

IHS Working Paper 3

March 2019

Under Pressure!?: Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken formal gering Qualifizierter

Mario Steiner
Gabriele Pessl
Andrea Kulhanek



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna

Author(s)

Mario Steiner, Gabriele Pessl, Andrea Kulhanek

Editor(s)

Beate Littig

Title

Under Pressure!?: Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken formal gering Qualifizierter

Institut für Höhere Studien - Institute for Advanced Studies (IHS)

Josefstädter Straße 39, A-1080 Wien

T +43 1 59991-0

F +43 1 59991-555

www.ihs.ac.at

ZVR: 066207973

Funder(s)

Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz

License

„Under Pressure!?: Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken formal gering Qualifizierter“ by Mario Steiner, Gabriele Pessl, Andrea Kulhanek is not under any specific license

All contents are without guarantee. Any liability of the contributors of the IHS from the content of this work is excluded.



All IHS Working Papers are available online:

https://irihs.ihs.ac.at/view/ihs_series/ser=5Fihswps.html

This paper is available for download without charge at:

<https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/4957/>

Under Pressure!?

Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken formal gering Qualifizierter

Mario Steiner, Gabriele Pessl, Andrea Kulhanek

unter Mitarbeit von Julia Brenner

März 2019

Zusammenfassung

Frühe BildungsabbrecherInnen, also Jugendliche mit maximal Pflichtschulabschluss, wurden in der vorliegenden Studie aus zwei unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet. Zum einen wurden auf der gesamtgesellschaftlichen Makroebene das Ausmaß und die Entwicklung von Inklusion und Exklusion von Personen mit formal geringen Qualifikationen auf Basis einer Reihe an sekundärstatistischen Daten untersucht. Dabei können desintegrative Wirkungen eines frühen Bildungsabbruchs in Hinblick auf die (spätere) Fortsetzung einer Ausbildung und in Hinblick auf Erwerbstätigkeit aufgezeigt werden. Auch in weiteren Bereichen wie Gesundheit und politische Partizipation erfahren geringqualifizierte Personen im Vergleich zu Höherqualifizierten substanzielle Nachteile. Ein früher Bildungsabbruch zieht also Ausgrenzungsrisiken im späteren Lebens- und Berufsverlauf nach sich. Anhand der Analysen wird auch die Relevanz von Strukturen eines selektiven Bildungssystems sichtbar, in deren Rahmen soziale Ungleichheit aufrechterhalten wird.

Die Schlussfolgerung daraus darf allerdings nicht sein, gering qualifizierte Jugendliche als homogen in Hinblick auf ihre (Schul-)Biografien und Lebensumstände zu betrachten. Aus der zweiten, biografischen, Perspektive auf die Thematik zeigt sich auf der Mikroebene, dass sich frühe Bildungsabbrüche in sehr unterschiedlichen biografischen Konstellationen ergeben, dass Jugendliche unterschiedliche biografische Handlungsmuster entwickeln und der Einstieg in den Arbeitsmarkt als unqualifiziert Beschäftigte vor diesem Hintergrund mehr oder wenig gut gelingen kann und Arbeit unterschiedliche Bedeutungen in den Lebensgeschichten der Jugendlichen aufweist. Im Zuge von Biografie-Analysen wurden die drei Typen „Derzeit kein Raum für Arbeit“, „Arbeit als notwendige Absicherung“ und „Spaß am Widerstand?“ unterschieden.

Die Kombination von unterschiedlichen Forschungszugängen zu frühem Bildungsabbruch ermöglicht es, ein vollständigeres Bild einer komplexen Thematik zu zeichnen.

Stichworte

Früher Bildungsabbruch – Bildungsarmut – Bildungsintegration – Arbeitsmarktintegration – gesellschaftliche Ausgrenzung – Selektionseffekte – biografische Handlungsmuster – Transition von Ausbildung in Beschäftigung

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangspunkt und Zielsetzungen	2
2	Integration und Ausgrenzung am Arbeitsmarkt	3
2.1	Humankapitaltheoretische Ansätze.....	4
2.2	Ansätze mit Fokus auf Strukturen, Macht und Institutionen	7
2.3	Fazit.....	11
3	Quantitativ-empirische Evidenzen zu Integration und Ausgrenzung	12
3.1	Integration ins Bildungssystem.....	12
3.1.1	Integration nach Bildungsabschluss und -abbruch im Vergleich	12
3.1.2	Reintegrationschancen nach Bildungsabbruch	16
3.1.3	Erklärung regionaler Unterschiede des Anteils FABA in Ausbildung	19
3.1.4	Integrationschancen in das duale System.....	20
3.1.5	Selektion und Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund	25
3.1.6	Selektion und Integration von Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status	33
3.1.7	Weiterbildungsbeteiligung	36
3.2	Integration ins Beschäftigungssystem	38
3.2.1	Arbeitslosigkeit.....	38
3.2.2	Beschäftigung.....	41
3.2.3	Integrationschancen in Beschäftigung nach Bildungsabbruch	43
3.2.4	Einkommen	46
3.3	Integration in die Gesellschaft.....	48
3.3.1	Armut	49
3.3.2	Gesundheit.....	50
3.3.3	Wahlbeteiligung	52
4	Arbeitserfahrungen von Jugendlichen ohne weiterführenden Abschluss	55
4.1	Der biografische Forschungsansatz	55
4.2	Arbeitserfahrungen von Jugendlichen mit formal niedrigen Qualifikationen	60
4.3	Typ 1: „Derzeit kein Raum für Arbeit.“	66
4.4	Typ 2: „Arbeit als notwendige Absicherung –Überbrückung“	73
4.5	Typ 3: „Spaß am Widerstand?“	80
5	Schlussfolgerungen und Ausblick.....	90
6	Literaturverzeichnis	94

1 Ausgangspunkt und Zielsetzungen¹

Den thematischen Kern der vorliegenden Studie bilden die Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken von Geringqualifizierten in Gesellschaft, Ausbildung und Beschäftigung. Dieses Thema wird in dieser Arbeit sowohl theoretisch reflektiert als auch empirisch analysiert, wobei die empirische Analyse sowohl quantitativ-statistisch als auch qualitativ-rekonstruktiv erfolgt.

Die theoretischen Ansätze zur Erklärung von Ausgrenzung und Integration Geringqualifizierter lassen sich grob in der Dichotomie zwischen Humankapitaltheorien, die im handlungstheoretischen Paradigma angesiedelt sind, und jenen Ansätzen, welche die Bedeutung von Strukturen hervorheben, verorten. Auf der einen Seite werden mangelnde Kompetenzen und Fähigkeiten der Jugendlichen ins Zentrum gestellt und als ursächliche Erklärung für geringe Integrationschancen und hohes Exklusionsrisiko ins Treffen geführt. Auf der anderen Seite werden als Erklärungen für Übergangsprobleme eine Reihe von institutionellen Aspekten angeführt: Das geringe Angebot an Ausbildungsplätzen, gestiegene Qualifikationsanforderungen, das schrumpfende Angebot an Arbeitsplätzen, für die keine weiterführenden Abschlüsse verlangt werden, wirtschaftliche und demografische Entwicklungen (auf die der Arbeitsmarkt für Jugendliche besonders sensibel reagiert), die Strukturen des Übergangssystems an sich (z.B. Schwellen, Jugendarbeitsmarktpolitik) u. v. a. m. Gemein ist diesen Ansätzen die Grundprämisse, dass Institutionen die Chancen von einzelnen Gruppen vorweg strukturieren, einen (bestimmten) Platz am Arbeitsmarkt bzw. in weiterführender Ausbildung zu erhalten. Diese Dichotomie wird im folgenden Theoriekapitel herausgearbeitet.

Zielsetzung der quantitativ-empirischen Analyse im Anschluss daran ist es, die Ausgrenzung und Inklusion von geringqualifizierten Jugendlichen sowie deren Rahmenbedingungen empirisch zu untersuchen und statistische Erklärungen zu finden, wodurch Integrationschancen in Ausbildung und Beschäftigung beeinflusst werden. Der thematische Bogen, der dabei gespannt wird, ist weit und reicht vom Bildungssystem über das Beschäftigungssystem bis hin zur gesellschaftlichen Integration und Exklusion an sich. Demzufolge werden dabei die soziale und geografische Streuung von Bildungsabbruchquoten genauso behandelt wie Arbeitslosenquoten, Gesundheit und Wahlbeteiligung in Abhängigkeit vom Bildungsniveau, um nur einige Kristallisationspunkte der Benachteiligung von Geringqualifizierten zu nennen. Die statistischen Analysen liegen auf der Makroebene und zielen darauf ab, Strukturen zu erkennen, die Ausgrenzung oder Integration befördern.

¹ Für das Lektorat bedanken wir uns bei Sylvia Karl-Parzer.

Die qualitativen Analysen in Kapitel vier zielen darauf ab, Biografien zu verstehen und die Entwicklung von Bildungs- und Beschäftigungsverläufen zu erklären. In diesem Zusammenhang werden drei generalisierte Typen formal geringqualifizierter Jugendlicher herausgearbeitet, bei denen über das Individuum hinausweisende Ursachen- und Wirkungskonstellationen zum Bildungsabbruch geführt haben und spezifische Möglichkeiten sowie Barrieren für die Integration ins Beschäftigungssystem nach sich ziehen. Das auf den qualitativ erklärenden Zugang aufbauende Verständnis des Typus ermöglicht es, jene Rahmenbedingungen und Unterstützungen zu skizzieren, derer sie jeweils für eine erfolgreiche Integration bedürfen würden.

Die vorliegende Studie wurde durch einen Rahmenvertrag zwischen dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (BMASGK) und dem Institut für Höhere Studien (IHS) finanziert.

2 Integration und Ausgrenzung am Arbeitsmarkt

Wie können niedrige Chancen von geringqualifizierten Jugendlichen auf Beschäftigung bzw. auf qualitativ hochwertige Beschäftigung und ihre höheren Arbeitsloskeitsrisiken und wie können Probleme beim Übergang von der Schule in weiterführende Ausbildung oder Beruf theoretisch gefasst und letztlich erklärt werden? Diesen Fragen wird in der vorliegenden Studie aus unterschiedlichen theoretischen Perspektiven nachgegangen. Dabei wird auf unterschiedliche Theorien zum Arbeitsmarkt bzw. zum Eintritt in den Arbeitsmarkt Bezug genommen, in denen die Zusammenhänge zwischen Bildung, Ausbildung und dem Beschäftigungssystem auf unterschiedliche Art und Weise erklärt werden. Diese Fragestellungen stehen in einer langen Forschungstradition der Sozialwissenschaften. Die Phänomene werden zwar seit langem untersucht, allerdings liegen oft unterschiedliche Ergebnisse vor. So bleiben viele Fragen zum Verhältnis zwischen Bildung und Beschäftigung offen bzw. konnten (bis dato) keine abschließenden kausalen Zusammenhänge abgeleitet werden (vgl. Lassnigg 2011, 1098f; Lassnigg 2010, 24). Ein alternativer Schluss lautet, dass sich die unterschiedlichen theoretischen Perspektiven nicht so fundamental widersprechen wie dies auf den ersten Blick zu vermuten wäre, sondern sich vielmehr gegenseitig ergänzen (vgl. Hinz/Abraham 2008, 60).

Was das Konzept „*geringe Qualifikationen*“ betrifft, ist dies ebenfalls komplex und wird unterschiedlich verwendet. In diversen einschlägigen Studien zum Thema pendelt der Gebrauch des Begriffs zwischen Jugendlichen ohne positiven Abschluss der Sekundarstufe I (z.B. Gaupp et al. 2008) auf der einen Seite und Jugendlichen ohne beruflichen Abschluss auf der anderen Seite (z.B. Solga 2002). In dieser zweiten Verwendung werden auch Jugendliche mit Matura unter die Gruppe der „Ausbildungslosen“ subsummiert (wobei im Rahmen der Studie auch wieder unterschieden wird). Im gegenwärtigen österreichischen (bzw. EU-) Diskurs um *Early School Leavers*, die Jugendliche mit und ohne positiven Abschluss der Sekundarstufe I umfassen und damit eine sehr heterogene Gruppe darstellen, sind Personen mit Matura und ohne weiterführende berufliche Ausbildung nicht mitgemeint. Neben dem Schulabschluss als solchem werden in diversen Studien auch Schulleistungen sowie kognitive und nicht-kognitive Kompetenzen herangezogen, um für die unterschiedlichen Arbeitsmarktchancen von

Jugendlichen Erklärungen zu finden. Daraus lässt sich zum einen folgern, dass die Gruppe der „niedrig qualifizierten Jugendlichen“ nicht homogen ist: z.B. nach der Art der Ausbildung, die abgebrochen wurde (vgl. Tabelle 2, S. 14 bis Tabelle 5, S. 15) oder nach der biografischen Bedeutung, die ein Bildungsabbruch hat (vgl. Kapitel 4, ab S. 55). Zum anderen zeigt sich, dass die Definition dessen, was geringe Qualifikationen eigentlich sind, nicht selbsterklärend ist, sondern es sich um ein gesellschaftliches Konstrukt handelt. In diesem Sinne wird der Begriff „gering qualifiziert“ im Folgenden auch verwendet: Als soziales Konstrukt und nicht als ein objektiver Tatbestand, der auf Defizite von Personen hinweist.

In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Übergang von Schule oder Ausbildung in den Beruf wird festgehalten, dass die Übergangsmuster heutzutage vielfältiger, aber auch gruppenspezifischer sind. Gerade niedrig qualifizierte Jugendliche steigen tendenziell später in den Arbeitsmarkt ein, wobei die Unterschiede innerhalb dieser Gruppe über die letzten Jahre zugenommen haben (vgl. dazu auch die Ergebnisse aus der Jugendforschung ab S. 60). Die Gruppe der niedrig qualifizierten Jugendlichen ist stärker von Exklusion am Arbeitsmarkt betroffen: Sie weist ein höheres Risiko von Arbeitslosigkeit und von einem Status *out-of-labour-force* auf. Darüber hinaus lassen sich für Jugendliche ohne weiterführenden Abschluss, die in Beschäftigung eintreten, die Arbeitsverhältnisse als überwiegend prekär, instabil sowie mit geringem Berufsprestige verbunden charakterisieren. Dieses Bild wird auch im Rahmen der hier vorgestellten empirischen Evidenzen bestätigt werden (vgl. Tabelle 10, S. 42 bis Tabelle 12, S. 42). Diese Befunde verdeutlichen die großen und steigenden Schwierigkeiten für Jugendliche, ohne weiterführende Bildungsabschlüsse in den Arbeitsmarkt einzutreten und sich dort gut zu positionieren (Dietrich 2015; Dietrich/Abraham 2008; Lassnigg 2010; Steiner 2016). Was die Teilnahme von Jugendlichen an weiterführender Bildung betrifft, zeigt sich ein ähnliches Bild. Jugendliche, die weniger qualifiziert sind, haben auch geringere Chancen, im Bildungssystem zu verbleiben oder wieder einzusteigen. Im Zuge des allgemeinen Trends zur Höherqualifizierung steigen die Ausgrenzungsrisiken für Jugendliche, deren Bildungslaufbahn durch Selektionsprozesse negativ gerahmt und frühzeitig abgebrochen wurde (Lassnigg 2010; Steiner/Pessl/Brune forth 2016; Steiner/Pessl/Karaszek 2016). Um diese Dynamiken zu erklären, liegen unterschiedliche theoretische Ansätze vor, die sich grob in der Dichotomie zwischen Humankapitaltheorien, die im handlungstheoretischen Paradigma angesiedelt sind, und jenen Ansätzen, welche die Bedeutung von Strukturen hervorheben, verorten lassen.

2.1 Humankapitaltheoretische Ansätze

Humankapitaltheoretischen Ansätzen (entwickelt von Gary Becker 1964) liegt ein handlungstheoretisches Paradigma zugrunde. Es wird davon ausgegangen, dass AkteurInnen rational handeln und dass sie auf Basis von Informationen, die ihnen zur Verfügung stehen und die je nach konkretem theoretischen Ansatz mehr oder weniger vollständig sind, solche rationalen Entscheidungen auch treffen können. Nach diesem Modell entscheiden sich BewerberInnen für eine Arbeitsstelle, indem sie das Einkommen, das sie erzielen werden, und die entgangene Freizeit abwägen; je nach Theorie kommen hier auch noch Aspekte wie fairer Lohn oder der berufliche Status, der mit der Beschäftigung verbunden ist, hinzu (vgl. Akerlof 1980, Blau 1963 nach Hinz/Abraham 2008, 30f).

Aus Sicht von ArbeitgeberInnen wird die Einstellung von BewerberInnen vor dem Hintergrund getroffen, welche Produktivität von diesen erwartet werden kann. Diese Produktivitätserwartung bemisst sich nun am Humankapital dieser Person, sprich ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten. Das Humankapital nimmt mit steigenden Bildungsabschlüssen zu, dies führt zu einer guten Positionierung am Arbeitsmarkt. Die Höhe der Löhne bemisst sich dabei an der jeweiligen Ausstattung mit Humankapital. In einer Erweiterung dieses Ansatzes wird angenommen, dass die Produktivität bei der Einstellung nicht direkt beobachtbar ist. Laut Signalling-Theorie (Spencer 1973, nach Hinz/Abraham 2008, 39) werden stattdessen möglichst verlässliche Signale herangezogen, um einschätzen zu können, wie produktiv ArbeitnehmerInnen sein werden. Wie bei der Humankapitaltheorie wird davon ausgegangen, dass ArbeitnehmerInnen mit steigenden Qualifikationen produktiver sind und es sonst keine Präferenzen für bestimmte BewerberInnen gibt – also es geht nur um die Produktivität. Bildungszertifikate werden demnach als Signale individueller Leistungsfähigkeit herangezogen und fungieren als das zentrale Auswahlkriterium (vgl. Solga 2002, 479).

Humankapitaltheoretische Ansätze sind in der Arbeitsmarktforschung, aber auch in öffentlichen oder politischen Diskursen, stark vertreten (vgl. Solga 2002, 477). Sie finden prominente Anwendung, was die Erklärung der Arbeitsmarktchancen von gering qualifizierten Jugendlichen betrifft. Aus dieser Perspektive wird von ihnen eine geringere Produktivität am Arbeitsplatz erwartet, da sie über weniger Humankapital verfügen als höher qualifizierte Jugendliche². Die Entscheidung, sie nicht zu beschäftigen oder sie an Arbeitsplätzen mit geringer Entlohnung und geringem Status zu beschäftigen, ist somit eine rationale Entscheidung. In Studien zum Einstellungsverhalten von Personalverantwortlichen wird gezeigt, dass im Zuge der Bildungsexpansion das Fehlen eines Bildungszertifikats zunehmend negativ konnotiert wird (vgl. Solga 2002, 481f). Inwieweit die Entscheidung, gering qualifizierte BewerberInnen nicht einzustellen, getroffen werden kann, hängt aus humankapitaltheoretischer Sicht davon ab, welches Angebot an Arbeitskräften mit welchem Humankapital zur Verfügung steht.

Die Verdrängungshypothese baut auf humankapitaltheoretischen Überlegungen auf. Laut der Verdrängungshypothese können die niedrigen Arbeitsmarktchancen von gering qualifizierten Jugendlichen darauf zurückgeführt werden, dass immer mehr höher qualifizierte BewerberInnen zur Verfügung stehen. Das hat zur Konsequenz, dass gering Qualifizierte in den Reihen der BewerberInnen nachgereiht werden. Dabei werden durch das Überangebot an qualifizierten BewerberInnen nicht nur die Chancen von gering qualifizierten BewerberInnen auf qualifizierte Arbeitsplätze eingeschränkt, sondern diese werden zunehmend auch von einfachen Arbeitsplätzen in die Arbeitslosigkeit verdrängt.

² Um die größere Betroffenheit Jugendlicher von Arbeitslosigkeit im Vergleich zu Erwachsenen zu erklären, wird in dem Zusammenhang auf ihr geringeres spezifisches Humankapital (ihre fehlenden beruflichen Erfahrungen) im Vergleich zu bereits länger am Arbeitsmarkt tätigen Personen verwiesen (vgl. dazu Dietrich 2015, 8).

Verdrängungsprozesse sind nicht nur ein gängiges gesellschaftliches Erklärungsmuster, sondern sie wurden in unterschiedlichen Studien auch tatsächlich nachgewiesen. Allerdings erklären sie nur einen Teil der niedrigen Arbeitsmarktchancen bzw. Exklusionsrisiken von gering qualifizierten Personen. Ein Vergleich der Geburtskohorten 1930, 1940, 1950 und 1960 in Westdeutschland zeigt, dass die Verdrängungshypothese für Männer zutrifft, nicht aber für Frauen (vgl. Solga 2002, 493). Zudem spielen neben Verdrängung auch Prozesse der Selbst- und Fremdelektion eine Rolle sowie der Umstand, dass „Ausbildungslosigkeit“ zu einem Stigma geworden ist, das an sich die Chancen der Gruppe verschlechtert. Diese Aspekte, die über das Kriterium des Humankapitals hinausgehen, werden in jenen Theorien reflektiert, in denen die Betonung auf Strukturen gelegt wird (s. u.).

In Bezug auf den Eintritt in weiterführende Ausbildung kann aus humankapitaltheoretischer Sicht bzw. aus der Sicht der Signalling-Theorien als Synonym für die geringen Produktivitätserwartungen das Konzept der „Ausbildungsreife“ gesehen werden. Die mangelnden Kompetenzen und Fähigkeiten der Jugendlichen werden dabei als Erklärung für die geringeren Übergangschancen in das weiterführende (Aus-)Bildungssystem positioniert. Diese Argumentation wird besonders in Österreich stark verwendet um zu erklären, warum weniger Lehrstellen geschaffen werden: Es liege primär an den Veränderungen in der sozialen Zusammensetzung der potenziellen BewerberInnen. Aufgrund der Bildungsexpansion und dem Trend zur Tertiarisierung bleiben für die Lehre jene mit schlechten Schulleistungen bzw. mangelnden Kompetenzen übrig. Demgegenüber wird in anderen Ländern der Blick auf Veränderungen in Wirtschafts- und Qualifikationsstrukturen gerichtet (Lassnigg 2010, 11f). Aus der Sicht von ArbeitgeberInnen lässt sich eine Reihe von Klagen über die geringe bzw. die gesunkene Ausbildungsreife von Jugendlichen festhalten. Dabei divergiert das Verständnis darüber, was jeweils die geeigneten Fähigkeiten oder Einstellungen sind, die den jugendlichen BewerberInnen fehlen (vgl. Dobischat, Kühnlein, Schurgatz 2012).

Zum Thema Eintritt in Berufsausbildung werden in verschiedenen Studien differenziertere Ergebnisse in Bezug auf gering qualifizierte Jugendliche dargestellt, u. a. vor dem Hintergrund, dass es nicht klar ist, welche Kompetenzen und Fähigkeiten tatsächlich für eine erfolgreiche Bewerbung relevant sind. Darüber hinaus deuten die Ergebnisse auf ein weit differenzierteres Bild hin, als dies im Diskurs um den massiven Leistungsabfall von Jugendlichen und dem immer stärker werdenden Verlust an Fähigkeiten immer wieder hervorgehoben wird.

Auf Basis einer Längsschnitterhebung von HauptschulabsolventInnen (Kohlrausch/Solga 2012) wird gezeigt, dass es sich bei der Ausbildungsreife um kein klar definiertes Bündel an Kompetenzen und Fähigkeiten handelt, das vor der Ausbildung vorhanden sein muss. Auch unterscheiden sich Jugendliche mit Ausbildungsplatz (was ihre kognitiven Fähigkeiten betrifft) nicht von jenen ohne Ausbildungsplatz (dies widerspricht z.B. der humankapitaltheoretischen Annahme, dass die Chancen am Lehrstellenmarkt rein durch das Humankapital erklärt werden kann), während sich die Chancen bei guten Schulnoten im Arbeitsverhalten verbessern. Weiters kommen die AutorInnen zu dem Ergebnis, dass Verdrängungsprozesse nur zum Teil wirken. Demgegenüber werden Übergangschancen auch dadurch eingeschränkt, dass starke Vorbehalte gegenüber HauptschulabgängerInnen existieren. Diskreditierung bzw. statistische Diskriminierung spielen neben der Verdrängung zugunsten höher Qualifizierter eine Rolle.

Von Protsch und Solga (2015) wurde im Rahmen eines Feldexperiments zu Rekrutierungsentscheidungen von Personalverantwortlichen in Ausbildungsbetrieben gezeigt, dass ArbeitgeberInnen Signale für kognitive und nicht-kognitive Fähigkeiten für die Auswahl von geeigneten Bewerbern³ heranziehen. Allerdings reihen sie Bewerber nicht linear (d.h. je mehr Fähigkeiten, desto bessere Chancen), sondern definieren vielmehr Schwellen, die erreicht sein müssen, um auch noch am nächsten Schritt im Bewerbungsverfahren beteiligt zu sein. Dabei haben nicht-kognitive Fähigkeiten mehr Gewicht als kognitive. Während Jugendliche, die in ihren Bewerbungsunterlagen ein gutes Verhalten dokumentieren können, einen Fuß in der Türe haben, helfen gute Schulnoten nicht dabei, Signale für schlechtes Verhalten auszugleichen (Protsch/Solga 2015).

2.2 Ansätze mit Fokus auf Strukturen, Macht und Institutionen

Im Rahmen der Ansätze, die auf der Humankapitaltheorie basieren, spielen Aspekte wie Macht und gesellschaftliche Normen kaum eine Rolle. Der (handlungs)theoretische Ausgangspunkt dieser Ansätze sind autonome AkteurInnen, die auf Basis rationaler Kosten-Nutzen-Abwägungen ihren Gewinn maximieren möchten (*rational choice* Ansatz). Strukturen werden als Gesamtheit vorangegangener Handlungen von einzelnen AkteurInnen vorgestellt und sie haben keine Erklärungskraft an sich (vgl. dazu Tholen 2015, 769f). Demgegenüber liegt Erklärungsangeboten, die einen Fokus auf Strukturen, Macht und Institutionen legen, der Ausgangspunkt zugrunde, dass die Chancen von einzelnen Gruppen strukturiert werden: Einen (bestimmten) Platz am Arbeitsmarkt bzw. in weiterführender Ausbildung zu erhalten kann auf Basis von Strukturen erklärt werden. Der Fokus liegt hier auf der Rolle von Macht und Dominanz am Arbeitsmarkt (vgl. Hinz/Abraham 2008, 42).

Strukturelle Rahmenbedingungen

Während im Rahmen der eben diskutierten handlungstheoretischen Ansätze die Frage gestellt wird, inwiefern Individuen das richtige Set an Humankapital, das sie für den Arbeitsmarkt benötigen, mitbringen, wird mit einem strukturalistischen Zugang umgekehrt danach gefragt, durch welche Strukturen des Arbeitsmarktes und darüber hinaus im Gesellschaftssystem Arbeitsmarktpositionierung bzw. Beschäftigungschancen gerahmt werden. Sozialstrukturelle Bedingungen, die einen Einfluss auf die Arbeitsmarktpositionierung Jugendlicher haben, werden in der Literatur vielfach genannt, münden jedoch nicht in eine einheitliche Theorie. So wird als zentrale Rahmenbedingung genannt, dass sich Qualifikations- und Kompetenzbedarfe rasch gewandelt haben. Geringqualifizierte Jugendliche, die in den Selektionsprozessen des Bildungssystems nicht erfolgreich waren, haben im Rahmen des Trends zu Höherqualifizierung bzw. Tertiarisierung ein höheres Ausgrenzungsrisiko (vgl. Lassnigg 2010, 2f). Während mit höheren Abschlüssen bessere Beschäftigungschancen und ein geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko

³ Die Studie bezieht sich nur auf männliche Jugendliche.

verbunden sind, sind die konkreten Zusammenhänge zwischen der Veränderung der Bildungsbeteiligung und dem Arbeitsmarkt jedoch wenig klar, beispielsweise der spezifische Bedarf nach bestimmten Abschlüssen (vgl. Lassnigg 2010, 9).

Neben Änderungen in der Qualifikationsstruktur werden demografische Veränderungen thematisiert. Schwierigere Rahmenbedingungen am Arbeitsmarkt finden Jugendliche im Vergleich zu früher dadurch vor, dass einerseits mehr Frauen am Erwerbssystem teilnehmen (vgl. Lassnigg 2010, 3). Andererseits wird darauf hingewiesen, dass Positionen am Arbeitsmarkt durch geburtenreiche Generationen schon besetzt sind, womit sich die Einstiegschancen von Neueinsteigenden verringern. Bei diesen Erklärungsansätzen ist jedoch zu beachten, dass demografische Entwicklungen in andere, zum Teil gegenläufige Entwicklungen eingebettet sind (z.B. könnte der Wandel in den Qualifikationserfordernissen wiederum neu eintretenden, besser gebildeten ArbeitnehmerInnen einen Vorteil verschaffen. Die Konsequenzen des Strukturwandels für Arbeitsmarkteintritte wurden bisher kaum systematisch untersucht (vgl. Dietrich/Abraham 2008, 78f).

Konjunkturelle Effekte spielen auf den Arbeitsmärkten für Jugendliche ebenfalls eine Rolle. Makro-ökonomische Schocks beeinflussen das Arbeitsmarktrisiko von Jugendlichen stärker als das von Erwachsenen (Dietrich 2015, 10). Eine Erklärung dafür kann in institutionellen Schließungsprozessen gefunden werden (siehe unten), wonach bereits am Arbeitsmarkt etablierte ArbeitnehmerInnen durch Arbeitsrechte besser geschützt werden als neu in den Arbeitsmarkt einsteigende (Lassnigg 2010, 3).

Während diese Überlegungen sich allgemein auf Arbeitsmarkteintritte bzw. die Positionierung von Jugendlichen am Arbeitsmarkt beziehen, werden in Folge zentrale theoretische Ansätze herangezogen, um die niedrigen Chancen geringqualifizierter Jugendlicher bzw. ihre hohen Exklusionsrisiken zu erklären.

Konflikttheoretische Ansätze, soziale Zuschreibungen, Stereotypisierung

Wenn für berufliche Positionen bestimmte Qualifikationsanforderungen definiert werden, dienen diese in der Tradition der Konflikttheorie dazu, dass Elite-Positionen stabilisiert werden. Zum einen werden über diese Anforderungen neue Mitglieder für die Elite-Positionen ausgewählt, welche die Elite-Kultur teilen, zum anderen werden für untere und mittlere Positionen jene Angestellten ausgewählt, welche die Elite-Kultur zumindest respektieren (Collins 1971, 1011). Ungleiche Chancen am Arbeitsmarkt lassen sich aus dieser konflikttheoretischen Perspektive auf Machtunterschiede zurückführen. Umgelegt auf die konkrete Wirksamkeit dieser Machtunterschiede zwischen Individuen bzw. sozialen Gruppen (bzw. Klassen) spielen soziale Zuschreibungen und Stereotypisierungen beim Eintritt in den Arbeitsmarkt eine Rolle. Solga (2002) entwickelt vor diesem Hintergrund die These der „einschließenden Auslese mit Stigmatisierungseffekt“: Die Chancen, im Zuge der Bildungsexpansion in höhere Bildungsgruppen aufzusteigen, sind sozial sehr ungleich verteilt. Als Resultat der verstärkten Selektionsprozesse im Bildungssystem wurde die soziale Zusammensetzung in den „höheren“ Bildungsgruppen heterogener, die soziale Zusammensetzung in den „unteren“ Bildungsgruppen homogener. „Untere“ Bildungsgruppen

setzen sich vermehrt aus Personen zusammen, die als „sozial schwach“⁴ beschrieben werden (Solga 2002, 481) bzw. die (mit konflikttheoretischen Begriffen) weniger Zugang zu gesellschaftlichen Machtpositionen haben. Gering qualifizierte Personen werden aus dieser Sicht zu einer Minderheit, die von der Norm abweicht und dadurch einem größeren Risiko von Ausgrenzung am Arbeitsmarkt ausgesetzt ist. Wenn geringqualifizierte Jugendliche niedrigere Chancen auf eine (gute) Positionierung am Arbeitsmarkt haben, dann liegt dies aus dieser Sicht daran, dass Ausbildungslosigkeit zu einem Stigma geworden ist. Verstärkt durch den Glauben daran, dass es im Vermögen jedes/jeder Einzelnen liegt, sich über entsprechende Bildungsinvestitionen (d.h. über eine bessere Humankapitalausstattung) eine bessere Position am Arbeitsmarkt zu sichern und dass entsprechende Anstrengungen belohnt werden müssen (meritokratische Bildungshypothese, Solga 2002, 482), wird das Fehlen von Abschlüssen zu einem individuellen Makel, der selbst verantwortet ist. Dies verstärkt Diskreditierungsprozesse in Bezug auf Geringqualifizierte, wobei wiederum zwei Selektionslogiken unterschieden werden können: Selbstselektion und Fremdselektion. Die niedrigeren Arbeitsmarktchancen geringqualifizierter Jugendlicher können demnach als Resultat von Prozessen der Selbstselektion verstanden werden, weil diese sich gar nicht erst für bestimmte Positionen bewerben, um (weitere) Misserfolge zu vermeiden⁵ (vgl. Solga 2002, 483f). Abgesehen davon auch deswegen nicht, weil bestimmte Jobs den eingeübten Rollen nicht entsprechen (vgl. Kapitel 4, S. 55). Sie sind aber auch das Resultat von Fremdselektionsprozessen: BewerberInnen mit geringen Qualifikationen werden eine Reihe von Defiziten zugeschrieben und sie werden im Zuge von Bewerbungsverfahren ausselektiert. So sind starke Vorbehalte gegenüber HauptschulabsolventInnen zu beobachten, die schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz haben, selbst wenn mehr Plätze vorhanden wären, d.h. die Verdrängung durch besser qualifizierte Jugendliche kann ihre geringeren Chancen nicht (vollständig) erklären (vgl. Kohlrausch/Solga 2011, 771). Die Wirksamkeit stigmatisierender Zuschreibungen durch ArbeitgeberInnen an Ausbildungslose zeigt sich z.B. auch darin, dass Personen ohne abgeschlossene Berufsausbildung, die um 1960 geboren wurden, gegenüber früheren Kohorten selbst dann einen geringeren Zugang zu qualifizierten Jobs haben, wenn sie über höhere Schulabschlüsse verfügen (Solga 2002, 498f)⁶.

Institutionelle Schließungsprozesse

Auch aus institutionentheoretischer Sicht können die geringen Arbeitsmarktchancen von Jugendlichen ohne entsprechende Bildungszertifikate abseits von (Arbeits-) Marktmechanismen erklärt werden. Sie werden als Resultat von formalen und informellen Normen verstanden, durch die festgelegt wird, dass ein bestimmter Schulabschluss die Voraussetzung für den Eintritt in den Arbeitsmarkt oder eine weiterführende Ausbildung

⁴ Mit einem qualitativen Zugang ist ein weit differenzierterer Blick auf dieses Phänomen möglich, vgl. Kapitel 4, ab S. 52.

⁵ Dieses Beispiel zeigt, dass Handeln in den hier diskutierten strukturalistischen Theorien natürlich nicht ausgeschlossen ist. Es wird allerdings im Gegensatz zum Humankapitalansatz als vielfältig und kontextbezogen aufgefasst, z.B. steht es in Zusammenhang mit Rollen, Identitäten, Klassen usw. (vgl. Tholen 2015, 772).

⁶ Was nicht auf Verdrängungseffekte zurückgeführt werden kann.

darstellt. Das Aus-/Bildungssystem stellt nach diesem Ansatz eine Institution dar, die für den Arbeitsmarkt relevant ist. Wenn ein fehlender Abschluss zum Ausschlussgrund wird, liegt dies daran, dass am Arbeitsmarkt auf BewerberInnen zurückgegriffen wird, die durch das Bildungssystem „vorsortiert“ wurden. Die Sortierfunktion des Bildungssystems wird somit institutionalisiert (Hinz/Abraham 2008, 48f).

Ein Beispiel dafür, wie formelle und informelle Normen, welche die Zugänge zum Arbeitsmarkt regeln, verschwimmen, ist die Voraussetzung eines positiven Abschlusses auf der Sekundarstufe I für einen Ausbildungsplatz im Rahmen einer betrieblichen Lehre. Dies stellt in Österreich keine formale Voraussetzung dar, de facto aber wird es zu einer Voraussetzung (vgl. Abschnitt 3.1.4). Während aus humankapitaltheoretischer Sicht das Ausschlusskriterium die geringere Produktivität ist, die durch einen fehlenden (oder negativen) Abschluss oder durch bestimmte Signale wie Verhaltensbeurteilungen dokumentiert wird, liegt mit der Brille der institutionellen Schließung betrachtet der Ausschluss darin begründet, dass das Vorhandensein eines Abschlusses als Norm wirkt.

Unter Bezugnahme auf institutionelle Schließungsprozesse werden für die Phase des Einstiegs in den Arbeitsmarkt typisierte Übergangsmodelle herausgearbeitet. Laut dem Konzept des Lebensverlaufs (nach Mayer, zit. nach Dietrich 2015, 6f; Dietrich/Abraham 2008, 76f) werden Übergänge im Lebensverlauf durch Institutionen geregelt. Die zeitliche Lage von Übergängen und die Chancen auf eine Platzierung im weiterführenden Bildungssystem werden durch Institutionen wie das Bildungs- bzw. Ausbildungssystem strukturiert. Beispielsweise ist es eine Norm, in einem konkreten Lebensalter (mit 15 Jahren) die Schule abgeschlossen zu haben und ohne Wartezeiten in weiterführende Ausbildung überzutreten. Dass sich die Chancen auf eine erfolgreiche Platzierung im Ausbildungssystem verringern, je später der Eintritt erfolgt (bspw. wenn ein Abschluss nachgeholt wird), kann aus dieser theoretischen Perspektive so gedeutet werden, dass es dieser gesellschaftlichen Normalbiografie widerspricht. So nutzt eine „nachträgliche Korrektur“ im späteren Lebensverlauf nicht, weil damit zwar ein abweichender Status korrigiert wird, nicht aber ein normaler Status hergestellt wird (Solga 2002, 483f). Hier zeigt sich die unterschiedliche Herangehensweise von Forschung zum Lebensverlauf, mit der Phänomene auf der Makroebene zum Gegenstand der Betrachtung werden, und zur Biografieforschung, welche die Mikroebene zum Ziel hat (vgl. Kapitel 4).

Allerdings zeigt sich, dass solche „Zwischenschritte“ (wie berufsvorbereitende Maßnahmen), wenn nicht direkt im Anschluss an die Schule eine Berufsausbildung aufgenommen wird, durchaus integrative Wirkungen haben. Anhand einer Längsschnittstudie zu Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss in Bayern wird aufgezeigt, dass für einen Teil der Jugendlichen die Integration in Ausbildung über Nachholen von Schulabschlüssen oder Berufsvorbereitung führt. Für einen anderen Teil allerdings erhöht sich das Risiko auf Arbeitslosigkeit oder unqualifizierte Beschäftigung, wenn diese Zwischenschritte immer länger dauern (vgl. Gaupp et al. 2008, 401). Eine These ist, dass diese Zwischenschritte demnach nicht nur eine Integrationsfunktion haben, sondern auch eine Selektionsfunktion aufweisen, wie das Bildungswesen (vgl. Lassnigg 2010, 8f).

Soziale Netzwerke

In Netzwerktheorien wird schließlich betont, dass die Einbettung in ein soziales Beziehungsgeflecht einen Unterschied für die Positionierung am Arbeitsmarkt macht. Die Verfügbarkeit informeller Kontakte bei der Jobsuche führt zu besseren Chancen auf qualitativ hochwertige Arbeitsmarktpositionen (vgl. Granovetter 1971). Aus dieser Sicht liegen ungleichen Arbeitsmarktchancen ungleiche Möglichkeiten zugrunde, durch soziale Beziehungen Informationen über Arbeitsmarktmöglichkeiten zu erhalten sowie Unterstützung mobilisieren zu können (vgl. Hinz/Abraham 2008, 51-54). Die Schichtzugehörigkeit bzw. die soziale Herkunft wirken in Form verfügbarer sozialer Kontakte, die als Ressourcen nutzbar gemacht werden können, in den Arbeitsmarkt hinein (vgl. Dietrich/Abraham 2008, 79). An diesen theoretischen Ansatz können Ergebnisse anknüpfen, die zeigen, dass sich die Chancen auf dem Arbeitsmarkt bzw. für weitere Ausbildung erhöhen, wenn Jugendliche durch ihre Eltern unterstützt werden (vgl. Gaupp et al. 2008, 399-401) bzw. dass Personen mit einer geringen Verbindung zu qualifizierten Jobs über ihre Eltern geringere Chancen auf einen qualifizierten Arbeitsplatz haben (vgl. Solga 2002, 498).

Die Theorien zu sozialen Netzwerken sind für den Bereich Arbeitsmarkteintritt gering Qualifizierter nicht besonders häufig angewandt worden (Dietrich/Abraham 2008, 80). Die Forschung konzentriert sich auf Personen, die schon länger am Arbeitsmarkt tätig sind bzw. auf Personengruppen, von denen angenommen wird, dass sie in soziale Netzwerke eingebettet sind, die am Arbeitsmarkt eine positive Wirkung entfalten können (z.B. ManagerInnen, HochschulabsolventInnen) – nicht auf Jugendliche mit geringen Qualifikationen. In qualitativen Studien zu Jugendlichen in Hilfsarbeit wird unisono das Ergebnis erzielt, dass informelle Kontakte eine zentrale Rolle in den Zugangsprozessen zu Beschäftigung spielen, so auch in unserer Studie (vgl. Abschnitt 4.2 ab S. 60).

2.3 Fazit

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Thema ist reichhaltig und die Erklärungsangebote sind vielfältig und liefern widersprüchliche Einschätzungen. Studien zeigen allerdings, dass die Engführung auf humankapitaltheoretische Ansätze nicht geeignet ist, die Exklusionsdynamiken von Jugendlichen am Arbeitsmarkt und im Bildungssystem angemessen zu erklären. Daher wird in der vorliegenden Studie zu Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken von gering qualifizierten Jugendlichen den strukturellen und institutionellen Aspekten breiter Raum gegeben, sofern dies auf Basis der verfügbaren Daten möglich ist. In einem ersten Schritt wird die Situation Jugendlicher am Arbeitsmarkt möglichst differenziert dargestellt. In welchen Bereichen sind Jugendliche beschäftigt – mit bzw. trotz ihrer „geringen“ Qualifikationen? Wie in einigen der oben zitierten Studien kann diese Vorgehensweise dazu beitragen, jene Bilder bzw. Diskurse zu entkräften, die den Mangel an Humankapital bzw. die fehlende Ausbildungsreife als Erklärungsbeitrag par excellence hochstilisiert.

3 Quantitativ-empirische Evidenzen zu Integration und Ausgrenzung

In diesem Kapitel werden nun die quantitativ-statistischen Berechnungen und Analysen dargestellt, mit dem Ziel, die Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken von geringqualifizierten Jugendlichen empirisch zu beleuchten. Dabei werden drei Themenfelder herangezogen, um dieser Fragestellung auf der Makroebene nachzugehen. Es sind dies die Integration bzw. Exklusion im Bildungssystem, die Integration bzw. Exklusion im Beschäftigungssystem sowie die Gesellschaft in einem umfassenderen Sinn. Dabei werden Themen wie der frühe Bildungsabbruch genauso behandelt, wie Arbeitslosigkeit und Wahlbeteiligung.

Die Themenstellungen und gesellschaftlichen Aspekte anhand derer die Integration bzw. Ausgrenzung von geringqualifizierten Jugendlichen analysiert werden, sind über weite Strecken durch die Möglichkeiten der zur Verfügung stehenden Datenbasen determiniert, weshalb es nicht durchgängig möglich ist, die Wirkungsweise von System- und Individualmerkmalen im Zusammenspiel zu analysieren. Die dargestellten Ergebnisse sind über weite Strecken deskriptiv. Im Themenbereich „Reintegrationschancen in Bildung bzw. Beschäftigung nach einem Bildungsabbruch“ werden jedoch auch Regressionsmodelle vorgestellt, um Evidenzen zu sammeln, ob und inwieweit Strukturmerkmale zur Erklärung von Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken niedrigqualifizierter Jugendlicher beitragen, womit ein Bezug zur vorhin diskutierten Theorie hergestellt wird.

3.1 Integration ins Bildungssystem

Bezogen auf den Bildungsbereich wird die Frage nach den Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken aus mehreren Perspektiven und auf verschiedenen Ebenen diskutiert. Die Analyse beginnt bei einer Darstellung der Exklusionswirkung eines Abbruchs bzw. Integrationswirkung eines Bildungsabschlusses, bevor die Frage im Zentrum steht, ob und inwieweit nach einem frühen Bildungsabbruch regional differenziert die Chance auf (Re-)Integration ins Bildungssystem besteht. Das Kapitel wird durch die Analyse zweier spezifischer Ausbildungsformen sowie die Integrationschancen von zwei spezifischen Zielgruppen abgerundet. Dabei stellt sich einerseits die Frage, ob das duale System und/oder die Weiterbildung mögliche (Wieder-)Eintrittspunkte ins Bildungssystem für geringqualifizierte Personen darstellen, oder institutionelle Schließungsprozesse zu beobachten sind, wie sie zuvor im Kontext der Theorie diskutiert wurden. Andererseits wird der Frage nachgegangen, ob und inwieweit Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Jugendliche aus bescheidenen sozioökonomischen Verhältnissen Chancen auf Integration vorfinden oder von Selektion betroffen sind.

3.1.1 Integration nach Bildungsabschluss und -abbruch im Vergleich

Die stärkste einem statistischen Monitoring unterworfenen Ausprägung von Bildungsarmut liegt dann vor, wenn kein positiver Pflichtschulabschluss erlangt wird. Positiver Abschluss bedeutet in diesem Fall, dass ein „Bildungszertifikat“ erworben wird, das die Fortsetzung der

Bildungslaufbahn in Schulformen auf der Sekundarstufe I ermöglicht. Die einzige formale Ausbildungsform, die dieses „Zertifikat“ nicht erfordert, ist das duale System bzw. die Berufsschule. Der Begriff „Zertifikat“ ist im Kontext des österreichischen Bildungssystems relativ zu sehen, da es formal betrachtet kein Zertifikat dafür gibt, sondern der positive Pflichtschulabschluss mit dem positiven Abschluss der achten Schulstufe gleichzusetzen ist. Voraussetzung für den positiven Pflichtschulabschluss ist jedoch, dass der Abschluss der achten Schulstufe nicht im Sonderschullehrplan erfolgt. Demzufolge erwerben alle Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die auch nach Sonderschullehrplan unterrichtet werden (sei es integriert oder auch nicht), keinen positiven Abschluss der Pflichtschule im hier diskutierten Sinn.

Das Ende der Pflichtschule stellte bislang auch die erste Möglichkeit dar, das Bildungssystem zu verlassen. Diese Option besteht nach Einführung der *Ausbildung bis 18* weiterhin, doch ist es dann erforderlich, alternativ dazu die Ausbildung und den Qualifikationserwerb in Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik (im weitesten Sinne) bzw. im Rahmen von Weiterbildungsangeboten fortzusetzen.

Tabelle 1: Anteil ohne Abschluss der Pflichtschule (8. Schulstufe) und Verbleib im Bildungssystem

	Anteil ohne Abschluss		davon noch in Ausbildung	
	2010/11	2015/16	2010/11	2015/16
im 9. Schuljahr	23,7%	22,9%	100%	100%
im 10. Schuljahr	6,7%	5,9%	73,8%	76,1%
im 11. Schuljahr	4,4%	3,9%	44,6%	44,1%
im 12. Schuljahr	4,2%	3,7%	36,9%	35,8%

Quelle: Statistik Austria (2012, 2017) – Bildungsstatistik.

Insgesamt bleiben aktuell 3,7% eines Altersjahrgangs am Ende einer vierjährigen Nachbeobachtungsphase (d.h. vier Jahre nach der ersten regulären Möglichkeit diesen Abschluss zu erwerben) ohne Pflichtschulabschluss, wobei es vor 5 Jahren noch 4,2% waren. Dieser Anteil ist deutlich geringer als der Anteil früher BildungsabbrecherInnen (Steiner et al. 2016), der rund den dreifachen Wert beträgt. Dies ist auf die deutlich weniger restriktive Definition der frühzeitigen AusbildungsabbrecherInnen (FABA) – größere Altersspanne, kein Abschluss über Pflichtschule hinaus – zurückzuführen.

Indem der Anteil ohne Pflichtschulabschluss einer Kohorte im Zeitverlauf einer Vierjahresperiode dargestellt wird, eignet sich dieser Indikator auch dazu, das Ausmaß des Laufbahnverlusts im Rahmen des österreichischen Bildungssystems darzustellen. Dieser Anteil liegt bei rund 23% der Kohorte, die im neunten Jahr ihrer Schullaufbahn die achte Schulstufe noch nicht abgeschlossen hat. Nennenswerte Anteile der Kohorte holen diesen jedoch mit einem zusätzlichen Ausbildungsjahr nach, sodass im 10. Schuljahr nur mehr rund 6% der Kohorte über keinen Abschluss verfügen.

Die Gruppe der Jugendlichen, die ohne Pflichtschulabschluss bleibt, neigt jedoch auch sehr stark dazu, das Bildungssystem zu verlassen. Während aufgrund der Schulpflicht noch 100% derer, welche die achte Schulstufe nicht positiv abgeschlossen haben, sich in ihrem neunten

Schuljahr in Ausbildung befinden, sind es im zehnten Schuljahr nur mehr drei Viertel und im elften sogar weniger als die Hälfte. Das Nicht-Erreichen eines Pflichtschulabschlusses hat demnach eine stark desintegrative Wirkung.

Dieser Befund der desintegrativen Wirkung eines Abbruchs gegenüber einem Abschluss bestätigt sich auch bei Verwendung alternativer Datenbasen und bei Betrachtung anderer Schulformen. So können auf Basis des Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitorings (BibEr) AbbrecherInnen und AbsolventInnen des dualen Systems, Berufsbildender Mittlerer und Höherer Schulen sowie Allgemeinbildender Schulen hinsichtlich der Entwicklung ihres Arbeitsmarktstatus (AM-Status) über 24 Monate hinweg im Vergleich beobachtet werden (vgl. auch Steiner 2016).

Bei allen vier Schulformen ist das Ergebnis (beinahe) das gleiche: Die Anteile der Jugendlichen, die sich in Ausbildung oder Erwerbstätigkeit befinden, sind bei den AbbrecherInnen deutlich geringer als bei den AbsolventInnen und die Anteile in Vormerkung beim österreichischen Arbeitsmarktservice (AMS) oder mit sonstigem bzw. inaktivem Status deutlich höher. Ausnahmen bilden bis zu einem gewissen Grad die höheren Ausbildungsformen, weil hier unter den AbsolventInnen so hohe Anteile nach 24 Monaten in Ausbildung gewechselt sind, dass die Erwerbstätigkeitsanteile der AbbrecherInnen leicht besser ausfallen als jene der AbsolventInnen. Die Arbeitsmarktpositionen Ausbildung und Beschäftigung können dabei als Inklusion und die Positionen AMS sowie Inaktivität als Exklusion zusammengefasst werden. Auf dieser Grundlage zeigt sich bei den Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS) ein um 15%-Punkte, bei den Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) ein um 18%-Punkte, bei der Lehre sowie den Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) ein um rund 30%-Punkte höherer Exklusionsanteil unter den AbbrecherInnen im Vergleich zu den AbsolventInnen.

Tabelle 2: Entwicklung des AM-Status von Lehr-AbsolventInnen und -AbbrecherInnen (2010-2012)

		nach 6 Monaten	nach 12 Monaten	nach 18 Monaten	nach 24 Monaten
in Ausbildung	Absolvent/in	3,9%	3,8%	4,4%	4,2%
	Abbrecher/in	0,0%	0,0%	1,4%	1,1%
erwerbstätig	Absolvent/in	59,8%	71,9%	76,5%	78,6%
	Abbrecher/in	34,3%	43,4%	47,1%	52,0%
AMS-Vormerkung	Absolvent/in	10,3%	8,9%	9,3%	8,1%
	Abbrecher/in	28,4%	24,1%	24,0%	21,8%
sonst/inaktiv	Absolvent/in	26,0%	15,4%	9,9%	9,2%
	Abbrecher/in	37,2%	32,5%	27,5%	25,1%

Quelle: Statistik Austria / BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen: IHS.

Tabelle 3: Entwicklung des AM-Status von BMS-AbsolventInnen und -AbbrecherInnen (2010-2012)

		nach 6 Monaten	nach 12 Monaten	nach 18 Monaten	nach 24 Monaten
in Ausbildung	Absolvent/in	42,7%	40,1%	43,1%	37,4%
	Abbrecher/in	0,0%	1,8%	34,8%	33,8%
erwerbstätig	Absolvent/in	29,6%	37,0%	39,6%	43,8%
	Abbrecher/in	29,4%	36,1%	30,1%	33,0%
AMS-Vormerkung	Absolvent/in	7,0%	5,3%	6,1%	5,0%
	Abbrecher/in	16,2%	20,3%	11,4%	10,1%
sonst/inaktiv	Absolvent/in	20,7%	17,5%	11,2%	13,7%
	Abbrecher/in	54,4%	41,8%	23,7%	23,1%

Quelle: Statistik Austria / BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen: IHS.

Tabelle 4: Entwicklung des AM-Status von AHS-AbsolventInnen und -AbbrecherInnen (2010-2012)

		nach 6 Monaten	nach 12 Monaten	nach 18 Monaten	nach 24 Monaten
in Ausbildung	Absolvent/in	50,9%	51,4%	82,0%	80,3%
	Abbrecher/in	0,0%	1,1%	30,4%	30,7%
erwerbstätig	Absolvent/in	8,3%	12,0%	5,5%	6,2%
	Abbrecher/in	23,2%	28,4%	24,1%	25,3%
AMS-Vormerkung	Absolvent/in	1,2%	1,2%	0,9%	0,9%
	Abbrecher/in	10,5%	11,9%	8,1%	8,6%
sonst/inaktiv	Absolvent/in	39,6%	35,4%	11,6%	12,6%
	Abbrecher/in	66,2%	58,6%	37,4%	35,4%

Quelle: Statistik Austria / BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen: IHS.

Tabelle 5: Entwicklung des AM-Status von BHS-AbsolventInnen und -AbbrecherInnen (2010-2012)

		nach 6 Monaten	nach 12 Monaten	nach 18 Monaten	nach 24 Monaten
in Ausbildung	Absolvent/in	28,5%	28,0%	48,7%	47,1%
	Abbrecher/in	0,0%	1,0%	25,7%	25,6%
erwerbstätig	Absolvent/in	30,0%	46,3%	42,2%	43,6%
	Abbrecher/in	37,2%	46,8%	43,7%	47,0%
AMS-Vormerkung	Absolvent/in	4,0%	3,6%	2,3%	1,8%
	Abbrecher/in	13,3%	13,7%	8,8%	8,9%
sonst/inaktiv	Absolvent/in	37,5%	22,0%	6,8%	7,5%
	Abbrecher/in	49,5%	38,6%	21,7%	18,5%

Quelle: Statistik Austria / BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen: IHS.

Interessant ist abseits des Hauptfokus der Analysen auch ein Vergleich der Schulformen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den Arbeitsmarktstatus an sich, d.h. unabhängig von Abbruch oder Abschluss. Dabei können die Lehre und die AHS mehr oder minder als Gegenpole ausgemacht werden. Während die Lehre sehr stark in Beschäftigung und in vernachlässigbarem Ausmaß zu einer Ausbildung führt, überwiegen bei ehemaligen AHS-SchülerInnen 24 Monate nachher Ausbildungen, während die Beschäftigung eine untergeordnete Rolle spielt. Die Berufsbildenden Mittleren und Höheren Schulen (BMHS) weisen hierbei deutlich ausgewogenere Werte im Vergleich zwischen Ausbildung und Beschäftigung auf.

3.1.2 Reintegrationschancen nach Bildungsabbruch

Werden nunmehr die (Re-)Integrationschancen der AbbrecherInnen betrachtet, die (zumindest temporär) ihre gesamte Bildungslaufbahn abgebrochen haben (und nicht „nur“ eine einzelne Ausbildungsform), dann zeigen sich interessante Unterschiede zwischen den Bundesländern.

Tabelle 6: Integration von FABA 2012

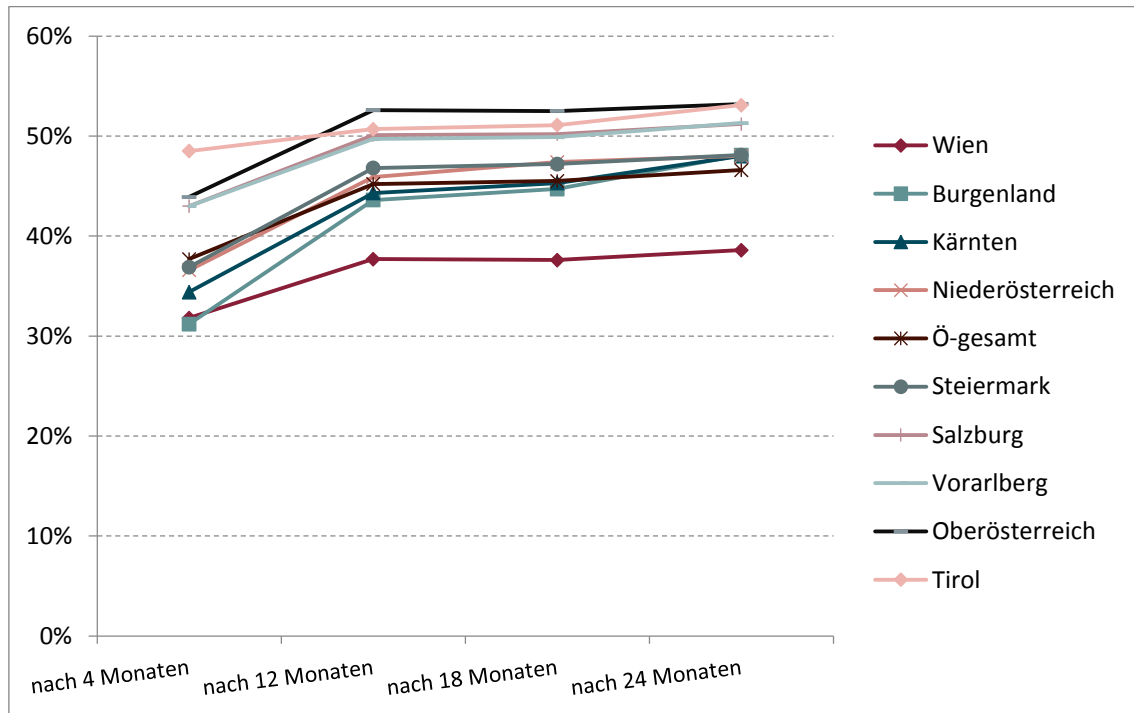
		nach 4 Monaten	nach 12 Monaten	nach 18 Monaten	nach 24 Monaten
Burgenland	in Ausb.	3,3%	9,8%	11,2%	11,5%
	erwerbst.	27,9%	33,8%	33,5%	36,6%
Kärnten	in Ausb.	2,1%	8,9%	9,4%	11,3%
	erwerbst.	32,3%	35,4%	35,9%	36,7%
NÖ	in Ausb.	2,2%	7,8%	8,2%	8,7%
	erwerbst.	34,4%	38,1%	39,2%	39,3%
OÖ	in Ausb.	1,3%	6,7%	6,9%	7,5%
	erwerbst.	42,6%	45,9%	45,6%	45,7%
Salzburg	in Ausb.	2,1%	9,0%	9,3%	9,8%
	erwerbst.	40,9%	41,1%	40,9%	41,4%
Steiermark	in Ausb.	2,8%	9,9%	10,2%	10,6%
	erwerbst.	34,1%	36,9%	37,0%	37,5%
Tirol	in Ausb.	2,6%	8,2%	8,4%	9,3%
	erwerbst.	45,9%	42,5%	42,7%	43,8%
Vorarlberg	in Ausb.	1,6%	8,4%	8,5%	10,1%
	erwerbst.	41,4%	41,3%	41,4%	41,2%
Wien	in Ausb.	2,9%	8,0%	8,1%	8,8%
	erwerbst.	28,9%	29,7%	29,5%	29,8%
Ö-gesamt	in Ausb.	2,4%	8,2%	8,4%	9,1%
	erwerbst.	35,3%	37%	37,1%	37,5%

Quelle: Statistik Austria / BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen: IHS.

Insgesamt sind es in Österreich knapp weniger als die Hälfte der AbbrecherInnen, die binnen 24 Monaten eine Integration in das Bildungs- und/oder Beschäftigungssystem erlangen, wobei der Anteil in Erwerbstätigkeit jenen in Ausbildung um das Vierfache übertrifft. Interessant ist auch, dass der Anteil in Beschäftigung mit einem Anstieg um nur 2%-Punkte zwischen dem

vierten Monat und zwei Jahren nach dem Abbruch im Verlauf der Zeit kaum eine Entwicklung aufweist. Nennenswert ist der Anstieg demgegenüber bei der Integration ins Bildungssystem, wiewohl der Anteil auch nach 24 Monaten mit 9% insgesamt bescheiden bleibt. Damit bleibt auch der Anteil jener Jugendlichen, denen es binnen zwei Jahren durch die (Wieder-)Aufnahme einer Ausbildung möglich ist, den FABA-Status zu überwinden, im einstelligen Prozentbereich.

Grafik 1: Anteil FABA mit Bildungs-/Beschäftigungsintegration 2012-14

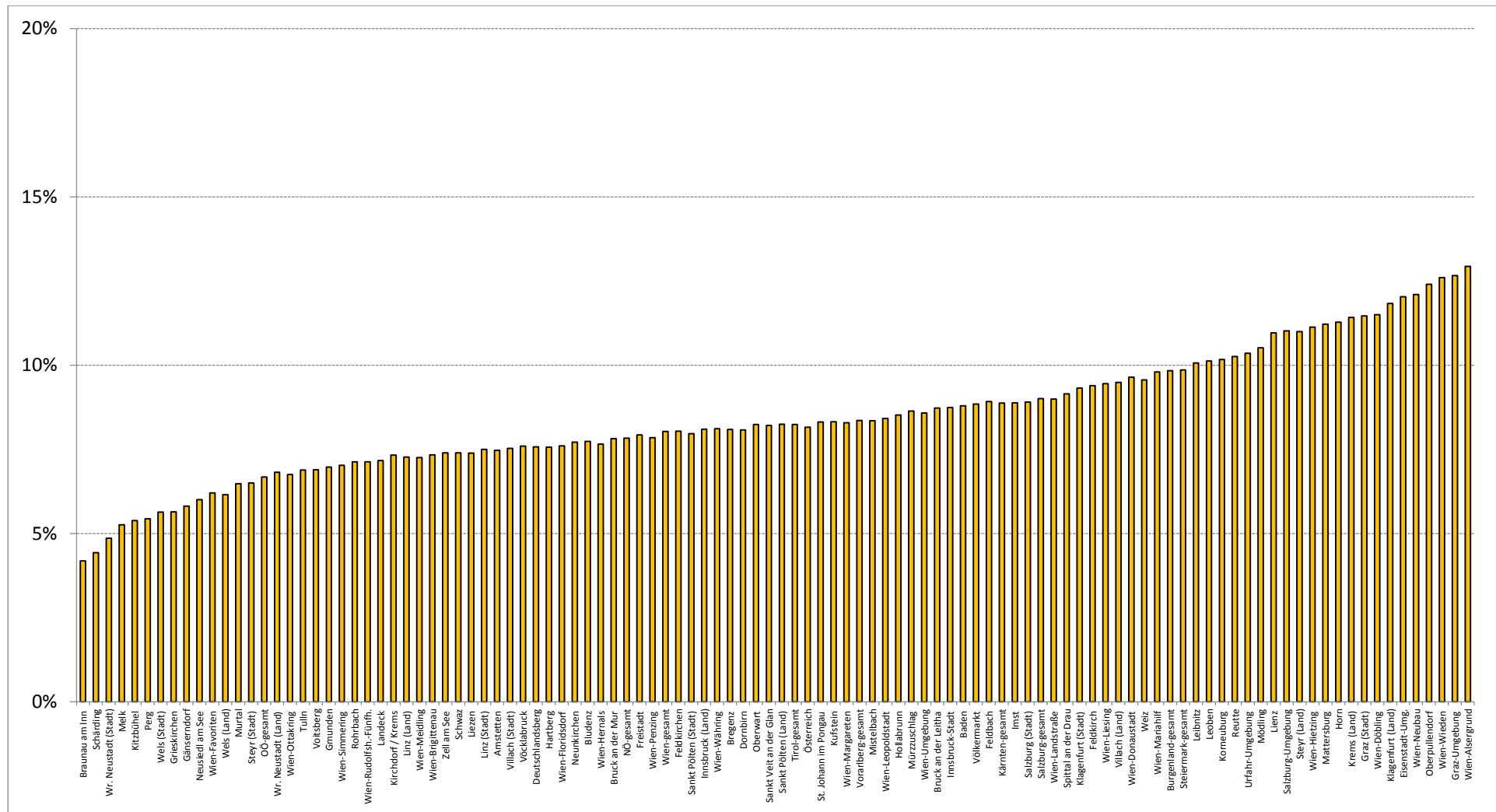


Quelle: Statistik Austria / BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen: IHS.

Die Unterschiede nach Bundesländern zeigen eine deutlich verringerte Integrationsquote in Wien, die sich v.a. ab dem vierten Monat nach Abbruch herauskristallisiert und v.a. auf eine deutlich unterdurchschnittliche Integration in das Beschäftigungssystem zurückzuführen ist. Am oberen Ende bei dieser Verteilung findet sich Oberösterreich mit einem Anteil „FABA in Beschäftigung“, der beinahe 46% erreicht, während Wien sogar die 30%-Marke unterschreitet. Die Integration in Ausbildung jedoch ist in Wien vergleichbar zum österreichweiten Durchschnitt ausgeprägt, wobei diesbezüglich im Burgenland mit 11,5% der Spitzenwert und in Oberösterreich mit 7,5% der niedrigste Wert erreicht wird.

Die regionalen Unterschiede der (Re-)Integration in Ausbildung lassen sich durch eine Differenzierung auf der Ebene politischer Bezirke jedoch noch deutlicher herausarbeiten. Dabei zeigt sich eine Spannweite von 4,2% der FABA in Braunau am Inn bis 12,9% in Wien-Alsergrund, die sich 12 Monate nach ihrem vorzeitigen Bildungsabbruch wieder in Ausbildung befinden und damit den Status des frühen Bildungsabbruchs überwunden haben. Der Gesamtanteil österreichweit liegt bei 8,2%. Ein ausgeprägter Stadt-Land-Unterschied lässt sich bei dieser Verteilung nicht feststellen.

Grafik 2: Anteil FABA nach 12 Monaten in Ausbildung 2012



Quelle: Statistik Austria / BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen: IHS.

3.1.3 Erklärung regionaler Unterschiede des Anteils FABA in Ausbildung

Die Aufgabenstellung im Rahmen dieses Abschnitts ist es, die zuvor dargestellten regionalen Unterschiede beim Anteil der FABA, die eine Reintegration in Ausbildung erlangen, mithilfe eines Regressionsmodells statistisch zu erklären. Für diesen Zweck wurden elf Variablen herangezogen, die sowohl den systemischen als auch den soziodemografischen Erklärungsbeitrag abdecken sollten. Für die systemische Ebene steht z.B. die Anzahl der Schulen auf der Sekundarstufe II. Die Hypothese im Hintergrund ist, dass ein höheres Ausbildungsangebot zu einer stärkeren (Re-)Integration von FABA beiträgt. Die soziodemografische Ebene wird beispielsweise durch den Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund (ohne österreichische StaatsbürgerInnenenschaft) abgebildet, wo sich im Hintergrund die Frage erhebt, ob angesichts eines erhöhten Abbruchsrisikos von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit einem höheren Anteil dieser Gruppe unter den Jugendlichen insgesamt auch ein niedrigerer Anteil der Reintegration in das Bildungssystem verbunden ist. Insgesamt ist dieses Modell zur Erklärung der Reintegrationsquote in das Bildungssystem gleich aufgebaut wie das noch zu besprechende Modell zur Reintegration in das Beschäftigungssystem (vgl. Kapitel 3.2.3). Darauf lässt sich die Verwendung der im Kontext von Bildung etwas außergewöhnlich anmutenden Erklärungsvariablen „Anteil Primär- bzw. Sekundärsektor an der Beschäftigung“ erklären.

Tabelle 7: Regressionsmodell für die Erklärung der regionalen Streuung des FABA-Anteils in Ausbildung nach 12 Monaten

	BETA	Signifikanz
(Constant)		,000
Anteil Primärsektor an Beschäftigung	-,080	,577
Anteil Sekundärsektor an Beschäftigung	,030	,842
Anteil Niedrigqualifizierte unter Beschäftigten nach Arbeitsort	-,154	,172
Anteil Hochqualifizierte unter Beschäftigten nach Arbeitsort	-,109	,681
Anteil BerufsschülerInnen an Kohorte	,376	,143
Anzahl Schulen auf Sekundarstufe II	-,012	,904
FABA-Anteil	-,601	,015
Stadt - Land	,084	,670
Arbeitslosenquote 15-24-Jährige	-,263	,205
Erwerbstätigenquote 15-24-Jährige	-1,135	,002
Anteil nicht österr. StaatsbürgerInnen in der Kohorte bis 24 Jahre	,073	,754
Erklärte Varianz (Adj. R ²)		0,46

Quelle: Statistik Austria / BibEr-Sonderauswertung und Abgestimmte Erwerbsstatistik, Berechnungen: IHS.

Entsprechend der in Tabelle 7 dargestellten Berechnungsergebnisse des Regressionsmodells haben nur zwei der elf verwendeten Variablen einen signifikanten Einfluss auf den Anteil der frühen AusbildungsabbrecherInnen, die sich nach 12 Monaten in Ausbildung befinden: Es sind dies der FABA-Anteil an sich sowie die Erwerbstätigenquote der 15-24-jährigen Jugendlichen. Die Zusammenhänge, die sich hier zeigen, sind durchaus interessant. So zeigt sich, je höher der

FABA-Anteil an sich ist, desto niedriger gestaltet sich die Integration in Ausbildung nach dem Abbruch. Auf der Suche nach einer Erklärung für dieses Phänomen könnte eine Ressourcenproblematik vermutet werden, in dem Sinne, dass einfach zu wenige Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen. Diese Vermutung kann jedoch anhand zweier weiterer Variablen widerlegt werden: So erweist sich die Anzahl der Schulen auf der Sekundarstufe II ebenso wenig signifikant, wie der Anteil an BerufsschülerInnen an der Kohorte. Ein weiterer Erklärungsversuch, der in die Richtung soziodemografischer Strukturen im jeweiligen Bezirk gerichtet ist, erfährt ebenso wenig Unterstützung, als sich der Anteil nicht österreichischer StaatsbürgerInnen unter den Jugendlichen als insignifikant und damit nicht erklärungskräftig für den Anteil der frühen AusbildungsabbrecherInnen, die eine Reintegration in das Bildungssystem erlangen, erweist. Damit gewinnt eine Hypothese an Plausibilität, welche die Selektivität der Bildungseinrichtungen ins Zentrum eines Erklärungsansatzes rückt und damit den systemischen Aspekt betont. Die Selektivität der Bildungseinrichtungen führt in dem Kontext sowohl zu einer höheren FABA-Quote an sich, als auch zu einer niedrigeren Reintegration nach einem erfolgten Abbruch.

Der zweite signifikante Zusammenhang im vorgestellten Regressionsmodell lässt sich demgegenüber leichter erschließen. Demnach ist die Reintegrationsquote von frühen AbbrecherInnen in die Ausbildung umso geringer, je höher die Erwerbstätigenquote der 15-24-jährigen Jugendlichen an sich ist. Dieser empirische Befund deutet auf einen gewissen Pull-Effekt des Beschäftigungssystems (Steiner 2013) hin. Erwähnenswert in diesem Kontext ist, dass die Qualifikationsstruktur der Beschäftigten dabei keinen Einfluss ausübt. Ebenso wenig Erklärungskraft besitzen die Arbeitslosenquote unter den Jugendlichen sowie der Urbanisierungsgrad des politischen Bezirks.

3.1.4 Integrationschancen in das duale System

Rein formal betrachtet sind auf der Sekundarstufe II die Eintrittshürden in das duale System die geringsten. Während alle (Vollzeit-)Schulformen einen positiven Abschluss der achten Schulstufe voraussetzen, ist dies bei der Lehre bzw. bei den Berufsschulen nicht der Fall. Hier ist v.a. der Abschluss eines Lehrvertrages mit einem Betrieb das ausschlaggebende Moment für eine Integration in diese Ausbildungsform. Diverse Reformbemühungen der vergangenen Jahre waren darauf ausgerichtet, die Positionierung der Lehre in der Ausbildungshierarchie zu erhöhen (Stichwort: Lehre mit Matura), um damit auch andere Jugendliche für diese Ausbildungsform zu gewinnen. Betrachtet man die Vorbildung der LehranfängerInnen in Tabelle 8 im Zeitverlauf, dann lassen sich Indizien ableiten, die auf einen Erfolg dieser Strategie hinweisen.

Tabelle 8: Vorbildung der LehranfängerInnen (BerufsschulanfängerInnen)⁷

	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
HS / NMS	15,5%	15,3%	15,0%	14,4%	14,0%	13,7%
ASO	1,4%	1,6%	1,6%	1,6%	1,6%	1,8%
Polytechn. Schule	36,0%	35,3%	35,2%	34,5%	34,2%	33,7%
Berufsschule	9,2%	8,5%	8,3%	8,8%	9,5%	9,2%
AHS	5,2%	5,5%	5,8%	6,0%	6,3%	6,1%
BMS	16,3%	17,1%	16,7%	16,2%	15,3%	15,4%
BHS	10,1%	10,4%	10,7%	11,0%	11,2%	11,4%
LBHS	0,4%	0,4%	0,4%	0,4%	0,5%	0,4%
sonst. / unbek.	6,0%	5,9%	6,3%	7,1%	7,5%	8,3%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik.

Demnach sinkt der Anteil von LehranfängerInnen, die aus einer Hauptschule/Neuen Mittelschule/Polytechnischen Schule in die Lehre übertreten und quasi den klassischen Weg beschritten haben innerhalb von sechs Jahren um 4,1%-Punkte. Im gleichen Zeitraum ist der Übertrittsanteil aus maturaführenden Schulen um 2,2%-Punkte gestiegen. Insgesamt verändern sich also (neben anderen Bewegungen) die Rekrutierungsmuster in das duale System weg von den traditionellen (und niedrigeren) Schulformen hin zu den höheren Schulformen. Dies kann zugleich als sinkende Chance auf Integration von Jugendlichen, die über ein geringes Bildungsniveau verfügen oder gar einen Pflichtschulabschluss nicht erlangt haben, interpretiert werden.

Dieser Befund lässt sich durch eine Reihe weiterer empirischer Befunde untermauern (Steiner 2015): Demnach wandern beispielsweise viele Jugendliche durchaus auch aus höheren Schulstufen von AHS, BHS und BMS in das duale System ab (rund 11.500 Jugendliche oder mehr als 15% einer Eintrittskohorte in das Vollzeitschulwesen auf der Sekundarstufe II im Zuge von vier Ausbildungsjahren) und knapp 12% der BerufsschülerInnen (das entspricht ca. 15.000 Jugendlichen) verfügen sogar über Abschlüsse auf der Sekundarstufe II.⁸ Demgegenüber nimmt sich eine Anzahl von 2.000 Jugendlichen, die sich ohne Pflichtschulabschluss in der Berufsschule befinden, bescheiden aus. Diese empirischen Befunde legen einen ernüchternden Befund über die Integrationschancen von Geringqualifizierten in das duale System nahe:

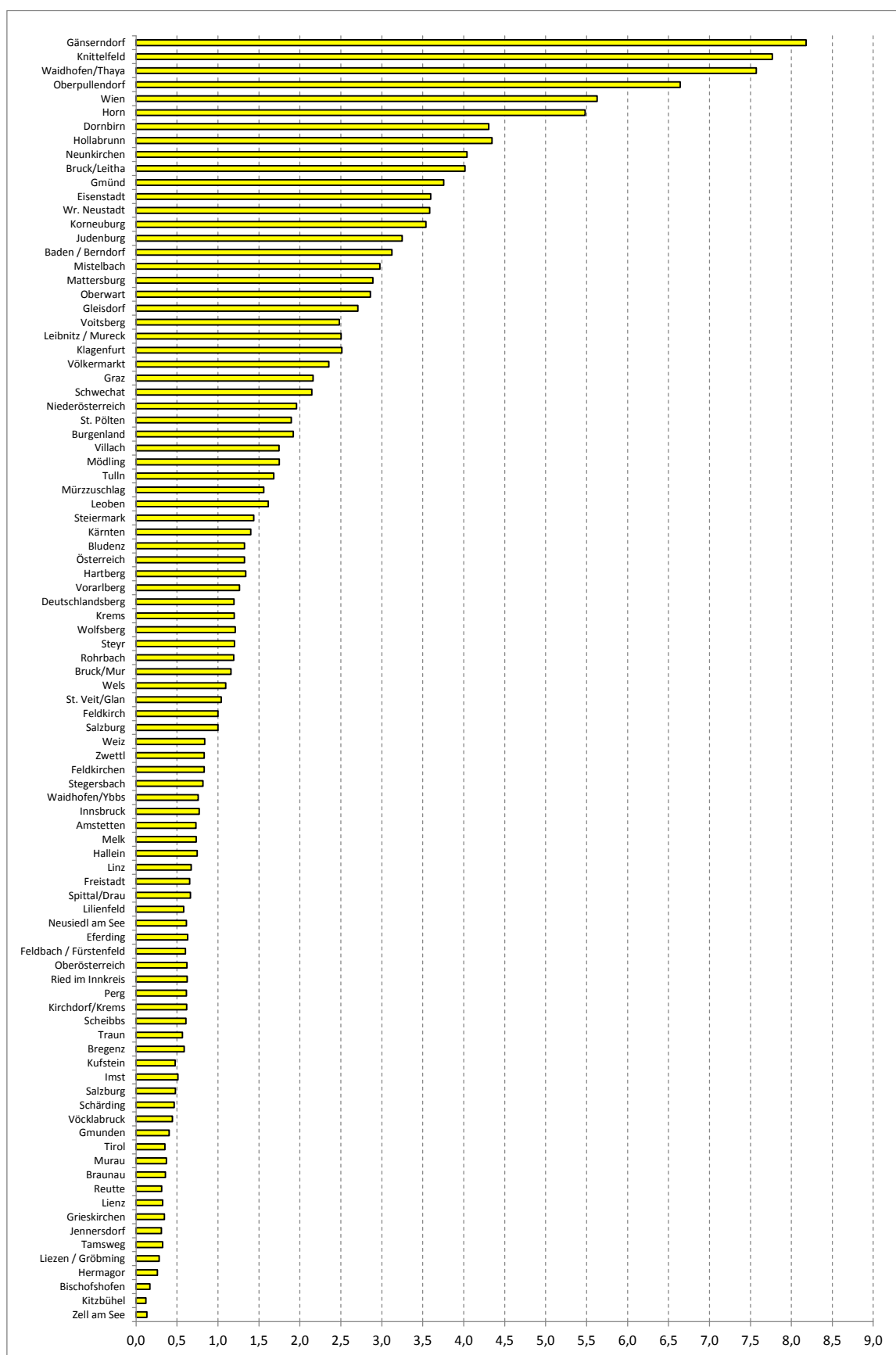
„Benachteiligte bzw. niedrig qualifizierte Jugendliche sind mit einer starken Konkurrenz durch Höherqualifizierte konfrontiert. Letztlich stehen einander unter den Lehrlingen 15.000 Jugendliche mit Sek-II-Abschlüssen (...) und nur 2.000 Jugendliche mit fehlendem Pflichtschulabschluss (...) gegenüber. Die Zahl der im Vergleich zur Standardzugangsroute

⁷ Legende: HS = Hauptschule, NMS = Neue Mittelschule, LBHS = Lehrerbildende Höhere Schule

⁸ Diese Werte beziehen sich auf das Jahr 2012.

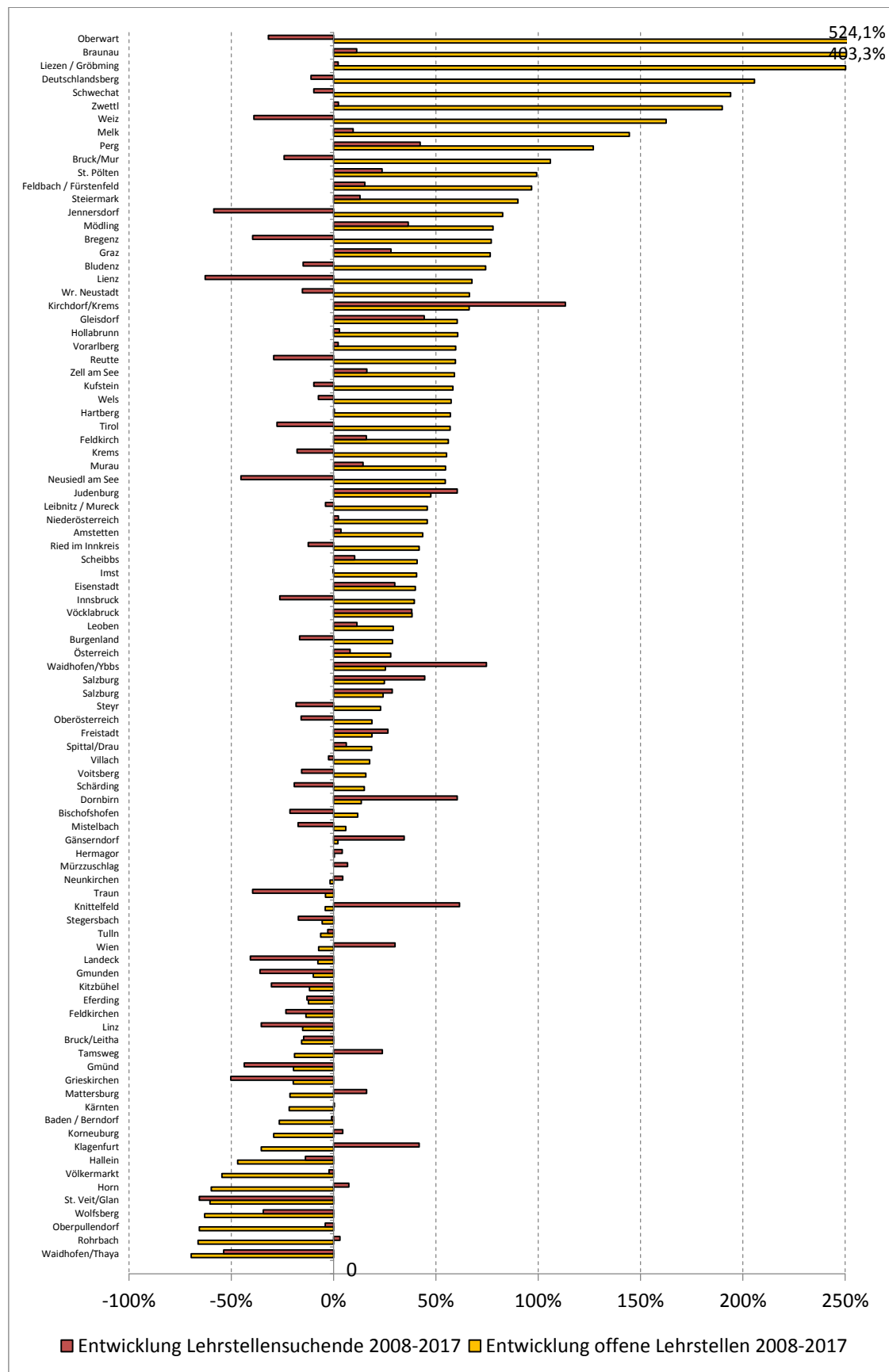
höherqualifizierten Jugendlichen ist bezogen auf ganz Österreich also mehr als sieben Mal höher als die Zahl der im Vergleich zum Standard-Zugang niedriger qualifizierten Jugendlichen.“ (Steiner 2015, 40)

Zu den Integrationschancen von geringqualifizierten Jugendlichen in das duale System trägt auch bei, wie stark die Konkurrenz um die vorhandenen Lehrstellen ausgeprägt ist. Diese Konkurrenz wird durch die *Lehrstellenandrangsziffer* zum Ausdruck gebracht, welche die Relation von Lehrstellensuchenden zu offenen Lehrstellen (jeweils sofort verfügbar) darstellt. Ein Wert von eins bedeutet demnach ein Gleichgewicht zwischen Angebot und Nachfrage. Ein Wert unter eins bringt ein Überangebot und ein Wert über eins ein Unterangebot an Lehrstellen zum Ausdruck. Ein Überangebot dürfte dazu beitragen die Integrationschancen von Geringqualifizierten zu erhöhen, ein Unterangebot zu reduzieren. Der österreichweite Lehrstellenandrang beläuft sich auf 1,3 Lehrstellensuchende pro offener Lehrstelle. Ein höheres Angebot an Lehrstellen als es Lehrstellensuchende gibt, besteht in Tirol, Salzburg und Oberösterreich. In allen anderen Bundesländern herrscht ein Lehrstellenmangel, der mit einer Lehrstellenandrangsziffer von 5,6 in Wien ganz besonders stark ausgeprägt ist. Insgesamt können in Grafik 3 bezogen auf Österreich 44 AMS-Bezirke, die in weiten Teilen mit den politischen Bezirken übereinstimmen, ausgemacht werden, die von diesem Indikator her betrachtet vergleichsweise bessere Integrationschancen bieten und 50 Bezirke bei denen das Gegenteil zutrifft, weil hier mehr Jugendliche nach Lehrstellen suchen, als Lehrstellen vorhanden sind.

Grafik 3: Lehrstellenandrang nach Bezirken in Österreich 2017

Quelle: AMS-Österreich : Arbeitsmarktdaten-Online, Berechnungen: IHS.

Grafik 4: Regionale Entwicklung von offenen Lehrstellen u. Lehrstellensuchenden 2008-2017



Quelle: AMS-Österreich : Arbeitsmarktdaten-Online, Berechnungen: IHS.

Die Integrationschancen von geringqualifizierten Jugendlichen in das duale System hängen auch davon ab, wie sich die Anzahl der Lehrstellensuchenden sowie die Anzahl der Lehrstellen über die Zeit entwickeln. Die entsprechenden Berechnungsergebnisse für die Periode 2008-2017 können Grafik 4 entnommen werden. Österreichweit sind in diesen zehn Jahren die sofort verfügbaren Lehrstellensuchenden um 8%, die sofort verfügbaren Lehrstellen jedoch um 28% gewachsen. Dies deutet auf sich verbessernde Bedingungen für Lehrlinge hin, wodurch auch die Integrationschancen für Geringqualifizierte steigen sollten. Dementsprechend wird in der Grafik auch ersichtlich, dass sich die entsprechenden Chancen in mehr politischen Bezirken verbessern, als sich Bezirke finden lassen, wo sie sich verschlechtern. Eine Verbesserung ist dort festzustellen, wo offene Lehrstellen deutlich wachsen, die entsprechende Anzahl der Lehrstellensuchenden aber nicht. Dies trifft z.B. auf die Bezirke Oberwart, Braunau, Schwechat, Bregenz oder Lienz zu, um nur einige zu nennen. Sich verschlechternde Bedingungen (rückgängige Lehrstellen bei einer steigenden Anzahl von Lehrstellensuchenden) sind demgegenüber beispielsweise in den Bezirken Rohrbach, Horn, Klagenfurt, Mattersburg, Tamsweg oder Knittelfeld festzustellen.

3.1.5 Selektion und Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Eine im Bildungssystem traditionell benachteiligte Personengruppe ist die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Hormel 2010). Ob und inwieweit diese Benachteiligung quantitativ-empirisch in der österreichischen Schulstatistik nachgezeichnet werden kann und in welchem Ausmaß dies schließlich zu Geringqualifikation führt, ist Thema dieses Abschnitts.

Ein erster Indikator um dieser Frage nachzugehen, ist das Ausmaß der Über- oder Unterrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund⁹ nach Schulformen. Dies ist im Kontext von Geringqualifikation von Relevanz, da der Besuch bzw. Abschluss verschiedener Schulformen mit unterschiedlichen Aufstiegsberechtigungen verbunden ist oder eben nicht. Eine der laufbahnentscheidendsten Selektionen findet in den Sonderschulen statt, da deren Abschluss (abgesehen vom dualen System) nicht zur Fortsetzung der Bildungslaufbahn auf der Sekundarstufe II berechtigt. Das Ausmaß der Überrepräsentation von MigrantInnen in Sonderschulen¹⁰ beträgt im Schuljahr 2015/16 österreichweit 40% wie dies in Grafik 5 erkennbar ist. Dieser Anteil ist zwar rückläufig (so hatte er im Schuljahr 2011/12 noch über 50% betragen, vgl. Steiner 2013) aber nach wie vor sehr hoch. Noch höher ist jedoch die Streuung über die einzelnen Bundesländer. So beträgt das Ausmaß der Überrepräsentation in Kärnten weniger als 10% und in Tirol sowie in der Steiermark mehr als 70%. Dieses Ergebnis ist interessant, da Benachteiligungen und Chancenungleichverteilungen nicht alleine nur auf die System-Strukturen, sondern auch auf das Handeln der System-AkteurInnen zurückgeführt

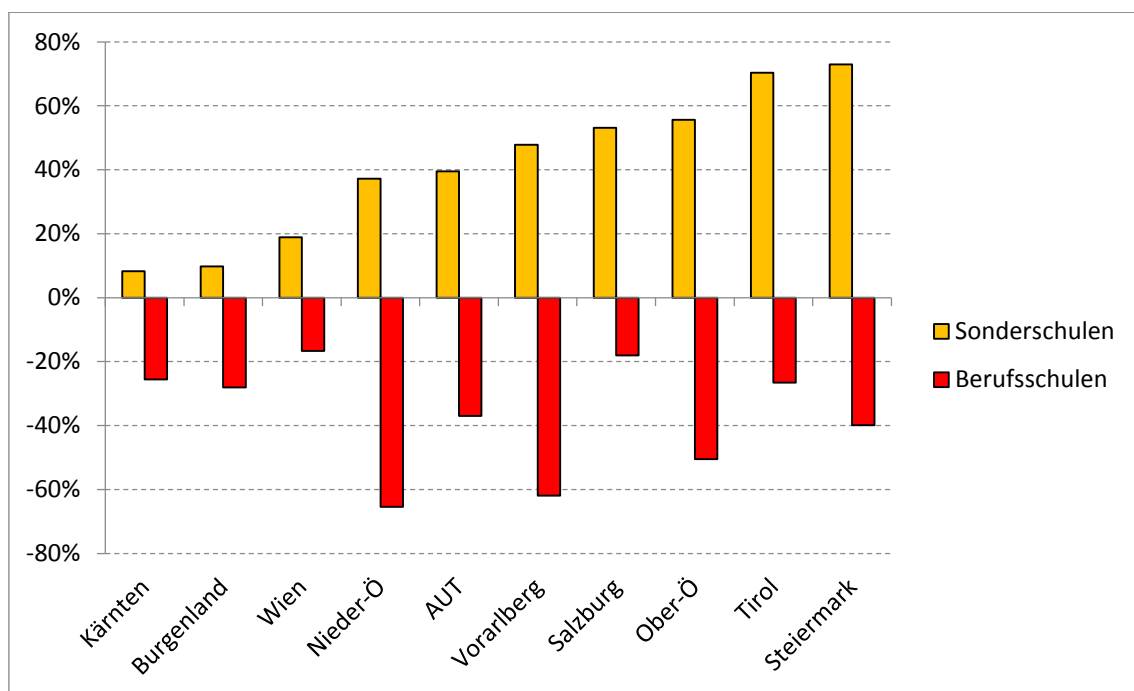
⁹ Im Schulkontext wird der Migrationshintergrund über die nicht-deutsche Muttersprache operationalisiert.

¹⁰ Erfasst sind in diesem Anteil nicht nur die tatsächlichen Sonderschulbesuche, sondern vielmehr die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) unabhängig davon, ob die Kinder und Jugendlichen integriert unterrichtet werden oder nicht.

werden kann. In Anbetracht österreichweit vergleichbarer Regelungen, wodurch ein sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) indiziert wird oder eben nicht¹¹, sind es regional unterschiedlich rigide Auslegungen dieser Regelungen, die zu unterschiedlichen Bundesländerquoten führen.

Beinahe in dem relativen Ausmaß, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund in den Sonderschulen überrepräsentiert sind, sind sie im dualen System unterrepräsentiert. Hierbei liegt der österreichweite Wert nur knapp unter 40%, wobei sich die regionale Streuung von „nur“ 18% in Wien bis zu einem Wert über 60% in Niederösterreich und Vorarlberg bewegt. Auch diese Unterrepräsentation ist von hoher Relevanz im Zusammenhang mit frühem Bildungsabbruch und Geringqualifikation, da das duale System die einzige Ausbildungsform auf der Sekundarstufe II darstellt, für deren Besuch der positive Abschluss der Pflichtschule eben nicht zwingend vorausgesetzt ist. Insofern bedeutet das Ergebnis, dass jugendliche MigrantInnen nicht nur in einer bestimmten Ausbildungsform, sondern vielmehr bei einer Inklusionsmöglichkeit unterrepräsentiert und damit benachteiligt sind. Die Unterrepräsentation im dualen System wird durch eine Überrepräsentation in den berufsbildenden Mittelschulen nur leicht kompensiert.

Grafik 5: Ausmaß der Über-/Unterrepräsentation von SchülerInnen mit nichtdeutscher Umgangssprache in Sonder- und Berufsschulen 2015/16

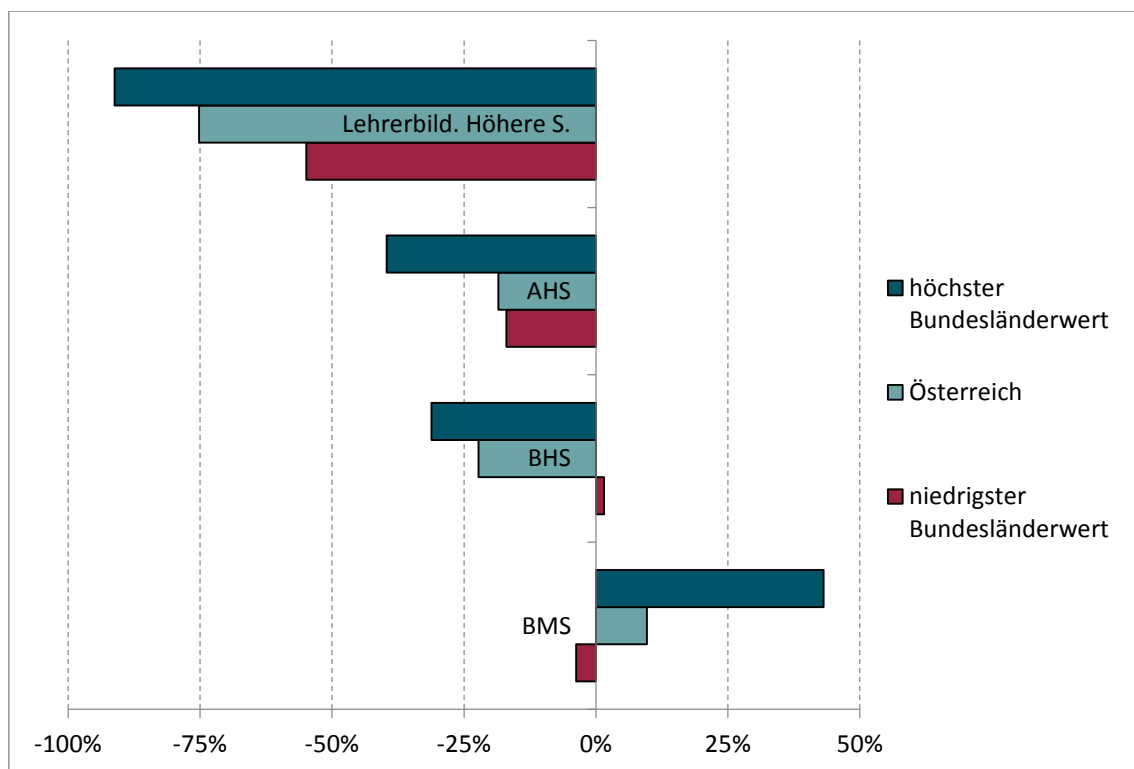


Quelle: Statistik Austria Schulstatistik, Berechnungen: IHS.

¹¹ Sprachdefizite begründen keinen sonderpädagogischen Förderbedarf.

Bemerkenswerterweise sind SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den höheren Schulformen auf der Sekundarstufe II mit Werten rund um 20% weniger unterrepräsentiert als im dualen System.¹² Auch die Spanne zwischen den Bundesländern fällt hier moderater aus. Das Faktum einer merklichen Unterrepräsentation bleibt jedoch bestehen und bedeutet in diesem Fall, dass für Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache klassische Aufstiegswege hin zu höherer Bildung weniger offen stehen. Das stärkste Ausmaß der Unterrepräsentation und Diskriminierung zeigt sich jedoch bei der LehrerInnenbildung in Form der LehrerInnenbildenden Höheren Schulen, wie z.B. Bildungsanstalten für Elementarpädagogik oder Leibeserziehung. Hier liegt das Ausmaß der Unterrepräsentation bei 75% mit einer regionalen Spanne von 55% bis 90%. Auch dies ist im Zusammenhang mit Integration, Benachteiligung und Geringqualifikation von erheblicher Bedeutung, insofern dadurch die Bildung von Role-Models, die Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Möglichkeit des Erfolgs und Aufstiegs vor Augen führt, stark behindert wird. Chancen auf Motivationssteigerung und damit einhergehende Effekte der Förderung von Bildungslaufbahnen bleiben dadurch ungenützt.

Grafik 6: Ausmaß der Über-/Unterrepräsentation von SchülerInnen mit nicht deutscher Umgangssprache in (höheren) Schulformen 2015/16



Quelle: Statistik Austria Schulstatistik, Berechnungen: IHS.

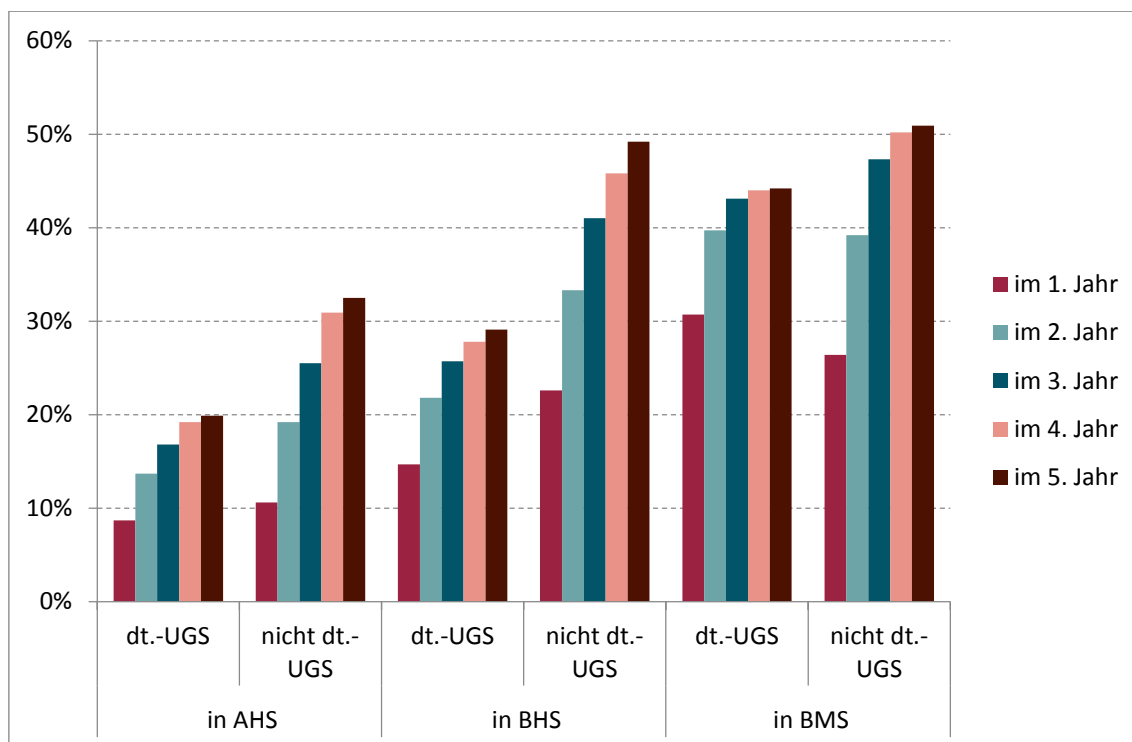
¹² Darin kann auch ein Indiz für die Wirkungsweise von Netzwerktheorien in der Praxis erkannt werden, insofern es zur Erlangung einer Lehrstelle nicht selten eines funktionierenden sozialen Netzwerks bedarf.

Die Unterrepräsentation in einer (höheren) Schulform ist das Ergebnis von zwei Komponenten. So spielen hierbei sozial selektive Eintrittshürden und in gleicher Weise selektive Ausschluss- bzw. Ausstiegsmechanismen zusammen. Dieser zweite Aspekt drückt sich in Form von Verlustraten aus, die sich nach Migrationshintergrund unterscheiden und in Grafik 7 dargestellt werden.¹³ Von einer Eintrittskohorte in die AHS treten innerhalb von fünf Ausbildungsjahren 20% der SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache vorzeitig (also noch vor deren Abschluss) aus. Bei den SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache liegt dieser Anteil bei rund einem Drittel. Die Verlustraten in den BHS sind im Vergleich dazu nochmals höher und auch die Unterschiede nach Umgangssprache nochmals größer. 29% Verlust bei deutschsprachigen SchülerInnen stehen hier 49% bei nicht-deutschsprachigen SchülerInnen gegenüber. Die insgesamt höchsten Verlustraten mit den gleichzeitig geringsten Unterschieden nach Umgangssprache finden sich in den berufsbildenden mittleren Schulen, wo die Spanne von 45% bis 51% reicht. Hier dürfte ein Zusammenhang zur Umgehung der Polytechnischen Schule am Weg in das duale System bestehen.

Zusammenfassend kann somit die These einer doppelten Benachteiligung von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache entwickelt werden: Eine Selektion beim Eintritt in Schulformen wird durch eine Selektion im Zuge der Ausbildung in einer Schulform ergänzt und führt so zu unterschiedlichen Bildungsniveaus je nach Migrationshintergrund und damit in weiterer Folge auch zu unterschiedlichen Integrations- und Entwicklungschancen am Arbeitsmarkt.

¹³ Bei Verlustraten handelt es sich um Abbrüche einer Bildungsform unabhängig davon, ob die Bildungslaufbahn in einer anderen Schulform fortgesetzt wird oder nicht. Bei den frühen AusbildungsabbrecherInnen (FABA) wird hingegen nicht nur eine Schulform, sondern gleich auch die gesamte Bildungslaufbahn abgebrochen. Dementsprechend sind die Verlustraten höher als die FABA-Quoten.

Grafik 7: Verlustraten einer Neueintrittskohorte (kumulativ über 5 Jahre von 2010/11 bis 2015/16)



Quelle: Statistik Austria – Bildungsstatistik.

Über- oder Unterrepräsentationen in Schulformen führen zu unterschiedlichen Bildungsverläufen und damit (indirekt) auch zu Unterschieden beim Ende oder Abbruch einer Bildungslaufbahn. Wenn nun also der Abbruch in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund das Thema in weiterer Folge darstellt, wird diese Problematik hier nun auf verschiedenen Ebenen diskutiert. Einmal geht es um Unterschiede innerhalb der MigrantInnengruppe und das andere Mal um Unterschiede zwischen Jugendlichen, die in Österreich oder einem Drittstaat geboren wurden. Einmal geht es um den Abbruch der Bildungslaufbahn unmittelbar im Anschluss an die Pflichtschule, das andere Mal um frühe BildungsabbrecherInnen¹⁴.

Die Abbruchraten unmittelbar nach neun Jahren Pflichtschule, also im Alter von 14 Jahren, unterscheiden sich nach der Umgangssprache (UGS) ganz erheblich, wobei sich diese Unterschiede nicht auf Deutsch versus nicht-deutsch reduzieren lassen, sondern auch innerhalb der Gruppe von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache erhebliche Unterschiede zutage treten. Wie sich in Tabelle 9 zeigt, erhöht sich der entsprechende Anteil von 5,4% bei deutschsprachigen auf 10% bei bosnisch-kroatisch-serbisch-sprachigen bis hin zu 16,2% bei türkischsprachigen männlichen Jugendlichen. Die vergleichbaren Anteile der jungen Frauen liegen jeweils mehr oder minder deutlich unter diesen Werten, weisen jedoch die

¹⁴ Jugendliche im Alter von 15-24 Jahren, die keinen Abschluss über die Pflichtschule hinaus aufweisen und sich aktuell nicht mehr in Ausbildung befinden.

gleiche Wachstumsrichtung auf. Vertiefende Einblicke in diese Unterschiede nach Sprachgruppen erlauben jene Anteile der 14-jährigen „PflichtschulabbrecherInnen“, die zudem ohne Pflichtschulabschluss bleiben. Hierbei wird nämlich die zuvor aufgezeigte Richtung durchbrochen und es zeigen sich vorteilhaftere Werte für türkischsprachige Mädchen und Burschen. Türkische Jugendliche brechen also überproportional häufig sehr früh ihre Ausbildung ab, bleiben dabei jedoch in einem vergleichsweise geringeren Ausmaß ohne Pflichtschulabschluss als MigrantInnen anderer Sprachgruppen. Vor allem der Anteil ohne Abschluss für türkische Mädchen ist hierbei von besonderem Interesse, zumal er „nur“ 2%-Punkte über dem der deutschsprachigen Mädchen liegt, wodurch gängige Stereotype ins Wanken geraten. Bei den Türcinnen scheint die Problematik also weniger stark beim mangelnden Erfolg in der Ausbildung als vielmehr bei einem zu geringen Ausmaß der Ausbildungsintegration an sich zu liegen.

Tabelle 9: Abbruch der Bildungslaufbahn im Alter von 14 Jahren nach Umgangssprache und Geschlecht 2013/14

	männlich	davon ohne PS-Abschluss	weiblich	dav. ohne PS-Abschluss
deutsche UGS	5,4%	18,7%	4,2%	14,5%
bks UGS	10,0%	27,3%	7,3%	26,0%
sonstige UGS	12,2%	35,2%	9,9%	31,6%
türkische UGS	16,2%	28,7%	13,2%	16,8%

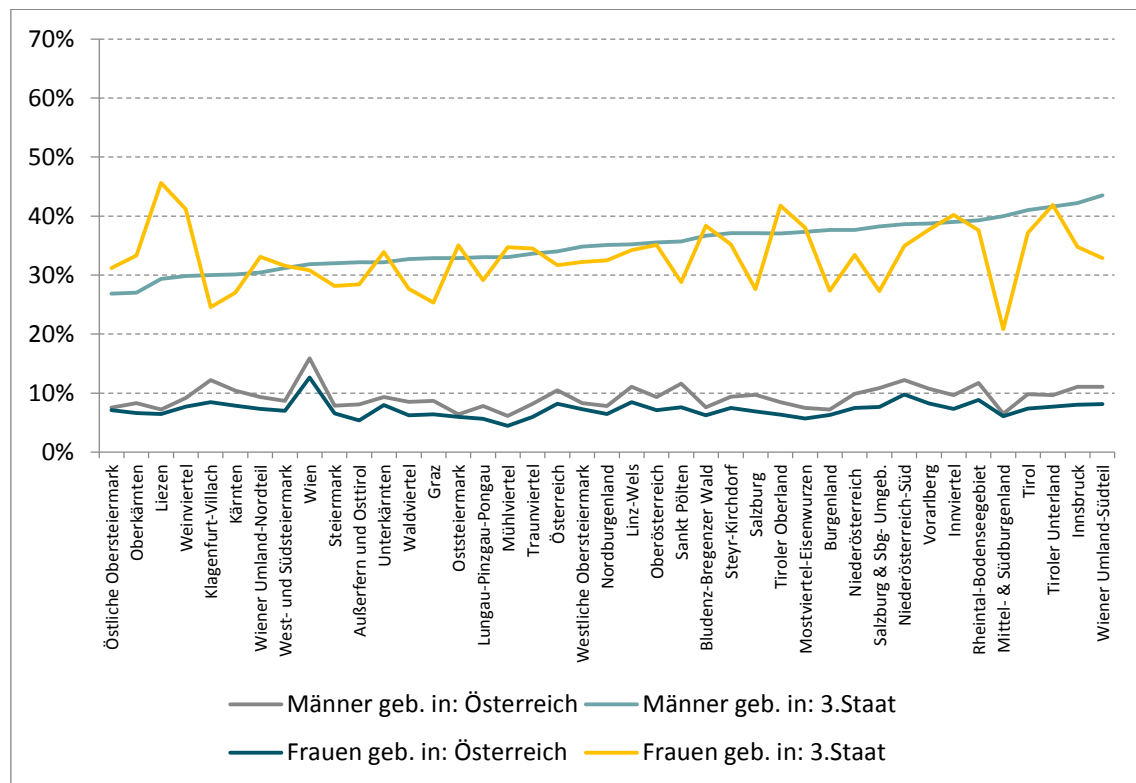
Quelle: Statistik Austria – Bildungsstatistik.

Der weiter verbreitete Abbruchindikator bezieht sich auf die frühen AusbildungsabbrecherInnen (FABA), dem in Form der „Early School Leaving Quote“ sogar ein Indikator im Rahmen der EU2020-Strategie (EU-Kommission 2010) gewidmet ist. Bekannt ist, dass dieser Anteil sehr stark nach Regionen und auch nach Migrationshintergrund variiert. Eine Analyse der Verteilung nach Migrationshintergrund und Region zugleich ist bislang nur in wenigen Fällen erfolgt (Steiner 2017), wird aber im Rahmen der vorliegenden Studie durchgeführt. Dabei wird diese Analyse noch ein Stück weiter vorangetrieben, indem als dritte Dimension auch eine Betrachtung differenziert nach Geschlecht berücksichtigt wird und zudem die rezentesten Daten für die Analyse herangezogen werden, die erstmals auch einen ganz neuen Einblick in die Auswirkungen der Fluchtbewegungen 2015 erlauben.

Betrachtet man die Berechnungsergebnisse in Grafik 9, sind mehrere Befunde auffällig. Zunächst ist bei den Unterschieden nach Geschlecht auffällig, dass junge Männer, egal ob sie in Österreich oder in einem Drittstaat (d.h. auch außerhalb der EU bzw. des EWR) geboren wurden, fast durchwegs stärker von frühem Bildungsabbruch betroffen sind als junge Frauen. Die Unterschiede nach Geschlecht sind bei den in Österreich geborenen Jugendlichen jedoch vergleichsweise gering, während diese bei den in einem Drittstaat geborenen Jugendlichen bis zu 30%-Punkte betragen können. Dies „gipfelt“ in hohen Anteilen früher männlicher

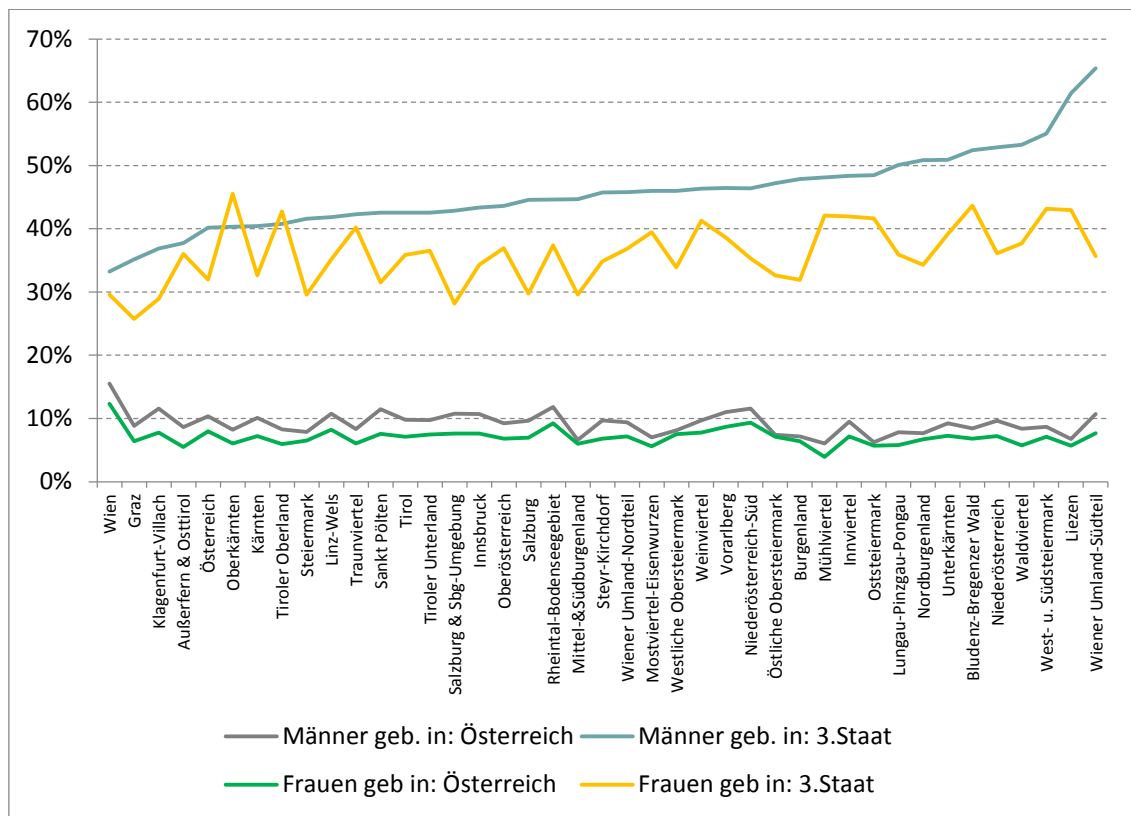
Ausbildungsabbrecher, die (z.T. deutlich) in sieben NUTS-3-Regionen¹⁵ Österreichs (vom Nordburgenland über Liezen bis zum Wiener Umland-Süd sowie Niederösterreich gesamt) die 50%-Schwelle überschreiten. Diese Berechnungsergebnisse bringen nach vielen Jahrzehnten der Bildungsexpansion veränderte soziale Ungleichheitsrelationen exemplarisch zum Ausdruck. In den 1960er-Jahren war die katholische Arbeitertochter vom Land der Inbegriff für Bildungsbenachteiligung (Dahrendorf 1966). Inzwischen haben sich die Strukturen verändert und der Migrationshintergrund ist als „neue“ Benachteiligungsdimension hinzugekommen. Dabei vollzieht sich auch eine Wandlung der Metapher von der Arbeitertochter hin zum Migrantensohn (Geißler 2005).

Grafik 8: FABA-Anteil 2014 nach Regionen, Geburtsland und Geschlecht



Quellen: Statistik Austria; BibEr und Abgestimmte Erwerbsstatistik / Berechnungen: IHS.

¹⁵ Dabei handelt es sich um größere regionale Einheiten als es politische Bezirke sind.

Grafik 9: FABA-Anteil 2015 nach Regionen, Geburtsland und Geschlecht

Quellen: Statistik Austria; BibEr und Abgestimmte Erwerbsstatistik / Berechnungen: IHS.

Derart hohe Anteile stehen auch im krassen Widerspruch zur Problemwahrnehmung in den relevanten bildungspolitischen Strategien, die sich auf den Problembereich des frühen Bildungsabbruchs beziehen. So wird in der entsprechenden nationalen Strategie für diesen Problembereich¹⁶ noch die Exzeptionalität Österreichs im positiven Sinne beschworen, indem das unterdurchschnittliche Problemausmaß hierzulande und die seit Jahren erfüllte EU-Zielvorgabe hervorgehoben wird, ohne die neueren Berechnungsergebnisse der Forschung zu diesem Bereich auch nur zu erwähnen. So hohe Anteile sind in Anbetracht ihrer fehlenden politischen Wahrnehmung noch umso mehr als alarmierend einzustufen, insofern dadurch auch eine massive Ausgrenzung ganzer Bevölkerungsgruppen zum Ausdruck kommt, die den sozialen Zusammenhalt der Gesellschaft gefährdet.

Damit bereits angedeutet wurden auch massive regionale Unterschiede beim Anteil früher AusbildungsabbrecherInnen, die in einem Drittstaat geboren wurden, identifiziert und diese treten insbesondere bei Jugendlichen zutage. Während dieser Anteil in Wien sowohl bei jungen Frauen als auch bei jungen Männern mit Migrationshintergrund bei „nur“ rund 30% liegt, steigt er eben in Liezen und im Wiener Umland-Süd bei den männlichen MigrantInnen auf über 60% an. Besonders auffällig an dieser regionalen Verteilung ist, dass sämtliche städtische

¹⁶ BMB (2016): Nationale Strategie zur Verhinderung des frühen (Aus-)Bildungsabbruchs, Wien.

(Groß-)Regionen Österreichs im niedrigeren Teil der Verteilung positioniert sind, während der obere Rand der Verteilung sehr stark ländlich dominiert ist. Die Integration von MigrantInnen ist demnach in den Städten wesentlich weiter vorangeschritten als am Land, wo z.T. erhebliche Mängel konstatiert werden müssen und der primäre Handlungsauftrag augenscheinlich ist, auch wenn die Anzahl der jungen Personen, die in einem Drittstaat geboren wurden, in ländlichen Regionen eine geringere ist.

Schließlich wird im Vergleich der Berechnungsergebnisse in Grafik 8 und Grafik 9 deutlich, dass sich das Problemausmaß von 2014 auf 2015 bei männlichen Jugendlichen, die in einem Drittstaat geboren wurden, deutlich erhöht hat. Dies kann als erster empirischer Beleg für die bildungspolitischen Herausforderungen, die mit den Fluchtbewegungen im Jahr 2015 in Zusammenhang stehen, interpretiert werden. Damit ist auch ein Beleg dafür erbracht, welcher hohe Bedarf an Bildungsmaßnahmen für junge Flüchtlinge, wie sie beispielsweise vom Bundesministerium für Bildung (BMB) im Bereich der Erwachsenenbildung in den Jahren 2016 und 2017 durchgeführt wurden, gegeben war und ist. Die Evaluierung dieser Maßnahmen liefert zudem einen eindrücklichen Beleg für die Wirksamkeit dieser Interventionen (Steiner/Egger-Steiner/Baumegger 2018). Umso weniger nachvollziehbar und empirisch begründbar wäre es, diese Maßnahmen und integrationspolitische Gelder in diesem Bereich zu kürzen.

3.1.6 Selektion und Integration von Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status

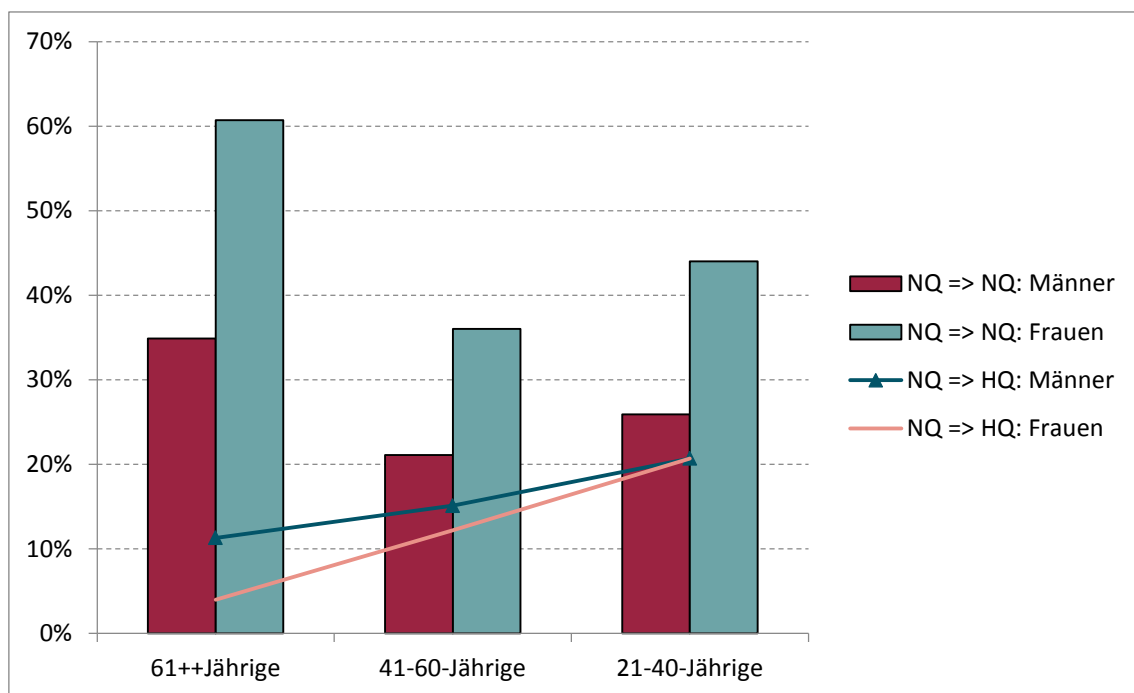
Eine neben dem Migrationshintergrund weitere relevante Benachteiligungsdimension im Kontext von Bildung ist jene des sozioökonomischen Status der SchülerInnen. Dieser Status setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen und umfasst in vielen Fällen den Bildungshintergrund (im Elternhaus), die berufliche Stellung, das Einkommen und/oder die Verfügbarkeit verschiedener kultureller bzw. materieller Güter in der Herkunftsfamilie. Oft – wie beispielsweise bei den PISA-Erhebungen (OECD 2016)¹⁷ – wird daraus ein Index gebildet und es werden Bildungsergebnisse infolgedessen differenziert analysiert.¹⁸ Im Anschluss wird hier nun sowohl mit dem sozioökonomischen Index als auch mit einer einzelnen Komponente daraus gearbeitet. Zunächst stellt sich die Frage nach der Bildungsvererbung, dann die Frage nach dem Risiko der Zugehörigkeit zur Gruppe von SchülerInnen mit geringem Kompetenzniveau (Risiko-SchülerInnen) in Abhängigkeit vom indexbasierten sozioökonomischen Status. Die Frage der Bildungsvererbung ist auch eine Frage, inwieweit Jugendlichen Inklusion ins Bildungssystem gelingt, wenn sie einer geringqualifizierten Herkunftsfamilie entstammen. Die Frage der Gefahr zu RisikoschülerInnen in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Hintergrund zu werden, ist eine Frage, inwieweit die Exklusion aus dem Bildungssystem sozial ungleich verteilt ist.

¹⁷ PISA = Programme for International Student Assessment, OECD = Organisation for Economic Co-operation and Development

¹⁸ Ein Beispiel dafür ist der ESCS – index of economic, social and cultural status.

Zunächst zur Vererbung von Bildungsabschlüssen: In der nachfolgenden Grafik 10 wird nach Geschlecht differenziert dargestellt, welche Anteile der Kinder, die aus bildungsfernen Elternhäusern stammen, ihrerseits über ein niedriges Qualifikationsniveau nicht hinauskommen (NQ => NQ) und welche Anteile aus bildungsfernen Elternhäusern hohe Bildungsabschlüsse (Matura oder mehr) erreichen können.¹⁹ Die Darstellung erfolgt überdies differenziert nach Alterskohorten, wodurch ein Zeitverlauf simuliert werden kann. Die Berechnungsergebnisse zeigen interessante (weil widersprüchliche) Tendenzen auf. Zunächst einmal kann über die drei 20-Jahres-Kohorten (bzw. Generationen) hinweg ein stetiger Trend der Höherqualifikation bzw. des Bildungsaufstiegs von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern beobachtet werden. Waren es bei den über 61-Jährigen nur 5% der Frauen und 11% der Männer, denen es möglich war, auch dann eine höhere Bildung (also Matura oder sogar einen Tertiärabschluss) zu erlangen, wenn ihre Eltern nur über einen Pflichtschulabschluss verfügten, steigt der Wert unter den 21-40-Jährigen Männern wie Frauen auf 20%. Damit wird ein vielfacher Befund der empirischen Bildungsforschung, dass Frauen am stärksten von der Bildungsexpansion profitieren und ihre traditionelle Benachteiligung in diesem Gebiet (mehr als) ausgeglichen haben, bestätigt (Breen et al. 2010). Ein etwas anderes Bild zeigt sich, wenn die Frage nach dem Ausmaß der Reproduktion des niedrigen Bildungsabschlusses gestellt wird. Zunächst einmal kann festgehalten werden, dass dieses Ausmaß wesentlich höher ist als jenes des zuvor dargestellten Aufstiegs.

Grafik 10: Reproduktion und Überwindung geringer Bildung nach Geschlecht im Zeitverlauf



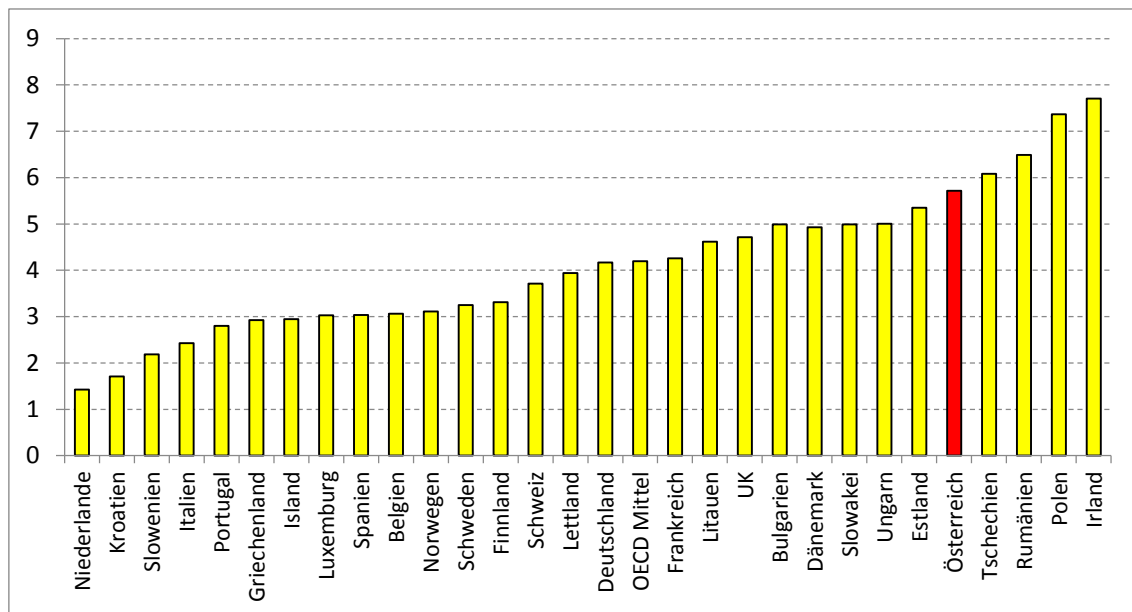
¹⁹ Die „Restgruppe“ auf 100% sind jene Personen aus bildungsfernen Elternhäusern, die einen Berufsbildungsabschluss (Lehre oder Fachschule) erlangen.

Quelle: Statistik Austria – EU-SILC 2015 (European Union Statistics on Income and Living Conditions), Berechnungen: IHS.

Demnach haben unter den über 61-Jährigen 35% der Männer aus bildungsfernen Elternhäusern selbst maximal einen Pflichtschulabschluss erworben und bei den Frauen sogar 61%. Diese Anteile sinken bei der nächsten Generation (41-60-Jährige) deutlich auf Reproduktionsquoten von 21% bei den Männern und 36% bei den Frauen. Entgegen dem Trend der Höherqualifikation steigen diese Reproduktions-Quoten bei den 21-40-Jährigen jedoch wieder auf 26% bei den Männern und 44% bei den Frauen. Diese Ergebnisse sind bemerkenswert, weil sie das Ende einer jahrzehntelangen Entwicklung des Bildungsaufstiegs andeuten: Wenn diese Daten zwar keine ausreichende Evidenz darstellen, um darin das Ende der Bildungsexpansion zu erkennen, so zeigen sich doch Anzeichen für eine beginnende Erosion des zweiten wichtigen Trends, der im Zusammenhang mit der Bildungsexpansion steht: der Trend des sozialen Aufstiegs durch Bildung bzw. der sozialen Integrationsfunktion des Bildungssystems.

Eine zu Bildungsabschlüssen alternative Betrachtung von Bildungsarmut erlaubt das Konzept der Kompetenzen. Bei den verschiedenen (international vergleichenden) Kompetenzmessungsverfahren, wie z.B. bei den PISA-Studien (OECD 2016), werden jeweils „Risikogruppen“ ausgewiesen, die ein basales Kompetenzniveau nicht überschreiten und beispielsweise nicht sinnerfassend lesen können. Auch das Risiko, diesen Risikogruppen anzugehören, ist sozial sehr stark ungleich verteilt. Wie in Grafik 11 gut erkennbar, ist das Risiko von Jugendlichen, die über einen niedrigen sozioökonomischen Hintergrund verfügen, ein niedriges Kompetenzniveau nicht zu überschreiten, beinahe sechsfach erhöht. Damit bewegt sich Österreich im internationalen Vergleich am oberen Rand. Das OECD-Mittel liegt „nur“ beim vierfachen Risiko und Länder wie die Niederlande, Kroatien und Slowenien bewegen sich mit einem rund zweifachen Risiko nochmal deutlich darunter. Die Integrationschancen für Benachteiligte in und durch Bildung sind in Österreich also auch im internationalen Vergleich nur unterdurchschnittlich ausgeprägt und die Selektionswirkungen sowie Ausgrenzungstendenzen im Umkehrschluss umso stärker.

Grafik 11: Odd-Ratio d. PISA-Risikogruppen-Zugehörigkeit für Jugendliche mit geringem ESCS 2012



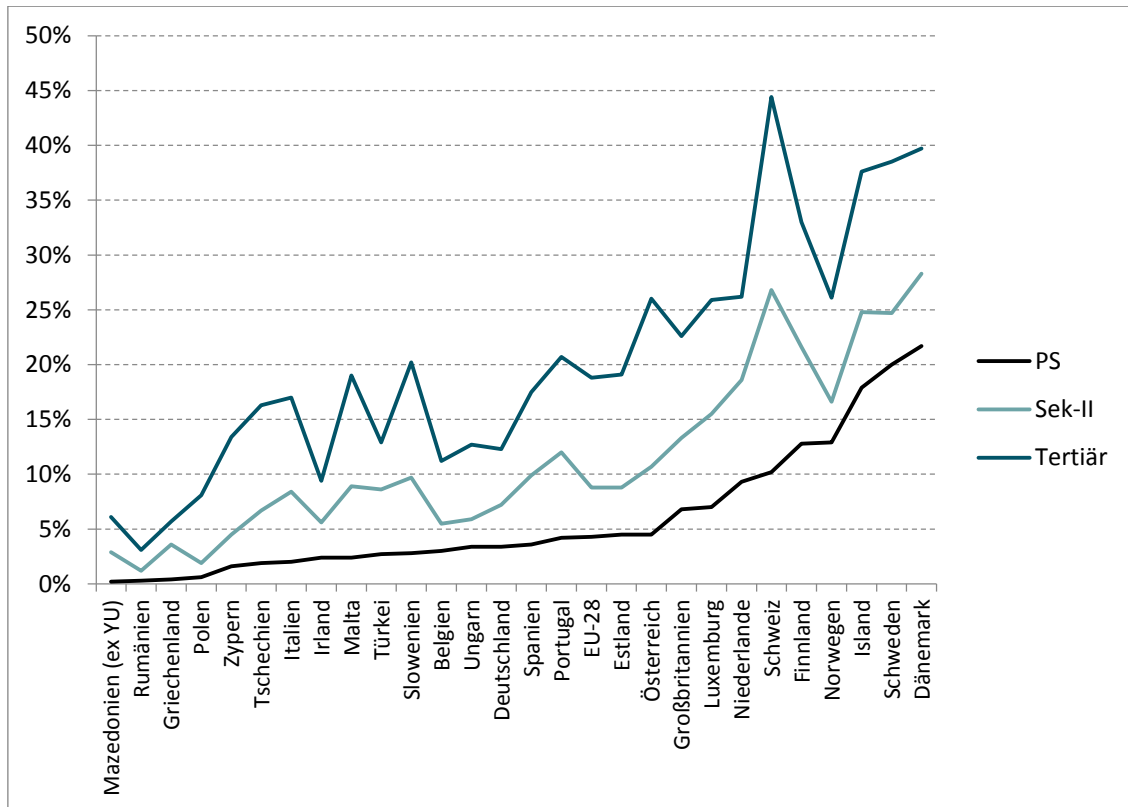
Quelle: OECD 2016, eigene Darstellung.

Anmerkung: Ausgewiesen werden die Odd-Ratios (Risikoausmaß auf Basis eines Regressionsmodells) der Zugehörigkeit zur Risikogruppe in Mathematik nach Kontrolle um andere Einflussfaktoren. Niedriger ESCS bezieht sich auf die 25% der SchülerInnen mit dem niedrigsten sozioökonomischen Index (vgl.: Steiner 2017:85).

3.1.7 Weiterbildungsbeteiligung

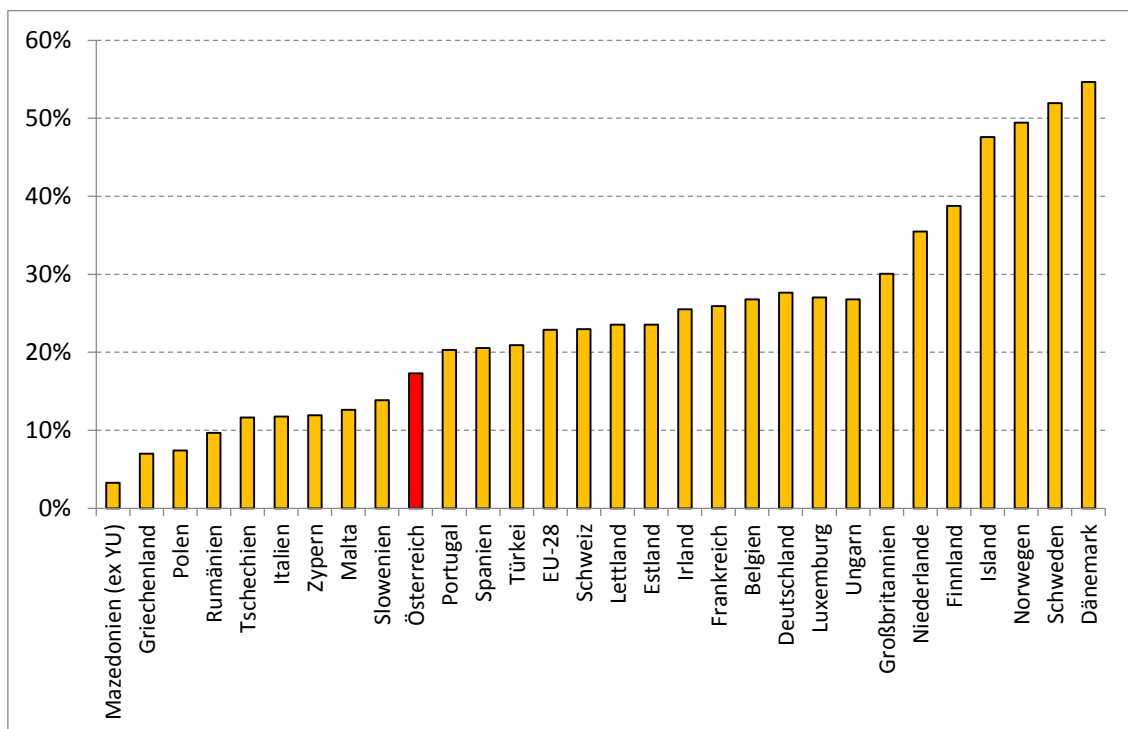
Eine Chance auf Kompensation von Benachteiligungen und Ungleichverteilungen, die sich im Zuge der Primärausbildung ergeben, bestünde im Zuge der Weiterbildung. Diese Chance bleibt jedoch in Anbetracht der in Grafik 12 und Grafik 13 dargestellten Berechnungsergebnisse weitgehend ungenutzt. Demnach liegt die Weiterbildungsbeteiligung von Personen mit Pflichtschulabschluss knapp unter 5%, von Personen mit Abschluss auf der Sekundarstufe II bei 10% und von Personen mit Tertiärabschluss über 25%. Dies bedeutet, dass die Weiterbildungschancen Geringqualifizierter in Österreich nicht einmal ein Fünftel der Hochqualifizierten beträgt. Dieser „Matthäus-Effekt“ („wer hat, dem wird gegeben“ oder soziologischer ausgedrückt: spätere Verteilungen sind sehr stark von vorangegangenen Verteilungen abhängig) ist in anderen europäischen Staaten sowie auch im Durchschnitt der EU-28 deutlich weniger stark ausgeprägt als in Österreich. Die skandinavischen Staaten weisen auf allen Qualifikationsniveaus deutlich höhere Weiterbildungsbeteiligungen auf und erreichen so auch Anteile von rund 20% unter jenen Personen, die als höchsten Abschluss die Pflichtschule aufweisen. Dies führt im Norden Europas zu Weiterbildungschancen für geringer qualifizierte Personen von rund 50% im Vergleich zu höher qualifizierten Personen und damit zu mehr als doppelt so hohen (Re-)Integrationschancen für Bildungsbenachteiligte als dies in Österreich der Fall ist. In einigen ost- und südeuropäischen Staaten sind die Quoten und Chancen für Geringqualifizierte noch bescheidener ausgeprägt als in Österreich.

Grafik 12: Weiterbildungsbeteiligung nach Qualifikationsniveau im europäischen Vergleich 2015



Quelle: EUROSTAT, Grafik: IHS.

Grafik 13: Weiterbildungschancen von Geringqualifizierten in Relation zu Tertiärqualifizierten im EU-Vergleich 2015



Quelle: EUROSTAT, Berechnungen: IHS.

3.2 Integration ins Beschäftigungssystem

Die Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken Geringqualifizierter in das Beschäftigungssystem werden in diesem Abschnitt anhand dreier Themenstellungen behandelt. Es sind dies die Arbeitslosigkeit (Quoten und Risiken), die Beschäftigung (Beschäftigungschancen und Qualität von Beschäftigung) sowie das Einkommen. So wie das Bildungssystem einen starken Einfluss auf die Integrationschancen ins Beschäftigungssystem hat, haben beide einen entscheidenden Einfluss auf die gesellschaftliche Integration, die im dritten Abschnitt dieses Kapitels besprochen wird. Die Beschäftigung und der Beruf sind nicht erst in postindustriellen Wissensgesellschaften identitätsstiftend und sie beeinflussen die Partizipationschancen nicht alleine über die finanziell-materielle Komponente. Spätestens seit der Untersuchung der „Arbeitslosen von Marienthal“ (Jahoda / Lazarsfeld / Zeisel: 1975, Erstauflage 1933) ist bekannt, wie stark sich der Verlust von Arbeit auf das Selbst und das Fremdbild bis hin zur Zeitwahrnehmung auswirkt. Insofern sind mit der Diskussion des Beschäftigungssystems eine Vielzahl von Dimensionen der Ausgrenzung und Integration angesprochen.

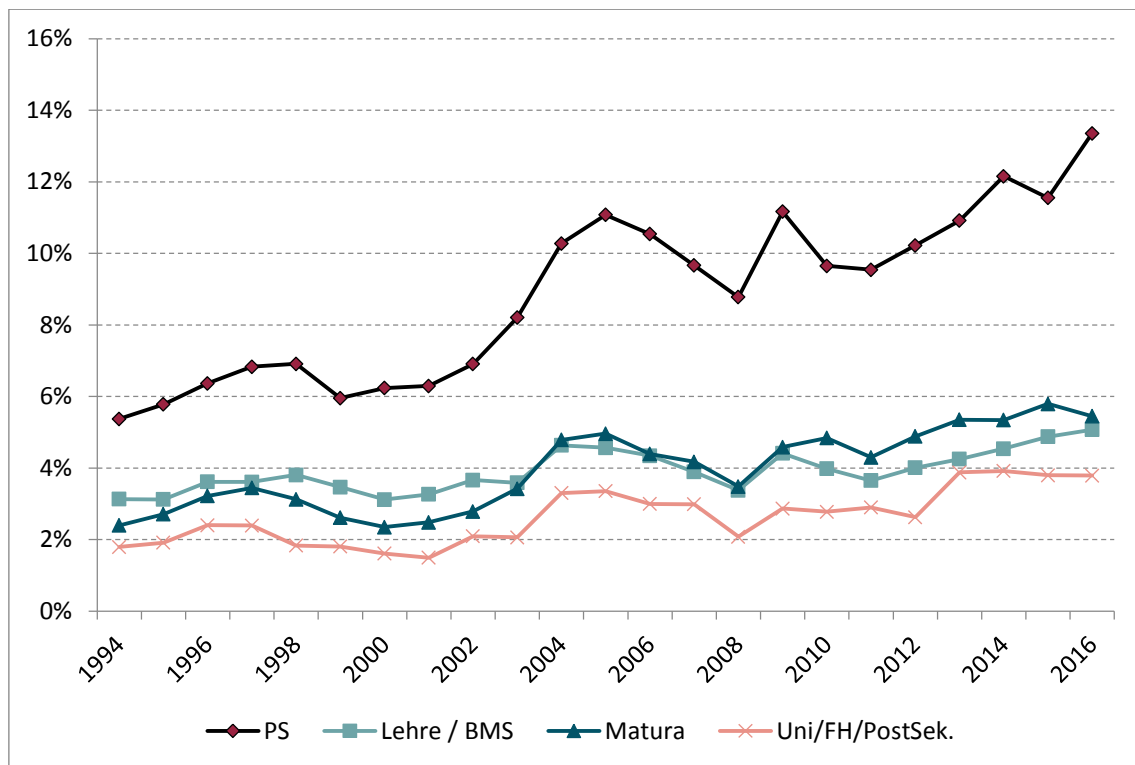
3.2.1 Arbeitslosigkeit

Die Arbeitslosenquoten (nach Definition der ILO-International Labor Organisation)²⁰ in Abhängigkeit vom Bildungsniveau unterscheiden sich in Österreich sehr stark. Während die Quote für das Jahr 2016 für Personen mit maximal Pflichtschulabschluss knapp unter 14% liegt, beträgt sie für die anderen Qualifikationsniveaus nicht einmal halb so viel. Abschlüsse auf der Sekundarstufe II (Lehre/BMS sowie AHS/BHS-Matura) weisen demnach Quoten knapp unter 6% und tertiärgebildete Personen sogar eine Quote von knapp unter 4% auf. Bemerkenswert ist dabei in Grafik 14 auch die zeitliche Entwicklung, die für das Pflichtschulniveau ein wesentlich stärkeres Wachstum ausweist als für die anderen Bildungsniveaus, wodurch sich eine zunehmende Scherenentwicklung ergibt. Lag in den 1990er Jahren die Differenz in den Quoten zwischen dem höchsten und niedrigsten Bildungsniveau noch unter 4%-Punkte, beträgt sie im Jahr 2016 knapp 10%-Punkte. Dieser Befund ist auch gleichbedeutend mit einer zunehmenden Ausgrenzung geringqualifizierter Personen aus dem Beschäftigungssystem.

20

http://statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/arbeitslose_arbeitssuchende/arbeitslose_internationale_definition/index.html [25.03.2019]

Grafik 14: Arbeitslosenquoten (ILO-Definition) 15-64-Jähriger nach Bildungsniveau in Österreich



Quelle: Statistik Austria, Mikrozensus (MZ) bzw. Labor Force Survey (LFS) -Arbeitsmarktstatistik.

Wird über die Qualifikationsstufen hinaus zudem nach dem Alter unterschieden und dabei die Arbeitslosigkeit von Jugendlichen hervorgehoben, dann zeigen sich in Grafik 15 – angesichts einer insgesamt rund doppelt höheren Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen – Quoten bis zu 25% für 20-24-Jährige, deren Qualifikationsniveau sich auf den ISCED-Ebenen²¹ 0-2 befindet, während das Niveau von Jugendlichen mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II bei 10% liegt.²²

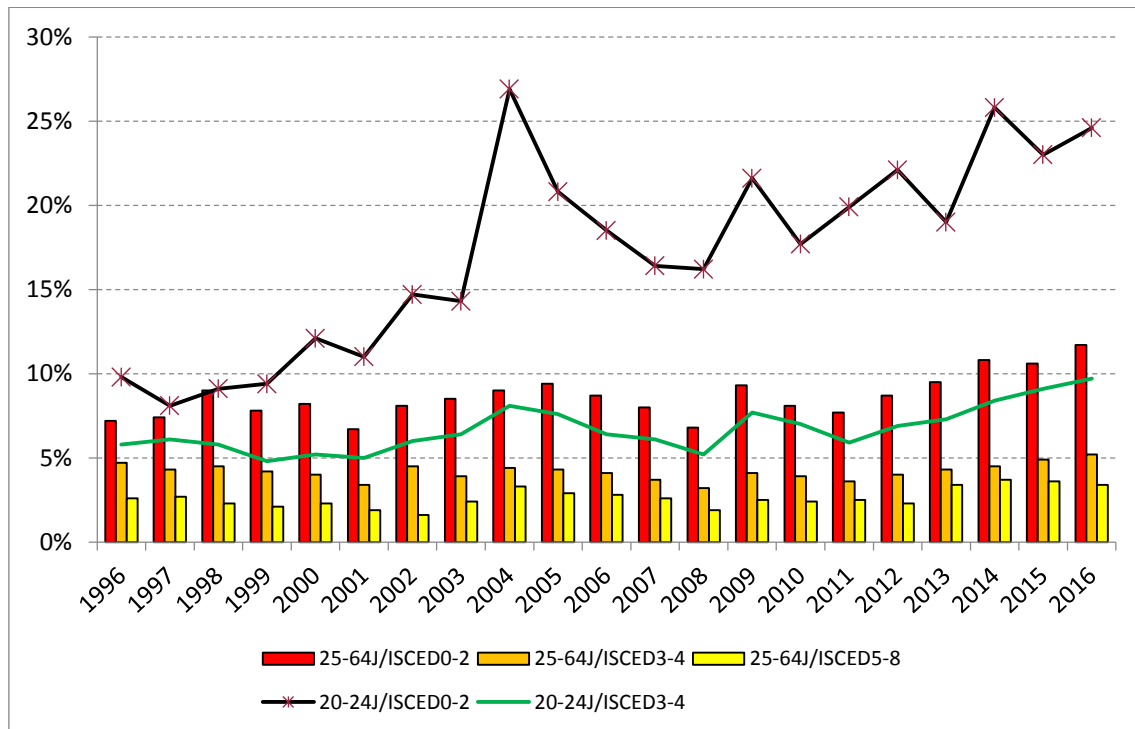
Dieses Ausmaß der Ausgrenzung niedrigqualifizierter Jugendlicher aus dem Arbeitsmarkt ist in Österreich verglichen zu den meisten anderen europäischen Staaten überproportional ausgeprägt. Den in Grafik 16 dargestellten Berechnungsergebnissen zufolge liegt das relative Arbeitslosigkeitsrisiko in Österreich bei 250% während es in Dänemark und der Schweiz beispielsweise unter 150% und in Deutschland mit 330% nochmals deutlich über dem österreichischen Niveau liegt. Da das Risiko in der Zeit von 2000 bis 2016 jedoch um rund 20% gewachsen ist, während Länder wie Irland oder die Niederlande sogar ein sinkendes Risiko aufweisen, kann davon ausgegangen werden, dass sich die Situation in Österreich noch weiter

²¹ ISCED = International Standard Classification of Education

²² Quoten für die Tertiärbildung zu berechnen wäre angesichts des Alters nicht zielführend.

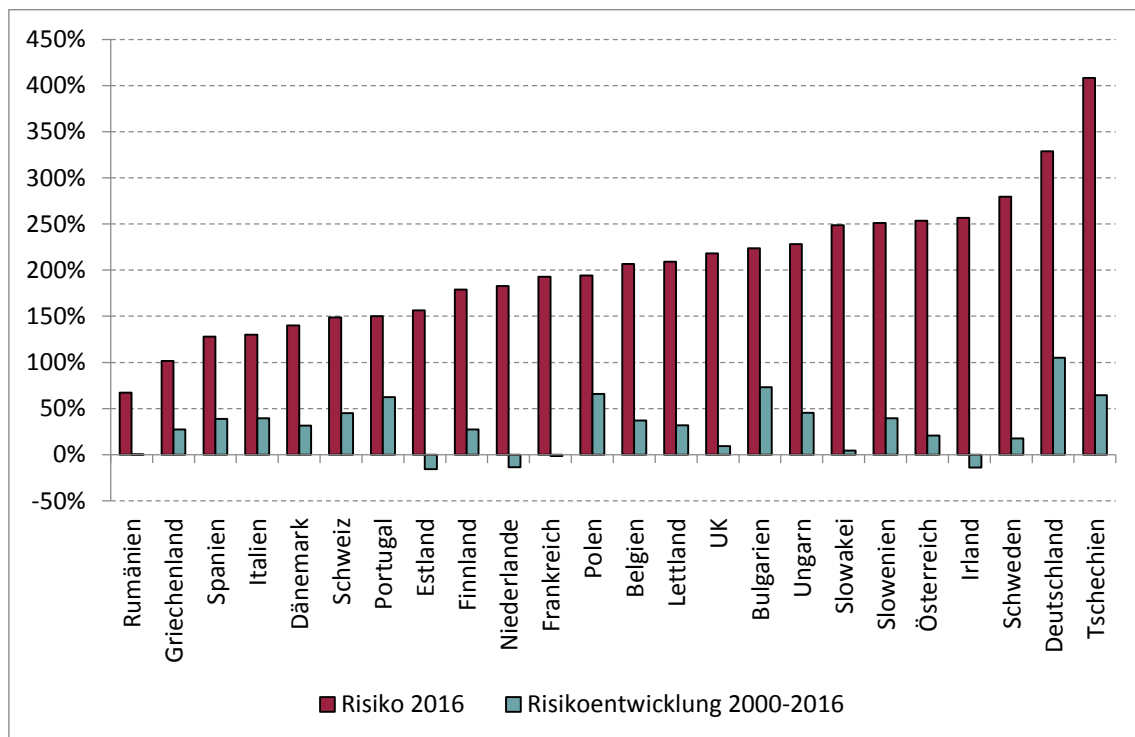
verschärft wird und damit im Einklang die Integrationschancen niedrigqualifizierter Jugendlicher in den Arbeitsmarkt noch weiter sinken werden.

Grafik 15: Arbeitslosenquoten (ILO) nach Bildungsniveau und Alter in Österreich



Quelle: Statistik Austria-Arbeitsmarktstatistik 2016, eigene Darstellung.

Grafik 16: Arbeitslosigkeitsrisiko von geringqualifizierten verglichen zu Sek-II-graduierten 20-24-jährigen Jugendlichen

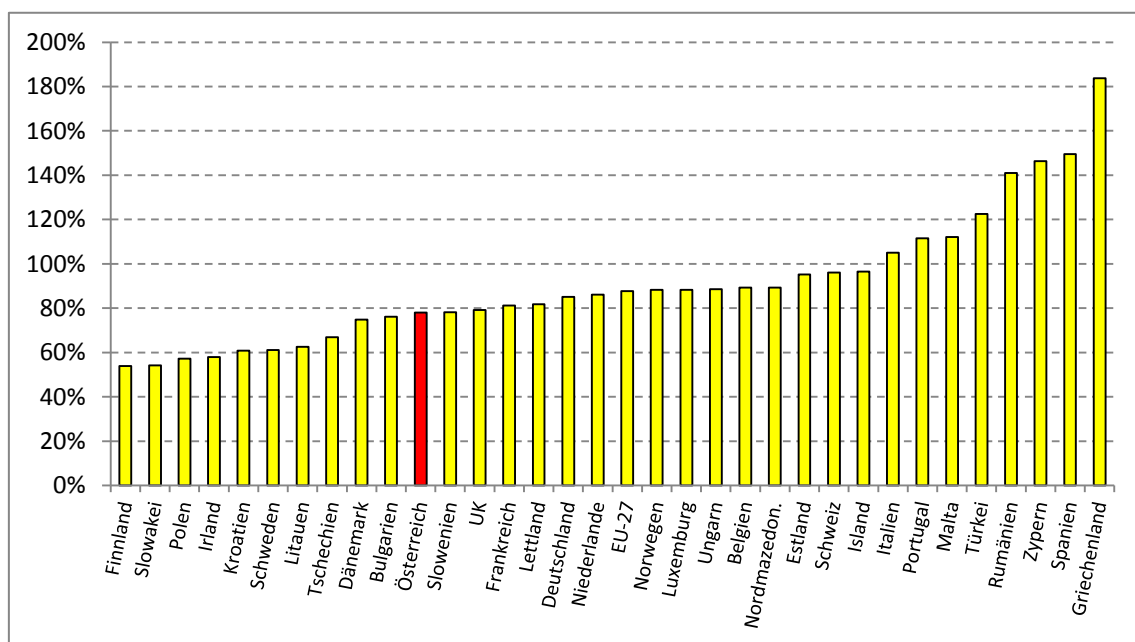


Quelle: EUROSTAT [lfsa_urgaed], eigene Berechnungen.

3.2.2 Beschäftigung

Der komplementäre Indikator zum Arbeitslosigkeitsrisiko geringqualifizierter Jugendlicher ist ihre relative Beschäftigungschance, wobei die Erwerbstätigenquoten miteinander verglichen werden. Dabei handelt es sich um einen etwas weniger trennscharfen Integrationsindikator als es sich beim Arbeitslosigkeitsrisiko um einen treffenden Ausgrenzungsindikator handelt, da der Anteil der Jugendlichen in Ausbildung bei den Höherqualifizierten einen dämpfenden Effekt auf die Quote ausübt.²³ Trotz dieser Einschränkungen kann aus der relativen Position Österreichs im internationalen Vergleich, die in Grafik 17 dargestellt wird, geschlossen werden, dass die Integrationschancen in das Beschäftigungssystem der bildungsbenachteiligten Jugendlichen ca. 10%-Punkte unter dem europäischen Durchschnitt liegen. In einer Reihe von v.a. südeuropäischen Staaten liegen die Beschäftigungschancen Geringqualifizierter sogar höher als die jener mit Abschluss auf der Sekundarstufe II. Obwohl das Ziel auch nicht sein kann, Höherqualifizierte aus dem Arbeitsmarkt auszuschließen, drückt sich darin zumindest für die Jugendlichen mit Abschlüssen auf den Ebenen ISCED 0-2 eine vorteilhaftere Position aus.

Grafik 17: Beschäftigungschancen Geringqualifizierter (20-24-j.) verglichen zu Sek-II-Graduierten 2016



Quelle: EUROSTAT [lfsa_ergaed], eigene Berechnungen.

Eine Beschäftigung zu erlangen, ist die eine Seite der Medaille, die Qualität der Beschäftigung die andere. Die Qualität drückt sich direkt oder indirekt durch die berufliche Stellung, das Beschäftigungsausmaß oder durch Beschäftigungscharakteristika wie Leiharbeit, Befristung

²³ „Die Erwerbstätigenquote ist der Anteil der Erwerbstätigen einer bestimmten Altersgruppe an der Gesamtbevölkerung desselben Alters. Sie darf nicht mit der Erwerbsquote verwechselt werden, die auch die Erwerbslosen berücksichtigt.“
<https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/erwerbstaetigenquote-51812/version-274963> [25.03.2019]

oder nicht bezahlte Überstunden aus. Diese Themen und deren Verteilung über die Qualifikationsniveaus werden in den nachstehenden Tabellen dargestellt.

Demzufolge verrichten 63% der Beschäftigten mit Pflichtschulabschluss Hilfstätigkeiten, während dies nur auf knapp 8% von denen mit Tertiärabschluss zutrifft. Die Anteile mit einem Beschäftigungsausmaß bis 24 Stunden sind bei PflichtschulabsolventInnen deutlich höher und die Anteile mit einem Ausmaß über 40 Stunden deutlich geringer ausgeprägt. Schließlich ist der Anteil über Leih- oder Zeitarbeitsfirmen Beschäftigter unter den Geringqualifizierten doppelt so stark ausgeprägt als bei jenen mit Matura oder Tertiärabschluss. All diese Befunde liefern Indizien für eine stärker temporäre und stärker prekäre Beschäftigung von Personen mit maximal Pflichtschulabschluss, die den Befund einer an sich schon deutlich schwerer zu erlangenden Integration in das Beschäftigungssystem um eine Dimension erweitern.

Tabelle 10: Stellung im Beruf von 15-24-jährigen Beschäftigten nicht in Ausbildung und nach höchstem Abschluss 2015

	PS	Lehre/BMS	Matura	Tertiär	Gesamt
Selbständig/Mithelfend	2,4%	2,4%	2,6%	4,1%	2,6%
Hilfstätigkeit/Angelernt	63,4%	16,1%	13,8%	7,6%	19,7%
Mittlere Fachtätigkeit	30,9%	76,1%	62,3%	45,3%	66,1%
Höhere und führende Tätigkeit	3,3%	5,4%	21,3%	43,0%	11,6%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Statistik Austria / Labor Force Survey, Berechnungen: IHS.

Tabelle 11: Beschäftigungsausmaß von 15-24-Jährigen nicht in Ausbildung und nach höchstem Abschluss 2015

	PS	Lehre/BMS	Matura	Tertiär	Gesamt
bis 24 Stunden	16,5%	4,2%	9,6%	12,5%	7,3%
bis 40 Stunden	74,1%	80,2%	75,0%	69,7%	77,6%
über 40 Stunden	9,4%	15,5%	15,3%	17,8%	15,0%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Statistik Austria / Labor Force Survey, Berechnungen: IHS.

Tabelle 12: Beschäftigungscharakteristika von 15-24-Jährigen nicht in Ausbildung und nach höchstem Abschluss 2015

	PS	Lehre/BMS	Matura	Tertiär	Gesamt
bei Leih-/Zeitarbeitsfirma angestellt	7,7%	4,4%	3,7%	3,6%	4,5%
befristete Tätigkeit	19,5%	8,8%	15,9%	26,5%	12,7%
nicht bezahlte Überstunden	2,2%	1,8%	3,3%	9,2%	2,7%

Quelle: Statistik Austria / Labor Force Survey, Berechnungen: IHS.

Wird schließlich die Frage nach dem „Ort“ einer möglichen Integration in das Beschäftigungssystem gestellt, ist damit auch die Frage nach der Branche angesprochen. In Tabelle 13 treten drei Branchen hervor, die überproportionale Anteile von Beschäftigten mit Pflichtschulabschluss vereinen. Das sind der Handel, die Beherbergung und Gastronomie sowie die sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen (Vermietung, Überlassung, Wach- und

Sicherheitsdienste, Hausmeisterdienste, Reinigung, etc.). In all diesen Branchen ist der Anteil geringqualifizierter drei- bis viermal so hoch wie der Anteil hochqualifizierter Beschäftigter.

Tabelle 13: Branche 15-24-jähriger Beschäftigter nicht in Ausbildung nach höchstem Abschluss 2014

	PS	Lehre/ BMS	Matura	Tertiär	Gesamt
Land- und Forstwirtschaft	1,6%	1,9%	1,6%	1,0%	1,7%
Bergbau	0,1%	0,1%	0,1%	0,0%	0,1%
Herstellung von Waren	9,8%	17,6%	12,5%	5,8%	14,7%
Energieversorgung	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%
Wasserversorgung und Abfallentsorgung	0,3%	0,2%	0,2%	0,1%	0,2%
Bau	8,4%	11,2%	4,3%	1,4%	9,1%
Handel	18,3%	23,4%	11,7%	6,3%	19,7%
Verkehr	3,6%	3,1%	2,7%	1,3%	3,1%
Beherbergung und Gastronomie	13,2%	8,2%	7,0%	4,5%	9,0%
Information und Kommunikation	0,6%	0,9%	3,4%	4,4%	1,4%
Finanz- und Versicherungsleistungen	0,6%	1,7%	5,2%	2,0%	2,1%
Grundstücks- und Wohnungswesen	0,7%	0,8%	1,3%	0,8%	0,9%
Freiberufliche/techn. Dienstleistungen	2,0%	2,3%	9,3%	9,1%	3,7%
Sonst. wirtschaftl. Dienstleistungen	14,6%	7,0%	6,2%	3,3%	8,4%
Öffentliche Verwaltung	5,8%	10,0%	18,8%	36,2%	11,4%
Erziehung und Unterricht	2,2%	1,0%	2,4%	5,0%	1,7%
Gesundheits- und Sozialwesen	8,1%	5,3%	8,6%	14,0%	6,8%
Kunst, Unterhaltung und Erholung	1,5%	0,8%	1,3%	1,1%	1,1%
Sonst. Dienstleistungen	3,0%	3,5%	2,3%	2,9%	3,2%
Private Haushalte	0,2%	0,1%	0,1%	0,2%	0,1%
Unbekannte Wirtschaftstätigkeit	5,2%	0,6%	0,9%	0,4%	1,7%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Statistik Austria / Abgestimmte Erwerbsstatistik, Berechnungen: IHS.

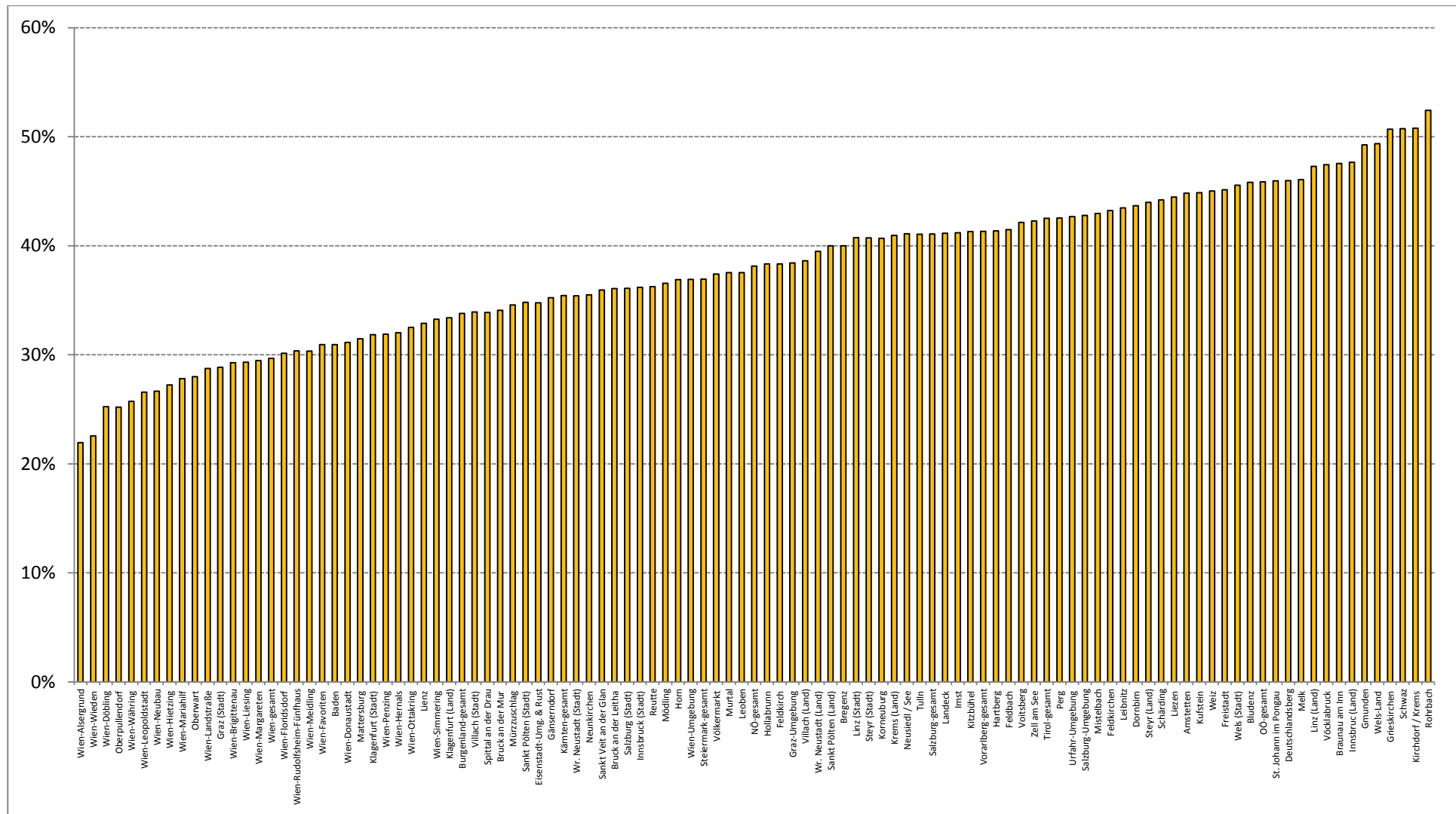
Anmerkung: Mehrfache Rundungen können zu Abweichungen von 100,0% führen.

3.2.3 Integrationschancen in Beschäftigung nach Bildungsabbruch

Eine nochmals spezifischere Fragestellung im Kontext der Integrationschancen in Beschäftigung ist jene der regionalen Streuung bei der Integration von FABA (also Jugendlichen im Alter von 15-24 Jahren, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden und keinen Abschluss über die Pflichtschule hinaus aufweisen können). In Kapitel 3.1.2 ist die Frage nach der (Re-)Integration in das Bildungssystem im Zentrum, im Kapitel 3.2.3 auf gleiche Weise jene der Integration in Beschäftigung. Auf gleiche Weise bedeutet auch, dass für den regional variierenden Integrationsanteil in Beschäftigung ein Regressionsmodell gebildet wird, um die Unterschiede statistisch zu erklären.

Betrachtet man die regionale Streuung in Grafik 18 fällt sofort die große Spanne zwischen den einzelnen politischen Bezirken auf, die von 22% FABA-Integration in Beschäftigung nach 12 Monaten in Wien Alsergrund bis 52% im Bezirk Rohrbach reicht.

Grafik 18: Anteil FABA nach 12 Monaten in Beschäftigung 2012



Quelle: Statistik Austria / BibEr-Sonderauswertung, eigene Berechnungen.

Auffällig in der Verteilung ist, dass die städtischen Bezirke durchwegs unterdurchschnittliche Erwerbsintegrationsquoten aufweisen und es sich bei den Bezirken mit hohen Quoten um ländliche Bezirke handelt. Mittels einer Regressionsanalyse kann nun untersucht werden, ob dieser offensichtliche Zusammenhang tatsächlich ein „kausaler“ Zusammenhang ist, oder nur über alternative intervenierende Variablen suggeriert wird. Die Stärke einer Regressionsanalyse ist es, den singulären auf ein bestimmtes Merkmal zurückzuführenden Einfluss auf die zu erklärende Variable (hier der Anteil FABA in Beschäftigung nach 12 Monaten) herausarbeiten und dabei zwischen direkten und nur vermittelten Zusammenhängen unterscheiden zu können. Die entsprechenden Berechnungsergebnisse werden in Tabelle 14 dargestellt und die signifikanten (weil nicht nur zufällig entstandenen) Zusammenhänge mittels Fettdruck hervorgehoben.

Einen signifikanten Einfluss auf den Anteil der FABA, die sich nach 12 Monaten in Ausbildung befinden, haben demnach A) der FABA-Anteil an sich (je höher der FABA-Anteil ist, desto höher ist die Integration), B) die Arbeitslosenquote unter den 15-24 Jährigen (je niedriger die Arbeitslosenquote unter Jugendlichen allgemein ist, desto höher ist die Integration) und C) die Erwerbstätigenquote der 15-24 Jährigen (je höher die Erwerbstätigenquote der 15-24 Jährigen allgemein ist, desto höher ist auch der Integrationsanteil von FABA in Beschäftigung). Diese Ergebnisse sind mehr oder minder intuitiv nachvollziehbar. Jedenfalls erscheint es „logisch“, dass auch FABA davon profitieren, wenn insgesamt eine höhere Jugendbeschäftigung in einem Bezirk herrscht. Etwas herausfordernder ist jedoch der Befund, dass der FABA-Integrationsanteil steigt, wenn die FABA-Quote an sich höher ist. Dies legt bis zu einem gewissen Grad wieder die Vermutung eines Pull-Effekts aus dem Beschäftigungssystem nahe: Wo vergleichsweise gute Beschäftigungschancen für FABA herrschen, brechen auch mehr Jugendliche ihre Bildungslaufbahn vorzeitig ab. Der negative Zusammenhang schließlich zwischen der Arbeitslosenquote Jugendlicher und der Integration von FABA in Beschäftigung deutet darauf hin, dass nicht das individuelle (vermeintlich defizitäre) Humankapital den Ausschlag gibt, sondern die Strukturen des Arbeitsmarktes an sich den entscheidenden Faktor darstellen.

Tabelle 14: Regressionsmodell für die Erklärung der regionalen Streuung des FABA-Anteils in Beschäftigung nach 12 Monaten

	BETA	Signifikanz
(Constant)		,000
Anteil Primärsektor an Beschäftigung	-,115	,192
Anteil Sekundärsektor an Beschäftigung	-,084	,369
Anteil Niedrigqualifizierte unter Beschäftigten nach Arbeitsort	,008	,912
Anteil Hochqualifizierte unter Beschäftigten nach Arbeitsort	-,016	,919
Anteil BerufschülerInnen an Kohorte	-,130	,405
Anzahl Schulen auf Sekundarstufe II	-,001	,982
FABA-Anteil	,255	,088
Stadt - Land	-,037	,757
Arbeitslosenquote 15-24-Jährige	-,278	,030
Erwerbstätigenquote 15-24-Jährige	1,089	,000
Anteil nicht österr. StaatsbürgerInnen unter bis 24-Jährigen	,023	,871
Erklärte Varianz (Adj. R ²)	0,797	

Quelle: Statistik Austria / BibEr-Sonderauswertung und Abgestimmte Erwerbsstatistik, Berechnungen: IHS.

Ohne signifikanten Einfluss auf die Reintegration bleiben beispielsweise die Stadt-Land-Unterscheidung sowie der Anteil nicht österreichischer StaatsbürgerInnen unter den bis 24-Jährigen. Damit wird ein Beleg für das eingangs erwähnte Phänomen von Korrelationen erkennbar, das nur über intervenierende Variablen vermittelt ist und wo eine rein deskriptive Analyse und Interpretation von Verteilungen (die Beschäftigungsintegration von FABA in der Stadt ist eine viel schlechtere) nicht ausreicht, sondern zu kurz greift.

3.2.4 Einkommen

Das Einkommen schließlich ist das Ergebnis von Beschäftigung sowie ein (weiterer) Indikator für die Qualität des Beschäftigungsverhältnisses. Insofern sich mit dem Einkommen viele Lebens- und Verwirklichungschancen verknüpfen, ist das Einkommen auch ein Indikator für das Ausmaß der gesellschaftlichen Integration.

Die zuvor hinsichtlich ihres Anteils diskutierten FABA, die nach 12 Monaten in das Beschäftigungssystem integriert sind, verdienen mit ihrer Erwerbstätigkeit nach 18 Monaten die in Tabelle 15 ausgewiesenen Beträge.

Tabelle 15: Bruttomonatseinkommen, der nach 18 Monaten beschäftigten FABA 2012

	Unter € 1.200	€ 1.200 bis unter € 1.800	€ 1.800 bis unter € 2.400	€ 2.400 und mehr ²⁴	Gesamt
Burgenland	27,9%	34,0%	26,3%	11,9%	100%
Kärnten	22,9%	34,6%	30,6%	11,9%	100%
NÖ	24,3%	34,1%	29,7%	11,9%	100%
OÖ	19,9%	29,0%	35,7%	15,5%	100%
Salzburg	20,6%	35,3%	33,5%	10,7%	100%
Steiermark	24,8%	31,2%	31,7%	12,4%	100%
Tirol	20,9%	31,9%	33,7%	13,5%	100%
Vorarlberg	20,6%	23,6%	32,2%	23,6%	100%
Wien	29,3%	41,9%	21,6%	7,2%	100%
Österreich	24,0%	34,1%	29,8%	12,2%	100%

Quelle: Statistik Austria / BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen: IHS.

Anmerkung: Mehrfache Rundungen können zu Abweichungen von 100,0% führen.

Demnach verdient ein Viertel von ihnen weniger als € 1.200 brutto im Monat und 12% mehr als das Doppelte davon. Durchschnittswerte für die Gesamtgruppe sind nicht verfügbar, können auf Basis dieser Verteilung jedoch auf ca. € 1.700 pro Monat geschätzt werden. Regional betrachtet erweisen sich die Einkommen ehemaliger FABA interessanterweise in Wien, das an sich über ein überdurchschnittliches Einkommensniveau verfügt, als vergleichsweise gering und in Oberösterreich sowie Vorarlberg vergleichsweise hoch.

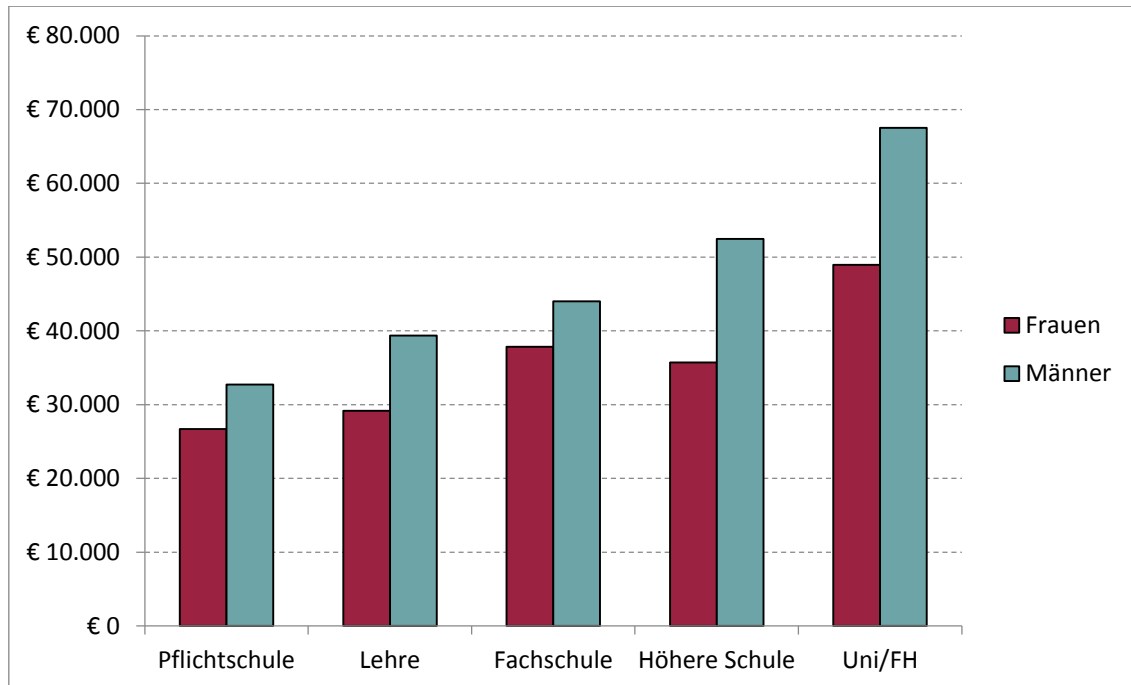
Eine rudimentäre Einordnung dieser Einkommen ermöglicht einen Vergleich mit den Durchschnittseinkommen aller unselbständig Beschäftigten zu diesem Zeitpunkt, das für 2013 bei rund € 25.800 Jahreseinkommen lag (Rechnungshof 2014). Damit verdienen BildungsabbrecherInnen zwar merklich weniger als der Durchschnitt aller unselbständig Beschäftigten, sie können jedoch nicht als weit abgeschlagen unterremunert bezeichnet werden.

Werden die mittleren Bruttojahresverdienste für vollzeit-ganzjährig unselbständig Beschäftigte in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau miteinander verglichen (wodurch eine gewisse Standardisierung vorgenommen wird), dann treten wesentlich deutlichere in Grafik 19 dargestellte Unterschiede zutage. Demnach steigt der mittlere Verdienst von € 29.700 bei PflichtschulabsolventInnen, über € 37.500 bei LehrabsolventInnen, € 38.500 bei AbsolventInnen einer Fachschule, € 43.500 bei MaturantInnen, auf € 58.500 bei tertiärgebildeten unselbständig Beschäftigten. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern

²⁴ In dieser Gruppe dürften jene frühen AusbildungsabbrecherInnen anzutreffen sein, die zuvor beispielsweise eine berufsbildende höhere Schule besucht, diese aber vor ihrem Abschluss abgebrochen haben und in eine Beschäftigung gewechselt sind.

wachsen dabei mit dem Qualifikationsniveau. Beträgt die Differenz beim Pflichtschulniveau noch rund € 6.500, steigt sie auf € 18.500.- bei ArbeitnehmerInnen mit Hochschulabschluss.

Grafik 19: Mittlerer Bruttojahresverdienst (Vollzeit-Ganzjahr) nach Bildungsabschluss und Geschlecht in Österreich 2015



Quelle: Rechnungshof 2016.

Diese Ergebnisse weisen auf eine massive Benachteiligung geringqualifizierter Personen hin und bringen damit auch implizit ein geringeres Ausmaß der Integration und Anerkennung zum Ausdruck.

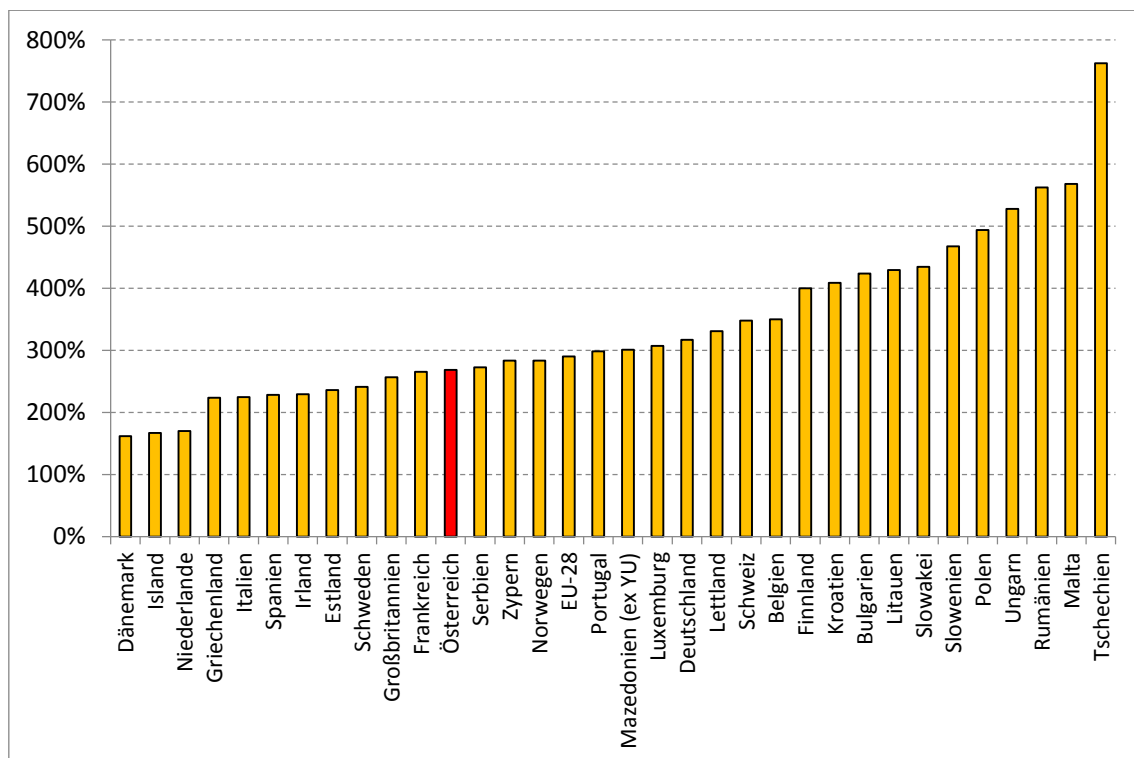
3.3 Integration in die Gesellschaft

Die Integration in die Gesellschaft ist ein vieldimensionales Thema, das sowohl das Engagement in, die Partizipation an, die Anerkennung durch und das Wohlbefinden in der Gesellschaft umfasst. Die Integration in die Gesellschaft ist dadurch komplexer, als es mit sekundärstatistischen Daten abgebildet werden kann. Drei Möglichkeiten und Dimensionen dies dennoch zu tun, werden im Anschluss diskutiert. Es sind dies die Dimensionen Armut, Gesundheit und Wahlbeteiligung. Die Armut ist dabei Ausdruck von Anerkennung und gibt Auskunft über Partizipationsmöglichkeiten. Die Partizipation wird nochmals direkter durch die Wahlbeteiligung angesprochen. Das Wohlbefinden schließlich findet seinen Ausdruck in der Dimension der Gesundheit.

3.3.1 Armut

Das Armutsrisiko²⁵ geringqualifizierter Personen liegt im relativen Vergleich zu den Hochqualifizierten in Österreich bei 270%, d.h. der Anteil von armutsgefährdeten Personen ist mehr als zweieinhalb Mal so hoch. Dies deutet auf eine starke Ausgrenzung von Personen mit nur Pflichtschulabschluss in der österreichischen Gegenwartsgesellschaft hin. Wiewohl die Ungleichheitsrelationen in Österreich sehr deutlich ausgeprägt sind, sind sie im internationalen Vergleich noch als moderat einzuschätzen (Grafik 20). Demnach liegt das relative Armutsrisiko Geringqualifizierter innerhalb der EU-28 Staaten gar bei knapp 300%. „Spitzenwerte“ werden in Ungarn, Rumänien, Malta und Tschechien mit Quoten über 500% erreicht.

Grafik 20: Armuts-/Ausgrenzungsrisiko von Gering- gegenüber Hochqualifizierten 2014



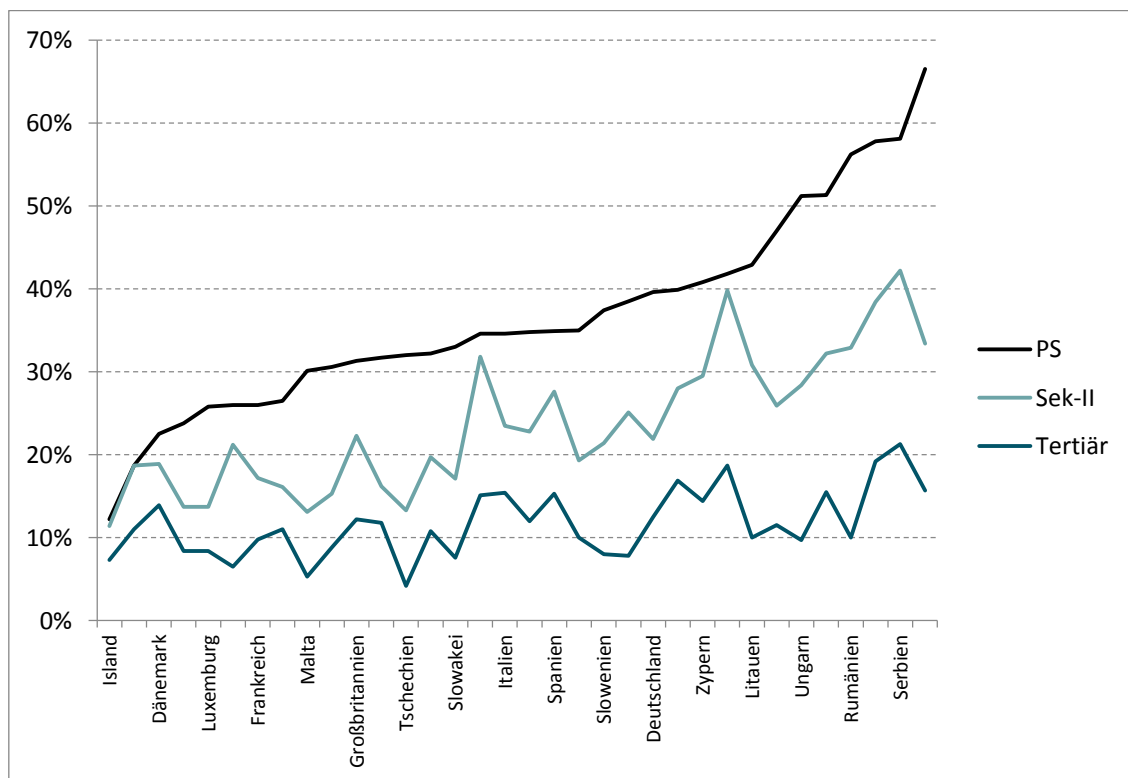
Quelle: EUROSTAT, Berechnungen: IHS.

Diesen Risikoberechnungen liegen je nach Bildungsniveau unterschiedliche Anteile von Personen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau zugrunde, die armutsgefährdet sind. In Österreich sind es – wie man in Grafik 21 erkennen kann – 11% der Personen mit tertiärem Bildungsniveau, davon 15% mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II (Lehre, Fachschule oder Matura), und 31% der Personen mit einem Pflichtschulabschluss. Die geringsten Quoten finden sich in Island mit 12% bei den niedrigen und mittleren Bildungsniveaus. Nur die

²⁵ Dabei handelt es sich um Personen, welche die Armutsgefährdungsschwelle unterschreiten. Diese Schwelle wiederum liegt bei 60% des Medianeinkommens eines bedarfsgewichteten Haushalts. In absoluten Werten liegt die Armutsgefährdungsschwelle für einen Einpersonenhaushalt 2013 in Österreich bei € 13.244 /Jahr Nettoeinkommen (=60% von € 22.073).

AkademikerInnen liegen mit 8% nochmals darunter. Der Unterschied zwischen den Bildungsniveaus beträgt so lediglich 4%-Punkte. Am anderen Ende der Verteilung kommen Serbien und Bulgarien zu liegen, wo die Armutsgefährdungsschwelle von bis zu zwei Drittel der geringqualifizierten Personen unterschritten wird. Die durch Armut bedingte gesellschaftliche Ausgrenzung durch Arbeit ist in Österreich also hoch, aber bei weitem nicht so hoch, wie in vielen anderen europäischen Staaten. Dass es – vor allem was die Ausgrenzung Geringqualifizierter betrifft – besser geht, zeigen die skandinavischen Staaten sehr eindrücklich.

Grafik 21: Anteil Armuts-/Ausgrenzungsbedrohter nach Bildungsniveau 2014



Quelle: EUROSTAT, Berechnungen: IHS.

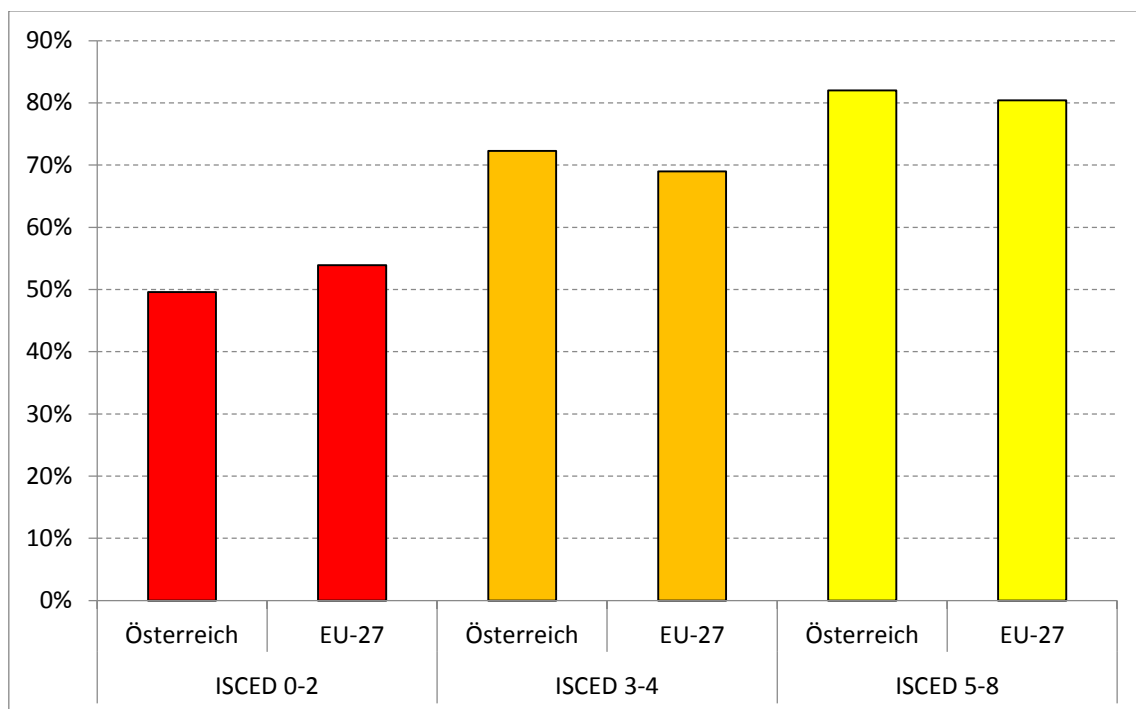
3.3.2 Gesundheit

Das Wohlbefinden als Ausdruck einer weiteren Dimension der Integration in die Gesellschaft drückt sich am direktesten in der Gesundheit aus. Die Gesundheit wiederum kann „objektiv“ am Fehlen von Krankheit und damit anhand von medizinischen Gesundheitsdaten festgestellt werden. Da zum Wohlbefinden und zur Gesundheit jedoch mehr zu zählen ist, als rein die Absenz von Krankheit, kommt dem Gesundheitsempfinden, wie dies im Rahmen der EU-

weiten Statistik zu Einkommen und Lebensbedingungen²⁶ erhoben wird, eine größere Evidenz für den an dieser Stelle verfolgten Zweck zu.

Auch das Gesundheitsempfinden differiert stark nach dem Bildungsniveau. Fühlen sich 2015 nur 50% der PflichtschulabsolventInnen gesund, sind es 82% der AbsolventInnen mit Tertiärabschluss. In Grafik 22 kann man erkennen, dass die Differenz von 32%-Punkten damit in Österreich etwas höher ausfällt als in den EU-27-Staaten, wo sie 26%-Punkte beträgt. Bei der in Grafik 23 dargestellten Entwicklung der Differenz im Gesundheitsempfinden im Laufe der Zeit fällt auf, dass diese Entwicklung auf europäischer Ebene konstant bleibt. In Österreich jedoch ist ein Anstieg von 26% Differenz im Jahr 2006 bis auf 32% Differenz im Jahr 2015 festzustellen. Diese Entwicklung ist gleichbedeutend mit einem abnehmenden Wohlbefinden geringqualifizierter Personen in der österreichischen Gesellschaft und damit einhergehend mit sich verringernder Integration.

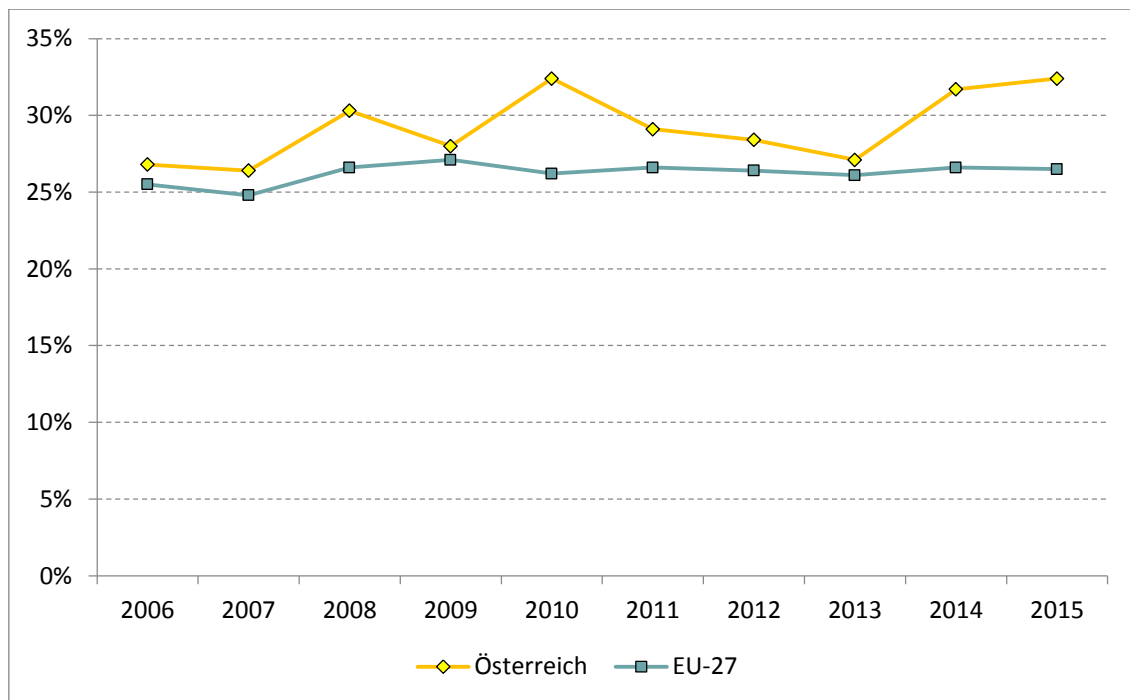
Grafik 22: Gesundheitsempfinden nach Bildungsniveau 2015



Quelle: EUROSTAT-EU-SILC, Berechnungen: IHS.

²⁶ EU-SILC, European Union Statistics on Income and Living Conditions

Grafik 23: Differenz im Gesundheitsempfinden zwischen hoch- und geringqualifizierten Personen

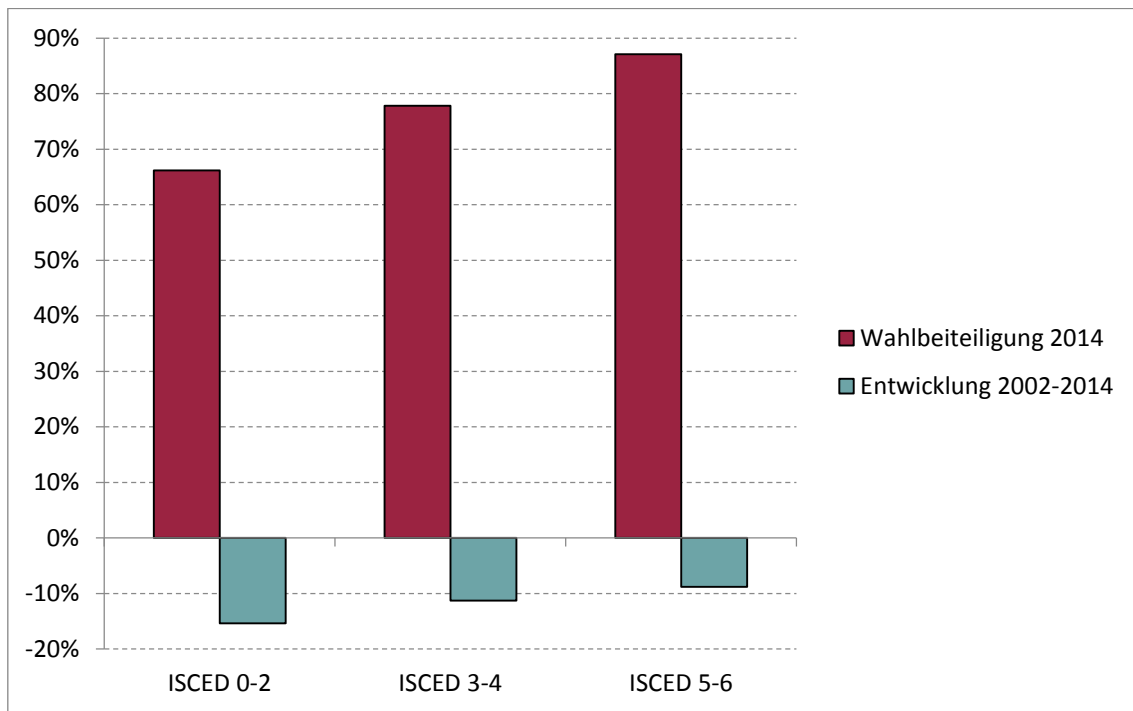


Quelle: EUROSTAT-EU-SILC, Berechnungen: IHS.

3.3.3 Wahlbeteiligung

Eine der stärksten Formen gesellschaftlicher Beteiligung und Integration in die Gesellschaft stellt die Beteiligung an Wahlen dar. Durch die Teilnahme an Wahlen kommt der Wille zum Ausdruck, sich an der Gestaltung des Gemeinwesens beteiligen zu wollen und einen zumindest indirekten Beitrag dazu zu leisten. Die Nicht-Teilnahme an Wahlen kann als aktive Negation dieses Willens oder aber auch als passive Resignation und Ohnmachtsempfinden, die Verhältnisse tatsächlich beeinflussen zu können, interpretiert werden. Somit ist die Nicht-Teilnahme an Wahlen auch als ein Ausdruck von mangelnder Integration bzw. beim Fehlen entsprechender Rahmenbedingungen auch als Ausdruck von Ausgrenzung zu interpretieren.

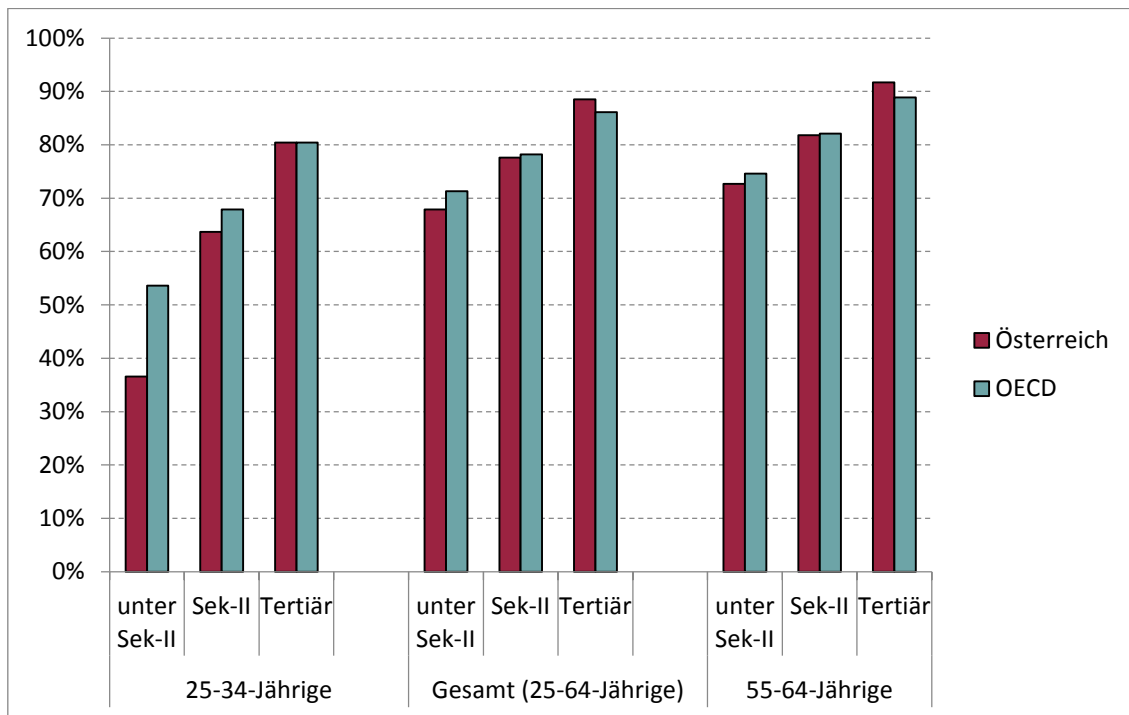
Die Wahlbeteiligung lag in Österreich im Jahr 2014 für Personen mit Pflichtschulabschluss bei 66% und für Personen mit mittlerem Bildungsniveau bei 78%, während 87% der AkademikerInnen den Gang zur Wahlurne beschritten. Demnach liegt die Differenz zwischen den Bildungsniveaus über 20%-Punkte und ist im letzten Jahrzehnt, wie man dies in Grafik 24 erkennen kann, auch gestiegen. Zwar hat in dieser Zeitspanne die Wahlbeteiligung generell abgenommen, aber bei den niedrigeren Bildungsniveaus relativ gesehen am meisten.

Grafik 24: Wahlbeteiligung nach Qualifikationsniveau und ihre Entwicklung in Österreich

Quelle: European Social Survey (ESS) 2014, eigene Berechnungen.

Noch größere Unterschiede in der Wahlbeteiligung werden in Grafik 25 erkennbar, wenn man das Alter als zusätzliche Differenzierungsvariable einführt. So sinkt die Wahlbeteiligung auf alarmierende 37% unter den jungen Erwachsenen im Alter von 25-34 Jahre, wenn sie nur über Pflichtschulabschluss verfügen, während sie beim tertiärgebildeten Pendant zu dieser Gruppe 80% beträgt. Die Differenz umfasst demnach 43%-Punkte und so viel wie sonst in keiner anderen Alterskohorte. Dies weist auf ein sehr deutliches Ausmaß mangelnder gesellschaftlicher Integration geringqualifizierter junger Menschen in Österreich hin, das auch im internationalen Vergleich als sehr hoch gelten kann, da die Differenz in der Wahlbeteiligung zwischen den Qualifikationsstufen der gleichen Altersgruppe in den OECD-Staaten „nur“ bei 26% liegt. Vorangegangene Generationen weisen bei weitem nicht so hohe Differenzen zwischen den Bildungsstufen und auch nicht so hohe Anteile von NichtwählerInnen auf, wobei auf Grundlage dieser Datenbasis die Frage unbeantwortet bleibt, ob die Integration der jetzt jungen Erwachsenen mit zunehmendem Alter steigen wird oder die aufgezeigten Unterschiede in den Altersgruppen (zumindest bei den niedriger Qualifizierten) auf einen grundsätzlichen Generationenwechsel mit einem Wandel der Einstellung hinsichtlich der Partizipation an der repräsentativen Demokratie hindeuten.

Grafik 25: Wahlbeteiligung nach Qualifikationsniveau und Alter in Österreich



Quelle: European Social Survey (ESS) 2008, zit. nach OECD 2012; Grafik entnommen aus: Steiner 2017: 180.

4 Arbeitserfahrungen von Jugendlichen ohne weiterführenden Abschluss

Im Folgenden wird von der Makro- auf die Mikroebene gewechselt und damit forschungslogisch eine komplett neue Perspektive im Vergleich zum vorhergehenden Kapitel eingenommen. Es steht nun erstens die Frage im Zentrum, welche Bedeutung Bildungs- und Arbeitserfahrungen für Jugendliche ohne weiterführenden Abschluss haben und wie diese Bedeutungen im Zuge ihrer Biografien entstehen, reproduziert werden und sich auch verändern. Die zweite Frage ist, wie Erfahrungen von Ausgrenzung und Integration von den Jugendlichen erlebt werden und wie diese Erfahrungen mit ihren Biografien verwoben sind. Drittens wird der Frage nachgegangen, welche biografischen Orientierungs- und Handlungsmuster Jugendliche in diesem Zusammenhang entwickelt haben und wie diese wiederum mit Ausgrenzungsrisiken und Integrationschancen in Zusammenhang stehen.

4.1 Der biografische Forschungsansatz

Das Material für die Studie bilden insgesamt 15 biografische Interviews. Bei dieser Form der Interviews ist das Forschungsziel, die Lebensgeschichten der Jugendlichen zu erheben und dabei die erzählten Stationen aus der Lebensgeschichte nicht nur zu beschreiben, sondern zu beantworten, warum es so gekommen ist und welche Auswirkungen damit verbunden sind. Dies kann nicht immer direkt von den Betroffenen „erfragt“ werden. Stattdessen müssen auch nicht bewusste Wissensstände bzw. Wahrnehmungen in die Analyse einbezogen werden. *„Es geht [...] nicht nur um die Perspektiven und die Wissensbestände der Akteure, die ihnen bewusst zugänglich sind, sondern auch um die Analyse des impliziten Wissens und die jenseits ihrer Intentionen liegende interaktive Erzeugung von Bedeutungen.“* (Rosenthal 2008, 15). Narrative Interviews sind die Grundlage dafür, auch die Ebene des impliziten Wissens in die Analyse einzubeziehen. In einem biografischen Interview werden die InterviewpartnerInnen darum gebeten, ihre gesamte Lebensgeschichte zu erzählen. Die interviewende Person übernimmt die Rolle des aktiven Zuhörens und schafft Rahmenbedingungen, in denen die Person möglichst frei erzählen kann, was für sie selber relevant ist. Durch narratives Nachfragen unterstützt sie die Biografinnen im Nachfrageteil dabei, sich an Stationen aus ihrer Lebensgeschichte zu erinnern und diese Erinnerungen zu verbalisieren (vgl. Rosenthal et al. 2006).

Die Interviews wurden größtenteils im Jahr 2017 geführt, zwei Interviews wurden im Rahmen bereits abgeschlossener Forschungsprojekte geführt und für die Studie sekundär ausgewertet. Die Erfahrungen mit dem Zugang zum Forschungsfeld waren recht konträr:

Auf der einen Seite war ein sehr großer Aufwand damit verbunden, überhaupt Jugendliche ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe mit Arbeitserfahrungen als InterviewpartnerInnen zu finden. Es wurde in erster Linie mit Gatekeepern aus einschlägigen Projekten (Jugendcoaching, Produktionsschulen, Pflichtschulabschlusskurse), dem AMS sowie Beratungsstellen der Sozialpartner kooperiert und schließlich wurden auch Flyer in maturaführenden Abendschulen ausgehängt. An dieser Stelle möchten wir uns bei den Personen, die uns beim Feldzugang unterstützt haben, herzlich bedanken! Trotz unserer vielen

Kontakte mit insgesamt über 40 Einrichtungen sowie intensiver Kontakte zwischen den Gatekeepern und ihren TeilnehmerInnen bzw. KundInnen war die Durchführung von 13 neuen Interviews eine große Herausforderung. Eine ähnliche Erfahrung haben bereits andere ForscherInnenteams gemacht: So spricht Maguire, die in England eine Studie mit Jugendlichen in unqualifizierter Beschäftigung durchgeführt hat, davon, dass über 900 Telefonate geführt werden mussten, um 36 Interviews zu realisieren (vgl. Maguire 2010).

Auf der anderen Seite waren die meisten Interviews von hoher Qualität im Sinne des biografischen Forschungsansatzes. Das bedeutet, die Jugendlichen haben sich in der Regel auf die offene, narrative Gesprächsführung eingelassen, ihre Erzählungen autonom gestaltet, sich an ihre Erlebnisse zurückerinnert und darüber ausführlich berichtet. So sind Interviews entstanden, die bis zu vier Stunden gedauert haben, das kürzeste Interview dauerte 70 Minuten.

Von den 15 Interviews sind neun in die weiteren Interpretationen einbezogen worden. Dies hat drei Ursachen: Erstens hätte eine Analyse aller Interviews die zur Verfügung stehenden Kapazitäten gesprengt; zweitens waren einige Interviews für die biografische Analyse nicht geeignet, da sie nicht narrativ genug und nicht stark genug durch die interviewführende Person strukturiert waren; drittens wurde vor diesem Hintergrund eine Auswahl an möglichst unterschiedlichen Fällen (*theoretical sampling*) getroffen. Die Interpretation erfolgte in Anlehnung an die biografische Fallrekonstruktion nach Gabriele Rosenthal. Der Ausgangspunkt dieser Methode ist, dass Biografie „soziale Wirklichkeit als auch Erfahrungs- und Erlebniswelten der Subjekte konstituiert“ (Fischer-Rosenthal, Rosenthal 1997, 138). Weder geht es bei der Analyse darum, eine objektive Erlebenswelt herauszufinden, noch darum, biografische Selbstpräsentationen als einzig auf subjektive Deutungsmuster der BiografInnen rückführbar zu verstehen. Sondern es wird davon ausgegangen, dass einerseits die Gegenwartsperspektive bzw. die gegenwärtige (Erzähl-)Situation die Erinnerung an frühere Erlebnisse rahmt, während andererseits die vergangenen Erlebnisse zur Entwicklung dieser Gegenwartsperspektive beigetragen haben. Das Kernstück der Methode ist, die strukturelle Differenz zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte zu nutzen. Daher wird im Rahmen der Interpretation sowohl die Struktur der erzählten als auch die Struktur der erlebten Lebensgeschichte rekonstruiert. Beide Schritte werden erst getrennt durchgeführt und später aufeinander bezogen.

Alle Analyseschritte beruhen auf dem Prinzip der Sequenzialität und auf dem Verfahren der Abduktion, das eine Verbindung von Induktion und Deduktion darstellt: Lesarten (Hypothesen) werden am Material entwickelt (induktiv) und am Material geprüft (deduktiv) (vgl. Rosenthal 2008). Für die konkrete Analyse bedeutet dies, dass das Material in einzelne Sinneinheiten unterteilt und diese Schritt für Schritt interpretiert werden. Für jede Einheit werden mittels extensiver Sinnauslegung (vgl. Lueger 2000) verschiedene Lesarten über deren Bedeutung entwickelt. Für jede Lesart werden Folgehypothesen darüber abgeleitet, wie es im Material weiter gehen müsste, damit die jeweilige Lesart an Plausibilität gewinnt (deduktives Schließen). Schließlich werden in einem dritten Schritt jene Folgehypothesen verworfen, die einer Überprüfung im Rahmen der nachfolgenden Sinneinheiten nicht standhalten können (induktives Schließen). So bleiben am Ende des Analyseverfahrens jene Lesarten als wahrscheinlichste über, die im Rahmen der schrittweisen Überprüfung am empirischen

Material nicht falsifiziert werden konnten. Um dieses sequenzielle Vorgehen umzusetzen, werden die Analysen im Team durchgeführt. Dies unterstützt nicht nur die Entwicklung möglichst konträrer Lesarten, sondern auch dabei, die Lesarten plausibel zu argumentieren sowie eigene blinde Flecken zu überwinden. Im Rahmen unserer Forschung wurden die Analysen in fast allen Fällen in Dreier- bzw. Zweierteams durchgeführt. Die Analysen wurden dabei im Team begonnen, da die Offenheit gerade am Beginn der Analyse wesentlich ist. Sie wurden danach von einer Person fertiggestellt.

Gabriele Rosenthal sieht fünf einzelne Analyseschritte im Rahmen ihrer biografischen Fallrekonstruktion vor (vgl. Rosenthal 2008). Da dieses Vorgehen sehr aufwändig ist, wurden im Rahmen der Studie Globalanalysen der neun Interviews durchgeführt (vgl. Rosenthal et al. 2006). Dabei kommen drei Schritte zur Anwendung. Der erste Schritt bezieht sich auf die Ebene der erlebten Lebensgeschichte, es werden die biografischen Daten analysiert. Jene Daten, die kaum an Deutungen und Interpretationen der ErzählerInnen gebunden sind (beispielsweise Geburt, Anzahl der Geschwister, Ausbildungsdaten usw.), werden in der Chronologie der Ereignisse im Lebenslauf geordnet. Jedes biografische Datum wird im Sinne des sequentiellen Vorgehens unter Außerachtlassung des weiteren Lebensverlaufs daraufhin gedeutet, welche Kontextbedingungen, Handlungsprobleme, Handlungsmöglichkeiten und Alternativen sich daraus für die Biografin/den Biografen ergeben haben könnten. Im Zuge der Interpretation werden verschiedene Bedeutungshorizonte entwickelt, die später wieder aufgegriffen und mit den Selbstdeutungen der BiografInnen kontrastiert werden. Die Analyse der Gegenwartsperspektive als zweiter Analyseschritt zielt auf die Ebene der erzählten Lebensgeschichte ab. Der Schritt hat unter anderem die Funktion, eine quellenkritische Perspektive zu entwickeln, damit die Darstellung in der Gegenwart durch die BiografInnen nicht naiv als Abbildung des Erlebens in der Vergangenheit verstanden wird. Im Zentrum des Analyseschrittes steht, die Regeln der Genese der biografischen Erzählung in der Gegenwart zu erschließen und somit zu fragen, wieso Ereignisse auf diese Weise dargestellt werden und nicht anders. Der Fokus wird auf die Mechanismen gelegt, welche die Auswahl der Themen, deren Gestaltung sowie die zeitliche und thematische Verknüpfung von Erzählelementen steuern. Für die Durchführung dieses Analyseschrittes wurde entweder ein ausführliches Protokoll auf Basis der Audioaufnahme oder das transkribierte Interview herangezogen. Protokoll bzw. Interviewtranskript wurden in Einheiten unterteilt (bspw. Einstieg in die Haupterzählung, Darstellung einzelner Themen oder Personen). Auf Basis dieser Arbeitsgrundlage werden nun wiederum mittels einer sequentiellen Analyse Hypothesen gebildet, die sich an folgenden Fragestellungen orientieren: Wie wird ein bestimmtes Ereignis bzw. Thema dargestellt, wie ausführlich, in welcher Textsorte, mit welchen Begriffen? Wie unterscheiden sich die Haupterzählung und der Nachfrageteil, werden bestimmte

Lebensphasen erst im Zuge von Nachfragen angesprochen und wenn ja, weshalb? In welche thematischen Felder²⁷ werden die Inhalte eingebettet?

Im dritten Schritt werden die erzählte und die erlebte Lebensgeschichte kontrastiert und Hypothesen dazu entwickelt, warum die Lebensgeschichte so erzählt wird, wie sie erzählt wird. Es wird einerseits danach gefragt, wie sich die Gegenwartsperspektive aus der Biografie erklären lässt. Andererseits wird mit der Gegenwartsperspektive ein kritischer Blick auf die Darstellung der Vergangenheit ermöglicht.

Das biografische Verfahren basiert auf Rekonstruktionen am Einzelfall. Die Voraussetzung für die theoretische Verallgemeinerung bei diesem Vorgehen ist, dass die Regeln rekonstruiert werden, die den Fall hervorbringen. „*Nach abgeschlossener Fallrekonstruktion ist es dann möglich, auf die Fallstruktur von anderen sozialen Einheiten zu schließen, zu denen der analysierte Fall gehört*“ (Rosenthal 1995, 108). Wesentlich dafür ist, und dies bei jedem der Analyseschritte, dass die Bedeutung der einzelnen Teile vor dem Gesamtzusammenhang rekonstruiert wird. Damit sind die Ergebnisse keinesfalls mit einer Fallbeschreibung oder gar einer Nacherzählung von Interviews zu verwechseln. Die Globalanalysen bilden die Grundlage für die abschließende Typenbildung, bei der in Bezug auf ihre Fallstruktur ähnliche Fälle einem Typ zugeordnet werden, die sich voneinander möglichst unterscheiden. Die im Rahmen der Studie durchgeführte Typenbildung basiert auf ausführlichen Globalanalysen, so dass die Zuordnung der einzelnen Fälle bereits sehr valide ist (im Unterschied zu Rosenthal et al. 2006, die darauf hinweisen, dass sich die Zuordnung der Fälle zu den Typen im Zuge weiterer Analysen noch verändern könnte, vgl. Rosenthal et al. 2006). Allerdings sind unsere Globalanalysen eben keine vollständigen Fallrekonstruktionen. Das bedeutet, an manchen Punkten gibt es Lesarten, die durch neue Analysen erst final bestätigt werden müssten. Wenn dies der Fall ist, wird in den folgenden Abschnitten explizit darauf hingewiesen, indem von Annahmen oder Hinweisen die Rede ist.

Warum erzählen Jugendliche ihre Lebensgeschichten und wie erzählen sie diese?

In der Literatur wird auf unterschiedliche schichtspezifische Bedeutungen, sein Leben zu erzählen, hingewiesen. Für Angehörige der Mittelschicht bestehe das Privileg, große (HeldInnen-)Geschichten über sich zu erzählen. Für Angehörige der ArbeiterInnenschicht nimmt biografisches Erzählen hingegen die Bedeutung von *forced telling* an, im Sinne einer Rechtfertigung oder Beichte (Skeggs 2004, zit. nach Aaltonen 2012, 222). Insofern wird im Rahmen von Erzählungen soziale Schichtzugehörigkeit reproduziert (vgl. ebd.). An anderer Stelle wird betont, dass Erzählungen heilsam seien (Sennet 1998, McLeod 2007, zit. nach Aaltonen 2012). In der Studie von Rosenthal et al., in der Interviews mit „*sozial benachteiligten Jugendlichen*“ (Rosenthal et al. 2006, 30) geführt wurden, wird ein Fokus darauf gelegt, wie

²⁷ Das ist sozusagen der Motor der Erzählung. Ein thematisches Feld ist als Ausdruck der narrativen Gesamtgestalt des Interviews zu verstehen. Es organisiert die fallspezifische Auswahl und Verknüpfung aller Textelemente.

durch narrative Interviews bei Jugendlichen Prozesse des Selbstverstehens angeregt werden können und diese in Projekten für diese Jugendliche als Methode der Gesprächsführung genutzt werden könnten. Auf Basis unserer Analysen konnten folgende drei Muster unterschieden werden, welche Bedeutung die lebensgeschichtliche Präsentation für die Jugendlichen hat.

- (1) Jugendliche erzählen ihre Lebensgeschichte in der Funktion eines **Sprachrohrs**. Sie sprechen für „Jugendliche wie sie“ und es liegt ein Interesse zugrunde, diese richtig zu verstehen. Dies bildet ein intrinsisches Motiv für die Teilnahme an der Studie. Im Interview wird eine neue Perspektive angeboten, die im Kontrast zu hegemonialen Perspektiven auf „Jugendliche wie sie“ steht bzw. auf Phänomene, die in ihrer Lebensgeschichte wichtig waren (z.B. die Unterbringung in einer Pflegefamilie). In der Erzählstruktur sind Erklärungsmuster und Evaluierungen²⁸ dominant. Zudem werden lange Passagen als Plädoyers ausgestaltet. Aus dem lebensgeschichtlichen Kontext konnte rekonstruiert werden, dass Ungerechtigkeit dabei ein biografisches Thema ist.
- (2) Der Teilnahme am Interview liegt das Interesse zugrunde, Orientierung über seine Biografie herzustellen und Erklärungen für Entwicklungen zu finden. Es wird als **Reflexionsmöglichkeit** wahrgenommen. In der Erzählstruktur zeigt sich das in einer sukzessiven Öffnung des Interviews für Themen, die in unserer Gesellschaft tabuisiert werden (wie Gewalt) oder die im Rahmen der Herkunftsfamilien der Jugendlichen ein Tabu darstellen (wie Konflikte in der Familie). Auch hier ist das Erklärungsmuster dominant. Typisch sind außerdem widersprüchliche Erklärungen und Bewertungen. Diese verändern sich innerhalb der Erzählung.
- (3) Erzählungen sind in einen **institutionellen Rahmen** eingebettet. Die Jugendlichen nehmen an Maßnahmen teil oder Beratungsleistungen einer Institution in Anspruch. Das Interview wird als Teil des Aufgabenspektrums wahrgenommen, das im institutionellen Rahmen an sie herangetragen wird. Die Teilnahme an der Studie kann als Akt der Loyalität gegenüber den Gatekeepern gedeutet werden, aber auch als Ausdruck davon, in der Institution eine neue Rolle einzuüben, wobei das Interview als Teilaufgabe davon genutzt wird. In der Erzählstruktur zeigt sich dieses Muster typischerweise daran, dass sich Haupterzählung und Nachfrageteil in der thematischen Ausgestaltung stark unterscheiden. Die Haupterzählung führt logischerweise zum Status quo (= institutionelle Betreuung). Durch konsequent narratives Nachfragen werden in den nachfolgenden Interviewteilen mehr Themen sichtbar, die nicht mit der Institution verbunden sind, aber lebensgeschichtliche Relevanz für die Jugendlichen aufweisen.

Um die oben diskutierten unterschiedlichen Bedeutungen der lebensgeschichtlichen Erzählung für Angehörige der ArbeiterInnen- und der Mittelschicht zu vertiefen, bräuchte es eine systematische Kontrastierung von Fällen in Hinblick auf die Bedeutung des Interviews und die

²⁸ Erklärungsmuster: Es werden „wie es dazu kam, dass“-Geschichten erzählt. Evaluierungen: Erlebnisse werden aus heutiger Sicht bewertet.

soziale Herkunft. Das kann im Rahmen der vorliegenden Studie nicht geleistet werden. An dieser Stelle kann jedoch der Schluss gezogen werden, dass Jugendliche aus der Mittelschicht in dieser Hinsicht privilegiert sein mögen, aber jedenfalls auch Jugendliche mit einem ArbeiterInnenschichthintergrund große Geschichten über sich erzählen können, bspw. in Form des im letzten Absatz herausgearbeiteten Musters (1). Oder dass Jugendliche das Interview als Reflexionsmöglichkeit nutzen, wie bei Muster (2). Für beide Muster liegen in der Studie entsprechende Fälle von Jugendlichen vor, bei denen es nicht ganz unplausibel ist, von ArbeiterInnenschichthintergrund zuzusprechen.

4.2 Arbeitserfahrungen von Jugendlichen mit formal niedrigen Qualifikationen

Um einen ersten Eindruck über die Ergebnisse unserer biografischen Studie zu geben, wird in den folgenden Abschnitten die Bandbreite an Erfahrungen, die im Rahmen unserer Interviews sichtbar wurden, diskutiert und mit Ergebnissen aus (mehrheitlich) qualitativen Studien zu Jugendlichen *in transition* sowie Jugendlichen in unqualifizierter Beschäftigung verknüpft und diskutiert. Im Anschluss an das Aufzeigen von Unterschiedlichkeit geht es darum, diese wieder zu ordnen. In diesem Sinn werden die drei Typen vorgestellt, die in Bezug auf die biografische Bedeutung von Arbeitserfahrungen entwickelt wurden (vgl. Abschnitte 4.3 bis 4.5).

Soziale und familiäre Hintergründe

Die erste Gemeinsamkeit der Jugendlichen, die in unserer Studie untersucht werden, besteht darin, dass sie sich auf unser Informationsblatt, teils unterstützt durch Gatekeeper, hin gemeldet haben und bereit waren, ein Interview zu ihrer gesamten Biografie durchzuführen. Sie haben Arbeitserfahrungen²⁹ über mindestens ein halbes Jahr gemacht bzw. sind derzeit erwerbstätig und haben (noch) keinen Abschluss auf der oberen Sekundarstufe erworben. Die Altersspanne umfasst Personen zwischen 19 und 24 Jahren. Was ihren Bildungshintergrund betrifft, hat ein Teil der interviewten Jugendlichen Eltern mit formal niedriger Bildung, die Eltern von anderen wiederum haben einen akademischen Abschluss. Ein Teil der interviewten Jugendlichen wurde in Österreich geboren, ein Teil ist selbst nach Österreich migriert und ein Teil hat Eltern, die nach Österreich migriert sind.

Für alle Jugendlichen gestaltet sich die familiäre Situation so, dass finanzielle Einschränkungen erlebt werden. Zum Teil liegen Armutserfahrungen vor, die eine biografische Relevanz für die Jugendlichen haben. Einige müssen aktuell bzw. mussten bereits früher, im Alter von 14 bis 16 Jahren, finanziell für sich selbst oder sogar für sich und eigene Kinder sorgen. Andere können weiterhin bei ihren Eltern wohnen und werden von ihnen unterstützt. Ein Teil der Eltern

²⁹ Dazu kommen auch jene, die eine Lehre begonnen (und in unseren Fällen wieder abgebrochen) bzw. an einem gemeinnützigen Beschäftigungsprojekt teilgenommen haben. Sie haben in den Interviews über ihre Arbeitserfahrungen in diesen Zusammenhängen erzählt.

wiederum ist in beruflichen Positionen beschäftigt, in denen sie als Hilfskräfte gering entlohnt werden. Aber auch bei anderen Jugendlichen, deren Eltern eine universitäre Ausbildung abgeschlossen haben und die in hochqualifizierten Positionen beschäftigt sind, ergeben sich finanzielle Einschränkungen, z.B. durch prekäre Beschäftigung oder nach Phasen einer längeren Abwesenheit vom Beschäftigungssystem, z.B. aufgrund einer Krankheit.

Auch wenn in unseren, vom familiären Hintergrund her, unterschiedlichen Fällen die finanzielle Situation eine Rolle beim Einstieg in den Arbeitsmarkt spielt, unterscheiden sich die Anforderungen an die Jugendlichen, aus Arbeit ein eigenes Einkommen zu generieren, nach ihrem sozialen Hintergrund, wenn man das von einer Makro-Ebene aus betrachtet. In einer Studie von Schlögel et al. (2007) zu berufstätigen SchülerInnen wurde festgestellt, dass 17% derjenigen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen, an fünf Tagen pro Woche erwerbstätig sind, während insgesamt die deutliche Mehrheit weniger als zehn Wochenstunden arbeitet und rund zwei Drittel an maximal zwei Tagen pro Woche einer Erwerbstätigkeit nachgehen. Unter den SchülerInnen mit formal niedrigem Bildungshintergrund waren als Motive für ihre Erwerbstätigkeit Unabhängigkeit und finanzielle Unterstützung der Eltern ausschlaggebend (vgl. Schlögel et al. 2007).

Schließlich unterscheiden sich die im Rahmen unserer Studie interviewten Jugendlichen auch dahingehend, ob sie mit beiden Elternteilen aufgewachsen sind oder die Eltern sich getrennt haben. Das wiederum hat nicht einheitliche Konsequenzen: Manche haben die Trennung als konfliktreich und belastend und im Anschluss daran Phasen von Unsicherheit erlebt. Für andere stellt eine Trennung eine Entlastung dar, umso mehr dann, wenn im Hintergrund familiäre Gewalt durch einen Elternteil steht. Erfahrungen von finanzieller Prekarität ergeben sich manchmal im Zusammenhang damit, dass Alimente unregelmäßig oder nicht bezahlt werden oder es schlicht niemanden gibt, der Alimente zahlen könnte und insofern nur ein Elternteil das Familieneinkommen erzielt.

Die hier zum Vorschein kommende Diversität unter den interviewten Jugendlichen ist nicht zuletzt dem biografischen Ansatz geschuldet. Dieser ermöglicht es, den historischen, lebensgeschichtlichen Prozess aufzuzeigen, der hinter Ereignissen, Einstellungen, Erwartungen oder Zukunftsperspektiven steht, statt diese Phänomene als statisch zu betrachten. In der Interpretation werden an der Oberfläche ähnliche Erlebnisse oder Prozesse in ihrer Bedeutung am Einzelfall rekonstruiert. Somit kann man erst nach der abgeschlossenen Analyse beurteilen, welche Bedeutung etwa eine Migrationserfahrung oder die Trennung der Eltern für die BiografInnen hat (vgl. Abschnitt 4.1).

Bandbreite an Erfahrungen mit Schule und Arbeit

Die interviewten Jugendlichen haben diverse Bildungswege hinter sich: Es liegen Erfahrungen mit allen vier Typen auf der Sekundarstufe I vor (Gymnasium, Hauptschule, Sonderschule, NMS) und die Wege danach reichen von der Fortsetzung des Gymnasiums in der Oberstufe, BMS, BHS, Aufnahme einer Lehrausbildung, Pflichtschulabschlusskurs, Teilnahme an einer Produktionsschule und Besuch einer maturaführenden Schule in Abendform. Wie bereits erwähnt, hat niemand von ihnen eine Matura oder Lehre abgeschlossen. Erste Schwierigkeiten entstehen an unterschiedlichen Punkten in der Bildungslaufbahn, teils werden Schulen oder

Ausbildungen abgebrochen oder Schulen gewechselt. Maguire (2010) weist in ihrer Studie zu Jugendlichen in unqualifizierter Beschäftigung (in sogenannten *jobs without training* – JWT) darauf hin, dass eine Bandbreite an Lernerfahrungen vorliegt, nicht nur negative. Das ist auch bei unserem Sample so, entsprechende Bildungsstationen wurden von den Jugendlichen von sehr positiv bis sehr negativ erlebt. Shildrick und MacDonald (2007), die eine ähnliche Studie durchgeführt haben, finden im Unterschied dazu dezidiert negative Lernerfahrungen unter ihren InterviewpartnerInnen. Sie sprechen davon, dass solchen Einstellungen negative Schulerfahrungen zugrunde liegen. Jedoch seien die Identitäten von Lernenden durchaus flexibel. So haben einige der von ihnen in einer zweiten Welle interviewten Jugendlichen in der Zwischenzeit wieder eine Ausbildung aufgenommen.

An dem Punkt der Selbstsicht bzw. Selbsteinschätzung unterscheiden sich die Befunde aus der Literatur von unseren Forschungsergebnissen. Gemäß den englischen Studien zu Jugendlichen in JWTs halten die Jugendlichen sich nicht für *high academic achievers*, sondern sehen sich als praktisch veranlagt, also für Berufsbildung geeignet, und wünschen demgemäß auch keine weitere Teilnahme an einer allgemeinbildenden Schule (Maguire 2010, 323; Lawy/Quinn/Diment 2010, 341; Shildrick/MacDonald 2007). Maguire bietet zwei unterschiedliche Interpretationen dafür an: Durch eine ausgedrückte Distanzierung von allgemeinbildenden Wegen wird einerseits ein geringes Selbstbewusstsein kompensiert; andererseits wird durch die Affinität zum Praktischen eine Möglichkeit geschaffen, eigene Stärken zeigen zu können (Maguire 2010). Im Rahmen unserer Interviews sind wir neben ähnlichen Erfahrungen darüber hinaus auch auf Fälle gestoßen, in denen das Ziel einer universitären Ausbildung verfolgt wird (vgl. Typ 2, S. 73ff.). Diese Jugendlichen haben zum Teil hohe akademische Ansprüche an sich und halten sich dazu sehr wohl für geeignet. Andere wiederum haben eine stark negative Sicht auf ihr eigenes Leistungsvermögen entwickelt oder starke Zweifel daran, dass (eine allgemeinbildende) Schule für sie passt (vgl. Typen 1 und 3).

In einer finnischen Studie mit „wenig privilegierten Jugendlichen“ am Ende der Pflichtschule (im Alter von 16 Jahren) zeigt Aaltonen anhand von Interviews durchgehend negative Einstellungen zur Schule auf. Die Jugendlichen äußern entsprechende Kritik an den schulischen Strukturen oder an als unfreundlich wahrgenommenen Lehrpersonen. Die Erfahrungen mit sozialen Beziehungen in der Schule unterscheiden sich laut Aaltonen hingegen: Die einen nehmen die Möglichkeit, in der Schule FreundInnen zu treffen, positiv wahr, die anderen erleben gerade diese soziale Ebene in der Schule als negativ, da sie Mobbing Erfahrungen gemacht haben (vgl. Aaltonen 2012). Hier weisen unsere Forschungsergebnisse wiederum Ähnlichkeiten auf: In Bezug auf ihre MitschülerInnen unterscheiden sich die Erfahrungen der von uns interviewten Jugendlichen. Innerhalb der Fälle von Typ 2 und 3 liegen sowohl positive als auch negative Erfahrungen vor, während negative Erfahrungen mit SchulkollegInnen besonders für Fälle von Typ 1 zentrale biografische Auswirkungen haben. Eine an die Schule gerichtete Kritik, sowohl in Hinblick auf Strukturen als auch einzelne LehrerInnen, ist typisch für den Typ 3, nicht jedoch für Typ 1 und 2.

Die Arbeitserfahrungen der von uns interviewten Jugendlichen sind heterogen. Neben den bereits genannten Lehrausbildungen, die abgebrochen wurden, und Erfahrungen in einem gemeinnützigen Beschäftigungsprojekt, liegen unterschiedliche Erfahrungen mit Erwerbstätigkeit vor. Dabei sind sowohl punktuelle, einmalige als auch kontinuierliche

Arbeitserfahrungen über einen längeren Zeitraum vertreten. Die Jugendlichen sind oder waren in der Gastronomie, im Verkauf, im Veranstaltungsmanagement, in handwerklichen Branchen (Tischlerei, Hafnerei), in der Reinigung, bei Sicherheitsfirmen sowie als WerberInnen für *Non-Governmental Organisations* beschäftigt. Das Stundenausmaß nimmt eine Bandbreite von wenigen Wochenstunden bis zu Vollzeit an. Manche der Arbeitsverhältnisse sind vertraglich geregelt, andere sind der informellen Ökonomie zuzurechnen.

Maguire und Huddleston (2009) unterscheiden drei Typen der Arbeit von Jugendlichen in unqualifizierten Jobs, ihren Stellenwert und ihre Verlaufsmuster:

- A. Ein Jahr Auszeit mit dem konkreten Plan eines Wiedereinstiegs in Ausbildung.
- B. Die Jugendlichen können in der Arbeit, anders als in einer akademisch ausgerichteten Bildungslaufbahn, ihre Stärken zeigen. Arbeit wird, verbunden mit betrieblicher Weiterbildung, als Karrieremöglichkeit genutzt. Lohnerhöhungen sind vorgesehen, sobald firmeninterne Ausbildungsprogramme absolviert werden.
- C. Arbeitsbiografien sind unsicher und fragmentiert. Phasen von Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Teilnahme an Unterstützungsangeboten wechseln sich ab. Dieser dritten Gruppe werden Jugendliche zugeordnet, die „turbulente Wege“ hinter sich haben. Sie bewerten Ausbildung als wichtig, haben aber Zweifel daran, ob sie eine Ausbildung schaffen können.

Erfahrungen, die Maguires und Huddlestons Typen A und C entsprechen, liegen auch in unserer Studie vor; auch die für ihren Typ B aufgezeigten positiven Arbeitserfahrungen, die sie für ihr Selbstbild nutzen können. Die Möglichkeit einer Karriere durch betriebliche Weiterbildung, wie das die Autorinnen beschreiben, bildet hingegen eine Ausnahme, die auf unsere InterviewpartnerInnen nicht zutrifft.

Zu einem anderen Ergebnis als Maguire und Huddleston kommen auch Lawy, Quinn und Diment (2010), die Interviews mit Jugendlichen in JWTs geführt haben. Während Maguire auf positive Möglichkeiten in sogenannten unqualifizierten Jobs hinweist, betonen Lawy, Quinn und Diment eher die strukturellen Barrieren. Sie sprechen von einem eingeschränkten Job-Spektrum, saisonalen Beschränkungen, regionalen Einschränkungen sowie einer Einengung durch Gender-Stereotype. Die von ihnen interviewten Jugendlichen arbeiten in kurzfristigen Jobs und werden schlecht bezahlt (vgl. Lawy/Quinn/Diment 2010). Das entspricht auch eher dem Bild, das sich uns gezeigt hat. Auch wenn der Hintergrund der Jugendlichen, die wir interviewt haben, durchaus divers ist, wie oben gezeigt, greifen sie auf das sich ihnen bietende Angebot zurück und dieses stellt sich ihnen nicht unbedingt so vielseitig und karriereoffen, wie die Ergebnisse von Maguire und Huddleston, dar.

Eine Erklärung für den Unterschied zwischen den beiden englischen Studien dürfte sein, dass sie unterschiedliche Jugendliche interviewt haben: Lawy, Quinn und Diment (2010) haben, wie sie anmerken, ausschließlich mit Jugendlichen aus der ArbeiterInnenklasse Interviews geführt (vgl. Dies. 2010). Ihre InterviewpartnerInnen beschreibt Maguire explizit als sehr selektiv, da es schwierig war, einen Zugang zum Feld herzustellen. In Bezug auf die familiäre Situation der Jugendlichen gibt sie an, dass diese bei den Eltern wohnen, keine Auszugspläne haben und dass die Eltern ihre Kinder bei deren Entscheidung, die Schule abzubrechen, und beim Einstieg

in den Arbeitsmarkt unterstützen (vgl. Maguire 2010; vgl. Maguire/Huddleston 2009). Lawy, Quinn und Diment sprechen hingegen von instabilen und unsicheren Familienhintergründen (vgl. Dies. 2010). Bei unserer Studie gibt es Jugendliche, die Ähnlichkeiten mit den Jugendlichen aus beiden englischen Studien aufweisen: Einige wohnen noch bei ihren Eltern und werden von ihnen unterstützt, andere sind bereits früh auf sich selbst gestellt oder es gibt starke familiäre Konflikte (siehe den folgenden Abschnitt zu *transitions*).

Worüber in den englischen Studien Einigkeit besteht, sind die Zugangswege zu Arbeit. Diese Ergebnisse decken sich auch mit unseren: Die Jugendlichen nutzen v.a. informelle Kanäle, Kontakte über Freunde, Eltern, Familienangehörige und über Bekannte. Sogenannte *weak ties* (Granovetter 1973) spielen also beim Einstieg in den Arbeitsmarkt eine zentrale Rolle. Zum Teil greifen die Jugendlichen dabei auch auf virtuelle Netzwerke zurück. Bei einigen erfolgt ein Einstieg in den Arbeitsmarkt über die Mitarbeit in Familienbetrieben (vgl. dazu Maguire 2010; Lawy/Quinn/Diment 2010).

Erfahrungen mit formalen Bewerbungsprozessen liegen zum Teil auch vor. Diese werden als nicht hilfreich eingeschätzt oder es wird die Erfahrung gemacht, dass auf eine hohe Anzahl an Bewerbungen keine Antwort erfolgt; ein Vorstellungsgespräch nach monatelangen Bewerbungsversuchen wird als Zufallstreffer gedeutet. Dahingegen ist eine weitere Strategie sichtbar, die zwischen einem „empfohlen werden“ und „formalen Bewerbungsprozessen“ eingeordnet werden kann: selbst Betriebe aufsuchen, Bewerbungsunterlagen vorbeibringen und informelle Gespräche führen (diesen Zugangsweg beschreibt auch Maguire 2009). Das ist eine Strategie, die Paul Willis in seiner Studie in den 1970er Jahren als Bestandteil der ArbeiterInnenklassekultur beschreibt. Man kann es aus seiner Sicht als eine Form der Ablehnung von formalen Strukturen deuten, wie sie auch im Berufskundeunterricht vermittelt werden und für Jugendliche aus der ArbeiterInnenklasse laut Willis nicht anschlussfähig sind. Die eigene Erfahrung lautet, besser auf die soziale Gruppe bzw. die sozialen Netzwerke zurückzugreifen. Diese Praxis ist nach Willis ein Ausdruck davon, das wahre Leben zu kennen und besser einschätzen zu können als praxisferne Lehrkräfte. Die von ihm beforschten Jugendlichen werden durch ihre Erfahrungen – sie finden auf informelle Weise Zugang zu Jobs – in dieser Sicht auch bestätigt (vgl. Willis 1977).

Transitions: Verlängerte oder verkürzte Jugend?

In der Jugendforschung wird darauf hingewiesen, dass sich in den vergangenen 40 Jahren entscheidende Veränderungen in Hinblick auf Übergänge (*transitions*) zwischen der Jugend und der Phase des Erwachsenseins ergeben haben. Lineare Konzepte, gemäß denen die Lebensphasen klar abgegrenzt aufeinander folgen, und starre Kausalketten, wie etwa, erst ein eigenes Einkommen erzielen zu müssen, bevor eine Familie gegründet werden kann, scheinen von der Realität überholt (vgl. Shildrick/MacDonald 2001; Thomson/Holland 2015). Ursachen dafür sind Entwicklungen wie die Abnahme von Arbeitsangeboten und Lehrstellen, strukturelle Arbeitslosigkeit, eine Zunahme an Programmen für Jugendliche und eine steigende Teilnahme an Weiter- und Hochschulbildung. Jugendliche, die im Zuge dessen von ihren Eltern unterstützt werden (können), kommen in den Genuss einer Post-Adoleszenz-Phase, ohne die Verpflichtung des Erwachsenseins (vgl. Shildrick/MacDonald 2007). Dieses Phänomen wurde von Arnet als *emerging adulthood* bezeichnet (Arnett 2000).

Eine *emerging adulthood* trifft auf die von uns analysierten Fälle nicht zu bzw. liegen zumindest auch ganz konträre Erfahrungen vor. So war es im Kontext der Lebensgeschichten mitunter notwendig, schon früh bestimmte Aufgaben im Kontext der Familie zu übernehmen und dabei eine (partielle) Erwachsenenrolle einzuüben. Dies war beispielsweise nach Krisenerfahrungen im Zusammenhang mit Gewalt in der Familie, Bürgerkrieg, Trennung der Eltern, frühe Trennungen von Eltern(teilen) oder schweren Erkrankungen von Eltern und längeren Krankenhausaufenthalten der Fall. Die konkreten Anforderungen manifestieren sich unterschiedlich: beispielsweise in der Form, dass die Kinder erzieherische Aufgaben für ihre jüngeren Geschwister übernehmen, Haushaltstätigkeiten erledigen, mit der Anforderung konfrontiert werden, früh Geld zu verdienen und zur Deckung des Lebensunterhalts der Familie beizutragen oder generell wenig Spielraum vorhanden ist, um nicht-vernünftig oder ohne Abwägung der Bedürfnisse der Familienmitglieder zu handeln. Mit der Übernahme (partieller) Erwachsenenrollen geht eine große Verantwortung einher, mitunter ist damit für die Jugendlichen eine Erweiterung ihrer Entscheidungsmacht in der Familie verbunden. Im Rahmen der folgenden Abschnitte 4.3 und 4.4 wird man sehen, dass sich die Bedeutung dieser Erfahrungen zwischen den Lebensgeschichten unterscheidet – für die einen sind damit positive Entwicklungen verbunden. Sie können diese Erfahrungen als Ressource nutzen und bspw. anknüpfend an die Erwartungen aus dem familiären Kontext in der Schule eine verantwortungsvolle Rolle übernehmen. Aber auf der anderen Seite gibt es Fälle, in denen daraus Überforderung entsteht und ein Kampf um den Platz als Tochter oder Sohn in der Familie damit verbunden ist, der bis zur Gegenwart andauert – gerade deswegen, weil früh Verantwortung übernommen werden musste oder eine frühe Trennung von wichtigen Bezugspersonen erlebt wurde. Der Einstieg in den Arbeitsmarkt ist bei manchen dann eine logische Fortsetzung einer früh eingeübten Erwachsenenrolle (Typ 2) und bei anderen gerade durch diesen Hintergrund erschwert (Typ 1).

Insofern kann der Kritik von Thomas und Holland an der nach wie vor existierenden Grundannahme, dass im Zuge von *transitions* die Abhängigkeiten der Phase der Kindheit durch Unabhängigkeiten, die sich aus dem Erwachsenwerden ergeben, ersetzt werden, recht gegeben werden. Thomas und Holland kritisieren daran, dass angesichts der ökonomischen Rahmenbedingungen de facto nicht allen in der Phase des Erwachsenseins Unabhängigkeit ermöglicht wird. Weiters geben sie kritisch zu bedenken, dass in einer solchen normativen Vorstellung von Erwachsensein jegliche Abhängigkeit ausgeschlossen würde und komplementär dazu in der Vorstellung von Kindheit jegliche Autonomie und Handlungsfähigkeit (*agency*) (vgl. Thomas/Holland 2015). Shildrick und MacDonald (2007) kritisieren an einem vereinfachenden, normativen Modell von bruchlosen Übergängen, dass dabei die Lebensrealitäten von benachteiligten Jugendlichen nicht widerspiegelt werden. Frühes Erwachsenwerden, sichtbar am Beispiel der Notwendigkeit, ein eigenes Einkommen zu generieren, unterscheidet sich nach dem sozialen Hintergrund, d.h., es betrifft Jugendliche aus der ArbeiterInnenschicht. Deren Abstand zu Jugendlichen aus der Mittelschicht vergrößert sich in dieser Hinsicht. Diese hätten im Vergleich dazu immer mehr den „Luxus“ einer verlängerten Jugend (vgl. Thomas/Holland 2015).

Die Ergebnisse aus unserer Studie bestätigen diese Einschätzung, jedoch nicht ungeteilt. Auf Basis der untersuchten Fälle lassen sich zwei Extreme unterscheiden: Die einen sind früh auf sich selbst gestellt und können gar nicht auf materielle Ressourcen ihrer Eltern bzw. auf

familiäre Unterstützung zurückgreifen. Die anderen haben die Möglichkeit, elterliche Unterstützung zu nutzen. Damit wird es von den Jugendlichen auch als unterschiedlich dringend erlebt, Arbeit zu finden. Dementsprechend unterscheiden sich auch ihre Möglichkeiten, ob sie eine Arbeit wählen können, die ihren Interessen entspricht oder ob sie die erste Möglichkeit ergreifen, die sich ihnen bietet. Eine längere Orientierungsphase, die durch die prinzipiell vorhandene familiäre Unterstützung ermöglicht wird, kann demgemäß als Luxus einer Auszeit interpretiert werden. Allerdings hat sich in den untersuchten Fällen gezeigt, dass es unzutreffend wäre, dies vorschnell zu tun. Diese Auszeit zuhause ist in manchen Fällen von starken Konflikten begleitet und nimmt dabei ganz und gar nicht den Charakter von Luxus an. Konflikte entstehen bspw. um Fragen nach Produktivität und Faulheit, Egoismus und solidarischem Handeln den anderen Familienmitgliedern gegenüber. Vor diesem Hintergrund scheint eine Dichotomisierung von Jugendlichen, verbunden mit stereotypen Zuschreibungen, wenig sinnvoll, auch wenn es strukturelle Unterschiede nach dem sozialen Hintergrund gibt. Die Erfahrungen an und mit den Übergängen sind heterogener, und zwar von Jugendlichen aus unterschiedlichen sozialen Schichten.

4.3 Typ 1: „Derzeit kein Raum für Arbeit.“

Kaspar und Nicole³⁰ repräsentieren Fälle, in denen die Bewältigung der biografischen problematischen Erlebnisse als Voraussetzung für die Aufnahme einer Arbeit oder einer weiteren Ausbildung zu sehen ist.

Biografisch entwickelte Orientierungen und Handlungsmuster im Kontext zentraler Missachtungserfahrungen

Jugendliche dieser Gruppe erleben ihr Familiengefüge bereits in ihrer frühen Kindheit als instabil. Familiäre Konflikte und biografische Umbrüche wie (temporäre) Trennungen nahestehender (familiärer) Bezugspersonen tragen dazu bei, dass die Jugendlichen – ebenso wie bei Typ 2 – bereits sehr früh die Erfahrung machen, **auf sich selbst gestellt** zu sein. Dabei wachsen sie weitgehend ohne elterliche Kontrolle auf und werden im Zuge ihrer „Freiheiten“ zunehmend und **früh in eine Erwachsenenrolle** gedrängt. Es wird ihnen damit aber auch eine Selbständigkeit abverlangt, die nicht altersentsprechend ist.

Als Kaspar sechs Jahre alt ist, erkrankt seine alleinerziehende Mutter an einer chronischen Stoffwechselerkrankung und muss im Zuge dessen mehrmals operiert werden. Kaspar besucht in dieser Zeit die Volksschule. Trotz der Belastungen, die sich daraus für ihn ergeben, erzielt er sehr gute Schulerfolge. Kurze Zeit später wird Kaspar von seiner Mutter und seinen beiden kleinen Brüdern getrennt; er kommt ins Heim. Kaspar ist somit sehr früh und ohne elterlichen

³⁰ Alle hier vorgestellten Fälle wurden maskiert. Das bedeutet, es wurden neben den Namen bewusst die Eckdaten zu Familie, Arbeit, Ausbildung, Geburtsland oder Wohnort durch andere Daten ersetzt oder zusätzliche Informationen eingebaut, die den realen Jugendlichen nicht entsprechen. Diese Daten wurden so gewählt, dass sie zur jeweiligen Fallstruktur passen, aber eine Anonymisierung der Fälle ermöglichen.

Zuspruch auf sich selbst gestellt. In der Studie von Drexler et al. (2012, 24) kann aufgezeigt werden, dass der Übergang von der Familie in Fremdunterbringungen für Kinder – wie Kaspar – insbesondere emotional belastend ist, da sie neben der Trennung familiärer Bezugspersonen auch neue Regeln in einem neuen Umfeld erlernen sowie neue soziale Kontakte aufbauen müssen.

Nicole wächst mit ihren zwei jüngeren Geschwistern und ihren Eltern im gemeinsamen Haushalt auf. Aufgrund der Alkoholabhängigkeit und weiterer psychischer Beeinträchtigungen ihrer Mutter und der hohen Arbeitsbelastung ihres Vaters sind Nicole und ihre Geschwister bereits in ihrer Kindheit (auch abends) häufig alleine zuhause und müssen sich ihren Alltag weitgehend selbst organisieren. Hinzu kommt, dass Nicole bereits im Kindesalter eine Art Erwachsenenrolle einnimmt, wenn es um die Sorgfaltspflicht gegenüber ihrer Mutter geht (z.B. holt Nicole ihre Mutter von der Arbeit ab, wenn sie betrunken ist) bzw. um organisatorische Mithilfe in ihrer frühen Jugend (z.B. organisiert sie gemeinsam mit ihrem Vater die Einweisung ihrer Mutter in eine psychiatrische Anstalt).

Nicole und Kaspar repräsentieren Fälle von Jugendlichen, die bereits in ihrer frühen Kindheit und über einen langen Zeitraum **Erfahrungen mit fehlenden familiären Zuwendungen** gemacht haben. Diese **fehlenden emotionalen Zuwendungen** können nach der Theorie von Honneth (2001) **als zentrale Missachtungserfahrungen interpretiert werden** und haben eine wesentliche biografische Bedeutung in ihrer Lebensgeschichte. Trotz bzw. gerade wegen diverser Diskontinuitäten in den familiären Strukturen halten die RepräsentantInnen dieses Typs in ihrer Kindheit und in ihrer frühen Jugend an den Eltern-Kind-Beziehungen fest, selbst problematische Beziehungskonstellationen bleiben aufrechterhalten. In diesem Kontext steht das entwickelte Handlungsmuster, ihre eigenen Bedürfnisse oftmals in den Hintergrund zu stellen und sich **passiv den Wünschen anderer** (Familienmitglieder) anzupassen bzw. zu fügen. Die Jugendlichen stellen dabei ihre Familie häufig in den Mittelpunkt ihrer Handlungen und machen gezielt anhaltende Versuche, um im familiären Rahmen **Anerkennung und emotionale Zuwendung** zu erlangen.

Während Kaspars jüngere Brüder weiterhin bei seiner Mutter wohnen, entscheidet sich Kaspars Mutter, ihn mit sechs Jahren in ein Heim zu geben. Bis zum Alter von 18 Jahren lebt er in mehreren Heimen, unterbrochen von zwei kurzen Aufenthalten bei seiner Mutter, und zuletzt in einer Pflegefamilie. Er lebt während dieser Lebensphase maximal für drei Jahre an einem Ort. Wie Drexler et al. (2012) in ihrer Studie zur Lebensrealität von Kindern und Jugendlichen, die in Einrichtungen der Jugendwohlfahrt leben, beschreiben, kommt es durch die Übersiedelung in eine Wohneinrichtung zu vielfältigen Beziehungsbrüchen. Meist kommt es zu einem Verlassen des Heimatortes, womit ein Schulwechsel verbunden ist. Zudem werden bestehende soziale Kontakte und Netze abgebrochen, wodurch die Jugendlichen – wie auch Kaspar aufgrund der häufigen Heimwechsel – permanenten Brüchen von Beziehungen ausgesetzt ist. Kaspar verbringt zwar seine Kindheit und Jugend von seiner Mutter getrennt, aber sucht dennoch ihre Nähe und ist immer in ihrer Reichweite. Als seine Mutter mit ihrem Freund und den beiden Brüdern den Wohnsitz von Graz nach Wien verlegt, zieht auch Kaspar nach (vermutlich auf Wunsch der Mutter), wohnt ab dann in einem Wohnheim und zuletzt bei einer Pflegemutter in Wien.

Nicole fühlt sich häufig nicht verstanden und sieht sich innerhalb ihrer Familie in einer Außenstellung. Sie erfährt insbesondere durch ihre Mutter wiederholt Zurückweisung, indem beispielsweise ihre Schwestern eine Belohnung für ihre Zeugnisse bekommen, sie als Sonderschülerin jedoch nicht. Vor diesem Hintergrund entwickelt sie bereits im Volksschulalter ein Muster, um Aufmerksamkeit von ihren Eltern zu bekommen. So lässt sie sich beispielsweise beim Spielen im Garten absichtlich niederfallen oder stößt sich absichtlich an Gegenständen, damit sie von ihren Eltern – insbesondere von ihrem Vater – getröstet und verarztet wird.

Charakteristisch für die Jugendlichen des Typs 1 ist außerdem ihre **begrenzte Handlungsmacht**. Wie bereits erwähnt, machen die Jugendlichen häufig in ihrer Kindheit die Erfahrung, sich den Wünschen anderer fügen zu müssen. Dabei nehmen sie überwiegend eine passive Rolle ein. Zurückzuführen ist dies auf unterschiedlichste einschneidende Erlebnisse in ihrer Kindheit, die häufig zu erheblichen biografischen Krisen führen. Es ist nicht unplausibel, dabei von traumatisierenden Erlebnissen zu sprechen (vgl. Rosenthal et al. 2006, 32), auch wenn für eine finale Absicherung dieser Lesart weitere Analysen erfolgen müssten. Die RepräsentantInnen dieses Typs haben dabei **Unsicherheit** in unterschiedlichen Facetten erfahren. Im Zuge dieser Erlebnisse konnten sie weder auf die Unterstützung von AkteurInnen aus der Familie zurückgreifen, vielmehr haben gerade diese zum Teil ihr seelisches und körperliches Wohlergehen missachtet/angegriffen, noch haben sie sich selbst in der Lage gesehen, sich zur Wehr setzen zu können. Im Gegenteil entwickeln sie das **Handlungsschema des passiven Ertragens**, indem sie sich als Opfer anderen fügen. Auch in der Studie von Rosenthal et al. wird von „Jugendlichen mit einer auffallenden Tendenz zu einer verfestigten Opferhaltung und ausgesprochenen Passivität sowie einer pessimistischen Zukunftsperspektive“ gesprochen (Rosenthal et al. 2006, 47).

Kaspar erfährt eine Reihe an Erlebnissen von Fremdbestimmung. Dazu zählt, wie bereits erwähnt, die Entscheidung seiner Mutter für seine Heimunterbringung, was er als Akt von Willkür erlebt. Seither erlebt er viele Wechsel hinsichtlich seiner Wohnorte, seines sozialen Umfelds und seiner BetreuerInnen. Die Erfahrung von Fremdbestimmungen verhärtet sich, als Mitmenschen die Grenze zur Gewalt überschreiten (Vergewaltigung durch andere Jugendliche des Heimes, gewalttätiger Angriff durch seinen Opa). Diese extremen Gewalterfahrungen tragen dazu bei, dass Kaspar sein Umfeld als unsicher wahrnimmt und starken Missachtungserfahrungen ausgesetzt ist. Dennoch trägt er diese nicht nach außen, wodurch es zu keinen Konsequenzen auf diese Handlungen kommt. Vielmehr bleibt er in seiner passiven Rolle und macht wiederholt die Erfahrung, schutzlos ausgeliefert zu sein. Es ist anzunehmen, dass Kaspar als Kind aus Angst und aufgrund fehlender Unterstützung sowie der gesellschaftlich wirksamen Tabuisierung von (sexueller) Gewalt niemanden von seinen Erlebnissen erzählt hat. Auch in ihrer Studie berichten Drexler et al. (2012) von Jugendlichen, die in Gewaltsituationen keine Unterstützung erhalten haben und sich nicht getraut haben, anderen über ihre Gewalterfahrung zu erzählen oder in denen eine an ein Gespräch anschließende Intervention wirkungslos blieb. Kaspar hat zudem diese Erlebnisse auch als Bestrafung für sein eigenes Verhalten erlebt.

Nicole erlebt bereits die Volksschule als unsicheren Ort, als sie aufgrund erster Lernprobleme und den damit zusammenhängenden Leistungsschwächen und Konzentrationsproblemen von anderen MitschülerInnen gemobbt wird. Sie hat keine FreundInnen und fühlt sich zunehmend

als Außenseiterin in ihrer Klasse. Sie selbst leidet unter ihrem geringeren Selbstwert bzw. ihrem reduzierten Selbstbild, sieht ihre biologische Konstitution als Grund für ihre Schwäche. Sie macht häufig die Erfahrung, dass sie weniger wert ist. Sie erfährt wiederholt Zurückweisung durch ihre Familie (z.B. Ungleichbehandlung der Geschwister, ihr werden Belohnungen vorenthalten). Innerhalb ihrer Familie fühlt sie sich kaum verstanden. Auch sie erlebt solche Zurückweisungen als potenzielle Bestrafungen. Ihre psychischen Probleme (Depressionen und Panikattacken) dürften in Zusammenhang mit diesen Erfahrungen stehen. Nicht zuletzt verknüpft sie selbst ihr selbstverletzendes Verhalten (Ritzen), das sie erstmals im Alter von 11 Jahren einsetzt, damit.

Im Laufe der Jugendjahre kommt es innerhalb des Typs 1 jedoch aufgrund einiger Erlebnisse zu geringfügigen **Ansätzen von Widerstand**, wodurch sich das Muster der Anpassung an von außen an sie herangetragenen Erwartungen ändert. Im Zuge dessen kristallisiert sich bei den Jugendlichen sowohl innerhalb ihrer Familie als auch bei Außenstehenden eine **Polarisierung von Feindbildern auf der einen und Idealisierung einzelner (familiärer) Bezugspersonen** auf der anderen Seite heraus. Auch Institutionen spielen dabei eine wesentliche Rolle.

Kaspar bricht im Jugendalter erstmals die Regeln, als er sich unerlaubt vom Wohnheim entfernt und nach Graz fährt. Dieses Erlebnis hat die Bedeutung eines Auftaktes für kleine subversive Akte, die er später im Zusammenhang damit setzt, dass seiner Pflegemutter die Obsorge für ihn entzogen wird. Trotz seiner wiederholt erlebten Vertrauensbrüche durch Erwachsene – insbesondere seiner Mutter – kämpft Kaspar um ihre Aufmerksamkeit und Zuwendung. Im Gegensatz dazu bringt er Institutionen (z.B. auch Jugendamt) ein Grundmisstrauen entgegen und wird darin immer wieder bestätigt (z.B. Androhung eines Ausschlusses aufgrund seines nicht konformen Verhaltens in der Produktionsschule).

Auch sprachlich bringt Kaspar das Feindbild „Institutionen“ zum Ausdruck. VertreterInnen von Institutionen treten dabei als willkürlich handelnd und herzlos auf und werden in der erzählten Lebensgeschichte ausschließlich negativ dargestellt. Die Gegenwartsperspektive auf Institutionen lautet, dass diese daran schuld sind, dass Kaspars Familie zerrissen wurde. Eine Ausnahme stellt seine Pflegemutter bzw. Pflegefamilie dar, mit der er ausschließlich positive Beziehungen (zur Pflegemutter und den Geschwistern) verbindet, sie als seine neue Familie wahrnimmt. Wiederum sieht er die Behörden als Feindbild, als diese seine Trennung von der Pflegefamilie kurze Zeit später veranlassen.

Nicole ändert ihre Handlungsweisen gegenüber ihrer Mutter, als ihr Vater einen (nicht tödlichen) Herzinfarkt erleidet, wodurch die ambivalente, konfliktbehaftete Beziehung zu ihrer Mutter deutlich wird. Im Mittelpunkt ihrer Wahrnehmung steht dabei vor allem das grenzüberschreitende Verhalten ihrer Mutter, das mit Verwerflichkeit assoziiert wird (übermäßiger Alkoholkonsum an öffentlich zugänglichen Orten, Fremdgehen). Auf dieser Basis entwickelt Nicole zunehmend eine emotionale Abwertung ihrer Mutter. Ihr Vater kristallisiert sich hingegen als einzige Konstante seit ihrer Kindheit heraus und sie entwickelt im Laufe ihrer Jugend eine besondere Beziehung zu ihrem Vater. Sie solidarisiert sich zunehmend mit ihm und steht hinsichtlich der BeschützerInnenrolle in einer wechselseitigen Beziehung zu ihm.

In der erzählten Lebensgeschichte verdeutlicht Nicole auch sprachlich diese Beziehung zu ihren Eltern. Während sie sich zu ihrem Vater bekennt, häufig aus seiner Perspektive spricht, seine Handlungen entschuldigt und rechtfertigt, kritisiert sie ihre Mutter stark, wird bei ihren Erzählungen sehr emotional und verwendet stark negative Begriffe und Konnotationen, um ihre abwertende Haltung ihrer Mutter gegenüber zu verdeutlichen. Institutionen nimmt Nicole – im Gegensatz zu Kaspar – als gesicherten Rahmen wahr und stellt diese auch sprachlich ausschließlich positiv dar.

Ein wesentlicher Unterschied zu Typ 2 stellt bei RepräsentantInnen des Typs 1 die noch nicht erfolgte **Bewältigung ihrer einschneidenden Erlebnisse und Missachtungserfahrungen** dar. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass Jugendliche dieser Gruppe zwar erste Handlungsmuster und Strategien entwickelt haben, um ihre krisenhaften Erlebnisse aufzuarbeiten. Die **Bewältigung** der zentralen biografischen Probleme ist aktuell aber **noch im Gang**. *Kaspar hat bereits Strategien entwickelt, um mit seinen einschneidenden Erlebnissen umzugehen. Beispielsweise nimmt er ein Haustier zu sich, um mit seiner Einsamkeit umzugehen, seitdem er in einer eigenen Wohnung lebt. Seit der Trennung von seiner Pflegefamilie beteiligt er sich an einem Kunstprojekt zum Thema Pflegekinder, welches einen weiteren Weg des Umgangs mit der Trauer und dem Verlust darstellt. Er hat bereits gelernt, krisenhafte Erfahrungen zu bearbeiten. Er versucht jedoch, mit diesen Strategien an seiner Vergangenheit festzuhalten und verfolgt dabei zum Teil unrealistische Ziele (wie die Rückkehr zur Pflegefamilie).*

Bei Nicole hat sich im Laufe ihrer Kindheit und Jugend aufgrund einschneidender Erlebnisse und Missachtungserfahrungen ihr gesundheitlicher Zustand deutlich verschlechtert und sich als psychische Erkrankung manifestiert. Insbesondere ihr selbstverletzendes Verhalten verwendet Nicole nach wie vor als Umgang mit den Erfahrungen, die sie nicht bewältigen kann. Zusätzlich richtet sie auch Wut gegen sich selbst, weshalb das Ritzen auch als Selbstbestrafung dient. Auch Nicole zeigt erste Strategien, um ihre Vergangenheit und ihre Krankheit zu bewältigen. Im Laufe ihrer Jugend ist Nicole mehrmals in psychiatrischer Behandlung. Sie greift auf professionelle Hilfe zurück und arbeitet im Zuge einer Therapie ihre Geschichte auf. Sie hat sich auch für die Entlassung aus einer psychiatrischen Anstalt, die sie als für sich inadäquat wahrnimmt, eingesetzt und diese auch erreicht. Dieses Erlebnis verdeutlicht einen Wechsel der früheren Muster der Fremdbestimmung.

Strukturmerkmale der Bildungsbiografien

Die Bildungsverläufe im Typ 1 umfassen Sonderbeschulung bzw. Sonderschulabschluss, Berufsvorbereitungskurs, Pflichtschulabschluss sowie eine Lehrausbildung, die abgebrochen wurde. Dabei machen die RepräsentantInnen auch Erfahrungen mit Schulwechseln. Die Jugendlichen repräsentieren Fälle, deren Bildungsbiografien in der thematischen Ausgestaltung der Interviews hinter den zentralen biografischen Problemen in anderen Lebensbereichen stehen. Obwohl sie Bildungserfolge vorweisen können, nehmen die Jugendlichen diese kaum als solche wahr oder sie rechnen sich diese nicht ihren eigenen Leistungen zu (im Unterschied zu Typ 2). Vielmehr wiederholen sich im Kontext der Schulbiografien die **Erfahrungen von Missachtung, Diskontinuität und Unsicherheit**, wodurch Schule eher negativ erlebt wird.

Kaspars Schulzeit gehört nicht zu seinem thematischen Feld, weshalb auch wenige Informationen über seine Schulzeit vorliegen. Bekannt ist, dass er die Hauptschule positiv abschließt und keine Ausbildung aufgenommen hat. Seine konkrete Bildungslaufbahn ist nicht bekannt, es zeigt sich aber deutlich, dass er im Zuge seines Bildungsverlaufs eine Fortsetzung seiner Erfahrungen mit Unsicherheit und Trennung erlebt. So verzeichnet er viele Schulwechsel, womit er permanenten Veränderungen ausgesetzt ist. Zudem kann er auf keine beständigen Bezugspersonen und vertrauten Personen zurückgreifen und muss sich stets als „Einzelkämpfer“ beweisen. Er schafft (dennoch) den Hauptschulabschluss.

Bei Nicole machen sich bereits in der Volksschule erste Lernprobleme bemerkbar und sie wird auch in diesem Kontext von anderen MitschülerInnen gemobbt. Nach der Volksschule kommt sie auf Wunsch ihrer Eltern in die Sonderschule, wo sie bis zu ihrem Abschluss bleibt. Mit ihrer Zeit in der Sonderschule sind zwiespältige Erfahrungen verbunden. So fühlt sie sich einerseits erleichtert, als sie in die Sonderschule wechseln darf, der Missachtung anderer nicht mehr ausgesetzt ist und sich fortan nicht mehr als nach unten abweichend wahrnimmt. Andererseits trägt sie das Stigma Sonderschulabschluss mit sich und es gibt Hinweise darauf, dass sie sich selbst gegenüber reduzierte Erwartungen hat. Pfahl (2011, 202) kommt in ihrer Studie ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die von SonderschulabsolventInnen inkorporierte „Rücksichtnahme“ auf ihre Behinderung durch schulische Praktiken konditioniert wird und in ihr subjektives Wissen einfließt. Darauf basiert eine negative Auffassung des eigenen Leistungsvermögens, die sich in reduzierten Erwartungen an sich selbst manifestiert.

In der Berufsschule macht Nicole erneut die Erfahrung, von anderen MitschülerInnen gemobbt zu werden. Einmal wird sie sogar bestohlen. Im Zuge dieser Erfahrungen verschlechtert sich ihr gesundheitlicher Zustand wesentlich. Als sie sich an eine ihr vertraute Lehrperson wendet, wird sie nicht ernst genommen. Sie fühlt sich alleine gelassen und unsicher. Nicole erlebt somit in der Berufsschule eine Fortsetzung der Missachtungserfahrungen und nimmt Schule erneut als unsicheren Ort wahr. Die Ausnahme davon bildet – neben der Sonderschule – lediglich die einjährige Teilnahme an einer Produktionsschule und das Projekt für Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen, an dem sie zurzeit teilnimmt und das Nicole als gesicherten Rahmen wahrnimmt.

Bedeutung von Arbeit

Charakteristisch für die RepräsentantInnen des Typ 1 ist, dass **Arbeit derzeit keinen zentralen Stellenwert** in ihren Biografien hat und diese auch nicht als Identitätsressource fungiert. Hierbei ist allerdings darauf hinzuweisen, dass sie **wenige Arbeitserfahrungen** gemacht haben. Nicole und Kaspar greifen aus diesem Grund in ihren Erzählungen auf ihre kurze Zeit in der Lehrausbildung als Köchin (Nicole) bzw. in einem gemeinnützigen Beschäftigungsprojekt, in dem Produkte aus recyceltem Material hergestellt wird (Kaspar), zurück. Die Bewältigung ihrer biografischen problematischen Erlebnisse steht an erster Stelle, wodurch sie sich derzeit auch eine „Auszeit“ von der Teilnahme an kompetitiven Prozessen in Ausbildung und am Arbeitsmarkt nehmen. Beide sind derzeit in Projekten integriert, die einen Rahmen darstellen, in dem eine solche Auszeit auch genommen werden kann. Aufgrund anhaltender Erfahrungen mit Unsicherheit und Missachtung sehen sie auch ihre bisherigen Arbeitserfahrungen als abgeschlossen und es ist derzeit nicht das Ziel, zu ihrer vorangegangenen Arbeit zurückzukehren.

Rosenthal et al. (2006, 47) sehen in ihrer Studie bei einem Teil der Jugendlichen ebenfalls, dass ungelöste biografische und familial tabuisierte Themen eine Rolle spielen, die dem Berufseinstieg oder auch nur der Entwicklung einer Berufsperspektive im Wege stehen können.

Nicole macht die Erfahrung, „trotz“ ihres Sonderschulabschlusses eine Lehrstelle als Köchin in einem kleinen Tiroler Betrieb zu finden. Sie kann die an sie gestellten Arbeitsanforderungen, anknüpfend an die Tätigkeiten, die sie bereits als Kind in ihrer Familie übernommen hat, auch gut erfüllen. Sie nimmt das jedoch nicht als Bildungserfolg wahr und erlebt selbst diesen Aufstieg de facto nicht. Auch Kaspar erlebt positive Bestätigung im Zuge seiner Arbeit. Dennoch führen diese Arbeitserfahrungen bei beiden nicht zu einem Wendepunkt hinsichtlich der prekären Selbstbilder, die sie im Zuge ihrer Missachtungserfahrungen entwickelt haben. So hätten sie sich als geschätzte MitarbeiterInnen in ihrem betrieblichen Umfeld positionieren können und die Arbeit hätte ihnen ihre Stärken bewusst machen können; sie hätten sich als selbstwirksam erleben können. Die positiven Erfahrungen mit Vorgesetzten im Lehrbetrieb bzw. in der Recycling-Werkstatt werden stattdessen als Rücksichtnahme auf sie interpretiert. In den Erzählungen wird die Angst davor, Fehler zu machen, herausgestrichen. Kaspar und Nicole repräsentieren somit Fälle, die durch ihre Vorgesetzten durchwegs positive Bestätigung erfahren haben, in denen dies aber bisher nicht zu einer Änderung ihrer etablierten Denk- und Handlungsmuster geführt hat und Erfolge nicht für sich verbucht bzw. nicht in ihr Selbstbild integriert werden konnten. Eine weitere **institutionelle Betreuung** ist ihnen unter anderem deshalb wichtig, um einen Umgang mit ihrer Situation zu finden und Erfahrungen aus der Vergangenheit bewältigen zu können. Ihre Zukunftsvorstellungen umfassen daher die weitere institutionelle Einbettung, konkrete Ausbildungs- oder Berufspläne gibt es nicht. Falls Pläne angesprochen werden, sind diese eher diffus. Es wurden bisher auch keine Schritte in Richtung Realisierung unternommen bzw. wurden diese, aufgrund von problematischen Entwicklungen in den anderen Lebensbereichen, wieder abgebrochen.

Wie schon erwähnt, hat die **Bewältigung der biografischen problematischen Erlebnisse** für Jugendliche dieses Typs **Priorität** und kann als Voraussetzung gesehen werden, um wieder in Ausbildung oder Beschäftigung einsteigen zu können. Es können jedoch einige **Rahmenbedingungen geschaffen** werden, unter denen eine zukünftige Ausbildungs- und Arbeitsbiografie auch für RepräsentantInnen des Typ 1 leichter möglich gemacht werden können. Jugendliche benötigen in einem geschützten Rahmen insbesondere Zeit, um ihre problematischen Erlebnisse zu bewältigen und um grundlegende Kompetenzen und Fähigkeiten für eine Eingliederung am Arbeitsmarkt oder die Aufnahme einer Ausbildung zu erweitern. Ein **begleitendes Mentoring** wäre notwendig, um sich der eigenen Stärken bewusst zu werden („ihre Stärken stärken“) und auf ihre Erlebnisse anknüpfend positive Erfahrungen mit Lehrpersonen, AusbilderInnen, ArbeitgeberInnen und KollegInnen zu sammeln. Für die RepräsentantInnen dieser Gruppe ist es aufgrund der erlebten Missachtungserfahrungen erforderlich, einen **geschützten Raum** zu finden, wo sich diese Erfahrungen nicht wiederholen können. Es werden **Personen** im Arbeits- und Ausbildungsumfeld benötigt, die **als Vertrauenspersonen** über den instrumentellen Charakter von der Erledigung der beruflichen Tätigkeit hinaus auch Halt geben und eine emotionale Zuwendung gewährleisten (Arbeitsumfeld als familiärer Raum). Wichtig sind demnach auch **Beziehungen auf Augenhöhe**,

gegenseitiger Respekt und ein wertschätzender Umgang miteinander, fernab von Degradierung.

Sowohl bei Kaspar als auch bei Nicole können Projekte wie die Produktionsschule als Raum gesehen werden, wo diese Bedingungen prinzipiell gewährleistet sind. Es gibt jedoch einen wesentlichen Unterschied zwischen diesen Fällen. Nicole nimmt klare Regeln als positiv wahr und es fällt ihr leicht, sich einzuordnen. Aufgrund der biografischen problematischen Erlebnisse war jedoch die Dauer der Produktionsschule zu kurz, um ihre Erfahrungen zu bewältigen und um den nächsten Schritt – Ausbildung bzw. Integration in den Arbeitsmarkt – zu realisieren. Kaspar hingegen benötigt innerhalb eines geschützten Rahmens seine Freiräume und steht Institutionen prinzipiell kritisch gegenüber.

4.4 Typ 2: „Arbeit als notwendige Absicherung – Überbrückung“

Jonathan, Babsi, Bettina und Krzysztof³¹ repräsentieren Fälle, in denen sowohl Brüche in den Bildungsbiografien als auch Aufstiegserfahrungen vorliegen. Arbeit hat im Kontext der Lebensgeschichten einen instrumentellen Charakter.

Biografisch entwickelte Orientierungen und Handlungsmuster

Auch diese Jugendlichen repräsentieren wie bei Typ 1 Fälle, in denen schwer zu bewältigende Lebensereignisse eine zentrale biografische Bedeutung haben. Ihnen ist gemeinsam, dass sie Trennungen von Bezugspersonen erleben. Mitunter haben **Umbrüche in ihren Lebensgeschichten** die Bedeutung von biografischen Wendepunkten, die einen Neubeginn notwendig machen und eine Entwicklung von neuen biografischen Handlungsmustern zur Folge haben (können). Diese Jugendliche machen früh die Erfahrung, auf sich selbst gestellt zu sein. Diese Erlebnisse führen dazu, dass sie auch **früh Verantwortung** übernehmen und sich ein selbständiges Handeln aneignen. Typisch ist, und dies bildet einen Unterschied zu Typ 1, dass in diesen Fällen ein Weg gefunden wird, mit den krisenhaften Ereignissen umzugehen: Es wurden wirksame Strategien zur Bewältigung entwickelt, wodurch sich die BiografInnen als handlungsmächtig erleben. In diesem Rahmen wird die Erfahrung gemacht, das Leben in die eigene Hand nehmen zu können.

Babsi ist seit ihrer frühen Kindheit Beobachterin von exzessiver Gewalt durch männliche Familienmitglieder und sie ist auch selbst davon betroffen. Über einen langen Zeitraum kann sie nicht auf wirksame Strategien zurückgreifen, um sich gegen die Gewalt durch den Vater zu wehren. Es erfolgt auch keine Unterbindung durch andere Familienmitglieder. Die familiäre Gewalt bleibt nach außen hin unentdeckt bzw. folgenlos. Im Alter von 15 Jahren flüchtet sie aus Angst vor ihrem Vater. Die Flucht aus ihrem Elternhaus kann als neu entwickelte Strategie

³¹ Zur Anonymisierung vgl. Fußnote 30, S. 66.

gedeutet werden, mit der sie sich im Kontext ihrer Möglichkeiten zur Wehr setzt. Bald darauf wird sie schwanger und gründet damit ihre eigene Familie. Kurze Zeit später trennt sie sich vom Vater ihres Sohnes.

Jonathan wächst im südlichen Teil des Sudans in Zeiten von Unruhe und Bürgerkrieg auf. Er macht von früher Kindheit an die Erfahrung, wie seine Familie sich in diesem Kontext schützen kann, er handlungsmächtig bleibt und trotz materieller Unsicherheit durch solidarisches Handeln die Versorgung der Familie aufrechterhält. Dazu gehören die Flucht und der vorübergehende Aufenthalt in einem Flüchtlingslager im Nachbarland Äthiopien. Eine Entführung, in deren Zuge Jonathan gefoltert und mit dem Tod bedroht wird, stellt den Anlass für seine Flucht dar. Mit der Flucht ist die Trennung von seiner Familie verbunden. Bei seinem Neubeginn in Österreich greift er auf die erlernten Handlungsmuster zurück, ist aktiv, findet sich schnell zurecht und baut ein soziales Netzwerk auf.

Krzysztof macht früh im Zuge der Migration seiner Eltern von Polen nach Österreich Trennungserfahrungen. Er wird erst in Polen zurückgelassen, was die Trennung von seinen Eltern bedeutet. Als er nachgeholt wird, bedeutet dies die Trennung von seiner Großmutter, die sich in dieser Zeit zu seiner wichtigsten Bezugsperson entwickelt hat. Selbständigkeit, Handlungsmacht und Autonomie sind zentrale biografische Themen. Er vergewissert sich seiner entsprechenden Fähigkeiten erst später im Jugendalter, im Rahmen einer mehrtägigen Wanderung durch die Wildnis gemeinsam mit seinem Onkel.

Bei Bettina sind diese Erfahrungen etwas anders nuanciert. Ihre Mutter trennt sich vom gewalttätigen Vater, als Bettina die Volksschule besucht, und zieht mit Bettina und ihren Geschwistern in eine neue Wohnung. Bettina macht so gesehen nicht die Erfahrung, auf sich alleine gestellt zu sein, da die Familie weiterhin bestehen bleibt und einen wichtigen Rahmen für sie bildet, allerdings vollzieht sich eine entsprechende Erfahrung auf der Ebene ihrer Familie. Sie erlebt, dass diese familiäre Einheit ohne einen Vater gut auskommt. Bettina übernimmt seit der Trennung ihrer Eltern innerhalb der Familie eine Erwachsenenrolle: Sie erledigt Aufgaben im Haushalt und in der Betreuung ihrer jüngeren Geschwister, auch für längere Zeit, als ihre Mutter im Krankenhaus ist (sie ist zu dem Zeitpunkt 9 Jahre alt).

Wie ersichtlich, geht es in den Lebensgeschichten auch um die **Bewältigung von Gewalt-erfahrungen**: im Kontext von Bürgerkrieg (Jonathan), Familie (Babsi, Bettina) oder Schule. Krzysztof repräsentiert einen Fall, der zuerst in der Schule physische Gewalt erlebt hat und daraufhin selbst Gewalt anwendet. Das führt zu Situationen, in denen er blind vor Wut wird, wie er beschreibt. Er hat allerdings Strategien entwickelt, um die Kontrolle über sein Verhalten zu behalten. Diese Bewältigungserfahrungen stellen einen Unterschied zu den Fällen aus Typ 1 dar: Gewalt bleibt in ihrem sozialen Kontext unbemerkt und folgenlos. Die Fälle von Typ 2 machen die Erfahrung, dass sie alleine oder sie mit ihren Familien in solchen Situationen handlungsmächtig bleiben oder werden, während bei Typ 1 die Gewalterfahrungen als Ausgeliefertsein erlebt werden.

Aufgrund der krisenhaften Verläufe und erlebten Brüche ist es nachvollziehbar, dass **Sicherheit** zu einem zentralen biografischen Thema wird. Im Unterschied zu Typ 1 haben diese Jugendliche die Erfahrung gemacht, sich in Sicherheit bringen zu können oder erlebt, dass

AkteurInnen aus der Familie sie in Sicherheit gebracht haben. Aus diesen Erfahrungen resultieren die für die VertreterInnen des Typs 2 typische Durchsetzungsfähigkeit und Beharrlichkeit, die Orientierung nicht aufzugeben. Ein Strukturmerkmal in den Lebensgeschichten ist in diesem Zusammenhang ein überlegtes, planendes Handeln der BiografInnen. Das ist eine Erklärung dafür, dass sie auch in den Bereichen Bildung und Arbeit klare Ziele entwickeln und konsequent verfolgen.

Typisch ist (das bildet einen Gegensatz zu Typ 3) auch die **Orientierung an geschlechterstereotypen Rollen als Erwachsene**, die sie einnehmen. Es ist wichtig, eine konforme erwachsene Frau oder ein konformer erwachsener Mann bzw. eine gute Mutter oder ein guter Vater zu sein.

Babsi sorgt seit der Geburt ihres Sohnes die meiste Zeit alleine für sich und ihr Kind. Sie ist aber auf der Suche nach einem Mann, um die Familie zu komplettieren. Dabei dürfte gerade ihre Erfahrung mit gewalttätigen Männern in ihrer Herkunftsfamilie, die daraus resultierende notwendige frühe Erwerbstätigkeit und die damit notwendige Selbstständigkeit mit dem Wunsch nach einem „male bread winner“ zusammenhängen.

Jonathan gründet zu dem Zeitpunkt eine Familie, als er eine auf längere Sicht hin stabile Erwerbstätigkeit hat und somit materiell abgesichert ist. Die Familiengründung komplettiert in seinem Fall den Status als männlicher Erwachsener, der sich in Österreich neu verankert hat. Das daraus entstehende Interesse, seiner Tochter ein gutes Vorbild zu sein, kollidiert in diesem Kontext mit seiner Tätigkeit als Hilfsarbeiter (s.u. ausführlicher).

Krzysztof hat sich einen Habitus angeeignet, der in wesentlichen Aspekten einer hegemonialen Männlichkeit³² entspricht. Seine Rolle als starker Akteur, der keine Schmerzen spürt und immer handlungsmächtig bleibt, bildet eine wesentliche Identitätsressource für ihn. Im Zuge seiner Arbeitserfahrungen kann er sein Repertoire an Anlässen, um ein positives Selbstbild zu entwickeln, erweitern. Kurz vor dem Interview übernimmt er eine weitere Rolle als fürsorgender Onkel, erwirbt Wissen um Kindererziehung und Haushaltstätigkeiten.

Bei Bettina wiederum sind diese Orientierungsmuster etwas anders akzentuiert. *Sie selbst übernimmt keine typisch weibliche Rolle, aber ein traditionelles Rollenarrangement ist in der Einheit Familie wirksam. Seit der Trennung vom biologischen Vater übernimmt sie in dieser familiären Einheit die Rolle des Vaters. Diese vergeschlechtlichte Arbeitsteilung mit der Mutter wird auf der Erzählebene sichtbar. Sie stellt ihre Mutter als sorgend, emotional und spontan, sich selbst als vernünftig, rational und vorausschauend dar; ihre Mutter wird als zuständig für das Ausgeben des Geldes, sie selbst für das Zusammenhalten des Haushaltsbudgets verantwortlich präsentiert.*

³² Connell (2006).

Die Jugendlichen repräsentieren somit Fälle, in denen **gesellschaftlich konstruierte Frauen- und Männerrollen als** für sie **adäquate Möglichkeiten** gedeutet und als Identifikationsangebote genutzt werden. Interessant ist, dass dies bei den einen eine Kontinuität zu frühen Erlebnissen in ihrer Familie bedeutet, in der sie eine traditionelle Rollenaufteilung zwischen ihren Eltern erlebt haben, es bei den anderen gerade einen Bruch mit dem eigenen Erleben darstellt. Bei den Fällen, die Typ 3 zugeordnet sind, werden hingegen genau diese gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an (gender)konformes Verhalten zu einer Krise im Kontext Schule und stellen einen zentralen Bewältigungsbereich in den Lebensgeschichten dar. Wenn man neben Gender andere Markierungen betrachtet, so repräsentiert auch Jonathan einen Fall, bei dem gesellschaftlich konstruierte Erwartungen einen solchen Bewältigungsbereich darstellen, der in seiner Lebensgeschichte zentral ist. Rassismus und spezifische Flüchtlingsstereotype werden von ihm als Krisenerfahrung erlebt. Er wird als afrikanischer Wirtschaftsflüchtling wahrgenommen und arbeitet sich, auch im Interview, an der Zurückweisung damit verbundener Zuschreibungen ab. Er erlebt die Entwertung seines Bildungstitels, die Unterstellung eines unlauteren Fluchtmotivs und Diskriminierungen in den Bereichen Wohnen und Zugang zum Arbeitsmarkt.

Typisch für die RepräsentantInnen des Typs 2 ist ihre **Vorbildfunktion**. Korrespondierend mit der Verantwortung, die sie zum Teil früh in ihren Familien übernommen haben, werden sie zu Vorbildern ihrer jüngeren Geschwister. Zum Teil werden diese Rollen dann in weiteren sozialen Bereichen eingenommen und sie werden in der Schule oder im Freundeskreis von anderen als Vorbilder wahrgenommen und handeln entsprechend. So übernimmt Jonathan die Funktion des Klassensprechers, Krzysztof agiert seinen FreundInnen gegenüber als verlässlicher, loyaler Freund und Zuhörer und wird von deren Eltern als Vorbild wahrgenommen und explizit so benannt. Babsi steht ihren Geschwistern nach wie vor bei Krisen mit Ratschlägen zur Seite.

Eigenständigkeit und frühe eigene Verantwortung wurden als Strukturmerkmale dieser Fälle herausgearbeitet. Die Biografinnen, die dem Typ 2 zugeordnet sind, haben aber auch die Erfahrung gemacht, **bei Bedarf Unterstützung** zu organisieren bzw. organisieren zu können, um Probleme zu lösen. Im Fall von Bettina übernimmt ihre Mutter die unterstützende Rolle. Als sie in der Unterstufe gemobbt wird, veranlasst ihre Mutter einen Schulwechsel. Als Bettina die Handelsakademie abbricht, stellt ihre Mutter den Zugang zur Abendschule her. Als Bettinas Chef in der Videothek, in der sie arbeitet, sie ungerecht behandelt, begleitet ihre Mutter sie zum Kündigungsgespräch. Bei Babsi spielen Institutionen diese wichtige Rolle. Sie greift bei Bedarf auf finanzielle Unterstützung im Rahmen der Mindestsicherung sowie der Wohnbeihilfe zurück. Typisch ist ein pragmatischer Zugang zu Unterstützung. Aus diesen Erfahrungen ergeben sich keine Abhängigkeiten bzw. werden nicht als solche gedeutet, auch wenn Unterstützung wiederholt oder konstant genutzt wird. Das stellt einen weiteren Unterschied zu Typ 1 dar, wo Unterstützung auch die Bedeutung hat, dass eigene Handlungspotenziale unterschätzt werden.

Strukturmerkmale der Bildungsbiografien

Die Bildungsverläufe im Typ 2 sind einerseits sehr divers und umfassen Sonderschulabschluss, Hauptschulabschluss, Nachholen des Pflichtschulabschlusses, Berufsausbildung, Matura, die in Österreich nicht anerkannt wird, oder Besuch einer maturaführenden Abendschule.

Andererseits liegen als Klammer sowohl **Erfahrungen Abbrüchen als auch Erfahrungen mit Bildungsaufstieg bzw. mit einer konsequenten Verfolgung von Bildungszielen** vor, die sich jedoch an sehr unterschiedlichen Punkten in den Bildungsbiografien manifestieren. Bei den einen ist die hohe Bedeutung des Bildungsaufstiegs klar aus der Lebensgeschichte zu rekonstruieren.

Jonathan macht in seinem Geburtsland Sudan die Matura trotz Bürgerkrieg, trotz einem damit zusammenhängenden vorübergehenden Aufenthalt in einem äthiopischen Flüchtlingslager und trotz einer prekären finanziellen Situation. Seine Flucht nach Österreich findet statt, bevor er eine tertiäre Ausbildung nach der Matura anschließen kann. Die Flucht wird zu Beginn noch durch Hoffnung auf die Fortsetzung des Bildungsaufstiegs in Österreich begleitet. In der ersten Phase scheint ihm das auch zu gelingen, er erwirbt rasch Deutschkenntnisse und knüpft ein soziales Netzwerk an seinem oberösterreichischen Wohnort. Allerdings wird seine Matura nicht anerkannt. Er absolviert daraufhin einen Pflichtschulabschlusskurs. Die Erfahrung, das Maturazeugnis bei seinen Bewerbungen de facto nicht nutzen zu können, hat die Bedeutung eines biografischen Wendepunktes, nachdem sein Bildungsaufstieg erstmals in Frage steht. Das verschärft sich, als die Abendschule mit dem Ziel der Matura mit der Anforderung an einen sofortigen Einstieg in den Arbeitsmarkt kollidiert. Bildungsaufstieg bleibt in seiner Lebensgeschichte als Zukunftsplan weiterhin zentral. Die Erfahrungen mit Lernen und Bildung schließen an seine Vorbildfunktion, die frühe Verantwortung und seine Selbstwirksamkeit an.

Babsi macht die Erfahrung eines Aufstiegs, als sie in der 4. Klasse Hauptschule nach einer positiv absolvierten Prüfung nicht mehr nach Sonderschullehrplan unterrichtet wird. Sie schließt die Hauptschule ab und beginnt eine Lehre als Friseurin. Sie erlebt das als bestärkende Erfahrung und schreibt sich das als wichtige Leistung im Kontext schwieriger Bedingungen zu, da seit ihrer Volksschulzeit die oben genannte familiäre Gewalt ständig präsent ist und sie aufgrund einer Vielzahl an Tätigkeiten im Haushalt wenig Zeit zum Lernen hat. Als sie vor dem gewalttätigen Vater die Flucht ergreift, bricht sie ihre Lehre ab (verbunden mit Wohnortwechsel, aber auch dem abrupten Fernbleiben von der Lehrstelle). Im Zuge ihrer Erwerbstätigkeit eignet sie sich Wissen und Kompetenzen im Verkauf an und plant, diese in einen formalen Abschluss als Einzelhandelskauffrau überzuführen. Ihr optimistischer Zukunftsplan schließt an ihre Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und ihr Wissen um die eigenen Stärken an.

Bei den anderen Fällen dieses Typs nehmen die bildungsbiografischen Erfahrungen nicht die klare Bedeutung als Aufstieg in der lebensgeschichtlichen Präsentation an, haben jedoch ebenfalls eine positive Bedeutung:

Bettina erlebt im Rahmen diverser Schulwechsel ihre Mutter als unterstützend. So kann sie sich über die Wahl von Alternativen (Wechsel vom Gymnasium in NMS, Wechsel von HAK in Abendmatura), Mobbing Erfahrungen sowie der Erfahrung, den Leistungsanforderungen nicht zu entsprechen, entziehen. Bei Bettina steht nie außer Frage, dass sie eine Matura machen wird und schaffen kann. Das Thema wird im Interview aber nicht als Bildungserfolg ausgebaut. Wesentlich ist die Erfahrung, dass ihre Mutter sie wiederholt unterstützt hat.

Krzysztofs Hauptschulerfahrungen sind in das Thema Gewalt eingebettet, die er erst selbst erlebt und später einsetzt. Aus der Schulzeit zieht er Selbstwirksamkeitserfahrungen, die ausschließlich an seine körperliche Stärke gebunden sind, nicht an seine schulischen Leistungen. Er schließt die Schule negativ ab. Krzysztof macht im Rahmen eines externen Pflichtschulabschlusskurses positive Lernerfahrungen und erlebt sich im Bereich Bildung erstmals als selbstwirksam. Wesentlich ist in seinem bildungsbiografischen Kontext die Erfahrung, dass Lehrpersonen an ihn glauben und ihn unterstützen möchten.

Inwiefern der eigene Bildungsverlauf als Erfolg gedeutet wird, unterscheidet sich demnach zwischen den RepräsentantInnen des Typs 2. Gemeinsamkeiten bestehen darin, dass sie jedenfalls ein konkretes Bildungsziel verfolgen und über fortgesetzte (Aus-)Bildung einen Aufstieg erreichen wollen. Gemeinsam ist ihnen auch, dass Zweifel an den eigenen Kompetenzen nicht zur Debatte stehen, wie etwa bei Typ 1 oder Typ 3. Sie schätzen ihre Fähigkeiten klar als Stärken ein. Sie haben, wenn auch auf sehr unterschiedliche Weise, im Rahmen von Schule positive Lernerfahrungen gemacht und sich als selbstwirksam erlebt. Während dies bei Jonathan seit seinem Schuleintritt so war, macht Krzysztof diese Erfahrung erstmals im Rahmen des zweiten Bildungsweges. Babsi bewältigt die an sie gerichteten schulischen Anforderungen bereits als Volksschülerin alleine und führt ihre Bildungserfolge auf ihre eigene Stärke zurück. Bettina greift bei Bedarf auf die Unterstützung durch ihre Mutter zurück und es entstehen an keinem Punkt in ihrer Schullaufbahn Zweifel an ihren Fähigkeiten.

Strukturmerkmale der Arbeitsbiografien

Arbeit hat im Kontext der Lebensgeschichten und Zukunftsentwürfe dieser Fälle die Bedeutung eines **Mittels zum Zweck**. Der Zugang zum Arbeitsmarkt ist pragmatisch: Erwerbstätigkeit ist in der jeweiligen Lebensphase notwendig und wird als Aufgabe wahrgenommen, die zu erfüllen ist. Sie sichert den Lebensunterhalt (Babsi, Jonathan) oder trägt zum Familieneinkommen bei (Bettina, Krzysztof). Babsi ist seit ihrer Schwangerschaft im Alter von 16 Jahren in der Reinigung und im Verkauf erwerbstätig, Jonathan nimmt auf institutionellen Druck hin eine Beschäftigung in der Gebäudereinigung auf und bricht die Abendschule ab, zwei Jahre später wird er Vater. Bettina arbeitet seit ihrem 18. Geburtstag parallel zur Abendschule in einer Videothek und in der Gastronomie, wobei ihr dies von der Mutter nahegelegt worden ist. Krzysztof überbrückt nach seinem negativen Schulabschluss die Zeit bis zum Einstieg in einen Pflichtschulabschlusskurs mit einer Erwerbstätigkeit bei einer Kaffeehauskette am Bahnhof in Salzburg.

Die vier Jugendlichen repräsentieren Fälle, in denen Arbeit eine Überbrückungsfunktion hat. Die Zukunftsorientierung lautet, das eigene (Aus-)Bildungsziel zu erreichen. Dem Einstieg geht nicht – wie bei RepräsentantInnen von Typ 3 – eine längere Orientierungsphase voraus. Das bedeutet nicht, dass eine Erwerbstätigkeit in jedem Fall rasch aufgenommen werden kann. Jonathan hat erst nach zwei Jahren intensiver Arbeitssuche, unterstützt durch Beratungsstellen und Projekte, seinen ersten Job in Österreich gefunden. In diesem Kontext liegt die Erklärung der strukturellen Diskriminierung nahe.

Die Arbeitsbiografien weisen **Kontinuitäten zu den Lebensgeschichten vor der ersten Erwerbstätigkeit** auf. Das bedeutet, dass die im Zuge der Biografie entwickelten

Handlungsmuster im beruflichen Kontext genutzt werden können bzw. in diesem Kontext anschlussfähig sind: Dazu gehören Verantwortung, Eigeninitiative, Loyalität und Vorbildwirkung. Babsi und Jonathan repräsentieren Fälle, in denen zuvor schon in der Schule Selbstwirksamkeitserfahrungen und positive Lernerfahrungen gemacht wurden. Sie können somit, auch am Arbeitsplatz, auf Erlebnisse zugreifen, in denen sie sich ihrer Stärken bewusst geworden sind bzw. diese von anderen bestätigt wurden. Krzysztof repräsentiert hingegen einen Fall, dessen Möglichkeiten, sich selbst als handlungsmächtig und selbstwirksam zu erleben, im Zuge seiner Arbeitserfahrungen erweitert wurden.

Der Einstieg in Erwerbstätigkeit wird, wie gesagt, als notwendige Aufgabe wahrgenommen, die zu erfüllen ist. Dieselbe pragmatische Perspektive wird für die beruflichen Tätigkeiten eingenommen: Es geht um Aufgaben, die zu erfüllen und Herausforderungen, die zu bewältigen sind. Hier zeigt sich ein zentraler Unterschied zu Typ 1. Die Angst davor, Anforderungen, die mit der Ausübung der beruflichen Tätigkeit verbunden sind, nicht erfüllen zu können, steht nicht im Raum. Selbst Situationen, in denen Fehler gemacht werden, werden nicht als Krise erlebt, sondern als Anlass wahrgenommen, das eigene Wissen bzw. die eigenen Kompetenzen zu erweitern. Als Babsi erstmals in einem Geschäft arbeitet, unterlaufen ihr beim Kassieren Rechenfehler. Ihr Vorgesetzter setzt sich daraufhin mit ihr zusammen und erklärt ihr die Berechnungsmethode. Ähnliche Erfahrungen macht Krzysztof, der zu Beginn seiner beruflichen Tätigkeit kaum Englisch spricht, KundInnen in dem Zusammenhang schlecht versteht und durch eine Kollegin beim Erlernen der Sprache unterstützt wird.

Arbeit hat in dem Zusammenhang für Krzysztof, Bettina und Babsi eine positive Bedeutung. Arbeit wird als ein Bereich gesehen, in dem bestärkende Erfahrungen gemacht werden können: etwa neue Kenntnisse zu erwerben, KollegInnen und Vorgesetzte als unterstützende Ansprechpersonen zur Verfügung zu haben oder aber sich gegen erfahrene Ungerechtigkeiten (wie z.B. unbezahlte Mehrarbeit) zu wehren. Bei Jonathan ist das nicht so, hier hat die Arbeit als Hilfskraft in der Reinigung die Bedeutung von sozialem Abstieg bzw. seiner fortgesetzten Degradierung. Insbesondere ab dem Zeitpunkt, als seine Tochter auf die Welt kommt, entsteht ein Konflikt: Auf der einen Seite möchte er die gewohnte Vorbildfunktion übernehmen, wozu im Kontext seiner Bildungsbiografie eine hohe Qualifikation gehört. Auf der anderen Seite muss er den Lebensunterhalt für seine Familie verdienen, wobei sein mögliches Jobspektrum aufgrund bereits angesprochener struktureller Diskriminierung eng bleibt.

Insofern weist dieser Typ Parallelen zum Typ *taking a year out* (Maguire 2010) auf, wonach der Arbeit eine Überbrückungsfunktion bis zur geplanten Ausbildung bzw. bis zum Präsenzdienst zukommt. Bettina und Krzysztof repräsentieren Fälle, bei denen dieses Ausbildungsziel von ihren Familien unterstützt wird. Babsi und Jonathan repräsentieren hingegen Fälle, in denen eine eigene Familie versorgt werden muss. Hier kann man nicht von einem Jahr Auszeit sprechen. Auch wenn Arbeit als Überbrückung bis zur Höherqualifizierung gedeutet wird, könnte sie à la longue ihre Funktion als Überbrückung verlieren und die beruflichen Positionen im Hilfsarbeitssegment könnten sich als *dead ends* erweisen. Das bedeutet, dass weder berufliche Aufstiegsmöglichkeiten geboten werden, noch die individuellen Qualifizierungspläne parallel zur Erwerbstätigkeit realisiert werden können. Ob die geplante Ausbildung tatsächlich absolviert werden kann, ist also (auch) davon abhängig, wie die institutionellen Rahmenbedingungen gestaltet sind.

Dieser Typ macht u.a. sichtbar, dass es entscheidend ist, Bildungsabschlüsse (über den Pflichtschulabschluss hinausgehend) unabhängig von Alter, Lebensphase und erlebten Brüchen in der Bildungsbiografie zu ermöglichen, finanziell und organisatorisch (Stichwort Kinderbetreuung) zu unterstützen bzw. so zu gestalten, dass eine parallele Erwerbstätigkeit möglich ist. Nicht alle Jugendlichen können auf entsprechende familiäre Unterstützung zurückgreifen, um ihre Bildungsziele zu realisieren. Erschwert wird das Erreichen der Bildungsziele wiederum durch die Erwerbstätigkeit selbst, wenn Arbeitszeiten rasch wechseln, dadurch Planung schwierig wird und aufgrund eines geringen Stundenlohns eine Vollzeitbeschäftigung notwendig ist, um die Lebenserhaltungskosten zu decken, womit wiederum weniger Zeit für Qualifizierung bleibt. Insbesondere bei Jugendlichen, die Mehrfachbelastungen ausgesetzt sind, hängt die Möglichkeit der Vereinbarkeit von Familie, Arbeit und Qualifizierung von weiteren institutionellen Rahmenbedingungen (wie z.B. prinzipielle Kinderbetreuungsmöglichkeiten und deren Kosten) ab.

Dieser Typ zeigt aber auch die Konsequenzen einer restriktiven Anerkennungspolitik von Bildungsabschlüssen, aufgrund derer Personen mit bereits höheren Qualifikationen aus ihrem Geburtsland zurück an den Start verwiesen werden. Der aus diesen Prozessen resultierende Status *geringqualifiziert* steht nicht mit negativen Schulerfahrungen oder fehlender Motivation in Zusammenhang (vgl. dazu auch: Perchinig, Schmidt 2012; Steiner, Pessl, Wagner, Plate 2010; Steiner et al. 2017).

In einer weiteren englischen, allerdings quantitativen Studie, von Spielhofer et al. (2009) wurden mehrere Gruppen von arbeitenden Jugendlichen (16-17 Jahre alt) unterschieden. Die als *transitional in a JWT* bezeichnete Gruppe weist Parallelen zu unserem Typ 2 auf. Arbeit wird hier als Überbrückung gesehen und es besteht eine hohe Motivation, in naher Zukunft wieder ins Aus-/Bildungssystem einzusteigen. Die Erklärung der StudienautorInnen dafür, dass sich diese Jugendlichen überhaupt in Erwerbstätigkeit befinden, sind *gescheiterte Übergänge* (Spielhofer et al. 2009, 33f). Unsere Ergebnisse verdeutlichen, dass diese Erklärung angesichts der Biografien zu einfach bzw. schlicht unzutreffend wäre bzw. dass ein gescheiterter Übergang besser als Symptom zu verstehen wäre und nicht als Ursache. Vielmehr wurde in der vorliegenden Studie gezeigt, dass sehr unterschiedliche Gründe zu einem frühen Einstieg in Arbeit führen können, dass Arbeit im Kontext der Biografien unterschiedliche Bedeutung erlangen und sowohl zu einer Erweiterung des Handlungsspektrums, aber auch sukzessive zu einer Einengung an Möglichkeiten (zu Höherqualifizierung) führen kann.

4.5 Typ 3: „Spaß am Widerstand?“³³

Maria, Markus und Sebastian³⁴ repräsentieren Fälle, in denen Arbeitserfahrungen sowie Perspektiven auf Arbeit mit konfliktreichen Schulerfahrungen verzahnt sind.

³³ Willis Paul (1977): Spaß am Widerstand, Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt/Main, Syndikat.

Erfahrungen mit Schule und Ausbildung als konfliktreiches biografisches Thema

Ein charakteristisches Merkmal von Typ 3 ist, dass die Interviews stark auf die Bereiche Schule, Ausbildung und Arbeit fokussiert sind, wobei in den sprachlichen Darstellungen das Erklärungsmuster dominiert. Die erzählten Lebensgeschichten laufen darauf hinaus, dass es logischerweise zum heutigen Status quo gekommen ist: Marias Bildungsweg verlief im Zick-Zack-Kurs. Sie hat – gemessen an den familiären Erwartungen – einen Bildungsabstieg zu verzeichnen, ihre Schullaufbahn aber nicht abgebrochen und besucht derzeit ein Abendgymnasium. Im Anschluss daran ist geplant, eine Lehre als Hafnerin zu absolvieren. Sebastian hat die AHS auf der 6. Schulstufe abgebrochen, mehrere Jahre lang die Abendschule besucht und diese dann auch abgebrochen. Gegenwärtig ist er auf Jobsuche, längerfristig sind eine Lehrausbildung oder ein Studium denkbar. Markus hat die Hauptschule negativ abgeschlossen, wurde aus der Polytechnischen Schule ausgeschlossen, hat eine Lehre als Tischler begonnen und nach etwa einem Jahr wurde sein Lehrvertrag aufgelöst. Er nimmt derzeit am Jugendcoaching teil.

Die Interpretationen haben gezeigt, dass die Jugendlichen ihre Bildungsbiografien als prekär und rechtfertigungsbedürftig deuten. Die Frage, warum sie gegenwärtig (noch) keinen weiterführenden Abschluss aufweisen, ist in ihrer Gegenwartsperspektive relevant. Im Zuge der Interviews werden entsprechende Erklärungen entwickelt bzw. reproduziert (es ist anzunehmen, dass solche Erklärungen zuvor schon bei anderen Gesprächsanlässen zur Anwendung gekommen sind). Dieser Prozess der Ursachensuche ist gegenwärtig noch in Gang. Die gefundenen bzw. entwickelten Begründungen stellen in diesen Fällen vorläufige Konzepte dar, sind noch keine endgültigen Erklärungen, sondern müssen immer wieder abgesichert werden. Sprachlich zeigt sich dies z.B. anhand von Widersprüchen in der Darstellung.

Die Entscheidung, die drei analysierten Fälle Maria, Markus und Sebastian einem Typ zuzuordnen, war – anders als bei den Typen 1 und 2 – schwierig und wurde im ForscherInnen-Team lange diskutiert und immer wieder in Frage gestellt. Die Entscheidung, es doch zu tun, wurde deshalb getroffen, da die relevante Gemeinsamkeit zwischen den drei Fällen das biografische Handlungsmuster des Widerstandes ist. Auf den ersten Blick aber repräsentiert Markus einen Fall, der in wesentlichen Aspekten anders als die anderen beiden Fälle ist. Dies hat mit den unterschiedlichen Bildungserwartungen zu tun, die im Kontext ihrer Familien an die Jugendlichen gestellt werden. Diese Erwartungen nehmen verschiedene lebensgeschichtliche Bedeutungen an und rufen daran anknüpfend konträre Handlungsweisen

³⁴ Zur Anonymisierung vgl. Fußnote 30, S. 66.

hervor, denen wieder auf unterschiedliche Art und Weise begegnet wird. Maria und Sebastian repräsentieren Fälle, bei denen das erfolgreiche Durchlaufen des allgemeinbildenden Zweiges mit anschließender Matura vor dem Hintergrund ihres akademisch geprägten Umfelds vorausgesetzt wird. Maria entwickelt ihr Karriereziel in der Berufsausbildung in jahrelanger konfliktreicher Auseinandersetzung mit ihrer Mutter, die an einem Grazer Privatgymnasium unterrichtet. Auch bei Sebastian führt sein Schulabbruch zu Konflikten mit seiner Mutter, die ein Romanistikstudium fast abgeschlossen hat. Markus hingegen repräsentiert einen Fall, bei dem familiäre Erwartungen an seine Bildungskarriere keine lebensgeschichtliche Relevanz haben. Sein Weg nach der abgebrochenen Polytechnischen Schule führt ganz *selbstverständlich* in eine Lehrausbildung, wobei er diesen Weg autonom, ohne Unterstützung, aber auch ohne Einmischung seiner Eltern beschreitet.

Widerstand als biografisch entwickeltes Handlungsmuster

Allerdings besteht zwischen den drei Fällen eine wichtige strukturelle Gemeinsamkeit in Bezug auf die biografische Bedeutung von Schule, Ausbildung und Arbeit, die diesen Typ von den anderen beiden unterscheidet. Die Klammer sind **Konformitätserwartungen und der Umgang mit diesen Erwartungen**. Als biografisches Handlungsmuster wird **Widerstand gegen an sie herangetragene gesellschaftliche Erwartungen** als (genderkonforme) SchülerInnen entwickelt. Im Kontext ihrer Lebensgeschichten werden diese Erwartungen und die damit zusammenhängenden gesellschaftlich konstruierten Rollenangebote für (männliche, weibliche) SchülerInnen als nicht für sie passend interpretiert und sie setzen sich dagegen zur Wehr. Dieser Widerstand hat zentrale biografische Bedeutung. Er manifestiert sich auf verschiedene Weise bzw. wird in sehr unterschiedlichen sozialen Praktiken sichtbar. Markus repräsentiert einen Fall, in dem Regeln unterlaufen werden. Maria und Sebastian repräsentieren Fälle, in denen Regeln dekonstruiert und zurückgewiesen werden.

Im Fall von Markus wird der Widerstand auf der Ebene direkt beobachtbarer Handlungen in der Schule und im Rahmen seiner außerschulischen Aktivitäten im öffentlichen Raum ausgetragen. Es werden Akte gesetzt, mit denen die im jeweiligen sozialen Kontext geltenden Regeln gebrochen werden, z.B. kollektives Sitzenbleiben in der Hauptschule oder Schlägereien. Typisch ist, dass sein Widerstand im Kollektiv vollzogen wird. Er tritt in den Schilderungen als Teil seines Freundeskreises auf. Seine Praktiken des Widerstandes sind ein kontinuierliches biografisches Thema.

Sebastian repräsentiert einen Fall, dessen Widerstand gerade n i c h t in nach außen sichtbaren Regelübertretungen umgesetzt wird, sondern in Form eines Rückzugs von der Schule. Sein Schulabbruch im Alter von 17 Jahren markiert einen Wendepunkt, während er sich zuvor den Erwartungen anderer untergeordnet hat. Widerstand ist in seinem Fall ein Handlungsmuster, das erst später in seiner Biografie entwickelt bzw. umgesetzt wird. Auch nach seinem Schulabbruch setzt er in einigen Bereichen das Muster fort, in Entscheidungen einzuwilligen, die andere für ihn treffen. Es ist der Bereich des Konsumverhaltens, bei dem sich sein Widerstand gegen gesellschaftliche Normen in seinem Handeln manifestiert. Der Widerstand gegen Schule wird im Fall von Sebastian primär auf einer diskursiven Ebene ausgetragen. Er äußert scharfe Kritik am Schulsystem.

Bei Maria wird der Widerstand in der Schule über diskursive Auseinandersetzungen mit LehrerInnen in Form von Streitgesprächen sichtbar. Dieses Handlungsmuster bildet ein Kontinuum über ihre frühen Schulerfahrungen bis heute. In den unterschiedlichen schulischen Kontexten hinterfragt sie die dort jeweils geltenden Regeln und positioniert sich diametral dazu. So kritisiert sie im Berufskundeunterricht in der Hauptschule die mögliche Ausbildung bei einer konventionellen Lebensmittelkette, im Biologieunterricht kritisiert sie die Annahme der Zweigeschlechtlichkeit.

Auch auf der Ebene der sprachlichen Ausgestaltung in den Interviews unterscheiden sich die Fälle. Sebastian und Maria stellen ihre Unfähigkeit zur Anpassung an gesellschaftliche Normen ausführlich dar und dekonstruieren im Rahmen der Interviews Regeln, bauen ihren Widerstand aber kaum szenisch aus. Im Interview mit Markus sind hingegen ausführliche Berichte und Erzählungen über seinen Widerstand ein Strukturmerkmal.

Die Rekonstruktion von Markus Biografie bringt eine wesentliche Parallele zur klassischen ethnografischen Studie von Paul Willis (1977) über Jugendliche in einer englischen Arbeiterschule (*Lads*) zum Vorschein³⁵: die **Praxis der Differenzierung des Unterrichtsparadigmas**. Damit meint Willis, dass die dem Bildungssystem grundlegende Tauschoperation „Wissen (durch LehrerInnen vermittelt) gegen Respekt (durch SchülerInnen vermittelt)“ unterlaufen wird. Von Markus im Kollektiv mit seinen Mitschülern³⁶ gesetzte Akte, die im Interview mit den Begriffen Spaß, lustig, witzig etc. verknüpft werden (wie Zuspätkommen und dafür offensichtliche Ausreden anführen, in der Klasse die LehrerInnenrolle übernehmen und von den MitschülerInnen Ruhe einmahnen oder eine Vogelspinne unerlaubterweise in die Schule mitbringen), erinnern an die symbolischen Akte des Widerstandes, wie sie auch für die *Lads* typisch sind. Dabei geht es darum, die in der Institution Schule geltenden formalen Regeln durch eigene informelle Regeln zu ersetzen. Das arbeitet Willis als zentralen Bestandteil der *Kultur der ArbeiterInnenklasse* heraus. Maria und Sebastian scheinen auf den ersten Blick in dieses Bild nicht hineinzupassen. Folgt man Willis Analysen, dürfte es diese Fälle so gar nicht gegeben haben, zumindest nicht im Bildungssystem Englands der 1970er Jahre. Er sieht nämlich die für die Mittelschicht typischen Handlungsmuster (insbesondere das Handeln gemäß dem Glauben an sozialen Aufstieg durch Leistung) nicht in Opposition zur, sondern konform mit der Schule. Insofern sieht er darin ideale Bedingungen dafür, dass das Unterrichtsparadigma gestärkt wird. Laut unseren Ergebnissen können Sebastian und Maria jedoch als Fälle betrachtet werden, in denen Jugendliche aus einem akademisch orientierten sozialen Umfeld dieses Unterrichtsparadigma sehr wohl differenzieren. Sie beide hinterfragen ganz fundamental, dass das in der Schule

³⁵ Die Studie wurde vor über 40 Jahren verfasst. Seit damals haben sich zentrale Veränderungen im Bildungs- und Beschäftigungssystem ergeben, sodass die Ergebnisse keinesfalls unkritisch auf den heutigen Kontext übertragen werden können. Allerdings fallen wesentliche Kontinuitäten in Bezug auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Zusammenhang mit Bildungsinstitutionen auf. Wichtige Aspekte dieser Studie scheinen somit auch im Jahr 2017 noch aktuell zu sein.

³⁶ Er erwähnt dabei ausschließlich männliche Mitschüler.

vermittelte Wissen für sie ein Tausch-Äquivalent ist, für das es sich lohnt, die an sie gerichteten Erwartungen zu erfüllen.

Maria führt wiederholt Streitgespräche in der Klasse, in denen sie Belege dafür anbringt, dass das von den LehrerInnen vermittelte Wissen unvollständig, kurzsichtig und nicht mehr am aktuellen Wissenstand ist. Sie entwertet dieses Wissen. Somit stellt sie die grundlegende Rollenaufteilung zwischen WissensvermittlerInnen und respektvollen WissensempfängerInnen in Frage und differenziert damit das Grundparadigma.

Sebastians Schulabbruch symbolisiert seinen Widerstand gegen Schule. Damit bricht er mit dem zuvor dominanten Handlungsmuster, die Erwartungen anderer zu erfüllen. Im Unterschied zu den beiden anderen Fällen nutzt er die Klasse nicht als Bühne dafür, seinen Widerstand zum Ausdruck zu bringen. Dieser ist auf einer diskursiven Ebene angesiedelt: Er nutzt das Interview für eine sprachliche Differenzierung des Unterrichtsparadigmas. Er stellt Relevanz und Adäquatheit des in der Schule vermittelten Wissens ganz deutlich in Frage. Seine Kritik bezieht sich dabei nicht auf einzelne AkteurInnen, sondern auf das System.

Auf ähnliche Erfahrungen verweist Aaltonen. Sie zeigt in ihrer Studie die Selbsteinschätzung von Jugendlichen auf, dass sie nicht zu den Regeln und Erwartungen, die schulintern an sie gestellt werden, passen würden. Einige schreiben sich selbst die Schuld zu, andere rechtfertigen ihr eigenes Handeln mit einer ungerechten Schule. Hinter eigener Schuldzuschreibung taucht mitunter latente Kritik an der Schule auf. Die Umgangsweisen mit negativen Schulerfahrungen sind unterschiedlich und reichen von Rückzug bis zu offensichtlicher Verweigerung (vgl. Aaltonen 2012).

In der Differenzierung des Unterrichtsparadigmas bzw. der unterschiedlichen Praktiken von Widerstand gegen Schule zeigt sich auch die typische **Orientierung an Autonomie**, der **Kontrolle** über eigene Entscheidungen **und** der eigenen **Handlungsmacht**. Im Fall von Markus ist es wesentlich, Ereignisse wie negative Beurteilungen oder Klassenwiederholungen als Ergebnis seines selbstgewählten Weges darzustellen. Er hat die Dinge selbst in der Hand, behält die Kontrolle, trifft Entscheidungen und trägt die Konsequenzen. Wie erwähnt, entwickelt Sebastian dieses Handlungsmuster erst in der Zeit nach der Schule, als er sich durch seine aktive Teilnahme an der Urban Gardening-Szene unabhängig von Produkten aus der konventionellen Landwirtschaft machen möchte und sich mit seinen Ernährungsgewohnheiten gegen die familiären Traditionen stellt. Welche Bedeutung dieses Handlungsmuster der Regelsetzung entgegen normativer Erwartungen im sozialen und familiären Kontext der Jugendlichen hat und welche Reaktionen relevante Andere daraufhin zeigen, unterscheidet sich zwischen den drei Fällen.

Maria trägt ihren Schulwiderstand als Einzelkämpferin aus, sie hat bzw. sucht sich keine Verbündeten unter MitschülerInnen. Im Gegenteil macht sie wiederholt die Erfahrung, eine Außenseiterinnenrolle zu übernehmen. Ihr Bildungsweg im Zickzack-Kurs, begleitet von schlechten Leistungsbeurteilungen und Schulwechseln führt zu Dauerkonflikten mit ihren Eltern. In ihrem Handeln drückt sie auch die Zurückweisung der für sie vorgesehenen Rolle der konformen Schülerin aus einer bildungsbürgerlichen Familie aus. Sie erlebt diese Erfahrungen als Prozess der Entfremdung von Schule.

Wie bereits erwähnt, ist Markus' Handeln demgegenüber in den Kontext der sozialen Gruppe eingebettet. Sein Widerstand erfolgt im Kollektiv, wird für andere sichtbar umgesetzt und von der Gruppe erhält er Anerkennung. Er entwickelt einen betont maskulinen Habitus (s.u.). Im Rahmen seiner Familie sind keine Konflikte um Schule bzw. ist kein Widerstand gegen Schule sichtbar. Im Gegenteil lässt sich aus den Analysen der Hinweis ableiten, dass seine Regelübertretungen positiv sanktioniert werden.

Sebastian erlebt sich in seiner Schulzeit als sozial isoliert. Im Zuge seines Schulabbruchs entzieht er sich der für ihn sehr unangenehmen Situation. Der Abbruch erfolgt nicht abrupt, sondern in Form eines Prozesses in dem er zunehmend der Schule fernbleibt. Für ihn markiert der Abbruch einen positiven Wendepunkt: Ab dem Zeitpunkt knüpft er freundschaftliche Beziehungen und seine Freizeitaktivitäten werden vielfältiger. Allerdings entstehen in seiner Familie Konflikte um seinen Schulabbruch, den er erst vor seiner Mutter geheim hält.

Der dem Typ 3 inhärente Widerstand gegen Schule sowie die Autonomie als biografische **Orientierungs- und Handlungsmuster** sind allerdings nicht absolut, sondern stellen sich im Kontext der Lebensgeschichten **ambivalent** dar. So wurde zu Beginn als typisches Strukturmerkmal der erzählten Lebensgeschichten die Begründungslogik angesprochen: die erzählten Lebensgeschichten laufen darauf hinaus, den (noch) nicht erreichten Abschluss auf der Sekundarstufe II zu begründen. Paradoxerweise ist, **parallel zum vermittelten Spaß am Widerstand gegen Schule**, also auch das **Diktat der Rechtfertigung von fehlenden bzw. noch nicht erreichten Qualifikationen** wirksam. Maria repräsentiert einen Fall, bei dem mit der starken Ablehnung von Schule zugleich auch eine Orientierung an bildungsbürgerlichen Werten vorhanden ist, wobei sie Teile davon verinnerlicht hat. Bei Markus kommt es im Zuge seiner Erfahrungen in der Lehre (s.u. ausführlicher) zu einem Bruch in Bezug auf diese Orientierung. Der Widerstand, der bisher als positive Identitätsressource genutzt wurde, ist mit einer Erfahrung verknüpft, bei der er an Grenzen stößt. Er blickt aus heutiger Sicht auch gewissermaßen reumütig auf seine Bildungslaufbahn zurück, findet in seinem sozialen Umfeld verantwortliche AkteurInnen und grenzt sich von seinen Freunden aus der Schulzeit ab.

Schließlich zeigt sich eine weitere Ambivalenz darin, dass im Fall von Maria und Markus, konträr zu ihren Praktiken des Widerstandes, auch das **Handlungsmuster des Rückzugs** entwickelt wird. Das bedeutet, sie entziehen sich Situationen, die als unangenehm erlebt werden, das Risiko des Beschämtwerdens aufweisen und nicht lösbar erscheinen. Wie bereits erwähnt, unterscheidet sich die Fallstruktur bei Sebastian von den beiden anderen Fällen dadurch, dass er sich erst über längere Zeit eher zurückzieht und unterordnet und sich erst später das Handlungsmuster des Widerstandes aneignet.

Die große Gemeinsamkeit in den Fallstrukturen von Markus, Sebastian und Maria besteht zusammenfassend also in der Entwicklung von Widerstand, was sich im Kontext ihrer Bildungsbiografien als Differenzierung des Unterrichtsparadigmas (Willis 1977) interpretieren lässt. Die Unterschiede bestehen darin, dass dieser Widerstand in sehr unterschiedliche soziale Praktiken einfließt.

Arbeitserfahrungen im Kontext biografischer Orientierungs- und Handlungsmuster

Die Perspektiven auf Arbeit, die Interpretationen der Arbeitserfahrungen durch die Jugendlichen und die Handlungen, welche im Bereich Arbeit gesetzt werden, stehen in Zusammenhang mit den konfliktreichen Schulerfahrungen und dem Handlungsmuster des Widerstandes. Auch hier trifft wie bei Typ 1 zu, dass die Arbeitserfahrungen der Jugendlichen sich nicht auf klassische Erwerbstätigkeit beschränken (wie es bei Typ 2 der Fall ist). Dies ist im Fall von Sebastian so, der seit seinem Schulabbruch, anfangs noch punktuell, später kontinuierlich berufstätig ist. Wie am Beginn erwähnt, nimmt der Stellenwert der Abendschule in diesem Zeitraum ab. Im Fall von Maria liegen mehrere Arbeits- sowie Praktikumserfahrungen über kürzere Zeiträume vor, während sie ihre Schullaufbahn fortsetzt, nachdem sie diese einmal unterbrochen hat. Die Arbeitserfahrung von Markus besteht in seiner Lehrausbildung. Im Rahmen des Interviews schildert er den Aspekt der Arbeit (gegenüber der Berufsschule) ausführlich und mit starkem Bezug auf die körperliche Tätigkeit, die er als Tischler umsetzt.

Für die drei RepräsentantInnen des Typs 3 hat Arbeit im Unterschied zu Typ 2 nicht nur einen instrumentellen Charakter, sondern muss in den jeweiligen Lebensentwurf hineinpassen. **Erfahrungen am Arbeitsplatz** werden auf das Selbstbild bezogen und als **sinn- bzw. identitätsstiftend** erlebt. Oder im konträren Fall, als nicht kompatibel mit den eigenen Überzeugungen, dem eigenen Welt- und Selbstbild – wenn am Arbeitsplatz notwendige Tätigkeiten als ethisch nicht vertretbar wahrgenommen werden (z.B. ein Produkt an KundInnen mit wenig Geld zu verkaufen, Verkauf von Produkten aus konventioneller Landwirtschaft). Entsprechende Erfahrungen haben mitunter die Funktion einer Negativliste, über die eine klarere Orientierung entwickelt wird, welche Berufe oder ArbeitgeberInnen in Frage kommen.

Ein weiteres Strukturmerkmal der Arbeitsbiografien von Typ 3 ist die **Entgrenzung**. Arbeit und Freizeit verschwimmen. Dies äußert sich beispielsweise darin, dass ein sehr geringer Stundenlohn in Kauf genommen und mit dem hohen intrinsischen Interesse an der beruflichen Tätigkeit gerechtfertigt wird. Ein weiteres Beispiel ist, dass keine strikten Stundenaufzeichnungen geführt werden oder von der Einforderung eines Arbeitsvertrages abgesehen wird, da mit ArbeitgeberInnen freundschaftliche Beziehungen gepflegt werden. Oder, dass im Fall einer Krankheit aufgrund einer hohen Bindung an den Betrieb weiterhin gearbeitet wird. In anderen Fällen wird eine Trennung in ArbeitskollegInnen und FreundInnen aufgeweicht, mit den KollegInnen werden freundschaftliche Beziehungen am Arbeitsplatz gepflegt und FreundInnen werden für offene Stellen im Betrieb empfohlen. Hinter diesen Handlungsweisen stehen eine hohe Identifikation mit der Arbeit und eine hohe Loyalität mit ArbeitgeberInnen.

Typisch für die Fälle ist außerdem, dass im Rahmen der Arbeit **positive Erfahrungen** gemacht werden, die eine positive Veränderung im Vergleich zu den Schulerfahrungen darstellen. Eigene Stärken, derer sie sich vorher schon bewusst waren, die aber im Kontext Schule kaum angewandt werden konnten (bspw. körperliche Stärke, handwerkliche Geschicklichkeit), können in die berufliche Tätigkeit einfließen oder die Jugendlichen entdecken im Zuge ihrer

Arbeitserfahrungen neue Stärken an sich (bspw. Kreativität, Organisationsfähigkeit, Ausführung manueller Tätigkeiten).

Neben diesen Gemeinsamkeiten gibt es auch Unterschiede zwischen den Fällen des Typs 3, die sich in unterschiedlichen Handlungsmustern zeigen. Die Trennungslinie verläuft ein weiteres Mal zwischen Markus auf der einen und Sebastian und Maria auf der anderen Seite.

Markus beginnt nach der abgebrochenen Polytechnischen Schule eine Lehre als Tischler bei einem mittelgroßen Betrieb in Kapfenberg. Der körperliche Einsatz, der an die Arbeit in diesem Handwerk gebunden ist, insbesondere im Rahmen von Montagetätigkeiten, passt zu seinem schon während der Schulzeit entwickelten männlichen Habitus. Er stellt in diesem Rahmen seine körperliche Stärke zur Schau. Schwierige, gefährliche Bedingungen werden zu „Herausforderungen für die männliche Bereitschaft und Härte“ gemacht (Willis 1977, 223). Wie in der Schule bildet die Belegschaft als neue soziale Gruppe eine wesentliche Ressource. Er kann die im handwerklichen Arbeitsalltag an ihn gestellten Erwartungen gut erfüllen. Markus setzt an seiner Lehrstelle die Handlungsmuster aus der Schulzeit fort. Das bedeutet auch, dass er sich gegen jene Teile seiner Rolle als Lehrling verwehrt, die seine Autonomie und Entscheidungsmacht beschränken. Eine Rolle als Auszubildender, der sich Regeln unterordnen muss, lehnt er ab. Die eigene Regelbestimmung bleibt ein klares Orientierungsmuster. Dies geht eine Weile gut, dann verändert sich die Situation. In einem Fall, als er Sicherheitsvorschriften umgeht, woraus ein Vorteil für den Betrieb entsteht, erhält er dafür Anerkennung durch KollegInnen und Vorgesetzte. Dann wendet sich die Situation allerdings: Sein Lehrvertrag wird aufgelöst. Im Zuge der Analyse konnten Hinweise darauf gefunden werden, dass dies mit seinem gelegentlichen Fernbleiben von der Lehrstelle zu tun hat.

Markus hat mit dem Handwerk eine Arbeitstätigkeit gefunden, die zu seinem Selbstbild passt, ohne dass ein längerer Suchprozess dafür notwendig war. Er kann im Rahmen der körperlichen Tätigkeit seine Stärken einsetzen, hat bis zu einem bestimmten Punkt die Möglichkeit, Regeln selbst zu bestimmen und fühlt sich wohl. Im Fall von Maria und Sebastian haben die wiederholten Arbeits- und Praktikumserfahrungen die Bedeutung einer Suche nach dem für sie passenden Weg. Das bedeutet, sich im Zuge der Arbeitstätigkeit nicht jenen Normen unterwerfen zu müssen, die sie ablehnen.

Maria repräsentiert einen Fall, in dem im Zuge ihrer Arbeitserfahrungen der Möglichkeitsraum größer wird. Während Schule für sie, wie gesagt, kontinuierlich von Auseinandersetzungen und einem Gefühl der Entfremdung verknüpft erlebt wurde, fühlt sie sich in Arbeitszusammenhängen zunehmend wohl, nicht mehr isoliert oder „fehl am Platz“. Sie entdeckt Kreativität, handwerkliches Geschick und körperlichen Einsatz als neue Stärken und Interessen an sich. Damit tauchen für sie auch neue, erweiterte Zukunftsoptionen auf. Dieser Prozess ist in ihrem Fall damit verbunden, dass sie die Arbeit in einer männerdominierten Branche für sich als realistische Zukunftsoption erschließt. Ihr Plan, eine Lehre als Hafnerin zu beginnen, widerspricht dabei nicht nur Geschlechterstereotypen, sondern auch den Erwartungen aus ihrem akademisch orientierten Familienumfeld.

Im Fall von Sebastian wird im Zuge seiner mehrjährigen Arbeitserfahrungen zunehmend sein früheres biografisches Handlungsmuster, dass andere für ihn Dinge in die Hand nehmen und

Entscheidungen treffen und er sich diesen unterordnet, abgelöst. Er entwickelt neue Strategien, übernimmt zunehmend Verantwortung, trifft Entscheidungen selber und handelt eigeninitiativ. Wie im Fall von Maria entdeckt er dabei neue Stärken an sich. Er grenzt diese Erfahrungen positiv von seiner Schulzeit ab. Arbeit ist für ihn der Bereich, in dem er – verknüpft mit Werthaltungen aus dem Bereich seiner Freizeit – seinen Widerstand gegen gesellschaftliche Normen in Form von Denkschemata ausbildet und ihn zunehmend auch in konkrete Handlungen überführt. Beispiele dafür sind untypische Arbeitszeiten oder kreative Bewerbungsschreiben.

Aaltonen arbeitet zwei unterschiedliche Kategorien von Zukunftsplänen heraus, welche die Jugendlichen vor dem Hintergrund ihrer Schulerfahrungen entwickeln: Im ersten Fall wird der Zukunftsplan in Übereinstimmung mit den Normen der *learning society* entwickelt, welche Jugendlichen einen Berufsweg in der Berufsbildung in Übereinstimmung mit ihrem ArbeiterInnenschichthintergrund vorgibt. Im zweiten Fall beruht der berufliche Zukunftsplan auf unkonkreten Möglichkeiten, worin sich die gesellschaftliche Unsicherheit spiegelt (vgl. Aaltonen 2012). Diesen beiden Kategorien könnte man aus unserer Studie noch eine weitere hinzufügen, nämlich Jugendliche aus einem akademisch orientierten sozialen Umfeld, deren Zukunftsentwurf in kritischer Auseinandersetzung mit gesellschaftlich wirksamen Platzierungen entwickelt wird.

Der im Zuge unserer Studie entwickelte Typ 3 verdeutlicht eine große Heterogenität in Bezug auf die Bedeutung, welche Arbeitserfahrungen für Jugendliche mit konfliktreichen Schulerfahrungen haben können. Es lohnt sich, genau auf diese Erfahrungen und damit verbundene soziale Praktiken hinzusehen, in denen einerseits stereotype Erwartungen an Geschlecht und Schicht bzw. sozialen Hintergrund reproduziert und andererseits diese hinterfragt und neu ausgehandelt werden. Geschlechterrollen, die eng mit schichtkonformen Erwartungen verzahnt sind, stellen dabei Identitätsangebote dar, aber auch Bereiche der Auseinandersetzung um einen Platz in der Gesellschaft abseits von Normen.

Aus einem historischen Blickwinkel heraus betrachtet, sind schließlich auch die Kontinuitäten interessant, die sich in den Parallelen zwischen der Praxis des Schulwiderstandes heutiger Jugendlicher und jener der von Willis für die 1970er Jahre ausführlich analysierten Gegenschulkultur von Jugendlichen aus der englischen ArbeiterInnenklasse zeigen. Ein wesentlicher Unterschied besteht jedoch in dem Umstand, dass die von Willis untersuchten *Lads* im Anschluss an die Pflichtschule, ungeachtet negativer Leistungsbeurteilungen, relativ schnell einen Job finden konnten. Den Übergang in Beschäftigung beschreibt der Autor als problemlos (Willis 1977, 165-176). Dies ist für Jugendliche ohne positiven Pflichtschulabschluss bzw. ohne weiterführende Abschlüsse im Österreich der 2000er Jahre viel schwieriger geworden, wie im vorangegangenen Kapitel auf Basis der zahlreichen quantitativen Analysen gezeigt werden konnte.

Die Arbeitserfahrungen von Jugendlichen dieses Typs sind positiv in der Hinsicht, dass eigene Stärken eingesetzt bzw. neu entdeckt oder entwickelt werden. Nach einer solchen Phase ist es durchaus der Fall, dass neue berufliche Pläne und auch Ausbildungspläne entstehen. Daher macht auch dieser Typ, wie schon Typ 2, sichtbar, dass für eine Reintegration ins Aus-/Bildungssystem notwendig wäre, die Teilnahme daran flexibel in unterschiedlichen

Lebensphasen zu ermöglichen. Das bedeutet auch, die spezifischen Herausforderungen, die sich aus den jeweiligen Lebensphasen ergeben – bspw. eine parallele Erwerbstätigkeit – bei der Gestaltung der Angebote zu berücksichtigen (Stichwort Lebensphasenorientierung, vgl. Steiner, Pessl, Wagner, Plate 2010). Neben der Lebensphasenorientierung sind es auch die anderen Prinzipien des lebensbegleitenden Lernens, die gerade in Bezug auf diesen Typ als sehr relevant eingeschätzt werden können: Einer Entfremdung von Schule und dem Handlungsmuster des Widerstandes liegen beispielsweise Erfahrungen von hierarchisch strukturierten Rollenverteilungen zwischen wissenden Lehrkräften und unwissenden SchülerInnen, die nicht wahrgenommene Relevanz des vermittelten Lernstoffes oder die enge Fokussierung auf akademisches Wissen und abstrakten Wissenserwerb zugrunde. Die Prinzipien des *lifelong learning* aus der Erwachsenenbildung stellen dazu einen pädagogisch-didaktischen Gegenentwurf dar, der durchaus auch für Schule einen Orientierungsrahmen bilden könnte. Damit könnten die Identifikationsangebote, die SchülerInnen im Rahmen von Schule gemacht werden, erweitert werden, damit sie auch von Jugendlichen dieses Typs genutzt werden können. Allerdings verdeutlichen unsere Ergebnisse auch, dass Schule ein Ort ist, an dem **gesellschaftliche** Normen und spezifische Erwartungen (wie z.B. hinsichtlich Gender bzw. sozialem Hintergrund) reproduziert werden, die – im Falle dieses Typs – zur Entwicklung von Unbehagen und *Spaß am Widerstand* beitragen. Um hier eine Erweiterung von Rollenangeboten an junge Frauen und Männer möglich zu machen, wären gesellschaftliche Anstrengungen notwendig, die über den Wirkradius des Bildungssystems alleine hinausgehen.

5 Schlussfolgerungen und Ausblick

Für die vorliegende Studie zu Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken von Geringqualifizierten wurden zwei sehr unterschiedliche methodische Ansätze und damit auch unterschiedliche Perspektiven auf die Thematik gewählt. Im Rahmen der quantitativen Analysen wird eine Makro-Perspektive eingenommen, es werden Verteilungen – auch über den Zeitverlauf – analysiert und Zusammenhänge berechnet. Die Fragestellungen, die mit diesem Zugang beantwortet werden können, beziehen sich auf das Ausmaß und die Entwicklung von Inklusion und Exklusion von Personen mit formal geringen Qualifikationen auf einer gesamtgesellschaftlichen Makro-Ebene. Im Rahmen der qualitativen Analysen steht hingegen die Mikro-Ebene im Zentrum. Es geht darum, die Entstehung und Bedeutung von sozialem Handeln in Zusammenhang mit brüchigen Bildungsbiografien Jugendlicher, verschiedene Ausgrenzungsrisiken und Integrationschancen aus einer biografischen Perspektive heraus zu untersuchen. Da mit diesen beiden Ansätzen sehr unterschiedlichen Forschungsfragen nachgegangen wird, sind die Ergebnisse nicht eins-zu-eins aufeinander zu beziehen. Allerdings ist es von Vorteil, beide Perspektiven zu integrieren, um ein vollständigeres Bild der hochkomplexen Thematik zu entwickeln.

Die **sekundärstatistischen Befunde** der desintegrativen Wirkung von Bildungsabbruch und der gesellschaftlichen Ausgrenzung von geringqualifizierten Personen sind zahlreich:

- Der Anteil der frühen BildungsabbrecherInnen ist – nach Geschlecht, Region und Migrationshintergrund differenziert – teilweise wesentlich höher als er in der öffentlichen Debatte wahrgenommen wird. Männliche Jugendliche, die in einem Drittstaat geboren worden sind, erreichen in manchen Regionen *Spitzenwerte* von bis zu 60% FABA-Anteil.
- BildungsabbrecherInnen sind im Vergleich zu AbsolventInnen deutlich weniger häufig in Ausbildung oder Beschäftigung integriert und sind häufiger inaktiv sowie arbeitslos.
- Die Integrationschancen für BildungsabbrecherInnen und geringqualifizierte Jugendliche in der Lehre, die als einzige Ausbildungsform keine formalen Bildungshürden beim Eintritt kennt, sinken und sind insgesamt regional sehr ungleich verteilt.
- MigrantInnen sind als Bevölkerungsgruppe mit starken desintegrativen und ausgrenzenden Tendenzen im Bildungssystem konfrontiert. So sind sie beispielsweise in Sonderschulen überrepräsentiert, aber in höheren Schulen unterrepräsentiert. Zu den größeren Hürden beim Eintritt in eine Ausbildung kommen stärkere Selektionsraten im Verlauf der Ausbildung hinzu, die sich in stark erhöhten Verlustraten von SchülerInnen mit nicht deutscher Umgangssprache über alle Schulformen auf der Sekundarstufe II hinweg ausdrücken.
- Auch die Selektionstendenzen im Bildungssystem – SchülerInnen aus bescheidenen sozioökonomischen Verhältnissen betreffend – sind außerordentlich hoch, wie dies beispielsweise in Form eines sechsfach erhöhten Risikos, das basale Kompetenzniveau nicht überschreiten zu können, zum Ausdruck kommt. Über diese große Ungleichheit hinaus können Evidenzen herausgearbeitet werden, dass diese Ausgrenzungstendenzen im Zuge der Ausbildung sogar (wieder) wachsen. Dies zeigt sich exemplarisch am steigenden Anteil der Reproduktion des niedrigen Bildungsniveaus über Generationen hinweg.

- Der Bereich der Weiterbildung ist weniger eine Gelegenheit dafür, früher Versäumtes nachzuholen und damit zu einem Ausgleich beizutragen, als vielmehr eine nach dem Matthäus-Prinzip weitere Akkumulation von Bildungskapital für jene, die ohnehin schon über ein höheres Bildungsniveau verfügen.
- Diese Ausgrenzungstendenzen aus dem Bildungssystem für Benachteiligte erfahren ihre Fortsetzung in der Ausgrenzung Geringqualifizierter im Beschäftigungssystem. So sind beispielsweise die Arbeitslosenquoten von PflichtschulabsolventInnen (v.a. unter Jugendlichen) deutlich erhöht. Schaffen diese Personen es dennoch, eine Beschäftigung zu erlangen, dann ist ihre Qualität überschaubar. Diese Feststellung gründet in dem empirischen Befund, dass die Anteile in Hilfs-, Leih- oder Zeitarbeit sowie mit Befristung deutlich erhöht und die entsprechenden Einkommen deutlich reduziert sind.
- Die Ausgrenzung Geringqualifizierter in der Gesellschaft wird über den Bereich des Bildungs- und Beschäftigungssystems hinaus durch ein vielfach erhöhtes Armutsrisiko, ein deutlich reduziertes Gesundheitsempfinden und eine weit unterdurchschnittliche Wahlbeteiligung v.a. bei Jugendlichen, *komplettiert*.

Die fehlende Wahlbeteiligung kann als Sinnbild für die gesellschaftliche Situation der Bevölkerungsgruppe geringqualifizierter Personen herangezogen werden. Sie bringt die Verweigerung von Partizipation an einer Gesellschaft zum Ausdruck, die sie ausgrenzt, an den Rand stellt und kaum Entwicklungsmöglichkeiten sowie Perspektiven zur Verfügung stellt. Am deutlichsten wird dies bei den geringqualifizierten Jugendlichen sichtbar und am gravierendsten sind diese desintegrativen Befunde genau bei diesen, weil sich gerade an der Jugend die Frage der Zukunftsfähigkeit einer Gesellschaft beantwortet. Zumindest unter einem utilitaristischen Gesichtspunkt wurde dies in Anbetracht der Folgen der Wirtschafts- und Finanzkrise auch auf europäischer Ebene wahrgenommen:

“There is a real risk, that EU might lose the competences of a whole generation of young people with the consequent negative impact on employability.” (EU-Rat 2011:3)

Die Perspektive bleibt hier leider verkürzt auf das Bedauern, die Kompetenzen einer ganzen Generation zu verlieren. Es steht jedoch deutlich mehr auf dem Spiel, denn eine Gesellschaft, die Teile der Bevölkerung und Teile ihrer Jugend ins „Aus“ stellt, hat den Anspruch auf den sozialen Zusammenhalt ebendieser aufgegeben. In letzter Konsequenz zieht dies Fragen nach der Legitimität bestehender Verhältnisse nach sich.

Die **Befunde aus der Biografieanalyse** zeigen eine große Diversität hinsichtlich der Bedeutung, die Schule, Ausbildung und Arbeit sowie der Abbruch von und der Wiedereinstieg in Aus-/Bildung – im Kontext der individuellen Lebensgeschichten – haben. Zielgruppendefinitionen wie *Early School Leavers* sind auf einer Makro-Ebene betrachtet sehr sinnvoll; die Schlussfolgerung darf allerdings nicht sein, die mit dieser Definition gemeinten Jugendlichen als homogen in Hinblick auf ihre (Schul-)Biografien und Lebensumstände zu begreifen. Im Rahmen unserer Analysen wurden drei Typen entwickelt, die sich bezüglich der biografisch entwickelten Handlungsmuster sowie der Strukturen und Bedeutung ihrer Bildungs- und Arbeitsbiografien unterscheiden. Dementsprechend scheinen auch unterschiedliche Interventionsansätze bzw. Angebote sinnvoll, die eine Re-Integration ins Aus-/Bildungssystem oder in Arbeit fördern können.

Bei Jugendlichen von **Typ 1** kann die Bewältigung der problematischen biografischen Erlebnisse als Voraussetzung gesehen werden, um wieder in Ausbildung oder Beschäftigung einzusteigen. Es könnten jedoch einige Rahmenbedingungen geschaffen werden, unter denen eine zukünftige Ausbildungs- und Arbeitsbiografie leichter möglich gemacht wird. Jugendliche benötigen in einem geschützten Rahmen insbesondere Zeit, um ihre problematischen Erlebnisse zu bewältigen und um grundlegende Kompetenzen und Fähigkeiten für eine Eingliederung in den Arbeitsmarkt oder für eine Aufnahme einer Ausbildung zu erweitern. Ein begleitendes Mentoring wäre notwendig, um sich der eigenen Stärken bewusst zu werden und an eigene Erlebnisse anknüpfend positive Erfahrungen mit Lehrpersonen, AusbilderInnen, ArbeitgeberInnen und KollegInnen zu sammeln. Aufgrund der erlebten Missachtungserfahrungen ist es erforderlich, einen geschützten Raum zu finden, wo sich diese Erfahrungen nicht wiederholen können. Es werden Personen im Arbeits- und Ausbildungsumfeld benötigt, die als Vertrauenspersonen über den instrumentellen Charakter von der Erledigung der beruflichen Tätigkeit hinaus auch Halt geben und eine emotionale Zuwendung gewährleisten (Arbeitsumfeld als familiärer Raum). Wichtig sind demnach auch Beziehungen auf Augenhöhe, gegenseitiger Respekt und ein wertschätzender Umgang miteinander, fernab von Degradierung. Angebote für Jugendliche, die einen solchen Rahmen bieten, existieren in Österreich bzw. wurden in den vergangenen Jahren verstärkt gefördert, bspw. in Form von Produktionsschulen. Es bleibt zu hoffen, dass diese auch unter geänderten politischen Rahmenbedingungen Bestand haben werden. Der Bedarf danach ist nicht zuletzt in dieser Studie hinlänglich nachgewiesen worden.

Typ 2 macht sichtbar, dass es entscheidend ist, Bildungsabschlüsse (über den Pflichtschulabschluss hinaus) unabhängig von Alter, Lebensphase und erlebten Brüchen in der Bildungsbiografie zu ermöglichen, finanziell und organisatorisch (Stichwort Kinderbetreuung) zu unterstützen bzw. so zu gestalten, dass eine parallele Erwerbstätigkeit möglich ist. Nicht alle Jugendliche können auf entsprechende familiäre Unterstützung zurückgreifen, um ihre Bildungsziele zu realisieren. Erschwert wird das Erreichen der Bildungsziele wiederum durch die Erwerbstätigkeit, wenn Arbeitszeiten rasch wechseln, dadurch Planung schwierig wird und aufgrund eines geringen Stundenlohns eine Vollzeitbeschäftigung notwendig ist, um die Lebenserhaltungskosten zu decken, womit wiederum weniger Zeit für Qualifizierung bleibt. Insbesondere bei Jugendlichen, die Mehrfachbelastungen ausgesetzt sind, hängt die Möglichkeit der Vereinbarkeit von Familie, Arbeit und Qualifizierung von weiteren institutionellen Rahmenbedingungen (wie z.B. prinzipielle Kinderbetreuungsmöglichkeiten und deren Kosten) ab. Der Typ 2 zeigt aber auch die Konsequenzen einer restriktiven Anerkennungspolitik von Abschlüssen, aufgrund derer Personen mit bereits höheren Qualifikationen aus ihrem Geburtsland zurück an den Start verwiesen werden. Der aus diesen Prozessen resultierende Status *geringqualifiziert* steht nicht mit negativen Schulerfahrungen oder fehlender Motivation in Zusammenhang.

Bei **Typ 3** stehen wiederum negative Schulerfahrungen im Vordergrund. Die Arbeitserfahrungen sind hingegen positiv, da eigene Stärken eingesetzt bzw. neu entdeckt oder entwickelt werden. Nach einer solchen Phase in Beschäftigung kommt es durchaus vor, dass neue berufliche und auch Ausbildungspläne entstehen. Daher macht auch dieser Typ, wie schon Typ 2, sichtbar, dass es für eine Re-Integration ins Aus-/Bildungssystem notwendig wäre, die Teilnahme daran flexibel in unterschiedlichen Lebensphasen zu ermöglichen. Das bedeutet

auch, die spezifischen Herausforderungen, die sich aus den jeweiligen Lebensphasen ergeben – bspw. eine parallele Erwerbstätigkeit – bei der Gestaltung der Angebote zu berücksichtigen (Stichwort Lebensphasenorientierung). Neben der Lebensphasenorientierung sind es auch die anderen Prinzipien des lebensbegleitenden Lernens, die gerade in Bezug auf diesen Typ als sehr relevant eingeschätzt werden können: Einer Entfremdung von Schule und dem Handlungsmuster des Widerstandes liegen beispielsweise Erfahrungen von hierarchisch strukturierten Rollenverteilungen zwischen wissenden Lehrkräften und unwissenden SchülerInnen, die nicht wahrgenommene Relevanz des vermittelten Lernstoffes oder die enge Fokussierung auf akademisches Wissen und abstrakten Wissenserwerb zugrunde. Die LLL-Prinzipien aus der Erwachsenenbildung stellen dazu einen pädagogisch-didaktischen Gegenentwurf dar, der durchaus auch für die Schule einen Orientierungsrahmen bilden könnte. Damit könnten die Identifikationsangebote, die SchülerInnen im Rahmen von Schule gemacht werden, erweitert werden, damit sie auch von Jugendlichen dieses Typs genutzt werden können. Allerdings verdeutlichen unsere Ergebnisse auch, dass Schule ein Ort ist, an dem **gesellschaftliche** Normen und spezifische Erwartungen (wie z.B. hinsichtlich Gender bzw. sozialem Hintergrund) reproduziert werden, die – im Falle dieses Typs – zur Entwicklung von Unbehagen und *Spaß am Widerstand* beitragen. Um hier eine Erweiterung von Rollenangeboten an junge Frauen und Männer möglich zu machen, wären gesellschaftliche Anstrengungen notwendig, die über den Wirkradius des Bildungssystems alleine hinausgehen.

Die aus den beiden methodischen Zugängen gewonnenen empirischen Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen sind also recht unterschiedlich. Eine Gemeinsamkeit tritt dennoch zutage: Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Realität durchaus vielfältiger ist, als dies im Rahmen der (zumindest öffentlichen) Diskurse über geringqualifizierte Jugendliche der Fall ist und sind somit als Beitrag zu verstehen, stereotype Zuschreibungen zu erkennen und möglicherweise auch zu verändern.

6 Literaturverzeichnis

Aaltonen Sanna (2012): Subjective Orientations to the Schooling of Young People on the Margins of School, in: *Young*, 20 (3), 219-235.

Abraham Martin, Thomas Heinz (2008) (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*. 2. Auflage, Wiesbaden: VS.

Arnett Jeffrey Jensen (2000): Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist* 55: 469-480.

Becker Gary (1964): *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. New York, National Bureau of Economic Research.

Breen Richard, Luijckx Ruud, Müller Walter, Pollak Reinhard (2010): Long Term Trends in Educational Inequality in Europe: Class Inequalities and Gender Differences, in: *European Sociological Review*, Vol. 26/1, S. 31-48.

Collins Randall (1971): Functional and Conflict Theories of Educational Stratification, in *American Sociological Review*, Vol. 36, 1002-1019.

Connell Robert W. (2006): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*, Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften.

Dahrendorf Ralf (1966): *Bildung ist Bürgerrecht*, Hamburg.

Dietrich Hans (2015): *Jugendarbeitslosigkeit aus einer europäischen Perspektive. Theoretische Ansätze, empirische Konzepte und ausgewählte Befunde*. Nürnberg: IAB-Discussion Paper 24/2015.

Dietrich Hans, Abraham Martin (2008): Eintritt in den Arbeitsmarkt, in: Abraham Martin, Hinz Thomas (Hrsg.): *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*, Wiesbaden, 69-98.

Dobisch Rolf, Kühnlein Gertrude, Schurgatz Robert (2012): *Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung*. Arbeitspapier 189. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

EU-Kommission (2010): *EUROPA 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum*, Brüssel. URL: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20%20DE%20SG-2010-80021-06-00-DE-TRA-00.pdf>, [23.02.2014].

EU-Rat (2011): *Draft Joint Employment Report – Adoption*, Brüssel. URL: http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/annex_3_en.pdf, [23.02.2014].

Furlong Andy, Biggart Andy, Cartmel Fred (1996): Neighbourhoods, Opportunity Structures and Occupational Aspirations, in: *Sociology* Vol. 30 (3), 551-565.

Furlong Andy, Cartmel Fred, Biggart Andy (2006): Choice biographies and transitional linearity: Re-conceptualising modern youth transitions, in: *Papers: Revista de Sociologia* 79, 225-239.

Gaupp Nora, Lex Tilly, Reißig Birgit (2008): Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 11 (3), 388-405.

Geißler Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger Peter A., Kahlert Heike (Hrsg.) (2005): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert, Weinheim und München, S. 71–100.

Granovetter Mark S. (1973): The Strength of Weak Ties, in: American Journal of Sociology, Vol. 78 (6), 1360-1380.

Hinz Thomas, Abraham Martin (2008): Theorien des Arbeitsmarktes: Ein Überblick. In: Abraham Martin, Thomas Heinz (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 2. Auflage, Wiesbaden: VS, 17-68.

Hormel Ulrike (2010): Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem. In: Hormel U. & Scherr A. (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 173-195.

Jahoda Marie, Lazarsfeld Paul Felix, Zeisel Hans (1975): Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt: Suhrkamp.

Kohlrausch Bettina, Solga Heike (2011): Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 15, 753-773.

Lawy Robert, Quinn Jocey, Diment Kim (2010): Responding to the ‚needs‘ of young people in jobs without training (JWT): some policy suggestions and recommendations, in: Journal of Youth Studies, Vol. 13, 3, 335-352.

Lassnigg Lorenz (2010): Materialien zum Arbeitsmarkt für Jugendliche in Österreich, Online unter: <http://www.equi.at/dateien/materialbd-jugend-am.pdf>.

Lassnigg Lorenz (2011): Matching Education and Training to Employment: Practical Problems and Theoretical Solutions – Or the Other Way Round? Revista Espanola de Investigaciones Sociológicas, 96 (4), 1097-1123.

Lueger Manfred (2000): Grundlagen qualitativer Feldforschung: Methodologie, Organisation, Materialanalyse, Wien: WUV-Verlag.

Maguire Sue (2010): ‚I just want a job‘ – what do we really know about young people in jobs without training? In: Journal of Youth Studies, Vol, 13, 3, 317-333.

Maguire Sue, Huddleston Rue (2009): Where do young people work? In: Research in Post-Compulsory Education, Vol, 14 (4), 387-397.

OECD (2016): PISA 2015 Ergebnisse, Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Band 1, Paris.

OECD (2012): Bildung auf einen Blick 2012. OECD-Indikatoren, Paris.

Perchinig Bernhard/Schmid, Kurt (2012): Hebel zu einer kompensatorischen Bildung. Wien: Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Protsch Paula, Solga Heike (2015): How employers Use Signals of Cognitive and Noncognitive Skills at Labour Market Entry: Insights from Field Experiments, in: European Sociological Review, 31 (5), 521-532.

Rechnungshof (2016): Bericht des Rechnungshofes über die durchschnittlichen Einkommen der gesamten Bevölkerung. Allgemeiner Einkommensbericht 2016, Wien. URL:

http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2016/berichte/einkommensberichte/Einkommensbericht_2016.pdf, [13.02.2018].

Rechnungshof (2014): Bericht des Rechnungshofes über die durchschnittlichen Einkommen der gesamten Bevölkerung. Allgemeiner Einkommensbericht 2014, Wien. URL: http://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2014/berichte/einkommensberichte/Einkommensbericht_2014.pdf [12.04.2018].

Rosenthal Gabriele (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.

Rosenthal Gabriele, Köttig Michaela, Witte Nicole, Blezinger Anne (2006): Biographisch-narrative Gespräche mit Jugendlichen. Chancen für das Selbst- und Fremdverstehen, Opladen, Verlag Barbara Budrich.

Rosenthal Gabriele (1995): Erlebte und erzählte Lebensgeschichte: Gestalt und Struktur biographischer Selbstbeschreibungen. Frankfurt/Main: Campus.

Rosenthal Gabriele, Fischer-Rosenthal Wolfram (2003): Analyse narrativ-biografischer Interviews, in: Flick Uwe, KJardoff Ernst von, Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, 456-468.

Schlögl Peter et al. (2007): Erwerbstätigkeit von Schülerinnen und Schülern in der oberen Sekundarstufe in Wien. Quantitative und qualitative Befunde zu Situation sowie Motiven, Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, öibf, Wien.

Schildrick Tracy, MacDonald Robert (2007): 'Biographies of exclusion: poor work and poor transitions', in: International Journal of Lifelong Education, 26 (5), 589-604.

Solga Heike (2002): „Ausbildungslosigkeit“ als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften. Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von geringqualifizierten Personen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 54 (3), 476-505.

Steiner Mario, Egger-Steiner Michaela, Baumegger David (2018): Evaluation der Bildungsmaßnahmen für junge Flüchtlinge im Bereich Erwachsenenbildung, IHS-Forschungsbericht im Auftrag des BMB, Wien.

Steiner Mario (2017): Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung: Ein sozialer Fortschritt im Bildungssystem? Eine theoretische und empirische Aufarbeitung. Dissertation an der Universität Wien.

Steiner Mario, Pessl Gabriele, Kuschej Hermann, Egger-Steiner Michaela, Metzler Barbara (2017): Evaluierung der Initiative Erwachsenenbildung, Wien: IHS.

Steiner Mario (2016): Der zweite Bildungsweg, in: BMB (Hrsg.): Materialien zur Erwachsenenbildung Nr.1/2016, Wien.

Steiner Mario, Pessl Gabriele, Bruneforth Michael (2016): Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In: Bruneforth Michael et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz, 175-219.

Steiner Mario, Pessl Gabriele, Karaszek Johannes (2016): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe, Sozialpolitische Studienreihe, Nr. 20, Wien.

Steiner Mario (2013): „...und raus bist Du!“ Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung im österreichischen Bildungssystem AMS info 250-251, Wien.

Steiner Mario, Pessl Gabriele, Wagner Elfriede, Plate Marc (2010): ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung. Zwischenbericht 2010. Evaluierung im Auftrag des BMUKK. Wien: IHS.

Tholen Gerbrand (2015): What can research into graduate employability tell us about agency and structure? In: British Journal of Sociology of Education 36 (5), 766-784.

Thomson Rachel, Holland Janet (2015): Critical Moments? The Importance of Timing in Young People's Narratives of Transition, in: Wyn J, Chahill H. (eds.): Handbook of Children and Youth Studies, Singapore, Springer Science+Business Media, 723-733.

Vogtenhuber Stefan (2014): The impact of within country heterogeneity in vocational specificity on initial job matches and job status. Journal of Vocational Behaviour, 84 (3), 374-384.

Willis Paul (1977): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule, Frankfurt/Main, Syndikat.