

IHS RESEARCH REPORT

10 | 2026

Lebenssituation von migrantischen NEETs in Österreich

Eine quantitative und qualitative Analyse zu
migrantischen Jugendlichen ohne Beschäftigung,
Ausbildung oder Schulung

Hermann Kuschej, Mario Steiner



INSTITUTE FOR
ADVANCED STUDIES
VIENNA

ÖIF-FORSCHUNGSBERICHT

Lebenssituation von migrantischen NEETs in Österreich

Eine quantitative und qualitative Analyse zu
migrantischen Jugendlichen ohne Beschäftigung,
Ausbildung oder Schulung

Hermann Kuschej

Mario Steiner

2026

Herausgeber: Österreichischer Integrationsfonds

Impressum

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

Josefstädter Straße 39, 1080 Wien

T +43 1 59991-0

F +43 1 59991-555

www.ihs.ac.at

ZVR: 066207973

Medieninhaber, Herausgeber, Redaktion und Hersteller

Österreichischer Integrationsfonds –

Fonds zur Integration von Flüchtlingen und MigrantInnen (ÖIF)

Schlachthausgasse 30, 1030 Wien

Tel: +43 1 710 12 03-0

mail@integrationsfonds.at

Verlags- und Herstellungsort

Schlachthausgasse 30, 1030 Wien

Grundlegende Richtung

Wissenschaftliche Publikation zu den Themen Migration und Integration

Offenlegung gem. § 25 MedienG

Sämtliche Informationen über den Medieninhaber und die grundlegende Richtung dieses Mediums können unter integrationsfonds.at/impressum abgerufen werden.

Haftungsausschluss

Die Inhalte dieses Mediums wurden mit größtmöglicher Sorgfalt recherchiert und erstellt. Für die Richtigkeit, Vollständigkeit und Aktualität der Inhalte wird keine Haftung übernommen.

Weder der Österreichische Integrationsfonds noch andere an der Erstellung dieses Mediums Beteiligte haften für Schäden jedweder Art, die durch die Nutzung, Anwendung und Weitergabe der dargebotenen Inhalte entstehen.

Sofern dieses Medium Verweise auf andere Medien Dritter enthält, auf die der Österreichische Integrationsfonds keinen Einfluss ausübt, ist eine Haftung für die Inhalte dieser Medien ausgeschlossen. Für die Richtigkeit der Informationen in Medien Dritter ist der jeweilige Medieninhaber verantwortlich.

Die Beiträge dieser Publikation geben die Meinungen und Ansichten der Autoren wieder und stehen nicht für inhaltliche, insbesondere politische Positionen der Herausgeber oder des Österreichischen Integrationsfonds.

Urheberrecht

Alle in diesem Medium veröffentlichten Inhalte sind urheberrechtlich geschützt. Ohne vorherige schriftliche Zustimmung des Urhebers ist jede technisch mögliche oder erst in Zukunft möglich werdende Art der Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Verwertung untersagt, sei es entgeltlich oder unentgeltlich.

© 2026 Österreichischer Integrationsfonds

Lebenssituation von migrantischen NEETs in Österreich

Eine quantitative und qualitative Analyse zu
migrantischen Jugendlichen ohne Beschäftigung,
Ausbildung oder Schulung

Hermann Kuschej

Mario Steiner

Executive Summary

Die vorliegende Studie untersucht die Lebenssituation junger Menschen mit Migrationshintergrund in Österreich, die sich im sogenannten NEET-Status befinden, also weder in schulischer oder beruflicher Ausbildung noch in Erwerbsarbeit oder Qualifizierungsmaßnahmen eingebunden sind. Im Fokus stehen Jugendliche und junge Erwachsene im Alter von 15 bis 24 Jahren – eine Phase, in der zentrale Weichen für Bildungsbiografien, Erwerbsverläufe und gesellschaftliche Teilhabe gestellt werden. Die Analyse verbindet quantitative Zeitreihendaten mit qualitativen Interviews von Expert:innen und betroffenen Jugendlichen und ermöglicht damit eine differenzierte Betrachtung sowohl struktureller Muster als auch individueller Lebensrealitäten.

Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass Migration nicht als einheitlicher oder einziger Risikofaktor für Bildungsabbrüche oder Arbeitsmarktferne verstanden werden kann. Vielmehr zeigt sich ein stark differenziertes Bild entlang von Migrationsgeneration, sozialer Lage und institutionellen Rahmenbedingungen. Deutlich erhöht sind die NEET-Anteile bei Jugendlichen der ersten Migrationsgeneration, also bei jenen, die selbst nach Österreich zugewandert sind. Demgegenüber weist die zweite Generation, also Jugendliche, die in Österreich geboren sind, deutlich günstigere Integrationsverläufe auf und erreicht teilweise sogar bessere Ergebnisse als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Diese Befunde relativieren vereinfachende Problemzuschreibungen und zeigen, dass Migration vor allem als Kontextfaktor wirkt, der bestehende soziale Ungleichheiten je nach Ausgestaltung verstärken oder abschwächen kann.

Die Kombination von quantitativen und qualitativen Ergebnissen macht deutlich, dass Bildungsabbrüche in den seltensten Fällen auf mangelnde Motivation zurückzuführen sind. Sowohl Expert:innen als auch Jugendliche berichten übereinstimmend von hohen Bildungs- und Erwerbsaspirationen. Bildung wird von den meisten Befragten als zentraler Schlüssel für gesellschaftliche Teilhabe, ökonomische Stabilität und persönliche Anerkennung wahrgenommen. Abbrüche entstehen vielmehr dort, wo sich diese Ziele nicht in realistische und erreichbare Bildungs- oder Berufswege übersetzen lassen. Jugendliche beschreiben diese Situationen häufig als anhaltende Überforderung oder als Erfahrung mangelnder Anerkennung, insbesondere wenn trotz intensiver Anstrengungen kein Fortschritt sichtbar wird. Bildungsabbrüche erscheinen damit weniger als bewusste Abwendung von Bildung, sondern als Folge struktureller Abstimmungsprobleme zwischen individuellen Voraussetzungen und institutionellen Anforderungen.

Besonders deutlich treten diese Passungsprobleme in Übergangsphasen hervor. Der Übergang von der Pflichtschule in weiterführende Bildung oder Ausbildung, der Wechsel von Kursmaßnahmen in betriebliche Praxis sowie der Einstieg in den Arbeitsmarkt stellen zentrale neuralgische Punkte dar. In diesen Phasen kommt es häufig zu Orientierungsverlust, langen Wartezeiten, unklaren Zuständigkeiten und mangelnder Anschlussfähigkeit zwischen einzelnen Maßnahmen. Während Jugendliche ohne Migrationshintergrund solche Brüche oft als temporäre Neuorientierungen innerhalb eines vertrauten Systems bewältigen können, werden sie in migrantischen Biografien deutlich existenzieller erlebt. Fehlende familiäre Systemkenntnisse, geringere soziale Netzwerke und unsichere institutionelle Orientierung führen dazu, dass Anschlussprobleme schneller in dauerhafte Bildungsabbrüche oder den Verbleib im NEET-Status münden.

Funktionalen Deutschkenntnissen kommt eine essenzielle Rolle zu. Unzureichende Kenntnisse insbesondere im schriftsprachlichen Bereich wirken in allen untersuchten Kontexten als entscheidende Barriere. Sie erschweren nicht nur schulisches Lernen, sondern beeinflussen auch maßgeblich die Möglichkeiten der Berufsorientierung, den Zugang zu Ausbildungsplätzen und die Integration in betriebliche Strukturen. Die qualitative Analyse zeigt, dass Sprachdefizite häufig nicht ausreichend kompensiert werden können, da bestehende Förderangebote zu kurzfristig angelegt sind, zu wenig Praxisbezug im Sinne der Anwendung in privaten Kontexten aufweisen und nicht systematisch mit Bildungs- und Erwerbsprozessen verzahnt sind. Erschwerend für den Spracherwerb kommt hinzu, dass bestimmte Migrationsgruppen mangels Schulbesuchs im Herkunftsland und während der Flucht auch ihre Erstsprache nicht kompetent beherrschen. Problematisch ist darüber hinaus auch, dass selbst Jugendliche der zweiten Generation teilweise nicht das erforderliche sprachliche Niveau erreichen, um strukturelle Benachteiligung auszugleichen. Sprachkompetenz wird damit zu einem zentralen Faktor, der Einfluss darauf hat, ob sich soziale Ungleichheiten im Bildungssystem reproduziert.

Die Studie macht zudem deutlich, dass die Gruppe der NEETs äußerst heterogen ist. Die quantitativen Daten zeigen zwar klare Unterschiede zwischen Herkunftsgruppen, doch erst die qualitative Analyse ermöglicht eine differenzierte Einordnung dieser Befunde. So zeigt sich, dass ein Teil der Jugendlichen, in der Regel aus wohlhabenderen Herkunftsländern, den NEET-Status zeitweise bewusst oder strategisch nutzt, etwa zur Neuorientierung oder als Übergangsphase. Demgegenüber stehen Jugendliche aus Krisen- und Fluchtkontexten, die häufig über hohe Integrationsmotivation verfügen, jedoch aufgrund struktureller Hürden, unterbrochener Bildungsbiografien und rechtlicher Unsicherheiten Schwierigkeiten haben, stabile Bildungs- und Erwerbsverläufe zu entwickeln. Ohne diese qualitative

Differenzierung wären die quantitativen Ergebnisse missverständlich und könnten zu verkürzten Interpretationen führen.

Hinsichtlich gegebener geschlechtsspezifischer Einflüsse zeigt sich ein uneinheitliches Muster geschlechtsspezifischer Benachteiligung. Allerdings weisen junge Frauen mit türkischem Hintergrund signifikant höhere NEET-Anteile auf als ihre männlichen Altersgenossen. Die qualitativen Erhebungen lassen das auf ein Zusammenspiel von traditionellen Rollenbildern, familiären Erwartungshaltungen und fehlenden institutionellen Unterstützungsangeboten zurückführen - und das trifft potenziell auf alle Herkunftsgruppen zu, ist also nicht an bestimmte ethnische oder nationale Merkmale geknüpft. Solche Zusammenhänge sind also nicht pauschal kulturell zu interpretieren, diese hängen vielmehr eng mit sozialer Lage, Bildungszugängen und vorhandenen Handlungsspielräumen zusammen. Darüber hinaus zeigen die Interviews auch Prozesse der Emanzipation. Frauen mit Fluchterfahrung, die aktiv Bildungs- und Erwerbsperspektiven verfolgen, vermögen bestehende Rollenmuster zunehmend zu hinterfragen. Auch deswegen, weil sich deren familiärer Status mit erzieltm Erwerbseinkommen ändert.

Die Rolle von Familie und sozialem Umfeld erweist sich insgesamt als ambivalent. Einerseits bieten familiäre Strukturen wichtige Ressourcen in Form von emotionaler Unterstützung, Orientierung und Motivation. Andererseits können sie Bildungs- und Erwerbsentscheidungen auch einschränken, meist dann, wenn ökonomischer Druck besteht oder Jugendliche früh zur finanziellen Unterstützung der Familie beitragen müssen. Hinzu kommen teilweise fehlende Kenntnisse über das österreichische Bildungs- und Ausbildungssystem, wodurch Jugendliche weniger gezielt unterstützt werden können. Auch solche Zwänge sind weniger Ausdruck kultureller Unterschiede als vielmehr Folge sozialer und ökonomischer Rahmenbedingungen vor dem Hintergrund des Kontextes der Migration.

Hinsichtlich des Zusammenhangs von Bildungserfolg mit Segregation, Extremismus oder illegaler Beschäftigung liefert die Studie eindeutige Ergebnisse. Weder Migration noch der NEET-Status führen automatisch zu problematischen Entwicklungen. Vielmehr entstehen etwaige Risikopotenziale erst dann, wenn mehrere belastende Faktoren zusammenkommen, insbesondere langfristige Perspektivlosigkeit, soziale Ausgrenzung und fehlende Anerkennung. Bildungs- und Arbeitsmarktintegration erweisen sich somit auch diesbezüglich als wesentliche präventive Faktoren. Wo kontinuierliche Perspektiven vorhanden sind, sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche alternative, potenziell problematische Bewältigungsstrategien entwickeln oder anfällig werden für politischen Extremismus in expliziter Abgrenzung zu den geltenden Normen und Werten in Österreich.

Eine entscheidende Rolle für gelingende Bildungs- und Berufskarrieren kommt den an bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Prozessen beteiligten institutionellen Akteuren zu, also Schulen, Jugendprojekten, Beratungsstellen und arbeitsmarktpolitischen Einrichtungen. Die qualitativen Ergebnisse der Studie zeigen, dass gerade niederschwellige, beziehungsorientierte und langfristig angelegte Angebote einen wesentlichen Beitrag zu kontinuierlichen und stabilen Bildungs- und Erwerbsverläufen leisten. Erfolgreich sind vor allem jene Ansätze, die individuelle Begleitung ermöglichen, Vertrauen aufbauen und realistische, praktisch umsetzbare Perspektiven entwickeln. Diese Einrichtungen übernehmen häufig Aufgaben, die über ihre ursprüngliche Funktion hinausgehen. Das betrifft die Vermittlung von Wissen um funktionale Zusammenhänge von Bildungs- und Berufssystem, die Gewährleistung von Stabilisierung in kritischen Lebenslagen oder die Koordination zwischen verschiedenen Institutionen.

Insgesamt weisen die Studienergebnisse allerdings auf erhebliche Steuerungs- und Koordinationsprobleme im Zusammenspiel von Schule, Berufsbildung und Arbeitsmarktförderung hin. Die Zuständigkeiten zwischen Bildungssystem, Arbeitsmarktpolitik und Integrationsmaßnahmen sind vielfach fragmentiert, Förderlogiken häufig kurzfristig angelegt und Übergänge unzureichend abgestimmt. Dadurch entstehen Brüche, die Bildungsabbrüche und NEET-Verläufe begünstigen. Die Institutionen sind noch zu stark auf Normverläufe von Bildungsbiografien festgelegt, die linear und störungsfrei verlaufen. Allerdings ist die Lebensrealität vieler vor allem auch migrantischer Jugendlicher von Unterbrechungen, Umwegen und Neuorientierungen geprägt. Diese Diskrepanz führt dazu, dass vorhandene Potenziale nicht erkannt und produktiv genutzt werden, wodurch Integrationsprozesse – unnötig – erschwert werden.

Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass erfolgreiche Integration nicht primär durch zusätzliche Einzelmaßnahmen erreicht werden kann, sondern durch Adaptierung bzw. Sensibilisierung (inter-) institutioneller bildungs- und arbeitsmarktpolitischer Konzepte. Wichtig ist dabei die systematische Begleitung und Absicherung Übergangsphasen, da sich hier entscheidet, ob Bildungswege fortgesetzt oder unterbrochen werden. Darüber hinaus bedarf es einer stärkeren Flexibilisierung von Bildungsangeboten, die auch diskontinuierliche bzw. fragmentarische Biografien berücksichtigen und Rückkehrmöglichkeiten nach Ab- und Unterbrüchen ermöglichen. Ebenso relevant ist eine langfristig angelegte und eng mit Bildungs- und Arbeitsmarktprozessen verknüpfte Sprachförderung.

Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass eine nachhaltige Integrationspolitik weniger auf zusätzliche Maßnahmen setzen bräuchte als vielmehr auf die konsequente Weiterentwicklung bestehender Strukturen hin zu mehr

Durchlässigkeit, Koordination und größerer Sensibilität für die lebensweltlichen Realitäten – migrantischer - Jugendlicher.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	10
2	Quantitative Analyse von NEETs	12
2.1	NEET-Anteil und seine Verteilung.....	14
2.2	Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von NEETs.....	19
2.3	Fazit – quantitative Analyse.....	22
2.4	Detaillergebnisse.....	23
3	Qualitative Erhebungen unter Expert:innen.....	26
3.1	Einrichtungen für Migrant:innen.....	26
3.1.1	Verein für Syrer:innen.....	26
3.1.2	Verein für Afghanen:innen.....	31
3.2	Ebene Bildungssystem.....	39
3.2.1	Mittelschule (MS)	39
3.2.2	Fachmittelschule (FMS) Wien	45
3.2.3	Bundesrealgymnasium (BRG) Graz.....	52
3.3	Ebene außerschulisches Jugendcoaching	56
3.3.1	Projekt Wien	56
3.3.2	Projekt Steiermark: Lehrlinge	62
3.3.3	Projekt Steiermark: NEETs.....	68
3.3.4	Projekt Burgenland	74
3.3.5	Projekt Kärnten.....	81
3.3.6	Projekt Niederösterreich	88
3.4	Arbeitsmarktservice	93
3.4.1	Förderansätze und Motivation	102
3.4.2	Erfolgsfaktoren – ergänzendes Interview	103
3.5	Resümee aus Expert:innen-Interviews.....	110
4	Qualitative Erhebungen unter Jugendlichen	116
4.1	Faktoren des Gelingens von Bildungs- und Berufskarrieren	116
4.1.1	Bedingungen gelingender Integration	119
4.2	Typen von Bildungsabbrüchen – Faktoren	120
4.2.1	Unterschiede nach migrantischer Herkunftsgruppen	126
4.3	Risikopotenziale für Extremismus	128
4.3.1	Spezifische Risikopotenziale von Bildungsabbruch und Fluchtkonstellationen	129
4.4	Resümee aus Interviews mit Jugendlichen	132
5	Übergreifendes Fazit aus den Erhebungen	135

6	Studienfazit	136
6.1	Schlussfolgerungen.....	139
7	Verzeichnisse	142
7.1	Abbildungsverzeichnis.....	142
7.2	Tabellenverzeichnis.....	143
7.3	Literaturverzeichnis	144

1 Einleitung

Die vorliegende Studie widmet sich der Lebenssituation junger Menschen mit Migrationshintergrund, die sich im sogenannten NEET-Status befinden, also weder in schulischer oder beruflicher Ausbildung noch in Erwerbsarbeit oder einer sonstigen Qualifizierungsmaßnahme eingebunden sind. Dabei werden im qualitativen Teil der Studie auch Vergleiche mit Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und unabhängig von einem etwaigen NEET-Status angestellt.

Ausgangspunkt der Untersuchung ist eine Fragestellung des Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF), die auf eine vertiefte Analyse von Integrationsverläufen, strukturellen Barrieren und Risikolagen migrantischer NEETs abzielt. Der Fokus liegt dabei auf Personen im Alter von 15 bis 24 Jahren, einer Lebensphase, die für Bildungs- und Berufsentscheidungen ebenso wie für gesellschaftliche und politische Orientierung von zentraler Bedeutung ist.

NEETs gelten in der internationalen Forschung als eine besonders vulnerable Gruppe, da Bildungs- und Arbeitsmarktfremde mit erhöhten Risiken sozialer Exklusion, prekärer Lebenslagen und eingeschränkter gesellschaftlicher Teilhabe einhergehen. Für Jugendliche und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund können sich diese Risiken zusätzlich verdichten, etwa durch migrationsspezifische Benachteiligungen, institutionelle Zugangshürden oder familiäre und soziale Rahmenbedingungen. Die Studie nimmt daher gezielt Personen mit Migrationshintergrund in den Blick, wobei als Kriterium gilt, dass beide Elternteile nicht in Österreich geboren sind. Untersucht werden Migrationsgruppen mit quantitativ relevanten Anteilen an der österreichischen Bevölkerung, insbesondere Personen mit Herkunft aus den Staaten des ehemaligen Jugoslawiens (BKS-Staaten), aus der Türkei, aus Afghanistan, Syrien sowie aus der Russischen Föderation. Die Studie unterscheidet dabei zusätzlich zwischen erster und zweiter Migrationsgeneration. Während Zugehörige erstere aus einem anderen Land nach Österreich eingewandert sind und einen Teil ihrer Sozialisation im Herkunftsland erlebt haben, meint letztere die Gruppe derer, deren Eltern im Ausland geboren wurden, die selbst jedoch in Österreich geboren oder dort bereits in frühem Kindesalter aufgewachsen ist.

Die empirische Analyse ist dabei auch mit datenstrukturellen Einschränkungen konfrontiert. In den verfügbaren quantitativen Datenquellen werden kleinere Herkunftsgruppen häufig nicht gesondert ausgewiesen, sondern in übergeordneten regionalen Kategorien zusammengefasst. So werden etwa Afghanistan und Syrien unter der Sammelkategorie „Asien“ und die Russische Föderation unter „Sonstige europäische Staaten“ subsumiert. Diese Aggregationen begrenzen die Möglichkeit

einer differenzierten Betrachtung einzelner Herkunftsgruppen und werden im Rahmen der Studie reflektiert und – soweit möglich – durch qualitative Zugänge ergänzt. Zusätzlich werden migrantische NEETs vergleichend zu jungen Menschen ohne Migrationshintergrund analysiert, um migrationsspezifische Besonderheiten sichtbar zu machen.

Ziel der Studie ist es, auf Basis quantitativer Zeitreihenanalysen in Kombination mit qualitativen Erhebungen zentrale Herausforderungen, Barrieren und Einflussfaktoren im Bildungs- und Arbeitsmarktzugang migrantischer NEETs herauszuarbeiten. Besonderes Augenmerk gilt dabei geschlechtsspezifischen Unterschieden, die sich aus rollenspezifischen Zuschreibungen, familialen Erwartungshaltungen und unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen ergeben können. Vor diesem Hintergrund werden auch potenzielle integrative Effekte politischer Maßnahmen – insbesondere einer Ausbildungspflicht – analysiert und im Hinblick auf ihre Wirksamkeit für unterschiedliche Zielgruppen bewertet.

Über die sozioökonomische Dimension hinaus nimmt die Studie auch gesellschafts- und demokratietheoretisch relevante Fragestellungen in den Blick. Anhaltende Bildungs- und Arbeitsmarktferne kann nicht nur individuelle Integrationschancen beeinträchtigen, sondern auch zu verstetigten Ausschlüssen aus zentralen gesellschaftlichen Teilsystemen führen. In diesem Zusammenhang wird untersucht, ob und inwiefern ein NEET-Status mit veränderten Einstellungen gegenüber politischen Institutionen, der Legitimität der demokratischen Ordnung und der politischen Öffentlichkeit in Österreich verbunden ist und ob daraus erhöhte Risiken politischer Entfremdung, Radikalisierung oder Extremismus resultieren können.

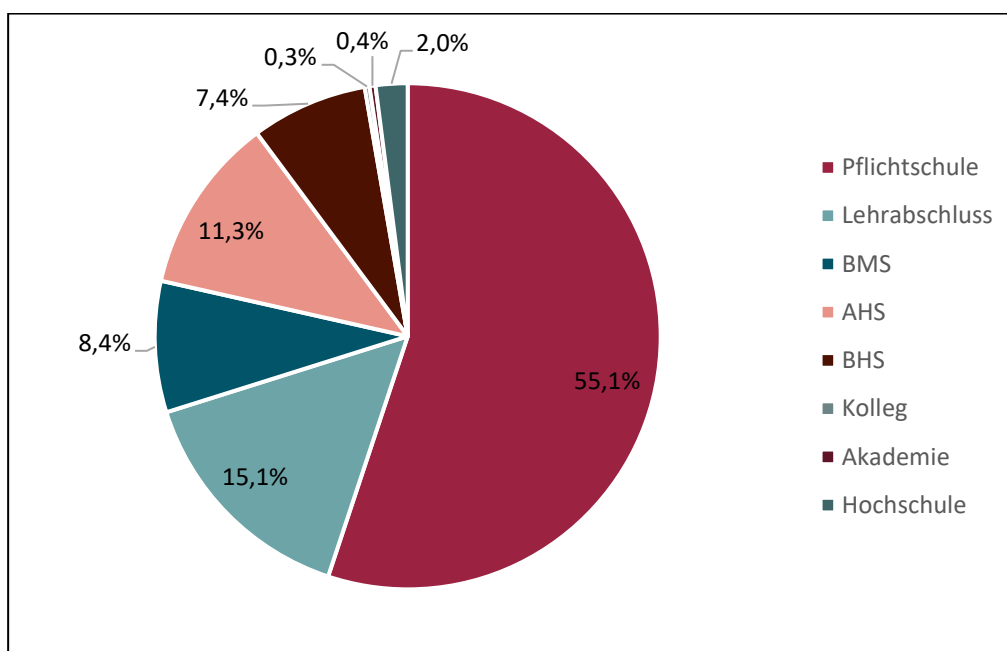
Methodisch folgt die Studie einem mehrstufigen Design. Zunächst erfolgt eine Quantifizierung der NEET-Anteile in den definierten Zielgruppen auf Grundlage des Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitorings (BibEr) der Statistik Austria, differenziert nach soziodemografischen und regionalen Merkmalen. Darauf aufbauend werden Einflussfaktoren von Bildungsferne und Bildungsaspirationen unter Einbezug bestehender Vorstudien sowie ergänzender qualitativer Erhebungen mit Expertinnen und Experten aus relevanten Institutionen analysiert. Abschließend werden qualitative Interviews mit Jugendlichen herangezogen, um subjektive Perspektiven, biografische Verläufe und wahrgenommene Barrieren sichtbar zu machen und die quantitativen Befunde zu vertiefen. Auf dieser Grundlage werden schließlich mögliche Folgeeffekte des NEET-Status auf Integrationschancen und gesellschaftliche Teilhabe systematisch eingeordnet sowie Ansätze integrativer Interventionen abgeleitet.

2 Quantitative Analyse von NEETs

NEETs (Not in Education, Employment or Training) sind von ihrer Definition her Jugendliche im Alter von 15-24 Jahren, die sich nicht in Aus- oder Weiterbildung aber auch nicht in Beschäftigung befinden. Die Gruppe der NEETs wird gerne als Synonym für eine jugendliche Problemgruppe herangezogen, wobei es hierbei gilt, differenziert mit dem Begriff umzugehen. Schon vor mehr als 20 Jahren hat David Raffe darauf hingewiesen, dass sich innerhalb des Begriffs der NEETs zumindest zwei grundlegend unterschiedliche Subgruppen unterscheiden lassen, die „freiwilligen“ NEETs, die im Rahmen ihrer (Karriere-)Entwicklung eine Auszeit oder Reflexionsphase einlegen (können), und die Gruppe benachteiligter Jugendlicher, die sich unfreiwillig in diesem Status befinden, weil sie an der Integration in das Bildungs- und Beschäftigungssystem gescheitert sind (Raffe 2003: 2).

Eine Möglichkeit, um analytisch zwischen diesen beiden Gruppen zu unterscheiden, liegt in einer Differenzierung nach Vorbildung der NEETs, wobei grob all jene, die über keinen Bildungsabschluss verfügen, der über die Pflichtschule hinausreicht, als die Subgruppe der Benachteiligten identifiziert werden können, während dem Rest durchaus intakte Chancen zugestanden werden können, eine Integration in das Bildungs- oder Beschäftigungssystem zu erlangen. Betrachtet man nun die Berechnungsergebnisse in Abbildung 1 so kann der Schluss gezogen werden, dass der Anteil der eindeutig Benachteiligten innerhalb der Gesamtgruppe aller NEETs bei rund 55% liegt. Als eindeutig nicht benachteiligt kann demgegenüber der mehr als 20%ige-Anteil von NEETs, die über höhere Bildung (von Matura aufwärts) verfügen, gelten. Betrachtet man in Tabelle 1 die Verteilung der Vorbildung von NEETs in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund, werden deutliche Unterschiede sichtbar. So schwankt der Anteil mit maximal Pflichtschulbildung zwischen 50,2% unter den NEETs ohne Migrationshintergrund und über 60% unter den NEETs mit Migrationshintergrund. Zugleich liegt der Anteil mit hoher Bildung bei 28% der NEETs ohne Migrationshintergrund und bei nur 14% der NEETs mit Migrationshintergrund in erster Generation. Demnach ist es für Personen mit Migrationshintergrund deutlich zutreffender mit dem NEET-Status auch die Bezeichnung einer Problemgruppe zu erkennen, als dies für Personen ohne Migrationshintergrund der Fall ist.

Abbildung 1: Höchster Bildungsabschluss von NEETs 2021



Quelle: Statistik Austria / Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr)

Tabelle 1: NEET-Anteil in Österreich nach Vorbildung und Migrationshintergrund 2021

	Ohne Migrations- hintergrund	Migrations- hintergrund, 2.Generation	Migrations- hintergrund, 1.Generation
Pflichtschule	50,2%	60,5%	60,1%
Lehrabschluss	14,2%	12,5%	17,3%
BMS	7,8%	9,4%	8,9%
AHS	14,2%	9,0%	8,0%
BHS & Kolleg	10,7%	7,3%	3,5%
Uni/FH/Akademie	2,9%	1,4%	2,1%

Quelle: Statistik Austria / Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr)

Für alle folgenden Analysen des Ausmaßes und der Verteilung sowie der Entwicklung des Arbeitsmarktstatus wird die Gesamtgruppe der im „Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring“ (BibEr) ausgewiesenen NEETs herangezogen. Dies ist notwendig, um bei der Sonderauswertung der Daten Löschungen für Datenschutzzwecke aufgrund zu geringer Fallzahlen zu vermeiden. Detailtabellen zu den präsentierten Ergebnissen finden sich unter 2.4.

2.1 NEET-Anteil und seine Verteilung

Der NEET-Anteil liegt in Österreich im Jahr 2022 bei 12,7%, wobei sich beim Gesamtanteil kaum Unterschiede nach Geschlecht zeigen. Durchaus groß sind die Unterschiede jedoch nach Migrationshintergrund (vergleiche Tabelle 2). Der Anteil reicht hier von 8,7% bei den 15-24-Jährigen ohne Migrationshintergrund über 13,3% bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund in zweiter Generation bis hin zu 27,3% bei jugendlichen Migrant:innen in erster Generation und ist damit mehr als doppelt so hoch wie bei den autochthonen Jugendlichen.

Tabelle 2: NEET-Anteil in Österreich nach soziodemographischen Merkmalen 2022

	Anteil
männlich	12,6%
weiblich	12,8%
Kein Migrationshintergrund	8,7%
Migrationshintergrund, 2. Generation	13,3%
Migrationshintergrund, 1. Generation	27,3%
AT-gesamt	12,7%

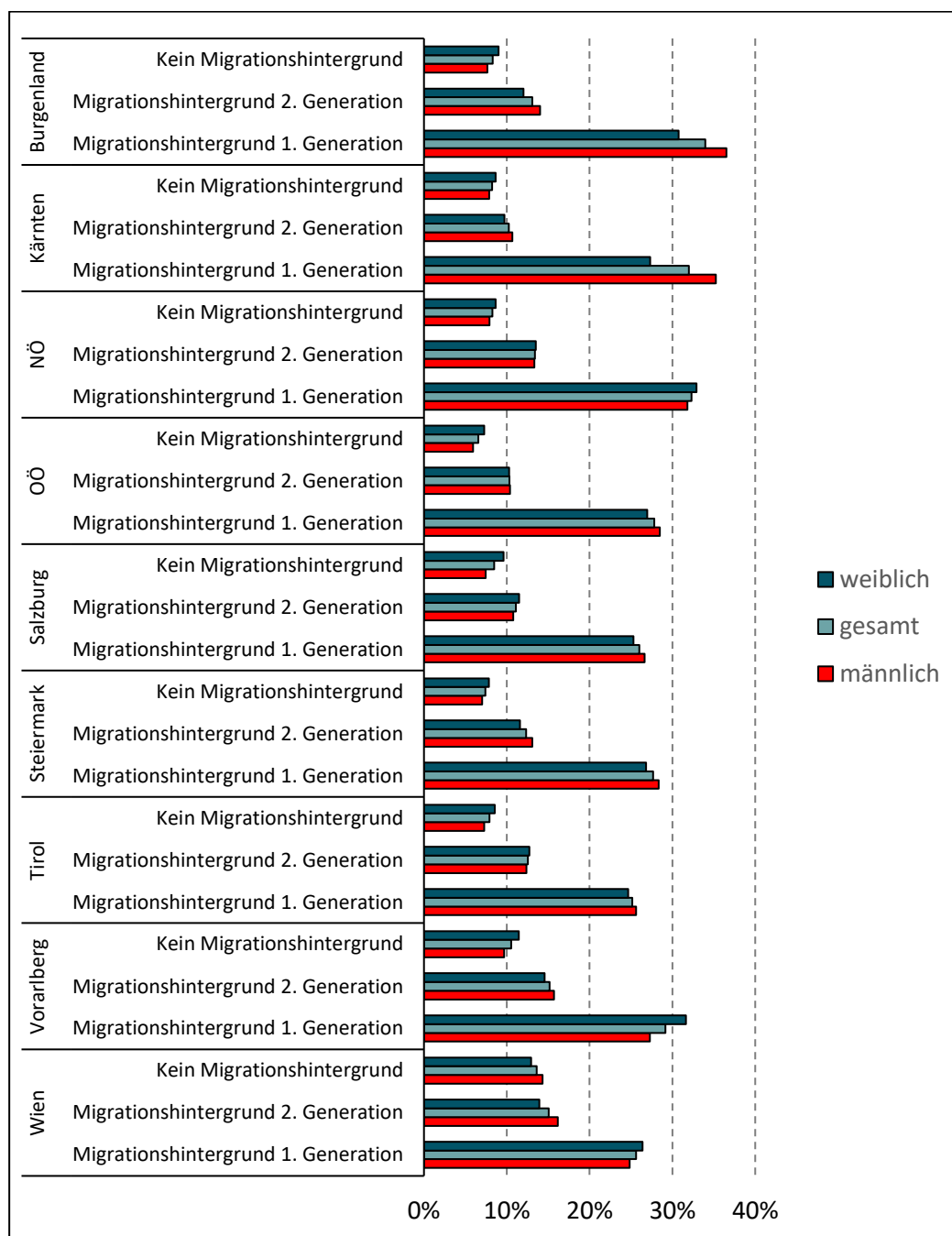
Quelle: Statistik Austria / BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik

Differenziert nach Bundesländern schwankt der Anteil von NEETs unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zwischen 6,6% in Oberösterreich und 13,6% in Wien. Das andere Ende der Verteilung markieren Jugendliche mit Migrationshintergrund in erster Generation, deren NEETs-Anteil von 25,2% in Tirol bis 34% im Burgenland reicht. Darüber hinaus treten im Gegensatz zur ausgeglichenen Situation im österreichischen Durchschnitt bei einer Betrachtung nach Migrationshintergrund und Bundesländer teilweise auch deutliche Unterschiede nach Geschlecht zu Tage. Die Spanne reicht hier von einem Anteilsüberhang bei Frauen im Ausmaß von 4,4%-Punkten im Falle der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in erster Generation in Vorarlberg bis hin zu einem Anteilsüberhang von Männern im Ausmaß von 7,9%-Punkten im Falle der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in erster Generation in Kärnten. Die größte Diskrepanz bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zeigt sich in Salzburg mit einem 2,2%-Punkte Unterschied zu Ungunsten der Frauen, die größte Diskrepanz bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in zweiter Generation zeigt sich schließlich in Wien mit einem 2,2%-Punkte Unterschied zu Ungunsten der Männer.

Insgesamt lässt sich demnach keine eindeutige Tendenz im Zusammenhang mit dem Geschlecht feststellen, außer dem Befund, dass die Geschlechtsunterschiede bei

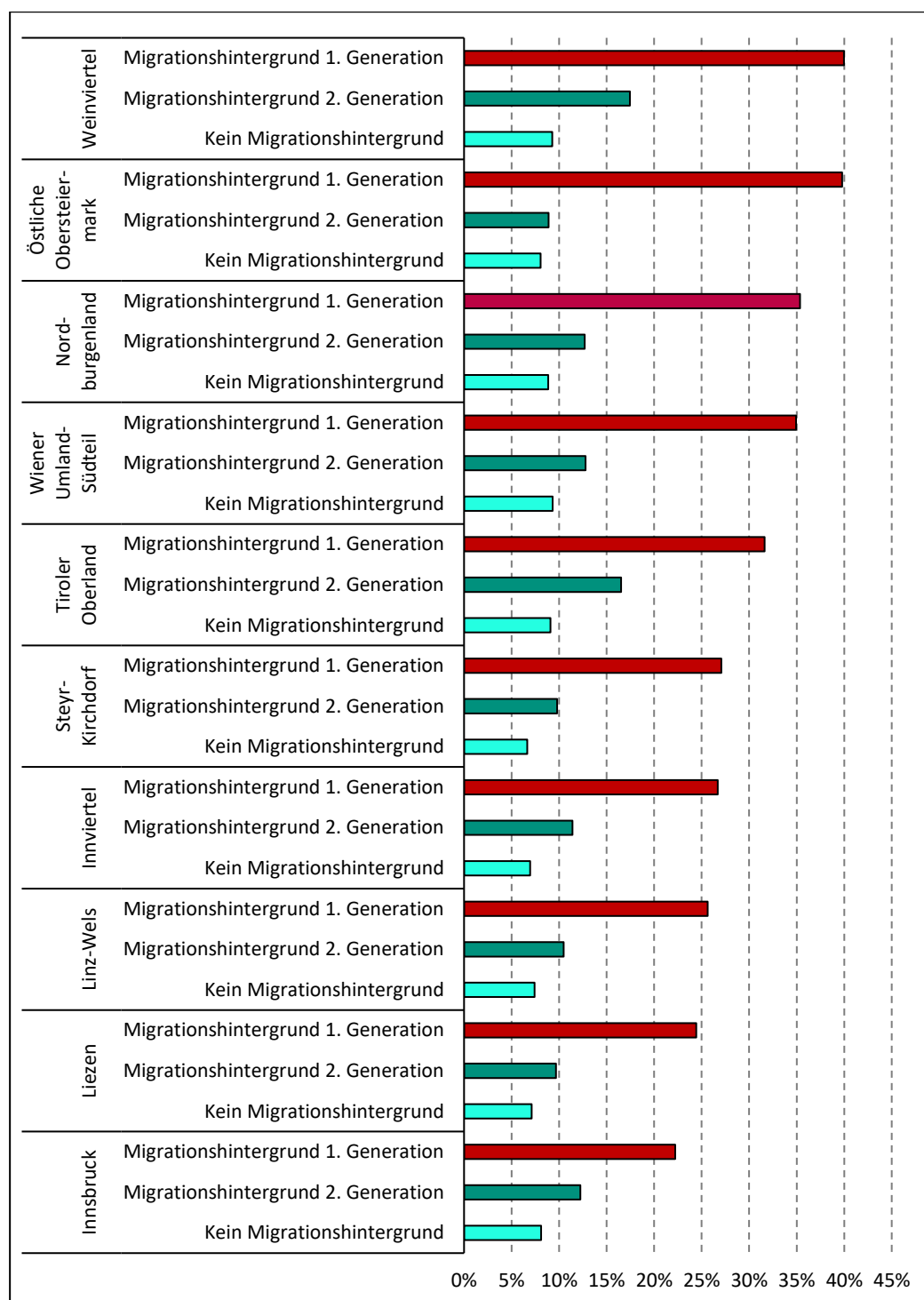
Migrant:innen in erster Generation stärker ausgeprägt sind als bei den anderen Jugendlichen. Darüber hinaus lässt sich in Abbildung 2 erkennen, dass die NEET-Anteile in Oberösterreich insgesamt am niedrigsten und in Vorarlberg insgesamt am stärksten ausgeprägt sind.

Abbildung 2: NEET-Anteil nach Bundesland, Migrationshintergrund und Geschlecht 2022



Quelle: Statistik Austria / BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik

Abbildung 3: NEET-Anteil nach ausgewählten NUTS3-Regionen und Migrationshintergrund 2022



Quelle: Statistik Austria / BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik

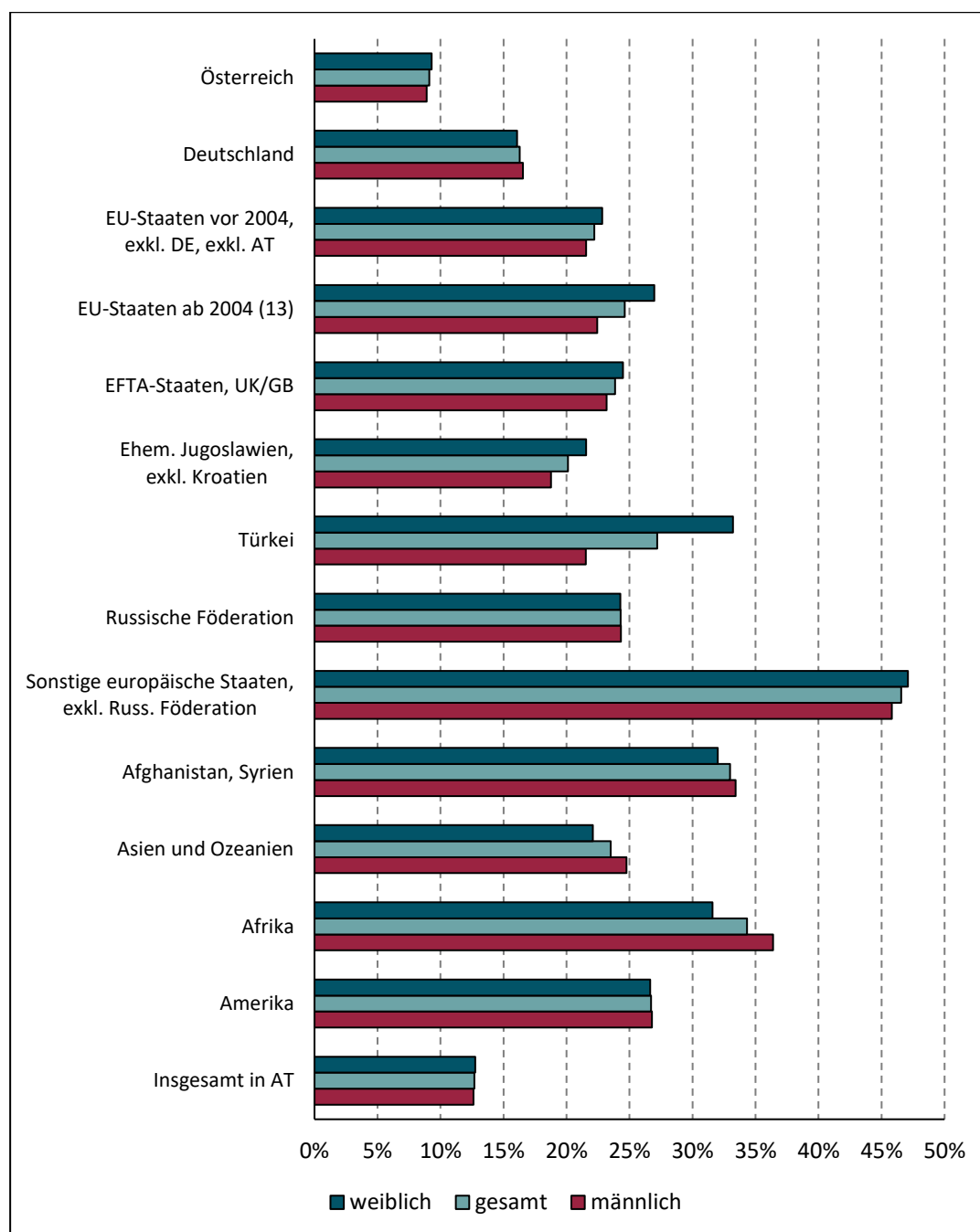
Noch deutlicher werden die Unterschiede nach Migrationshintergrund, wenn nach NUTS3-Regionen differenziert wird.¹ In Abbildung 3 werden für diesen Zweck die fünf Regionen mit den höchsten NEETs-Anteilen und die fünf Regionen mit den niedrigsten NEETs-Anteilen in Österreich ausgewiesen. Die Spanne reicht hier bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund von einem 6,6%-Anteil in der Region Kirchdorf-Steyr bis zu einem 9,3%-Anteil im Wiener-Umland-Süd sowie im Weinviertel. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in zweiter Generation erstreckt sich die Spanne von 8,9% in der Östlichen Obersteiermark bis zu 17,5% im Weinviertel. Die absolut höchsten Ausprägungen finden sich schließlich bezogen auf die Migrant:innen in erster Generation mit 40% wieder im Weinviertel sowie mit 39,8% in der Östlichen Obersteiermark. Die österreichweit niedrigsten NEETs-Anteile weist diese Personengruppe mit 22,2% in Innsbruck auf.

Einen nochmals differenzierteren Blick auf die Verteilung von NEETs-Anteilen nach Herkunft gestattet die Betrachtung nach Geburtsland und Geschlecht in Abbildung 4. Gemäß der Erwartung im Lichte der bisher referierten Ergebnisse sind die Anteile bei Geburtsland Österreich mit 9,1% am geringsten, während die „sonstigen europäischen Staaten“ (etwa Belarus, Georgien oder Ukraine) mit 46,6% den höchsten Anteil aufweisen. Bemerkenswert ist darüber hinaus, dass Personen mit einem Geburtsland im eher wohlhabenden „politischen Westeuropa“ doch relativ hohe NEETs-Anteile aufweisen. Das bewegt sich von 16,3% mit Geburtsland Deutschland, über 22,2% mit einem Geburtsland in der EU (vor der Osterweiterung 2004) sowie 23,9% in den EFTA-Staaten sowie Großbritannien. Der Abstand zum NEETs-Anteil mit Geburtsland Russische Föderation ist dabei noch recht überschaubar, denn dieser liegt bei 24,3%. Der 33,0%-Anteil mit Geburtsland Afghanistan/Syrien liegt hierbei im Vergleich schon deutlich höher.

Bemerkenswert beim NEETs-Anteil mit Geburtsland Afghanistan/Syrien ist jedoch darüber hinaus die geringe Differenz nach Geschlecht. Da es sich hierbei doch um eher traditionell-muslimische Länder handelt, überrascht diese Ausgewogenheit. Alles andere als ausgewogen ist hingegen der Geschlechtsunterschied mit Geburtsland Türkei. Hier liegt der NEETs-Anteil bei den Männern bei „nur“ 21,5%, während der Anteil der Frauen 33,2% beträgt und damit um mehr als die Hälfte stärker ausgeprägt ist. Türkische Mädchen erweisen sich demnach als primäre Zielgruppe von Policy-Maßnahmen zur Integration von NEETs.

¹ NUTS-3-Regionen sind eine räumliche Verwaltungseinheit im europäischen Statistiksistem NUTS (Nomenclature of Territorial Units for Statistics). In Österreich werden so 35 Regionen zusammengefasst, etwa Nord-, Mittel und Südburgenland (3) im Burgenland oder Bludenz-Bregenz, Rheintal-Bodenseegebiet (2) in Vorarlberg.

Abbildung 4: NEET-Anteil nach Geburtsland und Geschlecht 2022

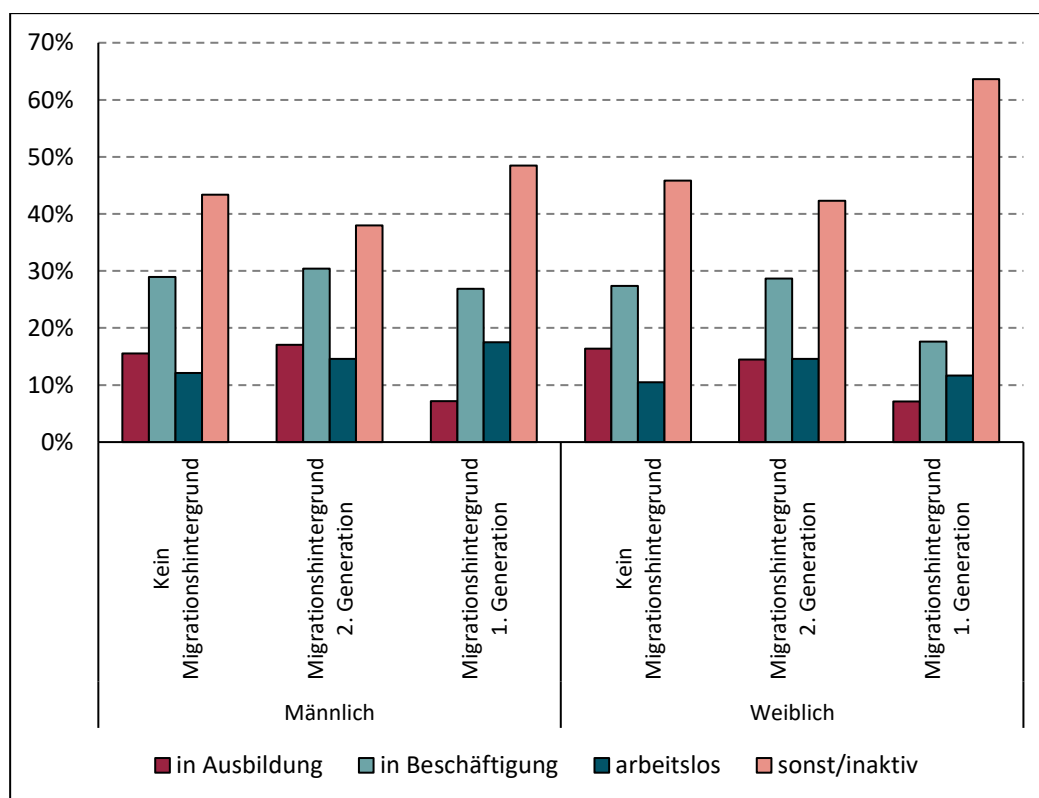


Quelle: Statistik Austria / BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik

2.2 Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von NEETs

In weiterer Folge stellt sich nun die Frage, inwieweit sich der NEETs-Status über die Dauer verfestigt oder aber auch überwunden werden kann. Die Antwort auf diese Frage wird möglich, wenn die Entwicklung des Arbeitsmarktstatus der NEETs analysiert wird. Eine Überwindung der NEET-Position tritt dann ein, wenn eine Integration in das Bildungssystem oder in den Arbeitsmarkt gelingt. Nach 24 Monaten befinden sich 12,9% aller (ehemaligen) NEETs aus dem Jahr 2021 in Ausbildung und 26,4% in Beschäftigung, was bedeutet, dass insgesamt 39,3% den NEET-Status überwinden konnten. Die in Abbildung 5 dargestellten Unterschiede nach Geschlecht und Migrationshintergrund sind dabei bemerkenswert.

Abbildung 5: Arbeitsmarktstatus von NEETs 2021 nach Geschlecht und Migrationshintergrund nach 24 Monaten



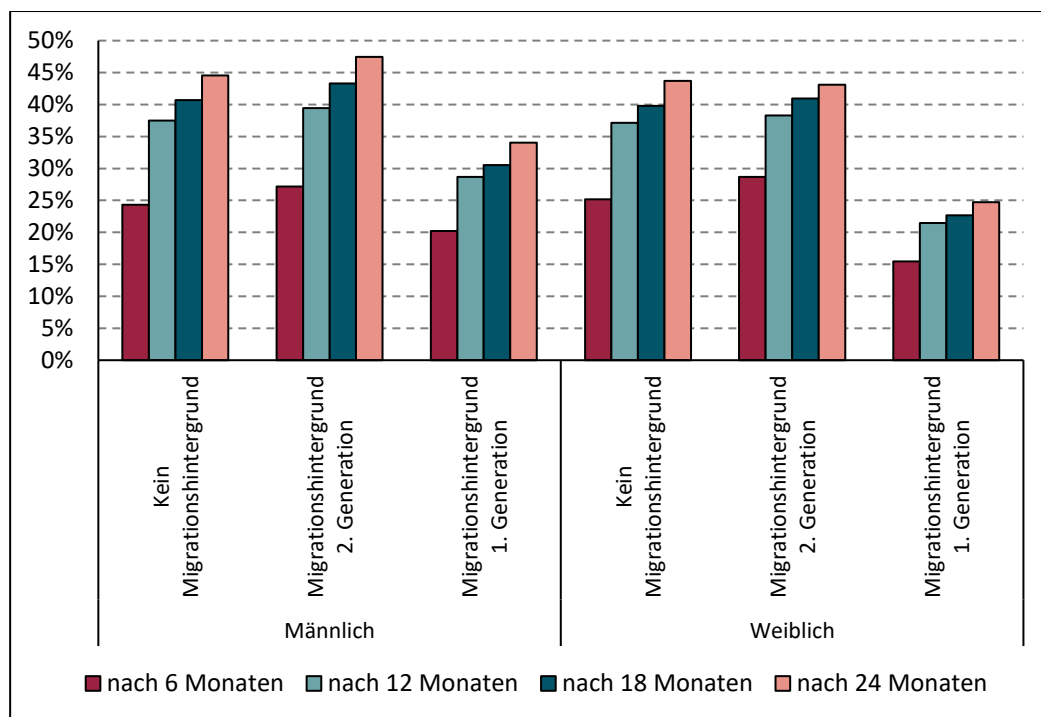
Quelle: Statistik Austria / BibEr

Demnach liegen Jugendliche ohne Migrationshintergrund und Jugendliche mit Migrationshintergrund in zweiter Generation relativ gleich auf, was die Integration ins Bildungs- oder Beschäftigungssystem betrifft, und bei den Männern liegen die Migranten zweiter Generation sogar voran. So sind nach 24 Monaten 17,1% von ihnen in Ausbildung und 30,4% in Beschäftigung integriert, während dies nur auf 15,6% (Bildung) und 29% (Beschäftigung) ihrer Geschlechtsgenossen ohne

Migrationshintergrund zutrifft. Bei den Frauen dreht sich dieses Verhältnis bei der Bildungsintegration leicht zu Ungunsten derer mit Migrationshintergrund in zweiter Generation nicht aber bei der Beschäftigungsintegration. Ein wirklich großer Abstand besteht jedoch von beiden diesen Gruppen hin zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund in erster Generation. Von diesen sind nach 24 Monaten nur rund 7% in Ausbildung. Bei den Frauen dieser Gruppe zeigt sich zudem mit 17,6% eine deutlich geringere Beschäftigungsintegration.

Werden die Integration in Bildung und Beschäftigung gemeinsam betrachtet, kann der Integrationsanteil von NEETs analysiert werden, wie dies in Abbildung 6 im Zeitverlauf dargestellt wird. Demnach steigt der Integrationsanteil in Bildung oder Beschäftigung über alle Gruppen hinweg von 22,8% nach sechs Monaten, über 33,3% nach 12 Monaten, 35,8% nach 18 Monaten und 39,2% nach 24 Monaten stetig an.

Abbildung 6: Entwicklung des Integrationsanteils von NEETs 2021 nach Geschlecht und Migrationshintergrund



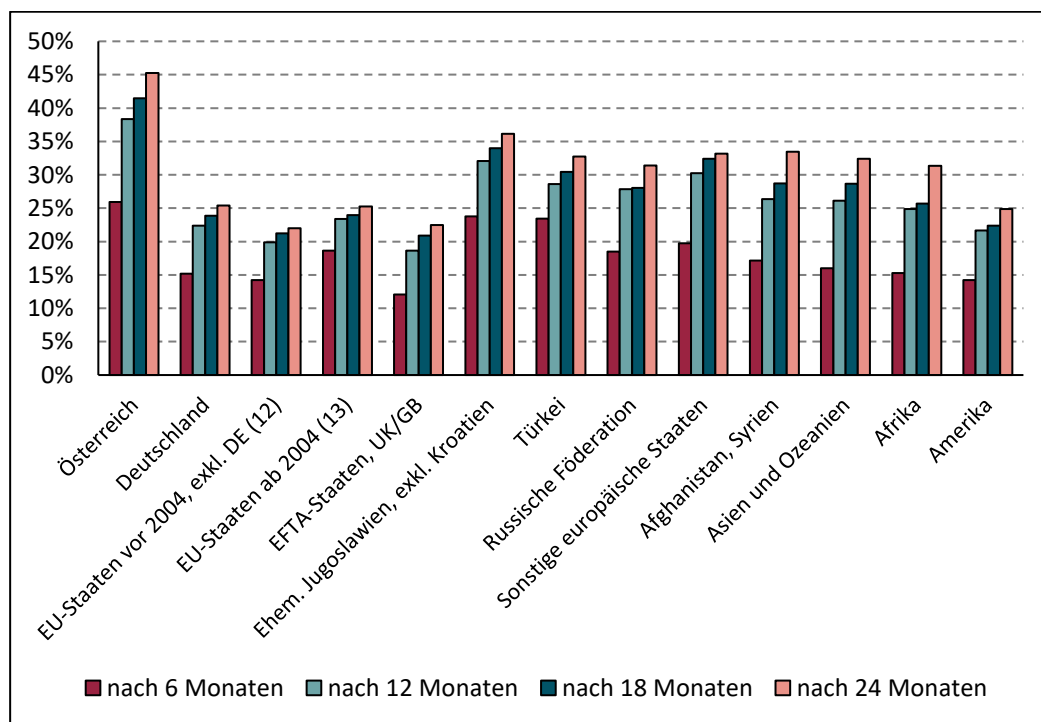
Quelle: Statistik Austria / BibEr

Die Unterschiede nach Migrationshintergrund weisen ein ähnliches Muster auf wie es bereits zuvor diskutiert worden ist. Männer mit Migrationshintergrund in zweiter Generation liegen – durch Aufnahme einer Erwerbsarbeit – voran und übertreffen damit sowohl Männer wie Frauen ohne Migrationshintergrund. Frauen mit Migrationshintergrund in zweiter Generation liegen nur leicht darunter. Die größten

Schwierigkeiten den NEETs-Status zu überwinden haben demnach die Migrant:innen in erster Generation, und hierbei besonders die Frauen, von denen nach zwei Jahren immer noch mehr als drei Viertel im NEETs-Status verharren und sich mit der Gefahr einer Verstetigung konfrontiert sehen.

Die Analyse der Überwindung des NEET-Status nach Herkunft lässt sich noch weiter vertiefen, wenn nach Geburtsland differenziert wird. Die entsprechenden in Abbildung 7 dargestellten Analyseergebnisse zeigen erneut teils überraschende Ergebnisse. Den höchsten Integrationsanteil nach 24 Monaten zeigen mit 45,2% NEETs mit Geburtsland Österreich, die geringsten jedoch mit nur rund 22% Jugendliche mit einem Geburtsland in EU-Staaten vor 2004 bzw. EFTA-Staaten inklusive Großbritannien, die zu den eher wohlhabenderen Herkunftsstaaten zählen. Von diesen heben sich mit je rund einem Drittel Integrationsanteil Jugendliche mit Geburtsländern wie beispielsweise ehemaliges Jugoslawien, Türkei, Russische Föderation oder aber auch Afghanistan/Syrien positiv ab. Hier bleiben auch Personen mit Geburtsland Deutschland, die einen Integrationsanteil von nur 25% nach 24 Monaten aufweisen, deutlich dahinter.

Abbildung 7: Entwicklung des Integrationsanteils von NEETs 2021 nach Geburtsland



Quelle: Statistik Austria / BibEr

2.3 Fazit – quantitative Analyse

Die Anteile von NEETs gestalten sich vor allem nach Migrationshintergrund deutlich unterschiedlich. Am stärksten betroffen sind Jugendliche mit Migrationshintergrund in erster Generation. Jugendliche mit Migrationshintergrund in zweiter Generation sind zwar auch stärker betroffen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, ihr NEETs-Anteil bewegt sich aber „nur“ bei rund der Hälfte des Anteils der ersten Generation. Die Unterschiede nach Geschlecht sind in den allermeisten Fällen nicht sehr deutlich ausgeprägt und weisen - mit einer markanten Ausnahme - auch kein durchgängiges, beispielsweise die Frauen benachteiligendes Muster auf. Diese Ausnahme zeigt sich beim Geburtsland Türkei. Türkische junge Frauen haben im Vergleich zu den jungen Männern einen um die Hälfte gesteigerten NEET-Anteil und repräsentieren demnach eine primäre Zielgruppe für Policy-Maßnahmen, die auf die Integration von NEETs abzielen.

Auch bei der Überwindung des NEET-Status im Laufe der Zeit bzw. der Verfestigung in dieser Position zeigen sich bemerkenswerte Unterschiede nach Migrationshintergrund. Dabei gelingt es den Jugendlichen mit Migrationshintergrund in zweiter Generation stellenweise sogar die Jugendlichen ohne Migrationshintergrund zu übertreffen, während Jugendliche mit Migrationshintergrund in erster Generation deutlichen Integrationsnachteilen gegenüberzustehen scheinen. Differenziert nach Geburtsland fällt auf, dass Jugendliche aus eigentlich wohlhabenderen Ländern (Deutschland, Schweiz, Frankreich, Norwegen, Großbritannien) geringere Integrationsanteile aufweisen als Jugendliche, die in Russland, Afghanistan oder Syrien geboren worden sind. Hier dürfte ein Phänomen Einfluss ausüben, das am Beginn der Analyse diskutiert wurde, dass nämlich innerhalb der Gruppe der NEETs zwischen benachteiligten Personen und denen, die sich freiwillig in diesem Status befinden, unterschieden werden muss.

2.4 Detailergebnisse

Tabelle 3: Anteil von NEETs 2022 nach Geburtsland und Geschlecht

	männlich	weiblich	gesamt
Österreich	8,9%	9,3%	9,1%
Deutschland	16,5%	16,1%	16,3%
EU-Staaten vor 2004, exkl. DE	21,6%	22,8%	22,2%
EU-Staaten ab 2004 (13)	22,4%	27,0%	24,6%
EFTA-Staaten, UK/GB	23,2%	24,5%	23,9%
Ehem. Jugoslawien, exkl. HR	18,8%	21,6%	20,1%
Türkei	21,5%	33,2%	27,2%
Russische Föderation	24,3%	24,3%	24,3%
Sonstige europäische Staaten	45,8%	47,1%	46,6%
Afghanistan, Syrien	33,4%	32,0%	33,0%
Asien und Ozeanien	24,8%	22,1%	23,5%
Afrika	36,4%	31,6%	34,3%
Amerika	26,8%	26,6%	26,7%
gesamt	12,6%	12,8%	12,7%

Quelle: Statistik Austria / Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) & Abgestimmte Erwerbsstatistik

Tabelle 4: Anteil von NEETs 2022 nach Bundesland, Migrations-HG und Geschlecht

		männl.	weibl.	gesamt
Bgld.	Kein Migrations-HG	7,7%	9,0%	8,3%
Bgld.	Migrations-HG 2. Generation	14,0%	12,0%	13,1%
Bgld.	Migrations-HG 1. Generation	36,5%	30,8%	34,0%
Ktn.	Kein Migrations-HG	7,9%	8,6%	8,2%
Ktn.	Migrations-HG 2. Generation	10,7%	9,7%	10,2%
Ktn.	Migrations-HG 1. Generation	35,3%	27,3%	32,0%
NÖ	Kein Migrations-HG	7,9%	8,6%	8,3%
NÖ	Migrations-HG 2. Generation	13,3%	13,5%	13,4%
NÖ	Migrations-HG 1. Generation	31,8%	32,9%	32,3%
OÖ	Kein Migrations-HG	5,9%	7,3%	6,6%
OÖ	Migrations-HG 2. Generation	10,4%	10,3%	10,3%
OÖ	Migrations-HG 1. Generation	28,5%	26,9%	27,8%
Sbg.	Kein Migrations-HG	7,4%	9,6%	8,5%
Sbg.	Migrations-HG 2. Generation	10,8%	11,5%	11,1%
Sbg.	Migrations-HG 1. Generation	26,6%	25,3%	26,0%
Stmk.	Kein Migrations-HG	7,0%	7,8%	7,4%
Stmk.	Migrations-HG 2. Generation	13,1%	11,6%	12,4%
Stmk.	Migrations-HG 1. Generation	28,3%	26,8%	27,7%
Tirol	Kein Migrations-HG	7,3%	8,6%	7,9%
Tirol	Migrations-HG 2. Generation	12,4%	12,7%	12,5%
Tirol	Migrations-HG 1. Generation	25,6%	24,7%	25,2%
Vlbg.	Kein Migrations-HG	9,7%	11,5%	10,5%
Vlbg.	Migrations-HG 2. Generation	15,7%	14,6%	15,2%
Vlbg.	Migrations-HG 1. Generation	27,3%	31,6%	29,1%
Wien	Kein Migrations-HG	14,3%	13,0%	13,6%
Wien	Migrations-HG 2. Generation	16,2%	13,9%	15,1%
Wien	Migrations-HG 1. Generation	24,8%	26,4%	25,6%
gesamt	alle	12,6%	12,8%	12,7%

Quelle: Statistik Austria / BibEr & AEST

Tabelle 5: Integration von NEETs 2021 nach Geschlecht und Migrationshintergrund

	Migrationshintergrund	Nach 6 Monaten	Nach 12 Monaten	Nach 18 Monaten	Nach 24 Monaten
männl.	keiner	24,3%	37,5%	40,7%	44,5%
männl.	2. Generation	27,2%	39,4%	43,3%	47,5%
männl.	1. Generation	20,2%	28,7%	30,6%	34,0%
weibl.	keiner	25,2%	37,1%	39,8%	43,7%
weibl.	2. Generation	28,7%	38,3%	41,0%	43,1%
weibl.	1. Generation	15,5%	21,5%	22,7%	24,7%
gesamt	alle	22,8%	33,3%	35,8%	39,2%

Quelle: Statistik Austria / Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr)

Tabelle 6: Integration von NEETs 2021 nach Geburtsland

	Nach 6 Monaten	Nach 12 Monaten	Nach 18 Monaten	Nach 24 Monaten
Österreich	25,9%	38,3%	41,4%	45,2%
Deutschland	15,2%	22,4%	23,8%	25,4%
EU-Staaten vor 2004, exkl. DE	14,2%	19,9%	21,2%	22,0%
EU-Staaten ab 2004 (13)	18,6%	23,4%	24,0%	25,3%
EFTA-Staaten, UK/GB	12,1%	18,7%	20,9%	22,5%
Ehem. Jugoslawien, exkl. HR	23,8%	32,1%	34,0%	36,2%
Türkei	23,4%	28,6%	30,4%	32,7%
Russische Föderation	18,5%	27,9%	28,0%	31,4%
Sonstige europäische Staaten	19,8%	30,2%	32,4%	33,2%
Afghanistan, Syrien	17,2%	26,4%	28,7%	33,5%
Asien und Ozeanien	16,0%	26,1%	28,7%	32,4%
Afrika	15,3%	24,9%	25,7%	31,3%
Amerika	14,2%	21,7%	22,4%	24,9%
gesamt	22,8%	33,3%	35,8%	39,2%

Quelle: Statistik Austria / Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr)

3 Qualitative Erhebungen unter Expert:innen

Zwecks Vertiefung der quantitativen Befunde wurden insgesamt 16 qualitative Expert:inneninterviews mit Akteur:innen aus dem schulischen und beruflichen Bildungssystem, aus dem Bereich des Arbeitsmarktservice, der Jugendarbeit bzw. dem Jugendcoaching sowie der Arbeit mit spezifischen Herkunftsgruppen durchgeführt. Die Erhebung erfolgte in Form offener Leitfadeninterviews. Ziel war es, förderliche und hemmende Faktoren im Kontext von Bildungserwerb und Bildungskarrieren junger Menschen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen zu identifizieren. Im Mittelpunkt stand dabei die Frage, welche gruppenspezifischen Aspekte, etwa geschlechtsspezifische Rollenbilder oder unterschiedliche Bildungs- und Berufsaspirationen, sowie welche strukturellen Rahmenbedingungen, etwa organisatorische Vorgaben von Schule und Unterricht oder institutionelle Logiken der beruflichen Bildung, den Bildungsweg beeinflussen. Darüber hinaus wurden die Expert:innen zu den Möglichkeiten und Grenzen ihrer Institutionen insbesondere von Schule, beruflicher Ausbildung und Arbeitsmarktservice in der Unterstützung (potenzieller) NEETs befragt.

3.1 Einrichtungen für Migrant:innen

Eine Gruppe von Expert:innen stammte aus der Gruppe der adressierten Gruppen von Migrant:innen. Die Interviewpartner:innen zählen zur ersten Generation ihrer Herkunftsgruppe und konnten sich in Österreich einerseits beruflich etablieren, andererseits entwickelten sie Initiativen und (Vereins-) Strukturen zum Zwecke der Unterstützung von migrantischen Jugendlichen primär aus ihrer Herkunftsgruppe. Daraus ergab sich ein Mehrwert insofern, als die Interviewpartner, was Migrationsbiografie und den Prozess der Integration ins Bildungs- bzw. Beschäftigungssystem betrifft, sowohl aus eigener Erfahrung als auch aus der Perspektive der betreuten Jugendlichen berichten konnten. Der Kontakt ergab sich im Schneeballverfahren aus Interviews mit anderen Expert:innen im Kontext dieser Studie.

3.1.1 Verein für Syrer:innen

Der Interviewpartner „S“ kam 2015 aus Syrien nach Österreich. In Syrien absolvierte er Pflicht- und Mittelschule und erlernte den Beruf des Malers informell, ohne formalen Abschluss. Nach seiner Flucht arbeitete er zunächst in einfachen Tätigkeiten (Fruchtsaftproduktion, Malerhelfer) und begann anschließend, sich auf die österreichische Lehrabschlussprüfung vorzubereiten. Trotz sprachlicher und fachlicher Hürden bestand er die Prüfung beim ersten Versuch und holte damit eine formale Qualifikation nach. Der Verlauf verdeutlicht, wie stark Eigeninitiative und

Durchhaltevermögen Bildungs- und Berufswege von Geflüchteten prägen können. Der Interviewpartner gründete zusammen mit anderen betroffenen seiner Herkunftsgruppe einen Verein zur Unterstützung Jugendlicher.

Bildungs- und Berufsorientierung

Die Biografie des Interviewpartners ist nicht repräsentativ für die Gruppe Geflüchteter aus Syrien insgesamt. Vielmehr sieht er sich als Minderheit, die er mit einem Anteil von rund 20% quantifiziert. Der überwiegende Teil hätte traumatisierende Kriegs- und Fluchterfahrung und darüber hinaus auch keine Schule besucht oder eine berufliche Ausbildung erfahren. Die folgende Interviewpassage gibt das prägnant wieder:

Frage: „Glauben Sie, sie hätten die Chance, so wie Sie selbst, sich etwas aufzubauen?“

S: „Das ist schwer. Sie haben im Krieg gelebt, keine Schule, keine Ausbildung. Ich habe mir alles selbst aufgebaut, aber sie haben oft nicht die Fähigkeiten oder die Möglichkeiten dazu.“

Fluchterfahrung und emotionale Belastungen

Die politische Lage in Syrien bleibt für viele emotional prägend. Krieg, familiäre Trennung und Aberkennungsverfahren in Österreich führen zu Angst, Demotivation und Rückzug. Heimatbindung und Traumata erschweren Bildungs- und Integrationsprozesse. Zugleich motiviert das Bedürfnis nach Stabilität und Sicherheit zu sozialem Engagement.

Eigeninitiative - Erfolgsfaktoren

S. betont Eigenverantwortung als Schlüsselfaktor: „Wenn jemand keine Motivation hat, hilft auch keine Förderung.“ Gleichzeitig sieht er strukturelle Unterstützung als Voraussetzung, um Motivation in reale Perspektiven umzusetzen. Der von ihm mitgegründete Verein fördert Empowerment, Eigenständigkeit und demokratisches Bewusstsein, besonders bei Jugendlichen.

Frage: „Du hast ja erwähnt, dass persönliche Motivation für dich eine große Rolle spielt – du hast dir Schule und Arbeit selbst organisiert. Wie wichtig ist diese Eigeninitiative im Vergleich zu Fördermaßnahmen?“

S: „Wenn jemand keine Motivation hat, hilft auch keine Förderung. Man muss selbst aktiv sein, aber natürlich braucht man Unterstützung. Wir als Verein sind gut vernetzt, bekannt – nicht nur in Österreich, auch in Syrien. Viele wissen, dass sie sich an uns wenden können und Hilfe bekommen. Wir finanzieren uns durch

Mitgliedsbeiträge und Spenden, aber das reicht nicht. Wir bräuchten größere Räume und Unterstützung für Projekte, Bewerbungen, Informationsmaterialien.“

Kurs- und Förderstrukturen – behördliche Anforderungen

Fehlende formale Ausbildungsnachweise erschweren die Arbeitsmarktintegration. Obwohl selbst fachlich qualifiziert, erhielt S. zunächst nur den Lohn eines Hilfsarbeiters. Die Anforderungen an formale Zertifikate, Berufserfahrung und Führerschein bilden zentrale Zugangshürden. Er beschreibt das System als wenig durchlässig und kritisiert mangelnde individuelle Unterstützung bzw. Fehlallokationen durch das AMS:

Frage: „Und die [Fortbildung] – wurde die vom AMS bezahlt?“

S: „Ja, aber man muss sich selbst darum [um Suche, Auswahl, Kontaktaufnahme, Bewerbung] kümmern. Viele erwarten, dass das AMS alles organisiert – das funktioniert nicht. Man muss selbst suchen und aktiv sein. Ich wollte ursprünglich Pflegeassistent werden, habe mich auch beworben, wurde aber beim zweiten Aufnahmetest abgelehnt. Ich hatte das Gefühl, dass sie vor allem Frauen bevorzugen.“

Deutschkenntnisse erwiesen sich als entscheidend für Integration und Bildungsaufstieg. Der Interviewpartner lernte rasch und erreichte Niveau B2, kritisiert jedoch das Kurssystem: lange Wartezeiten zwischen Kursstufen führten zu Rückschritten, Kontinuität fehle. Eigenständiges Lernen (YouTube, Sprachcafés, ehrenamtliche Arbeit) kompensierte institutionelle Defizite. Er fordert durchgehende, aufeinander aufbauende Sprachkurse von A1 bis C1 ohne Unterbrechungen. Diese Wahrnehmung steht im Widerspruch zu den Förderrichtlinien für Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte in Österreich, die ein kontinuierliches Deutschförderangebot gewährleisten sollte. Das mag sich daraus erklären, dass der Interviewpartner vor 2023 immigriert ist, also zu einem Zeitpunkt, als Kursanmeldung, Beratung, Einstufung und schließlich Zubuchung noch nicht zentral vom Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) als Administrator des

Deutschkurssystem gemanagt wurden, sondern den beauftragten Kursträgern oblagen.¹

Frage: „Wie hast du dann weiter Deutsch gelernt?“

S: „Ich habe Kurse bis B1 gemacht, vermittelt über AMS. Das System funktioniert aber schlecht: Zwischen den Kursen liegen oft sechs oder sieben Monate Pause – in dieser Zeit vergisst man vieles. Dann muss man wieder einen Stufentest machen und oft von vorne anfangen. Es wäre besser, wenn man die Kurse direkt nacheinander besuchen könnte – A1, A2, B1 –, dann wäre man in einem Jahr durch.“

Der Interviewpartner fordert mit Blick auf die eigene Vereinstätigkeit eine differenzierte Förderpolitik, die Vereine mit Demokratie- und Integrationsschwerpunkt nachhaltig unterstützt. Restriktive Asyl- und Aufenthaltsverfahren (z. B. Aberkennungen, fehlende Familienzusammenführungen) würden demotivierend wirken und gefährdeten auch die Integrationsbemühungen des eigenen Vereins:

Frage: „Sie haben auch gesagt, dass das Aberkennungsverfahren und der Stopp der Familienzusammenführung Einfluss haben.“

S: „Ja, das zerstört Motivation. Viele arbeiten, lernen, sind integriert – und dann bekommen sie plötzlich ein Aberkennungsverfahren. Sie können ihre Familie nicht nachholen. Manche sagen: „Warum soll ich mich integrieren? Ich darf ja doch nicht bleiben.“...

S: „Früher kamen 20, 25 Leute zu unserem Sprachcafé, jetzt nur noch drei oder fünf. Die Menschen sind enttäuscht, demotiviert, sie schlafen schlecht, haben Angst.“

Ungleichbehandlung und (strukturelle) Diskriminierung

Besonders gefährdet seien unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Fehlende Beschäftigung, lange Asylverfahren und mangelnde Bildungsangebote führen zu Orientierungslosigkeit, Drogenkonsum und Anfälligkeit für extremistische

¹ Der Österreichische Integrationsfonds (ÖIF) bietet gemäß Integrationsgesetz (Österreich) Deutschkurse, Werte- und Orientierungskurse, Integrationsprüfungen sowie Beratungs- und Unterstützungsangebote für Zuwander:innen, insbesondere Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte sowie ukrainische Vertriebene ab 15 Jahren an. Seit 2021 ist der ÖIF zentrale Stelle für Deutschkursförderung; Einstufung, Beratung und Kurszuteilung erfolgen seit 2023 gebündelt über eine zentrale Zubuchung. Das Kursangebot reicht von Alphabetisierung bis C1 und wird durch Integrationszentren, digitale Sprachstandsfeststellungen sowie Datenaustausch mit Behörden flankiert. Kontinuierliche Kursteilnahme gilt als zentral für erfolgreichen Deutschwerb, während Unterbrechungen den Integrationserfolg verzögern können.

Ideologien. S. schildert konkrete Beobachtungen von Jugendlichen ohne schulische oder familiäre Struktur, die in destruktive Kreise geraten.

Frage: „Sind diese Jugendlichen also anfällig für solche Botschaften?“

S: „Ja. Sie hören, dass die „Westlichen“ ungläubig sind, und glauben das.“

S: „Wir haben versucht, mit ihnen in Kontakt zu treten – am Keplerplatz, am Reumannplatz. Da gab es Auseinandersetzungen mit Messern. Wir haben mit den Jugendlichen gesprochen, versucht zu erklären. Viele nehmen Drogen – das sieht man ihnen an, an den Augen, am Verhalten. Häufig geht es bei Konflikten um Drogen oder Mädchen. Manche Streitigkeiten entstehen, weil jemand die Freundin des anderen anspricht.“

S: „Dann kommen Drogenhändler und sagen: „Verkauf das, du bekommst Geld.“ So geraten sie hinein. Ich habe im Park gesehen, wie ältere Männer Jugendlichen Drogen geben. Sie sitzen dort, weil sie nichts zu tun haben. Viele können nicht einmal Arabisch lesen, weil sie in Syrien keine Schule besucht haben. Sie haben keine Ausbildung, keine Eltern, keine Erziehung – viele sind Kriegswaisen. Ihnen fehlt das soziale Netz.“

Segregation - Prävention

Ein Schwerpunkt der Vereinsarbeit liegt auf Deradikalisierung. Digitale Plattformen wie TikTok werden als Katalysatoren extremistischer Propaganda beschrieben. Jugendliche konsumieren dort manipulatives Material, das islamistische oder antiwestliche Narrative stärkt.

S: „Im Netz gibt es viel Hass, besonders auf TikTok. Jugendliche schauen dort stundenlang Videos, auch von extremistischen Gruppen. IS-Mitglieder reden dort ganz normal, und wenn man solche Videos einmal ansieht, bekommt man immer mehr davon. Das wirkt wie eine Endlosschleife, und sie manipulieren die Jugendlichen. Sie sagen, der Westen sei ungläubig – das ist gefährlich.“

S: „Viele Jugendliche, die 2020 nach Österreich gekommen sind, waren unbegleitet, ohne Eltern. Sie sitzen in Camps, warten ein oder zwei Jahre auf Asyl, ohne Beschäftigung, ohne Kurse. Sie haben nichts zu tun außer Social Media. Und dann geraten sie in diese Spirale.“

Der Verein des Interviewpartners setzt dem Dialog, Aufklärung und Wertevermittlung entgegen, um die Unterscheidung zwischen Religion und politischem Extremismus zu verdeutlichen.

Frage: „Das heißt, das Verständnis dieser Werte [Pluralismus, Toleranz, Demokratie] ist eine Voraussetzung?“

S: „Ja. Zum Beispiel: Du darfst meine Religion kritisieren – das ist deine Meinung, und man muss das akzeptieren und respektieren. Viele aus unserer Community tun das aber nicht, und genau da liegt das Problem.“

... S: „Ich erkläre ihnen den Unterschied zwischen „islamisch“ und „islamistisch“. Islamisch ist friedlich – eine Religion. Islamistisch sind Terroristen, Dschihadisten, die töten. Das hat mit dem Islam nichts zu tun. Leider vermischen viele das.“

3.1.2 Verein für Afghanen:innen

Interviewpartner „A“ stammt aus Afghanistan und flüchtete 2007 zusammen mit einer Gruppe von Freunden nach Österreich, welche in der Folge als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (umF) konform Fremdenrecht mit dem Aufenthaltsstatus subsidiär Schutzberechtigter auf das Bundesgebiet verteilt wurde.¹ Er absolvierte in Afghanistan noch Pflicht- und Mittelschule und schloss in Österreich eine technische Ausbildung ab. Der Kontakt zu den Freunden wurde gehalten, schließlich kamen viele aus den Bundesländern nach Wien. Ein minderjähriger Freund war in einem Asylheim in Mödling untergebracht. Als Volljähriger wurde er in eine kleine Ortschaft bei Wiener Neustadt verlegt und konnte von dort aus seinen Deutschkurs in Mödling nicht mehr fortsetzen. Die Freundesgruppe stellte Geld für die Fahrkarte zur Verfügung, sodass eine Teilnahme wieder möglich war. Der betroffene Freund erhielt einen positiven Asylbescheid und lebte fortan ebenfalls in Wien.

Vereinsinitiative

Das war der Auslöser und Motivation für „A“ gemeinsam mit anderen initiativ zu werden und einen Selbsthilfeverein zu gründen, der sich grundsätzlich an alle Geflüchteten unabhängig ihrer Herkunft richtet. Die Registrierung erfolgte formal 2012.

Frage: „Was wollten Sie damit vermitteln?“

A: „Uns war wichtig, jungen Männern zu zeigen, welche gesellschaftlichen Normen hier gelten – also was in Österreich erwartet wird und welche Werte und

¹ Gemäß § 10 (3) BFA-G wird nach Gewährung eines Schutzstatus der örtlich (Bundesland) zuständige Kinder- und Jugendhilfeträger zum gesetzlichen Vertreter. Gemäß Art. 15a B-VG „Quotenregelung“ werden Schutzsuchende (inklusive umF) nach dem Verhältnis der Wohnbevölkerung auf die neun Bundesländer aufgeteilt.

Verhaltensweisen wichtig sind. Gleichzeitig wollten wir auch über unsere eigenen kulturellen Prägungen reflektieren: Welche Traditionen sind gut und sollten wir behalten, und welche passen hier nicht?“

Es wäre auch darum gegangen, fehlende oder dysfunktionale familiäre Strukturen zu kompensieren:

Frage: Man könnte also sagen, [die Arbeit des Vereins] fängt Menschen auf, die sonst durchs Raster fallen würden?

A: „Ganz genau. Viele Jugendliche bekommen kaum Taschengeld, leben beengt, erleben Gewalt oder Streit zuhause. Ich kenne Familien mit sieben Kindern auf 80 Quadratmetern – da gibt es keinen Rückzugsraum. Für sie sind unsere Angebote wie Jugendcafé oder Männercafé eine Art Ersatzfamilie. Die Männer warten oft schon die ganze Woche darauf, sich dort austauschen zu können.“

In den folgenden Jahren entstanden Kooperationen mit anderen Nonprofit-Organisationen im Bereich der Flüchtlingsarbeit. Es wird etwa geschlechtersensible Aufklärungsarbeit mit österreichischen und afghanischen Trainer:innen angeboten.

Bildungs- und Berufsorientierung

Die Jugendlichen, die den Verein aufsuchen, weisen eine große Heterogenität auf, die Bandbreite reicht von Akademiker:innen mit Anerkennungsproblemen bis hin zu Personen mit Analphabetismus:

Frage: „Mit welchen [Bedürfnissen] kommen die Jugendlichen zu Ihnen?“

A: „Das ist sehr unterschiedlich. Manche brauchen Hilfe beim Schreiben einer Bewerbung oder Lebenslauf. Andere möchten sich mit jemandem vernetzen, der bereits eine Lehre – etwa bei der ÖBB oder T-Mobile – gemacht hat. Es gibt aber auch Jugendliche mit höherer Bildung, die Unterstützung bei der Nostrifizierung brauchen.“

Die Motivation der Jugendlichen, sich an den Verein zu wenden, ist vielfältig: Einige suchen Freizeitangebote, andere Beratung oder Unterstützung im Alltag, bei Behördenwegen oder Bewerbungen. Wichtigster Faktor ist das Vertrauen – die Jugendlichen erleben den Verein als geschützten Raum, in dem sie offen über persönliche Themen sprechen können.

Frage: „Was sind die Hauptmotive der Jugendlichen, sich an Ihren Verein zu wenden?“

A: „Zum einen haben sie kostenlose Freizeitangebote. Wichtiger ist aber, dass sie einen vertraulichen Raum bekommen, in dem sie offen sprechen können. Bei

Bedarf bieten wir Beratung und Begleitung durch unsere Pädagog:innen an – etwa bei rechtlichen oder behördlichen Fragen. Viele kommen, weil sie Unterstützung bei Behördenwegen oder Formularen brauchen. Vor allem aber finden sie bei uns einen Ort, an dem sie einfach gehört werden und ihre Sorgen teilen können.“

Fluchterfahrung und emotionale Belastungen

Viele streben berufliche Stabilität und finanzielle Unabhängigkeit an, sind aber oft durch Flucht, Gewalt und soziale Isolation traumatisiert. Diese Mehrfachbelastung wirkt sich direkt auf Lernfähigkeit und Motivation aus, auch was das Erlernen der deutschen Sprache betrifft. Besonders Jugendliche ohne familiäre Unterstützung benötigen stabile emotionale Ankerpunkte, die durch regelmäßige Treffen mit Peers in Bezug auf Herkunft und Alter geboten werden.

Geschlechterrollen

Traditionelle Rollenbilder wirken sich nach den Erfahrungen des Interviewpartners „A“ stark auf Bildungs- und Berufsentscheidungen aus. Von jungen Männern wird seitens der Eltern und Verwandten häufig erwartet, dass sie rasch Geld verdienen; Mädchen hingegen werden oft früh verheiratet oder sollen zuhause bleiben. „A“ verweist dabei auch die politischen Entwicklungen in Afghanistan, die Einfluss auf solche Rollenzuschreibungen haben:

Frage: „Ist das bei Menschen aus Afghanistan besonders ausgeprägt?“

A: „Ja. Vor der Machtübernahme durch die Taliban hatte sich dort vieles positiv entwickelt. Danach sind die traditionellen Rollenbilder aber wieder stärker geworden: Männer sollen arbeiten, Frauen zuhause bleiben. Diese Muster bringen hier in Österreich neue Herausforderungen mit sich, die man individuell betrachten und gezielt unterstützen muss.“

Männliche Jugendliche aus Afghanistan, die die Flucht ohne schulische Ausbildung und kulturelle sozialisatorische Grundlagen im Sinne westlich-liberaler Gesellschaften angetreten haben, sind von solchen tradierten patriarchalen Mustern geprägt. Das führe zu entsprechenden Erwartungshaltungen gegenüber weiblichen Familienangehörigen bzw. Partnerinnen. Darüber hinaus könnte der Umgang mit Lehrerinnen, weiblichen Vorgesetzten oder Kolleginnen negativ beeinflusst werden und die eigenen Bildungs- und Berufschancen schmälern. Nicht zuletzt resultieren daraus Konfliktfelder im Umgang mit Jugendlichen, mit anderer geschlechtsspezifischer Prägung und Sozialisation.

Dem kann durch geschlechtsreflektierte Angebote und der Vermittlung gelebter alternativer männlicher Identitätsbilder begegnet werden. Umgekehrt benötigten

weibliche Jugendliche „Empowerment-Initiativen“, die jedoch sozialarbeiterisch zu begleiten wären, um familiäre Konflikte und sozialen Ausschluss zu vermeiden. Einzelfälle zeigten, wie Bildung soziale Rollen transformieren könnten. Als Beispiel führt der Interviewpartner ein afghanisches Mädchen an, das allein nach Österreich kam, hier Matura und ein FH-Studium absolvierte und später ihre Familie nachholte. Ihre Bildung führte zu einer Umkehr traditioneller Rollen in der Familie – der Vater kocht, die Brüder übernehmen Hausarbeit. Dieser Fall spiegelt nicht den üblichen Verlauf weiblicher Biografien wider, zeige aber die Potenziale von Bildungsangeboten und begleitender Unterstützung trotz widriger Ausgangsbedingungen, wie dem Bildungshintergrund der Eltern, auf:

Frage: „Hängt das [der Erfolg des Mädchens] auch mit dem Bildungshintergrund der Eltern zusammen?“

A: „In diesem Fall waren die Eltern Analphabeten. Trotzdem hat die Tochter durch ihre Bildung und ihr Engagement viel verändert. Sie hat sich alles selbst erarbeitet – Schule, Studium, Job“.

Familiäre Erwartungshaltungen

Nahezu alle männlichen Jugendlichen erleben Erwartungen aus dem familiären Umfeld – nicht nur von Eltern, sondern auch von Verwandten und Bekannten. Viele Familien in den Herkunftsländern gehen davon aus, dass die Kinder in Europa sofort Geld verdienen.

Frage: „Gerade bei jenen mit geringen Bildungsvoraussetzungen – wie sehen dort die Bildungsorientierungen aus? Welche Hürden gibt es?“

A: „Die größten Hürden sind oft familiärer und finanzieller Natur. Viele Jugendliche stehen unter Druck, Geld nach Hause zu schicken – zur Familie, die noch im Herkunftsland lebt. Das führt dazu, dass sie möglichst schnell arbeiten wollen, anstatt eine Ausbildung zu machen. Andere wiederum wollen unbedingt eine Lehre beginnen, um später einen sicheren Beruf zu haben.“

Frage: „Das heißt, einerseits besteht der familiäre Druck, Geld zu verdienen – andererseits ist eine Lehre ein wichtiger Schritt für langfristige Integration?“

A: „Genau. Wir versuchen, sie darin zu bestärken, die Lehre durchzuhalten. Aber es ist nicht leicht.“

Frage: „Wie viele Jugendliche betrifft dieser familiäre Druck?“

Antwort: „Ich würde sagen: fast alle. Auch in meiner Familie gab es Erwartungen, obwohl es uns finanziell gut ging. In Workshops mit Eltern zeigt sich das auch –

niemand sagt, dass es keine Erwartungen gibt. Jede geflüchtete Person spürt diesen Druck, nicht nur von engen Verwandten, sondern oft auch von Bekannten oder alten Schulfreunden. Es geht nicht nur um Eltern, sondern auch um Cousins oder Freunde, die um Unterstützung bitten.“

Familien würden mitunter erheblichen psychischen Druck unter Ausnutzung von Loyalitätsbezügen aufbauen, dem sich betroffene Jugendliche nur schwer entziehen könnten:

Frage: „Was passiert, wenn sie die Erwartungen nicht erfüllen können?“

Antwort: „Dann kann es zu Sanktionen kommen – zum Beispiel, dass die Familie nicht mehr ans Telefon geht oder mit erfundenen Geschichten Druck macht, etwa: „Mama ist krank, du musst Geld schicken.“ Und später stellt sich heraus, dass das gar nicht stimmt. Das passiert leider.“

Changieren zwischen (unrealistischen) Erwartungen und integrativen Hürden

Loyalitätskonflikte im Kontext mit Unterhaltsverpflichtungen werden als zentraler kritischer Faktor im bildungs- und berufsrelevanten Integrationsprozess erkannt. Denn übermäßiger Druck kann Jugendliche dazu verleiten, riskante, wenig nachhaltige, oder illegale Wege (Schattenwirtschaft) der Subsistenz einzuschlagen. Die sozialarbeiterische Herausforderung besteht darin, Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu stärken und fördern, ohne die familiären Hierarchien und Zugehörigkeit infrage zu stellen. Jugendliche wären darin zu unterstützen, offen mit ihren Familien zu kommunizieren, über ihr Einkommen, ihre Lebenssituation und die Ausbildung zu sprechen. Ziel ist es, realistische Erwartungen zu schaffen und den Jugendlichen beizubringen, Grenzen zu setzen, und auf die Bedeutung früher schulischer und beruflicher Bildung gerade auch hinsichtlich künftiger Einkommenschancen hinzuweisen, die für ältere Geflüchtete oft nicht mehr nachgeholt werden könnten:

Frage: „Also entsteht der Druck sowohl von außen – Familie, Finanzen – als auch im Ausbildungsalltag?“

A: „Ja, genau. Beides spielt eine Rolle. Wir versuchen ihnen zu helfen, Prioritäten zu setzen und auch einmal Nein zu sagen – vor allem gegenüber familiären Erwartungen. Das ist schwer, aber notwendig.“

A: „[Satzanfang nicht vollständig übernommen, da nicht relevant] es ist nicht leicht: In den Betrieben erleben viele [zusätzlich] Diskriminierung, Druck oder Überforderung. Manche brechen deshalb ab. Ich selbst habe eine vierjährige

[anonymisiert]-Lehre gemacht und weiß, wie belastend das sein kann. Die Lehrlinge brauchen Unterstützung, um diese Zeit zu überstehen.“

Frage. „Und gelingt es, das zeitlich zu verschieben? Also zu sagen: „Jetzt während der Lehre geht es noch nicht, aber später schon.“

A: „Bei manchen Familien ja, bei anderen nicht. Vor allem, wenn Jugendliche schon verlobt sind oder die Familie in der Heimat Geld für eine Hochzeit braucht, steigt der Druck. Manche geben dann nach, andere schaffen es, standzuhalten.“

Interviewpartner „A“ führt als Beleg das Beispiel eines Mannes an, der 2016 den umgekehrten Weg wählte, erst heiratete und seine Familie nach Österreich holte. Die berufliche Situation wurde zunehmend prekär und der ökonomische Druck stieg. Das zog schließlich auch Kritik seiner Familie nach sich und gipfelte in Vorwürfen: „Du hast weder Deutsch gelernt noch einen Beruf.“ Daran zeige sich, dass ein konsequentes Verfolgen der eigenen Ziele nicht zuletzt auch Loyalitätskonflikten vorbeuge.

Vielfach geraten die Jugendlichen gegenüber der Familie im Herkunftsland unter Legitimationsdruck nachzuweisen, dass sich die durch die Flucht gehegten Aufstiegserwartungen in Österreich realisieren. Das führe dazu, dass die eigene prekäre Lage verschleiert und buchstäblich falsche Bilder vermittelt würden:

Frage: „Gibt es dafür Verständnis seitens der Familien?“

A: „Ja, meistens schon. Aber wichtig ist, die Jugendlichen zu stärken – dass sie lernen, Grenzen zu setzen, „Nein“ zu sagen, und offen mit der Familie zu sprechen. Ich rate ihnen auch, keine falschen Bilder zu vermitteln, zum Beispiel mit teuren Autos auf Social Media. Das kann Erwartungen wecken, die sie gar nicht erfüllen können.“

Ungleichbehandlung und (strukturelle) Diskriminierung

Ein wiederkehrendes Thema ist die wahrgenommene Ungleichbehandlung unterschiedlicher Herkunftsgruppen. Die ungleiche Vergabe von Sprachkursen oder Integrationsmaßnahmen – etwa zwischen Syrer:innen, Afghan:innen oder Ukrainer:innen – wird als institutionalisierte Diskriminierung erlebt. Das Erleben struktureller Benachteiligung schwächen Integrationsmotivation und erzeugen Misstrauen gegenüber staatlichen Institutionen.

Auch in Betrieben würden herkunftsbezogene Stereotype zu Diskriminierung und Isolation beitragen. Die öffentliche Darstellung von Geflüchteten etwa pauschal als kriminell beeinflusse deren Chancen auf die Aufnahme einer Beschäftigung. Negative

mediale Berichterstattung würde sich auch auf die Wahrnehmung von Unternehmer:innen sowie Mitarbeiter:innen auswirken:

Frage: „Wie erleben Sie den Berufseinstieg dieser Jugendlichen? Gibt es Diskriminierung oder Hürden im Kontakt mit Unternehmen?“

A: „Viele schaffen den Einstieg, aber es bleibt eine Herausforderung – sowohl wegen sprachlicher Barrieren als auch wegen Vorurteilen. Manche Betriebe sind offen und unterstützend, andere eher zurückhaltend.“

Kurs- und Förderstrukturen – behördliche Anforderungen

Der Interviewpartner identifiziert unter seiner Klientel im Verein zum Zeitpunkt der Emigration nach Österreich aber auch im Verlauf eines Asylverfahrens Unwissenheit über zunächst aufenthaltsrechtliche und danach über weiterbildungsrelevante Belange. Es wäre dabei große Verunsicherung und Angst im Spiel. Das wirke sich auch auf wichtige Angaben zur eigenen Bildungsbiografie aus. Aus strategischen Gründen würden Bildungsabschlüsse sogar verschwiegen, um so vermeintlich die Chancen einer Zuerkennung im Asylverfahren zu erhöhen:

Frage: „Sind Sie mit einem Schulabschluss nach Österreich gekommen?“

A: „Ja, ich hatte Matura, die hier als Pflichtschulabschluss anerkannt wurde. Viele andere müssen die Pflichtschule erst nachholen. Manche verschweigen sogar ihre frühere Ausbildung, weil sie gehört haben, dass das Asylverfahren dann komplizierter wird.“

Unklare Zuständigkeiten und widersprüchliche Anforderungen bzw. unabgestimmte Kurs- und Arbeitsmarktinitiativen seitens des etwa des AMS im Zusammenspiel mit anderen Bildungsträger erschwerten in der Folge die Aufnahme und das Fortsetzen erfolgreicher Bildungs- und Erwerbsbiografien. Beratungen dauern oft nur wenige Minuten, und viele Jugendliche benötigen intensivere, längerfristige Begleitung. Es wird ein Beispiel eines betroffenen Jugendlichen angeführt, der aufgrund fehlender Abstimmung von Sprachkurs und Bewerbungsgespräch letzteres versäumte, da Zuwendungen aus der Sozialhilfe am Spiel standen. Um solches zu vermeiden, werden kohärente, begleitende Strukturen, die Übergänge zwischen Schule, Kurs und Beruf besser koordinieren, gefordert.

Prävention

Migrantische Vereinsstrukturen werden auch als Mittel der Prävention politischer Radikalisierung gesehen. Diese bestehe in Beziehungsarbeit durch und sportlich-soziale Aktivitäten innerhalb der heterogenen Gruppe Geflüchteter. Eine Vertrauensbasis helfe im interkulturellen Dialog an der Schwelle zur

gesellschaftlichen Integration in Österreich und abweichendes Verhalten rechtzeitig zu erkennen. Niedrigschwellige Interventionen würden Eskalationen vermeiden.

Frage: „Das heißt, es ist auch Präventionsarbeit – gegen Isolation oder Radikalisierung?“

A: „Ja, genau. Viele religiöse Einrichtungen [in Migrationspopulationen] sind schwer kontrollierbar. Jugendliche gehen dorthin, weil sie dort Gemeinschaft erleben. Wir versuchen, ähnliche Räume zu schaffen – aber mit sozialpädagogischem Fokus, geschlechterreflektiert und offen.“

Die eigene Vereinsarbeit wird als Schnittstelle zum institutionellen Angebot und zur Arbeitswelt gesehen. Allerdings erfolge dies überwiegend ehrenamtlich, was eine große Belastung darstelle. In diesem Zusammenhang wird die Problematik der Finanzierung thematisiert, es fehle an Kontinuität. Diesbezüglich wird deutliche Kritik am Förderregime in Österreich geübt. Die Zuständigkeiten der Behörden wären unklar, und kleine unabhängige Vereine hätten es schwer, dauerhafte Förderungen zu erhalten, während größere Organisationen bevorzugt würden. Viele Förderanträge verliefen so im bürokratischen Kreis zwischen verschiedenen Abteilungen – Sport, Kultur, Integration. Diese strukturellen Hürden erschweren die Bereitstellung eines kontinuierlichen Angebotes für und eine langfristige Begleitung von Jugendlichen.

3.2 Ebene Bildungssystem

3.2.1 Mittelschule (MS)

Kontext und Schulstruktur

Die interviewte Lehrerin unterrichtet an einer Wiener Mittelschule mit über 90 % Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Viele sind in Österreich geboren (zweite Generation), sprechen jedoch in der Familie die Erstsprache der Eltern.

Die Lehrerin beschreibt die Konzentration von Schüler:innen mit Migrationshintergrund in bestimmten Schulen als Folge der frühen Trennung in Mittelschule und Gymnasium sowie der wohnortgebundenen Schulzuteilung. Dadurch entstehen segregierte Schulräume, die wenig Durchmischung und interkulturellen Austausch zulassen.

Sprachliche Voraussetzungen und Segregation

Sprachdefizite bestehen sowohl bei spät Zugewanderten als auch bei in Österreich geborenen Kindern. Die Rolle der Volksschule (Primarstufe) für den Spracherwerb wird als wichtig erachtet, allerdings würden Schüler:innen entsprechende Defizite dort nicht immer aufholen. Und das betreffe nicht nur jene mit Fluchterfahrungen, sondern auch Kinder, die – bereits – in Österreich geboren wurden:

Frage: „Diese mangelnden Deutschkenntnisse – sind sie meist bereits aus der Volksschule „mitgebracht“?“

Antwort L-MS: „Das ist unterschiedlich. Einige Schüler:innen kommen erst vor Kurzem nach Österreich, andere wechseln mitten in der Volksschule hierher und können die sprachlichen Lücken in der kurzen Zeit nicht schließen. Aber es gibt auch in Österreich geborene Schüler:innen mit deutlichen Sprachdefiziten.“

Es gibt eine eigene Deutschförderklasse für neu zugewanderte Kinder (jährlich etwa neun Schüler:innen). Der Übergang in die Regelklassen erfolgt nach ein bis zwei Jahren. Deutsch ist für den Großteil der Schüler:innen eine Zweitsprache und bleibt auch in höheren Klassen eine zentrale Herausforderung.

Die Deutschförderklassen werden als ambivalent bewertet, zum einen als notwendig für gezielte Sprachförderung, aber integrationshemmend durch räumliche Trennung und soziale Isolation.

Programme wie das zweite verpflichtende Kindergartenjahr werden als sinnvoll erachtet, um frühe Sprachdefizite zu reduzieren.

Bildungsaspirationen und Einfluss der Eltern

Die Bildungs- und Berufsaspirationen der Schüler:innen sind sehr unterschiedlich. Ein Teil, insbesondere aus arabischen Familien, zeigt hohe Bildungsziele (z. B. Jurastudium). Andere orientieren sich an den eingeschränkten Erfahrungen ihrer Eltern, deren Qualifikationen in Österreich oft nicht anerkannt sind. Daraus resultieren „gehemmte“ Bildungsambitionen und pessimistische Zukunftseinschätzungen. Dazu gesellen sich auch gruppenspezifische Wahrnehmungen der gesellschaftlichen Position Geflüchteter:

*Frage: „Wie nehmen Sie die Bildungs- und Berufsaspirationen Ihrer Schüler*innen wahr? Welche Unterschiede gibt es?“*

Antwort L-MS: „Sehr unterschiedlich. Es gibt Schülerinnen – etwa aus dem arabischen Raum –, deren Eltern großen Wert auf Bildung legen. Da wird der Wunsch, Anwältin oder RichterIn zu werden, klar formuliert. Andererseits gibt es Familien, deren eigene Abschlüsse in Österreich nicht anerkannt sind. Wenn die Eltern in schlecht bezahlten Berufen arbeiten, übernehmen viele Jugendliche das Gefühl, ohnehin nicht mehr erreichen zu können. In solchen Fällen sind die Erwartungen oft von vornherein geringer. Wenn dann schulische Misserfolge dazukommen oder Lehrerinnen geringe Erwartungen äußern, verfestigt sich das.“

Frage: „Das heißt, viele starten mit niedrigen Erwartungen, weil sie Benachteiligung erleben?“

Antwort L-MS: „Ja, und sie nehmen das auch gesellschaftlich wahr. Wenn man sieht, dass Menschen mit Migrationshintergrund in der Öffentlichkeit vor allem in niedrig qualifizierten Berufen sichtbar sind, beeinflusst das natürlich die Selbstwahrnehmung.“

Der Bildungshintergrund der Eltern wirkt also stark auf die Aspirationen, dieser weniger ethnisch als sozial bedingt. Eltern mit wenig Zeit, Ressourcen oder Sprachkenntnissen können schulische Prozesse kaum begleiten.

Geschlechterrollen und kulturelle Erwartungen

Die Lehrerin beschreibt deutliche Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen: Mädchen gelten als fleißig, ordentlich und diszipliniert, erleben allerdings zugleich hohen Druck, erfolgreich und „brav“ zu sein. Ziel ist meist ein sicherer, stabiler Beruf. Bildung wird als Grundlage für eine spätere Familie gesehen. Burschen wären stärker ergebnisorientiert, indem diese nach früher ökonomischer Unabhängigkeit streben. Ein früher Ausstieg aus Bildungskarrieren würden dafür in Kauf genommen und auch eher prekäre Jobs akzeptiert.

Diese Rollenbilder werden innerhalb der Familien tradiert. Besonders in arabischen Familien herrscht sozialer Druck auf Mädchen, der sich in strengeren Rollenerwartungen äußert. Gleichzeitig betont die Lehrerin, dass viele Jugendliche trotz kultureller Prägungen Offenheit zeigen – insbesondere, wenn Geschlechterrollen im Unterricht reflektiert werden.

Frage: „Sehen Sie Unterschiede zwischen Herkunftsgruppen?“

Antwort L-MS: „Diese Strenge gegenüber Mädchen erlebe ich besonders in arabischen Familien. Da steht mehr sozialer Druck dahinter.“

Frage: „Und das Ziel Ehe und Familie widerspricht dem Wunsch nach Bildung nicht?“

Antwort L-MS: „Nein, viele möchten zunächst einen Abschluss machen und sehen das als „Grundstock“. Wenn sie heiraten, tritt der Beruf dann oft in den Hintergrund – das passt ins traditionelle Rollenbild.“

Frage: „Und bei den Burschen?“

Antwort L-MS: „Da ist der Wunsch, früh Geld zu verdienen, sehr präsent. Auch prekäre Jobs sind akzeptiert, Hauptsache selbstständig.“

Frage: „Das gilt auch innerhalb derselben Familie, also bei Geschwistern?“

Antwort L-MS: „Ja, genau. Die Unterschiede in den Erwartungen sind bei Geschwisterkindern besonders deutlich.“

Fragen der sozialen Schichtung üben - abgesehen vom Vorhandensein von Motivation und Aspiration - großen limitierenden Einfluss auf die Realisierbarkeit von Bildungs- und Berufszielen aus:

Frage: „In [...] Studien zeigte sich, dass Motivation oft vorhanden ist, aber finanzielle Mittel oder die Unterstützung der Eltern fehlen. Wie stark wirken solche Faktoren oder auch eingeschränkte Mobilität?“

Antwort L-MS: „Finanzielle Gründe spielen auf jeden Fall eine Rolle. Viele wollen früh Geld verdienen, um ihre Eltern zu unterstützen. Ein Umzug für Ausbildung oder Studium ist meist keine Option. An Universitäten denken ohnehin nur wenige.“

Integration, Zugehörigkeit und Diskriminierung

Die Schüler:innen erleben gesellschaftliche Benachteiligung häufig indirekt – etwa durch stereotype Medienbilder oder niedrige Erwartungen. Offen artikulierter Rassismus wird selten benannt, wirkt jedoch latent auf Selbstbild und Motivation.

Lehrer:innen erleben, dass viele Familien innerhalb der eigenen Community verbleiben, was Sicherheit bietet, aber Perspektiven verengen kann. Zugehörigkeit zur ethnisch-nationalen Herkunftsgruppe wird oft als wichtiger empfunden als Sprachkompetenz. Umso wichtiger und entscheidend für Motivation und Lernfortschritt ist ein sicherer, wertschätzender Lernort.

Unzureichende Integration und segregative Entwicklungen werden allerdings nicht an ethnisch-nationalen Prägungen festgemacht, sondern vielmehr als Folge des differenzierenden Schulsystems in Österreich gesehen, das auch sozial exponierte Bevölkerungsgruppen in Österreich betreffe:

L-MS: „Ich finde es verständlich, dass viele Familien vorwiegend innerhalb der eigenen Community bleiben. Das gibt Sicherheit. Aber dadurch verengen sich manchmal Perspektiven. Solche Segregation gibt es aber auch unter österreichischen Kindern, etwa am Land oder im Gemeindebau. Die Schule sollte hier stärker für Durchmischung sorgen.“

Daran wird ein klarer bildungspolitischer Auftrag geknüpft:

Frage: „Welche Rolle spielt die Schule insgesamt?“

Antwort L-MS: „Eine sehr große. Wäre das Schulsystem durchlässiger – ohne die frühe Trennung von Mittelschule und Gymnasium – gäbe es mehr Chancengleichheit. Auch die Deutschklassen halte ich für problematisch, weil sie Integration verzögern und soziale Kontakte erschweren. Das System ist an diesen Punkten klar verbesserungswürdig.“

Schulische Übergänge und Berufsorientierung

Der Übergang von der Mittelschule zur Lehre oder Fachschule wird als besonders kritisch beschrieben:

Frage: „Dann zum Übergang von der Mittelschule zur Lehre: Wie verläuft dieser Prozess aus Ihrer Sicht?“

Antwort L-MS: „Sehr herausfordernd. Viele Schüler:innen haben in der vierten Klasse bereits das neunte Schuljahr absolviert und können sich direkt bewerben. Die Zahl der nötigen Bewerbungen ist extrem hoch – eine große Hürde für Jugendliche in diesem Alter. Unsere Bildungscoaches versuchen, möglichst viele zu

motivieren, eine weiterführende Schule zu besuchen, um zumindest ein weiteres Jahr zu gewinnen. Manche blühen dort auf, andere merken, dass es nicht passt. Trotzdem haben einige im Sommer noch keinen Platz und kommen erst über das AMS oder Programme wie Jugend am Werk in eine überbetriebliche Lehre. Insgesamt ist der Übergang sehr unsicher und wackelig.“

Besondere Herausforderungen resultieren aus dem Umstand, dass Bewerbungsprozesse schon früh während des noch laufenden Schuljahres beginnen. Dadurch kommt es zu Doppelbelastungen, da auch den Leistungsanforderungen des laufenden Unterrichts nachzukommen ist. Jugendliche müssen zahlreiche Bewerbungen schreiben, verfügen aber oft über geringe Unterstützung. Eine einzige Stunde Berufsorientierung pro Woche ist zudem unzureichend.

Diese Mehrfachanforderungen haben auch Auswirkungen auf die Arbeit der Pädagog:innen, die eine besondere Motivation erforderten. Implizit wird dabei der Bedarf nach begleitender Beratung und Unterstützung beim Übergang in weiterführende und berufliche Ausbildungen deutlich, den Mittelschullehrer:innen per definitionem nicht leisten können und den bereitzustellen nicht alle Familien in der Lage wären:

Frage: „Sie sprechen also die Ebene der Pädagog:innen an – also deren Motivation? Oder spielen auch bestimmte Qualifikationen eine Rolle?“

Antwort L-MS: „Qualifikationen sind sicher relevant, aber noch wichtiger ist die Motivation. Es braucht Energie und Bereitschaft, den fünfzigsten Lebenslauf und das fünfzigste Bewerbungsschreiben anzuschauen, an Tage der offenen Tür zu erinnern und Schüler:innen aktiv zu begleiten. Manche Familien organisieren das selbstständig, aber wenn das fehlt, braucht es eben diese Unterstützung – ein 14- oder 15-Jähriger kann sich in der Nachpflichtschulwelt nicht allein zurechtfinden. Natürlich ist Qualifikation auch wesentlich – also sich in der Berufswelt auszukennen –, aber im Alltag geht es vor allem um Organisation, Begleitung und Impulse.“

Hilfreich sind Programme wie Bildungscoaching, Mentoring in Zusammenarbeit mit externen Institutionen, wie etwa dem AMS, oder Kooperationen mit Betrieben (ÖBB, Banken), die Jugendlichen Orientierung und realistische Einblicke ermöglichen. Das AMS wird dabei als positiv wahrgenommen, indem niederschwellig bei der Berufsfindung unterstützt wird.

Systemische Herausforderungen

Das Schulsystem wird als zu selektiv und zu früh trennend beschrieben, bereits nach der Volksschule werden Bildungswege stark vorgezeichnet.

Wünschenswert wären:

- längeres gemeinsames Lernen,
- mehr Ressourcen für sprachsensiblen Unterricht,
- stärkere Vernetzung von Schule, AMS und außerschulischen Unterstützungsprogrammen.

Es wird betont, dass Integrationserfolg (zu) stark vom Engagement einzelner Pädagog:innen abhängt. Motivation und persönliche Begleitung gelten als entscheidende Erfolgsfaktoren.

Psychosoziale Belastungen und Resilienz

Ein Teil der Schüler:innen ist durch Fluchterfahrungen und daraus resultierenden Traumatisierungen belastet. Dies äußert sich in Konzentrationsproblemen und geringer Zielorientierung. Lehrer:innen bemängeln das Fehlen niederschwelliger psychologischer Unterstützung in Schulen. Umso mehr, als positive Effekte evident sind, ablesbar an positiven Entwicklungen bei Schüler:innen mit Selbstwirksamkeitserfahrungen anhand erfolgreicher Projekte oder Anerkennung im schulischen Alltag.

Gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen

Öffentliche Debatten zu Migration und Integration wirken stark in den Schulalltag hinein. Jugendliche nehmen diskriminierende politische Aussagen bewusst wahr.

Kontroverse Themen, wie etwa zu Gender- oder Diversitätsthemen müssen im Unterricht sensibel behandelt werden, um Loyalitätskonflikte zwischen Schule und Elternhaus zu vermeiden.

Frage: „Wie wirken sich öffentliche Debatten – etwa fremdenfeindliche oder rassistische Diskurse – auf Ihre Schüler:innen aus?“

Antwort L-MS: „Je nach Situation. Manche Themen müssen sofort besprochen werden, wenn sie emotional präsent sind. Gleichzeitig ist das schwierig, weil Schüler:innen unterschiedliche familiäre Hintergründe haben. Man muss aufpassen, keine Fronten aufzubauen – etwa zwischen „der Meinung meiner Lehrerin“ und „der meines Elternhauses“. Solche Spannungen können Identitätskonflikte auslösen. Deshalb versuche ich, Themen offen, aber sensibel zu behandeln und Räume für Diskussion zu schaffen, ohne die Kinder zu überfordern.“

Langfristig könnten sich solche Spannungen abschwächen – vorausgesetzt, Schulen werden sozial durchmischter und fördern Austausch statt Abgrenzung.

3.2.2 Fachmittelschule (FMS) Wien

Schulstruktur und Zusammensetzung der Schülerschaft

Die Polytechnischen Schulen in Wien wurden im Rahmen der Schulautonomie als Schulversuch 2019/20 zu Fachmittelschulen (FMS) weiterentwickelt und unterscheiden sich organisatorisch deutlich von jenen in den Bundesländern.¹ Im Gegensatz zur klassischen PTS in den Bundesländern ist die FMS in zwei Phasen unterteilt: Eine achtwöchige Orientierungsphase zum Kennenlernen verschiedener Berufsfelder und eine anschließende Spezialisierungsphase. Die Umstellung zielte darauf ab, die PTS zu attraktivieren und stärker auf den Übergang in weiterführende mittlere und höhere Schulen (BMS/BHS) vorzubereiten, anstatt rein auf die Lehre zu fokussieren.

Die Interviewpartnerin repräsentiert mit rund 300 Schüler:innen und 13 Klassen eine der größten Schulen (FMS/PTS) Wiens bzw. Österreichs

Während früher v. a. Jugendliche mit schwächeren Noten an die Schule kamen, entscheiden sich heute zunehmend auch leistungsstärkere Schüler:innen bewusst für den praxisorientierten Weg über die FMS als Übergang zu einer berufsbildenden mittleren oder höheren Schule (BMS/BHS) oder die Lehre. Diese Schulform gilt so nicht mehr primär als „Restschule“, sondern als Sprungbrett in Ausbildung und Beruf.

Demografische Struktur und Migrationshintergrund

Rund 80 % der Schüler:innen besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft, doch weit über 80 % haben einen Migrationshintergrund – überwiegend in zweiter oder auch schon dritter Generation. Neu zugewanderte Jugendliche besuchen Deutschförderklassen. Autochthone Schüler:innen sind klar in der Minderheit. Diese Zusammensetzung verweist auf frühe Selektionsmechanismen, die bereits in der Volksschule beginnen und sich in der Schulkarriere fortsetzen.

¹Die FMS ist ein schulautonomes Projekt der Polytechnischen Schule in Wien. Sie nutzt den gesetzlichen Spielraum des Wiener Schulgesetzes (§ 19), um die PTS-Struktur an die spezifischen Bedürfnisse eines urbanen Ballungsraums anzupassen.

Bildungsaspirationen und elterlicher Einfluss

Der Bildungswunsch vieler Jugendlicher ist pragmatisch ausgerichtet: Eine Lehre mit Zukunftsperspektive steht im Vordergrund; die Matura gilt als Symbol sozialen Aufstiegs – häufig stärker von den Eltern als von den Jugendlichen selbst gewünscht.

Eltern ohne Matura oder Lehrabschluss zeigen dabei hohe Bildungsambitionen für ihre Kinder, jedoch fehlt ihnen oft das Wissen um Möglichkeiten und Durchlässigkeit des Bildungssystems in Österreich. Lehrkräfte übernehmen hier kompensatorische Beratungsfunktionen, insbesondere bei Themen wie „Lehre mit Matura“.

Die Zielsetzungen der Schüler:innen, die diese mit der FMS verbinden, zeichnen sich durch den Wunsch nach finanzieller Unabhängigkeit aus, wobei die inhaltliche Ausrichtung des künftigen Lehrberufes keine dominierende Rolle in der Auswahl desselben spielt, die finanziellen Möglichkeiten der Haushalte hingegen schon:

Frage: „Welche Lebensziele spielen bei Ihren Schüler:innen eine Rolle?“

Antwort L-FMS: „Selbstverwirklichung ist für die meisten kein zentrales Thema. Einzelne möchten z. B. Kfz-Techniker werden, weil sie Autos lieben, aber insgesamt geht es eher ums Geldverdienen, um Unabhängigkeit von der Familie und darum, Verantwortung zu übernehmen. Viele kommen aus Familien mit finanziellen Belastungen oder Alleinerziehendenhaushalten. Besonders bei Mädchen ist der Wunsch stark, mit 18 auszuziehen – das ist oft der Hauptantrieb, arbeiten zu gehen.“

Die Pädagogin erkennt am Übergang von Mittelschule zur Fachmittelschule bei Jugendlichen einen deutlichen Entwicklungsschritt weg von schulischem Desinteresse hin zu mehr Selbstverantwortung und Engagement. Das letzte Pflichtschuljahr im Rahmen einer von der Mittelschule unabhängigen Schulform wird als Chance gesehen, der eigenen Schulkarriere vor Antritt einer Lehre eine neue Wendung zu geben, um dem Ziel größerer Autonomie und Selbstständigkeit näher zu kommen:

Frage: „Also wird das Jahr an der Fachmittelschule auch als neue Chance gesehen?“

Antwort L-FMS: „Ja, absolut. Die Jugendlichen haben bei uns die Möglichkeit, sich neu zu erfinden. Das alte Vorurteil, die Polytechnische Schule sei eine „Restschule“, trifft längst nicht mehr zu. Viele unserer Absolvent:innen machen erfolgreiche Lehren – Handwerksberufe gewinnen ja auch gesellschaftlich wieder an Wert.“

Antwort L-FMS: „Disziplinlosigkeit [in der Mittelschule] ist da ein Thema – aber viele Jugendliche entwickeln sich stark zwischen Mittelschule und Fachmittelschule. Sie nehmen die Schule ernster, weil sie wissen, dass es um ihre Zukunft geht.“

Geschlecht, Rollenbilder und familiale Erwartungen

Geschlechterrollen prägen Bildungs- und Lebensentscheidungen merklich. Burschen orientieren sich stärker an technischen Lehrberufen und am schnellen Einstieg ins Berufsleben. Mädchen wählen häufiger weiterführende Schulen – weniger aus Bildungsinteresse, sondern um den Übergang ins Erwachsenenleben zu verzögern.

Frage: „Und gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen?“

Antwort L-FMS: „Im Großen und Ganzen ist es ausgeglichen. Burschen tendieren häufiger zu technischen Lehrberufen und wollen oft möglichst bald Geld verdienen. Viele Mädchen hingegen sagen, sie möchten noch weiter in die Schule gehen – weniger aus Lernmotivation, sondern um den Eintritt ins Berufsleben hinauszuzögern. Das hat viel mit Unsicherheit zu tun, was die eigene Zukunft betrifft, aber auch mit dem Wunsch, den Übergang ins Erwachsenenleben etwas aufzuschieben.“

Autonomie und finanzielle Unabhängigkeit sind zentrale Themen, besonders für Mädchen. Gleichzeitig stehen sie im Spannungsfeld zwischen traditionellen Familienwerten und schulisch vermittelten Gleichstellungsnormen. Eltern fördern Mädchen oft zurückhaltender, insbesondere in technischen Berufen, aus Sorge um Sicherheit. Rollenbilder üben also Einfluss auf konkrete Bildungsentscheidungen aus:

Frage: „Kommt dieses Spannungsverhältnis auch konkret zum Tragen?“

Antwort L-FMS: „Ja, immer wieder. Zum Beispiel, wenn Eltern nicht möchten, dass ihre Töchter technische Lehrberufe ergreifen. Ich hatte etwa eine Schülerin, die Maschinenbautechnikerin werden wollte – die Mutter lehnte das ab, weil sie meinte, dort arbeiteten „zu viele Burschen“. Für Eltern ist Schule ein sicherer Raum, Lehre dagegen wird als weniger geschützt wahrgenommen.“

Lehrkräfte wirken hier bewusst ermutigend und thematisieren Geschlechtergerechtigkeit und Feminismus im Unterricht. Insbesondere Mädchen aus migrantischen Kontexten befinden sich dabei im Spannungsfeld wirksamer traditioneller Rollenbilder in der Familie und dem eigenen, von Schule und Gesellschaft beeinflussten Rollenverständnis:

Frage: „Das deutet auf den Wunsch nach Autonomie hin. Ist das bei allen Mädchen gleich ausgeprägt?“

Antwort L-FMS: „Nein, das variiert stark. Viele autochthone Mädchen betonen Autonomie und das frühe Ausziehen. In migrantischen Familien ist das oft anders – dort steht eher das Sparen und das schrittweise Ablösen im Vordergrund. Es hängt auch davon ab, mit wem die Jugendlichen sprechen: Mit mir als

unabhängiger Frau sprechen sie eher über Unabhängigkeit; im familiären Kontext äußern sie sich anders.“

Traditionelle Lebensziele, wie die Gründung einer eigenen Familie, haben für (migrantische) Jugendlichen Geltung, äußern sich aber geschlechtsspezifisch unterschiedlich. Während männliche Jugendliche sich auch außerhalb des familiären Kontextes zu traditionellen Lebensentwürfen bekennen, deklarieren sich weibliche Jugendliche nach außen hin weniger stark. Sie passen sich stärker den geltenden Werten und Normen ihres schulischen sozialen Umfeldes an, zeigen sich in ihrer Orientierung also ambivalent:

Frage: „Und das Thema Familie – ist das noch wichtig?“

Antwort L-FMS: „Ja, aber unterschiedlich. Interessanterweise sprechen Burschen offener darüber, dass sie später eine Familie gründen wollen. Mädchen sind da zurückhaltender, vermutlich weil sie spüren, dass traditionelle Rollenbilder gesellschaftlich weniger positiv bewertet werden. Viele erleben gleichzeitig die Werte aus dem Elternhaus – oft traditionell – und jene, die die Schule vermittelt, wie Gleichberechtigung oder Empowerment. Das kann durchaus zu Spannungen führen.“

Unterschiede zwischen Migrationsgruppen

Innerhalb der migrantischen Gruppen werden deutliche bildungsrelevante Unterschiede erkannt, wobei sich laut der FMS-Pädagogin zwei Gruppen herauskristallisieren:

- Langjährig ansässige Familien (z. B. türkischer oder ex-jugoslawischer Herkunft) zeigen laut der Interviewpartnerin bereits ein höheres Maß an Systemkenntnis und klarere Bildungsaspirationen.
- Fluchtmigration (z. B. aus Syrien, Afghanistan, Tschetschenien) wäre oft noch von einer anfänglichen Phase des Abwartens geprägt, bedingt durch Traumatisierung und die Hoffnung auf Rückkehr.

Bildungsorientierungen und Rollenerwartungen junger Menschen sind davon maßgeblich geprägt. Erstere seien bereits über Generationen hinweg mit den gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen Österreichs vertraut und hätten ein Verständnis für die Funktionsweise des Bildungssystems sowie die Bedeutung formaler Abschlüsse entwickelt.

Demgegenüber beschreibt die Pädagogin bei neu zugewanderten Familien, insbesondere solchen mit Fluchterfahrung, eine komplexere Ausgangslage. Viele dieser Familien hätten zunächst die Absicht gehabt, nach Ende der Konflikte in ihre

Herkunftsländer zurückzukehren, mit der Folge, dass der Einstieg in Bildungskarrieren keine Priorität habe. Verschärft würde die Situation auch noch durch fluchtkausale Traumatisierungen. Das ändert sich allmählich mit zunehmender Aufenthaltsdauer:

Frage: „Das heißt, bei Fluchtmigration gibt es zunächst den Wunsch, zurückzugehen – und das führt zu einer gewissen Phase des Abwartens?“

Antwort L-FMS: „Genau. Das ist keine bewusste Verweigerung, sondern eine Haltung, die aus Hoffnung entsteht. Viele dieser Jugendlichen haben Traumata erlebt, die Konzentration und schulisches Lernen enorm erschweren. Es fehlt nicht an Intelligenz oder Motivation, sondern es ist einfach Überforderung – emotional, sprachlich, strukturell. Da braucht es viel Geduld, auch auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene.“

Dabei zeige sich, dass nicht mangelnder Wille, sondern fehlende Information und Orientierung zentrale Barrieren darstellen. Das österreichische Bildungssystem gilt als komplex und selbst für Pädagog:innen schwer überschaubar; für neuzugewanderte Familien ohne ausreichende Sprachkenntnisse oder institutionelle Vorerfahrungen ist der Zugang entsprechend erschwert. Die Interviewpartnerin betont in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit niederschwelliger Informationsangebote, die Eltern in alltagssprachlicher Form über schulische Möglichkeiten und Übergänge aufklären.

Systemische Herausforderungen und Bildungsungleichheit

Das österreichische Schulsystem wird von FMS-Lehrer:innen als stark selektiv und undurchlässig beschrieben. Entscheidungen über weiterführende Bildungswege fallen bereits in der Volksschule und benachteiligen Kinder mit schwächerem sozioökonomischem oder sprachlichem Hintergrund. Angesichts dessen falle es schwer, auf die unterschiedlichen biografischen Ausgangslagen einzugehen, die sich als sehr divers darstellen können. Dementsprechend differenziert müsste das Schulsystem darauf eingehen können, um die Begabungen zu fördern, was es aufgrund der Undurchlässigkeit der Schulformen nicht kann:

Frage: „Sie haben auch die Schwierigkeit angesprochen, sich im System zurechtzufinden. Könnte das Bildungssystem hier proaktiver sein?“

Antwort L-FMS: „Absolut. Zwar funktioniert die Einschulung in Österreich durch die Schulpflicht sehr schnell – Kinder werden meist binnen weniger Tage eingeschult, oft in Deutschförderklassen. Aber weder Kinder noch Eltern wissen, was diese Schulform bedeutet, welches Ziel sie hat oder wie es danach weitergeht. Das System ist hier sehr undurchlässig. Gymnasien haben beispielsweise keine

Deutschförderklassen, sodass leistungsstarke Jugendliche mit Fluchtgeschichte oft in Pflichtschulen landen und große Mühe haben, anschließend in eine weiterführende Schule zu wechseln. Das hängt auch mit Testungen und Bewertungssystemen zusammen, die wenig Spielraum lassen. Damit werden viele Chancen früh verbaut.“

Frage: „Das heißt, selbst bei ähnlichen Bildungsvoraussetzungen kommt es zu Brüchen?“

Antwort L-FMS: „Ja, genau. Sobald Jugendlichen klar wird, wie das System funktioniert und wo sie selbst darin stehen, erleben viele diesen Bruch. Ich hatte etwa eine Schülerin aus Bangladesch, deren Vater Universitätsprofessor war. Sie war extrem begabt, hat in wenigen Monaten Deutsch gelernt und konnte ins Gymnasium wechseln. Gleichzeitig hatte ich afghanische Schülerinnen, die zuvor nie eine Schule besucht hatten – das sind völlig unterschiedliche Ausgangslagen.“

Förderung, Motivation und Übergangsmanagement

Die Fachmittelschule versteht sich als Brücke zwischen Pflichtschule und Berufsausbildung, es geht darum, die Transition in den Beruf möglichst gut vorzubereiten und zu begleiten:

Frage: „Wie gestaltet sich der Übergang von FMS zu Lehre/Beruf?“

Antwort L-FMS: Nach dem neunten Schuljahr, also nach der Pflichtschule, übernehmen oft die Jugendcoaches. Wir begleiten die Jugendlichen noch zu AMS-Terminen, melden sie als lehrstellensuchend an, und versuchen, einen möglichst reibungslosen Übergang zu gestalten. ...“[...] insgesamt haben wir in den letzten Jahren eine sehr hohe Vermittlungsquote: In manchen Jahrgängen waren fast alle Schüler:innen nach dem Abschluss in einer Ausbildung. Natürlich gibt es auch Lehrabbrüche, etwa wegen Fehlzeiten oder Problemen in der Berufsschule – da haben wir keinen Einfluss mehr. Aber grundsätzlich sehe ich, dass viele der Jugendlichen ihren Weg machen, wenn sie einmal den Einstieg geschafft haben.“

Die FMS betreibt eine erfolgreiche Kooperation mit privatwirtschaftlichen und teilstaatlichen Unternehmen zur Vermittlung von Lehrstellen. Dabei werden realitätsnahe Bewerbungssituationen geschaffen, wovon Schüler:innen ebenso wie die Betriebe profitieren. Erstere sammeln Erfahrungen und haben auch die Chance, eine Lehrstelle zu erhalten, letztere können Lehrlinge rekrutieren:

Frage: „Wie offen sind die Unternehmen? Arbeiten Sie mit denselben Betrieben zusammen, oder gibt es neue Kontakte?“

Antwort L-FMS: „Wir haben jedes Jahr ein großes Bewerbungsprojekt – das Projekt Vorsprung. Dabei kommen große Unternehmen wie die ÖBB, Siemens Mobility, UNIQA oder Spar zu uns an die Schule und führen reale Bewerbungsgespräche mit unseren Schüler:innen. Das läuft sehr erfolgreich. Die Bewerbungsunterlagen werden im Unterricht als Gruppenprojekt gemeinsam erstellt, und die Schüler:innen bewerben sich um echte Lehrstellen. Einige Firmen melden sich von sich aus bei uns, weil sie Lehrlinge suchen.“

Diese Kooperationen ermöglichen praxisnahe Orientierung, stärken Motivation und erhöhen die Vermittlungsquote in Lehrstellen. Besonders positiv hervorgehoben wird das Engagement der Unternehmen, die Potenziale statt Defizite in den Blick nehmen. Die Pädagogin erachtet insbesondere die nichtdiskriminierenden Bewertungskriterien sowie das Einfließen pädagogisch-didaktischer Kriterien als entscheidend für den Erfolg:

L-FMS: „Mit [anonymisiert] arbeiten wir seit Jahren eng zusammen. Ich schätze den pädagogischen Leiter der Lehrwerkstatt sehr – wir tauschen uns regelmäßig aus. Besonders Mädchen, die in technische Berufe wollen, werden dort gezielt gefördert. Ich habe das Gefühl, die ÖBB schaut auf Potenzial, nicht nur auf aktuelle Leistungen.“

Dieses Modell wird als besonders produktiv bewertet, zumal es die Motivation Jugendlicher verstärke, indem es langfristige berufliche Perspektiven eröffne. Es ist Ergebnis langjähriger Entwicklungsarbeit eines Lehrer:innen-Teams. Der Erfolg hänge jedoch auch mit den günstigen strukturellen Bedingungen in Wien zusammen. Das Modell ließe sich in ländlicheren Regionen aufgrund der geringeren Dichte an großen Unternehmen und der Dominanz von KMU sowie einem geringeren Konzentrationsgrad an Schulen bzw. Schüler:innen dieser Schulform nur schwer reproduzieren.

Diskriminierungserfahrungen und gesellschaftliche Einbettung

Viele Jugendliche berichten von Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen im Alltag – etwa durch Polizeikontrollen oder Zuschreibungen. Auch daraus resultieren Ohnmacht und Mangel an Selbstbewusstsein:

Frage: „Wie stark sind Diskriminierungserfahrungen ein Thema?“

Antwort L-FMS: „Ein großes. Viele berichten von Polizeikontrollen oder Beschimpfungen auf der Straße. Manche bemühen sich besonders, um ja nicht in Klischees zu passen.“

Diese Erfahrungen werden im Unterricht offen thematisiert und in politische Bildungsprozesse integriert, die Jugendlichen haben ein großes Bedürfnis darüber zu sprechen. Die Auseinandersetzung mit Rassismus und der öffentlichen Meinung tragen zur Selbstreflexion und Identitätsstärkung der Jugendlichen bei.

Bildungspolitische Empfehlungen

Die FMS-Pädagogin empfiehlt im Sinne der Prävention von Schulabbrüchen und der erfolgreichen Gestaltung des Überganges von der Pflichtschule in weiterführende Schulen oder Lehre eine gemeinsame Schule für alle bis 14/15 Jahre, verpflichtende Berufsorientierungsjahre, administrative Entlastung und Teamteaching zur Stärkung der pädagogischen Arbeit und mehr Stabilität und Kontinuität in der Schulpolitik:

Frage: „Was wünschen Sie sich politisch gesehen für Schulen?“

Antwort L-FMS: „Mehr Unterstützung und Stabilität. Schulpolitik wechselt ständig die Richtung. Sinnvolle Maßnahmen – wie Teamteaching oder administrative Entlastung – werden eingeführt und dann wieder abgeschafft. Statt ideologisch getriebener Reformen sollte man jene stärken, die täglich an den Schulen arbeiten.“

3.2.3 Bundesrealgymnasium (BRG) Graz

Schulkontext und Organisationsstruktur

Das Bundesrealgymnasium in Graz ist eine große Schule mit über 600 Schüler:innen. Der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist gering; die Schülerschaft gilt insgesamt als sozial gut situiert. Trotzdem nehmen sprachliche und soziale Unterschiede zu. Förderangebote sind nur begrenzt vorhanden (eine zusätzliche Deutschstunde für 10–15 Schüler:innen pro Woche). Ganztagsstrukturen existieren nicht; organisatorische und personelle Ressourcen sind knapp.

Demografische Struktur und Migrationshintergrund

Schüler:innen weisen nur im geringen Ausmaß Migrationshintergründe auf, wenn, dann sind es sich primär um Gruppen aus Ex-Jugoslawien und der Türkei. Es handelt sich also primär um Arbeitsmigration ohne Fluchterfahrung. Im Falle erstere kommen wohl auch noch Populationen mit Flucht im Zuge der Sezessionskriege Jugoslawiens hinzu. Ab 2023 kamen vereinzelt Kinder aus der Ukraine, die vor dem Krieg flüchteten, hinzu. Der Sozialstatus der Eltern ist überwiegend der Mittelschicht oder akademischem Milieu zuzuordnen, ist also als relativ privilegiert anzusehen.

Damit unterscheidet sich die Schule also stark von den befragten Mittelschulen oder Fachmittelschulen etwa in Wien, mit hohem Migrationsanteil. Sprachliche Probleme sind jedoch auch am Gymnasium präsent, teils unabhängig von Herkunft, verstärkt durch nicht behobene Defizite in der Volksschule.

Bildungsaspirationen und Elternengagement

Die Elternschaft des Gymnasiums gilt als engagiert und leistungsorientiert, ausgestattet mit hohen Bildungsaspirationen für die eigenen Kinder. Besonders bei Familien mit akademischem Hintergrund oder aus Asien. Dazu kommen zahlreiche ergänzende Verpflichtungen (Musik, Sport, Nachhilfe). Die hohen Ansprüche gehen aber nicht mit Unterstützung durch die Eltern einher, viele Eltern können beim Erwerb der deutschen Sprachkompetenz nicht helfen.

Frage: „Nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund schaffen es ja ins Gymnasium. Viele besuchen eher Mittelschulen. Wenn Sie Ihre Schüler:innen betrachten – sehen Sie Unterschiede in den Bildungserwartungen der Eltern oder Kinder?“

Antwort L-BRG: [...] alle Eltern sind sehr am Weiterkommen ihrer Kinder interessiert. Aber: Als AHS mit geringem Migrationsanteil sind wir für Kinder mit großen Sprachdefiziten nicht die passende Schule, weil wir sie nicht ausreichend fördern können.“

Sprachkompetenz und Förderung

Sprachliche Schwächen betreffen zunehmend alle Kinder, auch deutschsprachige. In diesem Zusammenhang wird die fehlende Differenzierung in der Volksschule kritisch gesehen.

Frage: „[Sie benötigen] also zusätzliche Deutschförderung?“

Antwort L-BRG: „Wir haben zwar ein kleines Zusatzangebot – etwa eine Förderstunde pro Woche für 10–15 Kinder aus verschiedenen Klassen –, aber das ist natürlich zu wenig. [...] Wir bekommen ohnehin eine selektierte Schülerschaft. Trotzdem nehmen Sprachprobleme zu – auch bei österreichischen Kindern. Viele kommen mit sehr guten Noten aus der Volksschule, aber das spiegelt nicht immer ihre tatsächlichen Fähigkeiten wider. Wir fragen uns oft: Was passiert in Kindergarten und Volksschule? Offenbar wird dort zu wenig differenziert bewertet.“

Darüber hinaus kämen aber auch Schüler:innen privilegierter Migrationsgruppen an die Schule, mit guten Noten, aber geringen sprachlichen Kompetenzen. Das wäre ein Dilemma ihres Schultyps, der solche Defizite mangels Sprachförderstunden nicht kompensieren könne. Darüber hinaus würden bei diesen Kindern auch die

Beherrschung der Erstsprache nicht gepflegt, einer wichtigen Voraussetzung für den Erwerb von Zweitsprachen, wie etwa des Deutschen. Diese Thematik wird im Kontext von Identitätsbildung und Integration problematisiert:

L-BRG: „[...] Was ist eigentlich gelungene Integration? Einerseits sollen sie ihre Identität behalten, andererseits ist es wichtig, die Sprache zu beherrschen. Viele dieser Kinder können die Sprache ihrer Eltern sprechen, aber nicht schreiben – sie sind darin nicht alphabetisiert. Das erschwert auch das Deutschlernen.“

Frage: „Das heißt, zweisprachige Alphabetisierung wäre hilfreich?“

Antwort L-BRG: „Ja, absolut. Ich frage oft nach, ob jemand auch Unterricht in der Herkunftssprache hat – fast niemand.“

Geschlechterrollen und Wertebildung

Traditionelle Rollenbilder sind an der Schule wenig ausgeprägt, prinzipiell herrscht Offenheit. Dennoch wirken solche in abgeschwächter Form nach und äußern sich etwa in der Partnerwahl innerhalb der eigenen Community. Die Schule greift das Thema aktiv auf, ein Unterrichtsmodul „Fremde Kulturen“ thematisiert zunehmend auch Geschlechterrollen, Inklusion und Vielfalt, also nicht mehr nur Herkunft oder Religion.

Ethikunterricht in der Unterstufe ist nicht verpflichtend, was als Mangel empfunden wird. Gerade bei Kindern ohne Religionsbekenntnis (etwa ein Drittel) fehlt damit ein institutionalisiertes Forum für Werteerziehung und Weltanschauungsfragen. Religions- oder Ethikunterricht könnte laut Lehrerin dazu beitragen, Toleranz, Selbstreflexion und gesellschaftliche Verantwortung zu fördern. Auch soziales Lernen sollte verpflichtend sein, um Empathie, Respekt und Konfliktfähigkeit zu stärken.

Diskriminierung und Stereotype

Rechtsextreme oder fremdenfeindliche Einstellungen treten vor allem bei österreichischen Schüler:innen auf, nicht bei jenen mit Migrationshintergrund. Stereotype wie „Das sind eh die Ausländer, die Gewalt ausüben“ werden offen angesprochen und im Unterricht thematisiert. Ein zentrales Mittel dagegen sei die Diskussion und Reflexion, nicht die Sanktion.

Systemische Herausforderungen

Die Pädagogin sieht die Lösung der Problematik von Sprachkompetenz und Chancengerechtigkeit einerseits in einer besseren Abstimmung von

Elementarpädagogik und Pflichtschule und andererseits des Angebotes ganztägiger Schulformen als Kompensation für fehlende Unterstützung durch die Eltern:

Frage: „Was wäre in solchen Fällen eine gute Lösung?“

Antwort L-BRG: „Das Problem beginnt schon viel früher – im Kindergarten. Ich erinnere mich an ein tschetschenisches Kind, dessen Eltern sich keine Nachmittagsbetreuung leisten konnten. Die Elterninitiative hat das übernommen. Das Kind war von früh bis spät in der Schule – in einer deutschsprachigen Umgebung – und das hat enorm geholfen. Kinder, die nach Schulschluss wieder ausschließlich in ihrer Muttersprache kommunizieren, lernen natürlich langsamer. Ganztagsschulen oder verschränkte Modelle wären hier eindeutig im Vorteil.“ ... „[...] Ganztagsschulen könnten hier viel bewirken. Dort könnten Kinder Hausübungen machen, hätten Nachhilfe vor Ort, gleiche Chancen – unabhängig davon, ob sich die Eltern Nachhilfe leisten können.“

Die geringe soziale Heterogenität am Gymnasium wird als Nachteil aufgefasst. Dadurch hätten Schüler:innen wenig Kontakt zu anderen Lebensrealitäten und Milieus, was die soziale Sensibilität einschränke. Darin äußern sich strukturelle Defizite im österreichischen Schulsystem, die zu frühe Trennung der Zweige AHS und Mittelschule. Dazu komme ein gesellschaftlicher Wandel (Digitalisierung, Sprachdiversität, soziale Unterschiede) sowie das Ausbleiben elterlichen Engagements. Dem hätte die Schule Rechnung zu tragen, könnte es aber aufgrund multipler Anforderungen bei gleichbleibender personeller Ressourcenausstattung nicht länger:

Frage: „Ein strukturelles Problem also [das Lösungen erfordere]?“

Antwort L-BRG: „Ja. Ich nehme zum Beispiel freiwillige Zusatztexte an, um schwächere Kinder individuell zu fördern. Manche Lehrkräfte tun das nicht – es hängt stark von der persönlichen Haltung ab.“

Frage: „Liegt das an Ressourcenmangel?“

Antwort L-BRG: „Ja, an der Struktur des Systems. 50-Minuten-Stunden, volle Lehrpläne, Überlastung. Junge Lehrer:innen mit neuem Dienstrecht arbeiten 23 oder 24 Stunden – das ist enorm. Dazu kommt, dass das Unterrichtspraktikum abgeschafft wurde. Die Gesellschaft hat sich verändert, das Schulsystem nicht. Wir Lehrkräfte sind mittlerweile auch Psycholog:innen, Sozialarbeiter:innen und Erzieher:innen – das alles in sechs Stunden Vormittagsunterricht. Eltern übertragen zu viel Verantwortung auf die Schule.“

Frage: „Also Disziplin, Sprache, Erziehung – das alles landet bei Ihnen?“

Antwort L-BRG: "Genau. Viele Eltern sind überfordert oder gleichgültig. Sie reagieren nicht auf Mails, schicken ihre Kinder trotz Bitten mit Handys in die Schule. Wir sehen, dass der gesellschaftliche Wandel – Digitalisierung, Reizüberflutung – unsere Arbeit massiv erschwert. Kinder sind unruhiger, weniger konzentriert."

3.3 Ebene außerschulisches Jugendcoaching

3.3.1 Projekt Wien

Das [Träger anonymisiert] Jugendcoaching in Wien ist eine Beratungs- und Coaching-Einrichtung, welche sich an alle Schüler:innen ab dem 9. Pflichtschuljahr und an Jugendliche bis zum 19. Geburtstag richtet, die sich nicht in Ausbildung befinden. Der Interviewpartner „C-JC“ arbeitet in der Einrichtung unter anderem mit (migrantischen) Jugendlichen.

Ausgangspunkt und Zielgruppe

Das Jugendcoaching arbeitet mit Jugendlichen, die sich in einer Übergangsphase befinden – meist am Ende der Pflichtschule oder nach einem Schulabbruch. Viele besuchen einen Pflichtschulabschlusslehrgang, andere sind bereits aus dem System herausgefallen und werden etwa über das AMS oder andere Einrichtungen vermittelt. Ziel ist, gemeinsam mit den Jugendlichen eine Perspektive zu entwickeln: eine Lehre, eine weiterführende Schule oder ein anderer Ausbildungspfad.

Die Zusammensetzung der Gruppen ist sehr gemischt. Ein Großteil der Jugendlichen hat einen Migrationshintergrund – manche sind geflüchtet, andere bereits in zweiter oder dritter Generation hier aufgewachsen. Daneben gibt es auch österreichische Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Entscheidend sei aber weniger die Herkunft, sondern wo die Jugendlichen im Bildungssystem stehen, wie ihre Startbedingungen sind und welche Unterstützung sie im Umfeld erfahren.

Arbeitsweise und Beziehungsaufbau

Das Jugendcoaching ist freiwillig und individuell angelegt. Zu Beginn steht meist die Vorstellung des Angebots in den Klassen, danach entscheiden die Jugendlichen selbst, ob sie das Coaching in Anspruch nehmen möchten. Die Begleitung dauert unterschiedlich lang – zwischen drei und zwölf Monaten – und richtet sich nach der Lebenssituation und dem Unterstützungsbedarf der Jugendlichen.

Oft gehe es zunächst gar nicht um Bewerbungen oder Berufsentscheidungen, sondern um Vertrauen. Erst wenn diese Basis da ist, können konkrete Schritte geplant werden – vom Pflichtschulabschluss bis zur Lehrstellensuche:

Frage: „Wie lange dauert so ein Coaching typischerweise?“

Antwort C-JC: „Das ist sehr unterschiedlich – zwischen drei und zwölf Monaten. Es hängt davon ab, wie intensiv die Jugendlichen mitarbeiten und welche Voraussetzungen sie mitbringen: schulische und sprachliche Kompetenzen, familiäre Unterstützung oder ob sie auf sich allein gestellt sind. Manchmal geht es anfangs gar nicht um Bewerbungen, sondern darum, Vertrauen aufzubauen und über persönliche Probleme zu sprechen. Erst wenn das gelingt, können wir an konkreten Schritten arbeiten.“

Motivation und familiäre Unterstützung

Die Motivation der Jugendlichen bewertet der Coach grundsätzlich positiv. Wer einen Pflichtschulabschluss nachholt, zeige bereits, dass er oder sie etwas erreichen will. Schwieriger werde es bei jenen, die wenig Unterstützung von zu Hause bekommen. Der familiäre Bildungshintergrund spiele eine größere Rolle als die ethnische Herkunft. Viele Eltern mit Migrationserfahrung können sich im österreichischen Bildungssystem aber nur schwer orientieren. Zudem verbinden diese „Erfolg“ oft mit akademischen Abschlüssen und unterschätzen die Chancen, die ein Lehrberuf bieten kann. Hier Aufklärung auch gegenüber Eltern zu leisten, sei ein zentraler Teil der Arbeit:

Frage: Sie haben schon über Motivation gesprochen – wie sehen Sie die Jugendlichen in dieser Hinsicht?

Antwort C-JC: „Die Motivation ist grundsätzlich da. Wer einen Pflichtschulabschlussskurs besucht, zeigt damit bereits, dass er oder sie den eigenen Bildungsweg aktiv gestalten möchte – ob Richtung Schule, Lehre oder andere Ausbildung. Unsere Aufgabe ist es, auf dieser Motivation aufzubauen und den Jugendlichen Klarheit über ihre Möglichkeiten zu geben.“

Antwort C-JC: „Ein wichtiger Teil meiner Arbeit ist, das österreichische Bildungssystem zu erklären – oft auch den Eltern. Viele wissen nicht, dass eine Lehre Teil des Bildungssystems ist und später sogar der Weg zur Matura oder Hochschule offensteht. Manche Familien glauben, eine Lehre bedeute das Ende der schulischen Laufbahn – das stimmt so nicht. Diese Aufklärung ist entscheidend.“

Startbedingungen

Jugendliche, die ohne familiären Rückhalt in Österreich leben – etwa unbegleitete Geflüchtete –, stehen vor besonders großen Hürden. Viele haben längere Schulpausen hinter sich oder müssen erst Deutsch lernen, bevor sie überhaupt wieder einsteigen können:

Frage: „Und wie ist es bei Jugendlichen ohne familiäre Unterstützung?“

Antwort C-JC: [...] Bei anderen – oft mit Fluchterfahrung – liegen die Hürden in sprachlichen oder schulischen Defiziten. Viele sind erst im Alter von 12 bis 14 Jahren nach Österreich gekommen, haben zuvor ein Jahr oder länger keine Schule besucht und starten hier praktisch bei null. Ohne familiären Rückhalt ist das sehr herausfordernd – nicht nur sprachlich, sondern auch psychisch. Diese Jugendlichen verlieren dadurch Zeit und erreichen den Pflichtschulabschluss meist später.“

Positiv wäre es, dass es trotzdem gute Möglichkeiten, Versäumtes nachzuholen, etwa durch Pflichtschulabschlusslehrgänge oder Sprachförderprogramme.

Berufsorientierung

Die Berufsvorstellungen der Jugendlichen sind oft stark geschlechtsspezifisch geprägt – Burschen nennen häufig Kfz-Technik oder Mechatronik, Mädchen Berufe im kosmetischen oder medizinischen Bereich. Viele wählen nach Gehalt oder nach Hörensagen. Es wäre Aufgabe des Coachings, die Wünsche mit der Realität und den persönlichen Voraussetzungen in Übereinstimmung zu bringen, indem Informationen zum beruflichen Alltag einer Sparte vermittelt werden.

Praktika und Schnuppertage seien deshalb wichtig, um Vorstellungen zu konkretisieren. Auch die Eltern spielten eine Rolle: Oft seien ihre Erwartungen hoch, aber wenig realistisch. Durch Beratung und Information werde es möglich, gemeinsame Ziele zu entwickeln, die erreichbar und sinnvoll sind.

Bildungsaspirationen, Herkunft

Hinsichtlich des Einflusses der Herkunft verweist der Interviewpartner darauf, dass es weniger kulturelle Hintergründe sind, die prägend sind, sondern vielmehr der Bildungsstand der Eltern und der Umstand, ob es zum Zeitpunkt der Flucht noch funktionierende Bildungsstrukturen gegeben habe.

Frage: [Sehen] sie Unterschiede zwischen bestimmten Herkunftsgruppen, etwa [...] was die Motivation betrifft? Spielen dabei bestimmte Rollenzuschreibungen, etwa geschlechtliche, eine Rolle?“

Antwort C-JC: „Herkunftsländer haben für mich weniger Einfluss, wichtiger ist die Bildung im Elternhaus. Wenn Kinder aus Familien kommen, in denen die Eltern einen erlernten Beruf haben – egal ob akademisch oder handwerklich –, dann wissen diese Eltern, was Bildung bedeutet. Sie haben besser verdient und vermitteln diesen Wert an ihre Kinder. Das erzeugt Druck oder Motivation, selbst einen ähnlichen Weg einzuschlagen. Wenn die Eltern hingegen keine Ausbildung haben und im Hilfsbereich arbeiten, fehlt diese Orientierung. Dann braucht es die Unterstützung durch Berater:innen oder Coaches [...] um zu vermitteln, wie wichtig es ist, einen beruflichen Weg einzuschlagen.“

Syrische Jugendliche hätten oft bessere schulische Grundlagen, weil das Bildungssystem dort – trotz Krieg – länger funktionierte. In Afghanistan hingegen sei das Schulsystem über Jahrzehnte zerstört gewesen. Das bedeute nicht, dass syrische Jugendliche motivierter seien, sondern dass sie andere Voraussetzungen mitbringen.

Geschlechterrollen

Traditionelle Geschlechterrollen prägen nach der Erfahrung des Interviewpartners viele Jugendliche nach wie vor stark. Bilder, die Jugendliche von zu Hause mitbringen würden – also die Rollen zwischen Vater und Mutter, Bruder und Schwester – spielen eine große Rolle. Diese Muster verändern sich mit dem Schulbesuch und dem Kontakt mit Gleichaltrigen anderer Herkunft der Jugendlichen. Schule und Jugendzentren sind deshalb wichtige Orte, um neue Rollenbilder kennenzulernen.

Besonders für Mädchen kann der Weg zur Selbstbestimmung mit Konflikten verbunden sein. Der Coach erinnert sich an eine junge Frau, die nach einem Jugendcoaching ins Frauenhaus ging, weil sie sich zu Hause nicht frei entfalten konnte, und lieber allein leben wollte, um ihre Ausbildung fortzusetzen zu können.

Auch Burschen stehen unter Druck – allerdings in anderer Art. Von ihnen wird oft erwartet, bald Geld zu verdienen und Verantwortung zu übernehmen. Das hängt weniger mit kulturellem Hintergrund als mit sozialer Lage zusammen: Wo Familien finanziell knapp dran sind, bleibt für längere Ausbildung wenig Raum.

Einfluss der sozialen Lage

Familien mit geringem Einkommen oder unsicherer Arbeitssituation erwarten oft, dass Jugendliche schnell ins Erwerbsleben eintreten. Das führt zu Spannungen, etwa wenn Jugendliche erstmals eigenes Geld verdienen:

Frage: „Das heißt, manchmal müssen Jugendliche auch finanziell zum Familieneinkommen beitragen?“

Antwort C-JC: Genau. Bildung ist in gewisser Weise „erblich“. Familien mit höherer Bildung und stabilem Einkommen geben das weiter. Andere, die mit wenig auskommen müssen, erwarten oft, dass die Kinder bald mitverdienen. [...] Es ist sehr schwer aufzubrechen [...] Ich hoffe immer, dass Jugendliche erkennen, dass es besser ist, einen Beruf zu erlernen, statt früh Hilfsarbeit zu leisten. Manche Familien unterstützen das auch, obwohl es finanziell schwierig ist. Ein Beispiel: In einer überbetrieblichen Ausbildung verdienen Jugendliche rund 450 bis 600 Euro monatlich. Wenn die Familie Sozialhilfe bezieht, wird dieses Einkommen angerechnet und entsprechend abgezogen. Für den Jugendlichen fühlt sich das aber wie ein Schritt in die Selbstständigkeit an – er will das Geld behalten, nicht an die Eltern abgeben. Das führt zu Konflikten, weil die Familie dadurch weniger Einkommen hat.“

Solche Situationen seien typisch für Konflikte von Jugendlichen. In diesen Prozessen würden diese lernen, Verantwortung für die Familie zu übernehmen und gleichzeitig ihre Selbstständigkeit weiter zu betreiben.

Soziale Kompetenzen - Eigenverantwortung

Neben schulischen oder beruflichen Fragen spielt im Coaching auch alltagspraktisches Lernen eine Rolle. Der Interviewpartner betont besonders, wie wichtig Zuverlässigkeit und Pünktlichkeit sind. Es handelt sich um soziale Kompetenzen und Fähigkeiten, die nicht per se gegeben sind, sondern idealerweise schon in der Familie erlernt werden müssen. Danach müssten diese oft in schmerzhaften Lernprozessen nachgeholt werden:

C-JC: „Manche Dinge lernt man nur durch Erfahrung – wenn man zu spät kommt und merkt, dass man deswegen Geld verliert, dann macht man's beim nächsten Mal anders.“

Diese Haltung, so sagt er, sei Teil der Bildungsarbeit: nicht nur Wissen zu vermitteln, sondern Lebenskompetenz. Viele Jugendliche, die mit Regeln und Konsequenzen bisher wenig Erfahrung haben, profitieren gerade davon.

Institutionelle Erfolgskriterien, Abbrüche

Diese persönliche Begleitung unterscheidet das Jugendcoaching von anderen Institutionen wie dem AMS, wo Zeit oft knapp ist. Wenn die Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen, Coach und AMS gelingt, entstehen stabile Perspektiven:

C-JC: „Gute Zusammenarbeit zwischen Coach, Jugendlichen und AMS ist entscheidend. Wenn diese drei Ecken funktionieren, haben Jugendliche die besten Chancen. Leider klappt das nicht immer. Ich habe aber mehr Zeit für die

Jugendlichen als etwa AMS-Mitarbeitende, die oft nur 15 bis 20 Minuten pro Termin haben. Ich kann mir bis zu 90 Minuten nehmen, um wirklich auf sie einzugehen. So entsteht ein gemeinsames Verständnis, und die Jugendlichen haben eine reale Chance, ihren Weg zu finden.“

Wenn Jugendliche eine Ausbildung abbrechen, liegen die Gründe meist in finanziellen Schwierigkeiten oder im Arbeitsumfeld. Immer wieder berichten sie von Konflikten in Betrieben, etwa wegen Religion oder Herkunft.

Frage: „Haben Sie auch Einblick, wie es später weitergeht mit Ihren Klient:innen?“

Antwort C-JC: „Ja, ich schließe das Coaching meist ab, wenn ich sehe, dass es stabil läuft. Nach zwei bis drei Monaten rufe ich oft noch einmal an, manchmal auch nach ein oder zwei Jahren – freiwillig, einfach um zu sehen, wie es ihnen geht. Wenn jemand die Lehre abgeschlossen hat, freut mich das sehr. Wenn jemand abbricht, frage ich nach den Gründen.“

Frage: „Was sind die häufigsten Gründe für Abbrüche?“

Antwort C-JC: Da gibt es verschiedene: Manchmal finanzielle Gründe – ältere Jugendliche wollen dann lieber arbeiten und Geld verdienen. Manchmal liegt es am Arbeitsklima: Sie sagen, die Kolleg:innen seien rassistisch oder rechtsorientiert, und sie hätten es dort nicht mehr ausgehalten. Wie viel davon stimmt, ist schwer zu beurteilen, aber das kommt vor.“

Betriebliches Umfeld und Diskriminierungserfahrungen

Was Fremdenfeindlichkeit in Betrieben betrifft, mahnt der Interviewpartner vor voreiligen Schlüssen und möchte differenzieren. Mitunter liegen Gemengelagen von Täter- und Opferperspektiven vor. Religiöse Vorgaben könnten etwa nicht von Eigenverantwortung und erforderlicher Anpassung an Vorgaben der Erwerbsarbeit entbinden:

Frage: „Erleben Sie selbst auch, dass Fremdenfeindlichkeit in Betrieben ein Thema ist?“

Antwort C-JC: „Ja, manchmal schon – vor allem, wenn religiöse Themen dazukommen, etwa Kleidung oder Ramadan. Ich bin selbst in einer muslimischen Familie geboren, aber kein praktizierender Muslim mehr. Wenn ich mit Jugendlichen darüber spreche, sage ich klar: Du kannst nicht erwarten, dass ein Betrieb dich einen Monat lang anders behandelt, weil du fastest. Das ist deine persönliche Entscheidung. Wenn du das machen willst, okay – aber du musst trotzdem arbeiten wie alle anderen.“

Radikalisierung und gesellschaftliche Einflüsse

Einen direkten Zusammenhang zwischen Bildungsabbrüchen und Radikalisierung sieht der Coach nicht. Radikalisierung habe mehr mit familiären und psychischen Faktoren zu tun, etwa mit Traumata oder mit fehlender Identität in Österreich. Fehle die Möglichkeit, über Identität, Zugehörigkeit oder Religion offen zu sprechen, suchten Jugendliche Orientierung auf Plattformen wie TikTok oder Instagram.

Entscheidend sei, dass Eltern und Pädagog:innen sensibel reagieren und solche Themen früh ansprechen. Insofern sind solche Entwicklungen ein Indikator für die Qualität der gesellschaftspolitischen Sozialisation und das Konfliktmanagement in Familien.

3.3.2 Projekt Steiermark: Lehrlinge

Projektbeschreibung

Die Interviewpartnerin „St-JC“ arbeitet in der Abteilung Asyl und Integration der [anonymisierter Träger] Steiermark und betreut mehrere Projekte im Bereich der Arbeitsmarktintegration, darunter ein niederschwelliges Frauenprojekt und ein Lehrlingsprojekt für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Diese Programme richten sich an Personen mit Aufenthaltstitel und freiem Arbeitsmarktzugang und sind grundsätzlich freiwillig angelegt, das heißt, ohne Zuweisungspflicht durch das AMS. Der institutionelle Ansatz ist niedrigschwellig, freiwilligkeitsbasiert und systemübergreifend, wobei enge Kooperationen mit dem AMS, Schulen und Betrieben bestehen.

Die Programme zielen auf die nachhaltige Integration in Ausbildung und Beschäftigung ab. Dabei versteht sich die Einrichtung nicht als Ersatz institutioneller Bildungswege, sondern als ergänzende Struktur, die individuelle Unterstützung, Orientierung und psychosoziale Begleitung bietet.

Zielgruppe

Die betreuten Personen verfügen über heterogene, häufig fragmentierte Bildungsbiografien. Besonders im Lehrlingsprojekt sind viele Jugendliche über 18 Jahre alt und nicht mehr der Ausbildungspflicht unterstellt. Zahlreiche Teilnehmende haben in ihrem Herkunftsland die Schule abgebrochen oder verfügen über keine formalen Nachweise über ihre Bildung:

Frage: „Welche Qualifikationen bringen die Personen mit?“

Antwort St-JC: „Vor allem im Lehrlingsprojekt betreuen wir viele über 18-Jährige, die nicht mehr der Ausbildungspflicht unterliegen und schon einige Zeit nichts gemacht haben. [...] Viele haben lange Asylverfahren hinter sich, in denen sie wenig tun konnten – oft nur einen Deutschkurs.“

Charakteristisch für diese Zielgruppe ist eine Mehrfachbenachteiligung: lange Asylverfahren mit Phasen der Inaktivität, eingeschränkter Zugang zu Bildungsangeboten, mangelnde Sprachkenntnisse sowie begrenztes Wissen über das österreichische Bildungs- und Ausbildungssystem. Viele fühlen sich zwar arbeitsfähig, sind jedoch mit erheblichen sprachlichen, organisatorischen und kulturellen Barrieren konfrontiert.

St-JC: „[...] Nach Erhalt des Aufenthaltsstatus sind sie zwar arbeitsmarktfähig, kennen aber das System nicht, wissen nicht, wie man sich bewirbt, und sprechen oft noch nicht ausreichend Deutsch. Diese Gruppe kommt dann zu uns.“

Darüber hinaus wären die Jugendlichen auch hinsichtlich des Bildungshintergrundes der Eltern benachteiligt:

Frage: „Haben Sie Einblick in den Bildungshintergrund der Eltern?“

Antwort St-JC: „Teilweise. Viele junge Menschen leben ohne Eltern in Österreich, haben nur Kontakte in der Community. Insgesamt stammen die meisten aus eher bildungsfernen Familien. Eltern sind häufig in Hilfsarbeit oder ohne Beschäftigung.“

Bildungsaspiration

Das Interview verdeutlicht, dass Bildung von vielen jugendlichen Klient:innen nicht mit der eigenen Karriere in Beziehung gebracht wird. Vorrangig geht es um rasche Erwerbstätigkeit, oft mit dem Ziel, Familien im Herkunftsland finanziell zu unterstützen. Dabei kommen Erfahrungen mit Bildung und Beruf im Herkunftsland zum Tragen, Bildung spielt dabei eine untergeordnete Rolle. Hier setzt unter anderem die Arbeit der Einrichtung an:

Frage: „Das heißt, die Einstellungen zu Bildung und Beruf sind sehr unterschiedlich – teils kaum vorhanden, teils müssen sie erst vermittelt werden?“

Antwort St-JC: „Genau. In manchen Herkunftsländern kann man einfach ein Geschäft eröffnen, ohne Ausbildung oder Genehmigung. Das müssen wir erst erklären.“

Frage: „Was sind die grundsätzlichen Erwartungen dieser Jugendlichen? Worum geht es ihnen bei Ausbildung und Beruf?“

Antwort St-JC: „Viele wollen einfach Geld verdienen. Karriere spielt kaum eine Rolle – es geht eher darum, einen Job zu haben, den man kennt oder der angesehen ist. Insgesamt sind sie ähnlich wie österreichische Jugendliche: Viele wissen schlicht nicht, was ein Beruf wirklich bedeutet.“

Rollenbilder

Familiäre und kulturelle Rollenvorstellungen prägen Bildungsentscheidungen stark. Junge Männer erleben den Druck, möglichst früh zum Familieneinkommen beizutragen, was zu vorzeitigen Arbeitsaufnahmen und Ausbildungsabbrüchen führen kann. Dabei kann es auch zu illegaler Beschäftigung kommen:

Frage: Sie haben erwähnt, dass die Community manchmal Druck ausübt – etwa, schnell Geld zu verdienen. Wir haben das auch in anderen Interviews gehört. Hemmt dieser Druck aus Ihrer Sicht Bildungs- oder Ausbildungsentscheidungen?

Antwort St-JC: „Ja, auf jeden Fall. Es gibt auch Arbeitsverhältnisse, die nicht ganz legal sind, wo man kurzfristig verdient. Manche arbeiten in Geschäften von Verwandten oder Bekannten – also in der sogenannten „migrantischen Ökonomie“. Wir versuchen aufzuklären, dass solche Jobs keine soziale Absicherung bieten. Meist geschieht das nicht aus böser Absicht, sondern aus Unwissen.“

Junge Frauen hingegen übernehmen familiäre Sorgepflichten, etwa Kinderbetreuung oder Dolmetschaufgaben, was ihre Ausbildungstätigkeit einschränkt. Das führt zu einer doppelten Belastung, in der sie zwischen familiärer Loyalität und individueller Bildungsentwicklung vermitteln müssen:

Frage: „Sie haben – wie auch andere Interviewpartner:innen – erwähnt, dass Jugendliche oft familiäre Verpflichtungen übernehmen müssen, etwa Behördengänge oder Dolmetschtätigkeiten. Das scheint ein Faktor zu sein, der ihre persönliche Entwicklung bremst...“

Antwort St-JC: Das ist auf jeden Fall ein Problem. Wir haben immer wieder Jugendliche, bei denen das sehr präsent ist. Es kommt häufig vor, dass sie einen Urlaubstag brauchen, weil sie ihre Mutter zu einem Termin begleiten müssen. Oder sie müssen spontan von der Arbeit weg, um ein jüngeres Geschwisterkind abzuholen oder zu einem Elternsprechtag zu gehen. Besonders häufig betrifft das Mädchen. Sie stecken in einer doppelten Rolle – sie möchten selbstständig werden, können sich aber nicht wirklich lösen.

Dazu kommen wechselseitige Akzeptanz und Anerkennung innerhalb der Familie als wichtige identitätstiftende Ressourcen vor allem in einem noch nicht vertrauten

gesellschaftlichen Umfeld noch ohne stabile soziale Positionierung darin und entsprechend auch noch ohne Gratifikation auf materieller und gemeinschaftlicher Ebene:

Frage: „Für viele ist es vermutlich auch keine Option, gegenüber der Familie Nein zu sagen?“

Antwort St-JC: Genau. „Viele tun sich schwer, Prioritäten zu setzen und zu erkennen, dass ihre Arbeit Vorrang haben sollte. Sie spüren großen Druck, weil sie das Gefühl haben, dass ohne sie nichts funktioniert. Gleichzeitig erfahren sie für ihr Engagement viel Anerkennung in der Familie – das schafft eine Art wechselseitige Abhängigkeit.“

Ebene. Das Changieren zwischen den beiden sozialen Bezugsebenen relativiert die Geltung disziplinärer Standards im Beruf.

Frage: Das ist aus Ihrer Perspektive wahrscheinlich schwer aufzulösen, oder?

Antwort St-JC: Ja, wir können da nur begrenzt eingreifen. Wir versuchen, klare Strukturen zu schaffen – etwa, dass man nicht im Krankenstand sein kann, wenn man einen Elternsprechtag besucht, sondern dafür Urlaub nehmen muss. Wir erklären auch, dass häufiges spontanes Fehlen langfristig nicht funktioniert. Es geht darum, Bewusstsein zu schaffen – von heute auf morgen lässt sich das nicht ändern. „

Einflüsse der ethnisch-nationalen Herkunft

Die Interviewpartnerin macht diese Einstellungen und Priorisierungen nicht an herkunftsspezifischen Eigenarten fest, sondern vielmehr als Funktion individueller und familiärer Einstellungen, die auch bei österreichischen Familien wirksam wäre.

Die Interviewpartnerin beschreibt diese Rollenmuster als tief verankert und nur langfristig veränderbar. Bildungs- und Integrationsarbeit müsse daher nicht nur Qualifikationen vermitteln, sondern auch auf die Geltung des familiären Bezugs- und Normensystems Bedacht nehmen, wenn Transition erfolgreich sein soll.

Sprachliche, schulische und soziale Voraussetzungen

Ein zentrales Hindernis stellt das Sprachniveau dar. Viele Jugendliche verfügen über basale mündliche Kenntnisse, jedoch kaum über schriftsprachliche oder fachsprachliche Kompetenzen. Zudem mangelt es an Lernerfahrungen und Strategien des selbstständigen Lernens. Diese Defizite erschweren den Schul- und Berufseinstieg erheblich und müssen daher vor Einstieg in einen Beruf (zu) rasch beseitigt werden:

St-JC: [...] „Natürlich kann man rasch einfache Tätigkeiten aufnehmen, etwa in der Gastronomie als Abwäscher:in. Aber sobald man dort arbeitet, wird es schwierig, parallel einen Deutschkurs oder andere Bildungsmaßnahmen zu besuchen. Daher versuchen wir, die Jugendlichen möglichst schnell fitter zu machen. Wir haben eine Berufsschullehrerin im Team, die prüft, was möglich ist, um sie in nachhaltigere Beschäftigung zu bringen.“

Besonders problematisch und unproduktiv sind diesbezüglich lange Phasen des Wartens während des Asylverfahrens, in denen kaum Bildungsangebote verfügbar sind. Wenn die Jugendlichen nach Erhalt ihres Status plötzlich Zugang zu Bildung und Arbeit erhalten, sollen sie in kurzer Zeit versäumte Lernprozesse nachholen – ein Anspruch, der kaum realistisch ist. Dementsprechend risikobehaftet stelle sich die Situation bei Aufnahme einer Beschäftigung dar:

Frage: „Das heißt, sie sind oft überfordert mit den vielen Anforderungen zugleich?“

St-JC: „Ja, genau. Viele würden einfach länger brauchen, um wirklich fit zu werden. Da uns die Zeit fehlt, ist es manchmal ein Sprung ins kalte Wasser – oft klappt das gut, wenn die Unterstützung im Unternehmen funktioniert, manchmal ist es aber einfach zu früh.“

Betriebliches Umfeld und Diskriminierungserfahrungen

Die Erfahrungen mit Betrieben sind ambivalent. Während manche Unternehmen hohe Integrationsbereitschaft zeigen und umfassend unterstützen, begegnen andere den Jugendlichen mit Zurückhaltung. Sprachliche Hürden, Missverständnisse in der Kommunikation oder kulturelle Unterschiede – etwa im Umgang mit religiösen Praktiken – führen gelegentlich zu Konflikten.

Offene Diskriminierung sei selten, subtilere Formen von Ablehnung jedoch spürbar. Diese Erfahrungen verstärken bei Jugendlichen das Gefühl, aufgrund ihres Namens oder ihrer Herkunft keine realen Chancen zu haben. Das kann in eine Opferhaltung münden, die weitere Bildungsanstrengungen hemmt:

Frage: „Und Rassismus oder Fremdenfeindlichkeit?“

Antwort St-JC: „Das ist schwer nachzuweisen. Wir hören oft unterschiedliche Versionen von Betrieben und Klient:innen. Offensichtlichen Rassismus haben wir selten, eher unbedachte Bemerkungen oder rauen Umgangston. Einmal gab es einen Fall sexueller Belästigung, aber das war kein Migrationsproblem. Wir vermuten allerdings, dass uns nicht alles gemeldet wird.“

Der gesellschaftlich-politische Diskurs wirkt dabei als Verstärker: Abwertende Diskurse über Migration unterminieren das Vertrauen in faire Chancen und erschweren den Integrationsprozess:

St-JC: „Manche Betriebe übernehmen diese Haltung unbewusst. Wenn Jugendliche dann viele Absagen bekommen, sagen sie schnell: ‚Mit meinem Namen habe ich sowieso keine Chance.‘ Und das können wir nicht immer widerlegen.“

Institutionelle Erfolgskriterien

Die Begleitung junger Migrant:innen zeigt, dass Übergänge in Ausbildung besonders kritisch sind. Viele kennen das Konzept der dualen Lehre nicht, haben keine Vorbilder und verfügen über unrealistische Berufsvorstellungen. Das führt häufig zu Fehlentscheidungen und Abbrüchen:

St-JC: „Ich denke, ein zentraler Punkt ist, dass viele migrantische Jugendliche – ähnlich wie sozial benachteiligte österreichische Jugendliche – kaum Vorbilder haben. Diese Lücke versuchen wir ein Stück weit zu füllen. Mein Team übernimmt dabei viele Rollen: Elternersatz, Lehrperson, Vertrauensperson. Die Eltern sind oft selbst belastet oder noch nicht richtig in Österreich angekommen. Manche Jugendliche leben sogar ohne Eltern hier. Sie sitzen zwischen zwei Kulturen und wissen oft gar nicht, wohin sie gehören. [...] Wichtig ist, sie nicht vorschnell als „unmotiviert“ abzustempeln. Viele können einfach noch nicht, weil sie überfordert sind. Man muss sie begleiten – auch über die Ausbildung hinaus.“

Darüber hinaus bestehen institutionelle Defizite: Pflichtschulabschlusskurse sind in der Steiermark begrenzt, mit langen Wartezeiten und wenigen Startterminen. Eine engere Verzahnung zwischen schulischer Grundbildung, Sprachförderung und Berufsorientierung wäre notwendig.

Ein weiteres Problem ist die „Kursmüdigkeit“ vieler Jugendlicher. Nach wiederholten, wenig zielführenden Kursmaßnahmen ohne erkennbaren Fortschritt schwinden Motivation und Vertrauen in institutionelle Unterstützung. Die Interviewpartnerin plädiert daher für Programme, die konkrete Lebenslagen berücksichtigen und auf Kontinuität setzen:

Frage: „Wie ließe sich das Ihrer Meinung nach besser gestalten – institutionell oder eher über persönliche Betreuung?“

Antwort St-JC: „Beides. Grundsätzlich sollte jede Person, die nach Österreich kommt, unabhängig vom Aufenthaltsstatus, Zugang zu einer bestimmten Anzahl an Deutschkursen bis zu einem gewissen Niveau haben. Danach sollte man individuell schauen, wie es weitergeht – vor allem bei jungen Menschen. Eine

verpflichtende Ausbildung bis 18 [Anmerkung: Auch für Jugendliche im laufenden Asylverfahren] wäre aus meiner Sicht ideal. Dann würden viele Probleme gar nicht erst entstehen.“

[...] „Wenn Jugendliche in ein reguläres Schulsystem eingebunden sind, lernen sie Sprache und soziale Kompetenzen gleichzeitig. Wenn sie stattdessen ein Jahr lang im Asylquartier ohne Aufgabe sitzen, wird das Nichtstun zur Gewohnheit – und der Wiedereinstieg in Aktivität wird immer schwieriger.“

3.3.3 Projekt Steiermark: NEETs

Projektbeschreibung und Zielgruppen

Ein weiteres Interview in der Steiermark betraf ein niederschwelliges Beschäftigungsprojekt für arbeitsmarktferne Jugendliche in prekären Lebenssituationen ohne Tagesstruktur. Jugendliche können freiwillig kommen, mitarbeiten und erhalten unmittelbar einen Lohn. Dieses Prinzip der unmittelbaren Rückmeldung erwies sich als wirksames Mittel zur Stabilisierung und Motivation.

Aus dem ursprünglichen Pilotprojekt entwickelte sich ein differenziertes Angebot mit mehreren Werkstätten und spezifischen Teilprojekten, darunter eine niederschwellige Vorstufe zur Produktionsschule. Ziel ist es, Jugendliche, die für reguläre Bildungsmaßnahmen noch nicht bereit sind, schrittweise an Struktur und Verbindlichkeit heranzuführen:

St-NJC: [...] „Es war ein Pilotprojekt, das Jugendlichen die Möglichkeit bot, bei uns Geld zu verdienen – das war der Anreiz. Ganz niederschwellig: Wer wollte, konnte einfach kommen und mitarbeiten. Wir hatten Aufträge wie Grünraumpflege, Postversand oder kleinere handwerkliche Tätigkeiten. Das wurde gemeinsam mit den Jugendlichen umgesetzt.“

St-NJC: [...] „Mittlerweile [AMS-finanziert] ursprünglich nicht. Anfangs war es ein internes Projekt von [anonymisiert]. Durch den großen Erfolg wurde es bald in ein Regelprojekt überführt. Es kamen Jugendliche aus verschiedensten Kontexten: über Streetwork, soziale Einrichtungen, Wohnheime, die Notschlafstelle – oder sie kamen einfach direkt vorbei, weil sie gehört hatten, dass man bei uns arbeiten kann. Das ist auch der große Vorteil unseres Angebots: Wir erreichen Jugendliche, die nirgendwo angebunden sind – trotz Ausbildungspflicht. Diese „U-Boote“ gibt es nach wie vor, wenn auch weniger.“

Die nächste Stufe der Produktionsschule bringt ein höheres Maß an Verbindlichkeit und Anwesenheitspflichten mit sich:

Frage: „Das heißt, [die Produktionsschule] bringt mehr Verpflichtungen mit sich?“

Antwort St-NJC: [...] „Genau. Produktionsschulen sind für viele Jugendliche schwierig: Sie verlangen Anwesenheit an fünf Tagen pro Woche und arbeiten mit großen Gruppen. Unsere Jugendlichen haben oft psychische Belastungen, Ängste oder Mobbing Erfahrungen. Wir arbeiten daher in kleinen, familiären Gruppen und bauen Schritt für Schritt Verbindlichkeit auf – etwa, dass sie regelmäßig drei Tage pro Woche kommen und sich melden, wenn sie verhindert sind. Das klingt einfach, ist aber oft ein wichtiger Lernprozess.“

Die Zielgruppe ist ausgesprochen heterogen. Sie umfasst Jugendliche mit und ohne österreichische Staatsbürgerschaft, mit und ohne Fluchterfahrung. Häufig bestehen familiäre Belastungen, instabile Wohnsituationen oder finanzielle Verantwortung gegenüber der Familie, teils auch im Ausland. Viele haben negative Schulerfahrungen, psychische Belastungen oder Mobbing Erfahrungen hinter sich.

Ein zentrales Merkmal ist die geringe familiäre Unterstützung sowie der starke Druck, rasch Geld zu verdienen. Besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund tragen oft Verantwortung für die Familie und erleben Ausbildung als Luxus, nicht als Notwendigkeit. Dieser kurzfristige Erwerbsfokus erschwert den Aufbau langfristiger Perspektiven erheblich.

Bildungs- und Berufsaspiration

Viele Jugendliche sehen in Ausbildung zunächst keinen Nutzen. Der unmittelbare finanzielle Druck überlagert die Einsicht, dass Bildung eine langfristige Investition ist. Kulturelle Prägungen spielen dabei eine wichtige Rolle: In manchen Familien gilt Arbeit – unabhängig von der Qualifikation – als der einzig legitime Weg zum Einkommen. Das Projekt versucht, diese Sichtweise aufzubrechen, indem es praktische Erfahrungen, Wissensvermittlung und Betriebsbesuche kombiniert:

Frage: „Das heißt, viele kommen mit der Vorstellung, möglichst rasch Geld zu verdienen?“

Antwort St-NJC: „Ja, das ist oft das vorrangige Motiv – aus Verantwortung gegenüber der Familie. Wir versuchen aber, zu vermitteln, warum Ausbildung langfristig wichtig ist. Viele kennen dieses System nicht, auch kulturell bedingt. Wenn Eltern oder das Umfeld Ausbildung nicht als relevant sehen, ist es schwer, Jugendlichen zu erklären, warum sie wichtig ist. Sie kennen oft nur das Prinzip: Man geht arbeiten und verdient Geld. Dass man ohne Ausbildung kaum aufsteigen

kann, ist ihnen fremd. Selbst wenn wir es erklären, bleibt der Druck, schnell zu verdienen. Viele wechseln dann wieder in kurzfristige Jobs – etwa als Paketdienstfahrer –, weil in der Community jemand erzählt hat, dort könne man mehr verdienen.“

Trotzdem bleibt es schwierig, Jugendliche für langfristige Bildungswege zu motivieren, wenn das familiäre Umfeld gegenteilige Erwartungen vermittelt:

St-NJC: „Es fehlt das Verständnis, dass Ausbildung eine Investition ist. Viele Eltern haben selbst wenig Bildung und vermitteln keine Perspektive. Wir versuchen, das zu ändern – durch kleine Schritte, Wissensmodule, Betriebsbesuche. Aber wenn das Elternhaus das Gegenteil lebt, ist das schwierig.“

Erfolge werden daher in kleinen Schritten gemessen – etwa, wenn Jugendliche beginnen, eigene Entscheidungen zu treffen oder den Wert von Ausbildung zu erkennen. Dabei gilt es auf familiäre Loyalitäten und Abhängigkeiten Rücksicht zu nehmen, um die Jugendlichen nicht zu überfordern und Abbrüche zu riskieren:

Frage: „Das klingt so, als müsste man eigentlich auch bei den Familien ansetzen?“

Antwort St-NJC: „Genau. Ideal wäre es, mit den Familien zu arbeiten. Aber die Jugendlichen sind in einer Abhängigkeitssituation. Einen Bruch mit der Familie zu riskieren, ist kaum möglich. Wir können nur unterstützen, Verständnis schaffen und Perspektiven anbieten. Manche schaffen den Schritt, andere brauchen Jahre oder kehren wieder zurück – was auch in Ordnung ist. Wichtig ist, dass sie die Erfahrung machen, dass Veränderung möglich ist.“

Geschlechterrollen und Diversität

Geschlechterrollen und kulturell bedingte Vorstellungen prägen das Verhalten vieler Jugendlicher deutlich. Mädchen erleben häufig familiäre Vorgaben, die Ausbildung oder Berufstätigkeit infrage stellen, mit der Begründung einer späteren Ehe. Bei Burschen dominieren traditionelle Berufsbilder, ohne dass ein realistisches Berufsverständnis vorhanden ist:

Frage: „Gibt es auch geschlechtsspezifische Unterschiede?“

Antwort St-NJC: „Ja, deutlich. Bei vielen Mädchen ist klar: ‚Du brauchst keinen Beruf, du wirst heiraten und Kinder bekommen.‘ Da geht es teils bis zu Zwangsheirat. Bei Burschen herrschen klassische Vorstellungen – Mechaniker, Handwerker –, ohne zu wissen, was der Beruf eigentlich bedeutet. Wir versuchen daher, über Betriebsbesuche Einblicke zu geben.“

Das Projekt legt auch großen Wert auf Gleichstellung und Diversität. Rollenbilder, die Diskriminierung oder Ungleichwertigkeit beinhalten, werden nicht toleriert. Im Projekt werden Begegnungen unterschiedlicher Lebensrealitäten bewusst gefördert, etwa, wenn Jugendliche ihre geschlechtliche Identität ändern. Damit sollen Akzeptanz entwickelt und Vorurteile sowie Berührungsängste abgebaut werden. Intolerantes Verhalten wird direkt angesprochen, in Einzelfällen kann auch ein Ausschluss notwendig sein.

Psychische Belastungen und Traumatisierung

Viele Jugendliche leiden unter psychischen Problemen, die von Angststörungen über Depressionen bis hin zu posttraumatischen Belastungen reichen. Besonders bei Jugendlichen mit Fluchterfahrung sind Traumatisierungen häufig. Das Projekt sieht Stabilisierung als Voraussetzung für jede Form von Arbeits- oder Bildungsfähigkeit. Erst wenn eine gewisse psychische Sicherheit erreicht ist, können Lernprozesse nachhaltig greifen.

Der Ansatz ist daher stark ressourcenorientiert: kleine Gruppen, familiäre Atmosphäre, flexible Teilnahmebedingungen und kontinuierliche Begleitung.

Diskriminierung

Ein Großteil der Jugendlichen hat bereits Bildungs- oder Ausbildungserfahrungen – häufig abgebrochene Lehrverhältnisse. Negative Erfahrungen am Arbeitsplatz, Diskriminierung oder rassistische Vorfälle führen oft zu Resignation bis hin zu Abbrüchen. Besonders das Tragen eines Kopftuchs kann zu Benachteiligung führen:

Frage: „Kommen wir zum Arbeitsmarkt. Wie sind da Ihre Erfahrungen – sowohl im ersten als auch im zweiten Arbeitsmarkt?“

Antwort St-NJC: „Viele unserer Jugendlichen haben bereits eine Ausbildung begonnen und wieder abgebrochen – oft wegen negativer Erfahrungen am Arbeitsplatz, teils auch wegen rassistischer Vorfälle. Manche geben dann auf. Wir versuchen daher sehr genau zu prüfen, wohin wir vermitteln. Nicht jede Lehrstelle ist für unsere Jugendlichen ein guter Ort.“

Das Projekt arbeitet gezielt mit Betrieben zusammen, die Diversität akzeptieren, und vermittelt Praktika, um gegenseitiges Kennenlernen zu ermöglichen. Solche Begegnungen dienen dem Abbau von Vorurteilen auf beiden Seiten.

Frage: „Mit „Voraussetzungen“ meinen Sie also vor allem den Umgang miteinander?“

Antwort St-NJC: „Genau. Wir haben Jugendliche, die viele Absagen bekommen – etwa wegen ihres Kopftuchs. Das ist sehr frustrierend und führt zum Gefühl: „Ich habe ohnehin keine Chance. Wir sagen natürlich nicht: „Dann nimm das Kopftuch ab“, sondern wir suchen Betriebe, die Diversität akzeptieren. Die Arbeitsleistung hängt schließlich nicht vom Aussehen ab.“

Die größten Barrieren beim Eintritt in den Arbeitsmarkt bleiben mangelnde Sprachkenntnisse und unsichere soziale Kompetenzen. Mobilitätsprobleme spielen eine untergeordnete Rolle, werden aber relevant, wenn familiäre Verpflichtungen die Bewegungsfreiheit einschränken.

Radikalisierung

Radikalisierung ist kein zentrales, aber ein vorhandenes Thema. In Einzelfällen treten Jugendliche mit extremistischen Tendenzen auf, meist im Kontext psychischer Instabilität oder familiärer Belastungen. Das Projekt arbeitet präventiv durch Wertevermittlung, offene Gespräche und klare Grenzen.

Die Interviewpartnerin sieht dabei einen engen Zusammenhang zwischen Perspektivlosigkeit und Anfälligkeit für extremistische Ideologien. Je stabiler die Lebenssituation und je klarer die Zukunftsaussichten, desto geringer sei das Risiko einer Radikalisierung:

Frage: „Also Radikalisierung nicht nur aus Perspektivlosigkeit, sondern auch aufgrund bestimmter Grundeinstellungen?“

Antwort St-NJC: „Genau. Wobei das Thema Radikalisierung bei uns eher selten vorkommt. Wenn es passiert, dann meist im Zusammenhang mit anderen Problemen – psychischen Erkrankungen, familiären Konflikten etc. Die Jugendphase ist ohnehin eine sensible Zeit. Über soziale Medien können Jugendliche sehr leicht in extremistische Inhalte hineingeraten, wenn sie nach Zugehörigkeit suchen.“

Frage: „Hat das Ihrer Erfahrung nach auch mit beruflicher Perspektive zu tun?“

Antwort St-NJC: „Ja. Je stabiler die Lebenssituation und je mehr Perspektiven ein Jugendlicher hat, desto geringer ist die Gefahr, in solche Szenen abzurutschen. Das hängt stark mit Sicherheit, Struktur und Sinnorientierung zusammen.“

Institutionelle Faktoren

Das große Hindernis der Sprachkompetenz in Deutsch ist auch ein Problem unzureichender schulischer Ausbildung. Daran knüpft sich Kritik an den

Institutionen, da Zeugnisse von Schulen oft nicht den realen Kompetenzen der Jugendlichen entsprechen:

Frage: „Diese Jugendlichen kommen also aus der Pflichtschule. Sie haben schon angedeutet, dass die sprachlichen Voraussetzungen oft nicht optimal sind. Sehen Sie hier Defizite?“

Antwort St-NJC: „Definitiv. Wir bekommen häufig Jugendliche mit Zertifikaten über ein bestimmtes Sprachniveau, das aber nicht der Realität entspricht. Oft stellen wir fest, dass teilweise auch funktionaler Analphabetismus vorliegt. Am Papier sieht vieles gut aus – in der Praxis zeigt sich jedoch, dass die sprachlichen Defizite ein großes Vermittlungshemmnis darstellen. Da wäre auf jeden Fall zusätzlicher Unterstützungsbedarf vorhanden.“

Kritik richtet sich auch an die Förderregime von Beschäftigungsprojekten wie jenem der Interviewpartnerin. Die Finanzierungsvorgaben würden Kontinuität erschweren. Darüber hinaus würden zu hohe Einnahmen aus den eigenen Wirtschaftsprojekten Förderungen hemmen. Daraus erwachsen Zielkonflikte hinsichtlich der inhaltlichen, arbeitsmarktorientierten Ausrichtung des eigenen Projektes und den Finanzierungsstrukturen:

St-NJC: „Grundsätzlich würde das Konzept auf jeden Fall passen. Die Frage ist immer die Finanzierung. Unser Projekt war von Beginn an sehr prekär finanziert. Wir erhalten zwar Förderungen, aber die sind nicht so hoch, wie sie eigentlich sein sollten – und werden tendenziell sogar geringer. Bestehende Projekte werden ungern höher gefördert, weil das nach außen weniger „sichtbar“ ist. Außerdem haben wir einen sehr hohen Wirtschaftsanteil, was für ein Sozialprojekt eigentlich zu viel ist.“

Die gesetzliche Ausbildungspflicht bis 18 wird insgesamt positiv bewertet. Sie verhindert, dass Jugendliche gänzlich „untertauchen“. Dennoch bleiben Lücken bestehen, da gerade jene Jugendlichen, die am stärksten gefährdet sind, oft außerhalb des Regelsystems erreicht werden müssen.

3.3.4 Projekt Burgenland

Projektbeschreibung und Zielgruppen

Die Interviewpartner:innen des Trägers im Burgenland betreuen Integrationsprojekte mit unterschiedlichen Zielgruppen.

Ein Schwerpunkt ist Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren gewidmet, indem diese beim (Wieder-)Einstieg in Bildung und Beruf unterstützt werden, nachdem der Anschluss an Schule oder Ausbildung verloren wurde. Soziale, emotionale oder psychischen Belastungen sind in dieser Gruppe häufig. Viele dieser Jugendlichen haben einen Migrationshintergrund und bringen unterschiedliche biografische Erfahrungen mit – von Fluchtmigration (z. B. Syrien, Irak, Ukraine) bis hin zu Arbeitsmigration (v. a. Türkei, Ex-Jugoslawien, Rumänien). Vor allem die Gruppe der Fluchtmigrant:innen wird als heterogen zusammengesetzt beschrieben. Es würden sich Traumatisierungen, Sprachdefizite und kulturelle Rollenmuster mit allgemeinen jugendtypischen Herausforderungen überlagern. Bildungsabbrüche entstehen häufig aus einer Kombination von psychischen Belastungen, fehlender Tagesstruktur und eingeschränkter familiärer Unterstützung.

In einem anderen Projekt stehen Frauen sowie ukrainische Jugendliche zwischen 15 und 22 Jahren im Fokus, die sich häufig in einer Übergangssituation befinden – ohne Schul- oder Ausbildungsplatz und mit unklarer Perspektive. Auffällig ist laut der Interviewpartnerin die hohe Motivation und das überdurchschnittliche Bildungsniveau der ukrainischen Frauen. Viele verfügen über akademische Abschlüsse, etwa als Ingenieurinnen, Ärztinnen, Psychologinnen oder Pädagoginnen. Ihre größte Hürde ist jedoch die mangelnde Anerkennung ihrer Qualifikationen. Nostrifizierungsverfahren verlaufen langwierig und führen häufig zu Enttäuschung, weil nur Teilabschlüsse anerkannt werden. Die Folge ist ein Verlust an Selbstvertrauen und eine Entwertung ihrer bisherigen Berufsidentität.

Herkunft und Migrationshintergrund

Ein zentrales Thema ist der Unterschied zwischen älteren Migrant:innengenerationen und ihren Nachkommen. Während die Eltern- und Großelterngeneration aus der Arbeitsmigration meist berufstätig und gesellschaftlich integriert ist, zeigen sich bei der zweiten und dritten Generation neue Schwierigkeiten, insbesondere sprachliche Defizite trotz inländischer Schullaufbahn.

Viele Jugendliche sind in Österreich geboren, sprechen aber zu Hause fast ausschließlich Türkisch oder Bosnisch, wodurch Alltagssprache und Lesekompetenz eingeschränkt bleiben. Diese familiäre Sprachbindung geht oft mit einer starken kulturellen Verwurzelung einher, die soziale Kontakte außerhalb der Community

limitiert. Gleichzeitig verweist die Interviewpartnerin darauf, dass gesellschaftliche Vorurteile und langsame Öffnungsprozesse am Land diesen Rückzug verstärken: Wer sich nicht willkommen fühlt, sucht Gemeinschaft in der eigenen Gruppe.

Ukrainische Teilnehmer:innen zeigen im Vergleich zu anderen Gruppen, etwa aus Syrien oder Afghanistan, ein hohes Maß an Verlässlichkeit, Pünktlichkeit und Engagement. Auch der Gesundheits- und Körperbewusstseinsaspekt sei stärker ausgeprägt; kaum jemand rauche oder trinke, Sport spiele eine wichtige Rolle.

Demgegenüber stünden Jugendliche aus Afghanistan oder Syrien, die häufig größere Schwierigkeiten im Bildungssystem haben. Viele Eltern dieser Jugendlichen seien Analphabet:innen oder hätten selbst kaum Bildungserfahrung, was den schulischen Erfolg der Kinder erschwert. Dennoch gebe es hier deutliche Aufstiegsambitionen, besonders unter jungen Frauen, die sich zunehmend von traditionellen Rollenbildern lösen.

Geschlechterrollen

Der Einfluss traditioneller Familienstrukturen ist besonders in türkischstämmigen Familien stark ausgeprägt, es herrscht häufig eine klassische Rollenverteilung: Der Vater arbeitet, die Mutter führt den Haushalt. Arbeit wird primär funktional verstanden, als Mittel zum Lebensunterhalt, weniger als Raum der Selbstverwirklichung. Für junge Männer bedeutet das oft: Hauptsache Geld verdienen, auch ohne Ausbildung. Für Mädchen hingegen ist Bildung meist zweitrangig; nach der Volljährigkeit steht häufig die Heirat im Vordergrund.

Ein Beispiel beschreibt das Schicksal eines Mädchens:

B-JC: „Da [bei Mädchen] ist das Rollenbild klar vorgegeben: Bis zur Volljährigkeit kann man arbeiten, danach steht Heirat und Familiengründung an. Ich hatte etwa ein Mädchen, das Köchin werden wollte – mit einer Lehrstelle in einem Vier-Sterne-Hotel. Die Familie hat es untersagt, weil sie abends nicht außer Haus sein durfte. Der Vater bestand auf religiöse Pflichten. Kurz nach der Volljährigkeit wurde sie verheiratet.“

Die Interviewpartnerin betont, dass frühe Bildungsinterventionen notwendig sind, die auch Eltern einbeziehen. Ganztagschulen und Freizeitangebote könnten helfen, Integration zu fördern und den sozialen Horizont zu erweitern. Hier könne auch auf Generationenunterschiede und sozialisatorische Einflüsse in Österreich auch innerhalb traditionell geprägter und bildungsbenachteiligter Migrationsgruppen aufgebaut werden:

Frage: „Du hast auch mit anderen Herkunftsgruppen gearbeitet – etwa Syrer:innen oder Afghan:innen. Gibt es Unterschiede?“

Antwort B-JC: „Ja. Bei afghanischen oder syrischen Familien merkt man oft, dass ältere Generationen kaum Bildung erfahren haben. Viele Eltern sind Analphabet:innen oder Landarbeiter:innen. Die Jugendlichen dagegen zeigen häufig Aufstiegsambitionen. Ich habe etwa ein afghanisches Mädchen begleitet, das trotz familiärer Widerstände eine Friseurausbildung begonnen hat – mit Kopftuch, im Südburgenland. Sie hat sich gegen die geplante Verlobung gestellt und verfolgt ihren Weg selbstständig weiter. Das zeigt, dass sich das Frauenbild verändert – viele junge Frauen wollen unabhängig sein.“

Während ukrainische Frauen meist sehr eigenständig auftreten und rasch Deutsch lernen, zeigt sich in anderen Familien – insbesondere aus Syrien oder Afghanistan – oft noch ein stark patriarchales Rollenverständnis. Männer übernehmen den Behördenkontakt und fungieren als Übersetzer, wodurch Frauen kaum Gelegenheit haben, die Sprache zu erlernen oder ihre Anliegen selbst zu vertreten.

Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede haben unmittelbare Folgen für Bildungs- und Berufswege. Wo Frauen in der Familie keine Entscheidungsfreiheit besitzen, bleibt auch der Zugang zu Ausbildung und Arbeit infolge patriarchaler Hierarchien und Abhängigkeiten eingeschränkt:

Frage: „Das heißt, das Familiensystem dominiert alles andere – die Ausbildung ist zweitrangig?“

Antwort B-JC: „Zweitrangig wäre noch schön gesagt...“

Frage: „Und das hat nichts damit zu tun, dass sie negative Erfahrungen gemacht hätten oder das Gefühl hätten, dass sich niemand für sie interessiert?“

Antwort B-JC: Nein, das würde ich nicht sagen. Die Väter waren in der Regel berufstätig, sehr fleißig, oft mit zusätzlichen Tätigkeiten wie Hausrenovierung. Aber sie waren häufig auf Montage, also die ganze Woche nicht zu Hause. Die Jugendlichen waren dann zu Hause die Unterstützung für die Mütter, haben im Haushalt oder Garten geholfen.

Projekte wie jene von [anonymisiert] versuchen, Brücken zu bauen und Frauen zu befähigen, selbst aktiv zu werden.

Fluchterfahrungen – Umstände der Migration

Viele Jugendliche bringen psychische Diagnosen oder Traumatisierungserfahrungen mit, von Depressionen bis hin zu sozialer Angst. Unterschiede zeigen sich jedoch

zwischen Herkunftsgruppen: Jugendliche aus Syrien oder dem Irak weisen häufiger Probleme mit Motivation und Durchhaltevermögen auf, was mit Fluchterfahrungen und familiären Belastungen zusammenhängt.

Jugendliche aus der Ukraine werden hingegen als zielorientiert und bildungsorientiert beschrieben. Oft liegt das daran, dass die Eltern gut ausgebildet sind und Bildung in der Familie einen hohen Stellenwert hat. Als besonders kritisch beschreibt die Interviewpartnerin den Umstand, dass viele ukrainischen Jugendlichen bereits seit 2022 in Österreich leben, ohne schulische oder berufliche Anbindung. Schulen seien oft überfordert und froh, wenn Jugendliche in externe Projekte übergeben werden können. Diese Jugendlichen befinden sich in einem „Schwebezustand“ – sie hoffen auf eine Rückkehr in die Ukraine, während gleichzeitig die Integration stockt. Trotz hoher Intelligenz und guter Grundbildung fehlen Struktur, soziale Kontakte und klare Zukunftsperspektiven. Wenn hier nicht bald gehandelt werde, drohe eine ganze Gruppe junger Menschen „verloren zu gehen“.

Im Unterschied dazu treten Jugendliche aus Syrien oder Afghanistan häufiger durch problematisches Verhalten in Erscheinung. Ursachen seien nicht „kulturell“, sondern systemisch: fehlende sanktionierende familiäre Strukturen, fehlende schulische Unterstützung, Sprachbarrieren und mangelnde Perspektiven. Orientierungslosigkeit und emotionale Obdachlosigkeit kann in Aggression, Drogenkonsum oder kleinen Delikten münden.

Familiäre Einflüsse

Ein markanter Unterschied zeigt sich im familiären Umgang mit sozialen Auffälligkeiten. Während ukrainische Eltern stark involviert sind und sofort reagieren, wenn Probleme auftreten, sind viele syrische oder afghanische Eltern weniger präsent, weil sie selbst entweder überfordert oder gar nicht anwesend sind, da Jugendliche unbegleitet eingewandert sind. Ukrainische Familien suchen zudem eher psychologische Hilfe, wenn Jugendliche auffällig werden, während psychische Probleme in anderen Communities häufig tabuisiert sind. Diese Offenheit trägt zur Stabilisierung bei und erleichtert pädagogische Arbeit.

Deutliche kulturelle Unterschiede zeigen sich auch im Arbeitsverständnis. Jugendliche etwa aus rumänischen Großfamilien werden als kreativ und offen beschrieben, haben aber Schwierigkeiten mit Zuverlässigkeit, weil familiäre Verpflichtungen Vorrang haben. Bei anderen Gruppen dominiert das Familienkollektiv so stark, dass Arbeit und Ausbildung als nachrangig erscheinen.

Das habe Einfluss auf die beruflichen Integrationschancen. Erfahrungen zeigten, dass Betriebe fachliche Schwächen eher akzeptieren, wenn Jugendliche sozial kompetent

und zuverlässig sind. Umgekehrt haben selbst schulisch stärkere Jugendliche kaum Chancen, wenn es an diesen „Soft Skills“ mangelt. Daher liege im Projekt [anonymisiert] der Fokus weniger auf schulischer Nachholung, sondern auf der Förderung sozialer Kompetenzen, wie Pünktlichkeit, Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein.

Sprachkompetenzen

Sprache erscheint in beiden Interviews als Schlüssel zur Bildung und Teilhabe. Zugleich wird sichtbar, dass sprachliche Kompetenz nicht allein eine Frage formaler Bildung, sondern auch der sozialen Umwelt ist. Jugendliche der zweiten oder dritten Migrationsgeneration, insbesondere aus türkischen und bosnischen Familien, verfügen häufig über unzureichende Lesekompetenzen, obwohl sie das österreichische Schulsystem durchlaufen haben. Die Ursachen liegen in einer familialen Sprachbindung und der fehlenden Nutzung deutscher Alltagssprache. Sprachförderung müsse so früh wie möglich einsetzen, nicht erst im Jugendalter.

Diskriminierungserfahrungen

Besonders im ländlichen Raum, wie dem Südburgenland, ist Integration eng mit sozialräumlichen Bedingungen verknüpft. Langsame Öffnungsprozesse, Vorurteile und geringe Begegnungsräume erschweren gesellschaftliche Teilhabe. Jugendliche erleben Exklusion nicht primär durch Diskriminierung im engeren Sinne, sondern durch subtile Ausschlussmechanismen, die Zugehörigkeit in Frage stellen. Der Rückzug in familiäre Netzwerke wird so zur Schutzstrategie. Projekte wie [anonymisiert] können diesen Kreislauf nur durchbrechen, wenn sie Begegnung, Dialog und interkulturelle Öffnung fördern.

Frage: „Liegt das [fehlender Sprach- und Kulturtransfer] an Vorurteilen oder an tatsächlichen Barrieren in der Gesellschaft?“

Antwort: B-JC: „Ich würde sagen, an Vorurteilen. Vor allem am Land dauern gesellschaftliche Öffnungsprozesse länger. Vieles, was man nicht kennt, macht Angst. 2015 gab es etwa viele ablehnende Haltungen gegenüber Geflüchteten.“

Frage: „Wie wirkt sich das auf die Jugendlichen aus?“

Antwort: B-JC: „Wenn man sich nicht willkommen fühlt, sinkt die Motivation. Viele suchen sich dann Orte, wo sie sich angenommen fühlen – oft Großstädte mit größeren Communities.“

Viele Jugendliche stoßen auf Vorurteile am Arbeitsmarkt – etwa Skepsis von Betrieben („Warum soll ich einen Ausländer nehmen?“) oder bürokratische

Hindernisse wie lange Wartezeiten auf Arbeitsbewilligungen. Solche Erlebnisse mindern Motivation und führen zu Rückzug:

Frage: [Unterschiede in der Akzeptanz österreichischer und migrantischer Jugendlicher] „Weil sie mehr „Rucksäcke“ tragen – etwa Fluchterfahrungen?“

Antwort: B-JC: „Ja, einerseits das, andererseits gesellschaftliche Hürden. Viele Betriebe fragen sich: „Warum soll ich einen Ausländer nehmen?“ oder „Der geht ja eh wieder zurück.“ Das höre ich oft.

Frage: „Das sind also teils Vorurteile, teils schlechte Erfahrungen der Betriebe?“

Antwort: B-JC: „Genau – das müsste man im Einzelfall sehen. Ich weiß von einer Kollegin, dass viele bürokratische Hürden bestehen: Eine Firma will jemanden einstellen, die Person will arbeiten, aber die Arbeitsberechtigung wird monatelang nicht erteilt. Das wirkt sich natürlich auch auf die Motivation aus.“

Trotzdem gibt es auch positive Erfahrungen: Betriebe, die Jugendliche aus dem Projekt aufnehmen, zeigen oft hohe Bereitschaft zur Integration, vorausgesetzt, der soziale Umgang passt. Hier entsteht ein Spannungsfeld zwischen Integrationswillen und institutionellen Hürden, berufsbegleitende Unterstützung anzubieten.

Radikalisierung oder Delinquenz werden von den Interviewpartner:innen nicht als Folgen von Diskriminierung oder Bildungs- und Berufsabbrüchen aufgefasst. Jugendliche ohne Ausbildung oder Beschäftigung ziehen sich eher in familiäre Strukturen zurück – ähnlich wie österreichische Jugendliche ohne Perspektive. Die Vorstellung, Migration führe automatisch zu Kriminalität oder Extremismus, wird klar zurückgewiesen:

Frage: „Du hast erwähnt, dass syrische oder afghanische Jugendliche eher gefährdet sind. Geht es dabei um kleinere Delikte oder um ernstere Probleme?“

Antwort B-JC: „Ich glaube, es hat viel mit den schulischen Voraussetzungen zu tun. Viele dieser Jugendlichen haben größere Schwierigkeiten im Bildungssystem, kommen sprachlich und fachlich nicht mit. Dadurch werden sie oft zu Außenseitern. Manche reagieren darauf mit Trotz – teilweise mit Aggression oder Drogenkonsum. Das hat weniger mit „Mentalität“ als mit Perspektivlosigkeit zu tun. Viele möchten dazugehören, wählen aber den falschen Weg.“

Institutionelle Faktoren

Projekte wie jene von [anonymisiert] erfüllten zentrale Brückenfunktion. Sie schaffen Struktur, Orientierung und soziale Kontakte, besonders für jene Jugendlichen, die vom Schulsystem nicht erreicht werden. In den Programmen werden

Kompetenzanalysen in der Muttersprache durchgeführt, um Fähigkeiten sichtbar zu machen und passende Ausbildungswege zu finden. Betriebe reagieren darauf positiv: Viele suchen aktiv Kontakt, insbesondere in der Gastronomie, im Handel und im Pflegebereich. Ukrainische Jugendliche gelten als motiviert und zuverlässig, was sie auf dem Arbeitsmarkt begünstigt. Zugleich zeige sich jedoch eine Selektionslogik. Betriebe bevorzugen Gruppen, die als „einfacher“ oder „anpassungsfähiger“ gelten, wodurch andere Jugendliche benachteiligt werden.

In diesem Zusammenhang wird die Gebarung des AMS als dysfunktional erlebt. Der Bedarf an Arbeitskräften sei besonders in den Bereichen Gastronomie und Pflege groß. Viele Migrant:innen könnten diese Lücken füllen, wenn sie die nötige Unterstützung erhielten. Allerdings wären die regionalen Stellen des AMS oft überfordert, man würde durch Aufqualifizierungsmaßnahmen längerfristig gesehen nur wieder die Zahl der vorgemerkten Arbeitslosen erhöhen, da diese Klient:innen nach Kursmaßnahmen trotzdem nicht zu vermitteln wären. Die Interviewpartner:innen geben sich überzeugt, dass mit entsprechender Begleitung auf den Bedarf des Arbeitsmarktes reagiert werden kann:

Frage: „Du hast auch vom „Aufschließen zum AMS“ gesprochen. Heißt das, sie sollen vermittelbar werden?“

Antwort B-JC: „Genau. Ziel ist, sie an den Arbeitsmarkt heranzuführen. Viele Jugendliche haben Schwierigkeiten im Kontakt mit dem AMS – sie werden manchmal abgewiesen oder verstehen die Abläufe nicht. Wir begleiten sie, gehen mit, helfen bei der Anmeldung und machen Kompetenzanalysen in ihrer Muttersprache. Damit können wir ihr Potenzial erfassen und herausfinden, welche Förderung sie brauchen. Viele sind gut ausgebildet – etwa in Buchhaltung – und müssten nur auf österreichische Programme geschult werden.“

Sehr nachteilig würde sich das Regime der Grundversorgung auswirken. Wer an arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen teilnimmt, riskiert den Verlust der finanziellen Absicherung. Viele Jugendliche zögern deshalb, sich zu qualifizieren oder Arbeit aufzunehmen. Die fehlende rechtliche Klarheit in diesen Fragen führt zu Verunsicherung und wirkt sich unmittelbar auf die Bildungs- und Arbeitsmotivation aus.

Kritisch sehen die Interviewpartner:innen die Kurzfristigkeit vieler Sprach- und anderer Förderprogramme. Zwölf Wochen seien zu wenig, um nachhaltige Integration zu erreichen. Jugendliche würden motiviert, um dann nach Projektende wieder ohne Perspektive dazustehen. Das würde den Rückfall in Passivität oder Abhängigkeit verstärken. Sie fordern deshalb längerfristige Maßnahmen, stabile Betreuung und eine enge Kooperation zwischen Schulen, AMS, Betrieben und

Sozialprojekten. Nur so könne verhindert werden, dass Jugendliche dauerhaft aus dem Bildungssystem herausfallen.

3.3.5 Projekt Kärnten

Projektbeschreibung und Zielgruppe

Das Interview fand mit zwei Mitarbeiterinnen einer der Kärntner Einrichtung statt, die sich auf Bildungs- und Empowerment-Arbeit mit Mädchen, jungen Frauen und queeren Jugendlichen spezialisiert hat. Das Angebot richtet sich insbesondere an Personen mit Migrations- oder Fluchterfahrung im Alter zwischen etwa 10 und 30 Jahren. Es wird ein breites Spektrum an Maßnahmen angeboten: sozialpädagogische Beratung, Psychotherapie, Basisbildung, Berufsorientierung, offene Mädchentreffs sowie Workshops in Schulen.

Die Teilnehmerinnen kommen auf unterschiedlichen Wegen zur Einrichtung, teils über Zuweisungen vom AMS, teils über Schulen, andere Institutionen oder durch persönliche Kontakte. Besonders der offene Mädchentreff fungiert als niederschwellige Anlaufstelle. Viele junge Frauen nehmen nach ersten Kontakten in Workshops weitere Angebote wahr. Charakteristisch für die Zielgruppe ist ihre migrationsspezifische Vielfalt: Einige Mädchen sind erst kürzlich nach Österreich gekommen, andere gehören bereits der zweiten oder dritten Generation zugewanderter Familien an. Sie alle verbindet jedoch, dass sie in unterschiedlichen Formen mit Bildungs- und Gesellschaftsbarrieren konfrontiert sind. Häufig bestehen Lücken in der Schulbildung, unklare Berufsvorstellungen oder familiäre Belastungen, die den Bildungsweg erschweren.

Bildungs- und Berufsaspirationen

Die Bildungsziele der Mädchen sind unterschiedlich ausgeprägt, aber stark vom familiären Umfeld beeinflusst. Viele Teilnehmerinnen formulieren klassische Aufstiegsziele, sie möchten den Pflichtschulabschluss nachholen, ihre Deutschkenntnisse verbessern oder eine Lehre beginnen. Andere, die im Herkunftsland bereits studiert haben, wollen ihre Ausbildung fortsetzen.

Auffällig ist laut den Interviewpartnerinnen, dass Berufe mit hohem sozialem Ansehen, wie etwa in der Medizin oder Pharmazie, in vielen Familien besonders geschätzt werden. Diese Vorstellungen stammen häufig aus den Herkunftskulturen, in denen akademische Bildung als Symbol für Status und Respekt gilt, unabhängig vom eigenen Bildungsstand der Eltern. Die Jugendlichen übernehmen diese

Erwartungen oft unhinterfragt, selbst wenn ihre eigenen Interessen anders gelagert wären:

Frage: „Gibt es Unterschiede zwischen den Herkunftsgruppen, was Bildungsaspirationen betrifft?“

Antwort K-JC: „Ja, zum Teil. Zum Beispiel wollen viele Mädchen aus Ägypten im medizinischen Bereich arbeiten – oft als Zahnarztassistentin. Das hängt stark mit den Vorstellungen der Eltern zusammen, für die dieser Beruf ein hohes Ansehen hat. Ähnliches beobachte ich bei Teilnehmerinnen aus Syrien oder Afghanistan. Die Eltern wünschen sich solche Berufe, während die Mädchen selbst oft andere Interessen hätten – etwa Kosmetik oder Mode. Der elterliche Einfluss ist sehr stark. Viele sagen: „Meine Mutter möchte, dass ich in der Apotheke oder beim Zahnarzt arbeite.“ Davon wird kaum abgewichen.“

Frage: „Hängt das mit dem Bildungsstand der Eltern zusammen?“

Antwort K-JC: „Nicht unbedingt. Viele Eltern haben selbst keine akademische Ausbildung. Aber in Ländern wie Ägypten gilt Studieren als Zeichen von Erfolg. Wenn das in Österreich sprachlich oder formal nicht möglich ist, wählen sie für ihre Töchter Berufe mit Prestige – etwa Zahnarzt- oder Apothekenassistenten.“

Diese Orientierungen werden an der Gesellschaftsform der Herkunftsländer festgemacht: Bildung würde im Rahmen traditioneller Rollenerwartungen geschätzt und auch gefordert, allerdings ohne Akzeptanz für die persönliche Selbstbestimmung der Töchter:

K-JC: „Ich sehe da weniger Unterschiede zwischen den Herkunftsländern, eher zwischen kollektivistisch und individualistisch geprägten Gesellschaften. In kollektivistischen, oft patriarchal geprägten Kontexten spielen Ehre, Scham und Geschlechterhierarchien eine große Rolle. Bei Berufsaspirationen beugen sich viele Mädchen den familiären Erwartungen. Gleichzeitig wird von ihnen erwartet, gut ausgebildet zu sein – aber der notwendige Freiraum wird nicht eingeräumt. Während der Corona-Pandemie etwa konnten viele Teilnehmerinnen nicht an Online-Kursen teilnehmen, weil sie zu Hause jüngere Geschwister betreuen mussten.“

Sprachkompetenzen

Ein zentraler Befund des Interviews betrifft die Bedeutung der Sprachkompetenz. Laut Interviewpartnerin hängt der Bildungserfolg stark davon ab, ob die Teilnehmerinnen bereits im Herkunftsland in der Erstsprache alphabetisiert wurden oder erst in Österreich. Wer erst hier schreiben und lesen lernt, erreiche oft nur ein

begrenztes Sprachniveau (maximal A2), was die Arbeitsmarktintegration deutlich erschwere.

Geschlechterrollen

Viele Mädchen und junge Frauen befinden sich also in einem Spannungsfeld zwischen familiären Verpflichtungen und individuellen Bildungszielen. Von ihnen wird einerseits erwartet, sich gut auszubilden, andererseits übernehmen sie oft schon in jungen Jahren Verantwortung im Haushalt oder in der Betreuung jüngerer Geschwister. Besonders während der Corona-Pandemie zeigte sich, so die Interviewpartnerinnen, wie stark familiäre Aufgaben schulische und bildungsbezogene Verpflichtungen verdrängen können. Die strikte Verpflichtung auf tradierte Werte und Normen steht dann im Widerspruch zu einer selbstbestimmten und autonomen Lebensplanung.

Kommt es zum Loyalitätskonflikt zwischen familiären Erwartungen und persönlicher Autonomie, drohen soziale Sanktionen, bis hin zu psychischem Druck, Einschränkungen der Bewegungsfreiheit oder sogar Gewalt. Themen wie Zwangsheirat, Kontrolle oder das Tragen des Kopftuchs sind regelmäßig Gegenstand von Auseinandersetzungen. Dabei geraten die jungen Frauen häufig in ein doppeltes Spannungsfeld: Familiärer Druck, tradierte Rollen anzunehmen, einerseits, gesellschaftlicher Druck in Richtung Emanzipation oder Anpassung andererseits. Das lässt sich auch am Thema Kopftuch exemplifizieren:

K-JC: „[...] viele stehen unter starkem Druck, manche weinen in den Kursen, weil sie nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen. [...] Das sozial konstruierte Konzept von „Ehre“ duldet kein abweichendes Verhalten. Ein Beispiel ist das Thema Kopftuch: Legt ein Mädchen es ab, entsteht familiärer Druck; trägt sie es weiterhin, erlebt sie gesellschaftlichen Druck. Das führt zu mehrfachen Diskriminierungserfahrungen.“

Solche Dilemmata können im geschützten Rahmen des Coachings zwar als geteilte Erfahrung von Frauen thematisiert aber nicht abschließend gelöst werden:

Frage: „Und wie gehen sie selbst mit diesen Spannungen um – zwischen familiären Erwartungen und dem Wunsch nach Selbstständigkeit?“

K-JC: „Das ist sehr komplex. Viele befinden sich genau in diesem Spannungsfeld. Sie nutzen die geschützten Räume [der Einrichtung], um solche Themen offen anzusprechen. In diesen homogenen Gruppen entstehen oft Momente gemeinsamer Empörung über erlebte Diskriminierung – etwa bei Praktika. Diese kollektive Stärkung gibt ihnen Mut und Selbstvertrauen. Gleichzeitig bleibt der

familiäre Druck bestehen. Viele wollen ihre Träume verfolgen und sich bewerben, stoßen dabei aber immer wieder an strukturelle und familiäre Grenzen.“

Diesem Dilemma können Betroffene durch Übernahme bzw. Aufgehen in zugeschriebenen Rollen entkommen. Folgerichtig berichten die Interviewpartnerinnen, dass Frauen entgegen den Intentionen der Einrichtung, berufliche Orientierung zu vermitteln, bewusst tradierte Rollenerwartungen beibehalten und keine beruflichen Ambitionen entwickeln würden:

K-JC: „Wir merken schon [...], dass manche unserer Teilnehmerinnen durchaus eine Art Schutzwand hochziehen, wenn wir etwa das Thema Geschlechterrollen ansprechen. Da merkt man, dass einige in den Werten der Herkunftsfamilie verhaftet bleiben und sich gar nicht auf den Weg machen wollen, darüber nachzudenken. Vielleicht, weil sie spüren, dass sie dadurch in eine Spannungswelt geraten.“

In solchen Fällen würden die „Risiken“ solcher Biografien thematisiert, letztlich würden reflektiert getroffene persönliche Entscheidungen aber akzeptiert werden, auch wenn die Voraussetzungen für einen erfolgreichen beruflichen Einstieg gut wären:

K-JC: [...] es [gibt] Frauen, die gar nicht die Ambition haben, in den Arbeitsmarkt einzusteigen. Manche planen bereits eine Ehe oder befinden sich in einer Beziehung und möchten in die Familie gehen. Das ist durchaus eine Herausforderung, weil sie zwar bei uns andocken, das eigentliche Ziel – also Arbeitsmarktintegration – aber gar nicht verfolgen.

K-JC: [...] „Wir thematisieren dann, was das langfristig bedeutet – etwa Altersarmut, Abhängigkeit oder mögliche Gewalterfahrungen. Trotzdem entscheiden sich manche bewusst für diesen Weg.“

K-JC: [...] „Oft sehen wir großes Potenzial, das ungenutzt bleibt. Aber wir respektieren auch persönliche Entscheidungen, sofern sie reflektiert getroffen werden.“

Diskriminierung

Die Interviewpartnerinnen berichten von verbreiteter Diskriminierung auch am Arbeitsmarkt, mit denen die Klientinnen konfrontiert werden und mit denen umzugehen zu lernen hätten:

K-JC: „Eine Frau meinte einmal, sie habe [in der Einrichtung] erkannt, dass Diskriminierung und Benachteiligung, die sie erfährt, keine individuellen Defizite sind, sondern strukturell bedingt. Das hat sie bestärkt, ihren Weg weiterzugehen.“

Struktureller Rassismus und Vorurteile sind nach den Erfahrungen der Interviewpartnerinnen die Regel und wirken sich auf die Motivation der Jugendlichen aus. Klientinnen erleben trotz hoher Bildungsbereitschaft, dass ihre Bemühungen nicht anerkannt werden. Das kann angesichts multipler lebensweltlicher Herausforderungen der Frauen zu Resignation und Demotivierung führen. Das gesellschaftliche Umfeld wird als widersprüchlich erlebt. Die eigene Leistungsbereitschaft habe weniger, die Migrationsbiografie mehr Einfluss auf den sozialen Status. Die Folgen sind Rückzug und Resignation sowie Enttäuschung in Bezug auf die Gültigkeit des meritokratischen Narrativs, wonach die eigene Leistung und nicht die soziale oder ethnische Herkunft entscheiden für sozialen Aufstieg wäre:

Frage: „Sie haben Diskriminierung am Arbeitsmarkt angesprochen. Wie stark wirkt sich das gesellschaftliche Klima – etwa mediale Berichterstattung – auf Ihre Klientinnen aus?“

Antwort K-JC: „Eine Teilnehmerin von mir – sie ist Künstlerin mit Masterabschluss – erzählte mir erst kürzlich, dass in einem Kunstkurs über „Ausländerinnen, die Jobs wegnehmen“ gesprochen wurde. Sie verstand alles, obwohl die anderen dachten, sie könne kein Deutsch – und war tief enttäuscht. Oder eine andere junge Frau aus einem Berufsorientierungskurs wurde wegen ihres Kopftuchs diskriminiert – das ist immer noch ein großes Thema. Der Mitarbeiter war älter und konnte einfach nicht nachvollziehen, warum sie ein Kopftuch trägt. Solche Erfahrungen erschweren ihren Weg auf dem Arbeitsmarkt erheblich.“

Antwort K-JC: „Ich hatte kürzlich ein Gespräch mit einer Teilnehmerin, die ein Kopftuch trägt, eine Ausbildung an einer Schule für Pflege- und Gesundheitsberufe absolviert und gerade ein Praktikum macht. Sie hat mir von einer Beleidigung erzählt, die so tiefgreifend war, dass man richtig merkt, wie sehr sie sie psychisch belastet hat. Gleichzeitig kommen die schulischen Anforderungen und jene aus dem familiären Umfeld hinzu – das ist insgesamt sehr belastend. Und dennoch ziehen viele das durch. Gerade diese Teilnehmerin hat gesagt: „Ich weiß, dass das so sein wird, aber das ist nicht mein Problem.“

Die Interviewpartnerinnen verweisen angesichts dieser Erfahrungen auf die besondere Bedeutung von Selbstreflexion und eines geschärften Problembewusstseins im pädagogischen und sozialarbeiterischen Umgang mit diesen vulnerablen Teilen unserer Gesellschaft:

K-JC: „Unser großer Wunsch wäre, dass es noch viel mehr Haltungsschulungen für Pädagog:innen gibt – insbesondere für privilegierte, weiße Personen, die selbst keine Diskriminierungserfahrungen aufgrund von Herkunft machen. Oft wird zu schnell geurteilt, dass ‚die ja keine Motivation haben‘ oder ‚nur herumsitzen‘.

Dabei wird übersehen, wie viele Menschen aufgrund von Flucht- und Traumatisierungserfahrungen stark belastet sind – und dass traumatisierte Personen schlicht nicht so funktionsfähig sein können, wie manche es erwarten. Hier braucht es deutlich mehr Awareness-Arbeit. Privilegierte Menschen sollten ihre eigenen Privilegien stärker reflektieren.“

Nur so könne verhindert werden, dass migrantische Jugendliche als „unmotiviert“ oder „problematisch“ etikettiert werden, obwohl ihre Schwierigkeiten strukturelle Ursachen haben.

Radikalisierung und Delinquenz

Trotz kontinuierlicher Diskriminierungserfahrungen sehen die Interviewpartnerinnen ihre Klientinnen als bemerkenswert resilient. Gleichzeitig gebe es aber auch jene, die im Laufe der Zeit resignieren und sich sagen: „Egal, was ich tue, es wird sowieso nie reichen.“ Diese Haltung führe dazu, dass sie sich zunehmend zurückziehen und aufgeben. Darin wird eine ernstzunehmende Gefahr erkannt, zumal das Risiko bestehe, dass junge Menschen sich aus Enttäuschung oder Perspektivlosigkeit radikalisierten oder in abgeschottete Parallelwelten abgleiten könnten, in denen sie kaum mehr erreichbar wären.

Solche Tendenzen hätten sich in der eigenen Praxis allerdings bisher kaum gezeigt. Das liege auch daran, dass ihr Projekt vor allem mit Mädchen und Frauen arbeite. Geschlechterrollen spielten hier eine bedeutende Rolle: Mädchen reagierten auf Belastungen und Enttäuschungen meist anders als Burschen. Würde man stärker mit männlichen Jugendlichen arbeiten, wäre das Risiko eines solchen Rückzugs oder einer Radikalisierung vermutlich höher.

Die Rückzugstendenzen sind weniger Ausdruck einer ideologischen Haltung, sondern vielmehr eine Folge enttäuschter Erwartungen und fehlender Anerkennung. Junge Menschen, die sich nicht gesehen oder wertgeschätzt fühlen, verlieren Selbstbewusstsein und Vertrauen in die Gesellschaft.

Institutionelle Faktoren

Das Schulsystem wird von den Interviewpartnerinnen kritisch gesehen: Es trennt zu früh, bietet zu wenig Ganztagsangebote und lässt benachteiligte Gruppen zu oft ohne ausreichende Förderung zurück. Bildungsabbrüche sind daher häufig das Ergebnis struktureller Defizite, nicht individueller Faulheit.

Viele junge Frauen bringen negative Schulerfahrungen mit – auch solche, die in Österreich aufgewachsen sind. Sie berichten von Leistungsdruck, Angst oder Kränkungen, etwa durch die Kritik an ihrer Aussprache. Der Unterricht in der eigenen

Einrichtung setzt bewusst auf eine entschleunigte, wertschätzende Lernatmosphäre. Diese ermöglicht es, Lernmotivation und Selbstvertrauen wieder aufzubauen.

Es braucht mehr kleine, niederschwellige Angebote wie die Basisbildung, da dort individuell auf die Bedürfnisse der Teilnehmerinnen eingegangen werden kann. Gerade in diesem Rahmen zeigen sich besonders positive Ergebnisse – trotz der oft sehr heterogenen Gruppen.

Darüber hinaus sind die Kursangebote in ihre Struktur zu hinterfragen. Viele Teilnehmerinnen verbinden Integration jedoch ausschließlich mit dem Bestehen einer Deutschprüfung oder dem Auswendiglernen des Werte- und Orientierungskatalogs. Sie lernen die richtigen Antworten, ohne die dahinterliegenden Zusammenhänge wirklich zu verstehen. Nach der Prüfung ist vieles schnell wieder vergessen. Integration wird dadurch häufig als formale Pflicht wahrgenommen und nicht als ein gelebter, persönlicher Entwicklungs- ergo Integrationsprozess.

Frage: „Das heißt, Integration wird auf das Erfüllen normativer Vorgaben reduziert?“

K-JC: „Genau. Sie sagen: ‚Ich muss das lernen, um bleiben zu dürfen.‘ Aber sie verstehen oft nicht, worum es eigentlich geht. Da müsste man stärker ansetzen – etwa durch reale Begegnungen im Beruf oder in der Schule. Oft fehlen interkulturelle Kompetenzen auf beiden Seiten: bei den Migrantinnen und bei den Österreicherinnen. In den Kursen bilden sich zwei getrennte Gruppen – Integration findet da kaum statt.“

3.3.6 Projekt Niederösterreich

Projektbeschreibung und Zielgruppe

Die Einrichtung [anonymisiert] betreut unbegleitete minderjährige Flüchtlinge im Alter zwischen 14 und 18 Jahren. [...] Die Jugendlichen stammen überwiegend aus Syrien und Afghanistan, vereinzelt auch aus Somalia, dem Irak oder dem Kongo. Ziel der Einrichtung ist die soziale, schulische und berufliche Integration der Jugendlichen – also die Begleitung beim Ankommen in Österreich, im Alltag und beim Aufbau einer selbstständigen Zukunftsperspektive.

Die Arbeit erfolgt im Rahmen der Grundversorgung. Sobald die Jugendlichen zum Asylverfahren zugelassen sind, beginnt die Betreuung mit Schwerpunkt auf Alltagsstruktur, Schulbesuch, Orientierung und Integration in das österreichische Bildungssystem. Die Einrichtung versteht sich dabei als erste und begleitende Anlaufstelle im Integrationsprozess. Die meisten Jugendlichen sind unbegleitet. Nur in wenigen Fällen übernehmen Verwandte später die Obsorge. Diese familiäre Abwesenheit wirkt sich deutlich auf die emotionale und soziale Stabilität aus. Die Einrichtung übernimmt daher auch Aufgaben, die über reine Bildungsbegleitung hinausgehen.

Der Bildungsstand der Jugendlichen wäre sehr gering und habe sich in der Zielgruppe im Laufe der Zeit sukzessive verschlechtert. Viele kommen direkt aus der Erstaufnahme in Traiskirchen und beginnen bei null. Entsprechend stehen zu Beginn meist der Spracherwerb und die Alphabetisierung im Vordergrund.

Bildungs- und Berufsaspirationen

Die Bildungsbiografien der Jugendlichen sind stark von den Bedingungen im Herkunftsland geprägt. Durch Krieg, Armut und den Zusammenbruch der Schulsysteme – insbesondere in Afghanistan und Syrien – konnten viele keine kontinuierliche Schulbildung erfahren. Selbst Kinder aus ehemals wohlhabenden Familien haben häufig keine formalen Abschlüsse, da Schulen in Kriegszeiten geschlossen waren:

N_SJC: [...] „In den letzten Jahren ist das Bildungsniveau in den Herkunftsländern gesunken – in Afghanistan wegen der Armut, in Syrien durch die anhaltenden Kriegszustände. Das merkt man deutlich an der schulischen Bildung und den allgemeinen Lebensumständen.

Frage: „Das hängt also stark davon ab, aus welchen Verhältnissen sie geflüchtet sind?“

N_SJC: „Ja, absolut. Die Situation im Herkunftsland hat den größten Einfluss auf die Jugendlichen.“

Frage: „Also, weil kein funktionierendes Bildungssystem mehr vorhanden war?“

N_SJC: „Genau. Selbst wenn jemand aus einer wohlhabenden Familie stammt – wenn keine Schule offen ist, kann man sie eben nicht besuchen.“

Trotz der oft schwierigen Startbedingungen zeigen die Jugendlichen laut dem Interviewpartner ein hohes Maß an Motivation. Bildung und Arbeit werden als Schlüssel zu einem besseren Leben verstanden. Viele sind mit der Hoffnung nach Österreich gekommen, hier wieder zur Schule gehen und einen Beruf erlernen zu können.

In Bezug auf Berufswünsche zeigt sich ein klarer Trend: Technische Berufe sind besonders beliebt – vor allem Elektronik und Kfz-Mechanik. Diese Vorlieben haben sich im Laufe der Zeit leicht verschoben: Während früher der Kfz-Bereich dominierte, sind heute Berufe im Elektrotechniksektor besonders gefragt. Pflegeberufe werden dagegen weitgehend abgelehnt, da sie als „weiblich“ gelten.

Die Berufswünsche ähneln laut dem Interviewpartner jenen österreichischer Jugendlicher aus sozial schwächeren Familien. Das wäre ein Indikator dafür, dass sich nach der Ankunft in Österreich eine Anpassung an kulturelle und berufliche Orientierungen vollziehe. Unterschiede zwischen Migrant:innen und Einheimischen seien in den Interessen kaum mehr erkennbar.

Während ältere Jugendliche meist schon konkrete Vorstellungen entwickeln, steht bei den Jüngeren zunächst der Spracherwerb im Vordergrund. Erst nach einer gewissen Zeit im österreichischen Bildungssystem entstehen klare berufliche Perspektiven.

Geschlechterrollen

Da es sich um unbegleitete Minderjährige handelt, kommen familiäre Einflüsse nur mittelbar zum Tragen. Traditionelle Geschlechterrollen sind dennoch wirksam. Die männlichen Klienten streben überwiegend handwerkliche oder technische Berufe an, während in der Schwester-Einrichtung in [anonymisiert], wo Mädchen betreut werden, eher pharmazeutisch-kaufmännische oder soziale Berufe angestrebt werden.

Grundsätzlich wären die Vorgaben der Eltern im Vergleich zu früheren Migrationsgenerationen weniger geschlechtsspezifisch. Es stehe mehr der Wunsch nach einer positiven Zukunft der Kinder an sich im Vordergrund. Früher hatten Eltern in Herkunftsländern höhere Bildungsaspirationen, etwa den Wunsch, dass die Kinder Ärzt:innen oder Ingenieur:innen werden. Heute seien die Erwartungen realistischer

und stärker auf erreichbare Ziele im österreichischen Kontext ausgerichtet. Das gesunkene Bildungsniveau in den Herkunftsländern und die Fluchtumstände haben diese Veränderung wesentlich beeinflusst.

Sprachkompetenz

Die größte Herausforderung für Integration und Bildungserfolg liegt in den sprachlichen Defiziten. Viele Jugendliche müssen erst alphabetisiert werden, bevor sie regulären Unterricht besuchen können. Die Einrichtung bietet selbst Basisbildung und Sprachkurse an, verweist aber auch an externe Träger wie den Österreichischen Integrationsfonds (ÖIF) oder ein Bildungszentrum in der Nähe der Einrichtung.

Der Fortschritt hängt stark von den Vorkenntnissen ab: In der Erstsprache alphabetisierte Jugendliche erreichen deutlich schneller ein funktionales Sprachniveau, während Analphabet:innen mehrere Jahre benötigen, um einfache kommunikative Kompetenzen aufzubauen.

Hinzu kommen strukturelle Grenzen des Systems. Das Budget in der Grundversorgung – rund 800 Euro pro Person – reicht kaum aus, um mehrere Sprachkurse oder gezielte Förderangebote zu finanzieren. Auch bei den Pflichtschulabschlusskursen gibt es Engpässe: Qualitätsvolle Angebote gebe es grundsätzlich, doch reichten die Kapazitäten bei weitem nicht aus.

Der Interviewpartner betont, dass die Motivation der Jugendlichen hoch sei, der Mangel an Ressourcen und Kursplätzen jedoch viele Fortschritte verzögere. Bildungsabbrüche oder Stagnationen sind somit keine Folge mangelnder Anstrengung, sondern unzureichender struktureller Versorgung.

Institutionelle Faktoren

Die Jugendlichen besuchen meist Fachmittelschulen (FMS), bevor sie in eine Lehre übertreten. Dort zeigt sich ein zentrales Problem: Neu Zugewanderte erhalten oft kein benotetes Zeugnis, sondern die Bewertung „nicht beurteilt“. Das wirkt laut dem Interviewpartner demotivierend und verhindert sichtbare Lernerfolge. Eine differenzierte Beurteilung – etwa in Fächern wie Sport oder Mathematik – wäre sinnvoll, um den Jugendlichen positive Rückmeldungen und Motivation zu geben.

Positiv bewertet wird die gesetzlich verankerte Ausbildungspflicht bis 18 Jahre. Sie verhindere, dass Jugendliche zu früh in prekäre Arbeitsverhältnisse übergehen, und stelle sicher, dass sie zumindest eine Grundausbildung absolvieren. Dennoch wären ergänzende Maßnahmen, etwa zusätzliche AMS-Kurse und praxisnahe Ausbildungsangebote in Niederösterreich notwendig. Im Vergleich zu Wien sei das

Angebot an Berufsorientierung und arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen im ländlichen Raum deutlich geringer.

Berufssystem

Nach dem Austritt aus der Einrichtung verlaufen die Bildungs- und Berufswege sehr unterschiedlich. Einige Jugendliche schaffen den Einstieg in eine Lehre, andere finden Arbeit in niederschweligen Bereichen wie Gastronomie, Lager oder Reinigung. Viele benötigen intensive Unterstützung bei Bewerbungen und Orientierung. Das AMS wird in diesem Zusammenhang ambivalent beurteilt: Während es eine wichtige Anlaufstelle ist, fehlt es an maßgeschneiderten Programmen für Jugendliche mit geringer Sprachkompetenz.

Die Jugendlichen zeigen ein großes Interesse, sich zu integrieren, stoßen jedoch auf betriebliche Vorbehalte. Sprachprobleme, Unkenntnis österreichischer Arbeitsabläufe oder Vorurteile seitens mancher Arbeitgeber:innen erschweren den Einstieg. Zugleich gibt es viele positive Beispiele – Betriebe, die bereit sind, Geflüchtete aufzunehmen und zu fördern. Entscheidend ist laut dem Interviewpartner das „Zusammenspiel“: Wo pädagogische Begleitung, Sprachförderung und betriebliche Offenheit zusammentreffen, gelingt Integration am besten.

Diskriminierung

Fremdenfeindlichkeit stellt eine erhebliche psychische Belastung für die Jugendlichen dar. Viele verfolgen die öffentlichen Debatten und nehmen negative Schlagzeilen über „kriminelle Flüchtlinge“ sehr genau wahr. Dies führt zu einem Gefühl der Ablehnung und des Misstrauens gegenüber der Mehrheitsgesellschaft.

In der Einrichtung werden solche Themen regelmäßig besprochen, um den Jugendlichen Raum zur Reflexion und zum emotionalen Umgang mit Vorurteilen zu geben. Der Interviewpartner betont, dass es sich bei auffälligem Verhalten oder Kriminalität nur um Einzelfälle handelt. Der weitaus größte Teil der Jugendlichen sei bemüht, unauffällig zu bleiben, Deutsch zu lernen und sich ein stabiles Leben aufzubauen.

Die Polarisierung in der öffentlichen Wahrnehmung erschwert Integration zusätzlich: Während Teile der Bevölkerung Migrant:innen pauschal mit Problemen assoziieren, nehmen die – unbegleiteten – Jugendlichen diese Ablehnung überproportional stark wahr. So entstehen gegenseitige Verzerrungen, die Vertrauen und Zugehörigkeitsgefühl untergraben.

Frage: „Wie wirkt sich gesellschaftliche Fremdenfeindlichkeit auf die Jugendlichen aus?“

N-SJC: „Das belastet sie sehr. Sie bekommen die negativen Schlagzeilen mit – etwa über Kriminalität von Syrern – und fühlen sich dadurch abgelehnt. Wir besprechen solche Themen regelmäßig, auch in Workshops. Es ist schwer für Jugendliche, die allein hier sind, wenn sie das Gefühl haben, nicht gewollt zu sein. Auf beiden Seiten gibt es Wahrnehmungsverzerrungen: Viele Österreicher sehen nur negative Beispiele, und umgekehrt nehmen die Jugendlichen die Fremdenfeindlichkeit stärker wahr.“

Kriminalität wäre entgegen dem selektiven medialen Diskurs kein Thema innerhalb der eigenen Klientel und würde sich nur auf Einzelfälle beschränken:

Frage: „Das Thema Kriminalität wird medial oft überbetont. Teilen Sie den Eindruck, dass es nur Einzelfälle sind?“

N-SJC: „Ja. Es gibt immer einzelne Jugendliche, die auffallen, aber das ist eine kleine Minderheit. Der Großteil ist unauffällig und bemüht.“

3.4 Arbeitsmarktservice

In der AMS-Stelle des Befragten werden Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren betreut. Dabei überwiegend – geflüchtete – Menschen mit Migrationshintergrund, insbesondere aus Afghanistan, Syrien und dem Irak als subsidiär Schutzberechtigte. Teilweise handelt es sich um unbegleitete, ältere Kinder oder Jugendliche, die bereits lange auf der Flucht waren und in ihren Herkunfts- oder Transitländern kaum oder gar keine schulische Bildung erhalten haben. Ein Großteil stammt aus Flüchtlingslagern, häufig aus der Türkei. Dadurch fehlt es ihnen nicht nur an Deutschkenntnissen, sondern vielfach sogar an grundlegender Alphabetisierung in der eigenen Muttersprache.

Im Gegensatz dazu bestehen bei traditioneller Arbeitsmigration häufig stabilere familiäre Strukturen, mehr Bildungsbiografie und eine klarere längerfristige Bleibeperspektive. Bei den neuen Fluchtmigrationen fehlen diese Orientierungen vielfach.

Bildungsbiografien und Aspirationen

Viele der Jugendlichen besitzen zwar formal einen Pflichtschulabschluss, tatsächlich aber kaum schulische Kompetenzen. Die Voraussetzungen für schulische Bildung, wie kontinuierliches Lernen, Lernstrategien, Arbeitstechniken, fehlen weitgehend. Insbesondere unbegleitete Jugendliche müssen sich selbst durchschlagen, ohne elterliche Anleitung oder Unterstützung.

Die heutige Fluchtmigration unterscheidet sich deutlich von früheren Wellen (z. B. syrische Geflüchtete 2015 mit Hochschulbildung). Aktuell kommen überwiegend Jugendliche, die jahrelang keine Schule besucht haben und häufig zunächst alphabetisiert werden müssen. Das Bildungsniveau hat sich verringert und die Bildungsferne deutlich erhöht.

Frage: „Mit welchen Schulabschlüssen kommen die Jugendlichen nach Österreich? Setzen sie hier die Pflichtschule fort?“

W_A_1: „Wir betreuen 15- bis 25-Jährige. Viele haben die Pflichtschule formal abgeschlossen, aber wenn etwa 16- oder 17-Jährige aus Syrien kommen, darf man nicht vergessen: Viele sind bereits mit zehn Jahren geflüchtet und haben seither keine Schule mehr besucht.“

W_A_1: „Wir haben oft mit jungen Menschen zu tun, die schon lange auf der Flucht sind und in ihrem Herkunftsland gar nicht oder kaum eine Schule besucht haben. Viele kommen aus Flüchtlingslagern, häufig aus der Türkei. Sie benötigen daher

oft zunächst Alphabetisierung, weil sie nicht einmal ausreichend in ihrer Muttersprache schreiben können.“

Familiärer Kontext

Ohne familiäre Einbettung fehlt es den - unbegleiteten - Jugendlichen an Führung und Orientierung in Bezug auf bildungs- und berufliche Zielsetzungen, soziale Kompetenzen, wie zeitlicher Disziplin, oder Durchhaltevermögen und Motivation. Vor allem wenn es darum geht, mit Rückschlägen in Kursmaßnahmen oder beim Berufseinstieg sowie mit Diskriminierungserfahrungen umzugehen.

W_A_1: „Viele syrische Jugendliche lebten lange in der Türkei, viele afghanische Jugendliche in verschiedenen Transitländern – meist ohne schulische Begleitung. Ohne erwachsene Anleitung oder „Guidance“ bleiben Jugendliche in ihrem Freundeskreis und motivieren sich kaum gegenseitig für Schule. Selbst in Österreich müssen sie weitgehend selbstständig lernen, oft ohne elterliche Unterstützung.“

W_A_1: „Sie leben häufig in Peer-Gruppen innerhalb ihrer Communities, mit wenig erwachsenen Führungspersonen. Das wirkt sich stark auf Bildung und Förderung aus.“

Finanzieller Druck – unklarer Aufenthalt

Viele Jugendliche stehen in engem Kontakt zu ihren Familien im Ausland und sehen sich verpflichtet, möglichst früh zum Familieneinkommen beizutragen. Die Erwartung der Herkunftsfamilie lautet oft, schnell Geld zu verdienen, statt langfristig eine Ausbildung zu absolvieren. Die individuellen Präferenzen werden maßgeblich durch geringe Bildungsressourcen, unzureichende Deutschkenntnisse sowie ein soziales Umfeld beeinflusst, das nur eingeschränkt emotionalen Rückhalt und individuelle Wertschätzung bietet.

Frage: „Wenn Jugendliche zu Ihnen oder zum AMS kommen, geht es um Arbeitsmarktintegration. Mit welchen Erwartungen kommen sie hinsichtlich Bildung und Beruf? Welche Vorstellungen oder Ziele bringen sie mit?“

W_A_1: „Abgesehen davon, dass sie den Deutschkurs absolvieren wollen, haben viele keine klare Vorstellung davon, was sie beruflich machen können oder wollen. Deshalb gibt es ja zusätzliche Testungen und Beratungen. Wenn sie in den Arbeitsmarkt wollen, steht häufig der Wunsch im Vordergrund, möglichst schnell Geld zu verdienen. Es geht weniger um mittel- oder langfristige Ausbildungspläne. Viele haben zudem Verpflichtungen gegenüber ihren Familien und schicken Geld in die Herkunftsländer.“

Dabei ist die nationale oder ethnische Herkunft der Jugendlichen weniger maßgeblich als vielmehr Sicherheit und soziale Lage im Herkunftsland, in dem sich Angehörige oft immer noch befinden:

Frage: „Ist das bei allen Herkunftsgruppen gleich?“

W_A_1: „Schwer zu sagen. Vom Gefühl her würde ich sagen: nein. Besonders dort, wo Krieg oder extreme Unsicherheit herrscht bzw. herrschte, ist der familiäre Druck stärker. Jugendliche, die alleine oder nur mit Geschwistern hier sind, fühlen sich besonders verpflichtet, ihre Familie zu unterstützen.“

Barrieren für Bildungs- und Berufsaspirationen resultieren auch aus der unklaren auch persönlichen Bleibe- bzw. Aufenthaltsperspektive. Ist der Aufenthalt in Österreich nur vorübergehend oder dauerhaft?

Frage: „Gibt es einen Widerspruch zwischen den persönlichen Zielen der Jugendlichen und den Erwartungen der Familien?“

W_A_1: „Es besteht nicht immer Verständnis dafür, dass Bildung Vorrang haben sollte. Im Hintergrund steht oft auch die Unsicherheit: ‚Ich weiß nicht, wie lange ich bleibe. Vielleicht gehe ich irgendwann zurück.‘ Damit fehlt manchmal das hundertprozentige Commitment, dauerhaft in Österreich zu bleiben.“

Das ist in historisch jüngeren Migrationspopulationen im Unterschied zu älteren oft unklar, sowohl für begleitete als auch unbegleitete Jugendliche. Das wird am Beispiel einer im Jahr 1982 aus dem Land [anonymisiert] nach Österreich geflüchteten Familie exemplifiziert:

W_A_1: „[In der Familie wurde kommuniziert...] Wir kehren nicht zurück. Dadurch war die Richtung von Anfang an vorgegeben – Sprache lernen, Ausbildung machen, gesellschaftlich ankommen. Diese klare Orientierung fehlt vielen unbegleiteten oder wenig begleiteten Jugendlichen heute.“

Die Aufenthaltsperspektive prägt entscheidend die Motivation zu Spracherwerb und die Bereitschaft, die Grenzen der eigenen Community hin zur österreichischen Gesellschaft zu durchbrechen:

Frage: „[...es ist] eine bewusste Entscheidung, [...] aus der Community auszubrechen?“

W_A_1: „Ja. Und es hängt stark mit der Perspektive zusammen: Will ich hier bleiben oder gehe ich irgendwann zurück? Wenn ich im Hinterkopf habe: ‚Ich bin nur Kriegs- oder Wirtschaftsflüchtling, irgendwann gehe ich zurück‘, dann

ist die Anstrengung geringer. Aber wenn klar ist: Hier bin ich, hier bleibe ich, verändert das alles.“

Betroffene geflüchtete Jugendliche können sich also mit einer Situation persönliche Unsicherheit in Bezug auf die Aufenthaltsperspektiven in Österreich konfrontiert sehen, oft verschärft durch familiären Druck, schnell Geld zu verdienen, um die Familie zu alimentieren. Daraus resultiert eine kurzfristige Orientierung am Arbeitsmarkt. Diese Konstellation führt dazu, dass Jugendliche Ausbildungsvorbereitungen oder AMS-Kurse abbrechen, weil sie Nebenjobs in der eigenen Community aufnehmen. Die Kurse erfordern Durchhaltevermögen über Monate oder Jahre – etwas, das ohne stabile familiäre Unterstützung schwer aufzubringen ist.

Wenn ein familiärer Kontext in Österreich gegeben ist, können sich daraus auch Verpflichtungen für Jugendliche dergestalt ergeben, dass Behörden- oder Arztbesuche Angehöriger Priorität begleitet werden müssen, AMS-Kurse geraten dabei ins Hintertreffen, das Resultat sind Fehlzeiten.

Migrantische Ökonomie als -trügerische- Alternative

Viele Jugendliche finden Tätigkeiten in der migrantischen Ökonomie: kleine Läden, Friseurbetriebe, Zustelldienste oder Community-Unternehmen. Diese Tätigkeiten haben einen niedrigen Einstiegsbedarf an Sprachkompetenz und bieten schnelle Verdienstmöglichkeiten.

Frage: „Viele möchten schnell Geld verdienen. Lässt sich das realisieren? Welche Jobs finden sie?“

W_A_1: „Trotz Ausbildungspflicht finden manche Jugendliche Jobs – meist einfache Tätigkeiten oder Stellen in der eigenen Community. Viele melden sich dann bei uns [AMS] ab, und wir haben keinen weiteren Einblick. Aus Erfahrung weiß ich aber: Sie landen häufig in Kleinunternehmen innerhalb der Community, meist in Teilzeitanstellungen. Eine langfristige Perspektive ist das selten.“

Frage: „Ist das das, was man unter migrantischer Ökonomie versteht?“

W_A_1: „Ja, etwa Tätigkeiten in kleinen Betrieben innerhalb der Community oder Zustelldiensten. Ein Beispiel: [syrischer Friseur] Die Jugendlichen, die bei ihm arbeiten, kommen aus seiner Community, sprechen nur wenig Deutsch und sind meist nur Teilzeit angestellt. Für diesen Bereich reicht ihre Sprachkompetenz gerade aus.“

Doch sie haben begrenzte Plätze, geringe Löhne, häufig prekäre Vertragsformen und kaum Entwicklungsmöglichkeiten. Obwohl die Jugendlichen dadurch kurzfristig

Einkommen erzielen, verringern diese Jobs langfristig die Wahrscheinlichkeit, eine qualifizierte Ausbildung oder stabile berufliche Laufbahn aufzubauen – ein indirekter Mechanismus des Bildungsabbruchs:

Frage: „Und dann entstehen für diese Gruppe auch Arbeitsplätze innerhalb der Community, weil sie sich gegenseitig weitervermitteln?“

W_A_1: „Ja. Das trifft sicherlich auch auf die Jugendlichen hier zu. Aber natürlich sind diese Jobs begrenzt, weil es insgesamt nur eine begrenzte migrantische Ökonomie gibt. [...] Es gibt eben nicht so viele solche Betriebe, wie es Jugendliche gibt.“

Geschlechterrollen

Bei jungen Frauen spielen traditionelle Rollenbilder eine große Rolle. Zwar besuchen Mädchen einzelne Ausbildungen, vor allem in sozialen und betreuenden Bereichen, doch technische Berufe sind selten.

Viele Communities erwarten von Mädchen langfristig eine Rückkehr in die klassische Rolle – Ehe, Kinder, Haushalt. Auch dies mindert langfristige Bildungsambitionen.

Trotzdem zeigt sich, dass sich Rollenbilder über Generationen verändern, wie historische Vergleiche mit türkischen Familien in den 1990ern aber auch unter der autochthonen Bevölkerung Österreichs verdeutlichen. Veränderungen benötigen Zeit und Sichtbarkeit erfolgreicher Erwerbsbiografien als Vorbilder innerhalb der Community:

Frage: „Wenn ich es richtig verstehe, sprechen wir indirekt meistens über männliche Jugendliche. [...] Welche Vorstellungen existieren in diesen Communities darüber, was Burschen und Mädchen „zu tun haben“? Und wie wirkt sich das auf Bildung und Beruf aus?“

W_A_1: „Wir reden hier schon von klassischen Rollenbildern. [...] Es gibt die typischen „Frauenberufe“. Wir haben auch Mädchen in technischen Ausbildungen, aber das ist die Ausnahme. Insgesamt ist der Frauenanteil in vielen Bereichen sehr gering. Zusätzlich gibt es kulturelle Einschränkungen: Was dürfen Mädchen? Was dürfen sie nicht? Es gibt sehr wenige unbegleitete Mädchen. Wenn junge Frauen bis 25 kommen, sind sie meist begleitet oder bereits verheiratet.“

Frage: „In anderen Interviews hat sich gezeigt, dass Mädchen zwar eine Ausbildung machen können, langfristig aber erwartet wird, dass sie Mutter und Hausfrau sind. Spiegelt sich das auch in Ihrer Klientel?“

W_A_1: „Da sie in ihren Communities bleiben, auch was Partnerschaft betrifft, sind klassische Rollenbilder präsent. Viele Mädchen wählen Berufe wie Kindergartenassistenten oder Tätigkeiten mit Kindern. Aber eine starre Rollenverteilung gibt es nicht in allen Bereichen. Vielleicht entwickelt sich das später. Sie sind erst kurz hier.“

W_A_1: „Wir sind hier erst am Anfang. Diese Gruppen müssen sich erst etablieren, damit sich „normale“ Biografien entwickeln.“

Abgesehen von kulturellen Einflüssen bewirken auch wirtschaftliche Faktoren einen Wandel im Rollenverständnis. Frauen müssen unabhängig von Herkunft und Tradition zum Familieneinkommen beitragen, womit sich klassische Rollenstereotype verändern:

Frage: „Es ist also eine Frage der Zeit?“

W_A_1: „Ja. Und wirtschaftliche Faktoren spielen eine große Rolle. Auch in Österreich war in den 70ern und 80ern das klassische Rollenbild verbreitet – Frau zu Hause bei den Kindern. Heute zwingt die wirtschaftliche Lage beide Elternteile zum Arbeiten, weil ein Einkommen nicht mehr reicht.“

Diskriminierung und Delinquenz

Auf der Ebene betrieblicher Rekrutierungsprozesse wird deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund strukturellen Barrieren ausgesetzt sind, die weniger auf offenem Rassismus als auf einer Mischung aus Skepsis, Unsicherheit und selektiver Risikovermeidung beruhen. Unternehmen hinterfragen häufig die langfristige Bleibeperspektive, die Sprachkompetenzen oder die Motivation der Jugendlichen und treffen Einstellungsentscheidungen unter Bedingungen begrenzter Informationen und teils negativer Vorerfahrungen. Erst unter Arbeitskräftemangel werden Zugänge geöffnet, wodurch Betriebe positive Erfahrungen machen und ihre Vorbehalte abbauen. Dieser Prozess wirkt wiederum auf die Communities zurück, da erfolgreiche Beschäftigungserfahrungen zu veränderten Normen, Rollenbildern und beruflichen Erwartungen beitragen:

Frage: „Und das löst dann einen Lernprozess aus – man macht gute Erfahrungen, und plötzlich ist es kein Problem mehr, etwa Frauen mit Kopftuch anzustellen?“

W_A_1: „Ja. Und nicht nur Betriebe machen Erfahrungen. Auch die Community sieht: ‚Ich habe eine Perspektive.‘ Wenn ich sehe, dass Frauen aus meiner Community im Handel arbeiten, dann wird es normal. Dadurch entsteht auch Motivation, eine Ausbildung zu machen.“

W_A_1: „[...] es ist ein Wechselspiel. Öffnet ein Unternehmen – aus Not oder wegen guter Erfahrungen – seine Türen, erleben die Arbeitnehmer:innen neue Perspektiven. Das spricht sich herum: ‚Dort wird gesucht, dort arbeite ich.‘ Dann wird es normal, dass sich auch Personen aus der Community bewerben.“

Diskriminierungserfahrungen resultieren auch aus medialen und politischen Diskursen. Die öffentliche Debatte, die Jugendkriminalität häufig mit Migration verknüpft, führt zu stigmatisierenden Pauschalzuweisungen, die das Selbstbild der Jugendlichen beeinflussen und ihre sozialen Integrationschancen reduzieren. Jugendliche, die weder delinquent noch in problematische Gruppen eingebunden sind, müssen dennoch gegen Zuschreibungen ankämpfen. Die damit einhergehende permanente Rechtfertigungspflicht, etwa für globale Ereignisse, religiöse Konflikte oder das Verhalten anderer Jugendlicher, verdeutlicht die psychosoziale Belastung, die durch Diskriminierung entsteht. Das erzeugt ein Bewusstsein der Außenseiterposition und kann langfristig zu Rückzug, Frustration oder Resignation beitragen.

Im Bereich der Delinquenz begünstigen fehlende soziale und berufliche Perspektiven, der Wunsch nach schnellem Geld und der Einfluss männlich dominierter Peergruppen, insbesondere bei jungen Männern ohne stabile Familienstrukturen, Risikolagen. Wo Zukunftsperspektiven fehlen, erhöht sich die Anfälligkeit für deviantes Verhalten wie Drogenhandel oder Gewalt. Diese Dynamik wird durch gesellschaftliche Abwertung verstärkt: Wer aufgrund kollektiver Stigmatisierung ohnehin geringe Chancen auf positive Rollen oder Zugehörigkeit wahrnimmt, ist eher gefährdet, alternative und oftmals problematische Bewältigungsstrategien zu wählen.

Für Jugendliche bedeutet dies, dass sie nicht nur reale Integrationshürden überwinden müssen, sondern zugleich mit der Last einer gesellschaftlichen Zuschreibung konfrontiert sind, die sie nicht beeinflussen können. Insgesamt wirkt dabei ein Verstärkerkreislauf: Diskriminierung in Betrieben, Medien und Alltagsinteraktionen erschwert Integration, schwächt Motivation und verstärkt soziale Distanz. Gleichzeitig kann die marginalisierte Position mancher Jugendlicher zu erhöhten Risiken „auffällig“ zu werden führen, etwa durch Präsenz in öffentlichen Räumen, was wiederum öffentliche Vorurteile bestätigt und kollektive Stigmatisierung verstärken kann.

Diesen Kreislauf zu durchbrechen, ist auch ein Gegenprogramm zu extremistischen, segregierenden „Angeboten“. Darin manifestieren sich sowohl das Bedürfnis nach gesellschaftlicher Anerkennung als auch Erfahrungen enttäuschter Erwartungen. Im Sinne einer nachhaltigen Integrationspolitik und angesichts arbeitsmarktbezogener

Nachfrage bietet sich an, gezielt mediale Kommunikationskanäle einzusetzen, um positive berufliche Perspektiven sichtbar zu machen und Anerkennungsprozesse zu unterstützen, um nicht zuletzt politisch fragwürdigen Alternativen den Boden abzugraben:

W_A_1: „Und Communities werden auch von anderen Interessensgruppen bespielt – mit eigenen Agenden. Deshalb ist es wichtig zu vermitteln: ‚In diesem Land geht es nicht darum, dass du ‚unsere Kultur‘ übernehmen musst. Sondern: Es werden Leute gesucht – du könntest das sein.‘

Frage: „[...] Und wir überlassen das Feld nicht irgendwelchen anderen...”

W_A_1: „Genau. Radikale Gruppen arbeiten ja auch damit: „Du hast keine Perspektive, du wirst nicht gewollt, komm zu uns – die anderen sind die Bösen.“

Arbeitsmarkt – Zugänge und Barrieren

Herausforderungen in der Arbeitsmarktintegration bestehen darin, das Angebot an potenziellen Arbeitskräften mit Migrationserfahrungen mit der großen Nachfrage am österreichischen Arbeitsmarkt in Branchen wie Photovoltaik oder Mechatronik nach Fachkräften in Abstimmung zu bringen.

Die Arbeitgeberseite zeigt teils Zurückhaltung gegenüber migrantischen Jugendlichen, sowohl aufgrund vermeintlich fehlender Qualifikationen als auch aufgrund latenter Vorurteile. In Mangelberufen nimmt diese Barriere ab, und dies eröffnet realistische Chancen, sofern sprachliche und fachliche Mindestkompetenzen vorhanden sind.

Gleichzeitig erfordert das duale Ausbildungssystem der Lehre jedoch ein Mindestmaß an schulischen und sprachlichen Kompetenzen, das viele Jugendliche aufgrund geringer Bildungsressourcen und fehlender formaler Abschlüsse nicht mitbringen.

Ansatzpunkte zur Arbeitsmarktförderung ergeben sich insbesondere in der muttersprachlichen Berufsorientierung, die realistische Perspektiven, Verdienstaussichten und branchenspezifische Anforderungen transparent macht und diese in den migrantisch geprägten Communities aktiv bewirbt. Es gilt Multiplikator:innen zu gewinnen:

W_A_1: „Wenn sich dort herumspricht: „Mach das, da kannst du verdienen, da hast du Zukunft“, dann verbreitet sich diese Perspektive auch intern weiter. Aber natürlich: Man kann Angebote präsentieren – wenn der Wille oder die Energie für diesen Weg fehlt, passiert ohnehin nichts.“

Aus arbeitsmarktpolitischer Sicht kommt den Communities daher eine ambivalente Rolle zu, sie bieten Halt und Orientierung, können aber auch Integrations- und Spracherwerbsprozesse bremsen. Einerseits können Erfolgsgeschichten als motivierende Vorbilder wirken, andererseits erschweren fehlende oder verzerrte Informationen zu Ausbildungswegen und Verdienstmöglichkeiten die Orientierung. Gleichzeitig bedarf es einer Sensibilisierung von Betrieben, um Vorurteile abzubauen und das Potenzial migrantischer Jugendlicher sichtbar zu machen.

Motivationsprobleme, Kursabbrüche und strukturelle Hürden

Ausbildungsvorbereitungskurse wie Jugendkollegs leiden unter Fehlstunden und mangelnder Kontinuität. Dies führt zu Abbrüchen, die wiederum Bildungsabbrüche nach sich ziehen. Ursachen sind fehlende Lernroutinen, Ablenkungen in der Community, mangelnde Disziplin und fehlende Außensteuerung, geringe langfristige Perspektiven. Viele Jugendliche haben nie eine stabile Lernbiografie entwickelt.

Ohne eine aktive familiäre Begleitung, die sowohl Orientierung als auch Unterstützung bei Ausdauer und Disziplin bietet, werden Lernanforderungen rasch zu einer Überforderung:

Frage: „[...] AMS-Angebot [...]. Wie läuft das dort? Bleiben die Jugendlichen in Kursen oder brechen sie ab? Wie ist die Motivation?“

W_A_1: „Wir haben da Schwierigkeiten, auch wenn man es nicht verallgemeinern darf. Es gibt viele Fehlstunden, teils tageweise. Das kann zu Kursabbrüchen führen. Die Herausforderung ist, dass Jugendliche wirklich dranbleiben – besonders bei Maßnahmen, die ein oder zwei Jahre dauern. Dafür braucht es Durchhaltevermögen. [...] Die Frage ist: Lernen sie überhaupt, wenn sie nicht im Kurs sind? Haben sie ein unterstützendes Umfeld oder eher Ablenkung? Wir sehen das auch im Schulsystem: Ablenkung ist weit verbreitet. Oft fehlt Strenge – jemand, der sagt: ‚Erst das erledigen, dann Freizeit.‘“

Sprachkompetenz

Die zentrale Hürde für jede Form von Bildung oder Ausbildung ist die Sprachkompetenz. Obwohl die Jugendlichen häufig Deutschkurse besuchen, findet Spracherwerb außerhalb der Kurszeiten kaum statt. Viele leben und bewegen sich ausschließlich innerhalb ihrer Community, sowohl in den Wohnheimen als auch im Freundeskreis. Dort wird in der Herkunftssprache kommuniziert. Auch in Pausen oder Freizeitphasen sprechen sie kaum Deutsch, was den Spracherwerb massiv erschwert.

Sprachbarrieren zeitigen langfristige Folgen. Ohne ausreichende Sprachkompetenz scheitern schulische Anschlüsse, berufliche Orientierung, Motivationsaufbau und Ausbildungsentscheidung. Fehlende Sprachpraxis führt daher mittelbar zu Ausbildungsabbrüchen oder verhindert den Einstieg in die Ausbildung überhaupt.

3.4.1 Förderansätze und Motivation

1. Breites Informationsangebot für Jugendliche:

Das AMS stellt Jugendlichen ein umfassendes Orientierungsangebot zur Verfügung, das weit über eine reine Berufsberatung hinausgeht. Im Rahmen der Berufsorientierung erhalten sie Einblick in unterschiedliche Berufsfelder, realistische Anforderungen sowie Informationen über Einkommensverläufe und langfristige Entwicklungsmöglichkeiten. Besonders betont wird dabei die gezielte Ansprache von Mädchen und jungen Frauen, um ihnen den Zugang zu finanziell tragfähigen Berufsfeldern zu erleichtern und gleichzeitig auf die Risiken prekärer Erwerbsverhältnisse aufmerksam zu machen.

2. Größte strukturelle Hürde: fehlende Sprachkenntnisse

Als zentrale Herausforderung für die berufliche Integration junger Migrant:innen und Geflüchteter erweisen sich fehlende Deutschkenntnisse. Sprachbarrieren verzögern nicht nur den Einstieg in eine Ausbildung, sondern beanspruchen auch erhebliche Ressourcen im Beratungsgeschehen des AMS. Dadurch verschiebt sich der Fokus häufig von der arbeitsmarktbezogenen Vermittlung hin zu grundlegenden Unterstützungsaufgaben. Eine deutlich frühere und intensivere Sprachförderung – idealerweise bevor Jugendliche überhaupt in Kontakt mit dem AMS kommen – würde die Integrationsprozesse erheblich beschleunigen und die Handlungsspielräume der Berater:innen erweitern. Angebote sollten nach §4 Integrationsgesetz grundsätzlich bestehen, demnach hat das für Integration zuständige Bundesministerium Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten ab vollendetem 15. Lebensjahr Deutschkurse zur Verfügung zu stellen.

3. Notwendigkeit externer Guidance- und Mentoringangebote

Besonders unbegleitete Jugendliche benötigen stabile Bezugspersonen, die Orientierung geben und Kontinuität in oftmals brüchigen Bildungsbiografien herstellen. Externe Guidance- und Mentoringangebote können diese Funktion übernehmen, sei es durch professionelle Trägerorganisationen oder durch Mentor:innen aus den jeweiligen Communities. Solche Programme schaffen niedrigschwellige Zugänge, vermitteln praktische Unterstützung und tragen dazu bei, dass Jugendliche realistische Erwartungen entwickeln und ihre Ressourcen

gezielt einsetzen können. Damit stärken sie sowohl die Ausbildungsreife als auch die langfristige Integrationsfähigkeit.

4. Vorbildwirkung und Repräsentation im Arbeitsmarkt

Ebenso wichtig wie innerinstitutionelle Diversität ist die Sichtbarkeit unterschiedlicher Herkunftsgruppen im Arbeitsmarkt insgesamt. Wenn Jugendliche in Behörden, Betrieben oder Dienstleistungsbereichen Personen sehen, die ihnen ähnlich sind oder ihre Lebenswege teilen, entsteht das Gefühl: „Diese Position könnte auch ich erreichen.“ Solche Repräsentationsmechanismen erzeugen positive Dynamiken, motivieren zur Teilnahme an Qualifikationsangeboten und erleichtern zugleich Arbeitgebern die Rekrutierung, weil sie kulturelle Vielfalt als normalisierte Realität erleben. So wirkt etwa der steigende Anteil von AMS-Mitarbeiter:innen mit Migrationshintergrund für viele Jugendliche identifikationsstiftend und erleichtert den Zugang zu Beratung und Unterstützung.

5. Integration durch Perspektiven und Anerkennung

Letztlich zeigt sich, dass Integration vor allem dort gelingt, wo Jugendliche Perspektiven erkennen und Anerkennung erfahren. Entscheidend ist das Gefühl, willkommen zu sein und reale Chancen auf stabile berufliche Entwicklung zu haben. Sichtbare Möglichkeiten, klare Orientierung und positive Vorbilder steigern Motivation und Teilnahmebereitschaft und wirken sich damit unmittelbar auf eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration aus. Integration wird so weniger als Anforderung, sondern als erlebbarer Prozess wechselseitiger Anerkennung erfahrbar.

3.4.2 Erfolgsfaktoren – ergänzendes Interview

Ein themenspezifisches Interview wurde mit einer Mitarbeiterin des AMS geführt, die Migrationsbeauftragte ist und das Ziel verfolgt, Strategien zu entwickeln, Personen mit Migrations- oder Fluchterfahrung bessere und raschere Arbeitsmarktintegration zu ermöglichen. In Wien zählen 74 % der AMS-Klient:innen zur Zielgruppe.

Im Folgenden werden die Erfolgsbedingungen von Fördermaßnahmen aus dieser Perspektive zusammengefasst. Die Quintessenz davon ist, dass Ausbildungsabbrüche im Kontext von Migration weniger auf individuelle Defizite, sondern auf strukturelle, kommunikative und organisatorische Faktoren zurückzuführen sind. Entscheidend ist das Zusammenspiel institutioneller Unterstützung und fallbezogene Abstimmung zwischen Qualifizierungsangebot und realen Arbeitsmarktchancen. Es geht um – mehr - Pragmatismus in der Vermittlung,

sodass Klient:innen hinreichend aber nicht über reale Erfordernisse hinausgehend qualifiziert werden.

Strukturelle Unterschiede und Unternehmensverantwortung

Im Interview wird deutlich, dass die Integration von Jugendlichen und geflüchteten Menschen in Ausbildung und Arbeit stark von den betrieblichen Strukturen abhängt. Größere Unternehmen – etwa die ÖBB oder andere Konzerne – verfügen über standardisierte Rekrutierungsprozesse, Kooperationen mit Schulen und ausreichende Ressourcen, um neue Arbeitskräfte gezielt anzusprechen. Diese Strukturen erleichtern es, jungen Menschen oder Personen mit Migrationshintergrund Chancen zu eröffnen.

Anders gestaltet sich die Situation in kleineren Bundesländern mit einer stark kleinbetrieblichen Wirtschaftsstruktur. Dort dominieren Betriebe mit weniger als zwanzig Beschäftigten, die meist keine systematische Nachwuchsarbeit betreiben können. In solchen Kontexten hängt viel vom persönlichen Engagement der Unternehmer:innen ab. Ob ein Betrieb bereit ist, in Menschen mit begrenzter Erfahrung zu investieren, entscheidet häufig die Haltung der Eigentümer:innen selbst. Integration und Ausbildung sind also nicht allein eine Frage von Motivation auf Seiten der Arbeitssuchenden, sondern auch von Offenheit und Bereitschaft auf Seiten der Unternehmen.

Für junge Migrant:innen bedeutet das: Wer in einer Region mit vielen Kleinbetrieben lebt, stößt oft auf geringere Einstiegsmöglichkeiten, insbesondere wenn sprachliche Barrieren oder Unsicherheiten hinzukommen. Fehlende strukturelle Unterstützung kann dazu führen, dass Ausbildungsversuche gar nicht erst beginnen oder frühzeitig scheitern. Der Zusammenhang zwischen Unternehmensstruktur und Ausbildungsabbruch zeigt sich damit deutlich: Wo es keine professionellen Begleitstrukturen gibt, steigt das Risiko, dass Bildungs- und Berufslaufbahnen abbrechen, bevor sie sich stabilisieren können.

Gegenseitiges Engagement als Schlüsselfaktor

Ein zentraler Erfolgsfaktor ist das wechselseitige Engagement, das Integration erst ermöglicht. Der Interviewpartner betont, dass es nicht genügt, nur von Arbeitssuchenden Anpassungsleistungen zu erwarten. Auch Betriebe müssten bereit sein, Lernprozesse zuzulassen und selbständig zu fördern und zu begleiten, also Geduld aufzubringen und neue Mitarbeitende schrittweise an betriebliche Abläufe heranzuführen. Es wird auf erfolgreiche historische Beispiele von Migrationsereignissen in Österreich verwiesen, die mit mehr Engagement seitens gewerblicher Unternehmen einhergegangen sind:

Frage: „[Weil] Sie gemeint haben diese Hohlschuld auf Seiten der Unternehmen, in kleineren Bundesländern mit einer KMU-Struktur [ist es] dort schwieriger... hängt [es] viel von der Unternehmerin oder dem Unternehmer ab, ob sie ein gutes Händchen dafür haben oder nicht?“

W_A_2: „Ja, natürlich. Und es hängt auch davon ab, wie sehr man sich engagiert. Vielleicht gibt es Unternehmen, die eigentlich über die nötigen Ressourcen verfügen, sie aber erst freispielen müssten. Irgendwer muss sagen: ‚Gut, wir bekennen uns dazu – wir nehmen Jugendliche, die noch keine Erfahrung haben, und arbeiten mit ihnen, damit sie zu dem werden, was wir brauchen.‘ Aber man muss sich eben wirklich ins Zeug legen. Das kann ich nicht für die Unternehmen entscheiden. Früher [...] hat das funktioniert. In den 1990er-Jahren etwa, als viele bosnische Geflüchtete nach Österreich kamen, wurden sie in die Betriebe integriert. Warum hat das damals funktioniert? Hat man damals Arbeitskräfte tatsächlich gebraucht? Oder reden wir heute nur davon, ohne sie wirklich zu benötigen?“

Gleichzeitig sei es wichtig, die Eigeninitiative der Geflüchteten zu stärken. Viele von ihnen sind motiviert, benötigen aber Orientierung, Unterstützung und klare Strukturen. Der Gesprächspartner spricht in diesem Zusammenhang von einem „Empowerment auf beiden Seiten“. Erfolgreiche Integration entstehe dort, wo Unternehmen offen für Lernprozesse sind und gleichzeitig Geflüchtete ermutigt werden, Verantwortung für ihren beruflichen Weg zu übernehmen.

Dieser beidseitige Prozess ist besonders relevant, wenn man Ausbildungsabbrüche betrachtet. Häufig entstehen diese nicht aus mangelndem Willen, sondern aus Enttäuschungen, Missverständnissen oder unrealistischen Erwartungen. Wenn Betriebe von Beginn an wissen, dass Lernphasen dazugehören, und wenn Geflüchtete in einem unterstützenden Umfeld auf Verständnis stoßen, steigt die Chance, dass Ausbildung und Berufseinstieg nachhaltig gelingen.

Förderlogik, Vermittlung und Unterstützungsangebote

Die Ausgestaltung von Fördermaßnahmen und des Vermittlungsprozesses ist entscheidend. Diese entfalten nur dann Wirkung, wenn sie von Klient:innen nicht als formalistische Verpflichtungen wahrgenommen werden, sondern als nachvollziehbare und sinnvolle Unterstützung. Dadurch wird Vertrauen in das System aufgebaut. Es soll Komplexität reduziert werden, indem Klient:innen nicht mit Formalia in der Vermittlung überfordert, sondern aktiv und engmaschig bis zur Aufnahme einer – geförderten - Beschäftigung begleitet werden:

W_A_2: „[...] Man muss das politisch sensibel formulieren, aber faktisch ist es so: Viele Geflüchtete mit geringer Bildung tun sich schwer mit der Vielzahl an Schritten, die bis zu einer regulären Anstellung erforderlich sind. [...] Das System ist komplex – selbst für Berater:innen schwer durchschaubar. Für Neuzugewanderte ist das fast unmöglich. Manche brauchen ein intensives Case Management – also jemanden, der sie wirklich an die Hand nimmt. Diese offene, unverbindliche Kommunikationsweise, wie ‚Schauen Sie sich das an, ob etwas für Sie passt‘, funktioniert bei dieser Zielgruppe nicht. Es braucht klare Anweisungen und einfache, strukturierte Prozesse.“

Das Fallbeispiel eines AMS-Projekts im Bereich [anonymisiert] illustriert, dass gezielte, praxisnahe Qualifizierungen in Kombination mit sprachlicher und organisatorischer Begleitung zu hohen Vermittlungsquoten führen können. Ein zentrales Element dabei war die sprachliche und organisatorische Unterstützung: Dolmetscher:innen begleiteten Bewerbungsgespräche, Formulare wurden gemeinsam ausgefüllt, und die Kommunikation zwischen Teilnehmenden und Unternehmen wurde aktiv moderiert. Diese scheinbar kleinen Maßnahmen hatten große Wirkung. Die Vermittlungsquote lag bei rund 50 Prozent, ein außergewöhnlich hoher Wert. Das Erfolgskriterium ist dabei eine aktive und enge Fallbegleitung bis hinein in betriebliche Bewerbungsabläufe:

W_A_2: „[...] nicht aufklopfen, sondern umgekehrt. [...] Wir bieten aber aktiv Unterstützung an, etwa über Eingliederungsbeihilfen, Qualifizierungen neben Beschäftigung oder Arbeitstrainings. Ein gutes Beispiel ist unser Projekt [anonymisiert]: Im zweiten oder dritten Anlauf haben wir es geschafft, Unternehmen so weit zu bringen, dass sie nichts dagegen haben, wenn wir bei Bewerbungsgesprächen assistieren – etwa mit einer Person, die Arabisch spricht oder Dinge einfacher erklären kann. Wir helfen auch beim Ausfüllen von Formularen. Das klingt banal, ist aber zentral im Integrationsprozess. Die Unternehmen sind dafür dankbar – wir nehmen ihnen Arbeit ab, werben gleichzeitig für die bestehenden Förderungen und wissen im Voraus, wer förderbar ist. Und wir erhalten Rückmeldungen: Wenn jemand nicht erscheint oder, im besten Fall, wenn jemand schon nach einer Woche im Betrieb arbeitet – dann wissen wir, dass es passt. Das ist wirklich eine Win-Win-Win-Situation – für Unternehmen, Arbeitssuchende und uns als Vermittlerinnen.“

Dieses Beispiel zeigt, dass gezielte Förderung nicht nur Barrieren abbaut, sondern auch Abbrüche verhindert. Wer während einer Ausbildung oder in der Bewerbungsphase sprachlich und organisatorisch begleitet wird, hat eine höhere betriebliche und persönliche Bindung. Die Erfahrung von Sicherheit und

Unterstützung kann ausschlaggebend sein, ob ein Ausbildungsprozess stabil verläuft oder scheitert.

Kommunikation und Sprache – weniger ist mehr

Sprache und Kommunikation erweisen sich als zentrale Faktoren für erfolgreiche Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration. Einfache, klare Sprache ist kein Zeichen von Herablassung, sondern von Professionalität. Orientierung und Verständlichkeit geben Sicherheit sowohl in der Beratung als auch in der betrieblichen Ausbildung.

Komplexe oder abstrakte Formulierungen überfordern viele Menschen mit Flucht- oder Migrationserfahrung, insbesondere in den ersten Jahren nach ihrer Ankunft. Unklare Kommunikation kann schnell zu Missverständnissen, Fehlentscheidungen oder Rückzug führen. In der Ausbildungspraxis bedeutet das, dass Klient:innen in Schulungs- bzw. Qualifizierungsmaßnahmen Aufgaben missverstehen oder sich nicht trauen, nachzufragen, und letztlich aus Unsicherheit abbrechen.

Daher wird für mehr Pragmatismus in der Bewertung von Qualifizierung und Vermittlung in den Arbeitsmarkt plädiert. Dabei gilt es die Bildungslevel, Lebenswelten und realistischen Berufsperspektiven im Fokus zu behalten. Der pragmatische Ansatz umfasst auch die mutmaßlichen Aspirationen von Klient:innen mit Migrationshintergrund:

W_A_2: „Unter den geflüchteten Menschen gibt es Personen, die nie schreiben lernen werden. Das muss man akzeptieren. Und wenn jemand nie schreiben lernt, wird er auch nie eine A2-Prüfung ablegen können.“

W_A_2: „Ich muss lesen und mich ausdrücken können, um mich überhaupt bewerben zu können. Es geht weniger um perfektes Deutsch, sondern darum, dass man bei einer Bewerbung die grundlegenden Informationen versteht. [...] Es geht nicht darum, Qualifikationen zu sammeln, die dann im Regal verstauben, sondern um reale Beschäftigungsperspektiven.“

Daran sollten sich auch die Ansprüche von sprachlicher Qualifikation und Förderung richten. Sprachkompetenz sollte weniger einen Wert an sich darstellen, sondern sich mehr an den faktischen Erfordernissen der Arbeitsstelle orientieren, Spracherwerb vollzieht sich auch angewandt in den Betrieben selbst:

W_A_2: „[...] wie viel Deutsch braucht man, um etwa in der Reinigung zu arbeiten?! In vielen Betrieben gibt es Gruppen mit einem Vorarbeiter oder einer Vorarbeiterin, die sprachkundig ist und Arbeitsanweisungen weitergibt.“

Einfache, klare Kommunikation und sprachliche Begleitung sind deshalb nicht nur integrative, sondern auch präventive Maßnahmen gegen Ausbildungsabbrüche.

Institutionelle Rahmenbedingungen und Beratungspraxis

Die Darstellung der internen Strukturen des AMS verweist auf strukturelle Belastungsfaktoren: Hohe Fallzahlen und komplexe organisatorische Abläufe begrenzen die Möglichkeiten individueller Begleitung.

In diesem Spannungsfeld entstehen leicht Stereotype – sowohl in Form von Skepsis („die wollen ja doch nicht arbeiten“) als auch in Form übervorsichtiger Haltung („die sind sicher traumatisiert, wir müssen ganz behutsam sein“). Beides kann zu Fehlentscheidungen führen: Die einen werden unterschätzt, die anderen überbehütet.

Gerade im Zusammenhang mit Ausbildung und Migration sind solche Mechanismen bedeutsam. Wenn Berater:innen aufgrund von Zeitdruck und Überforderung keine passgenaue Einschätzung treffen können, kommt es zu Fehleinschätzungen in Programme oder Ausbildungsrichtungen, die nicht zu den Kompetenzen oder Interessen der Person passen. Dies erhöht wiederum die Wahrscheinlichkeit, dass Maßnahmen oder Ausbildungen abgebrochen werden.

Kooperation mit Bildungsträgern

Die Zusammenarbeit zwischen AMS und externen Bildungsträgern wird grundsätzlich als funktional beschrieben, unterliegt jedoch Qualitätsunterschieden. Die Analyse hebt hervor, dass Qualifizierungen an arbeitsmarktpolitische Realitäten gekoppelt sein müssen. Qualifizierungen sollten nicht zum Selbstzweck werden. Zertifikate, die keine reale Beschäftigungsperspektive eröffnen, führen langfristig zu Frustration und Demotivation:

W_A_2: „Es fehlen Ressourcen, um individuell festzustellen, wer welche Kompetenzen hat. Daher wird oft pauschal gesagt: „Mach den Pflichtschulabschluss, dann bist du integriert. Ich sehe das kritisch. Wenn jemand 20 Jahre alt ist, fünf Jahre auf der Flucht war, jetzt Deutsch lernt und eigentlich arbeiten möchte, ist es wenig sinnvoll, ihn in ein langwieriges Bildungssystem zu schicken. Viele bringen ohnehin praktische Kompetenzen mit – aber diese passen nicht in unser starres System.“

Gerade für Geflüchtete, die häufig an mehreren Kursen oder Maßnahmen teilnehmen, ohne dass sich konkrete Chancen ergeben, ist dieser Punkt zentral. Wenn nach mehreren Qualifizierungen kein Arbeitsplatz in Aussicht steht, entsteht das Gefühl, im Kreis zu laufen. Dadurch sinkt das Vertrauen in das System, und Motivation und Lernbereitschaft nehmen ab. Das wiederum kann sich negativ auf künftige Ausbildungsversuche auswirken.

Eine stärkere inhaltliche Abstimmung zwischen AMS, Bildungsträgern und Unternehmen könnte helfen, den Übergang von Qualifizierung zu Beschäftigung besser zu gestalten. So ließe sich auch das Risiko von Ausbildungsabbrüchen infolge unrealistischer Erwartungen oder mangelnder Anschlussmöglichkeiten verringern:

W_A_2: „[Wenn dann] Arbeitgeber:innen Dinge [sagen] wie: ‚Informieren Sie sich auf unserer Homepage und bewerben Sie sich über das Karriereportal.‘ Das versteht niemand, der kaum Deutsch kann. Diese Männer wollen arbeiten, aber das System ist zu kompliziert. Am Ende sind beide Seiten enttäuscht: Die Arbeitgeber:innen denken, die Geflüchteten seien unmotiviert, und die Geflüchteten denken, sie seien überfordert. Das zeigt deutlich, wie groß die Lücke zwischen den Systemlogiken ist.“

Haltung, Stereotype und professionelle Überforderung

Stereotype gegenüber Geflüchteten entstehen oft aus Überforderung. Berater:innen müssen sich mit einer Vielzahl an Lebensgeschichten auseinandersetzen, was zu generalisierenden Zuschreibungen führen kann. Zugleich wird betont, dass Traumatisierung – sofern vorhanden – nicht zwangsläufig mit geringerer Leistungs- und Lernfähigkeit der Klient:innen einhergeht. Im Gegenteil: Viele Geflüchtete bringen eine hohe Motivation mit, wenn sie die Chance erhalten, diese auch zu zeigen.

Solche differenzierten Sichtweisen sind zentral, um Ausbildungsabbrüche zu vermeiden. Wenn Berater:innen oder Betriebe Geflüchtete als „schwierig“ oder „nicht belastbar“ einstufen, führt das oft dazu, dass sie gar nicht erst in anspruchsvollere Ausbildungswege aufgenommen werden. Das Potenzial bleibt ungenutzt, und der Übergang in stabile Beschäftigung verzögert sich. Entscheidend ist daher eine Haltung, die nicht Defizite betont, sondern Kompetenzen sichtbar macht.

Fazit: Zentrale Erfolgsfaktoren

Es lassen sich zusammenfassend mehrere Erfolgsfaktoren ableiten, die entscheidend für stabile Ausbildungsverläufe und nachhaltige Integration sind:

1. Engagement auf beiden Seiten: Arbeitgeber:innen müssen bereit sein, Lernprozesse zu begleiten, und Geflüchtete müssen die Möglichkeit erhalten, Verantwortung zu übernehmen.
2. Sprachliche und kommunikative Begleitung sind zentral. Einfache Sprache, Dolmetscherunterstützung und klare Anleitung erleichtern das Verständnis und mindern Unsicherheit.
3. Kurze, praxisnahe Qualifizierungen erweisen sich als besonders wirksam, vor allem dann, wenn sie direkt in Beschäftigung überleiten.

4. Engmaschige Betreuung, also persönliche Nachverfolgung und Begleitung über den Kurs oder die Ausbildung hinaus, ist ein Schlüsselfaktor, um Abbrüche zu vermeiden.
5. Pragmatismus gegenüber Geflüchteten ist sehr relevant: Stereotype und Überforderung müssen abgebaut, Potenziale dagegen gestärkt werden.
6. Koordinierte Zusammenarbeit aller beteiligten Akteur:innen: AMS, Bildungsträger, Betriebe und NGOs. Wo diese Kooperation funktioniert, entstehen tragfähige Wege in Ausbildung und Arbeit.

3.5 Resümee aus Expert:innen-Interviews

Strukturvorgaben von Bildungs- und Integrationsverläufen

Die Analyse der vier Ebenen von Expert:innen zeigt übereinstimmend, dass Bildungs- und Berufsintegration junger Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrung kein linearer Prozess ist. Vielmehr handelt es sich um fragile Übergänge, die stark von institutionellen Strukturen, sozialen Ressourcen und biografischen Ausgangsbedingungen geprägt sind. Bildungsabbrüche, instabile Ausbildungswege oder verzögerte Arbeitsmarktintegration lassen sich nicht in erster Linie als Folgen individueller Leistungsdefizite oder mangelnder Motivation interpretieren. In nahezu allen Interviews wird vielmehr deutlich, dass Jugendliche grundsätzlich Bildungs- und Erwerbsaspirationen besitzen. Bildung wird überwiegend als zentrale Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe, ökonomische Stabilität und persönliche Anerkennung verstanden. Abbrüche entstehen aber dort, wo sich diese Aspirationen nicht in realistische Bildungs- oder Berufsoptionen umsetzen lassen. Bildungsabbrüche bei Personen (Klient:innen, Schüler:innen) aus der heterogenen Gruppe von Migrant:innen erscheinen Expert:innen damit weniger als bewusste Abwendung von Bildung, sondern als resignative Folge, sich nicht oder unzureichend (schnell) an institutionelle Vorgaben und Strukturen anpassen zu können. Letztere werden vielfach als intransparent, hemmend oder unsensibel gegenüber diesen sehr diversen Voraussetzungen für den Erwerb sozialer, sprachlicher und schließlich fachlicher Kompetenzen interpretiert. Besonders deutlich wird dies an den Übergängen zwischen Bildungssystem, Integrationsmaßnahmen und Arbeitsmarkt. Gerade die Phase nach der Pflichtschule sowie der (Wieder-) einstieg nach Flucht, Arbeitslosigkeit oder familiären Brüchen bzw. Trennungen erweist sich als kritischer Punkt im Bildungsverlauf. Hier kumulieren aus der Perspektive der Expert:innen strukturelle Unsicherheiten, Informationsdefizite und begrenzte Möglichkeiten der/ ihrer involvierten Institutionen.

Migrationserfahrungen und Bildungsbiografien

Migration wirkt im Spiegel der Expert:innen-Interviews nicht als isolierter Faktor, sondern verstärkt bestehende soziale Ungleichheiten. Besonders Jugendliche mit Fluchterfahrung weisen häufig stark unterbrochene Bildungsbiografien auf. Krieg, Flucht und Aufenthalte in Transitländern führen häufig dazu, dass Schulbildung fragmentiert oder ganz unterbrochen wird. Zwar verfügen viele Jugendliche formal über Pflichtschulabschlüsse oder berufliche Vorerfahrungen aus den Herkunftsländern, diese lassen sich jedoch aufgrund fehlender formaler Anerkennungsmechanismen oft nur schwer in das österreichische Bildungssystem übertragen. Diese Anerkennungsproblematik führt häufig zu Entwertungserfahrungen. Qualifikationen und berufliche Kompetenzen, die im Herkunftsland erworben wurden, werden institutionell kaum berücksichtigt, wodurch vorhandene Fähigkeiten im österreichischen System nicht produktiv genutzt werden. Besonders deutlich wird dieses Problem bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die bereits Berufserfahrung gesammelt haben, deren Kompetenzen jedoch nicht formal mittels Zertifikate nachweisbar sind. Hinzu kommen migrationsspezifische Belastungen wie Fluchttraumata, familiäre Trennung oder emotionale Bindungen an Konfliktregionen im Herkunftsland. Diese Faktoren können die Konzentration auf Bildung und Integration erschweren und zu instabilen Lebenslagen beitragen. Gleichzeitig zeigt sich, dass viele Jugendliche eine hohe Eigeninitiative entwickeln und Integration aktiv vorantreiben, insbesondere durch intensiven Spracherwerb, soziale Vernetzung und Erwerbsarbeit.

Sprache als zentrale Integrationsressource und Hürde

Über alle untersuchten Institutionen hinweg, also in Schulen, Jugendprojekten, migrantischen Organisationen und dem AMS, wird Sprachkompetenz als zentrale Voraussetzung für Bildungs- und Arbeitsmarktintegration beschrieben. Deutschkenntnisse beeinflussen nicht nur schulischen Erfolg, sondern auch Zugang zu Ausbildung, Arbeitsmarkt und sozialen Netzwerken. Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass der Spracherwerb institutionell häufig unzureichend abgesichert ist. Mangelnde Kurskontinuität, begrenzte Kursplätze und fehlende Praxisräume erschweren nachhaltige Lernprozesse. Besonders problematisch ist, dass viele Jugendliche mangels nicht-migrantischer Netzwerke außerhalb formaler Kurse kaum Kontakt mit deutschsprachigen Umgebungen haben. Sprachdefizite potenzieren Problemlagen: Sie erschweren schulisches Lernen, reduzieren Bildungsaspirationen und erhöhen die Wahrscheinlichkeit von Ausbildungsabbrüchen. Die Interviews belegen, dass erfolgreiche Integrationsverläufe oft mit intensiven informellen Lernstrategien verbunden sind, etwa durch Freundschaften mit deutschsprachigen Jugendlichen oder durch Mediennutzung.

Soziale Herkunft und familiäre Ressourcen

Ein zentrales Ergebnis der Expert:innen-Interviews ist, dass der sozialen Herkunft unisono große Bedeutung zugemessen wird und das Merkmal der ethnischen Zugehörigkeit dagegen in den Hintergrund rückt. Familien mit begrenzten ökonomischen Ressourcen, geringer Bildungserfahrung oder eingeschränktem Zugang zu institutionellen Informationen können Bildungsprozesse ihrer Kinder oft nur eingeschränkt begleiten. Besonders in migrantischen Familien entstehen dabei ambivalente Erwartungshaltungen. Einerseits besteht häufig eine hohe Bildungsorientierung, da Bildung als zentrale Aufstiegsressource wahrgenommen wird. Andererseits stehen Familien oft unter erheblichem wirtschaftlichem Druck. Jugendliche sehen sich daher häufig verpflichtet, möglichst früh Einkommen zu erzielen, um ihre Familien zu unterstützen. Diese Verpflichtungen können zu Zielkonflikten zwischen kurzfristiger Erwerbsarbeit und langfristigen Bildungsperspektiven mit höheren Erfolgschancen führen. Besonders wenn die Dauer des Aufenthalts nicht abschätzbar ist, erscheint Bildung häufig als riskante Zukunftsinvestition, während kurzfristige Erwerbstätigkeit unmittelbare, nicht zuletzt auch innerfamiliäre Stabilität verspricht.

Geschlechterrollen und Bildungswege

Geschlechterrollen stellen im Spiegel der Interviews einen weiteren wichtigen Einflussfaktor dar. Besonders in Familien mit traditionellen Rollenbildern bewegen sich junge Frauen häufig in einem Spannungsfeld zwischen Bildungsaspirationen und familiären Erwartungen. In einigen Kontexten dominieren Vorstellungen von Ehe, Mutterschaft und Haushaltsführung, die Bildungs- und Erwerbsorientierungen einschränken können. Gleichzeitig zeigen die Interviews deutliche Dynamiken des Wandels. Viele junge Frauen, insbesondere aus Fluchtkontexten, verfolgen aktiv Bildungs- und Berufsziele und suchen nach Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe. Bildung kann hier eine transformative Rolle spielen, indem sie neue Handlungsspielräume eröffnet und traditionelle Rollenzuweisungen relativiert. Die Sichtbarkeit erfolgreicher weiblicher Bildungs- und Erwerbskarrieren und die Beteiligung am familiären Erwerbseinkommen wirkt als wichtiger Katalysator für Veränderungsprozesse innerhalb von Communities.

Übergänge im Bildungssystem

Als besonders kritischer Punkt in Bildungsbiografien gilt in den Expert:innen-Interviews der Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung oder weiterführende Bildung. Das österreichische Bildungssystem ist stark selektiv organisiert und trennt Bildungswege bereits früh nach der Volksschule. Das wirkt sich insbesondere bei migrantischen Lebens- und Bildungsverläufen negativ aus. Diese frühe Selektion

verstärkt durch die limitierte Aufenthaltsdauer in den einzelnen Schulformen der Primarstufe soziale Ungleichheiten und erschwert Bildungsaufstiege. Schulen berichten zudem von begrenzten Ressourcen für individuelle Förderung, mangelnden multiprofessionellen Teams sowie unzureichender Kooperation etwa polytechnischer Schulen in ländlichen Regionen mit Betrieben. Besonders problematisch ist die fehlende institutionelle Begleitung in solchen Übergangsphasen, wenn eine Betreuung endet, ohne dass die/eine folgende begonnen hätte. Jugendliche müssen häufig komplexe Bildungsentscheidungen treffen, ohne ausreichende Orientierung oder Unterstützung. Das betrifft auch nicht-migrantische Personen, dort bestehen aber eher familiäre bzw. verwandtschaftliche Netzwerke, die kompensatorisch wirken. Migrantische Gruppen verfügen darüber vielfach nicht bzw. sind diese selbst nicht kompetent im Umgang mit dem komplexen (Berufs-) Bildungssystem in Österreich. Mentoringprogramme, Bildungscoaching und praxisnahe Berufsorientierung gelten unter Expert:innen als besonders wirksam, da sie helfen, realistische Perspektiven zu entwickeln und Initiative sowie Selbstvertrauen zu stärken.

Rolle von Jugendprojekten und Coachingstrukturen

Jugendcoaching-Projekte übernehmen in diesem Kontext eine wichtige Brückenfunktion. Sie bieten Jugendlichen entsprechende Orientierung, Stabilisierung und individuelle Begleitung. Besonders niederschwellige Angebote erweisen sich als wirksam, da sie zunächst grundlegende Kompetenzen wie Zuverlässigkeit, Konfliktfähigkeit oder Selbstorganisation fördern. Diese Kompetenzen werden im formalen Bildungssystem häufig vorausgesetzt, müssen jedoch insbesondere von Jugendlichen mit instabilen Lebenslagen erst schrittweise entwickelt werden. Projekte ermöglichen hierfür geschützte Lernräume und langfristige Begleitprozesse. Ein zentraler Erfolgsfaktor dieser Programme liegt in der Beziehungsarbeit. Vertrauen, individuelle Begleitung und Anerkennung biografischer Brüche gelten als Voraussetzungen für erfolgversprechende Integrationsverläufe.

Arbeitsmarktintegration und Rolle des AMS

Im Kontext der Problemwahrnehmung des AMS werden an der Schwelle zur Arbeitsmarktintegration strukturellen Benachteiligungen und Defizite besonders deutlich. Zwar verfügen die meisten Jugendliche über Bildungs- und Berufsaspirationen, sehen sich jedoch mit (auch eigener) unsicherer Bleibeperspektive konfrontiert. Dazu kommen mitunter finanzielle Verpflichtungen der Alimentierung der eigenen Familie im Herkunftsland oder in Transitländern. Ein weiteres Problemfeld können betrieblichen Zugangsbarrieren darstellen, teils weil auch für Betriebe eine längerfristige Bleibeperspektive relevant für

Einstellungszusagen sind, teils weil auch in der Arbeitswelt fremdenfeindliche Motive und Stereotype wirksam sind. Von daher können Angebote sogenannter migrantischer Ökonomie unter oft prekären Bedingungen als attraktiv erscheinen, die aber zumeist das Ende der Bemühungen einer AMS-Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt darstellen. Niedrigqualifizierten Dienstleistungsjobs ermöglichen zwar kurzfristige Einkommen, verbauen jedoch langfristige Bildungs- und Qualifizierungswege. Daher gehen Jugendliche über diesen Weg für institutionelle Förderstrukturen verloren. Von AMS-Expert:innen werden als erfolgreiche Integrationsverläufe pragmatische Kooperationen zwischen Betrieben, Beratungseinrichtungen und Jugendlichen ins Treffen geführt. Als besonders wirksam würden sich praxisnahe Qualifizierungsprogramme, begleitetes Bewerbungscoaching und kontinuierliches Case Management erweisen.

Diskriminierungserfahrungen und Segregation

Über Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen von Jugendlichen wird in vielen der Expert:innen-Interviews berichtet. Migrantische Jugendliche sind bei Stellenbewerbungen und während der Erwerbsarbeit mit Vorurteilen in Betrieben konfrontiert. Darüber hinaus würden sich auch stigmatisierende gesellschaftliche und mediale Diskurse über Migration negativ auswirken, konkret auf Motivation, Selbstbild und Bildungsentscheidungen. Wo Anerkennung ausbleibt, steigt das Risiko von Rückzug, Resignation oder Abbruchentscheidungen. Als präventive Gegenstrategie gelten im Spiegel der Expert:innen-Interviews Ansätze, die offene Kommunikation, Konfliktmoderation und realistische Erwartungskklärung zwischen Betrieben und Jugendlichen verfolgen, womit sich solche Risiken deutlich reduzieren lassen.

Dabei können auch migrantische (Selbsthilfe-) Vereine und zivilgesellschaftliche Organisationen eine wichtige Rolle bei der sozialen Integration junger Migrant:innen spielen. In „innerethnischen“ Betreuungsformen spielen die Ressourcen Vertrauen und Vorbild eine wichtige Rolle. Über Freizeitaktivitäten oder Peer-Netzwerke werden Räume für Begegnung, Orientierung und Unterstützung eröffnet. Gleichzeitig tragen sie zur Prävention sozialer Isolation sowie potenzieller Radikalisierungsrisiken bei. Allerdings spielt in allen Interviews Radikalisierung keine Rolle im Betreuungsalltag, sondern wird mehr als Worst-Case-Szenario in Situationen von Perspektivlosigkeit, sozialer Entkopplung und psychischer Belastung vorgestellt.

Fazit

Die Expert:innen-Interviews lassen sich pointiert so zusammenfassen, dass Bildungs- und Arbeitsmarktintegration junger Menschen mit Migrations- und Fluchterfahrung wesentlich von strukturellen Rahmenbedingungen abhängt. Bildungsabbrüche und

instabile Übergänge sind Folgen nicht intendierter Wechselwirkungen zwischen unzureichend aufeinander abgestimmten institutionellen Strukturen, sozialer Lage und migrationsspezifischen Erfahrungen. Daher stellt sich Erfolg dort ein, wo Übergänge transparent gestaltet sind, Sprachförderung frühzeitig und kontinuierlich erfolgt, institutionelle Unterstützung langfristig angelegt ist und Augenmerk auch auf angelegte biografische Ressourcen gelegt wird. Besonders wirksam erweisen sich flexible Unterstützungsstrukturen, die Zeit, Vertrauen und individuelle Begleitung ermöglichen. Integration kann sich demnach nicht darauf beschränken, Jugendlichen einseitige Anpassungsleistung abzunötigen und diese dadurch zu überfordern und zu demotivieren. Vielmehr wird Bildungs- und Berufsintegration als ein interdependenter Prozess zwischen Individuen und involvierten Institutionen aufgefasst, der sich innerhalb mitunter aufgeheizter gesellschaftlicher und medialer Diskurse vollzieht.

4 Qualitative Erhebungen unter Jugendlichen

Im Rahmen der Studie wurden insgesamt mit 11 Jugendlichen Interviews geführt, wobei 9 Migrationshintergrund aufwiesen. Darüber hinaus wurden zusätzlich 9 Interviews, die in einem anderen Studienkontext durchgeführt wurden, im Sinne der Fragestellung der Studie einer Sekundärauswertung unterzogen. Die Interviews sind im Sinne der Aufgabenstellung der Studie historisch älteren und jüngeren Migrationspopulationen zuzuordnen und decken die Felder Flucht motivierter sowie rein erwerbsarbeitsmotivierter Migration ab. Darüber gehören die mittels offener Leitfadeninterviews befragten Jugendlichen sowohl der ersten als auch zweiten Migrationsgeneration an.

4.1 Faktoren des Gelingens von Bildungs- und Berufskarrieren

Die vergleichende Auswertung zeigt, dass gelingende Bildungs- und Berufsintegration weniger von einzelnen individuellen Eigenschaften abhängt als vom Zusammenspiel von biografischen Voraussetzungen, institutionellen Arrangements und sozialer Einbettung. Dabei treten deutliche Unterschiede zwischen migrantischen und nicht-migrantischen Biografien zutage, sowohl hinsichtlich der Bedingungen des Gelingens als auch hinsichtlich der Fragilität von Integrationsverläufen.

Im Folgenden werden zentrale Kriterien gelingender Integration herausgearbeitet und entlang des Kriteriums „Migration“ analysiert.

Übergang und institutioneller Anschluss

Ein zentrales Kriterium gelingender Bildungs- und Berufsintegration ist die Stabilität und Transparenz institutioneller Übergänge bei schulischen Karriereverläufen von Schule zu Ausbildung, bei außerschulischen von Maßnahmen in reguläre Beschäftigung sowie zwischen unterschiedlichen Qualifizierungsformaten.

Bei nicht-migrantischen Biografien zeigt sich, dass Übergänge zwar ebenfalls mit Brüchen verbunden sein können, jedoch überwiegend als steuerbar und korrigierbar erlebt werden. Jugendliche verfügen über grundlegendes Systemwissen und wissen, an wen sie sich wenden können, wenn ein Weg nicht funktioniert:

B_V_1: „Dann hab ich halt mit dem Berater geredet und geschaut, was es sonst noch gibt.“

Integration gelingt hier trotz Umwegen, weil Übergänge anschlussfähig bleiben und Abbrüche nicht zu institutionellem Ausschluss führen.

In migrantischen Biografien hingegen sind Übergänge deutlich fragiler. Anerkennungsfragen, sprachliche Anforderungen, aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten und Abfolgen von Maßnahmen erzeugen ein hohes Maß an Unübersichtlichkeit. Integration gelingt dort besser, wo Übergänge klar strukturiert, verlässlich begleitet und zeitlich begrenzt sind. Das Risiko des Scheiterns besteht hingegen dort, wo Jugendliche über längere Zeiträume in Übergangsprozessen gebunden sind:

„Man ist immer irgendwo dazwischen, aber nie richtig drinnen.“

Gelingende Integration setzt hier nicht nur Angebote voraus, sondern institutionelle Verlässlichkeit, die Perspektiven tatsächlich eröffnet bzw. als realisierbar erscheinen lässt. Solange Zuversicht und Vertrauen in die Institutionen bestehen, sind die integrativen Voraussetzungen auch auf kultureller und gesellschaftspolitischer Ebene gegeben, wie folgendes Zitat aus einem Interview belegt:

Frage: „Wenn ein junger Mann aus Syrien hierherkommt – was würden Sie ihm raten?“

A_2: „Er muss Deutsch lernen und verstehen, wie das System in Österreich funktioniert. Wir sind aus Syrien weggegangen, weil dort alles kaputt ist. Ich will hier ein gutes Leben, Liebe, Ruhe, ohne Stress. Ich will nicht dieselben Probleme wie dort mit Religion oder Streit.“

Anerkennung von Kompetenzen und biografischen Ressourcen

Ein weiteres zentrales Kriterium ist die Anerkennung vorhandener Kompetenzen schulischer, beruflicher und auch biografischer Art. In nicht-migrantischen Biografien werden informelle Kompetenzen (z. B. praktische Fähigkeiten, Arbeitserfahrung) häufiger als legitim wahrgenommen und können in Ausbildung oder Beschäftigung übersetzt werden.

In migrantischen Biografien hingegen berichten Jugendliche wiederholt von Erfahrungen struktureller Entwertung. Vorbildung, Mehrsprachigkeit oder berufliche Erfahrungen aus dem Herkunftsland finden nur eingeschränkt Anerkennung:

„Was ich davor gemacht hab, zählt hier eigentlich gar nicht.“

Gelingende Bildungs- und Berufsintegration spiegelt sich in den Interviews dort wider, wo Institutionen vorhandene Potenziale suchen, erkennen und produktiv nutzen, statt sich auf Defizite zu fixieren. Fehlt diese Anerkennung, wird Integration nicht nur erschwert, sondern Maßnahmen von Betroffenen als unfair und entmutigend empfunden.

Subjektive Sinnhaftigkeit und Zukunftserwartung

Ein drittes zentrales Kriterium gelingender Integration ist die subjektive Sinnhaftigkeit von Bildung und Arbeit. In nicht-migrantischen Biografien bleibt der Glaube an den Nutzen von Bildung auch bei Rückschlägen meist erhalten. Ausbildung und Arbeit werden als realistische Mittel zur Lebensgestaltung betrachtet.

In migrantischen Biografien erscheint die Sinnhaftigkeit als deutlich labiler, weil stärker an unmittelbarem Nutzen orientiert. Bildung wird dann als sinnvoll erlebt, wenn sie sichtbar in Teilhabe, Anerkennung und materielle Sicherheit mündet. Bleibt diese Übersetzung aus, verliert Bildung ihre motivationale Grundlage:

„Wenn ich sehe, dass andere trotz Abschluss nichts bekommen, fragt man sich schon, wozu das alles.“

Gelingende Integration ist hier eng an positive und unmittelbar einsetzende Zukunftserwartungen gebunden. Wo diese fehlen, steigt das Risiko demotivierter Abbrüche trotz grundsätzlich vorhandener Bildungsaspiration.

Soziale Einbettung und unterstützende Beziehungen

Die Analyse zeigt deutlich, dass soziale Unterstützung und Einbettung durch Familie, Peers, Lehrkräfte oder Beratungsstellen ein zentrales Integrationskriterium darstellt. In nicht-migrantischen Biografien fungiert das familiäre Umfeld häufig als stabilisierende Ressource, die auch bei Abbrüchen Auffangfunktionen übernimmt.

In migrantischen Lebensläufen spielen Familien eine wichtige, aber oft widersprüchliche Rolle. Einerseits legen viele Familien großen Wert auf Bildung und wünschen sich gute Abschlüsse für ihre Kinder. Andererseits befinden sich diese in prekären Lebenslagen, wo es nicht nur an materiellen Möglichkeiten mangelt, sondern auch an Kompetenz, Kindern durch schwierige Übergänge zu Bildungs- und Berufskarrieren zu manövrieren. Solche Funktionen können Schulen und andere Institutionen nur teilweise ausgleichen.

„Meine Eltern wollen, dass ich es schaffe, aber sie wissen auch nicht, wie das System hier funktioniert.“

Ein Kriterium gelingender Integration ist dabei, ob und inwieweit institutionelle Akteur:innen kompensierend wirken können, etwa durch kontinuierliche Bezugspersonen, Vertrauensaufbau und langfristige Begleitung. Fehlt diese, verstärken sich Unsicherheiten und Abbruchrisiken.

Segregation versus Teilhabe an heterogenen Kontexten

Ein besonders markantes und differenzierendes Kriterium gelingender bzw. Merkmal misslingender Integration ist der Grad sozialer und institutioneller Segregation. In nicht-migrantischen Biografien sind segregierte Kontexte seltener und zeitlich begrenzter. Kontakte zu unterschiedlichen sozialen Gruppen bleiben meist erhalten.

In migrantischen Biografien hingegen wirken segregierte Wohn-, Schul- und Maßnahmenkontexte integrationshemmend. Bildung und Beruf werden hier immer weniger als individuelle Aufstiegsoptionen erlebt, sondern als kollektiv begrenzt zugänglich erlebt:

„Bei uns ist es normal, dass man irgendwann rausfällt.“

Gelingende Integration ist in den Dokumenten dort erkennbar, wo Jugendliche Zugang zu heterogenen Lern- und Arbeitskontexten erhalten und positive Gegenbeispiele erleben. Segregation hingegen stabilisiert Abbrüche und lässt somit Integrationsdynamiken abebben.

4.1.1 Bedingungen gelingender Integration

Die Zusammenschau der Interviews mit Jugendlichen zeigt, dass Kriterien gelingender Bildungs- und Berufsintegration zwar formal ähnlich, aber strukturell unterschiedlich wirksam sind.

Für nicht-migrantische Biografien ist Integration vor allem eine Frage der individuellen Passung und Orientierung innerhalb eines grundsätzlich zugänglichen Systems. Für migrantische Biografien hingegen ist Integration ein strukturell fragiler Prozess, der kontinuierliche institutionelle Unterstützung, Anerkennung und das Vermeiden bzw. Aufheben von Segregation voraussetzt.

Gelingende Integration entsteht insbesondere dort, wo Übergänge im Bildungs- und Ausbildungssystem transparent und verlässlich gestaltet sind und biografische Ressourcen der Jugendlichen anerkannt werden. Zugleich ist entscheidend, dass Bildung für die Betroffenen subjektiv als sinnvoll und erreichbar erlebt wird. Unterstützend wirken zudem institutionell abgesicherte Formen sozialer Unterstützung sowie Maßnahmen, die Teilhabechancen eröffnen bzw. erhöhen. Werden diese Bedingungen hingegen nicht oder nur teilweise erfüllt, steigt das Risiko von Bildungsabbrüchen, Segregation und verfestigten problematischen biografischen Verläufen.

4.2 Typen von Bildungsabbrüchen – Faktoren

Im Spiegel der Interviews lassen sich Bildungsabbrüche im Jugendalter weder als singuläre Entscheidungen noch als Ausdruck individueller Bildungsferne verstehen. Vielmehr handelt es sich um prozesshafte, strukturell gerahmte Abbruchverläufe, die an institutionellen Übergängen entstehen und sich in wiederkehrenden Mustern verdichten. Bildungsabbrüche erscheinen dabei als reaktive Anpassungen an institutionelle Bedingungen, nicht als freiwilliger Rückzug aus Bildung.

Dieser Befund lässt sich als Entkopplung von Bildungsaspirationen und institutionell realisierbaren Optionen beschreiben. Nahezu alle interviewten Jugendlichen artikulieren unabhängig von Geschlecht oder Migrationshintergrund grundlegend positive Bildungsorientierungen. Abbrüche entstehen dort, wo diese Orientierungen dauerhaft nicht in anschlussfähige Bildungs- oder Ausbildungsschritte übersetzt werden können. Dabei lassen sich vier Typen von Abbruch beschreiben:

Bildungsabbrüche als institutionell bedingte Übergangsabbrüche (Typ I)

Ein zentraler, dokumentübergreifender Typus ist der institutionell induzierte Übergangsabbruch. Dieser Abbruchtyp entsteht an formalen Schwellen – insbesondere beim Übergang von Schule in Ausbildung, von Maßnahmen in reguläre Beschäftigung oder bei der (Nicht-) Anerkennung von Vorleistungen. Auch materielle Zwangslagen für sich selbst und die Familie (im Herkunftsland) sind hier relevant. Charakteristisch ist, dass Jugendliche Bildungswege nicht aktiv „abbrechen“, sondern nicht fortsetzen, weil Übergänge unklar, verzögert, materiell verunmöglicht werden oder mit zusätzlichen formalen Anforderungen überfrachtet sind. Hinzu kommt dabei auch institutionelles Versagen der Ausbildungsinstitution, etwa bei Konflikten unter Akteuren.

Dieser Typ ist in den Interviews dominant. Der Abbruch von Bildungsmaßnahmen erfolgt nicht aus Ablehnung von Bildung, sondern aufgrund fehlender formaler Voraussetzungen:

Frage: „Das heißt, die Pflichtschule war noch nicht abgeschlossen?“

A_J 1: „Nein. Vielleicht kann ich das hier nachholen. Ich habe einen Termin am 5. Januar. Gleichzeitig suche ich Arbeit. Ich würde gerne in der Pflege arbeiten, aber dafür brauche ich zumindest B2. Das habe ich noch nicht. Deshalb suche ich einfach irgendeine Arbeit.“

Darüber werden sehr häufig substanzielle Zwänge für sich und die Familie im Herkunftsland angeführt:

Frage: „Manche [Jugendliche] erzählen, dass Familien erwarten, dass man Geld nach Hause schickt. Ist das bei Ihnen so?“

A_J_1: „Ja, ich muss Geld schicken. Dort gibt es keine Arbeit, und bei uns in der Stadt ist noch immer Krieg.“

A_J_3: „Ich bin in den Deutschkurs gegangen, aber ich war nur eine Woche dort und habe dann zu arbeiten begonnen.“ ... „Ich hatte kein Geld. Meine Familie in Syrien hatte auch kein Geld. Sie haben gesagt, sie haben nichts zu essen.“ ... „Vom Deutschkurs hat man kein Einkommen, und ich musste auch hier Miete und Essen bezahlen.“ ... „Ein Jahr lang hatte ich nichts, kein Geld.“

In den Interviews wird dieser Prozess auch von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund häufig auch als Abfolge von administrativen Hürden, Abfolgen unterschiedlicher Maßnahmen und zeitlichen Verzögerungen beschrieben:

V_J_1: „Ich hab eh wollen, aber dann hat's geheißen, zuerst noch das, dann wieder warten – und irgendwann verliert man einfach den Faden.“ ... „Immer heißt es, zuerst noch das Papier, dann der Kurs, dann wieder warten – und irgendwann hört man einfach auf.“

Der Abbruch vollzieht sich hier schleichend, oft ohne klare Abbruchentscheidung als Folge fehlender formaler und handlungsrelevanter Kompetenzen. Jugendliche verfügen über Bildungsaspirationen, jedoch nicht über das institutionell relevante Wissen bzw. Kapital (z. B. formale Nachweise, sprachliche Sicherheit, Systemwissen), um Übergänge erfolgreich zu bewältigen. Der Abbruch ist hier kein aktiver Akt, sondern das Resultat von Entmutigung und Überforderung durch fehlende Kompetenzen im Umgang mit und Agieren in Institutionen. Dabei spielt im Prozess des Spracherwerbs parallel zur notwendigen Erwerbsarbeit die didaktische Ausgestaltung von Sprachkursen eine Rolle, wie folgende Interviewpassage belegt:

Frage: „Wenn Sie sich mit Ihren Freunden vergleichen – haben die ähnliche Deutschkenntnisse wie Sie? Oder ist das unterschiedlich?“

A_J_1: „Sie wollen auch Deutsch lernen, aber alle meine Freunde arbeiten jetzt. Sie sagen, dass Deutsch für sie sehr schwierig ist. Sie schaffen meist nur A2 oder B1 und fangen dann zu arbeiten an.“

Frage: „Zum Beispiel beim Sprachkurs - Gibt es etwas, das man besser organisieren könnte?“

A_J_1: „....deswegen würde ich sagen: Fürs Lernen ist eine kurze Lernzeit besser als eine lange.“ ... „Wenn man heute etwas lernt, kann man es draußen üben. Aber

wenn ich acht Stunden lerne, muss ich sofort nach Hause und schlafen – ich kann nicht mehr. Dann ist man fertig.“

Im schulischen Kontext äußert sich institutionelles Versagen auch durch ausbleibende Intervention etwa bei Gewalt und Mobbing unter Schüler:innen. Der Bildungsabbruch ist eine erzwungene Exit-Strategie, wobei die Schule ihre Schutzfunktion verliert. Die folgende Interviewpassage steht exemplarisch für diese Form:

V_J_1: „Ich habe in der 11. Schulstufe abgebrochen, weil mich eine Gruppe täglich geschlagen hat. Die Direktorin hat mich rausgeschmissen, weil es angeblich mein Problem war.“

Der Typus institutionell verursachter „Übergangsabbruch“ tritt in migrantischen Biografien besonders häufig auf. Migration steht zwar nicht in einem kausalen Zusammenhang dazu, wirkt aber in der Regel verstärkend, indem sie die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Übergänge komplexer, länger und weniger transparent ausfallen bzw. das Systemwissen fehlt. Daher erscheinen diese nicht nur als weniger bewältigbar, sondern sind es objektiv auch.

Demotivierter Bildungsabbruch (Typ II)

Ein zweiter, besonders in der männlichen Teilstichprobe dominanter Typus ist der Abbruch infolge von Perspektivverlust und sich einstellender Demotivation. Dieser kann die Folge sich aufbauender Überforderung, psychischer Erschöpfung und Vertrauensverlust in die Institution sein. Bildung wird nicht abgelehnt, sondern die Praxis als nicht mehr bewältigbar erlebt. Besonders relevant ist dieser Typ bei Jugendlichen mit psychischen Belastungen und fehlender früher Unterstützung.

Zwar bleibt die grundsätzliche Anerkennung von Bildung als Wert erhalten, allerdings erodiert jedoch das Vertrauen in die eigene Anschlussfähigkeit an das Bildungssystem.

Typisch für diesen Abbruchtyp sind Erfahrungen von wiederholtem Scheitern und negativer Rückmeldung:

V_J_2: „Egal wie sehr man sich anstrengt, es reicht einfach nie.“ ... „Du kommst in die Schule und weißt, was auf dich zukommt. Dann sucht man Ausreden wie: Ich bin krank.“ ... „Letztes Jahr hatte ich dann einen kompletten Burn-out, war zu nichts mehr fähig.“

Die gesetzten und von der Gemeinschaft geteilten Bildungsziele bleiben bestehen, die individuell verfügbaren Mittel dazu sind jedoch limitiert und die unmittelbaren Ziele als zunehmend unerreichbar erlebt. Bildungsabbrüche stehen hier für

Resignation und Rückzug aus einem System, das als eines erlebt wird, das zu wenig auf die eigenen Bedürfnisse reagiert. Besonders relevant ist in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung mangelnder Wirksamkeit von Maßnahmen und Bildungsangeboten:

A_J_3: „Der Kurs war nicht gut – alle haben Arabisch oder andere Sprachen gesprochen, kaum jemand Deutsch.“ ... „Die Lehrerin war auch nicht wirklich da. Ich habe dort nicht viel gelernt.“

Die Segregation setzt sich auch in Bildungsmaßnahmen fort und wirkt als demotivierend kontraproduktiv empfunden:

Frage: „Das heißt, Sie mussten Ihre Sprachausbildung wegen der Arbeit abbrechen?“

A_J_2: „Ja, ich habe auf der Baustelle gearbeitet. Und als ich abgemeldet wurde, bin ich wieder in die Schule gegangen – A1 und später Jugendcollege, zwischen A1 und A2. Ich habe gelernt, aber ich habe die A1-Prüfung leider nicht bestanden. ... Im Jugendcollege hatte ich wenig Zeit: Eine Woche war „arabische Beratung“, dann hieß es wieder, ich müsse in den Technikkurs. Aber ich wollte Deutsch lernen: E-Mails schreiben, Wörter verstehen. Stattdessen musste ich in diesen Technikkurs.“

Frage: Was ist „Technik-Kurs“?

A_J_2: „Das ist ein Kurs, da sitzen 20–25 Personen im Raum und sollen etwas Technisches basteln oder bauen, aber viele verstehen kaum Deutsch.“

V_J_1: „Man macht einen Kurs nach dem anderen, aber am Ende steht man wieder da.“

Die Entkopplung von Anstrengung und Ergebnis stellt einen zentralen Demotivationsmechanismus dar, der Bildungsabbrüche wahrscheinlicher macht, insbesondere dort, wo keine realistischen Alternativen bestehen.

Der demotivierte Abbruch zeigt sich sowohl in migrantischen als auch nicht migrantischen Kontexten, erhält in letzteren jedoch eine zusätzliche Dimension. Perspektivverlust bezieht sich hier nicht nur auf den Arbeitsmarkt, sondern auf die gesellschaftliche Teilhabe insgesamt. Bildung verliert ihren Sinn, wenn sie nicht in Anerkennung übersetzt werden kann:

BA_B_1: „Warum soll ich mich anstrengen, wenn ich am Ende trotzdem nicht dazugehöre?“

Dieser Typus ist besonders riskant, da er mit Resignation und Rückzug einhergeht und die Anschlussfähigkeit an reguläre Bildungs- und Erwerbswege stark reduziert.

Strategisch-temporärer Bildungsabbruch (Typ III)

Ein dritter Typus, der vor allem bei weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund sichtbar wird, ist der strategisch-temporäre Abbruch als Folge multipler Belastungen. Im Unterschied zu Typ II geht dieser Abbruch nicht mit einer grundsätzlichen Bildungsdemotivation einher, sondern mit einer situativen Überforderung durch vielfältige, nicht zuletzt familiäre Anforderungen.

Bildung wird in diesen Fällen nicht als sinnlos erlebt, sondern als momentan nicht bewältigbar:

BA_T_1: „Ich wollte eigentlich weitermachen, aber es war einfach zu viel gleichzeitig.“

Dieser Typus ist eng mit psychosozialen Belastungen, familiären Verantwortlichkeiten und sprachlichen Anforderungen verknüpft. Bildungsabbrüche fungieren als kurzfristige Entlastungsstrategie, um den Anforderungen anderer entsprechen zu können.

Frage: „Und warum ist daraus [Ausbildung zum Altenpfleger] nichts geworden?“

A_J_2: „Man braucht B1 oder bestimmte Unterlagen. Ich frage mich, warum man für die Altenpflege B1 braucht. Für Ärzte ja, aber für Pflege sollte es reichen, gut sprechen zu können.“

Frage: „Ist das noch immer Ihr Plan?“

A_J_2: „Ja, aber nicht sofort. Ich möchte zuerst [als Maurer] arbeiten. Wenn ich dann Zeit habe, mache ich die Pflegeausbildung.“

Charakteristisch ist, dass Bildungsabbrüche hier häufig als reversibel angesehen werden. Die Option eines späteren Wiedereinstiegs wird explizit offengehalten, was diesen Typus deutlich von resignativen Abbruchmustern unterscheidet. Allerdings erscheinen diese Zielsetzungen als sehr voraussetzungsvoll und unsicher, wie die weiterführende Passage des Interviews verdeutlicht:

Frage: „Sie haben gemeint, Sie möchten vielleicht doch eine Ausbildung für den Pflegeberuf machen?“

A_J_2: „Ja, wenn ich einen anderen, besseren Job finde, gehe ich dorthin. Auf der Baustelle muss ich um fünf Uhr aufstehen, dann zwei Stunden Heimweg, insgesamt acht bis zehn Stunden Arbeit. Dann komme ich nach Hause, esse, schlafe – und das jeden Tag. Da habe ich kein Leben. Keine Zeit für gar nichts. Nur arbeiten. Aber ich sage mir: Wenn ich arbeite und zusätzlich eine Ausbildung für

Baumaschinen mache – Stapler, Bagger usw. – dann kann ich auf der Baustelle weiterkommen.“

Frage: „Also es ist ein schwerer Weg, aber Sie sind motiviert?“

A_J_2: „Ja, sicher. Ich bin noch jung. Alles geht. Ich kann alles schaffen: diese Ausbildung, später vielleicht auch die Altenpflege – ich brauche nur Zeit.“

„Ich brauche nur Zeit“ ... und vor allem die nötige institutionelle Unterstützung, möchte man als Bedingung des Gelingens hinzufügen.

Segregationsverstärkte Abbruchverläufe (Typ IV)

Letztlich zeigt sich in den Interviews noch ein vierter eher übergreifender Typus, der Bildungsabbrüche nicht unmittelbar verursacht, sie jedoch massiv begünstigt bzw. verstärkt: Durch sich vollziehende Segregation werden Abbrüche weiter gefördert, indem in der Gruppe ähnliche Erfahrungen geteilt und als kollektives gesellschaftlich bedingtes Schicksal erlebt werden. In migrantischen Biografien kommt dieses Abbruchmotiv besonders stark zum Tragen, da Segregation hier nicht nur sozial, sondern auch ethnisch und symbolisch aufgeladen ist.

Jugendliche, deren soziale Netzwerke überwiegend aus Personen in ähnlichen prekären Übergangslagen bestehen, berichten häufiger von kollektiv erlebter Demotivation:

V_J_1: „Bei uns hat eh fast jeder irgendwann aufgehört.“

In solchen Konstellationen werden Bildungsabbrüche zur Normalität. Im Zuge dessen verliert Bildung ihre Funktion als zentrale Ressource sozialen Aufstiegs. An deren Stelle treten kurzfristige, pragmatische Orientierungen des Aus- und Durchkommens. Der Zugang zu Arbeit erfolgt über ethnisch-homogene Netzwerke, nicht über institutionelle Vermittlung. Segregation wirkt hier kurzfristig kompensatorisch, aber längerfristig limitierend für Bildungs- und Aufstiegschancen. Der Abbruch wird dadurch nicht verursacht, aber stabilisiert. Folgende Interviewpassage steht exemplarisch für dieses Muster:

Frage: „Dann haben Sie den Kurs abgebrochen und aktiv nach einem Job gesucht?“

A_J_3: „Ja. Ein Kollege hat mir geholfen; er hat mit seinem Chef gesprochen. Eine Woche später hatte ich Arbeit – in einem Restaurant. Ich habe dort geputzt und abgewaschen, in einem arabischen Restaurant.“

Das Ausweichen in oft prekäre und informelle Sektoren der Wirtschaft verstärkt die Distanz zur Mehrheitsgesellschaft und fördert die zuvor beschriebenen Abbruchformen.

4.2.1 Unterschiede nach migrantischen Herkunftsgruppen

Die Auswertung der Interviews zeigt deutlich, dass „migrantische Biografien“ keine homogene Kategorie darstellen. Bildungsabbruchsriskiken variieren erheblich je nach Migrationsmotiv, Vorbildung, rechtlichem Status, familiärer Einbettung und Dauer der Migrationserfahrung. Diese Unterschiede strukturieren, welcher Abbruchtyp dominant wird und welche Integrationskriterien wirksam greifen können.

Fluchtmigration aus hochinstabilen Herkunftskontexten (z. B. Afghanistan, Syrien)

Bei Jugendlichen aus klassischen Flucht Kontexten sind Bildungsabbruchsriskiken besonders eng mit Typ I (institutionell induzierter Übergangsabbruch) und Typ II (demotivierter Abbruch) verschränkt. Die Bildungsbiografien sind häufig bereits vor der Ankunft durch Krieg und Flucht bedingte Unterbrechungen, Schulverbote oder informelle Bildung geprägt. Diese Vorabbrüche normalisieren Diskontinuität und schwächen Erwartungen an institutionelle Verlässlichkeit:

A_J_4: „Nein, ich habe dort [in Syrien] nie eine Schule besucht. Ich habe erst in Österreich Schule besucht.“ ... „Ich habe nie lernen können – wegen des Kriegs in meinem Land. Und in der Türkei durften wir nicht, weil wir Ausländer waren.“

Im Material zeigt sich, dass diese Jugendlichen hohe Bildungsaspirationen mitbringen, jedoch wiederholt an Anerkennungs- und Übergangsbarrieren scheitern:

V_J_1: „Ich habe schon so oft neu anfangen müssen, irgendwann fragt man sich, ob es überhaupt Sinn hat.“

Gelingende Integration ist hier besonders abhängig von früher initiativer institutioneller Begleitung im Sinne der Aufrechterhaltung von Ambitionen und rechtlicher Sicherheit. Bleiben Asylverfahren langwierig oder unklar, kippt Typ I rasch in Typ II. Der Perspektivverlust wirkt dabei nicht nur bildungsbezogen, sondern existenziell. Diese Gruppe weist ein erhöhtes Risiko für segregationsverstärkte Rückzugsverläufe auf, nicht aus kultureller Distanz, sondern aufgrund der Wahrnehmung als unüberwindbarer erscheinender institutioneller Hürden.

Abbruch oder Verzicht auf höhere Bildungsziele erfolgen aufgrund wahrgenommener Überforderung und geringer Realisierbarkeit. Ein Interviewpartner thematisiert explizit den Verzicht auf Matura und Hochschule, obwohl Bildungsinteresse vorhanden ist:

A_J_4: „Eine Fachhochschule ist sehr schwer. Man braucht eine Matura, und ich habe keine.“ ... „Ich würde gerne lernen, aber die Matura ist im Moment kein Thema.“ ... „Es ist sehr schwer. Ich habe nie gelernt.“

Arbeits- und Familienmigration aus bildungsnahen Herkunftskontexten (z. B. Teile Osteuropas, Balkan)

Jugendliche aus Arbeits- oder Familienmigration zeigen häufiger Typ III (strategisch-temporärer Abbruch). Ihre Bildungsbiografien sind meist formell anschlussfähig, Unterbrechungen entstehen primär durch ökonomische Notwendigkeiten oder durch den frühen Einstieg in Erwerbsarbeit. Abbrüche sind hier oft taktisch motiviert und erscheinen als reversibel.

Im Unterschied zur Fluchtmigration ist der institutionelle Vertrauensvorschuss höher:

A_J_2: „Ich wusste, ich kann später wieder weitermachen, jetzt ist Arbeiten wichtiger.“

Integration gelingt hier besonders dann, wenn Systeme Durchlässigkeit und Wiedereinstieg ermöglichen. Scheitert dies, etwa durch starre Ausbildungslogiken oder fehlende Anerkennung informeller Kompetenzen, kann auch dieser Typ in einen institutionell induzierten Übergangsabbruch kippen. Segregations- und Extremismusrisiken sind hier vergleichsweise gering, solange Erwerbsintegration gelingt. Die Risiken steigen jedoch bei wiederholt erlebter institutioneller Diskriminierung bzw. Unterschätzung von Kompetenzen.

Zweite-Generation- und früh migrierte Jugendliche (Aufwachsen im österreichischen Bildungssystem)

Bei früh migrierten oder hier aufgewachsenen Jugendlichen verschiebt sich das Risiko deutlich. Bildungsabbrüche treten hier seltener als Folge expliziter Exklusion auf, sondern häufiger im Modus Typ IV (segregationsverstärkter Abbruchverlauf). Diese Jugendlichen erleben sich formal zugehörig, stoßen jedoch auf systematische Ausgrenzung, insbesondere in segregierten Schulen oder Stadtteilen.

Im Material wird dies als latente Entfremdung beschrieben:

BA_B_1: „Man ist hier aufgewachsen, aber irgendwie gehört man trotzdem nicht richtig dazu.“

Integration gelingt hier weniger über formale Übergangs- bzw. Aufstiegshilfen als über soziale Durchmischung, Anerkennung und Zugehörigkeitserfahrungen. Bleiben diese aus, können Bildungsabbrüche Ausdruck einer resignativen Distanzierung vom Bildungssystem werden. Dieser Typ weist bei gleichzeitiger sozialräumlicher Segregation eine erhöhte Anfälligkeit für radikale Deutungsangebote auf, da diese Zugehörigkeit und Anerkennung versprechen, nicht weil Bildungsferne besteht.

Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF)

Eine Sonderkonstellation bilden unbegleitete Minderjährige. Hier kumulieren Risiken aus Typ I, II und IV in besonderer Weise. Fehlende familiäre Unterstützung, psychische Belastungen und institutionelle Überforderung führen dazu, dass Bildungsabbrüche häufig nicht intentional, sondern als Folge struktureller und emotionaler Vereinzelung entstehen, weil vertraute empathische soziale Ressourcen einer Familie nicht verfügbar sind.

In folgenden exemplarischen Zitaten kommt das markant zum Ausdruck:

A_J_3: „In Österreich hatte ich niemanden, nur zwei Cousins.“ ... „Zuhause fühlt man sich dann alleine, man fühlt sich traurig und isoliert.“ ... „Normalerweise redet man mit Mutter oder Vater – aber ich hatte niemanden.“

A_J_4: „Viele kommen ohne Eltern hierher. Sie wissen nicht, wie sie leben oder lernen sollen.“ ... „Viele sind allein, niemand fragt wirklich nach, wie es ihnen geht.“

Integration gelingt hier nur bei intensiver, kontinuierlicher Begleitung. Fehlt diese, entstehen hohe Risiken für dauerhafte Bildungsabbrüche, informelle Ökonomien und in Einzelfällen illegale Bewältigungsstrategien. Diese Risiken sind also dadurch gekennzeichnet, dass familiäre emotionale sowie anleitende bzw. begleitende Strukturen im Feld von Bildung und Beschäftigung gänzlich fehlen. Diese müssten zwecks Erhöhung von Chancen der Teilhabe institutionell kompensiert werden.

Einmal mehr wird deutlich, dass das Merkmal „Herkunft“ als solches nicht Abbrüche verursacht, sondern vielmehr starken Einfluss auf die Realisierbarkeit individueller bildungs- und berufsrelevanter Aspirationen und Pläne durch Aufnahme institutioneller (Bildungs-)Wege nimmt. Bildungsabbrüche entstehen dort, wo institutionelle Arrangements herkunftsspezifische Unterschiede bzw. unterschiedliche Settings von Migration nicht kompensieren, sondern verstärken.

Bildungsabbruchsriskiken variieren innerhalb migrantischer Gruppen erheblich. Eine undifferenzierte Klassifizierung nach einer uniformen Kategorie „Migration“ verdeckt diese Unterschiede und führt zu Fehlsteuerungen. Prävention und Integration müssen daher typen- und herkunftssensibel ansetzen, und nicht entlang ethnischer oder nationaler Merkmale ansetzen. Unterschiedliche Ausgangslagen gilt es institutionell zu adressieren und Sensibilität bei pauschalen Defizitzuschreibungen walten zu lassen.

4.3 Risikopotenziale für Extremismus

Extremismus erscheint in den Interviews nicht als explizites Thema, wohl aber als potenziell aktivierbare Deutungsoption, wenn Bildungsabbrüche mit dauerhaften

Entwertungs- bzw. Diskriminierungserfahrungen und Segregation zusammentreffen. Besonders riskant sind demotivierte Abbruchverläufe (Typ II) in segregierten Kontexten.

Ähnlich verhält es sich mit Risiken illegaler Erwerbsstrategien. Bildungsabbrüche führen nicht automatisch zu Illegalität, erhöhen im Spiegel der Interviews jedoch die potenzielle Anfälligkeit, wenn mehrere Faktoren zusammentreffen: Fehlende legale Erwerbsperspektiven, aufenthaltsrechtliche Unsicherheit und Zugehörigkeit zu (selbst-)segregierenden Gruppen.

In den Interviews kommt dies indirekt zum Ausdruck:

A_J_3: „Wenn man nichts hat und nichts bekommt, sucht man sich halt andere Wege.“

Illegalität erscheint hier nicht als Normbruch, sondern als pragmatische Anpassung an nicht realisierbare legale Optionen. Potentiell betroffen sind demnach insbesondere segregationsverstärkte und demotivierte Abbruchverläufe (Typ II und IV).

Der Vergleich migrantischer und nicht-migrantischer Biografien zeigt, dass Bildungsabbrüche im Migrationskontext eine erhöhte gesellschaftliche Folgewirkung entfalten. Sie sind enger mit Segregation, Anerkennungsdefiziten und Zugehörigkeitsfragen verknüpft und bergen dadurch höhere Risiken sekundärer Problemverläufe.

4.3.1 Spezifische Risikopotenziale von Bildungsabbruch und Fluchtkonstellationen

Bildungsabbrüche als Risikoverstärker

Die Analysen der Interviews legen nahe, dass Risiken von Segregation, Extremismus und Illegalität nicht als eigenständige oder primäre Phänomene zu verstehen sind. Vielmehr treten sie dort auf, wo Bildungsabbrüche mit weiteren strukturellen Belastungen zusammentreffen und zentrale Integrationsfunktionen von Bildung dauerhaft ausfallen. Bildungsabbrüche wirken in diesem Sinne nicht kausal, sondern multiplikativ. Sie verstärken bestehende Unsicherheiten und begrenzen jene Ressourcen, über die gesellschaftliche Teilhabe regulär organisiert wird.

Theoretisch lässt sich dieses Wirkungsgefüge über drei zentrale Funktionen von Bildung fassen. Bildung strukturiert den Alltag durch zeitliche Rhythmen und institutionelle Verpflichtungen, sie eröffnet normierte Zukunftsperspektiven in Form von Arbeit, Status und Anerkennung und bindet Individuen in soziale Kontexte ein.

Bildungsabbrüche werden dann riskant, wenn diese Funktionen insgesamt wegbrechen. Unter solchen Bedingungen können Anschlussstellen für alternative, teils problematische (anomische) Bewältigungsformen entstehen.

Segregation als Folge von Bildungsabbrüchen

Segregation erscheint in den Interviews vor allem als Folge enttäuschter Bildungs- und Berufserwartungen sowie erlebter Diskriminierung. Besonders Erfahrungen in Kursen oder Ausbildungsmaßnahmen wirken stark demotivierend:

V_J_3: „Österreichische Jugendliche haben gesagt, dass ukrainische Leute scheiße sind.“ ... „Ich bin dann weniger motiviert [im Kurskontext]“.

Kommt es zu Bildungsabbrüchen, gehen zunächst schulische und arbeitsbezogene Kontakte verloren. In der Folge konzentrieren sich soziale Beziehungen stärker auf vertraute, meist ethnisch homogene Netzwerke. Dieser Rückzug kann kurzfristig Schutz und Orientierung bieten, langfristig jedoch soziale Exklusion verstärken:

V_J_3: „In der Freizeit bin ich nur mit ukrainischen Jugendlichen unterwegs.“

Nicht intendierte Bildungsabbrüche, etwa durch Probleme bei der Anerkennung von Abschlüssen oder durch administrative Hürden, können solche ausgrenzenden Entwicklungen zusätzlich verstärken. Segregation und sozialer Rückzug erscheinen damit häufig als Reaktion auf wiederholte Erfahrungen des Scheiterns.

Wie stark sich solche Dynamiken ausprägen, hängt auch von den Ausgangsbedingungen ab. Solange realistische Rückkehroptionen in Bildung oder Ausbildung bestehen, sind ausgrenzende Verläufe weniger wahrscheinlich. Wo Segregation bereits im sozialen oder schulischen Umfeld angelegt ist, etwa bei Jugendlichen der zweiten Generation in stark segregierten Kontexten, kann sie hingegen selbst zur Ausgangsbedingung von Bildungsabbrüchen werden.

Die Muster unterscheiden sich zudem nach Migrationskontext. Bei Fluchtmigration ist das Risiko strukturell nachhaltiger Benachteiligung besonders hoch. Bei der zweiten Generation zeigen sich häufiger Formen zugeschriebener Ausgrenzung durch die Mehrheitsgesellschaft, die sich teilweise in ethnisch geprägten Rückzug übersetzen („dabei sein, aber nicht dazugehören“). Arbeitsmigration weist demgegenüber ein geringeres Segregationsrisiko auf, solange die Integration in den Arbeitsmarkt stabil bleibt.

Extremismus als symbolische Ersatzintegration

Extremismus erscheint in den Interviews nicht als ideologischer Ausgangspunkt und konkrete Option, sondern als mögliche Folge von Sinn- und Anerkennungsdefiziten,

die aus sich nicht realisierenden bzw. nicht realisierbaren Bildungs- und Aufstiegspfaden resultieren. Extremismus kann identitätsstiftender Ersatz dort sein, wo „normale“ legale Anerkennungswege dauerhaft verschlossen bleiben.

Nachhaltige Bildungsabbrüche reduzieren den Selbstwert im „legalen“ sozialen Kontext und führen zu Perspektivverlust. In dieser Konstellation steigt die Attraktivität eindeutiger Deutungsangebote, die Sinn, Zugehörigkeit und moralische Aufwertung versprechen. Besonders ausgeprägt ist dieses Risiko, wenn Jugendliche erleben, dass regelkonformes Verhalten und Anstrengung keine Wirkung entfalten. Aussagen wie „egal was man macht, man bleibt immer der Gleiche“ verweisen auf diese Form strukturierter Ohnmacht.

Hier zeigen sich deutliche Unterschiede je nach Migrationskontext. Bei Jugendlichen mit Fluchterfahrung steigt das Risiko, sich alternativen politisch-religiösen Werte- und Referenzsystemen von Gemeinschaft zuzuwenden, vor allem dann, wenn sie über längere Zeit keine realistischen sozioökonomischen Perspektiven innerhalb der Mehrheitsgesellschaft sehen. Bei Jugendlichen der zweiten Generation treten eher Formen der identitätspolitischen Radikalisierung auf. Diese knüpfen häufig an Erfahrungen von Zugehörigkeit und Ausschluss an. In Biografien aus Arbeitsmigration bleibt das Potenzial für extremistische Orientierungen dagegen meist gering, zumindest solange soziale Aufstiegsmöglichkeiten erkennbar und erreichbar bleiben.

Illegalität als instrumentelle Anpassung unter ökonomischem Druck

Risiken von Illegalität und informellen Erwerbsstrategien lassen sich als notwendige opportunistische Anpassungen deuten. In den Interviews mit Jugendlichen werden solche Strategien von anderen Peer-Mitgliedern berichtet, für sich selbst aber als Option zurückgewiesen:

Frage: „Und was machen die dann, wenn das AMS vorbei ist? Schwarzarbeit?“

A_J_4: „Ja, hundert Prozent. Viele arbeiten schwarz. Ich habe das oft gesehen in Wien. Aber wenn sie erwischt werden, verlieren sie alles – Job, Ausbildung – und machen sich das Leben kaputt.“

Frage: „Gibt es Probleme mit Drogen oder Kriminalität?“

A_J_4: „Ich persönlich habe solche Freunde nicht. Ich bin immer brav. Meine Freunde arbeiten, lernen, machen Ausbildungen. Andere, die Drogen nehmen oder schwarz arbeiten, kenne ich nicht persönlich. Aber ich habe es gesehen, auch in der Schule.“

Bildungsabbrüche werden hier dann relevant, wenn sie mit ökonomischer Marginalisierung und fehlender rechtlicher Absicherung zusammentreffen. Der Abbruch selbst erzeugt keine Illegalität, erhöht jedoch die Wahrscheinlichkeit, dass unter Druck alternative Erwerbsstrategien in Betracht gezogen werden. Illegalität wird nicht offen legitimiert, aber als strukturelle Möglichkeit sichtbar:

V_J_1: „Manche sitzen hier drei Jahre und machen nichts.“ ... „Wenn man ein Zeugnis sieht, werden Schlüsse gezogen.“

Herkunftsspezifisch zeigen unbegleitete minderjährige Geflüchtete die höchste Vulnerabilität, da hier Bildungsabbrüche mit fehlender sozialer und rechtlicher Absicherung kumulieren. Aussagen wie „man muss irgendwie überleben“ verweisen auf diese instrumentelle Logik.

Frage: „Also Dealen als „Business“?“

A_J_4: „Ja, viele machen das. Einige wollen nicht arbeiten.“

Frage: „Warum geraten manche Jugendliche in solche Kreise?“

A_J_4: „Viele kommen ohne Eltern hierher. Sie wissen nicht, wie sie leben oder lernen sollen. Ältere Männer, 20 oder 25 Jahre alt, verkaufen Drogen und sprechen Jugendliche an: „Komm mit uns arbeiten.“ So verlieren sie die Jungen. Ich habe viel gesehen.“

Bei Fluchtmigration steigt das Risiko mit der Dauer aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit, während es bei der zweiten Generation primär durch verstetigte sozialräumliche Segregation vermittelt ist.

4.4 Resümee aus Interviews mit Jugendlichen

Die Interviews mit Jugendlichen zeigen, dass Bildungs- und Berufsintegration im Jugendalter grundsätzlich von ähnlichen Faktoren geprägt ist, ihre tatsächliche Wirksamkeit jedoch stark von den strukturellen Rahmenbedingungen der jeweiligen Biografie abhängt. Während Integration in nicht-migrantischen Lebensverläufen häufig als Frage individueller Orientierung innerhalb eines grundsätzlich zugänglichen Systems erscheint, erweist sie sich in migrantischen Biografien deutlich häufiger als strukturell fragiler Prozess.

Gelingende Integration entsteht dort, wo Übergänge im Bildungs- und Ausbildungssystem transparent und verlässlich gestaltet sind und Jugendliche das Gefühl haben, dass ihre bisherigen Erfahrungen und Fähigkeiten anerkannt werden. Entscheidend ist dabei auch, dass Bildung aus der Perspektive der Jugendlichen als

sinnvoll und erreichbar erscheint. Wenn Lernwege als nachvollziehbar, anschlussfähig und realistisch erlebt werden, steigt die Bereitschaft, Anstrengungen in Ausbildung und Qualifikation zu investieren. Ebenso wichtig sind soziale Unterstützungsstrukturen durch Familie, Schule oder soziale Einrichtungen sowie institutionelle Rahmenbedingungen, die Teilhabechancen tatsächlich eröffnen und nicht durch formale oder strukturelle Hürden begrenzen.

Bildungsabbrüche unter Jugendlichen folgen keinem einheitlichen Muster. Bildungsabbrüche treten sowohl in migrantischen als auch in nicht-migrantischen Lebensläufen auf, ihre soziale Bedeutung und biografische Verarbeitung unterscheiden sich jedoch deutlich. In nicht-migrantischen Biografien erscheinen Bildungsabbrüche häufig als situative Fehlpassungen innerhalb eines an sich vertrauten Systems. Jugendliche verfügen in diesen Fällen meist über implizites Wissen darüber, wie das Bildungssystem funktioniert, welche Alternativen bestehen und an wen sie sich im Falle von Problemen wenden können. Abbrüche werden daher häufig nicht als endgültiges Scheitern interpretiert, sondern als Zwischenphase oder Neuorientierung. In den Interviews wird dies beispielsweise mit Aussagen beschrieben wie: „Ich hab gemerkt, das war einfach nicht das Richtige für mich, dann hab ich halt was anderes probiert.“ Der Abbruch bleibt in solchen Fällen biografisch integrierbar und wird oft durch familiäre Unterstützung oder institutionelle Angebote abgefedert.

Demgegenüber werden Bildungsabbrüche in migrantischen Biografien häufig deutlich existenzieller erlebt. Sie betreffen nicht nur den unmittelbaren Bildungsweg, sondern können als grundlegende Infragestellung der eigenen Zugehörigkeit nicht nur zum Bildungssystem, sondern zur Gesellschaft als solcher wahrgenommen werden. Institutionelle Anforderungen, wie Sprachkompetenz, Kompetenzen im Umgang u.a. mit dem Schul- bzw. Bildungssystem erscheinen in den Interviews häufig nicht als vorübergehende Schwierigkeiten, sondern als zum Teil übergroße Hürden und wirken als dauerhafte Selektionsmechanismen. Das äußert sich in den Interviews als Eindruck permanenter Unzulänglichkeit trotz intensiver Anstrengungen. Ein Jugendlicher beschreibt diese Erfahrung etwa mit den Worten: „Ich lerne, ich bemühe mich, aber es fühlt sich an, als wäre es nie genug.“

Migration, Geschlecht oder soziale Herkunft wirken dabei nicht als direkte Ursachen von Bildungsabbrüchen, sondern als strukturierende Kontextfaktoren, die darüber entscheiden, in welchem Ausmaß Jugendliche institutionelle Unterstützung erhalten oder auf strukturelle Barrieren stoßen. Allerdings bestehen dabei innerhalb migrantischer Gruppen erhebliche Unterschiede. Bildungsabbruchsriskiken variieren je nach Migrationskontext und biografischer Ausgangslage deutlich. Bei Jugendlichen mit Fluchterfahrung besteht ein besonders hohes Risiko für institutionell bedingte

oder demotivationsbedingte Abbrüche. Unterbrochene Bildungsbiografien, sprachliche Anforderungen, rechtliche Unsicherheiten sowie psychische Belastungen können dazu führen, dass schulische oder berufliche Integration nur schwer bruchlos bzw. erfolgreich vollzogen werden kann. Eine besonders vulnerable Gruppe stellen unbegleitete minderjährige Flüchtlinge dar. Bei ihnen kumulieren häufig mehrere Risikofaktoren gleichzeitig, etwa fehlende familiäre Unterstützung, unsichere Aufenthaltsstatus, sprachliche Hürden und psychosoziale Belastungen.

Demgegenüber zeigen Jugendliche aus Arbeitsmigrationskontexten häufiger strategisch-temporäre Unterbrechungen von Bildungswegen. Diese entstehen beispielsweise durch kurzfristige Erwerbstätigkeit oder familiäre Verpflichtungen. Das Risiko besteht dabei darin, ob sich das Bildungssystem als ausreichend tolerant bzw. durchlässig gegenüber solchen diskontinuierlichen Bildungswegen erweist. Jugendliche der zweiten Generation sehen sich auch häufig mit spezifischen Formen verstetigter Segregation konfrontiert. Räumliche Konzentrationen, segregierte Schulkontexte oder niedrige – vererbte - Bildungslevels im privaten Umfeld können dazu führen, dass Bildungsabbrüche wahrscheinlicher werden, obwohl diese Jugendlichen formal im österreichischen Bildungssystem sozialisiert wurden.

In Bezug auf gesellschaftliche Folgeeffekte von Bildungsabbrüchen zeigt sich, dass solche weit davon entfernt sind, zwangsläufig zu sozialer Segregation, Extremismus oder illegalen Aktivitäten zu führen. Vielmehr können sie als frühe Warnsignale dafür genommen werden, dass Bildung ihre integrative und strukturierende Funktion nicht mehr erfüllen kann. Wenn Übergänge dauerhaft blockiert sind, Anerkennung ausbleibt und soziale Einbettung geschwächt wird, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche alternative Formen der Orientierung oder Bewältigung suchen.

5 Übergreifendes Fazit aus den Erhebungen

Die Gegenüberstellung der Interviews mit Expert:innen- und Jugendlichen macht deutlich, dass Bildungs- und Berufsintegration junger Menschen mit Migrations- oder Fluchterfahrung kein linearer Prozess ist, sondern von fragilen Übergängen, institutionellen Rahmenbedingungen und biografischen Ressourcen geprägt wird. Während Expert:innen diese Dynamiken vor allem strukturell interpretieren, etwa im Hinblick auf institutionelle Selektionsmechanismen, fehlende Anerkennung von Kompetenzen oder unzureichend koordinierte Übergänge von einer Institution bzw. Einrichtung in eine andere, beschreiben Jugendliche dieselben Prozesse stärker aus der Perspektive individueller Erfahrung und subjektiver Sinnhaftigkeit.

Ein zentraler gemeinsamer Befund besteht darin, dass Bildungsabbrüche nur selten aus mangelnder Motivation resultieren. Sowohl Expert:innen als auch Jugendliche berichten von grundsätzlich hohen Bildungs- und Erwerbsaspirationen. Abbrüche entstehen vielmehr dort, wo institutionelle Anforderungen und biografische Voraussetzungen nicht ausreichend aufeinander abgestimmt sind. Aus Expert:innenperspektive äußert sich dies in strukturellen Barrieren, fehlender Anerkennung vorhandener Kompetenzen oder begrenzten Förderressourcen. Jugendliche erleben diese Situationen dagegen häufig als Gefühl permanenter Überforderung oder mangelnder Anerkennung, insbesondere wenn trotz großer Anstrengungen kein Fortschritt sichtbar wird.

Auch hinsichtlich migrationsspezifischer Faktoren ergänzen die beiden Perspektiven einander. Expert:innen beschreiben Migration primär als Kontextfaktor, der bestehende soziale Ungleichheiten verstärken kann, etwa durch unterbrochene Bildungsbiografien, rechtliche Unsicherheiten oder begrenzte familiäre Ressourcen. In den Jugendinterviews spiegeln sich diese Bedingungen in konkreten biografischen Erfahrungen wider, etwa in Schwierigkeiten beim Spracherwerb, in Unsicherheiten über Bildungswege oder in dem Eindruck, institutionellen Erwartungen dauerhaft hinterherzulaufen.

Expert:innen identifizieren insbesondere den Übergang von der Pflichtschule in Ausbildung oder weiterführende Bildung als strukturelle Schwachstelle des Systems. Aus der Perspektive der Jugendlichen stellen sich Abbrüche häufig als Folge unklarer Orientierung, fehlender Unterstützung oder unrealistischer Bildungswege dar. Während nicht-migrantische Jugendliche solche Brüche häufiger als temporäre Neuorientierung erleben können, werden sie in migrantischen Biografien oft existenzieller wahrgenommen, da alternative Informations- und Unterstützungsnetzwerke fehlen.

Ausgehend vom jeweiligen Abstraktionslevel wird gelingende Bildungs- bzw. Berufsintegration an institutionelle Strukturen gebunden, die Orientierung, Anerkennung und verlässliche Unterstützung bieten. Expert:innen verweisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von Jugendcoaching, Mentoringprogrammen, Sprachförderung und kooperativen Übergangsstrukturen zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Jugendliche bestätigen indirekt die Wirksamkeit solcher Unterstützungsformen, indem sie erfolgreiche Bildungsverläufe häufig mit persönlicher Begleitung, stabilen Beziehungen und nachvollziehbaren Bildungswegen verbinden.

Auf der Ebene einzelner Maßnahmen erweist sich der Erwerb von Deutschkenntnissen aus beiden Perspektiven als Schlüsselfaktor und über alle Institutionen und Populationen hinweggesehen als größtes strukturelles Defizit: Sowohl unbegleitete – minderjährige – Flüchtlinge als auch Jugendliche der zweiten Generation vermögen trotz Schule und (außerschulischer) Sprachfördermaßnahmen vielfach nicht auf ein kompetitives Level gebracht werden, um zumindest diese Form der Benachteiligung zu kompensieren. Beide Interviewreihen legen erhebliche Steuerungs- und Koordinationsdefizite nahe. Kurzfristige Förderlogiken, fragmentierte Zuständigkeiten zwischen Schule, AMS, Sozialarbeit und Integrationsmaßnahmen sowie fehlende Verzahnung von Sprachförderung, Grundbildung und Berufsorientierung erschweren institutionelle Übergänge. Übergeordnete Bildungs- und Berufsebenen sind dadurch gezwungen, strukturelle Mängel zu kompensieren, ohne über die nötigen Ressourcen oder personellen Kompetenzen zu verfügen.

Hinsichtlich Segregation, Extremismus und Illegalität zeigt das Gesamtbild eine klare Tendenz: Diese Phänomene sind keine direkten Folgen von Migration oder Bildungsabbrüchen, sondern potenzielle sekundäre Anpassungs- und Bewältigungsformen unter Bedingungen anhaltender Perspektivlosigkeit. Wo Bildungs- und Erwerbsperspektiven sichtbar, erreichbar und sozial anerkannt sind, sinkt die Anschlussfähigkeit an potenziell problematische Orientierungen deutlich.

6 Studienfazit

Die Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Analyseergebnisse erlaubt eine differenzierte und zugleich konsistente Gesamtinterpretation von Bildungsabbrüchen, NEET-Status und Integrationsverläufen junger Menschen im Kontext von Migration. Während die quantitative Analyse strukturelle Ungleichverteilungen, Risikogruppen und Verlaufsunterschiede sichtbar macht, liefert die qualitative Analyse lebensweltliche Hintergründe und praktische

Erfahrungen aus der Perspektive von betroffenen Akteuren und Expert:innen, die mit ihnen im Rahmen von Aus- und Weiterbildung sowie arbeitsrelevanter und anderer Beratung professionellen Umgang pflegen.

Beide Zugänge legen nahe, dass Migration kein monokausaler Risikofaktor ist, sondern abhängig vom privaten sowie bildungs- und berufsrelevanten Kontext zum Tragen kommt. Die stark erhöhten NEET-Anteile bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund der ersten Generation lassen sich quantitativ eindeutig belegen. Die Ergebnisse der qualitativen Erhebungen machen deutlich, dass bestehende Defizite hinsichtlich sozialer Eingebundenheit, kultureller Sozialisation und sprachlicher Kompetenzen sowie fehlendes Wissen über das Bildungs- und Berufssystem in Österreich übergroße Hürden darstellen, die ohne institutionelle Anleitung und Unterstützung nicht genommen werden können. Bildungsabbrüche sind vielfach Resultat kumulierter Überforderung.

Die niedrigeren NEET-Anteile und insgesamt besseren Integrationsverläufe der zweiten Generation verunmöglichen, daraus eindimensionale Schlüsse für die Gruppe der Migrant:innen insgesamt abzuleiten. Die quantitative Analyse zeigt, dass Jugendliche der zweiten Generation teilweise bessere Integrationschancen haben als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Die qualitativen Analysen erklären das vor allem damit, dass diese Jugendlichen früher mit dem Bildungssystem vertraut sind und die institutionellen Abläufe besser kennen. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass auch sie Risiken ausgesetzt bleiben, vor allem dort, wo sprachliche Defizite, soziale Segregation oder Diskriminierung nicht aufgefangen werden. Migration wirkt also nicht automatisch als Nachteil, sondern kann bestehende soziale Ungleichheiten je nach Kontext abschwächen oder verstärken.

Interessant ist auch der Blick auf Unterschiede nach Herkunft. In den quantitativen Daten zeigt sich, dass Jugendliche aus wohlhabenderen Herkunftsländern teilweise geringere Integrationsquoten haben als Jugendliche aus Krisen- oder Fluchtländern. Die qualitativen Ergebnisse verdeutlichen, dass die Gruppe der NEETs sehr heterogen ist. Manche Jugendliche, etwa aus EU- oder westeuropäischen Ländern, nutzen den NEET-Status zeitweise freiwillig oder strategisch. Bei vielen Jugendlichen aus Afghanistan oder Syrien handelt es sich dagegen um strukturell benachteiligte Personen, die oft sehr motiviert sind, sich zu integrieren, aber, wie angeführt, an Überforderung mit der eigenen Lebenssituation und strukturellen Vorgaben scheitern.

Ein besonders deutliches Zusammenspiel von quantitativen und qualitativen Befunden zeigt sich beim Thema Geschlecht. Dass türkischstämmige Frauen deutlich häufiger den NEET-Status aufweisen als Männer, lässt sich qualitativ durch familiäre

Rollenbilder, geschlechtsspezifische Erwartungen und fehlende institutionelle Unterstützung erklären. Gleichzeitig machen die Interviews klar, dass diese Muster nicht einfach herkunftsspezifisch zu deuten sind. Sie entstehen vielmehr aus dem Zusammenspiel von sozialer Lage, fehlender externer Unterstützung und zu wenig gendersensiblen Bildungsangeboten.

Die Studienergebnisse machen deutlich, dass Übergangsphasen von Immigration zu Bildung und von Bildung zu Beschäftigung besonders kritisch sind. Der NEET-Status verfestigt sich oft. Jugendliche nehmen diese Phasen häufig als Zeiten der Orientierungslosigkeit, langer Wartezeiten oder unklarer Zuständigkeiten wahr. Besonders schwierig sind Übergänge von der Pflichtschule in eine Ausbildung, von Kursmaßnahmen in den Arbeitsmarkt. In diesen Momenten entscheidet sich oft, ob ein Bildungsabbruch wieder aufgefangen werden kann oder dauerhaft wird.

Ein weiterer wichtiger Faktor ist Sprache. Zwar messen die quantitativen Daten sprachliche Defizite nicht direkt, doch die qualitativen Ergebnisse zeigen klar, wie stark sie Bildungs- und Arbeitsverläufe beeinflussen. Vor allem schwache schriftsprachliche Kompetenzen wirken als zentrale Hürde: Sie erschweren Bildungszugänge, Berufsorientierung und die Integration in Betriebe. Gleichzeitig werden diese Probleme im Bildungssystem häufig zu spät oder nicht ausreichend aufgegriffen.

Auch bei politisch sensiblen Themen wie Segregation, Extremismus oder illegaler Arbeit ergänzen sich beide Analyseebenen. Sowohl auf quantitativer als auch qualitativer Ebene gibt es keinen einfachen Zusammenhang zwischen Migration, NEET-Status und problematischem Verhalten. Allenfalls lassen sich erhöhte Risikopotenziale dort verorten, wo Bildungsabbrüche mit anhaltender Perspektivlosigkeit, sozialer Abwertung und institutionellem Ausschluss zusammenkommen.

Schließlich unterstreichen beide Analysen die wichtige Rolle von Schulen, Bildungs- und Kurseinrichtungen. Während die quantitativen Daten zeigen, wo sich Risiken verfestigen, machen die qualitativen Befunde deutlich, dass gerade niedrigschwellige, flexible und beziehungsorientierte Unterstützungsangebote Integrationsverläufe stabilisieren können. Gleichzeitig wird aber auch klar, dass diese Institutionen oft nur die Folgen struktureller Probleme auffangen, ohne sie dauerhaft lösen zu können.

Insgesamt zeigt sich, dass Bildungsabbrüche und NEET-Verläufe zwar in individuellen bzw. familiären Defiziten gründen, allerdings läge es an institutionellen Strukturen, gerade das durch Kompensation möglichst zu verhindern. Aus der Sicht der

Befragten scheint das vielfach nicht zu gelingen. Insofern ist auch die Funktionalität der beteiligten Institutionen und deren effizientes Zusammenspiel adressiert.

6.1 Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Prävention nicht primär an zusätzlichen Einzelmaßnahmen ansetzen sollte, sondern es vielmehr veränderter institutioneller Zugänge bedarf. Die wichtigsten Ansätze lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Nachgelagerte Maßnahmen entfalten keine nachhaltigen Effekte. Eine höhere Effektivität verspricht die Absicherung und Begleitung kritischer Übergänge von Pflichtschule zu weiterer Ausbildung/Weiterbildung, von Kursmaßnahmen zu betrieblicher Praxis und von der Grundversorgung zur regulären Erwerbsarbeit.
- Dort, wo Übergänge fragmentiert, zeitlich unterbrochen oder institutionell ungeklärt sind, entstehen Bildungsabbrüche mit langfristigen Folgekosten (AMS-Verfestigung, Segregation, psychosoziale Belastung). Daher sollte die Steuerung dieser Übergänge als ein eigenes Maßnahmenfeld etabliert werden, mit klarer Zuständigkeit, ausreichender Dauer und verbindlicher Koordination.
- Das Bildungssystem ist weiterhin stark auf lineare, frühzeitige und störungsfreie Bildungsbiografien ausgerichtet. Die Studie zeigt jedoch, dass gerade Jugendliche mit Migrations- und Fluchterfahrung Bildungswege in Etappen, Unterbrechungen und Neuorientierungen durchlaufen. Es bedarf modularer, anschlussfähiger Bildungsformate, institutionalisierter „Rückkehrpfade“ nach Abbrüchen sowie der Anerkennung von Orientierungs- und Stabilisierungsphasen als legitimen Teil von Bildungsprozessen.
- Sprachkompetenz wirkt in allen untersuchten Projekten als systemische Schlüsselressource, wird aber institutionell nicht als Querschnittsmaterie behandelt. Notwendig sind langfristige, bildungs- und arbeitsmarktnah integrierte Sprachförderung, systematische Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen auch nach Pflichtschulabschluss sowie die Entkopplung von Sprachförderung und kurzfristigen Kurslogiken.
- Viele Maßnahmen setzen implizit voraus, dass Jugendliche bereits stabil, orientiert und belastbar sind. Die Ergebnisse zeigen jedoch, dass fehlende Stabilität selbst das zentrale Integrationshindernis ist. Daher gilt es niederschwellige, entlohnte Übergangsformate stärker zu fördern,

realistische Erwartungshorizonte gegenüber Betrieben zu vermitteln und auch soziale Kompetenzen als arbeitsmarktrelevant anzuerkennen.

- Segregation, Extremismus und Illegalität entstehen nicht allein aus kulturellen (ethnischen, nationalen) Dispositionen und stehen auch in keinem direkten Zusammenhang mit Bildungsabbrüchen. Erhöhte Risikopotenziale entwickeln sich allenfalls durch den nachhaltigen Verlust strukturierender und sinnstiftender Bildungs- und Berufsperspektiven. Daher gilt Prävention auch hier der Gewährleistung bildungs- und berufsbezogener biografischer Kontinuität.
- Institutionelle Akteure im Feld der Integration sind zu stark auf die Rolle festgelegt, strukturelle Defizite zu kompensieren, ohne diese dauerhaft verändern zu können. Diese gilt es stattdessen systematisch als Wissens- und Frühwarnsysteme zu nutzen und deren Erfahrungen systematisch zu vernetzen und anschlussfähig für Steuerungslogiken der Schwerpunkte der jeweils anderen Einrichtungen zu machen. Das bedingt auch langfristige Finanzierung statt kurzfristiger Projektfortschreibungen.

7 Verzeichnisse

7.1 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Höchster Bildungsabschluss von NEETs 2021	13
Abbildung 2: NEET-Anteil nach Bundesland, Migrationshintergrund und Geschlecht 2022	15
Abbildung 3: NEET-Anteil nach ausgewählten NUTS3-Regionen und Migrationshintergrund 2022	16
Abbildung 4: NEET-Anteil nach Geburtsland und Geschlecht 2022	18
Abbildung 5: Arbeitsmarktstatus von NEETs 2021 nach Geschlecht und Migrationshintergrund nach 24 Monaten	19
Abbildung 6: Entwicklung des Integrationsanteils von NEETs 2021 nach Geschlecht und Migrationshintergrund	20
Abbildung 7: Entwicklung des Integrationsanteils von NEETs 2021 nach Geburtsland	21

7.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: NEET-Anteil in Österreich nach Vorbildung und Migrationshintergrund 2021	13
Tabelle 2: NEET-Anteil in Österreich nach soziodemographischen Merkmalen 2022	14
Tabelle 3: Anteil von NEETs 2022 nach Geburtsland und Geschlecht	23
Tabelle 4: Anteil von NEETs 2022 nach Bundesland, Migrations-HG und Geschlecht	24
Tabelle 5: Integration von NEETs 2021 nach Geschlecht und Migrationshintergrund	25
Tabelle 6: Integration von NEETs 2021 nach Geburtsland	25

7.3 Literaturverzeichnis

- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Otto Schwartz.
- Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (2012). *The European Second Generation Compared*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Esser, H. (2006). Sprache und Integration. *Berliner Journal für Soziologie*, 16(3), 389–408.
- Fassmann, H., & Kohlbacher, J. (2008). *Integration durch Leistung? Migrantinnen und Migranten am Wiener Arbeitsmarkt*. Wien: ISR.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Granovetter, M. (1995). *Getting a Job: A Study of Contacts and Careers*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heinz, W. R. (2009). *Youth Transitions in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Herzog-Punzenberger, B. (2017). Migration und Bildungserfolg in Österreich. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 42(1), 1–23.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3(5), 672–682.
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) - Forschungsbericht. (2023). Kuschej H., Kirchner E., Gottweis R., Institut für Höhere Studien (IHS), Bildungsaspirationen von jugendlichen Migrant/innen. Wien.
- Österreichischer Integrationsfonds (ÖIF) - Forschungsbericht. (2022). Frankus E., Hönigsmayer H., Kuschej H., Institut für Höhere Studien (IHS). Migrantische Ökonomien in Wien. Wien.
- Raffe, David. (2003). *Young People Not in Education, Employment or Training*. Center for Educational Sociology, University of Edinburgh.

Solga, H. (2014). Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit – Ursachen, Folgen und Herausforderungen. *Soziale Welt*, 65(3), 253–278.

Steiner, Mario (2021) NEETs in Österreich. Ausmaß, Entwicklung und Verteilung im Spiegel von Daten und Fakten. In: Löffler, Roland; Schlögl, Peter and Schmölz, Alexander, (eds.) 50 Jahre Berufsbildungsforschung in Österreich. Im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik. Bielefeld: wbv, pp. 187-195.

Diese und alle weiteren Publikationen des ÖIF
stehen unter [integrationsfonds.at/publikationen](https://www.integrationsfonds.at/publikationen)
zum Download bereit.

www.integrationsfonds.at