STUDIE UND HANDLUNGSLEITFADEN

Berufsorientierung und Berufsberatung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Am Beispiel Oberösterreich

SP 2 - Modellprojekt

gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, des Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz und aus Mitteln des Landes Oberösterreich

ENDBERICHT

Autorin:
Mag.[a] Marlene Lentner

Linz, Jänner 2011

Impressum

Eigentümer und Verleger:

Institut für Berufs- und
Erwachsenenbildungsforschung
an der Universität Linz
Weingartshofstraße 10
A-4020 Linz
www.ibe.co.at
ZVR: 201940503

Für den Inhalt verantwortlich:

Mag. Dieter Daume
IBE Linz

Linz, Jänner – 2011

STUDIE UND HANDLUNGSLEITFADEN

Berufsorientierung und Berufsberatung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Am Beispiel Oberösterreich

SP 2 - Modellprojekt

gefördert aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds, des
Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
und aus Mitteln des Landes Oberösterreich

ENDBERICHT

Autorin:
Mag.[a] Marlene Lentner

Mitwirkende:
Mag. Karl Niederberger
Mag.[a] Martina Stadlmayr
Mag.[a] Iris Ratzenböck-Höllerl
Dr.[in] Karin Reithmayr
Edith Rottenbücher

Linz, Jänner 2011

Abstract

Im Lauf der letzten Jahre haben sich viele Studien mit der defizitären Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem beschäftigt. Diese Defizite werden insbesondere auch in der Bildungs- und Berufsberatung sichtbar und schlagen sich in unzureichender Arbeitsmarktintegration nieder. Ziel des Projekts, welches im Rahmen des „ESF Operationelles Programm Beschäftigung Österreich 2007-2013, Schwerpunkt 2: Bekämpfung der Arbeitslosigkeit – innovative Maßnahmen an der Schnittstelle Bildung – Arbeitsmarkt“ abgewickelt wurde, ist daher die Erfassung der Berufsorientierungsprozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus sollen Handlungsfelder für Bildungs- und BerufsberaterInnen sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext im Umgang mit dieser Zielgruppe identifiziert werden. Aufgrund der Zielsetzung wurde entschieden, SchülerInnen der 4. Klasse Hauptschule und Polytechnischen Schule als Zielgruppe der Studie festzulegen. Die Grundüberlegung bezog sich auf die Annahme, dass der Berufsorientierungsprozess kurz vor Beendigung der Pflichtschule schon weitgehend abgeschlossen sein sollte. Neben einem umfangreichen theoretischen Aufriss wurde in methodischer Hinsicht eine Papier-Bleistift-Erhebung in Form von Klassenzimmerbefragungen realisiert, genauso wie die jeweiligen KlassenlehrerInnen befragt wurden. So wurden im Juni 2010 insgesamt 1.986 oberösterreichische SchülerInnen befragt, wobei im Sample Burschen und Jugendliche aus dem urbanen Raum überrepräsentiert sind. Ein knappes Drittel der befragten SchülerInnen (n=633) gibt an, eine andere Muttersprache als Deutsch zu haben. Diese Jugendlichen werden im Studienverlauf als Jugendliche mit Migrationshintergrund bezeichnet.

Die Mehrheit (51%) dieser 633 Jugendlichen hat eine Muttersprache aus dem südosteuropäischen Raum. Von weiteren 23% ist Türkisch die Muttersprache. Die Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (53%) besitzt die österreichische Staatsbürgerschaft und über 60% leben in Städten mit über 30.000 EinwohnerInnen. In Bezug auf den Bildungsstand der Eltern zeigen sich bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund wesentliche Unterschiede: Während der Anteil an bildungsbenachteiligten Elternhäusern bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nur bei 9% liegt, ist dieser bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund fast dreimal (26%) so hoch. Darüber hinaus wurden auch große Unterschiede beim mittleren Bildungssegment (Lehre, BMS) deutlich.

Die Studienergebnisse legen deutlich den hohen Stellenwert von Bildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund offen. Aus ihrer Sicht ist in Österreich (Aus-)Bildung der Schlüssel für beruflichen Erfolg und somit für sozialen Aufstieg. Bildung wird dabei stark als Mittel zum Zweck – Erreichung eines „höheren Levels“ an sozialer Integration bzw. Partizipation – interpretiert. Folglich weisen sie einen stark ausgeprägten Bildungswillen auf und streben in Richtung einer höheren Ausbildung. Im krassen Gegensatz dazu stehen allerdings die schulischen Leistungen gemessen in Form der Noten, die in vielen Fällen dem angestrebten Weg entgegenstehen.

Ein Blick auf das Verhältnis zum sozialen Umfeld zeigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern diesbezüglich starke Parallelen aufweisen. Die Familie und das soziale Umfeld nehmen bei beiden Gruppen einen wichtigen Stellenwert ein. Allerdings fällt das Elternhaus bei beiden Gruppen vielfach als Informationsquelle hinsichtlich beruflicher Orientierung aus. Es wurde deutlich, dass bildungsbenachteiligte und migrantische Eltern vielfach kaum in der Lage sind, ihre Kinder bei schulischen Dingen als auch bei beruflicher Orientierung ausreichend zu unterstützen. Wobei die Gründe hierfür komplex sind.

Entgegen vorangegangener wissenschaftlicher Erkenntnisse zeigen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund signifikant besser informiert über Beratungs- und Informationsangebote im Kontext BO als jene ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus nutzen sie diese auch häufiger und empfinden sie in der Regel als hilfreicher. Besonders gut angenommen werden scheinbar die Berufsinformationszentren des AMS und das Jugend Service des Landes OÖ. Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen sich insofern sehr aufgeschlossen hinsichtlich „außerfamiliärer" Informationsquellen und Beratungseinrichtungen und nicht, wie vielfach konstatiert, als „beratungsresistent". Gleichzeitig wissen sie bis zu einem gewissen Grad um ihre Informationsdefizite hinsichtlich Schulsystem/ Bildungswege etc., was in weiterer Folge dazu führt, dass sie eher gewillt sind, aktiv in den Prozess der Informationssuche einzusteigen und sich diesbezüglich von anderer Seite beraten zu lassen. Allerdings, und dies ist auch aus empirischer Sicht überaus problematisch, beginnen sie den Prozess der Informationssuche zu einem signifikant späteren Zeitpunkt als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Je später dieser Zeitpunkt jedoch ansetzt, umso mehr zeigen sich Jugendliche am/ gegen Ende der Pflichtschulzeit orientierungslos bzw. haben hinsichtlich der Umsetzbarkeit (sehr) unrealistische Pläne (z.B.: wollen eine HTL besuchen, obwohl sie in den Hauptfächern überall in der dritten Leistungsgruppe sind).

In der Literatur wird vielfach davon ausgegangen, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund (multipler) Diskriminierungserfahrungen weniger zutrauen und ein geringeres Selbstwertgefühl aufweisen. Allerdings finden sich in der Analyse keinerlei Hinweise, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund als Teil einer stigmatisierten/ diskriminierten Gruppe verstehen. Stattdessen scheinen sie die Prämissen, ausgehend vom Individualisierungsdiskurs, weitgehend internalisiert zu haben und suchen in individuellen Voraussetzungen (z.B.: gute/ schlechte Schulnoten, Traumberuf ist überlaufen) die Ursachen für eine erfolgreiche/ nicht-erfolgreiche berufliche Integration.

Als wesentlich erscheint überdies, dass sich bei einer Vielzahl der abgefragten Aspekte eine Angleichung der zweiten Generation von MigrantInnen[1] an Jugendliche ohne Migrationshintergrund zeigt. Neben einem starken Integrationswillen werden somit auch deutliche Hinweise auf einen sich vollziehenden Integrationsprozess sichtbar.

Die Studienbefunde machen ganz allgemein deutlich, dass vor allem der Zeitpunkt, wann der Prozess der beruflichen Orientierung erstmals angestoßen wird, einen zentralen Aspekt hinsichtlich erfolgreicher Berufsorientierung darstellt. Je früher mit diesem Prozess begonnen wird, umso eher erweisen sich die angestrebten Pläne als realistisch und umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, in die Gruppe der „Orientierungslosen" zu fallen. Die wichtigste Informationsquelle für Jugendliche hinsichtlich schulischer und beruflicher Aspekte ist mit Abstand das Internet. Im Übrigen nehmen Jugendliche persönliche (individuelle) Beratungsangebote gerne an und empfinden sie als hilfreich.

Abschließend kann noch festgestellt werden, dass 13,5% der befragten SchülerInnen (n=268) in jedem Fall als akute RisikoschülerInnen hinsichtlich eines Scheiterns beim Übergang von der Pflichtschule in die Sekundar-II-Stufe angesehen werden müssen. Dabei ergibt sich die Zusammensetzung dieser akuten Risikogruppe nicht zufällig: Stärker besetzt wird diese Gruppe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (im Speziellen MigrantInnen erster Generation). Auch fallen 23% aller Jugendlichen mit türkischen Wurzeln in diese Hochrisikogruppe. Außerdem gilt: Je niedriger das Bildungsniveau der Eltern (bzw. unbekannt ist) und je älter die/ der Jugendliche,

[1] Personen, die selbst keine Migrationserfahrung aufweisen und im Aufnahmeland geboren wurden.

umso höher ist das Risiko, Probleme am Übergang von der Pflichtschule in den Sekundar-II-Bereich zu haben. Analog dazu gilt das für die Wohnortgröße: Je größer der Wohnort der Jugendlichen, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, in die Risikogruppe zu fallen.

Inhaltsverzeichnis

2 Projektkonzeption 12
2.1 Ausgangslage 12
2.2 Forschungsdesign 13
2.3 Arbeitspakete im Detail 14
2.4 Arbeitspakete im zeitlichen Verlauf 18
2.5 Danksagung 19
3 Theorie und Forschungsstand 20
3.1 Gesellschaftlicher Makrokontext 21
3.2 Berufsorientierung 23
3.2.1 Aspekt Information 25
3.2.2 Aspekt Bildungs- und Berufsberatung 26
3.3 Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund 29
3.3.1 Zielgruppe Mädchen (mit Migrationshintergrund) 32
3.4 Relevante Akteure im Berufsorientierungsprozess 34
3.4.1 Berufsorientierung im Kontext Schule 35
3.4.2 Eltern/ Erziehende im Prozess der beruflichen Orientierung 39
3.4.3 Anforderung an Jugendliche seitens der Betriebe 41
3.5 Problemaufriss 42
3.6 Annahmen und Hypothesen 45
4 Ergebnisse der SchülerInnen-Befragung 47
4.1 Stichprobenkonstruktion 47
4.2 Statistische Methoden 49
4.3 Demografie der Antwortenden 50
4.3.1 Alter und Geschlecht 50
4.3.2 Wohnort 52
4.3.3 Bildungsstand der Eltern 52
4.3.4 Beschäftigungsstatus der Eltern 55
4.3.5 Geschwister und Haushaltsgröße 57
4.3.6 Kindergarten 58
4.3.7 Religionsgemeinschaft 59
4.3.8 Resümee – Demografie der Befragten 60
4.4 Migrationshintergrund 61
4.4.1 Muttersprache 61
4.4.2 Staatsbürgerschaft 63
4.4.3 Herkunftsland der Eltern 65
4.4.4 Jugendliche mit Migrationshintergrund nach Generationen 66

4.4.5 Strukturelle Merkmale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund 68
4.4.1 Resümee – Jugendliche mit Migrationshintergrund 78
4.5 Schulen und Klassen 80
4.5.1 Resümee - Schulen und Klassen 86
4.6 Schulische Leistungen 87
4.6.1 Persönliche Beurteilung der eigenen Leistungen 87
4.6.2 Schulische Leistungen nach Noten und Leistungsgruppen 88
4.6.3 Formale Anforderungen für weiterführende Ausbildung 95
4.6.4 Resümee – Schulische Leistungen 100
4.7 Pläne nach der Schule 101
4.7.1 Traumberuf 101
4.7.2 Faktische Pläne nach der Pflichtschule 106
4.7.3 Chancen bzgl. der Planumsetzung 109
4.7.4 Resümee – Pläne nach der Pflichtschule 112
4.8 Persönlichkeit/ persönliche Präferenzen 114
4.8.1 Aussagen zum persönlichem Hintergrund 114
4.8.2 Aussagen zu guter Arbeit 116
4.8.3 Aussagen zur beruflichen Zukunft 120
4.8.4 Persönlichkeitstypen 125
4.8.5 Resümee – Persönlichkeit/ persönliche Präferenzen 127
4.9 Arbeit in Österreich 129
4.9.1 Aussagen zur Arbeitsplatzsituation in Österreich 129
4.9.2 Kriterien, um einen guten Arbeitsplatz in Österreich zu bekommen 130
4.9.3 Arbeitstypen 132
4.9.4 Resümee – Arbeit in Österreich 133
4.10 Aspekt Information und Beratung 135
4.10.1 Informationsquellen 138
4.10.2 Beratungsangebote 139
4.10.3 Internet 142
4.10.4 Berufsorientierungs- und Interessentests 143
4.10.5 Resümee – Aspekt Information und Beratung 146
4.11 Soziales Umfeld im Kontext Berufsorientierung 148
4.11.1 Resümee – Soziales Umfeld im Kontext Berufsorientierung 153
5 Ergebnisse der LehrerInnen-Befragung 154
5.1 Demografie und Ausbildung der befragten LehrerInnen 154
5.2 Berufsorientierung und BO-Unterricht an der Schule 156
5.3 Bewertung von Aussagen aus der Fachliteratur 161
5.4 Resümee – LehrerInnen-Befragung 164

6 Ergebnispräsentation....165
7 Zusammenschau....170
7.1 Resümee....170
7.1.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund....170
7.1.2 Zielgruppe Burschen....173
7.1.3 Soziales Umfeld....174
7.1.4 Thema Berufsorientierung allgemein....176
7.2 Annahmen und Hypothesen....179
7.3 Förderliche und hemmende Faktoren....183
8 Handlungsleitfaden und Empfehlungen....186
9 Angebote im Bereich Berufsorientierung und –beratung im Raum Oberösterreich....193
9.1 Informations- und Beratungsangebote für LehrerInnen (schulischer Kontext)....193
9.2 Informations- und Beratungsangebote für Jugendliche (institutionalisiert)....194
9.3 Beratungsangebote für Jugendliche durch Projekte und private Anbieter....195
9.4 Informationsplattformen im Internet....196
9.5 Online-Berufsorientierungs-Tests....197
10 Literaturverzeichnis....198
11 Abbildungsverzeichnis....202
12 Tabellenverzeichnis....204

Abkürzungsverzeichnis

Abkürzung	Erläuterung
Abb.	Abbildung
AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
AK	Arbeiterkammer
AKAD.	Akademie
AMS	Arbeitsmarktservice
AP	Arbeitspaket
BI	Beratungsindex
BIM	Berufsinformationsmesse
BIZ	Berufsinformationszentrum
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
BO	Berufsorientierung
BWP	Berufswahlpass
EU	Europäische Union
IBE	Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung an der Johannes Kepler Universität Linz
II	Internetindex
JKU	Johannes Kepler Universität Linz
FH	Fachhochschule
k.A.	keine Angaben
KI	Kommunikationsindex
HAK	Handelsakademie
HS	Hauptschule

HTL	Höhere technische Lehranstalt
LG	Leistungsgruppe
LSR	Landesschulrat
MH	Migrationshintergrund
OB	Ohne Bekenntnis
OLF	Out of Labour Force
OÖ	Oberösterreich
Poly	Polytechnische Schule
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
s.	siehe
Tab.	Tabelle
WB	Weiterbildung
WHS	Weiterführende höhere Schule
WK	Wirtschaftskammer

2 Projektkonzeption

2.1 Ausgangslage

Im Lauf der letzten Jahre haben sich viele Studien mit der defizitären Beteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Bildungssystem beschäftigt. Diese Defizite werden insbesondere auch in der Bildungs- und Berufsberatung sichtbar und schlagen sich in unzureichender Arbeitsmarktintegration nieder: Jugendliche mit Migrationshintergrund scheiden früher aus dem Schulsystem aus, nehmen seltener die Möglichkeit einer Lehrausbildung oder andere Formen der Höher-/ Weiterqualifizierung in Angriff. Die Folge sind unqualifizierte Tätigkeiten, die eine Reihe von Risiken – unter anderem ein gesteigertes Risiko der Betroffenheit durch Arbeitslosigkeit oder durch Armut und soziale Ausgrenzung – nach sich ziehen.

Wie viele andere Studien kommt auch die ÖIBF/IBW-Studie „Bildungs- und Berufsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund gegen Ende der Schulpflicht“ (Wieser/ Dornmayr/ Neubauer/ Rothmüller, 2008) zu dem Schluss, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund weniger durch schulische als auch außerschulische Beratungsangebote erreicht werden, obgleich deren Beratungsbedarf in der Regel höher eingestuft werden muss. Der höhere Bedarf an Beratungsangeboten liegt darin begründet, dass die Eltern vielfach als unterstützende Ressource ausfallen, da sie selbst aufgrund der eigenen formell niedrigen Bildungsniveaus nur mangelnde Informationen bzw. unzureichendes Erfahrungswissen zum Bildungssystem, den Beratungsangeboten und dem beruflichen Möglichkeitsspektrum haben. Auch das geringere soziale Kapital der Eltern kommt zum Tragen. So haben Jugendliche mit Migrationshintergrund weniger Chancen, lukrative Berufsangebote im Bekanntenkreis vermittelt zu bekommen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind demnach gezwungen, sich hinsichtlich der Konkretisierung von Bildungs- und Berufszielen selbst weiterzuhelfen. Wieser/ Dornmayr/ Neubauer/ Rothmüller bezeichnen diesen Umstand als „Selbstplatzierungsleistungen“, die bei Überforderung dazu führen können, dass Personen noch mit 20 bis 25 Jahren „in der Luft hängen“. Zahlreiche Befunde und Hinweise auf diese Zusammenhänge finden sich auch in den vom IBE im letzten Jahr durchgeführten Studien „Bildungsferne Jugendliche: Ursachen, Risiken, Chancen, Handlungsfelder“, BesucherInnenbefragung der Berufsinformationsmesse (Befragung von LehrerInnen und SchülerInnen) sowie der Studie „Bedarfsdeckung eines Angebots für benachteiligte Jugendliche in der Stadt Wels“ aus dem Jahr 2007.

Als zentrales Aktionsfeld zur Bildungs- und Berufsberatung im Allgemeinen sowie aber im Besonderen für Jugendliche mit Migrationshintergrund kann daher die Schule verortet werden. Hier kann die Zielgruppe erreicht und versucht werden, durch professionelle, institutionalisierte, passgenaue Angebote, mangelnde Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu kompensieren. Das System Schule soll aber auch an der Schnittstelle zu den Eltern und zu außerschulischen Beratungsangeboten verbessert werden. Ausgangspunkt zur Untersuchung war daher, dem - auch durch ExpertInnen des Amtes der OÖ Landesregierung bestätigten - Bedarf einer genaueren Betrachtung der Berufsorientierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nachzukommen, um daraus Handlungsempfehlungen ableiten zu können, die die Statuspassage Schule-Beruf für die Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund unterstützen.

2.2 Forschungsdesign

Ziel des Projekts, welches im Rahmen des „ESF Operationelles Programm Beschäftigung Österreich 2007-2013, Schwerpunkt 2: Bekämpfung der Arbeitslosigkeit – innovative Maßnahmen an der Schnittstelle Bildung – Arbeitsmarkt“ abgewickelt wurde, ist die Erfassung der Prozesse der Berufsorientierung und Identifikation von Handlungsfeldern für Bildungs- und BerufsberaterInnen sowohl im schulischen als auch außerschulischen Kontext. Der Begriff des Prozesses beinhaltet dabei die wesentlichen Aspekte, die im Laufe der beruflichen Orientierung berührt werden:

- Information (Quantität, Qualität, Selektion)
- Persönlicher „Reifungsprozess“ (Erkennen von Interessen, Talenten und Fähigkeiten)
- Abgleich von eigenen Interessen/ Talenten und den bestehenden Optionen/ Chancen
- Rolle der Beratung

Die Projektlaufzeit mit Start im Januar 2010 belief sich auf 12 Monate. Aufgrund der Zielsetzung wurde entschieden, SchülerInnen der 4. Klasse Hauptschule und Polytechnischen Schule als Zielgruppe der Studie festzulegen. Die Grundüberlegung bezog sich auf die Annahme, dass der skizzierte Prozess der Berufsorientierung kurz vor Beendigung der Pflichtschule schon weitgehend abgeschlossen sein sollte.

In methodischer Hinsicht wurde eine Papier-Bleistift-Erhebung in Form von Klassenzimmerbefragungen realisiert. Konkret bedeutet dies, dass während des Monates Juni 2010 insgesamt 100 Schulklassen in 34 Schulen, davon waren 26 Hauptschulen, mittels Fragebogen im Raum Oberösterreich befragt wurden.

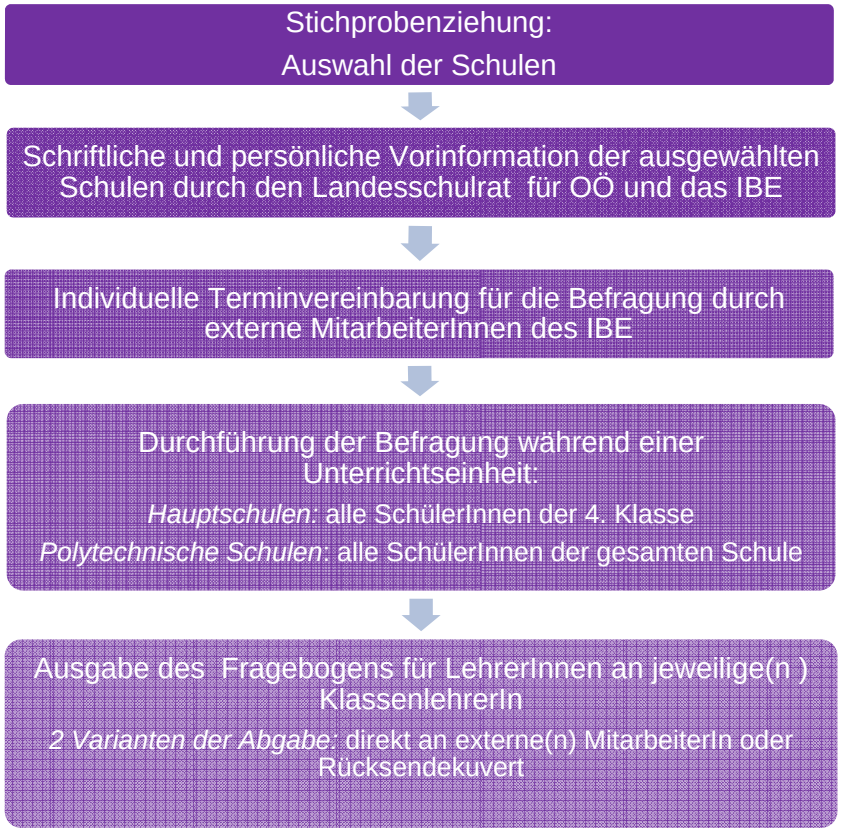
Für das Ausfüllen der Fragebögen war innerhalb des Klassenverbands jeweils eine Unterrichtseinheit vorgesehen. Ein(e) externe(r) geschulte(r) MitarbeiterIn des IBE stand während dieses gesamten Zeitraums für Fragen zur Verfügung. Diese Form der Befragungsabwicklung hat gerade bei der Zielgruppe Jugendliche einige nennenswerte Vorteile:

1. Jugendliche haben innerhalb dieses Settings (während des Regelunterrichts) ausreichend Zeit und Ruhe, um die Fragen genau durchzulesen und zu beantworten.
2. Eine solche Befragung während der Unterrichtszeit stellt für SchülerInnen eine Abwechslung dar. Das führt vielfach zu einem stärkeren Interesse an der Befragung.
3. Die Durchführung der Befragung (sowohl das Austeilen als auch Einsammeln der Fragebögen) erfolgt durch externe MitarbeiterInnen und nicht durch LehrerInnen. Das erhöht das Vertrauen in die Anonymität der Befragung.
4. Die Anleitung und Beantwortung von Fragen erfolgt durch geschulte (im Hinblick auf den konkreten Fragebogen) ExpertInnen.

All diese Aspekte ermöglichen es einerseits, inhaltlich umfangreichere Befragungen durchzuführen und somit auch komplexere Phänomene bei dieser Zielgruppe zu erfassen und führen andererseits in der Regel zu einem valideren Antwortverhalten der Jugendlichen. Weiterer Vorteil ist, dass es nur äußerst selten zu Befragungsabbrüchen kommt.

Parallel zur SchülerInnen-Befragung erhielt auch die/ der jeweilige KlassenlehrerIn einen kurzen Fragebogen, welcher unmittelbar nach der Klassen-Befragung der/ dem externen MitarbeiterIn ausgefüllt mitgegeben wurde oder mittels Rücksendekuvert direkt an das IBE übermittelt werden konnte.

Abbildung 2-1: Erhebungsablauf



2.3 Arbeitspakete im Detail

Die Projektkonzeption beinhaltet sechs Arbeitspakete, die gesamt gesehen zwei zentrale Projektziele verfolgen:

- Das Aufzeigen von förderlichen und hemmenden Wirkungszusammenhängen von Strukturen und Bedingungen auf die Berufsorientierung und Berufswahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

- Das Ableiten von Handlungsempfehlungen für alle relevanten und erreichbaren AkteurInnen (LSR/ Schule, AMS, politische EntscheidungsträgerInnen, außerschulische Beratungseinrichtungen), die auf ein passgenaues Angebot für Jugendliche mit Migrationshintergrund zielen

Die auf den Projektantrag abgestellten Arbeitspakete werden im Folgenden im Detail dargestellt.

AP0: PROJEKTADMINISTRATION

Ziele/ Produkte

- Projekteinrichtung, Organisation, Controlling
- Diverse Steuerungsdokumente, z.B.: Handbücher, Protokolle, Plandokumente

Umsetzung/ Methoden

- Projekthandbuch
- Organisationsplan
- Vorinformation
- Monitoring-Sitzungen
- Projektabrechnung
- Rekrutierung und Einschulung externer MitarbeiterInnen
- Wissenschaftliche Expertisen
- Interne Klausuren

Zeitschiene: laufend

AP1: LITERATURÜBERBLICK UND THESENGENERIERUNG

Ziele/ Produkte

- Berichtsteil zu bisher verfügbaren Befunden hinsichtlich Berufsorientierung, Berufswahl und Berufsberatung von Jugendlichen (mit Migrationshintergrund)
- Ableitung zentraler Hypothesen

Umsetzung/ Methoden

- Literaturstudium
- Desktop-Recherche

Zeitschiene: Abschluss mit 15.03.2010

AP2: BEFRAGUNGSVORBEREITUNG: FRAGEBOGEN UND ABLAUF

Ziele/ Produkte

- Einsatzbereiter Fragebogen
- Ausgearbeiteter Ablaufplan zur Befragungsdurchführung

Umsetzung/ Methoden

- Festlegung der Stichprobe
- Herstellen der Kooperationsbasis mit dem Landesschulrat OÖ und den ausgewählten Schulen
- Durchführung von n=5 explorativen Interviews mit Jugendlichen
- Fragebogenentwicklung mit den zentralen Dimensionen (für SchülerInnen)

- Pretest des Fragebogens und entsprechende Überarbeitung
- Entwicklung eines kurzen Fragebogens für die KlassenlehrerInnen
- Layoutierung und Druck der SchülerInnen-Fragebögen (n=2.100)
- Layoutierung und Druck der LehrerInnen-Fragebögen (n=100)

Zeitschiene: Abschluss mit 10.05.2010

AP3: DATENERHEBUNG UND -ERFASSUNG

Ziele/ Produkte

- Befragung von rund n=2.000 SchülerInnen der 4. Klasse Hauptschule bzw. Polytechnischen Schule im Raum Oberösterreich
- Von diesen 2.000 SchülerInnen mindestens n=400, die einen Migrationshintergrund aufweisen
- Rücklauf von n~90 bei den KlassenlehrerInnen
- Fertiger Datensatz sowohl für SchülerInnen als auch LehrerInnen

Umsetzung/ Methoden

- Durchführung der schriftlichen Befragung der Jugendlichen in Form von Gesamtklassenbefragungen durch geschulte externe MitarbeiterInnen
- Absammeln der Fragebögen und elektronische Erfassung der Daten
- Befragung der LehrerInnen mittels Fragebogen (2 Varianten der Abgabe: direkt bei der/ dem externen MitarbeiterIn unmittelbar nach der SchülerInnen-Befragung oder mittels Rücksendekuvert ans IBE übermitteln)

Zeitschiene: Abschluss mit 15.07.2010

AP4: DATENAUSWERTUNG UND -ANALYSE

Ziele/ Produkte

- Ausformulierte Befunde der Studie zu:
  - Berufsorientierung von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund
  - Zielgruppencharakteristika von Jugendlichen mit Migrationshintergrund
  - Förderliche/ hemmende Faktoren hinsichtlich Berufsorientierung
  - Zugänge und Einschätzungen der Lehrkräfte
  - erste Handlungsansätze

Umsetzung/ Methoden

- Datenbereinigung
- Statistische Auswertungen
- Metaanalysen
- Vertiefende Ableitungen von Handlungs- und Gestaltungskriterien hinsichtlich Berufsorientierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Zeitschiene: Abschluss mit 15.10.2010

AP5: TRANSFERKONFERENZ

Ziele/ Produkte

- Diskussion der Ergebnisse mit relevanten AkteurInnen im Rahmen einer Tagung
- Anregungen zur Verwendung und Weiterentwicklung der Handlungsempfehlungen bzw. des Handlungsleitfadens
- Öffentlichkeitsarbeit im Sinne der ESF-Richtlinien

Umsetzung/ Methoden

- Moderierte Konferenz
  - Ergebnispräsentation
  - Podiumsdiskussion
- Dokumentation der gesamten Konferenz mittels Video- und Audiomitschnitt

Zeitschiene: 31.10.2010

AP6: FINALISIERUNG, BERICHTSLEGUNG

Ziele/ Produkte

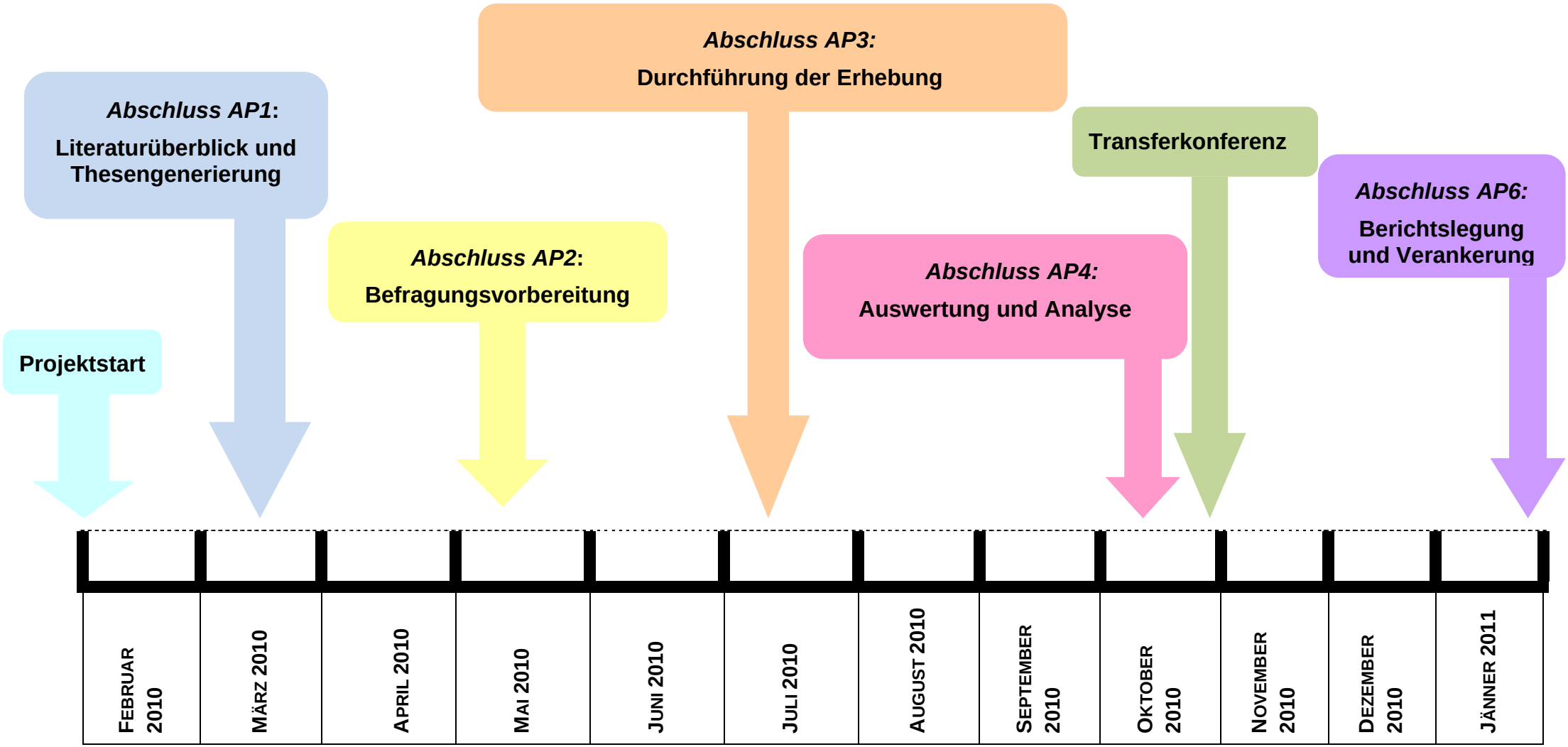
- Endbericht
- Handlungsfelder bzw. -leitfaden
- Präsentationsfoliensatz

Umsetzung/ Methoden

- Ergebnissicherung aus der Konferenz und deren Einarbeitung in den Bericht
- Verfeinerung der Handlungsfelder bzw. des Handlungsleitfadens
- Synthese
- Finale Redaktion
- Präsentation des Endprodukts beim Land OÖ

Zeitschiene: 31.01.2011

2.4 Arbeitspakete im zeitlichen Verlauf



2.5 Danksagung

Am Gelingen dieses Projektes waren eine Reihe von Personen und Institutionen maßgeblich beteiligt, weshalb diesen im Folgenden im Namen des Instituts für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung ein herzlicher Dank ausgesprochen werden soll:

Institutionen:

- Mag.[a] Elisabeth Gierlinger und Dr.[in] Renate Müller (Land Oberösterreich, Integrationsstelle)
- Amtsführender Präsident Fritz Enzenhofer und Landesschulinspektor für Allgemeinbildende Pflichtschulen Rudolf Mattle (Landesschulrat für Oberösterreich)
- allen beteiligten Hauptschulen und Polytechnischen Schulen

Externe ProjektmitarbeiterInnen

- Benning Melanie
- Gruber Regina
- Hildner Marietta
- Schwarz Carina
- Stockinger Wolfgang
- Thieme Andrea
- Wagner Stefan

ExpertInnen bei der Podiumsdiskussion

- Univ.-Prof. Dr. Johann Bacher
- Gülcan Gigl
- Mag.[a] Gertraud Jahn
- Mag.[a] Monika Pirklbauer

Wir bedanken uns für die großartige Zusammenarbeit!

3 Theorie und Forschungsstand

In diesem Abschnitt wird der bisherige Forschungsstand im Bereich Berufsorientierung und Bildungs- und Berufswahlentscheidung skizziert. Begonnen wird mit einer Charakterisierung der gesellschaftlichen Ausgangslage. Dabei wird einerseits auf den gesellschaftlichen Makrokontext und andererseits auf die Lebenslage Jugendlicher im 21. Jahrhundert eingegangen. Dies erscheint vor allem deshalb erforderlich, da das Thema Arbeitsmarkt und die Integration in diesen nicht entkoppelt von den anhaltenden gesellschaftlichen Transformationsprozessen und den damit verbundenen dominanten Trends betrachtet werden kann. Unter diesen Bedingungen ergeben sich veränderte Sozialisationsbedingungen für Jugendliche, welche sowohl Jugendliche mit als auch ohne Migrationshintergrund betreffen und insofern einer Offenlegung bedürfen.

In einem zweiten Schritt wird versucht, eine Begriffsbestimmung hinsichtlich Berufsorientierung vorzunehmen. Dabei wird auf die in der Literatur gängigsten Definitionen und die wesentlichsten beschriebenen Aspekte von Berufsorientierung eingegangen und versucht, einen umfassenden Überblick zu geben. Aufgrund des breiten Spektrums, welches der Begriff Berufsorientierung beinhaltet, wenden sich die folgenden Abhandlungen den beiden zentralsten Aspekten – Information und Bildungs- und Berufsberatung – im Detail zu. Es wird erläutert, was laut Forschungsstand hinsichtlich dieser beiden Aspekte zu beachten ist bzw. welche Elemente jeweils abgedeckt werden sollten.

Zentrales Anliegen der Studie ist es, sich mit der Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund im Speziellen auseinanderzusetzen. Insofern erweist es sich als unabdingbar, die bisherigen Forschungsbefunde zur Zielgruppe erschöpfend darzustellen. Da gerade der Aspekt der Berufsorientierung im engeren Sinn in diesem Kontext kaum beleuchtet ist, konzentrieren sich die Ausführungen vielfach auf die Problematiken der Bildungsbenachteiligung und der erschwerten Arbeitsmarktintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Darüber hinaus wird auch die Zielgruppe Mädchen/ junge Frauen, auch im Sinne einer gendersensiblen Analyse, ausführlich beleuchtet. Auch hier wird primär auf die Erkenntnisse bezüglich Arbeitsmarktintegration und den damit verbundenen Problematiken eingegangen.

Berufsorientierung ist, wie bereits angedeutet, ein äußerst komplexes Phänomen, worin eine Vielzahl von verschiedensten AkteurInnen involviert ist. Aufgrund dessen wird der Forschungsstand zu den drei relevantesten AkteurInnen – Schule, soziales Umfeld (Eltern), Betriebe/ Unternehmen – präsentiert, wobei sich der Bereich der Schule als am ergiebigsten darstellt.

Abschließend erfolgt auf Basis des Forschungsstandes ein theoretischer Problemaufriss, in dem vor allem identifizierte Forschungslücken herausgearbeitet und diskutiert werden.

3.1 Gesellschaftlicher Makrokontext

Spricht man über den Arbeitsmarkt und die Integration in diesen – was letztlich das Ziel von beruflicher Orientierung ist - muss man sich mit den Folgen des sozialen Wandels und den hinlänglich bekannten Strukturfaktoren im Bildungssystem auseinandersetzen.

Die dominanten Trends in Bezug auf den Arbeitsmarkt sind, wie Schober bereits 2001 (S. 7) herausgearbeitet hat, folgende:

- Informatisierung und Übergang zur wissensbasierten Gesellschaft
- Globalisierung der Wirtschaft und der Arbeitsmärkte
- Flexibilisierung der Arbeitsorganisation und Erwerbsformen
- Höherqualifizierung und Alterung der Erwerbsbevölkerung
- Entkoppelung der Erwerbsarbeit von Qualifizierung und sozialer Sicherung
- Entstandardisierung der Erwerbsbiografien
- Entberuflichung von Qualfizierungprozessen und Arbeitsmärkten

Zentral in Bezug auf die Transformationsprozesse am Arbeitsmarkt und Lebenslage Jugend ist die entstandene Vielfalt an Chancen und Risiken bei der Lebensführung und der Biographiegestaltung. (Kahlert/ Mansel 2007, 7) In der heutigen Gesellschaft wird man mit einem schier unüberschaubaren Angebot an berufsspezifischen Ausbildungswegen konfrontiert. Diese Entstandardisierung von Bildungs- und Berufsbiografien aufgrund der Individualisierungsprozesse macht die individuelle Konstruktion von Identitäten und Lebensentwürfen zu einer Herausforderung und führt oft zur Überforderung. (Großegger 2005, 8) Gleichzeitig kann man sich diesen Herausforderungen nicht entziehen und eine individuelle Planung der Bildungskarriere ist gleichermaßen notwendig wie schwierig. (Kahlert/ Mansel 2007, 7) Parallel zu diesen Entwicklungen im Zuge der Modernisierungsprozesse wird die Begrenztheit des Arbeitsmarktes immer deutlicher. Insofern sind die globalen Veränderungsprozesse als auch lokale demografische Rahmenbedingungen und Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt gekennzeichnet durch eine Verschärfung des Konkurrenz- und Preiskampfes, welche die Anforderungen einerseits am Übergang ins Erwerbsleben und andererseits hinsichtlich des Verbleibs am Arbeitsmarkt erhöhen. (Pool Maag 2008, 126)

In der speziellen Auseinandersetzung mit der Zielgruppe Jugendliche muss darüber hinaus auf Veränderungen in der jugendlichen Sozialisation hingewiesen werden. Specht (1997, 67ff), der auf diese schon 1997 hindeutete, geht davon aus, dass diese veränderte Sozialisation zu unterschiedlichen Lebensproblemen und Kinder-/ Jugendsorgen führt:

- verstärkte Umsetzung individualisierter und institutionalisierter Konzepte der kindlichen Förderung (Stichwort: Lernkindheit, Scholarisierung[2])
- Funktionsverlust der Kernfamilie
- vermehrt Verlustängste bzw. -erfahrungen durch Ereignisse im privaten Kontext (z.B.: Trennung der Eltern)
- Expansion autonomer medialer Versorgung der Kinder und Jugendlichen
- Überforderung durch wachsende Informationsflut
- Verlust an Sicherheit durch neue Freiheits- und Entscheidungsräume bzw. –zwänge
- Mitbetroffenheit bzgl. der Krise der Arbeitsgesellschaft

[2] Nähere Ausführungen dazu von Krüger, Heinz-Hermann/ Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2010.

Inmitten all dieser veränderten Sozialisationsbedingungen für Jugendliche und der dadurch möglichen Kumulierung problematischer Lebenslagen ist vor allem die Mitbetroffenheit an der Krise der Arbeitsgesellschaft virulent: Jugendliche eifern auch heute dem schwer oder kaum umsetzbaren sozialen Konstrukt der „Normalbiografie" – einem „bruchlosen" Erwerbsverlauf nach.

Denn obwohl der Beruf an sich an Bedeutung verloren hat und Arbeit unsicherer geworden ist, hat sie doch nie ihre strukturgebende Funktion für die Identitätsbildung eingebüßt. (Kahlert/ Mansel 2007, 7) Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass empirische Jugendstudien immer wieder bestätigen, dass bei Jugendlichen eine gute Ausbildung und ein sicherer Arbeitsplatz, der ihren Talenten entspricht und Spaß macht, ganz oben auf der Prioritätenliste stehen. (Lentner/ Niederberger 2010, S. 100; Nemetz et al 2003, S. 11) Umgekehrt gehört die Sorge, keinen (guten) Job zu finden, zu den großen Lebensthemen und -ängsten der Jugendlichen am Beginn des 21. Jahrhunderts. (Lentner/ Niederberger 2010, S. 97; Hurrelmann/ Albert 2006, S. 74f; Großegger 2005, S. 8) Dabei sind diese Ängste durchaus berechtigt. Für diese Generation ist es quasi unabhängig vom Ausbildungsniveau (Stichwort: „Generation Praktikum", Maßnahmenkarrieren) nicht mehr selbstverständlich, im Wahl- bzw. Wunschberuf Karriere zu machen (Großegger 2005, 14) bzw. überhaupt eine zukunftsträchtige Ausbildung absolvieren zu können. Großegger (2005, 77ff) spricht sogar davon, dass die heutige junge Generation in einer Welt aufwächst, in der langfristige Planungen – sowohl in beruflicher als auch privater Hinsicht – zur Utopie werden. So ist gerade unter der jüngeren Bevölkerung eine Ausbildungsmisere bzw. Jobless growth[3] (Dimbath 2007, 163) deutlich feststellbar und Jugendarbeitslosigkeit erweist sich als ein europaweites Phänomen und Problem. Die Problematik des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung bzw. in den Arbeitsmarkt ist zur gesellschaftlichen Normalität geworden. (Ahrens 2007, 189)

Um dennoch dieses Konstrukt der „Normalbiografie" bzw. eine „Sicherheit spendende" Alternative realisieren zu können und den Anforderungen in der Arbeitswelt dauerhaft gerecht zu werden, bedarf es einem Bündel an Kompetenzen. Dazu gehören eine grundlegende Lern- und Qualifikationsbereitschaft, theoretische Kenntnisse, planerische und soziale Kompetenzen (Wiezorek 2007, 101), aber auch das Abwägen von Risiken, Flexibilität und die Bereitschaft, Entscheidungen zu treffen. Diese erhöhten Ausbildungserfordernisse haben auch dazu geführt, dass Jugendliche heute immer länger im Ausbildungssystem verweilen, der Erwerbseintritt später erfolgt und somit auch höhere Ausbildungen abgeschlossen werden (Großegger 2005, 26), genauso wie für bereits in den Arbeitsmarkt integrierte Personen, die Bereitschaft zum Lebenslangen Lernen (Stichwort: Fortbildungen, Umschulungen) an Stellenwert gewonnen hat. Dabei darf nicht vergessen werden, dass Bildungsaspiration nicht „naturgegeben" ist (Wiezorek 2007, 101) und die angesprochenen Kompetenzen ungleich verteilt sind. Insofern spricht Böhnisch (2002 zit. n. Kupfer 2010, 12) davon, dass es mittlerweile weniger um die „Vererbung" des sozialen Status der Eltern an die Kinder geht, als vielmehr um die Vermittlung der Fähigkeit, sich in Unübersichtlichkeit zurechtzufinden. Vor allem bildungsbenachteiligte Gruppen und Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern, wovon Jugendliche mit Migrationshintergrund verstärkt betroffen sind, weisen hier oft massive Defizite auf. (Lentner, 2011) Insofern kann hier von einer neuen Form der „Vererbung" des sozialen Status gesprochen werden. Auch Pool Maag (2008, 126)

[3] Jobless growth bezeichnet das Phänomen, dass trotz Erholung der Konjunktur keine Zunahme der Beschäftigungszahlen eintritt.

betont in diesem Kontext, dass vor allem Jugendliche, Frauen und ältere Menschen mit diesen Ungewissheiten und Möglichkeiten der globalisierten Arbeitswelt schlechter umgehen können.

Aus einer gesamtgesellschaftlichen Sicht heraus erscheint es als essentiell, gerade Jugendliche erfolgreich in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Einerseits stellte die Teilhabe am Berufsleben einen entscheidenden Schritt zur sozialen Integration dar. (Großegger 2005, 36) Andererseits sind sich ExpertInnen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung einig, dass ohne eine nachhaltige quantitative und qualitative Verbesserung des Ausbildungspotenzials in naher Zukunft ein gravierender Fachkräftemangel eintreten wird. (Famulla 2008, 27f) Gleichzeitig spielen gerade Menschen mit Migrationshintergrund im Kontext der FacharbeiterInnenproblematik eine entscheidende Rolle, da es sich nach wie vor um eine Bevölkerungsgruppe handelt, die aus formaler Sicht (Stichwort: Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen) signifikant häufiger niedrig- oder unqualifiziert ist.

Klar ist, wenn die Bewältigung der Übergänge (Schule – Ausbildung und Ausbildung – Erwerbsleben) für Jugendliche immer schwieriger wird, auch die Frage, wie auf solche Übergänge vorbereitet werden soll, an Brisanz zunimmt. (Ahrens 2007, 187) Famulla (2008, 12, 27) betont dabei, dass Beruflichkeit, Ausbildungsfähigkeit und Ausbildungsreife neu definiert werden müssen. Mit Blick auf die Zielgruppe Jugendliche kann dabei gerade die Berufsausbildung als erster Schritt in Richtung Integration in den Arbeitsmarkt kaum überschätzt werden. Hinzu kommt, dass Befunde der Bildungs- und Weiterbildungsforschung deutlich machen, dass individuelle Lebensläufe heute in hohem Maße durch institutionelle Vorgaben und die damit möglichen Bildungs-, Schul- und Lebenserfahrungen beeinflusst werden. Und so prägt die Wahl der Ausbildung und des Berufs sowohl Erwerbsbiografien und auch Phasen der Familien- und Persönlichkeitsentwicklung entscheidend mit. (Pool Maag 2008, 127) In Anbetracht dieser Umstände und der angesprochenen Optionenvielfalt erscheint ein gezieltes Informations- und Orientierungsangebot zur Unterstützung bei diesen Wahlprozessen von zentraler Bedeutung. (Großegger 2005, 39)

3.2 Berufsorientierung

Berufsorientierung steht im Zuge des umrissenen grundlegenden Strukturwandels vor zentralen Herausforderungen. Es gilt, Strategien zu entwickeln, um mit dieser steigenden Nicht-Planbarkeit bzw. Nicht-Linearität von Bildungs- und Berufsverläufen umgehen zu lernen. (Großegger 2005, 82). Bußhoff (1998, 14) weist darauf hin, dass Person und Umwelt miteinander verflochten sind. Wenn sich also die Umwelt ständig verändert, muss von der Vorstellung einer weitgehend stabilen Persönlichkeitsstruktur Abstand genommen werden. Die Validität dieser Annahme sieht Bußhoff in den sich ständig ändernden Berufswünschen von Jugendlichen.

In der Literatur zum Thema Berufsorientierung scheint sich das Paradigma durchgesetzt zu haben, Berufsorientierung als Prozess, als Entwicklungsaufgabe und vor allem Kompetenz zu interpretieren. Weshalb vielfach angeraten wird, einen sehr breiten Ansatz von Berufsinformation und –orientierung zu realisieren. Ginzberg (1951), welcher die Berufswahl erstmals als Entwicklungsprozess gefasst hat, geht davon aus, dass dieser Prozess in der Vorpubertät ansetzt und mit dem Eintritt ins Berufsleben abgeschlossen wird. Berufswahl ist somit eine Kette von Entscheidungen. (Jochinger 2008, 46) Der Begriff der ***Berufsorien-***

tierung ist laut Butz (2008b) dagegen weiter zu fassen. „Berufsorientierung ist ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt." (Butz 2008b, 50) Im Sinne dieser Definition erscheinen vier Punkte zentral (Butz 2008b, 50):

- Berufsorientierung als Annäherung und Abstimmung zwischen den Polen Individuum und Arbeitswelt
- Berufsorientierung als lebenslanger Prozess
- Berufsorientierung als individuelle Lernleistung, die grundsätzlich unabhängig vom Lernort ist
- Notwendigkeit des neuen Austarierens aufgrund von Wandlungsprozessen in allen Bereichen

Laut Holland (zit. n. Bußhoff 1998, 38f) hängt die „richtige" Zuordnung von Person und Beruf demnach davon ab, „wie gut der Berufswähler sich selbst kennt (Selbstkenntnis, bezogen auf Persönlichkeitsmuster und das Anspruchsniveau), wie gut er über Berufe informiert ist (Berufskenntnis) und in welchem Maße es ihm gelingt, unter den jeweils gegebenen Bedingungen seine Vorstellungen umzusetzen".

In Bezug auf die Zielgruppe Jugendliche und aus pädagogischer Sicht wird Berufsorientierung mit dem Begriff der Ausbildungsreife gefasst. ***Ausbildungsreife*** bezieht sich auf die entwickelte Fähigkeit des Jugendlichen, berufliche Alternativen erkennen und bewerten zu können und zielt begrifflich somit auf einen vorübergehenden Abschluss des Berufsorientierungsprozesses. (Ahrens 2007, 190) Womit auch der Paradigmenwechsel in der Bildungsforschung und hinsichtlich Berufsorientierung angesprochen ist, welcher dem Begriff der Kompetenz einen zentralen Stellenwert einräumt. Insofern steht in vielen Konzepten, wie dem Kooperationsmodell der Berufswahlvorbereitung nach Egloff (zit. n. Zihlmann 1998, 98), die Förderung der sogenannten Übergangskompetenz der Jugendlichen und ihrer Eltern im Vordergrund. Aus der Sicht Bußhoffs stellen sich Übergänge als Perioden dar, wo Identität eine krisenhafte Entwicklung durchläuft, damit verbunden sind sowohl Gefahren des Verlusts, als auch Chancen der Neugestaltung. Übergänge können darüber hinaus die Folge von freien Entscheidungen sein und/ oder von äußeren Umständen. (Bußhoff 1998, 21ff) Im Fall von Jugendlichen an der Schwelle zur Ausbildung bzw. zum Arbeitsmarkt sind diese Übertritte stark durch strukturelle, also äußere Umstände bestimmt, was in Bezug auf den Bewältigungsprozess zentral erscheint. ***Übergangs- oder Transitionskompetenz*** ist insofern definiert als die Art und Weise, wie mit Diskontinuitäten und Brüchen innerhalb einer Biografie umgegangen wird. Es handelt sich um die Fähigkeit, zwischen Anforderung und Voraussetzung zu vermitteln. (Pool Maag 2008, 130f) Dies bedeutet, dass im Kontext Berufsorientierung sechs grobe Ziele bzw. Themen in der pädagogischen Arbeit mit den Jugendlichen virulent werden. (Zihlmann 1998, 98):

- *Ich-Bildung:* Bereitschaft aufbauen, sich auf den Übergang einzulassen
- *Selbsterfahrung, Identitätsentwicklung*: Erarbeitung des Selbstbildes
- *Erkundung der Arbeits- und Berufswelt:* Abgleich des Selbstbildes mit den Berufs-Interessenfeldern

- *Informationsverarbeitung:* Kennenlernen von berufs- und schulkundlichen Informationsstellen und -quellen
- *Wahrnehmung und Bewertung von Alternativen:* Erstellung einer Auswahl von passenden Berufen
- *Entscheidungs- und Realisierungsaktivitäten:* Besprechung und Auswertung bisheriger Erfahrungen mit Bezugspersonen

Die Berufswahl stellt immer ein Abwägen von eigenen Wünschen und den zur Verfügung stehenden Möglichkeiten dar. Insofern erscheint gerade bei Jugendlichen der Aspekt der Kompromissprozesse als essentiell. Gottfredsons (1981) ***Eingrenzungs- und Kompromiss-theorie*** benennt hierbei drei „Entscheidungsgrenzen" – Geschlechtstypik-Grenze, Prestige-Grenze, Anstrengungs-Grenze (Interessen). Es wird angenommen, dass, wenn eine große Differenz zwischen Wunsch und Realisierbarkeit besteht, zuerst der Geschlechtstypik der Vorrang gegeben wird, gefolgt von Prestige- und Interessengesichtspunkten. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass, wenn die Kompromisserfordernisse nur ein mittleres Maß annehmen, zuerst Prestigegesichtspunkte greifen, bevor Interesse und Geschlechtstypik zum Tragen kommen. Nur wenn Wunsch und Realisierbarkeit nah beieinander liegen und somit nur geringe Kompromissleistungen notwendig sind, greifen zuerst Interessenaspekte vor der Prestige- und der Geschlechtstypik-Grenze. (Bußhoff 1998, 27ff) Wesentlich ist also, auch um Berufswahlentscheidungen zu verstehen, wie viel Kompromissleistungen erforderlich waren bzw. sind.

Es wird deutlich, dass eine Vielzahl von Variablen bestimmt, ob Jugendliche den Übergang von der Schule in den Beruf erfolgreich bewältigen. (Pool Maag 2008, 149) Gleichzeitig wird auch sichtbar, dass sich ein Verständnis von Berufsorientierung entwickelt hat, welches weniger auf die wissens- oder berufsfachbezogene Bildung konzentriert ist, sondern als Teil von Allgemeinbildung im Sinne einer Stärkung der Persönlichkeit und Handlungsfähigkeit von Jugendlichen verstanden wird. (Famulla 2008, 40)

3.2.1 Aspekt Information

Der Aspekt "Information" verweist darauf, die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten zu kennen und stellt im Prozess der Berufsorientierung den ersten wesentlichen Schritt dar. Weisen Individuen wesentliche Defizite bei den folgenden relevanten Informationsaspekten auf, ist ein passendes „Matching" nur schwer realisierbar:

- Struktur des Bildungssystems und der entsprechenden Bildungswege (Durchlässigkeit, Anschlussfähigkeit)
- Ausbildungswege (duale Berufsausbildung, weiterführende Schulen)
- mögliche (Ausbildungs-)Berufe, auch a-traditionelle Ausbildungskombinationen
- verfügbare Beratungs- und Unterstützungsangebote in Bezug auf die Bildungs- und Berufswahlentscheidungen
- Überblick über die objektiven Rahmenbedingungen in Bezug auf den Arbeitsmarkt (z.B.: Job-Chancen, Verdienstmöglichkeiten)

Dabei ergeben sich für Berufs- und BildungsberaterInnen und/ oder LehrerInnen im Kontext Jugend vor allem drei Probleme/ Hürden: die Fülle der Möglichkeiten, die Aktualität der Informationen und die Darstellung/ Aufbereitung der Informationen. Wie eingangs expliziert, ist

die moderne Gesellschaft massiven gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozessen unterworfen, welche gerade in Bezug auf die Arbeitswelt deutlich werden. Entstandardisierung von Erwerbsformen und -biografien und eine Pluralisierung von Lebenslagen sind bekannte Phänomene dieser Entwicklungen. Insofern sehen sich alle Beteiligten mit einem vergleichbar riesigen Angebot an Ausbildungswegen und Berufsoptionen konfrontiert. Eine Vielfalt, die es selbst für ExpertInnen in diesem Feld schwer macht, den Überblick zu bewahren und eine Gewichtung der Informationen vorzunehmen. Dieser Aspekt verschärft sich, wenn der Anspruch auf Aktualität mit einbezogen wird. Nicht nur, dass das Individuum mit einer nie gekannten Vielfalt an Optionen konfrontiert ist, diese Vielfalt ist auch einem fortwährenden raschen Wandel unterworfen. Gerade Informationen in Bezug auf den Arbeitsmarkt können innerhalb von kürzester Zeit überholt sein. Dies wird auch in den Klagen von Jugendlichen sichtbar, die darauf verweisen, dass niemand sagen kann, welche Berufe eigentlich „Zukunft haben“. (Schober 2001, 3) Insofern wird das Problem der Darstellung bzw. Aufbereitung von Informationen vor allem in Bezug auf die Gruppe der Jugendlichen virulent. Großegger (2005, 44) spricht sich dafür aus, dass Erwachsene und Jugendliche im Bereich der Berufsinformation als zwei grundsätzlich verschiedene Zielgruppen anzusehen sind. Sie benennt sechs zentrale Punkte, die bei der Informationsaufbereitung für Jugendliche schlagend werden (Großegger 2005, 43ff):

- selbsterklärende Informationsgestaltung
- jugendgerechte Sprache und Design
- Informationen weniger textlastig gestalten
- auf das Wesentliche beschränken und Informationen gezielt auswählen
- auf Aktualität achten
- Internet als DAS Informationsmedium

Als wesentliche Herausforderung hinsichtlich des Aspektes Information erscheint daher, einer Überforderung bei den beteiligten AkteurInnen durch ein gezieltes Informieren entgegen zu wirken.

3.2.2 Aspekt Bildungs- und Berufsberatung

Beratung ist laut Bußhoff (1998, 9) als ein Bündel von Aufgaben zu verstehen, wozu die Berufswahlvorbereitung als auch die berufliche Beratung gehören. Berufsberatungsdienste haben somit die Aufgabe, „Personen bei der Bewältigung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung zu unterstützen“. (Bußhoff 1998, 10) Zentral hierbei ist, dass berufliche Übergänge alle Lebensbereiche betreffen und die Person selbst auch als Quelle einer von ihr ausgehenden Dynamik betrachtet werden muss. Deshalb spricht sich Bußhoff dafür aus, der Berufsberatung nur eine unterstützende Funktion zuzusprechen und Abstand davon zu nehmen, die Ratsuchenden einer bestimmten Prozedur zu unterwerfen. Betroffene, und vor allem Jugendliche, dürfen nicht in die Situation kommen, dass etwas mit ihnen gemacht wird (getestet, informiert, beraten), ihnen somit nur eine passive Rolle zukommt. (Bußhoff 1998, 71ff)

Wesentlicher Aspekt in Bezug auf Bildungs- und Berufsberatung ist der Prozess der Entscheidungsfindung, welcher in drei grob umrissene Phasen untergliedert werden kann: Explorative Phase, Kristallisationsphase und Spezifikationsphase. (Jochinger 2008, 49) Janis

und Mann (zit. n. Bußhoff 1998, 49) bestimmen dabei sieben wesentliche Gütekritieren bzw. Schritte für eine „gute“ Entscheidung:

- gründliches Prüfen von Alternativen
- Klärung der angestrebten Ziele und der tangierten Werte
- Abwägen der negativen und positiven Konsequenzen einer jeden Alternative
- Suche nach relevanten neuen Informationen zur weiteren Überprüfung von Alternativen
- unvoreingenommene Aufnahme und Berücksichtigung neuer Informationen und gegebenenfalls von ExpertInnenmeinungen
- erneute Überprüfung und Bewertung der Konsequenzen aller Alternativen, auch der zunächst als nicht akzeptabel eingeschätzten
- Entscheidung und Planung der Ausführung der präferierten Alternative unter besonderer Beachtung vermuteter Risiken

Aus Bußhoffs Sicht (1998, 49) muss dem Schritt der gründlichen Prüfung von Alternativen eine Einschätzung der Herausforderung insgesamt vorausgehen, genauso wie er abschließend das Festhalten an Entscheidungen, auch bei Realisierungsschwierigkeiten, als zentral erachtet.

Gleichzeitig machen empirische Befunde deutlich, dass es verschiedene Entscheidungstypen gibt, die diese Schritte in unterschiedlicher Art und Weise abarbeiten bzw. aufgreifen. Bimrose, Barnes und Hughes (2008) identifizieren vier unterschiedliche Typen hinsichtlich des Umgangs mit Entscheidungen bzw. Fragen der (Bildungs-)Karriere:

- *Evaluative Careerists*
  Als Entscheidungsgrundlage dient dieser Gruppe vordergründig die Selbsteinschätzung bezüglich der Identifikation und Evaluation von individuellen Bedürfnissen, Werten und Fähigkeiten. (Bimrose, Barnes und Hughes 2008, 33f)

- *Strategic Careerists*
  Die strategischen Entscheidungstypen schätzen die Optionen ein und formulieren darauf aufbauend Pläne, um ein fokussiertes Ziel zu erreichen. Zentrales Kriterium ist hier die „Gewinnmaximierung“ auf Basis von rationalen Bedingungen. (Bimrose, Barnes und Hughes 2008, 38ff)

- *Aspirational Careerists*
  Diese Gruppe trifft ihre Entscheidungen auf Basis von fokussierten, aber relativ weit entfernten Karrierezielen. Gleichzeitig sind ihre Entscheidungen untrennbar mit der persönlichen Lebenslage und individuellen Prioritäten verbunden. (Bimrose, Barnes und Hughes 2008, 44ff)

- *Opportunistic Careerists*
  Die opportunistischen Entscheidungstypen zeichnen sich dadurch aus, dass sie eher gegebene Möglichkeiten nützen, anstatt bewusste Entscheidungen bezüglich Arbeit oder Bildung zu treffen. Dementsprechend sind ihre Karrierevorstellungen eher vage und unbestimmt. Diese Gruppe repräsentiert das Konzept der „Planned Happenstance“ nach Mitchell, Leven & Krumboltz sehr gut. (Bimrose, Barnes und Hughes 2008, 49ff)

Neben diesen grundsätzlichen Entscheidungstypen arbeitet Großegger (2005, S. 89ff) speziell in Bezug auf die Zielgruppe Jugendliche vier Mentalitätstypen hinsichtlich Ausbildung und Arbeit heraus: Die ***Orientierungslosen*** zeigen sich perspektiven- und orientierungslos und suchen auch nicht gezielt nach Orientierungspunkten. Außerdem weisen sie bei der Fähigkeit, Diskontinuitäten erfolgreich zu bewältigen, Defizite auf, genauso wie es ihnen an Flexibilität mangelt. Bei den ***Nicht-jetzt-AkteurInnen*** sind die Prinzipien passives Abwarten und selbstgewährter Aufschub vordergründig. Sie weisen ein geringe Reflexionsbereitschaft auf, haben Informationsdefizite und sind vielfach eher naiv. Die ***Eigeninitiativen*** zeichnen sich im Wesentlichen durch „Eigenverantwortung" und „Positives Denken" aus. Sie gestalten sich selbst Brückenlösungen und Planbarkeit ist für sie kein vorrangiges Ziel. Umgekehrt sind die ***Traditionell-Soliden*** durch ein hohes Sicherheitsbedürfnis charakterisiert und räumen Kontinuität einen entsprechend hohen Stellenwert ein. Gleichzeitig weisen sie nur eine geringe Flexibilitätsbereitschaft auf.

Diese Unterscheidung nach bestimmten Typen und Mustern der beruflichen Orientierung macht deutlich, dass das Selbstkonzept einer Person im Prozess der Berufs- und Bildungsberatung eine große Rolle spielt (Bußhoff 1998, 64) und Beratungskonzepte nicht pauschal auf alle übertragen werden können.

Gleichzeitig muss sich Bildungs- und Berufsberatung angesichts des raschen sozialen und gesellschaftlichen Wandels fragen, ob es wirklich noch der „Beruf" in seiner klassischen Bedeutung ist, worauf Jugendliche vorbereitet werden sollen oder ob Berufsorientierung ein neues „Leitbild" erwerbswirtschaftlicher Arbeit braucht. (Schober 2001, 2) Statt der Orientierung an der „Normalbiografie" bzw. am „Lebensberuf" plädiert Schober (Schober 2001, 12) für eine neue Orientierung in Richtung individueller Arbeitsorientierung (Ziele, Werte, Fähigkeiten, Interessen, Ressourcen usw.) und persönlicher Laufbahnentwicklung (Weg, Optionen usw.). Und auch Großegger (2005, S. 71ff) setzt bei den Optimierungsvorschlägen für den Berufs- und Bildungsberatungsbereich hier an. Aus ihrer Sicht geht es nicht darum, Diskontinuitäten und Brüche abzuwehren, sondern die Selbstmanagementkompetenz so zu stärken, dass Brüche in der Bildungs- und Berufsbiografie bestmöglich gemeistert werden können. Hierzu gehört, dass der persönliche Beratungsprozess intensiviert und von Normalitätsvorstellungen und Linearitätsdenken Abstand genommen wird. In diesem Kontext spielt gerade die Aus- und Weiterbildung von Bildungs- und BerufsberaterInnen sowie LehrerInnen eine entscheidende Rolle, wo einheitliche Qualitätsstandards formuliert werden sollten. Außerdem sollte die Thematik Berufsorientierung insgesamt lebensweltlich verankert werden.

Gleichzeitig betont Schober (2001, 3), dass die Beratungsangebote noch nie so vielfältig, zahlreich und qualitativ hochwertig waren wie heute und erkennt eher in der Fülle das Problem. Aus ihrer Sicht müssen die Angebote deshalb strukturiert, koordiniert und transparent gemacht werden, genauso wie eine Bewertung dieser vorgenommen werden muss. Großegger (2005, 71ff) spricht sich diesbezüglich für eine bessere Informationspolitik und Koordination der bestehenden Angebote aus und bringt die Etablierung einer zentralen Anlaufstelle in die Diskussion ein. Lücken werden hingegen bezüglich niederschwelliger und aufsuchender Angebote geortet, genauso wie in Bezug auf projektbezogene Maßnahmen bzw. zielgruppenspezifische Angebote. Im Beratungsprozess mit Jugendlichen erscheint darüber hinaus eine „Kommunikation auf gleicher Augenhöhe" als konstitutiv. (Großegger 2005, 178)

3.3 Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund

Die Ergebnisse der Studie „Bildungsferne Jugendliche“ des Instituts für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung (Lentner/ Niederberger 2009) und vergleichbare empirische Arbeiten in diesem Feld (z.B.: PISA-Studie) zeigen eine starke Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auf. „Die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund dauern weniger lang und sind weniger erfolgreich. Sie sind überproportional in den PISA-Risikogruppen vertreten, sind in Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert und haben daher enorme Probleme beim Eintritt in den Arbeitsmarkt. (Bauer/ Kainz 2007, 1) Obwohl die Gruppe der Jugendlichen mit ausländischen Wurzeln relativ heterogen ist, sind insgesamt gesehen sowohl auf der Ebene des Schulsystems wie des Arbeitsmarktsystems strukturelle Benachteiligungen sichtbar. Genauso als auch diese sozialen Ungleichheitslagen über Generationen weitergegeben und reproduziert werden.

In Österreich sind die stärksten Einwanderungsgruppen - abgesehen von Personen aus dem westeuropäischen Raum - einerseits Personen, die als sogenannte GastarbeiterInnen, vor allem aus Ex-Jugoslawien und der Türkei, emigrierten und Flüchtlinge aus dem ex-jugoslawischen Raum. Laut Statistik Austria (Stand: 01.01.2010) sind in Oberösterreich 12% der Bevölkerung nicht in Österreich geboren. Von diesen 12% sind wiederum 62% einem Geburtsland außerhalb der Europäischen Union zuzurechnen. Eine erneute Differenzierung zeigt, dass davon 58% in einem ex-jugoslawischen Land geboren wurden und 18% stammen aus der Türkei. Insgesamt stellt sich die Migrationssituation in (Ober-)Österreich sehr ähnlich wie in Deutschland dar. Aufgrund des fehlenden Datenmaterials für Österreich werden in weiterer Folge überwiegend Befunde deutscher Studien skizziert.

Bei beiden genannten Einwanderungsgruppen ging die Politik davon aus, dass sich diese nicht im Einwanderungsland niederlassen und wenn doch, dass es zur Assimilation[4] kommen würde. (Boss-Nünning et al 2008, 13) Dementsprechend erweist sich das Bildungswesen sowohl in Österreich als auch in Deutschland als unangepasst für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Dies ergibt sich einerseits durch den additiven, auch stark differenzierten Aufbau des Bildungswesens im deutschsprachigen Raum (Schroeder 1998, 102ff). Dadurch ist gerade ein erfolgreicher Quereinstieg ins Bildungssystem nur schwer realisierbar. Gleichzeitig benötigt so eine komplexe Struktur gute Kenntnisse über das jeweilige Bildungssystem und die jeweiligen Wege, um auch die „richtigen“ Bildungsentscheidungen/ -strategien zu forcieren. Aber gerade an diesem Wissen mangelt es vielen Einwanderungsfamilien und diese Informationsdefizite können großteils auch nicht durch Kenntnisse über das Bildungswesen im Herkunftsland kompensiert werden - in der Türkei endet die Schulpflicht zum Beispiel nach fünf Jahren. Die Aufnahmegesellschaften wiederum waren hier auch vielfach nicht bestrebt, diese Informationsdefizite zu beheben. (Boss-Nünning et al, 2008, 13) Erst langsam wird hier versucht, durch spezielle Bildungs- und Berufsorientierungsangebote einzugreifen. Andererseits wird im Bildungssystem bis heute die Mehrsprachigkeit als Sonderfall behandelt, was auch mit einer Beschneidung der Muttersprache und somit der kulturellen Identität einhergeht. Jugendliche mit Migrationshintergrund stehen also zwischen einer multikulturellen Lebenswelt einerseits und einem monokulturellen

[4] Anpassung einer Minderheitengesellschaft an die Leitkultur mit dem Endzustand der völligen Übernahme von Werten und Lebensweisen.

Bildungssystem andererseits, da sich bis dato keine Pädagogik der Vielfalt durchgesetzt hat. (Schroeder 1998, 102ff)

Die Gruppe der Zugewanderten ist keine homogene Gruppe und unterscheidet sich hinsichtlich verschiedener Merkmale (Staatsangehörigkeit, Rechtsstatus, Migrationshintergrund, soziale Lage im Herkunftsland, aber auch 1./ 2./ 3. Generation der Zuwanderung usw.). Dennoch lassen sich vielfach übergreifende Problemlagen festmachen: Viele Migrationsfamilien gaben und geben ihren Kindern die Botschaft mit, dass es sich – wie die Annahmen der Politik – um eine Übergangssituation handelt, wodurch eine langfristige Planung kaum möglich ist. (Boss-Nünning et al 2008, 13) Dadurch werden eher kurzfristige Bildungsstrategien realisiert, was allerdings gerade in Ländern wie Österreich, wo das Qualifikationsniveau als einer der zentralen Allokationsmechanismen für den Arbeitsmarkt interpretiert werden kann, langfristig kontraproduktiv ist und vielfach zu Positionen mit niedrigem sozioökonomischen Status führt. Außerdem sind sie im Berufsleben im Aufnahmeland eher in Positionen, die ein niedriges Qualifikationsniveau erfordern, anzutreffen - ob nun verursacht durch niedrige Bildungsniveaus oder unzureichende Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen.

Das Verhältnis der Eltern der ersten Generation zu hiesigen Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen und den Beratungs- und Anlaufstellen war und ist bestimmt durch Unkenntnis über das Schulsystem, die Ausrichtung der Lebensplanung auf die Rückkehr ins Heimatland sowie eine Ausländerpolitik, welche ihnen kaum die Sicherheit gab, dass sie und ihre Kinder längerfristig in Österreich bleiben können, und nicht die oft unterstellte mangelnde Bildungsmotivation. (Boss-Nünning et al 2008, 15) Wesentlich in diesem Kontext erscheint auch, dass hier eine Generation von Menschen mit Migrationshintergrund heranwuchs, die ambivalente oder negative Erfahrungen mit dem vorherrschenden Bildungssystem gemacht hat und großteils erneut einer bildungsfernen Schicht zu zuordnen ist. Diese sind nun selbst Eltern. (Boss-Nünning et al 2008, 17) Der starke Einfluss, den das soziale Milieu vor allem im Kontext von Bildungsaspiration in differenzierten Bildungssystemen wie Österreich ausübt, ist aus wissenschaftlicher Sicht klar bestätigt: Während also Jugendliche, deren Eltern über maximal Pflichtschulabschluss verfügen, signifikant häufiger selbst als bildungsfern einzustufen sind, sind Jugendliche, deren Eltern über eine Ausbildung auf Hochschulniveau verfügen, auch in der universitären Ausbildung überrepräsentiert. Gleichzeitig belegen Studien, dass LehrerInnen von SchülerInnen aus den unteren sozialen Schichten, aus eingewanderten Familien oder ethnischen Minderheiten häufig weniger erwarten (Schofield 2006, iii).

Aufgrund dieser schlechteren Ausgangssituation hinsichtlich Bildung ergeben sich auch vermehrt Schwierigkeiten beim Übergang in den Arbeitsmarkt bzw. in eine (duale) Berufsausbildung. Dies wird auch anhand der Arbeitslosenquoten deutlich: Während die Arbeitslosenquote 2009[5] laut Statistik Austria bei Personen, welche in Österreich geboren wurden, bei 4,3% lag, waren es bei Personen, die im Ausland geboren wurden, 9,5%. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind also sowohl bei den Zugangsmöglichkeiten zum Ausbildungs-/ Arbeitsmarkt als auch in ihren Chancen am Arbeitsmarkt eingeschränkt. (Großegger 2005, 36) Allerdings können diese Schwierigkeiten nicht ausschließlich auf schlechtere Bildungsleistungen bzw. niedrigere Bildungsaspirationen zurückgeführt werden. Im Wesentlichen bilden sich drei Erklärungsansätze heraus (Boss-Nünning/ Granato 2008, 73ff): Arbeitsmarktsegmentation, humankapitaltheoretische Ansätze, Arbeitsmarktdiskriminierung.

[5] 3. Quartal, nach Labour-Force-Konzept (LFK)

Theorien der Arbeitsmarktsegmentation betonen, dass Arbeitsmärkte nicht offen und einheitlich sind, sondern in eine Reihe von Teilmärkten zerfallen, wobei hier Mobilitätsbarrieren bestehen. Humankapitaltheoretische Ansätze gehen davon aus, dass MigrantInnen bzw. Menschen mit Migrationshintergrund ein Teil des Humankapitals fehlt, insbesondere deutsche Sprachkenntnisse und/ oder Informationen über den lokalen (Ausbildungs-)Markt sowie soziale Netzwerke. Ansätzen der Arbeitsmarktdiskriminierung liegt die Annahme zugrunde, dass zur Bewertung einer Arbeitskraft Merkmale herangezogen werden, die nicht im Zusammenhang mit ihrer Produktivität stehen und BewerberInnen bevorzugt werden, die über möglichst viele kostengünstige Spezifika verfügen.

Für die Thesen der Arbeitsmarktsegmentation spricht, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eher in Berufen ausgebildet werden, die gerade für einheimische Jugendliche weniger attraktiv und mit höheren Risiken behaftet sind (geringere Übernahmewahrscheinlichkeit nach Absolvierung der dualen Berufsausbildung, höhere Arbeitslosenquoten usw.). (Boss-Nünning et al 2008, 41) Die Forschungsergebnisse von Imdorf (2005, 360ff) weisen mitunter in Richtung humankapitaltheoretischer Ansätze. In seinen Analysen kommt er zu dem Schluss, dass ausländische Jugendliche im Vergleich zu inländischen über weniger soziale Netzwerke verfügen. Insofern ist für zugewanderte Jugendliche das Instrument der Schnupperlehren wichtiger als für Jugendliche ohne Migrationshintergrund, da durch Schnupperlehren die Chance für Jugendliche mit Migrationshintergrund, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, um das Doppelte steigt. Gleichzeitig zeigt die Studie, dass ausreichende Deutschkenntnisse eine Grundvoraussetzung für eine positive Selektion sind. Gleichwohl wurden bezüglich des Sprachaspekts auch Hinweise in Richtung Theorien in Bezug auf Arbeitsmarktdiskriminierung identifiziert: So wird das Sprachargument vielfach für eine vorteilhafte Behandlung von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund als Legitimationsgrundlage herangezogen. Denn oft handelt es sich nicht um massive sprachliche Defizite, sondern um grammatikalische Unkorrektheiten oder akzentbehaftete Sprache. Und auch Boss-Nünning und Granato (2008, 66) weisen darauf hin, dass humankapitaltheoretische Ansätze die konkrete Ausbildungs- und Arbeitssituation, gerade von Jugendlichen mit türkischen Wurzeln, nicht ausreichend erklären können. Studien in Deutschland haben gezeigt, dass migrantische Jugendliche mit höheren Bildungsabschlüssen diese nicht vorteilhaft im Wettbewerb um Arbeitsplätze gebrauchen können. Gleichzeitig zeigt sich, dass gerade bei ausländischen Jugendlichen die Mathematiknote immer mehr zum Kriterium wird, ob eine Berufslehre absolviert werden kann oder ob auf Brückenangebote (z.B.: Ausbildungsmaßnahmen) ausgewichen werden muss. (Imdorf 2005, 360) Insofern müssen die (schulischen) Bildungsvoraussetzungen und die Kompetenzen als nur eine Ressource für Jugendliche am Übergang in eine berufliche Qualifikation bewertet werden.

Betrachtet man die Rekrutierungsstrategien von Personalverantwortlichen, erscheinen die Thesen der Arbeitsmarktdiskriminierung naheliegend. So stößt man vielfach auf die Haltung, dass bei Jugendlichen mit ausländischer Herkunft von einem erhöhten Risiko in der Ausbildung auszugehen ist. Personalverantwortliche rechnen aufgrund der angenommen Rückkehrorientierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit einer höheren Wahrscheinlichkeit hinsichtlich eines Ausbildungsabbruchs, genauso wie befürchtet wird, dass Urlaube überzogen werden. Vor allem Jugendliche mit türkischen Wurzeln haben mit diesen Vorannahmen stark zu kämpfen. (Boss-Nünning/ Granato 2008, 66; Esser 2006, 17) Imdorf fasst die wesentlichen Punkte, warum Betriebe mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund kein Lehrverhältnis eingehen, wie folgt zusammen (Imdorf 2005, 362):

- weniger informelle Kontakte (keine “Insiderinformationen“)
- „Sprachargument“
- schlechte Erfahrungen mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund
- Annahme, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund häufiger an der Berufsausbildung scheitern
- Befürchtung, dass Jugendliche wieder ins Ursprungsland rückwandern
- Befürchtungen bezüglich fehlender Akzeptanz der KundInnen

Die Schule fungiert jedoch als ein geschützter Raum; als ein Ort, wo die Schlechterstellung der SchülerInnen mit bestimmten soziodemografischen Merkmalen noch keine so deutliche Präsenz hat (Ahrens 2007, 194) und so scheitern ambitionierte berufliche Interessen oft an der Realität. (Imdorf 2005, 363) Gleichzeitig geht Wiezorek (2007, 115) davon aus, dass sich Bildungsbestrebungen von betroffenen Jugendlichen aufgrund schwieriger Lebenslagen, familiärer Belastungen und vor allem schulischen Versagenserfahrungen erst gar nicht entwickeln können oder aus dem Blick geraten.

Insgesamt wird deutlich, dass sich bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Fülle von negativen Aspekten – unterdurchschnittliche schulische Formalqualifikationen, unzureichende soziale Netzwerke, Vorbehalte in der Bevölkerung, sprachliche Stigmatisierung – zu teilweise unüberwindbaren Hürden im Zugang zum dualen Berufsausbildungsmarkt bzw. Arbeitsmarkt kumulieren. (Imdorf 2005, 363) „Jugendliche gelten somit als Opfer der Migration ihrer Eltern, als sie sich zum Einen wegen sich notwendigerweise ergebenden ‚Kulturkonflikten‘ und zum Anderen wegen der schwierigen Ausbildungs- und Arbeitssituation (..) nicht integrieren können“. (Inowlocki 2000, 370, zit. n. Apitzsch 2010)

3.3.1 Zielgruppe Mädchen (mit Migrationshintergrund)

Studien im Jugend- und Bildungsbereich zeigen schon länger auf, dass junge Frauen seit den 1990er-Jahren höhere Bildungserfolge als Burschen aufweisen (Hurrelmann und Albert 2006, 66). Dies drückt sich vor allem durch den stetig steigenden Anteil an weiblichen Schülerinnen in „prestigeträchtigeren“ und höheren Schulen aus. Im Schuljahr 2009/10[6] waren 52,5% aller HauptschülerInnen und 64,3% aller SonderschülerInnen Burschen, während 51,9% aller AHS-Unterstufen-SchülerInnen und 56,9% aller AHS-Oberstufen-SchülerInnen Mädchen waren. Gleichzeitig stellten sie in diesem Schuljahr 50,9% aller SchülerInnen der Berufsbildenden höheren Schulen. Allerdings wird am Beispiel der berufsbildenden höheren Schulen und insgesamt an der Berufsausbildung deutlich sichtbar, dass das Geschlecht nach wie vor eine strukturierende und vor allem leistungsunabhängige Rolle (Imdorf 2005, 365f) spielt. So machen Mädchen nur 26,1% aller SchülerInnen an technisch-gewerblichen höheren Schulen aus, während sie zum Beispiel 82,2% aller SchülerInnen in Schulen im Gesundheitswesen ausmachen. Gleichzeitig finden junge Frauen mit nur 34% aller Lehrlinge (Stand 31.12.2009)[7] schwerer einen Zugang zur dualen Berufsausbildung als Burschen. Insofern wird eine deutliche Segregation der Ausbildungswege nach Geschlecht sichtbar, die sich in einem geteilten Arbeitsmarkt fortsetzt. Gerade im Bereich der dualen Berufsausbildung, aber auch wenn es um die Belegung von einzelnen Studienfächern geht,

[6] Quelle: Statistik Austria (www.statistik.at), Schulen und Schulbesuche

[7] Quelle: Mädchen im Lehrberuf 2009, WK Österreich

wird vor allem die horizontale Segregation virulent. Sie verweist auf den Umstand, dass Frauen vielfach in „klassischen Frauen-berufen“, wie Friseurin, Sekretärin oder Lehrerin, arbeiten bzw. ausgebildet werden und traditionelle Geschlechternormen im Bereich der Berufsausbildung bzw. –findung nach wie vor einen starken Einfluss ausüben (Imdorf 2005, 367). In Österreich sind laut Wirtschafts-kammer[8] (Stand 31.12. 2009) weibliche Lehrlinge zu 63% in einem der folgenden Lehrberufe anzutreffen: Einzelhandel, Bürokauffrau, Stylistin (Friseurin und Perückenmacherin) oder im Bereich Gastgewerbe (Restaurantfachfrau, Köchin, Gastronomiefachfrau, Hotel- und Gast-gewerbeassistentin). Aus Sicht der Arbeits-marktforschung sind gerade diese Berufe überaus problematisch zu bewerten. Sie sind großteils kennzeichnet durch niedriges Einkommen, prekäre Beschäftigungsverhältnisse (z.B.: Teilzeit), geringe Aufstiegschancen und Brüche bzw. Diskontinuitäten in der Erwerbs-laufbahn. Dabei erweist sich diese eingeschränkte Berufswahl, trotz diverser arbeitsmarkt-politischer Programme (z.B.: Girlsday), welche versuchen, Mädchen stärker für technische Berufe zu interessieren bzw. insgesamt die Berufspalette zu erweitern, äußerst stabil und die erhofften quantitativen Sprünge bleiben aus. (Lentner 2010, 4) Interessant erscheint vor allem, dass Mädchen und Jungen zwar die gleichen Volksschulen bzw. Pflichtschulen besuchen, zum allergrößten Teil den gleichen Unterricht erhalten und trotzdem etwas anderes lernen. Insofern wird angenommen, dass die schulische Sozialisation geschlechter-spezifische Prägungen unterstützt, was zu einer Benachteiligung in Berufsausbildung und Beruf beiträgt. (Imdorf 2005, 367)

Eine weitere Segregationsebene bildet die horizontale Segregation, die sich auf bereits im Arbeitsprozess stehende Frauen und Männer bezieht. Sie verweist auf den Umstand, dass Frauen nach wie vor bei gleicher Qualifikation schlechter bezahlt werden, schnell an die „gläserne Decke“ (Aufstieg nur bis in mittlere Positionen, höhere Positionen sind zwar noch in Blickweite, faktisch aber nicht mehr zu erreichen) stoßen und auch bei Aus- und Weiter-bildung hintan gestellt werden. (Stadlmayr 2007, 7)

Und so stellte die Zielgruppe Mädchen und junge Frauen insgesamt, trotz der steigenden Berufs- und Erwerbsorientierung (Großegger 2005, 65), eine spezielle Herausforderung im Bereich der Bildungs- und Berufsberatung dar. Insofern plädiert Großegger (2005, 65ff) dafür, in der Beratung auf folgende Aspekte Wert zu legen:

- Sensibilisierung für die Thematik und Problemlagen
- Alternativen aufzeigen
- Informationsdefizite beheben
- bessere Rahmenbedingungen bezüglich Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Die aufgezeigten Schwierigkeiten bzw. Benachteiligungen in Bezug auf das Geschlecht hinsichtlich der Integration in die (duale) Berufsausbildung und den Arbeitsmarkt kumulieren bei Mädchen bzw. jungen Frauen mit Migrationshintergrund bzw. werden noch zusätzliche Problemlagen zutage gefördert (vgl. Konzept der Intersektionalität; Degele/ Winker 2007). Mädchen mit türkischer und ex-jugoslawischer Herkunft haben zu einem höheren Prozent-satz keinen Pflichtschulabschluss und nehmen zu geringeren Teilen an schulischen und beruflichen (Aus-)Bildungen nach der Pflichtschule teil. Am stärksten sind dabei Mädchen mit türkischen Wurzeln benachteiligt. (Biffl 2004, 46 zit. n. Wallace 2007, 35) Diese Benach-teiligungen spiegeln sich auch in der Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammer wider: Am

[8] Quelle: LEHRLINGSSTATISTIK 2009, WK Österreich, online unter: www.wko.at/statistik/jahrbuch/Lehrling6.pdf

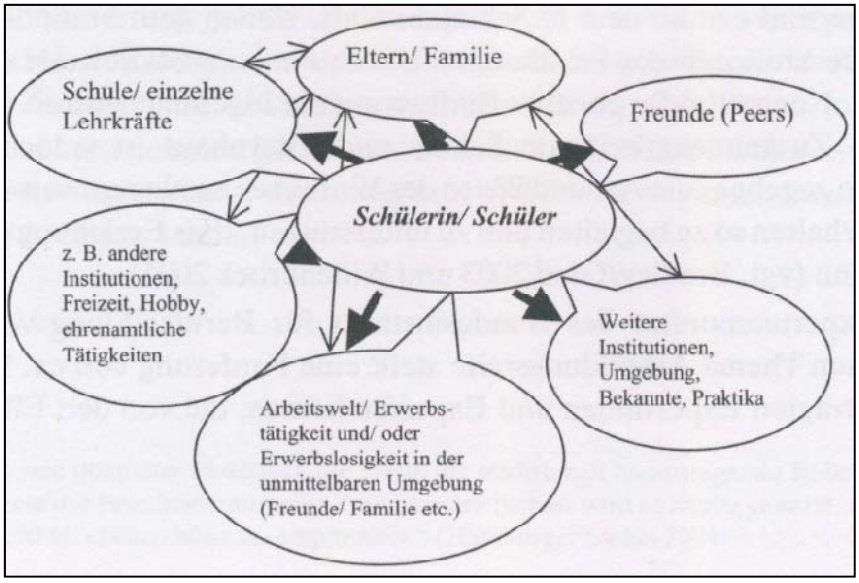
31.12.2009 waren 7% aller Lehrlinge ausländische StaatsbürgerInnen (n=9.158). Analog zum allgemeinen Geschlechterverhältnis im Lehrbereich waren von diesen 9.158 ausländischen Lehrlingen 35,2% Mädchen (n=3.220). Diese wurden wiederum zu 41,8% von Mädchen mit ex-jugoslawischer Herkunft und zu 11% von Mädchen mit türkischer Herkunft gestellt. (Oschischnig 2009)

Insofern gestaltet sich der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt für Mädchen mit Migrationshintergrund ungleich schwieriger: „Neben der Herausforderung, sich innerhalb unterschiedlicher Kulturen und Wertesysteme zu orientieren, werden sie als Migrantinnen mit einer anhaltend schwierigen Arbeitsmarktlage konfrontiert und als Mädchen am Arbeitsmarkt nach wie vor benachteiligt, besonders in Hinsicht auf die Berufswahl, die stark geschlechtsspezifisch beeinflusst ist.“ (Klaus/ Halbwirth 2004, 147 zit. n. Wallace 2007, 35f) Gleichzeitig zeigen verschiedene Studien, dass sich ausländische junge Frauen durchaus den Anforderungen der Aufnahmegesellschaft stellen möchten und würden, wenn sie dazu die Gelegenheit erhielten. Die Rückbesinnung auf die ethnisch-kulturelle Herkunft kann somit als Folge eines beruflichen Ernüchterungs- und Enttäuschungsprozesses interpretiert werden, anstatt einer Primärorientierung in diese Richtung. (Imdorf 2005, 369f)

3.4 Relevante Akteure im Berufsorientierungsprozess

Wie bereits angedeutet, werden der Berufsorientierungsprozess und die Bildungs- und Berufslaufbahnentscheidung durch verschiedene AkteurInnen wesentlich mitbestimmt (s. Abb. 3-1).

Abbildung 3-1: AkteurInnen im Berufsorientierungsprozess



Quelle: (Michaelis 2008, 246)

Daher soll im Folgenden auf die drei zentralsten – Schule, soziales Umfeld (Eltern), Betriebe/ Unternehmen und die jeweiligen Befunde, aber auch die skizzierten Verbesserungspotenziale aus der Literatur eingegangen werden.

3.4.1 Berufsorientierung im Kontext Schule

Laut Stamm (zit. n. Kahlert/ Mansel, 2007, 10f) hat der lebensgeschichtliche Bedeutungsgewinn der Schule dazu geführt, dass die Schullaufbahn zum zentralen Bezugspunkt für die Herausbildung von beruflicher Identität geworden ist. Wobei er gleichzeitig festhält, dass Jugendliche die Schule in Bezug auf die eigene Zukunft als inhaltlich bedeutungslos einstufen. Gleichwohl geben rund 30% aller Lehrlinge und Berufstätigen im Alter zwischen 14 und 19 Jahren an, dass die Berufsinformation während ihrer Schulzeit ihre Berufswahl entscheidend mitbeeinflusst hat. Somit ist die schulische Berufsinformation neben den persönlichen Interessen eines der wichtigsten Elemente hinsichtlich der Berufswahl. (Großegger 2005, 41) Insofern wird herausgestrichen, dass die Berufsorientierung als Vorbereitung auf die Arbeitswelt als zentrales Querschnittsthema von schulischer Bildung verstanden werden muss. (Butz 2008b, 57) „Dem steht entgegen, dass Berufsorientierung an Schulen traditionell vielfach nicht als schulischer Basisauftrag verstanden wird, sondern als Berufsvorbereitung, und damit eher als Teil der beruflichen Bildung. Berufsorientierung gilt dabei als Sonderaufgabe neben dem herkömmlichen Unterricht und wird oft auf den Akt der Berufs- bzw. Ausbildungsplatzwahl reduziert“ (Butz 2008a, 105). In der Literatur wird daher vielfach eingeworfen, dass Bildungsarbeit zu kurz greift, wenn die biografische Gesamtsituation bzw. die Lebenswelt der Jugendlichen außer Acht gelassen wird. (Wiezorek 2007, 103) Daher plädiert Butz (2008b, 57) dafür, Berufsorientierung als individuellen Prozess zu fassen, der nicht nach einem gleichen Schema für alle ablaufen kann. „Während (also) in der fachwissenschaftlichen Diskussion zur Berufsorientierung längst ein Paradigmenwechsel weg von der beruflichen Beratung hin zur Förderung der Gestaltungsfähigkeit der eigenen Berufsbiografie bzw. Lebenswegplanung stattgefunden hat, konzentriert sich die klassische und heute an vielen Schulen immer noch die Realität darstellende Form der Berufsorientierung weiterhin auf die Abschlussklassen der Sekundarstufe I und den direkten Übergang in eine Ausbildung. Dies wird der lebensweltlichen Realität, mit denen sich die Jugendlichen nach Abschluss ihrer Schulzeit konfrontiert sehen, nicht mehr gerecht“. (Butz 2008a, 42) Insofern wird auch kritisiert, dass Problemthemen wie Arbeitslosigkeit im Unterricht zu wenig beachtet werden. (Großegger 2005, 43) Jugendliche müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln, in „welcher Gesellschaft“ sie leben und welche größeren Zusammenhänge bestehen.

Angesichts der eingangs skizzierten gesellschaftlichen Wandlungsprozesse steht die Institution Schule auch im Kontext Berufsorientierung vor neuen Herausforderungen. Dabei scheint es, laut Poop (2007, 19) wesentlich, dass sich neue „Lerntypen“ herausbilden können und eine flexible Identitätsstruktur von Jugendlichen ermöglicht wird. Bis dato gelingt es der Instititution Schule jedoch nur bedingt, auf die veränderten Anforderungen der „Wissensgesellschaft“ durch die Vermittlung von Kompetenzorientierung, Reflexivität und der Fähigkeit zu selbstgesteuertem, lebenslangem Lernen vorzubereiten. Darin verortet Popp auch den Grund, warum die Schule als Institution mit ihrem genuinen pädagogischen Selbstverständnis in eine Krise und Umbruchsituation geraten ist. Es stechen vier schulunabhängige Punkte ins Auge, warum die Schule diese Anforderungen nicht alle leisten kann (Popp 2007, 22):

- ungünstige finanzielle und organisatorische Rahmenbedingungen
- Zunahme von Heterogenität und sozialen Problemen
- Wandel der Familie und damit einhergehende veränderte Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen
- zu wenig Praxisbezug in der LehrerInnenbildung und fehlende Fortbildungsangebote

Dennoch gilt es - im Kontext Berufsorientierung - sich kritisch mit den schulimmanenten Hindernissen bezüglich eines zeitgemäßen Erziehungs- und Bildungsauftrages auseinander zu setzen. In der Literatur herrscht Einigkeit darüber, dass Wandlungsprozesse am Arbeitsmarkt bzw. allgemeine Transformationsprozesse in modernen Gesellschaften auch Veränderungen im Bildungssystem brauchen. Popp (2007, 19f) identifiziert neben den schulunabhängigen Faktoren allerdings auch vier schulimmanente Hindernisse hinsichtlich des Umgangs mit diesen Herausforderungen:

- Beharrungs- und Konservierungstendenzen der Institution; gebrochenes Verhältnis zur Flexibilität und konservativer Charakter
- keine Produktion von „flexiblen“ Identitäten, sondern vorrangig von „SchülerInnenidentitäten“ durch Entfremdungs-, Anpassungs- und Normierungszwänge
- Dominanz spezifischer Kommunikationsweisen, welche „echte“ Lernprozesse verhindern (Stichwort: Auswendiglernen)
- wird Schulzeit als Moratorium begriffen, kann das auf Kosten der gegenwärtigen Sinnzusammenhänge, Interessen und Handlungsbedürfnisse der SchülerInnen gehen

Gerade in Bezug auf diese Veränderungsprozesse erscheint der starke Selektionscharakter des österreichischen Bildungswesens überaus problematisch. Dornmayr (2006, 20) betont deshalb die erforderliche Etablierung eines Bildungssystems, welches eine konsequente Stärkenfokussierung betreibt. Es gilt, Stärken zur Entfaltung zu bringen und substantiell zu belohnen, anstatt primär Schwächen zu sanktionieren. Er geht davon aus, dass die permanente bzw. überwiegende Beschäftigung mit den eigenen Schwächen Unlust- und Minderwertigkeitsgefühle erzeugt, während hingegen die Entwicklung und Verwirklichung von eigenen Stärken in der Regel mit Freude, Lust und Steigerung des Selbstvertrauens verbunden ist. Eine Erkenntnis, die Wagenschein schon 1968 wie folgt formulierte: Die anthropologische Wahrheit ist, „dass Kinder lernen wollen – es sei denn, die Schule treibt es ihnen aus – und dass die Motive ihres Lernens nicht Angst, Ehrgeiz und Berechnung werden dürfen“. (Wagenschein 1968/88 zit. n. Pool Maag 2008, 139) Darüber hinaus können Lob und Bestätigung geradezu eine „steuernde Funktion“ annehmen: Steigerung der Leistungsbereitschaft und Festigung einer Aufstiegsorientierung. (Dimbath 2007, 172) Problematisch erscheint hier auch die vielfach angewendete Praxis, Noten mitunter als Disziplinierungsmittel zu nutzen, zum Beispiel, wenn störende, unmotivierte SchülerInnen unabhängig von ihrer Leistung schlechtere Noten bekommen. (Wiezorek 2007, 103) Gleichzeitig scheint dieser Aspekt nicht nur von schulimmanenten Faktoren beeinflusst, sondern eben auch von den gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozessen. So merkt Dimbath (2007, 163) an, dass die Schulzeit heute weniger als Moratoriumsphase begriffen wird, als eine Phase des Kampfes um Bildungstitel. Ein Umstand, der angesichts der sinkenden „Bildungsrenditen“ auch zu Demotivation führen kann.

Vielfach wird die Schule als relativ geschlossenes System wahrgenommen, weshalb eine Öffnung dieser gefordert wird. Diese Forderung geht in Richtung Öffnung für Realerfahrungen – Vernetzung mit der Wirtschaft, um den berufspraktischen Bereich zu optimieren. (Pool Maag 2008, 148; Großegger 2005, 43) Gerade das Instrument des Betriebspraktikums genießt im Kontext schulischer Berufsorientierung sowohl bei SchülerInnen als auch Lehrkräften eine hohe Anerkennung. Jedoch gilt es an dieser Stelle mitzudenken, dass Betriebspraktika dadurch gekennzeichnet sind, dass sie keine beruflichen Qualifikationen verlangen, weshalb eine Vor- und Nachbereitung solcher Erfahrungen von immenser Bedeutung ist. In

der Schule muss eine reflektierte Analyse der betrieblichen Lernsituation und der besonderen Anforderungen des betrieblichen Lernorts betrieben werden. (Ahrens 2007, 194ff) Andererseits sollte sich die Schule auch für Integrationsfachdienste und/ oder für individuelle Formen der Begleitung öffnen. Es gilt, rechtzeitig Vernetzungsstrukturen mit sämtlichen Prozessbeteiligten aufzubauen, um so den Übergang Schule - Berufsausbildung/ Arbeitsmarkt als langfristigen und überlappenden Prozess zu gestalten. (Pool Maag 2008, 148)

Wie Großegger (2005, 42) verortet Butz auch einen zentralen Mangel in Bezug auf die Aus- und Weiterbildungen von BerufsorientierungslehrerInnen: „Im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerqualifikation zeigen sich Lücken in praktisch allen denkbaren Bereichen. Es fehlt an berufs- und arbeitsweltbezogenem fachlichen Wissen, es fehlt an entwicklungspsychologischem Wissen, es fehlt an kommunikativen Fähigkeiten, es fehlt an organisatorischem Wissen“. (Butz 2008b, 58) Deshalb erscheint auch vielfach die Gewichtung der Information für die Lehrkräfte problematisch. In der Schule muss erkannt werden, dass es nicht darum geht, die Jugendlichen mit möglichst viel Information über die rund 260 Lehrberufe in Österreich zu versorgen, sondern darum, die Fähigkeit der Selbsteinschätzung zu stärken. (Ahrens 2007, 200) Auf der anderen Seite sollten gerade LehrerInnen lernen/versuchen, sich abzugrenzen: Das Vorantreiben, wo man eigene Kompetenzen erkennt und andere das machen lassen, was sie besser können. (Butz 2008b, 58) Hier ist wiederum der Aspekt der Öffnung der Schulen angesprochen. Gleichwohl ist auch das Phänomen beobachtbar, dass SchülerInnen die Zuschreibungen ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten durch Lehrkräfte nicht anerkennen. Und so will die junge Frau, trotz des dezidierten Hinweises auf ihre nichtvorhandene mathematische Begabung, Kraftfahrzeugtechnikerin werden. (Ahrens 2007, 195) Diese oft unrealistischen Vorstellungen und die Fixierung von Jugendlichen auf wenige, meist überlaufene „Mode- und Traumberufe“ werden vielfach kritisiert und als wesentliche Ursache für das „mismatch“ am Ausbildungsmarkt (Bewerbungsmangel auf der einen und Lehrstellenmangel auf der anderen Seite) interpretiert. (Schober 2001, 2) Klar ist jedoch, dass das Lernen bei Jugendlichen nicht losgelöst von der Beziehung zu den Lehrenden geschieht (Wiezorek 2007, 106) und die angesprochenen Transitionskompetenzen in der öffentlichen Schule im Rahmen der Lern- und Bildungsprozesse förderbar sind (Pool Maag 2008, 139). Insofern kommt den Lehrkräften eine Schlüsselrolle zu. Und obwohl bis dato nicht ausgemacht scheint, welche Rolle der Schule in der Berufsorientierung überhaupt zukommen kann und soll, ist doch klar, dass Schule eine bedeutende Rolle im Prozess der Berufsorientierung und Identitätsbildung als zentraler Lern- und Bildungsort einnimmt. (Kahlert/ Mansel 2007, 7, 15)

Mögliche Instrumente zur Förderung vorberuflicher Handlungskompetenz im schulischen Kontext (WBP SWA, 2008, 13f):

- Portfolio-Ansatz z.B.: „Berufswahlpass“
- (neue Konzepte zum) Betriebspraktikum (z.B.: Praxistage)
- Projektwochen (Zusammenhang Lebens- und Berufsplanung)
- Werkstattphasen
- SchülerInnen-Firmen
- Lernen der Selbsteinschätzung mittels kreativ-gestalterischer Projektelemente
- Bearbeitung realer betrieblicher Aufgaben im Team
- Vermittlung praktisch-anschaulicher Erfahrungen
- Intensive Lernortkooperation mit einzelnen Betrieben

Besonders vielversprechend hinsichtlich eines optimierten Berufsorientierungssystems im Kontext Schule, auch in Anbetracht seines Verbreitungsgrades, ist der Portfolio-Ansatz, weshalb dieser im Folgenden expliziert werden soll: Ein Portfolio, wie etwa Berufswahlpass, Profilpass, Europass oder Qualipass, dient zur Planung, Beschreibung, Dokumentation und Reflexion von individuellen Lernbiografien. Anders als bei den herkömmlichen Zeugnissen werden hier die erworbenen individuellen Kompetenzen einer Person hervorgestrichen und eine prozessorientierte Sichtweise ermöglicht. In einem Portfolio werden ausgewählte Belege für den Bildungsprozess – formeller wie informeller Art – gesammelt. Insofern haben Portfolio-Ansätze den Anspruch, eine inhaltlich aussagekräftige Alternative zum Zeugnis bereitzustellen. (Deeken 2008, 176ff)

Laut Brunner und Schmidinger (2004) gehört zu den Stärken des Portfolios, „dass einerseits die Schülerinnen und Schüler bei regelmäßiger Anwendung lernen, ihre eigenen Leistungen angemessen zu beurteilen, also zur Selbstbeurteilung befähigt werden, andererseits dritten Personen – etwa Lehrkräften, Eltern und/ oder anderen – die Möglichkeit zu einer relativ fundierten Fremdbeurteilung gegeben wird“. (Deeken 2008, 179) Auch die Übernahme eines hohen Grads von Verantwortung für die eigenen Lern- und Bildungsprozesse durch SchülerInnen scheint in diesem Kontext bemerkenswert. Gleichzeitig braucht die Umsetzung eines Portfolio-Ansatzes viel Zeit.

Beispielhaft soll hier der in Deutschland bundesweit eingesetzte Berufswahlpass (BWP), welcher aus einer DIN-A4-Ringbuchmappe, vier bzw. fünf farbigen Registerblättern und den dazugehörigen Materialien besteht, vorgestellt werden. Der Berufswahlpass kann von Schulen eingesetzt werden, die ihre SchülerInnen mit verschiedenen schulischen und außerschulischen Angeboten auf die Arbeitswelt vorbereiten wollen. Dabei dient der Berufswahlpass zur Strukturierung und Steuerung des Orientierungsprozesses ab der siebten oder achten Schulstufe (ggf. auch neunten) sowie zur Bündelung der Aktivitäten. Die SchülerInnen dokumentieren ihre Schritte zur Berufswahlentscheidung sowie ihre erworbenen Fähigkeiten und Kompetenzen und verwenden das Instrument somit selbständig und eigenverantwortlich. Gleichzeitig erleichtert der Berufswahlpass den Eltern, Lehrkräften, BerufsberaterInnen und Betrieben, den Berufsorientierungsprozess zu begleiten und nachzuvollziehen. Den Berufswahlpass gibt es in drei Varianten, die sich an den Bildungszielen unterschiedlicher Lerngruppen orientieren. (Lumpe 2010, 2) Interessant an diesem Konzept ist, dass es sich einerseits explizit an die Zielgruppe „PflichtschülerInnen am Übergang“ bzw. an die Schulen selbst richtet und andererseits, dass von vornherein unterschiedliche Lerngruppen bzw. Zielgruppen innerhalb der SchülerInnenschaft konzeptionell berücksichtigt werden. Deeken (20081, 76) stellt in seinen Analysen zum Berufswahlpass außerdem fest, dass der Berufswahlpass die Ebenen „Berufswahl“ und „Persönlichkeitsentwicklung“ miteinander verbindet und somit ein ganzheitliches Verständnis von Berufsorientierung verfolgt. Gleichzeitig zeigen die guten Ergebnisse sowie die hohe Akzeptanz des Tools, dass die Implementierung des Systems gut funktioniert, vorausgesetzt die notwendigen Rahmenbedingungen sind gegeben. Und auch seitens der Betriebe wird die Einführung des Berufswahlpasses als Instrument der Öffnung der Schulen in Richtung Arbeitswelt positiv bewertet, genauso wie sich der BWP im Bereich der Elternarbeit als Türöffner für eine verstärkte Elternarbeit erwies. Die Erprobung des Berufswahlpasses hat aber auch gezeigt, dass der Einsatz mit der Einführung und mit dem Engagement der Lehrkräfte steht und fällt. Es wurde offenkundig, dass ein erfolgreicher Einsatz nur gelingt, wenn Adaptierungen vorgenommen werden; die Schule also selbst das Tool passgenau weiterentwickelt. Daneben wurde ebenfalls kritisch angemerkt, dass eine zielgruppengerechte Ansprache fehlt und der Berufs-

wahlpass ein zu hohes Sprachniveau aufweist. Außerdem hat der Berufswahlpass einen großen Umfang und die Nutzung der Materialien gestaltete sich sehr aufwändig. (Deeken 2008, 185ff)

3.4.2 Eltern/ Erziehende im Prozess der beruflichen Orientierung

In Österreich sind die Lernergebnisse signifikant von der sozialen Stellung bzw. dem Bildungsstand der Herkunftsfamilie/ Eltern abhängig. (BIFIE 2010) Studien zum informellen Lernen deuten ebenfalls darauf hin, dass von etwa 70 bis 80 Prozent Einfluss auf das Lernen seitens des Elternhauses und des Umfelds gegenüber 20 bis 30 Prozent Anteile durch die Schule ausgegangen werden muss. (Zipoki 2000 zit. n. Michaelis 2008, 239) Insofern kommt den Eltern und dem sozialen Umfeld auch im expliziten Prozess der Berufsorientierung als auch bei der Kompetenzentwicklung eine Schlüsselrolle zu. (Butz 2008, 61) Denn, unabhängig vom wachsenden Einfluss der Peers[9] im Jugendalter, sind es gerade die Eltern, die einen zentralen Einfluss auf die Berufswahl bzw. Bildungslaufbahn der Jugendlichen haben. Wesentlich erscheint, dass Eltern an vielen Stellen im Berufsorientierungsprozess, welcher schon sehr viel früher beginnen kann als am Ende der Sekundarstufe I, bewusst oder unbewusst Einfluss nehmen. (Michaelis 2008, 244) Dies impliziert auch, dass in der Art des elterlichen Umgangs mit dem Kind erste Möglichkeiten zur Kompetenzentfaltung gelegt oder erschwert werden (Tschöpe-Scheffler 2002, 48ff zit. n. Michaelis 2008, 245), wobei Michaelis davon ausgeht, dass die zusätzlichen sozialen Kompetenzen, welche für einen gelingenden Übergang erforderlich sind, nahezu ausschließlich im Elternhaus und dessen Umgebung erworben werden können. Für das Gelingen des Berufsorientierungs- bzw. Reifungsprozesses bei den Heranwachsenden sind somit Eltern als auch Lehrkräfte gleichermaßen betroffen, weshalb eine fruchtbare Zusammenarbeit beider Parteien erforderlich ist. Allerdings sind gerade über die Strukturen und Bedingungen einer erfolgreichen Einbeziehung der Eltern in schulische Ziele bisher nur wenig gesicherte Erkenntnisse verfügbar. (Michaelis 2008, 239f)

In der heutigen modernen Gesellschaft scheint es essentiell, den Umgang mit Veränderungen zu lernen. Keupp et al (2002) sprechen in diesem Kontext von der sogenannten „Ambiguitätstoleranz“ und „positiver Unsicherheit“. Diese beiden Begriffe weisen auf die Fähigkeit hin, Veränderungen/Wandel und damit einhergehende Unsicherheiten und Inkonsistenzen als ein Stück Normalität zu sehen, mit denen umgegangen werden muss. (vgl. auch Resilienzforschung) Es gilt, flexibel auf neue Anforderungen zu reagieren und sich dennoch nicht als Opfer von Flexibilitätszwängen zu begreifen, sondern als ein gestaltendes Subjekt. (Keupp et al 2002 zit. n. Großegger, 2005) Und obwohl den Eltern und dem sozialen Umfeld diesbezüglich ein hoher Stellenwert eingeräumt wird, weisen laut Großegger (2005, 88), familiäre Kommunikationsformen vielfach Problematiken auf, die der Entwicklung dieser Fähigkeiten entgegenlaufen können:

- stark ausgeprägte Laissez-Faire-Haltung der Eltern – viel Freiheit und Vertrauen wird gegeben, aber übersehen, dass die Kinder/ Jugendlichen dadurch oft überfordert sind
- Probleme werden nicht thematisiert
- Jugendliche werden bei Entscheidung alleine gelassen

[9] Peers ist ein in der Jugendforschung oft gebrauchter Begriff für Gleichaltrige.

Denn auch wenn sich Jugendliche heute sehr selbstbestimmt zeigen, wünschen sie sich angesichts der vielen Unsicherheiten vielfach Unterstützung durch die Eltern in schwierigen Lebens- und Entscheidungssituationen. Insofern spricht sich Großegger dafür aus, die Bedeutung des Erziehungsstils, auch hinsichtlich Berufsvorbereitung zu klären; da durch eine Laissez-Fair-Haltung beispielsweise mitunter klassische Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit, Arbeitsmoral und Manieren nicht ausreichend vermittelt werden und somit trotz hohem Engagement Erziehungsgrundsätze angewandt werden, die kontraproduktiv wirken können. (Großegger 2005, 111f)

Gleichwohl stellt sich die Elternschaft als durchaus heterogene Gruppe dar. Als eine spezielle Gruppe kristallisiert sich die Gruppe der bildungsbenachteiligten Eltern heraus, wobei Studienergebnisse folgendes Bild zeichnen (Michaelis 2008, 241f):

- Kein oder nur ein niedriger Schulabschluss bedeutet vielfach auch, keine positiven Erfahrungen mit der Institution Schule und in weiterer Folge auch wenig Interesse am Schulleben und an den Leistungen der Kinder.
- Sie sind oftmals hilflos und überfordert bei der Erziehung.
- Es fehlt vielfach eine gemeinsame Kommunikationsebene mit den Lehrkräften (Stichwort: Fachsprache).
- Kontakt zur Schule kommt meist aufgrund von Fehlverhalten oder schlechten schulischen Leistungen der Kinder zustande (Eltern in der Rolle der Angeklagten).
- Angebote zur Elternbildung werden selten wahrgenommen.
- Sie gelten an den Schulen als unerreichbar, unwillig und uninteressiert.

„Das Desinteresse am Schulleben, das von Lehrkräften bei bildungsfernen Eltern wahrgenommen wird, darf jedoch nicht automatisch gleichgesetzt werden mit einer Gleichgültigkeit dem Kind und seiner Zukunft gegenüber.“ (Michaelis 2008, 242) Im Fall von Eltern mit Migrationshintergrund kann darüber hinaus angenommen werden, dass aufgrund der Herkunftskultur ein anderes Verständnis bezüglich der Eltern- und LehrerInnen-Rolle besteht als im Aufnahmeland üblich. Doch trotz der Heterogenität der Elternschaft kann das grundsätzliche Interesse an einer erfolgreichen Zukunft für das Kind als universeller gemeinsamer Ansatzpunkt für Eltern und Lehrkräfte benannt werden. (Michaelis 2008, 241f)

Dabei müssen von Seiten der Schule nicht nur die Defizite der Eltern wahrgenommen werden, sondern vor allem die vorhanden Kompetenzen der Eltern wertgeschätzt und strategisch in den Berufsorientierungsprozess einbezogen werden. (Butz 2008, 61) Das größte Potenzial birgt dabei die eigene Berufstätigkeit der Eltern. Diese kann einerseits dazu „genützt werden“ SchülerInnen vom jeweiligen Beruf auf Basis realer Erfahrungen zu berichten und andererseits hinsichtlich der Möglichkeit, Kontakte aber auch Kooperationen mit Betrieben herzustellen. So können auch Netzwerke innerhalb der Elternschaft aktiviert und genutzt werden, genauso wie deren Beziehungen zu anderen Institutionen, sei es wirtschaftlicher Natur, durch Einbringen von Wissen und Erfahrungen und/ oder durch Kontakte zu ethnischen oder kulturellen Gemeinschaften. Wesentlich für die konkrete Zusammenarbeit ist, dass positive Gesprächs- und Kooperationsanlässe aufmerksam gesucht und wahrgenommen werden müssen, um eine Atmosphäre gegenseitigen Respekts zu schaffen. (Michaelis 2008, 237ff)

3.4.3 Anforderung an Jugendliche seitens der Betriebe

Aus Sicht der Betriebe/ Unternehmen fehlt es den Heranwachsenden heute vielfach an einer Fülle von Kompetenzen und Informationen, die es schwer bis unmöglich machen, Jugendliche ohne ein großes Maß an Eigeninvestition auszubilden, während der Aspekt der gestiegenen Anforderungen ausgeklammert wird. Auf der einen Seite werden Mängel in der beruflichen Orientierung verortet. Jugendliche BewerberInnen verfügen laut Betrieben häufig über ein unzureichendes Informationsniveau über die Berufe und auch deren Anforderungen. Diese falschen Vorstellungen vom gewählten Beruf führen wiederum verstärkt zu Ausbildungsabbrüchen oder -wechsel, was aus Sicht der Betriebe zu vermeiden ist. Darüber hinaus werden vielfach Defizite in den Bereichen unternehmerisches Denken, Eigeninitiative, Verantwortungsbereitschaft, Risikofreudigkeit und grundlegende ökonomische Kenntnisse beschrieben. Diese Kompetenzbereiche werden in der künftigen Arbeitswelt jedoch an Bedeutung zunehmen. (Schober 2001, 2) Problematisch erscheint auch, dass in Betrieben, trotz der stark ausgebauten staatlichen Fördersysteme, gerade im Bereich der dualen Berufsausbildung, (Dornmayr/ Wieser 2010, 10) die Ausbildung von Jugendlichen zu Fachkräften verstärkt als zusätzlicher Kostenfaktor bewertet wird. Diese Entwicklung ist laut Kupfer (201038) auf ein verändertes Kostenmanagement zurückzuführen, welches Ausbildungskosten auch auf die einzelnen betrieblichen Segmente verteilt, anstatt sie, wie früher, als Gemeinkosten bzw. Investition zu betrachten.

Ein(e) „gute(r)“ KandidatIn ist aus Sicht der Unternehmen eine Person, von der angenommen wird, dass die Ausbildung möglichst reibungslos und mit minimalem Aufwand abläuft. Imdorf weist in diesem Kontext darauf hin, dass sich daher allem Anschein nach ein Lehrverhältnis mit einem männlichen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund am meisten lohnt. Zentrale Elemente bei der Aufnahme eines Lehrlings sind die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und das Beherrschen traditioneller Arbeitstugenden, wie Pünktlichkeit, Fleiß, Pflichtbewusstsein. Diese eher symbolischen Ressourcen, über die ein(e) „gute(r)“ KandidatIn verfügen muss, werden von Seiten der Betriebe vielfach über Zuschreibungen und Stereotype („Erster Eindruck“) zugeordnet. (Imdorf 2005, 358f) „SchulabgängerInnen mit wenig Vertrauen erweckenden symbolischen Ressourcen benötigen demnach bessere formale Bildungsabschlüsse, um im dualen Ausbildungssystem den Anforderungen einer/ eines „guten“ KandidatIn zu entsprechen und die gleiche Qualifikationsstufe zu erreichen, wie Jugendliche mit einem legitimierten symbolischen Kapital.“ (Imdorf 2005, 358) Allerdings sind es gerade benachteiligte Jugendliche, ob aufgrund der sozialen Herkunft oder eines Migrationshintergrundes, welche mit niedrigen Bildungstiteln ausgestattet und eher mit negativen Zuschreibungen konfrontiert sind.

Gleichzeitig ist der (Miss-)Erfolg von BerwerberInnen oft ein Resultat von betrieblich organisierten klassifikatorischen Tätigkeiten, sprich, dass Annahmen über die Ressourcenausstattung der einzelnen BewerberInnengruppen formuliert werden. Jugendliche, bei denen auf Seiten des Betriebs angenommen wird, dass der Ausbildungserfolg unsicher ist und/ oder persönliche/ disziplinäre Schwierigkeiten auftreten und somit mit einem höheren betrieblichen Risiko (Ausbildungsabbrüche, ein Mehr an Investitionen usw.) zu rechnen ist, haben kaum eine Chance auf einen Ausbildungsplatz. (Imdorf 2005, 358f) Insofern weisen auch mehrere empirische Studien darauf hin, dass die Lehrlingsselektion stark von informellen Absprachen und somit von sozialen Beziehungen geprägt ist. Dieser Faktor verstärkt sich bei kleinen und ländlichen Betrieben. Hinzu kommt, dass Betriebe bewusst erst andere Möglichkeiten ausschöpfen und staatliche Stellen im Sinne eines Netzwerkpartners eher die zweite

Wahl darstellen. (Imdorf 2005, 356ff) Gleichwohl war die Aufnahme eines Lehrverhältnisses 2006 in Österreich in rund 18.000 Fällen ein zweiter, dritter oder gar vierter Versuch, die Lehrstelle mit einer geeigneten Person zu besetzen. (Gregoritsch 2006, 8)

3.5 Problemaufriss

Die Aufarbeitung der Literatur hat gezeigt, dass das Thema Berufsorientierung als absolute Querschnittsmaterie zu betrachten ist und von mehreren Wissenschaftsdisziplinen bearbeitet wird. So widmen sich erziehungswissenschaftliche Ansätze im Wesentlichen der Frage, wie Berufsorientierung im schulischen Kontext gut umgesetzt werden kann bzw. was es braucht, damit ein erfolgreicher Berufsorientierungsprozess durchlaufen werden kann. Dies impliziert die Frage, was Schule im Kontext Berufsorientierung leisten kann und soll bzw. welche Aspekte unter Berufsorientierung subsumiert sind. Gleichzeitig setzt sich auch die Entwicklungspsychologie mit Berufsorientierung auseinander. Ihr Fokus liegt dabei auf dem Reifungsprozess, den Jugendliche durchlaufen, bzw. den Voraussetzungen für das Erlangen der Ausbildungsreife. Während bei den Erziehungswissenschaften eher die Bedingungen im schulischen Kontext, z.B.: Einflussfaktor Lehrkraft, didaktische Konzepte, schulinterne Strukturen hinsichtlich Berufsorientierung beleuchtet werden, fragen entwicklungspsychologische Ansätze, welche individuellen Kompetenzen und Voraussetzungen es braucht.

Aber auch soziologische Ansätze spielen eine Rolle in der Literatur. Vor allem Analysen zu gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozessen werden stark aufgegriffen. In diesem Kontext fließen auch Erkenntnisse der Arbeits- und Industriesoziologie ein, die Beiträge zur Beschaffenheit des Arbeitsmarktes und zu Unternehmensstrategien liefert. Daneben wird der Aspekt Berufsorientierung auch von bildungssoziologischer Seite bearbeitet. Der wesentliche Fokus liegt hier nicht auf Berufsorientierung im engeren Sinn, sondern auf Analysen zu Bildungsungleichheiten, vor allem am Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende Ausbildung. Diese Offenlegung erscheint zentral, da sich diese Ungleichheiten im Berufsorientierungsprozess gleichermaßen manifestieren.

In der einschlägigen Literatur zu Berufsorientierung dominieren, insgesamt gesehen, erziehungswissenschaftliche Arbeiten, in die gesellschaftstheoretische Erkenntnisse in Richtung Modernisierungsprozesse und deren Implikationen aufgenommen werden. Der Fokus auf erziehungswissenschaftliche Arbeiten zeigt sich vor allem durch die große Beitragszahl, welche sich konkret mit dem Lernort Schule und den neuen Herausforderungen, mit denen sich die Institution Schule auseinander setzen muss sowie mit Verbesserungspotenzialen hinsichtlich eines erfolgreichen Übergangs, beschäftigen. Quer durch alle Beiträge zum Thema Berufsorientierung ist unabhängig von der Forschungsdisziplin ein deutlicher Paradigmenwechsel in Richtung eines prozess- und ressourcenorientierten Ansatzes deutlich erkennbar. Das spiegelt sich auch in Butz‘s Definition von Berufsorientierung (2008) wider. Er definiert Berufsorientierung als einen lebenslangen Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarf und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. (Butz 2008b, 50) Ein so breites Verständnis von Berufsorientierung erscheint aufgrund der Komplexität der Thematik überaus zweckmäßig, weshalb sich diese Studie an diese Definition anlehnt.

Darüber hinaus finden sich in der Literatur vielfach Analysen zu den Aspekten Informationsaufbereitung und Beratungsprozess. Beide Aspekte erscheinen als sehr gut beleuchtet. Allerdings wird der Fokus in diesem Kontext nur selten auf die Zielgruppe Jugendliche gelegt und noch weniger auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. Es scheint weitgehend ungeklärt, welche speziellen Bedürfnisse Jugendliche im Informations- und Beratungskontext aufweisen, wo die diesbezüglichen Probleme liegen und wie hier ein zielgruppenspezifisches Angebot gestaltet sein muss. Detaillierte Erkenntnisse darüber erscheinen aber gerade deshalb wesentlich, da in diesem Bereich vielfach außerschulische AkteurInnen aktiv sind bzw. sein können und kaum auf empirische Befunde zurückgreifen können.

Insgesamt wird deutlich, dass im Bereich der Migrationsforschung auch im Speziellen hinsichtlich Jugendlicher mit Migrationshintergrund deutliche Forschungslücken vorhanden sind. Relativ gut bearbeitet sind die Themen Bildungsbeteiligung und Integration in den Arbeitsmarkt. Dabei wurde eine starke Benachteiligung von MigrantInnen und Menschen mit Migrationshintergrund offengelegt, was in weiterer Folge zu einer starken Problem-/ Defizitsicht in der Literatur führte. Umgekehrt bleiben wesentliche Aspekte und Fragen offen. Im Kontext Berufsorientierung ist ungeklärt, inwieweit sich Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihre Strategien und Einstellungen überhaupt von jenen ohne Migrationshintergrund unterscheiden. Ebenso unklar ist, inwieweit das Strukturmerkmal Migrationshintergrund unabhängig wirkt bzw. wie oder inwieweit Konzepte der Intersektionalität[10] als Erklärungsmodell für Ungleichheiten herangezogen werden müssen. Darüber hinaus gibt es nur wenige Studien über die Bedingungsfaktoren bzw. durchlaufene Prozesse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welche erfolgreiche Bildungskarrieren und Übertritte absolviert haben. Auch die Zielgruppe Mädchen mit Migrationshintergrund ist hinsichtlich all dieser Fragestellungen wenig untersucht. Entweder werden sie eher pauschal im Kontext von Analysen zu Mädchen und jungen Frauen behandelt oder ebenso pauschal im Kontext von Menschen mit Migrationshintergrund. Die Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Migrationshintergrund hinsichtlich einer erfolgreichen gesellschaftlichen Integration bleibt ein offener Themenkomplex.

Umgekehrt ist die Institution Schule ein sehr gut beleuchteter Forschungsaspekt, während es bei den AkteurInnen Eltern/ soziales Umfeld und Betriebe/ Unternehmen im Kontext Berufsorientierung große Forschungslücken gibt. Gerade der Bereich der Elternarbeit im schulischen Kontext bzw. insgesamt das erfolgreiche Einbinden von Eltern hinsichtlich Berufsorientierung, ist ein aus empirischer Sicht kaum bearbeitetes Feld. Offene Fragen wären auch, wie sich die gesellschaftlichen Transformationsprozesse auf den Erziehungsstil und somit auf berufliche Orientierung auswirken oder auch die vielfach begrenzten Zeitressourcen für gemeinsames Familienleben, genauso wie die Frage, wo die Grenzen bei der Einbindung von Eltern liegen bzw. ab wann systemische Zugänge gewählt werden müssen.

In Bezug auf Betriebe und Unternehmen erscheint es angesichts des Forschungsstandes essentiell, sich auf empirischer Ebene den Personalrekrutierungsmustern im Detail zu widmen, da diese Strategien konstitutiv für die Strukturiertheit des Arbeitsmarktes sind. Geht es um die Beschaffenheit des Arbeitsmarktes, gilt es darüber hinaus, sich intensiver mit der Strukturkategorie „Regionale Arbeitsmärkte“ auseinander zu setzen und solche Analysen in die Berufsorientierungsforschung mit einfließen zu lassen.

[10] Wechselwirkung von ungleichheitsgenerierenden Dimensionen

Der Problemaufriss macht deutlich, dass das Thema Berufsorientierung zwar einen theoretisch und empirisch gut beleuchteten Aspekt darstellt. Geht es allerdings um die Zielgruppe Jugendliche, speziell jene mit Migrationshintergrund, aber auch in Bezug auf die AkteurInnen soziales Umfeld/ Eltern und Betriebe/ Unternehmen, tun sich deutliche Forschungslücken auf, die durch die gegenständliche Studie alleine nicht geschlossen werden können. Im Rahmen dieses Forschungsprojekts wird versucht, eine der genannten Lücken zu schließen und die zentrale Frage gestellt, was Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund im Berufsorientierungsprozess unterscheidet und was sie gemein haben. Gleichzeitig werden im folgenden Abschnitt auf Basis des bisherigen Forschungsstandes Annahmen und Hypothesen formuliert, welche einer Prüfung unterzogen werden. Außerdem sollen für die Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund auch in ihrer Differenziertheit mögliche Handlungsansätze offen gelegt werden.

3.6 Annahmen und Hypothesen

1. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind aufgrund von Informationsdefiziten hinsichtlich Bildungssystem und Arbeitsmarkt im Aufnahmeland im BO-Prozess benachteiligt.
    a. Sie kennen weniger Informationsmöglichkeiten und potenzielle Beratungsstellen UND sie nutzen diese weniger.
    b. Sie haben weniger Vertrauen in diese.
    c. Sie erwarten sich mehr/ etwas anderes von den Informationsplattformen/ Beratungsstellen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.
2. Jugendliche mit Migrationshintergrund entwickeln aufgrund ihres „Ausländerstatus“ eine geringere Selbstachtung, trauen sich weniger zu und orientieren sich an niedrigeren Berufskarrieren.
3. Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen eine hohe Bildungsaspiration auf, scheitern aber an den objektiven Chancen (Anpassungsprozess).
4. Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben oft Diskriminierung im schulischen Kontext bzw. es kommt signifikant häufiger zu negativen Erlebnissen (schlechte Noten, Sitzenbleiben, keine Empfehlung für AHS).
5. Jugendliche mit Migrationshintergrund gehen von schlechteren Chancen am Arbeitsmarkt aus (Antizipierung).
6. Für die „defizitäre“ berufliche Orientierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind sowohl systemimmanente Faktoren als auch individuelle Faktoren verantwortlich.
7. Ein „Diskriminierungsgefühl“ ist in allen Einschätzungen zum Thema Bildung/ Arbeitsmarkt inkorporiert. Dadurch sinkt die Motivation und verändert sich die Bildungs- und Berufsaspiration.
8. Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen „schwächere“ schulische Karrieren auf.
9. Mädchen mit Migrationshintergrund unterliegen einer doppelten Diskriminierung.
10. Heranwachsende mit Migrationshintergrund, die Beratungseinrichtungen nutzen, nehmen diese als weniger effizient und hilfreich wahr.

Einflussfaktoren hinsichtlich BO-Prozess – abgeleitet aus der Literatur:

Förderliche Faktoren	Hemmende Faktoren
Kenntnisse über… • Bildungssystem • Berufswahlmöglichkeiten • Informationsplattformen • Beratungseinrichtungen/ -angebote • Arbeitsmarkt	Informationsdefizite in den Bereichen … • Bildungssystem • Berufswahlmöglichkeiten • Informationsplattformen • Beratungseinrichtungen/ -angebote • Arbeitsmarkt
Erfahrungen mit der Arbeitswelt durch Schnuppern, Praktika, „Aus-/Mithelfen“	Keine/ wenig Erfahrungen mit der Arbeitswelt (Begrenztheit der Erfahrungsmöglichkeiten)
Optimismus hinsichtlich beruflicher Zukunft – Selbstvertrauen	Minderheiten-/ Problemstatus, Diskriminierungsgefühl
Gute schulische Leistungen bzw. gute Noten	Schlechte schulische Leistungen bzw. schlechte Noten
Vertrauen zu öffentlichen Institutionen, Beratungseinrichtungen usw.	Kein/ wenig Vertrauen zu öffentlichen Institutionen, Beratungseinrichtungen usw.
Mehrsprachigkeit	Schlechte Deutschkenntnisse
Gute Erfahrungen mit Beratung	Schlechte Erfahrungen mit Beratung
Realistische Einschätzung der Chancen	Unrealistische Einschätzungen der Chancen
Aktive Problemlösungskompetenz	Passive Problemlösungskompetenz
Gut „ausgebaute“, unterstützende soziale Netzwerke, speziell Familie	Kaum und/ oder wenig unterstützende soziale Netzwerke, speziell Familie
Früher Beginn des Prozesses der Berufsorientierung (intensiv und zeitintensiv)	Sehr später Beginn des Berufsorientierungs-prozesses
Offenheit zu Beginn des BO-Prozesses	Starkes „Schubladendenken“ zu Beginn des BO-Prozesses (Genderstereotypisch, Modeberufe etc.)
Kenntnisse über Eintrittsvoraussetzungen (Aufnahmeprüfungen, Bewerbungsgespräch)	Kaum/ wenig Kenntnisse über Eintrittsvor-aussetzungen
Sozialer und kultureller Hintergrund	Sozialer und kultureller Hintergrund

4 Ergebnisse der SchülerInnen-Befragung

4.1 Stichprobenkonstruktion

Die Untersuchungsziele sollen laut Studienkonzeption mittels vergleichender Analysen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund am Übergang in die Sekundarstufe II (SchülerInnen der 4. Klasse Hauptschule und Polytechnischen Schule) realisiert werden. Demnach wurde eine Befragungsfallzahl von N=2.000 SchülerInnen angestrebt, wobei mind. 400 Jugendliche einen Migrationshintergrund (andere Muttersprache als Deutsch) aufweisen sollten. Diese Überrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist notwendig, um valide Aussagen tätigen zu können.

Da es sich laut Forschungsdesign um eine Klasssenzimmerbefragung handelt, musste auf die Verteilung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Sample besonders geachtet werden. Laut Statistik Austria (Stand 01.01.2010) sind Personen mit Migrationshintergrund gerade im städtischen Bereich angesiedelt (Linz, Wels, Steyr und Traun haben Anteile von über 20% Personen mit Migrationshintergrund). Aus diesem Grund wurde eine geschichtete Stichprobe realisiert:

Das bedeutet, dass der städtische Anteil von Hauptschulen in der Stichprobe überrepräsentiert ist. Dies erfolgte, indem zwei Kategorien gebildet wurden (Teilstichprobe 1 und 2): alle Hauptschulen im städtischen Raum (Linz, Wels, Steyr, Traun) und alle Hauptschulen im ländlichen Raum. Aus diesen beiden Schullisten wurden mittels Zufallszahlen jeweils 18 Hauptschulen zufällig gewählt. Diese Zahl von 36 Hauptschulen ergibt sich aus der Annahme, dass pro Schule um die 40 Jugendliche befragt werden können (jeweils 2 Klassen mit maximal 25 SchülerInnen). Hauptschulen, die ein Polytechnikum angeschlossen haben, wurden in die Hauptschule-Liste aufgenommen, jedoch nicht in jene der Polytechnischen Schulen.

Aus den rein Polytechnischen Schulen (Teilstichprobe 3) wurden auf dieselbe Weise 8 Schulen zufällig gewählt. Hier wird von maximal 70 realisierbaren Interviews pro Schule ausgegangen.

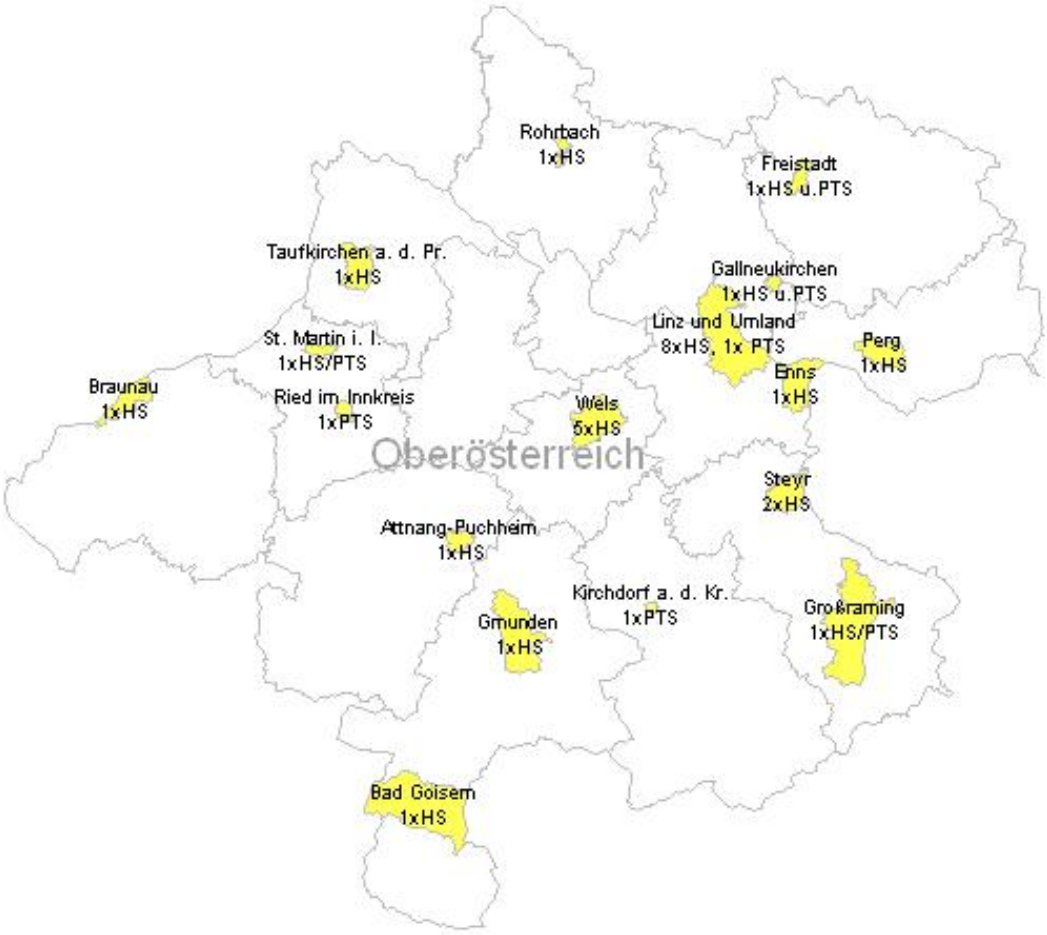
Die zahlenmäßige Verteilung auf die einzelnen Schultypen (HS/ Poly) spiegelt die gesamte Verteilung auf die Schultypen in OÖ wider. In Oberösterreich befanden sich im Schuljahr 2008/09 17.939 SchülerInnen in den 4. Klassen Hauptschule bzw. Polytechnische Schule. Davon waren 71% HauptschülerInnen und 26% SchülerInnen der Polytechnischen Schule (3% sind den Sonderschulen zuzurechnen).

In einem 2. Schritt wurde mit allen ausgewählten Schulen Kontakt aufgenommen. Es galt einerseits zu klären, ob die Schulen auch einer Teilnahme an der Befragung zustimmen und andererseits, wie viele Klassen faktisch für die Befragung in Frage kommen würden. Die Erhebung stieß auf breites Interesse und zahlreiche Unterstützung: Bis auf eine Schule waren alle bereit, sich an der Erhebung zu beteiligen, genauso wie bei einer Vielzahl der Hauptschulen mehr als 2 Klassen und in den Polytechnischen Schulen mehr als 4 Klassen

für die Befragung zur Verfügung standen. Dies führte in weiterer Folge zu einer zu großen Zahl an möglichen Schulen bzw. Klassen. Im endgültigen Sample befinden sich deshalb:

- 14 städtische Hauptschulen mit 35 Klassen
- 12 ländliche Hauptschulen mit 32 Klassen
- 5 Polytechnische Schulen mit 27 Klassen

Abbildung 4-1: Ausgewählte Schulen



4.2 Statistische Methoden

Neben eindimensionalen, deskriptiven Analysen werden die Antworten der SchülerInnen in weiterer Folge hinsichtlich ihrer Unterscheidungsmerkmale bzw. Zusammenhänge bezüglich weiterer Attribute untersucht und auf ihre statistische Signifikanz überprüft.

Statistische Methoden:

- Chi-Quadrat-Tests[11] zur Identifizierung signifikanter Unterschiede bezüglich der Verteilung mehrerer Beobachtungsgruppen
- Einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA)[12] zur Identifizierung unterschiedlicher Verteilungen (Mittelwerte) zwischen Untergruppen / Kategorien einer unabhängigen Variable
- Korrelationstests[13] zur Überprüfung von linearen Zusammenhängen metrisch skalierter Merkmale
- Faktorenanalysen zur Reduktion vieler verschiedener Attribute auf wenige, voneinander unabhängige, zugrunde liegende Variablen (Faktoren)
- Clusteranalysen zur Identifizierung von Gruppierungen „ähnlicher" SchülerInnen, die in sich möglichst homogen und zueinander möglichst heterogen sind

Sämtliche in der Folge angeführten Querverweise auf weitere Merkmale, die einerseits zur Spezifizierung und Erklärung dienen, andererseits Unterschiede bezüglich einzelner Ausprägungen verdeutlichen, wurden mit Hilfe der angeführten Methoden statistisch getestet und gelten – wenn nicht explizit ausgeschlossen – im Rahmen dieser Untersuchung als nicht zufällig zustande gekommen (statistisch signifikant). Unterschiede zwischen Beobachtungsgruppen, die sich nicht signifikant unterscheiden, werden in der Folge nicht explizit ausgewiesen.

[11] Chi-Quadrat-Tests untersuchen Verteilungseigenschaften einer statistischen Grundgesamtheit. In dieser Studie wird überprüft, ob zwei Merkmale stochastisch unabhängig sind, d.h. ob sich die Wahrscheinlichkeit dafür, dass ein Ereignis eintritt, ändert, wenn das andere Ereignis eintritt (bzw. nicht eintritt).

[12] Vorausgesetzt werden die Normalverteilung der Messwerte bzw. Fehlerkomponenten sowie die Homoskedastizität der untersuchten Gruppen (Homogenität der Fehlervarianzen)

[13] Nach Pearson

4.3 Demografie der Antwortenden

Im Schuljahr 2010/11 besuchten in Oberösterreich insgesamt 16.715 SchülerInnen die 4. Klasse Hauptschule oder die Polytechnische Schule[14]. Im Zuge dieses Projekts wurden im Juni 2010 (Schuljahr 2009/10) insgesamt 1.986 SchülerInnen dieser Zielgruppen mittels Fragebogen zum Thema Berufsorientierung befragt. Das bedeutet, dass ca. 12% der Gesamtpopulation aller SchülerInnen der 4. Klasse Hauptschule und Polytechnischen Schule im Rahmen der Erhebung befragt werden konnten. Diese 1.986 SchülerInnen werden im folgenden Abschnitt hinsichtlich ihrer soziodemografischen Merkmale analysiert.

4.3.1 Alter und Geschlecht

Die befragten SchülerInnen sind zwischen 13 und 18 Jahre alt. Da die Befragung ausschließlich in vierten Klassen Hauptschulen und Polytechnischen Schulen durchgeführt wurde, ist der Großteil der Jugendlichen (97%) zwischen 14 und 16 Jahre alt. (s. Tab. 4-1) Das Durchschnittsalter der Befragten beträgt 15,0 Jahre.

Tabelle 4-1: Alter der SchülerInnen in Jahren

Alter in Jahren	Häufigkeit	Prozent
13 bis 14 Jahre	542	27,6%
15 Jahre	931	47,4%
16 Jahre	428	21,8%
17 bis 18 Jahre	63	3,2%
gültige Werte	1964	100,0%
fehlende Werte	22	
Gesamt	1986	

Auch in Bezug auf die Gesamtpopulation im Schuljahr 2010/11 lassen sich sehr ähnliche Verteilungen (35% bis 14-jährige, 46% 15-jährige, 17% 16-jährige, 3% 17-jährige und älter) feststellen, wenngleich die Jugendlichen im Sample tendenziell etwas älter sind. Dies lässt sich weitgehend auf den erhöhten Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurückführen, da diese Jugendlichen im Schnitt etwas älter sind.

Erwartungsgemäß sind die SchülerInnen in Polytechnischen Schulen im Durchschnitt bereits älter als die HauptschülerInnen. (s. Tab. 4-2)

[14] Alle Aussagen zur Gesamtpopulation der SchülerInnen der 4. Klasse Hauptschule und der Polytechnischen Schulen im Schuljahr 2010/11 erfolgen auf Basis einer Datenanfrage (Sept. 2010) an den Landesschulrat für Oberösterreich.

Tabelle 4-2: SchülerInnen nach Alter und Schultyp

Alter in Jahren	Hauptschulen	Polytechnische Schulen
13 bis 14 Jahre	541	1
15 Jahre	642	289
16 Jahre	170	258
17 bis 18 Jahre	28	65
gültige Werte	1381	583
fehlende Werte	17	5
Gesamt	1398	588

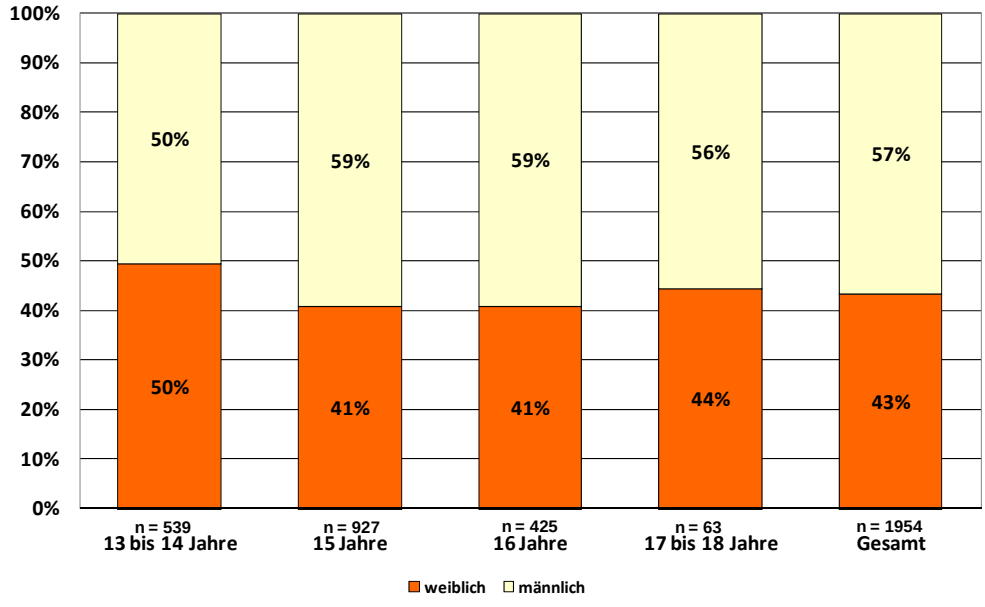
Mit 57% der SchülerInnen waren die männlichen Jugendlichen im Rahmen der Befragung deutlich überrepräsentiert (s. Tab. 4-3). Auch in der Gesamtpopulation (2010/11) sind mehr Burschen (54%) als Mädchen zu finden, aber in einem weniger hohen Ausmaß.

Tabelle 4-3: Geschlecht

Geschlecht	Häufigkeit	Prozent
weiblich	848	43%
männlich	1117	57%
gültige Werte	1965	100%
fehlende Werte	21	
Gesamt	1986	

Der größte Anteil männlicher Schüler ist innerhalb der 15- bis 16-Jährigen festzustellen. Hier beträgt der Anteil 59%, während sich die Gruppe der 13- bis 14-Jährigen zu gleichen Teilen auf beide Geschlechter aufteilt. Bei den älteren Jugendlichen (17 bis 18 Jahre) ist der Anteil an Burschen jedoch erneut erhöht. (s. Abb. 4-2)

Abbildung 4-2: SchülerInnen nach Geschlecht und Alterskategorien



4.3.2 Wohnort

Die befragten Jugendlichen verteilen sich in Bezug auf ihren Wohnort in etwa gleich auf Stadt- und Landgemeinden. (s. Tab. 4 -4) Obwohl auch in diesem Sample Jugendliche aus ländlichen Gebieten mit 59% stärker vertreten sind als Jugendliche aus dem urbanen Raum (41%), sind Zweitere mit Blick auf die Grundgesamtheit (4. Klassen der Hauptschulen und Polytechnische Schulen) deutlich überrepräsentiert: Im Schuljahr 2010/11 leben 82,5% aller HauptschülerInnen der 4. Klasse Hauptschule und SchülerInnen der Polytechnischen Schule in Gemeinden unter 15.000 EinwohnerInnen und sind somit dem ländlichen Raum zuzuordnen. Diese Verzerrung aufgrund der Stichprobenkonstruktion wurde bewusst in Kauf genommen, um dem Projektziel mittels einer vergleichenden Analyse zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund gerecht zu werden.

Tabelle 4-4: SchülerInnen nach Wohnortgröße in Kategorien

Wohnortgröße		Häufigkeit	Prozent
Land	bis 3.000 Einwohner	680	35%
	3.001 bis 15.000 Einwohner	471	24%
Stadt	15.001 bis 30.000 Einwohner	173	9%
	über 30.000 Einwohner	621	32%
gültige Werte		1945	100%
fehlende Werte		41	
Gesamt		1986	

Tendenziell ist der Anteil weiblicher Schüler in größeren Gemeinden höher als in kleineren (40% in Gemeinden unter 3.000 EinwohnerInnen, 45% in Gemeinden über 30.000 EinwohnerInnen). Dieser Unterschied ist allerdings aus statistischer Sicht nicht signifikant.

4.3.3 Bildungsstand der Eltern

Die Eltern der befragten Jugendlichen haben am häufigsten einen Lehrabschluss bzw. Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule (BMS) als höchste abgeschlossene Ausbildung vorzuweisen (41% der Väter; 39% der Mütter). Danach folgen jene Elternhäuser mit maximal Pflichtschulbildung (14% der Väter; 19% der Mütter). Gut die Hälfte der Väter als auch Mütter der Befragten kommt somit über einen mittleren Bildungsabschluss nicht hinaus. (s. Tab. 4-5, Tab. 4-6).

Tabelle 4-5: SchülerInnen nach Bildungsstand des Vaters

Bildungsstand des Vaters	Häufigkeit	Prozent
Pflichtschule, kein Schulabschluss	267	14,4%
Lehre, BMS	760	41,1%
Matura	254	13,7%
Universität, FH, Akademie	148	8,0%
weiß nicht	413	22,3%
Sonstiges	6	0,3%
gültige Werte	1848	100%
fehlende Werte	138	
Gesamt	1986	

Tabelle 4-6: SchülerInnen nach Bildungsstand der Mutter

Bildungsstand der Mutter	Häufigkeit	Prozent
Pflichtschule, kein Schulabschluss	340	18,8%
Lehre, BMS	707	39,2%
Matura	283	15,7%
Universität, FH, Akademie	100	5,5%
weiß nicht	366	20,3%
Sonstiges	4	0,2%
gültige Werte	1800	100%
fehlende Werte	186	
Gesamt	1986	

Als interessant und wesentlich erscheint der bei beiden Geschlechtern relativ hohe Teil an „Unwissenheit“ bezüglich der Ausbildung der Eltern seitens der Jugendlichen (bei 22% der Väter und 20% der Mütter). Nur etwa zwei von drei SchülerInnen (65%) kennen den Bildungsstand beider Elternteile (s. Tab. 4-7), wovon nicht nur Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen sind. So können 15% der autochthonen SchülerInnen und 22% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund den Bildungsstand der Eltern nicht benennen. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund lässt sich diese Unwissenheit zu großen Teilen darauf zurückführen, dass die jeweiligen nationalen Bildungssysteme nur schwer vergleichbar sind und somit eine „richtige Subsumierung“ unter das österreichische Schulsystem kaum zu leisten ist. Bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gilt noch in weiteren Studien zu klären, wie diese Informationsdefizite im Detail entstehen: Wird das Bildungssystem mit den zugehörigen Bildungsabschlüssen zu wenig gekannt, kennen die Jugendlichen nur den Beruf der Eltern, können jedoch keine Zuordnung zum Bildungssystem vornehmen oder haben Jugendliche hier insgesamt Schwierigkeiten, Angaben über die Eltern zu machen?

Tabelle 4-7: Bekanntheitsgrad des Bildungsstands der Eltern

Kenntnis Bildungsstand Eltern	Häufigkeit	Prozent
Status beider Elternteile bekannt	1288	65%
nur Vater bekannt	141	7%
nur Mutter bekannt	142	7%
weder noch	415	21%
Gesamt	1986	100%

Um ein Gesamtbild über den bildungsrelevanten Hintergrund der Jugendlichen zu erhalten, wurden für die weiteren Analysen zu diesem Thema die Informationen über beide Elternteile zusammengefasst und der maximale Bildungsstand der Eltern ermittelt.

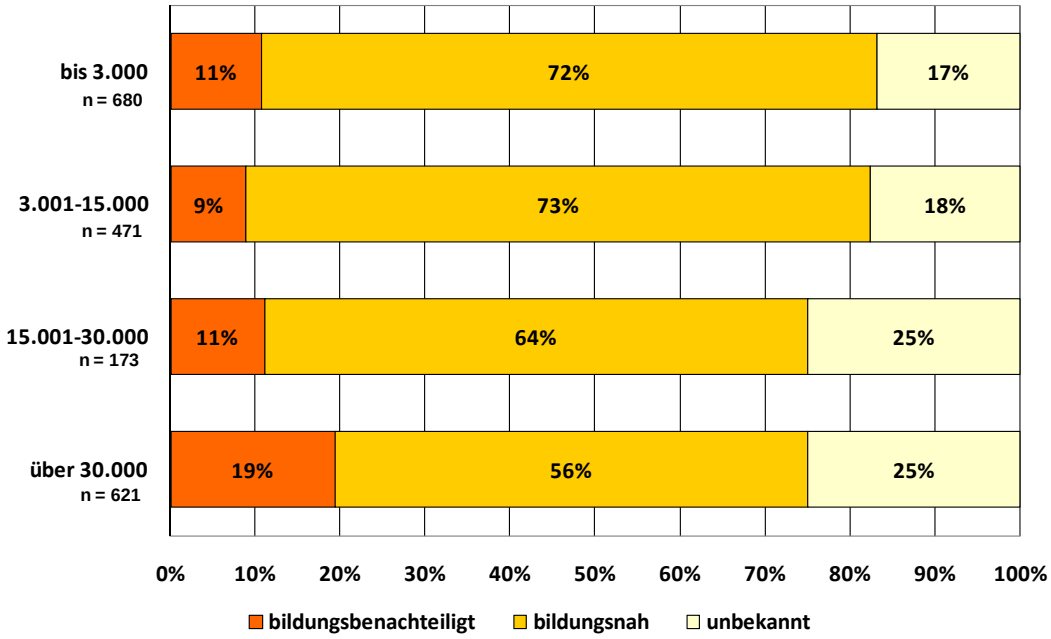
Insgesamt kann ein Anteil von 13% der Jugendlichen bildungsbenachteiligten oder auch sogenannten bildungsfernen Elternhäusern (maximal Pflichtschule als höchste abgeschlossene Ausbildung) zugeordnet werden. Umgekehrt ergibt sich ein Anteil von 66% aus „bildungsnahen“ Elternhäusern (mindestens ein Elternteil mit einem höheren Abschluss als Pflichtschulabschluss) und in 21% der Fälle ist der Bildungsstand nicht bekannt. (s. Tab. 4-8)

Tabelle 4-8: SchülerInnen nach maximalem Bildungsstand der Eltern

maximaler Bildungsstand der Eltern		Häufigkeit	Prozent
bildungsfern	max. Pflichtschulabschluss	259	13,0%
bildungsnah	Lehre, BMS	712	35,9%
	Matura	394	19,8%
	Universität, FH, Akademie	206	10,4%
unbekannt	weiß nicht	326	16,4%
	Sonstiges	2	0,1%
	fehlende Werte	87	4,4%
Gesamt		1986	100,0%

Im Verhältnis zu Jugendlichen aus urbanen Gebieten kommen Jugendliche aus ländlichen Gegenden häufiger aus bildungsnahen Elternhäusern, wobei am häufigsten eine duale Berufsausbildung (Lehre) absolviert wird. Während im urbanen Raum der Anteil an bildungsbenachteiligten Elternhäusern höher ist, sind dort auch Jugendliche aus Elternhäusern mit akademischer Ausbildung signifikant höher. Insgesamt gilt, je größer der Wohnort, umso höher ist der Anteil Jugendlicher aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern, AkademikerInnen-Elternhäusern und Elternhäusern mit unbekanntem Bildungsstand. (s. Abb. 4-3)

Abbildung 4-3: SchülerInnen nach maximalem Bildungsstand der Eltern und Wohnortgröße



Insofern bestätigt sich erneut der Befund, dass der Bildungsstand einer Person auch im Zusammenhang mit dem Wohnort zu sehen ist. Während also am Land eine Bildungskarriere auf mittlerem Niveau (Lehre, BMS) als relativ sicher erscheint und somit das Risiko, bildungsbenachteiligt zu werden, als auch die Chance auf eine höhere Bildungskarriere niedriger sind, verhält es sich im urbanen Raum genau umgekehrt. Hier ist sowohl das Risiko bildungsfern zu werden, als die Chance auf eine höhere Bildungskarriere, deutlich höher. (Lentner und Niederberger 2009, 110)

4.3.4 Beschäftigungsstatus der Eltern

Gut neun von zehn Vätern sind berufstätig. Die überwiegende Mehrheit (84%) ist dies auf Basis einer Vollzeitbeschäftigung. Der Anteil nicht berufstätiger Väter liegt bei 8% und inkludiert Pensionisten, Arbeitslose als auch jene, die aktuell eine Ausbildung absolvieren. (s.Tab.4-9)

Tabelle 4-9: SchülerInnen nach Beschäftigungsstatus des Vaters

Berufstätigkeit des Vaters	Häufigkeit	Prozent
Vollzeit	1531	84%
Teilzeit	132	7%
nicht berufstätig (OLF[15])	66	4%
Gelegenheitsjobs	20	1%
arbeitslos	59	3%
in Ausbildung	10	1%
gültige Werte	1818	100%
fehlende Werte	168	
Gesamtergebnis	1986	

Bei den Müttern liegt der Anteil der Berufstätigen bei etwa 78%, wobei sich Vollzeit-Beschäftigungsverhältnisse und Teilzeit-Beschäftigungsverhältnisse bzw. Gelegenheitsjobs die Waage halten. Der Anteil der teilzeitbeschäftigten Mütter liegt mit 29%-Punkten über dem Wert der Väter, genauso wie der Anteil der nicht Berufstätigen (22%) stärker vertreten ist (s. Tab. 4-10); vielfach in Form der Hausfrau. Interessant erscheint in diesem Kontext, dass der Anteil an arbeitslosen Personen und jenen in Ausbildung bei beiden Geschlechtern gleich hoch ist.

Tabelle 4-10: SchülerInnen nach Beschäftigungsstatus der Mutter

Berufstätigkeit der Mutter	Häufigkeit	Prozent
Vollzeit	712	39%
Teilzeit	661	36%
nicht berufstätig (OLF)	331	18%
Gelegenheitsjobs	48	3%
arbeitslos	61	3%
in Ausbildung	25	1%
gültige Werte	1838	100%
fehlende Werte	148	
Gesamtergebnis	1986	

Etwas weniger als ein Drittel der Jugendlichen (31%) lebt in Haushalten, wo beide Eltern vollzeitbeschäftigt sind. Etwas kleiner ist mit 28% der Anteil jener, bei denen ein Elternteil Vollzeit und der andere Teilzeit arbeitet, also ebenfalls beide berufstätig sind. In 14% der Fälle arbeitet ein Elternteil Vollzeit und die/ der andere ist nicht berufstätig. Hier kristallisieren sich die drei zentralen Modelle partnerschaftlicher Arbeitsteilung in Bezug auf Erwerbs- und Reproduktionsarbeit heraus: beide Vollzeit, Vollzeit-Teilzeit, Vollzeit-nicht berufstätig (OLF). Die verbleibenden 27% sind keinem der drei Modelle zuzuordnen und ergeben sich aus

[15] OLF= Out of Labour Force

anderen Kombinationen, z.B.: ein Elternteil ist Vollzeit berufstätig und die/ der andere in Ausbildung. Darüber hinaus sind hier Fälle subsumiert, bei denen der Beschäftigungsstatus von nur einem Elternteil bekannt ist. (s. Tab. 4-11)

Tabelle 4-11: SchülerInnen nach Beschäftigungsmodell der Eltern

Beschäftigungsmodell der Eltern	Häufigkeit	Prozent
beide Vollzeit	604	31%
Vollzeit - Teilzeit	538	28%
Vollzeit - nicht berufstätig (OLF)	269	14%
andere Kombination	575	27%
gültige Werte	1921	100%
fehlende Werte	65	
Gesamtergebnis	1986	

Eltern von Jugendlichen, die als bildungsnah bezeichnet werden können, sind signifikant häufiger Vollzeit beschäftigt. Das gilt für die Väter als auch für die Mütter, wenngleich auf einem weitaus geringerem Niveau. So sind beispielsweise 89% der Väter mit akademischer Ausbildung vollzeitbeschäftigt, bei den Müttern mit akademischer Ausbildung beträgt dieser Anteil gerade einmal 45%. Interessant erscheint auch die relativ ähnliche Verteilung hinsichtlich Beschäftigungsstatus in Bezug auf die bildungsfernen Gruppen und dem Teilsegment, bei denen der Bildungsstand der Eltern unbekannt ist. (s. Abb. 4-4, Abb. 4-5)

Abbildung 4-4: SchülerInnen nach Beschäftigungsstatus und Bildungsstand des Vaters

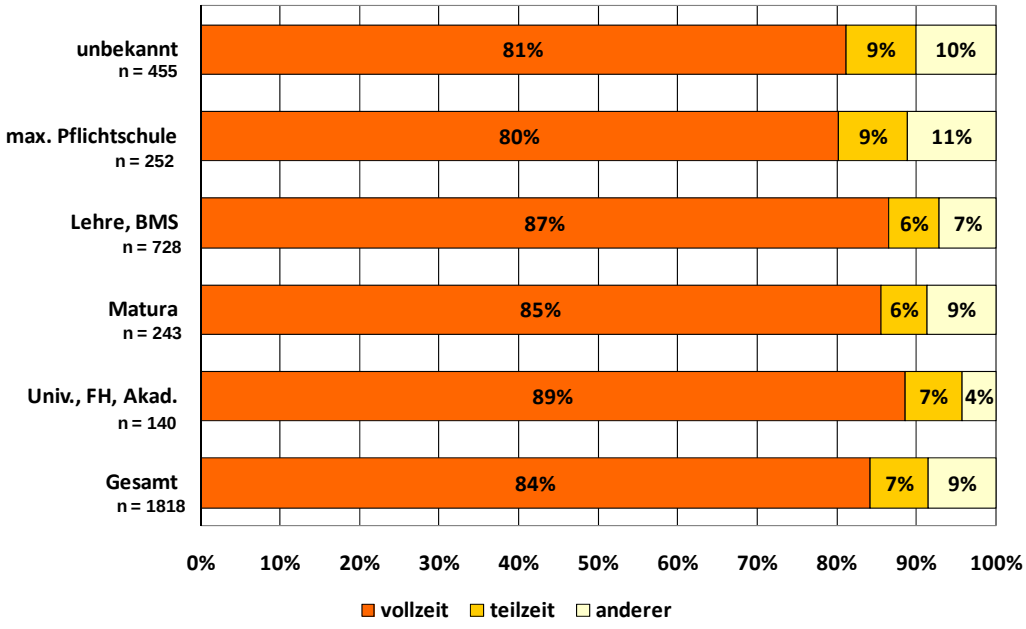
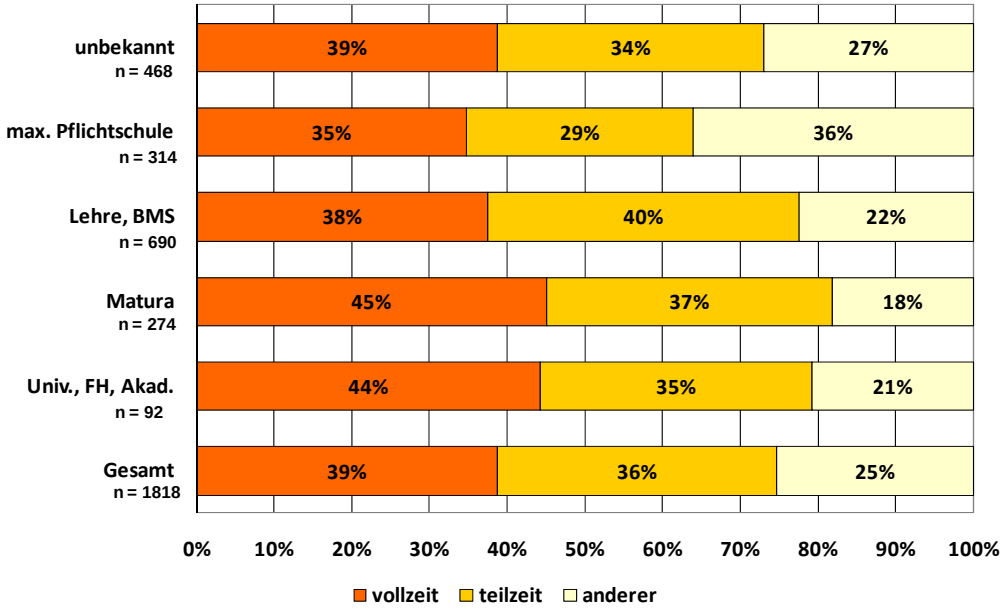


Abbildung 4-5: SchülerInnen nach Beschäftigungsstatus und Bildungsstand der Mutter



4.3.5 Geschwister und Haushaltsgröße

Der Anteil an Einzelkindern liegt innerhalb der befragten SchülerInnen bei 8%. Der überwiegende Teil der Jugendlichen hat somit zumindest eine Schwester oder einen Bruder. Fast ein Viertel der Jugendlichen gab an, sogar drei oder mehr Geschwister zu haben.
(s. Tab. 4-12)

Tabelle 4-12: SchülerInnen nach Anzahl der Geschwister

Geschwister	Anzahl	Häufigkeit	Prozent
nein	keine	160	8%
ja	eines	729	37%
	zwei	594	30%
	drei	289	15%
	vier oder mehr	182	9%
	keine Angabe	17	1%
gültige Werte		1971	100%
fehlende Werte		15	
Gesamtergebnis		1986	

Auch in diesem Sample zeigen sich zwei bekannte Zusammenhänge: Je niedriger das Bildungsniveau der Eltern (inkl. Bildungsstand unbekannt) ist, umso mehr Geschwister hat eine/ ein Befragte(r). Gleichzeitig haben auch Jugendliche aus AkademikerInnen-Elternhäusern zu knapp einem Drittel drei oder mehr Geschwister, während es bei Jugendlichen aus Elternhäusern mit maximal Lehr- oder BMS-Abschluss nur 20% sind.

Entsprechend der Anzahl der Geschwister leben 55% der Befragten in Haushalten mit vier bis fünf Personen. Weitere 22% der Jugendlichen leben in größeren Haushalten mit sechs oder mehr Personen. (s. Tab. 4-13)

Tabelle 4-13: SchülerInnen nach Haushaltsgröße

Haushaltsgröße	Häufigkeit	Prozent
1 bis 2 Personen	116	6%
3 Personen	333	17%
4 Personen	635	32%
5 Personen	454	23%
6 Personen	247	13%
7 oder mehr Personen	171	9%
gültige Werte	1956	100%
fehlende Werte	30	
Gesamtergebnis	1986	

Während der Bildungsstand der Eltern und die Anzahl der Geschwister eine lineare Verbindungslinie haben, weisen die Haushaltsgröße und der Bildungsstand der Eltern keinen Zusammenhang auf.

4.3.6 Kindergarten

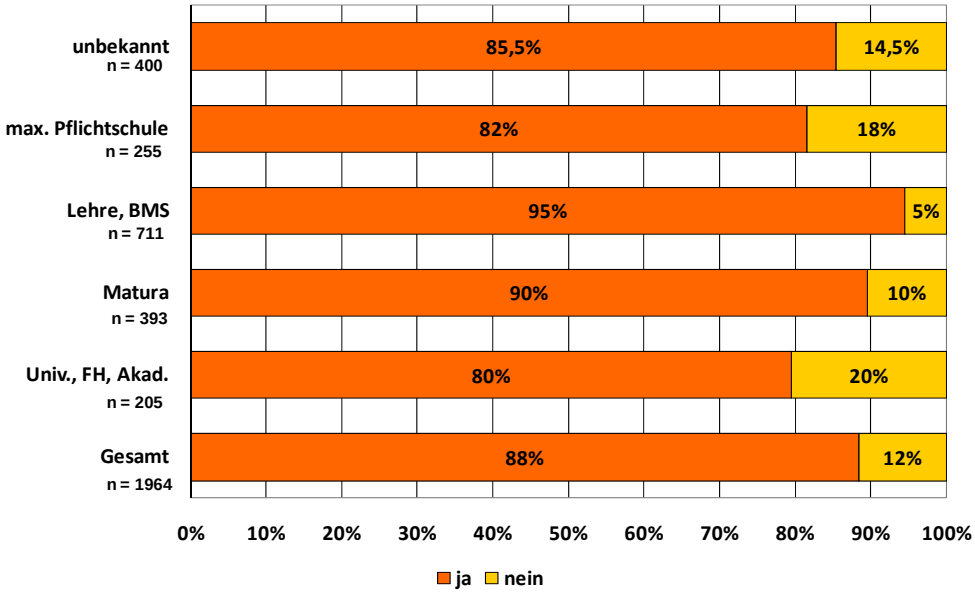
Mit einem Anteil von 88% hat der Großteil der Jugendlichen den Kindergarten besucht (Tab. 4-14), wobei keine näheren Informationen vorliegen, wie viele Jahre der Kindergarten besucht wurde. In Bezug auf das Geschlecht gibt es hinsichtlich des Kindergartenbesuchs keine Unterschiede.

Tabelle 4-14: Kindergartenbesuch, Anzahl SchülerInnen

Kindergarten	Häufigkeit	Prozent
ja	1737	88%
nein	227	12%
gültige Werte	1964	100%
fehlende Werte	22	
Gesamtergebnis	1986	

Jedoch hängt der Besuch eines Kindergartens insgesamt sehr stark vom Bildungsniveau der Eltern ab. So ist der Anteil an Jugendlichen, die den Kindergarten nicht besucht haben, sowohl in bildungsbenachteiligten Schichten als auch AkademikerInnen-Elternhäusern besonders hoch. (s. Abb. 4-6)

Abbildung 4-6: Kindergartenbesuch der Jugendlichen nach maximalem Bildungsstand der Eltern



4.3.7 Religionsgemeinschaft

73% der Jugendlichen gehören der Christlichen Kirche (Katholiken, Evangelen) an. Mit einem Anteil von 21% ist der Islam (Sunniten, Schiiten usw.) die zweithäufigst genannte Glaubensrichtung.

Andere Religionsgemeinschaften wie Orthodoxe oder Zeugen Jehovas (subsumiert unter der Kategorie „andere“) spielen anteilsmäßig eine untergeordnete Rolle. Aber auch der Anteil jener Jugendlicher ohne Bekenntnis ist sehr gering. (s. Tab. 4-15)

Ein Blick auf die Grundgesamtheit der SchülerInnen der 4. Klassen Hauptschulen und Polytechnischen Schulen 2010/11 macht deutlich, dass es auch hier aufgrund der Stichprobenkonstruktion zu Verzerrungen gekommen ist. Real sind 82% der SchülerInnen der Christlichen Kirche zuzurechnen, 12% dem Islam, 2% den Orthodoxen Glaubensrichtungen, 2% sind ohne Bekenntnis und 1% kann unter anderen Glaubensgemeinschaften subsumiert werden.

Tabelle 4-15: SchülerInnen nach Religionsgemeinschaft

Religionsgemeinschaft	Häufigkeit	Prozent
Christliche Kirche	1426	72%
Islam	415	21%
Ohne Bekenntnis	70	4%
Orthodoxe	36	2%
Andere	19	1%
gültige Werte	1966	100%
fehlende Werte	20	
Gesamtergebnis	1986	

4.3.8 Resümee – Demografie der Befragten

Im Zuge der Erhebung wurden im Juni 2010 in Oberösterreich insgesamt 1.986 SchülerInnen der 4. Klasse Hauptschule und der Polytechnischen Schule befragt. Dabei sind 97% der Befragten zwischen 14 und 16 Jahre alt, wobei Jugendliche mit Migrationshintergrund im Schnitt etwas älter sind. Mit 57% der SchülerInnen waren die Burschen im Rahmen der Befragung deutlich überrepräsentiert, genauso wie Jugendliche aus dem urbanen Raum (aus Städten über 15.000 EW).

Die Eltern der befragten Jugendlichen weisen zu großen Teilen (zwischen 41% und 39%) als maximalen Ausbildungsstand einen Lehr-/BMS-Abschluss auf. Erstaunlich bei dieser Altersgruppe ist jedoch die hohe Zahl an Jugendlichen, die den Bildungsstand ihrer Eltern nicht kennen. Nur etwa zwei von drei SchülerInnen kennen den Bildungsstand beider Elternteile. Die überwiegende Mehrheit der Väter dieser Jugendlichen ist berufstätig und zwar auf Basis einer Vollzeitbeschäftigung (85%). Bei den Müttern liegt der Anteil der Berufstätigen bei etwa 75%, wobei sich Vollzeit-Beschäftigungsstatus und Teilzeit-Beschäftigungsstatus bzw. Gelegenheitsjobs die Waage halten. Der Großteil der SchülerInnen (92%) hat zumindest eine Schwester/ einen Bruder und lebt in Haushalten mit vier bis fünf Personen (55%).

88% der befragten Jugendlichen haben den österreichischen Kindergarten besucht. Diesbezüglich gibt es zwar keine Unterschiede nach Geschlecht, aber hinsichtlich des Bildungsniveaus der Eltern: So ist der Anteil an Jugendlichen, die den Kindergarten nicht besucht haben, sowohl in bildungsbenachteiligten Schichten als auch AkademikerInnen-Elternhäusern besonders hoch. In punkto Religionsgemeinschaft wird deutlich, dass innerhalb der SchülerInnen die Katholische Kirche mit 73% die größte Glaubensgemeinschaft darstellt, gefolgt vom Islam mit 21%.

4.4 Migrationshintergrund

In der Forschungsliteratur zum Thema Migration und MigrantInnen finden sich verschiedenste Indikatoren und Ansätze, wie das soziodemografische Merkmal „MigrantIn“ bzw. „Person mit Migrationshintergrund“ operationalisiert werden kann (z.B.: Muttersprache, Staatsbürgerschaft). In dieser Untersuchung – welche sich der Zielgruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund widmet – wurde deshalb besonders darauf geachtet, den Migrationshintergrund der Jugendlichen auf multiplen Ebenen abzufragen. Insofern wurden die Jugendlichen sowohl zu ihrer eigenen Staatsbürgerschaft und ihrer Muttersprache befragt, genauso wie zur Frage, seit wann sie in Österreich leben (Generationenstatus). Darüber hinaus wurde das jeweilige Herkunftsland des Vaters und der Mutter erhoben.

4.4.1 Muttersprache

Zwei von drei aller befragten Jugendlichen geben Deutsch als Muttersprache an. Umgekehrt hat ein knappes Drittel der Jugendlichen (n=633) eine andere Muttersprache als Deutsch[16]. Aufgrund der Stichprobenkonstruktion entsprechen diese Verteilungen jedoch nicht den realen Verhältnissen der Grundgesamtheit. Im Schuljahr 2010/11 haben nur 19% aller SchülerInnen der 4. Klassen Hauptschulen und der Polytechnischen Schulen eine andere Muttersprache als Deutsch.

Im Detail betrachtet zeigt sich, dass die Mehrheit (56%) dieser 633 Jugendlichen im Sample eine südosteuropäische Muttersprache hat. Darunter subsumiert sind die Sprachen: Albanisch, Bosnisch, Kroatisch, Mazedonisch, Montenegrinisch und Serbisch. Die Sprachen der Staaten Rumänien, Slowakei und Ungarn sind nicht enthalten, da diese Länder mittlerweile Teil der Europäischen Union (EU) sind und sich dadurch eine andere Rechtsgrundlage für MigrantInnen dieser Länder ergibt. Die zweitgrößte Gruppe mit 23% sind Jugendliche mit türkischer Muttersprache. Danach folgen mit eher niedrigen Anteilen Sprachen aus anderen EU-Ländern und anderen Teilen der Erde (über fast alle Kontinente – mit Ausnahme von Australien und Nordamerika – verteilt). (s. Tab. 4-16)

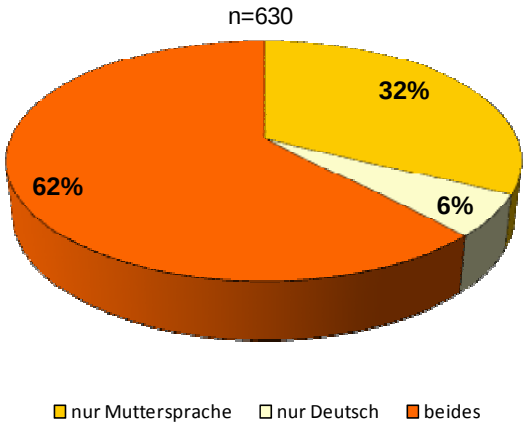
Tabelle 4-16: SchülerInnen nach Muttersprache

Muttersprache	Häufigkeit	Prozent
Deutsch	1337	68%
nicht Deutsch	633	32%
Südosteuropäische Sprachen	355	56%
Türkisch	146	23%
Sprachen aus dem EU-Raum	68	11%
andere	64	10%
gültige Werte (gesamt)	1970	100%
fehlende Werte	16	
Gesamt	1986	

[16] Die jeweilige Muttersprache (wenn nicht Deutsch) konnte im Fragebogen in einem offenen Antwortfeld angegeben werden.

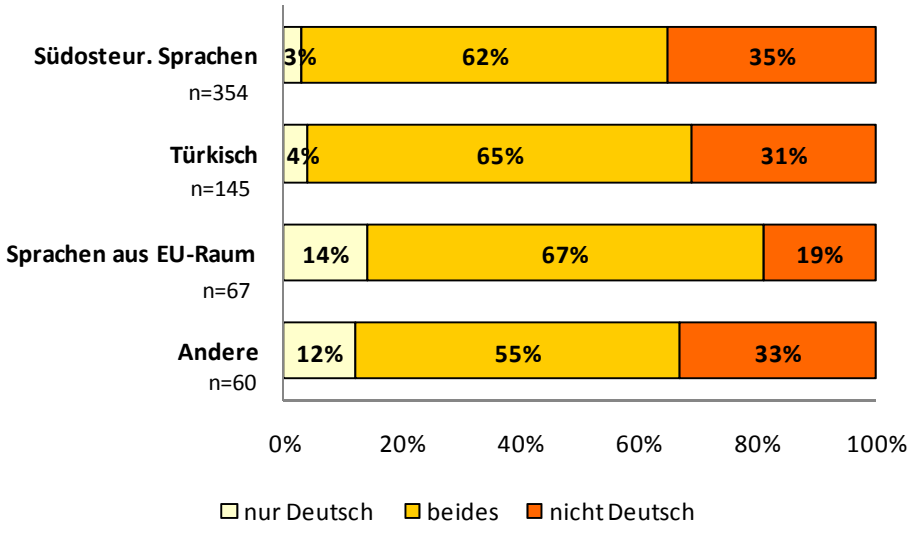
Im Zusammenhang mit der Muttersprache wurde auch erhoben, inwieweit im häuslichen Kontext auch Deutsch als Umgangssprache gebraucht wird. Zwei von drei Jugendlichen mit einer anderen Muttersprache als Deutsch (62%) geben an, zu Hause sowohl ihre Muttersprache als auch Deutsch gleich häufig zu sprechen. Umgekehrt sprechen 204 Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache (32%) zu Hause nur die Muttersprache. Gleichzeitig stellen sich jene Befragte mit anderer Muttersprache als Deutsch, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen, als Minderheit (6%) heraus. (s. Abb. 4-7)

Abbildung 4-7: Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache nach gesprochener Sprache zu Hause



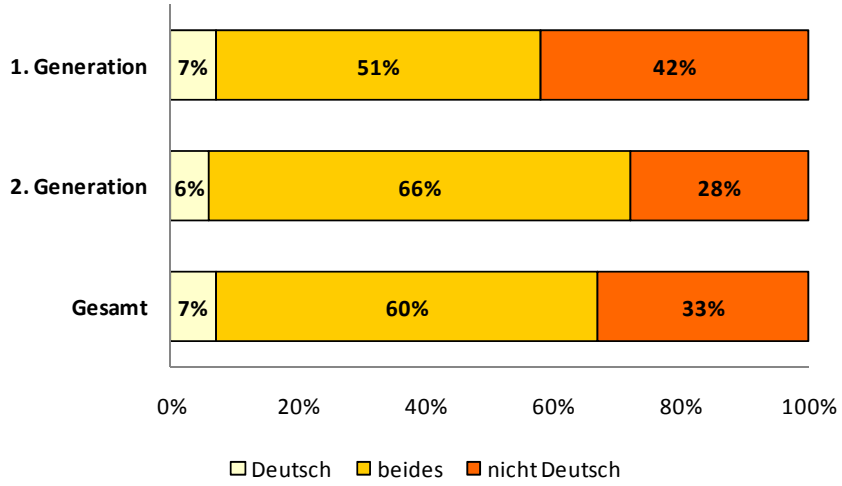
Es zeigt sich, dass 37,5% aller Jugendlichen mit einer asiatischen Muttersprache (subsumiert unter „andere“) ausschließlich die Muttersprache zu Hause sprechen, gefolgt von 35% der Jugendlichen mit einer südosteuropäischen Muttersprache und 31% der Jugendlichen mit türkischer Muttersprache. Am geringsten ist dieser Anteil (19%) bei Jugendlichen mit einer Muttersprache aus dem EU-Raum. Gleichzeitig spricht diese Gruppe zu den höchsten Anteilen ausschließlich Deutsch zu Hause. (s. Abb. 4-8)

Abbildung 4-8: Jugendliche nach Muttersprache und gesprochener Sprache zu Hause



Gut jede(r) zweite Jugendliche mit Migrationshintergrund, der noch nicht in Österreich geboren wurde (1. Generation), spricht zu Hause bereits ausschließlich oder mindestens auch Deutsch neben seiner Muttersprache. Bei Jugendlichen der zweiten Generation steigt dieser Anteil auf über 70%. (s. Abb. 4-9)

Abbildung 4-9: Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache nach gesprochener Sprache zu Hause und Migrationsgeneration



4.4.2 Staatsbürgerschaft

84% aller befragten SchülerInnen haben die österreichische Staatsbürgerschaft. Betrachtet man nur jene Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache wird deutlich, dass die Mehrheit (53%) die österreichische Staatsbürgerschaft besitzt. Und auch in der Grundgesamtheit der SchülerInnen der 4. Klassen Hauptschulen und der Polytechnischen Schulen 2010/11 zeigt sich in Bezug auf Staatsbürgerschaft eine ähnliche Verteilung: 87% der Poly- und HauptschülerInnen (4. Klasse) haben eine österreichische Staatsbürgerschaft.

Die meisten Nicht-ÖsterreicherInnen sind StaatsbürgerInnen südosteuropäischer Länder wie Bosnien-Herzegowina, Kroatien, Serbien, Montenegro oder Albanien. (s. Tab. 4-17)

Tabelle 4-17: SchülerInnen mit Migrationshintergrund nach Staatsbürgerschaft

Staatsbürgerschaft	Häufigkeit	Prozent
Österreich	336	53%
Nicht-Österreich	296	47%
davon Südosteuropa	187	63%
davon Türkei	37	13%
davon EU-Raum	21	7%
davon andere	51	17%
gültige Werte (gesamt)	632	100%
fehlende Werte	1	
Gesamtergebnis	633	

Anmerkung: Jene 8 Personen, die eine Deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, sind in dieser Tabelle nicht inkludiert.

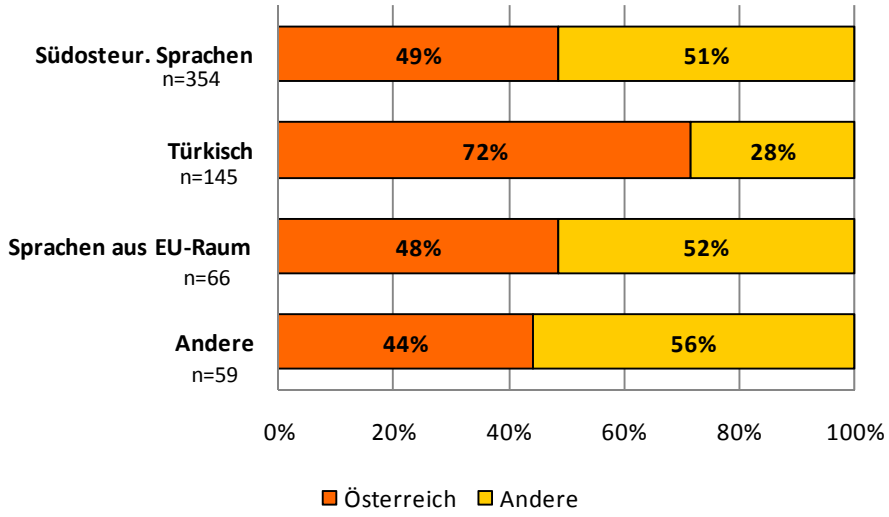
Kreuzt man jene 336 Jugendlichen mit Migrationshintergrund und österreichischer Staatsbürgerschaft mit der jeweiligen Muttersprache, ergibt sich folgendes Bild: (s.Tab.4-18) Erneut erscheint die „gewohnte Reihung“: Der größte Anteil wird von Jugendlichen mit südosteuropäischen Wurzeln gestellt, gefolgt von jenen mit türkischer Herkunft und den anderen Herkunftsländern.

Tabelle 4-18: SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache und österreichischer Staatsbürgerschaft

Muttersprache	Häufigkeit	Prozent
Südosteuropäische Sprachen	172	51%
Türkisch	104	31%
Sprachen aus EU-Raum	32	10%
andere Sprachen	26	8%
gültige Werte (gesamt)	334	100%
fehlende Werte	2	
Gesamtergebnis	336	

Treten jedoch die einzelnen Herkunftsgruppen und deren Staatsbürgerschaft in den Fokus, verschiebt sich das Bild. Während 72% aller Jugendlichen mit türkischer Muttersprache die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, sind es bei den Jugendlichen mit Wurzeln in Südosteuropa „nur“ 49%. Dies entspricht einem Unterschied von 23 %-Punkten. Eine mögliche Erklärung für diese Differenz ist, dass MigrantInnen mit Wurzeln in der Türkei vielfach vor 1990 nach Österreich emigrierten (vor allem Familiennachzug), während Personen aus Ex-Jugoslawien verstärkt im Zuge der Jugoslawienkrise nach Österreich strömten und somit zu einem späteren Zeitpunkt. Insofern weisen MigrantInnen aus der Türkei tendenziell eine längere Aufenthaltsdauer auf. (s. Tab. 4-10)

Abbildung 4-10: Jugendliche mit Migrationshintergrund nach Staatsbürgerschaft



4.4.3 Herkunftsland der Eltern

Gemäß der Definition von Statistik Austria haben Personen einen Migrationshintergrund, wenn beide Elternteile im Ausland geboren sind.

Sowohl bei Vätern als auch bei Müttern liegt der Anteil mit österreichischen Wurzeln bei etwa zwei Drittel der befragten SchülerInnen (64% bzw. 65%). Generell ist die Verteilung der Herkunftsländer im Vergleich beider Elternteile sehr ähnlich. In der Stichprobe befindet sich somit nur ein sehr geringer Anteil an SchülerInnen, die aus (ursprünglich) binationalen Lebensgemeinschaften stammen. (s. Tab. 4-19, 4-20)

Tabelle 4-19: SchülerInnen nach Herkunftsland des Vaters

Herkunftsland des Vaters	Häufigkeit	Prozent
Österreich	1265	64%
Nicht-Österreich	697	36%
davon Südosteuropa	383	55%
davon Türkei	155	22%
davon EU-Raum	79	11%
davon Asien	35	5%
davon ehem. Sowjetrepubliken	18	3%
davon Afrika	21	3%
davon Sonstiges	6	1%
gültige Werte (gesamt)	1962	100%

Tabelle 4-20: SchülerInnen nach Herkunftsland der Mutter

Herkunftsland der Mutter	Häufigkeit	Prozent
Österreich	1224	65%
Nicht-Österreich	661	35%
davon Südosteuropa	360	54%
davon Türkei	130	20%
davon EU-Raum	85	13%
Asien	34	5%
ehem. Sowjetrepubliken	20	3%
Afrika	17	3%
Sonstiges	15	2%
gültige Werte (gesamt)	1885	100%

Ein Abgleich der Herkunftsländer von Vätern und Müttern ergibt, dass etwa 7% der Eltern aus verschiedenen Ländern stammen.
Von knapp einem Drittel der Befragten sind beide Elternteile außerhalb von Österreich geboren und weisen laut der Definition von Statistik Austria somit einen Migrationshintergrund auf. (s. Tab. 4-21)

Tabelle 4-21:SchülerInnen nach Herkunftsland der Eltern

Ursprungsland der Eltern	Häufigkeit	Prozent
Österreich	1218	61,3%
Nicht-Österreich (ein Elternteil)	118	5,9%
Nicht-Österreich (beide Elternteile)	641	32,3%
unbekannt	9	0,5%
Gesamt	1986	100,0%

Analog zur Verteilung der Jugendlichen nach nicht deutscher Muttersprache hat die Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ihre Wurzeln in einem südosteuropäischen Land[17] (56,5%). Die zweitgrößte Gruppe mit 22% sind Jugendliche mit Eltern aus der Türkei. (s. Tab. 4-22)

Tabelle 4-22: Jugendliche aus migrantischen Elternhäusern nach Herkunftsland

Herkunftsland der Eltern	Häufigkeit	Prozent
Südosteuropa	362	56,5%
Türkei	141	22%
EU-Raum	49	7,6%
Sonstiges	71	11,1%
verschiedene Herkunftsländer	18	2,8%
Gesamt	**641**	**100%**

Notiz: Sowohl in Tabelle 4-21 wie 4-22 beinhaltet die Verteilung auf die einzelnen Herkunftsländer auch jene SchülerInnen, von denen jeweils nur das Herkunftsland eines Elternteils angegeben wurde.

4.4.4 Jugendliche mit Migrationshintergrund nach Generationen

Eine erweiterte Definition des Migrationshintergrunds betrifft die Frage, ob jene Jugendlichen, die per Definition (andere Muttersprache) einen Migrationshintergrund aufweisen, selbst eine Migrationserfahrung gemacht haben. Sprich, ob die/ der Jugendliche selbst nach Österreich emigriert ist oder bereits in Österreich geboren wurde.

In dieser Studie wird eine sehr enge Definition[18] von MigrantInnen erster Generation herangezogen. Demnach sind MigrantInnen erster Generation definiert als Personen, die selbst im Ausland geboren wurden und erst nach ihrer Geburt nach Österreich zugezogen sind. Im Gegensatz dazu sind MigrantInnen zweiter Generation Personen, deren Eltern ein anderes Herkunftsland als Österreich haben, selbst aber bereits in Österreich geboren wurden.

Die Mehrheit der befragten SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache (64%) gab an, bereits in Österreich geboren zu sein. Bei weiteren 12% erfolgte die Einreise nach Österreich bereits vor dem 6. Lebensjahr. Das bedeute auch, dass 76% aller befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund das gesamte Pflichtschulwesen in Österreich durchlaufen haben. Umgekehrt sind 23% dieser Zielgruppe als BildungsquereinsteigerInnen zu bewerten, wenngleich nur bei 13% die Einreise nach Österreich erst nach dem 10. Lebensjahr erfolgte. (s. Tab. 4-23)

[17] Albanien, Bosnien, Kroatien, Mazedonien, Montenegro, Serbien

[18] Manche Definitionen zählen auch jene Personen zur 2. Generation, die vor der Einschulung zugezogen sind.

Tabelle 4-23: Jugendliche mit Migrationshintergrund nach Migrationszeitpunkt

Wann nach Österreich	Häufigkeit	Prozent
hier geboren	401	64%
vor 6. Lebensjahr	77	12%
vor 10. Lebensjahr	64	10%
nach 10. Lebensjahr	83	13%
gültige Werte	625	100%
fehlende Werte	8	
Gesamtergebnis	633	

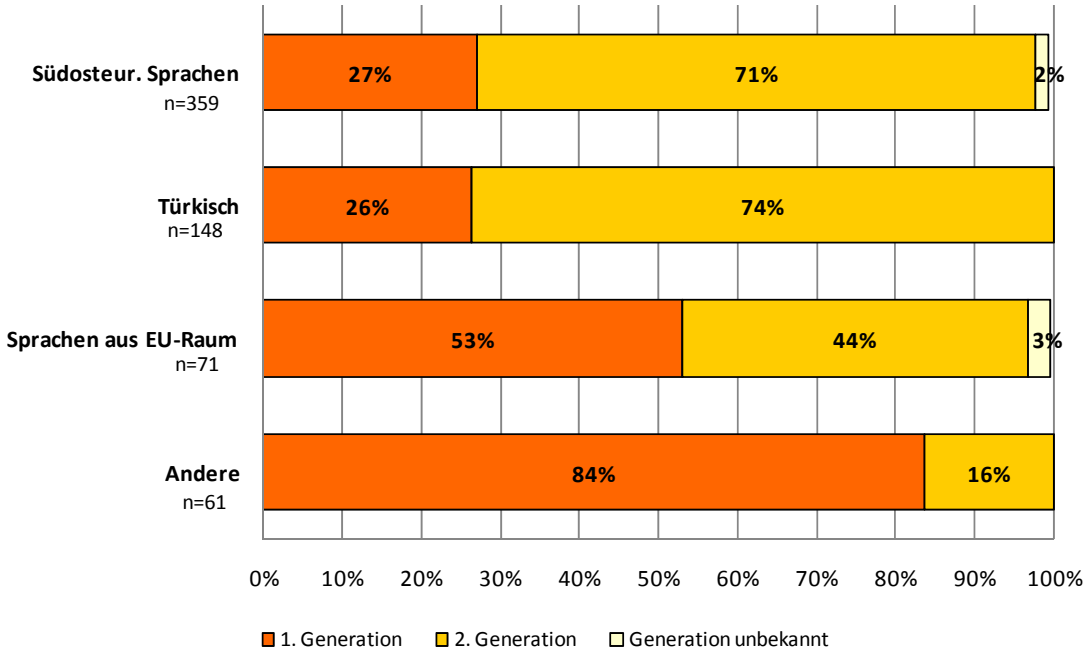
Die Kombination der Variable Muttersprache mit dem Zeitpunkt der Migration nach Österreich ergibt die im weiteren Verlauf der Analyse gültige Definition der strukturellen Variable Migrationshintergrund nach Generationen.
Im Rahmen dieser Studie ergibt sich ein Anteil von 32% SchülerInnen mit Migrationshintergrund (andere Muttersprache als Deutsch). Davon leben knapp zwei Drittel (64%) bereits in zweiter Generation in Österreich und gut ein Drittel (35%) weist eine eigene Migrationserfahrung auf. (s. Tab. 4-24)

Tabelle 4-24: Jugendliche nach Migrationshintergrund und Generationen

Migrationshintergrund		Häufigkeit	Prozent
ohne Migrationshintergrund		1337	68%
Migrationshintergrund	1. Generation	224	35%
	2. Generation	401	64%
	Unbekannt	8	1%
gültige Werte (gesamt)		1970	100%
fehlende Werte		16	
Gesamtergebnis		1986	

Dabei ist der Anteil an MigrantInnen zweiter Generation bei türkischstämmigen Jugendlichen und SchülerInnen südosteuropäischer Herkunft besonders hoch. (s. Abb. 4-11)

Abbildung 4-11: SchülerInnen nach Muttersprache und Generationen

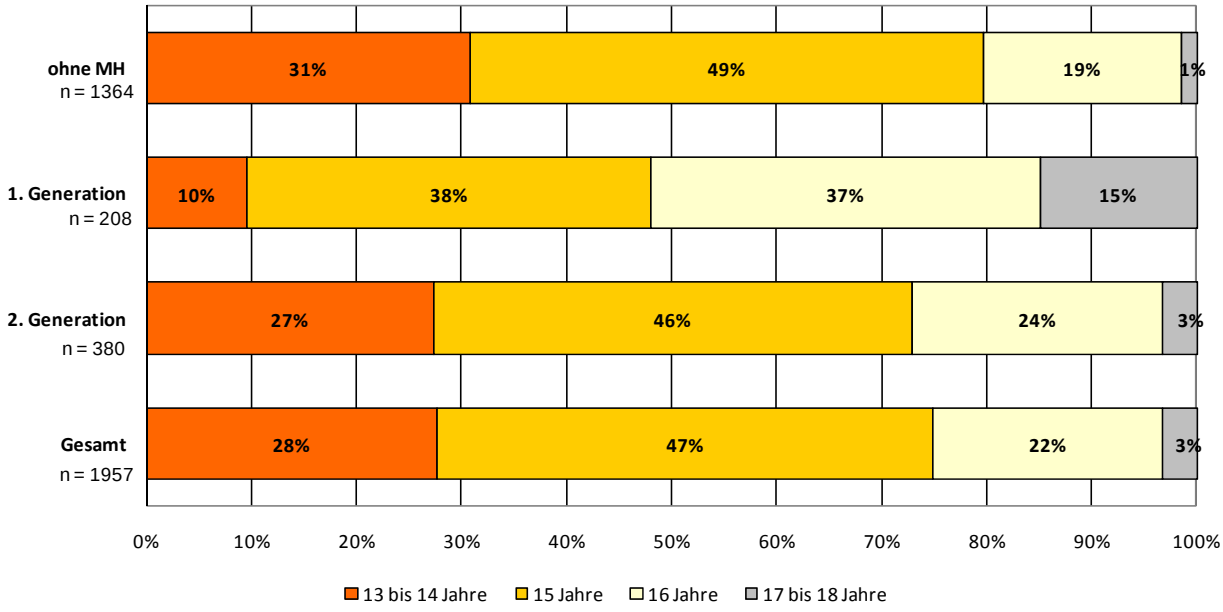


4.4.5 Strukturelle Merkmale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In diesem Kapitel werden strukturelle Unterschiede zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und solchen ohne Migrationshintergrund beleuchtet. Der Fokus liegt dabei auf den gemeinsamen und den trennenden Attributen, die die Basis für alle weiteren Analysen zu inhaltlichen Thematiken hinsichtlich Berufsorientierung bilden.

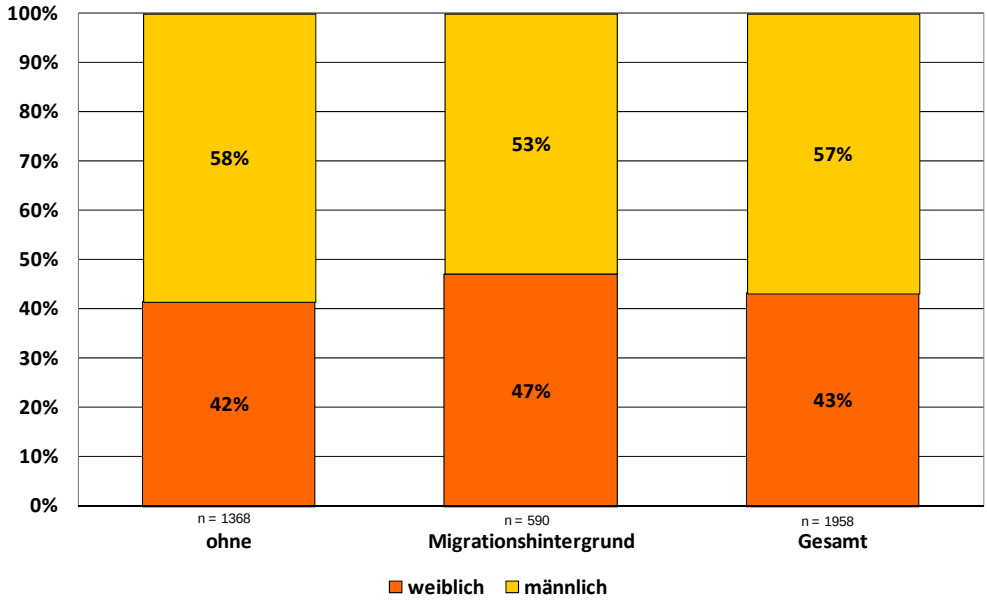
Innerhalb der Befragung sind Jugendliche mit Migrationshintergrund im Durchschnitt etwas älter als andere. Davon sind in erster Linie MigrantInnen der ersten Generation betroffen. Bei jenen der zweiten Generation ist der Altersunterschied zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund schon deutlich geringer. (s. Abb. 4-12)

Abbildung 4-12: SchülerInnen nach Alterskategorien und Generationen



Wie bereits in Kapitel 4.3.1 festgestellt, beinhaltet die Studie mit 57% einen erhöhten Anteil von männlichen Schülern. Dieser deutliche Überhang ist vor allem auf Jugendliche ohne Migrationshintergrund zurückzuführen, da der Anteil der Mädchen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit 47% deutlich höher ist. (s. Abb. 4-13)

Abbildung 4-13: SchülerInnen nach Geschlecht und Migrationshintergrund

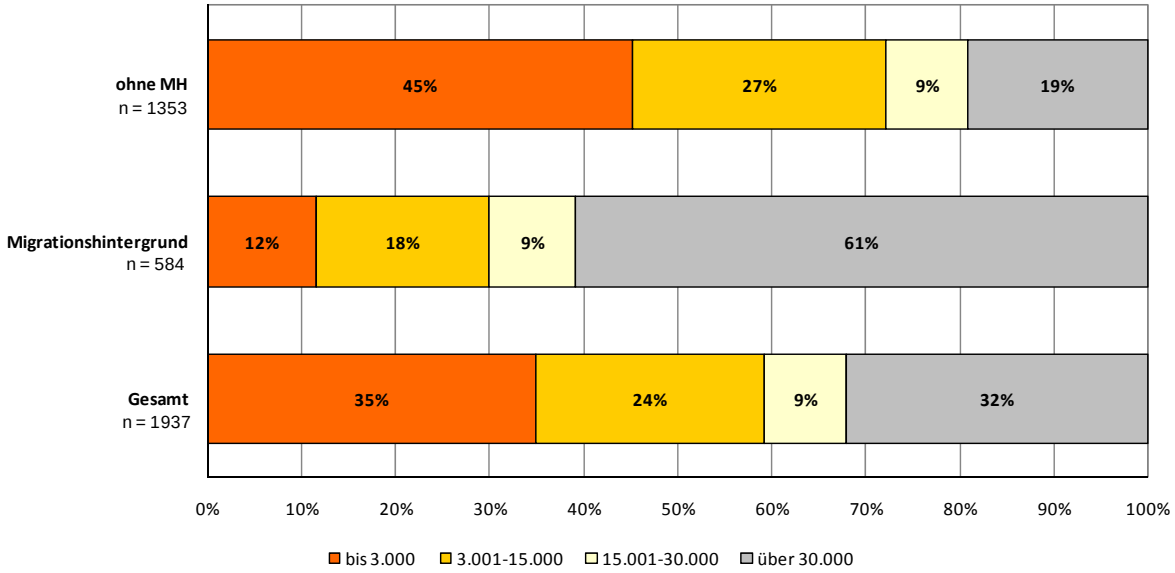


Aufgrund der Stichprobe sind Jugendliche aus dem urbanen Raum[19] im Verhältnis zur faktischen Bevölkerungsstruktur überrepräsentiert. Eine Analyse von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigt darüber hinaus eine starke Konzentration der Jugendlichen

[19] Wohnort hat mehr als 15.000 EinwohnerInnen

mit Migrationshintergrund auf städtische Gebiete. Während der Anteil an in städtischen Gebieten lebendenden Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bei 29% liegt, ist dieser bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit 70% mehr als doppelt so hoch. (s. Abb. 4-14)

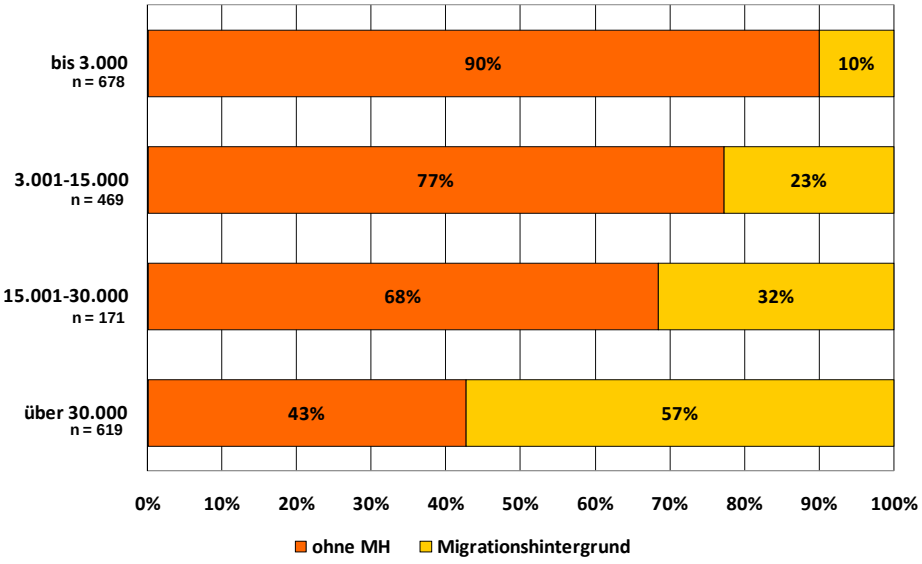
Abbildung 4-14: SchülerInnen nach Wohnortgröße und Migrationshintergrund



Darüber hinaus wird deutlich, dass der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit der Wohnortgröße signifikant steigt. Während sich in sehr kleinen Gemeinden (bis zu 3.000 EinwohnerInnen) der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur auf 10% beläuft, beträgt dieser in Linz, Wels und Steyr (Städte über 30.000 EinwohnerInnen) bereits 57%. (s. Abb. 4-15) Gleichzeitig können diese Verteilungen nicht auf die Gesamtpopulation übertragen werden, da in dieser Befragung die AHS-Unterstufen-SchülerInnen nicht miteinbezogen wurden[20]. Diese bewusste Verzerrung durch die Stichprobe wurde in Kauf genommen, um einen validen Vergleich zwischen den Beobachtungsgruppen zu ermöglichen.

[20] Im Schuljahr 2008/09 besuchten in OÖ insgesamt 4.083 SchülerInnen eine 4. Klasse der AHS-Unterstufe.

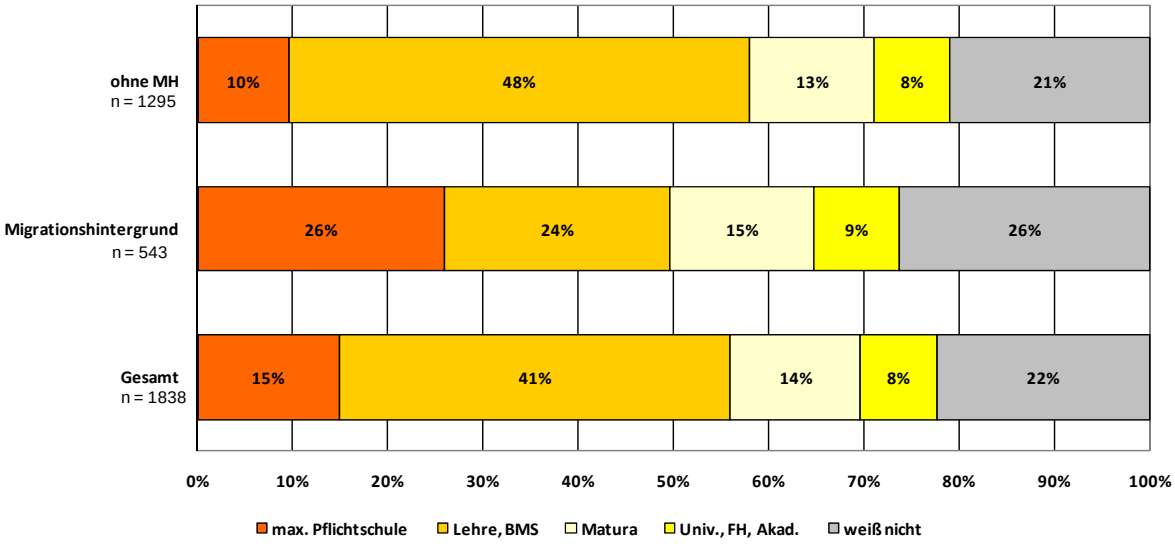
Abbildung 4-15: Wohnortgröße nach Jugendlichen mit/ ohne Migrationshintergrund



Der Bildungsstand der Eltern als wesentliches soziodemografisches/-ökonomisches Merkmal der Jugendlichen weist signifikante Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund auf.

Während der Anteil an bildungsbenachteiligten Elternhäusern bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nur bei 9% liegt, ist dieser bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund fast dreimal (26%) so hoch. Darüber hinaus erscheinen gerade die großen Unterschiede beim mittleren Bildungssegment (Lehre, BMS) als wesentlich, da in Österreich über dieses Qualifikationsniveau weitgehend der FacharbeiterInnen-Status und die damit verbundenen arbeitsrechtlichen Schutzmechanismen geregelt sind. Während Eltern von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund also in 45% der Fälle einen Lehr- bzw. BMS-Abschluss aufweisen, sind es bei den Eltern der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur 21%. Interessant hingegen ist der etwas höhere AkademikerInnen-Anteil unter den Eltern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. (s. Abb. 4-16) Ein möglicher Erklärungsansatz hierfür ist, dass in den letzten Jahren der Zuzug von Höherqualifizierten forciert wurde und bei diesen auch eine hohe Migrationsbereitschaft sichtbar wurde.

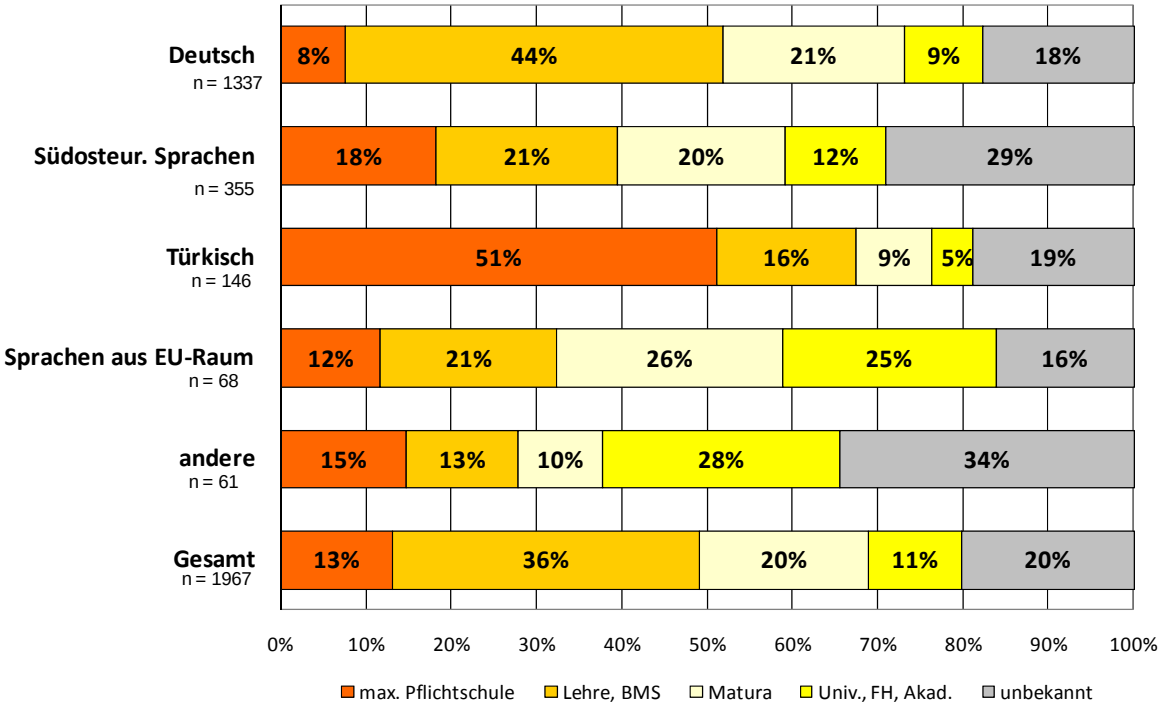
Abbildung 4-16: maximaler Bildungsstand der Eltern nach Migrationshintergrund



Analysiert man die Gruppen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Detail, zeigen sich erneut große Unterschiede hinsichtlich der Verteilung auf die einzelnen Bildungsniveaus. Vor allem der sehr hohe Anteil (51%!) von Eltern mit türkischen Wurzeln im Bereich der bildungsbenachteiligten Gruppe sticht sofort ins Auge. Ebenfalls auffällig ist der hohe Prozentsatz von Jugendlichen mit südosteuropäischer Herkunft, die das Bildungsniveau ihrer Eltern nicht bestimmen können. (s. Abb. 4-17) Ursächlich hierfür könnte sein, dass die berufliche Ausbildung in diesen Ländern meistens über eine rein schulische Ausbildung organisiert wird und diese in Österreich nicht als Lehr- bzw. BMS-Abschluss anerkannt wird; gerade auch, weil diese Abschlüsse hinsichtlich des Qualifikationsniveaus vielfach zwischen Lehr- und BMS-Abschluss und Matura anzusiedeln wären. Insofern ist für diese Jugendlichen eine Subsumierung der Bildungsabschlüsse der Eltern unter das österreichische Schulsystem nicht möglich.

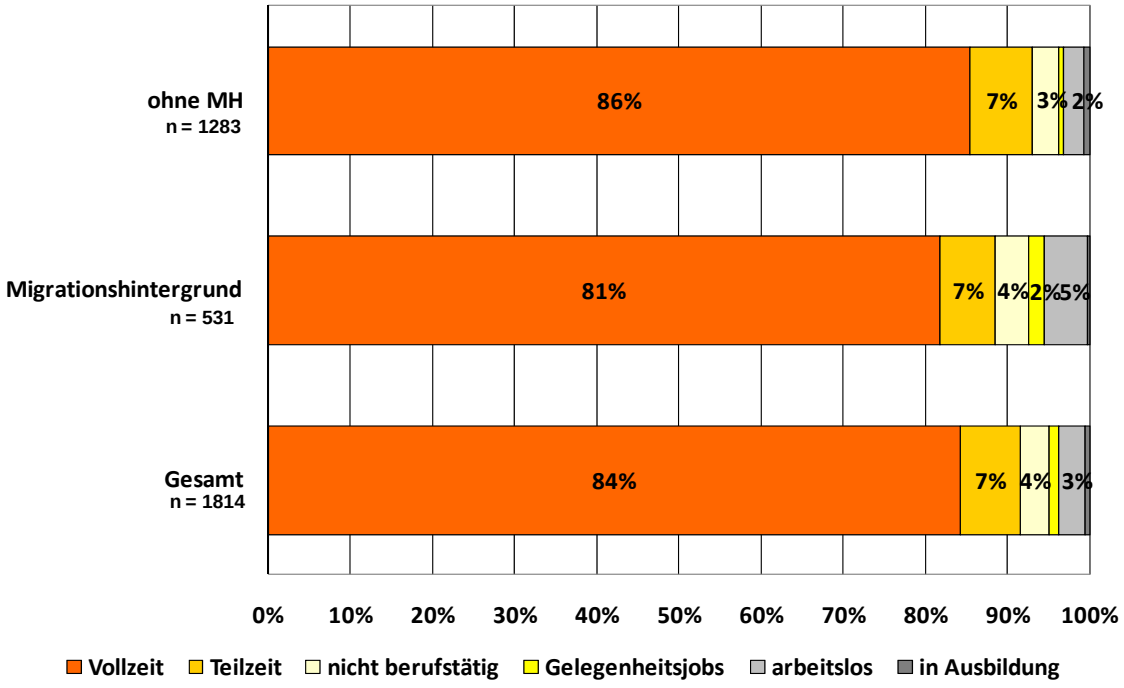
Der Anteil jener Jugendlichen, die den Bildungsstand der Eltern nicht benennen können, ist aber nicht nur in dieser Untergruppe erhöht, sondern auch bei MigrantInnen der zweiten Generation sowie bei HauptschülerInnen.

Abbildung 4-17: maximaler Bildungsstand der Eltern nach Muttersprache



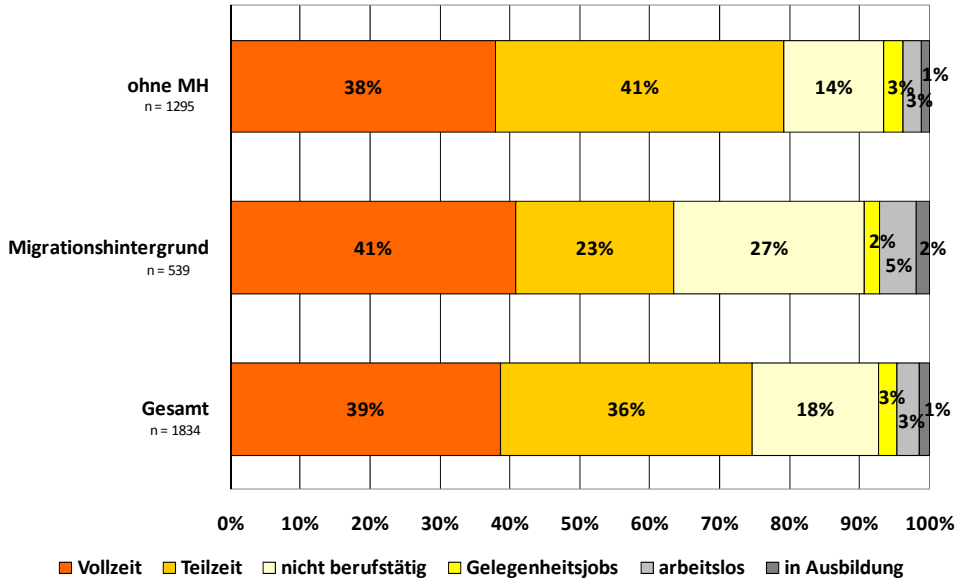
Diese Unterschiede im Bildungsstand schlagen sich auch im Beschäftigungsstatus der Eltern nieder. Sowohl bei Vätern als auch bei Müttern von SchülerInnen mit Migrationshintergrund liegt die Arbeitslosenquote über jenen ohne Migrationshintergrund. Bei den Vätern liegt darüber hinaus der Anteil der Vollzeitbeschäftigten unter den Vergleichswerten. (s. Abb.4-18)

Abbildung 4-18: Beschäftigungsstatus des Vaters nach Migrationshintergrund



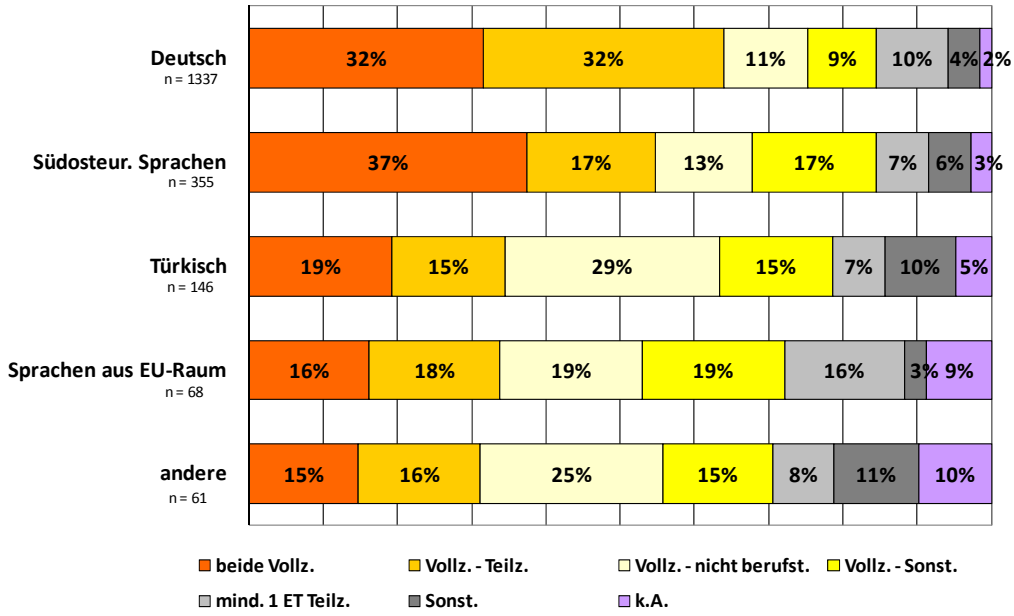
Im Gegensatz dazu gehen Mütter von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verhältnismäßig häufiger Vollzeit arbeiten, bleiben aber auch im Vergleich öfter ganz daheim, sind also nicht berufstätig (s. Abb. 4-19).

Abbildung 4-19: Beschäftigungsstatus der Mutter nach Migrationshintergrund



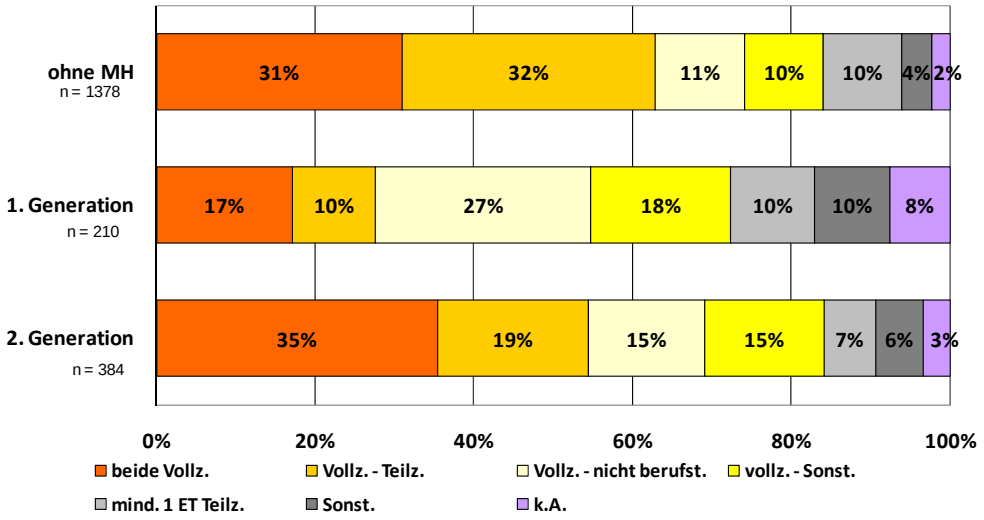
Dem zugrunde liegen offenbar unterschiedliche „partnerschaftliche Beschäftigungsmodelle“ bei MigrantInnen und Nicht-MigrantInnen. Während bei autochthonen ÖsterreicherInnen die Kombination Vollzeit-Teilzeit sehr verbreitet (32%) ist und den größten Anteil innerhalb der möglichen Modelle ausmacht, ist dieser Anteil bei MigrantInnen mit nur 10% sehr gering. Hier arbeiten eher beide Elternteile Vollzeit (besonders häufig bei Eltern aus Südosteuropa) oder aber ein Elternteil - in der Regel die Mutter - bleibt zu Hause (besonders häufig bei türkischstämmigen Eltern). (s. Abb. 4-20)

Abbildung 4-20: Beschäftigungsmodell der Eltern nach Muttersprache



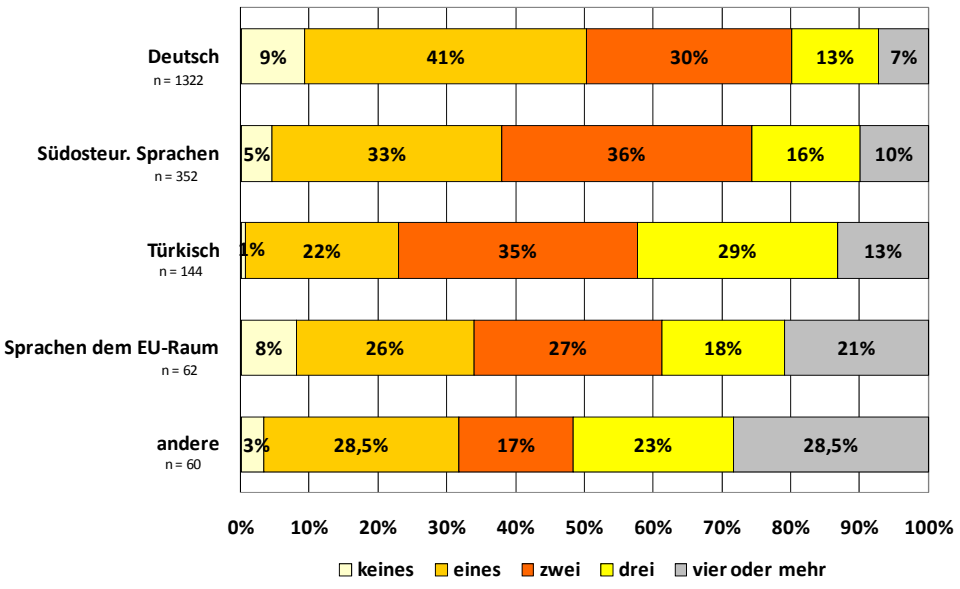
Im Wandel der Generationen wird allerdings auch dieser Unterschied zunehmend geringer. Eltern von MigrantInnen der zweiten Generation weisen diesbezüglich bereits eine sehr ähnliche Verteilung auf wie Nicht-MigrantInnen. (s. Abb. 4-21)

Abbildung 4-21: Beschäftigungsmodell der Eltern nach Generationen



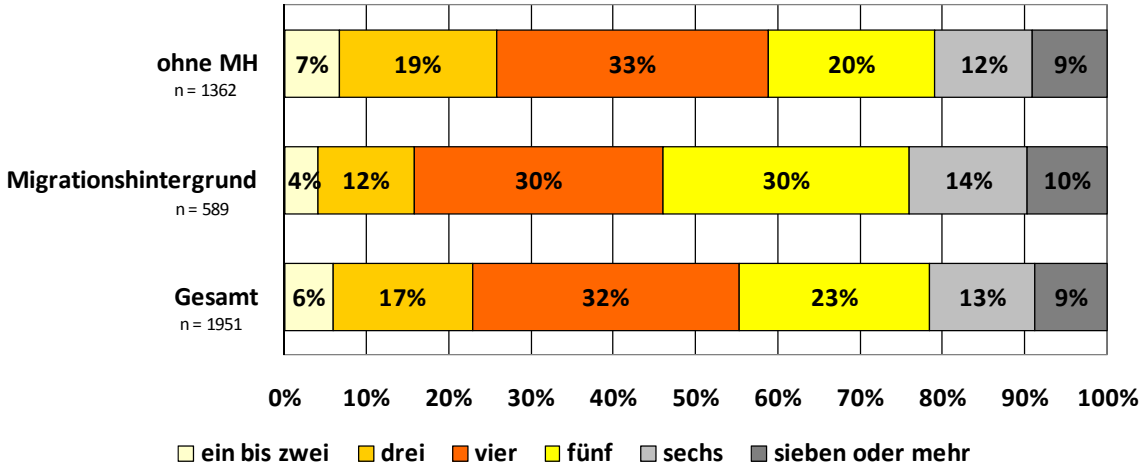
Sowohl der Anteil an SchülerInnen mit Geschwistern als auch die Anzahl der Geschwister liegt bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund höher als bei jenen ohne Migrationshintergrund. Dieser Unterschied gilt für alle SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache. Besonders hoch ist der Anteil jedoch bei Jugendlichen mit türkischen Wurzeln. So hat zum Beispiel nur 1% der Jugendlichen mit türkischer Muttersprache keine Geschwister, während es bei Jugendlichen mit deutscher Muttersprache 9% sind. Ebenfalls auffällig sind die hohen Werte von Jugendlichen aus dem EU-Raum oder mit Wurzeln in anderen Herkunftsländern bezüglich der Geschwisterzahl: Hier haben jeweils 21% bzw. 28% vier oder mehr Geschwister. (s. Abb. 4-22)

Abbildung 4-22: Anzahl der Geschwister nach Muttersprache



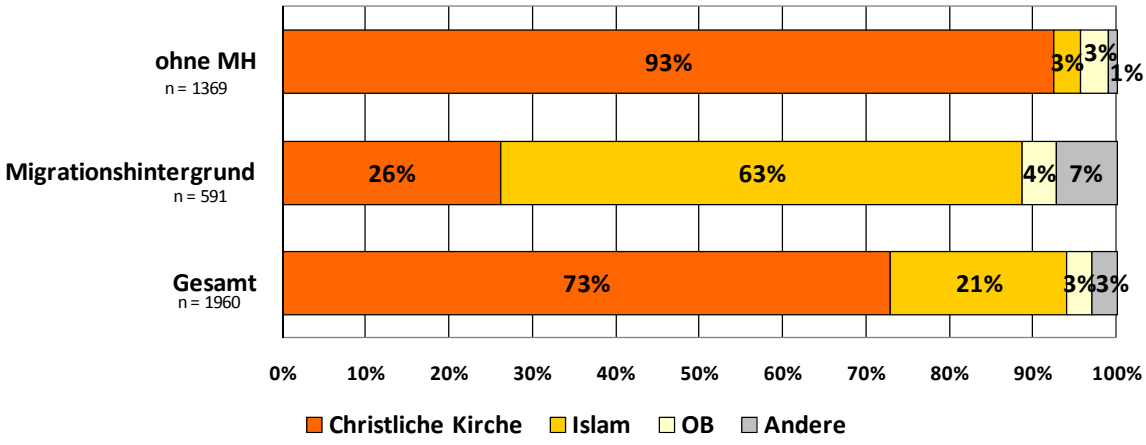
Die erhöhte Anzahl der Geschwister spiegelt sich auch in der Haushaltgröße der befragten Jugendlichen wider. SchülerInnen mit Migrationshintergrund leben im Durchschnitt in signifikant größeren Haushalten mit einer durchschnittlich größeren Anzahl an Personen zusammen. (s. Abb. 4-23)

Abbildung 4-23: Anzahl der im Haushalt lebenden Personen nach Migrationshintergrund



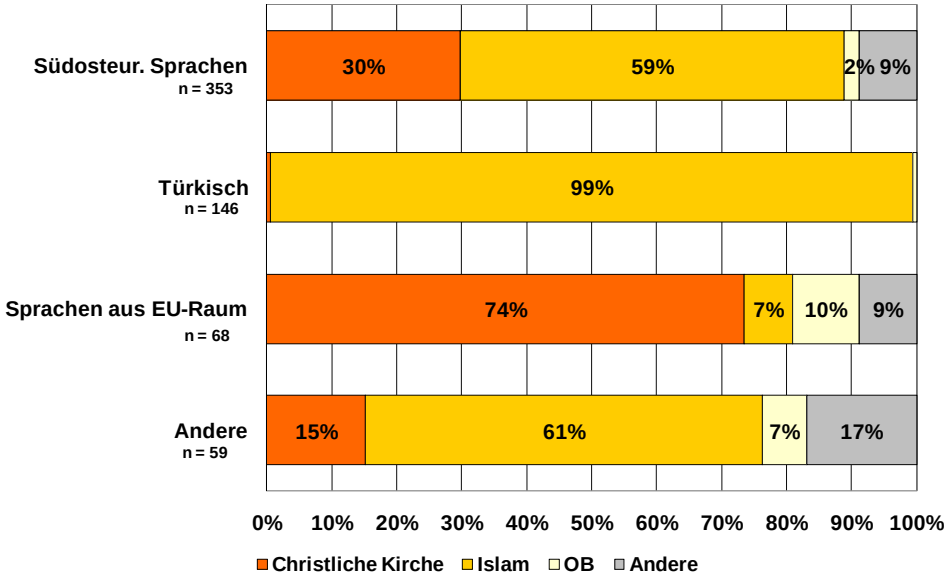
Betrachtet man die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nach Religionsgemeinschaft, werden deutliche, erwartbare Unterschiede sichtbar. Die dominierende Religionsgemeinschaft bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist der Islam mit einem Anteil von 63%. Gleichzeitig fühlt sich gut ein Viertel dieser Jugendlichen der Christlichen Kirche (Katholische und Evangelische) zugehörig. (s. Abb. 4-24)

Abbildung 4-24: SchülerInnen nach Religionsgemeinschaft und Migrationshintergrund



Differenziert nach Muttersprache zeigt sich, dass quasi alle Jugendlichen mit türkischen Wurzeln der islamischen Glaubensgemeinschaft angehören, genauso wie um die 60% der Jugendlichen mit südosteuropäischer oder anderer Herkunft. Der höchste Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit Zugehörigkeit zur Christlichen Kirche sind Jugendliche aus dem EU-Raum. (s. Abb. 4-25)

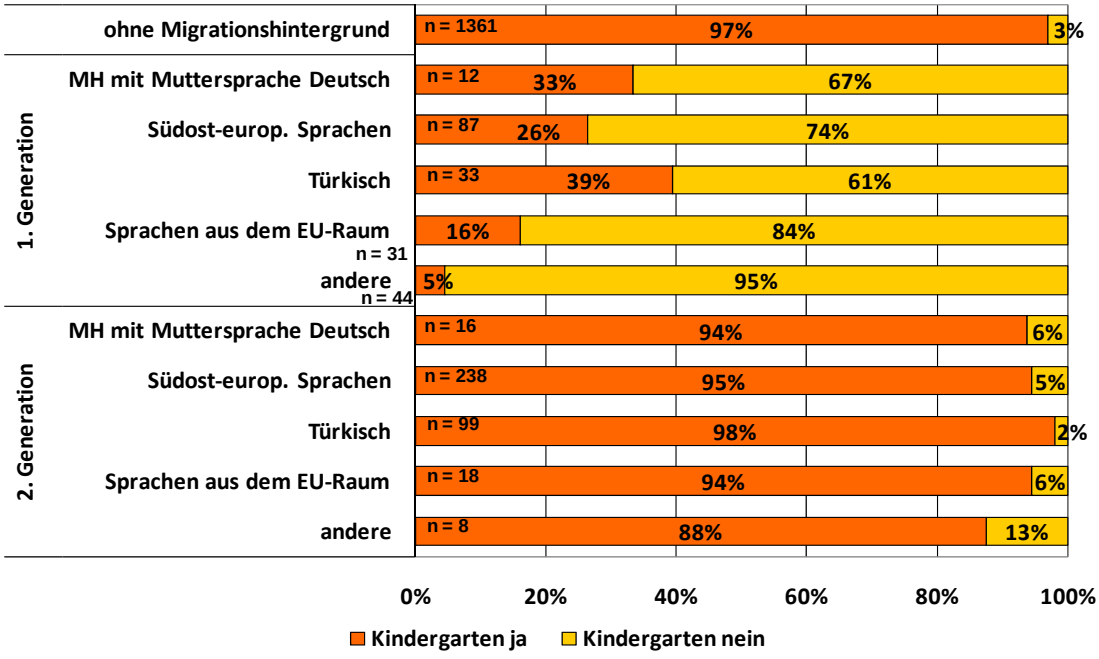
Abbildung 4-25: Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache nach Religionsgemeinschaft



Im Zuge der Befragung wurden die Jugendlichen auch angehalten, Angaben über einen etwaigen Kindergartenbesuch zu machen. Allerdings wurde nicht die Dauer des Kindergartenbesuchs abgefragt, sondern nur, ob er überhaupt besucht wurde.

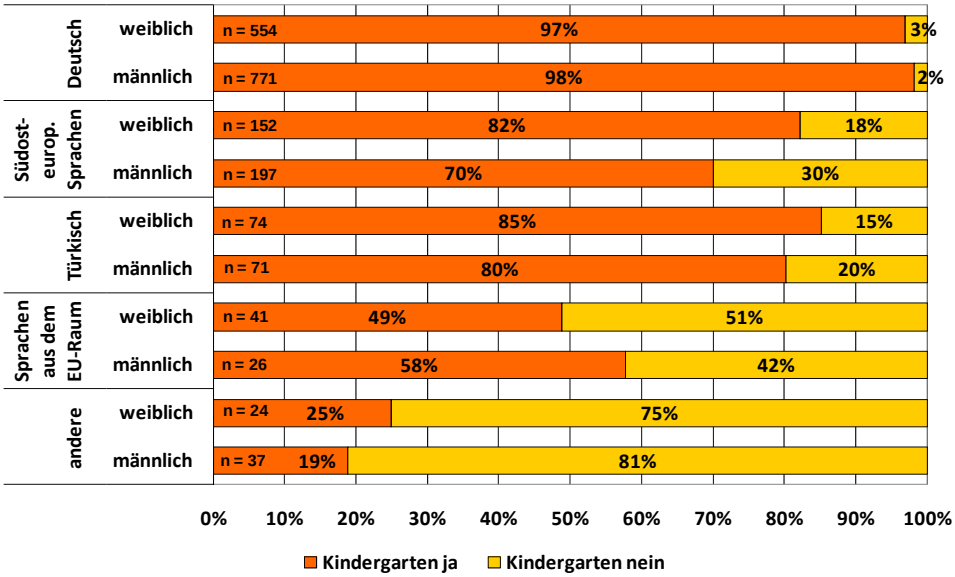
Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung (1. Generation) haben den Kindergarten in Österreich signifikant seltener besucht als Jugendliche ohne Migrationshintergrund und MigrantInnen der zweiten Generation. Abbildung 4-26 zeigt, dass Jugendliche mit ausländischen Wurzeln, die bereits in Österreich geboren sind, den österreichischen Kindergarten annähernd so häufig besucht haben wie Jugendliche ohne Migrations-hintergrund und zwar unabhängig von den Herkunftsländern.

Abbildung 4-26: Kindergartenbesuch nach Migrationshintergrund und Muttersprache



Geschlechtsspezifische, systematische Unterschiede innerhalb der einzelnen Herkunftsländer konnten nicht festgestellt werden. Lediglich bei Jugendlichen aus dem südeuropäischen Raum zeigt sich, dass weibliche Jugendliche signifikant häufiger den Kindergarten besucht haben als männliche. (s. Abb. 4-27)

Abbildung 4-27: Kindergartenbesuch nach Muttersprache und Geschlecht



4.4.1 Resümee – Jugendliche mit Migrationshintergrund

Ein knappes Drittel der befragten SchülerInnen (n=633) gibt an, eine andere Muttersprache als Deutsch zu haben. Diese Jugendlichen werden im Studienverlauf als Jugendliche mit Migrationshintergrund bezeichnet.

Die Mehrheit (51%) dieser 633 Jugendlichen hat eine Muttersprache aus dem südosteuropäischen Raum. Von weiteren 23% ist Türkisch die Muttersprache und jeweils um die 10% haben eine Muttersprache aus dem EU-Raum bzw. aus dem Rest der Welt. Zwei von drei dieser Jugendlichen geben an, zu Hause sowohl Deutsch als auch ihre Muttersprache zu Hause gleich oft zu sprechen, während 32% ausschließlich ihre Muttersprache zu Hause sprechen. Jugendliche mit Migrationshintergrund, welche in Österreich geboren wurden, sprechen hingegen schon über 70% entweder sowohl die Muttersprache als auch Deutsch oder nur Deutsch zu Hause. Darüber hinaus besitzt die Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (53%) die österreichische Staatsbürgerschaft. Betrachtet man nur jene der zweiten Generation - insgesamt 64% aller Jugendlichen mit Migrationshintergrund - erhöht sich dieser Anteil auf 66%, während nur 34% der ersten Generation die österreichische Staatsbürgerschaft haben.

Jugendliche mit Migrationshintergrund und im Speziellen MigrantInnen der ersten Generation sind im Durchschnitt etwas älter. Sie leben darüber hinaus signifikant häufiger in urbanen Gebieten. Über 60% aller Jugendlichen mit Migrationshintergrund leben in Städten mit über 30.000 EinwohnerInnen.

Gleichzeitig zeigen sich bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund wesentliche

Unterschiede in Bezug auf den Bildungsstand der Eltern: Während der Anteil an bildungsbenachteiligten Elternhäusern bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund nur bei 9% liegt, ist dieser bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund fast dreimal (26%) so hoch. Darüber hinaus erscheinen gerade die großen Unterschiede beim mittleren Bildungssegment (Lehre, BMS) als wesentlich, da in Österreich über dieses Qualifikationsniveau weitgehend der FacharbeiterInnen-Status und die damit verbundenen arbeitsrechtlichen Schutzmechanismen geregelt sind. Während Eltern von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund in 45% der Fälle einen Lehr- bzw. BMS-Abschluss aufweisen, sind es bei den Eltern der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur 21%. Geht es um den Beschäftigungsstatus der Eltern, zeigt sich folgendes Bild: Während bei ÖsterreicherInnen die Kombination Vollzeit-Teilzeit sehr verbreitet (32%) ist und den größten Anteil innerhalb der möglichen Modelle ausmacht, ist dieser Anteil bei MigrantInnen mit nur 10% sehr gering. Hier arbeiten eher beide Elternteile Vollzeit (besonders häufig bei Eltern aus Südosteuropa) oder aber ein Elternteil - in der Regel die Mutter - bleibt zu Hause (besonders häufig bei türkischstämmigen Eltern). Im Wandel der Generationen wird allerdings auch dieser Unterschied zunehmend geringer. Eltern von MigrantInnen der zweiten Generation weisen diesbezüglich bereits eine sehr ähnliche Verteilung auf wie Nicht-MigrantInnen.

Jugendliche mit Migrationshintergrund haben signifikant häufiger Geschwister als jene ohne Migrationshintergrund. Während zum Beispiel nur 1% der Befragten mit türkischen Wurzeln keine Geschwister hat, beträgt dieser Prozentsatz bei den Befragten ohne Migrationshintergrund 9%. Demgemäß leben Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache in durchschnittlich größeren Haushalten.

In Bezug auf den Kindergartenbesuch lässt sich festhalten, dass zwischen MigrantInnen der zweiten Generation (selbst in Österreich geboren) und autochthone SchülerInnen keine Unterschiede gibt, MigrantInnen der ersten Generation haben den Kindergarten allerdings signifikant seltener besucht.

4.5 Schulen und Klassen

Insgesamt nahmen 34 Schulen und 100 Klassen aus dem Raum OÖ an der Befragung teil. Der Schwerpunkt lag, aufgrund der realen SchülerInnenverteilung[21] zwischen SchülerInnen der 4. Klasse Hauptschule und der Polytechnischen Schule, auf den vierten Klassen der Hauptschulen, die über zwei Drittel der befragten Klassen und SchülerInnen ausmachten. (s. Tab. 4-25)

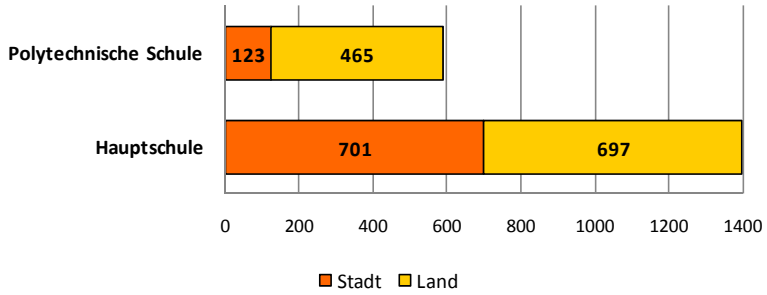
Tabelle 4-25: Schulen, Klassen und SchülerInnen nach Schultyp und Schulstandort

Schultyp	Schulstandort	Anzahl Schulen	Anzahl Klassen	Anzahl SchülerInnen
Hauptschule	Stadt	15	36	701
	Land	11	32	697
	Gesamt	**26**	**68**	**1398**
Polytechnische Schule	Stadt	2	8	123
	Land	6	24	465
	Gesamt	**8**	**32**	**588**

Unter dem Attribut „städtischer Schulstandort“ sind alle Schulen subsumiert, die in Städten mit 20.000 EinwohnerInnen und mehr angesiedelt sind, alle anderen wurden einem ländlichen Schulstandort zugeordnet.

Während innerhalb der Hauptschulen in etwa ein Gleichgewicht zwischen Stadt und Land herrscht, was die Anzahl der befragten SchülerInnen betrifft, zeigt sich im Bereich der Polytechnischen Schulen ein anderes Bild. Hier gehen fast 80% der befragten SchülerInnen am Land zur Schule. (s. Abb. 4-28) Dies ist erneut stark bedingt durch die Stichproben-konstruktion, welche konzeptionell die städtischen Hauptschulen begünstigt hat. Die Chancen einer städtischen Hauptschule in die Stichprobe zu fallen, war somit um ein Vielfaches höher.

Abbildung 4-28: SchülerInnen nach Schultyp und Schulstandort

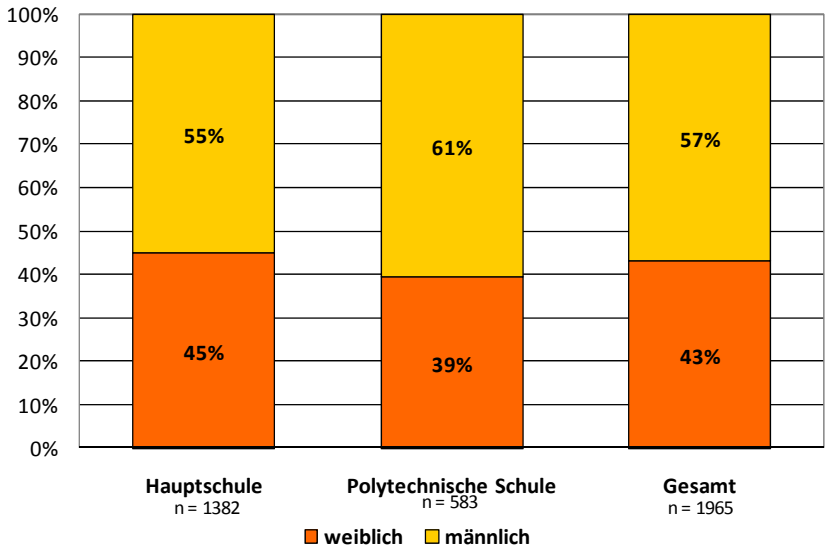


Wie bereits im Vorfeld erwähnt, nahmen überdurchschnittlich viele männliche Jugendliche an der Befragung teil. Dieser Anteil ist innerhalb der Polytechnischen Schulen mit 61% noch einmal deutlich höher als innerhalb der Hauptschulen. (s. Abb. 4-29) Dies ist angesichts der

[21] Im Schuljahr 2009/10 besuchten insgesamt 16.715 SchülerInnen eine 4. Klasse Hauptschule oder die Polytechnische Schule. Davon waren 75% SchülerInnen der 4. Klasse Hauptschule und 25% SchülerInnen einer Polytechnischen Schule.

Übergangsraten in eine duale Berufsausbildung nicht weiter ungewöhnlich. Im Verhältnis zu ihren weiblichen Kolleginnen beginnen männliche Jugendliche nach wie vor deutlich häufiger eine Lehre. Und auch in den realen Verhältnissen findet sich die gleiche Verteilung wieder: Im Schuljahr 2009/10 standen 1.646 Poly-Schülerinnen (39%) insgesamt 2.559 Poly-Schülern (61%) gegenüber.

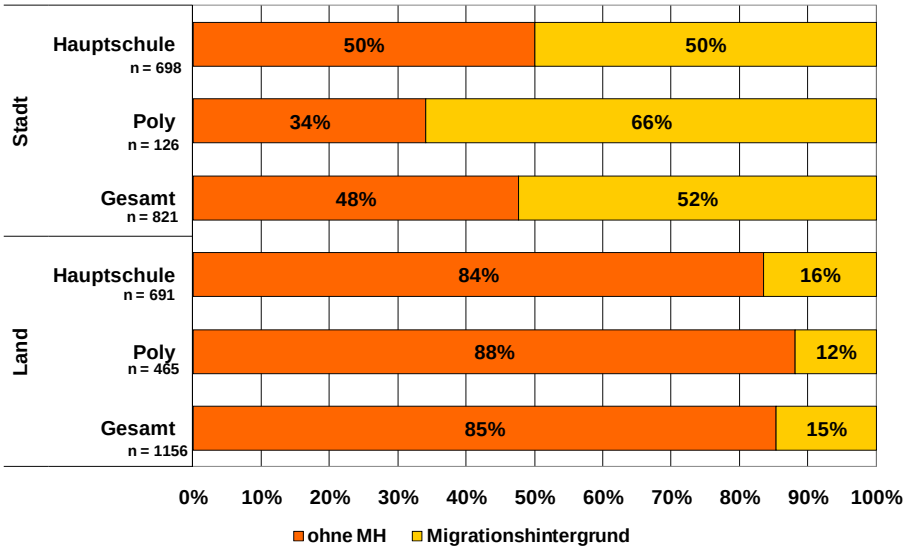
Abbildung 4-29: SchülerInnen nach Geschlecht und Schultyp



SchülerInnen mit Migrationshintergrund dagegen verteilen sich ganz unterschiedlich auf die diversen Schultypen und Schulstandorte, wie Abbildung 4-30 zeigt.

Zum Einen ist der deutlich größere Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund im städtischen Raum sichtbar. Darüber hinaus ist erkennbar, dass dieser Anteil speziell in Polytechnischen Schulen sehr groß ist. In ländlichen Gebieten hingegen ist der Anteil innerhalb der HauptschülerInnen etwas größer als bei Polytechnischen SchülerInnen.

Abbildung 4-30: SchülerInnen nach Migrationshintergrund, Schulstandort und Schultyp



Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund innerhalb der Klassen der einzelnen Schulen

Die Verteilung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf die einzelnen Klassen einer Schule wurde näher untersucht, um im Anschluss deren Verteilung hinsichtlich der Homogenität bzw. Heterogenität innerhalb einer Schule beurteilen zu können.

Ausschlaggebend für die Klassifizierung waren zwei Merkmale:

- der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund innerhalb der einzelnen Klassen einer Schule; bei ähnlich hohen Anteilen[22] wird die Aufteilung innerhalb der Schule als homogen bezeichnet, sonst als heterogen.
- der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund einzelner Klassen an der Gesamtzahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund einer Schule; sind die MigrantInnen in etwa gleich auf die Klassen verteilt[23], wird die Aufteilung innerhalb der Schule als homogen bezeichnet, sonst als heterogen.

In Einzelfällen, z.B. bei Grenzfällen der vorgegebenen Kriterien oder auch bei einer geringen Anzahl von MigrantInnen oder SchülerInnen musste die Beurteilung der Homogenität per Hand korrigiert werden.

Als heterogen wurde demnach die Verteilung innerhalb einer Schule eingestuft, wenn mindestens eine Klasse nicht den oben genannten Kriterien entsprach.

Da die Klasseneinteilung auf Polytechnischen Schulen auf Basis anderer Kriterien erfolgt, wurde diese Klassifikation im Rahmen dieser Studie lediglich für die Hauptschulen durchgeführt.

Die Aufteilung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund verläuft in städtischen Hauptschulen etwas homogener als in ländlichen Schulen. Etwa in drei Viertel der Hauptschulen in der Stadt kann die Aufteilung der SchülerInnen als homogen eingestuft werden, in den Hauptschulen der ländlichen Gebiete sind es nur etwas mehr als die Hälfte der Schulen. (s. Tab. 4-26) Überspitzt formuliert bedeutet dies, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in ländlichen Gebieten innerhalb einer Schule eher in dieselbe Klasse „zusammengesteckt“ werden als auf verschiedene Klassen aufgeteilt zu werden.

Aufgrund der niedrigen Fallzahlen und der damit verbundenen hohen Unsicherheit ist dieser Unterschied aus statistischer Sicht jedoch nicht signifikant.

[22] „ähnliche“ Aufteilung: die Anteile der einzelnen Klassen liegen innerhalb des Intervalls (durchschnittlicher Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund innerhalb der Schule +/- 40%)

[23] Gleichverteilung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf alle Klassen +/- 40%

Tabelle 4-26: Aufteilung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf die Klassen einer Schule nach Schulstandort

Schulstandort	homogene Aufteilung	heterogene Aufteilung	Gesamt
Stadt	11	4	15
	73%	27%	
Land	6	5	11
	55%	45%	
Gesamt	17	9	26
	65%	35%	

Berufsorientierung im Rahmen des Unterrichts

Die Form des Berufsorientierungsunterrichts (BO) (eigenes Fach vs. integrativ) in der jeweiligen Klasse wurde auf zweierlei Ebenen abgefragt. Einerseits erfragten dies die externen MitarbeiterInnen des IBE, welche die Befragung abwickelten, bei der/ beim KlassenlehrerIn. Diese Information kann somit als faktische Abwicklungsform des Berufsorientierungsunterrichts bewertet werden. Andererseits wurden die Jugendlichen selbst befragt, in welcher Form bei ihnen BO-Unterricht umgesetzt wird. In weiterer Folge wird hier von der wahrgenommenen Form[24] des BO-Unterrichts gesprochen.

Bezugnehmend auf die faktische Form des BO-Unterrichts zeigen sich zuerst Unterschiede zwischen den Schultypen, da in den Polytechnischen Schulen der BO-Unterricht ausschließlich die Form eines eigenen Gegenstandes annimmt. In den Hauptschulen hingegen wird ein anderes Bild sichtbar. So wird in 40% der städtischen (n=281) und in 50% der ländlichen (n=348) Hauptschulen Berufsorientierung integrativ – aufgeteilt auf mehrere Fächer - unterrichtet. (s. Tab. 4-27)

Tabelle 4-27: SchülerInnen nach faktischer Form des BO-Unterrichts, Schulstandort und Schultyp

Schulstandort	Form des BO-Unterrichts	Hauptschule	in Prozent	Poly	in Prozent
Stadt	eigenes Fach	420	60%	123	100%
	integrativ	281	40%	0	0%
	Gesamt	**701**	**100%**	**123**	**100%**
Land	eigenes Fach	349	50%	465	100%
	integrativ	348	50%	0	0%
	Gesamt	**697**	**100%**	**465**	**100%**
Gesamt		**1398**		**588**	

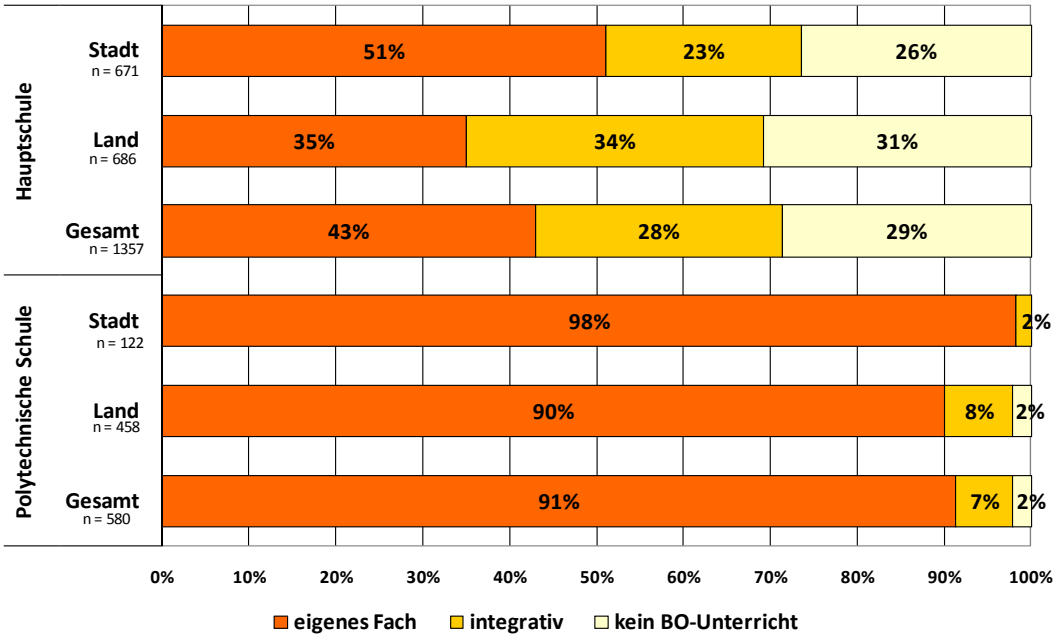
Betrachtet man hingegen die Wahrnehmung des Berufsorientierungsunterrichts seitens der SchülerInnen, tauchen deutliche Unterschiede zum faktischen BO-Unterricht auf.

[24] In welcher Form die Informationen zum Thema Berufsorientierung in den Unterricht einfließen, ist in der Regel für alle SchülerInnen einer bestimmten Schule, größtenteils auch für alle SchülerInnen einer bestimmten Klasse gleich, wobei keine 100%ige Konsistenz erreicht wurde. In der Regel antworteten jedoch SchülerInnen einer bestimmten Klasse auf die Frage nach der Form des Berufsorientierungsunterrichts in gleicher Weise.

Gut jede(r) zweite HauptschülerIn nimmt den Berufsorientierungsunterricht in Form eines eigenen Faches wahr, wobei dieser Anteil in städtischen etwas größer ist als in ländlichen Schulen. Die beiden Anteile unterscheiden sich aber nicht signifikant. Obwohl diese Wahrnehmung in der Tendenz den realen Gegebenheiten entspricht, werden die Prozentwerte von Tabelle 4-27, gerade in Bezug auf die Hauptschule, weit unter- bzw. überschritten.

Darüber hinaus geben im Hauptschulbereich 29% der Jugendlichen an, gar keinen BO-Unterricht zu haben. Differenziert nach Schulstandort wird sichtbar, dass dieser Anteil in ländlichen Gebieten höher ist als in urbanen. (s. Abb. 4-31)

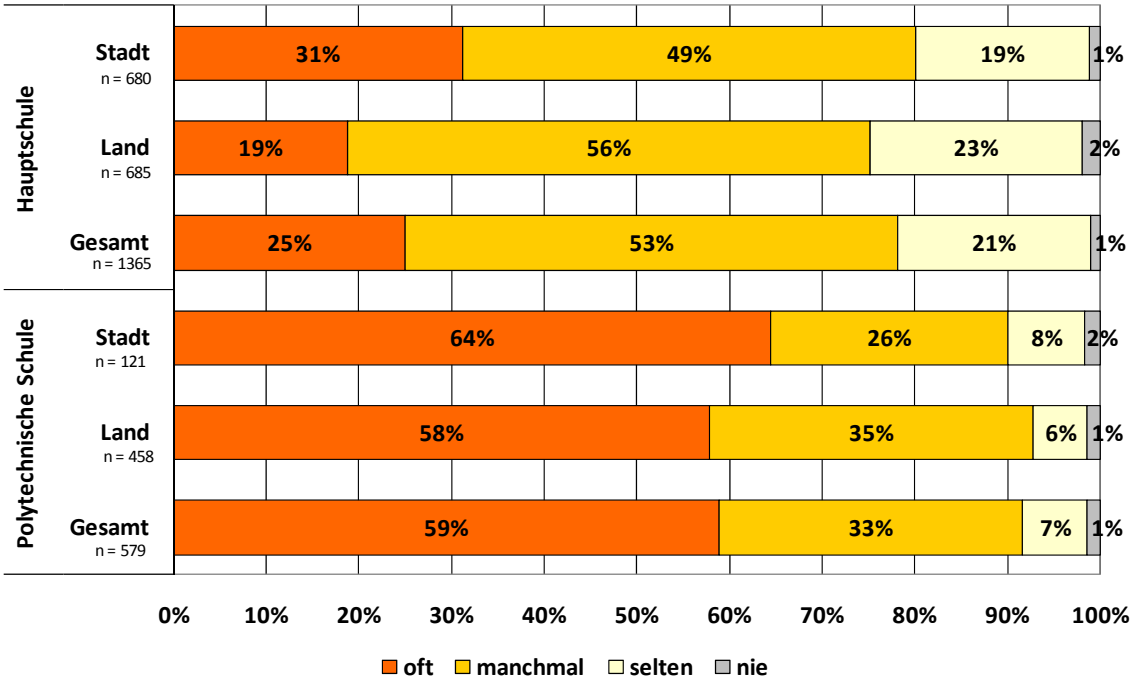
Abbildung 4-31: SchülerInnen-Wahrnehmung hinsichtlich der Form des Berufsorientierungsunterrichts nach Schulstandort und Schultyp



Neben der Form des Berufsorientierungsunterrichts wurden die SchülerInnen auch gefragt, wie häufig es im Unterricht um Themen geht, die die berufliche Zukunft betreffen. Dabei zeigt sich, dass solche Themen häufiger in Polytechnischen Schulen besprochen werden, was aufgrund deren diesbezüglich explizite Ausrichtung wenig überraschend erscheint.

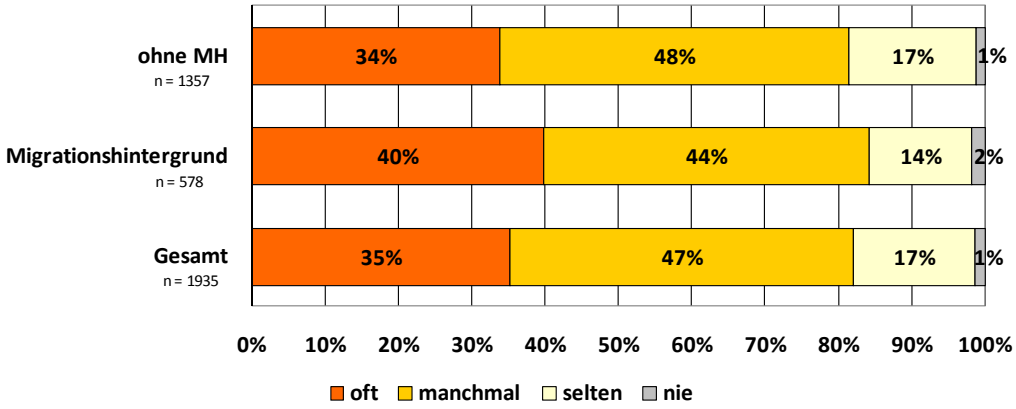
Interessant hingegen ist, dass wiederum der Anteil der SchülerInnen, die angeben, wirklich oft im Unterricht über diese Themen zu sprechen, in städtischen Schulen - sowohl Hauptschule als auch Polytechnische Schule - signifikant höher ist als in ländlichen. Insofern dürfte gerade im urbanen Bereich die Problematik des Übertritts von der Pflichtschule in eine weiterführende Ausbildung auch im schulischen Kontext stärker wahrgenommen werden. In der Folge scheint es, als versuchten die Schulen hier auch stärker auf diese Thematik einzugehen und somit präventiv tätig zu sein. Ungeachtet dessen geben 23% aller befragten HauptschülerInnen der vierten Klasse an, im Unterricht selten oder nie über berufliche Dinge zu sprechen, genauso wie das 7% der Poly-SchülerInnen beteuern. (s. Abb. 4-32)

Abbildung 4-32: SchülerInnen nach Häufigkeit der beruflichen Themen im Unterricht, Schultyp und Schulstandort



Darüber hinaus wirkt sich dieser Zusammenhang auf SchülerInnen mit Migrationshintergrund aus. Da der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund in der Stadt höher ist als auf dem Land, werden sie im Rahmen des Unterrichts auch häufiger mit Themen hinsichtlich beruflicher Zukunft konfrontiert. (s. Abb. 4-33) Dieser Zusammenhang ist statistisch hochsignifikant.

Abbildung 4-33: SchülerInnen nach Häufigkeit der beruflichen Themen im Unterricht und Migrationshintergrund



4.5.1 Resümee - Schulen und Klassen

Insgesamt nahmen 34 Schulen und 100 Klassen aus dem Raum OÖ an der Befragung teil. Der Schwerpunkt lag, aufgrund der realen SchülerInnenverteilung, auf den vierten Klassen der Hauptschulen, die über zwei Drittel der befragten Klassen und SchülerInnen ausmachten. Eine Analyse nach Schultypen zeigt auf, dass sich das Phänomen des stark erhöhten Anteils der Burschen im Bereich der Polytechnischen Schule verstärkt.

Darüber hinaus wird in den städtischen Hauptschulen Berufsorientierung häufiger als eigenes Fach geführt als in ländlichen, was in den Polytechnischen Schulen generell der Fall ist. Fragt man diesbezüglich jedoch die SchülerInnen selbst, wird sichtbar, dass ein knappes Drittel der HauptschülerInnen den BO-Unterricht gar nicht als solchen wahrnimmt.

Gleichzeitig gibt es im urbanen Raum – sowohl in der Hauptschule als auch in der Polytechnischen Schule – einen höheren Anteil an SchülerInnen, die angeben, dass im Unterricht oft über berufliche Themen gesprochen wird. Insofern dürfte gerade im urbanen Bereich die Problematik des Übertritts von der Pflichtschule in eine weiterführende Ausbildung auch im schulischen Kontext stärker wahrgenommen werden. In der Folge scheint es, als versuchten die Schulen hier auch stärker auf diese Thematik einzugehen und somit präventiv tätig zu sein. Ungeachtet dessen geben 23% aller befragten HauptschülerInnen der vierten Klasse an, im Unterricht selten oder nie über berufliche Dinge zu sprechen, genauso wie das 7% der Poly-SchülerInnen beteuern.

4.6 Schulische Leistungen

Die schulischen Leistungen wurden in der Form des Schulnotensystems von den SchülerInnen in zweifacher Weise abgefragt.

Zum Einen beinhaltete die Befragung eine Gesamtnote, die die eigene Beurteilung/ Einschätzung der eigenen schulischen Leistungen jeder/ jedes einzelnen Schülerin/ Schülers zeigt. Die Frage lautet hier: „Wenn Du selbst Deine schulischen Leistungen insgesamt beurteilen müsstest, welche Schulnote würdest Du Dir geben?“ Zum Anderen wurden die Jugendlichen aufgefordert, die Noten in den Hauptfächern, welche sie zu Schulschluss voraussichtlich erhalten werden sowie die jeweilige Leistungsgruppe anzugeben.[25]

4.6.1 Persönliche Beurteilung der eigenen Leistungen

Es zeigt sich, dass SchülerInnen der Hauptschulen sich selbst besser beurteilen. Sie unterscheiden sich sowohl in punkto Notenspiegel bzw. -verteilung als auch bezüglich des Notendurchschnitts von SchülerInnen Polytechnischer Schulen signifikant.

Gleichzeitig treten auch Burschen in Bezug auf ihrer schulische Gesamtleistung selbstbewusster auf und beurteilen diese insgesamt deutlich besser als die Mädchen. In erster Linie liegt das am erhöhten Anteil der Burschen in den Notenbereichen 1 bis 2,9. Denn der Durchschnittswert bezüglich der selbst vergebenen Gesamtnote unterscheidet sich bei Mädchen (∅ 2,51) nur unwesentlich von jenem der Burschen (∅ 2,43).

Eher unerwartet sind die Ergebnisse bezüglich der selbst gegebenen Gesamtnote im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund. Hier zeigen sich nämlich zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund keine signifikanten Unterschiede. Beide Gruppen weisen sogar den exakt gleichen Mittelwert (∅ 2,47) auf. Gleichzeitig haben Jugendliche mit Migrationshintergrund mit 14% den insgesamt höchsten Prozentsatz bei der Beurteilung „1 bis 1,9“. (s. Tab. 4-28) Auch die tiefergehende Betrachtung von SchülerInnen nach Muttersprachen bzw. Herkunftsländern brachte keine wesentlichen Unterschiede zutage.

Dies widerspricht im Wesentlichen der vielfach zitierten Annahme, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund ihres „AusländerInnen-Status“ ein geringeres Selbstwertgefühl entwickeln und sich selbst weniger zutrauen. Diese Ergebnisse legen hingegen die Vermutung nahe, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund durchaus an ihr eigenes Leistungspotenzial glauben und hier keinen wesentlichen Unterschied zu ihren autochthonen MitschülerInnen wahrnehmen.

[25] Aufgrund des Befragungszeitpunkts im Juni 2010 unmittelbar vor Ende des Schuljahres kann hier von relativ exakten und validen Daten ausgegangen werden.

Tabelle 4-28: Beurteilung der eigenen Leistung nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund

Noten	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-5
HauptschülerInnen (n=1358)	13%	44%	39%	4%
Poly-SchülerInnen (n=579)	10%	41%	44%	5%
Mädchen (n=829)	10%	43%	43%	4%
Burschen (n=1091)	13%	44%	39%	4%
Mutterspr. Deutsch (n=1314)	12%	44%	40%	4%
Muttersp. nicht Deutsch (n=613)	14%	42%	40%	4%

4.6.2 Schulische Leistungen nach Noten und Leistungsgruppen

Die schulischen Leistungen werden im Folgenden jeweils anhand der Hauptfächer Mathematik, Deutsch und Englisch im Detail analysiert. Die Jugendlichen waren dabei aufgerufen, im jeweiligen Fach jene Note zu nennen, die sie voraussichtlich mit Ende des Schuljahres erhalten werden, genauso wie die Leistungsgruppen, in denen sie eingestuft sind.

MATHEMATIK

Die Verteilung der Mathematiknoten ist sowohl in der Hauptschule als auch im Poly in etwa gleich. Insgesamt liegen 7% der SchülerInnen in der Nähe der Note „Sehr gut“ (1 bis 1,9), während mehr als doppelt so viele nahe dem „Nicht genügend“ zwischen 4 und 5 liegen.

Die Aufteilung nach Leistungsgruppen zeigt hingegen deutliche Unterschiede bei den beiden Schultypen auf. Während in den Hauptschulen die Aufteilung auf die Leistungsgruppen etwa der logischen Drittelung entspricht, schaut die Aufteilung in den Polytechnischen Schulen doch völlig anders aus. Nur etwa jede(r) vierte SchülerIn einer Polytechnischen Schule schafft es in die erste Leistungsgruppe und fast die Hälfte aller SchülerInnen ist in der zweiten Leistungsgruppe angesiedelt. (s. Tab. 4-29)

Tabelle 4-29: Mathematiknoten nach Leistungsgruppe und Schulform

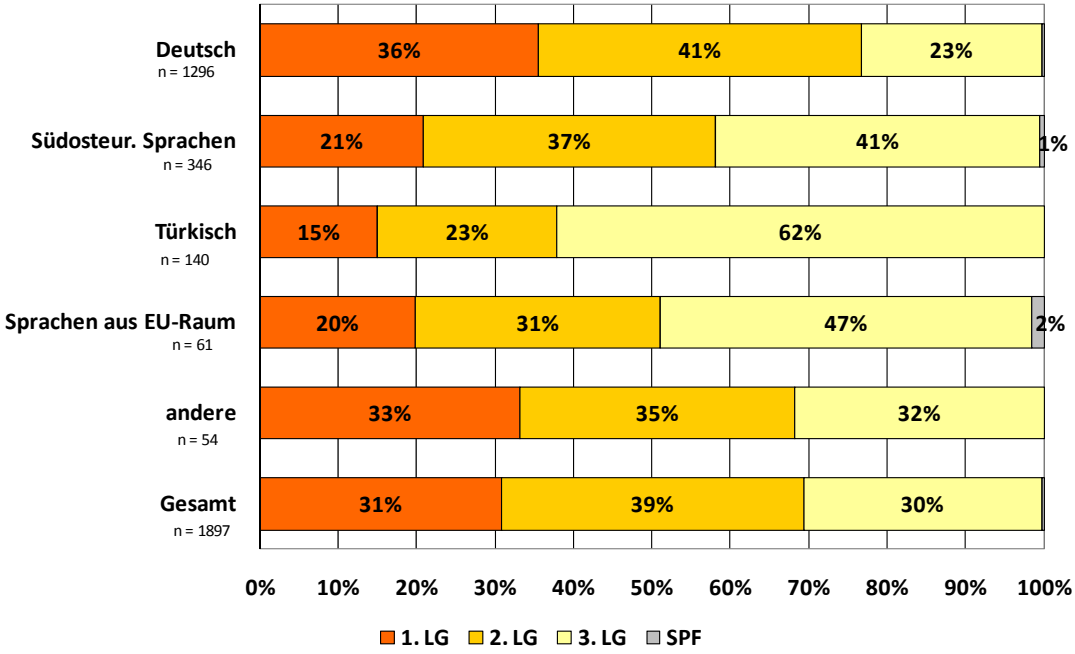
Mathematiknote / Leistungsgruppe	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-5	
HauptschülerInnen					
1.LG (n=448)	12%	32%	40%	16%	100%
2.LG (n=453)	4%	40%	47%	9%	100%
3.LG (n=414)	5%	29%	43%	23%	100%
SchülerInnen der Polytechnischen Schule					
1.LG (n=136)	18%	39%	30%	13%	100%
2.LG (n=274)	2%	34%	51%	13%	100%
3.LG (n=159)	5%	23%	47%	25%	100%

Auffällig ist, dass, laut eigenen Angaben, nur sechs HauptschülerInnen in Mathematik einen Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) haben und in der Polytechnischen Schule sogar niemand.

Werden die Mathematikleistungen im Detail analysiert, tauchen signifikante Unterschiede zwischen Burschen und Mädchen auf. Während der Notendurchschnitt in Mathematik bei den männlichen Schülern 2,7 beträgt, liegt dieser bei weiblichen bei 2,8. Dieser Unterschied ist signifikant und zeigt sich sowohl in der Verteilung der Noten als auch in der Verteilung auf die Leistungsgruppen innerhalb der beiden Geschlechter.

Darüber hinaus zeigen sich bei der Mathematikleistung auch deutliche Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. So schneiden Jugendliche mit Migrationshintergrund sowohl hinsichtlich der Verteilung auf die Leistungsgruppen als auch bei der durchschnittlichen Mathematiknote signifikant schlechter ab. Besonders stark betroffen sind hier Jugendliche mit türkischen Wurzeln. Annähernd zwei von drei Jugendlichen dieser Gruppe sind in der dritten Leistungsgruppe. SchülerInnen aus anderen Regionen sind zwar anteilsmäßig etwas häufiger in der ersten und etwas seltener in der dritten Leistungsgruppe zu finden, dennoch ist auch bei diesen Gruppen der Unterschied zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund signifikant. (s. Abb. 4-34)

Abbildung 4-34: SchülerInnen nach Leistungsgruppe in Mathematik und Muttersprache



DEUTSCH

Ganz ähnlich schaut die Verteilung der Noten in Deutsch aus, mit dem Unterschied, dass sich in diesem Fach HauptschülerInnen signifikant von SchülerInnen Polytechnischer Schulen unterscheiden. Insgesamt liegen mit 5% der SchülerInnen zwar noch weniger in der Nähe der Note „Sehr gut“ als in Mathematik, mit 12% sind allerdings auch weniger SchülerInnen gefährdet, ein „Nicht genügend“ zu bekommen.

Hinsichtlich der Aufteilung der SchülerInnen in Leistungsgruppen zeigt sich wie schon in Mathematik eine Verschiebung der Anteile, weg von der Drittelung, wobei diese in den Hauptschulen noch eher eingehalten werden kann. Vor allem die zweite Leistungsgruppe hat innerhalb der Polytechnischen SchülerInnen mit 51% den mit Abstand größten Anteil. (s.Tab.4-30)

Auch im Gegenstand Deutsch geben nur sechs HauptschülerInnen an, einen Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) zu haben und in der Polytechnischen Schule niemand.

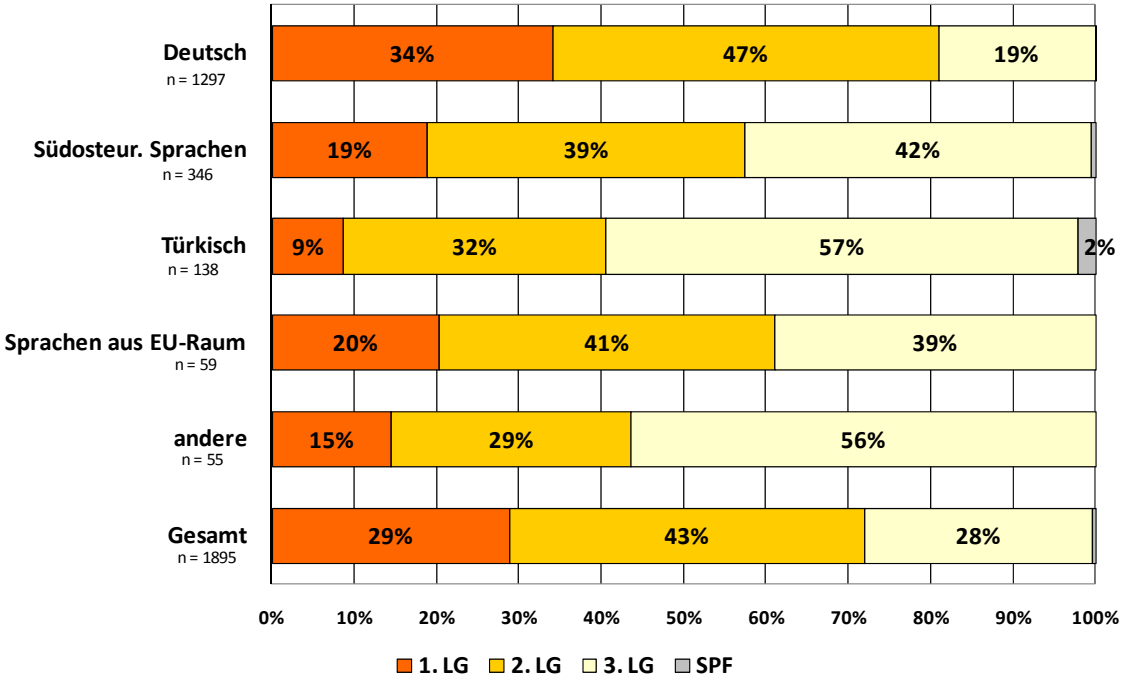
Tabelle 4-30: Deutschnoten nach Leistungsgruppe und Schulform

Deutschnote / Leistungsgruppe	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-5	
HauptschülerInnen					
1.LG (n=425)	14%	41%	38%	7%	100%
2.LG (n=527)	3%	42%	45%	10%	100%
3.LG (n=367)	1%	27%	53%	19%	100%
SchülerInnen der Polytechnischen Schule					
1.LG (n=116)	11%	37%	43%	9%	100%
2.LG (n=289)	2%	26%	59%	13%	100%
3.LG (n=159)	1%	31%	53%	15%	100%

Im Gegensatz zu den Mathematikleistungen schneiden die Mädchen bei den Deutschleistungen besser ab als die Burschen. Während der Notendurchschnitt bei den Mädchen bei 2,62 liegt, beträgt dieser bei den Burschen 2,77. Dieser Unterschied ist signifikant und spiegelt sich ebenso in der Verteilung der Noten als auch in der Verteilung der Leistungsgruppen innerhalb der beiden Geschlechter wider. Während also die Burschen in Mathematik signifikant häufiger in der 1. Leistungsgruppe sind, gilt dies bei den Mädchen für die beiden anderen Hauptfächer Deutsch und Englisch.

Im Übrigen treten bezüglich der Deutschleistungen auch klare Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auf: Im Schnitt schaffen nur etwa halb so viele SchülerInnen anderer Muttersprachen den Sprung in die erste Leistungsgruppe als jene mit deutscher Muttersprache. Die Anteile in der zweiten und dritten Leistungsgruppe sind daher enorm hoch. Innerhalb der Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund weisen Jugendliche mit Wurzeln in der Türkei und aus „anderen“ Herkunftsländern hier besonders hohe Anteile auf. Jeweils mehr als die Hälfte dieser beiden Gruppen ist in der dritten Leistungsgruppe. (s. Abb. 4-35)

Abbildung 4-35: SchülerInnen nach Leistungsgruppe in Deutsch und Muttersprache



Interessanterweise bewegen sich die Noten in Deutsch (innerhalb derselben Leistungsgruppe) für SchülerInnen unterschiedlichster Muttersprachen aus statistischer Sicht auf demselben Niveau.

ENGLISCH

Die Fremdsprache Englisch ist vom Notendurchschnitt her das schwächste Fach der befragten SchülerInnen, sowohl in den Hauptschulen als auch Polytechnischen Schulen.

Die Verteilung auf die Leistungsgruppen spiegelt die schwachen Englischnoten allerdings nicht wider. Wiederum verteilen sich die SchülerInnen der Hauptschulen zu etwa gleichen Teilen auf die drei Leistungsgruppen, während in den Polytechnischen Schulen die zweite Leistungsgruppe auf Kosten der ersten stark überbesetzt wird. (s. Tab. 4-31)

Auch im Gegenstand Englisch hält sich die Anzahl der SchülerInnen mit SPF in Grenzen. Betroffen sind fünf SchülerInnen im Hauptschulbereich und zwei in der Polytechnischen Schule.

Tabelle 4-31: Englischnoten nach Leistungsgruppe und Schulform

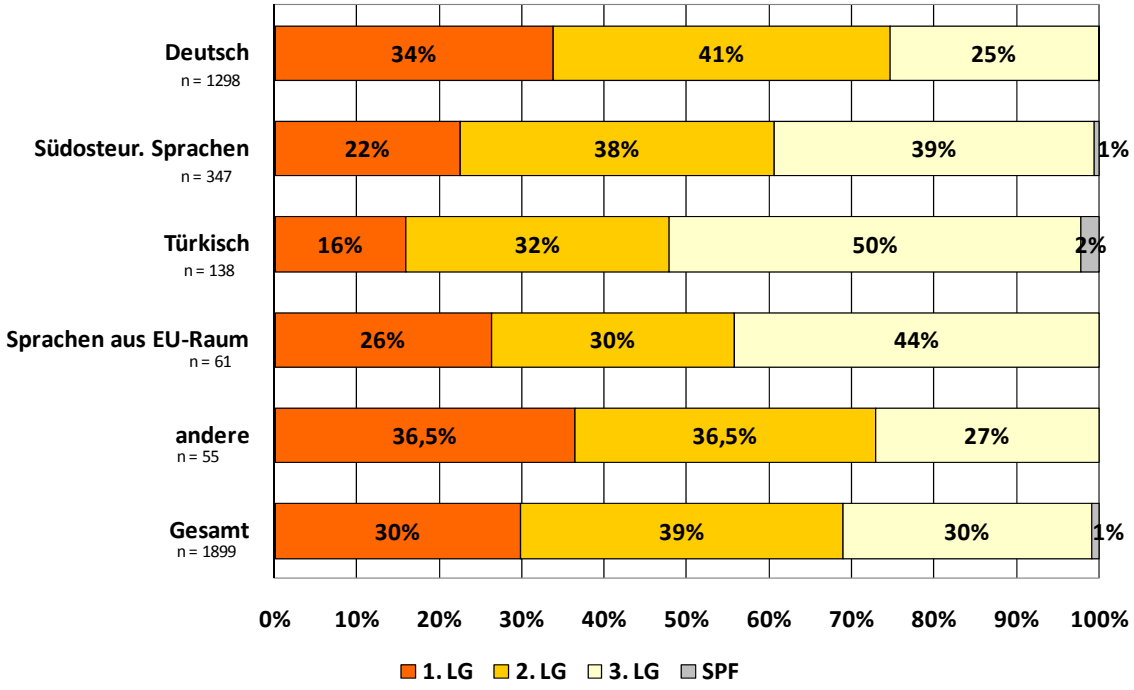
Englischnote / Leistungsgruppe	1-1,9	2-2,9	3-3,9	4-5	
HauptschülerInnen					
1.LG (n=438)	11%	34%	44%	12%	100%
2.LG (n=478)	4%	34%	47%	15%	100%
3.LG (n=402)	3%	25%	48%	24%	100%
SchülerInnen der Polytechnischen Schule					
1.LG (n=116)	16%	29%	36%	19%	100%
2.LG (n=289)	3%	34%	44%	19%	100%
3.LG (n=159)	2%	25%	50%	23%	100%

In Bezug auf die Geschlechterdimension ist feststellbar, dass die Mädchen in Englisch sowohl häufiger in der ersten Leistungsgruppe sind, als auch insgesamt bessere Noten haben. Der Notendurchschnitt in Englisch beträgt bei den weiblichen Schülerinnen 2,75, bei den männlichen 2,87. Englisch ist damit bei beiden Geschlechtern das Fach mit den schlechtesten Noten. Der Unterschied zwischen Burschen und Mädchen ist signifikant und zeigt sich sowohl in der Verteilung der Noten als auch in der Verteilung der Leistungsgruppen innerhalb der beiden Geschlechter.

Wie schon bei den Fächern Mathematik und Deutsch weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund erneut schlechtere Leistungsbeurteilungen in Englisch auf als die Vergleichsgruppe. Diese Unterschiede werden jedoch nur bei der Leistungsgruppenverteilung sichtbar, da sich die Englischnoten (innerhalb der einzelnen Leistungsgruppen) im Niveau bei Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht unterscheiden. Jugendliche mit Migrationshintergrund – abgesehen von Jugendlichen aus „anderen“ Herkunftsländern – sind deutlich seltener in der ersten und viel häufiger in der dritten Leistungsgruppe als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Dabei sind es erneut die Jugendlichen mit türkischen Wurzeln, die sich sehr häufig in der dritten Leistungsgruppe wiederfinden. SchülerInnen aus dem EU-Raum und auch jene aus „anderen“ Herkunftsländern dagegen sind vergleichsweise häufig in der ersten oder zweiten Leistungsgruppe zu finden. (s. Abb. 4-36)

Abbildung 4-36: Leistungsgruppe Englisch nach Muttersprache, Anteil SchülerInnen

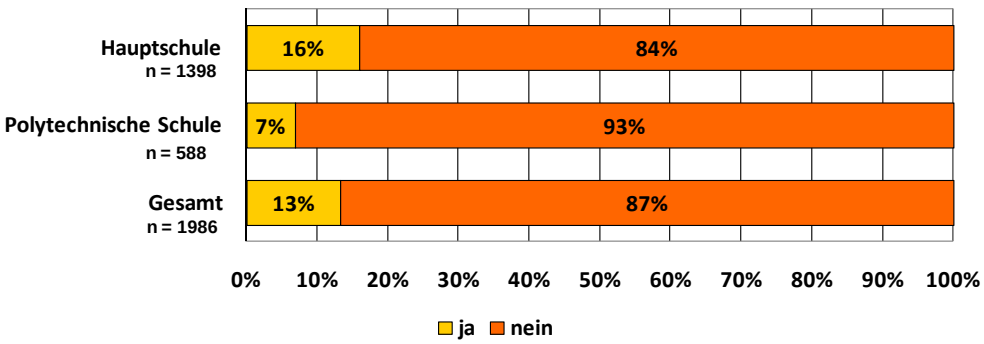


KLASSENWIEDERHOLUNG

Der insgesamt etwas leistungsschwächere Gesamteindruck, den die Polytechnischen SchülerInnen machen, findet sich nicht in der Wiederholung einer Schulklasse wieder. Auf die Frage, ob schon einmal eine Klasse wiederholt werden musste, antworteten nur 7% der SchülerInnen Polytechnischer Schulen mit „ja“. Innerhalb der HauptschülerInnen liegt dieser Anteil mit 16% mehr als doppelt so hoch. (Abb. 4-37)

Es darf angenommen werden, dass ein erheblicher Anteil von SchülerInnen, die bereits in der Hauptschule eine Klasse wiederholen mussten und somit die Pflichtschulzeit im Rahmen der Hauptschule absolviert haben, im Anschluss die Polytechnische Schule gar nicht mehr besuchen.

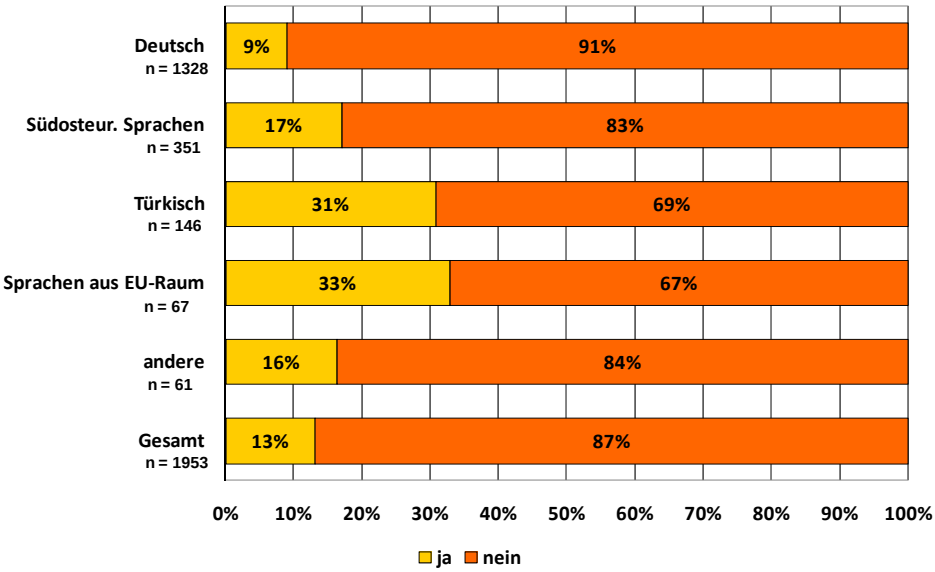
Abbildung 4-37: SchülerInnen nach Wiederholung einer Klasse und Schultyp



Letztendlich gipfelt das in Summe schwächere Notenniveau der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in einem signifikant höheren Anteil von Jugendlichen, die bereits gezwungen waren, eine Klasse zu wiederholen. Besonders häufig davon betroffen sind

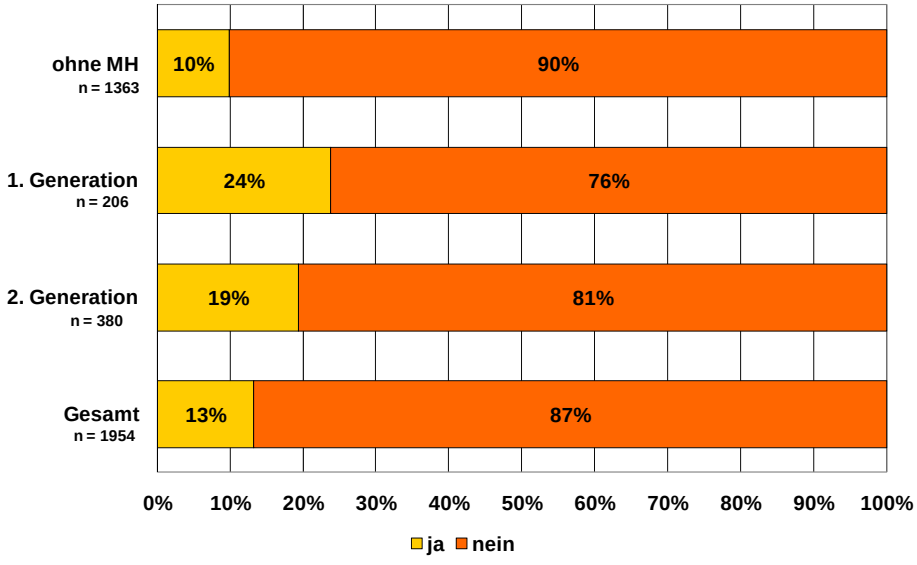
SchülerInnen mit türkischen Wurzeln und aus dem EU-Raum, wo beinahe jede(r) Dritte der Befragten bereits eine Klasse wiederholt hat. (s. Abb. 4-38)

Abbildung 4-38: Wiederholung einer Klasse nach Muttersprache



Darüber hinaus sind vor allem MigrantInnen der ersten Generation stärker davon betroffen. Innerhalb dieser Gruppe hat mit einem Anteil von 24% beinahe jede(r) vierte Jugendliche bereits eine Klasse wiederholen müssen. Und obwohl auch in diesem Kontext eine Angleichung der MigrantInnen zweiter Generation an Jugendliche ohne Migrationshintergrund sichtbar wird, ist der Anteil an RepetentInnen dennoch fast doppelt so hoch. (s. Abb.4-39)

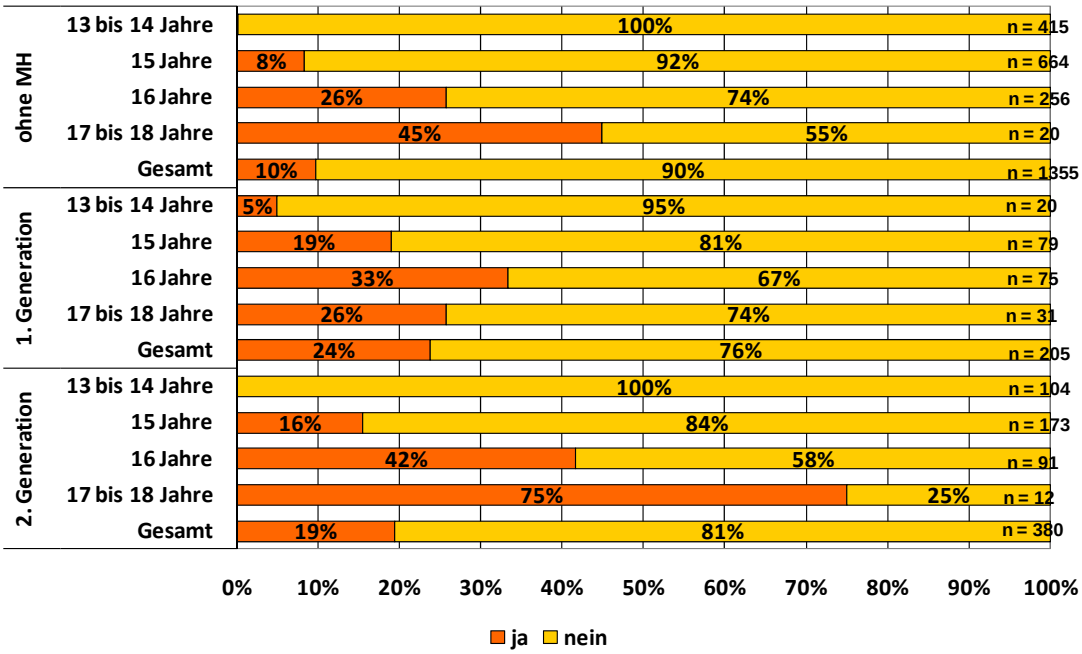
Abbildung 4-39: Wiederholung einer Klasse nach Migrationsgeneration



Dabei lässt sich der erhöhte Anteil an RepetentInnen innerhalb der SchülerInnen mit Migrationshintergrund, vor allem in Bezug auf die erste Generation, zumindest teilweise auf

die Altersunterschiede – Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im Durchschnitt älter - zurückführen. (s. Abb. 4-40)

Abbildung 4-40: RepetentInnen (ja/nein) nach Generationen und Alterskategorien



4.6.3 Formale Anforderungen für weiterführende Ausbildung

Im folgenden Kapitel wurde der Versuch unternommen, die Informationen zu den Noten und Leistungsgruppen für alle drei Hauptfächer zu bündeln. Ziel ist eine Art Prognose, inwieweit die formalen Anforderungen für eine weiterführende höhere Schule (AHS, BHS) oder eine duale Berufsausbildung bzw. berufsbildende mittlere Schule (BMS) von den SchülerInnen erfüllt werden.

Diese Bündelung der Informationen erfolgt auf Basis der gängigen „Notenumrechnungs-praxis“ im Bildungswesen in Bezug auf die Leistungsgruppen. So wurden die Noten in den Fächern Mathematik, Deutsch und Englisch summiert, wobei im Fall der zweiten Leistungs-gruppe jeweils zur Note zwei Zähler, bei der dritten Leistungsgruppe vier Zähler und bei SPF fünf Zähler zusätzlich addiert wurden. (s. Tab. 4-32)

Tabelle 4-32: „Notenumrechnungspraxis“ in Bezug auf die Gesamtleistungsbewertung

Rechenbeispiele:	**Mathematik**		**Deutsch**		**Englisch**		**Gesamt-leistungswert**
	LG	Note	LG	Note	LG	Note	
SchülerIn 1	3.	2	1.	3	2.	1	
Gesamtleistung SchülerIn 1	**6**		**3**		**3**		**12**
SchülerIn 2	SPF	3	3.	4	3.	2	
Gesamtleistung SchülerIn 2	**8**		**8**		**6**		**22**
SchülerIn 3	1.	1	1.	1	1.	1	
Gesamtleistung SchülerIn 3	**1**		**1**		**1**		**3**

Analysiert man die Gesamtleistungswerte der SchülerInnen hinsichtlich soziodemografischer Faktoren, zeigt sich eine Vielzahl an hoch signifikanten Zusammenhängen:

- Burschen weisen deutlich schlechtere schulische Leistungen auf als Mädchen. Das trifft auch zu, wenn nur Jugendliche mit Migrationshintergrund betrachtet werden; der Zusammenhang ist sogar stärker ausgeprägt.
- Je älter ein(e) Jugendliche(r) und umso später sie/ er nach Österreich gekommen ist, umso schlechter fallen die schulischen Leistungen aus. Analog dazu gilt das auch für Jugendliche, die schon einmal eine Klasse wiederholen mussten.
- Je größer der Wohnort der Jugendlichen und je niedriger der Bildungsstand der Eltern (inkl. jenen, von denen der Bildungsstand unbekannt ist), umso schlechter sind die Leistungen der Jugendlichen.
- Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache weisen ebenfalls signifikant schlechtere Gesamtleistungswerte auf. Dieser Zusammenhang bleibt auch bestehen, wenn nur die Bildungsnahen Gruppen mit in die Analyse aufgenommen werden.

In weiterer Folge werden die Gesamtleistungswerte für alle SchülerInnen in Bezug auf die jeweiligen formalen Anforderungen für die einzelnen Ausbildungen interpretiert.

ANFORDERUNGEN FÜR EINE WEITERFÜHRENDE HÖHERE SCHULE

In Österreich setzt der Wechsel von einer Hauptschule in eine weiterführende höhere Schule in den drei Hauptfächern (Mathematik, Deutsch, Englisch) den Besuch der ersten Leistungsgruppe voraus bzw. den Besuch der zweiten Leistungsgruppe bei einer Note bis maximal „Gut“. In allen anderen Fällen muss eine schriftliche Aufnahmeprüfung absolviert werden. Ein positiver Abschluss einer Polytechnischen Schule – unabhängig von der Leistungsgruppeneinteilung und den Noten – erlaubt hingegen rein formal einen direkten Übertritt in eine weiterführende höhere Schule ohne jegliche Aufnahmeprüfung. Unabhängig von dieser Praxis kann die Unterschreitung eines gewissen Leistungsniveaus im Poly als Indikator für ein hohes Drop-out-Risiko[26] (wenn eine WHS besucht wird) interpretiert werden. Daher werden in den folgenden Analysen auch die SchülerInnen der Polytechnischen Schulen so mit einbezogen, als ob sie denselben formalen Hürden wie HauptschülerInnen unterliegen würden.

Bezugnehmend auf die oben beschriebenen Voraussetzungen für den Besuch einer WHS für HauptschülerInnen dürften SchülerInnen, wollen sie ohne Aufnahmeprüfung in eine weiterführende höhere Schule übertreten, maximal einen Gesamtleistungswert von 12 aufweisen[27]. Da der Einstieg in eine WHS auch durch eine Aufnahmeprüfung realisiert werden kann, erfolgte die Einteilung der Gesamtleistung bezüglich der formalen Anforderungen für eine weiterführende höhere Schule mittels einer dreistufigen Skala: Liegt der Gesamtwert zwischen 3[28] und 12 wird davon ausgegangen, dass die formalen Anforderungen für eine WHS ***(komplett) erfüllt*** sind und mit dieser Leistung eine Aufnahme sehr realistisch wäre.

[26] Risiko des Schulabbruchs

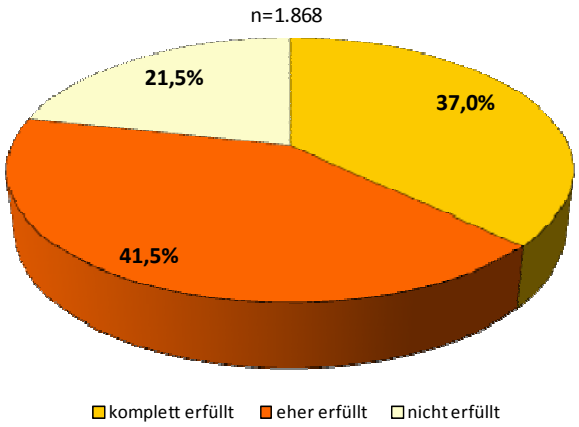
[27] in den Hauptfächern in der 2. Leistungsgruppe und jeweils eine Benotung mit „Gut“

[28] in den Hauptfächern in der 1. Leistungsgruppe und jeweils eine Benotung mit „Sehr gut“

Die zweite Einteilung zwischen 12,1 und 18,5[29] schließt den Besuch einer WHS zwar nicht aus, allerdings ist hier zumindest in einem bzw. mehreren Fächern mit einer Aufnahmeprüfung und somit mit einem zusätzlichen Aufwand zu rechnen. Es wird davon gesprochen, dass die Anforderungen ***„eher erfüllt“*** sind. Die dritte Gruppe – mit einem Gesamtwert über 18,6 - hat zwar auch die Möglichkeit, sich über eine Aufnahmeprüfung einen Platz an einer WHS zu sichern, doch scheinen in diesem Segment die Chancen hierfür doch relativ gering. Daher ist diese Gruppe subsumiert unter Anforderungen ***„nicht erfüllt“***.

Insgesamt zeigt sich, dass 37% aller SchülerInnen die formalen Anforderungen für eine weiterführende höhere Schule komplett erfüllen und weitere 41,5% diese eher erfüllen. Gleichzeitig erfüllt jede(r) Fünfte (21,5%) die Anforderungen nicht. (s. Abb. 4-41)

Abbildung 4-41: SchülerInnen nach Erfüllungsgrad der formalen Anforderungen für eine WHS

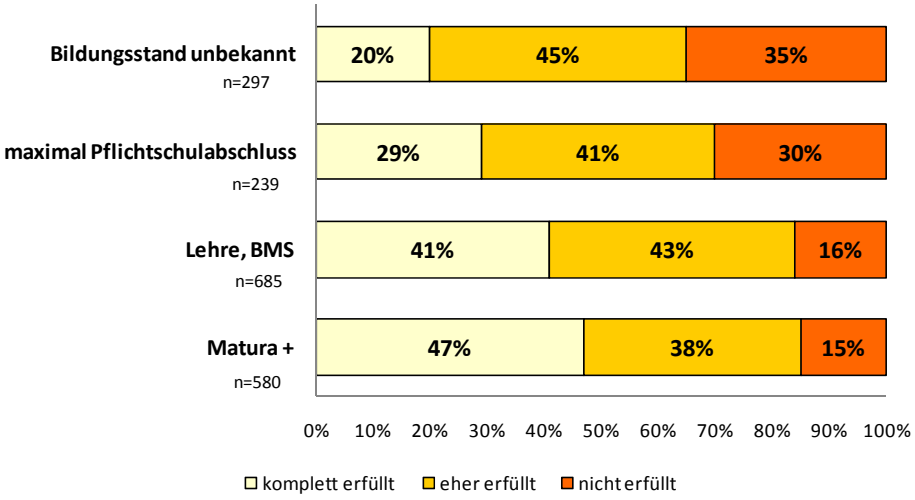


Gerade in Bezug auf die Anforderungen für eine WHS zeigen sich deutliche soziodemografische Unterschiede hinsichtlich des Erfüllungsgrades. So erfüllen Mädchen die formalen Anforderungen für eine weiterführende höhere Schule signifikant häufiger als Burschen.

Umgekehrt entsprechen die Gesamtleistungswerte der Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern und jene, bei deren Eltern der Bildungsstand unbekannt ist, diesen Anforderungen signifikant seltener als die Vergleichsgruppe. Es gilt: Je höher der Bildungsstand der Eltern, umso wahrscheinlich werden die formalen Anforderungen seitens der Jugendlichen erfüllt. (s. Abb. 4-42)

[29] Schlechtest mögliche Kombination bei diesem Wert: in den Hauptfächern in der 3. Leistungsgruppe und Benotung im Bereich „Sehr gut“ bis „Befriedigend“

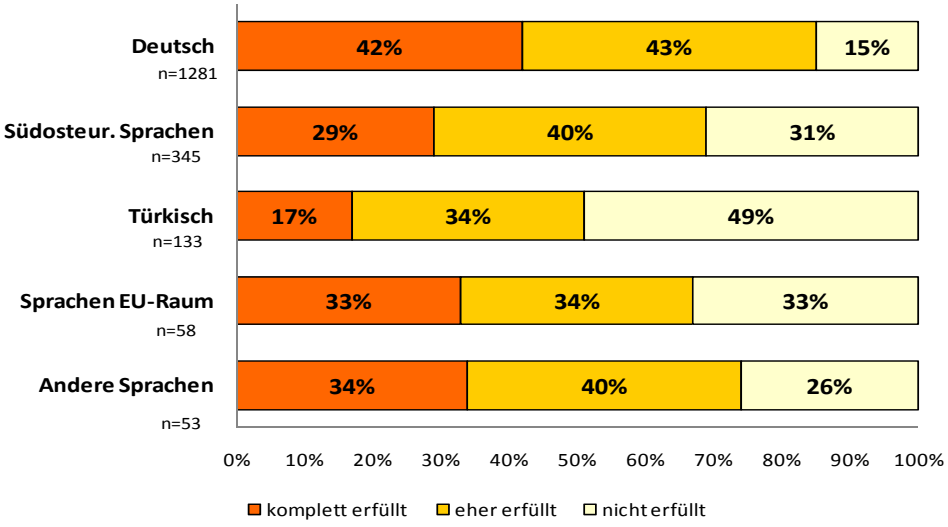
Abbildung 4-42: SchülerInnen nach Bildungsstand der Eltern und Erfüllungsgrad der formalen Anforderungen für eine weiterführende höhere Schule



Und auch Jugendliche mit Migrationshintergrund erfüllen die formalen Anforderungen für eine weiterführende höhere Schule signifikant seltener als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dieser Zusammenhang bleibt auch bestehen, wenn die Gruppe der bildungsbenachteiligten Elternhäuser bzw. bei denen der Bildungsstand unbekannt ist, herausgerechnet wird und ist somit direkt auf das Merkmal „Migrationshintergrund“ zurückzuführen.

Betrachtet man die verschiedenen Migrationsgruppen im Detail, stechen erneut die Jugendlichen mit türkischen Wurzeln hervor. Sie erfüllen die formalen Anforderungen zu 49% nicht. Das sind 34%-Punkte Abstand zu autochthonen SchülerInnen und aber auch 18%-Punkte Unterschied zu Jugendlichen mit südosteuropäischen Wurzeln. (s. Abb. 4-43)

Abbildung 4-43: SchülerInnen nach Muttersprache und Erfüllungsgrad der formalen Anforderungen für eine WHS



ANFORDERUNGEN FÜR EINE DUALE BERUFSAUSBILDUNG/ BERUFSBILDENDE MITTLERE SCHULE

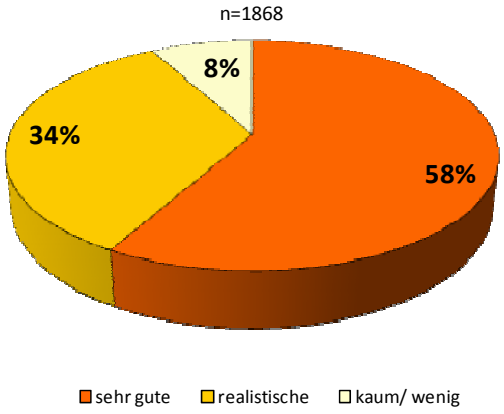
Auch für den Bereich der dualen Berufsausbildung bzw. der berufsbildenden mittleren Schulen wurde versucht, eine Einschätzung vorzunehmen. Diese Einschätzung orientiert sich allerdings weniger an den formalen Voraussetzungen[30] als an einer praktisch orientierten Beurteilung der Chancen mit dem jeweiligen Gesamtleistungswert, einen Lehrplatz zu bekommen bzw. einen Platz an einer BMS und diese auch positiv abschließen zu können. Und obwohl die Schulnoten hierfür durchaus als Indikator herangezogen und gewisse Risiken aufgezeigt werden können, ist in keinem der Fälle die positive Absolvierung einer Lehre oder BMS auszuschließen.

Auch hier wurde auf Basis der Gesamtleistung der SchülerInnen mit derselben Umrechnungssyntax (s. Tab. 4-32) eine Dreiteilung vorgenommen:

- 3 – 15,0: sehr gute Chancen[31]
- 15,1 – 21,0: realistische Chancen[32]
- 21,1 und mehr: kaum/ wenig Chancen

Die Mehrheit der Befragten (58%) hat – betrachtet man nur die schulischen Leistungen in den Hauptfächern – sehr gute Chancen, einen Lehrplatz zu bekommen bzw. an einer BMS aufgenommen zu werden (und den Abschluss mit hoher Wahrscheinlichkeit zu erreichen). Weitere 34% haben realistische Chancen, wenngleich wahrscheinlich ein gewisser Mehraufwand damit verbunden ist. In 8% der Fälle hingegen werden sich die Lehrstellensuche bzw. der Eintritt und die Absolvierung einer BMS voraussichtlich eher problematisch und schwierig gestalten, genauso wie ein erheblicher Mehraufwand dafür erforderlich sein wird. (s. Abb.4-44)

Abbildung 4-44: SchülerInnen nach Chancen hinsichtlich eines Lehr-/ BMS-Eintritts



Auch hier gilt, je niedriger das Bildungsniveau der Eltern (inkl. jener Elternhäuser, bei denen der Bildungsstand unbekannt ist), umso niedriger sind die Chancen. Und auch Jugendliche

[30] Über die Aufnahme in ein Lehrverhältnis entscheidet ausschließlich der Lehrbetrieb. Diesbezüglich gibt es nur wenige formale Kriterien. Für die Aufnahme an einer BMS braucht man ein positives Abschlusszeugnis einer Polytechnischen Schule oder Hauptschule. Nur wenn man in der Hauptschule in der dritten Leistungsgruppe ist, ist eine Aufnahmeprüfung erforderlich.

[31] maximal in den Hauptfächern in der 2. Leistungsgruppe und jeweils eine Benotung mit „Befriedigend“

[32] maximal in den Hauptfächern in der 3. Leistungsgruppe und jeweils eine Benotung mit „Befriedigend“

mit Migrationshintergrund haben signifikant schlechtere Chancen, einen Lehrplatz zu bekommen bzw. eine BMS erfolgreich zu besuchen. Das Geschlecht hingegen hat hier keinen Einfluss.

4.6.4 Resümee – Schulische Leistungen

Die Befragten wurden gebeten anzugeben, wie sie selbst ihre schulischen Gesamtleistungen bewerten würden. Dabei wird deutlich, dass sowohl Hauptschülerinnen als auch Burschen ihre Gesamtleistungen besser beurteilen als die Vergleichsgruppen. Zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich diesbezüglich keine Unterschiede. Jugendliche mit Migrationshintergrund glauben somit an ihre eigenen Leistungspotenziale und nehmen diesbezüglich keine wesentlichen Unterschiede zu ihren autochthonen MitschülerInnen wahr.

Geht es jedoch um die faktischen Noten werden deutliche Abweichungen sichtbar. So weisen sowohl Jugendliche mit Migrationshintergrund, speziell jene der ersten Generation und mit türkischen Wurzeln, jene aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern und jene mit unbekanntem Bildungsstand der Eltern, in allen Hauptfächern signifikant schlechtere Leistungen auf. Was sich auch darin widerspiegelt, dass diese Jugendlichen häufiger in der dritten Leistungsgruppe vertreten sind. Mädchen haben, abgesehen von Mathematik, insgesamt bessere Noten.

Insofern sind es auch die oben angesprochenen Gruppen, die sowohl die Anforderungen für weiterführende höhere Schulen seltener erfüllen als auch schlechtere Chancen auf einen Lehrplatz haben. Sie sind also insgesamt gefährdeter, keinen nahtlosen Übergang von der Pflichtschule in die Sekundarstufe II zu realisieren.

4.7 Pläne nach der Schule

Die Pläne nach der Schule wurden relativ komplex und auf zweierlei Ebenen abgefragt. Einerseits wurden die Jugendlichen in einer offenen Frage gebeten, jenen Beruf zu nennen, den sie gerne machen möchten, ganz unabhängig von den Realisierungsmöglichkeiten. Thema war hier somit der Traumberuf der Jugendlichen. Gleichzeitig wurden sie dennoch ersucht zu bewerten, wie hoch sie ihre Chancen einschätzen, diesen Traumberuf auch ausüben zu können und in einer offenen Frage zu begründen, wie bzw. warum sie zu dieser Chanceneinschätzung kommen.

Die zweite Ebene zielte auf die faktischen Pläne nach der Pflichtschule, was die SchülerInnen also tatsächlich machen werden. Auch hier wurde nachgefragt, wie sicher die Befragten die Umsetzung des angegebenen Weges einschätzen.

4.7.1 Traumberuf

Die Topnennungen bezüglich des Traumjobs kreisen um die Berufswünsche ProfisportlerIn, MechanikerIn und KünstlerIn (inkl. Pop-Star), die jeweils von etwa fünf bis sechs Prozent der SchülerInnen angestrebt werden. Danach folgten im Wesentlichen klassische Lehrberufe. (s.Tab. 4-33)

Tabelle 4-33: Die häufigsten Traumberufe (gereiht nach Anzahl der Nennungen)

Die häufigsten Traumberufe	Häufigkeit	Prozent
ProfisportlerIn	108	6%
MechanikerIn	106	5%
KünstlerIn	97	5%
Einzelhandelskauffrau/ -mann	88	5%
Bürokauffrau/ -mann	83	4%
ElektrikerIn	83	4%
Köchin/ Koch bzw. Restaurantfachfrau/ -mann	72	4%
StylistIn	66	3%
Computer-ProgrammiererIn/ TechnikerIn	61	3%
DiplomkrankenpflegerIn	52	3%
Diverses	50	3%
KindergartenpädagogIn	47	2%
Ärztin/ Arzt	44	2%
MaschinenbautechnikerIn	42	2%
ArchitektIn	35	2%
Berufe im Gastgewerbe (allgemein)	35	2%
Sozial- und Pflegebereich	35	2%
Tierärztin/ Tierarzt	35	2%
SchlosserIn	33	2%
MechatronikerIn	32	2%
TechnikerIn	32	2%
TischlerIn	32	2%
DesignerIn	31	2%
PolizistIn	31	2%

Darüber hinaus (in der Tabelle 4-33 nicht erfasst) wurde eine Reihe von Berufen zwischen 29 und 20 Mal genannt: ChefIn eines Unternehmens, MaurerIn, BankkauffrauI/ -mann, ManagerIn, LehrerIn, Gesundheits- und Sportbereich, InstallateurIn, Anwältin/ Anwalt, BäckerIn/ KonditorIn, ForscherIn, GrafikerIn und IngenieurIn.

In weiterer Folge wurden die genannten Traumberufe nach ihrem „Realisierungsgrad“ in drei Kategorien – pragmatisch, höhere Ambitionen und Utopie – eingestuft. Als „pragmatisch“ wurden Berufe eingeordnet, die einerseits klassische Lehrberufe darstellen und andererseits Berufe, die unterhalb des Maturaniveaus angesiedelt sind. Die Einteilung in die Rubrik „höhere Ambitionen“ erfolgt bei Berufen, die in den meisten Fällen eine Ausbildung im tertiären Bildungsbereich (Universität, Fachhochschule, Akademie etc.) erfordern. Beispiele für solche Berufe wären Ärztin/ Arzt, ArchitektIn, aber auch die/ der KindergartenpädagogIn ist hier subsumiert. In die Rubrik „Utopie“ fallen Traumberufe, die unrealisierbar erscheinen, wie AstronautIn, Pop-Star und Profi-FußballerIn.

In Summe nannte die Mehrheit der Jugendlichen, neben der einen oder anderen utopischen Vorstellung, einen pragmatischen Berufswunsch, der sich in Bezug auf Qualifikations-erfordernisse unterhalb des Maturaniveaus bewegt.

So gaben gut zwei von drei befragten SchülerInnen als Traumberuf, wohlgemerkt unter der Prämisse, sich jeden möglichen Beruf aussuchen zu können, ein pragmatisches und somit erreichbares Berufsbild an. Wird Berufsorientierung nun mehr als Prozess verstanden, kann konstatiert werden, dass bei knapp 70% der Befragten dieser Prozess insofern abge-schlossen ist, als dass eine Angleichung der eigenen Interessen und Talente an die objektiven Chancen vollzogen wurde. Jede(r) Fünfte nannte einen Beruf, der höhere Ambitionen aufzeigt. Dagegen gaben nur 10% der Jugendlichen utopische, kaum erreich-bare Traumberufe an. (s. Tab. 4-34)

Tabelle 4-34: Traumberufe in Kategorien

Traumberuf	Häufigkeit	Prozent
pragmatisch	1318	68%
höhere Ambitionen	422	22%
Utopie	197	10%
gültige Werte	1937	100%
fehlende Werte	49	
Gesamtergebnis	1986	

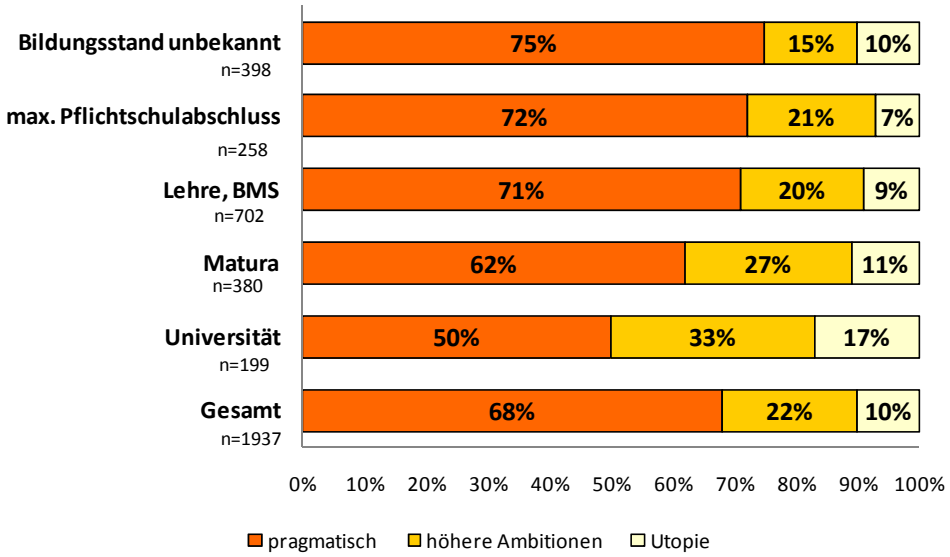
Auch hinsichtlich der Wahl des Traumberufs zeigen sich strukturelle bzw. soziodemogra-fische Unterschiede. HauptschülerInnen nannten häufiger Berufsbilder, hinter denen höhere Ambitionen stecken, als dies SchülerInnen Polytechnischer Schulen taten. Diese wiederum entschieden sich signifikant häufiger für den pragmatischen Weg. Das ist insofern nicht weiter erstaunlich, da pro Schuljahr ca. 45% (Stand 2008/09) der HauptschülerInnen in eine weiterführende höhere Schule wechseln und solche Ambitionen durchaus realistisch sind.

Ebenso geben die weiblichen Schüler häufiger pragmatische Berufsbilder als Wunsch an, wohingegen die männlichen Schulkollegen im Vergleich eher zu utopischen Berufen tendieren.

Gleichzeitig spielt hier die soziale Herkunft erneut eine zentrale Rolle. Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern neigen signifikant stärker zu pragmatischen Berufsbildern, während Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern häufiger höhere Ambitionen haben und auch öfter zu utopischen Berufswünschen tendieren. (s. Abb. 4-45)

Zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich in punkto Traumberufe hingegen keine Unterschiede.

Abbildung 4-45: Kategorisierte Traumberufe nach Bildungsstand der Eltern



Knapp zwei von drei Jugendlichen (65%) bewerten die Chance, später tatsächlich in dem genannten Traumberuf zu arbeiten, als sehr oder eher hoch ein. (s. Tab. 4-35)

Tabelle 4-35: Bewertung der Chancen, im Traumberuf zu arbeiten, Anzahl SchülerInnen

Bewertung der Chancen	Häufigkeit	Prozent
sehr hoch	445	23%
eher hoch	815	42%
eher niedrig	480	25%
sehr niedrig	189	10%
gültige Werte	1929	100%
fehlende Werte	57	
Gesamtergebnis	1986	

Die Detailanalyse zeigt deutlich, dass sich die Bewertung der Chancen im Wesentlichen an der faktischen Erreichbarkeit des Traumberufs orientiert und somit anzunehmen ist, dass doch relativ klare Vorstellungen über die Beschaffenheit des Arbeitsmarkts bestehen. Im Fall der utopischen Berufsvorstellungen beispielsweise gehen 70% dieser Jugendlichen davon aus, dass die Chancen, den Berufswunsch zu verwirklichen, sehr oder eher niedrig sind.

Umgekehrt schätzen drei Viertel der Jugendlichen mit pragmatischen Traumberufen die Chance dafür als sehr oder eher hoch ein. Bei Jugendlichen mit höheren Ambitionen hält

sich die Zuversicht in etwa die Waage. 49% glauben an sehr oder eher hohe Chancen, 51% sind diesbezüglich eher oder sehr skeptisch.

Auf die Frage nach Gründen für die Bewertung dieser guten oder weniger guten Chancen gab es in Summe 2.028 Wortmeldungen der Befragten, die in die nachfolgenden Kategorien gegliedert wurden (s. Tab. 4-36). Diese Kategorien können jeweils sowohl eine positive als auch negative Akzentuierung annehmen. Zum Beispiel gestalten sich Angebot und Nachfrage aus Sicht des einen Jugendlichen für den jeweiligen Traumberuf überaus günstig, während im anderen Fall der Arbeitsmarkt als übersättigt wahrgenommen wird.

- **Anforderungen:** aufgrund der Begabung/ Eignung/ Fähigkeiten, „kann (nicht) jede(r)“
- **Schulische Leistungen:** aufgrund von guten/ schlechten Noten
- **Interesse/ Wille/ Ehrgeiz:** „wenn man nur wirklich will“, „werde alles dafür tun“, „will nicht so viel dafür tun“
- **Fixer Plan:** (keine) Zusage vorhanden, Überzeugung/ nicht überzeugt
- **Angebot/ Nachfrage:** viele/ wenige Jobs in dem Bereich
- **Status im BO-Prozess:** erste Schritte gesetzt bzw. nicht gesetzt, bereits informiert bzw. nicht informiert, (keine) Gespräche geführt
- **Soziales Netzwerk:** Verwandte, Bekannte im Betrieb oder familiärer Betrieb, fehlende soziale Netzwerke
- **Andere Laufbahn:** zur Verwirklichung dieses Berufs ist der „richtige“ Bildungsweg eingeschlagen worden bzw. hätte ein anderer eingeschlagen werden müssen
- **Diverses:** Sonstige Gründe

Tabelle 4-36: Gründe für die Bewertung der Chancen, im Traumberuf arbeiten zu können, nach Anzahl der Nennungen

	Häufigkeit	Prozent
Anforderungen	446	22%
schulische Leistungen	357	18%
Interesse/Wille/Ehrgeiz	351	17%
fixer Plan	338	17%
Angebot/ Nachfrage	206	10%
Status im BO-Prozess	152	8%
soziales Netzwerk	85	4%
andere Laufbahn	69	3%
Diverses	24	1%
gültige Werte	2028	100%

Die Gründe für die Bewertung der Chancen sind letztendlich immer im Kontext der Bewertung der Chancen selbst zu sehen.

Jugendliche mit einem fixen Plan, was großteils einer fixen Zusage eines Lehrbetriebs entspricht, bewerten ihre Chancen in der angemessenen Höhe, genauso wie Jugendliche, die über ein soziales Netzwerk verfügen, welches in punkto Jobsuche weiterhelfen kann.

Bis auf einzelne Ausnahmen geben die befragten Jugendlichen passend zu ihrer Situation, beispielsweise aufgrund ihrer (guten bzw. schlechten) schulischen Leistungen oder den aktuellen Gegebenheiten am Arbeitsmarkt, eine entsprechend optimistische bzw.

pessimistische Einschätzung der Chancen ab. In Tabelle 4-37 kann abgelesen werden, welche Akzentuierungen die jeweiligen Bewertungsgründe annehmen.

Tabelle 4-37: Akzentuierung der Bewertungsgründe, im Traumberuf arbeiten zu können

	Bewertung der Chancen		
Gründe für Bewertung	**(eher) hoch**	**(eher) niedrig**	**Gesamt**
Anforderungen	68%	32%	446
schulische Leistungen	44%	56%	357
Interesse/Wille/Ehrgeiz	96%	4%	351
fixer Plan	100%	0%	338
Angebot/ Nachfrage	31%	69%	206
Status im BO-Prozess	89%	11%	152
soziales Netzwerk	84%	16%	85
andere Laufbahn	4%	96%	69
Diverses	4%	96%	24
Gesamt	**69%**	**31%**	**2028**

Darüber hinaus ergeben sich erneut strukturelle bzw. soziodemografische Unterschiede in der Bewertung der Chancen, den Traumberuf erreichen zu können. SchülerInnen Polytechnischer Schulen sind in der Einschätzung ihrer Berufschancen wesentlich klarer als HauptschülerInnen. Sie sind auf der einen Seite deutlich optimistischer, auf der anderen Seite gibt es auch viele SkeptikerInnen, die ihre Chancen sehr niedrig einstufen.

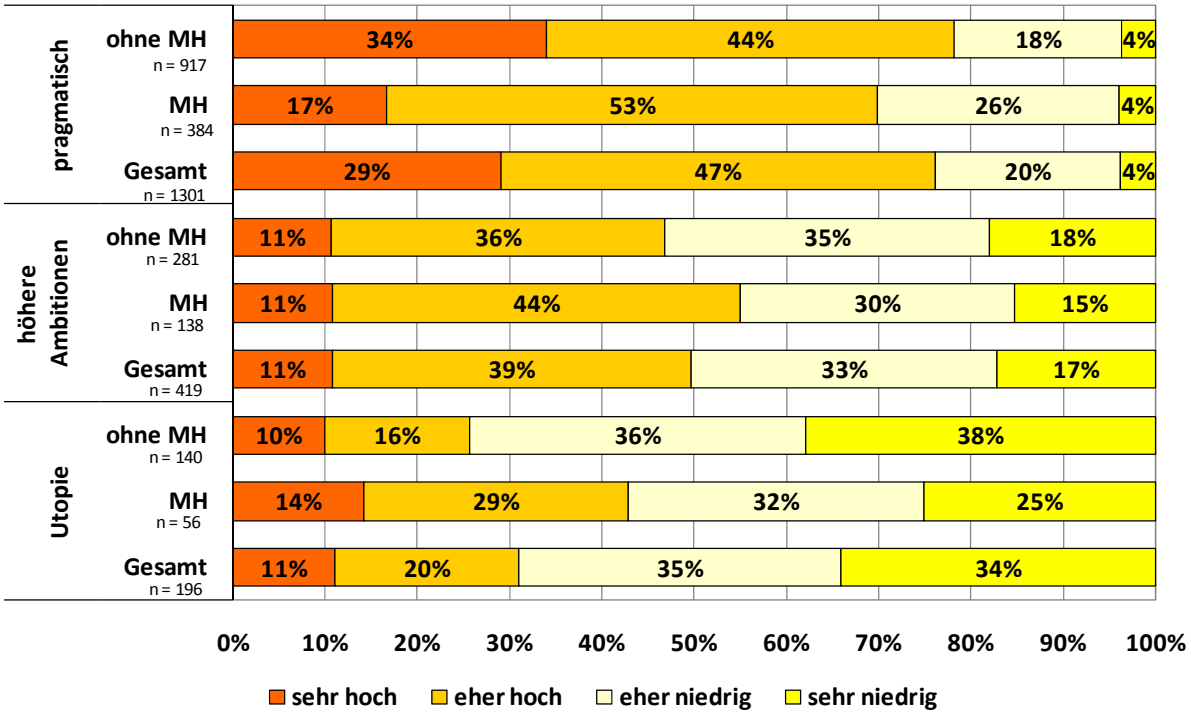
Während die männlichen Schüler sehr ambivalent antworten und in hohem Maße sowohl sehr optimistisch als auch pessimistisch eingestellt sind, zeigen sich die weiblichen Schüler ausgeglichener in der Verteilung der Einschätzungen und in Summe etwas optimistischer.

SchülerInnen aus bildungsnahen Elternhäusern schätzen die Chancen wesentlich optimistischer ein als die Vergleichsgruppe. Hier stechen vor allem Jugendliche, deren Eltern über einen Lehr- bzw. BMS-Abschluss verfügen durch eine besonders hohe Chanceneinschätzung hervor.

Jugendliche mit Migrationshintergrund unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Traumberufe nur unwesentlich von jenen ohne Migrationshintergrund. Was die Einschätzung der Chancen betrifft, diese auch zu erreichen, zeigen sich allerdings gravierende Unterschiede, speziell bei Jugendlichen, die pragmatische Berufsbilder angegeben haben. Innerhalb dieser größten Gruppe, in der sich mehr als zwei Drittel der Jugendlichen befinden, sehen MigrantInnen deutlich geringere Chancen, ihren Traumberuf auch zu verwirklichen.

Wird noch einmal nach Herkunftsländern differenziert, wird sichtbar, dass speziell Jugendliche mit Wurzeln in der Türkei oder im EU-Raum besonders skeptisch bezüglich der Umsetzung ihres Traumberufs sind. (s. Abb. 4-46)

Abbildung 4-46: Kategorisierte Traumberufe nach Bewertung der Chancen und Migrationshintergrund



Die Gründe für die Einschätzung der Höhe der Chancen sind bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Wesentlichen dieselben wie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Es gibt nur in einigen wenigen Punkten geringfügig pessimistischere Einschätzungen der aktuellen Situation. Das betrifft vor allem Jugendliche mit Migrationshintergrund, die aufgrund des Fehlens sozialer Netzwerke oder der ungünstigen Situation, was Angebot und Nachfrage betrifft, ihre Chancen schlechter einschätzen. Manche bewerten ihre Chancen auch aufgrund schlechterer Schulnoten und dem Fortschritt in ihrem individuellen Berufsorientierungsprozesses marginal pessimistischer.

4.7.2 Faktische Pläne nach der Pflichtschule

Rund die Hälfte der Befragten wird nach der Pflichtschule eine duale Berufsausbildung, kurz Lehre, beginnen. Dies ist angesichts der Schulformen (Poly- und HauptschülerInnen) der befragten SchülerInnen nicht weiter überraschend. Ein weiteres Drittel hingegen strebt den Besuch einer weiterführenden höheren Schule an, was unterhalb der faktischen Übertrittsquoten (45%), bezogen auf alle HauptschülerInnen in gesamt Österreich (Statistik Austria 2010), liegt. Betrachtet man jene Jugendliche, die angeben, eine weiterführende höhere Schule besuchen zu wollen im Detail, wird deutlich, dass die Pläne vor allem (rund 85%) in Richtung berufsbildende höhere Schule (BHS), wie HTL oder HAK, gehen. Dies entspricht auch im Wesentlichen dem bundesweiten Trend. HauptschülerInnen, die in eine weiterführende höhere Ausbildung eintreten, wählen weit seltener eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS). Insofern wollen auch nur 11% der benannten Gruppe in diesem Sample eine AHS beginnen. Die restlichen 4% machen diesbezüglich keine konkreten Angaben.

Relativ dünn besetzt, im Gegensatz zu den WHS, sind die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), die nur von 10% der Befragten angestrebt werden. Darüber hinaus befinden sich im Sample jedoch 136 Jugendliche, die im Juni noch nicht wissen, wohin es nach der Pflichtschule gehen soll, davon sind 49 Poly-SchülerInnen. Das entspricht 8% aller befragten SchülerInnen der Polytechnischen Schule. (s. Tab. 4-38)

Tabelle 4-38: Pläne der SchülerInnen nach der Pflichtschule

nach der Pflichtschule	Häufigkeit	Prozent
Weiterführende höhere Schule (WHS)	617	32%
Berufsbildende mittlere Schule (BMS)	199	10%
Lehre	962	49,5%
sofort arbeiten	27	1%
nicht arbeiten	6	0,5%
weiß nicht	136	7%
gültige Werte	1947	100%
fehlende Werte	39	
Gesamtergebnis	1986	

Auch wenn es um die faktischen Pläne nach der Pflichtschule geht, führen die soziodemografischen Merkmale der Befragten zu wesentlichen Unterschieden. SchülerInnen Polytechnischer Schulen planen signifikant seltener die Fortsetzung ihrer Schulkarriere in weiterführenden Schulen, sondern sehen sich häufiger in einer Lehre. Diese Pläne sind in der Regel auch schon konkreter als bei HauptschülerInnen, die vereinzelt nicht ganz sicher sind, ob diese Pläne auch verwirklicht werden können.

Mädchen geben weiterführende höhere Schulen häufiger als Ziel nach der Pflichtschule an und tendenziell eher in Form einer AHS-Oberstufe. Burschen hingegen streben in vielen Fällen eine Lehre oder BMS an und wenn doch eine weiterführende höhere Schule, dann tendieren sie eher zur BHS.

Auch in punkto regionaler Herkunft werden Unterschiede deutlich. So planen Jugendliche aus ländlichen Gegenden seltener den Wechsel in eine weiterführende höhere Schule und wollen häufiger eine duale Berufsausbildung beginnen.

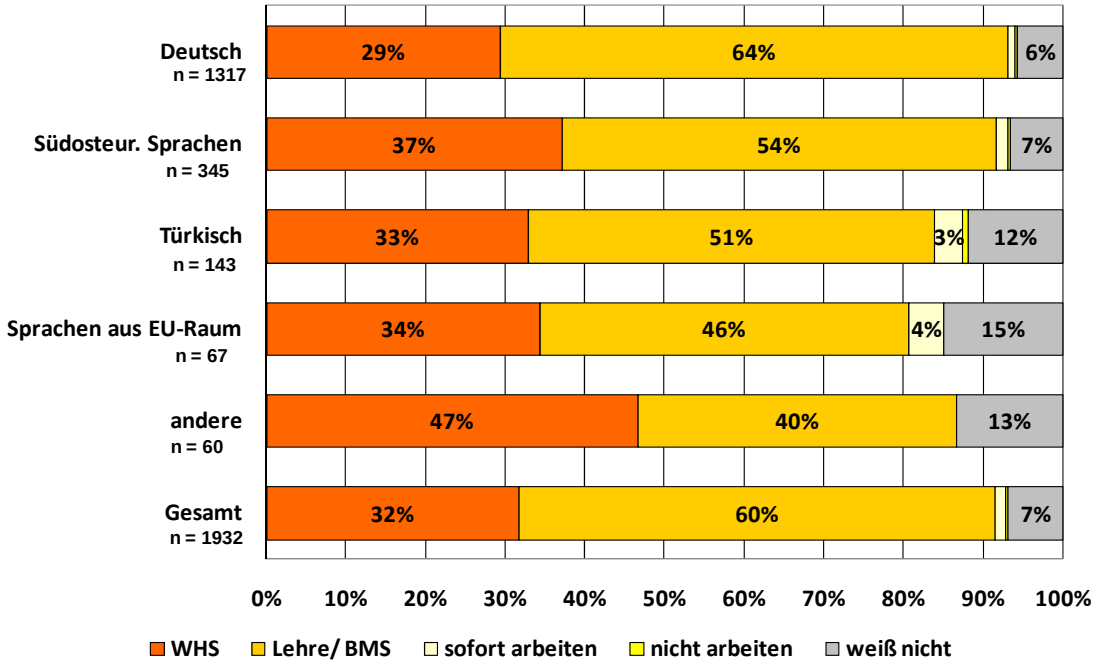
SchülerInnen aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern tendieren ebenfalls häufiger zur Lehre. Darüber hinaus wollen sie öfter sofort zu arbeiten beginnen (ohne weitere Ausbildung) und zeigen sich häufiger noch unentschlossen, wie es tatsächlich weitergehen soll. SchülerInnen aus höher gebildeten Elternhäusern (Matura +) streben stärker weiterführende höhere Schulen an.

In Bezug auf Jugendliche mit Migrationshintergrund wird deutlich sichtbar, dass diese (viel) häufiger Ambitionen in Richtung weiterführende höhere Schulen aufweisen. Hier zeigen sich ein starker Bildungswille und eine hohe Bildungsaspiration. Der gesamtösterreichische Vergleich hinsichtlich der faktischen Übertrittsquoten in weiterführende höhere Schulen auf Basis des Migrationshintergrunds zeigt jedoch genau das Gegenteil: Während rund 37% aller HauptschülerInnen mit deutscher Muttersprache in eine weiterführende höhere Schule wechseln, sind es bei den HauptschülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache nur 23%. Und auch die Analysen im Kapitel „Schulische Leistungen“ (4.6.2.) hinsichtlich Jugendlicher

mit Migrationshintergrund zeigen hier eine gewisse Diskrepanz auf. Auf diesen Aspekt wird später noch im Kapitel „Chancen bzgl. der Planumsetzung“ (4.7.3.) im Detail eingegangen.

Gleichzeitig findet sich unter den SchülerInnen mit Migrationshintergrund auch ein höherer Anteil an noch unschlüssigen Jugendlichen (s. Abb. 4-47). Dieser Anteil ist besonders hoch bei MigrantInnen erster Generation. Insgesamt kann ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen „Planlosigkeit“ und Migrationshintergrund festgestellt werden. Interessanterweise bzw. erschreckenderweise lässt sich dieser Zusammenhang teilweise auf das erhöhte Alter der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurückführen. Denn es besteht ein hoch signifikanter positiver Zusammenhang zwischen dem Alter der SchülerInnen und „Planlosigkeit“: Je älter ein Jugendlicher, umso eher weiß er/ sie noch nicht, wo es nach der Pflichtschule hingehen soll. Dieses Resultat kann auch als Indiz interpretiert werden, dass Zukunftspläne nur entstehen können bzw. gefasst werden, wenn sich auch eine entsprechende Perspektive auftut. Denn je älter ein(e) befragte(r) SchülerIn ist, umso schlechter ist auch die schulische Gesamtleistung (auf Basis der Noten und Leistungsgruppen).

Abbildung 4-47: Pläne der SchülerInnen nach der Pflichtschule nach Muttersprache



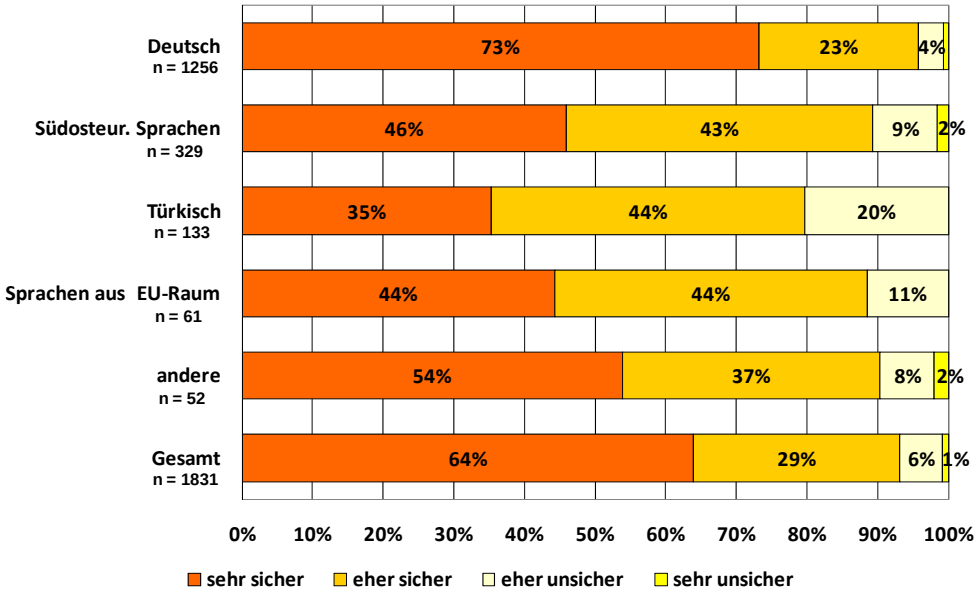
Auch hier wurden die SchülerInnen gefragt, mit welcher Sicherheit der angegebene Plan auch umgesetzt wird. Die angegebenen Pläne nach der Pflichtschule stehen für die Mehrheit der befragten SchülerInnen (64%) fest und werden somit als sehr sicher eingestuft. Weitere 29% sind zumindest noch eher sicher, dass der jeweilige Plan auch realisiert wird und nur 7% bewerten diesen als eher oder gar nicht sicher. Gleichzeitig findet sich hier auch ein relativ großer Teil – 7% aller Befragten – der hierzu keine Angaben macht. Dabei sind es tendenziell eher Jugendliche mit Migrationshintergrund, die hier keine Angaben machen (statistisch nicht signifikant). (s. Tab. 4-39)

Tabelle 4-39: Einschätzung bzgl. Umsetzungssicherheit der Pläne nach der Pflichtschule

mit welcher Sicherheit	Häufigkeit	Prozent
sehr sicher	1177	64%
eher sicher	541	29%
eher unsicher	115	6%
sehr unsicher	14	1%
gültige Werte	1847	100%
fehlende Werte	139	
Gesamtergebnis	1986	

SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache weisen bezüglicher der Sicherheit der Pläne größere Unsicherheiten auf als SchülerInnen mit deutscher Muttersprache. Besonders hoch ist der Anteil der verunsicherten SchülerInnen innerhalb der türkischstämmigen SchülerInnen, wenngleich knapp 90% ihre Pläne mit einer sehr bzw. eher hohen Wahrscheinlichkeit realisiert sehen. (s. Abb. 4-48)

Abbildung 4-48: Einschätzung bzgl. Umsetzungssicherheit der Pläne nach der Pflichtschule nach Muttersprache



4.7.3 Chancen bzgl. der Planumsetzung

In diesem Abschnitt werden – wie bereits angekündigt – die jeweiligen Pläne nach der Schule mit der schulischen Gesamtleistung (s. 4.6.3.) abgeglichen. Im Zentrum steht die Frage, wie realistisch bzw. unrealistisch die Umsetzung des jeweiligen Planes der SchülerIn faktisch ist.

Es wird sichtbar, dass die Mehrheit der Jugendlichen (70%), die den Besuch einer weiterführenden höheren Schule planen, auch sehr gute Chancen haben, ihren Plan umzusetzen. Bei knapp einem Viertel dieser Befragten (24%) ist der Plan, eine WHS zu besuchen, zwar nicht unrealistisch und doch ist in jedem Fall eine erfolgreiche Aufnahmeprüfung zu absol-

vieren. In dieser Gruppe sind auch noch SchülerInnen subsumiert, die in den Hauptfächern überall in der dritten Leistungsgruppe sind und mindestens ein „Gut“ haben. Gleichzeitig kann in 6% der Fälle, in denen der Besuch einer WHS geplant wird, dieser mit großer Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden. Zwar können auch diese SchülerInnen eine Aufnahmeprüfung machen, doch handelt es sich hier um Personen, die in der Regel in allen Hauptfächern in der dritten Leistungsgruppe sind und eine schlechtere Beurteilung als „Gut“ aufweisen. (s. Tab. 4-40)

Analog dazu wird dieser Abgleich auch für alle Jugendlichen vorgenommen, die eine Lehre bzw. berufsbildende mittlere Schule (BMS) beginnen wollen, wobei 83% dieser 1.161 Personen eine Lehre anstreben. Rein auf Basis der Noten wird deutlich, dass knapp die Hälfte der Jugendlichen, die eine Lehre/ BMS beginnen wollen, diesbezüglich (sehr) gute Chancen haben müsste. In dieser Gruppe sind auch noch jene SchülerInnen, die überall in der zweiten Leistungsgruppe sind und ein „Befriedigend“ bekommen werden. Bei weiteren 43% dieser 1.088 Befragten ist der Beginn einer Lehre/ BMS zwar nicht unrealistisch und doch wird mit einem gewissen Mehraufwand zu rechnen sein. Subsumiert sind hier auch noch SchülerInnen, welche in allen Hauptfächern in der dritten Leistungsgruppe eingestuft sind und maximal ein „Befriedigend“ erhalten werden. (s. Tab. 4-40) Die restlichen 99 Personen, welche – ohne Zusatzaufwand bzw. arbeitsmarktpolitische Maßnahmen – wahrscheinlich kaum Chancen auf einen direkten Einstieg in eine Lehre/ BMS haben, setzten sich zu 82% aus HauptschülerInnen zusammen. Hier besteht also vielfach noch die Chance, sich das Zeugnis des letzten Schuljahres der Pflichtschule bzw. mittels eines freiwilligen 10. Schuljahres zu verbessern. Die 18 SchülerInnen der Polytechnischen Schule in dieser Gruppe können hingegen ohne Aufnahmeprüfung in eine BMS einsteigen, wobei die Frage nach einem erfolgreichen Abschluss offen bleibt. Insgesamt ist diese Gruppe dennoch als potenzielle Risikogruppe, frühzeitig aus dem Schulsystem auszuscheiden, zu bewerten.

Tabelle 4-40: Chancen hinsichtlich Realisierung der angegebenen Pläne (nach Noten)

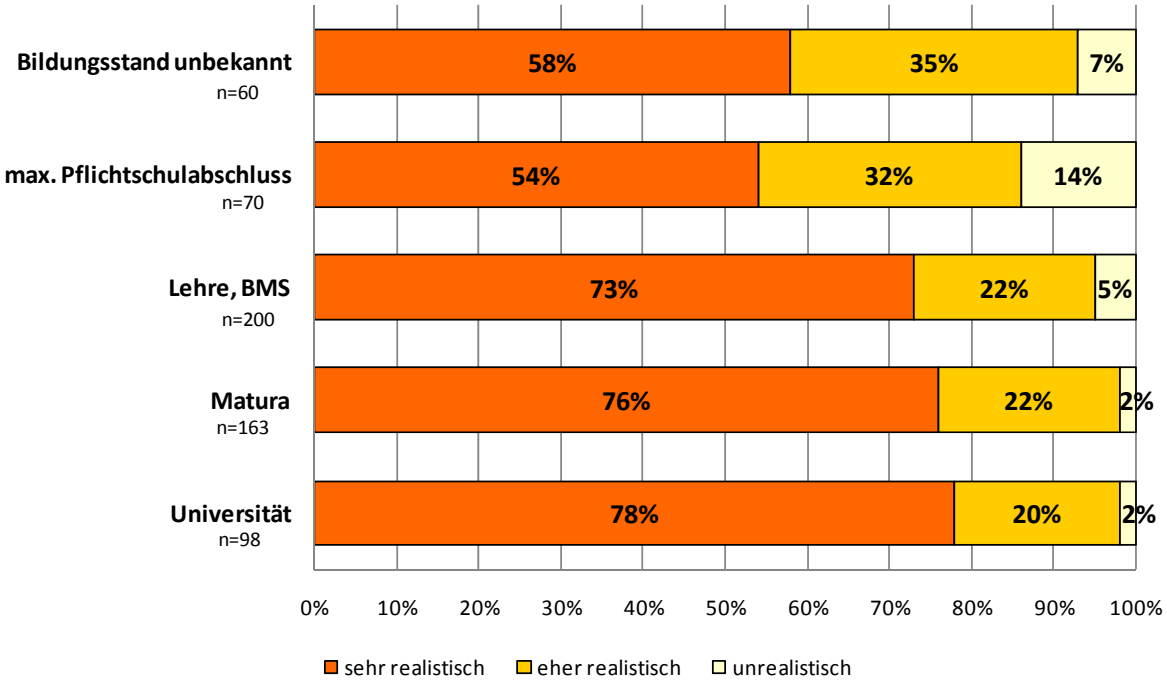
	Weiterführende höhere Schule	Lehre/ BMS
sehr realistische Chancen	421	520
in Prozent	70%	48%
realistische Chancen	147	469
in Prozent	24%	43%
Realisierung nicht/ schwer möglich	33	99
in Prozent	6%	9%
gültige Werte	**601**	**1088**

Anmerkung: Abgebildet sind immer nur jene Personen, die entweder angeben, eine WHS besuchen zu wollen bzw. eine Lehre/ BMS anstreben.

Auch im Kontext dieser Chancen zeigen sich deutliche Unterschiede nach soziodemografischen Merkmalen, vor allem, wenn es um jene SchülerInnen geht, die den Besuch einer weiterführenden höheren Schule planen.

Insgesamt haben Mädchen auf Basis der Noten bessere Chancen, auf einer WHS aufgenommen zu werden als Burschen, genauso wie die Chancen mit dem Bildungsstand der Eltern steigen. (s. Abb. 4-49)

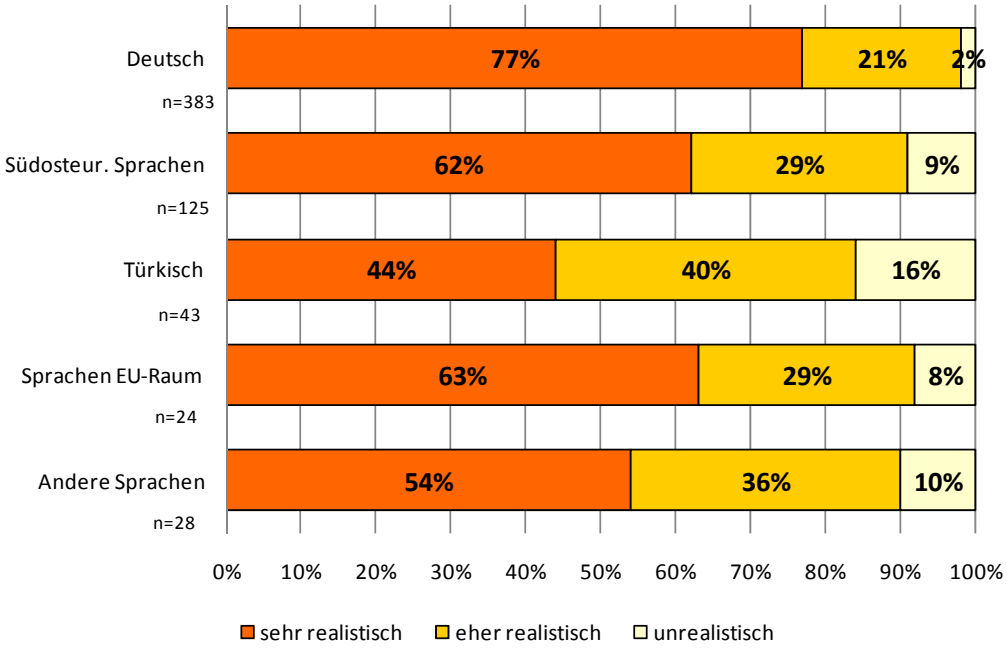
Abbildung 4-49: Chancen hinsichtlich des Eintritts in eine weiterführende höhere Schule nach Bildungsstand der Eltern



Anmerkung: Abgebildet sind nur jene Personen, die angeben eine WHS besuchen zu wollen

Umgekehrt haben Jugendliche mit Migrationshintergrund, die den Besuch einer weiterführenden höheren Schule planen, auf Basis der Noten signifikant schlechtere Chancen, so eine Schule besuchen zu können, als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Dieser Umstand trifft auch zu, wenn ein Lehr- bzw. BMS-Besuch beabsichtigt wird. Besonders schlechte Chancen in diesem Kontext haben erneut Jugendliche mit türkischen Wurzeln. (s. Abb. 4-50) Darüber hinaus verschärft sich die Problematik nach Generationen: Die besten Chancen haben autochthone Jugendliche, gefolgt von MigrantInnen der zweiten Generation und Jugendlichen mit eigener Migrationserfahrung (1. Generation).

Abbildung 4-50: Chancen hinsichtlich des Eintritts in eine weiterführende höhere Schule nach Muttersprache



Anmerkung: Abgebildet sind nur jene Personen, die angeben, eine WHS besuchen zu wollen

Gleichzeitig wird deutlich, dass ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Zeitpunkt der Ersteinholung von Informationen im Kontext BO und den Chancen, eine weiterführende höhere Schule besuchen zu können, besteht: Je später sich eine Person also das erste Mal über schulische und berufliche Dinge informiert, umso niedriger sind die Chancen, den angestrebten Plan „weiterführende höhere Schule“ auch realisieren zu können. Dieser Zusammenhang besteht auch für Jugendliche, die duale Berufsausbildung bzw. berufsbildende mittlere Schulen planen.

4.7.4 Resümee – Pläne nach der Pflichtschule

Gefragt nach ihrem Traumberuf geben gut zwei von drei der befragten SchülerInnen – wohlgemerkt unter der Prämisse, sich jeden möglichen Beruf aussuchen zu können – ein pragmatisches Berufsbild (z.B.: klassische Lehrberufe) und somit erreichbare Berufsbilder an. Wird Berufsorientierung nun mehr als Prozess verstanden, kann konstatiert werden, dass bei knapp 70% der Befragten dieser Prozess insofern abgeschlossen ist, als dass eine Angleichung der eigenen Interessen und Talente an die objektiven Chancen vollzogen wurde. Gleichzeitig schätzen knapp zwei von drei Jugendlichen ihre Chancen, diesen Traumberuf auch realisieren zu können, sehr bis eher gut ein. Diese Bewertung der Chancen orientiert sich im Wesentlichen an der faktischen Erreichbarkeit des Traumberufs; womit anzunehmen ist, dass doch relativ klare Vorstellungen über den Arbeitsmarkt bestehen. Insofern zeigen sich hier auch Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern realistisch, wenn sie im Schnitt eher von schlechteren Chancen hinsichtlich der Realisierung des Traumberufs – und sei es „nur“ ein pragmatischer

Wunsch – ausgehen.

Geht es um die faktischen Pläne nach der Pflichtschule zeigt sich, dass knapp die Hälfte der Befragten eine duale Berufsausbildung (Lehre) beginnen möchte und ein weiteres Drittel eine weiterführende höhere Schule anstrebt. Parallel dazu wissen 7% der Befragten im Juni noch nicht, wohin es nach der Pflichtschule gehen soll. In Bezug auf Jugendliche mit Migrationshintergrund wird deutlich sichtbar, dass diese (viel) häufiger Ambitionen in Richtung weiterführende höhere Schulen aufweisen. Gleichzeitig findet sich unter ihnen auch ein höherer Anteil an noch unschlüssigen Jugendlichen. Dieser Anteil ist besonders hoch bei MigrantInnen erster Generation. Insgesamt gilt, dass „Planlosigkeit" einen linearen Zusammenhang mit dem Alter der Befragten aufweist - je älter, umso „planloser". Dieses Resultat kann auch als Indiz interpretiert werden, dass Zukunftspläne nur entstehen bzw. gefasst werden können, wenn sich auch eine entsprechende Perspektive auftut. Denn je älter ein(e) befragte(r) SchülerIn ist, umso schlechter sind auch die schulische Gesamtleistung und somit die Voraussetzungen für den weiteren (Aus-)Bildungsweg.

Es wird sichtbar, dass die Mehrheit der Jugendlichen (70%), die den Besuch einer weiterführenden höheren Schule planen, auch sehr gute Chancen haben, ihren Plan umzusetzen. Bei knapp einem Viertel dieser Befragten ist der Plan, eine WHS zu besuchen, zwar nicht unrealistisch und doch ist in jedem Fall eine erfolgreiche Aufnahmeprüfung zu absolvieren. In dieser Gruppe sind auch noch SchülerInnen subsumiert, die in den Hauptfächern überall in der dritten Leistungsgruppe sind und mindestens ein „Gut" haben. Gleichzeitig kann in 6% der Fälle, in denen der Besuch einer WHS geplant wird, dieser mit großer Wahrscheinlichkeit ausgeschlossen werden.

Dabei haben Jugendliche mit Migrationshintergrund, die den Besuch einer weiterführenden höheren Schule planen, auf Basis der Noten signifikant schlechtere Chancen, so eine Schule besuchen zu können als die Vergleichsgruppe ohne Migrationshintergrund. Dieser Umstand trifft auch zu, wenn eine Lehre bzw. ein BMS-Besuch beabsichtigt wird. Gleichzeitig gilt: Je später sich eine Person das erste Mal über schulische und berufliche Dinge informiert, umso niedriger sind die Chancen, den angestrebten Plan „weiterführende höhere Schule" auch realisieren zu können. Dieser Zusammenhang besteht auch für Jugendliche, die eine duale Berufsausbildung bzw. den Besuch einer berufsbildenden mittleren Schulen planen.

4.8 Persönlichkeit/ persönliche Präferenzen

Dieses Kapitel umfasst im Wesentlichen drei Aspekte: Der erste zielt auf den persönlichen Hintergrund der Befragten und beleuchtet, wie diese Entscheidungen treffen, genauso wie es um den Rückhalt durch das soziale Umfeld bestellt ist. Aspekt Nummer zwei beschäftigt sich mit der Frage, was, aus Sicht der Jugendlichen, einen guten Arbeitsplatz ausmacht. In einem dritten Schritt wurden sowohl Haltungen zu beruflichen wie schulischen Aspekten herausgearbeitet, als auch Zukunftsperspektiven. Die Analysen dieses Kapitels münden in einer Konkretisierung von fünf Persönlichkeitstypen.

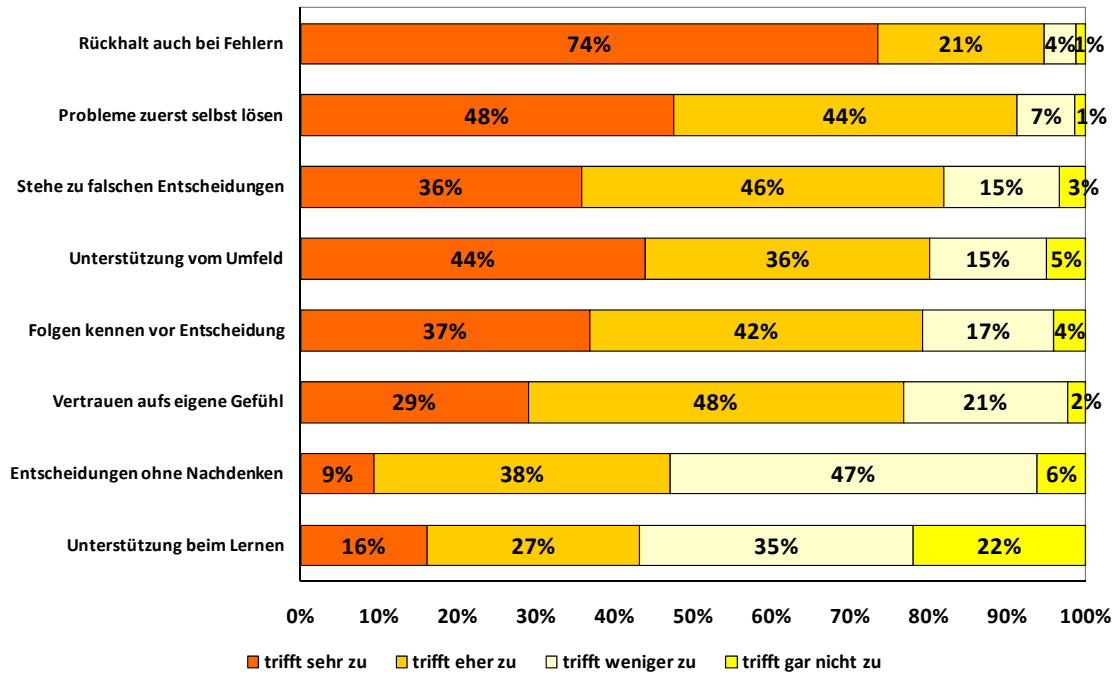
4.8.1 Aussagen zum persönlichem Hintergrund

Die Aussagen in diesem Block richteten sich nach den wichtigen Entscheidungen im Leben, deren Folgen und wie sie getroffen werden sowie nach der Unterstützung bei Problemen seitens des persönlichen Umfelds. Diese wurden auf einer vierstufigen Skala von „trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“ von den Befragten bewertet.

Die meiste Zustimmung gab es zur Aussage „Es gibt Menschen, die zu mir halten, auch wenn ich Fehler mache“. Für 95% der befragten SchülerInnen trifft diese Aussage sehr oder eher zu. Ebenfalls große Zustimmung finden die Aussagen zur Selbständigkeit und Eigenverantwortung wie „Wenn ich ein Problem habe, versuche ich zuerst, es selbst zu lösen“ oder „Wenn ich mich mal falsch entscheide, stehe ich auch dazu“.

Generell ist bei den meisten Aussagen ein hoher Grad an Zustimmung zu erkennen, mit Ausnahme der beiden Punkte „Entscheidungen treffe ich meist ohne lange darüber nachzudenken“ und „Ich erhalte beim Lernen usw. Unterstützung von Freunden/ Verwandten“. (s. Abb. 4-51)

Abbildung 4-51: SchülerInnen nach Aussagen zum persönlichem Hintergrund



Anmerkung: Die Anzahl der gültigen Antworten ist zu jeder Aussage unterschiedlich hoch, liegt aber in jedem Fall bei mindestens n >= 1966.

Hauptfaktoren im Bereich persönlicher Hintergrund

Eine über alle acht abgefragten Aspekte des persönlichen Hintergrunds durchgeführte Faktorenanalyse[33] ergab drei Hauptfaktoren, auf die sich die Aussagen im Wesentlichen reduzieren lassen[34]. Die angeführten Merkmale laden jeweils in hoher Intensität auf der angegebenen Dimension. (s. Tab. 4-41)

Tabelle 4-41: Hauptfaktoren im Bereich persönlicher Hintergrund

Hauptfaktoren im Bereich persönlicher Hintergrund		Ladung auf Hauptkomponente	Durchschnittliche Zustimmung[35]
EIGENVERANTWORTUNG			
	Probleme zuerst selbst lösen	0,707	1,63
	Stehe zu falschen Entscheidungen	0,615	1,86
	Folgen kennen vor Entscheidung	0,487	1,88
RÜCKHALT UND UNTERSTÜTZUNG			
	Unterstützung vom Umfeld bei persönlichen Problemen	0,780	1,82
	Unterstützung beim Lernen usw.	0,601	2,63
	Rückhalt auch bei Fehlern	0,585	1,33
INTUITION			
	Entscheiden ohne Nachdenken	0,790	2,50
	Vertrauen aufs eigene Gefühl	0,575	1,96
	Muss vor Entscheidung die Folgen nicht kennen[36]	0,539	3,12

[33] Hauptkomponentenanalyse, Extraktion bei Eigenwert >1, Varimax-Rotation

[34] Das Gütekriterium Kaiser-Meyer-Olkin-Maß (KMO) = 0,545 kann als „eher mittelmäßig bis schlecht“ eingestuft werden, ist aber lt. Bartlett-Test auf Sphärizität hochsignifikant (Sign=0,000)

[35] Skalierung: 1=trifft sehr zu, 2=trifft eher zu, 3=trifft weniger zu, 4=trifft gar nicht zu

[36] Ursprüngliche Formulierung: Folgen kennen vor Entscheidungen, Vorzeichen der Ladung wurde umgedreht

Werden diese drei Faktoren nach dem soziodemografischen Hintergrund der Befragten analysiert, tauchen deutliche Differenzen auf. So agieren SchülerInnen Polytechnischer Schulen im Vergleich zu ihren KollegInnen in der Hauptschule signifikant intuitiver. Dasselbe gilt auch für Burschen, die häufiger auf ihr Gefühl vertrauen und ohne viel darüber nachzudenken entscheiden. Die Aussagen der Mädchen laden hingegen signifikant stärker auf dem Faktor „Rückhalt und Unterstützung". Letzteres trifft auch auf Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern, im Besonderen ab Maturaniveau im Vergleich zu jenen aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern, zu. Diese zeigen sich im Gegenzug in höherem Maße eigenverantwortlich, genauso wie SchülerInnen, bei denen der Bildungsstand der Eltern unbekannt ist. Dieses Ergebnis fördert auch die Studie „Bildungsferne Jugendliche" des IBE zu Tage. Es wurde deutlich, dass jugendliche Drop-outs[37] Entscheidungen schneller, spontaner und emotionaler treffen. Dies wurde primär jedoch nicht auf eine erhöhte Eigenverantwortungsübernahme durch die Betroffenen zurückgeführt, sondern auf ein wenig ausgeprägtes soziales Umfeld, welches den Rückhalt und die Unterstützung nicht gibt bzw. nicht geben kann. Die Studie zeigt auch auf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund stärker davon betroffen sind. (Lentner/ Niederberger 2009, 88ff)

Und auch die Analysen dieses Datensatzes legen offen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund signifikant weniger Rückhalt aus ihrem Umfeld als ihre autochthonen SchulkollegInnen genießen. Im Besonderen gilt dies für MigrantInnen der ersten Generation, wo die Unterstützung laut eigenen Angaben besonders schwach ausfällt. Davon sind alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund betroffen, besonders aber Jugendliche aus türkischstämmigen Familien und „anderen" Ländern. Der Unterschied zu den weiteren Herkunftsländern ist hier signifikant. Umgekehrt laden die Aussagen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, sowohl der ersten als auch zweiten Generation, auf dem Faktor „Eigenverantwortung" stärker. Diesbezüglich sind im Besonderen SchülerInnen mit Muttersprachen aus „anderen" Herkunftsländern und aus dem südosteuropäischen Raum zu nennen, die sich hier von den anderen Jugendlichen mit Migrationshintergrund noch einmal deutlich in Richtung mehr Eigenverantwortung abheben.

4.8.2 Aussagen zu guter Arbeit

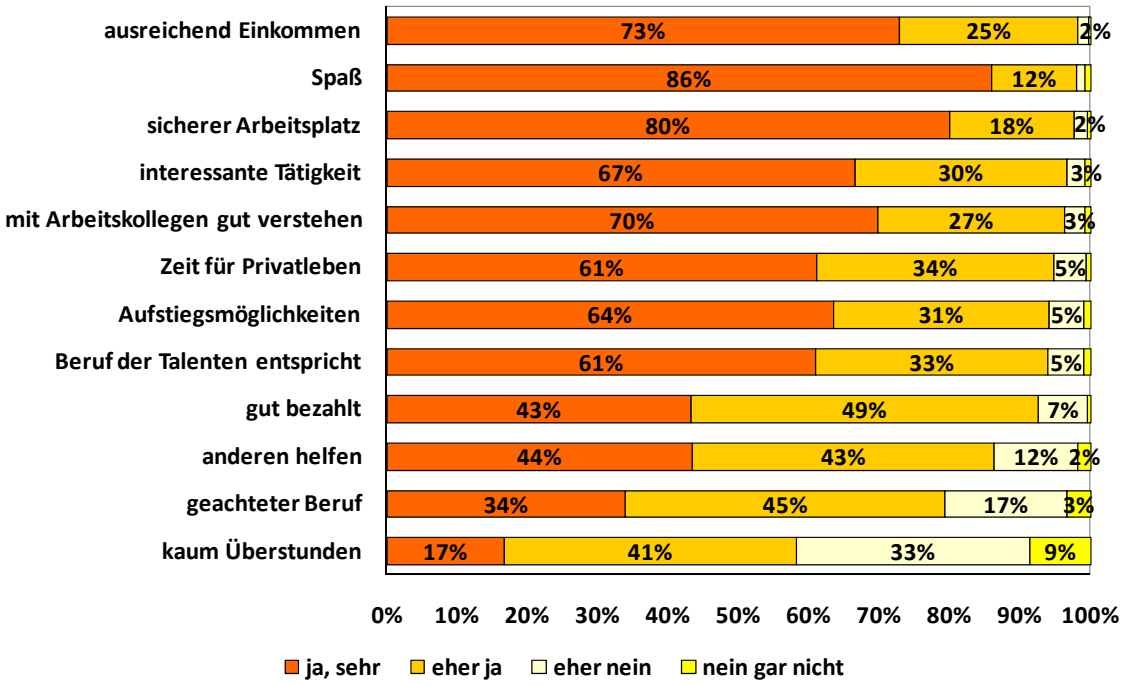
In diesem Statementblock wurde beurteilt, was aus Sicht der Jugendlichen eine „gute" Arbeit ausmacht. Die Aussagen richten sich nach Dimensionen wie der Tätigkeit an sich, der Qualität oder der Bezahlung derselben. Die Zustimmung wurde auf einer vierstelligen Skala gemessen, die von „ja, sehr" bis „nein, gar nicht" reicht.

Die wichtigsten Aspekte guter Arbeit sind ausreichendes Einkommen, Spaß und die Sicherheit des Arbeitsplatzes. Für diese drei Aspekte gab es beinahe 100-prozentige Zustimmung seitens der befragten Jugendlichen.

Weniger wichtig sind beispielsweise soziale Aspekte, wie einen geachteten Beruf auszuüben oder durch die Arbeit anderen Menschen zu helfen bzw. mit anderen Menschen zusammenzuarbeiten. (s. Abb. 4-52)

[37] Jugendliche mit maximal Pflichtschulabschluss, die sich in keiner weiteren Ausbildung befinden; auch Early School Leavers, bildungsbenachteiligte oder bildungsferne Jugendliche.

Abbildung 4-52: Zustimmung der SchülerInnen nach Aussagen zu „guter“ Arbeit



Anmerkung: Die Anzahl der gültigen Antworten ist zu jeder Aussage unterschiedlich hoch, liegt aber in jedem Fall bei mindestens n >= 1940.

Hauptfaktoren im Bereich gute Arbeit

Eine über alle zwölf abgefragten Aspekte guter Arbeit durchgeführte Faktorenanalyse[38] ergab drei Hauptfaktoren, auf die sich diese im Wesentlichen zusammenfassen lassen[39]. Die angeführten Merkmale laden jeweils in hoher Intensität auf der angegebenen Dimension. (s. Tab. 4-42)

Tabelle 4-42: Hauptfaktoren im Bereich guter Arbeit

Hauptfaktoren im Bereich guter Arbeit		Ladung auf Hauptkomponente	Durchschnittliche Zustimmung[40]
SELBSTVERWIRKLICHUNG UND SPAß			
	Spaß	0,691	1,16
	Beruf, der Talenten entspricht	0,624	1,46
	Interessante Tätigkeit	0,573	1,37
SOZIALE ANERKENNUNG/ ANSEHEN – INTEGRATIONSWUNSCH			
	Geachteter Beruf	0,688	1,90
	Mit Arbeitskollegen gut verstehen	0,608	1,34
	Anderen helfen	0,588	1,72
	Aufstiegsmöglichkeiten	0,539	1,43
	Sicherer Arbeitsplatz	0,431	1,22
GELD UND FREIZEIT – INSTRUMENTELLE ARBEITSORIENTIERUNG			
	Gut bezahlt	0,741	1,64
	Ausreichend Einkommen	0,696	1,29
	Zeit für Privatleben	0,568	1,45
	Kaum Überstunden	0,483	2,34

Es kann festgestellt werden, dass SchülerInnen der Polytechnischen Schulen einen stärkeren Integrationswunsch aufweisen, genauso wie Selbstverwirklichung und Spaß eine

[38] Hauptkomponentenanalyse, Extraktion bei Eigenwert >1, Varimax-Rotation

[39] Das Gütekriterium Kaiser-Meyer-Olkin-Maß (KMO) = 0,791 kann als „gut“ eingestuft werden und ist lt. Bartlett-Test auf Sphärizität hochsignifikant (Sign=0,000)

[40] Skalierung: 1=ja, sehr, 2=eher ja, 3=eher nein, 4=nein, gar nicht

höhere Bedeutung zugesprochen wird. HauptschülerInnen hingegen haften verstärkt der instrumentellen Arbeitsorientierung an.

Mädchen legen insgesamt größeren Wert auf eine sozial angesehene und anerkannte Arbeit als Burschen. Diesen ist dagegen der Geld- und Freizeitaspekt wichtiger. Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern und jene, bei denen der Bildungsstand der Eltern unbekannt ist, streben primär nach sozialer Integration mittels Berufstätigkeit. Die Dimension Geld und Freizeit wird als weniger relevant erachtet und gilt bei Jugendlichen aus höher gebildeten Elternhäusern (Matura oder höher) als wesentlich entscheidender für die Güte des Arbeitsplatzes. Außerdem spielt das Thema Selbstverwirklichung bei SchülerInnen aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern als Gütekritierium weniger eine Rolle.

Diese Unterschiede hinsichtlich soziodemografischer Merkmale spiegeln sich auch deutlich hinsichtlich Jugendlicher mit Migrationshintergrund wider. So wird die soziale Komponente der Arbeit, wie der Status des Berufs an sich oder die Beziehung zu KollegInnen, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund prinzipiell wichtiger gesehen als bei österreichischen Jugendlichen. Dieser Integrationseffekt von Arbeit ist speziell jugendlichen MigrantInnen der zweiten Generation besonders wichtig. Das ist insofern auffällig, da diese „überlicherweise“ (bezugnehmend auf die vorliegenden Analysen) entweder ähnlich wie MigrantInnen der ersten Generation antworten oder, wenn es Unterschiede gibt, sich das Antwortverhalten an jenes der autochthonen SchülerInnen angleicht.

Ein ausgesprochen hohes Augenmerk legen Jugendliche südosteuropäischer und türkischer Herkunft auf den Integrationseffekt. Eine Ausnahme stellt in diesem Bereich der Status des Berufes dar. Während dieser für Jugendliche mit Migrationshintergrund sämtlicher Herkunftsländer wichtig ist, hat der Status eines geachteten Berufs bei Jugendlichen mit türkischen Wurzeln signifikant weniger Priorität.

Darüber hinaus räumen Jugendliche mit Migrationshintergrund auch der instrumentellen Arbeitsorientierung eine größere Bedeutung ein, im Besonderen die MigrantInnen erster Generation. Nach Herkunftsländern betrachtet zeigt sich, dass dieses Thema von allen ähnlich gesehen wird, mit Ausnahme der Jugendlichen mit türkischer Herkunft, denen Geld und Freizeit offenbar als etwas weniger wichtig erscheint.

Im Gegensatz dazu findet der Faktor Selbstverwirklichung im Rahmen der Gütekriterien von Arbeitsplätzen innerhalb der Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger Anklang. Dieser Zusammenhang gilt grundsätzlich für alle analysierten Herkunftsländer. Besonders schwach ausgeprägt ist diese Komponente erneut innerhalb der Jugendlichen mit türkischen Wurzeln.

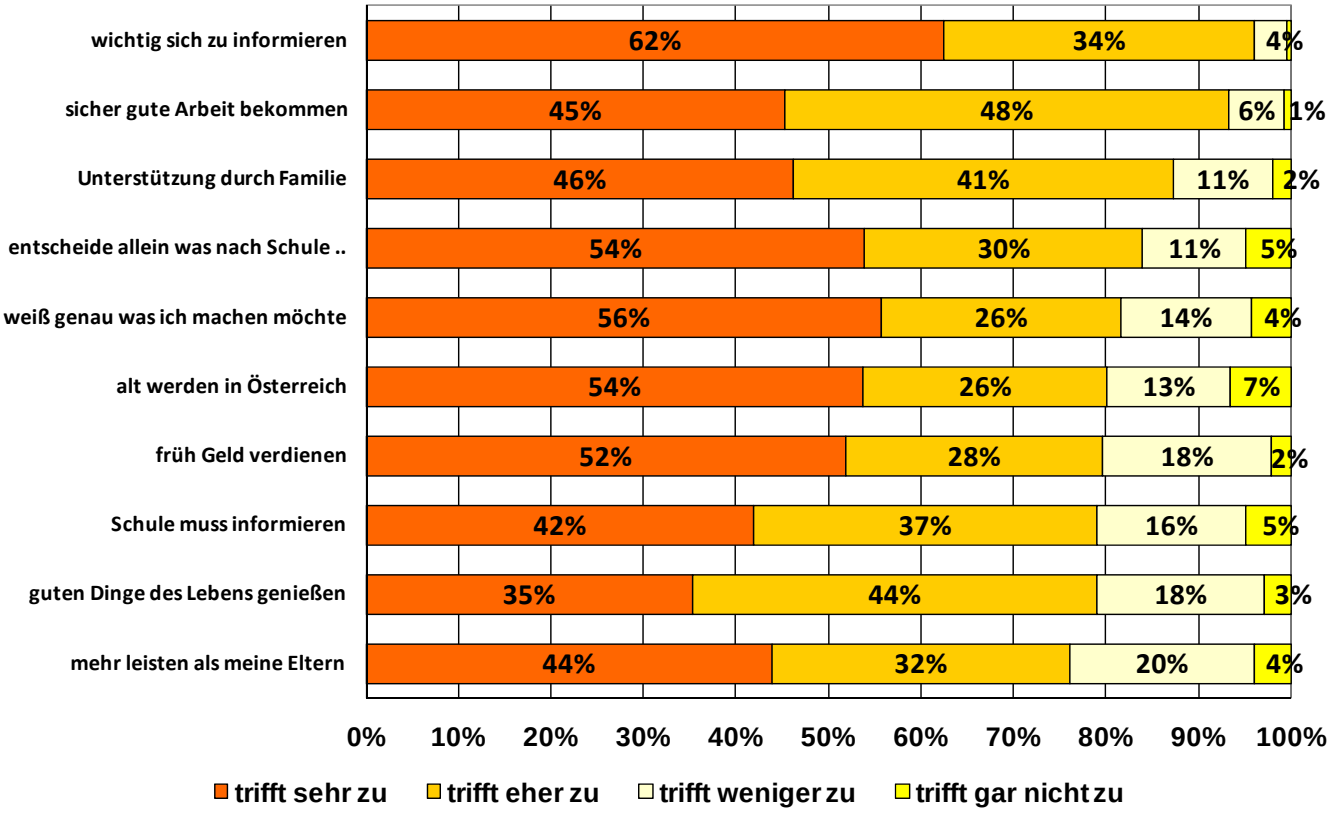
Ein mögliche Erklärung für das wiederholte Hervorstechen der Jugendlichen mit türkischen Wurzeln könnte sein, dass sie an ihren relativ schlechten Chancen antizipieren und sich gleichzeitig stärker integrationswillig und anpassungsfähig hinsichtlich der Besetzung beruflicher Statuspositionen zeigen.

4.8.3 Aussagen zur beruflichen Zukunft

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit Aussagen zu schulischen und beruflichen Aspekten in einem relativ weiten Sinn. Aber auch Aussagen zu zukünftigen Perspektiven (z.B.: Möchte in Österreich alt werden) wurden von den SchülerInnen auf einer vierstufigen Skala („trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“) bewertet.

Am meisten Zustimmung findet hier die Aussage „Es ist sehr wichtig, dass man sich über berufliche und schulische Dinge informiert“, gefolgt von dem Glauben daran, sicher eine gute Arbeit zu bekommen und die Unterstützung durch Familie und Freundeskreis. (s. Abb. 4-53)

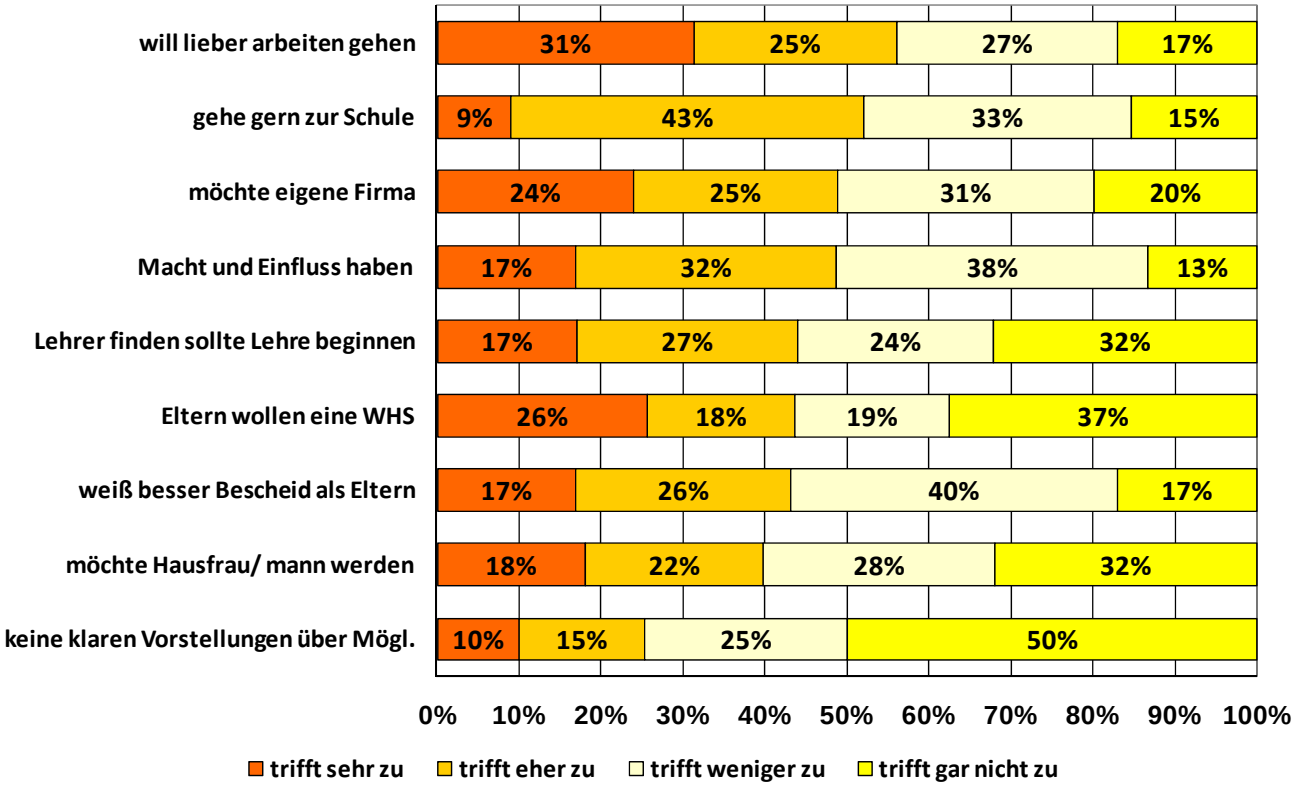
Abbildung 4-53: SchülerInnen nach Aussagen zur beruflichen Zukunft (Teil 1)



Anmerkung: Die Anzahl der gültigen Antworten ist zu jeder Aussage unterschiedlich hoch, liegt aber in jedem Fall bei mindestens n >= 1916.

Am wenigsten Zustimmung findet die Aussage, dass es keine klaren Vorstellungen über die Möglichkeiten nach der Pflichtschule gibt. Ebenfalls relativ unbeliebt ist die Vorstellung, einmal Hausfrau/-mann zu werden, genauso wie die Mehrheit angibt, über schulische und berufliche Möglichkeiten (eher) nicht besser Bescheid zu wissen als die Eltern. (s. Abb. 4-54)

Abbildung 4-54: SchülerInnen nach Aussagen zur beruflichen Zukunft (Teil 2)

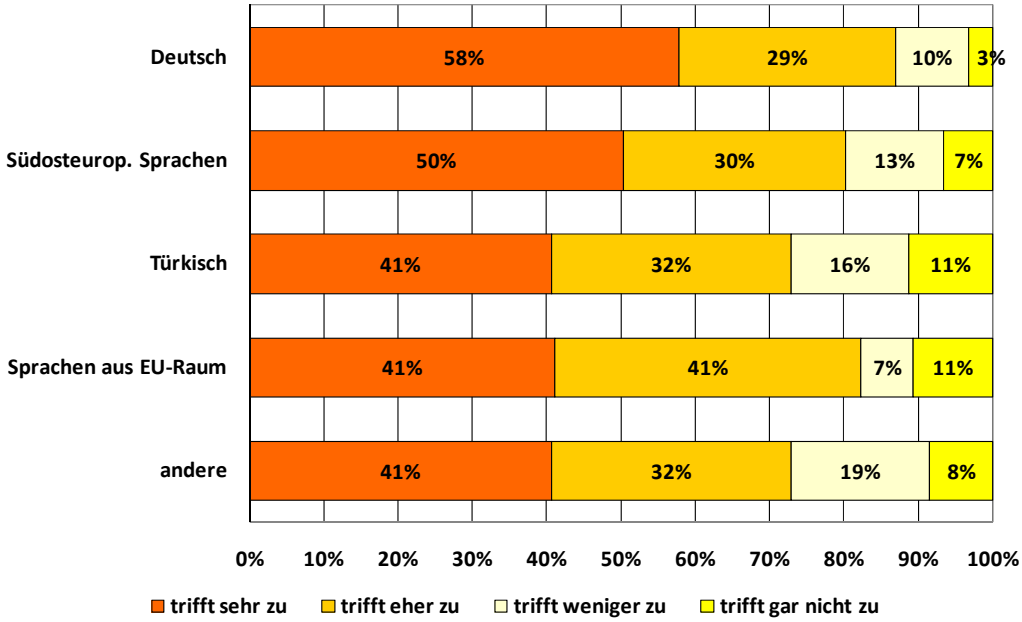


Anmerkung: Die Anzahl der gültigen Antworten ist zu jeder Aussage unterschiedlich hoch, liegt aber in jedem Fall bei mindestens n >= 1916.

Angesichts der Aussagen lohnen sich hier einzelne Analysen nach soziodemografischen Merkmalen:

- „Ich entscheide alleine, was ich nach der Schule mache“
  - Geschlechtsspezifische Unterschiede sind lediglich innerhalb der SchülerInnen türkischer und südosteuropäischer Herkunft auszumachen: Mädchen stimmen signifikant mehr zu, alleine zu entscheiden, als die betroffenen Burschen.
  - Geringere Zustimmung findet sich hier generell innerhalb der SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Zwischen Jugendlichen südosteuropäischer Herkunft und jenen mit deutscher Muttersprache ist der Unterschied jedoch am geringsten. (s. Abb. 4-55)

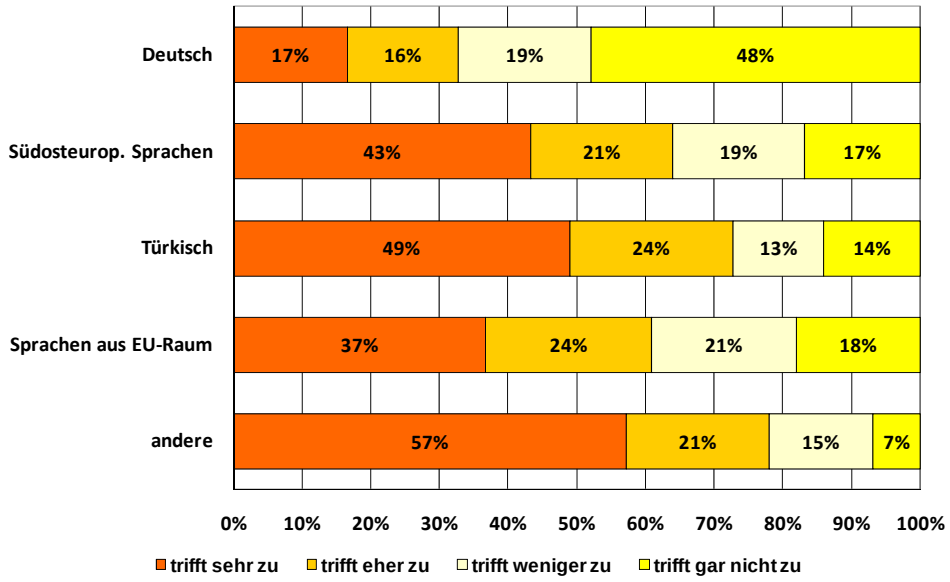
Abbildung 4-55: Aussage „Entscheide alleine, was ich nach der Schule mache“ nach Muttersprache



- „Österreich ist ein Land, in dem ich gerne alt werden möchte“
  - Geringere Zustimmung zeigt sich innerhalb der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wobei nur minimale Unterschiede hinsichtlich der einzelnen Herkunftsländer festzustellen sind.

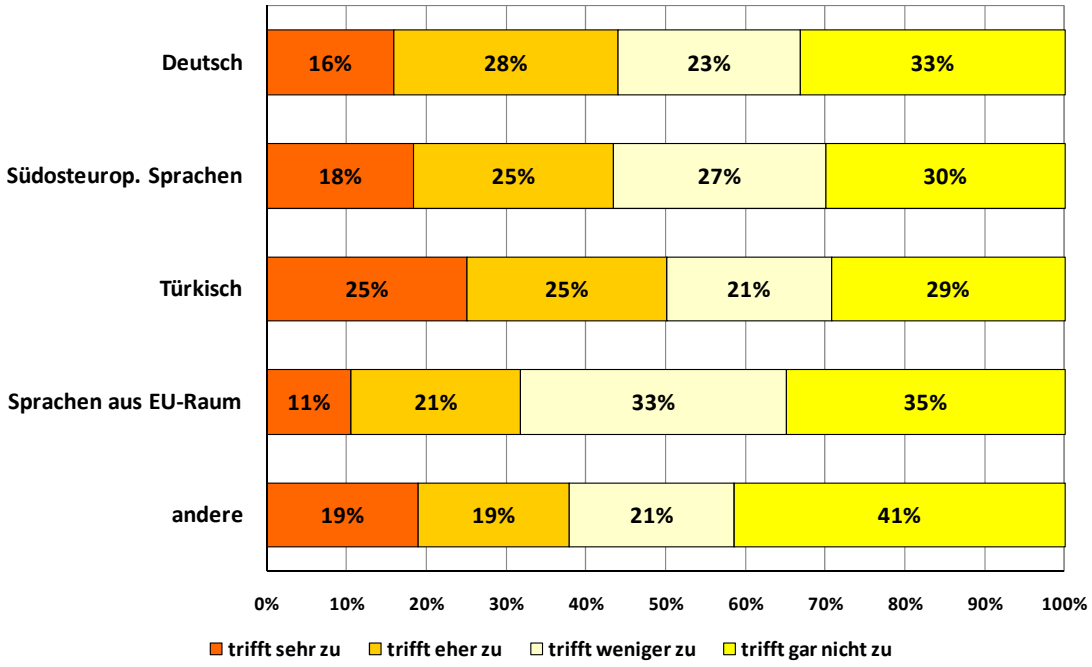
- „Meine Eltern möchten, dass ich in eine weiterführende Schule gehe“
  - Höhere Zustimmung innerhalb der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, insbesondere in zweiter Generation. (s. Abb. 4-56)

Abbildung 4-56: Aussage „Meine Eltern möchten, dass ich in eine weiterführende Schule gehe“ und Muttersprache



- „Meine Lehrer finden, ich sollte nach der Schule eine Lehre beginnen“
  - Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen hier eine höhere Zustimmung auf, besonders ausgeprägt ist diese Zustimmung bei Jugendlichen mit türkischer Herkunft. (s. Abb. 4-57)

Abbildung 4-57: Aussage „Meine Lehrer finden, ich sollte nach der Schule eine Lehre beginnen“ nach Muttersprache



Hauptfaktoren im Bereich berufliche Zukunft

Eine über alle 19 abgefragten Aspekte im Bereich Schule, Beruf und Zukunft durchgeführte Faktorenanalyse[41] ergab fünf Hauptfaktoren, auf die sich diese im Wesentlichen reduzieren lassen[42]. Die angeführten Merkmale laden jeweils in hoher Intensität auf der angegebenen Dimension. (s. Tab. 4-43)

Tabelle 4-43: Hauptfaktoren im Bereich berufliche Zukunft

Hauptfaktoren im Bereich berufliche Zukunft		Ladung auf Hauptkomponente	Durchschnittliche Zustimmung[43]
Privatorientiert („entspanntes“ Leben/ gelassener Lebensstil)			
	Ich allein entscheide, was ich nach der Schule mache	0,580	1,67

[41] Hauptkomponentenanalyse, Extraktion bei Eigenwert >1, Varimax-Rotation

[42] Das Gütekriterium Kaiser-Meyer-Olkin-Maß (KMO) = 0,718 kann als „gut“ eingestuft werden und ist lt. Bartlett-Test auf Sphärizität hochsignifikant (Sign=0,000)

[43] Skalierung: 1=trifft sehr zu, 2=trifft eher zu, 3=trifft wenig zu, 4=trifft gar nicht zu

	Alt werden in Österreich	0,564	1,73
	Unterstützung durch Familie	0,558	1,69
	Gute Dinge des Lebens genießen	0,423	1,89
Angepasst und Zentralität des Informationsaspekts			
	Schule muss informieren	0,640	1,84
	Wichtig, sich zu informieren	0,456	1,42
	Gehe gern zur Schule	0,435	2,54
Klarheit und Selbstsicherheit			
	Weiß genau, was ich machen möchte	0,737	1,67
	Werde sicher gute Arbeit bekommen	0,699	1,62
	Klare Vorstellungen über Möglichkeiten[44]	0,531	1,85
Ehrgeiz und Aufstiegsorientierung			
	Macht und Einfluss haben	0,771	2,48
	Mehr leisten können als meine Eltern	0,709	1,86
	Möchte eigene Firma	0,594	2,46
	Weiß besser Bescheid als meine Eltern	0,467	2,57
Ehest möglich arbeiten gehen			
	Will lieber arbeiten gehen	0,843	2,30
	Früh Geld verdienen	0,756	1,70
	Eltern wollen keine weiterführende Schule[45]	0,687	2,32
	Lehrer finden, ich sollte Lehre beginnen	0,650	2,72
	Ich gehe nicht gern zur Schule[46]	0,582	2,46

[44] Ursprüngliche Formulierung: Ich habe keine klaren Vorstellungen, welche Möglichkeiten es nach der Pflichtschule gibt; Vorzeichen der Ladung wurde umgedreht

[45] Ursprüngliche Formulierung: Meine Eltern möchten, dass ich in eine weiterführende höhere Schule gehe (z.B.: HAK, HTL, AHS, HBLA); Vorzeichen der Ladung wurde umgedreht

[46] Ursprüngliche Formulierung: Ich gehe gern zur Schule; Vorzeichen der Ladung wurde umgedreht

Und auch hier sind strukturelle Unterschiede auf Basis soziodemografischer Merkmale festhaltbar. Bei SchülerInnen Polytechnischer Schulen ist eine größere Klarheit über ihre berufliche Zukunft festzustellen. Wie zu erwarten, geht der Trend dabei eher in Richtung ehest möglich arbeiten zu gehen. Burschen zeigen sich insgesamt signifikant ehrgeiziger und klarer in ihren Plänen als ihre weiblichen Schulkollegen. Der Trend geht auch eher in Richtung „sofort arbeiten gehen“ zu wollen, während die Mädchen tendenziell noch einen stärkeren Hang zu Informationen verspüren und auch lieber noch weiter zur Schule gehen würden.

Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern zeigen sich hinsichtlich mehrerer Aspekte unterschiedlich im Vergleich zu anderen. Zum Einen geben sie sich ehrgeiziger, sind hungrig nach Informationen, andererseits fehlt es ihnen oft noch an der Klarheit des Weges. Auch Jugendliche aus AkademikerInnen-Elternhäusern legen einen größeren Ehrgeiz an den Tag als Jugendliche aus anderen bildungsnahen Elternhäusern, die eher einen entspannten und „gelassenen“ Lebensstil anstreben.

Jugendliche mit Migrationshintergrund dagegen zeigen sich erneut stärker aufstiegsorientiert und ehrgeizig. Dies trifft in besonderem Maße auf MigrantInnen der ersten Generation und Jugendliche mit südosteuropäischer Herkunft zu. Auf der anderen Seite ist der Weg dorthin nicht besonders klar, was wiederum in der ersten Generation stärker ausgeprägt erscheint. Differenziert nach Herkunftsländern wird ersichtlich, dass gerade Jugendliche mit türkischen Wurzeln nur sehr vage Vorstellungen von ihrer beruflichen Zukunft haben.

Klar ist nur, dass es eher nicht in Richtung „sofort arbeiten gehen“ geht, da der Wunsch nach Bildung und Informationen über alle Generationen und Herkunftsländer stark ausgeprägt ist. Umgekehrt steht das Bedürfnis nach einem gelassenen/ entspannten Lebensstil (noch) eher im Hintergrund.

4.8.4 Persönlichkeitstypen

In einem weiteren Schritt wurden mittels einer Clusteranalyse fünf wesentliche Persönlichkeitstypen herausgearbeitet, die sich wie folgt charakterisieren lassen:

CLUSTER 1 – „BEHÜTETE“ MITTELSCHICHT (N=466; 27%)

Die 466 Jugendlichen, welche sich in Cluster 1 wiederfinden, zeichnen sich durch ein selbständiges Treffen von Entscheidungen aus, wobei sie um den starken Rückhalt und die Unterstützung der Familie wissen. Sie verhalten sich diesbezüglich eher weniger intuitiv und wollen die Folgen von Entscheidungen abschätzen können. Diese Gruppe will eher eine (Aus-)Bildungslaufbahn im schulischen Kontext absolvieren anstatt arbeiten zu gehen und zeigt sich dabei nicht sonderlich aufstiegsorientiert. Gleichzeitig haben sie relativ klare Vorstellungen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft und treten diesbezüglich auch selbstsicher auf.

Betrachtet man diese Gruppe hinsichtlich soziodemografischer Merkmale wird sichtbar, dass es sich zu fast 90% um autochthone Jugendliche handelt, deren Eltern vielfach einen Lehr-/ BMS-Abschluss aufweisen oder eine Matura haben. Darüber hinaus sind es zu überwiegenden Teilen HauptschülerInnen (75%) und Mädchen (über 60%).

CLUSTER 2 – „ORIENTIERUNGSLOSE“ UNTERSCHICHT (N=342; 20%)

Der zweite Cluster wird vor allem von Jugendlichen besetzt, die ihre Entscheidungen spontan, intuitiv und eigenverantwortlich treffen. Dabei verfügen sie über ein stabiles soziales Netzwerk, welches auch unterstützend zur Seite steht. Diese Jugendlichen zeigen sich insgesamt stark aufstiegsorientiert und wollen mehr als ihre Eltern erreichen. Der Weg ist aber unklar, was einen gewissen „Hunger“ nach Information nach sich zieht. Diese prinzipielle Orientierungslosigkeit wird auch an anderer Stelle sichtbar: So können sie sich sowohl den Weiterverbleib im schulischen Kontext wie auch ein Leben als Hausfrau/-mann vorstellen.

Besonders betroffen hiervon sind Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern oder ei denen der Bildungsstand der Eltern unbekannt ist, genauso wie Jugendliche mit Migrationshintergrund (v.a. Jugendliche mit südosteuropäischen Wurzeln).

CLUSTER 3 – READY TO WORK (N=330; 19%)

Auch diese Gruppe trifft ihre Entscheidungen eher spontan und intuitiv, jedoch erhalten diese Jugendlichen weniger Unterstützung durch ihr soziales Umfeld. Sie sind aufstiegsorientiert und wollen Karriere machen. Dabei bevorzugen sie den „direkten Weg“[47] und wollen lieber sofort zu arbeiten beginnen, wobei angesichts der Clusterzusammensetzung erwartet werden kann, dass mit „sofort arbeiten gehen“ eher ein Lehrverhältnis angesprochen wird. Diese Jugendlichen wissen genau, was sie wollen und sind der Ansicht, schon genügend Informationen gesammelt zu haben.

Dieser Cluster setzt vordergründig aus autochthonen Jugendlichen zusammen, deren Eltern zu hohen Anteilen einen Lehr-/ BMS-Abschluss aufweisen. Darüber hinaus sind fast drei Viertel Burschen, genauso wie ein erhöhter Anteil an SchülerInnen der Polytechnischen Schule feststellbar ist.

CLUSTER 4 – AUFSTIEGS- UND INTEGRATIONSORIENTIERUNG (N=301; 18%)

Die Jugendlichen, welche diesem Cluster zuzurechnen sind, treffen ihre Entscheidungen eigenverantwortlich, aber weniger intuitiv. Dabei erhalten sie wenig Unterstützung durch ihr soziales Umfeld. Sie sind stark aufstiegsorientiert und wollen dies über den Weg der Bildung (weiterführende höhere Schulen) realisieren. Gleichzeitig scheint der Weg dorthin unklar.

Wird diese Gruppe hinsichtlich soziodemografischer Faktoren beleuchtet, zeigt sich folgendes Bild: Es findet sich ein hoher Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund (über 50%), speziell Jugendliche mit türkischen Wurzeln. Gleichzeitig sind auch Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern stärker vertreten. Der Hauptteil wird von HauptschülerInnen (75%) gestellt, genauso wie hier mehr Burschen betroffen sind.

[47] Auch bildungsbenachteiligte Jugendliche zeichnen sich vielfach dadurch aus, dass sie den „Umweg“ über Bildung nicht in Kauf nehmen wollen und direkt (Hilfsarbeitertätigkeit) zu arbeiten (Geld verdienen) beginnen wollen. (Lentner und Niederberger 2009)

CLUSTER 5 – „WENIG AMBITIONIERTE“ ARBEITERINNENSCHICHT

Diese Gruppe zeichnet sich durch einen hohen Unterstützungsgrad durch das soziale Umfeld aus, bei einem gleichzeitig weniger ausgeprägten eigenverantwortlichen Entscheidungsverhalten. Sie tendieren eher zum Einstieg ins Berufsleben, dabei ist jedoch völlig unklar, in welcher Form (welcher Beruf) das sein soll; Hausfrau/-mann wäre genauso denkbar.

In dieser Gruppe finden sich vor allem Jugendliche ohne Migrationshintergrund und Mädchen wieder. Aber auch Jugendliche, deren Eltern einen Bildungsabschluss unterhalb des Maturaniveaus aufweisen bzw. bei denen der Bildungsstand unbekannt ist.

4.8.5 Resümee – Persönlichkeit/ persönliche Präferenzen

Den Jugendlichen wurden acht Aussagen zu den Bereichen, wie Entscheidungen im Leben getroffen werden und wie sich die Unterstützungsstrukturen darstellen, vorgelegt. Daraus wurden drei Faktoren – Eigenverantwortung, Rückhalt und Unterstützung, Intuition – herausgefiltert. Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern zeigen sich in höherem Maße eigenverantwortlich, genauso wie SchülerInnen, bei denen der Bildungsstand der Eltern unbekannt ist. Dieses Ergebnis fördert auch die Studie „Bildungsferne Jugendliche“ des IBE zu Tage. Es wurde deutlich, dass jugendliche Drop-outs Entscheidungen schneller, spontaner und emotionaler treffen. Dies wurde primär jedoch nicht auf eine erhöhte Eigenverantwortungsübernahme durch die Betroffenen zurückgeführt, sondern auf ein wenig ausgeprägtes soziales Umfeld, welches den Rückhalt und die Unterstützung nicht gibt bzw. nicht geben kann. Dabei wird aufgezeigt, dass davon Jugendliche mit Migrationshintergrund ebenfalls stärker betroffen sind.

Auch zur Frage, was eine gute Arbeit ausmacht, wurden den Befragten 12 Aspekte zur Bewertung vorgelegt. Dabei kristallisierten sich drei Faktoren heraus: Selbstverwirklichung und Spaß, soziale Anerkennung/ Ansehen – Integrationswunsch, Geld und Freizeit – instrumentelle Arbeitsorientierung. Es wird deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund der sozialen Komponente von Arbeit, wie dem Status des Berufs an sich oder der Beziehung zu KollegInnen, einen höheren Stellenwert einräumen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dieser Integrationseffekt von Arbeit ist speziell bei jugendlichen MigrantInnen der zweiten Generation besonders wichtig, genauso wie für Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern. Darüber hinaus räumen Jugendliche mit Migrationshintergrund auch der instrumentellen Arbeitsorientierung eine größere Bedeutung ein, im Besonderen MigrantInnen der ersten Generation. Im Gegensatz dazu findet der Faktor Selbstverwirklichung im Rahmen der Gütekriterien von Arbeitsplätzen innerhalb der Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger Anklang.

Bezugnehmend auf den persönlichen Hintergrund wurden die Jugendlichen erneut gebeten, zehn Aussagen zu schulischen und beruflichen Aspekten als auch zu zukünftigen Perspektiven zu bewerten. Auch hier wurden fünf Faktoren – Privatorientiert („entspanntes“ Leben/ gelassener Lebensstil), angepasst und Zentralität des Informationsaspekts, Klarheit und Selbstsicherheit, Ehrgeiz und Aufstiegsorientierung, ehest möglich arbeiten gehen – herausgearbeitet. Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen sich hier erneut stärker aufstiegsorientiert und ehrgeizig. Dies trifft in besonderem Maße auf MigrantInnen der ersten

Generation und Jugendliche mit südosteuropäischer Herkunft zu. Auf der anderen Seite ist der Weg dorthin nicht besonders klar, was wiederum in der ersten Generation stärker ausgeprägt erscheint, aber auch Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern sind hier stärker betroffen. Differenziert nach Herkunftsländern wird ersichtlich, dass gerade Jugendliche mit türkischen Wurzeln nur sehr vage Vorstellungen von ihrer beruflichen Zukunft haben. Klar ist nur, dass es eher nicht in Richtung „sofort arbeiten gehen“ geht, da der Wunsch nach Bildung und Informationen über alle Generationen und Herkunftsländer stark ausgeprägt ist. Umgekehrt steht das Bedürfnis nach einem gelassenen/ entspannten Lebensstil eher im Hintergrund.

4.9 Arbeit in Österreich

Die SchülerInnen wurden nach ihrer Einschätzung der aktuellen Situation am Arbeitsmarkt in Österreich gefragt. Die Fragen richteten sich zum Einen nach der Einschätzung, wie leicht oder schwer es prinzipiell sein wird, nach der Schule einen Arbeitsplatz zu bekommen (struktureller Aspekt), zum Anderen nach den wichtigsten Voraussetzungen (individueller Aspekt), die man mitbringen muss, um dann tatsächlich einen guten Arbeitsplatz zu bekommen.

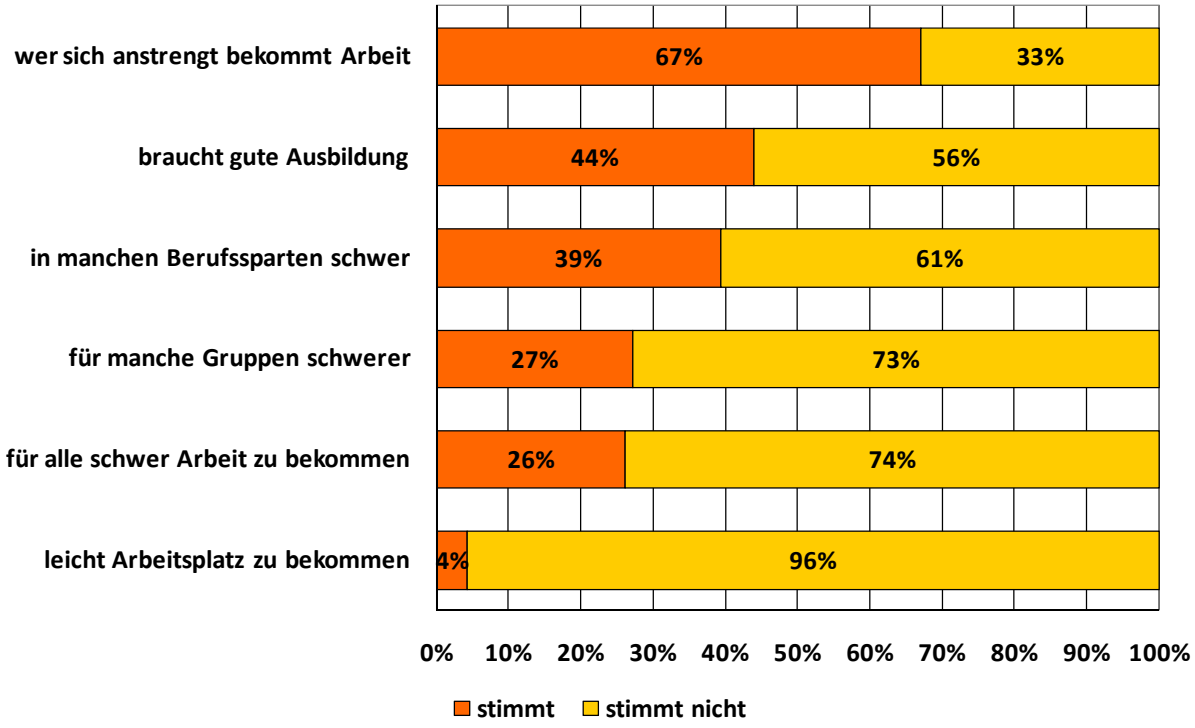
4.9.1 Aussagen zur Arbeitsplatzsituation in Österreich

Die meiste Zustimmung gab es für die Aussage „Jede(r) die/ der wirklich will, sich richtig anstrengt, bekommt auch einen Arbeitsplatz“. Zwei von drei Jugendlichen sind hiervon überzeugt. Das gilt besonders für SchülerInnen aus bildungsnahen Elternhäusern.

Ebenso wird eine gute Ausbildung von vielen Jugendlichen als gute Basis bewertet, obwohl die diesbezügliche Zustimmung mit 23%-Punkten Unterschied zur Topnennung nicht besonders hoch ausfällt.

Dagegen finden sich kaum Befragte (4%), die angeben, dass es leicht sei, einen Arbeitsplatz zu bekommen. Dies steht etwas im Widerspruch (immerhin 22%-Punkte Abstand) zu der ebenfalls relativ geringen Zustimmung (26%) für die Aussage, dass es im Moment alle schwer haben, Arbeit zu bekommen. Burschen sehen dieses Thema dem Anschein nach etwas lockerer und sind in beiden Punkten optimistischer als Mädchen. (s. Abb. 4-58)

Abbildung 4-58: Zustimmung der SchülerInnen zu Aussagen zur Arbeitsplatzsituation in Österreich



Anmerkung: Die Anzahl der gültigen Antworten ist zu jeder Aussage unterschiedlich hoch, liegt aber in jedem Fall bei mindestens n >= 1985.

Bei einigen Teilsegmenten der Befragten dürfte durchaus ein Bewusstsein vorhanden sein, dass es manche Gruppen schwerer haben, einen Arbeitsplatz zu bekommen als andere (27%) oder sich dies in bestimmten Sparten schwieriger gestaltet als in anderen (39%). Diese Teilsegmente sind Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern, SchülerInnen Polytechnischer Schulen sowie Mädchen.

Jugendliche mit Migrationshintergrund stimmen, im Gegensatz zu jenen ohne Migrationshintergrund, der Notwendigkeit einer guten Ausbildung stärker zu. Vor allem MigrantInnen der ersten Generation und türkischer Herkunft erhoffen sich hierdurch gute Chancen. Letztendlich sehen Jugendliche mit Migrationshintergrund verstärkt, dass es momentan für alle schwer ist, Arbeit zu bekommen, dabei wird keine Schlechterstellung von Gruppierungen oder Branchen wahrgenommen, besonders nicht von MigrantInnen erster Generation. Signifikant weniger Zustimmung gibt es jedoch zum Grundsatz „wer sich anstrengt, bekommt auch Arbeit“.

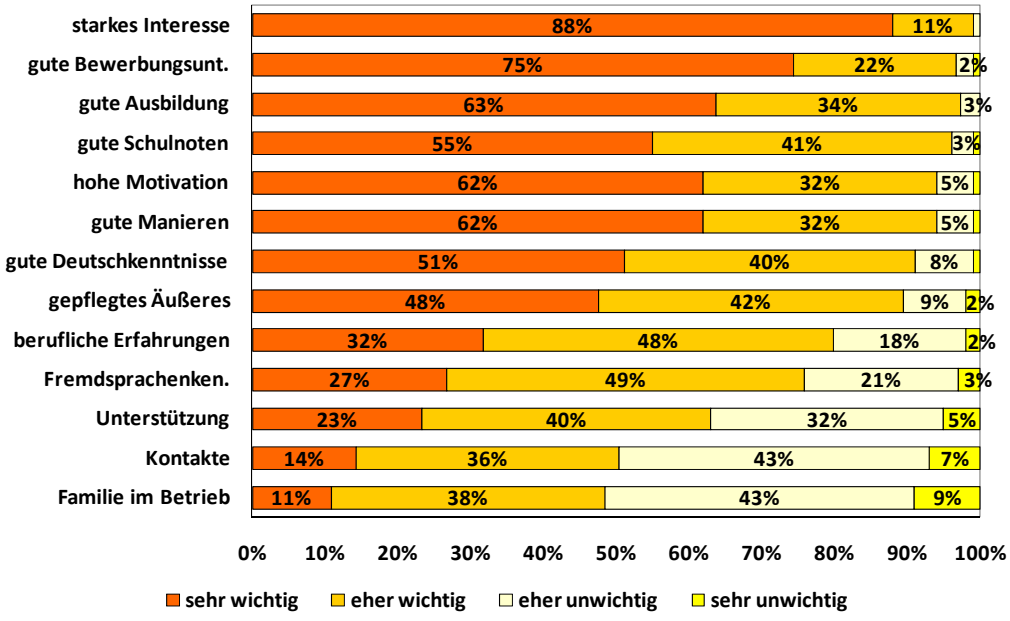
4.9.2 Kriterien, um einen guten Arbeitsplatz in Österreich zu bekommen

Die vorherrschende Meinung der Jugendlichen bezüglich der Kriterien, einen guten Arbeitsplatz in Österreich zu bekommen, gehen klar in eine Richtung.

Die höchsten Prioritäten aller genannten Faktoren betreffen Aspekte, die in den Händen der Jugendlichen selbst liegen. Es sind dies zum Einen persönliche Faktoren wie Interesse und Motivation, zum Anderen geht es darum, sich mittels guter Bewerbungsunterlagen, guter Ausbildung und Schulnoten die bestmöglichen Voraussetzungen selbst zu schaffen.

Soziale Komponenten, wie Familienmitglieder im angestrebten Betrieb, die nötigen Kontakte und Unterstützung werden im Vergleich als nicht so wichtig gesehen. (s. Abb. 4-59)

Abbildung 4-59: SchülerInnen nach Kriterien, um einen guten Arbeitsplatz in Österreich zu bekommen



Anmerkung: Die Anzahl der gültigen Antworten ist zu jedem Kriterium unterschiedlich hoch, liegt aber in jedem Fall bei mindestens n >= 1930.

Hauptfaktoren, um einen guten Arbeitsplatz in Österreich zu bekommen

Eine über alle 13 abgefragten Kriterien durchgeführte Faktorenanalyse[48] ergab drei Hauptfaktoren, auf die sich diese im Wesentlichen zusammenfassen lassen[49]. Die angeführten Merkmale laden jeweils in hoher Intensität auf der angegebenen Dimension. (s. Tab. 4-44)

Tabelle 4-44: Hauptfaktoren für einen guten Arbeitsplatz in Österreich

Hauptfaktoren für einen guten Arbeitsplatz in Österreich		Ladung auf Hauptkomponente	Durchschnittliche Zustimmung[50]
PERSÖNLICHE MOTIVATION/ INTERESSE UND GUTES AUFTRETEN			
	Gute Manieren	0,660	1,45
	Hohe Motivation	0,656	1,44
	Gepflegtes Äußeres	0,568	1,65
	Starkes Interesse	0,543	1,14
	Gute Bewerbungsunterlagen	0,476	1,29
GUTE AUSBILDUNG			
	Gute Schulnoten	0,682	1,49
	Gute Ausbildung	0,649	1,40
	Fremdsprachenkenntnisse	0,556	2,00
	Gute Deutschkenntnisse	0,495	1,58
BEZIEHUNGEN/ SOZIALE NETZWERKE			
	Kontakte	0,775	2,42
	Familienmitglieder im Betrieb	0,668	2,50
	Unterstützung	0,581	2,19

Erwartungsgemäß versprechen sich HauptschülerInnen eher eine Verbesserung ihrer Chancen durch eine gute Ausbildung als SchülerInnen Polytechnischer Schulen, die wiederum häufiger auf Motivation, ihr Auftreten und Beziehungen setzen.

[48] Hauptkomponentenanalyse, Extraktion bei Eigenwert >1, Varimax-Rotation

[49] Das Gütekriterium Kaiser-Meyer-Olkin-Maß (KMO) = 0,737 kann als „gut“ eingestuft werden und ist lt. Bartlett-Test auf Sphärizität hochsignifikant (Sign=0,000)

[50] Skalierung: 1=sehr wichtig, 2=eher wichtig, 3=eher unwichtig, 4=sehr unwichtig

Hinsichtlich des Geschlechts lassen sich ebenfalls signifikante Unterschiede ausmachen. Während die Burschen eher auf soziale Netzwerke und Beziehungen setzen, halten die Mädchen Ausbildung, Motivation und Auftreten für die wichtigeren Kriterien, um einen guten Arbeitsplatz zu bekommen.

Eine solide Ausbildung wird von vielen Jugendlichen als Grundvoraussetzung für einen guten Arbeitsplatz gesehen. Besonders gilt das für Jugendliche, die selbst aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern kommen. Umgekehrt werden Auftreten und Motivation von SchülerInnen bildungsnaher Elternhäuser als wichtiger erachtet. Am stärksten ist diese Haltung ausgeprägt, wenn die Eltern maximal über einen Lehr-/ BMS-Abschluss verfügen. Hier wird der Fokus auf das persönliche Engagement gelegt und nicht auf die Schulnoten. Der Aspekt soziale Netzwerke und Beziehungen wird generell weniger stark wahrgenommen. SchülerInnen aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern halten diesen dabei noch für wichtiger als andere.

Wie Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern versprechen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund oftmals eine Verbesserung der Chancen durch eine gute Ausbildung. Im Besonderen gilt das für MigrantInnen erster Generation und Jugendliche mit türkischer Herkunft. Im Gegenzug bewerten die genannten Gruppen die Aspekte Auftreten und Motivation niedriger. Diese werden eher von SchülerInnen deutscher Muttersprache als besonders wichtig erachtet. Von Jugendlichen mit nicht deutscher Muttersprache wird eher die Qualität der sozialen Netzwerke als wichtiges Kriterium, um einen guten Arbeitsplatz zu bekommen, bewertet. Dies ist besonders stark bei MigrantInnen der ersten Generation und Jugendlichen mit südosteuropäischer Herkunft wahrnehmbar.

4.9.3 Arbeitstypen

In einem weiteren Schritt wurden mittels einer Clusteranalyse vier wesentliche Arbeitstypen herausgearbeitet, die sich wie folgt charakterisieren lassen:

CLUSTER 1 – ZIELSTREBIG, ALLES WIRD ERNST GENOMMEN (N=621; 35%)

Jugendliche diesen Arbeitstyps finden im Wesentlichen alle identifizierten Komponenten wichtig. Ob das nun der sozial-integrative Aspekt von Arbeit ist, der finanzielle oder auch, dass genug Zeit für private Aktivitäten bleibt. Und auch wenn es darum geht, einen guten Arbeitsplatz zu bekommen, sehen sie sowohl den Faktor „gute Manieren und Auftreten“ als auch eine gute Ausbildung und gute (berufliche) Beziehungen als zentral an.

CLUSTER 2 – TYP SELBSTVERWIRKLICHUNG (N=472; 27%)

Für diese Jugendlichen sind Status und Außenwirkung eher unwichtig. Sie wollen sich stattdessen über den Beruf selbstverwirklichen und Spaß haben. Geld und Freizeit spielen dabei eher eine untergeordnete Rolle. Als Schlüssel für einen guten Job bewerten sie die persönliche Motivation und das Auftreten, genauso wie soziale Netzwerke, als zentral. Der Faktor Ausbildung tritt hier eher in den Hintergrund.

In diesem Cluster finden sich zu fast 90% Jugendliche ohne Migrationshintergrund, genauso wie Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern (v. a. mit Lehr-/ BMS-Abschluss). Gleichzeitig ist hier ein erhöhter Anteil an Mädchen und SchülerInnen der Polytechnischen Schule zu verzeichnen.

CLUSTER 3 – ARBEITEN? EHER UNENTSCHLOSSEN/ IRGENDWANN MAL, ABER DANN MUSS DIE „KOHLE PASSEN“ (N=420; 24%)

Wenn es um Arbeit geht, weist diese Gruppe noch am ehesten eine „instrumentelle Arbeitsorientierung“ auf. Darüber hinaus wird aber auch eine gute Ausbildung als wichtig erachtet. Als dagegen eher unwichtig werden die persönliche Motivation und das Auftreten bewertet, genauso wie Beziehung bzw. soziale Netzwerke.

In diesem Cluster finden sich viele HauptschülerInnen.

CLUSTER 4 – SETZT AUF BEZIEHUNGEN, SONST EHER „UNMOTIVIERT UND LUSTLOS“ (N=243; 14%)

In Cluster Nummer vier befinden sich Jugendliche, die bis auf die Annahme, dass es Beziehungen/ soziale Netzwerke braucht, um einen guten Job zu bekommen, so gut wie alle anderen Komponenten als unwichtig erachten. So messen sie diesbezüglich der persönlichen Motivation und dem Auftreten keine besondere Bedeutung zu. Aber auch die Ausbildung wird als eher unwichtig erachtet. Gleichzeitig scheint dieser Gruppe Spaß und Selbstverwirklichung völlig unwichtig zu sein und auch die soziale Komponente eines Jobs, im Speziellen der Umgang mit Anderen, ist unwesentlich.

Dieser Cluster beinhaltet einen hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund, speziell Jugendliche mit türkischen Wurzeln. Aber auch Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern sind überrepräsentiert, genauso wie hier viele Burschen enthalten sind.

4.9.4 Resümee – Arbeit in Österreich

Zwei von drei Jugendlichen sind überzeugt, dass jede(r), die/ der sich wirklich anstrengt, auch einen Arbeitsplatz bekommt. Ebenso wird eine gute Ausbildung von vielen Jugendlichen als gute Basis bewertet, um „problemlos“ einen Job zu bekommen. Die diesbezügliche Zustimmung fällt allerdings mit 23%-Punkten Unterschied zur Topnennung nicht besonders hoch aus. Jugendliche mit Migrationshintergrund stimmen der Notwendigkeit einer guten Ausbildung stärker zu als jene ohne Migrationshintergrund. Vor allem MigrantInnen der ersten Generation und türkischer Herkunft erhoffen sich hierdurch gute Chancen. Jugendliche mit Migrationshintergrund sehen verstärkt, dass es momentan für alle schwer ist, Arbeit zu bekommen, dabei wird keine Schlechterstellung von Gruppierungen oder Branchen wahrgenommen. Signifikant weniger Zustimmung gibt es jedoch zum Grundsatz „wer sich anstrengt, bekommt auch Arbeit“ und glauben somit weniger daran, dass Leistung sich auszahlt.

Geht es um die Frage, was es in Österreich braucht, um einen guten Arbeitsplatz zu bekommen, bilden sich auf Basis von 13 Aspekten drei Faktoren – Persönliche Motivation/ Interesse und gutes Auftreten, gute Ausbildung, Beziehungen/ soziale Netzwerke – heraus. Wie Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern versprechen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund oftmals eine Verbesserung der Chancen durch eine gute Ausbildung. Im Besonderen gilt das für MigrantInnen erster Generation und Jugendliche mit türkischer Herkunft. Im Gegenzug bewerten die genannten Gruppen die Aspekte Auftreten und Motivation niedriger. Diese werden eher von SchülerInnen deutscher Muttersprache als besonders wichtig erachtet. Von Jugendlichen mit nicht deutscher Muttersprache wird eher die Qualität der sozialen Netzwerke als wichtiges Kriterium, um einen guten Arbeitsplatz zu bekommen, bewertet.

4.10 Aspekt Information und Beratung

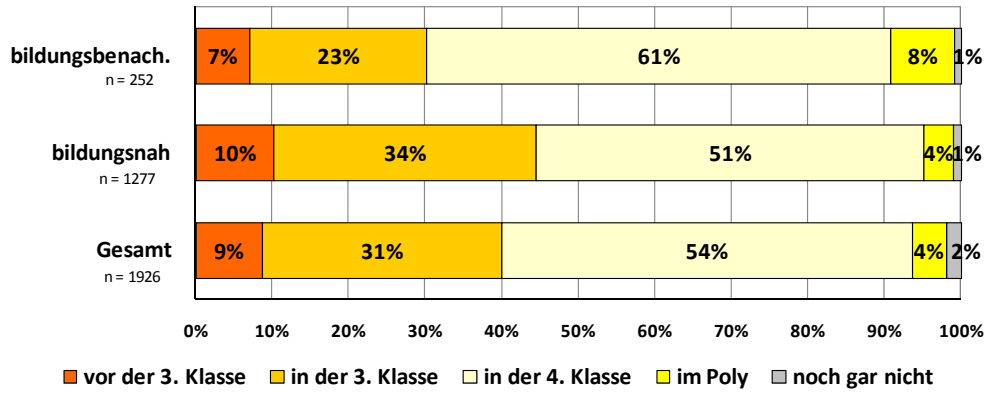
So gut wie alle befragten Jugendlichen gaben an, sich selbst bereits mindestens einmal über berufliche Dinge informiert zu haben. Die Mehrheit der Jugendlichen tat dies, laut eigenen Angaben, in der dritten oder vierten Klasse. Weitere 169 SchülerInnen begannen schon vor der dritten Klasse mit der Informationssuche/-aufnahme. Gleichzeitig informieren sich 4% aller Befragten erst in der Polytechnischen Schule über schulische und berufliche Dinge. Das sind 14% aller befragten Poly-SchülerInnen und somit fast jede(r) siebte SchülerIn. (s.Tab.4-45)

Tabelle 4-45: SchülerInnen nach Zeitpunkt der Ersteinholung von Informationen über berufliche Dinge

Wann zum ersten Mal informiert	Häufigkeit	Prozent
noch gar nicht	38	2%
vor der 3. Klasse	169	9%
in der 3. Klasse	600	31%
in der 4. Klasse	1034	54%
in der Polytechnischen Schule	85	4%
gültige Werte	1926	100%
fehlende Werte	60	
Gesamtergebnis	1986	

Tendenziell informieren sich SchülerInnen aus bildungsnahen Elternhäusern früher als jene aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern. Knapp die Hälfte tut dies spätestens in der dritten Klasse, während dieser Anteil bei Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern unter einem Drittel (31%) liegt. (s. Abb. 4.-60)

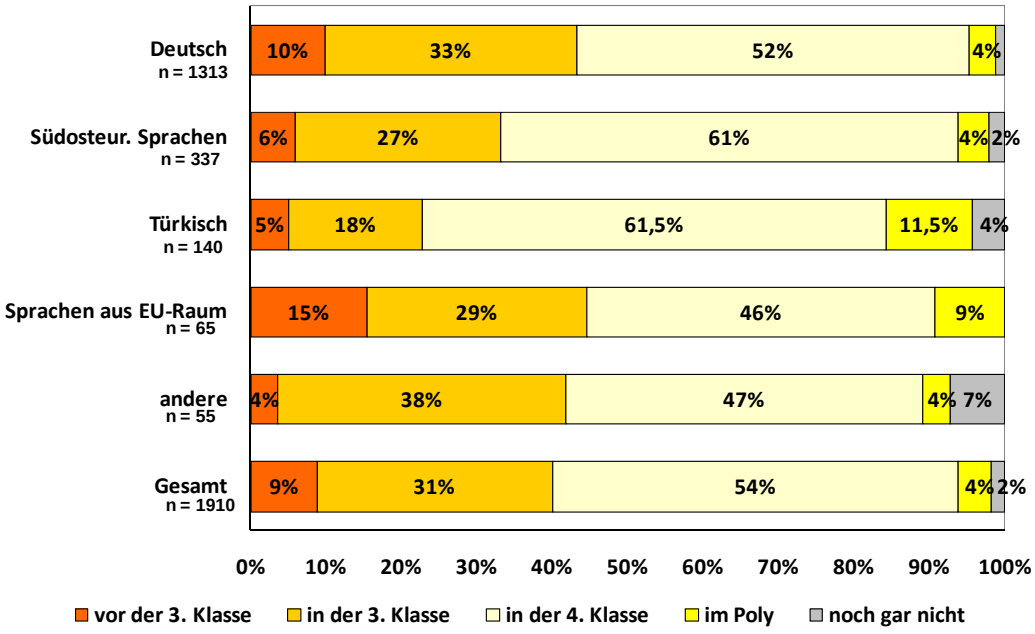
Abbildung 4-60: SchülerInnen nach Zeitpunkt der Erstinformation nach Bildungsstand der Eltern



Große Unterschiede zeigt die Betrachtung des Zeitpunkts der ersten Informationseinholung nach Migrationshintergrund und Herkunftsländern. Vergleichsweise spät beginnen Jugendliche mit türkischer und südosteuropäischer Herkunft. Der überwiegende Teil informiert sich erst in der vierten Klasse, in der Polytechnischen Schule oder hat sich noch gar nicht über berufliche Dinge informiert. Am frühesten hingegen beginnen Jugendliche aus dem

EU-Raum, die sich zu 44% bis spätestens in der dritten Klasse Hauptschule zu informieren begonnen haben. (s. Abb. 4-61)

Abbildung 4-61: SchülerInnen nach Zeitpunkt der Erstinformation nach Muttersprache



Betrachtet man die Gruppe der Jugendlichen, die zum Befragungszeitpunkt noch nicht weiß, wohin es nach der Pflichtschule gehen soll, zeigt sich ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen Zeitpunkt der Erstinformation und „Planlosigkeit“. Je später sich ein(e) SchülerIn selbst informiert hat, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Person noch „planlos“ ist.

Neben der Informiertheit werden gerade berufliche Vorerfahrungen in Form von Schnupperpraktika, Ferialjobs oder regelmäßigen beruflichen Tätigkeiten als zentraler Eckpfeiler für einen erfolgreichen beruflichen Orientierungsprozess interpretiert. Die Befragungsergebnisse legen offen, dass bereits 85% der befragten Poly- und HauptschülerInnen der vierten Klasse in irgendeiner Form berufliche Erfahrungen haben sammeln können.

Der überwiegende Teil der 2.153 Wortmeldungen bezog sich auf Erfahrungen durch betriebspraktische Tage („Schnuppertage“) im Rahmen des Schulbetriebes, welche bereits von 98% der Poly- und 67% der HauptschülerInnen absolviert wurden. Weitere 302 Befragte geben an, regelmäßig im Betrieb der Eltern, Verwandten oder Bekannten mitzuhelfen, genauso wie 125 Personen schon einmal einen Ferialjob hatten. (s. Tab. 4-46)

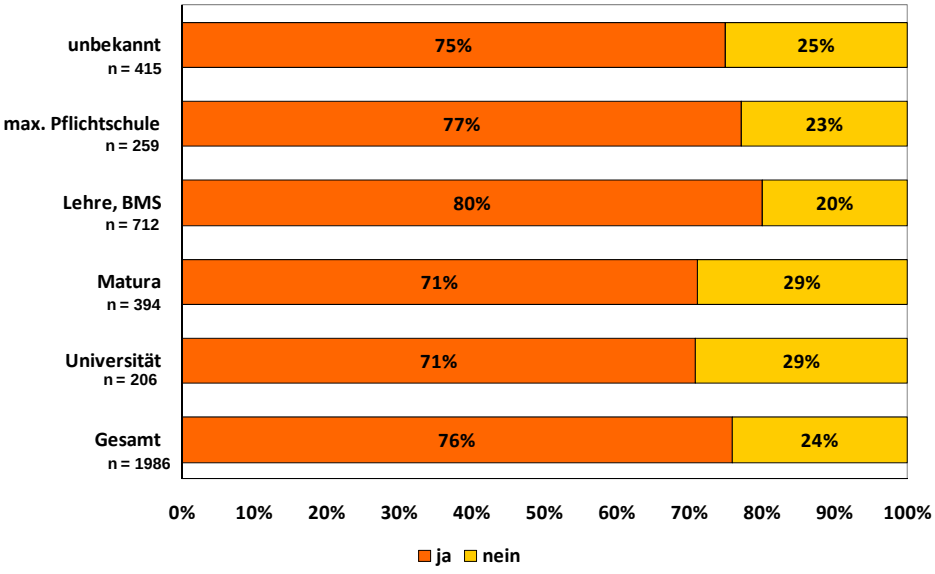
Tabelle 4-46: Berufliche Vorerfahrungen nach Nennungen

Berufliche Vorerfahrungen	Häufigkeit	Prozent	HS-SchülerInnen	Poly-SchülerInnen
Schnuppern	1507	70%	66,6%	97,7%
Praktika	69	3%	1,7%	7,7%
Ferialjob	125	6%	5,4%	8,5%
regelmäßig im Betrieb	302	14%	15,3%	15%
unregelmäßige Tätigkeiten	63	3%	3,3%	2,7%
Hausarbeit	15	1%	0,5%	1,3%
Sonstiges	72	3%	4,4%	1,7%
Gesamtergebnis	2153	100%		

Von den 85% mit beruflicher Vorerfahrung nannten 77% eine Art dieser möglichen Formen beruflicher Vorerfahrung und 17% zwei. Die restlichen 6% haben sich schon in bis zu sechs dieser Erfahrungsoptionen geübt.

Es zeigt sich, dass auch die Tendenz zur Absolvierung betriebspraktischer Tage („Schnuppern“) stark mit der Bildung der Eltern zusammenhängt. Gerade bei SchülerInnen, deren Eltern über maximal einen Lehr-/ BMS-Abschluss verfügen, ist das Absolvieren solcher Schnuppertage weiter verbreitet. Vier von fünf Jugendlichen mit Eltern dieses Bildungsgrades haben bereits berufliche Erfahrungen in Form von betriebspraktischen Tagen gemacht. (s. Abb. 4-62)

Abbildung 4-62: SchülerInnen nach Absolvierung betriebspraktischer Tage („Schnuppern“) nach Bildungsstand des Elternhauses



Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen im Wesentlichen ähnliche Verteilungen hinsichtlich beruflicher Vorerfahrungen auf wie die autochthone Vergleichsgruppe.

Lediglich unter den SchülerInnen Polytechnischer Schulen sind unterschiedlich hohe Anteile mit beruflichen Vorerfahrungen festzustellen. Dabei weisen Jugendliche mit Migrations-hintergrund weniger häufig betriebspraktische Tage auf, im Speziellen MigrantInnen der

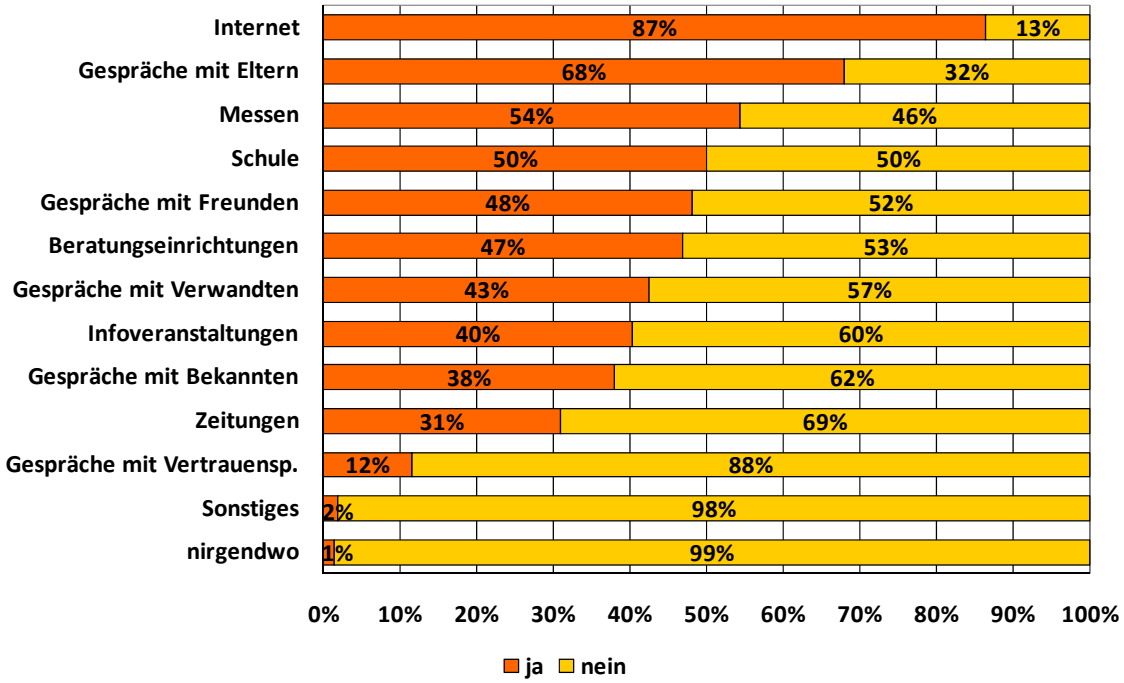
ersten Generation. Im Gegenzug absolvieren sie zu einem signifikant höheren Anteil Ferialjobs. Dieser ist bei MigrantInnen der ersten Generation besonders hoch.

4.10.1 Informationsquellen

Für Jugendliche gibt es im Kontext Schule und Beruf eine Reihe von möglichen Informationsquellen. Im Fragebogen wurden 11 solcher möglichen Quellen abgefragt und die Möglichkeit gegeben, diesbezüglich noch eigene (offene) Angaben zu machen.

Die wichtigsten Informationsquellen der Jugendlichen sind das Internet (87%), Gespräche mit den Eltern (68%) und Messen (54%). Ganz unten angesiedelt sind einerseits Gespräche mit Vertrauenspersonen aus Vereinen/ Organisationen sowie Bekannten und andererseits Zeitungen. (s. Abb. 4-63)

Abbildung 4-63: SchülerInnen nach Nutzung von Informationsquellen (n=1.986)



Einige Informationsquellen werden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund signifikant weniger in Anspruch genommen. Es sind dies zum Einen Gespräche mit den Eltern und Verwandten, zum Anderen Messen und andere Informationsveranstaltungen sowie auch Zeitungen. Hinsichtlich der Gespräche mit Eltern und Verwandten sind bei Jugendlichen mit türkischen Wurzeln und „anderen“ Herkunftsländern besonders große Abstände feststellbar.

Die wachsende Bedeutung des Internets im Kontext Information wird auch angesichts der Ressourcenausstattung deutlich, da so gut wie alle befragten SchülerInnen auch die Möglichkeit haben, zu Hause das Internet als Informationsquelle zu nutzen. 98% der Jugendlichen gaben an, einen Computer zu Hause zu haben, 97% haben auch einen Internetanschluss. (s. Tab. 4-47)

Tabelle 4-47: SchülerInnen nach Computern und Internet zu Hause

	Computer zu Hause	in Prozent	Internet zu Hause	in Prozent
ja	1940	98%	1903	97%
nein	30	2%	66	3%
gültige Werte	1970	100%	1969	100%
fehlende Werte	16		17	
Gesamtergebnis	1986		1986	

4.10.2 Beratungsangebote

Im Kontext Berufsorientierung spielen auch Bildungs- und Beratungsangebote eine entscheidende Rolle. Infolge dessen wurden in der Befragung auch die wesentlichsten Bildungs- und Beratungsangebote bzw. –projekte in Oberösterreich hinsichtlich ihres Bekanntheits- und Nutzungsgrads analysiert. Der Fokus wurde auf individuelle und/ oder speziell für Jugendliche mit Migrationshintergrund entwickelte Angebote gelegt. Gleichzeitig wurde – abgesehen von „Welcome Jugend des AMS“[51] – darauf geachtet, nur Angebote abzufragen, die auch von PflichtschülerInnen in Anspruch genommen werden können. Insofern handelt es sich teilweise auch um Beratungsstellen (AK, WK), die konzeptionell eher für erwachsene/ ältere Personen geschaffen wurden.

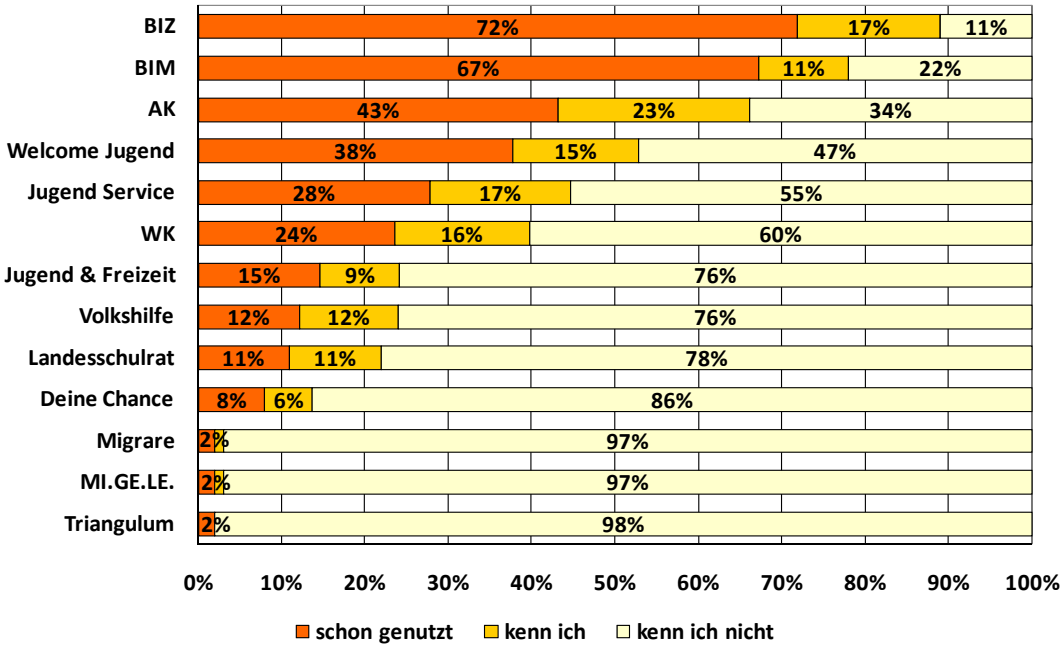
Insgesamt gesehen müssen die Werte in Bezug auf Bekanntheits- und Nutzungsgrad der Beratungsangebote eher als Richtwerte interpretiert werden. Es muss davon ausgegangen werden, dass die Jugendlichen eher den Bekanntheits- und Nutzungsgrad der jeweilig dahinterstehenden Institutionen an sich angeben. Das ist bei dieser Zielgruppe ein relativ weit verbreitetes und methodisch anspruchsvolles Phänomen. Bestes Beispiel ist in diesem Kontext „Welcome Jugend des AMS“, wo von den Jugendlichen vordergründig auf das Schlagwort „AMS“ und dessen Bekanntheit eingegangen wurde, nicht jedoch auf das spezifische Programm.

Ungeachtet dessen sind die bekanntesten Beratungsangebote die Berufsinformationszentren des AMS (BIZ), die jährlich stattfindende Berufsinformationsmesse in Wels (BIM) und die Bildungs- und Berufsberatung der Arbeiterkammer (AK). So wurde das BIZ schon von 70% aller Befragten genutzt und weitere 17% kennen es. Und auch die BIM weist mit 78% einen sehr hohen Bekanntheits- bzw. Nutzungsgrad auf. Umgekehrt ist es doch sehr erstaunlich, dass die Bildungsberatung des Landesschulrates (Schulpsychologie) und somit der Landesschulrat von allen Institutionen in diesem Kontext, die unbekannteste ist.[52] (s. Abb. 4-64)

[51] „Welcome Jugend“ ist einen umfassenderes Berufsorientierungsprojekt für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die nach der Pflichtschule in keiner weiterführenden Ausbildung untergekommen sind.

[52] „Deine Chance“, MI.GE.LE und Triangulum sind zeitlich begrenzte Projekte bzw. bieten in diesem Kontext ein zeitlich begrenztes Beratungsangebot an.

Abbildung 4-64: SchülerInnen nach Nutzung von Beratungsangeboten

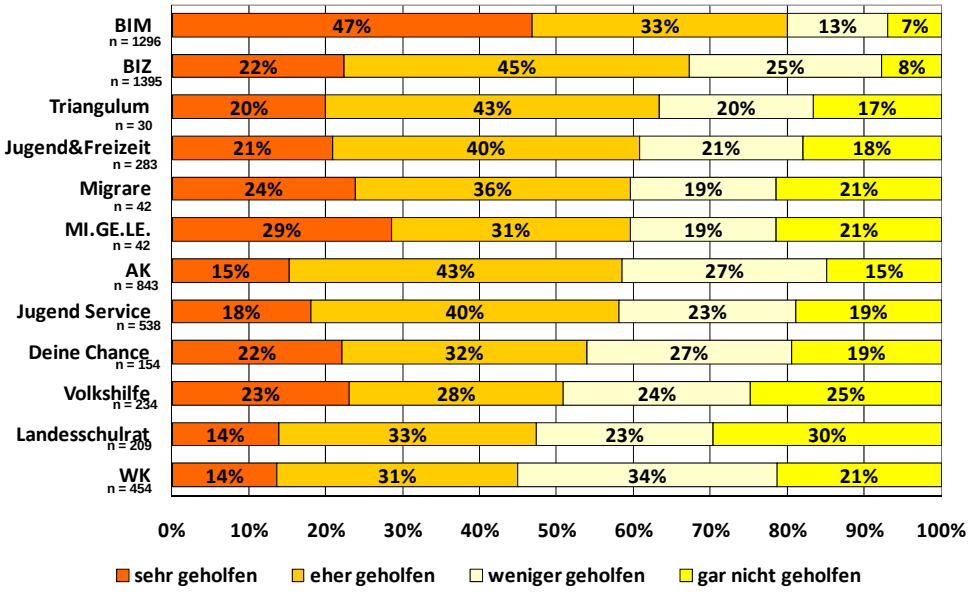


Anmerkung: Die Anzahl der gültigen Antworten ist zu jedem Beratungsangebot unterschiedlich hoch, liegt aber in jedem Fall bei mindestens n >= 1920.

Fast alle dieser Beratungsangebote werden von den Jugendlichen, die diese bereits genutzt haben, überwiegend positiv beurteilt. Am hilfreichsten wurden dabei die Berufsinformationsmesse in Wels und die Berufsinformationszentren des AMS empfunden.

Am schlechtesten schnitten die Karriereberatung der Wirtschaftskammer (WK) und die Bildungsberatung des Landesschulrates ab. Mehr als die Hälfte der SchülerInnen, die diese beiden Services bereits genutzt haben, beurteilen diese als weniger bzw. gar nicht hilfreich. (s. Abb. 4-65)

Abbildung 4-65: SchülerInnen nach Beurteilung der Beratungsangebote



Neben der detaillierten Abfrage der oberösterreichischen Beratungsangebote wurden die Jugendlichen auch gefragt, wie sie ganz allgemein solche Angebote beurteilen. So empfinden 42% aller Befragten solche Beratungsangebote als sehr hilfreich. Gut neun von zehn SchülerInnen, und somit die Mehrheit, können sich zumindest vorstellen, dass solche Angebote bei der beruflichen Orientierung hilfreich sein können. Die restlichen finden, dass sie nicht helfen (4%). 101 Jugendliche haben überdies keine klaren Vorstellungen, wie so eine Beratung aussieht. (s. Tab. 4-48)

Tabelle 4-48: SchülerInnen nach allgemeiner Beurteilung solcher Beratungsangebote

allgemeine Beurteilung der Beratungsangebote	Häufigkeit	Prozent
sehr hilfreich	775	42%
kann hilfreich sein	1003	54%
helfen nicht	64	4%
gültige Werte	1842	100%
keine Vorstellung davon	101	
fehlende Werte	43	
Gesamtergebnis	1986	

Beratungsindex (BI)

Um die Fülle an möglichen Beratungsangeboten zu einer messbaren Dimension zusammenzufassen und einen Überblick zu bekommen, wie viele Beratungsangebote im Schnitt gekannt und genutzt werden, wurde ein Beratungsindex gebildet. Dieser berücksichtigt sowohl die Kenntnis der einzelnen Beratungsstellen als auch die Nutzung.

Der Index ergibt sich aus der Anzahl der bekannten und der Anzahl der bereits genutzten Beratungsangebote. Der maximale Indexwert beträgt somit 13+13=26. In weiterer Folge wird der Index per Division durch den maximalen Index normiert und mal 100 multipliziert, sodass dieser letztendlich einen Wert zwischen 0 und 100 ergibt. Je höher der Wert, umso mehr Beratungsangebote werden gekannt und/ oder genutzt. Der durchschnittliche Beratungsindex in Bezug auf alle Befragten beträgt 29,6.

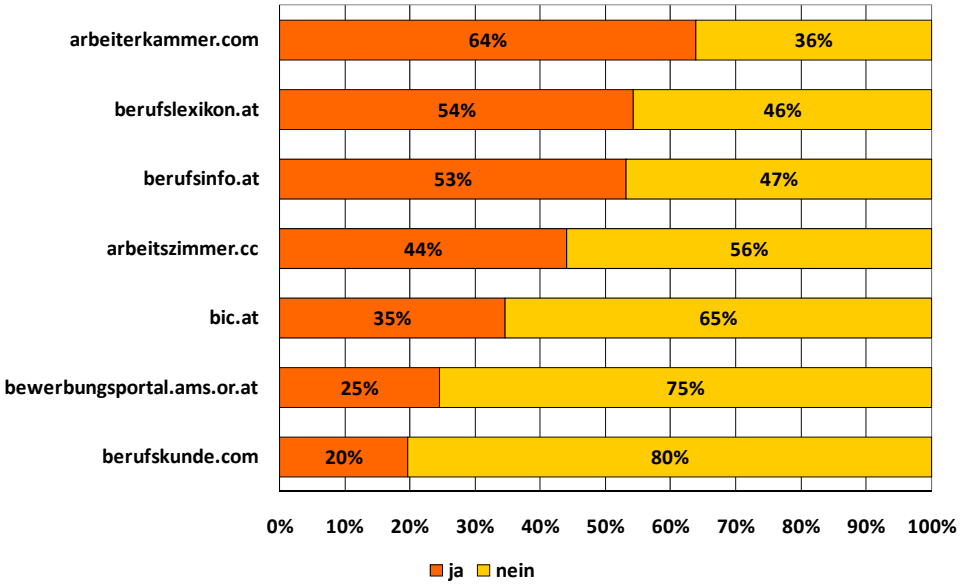
Diese Beratungsindex-Werte wurden hinsichtlich Migrationshintergrund ausgewertet. Mit Ausnahme der Berufsinformationsmesse in Wels, die den Jugendlichen mit Migrationshintergrund verhältnismäßig weniger bekannt ist, sind ihnen alle anderen Angebote geläufiger als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Insgesamt weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund (BI ∅ 31,6) – in erster Linie aus Südosteuropa (BI ∅ 32,0) und der Türkei (BI ∅ 33,5) – einen signifikant höheren Beratungsindex auf als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (BI ∅ 28,6). Darüber hinaus zeigen sich MigrantInnen der ersten Generation besser informiert als MigrantInnen der zweiten Generation. Gleichzeitig werden die Beratungsangebote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Schnitt als hilfreicher bewertet. Das gilt im Speziellen für das Berufsinformationszentrum des AMS (BIZ) und das Jugendservice des Landes Oberösterreich.

4.10.3 Internet

Aufgrund des Wissens um den Stellenwert des Internets als Informationsplattform wurden auch einschlägige Internetseiten nach Bekanntheitsgrad abgefragt. Wie bei den Beratungsangeboten gilt auch hier, die Bekanntheitswerte als Richtwerte zu interpretieren, genauso wie nur jene Online-Services in den Fokus genommen wurden, die eine Wahrnehmungsschwelle von über 16% überschritten haben[53]. Insofern finden sich von den insgesamt 13 abgefragten Homepages in Abb. 4-66 nur die Top-7 der Nennungen.

Die bekanntesten Internetseiten sind die Bildungs- und Berufsinfo der Arbeiterkammer (www.arbeiterkammer.com), das AMS-Berufslexikon (www.berufslexikon.at) und die Berufsinformation der Wirtschaftskammer (www.berufsinfo.at). Diese Websites sind mehr als der Hälfte der SchülerInnen ein Begriff. Durch die Top-3-Nennungen werden auch die drei zentralsten außerschulischen Akteure hinsichtlich Berufsorientierung/-wahl deutlich. Allen voran ist hier das Arbeitsmarktservice (AMS) zu nennen, das gleich mit drei Homepages - berufslexikon.at, arbeitszimmer.cc, bewerbungsportal.ams.or.at – vertreten ist und in Form der Berufsinformationszentren (BIZ) auch das bekannteste Beratungsangebot bereitstellt. Danach folgen die beiden großen Kammern. So ist die Homepage der Arbeiterkammer (AK) die bekannteste. 67% der Befragten haben die Angebote der AK schon einmal in irgendeiner Form genutzt oder kennen diese zumindest. Die Wirtschaftskammer ist im Gegenzug hier mit zwei Homepages – berufsinfo.at, bic.at – vertreten und findet sich an der sechsten Stelle bei den Beratungsangeboten (Bekanntheits- bzw. Nutzungsgrad von 40%). (s. Abb. 4-66)

Abbildung 4-66: Bekanntheitsgrad von Internetseiten



Anmerkung: Die Anzahl der gültigen Antworten ist zu jeder Internetseite unterschiedlich hoch, liegt aber in jedem Fall bei mindestens n >= 1917.

[53] Unter die abgefragten Homepages wurde zu Validierungszwecken auch eine in dieser Form nicht existierende Seite („Deine berufliche Zukunft www.deinezukunft.at“) gemischt. Diese fiktive Homepage erreichte einen Bekanntheitswert von 16%.

Ebenfalls abgefragt wurde die Homepage girls-go-tech.info[54]. Diese Seite erreichte bei den befragten Mädchen einen Bekanntheitsgrad von 18%.

Insgesamt zeigt sich, dass auch in diesem Kontext Jugendliche mit Migrationshintergrund besser informiert sind und häufiger diese Homepages kennen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. In Bezug auf die Top-7-Nennungen kennen sie alle Homepages besser, mit Ausnahme der beiden bekanntesten vom AMS (berufslexikon.at, arbeitszimmer.cc).

Wie bei den Beratungsangeboten wurden die Jugendlichen gebeten, eine allgemeine Beurteilung solcher Homepages abzugeben. Fast drei Viertel der Jugendlichen beurteilen die genannten Beratungs- und Informationsseiten als sehr bzw. eher hilfreich. Gleichzeitig gibt jede(r) Fünfte an, dass solche Internetseiten eher nicht hilfreich sind. (s. Tab. 4-49)

Tabelle 4-49: Allgemeine Beurteilung von Internetseiten

Allgemeine Beurteilung von Internetseiten	Häufigkeit	Prozent
sehr hilfreich	411	22%
eher hilfreich	987	52,5%
weniger hilfreich	405	21,5%
gar nicht hilfreich	77	4%
gültige Werte	1880	100%
fehlende Werte	106	
Gesamtergebnis	1986	

Wie auch bei den Beratungsangeboten werden die Angebote im Internet von Jugendlichen mit Migrationshintergrund prinzipiell als hilfreicher wahrgenommen.

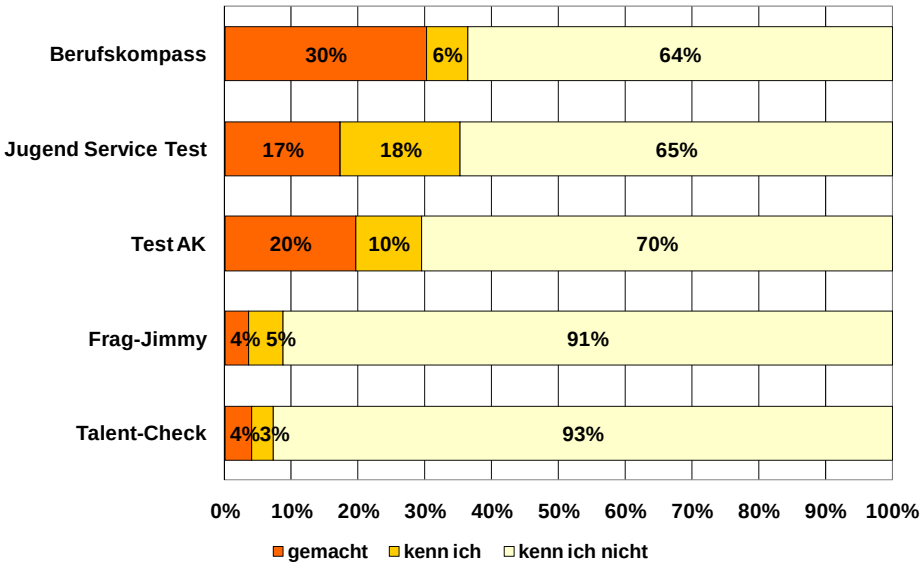
4.10.4 Berufsorientierungs- und Interessentests

Neben den klassischen Informationsangeboten im Internet wurde im Zuge der Befragung auch erhoben, inwieweit die bekanntesten Online-Berufsorientierungs-/ Interessentests (n=5) den Jugendlichen geläufig sind und ob sie diese schon einmal ausprobiert haben. Darüber hinaus gab es auch die Möglichkeit, eigene (offene) Angaben zu machen.

Die geläufigsten Berufsorientierungs- und Interessentests im Internet sind der Berufskompass des AMS (www.berufskompass.at), der Interessentest des Jugendservice (www.jugendservice.at) und der Berufsinteressentest der Arbeiterkammer (AK) (www.fwd.at/berufskompass), wenngleich die Jugendlichen diese Tests mehrheitlich nicht kennen. In Summe noch weniger bekannt sind die beiden geschlechtsspezifischen Tests für Burschen (www.frag-jimmy.at) bzw. Mädchen (www.talentcheck.org). (s. Abb. 4-67) Innerhalb der Gruppe der Burschen bzw. Mädchen liegt der Bekanntheitsgrad des jeweils relevanten Tests mit 12% jedoch deutlich höher. Die Hälfte hat dabei den jeweiligen Test auch bereits gemacht.

[54] Hier wird versucht, Mädchen/ junge Frauen für technische Berufe zu interessieren und vor allem über alle Fragen im Kontext Mädchen und Technik zu informieren.

Abbildung 4-67: SchülerInnen nach Bekanntheitsgrad von Berufsorientierungs- und Interessentests



Anmerkung: Die Anzahl der gültigen Antworten ist zu jedem Testangebot unterschiedlich hoch, liegt aber in jedem Fall bei mindestens n >= 1985.

Und erneut wurden die SchülerInnen angehalten, eine allgemeine Beurteilung solcher Berufs- und Interessentests abzugeben. Dabei wurden sie von der Mehrheit der befragten Jugendlichen (62%) als zumindest eher hilfreich empfunden. Allerdings werden sie von 15% als sehr hilfreich wahrgenommen. Ein Drittel der Befragten gibt jedoch an, dass solche Berufsorientierungs-/ Interessenstests eher nicht hilfreich sind. 17% haben laut eigenen Angaben noch nie einen solchen Test gemacht und nahmen daher keine Bewertung vor. (s. Tab. 4-50)

Tabelle 4-50: Allgemeine Beurteilung der Berufsorientierungs- und Interessentests

allgemeine Beurteilung der Tests	Häufigkeit	Prozent
sehr hilfreich	238	15%
eher hilfreich	757	47%
eher nicht hilfreich	476	30%
gar nicht hilfreich	128	8%
gültige Werte	1916	100%
keinen gemacht	317	
fehlende Werte	70	
Gesamtergebnis	1986	

Internetindex (II)

Um die Fülle an möglichen Beratungsangeboten im Internet zu einer messbaren Dimension zusammenzufassen, wurde analog zum Beratungsindex ein Internetindex gebildet, der sowohl die Kenntnis der einzelnen Internetseiten sowie Berufsorientierungs- und Interessentests als auch deren Nutzung positiv berücksichtigt.

Der Index ergibt sich aus der Anzahl der bekannten Internetseiten und der Anzahl der bekannten und bereits genutzten Testangebote. Der maximale Index beträgt somit

13+5+5=23. In weiterer Folge wird der Index per Division durch den maximalen Index normiert und mal 100 multipliziert, sodass dieser letztendlich einen Wert zwischen 0 und 100 ergibt. Je höher der Wert, umso mehr Internetseiten und/ oder Berufsorientierungs- und Interesssentests werden gekannt und/ oder genutzt. Im Durchschnitt weisen die Befragten einen Internetindexwert von 25,5 auf, wobei es diesbezüglich zwischen Jugendlichen mit (II ∅ 25,3) und ohne Migrationshintergrund (II ∅ 25,8) keine nennenswerten Unterschiede gibt.

Einige der genannten Tests sind bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund besser bekannt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund: Es sind dies der Interessentest des Jugendservices (www.jugendservice.at) und der Test für Burschen (www.frag-jimmy.at). Die anderen Tests sind den Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger geläufig und werden auch signifikant weniger genutzt, z.B. der Berufskompass (www.berufskompass.at) und der Berufsinteressentest der Arbeiterkammer (AK) (www.fwd.at/berufskompass). Insgesamt werden solche Tests von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwar seltener durchgeführt, allerdings als genauso hilfreich wahrgenommen, wie dies bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Fall ist.

Abschließend lässt sich zum Thema Informations- und Beratungsangebote festhalten, dass die Jugendlichen insgesamt persönliche und individuelle Beratungsangebote am hilfreichsten wahrnehmen: 40% finden sie ganz allgemein sehr hilfreich. Und obwohl das Internet die wichtigste Informationsquelle hinsichtlich schulischer und beruflicher Dinge ist, werden einschlägige Homepages nur von 22% als sehr hilfreich bewertet. Am schlechtesten schneiden jedoch die Berufsorientierungs- und Interessentests ab. (s. Tab. 4-51) Das hängt eventuell mit dem Umstand zusammen, dass diese großteils für Erwachsene entwickelt wurden und für die Zielgruppe Jugendliche daher als eher unpassend erscheinen.

Tabelle 4-51: Allgemeine Beurteilung der einzelnen Angebote

	sehr hilfreich	**eher hilfreich** (kann hilfreich sein)	**weniger hilfreich**	**gar nicht hilfreich**
Persönliche Beratungsangebote[55]	775	1003		64
in Prozent	42%	55%		3%
Internetseiten	411	987	405	77
in Prozent	22%	52%	22%	4%
Berufsorientierungs-/ Interessentests	238	757	476	128
in Prozent	15%	47%	30%	8%

[55] Im Fall der persönlichen Beratungsangebote wurde auf einer 3-stufigen Skala abgefragt: „sehr hilfreich“, „können hilfreich sein“ und „nicht hilfreich“.

4.10.5 Resümee – Aspekt Information und Beratung

Die Mehrheit der Jugendlichen informiert sich, laut eigenen Angaben, erstmals über berufliche Dinge in der dritten oder vierten Klasse. Weitere 169 SchülerInnen begannen schon vor der dritten Klasse mit der Informationssuche/-aufnahme. Gleichzeitig informieren sich 4% aller Befragten erst in der Polytechnischen Schule über schulische und berufliche Dinge. Das sind 14% aller befragten Poly-SchülerInnen und somit fast jede(r) Siebte. Große Unterschiede zeigt die Betrachtung des Zeitpunkts der ersten Informationseinholung nach Migrationshintergrund. Der überwiegende Teil informiert sich erst in der vierten Klasse, in der Polytechnischen Schule oder hat sich noch gar nicht über berufliche Dinge informiert. Betrachtet man die Gruppe der Jugendlichen, die zum Befragungszeitpunkt noch nicht wissen, wohin es nach der Pflichtschule gehen soll, zeigt sich ein hoch signifikanter Zusammenhang zwischen Zeitpunkt der Erstinformation und „Planlosigkeit“ (c=0,129**). Je später sich ein(e) SchülerIn selbst informiert hat, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass diese Person noch „planlos“ ist.

Die wichtigsten Informationsquellen der Jugendlichen bezüglich BO sind das Internet (87%), Gespräche mit den Eltern (68%) und Messen (54%). Ganz unten angesiedelt sind einerseits Gespräche mit Vertrauenspersonen aus Vereinen/ Organisationen und Bekannten und andererseits Zeitungen.

Die bekanntesten Beratungsangebote sind die Berufsinformationszentren des AMS (BIZ), die jährlich stattfindende Berufsinformationsmesse in Wels (BIM) und die Bildungs- und Berufsberatung der Arbeiterkammer (AK). So wurde das BIZ schon von 70% aller Befragten genutzt und weitere 17% kennen es. Und auch die BIM weist mit 78% einen sehr hohen Bekanntheits- bzw. Nutzungsgrad auf. Umgekehrt ist es doch sehr erstaunlich, dass die Bildungsberatung des Landesschulrates (Schulpsychologie) und somit der Landesschulrat von allen Institutionen in diesem Kontext, die unbekannteste ist. Fast alle dieser Beratungsangebote werden von den Jugendlichen, die diese bereits genutzt haben, überwiegend positiv beurteilt. Am hilfreichsten wurden dabei die Berufsinformationsmesse in Wels und die Berufsinformationszentren des AMS empfunden. Mit Ausnahme der Berufsinformationsmesse in Wels, die den Jugendlichen mit Migrationshintergrund verhältnismäßig weniger bekannt ist, sind ihnen alle anderen Angebote geläufiger als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig werden die Beratungsangebote von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Schnitt als hilfreicher bewertet. Das gilt im Speziellen für das Berufsinformationszentrum des AMS (BIZ) und das Jugendservice des Landes Oberösterreich.

Die bekanntesten Internetseiten sind die Bildungs- und Berufsinfo der Arbeiterkammer (www.arbeiterkammer.com), das AMS-Berufslexikon (www.berufslexikon.at) und die Berufsinformation der Wirtschaftskammer (www.berufsinfo.at). Insgesamt zeigt sich, dass auch in diesem Kontext Jugendliche mit Migrationshintergrund besser informiert sind und häufiger diese Homepages kennen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Fast drei Viertel der befragten Jugendlichen beurteilen die genannten Beratungs- und Informationsseiten als sehr bzw. eher hilfreich. Gleichzeitig gibt jede(r) Fünfte an, dass solche Internetseiten eher nicht hilfreich sind. Wie auch bei den Beratungsangeboten werden die Angebote im Internet von Jugendlichen mit Migrationshintergrund prinzipiell als hilfreicher wahrgenommen.

Die geläufigsten Berufsorientierungs- und Interessentests im Internet sind der Berufskompass des AMS (www.berufskompass.at), der Interessentest des Jugendservices

(www.jugendservice.at) und der Berufsinteressentest der Arbeiterkammer (AK) (www.fwd.at/berufskompass), wenngleich die Jugendlichen diese Tests mehrheitlich nicht kennen. Jene, die so einen Test schon einmal gemacht haben, beurteilen sie überwiegend als zumindest eher hilfreich. Ein Drittel der Befragten gibt jedoch an, dass solche Berufsorientierungs-/ Interessentests eher nicht hilfreich sind. 17% haben laut eigenen Angaben noch nie einen solchen Test gemacht und nahmen daher keine Bewertung vor. Insgesamt werden solche Tests von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwar seltener gemacht, allerdings als genauso hilfreich wahrgenommen wie dies bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Fall ist.

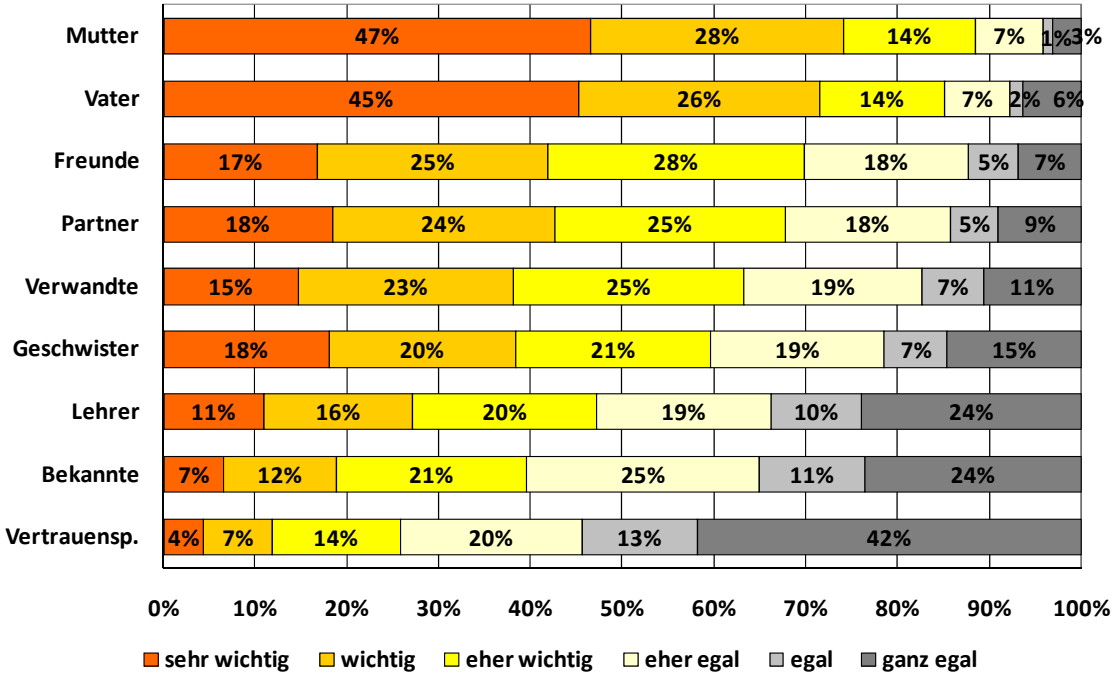
Abschließend lässt sich zum Thema Informations- und Beratungsangebote festhalten, dass die Jugendlichen insgesamt persönliche und individuelle Beratungsangebote am hilfreichsten wahrnehmen.

4.11 Soziales Umfeld im Kontext Berufsorientierung

Gerade im Kontext von beruflichen bzw. zukunftsweisenden Entscheidungen wird in der Literatur immer wieder auf den Einfluss des sozialen Umfeldes verwiesen. Daher wurden die SchülerInnen gebeten anzugeben, wie wichtig ihnen die Meinung von verschiedensten Personen hinsichtlich ihrer Ausbildung bzw. Zukunft ist. Im Gegenzug zu den vorangegangenen Fragen stand hier eine 6-stufige Skala für diese Bewertung zur Verfügung.

Die wichtigsten Personen, wenn es um die Ausbildung bzw. Zukunft geht, sind für die Jugendlichen mit Abstand die Eltern. Über 90% der Jugendlichen halten die Meinung der Eltern für mindestens eher wichtig. Jeweils über 45% halten sie dabei für sehr wichtig, während bei allen anderen abgefragten Personen(kreisen) hier die 20%-Marke nicht überschritten wird. Gleichzeitig erscheint die Meinung der Mutter wichtiger als die des Vaters. (s. Abb. 4-68)

Abbildung 4-68: SchülerInnen nach Wichtigkeit der Meinung von Personen im sozialen Umfeld



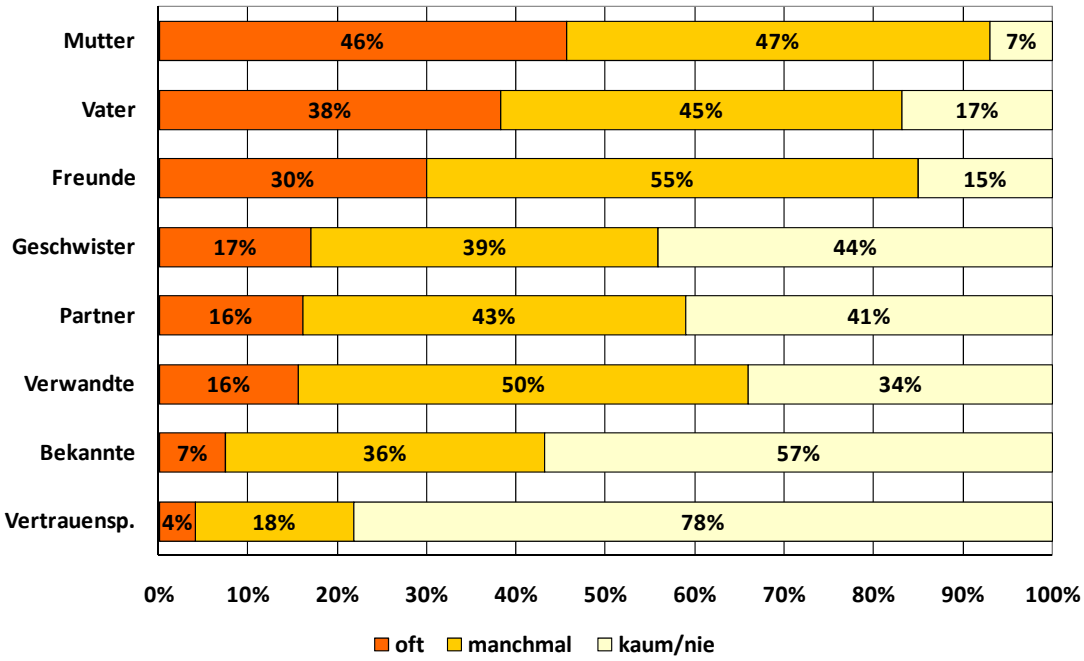
Anmerkung: Die Anzahl der gültigen Antworten ist zu jeder Person unterschiedlich hoch, liegt aber in jedem Fall bei mindestens n >= 1725.

Neben dem Stellenwert von Meinungen einzelner Personen im sozialen Umfeld wurden die Jugendlichen auch gefragt, wie oft sie mit wem (außerhalb des schulischen Kontexts) über ihre berufliche Zukunft sprechen. Hierfür stand den Befragten eine 3-stufige Skala – oft, manchmal, kaum/ nie – zur Verfügung.

Auch hier treten die Eltern am häufigsten in Erscheinung und erneut ist die Mutter an oberster Stelle zu finden. So sprechen 46% der Befragten mit der Mutter oft über ihre berufliche Zukunft und 39% mit ihrem Vater. Und wie auch schon zuvor nehmen FreundInnen (Peers) den dritten Rang ein, so spricht etwa ein Drittel mit seinen FreundInnen oft über die

berufliche Zukunft. Es findet somit deutlich häufiger ein Austausch als mit Geschwistern oder sonstigen Verwandten oder Bekannten statt. (s. Abb. 4-69)

Abbildung 4-69: SchülerInnen nach Gesprächen über berufliche Zukunft mit Personen im sozialen Umfeld



Anmerkung: Die Anzahl der gültigen Antworten ist zu jeder Person unterschiedlich hoch, liegt aber in jedem Fall bei mindestens n >= 1759. Im Fall der Geschwister wurden nur jene Personen in die Analyse mit einbezogen, die auch wirklich Geschwister haben (Frage 35 im Fragebogen).

Trotz der bedeutenden Rolle der Eltern als GesprächspartnerInnen zu beruflichen Themen gibt es einen kleinen Anteil an Jugendlichen (4%), der weder mit der Mutter noch mit dem Vater über solche Dinge spricht. Als überaus aufschlussreich erweist sich hier die Tatsache, dass dieser Anteil an Jugendlichen mit solchen „Kommunikationsdefiziten“ bei autochthonen Jugendlichen signifikant höher ist. Ebenfalls stärker hiervon betroffen sind Jugendliche aus Herkunftsländern im EU-Raum und Jugendlichen, die über den Bildungsstand ihrer Eltern nicht Bescheid wissen. Offenbar kann bei Letzteren diese Unwissenheit auch als ein Indikator für eine schwache oder nicht vorhandene Gesprächskultur zwischen Eltern und Jugendlichen gedeutet werden, zumindest was berufliche Themen angeht.

In der Jugendforschung herrscht Einigkeit darüber, dass im Jugendalter der Stellenwert und der Einfluss des Freundeskreises/ der Clique auf die Jugendlichen insgesamt zunimmt. Zahlreiche Studien zum Thema Berufs- und Schulwahlentscheidung arbeiten heraus, dass diese Entscheidungen vielfach „in Abstimmung“ mit den Plänen der engsten FreundInnen getroffen werden. Deswegen wurden die Jugendlichen gefragt, was die meisten FreundInnen von ihnen nach der Pflichtschule planen bzw. gerade machen. Jeweils um die 45% der Befragten geben an, dass die Mehrheit ihrer FreundInnen entweder eine weiterführende Schule besuchen will bzw. besucht oder eine Lehre beginnen will bzw. bereits begonnen hat. (s. Tab. 4-52) Die Verteilung der beruflichen Pläne der FreundInnen sieht im Wesentlichen sehr ähnlich aus wie jene der eigenen Pläne der Jugendlichen. Wie bereits vermutet, ist daher ein klarer Zusammenhang zwischen den eigenen Plänen der Befragten und der

meisten FreundInnen feststellbar: In den beiden wichtigsten Kategorien „weiterführende Schule“ und „Lehre“ decken sich die Pläne zu einem sehr großen Prozentanteil (71%; 67%).

Tabelle 4-52: SchülerInnen nach beruflichen Plänen der FreundInnen

was machen die meisten Freunde	Häufigkeit	Prozent
weiterführende Schule	825	47%
Lehre	780	45%
sofort arbeiten	48	3%
wissen nicht	50	3%
auf der Suche	35	2%
nicht berufstätig	9	0%
gültige Werte	1747	100%
fehlende Werte	239	
Gesamtergebnis	1986	

Kommunikationsindex (KI)

Natürlich spielen neben den Eltern auch andere Personen für manche Jugendliche wichtige Rollen hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft oder können diese in diesem Punkt ersetzen bzw. „vertreten“. Zur ganzheitlichen Beurteilung der Kommunikation und Gesprächskultur bezüglich beruflicher Themen der Jugendlichen wurde ein Kommunikationsindex gebildet, der sich aus der Summe der aufgelisteten Personen/ -gruppen ergibt, wobei die Häufigkeit der Kommunikation in der Indexbildung ebenfalls Berücksichtigung findet (oft=3, manchmal=2, kaum/nie=1). Es ergibt sich eine normierte numerische Messgröße zwischen 0 und 100, die die Häufigkeit der Kommunikation über berufliche Themen quantitativ messbar macht. Je höher der Wert, umso häufiger wird mit verschiedensten Personen über die berufliche Zukunft gesprochen. Im Durchschnitt weisen die Befragten einen Kommunikationsindexwert von 56,3 auf.

Wesentlich im Kontext „soziales Umfeld“ sind die Unterschiede nach sozialer Herkunft bzw. sozioökonomischen Faktoren.

Es zeigt sich, dass die Meinung der Kernfamilie, also der Eltern und Geschwister, von HauptschülerInnen als wichtiger empfunden wird als von SchülerInnen Polytechnischer Schulen. SchülerInnen Polytechnischer Schulen weisen dagegen insgesamt einen signifikant höheren Kommunikationsindex auf. Dabei finden signifikant häufigere Gespräche mit der/ dem PartnerIn und Verwandten statt. Die meisten FreundInnen der HauptschülerInnen planen in weiterer Folge den Verbleib in einer weiterführenden Schule, während der überwiegende Teil des Freundeskreises von SchülerInnen Polytechnischer Schulen eher in Richtung Lehre tendiert. Damit stimmen diese auch signifikant häufiger mit den eigenen Plänen überein.

Analysen hinsichtlich des Geschlechts zeigen, dass für Mädchen die Meinung der Mutter besonders wichtig ist und für Burschen die des Vaters. Genauso verhält sich dieser Zusammenhang bezüglich der Häufigkeit der Gespräche über die berufliche Zukunft. Generell wird deutlich, dass die Schülerinnen kommunikativer sind als ihre männlichen Schulkollegen. Besonders stark ausgeprägt ist die Kommunikation mit Geschwistern und FreundInnen, deren Meinung auch als wichtiger eingeschätzt wird. Die FreundInnen der

weiblichen Schüler gehen eher in weiterführende Schulen, die FreundInnen der männlichen Schüler tendieren eher in Richtung Lehre.

Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern empfinden häufig die Meinung anderer Personen im sozialen Umfeld als wichtiger als die Vergleichsgruppe. Das gilt vor allem für die Eltern, Geschwister und FreundInnen, in einigen Fällen auch für LehrerInnen. Auch die Häufigkeit der Gespräche ist höher. Signifikante Unterschiede zeigen sich hier hinsichtlich der Gespräche mit dem Vater und der Geschwister. Insgesamt weisen Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern einen signifikant höheren Kommunikationsindex auf als Jugendliche aus bildungsnahen Elternhäusern auf. Besonders niedrig ist dieser Index innerhalb der bildungsnahen Elternhäuser auf dem Niveau von Lehre/ BMS und Matura. Gleichzeitig orientieren sich Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern weniger an ihren FreundInnen. Ihre Pläne decken sich nur zur Hälfte mit diesen.

Jugendliche mit Migrationshintergrund zeichnen sich hinsichtlich aller abgefragten Personen im sozialen Umfeld insgesamt durch signifikant

- stärkere Bindungen (die Meinung der Personen wird als wichtig empfunden),
- häufigeren Austausch (sowohl MigrantInnen erster als auch zweiter Generation) und
- einem signifikant höheren Kommunikationsindex aus.

Davon betroffen sind sowohl die

- Kernfamilie, also Eltern und Geschwister, als auch
- Bekannte und
- Vertrauenspersonen.

Insofern weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund auch einen höheren Kommunikationsindexwert (KI ∅ 58,7) auf als jene ohne Migrationshintergrund (KI ∅ 55,2). Dabei zeigen sich nur in einigen Punkten relevante Unterschiede zwischen den einzelnen Herkunftsländern. Jugendliche mit anderer Muttersprache als Deutsch empfinden die Meinung der Personen im sozialen Umfeld als wichtiger als Jugendliche deutscher Muttersprache. Lediglich Jugendliche aus dem EU-Raum bilden bezüglich einzelner Personen (Vater, Geschwister, LehrerInnen) die Ausnahme von der Regel und ähneln hier im Antwortverhalten eher den autochthonen SchülerInnen. Im sozialen Umfeld Jugendlicher aller Herkunftsländer finden insgesamt signifikant häufiger Gespräche über die berufliche Zukunft der Jugendlichen statt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

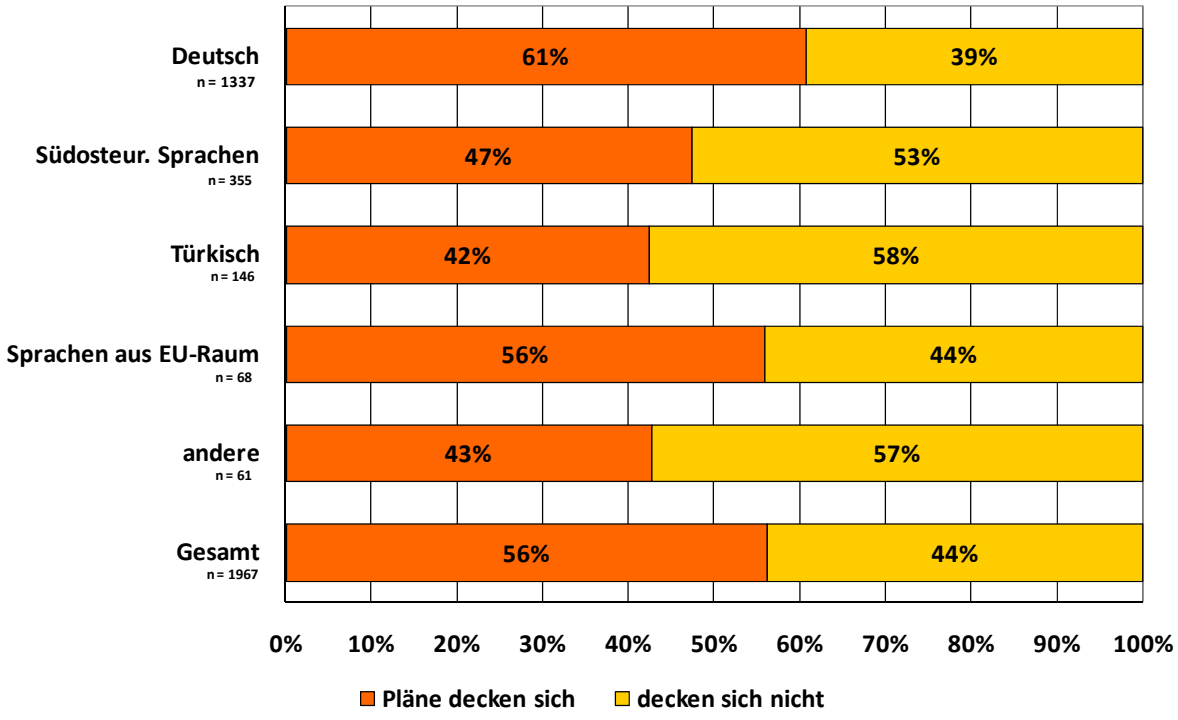
Der Kontakt zur Mutter als wichtigste Gesprächspartnerin ist bei sämtlichen Jugendlichen aller Herkunftsländer intensiver als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Gespräche mit dem Vater werden ebenfalls bei sämtlichen Jugendlichen aller Herkunftsländer häufiger geführt. Im Besonderen gilt das für Jugendliche türkischen und südosteuropäischen Ursprungs; hier gewinnt der Vater relativ an Bedeutung für berufliche Gespräche zum Stellenwert der Mutter.

Hinsichtlich der weiteren Personen im sozialen Umfeld wie Geschwister und FreundInnen findet bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein regelmäßigerer Austausch statt als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Lediglich Jugendliche aus dem EU-Raum liegen diesbezüglich auf demselben Niveau wie SchülerInnen deutscher Muttersprache.

Den höchsten Kommunikationsindex weisen Jugendliche aus dem EU-Raum (KI ∅ 60,8) sowie Jugendliche mit türkischen (KI ∅ 60,0) und südosteuropäischen Wurzeln (KI ∅ 58,7) auf.

FreundInnen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund entscheiden sich nach der Schule häufiger für weiterführende Schulen und weniger für eine Lehre. Diese Tendenz entspricht dem Trend der Jugendlichen mit Migrationshintergrund selbst. Der Grad der Übereinstimmung mit den eigenen Plänen bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt jedoch sehr deutlich unter jenem ohne Migrationshintergrund. Besonders gering ist dieser Anteil bei Jugendlichen türkischer und südosteuropäischer Herkunft. (s. Abb. 4-70) Darüber hinaus ist der Unterschied zwischen eigenen Plänen und jenen der FreundInnen bei MigrantInnen der ersten Generation noch größer als bei jenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die bereits in Österreich geboren sind.

Abbildung 4-70: Übereinstimmung der Pläne mit jenen der FreundInnen nach Muttersprache



4.11.1 Resümee – Soziales Umfeld im Kontext Berufsorientierung

Die wichtigsten Personen, wenn es um die Ausbildung bzw. Zukunft geht, sind für die Jugendlichen mit Abstand die Eltern. Über 90% der Jugendlichen halten die Meinung der Eltern für mindestens eher wichtig. Jeweils über 45% halten sie dabei für sehr wichtig, während bei allen anderen abgefragten Personen(kreisen) hier die 20%-Marke nicht überschritten wird.

Gleichzeitig sind es auch die Eltern, mit denen am häufigsten über die berufliche Zukunft gesprochen wird. So sprechen 46% der Befragten mit der Mutter oft über ihre berufliche Zukunft und 39% mit ihrem Vater. Und wie beim Stellenwert der Meinung einzelner AkteurInnen/ Akteursgruppen nehmen auch hier die FreundInnen (Peers) den dritten Rang ein. So spricht ein Drittel mit seinen FreundInnen oft über die berufliche Zukunft. Hier findet somit deutlich häufiger ein Austausch als mit Geschwistern, sonstigen Verwandten oder Bekannten statt. Trotz der bedeutenden Rolle der Eltern als GesprächspartnerInnen zu beruflichen Themen gibt es einen kleinen Anteil an Jugendlichen (4%), der weder mit der Mutter noch mit dem Vater über solche Dinge spricht. Der Anteil an Jugendlichen mit solchen „Kommunikationsdefiziten“ ist signifikant höher bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und aus Herkunftsländern im EU-Raum sowie bei Jugendlichen, die über den Bildungsstand ihrer Eltern nicht Bescheid wissen.

Jugendliche mit Migrationshintergrund zeichnen sich hinsichtlich der Personen im sozialen Umfeld durch signifikant stärkere Bindungen (die Meinung einzelner AkteurInnen im sozialen Feld wird als wichtig empfunden), häufigeren Austausch (sowohl MigrantInnen erster als auch zweiter Generation) und einem signifikant höheren Kommunikationsindex aus.

5 Ergebnisse der LehrerInnen-Befragung

Im Rahmen der SchülerInnen-Befragung wurden auch die jeweiligen KlassenlehrerInnen[56] mittels eines vierseitigen Fragbogens befragt. Themen waren sowohl Aspekte des Berufsorientierungsunterrichts an der Schule sowie die diesbezügliche Aus- und Weiterbildung der Befragten. Gleichzeitig wurden insgesamt 22 Aussagen aus der Literatur im Kontext Berufsorientierung von den LehrerInnen auf einer vierstufigen Skala (stimme sehr bis gar nicht zu) bewertet.

Konzeptionell war geplant, die Befragung im Unterrichtsgegenstand Berufsorientierung (wenn als eigenes Fach geführt) durchzuführen. Allerdings war das nur in den seltensten Fällen realisierbar. Dies ist vor allem bedingt durch den schulinternen organisatorischen Aufwand, den so eine Befragungsabwicklung mit sich bringt, auch weil teilweise parallel in verschiedenen Klassen befragt wurde. Aufgrund der abgefragten Themen gepaart mit der Tatsache, dass zwei Drittel der befragten LehrerInnen weder BerufsorientierungslehrerIn noch Bildungs- und BerufsberaterIn an der Schule sind, sind die Ergebnisse vielfach nur eingeschränkt verwertbar.

5.1 Demografie und Ausbildung der befragten LehrerInnen

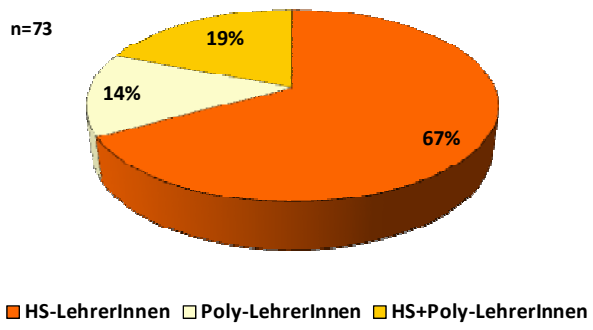
Von den insgesamt 100 KlassenlehrerInnen, die im Zuge der SchülerInnen-Befragung (100 Klassen wurden befragt) einen Fragebogen erhielten, beteiligten sich 73 an der LehrerInnen-Befragung. Dabei gab es zwei mögliche Varianten der Teilnahme an der Befragung:

- Der Fragebogen wurde während der Unterrichtseinheit ausgefüllt und bei den externen MitarbeiterInnen des IBE abgegeben oder
- der Fragebogen wurde per Rücksendekuvert an das IBE retourniert.

Insgesamt konnte bei der kleinen Fallzahl somit ein Rücklauf von 73% erzielt werden.

Von diesen 73 LehrerInnen gaben 49 an, HauptschullehrerInnen zu sein, weitere 10 Personen sind LehrerInnen in der Polytechnischen Schule und 14 Befragte sind sowohl im Bereich der Hauptschule als auch der Polytechnischen Schule tätig. (s. Abb. 5-1)

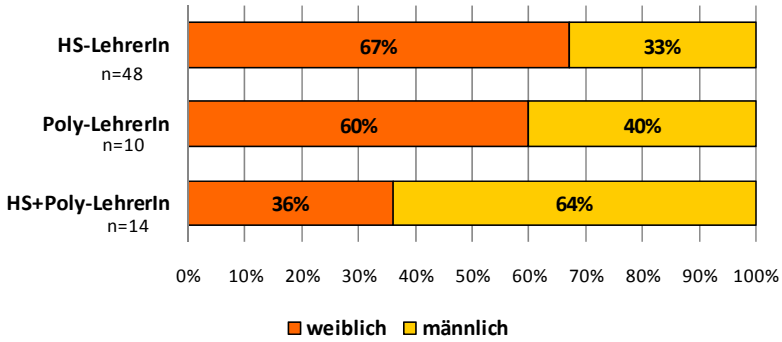
Abbildung 5-1: LehrerInnen nach Schultypen



[56] Lehrkraft, in deren Einheit die Befragung durchgeführt wurde.

Die Mehrheit der befragten LehrerInnen ist weiblich (60%). Diese Mehrheitsverhältnisse bleiben je nach Schultyp stabil, außer wenn es um die Kombination von Hauptschul- und Poly-LehrerIn geht, hier sind „nur“ 36% Frauen. (s. Abb. 5-2)

Abbildung 5-2: LehrerInnen nach Schultypen und Geschlecht



Der Großteil der befragten LehrerInnen (53%) ist zwischen 36 und 50 Jahre alt. Weitere 10% sind zwischen 29 und 35 Jahre und 37% bewegen sich im Alter zwischen 51 und 60 Jahren. Dabei verteilen sich diese drei Altersgruppen relativ gleichmäßig auf die einzelnen Schultypen.

Es wird deutlich, dass in reinen Hauptschulen auch nur HauptschullehrerInnen unterrichten (n=40). Dies ändert sich, wenn sich die Hauptschule und Polytechnische Schule unter einem Dach befinden. Hier kommen sowohl rein ausgebildete HauptschullehrerInnen zum Einsatz, wie auch Lehrkräfte, die im Zuge der HauptschullehrerInnen-Ausbildung das Zusatzmodul für die Polytechnische Schule absolviert haben.

Darüber hinaus wurden die LehrerInnen auch gefragt, ob sie an der Schule als BerufsorientierungslehrerIn und/ oder Bildungs- und BerufsberaterIn tätig sind. Dabei wurde deutlich, dass der **Großteil der Befragten (66%), weder als BerufsorientierungslehrerIn noch als Bildungs- und BerufsberaterIn** an der jeweiligen Schule tätig ist. Insgesamt geben 11 LehrerInnen an, dass sie als BerufsorientierungslehrerIn tätig sind. Weitere 13 LehrerInnen sind sowohl BerufsorientierungslehrerIn als auch Bildungs- und BerufsberaterIn, genauso wie eine Person angibt, zwar keine BerufsorientierungslehrerIn zu sein, jedoch eine Bildungs- und BerufsberaterIn. (s. Abb. 5-3, Abb. 5-4)

Abbildung 5-3: LehrerInnen nach Tätigkeitsfeldern hinsichtlich Berufsorientierung

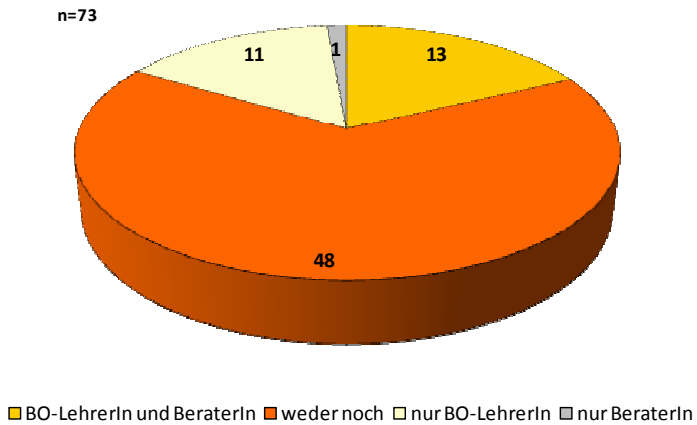
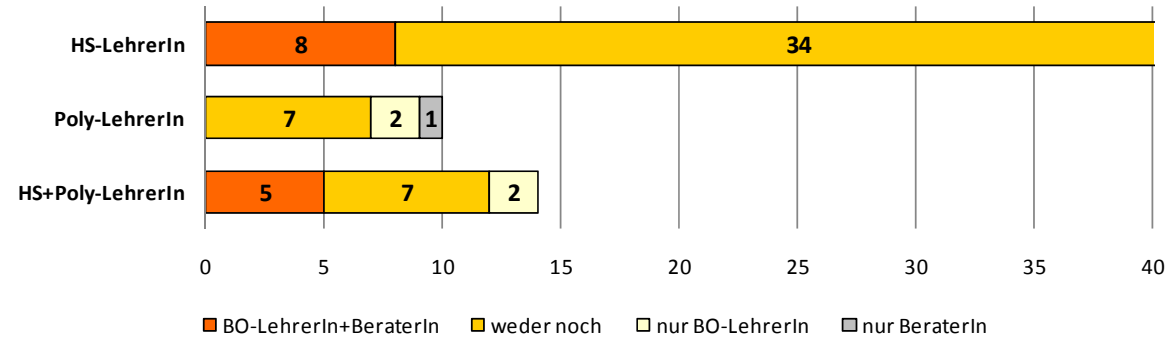


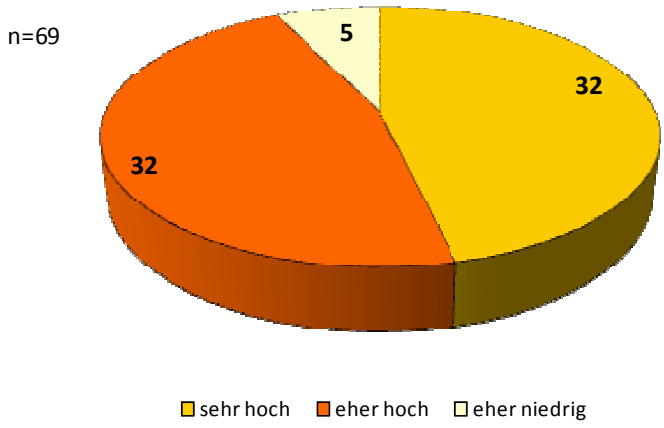
Abbildung 5-4: LehrerInnen nach Tätigkeitsfeldern hinsichtlich Berufsorientierung und Schultyp



5.2 Berufsorientierung und BO-Unterricht an der Schule

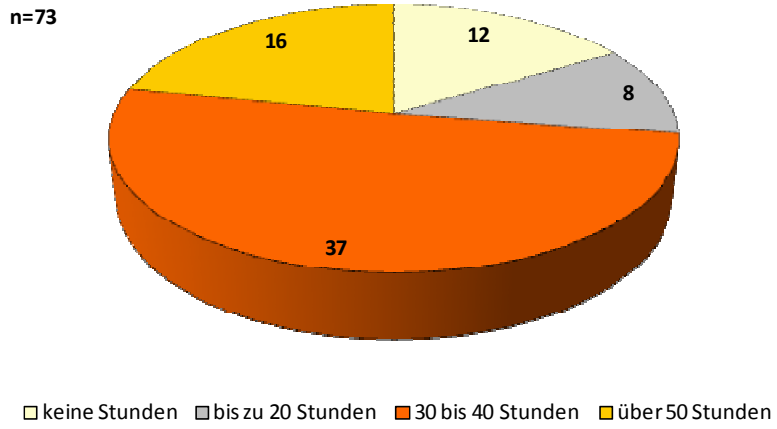
Laut eigenen Angaben der LehrerInnen kann davon ausgegangen werden, dass dem Thema Berufsorientierung an der eigenen Schule ein sehr bis eher hoher Stellenwert eingeräumt wird. (s. Abb. 5-5) Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Schulformen. LehrerInnen aus Polytechnischen Schulen geben zu 75% an, dass Berufsorientierung einen sehr hohen Stellenwert einnimmt, während es in der Hauptschule nur 32% sind.

Abbildung 5-5: Stellenwert von Berufsorientierung an der Schule



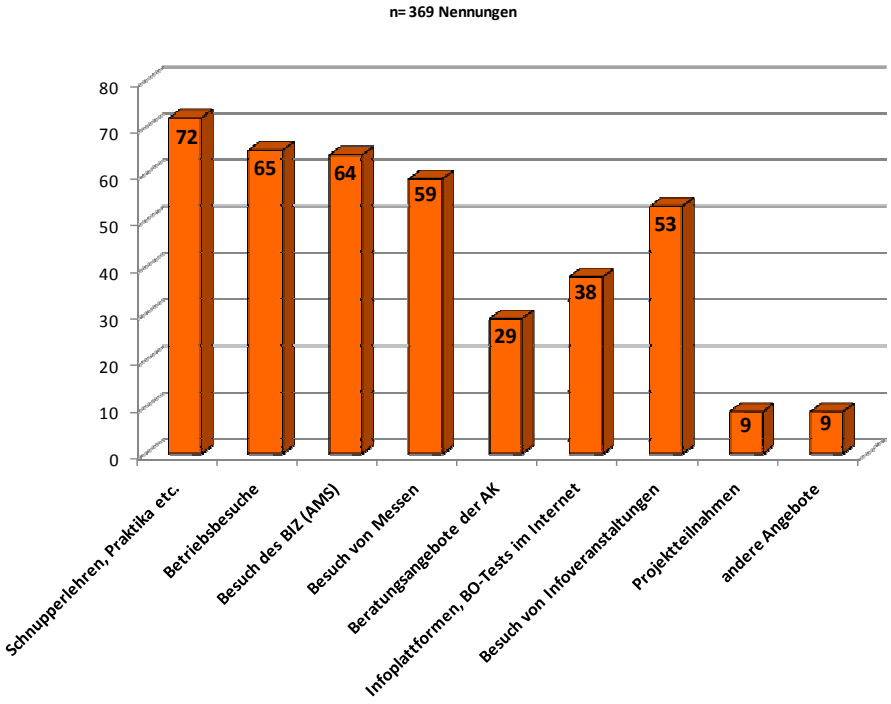
Darüber hinaus wurden die LehrerInnen gefragt, wie viele Stunden pro Jahr in der befragten Klasse durchschnittlich für Berufsorientierung verwendet werden. In gut der Hälfte der Klassen werden zirka 30 bis 40 Stunden pro Jahr für Berufsorientierung aufgewendet. Gleichzeitig werden in 16% der Klassen, laut Auskunft der LehrerInnen, keine Stunden für Berufsorientierung verwendet (s. Abb. 5-6), wobei diese 12 Personen angeben, dass Berufsorientierung einen sehr oder eher hohen Stellenwert an der Schule einnimmt. Insofern kann davon ausgegangen werden, dass an diesen Schulen Berufsorientierungsunterricht integrativ angeboten wird.

Abbildung 5-6: Zahl der Unterrichtsstunden pro Jahr



Teil der Befragung war auch, welche externen Angebote hinsichtlich Berufsorientierung seitens der Schule regelmäßig in Anspruch genommen werden. Dabei wurden insgesamt 369 Nennungen inklusive offener Angaben seitens der LehrerInnen getätigt. In rund 20% aller Nennungen werden Schnupperlehren oder Praktika in Betrieben angeführt, genauso wie sich jeweils ca. 17% der Aussagen auf externe Betriebsbesuche oder den Besuch des Berufsinformationszentrums des AMS beziehen. Ebenfalls relativ beliebt sind mit über 50 Nennungen der Besuch von Messen, wie der Berufsinformationsmesse in Wels, und allgemein das Aufsuchen von Informationsveranstaltungen. (s. Abb. 5-7)

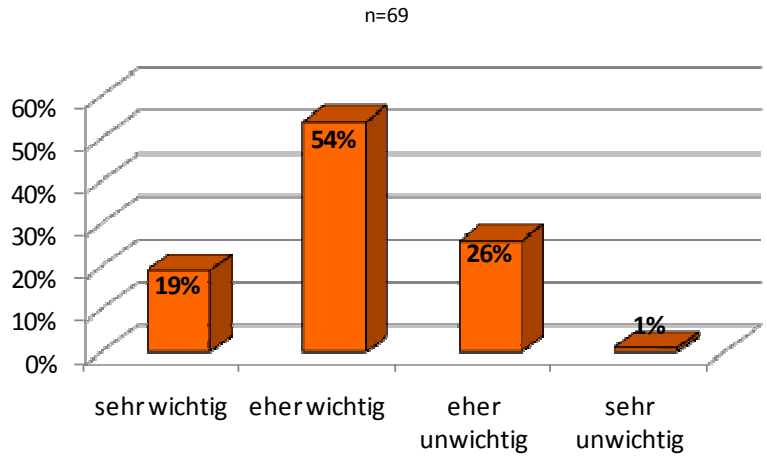
Abbildung 5-7: Externe Angebote, die in Anspruch genommen werden



Wie schon die SchülerInnen-Befragung gezeigt hat, ist das Internet für die heutige Jugend die wesentlichste Informationsquelle auch hinsichtlich Schule und Beruf. Folglich wurden auch die LehrerInnen gefragt, welchen Stellenwert das Internet im Kontext Berufsorientierung an der Schule/ im Unterricht einnimmt. Allerdings sind auch hier die Ergebnisse eher vorsichtig zu interpretieren, da, wie bereits erwähnt, nur sehr wenige LehrerInnen an der Befragung teilgenommen haben, die auch BO selbst unterrichten.

In etwa 19% der befragten LehrerInnen geben an, dass das Internet im Kontext BO sehr wichtig ist, während hingegen 28% andeuten, dass das Internet diesbezüglich eher oder sehr unwichtig ist. Die Mehrheit führt jedoch an, dass das Internet eher wichtig ist. (s. Abb. 5-8)

Abbildung 5-8: Stellenwert des Internets im Kontext Berufsorientierung an der Schule

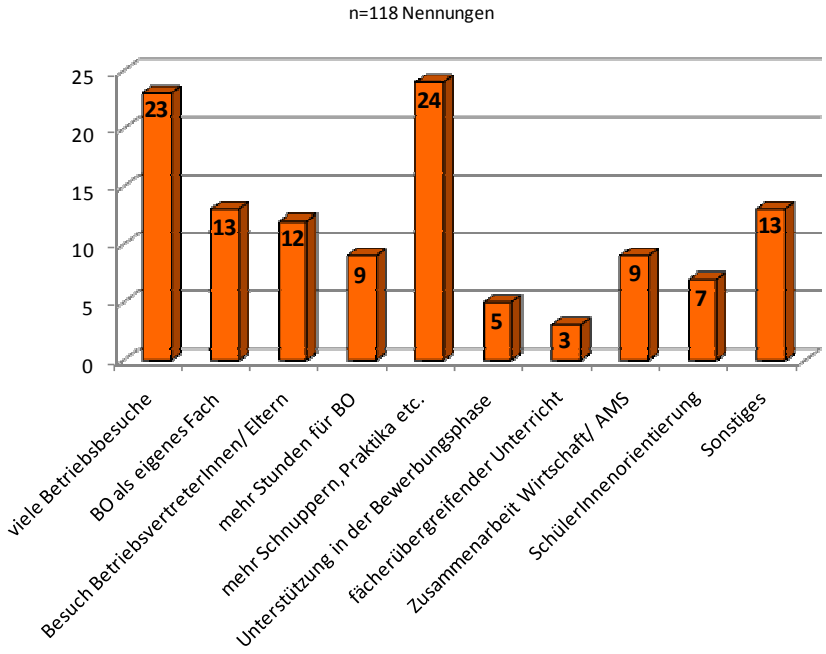


Im Fragebogen befinden sich mehrere offen zu beantwortende Fragen. Unter anderem, wie der „perfekte“ Berufsorientierungsunterricht aus der Sicht der Befragten aussehen würde. Diesbezüglich tätigten 64 LehrerInnen insgesamt 118 Aussagen. Dabei kristallisierten sich zwei zentrale Ebenen heraus. Einerseits die Ebene Vernetzung mit Praxis und Wirtschaft, wovon 58% der Nennungen betroffen sind und andererseits die Ebene Schule und Unterricht, die in 31% der Nennungen angesprochen wird.

Auf der Ebene der Vernetzung mit Praxis und Wirtschaft würde ein „perfekter“ Berufsorientierungsunterricht ein Mehr an Schnupperangeboten oder Praktika bereitstellen, genauso wie viele Betriebsbesuche als zentral erachtet werden. Gleichzeitig sollten auch BetriebsvertreterInnen und/ oder auch Eltern in den Unterricht kommen und von der Praxis berichten. Insofern sollte die Schule insgesamt stärker mit der Wirtschaft und dem AMS zusammenarbeiten. Vernetzung und Öffnung der Schule wird somit als zentrales Element bewertet, um einen guten Berufsorientierungsunterricht realisieren zu können.

Auf der Ebene der Schule und des Unterrichts sprechen sich 13 Befragte dafür aus, dass Berufsorientierung in Form eines eigenen Faches unterrichtet werden sollte, während drei LehrerInnen die integrative, fächerübergreifende Form befürworten. Darüber hinaus spricht man sich für mehr Stunden im Bereich Berufsorientierung aus und eine SchülerInnenorientierung, die die Stärken und Schwächen der/ des Einzelnen besser herausarbeitet. Aber auch in der Bewerbungsphase sollte die Schule mehr Unterstützung anbieten (können). (s. Abb. 5-9)

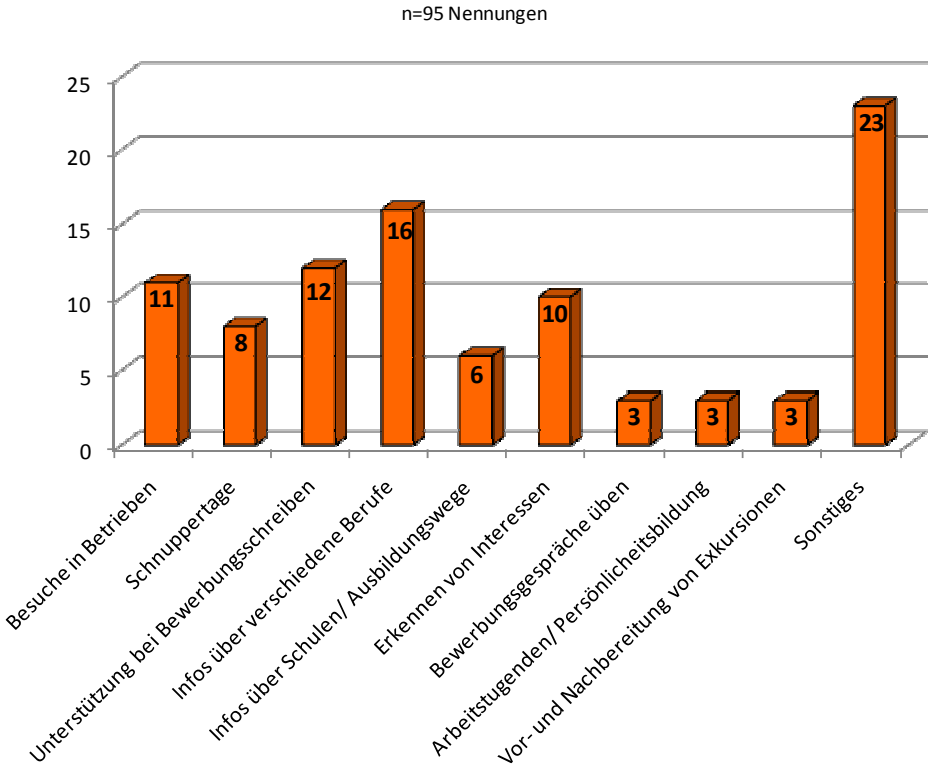
Abbildung 5-9: Elemente für den „perfekten“ Berufsorientierungsunterricht



In einem zweiten Schritt wurden die LehrerInnen in drei offenen Fragestellungen gebeten, erstens die Schwerpunkte des Berufsorientierungsunterrichts an der Schule offen zu legen, zweitens zu benennen, was diesbezüglich gut funktioniert, und drittens, wo die größten Hürden/ Schwierigkeiten liegen. Und auch hier muss erneut darauf hingewiesen werden, dass, aufgrund der geringen Anzahl von faktischen BO-LehrerInnen, es sich hier eher um allgemeine Einschätzungen handelt.

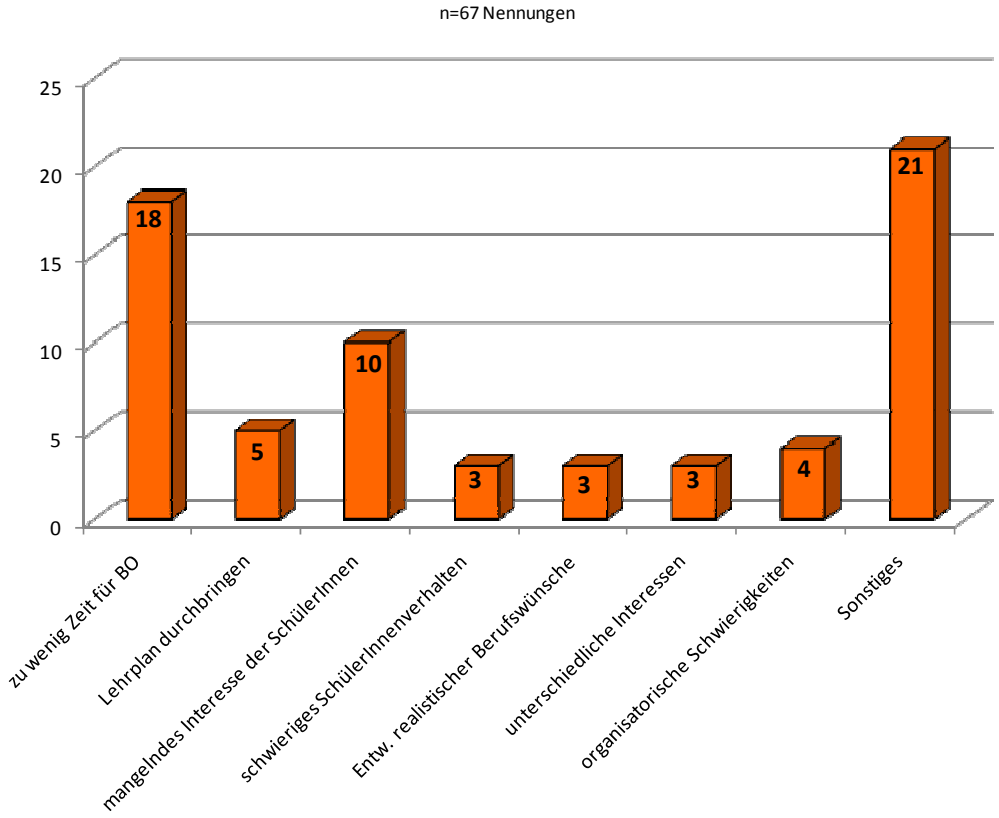
Im Zusammenhang mit den Schwerpunkten im Berufsorientierungsunterricht wurden insgesamt 95 Aussagen getätigt, die im Wesentlichen auch jene Aspekte beschreiben, die laut eigenen Angaben gut funktionieren. Im Verhältnis zu den Aussagen zum „perfekten“ Berufsorientierungsunterricht wird deutlich, dass die Ebene der Vernetzung mit Praxis und Wirtschaft mit 20% der Nennungen eher wenig Raum einnimmt, kreisen doch die restlichen Aussagen eher um den Informationsaspekt oder jenen der Persönlichkeitsbildung. (s. Abb. 5-10)

Abbildung 5-10: Schwerpunkte im Berufsorientierungsunterricht



Geht es um die Hürden bezüglich eines guten Berufsorientierungsunterrichts, deuten 45% der insgesamt 65 Nennungen in Richtung einer zeitlichen Problematik: Ob das nun zu wenig Zeit für Berufsorientierung, die Notwendigkeit, den Lehrplan durchzubringen, oder die Tatsache, dass die Entwicklung von realistischen Berufswünschen auch eine Zeitfrage ist. Genauso häufig werden organisatorische Schwierigkeiten gerade in Bezug auf Exkursionen und dergleichen angegeben. Darüber hinaus werden aber auch Hürden auf der SchülerInnen-Ebene selbst identifiziert, zum Beispiel mangelndes Interesse der SchülerInnen oder schwieriges SchülerInnenverhalten, aber auch die Heterogenität der SchülerInnen-Interessen. (s. Abb. 5-11)

Abbildung 5-11: Hürden hinsichtlich Berufsorientierung in der Schule



5.3 Bewertung von Aussagen aus der Fachliteratur

Wie bereits erwähnt wurden den LehrerInnen insgesamt 22 Aussagen zum Thema Berufsorientierung aus der Fachliteratur vorgelegt, welche sie auf einer vierstufigen Skala (trifft sehr zu bis trifft gar nicht zu) bewerten konnten. Im Folgenden sind die Aussagen nach Mittelwert gereiht: Je kleiner der Wert, umso größer ist die Zustimmung zur jeweiligen Aussage. Umgekehrt je höher der Wert, umso geringer ist die Zustimmung zur jeweiligen Aussage.

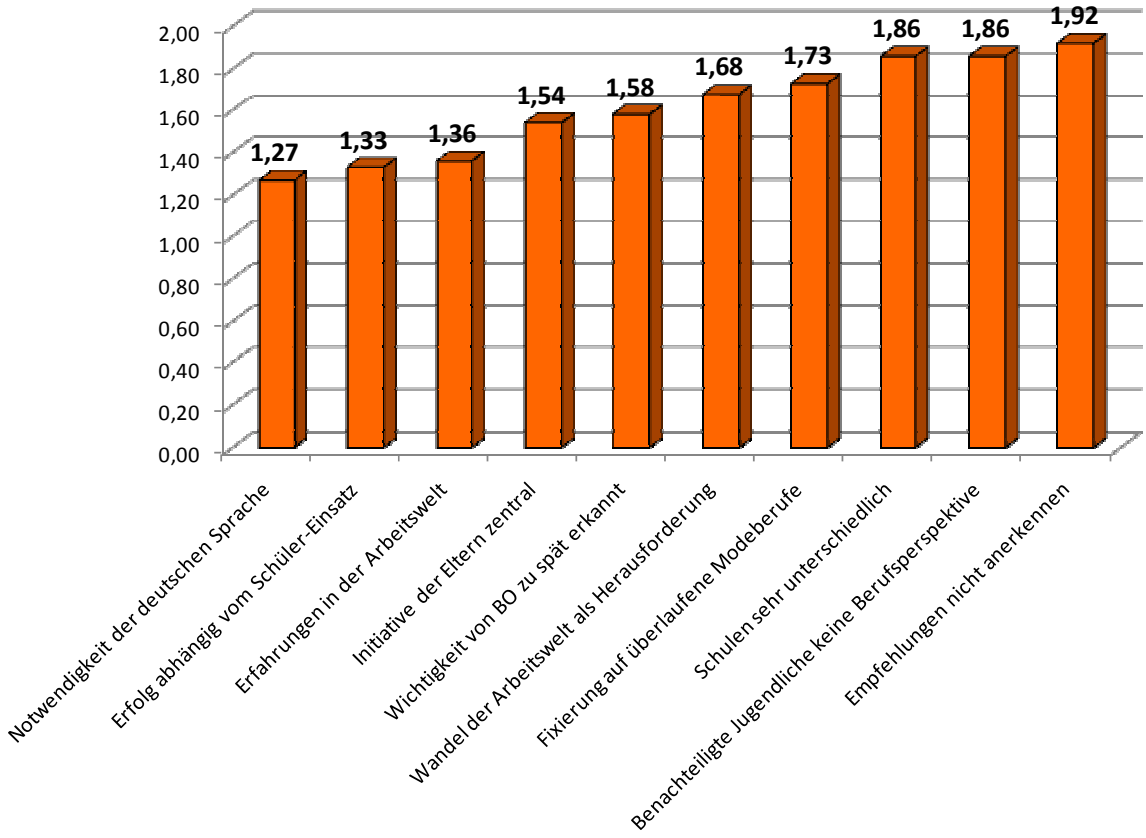
Die größte Zustimmung finden folgende drei Aussagen (s. Abb. 5-12):

- “Den Jugendlichen muss die Notwendigkeit der deutschen Sprache für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration näher gebracht werden und diese entsprechend motiviert werden, sprachliche Probleme aktiv zu bekämpfen.”

- „Erfolg hängt nicht nur von der Begabung, sondern auch vom Einsatz der SchülerInnen ab. Für BO gilt das ganz besonders.“

- „Erfolgreiche BO findet nur statt, wenn die SchülerInnen raus in die Arbeitswelt gehen (z.B.: mittels Schnupperlehre, Praktika).“

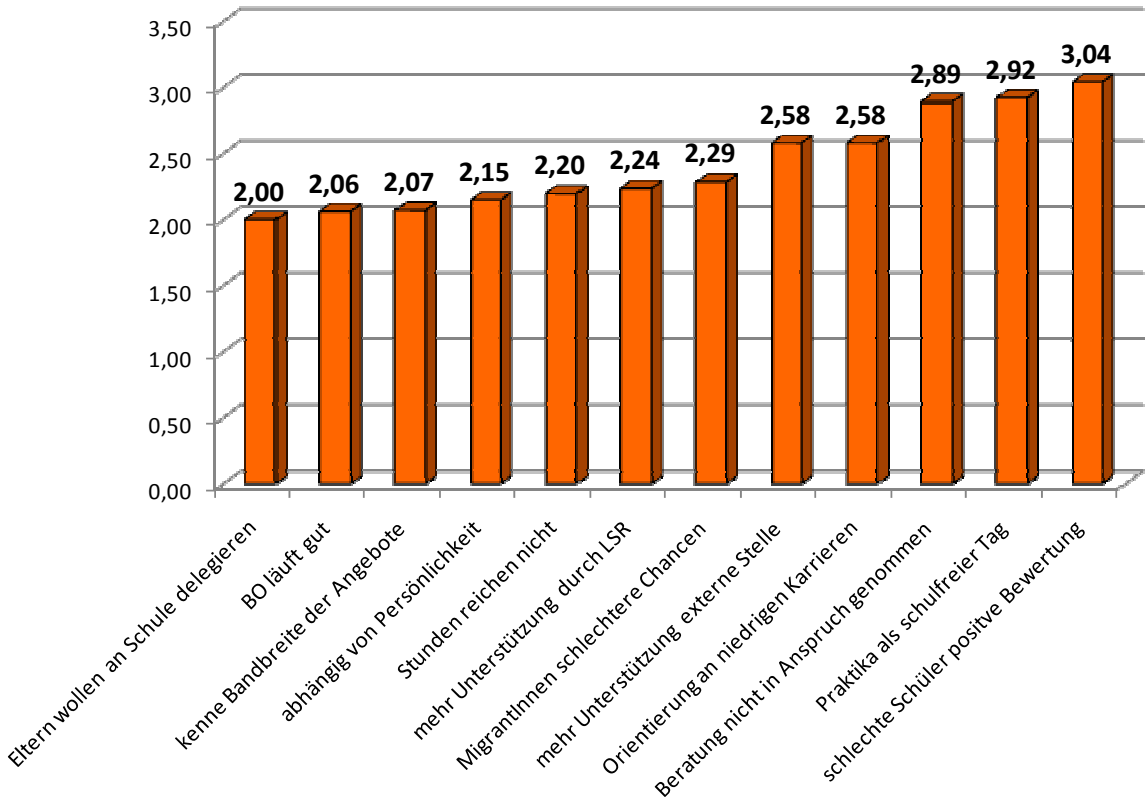
Abbildung 5-12: Aussagen aus der Forschungsliteratur gereiht nach Mittelwerten (1)



Umgekehrt sind es folgende drei Aussagen, die seitens der Befragten am wenigsten Zustimmung ernten (s. Abb. 5-13):

- “Schlechte SchülerInnen erhalten – um ihre Chancen zu erhöhen – tendenziell positivere Bewertungen.“
- „Praktika, Schnuppertage usw. werden oft nicht zur realistischen Berufsorientierung genützt, sondern mehr als schulfreier Tag bewertet.“
- „Beratungsangebote (auch in der Schule) werden von den SchülerInnen nicht in Anspruch genommen, egal wie zielgruppen-spezifisch sie auch sind.“

Abbildung 5-13: Aussagen aus der Forschungsliteratur gereiht nach Mittelwerten (2)



5.4 Resümee – LehrerInnen-Befragung

Aufgrund der abgefragten Themen, gepaart mit der Tatsache, dass 66% der befragten LehrerInnen weder BerufsorientierungslehrerIn noch Bildungs- und BerufsberaterIn an der Schule sind, sind die Ergebnisse vielfach nur sehr allgemein und rudimentär verwertbar. Trotzdem lassen sich folgende Hauptergebnisse ableiten: An der kurzen schriftlichen Befragung beteiligten sich insgesamt 73 LehrerInnen, wobei die Mehrheit reine HauptschullehrerInnen (67%) und Frauen (60%) sind. Insgesamt geben 11 LehrerInnen an, dass sie als BerufsorientierungslehrerIn tätig sind. Weitere 13 LehrerInnen sind sowohl BerufsorientierungslehrerIn als auch Bildungs- und BerufsberaterIn.

LehrerInnen aus Polytechnischen Schulen geben zu 75% an, dass Berufsorientierung einen sehr hohen Stellenwert einnimmt, während es in der Hauptschule 32% sind. Geht es um die Nutzung von externen BO-Angeboten wird sichtbar, dass der Schwerpunkt auf Schnupperlehren oder Praktika in Betrieben liegt, genauso wie auf externen Betriebsbesuchen oder dem Besuch des Berufsinformationszentrums des AMS. Ebenfalls relativ beliebt ist der Besuch von Messen, wie der Berufsinformationsmesse in Wels und allgemein das Aufsuchen von Informationsveranstaltungen.

Im Fragebogen befinden sich mehrere offen zu beantwortende Fragen: Unter anderem, wie der „perfekte“ Berufsorientierungsunterricht aus der Sicht der Befragten aussehen würde. Dabei kristallisierten sich zwei zentrale Ebenen heraus. Einerseits die Ebene Vernetzung mit Praxis und Wirtschaft, wovon 58% der Nennungen betroffen sind und andererseits die Ebene Schule und Unterricht, die in 31% der Nennungen angesprochen wird. In einem zweiten Schritt wurden die LehrerInnen gebeten, die Schwerpunkte des Berufsorientierungsunterrichts an der Schule offenzulegen und wo die diesbezüglich größten Hürden/ Schwierigkeiten liegen. Im Verhältnis zu den Aussagen zum „perfekten“ Berufsorientierungsunterricht wird deutlich, dass die Ebene der Vernetzung mit Praxis und Wirtschaft mit 20% der Nennungen eher wenig Raum einnimmt, kreisen doch die restlichen Aussagen eher um den Informationsaspekt oder jenen der Persönlichkeitsbildung. Geht es um die Hürden bezüglich eines guten Berufsorientierungsunterrichts deuten 45% der insgesamt 65 Nennungen in Richtung einer zeitlichen Problematik, genauso wie organisatorische Schwierigkeiten gerade in Bezug auf Exkursionen und dergleichen angegeben werden. Darüber hinaus werde aber auch Hürden auf der SchülerInnen-Ebene selbst identifiziert.

6 Ergebnispräsentation

Am 29. Oktober 2010 fand, wie im Arbeitspaket fünf vorgesehen, ein erster Ergebnistransfer statt. Ziel dieser Transferkonferenz (s. Abb. 6-1) war es einerseits, die Ergebnisse der SchülerInnen-Befragung einem interessierten Fachpublikum rückzuspiegeln. Andererseits wurden die Ergebnisse im Rahmen einer Podiumsdiskussion von den im Feld tätigen AkteurInnen und ExpertInnen kommentiert, genauso wie Handlungsfelder/ -ansätze diskutiert werden sollten.

Abbildung 6-1: Erste Seite des Einladungsfolders zur Fachtagung

Durch das Programm der Veranstaltung, welches im Folgenden aufgeschlüsselt ist, führte die ORF-Moderatorin Claudia Woitsch.

Tagungsprogramm:

- 13:00 – 13:20 Anmeldung und Begrüßungssnack
- 13:20 – 13:30 Eröffnung und Begrüßung durch das Land OÖ (Landtagsabgeordnete Mag.[a] Gertraud Jahn)
- 13:30 – 14:15 Präsentation der Studienergebnisse Berufsorientierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Mag.[a] Marlene Lentner, Studienautorin)

- 14:15 – 15:45 Podiumsdiskussion
    - Univ.-Prof. Dr. Johann Bacher (Bildungsforscher/ JKU Linz)
    - Mag. Dieter Daume (IBE)
    - Gülcan Gigl (Volkshilfe OÖ)
    - Mag.[a] Gertraud Jahn (Landtagsabgeordnete)
    - Mag.[a] Monika Pirklbauer (Berufsorientierungslehrerin in der Polytechnischen Schule)
- 15:45 – 16:00 Ausblick

Insgesamt meldeten sich 92 Personen zur Tagung an, wobei sich die faktische TeilnehmerInnenzahl auf 70 Personen belief. Insgesamt wurde jedoch deutlich – auch aufgrund diverser Anfragen abseits der Veranstaltung – dass ein sehr großes Interesse hinsichtlich dieser Thematik von Seiten verschiedenster AkteurInnen besteht, weshalb die Präsentationsfolien nach der Veranstaltung online auf die Homepage des IBE gestellt wurden. Gleichzeitig wurde auch während der Tagung angeregt diskutiert und verschiedenste Aspekte beleuchtet. Im Weiteren sollen die zentralen Diskussionspunkte, sowohl aus Beiträgen der Podiumsgäste wie des Publikums, zusammengefasst und erläutert werden.

Zu Beginn der Diskussion wurde darauf hingewiesen, dass es sich bei der Gruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund um eine relativ große Gruppe handelt und die (ober)-österreichische Gesellschaft sich nicht leisten kann, diese Gruppe in einem hohen Ausmaß zu vernachlässigen bzw. sich selbst zu überlassen. Da gesellschaftliche Integration vordergründig über eine gute Ausbildung und in der Folge über eine qualifizierte Erwerbstätigkeit erfolgt, wurde noch einmal die Zentralität und Bedeutung des Themas „erfolgreiche berufliche Orientierung“ hervorgestrichen. Im Laufe der Diskussion wurden problematische Aspekte sowohl auf einer strukturellen/ gesellschaftlichen- (Meta-Ebene), institutionellen/ schulischen- (Meso-Ebene) als auch individuellen/ familiären Ebene (Mikro-Ebene) aufgeworfen und mögliche Handlungsansätze besprochen.

Optimierungsbedarfe/ -potenziale im System der beruflichen Orientierung

Es herrscht Konsens darüber, dass das gesamte System der Berufsorientierung im Sinne eines prozessorientierten Ansatzes überarbeitet werden muss. Ein solches ganzheitliches Konzept, welches Berufsorientierung als länger andauernden Prozess begreift, beginnt schon beim Wecken und Erkennen von Leidenschaften, Interessen und Talenten. Dies impliziert auch, dass Berufsorientierung (viel) früher beginnen und vor allem stärker auf einer individuellen Ebene erfolgen muss. Überdies wäre es notwendig, die Eltern in einem höheren Maße in diesen Prozess mit einzubinden.

Ferner sprach sich Frau Mag.[a] Pirklbauer gegen die integrative Form des Berufsorientierungsunterrichts und für die Abwicklung über ein eigenes Fach aus.

Neue Ansätze in der Elternarbeit – Einbindung der Eltern

Der Aspekt der Elternarbeit wurde im Zuge der Diskussion als wesentlicher, aber auch schwieriger Punkt herausgearbeitet, wobei Einigkeit herrschte, dass in diesem Bereich Maßnahmen gesetzt werden müssen. Dabei kristallisierten sich im Wesentlichen zwei Stränge

heraus. Es wurde festgehalten, dass gerade Eltern aus bildungsbenachteiligten, sozial niedrigeren Schichten und migrantische Eltern, trotz Bemühungen vielfach nicht die notwendigen Kompetenzen und/ oder auch Ressourcen haben, um ihren Kindern bei schulischen Angelegenheiten effektiv helfen zu können. Dementsprechend müsste dieser Part der Förderung und Unterstützung stärker von der Schule übernommen werden, wobei klar gestellt wurde, dass so eine Übernahme durch die Schule nur mit einer Ganztagesstruktur realisierbar wäre.

Parallel dazu ging die Diskussion immer wieder in Richtung „Elterncoaching“. Es wurde diskutiert, inwieweit Eltern – gerade im migrantischen Bereich ist (funktionaler) Analphabetismus ein Thema – befähigt werden können, ihren Kindern sowohl beim Lernen, als auch bei Bildungsentscheidungen unterstützend zur Seite zu stehen (Aspekte Grundbildung und Systeminformation).

Insgesamt wurde, gerade im Kontext Berufsorientierung, deutlich, dass es gelingen muss, die Eltern „mit ins Boot zu bekommen“, was auch eine kulturelle Sensibilität, vor allem seitens der Schulen, inkludiert. Die Schulen sind hier aufgefordert, neue Ansätze in Bezug auf Elternarbeit zu erproben, wobei gerade die Sprache einen zentralen Ansatzpunkt (z.B.: Übersetzungen von Einladungen zum Elternabend) darstellen dürfte. Wesentlich hierfür ist die Förderung von interkultureller Kompetenz.

THEMA LEHRERINNEN-AUSBILDUNG

Der Aspekt der LehrerInnen-Ausbildung ist mit den letzten beiden Aspekten in Verbindung zu sehen. Es erscheint erforderlich, dass Berufsorientierung ein verpflichtender Bestandteil der LehrerInnen-Ausbildung wird und keine freiwillige Zusatzausbildung bleibt. Dies hätte auch zur Folge, dass Berufsorientierung mehr Wertschätzung erfährt, anstatt ein „lästiges Anhängsel“ zu sein. Frau Mag.[a] Pirklbauer ermutigte LehrerInnen dazu, Berufsorientierung als Chance zu bewerten, „hinauszugehen“ und neue Erfahrungen außerhalb des schulischen Kontexts sammeln zu können.

Darüber hinaus müsste, insbesondere in der Ausbildung der HauptschullehrerInnen und LehrerInnen der Polytechnischen Schule, die Stärkung von interkulturellen Kompetenzen gefördert werden.

SPEZIELLE FÖRDERUNG VON „RISIKOGRUPPEN“

Auch diese Studie hat erneut gezeigt, dass schulische Leistungen und Bildungskarrieren (vielfach) von der sozialen Herkunft abhängig sind. Deshalb wurde von Beginn an für eine zusätzliche Förderung von Risikogruppen argumentiert. Diese Risikogruppen – Jugendliche mit Migrationshintergrund, im Speziellen QuereinsteigerInnen ins Bildungssystem, Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern und jene mit sehr schlechten schulischen Leistungen (z.B.: überall 3. Leistungsgruppe) braucht zusätzliche Lernförderung und –unterstützung. Dabei wurde betont, dass solche Angebote schon früher im Pflichtschulbereich ansetzen müssen.

STRUKTURELLE MAßNAHMEN IM BILDUNGSSYSTEM – REFORM DES BILDUNGSSYSTEMS

Auf Basis der Studienergebnisse wurde in der Diskussion eine Veränderung des österreichischen Bildungssystems in Richtung Erhöhung der Chancengleichheit und somit weg von einem Selektions- hin zu einem Fördersystem, mehrfach angesprochen (Stichwort: Kompetenzorientierung). Das österreichische als auch deutsche Schulsystem wirken, wie quasi alle bildungssoziologischen Studien belegen, in einem hohen Maße sozial selektiv. In diesem Kontext wurde einerseits besprochen, dass die erste Bildungswegentscheidung mit 10 Jahren (AHS vs. Hauptschule) zu früh ansetzt und zeitlich nach hinten verlagert werden sollte. Andererseits wurde, angesichts des bestehenden Systems, hervorgestrichen, dass in Hauptschulen ein zweiter Selektionsmechanismus in Form der Leistungsgruppeneinteilung zum Tragen kommt. Auf Basis verschiedenster Argumente (3. Leistungsgruppe als demotivierender Faktor, Illusion der Aufstiegschancen innerhalb der Leistungsgruppen, etc.) sprach man sich für die Abschaffung des Leistungsgruppensystems aus.

Als zentralste strukturelle Maßnahme erschien jedoch, Schule, nicht wie bisher üblich, über eine Halbtagesstruktur, sondern in Form einer Ganztagesstruktur zu organisieren. Der Ansatz der Ganztagesschule bringt laut DiskutantInnen vor allem den wesentlichen Vorteil, zusätzliche Zeitressourcen zur Verfügung zu haben; ein Aspekt, der an vielen anderen Stellen immer wieder als „Knackpunkt“ auftaucht. Eine ganztägige Schulform würde folgende Vorteile bieten:

- (Lernschwächere) SchülerInnen können individueller, gezielter und vor allem kontinuierlich unterstützt und gefördert werden.
- Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen, Vereinen und Projekten können leichter realisiert werden (Stichwort: Öffnung der Schulen).
- Fächer könnten anders gewichtet werden (z.B.: Handwerken).

Parallel dazu wurde vorgeschlagen, den Schulen (im Pflichtschulbereich) mehr Autonomie zuzugestehen; verbunden mit einem anderen Modell der Mittelverteilung. Anstatt der Pro-Kopfverteilung von Mitteln (nach SchülerInnenzahl) sollten die Mittel nach Bedarfen/ Problemlagen/ SchülerInnen-Zusammensetzung der Schulen (Stichwort: Brennpunktschulen), wie das zum Beispiel in der Schweiz und in Nordrhein-Westfalen der Fall ist, vergeben werden.

Gleichzeitig wurden auch Reformen im Bereich der Berufsausbildung in der Sekundarstufe II diskutiert. Grundsätzlich wurde in Frage gestellt, ob Jugendliche zwischen 14 und 15 Jahren überhaupt in der Lage sind, eine adäquate, nachhaltige Berufsentscheidung treffen zu können. Herr Prof. Dr. Bacher sprach sich in weiterer Folge für eine Schulpflicht bis 16 Jahre aus und ein somit erneutes „Hinausschieben“ einer (beruflichen) Bildungslaufbahnentscheidung. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass aufgrund der geringen Nachhaltigkeit der dualen Berufsausbildung – nicht ganz die Hälfte aller oberösterreichischen LehrabsolventInnen ist schon nach drei Jahren nicht mehr im erlernten Beruf tätig (Niederberger 2005) – diese generell überdacht werden sollte. Aber auch die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS) wurden thematisiert. In diesem Schultyp finden sich immer mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund und/ oder Lern-/ Leistungsdefiziten. Das warf die Frage auf, inwieweit man die berufsbildenden mittleren Schulen stärken und neue Konzepte imple-

mentieren könnte. Ein weiterer Vorschlag sprach sich für einen verpflichtenden, dreijährigen Kindergarten aus.

Vernetzung zwischen den einzelnen AkteurInnen im System der beruflichen Orientierung

Die Problematik bzw. das Thema Vernetzung wurde seitens eines Kommentars aus dem Publikum von Herrn Gann (AMS OÖ) eingeworfen. Er verwies darauf, dass angesichts der vielen verschiedenen AkteurInnen und Initiativen im Feld der Berufsorientierung, diese auch mit den bestehenden Strukturen gut funktionieren könnte, wenn sich nur alle effektiv vernetzen würden und Kooperationen eingingen. Im Optimalfall würde diese Vernetzungsarbeit von der obersten Instanz (Land OÖ) zentral gesteuert bzw. koordiniert werden.

Verantwortungsübernahme durch die Wirtschaft, Unternehmen

Auch bei den AkteurInnen im Wirtschaftssystem, den UnternehmerInnen und potenziellen LehrlingsausbildnerInnen wurde ein Handlungsbedarf verortet. Angesichts des in naher Zukunft drohenden FacharbeiterInnenmangels ist ein Umdenken seitens der UnternehmerInnen gefordert. Dreh- und Angelpunkt der Diskussion waren die Aufnahmeanforderungen der lehrausbildenden Betriebe. Man dürfe und könne es sich nicht leisten, sich - überspitzt formuliert - um die LeistungsträgerInnen (nach Noten und Leistungsgruppen) zu streiten und schwächere SchülerInnen mit anderen Stärken außen vor zu lassen. Insgesamt wurde in dieser Diskussion erneut deutlich, dass das duale Berufsausbildungssystem hinsichtlich seiner früher vielfach zitierten inklusiven Wirkung erneut einer Prüfung unterzogen werden muss.

Darüber hinaus herrschte jedoch Einigkeit darüber, dass auch die Wirtschaft im Zusammenhang mit der schlecht funktionierenden Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die duale Berufsausbildung und allgemein in den Arbeitsmarkt eine gesellschaftliche und soziale Verantwortung übernehmen muss.

Interkulturelle Öffnung auf allen Ebenen – Interkulturelle Kompetenz fördern

Auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene wurde darüber hinaus mehrfach eine kulturelle Öffnung auf allen Ebenen angesprochen, etwa im Bereich der LehrerInnen-Ausbildung, genauso wie MigrantInnen und Menschen mit Migrationshintergrund verstärkt in höheren beruflichen Positionen (auch im Beratungsbereich) arbeiten sollten, um als Role Models zu agieren, aber auch die Bereitschaft zum grundsätzlichen Kennenlernen und Wertschätzen von anderen Kulturen wurde angeführt.

7 Zusammenschau

7.1 Resümee

Insgesamt wird deutlich, dass die Studie einen wesentlichen (neuen) Beitrag zur Forschung im Bereich der Berufsorientierung/ Berufswahlentscheidung im Kontext Jugendliche mit Migrationshintergrund liefert. Gerade aus der Perspektive heraus, dass differenziertere Analysen und Aussagen zu verschiedenen Themenkomplexen getätigt werden können z.B.: hinsichtlich des Aspekts der Informiertheit oder Analysen nach Migrationshintergrund und Herkunftsländern.

7.1.1 Jugendliche mit Migrationshintergrund

HOHER STELLENWERT VON (AUS-)BILDUNG

Die Studienergebnisse legen deutlich den hohen Stellenwert von Bildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund offen. Aus ihrer Sicht ist in Österreich (Aus-)Bildung der Schlüssel für beruflichen Erfolg und somit für sozialen Aufstieg. Bildung wird dabei stark als Mittel zum Zweck – Erreichung eines „höheren Levels“ an sozialer Integration bzw. Partizipation – interpretiert. Dies lässt sich auch daraus ableiten, dass für Jugendliche mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu jenen ohne Migrationshintergrund in beruflicher Hinsicht der Faktor persönliches Interesse/ Motivation und Selbstverwirklichung sowie die Realisierung eines „gelassenen“ Lebensstils als weniger zentral erscheint. Insofern ist ein gewisser „Stufenaufbau“ hinsichtlich sozialer Integration sichtbar: Befindet man sich eher am Rande der Gesellschaft, in gesellschaftlich stigmatisierten, ökonomisch eher ausgeschlossenen gesellschaftlichen Teilsegmenten, wird vordergründig der Wunsch sichtbar, sich von diesem „Rand“ zu entfernen, aufzusteigen und den Partizipationsdefiziten entgegen zu wirken. Dies resultiert in relativ pragmatischen Sichtweisen, die eben nicht fordert, dass dieser Prozess mit Selbstverwirklichung und Spaß einhergeht. Das wird auch dadurch deutlich, dass Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Schichten von diesem Aufstiegswunsch gleichermaßen betroffen sind wie Jugendliche mit Migrationshintergrund. An dieser Stelle kann auch gefragt werden, ob genau diese pragmatische Strategie „Job muss nicht unbedingt Spaß machen, Hauptsache er ist gesellschaftlich angesehen und bringt mich weiter“ gerade im Fall der Lehrstellensuche, aber auch im BO-Prozess selbst, im österreichischen Kontext zum Hindernis werden kann.

Integration meint die Eingliederung in ein größeres Ganzes (Drosdowski et al. 1990, 354) bzw. beschreibt im soziologischen Sinn die Verankerungen der Ziele und Werte eines sozialen Systems im handlungsbestimmenden Einstellungs- und Motivationsgefüge der Systemmitglieder (Reimann und Epskamp 1995, 303). Solche Integrationsprozesse werden in Bezug auf Jugendliche mit Migrationshintergrund auf Basis verschiedener Indikatoren deutlich sichtbar. Ein solcher Indikator ist die Sprache, die zu Hause hauptsächlich verwendet wird und somit die Umgangs-/ Alltagssprache darstellt. So geben 57% der MigrantInnen erster Generation an, sowohl die Muttersprache als auch Deutsch zu Hause

gleich häufig zu sprechen bzw. nur Deutsch, während dieser Prozentsatz bei MigrantInnen der zweiten Generation bei 72% liegt und somit um 15%-Punkte steigt. Ebenso kann die Staatsbürgerschaft als aussagekräftiger Integrationsindikator herangezogen werden. Während bereits 67% der hier geborenen Jugendlichen mit ausländischen Wurzeln die österreichische Staatsbürgerschaft besitzen, sind es bei jenen der ersten Generation 33%. Das ist im Laufe einer Generation eine Erhöhung des Anteils um 31%-Punkte. Aber auch bei vielen anderen abgefragten Aspekten zeigt sich eine Angleichung der zweiten Generation an Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

- **Kindergartenbesuch:** MigrantInnen der zweiten Generation haben den österreichischen Kindergarten zu nahezu gleichen Anteilen besucht (95% zu 97%). Umgekehrt haben nur 23% der ersten Generation diesen durchlaufen.
- **Schulische Leistungen:** Jugendliche der zweiten Generation weisen signifikant bessere schulische Leistungen auf als Jugendliche mit eigener Migrationsgeschichte, so wie sie auch seltener eine Klasse wiederholen müssen. Dennoch bleiben ihre Leistungen hinter jenen ohne Migrationshintergrund signifikant zurück.
- **Pläne nach der Schule:** MigrantInnen der ersten Generation fallen, im Verhältnis zur zweiten Generation, häufiger in jene Gruppe, die noch nicht weiß, wohin es nach der Pflichtschule gehen soll. Diese Annäherung ist allerdings wie bei den schulischen Leistungen zu denken, wo MigrantInnen der zweiten Generation zwischen Jugendlichen der ersten Generation und ohne Migrationshintergrund angesiedelt sind. Gleichzeitig ähneln die Pläne der autochthonen Jugendlichen stärker jenen der FreundInnen (Clique) als dies bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Fall ist. Allerdings findet hier erneut eine Annäherung der zweiten Generation an Jugendliche ohne Migrationshintergrund statt und erstere finden sich abermals zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und der ersten Generation wieder.

Interessant erscheint die einzige Ausnahme: So ist MigrantInnen der zweiten Generation der Integrationseffekt von Arbeit wichtiger als Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und jenen der ersten Generation, die hier ähnliche Werte haben. Neben einem starken Integrationswillen werden somit auch deutliche Hinweise auf einen sich vollziehenden Integrationsprozess sichtbar.

Darüber hinaus wird, entgegen vorangegangener Annahme und dem alltäglichen Diskurs, klar, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, und hier im Speziellen jene mit türkischen Wurzeln, genauso wie ihre Eltern, erkannt haben, welchen Stellenwert eine adäquate Ausbildung hat, um in Österreich „voranzukommen“. Folglich weisen sie einen stark ausgeprägten Bildungswillen auf und streben in Richtung einer höheren Ausbildung. Im krassen Gegensatz dazu stehen allerdings die schulischen Leistungen gemessen in Form der Noten, die in vielen Fällen dem angestrebten Weg entgegenstehen. Und so wird das Ideal der „guten Ausbildung“ als einziges Mittel zum sozialen Aufstieg für einen großen Teil eine „utopische Traumvorstellung“ bleiben. Dies führt zur Frage, inwieweit hier Jugendliche mit Migrationshintergrund „nur“ die dominanten gesellschaftlichen Diskurse wiedergeben ohne die dahinterliegenden Konsequenzen und Anforderungen erschöpfend zu erfassen.

INFORMATION UND BERATUNG

Darüber hinaus zeigen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund signifikant besser informiert über Beratungs- und Informationsangebote im Kontext BO, wie sie diese auch häufiger nutzen und in der Regel als hilfreicher bewerten. Besonders gut angenommen werden scheinbar die Berufsinformationszentren des AMS und das Jugend Service des Landes OÖ. Die Zielgruppe zeigt sich insofern sehr aufgeschlossen hinsichtlich „außerfamiliärer" Informationsquellen und Beratungseinrichtungen und, nicht wie vielfach konstatiert, als „beratungsresistent". Gleichzeitig kann die Annahme formuliert werden, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund bis zu einem gewissen Grad um ihre Informationsdefizite hinsichtlich Schulsystem/ Bildungswege etc. wissen. Dieser Umstand spiegelt sich auch darin wider, dass 36% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund angeben, über schulische und berufliche Dinge besser Bescheid zu wissen als ihre Eltern, während es bei jenen ohne Migrationshintergrund nur 8% sind. Aber auch eine Analyse nach Generationen macht dies deutlich, da sich MigrantInnen der ersten Generation hinsichtlich Beratungsangebote signifikant informierter zeigen als jene der zweiten Generation. Dies führt in weiterer Folge dazu, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eher gewillt sind, aktiv in den Prozess der Informationssuche einzusteigen und sich diesbezüglich von anderer Seite beraten zu lassen. Allerdings, und dies ist auch aus empirischer Sicht überaus problematisch, beginnen sie den Prozess der Informationssuche zu einem signifikant späteren Zeitpunkt als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Je später dieser Zeitpunkt jedoch ansetzt, umso mehr zeigen sich Jugendliche am/ gegen Ende der Pflichtschulzeit orientierungslos bzw. haben hinsichtlich der Umsetzbarkeit (sehr) unrealistische Pläne (sie wollen zum Beispiel eine HTL besuchen, obwohl sie in den Hauptfächern überall in der dritten Leistungsgruppe sind).

INTERNALISIERUNG DES INDIVIDUALISIERUNGSDISKURSES

Abschließend sollen noch zwei überraschende Befunde hinsichtlich des Vergleichs von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund erläutert werden. In der Literatur wird vielfach davon ausgegangen, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund (multipler) Diskriminierungserfahrungen weniger zutrauen und ein geringeres Selbstwertgefühl aufweisen. Diese Annahme kann durch diese Studienergebnisse nicht belegt werden. Jugendliche mit Migrationshintergrund nennen nicht nur ähnliche Traumberufe wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund, auch schätzen sie ihre schulische Gesamtleistung ähnlich ein. Insofern drängt sich eher die Annahme auf, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund durchaus an ihr eigenes Leistungspotenzial glauben und hier keine wesentlichen Unterschiede zu ihren autochthonen MitschülerInnen wahrnehmen. Insgesamt finden sich in der Analyse keinerlei Hinweise, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund als Teil einer stigmatisierten/ diskriminierten Gruppe verstehen. Stattdessen scheinen sie die Prämissen ausgehend vom Individualisierungsdiskurs weitgehend internalisiert zu haben und suchen in individuellen Voraussetzungen (z.B.: gute/ schlechte Schulnoten, Traumberuf ist überlaufen) die Ursachen für eine erfolgreiche/ nicht erfolgreiche berufliche Integration. Gleichzeitig, und das ist der zweite überraschende Befund, stimmen Jugendliche mit Migrationshintergrund der Aussage „Jeder der wirklich will, sich richtig anstrengt, bekommt auch einen Arbeitsplatz" signifikant weniger zu als autochthone Jugendliche. Obwohl sich erstere zwar nicht diskriminiert fühlen und Bildung als Schlüssel zum Erfolg interpretieren, glauben sie weniger an das Leistungsparadigma und den Grundsatz, dass sich Leistung auszahlt. Dies könnte

auch als Hinweis auf ein – aus Sicht der Jugendlichen mit Migrations-hintergrund – intransparentes Leistungsbeurteilungssystem im schulischen Kontext gedeutet werden und/ oder auf ein – aus Sicht des Herkunftsmilieus – intransparentes Arbeitsplatz-vergabe-/ Personalrekrutierungssystem.

7.1.2 Zielgruppe Burschen

Die Gruppe der heranwachsenden Männer scheint nicht nur auf Basis dieser Studien-ergebnisse in verschiedener Hinsicht gefährdet, genauso wie häufig gesundheitsgefähr-dendes Verhalten (Lentner und Niederberger 2009, 113ff) bei ihnen sichtbar wird. Gerade im schulischen Kontext und wenn es um die Bildungsbeteiligung geht, zeichnet sich in der Tendenz eine Bildungsbenachteiligung des männlichen gegenüber dem weiblichen Geschlecht ab. So finden sich Burschen verstärkt in Haupt- und Polytechnischen Schulen wieder, die im öffentlichen Diskurs, vor allem im urbanen Raum, mit einer ständigen Abwer-tung ihrer Reputation (Cloer 1998, S.73f) sowie ihrer Leistungsnachweise zu kämpfen haben und in der strukturellen Landschaft ein Sorgenkind bleiben (Ipfling, 1998, 33). Parallel dazu zeigt die Studie deutlich auf, dass sie als Schüler dieses Schultyps auch noch insgesamt schlechtere Noten haben, was sich auch auf die Leistungsgruppeneinteilung und die Chancen, eine weiterführende höhere Schule besuchen zu können, negativ auswirkt.

In diesem Kontext ist auch bedenklich, dass Lesen als Freizeitbeschäftigung für Burschen kaum eine Bedeutung hat (Lentner/ Niederberger 2009, 113ff) und wie die aktuelle PISA-Studie zeigt, sie auch signifikant weniger Leselust verspüren. Und dass, obwohl Lesen als eine der zentralsten Kulturtechniken anzusehen ist und die Lesekompetenz die Basis für den weiteren Wissenserwerb darstellt.

Obwohl gesamtgesellschaftlich und demokratiepolitisch bedenklich, wurde diese Entwicklung nur eher am Rand als besorgniserregend eingestuft, da Burschen traditionell über die duale Berufsausbildung vielfach einen formalen Sekundar-II-Abschluss erwerben und einen erfolg-reichen Berufseinstieg realisieren. Im Fall der Burschen mit Migrationshintergrund hingegen verliert die Lehre ihre integrativen Effekte und wirkt dagegen (eher) exkludierend. Vor allem Burschen mit türkischer Herkunft haben hier mit starken Ressentiments und Stereotypen zu kämpfen.[57] Galt früher die Konstellation „Katholisches Arbeitermädchen vom Lande“ als am risikobehaftesten hinsichtlich eines Scheiterns im Bildungssystem, ist es heute der ältere männliche Schüler der Polytechnischen Schule mit Migrationshintergrund (bzw. mit Wurzeln in der Türkei) aus dem urbanen Raum.

ERKENNTNIS AUS KLASSISCHEN JUGENDSTUDIEN

Gleichzeitig weisen klassische Jugendstudien (z.B.: Lentner/ Niederberger 2010) darauf hin, dass angesichts der Sicht- und Verhaltensweisen der heranwachsenden Männer in der österreichischen Gesellschaft noch sehr traditionelle Bilder von Männlichkeit vorherrschen:

[57] Weiterführende diesbezügliche Literatur dazu z.B.: Boss-Nünning, U., & Granato, M. (2008). Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierungen. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In K. J. Bade, M. Bommes, & J. Oltmer, Nachholende Integrationspolitik - Problemfelder und Forschungsfragen. (S. 57-90). Bad Iburg: Grote Druck.

Burschen treten provokanter in der Öffentlichkeit auf, konsumieren häufiger Alkohol (auch exzessiver), verharmlosen Alkohol im Straßenverkehr und zeigen eine erhöhte Gewaltbereitschaft, was auch manchmal in ernsthaften Konflikten mündet. Und obwohl Burschen signifikant mehr Sport betreiben, spielen sie verglichen mit den Mädchen auch häufiger Computer/ Playstation/ Nintendo und sehen öfter fern. Dabei wird gerade Computerspielen und dergleichen von Seiten psychologischer Ansätze immer wieder in Verbindung mit steigender Gewaltbereitschaft bzw. Verrohung in einem Problemkontext thematisiert. Insofern wird deutlich sichtbar, dass viele junge Burschen dem vorherrschenden Bild vom „starken, risikobereiten Mann“ versuchen gerecht zu werden und dadurch mitunter ihre Startvoraussetzungen hinsichtlich einer erfolgreichen Integration in die Erwachsenengesellschaft senken und/ oder ihre Gesundheit in einem stärkeren Ausmaß gefährden als junge Frauen. Aus einer gesellschaftspolitischen Sicht ist es außerdem bedenklich, dass die Buben (auch jene mit Migrationshintergrund) in der Gruppe, welche in Richtung Kommerz orientiert ist, überrepräsentiert sind. Diese Gruppe ordnet in der Tendenz ideelle Werte wirtschaftlichen bzw. Eigeninteressen unter und favorisiert eher eine „Ellenbogen-Mentalität“. (Lentner/ Niederberger, 2010, 113ff)

7.1.3 Soziales Umfeld

In der Befragung wurde die soziale Herkunft der Jugendlichen weitgehend durch Informationen über die Eltern konstruiert. Eines der wesentlichsten Merkmale stellt hier der Bildungsstand der Eltern (höchste abgeschlossene Ausbildung) dar, da dieser in der Mehrheit der Fälle in Zusammenhang mit dem ökonomischen und kulturellen Kapital/ Ressourcen einer Familie steht.

BILDUNGSSTAND DER ELTERN

In Zuge dieser Erhebung tun sich dabei zwei wesentliche Gräben auf. Wie schon bei der Studie „Bildungsferne Jugendliche“ (Lentner/ Niederberger 2009, 106) wurde offengelegt, dass das Bildungsniveau im Zusammenhang mit der regionalen Herkunft zu sehen ist. Während im urbanen Bereich sowohl die Chance höher ist, auf ein akademisches Elternhaus zurückgreifen zu können, als auch das Risiko, aus einem bildungsbenachteiligten Elternhaus zu kommen, weisen Eltern aus dem ländlichen Raum signifikant häufiger ein mittleres Bildungsniveau (Lehre-/ BMS-Abschluss) auf. Die zweite Trennungslinie verläuft analog dazu zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. So sind migrantische Elternhäuser häufiger als bildungsbenachteiligt zu bezeichnen. Besonders betroffen sind hier Jugendliche mit türkischen Wurzeln, deren Eltern zu 51% bildungsbenachteiligt sind. Andererseits verfügen migrantische Eltern öfter über einen akademischen Titel. Autochthone Jugendliche hingegen kommen häufiger aus Elternhäusern mit mittleren bis höheren Bildungskarrieren (Lehre-/ BMS-Abschluss, Matura). Insofern scheint für den Großteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Vorbildwirkung in Richtung (dualer) Berufsausbildung nicht vorhanden und auch die möglichen Vorteile im Verhältnis zu HilfsarbeiterInnen-Tätigkeiten (z.B.: Arbeitsschutz, Entgelte) muten mitunter weniger greifbar an. Angesichts des prognostizierten Facharbeitermangels wird hier sowohl bei der Eltern- als auch der Jugendgeneration scheinbar fahrlässig mit Potenzialen umgegangen. Gerade in Bezug auf

die ZuwandererInnen erster Generation sollte erneut die Diskussion rund um das Thema Nostrifizierung von im Ausland erworbenen Bildungsabschlüssen angestoßen werden.

Ein eher beunruhigendes Ergebnis bezüglich des Bildungsstandes der Eltern ist, dass jede(r) Fünfte den Bildungsstand der Eltern (bei beiden Elternteilen) nicht kennt, wovon nicht nur Jugendliche mit Migrationshintergrund betroffen sind. So können 15% der autochthonen SchülerInnen den Bildungsstand der Eltern nicht benennen (22% bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund). Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund lässt sich diese Unwissenheit zu großen Teilen darauf zurückführen, dass die jeweiligen nationalen Bildungssysteme nur schwer vergleichbar sind und somit eine „richtige Subsumierung" unter das österreichische Schulsystem kaum zu leisten ist. Jugendliche ohne Migrationshintergrund in dieser Gruppe können, trotz BO-Unterricht und dergleichen, den jeweiligen Beruf ihrer Eltern scheinbar keiner Ausbildung zuordnen bzw. werden offenbar nur wenige Gespräche über den beruflichen Werdegang der Eltern geführt. Ohne diese Unwissenheit überzubewerten, kann sie doch als ein schlechtes Vorzeichen für berufliche Orientierung interpretiert werden, da hier auf eine gewisse System-Unkenntnis verwiesen wird bzw. BO nicht anhand der eigenen Erfahrungen (Eltern) mit den Kindern bearbeitet wird.

Darüber hinaus erweist sich die Analyse der jeweiligen „partnerschaftlichen Beschäftigungsmodelle" hinsichtlich migrantischer und nicht-migrantischer Elternhäuser auch in Bezug auf eine Genderperspektive als fruchtbar. Die Erhebung fördert im Wesentlichen drei Modelle partnerschaftlicher Arbeitsteilung zu Tage: beide Elternteile Vollzeit berufstätig; ein Elternteil Vollzeit, der andere Elternteil (zumeist die Mutter) Teilzeit beschäftigt; ein Elternteil Vollzeit, der andere Elternteil (zumeist die Mutter) nicht berufstätig. Während bei autochthonen ÖsterreicherInnen die Kombination Vollzeit-Teilzeit sehr verbreitet (32%) ist und den größten Anteil innerhalb der möglichen Modelle ausmacht, ist dieser Anteil bei MigrantInnen mit nur 10% sehr gering. Hier arbeiten eher beide Elternteile Vollzeit (besonders häufig bei Eltern aus Südosteuropa) oder aber ein Elternteil - in der Regel die Mutter - bleibt zu Hause (besonders häufig bei türkischstämmigen Eltern). Allerdings ist auch in diesem Kontext eine Angleichung im Generationenverlauf sichtbar und die Kombination Vollzeit-Teilzeit gewinnt an Bedeutung.

PARALLELEN ZWISCHEN JUGENDLICHEN AUS BILDUNGSBENACHTEILIGTEN ELTERNHÄUSERN UND ELTERNHÄUSERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Ein Blick auf das Verhältnis zum sozialen Umfeld zeigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern diesbezüglich starke Parallelen aufweisen. Die Familie und das soziale Umfeld nehmen bei beiden Gruppen einen wichtigen Stellenwert ein. So wird sowohl die Meinung der Kernfamilie als auch anderer AkteurInnen im sozialen Umfeld als wichtiger empfunden, genauso wie mit allen abgefragten Personen im sozialen Umfeld häufiger über ihre berufliche Zukunft gesprochen wird. Gleichzeitig lösen sowohl Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern als auch mit Migrationshintergrund Probleme stärker eigenverantwortlich und können auf weniger Unterstützung durch das nahe Umfeld zurückgreifen. Allerdings findet auch bezüglich der Unterstützungsleistung durch die Familie eine Angleichung der MigrantInnen zweiter Generation an Jugendliche ohne Migrationshintergrund statt, wenngleich ein signifikanter Abstand zwischen diesen beiden Gruppen bestehen bleibt.

Hinzu kommt, dass das Elternhaus[58] bei beiden Gruppen vielfach als Informationsquelle hinsichtlich beruflicher Orientierung ausfällt. Dies zeigt sich durch den Umstand, dass sie einerseits signifikant häufiger angeben, dass sie sich hinsichtlich schulischer und beruflicher Dinge besser auskennen als ihre Eltern und andererseits diese wiederum seltener als Informationsquelle hinsichtlich BO benennen. Insofern wird deutlich sichtbar, dass bildungsbenachteiligte und migrantische Eltern vielfach kaum in der Lage sind, ihre Kinder bei schulischen Dingen als auch bei beruflicher Orientierung ausreichend zu unterstützen. Wobei die Gründe dafür komplex sind: Migrantische und bildungsbenachteiligte Elternhäuser weisen mehrheitlich gewisse Informationsdefizite hinsichtlich des österreichischen Bildungssystems (Ausbildungswege, Anforderungen etc.) auf. Bei migrantischen Eltern ist dies vordergründig darauf zurückzuführen, dass diese ihre eigene Schullaufbahn (zu großen Teilen) im Rahmen eines anderen Bildungssystems absolviert haben. Bei bildungsbenachteiligten Gruppen ohne Migrationshintergrund rührt diese Lücke daher, dass sie selbst – bis auf die Absolvierung der Pflichtschule – kaum bis wenig Erfahrung mit dem Bildungssystem und den dazugehörigen organisatorischen Abläufen und Anschlussmöglichkeiten gemacht haben. Gleichzeitig sind diese Erfahrungen bei dieser Zielgruppe, aber auch bei MigrantInnen, die hier Erfahrungen haben sammeln können, eher negativ konnotiert (schlechte Noten, Klassenwiederholungen etc.). Eine weitere Ursache sind gewisse Kompetenzdefizite hinsichtlich schulischer Lerninhalte. Gerade in der Gruppe der Bildungsbenachteiligten, in der auch MigrantInnen überproportional vertreten sind, sind (funktionaler) Analphabetismus sowie Vorstufen davon durchaus ein Thema. Bei migrantischen Eltern kommen vielfach noch allgemeine Sprachprobleme bzw. Probleme im Hinblick auf ein grammatikalisch korrektes Deutsch hinzu. Diese Eltern sind somit häufig nicht kompetent genug, ihre Kinder ausreichend bei schulischen Dingen (z.B.: Hausaufgaben) zu unterstützen, aber auch zu kontrollieren im Sinne einer Durchsicht oder Korrektive. Diese Defizite werden durch zwei wesentliche Faktoren negativ verstärkt. Erstens geht das österreichische Schulsystem mit seiner Halbtagesstruktur quasi konzeptionell davon aus, dass das private Lebensumfeld der SchülerInnen einen Teil der Bildungsarbeit (z.B.: Hausaufgaben, Festigung des Lernstoffs, Lernen für Tests/ Schularbeiten) übernimmt und organisiert. Zweitens sind es gerade bildungsbenachteiligte und migrantische Gruppen, die im Niedriglohnsegment überrepräsentiert und gleichzeitig im Verhältnis zu den Vergleichsgruppen kinderreicher sind. Dies führt dazu, dass sich der Zukauf von externen Unterstützungsleistungen (z.B.: Nachhilfe, institutionalisierte Nachmittagsbetreuung), wodurch auch die Kompetenzdefizite ausgeglichen werden könnten, wesentlich schwieriger gestaltet bzw. nicht möglich ist.

Trotz dieser fehlenden Unterstützungsleistung besteht bei beiden Milieus, vor allem bei migrantischen, ein großes Bewusstsein hinsichtlich des Stellenwerts von (Aus-)Bildung, weshalb sie sich für ihre Kinder signifikant häufiger den Verbleib im höheren Bildungswesen (AHS, BHS) wünschen. Bei migrantischen Eltern von Jugendlichen, die bereits in Österreich geboren wurden, ist dieser Wunsch noch stärker ausgeprägt.

7.1.4 Thema Berufsorientierung allgemein

Die Studienbefunde machen deutlich, dass vor allem der Zeitpunkt, wann der Prozess der beruflichen Orientierung erstmals angestoßen wird, einen zentralen Aspekt hinsichtlich

[58] Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch die Verwandten

erfolgreicher Berufsorientierung darstellt. Je früher mit diesem Prozess begonnen wird, umso eher erweisen sich die angestrebten Pläne als realistisch und umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, in die Gruppe der „Orientierungslosen“ zu fallen. Umgekehrt konnte kein signifikanter linearer Zusammenhang zwischen der Form des Berufsorientierungsunterrichts (integrativ vs. eigenes Fach) und den Indikatoren für eine erfolgreiche Berufsorientierung identifiziert werden. Allerdings wird schon sichtbar, dass von den 400 Jugendlichen, die angeben, keinen BO-Unterricht zu haben und somit Berufsorientierung im schulischen Kontext nicht wirklich wahrnehmen, in 61% der Fälle BO in integrativer Form unterrichtet wird. Wobei auch an dieser Stelle festzuhalten ist, dass dieser Wahrnehmungsindikator ebenfalls keinen linearen Einfluss auf die realistische Chanceneinschätzung und/ oder Orientierungslosigkeit ausübt. Insofern bleibt die Frage, wie bewusst BO von den SchülerInnen wahrgenommen werden muss, als offener Diskussionspunkt stehen. Im Stadt-Land-Vergleich zeigt sich in diesem Kontext, dass städtische Schulen Berufsorientierung häufiger als eigenes Fach etablieren, genauso wie berufliche Themen signifikant häufiger aufgegriffen werden als in Schulen, die im ländlichen Raum angesiedelt sind. Dies kann als eine Strategie interpretiert werden, um der Problematik von „brüchigen“ Übergängen bzw. der Drop-out-Problematik gezielt entgegen zu wirken. Diese verschärfen sich, wie auch diverse Studien zu bildungsfernen/ bildungsbenachteiligten Jugendlichen (z.B.: Steiner/ Wagner 2007, Lentner/ Niederberger 2010) aufzeigen, im urbanen Raum im Verhältnis zu ruralen Gegenden um ein Vielfaches. Hinzu kommt, dass gezeigt werden konnte, dass Jugendliche, die als bildungsfern[59] gelten, signifikant seltener ihre Wunschausbildung beginnen können. Dieses Nicht-Ergreifen der Wunschausbildung und somit in gewisser Hinsicht auch eine unzureichende berufliche Orientierung[60] erhöht das Risiko, frühzeitig aus dem Schulwesen auszuscheiden; ein Befund, der den Stellenwert von beruflicher Orientierung erneut hervorstreicht.

ASPEKT INFORMATION UND BERATUNG

Die wichtigste Informationsquelle für Jugendliche hinsichtlich schulischer und beruflicher Aspekte ist mit Abstand das Internet. Gleichzeitig muss relativierend hinzugefügt werden, dass einschlägige Internethomepages von gut einem Viertel der Befragten als weniger bzw. gar nicht hilfreich empfunden werden. Insofern kann die Annahme formuliert werden, dass sich das World Wide Web oft als „Informationsdschungel“ darstellt und der Umgang mit diesen vielfältigen Informationen zu Überforderung führen kann. Ein eher ernüchterndes Ergebnis im Kontext der Informationsquellen ist, dass fast 70% aller Befragten Zeitungen, trotz Inserate und dergleichen, nicht als Informationsquelle zur beruflichen Orientierung heranziehen.

Insgesamt wird deutlich, dass Jugendliche persönliche (individuelle) Beratungsangebote gerne annehmen und als hilfreich empfinden als auch einschlägige Informationsangebote im Internet. Diesbezüglich scheint vor allem das Arbeitsmarktservice (AMS) gut aufgestellt zu sein, da es nicht nur hohe Bekanntheits- und Nutzungswerte aufweist, sondern auch als dienlich bewertet wird. Spitzenreiter bezüglich der Bekanntheits- und Nutzungswerte ist die jährlich stattfindende Berufsinformationsmesse in Wels, die jedoch von Jugendlichen mit

[59] Definition von bildungsfern, bildungsbenachteiligten Jugendlichen/ Early School Leavers/ Drop-outs: Personen, im Alter zwischen 18 und 24 Jahren, die als höchste abgeschlossene Ausbildung maximal einen Pflichtschulabschluss aufweisen und sich aktuell in keiner Ausbildung befinden.

[60] Das Ziel von BO ist ein realistischer, erfüllbarer Plan hinsichtlich des weiteren Bildungsweges.

Migrationshintergrund weniger genutzt wird. Verdeutlicht man sich allerdings nochmals den Stellenwert des frühen Starts von Berufsorientierung, scheinen die Angebote des AMS konzeptionell für die Zielgruppe der PflichtschülerInnen zu spät anzusetzen bzw. ist es vordergründig nicht die Aufgabe des AMS, hier präventiv tätig zu sein. Ebenfalls relativ gut angenommen, im Speziellen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wird das Jugend Service des Landes OÖ, das, wie das AMS und die Schulpsychologie des LSR, in jeder Bezirkshauptstadt eine Zweigstelle institutionalisiert hat. Aber auch das Jugend Service, welches sich als Informations- und Beratungsstelle zu allen relevanten Jugendthemen versteht und scheinbar das Thema Jugend, Bildung und Beruf immer stärker aufnimmt, ist primär nicht für die Themen Berufsorientierung und Übergang Schule – Beruf/ Berufsausbildung verantwortlich. Daneben gibt es den Landesschulrat für OÖ, der als Schulorganisationsorgan zwar die Schulpsychologie mit ihrer Beratungsfunktion beinhaltet, aber an und für sich nicht für die SchülerInnen selbst zuständig ist. Davon abgesehen weist der Landesschulrat für OÖ (Schulpsychologie) einen der schlechtesten Bekanntheits-, Nutzungs- und Beurteilungswert auf.

RISIKOGRUPPE

Abschließend kann noch festgestellt werden, dass 13,5% der befragten SchülerInnen der 4. Klasse und der Polytechnischen SchülerInnen (n=268) in jedem Fall als akute RisikoschülerInnen hinsichtlich eines Scheiterns beim Übergang von der Pflichtschule in die Sekundar-II-Stufe angesehen werden müssen. Hier beinhaltet sind drei wesentliche Gruppen:

- Jene, die den Besuch einer weiterführenden höheren Schule planen, aber auf Basis der Noten keine/ kaum Chancen haben, aufgenommen zu werden bzw. stark gefährdet sind „herauszufallen“ (n=33)
- Jene, die eine Lehre/ BMS beginnen wollen und entweder sehr schwer bzw. nur mit Unterstützung eine Lehrstelle oder kaum einen Zugang zu einer BMS finden werden bzw. auch in diesem Schultyp höchst drop-out gefährdet sind (n=99)
- Jene, die im Juni noch nicht wissen, wohin es nach der Pflichtschule gehen soll (n=136; davon 49 Poly-SchülerInnen)

Dabei ergibt sich die Zusammensetzung dieser akuten Risikogruppe nicht zufällig: Stärker besetzt wird diese Gruppe von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wobei auch hier ein Generationengefälle sichtbar wird. MigrantInnen der ersten Generation haben das höchste Risiko, gefolgt von jenen der zweiten Generation. Auch fallen 23% aller Jugendlichen mit türkischen Wurzeln in diese Hochrisikogruppe. Außerdem gilt: Je niedriger das Bildungsniveau der Eltern (inkl. jener, wo der Bildungsstand unbekannt ist) und je älter die/ der Jugendliche, umso höher ist das Risiko, Probleme am Übergang von der Pflichtschule in den Sekundar-II-Bereich zu haben. Analog dazu gilt das für die Wohnortgröße: Je größer der Wohnort der Jugendlichen, umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, in diese Risikogruppe zu fallen. Nimmt man hier noch jene Jugendlichen hinzu, die ihren angegebenen Plan „nur“ mit zusätzlichen Anstrengungen realisieren können, wächst die potenzielle Risikogruppe auf 44% aller Befragten (n=884) an!

Insofern ist unbedingt Handlungs- und Optimierungsbedarf im Kontext Berufsorientierung gegeben.

7.2 Annahmen und Hypothesen

Im Kapitel 3.5 wurde auf Basis der Literatur- und Desktop-Recherche zehn Hypothesen und Annahmen formuliert, genauso wie förderliche bzw. hemmende Faktoren für den Berufsorientierungsprozess herausgearbeitet wurden. Diese sollen nun im Folgenden auf Basis der Studienergebnisse einer erneuten Überprüfung unterzogen werden.

Annahme 1:

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind, aufgrund von Informationsdefiziten hinsichtlich Bildungssystem und Arbeitsmarkt, im Aufnahmeland im BO-Prozess benachteiligt.

a. *Sie kennen weniger Informationsmöglichkeiten und potenzielle Beratungsstellen UND sie nutzen diese weniger.*
b. *Sie haben weniger Vertrauen in diese.*
c. *Sie erwarten sich mehr/ etwas anderes von den Informationsplattformen/ Beratungsstellen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.*

Hypothese Nummer eins konnte mit keiner ihrer Unterannahmen mit den Studienergebnissen belegt werden. Im Gegenteil: Jugendliche mit Migrationshintergrund kennen die meisten Informations- und Beratungsangebote besser, genauso wie sie diese häufiger nutzen als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus bewerten sie diese auch besser, was auf ein stärkeres Vertrauen in Informations- und Beratungseinrichtungen schließen lässt.

Problematisch hingegen erscheint der Zeitpunkt (nach Schulstufe), wann sich Jugendliche mit Migrationshintergrund das erste Mal selbst über berufliche und schulische Dinge informieren. Sie tun das signifikant später als Jugendliche ohne Migrationshintergrund (z.B.: erst in der Polytechnischen Schule). Dabei gilt, dass „Planlosigkeit“ hinsichtlich des Weges nach der Pflichtschule, genauso wie schlechte Chancen, den geplanten Weg auch umsetzen zu können, steigen, je später der Zeitpunkt einsetzt, an dem man sich selbst das erste Mal über schulische und berufliche Dinge informiert.

Annahme 2:

Jugendliche mit Migrationshintergrund entwickeln aufgrund ihres „Ausländerstatus“ eine geringere Selbstachtung, trauen sich weniger zu und orientieren sich an niedrigeren Berufskarrieren.

Auch diese Annahme kann so, wie sie hier formuliert ist, seitens der Studienergebnisse nicht bestätigt werden. Ein Blick auf die Traumberufe und die eigene Einschätzung der schulischen Leistungen zeigt auf, dass hier zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund keine wesentlichen/ statistischen Unterschiede bezüglich ihrer Ambitionen bestehen. Gleichzeitig macht die deutlich erhöhte Bildungsaspiration gemeinsam mit den dominierenden Faktoren im Bereich der persönlichen Präferenzen (Kapitel 4.8.) deutlich, dass gerade Jugendliche mit Migrationshintergrund einen starken Aufstiegs- und Integrationswillen haben. Außerdem glauben sie grundsätzlich daran,

dass mit der entsprechenden (Aus-)Bildung Aufstieg und Integration auch für alle möglich ist.

Gleichzeitig wird beim Thema Traumberufe und faktische Pläne nach der Schule deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre realen Chancen auf ihrer Basis konkreter Ausgangsbedingungen (z.B.: schlechte schulische Leistungen, Angebote und Nachfrage im jeweiligen Traumberuf) schlechter einschätzen als ihre KollegInnen ohne Migrationshintergrund.

Annahme 3:

Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen eine hohe Bildungsaspiration auf, scheitern aber an den objektiven Chancen (Anpassungsprozess).

Hypothese drei kann durch die Studienergebnisse bestätigt werden. Jugendliche mit Migrationshintergrund planen signifikant häufiger den Besuch einer weiterführenden höheren Schule als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Gleichzeitig weisen sie dem Faktor Bildung und Ausbildung einen höheren Stellenwert zu, wenn es um eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration in Österreich geht. Insofern wird ein sehr starker Bildungswille als auch eine dementsprechend hohe Bildungsaspiration sichtbar.

Gleichzeitig sind es auch Jugendliche mit Migrationshintergrund, die signifikant schlechtere schulische Leistungen aufweisen und dementsprechend geringere realistische Chancen haben, eine weiterführende höhere Schule auch besuchen zu können. Insofern wird sichtbar, dass hier der Angleichungsprozess von eigenen Interessen, Fähigkeiten, Wünschen (Plänen) und den realistischen Chancen, diese zu verwirklichen, vielfach noch nicht abgeschlossen ist.

Annahme 4:

Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben oft Diskriminierungserfahrungen im schulischen Kontext bzw. es kommt signifikant häufiger zu negativen Erlebnissen (schlechte Noten, Sitzenbleiben, keine Empfehlung für AHS).

Die Studienergebnisse bestätigen eindeutig, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, im Speziellen jene der ersten Generation und mit Wurzeln in der Türkei, signifikant häufiger negative Erlebnisse im schulischen Kontext aufweisen. Ob das nun schlechtere Noten sind, die häufigere Einstufung in die dritten Leistungsgruppen (Hauptfächer), das vermehrte Wiederholen von Klassen oder dass sich die LehrerInnen signifikant häufiger für den Beginn einer Lehre anstatt einer weiterführenden Schule aussprechen.

Annahme 5:

Jugendliche mit Migrationshintergrund gehen von schlechteren Chancen am Arbeitsmarkt aus.

Diese Annahme kann durch die Studienergebnisse an und für sich nicht verifiziert werden. Einerseits schätzen sie in punkto berufliche und schulische Pläne ihre Chancen doch schlechter ein als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Andererseits führen sie das ausnahmslos auf ihre individuelle Ausgangslage (z.B.: schlechte schulische Leistungen, Traumberuf ist überrannt) zurück.

Gleichzeitig gehen sie signifikant häufiger davon aus, dass es in Österreich vordergründig eine gute Ausbildung braucht, um einen guten Job zu bekommen. Auf Basis dieser ist es, aus ihrer Sicht, jedoch für alle gleich leicht bzw. schwer, einen Arbeitsplatz zu bekommen. Umgekehrt stimmen sie den Aussagen „Es ist in manchen Sparten bzw. für manche Gruppen schwerer, eine Arbeit zu finden“ nicht mehr oder weniger zu als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Insofern kann konstatiert werden, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht wirklich als Teil einer diskriminierten bzw. benachteiligten (Risiko-)Gruppe wahrnehmen und eher individuelle Ursachen für Erfolg und Scheitern in der Gesellschaft sehen.

Annahme 6:

Für die „defizitäre“ berufliche Orientierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind sowohl systemimmanente Faktoren als auch individuelle Faktoren verantwortlich.

Hypothese sechs hingegen kann durchaus als bestätigt interpretiert werden. Auf systemimmanenter Seite ist vor allem zu nennen, dass es das Schulsystem bis dato nicht schafft, Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern, welche das gesamte Pflichtschulwesen durchlaufen, an das Leistungsniveau der Vergleichsgruppe heranzuführen.

Auf individueller Ebene ist gerade der Aspekt der Information anzuführen. Jugendliche mit Migrationshintergrund, genauso wie deren Eltern, wissen ganz offensichtlich nicht ausreichend über das österreichische Schulsystem mit seinen Teilübergängen und den dazugehörigen Anforderungen Bescheid bzw. wird mit der aktiven Informationssuche (auch die allgemeinen Dinge zum Schulsystem betreffend) zu spät begonnen.

Annahme 7:

Ein „Diskriminierungsgefühl“ ist in allen Einschätzungen zum Thema Bildung/ Arbeitsmarkt inkorporiert. Dadurch sinkt die Motivation und verändert sich die Bildungs- und Berufsaspiration.

Annahme sieben kann ebenso wie Annahme fünf falsifiziert werden. SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Pflichtschulbereich haben, laut dieser Studie, „noch nicht“ mit Motivationsproblemen und/ oder niedriger Bildungs- und Berufsaspiration zu kämpfen. In diesem Stadium glauben noch so gut wie alle Jugendlichen an eine erfolgreiche Integration in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt. Insofern muss wohl eher davon ausgegangen werden, dass das angesprochene Phänomen erst virulent wird, wenn ein nahtloser Übergang nicht realisiert werden kann und erste Erfahrungen des Scheiterns der Arbeitsmarktintegration hinzukommen (auch in Form der Notwendigkeit, arbeitsmarktpolitische Maßnahmen besuchen zu müssen, um eine Chance zu haben).

Annahme 8:

Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen „schwächere“ schulische Karrieren auf.

Diese Hypothese, welche von einer Vielzahl von empirischen Studien für das österreichische Schulsystem bestätigt wird - prominentestes Beispiel ist hier sicher die PISA-Studie – kann auch durch diese Studie belegt werden.

Annahme 9:

Mädchen mit Migrationshintergrund unterliegen einer doppelten Diskriminierung.

Im Sinne des Begriffs „doppelte Diskriminierung“[61] kann Hypothese neun nicht bestätigt werden. Auf Basis der schulischen Leistungen zeigt sich, dass Mädchen insgesamt bessere Leistungen aufweisen (auch innerhalb der Jugendlichen mit Migrationshintergrund) und somit bessere Chancen hinsichtlich eines naht- und eher problemlosen Übertritts haben. Betrachtet man nur die Gruppe der weiblichen Schüler wird allerdings deutlich, dass das Merkmal „Geschlecht“ das Merkmal „Migrationshintergrund“ nicht aufwiegen kann. Mädchen mit Migrationshintergrund haben, wie ihre männlichen Kollegen, signifikant schlechtere schulische Leistungen als Mädchen ohne Migrationshintergrund.

In diesem Kontext sollten nachfolgende Studien eher zu klären versuchen, ob nicht Burschen mit Migrationshintergrund einer doppelten Diskriminierung unterliegen. Während bei Burschen ohne Migrationshintergrund der vielfach zitierte integrative Effekt der dualen Berufsausbildung scheinbar noch zum Tragen kommt, gilt das für Burschen mit Migrationshintergrund jedoch nur bedingt.

Bei Mädchen mit Migrationshintergrund gilt es zu beachten, dass diese, trotz besserer schulische Leistungen als die Burschen, schwieriger Zugang zum Arbeitsmarkt finden. Die Folge dieses beruflichen Ernüchterungs- und Enttäuschungsprozesses sind mitunter die Rückbesinnung auf ethnisch-kulturelle Traditionen (Imdorf 2005, 369f).

Annahme 10:

Heranwachsende mit Migrationshintergrund, die Beratungseinrichtungen nutzen, nehmen diese als weniger effizient und hilfreich wahr.

Annahme zehn kann durch diese Studie nicht bestätigt werden. Gesamt gesehen stellt sich das Verhältnis sogar umgekehrt dar: Jugendliche mit Migrationshintergrund nehmen Beratungs- und Informationsangebote als signifikant hilfreicher wahr als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

[61] Zwei Merkmale mit negativem Einfluss auf eine abhängige Variable kumulieren sich in ihrer Auswirkung bei einer Person.

7.3 Förderliche und hemmende Faktoren

Im Folgenden werden die im Kapitel 3.6 herausgefilterten förderlichen und hemmenden Faktoren für den Berufsorientierungsprozess hinsichtlich des Erfüllungsgrades durch die Studienergebnisse für die Zielgruppe überprüft.

FÖRDERLICHE FAKTOREN FÜR DEN BO-PROZESS

- Kenntnisse über Informationsplattformen und Beratungseinrichtungen/ -angebote
- Vertrauen zu öffentlichen Institutionen, Beratungseinrichtungen usw.
- gute Erfahrungen mit Beratung

Jugendliche mit Migrationshintergrund wissen über die Beratungs- und Informationslandschaft hinsichtlich Berufsorientierung besser Bescheid als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dabei nutzen sie diese – mit Ausnahme der Berufsinformationsmesse in Wels – nicht nur signifikant häufiger, sie bewerten sie auch besser. Jugendliche mit Migrationshintergrund haben somit allem Anschein nach bessere Erfahrungen mit Beratungsangeboten, was auf ein höheres Vertrauen in diese schließen lässt.

HEMMENDE FAKTOREN FÜR DEN BO-PROZESS

- Informationsdefizite in den Bereichen Bildungssystem und Berufswahlmöglichkeiten
- kaum/ wenig Kenntnisse über Eintrittsvoraussetzungen im Sekundar-II-Bereich
- starkes „Schubladendenken“ zu Beginn des BO-Prozesses (gendersterotype Berufe, Modeberufe etc.)
- Beginn des BO-Prozesses zu einem sehr späten Zeitpunkt
- schlechte schulische Leistungen bzw. schlechte Noten (auch Deutschnoten)
- unrealistische Einschätzung der Chancen
- kaum und/ oder wenig unterstützende soziale Netzwerke (speziell Familie)

Es wurde deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund gewisse Informationsdefizite hinsichtlich des österreichischen Bildungssystems aufweisen, vor allem wenn es um die verschiedenen Bildungswege und entsprechenden (formalen) Übertrittsvoraussetzungen geht. Dies wird vordergründig in der Tatsache, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund, trotz signifikant schlechterer Noten, häufiger eine weiterführende höhere Schule besuchen wollen, manifest. Aber auch wenn es darum geht, einen guten Arbeitsplatz (in Form einer Lehre) zu bekommen, gewichten Jugendliche mit Migrationshintergrund die Faktoren persönliche Motivation/ gutes Auftreten, gute Ausbildung und Beziehungen/ soziale Netzwerke anders als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. (s. Kap.4.9.2)

Gleichzeitig dürfte der Großteil der befragten Jugendlichen – unabhängig vom Migrationshintergrund – gewisse Informationsdefizite hinsichtlich der Berufswahlmöglichkeiten aufweisen. So fallen 31% der genannten Traumberufe unter die aktuellen Top-10-Lehrberufe von insgesamt 250. Und auch ansonsten ist eine gewisse Konzentration auf klassische Mode- und Traumberufe erkennbar. Auch bei den Bildungswegen gibt es scheinbar unverrückbare Wege: Während Jugendliche ohne Migrationshintergrund großteils klar die duale Berufsausbildung vor Augen haben, wollen jene mit Migrationshintergrund vielfach eine

weiterführende höhere Schule besuchen. Insofern wurden insgesamt relativ festgefahrene Muster hinsichtlich Berufswünsche und Bildungswege festgestellt.

Wie bereits erwähnt, haben Jugendliche mit Migrationshintergrund im Durchschnitt schlechtere Noten und befinden sich signifikant häufiger in der dritten Leistungsgruppe als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Diese schlechteren Leistungen betreffen auch das Fach Deutsch. Die vorhandene Mehrsprachigkeit wird gleichzeitig nicht wirklich als Ressource wahrgenommen und von den befragten Jugendlichen eher als unwichtiger Faktor bewertet, um in Österreich einen guten Arbeitsplatz zu bekommen. Während also 88% der Befragten ein starkes Interesse für den Berufe für sehr wichtig halten, messen nur 27% den Fremdsprachenkenntnissen denselben Stellenwert zu.

Im Kontext beruflicher Orientierung zeigen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund zwar relativ aktiv, allerdings beginnen sie mit diesen Bemühungen zu einem signifikant späteren Zeitpunkt als jene ohne Migrationshintergrund. Das wirkt sich wiederum negativ in Richtung Orientierungslosigkeit oder einer unrealistischen Chanceneinschätzung aus. Im Rahmen dieser Erhebung weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund tatsächlich signifikant schlechtere Chancen auf, ihre faktischen Pläne umsetzen zu können. Insofern erscheint der Prozess der beruflichen Orientierung bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund als unvollständig durchlaufen, da der Abgleich von eigenen Interesse/ Wünsche und den objektiven Gegebenheiten als wesentlicher Teil dessen interpretiert wird.

In punkto soziales Umfeld wird sichtbar, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund zwar in ihrem sozialen Umfeld häufiger über ihre berufliche Zukunft sprechen, ansonsten aber scheinbar insgesamt weniger Unterstützung und Rückhalt durch dieses erhalten. So bekommen sie weniger Unterstützung beim Lernen oder bei persönlichen Problemen. Gleichzeitig messen sie dem Faktor „Beziehungen/ soziale Netzwerke“ bei der Jobsuche weniger Relevanz bei.

Alle diese hemmenden Faktoren verschlechtern für die betroffenen Jugendlichen die Chancen, einen nahtlosen Übergang vom Pflichtschulbereich in die zweite Sekundarstufe realisieren zu können.

NICHT-RICHTUNGSKONSISTENTE FAKTOREN

- Stellenwert der Erfahrungen mit der Arbeitswelt durch Schnuppern, Praktika, „Aus-/ Mithelfen“
- Optimismus hinsichtlich beruflicher Zukunft vs. Diskriminierungsgefühl
- aktive vs. passive Problemlösungskompetenz
- sozialer und kultureller Hintergrund

Das Thema berufliche Vorerfahrungen im Kontext Migration ist aufgrund der Studienergebnisse sehr differenziert zu betrachten. So haben bereits 85% der befragten Poly- und HS-SchülerInnen der 4. Klasse in irgendeiner Form berufliche Erfahrungen sammeln können. Dabei unterscheiden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund von jenen ohne Migrationshintergrund nur, wenn man die SchülerInnen der Polytechnischen Schule näher betrachtet. Hier haben Jugendliche mit Migrationshintergrund (speziell MigrantInnen der ersten Generation) seltener betriebspraktische Tage („Schnuppertage“) absolviert als Jugendliche mit Migrationshintergrund (allerdings auf einem sehr hohen Niveau). Im

Gegenzug dazu hatten Jugendliche mit Migrationshintergrund, und hier erneut jene der ersten Generation, schon signifikant häufiger einen Ferialjob.

Auch hinsichtlich des Aspekts „Minderheitenstatus“ sind die Ergebnisse nicht absolut eindeutig. Jugendliche mit Migrationshintergrund fühlen sich laut eigenen Angaben aufgrund ihres „AusländerInnen-Status“ nicht unbedingt diskriminiert und auch keiner Problemgruppe zugehörig. Sie haben sehr ähnliche berufliche Wünsche wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund, so wie sie ihre schulischen Leistungen ähnlich einschätzen. Sie zeigen hohe Ambitionen in Richtung weiterführende höhere schulische Bildung und weisen eine hohen Aufstiegs- und Integrationswillen auf. Gleichzeitig schätzen sie ihre Chancen, ob es nun um die Realisierung ihres Traumberufs oder die faktischen Pläne geht, schlechter ein als Jugendliche ohne Migrationshintergrund, wobei sie das auf individuelle Ursachen zurückführen. Insofern zeigen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund im Pflichtschulbereich weder besonders optimistisch, noch haben sie das Gefühl, keine bzw. schlechtere Perspektiven zu haben.

Die Studienergebnisse deuten des Weiteren darauf hin, dass bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund eigenverantwortliche Problemlösungsstrategien (z.B.: Probleme löse ich zuerst selbst) stärker ausgeprägt sind als bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Dabei bleibt jedoch unklar, ob diese Eigenverantwortlichkeit auf eine aktivere Problemlösungskompetenz und somit auf einen positiven Faktor zurückzuführen ist oder das soziale Umfeld die nötigen Unterstützungsleistungen nicht hervorbringen kann.

Wie bei vielen Studien im Bildungsbereich wird deutlich, dass die soziale Herkunft einen wesentlichen Einfluss auf eine erfolgreiche berufliche Orientierung hat. Als Risikogruppen stellen sich hier Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern oder bei denen der Bildungsstand unbekannt ist dar, wie Jugendliche mit Migrationshintergrund, im Speziellen MigrantInnen der ersten Generation und auch Burschen sind – betrachtet man die schulischen Leistungen – gefährdet.

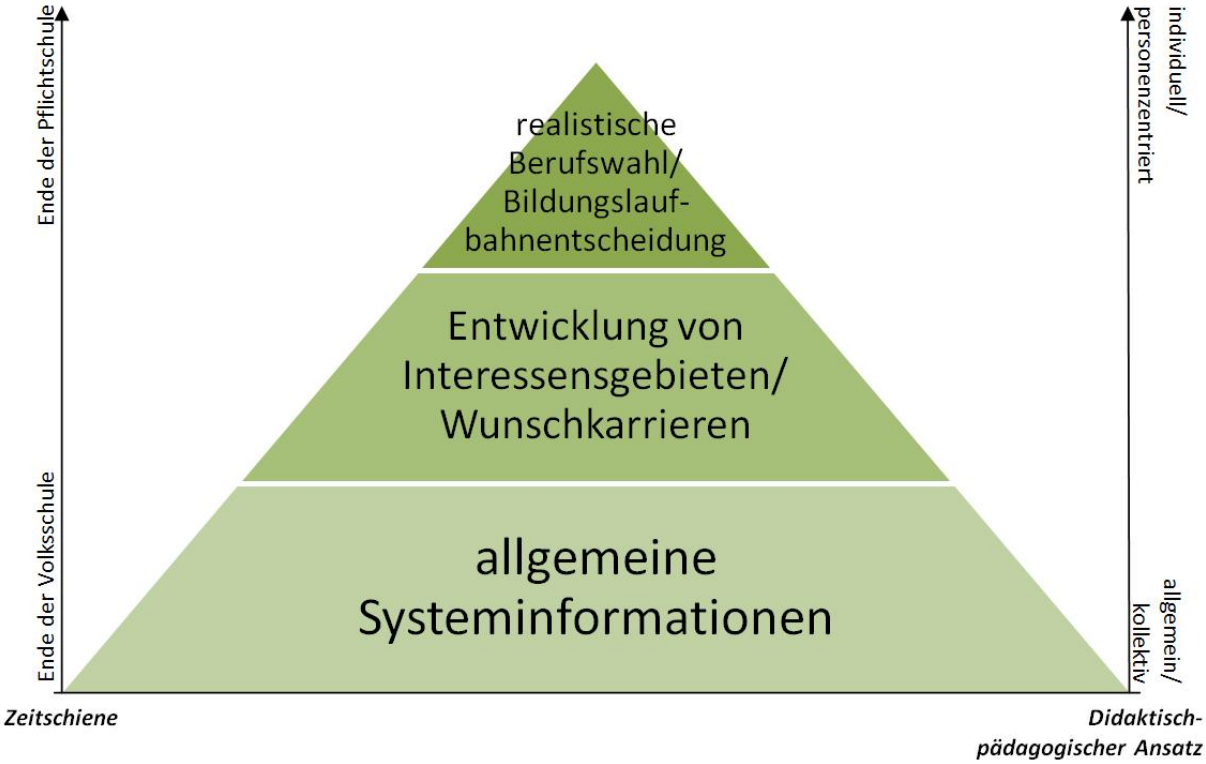
8 Handlungsleitfaden und Empfehlungen

KONZEPTION VON BERUFSORIENTIERUNG

- Paradigmenwechsel in Richtung eines prozessorientierten Ansatzes
- früherer Beginn des Berufsorientierungsprozesses
- Paradigmenwechsel in Richtung eines ressourcenorientierten Ansatzes
- Erstellung von Kompetenzprofilen für Kinder/ Jugendliche im Schulsystem (Portfolio-Ansatz)
- Aspekt Information und Internet (Stichwort: Strukturierung der Informationsflut)

Wie in der Literatur ausgeführt, deuten auch diese Studienergebnisse darauf hin, dass Berufsorientierung konzeptionell eine Begriffserweiterung braucht. Es gilt ***Berufsorientierung als langfristigen Reifungsprozess*** zu verstehen, deren Ziel eine („passende“) Berufs- und Bildungswegentscheidung ist.

Abbildung 8-1: Berufsorientierung als langfristiger Reifungsprozess



Ein prozessorientierter Ansatz meint dabei, dass auf einer relativ breiten und unbestimmten Informationsbasis (z.B.: allgemeine Infos über das Schulsystem, kontinuierliches allgemeines Kennenlernen von Berufen/ Berufsfeldern) begonnen wird und ***schrittweise*** eine Entwicklung von konkreten Plänen und Wünschen stattfindet. Konzeptionell würde das auch bedeuten, dass je weiter der Zeitpunkt im BO-Prozess fortgeschritten ist, umso stärker individuelle, personenzentrierte Ansätze/ Maßnahmen (z.B.: Beratungsgespräche, praktische Erfahrungen) zum Tragen kommen. Insgesamt gilt: ***Je früher dieser Prozess beginnt,***

umso besser und nachhaltiger sind die Ergebnisse. Außerdem sollten die Eltern von Anfang an mit eingebunden werden, weshalb bereits mit dem Eintritt in den Kindergarten diesbezügliche erste Informationsveranstaltungen (z.B.: Aufbau des österreichischen Schulsystems) für Eltern angeboten werden könnten. Der BO-Prozess sollte also sehr früh mit dem Aufbau eines Verständnisses hinsichtlich der Funktionsweise des österreichischen Schul- und Ausbildungssystems (Bildungs- und Karrierewege usw.) beginnen. Darauf aufbauend sollten breitere Interessengebiete, aber auch mögliche Wunschkarrieren sowie die entsprechenden Voraussetzung und Chancen, diese zu erreichen, erarbeitet werden. Am Ende der Pflichtschulzeit mündet dieser Prozess dann in einer konkreten Berufs- und Bildungslaufbahnentscheidung. Wesentlich dabei ist, dass so ein Prozess von allen PflichtschülerInnen (auch AHS-Unterstufen-SchülerInnen) durchlaufen wird.

Setzt Berufsorientierung zu einem so frühen Zeitpunkt an, ergeben sich im Verlauf der Pflichtschulzeit für verschiedenste Akteure (Schule, Bildungsberatungseinrichtungen, Projekte/ Vereine, AMS usw.) vielfältige Andockpunkte (z.B.: an den Schulübergängen), um impulsgebend tätig zu werden. Insofern darf Berufsorientierung nicht als eine (kurze) Phase verstanden werden, in der innerhalb von ein bis zwei Jahren ganz konkret ein Berufswunsch formuliert wird, sondern als ein sich stetig entwickelndes Gesamtbild. Dabei ist es essentiell, dass der ***Ausgangspunkt*** aller Bemühungen im Bereich BO im weitesten Sinn die ***Talente, Stärken und Interessen*** einer Person sind. Kinder und Jugendliche müssen auf Basis dieser an mögliche Wege und Perspektiven herangeführt werden. Ein viel versprechendes Instrument, um einen ressourcenorientierten Ansatz realisieren zu können, ist die Etablierung einer Kompetenzprofilerstellung für jede(n) einzelne(n) SchülerIn (parallel zur Leistungsfeststellung in Form des Zeugnisses). Diese Kompetenzprofile, die während der gesamten Pflichtschulzeit erstellt werden sollten, beinhalten die Interessen und Kenntnisse der SchülerInnen, genauso wie darin (vorberufliche) Erfahrungen (z.B.: absolvierte Schnupperlehren) dokumentiert werden können. Die Realisierung eines solchen Portfolio-Ansatzes würde allen involvierten AkteurInnen (Eltern, LehrerInnen usw.) eine Orientierungshilfe bieten und (berufliche) Entscheidungsprozesse erleichtern.

Darüber hinaus ergeben sich bei der ***Informationsaufbereitung*** im Internet einerseits und bei der ***Stärkung der Medienkompetenz*** von Jugendlichen andererseits Verbesserungspotenziale. Obwohl das Internet für Jugendliche heute die Hauptinformationsquelle darstellt, führt die Flut an Informationen vielfach zu Überforderung und erweist sich somit als (eher) nicht hilfreich. Daher gilt es, die einschlägigen ***Informationsangebote hinsichtlich Übersichtlichkeit*** und einer ***zielgruppengerechten Aufbereitung*** einer erneuten ***Überprüfung*** zu unterziehen. Gleichzeitig braucht es eine verstärkte Investition in die Medienkompetenz der Jugendlichen. Der Fokus muss dabei einerseits auf das „gezielte Suchen-lernen“ gelegt werden und andererseits auf die Bewertung/ Einordnung, dem Verstehen der gefundenen Informationen. Ziel muss es sein einerseits Jugendliche zu befähigen mit der Informationsflut umgehen zu können und andererseits Informationen – auch im schulischen Kontext – strukturiert aufzubereiten. Ungeachtet dessen ist es dennoch notwendig Jugendliche beim Prozess der Informationssuche/ -sichtung zu begleiten und unterstützend zur Seite zu stehen.

Ferner hat es den Anschein, als ob gerade im Bereich der ***Online-Interessentests*** für die Zielgruppe Jugendliche eine Menge an Potenzial brach liegt. Hier sollten entsprechende Angebote entwickelt werden, die ***jugendspezifisch gestaltet*** und übersichtlich sind, genauso wie die Ergebnisse solcher Tests zu weiteren Informationen unkompliziert hinführen

sollen. Der Anspruch wäre es, einen kostenlosen Online-Interessentest zu entwickeln, der ohne eine professionell angeleitete Ergebnisbesprechung durchgeführt werden kann.

Als eine sehr konkrete Handlungsanleitung soll abschließend auf die Bedeutung der Zeitung als Informationsmedium hinsichtlich Stellenausschreibungen und aktuellen Arbeitsmarktentwicklungen, hingewiesen werden. ***Jugendliche sollten verstärkt angehalten werden, Zeitung zu lesen***. Dies hat den positiven Nebeneffekt, dass dadurch die Lesekompetenz trainiert werden kann.

MAßNAHMEN FÜR RISIKOGRUPPEN

- *Risikogruppen*: Jugendliche mit Migrationshintergrund, speziell mit türkischen Wurzeln, QuereinsteigerInnen ins Bildungssystem, Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern, Burschen
- Lernförderangebote (vom Kindergarten bis zur Matura)
- Sprachförderangebote
- Zielgruppengerechte Basisinformations- und Beratungsangebote

Die Studie hat auf Basis der schulischen Leistungen ***eine Reihe von potenziellen Risikogruppen*** hinsichtlich eines brüchigen bzw. problematischen Übergangs von der Pflichtschule in eine weiterführende Ausbildung aufgezeigt. Diese Gruppen – Jugendliche mit Migrationshintergrund (speziell mit türkischen Wurzeln), QuereinsteigerInnen ins Bildungssystem, Jugendliche aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern und mitunter Burschen ganz allgemein – erscheinen vor allem aufgrund ihrer schlechten schulischen Leistungen (3. Leistungsgruppe, Klassenwiederholungen, schlechte Noten) überproportional gefährdet. Als zentralste Maßnahme gilt es daher ***institutionalisierte, zielgruppenspezifische, kostenlose Förderangebote vom Kindergarten bis zur Matura*** zu schaffen. Ziel muss es sein, diese Kinder/ Jugendlichen an ein Standardleistungsniveau heranzuführen und somit Perspektiven zu schaffen. Jugendliche mit Migrationshintergrund, und hier vordergründig MigrantInnen der ersten Generation, brauchen überdies ***zusätzliche Sprachförderangebote***, wobei auch hier gilt, je früher und intensiver, umso effektiver und nachhaltiger.

Gleichzeitig brauchen diese Gruppen und deren Eltern vielfach zusätzliche Basisinformationen über das Schulsystem, angefangen bei dessen Aufbau (Schultypen, Übergangsvoraussetzungen etc.) bis hin zu schulinternen organisatorischen Abläufen (Leistungsgruppen-System, Elternsprechtage, Mitteilungsheft etc.). Insofern sollten diesbezüglich ***zielgruppengerechte Basisinformationsangebote*** geschaffen werden, die sich am skizzierten prozesshaften Berufsorientierungsverlauf orientieren.

Es ist anzudenken, RisikoschülerInnen schon früher im Schulsystem zu begleiten und auch entsprechende Beratungs- und Förderstrukturen aufzubauen. Wird dieser Bereich der Maßnahmen für Risikogruppen ernst genommen, können mit Sicherheit erfolgreiche und längerfristig kostengünstigere Präventivmaßnahmen gesetzt werden.

ANSATZPUNKT SOZIALES UMFELD/ ELTERN (BEI RISIKOGRUPPEN)

- Grundbildungskurse
- Basisinformationsangebote (beginnend im Kindergarten)
- neue, wertschätzende Ansätze in der Elternarbeit (kulturelle Sensibilität, Ablauf von Elternsprechtagen etc.)

Parallel zu den Maßnahmen für jugendliche Risikogruppen sollte auch beim sozialen Umfeld, vordergründig den Eltern, angesetzt werden. Wie bereits erwähnt, braucht es hier, beginnend mit dem Eintritt in den Kindergarten, ***grundlegende Informationsangebote*** hinsichtlich der Funktionsweise des österreichischen Bildungswesens. Außerdem gilt es bei dieser Zielgruppe, Barrieren abzubauen und neue Kommunikationsabläufe bzw. –formen (z.B.: persönliches Informations- und Beratungsgespräch statt „blauen Brief“) zu etablieren. Insofern ist anzuraten, solche Prozesse der Elternarbeit schon mit dem Eintritt des Kindes in den Kindergarten bzw. die Volksschule anzustoßen und langfristig zu festigen. Wesentlich dabei ist, die Eltern nicht nur zu informieren, sondern auch professionelle Entscheidungshilfen anzubieten. Dies bedeutet, dass insgesamt ***neue wertschätzende Ansätze in der Elternarbeit*** etabliert werden müssen, begonnen beim Ablauf vom Elternsprechtag bis hin zu einer verstärkten interkulturellen Sensibilität. Eltern müssen im Rahmen ihrer Potenziale als kompetente PartnerInnen und „ExpertInnen ihrer Kinder“ angesehen werden, die sich für ihre Kinder eine erfolgreiche Zukunft wünschen.

Gleichzeitig sollten im Sinne eines Empowerment-Ansatzes gerade Eltern von RisikoschülerInnen befähigt werden, ihre Kinder während des Bildungswegs selbst effektiv unterstützen zu können. Dies bedeutet in vielen Fällen die Schaffung eines kostenfreien ***Grundbildungsangebots für Eltern mit Kompetenzdefiziten***. Solche Ansätze hätten auch im Sinne einer Wissensgesellschaft (Stichwort: Lebenslanges Lernen) längerfristige positive Implikationen. Darüber hinaus brauchen Eltern vielfach auch Erläuterungen zu den Symbolen, die im schulischen Kontext (z.B.: alle Formen von Korrekturzeichen) gebraucht werden.

STRUKTURELLE MAßNAHMEN IM BILDUNGSSYSTEM

- Paradigmenwechsel: Schule als Förder- statt Selektionssystem im Dienste einer Erhöhung der Chancengleichheit
- Reform des Schulsystems
- Reform der Berufsausbildung
- Sofort Maßnahmen im aktuellen Schulsystem:
    - Abschaffung des Leistungsgruppensystems
    - Bedarfsorientierte Mittelverteilung (z.B.: Brennpunktschulen)

Auch diese Studie hat offengelegt, dass im schulischen Kontext unbedingt ein Paradigmenwechsel ***weg von einem Selektions- hin zu einem Fördersystem*** im Dienste einer Erhöhung der Chancengleichheit stattfinden muss. Die Institution Schule muss sich, neben den Eltern, der Verantwortung stellen, Jugendliche zu befähigen, ihren Lebensweg zu bewältigen – was einen erfolgreichen Übergang und Einstieg in die Arbeitswelt beinhaltet – und dabei die ungleichen Voraussetzungen der SchülerInnen weitestmöglich auszugleichen. Ein Bildungssystem, welches in seiner Ursprünglichkeit auf einer ständestaatlich organisierten

Gesellschaftsform gründet, ist im 21. Jahrhundert nicht mehr zeitgemäß und wird den modernen Herausforderungen auch nicht mehr gerecht.

Als wesentlich erscheint vor allem das ***Abweichen von der Halbtagesstruktur und die Hinwendung zu flächendeckenden, verpflichtenden Ganztagesschulformen***. Dies ist auch deshalb unabdingbar, da die drei vorangegangen Handlungsempfehlungen in so einem institutionalisierten Setting leichter umgesetzt werden können. Darüber hinaus unterstreichen auch diese Studienergebnisse die Forderung (im Sinne einer Erhöhung der Chancengleichheit), der hohen ***sozialen Selektivität des Bildungswesens*** mittels einer längeren gemeinsamen Schulzeit der Kinder und Jugendlichen ***entgegen zu wirken***. Die bestehenden Strukturen fördern weder die Leistungsspitzen, noch vermindert sie das RisikoschülerInnen-Potenzial (BIFIE 2010, 10). Gleichzeitig erscheint es auch sinnvoll, die sehr frühe Berufswahlentscheidung mit 15 Jahren (speziell im Fall der Lehre) mit Hilfe einer ***verlängerten Pflichtschulzeit auf mindestens 16 Jahre*** nach hinten zu verschieben. Die dahinterstehende Annahme geht davon aus, dass Jugendliche erst nach „Abkühlen" der pubertären Phase „passendere" und somit nachhaltigere Berufswahl- und Bildungslaufbahnentscheidungen treffen können.

Rücken strukturelle Maßnahmen in den Fokus, sollte auch über eine ***Reform im österreichischen Berufsausbildungssystem*** nachgedacht werden. Gründe hierfür sind erstens, dass sich die duale Berufsausbildung, betrachtet man die längerfristigen Berufskarrieren der Lehrlinge, als nicht nachhaltig erweist. (Niederberger 2005) Zweitens ist die Lehre konzeptionell aufgrund des Lehrstellenvergabesystems (Konkurrenz der Betriebe um die LeistungsträgerInnen) selektiv anstatt integrativ. Außerdem unterliegt die Ausbildung selbst großen Qualitätsschwankungen. Parallel dazu entwickeln sich die berufsbildenden mittleren Schulen immer mehr zu sogenannten Restschulen, was mit einer (normativen) Entwertung ihrer Bildungsabschlüsse und einer Verringerung der Berufschancen einhergeht. Es scheint daher insgesamt akuter Handlungsbedarf bei der Berufsausbildung gegeben zu sein.

Kommt es zu keinen großen strukturellen Reformen im Bildungswesen, wären zwei kleinere strukturellere Reformen unabdingbar: Einerseits müsste das ***Leistungsgruppensystem*** im Hauptschulbereich als ein weiterer Selektionsmechanismus zu einem sehr frühen Zeitpunkt ***abgeschafft*** werden. Und zweitens müsste anstatt einer Pro-Kopf-Mittelverteilung für Schulen, wie das aktuell der Fall ist, auf ein ***bedarfsorientiertes Mittelverteilungssystem*** (Stichwort: Brennpunktschule) umstellt werden.

AUS- UND WEITERBILDUNG VON LEHRERINNEN UND BILDUNGS- UND BERUFSBERATERINNEN

- BO als verpflichtender Teil der LehrerInnen-Ausbildung
- Stärkung interkultureller Kompetenz
- Sensibilisierung für die Lebenslagen von Risikogruppen
- WB-Angebote im Bereich Elternarbeit
- WB-Angebote für (externe) Berufs- und BildungsberaterInnen im Umgang mit Jugendlichen

Aktuell ist die Ausbildung zur/ zum BerufsorientierungslehrerIn als freiwillige Zusatzausbildung konzipiert. Um dem Fach BO eine größere Wertschätzung und Aufmerksamkeit zukommen zu lassen wäre es zentral, ***Berufsorientierung als ein verpflichtendes Element der LehrerInnen-Ausbildung***, gerade im Bereich der Hauptschule, zu etablieren.

Dabei sollten LehrerInnen inhaltlich unter anderem an die Themen Beschaffenheit des Arbeitsmarktes, künftige Herausforderungen in der Arbeitswelt und Nachhaltigkeit von Berufswahlentscheidungen herangeführt werden.

Gleichzeitig gilt es, im LehrerInnen-Ausbildungsbereich ***Sensibilisierungsarbeit hinsichtlich der Lebenslagen von Risikogruppen*** zu leisten, aber auch hinsichtlich des Umgangs mit diesen müssen WB-Angebote geschaffen werden. Des Weiteren müssen LehrerInnen stärker im Bereich der interkulturellen Kompetenz trainiert werden, genauso wie gute Elternarbeit nicht ohne entsprechende Vertiefungen und Weiterbildungen umgesetzt werden kann. Darüber hinaus könnten Weiterbildungsangebote für außerschulische Berufs- und BildungsberaterInnen hinsichtlich des ***Umgangs mit Jugendlichen*** angedacht werden.

SCHAFFUNG EINER INSTITUTIONALISIERTEN KOORDINATIONS- UND ANLAUFSTELLE

- Institutionalisiertes flächendeckendes Angebot für PflichtschülerInnen mit dem Schwerpunkt Übergang Pflichtschule – Weiterführende Ausbildung mit drei Säulen

    - zuständige Vernetzungsstelle für alle in diesem Bereich tätigen Organisationen
    - Erstanlaufstelle für PflichtschülerInnen und Drop-outs (Case-Management)
    - Initiativen im Kontext BO

Gerade bei der Schnittstelle „Übergang Pflichtschule – Weiterführende Ausbildung“ und der primären Zielgruppe 15 bis 24-Jährige zeigen sich immer wieder Defizite hinsichtlich einer ausreichenden Vernetzung der jeweiligen AkteurInnen im Feld. Ein durchdachtes Schnittstellenmanagement würde den Umgang mit Risikofällen erleichtern und die Drop-out-Zahlen minimieren. Insofern ist die ***Schaffung eines institutionalisierten flächendeckenden Angebotes für PflichtschülerInnen und PflichtschulabsolventInnen mit dem Schwerpunkt „Übergang Pflichtschule – Weiterführende Ausbildung“*** eine zentrale Handlungsempfehlung.

Diese Koordinations- und Anlaufstelle sollte drei wesentliche Säulen bzw. Aufgabenbereiche umfassen: In einem ersten Schritt dient diese neue Einrichtung als zuständige Vernetzungs- und Koordinationsstelle für alle in diesem Bereich tätigen Organisationen, beginnend vom AMS bis hin zu kleinen Projekten im Feld. Zentrale Aufgaben sind hier das Sicherstellen eines ***reibungslosen Informationsaustausches*** und die ***Gesamtkoordination der Maßnahmen im Bereich Berufsorientierung***. Darüber hinaus kann diese angedachte Stelle beim Sichtbarwerden spezieller Bedarfe (z.B.: Bildungs- und Berufsberatung von Burschen mit Migrationshintergrund) die Entwicklung und Durchführung spezieller Projekte/ Maßnahmen beauftragen.

Die zweite Säule realisiert einen umfangreichen Case-Management-Ansatz und widmet sich der ***individuellen Bildungs- und Berufsberatung von PflichtschülerInnen und jugendlichen Drop-outs***[62]. Ziel ist es, gerade Jugendliche mit hohem Bildungsfernenrisiko längerfristig zu begleiten, zu beraten und zu unterstützen, aber auch zu empowern. Wesentlich ist, dass diese Einrichtung als einzige Erstanlaufstelle für die genannten Zielgruppen fungiert. Dabei führt sie einerseits selbst Erstberatungen durch und vermittelt andererseits zu

[62] Pflichtschule als höchste abgeschlossene Ausbildung

individuell passgenauen Maßnahmen/ Projekten weiter. Im Fall einer Weitervermittlung muss dabei gewährleistet werden, dass wesentliche Informationen (z.B.: Maßnahmen wurde (nicht) abgeschlossen, Output) zurückgespiegelt werden und die Gesamtinformation über eine(n) KlientIn bei der angedachten Stelle bleibt.

Um den präventiven Charakter einer solchen Einrichtung zu stärken, fußt die dritte Säule auf der Aufgabe, ***Initiativen im Kontext Berufsorientierung für den gesamten Vor- und Pflichtschulbereich*** (z.B.: Elterninformationsabende, Workshops mit Klassen) zu konzipieren und durchzuführen, wobei auch hier Kooperationen eingegangen werden sollen/ können.

Die Studienergebnisse haben gezeigt, dass es gewissen Gruppen von Jugendlichen an richtiger Orientierungshilfe durch das soziale Umfeld mangelt, was vielfach zu ungünstigen Laufbahnentscheidungen und Drop-outs führt. Gleichzeitig zeigen sich gerade diese Jugendlichen (Jugendliche mit Migrationshintergrund und aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern) entgegen vieler Annahmen aufgeschlossen gegenüber Beratung. Daher scheint die Etablierung eines flächendeckenden, frühzeitigen, individuellen Beratungsangebotes als überaus sinnvoll und, hinsichtlich einer längerfristigen Perspektive, auch kosteneffizienter.

GESAMTGESELLSCHAFTLICHE DIMENSIONEN

- Integration ermöglichen: Perspektiven für junge Erwachsene (auch Risikogruppen) schaffen
- Interkulturelle Öffnung auf allen Ebenen

Im Zuge der Analysen wurde deutlich sichtbar, dass gerade die Risikogruppen einen starken Aufstiegs- und Integrationswillen aufweisen, genauso wie sie (noch) daran glauben, diesen Traum auch verwirklichen zu können. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt hinzu, dass sie diesen Aufstieg über Bildung realisieren wollen und sich somit stark bildungswillig präsentieren. Spätestens nach der Pflichtschule, wenn der „geschützte Raum Pflichtschule“ verlassen wird, schwindet gerade bei den Risikogruppen vielfach der Optimismus (Stichwort: Maßnahmenkarrieren, auf 100 Bewerbungen keine Rückmeldung, zu/ sehr hohe Anforderungen in Schule und/ oder Beruf). (Potenziell gefährdete) Jugendliche stoßen zu oft auf Ablehnung und scheitern, überspitzt formuliert, an der Offenlegung ihrer Schwächen und Defizite.

Auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene bedeutet dies, dass ***Jugendlichen die Integration in die Erwachsenengesellschaft ermöglicht*** werden muss. Es müssen ***Perspektiven für junge Menschen*** eröffnet werden; sowohl für die LeistungsträgerInnen als auch für die Risikogruppen. Mit Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund bedeutet Perspektivenschaffung auch eine ***interkulturelle Öffnung auf allen Ebenen*** und einen ***Abbau von Vorbehalten und Vorurteilen***.

9 Angebote im Bereich Berufsorientierung und –beratung im Raum Oberösterreich

Die folgenden Angebote beziehen sich vordergründig auf Angebote, die (auch) von Jugendlichen im Pflichtschulbereich in Anspruch genommen werden können. Nicht enthalten sind alle Angebote und Projekte, welche sich der Problematik der Drop-outs/ Early School Leavers/ bildungsbenachteiligte Jugendliche, wie zum Beispiel Integrative Berufsausbildung oder Produktionsschule, widmen.

9.1 Informations- und Beratungsangebote für LehrerInnen (schulischer Kontext)

Homepages:

- Basisinformationen für BerufsorientierungsberaterInnen und LehrerInnen (BMUKK): www.bmukk.gv.at/schulen/bo/bok/index.xml
- Informationen zum Thema Berufsorientierung für LehrerInnen (WK): http://portal.wko.at/wk/startseite_dst.wk?AngID=1&DstID=1612
- Informationen zur Berufsorientierung der schulpsychologischen Bildungsberatung inkl. Erläuterung des österreichischen Bildungswesens in verschiedenen Sprachen sowie einer Auflistung der Beratungsstellen des schulpsychologischen Dienstes in Oberösterreich (Landesschulrat OÖ): http://www.schulpsychologie.at/bildungsinformation/nach-der-hsahs-unterstufe/berufsorientierung/
- Materialien und Informationen zum Thema Berufsorientierung (AK): http://www.arbeiterkammer.com/online/materialien-zur-berufsorientierung-43296.html
- Umsetzung des Portfolio-Ansatzes im Kontext Schule (Berufswahlpass): www.berufswahlpass.de

Face-to-face-Angebote und Seminare

- Arbeiterkammer OÖ (Frau Martina Frauengruber 050/6906-2652; frauengruber.m@akooe.at; http://www.arbeiterkammer.com/online/berufsorientierung-50212.html):
  - Workshops mit Schulklassen zum Thema Berufsorientierung
- Berufsinformationszentren (BIZ) des AMS (http://www.ams.at/buw/14142.html)
  - Schulklassenbesuche

- Geschlechtersensible Berufsorientierung: www.frauenstiftung.at

- Wirtschaftskammer OÖ, Abteilung Bildungspolitik – Karriereberatung (050/90909; karriere@wkooe.at; http://portal.wko.at/wk/startseite_dst.wk?AngID=1&DstID=1612):
    - Potenzialanalysen für Schulklassen
    - Schulklassenbesuche in der WKOÖ - Karriereberatung

9.2 Informations- und Beratungsangebote für Jugendliche (institutionalisiert)

- Berufsinformationszentren des AMS (Zweigstellen in jeder Bezirkshauptstadt; kostenlos; http://www.ams.at/ooe/buw/biz.html

- Beratungsangebote für Jugendliche der WK OÖ (http://portal.wko.at/wk/startseite_dst.wk?AngID=1&DstID=1612):
    - Lernstilanalyse (99 Euro)
    - Potenzialanalyse für Jugendliche (154 Euro)
    - Talente Checks im handwerklichen, kaufmännischen und technischen Bereich (zwischen 22 und 33 Euro)
- Bildungsberatung der Schulpsychologie des Landesschulrates OÖ (Terminvereinbarung mit der jeweiligen Zweigstelle; kostenlos; http://www.lsr-ooe.gv.at/schulpsychologie/)

- Bildungsberatung der AK OÖ (http://www.arbeiterkammer.com/kontakt/bildungsberatung.htm)
    - Persönliche Beratung (nach Terminvereinbarung: 050/6906; kostenlos)
    - Telefonische Beratung (050/6906-1601; kostenlos)

- Jugendservice des Landes Oberösterreich (www.jugendservice.at)
    - Allgemeine Online-Beratung
    - Informationsplattform (http://www.jugendservice.at/themen/bildung-beruf.html)
    - Jobcoaching – Hilfe bei der Lehrstellensuche (Zweigstellen in allen Bezirkshauptstädten, http://www.jugendservice.at/themen/bildung-beruf/lehrlings-coaching.html)
    - Persönlicher Berufsinteressentest (http://www.jugendservice.at/themen/bildung-beruf/berufswahl/interessenstest.html)

9.3 Beratungsangebote für Jugendliche durch Projekte und private Anbieter

- BFI OÖ (www.bfi-ooe.at)
  - Berufsorientierung und Berufsvorbereitung für Jugendliche (AMS Kurs; http://www.bfi-ooe.at/bfiweb/berufsorientierung.html)
  - Projekt Deine Chance: Projekt für Jugendliche mit Migrationshintergrund, Ziel: Förderung von Chancen zum erfolgreichen Berufseinstieg (Frau Monika Pramreiter, Raimundstraße 3-5, 4020 Linz, 0732/69922-5429, monika.pramreiter@bfi-ooe.at)

- Clearing Volkshilfe OÖ (Zentrale: Maderspergerstraße 11, 4020 Linz, 0732/ 3405-188; http://www.clearing.or.at/?TCONTENT=129):
  - Beratung für Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) oder Behinderung

- IAB – Institut für Ausbildungs- und Beschäftigungsberatung (Bulgariplatz 17-19, 4021 Linz, 0732/6059550, beratung.linz@iab.at; http://www.iab.at/Standorte/Archiv/Linz_Bulgariplatz)
  - Beratung für Jugendliche

- MAIZ – Autonomes Zentrum von & für MigrantInnen (Hofberg 9, 4020 Linz, 0732/776070, beratung@maiz.at, http://www.maiz.at/index.php?id=17&L=1%2Fartikel.php%3Fid%3D-1; Beratung in verschiedenen Sprachen)
  - Berufsorientierungsberatung für junge Frauen mit Migrationshintergrund: www.servus.at/maiz

- Migrare – Zentrum für MigrantInnen OÖ (Humboldtstraße 49, 4020 Linz, 0732/667363, office@migration.at; alle Angebote in verschiedenen Sprachen)
  - Berufsinformationsveranstaltungen für junge MigrantInnen und ihre Eltern (http://www.migrare.at/cms/index.php/Beratungsschwerpunkt-Bildung.html)
  - Triangulum – Projekt zur beruflichen Orientierung und Qualifizierung für Jugendliche mit Migrationshintergrund (Stockhofstraße 40, 4020 Linz, 0732/603099-54; http://www.migrare.at/cms/index.php/TRIANGULUM.html)

- ORTUS – Institut für Ausbildungsberatung (Standorte in Linz, Wels, Steyr, info@ortus-berufsberatung.at; http://www.ortus-berufsberatung.at/wenberatenwir.htm)
  - Ausbildungsberatung für SchülerInnen

- Projekt MI.GE.LE - Context-Impulse am Arbeitsmarkt GmbH – (Blütenstraße 15, 4040 Linz, 0732/778888, office@context.at; www.context.at/cms/front_content.php?idcat=124

- Projekt für Jugendliche mit Migrationshintergrund, Ziel: Vermittlung in den Arbeitsmarkt über verschiedene Maßnahmen)

- Spektrum Gallneukirchen (Alte Straße 3, 4210 Gallneukirchen, 07235/65969, spektrum@utanet.at, http://www.spektrum-gallneukirchen.at/)
  - Berufsorientierung für Lehrstellensuchende
  - Berufsorientierung (junge) Frauen

- Verein Jugend und Freizeit (Lederergasse 7, 4020 Linz, 0732/773031, office@vjf.at, http://www.vjf.at/hauptseite/der-verein/leistungen/beratung.html)
  - Allgemeines Beratungsangebot für Jugendliche http://www.vjf.at/hauptseite/der-verein/leistungen/beratung.html

- VSG - Verein für Sozialprävention und Gemeinwesensarbeit Linz
  - MOVE - Die Kinder- und Jugendhilfe (Unterstützung bei der alltäglichen Lebensführung inkl. Berufsorientierung, Zielgruppe: 6-18 Jahre; Marienstraße 13, 4020 Linz, 0732/945590, move@vsg.or.at; http://www.vsg.or.at/move_angebot.php)
  - KICK - das Projekt für arbeitsuchende Jugendliche (Hahnengasse 5, 4020 Linz, 0732/ 737514, kick@vsg.or.at; www.vsg.or.at/kick_angebot.php)
  - WOMAN – Beratungsangebot für Frauen ab 16 Jahren (Johann-Konrad-Vogel-Straße 2, 4020 Linz, 0732/792613, woman@vsg.or.at; http://www.vsg.or.at/woman_angebot.php)

9.4 Informationsplattformen im Internet

- AMS-Berufslexikon: http://www.berufslexikon.at/

- Atlas zur Berufs- und Bildungsberatung in Österreich: www.bib-atlas.at

- Berufsfindung/ -kunde (WK): http://www.berufskunde.com/4DLINK1/4DCGI/BB_Startup/04Obe

- Berufsinformationscomputer: http://www.bic.at/

- Bildungsberatung und Berufsinformation (WK): http://portal.wko.at/wk/startseite_br.wk?BrID=5

- Bildungs- und Berufsinfo (AK): www.arbeiterkammer.com

- Bildungs- und Berufsinformation für Jugendliche (AMS): http://www.yourchoiceinfo.at/

- Fähigkeitenparcours der WK Tirol => http://www.biz-tirol.at/lehrer/145

- Forum für Jugendliche hinsichtlich Erfahrungsaustausch im Kontext BO (AMS): http://obj.bewerbungsplattform.at/index.php?page=Thread&threadID=10
- Girls go Tech => www.girls-go-tech.info
- Jugendplattform (AMS) => http://www.arbeitszimmer.cc/
- Von der Berufsorientierung bis zum Vorstellungsgespräch (IBW) => http://www.berufsinfo.at/01_BERUFSORIENTIERUNG/berufsorientierung.htm

9.5 Online-Berufsorientierungs-Tests

- Berufskompass zur beruflichen Orientierung (AMS): www.berufskompass.at/
- Berufsinteressentest (AK): http://www.fwd.at/berufskompass/
- Talent-Check für Mädchen (WKO Frau in der Wirtschaft): http://www.talentcheck.org/index.php?stage=2&ln=at
- Lehrberuf-Check für Burschen (WK NÖ): http://www.frag-jimmy.at/
- Berufsinteressen- und Eignungstests (GEVA Institut Deutschland, kostenpflichtig): http://www.geva-institut.de/privatkunden/schueler_studenten/index.htm?gclid=CLWDnrng2p8CFRuQzAodI2U7HQ
- Berufstest (iPersonic Deutschland)=> http://ipersonic.com/de/Beruf/?gclid=CL3IjZDm2p8CFQIUzAodEQr2Gg
- Berufsprofiling für SchülerInnen => http://www.berufsprofiling.de/test-schueler-berufsorientierung.cfm (Institut für Berufsprofiling Deutschland, kostenpflichtig)
- Interessenkompass von Erwin Egloff (Schulverlag plus, Schweiz): http://www.feelok.at/v1/arbeit/themen/berufseignungstest/index.asp

10 Literaturverzeichnis

Ahrens, Daniela. „Anspruch und Wirklichkeit von Betriebspraktika als Instrument schulischer Berufsorientierung.“ In *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*, von Heike Kahlert und Jürgen Mansel, 185-203. Weinheim/ München: Juventa, 2007.

Apitzsch, Ursula. „Ausländische Kinder und Jugendliche.“ In *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, von Heinz-Hermann Krüger und Cathleen Grunert, 935-956. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010.

Bauer, Fritz, und Gudrun Kainz. „Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund beim Bildungszugang.“ *WISO*, 4 2007: 17-64.

BIFIE. *PISA 2009. Erste Ergebnisse - Zusammenfassung.* Salzburg: Zentrum für Bildungsmonitoring & Bildungsstandards, 2010.

Bimrose, Jenny, Sally-Anne Barnes, und Deirdre Hughes. *Adult Career Progression & Advancement: A Five Year Study of the Effektiveness of Guidance.* Warwick, 2008.

Boss-Nünning, Ursula, Bernardo di Luigina, Brigitte Rimbach, und Ina Wolbeck. *Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern - Mythos oder Realität?* Essen: Druckmeister, 2008.

Boss-Nünning, Ursula, und Mona Granato. „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierungen. Forschungsergebnisse und offene Fragen.“ In *Nachholende Integrationspolitik - Problemfelder und Forschungsfragen.*, von Klaus J. Bade, Michael Bommes und Jochen Oltmer, 57-90. Bad Iburg: Grote Druck, 2008.

Bußhoff, Ludger. „Berufsberatung als Unterstützung von Übergängen in der beruflichen Entwicklung.“ In *Berufswahl in Theorie und Praxis*, von René Zihlmann, 9-84. Zürich: Verlagsinstitut für Lehrmittel, 1998.

Butz, Bert. „Berufsorientierung als Schulentwicklungsaufgabe.“ In *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern*, von Wissenschaftliche Begleitung des Programms Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben, 105-141. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008a.

Butz, Bert. „Berufsorientierung als Schulentwicklungsaufgabe.“ In *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern*, von Wissenschaftliche Begleitung des Programms Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben, 105-141. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008.

Butz, Bert. „Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung.“ In *Berufsorientierung als Prozess*, von Wissenschaftliche Begleitung des Programms Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben, 42-62. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008b.

Deeken, Sven. „Lernportfolios in der Berufsorientierung.“ In *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern*, von Wissenschaftliche Begleitung des

Programms Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben, 176-203. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008.

Degele, Nina, und Gabriele Winker. „Intersektionalität als Mehrebenenanalyse." 2007. http://www.rosalux.de/fileadmin/ls_sh/dokumente/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf (Zugriff am 02. 02 2010).

Dimbath, Oliver. „Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl." In *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*, von Heike Kahlert und Jürgen Mansel, 163-183. Weinheim/ München: Juventa, 2007.

Dornmayr, Helmut. „Benachteiligte Jugendliche am Arbeitsmarkt: Jugendliche ohne Berufsausbildung." In *Jung, dynamisch, arbeitslos?*, von Brigitte Mosberger und René Sturm, 12-22. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich, 2006.

Dornmayr, Helmut, und Regina Wieser. „Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2008-2009." 2010. http://www.ibw.at/de/pruefungsunterlagen/lap?page=shop.getfile&file_id=405&product_id=366 (Zugriff am 2010. 05 31).

Drosdowski, Günther, Wolfgang Müller, Werner Scholze-Stubenrecht, und Matthias Wermke. *Duden. Das Fremdwörterbuch.* Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag, 1990.

Esser, Harmut. „Sprache Integration: Konzeptionelle Grundlagen und empirische Zusammenhänge." *KMI Working Paper Series Nr.7.* 2006. www.oeaw.ac.at/kmi/Bilder/kmi_wp7.pdf (Zugriff am 25. 03 2010).

Famulla, Gerd-E. „Berufsorientierung im Strukturwandel von Arbeitsmarkt und Beruf." In *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern*, von Wissenschaftliche Begleitung des Programms Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben, 26-41. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008.

Gregoritsch, Petra. „Lehrlinge und Fachkräfte - Angebot und Nachfrage." In *Jung, dynamisch, arbeitslos?*, von Brigitte Mosberger und René Sturm, 7-11. Wien: AMS Österreich, 2006.

Großegger, Beate. *Jugend und Beschäftigung. Wege in die Arbeitswelt: Eine Problem- und Bedarfsanalyse aus Sichtv von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ExpertInnen.* Wien: im Auftrag des BmSGK, 2005.

Hurrelmann, Klaus, und Mathias Albert. *15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006.* Hamburg: Fischer Taschenbuch Verlag, 2006.

Imdorf, Christian. *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

Jochinger, Maria. *Die Qual der Berufswahl. Der Berufswahltheoretische Ansatz von E. Ginzberg in der Dienstleistung Clearing, am Beispiel dse Mobilen Clearing Teams in Wien.* Wien : Diplomarbeit, 2008.

Kahlert, Heike, und Jürgen Mansel. „Bildung und Berufsorientierung von Jugendlichen in Schule und informellen Kontexten." In *Bildungs und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*, von Heike Kahlert und Jürgen Mansel, 7-16. Weinheim/ München: Juventa, 2007.

Kupfer, Antonia. *Soziale Ungleichheit und Bildung.* Linz: Habilitationsschrift, 2010.

Lentner, Marlene. „Bildungsbenachteiligte Jugendliche in Oberösterreich." In *Trends und Zukunftsperspektiven beruflicher Aus- und Weiterbildung*, von Gerhard Niedermaier. Linz: Trauner Verlag, 2011 (erscheint demnächst).

—. *Die Hauptschule und die Schulautonomie. Gelungene Reaktion auf die Wissensgesellschaft oder weitere Ausdifferenzierung des Bildungswesens?* Linz: Dipl.-Arb. , 2008.

—. *Lebensentwürfe junger Frauen in der dualen Berufsausbildung. Konzept zur Dissertation.* Linz: unveröffentlicht, 2010.

Lentner, Marlene, und Karl Niederberger. „Bildungsferne Jugendliche." 2009. http://www.arbeiterkammer.com/online/jugendliche-ohne-ausbildung-48991.html (Zugriff am 2010. 07 01).

—. *Jugendliche im öffentlichen Raum.* Linz: unveröffentlicht im Auftrag des Landes OÖ und der AK OÖ, 2010.

—. *Jugendliche im öffentlichen Raum.* Linz: unveröffentlicht, im Auftrag des Landes OÖ und der AK OÖ, 2010.

Lumpe, Alfred. „Berufswahlpass. Das Arbeitsmittel zur beruflichen Orientierung für Schülerinnen, Schüler, Eltern, Berufsberatung und Betriebe." 2010. www.berufswahlpass.de/seiten/pdf_usw/kurzinfo_neutral.pdf (Zugriff am 01. 03 2010).

Michaelis, Ute. „Strategische Einbeziehung von Elternkompetenzen in die Berufsorientierung." In *Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern*, von Wissenschafttliche Begleitung des Programms Schule-Wirtschaf/ Arbeitsleben, 237-257. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008.

Nemetz, Klaus, Petra Michl, Beate Großegger, und Manfred Zentner. „Jugendradar 2003. Vierter Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Kurzfassung." 2003. http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Seiten/Jugendbericht2003.aspx (Zugriff am 02. 01 2010).

Niederberger, Karl. *Berufskarrierenbefragung.* Linz: im Auftrag der AK OÖ, unveröffentlicht, 2005.

Oschischnig, Ulrike (WKO). *Mädchen im Lehrberuf 2009.* Wien: Inhouse GmbH der WKO, 2009.

Pool Maag, Silvia. „Jugendliche im Übergang Schule-Beruf. Wie junge Erwachsene im sozialen Spiel unter Ungleichen gestärkt werden können." In *Systemische Sonderpädagogik*, von Wilfried Schely, 121-155. Bern: Haupt Verlag, 2008.

Popp, Ulrike. „Widersprüche zwischen schulischer Sozialisation und jugendlichen Identitätskonstruktionen. Zur "Identitätskrise" der Schule.“ In *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*, von Heike Kahlert und Jürgen Mansel, 19-35. Weinheim/ München: Juventa, 2007.

Reimann, Bruno W., und Heinz Epskamp. „Lexikon zur Soziologie.“ Von Werner Fuchs-Heinritz, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt und Hanns Wienold. Opladen: Westdeutscher Verlag GmbH, 1995.

Schober, Karin. *Berufsorientierung im Wandel - Vorbereitung auf eine veränderte Arbeitswelt.* Bielefeld: 2. Fachtagung von "Schule - Wirtschaft/ Arbeitsleben", 2001.

Schofield, Janet Ward. „Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg.“ *Aki-Forschungsbilanz 5.* 2006. www.wzb.eu/ZDK/AKI/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf (Zugriff am 25. 03 2010).

Schroeder, J. „Die Hauptschule eine Migrantenschule?“ In *Handbuch Hauptschulbildungsgang*, von D.J. Bronder, H.-J. Ipfling und K.G. Zenke, 102-111. Bad Heilbronn: Klinkhard, 1998.

Specht, Werner. *Autonomie und Innovationsklima an Schulen.* Graz: Dorrang, 1997.

Stadlmayr, Martina. *Weiblich und chancengleich in Oberösterreich? Eine kritische Analyse der Situation erwerbstätiger Frauen in OÖ unter besonderer Berücksichtigung der Gemeinschaftsinitiative EQUAL.* Linz: Diplomarbeit, 2007.

StatistikAustria. „Bildung in Zahlen 2008/09 - Schlüsselindikatoren und Analysen.“ 2010. www.statistik.at (Zugriff am 2010. 10 27).

Steiner, Mario, und Elfriede Wagner. „Dropoutstrategie.“ 2007. www.bmukk.gv.at/medienpool/16245/do_strategie_endbericht.pdf (Zugriff am 18. 07 2008).

Wallace, Claire. *Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit.* Wien, 2007.

WBP SWA, Wissenschaftliche Begleitung des Programms Schule-Wirtschaf-Arbeitsleben. *Berufsorientierung als Prozess.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2008.

Wiezorek, Christine. „Bildungsentscheidungen und biographische Hintergründe von Hauptschülern.“ In *Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung*, von Heike Kahlert und Jürgen Mansel, 101-118. Weinheim/ München: Juventa, 2007.

Zihlmann, René. *Berufswahl in Theorie und Praxis. Konzepte zur Berufswahlvorbereitung und Beratung unter veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Bedingungen.* Zürich: SVB Schweizerischer Verband für Berufsberatung, 1998.

11 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2-1: Erhebungsablauf 14
Abbildung 3-1: AkteurInnen im Berufsorientierungsprozess 34
Abbildung 4-1: Ausgewählte Schulen 48
Abbildung 4-2: SchülerInnen nach Geschlecht und Alterskategorien 51
Abbildung 4-3: SchülerInnen nach maximalem Bildungsstand der Eltern und Wohnortgröße 54
Abbildung 4-4: SchülerInnen nach Beschäftigungsstatus und Bildungsstand des Vaters 56
Abbildung 4-5: SchülerInnen nach Beschäftigungsstatus und Bildungsstand der Mutter 57
Abbildung 4-6: Kindergartenbesuch der Jugendlichen nach maximalem Bildungsstand der Eltern 59
Abbildung 4-7: Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache nach gesprochener Sprache zu Hause 62
Abbildung 4-8: Jugendliche nach Muttersprache und gesprochener Sprache zu Hause 62
Abbildung 4-9: Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache nach gesprochener Sprache zu Hauseund Migrationsgeneration 63
Abbildung 4-10: Jugendliche mit Migrationshintergrund nach Staatsbürgerschaft 64
Abbildung 4-11: SchülerInnen nach Muttersprache und Generationen 68
Abbildung 4-12: SchülerInnen nach Alterskategorien und Generationen 69
Abbildung 4-13: SchülerInnen nach Geschlecht und Migrationshintergrund 69
Abbildung 4-14: SchülerInnen nach Wohnortgröße und Migrationshintergrund 70
Abbildung 4-15: Wohnortgröße nach Jugendlichen mit/ ohne Migrationshintergrund 71
Abbildung 4-16: maximaler Bildungsstand der Eltern nach Migrationshintergrund 72
Abbildung 4-17: maximaler Bildungsstand der Eltern nach Muttersprache 73
Abbildung 4-18: Beschäftigungsstatus des Vaters nach Migrationshintergrund 73
Abbildung 4-19: Beschäftigungsstatus der Mutter nach Migrationshintergrund 74
Abbildung 4-20: Beschäftigungsmodell der Eltern nach Muttersprache 74
Abbildung 4-21: Beschäftigungsmodell der Eltern nach Generationen 75
Abbildung 4-22: Anzahl der Geschwister nach Muttersprache 75
Abbildung 4-23: Anzahl der im Haushalt lebenden Personen nach Migrationshintergrund 76
Abbildung 4-24: SchülerInnen nach Religionsgemeinschaft und Migrationshintergrund 76
Abbildung 4-25: Jugendliche mit nicht deutscher Muttersprache nach Religionsgemeinschaft 77
Abbildung 4-26: Kindergartenbesuch nach Migrationshintergrund und Muttersprache 77
Abbildung 4-27: Kindergartenbesuch nach Muttersprache und Geschlecht 78
Abbildung 4-28: SchülerInnen nach Schultyp und Schulstandort 80
Abbildung 4-29: SchülerInnen nach Geschlecht und Schultyp 81
Abbildung 4-30: SchülerInnen nach Migrationshintergrund, Schulstandort und Schultyp 81
Abbildung 4-31: SchülerInnen-Wahrnehmung hinsichtlich der Form des Berufsorientierungs-unterrichts nach Schulstandort und Schultyp 84
Abbildung 4-32: SchülerInnen nach Häufigkeit der beruflichen Themen im Unterricht, Schultyp und Schulstandort 85
Abbildung 4-33: SchülerInnen nach Häufigkeit der beruflichen Themen im Unterricht und Migrationshintergrund 85
Abbildung 4-34: SchülerInnen nach Leistungsgruppe in Mathematik und Muttersprache 89
Abbildung 4-35: SchülerInnen nach Leistungsgruppe in Deutsch und Muttersprache 91
Abbildung 4-36: Leistungsgruppe Englisch nach Muttersprache, Anteil SchülerInnen 93
Abbildung 4-37: SchülerInnen nach Wiederholung einer Klasse und Schultyp 93
Abbildung 4-38: Wiederholung einer Klasse nach Muttersprache 94
Abbildung 4-39: Wiederholung einer Klasse nach Migrationsgeneration 94
Abbildung 4-40: RepetentInnen (ja/nein) nach Generationen und Alterskategorien 95
Abbildung 4-41: SchülerInnen nach Erfüllungsgrad der formalen Anforderungen für eine WHS 97
Abbildung 4-42: SchülerInnen nach Bildungsstand der Eltern und Erfüllungsgrad der formalen Anforderungen für eine weiterführende höhere Schule 98

Abbildung 4-43: SchülerInnen nach Muttersprache und Erfüllungsgrad der formalen Anforderungen füreine WHS ... 98
Abbildung 4-44: SchülerInnen nach Chancen hinsichtlich eines Lehr-/ BMS-Eintritts ... 99
Abbildung 4-45: Kategorisierte Traumberufe nach Bildungsstand der Eltern ... 103
Abbildung 4-46: Kategorisierte Traumberufe nach Bewertung der Chancen und Migrations-hintergrund ... 106
Abbildung 4-47: Pläne der SchülerInnen nach der Pflichtschule nach Muttersprache ... 108
Abbildung 4-48: Einschätzung bzgl. Umsetzungssicherheit der Pläne nach der Pflichtschule nach Muttersprache ... 109
Abbildung 4-49: Chancen hinsichtlich des Eintritts in eine weiterführende höhere Schule nach Bildungsstand der Eltern ... 111
Abbildung 4-50: Chancen hinsichtlich des Eintritts in eine weiterführende höhere Schule nach Muttersprache ... 112
Abbildung 4-51: SchülerInnen nach Aussagen zum persönlichem Hintergrund ... 114
Abbildung 4-52: Zustimmung der SchülerInnen nach Aussagen zu „guter" Arbeit ... 117
Abbildung 4-53: SchülerInnen nach Aussagen zur beruflichen Zukunft (Teil 1) ... 120
Abbildung 4-54: SchülerInnen nach Aussagen zur beruflichen Zukunft (Teil 2) ... 121
Abbildung 4-55: Aussage „Entscheide alleine, was ich nach der Schule mache" nach Muttersprache ... 122
Abbildung 4-56: Aussage „Meine Eltern möchten, dass ich in eine weiterführende Schule gehe" und Muttersprache ... 122
Abbildung 4-57: Aussage „Meine Lehrer finden, ich sollte nach der Schule eine Lehre beginnen" nach Muttersprache ... 123
Abbildung 4-58: Zustimmung der SchülerInnen zu Aussagen zur Arbeitsplatzsituation in Österreich ... 129
Abbildung 4-59: SchülerInnen nach Kriterien, um einen guten Arbeitsplatz in Österreich zu bekommen ... 130
Abbildung 4-60: SchülerInnen nach Zeitpunkt der Erstinformation nach Bildungsstand der Eltern ... 135
Abbildung 4-61: SchülerInnen nach Zeitpunkt der Erstinformation nach Muttersprache ... 136
Abbildung 4-62: SchülerInnen nach Absolvierung betriebspraktischer Tage („Schnuppern") nach Bildungsstand des Elternhauses ... 137
Abbildung 4-63: SchülerInnen nach Nutzung von Informationsquellen (n=1.986) ... 138
Abbildung 4-64: SchülerInnen nach Nutzung von Beratungsangeboten ... 140
Abbildung 4-65: SchülerInnen nach Beurteilung der Beratungsangebote ... 140
Abbildung 4-66: Bekanntheitsgrad von Internetseiten ... 142
Abbildung 4-67: SchülerInnen nach Bekanntheitsgrad von Berufsorientierungs- und Interessentests ... 144
Abbildung 4-68: SchülerInnen nach Wichtigkeit der Meinung von Personen im sozialen Umfeld ... 148
Abbildung 4-69: SchülerInnen nach Gesprächen über berufliche Zukunft mit Personen im sozialen Umfeld ... 149
Abbildung 4-70: Übereinstimmung der Pläne mit jenen der FreundInnen nach Muttersprache ... 152
Abbildung 5-1: LehrerInnen nach Schultypen ... 154
Abbildung 5-2: LehrerInnen nach Schultypen und Geschlecht ... 155
Abbildung 5-3: LehrerInnen nach Tätigkeitsfeldern hinsichtlich Berufsorientierung ... 155
Abbildung 5-4: LehrerInnen nach Tätigkeitsfeldern hinsichtlich Berufsorientierung und Schultyp ... 156
Abbildung 5-5: Stellenwert von Berufsorientierung an der Schule ... 156
Abbildung 5-6: Zahl der Unterrichtsstunden pro Jahr ... 157
Abbildung 5-7: Externe Angebote, die in Anspruch genommen werden ... 157
Abbildung 5-8: Stellenwert des Internets im Kontext Berufsorientierung an der Schule ... 158
Abbildung 5-9: Elemente für den „perfekten" Berufsorientierungsunterricht ... 159
Abbildung 5-10: Schwerpunkte im Berufsorientierungsunterricht ... 160
Abbildung 5-11: Hürden hinsichtlich Berufsorientierung in der Schule ... 161
Abbildung 5-12: Aussagen aus der Forschungsliteratur gereiht nach Mittelwerten (1) ... 162

Abbildung 5-13: Aussagen aus der Forschungsliteratur gereiht nach Mittelwerten (2) *163*
Abbildung 6-1: Erste Seite des Einladungsfolders zur Fachtagung *165*
Abbildung 8-1: Berufsorientierung als langfristiger Reifungsprozess *186*

12 Tabellenverzeichnis

Tabelle 4-1: Alter der SchülerInnen in Jahren *50*
Tabelle 4-2: SchülerInnen nach Alter und Schultyp *51*
Tabelle 4-3: Geschlecht *51*
Tabelle 4-4: SchülerInnen nach Wohnortgröße in Kategorien *52*
Tabelle 4-5: SchülerInnen nach Bildungsstand des Vaters *52*
Tabelle 4-6: SchülerInnen nach Bildungsstand der Mutter *53*
Tabelle 4-7: Bekanntheitsgrad des Bildungsstands der Eltern *53*
Tabelle 4-8: SchülerInnen nach maximalem Bildungsstand der Eltern *54*
Tabelle 4-9: SchülerInnen nach Beschäftigungsstatus des Vaters *55*
Tabelle 4-10: SchülerInnen nach Beschäftigungsstatus der Mutter *55*
Tabelle 4-11: SchülerInnen nach Beschäftigungsmodell der Eltern *56*
Tabelle 4-12: SchülerInnen nach Anzahl der Geschwister *57*
Tabelle 4-13: SchülerInnen nach Haushaltsgröße *58*
Tabelle 4-14: Kindergartenbesuch, Anzahl SchülerInnen *58*
Tabelle 4-15: SchülerInnen nach Religionsgemeinschaft *59*
Tabelle 4-16: SchülerInnen nach Muttersprache *61*
Tabelle 4-17: SchülerInnen mit Migrationshintergrund nach Staatsbürgerschaft *63*
Tabelle 4-18: SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache und österreichischer Staatsbürgerschaft *64*
Tabelle 4-19: SchülerInnen nach Herkunftsland des Vaters *65*
Tabelle 4-20: SchülerInnen nach Herkunftsland der Mutter *65*
Tabelle 4-21:SchülerInnen nach Herkunftsland der Eltern *66*
Tabelle 4-22: Jugendliche aus migrantischen Elternhäusern nach Herkunftsland *66*
Tabelle 4-23: Jugendliche mit Migrationshintergrund nach Migrationszeitpunkt *67*
Tabelle 4-24: Jugendliche nach Migrationshintergrund und Generationen *67*
Tabelle 4-25: Schulen, Klassen und SchülerInnen nach Schultyp und Schulstandort *80*
Tabelle 4-26: Aufteilung der SchülerInnen mit Migrationshintergrund auf die Klassen einer Schule nach Schulstandort *83*
Tabelle 4-27: SchülerInnen nach faktischer Form des BO-Unterrichts, Schulstandort und Schultyp *83*
Tabelle 4-28: Beurteilung der eigenen Leistung nach Schultyp, Geschlecht und Migrationshintergrund *88*
Tabelle 4-29: Mathematiknoten nach Leistungsgruppe und Schulform *88*
Tabelle 4-30: Deutschnoten nach Leistungsgruppe und Schulform *90*
Tabelle 4-31: Englischnoten nach Leistungsgruppe und Schulform *92*
Tabelle 4-32: „Notenumrechnungspraxis“ in Bezug auf die Gesamtleistungsbewertung *95*
Tabelle 4-33: Die häufigsten Traumberufe (gereiht nach Anzahl der Nennungen) *101*
Tabelle 4-34: Traumberufe in Kategorien *102*
Tabelle 4-35: Bewertung der Chancen, im Traumberuf zu arbeiten, Anzahl SchülerInnen *103*
Tabelle 4-36: Gründe für die Bewertung der Chancen, im Traumberuf arbeiten zu können, nach Anzahl der Nennungen *104*
Tabelle 4-37: Akzentuierung der Bewertungsgründe, im Traumberuf arbeiten zu können *105*
Tabelle 4-38: Pläne der SchülerInnen nach der Pflichtschule *107*
Tabelle 4-39: Einschätzung bzgl. Umsetzungssicherheit der Pläne nach der Pflichtschule *109*
Tabelle 4-40: Chancen hinsichtlich Realisierung der angegebenen Pläne (nach Noten) *110*
Tabelle 4-41: Hauptfaktoren im Bereich persönlicher Hintergrund *115*

Tabelle 4-42: Hauptfaktoren im Bereich guter Arbeit *118*
Tabelle 4-43: Hauptfaktoren im Bereich berufliche Zukunft *123*
Tabelle 4-44: Hauptfaktoren für einen guten Arbeitsplatz in Österreich *131*
Tabelle 4-45: SchülerInnen nach Zeitpunkt der Ersteinholung von Informationen über berufliche Dinge *135*
Tabelle 4-46: Berufliche Vorerfahrungen nach Nennungen *137*
Tabelle 4-47: SchülerInnen nach Computern und Internet zu Hause *139*
Tabelle 4-48: SchülerInnen nach allgemeiner Beurteilung solcher Beratungsangebote *141*
Tabelle 4-49: Allgemeine Beurteilung von Internetseiten *143*
Tabelle 4-50: Allgemeine Beurteilung der Berufsorientierungs- und Interessentests *144*
Tabelle 4-51: Allgemeine Beurteilung der einzelnen Angebote *145*
Tabelle 4-52: SchülerInnen nach beruflichen Plänen der FreundInnen *150*