



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Beruf – ein soziales Erbe?“

Die berufliche Mobilität junger MigrantInnen in Wien als
Gegenstand der bildungspolitischen Entwicklungsforschung

Verfasserin

Christine Teresa Schwarzgruber

angestrebter akademischer Grad

Magistra (Mag.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 057 390

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Internationale Entwicklung

Betreuer:

Mag. Dr. phil. Gerald Faschingeder

„Aus uns sollte einmal was werden.“
(Schülerin der KMS18)

Ich danke,

Bernhard, meiner Familie, Helga und meinen Freunden, die mich (nicht nur) in der Zeit der Diplomarbeit mit ihrer Liebe, Verständnis, Ideen, Hilfestellungen, Wissen und auch durch Ablenkungen zur Seite gestanden sind. Ihr habt wesentlich zum Entstehen dieser Arbeit beigetragen.

meinen Eltern für das angenehme Zuhause, in dem ich diese Arbeit zu Ende schreiben konnte, und für euren Rückhalt während meines gesamten Studiums.

den SchülerInnen der KMS18 für ihr Vertrauen, mich an diesem wichtigen Abschnitt teilhaben zu lassen.

Gernot Deutschmann und Gerda Reißner. Die Erinnerungen an das Projekt in der Schule haben die Zeit am Schreibtisch verschönert.

Dir. Mag.a. Erika Tiefenbacher für die offenen Türen an ihrer Schule. Ich habe mich sehr willkommen gefühlt.

meinem Betreuer Mag. Dr. phil. Gerald Faschingeder für das Ermöglichen dieser Arbeit und das Interesse, das er mir entgegengebracht hat. Seine konstruktive Meinung und realistischen Einschätzungen haben mir sehr geholfen.

Inhaltsverzeichnis

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	7
1 Einleitung.....	10
2 Theoretischer und begrifflicher Hintergrund.....	13
2.1 Einbettung in den Entwicklungsdiskurs	13
2.2 Soziale Mobilität.....	16
2.3 Teilhabe am Bildungssystem	19
2.3.1 Merkmale des österreichischen Bildungssystems	20
2.3.2 Jugendliche mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen.....	24
2.4 Teilhabe am österreichischen Arbeitsmarkt.....	27
2.5 Pierre Bourdieu und der Mythos der Chancengleichheit	33
2.6 Berufsorientierung.....	37
2.6.1 Berufsorientierung im Bildungs- und gesellschaftlichen Kontext.....	37
2.6.2 Berufsorientierung an österreichischen Schulen und ihre Wirkung.....	39
2.7 Theoretische Verknüpfungen.....	42
2.8 Stand der Forschung	45
3 Projekt <i>Lebensperspektiven</i>.....	48
3.1 Lebensperspektiven.....	48
3.2 Kooperative Mittelschule 18.....	51
3.3 Projektaktivitäten.....	53
4 Methodische Herangehensweise	60
4.1 Qualitative Erhebungsmethoden.....	61
4.1.1 Teilnehmende Beobachtung.....	61
4.1.2 Verbale Methoden.....	63
4.1.3 Selbstbeobachtungsbögen	64
4.2 Qualitative Auswertungsmethoden	64
4.2.1 Zirkuläres Dekonstruieren.....	65
5 Empirische Ergebnisse	68
5.1 Ergebnisse	68
5.1.1 SchülerInnen als AkteurInnen ihrer Zukunftsgestaltung.....	68
5.1.2 Herausforderungen beim Übergang aus SchülerInnensicht.....	72
5.1.3 Herausforderungen beim Übergang aus ExpertInnensicht.....	74

5.1.4	SchülerInnendefiniertes Unterstützungsnetzwerk	76
5.1.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	79
5.2	Diskussion und Interpretation	81
5.2.1	Zu den beruflichen Entscheidungen	82
5.2.2	Zur Selbstwahrnehmung der SchülerInnen	87
5.2.3	Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit	88
5.2.4	Zu den Herausforderungen am Übergang.....	89
5.2.5	Zu den Unterstützungsnetzwerken	94
6	Conclusio	96
7	Literaturverzeichnis	102
8	Anhang	111
8.1	Durchgeführte Interviews.....	111
8.2	Lebenslauf	112

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNGEN

Abbildung 1: Branchenzugehörigkeit nach Geschlecht und Staatsbürgerschaft... 29	29
Abbildung 2: Arbeitslosenquote 2010	31
Abbildung 3: Hilfestellungen bei der Berufswahl.....	41
Abbildung 4: Theoretische Verknüpfungen.....	44
Abbildung 5: Literaturzusammenfassung zu Einflussfaktoren der Bildungswahl ..	47
Abbildung 6: Umsetzungsbausteine vom Projekt <i>Lebensperspektiven</i>	51
Abbildung 7: Ergebnisse der Bedarfsanalyse Frage 1	57
Abbildung 8: Ergebnisse der Bedarfsanalyse Frage 2	58
Abbildung 9: Ergebnisse der Bedarfsanalyse Frage 3	58
Abbildung 10 Pläne der HauptschülerInnen	83

TABELLEN

Tabelle 1: Bildungsübergänge in Österreich.....	20
Tabelle 2: Schichtabhängigkeit für Bildungsentscheidungen am zweiten Übergang	22
Tabelle 3: Schichtabhängigkeit für Bildungsentscheidungen am dritten Übergang	22
Tabelle 4: zweiter Übergang im österreichischen Schulsystem nach Herkunft.....	25

Kurzfassung

Im Fokus dieser Diplomarbeit stehen Jugendliche MigrantInnen mit ihren Herausforderungen am Übergang in die Berufswelt.

Das Projekt *Lebensperspektiven* – eine gelebte (Berufs-)Orientierung – sowie der Durchführungsort des Projektes, die Kooperative Mittelschule in Wien Währing, bilden den Rahmen für die Feldforschung dieser Arbeit.

Die Arbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Nach der einleitenden Problemdarstellung und den Untersuchungsabsichten wird im nachfolgenden Abschnitt der theoretische Hintergrund thematisiert, wobei die Darstellung der ungleichen Ausgangslage für Jugendliche (MigrantInnen) an der Schnittstelle Schule und Beruf im Zentrum steht. Im Kapitel drei erfolgt der Wechsel aus der Theorie in die Praxis. Das Projekt *Lebensperspektiven* und die Durchführung an der Schule werden skizziert. Im Kapitel vier dieser Arbeit wird die Darstellung der methodischen Herangehensweise geschehen. Die gewonnen Erkenntnisse aus dieser empirischen Forschung werden im Folgekapitel in einem ersten Schritt beschrieben und anschließend zur Diskussion gestellt. Das Abschlusskapitel widmet sich der Hypothesen- und Fragenbeantwortung.

Anhand qualitativer Erhebungsmethoden wird untersucht, welchen Herausforderungen SchülerInnen der Kooperativen Mittelschule im 18. Wiener Gemeindebezirk am Übergang in die Berufswelt gegenüberstehen. Das Projekt *Lebensperspektiven* wird dabei als möglicher Unterstützungsrahmen in das Blickfeld genommen. Mithilfe teilnehmender Beobachtungen, ExpertInnen- und Gruppeninterviews sowie Selbstbeobachtungsbögen werden Materialien für die qualitative Auswertungsmethode gesammelt. Anhand der Methode des zirkulären Dekonstruierens werden diese reduziert, um zur Diskussion gestellt zu werden.

Abstract

This diploma thesis explores young migrants on the transition from school to labour market and the arising challenges. The Project *Lebensperspektiven - eine gelebte (Berufs) Orientierung* - was implemented at the Kooperative Mittelschule in Vienna in the district Währing which provides the setting for the field research of this thesis. This paper is divided into six chapters. After the introduction and problem definition the following chapter describes the theoretical background in relation to the unequal starting conditions of young migrants in the interface between school and labour market. In chapter three the angle of view changes from theory into code of practice. The project *Lebensperspektiven* and the lead-through in the school are pictured. Chapter four is dedicated to the description of the methodical approach. The findings gained from the research process are presented and discussed in chapter five. The concluding chapter responds to the research question and hypotheses.

Based on qualitative research methods, the challenges of the transition from school are examined. The project *Lebensperspektiven* moves into the focus as potentially beneficial in relation to the defined challenges. By means of participating observation, expert and group interviews, as well as self-monitoring, Data for qualitative analysis is collected. With the help of the method "zirkuläres Dekonstruieren" (circular deconstruction) data gets reduced and can be discussed.

1 Einleitung

Persönlicher Zugang, Problemstellung, Forschungsfrage

Aus den gesammelten Erfahrungen durch meine Arbeit als Kindergartenpädagogin, wurde der Interessenfokus im zweiten Abschnitt des Studiums auf die Thematiken Migration – Bildung – Sprache gelegt. Der Anstoß zur Wahl dieses Diplomarbeitsthemas kann in dem besuchten Seminar von Andreas Novy zur transdisziplinären Entwicklungsforschung¹ im Sommersemester 2010 gesehen werden. Dieses Seminar ist Teil des Forschungsprojektes Vielfalt der Kulturen – Ungleiche Stadt (im Weiteren als Ungleiche Vielfalt bezeichnet), welches in das Forschungsprogramm „Sparkling Sciences“² des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung eingebettet ist und sich mit der sozialen Mobilität von Jugendlichen auseinandersetzt.

Im Forschungsprogramm Ungleiche Vielfalt sind unterschiedliche Einrichtungen an einer gemeinsamen Forschung über die Zusammenhänge von Vielfalt und Ungleichheit interessiert und beteiligt (Ungleiche Vielfalt 2011a). Zu diesen Einrichtungen gehören das Paulo Freire Zentrum für transdisziplinäre Entwicklungsforschung und dialogische Bildung, das Institut für Internationale Entwicklung der Universität Wien und das Institut für Regional- und Umweltwirtschaft der Wirtschaftsuniversität Wien. Die Zusammenarbeit auf Schulebene findet in den Schulen der Kooperativen Mittelschule 18 (im Weiteren als KMS18 bezeichnet) sowie dem Bundesrealgymnasium 18 (BG18) statt. Zusätzlich sind Partnerschulen in der Türkei und Serbien in den Forschungsprozess eingebunden (Ungleiche Vielfalt 2011c).

Durch die bereichernde Zusammenarbeit mit den SchülerInnen der KMS18 im Seminar zur transdisziplinären Entwicklungsforschung wurde diese in der Diplomarbeit fortgesetzt und intensiviert. Die gegenseitige Wechselwirkung von Bildung, beruflichen sowie gesellschaftlichen Zukunftsperspektiven sowie deren Gestaltungsmöglichkeiten von jugendlichen MigrantInnen werden als Problemfeld sozio-

¹ Auf der Homepage von Andreas Novy www.wu.ac.at/ruw/mitarbeiter/mitarbeiter/novya können Informationen zur Lehrveranstaltung eingesehen werden.

² Nähere Details zum Forschungsprogramm Sparkling Science unter: www.sparklingscience.at

kultureller Entwicklung für diese Diplomarbeit aufgegriffen. Im Zentrum stehen SchülerInnen der vierten Schulstufe der KMS18 der Schopenhauerstraße, die sich unmittelbar vor dem Übergang von der Schule auf den Weg in die Berufswelt befinden. Für SchülerInnen der KMS18³, eine Schule mit einem relativ hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund, bringt der Übergang von Schule in den Beruf beziehungsweise weiteren Bildungswegentscheidungen Schwierigkeiten mit sich. Diese führen nicht selten zu einer nicht gelungenen Eingliederung in den österreichischen Arbeitsmarkt. Das Interesse dieser Arbeit liegt hierbei auf den Herausforderungen vor denen SchülerInnen bei diesem Übergangsprozess stehen.

Im Herbst 2010 wurde an KMS18 in neues Projekt gestartet. Unter dem Projekttitel *Lebensperspektiven – eine gelebte (Berufs-)Orientierung* wird gemeinsam mit den KMS18-SchülerInnen an beruflichen Zukunftsperspektiven gearbeitet. Dieses Projekt wird in dieser Arbeit als eine mögliche Unterstützungsmaßnahme für die wichtige Schnittstelle zwischen Schule und Beruf herangezogen. Aus dieser Ausgangslage wurde für diese Diplomarbeit folgende Forschungsfrage gewählt:

„Welchen Herausforderungen begegnen SchülerInnen der KMS18 beim Übergang in die Berufswelt? Wie kann sie das Projekt Lebensperspektiven – eine gelebte (Berufs-)Orientierung dabei unterstützen?“

Aus einem vorausgegangenem Gespräch mit dem Projektleiter von *Lebensperspektiven* (Gernot Deutschmann) und der Projektleiterin der KMS18 (Gerda Reißner) wurden von mir Vorannahmen zur Beantwortung der Forschungsfrage angestellt.

Es wird vermutet, dass die Herausforderungen am beruflichen Übergang der KMS18-Jugendlichen neben individuellen Voraussetzungen auch von gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen mitgeprägt sind, und die Übergangsgestaltung wesentlich mit beeinflussen.

³ Eine detaillierte Schulbeschreibung der KMS18 wird im Kapitel 3.2 dieser Arbeit gegeben

Es wird angenommen, dass ein gelungener Erstkontakt mit der Berufswelt das Selbstwertgefühl der KMS18-SchülerInnen steigert und damit auch ihre beruflichen Zukunftsperspektiven. Als beruflicher Erstkontakt wird dafür die Schupperwoche der SchülerInnen herangezogen. Diese soll durch das Projekt Lebensperspektiven von ihnen eigenständig und für sie gewinnbringend organisiert werden können.

SchülerInnen sollen durch eine gelebte Berufsorientierung, wie es im Projekt Lebensperspektiven praktiziert wird, berufliche Tätigkeiten nicht nur als Notwendigkeit und Mittel zum Zweck sehen, sondern als eine mögliche Lebensperspektive wahrnehmen. Zudem wird angenommen, dass eine gelebte Berufsorientierung die berufliche soziale Mobilität der KMS18-SchülerInnen erhöht.

Diese Diplomarbeit verfolgt dabei das Ziel, Herausforderungen, die sich für SchülerInnen beim Übergang von der Schule in den Beruf und weiterführende Schule ergeben, aufzuzeigen. Dieser Prozess der SchülerInnen wurde im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung von mir begleitet und dokumentiert, um einen Wissenstransfer zwischen Forschung und Praxis herzustellen und Praxiserfahrungen aus dem Projekt *Lebensperspektiven* in den Forschungsprozess rückfließen zu lassen.

2 Theoretischer und begrifflicher Hintergrund

Hinter der angesprochenen ungleichen Ausgangslage von Jugendlichen am Übergang in die Berufswelt verbirgt sich ein verzweigtes Netz aus unterschiedlichen Mechanismen und Strukturen. Ziel des theoretischen Eingangskapitels ist eine Herausarbeitung einzelner, für diese Arbeit relevant erscheinender Themen. Diese finden in separaten Kapiteln eine vertiefende Auseinandersetzung und werden im Kapitel der theoretischen Verknüpfungen in Beziehung zueinander gesetzt.

Im Eingangskapitel wird der Bezug zum Entwicklungsdiskurs hergestellt, indem zwei Entwicklungsansätze, in denen Bildung als Ermächtigung gesehen wird, aufgezeigt werden. Die Einordnung des Themas im derzeitigen Forschungsstand bildet den Abschluss des theoretischen und begrifflichen Hintergrundes dieser Diplomarbeit.

2.1 Einbettung in den Entwicklungsdiskurs

Im Studium der Internationalen Entwicklung⁴ kommen Studierende mit unterschiedlichen Entwicklungsperspektiven in Berührung. Je nach Interessengruppen und Erkenntniswunsch wird Entwicklung aus anderen Sichtweisen betrachtet. Für diese Arbeit nehmen jene Entwicklungsperspektiven eine zentrale Rolle ein, bei denen Entwicklung nicht nur aus der (oft reduzierten) ökonomischen Sichtweise, häufig am Pro-Kopf-Einkommen einer Gesellschaft gemessen, betrachtet wird. Vielmehr rücken gesellschaftliche Handlungsräume von Individuen und ihre Handlungsmöglichkeiten für eine emanzipatorische Entwicklungsgestaltung in das Blickfeld dieser Arbeit. Für diese Auseinandersetzung werden Ansichten des brasilianischen Pädagogen Paulo Freire und des indischen Ökonomen Amartya Sen herangezogen. Beide weisen Relevanz für diese Arbeit auf, da sie zum einen in den Handlungsräumen der Individuen eine zentrale Rolle für Entwicklung sehen und zum anderen verorten sie im Bereich der Bildung eine wichtige Voraussetzung

⁴ Angesiedelt an der Universität Wien. Eine nähere Darstellung des Studiums findet sich auf der Institutionshomepage: <http://ie.univie.ac.at/> [27. 8. 2011]

für den Gestaltungsprozess einer selbstbestimmten Lebensführung und einhergehenden Entwicklung (Freire 1990; Sen 1999).

Beide Ansichten können in direktem Zusammenhang mit der Diplomarbeit gesehen werden, da auch in dieser SchülerInnen und ihre Handlungsräume und Handlungsmöglichkeiten im Mittelpunkt des Interessenfeldes stehen. Eine Grundvoraussetzung für menschliches Handeln liegt bei Sen und Freire in der Freiheit.

Für den indischen Nobelpreisträger Amartya Sen (1999) definiert sich Entwicklung über den Begriff der Freiheit (Sen 1999: 13ff; Novy 2005: 46). Entwicklung kann demnach nur über Freiheit erlangt werden. Sie beinhaltet somit zugleich das Ziel als auch das Mittel (Sen 1999: 10). Menschen soll die Freiheit erteilt werden, ihr Leben nach ihren Wünschen und Vorstellungen frei gestalten zu können (Novy 2005: 46; Sen 1999: 108f). Durch eine solche Betrachtungsweise rücken die Handlungsräume der Menschen in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Handlungsmöglichkeiten bzw. die Freiheiten der Lebensgestaltung betitelt Sen als Verwirklichungschancen (Sen 1999: 95ff). Die Anzahl dieser „Capabilities“ gibt Aufschluss über die verfügbare Freiheit bzw. über das Vorhandensein von Unfreiheiten (ebd.). Ob Entwicklung erreicht werden kann, hängt demnach von den Handlungsfreiheiten der Menschen ab (Sen 1999: 14). Für Sen gibt es nicht nur die eine Freiheit, sondern er spricht von Freiheiten auf der politischen, wirtschaftlichen und sozialen Ebene, die stark miteinander verflochten sind (ebd.: 20). Genau auf jenen Ebenen verortet Sen aber auch Einrichtungen und Strukturen, die die Verwirklichungschancen von Menschen beschränken und die Tragweite von Handlungen durch diese Machtverhältnisse maßgeblich beeinträchtigen. (Sen 1999: 9f).

Sen kritisiert die Marktwirtschaft an sich und allen voran die Freiheit der Marktwirtschaft nicht, sondern bemängelt die gesteuerte Teilhabe an ihr. Jeder Mensch hat individuelle Bedürfnisse und Wünsche und soll die (ökonomische) Freiheit haben, diese auch zu stillen. Vielmehr spricht er in diesem Zusammenhang von einer „Sozialethik“, die sich in Institutionen und Strukturen etablieren muss, um eine Freiheitsberaubung und einen gesellschaftlichen Ausschluss einzelner Menschen und Gruppen zu verhindern (Sen 1999: 353). Die Sicherstellung ökonomischer Teilhabe aller verortet Sen in den von ihm beschriebenen „sozialen Chancen“. Als wichtigen Motor für die Herstellung von Chancengleichheit sieht er im Zugang zur öffentlichen

Bildung und Zugang zum Gesundheitswesen. Er sieht im Analphabetismus nicht nur die Behinderung wirtschaftlicher Effizienz, sondern auch eine Hemmung der politischen Teilnahme. Ohne Sprache bleibt der Zugang zu Informationen versperrt und selbstbestimmtes Handeln wird erschwert (Sen 1999: 53f., 158ff).

„Mehr Freiheit stärkt die Fähigkeit der Menschen, sich selbst zu helfen und auf die Welt einzuwirken, und beides ist für den Entwicklungsprozess zentral. Es geht hier um [...] den Tätigkeitsaspekt des Individuums [...]“. (Sen 1999: 30).

Dieser Tätigkeitsaspekt lässt sich auch bei Paulo Freire wiederfinden. Das aktive Handeln der Individuen stellt für ihn die Möglichkeit dar, Machtstrukturen aufzubrechen und zu verändern, um Freiheit zu erlangen. Dafür muss Menschen, wie auch bei Sen, eine Stimme gegeben werden, um sie zum kritischen Denken und Handeln zu befähigen (Freire 1990: 12,16). Für Freire liegt in der Bildung der Schlüssel dieses Befähigungsprozesses. Dabei ist es wichtig vorzuschicken, dass Freire in der Bildung sowohl Machterhalt als auch die Chance zur Ermächtigung sieht. Durch die jeweilige eingesetzte Pädagogik kann Bildung zur Erhaltung der Macht (durch Anpassung) oder Veränderung (durch Bewusstmachung) dieser dienen (Freire 1990: 13ff).

Freire versteht Bildung als eine Praxis der Freiheit, in der es darum geht das eigene Ich als unterdrückte Person zu erkennen (ebd.: 36ff). Sprache und eine kritischen Kommunikation ermöglichen es, sich sich aus der Unterdrückerrolle zu befreien. Menschen durch Sprache zu ermächtigen und die Welt kritisch zu begreifen lernen (ebd.: 71ff). Die Lerninhalte orientieren sich dabei an den Alltagssituationen der Lernenden, wobei LehrerInnen und SchülerInnen in einen gemeinsamen Forschungsprozess treten (Freire 1990: 57-70; Novy 2005: 46). Novy bezeichnet diese Art des Lernens im positiven Sinne als

„[...] radikal, weil es die Wurzeln der Probleme anspricht. Die Benachteiligten lernen, dass Entwicklung nicht für alle das gleiche bedeutet, dass Interessen gegeneinander stehen und der Weg der Entwicklung voller Widersprüche und Widerstände ist. Entwicklung wird politisch, sie wird zu einer Frage der Macht und zu einer Befreiung von Strukturen, die die Gestaltungsräume von Menschen beschränken.“ (Novy 2005: 46)

Die Betrachtung der Handlungsmöglichkeiten von Individuen kann beiden Entwicklungsansichten abgewonnen werden. Menschen werden bei Sen und Freire nicht als passive EmpfängerInnen dargestellt, sondern als aktive AkteurInnen der eigenen Gestaltungsprozesse. Die Machtverhältnisse werden durch das Bewusstmachen dieser aufgebrochen und durch ein selbstbestimmtes und eigenverantwortliches Handeln verändert (Freire 1990: 34ff/Sen 1999: 336). Bildung gilt in diesem Zusammenhang nicht nur als Schlüssel für die Reproduktion (Erler 2007: 40), sondern auch für das Aufbrechen von Machtstrukturen (vgl. Freire 1990; Sen 1999), und in weiterer Folge zur Erlangung der eigenen Freiheit.

Handlungsmöglichkeiten werden aus dieser Sichtweise gesellschaftlich mitgeprägt. Das Ausmaß der individuellen Teilhabe an gesellschaftlichen Handlungsräumen wird in diesem Zusammenhang häufig mit dem Begriff der sozialen Mobilität gleichgesetzt. Im nachfolgenden Kapitel wird dieser zur Diskussion gestellt.

2.2 Soziale Mobilität

„Mobilität“ ist ein vieldeutiger Begriff und wird in unterschiedlichen Disziplinen nach andersgearteten Gesichtspunkten betrachtet. In der Literatur wird unter anderem von einer räumlichen, geographischen, sozialen, beruflichen, kurz- oder langfristigen, physischen und virtuellen Mobilität gesprochen (Beckmann et al. 2006; Faschingeder et al. 2010; Gächter 2007; Sorokin 1959).

Im Rahmen des Projektes *Ungleiche Vielfalt* entstand 2010 ein Reader mit dem Titel „Ungleiche Vielfalt der Mobilität“. In diesem Beitrag zur transdisziplinären Entwicklungsforschung wird Mobilität in einem zeitlichen, räumlichen und sozialen Spannungsfeld diskutiert, wobei das Interesse der AutorInnen auf der (vermuteten) Korrelation von kulturellem Hintergrund und sozialer Herkunft in Verbindung zum Mobilitätsverhalten von Jugendlichen liegt (Faschingeder et al. 2010). Die Herkunft des Mobilitätsbegriffes wird von den AutorInnen dieses Readers im Militärwesen gesehen, im „Mobilmachen“ des Heeres (Faschingeder et al. 2010: 7).

Wie bereits aus der Kapitelüberschrift erkennbar, richtet sich der Fokus dieser Arbeit auf die soziale Mobilität. Im oben erwähnten Reader wird die geschichtliche Veränderung von dieser gesellschaftlichen Mobilität angesprochen. Faschingeder et al. beschreiben das Ende der ständischen Ordnungen, wie sie im Feudalismus geherrscht haben, als Beginn der sozialen Mobilität (Faschingeder et al. 2010: 31f).

„Soziale Mobilität bedeutete [nun] Emanzipation aus den Fesseln vorgegebener Ordnungen, zugewiesener Plätze in Beruf, Wohnort, Geschlechterrollen oder Freundeskreis.“ (Faschingeder et al. 2010: 32)

Obwohl dieser geöffnete Zugang zur sozialen Mobilität, oberflächlich betrachtet, für moderne Gesellschaften gedacht werden könnte, hängt soziale Mobilität nach wie vor stark von privaten Merkmalen ab. Für Faschingeder et al. zählen Einkommen, Geschlecht und Herkunft zu jenen Determinanten, die über den Grad der sozialen Mobilität bestimmen (Faschingeder et al. 2010: 32).

Den Grad sozialer Mobilität unterteilt Sorokin (1959) in eine vertikale und horizontale Komponente, die einzelne Individuen als auch Gruppen betreffen können. Bei einer horizontalen Mobilität kommt es zu einer Verschiebung auf gleicher Ebene, aber ohne Veränderung in der sozialen Position. Dies kann ein Berufswechsel in eine andere Branche sein, aber innerhalb desselben Tätigkeitsbereiches. Anders bei der vertikalen Komponente, bei der es zu einer Ab- bzw. Aufstiegsbewegung in der sozialen Hierarchie kommt (Sorokin 1959: 133f). Sorokin sieht in Institutionen und Instanzen, wie in der Armee, Kirche, Politik, in Konzernen, Schule und Familie, den Antrieb der vertikalen Mobilität. Diese haben in unterschiedlichen historischen Epochen jeweils den Hauptmotor für Ab- bzw. Aufstiegsbewegungen dargestellt. Für die westlichen Länder verortete er in der Schule einen der bedeutendsten Motor vertikaler Zirkulation (ebd.: 170). Auf die Institution Schule wurden viele Aufgaben übertragen, die damals von den Bereichen Kirche und Familie wahrgenommen wurden. Durch diese Aufgabenverschiebung kam ihr eine immer bedeutendere soziale Rolle zu (ebd.: 171), die sie bis heute innehat.

Beckmann et al. erweitern die horizontale und vertikale Komponente der sozialen Mobilität Sorokins durch die „Mobilität als Potenzial“ und die „realisierte Mobilität“

(Beckmann et al. 2006: 18f). Zwischen diesen beiden Komponenten ergibt sich ein soziales Feld, das für diese Arbeit von besonderem Interesse ist, da sich SchülerInnen der KMS18 am Übergang von der Schule in die Berufswelt in diesem Handlungsfeld befinden. Sie nimmt die Bewegung von der Bewusstmachung der eigenen Potenziale und Fähigkeiten (Mobilität als Potenzial), hin zur Realisierung (realisierte Mobilität) in das Blickfeld. Die KMS-SchülerInnen werden auf der Ebene der Individuen als auch auf jener der Gruppe wahrgenommen.

In heutigen Diskussionen über berufliche und somit auch soziale Mobilität wird der Begriff nicht selten auf die Wichtigkeit der beruflichen Flexibilität in heutigen Arbeitsverhältnissen, und somit auf die horizontale Ebene, verkürzt dargestellt (Fassmann/Kohlbacher/Reeger 2001: 9). Im Zusammenhang von Ungleichheitsdebatten käme jedoch der vertikalen Ebene eine wichtige Bedeutung zu, in der Fassmann die Grundbedingung gesellschaftlicher Entmarginalisierung sieht (Fassmann/Kohlbacher/Reeger 2001: 5).

Geht es nach August Gächter findet in Österreich zum Thema der Marginalisierung bzw. der sozialen Mobilität eine öffentliche Diskussion nur am Rande bis kaum statt (Gächter 2007: 76). Soziale Mobilität ist eng mit Ungleichheitsdebatten verknüpft, bei der beide Themen nicht voneinander losgelöst behandelt werden können. Soziale Mobilität kann seiner Ansicht nach nur in Verbindung mit Ungleichheit behandelt und erfasst werden (ebd.). Ein sozialer Aufstieg sei nur durch das Nachrücken anderer an die vormals bestehende Position möglich. (ebd.: 81). Dadurch kann eine sinnvolle Diskussion über soziale Mobilität nicht ohne die Berücksichtigung der Themen Migration und Einwanderung geführt werden, da MigrantInnen zumeist auf der untersten gesellschaftlichen Stufe starten und anderen Gruppen einen sozialen Aufstieg ermöglichen. Zudem müssten Fragen der Macht in Diskussionen mit einfließen. Gächter setzt Machteinfluss mit der Positionierung in der sozialen Hierarchie gleich (Gächter 2007: 77) und verortet mit dem möglichen Machtverlust eine Meidung dieser komplexen Diskussion.

Im Seminar zur transdisziplinären Entwicklungsforschung⁵, unter der Leitung von Andreas Novy, wurde im Sommersemester 2010 mit einer Gruppe von KMS18-SchülerInnen und StudentInnen der Begriff der sozialen Mobilität erarbeitet. Von einem KMS18-Schüler wurde diese mit einer „*lebendigen Bewegung*“ beschrieben. Dass diese Lebendigkeit der Bewegung nicht nur von individuellen Eigenschaften, sondern stark von strukturellen und institutionellen Faktoren mitbestimmt ist und diese Bewegung durch unterschiedliche Mechanismen beeinflusst wird, soll im Weiteren zur Diskussion, beginnend mit der Institution der Schule und ihren Teilhabechancen, gestellt werden.

2.3 Teilhabe am Bildungssystem

In diesem Abschnitt stehen das österreichische Bildungssystem und dessen Auswirkungen auf die Bildungsteilhabe und Bildungsungleichheit zur Diskussion, um diese mit der Teilhabe von jugendlichen MigrantInnen an Schulen in Österreich in Verbindung zu bringen. An dieser Stelle soll an die Bildung und ihre Bedeutung auf gesellschaftliche und politische Einflüsse erinnert werden.

Langthaler/Lichtblau sehen in der Bildung zwei Hauptfunktionen, die Ausbildungsfunktion und die Ermächtigungsfunktion (Langthaler/Lichtblau 2006: 7). Sie spielen dabei auf den Doppelcharakter von Bildung an. In der Ausbildungsfunktion ginge es vor allem um die Sicherstellung der benötigten Arbeitsvolumen für eine Gesellschaft und der einhergehenden Reproduktion und den Erhalt von gesellschaftlichen Normen. Bildung mit einer Funktion der Ermächtigung ermögliche dagegen eine selbstbestimmte Lebensgestaltung.

„Bildung kann daher nicht außerhalb der jeweils herrschenden soziokulturellen und politisch-ökonomischen Machtverhältnisse gedacht werden.“ (Langthaler/Lichtblau 2006: 7)

⁵ Auf der Homepage von Andreas Novy www.wu.ac.at/ruw/mitarbeiter/mitarbeiter/novy [Zugriff 25.6.2011] können Informationen zur Lehrveranstaltung eingesehen werden.

Durch die Bildung kann das nötige Wissen erlangt werden, um diese Machtverhältnisse aufzuzeigen, und in einem weiteren Schritt ihre Veränderbarkeit wahr zu nehmen (ebd.).

2.3.1 Merkmale des österreichischen Bildungssystems

Das österreichische Schulsystem ist vor allem durch seine Mehrgliedrigkeit gekennzeichnet. SchülerInnen stehen drei Übergängen, vom Kindergarten in die Schule, Volksschule in die Sekundarstufe I und im gegebenen Fall in eine Sekundarstufe II, gegenüber (Eder 2008: 550). Rechberger zählt den Übergang in den tertiären Bildungsbereich mit ein und spricht daher von vier Übergängen (Rechberger 2011: 367). Der Fokus liegt in diesem Abschnitt auf den Übergängen zwei und drei, jenen innerhalb des Schulsystems. Bereits im Alter von zehn Jahren erfolgt die erste Teilung in Hauptschule (HS) bzw. Kooperative Mittelschule (KMS) und Unterstufe der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS)⁶. Außer Deutschland gibt es in keinem anderen Land der EU eine so frühe Teilung des Schulsystems (Wößmann 2008: 509)⁷.

Tabelle 1: Bildungsübergänge in Österreich

Übergänge	Ausbildungswechsel	Schulstufe
1. Übergang	Kindergarten-Volksschule	0. auf 1. Schulstufe
2. Übergang	Volksschule-Sekundarstufe 1	4. auf 5. Schulstufe
3. Übergang	Sekundarstufe 1-Sekundarstufe 2 Beruf (Lehre/AHS/BHS/BMS)	8. auf 9. Schulstufe
4. Übergang	Matura-Studium/Beruf	12./13. Schulstufe auf Tertiärbereich

(Quelle: in Anlehnung an Rechberger 2011: 367, eigene Darstellung)

⁶ Thonhauser und Pointinger sprechen in diesem Zusammenhang von einer eigentlichen Viertelteilung der SchülerInnen in der Sekundarstufe I, wenn man die drei Leistungsgruppen der HS bzw. KMS mit einberechnet (Thonhauser/Pointinger 2008: 520).

⁷ Im Jahr 2006 sprachen sich die Länder Österreich und Deutschland gegen eine Darstellung in einem EU-Dokument aus, in dem der Zusammenhang zwischen einer frühen Teilung des Schulsystems und Chancengleichheit hervorgehoben werden sollte (Wößmann in: Thonhauser/Pointinger 2008: 518).

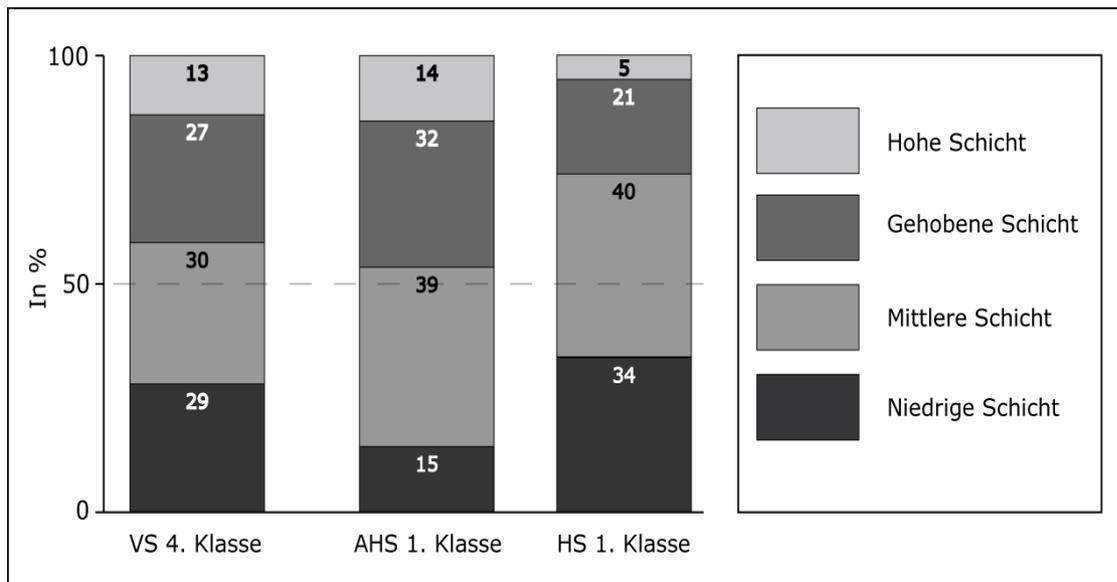
Ein weiteres Kennzeichen in der österreichischen Bildungslandschaft ist der Zusammenhang des familiären Hintergrundes und der Teilhabe am Bildungssystem (vgl. Erler 2007; Fassmann et al. 2007; Kesselring/Leitner 2007; Wößmann 2008). Bei Ländern mit einer frühen schulischen Selektion, wie es in Österreich der Fall ist, würde sich die Korrelation zwischen Elternhaus und den erbrachten Leistungen der SchülerInnen sogar erhöhen (Wößmann 2008: 515). Der Bildungsstatus der Eltern, deren sozioökonomische Stellung in der Gesellschaft sowie ihre berufliche Tätigkeit haben demnach einen großen Einfluss auf die schulische Teilhabe ihrer Nachkommen. Kinder und Jugendliche aus bildungsnahen Familien wählen häufiger die AHS-Schulform, maturieren öfter, schließen an diese eher eine universitäre Ausbildung an, als zu Kindern und Jugendlichen aus bildungsferneren Schichten kommend (Erler 2007a: 8; Kesselring/Leitner 2007: 91-107; Becker/Lauterbach 2010: 17).

Erler setzt das österreichische Bildungssystem einer Pyramide gleich, wobei die Spitze dieser Pyramide nicht auf Grund der individuellen Leistungen und Begabungen zu erreichen ist, sondern bereits durch die soziale Lage der Eltern vorbestimmt ist (Erler 2007a: 14). Auch Ribolits geht mit dieser Ansicht d'accord, der in seinem Artikel „Elite ist man eben“ fernerhin schreibt:

„dass die Wahrscheinlichkeit, mit der ein Heranwachsender einen bestimmten Bildungsabschluss erreicht, viel eher mit dem sozialen Status seiner Herkunftsfamilie als mit einer mehr oder weniger vorhandenen Begabung korreliert“.
(Ribolits 2007: 179).

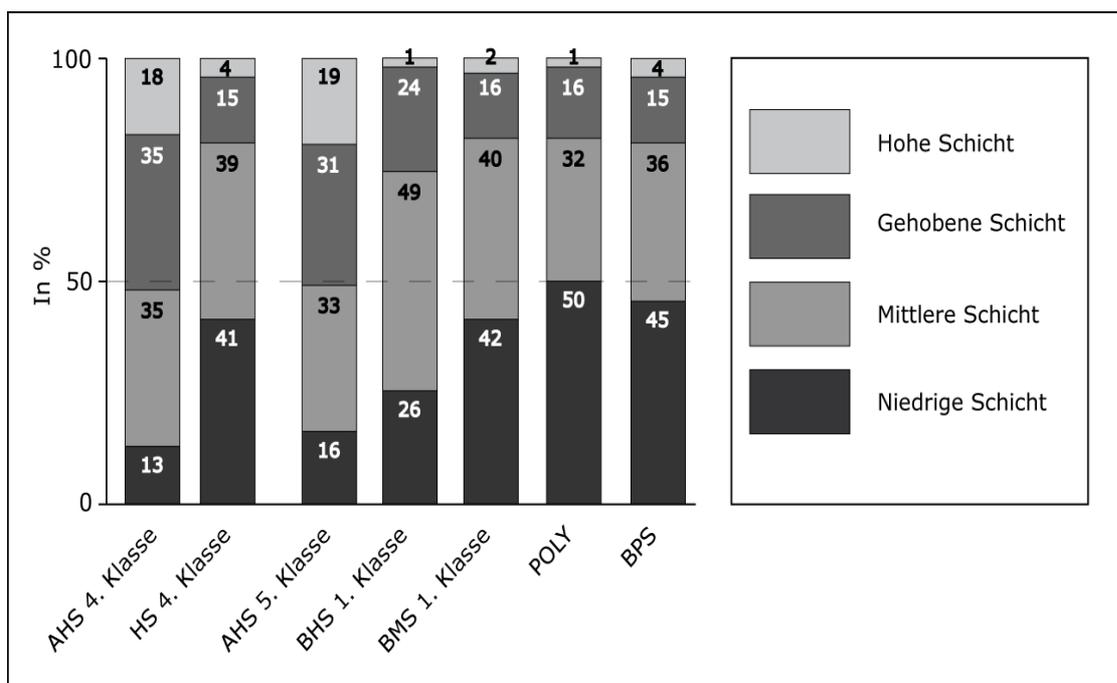
Die folgenden zwei Tabellen sollen die oben beschriebene Korrelation der sozialen Herkunft mit den Bildungswegentscheidungen von Jugendlichen unterstreichen. Die Berechnung des Schichtindex fasst dabei die Variablen „höchste formale Bildung“ und „Beruf“ der Eltern zusammen (Wroblewski/Unger 2003 in: Lachmayr/Kremzar 2008: 559).

Tabelle 2: Schichtabhängigkeit für Bildungsentscheidungen am zweiten Übergang



(Quelle: Lachmayr/Kremzar 2008: 554, eigene Darstellung)

Tabelle 3: Schichtabhängigkeit für Bildungsentscheidungen am dritten Übergang



(Quelle: Lachmayr/Kremzar 2008: 555, eigene Darstellung)

Um in Österreich und Deutschland in ein Gymnasium aufgenommen zu werden, wird *Empfehlungen* seitens des Lehrpersonals eine große Gewichtung beigemessen (für Österreich: Thonhauser/Pointinger 2008: 520,525; für Deutschland: Kesselring/Leitner 2007: 93f). Sie kommen zu dem Schluss, dass Empfehlungen für

eine AHS-Reife überzufällig häufig für SchülerInnen aus der Oberschicht ausgesprochen werden. Im Gegenzug dazu wird für SchülerInnen aus sozioökonomischen schwächeren Familien die HS bzw. KMS als weiterführender Bildungsweg empfohlen (ebd.).

Die Schule in Österreich ist in Form einer *Halbtagschule* strukturiert, dies hat zur Folge, dass Familien für eine geeignete Betreuungsmöglichkeit für den außerschulischen Zeitraum aufkommen müssen (Erler 2007a: 10).

Ein weiterer Punkt, der sich im Vergleich zu anderen Schulsystemen abhebt, ist der hohe Anteil der SchülerInnen, die an *Berufsorientierungsmaßnahmen* während der Schulbildung teilnehmen (ebd., siehe dazu auch 2.6.2 Berufsorientierung an österreichischen Schulen).

Im Bereich der *Diversität* ist festzuhalten, dass, obwohl Heterogenität an österreichischen Schulen zur gegenwärtigen Realität zählt, dieser Heterogenität der SchülerInnen eine Homogenität in der Lehrerschaft gegenübersteht. (Nusche/Shewbridge/Rasmussen 2009: 61f).

Im Abschnitt 2.3 dieser Arbeit wurden die frühe Selektion und Mehrgliedrigkeit des österreichischen Bildungssystems, der Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration und dem sozioökonomischen Einfluss der Eltern auf die schulischen Leistungen der SchülerInnen sowie die Führung der Schule in einer Halbtagsform als spezifische und wesentliche Merkmale des österreichischen Bildungssystems für diese Arbeit identifiziert. Diese sollen nun in einem nächsten Schritt auf mögliche Reproduktionen von Ungleichheiten⁸ im schulischen Sektor in Beziehung gesetzt werden. Durch das *mehrgliedrige* Bildungssystem nehmen Übergänge in der Sichtbarmachung von Bildungsungleichheiten eine zentrale Rolle ein. Jeder Übergang birgt indes Risiken in sich, die durch das unterschiedliche ökonomische als auch kulturelle Kapital unterschiedlich gemeistert werden können. Durch die Form der *Halbtagschule* kommt dem sozioökonomischen Faktor der Familie erneut eine Schlüsselrolle zu, eine adäquate außerschulische Betreuung gewährleisten zu können.

⁸ Bacher (2008) definiert Bildungsungleichheit als eine ungleiche Teilhabe gewisser sozialer Gruppen am Bildungssystem (Bacher 2008: 529)

„Soziale Selektivität [im Bildungssystem] resultiert weniger aus den direkten Absichten der beteiligten Personen, sondern ist eine Funktion, die aus der Wechselwirkung struktureller Merkmale von Bildungssystemen mit konkreten Normen und Handlungen in der Praxis entsteht [...]“. (Eder 2008: 551)

Demnach kann der Rückschluss gezogen werden, dass strukturelle Veränderungen im Schulsektor, wie etwa eine Verlängerung der gemeinsamen Pflichtschulzeit und somit eine spätere Selektion, die Einführung der Ganztagschule, zu einer Ungleichheitsreduzierung beitragen würden (Bacher 2008: 539). Die gewonnenen Erkenntnisse werden im nächsten Abschnitt auf die Fokusgruppe dieser Arbeit, die Jugendlichen mit Migrationshintergrund, umgelegt.

2.3.2 Jugendliche mit Migrationshintergrund an österreichischen Schulen

Aus der Datenlage des Migrationsberichtes 2007 lässt sich erkennen, dass die Partizipation von MigrantInnen an der Bildung verstärkt zugenommen hat (Weiss/Unterwurzacher 2007: 227-241). Im Schuljahr 2010 besuchten an die 112.300 Kinder mit einer fremdländischen Staatsbürgerschaft eine österreichische Schule, was einen Prozentsatz von 9,5% einnimmt (Statistik Austria 2010). Nichtsdestotrotz konnte die Kluft zu den einheimischen SchülerInnen nicht geschlossen werden (Weiss/Unterwurzacher 2007: 240f). Auffällig dabei ist, dass die Teilhabe an Bildung stark nach Herkunftsländern segregiert ist (Bacher 2008: 530; Khan-Svik 2008: 563-568; Weiss/Unterwurzacher 2007: 227-241). Demnach besuchen Kinder und Jugendliche migrantischer Herkunft überproportional häufiger eine HS bzw. KMS als einheimische SchülerInnen. Herzog-Punzenberger spricht in diesem Zusammenhang auch von einem „bildungsbezogenen Staatsbürgerschaftsbonus“. Eine österreichische Staatsbürgerschaft wirke sich positiv auf die Bildungslaufbahn von MigrantInnen aus (Herzog-Punzenberger 2007: 242ff). Nichtsdestotrotz lässt sich feststellen, dass sich die Anzahl der SchülerInnen aus osteuropäischen Staaten an höheren Schulen erhöht und sich die Bildungssituation für Mädchen begünstigt hat (Weiss/Unterwurzacher 2007: 229f). Anhand der folgenden Tabelle erfolgt eine Darstellung der Übergänge in die Sekundarstufe I nach Herkunft sortiert.

Tabelle 4: Zweiter Übergang im österreichischen Schulsystem nach Herkunft (in Prozent)

Herkunft	Hauptschule	AHS-Unterstufe
Österreich	66	34
Migrantinnen jugendliche insg.	77	23
Türkei	85	15
Exjugoslawien	81	19
andere Länder	50	50

(Quelle: Weiss/Unterwurzacher 2007: 235, eigene Darstellung)

Die Gründe für diese Schieflage werden in der Literatur auf migrationspezifische und schichtspezifische Ursachen sowie auf Diskriminierungen auf rechtlicher, institutionell-struktureller Ebene und auf Alltagsdiskriminierungen hin untersucht (Bacher 2008; Barz/Baum/Cerci 2010; Herzog-Punzenberger 2007; Khan-Svik 2008 in Anlehnung an Manolakos/Sohler; Weiss/Unterwurzacher 2007). Vorwegzunehmen ist, dass die unzureichende Datenlage im Kontext Migrationshintergrund und Bildungsungleichheit (Bacher 2008: 539) und die Vergleichbarkeit durch die unterschiedliche Verwendung von Klassifikationsmustern, Indikatoren und Definitionen, wie etwa Bezeichnungen der 1. und 2. Generation, Untersuchungen in diesem Gebiet erschweren (Bacher 2008: 530; Diefenbach 2010: 221, 225; Herzog-Punzenberger 2003, 2007, 2007a).

Auf der Ebene der *rechtlichen* Diskriminierung lässt sich anhand der allgemeinen Schulpflicht in Österreich keine Benachteiligung feststellen, da sie sich auf alle Kinder, die sich in Österreich⁹ dauerhaft aufhalten, bezieht (Khan-Svik 2008: 564). Sadjed und Stöger (2007) sehen in der langen Wartezeit bei Asylanerkennungen hingegen eine rechtliche Diskriminierung, da dieser Zuspruch maßgeblich zur Zukunftsgestaltung beiträgt und schulische Entscheidungen beeinflusst (Sadjed/Stöger 2007: 221f).

9 § 1. (Abs.1) Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985) BGBl. Nr. 76/1985 (WV), zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 20/2006

Auf *institutionell-struktureller* Ebene fördern demnach der, im internationalen Vergleich, späte Schuleintritt, die frühe Selektion im Schulsystem sowie eine generelle kurze Pflichtschuldauer die Bildungsungleichheit von SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Herzog-Punzenberger in: Weiss/Unterwurzacher 2007: 233f). Die OECD verortet zudem in der Homogenität des Lehrpersonals und deren mangelnder Ausbildung im Bereich der Diversität eine mögliche Benachteiligung für SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Nusche/Shewbridge/Rasmussen 2009: 57,61). SchülerInnen mit Migrationshintergrund kommen in Österreich überwiegend aus Familien mit geringem sozioökonomischen Hintergrund (Weiss/Unterwurzacher 2007: 233) und stehen somit denselben schulischen Auswirkungen und Benachteiligungen gegenüber wie inländische ressourcenbegrenzte Familien. Durch die Verlagerung von schulischer Förderung außerhalb der Schule kommt den sozioökonomischen Möglichkeiten erneut eine relevante Bedeutung zu. Familien, die sich nicht in der (finanziellen und geistigen) Lage fühlen, die Leistungen der SchülerInnen außerhalb des Unterrichts zu unterstützen, bleiben auf der Strecke (Eder 2008: 550). Ein interessanter Anknüpfungspunkt seitens der OECD ist die Verbindung von Schulleistungen und LehrerInnenverantwortung. Durch die Möglichkeit der Aufteilung auf unterschiedliche Schultypen und Leistungsgruppen würde das Lehrpersonal oft nicht den eigenen Unterricht als mögliche Ursache für die Ungleichheit der Leistungen zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund betrachten (Nusche/Shewbridge/Rasmussen 2009: 25).

Im Kontext der *Alltagsdiskriminierungen* sprechen Sadjed und Stöger (2007)¹⁰ von Vorfällen des Rassismus und Mobbing seitens der Lehrerschaft und KlassenkameradInnen gegenüber SchülerInnen mit Migrationshintergrund (Sadjed/Stöger 2007: 223ff). Neben verbalen Diskriminierungen kommt es zu kognitiven Zuordnungen nach Herkunftsländern (ebd.: 224).

In der Literatur findet sich die Übereinstimmung, dass der *sozioökonomischen* Herkunft bzw. Schichtzugehörigkeit gegenüber den *migrationsspezifischen* Ursachen, wie Traditionen oder Überlegungen zu einer möglichen Rückkehr, eine stärkere Gewichtung zukommt (Khan-Svik 2008: 567, Weiss/Unterwurzacher 2007: 233f,

¹⁰ Diese Argumentationen stammen aus Interviews mit MigrantInnen in Linz und Wien (Sadjed/Stöger 2007: 217)

239). Generell lässt sich eine bestimmte Ungewissheit über den Einflussgrad der ethnischen Zugehörigkeit in Bezug auf die Bildungspartizipation in der Literatur feststellen (Weiss/Unterwurzacher 2007: 234).

Ausgehend von der Annahme, dass der sozioökonomische Faktor für die Ungleichheit in der Bildungsteilhabe von MigrantInnen ausschlaggebend ist, sieht Bacher (2008) in der Einführung der Gesamtschule sowie der Altersanhebung bei der schulischen Selektion mögliche ungleichheitsreduzierende Schritte (Bacher 2008: 539). Diese Forderungen decken sich mit jenen bei Khan Svik (2008 in Anlehnung an Müller-Benedict), die in der Einführung der Ganztagschule eine Schule ohne Selektion verortet und in der Eliminierung des ersten schulischen Übergangs eine Chance für die Verringerung der Kluft in der Bildungsteilhabe sieht (Khan-Svik 2008: 569f)

„In kapitalistischen ‚Arbeitergesellschaften‘ gibt es einen zentralen Ort, an dem die entscheidenden Würfel über die ungleichen Lebenschancen der Menschen fallen – den Arbeitsmarkt“ (Kreckl 2004: 191).

Durch die Beschreibung der Bildungsteilhabe in diesem Kapitel kann zu der Annahme gelangt werden, dass nicht erst der Arbeitsmarkt, sondern bereits das Bildungssystem in Österreich die Karten für den späteren Berufseinstieg mischt und verteilt. Eine Darstellung der GewinnerInnen und VerliererInnen am österreichischen Arbeitsmarkt und die Auswirkungen von Chancenungleichheit auf diesen stehen im nächsten Kapitel zur Diskussion.

2.4 Teilhabe am österreichischen Arbeitsmarkt

„Erwerbsarbeit ist [...] nicht nur Mittel zur Existenzsicherung, sondern ermöglicht Sozialkontakte, dient der Anerkennung, der Identitäts- und Statusbildung und ermöglicht die Beteiligung an gemeinschaftlichen Zielen“. (Jahoda in: Stelzer-Orthofer 2010: 11).

Dieses Zitat spricht einige positive Komponenten von Arbeit an. Daraus ergibt sich im Falle einer Arbeitslosigkeit, neben finanziellen Schwierigkeiten und Zukunftsängsten, der Ausschluss aus der sozialen Teilhabe (Stelzer-Orthofer 2010: 11f). Nicht nur die Arbeitslosigkeit selbst, sondern auch das jeweilige Arbeitsverhältnis hat Auswirkungen auf eine vollwertige gesellschaftliche Teilhabe (ebd.). Um im weiteren Verlauf die Teilhabe am nationalen Arbeitsmarkt diskutieren zu können, wird vorab die derzeitige Ausgangslage am (österreichischen) Arbeitsmarkt allgemein beleuchtet.

Im Jahr 2010 waren 4.148.000 Menschen in Österreich erwerbstätig¹¹. Die Erwerbstätigkeit lag somit bei 72,6 % der erwerbsfähigen¹² Menschen, jene Personen, die sich im Alter von 15-64 Jahren befanden (Statistik Austria 2010a: 5). Aus dem österreichischen Migrationsbericht von 2001-2006 geht hervor, dass in etwa 600.000 Personen mit Migrationshintergrund zu dem besagten Zeitraum in den österreichischen Arbeitsmarkt eingebunden waren (Biffl 2007: 265). Hinsichtlich der Teilhabe von MigrantInnen am hiesigen Arbeitsmarkt ist erkennbar, dass die Verteilung des Arbeitsmarktes an Herkunftsregionen der MigrantInnen geknüpft ist. So sind vor allem Personengruppen aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien im Bereich der Hilfstätigkeiten¹³ beschäftigt (Biffl 2007: 267f). Abbildung 1 stellt die Teilung des österreichischen Arbeitsmarktes nach Branchenzugehörigkeit und Staatsbürgerschaft dar.

¹¹ Unter dem Begriff „erwerbstätig“ werden alle Beschäftigten sowie Arbeitslose im erwerbsfähigen Alter subsumiert (Gächter/Michalke 2005: 100).

¹² Personen im Alter zwischen 15 bis maximal 74 Jahren und mit einer arbeitsfähigen geistigen sowie körperlichen Verfassung werden als erwerbsfähig bezeichnet (Gächter/Michalke 2005: 99).

¹³ Gächter unterteilt berufliche Qualifikationen in drei Kategorien. Beginnend von der Höchstqualifizierung sind dies höhere Tätigkeiten, mittlere Tätigkeiten sowie Hilfs- und Anlern-tätigkeiten (Gächter 2010: 18).

Abbildung 1: Branchenzugehörigkeit nach Geschlecht und Staatsbürgerschaft

Branchen	ÖsterreicherInnen		ausländische Staatsbürger	
	männlich	weiblich	männlich	weiblich
Land- und Forstwirtschaft	4,0	4,3	2,0	1,1
Bergbau, Gewinnung von Steinen u. Erde	0,4	0,1	0,3	0,1
Sachgütererzeugung	23,5	12,1	25,3	16,7
Energie- und Wasserversorgung	1,4	0,4	0,3	0,2
Bauwesen	11,4	2,6	17,8	2,4
Handel, Reparatur v. Kfz u. Gebrauchsgütern	14,5	20,0	14,1	16,2
Beherbergungs- und Gaststättenwesen	4,0	7,4	9,9	18,9
Verkehr und Nachrichtenübermittlung	9,1	3,9	7,7	3,3
Kredit- und Versicherungswesen	3,3	4,0	1,2	1,6
Realitätswesen, Unternehmensdienstleistung	8,3	9,0	10,0	14,8
öffentl. Verwaltung, Sozialwesen	8,1	5,5	0,5	0,5
Unterrichtswesen	3,7	10,1	2,0	3,9
Gesundheits-, Veterinär- und Sozialwesen	4,1	14,0	2,9	10,3
Erbring. v. sonst. öffentl. Dienstleistungen	3,8	5,8	4,3	6,4
private Haushalte	0,0	0,3	0,1	0,5
exterritoriale Organisationen	0,1	0,1	0,2	0,3
erstmalig Arbeitssuchend	0,4	0,5	1,7	2,9
insgesamt abs.	1.968.107	1.607.580	247.696	163.378

(Quelle: Fassmann/Reeger 2007: 194, eigene Darstellung)

Einige Ergebnisse von Abbildung 1 sollen hier hervorgehoben werden. Im Bereich des Bauwesens sind 17,8 Prozent der männlichen Migranten angesiedelt. Im Vergleich dazu arbeiten nur 11,4 Prozent der Österreicher in dieser Branche. Hierin kann eine Fortsetzung der Arbeitsteilung aus der Gastarbeiterzeit vermutet werden. Ein überaus durchschnittlicher hoher Wert spiegelt sich in der Zahl der Beherbergungs- und Gaststättenwesen, in dem 18,9 Migrantinnen tätig sind. Ebenso weist diese Personengruppe die höchste Prozentzahl von 14,8 bei Unternehmensdienstleistungen auf. Auch die Prozentzahl von 10,1 der weiblichen ÖsterreicherInnen im

Unterrichtswesen spiegelt die angesprochene Homogenität im Lehrpersonal wieder.

Biffi (2007) verbindet die Aufteilung der Arbeitsbereiche am Arbeitsmarkt neben der räumlichen Komponente zusätzlich mit einer strukturellen bzw. einer zeitlichen. Sie sieht in den Beweggründen einer Emigration einen wesentlichen Fakt für die spätere Ansiedlung am österreichischen Arbeitsmarkt. Als Beispiele dafür nennt Biffi die TürkinInnen, die auf Grund von gezielten Gastarbeiteranwerbungen nach Österreich emigrierten und sich in diesem vorgesehenen Arbeitsbereich ansiedelten (Biffi 2007: 268). Im Vergleich dazu würden Personen aus den westlichen europäischen Ländern heute auf Grund der steigenden internationalen ökonomischen Verflechtungen nach Österreich kommen. Diese würden nicht selten eine höhere Position im Arbeitssektor einnehmen als österreichische InländerInnen (ebd.).

Die Soziologin Nkechi Madubuko (2011) weist in ihrem Buch zum Akkulturationsstress von Migranten auf die Theorie des „split labor market“ von Bonacich (1972) hin. Diese Theorie geht davon aus, dass es zu Wettbewerbskonflikten zwischen der Mehrheitsgesellschaft und den MigrantInnen um privilegierte Stellen am Arbeitsmarktsektor kommt (Madubuko 2011: 60f). Für die Sicherstellung dieser Posten wendet die Mehrheitsgesellschaft laut Bonacich drei Mittel an: (1) Verbreitung von Rassismen und Vorurteilen, (2) offene und verdeckte Diskriminierungen zur Ausgrenzung, (3) Ausgrenzung durch institutionelle Gesetze. Diese Methoden führen in weiterer Folge zu geteilten Arbeitsmärkten, wobei MigrantInnen die untere Hälfte zugewiesen bekommen (Madubuko 2011: 60f). ArbeitnehmerInnen werden nicht auf Grund ihrer Qualifikationen gewählt, sondern auf Grund ihrer zugeschriebenen ethnischen Zugehörigkeit. Madubuko stellt in diesem Zusammenhang auch Ergebnisse zur Diskussion, die belegen, dass qualifizierte MigrantInnen mit einem Bildungsabschluss auf tertiärer Ebene stärker von den oben beschriebenen Diskriminierungen betroffen sind als geringer qualifizierte ArbeitnehmerInnen (Madubuko 2011: 62). Bremer fordert daher einen „farbenblinden“ Arbeitsmarkt, auf dem Personalentscheidungen lediglich auf Grund von Qualifikationen gefällt werden (Bremer in Madubuko 2011: 62).

Die Arbeitslosenquote im Jahr 2010 lässt sich mit einem Wert von 4,4 % festmachen (Statistik Austria 2010: 5). Sowohl aus dieser Statistik als auch aus dem Migrationsbericht geht die Tatsache hervor, dass es signifikante Unterschiede gibt, wer wie stark von Arbeitslosigkeit betroffen ist. Ein weiterer nicht unwesentlicher Fakt, den Biffel erwähnt, ist jener, dass die Arbeitslosigkeit in Österreich bei im Inland geborenen ausländischen StaatsbürgerInnen höher ist als bei jenen, die im Ausland geboren sind und nach Österreich immigriert sind (Biffel 2007: 265f).

Abbildung 2: Arbeitslosenquote 2010

Merkmale	Einheit	Quartalsdurchschnitt					Jahresdurchschnitt 2010
		1. Quartal 2011	4. Quartal 2010	3. Quartal 2010	2. Quartal 2010	1. Quartal 2010	
Arbeitslosenquote (internationale Definition) ¹⁾	%	4,6	4,1	4,4	4,4	4,7	4,4
Männer	%	4,7	3,9	4,6	4,5	5,2	4,6
Frauen	%	4,4	4,3	4,2	4,2	4,1	4,2
Jugendliche (15 bis 24 Jahre)	%	8,8	7,4	9,6	8,8	9,5	8,8
Ältere (55 bis 64 Jahre)	%	3,3	2,1	2,2	2,1	2,3	2,2
Inländer	%	4,0	3,5	3,9	3,8	4,1	3,9
Ausländer	%	9,3	8,3	8,1	8,8	9,3	8,6
Pflichtschulabsolventen	%	9,4	7,6	9,4	9,2	9,1	8,9
Akademiker	%	3,0	3,0	2,9	2,3	2,4	2,6

1) bezogen auf die Erwerbspersonen im Alter von 15 bis 74 Jahren.
(Quelle: Statistik Austria 2011)

Im Bereich der Jugendarbeitslosigkeit hat sich die Zahl der Arbeitslosen ausgehend von 2010 zum Vorjahr zwar verringert, zählt jedoch nach wie vor zu der Gruppe mit den am meisten von Arbeitslosigkeit betroffenen Personen am österreichischen Arbeitsmarkt. In Prozente gefasst nehmen diese Anteile von 30,7 % an der Gesamtzahl der Arbeitslosen in Österreich ein (vgl. Statistik Austria 2010: 10). Jedoch lassen sich auch innerhalb dieser Gruppe kennzeichnende Unterschiede in der Verteilung von Arbeitslosigkeit feststellen. Im nachfolgenden Teil soll auf diese Differenzen ausführlicher eingegangen werden.

Gächter (2010) spricht nicht von einer Verteilung der Arbeitslosigkeit an sich, sondern von einer Verteilung des Risikos arbeitslos zu werden. (Gächter 2010: 19). Für diese Darstellung rückt er drei Faktoren in das Blickfeld. Die zwei vordergründigen Bereiche nehmen zum einen die Bildung und zum anderen das Alter von Personen ein. Den dritten Einflussfaktor für ein erhöhtes Risiko der Arbeitslosigkeit sieht Gächter in der Herkunft, der Bildung und dem Geburtsort der Eltern von Jugendlichen (ebd.). In seinem Artikel „Wen (be)trifft die Jugendarbeitslosigkeit?“ kam Gächter (2010) zu dem Ergebnis, dass Jugendliche der ersten als auch der zweiten Generation bei gleichem Bildungsniveau und Alter stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind als Jugendliche, die in Österreich geboren und ihre schulische Ausbildung zur Gänze in diesem Land absolviert haben¹⁴. Er zieht den Schluss, dass eine höhere Bildung demnach nur eine Risikoverminderung in Bezug auf die Arbeitslosigkeit darstelle, wenn diese in Österreich erworben wurde (Gächter 2010: 29). Diese Erkenntnis deckt sich mit jener beschriebenen Studie von Madubuko (2011), auf die bereits weiter oben im Text hingewiesen wurde. Auch bei gleichbleibenden Ausgangsbedingung und Qualifikationen wird tendenziell InländerInnen der Vorzug bei Ausbildungsplätzen zugesprochen. Gächter spricht in diesem Zusammenhang von einer versteckten Diskriminierung (Gächter 2010: 26).

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von einem Mythos der Chancengleichheit. Diskriminierungen und Ungleichheiten im schulischen und beruflichen Bereich seien durch den Habitus von Menschen mitbestimmt und die Zukunftsgestaltung von diesem stark vorgegeben. Auf sein Habituskonzept soll im folgenden Kapitel eingegangen werden und als ein möglicher Erklärungsansatz für die Ungleichheiten im Bereich Bildung und Beruf und die darauf realisierbare Lebensgestaltung vorgestellt werden.

¹⁴ Eine ausführliche Darstellung der Indikatoren und Definitionen der ersten und zweiten Generation für diese Untersuchung finden sich bei Gächter 2010: 20f.

2.5 Pierre Bourdieu und der Mythos der Chancengleichheit

Für Bourdieu und sein Habituskonzept stehen Menschen und ihre unterschiedlichen Verhaltensweisen im Zentrum. Die Unterschiede und Besonderheiten in den individuellen Handlungen sind für ihn aber nicht nur auf den menschlichen Charakter zurückzuführen, sondern sind von gesellschaftlichen Strukturen mitgeprägt (Treibel 2006 in: Kunze 2008: 7).

„Jeder soziale Akteur ist mit gesellschaftlich bedingten Anlagen ausgestattet, die für seine Praxis und sein ganzes Denken, Fühlen und Wahrnehmen ausschlaggebend sind.“ (Bourdieu 1993: 101)

Diese „Ausstattung“ wird jedoch nicht angeboren, sondern entwickelt sich durch „soziale Interaktionen“ vom Kindesalter an. Er kristallisiert dafür die Familie als wichtigste Interaktionsquelle heraus (Kunze 2008: 27). Der Habitus vermittelt indirekte Regeln für das Handeln, welche nicht als solche wahrgenommen werden (Koller 2009: 23f). Koller spricht in diesem Zusammenhang nicht von einer völligen Vorbestimmung der Handlungsweisen, sondern viel mehr von deren Limitierung (ebd.). Wie auch bereits bei Sen und Freire Freiheit eine bedeutende Rolle gespielt hat, nimmt auch Bourdieu Bezug auf den Begriff der Freiheit, wenn er die angesprochene Handlungslimitierung als eine „bedingte Freiheit“ beschreibt (Bourdieu 1987 in: Koller 2009: 24).

Eine wichtige vorauszuschickende Annahme ist jene, dass mit dem Habitus auch immer ein „Klassenhabitus“ gemeint ist (Kunze 2008: 7f). Durch die Sozialisation erhält das Kind eine schichtbezogene Gebrauchsanleitung mit auf den Lebensweg. Der Habitus wird dabei vor allem durch alltägliche Situationen weiterentwickelt und weniger durch pädagogische, beabsichtigte Maßnahmen (Kunze 2008: 28). Gesprächsthemen der Eltern, Essgewohnheiten und deren Freizeitgestaltung wirken so auf die Entwicklung des Habitus ihrer Kinder ein (ebd.). Es kommt zu einer Verinnerlichung der Handlungsweisen und Vorlieben, welche als naturell gesehen werden. Die Folge daraus ist eine Reproduktion klassenspezifischer Handlungsweisen (ebd.: 8), in der es zwar individuelle Verhaltensweisen gibt, diese jedoch einem Grundschema zu Grunde liegt (Bourdieu 1987 in: Koller 2009: 24). Bourdieu

sieht im Habitus kein statisches Konstrukt, schreibt ihm aber eine limitierte Veränderbarkeit zu, die zu einem sozial gesellschaftlichen Aufstieg führen würde (Kunze 2008: 41). Durch eine Veränderung des Umfeldes kann es zu Erneuerungen in „Praktiken und Stellungnahmen“ kommen, jedoch zu keiner totalen Umwerfung des bisherigen Habitus (Bourdieu 1989: 406 in: Kunze 2008: 42). In diesem Zusammenhang spricht Koller auch von einer Trägheit des Habituskonzeptes (Koller 2009: 25).

Wie schon angesprochen, greifen Individuen, im Sinne Bourdieus, für ihre Handlungsmöglichkeiten auf eine unterschiedliche Ausstattung zurück. Diese etikettiert er mit dem Begriff des Kapitals, unter dem er:

„sämtliche Formen akkumulierter Arbeit, auf die Individuen und Gruppen in ihrem Handeln zurückgreifen können [versteht], die aber gesellschaftlich höchst ungleich verteilt sind.“ (Koller 2009: 28).

Koller (2009) sieht in der Verwendung von Bourdieus Kapitalbegriff die Möglichkeit, den Zusammenhang von Sozialisation und gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Machtverteilung nicht nur auf einen wirtschaftlichen Aspekt zu reduzieren, sondern alle Formen des „sozialen Austausches“ in das Zentrum zu rücken (Koller 2009: 28). Dafür unterscheidet Bourdieu drei Arten von Kapital: das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital (Bourdieu 2005: 52ff), wobei das ökonomische Kapital vor allem mit Geld und materiellen Gütern gleichgesetzt wird (ebd.: 29). Das kulturelle Kapital kann wiederum in drei Formen auftreten: im inkorporierten, objektivierten und institutionalisierten Kulturkapital. (Bourdieu 2005: 52). Im *inkorporierten Kulturkapital* weist Bourdieu auf die körperliche Gebundenheit des Kapitals hin. Das inkorporierte Kapital kann als ein „Besitztum“ einer Person angesehen werden, das zu einem fixen „Bestandteil“ von Personen und demnach zum „Habitus“ geworden ist. Eine weitere Besonderheit dieser Kapitalform ist, dass sie durch ihre menschliche Verinnerlichung nicht weitergegeben werden kann (ebd.: 53-56). Im *objektivierten Kulturkapital* kommt es zu einer „materiellen Aneignung“ des Kulturkapitals, wie etwa durch den Kauf von Kunstgegenständen oder Büchern (Bourdieu 2005: 59). Diese Form des Kulturkapitals ist stark mit dem ökonomi-

schen Kapital verbunden, da dieses Voraussetzung für den Erwerb von Kulturgütern ist (Bourdieu 2005: 59). Die dritte kulturelle Kapitalform ist das *institutionalisierte Kapital*. Sie spiegelt sich vor allem in Bildungstiteln wieder (Koller 2009: 29). Bourdieu beschreibt diese Zertifikate als Garantie von bildungsbürgerlichen Kenntnissen, wodurch Fähigkeiten und Kenntnisse, die nicht durch Bildungszertifikat belegt werden können, in unserer Gesellschaft als wertlos angesehen werden (Bourdieu in Kunze 2008: 19). Obwohl autodidaktisches Wissen sehr wohl von persönlichem und gesellschaftlichem Nutzen ist, kann in Bourdieus Auffassung die wachsende Bedeutung von Schulabschlüssen als Investierung in das eigene Humankapital aufgezeigt werden. Nur das, was ich belegen kann, kann ich auch vermarkten.

Die letzte der drei Kapitalsorten von Bourdieu ist das soziale Kapital. Darunter werden das Ausmaß und die Reichweite des Beziehungsnetzwerkes eines Menschen sowie die Zugehörigkeit zu Gruppen verstanden (Bourdieu 2005: 63). Diese drei Kapitalformen (ökonomisch, kulturell, sozial) können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sondern stehen in einer wechselseitigen Beziehung, bei der Bourdieu das ökonomische Kapital als Grundlage sieht (Kunze 2008: 22). Das kulturelle als auch das soziale Kapital werden als „Transformationen“ des ökonomischen Kapitals gedeutet (ebd.). Das Zentrale dabei ist, dass das ökonomische Kapital nicht vordergründig als Voraussetzung für die zwei weiteren Kapitalformen gesehen und in Folge dessen nicht als Grund für den Machterhalt identifiziert wird (ebd.). Diese Tatsache wirkt sich wesentlich in Bezug auf die schulische und berufliche Chancengleichheit aus. Im folgenden Abschnitt soll auf die Frage eingegangen werden, welche Einwirkungen der Habitus auf die schulische und berufliche Chancengleichheit hat.

Für Bourdieu nimmt die Schule in vielerlei Hinsicht eine signifikante Rolle bei der Chancengleichheit ein. Für ihn gilt sie als erster Ort, an dem der Habitus von SchülerInnen als „richtig“ oder „falsch“ bewertet wird (Kunze 2008: 62).

„Der Habitus beginnt dort wirksam Machtstrukturen zu zementieren und Chancengleichheit zu vereiteln, wo er institutionell gefordert wird. [...] Wo Bildungsinvestitionen getätigt werden, wird grundlegend über die Lebenschancen

der Individuen entschieden. Die Schule und ihre Weihen, die man über sie erlangen kann, sind der wichtigste Mechanismus des sozialen Aufstiegs.“ (Kunze 2008: 62).

Reinprecht (2005) sieht in der Ungleichheitstheorie von Pierre Bourdieu ein „dialektisches Zusammenspiel“ zwischen einer ungleichen Kapitalausstattung und den Selektionsmechanismen von Schulsystemen (Reinprecht 2005: 139). Dabei betrachtet er die ökonomische Kapitalform nicht nur als Grundlage für die Schulwahl, sondern auch für die Bildungsdauer (ebd.). Durch die Selektionsstruktur des Bildungssystems werden „ungleiche Eintrittsbedingungen“ nicht beachtet und die „Habitusformen“ von Eliten belohnt (ebd.). In der Schule werden Leistungen und Wissen benotet, welche aber nicht im Unterricht angeeignet wurden, sondern SchülerInnen bereits von außen mitbringen (Kunze 2008: 70). Die Sprache nimmt dabei eine bedeutende Rolle ein. Lernende aus bürgerlichem Hause beherrschen die „Schulsprache“ bereits vor Schulantritt. Die Schumatmosphäre ist ihnen somit vertraut, im Gegensatz zu bildungsferneren SchülerInnen. Weiters würde diese Sprachbeherrschung mit in die Benotung einfließen (Kunze 2008: 74ff). Die Schule fördere in diesem Sinne den bürgerlichen Habitus, weil sie in diese Richtung ausgerichtet ist (ebd.). Daher spricht Bourdieu auch von einer Illusion der Chancengleichheit. Durch den freien Zugang zu Bildung wird zwar der Eindruck einer vorhandenen Chancengleichheit für alle erweckt, doch hinter diesem freien Zugang verbirgt sich eine Selektion auf Grund des Habitus. Dabei ist wichtig anzumerken, dass diese Selektion von den AkteurInnen nicht bewusst vollzogen wird, sondern auch hier der eigene Habitus in Entscheidungen mit einwirkt, nach dem Sprichwort „Gleich und gleich gesellt sich gern“¹⁵.

„Die Mechanismen des Habitus wirken unmerklich: Sympathie, Vertrauen und die Verbindung über einen ähnlichen Geschmack ordnen den anderen Akteur in ein Feld ein, in dem er als ‚Gleicher unter Gleichen‘ erscheinen muss.“ (Kunze 2008: 122)

¹⁵ Sprichwort nach Cicero

Diese Erkennungsform setzt sich auch in der beruflichen Laufbahn fest. Bourdieu schreibt, dass der Habitus unbewusst Arbeitssuchende an diejenige Stelle vermittelt, die ihrem Habitus entsprechen (Kunze 2008: 89). Er ist der Überzeugung, um in eine führende Position gelangen zu können, sind weniger die erlangten Bildungstitel ausschlaggebend, sondern vielmehr die „richtige Kombination der Kapitalarten“ (Bourdieu 2004: 350 in: Kunze 2008: 89). Demnach weist der Habitus Berufseinsteiger an eine berufliche Stelle, in der ihr Auftreten als angemessen betrachtet wird und in welcher sich auch die Suchenden als passend einordnen (Kunze 2008: 108).

2.6 Berufsorientierung

Da sich die Feldforschung dieser Arbeit im Bereich der beruflichen Orientierung bewegt, wird es von mir als sinnvoll erachtet die gesetzlichen Rahmenbedingungen für Berufsorientierung¹⁶ (BO) an österreichischen Schulen kurz zu skizzieren und deren gesellschaftliche Verankerung zu thematisieren.

2.6.1 Berufsorientierung im heutigen Bildungs- und gesellschaftlichen Kontext

Die berufliche Orientierung und Beratung wurde in den letzten Jahren von wirtschaftlichen, politischen, gesellschaftlichen Organisationen und Institutionen gleichermaßen, jedoch mit unterschiedlichen Motiven, in das Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Übergänge von der Schule in die Berufswelt haben sich seit geraumer Zeit verändert (Kruse 2010: 10). Ein gelungener Übergang von der Ausbildung in die Berufswelt junger Menschen birgt neben individuellen Perspektiven jedes Einzelnen bedeutende wirtschaftliche und gesellschaftliche Funktionen in sich (Kruse 2010: 17; CEDEFOP 2010). Aus Sicht der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) sei der Bereich der Berufsorientierung in

¹⁶ Berufsorientierung findet in Österreich nicht nur an Schulen statt, sondern wird von mehreren Instituten angeboten, auf die in dieser Arbeit nicht eingegangen werden kann. Als wichtige Institution soll hier dennoch das Arbeitsmarktservice (AMS) genannt werden.

den letzten Jahren stark vernachlässigt worden, unter anderem auch auf Grund des geringen Prestiges (OECD 2010: 9).

Im allgemeinen Verständnis wird mit einer Berufsorientierung (BO) zumeist eine vorberufliche Bildung an der Schule in Verbindung gebracht. Härtel sieht in der Aufgabe von BO

„[...] jene Kräfte und Potenziale junger Menschen zu stärken, die sie befähigen, eigenständige, selbstverantwortete Bildungs- und Berufswege zu beschreiben, die ihnen auch in offeneren und in rascher Veränderung befindlichen beruflichen Umgebungen Perspektiven für eine persönliche Berufslaufbahn und Lebensentwicklung bieten“ (Härtel 2008: 360)

Ribolits geht einen Schritt weiter und nimmt in der BO nicht nur eine gelungene Integrationsfähigkeit in die Arbeitswelt wahr, sondern fordert von ihr eine Befähigung der Jugendlichen zur beruflichen Mündigkeit ein (Ribolits 1999: 125). Für ihn kann diese jedoch nur ermöglicht werden, wenn der Zusammenhang zwischen der Arbeitsmarktpolitik einerseits und der Chance, am Arbeitsmarkt teilzuhaben, andererseits hergestellt wird (ebd.).

Es hängt nicht alleine vom persönlichen Können und den Fähigkeiten der Jugendlichen ab, ob sie zu den GewinnerInnen oder VerliererInnen am Arbeitsmarkt zählen, sondern wird maßgeblich von wirtschaftlichen Rahmenbedingungen mit beeinflusst (Ribolits 1999: 123ff). BO kann in diesem Sinne mit der Weitergabe dieses Wissens zur Verbesserung der Chancengleichheit von Beschäftigung innerhalb dieses Systems beitragen (ebd.).

Auch auf Seiten der Europäischen Union (EU) wird seit dem Vertrag von Lissabon¹⁷ ein verstärktes Augenmerk auf die Berufsorientierung bzw. Berufsberatung gelegt. Die EU versteht unter BO:

¹⁷ Nähere Details zum Vertrag von Lissabon unter: http://europa.eu/lisbon_treaty/index_de.htm [Zugriff 16. 3. 2011]

„sämtliche Dienstleistungen und Aktivitäten [...], die dazu dienen, Bürger/innen jeden Alters und in jedem Lebensabschnitt dabei zu unterstützen, Entscheidungen in Bezug auf Bildung, Berufsbildung und die Berufswahl zu treffen und ihre berufliche Laufbahn zu gestalten [...]“ (EU 2005: 11).

Münk sieht hinter der Beratungsforcierung im Berufs- und Bildungsbereich seitens der EU das ökonomische Ziel, Europa zum wettbewerbsfähigsten wissensbasiertesten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, und das bis zum Jahr 2010 (vgl. Münk 2010: 145, EU 2005: 9). Um dieses Ziel zu erreichen, setzt die EU auf die Strategien des Lebenslangen Lernens (Life Long Learning; LLL) und der Life Long Guidance (LLG).

Ribolits sieht im LLL und LLG keine Forcierung der Bildung an sich, sondern vor allem eine Investition in das eigene Humankapital für die persönliche Vermarktung am Arbeitsmarkt (vgl. Ribolits 1999). Er spricht von einer Unterwerfung des Lernens unter wirtschaftliche Aspekte, bei der Bildungsabschlüsse einen Warencharakter erhalten (Ribolits 2011: 40ff).

Tomlinson bezeichnet dieses Phänomen als globale Wissensökonomie, die Investierung des Individuums in die eigene Bildung sowie Ausbildung, um auf Veränderungen am Arbeitsmarkt reagieren zu können. Bildung wird als Motor für die Wirtschaft gesehen (Tomlinson 2011: 180f).

2.6.2 Berufsorientierung an österreichischen Schulen und ihre Wirkung

Durch die wachsende Komplexität in der Berufs- sowie (Aus-)Bildungswelt und ihre Anforderungen wird der beruflichen Orientierung von Jugendlichen eine zunehmend stärkere Gewichtung beigemessen (vgl. Forstner 1998: 19; Kaltenbrunner 2010; Ribolits 1999; Kruse 2010). Mit dem Schuljahr 1998/1999 wurde daher für die Sekundarstufe I und II die verbindliche Übung BO an österreichischen Schulen eingeführt¹⁸. SchülerInnen dieser Altersgruppe werden erstmals gesetzlich und verpflichtend mit einer beruflichen Orientierung berührt (vgl. Forstner 1998: Haider

¹⁸ Im §18. SchOG (BLBG/1998) sowie in der Verordnung der Lehrpläne (BGBlII/1998) gesetzlich verankert

2008: 349f). Mit einem Ausmaß von 32 Wochenstunden pro Schulstufe kann BO als eigenes Unterrichtsfach oder integrativ, also in Verbindung mit mehreren Unterrichtsfächern, abgehalten werden (ebd.). Neben der Vermittlungsaufgabe von der Bildungs- und Berufswelt wird der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen durch den BO-Unterricht ein großer Stellenwert eingeräumt, im Besonderen:

„[die] Entwicklung von Stärken und Hoffnung, Wille, Entscheidungsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Tüchtigkeit und Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Beziehungsfähigkeit“. (BMUKKa Lehrplan BO)

Krötzl sieht Schulen nicht nur als Orte der beruflichen Vermittlung an, sondern hebt die schulische Mitverantwortung bei beruflichen Entscheidungsprozessen der SchülerInnen hervor (Krötzl 2002: 6f).

Für die Dokumentation des Berufsorientierungsprozesses wurde vom BMUKK ein Berufsorientierungspass entwickelt. SchülerInnen können ihre gesammelten Erfahrungen, persönlichen Erlebnisse und Gedanken darin prozessorientiert festhalten (BMUKKb). In einigen österreichischen Bundesländern, wie etwa Salzburg¹⁹ und Tirol²⁰, wurden Gütesiegel für Schulen mit einem qualitätvollen BO-Unterricht entwickelt.

Jugendliche müssen berufliche Entscheidungen treffen, ohne auf eigene Erfahrungen zurückgreifen zu können (Ebner 2000: 1008). Ebner untersuchte in diesem Zusammenhang den Einflussgrad von mehreren beruflichen Orientierungsmaßnahmen für Jugendliche am Eintritt in die Berufswelt. An der folgenden Tabelle sind diese Hilfestellungen aus Sicht der SchülerInnen zusammengefasst.

¹⁹ In Salzburg: GBOS-Gütesiegel Berufsorientierungsfreundliche Schulen im Bundesland Salzburg (<http://www.phsalzburg.at/projektbuero/wirtschaft-projekte.shtml>, 14. 3. 2011)

²⁰ In Tirol: Gütesiegel Berufsorientierung PLUS für Hauptschulen (<http://www.biz-tirol.at/lehrer/177>, 14. 3. 2011)

Abbildung 3: Hilfestellungen bei der Berufswahl

Die wichtigsten Hilfestellungen bei der Berufswahl	Anzahl/Antworten
Arbeitsamt/Berufsberatung	1.802
Soziales Umfeld	1.326
Medien	452
Schule	368
Berufspraktische Erfahrung	299
Sonstige Hilfestellungen	121
Keine Hilfestellung erfahren	28
	Σ 4.396

(Quelle: Ebner 2000: 1008, eigene Darstellung)

Der Schule wurde aus SchülerInnensicht im Vergleich zu anderen Informationsquellen eine relativ geringe Bedeutung für ihre berufliche Orientierung zugesprochen. Ebner (2000) hebt hervor, dass ein gelungener Übergang in die Berufswelt nicht nur auf die Schule und ihren BO-Unterricht abgewälzt werden kann, sondern der Übergang in die Berufswelt von strukturellen Faktoren mitgeprägt ist, die durch einen BO-Unterricht allein nicht abwendbar sind. Er diagnostiziert dafür drei Eintrittsprobleme, denen Jugendliche gegenüberstehen (Ebner 2000: 1006f). Erstens wird aufgezeigt, dass sich das Lehrstellenangebot²¹ und die Lehrstellennachfrage nicht im Gleichgewicht befinden und die Chancen auf einen geglückten Berufseinstieg der Jugendlichen vermindern. Zweitens kann auf Grund des Lehrstellenangebotes das individuelle Interesse nicht gedeckt werden. Ursprüngliche Berufswünsche würden nicht selten gegen freie Stellen in anderen Bereichen eingetauscht werden. Das dritte Einstiegsproblem nimmt die individuellen Anforderungen der SchülerInnen in den Fokus. Nicht alle SchülerInnen sind am Ende der Schulzeit in der erwarteten Lage, berufliche Entscheidungen zu treffen. In der Literatur wird dies mit dem Begriff der Berufswahlreife definiert (ebd.).

²¹ In Österreich standen 2010 7.323 Lehrstellensuchende 4.934 offenen Lehrstellen gegenüber (Arbeiterkammer 2011)

Obwohl sich mögliches Scheitern am Übergang in die Berufswelt nicht nur auf unzureichende schulische Vorbereitung reduziert werden lässt, sondern maßgeblich durch strukturelle und individuelle Faktoren mitbestimmt ist, betrachtet Ebner die Schule und ihre Methoden des BO-Unterrichtes kritisch (Ebner 2000: 1009). Er bemängelt die geringe individuelle und interessenorientierte Betreuung im schulischen BO-Unterricht. Dadurch komme es zu einer Fokussierung auf einige wenige Berufsbilder, insbesondere für weibliche SchülerInnen. In diesem Zusammenhang streicht Ebner auch die Rolle der Familie hervor, die häufig nur über wenig Wissen über berufliche Optionen verfügt und somit nur die von ihnen bekannten Berufsbe- reiche zur Diskussionen gestellt werden (Ebner 2000: 1009). Dadurch komme es erneut zu einer Fokussierung auf eine, um es durch Bourdieu auszudrücken, mi- lieuspezifische Berufswahl. Bourdieu sieht in der Familie eine wichtige Quelle für die Entstehung des Habitus, dieser wirkt (unbewusst) auf die Lebensgestaltung, und somit Berufswahl, ein (siehe dazu 2.5 dieser Arbeit). Ebner beansprucht für die schulische BO mehr als nur die Weitergabe von Informationen über Berufe. Es soll nicht die Datensammlung spezifischer Berufe im Vordergrund stehen, sondern Zu- sammenhänge von Arbeit und der persönlichen Entwicklung aufgezeigt, individuel- le Handlungskompetenz gefördert und Raum für Reflexion von bereits verfestigten Vorstellungen ermöglichen werden²² (Ebner 2000: 1009ff). Hier decken sich die Ansichten von Ebner mit jenen von Ribolits (siehe 2.6.1 dieser Arbeit), der in der schulischen BO eine Befähigung zur beruflichen Mündigkeit einfordert.

2.7 Theoretische Verknüpfungen

In den vorherigen Abschnitten wurden Begriffe und theoretische Bezüge, die für diese Arbeit von bedeutender Relevanz sind, ausführlicher dargestellt. Die Zu- sammenhänge dieser theoretischen Zugänge sollen hier noch einmal verdeutlicht werden, wobei das Zitat von Unterwurzacher und Weiss die Zusammenhänge der theoretischen Auseinandersetzung der ersten Kapitel auf den Punkt bringt:

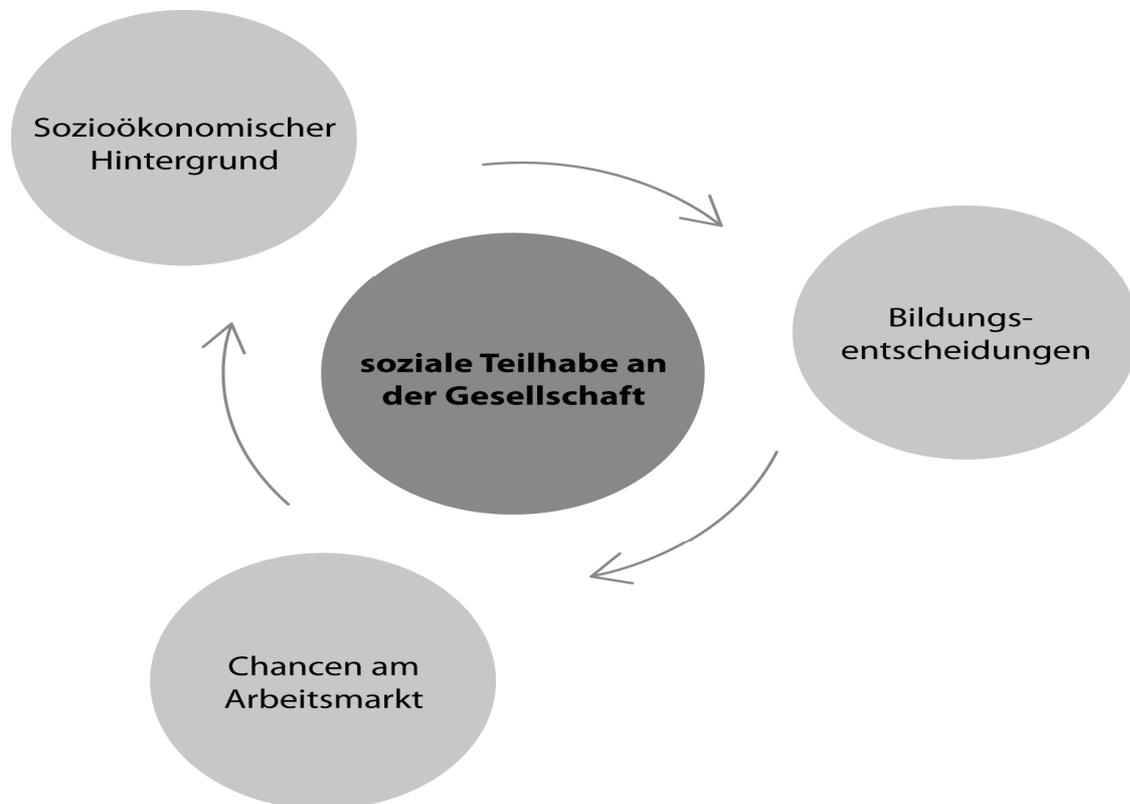
²² Dabei sind die Forderungen den schulischen Ressourcen von 32 Stunden pro Schuljahr für den BO-Unterricht gegenüberzustellen.

„Die Teilnahme am Bildungssystem ist der Schlüssel zur Inklusion auf dem Arbeitsmarkt, diese wiederum ist der Schlüssel für soziokulturelle Teilhabe“.
(Weiss/Unterwurzenerbacher 2007: 227)

Dass dieser Schlüssel jedoch nicht für alle Gesellschaftsgruppen im gleichen Ausmaß zugänglich ist, sondern ungleich verteilt ist und signifikante Auswirkungen auf Zukunftsgestaltungen mit sich bringt, wurde versucht darzulegen. Dabei wurde aufgezeigt, dass Bildung nicht gleich Bildung ist. Bildung kann unterschiedliche Funktionen einnehmen. Durch unterschiedlich eingesetzte Pädagogik kann sie zum Machterhalt als auch zur Ermächtigung von Menschen dienen. Als Beispiele dieser Ermächtigung wurden die Entwicklungsansätze von Sen und Freire vorgestellt.

Bildung korreliert stark mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Familie. Die (unbewusste und realisierbare) Entscheidung des Schultyps spielt eine signifikante Rolle für die weitere Zukunft von Jugendlichen. Stosic (2011) bezeichnet dafür die Schule als Markt selbst. Die Eltern treten dabei in die Rolle der KundInnen, die sich beim Anbieter, der Schule, die bestmöglichen Produkte für ihr verwertbares Kind auswählen (Stosic 2011: 292f). Durch die unterschiedlichen ökonomischen Möglichkeiten und unterschiedliche Produktauswahl kommt es so zu einer automatischen „Entmischung“ an österreichischen Schulen (ebd) und in weiterer Folge zu einer Platzzuweisung am Arbeitsmarkt. Es entsteht ein Teufelskreis. Die Bildung und der sozioökonomische Hintergrund der Eltern wirken sich maßgeblich auf die Bildung der Kinder aus. Die gewählte Bildung ist aber ausschlaggebend für die weitere Zukunftsgestaltung der Jugendlichen und das Ausmaß an gesellschaftlicher Teilhabe, die in dieser Arbeit als soziale Mobilität diskutiert wurde.

Abbildung 4: Theoretische Verknüpfungen



(Quelle: eigene Darstellung)

Um diesen Teufelskreis zu durchbrechen, setzen viele auf einen freien und offenen Zugang zur Bildung in Form einer Gesamtschule, um so der sozialen Entmischung entgegenzuwirken und die Chancengleichheit zu verbessern. Dadurch, dass in der Bildung ein wichtiger Schlüssel für die gesellschaftliche Teilhabe liegt, werden Debatten rund um den Bildungsbereich immer so heftig geführt (Faschingeder et al. 2010: 36).

Im Kapitel 2.5 wurden Pierre Bourdieu und sein Habituskonzept als Theorie sozialer Entmischung vorgestellt. Für ihn ist eine soziale Wirklichkeit und somit auch soziale Chancengleichheit nicht zufällig strukturiert, sondern wird durch den Habitus maßgeblich vorgegeben. Er spricht in diesem Zusammenhang auch von einem Mythos der Chancengleichheit und impliziert so eine fortbleibende Ungleichheit.

Da die Fokusgruppe dieser Arbeit Jugendliche am Übergang in die Arbeitswelt darstellen, wurden Berufsorientierung und ihre gesellschaftliche Relevanz als auch der Berufsorientierungsunterricht an österreichischen Schulen zur Diskussion gestellt.

Ziel dieser theoretischen Auseinandersetzungen war nicht einfach nur die Darstellung der Differenzen von Chancengleichheit, sondern die daraus resultierenden Konsequenzen im sozialen Zusammenhang aufzuzeigen (Wischmann 2010: 67).

2.8 Stand der Forschung

Bildung wurde als Schlüssel der gesellschaftlichen Teilhabe erschlossen (siehe Kapitel 2.7). In diesem Kapitel erfolgt ein Überblick über Studien und Publikationen, die die Bildungswahl in Österreich thematisieren. Diese systematische Darstellung in Abbildung 5 beinhaltet zentrale Einflussfaktoren der Bildungswegentscheidung und listet diese nach sozialer Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, schulischen Leistungen, Migrationshintergrund und Schulstruktur. Die Häufigkeit der Nennungen dieser Einflussfaktoren wird dabei nicht als ein Ergebnis der jeweiligen Signifikanz gesehen, sondern soll zur Orientierung des derzeitigen Forschungsstandes dienen.

Für diese Systematik wird die Zusammenfassung von Rechberger (2011) herangezogen und durch verwendete Literatur dieser Diplomarbeit ergänzt. Rechberger bezog in ihrer Darstellung Faktoren der Regionalität und Familiengröße mit ein, die in dieser Diplomarbeit nur geringen Eingang gefunden haben. Diese werden im Hinblick auf die Vollständigkeit mit aufgelistet. Literaturen, auf die im Kapitel 2 des theoretischen und begrifflichen Hintergrundes nicht eingegangen wurde, sondern der Darstellung Rechbergers entstammen, werden im Literaturverzeichnis unter der weiterführenden Literatur angeführt.

Für den Bereich der Berufsbildungsforschung wurden Peter Schlögl und Krisztina Dér (2010), die sich mit rezenten und künftigen Fragen zu diesem Themenbereich beschäftigen, herangezogen. Sie rücken die berufsbildungsrelevante Forschung in den Vordergrund und sprechen von einer fortlaufenden strukturellen Veränderung.

Es werden zukünftige demographische, politische und arbeitsmarktökonomische Rahmenbedingungen beruflicher Bildung dargestellt und ein Überblick über aktuelle Herausforderungen der beruflichen Bildung gegeben und diese in der Berufsbildungsforschung positioniert. Zusätzlich liefern sie eine Beschreibung der historischen Entwicklung des österreichischen Instituts für Berufsbildungsforschung (ÖIBF).

Für die gesellschaftliche Teilhabe der MigrantInnen in Österreich wurden Forschungsergebnisse des zweiten österreichischen Migrations- und Integrationsberichtes vom Herausgeber Heinz Fassmann et al. (2007) für relevant erachtet und für diese Diplomarbeit herangezogen. Neben der umfassenden Übersicht über rechtliche Rahmenbedingungen, demographische Entwicklungen, wurde das Augenmerk auf die sozioökonomischen Strukturen des Landes gelegt.

Vom selben Herausgeber ist der Reader zur *Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven* erschienen (Fassmann/Dahlvik 2011), wobei der Fokus für die Diplomarbeit auf den Abschnitt Kommunikation, Schule und Kulturalität gelegt wurde.

Abbildung 5: Literaturzusammenfassung zu Einflussfaktoren der Bildungswahl

Einflussfaktoren Studien	Bildungssystem	soziale Schicht	Geschlecht	Regionalität	Migrantenhintergrund	Familienform/ Familiengröße
Schlögl/Lachmayr 2004, Lachmayr 2005, Bacher/ Beham/Lachmayr 2008	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Bacher 2003, 2005, 2008		✓	✓	✓		✓
Schmid 2003a, b	✓	✓	✓	✓		
Spielauer 2003, Schwarz et. al. 2002	✓	✓	✓	✓		
Eder 2008	✓	✓				
Breit 2006	✓	✓				
Kast 2006	✓					
Bauer 2005		✓	✓		✓	
Weiss 2003	✓	✓		✓	✓	✓
Wallace 2007					✓	
Erler 2007	✓	✓				✓
Kesselring/Leitner 2007		✓				
Wößmann 2007	✓	✓				
Becker/Lauterbach 2010	✓	✓				
Weiss/Unterwurrzacher 2007			✓		✓	
Ribolits 2007		✓				
Herzog-Punzenberger 2007	✓				✓	
Tonhauser/Pointinger 2008	✓		✓	✓		
Khan-Svik	✓	✓			✓	
Lachmayr/Kremzar 2008	✓	✓				

(Quelle: in Anlehnung an Rechberger 2011: 369, eigene Darstellung)

3 Projekt *Lebensperspektiven*

In diesem Kapitel der Arbeit wird das Projekt *Lebensperspektiven*²³ vorgestellt. Eingangs findet sich eine konzeptuelle Darstellung des Projektes, auf welche die Beschreibung der KMS18 folgt, an der das Projekt durchgeführt wird. Abschließend werden Projektaktivitäten, die im Rahmen von *Lebensperspektiven* an der KMS18 durchgeführt wurden, beschrieben.

3.1 *Lebensperspektiven*

Das Projekt *Lebensperspektiven* wurde von Gernot Deutschmann im Jahr 2010 konzipiert. Die Motivationen für diese Projektkonzipierung entstammen zum einen dem persönlichem Interessenfeld der Berufsbildung und zum anderen den gesammelten Erfahrungen der Berufsorientierungsvermittlung, die Deutschmann in AMS-nahen Institutionen durchführte. Er selbst bezeichnet diese Erfahrungen als wenig bis nicht zufriedenstellend, da diese Maßnahmen bei Menschen ansetzen, die bereits vom nationalen Arbeitsmarktsystem exkludiert wurden. Für das Projekt *Lebensperspektiven* wurden daher Jugendliche, die sich am Übergang in die Berufswelt oder weiterführende Schule befinden, als Zielgruppe definiert, um einer möglichen Exklusion vom Arbeitsmarkt im Vorfeld entgegenzuwirken (ExpertInnen-interview 1: 1ff).

Deutschmann (2010) bemängelt, dass Erwerbstätigkeit in der heutigen Gesellschaft meist als reine Sicherstellung für den individuellen Konsumverbrauch gedacht wird und dafür einer Erwerbsarbeit nachgegangen werden muss, die persönlichen Neigungen oft nicht entspricht (Deutschmann 2010a: 7).

Deutschmann setzt dies mit folgender Formel gleich:

$$\textit{Arbeit} = \textit{Geld} + \textit{Tätigkeit}$$

²³ Als Literaturquellen für dieses Kapitel wird zum einen das unveröffentlichte Konzeptpapier von Gernot Deutschmann herangezogen, welches unter <http://lebensperspektiven.wordpress.com> (Zugriff 19. 5. 2011) eingesehen werden kann. Zusätzlich fließen Aussagen aus dem Interview mit Gernot Deutschmann in die Beschreibung mit ein.

Der Beruf wird als Garant für persönliche Zufriedenheit gesehen und wird von Deutschmann, (in Anlehnung an Renè Descartes, Anmerkung der Verfasserin), mit folgendem Zitat beschrieben:

„Ich arbeite, also bin ich.“ (Deutschmann 2010a: 7)

Menschen ohne Erwerbsarbeit werden an den Rand der Gesellschaft gedrängt. Das Gefühl des persönlichen Scheiterns wird durch den gesellschaftlichen Druck beziehungsweise Ausschluss aus der Konsumgesellschaft verstärkt (Deutschmann 2010a: 7). Deutschmann strebt eine Umkehrung dieser Reihenfolge an und rückt an erster Stelle die Tätigkeit selbst, durch die in weiterer Folge Geld erworben werden kann, und stellt dafür folgende Formel auf:

$$\text{Arbeit} = \text{Tätigkeit} + \text{Geld}$$

Eine Tätigkeit, die auf Grund von eigenen persönlichen Neigungen und Interessen gewählt wurde, bildet die Basis für eine persönliche Zufriedenheit, den Sinn in der Tätigkeit selbst zu sehen und nicht (nur) in der Anhäufung finanzieller Mittel.

Die individuelle Tätigkeit wird für das Projekt als Voraussetzung für berufliche Entscheidungen und für das Erlangen einer Erwerbsarbeit gesehen (ebd.: 13).

„Wenn ich nie das tue, von dem ich glaube, dass es mir entspricht, wie soll ich dann wissen oder erkennen, dass es mir entspricht?“ (Deutschmann 2010a: 13)

Bei *Lebensperspektiven* beginnt die Tätigkeit bereits vor dem Erwerb einer Arbeit. Durch diese Handlungen werden Kontakte zu Menschen auf unterschiedlichster Ebene eröffnet, die ungeahnte Möglichkeiten mit sich bringen können. (Deutschmann 2010a: 13).

Deutschmann löst sich in seinem Konzept deutlich vom herkömmlichen Berufsorientierungsansatz ab, der sich über die klassische Vermittlung von vorgefertigten Berufsbildern definiert. Erst wenn ich ein Berufsbild kenne, kann ich mich für dieses entscheiden. Dadurch geraten SchülerInnen in eine Abhängigkeitssituation von der im BO-Unterricht zur Verfügung gestellten qualitativen und quantitativen Informati-

on. Jugendliche können dadurch erst in die Tätigkeit kommen, wenn sie über eines der Berufsbilder eine Entscheidung gefällt haben (ExpertInneninterview 1: 2f). Im Gegensatz dazu dienen bei *Lebensperspektiven* die eigene Tätigkeit und Interessen der Jugendlichen als Grundlage für berufliche Entscheidungen. Deutschmann geht dabei von archetypischen Bildern aus, die sich hinter Berufsbildern verbergen (ExpertInneninterview 1: 2). Beispielhaft dafür nennt er den Bastler, der als archetypisches Grundbild für eine Fülle von Berufen stehen kann. Ist man sich über dieses Bild bewusst, ergeben sich eine Vielzahl an Möglichkeiten der beruflichen Verwirklichung. Durch archetypische Bilder komme es zu keiner Fixierung auf bestimmte Berufe, sondern zu einer

„Berufsentscheidung [als] eine selbstverständliche Konsequenz des individuellen, tätigen Lebens [...]“ (Deutschmann 2010)

Deutschmann setzt den Prozess der Berufsfindung mit einer Reise gleich, auf der die Jugendlichen in ihrem individuellen Tätigsein und als Persönlichkeiten begleitet werden (Deutschmann 2010a: 4f).

Das Projekt *Lebensperspektiven* beruht auf fünf Säulen, die nun kurz beschrieben werden (Deutschmann 2010c: 3).

Ernst-Nehmen: Die beruflichen Vorstellungen der Jugendlichen sind ernst zu nehmen und wertfrei zu behandeln. Es sollen vielmehr gemeinsame Aufgaben gefunden werden, die es den Jugendlichen ermöglichen, eigene Berufswünsche realistisch einschätzen zu lernen.

Tätigkeiten, Erlebnisse, Erfahrungen, Dialoge: Durch Aufgaben sollen Jugendliche zum Tätigsein bewegt werden, welche wiederum eine Erfahrungsgrundlage für ihre berufliche Orientierung bilden.

Erzählen und „mit-teilen“ (lassen): Einzelgespräche und Workshops bieten den Jugendlichen Raum, über gesammelte Erfahrungen und Erlebnisse in den Dialog zu treten (Deutschmann 2010c: 3).

Bewusstsein-Schaffen: Die gesammelten Erfahrungen und der Austausch darüber schaffen ein *Bewusst-sein* [Hervorhebung im Original] für die Berufsentscheidung (ebd.).

Ent-Scheiden: auf Basis der vorherigen Säulen kann („idealtypisch“) eine berufliche Entscheidung, auf Grund von gesammelten Erfahrungen und Erlebnissen, getroffen werden (ebd.).

Die Umsetzung dieser Säulen erfolgt in fünf Bausteinen, die in der nachstehenden Abbildung zusammengefasst sind. Im Kapitel 3.3 (Projektaktivitäten) werden diese für die Beschreibung der Projektaktivitäten an der KMS18 herangezogen.

Abbildung 6: Umsetzungsbausteine vom Projekt *Lebensperspektiven*

Baustein 1	3-4 Workshops pro Schulhalbjahr und pro Klasse
Baustein 2	1-2 Halbtage pro Woche für individuelle Terminvereinbarungen für Einzelgespräche mit dem Projektleiter
Baustein 3	Kontinuierliche Zusammenarbeit der SchülerInnen im Treffpunkt
Baustein 4	Lehreinheiten
Baustein 5	1-2 Eltern-Berufs-Abende pro Schuljahr und pro Klasse

(Quelle: Deutschmann 2010b: 4-8, eigene Darstellung)

Im Beobachtungszeitraum der vorliegenden Arbeit wurde das Projekt *Lebensperspektiven* an der KMS18 im Rahmen einer Pilotphase gestartet. Das Projekt wird im nächsten Schuljahr (2011/2012) fortgeführt. Im nachfolgenden Abschnitt wird die KMS18 Schopenhauerstraße vorgestellt.

3.2 Kooperative Mittelschule 18

Die Kooperative Mittelschule im 18. Wiener Gemeindebezirk Währing umfasst 15 Klassen mit einer Gesamtzahl von 300 SchülerInnen und wurde im Schuljahr 2006/07 durch die Expositur Alseggerstraße um sieben Klassen und 93 SchülerInnen erweitert (Ungleiche Vielfalt 2010). Von der gesamten Schülerzahl ausgehend,

sprechen 226 SchülerInnen, somit mehr als die Hälfte, eine andere Muttersprache als Deutsch (ebd.). Die Schule wird auf Grund des hohen Anteils von SchülerInnen mit Migrationshintergrund als „Brennpunktschule“ bezeichnet (Hoffelner 2010: 11). Die KMS18 versucht durch eine Vielzahl von Projekten²⁴ zum Thema Multikulturalität die bereichernde Bedeutung von Vielfalt aufzuzeigen. Sie zählte 2010 zu den Preisträgern des österreichischen Integrationspreises²⁵.

„Der Reichtum an kultureller und sprachlicher Vielfalt unserer SchülerInnen bringt Respekt, Verständnis und Toleranz füreinander und ermöglicht eine interkulturelle, globale Weltsicht, die das ‚Miteinander‘ in den Vordergrund stellt“. (KMS18: 2011a).

Hinzugekommen ist der Schulschwerpunkt Lernen und Informationsmanagement²⁶ (LIM), der in das Schulprofil aufgenommen wurde. LIM soll die Selbstständigkeit und Selbstorganisation der SchülerInnen sowie das Miteinander im Team fördern (KMS18: 2011b). Eine Gemeinsamkeit von LIM und *Lebensperspektiven* lässt sich in der generellen Bewusstseins-schaffung der persönlichen Fähigkeiten und infolgedessen in der Steigerung des Selbstbewusstseins von SchülerInnen sehen.

Beginnend mit dem Schuljahr 2010/2011 wurde im Rahmen von Ungleiche Vielfalt²⁷ das Satellitenprojekt²⁸ *Lebensperspektiven* an der KMS18 gestartet.

Es nehmen 15 SchülerInnen der 4. Klassen Schopenhauerstraße im Zeitraum von Oktober 2010 bis Juni 2011 teil. Das Projekt wird nicht als eigenständiges Unter-

²⁴ Eine Projektübersicht findet sich auf:
http://www.schop79.at/index.php?option=com_content&view=article&id=55&Itemid=65
[letzter Zugriff 22. 5. 2011]

²⁵ Nähere Infos zum österreichischen Integrationspreis 2010 unter:
<http://integrationspreis.orf.at>

²⁶ Nähere Details zu LIM auf:
http://www.schop79.at/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=73
[letzter Zugriff 22. 5. 2011]

²⁷ Projekt Ungleiche Vielfalt: <http://ungleichevielfalt.at/>

²⁸ Als Satellitenprojekte werden Projekte innerhalb des Rahmens von Ungleiche Vielfalt bezeichnet, die während der Projektzeit als eigenständige Projekte hervorgegangen sind.

richtsfach angeboten, sondern von SchülerInnen in der außerschulischen Zeit besucht. Das Projektteam bildet sich aus dem Projektleiter Gernot Deutschmann und der Projektkoordinatorin für die KMS18, Gerda Reißner. Die Projektumsetzung findet im sogenannten Treffpunkt statt. Der Treffpunkt ist dabei zweierlei und bezeichnet den Raum, der für das Projekt *Lebensperspektiven* in der KMS18 eingerichtet wurde. In diesem Raum finden wiederum Treffpunkte mit dem Projektteam (Gernot Deutschmann und Gerda Reißner) und SchülerInnen, die sich für eine längerfristige Teilnahme am Projekt *Lebensperspektiven* entschieden haben, statt.

3.3 Projektaktivitäten

Baustein 1: Workshops

Es wurde an der KMS18 mit beiden vierten Klassen²⁹ ein Workshop im Ausmaß von je dreieinhalb Stunden von Gernot Deutschmann durchgeführt. Dabei stand der Beruf mit seinen positiven und negativen Seiten im Mittelpunkt. SchülerInnen diskutierten dazu in Kleingruppen. Als positive Aspekte an einem Job wurden natürliche Kontakte zu Menschen, Sinn in der Aufgabe, Herausforderungen, erlangtes Selbstvertrauen, Geld verdienen und die geringe Zeit zum Geld Ausgeben von den SchülerInnen genannt. Im Gegenzug dazu hat man, aus Sicht der SchülerInnen, wenig Freizeit, nervende ChefInnen und ArbeitskollegInnen, wenig Zeit für die Familie und Anstrengung im Beruf. Als positive Aspekte für Arbeitslosigkeit wurden die viele Freizeit und Zeit für die Familie aufgezählt. Die negativen Aspekte der Arbeitslosigkeit dominieren jedoch und werden von den SchülerInnen mit wenig Geld, keine natürlichen Kontakte, viel Zeit zum Geld Ausgeben, welches man jedoch nicht hat, keinen Sinn und keine Herausforderung beschrieben. In den Workshops wurde mit den SchülerInnen das Fünf-Millionen-Euro-Spiel gespielt. Bei diesem Spiel haben SchülerInnen die (fiktive) Chance, fünf Millionen Euro für eine persönliche Berufsidee zu gewinnen. SchülerInnen stellten dazu Einzel oder in Gruppen Überlegungen an. Die einzige Spielregel war, dass das Geld nicht für reinen Konsum verwendet werden kann, sondern für die Verwirklichung eines Be-

²⁹ Die Workshops fanden auch in den dritten Klassen der KMS18 statt, auf die jedoch in dieser Arbeit nicht eingegangen werden kann.

rufswunsches gedacht werden muss. Ziel dieses Spieles war es, sich einen Schritt aus der geglaubten Realität weg zu bewegen und Berufswünsche, die vielleicht als unrealisierbar erscheinen, durchzudenken und ein Stück in die Wirklichkeit herein zu tragen. Der Beruf soll nicht nur als Mittel zum (finanziellen) Zweck gesehen werden, sondern auch die Lust am Tun geweckt werden. Die Berufsideen der SchülerInnen wurden der Gesamtgruppe vorgestellt und besprochen. Einige Beispiele dieses Spiels waren ein Busunternehmen, eine ärztliche Gemeinschaftspraxis, ein Pflegeheim, eine Bar sowie ein Einkaufszentrum.

Baustein 2: Einzelgespräche

Im Rahmen von *Lebensperspektiven* standen an zwei Projektterminen Einzelgespräche zwischen SchülerInnen und dem Projektleiter (Gernot Deutschmann) im Mittelpunkt. Diese Termine wurden vom Projektteam fixiert, SchülerInnen wählten den zeitlichen Rahmen. Bei diesem ersten Einzelgespräch wurden persönliche Berufsvorstellungen bzw. der Besuch einer weiterführenden Schule thematisiert. Nennenswert erscheint hier, dass bereits alle SchülerInnen konkrete Vorstellungen über ihre Zukunft nach der KMS18 hatten. Daher wurden Aufgaben zwischen den SchülerInnen und Gernot Deutschmann festgelegt, um eine vertiefte Auseinandersetzung mit den eigenen Vorstellungen zu fördern. Aufgabenbeispiele waren etwa Recherchearbeiten zu Stundenplänen weiterführender Schulen, das Ausfindigmachen von Berufsschulen in Wien, Feldforschung zu betreiben und Personal zu interviewen, Überlegungen anzustellen, wie und wo Erfahrungen im gewünschten Bereich gesammelt werden können.

Beim zweiten Einzelgespräch, seitens des Projektteams geplant, kam es zu einer Nachbesprechung der oben genannten Aufgaben, wobei nur zwei von acht SchülerInnen den Termin wahrnahmen. Ein möglicher Grund dafür kann in der Raumverlagerung der Einzelgespräche in die Expositur der KMS18 Alseggerstraße gesehen werden. Als Folge daraus wurde mit den TreffpunktschülerInnen vereinbart, sich bei Verhinderungen abzumelden, was im weiteren Projektverlauf meist eingehalten wurde. Die Wichtigkeit von rechtzeitigen Terminabsagen wurde im Hinblick auf die Berufswelt mit den SchülerInnen thematisiert. Die restlichen Aufgabenbesprechungen wurden im nächsten Treffpunkt nachgeholt.

SchülerInnen stand wesentlich die Möglichkeit offen, weitere Einzelgespräche mit dem Projektleiter (Gernot Deutschmann) zu organisieren. Gewöhnlich wurden aufkommende Fragen der SchülerInnen während der Treffpunktzeiten behandelt.

Baustein 3: Gemeinsame Arbeit im Treffpunkt

Die Aktivitäten in den einzelnen Treffpunkten können als variierend beschrieben werden und können unterteilt werden in jene, die direkt im Zusammenhang Übergangsgestaltung Schule und Beruf stehen, und jene, die das Sammeln von Erfahrungen als Ziel verfolgen.

Im Bereich der Übergangsgestaltung wurden SchülerInnen bei der Erstellung ihrer Bewerbungsunterlagen und Lebensläufe seitens der Projektkoordinatorin und Projektleiter unterstützt. SchülerInnen standen dafür schulische PC-Räume als auch gegen Ende des Projektes Laptops des Treffpunktes zur Verfügung. Weiters wurden unterschiedliche Recherchen zu Berufsfeldern und Schulen vorgenommen. Ein Treffpunkt wurde für die Reflexion und den Erfahrungsaustausch der Schnuppertage verwendet. Im Aktivitätsbereich, welcher die schülerische Tätigkeit in den Mittelpunkt rückte, wurden Cateringaufgaben sowie generelle Organisation von Veranstaltungen durchgeführt. Es wurde ein Bücherflohmarkt initiiert sowie eine „Gesunde Jause“, die allen SchülerInnen an der KSM18 zugänglich war.

Für den Treffpunkt selbst wurde ein Plan für die Raumgestaltung angefertigt, von dem nur eine teilweise Umsetzung erfolgte, da die Alleinbenutzung des Treffpunktes auf Grund von schulischem Platzmangel abgetreten werden musste. Es wurde ein Logo für den Namen GO ON erstellt. SchülerInnen entschieden sich für diesen als Gruppennamen des Treffpunktes.

Baustein 4: Lehreinheiten

Als Lehreinheit für das Projekt *Lebensperspektiven* wird das Bewerbungsgesprächstraining, das in Kooperation mit dem Verein „Währing miteinander“³⁰ stattgefunden hat,

³⁰ „Währing miteinander“ ist eine Kooperation, die von unterschiedlichen AkteurInnen im Gemeindebezirk Währing eingegangen wurde. Nähere Details dazu unter: www.waehringmiteinander.net [Zugriff 27.8.2011]

skizziert. Folgende AkteurInnen aus diversen beruflichen Bereichen stellten sich für simultane Bewerbungsgespräche mit den SchülerInnen zur Verfügung:

- Polizei Währing: Inspektor Dolezol
- IT-Berufe: Herr Yilmaz (Lehrer an der KMS)
- Bürofachkraft: Frau Bertalan vom Hilfswerk
- Kindergarten/Soziales: Frau Dergovics von der Parkbetreuung
- Kindergarten/Sozialarbeit: Frau Zwettler, Frau Schwarzmann von der Magistratsabteilung (MA) 10 und 11
- Einzelhandel: Herr Richter von der Firma Siemens
- Einzelhandel/Verkauf: Herr Schielin³¹ von der Spar-Lehrlingsakademie

Durch das Projektteam initiiert, wurde allen SchülerInnen der vierten Klassen die Möglichkeit gegeben, Erfahrung in diesem Bereich zu sammeln. SchülerInnen wechselten zwischen den jeweiligen Interessensfeldern. Zur Nachstellung der Situation wurden vorbereitete Bewerbungsunterlagen von den SchülerInnen mitgebracht. Die Gesprächsrunden wurden von den einzelnen AkteurInnen individuell gestaltet. In einem Fall wurde das Gespräch vom Anklopfen an der Tür bis zur Verabschiedung genau durchgespielt, welches von den SchülerInnen als besonders hilfreiche Erfahrung beschrieben wurde. In einer Gruppe wurden Fragen an die BewerberInnen gestellt und gemeinsam nach Antworten gesucht.

Interessant für diese Arbeit erscheinen auch Rückmeldungen der Durchführungspersonen dieser Gesprächsrunden. Sprache spielte dabei ein großes Thema. Zum einen wurde die Sprachenvielfalt angesprochen, die SchülerInnen der KMS18 mitbringen, jedoch nicht als Potenziale erkennen. Zum anderen deren Sprachauthentizität. Das Sprachniveau sollte sich auch in der schriftlichen Bewerbung widerspiegeln. Es sei besser, sich in eigenen persönlichen Worten und Sätzen je nach Kenntnissen zu bewerben, als standardisierte Floskeln zu übernehmen. Diese Ehrlichkeit zu sich selbst und den eigenen Fähigkeiten würde ein besseres Bild von einer Person erzeugen als ein abgeschriebenes A4-Blatt. Auf mündlicher Ebene wurde die Fragenbeantwortung angesprochen. Zum einen sei es wichtig, selber Fragen zu stellen, um Interesse zu bekunden und zusätzliche Informationen zu erlangen. Wichtig wäre auch, auf gestellte Fragen einzugehen.

³¹ Herr Schielin ist nicht vom Verein „Währing miteinander“.

Können diese nicht beantwortet werden, ist der bessere Weg diese anzusprechen als den Fragen auszuweichen. Ein weiterer Feedbackpunkt sprach Stärken und Schwächen der SchülerInnen an. Diese seien sich vermehrt nicht über ihre persönlichen Stärken bewusst. Aber auch das Eingestehen von Schwächen wird von den GesprächspartnerInnen als wichtig empfunden. Zum Thema Bewerbungsschreiben wurde auch ein Workshop mit Herrn Fritz vom Berufsinformationszentrum (BIZ) abgehalten.

Baustein 5: Elternberufsabende

Im Rahmen von *Lebensperspektiven* wurde ein mehrsprachiger Elternabend durchgeführt. Für die Planung dieses Abends fand vorab eine Bedarfsanalyse, an der Eltern, Lehrpersonal und TreffpunktschülerInnen der KMS18 teilnahmen, statt. In den Gesprächsrunden wurden folgende drei Fragestellungen behandelt:

- Welche Unterstützung wünschen sich Eltern?
- Was können sich Eltern wünschen?
- Welche Sorgen haben Eltern?

Nennenswert erscheint auch in diesem Fall die Darstellung der Ergebnisse³² zu den einzelnen Fragestellungen.

Abbildung 7: Ergebnisse der Bedarfsanalyse Frage 1

Frage 1	Welche Unterstützung wünschen sich Eltern?
	<ul style="list-style-type: none"> - die Jugendlichen sollen ihre Eltern mehr informieren - verstärkte Internetbenutzung für Recherchen an der Schule - Unterstützung der Eltern für die Begleitung der Jugendlichen zu ihrem Beruf anhand von Checklisten und Terminlisten - Übersetzungen und Erklärungen - Kinder und Eltern sollen an dem Elternberufsabend teilnehmen - Trennung von 3. und 4. Klassen für die Elternberufsabende - Vorstellen unterschiedlicher Schultypen seitens des BIZ - Vorteile und Nachteile von Lehre und Matura - Schnuppertage an Ferien - Erfahrungsaustausch zwischen Eltern - Sprechstunden um Treffpunkt

(Quelle: eigene Darstellung)

³² Die Ergebnisse wurden während der Gesprächsrunden auf Plakaten festgehalten und anschließend zusammengetragen.

Abbildung 8: Ergebnisse der Bedarfsanalyse Frage 2

Frage 2	Was können sich Eltern wünschen?
	<ul style="list-style-type: none">- Kinder sollen es „besser“ haben als ihre Eltern- gute Entscheidungsgrundlage für die Berufswahl der Kinder- individuelle Schnuppertage neben den Berufspraktischen Tagen- Kinder und Eltern sollen an dem Elternberufsabenden teilnehmen- Informationsvermittlung nicht über Vorträge, sondern über individuelle und konkrete Beratungen- Genauere Information über unterschiedliche Berufsbilder- Mitarbeit der Eltern- Übergeordnetes Ziel: Wachhalten des Engagements der Schüler/innen- Berufsinformationsmesse auf Basis der beruflichen Erfahrung der Eltern der Schüler, der älteren Geschwister der Schüler, angereichert mit „professionellen“ Infoständen (BIZ, ect.)- Die Berufswahl sollte von den Jugendlichen selbstbestimmt gefällt werden- Bedeutung der Berufsentscheidung für das zukünftige Berufsleben und ihre Chancen und Gefahren- Einbeziehung der Eltern in den Treffpunkt

(Quelle: eigene Darstellung)

Abbildung 9: Ergebnisse der Bedarfsanalyse Frage 3

Frage 3	Welche Sorgen könnten Eltern haben?
	<ul style="list-style-type: none">- wie geht es nach der KMS weiter?- was passiert, wenn man keinen Schulabschluss hat?- Ratlosigkeit?- der Jugendliche findet keinen Lehrstellenplatz- zu wenig Wissen über das österreichische Ausbildungssystem- ist es die richtige Berufswahl?- Wegfall des familiären Kontaktes- haben Jugendliche ausreichend Durchhaltevermögen und Geduld, um die weiter bildende Schule oder die Lehre abzuschließen?- verdient der Jugendliche genug Geld, um in selbstständiges Leben zu führen?

(Quelle: eigene Darstellung)

Für den mehrsprachigen Elternabend wurden Anregungen aus dieser Ergebnissammlung aufgegriffen. Der zeitliche Rahmen für den Einstiegsvortrag über das österreichische Schulsystem fiel in der Umsetzung länger aus als in der Planung

veranschlagt, wodurch die geplanten Schwerpunktsetzungen in Gruppen nicht mehr stattfinden konnten. Diese wurden in den Sprachen Türkisch und Bosnisch-Serbisch-Kroatisch (BSK) an zwei weiteren Abenden von den SprachenlehrerInnen der KMS18 nachgeholt.

Als Erkenntnisgewinn für weitere Aktivitäten im Bereich der Elternabende kann die Wichtigkeit von Absprachen innerhalb des Durchführungsteams mitgenommen werden; überblicksmäßige Inputvorträge sind jenen der Detaildarlegungen, im Besonderen für Eltern mit anderen Muttersprachen als Deutsch, vorzuziehen. Dennoch kann als positive Errungenschaft dieses mehrsprachigen Elternabends die rege Teilnahme der Elternschaft und die Erfahrungsgrundlage für eine kontinuierliche Zusammenarbeit mit den Eltern gesehen werden.

Zur allgemeinen Durchführung von *Lebensperspektiven*

Das Projekt *Lebensperspektiven* wurde im schulischen Umfeld durchgeführt und in den institutionellen Rahmen der KMS18 eingebunden. Räumliche, zeitliche und personelle Ressourcen wurden bei Bedarf zur Verfügung gestellt. Die anfängliche Skepsis seitens einiger Lehrpersonen dem Projekt gegenüber wurde durch die aktive Teilnahme der SchülerInnen am Projekt und die entstandene Eigendynamik zum Thema BO an der KMS18 reduziert. Es fand eine LehrerInnenkonferenz zum Thema BO statt. Für Juni 2011 wird eine schulinterne Berufsinformationsmesse geplant und es wurde eine Kooperation mit der Polytechnische Schule (PTS) Schopenhauerstraße, im Zusammenhang BO, gestartet. Die Zusammenarbeit zwischen der KMS18 und *Lebensperspektiven* wurde durch die Projektkoordinatorin Gerda Reißner sichergestellt. Die Aktivitäten und Aufgaben wurden innerhalb des Projektteams abgesprochen und die Aufgaben im Treffpunkt aufgeteilt.

Auf eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Projekt *Lebensperspektiven* aus SchülerInnensicht wird in der empirischen Untersuchung (siehe Kapitel 5) eingegangen.

4 Methodische Herangehensweise

Das Projekt *Lebensperspektiven* (siehe Kapitel 3 dieser Arbeit) bietet den Beobachtungsrahmen dieser empirischen Untersuchung. Neben der Feldforschung werden im Projektverlauf sowohl qualitative Interviews als auch Selbsterhebungsbögen (von SchülerInnen ausgefüllt) durchgeführt. Die Auswertung und Interpretation dieser gewonnenen Daten findet anhand einer qualitativen Analyseverfahren statt. Mit dem daraus resultierenden Erkenntnisgewinn soll die Forschungsfrage, samt ihren Hypothesen, eine reflektierende Beantwortung erfahren.

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen SchülerInnen als handelnde AkteurInnen mit ihren eigenen Alltagserfahrungen. Anhand qualitativer Sozialforschung sollen dabei

„die Lebenswelten von innen heraus, aus der Sicht der handelnden Menschen [beschrieben werden]“ (Flick/Kardoff/Steinke 2005: 14).

Nach Hitzler (1995) erreicht soziologisches Wissen jedoch nur dann eine relevante Bedeutung, wenn es sich am Alltagswissen von Menschen orientiert. Daher wird als ein Ziel dieser Arbeit angesehen, Entscheidungen von Menschen mit, Hitzler verwendet dafür den Terminus der „nicht thematisierten Umstände“, Zusammenhängen und Regeln, die zu bestimmten Entscheidungen führen können, aufzuzeigen (Hitzler 1995: 228ff). Diese werden in einem nächsten Schritt mit den theoretischen Grundlagen aus den Anfangskapiteln in Verbindung gesetzt.

Die Basis qualitativer Forschung bilden qualitativ gesammelte Daten, die durch unterschiedliche methodische Verfahren erlangt werden können (Strauss/Corbin 1996: 5f) und mit Hilfe von interpretativen oder analytischen Verfahren ausgewertet werden (ebd.: 4).

Für die qualitative Datenbeschaffung dieser Arbeit werden folgende Methoden angewendet: Im Rahmen der Feldforschung werden von mir eine durchgehende teil-

nehmende Beobachtung und die mit ihr verbundenen „ero-epischen Gesprächen“³³ durchgeführt (Girtler 2001: 153). Weiters werden qualitative ExpertInneninterviews und eine Gruppendiskussion durchgeführt. Zusätzlich fließen Selbstbeobachtungsbögen der SchülerInnen in die Arbeit mit ein.

Um die gewonnenen Daten interpretieren zu können, müssen diese reduziert und in eine Ordnung gebracht werden (Strauss/Corbin 1996: 7). Für diesen Vorgang des Ordnen wird die Methode des zirkulären Dekonstruierens von Jaeggi et al. (1998) herangezogen. Im folgenden Abschnitt werden qualitative Erhebungs- und Analyseverfahren, die in dieser Arbeit ihre Anwendung finden, eingehender beschrieben.

4.1 Qualitative Erhebungsmethoden

4.1.1 Teilnehmende Beobachtung

In der qualitativen Sozialforschung wird unter einer Beobachtung

„systematisches Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ verstanden (Atteslander 2006: 67).

Gegenüber dem alltäglichen Beobachten, das zur Orientierung in der Welt dient und meist ohne Reflexion abläuft, verfolgt eine wissenschaftliche Beobachtung die Darstellung sozialer Realitäten (ebd.). Atteslander hält fest, dass wissenschaftliche Beobachtungen einem „Doppelcharakter“ unterliegen, denn es wird nicht nur „soziales Handeln“ beobachtet, sondern sie stellen selbst eine soziale Handlung dar (ebd.).

Atteslander unterscheidet für diese soziale Handlung drei Beobachtungsdimensionen: Strukturiertheit, Offenheit und Teilnahme einer Beobachtung, wobei jede dieser Dimensionen zwei ausgeprägte Pole besitzt³⁴ (Atteslander 2006: 79-87). Nach

³³ Der Begriff des „ero-epischen Gespräches“ wurde von Roland Girtler geprägt (Novy et al. 2008: 20) und findet im nachstehenden Kapitel eine genauere Behandlung.

³⁴ Eine detaillierte Diskussion dazu findet sich bei Atteslander 2006: 79-87.

den Kriterienbeschreibungen nach Atteslander wurde in der vorliegenden Arbeit eine unstrukturierte, offene, aktiv teilnehmende Beobachtung durchgeführt (ebd.: 87).

In der Dimension der Strukturiertheit liegt bei den Beobachtungen für diese Arbeit kein vorgefertigtes Beobachtungsschema vor, sondern sie orientiert sich an der Forschungsfrage (ebd.: 82). Um jedoch nicht dem gesamten Forschungsfeld ausgeliefert zu sein, werden Protokollaspekte nach Girtler (2001) herangezogen. Diese sind:

- die TeilnehmerInnen (aktive/passive)
- die durchgeführten Aktivitäten samt Durchführungsmethoden und entstehende Reaktionen
- die Regelmäßigkeiten und Unterschiede zwischen dem Behauptetem und Getanem (Girtler 2001: 134-141).

Bei einer offenen Beobachtungsform sind die Beobachteten über die durchgeführte Beobachtung informiert. SchülerInnen der KMS18 wurden am Beginn des Projektes *Lebensperspektiven* von mir über die stattfindenden Beobachtungen für meine Diplomarbeit informiert. SchülerInnen gaben dazu ihr mündliches Einverständnis.

Die dritte Beobachtungsdimension bezieht sich auf die Teilnahme der Studentin während der Beobachtungen und ihren Partizipationsgrad (Atteslander 2006: 85f). Im Projektverlauf fand seitens der Studentin keine direkte Teilnahme an den Durchführungen des Projektes *Lebensperspektiven* selbst statt, jedoch wurde ein intensiver Kontakt zu der Gruppe gepflegt, welches nach Atteslander (ebd.: 86) als eine aktive Teilnahme eingestuft werden kann.

Während des gesamten Beobachtungszeitraumes (Oktober 2010 bis Mitte März 2011) wurde ein Beobachtungsprotokoll erstellt. Dabei ist mit zu bedenken, dass beim Vorgang des Protokollierens bereits eine, zum Teil unbewusste, Selektion seitens der Beobachterin stattgefunden haben kann (Lueger 2000: 93ff). Es besteht daher kein Anspruch auf eine vollständige Darstellung der Beobachtungssituationen.

4.1.2 Verbale Methoden

Auf verbal kommunikativer Ebene fanden für die qualitative Datenbeschaffung der vorliegenden Arbeit ExpertInneninterviews, eine Gruppendiskussion sowie eropische Gespräche statt. Wie auch bei Beobachtungen stellen Befragungen soziale Situationen dar (Atteslander 2006: 104), in denen die InterviewpartnerInnen als ExpertInnen ihrer Lebenswelt betrachtet werden (ebd.: 36).

ExpertInneninterviews

Die ExpertInneninterviews wurden in Form eines Leitfadeninterviews durchgeführt, mit dem Bewusstsein, dass es dadurch bereits zu einer Vorstrukturierung der Interviews kommt und mögliche Spontaneität bei der Beantwortung vermindert werden kann (Girtler 2001: 157f). Die Vorteile im Leitfadeninterview wurden von der Verfasserin dieser Arbeit jedoch in der Orientierungshilfe und der dadurch entstehenden Eingrenzung des Themengebietes gesehen, welche wichtige Komponenten für die Beantwortung der Forschungsfrage darstellen. Die Leitfragen wurden versucht, so zu formulieren, dass sie für die Beantwortung ausreichend Spielräume (Hopf 2005: 351) bieten. Die Interviews wurden im Zeitraum von Jänner – März 2011, mit dem Projektentwickler *Gernot Deutschmann*, der Direktorin der KMS18 *Erika Tiefenbacher* sowie der Schulberaterin und Ansprechperson für das Projekt *Lebensperspektiven* an der KMS18 *Gerda Reißner* geführt. Sie werden in dieser Arbeit als ExpertInnen bezeichnet.

Gruppeninterview

Bei dieser Interviewform findet die Beantwortung von Fragen, die einem offenen Konzept zu Grunde liegen, gemeinsam in einer Gruppe statt (Atteslander 2006: 131). Das Gruppeninterview wurde mit sechs TreffpunktschülerInnen der KMS 18 durchgeführt. Die Auswahl erfolgte aufgrund von Geschlecht, Klassenverband und Teilnahme am Projekt *Lebensperspektiven*. Als Interviewort wurde der Treffpunkt selbst gewählt, da er sowohl für SchülerInnen als auch für die Studentin eine vertraute Atmosphäre darstellt. Für das Gruppeninterview wurden drei wesentliche Bereiche identifiziert, wobei der erste Bereich die Gebiete Beruf, Arbeit und Bildung anspricht, der zweite Teil die Schnupperwochen der SchülerInnen in den Fokus nimmt und im abschließenden dritten Teil das Projekt *Lebensperspektiven* thematisiert wird. Wie schon bei den ExpertInneninterviews, werden die festgelegten Be-

reiche zur Orientierung herangezogen und bieten ausreichend Platz für Fragen und Gedanken, die sich während des Interviews ergeben können.

Das ero-epische Gespräch³⁵

Für Girtler ist eine teilnehmende (freie) Beobachtung eng mit dem ero-epischen Gespräch verknüpft (Girtler 2001: 147). Er versteht darunter, im Gegensatz zum Interview, ein breites Gespräch, bei dem sich die GesprächspartnerInnen gleichsam öffnen (ebd.: 152f). ForscherInnen werden zugleich GesprächspartnerInnen, wobei nicht die Situation des Ausfragens entstehen soll (ebd.: 147). Während des Projektverlaufs kam es zu einigen solcher Gespräche auf Projektleiterebene, mit LehrerInnen und SchülerInnen. Diese wurden als solche im Protokoll deklariert und werden für die Interpretationsphase herangezogen.

4.1.3 Selbstbeobachtungsbögen

Mit den TreffpunktschülerInnen wurden in der Anfangs- und Endphase des Projektes *Lebensperspektiven* Selbstbeobachtungsbögen durchgeführt. Diese sollen das Stimmungsbild im Projekt und mögliche Veränderungen aufzeigen, die für die Beobachtung des Projektverlaufes als auch des Forschungsverlaufs herangezogen werden können. SchülerInnen ordnen sich dabei auf vorgegebene Fragen auf einer Skala von 1-10 ein, in der sie sich persönlich im Moment verorten. Bei der jeweils letzten Frage ist mit ja oder nein zu antworten. Die Selbstbeobachtungsbögen dienen zum einen als Reflexionsanregung für SchülerInnen in Bezug auf ihre Zukunftsgestaltung. Zum anderen werden sie zur möglichen Verdichtung der empirischen Ergebnisse herangezogen.

4.2 Qualitative Auswertungsmethoden

Während der Projektphase von *Lebensperspektiven* konnte vielfältiges Datenmaterial durch die im Kapitel 3.1 beschriebenen Erhebungsmethoden auf kommunikativer und schriftlicher Ebene gesammelt werden.

³⁵ Der Begriff entstammt der griechischen Mythologie und wird aus den Wörtern „eromai“= das Befragen des Orakels, und „Epos“= Götterspruch hergeleitet (Girtler 2001: 153).

„Die Besonderheit des Verstehens [...] liegt nicht auf der Ebene der Datenerhebung, sondern der Dateninterpretation“ (Hitzler 1995: 230).

Um eine solche Interpretation vornehmen zu können, müssen Daten in einem ersten Schritt systematisiert und reduziert werden (Novy et al. 2008: 26ff; Strauss/Cobin 1996: 7). Für diese Reduktion des Datenmaterials und anschließende Interpretation wurde der Vorgang des zirkulären Dekonstruierens von Jaeggi et al. (1998) gewählt, wobei die kommunikativ gewonnen Daten aus den Interviews im Mittelpunkt dieses Verfahrens stehen und Daten aus der schriftlichen Dokumentation (Protokoll, Selbstbeobachtungsbögen) zur Verdichtung herangezogen werden.

Die Methode des zirkulären Dekonstruierens samt ihren verschiedenen Phasen des Auswertungsvorganges wird mit dem Hintergrund der besseren Nachvollziehbarkeit und Plausibilität des Erkenntniszuwachses nachfolgend beschrieben (Jaeggi et al. 1998: 18)

4.2.1 Zirkuläres Dekonstruieren

Vorweg sei hier zu erwähnen, dass die einzelnen Schritte des zirkulären Dekonstruierens jener der Themenanalyse von Froschauer und Lueger (2003) ähneln. Aufgrund der detaillierten Beschreibung des Auswertungsverfahrens bei Jaeggi et al. wurde diese für die Arbeit herangezogen und jene von Froschauer und Lueger als unterstützende Zweitliteratur verwendet. Der Vorteil in der Verwendung der Auswertungsmethode von Jaeggi et al. wurde von der Verfasserin auch in der Möglichkeit der eigenen Strukturierung und inhaltlichen Ausdifferenzierung gesehen (Jaeggi et al. 1998: 14), durch die möglicherweise ein tieferer Erkenntnisgewinn erzielt werden kann.

Insgesamt unterliegt der Auswertungsprozess des zirkulären Dekonstruierens sechs Verfahrensschritten, die für jedes der vier Interviews (drei ExpertInneninterviews, und ein Gruppeninterview) einzeln durchgeführt werden. Die ersten beiden Etappen der Auswertung dienen vor allem der emotionalen Auseinandersetzung mit dem gesammelten Material und Straffung des Materialumfanges (Jaeggi et al. 1998: 7f), wohingegen die letzten vier Etappen auf die Herausbildung zentraler Kategorien abzielen.

1. Schritt – Formulierung eines Mottos für den Text

Durch die Benennung eines Mottos für den jeweiligen Text kommt es, wie bereits oben erwähnt, zu einer emotionalen Vertiefung, sowohl zum Text als auch zu den Interviewpersonen. Jaeggi et al. sehen in diesem Vorgang den Vorteil der Gedächtnishilfe für spätere Zuordnungen (ebd.: 7).

2. Schritt – Zusammenfassende Nacherzählung

Durch die Nacherzählung (des Interviews) kommt es zu einer weiteren Fokussierung und Straffung des Materialumfangs. Es können sich dabei bereits erste Interpretationsschwerpunkte herauskristallisieren (Jaeggi et al. 1998: 8).

3. Schritt – Die Stichwortliste

In diesem Schritt werden Texte (für diese Arbeit Interviewtranskripte) auf gehaltvolle und auffällige Wörter und Begriffe durchleuchtet, um erneut eine Straffung des Textes zu erreichen, vor allem aber auch, um neue Interpretationspunkte ausmachen zu können. (ebd.: 9).

4. Schritt – Der Themenkatalog

Dafür werden die gesammelten Stichworte aus Schritt 3 in gleichartige Sinneszusammenhänge geordnet und Oberbegriffe gesucht. Jaeggi et al. bezeichnen diese bereits als Vorkategorien (ebd.: 9f).

5. Schritt – Die Paraphrasierung

Bei der Paraphrasierung werden die gefundenen Vorkategorien zu Metathemen zusammengefasst und beschrieben. Anders als bei der Nacherzählung im Schritt 2 fließen in diese Ausdifferenzierungen gedankliche Vorstrukturierungen und Intuitionen der Verfasserin mit ein (Jaeggi et al. 1998: 12).

6. Schritt – Die zentralen Kategorien

entstehen aus den vorangegangenen Arbeitsschritten und bilden den Endpunkt der Auswertung. Jaeggi et al. merken dazu an, dass bei Auswertungen nie alle Ebenen eines Interviews erfasst werden können und definierte Kategorien nicht allumfassend oder gar als allgemeingültig bezeichnet werden können.

An diesen Auswertungsprozess anschließend erfolgt ein kontrastierender Vergleich der ausgewerteten Interviews, welcher in die Themenbeschreibung als auch Interpretation mit einfließt (ebd.: 13f).

Darstellung der Ergebnisse

Für die Darstellung der Ergebnisse wird der Hinweis von Jaeggi et al. aufgegriffen, die in Hinsicht auf Plausibilität von Ergebnissen der Meinung sind, dass der Bezug zum Ausgangsmaterial hergestellt werden muss, um diese Nachvollziehbarkeit erreichen zu können. Daher wird in den Kapiteln 5 und **Fehler! Verweisquelle konnte nicht gefunden werden.** (Themenbeschreibungen und Interpretation) verstärkt mit wörtlichen Zitaten der Interviews gearbeitet (Jaeggi et al. 1998: 18f).

5 Empirische Ergebnisse

In diesem Teil der Arbeit erfolgt die Darstellung der empirischen Ergebnisse. Anhand des zirkulären Dekonstruierens (siehe dazu 4.2.1 dieser Arbeit) wurden im Auswertungsprozess Themenbereiche gebildet, die nachstehend in einem ersten Schritt beschrieben werden, und im Weiteren interpretiert, um mit dem theoretischen Hintergrund (Kapitel 2) in Verbindung gesetzt zu werden. Der empirische Teil dieser Diplomarbeit schließt mit dem Kapitel der Beantwortung der Hypothesen sowie der Forschungsfrage ab. Die Materialien des zirkulären Forschungsprozesses, vor allem die durchgeführten Interviews, wurden durch die Anwendung des beschriebenen Verfahrens ausgewertet, wobei folgende Kategorien gebildet werden konnten. Nachstehend erfolgt die Beschreibung der einzelnen Kategorien.

- SchülerInnen als AkteurInnen ihrer Zukunftsgestaltung
- Herausforderungen beim Übergang aus SchülerInnensicht
- Herausforderungen beim Übergang aus ExpertInnensicht
- SchülerInnendefiniertes Netzwerk

5.1 Ergebnisse

5.1.1 *SchülerInnen als AkteurInnen ihrer Zukunftsgestaltung*

In dieser Kategorie kommt es zur Themenbeschreibung, die direkt mit den Handlungsweisen der SchülerInnen und ihren Zukunftsperspektiven in Verbindung zu setzen ist. Sowohl die Selbstdarstellung der SchülerInnen als auch Ansichten der ExpertInnen fließen in die Beschreibungen mit ein.

Berufliche Entscheidungsprozesse

Berufliche und schulische Entscheidungsprozesse werden von den SchülerInnen als signifikant für die eigene Zukunftsgestaltung eingeschätzt. Die getroffenen Entscheidungen werden dabei als endgültig und unveränderbar wahrgenommen. SchülerInnen der KMS18 haben zu Projektbeginn *Lebensperspektiven* konkrete Vorstellungen darüber, ob sie in die Berufswelt einsteigen oder eine weiterführende Schule besuchen wollen. Berufliche Anregungen werden dabei vorwiegend aus

dem familiären Umfeld bezogen. Dabei weisen neben Eltern ältere Geschwister und deren beruflicher bzw. schulischer Werdegang als auch deren Freundeskreis einen starken Bezugsrahmen vor. SchülerInnen geben an, dass sie bereits Erfahrungen in den jeweiligen Berufswünschen innerhalb des oben beschriebenen Netzwerkes gesammelt haben und auf Grund dessen Entscheidungen getroffen haben.

„Mein Berufswunsch ist also Chemiker in einem Labor. Also etwas mit Chemie oder Physik. Also mein Bruder hat mich dazu inspiriert, weil er studiert gerade Pharmazie. Er musste so Pflanzen aus der Straße pflücken und kleben, ich hab mitgemacht, und das hat mir sehr viel Spaß gemacht“ (Gruppeninterview: 1)

„Also ich bin durch den Beruf der Friseurin, also das ist mein Wunschberuf, indem mein Bruder der hat einen Freund, der ist im dritten Lehrjahr und da hat er mir schon viel erzählt. Und ich durfte auch schon mal mitschauen.“ (Gruppeninterview: 1)

„Also mein Traumberuf ist Koch. Ich bin darauf gekommen, weil ich zu Hause mit meiner Mutter immer Kuchen und so mache, alleine manchmal etwas und es hat mir einfach gefallen.“ (Gruppeninterview: 1)

In einem Fall kann der Berufswunsch einer Schülerin mit dem Hintergrund familiärer Unterstützungsleistung in Verbindung gebracht werden. Die gesammelten Erfahrungen bei der Mithilfe können aber auch als Entscheidungsgrundlage für die eigene gewünschte Berufswahl gesehen werden.

„Also, mein Berufswunsch ist Krankenpflegerin zu werden. Also ich bin so drauf gekommen mein Vater ist doch krank. Ich habe ihm immer geholfen beim Blutzucker messen oder Blutdruck. Und ich habe gemerkt, dass es mir dabei Spaß macht.“ (Gruppeninterview: 1)

Ein weiterer Kriteriumspunkt für die Berufswahl stellen schulische Leistungen, in Form von Schulnoten und absolvierte Schuljahren, dar. Die SchülerInnen sind sich über die formalen Anforderungen für den Einstieg in die Berufswelt (9 absolvierte

Schuljahre) und den Besuch einer weiterführenden Schule (Schulnoten und Leistungsgruppen) bewusst. Gute Schulnoten werden mit dem Besuch einer weiterführenden Schule in Verbindung gebracht. Für einen Jugendlichen stellt der Rechtsstatus ein signifikantes Merkmal für berufliche Überlegungen dar. Durch die Unsicherheit der Visumsverlängerung müssen Zukunftspläne sowohl für Österreich als auch das Heimatland geplant werden.

In Bezug auf berufliche und schulische Alternativen zu den getroffenen Entscheidungen lässt sich ein gemeinsames Muster erkennen. Für den Fall, dass SchülerInnen keinen Lehrstellenplatz finden bzw. nicht an einer weiterführenden Schule aufgenommen werden, wird von allen InterviewteilnehmerInnen der Besuch der Polytechnischen Schule Schopenhauerstraße angegeben. Auch von Seiten der Lehrerschaft und Direktion der KMS18 wird eine Anmeldung an der PTS Schopenhauerstraße als wichtige Absicherung gesehen und an die SchülerInnen weitervermittelt.

Arbeitsmotivation und Arbeitsgründe

Aus dem Gruppeninterview zeichnen sich drei wesentliche Bereiche im Zusammenhang Arbeitsmotivation und Arbeitsgründe ab: die finanzielle Unabhängigkeit, persönliche Lebensgestaltung und das Arbeitsumfeld. Vordergründig ist dabei die Verbindung von Arbeit mit finanzieller Sicherheit und einer guten Lebensplanung. Ausführlicher und als erster Diskussionspunkt in diesem Zusammenhang wurde von den SchülerInnen die finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern angesprochen, die als einer der Hauptgründe für eine berufliche Tätigkeit angesehen wird.

„Also dass man nicht immer von den Eltern abzocken muss [...], dass man sich dann selber mal was vom eigenen Geld kaufen kann.“ (Gruppeninterview: 1f)

Die berufliche Tätigkeit wird als Ausgangspunkt für eine erfüllte Lebensgestaltung angesehen, ohne die eine solche nicht verwirklichtbar erscheint. Arbeit wird von den SchülerInnen als sinnstiftend beschrieben und mit einer persönlichen Weiterentwicklung in Zusammenhang gebracht, jedoch nur bei vorhandenem Interesse am jeweiligen Betätigungsfeld. Hier sei anzumerken, dass SchülerInnen nicht jedem Beruf eine positive Zukunftsgestaltung zuschreiben, sondern eine Wertung von

Berufen erkennbar ist. Geringschätzig thematisiert wurden Reinigungstätigkeiten, die aus ihrer Sicht häufig von Frauen ausgeübt werden. Kurz thematisiert wurden die Bereiche Arbeitsklima und Arbeitsteam, welche SchülerInnen bei einer beruflichen Tätigkeit als wichtig erachten.

Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit, Eigenständigkeit,

Im Bereich der Selbsttätigkeit von SchülerInnen lässt sich eine Korrelation zwischen dem Tätigkeitsausmaß und den Tätigkeitsbereichen erkennen. Dabei konnte festgestellt werden, dass SchülerInnen vor allem bei „praxisorientierten“ Tätigkeiten, wie etwa bei der Mithilfe bei Veranstaltungsorganisationen im Rahmen des Projekts *Lebensperspektiven* oder dem Einsatz eines Schülers bei der Erstellung des Treffpunktlogos, überaus hohes Engagement und Eigenständigkeit aufwiesen. Im Gegenzug dazu wurden „theoretischen“ Aufgabenbereichen wie dem Verfassen und Erstellen von Bewerbungsschreiben und Lebensläufen erst nach längerer Zeit und durch mehrfache Motivationen seitens des Projektteams nachgegangen. Die Aufgaben, die in Einzelgesprächen vereinbart wurden (siehe 3.3 dieser Arbeit), wurden mit unterschiedlicher Motivation und Schnelligkeit erledigt. Weiters kann angenommen werden, dass sich SchülerInnen ihrer eigenen Tätigkeit nicht im vollen Ausmaß bewusst zu sein scheinen und diese unterbewerten. Auffälligerweise wurden Aktivitäten mit hohem Engagement von SchülerInnen während des Gruppeninterviews von keinem der TeilnehmerInnen angeführt. Dies kann seine Begründung möglicherweise darin finden, dass derartige Veranstaltungen von den SchülerInnen bei der Fragestellung nicht unmittelbar mit dem Projekt *Lebensperspektiven* in Verbindung gebracht wurden, da sie im Schulgebäude und schulischen Kontext durchgeführt wurden.

Die Wichtigkeit der Selbsttätigkeit von SchülerInnen wird von schulischer Sicht und dem Projekt *Lebensperspektiven* hervorgehoben. Auf schulischer Ebene wird sie als Schlüsselrolle für die Zukunftsplanung der SchülerInnen angesehen. Durch den neuen Schulschwerpunkt LIM (siehe dazu auch 3.2) sollen SchülerInnen zu mehr Selbstständigkeit befähigt werden. Auch im Projekt *Lebensperspektiven* liegt der Kerngedanke im selbsttätigen Tun der Jugendlichen.

Selbstwahrnehmung

Nicht das Können, sondern das Scheitern steht bei den Jugendlichen der KMS18 im Mittelpunkt. Dabei wird vor allem das schulische Scheitern angesprochen. Eine Expertin beschreibt schon allein den Besuch einer KMS als, wenn auch unbewusst, Einschnitt in das Selbstwertgefühl, der sich bei SchülerInnen (unbewusst) fortsetzt. SchülerInnen nehmen sich und ihre Fähigkeiten zu wenig wahr. Auch die gelungene Umsetzung von Aufgaben und Aktivitäten im Treffpunkt wurde von SchülerInnen nicht als solche erkannt. Durch die Fokussierung auf das Scheitern werden Potenziale nicht gesehen. Ein wichtiges Potenzial stellt die Sprache dar. SchülerInnen der KMS18 sprechen eine Vielzahl von Sprachen. Sie sind nicht nur zweisprachig, sondern sprechen nicht selten drei Sprachen und mehr. Diese Mehrsprachigkeit wird von den SchülerInnen nicht als positive Ressource wahrgenommen.

5.1.2 Herausforderungen beim Übergang aus SchülerInnensicht

In diesem Teil kommt es zu Beschreibungen der Herausforderungen, die sich aus SchülerInnensicht am Übergang zur Berufswelt und weiterführenden Schulen abzeichnen. Es werden nicht nur Herausforderungen am unmittelbaren Übergang, sondern Schwierigkeiten, die sie beim Beginn der neuen Abschnitte vermuten, beschrieben. Es wurden von allen SchülerInnen Überlegungen zu beruflichen und schulischen Übergängen unternommen, mit dem Fokus auf jene in die Berufswelt. Von den TeilnehmerInnen des Treffpunktes wählen zwei Schüler eine weiterführende höhere Schule, alle anderen schlagen den Weg in Richtung Lehrlingsausbildung bzw. PTS ein.

Übergang in eine weiterführende Schule

Der Übergang in eine neue Schule wird von den SchülerInnen als unproblematischer und einfacherer Wechsel beschrieben und belangloser diskutiert. Er wird als Fortführung des bisherigen Schulalltages gesehen, bei dem die Herausforderungen in der Eingehung von neuen sozialen Beziehungen sowie einem erhöhten Lernaufwand und längeren Schulalltag gesehen werden. Als Hürden für den Besuch einer weiterführenden Schule werden ausreichende Schulleistungen und der erwartete Besuch der ersten Leistungsgruppe angesehen.

„Du tust aber nur neue Kinder kennenlernen und Lehrer, welche vielleicht sicher noch neu sind, aber ich mein das Klima, und wie das abläuft, das kennst du schon.“ (Gruppeninterview: 4)

„Ich glaube es ist immerhin besser, also nicht besser sondern man hat nicht so Angst wie wenn man aus der Schule in einen Beruf eintritt. Da geht man von einer Schule und kommt wieder in eine Schule.“ (Gruppeninterview: 4)

Übergang in die Berufswelt

Beginnend soll auf die Tatsache hingewiesen werden, dass aus den TeilnehmerInnen des Gruppeninterviews ausschließlich Schülerinnen³⁶ dieser Übergangssituation gegenüberstehen. SchülerInnen setzen den Berufseinstieg mit körperlicher Anstrengung gleich, für die das frühe Aufstehen, Pünktlichkeit, ständiges Stehen und Stress als Beispiele angegeben werden. Auch Langeweile in einem Beruf wird mit Anstrengung betitelt. Für eine Schülerin stellen Kleidungs Vorschriften und täglich gepflegtes Auftreten eine Herausforderung dar. Ein weiterer Punkt der Diskussion war der Umgang mit Vorgesetzten, ArbeitskollegInnen und schwierigen KundInnen, welche sie als Herausforderung angeben, und an folgenden zwei Zitaten dargestellt werden sollen:

„Mit frechen Kunden umzugehen. Es kommen nicht immer nur die normalen und die netten. Und ich bin überhaupt nicht geduldig. Ich will gleich handeln.“ (Gruppeninterview: 5)

„Und wenn man arbeitet zum Beispiel, wenn der Chef mit dir streng redet, kannst du auch nicht frech zurückreden. Du musst immer freundlich sein, sonst wirst du gefeuert.“ (Gruppeninterview: 5)

Von einer Schülerin wurde im Gruppeninterview eine kurze Szene beschrieben, die als relevant für die Darstellung von Problemlösungen angesehen wird.

³⁶ Die Bezeichnung Schülerinnen meint hier tatsächlich weibliche TeilnehmerInnen, woraufhin in diesem Absatz auf die sonstige gendergerechte Schreibweise bewusst verzichtet wurde.

„Beispiel wo die Schnuppertage waren in dem Hotel, da hat eine angerufen und hat gemeint, ja also, ihr Mann arbeitet mit einer Baufirma und die sind also gestern angekommen und sie hat morgen in der Früh angerufen. Ja, ich habe abgehoben, hat sie mir gesagt welches Zimmer und bla bla bla. Ja die sind aber nicht im Zimmer. Hat sie gesagt wo können sie denn sein weil es ist noch zu früh. Hab ich mir gedacht sie essen im Frühstücksbereich. Hab ich ihr das gesagt und sie hat dann gemeint ob ich dann dorthin gehen kann und den Namen ausrufe. Da habe ich gesagt: Na sin ma beim Zielpunkt? Es ist auch blöd. Ich kann mich nicht in der Früh im Frühstücksbereich hinstellen und schreien: ‚Hallo ihre Frau sucht sie‘. Andere Leute wollen Ruhe. Ich bin nicht im Zielpunkt oder Brunnenmarkt.“ (Gruppeninterview: 5)

Zusätzlich lässt sich an diesem Zitat eine Abwertung gegenüber Menschen erkennen, die sich am Brunnenmarkt und in der Supermarktkette Zielpunkt aufhalten. Sie werden zwischen den Zeilen als laut und unhöflich beschrieben.

5.1.3 Herausforderungen beim Übergang aus ExpertInnensicht

Die interviewten ExpertInnen diagnostizieren für SchülerInnen mehrfache Herausforderungen beim schulischen oder beruflichen Übergang. Von ihnen wird der Eintritt in die Erwerbstätigkeit eingehender thematisiert als jener in eine weiterführende Schule, welches sich auch in den nachfolgenden Beschreibungen widerspiegelt. Dies kann auf die Erfahrungsgrundlage von Übergängen der SchülerInnen der vergangenen Jahre zurückgeführt werden.

Ausgangslage der Jugendlichen

Der Ausgangspunkt für die angesehenen Herausforderungen wird im gesellschaftlichen Wandel verortet, der sich aus der Sicht der ExpertInnen in den letzten Jahren vollzogen hat und verstärkte Auswirkungen für KMS-SchülerInnen mit sich brachte. ExpertInnen sehen SchülerInnen der KMS auf Grund der Kombination Migrationshintergrund und Besuch einer KMS auf einer benachteiligten Ausgangsposition für den Start in die Berufswelt, welche speziell in Österreich zu Benachteiligungen führt. Hinzu kommt die oft mangelnde familiäre Unterstützung bei Übergängen, welche im Kapitel 4.1.4 eingehender zur Diskussion gestellt wird.

Entfremdung der Arbeitswelt

Ein zu Herausforderungen beitragender Aspekt wird in der generellen Entfremdung der Arbeitswelt gesehen. Jugendliche sind von selbstverständlichen Arbeitsprozessen weiter entfernt als Generationen vor ihnen. Eine berufliche Orientierung stellte nur eine bedingte Notwendigkeit dar, da Arbeitsprozesse durch die familiäre Umgebung weitervermittelt wurden. Die heutige Berufsorientierung wird von einem interviewten Experten als eine inszenierte Wiederbelebung dieser frühen Wissensweitergabe zwischen den Generationen bezeichnet. Ein weiteres Problem wird in der Schnelllebigkeit der Arbeitswelt gesehen:

„[In der] der Berufsorientierung häufig die Rolle zu [kommt], Jugendliche auf Berufe vorzubereiten, die es noch gar nicht gibt.“ (ExpertInneninterview 1: 7)

Prekarisierung der Arbeitssituation

„Die Angst keinen Job zu haben oder einen Job zu verlieren ist heute viel größer als früher“ (ExpertInneninterview 1: 8)

Dieses Zitat drückt den Grundkonsens der ExpertInnen in Bezug auf die derzeitige Arbeitssituation der Jugendlichen aus. Verstärkter Lehrstellenmangel und Ausbildungs- sowie Bildungsinflation begünstigen diese im negativen Sinne. Berufe würden vermehrt von höher Qualifizierten ausgeübt werden und niedrig Qualifizierte vom Arbeitsplatz verdrängen. Als Beispiel wird der Abschluss der Handelsakademie (HAK) genannt, der vor einigen Jahren noch als Jobgarant galt. Heute würden AbsolventInnen dieser Schule „auch nur mehr“ SekretärInnenjobs ausüben. Zusätzlich würden Betriebe immer mehr LeasingarbeiterInnen beschäftigen und ziehen diese den Lehrlingen vor. Berufliche Tätigkeiten haben in den letzten Jahren eine Ansteigerung des Qualitätsprofils erfahren, welche es dokumentarisch zu belegen gilt. Ein Experte betitelt diesen Werdegang mit einer „Zettelgläubigkeit“, die gerade für KMS-SchülerInnen eine weitere Benachteiligung darstellen würde, da sie jene Gruppe bilden, die tendenziell am frühesten aus dem Bildungssystem ausscheiden und vom Prozess der ständigen Qualifikationssicherung und somit besseren Zugang zum Arbeitsmarkt erneut exkludiert werden.

5.1.4 SchülerInnendefiniertes Unterstützungsnetzwerk

Aus den Interviewergebnissen des Gruppeninterviews mit TreffpunktschülerInnen konnte ein Unterstützungsnetzwerk der SchülerInnen bestehend aus drei Komponenten definiert werden. Diese sind der eigene familiäre Umkreis, ihre Schule (KMS18) sowie das Projekt *Lebensperspektiven*. Vorauszuschicken sei hier, dass die SchülerInnen die einzelnen Geflechte dieses Netzwerkes nicht als homogene Gruppe im gleichen Ausmaß bewerten, sondern individuelle Wertungen festzustellen sind. Diese werden in den folgenden Beschreibungen Eingang finden. Für die Kategorienbeschreibungen werden auch Stellungnahmen der ExpertInneninterviews miteinbezogen, um das schülerInnendefinierte Unterstützungsnetzwerk zu verdichten.

Familiärer Umkreis

Der familiäre Unterstützungsrahmen wird von SchülerInnen differenziert dargestellt. Eine elterliche Unterstützung wird in der generellen Teilnahme am Schulgeschehen, in Form des kommunikativen Austausches in der Familie, sowie Unterstützungshilfe bei beruflichen Entscheidungen beschrieben. Drei von fünf SchülerInnen, die am Gruppeninterview teilgenommen haben, gaben an, dass ihre Eltern wenig Interesse an schulischen Ereignissen zeigen. Von diesen SchülerInnen wird die geringe Teilnahme nicht mit Desinteresse konnotiert, sondern als Gegebenheit beschrieben. Eine Schülerin dazu:

„Ich persönlich sage einfach, meine Eltern zeigen kein Interesse [...], [aber] die Meisten reden jetzt nicht mehr zuhause über die Schule.“ (Gruppeninterview 9: 32).

Von den restlichen SchülerInnen wird eine gegenteilige Situation skizziert, in der zu Hause ausführlichere Diskussionen über die Schule stattfinden, wobei diese nicht mit besser oder schlechter bewertet werden. Als Hauptgrund für einen stattfindenden Austausch von Schulgeschehnissen zwischen SchülerInnen und ihren Eltern wird von den SchülerInnen der Aspekt der Sprache angesprochen. Durch die gegebene Mehrsprachigkeit der SchülerInnen werden Übersetzungsschwierigkeiten thematisiert, die Gespräche mit Eltern erschweren.

„Es ist immer schwer von Deutsch in Serbisch zu übersetzen. Egal wie gut man die Sprache kann. Es gibt Wörter in Deutsch, die kann man nicht ins Serbische übersetzen.“ (Gruppeninterview:9)

Der Aspekt der Sprache scheint für SchülerInnen bedeutend zu sein, da sie sich längere Zeit im Interview über ihre familiären Sprachgebräuche austauschen. SchülerInnen beschreiben dabei Deutsch als ihre Alltagssprache. In den Familien lässt sich ein unterschiedlicher Sprachgebrauch feststellen. In einer Familie findet die Kommunikation ausschließlich auf Deutsch statt, in den anderen Familien in der jeweiligen Muttersprache, wobei mit Geschwistern zum Teil ein unbewusster Wechsel (Codeswitching) zwischen Deutsch und der Muttersprache stattfindet. Als ein weiteres Kommunikationshemmnis wurde von einer Schülerin die körperliche Verfassung der Mutter angesprochen, die den verbalen Austausch beeinflussen würde.

„Hat schon Kopfschmerzen wenn ich nachhause komm.“ (Gruppeninterview: 9)

Aus den ExpertInneninterviews hervorgehend war die gemeinsame Ansicht, dass sich elterliche Unterstützung positiv auf schulische Leistungen der SchülerInnen auswirkt. Es wurden dabei von allen die Wichtigkeit der Unterstützung von Seiten der Eltern für die SchülerInnen der KMS18 für die gesamte Dauer der Schulzeit sowie das sichtbare Interesse an der schülerischen Zukunft unterstrichen. Die elterliche Unterstützung der KMS18-SchülerInnen wird von den ExpertInnen als zu gering bis fehlend eingestuft. Es wird das geringe Engagement angesprochen, das Eltern bei der schulischen Unterstützung, wie etwa bei Hausaufgaben, mitbringen. Dies sei zum Teil mit der Machtlosigkeit der Eltern, die ihre Kinder auf Grund des eigenen niedrigen Bildungsniveaus nicht unterstützen können, in Verbindung gebracht worden. Bei beruflichen Entscheidungen werden SchülerInnen oft allein gelassen. Eine Expertin dazu:

„Sie haben niemanden die sie unterstützen und nachfragen, was willst du jetzt werden. Hauptsache arbeiten und such dir was“ (ExpertInneninterview 3: 3)

Ihre Schule – KMS18

Die SchülerInnen schreiben ihrer Schule einen hohen Grad der Unterstützung zu. Sie sind der Meinung, dass sie im Bereich der Berufsorientierung an der KMS18 eine bessere Unterstützung gegenüber anderen SchülerInnen in deren Schulen erhalten. Sie nehmen das Engagement und den freiwilligen Einsatz seitens des Lehrpersonals, die sich am Projekt *Lebensperspektiven* beteiligen, als solches wahr, und schätzen dieses.

„Also nicht wie die anderen Schulen [...] Weil das ja kein Schulfach ist, dass sie ja das machen, und die Lehrerinnen müssen ja auch nicht.“ (Gruppeninterview: 11).

Die Leitung der KSM18 sieht in der Schule eine Verantwortung und Verpflichtung der beruflichen Orientierung und in weiterer Folge für die Zukunftsperspektiven der SchülerInnen. Durch fehlende Ressourcen der Schule können Individualisierungen im Bereich der Berufsorientierung oftmals jedoch nicht bestmöglich umgesetzt werden. Dabei werden vor allem zeitliche als auch personelle Ressourcenmängel angesprochen. Das Anliegen wäre, den Selbstwert der SchülerInnen zu stärken,

„damit sie sich für ihre Zukunft nicht nur arbeiten, sondern ein bisschen mehr vorstellen.“ (ExpertInneninterview 3: 2)

Lebensperspektiven

Das Projekt Lebensperspektiven wird für die beruflichen Zukunftsperspektiven von den SchülerInnen als unterstützend betrachtet. Die Unterstützung wird dabei weniger in der beruflichen Entscheidungsfindung gesehen, sondern in der Unterstützung beim Verfassen von Bewerbungsschreiben, der Gestaltung von Bewerbungsmappen und Vorbereitungen für Bewerbungsgespräche. Als sehr hilfreich wurden die Einzelgespräche, die mit Gernot Deutschmann stattgefunden haben, von den SchülerInnen eingestuft. Die gezielten Aufgaben, die in diesen Gesprächen vereinbart wurden, haben SchülerInnen zum eigenständigen Tätigsein angeregt. Es wurden von den SchülerInnen Schulen verglichen, Anforderungsprofile von unterschiedlichen Lehrstellen recherchiert, Berufsschulen in unterschiedlichen Bezirken ausfindig gemacht. Aktivitäten, die nicht unmittelbar in Bezug zum Thema Beruf standen, wurden mitunter als Zeitverschwendung und als langweilig bezeich-

net. Als Beispiel gaben sie dafür die Raumumgestaltung des Treffpunktes an sowie die Erstellung eines Logos. Diese wurden als wenig bedeutsam gesehen, da die Treffpunkträumlichkeiten auch von anderen Klassen der KMS18 genutzt wurden. Die Motivation der SchülerInnen, am Projekt *Lebensperspektiven* teilzunehmen, liegen vorwiegend im Bereich der oben beschriebenen Unterstützungshilfen sowie der Beratung für mögliche Schulentscheidungen.

„Ich habe schon meinen Beruf gewusst, nur bei mir war das Problem, bei den Bewerbungen bei den Rechtschreibfehlern.“ (Gruppeninterview: 8)

„Wir Schüler werden hier unterstützt von Fr. Reißner und Hr. Deutschmann. Unsere Bewerbungen und Lebensläufe wurden korrigiert, wir wurden auch trainiert wie man im Bewerbungsgespräch sein sollte und mir hat überhaupt gefallen, dass die Lehrerinnen sich um uns kümmern.“ (Gruppeninterview: 11)

5.1.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Bevor in einem nächsten Schritt die beschriebenen Themenbereiche zur Diskussion gestellt werden, sollen sie an dieser Stelle eine kurze Zusammenfassung erfahren.

Im Kapitel der Themenbeschreibungen wurden die durch die qualitative Erhebungsmethode (siehe auch 5.1) definierten Bereiche dargestellt. In der ersten Themenbeschreibung wurden SchülerInnen und ihre persönlichen Handlungsmöglichkeiten und Strategien in Bezug auf ihre Zukunftsgestaltung in den Mittelpunkt gerückt. Der Beruf wird dabei als unabdingbarer Ausgangspunkt für eine sinnvolle Zukunftsgestaltung gesehen, vor allem auf Grund der finanziellen Unabhängigkeit, aber auch die persönliche Weiterentwicklung wird von den SchülerInnen als wichtig erachtet. Im Bereich der schülerischen Eigenständigkeit muss festgehalten werden, dass Aufgaben und Tätigkeiten, die mit Widerstand besetzt sind, verstärkte Motivation seitens des Lehr- und Projektpersonals benötigten. Generell erfahren die individuellen Tätigkeiten eine Unterbewertung von Seiten der SchülerInnen. Anregungen für Berufsentscheidungen werden aus dem familiären Umfeld bezogen, in welche sie bereits kleinere Einblicke bekommen haben. Gefällte Entscheidungen werden als unverrückbar eingeschätzt. Als Alternativplan für mögliches Scheitern

wird von allen der Besuch der PTS Schopenhauerstraße angegeben. Erkennen lässt sich, dass KMS-SchülerInnen Probleme aus persönlicher, individueller Sicht identifizieren, systembezogene bzw. gesellschaftliche Herausforderungen in ihren Darstellungen aber nicht mit einfließen.

Es wird von ihnen deutlich zwischen Herausforderungen am Übergang in die Berufswelt oder weiterführenden Schulen unterschieden, wobei letzterer als der einfachere Übergang gesehen wird. Schülerinnen des Treffpunktes wählen den Weg in die Berufswelt, zwei ihrer männlichen Schulkollegen den in eine weiterführende Schule. Für den Übergang in eine solche weiterführende Schule werden Herausforderungen im Bereich der schulischen Leistungen gesehen sowie das Kennenlernen von neuen MitschülerInnen und Lehrpersonal. Für den beruflichen Übergang werden zu Beginn körperliche Anstrengungen angesprochen, die durch den Bereich der sozialen Kompetenzen³⁷ von den SchülerInnen ergänzt werden, wobei diese nicht im Eingehen neuer Beziehungen gesehen werden, sondern im persönlichen Verhalten in diesem neuen Umfeld. Wesentlich dafür wird das Autoritätsverhalten gegenüber Vorgesetzten und in Problemlösungsstrategien für den Umgang mit schwierigen KundInnen, Vorgesetzten und berufserfahreneren MitarbeiterInnen beschrieben.

Die interviewten ExpertInnen definieren Herausforderungen auf systembezogener, gesellschaftlicher Ebene, wobei die Ausgangslage im gesellschaftlichen Wandel gesehen wird. Die Entfremdung der Arbeitswelt und eine generelle Prekarisierung der Arbeitssituation haben für SchülerInnen der KMS, die bereits aus einer schwächeren Ausgangsposition in die Berufswelt starten, vermehrten Einfluss. Die SchülerInnen sind sich der Wichtigkeit des Überganges von der Schule in den Beruf bewusst und sehen in der Familie, der KMS18 und im Projekt *Lebensperspektiven* ihr Unterstützungsnetzwerk für diese Schnittstelle. In der Schule und dem Projekt *Lebensperspektiven* wird die Unterstützung in den Hilfestellungen für Bewerbungsschreiben und das Verfassen von Lebensläufen gesehen. Im Bereich der Familie kommt es zur individuellen unterschiedlichen Gewichtung der gesehenen Unter-

³⁷ Der Begriff „soziale Kompetenzen“ wurde nicht von den SchülerInnen genannt, sondern von der Verfasserin gewählt.

stützung, wobei vorrangig die generelle Anteilnahme am Schulalltag zur Diskussion stand.

5.2 Diskussion und Interpretation

Die Interpretative Sozialforschung geht davon aus, dass es keine Wirklichkeit ohne Interpretation gibt (Novy et al. 2008: 25). Das Ziel einer Interpretation liegt nicht nur im Aufzeigen von Handlungen, Erfahrungen und Aussagen, sondern in der Herausarbeitung verborgener und unsichtbarer Inhalte dieser gesammelten Informationen (ebd.). Dabei gilt es zu differenzieren, ob es sich um eine Handlung mit individuellem Handlungssinn oder aber um sozial verankerte Bedeutungen einer Handlung handelt, um so sozial relevante Aspekte erklären zu können (Lueger in: Novy et al. 2008: 25f). Dafür ist es wichtig, zu versuchen, nicht nur unmittelbare Zusammenhänge herzustellen, sondern auch Einflüsse auf gesamtgesellschaftlicher Ebene mit einzubeziehen (Novy et al. 2008: 215). Für diese Trennung verwendet Novy die Begriffe „Kontextwissen“ und „Strukturwissen“ und beschreibt diese wie folgt:

„Kontextwissen liefert das notwendige Wissen für das konkrete Milieu, die konkrete Situation vor Ort, die zu deuten ist. Strukturwissen wiederum liefert das Wissen, das den konkreten Kontext in den größeren Zusammenhang einbettet, nämlich in die gesellschaftliche Totalität“. (Novy 2002 in: Novy et al. 2008: 26)

In den vorangegangenen Kapiteln wurde versucht, die Basis für das Kontext- als auch Strukturwissen zu schaffen. In der folgenden Interpretation dieser Arbeit gilt es nun, die gesammelten Ergebnisse in Beziehung zu setzen. Dabei sei noch vorausgeschickt, dass es nicht nur die eine richtige Interpretation gibt und somit kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird. Die Interpretation bezieht sich auf die gesammelten Daten, die ihm Rahmen des Projektes *Lebensperspektiven* gewonnen werden konnten, und kann daher nicht als Generalisierung aller SchülerInnen der vierten Klassen der KMS18 gesehen werden. Auf Grund der Lesbarkeit wird die Bezeichnung SchülerInnen verwendet, mit dem Verweis auf die Fokusgruppe der

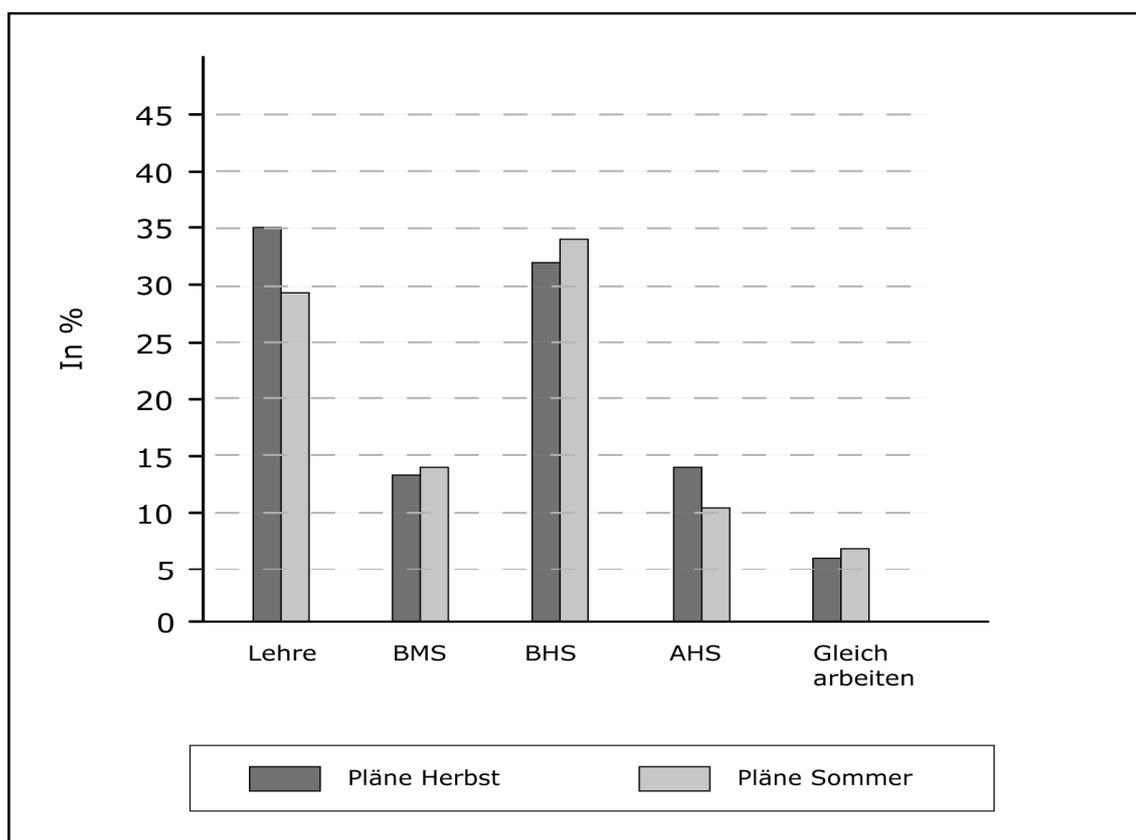
am Projekt teilnehmenden SchülerInnen. Die ersten drei Interpretationsbereiche legen den Schwerpunkt auf die SchülerInnen und ihre Akteursrolle bei der Zukunftsgestaltung. Die letzten zwei Bereiche behandeln die Herausforderungen und Unterstützungshilfen der SchülerInnen.

5.2.1 Zu den beruflichen Entscheidungen

Aus den empirischen Ergebnissen geht hervor, dass TreffpunktschülerInnen bereits vor Beginn der vierten Klasse berufliche Entscheidungen getroffen haben. Daraus ergibt sich die Tatsache, dass sich KMS-SchülerInnen schon früher als im verpflichtenden BO-Unterricht in der Schule mit Fragen und Entscheidungen ihre Zukunftsgestaltung betreffend auseinandersetzen. Im Vergleich zu AbgängerInnen aus Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) und Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) findet diese Auseinandersetzung somit vier bis sechs Jahre früher statt, Entscheidungen werden im Alter von 13 oder 14 Jahren im Vergleich zu 18 und 19 gefällt. Zudem streben AbgängerInnen von AHS vermehrt eine tertiäre Ausbildung an, womit Übergänge in die Berufswelt für diese Gruppe noch später anzusiedeln sind (siehe dazu 2.3 dieser Arbeit).

Eine Auseinandersetzung der frühen Berufsentscheidung bei KMS-SchülerInnen findet sich auch bei Rechberger (2011), die zu Ausbildungswegentscheidungen von SchülerInnen der HS, der KMS und der PTS in Wien und Niederösterreich forscht. Es wurden 309 KMS- und HS-SchülerInnen zu ihren Entscheidungen befragt. Wie in Abbildung 8 ersichtlich, kommt es während der vierten Klasse nur zu minimalen Veränderungen in den Berufsplänen von SchülerInnen der oben genannten Schulen (Rechberger 2011: 374ff). Auch bei SchülerInnen der KMS18 lässt sich dies feststellen. Zwar ist es in vereinzelt Fällen zu Veränderungen bei Berufswünschen gekommen, jedoch stand bis auf einen Schüler zu Schulbeginn der vierten Klasse bei allen fest, ob sie nach dem Ende der Schulpflicht in eine Lehre eintreten oder den Bildungsweg an einer weiterführenden Schule fortsetzen wollen.

Abbildung 10: Pläne der HauptschülerInnen – Vergleich Herbst 2008 und Sommer 2009



(Quelle: Rechberger 2011: 376, eigene Darstellung)

Diese frühe berufliche Entscheidung kann mit dem vorhandenen Bewusstsein der KMS-SchülerInnen über die Wichtigkeit eines Berufes für die eigene Zukunftsgestaltung in Zusammenhang gebracht werden.

„Weil Beruf ist das Letzte. Also, wenn das mit dem Beruf nicht klappt, dann hat man sozusagen keine Chance mehr“. (Gruppeninterview: 4)

Aus dem Anfangszitat einer KMS18-SchülerIn, dass aus ihnen einmal etwas werden sollte, geht eine Erwartungshaltung hervor. Doch woher kommt diese? Die Einflüsse dieser Bewusstseinsentstehung werden in der Realisierung von (unbewussten) gesellschaftlichen und familiären Erwartungen vermutet. Als Übermittler gesellschaftlicher Erwartungen an KMS-SchülerInnen werden Medien (Printmedien, Internet) als eine mögliche Einflussgröße gesehen. Petra Herczeg (2011) bezeichnet Medien im Zuge ihrer Ausführungen zu Massenmedien und Integration als Vermittlungsinstanzen, in denen öffentliche Diskurse über MigrantInnen massen-

medial weitergereicht werden, d.h. alle, auch MigrantInnen, werden mit dieser Darstellung in Medien konfrontiert. MigrantInnen werden dabei hauptsächlich in einer Objektrolle dargestellt, d.h. über sie wird berichtet, und sie können kaum als aktive Subjekte in den Medien selbst zu Wort kommen (Herczeg 2011: 212-216). Zusammengefasst³⁸ werden MigrantInnen als problematische Gruppe und als soziales Problem dargestellt, bestimmte Nationalitäten werden überrepräsentiert und in stigmatisierten Rollen gezeigt. Die Berichterstattung basiert auf Negativität und hat eine negative Imagebildung zur Folge (Herczeg 2011: 221ff).

Durch den hohen Migrationsanteil an der KMS18 fallen (siehe Kapitel 3.2), treffen diese Darstellungen auch auf SchülerInnen dieser Schule zu. Wie etwa im Fall der Berichterstattung über die hohe Arbeitslosigkeit unter Jugendlichen mit Migrationsanteil oder das schlechte schulische Abschneiden und die schlechte Beherrschung der deutschen Sprache, um nur einige mögliche Typisierungen aufzuzeigen. Diese negativen Berichterstattungen implizieren gesellschaftliche Erwartungen, um diese ins Positive zu verändern bzw. nicht dazu gezählt zu werden. Obwohl nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden kann, dass KMS-SchülerInnen eine Verbindung zur eigenen Person herstellen und sich dessen bewusst sind, kann doch von einer unbewussten Aufnahme dieser medialen Darstellungen ausgegangen werden. Als Lösung gegen den entstandenen gesellschaftlichen Erwartungsdruck wird der Beruf gesehen, der von SchülerInnen als Grundvoraussetzung gesellschaftlicher Teilhabe gesehen wird (siehe dazu Ausführungen zur sozialen Mobilität im Kapitel 2.2 dieser Arbeit).

„Ohne Arbeit ist gar nichts los. Was macht man dann ohne Arbeit“ (Gruppeninterview: 2)

Im Bereich der Familie kann nicht nur eine Erwartungshaltung den Kindern gegenüber angenommen werden, sondern nach Bourdieu und seinem Habituskonzept ist sie auch der Ort, an dem berufliche Entscheidungen (unbewusst) geformt werden. Nach Waechter et al. werden von Eltern hohe Erwartungen an ihre Kinder gestellt, da sie selbst eine Dequalifikation in Berufssparten mit geringem Ansehen erfahren

³⁸ Vgl. dazu: Nacos/Torres-Reyna 2003; Downing/Husband 2005; van Dijk 1988; Ruhrmann 2005a; in: Herczeg 2011

haben. Durch eine bessere Ausbildung soll Kindern diese Erfahrung erspart bleiben. Das persönliche berufliche Interesse der Kinder würde dabei eine zweitrangige Rolle spielen (Waechter et al. 2007: 420). Eltern von KMS18-SchülerInnen wünschen sich für ihre Kinder eine bessere Zukunft, wobei nicht klar gesagt werden kann, ob dabei die finanzielle Sicherheit oder die Verwirklichungschancen im Vordergrund stehen. Es wurden der Wunsch nach der richtigen Berufswahl für ihre Kinder, aber auch die finanzielle Absicherung, um für sich selbst sorgen zu können, genannt. In der Abbildung 9 wird verdeutlicht, dass von den Eltern die Unwissenheit über das österreichische Bildungssystem angesprochen wurde. Es lässt sich die Vermutung aufstellen, dass sich Eltern nicht über die Auswirkungen des jeweiligen Schulbesuches nach Schultyp für die Zukunftsgestaltung ihrer Kinder bewusst sind. Durch den hohen Anteil der SchülerInnen, die eine Lehre wählen, kann von der oben beschriebenen hohen Erwartungshaltung bei Rechberger (2011) nicht ausgegangen werden beziehungsweise kann erneut ein Grund für die Unwissenheit über die Zusammenhänge von Bildung und Zukunftsperspektiven gesehen werden.

Im Zusammenhang von beruflichen Erwartungshaltungen und beruflichen Entscheidungen sieht Bourdieu die milieuspezifische Umgebung ausschlaggebend. Er geht davon aus, dass der Habitus die Berufssuchenden in jene Berufsfelder vermittelt, in denen das Umfeld mit dem eigenen Habitus im Einklang steht (Kunze 2008: 89 und Kapitel 2.5 dieser Arbeit). Aufgrund der Selektionsvorgänge im Schulsystem unterscheidet Bourdieu zwei Gruppen von AbsolventInnen: die (groß-)bürgerlichen und jene der breiten Masse. Je nach Gruppenzugehörigkeit ergibt sich der berufliche Rahmen. Anzumerken ist hierbei, dass nicht nur der schulische Titel, sondern die richtige Kombination der Kapitalformen ausschlaggebend ist (ebd.). Aus den theoretischen Darstellungen der Bildungs- und Arbeitsmarktteilhabe von MigrantInnen können Familien von KMS18-SchülerInnen in den soziökonomischen Randgruppen der Gesellschaft angesiedelt werden. Nach Bourdieus Einteilung ergeben sich daraus Berufsfelder, die in den niedrig qualifizierten Bereichen angesiedelt sind (siehe dazu Abbildung 1). Nimmt man die Berufsentscheidungen der KMS18-SchülerInnen in das Blickfeld, kann dies bestätigt werden. Bis auf zwei Schüler wird eine Lehrlingsausbildung angestrebt, zu klassentypischen Berufen führt, wie MechanikerIn, TischlerIn, FriseurIn, Einzelhandelskauffrau/mann zur Folge hat. Ein

Schüler, der eine weiterführende Schule wählte, gab an, einen studierenden Bruder als Vorbild zu haben. Bourdieus Habituskonzept kann erneut eine Bestätigung finden, da sich der Einfluss der familiären Umgebung auch in diesem Fall bemerkbar zu machen scheint.

Um den Bereich der beruflichen Entscheidungen abzuschließen, wird noch auf die Beweggründe zur Arbeit und berufliche Alternativen von KMS-SchülerInnen eingegangen. Als vordergründige Motivation, arbeiten zu wollen, wurde die finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern angegeben. Darin kann erneut ein Zusammenhang zur sozioökonomischen Herkunft der Jugendlichen gesehen werden, in deren Alltag Geld möglicherweise eine bedeutende Rolle gespielt haben könnte und daher als wichtig angesehen wird. Die Arbeitsmotive nur aus finanzieller Sicht zu beschreiben wäre jedoch zu kurz gegriffen, da Erkenntnisgewinn und Spaß ebenso genannt wurden.

SchülerInnen geben als Alternative zu ihren geplanten Vorhaben geschlossen den Besuch der Polytechnischen Schule in der Schopenhauerstraße) an. Hinter dieser kollektiven Entscheidung können mehrere Gründe gesehen werden. Zum einen wird seitens der KMS18 die Anmeldung an der PTS als wichtige Absicherung an die SchülerInnen weitergegeben. Da SchülerInnen großes Vertrauen in ihre Schule haben, wird dieser Rat angenommen. Auch im Standort in einer bekannten Umgebung kann ein möglicher Entscheidungsgrund gesehen werden. Durch die frühe berufliche Entscheidung auf Grund von strukturellen Gegebenheiten wird möglicherweise die Chance auf ein weiteres Schuljahr und die Verlagerung des Überganges in die Berufswelt anderen Alternativen vorgezogen. Zum anderen muss aber auch überlegt werden, welche Alternativen es für KMS-SchülerInnen überhaupt geben würde, im Falle, dass keine Lehrstelle gefunden oder die Aufnahme in eine weiterführende Schule nicht geschafft wurde. Von der Tatsache ausgehend, dass Jugendliche der KMS18 mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind als InländerInnen und bildungsnahen Personen (siehe dazu Kapitel 2.4 dieser Arbeit), erscheint die PTS, zumindest für ein Jahr, vermutlich als die bessere Alternative.

5.2.2 *Zur Selbstwahrnehmung der SchülerInnen*

Die SchülerInnen nehmen sich und ihre Fähigkeiten zu wenig wahr. Ein großes Potenzial kann in ihrer Mehrsprachigkeit gesehen werden, was aber von ihnen nicht als solches erkannt wird. In der Literatur wird von einem generellen defizitären Zugang zu Mehrsprachigkeit an Schulen gesprochen (Nusche/Shewbridge/Rasmussen 2009: 48). Nach einer Umfrage von Weiss et al. sehen nur die Hälfte der LehrerInnen einen Vorteil darin, dass die SchülerInnen mehrere Sprachen sprechen (Weiss in: Nusche/Shewbridge/Rasmussen 2009: 48). Dabei handelt es sich nicht um eine generelle Ablehnung von Mehrsprachigkeit, sondern es liegt eine klare Trennung zwischen gewünschten Sprachen, wie Englisch, Italienisch oder Spanisch, und MigrantInnensprachen wie BSK oder Türkisch vor. Lassnigg und Baethge (2011: 78) umschreiben diese Unterteilung mit Sprachen erster und zweiter Klasse. De Cillia sieht in dieser unterschiedlichen Bewertung den Machtaspekt, der sich hinter Sprachen verbirgt. Sprache ist nie neutral und der unterschiedliche Gebrauch ist mit ökonomischen und politischen Vorteilen besetzt (De Cillia 2011: 164). Auch die OECD fordert für alle Sprachen Anerkennung und Wertschätzung (Nusche/Shewbridge/Rasmussen 2009: 51).

Ein defizitärer Zugang zur Mehrsprachigkeit kann an der KMS18 nicht wahrgenommen werden. Das Erscheinungsbild der Schule ist durch die unterschiedlichen Sprachen der SchülerInnen und LehrerInnen geprägt. Es finden sich mehrsprachige Plakate und Bezeichnungen im Schulgebäude. Unter dem Lehrpersonal befinden sich MuttersprachenlehrerInnen und SchülerInnen nahmen auch an einem multikulturellen Sprachwettbewerb³⁹ teil. Die Mehrsprachigkeit lässt sich in der KMS18 nicht nur sehen, sondern auch im Schulalltag „hören“. Die geringe Wertschätzung der eigenen Muttersprache kann aber von den SchülerInnen mit den gesamtgesellschaftlichen Perspektiven in Verbindung gebracht werden. Auf Wahlplakaten, in Medien (siehe dazu auch berufliche Entscheidungen dieses Kapitels) und auch im Alltag erfahren die MigrantInnensprachen eine Abwertung gegenüber dem Deutschen und Sprachen „erster Klasse“.

³⁹ Nähere Details zu Schulaktivitäten der KMS18 unter Ungleiche Vielfalt 2011b

5.2.3 *Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit*

Tätigkeiten der SchülerInnen sind von unterschiedlichem Engagement gekennzeichnet. Wurde bei der Themenbeschreibung (siehe 5.1.1 dieser Arbeit) die Bewertung der Handlungsbereitschaft mit praktischen und theoretischen Aktivitäten in Zusammenhang gebracht, spielen bei genauerer Betrachtung vielmehr die zu erwartenden Widrigkeiten bei Aktivitäten eine Rolle. Aktivitäten, bei denen SchülerInnen größere Schwierigkeiten vermuten, wie etwa das Verfassen von Texten bei vorhandenen sprachlichen Defiziten, werden erst nach einem längeren Zeitraum erledigt. Im Gegenzug dazu werden Tätigkeiten, bei denen kein individuelles Scheitern und keine Schwierigkeiten zu erwarten sind, mit äußerst hohem Engagement ausgeführt. Es erscheint logisch, dass SchülerInnen selbstwertsteigenden Aktivitäten den Vorzug gegenüber demotivierenden geben. Hinter dieser Logik sehen Grundmann et al. (2006) einen Zusammenhang mit milieuspezifischen Sozialisationserfahrungen. Grundmann et al. gingen der Annahme nach, dass Praktiken der Lebensführung mit dem sozialen Milieu in Beziehung stehen (Grundmann et al. 2006: 57) und verbinden dies neben anderem mit dem Habituskonzept von Bourdieu. In verkürzter Form verstehen sie unter Handlungsbefähigung Strategien von AkteurInnen. Diese Strategien werden von milieuspezifischen Erfahrungen geformt (ebd.: 59). Dabei stellen sie für bildungsferne Milieus eine Benachteiligung im Bereich der Handlungsbefähigungen⁴⁰ (z. B. Leistungsmotivation, soziale Kognition, Wirksamkeitserfahrung, Hilfslosigkeit) fest. In Bezug auf KSM18-SchülerInnen und ihre Selbsttätigkeit kann angenommen werden, dass sie verfestigte Handlungsstrategien ihres Milieus für ihre eigenen Problemlösungsstrategien anwenden. Wobei angemerkt sei, dass produktiv Probleme lösende Familien, wie sie von Hopf (2010) bezeichnet werden, in allen sozialen Schichten vorhanden sein dürften und nicht per se von einer Erklärung für schichtabhängige Grundeinstellungen (gegenüber dem Lernen) ausgegangen werden kann (Hopf 2010: 227).

⁴⁰ Eine detaillierte Auflistung der einzelnen Items findet sich unter Grundmann et al. (2006, Kapitel 6).

5.2.4 *Zu den Herausforderungen am Übergang*

Von den SchülerInnen werden Herausforderungen für den Übergang in die Berufswelt oder weiterführende Schulen auf individueller Ebene beschrieben, wobei sich diese Beschreibungen nicht direkt auf den Übergang selbst (z.B. die Lehrstellensuche) beziehen, sondern vielmehr mit Schwierigkeiten beim Arbeits- oder Schulbeginn in Verbindung gebracht werden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass SchülerInnen sich alleine für einen reibungslosen Übergang verantwortlich machen und keine weiteren Einflüsse mit einbeziehen. Hier wird erneut die Wichtigkeit von Ribolits eingeforderter beruflicher Mündigkeit deutlich (Ribolits 1999: 123ff, Kapitel 2.6.1 dieser Arbeit). Er verortet eine Trendwende, bei der Arbeitslosigkeit nicht wie bisher als gesellschaftliches Problem gesehen wird, sondern zur individuellen Angelegenheit gemacht wird (Ribolits 1999: 125). Jugendlichen muss der Zusammenhang zwischen der Arbeitsmarktpolitik und den Chancen, daran teilzuhaben, aufgezeigt werden, um verstehen zu können, dass die Teilhabe am Arbeitsmarkt nicht nur von den persönlichen Fähigkeiten abhängt, um zu den GewinnerInnen oder VerliererInnen zu gehören (ebd.: 123ff).

Von den interviewten ExpertInnen hingegen werden systembedingte Herausforderungen als Übergangsschwierigkeiten für SchülerInnen definiert. In einem nächsten Schritt wird versucht, diese Herausforderungen mit jenen der SchülerInnen in Beziehung zu setzen. Der Fokus liegt dabei auf den Herausforderungen in der Berufswelt, da diese von SchülerInnen als auch ExpertInnen stärker diskutiert wurden, die Mehrheit der SchülerInnen betreffen und im Vergleich zu Übergängen in weiterführende Schulen als schwieriger identifiziert wurden.

ExpertInnen sehen die steigenden Herausforderungen der Jugendlichen im generellen gesellschaftlichen Wandel, bei dem als erster Punkt die Entfremdung der Arbeitswelt angesprochen wird. Sie verstehen darunter die Loslösung der jungen Menschen von selbstverständlichen Arbeitsprozessen. Früher von Generation zu Generation weitergereichtes Wissen über berufliche Tätigkeiten geht verloren und würde dadurch eine Berufsorientierung erst notwendig machen.

Schlüter stimmt dem Verlust in der Kommunikation zwischen Generationen⁴¹ zu (Schlüter 2011: 10). Diesem Verlust der Weitergabe von beruflichem Wissen könnte aus einer verkürzten Sichtweise auch Positives abgewonnen werden. Die angesprochene Weitergabe von Wissen impliziert (nach Bourdieu) die Weitergabe von milieuspezifischem Wissen. Diese würde in weiterer Folge eine Reproduktion von sozialer Ungleichheit verstärken, da milieuspezifisches Wissen zu milieuspezifischen Berufsbildern führt (in Anlehnung an Schlüter 2011: 9). Eine Verminderung dieser Weitergabe könnte zu einer offeneren Zukunftsgestaltung verhelfen. Auch KMS18-SchülerInnen sprechen eine geringe Kommunikation zwischen Jugendlichen und Eltern an. Nichtsdestotrotz wird die Familie als Ort für die Entstehung von Berufswünschen angegeben. Doch nach Bourdieu spielt nicht nur die Wissensvermittlung, sondern die gesamte familiäre und milieuspezifische Umgebung eine Rolle für die Bildung des Habitus, sodass die Annahme des Generationenverlustes bezweifelt werden muss.

Ein weiterer Punkt wird von ExpertInnen in der Prekarisierung der Arbeitswelt vermutet, die durch eine Bildungsexpansion und gleichzeitige Bildungsinflation, das Ungleichgewicht zwischen Lehrstellenangebot und Lehrstellensuchenden und durch die Schnelllebigkeit des Arbeitsmarktes entsteht. Diese Annahmen finden in der Literatur ihre Bestätigung.

Löffler sieht den Arbeitsbegriff in einem historischen Wandel, der zu abstrakteren und komplexeren Arbeitsgebieten führt. Immer häufiger würden Tätigkeitsbereiche aus traditionellen Berufen unter einem Beruf zusammengefügt⁴² (Löffler 2010: 115, 119). Auch ein Experte beschreibt die Schwierigkeit in der BO, dass SchülerInnen für Berufe vorbereitet werden sollen, die es noch gar nicht gibt. Stroot spricht in diesem Zusammenhang von einer gleichzeitigen Qualifikationsansteigerung in der sogenannten „einfachen Arbeit“ (Stroot 2010: 59). Intellektuelle als auch soziale Mindestanforderungen sind in den letzten Dekaden in allen Ausbildungsberufen gestiegen (Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2011: 424). Der Grund für diesen

⁴¹ Für das Interessengebiet zur Generationsbildung sei hier auf den Band von Eckert et al. (2011), Bildung der Generation, verwiesen.

⁴² Von den insgesamt 242 Lehrberufen in Österreich werden nur etwa die Hälfte ausgebildet (Löffler 2010: 120).

Anstieg wird in der Bildungsexpansion⁴³ gesehen, die eine stetige Höherqualifizierung der Bevölkerung mit sich bringt und letztlich auch von ArbeitnehmerInnen vorausgesetzt wird (Giesecke et al. 2010: 421f). ExpertInnen und Literatur sind sich einig, dass die steigenden Qualifizierungsforderungen eine zusätzliche Verschlechterung für niedrig Qualifizierte und deren Chancen am Arbeitsmarkt mit sich bringen (ebd.: 424), da sie jene sind, die von dieser Bildungsexpansion durch die frühe Ausscheidung aus dem Bildungssystem am stärksten betroffen sind. Neben dieser Bildungsexpansion kommt es nach der Ansicht von ExpertInnen zu einer gleichzeitigen Bildungsinflation, die eine weitere Verdrängung der niedrig qualifizierten ArbeiterInnen mit sich bringt. Unter dieser Bildungsinflation wird das Eindringen von höher Qualifizierten in Berufe mit niedrigeren Bildungsabschlüssen verstanden (Giesecke et al. 2010: 424). Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler bezeichnen dies als einen Verdrängungsmechanismus, bei dem gering Qualifizierte von höher Qualifizierten ersetzt werden (Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2011: 423f). Die Annahme des Ungleichgewichtes zwischen Lehrstellensuchenden und offene Lehrstellen findet Bestätigung. Die Arbeiterkammer gibt für das Jahr 2011 4.934 offene Stellen an, denen 7.323 Lehrstellensuchende gegenüberstehen (Arbeiterkammer 2011). Eine Expertin bemängelt obendrein, dass immer weniger Firmen Lehrlinge ausbilden würden. Ein Grund kann in den Ergebnissen einer Studie gesehen werden, die besagen, dass 71 % der Unternehmen in Wien keine geeigneten Lehrlinge finden würden. Als Argument wurde vorwiegend der Mangel an sozialen Kompetenzen angegeben, gefolgt von Schwächen im kognitiven Bereich (Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2011: 422). Im Bereich der schulischen Fähigkeiten wird ein Zusammenhang zur oben genannten Bildungsexpansion genannt, durch die (relativ gesehen) schulisch weniger begabte Jugendliche in eine Lehre eingetreten sind, als dies früher der Fall gewesen sein dürfte (Dornmeyer/Wieser in: Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2011: 422). Gleichzeitig wird aber auch die steigende Erwartungshaltung gegenüber Jugendlichen angesprochen, die sich in den letzten Jahrzehnten vollzog (Nairz-Wirth/Meschnig/Gitschthaler 2011: 423).

⁴³ Es sei an dieser Stelle an das EU-Ziel erinnert, Europa zum wettbewerbsfähigsten wissensbasiertesten Wirtschaftsraum der Welt zu machen (siehe dazu auch Kapitel 2.6 dieser Arbeit).

Auf KMS18-SchülerInnen treffen Schwächen in beiden Bereichen zu. Zum einen setzen sie schulische Fähigkeiten mit einem Aufstieg in eine weiterführende Schule gleich, der lediglich von zwei Schülern angestrebt wird. SchülerInnen zeigen hierbei eine realistische Einschätzung ihrer schulischen Fähigkeiten, die vorwiegend mit der Sprachbeherrschung der deutschen Sprache in Zusammenhang gebracht werden. Auch die Fokussierung der Unterstützungshilfe auf das Verfassen von Bewerbungsunterlagen kann als besonderes Bewusstsein sprachlicher Defizite gesehen werden. Für den Übergang werden Bereiche der Autoritäts- und Anpassungsschwierigkeiten wie Pünktlichkeit, Erscheinungsbild als auch Kommunikation mit KundInnen und Vorgesetzten als Schwierigkeiten diagnostiziert. Diese können als Mängel sozialer Kompetenzen gesehen werden.

Krisch (1999) spricht weniger von fehlenden Kompetenzen für den Übergang in die Berufswelt, sondern viel mehr von einer Überforderung der Jugendlichen, die sich im Widerspruch zwischen gegenwartsorientiertem Handeln Jugendlicher und dem geforderten zweckrationalen Handeln „Erwachsener“ für die Arbeitswelt widerspiegelt (Krisch 1999: 112). Er bezieht sich dabei auf die Arbeitsschritte von der Berufsentscheidung, der Bewerbung, dem Vorstellungsgespräch bis hin zur Unterzeichnung des Lehrvertrages und meint dazu:

„Hier werden, öffentlich kaum diskutiert, 15-Jährigen Kompetenzen zugeschrieben, die bezeichnenderweise bei Erwachsenen in Arbeitsstiftungen und Schulungen monatelang geübt werden“. (Krisch 1999: 112)

Die gewählten Bewältigungsformen von Jugendlichen würden nicht immer mit den gesellschaftlichen und arbeitsmarktspezifischen Erwartungen konform gehen (Krisch 1999: 112).

In der theoretischen Ausarbeitung wurde die entstandene Entmischung der SchülerInnen, die durch die hohe Selektivität an österreichischen Schulen entsteht, aufgezeigt (siehe Kapitel dieser Arbeit). Auch an der KMS18 kann von einer sozialen Selektion gesprochen werden (siehe dazu Schulbeschreibung der KMS18 in Kapitel 3.2 dieser Arbeit). Solga und Wagner (2010) sehen in dieser Entmischung einen Zusammenhang mit der Entwicklung sozialer Kompetenzen von SchülerInnen. Die

Schule ist nicht nur Ort der Bildungsabschlüsse, sondern bildet einen wichtigen Sozialisationsrahmen für das Entwicklungsmilieu von Kindern. Durch die angesprochene Entmischung reduziert sich die soziale Kontakthäufigkeit auf Angehörige der jeweiligen Schulform und stellt weniger unterschiedliche Anregungssituationen für die kindliche Sozialisation zur Verfügung (Solga/Wagner 2010: 196).

In Solga und Wagners Äußerungen lassen sich Ansichtsweisen Bourdieus erkennen. Nicht die Schule ist für ihn Ort kindlicher Sozialisation, sondern er schreibt auch dem familiären Milieu diese Bedeutung zu. Er sieht das klassengebundene Aufwachsen, zu dem auch der Schulbesuch hinzugezählt werden muss, als Ursprungsquelle des alltäglichen Verhaltens (Bourdieu in: Kunze 2008: 30). Obwohl dieses Verhalten insbesondere in einer unterschiedlichen Körpersprache der Milieus zum Ausdruck kommt, kann diese Annahme in Verbindung zu Solga/Wagner auch für das soziale Verhalten Jugendlicher in Betracht gezogen werden. Die erlernten bzw. fehlenden sozialen Kompetenzen werden somit auch für den beruflichen Übergang angewendet.

Arbeit wird von KMS18-SchülerInnen mit körperlicher Anstrengung in Verbindung gebracht, diese wird als Herausforderung des Berufseintritts definiert. Anstrengung bedeutet für sie: frühes Aufstehen, ständiges Stehen und Stress. Auch Langeweile in einem Beruf wird als Anstrengung beschrieben. Hier kann ein Bezug zu den Erfahrungen, die SchülerInnen in den Schnupperwochen sammeln konnten, hergestellt werden. SchülerInnen waren in Berufen tätig, in denen die körperliche Belastung, vor allem das ständige Stehen, relativ hoch war, wie etwa bei einer Friseurin und einem Koch, die Arbeit in einer Apotheke, in der Rezeption und im Zahnlabor. Aber nicht nur die eigenen Erfahrungen kommen hier zum Tragen, sondern auch die miterlebten Erfahrungen der Eltern. Aus dem Gruppeninterview als auch anhand der Abbildung 1 ersichtlich, ist die Tatsache der Branchenzugehörigkeit von MigrantInnen in niedrig qualifizierten Berufssparten. Für den Aspekt der Langweiligkeit kann vermutet werden, dass SchülerInnen in den Schnupperwochen nicht völlig in den Arbeitsbetrieb eingegliedert waren bzw. eingegliedert werden konnten und Erfahrungen im „Zeit Totschlagen“ gemacht haben.

5.2.5 Zu den Unterstützungsnetzwerken

Im Kapitel 2.6.2 wurde der Stellenwert unterschiedlicher Hilfestellungen für die Berufswahl von Jugendlichen thematisiert. Die Studie von Ebner⁴⁴ (2000) kam zu dem Ergebnis, dass das Arbeitsmarktservice und das soziale Umfeld einen hohen Unterstützungszuspruch seitens der SchülerInnen erfahren, der Schule hingegen eine geringe Unterstützungsleistung zugesprochen wird (siehe Abbildung 3). Diese Ergebnisse stimmen nur bedingt mit jenen der KMS18-SchülerInnen überein. In Bezug auf das soziale Umfeld lässt sich eine Übereinstimmung beider Ergebnisse aufzeigen. Im Gegensatz zu Ebners Ausführungen schreiben SchülerInnen ihrer Schule, der KMS18, einen hohen Grad an Unterstützung zu. Hinter dieser Bewertung wird das große Engagement, das seitens der Schule⁴⁵ für diese Schnittstelle Schule – Beruf aufgebracht wird, gesehen. Obwohl das Projekt *Lebensperspektiven* von den SchülerInnen als extern wahrgenommen wird, wird es zur schulischen Unterstützung hinzugezählt, nicht zuletzt auch durch die enge Zusammenarbeit zwischen Projektleiter und Projektkoordinatorin der Schule. Im Projekt *Lebensperspektiven* wird die Unterstützungsmaßnahme weniger in der eigentlichen Berufswahl gesehen, sondern verstärkt bei den Hilfestellungen für die Erstellung von Bewerbungsunterlagen. Hier kann der Zusammenhang mit der frühen beruflichen Entscheidung von KMS-SchülerInnen gesehen werden (siehe 5.1.1 dieser Arbeit). Dadurch, dass die Berufswahl bereits getroffen wurde, wird auf Grund von sprachlichen Defiziten (siehe 5.2.4 dieser Arbeit) entsprechend Unterstützung gesucht. Auch die Fokussierung seitens der SchülerInnen auf Projektaktivitäten (siehe 3.3 dieser Arbeit), die im direkten Zusammenhang mit der Thematik Beruf stehen, unterstreicht erneut die Wichtigkeit des Berufes für KMS18-SchülerInnen. Für die familiäre Unterstützung ergibt sich ein differenziertes Bild. Einerseits kann der Feststellung mangelnder elterlicher Unterstützung seitens der ExpertInnen und Literatur beigeplant werden. Andererseits lässt sich teilweise ein gegenteiliges Bild der elterlichen Teilnahme am Schulgeschehen festmachen. Von SchülerInnen wird das schulische Desinteresse der Eltern angesprochen, bei der als ein Kommunikati-

⁴⁴ Obwohl sich die Studie von Ebner auf die Unterstützung bei der Berufswahl bezieht und die Einschätzungen der KMS18-SchülerInnen auf den gesamten Berufsfindungs- und Umsetzungsprozess liegen, wird dieser Vergleich mit dem Fokus auf das schulischen Engagement herangezogen.

⁴⁵ Nicht grundlos wurde der KMS18 im Jahr 2010 der Integrationspreis verliehen.

onshemmnis die Mehrsprachigkeit angesprochen wurde. Doch nicht nur die Sprache kann als Hindernis gesehen werden, sondern auch die körperliche Verfassung der Eltern am Ende des Arbeitstages. Aufgrund der Erschöpfung können oder wollen sie sich nicht mehr auf schulische Diskussionen einlassen. Obwohl nicht für eine Verantwortungsentziehung der Eltern plädiert werden soll, erscheint durch diese Diskussionsvoraussetzungen zwischen Eltern und ihren Kindern erneut ein Nachteil für die ohnehin bildungsferneren Schichten. Durch das fehlende Thematisieren der Schule wird dieser womöglich die Wichtigkeit entzogen. Aus Elternsicht wird hingegen eine mangelnde Informationsweitergabe (durch die Kinder) angeführt. Bourdieu würde dieses Verhalten nicht als defizitär, sondern als für dieses Milieu spezifisch ansehen. Am Beispiel des mehrsprachigen Elternabends an der KMS18 lässt sich eine gelungene Thematisierung aufzeigen. Der oft vernommene Mangel elterlicher Teilhabe kann am Beispiel der hohen Teilnahme der Eltern am mehrsprachigen Elternabend (siehe 3.3) zurückgewiesen werden. Durch das hohe Engagement des Projektteams *Lebensperspektiven* und eine transparente Informationsweitergabe in Form von mehrsprachigen Einladungen konnten die Eltern für den BO-Prozess gewonnen werden.

6 Conclusio

Die vorliegende Arbeit hat sich mit der Frage befasst, welchen Herausforderungen SchülerInnen der KMS18 am Übergang von der Schule in die Berufswelt gegenüberstehen. Im Rahmen dieser Forschungsfrage wurden fünf zentrale Vorannahmen (Hypothesen) formuliert. Diese beziehen sich zum einen auf vermutete Herausforderungen der SchülerInnen am Übergang und zum anderen auf das Unterstützungsausmaß des Projektes *Lebensperspektiven* für diese Übergangsgestaltung. Im Abschlusskapitel dieser Arbeit werden in einem ersten Schritt die Annahmen zur Beantwortung gestellt, um in einem nächsten mit der Beantwortung der Forschungsfrage abzuschließen.

Hypothesen

Durch eine gelebte Berufsorientierung (Projekt Lebensperspektiven) wird Arbeit nicht nur als Notwendigkeit (Mittel zum Zweck), sondern als mögliche Lebensperspektive wahrgenommen.

Aus den empirischen Ergebnissen lässt sich der Schluss ziehen, dass der Beruf von SchülerInnen der KMS18 als bedeutungsvoll für ihre Zukunftsgestaltung angesehen wird. Viel mehr noch, er wird als Garant für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben betrachtet. Im Vordergrund stehen dabei die finanzielle Unabhängigkeit von den Eltern sowie die eigene finanzielle Sicherheit. Mögliche Lebensperspektiven werden im Beruf in Form von Erkenntniszugewinn und persönlicher Verwirklichung gesehen. Aus der Datenlage muss jedoch der Schluss gezogen werden, dass für KMS18-SchülerInnen der Beruf zwar als eine mögliche Lebensperspektive gesehen wird, bei beruflichen Entscheidungen und deren Umsetzung aber das finanzielle Motiv und somit die Ansicht des Berufs als Mittel zum Zweck überwiegt. Hierbei kann nicht von einer Abwertung des Unterstützungsgrades von *Lebensperspektiven* gesprochen werden, sondern der Grund kann vielmehr in der Dauer der Projektdurchführung gesucht werden. Da SchülerInnen schon vor der vierten Klasse zu einer beruflichen Entscheidung gekommen sind, liegt für sie der nächste Schritt in der Vorbereitung der Bewerbungsunterlagen und den Bewerbungen. Das Projekt *Lebensperspektiven* ging auf die Unterstützungswünsche der Jugendlichen ein, die von ihnen auch als solche geschätzt wur-

den. Um eine Realisierbarkeit des Projektkonzeptes zu ermöglichen, liegt der Schlüssel (vermutlich) in einer längerfristigen Zusammenarbeit mit den Jugendlichen als nur im Abschlussjahr.

Der berufliche Übergang der KMS18-Jugendlichen ist neben den individuellen Voraussetzungen von gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen mitgeprägt.

Diese Annahme kann als bestätigt gesehen und ausgeweitet werden. Zusätzlich zu individuellen, gesellschaftlichen und institutionellen Herausforderungen konnten Herausforderungen auf struktureller Ebene ausgemacht und als signifikant bezeichnet werden. Für die strukturellen Herausforderungen wurden die Schnelllebigkeit der Arbeitswelt, die Arbeitsmarktpolitik und die Prekarisierung der Arbeitswelt definiert. Weiters können das österreichische Bildungssystem und die ermöglichte Teilhabe daran (siehe 2.3) als wichtige strukturelle Herausforderungen betrachtet werden. Die Institution Schule und ihre Schulressourcen (zeitliche, personelle) spielen hingegen auf institutioneller Ebene eine bedeutsame Rolle. Hinter den gesellschaftlichen Herausforderungen verbirgt sich eine steigende Erwartungshaltungen an die Jugendlichen. Als individuelle Herausforderungen können die Selbstwahrnehmung, Eigenständigkeit und Anpassungsschwierigkeiten beim Berufseintritt gesehen werden. Die größte Herausforderung erscheint jedoch die ungleiche Ausgangslage der Jugendlichen, welche stark mit deren sozioökonomischen Hintergrund in Verbindung zu setzen ist. Dieser kann als Verursacher der ungleichen Ausgangslage der Jugendlichen gesehen werden, der berufliche Zukunftsperspektiven vorgibt und eine unterschiedliche Bewältigung der definierten Herausforderungen ermöglicht. Es soll an dieser Stelle die Abbildung 4 in Erinnerung gerufen werden, die Zusammenhänge für die gesellschaftliche Teilhabe veranschaulicht.

Eine gelebte Berufsorientierung erhöht die berufliche soziale Mobilität der KMS18-SchülerInnen.

Hier muss vorausgeschickt werden, dass eine berufliche Mobilität als Inbegriff der sozialen Mobilität verstanden wird. Soziale Mobilität (siehe 2.2 dieser Arbeit) wird in

unserer Gesellschaft maßgeblich durch die Komponenten Arbeit und Beruf mitbestimmt. Weiters konnte eine tatsächliche Realisierung des Berufseintrittes von KMS18-SchülerInnen aufgrund des für diese Diplomarbeit veranschlagten Zeitraumes nicht verfolgt werden, daher kann nur eine Vermutung dieser Beantwortung zu Grunde liegen. Durch die Tatsache, dass KSM18-SchülerInnen verstärkt von Arbeitslosigkeit betroffen sind, kann nicht von einer Erhöhung der beruflichen Mobilität, wie sie in Kapitel 2.2 dargestellt wurde, ausgegangen werden, sondern muss dies eher mit einer generellen Chance auf sozialen Teilhabe gleichgesetzt werden. Einer gelebten Berufsorientierung, wie sie dem Projektkonzept von *Lebensperspektiven* zu Grunde liegt, wird eine Erhöhung des sozialen Kapitals zugeschrieben, welches sich in weiterer Folge auf die soziale Mobilität der SchülerInnen auswirken kann. Durch die weitreichende Vernetzung, die durch das Projekt ermöglicht wurde, wurden nicht nur der KMS18 selbst, sondern auch deren SchülerInnen neue soziale Beziehungen eröffnet. Es sind hier die Mitglieder des Vereins Währing Miteinander zu nennen, die Elternbeteiligung, die TeilnehmerInnen der Berufsorientierungsmesse an der KMS18, der Kontakt zu StudentInnen, Schulen und Organisationen. Die Erhöhung des Bekanntheitsgrades der KMS18 kann für aus dieser Schule kommende SchülerInnen einen möglichen Bonus für die Berufsfindung darstellen und den Zugang zur gesellschaftlichen Teilhabe erhöhen.

Durch das Projekt Lebensperspektiven können SchülerInnen der 4. Klasse der KMS18 ihre Schnupperwoche eigenständig und für sich selbst gewinnbringend organisieren.

Die jährlichen Vorbereitungen der Schnupperwochen, bei denen SchülerInnen häufig ihre ersten Erfahrungen mit Ablehnungen am Arbeitsmarkt erfahren haben, wurden von einer Expertin als stressig beschrieben. Im Schuljahr 2010/2011 konnten alle SchülerInnen des Projektes *Lebensperspektiven* einen Platz für ihre Schnupperwochen finden. Diese Stellen wurden von einer Expertin als sinnvoll bezeichnet und nicht als Notlösungen. Die zusätzlichen zeitlichen und personellen Ressourcen, die durch das Projekt zur Verfügung standen, dürften sich ebenso positiv auf die Vorbereitungen dieser Schnupperwochen ausgewirkt haben.

Ein gelungener Erstkontakt mit der Berufswelt steigert das Selbstwertgefühl der KMS18-SchülerInnen und damit ihre beruflichen Zukunftsperspektiven

Für den Erstkontakt mit der Berufswelt wurden die Schnupperwochen der Jugendlichen herangezogen. Obwohl sich nicht alle mit ihren gewählten Berufsbereichen für die Schnupperwoche identifizieren konnten, kann das erlangte Wissen über das persönliche Interesse als Selbstwertsteigerung gesehen werden. Auch die sonst üblichen Ablehnungserfahrungen am Arbeitsmarkt, welche für SchülerInnen, die am Projekt *Lebensperspektiven* teilgenommen haben, ausgeblieben sind, können als selbstwertsteigernd eingestuft werden.

Forschungsfrage

*Welchen Herausforderungen begegnen SchülerInnen der KMS18 beim Übergang in die Berufswelt? Wie kann sie das Projekt *Lebensperspektiven* – eine gelebte (Berufs-)Orientierung dabei unterstützen?*

SchülerInnen der KMS18 werden beim Übergang von der Schule in die Berufswelt mit Herausforderungen auf struktureller, institutioneller, gesellschaftlicher und individueller Ebene konfrontiert. Diese bedingen sich gegenseitig, wobei die Ursache in der sozialen Ungleichheit und somit ungleichen Ausgangslage der Jugendlichen gesehen wird. Das Projekt *Lebensperspektiven* kann nicht als alleinige Lösung für diese Ungleichheit angesehen werden, jedoch vermag es SchülerInnen der KMS18 in Bezug auf ihre individuellen Herausforderungen in mehrerer Hinsicht zu unterstützen. Das Projekt kann durch die hohe Vernetzung das soziale Kapital (siehe dazu 2.5) der SchülerInnen erhöhen und bietet eine intensivere Auseinandersetzung mit beruflichen Fragen gegenüber dem herkömmlichem BO-Unterricht, was sich auf bildungsferne SchülerInnen und ihre Unterstützungsbedürfnisse positiv auszuwirken scheint. *Lebensperspektiven* kann bei einer längerfristigen Zusammenarbeit SchülerInnen zur eingeforderten beruflichen Mündigkeit verhelfen und erkennen lassen, dass es nicht nur an ihrer Person liegt, ob sie am Arbeitsmarkt bestehen oder nicht. Durch diese berufliche Mündigkeit kann *Lebensperspektiven* SchülerInnen Handlungsräume zur Lebensgestaltung aufzeigen. Hier können auch

Parallelen zu Freire und Sen gezogen werden, die in den Handlungsräumen der Individuen den Grundstein für Veränderungen sehen. Durch eine kritische Lebensbetrachtung, die einer beruflichen Mündigkeit voraus geht und in der Bildung als Praxis der Freiheit von Paulo Freire stattfindet, können SchülerInnen zu aktiven AkteurInnen ihrer Zukunft heranwachsen. Um SchülerInnen jedoch Freiheiten für ihre individuellen Lebensperspektiven zu ermöglichen, wie es Sen in seinem Capability Ansatz fordert, bedarf es auch politischer Handlungen auf struktureller Ebene, um aus dem Anfangszitat ein Endzitat zu machen:

„Aus uns kann einmal etwas werden“

Forschungsanregungen

Mögliche Forschungsanregungen werden von mir in einem längeren Beobachtungsrahmen des Projektes *Lebensperspektiven* und der stattfindenden Konzeptumsetzung gesehen. Während des Forschungsforums⁴⁶ von Ungleiche Vielfalt (2011d), bei dem alle ProjektaktpartnerInnen aufeinander trafen, kam es zu einem Austausch mit SchülerInnen aus KMS und SchülerInnen aus Gymnasien, bei dem es zu einer gemeinsamen Diskussion zu beruflichen Entscheidungen kam. Obwohl sich SchulabgängerInnen von AHS und BHS erst später mit diesen Entscheidungen konfrontiert sehen, müssen sie sich nichtsdestotrotz mit diesen auseinandersetzen, was deren Einwand. Interessant erscheint der Vergleich zwischen Herausforderungen, die sich für SchülerInnen von AHS und BHS im Vergleich zu KMS-SchülerInnen ergeben, und ob bzw. welche Komponenten, wie etwa der familiäre Sozialisationsrahmen, eine Rolle spielen. Diese könnten erneut durch die Brille von Bourdieu betrachtet werden. Ein zeitlich intensiver, aber überaus spannender Anknüpfungspunkt wird in der Weiterverfolgung der KMS18-SchülerInnen, die am Projekt *Lebensperspektiven* teilgenommen haben, und ihrer verwirklichten Zukunftsgestaltung gesehen.

⁴⁶ Nähere Details zum Forschungsforum von Ungleiche Vielfalt unter: <http://ungleichevielfalt.at/article78.htm> [letzter Zugriff 28.8.2011]

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
AMS	Arbeitsmarktservice
BHS	Berufsbildende Höhere Schule
BIZ	Berufsinformationszentrum
BSK	Bosnisch-Serbisch-Kroatisch
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BO	Berufsorientierung
CEDEFOP	Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung
EU	Europäische Union
HAK	Handelsakademie
HS	Hauptschule
KMS	Kooperative Mittelschule
LIM	Lernen und Informationsmanagement
LLG	Life Long Guidance
LLL	Life Long Learning
MA	Magistratsabteilung
OECD	Organisation for Economic Coordination and Development
ÖIBF	Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung
PTS	Polytechnische Schule
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchPFIG	Schulpflichtgesetz

7 Literaturverzeichnis

Amos, Sigrid Karin; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias (2011): Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag.

Arbeiterkammer (2011): Wirtschafts- und Sozialstatistisches Taschenbuch 2011.

Atteslander, Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Bacher, Johann (2008): Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze. In: Erziehung und Unterricht. Bd. 7-8, 529-542.

Barz, Heiner; Baum Dajana; Cerci, Meral (2010): Kulturelle Bildungsarmut und verzögerter Wertewandel. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag, 95-121.

Becker, Rolf; Lauterbach Wolfgang et al. (2010): Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In: Dies.(Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 11-49.

Beckmann, Klaus J. et al. (2006): StadtLeben – Wohnen, Mobilität und Lebensstil – Neue Perspektiven für Raum- und Verkehrsentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag.

Biffi, Gudrun (2007): Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit: die Bedeutung von Einbürgerung, Herkunftsregion und Religionszugehörigkeit. In: Fassmann, Heinz (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen. Demographische Entwicklungen. Sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Verlag Drava, 265-282.

BMUKKa: Lehrplan Berufsorientierung

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/794/ahs19.pdf> [Zugriff 14. 3. 2011]

BMUKKb (2009): Berufsorientierungspass

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/bo/dok/bopass.xml> [Zugriff 14. 3. 2011]

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre (2005): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Hamburg: VSA Verlag.

CEDEFOP (2010): Die Modernisierung der Berufsbildung. Vierter Bericht zur Berufsbildungsforschung in Europa. Zusammenfassung. Luxemburg: Amt der Veröffentlichungen der Europäischen Union.

- de Cillia, Rudolf (2011): Migration und Sprache/n. Sprachenpolitik – Sprachförderung – Diskursanalyse. In: Fassmann, Heinz; Dahlvik Julia: Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. Göttingen: V&R unipress (Migrations- und Integrationsforschung 1), 163-188.
- Deutschmann, Gernot (2010): Lebensperspektiven. Gelebte Berufsorientierung. Unveröffentlichtes Konzept. Wien.
- Deutschmann, Gernot (2010a): Grundsätzliches In: Lebensperspektiven. Gelebte Berufsorientierung. Unveröffentlichtes Konzept. Wien.
- Deutschmann, Gernot (2010b): Die Umsetzung In: Lebensperspektiven. Gelebte Berufsorientierung. Unveröffentlichtes Konzept. Wien.
- Deutschmann, Gernot (2010c): Die Aufgabe, die Säulen, die Wirkung, die Haltung In: Lebensperspektiven. Gelebte Berufsorientierung. Unveröffentlichtes Konzept. Wien.
- Diefenbach, Heike (2010): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 221-245.
- Ebner, Hermann G. (2000): Berufsorientierung: Der Beitrag der Schule. In: Erziehung und Unterricht. Bd 1-2, 1005-1012.
- Eckert, Thomas et al. (2011): Bildung der Generationen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Eder, Ferdinand (2008): Schule als Motor für soziale Selektion. In: Erziehung und Unterricht Bd. 7-8, 543-552.
- Erler, Ingolf et al. (2007): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag.
- Erler, Ingolf et al. (2007a): Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine Einleitung. In: Ders. (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag, 7-17.
- Erler, Ingolf (2007): Die Illusion der Chancengleichheit. In: Ders. (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaumverlag, 39-47.
- EU (2005): Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. Berufsberatung. Ein Handbuch für politisch Verantwortliche.
- Faschingeder, Gerald et al. (2010): Ungleiche Vielfalt der Mobilität. Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und dialogische Bildung. Heft 5. Wien: Paulo-Freire-Zentrum.
- Fassmann, Heinz (et al.) (2007): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen. Demographische Entwicklungen. Sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Verlag Drava.

- Fassmann, Heinz; Reeger, Ursula (2007): Lebensformen und soziale Situation. In: Fassmann, Heinz: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen. Demographische Entwicklungen. Sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Verlag Drava, 183-200.
- Fassmann, Heinz; Dahlvik, Julia (2011): Migrations- und Integrationsforschung – multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. Göttingen: V&R unipress (Migrations- und Integrationsforschung 1).
- Fassmann, Heinz; Kohlbacher, Josef; Reeger, Ursula (2001): Integration durch berufliche Mobilität? Eine empirische Analyse der beruflichen Mobilität ausländischer Arbeitskräfte in Wien. ISR Forschungsberichte, Heft 25. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.
- Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke, Ines (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie.
- Forstner, Renate (1998): Grundsätzliches zum Thema Berufsorientierung. In: Schulpsychologische Bildungsberatung. Beratung aktuell, Nr. 2, 19-22.
- Freire, Paulo (1990): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg: Rowohlt.
- Froschauer, Ulrike; Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien: Facultas.
- Gächter, August; Michalke, Franz Stefan (2005): Entwicklung und Wandel der Beschäftigung. In: Kolland, Franz; Gächter, August: Einführung in die Entwicklungssoziologie. Themen, Methoden, Analysen. Wien: Mandelbaumverlag, 99-120.
- Gächter, August (2007): Richtig über soziale Mobilität reden. In: Club Niederösterreich (Hg.): Globalisierung- für und nicht gegen die Menschen. Heft 6/7, 76-87.
- Gächter, August (2010): Wen (be)trifft die Jugendarbeitslosigkeit? In: schulheft 138: Arbeitslos-aussichtslos? Probleme und (fehlende) Perspektiven arbeitsloser Jugendlicher. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag, 18-30.
- Giesecke, Johannes (et al.) (2010): Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus: Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag, 421-440.
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. Wien/Köln/Weimar: Böhlar Verlag.
- Grundmann, Matthias (et al.) (2006): Handlungsbefähigung und Milieu. Zur Analyse milieuspezifischer Alltagspraktiken und ihrer Ungleichheitsrelevanz. Berlin: LIT Verlag. (Individuum und Gesellschaft: Beiträge zur Sozialisations- und Gemeinschaftsforschung, Bd 2).
- Haider, Franz (2008): Berufsorientierung und Berufsgrundbildung. In: Erziehung und Unterricht Heft 5/6. Wien: ÖBV Verlag, 348-353.

- Härtel, Peter (2008): Berufsorientierung in der Schule – ein europäisches Megathema. In: Erziehung und Unterricht. Bd. 5-6. Wien: ÖBV Verlag, 354-361.
- Herczeg, Petra (2011): Massenmedien und Integration. Kommunikationswissenschaftliche Fragestellungen und Perspektiven. In: Fassmann, Heinz; Dahlvik, Julia: Migrations- und Integrationsforschung - multidisziplinäre Perspektiven. Ein Reader. Göttingen: V&R unipress (Migrations- und Integrationsforschung 1), 211-232.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2003): Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich, 27-40. KMI Working Paper Series Nr.10: www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf [Zugriff 27. 8. 2011]
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2007): Gibt es einen Staatsbürgerschaftsbonus? Unterschiede in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt anhand der österreichischen Volkszählungsdaten 2001 – Ergebnisse für die zweite Generation der Anwerbergruppen. In Fassmann (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen. Demographische Entwicklungen. Sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Verlag Drava, 242-245.
- Herzog-Punzenberger, Barbara (2007a): Ein Puzzle mit vielen Leerstellen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich im internationalen Vergleich. In: Erler (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson. Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag, 232-247.
- Hitzler, Ronald (1995): Verstehen: Alltagspraxis und wissenschaftliches Programm. In: Jung, Thomas; Müller-Doohm, Stefan (1995): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 223- 240.
- Hoffelner, Doris (2010): Kinder und Jugendliche als NutzerInnen von öffentlichen Freiräumen: Ihre Ansprüche an deren Gestaltung am Beispiel Marie- Ebner-Eschenbach-Park in Wien. Diplomarbeit.
- Hopf, Christel (2005): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe; Kardoff, Ernst von; Steinke; Ines (2005): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie, 349-360.
- Hopf, Wulf (2010): Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Jaeggi, Eva (et al.) (1998): Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 98-2.
- Jung, Thomas; Müller-Doohm, Stefan (1995): „Wirklichkeit“ im Deutungsprozeß. Verstehen und Methoden in den Kultur- und Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kaltenbrunner, Susanne (2010): Was Berufsorientierung sein kann. In: arbeitslos-aussichtslos? Probleme und (fehlende Perspektiven) arbeitsloser Jugendlicher Schulheft 138. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, 73-75.

- Kesselring, Alexander; Leitner, Michaela (et al.) (2007): Soziale Herkunft und Schulerfolg. In: Erler (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag, 90-107.
- Khan-Svik, Gabriele (2008): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund- soziale und schulische Benachteiligung? In: Erziehung und Unterricht Bd. 7-8, 560-575.
- KMS18 (2011a): Infos über Schwerpunkte http://www.schop79.at/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=73 [letzter Zugriff 22. 5. 2011]
- KMS18 (2011b): LIM: http://www.schop79.at/index.php?option=com_content&view=article&id=50&Itemid=73 [letzter Zugriff 24.8.2011]
- Koller, Hans-Christoph (2009): Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisations- theorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse. In: Budde, Jürgen; Willems, Katharina (Hg.): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Un- gleichheiten. Weinheim/München: Juventa; 19-32.
- Kreckl, Reinhard (2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Krisch, Richard (1999): Bewältigungsprobleme 15- und 16-jähriger Jugendlicher am Übergang in das Berufsausbildungssystem als Herausforderung für die Jugendarbeit. In: Langer, Gabriele; Krisch, Richard: Sozialpädagogik und Jugendarbeit im Wandel. Auf dem Weg zu einer lebensweltorientierten Jugendförderung. Wien: Verein Jugendzentren der Stadt Wien. Bd. 1, 108- 121.
- Krötzel, Gerhard (2002): Aktuelles Thema: Schülerberatung und Berufsorientierung. In: Schul- psychologische Bildungsberatung. Beratung aktuell, 6-21.
- Kruse, Wilfried (2010): Jugend: Von der Schule in die Arbeitswelt. Bildungsmanagement als kommunale Aufgabe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kunze, Klarissa Theresa (2008): Der Mythos der Chancengleichheit. Wie der Habitus die beruf- liche und soziale Laufbahn bestimmt. München: AVM.
- Lachmayr, Norbert; Kremzar, Kurt (2008): Bildungswahl auf Grund sozialer Herkunft – ein Zwi- schenfazit. In: Erziehung und Unterricht. Bd. 7-8, 553-559.
- Langer, Gabriele; Krisch, Richard (1999): Sozialpädagogik und Jugendarbeit im Wandel. Auf dem Weg zu einer lebensweltorientierten Jugendförderung. Wien: Verein Jugendzentren der Stadt Wien. Bd. 1.
- Langthaler, Margarita; Lichtblau, Pia: (2006): Einleitung: Bildung und Entwicklung, In: Journal für Entwicklungspolitik. Nr.22, Bd. 4, 4-26.
- Lassnigg, Lorenz; Baethge Martin (2011): Zukunftsfragen der Berufsbildung in Österreich – Bericht und Reflexion zum thematischen Forum. In: Markowitsch et al.: Turbulenzen auf Ar-

beitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: StudienVerlag, 70-95.

Löffler, Roland (2010): Ausbildungspolitik, Anforderungsprofil oder berufliches Selbstverständnis. In: Schlögl, Peter; Déry, Krisztina: Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld: transcript Verlag, 115-124.

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

Madubuko, Nkechi (2011): Akkulturationsstress von Migranten. Berufsbiographische Akzeptanzenerfahrungen und angewandte Bewältigungsstrategien. Wiesbaden: VS Verlag.

Markowitsch, Jörg (et al.) (2011): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag (Innovationen in der Berufsbildung Bd.7).

Münk, Dieter (2010): Rom. Lissabon und folgende: 50 Jahre europäische Berufsbildungspolitik. In: Bildung und Erziehung, Bd. 63, Nr. 2, 139-156.

Nairz-Wirth, Erna; Meschnig, Alexander; Gitschthaler, Marie (2011): Früher Schulabbruch – Situation in Österreich und Konsequenzen für Individuum und Gesellschaft. In: Markowitsch, Jörg (et al.): Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, 417-437.

Novy, Andreas (2005): Entwicklung gestalten. Gesellschaftsveränderung einer Welt. Geschichte, Entwicklung, Globalisierung 5. Frankfurt: Brandes & Apsel/Südwind.

Novy, Andreas et al. (2008): Methodologie transdisziplinärer Entwicklungsforschung. Aktion & Reflexion. Texte zur transdisziplinären Entwicklungsforschung und Bildung. Heft 2. Wien: Paulo-Freire-Zentrum.

Nusche, Deborah; Shewbridge, Claire; Rasmussen, Christian Lamhauge (2009): OECD-Länderprüfung Migration und Bildung: Österreich.

OECD (2010): OECD-Studien zur Berufsbildung: Lernen für die Arbeitswelt. OECD Publishing.

Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (2010): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS Verlag.

Rechberger, Johanna (2011): Duale Ausbildung oder Vollzeitschule? Ausbildungswegentscheidungen von Haupt-/KMS- und Poly-SchülerInnen vor dem Übergang an der ersten Schwelle unter besonderer Berücksichtigung der direkten Berufsausbildung. In: Markowitsch, Jörg et al.: Turbulenzen auf Arbeitsmärkten und in Bildungssystemen. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Innsbruck/Wien/Bozen: Studienverlag, 366-384.

Reinprecht, Christoph (2005): Die „Illusion der Chancengleichheit“. Soziale Selektion im Bildungssystem. In: Paulo-Freire-Zentrum; Österreichische Hochschülerschaft (Hg.): Ökonomisierung der Bildung. Tendenzen, Strategien, Alternativen. Wien: Mandelbaumverlag, 129-153.

- Ribolits, Erich (1999): Berufsorientierung – Bildungsaufgabe oder Sisyphusarbeit? In: Langer, Gabriele; Krisch, Richard: Sozialpädagogik und Jugendarbeit im Wandel. Auf dem Weg zu einer lebensweltorientierten Jugendförderung. Wien: Verein Jugendzentren der Stadt Wien. Bd. 1, 122-126.
- Ribolits, Erich (2007): Elite ist man eben. In: Erler, Ingolf (Hg): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheiten im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag, 176-187.
- Ribolits, Erich (2011): Damit aus Wissen Bildung wird, braucht es eine andere Kultur des Lernens! In: ÖH (Hg): Wessen Bildung? Beiträge und Positionen zur bildungspolitischen Debatte. Wien: Mandelbaum, 35-48.
- Sadjed, Ariane; Stöger, Marion (2007): Bildungswege junger MigrantInnen. In: Erler, Ingolf (Hg.): Keine Chance für Lisa Simpson? Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Wien: Mandelbaum Verlag, 217-231.
- Schlögl, Peter; Déry, Krisztina (2010): Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes. Bielefeld: transcript Verlag.
- Schlüter, Anne (Hg) (2011): Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Generationen- und Geschlechterverhältnisse. Opladen: Budrich.
- Schlüter, Anne (2011): „Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust“? – oder: Lernen von der anderen Generation im Berufsfeld Erwachsenenbildung. In: Dies.: Offene Zukunft durch Erfahrungsverlust? Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Generationen- und Geschlechterverhältnisse. Opladen: Budrich, 9-26.
- Sen, Amartya (1999): Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. München/Wien: Hanser.
- Solga, Heike; Wagner, Sandra (2010): Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang: Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag, 191-219.
- Sorokin, Pitirim A. (1959): Social und cultural mobility. Illinois: The Free Press of Glencoe.
- Statistik Austria (2010): Ausländische Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2009/10 unter http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schule_n_schulbesuch/029655.html [letzter Zugriff 5. 4. 2011]
- Statistik Austria (2010a): Arbeitsmarktstatistik. 3. Quartal 2010. Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung Wien 2010: Statistik Austria.
- Statistik Austria (2011): Arbeitslosenquote für das Jahr 2010. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitslose_arbeitssuchende/023383.html [letzter Zugriff 27. 8. 2011]
- Stelzer-Orthofer, Christine (2010): Jugendarbeitslosigkeit – ein soziales Problem unserer Zeit. In: schulheft 138: Arbeitslos – aussichtslos? Probleme und (fehlende) Perspektiven arbeitsloser Jugendlicher. Innsbruck/Wien/Bozen: Studien Verlag, 18-30.

- Stošić, Patricia (2011): „MachtRäume“ und „RaumMächte“. Ein theoretisches Modell zur Analyse lokaler Bildungsräume. In: Amos, Sigrid Karin; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias: Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag, 275-300.
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz; Psychologie Verlags Union.
- Stroot, Irene (2010): Neue Anforderungen in der „einfachen Arbeit“ und ihre Bewältigung. In: Wuttke, Eveline et al.: Dimensionen der Berufsbildung. Bildungspolitische, gesetzliche, organisationale und unterrichtliche Aspekte als Einflussgrößen auf berufliches Lernen. Opladen & Farmington Hills: Budrich, 59-69.
- Thonhauser, Josef; Pointinger, Martin (2008): Der Übergang in die Sekundarstufe I unter dem Aspekt der Chancengleichheit. In: Erziehung und Unterricht Nr. 7-8, 518-527.
- Tomlinson, Sally (2011): Die globale Wirtschaft, Minderheiten und Bildung. In: Amos, Sigrid Karin; Meseth, Wolfgang; Proske, Matthias: Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag, 175-245.
- Ungleiche Vielfalt (2011a): Projektvorstellung unter: <http://ungleichevielfalt.at/article13.htm> [letzter Zugriff 26. 8. 2011]
- Ungleiche Vielfalt (2011b): Kooperative Mittelschule 18 unter: <http://ungleichevielfalt.at/article13.htm> [letzter Zugriff 22. 5. 2011]
- Ungleiche Vielfalt (2011c): PartnerInnen unter: <http://ungleichevielfalt.at/list6.htm> [letzter Zugriff 26. 8. 2011]
- Ungleiche Vielfalt (2011d): Forschungsforum unter: <http://ungleichevielfalt.at/article78.htm> [letzter Zugriff 28. 8. 2011]
- Wächter, Natalia (et al.) (2007): Jugendliche MigrantInnen: Die Rolle von Sozialkapital bei Bildungs- und Berufsentscheidungen. In: Heinz Fassmann: 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen. Demographische Entwicklungen. Sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Verlag Drava, 420-426.
- Weiss, Hilde; Unterwurzacher, Anne (2007): Soziale Mobilität durch Bildung? – Bildungsbeteiligung von MigrantInnen. In: Fassmann (Hg.): 2. Österreichischer Migrations- und Integrationsbericht. 2001-2006. Rechtliche Rahmenbedingungen. Demographische Entwicklungen. Sozioökonomische Strukturen. Klagenfurt/Celovec: Drava, 227-240.
- Wischmann, Anke (2010): Adoleszenz – Bildung – Anerkennung. Adoleszente Bildungsprozesse im Kontext sozialer Benachteiligung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Wößmann, Ludger (2008): Mehrgliedrigkeit des Schulsystems und Chancengleichheit im internationalen Vergleich. Erziehung und Unterricht Bd 7-8, 509-517.

Weiterführende Literatur:

- Bacher, Johann (2003): Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 28 (3), 3-32.
- Bacher, Johann; Beham M; Lachmayr, Norbert (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Bauer, Adelheid (2005): Volkszählung 2001: Soziodemographische Determinanten der Bildungs- Beteiligung. *Statistische Nachrichten*, 60(2) 108-120.
- Kast, Fritz (2006): Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss leben ... bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums. In: *Erziehung und Unterricht*, 156 (3-4), 236-263.
- Lachmayr, Norbert (2005): Expertise zur sozialen Selektion beim Bildungszugang. Schwerpunkt Migration. Wien: öibf – Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.
- Schmid, Kurt (2003a): Familie und Schulwahl. Der Einfluss familiärer Charakteristika auf das Schulverhalten Jugendliche in Österreich. *Ibw- Mitteilungen*. Ausgabe April: www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/sch_079_03_wp.pdf [Zugriff 27. 8. 2011]
- Schmid, Kurt (2003b): Geschlechtstypische Schulwahl in der Sekundarstufe I und II. *Ibw- Mitteilungen*. Ausgabe: Oktober: http://www.phsalzburg.at/projektbuero/Aktualisierung_Dateien/03_BO/03_Unterlagen/Geschlechtstypische%20Schulwahl%20IBW.pdf [Zugriff 27. 8. 2011]
- Spielauer, Martin (2003): Familie und Bildung. Intergenerationelle Bildungstransmission in Familien der Einfluss der Bildung auf Partnerwahl und Fertilität. Analysen und Mikrosimulationsprojekten für Österreich. Deutsche Kurzfassung einiger Resultate der als ÖIF-Schriftenreihe erschienen Studie „Family and Education“. Wien.
- Schwarz, Franz; Spielauer, Martin; Städtner, Karin (2002): Gender, Regional and social differences at the transition from lower to upper secondary education. Working paper 23. ÖIF. Wien.
- Wallace, Claire (2007): Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen Arbeitsmarktbeteiligung. Österreichisches Institut für Jugendforschung. Endbericht: http://www.oiej.at/site/article_list.siteswift?so=all&do=all&c=download&d=article:139:1 [Zugriff 27. 8. 2011]
- Weiss, Hilde (2003): Bildungswege der zweiten Generation in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, Barbara: Bildungsbenachteiligung in Österreich und im internationalen Vergleich, 27-40. KMI Working Paper Series Nr.10: www.oew.ac.at/kmi/Bilder/kmi_WP10.pdf [Zugriff 27. 8. 2011]

8 Anhang

Auf Grund der Materialdichte werden Beobachtungsprotokolle, Interviewtranskripte sowie die verschriftlichten Darstellungen der qualitativen Auswertungsprozesse dieser Diplomarbeit nicht angehängt, sondern können bei Bedarf und Interesse bei der Verfasserin angefragt werden.

8.1 Durchgeführte Interviews

Dir. Mag.a Erika Tiefenbacher, Direktorin der KMS18, am 15.3.2011, Dauer des Interviews: 12:49 min.

Gernot Deutschmann, Projektentwickler, am 11.1.2011, Dauer des Interviews: 37:49 min.

Dipl. Päd. Gerda Reißner, Projektleiterin an der KMS18, am 11.1.2011, Dauer des Interviews: 29:09 min.

Gruppeninterview mit SchülerInnen der KMS18, am 15.3.2011, Dauer des Interviews: 49:21 min.

Am Gruppeninterview nahmen 4 Schülerinnen und 2 Schüler der vierten Klassen teil.

8.2 Lebenslauf

Persönliche Daten

Name: Christine Teresa Schwarzgruber
Geboren: 8.10.1983, Ried im Innkreis
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

2006-2011 Individuelles Diplomstudium Internationale Entwicklung mit der Schwerpunktsetzung:
"Migration - Bildung - Kultur"
6/2003 Reife und Diplomprüfung für Kindergärtnerin und Erweiterung Früherziehung
1998- 2003 BAKIP- Bundesanstalt für Kindergartenpädagogik Ried im Innkreis, OÖ.

Fremdsprachenkenntnisse

Englisch und Grundkenntnisse in Spanisch

Berufliche Erfahrungen

9/2010 Praktikum bei BAOBAB- Globales Lernen, Wien
(Bibliothek für entwicklungspolitische und globale Themen im schulischen und außerschulischen Bildungsbe-
reich)
10/2008- 9/2011 Kindergartenpädagogin im Sonnenkindergarten Wien
9/2006- 07/2008 Durchführung des Projektes "Englisch im Kindergarten"
in drei Kindergärten in Wien und OÖ
1/2005- 12/2005 Kindergartenpädagogin bei "The Roche School"
Fuham, London, UK
9/2003- 12/2004 Au Pair Aufenthalt in London, UK