



# Einflussfaktoren und Unterstützungsansätze für „Early School Leavers“ und „Not in Education, Employment or Training“- Jugendliche

**Hagspiel Maria**  
**Planicka Julia**  
**Renisch Philipp**  
**Wyszecki Nicole**

*In Kooperation mit der AK NÖ*



Masterthesis

Eingereicht zur Erlangung des Grades  
Master of Arts in Social Sciences  
an der Fachhochschule St. Pölten

Im April 2015

ErstbegutachterIn:

DSA FH-Mag. Klaus Wögerer

Prof. Mag<sup>a</sup> Dr<sup>in</sup> Gertraud Pantucek

ZweitbegutachterIn:

Mag<sup>a</sup> Andrea Nagy

## Zusammenfassung

Ein vorzeitiger Austritt aus dem (Aus-)Bildungssystem stellt eine bedeutende Herausforderung für junge Menschen und ihr familiäres und soziales Umfeld in unserer heutigen auf Erwerbsarbeit und Inklusion ausgerichteten Gesellschaft dar. Die vorliegende Masterthesis erforscht aufgrund dessen zum einen drei Einflussfaktoren - Familie, Peergruppen und sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) - auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstiegs aus dem Schul- und Bildungssystem und untersucht in weiterer Folge Unterstützungsmaßnahmen. Im Besonderen wird an dieser Stelle auf Jugendcoaching und körperliche Bewegung als Aktivierungs- und Begleitmaßnahmen für einen (Wieder-)Einstieg in das (Aus-)Bildungssystem sowie in die Arbeitswelt eingegangen. Die Theorie dieser Masterthesis umfasst den derzeitigen Forschungsstand, der weitgehend auf quantitativen Daten basiert. Des Weiteren befassen sich die theoretischen Aspekte dieser Arbeit mit themenrelevanten Konzepten und Theorien wie Bindungen, Gruppendynamik, dem sonderpädagogischen Förderbedarf sowie Wirkungen körperlicher Bewegung auf den Menschen.

Im Zuge der Forschung konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass kein Faktor alleine einen Schulabbruch bedingt, sondern immer ein Netz an unterschiedlichen Wirkungen zum Tragen kommt. Dadurch zeigt sich die Komplexität und Schwierigkeit beim Umgang mit Jugendlichen, die sogenannte ‚Early School Leavers‘ und/oder ‚NEETs‘ (Not in Education, Employment or Training) sind. Umso bedeutender sind die gebotenen Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen wie Jugendcoaching und körperliche Bewegung, die in dieser Arbeit vertiefend beleuchtet werden. Durch sie ist es möglich, auf die individuellen Anforderungen der Jugendlichen einzugehen und persönliche Stärken und Ressourcen zu fördern.

Schlüsselwörter: Inklusion, Familie, Peergruppen, sonderpädagogischer Förderbedarf, Jugendcoaching, körperliche Bewegung, Early School Leavers, Not in Education, Employment or Training

## **Abstract**

As today's society is focused on employment and social inclusion, Early School Leaving poses a significant challenge to young people as well as to their familial and social environment. Hence, this master thesis on one hand conducts research on influencing factors such as family, peer groups and special educational needs (SEN) of adolescents in regard to Early School Leaving, and supporting measures on the other hand. At this point, the focus is set on youth coaching and physical exercise as well as incentivizing and accompanying measures for (re-)entering the educational system and/or the workplace.

Theoretical foundations of this master thesis cover the current state of research which is largely based on quantitative data. Furthermore, similar topics and concepts are described and include attachment theory, group dynamics, special educational needs and the effect of physical exercise on humans.

The conducted research has pointed out that none of the three influencing factors acts on its own, but rather exists embedded in a mesh of different effects. This demonstrates the complexity and the difficulty of dealing with adolescents that fall within the terms of 'Early School Leaving' and/or 'NEET' (Not in Education, Employment or Training). As a consequence, starting points for prevention and intervention measures such as youth coaching and physical exercise are important and have been examined extensively. These measures allow for consideration of individual needs and promotion of personal strengths and resources.

Keywords: Inclusion, family, peer group, special educational needs, Youth Coaching, physical exercise, Early School Leaving, Not in Education, Employment or Training

## **Danksagung**

Bevor wir vertiefend auf die Thematik der desintegrationsgefährdeten Jugendlichen eingehen, möchten wir uns herzlich bei jenen Personen bedanken, die uns beim Schreiben unserer Masterthesis unterstützt haben.

Vorweg gebührt der Arbeiterkammer Niederösterreich, im Besonderen Herrn Günter Kastner, der uns viele Anregungen zur Forschung gab, ein großer Dank. Ebenfalls hervorzuheben ist an dieser Stelle die Mithilfe und Kontaktvermittlung von Herrn Werner Blank.

Einen besonderen Dank sprechen wir unseren MasterthesisbetreuerInnen FH-Prof<sup>in</sup> DSA<sup>in</sup> Mag<sup>a</sup> Dr<sup>in</sup> Gertraud Pantucek und DSA Mag. (FH) Klaus Wögerer aus, die uns während des gesamten Forschungs- und Schreibprozesses unterstützt und uns zu neuen Denkanstößen animiert haben.

Wir bedanken uns auch bei allen InterviewpartnerInnen, die sich Zeit für unsere Fragen genommen haben. Spezieller Dank gilt hier all jenen Jugendlichen, die uns Einblick in ihre persönliche, schulische und berufliche Biographie gegeben haben. Zudem wollen wir allen ExpertInnen danken, die uns den Zugang zu ihren Einrichtungen ermöglichten und ihre Sichtweisen und persönlichen Erfahrungen mit uns teilten. Hier möchten wir speziell der mobilen Jugendarbeit „Rumtrieb“, „CrossFitVienna“, „Integration: Niederösterreich“, sowie dem WIFI Niederösterreich – im Besonderen Frau Margarete Zalud herzlich danken.

Des Weiteren sprechen wir unseren Dank auch unserer Schreibberaterin Tanja Feldhofer aus, welche uns beim Korrekturlesen zur Seite stand und Anregungen zur Textoptimierung gab.

Abschließend gilt unser Dank natürlich auch all unseren Familien sowie FreundInnen, welche uns während des Studiums beratend zur Seite standen und uns motivierten. Danke für eure Geduld in schwierigen Phasen.

# Inhalt

<b>Zusammenfassung .....</b>	<b>3</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>4</b>
<b>Danksagung.....</b>	<b>5</b>
<b>I. Einleitung.....</b>	<b>11</b>
1 <i>Forschungsinteresse .....</i>	13
2 <i>Bezug zur Sozialen Arbeit.....</i>	15
3 <i>Begriffsbestimmungen.....</i>	17
<b>II. Forschungsdesign – Darstellung des qualitativen Vorgehens.....</b>	<b>20</b>
<b>III. Der Einfluss des familiären Hintergrunds auf Jugendliche und deren frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem.....</b>	<b>25</b>
1 <i>Einleitung.....</i>	25
1.1 <i>Aufbau der Arbeit .....</i>	28
2 <i>Stand der Forschung: theoretischer Hintergrund.....</i>	29
2.1 <i>Familie – Definition und Funktion.....</i>	29
2.2 <i>Familienbilder: Die Familie im Wandel.....</i>	30
2.3 <i>Familienbeziehungen .....</i>	35
2.4 <i>Familie und Bildung.....</i>	41
3 <i>Forschungsdesign .....</i>	45
3.1 <i>Forschungsfeld.....</i>	45
3.2 <i>Die Grounded Theory .....</i>	47
4 <i>Forschungsergebnisse .....</i>	53
4.1 <i>Familiäre Atmosphäre während der Schulzeit .....</i>	53
4.2 <i>(Inner-)Familiäre Beziehungen im Zusammenhang mit Schulabbruch.....</i>	63
4.3 <i>Peergruppen vs. Familie.....</i>	70
4.4 <i>SchülerInnen-LehrerInnenbeziehung vs. Familie.....</i>	71
4.5 <i>Beweggründe (und Bedürfnisse) für den Wiedereinstieg in das Bildungssystem .....</i>	71
4.6 <i>Überblick der Ergebnisse.....</i>	74
5 <i>Resümee und Schlussbetrachtung .....</i>	76

<b>IV. Der Einfluss von Peergruppen auf Jugendliche und deren frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem .....</b>	<b>84</b>
1 <i>Einleitung</i> .....	84
2 <i>Forschungsdesign</i> .....	88
2.1    Die Datenerhebung .....	88
2.2    Die Datenauswertung .....	90
3 <i>Entwicklungsdynamik im Jugendalter</i> .....	91
3.1    Identität im Jugendalter .....	92
3.2    Bindung im Jugendalter .....	94
3.3    Die Wechselwirkung von Identität und Bindung.....	98
4 <i>Gruppendynamik und die Bedeutung der Peergruppe im Jugendalter</i> .....	100
4.1    Die Entstehung von Gruppen(-dynamik) .....	101
4.2    Die Tiefendimension der Gruppe .....	102
4.3    Die Besonderheiten von Peergruppen .....	105
5 <i>Forschungsergebnisse</i> .....	110
5.1    Peergruppen .....	111
5.2    (Bildungs-)System .....	117
5.3    Übergänge/Brüche .....	120
5.4    Familie .....	126
5.5    Prävention und Intervention .....	128
6 <i>Resümee und Schlussbetrachtung</i> .....	133
<b>V. Der sonderpädagogische Förderbedarf als Besonderheit beim Einstieg in die Arbeitswelt aus Sicht der Jugendcoaches.....</b>	<b>140</b>
1 <i>Einleitung</i> .....	140
1.1    Aufbau der Arbeit .....	141
1.2    Forschungsfrage .....	142
2 <i>Forschungsdesign</i> .....	143
2.1    Datenerhebung.....	144
2.2    Forschungsfeld und Auswahl der ExpertInnen .....	145
2.3    Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren .....	146

3	<i>Theoretischer Hintergrund</i> .....	147
3.1	Entstehung der Sonder-, Heil- und Behindertenpädagogik .....	147
3.2	Inklusionspädagogik .....	158
3.3	Berufliche Integration .....	159
3.4	NEBA .....	160
3.5	Jugendcoaching .....	162
4	<i>Forschungsergebnisse</i> .....	169
4.1	Rahmenbedingungen des Jugendcoachings .....	169
4.2	Der sonderpädagogische Förderbedarf im Jugendcoaching .....	177
4.3	Auswirkungen des sonderpädagogischen Förderbedarfs auf die Arbeitsvermittlung von Jugendlichen .....	180
4.4	Herausforderungen .....	182
4.5	Beispiele für positive Abschlüsse im Jugendcoaching .....	187
5	<i>Resümee und Schlussbetrachtung</i> .....	190
<b>VI.</b>	<b>Körperliche Bewegung, eine Ressource für Early School Leavers und NEET- Jugendliche beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt</b> .....	<b>196</b>
1	<i>Vorwort</i> .....	196
2	<i>Einleitung</i> .....	197
3	<i>Forschungsinteresse und Forschungsfragen</i> .....	199
4	<i>Forschungsdesign</i> .....	200
4.1	Forschungsfeld/Sampling .....	200
4.2	Erhebungsmethoden .....	201
4.3	Auswertungsmethode .....	203
5	<i>Theoretische Klärungen</i> .....	206
5.1	Wirkungen von körperlicher Bewegung .....	206
5.2	Zugang zu körperlicher Bewegung im Bildungssystem und in Angeboten der Sozialen Arbeit .....	213
6	<i>Untersuchung der Bewegungskonzepte</i> .....	220
6.1	Parkour – Effektiv und Sicher ein Hindernis Überwinden .....	220
6.2	CrossFit – Vorbereitung auf unvorhergesehene Herausforderungen .....	223
6.3	Gemeinsamkeiten und Unterschiede .....	226

7	<i>Forschungsergebnisse</i> .....	229
7.1	Physische Gesundheit.....	229
7.2	Psychisches Wohlbefinden.....	234
7.3	Soziale Kompetenz.....	238
7.4	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	240
8	<i>Fallbeispiel – Sonderpädagogische und sozialarbeiterische Unterstützung mit CrossFitKids</i> .....	242
9	<i>Handlungsempfehlungen für Bildungseinrichtungen und Angebote der Sozialen Arbeit</i> .....	248
10	<i>Resümee und Schlussbetrachtung</i> .....	252
<b>VII.</b>	<b>Zusammenfassung der Ergebnisse</b> .....	<b>259</b>
1	<i>Gemeinsamkeiten der Teilbereiche und grundlegende Ergebnisse/Erkenntnisse</i> .....	266
1.1	Familie – Peergruppe – Bewegung.....	267
1.2	SPF/Jugendcoaching – Bewegung .....	269
1.3	Familie – Peergruppen – SPF/Jugendcoaching – Bewegung .....	270
1.4	Familie – SPF/Jugendcoaching .....	271
1.5	Grundlegende Ergebnisse aller Teilbereiche.....	272
2	<i>Ausblick und offene Fragen</i> .....	274
<b>VIII.</b>	<b>Literatur</b> .....	<b>276</b>
<b>IX.</b>	<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>293</b>
<b>X.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>295</b>
<b>XI.</b>	<b>Tabellenverzeichnis</b> .....	<b>296</b>
<b>XII.</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>297</b>
1	<i>Abschnitt III – Interviewleitfaden Jugendliche</i> .....	297
2	<i>Abschnitt III – Auszug der Analyse</i> .....	300
3	<i>Abschnitt IV – Interviewleitfaden Experten</i> .....	303
4	<i>Abschnitt IV – Interviewleitfaden Jugendliche</i> .....	305
5	<i>Abschnitt IV – Auswertungsbeispiel nach der Systemanalyse (Froschauer, Lueger 2003)</i> .....	307

6	<i>Abschnitt V – Interviewleitfaden ExpertInnen</i> .....	309
7	<i>Abschnitt V – Inhaltsanalyse nach Mayring (2003)</i> .....	312
8	<i>Abschnitt VI – Auszug der Analyseraster</i> .....	314
<b>XIII. Eidesstattliche Erklärungen</b> .....		<b>319</b>

## I. Einleitung

*Hagspiel Maria, Planicka Julia, Renisch Philipp, Wyszecski Nicole*

Kinder müssen ab dem Schuleintritt wichtige Entscheidungen für ihr weiteres Leben treffen. Beginnend nach der vierten Schulstufe geht es darum, zwischen Neuer Mittelschule, Hauptschule oder allgemein bildenden höheren Schulen zu wählen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014). Hier werden sie häufig noch von ihren Eltern unterstützt. Innerhalb dieser Schultypen müssen sie sich für bestimmte Schwerpunkte wie z.B. Sprachen, Kreativunterricht, Sport oder naturwissenschaftlichen Übungen etc. entscheiden. In der achten Schulstufe stehen sie unter dem Druck, den Weg in eine weiterführende Schule oder in die Lehre zu finden. Schulen und Lehrbetriebe stellen hier immer höhere Qualifikationsanforderungen und Kompetenzerwartungen an die Jugendlichen (vgl. Lassnigg 2010:2-3). Ein gestiegener Leistungsdruck am Arbeitsmarkt ist vor allem eine Erscheinung unserer Zeit. Vor einigen Jahren war ein niedriger Schulabschluss noch kein Hindernis, um eine Arbeitsstelle zu bekommen. Dies war auch auf ein ausgeglichenes Angebot-Nachfrage-Verhältnis am Arbeitsmarkt zurückzuführen. Wer in dieser Phase den Anschluss verpasst, hat zunehmend Probleme beim Übergang in ein neues Bildungssetting und somit ein ungleich höheres Risiko, vorzeitig aus dem Schul- und Bildungssystem auszusteigen bzw. auszuscheiden. Eine kompetente Schul- und Berufsausbildung ist daher eine wichtige Voraussetzung für die Integration und Inklusion in den Arbeitsmarkt. Gerade aufgrund von (Aus-)Bildungsarmut bei gleichzeitiger Forderung nach hoher Fachausbildung seitens der Unternehmen wird die Arbeitslosenzahl unter Jugendlichen in den kommenden Jahren weiter steigen.

Tamesberger und Bacher (2012) sprechen im Zuge dessen in ihrer Studie von ‚desintegrationsgefährdeten Jugendlichen‘ und führen drei Indikatoren an. Diese Indikatoren sind frühe SchulabgängerInnen (Early School Leavers), Jugendliche weder in (Aus-)Bildung, Beschäftigung oder in

(Weiter-Bildungsmaßnahmen (Not in Education, Employment or Training) und Jugendliche mit geringer Bildung (vgl. Bacher/Tamesberger 2012:2).

Unter Early School Leavers<sup>1</sup> werden all jene Jugendliche subsummiert, die zwischen 16 und 24 Jahre alt sind und sich nicht im Bildungssystem befinden bzw. nur den Abschluss einer einjährigen Fachschule absolviert haben. Zur Gruppe der NEET-Jugendlichen<sup>2</sup> zählen alle junge Erwachsene, die entweder über keinen oder nur den Pflichtschulabschluss verfügen oder maximal den Abschluss einer einjährigen Berufsbildenden mittleren Schule (BMS) aufweisen, unabhängig davon, ob sie sich zum Befragungszeitpunkt im Bildungssystem befinden oder nicht (vgl. Bacher/Tamesberger 2011:97). Unter ‚Jugendliche mit geringer Bildung‘ sind all jene 20 bis 24 Jährigen zu verstehen, die „über keinen Pflichtschulabschluss, einen Pflichtschulabschluss oder maximal den Abschluss einer einjährigen BMS verfügen, unabhängig davon, ob sie sich zum Befragungszeitpunkt im Bildungssystem befinden oder nicht.“ (Bacher/Tamesberger 2011:97)

Neben dem eingangs beschriebenen Leistungsdruck bezüglich der Ausbildung spielen weitere Einflussfaktoren eine Rolle, die das Desintegrationsrisiko zusätzlich erhöhen können. Welche spezifischen Einflussfaktoren einen frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem bewirken können, wird in der vorliegenden Masterthesis erforscht. Zudem werden mögliche Präventions- und Interventionsansätze beleuchtet, die vorzeitigen Schulabbruch verhindern bzw. einen (Wieder-)Einstieg in dieses System und in die Arbeitswelt begünstigen können.

Die übergeordneten Forschungsfragen der Masterthesis lauten folglich:

*Welche Einflussfaktoren sind in Bezug auf Early School Leavers und ‚Not in Education, Employment or Training‘-Jugendliche erkennbar?*

*Welche Unterstützungsansätze können bei einem (Wieder-)Einstieg in ein neues (Aus-)Bildungssystem sowie in die Arbeitswelt positiv wirken?*

---

<sup>1</sup> Zur besseren Lesbarkeit der Arbeit wird ‚Early School Leavers‘ in der Masterthesis mit ESL abgekürzt.

<sup>2</sup> In der Masterthesis wird der Begriff ‚NEET-Jugendliche‘ auch mit ‚NEETs‘ abgekürzt und synonym verwendet.

Genauer werden Familie, Peergruppen und der sonderpädagogische Förderbedarf als mögliche Einflussfaktoren sowie Jugendcoaching und körperliche Bewegung als Präventions- wie Interventionsansatz beforscht.

## 1 Forschungsinteresse

Der vorzeitige Austritt aus dem Bildungssystem stellt eine der großen gesellschaftspolitischen Herausforderungen dar. Obwohl Österreich im internationalen Vergleich eine geringe Jugendarbeitslosigkeit von 9,4% im Jahr 2014 aufweisen kann – wie zeigt – wird es dennoch aufgrund der hohen Ausgrenzungsgefährdung von ESL und NEETs als wichtig erachtet, den Gründen für einen frühen Bildungsausstieg nachzugehen und daraus mögliche Handlungsansätze abzuleiten (vgl. OECD 2011:355f).

	Februar 2014	Veränderung zum Vorjahr
EU 28	22,9	-0,7
EU 15	22,3	-0,6
Österreich	9,4	+0,5
Belgien	24,1	+1,6
Dänemark	13,4	+0,4
Deutschland	7,7	-0,1
Griechenland	58,3	-2,5
Spanien	53,6	-2,2
Frankreich	23,6	-1,9
Irland	26,0	-2,1
Italien	42,3	+3,6
Luxemburg	17,4	-1,2
Niederlande	11,5	+1,1
Portugal	35,0	-5,6
Finnland	20,2	+0,3
Schweden	23,6	-0,6
Großbritannien	19,7	-0,8
Zypern	40,5	+4,8
Tschechische Republik	17,1	-2,5
Estland	19,1	-2,0
Ungarn	23,0	-6,3
Litauen	21,1	-1,5
Lettland	23,8	+0,9
Malta	13,9	+0,1
Polen	26,9	-0,6
Slowenien	20,0	-1,9
Slowakische Republik	32,3	-1,7
Bulgarien	28,4	+0,6
Rumänien	24,1	+1,0
Kroatien	48,8	-1,7

Abbildung 1: Jugendarbeitslosenquote der 15-24 Jährigen im internationalen Vergleich (BMASK 2014)

Die Diskussion über die Folgen von frühzeitigem Schul- und Bildungsabbruch wurde aber aufgrund der positiven Zahlen in Österreich relativ spät in den fachwissenschaftlichen Diskurs aufgenommen. Dennoch erscheint es im Sinne einer inkludierenden Gesellschaft als wichtig, den Gründen für einen frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem bei Jugendlichen nachzugehen. Zudem ist die Arbeitslosenquote von Jugendlichen zwischen 15-24 Jahren von 7,2% im Jahr 2002 auf 8,7% im Jahr 2012 gestiegen (vgl. WKO – Statistik Juni 2013).

Derzeit gibt es für Österreich primär quantitative Berechnungen über Ausmaß und Anzahl von ESL und der NEET-Gruppe. Qualitative Befunde über diese Jugendlichen in Österreich fehlen noch weitgehend. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit, diese Zahlen zu durchleuchten und Kontakt mit Einrichtungen wie Jugendzentren und Jugendcoaching aufzunehmen. Darüber hinaus können qualitative Analysen mögliche Hintergründe und Ursachen von Desintegrationsgefährdung und frühzeitigem Schulabbruch in detaillierter Form aufzeigen. Überaus wichtig ist es, in jenen Bereichen vertiefende Forschung anzustellen, in denen die Jugendlichen den Großteil ihrer Zeit verbringen. Zudem gilt es bisherige Unterstützungsangebote zu überprüfen bzw. eventuelle neue Angebote abzuleiten und vorzuschlagen. An dieser Stelle möchte diese Masterthesis ansetzen.

Nairz-Wirth, Gitschthaler und Feldmann (2014) haben in der Studie „Quo Vadis Bildung?“ die Aktualität von ‚Schulabbruch‘ in Österreich einmal mehr aufgezeigt. Ferner zeigen die von ihr entworfenen ‚Habitustypen‘ wie komplex der Schulabbruch sein kann und welche unterschiedlichen Faktoren dafür verantwortlich sein können.

Um diese Komplexität von Schulabbruch aufzuzeigen, sollen in der vorliegenden Arbeit Bereiche wie Familie, Peergruppen sowie ein SPF im Zusammenhang von Schulabbruch dargestellt werden, um anschließend mögliche Präventionsmaßnahmen vorzuschlagen. Hierzu soll vor allem körperliche Bewegung als mögliche Ressource beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt erörtert werden. Dabei soll detailliert herausgearbeitet werden, in welcher Form diese Bereiche auf die Jugendlichen wirken.

## 2 Bezug zur Sozialen Arbeit

Die Aufgabe der Sozialen Arbeit liegt darin, Menschen zu ermächtigen, ihr Leben selbst in die Hand zu nehmen. Ein weiterer Auftrag besteht in der Unterstützung von Menschen bei ihrem Bildungsweg, um somit eine arbeitsfähige Gesellschaft hervorzubringen. Aus diesem Grund nimmt das Thema Schulabbruch auch in der Sozialen Arbeit eine bedeutsame Rolle ein. Die Soziale Arbeit kann dabei helfen, desintegrationsgefährdete Jugendliche wieder zu inkludieren und sie dabei zu unterstützen einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz zu finden. Sie fördert zusätzlich den sozialen Wandel und dadurch auch die (Rück-)Führung von Menschen auf den richtigen (Bildungs-)Weg (vgl. Knapp 2012:3).

Soziale Arbeit kann Kinder und Jugendliche durch unterschiedliche Zugänge unterstützen. So meint Thole (2000:5), dass neben den berufsbildenden/schulischen Angeboten vor allem die außerschulischen/öffentlichen und nicht kommerziellen Sozialisationsfelder von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften herangezogen werden können. Besonders die offene Kinder- und Jugendarbeit übernimmt in Bezug auf das Thema Schulabbruch eine wichtige Funktion. Sie stellt ein freiwilliges Angebot dar, das in Anspruch genommen werden kann, jedoch nicht verpflichtend ist. Somit fungiert sie als *„Ort des informellen Lernens, in dem ein Arrangement von Lerngelegenheiten, Bildungsanregungen und sozialen Räumen besteht, das selbstbestimmtes Lernen ermöglicht“* (Rauschenbach 2003:18). Demnach nimmt die offene oder auch außerschulische Kinder- und Jugendarbeit eine deutliche Abgrenzung zur Schule vor, zielt jedoch trotzdem auf informelles Lernen der Kinder und Jugendlichen während schulfreier Zeiten ab (vgl. ebd.). Sie orientiert sich an den individuellen Bedürfnissen Jugendlicher und richtet ihre Unterstützung zentral auf individuelle Stärken sowie Schwächen. Zugleich wird die Selbstbestimmung und Mitgestaltung bzw. Partizipation in der Gesellschaft gefördert. Diese Strategie zur Förderung von Autonomie und Selbstwirksamkeit wird als ‚Empowerment‘<sup>3</sup> bezeichnet. Menschen sollen

---

<sup>3</sup> Unter Empowerment wird die Selbstbefähigung und „Stärkung von Autonomie und Eigenmacht“ verstanden (vgl. Herriger 2014)

unterstützt und dazu ermutigt werden nach eigener und autonomer Regie zu leben, was besonders im Bereich ESL und NEET hervorzuheben ist (vgl. Herriger 2014). Auch die Entdeckung eigener Grenzerfahrungen und Fähigkeiten sind für die Entwicklung neuer Lebensperspektiven essentiell (vgl. Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2013:6).

Ein weiterer Ansatz stellt hier Jugendcoaching dar, welches den Gedanken ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘ verwirklicht. Diese professionelle Hilfe soll KlientInnen dazu befähigen, soziale Probleme durch Impulse von SozialarbeiterInnen selbst in die Hand zu nehmen (vgl. Hill et al. 2012:1).

Infolgedessen sind die Tätigkeitsfelder der Sozialen Arbeit breit gefächert, begonnen mit der sozialarbeiterischen Beratung und Unterstützung bei Entscheidungsfindungen in wichtigen Alltagsfragen bis hin zur Vernetzung der KlientInnen mit wichtigen Personen sowie Institutionen. Insbesondere in der Arbeit mit ESL und NEETs werden diese Arbeitsfelder als wichtig erachtet, da diese Personen meist vor wichtigen Entscheidungen stehen, die sie selbst nicht ohne Hilfe treffen können. Präventionsmaßnahmen in unterschiedlichen Bereichen wie Freizeitanimation, Jugendzentren und Schulsozialarbeit, wie auch die aufsuchende Arbeit, um Personen ohne professioneller Unterstützung vor der gesellschaftlichen Isolation zu bewahren, gehören zu wichtigen Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit. Zusätzlich dazu wird auch der niederschweligen offenen Drogenarbeit oder Streetwork eine besondere Rolle zugeschrieben, die ein spezielles Angebot in der Arbeit mit gefährdeten Jugendlichen und jungen Erwachsenen darstellt. Jugendliche, die nicht (mehr) im (Aus-)Bildungssystem stehen, benötigen die genannten Anlaufstellen, da diese einen Wiedereinstieg in das Bildungssystem begünstigen und die Zeitspanne zwischen Schulabbruch und Wiedereinstieg überdies verkürzen können (vgl. OBDS<sup>4</sup> 2004:2-4).

Demzufolge kann gesagt werden, dass die Soziale Arbeit eine wichtige Rolle im Bezug auf ESL und NEETs darstellt. Durch das Angebot von Orientierungs- und Wiedereingliederungsmaßnahmen wie Jugendcoaching, von offener Kinder-

---

<sup>4</sup> Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit

und Jugendarbeit durch Jugendzentren und den damit einhergehenden Zielen der Sozialarbeit wie etwa Empowerment und ‚Hilfe zur Selbsthilfe‘, kann dem entgegengewirkt werden.

### **3 Begriffsbestimmungen**

#### **Desintegrationsgefährdete Jugendliche**

Unter desintegrationsgefährdeten Jugendlichen werden ‚Jugendliche mit geringer Bildung‘, ‚Early School Leavers‘ und ‚NEETs‘ zusammengefasst. Die drei genannten Kategorien bilden die Indikatoren für eine Desintegrationsgefährdung der Jugendlichen (vgl. Bacher/Tamesberger 2012:2). Geht man davon aus, dass Integration die Teilhabe in gesellschaftlichen Teilbereichen meint, dann messen diese Indikatoren eben das Fehlen dieser Teilhabe an bestimmten Bereichen der Gesellschaft (vgl. Bacher/Tamesberger 2011:98). Während der Indikator ‚Jugendliche mit geringer Bildung‘ die Gefährdung von Desintegration misst, weisen ‚NEETs‘ ein sehr hohes Ausmaß sowie ‚Early School Leavers‘ ein hohes Ausmaß an Desintegration auf (vgl. ebd.:99).

#### **Jugendliche mit geringer Bildung**

Bei dieser Gruppe handelt es sich um Jugendliche zwischen 20 und 24 Jahren, die entweder keinen Pflichtschulabschluss besitzen, nur über einen Pflichtschulabschluss verfügen oder maximal den Abschluss einer einjährigen BMS vorweisen können. Dabei ist es egal, ob sich die Jugendlichen zum Befragungszeitpunkt im Bildungssystem befinden oder nicht (vgl. ebd.).

#### **Early School Leavers (ESL)**

Bei der Gruppe der Early School Leavers handelt es sich um Jugendliche zwischen 16 und 24 Jahren (international 18 bis 24 Jahren), die über keinen Schulabschluss, nur den Abschluss einer Pflichtschule (Hauptschule, Neue Mittelschule, AHS-Unterstufe, Polytechnische Schule) oder einer maximal

einjährigen Fachschule (BMS) verfügen. Zum Befragungszeitpunkt befinden sich diese nicht mehr im Bildungssystem (vgl. ebd.:97).

### **Not in Education, Employment or Training (NEETs)**

Hierbei handelt es sich um Jugendliche zwischen 16 und 24 Jahren, die zum Befragungszeitraum weder zur Schule gehen, noch erwerbstätig sind oder an Trainings- oder (Weiter-)Bildungsmaßnahmen teilnehmen (vgl. ebd.).

### **Inklusion**

Statt von Integration ist in aktuellen Diskussionen häufig von Inklusion die Rede. Sie geht davon aus, dass allen Menschen – unabhängig von Geschlecht, Religion, Abstammung oder besonderen Lernbedürfnissen – eine qualitativ hochwertige Bildung zugänglich sein soll. Nicht der/die Lernende steht dabei im Mittelpunkt, sondern vielmehr das System. Dieses soll sich an die Bedürfnisse der Lernenden anpassen und diese berücksichtigen. Sie begreift Vielfalt als eine Chance für Lern- und Bildungsprozesse.

Im Gegensatz zur Integration zielt die Inklusion nicht auf die bloße Eingliederung aller Schüler in das bestehende Schulsystem. Ihr geht es um die Abschaffung selektierender und segregierender Bildungs- und Unterrichtssysteme (vgl. Langner/Ziemen 2010:249). Inklusion verlangt somit die Anpassung des bestehenden Systems an die Bedürfnisse der Individuen (vgl. Biewer 2009:126). Eine gute Übersicht über die Unterschiede beider Konzepte gibt Hinz (2002:359), der in 15 Punkten die Differenzen beider Ansätze in einer Tabelle darstellt:

<b>Praxis der Integration</b>	<b>Praxis der Inklusion</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die allgemeine Schule</li> <li>• Differenziertes System je nach Schädigung</li> <li>• Zwei-Gruppen-Theorie (behindert / nicht-behindert)</li> <li>• Aufnahme von behinderten Kindern</li>   <li>• Individuumszentrierter Ansatz</li> <li>• Fixierung auf die institutionelle Ebene</li>   <li>• Ressourcen für Kinder mit Etikettierung</li> <li>• Spezielle Förderung für behinderte Kinder</li>   <li>• Individuelle Curricula für einzelne</li> <li>• Förderpläne für behinderte Kinder</li>   <li>• Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen</li> <li>• Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf</li> <li>• Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein</li> <li>• Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik</li> <li>• Kontrolle durch ExpertInnen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule</li> <li>• Umfassendes System für alle</li> <li>• Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)</li> <li>• Veränderung des Selbstverständnisses der Schule</li> <li>• Systemischer Ansatz</li> <li>• Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen</li> <li>• Ressourcen für Systeme (Schule)</li> <li>• Gemeinsames und individuelles Lernen für alle</li> <li>• Ein individualisiertes Curriculum für alle</li> <li>• Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten</li> <li>• Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen</li> <li>• Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen</li> <li>• Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik</li> <li>• Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik</li> <li>• Kollegiales Problemlösen im Team</li> </ul>

**Abbildung 2: Praxis der Integration und der Inklusion (Hinz 2002:359)**

Inklusion spielt auch in Bezug auf die Themen ESL und NEET eine zentrale Rolle. Hier geht es darum, zunächst die Gründe für eine Exklusion aus dem Schul- und Bildungssystem herauszuarbeiten, um auf dieser Grundlage Jugendliche, die von der Teilhabe an der Ausbildungs- und Arbeitswelt ausgeschlossen werden, wieder zu befähigen, an diesen gesellschaftlichen Bereichen teilzuhaben. Die Ausrichtung an den individuellen Bedürfnissen der jungen Erwachsenen ist dabei zentral. Infolgedessen müssen die Betroffenen in die Zielplanung miteinbezogen werden, um die emotionalen, sozialen und gesellschaftlichen Zusammenhänge mitdenken zu können.

## II. Forschungsdesign – Darstellung des qualitativen Vorgehens

*Hagspiel Maria, Planicka Julia, Renisch Philipp, Wyszecski Nicole*

Da bereits viele quantitative Studien das Ausmaß und die Anzahl von Early School Leavers und NEET-Jugendlichen darlegen, ist es notwendig sich diesem Themenfeld auch qualitativ zu nähern und hinter die bereits erhobenen Zahlen zu blicken. Im Hinblick auf das sensible Thema dieser Masterthesis ermöglicht eine qualitative Vorgehensweise zusätzlich eine gewisse Flexibilität, um auf die individuellen Personen und ihre spezifischen Hintergrundgeschichten einzugehen. Es war demnach das Ziel dieser Arbeit, eine qualitative Forschung durchzuführen, bei der es darum ging, mögliche Einflussfaktoren für vorzeitigen Schulabbruch zu untersuchen und Unterstützungsmaßnahmen für den (Wieder-)Einstieg in ein (Aus-) Bildungssystem sowie in die Arbeitswelt zu beleuchten.

Schon zu Beginn der Forschung lag der Fokus auf fünf Themenbereichen, welche in der Forschungsgruppe aufgeteilt und bearbeitet wurden. Bei den Teilbereichen handelt es sich um ein gegenseitig beeinflussendes und in Wechselwirkung stehendes Feld, in dem sich ESL und NEETs befinden. So stellt die Masterthesis keinen bloßen Sammelband, sondern eine aufeinander aufbauende Arbeit dar. Da ein Teilbereich, der die Perspektive der LehrerInnen und deren Interventionsmöglichkeiten bei ESL erforscht, aufgrund von terminlichen Schwierigkeiten erst zu einem späteren Zeitpunkt veröffentlicht werden wird, beschäftigt sich diese Arbeit mit vier Bereichen - Familie, Peergruppen, SPF/Jugendcoaching und körperliche Bewegung als Interventionsmaßnahme.

Im Folgenden werden die verwendeten Methoden und Vorgehensweisen zur Beantwortung der masterarbeitsleitenden Forschungsfragen dargestellt. Eine detaillierte Darstellung der verwendeten Verfahren ist im jeweiligen Forschungsdesign der einzelnen Teilbereiche zu finden.

## **Forschungsfeld/Sampling**

Aufgrund der Unterstützung durch die AKNÖ lag es nahe, beim Sampling den Fokus auf das Bundesland Niederösterreich zu legen. Demnach fanden Interviews mit Jugendlichen und SozialarbeiterInnen in den Räumlichkeiten der mobilen Jugendarbeit „Rumtrieb“ in Wiener Neustadt sowie mit Jugendcoaches aus Wiener Neustadt und St. Pölten statt. Des Weiteren wurden TeilnehmerInnen des WIFI NÖ Kurses ‚Hurry Up‘, in dem Early School Leavers einen Hauptschul- und Pflichtschulabschluss nachholen können, interviewt.

Aufgrund von bestehenden Kontakten wurde die teilnehmende Beobachtung der Bewegungskonzepte Parkour und CrossFit(Kids/Teens) neben Klosterneuburg auch in Wien durchgeführt.

## **Erhebungsmethoden**

Ausgehend von einer umfassenden Literaturrecherche und Dokumentenanalyse wurden in dieser Arbeit auch empirische/qualitative Datenerhebungen durchgeführt. Neben leitfadengestützten (ExpertInnen-)Interviews, die aufgezeichnet und transkribiert wurden, fanden auch informelle ExpertInnengespräche sowie teilnehmende Beobachtung und eine Analyse der Bewegungskonzepte statt. Informationen dazu wurden in Beobachtungs- und Gesprächsprotokollen festgehalten.

Weiters wurde an themenrelevanten Weiterbildungsangeboten teilgenommen, um über den aktuellen Stand der Thematik ESL und NEET informiert zu sein und einen Eindruck über die Haltung/Einstellung von ExpertInnen, die mit dieser Zielgruppe arbeiten, zu bekommen.

Im April 2014 wurde ein Workshop von abif<sup>5</sup> zum Thema „Bildungsberatung und Bildungsangebote für Bildungsferne - Good Practice Formate und niederschwellige Methoden der Berufsorientierung“ in Wien besucht. Bei dieser Veranstaltung fand ein Austausch unter anderem mit TrainerInnen aus dem AMS und BildungsberaterInnen in Berufsorientierungs- und

---

<sup>5</sup> „Analyse Beratung und interdisziplinäre Forschung“

Aktivierungsmaßnahmen statt. Zu diesem Zeitpunkt standen wir noch am Anfang unserer Forschung. Wir konnten jedoch schon damals erkennen, dass die Haltung gegenüber Early School Leavers und NEET-Jugendlichen von den dort anwesenden ExpertInnen sehr unterschiedlich war. Wir vermuteten schon damals, dass die Beziehung, die ExpertInnen im Zuge ihrer Arbeit zu ESL und NEET-Jugendlichen aufbauen, große Bedeutung hat.

Im Februar 2015 wurde das Symposium „Übergänge erfolgreich gestalten. Möglichkeiten zur Verhinderung von Bildungsabbruch“, das von der Arbeiterkammer Niederösterreich und der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich organisiert wurde, in St. Pölten besucht. Neben einer Studienpräsentation über ‚Abbruch und Schulversagen im österreichischen Schulsystem‘ wurde die ‚Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers‘ von Dr. Nairz-Wirth vorgestellt. Des Weiteren fanden themenbezogene Workshops statt, bei denen ein Austausch mit ExpertInnen möglich war. Auch hier konnten wir unterschiedliche Wahrnehmungen in Bezug auf einen vorzeitigen Schulabbruch erkennen, darüber hinaus haben wir uns diesem Zeitpunkt bereits intensiv mit dem Thema von ESL und NEET auseinandergesetzt, sodass das Symposium uns wichtiges Kontextwissen vermitteln konnte.

### **Auswertungsmethoden**

Zur Auswertung der gesammelten Rohdaten wurden unterschiedliche Verfahren herangezogen, welche hier aufgelistet und in den einzelnen Teilbereichen näher beschrieben werden.

- Grounded Theory (Hagspiel - Familie)
- Systemanalyse nach Froschauer/Lueger (2003) (Renisch -Peergruppen)
- Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2003) (Wyszecki - SPF und Jugendcoaching)
- Qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel (2010) (Planicka - körperliche Bewegung)
- Selbsterstelltes Analyseraster und Extraktionsverfahren nach Gläser/Laudel (2010) (Planicka - körperliche Bewegung)

## **Reflexion der Gruppenarbeit**

Neben der qualitativen Vorgehensweise im Allgemeinen gilt es auch, die Arbeit in einer Gruppe zu erwähnen.

Die Gruppenarbeit birgt demnach Hürden aber auch Vorteile. Zum einen konnten mögliche Vorgehensweisen gemeinsam erarbeitet werden. Darüber hinaus erschien es sinnvoll, verschiedene Analyseverfahren anzuwenden, sodass einerseits eine Vielfalt an Methoden vorliegt und andererseits jedes Gruppenmitglied unabhängig vom Fortschritt der anderen Gruppenmitglieder arbeiten konnte.

Gerade die gemeinsamen Teile wie die einführenden Kapitel sowie die Zusammenfassung der Ergebnisse erforderten viel Koordination in der Gruppe. Zudem waren mehrere Treffen nötig, um den gemeinsamen Schreibprozess voranzutreiben. Im Vorfeld war es wichtig, gewisse Bereiche aufzuteilen und bereits eine ‚Rohfassung‘ derselben zu erstellen. Als überaus vorteilhaft erwies sich der Austausch innerhalb der Gruppe. So konnten Fragen – auch den eigenen Teil betreffend – geklärt werden. Darüber hinaus stellte sich heraus, dass die verschiedenen Perspektiven der Gruppenmitglieder den Forschungsprozess im Allgemeinen begünstigten. Andererseits erforderte es ein hohes Maß an Koordination, um für alle Mitglieder passende Termine zu finden.

## **Teilaspekte der Forschungsfragen**

Dem Forschungsfeld wurde sich in vier Teilbereichen unterschiedlich genähert. Im Folgenden werden die Forschungsfragen der Teilbereiche genannt, um einen Überblick über Einflussfaktoren und Unterstützungsansätze für Early School Leavers und ‘Not in Education, Employment or Training’-Jugendliche zu bieten:

*„Welchen Einfluss hat der familiäre Hintergrund auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstiegs aus dem Schul- & Bildungssystem?“*

*„Welchen Einfluss haben Peergruppen auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstiegs aus dem Schul- & Bildungssystem?“*

*„Wie kann trotz sonderpädagogischem Förderbedarf bei Jugendlichen eine Vermittlung in die Arbeitswelt oder in eine weitere Schullaufbahn aus Sicht von Jugendcoaches erfolgen/gelingen?“*

*„Wie kann körperliche Bewegung als Ressource wirken und eingesetzt werden, um Early School Leavers und NEET–Jugendliche beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt zu unterstützen?“*

### **Aufbau der Arbeit**

Die Anreihung der jeweiligen Teilbereiche dieser Arbeit erfolgte nach vorangegangenen Überlegungen, welchem nach innerem logischen Aufbau die Themen Familie, Peergruppen, SPF/Jugendcoaching sowie körperliche Bewegung folgen könnten. So stellt Familie das erste soziale Bezugssystem in der Kindheit dar und bietet die Grundlage für alle weiteren Bindungen und Beziehungen. FreundInnen und Peers werden speziell im Jugendalter von immer wichtigerer Bedeutung und lösen die Familie als primäres Bezugssystem in dieser Phase ab bzw. ergänzen dieses. Auch in der Schule spielen Peerbeziehungen eine Rolle in Bezug auf vorzeitigen Schulabbruch. Hier wirken aber auch andere Einflüsse wie der sonderpädagogische Förderbedarf auf die jungen Erwachsenen ein. Jugendcoaching stellt hier einen Unterstützungsansatz bei den speziellen Anforderungen eines SPF dar. Zudem wird in einem abschließenden Kapitel körperliche Bewegung als möglicher Interventionsansatz bei den auftretenden Einflüssen bezüglich dem frühen Ausstiegs aus dem Schul- und Bildungssystem behandelt. Abschließend werden alle vier Teilbereiche aufeinander bezogen und gemeinsame Ergebnisse präsentiert.

### **III. Der Einfluss des familiären Hintergrunds auf Jugendliche und deren frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem**

*Hagspiel Maria*

#### **1 Einleitung**

Die Familie stellt einen der wichtigsten Lebensbereiche für Kinder und Jugendliche dar. Darüber hinaus gilt die Familie als Wegbegleiter und ist somit das Fundament, auf dem die Kinder bzw. Jugendlichen zu einem späteren Zeitpunkt neue Beziehungen aufbauen.

Nach Böhm (2005:200) wird die Familie als eine „überall verbreitete, staatlich legalisierte und gesellschaftlich gestützte ... Form des geregelten Zusammenlebens der Generationen und Geschlechter“ verstanden. Die Familie hat einen „präformierenden Einfluss“ auf die Biografie eines Kindes. Dabei werden die innerfamiliäre Interaktion und Kommunikation immer von Faktoren wie der Anzahl von Kindern sowie deren Reihung, Berufe und Bildungsniveaus der Eltern, Familieneinkommen, Weltbild und Zukunftsperspektive geprägt. Die Familie stellt die „lebensgeschichtlich bedeutendste soziale Primärgruppe mit hoher Emotionalität und Intimität der Beziehungen“ (ebd.:200-201) dar. Darüber hinaus bietet sie über die gesamte Kindheit und Jugend hinweg Pflege, Fürsorge, Betreuung, Erziehung, materielle Versorgung, Überschaubarkeit, Konstanz und Stabilität des sozialen Lebens. So werden auch soziale und moralische Wertevorstellungen durch die Familie vermittelt (vgl. ebd.). Nach Böhm (ebd.:201-203) ist die Familie als eine „Nahtstelle zwischen Individuum und Gesellschaft“ zu vergleichen. Die Familie fungiert durch Erziehung und Sozialisation als ein Übungsmodell für Verhaltensweisen, wodurch der/die Heranwachsende „gesellschaftsfähig“ wird.

Überdies befinden sich die Familie und ihre Bedeutung in einem ständigen

Wandel. So verändern sich Ideale und die damit einhergehenden Realitäten laufend (vgl. Resl 2000:34). Dieser Wandel ist beispielsweise bedingt durch die Industrialisierung, einen gestiegenen Wohlstand und einer damit einhergehenden Änderung des Lebensstils. Ebenfalls sind politische Veränderungen für diesen Wandel verantwortlich. „Erscheinungen von der Aufklärung über Nationalsozialismus, Kommunismus zu Kapitalismus“ (ebd.) beeinflussten Rollenbilder, wie beispielsweise das der Frau, maßgeblich. Darüber hinaus stellt auch die zunehmende Toleranz gegenüber anderen, alternativen Lebensformen einen weiteren Aspekt für den Bedeutungswandel von Familie dar (vgl. ebd.). Zwar dominiert das traditionelle Familienmodell, gleichzeitig wird aber in der Literatur seit Mitte der 80er Jahren hervorgehoben, dass *„alternative Lebensformen von Erwachsenen mit Kindern zahlenmäßig zunehmen und für die sozialen AkteurInnen immer selbstverständlicher werden. Lebensformen, die früher als Abweichungen von der ‚Normalfamilie‘ oder defizitäre Gebilde galten, gelten heute als familial.“* (Mairhofer/Böhnisch/Wolf 2001:7)

So seien beispielsweise die *Einelternfamilien, Zweitfamilien, Ein-Kind-Familien, Patchworkfamilien* oder *geteilte Familien* genannt (vgl. ebd.). Das Bild einer Kleinfamilie stellt zwar immer noch einen Wunsch bzw. ein Idealbild dar, verstärkt aber auch gleichzeitig – ausgehend von dieser normativen Einstellung – den Kontrast zur heutigen Vielfalt an Lebensformen (vgl. Peuckert 2008:212).

Zweifelsohne ist deutlich, dass die Familie im Leben eines Kindes bzw. Jugendlichen eine große Rolle spielt. So schreibt Dunkake (2009:23) dass *„im Gegensatz zu den Peers oder der Schule, die oft erst in der späteren Kindheit und der jungen Adoleszenz einen deutlichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nehmen, ... die Familie die zentralen ersten Lebensjahre und damit grundlegend die Norm- und Wertesysteme [prägt], die von den Kindern adaptiert werden.“*

Dementsprechend schreiben auch Nairz-Wirth und Meschnig (2010:386), dass ein frühzeitiger Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem sehr wohl im Zusammenhang mit familialen Bedingungen steht. Darüber hinaus scheint es, dass *„bei nahezu allen SchulabbrecherInnen, ... die Familiensituation von konfliktträchtigen, nicht wertschätzenden und nicht partnerschaftlichen*

*Beziehungen beherrscht [wird].“ (Kittl-Satran 2006:107).*

Inwiefern dieser Zusammenhang tatsächlich besteht und wie dies zum Ausdruck kommt, wird in diesem Teil der gemeinsamen Masterthesis untersucht.

Davon ausgehend werden folgende Forschungsfragen dieser Arbeit vorangestellt:

***„Welchen Einfluss hat der familiäre Hintergrund auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem?“***

*Dazu ergeben sich folgende Unterfragen:*

*Welche Rolle spielte die Familie hinsichtlich eines vorzeitigen Schulabbruchs?*

*Welche konkreten Einflussfaktoren durch die Familie lassen sich ableiten?*

*Welche Motivationsimpulse bzw. Ressourcen ermöglichten einen Wiedereinstieg in das Bildungssystem? Welche Rolle spielte die Familie dabei?*

### **Forschungsinteresse dieser Arbeit**

Die Arbeit wird sich primär mit der Familie bzw. dem familiären Umfeld beschäftigen und soll herausfinden, welche Rolle und Einfluss sie bei den befragten Jugendlichen in Bezug auf die schulische Laufbahn genommen haben. Dabei soll der Fokus auf den konkreten Einflussfaktoren liegen, die den vorzeitigen Ausstieg aus dem Schulsystem bedingt haben. Denn im Vergleich zu Peergroups oder der Schule, die erst zu einem späteren Zeitpunkt der Kindheit bzw. Jugend wichtig sind und einen Einflussfaktor darstellen können, ist die Familie bereits in den ersten Lebensjahren bedeutsam. Durch sie werden darüber hinaus Werte und Normen vorgelebt und in weiterer Folge von den Kindern übernommen. So kann auch der regelmäßige Schulbesuch – oder eben ein Fernbleiben bzw. ein Schulabbruch – maßgeblich durch die Sozialisation der Familie bestimmt werden (vgl. Dunkake 2009:23-24; Nairz-Wirth und Meschnig 2010).

In diese Arbeit werden die Ergebnisse von fünf Jugendlichen, also fünf Einzelansichten, eingearbeitet, sodass hier nicht der Anspruch auf Repräsentativität besteht. Die Ergebnisse wurden durch Verfahren der Grounded Theory abgeleitet, die Grundlage dafür bildeten qualitative Interviews. Darüber hinaus wird die Thematik des ‚Migrationshintergrundes‘ nicht berücksichtigt, da diesbezüglich bereits einige Arbeiten veröffentlicht wurden. So wird auch in der Studie „Quo Vadis“ von Nairz-Wirth, Gitschthaler und Feldmann (2014) der Migrationshintergrund im Zusammenhang von Schulabbruch thematisiert.

## **1.1 Aufbau der Arbeit**

Im anschließenden Kapitel wird näher auf den Begriff ‚Familie‘ und die damit einhergehende Funktion eingegangen, bevor die verschiedenen Familienbilder näher erläutert werden.

Im Unterkapitel ‚Familienbeziehungen‘ werden die Bedeutung und die Komplexität von sozialen Beziehungen beleuchtet und darüber hinaus soll deren Wirkung in familiären Systemen aufgezeigt werden. Nach einem kurzen Exkurs über die Bindungstheorie, anhand derer die Wichtigkeit der Qualität der Beziehung zwischen Kind und Eltern aufgezeigt wird, soll in weiterer Folge der Zusammenhang von Familie in der Jugend thematisiert werden und es wird versucht darzulegen, inwiefern sich die Rollen verändert haben.

Als Abschluss wird im theoretischen Rahmen der Zusammenhang von Familie und Bildung aufgezeigt. Überdies soll in einem kurzen weiteren Exkurs die Bedeutung von Bildung und sozialer Ungleichheit dargelegt werden.

Im nachfolgenden Kapitel soll zunächst auf das forschungsstrategische Vorgehen eingegangen werden. Im empirischen Teil dieser Arbeit werden die Ergebnisse der qualitativen Interviews, die anhand der ‚Grounded Theory‘ analysiert wurden, beschrieben und anhand von Fachliteratur unterstützt dargestellt. Das Resümee soll dann abschließend zur Überschaubarkeit der

Ergebnisse dienen. Hierbei sollen eine Tabelle sowie eine Grafik als Unterstützung beitragen.

## 2 Stand der Forschung: theoretischer Hintergrund

### 2.1 Familie – Definition und Funktion

Folgt man den Ausführungen von Schneewind (1999:29) wird unter Familie ein „intimes Beziehungssystem“ verstanden. So steht der Begriff der Familie im Zusammenhang mit der Erfüllung von Bedürfnissen sowie Aufgaben, die die Lebenserhaltung der Familienmitglieder gewährleisten sollen.

Nave-Herz (2013:36) definiert Familie „im Vergleich zu anderen Lebensformen“ anhand folgender Aspekte:

- „1. Durch ihre „biologisch-soziale Doppelnatur“ ..., d.h. durch die Übernahme der biologisch und sozialen Reproduktions- und Sozialisationsfunktion neben andere gesellschaftlichen Funktionen, die kulturell variabel sind,*
- 2. durch die Generationsdifferenzierung (Urgroßeltern/Großeltern/Eltern/-Kind(er)) und dadurch dass*
- 3. zwischen ihren Mitgliedern ein spezifisches Kooperations- und Solidaritätsverhältnis besteht, aus dem heraus die Rollendefinitionen festgelegt sind.“*

Ausgehend von diesem Zitat sind Familienmitglieder durch das System Familie ‚automatisch‘ in einer besonderen Form verbunden. Überdies stellte in der Familiensoziologie lange Zeit das System der *Ehe* ein wesentliches Kriterium dar, um als *Familie* zu gelten (vgl. Nave-Herz 2013:36). Wenngleich auf Basis gesellschaftlicher Normen aus dem Begriff Ehe der Begriff Familie resultiert, ist dies in umgekehrter Weise nicht mehr der Fall, da Familie nicht automatisch auf

einem Ehesubsystem beruhen muss. Die Definition von Familie gestaltet sich demnach offener und flexibler, sodass im nächsten Kapitel der Wandel des Begriffs in den Fokus gerückt werden soll.

Bezugnehmend auf die Funktion stellt für Kinder und Jugendliche die Familie einen emotional geschützten Rahmen dar, zu dem sie aus allen Lebensbereichen kommend wieder zurückkehren können (vgl. Kittl-Satran 2006:91). Hinsichtlich ihrer Funktion bzw. Bedeutung unterteilt Kittl-Satran Familie in zwei unterschiedliche Sichtweisen. Die Autorin schreibt der Familie einerseits eine „direkte Bedeutung“ sowie andererseits eine „indirekte Bedeutung“ zu. Die direkte Bedeutung der Familie umfasst die Hilfestellung sowie Förderung hinsichtlich schulischen Lernens. Die indirekte Bedeutung bezieht sich auf die Unterstützung durch „Verstärkung, Vermittlung von Arbeitshaltungen, Formulierung von Erwartungen, emotionale Unterstützung bei der Bewältigung von Frustration usw.“ (Eder 1995:144)

Während sich die Definition des Begriffs „Familie“ kaum verändert hat, so hat sich jedoch die *Funktion* der Familie im Laufe der Zeit gewandelt. Ebenso verändert haben sich auftretende Familienbilder und Familienformen. Auf diesen Wandel wird im nachfolgenden Unterkapitel (2.2 Familienbilder: Die Familie im Wandel) näher eingegangen.

## **2.2 Familienbilder: Die Familie im Wandel**

Wie bereits erwähnt herrscht Einigkeit darüber, dass sich zwar nicht die Definition, jedoch das gesellschaftliche Bild von „Familie“ über die Jahre eine Wandlung erlebt hat (vgl. Maihofer/Böhnisch/Wolf 2001:7). So beschreiben die AutorInnen im ersten Schritt den Rückgang der Ehe und den damit einhergehenden Rückgang der Geburten, der bereits Mitte der 1960er Jahre seinen Anfang findet. Darüber hinaus ist auch die veränderte Mutter-Rolle, bedingt durch die vermehrte Berufstätigkeit, sowie die veränderte Vater-Rolle für diesen Wandel verantwortlich (vgl. Bertram 2006:7).

Durch die vermehrte Berufstätigkeit der Mutter kommt der Vater-Rolle eine vermehrte erzieherische Funktion zu, verglichen zu den Jahren davor und es kommt zu einer „Modernisierung“ der Funktionen beider Elternteile (ebd.). Gerade im westlichen Raum herrscht aber kein Konsens über den Grad der Veränderungen von Familienformen, sodass nach wie vor die „klassischen Formen von Ehe und Familie von der Bevölkerungsmehrheit weiterhin geschätzt wird, während es gleichzeitig aber durch eine Diversifizierung und Dynamisierung des Familienlebens seiner normativen Verbindlichkeit entkleidet worden ist.“ (Euteneuer/Uhlendorff 2013:33)

Rosemarie Nave-Herz (2014:15) schreibt ebenso von einer „Pluralität von Familienformen“, aber auch sie spricht dem traditionellen Konstrukt von Familie immer noch eine große Bedeutung zu. Danach ergaben sich zwar im Laufe der Zeit Veränderungen bzw. Erweiterungen des Familienbegriffs, wenngleich die traditionellen Formen fortbestehen, sodass es den Anschein macht, als dass sich vorrangig die *Interpretation* und *Umsetzung* dieses traditionellen Familienbildes geändert hat. Mit dem Wandel hat sich auch die Meinung über die Aufgaben der Eltern gewandelt, sodass auf ihnen ein höherer Druck lastet wie in den Jahren zuvor. Darüber hinaus sieht sich die Familie als solche in einem anderen gesellschaftlichen Umfeld eingebettet (ebd.).

Betrachtet man Aufgaben und Erwartungen, die der Familie und in weiterer Konsequenz den Eltern zugeschrieben werden, haben sich auch diese im Laufe der Zeit stark gewandelt. Henry-Huthmacher (2008:3) schreibt, dass Flexibilität und Kreativität heutzutage wichtige Bestandteile eines Menschenlebens sind und von jedem/r erwartet werden bzw. diese notwendig für ein Bestehen im Wettbewerb ist. Jedoch steht die mit Kindererziehung verbundene Verantwortung diesem Lebensstil widersprüchlich gegenüber. Nach Henry-Huthmacher (ebd.) *„müssen [Eltern] die Erfahrung machen, dass ein Leben mit Kindern Abhängigkeiten und Verpflichtungen schafft, die ohne Konstanz und Verlässlichkeit nicht zu bewältigen sind und die Teilnahme am Wettbewerb erschweren. Elternschaft wird daher häufig als eine einschränkende Lebensbedingung erfahren.“*

In ihrer Studie hat Henry-Huthmacher (ebd.) Eltern über den von ihnen empfundenen Druck und ihre Herausforderungen befragt und dabei festgestellt,

dass neben der fehlenden Wertschätzung die Unvereinbarkeit von Familie und Beruf als größte Belastungen empfunden werden (ebd.:20-24). Dieser Wettbewerb, dem sich Eltern ausgesetzt sehen, wird auch auf die Kinder übertragen. Eltern reagieren auf den gesellschaftlichen Druck, indem sie den Wettbewerb annehmen und in schulische Fördermaßnahmen investieren, da sie ihren Erfolg am Erfolg ihrer Kinder gemessen fühlen (vgl. Henry-Huthmacher 2008:24). Jedoch können bei diesem Wettbewerb nicht alle Eltern teilnehmen, sodass dies die Biographie der Kinder maßgeblich beeinflussen kann. Zusätzlich zum Druck auf die Eltern sieht sich auch die Familie als Ganzes mit einem Druck konfrontiert, da im Familienleben eine Vielzahl von *„gesellschaftlichen Bereiche[n] ihre ungelösten Probleme in die Familien zur Verarbeitung abladen.“* (Wahl 1997:110)

So muss die Familie einerseits viele Probleme im Alltag abfangen und verarbeiten, andererseits fehlen jedoch aufgrund der Modernisierung die Ressourcen, da soziale „Stützsyste[m]e“ wie Verwandtschaft, Kirche, etc. an Bedeutsamkeit eingebüßt haben (vgl. ebd.).

Im nachfolgenden Kapitel werden die für diese Arbeit wesentlichen Familienformen näher beschrieben. Dies bedeutet, dass ein Fokus auf jene Formen gelegt wird, die auch im Datenmaterial vorgekommen sind.

### **2.2.1 Herkunftsfamilie / „Zwei-Elternfamilie“**

Die Herkunftsfamilie gilt als die traditionelle bzw. klassische Form der Familie. Schneewind (2014:68) spricht dabei von einem „normalen Familienleben, wie es sich als Zweielternfamilie präsentiert, die mit ihren Kindern unter einem Dach zusammen leben.“ Der Begriff der Zweielternfamilie wird dabei synonym zur Herkunftsfamilie verwendet.

Dies ist darauf zurückzuführen, dass das kulturelle und religiöse Verständnis die Bildung einer Familie eng mit der Ehe verknüpft. So wurde bereits im Jahr 1921 der Begriff der Gattenfamilie geprägt, welcher sehr bedeutungsähnlich zur Herkunftsfamilie ist und jene Familienform bezeichnet, die entsteht, wenn eine Ehe durch gemeinsame leibliche Kinder zu einer Familie erweitert wird (vgl. Nave-Herz 2013:57). Bedeutungsähnlich bedeutet hier, dass eine

Herkunftsfamilie auch dann vorliegt, wenn keine Ehe, jedoch eine Partnerschaft vorliegt.

Um den Begriff der Herkunftsfamilie genau definieren und abgrenzen zu können, soll kurz auf den Familienbildungsprozess als auch auf die Rollenbesetzung innerhalb der Familie eingegangen werden.

Definiert man das Familienbild nach dem Familienbildungsprozess, so sind mit dem Begriff der Herkunftsfamilie im Rahmen dieser Arbeit die Eltern-Familie aufgrund biologischer Erbschaft als auch die Adoptionsfamilie gemeint (vgl. Nave-Herz 2013:39). Definiert man den Begriff nach der Rollenbesetzung, so sind Zwei-Eltern-Familien gemeint, wobei auch nichteheliche Lebensgemeinschaften und homosexuelle Paare mit Kindern dazu zählen (ebd.). Kinder müssen somit nicht die leiblichen Kinder der Personen sein, die in der Familie die Elternrolle einnehmen. Ebenso muss es sich zwingend weder um eine heterosexuelle, noch um eine eheliche Partnerschaft handeln, jedoch ist das Kriterium der Partnerschaft wichtig.

### **2.2.2 Einelternfamilie / „Alleinerziehend“**

Die Form einer Einelternfamilie stellt nach Nave-Herz (2013:39) eine Kategorie nach der Rollenbesetzung dar. Dies bedeutet, dass der Prozess der Familienbildung (ob Elternfamilie nach biologischer Elternschaft, Adoptionsfamilie, Stieffamilie, etc.) nebensächlich ist. Somit ist lediglich ausschlaggebend, dass die Familie aus einem alleinerziehenden Elternteil und seinen Kindern besteht. Ob diese Kinder nun leiblich sind, ist - wie erwähnt - nicht ausschlaggebend. Die Einelternfamilie kann auch – je nach Geschlecht des alleinerziehenden Elternteils – als Vaterfamilie oder Mutterfamilie bezeichnet werden (ebd.).

Eine Einelternfamilie bedeutet auch, dass in dieser eine Trennung bzw. Scheidung der Eltern hervorging oder eine Partnerschaft bzw. Ehe gar nie bestand. Besonders in der Vergangenheit besaß die Einelternfamilie das negative Image der Trennung, Scheidung oder Unehelichkeit. Dieses Image lässt sich auch dadurch beschreiben, *„dass den Ein-Eltern-Familien, also den Familien mit alleinerziehender Mutter, ein notwendiger Teil fehlen musste und*

*sie somit als defizitär galten (eine Vermutung, die zuweilen heute noch geäußert wird).*“ (Nave-Herz 2013:57-58; [eingeklammerte Ergänzung im Original]).

Damit wird auch in Verbindung gebracht, dass in einer Einelternfamilie die klassische Rollenverteilung der Kindererziehung mütterlicherseits und Sicherstellung der finanziellen Ressourcen väterlicherseits nicht mehr gegeben sein kann.

Blickt man auf die Statistik, so gab es Österreich im Jahr 2014 300.000 Einelternfamilien, davon waren 252.000 Mutterfamilien, was einem Anteil von 84% entspricht (vgl. Statistik Austria 2015) Aus dieser Statistik wird auch ersichtlich, dass in den meisten Einelternfamilien die traditionelle Rolle der finanziellen Versorgung durch den Vater wegfällt. Sofern die Mutter keiner Erwerbstätigkeit in einem existenzsichernden Ausmaß nachgehen kann, oder die Mutterfamilie durch den leiblichen Vater durch Alimentationszahlungen nicht unterstützt wird, können die mit einer Mutterfamilie oft in Verbindung gebrachten finanziellen Nöte eintreten. In Einelternfamilien muss demnach die Mutter oder der Vater zwei Rollen gleichzeitig vereinen, sodass dies Konfliktpotential im Hinblick auf die Beziehung zwischen dem Kind und dem Elternteil bergen kann.

### **2.2.3 Stieffamilie**

Die Form der Stieffamilie ist in ihrer Grundform keine Neuigkeit. So waren Stieffamilien *„bis ins 20. Jahrhundert hinein ... in der Regel eine durch Schicksalsschläge erzwungene Lebensform. Um das wirtschaftliche Überleben der Familie zu sichern, war der verwitwete Elternteil gezwungen, möglichst rasch wieder zu heiraten.“* (Peuckert 2012:382)

Darüber hinaus definiert Peuckert (ebd.) die Stieffamilie als eine *„fragmentierte Elternschaft bzw. gebrochene Filiation. Biologische und soziale Elternschaft fallen teilweise auseinander.“* [Hervorhebung im Original]

Der Begriff der Stieffamilie fasst außerdem „eine Vielzahl heterogener Familientypen“ (ebd.) zusammen, wobei meist in allen Fällen ein sozialer

Elternteil hinzukommt. Ferner wird zwischen primärer Stieffamilie oder Alltagsfamilie, also jener Haushalt in dem das Kind mit dem leiblichen Elternteil sowie einem Stiefelternteil dauerhaft wohnt, sowie sekundärer Stieffamilie, also jene Familie, in der sich das Kind zeitlich begrenzt aufhält, unterschieden. Relativ neu ist die gemeinsame Obsorge für Kinder, auch wenn die Eltern getrennt leben und Übereinkünfte, die dazu führen, dass Kinder wochen- oder monatsweise ihren Wohnsitz wechseln und bei beiden Eltern annähernd gleich viel Zeit verbringen.

Schneewind (2010:71-72) schreibt Stieffamilien – verglichen mit Normalfamilien bzw. Herkunftsfamilien – überdies ein höheres „Konfliktpotential“ zu. Die Aufgabe einer Stieffamilie liegt demnach vermehrt darin, intensivere „Beziehungsarbeit“ (ebd.:72) zu leisten, um jenes erhöhte Konfliktpotential zu minimieren.

## **2.3 Familienbeziehungen**

Die Familie und deren Bedeutung haben sich gerade im westlichen Raum in den vergangenen Jahrzehnten wie zuvor beschrieben gewandelt. Nichtsdestotrotz hat sie nicht an zentraler Bedeutung verloren. Nach wie vor wird dem System der Familie in den westlichen Ländern eine gewichtige Rolle zugeschrieben.

*„Die heutige Familie ist für viele Beteiligte ein Ort, wo Beziehungen aufgebaut und gepflegt werden. Hier hört man sich zu, redet miteinander, sucht seinen Lebenssinn.“ (Hofer/Wild/Noak 2002:1)*

Nachfolgend soll nun auf die sozialen Beziehungen in einer Familie eingegangen werden.

### **2.3.1 Soziale Beziehungen**

Innerhalb einer Familie sind Beziehungen untereinander vorhanden, sodass die Qualität und Beständigkeit dieser Beziehungen die Familienmitglieder beeinflussen können (Schmitt 2010:717). So soll nachfolgend auf die soziale

Beziehung (mit Fokus auf Familie) und daraus resultierenden Konsequenzen eingegangen werden.

*„Soziale Beziehungen zwischen Akteuren [sic!] bergen nach Coleman (1988, 1990) Sozialkapital als Ressource. Coleman unterscheidet dabei bestimmte Merkmale sozialer Beziehungen, die diese zu einer wertvollen Handlungsressource werden lassen.“* (Schmitt 2010:717)

Besonders dabei ist, dass die sozialen Beziehungen grundsätzlich reziprok und auf Vertrauensbasis konzipiert sind. Das bedeutet, dass jene sozialen Beziehungen auf einer Wechselseitigkeit beruhen und somit an Verpflichtungen sowie Erwartungen geknüpft sind bzw. sein sollten. Ferner funktionieren die sozialen Beziehungen als „Informationskanäle“ (ebd.) und *„schaffen Normen und Sanktionen, die neben dem Vertrauen in die Gegenseitigkeit der Beziehung wichtiges Handlungspotential besitzen.“* (ebd.) Auf das Vertrauen in einer sozialen Beziehung verweist auch Diekmann (2007:51), wenn er schreibt, dass das Vertrauen das Fundament einer sozialen Beziehung bildet, sodass diese überhaupt funktioniert. Denn *„wo Vertrauen fehlt, sind nur begrenzte, rudimentäre Vergesellschaftungen möglich.“* (Popitz 1980:3)

Im Hinblick auf die sozialen Beziehungen innerhalb einer Familie sind diese insofern überaus wichtig, als dass die Generierung von Humankapital<sup>6</sup> – welches nach Schmitt für eine kognitiv förderliche Atmosphäre steht – nachhaltig beeinflussen bzw. gar erst möglich machen. Dabei spielt ferner die (positive) Auseinandersetzung zwischen Eltern und Kind, also die zeitliche Ressourcen, die seitens der Eltern für ihre Kinder aufgebracht werden, Erwartungen an die Kinder und der damit einhergehende Unterstützungsmaßnahmen, Bemühen sowie Aufmerksamkeit seitens der Eltern im Umgang mit dem Kind, eine bedeutende Rolle (vgl. ebd.).

Hinsichtlich des sozialen Kapitals wird wiederum zwischen jenem in der Familie (die Eltern-Kind-Beziehung), sowie dem sozialen Kapital außerhalb von Familie, also innerhalb einer Gesellschaft, unterschieden. „Sozialkapital innerhalb der Familie ist nach Coleman (1990) neben den ökonomischen Ressourcen und

---

<sup>6</sup> Der Begriff Humankapital wird in der verwendeten Literatur nicht im wirtschaftswissenschaftlichen Sinne (Betriebsvermögen auf Basis des Wissens der MitarbeiterInnen) verwendet.

dem Humankapital die dritte Komponente, die den familialen Hintergrund eines Kindes abbildet.“ (ebd.)

Es gilt hervorzuheben, dass es bei Coleman also besonders um die „Enge und Stärke der Eltern-Kind-Beziehung“ (ebd.) geht.

Es wird demnach klar, dass eine adäquate Eltern-Kind-Beziehung in Verbindung mit dem schulischen Erfolg entscheidend sein kann und infolgedessen unabhängig vom erworbenen Humankapital oder einer sozialökonomischen Stellung in der Gesellschaft zu sehen ist. Somit wird dem Sozialkapital eine Funktion zuteil, die auch alleine zum Tragen kommen kann. Demnach ist es also vielmehr die *Qualität* der Eltern-Kind-Beziehung, die vordergründig ist. Aspekte wie das gemeinsame Erarbeiten der Hausübungen sowie das gemeinsame Auseinandersetzen über schulische Themen können eine Aussage über eine solche Beziehung geben (vgl. ebd.).

Im nachfolgenden Abschnitt wird generell auf Bindungsbeziehungen eingegangen, um die Bedeutsamkeit einer guten Eltern-Kind-Bindung aufzuzeigen. In weiterer Folge soll dann die Bedeutung von Familie in der Jugend eingegangen werden, sowie nochmal das Thema der sozialen Beziehungen aufgegriffen werden.

### **2.3.2 Exkurs: Bindungsbeziehungen zwischen Eltern und Kindern**

*„Der junge Mensch wiederum bildet sich aktiv in seinem schöpferischen Selbstaufbauprozess anhand seiner persönlichen Erfahrungen. Die sozialen Erfahrungen mit den primären Bindungspersonen, meistens der Mutter und dem Vater, bilden den Ausgangspunkt der emotionalen und psychosozialen Entwicklung und sichern das Erkundungsverhalten ab.“ (Herbst 2012:436)*

Eine wesentliche Aussage der Bindungstheorie ist, dass ein Säugling die angeborene Neigung hat, die Nähe einer vertrauten Person aufzusuchen. Fühlt sich der Säugling krank, unsicher oder einsam werden Bindungsverhaltensmuster wie beispielsweise Schreien, Klammern oder Nachfolgen aktiviert, welche die Nähe zur Bindungsperson wiederherstellen

sollen (vgl. Spranger/Zimmerman 1995:31). Das Bindungssystem ist ein sogenanntes „eigenständiges Motivationssystem“ und ein Teil des evolutionären Erbes. Es besteht von Geburt an und wird im Verlauf des ersten halben Lebensjahres immer spezifischer auf ein oder auch mehrere Bezugspersonen ausgerichtet (vgl. ebd.).

Nach den Ausführungen von Holmes (2006:88) ist der Begriff *Bindung* ein Begriff, der sich auf die Qualität sowie den Zustand individueller Bindungen bezieht. Wichtig dabei ist die Unterscheidung zwischen *sicher* gebundenen Kindern (B-Typ), *unsicher-vermeidenden* gebundenen Kinder (A-Typ) sowie *unsicher-ambivalent* gebundenen Kindern (C-Typ). Die vierte Kategorie stellen jene Kinder dar, die eine *desorganisierte* Bindung (D-Typ) aufweisen (vgl. ebd.).

Kinder werden in familiäre Strukturen hineingeboren und bleiben auf mehreren Ebenen abhängig von ihr. Wie oben bereits erwähnt führen die Autoren aus, dass gerade ein Säugling in den ersten Lebensjahren eine starke emotionale Bindung zu einer Person entwickelt. Der Aufbau einer solchen Beziehung ist langwierig und nicht willkürlich austauschbar. Dementsprechend sind Trennungen, Abbrüche oder Störungen dieser Beziehung besonders prägend für das Kind (vgl. Spranger/Zimmerman 1995:56). Gellert (2007:16) zufolge ist demnach das Bindungssystem, welches sich im ersten Lebensjahr entwickelt hat, ein ganzes Leben lang aktiv. Ein ausgeglichenes Verhältnis von Sicherheit- und Bindungsbedürfnissen auf der einen Seite und den Erkundungs- und Autonomiebedürfnissen auf der anderen Seite ist Voraussetzung für diese positive Beeinflussung (vgl. Gellert 2007:16-17). Die durch ‚normale‘ Beziehung zur Mutter entstandene sichere Bindung stellt eine essentielle Entwicklungsgrundlage des Kindes für die weitere gesunde emotionale und soziale Entwicklung dar. Indem das Kind die Bezugspersonen als sichere Basis gebraucht, erforscht es effektiv seine Umwelt und setzt sich aktiv mit ihr auseinander, was zu einer besseren Kompetenzentwicklung führt (vgl. Gogler-Tippelt 2000:52).

Davon ausgehend wird ersichtlich, dass bereits in der Kindheit das Fundament für eine sichere Basis geschaffen wird. Nachfolgend soll nun erläutert werden, wie Bindung und Beziehung sich in der Adoleszenz verändern können.

### 2.3.3 Stellenwert von Familie in der Jugend und Adoleszenz

Ausgehend von der Bindungstheorie zwischen Eltern und Kindern ist die Qualität der Bindung einflussreich im Hinblick auf den Umgang miteinander in der Jugend (vgl. Kapitel 2.3.2). Seiffge-Krenke (2004:163) unterscheidet hierbei, dass „die Bindungsorganisation bekanntlich nicht mehr, wie in der Kindheit, auf der Ebene des Bindungsverhaltens, sondern auf der Ebene der Bindungsrepräsentation erfaßt [sic!] [wird].“ [Hervorhebungen im Original]

Darüber hinaus stellt Seiffge-Krenke (ebd.) fest, dass eine stabile Bindung bis über das Jugendalter hinaus von Einflussfaktoren wie Scheidung, Krankheit oder gar Tod eines Elternteils abhängt und das Bindungsverhalten stark beeinflussen kann. Seiffge-Krenke beschreibt jene Begebenheiten als „kritische Lebensereignisse“. (ebd.:167)

Prinzipiell spricht Seiffge-Krenke (ebd.) in der frühen sowie mittleren Adoleszenz<sup>7</sup> von einem „Bindungsloch“, sodass es zu dieser Zeit oftmals grundlegend an Stabilität fehlt und diese erst wieder in der späten Adoleszenz festzustellen ist.

Neben der Veränderung der Bindungsbeziehung zwischen Eltern und Jugendlichen stellt die Familie aber nach wie vor einen Ort dar, aus dem die Jugendlichen „in die weitere Umwelt zum eigenständigen Explorieren ausgeschickt werden.“ (Hill 1982:1410 zit. n. Kreppner 2003:162)

Durch neue Fähigkeiten oder Interessen zieht dies einen Anpassungsprozess der Familie nach sich und es ist wichtig, dass gerade die Eltern hierbei einen solchen Anpassungsprozess durchlaufen und diverse Regeln oder Normen neu verhandelt werden (vgl. Kreppner 2003:162). In dieser Phase zeigt sich,

---

<sup>7</sup> Die Adoleszenz wird in drei Stadien unterteilt, nämlich frühe Adoleszenz (11-14 Jahre), mittlere Adoleszenz (15-17 Jahre) und späte Adoleszenz (18-21) Jahre und wird mit „Jugendalter“ übersetzt (vgl. Seiffge-Krenke 2004:165-167). Darauf wird in Kapitel IV.3 nochmals und die Identitätsbildung von Jugendlichen näher beschrieben.

inwiefern es den Eltern und den Jugendlichen möglich ist, in einem guten, kommunikativ etablierten Rahmen solche Diskussionen auszutragen. So ist davon auszugehen, dass auch die Qualität der Bindung aus der Kindheit diese Phase entweder erleichtern oder erschweren kann. Verglichen mit der Familie bieten gleichaltrige Jugendliche darüber hinaus spezielle Möglichkeiten, über sich selbst Erfahrungen zu sammeln und damit zu experimentieren und sich somit über die eigene Identität bewusst zu werden (vgl. Noack/Haubold 2003:138).

Grundsätzlich ist die Familie auch in der Jugend nach wie vor bedeutsam, jedoch schreibt Stecher (2001:49) hierbei der *Ausgangssituation* der Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen eine große Rolle zu. Ausschlaggebend ist demnach die Basis bzw. die Qualität der vergangenen „Beziehungsgeschichte“, aus der die Jugendlichen kommen, sodass deren Qualität dafür verantwortlich ist inwiefern den Jugendlichen das „Explorieren“ wie es Kreppner (2003:162) nennt in der Jugend gelingt. Für Noack und Haubold (2003:139) ist ausschlaggebend, dass Eltern sowie Jugendliche diese fundamentale Verbundenheit aufrechterhalten und die „hierarchisch-unilateralen Beziehungsmuster“ (ebd.) überwinden können. Nach Noack und Haubold (ebd.) kann die Beziehung zwischen Jugendlichen und Erwachsenen darüber hinaus als Bühne dienen, um konstruktive Diskussionen auszutragen, wodurch neue Perspektiven und Sichtweisen für den Jugendlichen aufgezeigt werden können.

Ausgehend davon werden Möglichkeiten, die die ‚neue bzw. gewandelte‘ Beziehung zwischen Jugendlichen und ihren Eltern bergen kann, sichtbar. Dennoch kann aber diese Veränderung gleichermaßen vermehrt (neue) Konfliktpotentiale mit sich bringen und mögliche bereits bestehende Konflikte in der Vergangenheit unterstreichen bzw. erschweren. Diese Phase benötigt demnach eine hohe Sensibilität, sodass sich vor allem die Eltern dies in das Bewusstsein rufen müssen, sodass aus dieser ‚veränderten‘ Beziehung ihr ganzes Potential ausgeschöpft werden kann. Demnach handelt es sich weniger

um ein „Bindungsloch“ wie Seiffge-Krenke (2004:167) es nennt sondern vermehrt um veränderte Bedürfnisse von Jugendlichen. (vgl. GP1).

## **2.4 Familie und Bildung**

Zuvor wurden die Funktionen der Familie sowie die sozialen Beziehungen, die darin wirken, erläutert. Nun soll Familie und Bildung und die damit einhergehende Wirkung in den Fokus gerückt werden. Die Familie gehört nach wie vor zu den maßgeblichsten Einflussfaktoren im Hinblick auf eine erfolgreiche Bildungskarriere.

*„Trotz massiver Bildungsexpansion seit den 1960er Jahren und vielfältiger Bildungsreformen hat sich in den letzten fünf Jahrzehnten die herkunftsspezifische Benachteiligung in der Generationenfolge im Vergleich zu anderen Einflussgrößen nur relativ geringfügig reduziert.“* (Blossfeld 2013:37)

Wie bereits zuvor dargelegt, obliegt der Familie in ihrer Funktion einen Rahmen zu schaffen, der den Kindern ein adäquates Lernumfeld ermöglicht (vgl. Kapitel 2.1). Dieser Aspekt wird auch von Nave-Herz (2013:91) aufgegriffen, welche im Rahmen der Definition der bereits erwähnten Sozialisationsfunktion vom Begriff der Familienbildung spricht. Damit meint sie, dass die „moralische und emotionale Orientierung sowie ... Lern- und Leistungsbereitschaft“ (ebd.) von den Eltern abhängt und als Grundlage sowie zugleich als Ergänzung zur Schulbildung steht. Somit wird ersichtlich, welche wichtige Rolle die Bildung von sozialen Fähigkeiten innerhalb der Familie durch die Eltern für die Einfindung des Kindes in die Schulbildung und in weiterer Folge für den Schulerfolg spielt. Ebenso wurde erwähnt, dass die Eltern im Hinblick auf die Erziehung ihrer Kinder immer mehr unter Druck stehen, besonders aber im Zusammenhang der Bildungskarriere (vgl. ebd.). Überaus wichtig gestaltet sich hier die *Einstellung* und *Haltung* gegenüber Bildung und die *Bereitschaft* der Eltern ihre Kinder bzw. Jugendliche dahingehend zu prägen und ihnen aufzuzeigen und vorzuleben, wie bedeutsam Bildung im Alltag ist (vgl. GP1).

Sipos (2011:16) spricht dabei von einem „wesentlichen Einfluss in Bezug auf die sozioökonomische Lage“ der dabei vom „Bildungshintergrund der Eltern, deren Einkommen, Berufstätigkeit [und] soziale Herkunft“ ausgeht.

Nachfolgend wird auf den Zusammenhang von Bildung mit sozialer Ungleichheit eingegangen. An dieser Stelle scheint es wichtig, kurz die Ansätze von Bourdieu aufzuzeigen, der den Begriff von ‚Kapital‘ eine neue Bedeutung verleiht.

#### **2.4.1 Exkurs: Bildung und soziale Ungleichheit nach Pierre Bourdieu**

In Bezug auf die Bildung wurde bereits oftmals dargelegt, dass das Bildungssystem nach wie vor durch soziale Ungleichheit geprägt ist (vgl. Blossfeld 2014:114). So wurden schon anhand der Kulturtheorie Bourdieus Erklärungsansätze im Hinblick auf Bildung im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit dargelegt. Mögliche Ansätze über die Erklärung dieser Ungleichheit in Verbindung mit Bildung fand beispielsweise Bourdieu anhand der Gesellschaftstheorie. Für Bourdieu steht hierbei der Begriff des Kapitals im Mittelpunkt. Er überträgt des Weiteren den ursprünglich wirtschaftlichen und ökonomischen Begriff auf alle weiteren Formen des sozialen Austausches. Demnach bedeutet „Kapital“ für ihn die „akkumulierte Arbeit, entweder als Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form“ (Bourdieu 1983:183).

Bourdieu unterscheidet darüber hinaus zwischen drei Arten von Kapital, nämlich dem ökonomischen, dem kulturellen sowie dem sozialen Kapital (vgl. ebd.:186). Das ökonomische Kapital bezieht sich auf das Einkommen bzw. die finanziellen Ressourcen einer Familie und es könnte bedeuten, dass Eltern mit wenig ökonomischem Kapital nur „wenig oder gar nichts in die schulische und außerhäusliche Bildung der Kinder investieren können.“ (Tophoven 2011:241)

Das soziale Kapital bezeichnet Bourdieu als Beziehungsnetz eines Menschen und „es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“ (Bourdieu 1983:191) Dabei kann sich hohes soziales Kapital auch durch intensive Beziehungen innerhalb der Familie äußern. Die Qualität

und die Quantität der Beziehung zwischen Eltern und Kindern kann demnach etwas über das vorhandene soziale Kapital in der Familie aussagen (vgl. Tophoven 2011:242). Das soziale Kapital ist folglich auch wichtig, um kulturelles Kapital der Eltern (Bildung) an die Kinder zu vermitteln. Daraus resultiert, dass fehlendes soziales Kapital einen negativen Einfluss auf die Bildung des Kindes ergibt (vgl. ebd.). Ferner unterstützen auch Hoanzl und Weiß (2010:250) diese Annahme, indem sie auf die enge Vernetzung von Beziehung und Lernen aufmerksam machen. Die AutorInnen zeigen auf, dass Kinder in sozialer Benachteiligung häufig weniger sprachlich-kognitive Anregungen innerhalb der Familie erhalten.

Die dritte Kapitalform stellt das kulturelle Kapital dar. Kulturkapital kann nach Bourdieu (1983:186) in drei unterschiedlichen Formen vorkommen. In verinnerlichter, inkorporierter Form, wie beispielsweise das bestehende Wissen, in objektivierter Form, wie der Besitz von gegenständlichem Wissen. Hierzu zählt beispielsweise der Besitz in Form von Büchern, oder Musikinstrumenten. Kulturkapital in institutionalisierter Form meint erreichte akademische Titel.

Bourdieu geht nun davon aus, dass jeder Mensch je nach sozialer Herkunft über unterschiedlich hohes Kapital in den verschiedenen Bereichen verfügt. Diese Gesamtmenge sowie Zusammensetzung an Kapital entscheidet über die Position des Individuums im sozialen Raum bzw. Gesellschaft und in weiterer Folge über sein/ihr gesellschaftliches Wohlergehen sowie Lebenschancen etc. (vgl. Koller 2010:148).

Es wird deutlich, dass Bourdieu diese drei Arten des Kapitals stark miteinander in Verbindung setzt, Coleman hingegen beschreibt das Sozialkapital als ein Kapital das unabhängig wirken kann (vgl. Schmitt 2010:716).

### **Zusammenfassung**

Die Familie hat im Laufe der Zeit einen Wandel erlebt, so bezieht sich jedoch dieser Wandel auf die Funktion von Familie und weniger auf die Definition. Wenngleich die Definition des Begriffs offener und flexibler geworden ist, muss die Familie immer mehrere Aufgaben erfüllen. Die Eltern geraten vermehrt unter

Druck und auch an die Familie als Ganzes werden höhere Ansprüche gestellt, mit denen sich die Familienmitglieder konfrontiert sehen. Die Familie dient oftmals als Ort, an dem (gesellschaftliche) Probleme abgeladen werden, sodass das System der Familie oftmals an vielen Stellen gleichzeitig Problemlagen verarbeiten muss.

Obwohl die Definition von Familie weitgehend gleichgeblieben ist, lassen sich verschiedene Familienformen identifizieren. Dabei liegt der Fokus weniger auf der Tatsache, dass es sich um verschiedene Formen von Familie handelt, sondern vielmehr darum, welchen Rahmenbedingungen sich die Familie dadurch konfrontiert sieht. Demnach sehen sich beispielsweise Einelternfamilien mit vielen Problemlagen alleine konfrontiert und können keine Aufgaben an das andere Elternteil ‚abgeben‘, verglichen mit der Herkunftsfamilie, in welcher dies der Fall ist. Stieffamilien hingegen müssen mehr „Beziehungsarbeit“ leisten, verglichen mit anderen Familienformen (vgl. 2.2.3). Grundsätzlich wird innerhalb der Familie der Grundstein für das Verständnis von Beziehungen gelegt. Die Familie stellt eine fundamentale Basis dar, zu der die Kinder bzw. Jugendlichen jederzeit zurückkehren können. Ausschlaggebend ist hierbei, in welcher Form die Kommunikation sowie Interaktion zwischen den Familienmitgliedern passiert und wie positiv der Übergang in das Jugendalter für einerseits die Jugendlichen und andererseits für die Eltern verläuft. Hier spielt die Qualität der Bindungsbeziehung im Vorfeld eine ausschlaggebende Rolle. Bezugnehmend auf Bourdieu (1983) ist die Akkumulierung verschiedener Kapitalformen ausschlaggebend und entscheidend über die Stellung im sozialen Raum einer Person. Coleman (1988; 1990) hingegen spricht alleine dem Sozialkapital die größte Bedeutung zu und spricht ferner innerfamiliären sozialen Beziehungen eine ausschlaggebende Rolle zu, sodass dadurch andere (Kapital-)Bereiche ausgeglichen werden können. Ferner nimmt mit dem Übertritt in die Adoleszenz die Reziprozität der Beziehungen zwischen Jugendlichen und Eltern zu und es bedarf sich diesem Umstand anzupassen. Darüber hinaus kann die neue Beziehung zu den Eltern einen Mehrwert ergeben, sodass durch diese Kommunikation und veränderte Form von Interaktion mit den Eltern neue Perspektiven und Ziele (auch im Hinblick auf Bildung) für die Jugendlichen

bedeuten können. Ausschlaggebend ist dabei, dass beide Parteien sich dessen bewusst machen sollten. Grundsätzlich stellt das System der ‚Familie‘ ein Ort da, an dem viele verschiedene Problemlagen zusammenkommen und gelöst werden müssen. Gleichzeitig kann die Familie aufgrund von verringerter Bedeutsamkeit von Verwandtschaft, Gemeinde oder Kirche Problemlagen nicht mehr in derselben Art und Weise ‚abgeben‘ bzw. mit anderen externen Parteien besprechen. Konfliktbehaftete innerfamiliäre Beziehungen können diesen Umstand maßgeblich erschweren (vgl. Kapitel 2.3).

### **3 Forschungsdesign**

Das folgende Kapitel erläutert und begründet die Methodenauswahl und soll einen Einblick in den Datenerhebungs- und Analyseprozess gewähren. Dabei werden die einzelnen Schritte und Erfahrungen reflektiert. Vorweg soll darauf hingewiesen werden, dass ich mich angesichts der Tatsache, dass die Ergebnisse der Arbeit auf den Meinungsbildern, Emotionen und Darstellungen der eigenen Wahrnehmung der interviewten Personen basieren, gegen ein quantifizierendes Verfahren und für eine qualitative Datenerhebung entschieden habe. Qualitative Methoden eignen sich insofern besser, da man mit Hilfe dieser in der Lage ist, explorativ vorzugehen und gleichzeitig ein individueller Zugang hinsichtlich der Interpretation von Phänomenen ermöglicht wird (vgl. Strauss/Corbin 1996:5).

In der Arbeit steht die Rolle des familiären Hintergrundes hinsichtlich des vorzeitigen Schulabbruchs im Zentrum der Analyse. Der vorangestellte theoretische Rahmen beschreibt wesentliche Aspekte im Sinne eines Vorwissens.

#### **3.1 Forschungsfeld**

Das Forschungsfeld stellen jene Jugendlichen dar, die am WIFI Niederösterreich den Kurs ‚Hurry up‘ besuchten. ‚Hurry up‘ beinhaltet ausschließlich die Nachholung des Pflichtschulabschlusses und wird an den

Standorten St. Pölten, Amstetten, Wiener Neustadt und Theresienfeld angeboten. Ein Mindestalter von 16 Jahren gilt als Anforderung für diesen Kurs. Damit geht einher, dass die TeilnehmerInnen des Kurses nicht mehr schulpflichtig sind. Einige KursteilnehmerInnen besuchen diesen Kurs als Teil einer Maßnahme des AMS. Im Gegenzug ist es möglich, dass das AMS nach erfolgreichem Abschluss des ‚Hurry up‘ eine finanzierte Lehrstelle in Aussicht stellt (vgl. GP1). Gleichzeitig bekommen TeilnehmerInnen, die vom AMS vermittelt werden, ein Taggeld sowie einen Fahrtkostenzuschuss, um möglichen finanziellen Engpässen entgegenzuwirken. Ebenso gibt es einen Anteil an TeilnehmerInnen, die über Empfehlungen und Erfahrungsberichte aus dem Umfeld auf den Kurs aufmerksam wurden. Hierbei gilt anzumerken, dass die oben erwähnte finanzielle Unterstützung des AMS entfällt.

Während in den ersten Jahren nach der Einführung des Kurses im Jahre 2005 die TeilnehmerInnen in der Regel im Alter von 16-18 Jahren waren, ist das Durchschnittsalter mittlerweile gestiegen (vgl. GP1). Zusammenhängend mit dieser Entwicklung war die Reformierung des Pflichtschulgesetzes im Jahre 2012, welches allen in Österreich Lebenden das Recht auf einen Pflichtschulabschluss einräumt. Dadurch hat sich im Kurs am WIFI Niederösterreich auch das Klientel verändert, sodass der Anteil der AsylwerberInnen<sup>8</sup> größer wurde und das Alter der aus Österreich stammenden KursteilnehmerInnen in einen Bereich über 20 Jahre gestiegen ist (vgl. ebd.).

Alle TeilnehmerInnen werden vor Kursbeginn zu einem Informationstag eingeladen. Bei dieser Gelegenheit werden Zeugnisse überprüft, um Vorkenntnisse in den jeweiligen Hauptgegenständen zu identifizieren (vgl. GP1:Z35). Im nachfolgenden Abschnitt wird nun die Analysemethode näher beschrieben.

---

<sup>8</sup> Wie bereits erwähnt, wird das Thema der Migration im Zusammenhang von Schulabbruch nicht betrachtet.

### 3.2 Die Grounded Theory

*Eine „Grounded“ Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet. Sie wird durch systematisches Erheben und Analysieren von Daten, die sich auf das untersuchte Phänomen beziehen, entdeckt, ausgearbeitet und vorläufig bestätigt.“ (Strauss/Corbin 1996:7-8; [fettgedruckte Hervorhebung im Original])*

Nach Straus und Corbin stellt darüber hinaus die Grounded Theory einen Prozess dar, an dessen Anfang ein nicht näher definiertes „Phänomen“ steht, welches hinsichtlich seiner Eigenschaften allmählich untersucht und interpretiert werden soll. Es ist demnach dienlich, die zu bearbeitende Forschungsfrage relativ offen auszurichten, um das Forschungsfeld nicht schon im Vorhinein einzugrenzen. Sonach ist diese Methode in der Lage, komplexe Phänomene einer ausführlichen Untersuchung zu unterziehen (vgl. ebd.:22).

Im Mittelpunkt der Grounded Theory steht, dass die Schritte der Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung nicht nacheinander erfolgen müssen, sondern auch gleichzeitig geschehen können, sodass die jeweiligen Teile in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Der Forschungsprozess wird von einem theoretischen Sampling bestimmt. Nach den Ausführungen von Brüsenmeister (2000:195) bedeutet dies, dass keine einmalige Ziehung einer sogenannten Stichprobe erfolgt, sondern diese von der sich entwickelnden Theorie abhängt. Ausschlaggebend ist, dass die Entscheidung, welche weiteren Daten erhoben werden, von der bereits durchgeführten Auswertung sowie dem Erkenntnisinteresse der sich entwickelnden Theorie abhängig ist. Dies impliziert, dass die Ziehung der Stichprobe nicht einmalig ist, keiner bereits bekannten und definierten Grundgesamtheit zugrunde liegt und erst durch die Sättigung der Theorie festgelegt wird (vgl. Schröder/Schulze 2010:280). Da jedoch die Wahl der InterviewpartnerInnen nicht zu beeinflussen war, stellte es demnach auch nicht Ziel der Arbeit dar, keine ‚gesättigte Theorie‘ hervorzubringen, sondern Ergebnisse zu generieren, die den Zusammenhang von Familie und den frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem erklären sollen. Überdies wurde

erreicht, dass (zwei) weibliche sowie (drei) männliche Jugendliche befragt werden konnten.

### **3.2.1 Qualitative Interviews: Vorgehensweise und Durchführung**

Vor Durchführung der ersten Interviews stellten die ersten Daten, die erhoben wurden, die Informationen über den vorzeitigen Schulabbruch in Verbindung mit Familie dar, die eine erste Recherche ergaben. Bevor die Interviewphase begann, wurde ein Leitfaden für die Zielgruppe der zu befragenden Jugendlichen des WIFI-Kurses ‚Hurry up‘ erstellt. Insgesamt wurden fünf TeilnehmerInnen interviewt. Darüber hinaus fanden mehrere informelle Gespräche mit der Trainerin des Kurses statt, die dann in einem Gesprächsprotokoll festgehalten wurden. Das erste informelle Gespräch fand vor der Durchführung der Interviews mit den TeilnehmerInnen des Kurses statt, um so einen Einblick in das Forschungsfeld zu bekommen, sowie mögliche nächste Schritte im Vorfeld zu besprechen.

Der flexible, situationsbedingte Umgang mit dem Leitfaden gewährleistete den Befragten mehr Freiraum für weiterführende oder vertiefende Gedanken und ermöglichte somit die Generierung von Informationen, welche bei der Wahl einer anderen Interviewform vermutlich nicht so ausgeprägt gewesen wäre. Der erstellte Leitfaden sollte aber nur zur Orientierung dienen und nicht als „Fragenkatalog“ fungieren. Demnach wurde versucht die Fragen so zu formulieren, dass sie eine erzählungsgenerierende Wirkung haben. Um im Sinne der Grounded Theory zu arbeiten, wurde versucht zirkulär vorzugehen und Datenerhebung, Transkription sowie Auswertung ebenso zirkulär durchzuführen.

## Zugang und Auswahl der InterviewpartnerInnen

*„Es bedarf einigen Einfühlungsvermögens, aber auch einer gewissen Offenheit und Fairneß [sic!], um überhaupt Mitglieder diverser Gruppen dazu zu bringen, Gespräche über ihre Lebenswelt zu gestatten.“ (Girtler 2001:154)*

Da das Thema „Schulabbruch“ als generell unangenehm einzuschätzen ist, empfahl es sich zum einen, Menschen zu befragen, die die Phase des Schulabbruchs bereits hinter sich gelassen haben und den Wiedereinstieg in das Schulsystem erfolgreich gemeistert haben und zum anderen, sich über eine Institution Zugang zu den TeilnehmerInnen zu verschaffen. So konnte mit Hilfe des WIFI St. Pölten Zugang zu dem Kurs ‚Hurry up‘ erlangt werden, in dem Menschen den Pflichtschulabschluss nachholen können. Da die Thematik der Interviews auf die Rolle des familiäres Hintergrundes abzielen sollte, aber gleichzeitig keine zeitlichen Ressourcen für eine „Kennenlernphase“ zur Verfügung standen, war es sinnvoll, dass die Trainerin des Kurses zunächst den passenden TeilnehmerInnen mein Forschungsanliegen darlegte. In weiterer Folge besuchte ich dann den WIFI Kurs, um mich auch persönlich vorstellen zu können. Vor der Durchführung der jeweiligen Interviews wurde – aufgrund der Thematik – nochmals betont, dass TeilnehmerInnen nichts gegen ihren Willen erzählen müssen und ihre Angaben absolut anonym behandelt werden.

Die Anzahl sowie die Auswahl der InterviewpartnerInnen waren nur schwer zu beeinflussen und konnten demnach nicht dem theoretischen Sampling der Grounded Theory folgen, sodass es sich um fünf Einzelansichten zu ihrem jeweiligen Schulabbruch handelt. Über die Folgen für die Analyse wird im Abschnitt 2.2.2 näher eingegangen. Zur Übersicht der interviewten Personen soll nachfolgende Tabelle dienen. Die Namen wurden – um die Anonymität der Jugendlichen zu wahren – geändert.

## Vorstellung der InterviewpartnerInnen

Name	Allg. Daten	Geschlecht	Alter	Familiensituation
Tanja (Interview 1)	Interviewdauer: 40 Minuten, durchgeführt am 21.11.2015 in St. Pölten	Weiblich	24	Verlust der Mutter; lebt seitdem mit dem Vater allein (Frühpensionist)
Marvin (Interview 2)	Interviewdauer: 56 Minuten, durchgeführt am 21.11.2015 in St. Pölten	Männlich	25	Verlust des leiblichen Vaters, Verlust Stiefvater, verbringt die ersten Jahre bis zum Ende der VS in einem Heim, mit Beginn der HS Rückführung zur Familie
Chris (Interview 3)	Interviewdauer 45 Minuten, durchgeführt am 24.11.2015 in St. Pölten	Männlich	27	Verlust des Vaters durch Suizid, wohnt daraufhin alleine mit seiner Mutter ehe er auszog und aufgrund von finanziellen Engpässen wieder zurückziehen musste.
Sandra (Interview 4)	Interviewdauer 36 Minuten, durchgeführt am 17.12.2015 in Amstetten	Weiblich	17	Aufgewachsen mit ihren Geschwistern und leiblichen Eltern
Karl (Interview 5)	Interviewdauer 25 Minuten, durchgeführt am 17.12.2015 in Amstetten	Männlich	16	Vater unbekannt, lebt bei seiner Mutter, wechselnde Lebenspartner der Mutter

Tabelle 1: Vorstellung der InterviewpartnerInnen (Hagspiel 2015)

## **Herausforderungen und Hürden**

Eine Hürde stellte der Zugang – aufgrund der Thematik – zu den InterviewpartnerInnen dar. Hierbei war das WIFI St. Pölten eine große Stütze und ein wichtiger „Gatekeeper“, um den Zugang zu vereinfachen.

Darüber hinaus erwies es sich als hilfreich, dass die Datenerhebung, Transkription sowie die Datenanalyse ansatzweise zirkulär erfolgte. So wurde nach dem ersten Interview der Leitfaden abgeändert: Die Fragen mussten noch offener gestaltet bzw. einfacher formuliert werden, gleichzeitig wurden teilweise geschlossene Fragen im Leitfaden verwendet, die ebenso abgeändert wurden.<sup>9</sup>

## **Transkription der Interviews**

Grundsätzlich wurde es für wichtig erachtet, alle Interviews vollständig zu transkribieren. Dies sollte primär dazu dienen, dass womöglich unwichtig erscheinende Textstellen ebenso in die Analyse miteinbezogen werden konnten. Anzumerken gilt, dass auch ein informelles Gespräch mit der Trainerin des Kurses transkribiert. Inhalte des Gesprächs wurden bei der Analyse mitberücksichtigt<sup>10</sup>. Ziel dabei war es Kontextwissen zu generieren, um die Aussagen der Jugendlichen zu verdichten (vgl. Meuser/Nagel 2005). Um das Transkribieren zu erleichtern, wurde mit dem Programm „f4“ gearbeitet. Das Programm erleichtert das Transkribieren, indem die Wiedergabe der Audiodateien der Interviews mittels Tastaturkürzel gesteuert, die Wiedergabegeschwindigkeit angepasst werden kann und die Anzeige einer Wellenform während des Abspielens und der gleichzeitigen Texterfassung eine Vorschau über anstehende Sprech- bzw. Pausephasen bietet. Die Texterfassung, die ebenfalls im Programm geschieht wird dahingehend unterstützt, sodass bei einem Sprecherwechsel (initiiert durch einen Zeilenumbruch) automatisch Namenskürzel und Zeitmarken eingefügt werden.

---

<sup>9</sup> Jene geschlossenen Fragen wurden aber nicht immer gestellt, da wie bereits erwähnt, der Leitfaden ausschließlich als Orientierung eingesetzt wurde.

<sup>10</sup> An diesen Stellen wird auf GP1 (Gesprächsprotokoll 1) verwiesen.

### 3.2.2 Auswertung der Daten

Im Prozess der Datenanalyse sowie des Kodieren werden die Daten genauestens untersucht und „aufgebrochen, konzeptualisiert und auf neue Art zusammengesetzt“. (Strauss/Corbin 1996:40) Der Prozess der Analyse besteht aus drei Arten des Kodierens. Hierzu zählt das offene, axiale und selektive Kodieren, wobei für diese Arbeit der Schritt des selektiven Kodierens ausgelassen wurde<sup>11</sup>. Diese verschiedenen Etappen müssen nicht nacheinander erfolgen, sondern können in einer wechselseitigen Beziehung zueinander stehen. Durch das Kodieren werden verschiedene Codes für wichtige Phänomene im Datenmaterial formuliert (ebd.:95). In der Phase des offenen Kodierens wird das Datenmaterial genau untersucht und passende Fragen werden dazu formuliert. Währenddessen sollte man besonders offen gegenüber dem Datenmaterial sein, um Vorannahmen entgegenzuwirken. Außerdem erfolgt während dem offenen Kodieren die Benennung der Phänomene. Die Kodennamen werden entweder durch „In-vivo-Kodes“, also direkt aus den Daten, oder durch die Forschenden vergeben (ebd.:44). Im weiteren Schritt – dem axialen Kodieren – werden die aufgesplitterten Daten wieder, auf andere Art und Weise, zusammengefügt, sodass Kategorien mit Unterkategorien verbunden werden können (ebd.:76). Die Unterkategorie, also die Subkategorien des Phänomens bzw. der Kategorie, stehen miteinander in Beziehung. Das Kodierparadigma, welches aus Bedingungen, Kontext, Strategien und Konsequenzen konzipiert ist, kann diesen Schritt erleichtern (vgl. ebd.). Wie beim offenen Kodieren ist das Stellen von Fragen, aber auch das permanente Vergleichen überaus wichtig. Das selektive Kodieren wurde ausgelassen, da im Zuge dieser Arbeit keine neue Theorie generiert werden soll. Neben dem Kodieren wurden Memos erstellt, die für mich zur Übersichtlichkeit dienen und Klarheit über die Kategorien verschaffen sollten. Darüber hinaus wurde eine Schlüsselkategorie identifiziert, da dies meines Erachtens Struktur in die Vielzahl von Kategorien brachte. Jene Schlüsselkategorie wurde ‚**Spannungsfelder**‘ genannt, da sich die

---

<sup>11</sup> Das selektive Kodieren zielt auf die Generierung einer (gesättigten) Theorie ab, das aufgrund der Datenmenge nicht Ziel der Arbeit war.

Jugendlichen in einer Vielzahl von Spannungsfeldern sehen. Für diese Masterarbeit wurden zwei der Interviews offen kodiert und drei axial.

## **4 Forschungsergebnisse**

In diesem Kapitel werden schließlich die zu Anfang gestellten Forschungsfragen im Zuge einer konkreten Evaluation beantwortet. Die vorliegende Thematik des Schulabbruchs und die damit verbundene Sensibilität erforderte den Zugang über eine Institution. Das WIFI St. Pölten ergab sich als diesbezüglich passend. Darüber hinaus war es mir ein Anliegen, Personen zu befragen, die bereits wieder im Ausbildungssystem sind, da ich mir so einen distanzierteren und vielleicht auch reflektierteren Blick auf den Schulabbruch und die einhergehende Rolle des familiären Hintergrundes erhoffte.

Nachfolgend erfolgt nun die aus der Analyse generierte Darlegung der Ergebnisse.

### **4.1 Familiäre Atmosphäre während der Schulzeit**

#### **4.1.1 Erleben der Grundschulzeit**

Die Schulzeit wurde insgesamt sehr unterschiedlich erlebt. So wird aber gerade die Volksschulzeit als eine sehr „unbeschwerte und sorglose Zeit“ dargestellt. Gründe für diese Bewertung sind vor allem in den Rahmenbedingungen zu finden. So wurde der Schulstoff zum einen als noch sehr einfach eingestuft, sodass der damit verbundene Druck über den Schulerfolg noch nicht in so ausgeprägter Form vorhanden war. Zum anderen wird der Klassenatmosphäre während der Volksschulzeit ein sehr unkomplizierter Charakter zugesprochen. So erzählt Marvin:

*„Hm, also die Volksschulzeit war eigentlich leiwand. Des, wie soll i sagen, des war a anderes Zusammen, Zusammensein als wie in da Hauptschul“. Mir hom*

*uns zwar g'stritten aber am nächsten Tag war des vergessen. Es war halt einfach so unkompliziert.“ (I1:Z197-200)*

Es wird hier eine deutliche Unterscheidung zwischen der Grundschulzeit und der Sekundarstufe I hinsichtlich der Klassendynamik sichtbar, die während der Volksschulzeit als viel entspannter eingestuft wurde. Die Gruppenzugehörigkeit scheint an vielen Stellen leichter zu fallen, wie dies in der Zukunft ersichtlich wurde. Darüber hinaus, so scheint es, wirkte sich diese ‚bedingungslose‘ Klassenzugehörigkeit auf den Schulalltag aus, sodass dieser während der Volksschulzeit positiv erlebt wurde (vgl. I2, I3, I5). Darüber hinaus wurde auch die Bewältigung der schulischen Aufgaben während der Volksschulzeit als positiv erlebt. Damit geht einher, dass beispielsweise das Erledigen der Hausübungen gut alleine zu bewältigen war bzw. in diesem Zeitraum die familiären Unterstützungsmöglichkeiten gewährleistet waren, sodass dies außerdem zu einem positiven Volksschulbild beiträgt (vgl. I2, I3).

Als markantes Ergebnis der Datenanalyse gilt es demnach aufzuzeigen, dass für alle befragten Personen die Zeit der Grundschule als eine unbeschwerte Zeit in Erinnerung geblieben ist. Darüber hinaus wurde auch über die Familie bzw. das familiäre Umfeld sehr positiv gesprochen. So haben die befragten Personen kein elementar schlechtes Bild von der Institution ‚Schule‘. Auch für die Eltern scheint es in dieser Zeit möglich gewesen zu sein, ihren Kindern den nötigen Rahmen im Hinblick auf die Schule zu bieten. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass in der Grundschule die strukturellen Rahmenbedingungen sowie die schulischen Verpflichtungen und das Erledigen der Hausübungen nicht so viel Raum wie in der Sekundarstufe I eingenommen haben (vgl. ebd.). Diese positive Sichtweise über die Grundschulzeit lässt sich auch damit begründen, dass diese Zeit weit in der Vergangenheit zurückliegt und diese Erinnerungen möglicherweise einen nostalgischen Charakter aufweisen.

Mit dem Schulwechsel in die Sekundarstufe I beginnt für die meisten Jugendlichen eine Phase, die einige Konflikte und Problemlagen bergen, mit denen sich das nächste Kapitel beschäftigt.

#### 4.1.2 Schulwechsel und familiäre Einflussfaktoren

Der Schulwechsel nach der Volksschule stellte für fast alle Jugendlichen eine schwierige Phase dar. Zusätzlich kamen familiäre Ereignisse zum Schulwechsel hinzu, die diese Phase erschwerten.

Die erste, meist schwierige Veränderung, stellte der eigentliche Schulwechsel dar. So lässt sich beispielsweise im Fall von Chris zeigen, dass der Umstand, nicht mehr im gewohnten Umfeld die Schule besuchen zu können, sehr belastend war. Über die Wahl der neuen Schule entschied der „Zufallsgenerator“<sup>12</sup> (I3:Z274) und Chris somit gezwungen war, die ausgewählte Schule zu besuchen. Zudem sah sich Chris mit diesem Schulwechsel alleine konfrontiert. So waren zwar seine Eltern über den Wunsch, am gleichen Standort zu verbleiben, um die Sekundarstufe I zu besuchen, informiert, sahen aber keinen Grund zur Intervention bzw. zählten dies auch nicht zu ihren Aufgaben als Eltern, sondern als alleinige Aufgabe der Lehrenden. Chris hingegen hätte sich hier das Eingreifen seiner Eltern gewünscht und sieht diesbezüglich ungenutzte bzw. verabsäumte Handlungsmöglichkeiten der Eltern. Es wird deutlich, dass Chris eine klare Vorstellung hat, welche Aufgaben Eltern zukommen. (vgl. I3:Z269-293).

Hier wird überdies die fehlende Kommunikation zwischen Eltern und Lehrenden sichtbar, sodass keine der Parteien das Gespräch gesucht hat, um Chris' Wunsch nachzugehen bzw. mit ihm Lösungen zu suchen.

Als problematisch wird der Übergang in die Sekundarstufe I empfunden, wenn verbunden mit dem Schulwechsel auch ein Wohnortwechsel verknüpft war. So erlebte Marvin diese Zeit als besonders schwierig, da er ab dem vierten Lebensjahr in einem Heim untergebracht war und dort auch die Grundschule besuchte. Während dieser Zeit verstarb sein leiblicher Vater. Später heiratete die Mutter erneut und Marvin wurde durch die Initiative des Stiefvaters wieder rückgeführt<sup>13</sup>. Die Biographie von Marvin weist einige einschneidende familiäre

---

<sup>12</sup> Als „Zufallsgenerator“ wird die Vorgehensweise bezeichnet, anhand derer ausgewählt wird, welche SchülerIn welche anschließende Schule besuchen wird. Dies ist gerade in ländlichen Gebieten alltäglich, um eine gute Aufteilung zu erlangen

<sup>13</sup> Die Wirkung im Hinblick auf die innerfamiliären Beziehungen aufgrund dieser Geschehnisse wird im Kapitel 4.2 näher beschrieben.

Ereignisse auf, die zeitlich den Schulwechsel überschneiden und Marvin seine gewohnte Stabilität nahmen. Darüber hinaus konnten seine Eltern nicht adäquat intervenieren bzw. erkannten sie nicht, dass Marvin sich die Unterstützung seiner (Stief-)Eltern gewünscht hätte (vgl. I2:Z13-22).

Tanja erlebte den Schulwechsel ebenso problematisch, da die Mutter zu dieser Zeit erkrankte und die Betreuung der Mutter im Vordergrund stand. Tanjas Schulwechsel und die damit einhergehenden Probleme rückten in den Hintergrund und die Eltern konnten nicht die nötigen Ressourcen aufbringen, um Tanja hierbei zu unterstützen. Auch hier wurde der Schulwechsel von den Lehrenden initiiert, ohne dass die Eltern dabei involviert waren.

Verglichen mit den bereits dargelegten Biographien der Jugendlichen verlief der Schulwechsel für Sandra und Karl etwas besser. Dennoch erlebten beide ebenso eine bemerkbare Irritation durch den Schulwechsel, wie nachfolgende Aussage von Sandra unterstreicht:

*„Es war eigentlich a kompletter Schulwechsel, also keine Freunde was i in da Volksschule ghobt hob, waren dann in der Hauptschule und des woar für mi ah recht schwer, die alten Freunde zu verlossen und dann neue wieder zu finden, das war dann schon anstrengend ah für mi.“ (I4:Z57-60)*

Im Fall von Sandra blieben jene familiären Geschehnisse aus, die bei den anderen Jugendlichen erschwerend hinzukamen. Sonach musste sich Sandra zwar in einem neuen Schulumfeld zurechtfinden, war aber nicht gezwungen, sich gleichzeitig mit familiären Vorkommnissen auseinanderzusetzen. Für Karl stellte der Schulwechsel eine logische Konsequenz dar und er schreibt ihm keinen bedeutenden Charakter zu. Diese unterschiedlichen Herangehensweisen, mit dem Schulwechsel umzugehen, spiegeln sich darin, wie gefestigt man neuen Situationen gegenüber steht bzw. in welchen (familiären) Rahmenbedingungen dieser geschieht. Dies wird vor allem bei Sandra und Karl deutlich (vgl. I4, I5).

Folgt man den Ausführungen von Schmitt (2010:716) wird dieser Übergang in die Sekundarstufe als eine „sensible Phase“ verstanden (ebd.). Hierbei sind Faktoren wie beispielsweise auch „die unterschiedliche Ausstattung an Ressourcen des Elternhauses“ (ebd.) bedeutsam. Diese „sensible Phase“ wie

sie Schmitt (ebd.) beschreibt, wird vor allem von Eltern immer wieder nicht als solche interpretiert oder verstanden. Sie schreiben dem Schulwechsel keine besondere Bedeutung zu bzw. können die Notwendigkeit der Begleitung durch diese Phase nicht erkennen.

#### **4.1.3 Erleben der Sekundarstufe I**

Durch den teilweise schwierigen Schulwechsel startete der Schulalltag in der Sekundarstufe I bereits problematisch und wurde auch über die Jahre als herausfordernd erlebt (vgl. I1:Z48-50, I2:Z100-128, I3:Z48-52). Es lässt sich außerdem erkennen, dass der schwierige Schulwechsel maßgeblich das Erleben der Sekundarstufe I beeinflusste und die Mehrheit der befragten Personen diese negativen Erfahrungen nicht überwinden, sondern diese in den neuen Schulalltag mitgenommen haben. Durch das idealisierte Bild der Grundschule fiel es ihnen außerdem schwer, sich an die veränderten strukturellen Rahmenbedingungen anzupassen.

Chris beispielsweise kritisiert darüber hinaus vor allem die Form und Qualität des Unterrichts maßgeblich. Dies ist insofern interessant, da er keinen tatsächlichen Unterricht in einer vergleichbaren Sekundarstufe I erlebt hat, sondern dies aufgrund seines Umfeldes annimmt und seine Schwächen darauf zurückführt:

*„Najo es war so, Hautpsache i hob den Aufsatz g’schriebrn, wurscht ob die Grammatik passt hot oder ned, Hautpsach i hob eam gschriebrn ghobt. Na und des hängt ma jetzt noch, i hob koa schene Schrift, i (.) moch viel Grammatikfehler...“ (I3:Z288-291)*

Gleichzeitig schien ihn aber die Tatsache, dass sein altes Umfeld nicht mehr gegeben war, nicht sonderlich zu bedrücken (vgl. I3).

Im Fall von Marvin – wie bereits erwähnt – treffen viele Ereignisse gebündelt aufeinander, welche für ihn im Hinblick auf die Integration im (neuen) Schulalltag nur schwer zu überbrücken sind<sup>14</sup>.

Darüber hinaus wird im Erleben der Sekundarstufe I die Thematik ‚Mobbing‘ als großer Indikator für die Unzufriedenheit sichtbar. Sonach wird evident, dass beispielsweise für ihn die Rolle des „Mobbingopfers“ aus der Rolle des „Neuankömmlings“ automatisch resultiert (vgl. I2:Z17). Es macht den Anschein, als ob er sich diese Rolle automatisch zuschreibt bzw. diese Identifizierung für ihn aufgrund von Vorerfahrungen klar ist.

Jene Zuschreibungen treffen in den anderen Fällen nicht im gleichen Maße zu, wenn auch das Thema „Mobbing“ teilweise auch eine Rolle spielt. Während Marvin sich diese Rolle zuschrieb und hier keine Notwendigkeit von Handlungsschritten seiner Eltern sieht – wenngleich er sich dies unbewusst gewünscht hätte – so sehen hier die anderen betroffenen Jugendlichen einen klaren Handlungsspielraum, der von den Eltern genützt hätte werden sollen (vgl. I1, I2, I3).

Ein ganz anderes Bild zeigt sich bei Karl, der in der Sekundarstufe I insgesamt dreimal die Schule wechselte. Diese Schulwechsel wurden primär aufgrund schulischer Anforderungen bzw. negativer Klassengemeinschaftserfahrungen eingeleitet. Somit wurde insgesamt dreimal innerhalb von vier Schulstufen die Schule gewechselt, um diesen Problemen zu entgehen (vgl. I5).

*„Najo, i bin in Sporthauptschul‘ gängen, und do war i zwa Johr, und do hob dann i g’sagt, na i geh jetzt, also es war a bissl schwer es war ois so schwer. Weil des Problem war, i bin hamkommen von da Schui und i hob die Hausübung ned gschafft, weil es war so viel, mir habn um 2 ausg’habt, i bin bis um 7 auf d’Nacht, bis am Abend bei da Hausübung g’huckt, und wenn ma do d’Hausübung ned gmocht hobn, homma glei a Minus einikriagt.“ (I5:Z89-94)*

---

<sup>14</sup> Die Bedeutung von Verlust eines Elternteils soll im Kapitel 4.1.4 genauer aufgegriffen werden.

Dieser – für Karl zu hohe Anspruch – leitete den ersten Schulwechsel nach zwei Jahren ein. Darüber hinaus wird auch das offensichtlich unangenehme Klassenklima als Grund für den Schulwechsel gesehen. Im Fall von Karl wird die Initiative seiner Mutter sichtbar, die ihn in seinem Wunsch, die Schule zu wechseln, unterstützte. Gleichzeitig lassen sich hier zwei Seiten aufzeigen: Die Mutter von Karl arbeitete viel „und i [Karl] war viel alleine daham“ (I5:Z74), sodass die Vermutung aufgestellt werden kann, dass die Mutter keinen großen Einblick in den Schulalltag hatte und dieser Schulwechsel eine einfache Alternative darstellte. Gleichzeitig ist das Interesse und die Besorgnis gegeben, Karl eine fundierte und gute Schulausbildung zu ermöglichen (vgl. ebd. Z98-126). Es wird deutlich, dass die Beziehung zwischen Karl und seiner Mutter teilweise jene wichtigen Aspekte einer sozialen Beziehung beinhaltet, wie sie bereits im Kapitel 3.3.1. aufgezeigt wurden.

Im Erleben der Sekundarstufe I variierten die Situationen nur sehr gering, sodass alle mit dem Thema „Mobbing“ oder anderen strukturellen Problemen, wie diversen Schwächen oder Überforderung im Unterrichtsstoff konfrontiert waren. Dennoch gestaltete sich aber der *Umgang* mit diesen Problemlagen sehr unterschiedlich. Diese differenzierten Umgangsformen spiegeln jene der Familie wider und hängen stark von der Stabilität des familiären Hintergrundes ab, wie im Punkt 4.2 näher erläutert wird. Ferner sahen zwei von fünf Jugendlichen während der Sekundarstufe I großes Potential in einem Schulwechsel, um verschiedenen Problemlagen zu entgehen. Rückblickend schätzen sie demnach ein, dass es dadurch zu keinem Schulabbruch gekommen wäre.

Die Komplexität des Themas Schulabbruch wird dadurch deutlich, dass ein alleiniger Schulwechsel aufgrund von Multiproblemlagen im Schulalltag nicht vor einem Schulabbruch schützt, wie die Biographie von Karl beweist (vgl. I5).

Neben den Faktoren, die unmittelbar den Schulalltag betrafen, sahen sich alle befragten Jugendlichen im Umgang mit schulischen Themen alleine konfrontiert und waren teilweise überfordert. Es mussten beinahe alle der befragten Jugendlichen eine Klasse in der Sekundarstufe I wiederholen. Es gab dennoch keine Intervention des familiären Hintergrundes, wie beispielsweise die Initiierung von Nachhilfeunterricht. Hierbei stellt sich die Frage, inwiefern

einerseits die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrenden, aber auch die Kommunikation zu schulischen Themen innerhalb der Familie nicht oder zu wenig gegeben war (vgl. I1, I2, I3, I4, I5). Diese Aspekte mündeten oftmals in Frustration, sodass bereits in der Sekundarstufe I das Schule schwänzen eine Rolle spielt (vgl. I2, I3).

#### **4.1.4 Familiäre Veränderungen während der Schulzeit**

Während der Schulzeit fanden bei einigen Jugendlichen „kritische Ereignisse“ statt, wie sie Seiffge-Krenke (2004:167) benennt. Jene Ereignisse meinen vor allem das Miterleben einer schweren Krankheit eines Elternteils sowie den Verlust eines Elternteils. Neben diesen tragischen Ereignissen wird aber auch ein Wohnortwechsel als belastend beschrieben (vgl. I1, I2, I3).

Ausgehend vom Datenmaterial ist erkennbar, dass Ereignisse, die einem Verlust des sicheren Umfelds gleichkommen, in unmittelbarem Zusammenhang mit dem tatsächlichen Vorgang bzw. der Entscheidung des Schulabbruchs standen bzw. diesen maßgeblich beeinflussten, wenngleich zwischen den Ereignissen noch einige Zeit lag (vgl. I1, I2, I3).

Bei einem Wohnortwechsel und dem durch geographische Rahmenbedingungen erforderlichen Schulwechsel hingegen bedeutete dies oftmals einen radikalen Schnitt, da somit auch die wohnortsgebundenen FreundInnen verloren gingen. Dies heißt wiederum, dass durch diesen Umbruch wichtige ‚Anker‘-Personen zurückgelassen wurden, die in der eigenen Familie nicht vorhanden waren (vgl. I2). Jedoch wurde diesem Umstand nicht von allen die gleiche Gewichtung zugesprochen.

Neben Schul- und Wohnortwechsel stellte außerdem der Verlust eines Elternteils ein großes Thema dar. Bei der Analyse wurde ersichtlich, dass der Verlust eines Elternteils oftmals in einem kritischen Entwicklungsstadium des Kindes bzw. des Jugendlichen geschah und ein einschneidendes Ereignis für die befragten Personen darstellte. Der Verlust eines Elternteils ist darüber hinaus mit Trennung, Neuanpassung sowie Neuorientierung an die neue Situation gebunden. Darüber hinaus geschahen die Elternteilverluste in allen Fällen während der Sekundarstufe I (vgl. I1, I2, I3).

Folgt man den Ausführungen von Walper (2002:831) gilt anzumerken, dass *„die jeweilige Ausgestaltung der Familiendynamik (...) individuelle sowie auch soziale Ressourcen mitbestimmen, ob aus den Erfahrungen des Elternverlusts Entwicklungsprobleme resultieren, oder ob die Betroffenen aus der Bewältigung der veränderten Situation sogar für ihre Entwicklung profitieren können.“*

Darüber hinaus kommt erschwerend hinzu, dass mit dem Tod des Elternteils meist eine Person verloren ging, die Stabilität in die Familie brachte und die Familie zusammenhielt. Der Verlust dieser Person bedeutete demnach auch den Verlust dieser Stabilität und Sicherheit, was für fast alle betroffenen Jugendlichen in Orientierungslosigkeit und vor allem Trauer – mit der die Jugendlichen oftmals alleine konfrontiert waren – mündete (vgl. I1, I2, I3). Tanja erlebte beispielsweise auch den Krankheitsverlauf ihrer Mutter von Anfang an mit:

*„Glei am Ofong, da hab ich erfahren, dass meine Mutter eben krank ist, Krebs hot und immer ins Spital nach Linz [anonymisierte Ortsangabe] Chemotherapie und so machen muss und da habe ich nicht mehr so gut lernen können und deswegen habe ich mich dann ah nimma so konzentrieren können. Ich hab's zwar versucht alles, aber es is nichts mehr reingangen in Kopf“ (I1:Z298-303)*

Tanjas Mutter erkrankte, als sie die erste Sekundarstufe I besuchte, sodass für Tanja die Umstellung und das Einleben in den neuen Schulalltag durch die Krankheit der Mutter erschwert wurde. Dies geht damit einher, dass nun auch die Mutter als schulische Unterstützung wegfiel und Tanja sich nun selbstständig um die schulischen Themen kümmerte. Der Vater ist darüber hinaus nicht in der Lage, diese Aufgaben zu übernehmen, da er einerseits ebenso mit der Krankheit der Ehefrau umgehen muss und andererseits mit seiner ‚neuen‘ Rolle als Unterstützer überfordert war (vgl. I1). Darüber hinaus wurden die Rahmenbedingungen des Todes eines Elternteiles sehr negativ und belastend erlebt:

*„Jo er hot viel gsoffn. Also er war schwerer Alkoholiker, hot aber so eigentlich nix ghobt, außer dass er halt mit meiner Mutter oft Stress ghobt hot und so und noch 13 Jahr Ehe hot mei Mutter gsogt entweder Entwöhnung oder i loss mi scheidn und er hot's dann, wollt sie erpressen damit, hot a Schlingen*

*umg'hängt, is dann aber in seinem Rausch eing'schlofen und hot sich quasi versehentlich erhängt.“ (I3:Z59-64)*

Dieser Situation nach zu urteilen wird klar, dass dieses Ereignis über den Verlust des Vaters maßgeblich die weitere Lebensphase beeinflusste. *„Najo, i hobs erst noch 2-3 Jahr so richtig verdauen können, verarbeiten können, i hob des nie so richtig verarbeiten können, i hob mi a immer querglegt“.* (ebd.)

Der Verlust einer wichtigen oder gar der einzigen Bezugsperson stellte in den vorliegenden Fällen Ereignisse dar, die für die Jugendlichen unbewältigbar schienen. Darüber hinaus ereigneten sich die Verluste für alle betroffenen Personen in einer Phase, in der sie diese Stabilität und Sicherheit dringend benötigen. Der jeweilige andere Elternteil war überdies nicht in der Lage, die nun entstandene Lücke zu füllen und dem/den Kind/Jugendlichen einerseits in seiner/ihrer Trauer als Unterstützung zu fungieren und andererseits an der oftmals konfliktbelasteten Beziehung zwischen dem noch lebenden Elternteil und dem/der Jugendlichen zu arbeiten. (vgl. I1, I2, I3).

Lang-Langer (2009:20) spricht in diesem Zusammenhang von einer „elementaren Verunsicherung“, die auch bei den befragten Jugendlichen zutrifft (vgl. I1, I2, I3).

Marvin hingegen erlebt das Ableben zweier wichtiger Bezugspersonen: Sein leiblicher Vater stirbt in seiner Kindheit und sein Stiefvater in seiner Jugend (vgl. I2). Für Marvin bedeutet das eine ‚doppelte‘ elementare Verunsicherung (vgl. Lang-Langer 2009:20).

Die beschriebenen familiären Veränderungen während der Schulzeit beeinflussten maßgeblich die Schullaufbahn der Jugendlichen. Gerade der Verlust einer wichtigen Bezugsperson lässt die Jugendlichen an Stabilität einbüßen. Betrachtet man die unterschiedlichen Betrachtungsweisen der Grundschule sowie der Sekundarstufe I, wird deutlich, dass gerade in der Sekundarstufe I familiäre Ereignisse den Schulalltag erschweren (vgl. I1, I2, I3).

## **4.2 (Inner-)Familiäre Beziehungen im Zusammenhang mit Schulabbruch**

Die (inner-)familiären Beziehungen spielen im Zusammenhang mit einem vorzeitigen Schulabbruch eine große Rolle, wie die Datenanalyse sichtbar gemacht hat. Darüber hinaus schreiben ihnen die interviewten Personen unterschiedliche Gewichtungen zu und erleben diese Beziehung differenziert (vgl. I1, I2, I3, I4, I5).

In den nachfolgenden Abschnitten soll nun auf die einzelnen „Spannungsfelder“ in den jeweiligen Beziehungen eingegangen werden.

### **4.2.1 Elterliche Beziehungen**

Für die Mehrheit der befragten Personen wird bereits die Beziehung zwischen den Elternteilen selbst als belastend beschrieben. Nicht immer wird dies klar erzählt, nachfolgende Aussage bestätigt diese Annahme aber: *„Des Problem is, die hoben ihre eigene Probleme ghobt mit sich, und dann meine Probleme ah no?“* (I2:Z507)

In diesem Fall wird ersichtlich, dass kein bzw. nur wenig Raum vorhanden war, um über Probleme zu sprechen, da die Eltern in erster Linie mit sich selber beschäftigt waren.

Die konfliktbehaftete Beziehung zwischen den jeweiligen EhepartnerInnen ist demnach ein Aspekt, der auch die weiteren innerfamiliären Beziehungen beeinflussen kann und dazu beitrug, dass sich die anderen Familienmitglieder mit einem instabilen Umfeld konfrontiert sehen (vgl. Schneewind 2010:64).

Daneben war auch die Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern/Jugendlichen spannungsgeladen. Die Bedeutsamkeit einer intakten innerfamiliären Beziehung bestätigten auch Neufeld und Maté (2007:101):

*„Und nur in guten Beziehungen zu erwachsenen Mentoren – seien es Eltern, andere erwachsene Familienmitglieder ... – können Kinder ihr angestammtes Recht, die Vermittlung des universellen, Jahrtausende alten kulturellen Erbes der Menschheit einlösen. Nur in solchen Beziehungen können sie ihre eigenen*

*Fähigkeiten zu einem freien, individuellen und unverfälschten kulturellen Ausdruck voll entwickeln.“*

Jene (gute Beziehung zur) MentorInnen-Funktion<sup>15</sup>, wie sie Neufeld und Maté beschreiben, fehlte den befragten Personen.

Im Fall von Tanja ist eine starke Beziehung zur Mutter sichtbar geworden. Dem Vater wird nur eine sehr unterpräsenierte Rolle zugeschrieben. So beschreibt Tanja die Beziehung zur Mutter als sehr eng und gut und empfand sie als große Ressource in ihrem Leben (vgl. I1). Darüber hinaus erfüllte die Mutter von Tanja jene „Aufgaben“ wie sie von Kittl-Satran (2006) erläutert wurden, nämlich jene auf der Ebene der Unterstützung hinsichtlich schulischen Lernens (vgl. Kapitel 2.1). Für Tanja stellte der Verlust der Mutter demnach gleichzeitig den Verlust ihrer Bezugsperson dar, zu der sie – verglichen zu ihrem Vater – eine ausgeprägte Bindung hatte.

Bei fast allen Jugendlichen wurde sichtbar, dass die Beziehung zu den Eltern meist schwierig und konfliktbehaftet war. Dennoch wurde aber ein Elternteil als „wichtigere“ Bezugsperson empfunden, sodass in weiterer Folge versucht wurde, sich daran zu orientieren (vgl. I1, I2, I3).

Grundsätzlich hatten alle befragten Jugendlichen eine klare Vorstellung davon, welche Aufgaben Eltern zukommen. Gerade der Mutter gegenüber wurde hinsichtlich ihrer Funktion und Rolle eine hohe Erwartungshaltung eingenommen.

Überdies ist eine klare Unterscheidung zwischen der Funktion der Mutter und der des Vaters erkennbar. Der Mutter wird um einiges mehr Verantwortung in Bezug auf die Unterstützung bei schulischen Themen und der Bewältigung dieser Aufgaben zugeschrieben. Der Vater hingegen vertritt das Bild über die Sicherung der ökonomischen Ressourcen und trägt keine besondere Verantwortungsrolle im Hinblick auf den schulischen Erfolg. Es wird deutlich, dass klare Rollenzuschreibungen vollzogen wurden, die auch die Beziehungen zu den jeweiligen Elternteilen prägten (vgl. I2, I3).

---

<sup>15</sup> Auf die Vorbildfunktion sowie Wertevermittlung wird im Kapitel 4.2.4. näher eingegangen

Ein weiterer Faktor, der die elterliche Beziehung beeinflusst ist auch die Berufstätigkeit und das damit einhergehende Alleinsein: „*Weil des Problem war, mei Mutter war arbeiten und i war oft alloa daham.*“ (I5:Z74)

Für Karl stellt das insofern ein Problem dar, da seine Mutter alleinerziehend ist und er auf keine Vaterfigur ausweichen konnte. Aufgrund des fehlenden Triangulierungseffekts<sup>16</sup> muss die Mutter alles abfangen und konnte nicht die zeitlichen Ressourcen aufbringen, die Karl benötigte um die schulischen Aufgaben zu bewältigen bzw. allgemeine Probleme im Schulalltag im Vorfeld klären zu können. Wie bereits im Kapitel 4.1.3 dargelegt, fanden im Fall von Karl während der Sekundarstufe I mehrere Schulwechsel statt, um eben diesen Problemen zu entgehen (vgl. I5).

In beinahe allen Fällen geht hervor, dass die elterliche Beziehung zwar unterschiedlich erlebt wurde, aber vor allem zwischen den Elternteilen *unterschiedliche* Beziehungsmuster gelebt wurden. Die ‚Unterscheidung‘ zwischen den Beziehungen zur Mutter oder Vater scheint aber mehr einem ‚Festhalten an einem Elternteil‘ gleichzukommen und weniger aufgrund tatsächlicher Qualitätsunterschiede zu herrschen. Der Wunsch der Jugendlichen, eine reziproke Beziehung zu den Eltern zu führen wird, davon ausgehend, noch einmal besser sichtbar.

Grundsätzlich fehlte es beinahe allen Jugendlichen in der Beziehung zu ihren Eltern an maßgeblichen Aspekten wie Interesse, Aufmerksamkeit, Zuwendung und Zeit, die eine intakte (soziale) Eltern-Kind-Beziehung prägen und ausmachen (vgl. Stecher 2001:86).

Ausgehend von einer spannungsgeladenen Beziehung zu den Eltern fiel es einigen befragten Jugendlichen schwer, selbst Beziehungsaufbaukompetenzen zu entwickeln bzw. andere Beziehungen, wie Freundschaften aufzubauen (vgl. I2). Überdies wurde auch die Notwendigkeit nicht gesehen, Beziehungen aufzubauen aus Angst vor Enttäuschung, sodass die Rolle des ‚Einzelgängers‘ als angenehmer empfunden wurde (vgl. ebd.).

---

<sup>16</sup> Triangulierungseffekt bedeutet, dass – wenn beide Elternteile vorhanden sind – das/der/die Kind/Jugendliche auf die beiden Elternteile ausweichen kann; je nachdem mit welchem gestritten wurde, kann der andere Elternteil dies abfangen und den Spannungen entgegenwirken (vgl. Ereky 2002:152).

Die elterliche Beziehung wurde darüber hinaus davon geprägt, dass die Eltern keine Erwartungen an die Jugendlichen äußern (konnten) bzw. auch in der Vergangenheit nicht geäußert haben. Auf Basis der Aussage des Jugendlichen kann vermutet werden, dass diese Erwartungen vielleicht seitens der Eltern existierten und eventuell auch formuliert wurden, diese aber bei den Jugendlichen nicht ankamen. Dieses fehlende Vertrauen – ist (gegenseitiges) Vertrauen doch für die sozialen Beziehungen besonders wichtig – spiegelt auch ihr Selbstbild und ihre Selbstwahrnehmung wider (vgl. Kapitel 2.3.1). Es wird deutlich, dass sich die Jugendlichen schneller in ‚Opferrollen‘ sahen und eher dazu neigten, sich negative Eigenschaften zuzuschreiben. Diese negativen Selbstzuschreibungen und das Wissen ‚sowieso‘ zu versagen, können auch Handlungen wie den ‚präventiven‘ Schulabbruch erklären (vgl. I2; I3; I4).

Es zeigt sich, dass es den meisten Jugendlichen und deren Eltern nicht gelang, die Beziehung mit Beginn der Jugendphase ‚anzupassen‘ und neu zu definieren wie auch in 2.3.3 dargelegt wurde.

#### **4.2.2 Erleben der Geschwisterbeziehung**

*„Geschwisterbeziehungen [sind] schon allein wegen ihrer Alltäglichkeit etwas Besonderes. Hinzu kommt die einmalige Mischung zwischen Hierarchie und Gleichheit.“* (Masche 2003:114)

Die Beziehungen mit den Geschwistern wurden von den befragten Jugendlichen ambivalent erlebt und beschrieben. Zum einen wurde der große Bruder als „Verbündeter“ empfunden, der im familiären Kontext als Unterstützung gesehen wird, vor allem *„weil ma viel durchgmacht haben miteinander“*. (I2:Z52) Zum anderen wirkte sich auch die Tatsache, dass ein gemeinsamer Schulalltag gelebt wurde, positiv aus:

*„Weil der war a in der Hauptschul‘, der hat die 3. und 4. Hauptschul‘ g‘macht und dadurch, dass er in der gleichen Schul‘ war wie i, war des natürlich, zwar net unbedingt leichter, aber wenn i was braucht hob, hat er mir a gholfen.“* (ebd.Z248-250)

Zwar wirkten sich diese Aspekte positiv auf die Geschwisterbeziehung aus, wenngleich sich die Beziehung auch darauf beschränkte. So wurde ersichtlich, dass bei allen befragten Personen *mit* Geschwistern eine engere Beziehung zu diesen ein großes Bedürfnis gewesen wäre, wie Chris erwähnt: „*I hätt ma scho g'wünscht, dass mei Schwester sich mehr für mi interessiert hätt, aber des war halt net so...*“ (I3:Z288)

Überdies hat die Geschwisterbeziehung zwar in manchen Lebenssituationen eine entlastende Wirkung, es gelang aber nicht, diese Beziehung zu intensivieren und auszubauen (vgl. I2).

Gründe für diese ‚oberflächliche‘ Geschwisterbeziehung finden sich einerseits in dem hohen Altersunterschied zwischen den Geschwistern und andererseits im unterschiedlichen Erleben der Elternbeziehung, sodass zwischen den Geschwistern ein Konkurrenzkampf herrschte und die befragten Jugendlichen ihre Geschwister vom Umfeld ‚bevorzugt‘ ansahen (vgl. I2, I3).

Dabei stellen die Geschwister nach Schneewind (2010:193-194) die vertrautesten Familienmitglieder dar und können gerade in schwierigen Situationen eine große Ressource sein. Aus diesem Konkurrenzkampf heraus, bildete sich außerdem der Wunsch ‚anders‘ sein zu wollen, um sich dadurch einmal mehr von den Geschwistern distanzieren zu können (vgl. I2).

Die Geschwisterbeziehungen der jeweiligen Jugendlichen spiegelten darüber hinaus auch die Beziehungsmuster zu den Eltern bzw. innerhalb der ganzen Familie wider. Es wurden so Beziehungsmuster übernommen und für ‚normal‘ betrachtet, sodass die konfliktbehafteten Beziehungsmuster auch im Umgang mit den Geschwistern übernommen wurden (vgl. I1, I2, I3, I4).

Somit konnten auch die Geschwister keine Ressource darstellen und Problemlagen, in denen sich die Jugendlichen befanden, somit auch nicht entschärfen. Dieser Umstand findet sich auch in der Rolle der Verwandtschaft wider.

### 4.2.3 Rolle der Verwandtschaft

Im Hinblick auf die Forschungsfrage stellt auch die Rolle der Verwandtschaft einen weiteren Aspekt dar. Bei nahezu allen befragten Jugendlichen war eine unterschiedlich große Verwandtschaft präsent. Auffallend ist, dass der Kontakt zur Verwandtschaft immer nur durch einen Elternteil stattgefunden hat, also entweder bestand der Kontakt zur Verwandtschaft des Vaters oder zur Verwandtschaft der Mutter (I1, I2, I3, I4, I5).

Darüber hinaus war die Intensität des Kontaktes zur Verwandtschaft davon abhängig, inwiefern die Eltern der Jugendlichen den Kontakt aufgrund innerfamiliärer Konflikte fördern oder unterbinden wollten. Davon ausgehend war erkennbar, dass die Jugendlichen sehr gehemmt im Umgang mit den verwandten Personen waren und der Kontakt nicht intensiviert werden konnte. Demnach wurden auch schulische Themen, wie Probleme mit bestimmten Unterrichtsfächern oder schwierige Situationen in der Klassengemeinschaft nicht besprochen (vgl. ebd.).

Der Kontakt zur Verwandtschaft brach darüber hinaus ganz ab, wenn der Elternteil verstorben war, welcher zugleich das ‚Bindeglied‘ zur Verwandtschaft darstellte. Für die Jugendlichen war es danach nicht möglich, die Beziehungen aufrecht zu erhalten und diese als Ressource zu nützen, da einerseits der Bezug im Vorfeld zu gering war und andererseits der Kontakt vom noch lebenden Elternteil nicht unterstützt wurde (vgl. I1, I2, I3).

Bezugnehmend auf all diese Beziehungs-Spannungsfelder wird deutlich, dass es einen **Zeitpunkt für Beziehung** gibt und dass es an einem bestimmten Punkt zu spät für einen Beziehungsaufbau sein kann. Gerade die elterliche Beziehung muss stets gepflegt werden und auf Reziprozität beruhen, sodass davon profitiert werden kann. Im Hinblick auf den Schulabbruch kam jegliche Intervention seitens der Eltern zu spät, da die Jugendlichen an einem Punkt angelangt sind, wo es sie *„nicht mehr interessiert, was die sagen.“* (I2:Z168)

#### 4.2.4 Wertevermittlung und Vorbildfunktion

*„Im Leben mit den Eltern gewinnt das Kind erste Orientierungen seiner Weltsicht. Welche Musik es hört, welche Bilder es sieht, welche Vorbilder es für nachahmenswert hält, welche Bücher es liest, seine Grundbegriffe von Anstand und Sitte, seine religiösen Vorstellungen und später, wenn es älter wird, die ersten Rudimente politischer Anschauungen – all das erwirbt das Kind anfänglich durch Nachahmung und Übernahme des elterlichen Vorbildes, dem es zunächst grundsätzlich vertraut und zustimmt.“ (Zehetmair 1998:154)*

Diese Ausführungen von Zehetmair (1998) sollen aufzeigen, wie facettenreich die Vorbildfunktion und Wertevermittlung der Familie bzw. der Eltern für ihre Kinder sein kann. So ist es wichtig, dass die Eltern ihre Funktion gerade in diesen Bereichen nützen. „Wenn Eltern den ihnen möglichen Einfluss nicht ausüben, bewahren sie ihrem Kind nicht die Freiheit, sondern liefern es bloß anderen Einflüssen aus, zu deren Beurteilung dem Kind noch jeder Maßstab fehlt.“ (ebd.) Den Eltern – oder auch anderen Familienmitgliedern – obliegt demnach die Aufgabe, ihren Kindern oder Jugendlichen einen Rahmen zu bieten, in dem sie sich sicher fühlen und Eltern als Wegweiser fungieren. Darüber hinaus kann dieser Rahmen auch dafür dienen, Erfolge, aber auch Misserfolge und Grenzen zu erfahren und zu erkennen (vgl. GP1).

Die Jugendlichen sahen sich hierbei in einem Spannungsfeld konfrontiert, genauso wie die Eltern. Den Jugendlichen fehlte oftmals dieser „Anhaltspunkt“, (I3:Z114) an dem sie sich orientieren können und die Eltern als Wegbegleiter erleben. Dies spiegelt sich auch in der schulischen Laufbahn wider:

*„Wie zum Beispiel daham bleiben von der Schule, i bin in da Früh, des war eh so a Jahreszeit, do wars kalt, hob i mi zum Heizkörper gestellt, hots g’sogt: „Na willst überhaupt in die Schule?“– „Wer will denn wirklich schon?“, hob i gsogt. “Na, dann bleib daham.“ Sie hot des mir agwehnt, des Lieber-daham-bleiben und Faulsein.“ (I3:Z485-488)*

Es wurde somit vermittelt, dass einem geregelten Schulalltag keine große Bedeutung zukommt und es wird verabsäumt, ein positives Schulbild zu fördern, sodass auch schwierige Situationen im Schulalltag gemeistert werden konnten (vgl. I3).

Das den Jugendlichen entgegengebrachte Desinteresse bzw. auch besondere Entgegenkommen und dieser fehlende Anhaltspunkt in Bezug auf schulische Themen förderte auch die Demotivation für Schule, sodass der Schulbesuch oftmals als ‚sinnlos‘ betrachtet wurde.

Hierbei lässt sich ein weiteres Spannungsfeld ableiten, nämlich dass die Jugendlichen zwar oberflächlich keinen Erwartungshaltungen entsprechen müssen, gleichzeitig gelingt es auch den Eltern nicht, die Erwartungen ihrer Kinder bzw. Jugendlichen zu erfüllen und sie auf ihrem schulischen Weg adäquat zu begleiten (vgl. I1, I2, I3, I5).

#### **4.3 Peergruppen vs. Familie**

Mit dem Eintritt in die Jugend werden der Freundeskreis und der Umgang mit Gleichaltrigen immer wichtiger, sodass die Familie und ihre Bedeutung immer mehr in den Hintergrund gerückt werden (vgl. 2.3.3). Dabei obliegt hier der Familie bzw. den Eltern die Aufgabe, den Jugendlichen einen sicheren Rahmen zu bieten, aus dem sie neue Erfahrungen machen können. Darüber hinaus gilt es, die Beziehung beidseitig ‚anzupassen‘. (vgl. Kreppner 2003:162)

Für einige Jugendliche war es schwer, einen konstanten Freundeskreis aufzubauen bzw. zu behalten, sodass die Schulzeit primär von kurzen Freundschaftsbeziehungen geprägt war. Überdies spielten Wohnorts- sowie Schulwechsel eine Rolle und wirkten sich negativ auf Freundschaftsbeziehungen aus. Grundsätzlich stellten zwar Beziehungen zu anderen Jugendlichen eine Rolle, wenngleich die befragten Jugendlichen Schwierigkeiten aufweisen Anschluss zu finden (vgl. I1, I2, I3, I5)<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Auf den Zusammenhang von Peers und Schulabbruch wird im Kapitel IV näher eingegangen.

#### **4.4 SchülerInnen-LehrerInnenbeziehung vs. Familie**

Die Lehrenden nehmen eine weitere große Rolle im Hinblick auf den Schulabbruch ein. Neben der Familie stellen Lehrende eine wichtige Position für die Jugendlichen dar. Dabei wurde ein ‚dreiseitiges‘ Spannungsfeld, nämlich zwischen LehrerInnen, Jugendlichen und Eltern sichtbar, in dem sich die Jugendlichen bewegen.

Mit dem Einstieg in die Sekundarstufe I beginnt für beinahe alle Jugendlichen eine kritische Zeit. Die Lehrenden scheinen in diesen Situationen meist überfordert und sehen sich mit Aufgaben konfrontiert, die sie nicht als ‚ihr‘ Aufgabengebiet sehen. Darüber hinaus fehlt es an vielen Stellen an Kommunikation zwischen den Lehrenden und Eltern, bzw. werden die Jugendliche als ‚Informationsvermittler‘ herangezogen, die jedoch nicht als solche fungieren (wollen). Überdies erleben auch die Eltern während der Sekundarstufe I familiäre Schicksalsschläge, sodass sich die Schulzeit ihrer Kinder in den Hintergrund verlagert. Grundsätzlich lässt sich hierbei von einer ‚dreifachen‘ Überforderung sprechen, ausgelöst durch verschiedene Faktoren. Die Jugendlichen müssen mit Themen, die die Schule betreffen, alleine zurechtkommen. Die Lehrenden kommen an ihre Grenzen, da sie keine Möglichkeit sehen, zu intervenieren und die Intervention in möglichen familiären Szenarien nicht als ihre Aufgabe sehen und daraus Überforderung resultiert. Die Eltern sehen sich mit vielen ‚eigenen‘ Problemen konfrontiert, sodass ihnen die Ressourcen fehlen, ihre Kinder adäquat zu unterstützen (vgl. I1, I2, I3, I4, I5).

#### **4.5 Beweggründe (und Bedürfnisse) für den Wiedereinstieg in das Bildungssystem**

Hinsichtlich der Forschungsfrage, welche Ressourcen bzw. Motivationsimpulse für den Wiedereinstieg in das Bildungssystem ausschlaggebend waren, wurden verschiedene bedeutsame Aspekte identifiziert.

#### **4.5.1 Bedürfnisse der SchulabbrecherInnen**

Die hierfür befragten Personen konnten rückblickend Bedürfnisse beschreiben, die ihnen zu einem früheren Zeitpunkt gefehlt haben. Darüber hinaus wurden auch verschiedene Bedürfnisse im Zuge der Analyse sichtbar. Bei drei von fünf Personen lag der Schulabbruch länger zurück, sodass auffallend war, dass jene Personen sich klarer über die Bedürfnisse geäußert haben, verglichen mit den anderen zwei Jugendlichen.

Es wurde deutlich, dass gerade diese Bedürfnisse, die die Jugendlichen zum Zeitpunkt des Schulabbruchs hatten bzw. sich vom familiären Umfeld gewünscht hätten, ausschlaggebend für den Wiedereinstieg in das Bildungssystem waren. Das bedeutet, dass die Jugendlichen selbstständig versuchten, jene Defizite auszugleichen (vgl. I1-5). So fand eine Bedürfnisverlagerung statt, sodass Defizite, die die Beziehung zu den Eltern prägten, mit beispielsweise einer Partnerschaft ‚ausgeglichen‘ wurden. Durch diese neu gewonnene ‚Anker-Person‘ konnte erneut Motivation für einen Bildungsabschluss gefasst werden (vgl. I2). Darüber hinaus übernahm auch diese Person die ‚Vorbildfunktion‘.

In den nachfolgenden drei Kapiteln soll kurz auf die jeweiligen Motivationsimpulse, die die Datenanalyse ergab, eingegangen werden.

#### **4.5.2 Familiäre Beweggründe**

Bezugnehmend auf den Wiedereinstieg in das Bildungssystem konnten auch einige familiäre Beweggründe identifiziert werden. Für einen Jugendlichen stellte der Verlust seiner Bezugsperson, nämlich des Stiefvaters, einen Beweggrund dar, einen Schulabschluss zu erlangen, um doch noch mögliche Erwartungshaltungen zu erfüllen. Obwohl zwischen dem Ableben des Stiefvaters und dem tatsächlichen Wiedereinstieg einige Zeit vergangen ist, stellte dieser Umstand dennoch den ersten Initiator dar, sich mit dem Wiedereinstieg zu befassen (vgl. I2, I3). Überdies bedeutete der Wiedereinstieg in das Bildungssystem für einige Jugendliche die ‚Überwindung der Vergangenheit‘ und wurde mit einem ‚Neuanfang‘ gleichgesetzt. Dabei war die

Motivation davon geprägt, familiäre Ereignisse und Konflikte hinter sich zulassen (vgl. I1, I2, I3).

#### **4.5.3 Prestige/Status**

Neben den familiären Aspekten spielte auch das Prestige bzw. Staturempfinden eine maßgebliche Rolle. Bei einigen Jugendlichen ist zwischen dem tatsächlichen Schulabbruch und dem Wiedereinstieg einige Zeit vergangen. Die Zwischenzeit wurde durch eine längere Phase der Arbeitslosigkeit oder durch das Ausüben diverser Anstellungen als Hilfsarbeiter geprägt. Die Anstellungen konnten aber aufgrund von fehlendem Durchhaltevermögen nie lange gehalten werden (vgl. I1, I2, I3). Je mehr Zeit nach dem Schulabbruch vergangen ist, desto deutlicher wurden der Realitätsverlust und die Orientierungslosigkeit der Jugendlichen im Hinblick auf ihre zukünftigen Pläne. So stellte ein weiterer Beweggrund, wieder in das Bildungssystem einzusteigen, den Wunsch, „etwas Besseres zu sein“ dar. Oftmals sollte die Vergangenheit dadurch „ausgebessert“ werden, um nicht als ewige/r SchulabbrecherIn zu gelten (vgl. I2, I3). Dies geht mit der Erkenntnis einher, dass ohne Pflichtschulabschluss gewisse berufliche Grenzen nicht überwunden werden können.

#### **4.5.4 Strukturelle Aspekte**

Den Wunsch nach Statusaufwertung geht einher mit dem Wunsch nach mehr finanziellen Ressourcen. Die Jugendlichen verfügen über sehr wenig finanzielle Möglichkeiten, sodass sie stets von Unsicherheit und finanziellen Ängsten begleitet werden. Im Fall von Chris bedeutet dies sogar den Verlust der eigenen Wohnung, sodass er wieder zu seiner Mutter ziehen musste (vgl. I3; GP1).

Darüber hinaus spielte auch das AMS eine große Rolle, da die Jugendlichen – wenn sie den Pflichtschulabschluss nachholen – finanziell entschädigt werden.

Darüber hinaus ist der Abschluss der Pflichtschule an eine mögliche bezahlte Lehrstelle geknüpft, die das AMS in Aussicht stellt (vgl. I2, I3; GP1).<sup>18</sup>

#### 4.6 Überblick der Ergebnisse

Die nachfolgende Tabelle soll das Ergebniskapitel noch einmal kurz zusammenfassen und dabei Ursachen für ESL, die auf die Jugendlichen wirken aufzeichnen. Ebenso werden Beweggründe für den Wiedereinstieg am Ende der Tabelle kurz zusammengefasst.

Einflussfaktor	Beschreibung
Familiärer Umgang mit schulischen Themen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Überforderung in der Schule wird nicht erkannt bzw. nicht beachtet</li> <li>- ‚übertriebene Intervention = ‚zu viele Schulwechsel‘ um Problemen zu entgehen (siehe Karl)</li> <li>- Schulwechsel nicht als „sensible Phase“ anerkannt</li> <li>- Eltern können nur teilweise Schulbildung als essentiellen Aspekt für das weitere Leben vorleben → Haltung der Eltern gegenüber Bildung von großer Bedeutung</li> </ul>
Verlust/Brüche (Wohnortswechsel)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ‚doppelte‘ Krise / elementare Verunsicherung</li> <li>- Verlust der (einzigen) Bezugsperson</li> <li>- Kein Raum für Trauer</li> <li>- gewohnte Verhältnisse nicht mehr vorhanden → Instabilität</li> </ul>
Familiäre Atmosphäre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familienformen nicht relevant → Interpretation von ‚Familie‘ ausschlaggebend</li> <li>- Familie als Ort, der viel ‚aushalten muss‘</li> </ul>
Elterliche Beziehung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beziehung zwischen Eltern meist konfliktreich</li> <li>- ‚konfliktreiche‘ Beziehung wird an Jugendliche weitergegeben bzw. vorgelebt</li> <li>- Kein Raum für Interaktion und Kommunikation</li> <li>- Jugendliche tun sich schwer, Beziehungen als</li> </ul>

<sup>18</sup> Über körperliche Bewegung als Ressource für den Wiedereinstieg in das Bildungssystem behandelt das Kapitel VI

	<p>‚Ressource‘ zu sehen</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mangelnde Beziehungsaufbaukompetenzen → Einzelgänger-Dasein bevorzugt</li> <li>- ‚Zeitpunkt‘ für Beziehung → irgendwann ist es zu spät für die Intervention der Eltern bzw. kann von Jugendlichen nicht mehr angenommen werden (früher hätte sie sich Intervention/Reaktion aber gewünscht)</li> <li>- Eltern stehen unter Druck – können Anforderungen nicht standhalten</li> </ul>
Selbstbild	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstbild und Selbstwahrnehmung oftmals verzerrt</li> <li>- Misserfolg ist ‚Normalzustand‘</li> <li>- durch fehlende Erwartungen der Eltern (‚Du kannst machen was du willst‘) Motivation gering etwas zu leisten</li> </ul>
Wertevermittlung und Vorbildfunktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jugendlichen fehlt ‚adäquate‘ Vorbildfunktion oder „Anhaltspunkt“</li> <li>- suchen sich davon ausgehend falsche Vorbilder</li> <li>- Fehlende Basis – geneigt für ‚falsche Freunde‘</li> <li>- Institution Schule ambivalent eingeschätzt – einerseits wichtig, andererseits wird Schule schwänzen gefördert</li> </ul>
Geschwisterbeziehung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Großer Konkurrenzkampf zwischen Geschwistern</li> <li>- Bedürfnis ‚heraus zu stechen‘</li> <li>- Geschwister können nicht als ‚Verbündete‘ wahrgenommen werden – nur temporär der Fall (siehe Marvin)</li> <li>- Beziehung bleibt oberflächlich</li> </ul>
Verwandtschaft	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nimmt keine große Rolle in Bezug auf Schulabbruch ein</li> <li>- Oberflächlicher Kontakt aufgrund vergangener Konflikte mit Elternteil</li> <li>- Verlust eines Elternteils bedeutet ebenso Verlust der (dazugehörigen) Verwandtschaft</li> </ul>
Peergruppen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freundeskreis während der Schulzeit relevant</li> <li>- Bezugnehmend auf Schulabbruch nicht primär relevant</li> <li>- ‚falsche‘ Freunde leichter zu finden, da keine aufwendigen Beziehungsaufbaukompetenzen benötigt werden</li> </ul> <p>➔ Problematisch wird es, wenn neben der Familie auch keine positiven Freundschaftsbeziehung aufgebaut werden können: ‚Hauptsache‘ eine gute Beziehung</p>

SchülerInnen- LehrerInnen-Eltern	<ul style="list-style-type: none"> <li>- LehrerInnen oftmals überfordert mit Überforderung der Jugendlichen</li> <li>- Fehlende Kommunikation zwischen Lehrenden und Eltern</li> <li>- Eltern fehlt Einblick in Schulalltag der Jugendlichen</li> </ul>
<b>Beweggründe Für Wiedereinstieg</b>	
Familiäre Beweggrunde	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verlust einer Bezugsperson als erstes ‚Aufwachen‘</li> <li>- Schlussendlich dennoch Erwartungen erfüllen wollen</li> </ul>
Prestige/Status	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wunsch ‚etwas Besseres zu sein‘</li> <li>- Wunsch nach Wiedergutmachung mit Vergangenheit</li> </ul>
Strukturelle Aspekte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Finanzieller Aspekt – mehr Geld</li> <li>- AMS als Animator für Wiedereinstieg</li> <li>- Erkenntnis: ohne Abschluss kommt man nicht weiter</li> <li>➔ Je kürzer der Schulabbruch zurück liegt, desto schneller der Wiedereinstieg</li> </ul>

**Tabelle 2: Beschreibung Einflussfaktoren (Hagspiel 2015)**

## 5 Resümee und Schlussbetrachtung

„Im Endeffekt war’s dann so, dass i g’sogt hob, ihr könnt’s machen was wollt’s, es interessiert mi nicht mehr.“ (I2:Z640)

Dieses Zitat soll als Einleitung für das Resümee dienen, darüber hinaus werden die wichtigsten Sachverhalte in Bezug auf die eingangs gestellten Forschungsfragen nochmal zusammengefasst.

Die Familie und ihre Formen haben sich über die Jahre gewandelt. Wie im Kapitel 2 dargelegt, handelt es sich jedoch um einen Wandel der *Funktion* von Familie, weniger der *Definition*. Darüber hinaus sehen sich gerade die Eltern mit hohen Erwartungshaltungen der Gesellschaft konfrontiert. Die Familie muss sich ferner – bedingt durch den Wandel und erhöhten Druck – mit vielen Problemlagen gleichzeitig auseinandersetzen. Dieser angehobene Maßstab betrifft auch bildungsrelevante Themen, sodass die Überforderung auf vielen Ebenen gleichzeitig zum Tragen kommt.

Gerade die innerfamiliären Beziehungen prägen die Jugendlichen nachhaltig. Konflikte zwischen den Elternteilen werden durch das ‚Vorleben‘ weitergegeben, sodass ‚konfliktreiche‘ Beziehungen als Normalzustand angesehen werden.

Grundsätzlich erlebten alle befragten Jugendlichen eine positive Grundschulzeit, sodass die Schule als ein Ort gesehen wird, der mit positiven Geschehnissen verbunden wird. Erst mit dem Eintritt in die Sekundarstufe I verschiebt sich dieses positive Bild bedeutend, da durch den Schulwechsel bedingte Veränderungen und mögliches Konfliktpotential aufgrund fehlender Unterstützung seitens der Eltern nicht abgefangen werden und somit im Ansatz Auslöser für einen frühen Ausstieg aus dem Schulsystem darstellten. Es wurden zudem weitere familiäre Ereignisse identifiziert, die zeitgleich zum Schulwechsel sowie während der Sekundarstufe I geschehen sind und weitere Auslöser für den Schulabbruch darstellten.

Verstärkt werden diese Aspekte durch den fehlenden Halt der aus intakten Familienbeziehungen resultiert. Überdies wurde in 2.3.1 dargelegt, dass soziale Beziehungen reziprok konzipiert sind und auf wechselseitigem Vertrauen beruhen. Gerade diese Merkmale vermissen die Jugendlichen und können die Familie meist nicht als ‚fundamentale und sichere Basis‘ erleben, für welche die Familie synonym steht bzw. stehen sollte.

So ist die Biographie der Jugendlichen von Instabilitäten geprägt, die durch Ereignisse wie den Verlust eines Elternteils einmal mehr an Stabilität einbüßen. Dies geht einher mit dem Umstand, dass die Jugendlichen bei der Trauerbewältigung auf sich alleine gestellt sind und darüber hinaus nicht wissen, wie sie diese Emotionen verarbeiten sollen.

Grundsätzlich lassen sich gerade in den innerfamiliären Beziehungen eine Vielzahl von Spannungsfeldern erkennen. Im Allgemeinen kristallisiert sich heraus, dass die Jugendlichen aufgrund der (oftmals konflikthafter) Beziehung zu den Eltern, Verhaltensmuster entwickeln, die sie gerade im Hinblick auf ihre Bildungskarriere maßgeblich beeinflussen. Demgemäß wurde sichtbar, dass die Jugendlichen Schwierigkeiten aufwiesen, neue Beziehungen aufzubauen bzw. die Ressourcen, die soziale Beziehungen bergen, nicht erkennen können oder

diese auch nicht erkennen wollen, da sie diese Beziehungen aufgrund der Spannungsfelder als Last empfinden und den Wunsch hegen, sich vom familiären Hintergrund abgrenzen zu wollen. Ausgelöst wurde dies durch negative Beziehungserfahrungen innerhalb der Familie, die auf die Jugendlichen übertragen wurden, sodass dieses Bild von Beziehung deren eigene Interpretation maßgeblich beeinflusste.

Somit wurde erkennbar, dass den Jugendlichen in wichtigen Phasen der schulischen Laufbahn sowie in Problemsituationen ein Ankerpunkt in der Familie gefehlt hat. Ebenso wurde die Vorbildfunktion durch die Eltern nicht erfüllt, was wiederum dazu geführt hat, dass die Jugendlichen ihre Vorbilder außerhalb des familiären Umfelds suchten, wodurch die Kontrolle der Entwicklung durch die Eltern reduziert wurde.

Das erwähnte Fehlen eines Ankerpunktes geht damit einher, dass der Verarbeitung von Erfolg keine Bühne gegeben wurde bzw. positive Erlebnisse in den Hintergrund gerückt wurden und Misserfolge so in den Vordergrund gelangten. Dies hatte in weiterer Folge eine verschobene Selbstwahrnehmung als Konsequenz und führte auch dazu, dass der Misserfolg als Normalzustand erlebt wurde.

In der Betrachtung des Zusammenhangs zwischen Schulabbruch und Familie ist die weitere Verwandtschaft ebenso von Relevanz. Jedoch war hier erkennbar, dass bei den befragten Jugendlichen die Verwandtschaft zwar vorhanden war (d.h. zum/zur Jugendlichen bestand eine Beziehung), jedoch konnte diese nicht als Ressource genutzt werden. Bildungsrelevante Themen und Probleme konnten hier nicht angesprochen werden. Hierbei gilt anzumerken, dass ein Elternteil stets als Bindeglied fungierte und dementsprechend den Kontakt in einem gewissen Maße kontrollieren konnte.

Der Geschwisterbeziehung wurde von den Jugendlichen keine besondere Bedeutung zugeschrieben, obwohl dieser Beziehung vom theoretischen Hintergrund sehr wohl eine wesentliche Bedeutung beigemessen wird.

Retrospektiv wird das generelle Potential der Geschwisterbeziehung von den Jugendlichen zwar als gegeben betrachtet, jedoch wird eben erkannt, dass dieses nicht genutzt wurde bzw. nicht genutzt werden konnte. Demnach wird im

Nachhinein der Geschwisterbeziehung unbewusst ein höheres Potenzial zugesprochen.

Analysiert man den Zusammenhang zwischen Schulabbruch und Familie, so lässt sich auch ein Zusammenspiel zwischen Familie, den ebenso im Rahmen dieses Forschungsvorhabens analysierten, außerfamiliären Einflussfaktoren, Peergruppen und Lehrende erkennen.

In Bezug auf den gemeinsamen Einfluss von Familie und Peergruppen auf den vorzeitigen Schulabbruch ließ sich erkennen, dass es bei einer schwach ausgeprägten Beziehung zwischen eines/einer Jugendlichen und seinen/ihren Eltern leichter war, „falsche“ Freunde mit schlechtem Einfluss zu finden, da keine aufwendigen Beziehungsaufbaukompetenzen benötigt wurden. Problematisch wurde es dann, wenn neben der Familie bzw. familiäres Umfeld auch keine positiven Freundschaftsbeziehungen aufgebaut werden konnten. Es lässt sich somit erkennen, dass *eine* gute Beziehung, egal ob in der Familie oder zu Peergruppen, sehr wichtig ist und jene dringend gebrauchte ‚Ankerperson‘ ausgleicht.

Ein gemeinsamer Einfluss von Familie und LehrerInnen ließ sich ebenso erkennen. LehrerInnen nutzten Jugendliche zur Überbringen von wichtigen Nachrichten bzgl. schulischer Probleme an ihre Eltern, wobei diese die ihnen aufgetragene Funktion nicht wahrnahmen bzw. nicht wahrnehmen wollten. Dies hatte wiederum zu Folge, dass Eltern über die schulischen Probleme ihrer Kinder nicht Bescheid wussten. Ferner mündete dies in Überforderung aller Parteien, sodass sich einerseits die Lehrenden mit einer großen Hilflosigkeit im Umgang mit den Jugendlichen konfrontiert sahen, sowie andererseits auch die Eltern mit der Gesamtsituation überfordert waren. Die Jugendlichen reagierten auf diese Situation mit Schule schwänzen und entwickelten ein allgemeines ‚Desinteresse‘ im Hinblick auf ihre Schullaufbahn.

Besonders hervorzuheben ist, dass ein Schulabbruch jede Familienform<sup>19</sup> betreffen kann und stark von der Atmosphäre sowie innerfamiliären Beziehungen abhängt und weniger davon abhängt in welcher Familienform man aufwächst. Die Familie hat die Möglichkeit in vielen Problemlagen der

---

<sup>19</sup> Dies bezieht sich auf die in diese Arbeit relevanten und bereits erläuterten Familienformen.

Jugendlichen rechtzeitig zu intervenieren, sodass die Basis ‚Familie‘ jene entschärfen kann. Diese ‚Macht‘ kann jedoch auch gleichzeitig soziale Beziehungen zu beispielsweise der Verwandtschaft hemmen bzw. beeinflussen, wie es sich bei den befragten Jugendlichen als zutreffend erwies.

Obwohl die Beziehungen innerfamiliär oftmals konfliktreich waren, vermissten die Jugendlichen, dass keine klaren Erwartungshaltungen seitens ihrer Eltern kommuniziert wurden. Dies hatte zum einen ein zielloses Verhalten sowie zum anderen – aufgrund des fehlenden Vertrauens – Orientierungslosigkeit zur Folge. Dass den Jugendlichen darüber hinaus nicht das Vertrauen entgegengebracht wurde, sehr wohl etwas *erfolgreich* leisten zu können, unterstützte das Selbstbild, ‚sowieso‘ ein/e VersagerIn zu sein.

Im Hinblick auf den Wiederstieg war es gerade für die Jugendlichen, bei denen der Ausstieg schon länger zurücklag, wichtig, jene Bedürfnisse, welche sie in ihrer Vergangenheit vermissten, auszugleichen. Erst wenn dies bewerkstelligt wurde, konnte der Wiedereinstieg erfolgreich geschafft werden. War dies nicht der Fall, mündete auch der Wiedereinstieg wieder in einen Abbruch. Die familiäre Rolle war dennoch gegeben, sei es um doch noch mögliche Erwartungshaltungen eines verstorbenen Elternteils zu erfüllen, welche zuvor für den Jugendlichen unwichtig waren bzw. nicht als solche identifiziert wurden. Bei allen Jugendlichen spielte jedoch mit, dass der Ausstieg aus dem Schulsystem ‚ausgebessert‘ werden sollte, um auch mit damit verbundenen Ereignissen abzuschließen.

Nachfolgende Grafik soll abschließend darstellen, inwiefern und in welcher Art und Weise familiäre Einflüsse von den Jugendlichen angenommen und in weiterer Folge ‚weitergegeben‘ werden.

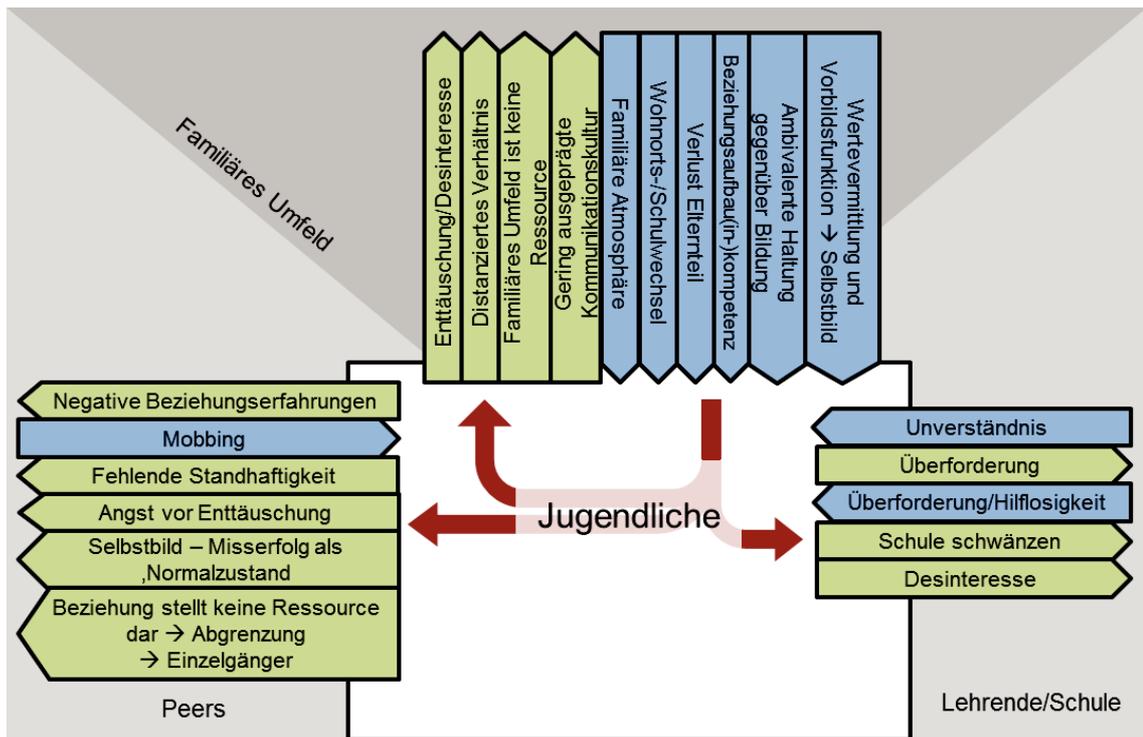


Abbildung 3: Wirkungen von Einflussfaktoren auf Jugendliche (Hagspiel 2015)

### Schlussbetrachtung

Grundsätzlich darf die Rolle der Familie im Hinblick auf den schulischen Erfolg nicht unterschätzt werden. Die Familie und die darin wirkenden Beziehungsmuster beeinflussen das Erleben der familiären Atmosphäre und sind entscheidend, wie mit Konfliktsituationen umgegangen wird. Dennoch gilt es aufzuzeigen, dass die Familie nicht alleine einen Schulabbruch bedingen kann. Faktoren wie wenig bzw. falsche Freunde, problematische LehrerInnenbeziehung, Schwierigkeiten mit dem Schulstoff wirken oftmals gebündelt auf die Jugendlichen ein. Wenn der familiäre Hintergrund dann nicht die Ressourcen aufweisen kann und die Jugendlichen nicht in ihren Problemlagen überstützt werden, kommt dieser Umstand erschwerend hinzu.

Für weitere Forschungsvorhaben wäre die Sicht der Eltern von ESL und NEET Jugendlichen und deren Perspektive interessant um darüber hinaus Möglichkeiten zu generieren, die – ausgehend von ihren Erfahrungen – Präventionen von ESL und NEET anzupassen.

Hinsichtlich der Prävention von ESL und NEET gilt es zu überlegen, inwiefern gerade die Schulsozialarbeit rechtzeitig intervenieren kann, indem mögliche familiär bedingte Problematiken frühzeitig durch den Lehrenden kommuniziert werden. Darüber hinaus gilt es die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Eltern zu fördern, sodass die Eltern stets in den Bildungsprozess der Jugendlichen eingebunden sind. Die soziale Arbeit als ‚handelnde‘ Kraft kann hier klarerweise Jugendliche begleiten, sodass auch die offene Jugendarbeit für desintegrationsgefährdete Jugendliche ein neutraler Ort darstellen könnte, indem sie sich austauschen können, sodass die Jugendlichen auch über innerfamiliäre Konflikte sprechen können und möglicherweise von anderen gleichaltrigen Jugendliche Lösungsansätze aus eigener Erfahrung aufgezeigt bekommen.

Die Familie bildet die erste fundamentale Basis in der Jugendliche aufwachsen und lernen, (soziale) Beziehungen aufzubauen. In diesem Rahmen werden erste Beziehungserfahrungen gesammelt, die in der Jugend für den Aufbau von Freundschaften gebraucht werden. Die Familie, im Speziellen die Eltern, vermitteln Grundkompetenzen bezüglich dem weiteren Bindungsaufbau ihrer Kinder und sind eine wichtige Basis, von der aus Jugendliche ihre Freundschafts- sowie Liebesbeziehungen aufbauen können. Gleichzeitig muss den Adoleszenten ermöglicht werden, sich vom Elternhaus ablösen zu können, um diese Bindungen zu sogenannten ‚Peers‘ eingehen zu können. Im nachfolgenden Kapitel wird die steigende Wichtigkeit dieser ‚Peers‘ in Hinblick auf deren Einfluss auf Jugendliche und deren frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem beleuchtet.

## IV. Der Einfluss von Peergruppen auf Jugendliche und deren frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem

*Renisch Philipp*

### 1 Einleitung

*„Wir waren ja einfach auch schlimm, weißt eh, die haben sich aufgeführt, die haben auch immer die Lehrer ... verarscht und so, dass die anderen lachen, weißt eh. Die gleichen Menschen finden sich zusammen (...).“*

*(Albert, 21 Jahre)*

Mit dem Ablösungsprozess der Jugendlichen vom Elternhaus beginnt die Wichtigkeit von Bindungen zu FreundInnen zu steigen. Freundschaften übernehmen über die gesamte Lebensspanne eines Menschen, vom Kleinkindalter bis zum Tod, eine zentrale Rolle. Wir lernen also schon in jungen Jahren, uns in einem kontinuierlich wechselnden Netz von Bezügen zu verorten (vgl. Milowiz 1998:4). Eine Lebensphase, in der Freunde jedoch spezielle Bedeutung für Individuen haben, ist das Jugendalter<sup>20</sup>. Die Jugendwertestudie aus dem Jahr 2011 beweist diese stetig steigende Bedeutsamkeit. Waren es 1990 noch 52%, die Freunde und Bekannte für ‚sehr wichtig‘ hielten, stimmten dem 2000 bereits 72% und 2011 77% der Befragten zu (vgl. Jugendwertestudie 2011:30). Eckert (2012:53) zeigt, dass rund 80% der Jugendlichen in Freundesgruppen integriert sind, wohingegen nur 6,1% angeben, Freundschaften ohne Gruppenzugehörigkeit zu pflegen. Um in diesen Peergruppen bestehen zu können, versuchen sich die Jugendlichen an

---

<sup>20</sup> Eine altersgemäße Festlegung der Jugendphase soll hier der besseren Verständlichkeit und Einordnung dienen. Individuelle Entwicklungsunterschiede können selbstverständlich dennoch vorhanden sein. Jugendalter soll hier auf die Zielgruppe der 12 bis 18 Jährigen Bezug nehmen. Die Begriffe ‚Jugendalter‘ und ‚Adoleszenz‘ werden dabei synonym verwendet.

verschiedenen Rollen und Verhaltensweisen. Die Peers fungieren dabei als Spiegel, der die Handlungen und das Verhalten reflektiert und auf diese Weise hilft, innere Bilder zu korrigieren und verändert wieder aufzunehmen. Neben Familie, Schule und Ausbildung, übernehmen sie so eine bedeutende Sozialisationsfunktion und helfen bei der Identitätsfindung (vgl. Kolip 1993:73). Der Großteil der Aktivitäten innerhalb einer solchen Peergruppe befindet sich im außerschulischen Bereich. Dadurch stehen jugendkulturelle und persönliche Themen wie Musik, Kleidung, Hobbies, Liebe und Sex etc. im Mittelpunkt des Interesses. Sie nehmen aber auch bei der Übernahme von Werten, Einstellungen und Normen Einfluss auf Jugendliche und spielen so in Erziehungs- und Bildungsfragen eine Rolle. Deswegen hat nicht nur das System Schule einen Bildungsauftrag. Bedenkt man die Zeit, die Jugendliche in anderen Systemen wie der Peergruppe im Vergleich zur Schule, wo sie lediglich ca. 35 Stunden von insgesamt 168 Wochenstunden sind, wird der enorme Bildungsauftrag dieser außerschulischen Systeme sichtbar. Deshalb erscheint es einleuchtend, den Einfluss von Peergruppen auf Jugendliche näher zu betrachten. Im Speziellen interessiert hier deren Einfluss auf die individuellen Bildungskarrieren der Heranwachsenden. Nairz-Wirth und Meschnig (2010:395) zeigen auf, dass soziale Ressourcen persönlicher Beziehungen den weiteren Bildungsweg positiv beeinflussen können. Aus persönlichen Schulzeiterfahrungen weiß man häufig auch, dass Jugendliche sich wegen FreundInnen - weil diese sich für bestimmte weiterführende Schulen oder Ausbildungen entscheiden - für den gleichen Bildungsweg entscheiden. Weniger erforscht ist hingegen die negative Wirkung von Peergruppen auf Jugendliche und deren (Aus-)Bildungswege.

Nairz-Wirth und Meschnig (2010) stellen fest, dass neben individuellen Merkmalen und Schulerfahrungen auch familiäre Bedingungen sowie die Schule selbst für Schulverweigerung und Schulabbruch verantwortlich sind. Welche negativen Auswirkungen Peergruppen jedoch auf einen vorzeitigen Schulabbruch haben können, ist bis dato noch weniger erforscht (vgl. ebd.:387). Darum ist es umso wichtiger, diesen Ansatz aufzugreifen und näher darauf einzugehen.

Die forschungsleitende Frage dieses Teilbereichs der Masterthesis lautet deshalb:

***„Welchen Einfluss haben Peergruppen auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstiegs aus dem Schul- & Bildungssystem?“***

Außerdem stellen sich hierzu folgende Unterfragen:

*Was passiert, wenn ein Teil einer Bezugsgruppe die Schule abbricht oder aus dem Bildungssystem aussteigt?*

*Wie beeinflusst dies ein Individuum, das in einer Phase wie der Adoleszenz, die von erheblichen Unsicherheiten geprägt ist, eine so wichtige Entscheidung treffen muss?*

Um vorzeitigen Schulabbruch zu verhindern, ist vorerst festzustellen, welche Gründe dafür verantwortlich sind, dass junge Menschen auf ihre Teilhabe an der Bildungs- und Berufswelt verzichten bzw. welche Faktoren sie davon ausschließen. Ziel dieser Arbeit ist hinter die bereits erhobenen Zahlen und Daten zu blicken und die Gründe für den frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem herauszuarbeiten. Im Speziellen soll der Fokus auf den Einfluss von Peergruppen auf Jugendliche bezüglich deren vorzeitigen Schulausstieg gelegt werden. Die Formulierung der Frage lässt bereits erkennen, dass von einer gewissen Wirkung ausgegangen wird. Mögliche erste Vermutungen lauten daher:

Wenn Gleichaltrige in außerschulischen Bereichen einen so großen Einfluss aufeinander nehmen können, könnten auch schulische Themen durch die in der Gruppe vertretenen Werte und Einstellungen dadurch erheblich beeinflusst werden. Es wird daher davon ausgegangen, dass Peergruppen sehr wohl einen vorzeitigen Schulabbruch bedingen könnten.

Es könnte sein, dass sich in einer Peergruppe nicht nur ein/e SchulabbrecherIn befindet, sondern mehrere Jugendliche, die als Early School Leavers gelten. Von diesen ‚Vorbildern‘ lassen sich einzelne Jugendliche durch deren Lebensweise anstecken und brechen ebenfalls die Schule ab.

Eine These zu möglicher Prävention bzw. Intervention wäre, dass zunächst die Gruppe als Ganzes außer Acht gelassen und zu Beginn mit den einzelnen

zugehörigen Individuen gearbeitet werden muss, um ein Umdenken in der gesamten Peergruppe bewirken zu können. Es muss sozusagen ein positives Vorbild gewonnen werden.

Im Zusammenhang mit dem Thema des vorzeitigen Schulabbruchs ist häufig auch die Rede von Bildungs- und Berufsberatung. Die existierenden Modelle hierzu müssten eventuell neu überdacht werden und mehr an den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Jugendlichen ausgerichtet werden.

Durch die gewonnenen Ergebnisse sollen daher verschiedene Präventions- wie Interventionsmaßnahmen abgeleitet werden. Ziel ist es also auch, der Sozialen Arbeit durch die gewonnenen Ergebnisse Ansatzpunkte für mögliche Handlungsschritte zu liefern.

### **Aufbau der Arbeit**

Zunächst soll im nachfolgenden Kapitel das Forschungsdesign und die Methodik dargelegt und die Vorgehensweise der wissenschaftlichen Untersuchung beschrieben werden. Das darauffolgende Kapitel „Entwicklungsdynamik im Jugendalter“ dient als Grundlage für alle weiteren Ausführungen und wird als essentiell angesehen, um (Peer-)Gruppengeschehen adäquat nachvollziehen und verstehen zu können. Darauf aufbauend folgt im Kapitel „Gruppendynamik und die Bedeutung der Peergruppe im Jugendalter“ eine Beschreibung der Besonderheiten der Peerbeziehung in der Adoleszenz. Durch das Eisbergmodell ist es möglich, die Tiefendimension der Gruppe herauszuarbeiten, die zum besseren Verstehen von Gruppenhandlungen, -geschehen und -verhaltensweisen dienen. Der empirische Teil der Masterthesis stellt die gewonnenen Ergebnisse der Interviews dar. Diese wurden mittels Systemanalyse qualitativer Interviews generiert und mit Fachliteratur und einem Fallbeispiel unterfüttert. Im abschließenden Resumée sollen vor allem Verbindungen zwischen möglichen Einflussfaktoren sichtbar gemacht werden, Präventions- und Interventionsansätze vorgedacht werden und mögliche Anreize für weiterführende Forschungsvorhaben gegeben werden.

## 2 Forschungsdesign

Da es bereits einige quantitative Studien zum Thema ‚vorzeitiger Ausstieg von Jugendlichen aus dem (Bildungs-)System‘ gibt, wird in dieser Masterthesis eine qualitative Forschung durchgeführt, die hinter die bereits erhobenen Zahlen zu ESL blicken soll. Es geht dabei zentral darum, mögliche Gründe für vorzeitigen Schulabbruch zu erforschen.

Im Folgenden werden die zur Bearbeitung der masterarbeitsleitenden Forschungsfrage *„Welchen Einfluss haben Peergruppen auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstiegs aus dem Schul- und Bildungssystem?“* verwendeten Methoden und die Vorgehensweise näher beschrieben.

### 2.1 Die Datenerhebung

Die notwendigen Daten zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden neben dem Studium von themenbezogener Literatur für die Entfaltung des Theorieteils mittels Leitfadeninterviews erhoben, die sowohl mit Jugendlichen als auch mit (Jugend-)SozialarbeiterInnen geführt wurden. Leitfadeninterviews zeichnen sich durch ein hohes Maß an Offenheit und Nicht-Direktivität aus. Dadurch können detaillierte Informationen erfasst und konkretisiert werden (vgl. Hopf 2008:351). Im Zuge dessen wurde nicht versucht, durch eine breite Masse an interviewten Personen zu Ergebnissen zu gelangen, sondern vielmehr über leitfadengestützte Interviews mit einigen wenigen Personen deren Erfahrungen in ihrer Komplexität zu betrachten.

Der Erstkontakt fand im Juni 2014 in den Räumlichkeiten der mobilen Jugendarbeit „Rumtrieb“ in Wiener Neustadt statt. Bereits hier erklärten sich mehrere Jugendliche bereit, mir für die Interviews zur Verfügung zu stehen. Im Sommer kam es zu einem nicht vorhersehbaren Wechsel des gesamten Teams. Dadurch fiel die jugendliche Zielgruppe weg, da diese bereits großes Vertrauen zu diesem Team aufgebaut hatte und ein Großteil nur wegen eben diesen Personen gekommen waren. Zu den neuen SozialarbeiterInnen fehlte deshalb der Bezug und das Vertrauen. So musste ich erneut (neue) Kontakte

aufbauen. Dies gelang dank der Zusammenarbeit mit dem neu zusammengesetzten Team. Im September 2014 wurden vier Interviews geführt: jeweils zwei Interviews mit betroffenen männlichen Jugendlichen, die in die Zielgruppe der Early School Leavers fallen, und zwei Interviews mit männlichen Experten<sup>21</sup>, die aus dem Handlungsfeld der Jugendarbeit kommen. Sie dauerten zwischen 25 und 35 Minuten und fanden in den Räumlichkeiten der mobilen Jugendarbeit ‚Rumtrieb‘ statt. Durch die Kombination von Interviews mit Jugendlichen und Experten sollen differenzierte Sichtweisen auf die Zielgruppe der Peergruppe entstehen, die abschließend zusammengeführt und verglichen werden.

Interviewpartner	Datum	Ort	Dauer
J1	18.09.2014	Wiener Neustadt	25:12
J2	21.10.2014	Wiener Neustadt	32:51
E1	18.09.2014	Wiener Neustadt	35:53
E2	18.09.2014	Wiener Neustadt	26:46

Tabelle 3: Interviewübersicht (Renisch 2015)

### 2.1.1 Leitfadeninterviews mit Jugendlichen

Jugendliche besuchen Jugendzentren, um in ungezwungener Atmosphäre ihre Freizeit zu verbringen. Aus diesem Grund war es die Idee, eine kreativere Art des Leitfadeninterviews zu wählen, da diese authentische Antworten fördern kann. Als Grundlagen diene ein Leitfaden, da er einen offenen Zugang bietet und gleichzeitig Anhaltspunkte für Fragen liefert. Dieser Leitfaden sollte auch bei den *Wuzzlinterviews*<sup>22</sup> zu Tragen kommen. Es war daher geplant, während

---

<sup>21</sup> Im Zuge dieser Forschung wurde ausschließlich die männliche Perspektive erforscht. Ein Vergleich von männlichen und weiblichen Gendermerkmalen kann daher nicht gezogen werden.

<sup>22</sup> Anregung im Forschungslabor.

Nach Diskussion der geeigneten Methode für Jugendliche und der Besonderheiten des Forschungsfeldes, entstand die Idee ein Setting zu wählen, dass die freie Atmosphäre eines Jugendzentrums widerspiegelt und gewährleistet.

einer Partie Tischfußball ein offenes Leitfadenterview zu führen, das aufgezeichnet wird. Ziel war es, so die ungezwungene Atmosphäre des Jugendzentrums beizubehalten und die Authentizität der Jugendlichen zu gewährleisten.

Während der Gespräche mit der Zielgruppe hat sich jedoch herausgestellt, dass diese *Wuzzlinterviews* nicht gezwungen notwendig waren. Alle Jugendlichen begegneten mir von Beginn an sehr offen und waren schnell bereit, mit mir in Kontakt zu treten. Da zusätzlich mit den *Wuzzlinterviews* Schwierigkeiten verbunden wären - z.B. laute Nebengeräusche, welche die Transkription erschweren würden - wurde folglich ein normales (Leitfaden-)Interviewsetting eingesetzt.

### **2.1.2 Experteninterviews**

Um Sichtweisen von Personen, die täglich mit Jugendlichen arbeiten, zu generieren, wurden zusätzlich zu den Interviews mit den Jugendlichen Experteninterviews mit zwei männlichen (Jugend-)Sozialarbeitern geführt. Dadurch bekommt man einerseits Einblick in die Peergruppe selbst als auch in Erfahrungen und Erleben von Experten, die dieses selbstregulierte System von außen beobachten. Die Fragen zielen hier vor allem auf die Phänomene, die wahrgenommen werden und das persönliche Erleben der Sozialarbeiter ab.

## **2.2 Die Datenauswertung**

Durch die offen gehaltenen Interviews wurden qualitative, detaillierte Schilderungen gewonnen, die sehr persönliche Erfahrungen der Interviewten schildern. Deshalb musste eine Auswertungsmethode herangezogen werden, die auch hinter diese getroffenen Aussagen blickt und die Komplexität adäquat darstellen kann.

### **2.2.1 Transkription**

Die Interviews wurden mittels Audioaufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Der Text wurde anonymisiert und direkt wörtlich verschriftlicht. Sprecherwechsel und Satzabbrüche wurden berücksichtigt. Der Text wurde mit Zeilennummern versehen.

### **2.2.2 Die Systemanalyse**

Die Auswertung erfolgte durch die Systemanalyse nach Froschauer/Lueger (2003). Sie bietet die Möglichkeit, explizit getätigte Aussagen der interviewten Personen mit Blick auf spezifische Effekte zu analysieren und zu interpretieren und so über die Ebene des manifesten Inhalts hinaus zu blicken. Speziell interessierende Bezugssysteme stellten dabei einerseits die Peergruppen, andererseits die Bildungskarrieren der befragten Personen dar.

## **3 Entwicklungsdynamik im Jugendalter**

Im folgenden einführenden Kapitel soll die Verbindung zwischen Identität und Bindung und deren wechselseitige Beeinflussung im Jugendalter dargestellt und hervorgehoben werden.

Zunächst wird versucht, eine Definition von Identität zu entwickeln, um danach spezifischer auf die Identitäts(ver)suche im Jugendalter Bezug zu nehmen.

Darauffolgend soll auf die Besonderheiten von Bindung in der Jugend eingegangen werden, um in Kapitel 3.3 schließlich beide Begriffe aufeinander beziehen zu können und so ihre Wechselwirkung sichtbar zu machen.

Dies wird als grundlegende Basis für alle weiteren Ausführungen dienen.

### 3.1 Identität im Jugendalter

Beim Begriff ‚Identität‘ scheint auf den ersten Blick klar zu sein, was damit gemeint ist. Es geht immer um ein ‚man selbst sein‘ und ‚Wissen wer man ist‘. Bei näherer Betrachtung muss man sich allerdings folgendes fragen: Ist Identität synonym für die Begriffe ‚Persönlichkeit‘, ‚Ich‘ oder ‚Selbst‘? Stellt Identität den Kern einer Persönlichkeit dar oder handelt es sich um einen sich stetig ändernden und neu zu entfaltenden Begriff (vgl. Conzen 2010:21-22)?

Um den Identitätsbegriff in dieser Arbeit also klar nachvollziehen zu können, soll im nachfolgenden Kapitel eine Definition entwickelt werden.

#### 3.1.1 Definitionsansatz von Identität

Die in dieser Arbeit verfolgte Definition soll nach einem Zitat entfaltet werden:

*„Identität ist wie ein von mir gebautes Haus, welches wandelbar ist und auch von fremden Personen beeinflusst [wird, P.R.]“* (Göppel 2005:220)

Die hier verwendete Metapher definiert Identität einerseits durch innere Stabilität („von mir gebautes Haus“), andererseits durch äußere Beeinflussbarkeit („welches wandelbar ist und auch von fremden Personen beeinflusst“). Zu Beginn ist Identität als eigenständige Leistung eines Individuums zu verstehen.

Anders als bei Erikson (1979), der Identität als eine rein jugendspezifische Krise der ‚Identität vs. Identitätsdiffusion‘ versteht, die mit Ende des Jugendalters abgeschlossen ist, wird hier die ständige Wandelbarkeit der Identität dargestellt. Jugendliche erproben dabei durch bewusste Explorationsprozesse stetig verschiedene Identitätsentwürfe. Um ihren Platz in der Gesellschaft zu finden, begeben sie sich dabei in immer neue Rollen (vgl. Göppel 2005:234). So ist Identität als konstanter Anpassungsprozess und ständige Neuausrichtung auf die gegebenen Anforderungen der Umwelt zu verstehen. Gleichzeitig bedeutet dies, dass eine bereits entwickelte Identität zu einem späteren Zeitpunkt verändert, verworfen oder ganz verloren gehen kann. Das heißt also auch, dass

sie wieder neu gefunden und konzipiert werden kann. Am stärksten wird dieser Prozess in der Adoleszenz sichtbar.

Neue FreundInnen und sich ändernde Peergruppen verlangen von den Jugendlichen, sich immer wieder neu anzupassen. Dabei spielt vor allem das Anerkannt werden, das ‚Cool sein‘ eine bedeutende Rolle. ‚Cool sein‘ kann hier als das Verfolgen bestimmter wichtiger Wertvorstellungen, die im Jugendalter zentral sind, verstanden werden. Dies kann beispielsweise durch das Tragen moderner Kleidung oder durch gewisse Verhaltensweisen Ausdruck finden. Auf diese Weise wird die eigene Identität auch von anderen Personen und dem sozialen Umfeld, allgemeiner formuliert - von außen - beeinflusst. Identitätsarbeit geschieht somit durch die Wechselbeziehung zwischen innerer Welt und äußerer Realität (vgl. Bohleber 2004:230).

### **3.1.2 Identitäts(ver)suche im Jugendalter**

In der Adoleszenz werden die infantilen Identifizierungen aus einem neuen Blickwinkel wahrgenommen. Die seelische Organisation wird transformiert und Identifizierungen wahlweise akzeptiert oder abgelehnt. Diese Transformation führt in der Folge zu einer konfliktfreien Identität (vgl. Bohleber 2004:229). Durch diesen Prozess kommt es zu einer allmählichen Ablösung des/der Jugendlichen von der Autorität der Eltern und zu der Entidealisierung der Elternbilder (vgl. ebd.:230). Gleichzeitig werden die primären Identifizierungsobjekte hin zu den Peergruppen verschoben.

Wie im vorhergehenden Kapitel bereits angedeutet, versucht sich der/die Jugendliche hier an verschiedenen Rollen und Identitäten und erprobt dabei unterschiedliche Verhaltensweisen sowie neue Sichtweisen. Diese Explorationsprozesse sind für das Bestehen in diesen Peergruppen von großer Bedeutung. Es geht vorrangig um das Ziel, die Identität zu finden, mit der sich der/die Adoleszente in seinem/ihrer Umfeld am wohlsten fühlt. Durch die Identifizierungsobjekte, die einerseits als Spiegel fungieren, der Repräsentanzen und Zuschreibungen reflektiert und andererseits ermöglichen, innere Bilder neu zu deuten und verändert wieder aufzunehmen, erhält der/die

Jugendliche ständig Rückmeldung über seine/ihre entwickelten Identitätsbilder. So können diese immer wieder neu ausgerichtet werden.

### **Zusammenfassung**

Identität ist ein lebenslanger, nie abgeschlossener Explorationsprozess, der sowohl vom Individuum selbst als auch von den in den betreffenden Lebensaltern zentralen Bindungspersonen beeinflusst ist. Identitätsarbeit wird in dieser Masterthesis also als wechselseitige Beziehung zwischen innerer Welt und äußerer Realität verstanden. Sie wird sowohl durch individuelle Leistungen als auch durch den Einfluss von den in den jeweiligen Lebensphasen wichtigen Personen beeinflusst.

Vor allem im Jugendalter steigt der Stellenwert der Peergruppen, da hier ständig danach gestrebt wird, Anerkennung und Respekt der anderen Personen zu erhalten. Um in diesem gesellschaftlichen Umfeld ihren Standpunkt zu finden, erproben sich die Jugendlichen deshalb an neuen Verhaltensweisen und Rollen. Vielfach geht es hier um das ‚Cool-Sein-Wollen‘. Durch das Ausprobieren neuer Identitätsentwürfe wird auch das Bindungsverhalten der Jugendlichen in großem Maße beeinflusst. Um die Verknüpfung sichtbar machen zu können, soll daher im folgenden Kapitel auf das Bindungsverhalten im Jugendalter Bezug genommen werden.

### **3.2 Bindung im Jugendalter**

Der Ansatz der Bindungstheorie war vor allem auf das Säuglingsalter ausgerichtet. In späterer Folge wurde dieses Konzept auf die gesamte Lebensspanne ausgedehnt (vgl. Grossmann 2004:68). *„Die Bindungstheorie erweist sich stets dort als tragfähig, wo eine schwächere Person unabhängig von ihrem Alter den Schutz und die Fürsorge einer vertrauten stärkeren Person braucht.“* (Bowlby 2003) Gerade in der Adoleszenz geht es für Jugendliche darum, eine Entscheidung für ihren weiteren (schulischen und beruflichen) Lebensweg zu treffen. Durch diesen Entscheidungsdruck sind Jugendliche hier besonders hilfsbedürftig und auf stabile Bindungen angewiesen.

Weil es gerade hier, in der Adoleszenz, so scheint, als ob eine Bindungslücke vorherrsche, soll im nachfolgenden Kapitel explizit auf die Besonderheiten von Bindungen im Jugendalter eingegangen werden. Als Grundlage dazu soll eine kurze Einführung in die Bindungstheorie erfolgen, um ein Verständnis für die in dieser Arbeit verfolgte Auffassung von Bindung zu entwickeln. Durch das so entwickelte Verständnis soll speziell auf die erwähnte anscheinend vorliegende Bindungslücke eingegangen werden.

### **3.2.1 Einführung in die Bindungstheorie**

Bindungen stellen besondere Beziehungen zu den in den jeweiligen Entwicklungsphasen wichtigsten Bezugspersonen dar. Sie verbinden einen Menschen unabhängig von Zeit und Raum mit anderen und haben in den Emotionen ihre Verankerung (vgl. Grossmann 2004:29). Sie bilden sich meist während des ersten Lebensjahres, bestehen daher nicht von Geburt an, sondern entwickeln sich erst allmählich (vgl. ebd.:69). Voraussetzung dafür ist jedoch eine angeborene Bereitschaft und Notwendigkeit, Bindungen aufzubauen (vgl. ebd.:29). Ein Säugling kommt also sozusagen mit einer genetischen Vorbereitung für Bindungen zur Welt.

Das Grundgerüst für die in dieser Arbeit verfolgte Bedeutung von Bindung bildet die Bindungstheorie nach John Bowlby, die als umfassendes Entwicklungsmodell der menschlichen Persönlichkeit aufgrund von sozialen Erfahrungen zu verstehen ist.

Im Mittelpunkt der Bindungstheorie stehen fünf Hauptpostulate:

- 1. Postulat:* Die seelische Gesundheit des Kindes ist von beständiger und feinfühligter Fürsorge abhängig (vgl. Grossmann 2004:67).
- 2. Postulat:* Es besteht die Notwendigkeit, mindestens eine Bindung zu einer erwachsenen Person aufzubauen, die Schutz, Sicherheit und Versorgung gewährleistet (vgl. ebd.).
- 3. Postulat:* Bei Bindungsbeziehungen wird bei Wohlbefinden das Bindungsverhalten aus- und Explorationsverhalten eingeschalten. Bei Angst wird dieses wieder deaktiviert (vgl. ebd.).

4. *Postulat*: Qualitätsunterschiede von Bindungen können am vermittelten Sicherheitsausmaß festgestellt werden (vgl. ebd.).

5. *Postulat*: Frühe Bindungserfahrungen werden verarbeitet und als Vorstellungen verinnerlicht (vgl. ebd.:68).

Ausgangspunkt stellt hier eine gesunde Eltern-Kind-Beziehung dar. Gleichzeitig geht sie jedoch von Fehlentwicklungen aus, die als Folge von mangelnder Fürsorge und Schutz resultieren und somit als Abweichung von einer normalen Entwicklung gesehen werden können (vgl. ebd.:65).

Diese Masterthesis soll ihr Augenmerk nicht auf diese Fehlentwicklungen legen, sondern das Interesse auf Bindung im Jugendalter im Allgemeinen richten. Da es sich hier - wie oft behauptet - im Grunde um etwas Defizitäres handle, soll im nächsten Kapitel auf dieses scheinbare Bindungsdefizit eingegangen werden.

### **3.2.2 Verschiebung des Bindungsbedürfnisses im Jugendalter**

In der Lebensphase des Jugendalters scheint es, wie bereits vorhergehend kurz beschrieben zu einem Bindungsloch zu kommen, das durch fehlende Stabilität von den vorherrschenden Bindungsmustern bedingt wird (vgl. Seiffge-Krenke 2004:167). Bei genauerer Betrachtung des Bindungsverhaltens von jungen Menschen stellt sich jedoch heraus, dass dies nicht als unhinterfragte Tatsache hingenommen werden darf.

Das Jugendalter stellt eine Übergangsphase hinsichtlich der Bindungen dar. In dieser Wechselphase versucht der/die Jugendliche die langsame Ablösung von seinen/ihren primären Bindungspersonen. Vielfach geht es hier um mehr Unabhängigkeit gegenüber der eigenen Eltern. Dieser Ablösungsprozess führt gleichzeitig zu einer Entidealisierung dieser Bindungspersonen (vgl. ebd.:170). Zugleich wird das Explorationssystem durch den Ablösungsprozess aktiviert. Dieses ist vor allem für die soziale Weiterentwicklung des/der Jugendlichen zuständig. Erst durch die so entstehende neue Unabhängigkeit vom Elternhaus kann der/die Heranwachsende neue Bindungen zu FreundInnen entwickeln und Liebesbeziehungen aufbauen (vgl. ebd.). Um diesen Explorationsprozess in Gang setzen zu können, benötigt es eine sichere Basis. Nach Ryan, Deci und

Grolnick (1995) bedeutet das, je größer die Verbundenheit mit den primären Bezugspersonen bleibt - bei gleichzeitiger Neuanalyse und -gestaltung dieser Beziehungen - umso gelingender kann kompetente Selbstbestimmung entwickelt werden (vgl. Grossmann 2004:456).

Hier findet also vielmehr eine Bindungsverschiebung weg vom Elternhaus hin zu den immer wichtiger werdenden Peergruppen, als eine oft angenommene Reduktion von Bindungsbedürfnissen statt. Im Jugendalter kommt es also zu keinem Bindungsloch, sondern zu einer Transformation des Bindungsbedürfnisses. Stabile Bindungen spielen auch in der Adoleszenz weiter eine große Rolle, im Speziellen hinsichtlich Peers und Liebesbeziehungen (vgl. Seiffge-Krenke 2004:170).

### **Zusammenfassung**

Die Bindungstheorie nach John Bowlby stellt ein detailliertes Entwicklungsmodell der menschlichen Persönlichkeit durch soziale Erfahrungen dar. Jede Person hat ein grundsätzliches Verlangen nach Bindung zu Menschen, die für ihn eine sichere Basis darstellen. Das Streben nach diesen Bindungen besitzt ein Mensch bereits von Geburt an durch eine Art genetischer Präadaption. Tatsächliche Bindungen entstehen allerdings erst im Laufe des ersten Lebensjahres.

Eine besondere Rolle spielen Bindungen im Jugendalter. In dieser Lebensphase kommt es zu einer Transformation des Bindungsbedürfnisses. Erste Ablösungsversuche von den primären Bindungspersonen - zumeist sind das die Eltern - hin zu den in diesem Lebensalter wichtiger werdenden Peergruppen werden hier unternommen. Jugendliche sind dennoch auf die Verbundenheit zu den primären Bezugspersonen angewiesen, um diese neuen Bindungen zu FreundInnen und LiebespartnerInnen besser aufbauen zu können. Diese dienen sozusagen als sichere Basis, von der aus das Explorationsverhalten entfaltet werden kann und neue Bindungen aufgebaut werden können.

Fälschlicherweise kommt es hier oft zu dem Missverständnis der Annahme eines Bindungslochs. Hier handelt es sich aber vielmehr um eine Verschiebung und Transformation des Bindungsbedürfnisses der Jugendlichen.

Speziellen Einfluss auf den Loslösungsprozess vom Elternhaus bei gleichzeitiger steigender Wichtigkeit von FreundInnen hat die im vorherigen Kapitel beschriebene Identitätsthematik. Die Wechselwirkung zwischen Identität und Bindung steht daher im folgenden Kapitel im Fokus.

### **3.3 Die Wechselwirkung von Identität und Bindung**

In den vorhergehenden Kapiteln wurden die beiden Begriffe ‚Identität‘ und ‚Bindung‘ entfaltet, beschrieben und versucht, eine Definition zu entwickeln. Auch die Schwierigkeiten, die Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Identität und Bindungen bewältigen müssen, wurden erläutert. Nun sollen diese bis zu diesem Punkt alleinstehenden Begriffe miteinander verbunden werden und die wechselseitige Beeinflussung herausgearbeitet werden.

Jugendliche suchen in der Adoleszenz nach immer größerer Unabhängigkeit. Ein wichtiger Schritt stellt hier die Loslösung von den Werten, Maßstäben und Gesetzen der Eltern dar (vgl. Blos 2001:92). Durch dieses neue Autonomiestreben werden die primären Bindungspersonen nach und nach entidealisiert und ausgetauscht (vgl. ebd.:93). Diese Hinwendung der Adoleszenten zu extrafamiliären Subjekten und FreundInnen hat auch die Suche nach einer neuen Identität zur Folge. Der Prozess der Identitätsfindung wird dabei nie ganz abgeschlossen und zeigt sich im Versuch verschiedener neuer Rollen. Auf diese Weise testen Jugendliche aus, in welcher sie in ihrem gesellschaftlichen Umfeld am ehesten angenommen werden und in welcher Rolle sie sich selbst am wohlsten fühlen. Zentral geht es hierbei um das Thema ‚Cool-Sein‘ und damit verbundene Dinge wie die modernste Kleidung zu tragen oder die aktuellste Musik zu hören.

Umgekehrt bewirkt diese neu erworbene Identität wiederum, dass die Bindung zu den Eltern weiter abnimmt. Diese wirkt oftmals bedürftig und steht somit im Gegensatz zu ‚Cool-Sein‘ (vgl. Seiffge-Krenke 2004:168). Dadurch befinden sich Jugendliche häufig in einem Dilemma, das zwischen Autonomie und Abhängigkeit von ihren primären Bindungsobjekten liegt (vgl. Grossmann

2004:472). Die sichere Basis dieser Beziehungen bildet dabei den Ausgangspunkt für die Aktivierung des Explorationsverhaltens, das die soziale Weiterentwicklung begünstigt. Erst durch sichere Bindungen wird für die Adoleszenten ersichtlich, welche Ziele weiterverfolgt werden sollen und ob die gewählten Identitätsentwürfe zu einem passen könnten (vgl. ebd.:456).

Das Zusammensein mit diesen Bindungspersonen ist auch für die Verinnerlichung der eigenen Wahrnehmung als handelnder Mensch von großer Bedeutung. Dadurch kann das eigene Selbstbild überhaupt erst entstehen. Die Peergruppen bzw. neuen Bindungsobjekte nehmen bei der Wahrnehmung des eigenen Selbstbildes die Rolle eines Spiegels ein, der die eigenen Vorstellungen über angemessene Verhaltensweisen und äußerliche Erscheinung reflektiert und die Korrektur und Neuaufnahme dieser veränderten Selbstbilder und Identitäten dadurch ermöglicht<sup>23</sup>.

### **Zusammenfassung**

*„Identität ist ein lebenslanger, nie abgeschlossener Explorationsprozess, der sowohl vom Individuum selbst als auch von den in den betreffenden Lebensaltern zentralen Bindungspersonen beeinflusst ist. Identitätsarbeit wird als wechselseitige Beziehung zwischen innerer Welt und äußerer Realität verstanden.“* (Renisch 2015)

So lautet der in Kapitel 3.1 entfaltete Definitionsversuch von Identität. Nur durch das Eingehen von Bindungen zu anderen Individuen kann man Identität erreichen. Diese entstehen durch den langsam einsetzenden Ablösungsprozess von den Eltern bzw. den primären Bindungspersonen. Zeitgleich zu der Ablösung vom Elternhaus suchen Jugendliche immer mehr Kontakt zu FreundInnen und LiebespartnerInnen. Der Aufbau dieser neuen Bindungen ist jedoch stark auf die weiter vorherrschende Verbindung zu den primären Bezugspersonen angewiesen. Je stärker die Bindung zu diesen ist, umso leichter können von dieser Basis aus neue Bindungen aufgebaut werden. Jugendliche stehen hier in einem Dilemma zwischen Loslösung und Aufrechterhaltung der primären Bindungen.

---

<sup>23</sup> vgl. Kapitel IV.3.1.2

Andererseits wird durch diese Verschiebung des Bindungsbedürfnisses eine Identitätstransformation bewirkt. Die Ablösung von den elterlichen Werten, Ansichten und Denkweisen führt einerseits zu mehr Unabhängigkeit und fördert gleichzeitig die Suche nach neuen Identitäten, mit denen er/sie in seiner/ihrer Peergruppe respektiert wird. Durch die Erprobung verschiedener Rollen und Identitätsentwürfe finden Jugendliche also ihren Platz in ihrem sozialen, gesellschaftlichen Umfeld.

Dieses Kapitel stellt somit den Versuch dar, Identitätsarbeit und Bindungsbedürfnisse im Jugendalter nachvollziehbar aufeinander zu beziehen und deren wechselseitige Beeinflussung herauszuarbeiten. In weiterer Folge dient dies als Grundlage für das nächste Kapitel. Hier soll auf die Besonderheiten der Gruppendynamik vor allem in Peergruppen Bezug genommen werden.

#### **4 Gruppendynamik und die Bedeutung der Peergruppe im Jugendalter**

Freundschaften übernehmen über die gesamte Lebensspanne eines Menschen eine zentrale Rolle. Bereits Kleinkinder sprechen bei SpielkameradInnen von FreundInnen. Schulkinder wählen ihre FreundInnen wegen gemeinsamer Interessen. Im Erwachsenenalter dienen sie als Ergänzung zu Lebenspartnerschaften. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der speziellen Lebensphase der Adoleszenz. Hier übernehmen Freundschaften eine besondere Funktion.

Der Übergang vom Kind zum/zur Jugendlichen sowie vom/von der Jugendlichen zum/zur Erwachsenen ist in jeder Gesellschaft mit neuen sozialen Verhaltenserwartungen verbunden (vgl. Knapp 2012:20). Die Entwicklungspsychologie stellt deshalb die Ablösung vom Elternhaus bei gleichzeitiger Hinwendung zur Gruppe der Gleichaltrigen als eine zentrale Entwicklungsaufgabe dar. Diese spielen eine wichtige Rolle hinsichtlich der Sozialisation (vgl. Kolip 1993:73). Die Lebensphase der Adoleszenz ist durch die Veränderlichkeit der Werte gekennzeichnet. Neue Wertorientierungen wie

Freundschaften, Partnerschaften oder soziale Kontakte zu anderen Menschen nehmen einen immer höheren Stellenwert ein (vgl. Hurrelmann et al. 2006:32-33). Über 80% der Jugendlichen geben 2005 (vgl. Wetzstein:152-153) an, sich einer Clique zugehörig zu fühlen. Aufgrund dieser enormen Bedeutung für die Heranwachsenden haben es andere Systeme wie z.B. die Familie oder Schule oft umso schwerer, bei der Erziehung und beim Lernen einen bedeutenden Einfluss zu nehmen. Peergruppen stellen somit einen zentralen (sozialen) Lern- und Erfahrungsraum für Adoleszente dar (vgl. Eckert 2012:51). Im nachfolgenden Kapitel soll daher untersucht werden, welche Funktion FreundInnen und Peergruppen in der Adoleszenz übernehmen.

#### **4.1 Die Entstehung von Gruppen(-dynamik)**

Der Begriff ‚Gruppendynamik‘ beschreibt drei Ebenen von Phänomenen. *Erstens* können darunter alle sozio- und psychodynamischen Prozesse, die innerhalb und zwischen einer Gruppe passieren, verstanden werden. Dabei ist die Gruppe als sehr weit gefasstes Prinzip der Vergesellschaftung zu verstehen und meint alle Zusammenschlüsse von Personen von der kleinen Gruppe bis hin zu großen Verbänden. Konkreter werden darunter *zweitens* Theorien und Konzepte gefasst, die sich mit den Strukturen und Prozessen innerhalb einer Kleingruppe befassen. Neben das Erkenntnisinteresse tritt hier das Handlungsinteresse. ‚Gruppendynamik‘ meint *drittens* auch noch Gruppendynamik als Methode, die in der Forschung angewendet wird. Sie erhält dabei viele Anregungen aus verwandten Disziplinen wie der Sozialpsychologie oder der Psychotherapie (vgl. König 2001:11-12). Schon aufgrund dieser Ebenenvielfalt ist es notwendig, eine Fokussierung vorzunehmen. In der vorliegenden Arbeit stehen vor allem die beiden ersten Ebenen im Zentrum des Interesses. D.h. die bewussten und unbewussten Prozesse und Strukturen innerhalb von (Freundschafts-)Gruppen stehen im Mittelpunkt der Forschung.

Eine Gruppe entsteht durch die Zusammensetzung aus mehreren Individuen. Es kommt dabei zunächst zu einer Interaktion zwischen zwei Individuen, die von anderen beobachtet wird. Diese finden Anhänger und bilden Subgruppen, die innere Strukturen entwickeln. Ihre Dauerhaftigkeit wird durch eine Grenzziehung in ‚dazugehörig‘ bzw. ‚nicht dazugehörig‘ aufrechterhalten (vgl. Milowiz 1998:33-34). Die Gruppe ist dabei mehr als nur die Summe der Verhaltensweisen und Gefühle der dazugehörigen Individuen. Erst durch die Wechselwirkung von Individuum und Gruppe bleibt sie kein bloßer Begriff. Das bedeutet, dass jedes individuelle Verhalten auf das Verhalten der Gruppe wirkt. Das Gruppenverhalten bewirkt wiederum eine Verhaltensänderung des Individuums usw. Erst durch diesen Gruppenprozess entsteht die Gruppe als System. Andernfalls würde es sich um eine bloße „Serie von Gleichaltrigen“ (Schattenhofer 2001) handeln. So kann ein bestimmter Jahrgang einer Schule beispielweise noch nicht als Gruppe bezeichnet werden, sondern wird erst durch gemeinsame Merkmale zu einer solchen - z.B. durch im Gegensatz zu anderen Jahrgängen als besonders fleißig lernender Jahrgang (vgl. Schattenhofer 2001:133). Diese Unterscheidung zwischen Serie und Gruppe wird besonders bei der Arbeit mit diesen relevant. Wenn man beispielsweise eine Fußballmannschaft beim allerersten Training nicht als Serie sondern bereits als Gruppe behandelt und gemeinsame Entscheidungen von dieser verlangt, wird man häufig mit Enttäuschungen über die mangelnde Mitbestimmungsfähigkeit konfrontiert werden (vgl. ebd.:134). Gruppen zeichnen sich also dadurch aus, dass sie die Fähigkeit besitzen, gemeinsame Entscheidungen aushandeln zu können, die auf Grundlage von Mitbestimmungsrechten erfolgen. Zentral dabei ist, dass die zugehörigen Individuen zu einem gewissen Maße ähnliche Interessen verfolgen.

## **4.2 Die Tiefendimension der Gruppe**

Um die Prozesse und Handlungsmuster einer Gruppe verstehen zu können, müssen zu dem sichtbaren Verhalten der Mitglieder und der Gruppe immer die zugrunde liegenden Wünsche, Ängste und Vorerfahrungen der einzelnen

Individuen mitgedacht werden. Ausgangspunkt dieser Überlegungen stellt das Eisbergmodell dar, das auf Freuds Theorie der Persönlichkeit beruht. Ähnlich einem Eisberg, stellt das sichtbare Verhalten einer Gruppe auch hier nur ungefähr 10% der Gesamtheit dar. Die restlichen 90% liegen unter der Oberfläche und müssen deshalb erst herausgearbeitet und in die Überlegungen einbezogen werden (vgl. Schattenhofer 2001:135). Es lassen sich genauer vier Ebenen unterscheiden:

#### *Das Sichtbare*

Darunter können alle beobachtbaren, interaktiven Prozesse und Geschehnisse in einer Gruppe verstanden werden. Man spricht auch von der Sachebene, zu der alle aufgabenorientierten Interaktionen zugeordnet werden können. Diese Interaktionen richten sich nach dem für die Gruppe bestimmenden Ziel bzw. der bestimmenden Sache. Die sachlichen Aufgaben und Ziele können vor allem in Arbeitsgruppen deutlich festgestellt werden. In Freundeskreisen wird zudem immer auch der verfolgte Zweck der Identitätsfindung oder der sozialen Orientierung sichtbar (vgl. Schattenhofer 2001:136).

#### *Das Teilweise Sichtbare*

Es handelt sich hier um die soziodynamische bzw. gruppendynamische Ebene. Die Beobachtungen richten sich auf das unmittelbare Geschehen zwischen den Individuen. Alle in der Situation entstehenden Verhaltensweisen, Wahrnehmungen und Gefühle werden ausgetauscht und für die anderen Gruppenmitglieder spürbar gemacht. Es geht um das ‚Hier und Jetzt‘, dem Moment. Die Mitglieder nehmen so aufeinander Einfluss und setzen Normen und Regeln fest (vgl. ebd.:137).

#### *Die Psychische Ebene*

Auf dieser Ebene spielen die unbewussten individuellen Muster der Beziehungsaufnahme der Mitglieder, die zu einem Großteil in der Herkunftsfamilie gelernt wurden, eine bedeutende Rolle. Es geht also darum, das sichtbare Verhalten in der Gruppe im Hinblick auf die von den einzelnen Personen mitgebrachten Wünsche, Ängste und Konflikte zu interpretieren. Im Gegensatz zu der vorhergehenden Ebene des teilweise Sichtbaren, bei dem

das ‚Hier und Jetzt‘ im Mittelpunkt steht, liegt hier der Fokus auf dem ‚Dort und Damals‘. D.h. es gilt die Handlungsweisen innerhalb der Gruppe so zu verstehen, dass die Mitglieder ihre mitgebrachten psychodynamischen Situationen auf die aktuelle Gruppe übertragen (vgl. ebd.). Die Aufmerksamkeit richtet sich demzufolge auf das innerpsychische Geschehen. Durch diese Fokussierung können beispielsweise unbewusste Gruppensituationen bewusst rekonstruiert und nacherlebt werden. Durch sie sind auch Prozesse von Aus- und Abgrenzung beschreibbar (vgl. ebd.:138).

### *Das Gemeinsame Unbewusste*

Auf der Ebene des gemeinsamen Unbewussten spielen sich alle Konflikte, Gruppenspannungen und -probleme ab, die von der Gruppe nicht bewusst erlebt werden, aber dennoch ihr gemeinsames Verhalten bestimmen (vgl. ebd.:138-139). So finden beispielsweise auch unrealistische Berufswünsche auf dieser Ebene ihren Platz.

### **Zusammenfassung**

Das Modell der Tiefendimension der Gruppe respektive das Eisbergmodell stellt eine Wahrnehmungshilfe für die BeobachterInnen dar. Durch das Mitdenken aller Ebenen lässt sich das Gruppenverhalten besser deuten. Angemerkt sei jedoch, dass es sich bei Gruppen empfiehlt, eine andere Unterscheidung als bewusst - vorbewusst - unbewusst zu wählen, um über die Ebene des Individuums hinaus zu gelangen. Vielmehr erscheint die Bezeichnung von kommunikativen Grenzen sinnvoll. Manche Dinge werden in der Gruppe bewusst angesprochen (kommuniziert), anderes bleibt verschwiegen, könnte aber jederzeit zur Sprache gebracht werden (kommunizierbar) und über bestimmte Themen muss geschwiegen werden (nicht kommunizierbar, tabuisiert) (vgl. Schattenhofer 2001:140-141).

Das in dieser Arbeit verfolgte Ziel ist die Herausarbeitung von Prozessen innerhalb einer Peergruppe, welche einen frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem begünstigen. Diese können sowohl bewusst als auch unbewusst ablaufen. Um zu den gewünschten Erkenntnissen gelangen zu

können, müssen auch hier die vier beschriebenen Ebenen bei allen Überlegungen mitbedacht und berücksichtigt werden.

### **4.3 Die Besonderheiten von Peergruppen**

Vielfach wird unter ‚Peergruppe‘ die Gruppe der Gleichaltrigen verstanden. In dieser Arbeit soll der Begriff weiter greifen als nur Menschen gleichen Alters zusammen zu fassen. Dem altfranzösischen Wortursprung nach wird mit ‚Peers‘ vielmehr das ‚Gleichsein‘ bzw. ‚von gleichem Rang sein‘ gemeint. Es handelt sich also demzufolge um den Zusammenschluss von Menschen, die gemeinsame Interessen verfolgen, über einen ähnlichen Status verfügen und annähernd gleichen Alters sind (vgl. Nörber 2013:339).

Eine von Friesl, Kromer und Polak durchgeführte Forschung im Jahr 2008 ergab, dass der Lebensbereich der FreundInnen und Bekannten mit 71% an erster Stelle für Jugendliche in Österreich liegt. Peergruppen nehmen daher einen zentralen Stellenwert als Bezugsgruppe von Kindern und Jugendlichen ein (vgl. Dreher et al. 2012:171). Als Referenzgruppe bietet sie wichtige Bezugs- und Orientierungspunkte bei Entwicklungsprozessen. Sie reflektiert auch die eigenen Bilder und Selbsteinschätzungen und gibt diese in veränderter, bearbeiteter Form wieder zurück. Enorme Bedeutung besitzen Peers auch bei der Vermittlung von Werten, Normen und Verhaltensweisen (vgl. Nörber 2013:340). Im Besonderen sind sie bei jugendkulturellen und persönlichen Themen gefragt. Dabei steht vor allem die Privatheit gegenüber den Eltern im Mittelpunkt. Bei Fragen zu körperlichen Veränderungen, ersten sexuellen Erfahrungen oder Liebesbeziehungen übernehmen FreundInnen eine Beratungsrolle.

Peerbeziehungen zeichnen sich gegenüber der Familienbeziehungen vor allem durch Freiwilligkeit, Symmetrie und Kollegialität aus. So kann man sich seine Freundschaften aussuchen und gegebenenfalls auch wieder aufkündigen, wohingegen Geschwister und Eltern konstant bestehen bleiben. Der Erwerb von sozialen Kompetenzen wie Empathie, Kooperationsfähigkeit und

Reziprozität wird durch diese offene Beziehungsform gefördert und gleichzeitig die Selbstreflexion, Selbstwirksamkeit und Identitätsbildung unterstützt. Diese Integrationsfunktion der Peergruppen ergibt sich auch aus den oft widersprüchlich erlebten Anforderungen der Erwachsenenwelt und der Notwendigkeit der Selbststeuerung der Übergänge (vgl. Dreher et al. 2012:171-172). Sie spielen deshalb auch in Bildungs- und Erziehungsfragen eine wichtige Rolle (vgl. Nörber 2013:340).

Es zeigt sich auch, dass Heranwachsende, die sich zu keiner Peergruppe zugehörig fühlen, häufiger Probleme beim Aufbau von Kontakten und Beziehungen haben, als in Peergruppen eingebettete Jugendliche (vgl. Eckert 2012:55). Peers übernehmen somit auch eine wichtige Funktion bezüglich dem Erlernen von Kontaktanbahnungskompetenzen und tragen zu einer funktionierenden Gesellschaft bei. Damit wird gleichzeitig auch ihre Wichtigkeit für die Entwicklung von sicheren Bindungen deutlich.

Bei all den dargestellten positiven Einflüssen von Peergruppen auf deren Mitglieder können auch Gruppenzugehörigkeiten entstehen, die als kritisch gesehen werden können. Im Folgenden wird daher eine Darstellung der vier Zugehörigkeitsmuster nach Wetzstein (2003) vorgenommen.

Wetzstein (2003:841-842) identifiziert vier Muster der Gruppenzugehörigkeit. Diese bilden in Realität häufig Mischformen, werden aber hier zur besseren Übersicht explizit dargestellt. Zusätzlich zu der Einteilung in vier Muster können ihnen die Merkmale ‚spezifische‘ vs. ‚unspezifische Gruppenleistungen‘ sowie ‚Kompetenzerzeugung‘ vs. ‚Defizitbewältigung‘ zugeordnet werden. Die nachfolgende Tabelle veranschaulicht die vorgenommene Einteilung:

<b>Typologie der Gruppenzugehörigkeiten</b>		
	<b>Dominante Funktionen</b>	
	Kompetenzerzeugung	Defizitbewältigung
<b>spezifisch</b>	<p><b>Interessenzentrierte Zugehörigkeit (n = 123)</b></p> <p>Mitglieder: jüngere Altersgruppen, eher mittlere und hohe Bildung, etwas mehr Jungen</p> <p>Erwartungen an die Gruppe: gemeinsam ein Interesse verfolgen.</p> <p>Charakteristika: Kompetenzen im Hinblick auf ihr „Thema“, Selbstbildung wichtig, spezialisieren sich in einer bestimmten Thematik.</p> <p>Devianz/Gewalt: In vielen Gruppen stehen Kreativität und Spezialisierung in bestimmten Szenen und Jugendkulturen im Mittelpunkt. Dabei kann es auch zu Devianz kommen, z.B. Drogengebrauch, Sachbeschädigung durch Graffiti. Bei ideologisch spezialisierten Cliques kann Gewalt Teil der Selbstdefinition sein (z.B. bei radikalen TierrechtlerInnen, rechte Cliques).</p>	<p><b>Geborgenheitsorientierte Zugehörigkeit (n = 195)</b></p> <p>Mitglieder: eher unter 18 Jahren, mittlere Bildung, etwas mehr Mädchen</p> <p>Erwartungen an die Gruppe: emotionaler Halt, Gefühl der Sicherheit.</p> <p>Charakteristika: Gefühle sind der „Kitt“ für die Gruppe. Bindungsverluste in der Biographie sind erkennbar: Konflikte in der Herkunftsfamilie, Verlust wichtiger Personen durch Tod.</p> <p>Devianz/Gewalt: Es zeigen sich keine Zusammenhänge zu Gewalt und anderen Formen von Devianz.</p>
<b>unspezifisch</b>	<p><b>Fluide Zugehörigkeit (n = 288)</b></p> <p>Mitglieder: eher über 18, eher hohe Bildung, keine Geschlechtseffekte</p> <p>Erwartungen an die Gruppe: Gruppe darf nicht einschränken, keine andauernden, spezifischen Interessen.</p> <p>Charakteristika: Die Mitglieder wollen sich nicht eng und dauerhaft an eine Clique binden. Sie sind in vielen Cliques zu Hause. Sie können sich leicht in unterschiedlichen Gruppen einfügen, ohne dabei einer bestimmten Gruppe verpflichtet zu sein (zu wollen). Sie finden leicht Anschluss. Dies auch im Internet.</p> <p>Devianz/Gewalt: Es zeigen sich keine Zusammenhänge zu Gewalt und anderen Formen von Devianz.</p>	<p><b>Prekäre Zugehörigkeit (n = 201)</b></p> <p>Mitglieder: eher jünger, eher niedrige Bildung, tendenziell eher Jungen</p> <p>Erwartungen an die Gruppe: Da sie von anderen Jugendlichen abgelehnt bzw. mit diesen sogar verfeindet sind, können sie sich ihre Gruppe nicht auswählen. Die eigene Gruppe besteht aus „Schicksalsgenossen“.</p> <p>Charakteristika: Aktivitäten sind rumhängen und sich langweilen. Die Gruppen sind labil, lösen sich häufig auf. Die Jugendlichen finden nur schwer Anschluss an andere Cliques.</p> <p>In ihren Herkunftslagen finden sich oft Ausgrenzungen in Schule, Familie und lokalen Kontexten.</p> <p>Devianz/Gewalt: Gewalt und andere Formen der Devianz kommen bei diesem Gruppentyp am häufigsten vor.</p>

**Tabelle 4: Typologie der Gruppenzugehörigkeit (Wetzstein u.a. 2003:842)**

Eine *„fluide Zugehörigkeit“* zeichnet sich dadurch aus, dass Jugendliche, die diesem Typ angehören, häufig ihre Peergruppe wechseln. Sie empfinden es als positiv, gleichzeitig mehreren Gruppen anzugehören. Die Zugehörigkeit zu nur einem Freundeskreis erleben sie daher als einschränkend. Für Jugendliche mit *„geborgenheitsorientierter Zugehörigkeit“* ist es wiederum besonders wichtig, einem dauerhaften und festen Freundeskreis anzugehören, in dem jede/r jede/n gut kennt. Sie empfinden die Peergruppe als eine Art zweite Familie. Zentrales Merkmal der *„interessenzentrierten Zugehörigkeit“* stellt ein gemeinsames Ziel (z.B. in Bereichen wie Schule, Politik, Sport, Musik etc.) einer Peergruppe dar (vgl. ebd.). Die Gruppe, die in dieser Arbeit im Fokus stehen soll, sind Jugendliche mit *„prekärer Zugehörigkeit“*. Diese Gruppe sieht sich häufig mit anderen Peergruppen verfeindet. Sie zeichnet sich dadurch aus, dass die Mitglieder zumeist *„rumhängen“* und scheinbar nur zusammen sind, weil sie sonst nirgends Anschluss finden können/wollen. Diese Peergruppen sind daher oftmals nicht frei wählbar, sondern entstehen eher durch Schicksalsgemeinschaften. Ein wichtiger Einflussfaktor für die Entstehung dieser prekären Gruppen ist die Ausgrenzung durch andere Jugendliche. Das Gruppenleben wird widersprüchlich eingeschätzt. Sie geben einerseits an, die Gruppe häufig zu wechseln. Gleichzeitig behaupten sie andererseits, immer wieder mit den selben Peers zusammen zu sein. Dadurch lässt sich auf einen konstanten Auflösungs- und Neubildungsprozess schließen, der stabile Interaktionsmuster verhindert (vgl. ebd.:847). Die Anerkennung und der Respekt durch die eigene Gruppe sind daher auch niedriger als in anderen Gruppen. Sie sehen Gewalt und Gewaltandrohung als eine Möglichkeit, Bestätigung und Zuspruch zu erfahren. Besonders das System Schule empfinden sie als feindlich und rigide. Dieses ist ein Ort, an dem sie Benachteiligung, Scheitern und Ausgrenzung erleben. Dadurch werden schulaversive Verhaltensweisen (z.B. Schwänzen, Gewalt, Unterricht stören) gefördert. So ist ihre Beziehung zu LehrerInnen und MitschülerInnen oftmals gestört (vgl. ebd.:848-849). Durch die daraus entstehende Wechselwirkung wird das jeweils andere Gegenüber (Individuum vs. LehrerIn/SchülerIn) tatsächlich immer davon ausgehen, der/die Andere sei ihm/ihr feindlich gesinnt. Milowiz (1998:54-55) bezeichnet dies als *„rigides System“*. Ihre Selbstwirksamkeit schätzen sie gering ein. Deshalb suchen sie die Verantwortung für ihren

schulischen bzw. beruflichen Erfolg eher bei anderen als bei sich selbst (vgl. Wetzstein 2003:850).

### **Zusammenfassung**

Freundschaften spielen sowohl von der frühesten Kindheit bis ins fortgeschrittene Erwachsenenalter eine zentrale Rolle. Einen besonderen Stellenwert bekommen solche Beziehungen aber in der Adoleszenz, da diese durch neue Wertorientierungen sozialen Kontakten zu anderen (gleichaltrigen) Menschen einen hohen Stellenwert zuordnet.

Eine Gruppe ist die Zusammensetzung aus mehreren Individuen, die in gegenseitiger Wechselwirkung stehen. Jedes Individuum hat dabei Einfluss auf das Verhalten der Gruppe sowie diese wiederum auf das Individuum selbst. Die Mitglieder sind in der Lage, gemeinsame Entscheidungen auszuhandeln, zu treffen und zu vertreten. So kann der Gruppenbegriff von dem einer bloßen Serie von Menschen unterschieden werden.

Die Gruppendynamik beschreibt drei Phänomenebenen, von denen im Speziellen die Ebene der sozio- und psychodynamischen Prozesse innerhalb einer Gruppe und die Ebene der Konzepte von (Klein-)Gruppenstrukturen und -prozessen für diese Arbeit Relevanz haben. Erkenntnisinteresse lässt sich so mit Handlungsinteresse verknüpfen. Um die Vorgänge innerhalb einer Gruppe verstehen zu können, ist es notwendig, die verschiedenen Verhaltensebenen mitzudenken, die auf dem Eisbergmodell nach der Grundlage von Freuds Überlegungen zu der Theorie der Persönlichkeit beruhen. Eine Unterscheidung in ‚Das Sichtbare‘, ‚Das Teilweise Sichtbare‘, ‚Die Psychische Ebene‘ sowie ‚Das gemeinsame Unbewusste‘ wird dabei getroffen, um eine tiefere Analyse von Gruppenverhalten zu ermöglichen. Diese Ebenen nehmen auch in Peergruppen ihren Einfluss. Peergruppen können als Zusammenschluss von Menschen verstanden werden, die ähnliche Interessen verfolgen, über einen ähnlichen Status verfügen und annähernd gleich alt sind. Die besondere Wichtigkeit der Peers stellt sich durch die Vermittlung von Werten, Normen und Verhaltensweisen dar und zeichnet sich durch Freiwilligkeit, Symmetrie und Kollegialität aus. Sie übernehmen im Jugendalter somit eine wichtige Funktion in Bildungs- und Erziehungsfragen.

Wetzstein (2003:841-842) unterscheidet vier Zugehörigkeitsmuster (interessenszentriert, geborgenheitsorientiert, fluid und prekär), die im realen Leben häufig Mischformen bilden und gemeinsam vorkommen. Im Besonderen interessiert in dieser Arbeit die Gruppe der prekären Zugehörigkeit, da sich diese durch niedrige Bildung, Aktivitäten wie ‚rumhängen‘ und Ausgrenzung im Bildungswesen auszeichnen und somit besonders häufig zu der Gruppe der Early School Leavers gezählt werden können.

## **5 Forschungsergebnisse**

Das Jugendalter ist eine Entwicklungsphase, in der neben der steigenden Wichtigkeit von Freundschaftsbeziehungen auch Liebesbeziehungen interessanter werden. Neue Wertorientierungen finden somit Eingang in die jugendliche Lebenswelt. Damit einhergehend spielt auch das Feiern am Wochenende eine immer größere Rolle. Schule und Ausbildung kommen daher nur mehr ein geringer Anteil an Aufmerksamkeit zu.

Diese Einflüsse können als äußere Einflüsse, d.h. vom Individuum unabhängig, bezeichnet werden. Sie haben jedoch immer mit Identitätsbildung zu tun. Verfügt ein/e Jugendliche/r bereits über eine gefestigte Persönlichkeit, ist die Möglichkeit des Einflusses von außen geringer. So spielt hier immer auch die Persönlichkeit eine Rolle. Nur wenn das Individuum Einfluss von außen zulässt, kann dieser auch wirksam werden. Der Einfluss von Peergruppen steht somit immer auch in gewissem Maß in Verbindung mit Persönlichkeitsentwicklung.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interviewauswertungen dargelegt. Dies geschieht durch Identifikation von verschiedenen Einflussfaktoren. Der Fokus liegt dabei vor allem auf Peergruppen und deren Einfluss auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem. Um die Ergebnisse nachvollziehbar darzustellen, wird das Fallbeispiel ‚Albert‘ eingearbeitet, das zudem auch die ineinandergreifende Wirkung der einzelnen Faktoren sichtbar machen soll. Es handelt sich dabei um die Biografie eines interviewten Jugendlichen, welche die einzelnen Einflussfaktoren stellvertretend für die durchgeführte Forschung repräsentiert.

Die Falldarstellungen werden grau hinterlegt und sind inhaltlich der darüberstehenden Kapitelüberschrift zuzuordnen. Aus den kurzen Fallausschnitten werden dann Thesen abgeleitet.

### **Einführung und Kontext**

Albert ist 21 Jahre alt und wuchs in Ungarn auf. Mit 13 Jahren kam er nach Österreich. Seine Eltern sind geschieden. Er lebt bei seiner Mutter, während sein Vater in Tschechien lebt. Seine Mutter arbeitet als Kellnerin. Zu seinem Vater hat er keinen Kontakt, er vermutet aber dass er LKW-Fahrer ist.

Im Alter von 15 Jahren brach er die Polytechnische Schule nach einem Semester ab und ist seitdem - mit kurzer Unterbrechung durch einen Kurs in einer kleinen Werkstatt - arbeitslos. Seinen Alltag verbringt er mit skaten, ‚rumhängen‘ mit Freunden und Cannabisrauchen.

## **5.1 Peergruppen**

### **5.1.1 Vorbildwirkung von Peers**

#### ***„Zugehörigkeit und Verlustangst“***

Alberts Freunde steigen nach der vierten Klasse Hauptschule aus dem Bildungssystem aus und sind für die nächsten zwei Jahre zu Hause. Sie erzählen oft davon, wie unbeschwert und entspannt sie das Leben seitdem genießen können. Durch den Abbruch haben sie auch mehr Freizeit, die sie größtenteils dafür nutzen, in Wien fortzugehen. Albert hat dadurch oft das Gefühl, etwas zu verpassen und den Anschluss an sie zu verlieren. Der Wunsch, mehr Zeit mit ihnen verbringen zu können wird daher immer stärker. Aus diesem Grund versucht er so oft wie möglich bei den nächtlichen Ausflügen dabei zu sein. Dies bewirkt eine allmähliche Vernachlässigung der schulischen Verpflichtungen (viele Fehlzeiten, keine Hausübungen).

In Peergruppen leiten (zum Teil unausgesprochene) Werte, Normen und Regeln das Geschehen. Durch die Verhaltensweisen und Tagesabläufe, die von den gleichaltrigen Bezugspersonen vorgelebt werden, entwickeln viele Jugendliche die Idee, ein ähnliches Leben führen zu wollen. Dies kann in Bezug auf das Bildungssystem negativ behaftete Folgen haben. So entwickeln viele Adoleszente erst nach dem Ausstieg einer nahestehenden Peerperson die Idee Ähnliches zu tun, weil diese immer wieder davon erzählen, wie stressfrei das Leben ohne Verpflichtungen sein kann. Langes Aufbleiben und langes Schlafen verstärken hier den Anreiz. Auf diese Weise wird auch mehr Raum für Freizeit geschaffen. Wie einleitend in diesem Kapitel angesprochen, steht dies vor allem mit der Verschiebung der Interessen in Verbindung (vgl. J2). Zumeist übernehmen ein bis zwei Mitglieder einer Gruppe charismatische Vorbildfunktionen. Sie tragen die gewählten Ansichten und Lebensweisen auch weiter, wenn andere zweifeln und führen sie so durch diese ‚Durststrecke‘ (vgl. Wetzstein 2003:851). Diese ‚Leader‘ stehen häufig an höheren Stellen in der unausgesprochenen Rangordnung der Peergruppe (vgl. E1, E2).

Bei Albert löst die Vorbildwirkung seiner Peers die Sorge aus, kein vollwertiges Mitglied der Gruppe zu sein. Das unbeschwerte Leben seiner Freunde passt nicht mehr mit seinem strukturierten Tagesablauf in der Schule zusammen. Deshalb wird das Verlangen, aus diesem System auszusteigen immer größer. Aus dieser Sorge heraus, von den eigenen Peers ausgeschlossen zu werden, erwägen viele Jugendliche nach dem Vorbild ihrer FreundInnen selbst die Schule abzubrechen. Dabei spielen die verfolgten Werte und Normen der Gruppe eine zentrale Rolle (vgl. E1). Auch unbewusste Regeln, die im Bild des Eisbergmodells auf der Ebene des ‚Gemeinsamen Unbewussten‘<sup>24</sup> liegen, bestimmen die Verhaltensweisen der Gruppenmitglieder.

Andererseits können daraus - oft erst zu einem späteren Zeitpunkt - auch positive Schlüsse gezogen werden. Die Vorbildwirkung könnte also umgekehrt und positiv genutzt werden. Werden Peers, die vorzeitig aus dem Schul- und Bildungssystem ausgestiegen sind, als Negativbeispiel betrachtet, könnte

---

<sup>24</sup> vgl. Kapitel IV.4.2

daraus Motivation gezogen werden, im (Ausbildungs-)System bleiben zu wollen oder einen Wiedereinstieg anzudenken (vgl. J2).

### ***„Reflexives Umdenken“***

Zu einem späteren Zeitpunkt, ungefähr drei Jahre nachdem Albert die Schule abgebrochen hatte, beginnt er über seinen Freundeskreis nachzudenken. Er stellt fest, dass in seinem näheren sozialen Umfeld niemand einen Beruf ausübt. Auch er scheint kein Ziel vor Augen zu haben. Das Bewusstsein über seine Ziel- und Planlosigkeit bewirkt ein Umdenken bezüglich seiner Arbeitsmoral. Albert beschließt seine berufliche Zukunft in die Hand zu nehmen, weil er nicht wie seine Freunde - die schon länger als er arbeitslos sind - enden möchte.

Alberts Freunde dienen ihm hier als negative ‚Vorbilder‘ und regen ihn zu Selbstreflexion an. Er erkennt sich sozusagen selbst in seinen Freunden wieder und stellt dadurch fest, dass er sein Leben nicht so planlos weiterführen möchte. Dabei spielt die Abgrenzung zu Gruppen eine Rolle, mit denen man sich nicht gleichsetzen möchte. Ein weiterer Einflussfaktor, der in Abschnitt 5.1.2 näher beschrieben wird, steht somit im Zusammenhang mit der Vorbildwirkung von Peers.

### **5.1.2 Abgrenzung zu anderen Gruppen**

#### ***„Machkämpfe mit MitschülerInnen“***

Albert kommt im bereits laufenden Schuljahr in die Klasse einer Hauptschule. Dadurch besteht für ihn die Notwendigkeit, schnell neue Beziehungen zu MitschülerInnen aufzubauen. Er freundet sich bald darauf mit zwei Mitschülern an, die durch ihr respektloses Verhalten gegenüber anderen MitschülerInnen auffallen. Um Kontakt zu ihnen aufzubauen, wendet er ähnliche Verhaltensweisen wie diese an. Durch mobben anderer KlassenkollegInnen erhält er den Zuspruch dieser zwei Burschen. So wird die Beziehung zwischen

ihnen immer enger. Er spricht dabei von einem Sog, der ihn immer weiter reingezogen hat. Sie wollen sich daher immer gegenseitig übertreffen. Die Abneigung der anderen SchülerInnen gegenüber seiner Peergruppe verstärkt sich dadurch kontinuierlich, was sie wiederum weiter anspornt, noch klarere Schritte der Abgrenzung zu setzen. So formt sich ihre Gruppenidentität und ermöglicht eine ungefähre Beantwortung der Frage ‚Wer bin ich (nicht)?‘. Die anhaltenden Differenzen mit MitschülerInnen nehmen in weiterer Folge Einfluss auf ihren vorzeitigen Ausstieg aus dem Bildungssystem. Dies stellt für sie das eindeutigste Zeichen der Abgrenzung dar.

Durch neue FreundInnen und sich ändernde Peergruppen passen sich Jugendliche immer wieder neu an. So kann Identitätsbildung als Prozess verstanden werden, der nie zur Gänze abgeschlossen ist. Dabei geht es vor allem um das Anerkannt werden, um ‚Cool sein‘ und den Zuspruch der Peers zu erhalten. So wird die eigene Identität auch von außen, von anderen Personen und dem sozialen Umfeld beeinflusst.

Durch die Trennung von ‚Coolen‘ und ‚Uncoolen‘ definiert sich somit auch eine Gruppe. ‚Cool‘ ist dabei all jenes, dass den eigenen bzw. den Werten der eigenen Gruppe entspricht. Diese klare Trennlinie zu anderen Gruppen spielt auch bei der Bildung von Peergruppen eine Rolle. Die Zugehörigkeit zu einer gewissen Gruppe determiniert sich aus dieser Ablehnung einer anderen Gruppenidentität. Es geht um die Frage ‚Wer bin ich (nicht)?‘. D.h. erst durch die Existenz anderer Identitätsentwürfe ist es möglich, die eigene Gruppenidentität zu definieren.

Dies hängt oftmals auch mit Selbstwertgefühl und Machtgefühlen zusammen. Eine Art der Abgrenzung und des Machtgefühls kann die Minderung des Selbstwertgefühls eines/einer anderen Gleichaltrigen sein. Verfestigt werden dann gewisse Verhaltensweisen, wenn die Einstellungen danach durch eben dieses andere Gruppensystem bestätigt werden. Hier könnte man auch von einer Art Sog sprechen. Das Ankämpfen gegen diesen Sog würde viel Kraft kosten. Die gleiche Richtung zu wählen hingegen stellt sich als viel einfacher dar. Der Weg des geringsten Widerstandes hilft vor allem, wenn die Notwendigkeit besteht, möglichst schnell neue Beziehungen aufbauen zu

müssen. Dabei wird auf bereits bewährte Handlungsweisen und Voreinstellungen zurückgegriffen. Dies könnte beispielsweise auch nach einem Schulwechsel der Fall sein<sup>25</sup> (vgl. J2).

Anders gesagt bedeutet dies, dass nicht nur die eigenen Peers, wie im vorhergehenden Kapitel Abschnitt beschrieben, einen großen Einfluss auf den frühen Ausstieg aus dem Bildungssystem nehmen, sondern eben auch und gerade andere Gleichaltrige, von denen man sich noch klarer abgrenzen möchte. Einerseits geschieht dies dadurch, weil sich gute SchülerInnen nicht auf die gleiche Stufe mit VerweigerInnen stellen möchten. Auffällig bei diesen ‚VorzeigeschülerInnen‘ ist nach Eckert (2012:55), dass die schulischen Leistungsanforderungen zwar zufriedenstellend erledigt werden, sie aber oftmals soziale Ausgrenzung in der Schule erfahren. Umgekehrt will man sich als SystemgegnerIn eben nicht mit diesen ‚StreberInnen‘ vergleichen. Diese ständige Diskrepanz und die andauernden Auseinandersetzungen mit anderen Gleichaltrigen führen die Jugendlichen häufig bis zu dem Punkt, an dem sie den Ausstieg aus dem (Bildungs-)System als sinnvolle Alternative erachten.

Das kann auch dazu führen, dass nach dem Wiedereinstieg der Kontakt zu Peers, die weiterhin im leeren Raum stehen, abgebrochen wird. Dieses Verhalten kann als Abgrenzungsstrategie interpretiert werden. Eine Folge der Priorisierung der eigenen Ziele ist oftmals das Zurückstellen der Bedeutung des Freundeskreises. Dabei spielen unbewusst auch negative Erfahrungen mit den eigenen Peers in der Vergangenheit eine Rolle (vgl. J1).

### **5.1.3 Beschäftigung mit dem Thema Ausbildung und Schule**

#### ***‚Ausbildung vs. (Gruppen-)Selbsterhaltung‘***

Albert beschreibt sich selbst und seine Freunde in der Hauptschule als schlechte Schüler. Sie haben viele Fünfer und gehen auch nicht gerne zur Schule. In Alberts Freundeskreis wird das Thema Schule und Ausbildung deswegen die meiste Zeit nicht angesprochen. Wenn in einzelnen Fällen doch

---

<sup>25</sup> vgl. Kapitel IV.5.3.2

darüber gesprochen wird, geht es zumeist um den Traum vom großen Geld, Autos und vielen Frauen.

Gleichzeitig wird ihnen durch den Anspruch, reich werden zu wollen, bewusst, dass sie weitere Ausbildungen für einen gutbezahlten Beruf absolvieren müssen. Deshalb werden die Gespräche an diesem Punkt oft abgebrochen. Hier spielt auch die Angst davor mit, einer aus der Gruppe könnte plötzlich einen Job finden und man selbst bleibt auf der Strecke. So suchen sie immer wieder nach Argumenten, die für ihr arbeitsloses Leben und gegen ein Leben in der Berufswelt sprechen.

Schule und Ausbildung spielen sowohl zu einem großen Teil unbewusst als auch bewusst immer eine Rolle in der Adoleszenz. Bewusst geht es dabei aber vor allem um damit verbundene Themen wie Geld und materielle Dinge, die man sich durch einen gutbezahlten Job leisten kann. Ein richtiges Interesse oder die Priorität eines Berufes, der einem Spaß macht, gerät so in den Hintergrund (vgl. J2, E1). Oftmals entwickeln Jugendliche dadurch falsche bzw. unrealistische Vorstellungen von ihrem zukünftigen Beruf, die auch durch Medien wie Fernsehen und Internet beeinflusst werden. Berühmte Identifikationspersonen wie MusikerInnen, SchauspielerInnen etc. beeinflussen diesen Wunsch nach Reichtum. Die Bewusstheit darüber, diesen Lebensstandard jedoch nie erreichen zu können, birgt das Risiko der Resignation. Jugendliche stellen sich daher die Frage, wozu sie überhaupt weiter zur Schule gehen sollen (vgl. J1, J2, E1).

Unbewusst beschäftigen sich vor allem unterdurchschnittliche SchülerInnen mit dem Thema Schule und Ausbildung. Aufgrund des großen Widerstandes gegen das System und die damit verbundenen schlechten Leistungen in der Schule werden sie von der Lehrerschaft ständig damit konfrontiert. Auch wenn sie diese Kritik verdrängen, spielt sie dennoch im Hinterkopf eine belastende Rolle. Als Selbstschutzmaßnahme könnte daher ein vorzeitiger Ausstieg aus dem Bildungssystem für sinnvoll erachtet werden (vgl. J1, J2).

## 5.2 (Bildungs-)System

### 5.2.1 Kampf gegen Autoritäten

#### ***„Kampf um Selbstbestimmung“***

Albert schließt Freundschaft mit zwei Burschen, die durch ihr aufmüpfiges Verhalten und die häufigen Auseinandersetzungen mit LehrerInnen auffallen. Bereits nach kurzer Zeit nimmt er diesen Kampf gegen diese Autoritäten selbst auf, indem er ständig inadäquate Meldungen einwirft. Von seinen MitschülerInnen wird er dafür gemocht, was sein Selbstbewusstsein sichtlich steigert. Dadurch kommt es jedoch gleichzeitig zu Diskussionen mit den LehrerInnen. Durch sein Verhalten bringt er eine Lehrerin sogar dazu, weinend die Klasse zu verlassen. Die Abneigung beruht daher bald auf Gegenseitigkeit. Auf die negative Behandlung durch die LehrerInnen reagiert er mit Arbeitsverweigerung und Trotz. Immer häufiger wird er deswegen in die Direktion zitiert.

Peergruppen entstehen zumeist durch gemeinsame Interessen, Werte und Einstellungen. Sie können in diesem Rahmen auch dadurch entstehen, dass sie aus dem Machtkampf gegen ein bestehendes System (Schule) resultieren. Die Jugendlichen verfolgen dabei ein gemeinsames Ziel. Das Verhalten der Jugendlichen hat sich in den letzten Jahren gewandelt. Stellten LehrerInnen vor einigen Jahrzehnten noch übergeordnete Autoritätspersonen dar, ist der Respekt in den letzten Jahren merklich weniger geworden. Dies kann aber beidseitig verstanden werden. Auch die LehrerInnenschaft begegnet ihren SchülerInnen in manchen Fällen mit wenig Respekt (vgl. E1).

Besonders durch die Abgrenzung gegenüber den LehrerInnen/Autoritäten ergeben sich Gemeinsamkeiten. Durch die Auflehnung gegen LehrerInnen erwarten sich Jugendliche Zuspruch und Respekt von anderen Gleichaltrigen. Sie signalisieren dadurch Stärke. Daraus schöpfen sie weitere Motivation. Gleichzeitig wirkt sich dies positiv auf das Selbstwertgefühl aus. Hier geht es vor allem darum, die Selbstbestimmung zu erhalten. In der Adoleszenz ist es

wichtig, Rückmeldungen für sein eigenes Verhalten zu bekommen. Je positiver diese ausfallen, umso mehr verankert man dieses Verhalten in seine Persönlichkeit. Andererseits werden diese negativen Einstellungen bzw. Verhaltensweisen dann zumeist auch von dem System, gegen das sich Jugendliche auflehnen, verstärkt (vgl. J1, J2). Durch die inadäquaten Verhaltensweisen der Jugendlichen innerhalb des Schulsystems entgegnet das System häufig selbst mit Abneigung und Zurückweisung. Fehlender respektvoller Umgang von LehrerInnen mit SchülerInnen lässt die Jugendlichen dabei nicht zurückschrecken, sondern hat die gleiche Umgangsweise der SchülerInnen mit den Lehrkräften zur Folge (vgl. E1, E2). LehrerInnen werden dabei immer als Stellvertreter des Systems gesehen und von Jugendlichen oftmals damit gleichgesetzt. Dies verschärft die ohnehin bereits negativen Meinungen gegenüber dem System und führt zu neuerlichen Machtkämpfen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen. Erstrecken sich diese Machtkämpfe über einen längeren Zeitraum, könnte sich dies soweit verfestigen, dass die Negativität auch auf die weiteren Ausbildungssysteme - weiterführende Schulen, Lehre etc. - übertragen werden und einen Ausstieg aus dem Bildungssystem nach sich ziehen. Das System verschafft sich sozusagen selbst durch ihre VertreterInnen die Feindschaft vieler Jugendlicher.

### **5.2.2 Fremdbestimmung vs. Selbstwirksamkeit**

Ein wichtiges Motiv im Jugendalter ist die Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung (vgl. Eckert 2012:52). Diese spielt auch im schulischen Alltag eine zentrale Rolle. Schule ist grundsätzlich durch ein hohes Maß an Fremdbestimmung gekennzeichnet. Es gibt Regeln, an die man sich halten muss, Schularbeitstermine und Abgabetermine für Hausübungen werden festgesetzt, LehrerInnen entscheiden über die eigene Leistung etc. Es wird somit ein gewisser ‚Fahrplan‘ vorgegeben, an den sich SchülerInnen zu halten haben. Man ist immer von äußeren Faktoren abhängig. Das kann einerseits vorteilhaft erlebt werden, da so ein Stück Verantwortung abgegeben werden kann. Andererseits kommt es so zu einem Gefühl des Machtverlustes, das

einige Jugendliche auszugleichen versuchen. Sie wollen mit steigendem Alter immer mehr selbst entscheiden, was sie (nicht) lernen wollen. Durch Schulschwänzen oder spätere bzw. keine Abgabe der Hausübung kompensieren sie diesen Machtverlust. Diese Strategie steht in enger Verbindung zum Kampf gegen Autoritäten (vgl. J1, J2). Wird die dadurch erlangte Selbstbestimmung als unzureichend erlebt, könnte dies in weiterer Folge zum vorzeitigen Ausstieg aus dem System führen. Auf diese Weise entgehen sie dem vorgeschriebenen Zwang des Schulsystems gänzlich und erhoffen sich die Wiedererlangung ihrer Selbstwirksamkeit.

### **5.2.3      Arbeitsmarkt**

Auch der Arbeitsmarkt ist von dieser hohen Fremdbestimmung gekennzeichnet und steht somit in enger Verbindung zu Punkt 5.2.2. Wird diese bereits zu Schulzeiten als problematisch erlebt, führt es auch hier zu weiteren Problemen. Zudem nehmen Jugendliche immer häufiger die Probleme, die am Arbeitsmarkt relevant sind, wahr. So gibt es beispielsweise keine Garantie dafür, dass man nach abgeschlossener Lehre tatsächlich eine Fixanstellung zugesagt bekommt. Dadurch hinterfragen sie, wozu sie überhaupt eine Lehre beginnen sollten. Weiters besteht die Angst davor, ‚working poor‘ zu werden. D.h. Adoleszente haben die Befürchtung, trotz guter Arbeit zu wenig zu verdienen, um sich einen gewissen Lebensstandard leisten zu können. Dieser Punkt kann in enger Verbindung zu Kapitel 5.1.3 (Beschäftigung mit dem Thema Ausbildung und Schule) gesehen werden. Viel Arbeit für wenig Geld bedeutet gleichzeitig auch, wenig Zeit für FreundInnen und Freizeit zu haben, was wiederum die Angst vor dem Ausschluss aus der eigenen Peergruppe verstärkt. Immer häufiger drehen sich die Gespräche in Gruppen deshalb um die Frage, wozu überhaupt ehrlicher Arbeit nachgegangen werden sollte (vgl. J1, J2, E2).

Eine gute Alternative zum Arbeitsmarkt sehen speziell jugendliche Burschen im Verkauf von Drogen wie Cannabis. Durch FreundInnen sehen sie, dass diese gutes Geld damit verdienen und sich plötzlich neue Sachen leisten können, obwohl sie eben keiner Arbeit im wirklichen Sinne nachgehen. Das bedingt zum

Teil den Neid der anderen, die sich durch legale Arbeit keine neuen Sneakers oder Hosen leisten können, obwohl sie 40 Stunden pro Woche arbeiten. Hinzu kommt, dass die Polizei anscheinend in ihren Augen nichts gegen diesen Drogenverkauf unternimmt bzw. in der Hand hat. Wozu sollte man dann für eine Lehre oder um einen guten Job zu bekommen lernen, wenn es auch mit weitaus weniger Stress zu funktionieren scheint? Auch Selbstbestimmung spielt hier eine wichtige Rolle. Man ist dabei sein eigener Chef, kann arbeiten wann man möchte und muss sich an keine anstrengenden Verpflichtungen halten (vgl. E1, E2). All diese Faktoren lösen häufig eine Änderung der jugendlichen Einstellungen zu Arbeit aus und bewirken, dass SchülerInnen oder Lehrlinge ihre Arbeit hinterfragen. In weiterer Folge nimmt dies auch Einfluss auf einen frühen Ausstieg dieser Jugendlichen aus dem (Bildungs-)System.

### **5.3 Übergänge/Brüche**

Übergänge sind Zeitabschnitte erhöhter Vulnerabilität und bedeuten intensiven Wandel. Gewohnheiten und bewährte Verhaltensmuster verlieren hier häufig ihre Funktion. Die Adoleszenz stellt für sich schon so einen Übergang dar, der mit Sicherheitsverlust einher geht (vgl. Dreher et al. 2012:124). In dieser Lebensphase kognitiver Neuordnungen werden Übergänge und Brüche anderer Art (beispielsweise räumliche Veränderung oder Schulwechsel) als umso kritischer empfunden.

#### **5.3.1 Räumliche Veränderung**

##### ***„Verlust der Peergruppe und Neuanfang“***

Albert zieht im Alter von 13 Jahren mit seiner Mutter von Ungarn nach Österreich. Die dort aufgebauten Freundschaften muss er zurücklassen. Er steht jetzt vor der Herausforderung, neue Peerbeziehungen aufbauen zu müssen. In den ersten Wochen nach dem Umzug hat er große Probleme, die zum einen an den fehlenden Deutschkenntnissen und zum anderen an seiner zunächst zurückhaltenden Art liegen. In der Hauptschule, die Albert besucht,

erlebt er aufgrund seiner Herkunft auch Diskriminierung und Rassismus, das häufig auch in Mobbing endet. Er erkennt bald darauf, dass die SchülerInnen, die ihn mobben in der Klassengemeinschaft Zuspruch und Respekt der anderen ernten. Deshalb eignet er sich selbst diese ‚Techniken‘ an und nutzt sie, um selbst durch das Hänkeln anderer MitschülerInnen von den Klassenkollegen anerkannt zu werden.

Durch einen Umzug werden Jugendliche aus ihrer bestehenden Peergruppe gerissen und stehen anfangs ohne geeignete Bindungen zu Gleichaltrigen da. Deshalb sind sie gefordert, schnell neue gleichaltrige Bezugspersonen zu finden. Strategien, den Anschluss an diese so schnell wie möglich finden zu können, sind sehr unterschiedlich. Albert eignet sich beispielsweise die Verhaltensweisen seiner MitschülerInnen an und gelangt über Mobbing zum Aufbau neuer Peerkontakte.

Geht man von einem Umzug ins Ausland aus, spielen auch wie bei Albert Diskriminierung und Rassismus eine Rolle bezüglich vorzeitigem Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem. Oftmals reicht schon das ‚falsche‘ Aussehen oder ein ausländisch klingender Name, um im (Aus-)Bildungssystem Ausgrenzung zu erfahren (vgl. E1). Um ‚Hänseleien‘ und im weiteren Sinne Mobbing ertragen zu können, versuchen Jugendliche in dieser Situation ‚emotionale Barrikaden‘ zu errichten, um sich selbst zu schützen. Sie sind dadurch für ihre Umwelt nicht leicht zugänglich. Gleichzeitig bedeutet diese Bewältigungsstrategie auch, dass es weitaus schwieriger ist, konstante Bindungen zu MitschülerInnen aufzubauen. Der fehlende Anschluss an Gleichaltrige in der Schule führt folglich dazu, dass die Schule als feindliches System erlebt und in einzelnen Fällen vorzeitig verlassen wird. Ein Durchschnitt von 23,1% von frühen SchulabgängerInnen in den Jahren von 2008 bis 2010 bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund bekräftigt diese Hypothese. Deutlicher macht dies zudem auch der Vergleich mit der Dropout-Rate von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, die mit 6,2% ein weitaus geringeres Risiko von vorzeitigem Schulabbruch vorweisen (vgl. Bacher, Tamesberger 2011:105).

### 5.3.2 Schulwechsel - Übergang von Unterstufe in weitere Schule

#### ***„Das Versagen bewährter Kontakthanbahnungsstrategien“***

Albert besucht nach der Hauptschule die Polytechnische Schule. Hier steht er vor ähnlichen Herausforderungen wie nach dem Umzug nach Österreich und durchlebt diese Krise erneut, weil viele seiner HauptschulfreundInnen die Schule abbrechen. Er versucht durch die bereits bewährte Strategie (mobben, frech sein etc.) neue Bindungen zu knüpfen. Es gelingt ihm aber dieses Mal nicht, Zugang zu finden, da viele seiner MitschülerInnen noch inadäquatere Verhaltensweisen als Albert verfolgen. So schwindet seine für ihn gewohnte Rolle als einer der ‚Coolen‘ allmählich. Gleichzeitig wendet er sich immer mehr von der Klasse und der Schule ab und nimmt wieder verstärkt Kontakt zu seinen (arbeitslosen) Hauptschulfreunden auf. Der Wunsch, nicht mit seinen MitschülerInnen auf eine Stufe gestellt zu werden wird deswegen stetig größer.

Der Wechsel in eine neue Schule kann Jugendliche ebenso vor Herausforderungen stellen wie ein Umzug. Hier geht es wieder darum, nach dem Verlust einer Peergruppe aus der bisherigen Schule neue Peerbeziehungen aufzubauen. Es kommt zu einer Krise. Jugendliche werden beim Aufbau neuer Bindungen zu Gleichaltrigen zunächst nach bewährten Mustern verfahren. D.h., hat sich beispielsweise wie in Alberts Fall bewährt, durch aufmüpfiges Verhalten den LehrerInnen gegenüber den Respekt der MitschülerInnen zu erlangen, wird zuerst wieder diese Strategie verfolgt werden. Zu einer erneuten Krise könnte es dann kommen, wenn bisherige Strategien nicht mehr wie gewünscht zum Erfolg führen. Spezielle Probleme entstehen hier häufig beim Übergang in die Polytechnische Schule. Aufgrund des schlechten Rufes grenzen sich einige Jugendliche schon zu Beginn von ihren MitschülerInnen ab<sup>26</sup>, weil sie nicht zu dieser Gruppe der „typischen PolyschülerInnen“ gezählt werden wollen (vgl. J1). Verfolgt man dann eine wie oben erwähnte Strategie, um Peerbeziehungen aufzubauen, könnte diese hier im Speziellen nicht mehr wirksam sein. Kann der Anschluss zu der

---

<sup>26</sup> vgl. Kapitel IV.5.1.2

Klassengemeinschaft nicht gefunden werden, stellt der Ausstieg aus diesem System eine mögliche Alternative dar. Hier spielt also die Abgrenzung zu anderen Gleichaltrigen eine bedeutende Rolle (vgl. J2).

### 5.3.3 Wiedereinstieg nach Ausstieg

#### ***„Die Zeit als Feind“***

Albert nimmt kurz nach seinem Schulabbruch an einem AMS-Kurs teil und arbeitet in einer kleinen Werkstatt, die für ihn aber eher wie eine Beschäftigungstherapie ist. Deshalb verweigert er diesen Kurs nach einem halben Jahr.

Jetzt, sechs Jahre nach seinem Schulabbruch meint er, dass er mittlerweile zu alt für den Beginn einer Lehre wäre, denn er kennt keine Lehrlinge, die wie er 21 Jahre alt sind. Albert glaubt deshalb nicht, dass ihn ein Betrieb einstellen würde. Das größte Problem, das er selbst identifiziert, ist die Zeit. Um eine passende Stelle finden zu können, wäre es notwendig, sein Abschlusszeugnis aus der Hauptschule auszubessern bzw. nachzuholen, da er aufgrund seiner Probleme mit der Sprache nur vier eingetragene Noten im Zeugnis hat. Das Nachholen der Pflichtschule stellt für ihn in der momentanen Situation keine Alternative dar, da er einerseits seine eigene Wohnung bezahlen muss und andererseits aus diesem Grund große Angst davor hat, noch mehr Zeit zu verlieren. Das schlechte Abschlusszeugnis hat ihn auch lange Zeit davor zurückschrecken lassen, sich bei Firmen zu bewerben, da ihm bewusst war, dass dies seine Schwachstelle ist. Er hat sich deswegen für längere Zeit aus dem System zurückgezogen. Dadurch entstand ein Teufelskreis.

Der Lebensstil nach dem Ausstieg aus dem Bildungssystem ändert sich zumeist drastisch. Viele bis zu diesem Punkt gewohnten Verpflichtungen wie pünktliches Aufstehen, Stundenpläne, Hausübungen, Lernen oder rechtzeitiges Schlafengehen fallen plötzlich weg. Je länger man sich an diesen Rhythmus gewöhnt, umso schwerer wird es danach, wieder aus diesem Trott zu kommen. Deshalb fällt es vielen Jugendlichen, die über weite Strecken weder in

Ausbildung, Arbeit oder Schulung waren, so schwer, einen geregelten Tagesablauf anzunehmen. Als größte Problemstellung ist hier die Zeit zu sehen. Umgekehrt ist es wichtig, dass Jugendliche schnell Erfolge wahrnehmen, um die Motivation hoch zu halten. Ist dies nicht möglich, wird der beschlossene Plan schnell wieder verworfen. Adoleszenz ist daher eine Zeit des ‚Hier und Jetzt‘.

Hinzu kommt häufig das Problem, dass sich viele Jugendliche für zu alt erachten um eine Lehre zu beginnen. Dieser Zweifel hängt vor allem mit dem von Politik und Medien vermittelten Bild von Lehrlingen zusammen. Der Prototyp eines solchen wird nämlich in den meisten Fällen als *junger* Mann (in wenigen Fällen als junge Dame) dargestellt. Damit einher geht deshalb die Frage, welche Firma eine/n ältere/n Jugendliche/n überhaupt in Ausbildung nehmen sollte. Ein anderes Negativbeispiel liefern oft FreundInnen, die zwar eine Lehre abgeschlossen haben, danach jedoch keinen Job finden können. Das schlechte Bild, das Jugendliche oftmals haben, wird dadurch bestätigt (vgl. J1, J2).

Eine weitere Schwierigkeit ist, dass den Jugendlichen ihre Situation oftmals nicht egal, jedoch unangenehm ist. Sie sind sich in vielen Fällen ihrer Lage bewusst. Ähnlich bewusst verdrängen sie diese zugleich, da sie über die gesellschaftliche Meinung zu arbeitslosen Jugendlichen Bescheid wissen. Die Lage ist ihnen daher vielmehr unangenehm als unbewusst (vgl. E1, E2). Haben sich die Jugendlichen dann dennoch überwunden, den Schritt der Bewerbung zu wagen, sehen viele beim Bewerbungsgespräch das nächste Problem: Wie sollen sie die Lücke im Lebenslauf erklären, die der Schulabbruch gerissen hat? Es ist einem Großteil daher durchaus bewusst, mit welchen Schwierigkeiten man konfrontiert ist, wenn man einmal als SchulabbrecherIn gilt. ‚Einmal SchulabbrecherIn, immer SchulabbrecherIn‘ könnte man hier also sagen. In den meisten Fällen kommt diese Einsicht allerdings erst, wenn solch eine Lücke im Lebenslauf bereits besteht. Diese zu füllen ist rückwirkend nicht mehr möglich. Deshalb tauchen viele vor dem System unter und versuchen eine Konfrontation mit dem Thema Arbeit möglichst lange zu vermeiden.

### 5.3.4 Krankheit

#### ***„Erschüttertes Selbstbild“***

Bei Albert wird am Ende des ersten Semesters der Polytechnischen Schule eine Depression diagnostiziert. Diese besteht schon länger, ohne dass er davon gewusst habe. Kurz nach der Diagnose wird er in die Psychiatrie eingewiesen. Er steht neuerlich vor dem Problem, aus seinem gewohnten sozialen Umfeld gerissen zu werden und neue Kontakte aufbauen zu müssen. Zudem hindert ihn jetzt die Depression daran, adäquat auf andere Leute zuzugehen. Auch sein Selbstbild wird durch die Einweisung stark erschüttert. Seitdem kämpft er mit starken Selbstzweifeln und geringem Selbstbewusstsein. Er versucht dieses durch dominantes und unterdrückendes Verhalten gegenüber anderen auszugleichen. Dieses Verhalten bewirkt jedoch nur die Ablehnung der anderen.

Die Adoleszenz gilt grundsätzlich als gesunde Lebensphase. Der Begriff ‚Jugend‘ vermittelt Unabhängigkeit, Fitness, Mobilität und Abenteuerlust. Gleichzeitig stellt das Jugendalter aber auch einen Abschnitt der Krisen dar, in dem es um die Erfüllung bestimmter Statuserwartungen geht. Können diese Anforderungen nicht eingelöst werden, steigt der subjektiv erlebte Stress und damit das Risiko für chronische (psychische) Erkrankungen (vgl. Ohlbrecht 2007:133). *„Der Fokus ‚Chronische Krankheit‘ kann wie eine Art Brennglas wirken, welches spezifische Problemlagen zu Tage fördern.“* (Ohlbrecht 2007:135) Diese stellen sozusagen eine Krise innerhalb einer Krise dar, die sich auch auf Zukunftspläne und Karrierechancen auswirkt. Eine schwerwiegende Krankheit kann somit den Bildungsweg eines/einer Jugendlichen stark beeinflussen oder im schlimmsten Fall abrupt beenden. Diese stellt ein einschneidendes Erlebnis - gerade in der verletzlichen Lebensphase der Adoleszenz - dar (vgl. J2).

## 5.4 Familie

### ***„Die Übertragung der Familiensituation auf Ausbildungssysteme“***

Albert wächst alleine bei seiner Mutter auf. Sein Vater hat die Familie früh verlassen. Deswegen gibt es auch keinen Kontakt zu ihm. Eine männliche Bezugsperson, die ihm als Vorbild dient, fehlt Albert deshalb über weite Strecken seines Lebens. Aufgrund der Aushilfsfunktion der Mutter als Kellnerin ist die finanzielle Lage der Familie größtenteils kritisch. Sie ist als Alleinerzieherin oftmals überfordert, finanziell wie erzieherisch. Es kommt häufig zu Konflikten und Auseinandersetzungen, die auch mit körperlicher Gewalt enden. Häufig geht es hier um schulische Dinge oder um fehlendes Geld. Albert wünscht sich rückblickend aus diesem Grund oft, in einer anderen Familie aufgewachsen zu sein. Dahinter steht auch der Wunsch nach Normalität und einem geregelten Tagesablauf, den er in seiner Herkunftsfamilie nicht erlebt hat. Es fällt ihm in der Schule auch schwer, sich an Regeln und zeitliche Vorgaben zu halten.

Durch die erlebten Differenzen und Misshandlungen mit seiner Mutter entwickelt Albert zudem ein generelles Misstrauensgefühl gegenüber Erwachsenen, die sich auch in seinem Umgang mit anderen Autoritäten wie LehrerInnen zeigen. Hier ziehen sich die Auseinandersetzungen fort.

Die Familie<sup>27</sup> stellt eine wichtige Basis dar, von der aus der/die Adoleszente ihre Identität ausbildet. Auch wenn in der Zeit der Jugend die Bedeutung der elterlichen und familiären Bezugspersonen abnimmt und sich mehr in Richtung Gleichaltrige verlagert, sind konstante Bindungen mit Erwachsenen weiterhin wichtig, um sich immer wieder zu diesen zurückziehen zu können (vgl. Seiffge-Krenke 2004:170). Zerbricht die Familie in der wichtigen Zeit der Adoleszenz, fällt oftmals eine wichtige Bezugsperson weg. Durch die fehlende Vorbildwirkung einer nahestehenden gleichgeschlechtlichen Bindungsperson wird die Bildung der eigenen Identität erschwert bzw. erschüttert (vgl. J2). Die

---

<sup>27</sup> Eine genaue Erforschung des Einflusses des familiären Hintergrunds auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstiegs aus dem Schul- und Bildungssystem erfolgt in Kapitel III.

Eltern fungieren dabei nicht nur als ‚Spiegel‘, der Zuschreibungen und Repräsentanzen reflektiert, sondern begünstigen auch, dass innere Bilder angepasst und verändert wieder aufgenommen werden können (vgl. Bohleber 2004:232). So erhält man immer wieder Rückmeldung über seine eigenen Identitätsbilder, die dadurch immer wieder neu ausgerichtet werden können. Hinzu kommt, dass der/die Alleinerziehende oftmals mit der Situation überfordert sein könnte (erzieherisch wie finanziell). Auf diese Weise kommt es häufig auch zu Auseinandersetzungen zwischen Erziehungsberechtigter/ Erziehungsberechtigtem und Kind. Speziell in Bezug auf Early School Leaving bzw. Arbeitslosigkeit gibt es hier ein großes Potenzial für Reibungspunkte. Jugendliche erleben die geforderten schulischen Leistungen oftmals als großen Druck. Werden die Aufgaben nicht wie von den Eltern gewünscht erfüllt, bedingt dies in speziellen Fällen durch häufige Auseinandersetzungen mit den elterlichen Bezugspersonen Vertrauensverlust gegenüber den Erziehungspersonen, der sich auf die Herstellung weiterer, neuer Bindungen auswirken kann und es umso schwieriger macht, sich auf diese einzulassen. Damit ist vor allem die Beziehung LehrerIn/Vorgesetzte/r - Jugendliche/r gemeint. Die Enttäuschung über die eigenen Eltern wird sozusagen auf andere Erwachsene - in der Schule die LehrerInnen, in der Ausbildung der/die Vorgesetzte - übertragen (vgl. J2).

Häufig fehlt in zerrütteten Familien auch ein geregelter Tagesablauf. Jugendliche lernen hier nicht, gewisse Routinen in den Alltag einzuarbeiten. Diese wären aber für den Einstieg in die Berufswelt enorm wichtig, um das Leben in einem funktionierenden System gewohnt zu sein. Dadurch fehlt daher oftmals auch das nötige Vertrauen in andere Systeme wie Schule, Lehre oder Arbeit.

Die Familie spielt insofern auch eine Rolle in Bezug auf Early School Leaving bzw. Arbeitslosigkeit, wenn die Eltern das Leben des/der Jugendlichen über weite Strecken finanzieren. Dadurch wird dem/der Jugendlichen vermittelt, dass er/sie auch ohne Job gut leben kann. Die jugendliche Motivation selbstständig nach Stellen zu suchen ist dadurch weitaus geringer. Die Eltern legitimieren so nicht nur den Ausstieg aus dem (Bildungs-)System sondern decken diesen auch. Jugendliche tauchen sozusagen wie eine Art ‚U-Boot‘ ab, die für das

System mehr oder weniger unsichtbar sind. Umso schwieriger ist es, diese aufzuspüren und folglich wieder zu integrieren bzw. inkludieren (vgl. E1, E2).

Ein Punkt, der ebenfalls erwähnt werden muss, ist das Bildungsniveau der Eltern. Verfügen diese über nur geringe Bildungsstandards, stellen sie auch an ihre Kinder niedrigere Ansprüche. Dies wäre an sich noch kein Problem, allerdings geht damit meist einher, dass sich diese Eltern auch in geringerem Maße für die schulischen Leistungen der eigenen Kinder interessieren. Gezieltes Nachfragen vor und nach Schularbeiten oder Tests fällt hier weg. Viele Jugendliche bemerken diese ‚Freiheit‘ und nehmen dies als Freibrief, um auch ihre eigenen Ansprüche auf ein Minimum zu stellen. Die schulischen Leistungen nehmen in diesen Fällen oftmals ab und führen zu Schulfaulheit bzw. auch Schulabbruch (vgl. J1).

## **5.5 Prävention und Intervention**

Durch die Auswertung der (Experten-)Interviews lassen sich auch einige Präventions- wie Interventionsansätze ableiten, die positiven Einfluss auf die oben genannten Faktoren nehmen können. Da es in dieser Masterthesis aber primär um die Herausarbeitung der Gründe für den frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem und der damit verbundenen Frage ‚Warum?‘ geht, soll hier nur kurz auf mögliche Handlungsalternativen und der Frage nach dem ‚Wie?‘ eingegangen werden.

### **5.5.1 Individuelle Lehrpläne**

In öffentlichen Regelschulen gibt es vorgeschriebene Lehrpläne, die für den Großteil der SchülerInnen Anwendung finden. Auf spezielle Bedürfnisse wird im Zuge dessen wenig Rücksicht genommen - außer in einzelnen Fällen durch sonderpädagogischen Förderbedarf<sup>28</sup>. Das Ziel sollte daher sein, im System mehr auf individuelle Anforderungen und Interessen einzugehen. Gerade in der

---

<sup>28</sup> Auf die Besonderheiten des sonderpädagogischen Förderbedarfs beim Übergang von Schule in die Arbeitswelt wird in Kapitel V. eingegangen.

Phase der Adoleszenz ist Selbstbestimmung und -wirksamkeit von zentraler Bedeutung. Diese kann den Jugendlichen durch die Ausrichtung des Unterrichts auf deren individuelle Interessen zumindest zu einem Stück weit gegeben werden. Zusätzlich zu der Wahrnehmung der eigenen Selbstwirksamkeit steigert die Orientierung an den interessierenden Themenfeldern die Motivation für das Lernen der Jugendlichen, die heute in den meisten Fällen schnell verloren geht. Das wirksamste Mittel zu gezielter Förderung und zu gezieltem Lernen ist daher die Ausrichtung des Lernstoffes an diesen persönlichen Interessensgebieten. SchülerInnen sollen sich nicht an das System anpassen, sondern das System an sie (vgl. E1).

### **5.5.2 Sport**

Sportliche Betätigung kann einen wichtigen Ausgleich für Stress im Alltag leisten. Man verfolgt dabei immer ein Ziel, das man sich gesetzt hat. Zudem kann das Selbstvertrauen durch Erfolgserlebnisse gestärkt und das Körperbewusstsein gesteigert werden. Ein wesentlicher positiver Effekt ist die Erfahrung der Selbstwirksamkeit, die speziell im Jugendalter ein zentrales Motiv darstellt. So können persönliche Fähigkeiten auch realistisch eingeschätzt und die Balance zwischen individueller Unter- oder Überforderung gefunden werden. All diese Effekte können auch auf die Arbeitswelt transferiert werden und positiv genutzt werden. Bei vielen Sportarten - wie z.B. Kampfsport oder Teamsport - benötigt man TrainingspartnerInnen. D.h. man ist zu einem Teil auf Andere angewiesen. Dies erfordert und fördert Vertrauen und Einfühlungsvermögen und steigert die Kompetenz der Kontaktfähigkeit (vgl. J1).

Sport ist also immer mit verschiedenen Anforderungen verbunden, die durch gezieltes Training erfüllt werden können. Es geht hier darum, seine eigenen Grenzen kennen zu lernen und zu setzen. Dies könnte sich auch auf alltägliche Situationen in Ausbildung und Beruf positiv auswirken, wenn Übungen gezielt vor diesem Hintergrund reflektiert werden<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Eine spezifische und gezielte Erforschung der positiven Effekte körperlicher Bewegung auf Schule und Ausbildung erfolgt in Kapitel VI. „Körperliche Bewegung - eine Ressource für Early School Leavers und NEET-Jugendliche beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt“.

### 5.5.3 Offene Jugendarbeit

Die offene Jugendarbeit bietet eine niederschwellige Möglichkeit, Jugendliche sowohl präventiv als auch interventionistisch zu begleiten. Eine bedingende Voraussetzung und Grundlage für deren Wirksamkeit stellt dafür die vorhergehende gelingende Beziehungsarbeit mit den betroffenen Jugendlichen dar. Dieser Schritt ist zugleich auch die größte Herausforderung, da hier besonderes Einfühlungsvermögen gefordert ist. Es geht darum, glaubwürdig darauf aufmerksam zu machen, welche Aufgaben und Hilfestellungen offene Jugendarbeit erfüllt und leisten kann. Gleichzeitig dürfen diese Themen nicht von Beginn an im Fokus der Gespräche stehen, weil der Großteil der jugendlichen Zielgruppe ohnehin nicht gerne über Themen wie Schule, Bildung oder Arbeit spricht. Deshalb gilt es dies zu Beginn des Kontaktes eher in den Hintergrund zu stellen und auf jugendspezifischere Themen wie Musik, Sport, Freizeit etc. einzugehen (vgl. E1, E2).

Das Selbstbewusstsein der Adoleszenten sollte über positive Rückmeldungen gestärkt werden. Diese haben sich zumeist bereits zu Schulzeiten mit negativen Resonanzen und wenig Erfolgserlebnissen konfrontiert gesehen, die es auszugleichen gilt. Gleichzeitig begeben sich JugendarbeiterInnen in die Rolle der/des Vermittlerin/Vermittlers und bauen Kontakte zu Firmen auf, für die sie zusammen mit den Jugendlichen Bewerbungen verfassen.

Da Jugendliche über eine äußerst ambivalente Motivation<sup>30</sup> verfügen, müssen alle gesetzten Interventionen konstant initiiert werden und gleichzeitig kurzfristige Erfolge ermöglichen. Das bedeutet, dass mitunter auch kleinste Schritte gesetzt werden müssen, die auf den ersten Blick nichts mit dem Problem an sich zu tun haben (vgl. Milowiz 1998:127). Durch sie werden schnell Erfolge sichtbar. Auf diese Weise ist es möglich, die Motivation der jungen Erwachsenen über einen längeren Zeitraum hoch zu halten. Sind Erfolgserlebnisse nicht schon nach kurzer Zeit zu spüren und wahrzunehmen,

---

<sup>30</sup> Im Zuge der Forschung hat sich gezeigt, dass es bei den befragten Jugendlichen immer wieder ‚Fenster‘ gegeben hat, in denen sie die nötige Motivation für den Wiedereinstieg finden konnten. Diese ‚Fenster‘ waren allerdings zumeist nur für wenige Tage geöffnet. Konnten in dieser Zeit keine geforderten Erfolge verbucht werden, wurde die Idee des Wiedereinstiegs verworfen.

sinkt die Motivation auf ein Minimum und gesetzte Pläne werden schnell wieder verworfen (vgl. E1, E2).

## Zusammenfassung

In der Auswertung der qualitativen Forschung lassen sich 11 Einflussfaktoren identifizieren. Die nachfolgende Tabelle soll diese zusammenfassen und eine Übersicht bieten:

<b>Einflussfaktor</b>	<b>Beschreibung</b>
<i>Vorbildwirkung von Peers</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zugehörigkeit und Verlustangst der eigenen Peergruppe zentral; Verlangen nach mehr Zeit mit Freunden wächst</li> <li>- Werte und Normen der Gruppe im Mittelpunkt</li> <li>- vorgelebte Verhaltensweisen wirken anziehend</li> <li>- keine Verpflichtungen</li> <li>- Raum für Freizeit</li> <li>- kann auch reflexives Umdenken bewirken</li> </ul>
<i>Abgrenzung zu anderen Gruppen</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Machtkämpfe mit MitschülerInnen</li> <li>- verfolgte Interessen und Werte der eigenen Gruppe vs. Werte und Normen anderer Gleichaltriger</li> <li>- nicht eigene Peers sondern MitschülerInnen verantwortlich für frühen Schulabbruch</li> <li>- Identitätsfindung („Wer bin ich [nicht]?“) durch Abgrenzung</li> </ul>
<i>Beschäftigung mit dem Thema Ausbildung und Schule</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausbildung vs. (Gruppen-)Selbsterhaltung</li> <li>- bewusst &amp; unbewusst Thema → vor allem in Verbindung mit Geld &amp; materiellen Dingen</li> <li>- falsche Vorstellungen durch Medien &amp; ‚Stars‘</li> <li>- für schlechte SchülerInnen vor allem negative Behaftung von Schule &amp; Ausbildung</li> </ul>
<i>Kampf gegen Autoritäten</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kampf um Selbstbestimmung</li> <li>- Zusammenschluss durch gemeinsames Ankämpfen gegen das System/Autorität</li> <li>- LehrerInnen als StellvertreterInnen des Systems</li> <li>- Zuspruch der Peers durch aufmüpfiges Verhalten gegenüber LehrerInnen → Verhalten wird verankert</li> </ul>
<i>Fremdbestimmung vs. Selbstwirksamkeit</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selbstwirksamkeit zentral in Jugend</li> <li>- Schule durch hohe Fremdbestimmung gekennzeichnet</li> <li>- Gefühl des Machtverlustes durch Autoritäten</li> <li>- Wiedererlangung der Selbstbestimmung und -wirksamkeit durch Ausstieg</li> </ul>
<i>Arbeitsmarkt</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hoher Grad an Fremdbestimmung</li> <li>- Sorge davor, ‚working poor‘ zu werden → wenig Freizeit und wenig Geld</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- wenig Zeit für FreundInnen → Verlustangst</li> <li>- FreundInnen haben trotz Lehre keinen Job → wozu dann Lehre beginnen?</li> </ul>
<i>Räumliche Veränderung</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verlust der Peergruppe</li> <li>- Neuanfang</li> <li>- Diskriminierung und Rassismus bei Umzug in Ausland → innere Blockade als Bewältigungsstrategie</li> <li>- fehlender Anschluss an Gleichaltrige begünstigt Ausstieg</li> </ul>
<i>Schulwechsel - Übergang von Unterstufe in weitere Schule</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufbau neuer Bindungen nötig</li> <li>- bewährte Kontaktabbaustrategien werden angewendet → bei Versagen führt dies zu Krise</li> <li>- spezielle Herausforderungen beim Übergang in die Polytechnische Schule</li> </ul>
<i>Wiedereinstieg nach Ausstieg</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zeit als größter Feind → Bild von Lehrling: vor allem jung</li> <li>- lockerer Alltag ohne Verpflichtungen wird zu Routine</li> <li>- schwierig die Lücke im Lebenslauf zu erklären → Vermeidung von Bewerbungen</li> <li>- Interventionen müssen kurzfristig wirken &amp; schnelle Erfolge zeigen</li> </ul>
<i>Krankheit</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- erschüttert das Selbstbild</li> <li>- Krise innerhalb der ‚Krise Jugendalter‘</li> <li>- wirkt verstärkend</li> <li>- kann Bildungsweg abrupt beenden</li> </ul>
<i>Familie</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Familiensituation wird auf Ausbildungssystem übertragen</li> <li>- Verlust von Elternteil beschränkt Identitätsbildung</li> <li>- fehlen geregelte Tagesabläufe, können diese auch nicht in anderen Systemen angewendet werden</li> <li>- durch Finanzierung von Eltern werden Jugendliche zu ‚U-Booten‘</li> <li>- Bildungsniveau der Eltern oft auf Jugendliche ‚weitervererbt‘</li> </ul>

**Tabelle 5: 11 Einflussfaktoren (Renisch 2015)**

Aus den gewonnenen Ergebnissen der Interviewauswertungen konnten auch Rückschlüsse auf mögliche Präventions- und Interventionsansätze bei frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem gewonnen werden. Diese werden im Folgenden tabellarisch dargestellt:

<b>Interventions- &amp; Präventionsansätze</b>	<b>Beschreibung</b>
<i>Individuelle Lehrpläne</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- auf individuelle Anforderungen und Interessen eingehen</li> <li>- Selbstbestimmung und -wirksamkeit fördern</li> <li>- System soll sich an SchülerInnen anpassen</li> </ul>

	- dadurch höhere Motivation
<i>Sport</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausgleich zu Alltag</li> <li>- verfolgt selbstgesetztes Ziel</li> <li>- Erfolgserlebnisse und Selbstbewusstsein</li> <li>- Training braucht PartnerInnen → Vertrauen und Einfühlungsvermögen</li> <li>- kann durch Reflexion auf Ausbildungssystem umgelegt werden</li> </ul>
<i>Offene Jugendarbeit</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- niederschwellige Begleitung von Jugendlichen</li> <li>- Grundlage gelingende Beziehungsarbeit</li> <li>- stärkt Selbstbewusstsein durch positive Rückmeldungen</li> <li>- VermittlerInnenrolle der JugendarbeiterInnen</li> <li>- Bewerbungstraining</li> <li>- Intervention soll schnelle Erfolge erzielen, um Motivation hoch zu halten</li> </ul>

**Tabelle 6: Interventions- und Präventionsansätze (Renisch 2015)**

## 6 Resümee und Schlussbetrachtung

*„Wir waren ja einfach auch schlimm, weißt eh, die haben sich aufgeführt, die haben auch immer die Lehrer ... verarscht und so, dass die anderen lachen, weißt eh. Die gleichen Menschen finden sich zusammen (...).“* Dieses einführende Zitat aus einem der Interviews wird für die Schlussbetrachtung und abschließende Diskussion der Ergebnisse herangezogen. Es nimmt auf vielerlei Ebenen der gewonnenen Analyseergebnisse Bezug und beschreibt, dass sich hinter dem frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem zumeist mehrere Gründe verbergen, die sich wechselseitig beeinflussen und verstärken. Durch die Auswertung der Leitfadeninterviews mittels Systemanalyse wurde in einer qualitativen Studie untersucht, welchen Einfluss Peergruppen auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem haben. Das verfolgte Forschungsvorhaben zielte dabei auf die Herausstellung spezifischer Gründe für vorzeitigen Schulabbruch und mögliche Handlungs-, Präventions- und Interventionsansätze für die Soziale Arbeit ab. Der gewählte Leitfaden war dabei vor allem auf die Peergruppen der Jugendlichen fokussiert, generierte aber zugleich Aussagen zu anderen möglichen Einflussfaktoren für den frühen Schulausstieg.

Der Theorieteil dieser Masterthesis geht auf die Besonderheiten des Jugendalters ein. Im Spezifischen stellt er dar, dass es sich nicht um eine rein vom Individuum abhängige Lebenskrise handelt, sondern Jugendliche hier zudem von externen, von außen wirkenden Faktoren abhängig sind. Der Ablösungsprozess vom Elternhaus bewirkt die Aktivierung des Explorationsvermögens, das wiederum Voraussetzung für den Aufbau von neuen Bindungen zu immer wichtiger werdenden Peers ist. Durch das Verständnis dieser innerpsychischen Prozesse erscheint es plausibel, dass das soziale Umfeld - in diesem Fall die Peergruppen - seinen Einfluss auf die betreffenden Mitglieder und deren Identitätsfindung, Werte und Einstellungen nimmt. In diesem Zusammenhang beschreibt Wetzstein (2003) vier Gruppenzugehörigkeitstypen. In der empirischen Untersuchung zeigte sich, dass die Grenzen zwischen diesen in der Realität verschwimmen. So lässt sich auch bei dem Fallbeispiel ‚Albert‘ eine Mischform aus drei Typen feststellen:

Zu Beginn seiner Fallgeschichte - nach der Trennung der Eltern und dem Umzug nach Österreich - kann dieser dem *geborgenheitsorientierten Typus* zugeordnet werden. Es geht ihm in dieser Zeit vor allem um den schnellen Aufbau von neuen Bindungen zu Gleichaltrigen und die Zugehörigkeit zu einer neuen Peergruppe. Vor dem Hintergrund seiner negativ erlebten Familiensituation wird die Geborgenheitsorientierung (Freunde als zweite Familie) nochmals deutlicher. Gleichzeitig findet er den Zugang zu den Peers über das Verfolgen ähnlicher Strategien und Ziele wie diese. Durch Mobbing anderer MitschülerInnen und Auflehnung gegen LehrerInnen und das System Schule wird er in die Peergruppe aufgenommen. Es spielt deshalb auch eine *interessenszentrierte Zugehörigkeit* eine Rolle. Aus dieser Interessenszentriertheit entwickelt sich zudem eine *prekäre Zugehörigkeit*. Durch die ständigen Anfeindungen mit SchulkollegInnen und der LehrerInnenschaft wird das System Schule von Albert als feindlich und ausgrenzend empfunden. Schulaversive Verhaltensweisen wie das Stören des Unterrichts oder Schulschwänzen treten immer häufiger auf. Dies steht auch in enger Verbindung mit dem Wunsch nach Anerkennung durch seine Peers, die in prekären Gruppen oftmals gering ist. Dadurch müssen immer extremere Verhaltensweisen und Handlungen eingesetzt werden, die letztendlich bis zum

frühen Ausstieg aus dem System führen können. Allgemein ist die Gruppe der als Early School Leavers geltenden Jugendlichen in den meisten Fällen primär von prekärer Zugehörigkeit gekennzeichnet. ‚Albert‘ verdeutlicht aber, dass ein gewisser Zugehörigkeitstyp stets in Verbindung mit zumindest einem anderen Typus auftritt und Mischformen bildet.

‚Albert‘ zeigt uns auch, dass kein Einflussfaktor für sich steht, sondern immer in Kombination mit anderen bzw. gerade durch diese zu Tage tritt. Auf diese Weise entsteht ein komplexes Einflussnetz, in dem der/die Jugendliche den Mittelpunkt darstellt (vgl. Abbildung 4). Ein Versuch der graphischen Darstellung könnte dem eines Rhizoms entsprechen. Bei rhizomatischen Strukturen handelt es sich um netzwerkartige Gebilde, bei dem jeder Punkt mit jedem anderen in Verbindungen stehen kann bzw. muss (vgl. Deleuze/Guattari 1980:16). Die folgende Visualisierung macht dies sichtbar:

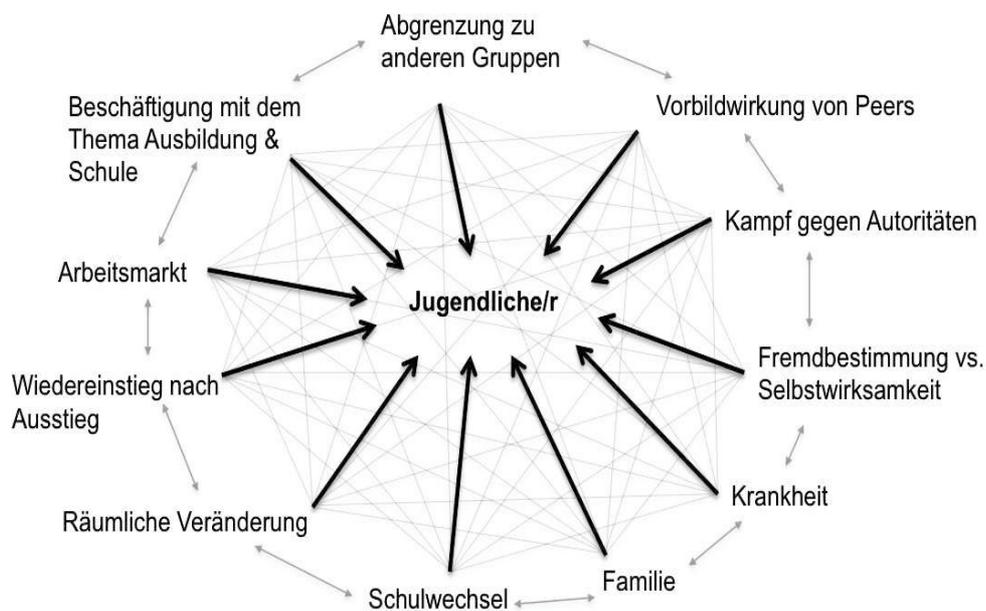


Abbildung 4: ‚Das Einflussnetz‘ (Renisch 2015)

Die Abbildung stellt die wechselseitige Wirkung der identifizierten Einflussfaktoren für den frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem dar. Die Grafik ist so zu lesen, dass jeder einzelne Faktor auf den/die Adoleszente/n von außen Einfluss nimmt (schwarze Pfeile). Zugleich sollen die

transparenteren, gräulichen Linien und Pfeile die Wechselwirkung zwischen den Einflussfaktoren darstellen. So wird verdeutlicht, dass nicht nur ein Faktor alleine wirkt, sondern dieser durch die anderen auftretenden Einflüsse erst entsteht bzw. verstärkt wird. Es handelt sich hier also nicht um eine rein kausale Sichtweise, die auf die Identifizierung *eines* Faktors abzielt. Vielmehr muss das System in seiner Gesamtheit und seinen Zusammenhängen gesehen und berücksichtigt werden (vgl. Milowiz 1998:189-193). So wird sichtbar, in welchem komplexem ‚Netz‘ sich der/die Jugendliche befindet und wie viele verschiedene Faktoren Einfluss auf den Bildungsweg des/der Betroffenen nehmen können. Es entsteht sozusagen ein neues System (der Einflussfaktoren) im bestehenden System Schule und Ausbildung. Um dieses ‚Einflussnetz‘ entwirren zu können und für die Jugendlichen durchsichtig zu machen, gilt es die ineinandergreifende Wirkung der einzelnen identifizierten Faktoren zu verstehen.

Ein kurzes Beispiel zur Verdeutlichung:

→ Die Peergruppe entsteht durch ähnliche Interessen und Ziele (z.B. die Schule mit möglichst wenig Aufwand zu absolvieren). Dahinter stehen gemeinsame Werte und Richtlinien. Die schulischen Leistungen nehmen folglich bis auf ein Minimum ab.

→ Dadurch kommt es vermehrt zu Auseinandersetzungen mit LehrerInnen, die höhere Ansprüche an die SchülerInnen stellen. Um von den Peers respektiert zu werden, wird der Machtkampf mit den Autoritäten aufgenommen und die Verhaltensweisen durch den Zuspruch der Peergruppe verfestigt.

→ Um ihr Selbstbild dabei noch klarer definieren zu können, grenzen sie sich zusätzlich von allen anderen Gleichaltrigen, die nicht das gleiche Ziel verfolgen, ab. So entstehen nach und nach auch Differenzen mit den MitschülerInnen. Die Abneigung gegen das System Schule wächst.

→ Die schulaversive Haltung kann durch die eigene Peergruppe weiter verfestigt werden, speziell wenn die in diesem Bezugssystem befindlichen SchulabbrecherInnen die in Kapitel 5.1.1 beschriebenen Vorbildwirkungen übernehmen. Hier spielt vor allem eine geborgenheitsorientierte Zugehörigkeit eine zentrale Rolle, da man von den eigenen Peers nicht ausgeschlossen werden möchte. Um der hohen Fremdbestimmung in der Schule - durch

LehrerInnen, Abgabe- und Schularbeitstermine etc. - zu entkommen und dem Gruppenideal der Selbstbestimmung näher zu kommen, könnte dann ein Schulabbruch folgen.

Die Wahrscheinlichkeit eines frühen Ausstiegs aus dem Schul- und Bildungssystem steigt also ungleich höher, wenn mehrere dieser beschriebenen Einflussfaktoren vorliegen. Mit Milowiz (1998:13) kann hier von einem „dysfunktionalem eskalierendem System“ gesprochen werden. Dabei ist davon auszugehen, dass die Faktoren nicht konstant bzw. stabil sind, sondern sich durch gegenseitige Einflussnahme stetig steigern.

### **Schlussbetrachtung**

Die Auswertungsanalyse ergab, dass Peergruppen großen Einfluss auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem haben. Festzuhalten bleibt, dass dieser Einfluss durch zusätzlich wirkende Faktoren verstärkt wird. Keiner der in den Interviews identifizierten und beschriebenen Einflussfaktoren tritt dabei alleine auf, sondern wirkt in Verbindung mit zumindest einem anderen Faktor. Dadurch zeigt sich die eigentliche Komplexität des Themas.

Um Early School Leaving entgegen zu wirken, ist es notwendig, diese Komplexität zunächst zu verstehen und danach zu entwirren. Bei Jugendlichen, die bereits als Early School Leavers gelten, sollte vorrangig bei der Wiedereingliederung in das Bildungssystem darauf geachtet werden, ihnen nicht mit Druck und Zwang zu begegnen, sondern durch positive Rückmeldungen und kurzfristig gesetzte Ziele möglichst schnelle Erfolgserlebnisse zu gewährleisten. Auch wenn es sich hier um Schritte handelt, die nicht direkt mit der Lösung des eigentlichen Problems (hier Schulabbruch, Arbeitslosigkeit) in Verbindung stehen, kann diese Veränderung zu weiteren Veränderungen im System führen. Es lernt sozusagen, selbst Lösungsansätze zu finden (vgl. Milowiz 1998:127). Offene Jugendarbeit bietet sich an, die betroffenen Jugendlichen zu stärken, zu begleiten und zu beraten und eine Vermittlerrolle zu übernehmen. In Anlehnung an Jugendcoaching<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Das Konzept wird in Kapitel V. „Der Sonderpädagogische Förderbedarf als Besonderheit beim Einstieg in die Arbeitswelt aus Sicht der Jugendcoaches“ genauer beschrieben.

wäre dabei der Aufbau eines dichten Firmennetzwerkes, das mit den SozialarbeiterInnen und Jugendlichen kooperiert, sinnvoll.

Erste wichtige Schritte von Seiten des Schulsystems bezüglich Prävention könnten in Richtung Individualisierung der Lehrpläne gehen, die mehr auf die Interessen und Talente der Jugendlichen ausgerichtet sind und ihnen die Möglichkeiten am Arbeitsmarkt nachvollziehbar aufzeigen. Von Seiten der Politik gilt es zu erkennen, dass Präventionsmaßnahmen keine Mehrkosten verursachen würden. Die Investition in frühzeitige individuelle Förderungen würde längerfristig vielmehr eine Verschiebung weg von den Kosten der Arbeitslosengelder für SchulabbrecherInnen und rückwirkenden Interventionsmaßnahmen hin zu präventiven Maßnahmen - die den frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem verhindern können - bedeuten.

In der vorliegenden Arbeit wurden die Ergebnisse aus Einzelinterviews gewonnen. Zur Verdichtung der Ergebnisse und noch stärkerer Fokussierung auf Peergruppen wäre eine Gruppendiskussion mit Early School Leavers auf Grundlage der aus dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse gewinnbringend. Zur weiteren Erschließung des Themas wäre es auch von Bedeutung, SchülerInnen zu befragen, die sich noch im Ausbildungssystem befinden, jedoch bereits durch schulaversives Verhalten auffallen. Im Speziellen wären hier SchülerInnen interessant, die sich in einer Gruppe von mehreren SchulschwänzerInnen befinden. Dadurch könnte ein breiteres Bild von der Thematik gezeichnet und für Präventionsansätze neue Ideen geliefert werden.

Der Aspekt der genderspezifischen Unterschiede von weiblichen und männlichen SchulabbrecherInnen konnte im Rahmen dieser Masterthesis nicht behandelt werden. Dies erscheint deshalb für zukünftige Forschungsvorhaben interessant, um adäquat auf diese Differenzierung eingehen zu können. Vor allem in Hinblick auf die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Peergruppen und deren Dynamik und Einflüsse auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem ließen sich weitere qualitative Untersuchungen anstellen.

Die Aktivitäten in Peergruppen spielen sich zu einem großen Teil in außerschulischen Bereichen ab, stehen aber immer wieder in direkter Verbindung zum System Schule. So entstehen sie unter anderem auch durch den Kampf gegen dieses System und damit verbundenen Machtkämpfen mit Autoritäten wie LehrerInnen<sup>32</sup>. In der Institution Schule kann es zudem auch zu Besonderheiten kommen, die den weiteren Bildungsverlauf wesentlich beeinflussen. So soll im nächsten Teilbereich erforscht werden, welchen speziellen Einfluss der sonderpädagogische Förderbedarf auf Jugendliche hinsichtlich der weiteren Vermittlung in eine weiterführende Schule oder in die Arbeitswelt nehmen kann und welche Unterstützung und Ressourcen das Konzept des Jugendcoachings bietet.

---

<sup>32</sup> vgl. Kapitel IV.5.2.1

## **V. Der sonderpädagogische Förderbedarf als Besonderheit beim Einstieg in die Arbeitswelt aus Sicht der Jugendcoaches**

*Wyszecki Nicole*

### **1 Einleitung**

*„Alle Menschen sind gleich. Sie sind auch darin gleich, dass alle verschieden sind.“ (Theunissen 2009)*

Kinder, Jugendliche sowie Erwachsene unabhängig von ihrer Herkunft, ihrem Geschlecht, sozialer Angehörigkeit oder Beeinträchtigung haben die Möglichkeit, Angebote und Unterstützungen in Bereichen des Bildungssystems in Anspruch zu nehmen. Für viele ExpertInnen ist die Inklusion von besonderer Bedeutung. Anhand der vorhandenen Daten kann kein genauer Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Unterstützungsbedarf und Schulform genannt werden. Laut Flieger wurde die Zahl der Sonderschulen österreichweit um 15% abgebaut, parallel dazu steigt der Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, auch SPF genannt. Erwähnenswert ist, dass es sich beim erwähnten Anteil weniger um Kinder mit körperlicher oder geistiger Behinderung handelt, sondern viel mehr um Kinder und Jugendliche, die vor allem in der Institution Schule auffällig agieren (vgl. Flieger 2009). Bereits 1962 wurde im Bereich des Sonderschulwesens gearbeitet und eine Einteilung in allgemeine Sonderschulen für Lernschwache und sonderpädagogische Zentren für beispielsweise körperbehinderte oder sehbehinderte Kinder getroffen. Da in sonderpädagogischen Zentren die Inklusiv- und Sonderpädagogik forciert wird, kam es 2014 zur Umbenennung aller sonderpädagogischen Zentren in Zentren für Inklusiv- und Sonderpädagogik (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2015).

Aktuell wird über die Abschaffung von Sonderschulen debattiert. Die Politiker haben unterschiedliche Bedenken. Einerseits werden durch das Beibehalten von Sonderschulen bzw. sonderpädagogischen Zentren und damit auch die Verhinderung von Inklusion bzw. Inklusionspädagogik Menschenrechte verletzt, andererseits kann es in Regelschulen zur Überforderung von Menschen mit Beeinträchtigung sowie Lehrpersonen kommen. Der Anteil der SchülerInnen mit Behinderung muss in einer integrativen Beschulung mindestens 20% betragen. Zusätzlich werden auch Regelschulkinder betreut und gefördert, was zu einer Überforderung der Lehrpersonen und folglich zu einem Hindernis in der individuellen Betreuung führen kann. Die UN-Konvention stellte fest, dass Österreich im Recht von Menschen mit Behinderung Mängel aufweist. Demnach sollen alle SchülerInnen, unabhängig von Behinderung in allen Bereichen Unterstützung und Angebote, wie beispielsweise die Möglichkeit an einer Universität zu studieren, erhalten (vgl. Ladstätter 2013).

Bedingt durch meine Tätigkeit als Sonderschullehrerin ist mir bewusst, dass das Thema einer sonderpädagogischen Förderung sehr aktuell ist und mit unterschiedlichen - positiven, aber auch negativen - Assoziationen verbunden wird. Dies veranlasst mich dazu, die Materie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ in Bezug auf die Arbeits- und Ausbildungsmöglichkeiten von Jugendlichen aus Sicht von Jugendcoaches näher zu beleuchten.

Demnach lautet die Hauptforschungsfrage dieses Teilbereichs der Masterthesis:

*„Wie kann trotz sonderpädagogischem Förderbedarf bei Jugendlichen eine Vermittlung in die Arbeitswelt oder in eine weitere Schullaufbahn aus Sicht von Jugendcoaches erfolgen/gelingen?“*

## **1.1 Aufbau der Arbeit**

Nachdem zu Beginn der Masterarbeit die Themen ESL und NEET näher beleuchtet werden, beschäftigt sich das nachfolgende Kapitel mit dem Thema des sonderpädagogischen Förderbedarfes beim Einstieg in die Arbeitswelt.

In einem ersten Kapitel meines Teilbereiches wird auf die Begrifflichkeiten Sonderschulpädagogik und sonderpädagogischer Förderbedarf, welcher auch SPF genannt wird, eingegangen.

Im nächsten Schritt widme ich mich der aktuellen Situation des Unterstützungsangebotes ‚Jugendcoaching‘ im Bundesland Niederösterreich. Hierbei komme ich auf Klärung von Begrifflichkeiten, strukturierte Abläufe, sowie Ziele und daraus resultierende Maßnahmen zu sprechen.

Anschließend folgt die empirische Untersuchung, welche eine kurze Zusammenfassung des methodischen Rahmens enthält. Weiters werden die Grundzüge des qualitativen Vorgehens in empirischen Forschungen bzw. speziell das qualitative Leitfadeninterview sowie die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vorgestellt.

Im vierten Kapitel erfolgt eine vollständige Auswertung und Analyse der Ergebnisse, welche aus den Leitfadeninterviews gewonnen werden konnten und zur Erörterung der Forschungsfragen beitragen sollen. Die Auswertung des durch die Interviews gewonnen Materials erfolgt durch die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring.

Abgerundet wird die Arbeit durch ein Resümee, in dem die Ergebnisse der Forschungsarbeit zusammengefasst werden.

## **1.2 Forschungsfrage**

Ausgehend von theoretischen Überlegungen liegt allen empirischen Forschungen eine Frage zugrunde, die bestehende Wissenslücken zu schließen versucht. Die sich daraus ergebenden Untersuchungsfragen werden zur Entwicklung verschiedener Untersuchungsstrategien und für die Anwendung qualitativer Methoden benötigt, um aus einer vielfältigen Auswahl von Informationen die relevanten aussuchen zu können. Demnach ist eine empirische Untersuchung eine Informationsselektion, welche nur forschungsrelevante Erkenntnisse herausfiltert (vgl. Gläser/Laudel 2010:62).

So entstand im Zuge des Teilbereichs dieser Masterthesis folgende Forschungsfrage, die im Laufe meiner Recherchen aufgearbeitet und beantwortet werden soll:

*Wie kann trotz sonderpädagogischem Förderbedarf bei Jugendlichen eine Vermittlung in die Arbeitswelt oder in eine weitere Schullaufbahn aus Sicht von Jugendcoaches erfolgen/gelingen?*

Da diese Fragestellung viele anderweitige, jedoch wesentliche Aspekte beinhaltet, ergeben sich folgende Unterfragen:

- *Wie nehmen Jugendcoaches die Chancen von Jugendlichen mit SPF für einen Berufseinstieg wahr?*
- *Welche organisatorischen Ressourcen können/werden von Jugendlichen in Anspruch genommen?*
- *An welchen persönlichen Ressourcen wird gearbeitet? Welche Ressourcen werden beim Jugendcoaching aktiviert?*
- *Wie bzw. woran arbeiten Jugendliche und ProfessionistInnen im Jugendcoaching? Wird Jugendlichen mit SPF besondere Aufmerksamkeit gewidmet, bzw. wird ein eigenes Konzept für sie erstellt?*
- *Wie wird das Jugendcoaching beendet?*

Im nachfolgenden Kapitel der Masterthesis soll das Forschungsdesign der Untersuchung beschrieben werden. Zuerst wird der durchgeführte qualitative Ansatz erläutert, dann die Technik des Leitfadeninterviews beschrieben. Anschließend wird der Prozess des Transkribierens der Interviews dargestellt und schlussendlich der Analyseablauf der Interviews dargelegt.

## **2 Forschungsdesign**

Der Anspruch der qualitativen Forschung besteht in der Wiedergabe bzw. Beschreibung von Lebenswelten der handelnden Personen. Demnach wird vor allem auf Einzelphänomene Bezug genommen und versucht, den Sinn der

Dinge zu verstehen (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2008:14). Im Mittelpunkt steht dabei die Beforschung des Einflusses von sonderpädagogischem Förderbedarf beim Einstieg in die Arbeitswelt aus Sicht der Jugendcoaches. Im Anschluss werden die verwendeten Methoden und die Vorgehensweise der Forschung in Bezug auf die Frage *„Wie kann trotz SPF bei Jugendlichen eine Vermittlung in die Arbeitswelt oder in eine weitere Schullaufbahn erfolgen/gelingen?“* näher beschrieben.

## **2.1 Datenerhebung**

Die wesentlichsten Erkenntnisse meiner Forschung beziehe ich aus Leitfadeninterviews, auch teilstrukturiertes Interview genannt, mit Jugendcoaches. Die Befragten sind aktive MitarbeiterInnen, welche einerseits über fachliche Kenntnisse und Erfahrungen, aber auch über strukturelle und organisatorische Zusammenhänge verfügen. Nicht nur die Personen allein stehen im Mittelpunkt, sondern vielmehr repräsentieren sie die Handlungs- und Sichtweisen einer bestimmten ExpertInnengruppe (vgl. Heisting 2007, zit. n. Flick 2006). Durch die Auswahl verschiedener ExpertInnen kann eine Vielfalt an Wissen und Erkenntnissen gewonnen werden. Vorteil ist, dass das Strukturierungsniveau des Leitfadens unterschiedlich stark sein kann, sodass entweder die befragte oder die interviewende Person den Gesprächsfluss lenkt.

Bei eher offenen Varianten entscheidet die interviewende Person, wann welches Thema angesprochen wird. Relevant ist, dass alle – für die Problemstellung – relevanten Aspekte mit Hilfe von vorher entwickelten Leitfragen ausgearbeitet und angeführt werden (vgl. Hopf 1995:177).

Im Falle meiner Forschung wurde der Gesprächsfluss unter Berücksichtigung von Nebenaspekten, welche nicht in der Frage verankert waren, jedoch trotzdem als relevant gesehen wurden, von mir gelenkt.

## 2.2 Forschungsfeld und Auswahl der ExpertInnen

Wie bereits erwähnt, findet die Forschung im Raum Niederösterreich – vorwiegend in St. Pölten und Wiener Neustadt – statt.

Um eine möglichst große Vielzahl an Erfahrungen von ExpertInnen einbringen zu können, erfolgte zuerst eine Auseinandersetzung mit der Frage, welche Personen zu meiner Zielgruppe gehörten. Dank der Unterstützung der Arbeiterkammer wurde eine Kontaktperson vermittelt, welche sich zu dieser Befragung bereitstellte. Da diese Person gute Vernetzungsmöglichkeiten zu anderen Zweigstellen des Jugendcoachings bot, wurden rasch drei weitere ExpertInnen genannt, welche den Auswahlkriterien (männlich, weiblich, unterschiedliche Berufserfahrungen) entsprachen und ebenso Interesse an der Forschung zeigten. Der Pool der InterviewpartnerInnen setzte sich ausschließlich aus Jugendcoaches im Bereich Niederösterreich zusammen. Die ExpertInnengruppe besteht aus vier Personen im Alter von etwa 27-50 Jahren, die unterschiedliche Berufserfahrungen aufweisen. Zwei Frauen und ein Mann sind beim Träger ‚Verein Integration: Niederösterreich‘ tätig, ein weiterer Mann fungiert als Koordinator des Jugendcoachings Niederösterreich (NÖ).

I-Nr.	W/M	Datum	Profession	Dauer des I, Besonderheiten
1	M (Hr. Hans)	12.11.14	Koordinator JC NÖ, Case Manager	47:30; eine Unterbrechung aufgrund eines Anrufes, sehr angenehme und ruhige Atmosphäre, heller und großer Raum

2	W (Fr. Carina)	27.11.14	Projektleiterin, Case Mangerin	45:30; kleiner, heller Raum, anfangs eher kühle Raumtemperatur, dann aber recht angenehme Atmosphäre, vor Gespräch: netter Empfang vor dem Gebäude
3+4	W (Fr. Magdalene) M (Hr. Philip)	27.11.14	Case Managerin, Case Manager	1:08:25; Interview mit zwei Personen, angenehme Atmosphäre ohne Unterbrechungen

Tabelle 7: Interviewübersicht (Wyszecki 2015)

### 2.3 Qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Interviews folgte nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Anhand dieser Methode kann umfangreiches Datenmaterial, das aufgrund der Erkenntnisse der ExpertInnen gewonnen wurde, gebündelt und überschaubar zusammengefasst werden. Dabei werden Textpassagen systematisch dargestellt und analysiert. Im Fokus steht die Entwicklung von Kategorien, welche aus theoriegeleitetem Material entstehen.

Die Transkriptionen wurden absatzweise gelesen, mit eigenen Worten wiederholt bzw. paraphrasiert, generalisiert, was eine kurze Zusammenfassung der Paraphrase bedeutet und schlussendlich in einem oder mehreren Schlagwörtern zusammengefasst (vgl. Mayring 2003:61-63).

### **3 Theoretischer Hintergrund**

Im folgenden Kapitel wird auf die Entstehung und Geschichte der Sonder-, Heil- und Behindertenpädagogik eingegangen.

#### **3.1 Entstehung der Sonder-, Heil- und Behindertenpädagogik**

##### **Sonder- und Heilpädagogik**

Bereits im 17. Jahrhundert wurde unter dem Pädagogen Comenius (1592-1670) das Lebens- und Bildungsrecht für Menschen mit Behinderung thematisiert. Allerdings wurden erst in der Zeit der europäischen Aufklärung erste Überlegungen, Grundrisse und praktische Unterrichtsversuche zur Vermeidung einer Ausschließung von Personen mit Behinderung, die den unteren Ständen angehörten, gemacht. Interessant ist, dass es für Menschen mit Handicap, die jedoch aus einer höheren Gesellschaftsschicht stammten, bereits zu dieser Zeit pädagogische Angebote gab. Ziel war somit die Teilhabe aller Personen, unabhängig von Gesellschaftsstand, an Bildung und Erziehung. Trotz dieser Bemühungen konnte erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts von einem Versuch der Umsetzung gesprochen werden (vgl. Ellger-Rüttgardt 2008:22).

John Locke (1632-1704), englischer Philosoph, versuchte den Einsatz der Sinne im Bereich Wahrnehmung und Denken hervorzuheben. Ideen seien nicht etwa angeboren, sondern vielmehr eine Entwicklungen sinnlicher Erfahrungen. Ausschlaggebend für einen Sinneswechsel gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung war schlussendlich der „Brief über die Blinden“, welcher 1749 von Diderot verfasst wurde. Hierbei wurde eine Sinnesbehinderung nicht als Defizit, sondern vielmehr als Ausgleichsmöglichkeit für den Einsatz anderer Sinne, wie beispielsweise bei Sehbehinderungen der Tastsinn, verstanden. Demzufolge wurde die Ansicht der Notwendigkeit von Erziehung und Bildung aller Menschen, ob mit oder ohne Behinderung, neu definiert (vgl. ebd.:23).

Im deutschsprachigen Raum zählt Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) aufgrund seiner Meinung zur allgemeinen Menschenbildung heute als Mitbegründer der Sonder- und Heilpädagogik (vgl. ebd.). Trotz dieser frühen

Entwicklung tauchte der Begriff Sonder- und Heilpädagogik im deutschsprachigen Raum erstmals in den 1960er Jahren in West-Deutschland auf. Aufgrund des Missverständnisses, dass Heilpädagogik zum „Heil der Seele“ führen soll, wurde dieser Begriff frühzeitig abgeschafft. Auch die „Sonderpädagogik“ steht vorerst unter massiver Kritik, da die Bezeichnung des Arbeitsfeldes wie auch die Disziplin unterschiedliche Namen tragen, die jeweils andere Konnotationen aufweisen (vgl. Wernig et al. 2012:3). Haeblerlin (1996:26) vermutet, dass der Begriff Sonderpädagogik aufgrund der Nähe zur Institution „Sonderschule“ geprägt wurde. Des Weiteren spricht er von standespolitischen Gründen, wie der Eigenständigkeit einer gewissen LehrerInnengruppe – der SonderschullehrerInnen, die diese Begriffsänderung mit sich brachten. Dieser Begriff setzte sich schnell im deutschsprachigen Raum durch und verursachte die Entstehung eines *„differenzierten Versorgungssystems von Sonderschulen: für Lernbehinderte, für Geistigbehinderte [sic!], für Verhaltensgestörte, für Sprachbehinderte, für Blinde und Sehbehinderte, für Gehörlose und Hörbehinderte und für Körperbehinderte sowie Schulen für Kranke.“* (Wernig et al. 2012:3)

Dies bedeutet, dass diese Fachrichtungen nun eigene Sonderpädagogiken bildeten und damit die Entstehung von Lernbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik, Geistigbehindertenpädagogik usw. zur Folge hatten, was auch Biermann und Goetze (2005:11-12) bestätigen.

Generell ist die Sonderpädagogik Bereich der Pädagogik. Sie beschäftigt sich mit der Erziehung und Bildung von Kindern bzw. Jugendlichen, die entweder im privaten Rahmen nicht ausreichend gefördert werden konnten oder eine körperliche/geistige Behinderung aufweisen und aus diesem Grund besonderer Hilfe bedürfen. Angewendet wird die Sonderpädagogik in speziellen Schulen, Heimen, Horten, Kliniken oder Beratungsstellen. Klauer spricht von einer sonderpädagogischen Forschung, die Untersuchungen im Hinblick auf eine verbesserte Diagnostik und Behandlung durchführt. Anschließend werden die Ergebnisse der sonderpädagogischen Theorie zusammenfassend aufgearbeitet und zur praktischen Verwendung weitergegeben (vgl. Klauer 1992:9).

Die Sonderpädagogik kann in zwei Richtungen geteilt werden. Einerseits beschäftigt sie sich mit Menschen mit Behinderung, andererseits mit allen, die

mehr Hilfe im Alltag, aber auch schulischen Kontext benötigen. Klauer spricht bereits 1992 von einer Erneuerung sonderpädagogischer Hilfe, worunter eine gesellschaftliche Aufwertung gemeint ist.

Diese Hilfe sollte nicht nur in speziellen Einrichtungen, wie Sonderschulen, sondern auch in allgemeinen Einrichtungen angeboten werden. Aufgrund der Tatsache, dass die heutige Sonderpädagogik verstärkt in die allgemeine Erziehung mit einfließen soll, wird diese in allgemeinen Schulen in Zukunft an Bedeutung gewinnen müssen (vgl. Klauer 1992:11-12).

Die Sonderpädagogik wird meist mit Behindertenpädagogik in Verbindung gebracht, da diese Arten der Pädagogik voneinander abstammen. Demnach wird anschließend der Begriff Behindertenpädagogik erläutert.

### **Behindertenpädagogik**

Der Begriff Behindertenpädagogik entstand in den 1970er Jahren zur Abgrenzung von Sonder- und Heilpädagogik und bedeutet die wissenschaftliche Beschäftigung mit Behinderungen. Bleidick meint: *„Gegenstand der Behindertenpädagogik ist das Lernen und die soziale Eingliederung angesichts erschwerten Lernens und erschwelter sozialer Eingliederung.“* (Bleidick 1992:29, zit. n. Biermann/Goetze 2005:11)

Diese Begriffsbestimmung wird jedoch als eher problematisch angesehen, da nicht alle Kinder und Jugendliche, die einen besonderen Förderbedarf benötigen, auch tatsächlich eine Behinderung haben (vgl. Biermann/Goetze 2005:11).

Unter Behinderung wird eine Beeinträchtigung, welche die Entwicklung eines Menschen stört oder verhindert, gesehen. Die Wechselwirkung von körperlichen, psychischen und sozialen Faktoren gilt als Grundlage von Behinderungen. Besteht ein biologischer Schaden tritt demgemäß eine funktionelle Einschränkung ein, welche eine soziale Beeinträchtigung zur Folge hat. Demnach wird der Begriff Behinderung als eine Art Kreislauf verstanden, der viele Folgemaßnahmen mit sich bringt und auslöst. Problematisch ist, dass die soziale Beeinträchtigung eine unmittelbare Folge von Behinderungen sein kann. So schreibt Feuser: *„Die Tatsache, dass ein Mensch auf Grund irgendwelcher körperlicher oder seelischer Beschränkungen den*

*Leistungserwartungen der Gesellschaft nicht genügt, führt zu Stigmatisierungs- und Institutionalierungsprozessen, die diesen Menschen von dem normalen gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhang isolieren.“ (Rödler 1993)*

Nach Biermann und Goetze werden folgende als Behinderungen bzw. Beeinträchtigungen angesehen (vgl. Biermann/Goetze 2005:5):

- Hörbehinderung
- Sehschädigung
- Körperbehinderung
- geistige Behinderung
- Schwermehrfachbehinderung
- Sprachbehinderung
- Lernbehinderung
- Hochbegabung
- Verhaltensstörung

Zur Gewährleistung einer individuellen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung bedarf es vieler Angebote verschiedener Institutionen.

### **3.1.1      Institutionalisierung von Sonderschulen**

Nach dem zweiten Weltkrieg beginnt ein beträchtlicher Ausbau des Sonderschulwesens, um die Förderung von Kindern mit Behinderung auch außerhalb der Regelschule gewährleisten zu können.

Aufgrund von fehlenden Fördermöglichkeiten an Regelschulen wurde eine „Binnendifferenzierung“ vorgenommen, in dem das Sonderschulwesen folgende Gliederung in Sparten vollzog:

- Allgemeine Sonderschule (für leistungsbehinderte oder lernschwache Kinder)
- Sonderschule für körperbehinderte Kinder
- Sonderschule für sprachgestörte Kinder
- Sonderschule für schwerhörige Kinder
- Sonderschule für Gehörlose (Institut der Gehörlosenbildung)
- Sonderschule für sehbehinderte Kinder
- Sonderschule für blinde Kinder (Blindeninstitut)
- Sondererziehungsschule (für erziehungsschwierige Kinder)
- Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder (die dem Unterricht an einer allgemeinen Sonderschule nicht zu folgen vermögen)

Bis 1962 war die Allgemeine Sonderschule, auch ASO genannt, im Schulorganisationsgesetz als Hilfsschule bekannt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2015). Diese Schulform ist für leistungs- bzw. lernschwache Kinder und Jugendliche eingeführt worden.

Laut Lehrplan der ASO werden unter anderem folgende Ziele verfolgt:

*„Die Allgemeine Sonderschule hat im Sinne der §§ 2, 22 und 23 des Schulorganisationsgesetzes an der Heranbildung der jungen Menschen beim Erwerb von Wissen, bei der Entwicklung von Kompetenzen und bei der Vermittlung von Werten mitzuwirken, Lernprozesse und Lernbedingungen zu schaffen, welche bestehende Barrieren abbauen sowie sie in einer ihrer Lernbeeinträchtigung entsprechenden Weise zu fördern und sie zu einer positiv erfüllten Lebensgestaltung zu führen.“* (Lehrplan für Allgemeine Sonderschulen:1)

Alle anderen zuvor genannten Sparten des Sonderschulwesens – ausgenommen ASO – bilden die Gruppe der Sonderpädagogischen Zentren, SPZ. Im Jahre 2014 wurde der Begriff SPZ durch ZIS, Zentren für Inklusiv- und

Sonderpädagogik ersetzt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2015). Die Aufgabe von ZIS ist die Bereitstellung, aber auch Koordination von sonderpädagogischen Maßnahmen, die dazu beitragen, dass Kinder oder Jugendliche mit SPF auch in anderen Schulformen bestmöglich unterrichtet werden können. Demnach werden in diesen Institutionen psychosoziale Maßnahmen für Kinder und Jugendliche, die auf sozialer oder emotionaler Ebene benachteiligt sind, angeboten (vgl. Magistrat der Stadt Wien 2015).

Aktuell laufen große Debatten zum Thema Abschaffung von Sonderschulen. Nicht nur Karl Öllinger, Abgeordneter der Grünen, sondern auch Stefan Markowitz, Team Stronach, plädieren für die Abschaffung der Sonderschule, da diese Kinder und Jugendliche aussondert. Inklusion wird als Menschenrecht gesehen, kann durch diese Schulform jedoch nicht gewährleistet werden. Im Gegenzug dazu lehnt FPÖ-Bildungssprecher Rosenkranz die Forderung nach Abschaffung der Sonderschulen vollkommen ab und meint, dass viele Kinder in regulären Schulklassen nicht unterrichtet werden können. Ende 2013 wurde Österreich auf die Einhaltung der Rechte von Menschen mit Behinderung geprüft. Festgestellt wurde, dass *„die Fortschritte in Richtung inklusiver Bildung in Österreich anscheinend stagniert haben.“* (Ladstätter 2013)

Die UN-Handlungsempfehlung besagt, dass allen SchülerInnen mit Behinderungen in allen Bereichen der inklusiven Bildung Unterstützung zusteht. Sonach sollten alle Menschen, vor allem Kinder und Jugendliche, in eine alltägliche Umsetzung von Modellen inklusiver Bildung eingebunden werden, um ihnen beispielsweise das Studieren an Universitäten oder die Möglichkeit, als lehrende Person zu fungieren, gewährleisten zu können (vgl. ebd.).

Unter all diesen genannten Aspekten der Menschenrechtsverletzung muss jedoch auch die Realität bzw. der Alltag vieler SonderpädagogInnen genauer betrachtet werden. Viele Kinder und Jugendliche fühlen sich in Sonderschulen wohl, was auch durch positive Rückmeldungen der Erziehungsberechtigten bestätigt werden kann. Personen mit besonderen Bedürfnissen können aufgrund ihrer Individualität in manchen Integrationsklassen abgewiesen werden, weshalb ein Wechsel zum Wohle des Kindes bzw. Jugendlichen in die Sonderschule nicht vermieden werden kann. Bei einer integrativen Beschulung

muss der Anteil der Kinder bzw. Jugendlichen mit Behinderung in einer Klasse mindestens 20% betragen (vgl. Feyerer 2011:1).

Bei allen SchülerInnen einer ASO oder eines ZIS wird ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, welcher im nachfolgenden Kapitel näher erläutert wird.

### **3.1.2 Sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF)**

Durch die im Jahre 1993 erlassenen Integrationsgesetze wurde die Feststellung der Sonderschulbedürftigkeit, die eine Aufnahme des Kindes in einer Sonderschule voraussetzte, durch die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ersetzt. Dieser Begriff definiert, dass ein/e SchülerIn infolge einer physischen oder psychischen Behinderung dem Unterricht in einer Volksschule, Hauptschule, Neuen Mittelschule oder der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogischem Förderbedarf nicht folgen kann. Dazu macht das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) 2008 in einem Rundschreiben darauf aufmerksam, dass bei ungenügenden Schulleistungen ohne Bestimmungsmerkmal einer Behinderung kein sonderpädagogischer Förderbedarf begründet werden kann (vgl. Hofer 2013:50).

Demnach heißt es laut Schulpflichtgesetz (SchPflG) § 8 Absatz 1, dass der SPF dann vorliegt, wenn *„ein Schüler/eine Schülerin infolge physischer oder psychischer Behinderung dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogischer Förderung nicht zu folgen vermag.“* (Jusline 2015)

Die sonderpädagogische Förderung unterstützt somit Kinder sowie Jugendliche mit Behinderung beim Erwerb von Bildung und Erziehung unter Bezugnahme auf ihre individuellen Möglichkeiten. Ziel ist nicht nur die schulische und berufliche Eingliederung, sondern auch gesellschaftliche Teilhabe, sowie selbstständige Lebensgestaltung (vgl. ebd.). Die Orientierung erfolgt an der individuellen und sozialen Situation und schließt eine persönlichkeits- und entwicklungsorientierte Vorbereitung auf zukünftige Lebenssituationen ein. Darüber hinaus wird bei der Gestaltung von Lernumwelten auf den Erwerb

größtmöglicher Autonomie, wie auch der Aneignung von Lerninhalten, Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen unter Bezugnahme der Fähigkeiten und Stärken der SchülerInnen geachtet (vgl. Bauer 2010:9).

Bundschuh wie auch Hofer sind sich einig, dass es sich bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) aus rechtlicher Sicht vorerst um eine allgemeine Feststellung, dass der/die SchülerIn eine sonderpädagogische Unterstützungsmaßnahme benötigt, handelt. Erst im nächsten Schritt werden individuell abgestimmte Fördermaßnahmen festgelegt (vgl. Hofer 2013:50).

Aufgrund der Gesellschaft erfahren Kinder und Jugendliche, die als lernbehindert eingestuft werden, teilweise „Spott und Schande“, was nicht nur für sie, sondern auch für ihre Eltern als Problem gesehen wird. Demzufolge wollen viele Erziehungsberechtigte ihre Kinder in der Regelschule behalten, was jedoch häufig zu starker Überforderung führt. Es kommt zu einer ständigen Konfrontation mit dem ‚Nicht-Leistenkönnen‘, was einerseits zur Demotivation und Unsicherheit und andererseits zur Beeinträchtigung von Entwicklungsmöglichkeiten führt. Möglicherweise können dadurch Potentiale nicht ausgeschöpft werden, womit bestimmte Berufe unerreichbar werden (vgl. Bundschuh 2005:48).

### **Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs**

#### Antragstellung

Bei der Einschreibung in eine Volksschule wird die Schulreife des Kindes festgestellt. Bei Zweifeln an dieser können Eltern, Erziehungsberechtigte oder die Schule einen Antrag auf sonderpädagogische Förderung einbringen. Der Antrag kann auch im Laufe der gesamten Schulzeit gestellt werden. In Ausnahmefällen wird dieser von Amts wegen eingeleitet (vgl. Bauer 2010:13)

#### Zuständigkeit

Die Zuständigkeit für die sogenannte Bescheiderstellung liegt beim Bezirksschulrat, in welchem der aktuelle Wohnsitz liegt. Erfolgte bereits ein Schulwechsel, so fällt die Zuständigkeit jenem Bezirksschulrat zu, in dessen Bereich sich die ehemalige Schule befand (vgl. ebd.).

### Gutachten

Das Gutachten dient zur Entscheidung, ob tatsächlich ein SPF vorliegt. Der Bezirksschulrat bezieht verschiedene Gutachten in die Entscheidung mit ein. Die Einholung eines sonderpädagogischen Gutachtens, welches von entsprechenden Fachleuten eines sonderpädagogischen Zentrums – SPZ – erstellt wird, ist Grundvoraussetzung für die Feststellung eines SPFs. Eine genauere Auflistung befindet sich in der Tabelle ‚Antragstellung SPF‘ (vgl. ebd.).

### Beteiligung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten am laufenden Verfahren

Die Beteiligung der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten bei der Entscheidung eines Bedarfs einer sonderpädagogischen Förderung ist vorgesehen (siehe Tabelle ‚Antragstellung SPF‘).

### Bescheid

Stellt der Bezirksschulrat im Zuge des Verfahrens fest, dass ein SPF vorliegt, muss ein Bescheid erlassen werden, welcher einen Spruch, eine Begründung und eine Rechtsmittelbelehrung enthalten muss. Bei Uneinigkeit kann innerhalb von 14 Tagen Einspruch beim Landesschulrat erhoben werden.

Stellt der Bezirksschulrat keinen SPF fest, so wird das Verfahren formlos und sofort eingestellt. Die Eltern werden jedoch informiert.

Stellt sich bei einem/einer Schüler/in im Laufe der Schullaufbahn heraus, dass auf den SPF verzichtet werden kann, so kann im Zuge eines neuen und weiteren Verfahrens – unter Überprüfung des SPFs – ein Bescheid erlassen werden (vgl. Hofer 2013:51-52).

Folgende tabellarische Auflistung stellt den Antrag auf Feststellung des SPFs übersichtlich dar:

<b>Antrag auf Feststellung des SPFs durch</b>
Erziehungsberechtigte, SchulleiterIn oder von Amts wegen
<b>1. Ermittlung des SPFs durch den Bezirksschulrat</b>
a) durch Einholung <ul style="list-style-type: none"> <li>○ des Pädagogischen Berichts des Klassenlehrers/der Klassenlehrerin (erforderlich)</li> <li>○ des sonderpädagogischen Gutachtens durch das zuständige Sonderpädagogische Zentrum (verpflichtend)</li> </ul>
b) bei Bedarf ergänzt durch <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ein schulpsychologisches Gutachten (mit Zustimmung der Eltern)</li> <li>○ ein schul-/amtsärztliches Gutachten</li> <li>○ sonstige pädagogische, psychologische, ärztliche, therapeutische Gutachten (auf Verlangen oder mit Zustimmung der Eltern)</li> </ul>
c) weitere mögliche Verfahrensschritte <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Anberaumung einer mündlichen Verhandlung auf Antrag der Erziehungsberechtigten, Einladung von Gutachtern ist möglich</li> <li>○ Probeweise Aufnahme des Kindes in einer VS<sup>33</sup>, HS<sup>34</sup> oder SO<sup>35</sup> gemäß § 8 (2) SChPflG<sup>36</sup> (auf Verlangen oder mit Zustimmung der Erziehungsberechtigten, Höchstdauer 5 Monate)</li> <li>○ An VS oder HS: Einrichtung von Kursen zur Überprüfung des SPFs gemäß § 25 (6) SchOG<sup>37</sup></li> </ul>
<b>2. Bescheidmäßige Feststellung des SPFs durch den Bezirksschulrat</b>
<b>3. Beratung der Erziehungsberechtigten durch den Bezirksschulrat über</b>
○ die bestehenden Fördermöglichkeiten und zweckmäßigsten Schulbesuch
<b>4. Bei der Aufhebung bzw. Änderung des SPFs kommen dieselben Verfahrensschritte zur Anwendung!</b>

**Tabelle 8: Antragstellung SPF (i.A. Bauer 2010:13)**

<sup>33</sup> Kurzform für Volksschule

<sup>34</sup> Kurzform für Hauptschule

<sup>35</sup> Kurzform für Sonderschule

<sup>36</sup> Kurzform für Schulpflichtgesetz

<sup>37</sup> Kurzform für Schulorganisationsgesetz

Um den Antrag auf SPF nachvollziehen zu können, wird anschließend die Durchführung an einem Beispiel eines SPZs erläutert.

### **Beispiel einer sonderpädagogischen Förderung im SPZ**

Ein Antrag auf SPF sollte dann gestellt werden, wenn der/die KlassenlehrerIn eine sonderpädagogische Intervention durch eine sonderpädagogische Begutachtung als sinnvoll empfindet. Vorteilhaft wäre bereits, in der Grundstufe I<sup>38</sup> mit der Umsetzung spezieller Fördermaßnahmen zu beginnen.

Um einen SPF beantragen zu können, müssen folgende Dokumente bis 30. April des jeweiligen Kalenderjahres beim Bezirksschulrat eingebracht werden:

- Antragsformular auf Feststellung des SPF (inkl. pädagogischer Bericht)
- Antragsformular auf Änderung der Lehrplaneinstufung

Nachdem die Antragstellung auf SPF genehmigt wurde, erfolgt die Erstellung eines Förderplanes, welcher die Bereiche Arbeits- und Sozialverhalten, Mathematik und Deutsch enthält. Jeder Teilbereich wird in weitere Kategorien wie beispielsweise Deutsch in mündlichem Ausdruck, Lesen, Schreiben, Rechtschreiben, Sprachbetrachtung und Sprachübung und Verfassen von Texten gegliedert. Ferner werden Beobachtungsbögen mit den Inhalten Motorik, Sprache, Verhalten etc. sowie persönliche Entwicklungspläne eingesetzt (vgl. SPZ Eferding).

Wesentliche Bestandteile von Entwicklungsplänen sind:

- persönliche und schulische Daten
- Umfeld des Kindes/Jugendlichen
- elementare Fähigkeiten
  - Motorik, Wahrnehmung, etc.
- Fachspezifische Kompetenzen
  - mathematische Fähigkeiten, Lesen, Schreiben etc.

---

<sup>38</sup>Bei der Grundstufe I handelt es sich um die 1. und 2. Schulstufe (inkl. Vorschulstufe)

- derzeitiger Stand der beruflichen Vorbereitung
- Schülerbogen
  - Interessen, Stärken/Schwächen
- Überlegungen zum Aufbau der Förderung
  - allgemeine Überlegungen, Umsetzung im Schulalltag, konkreter Förderplan (vgl. SPZ Eferding)

Um die Ausgrenzung von Menschen mit Behinderungen im gesellschaftlich-kulturellen, aber auch im wirtschaftlichen Kontext zu vermeiden, wurde eine besondere Form der Pädagogik, die Inklusionspädagogik, eingeführt.

### **3.2 Inklusionspädagogik**

Die inklusive Pädagogik, auch Inklusionspädagogik genannt, ist eine Art der Pädagogik, welche besonders auf die Wertschätzung von Diversität im Bereich Bildung und Erziehung abzielt. Dadurch sollen die Bildungs- und Erziehungsbedürfnisse aller SchülerInnen, unabhängig von Herkunft, Behinderung, Geschlecht, Alter, o. Ä. befriedigt werden (vgl. Wehrfritz 2010).

Die Entstehung der Inklusionspädagogik begann vorerst mit der Entwicklung der integrativen Pädagogik. Wesentliche Unterschiede beziehen sich auf begriffliche, aber auch konzeptionelle Differenzen.

Die Integrationspädagogik vertritt das Recht auf gemeinsamen Unterricht aller SchülerInnen, unabhängig von ihren Fähigkeiten, Beeinträchtigungen, ethnischer, kultureller oder auch sozialer Herkunft. In der Realität hat sich jedoch gezeigt, dass eine Unterscheidung zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne SPF entstand. Die Inklusionspädagogik zielt auf die Einhaltung der Menschenrechte ab, sodass die Schule den Bedürfnissen aller SchülerInnen gewachsen sein soll. Demnach definiert Hinz Inklusion als einen pädagogischen Ansatz, der jede gesellschaftliche Marginalisierung abweist und das gleiche Recht auf individuelle Entfaltung und auch Partizipation, unabhängig von Unterstützungsbedarf, fordert. Jede Person wird als

selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft gesehen und anerkannt (vgl. Hinz 2006:97-99).

Die Inklusion strebt keine Bildung von Gruppen an. Sie richtet sich nach den Bedürfnissen der Mehrheit und strebt die Entstehung gemeinsamer Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse. In einer inklusiven Gesellschaft wird keine Definition von Normalität angestrebt, sondern eher darauf gezielt, Unterschiede als normal zu erkennen. Diese Unterschiede werden in der Inklusionspädagogik als Bereicherung aufgefasst und haben demnach keine Auswirkungen auf die gesellschaftliche Teilhabe. Die Schaffung eines barrierefreien Zugangs wird nicht nur im (Aus-)Bildungs-, sondern auch im beruflichen System forciert (vgl. Boban/Hinz 2003:10-12).

### **3.3 Berufliche Integration**

Die berufliche Integration wird als Prozess eines Übergangs und der Eingliederung von Menschen mit Behinderung bzw. Beeinträchtigung in ein Arbeitsverhältnis auf dem Arbeitsmarkt gesehen. Diese besondere Art der Integration ergibt sich daraus, dass in der heutigen Gesellschaft die Arbeit nicht nur als Sicherung der materiellen Lebensbasis, sondern auch als Zugang zu Lebensmöglichkeiten wie auch –chancen dient. Demzufolge wird nicht nur das Überleben jeder einzelnen Person, sondern auch die soziale Integration beeinflusst. Durch das Arbeitsfeld eines Menschen werden einerseits die gesellschaftliche Wertschätzung sowie andererseits der soziale Status definiert. Zudem erhalten arbeitende Personen die Erfahrung, als nützliche Mitglieder der Gesellschaft angesehen zu werden, was außerdem zur Ausweitung sozialer Kontakte beiträgt. Biermann und Goetze (2005:23) sprechen demzufolge von einer Weiterentwicklung der Fähigkeiten und ein Stück weit Persönlichkeitsentfaltung, aber auch –entwicklung. Vor allem Menschen mit geistiger Behinderung werden durch eine Eingliederung in das Wirtschafts- bzw. Arbeitssystem so integriert, dass sie in der „Welt der Nichtbehinderten“ akzeptiert werden (vgl. Theunissen et al. 2007:48). Demnach wurde in den 1970er Jahren die Forderung nach Integration nicht nur in Schulen, sondern auch in der Gesellschaft gestellt. Menschen mit Behinderungen sollen nicht

ausschließlich in Werkstätten für Behinderte, sondern so viel wie möglich in klassischen Berufen und Arbeitsstätten wie Kaufhäusern, Baumärkten, Hotels etc. eingegliedert werden. Die Arbeit könnte hier zwar schwieriger und anstrengender sein, jedoch ist diese finanziell lukrativer und führt zu einem verbesserten sozialen Miteinander. Um die Fremdbestimmung von Menschen mit Behinderung zu vermeiden, folgte in den 1990er Jahren die Forderung nach Selbstbestimmung. Die Idee des Empowerment wurde verstärkt in diesem Bereich angewendet. Menschen mit Behinderung sollten nun selbst über ihr Leben bestimmen. Manche entschieden sich dennoch dafür, in einer Werkstätte zu bleiben. Wichtig ist aber, dass es zumindest ein Angebot der Wahlmöglichkeit, wie beispielsweise Leistungen des Netzwerkes Berufliche Assistenz und damit auch Jugendcoaching gibt. Aus diesem Ansatz entstand anschließend der Begriff der Inklusion (vgl. Theunissen 2009:93-95).

### **3.4 NEBA**

Das Netzwerk Berufliche Assistenz, auch NEBA genannt, ist ein System, welches Menschen mit Behinderung und desintegrationsgefährdeten Jugendlichen als Unterstützung dient. Das Sozialministeriumservice, bis 1. Juni 2014 auch Bundessozialamt genannt, ist zentraler Akteur und zugleich Kostenträger, weshalb eine gute Steuerung und Weiterentwicklung ermöglicht werden kann. Aufgrund einer vielfältigen Trägerlandschaft kann auf die individuellen Bedürfnisse der Personen eingegangen werden. Dadurch ist das NEBA nicht nur ein wichtiger arbeitsmarktpolitischer Faktor für Menschen mit Beeinträchtigung und desintegrationsgefährdete Jugendliche, sondern dient auch als *„wichtige Unterstützungsstruktur bei der weiteren Entwicklung des Gleichstellungsrechtes“* (NEBA 2013). Zusätzlich wird es auch als Instrument zur Ausgrenzungsvermeidung und durch den Ausgleich von Ressourcendefiziten von LeistungsempfängerInnen als Armutsbekämpfung gesehen (vgl. ebd.).

NEBA weist einige Träger pro Bundesland auf. Da der regionale Fokus im Bundesland Niederösterreich liegt, werden diese kurz vorgestellt:

Träger	Kurzbeschreibung
Caritas der Erzdiözese Wien	arbeitet in Kooperation mit Caritas St. Pölten. Zielgruppe: ausgrenzungsgefährdete Jugendliche in ASO <sup>39</sup> , HS <sup>40</sup> , NMS <sup>41</sup> und polytechnische Schule in Niederösterreich
chance plus gesGmbH	ist eine Tochtergesellschaft der Lebenshilfe. Zielgruppe: Jugendliche im letzten Pflichtschuljahr an ASO, SPZ <sup>42</sup> bzw. ZIS <sup>43</sup> , HS, NMS und polytechnische Schule im Mostviertel
FAB	ist ein Verein zur Förderung von Arbeit und Beschäftigung und zugleich ein Unternehmen der BBRZ <sup>44</sup> . Zielgruppe: Jugendliche bis 19 Jahre, die sich weder in Beschäftigung noch in Ausbildung befinden und junge Erwachsene mit besonderen Bedürfnissen bis 24 Jahre
Verein Integration Niederösterreich	Zielgruppe: Jugendliche ab dem individuellen 9. Pflichtschuljahr bis zum 19. Lebensjahr bzw. mit Beeinträchtigung bis zum 24. Geburtstag (vgl. NEBA 2013)

**Tabelle 9: Trägervereine in Niederösterreich**

Zudem bietet NEBA verschiedene Leistungen an:

- Produktionsschule
- Berufsausbildungsassistenz
- Arbeitsassistenz

<sup>39</sup> Kurzform für allgemeine Sonderschule

<sup>40</sup> Kurzform für Hauptschule

<sup>41</sup> Kurzform für Neue Mittelschule

<sup>42</sup> Kurzform für Sonderpädagogisches Zentrum

<sup>43</sup> Kurzform für Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik

<sup>44</sup> Kurzform für Berufliches Bildungs- und Rehabilitationszentrum

- Jobcoaching
- Jugendcoaching

Da sich diese Arbeit mit dem Thema der Arbeitsvermittlung von Jugendlichen mit SPF beschäftigt, wird nun näher auf die Maßnahme des Jugendcoachings eingegangen (vgl. NEBA 2013).

### **3.5 Jugendcoaching**

Unter Jugendcoaching, welches 2012/13 eingeführt wurde, wird, wie zuvor beschrieben, eine Strategie verstanden, die Jugendliche unter 19 Jahren so lange wie möglich im Bildungs- bzw. Ausbildungssystem halten soll oder jene, die bereits aus dem System ‚ausgeschieden‘ sind, wieder in diese zu integrieren.

Es zählt als Nachfolgeprojektstruktur der 2001 eingeführten Maßnahme des Clearings (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Karaszek 2013:8). Im Gegensatz zu Clearing werden beim Jugendcoaching nicht nur Jugendliche mit SPF, sondern auch jene, die der dritten Leistungsgruppe angehören als Zielgruppe gesehen.

Allgemein ist das Jugendcoaching eine Methode, die der Verbesserung des Bildungsstandes und der Arbeitsmarktchancen dient und dadurch einen frühzeitigen Schul- bzw. Ausbildungsabbruch verhindern soll (vgl. Jugendcoaching 2015).

#### **3.5.1 Entstehung und Hintergründe des Jugendcoachings**

Aus dem frühzeitigen Schul- und/oder Ausbildungsabbruch resultierendes niedriges Ausbildungsniveau und dementsprechend mangelnde Schulabschlüsse stellen zum einen persönliche Probleme für Betroffene, zum anderen weitgehende soziale, arbeitsmarktpolitische und ökonomische Folgen dar. Aufgrund des geringen Bildungsstandes der Jugendlichen erweist sich die Integration in das Arbeitsleben als eher schwierig und hat somit die Verringerung der Arbeitsmarktchancen zur Folge, weshalb vorwiegend

angelernete und Hilfstätigkeiten ausgeübt werden müssen. Dementsprechend gering ist das Einkommen dieser Jugendlichen. Außerdem ist das Risiko auf Arbeitslosigkeit im Gegensatz zu höher qualifizierten Gleichaltrigen erhöht. Um eine längerfristige und effektive Maßnahme zur Laufbahnverbesserung gewährleisten zu können, wird versucht, Jugendliche so lange wie möglich, also ohne SPF bis zum vollendeten 18. Lebensjahr, Jugendliche mit SPF bis zum vollendeten 24. Lebensjahr, im Bildungs- bzw. Ausbildungssystem zu halten. Der Fokus liegt dabei auf der Verbesserung der Arbeitsmarktchancen. Um Personen, bei denen ein vorzeitiger Bildungsabbruch nicht abwendbar ist, nicht aus der Reichweite der Institutionen zu verlieren, ist einerseits die Arbeit im präventiven Bereich, also im System Schule zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen, andererseits außerhalb des Systems Schule zur Reintegration in das (Aus-)Bildungssystem wichtig. Aus diesem Grund spricht man beim Jugendcoaching auch von einer „drop-out-präventiven Intervention“. Um diese gewährleisten zu können, ist der Einsatz eines Meldesystems unumgänglich (vgl. Bundessozialamt 2013:4-5).

*„Die Implementierung des Jugendcoaching ist somit als Kernprojekt einer umfassenden Gesamtstrategie zu sehen, die darauf ausgerichtet ist, die Ausgrenzung von Jugendlichen auf ihrem Weg von der Pflichtschule in eine weiterführende (Berufs-)Ausbildung bzw. den Arbeitsmarkt durch entsprechende Rahmenbedingungen und Angebote nach Möglichkeit zu verhindern.“* (Bundessozialamt 2013:5)

Folglich wird den SchülerInnen ein dichtes Netz an individuellen Unterstützungsangeboten zur Verfügung gestellt (vgl. Steiner et al. 2013:24).

### **3.5.2 Ziel und Zielgruppe**

Das Jugendcoaching bietet desintegrationsgefährdeten Jugendlichen Unterstützungen in vielerlei Hinsichten an. Einerseits erhalten sie eine ausführliche Beratung bei der Entscheidung über ihren weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg, andererseits werden sie individuell nach Ablauf der Pflichtschulzeit bis zu einer Integration in ein weiterführendes Bildungssystem oder in den – ersten, zweiten oder dritten – Arbeitsmarkt begleitet, was zugleich auch als Ziel

des Jugendcoachings gilt. Die Betreuung beinhaltet die Unterstützung in persönlichen, aber auch sozialen Problemfeldern, die die Ausbildungsfähigkeit einschränken können (vgl. NEBA 2013:3).

Die Zielgruppe des Jugendcoachings sind SchülerInnen ab dem 9. Schulbesuchsjahr, sowie außerschulische Jugendliche unter 19 Jahren. Zum einen gehören SchülerInnen, die durch Beeinträchtigungen sowie soziale Benachteiligungen gefährdet sind, die Schule vorzeitig abzubrechen und dadurch keinen Abschluss auf der Sekundarstufe I<sup>45</sup> und II<sup>46</sup> erlangen können, zur Zielgruppe. Konkret sind dies Jugendliche mit SPF bis zum Alter von 24 Jahren. Zum anderen richtet sich das Angebot ebenso an Jugendliche unter 19 Jahren, die nach einem vorzeitigen Schul- bzw. Bildungsabbruch weder im Schulsystem noch in einem anderen System wie AMS<sup>47</sup>/BSB<sup>48</sup> – auch NEETs genannt - auffindbar sind (vgl. Bundessozialamt 2013:9).

### **3.5.3 Methode Jugendcoaching**

Jugendcoaching basiert auf dem Prinzip der Freiwilligkeit:

*„Die Teilnahme am Jugendcoaching ist für Jugendliche (und Erziehungsberechtigte) freiwillig. Der Zugang zur Integrativen Berufsausbildung des Bundessozialamts ist jedoch nur unter vorheriger Absolvierung eines Jugendcoaching (Stufe 2 oder Stufe 3) möglich.“* (Bundessozialamt 2013:11)

Das Jugendcoaching arbeitet nach einem ressourcenorientierten Ansatz und dient zur Stärkung der Selbstbestimmung bzw. Autonomie, auch Empowerment genannt. Wichtig bei diesem Prozess ist das Beibehalten der Betreuungsperson. Ein Wechsel sollte aufgrund der Beziehungsbildung und der daraus entstandenen Vertrauensbasis vermieden werden. Von besonderer Bedeutung ist eine starke Vernetzung zwischen Jugendcoaches und verschiedenen Einrichtungen bzw. AkteurInnen wie zum Beispiel Eltern, LehrerInnen, schulinternen Ansprechpersonen, Förderangeboten, AMS, Jugendwohlfahrt, Sozialzentren und dergleichen. Den Jugendlichen wird eine

---

<sup>45</sup> ist die 5. bis 8. Schulstufe (10 – 14 Jährige)

<sup>46</sup> für die meisten SchülerInnen in Österreich ist dies die 9. verpflichtende Schulstufe

<sup>47</sup> Kurzform für Arbeitsmarktservice

<sup>48</sup> Kurzform für Berufsbildende mittlere Schule

Rückkehrmöglichkeit geboten, was bedeutet, dass nach einem abgeschlossenen Jugendcoachingprozess eine erneute Teilnahme möglich ist. Die Arbeit des Jugendcoachings wird darauf ausgerichtet, alle unterschiedlichen Lebenslagen sowie Bedürfnisse von männlichen und weiblichen Jugendlichen zu berücksichtigen. Im Fachjargon spricht man von Gender Mainstreaming und Diversity Management. Durch diese Methode werden KlientInnen in ihrer Vielfalt angesprochen. Es besteht die Absicht, dass alle Materialien aufbereitet werden, dass sich zum einen beide Geschlechter und zum anderen Jugendliche mit Migrationshintergrund oder Jugendliche mit SPF wiederfinden können. Überdies ist ein Ziel die Beratung im Sinne des Case-Management-Ansatzes stattfinden zu lassen (vgl. NEBA 2013:3).

#### **3.5.4 Prozess**

Der Prozess des Jugendcoachings wird durch drei Prinzipien charakterisiert:

- Prozessorientierung
- Mehrdimensionalität
- Ressourcenorientierung

Prozessorientierung bedeutet eine durchgängige Begleitung von Jugendlichen anstelle einzelner Interventionen. Die Mehrdimensionalität ist auf die Berücksichtigung der Bildungs- und Berufslaufbahn, aber auch die soziale Situation der Jugendlichen ausgerichtet. Die Ressourcenorientierung bezieht sich auf die Stärken sowie Fähigkeiten der Jugendlichen.

Der vom Jugendcoaching vorgegebene Prozess spannt einen Bogen vom Informationsaustausch über vorhandene Angebote und dem Erstgespräch mit den Jugendlichen über die nächste Phase der Einschätzung und Versuche von Möglichkeiten z.B. mittels Praktika bis hin zur konkreten Formulierung von Zielen und Ansätzen derer Umsetzung (vgl. Steiner et al. 2013:29).

Der Prozess des Jugendcoaching baut auf einem 3-Stufen-Modell auf und unterteilt sich in folgende Bereiche:

1. Erstgespräch
2. Beratung
3. Begleitung

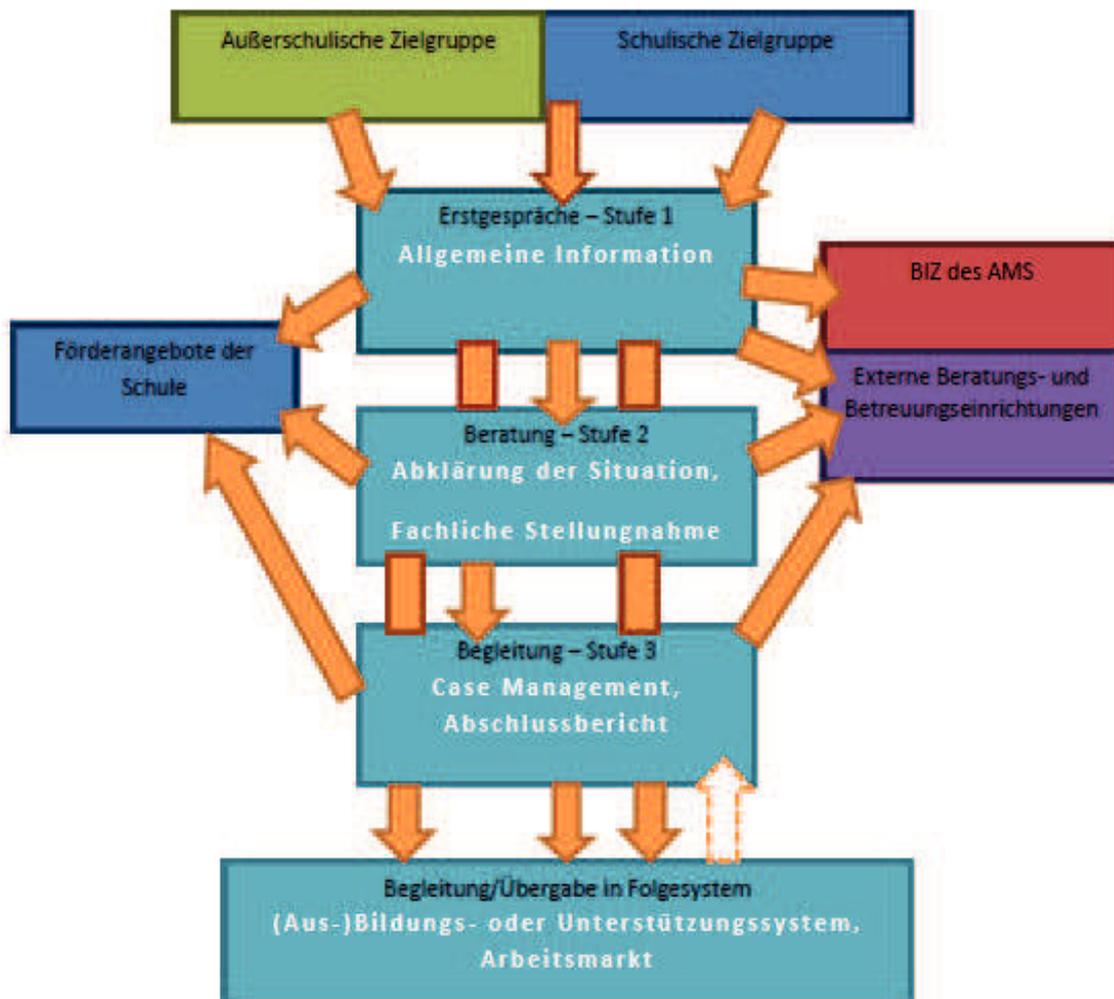


Abbildung 5: Prozessskizze Jugendcoaching (Bundessozialamt 2013:7)

Die erste Stufe des Prozesses ist ein verpflichtendes Erstgespräch, welches etwa drei bis fünf Stunden beträgt. Hier geht es vorerst darum, die Jugendlichen kennenzulernen und Basisinformationen zu erlangen.

Folglich stehen ihre Interessen, Eigenschaften, Persönlichkeit, aber auch ihr Freizeitverhalten im Vordergrund. Besonders wichtig in dieser Phase ist, dass den KlientInnen gezeigt wird, dass für sie durchaus Chancen und Perspektiven am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt bestehen. Darüber hinaus wird auch der Aufbau einer guten Beziehung zwischen Coach und Jugendlichen als

Voraussetzung für einen gelungenen Prozessablauf gesehen (vgl. Bundessozialamt 2013:24).

Bei der Erstphase ergibt sich ein Unterschied in der Zielvereinbarung zwischen den verschiedenen TrägerInnen. Einerseits kann diese anhand der Basis des Erstgespräches erfolgen, andererseits auch erst nach Erprobung verschiedener Angebote durchgeführt werden. Auch die genaue Stufeneinteilung, also wie lange welche Phase anhalten soll, kann entweder am Anfang des Prozesses, inmitten oder nachdem bereits eine Vertrauensbasis besteht, stattfinden. Alle prozessrelevanten Daten werden nach dem Erstgespräch in einem Monitoringsystem festgehalten (vgl. Steiner et al. 2013:30).

Die zweite Stufe umfasst die Beratung, die etwa 8-15 Stunden bis zu maximal 6 Monaten dauern kann. Basierend auf der Anamnese des Erstgespräches erfolgt eine Einschätzung und Erprobung von Möglichkeiten. Während dieser Phase finden die Treffen zwischen Coaches und Jugendlichen in Schulen oder am Standort der Trägerorganisationen statt (vgl. Bundessozialamt 2013:25-26). Die Jugendcoaches sind etwa einmal wöchentlich an der Schule anwesend. Da diese Stunden immer während der Unterrichtszeit stattfinden, werden sie mit den Schulen abgesprochen, um das Versäumen der Hauptfächer zu vermeiden. Treffen im außerschulischen Kontext sind besonders relevant, da manche Themen außerhalb des Schulalltages besser kommuniziert werden können. In der zweiten Phase erfolgt eine Interessens- und Fähigkeitsüberprüfung anhand von HAMET-Tests (vgl. ebd.). Der HAMET-Test dient zur Testung von Motivation, Ehrgeiz, Interessen, Fähigkeiten in Deutsch und Mathematik, logischem Denken und räumlicher Orientierung, aber auch handwerklicher Geschicklichkeit. Er bezieht sich auf reale Aufträge, sowie handwerkliche Lehrinhalte und auf 6 Faktoren beruflicher Basiskompetenzen:

- Routine und Tempo
- Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung - einfach
- Wahrnehmung und Symmetrie
- Instruktionsverständnis und Instruktionsumsetzung
- Werkzeugeinsatz und Werkzeugsteuerung – komplex
- Messgenauigkeit und Präzision

Diese Basiskompetenzen werden jeweils in vier Leistungsstufen eingeteilt und müssen nach unterschiedlich leichten oder schweren Anforderungen durchgeführt werden (vgl. Frießinger).

Ziele der zweiten Phase sind:

- Erkennung von Stärken und Fähigkeiten
- Erkennung und Verständnis von Ursachen für schlechte Leistungen
- Feststellung des benötigten Unterstützungsbedarfs zum Verbleib im (Aus)Bildungssystem

Bedeutsam ist in diesem Kontext die Vorstellung von verschiedenen Berufen mit der Möglichkeit einer praktischen Erprobung durch Praktika. Dadurch können unrealistische Erwartungen von Jugendlichen überwunden und neue Ratschläge und Einschätzungen mit den Coaches erarbeitet werden. Dies dient der Betonung von notwendiger Eigenständigkeit. Vor allem bei Jugendlichen mit SPF ist das Zeigen von Eigenständigkeit und Eigeninitiative bedeutend, da Unternehmen besonders auf diese Eigenschaften zählen. Angesichts des Vergleiches und der Reflexion zwischen Interessen und bereits gemachter praktischer Erfahrung, kristallisiert sich im Rahmen der Gespräche zwischen Coaches und Jugendlichen ein Berufsweg heraus (vgl. Steiner et al. 2013:30-31).

Die dritte und letzte Stufe ist die Begleitung und sie findet in einem Zeitrahmen von etwa 30 Stunden bis zu einem Jahr statt. Konkret wird an der Formulierung von Entwicklungsperspektiven gearbeitet. Von besonderer Bedeutung ist hier der Kontakt zu den Eltern, um diese als Ressource zur Unterstützung in den Prozess einzubinden (vgl. ebd.:32). Sobald das Ziel festgelegt wurde, geht es anschließend um die Realisierung des Vereinbarten, beispielsweise das Akquirieren des Berufswunsches in der entsprechenden Lehrstelle. Abschließend erhält jede/r Jugendliche/r einen Abschlussbericht mit Ausbildungs- oder Arbeitsempfehlung. Die Nachbetreuung findet etwa einen Monat nach dem Abschlussgespräch statt und kann weniger als Betreuung, sondern viel mehr als Überprüfung der Umsetzung der Empfehlung gesehen werden. Dieser Informationsaustausch findet im Rahmen eines Gesprächs statt (vgl. Bundessozialamt 2013:27-28).

## 4 Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die aus der Forschung gewonnenen Ergebnisse dargelegt.

### 4.1 Rahmenbedingungen des Jugendcoachings

Jugendliche können das Angebot des Jugendcoachings wahrnehmen, sind jedoch nicht dazu verpflichtet.

#### 4.1.1 Freiwilligkeit vs. Verpflichtung Schulsystem

Folgt man den Ausführungen des Sozialministeriumservice, so soll das Jugendcoaching auf folgender Basis stattfinden:

*„Die Teilnahme am Jugendcoaching ist für Jugendliche (und Erziehungsberechtigte) freiwillig.“ (Bundessozialamt 2013:11)*

Fraglich ist, wie Jugendliche, die nicht im Schulsystem verankert sind, zu diesem Angebot gelangen. Das Jugendcoaching ist derzeit nicht aufsuchend ausgerichtet, weshalb die Erreichung der Jugendlichen noch im Schulsystem vorteilhaft wäre, was sich besonders bei SchulverweigerInnen als schwierig erweist. Die ExpertInnen wünschen, dass das Jugendcoaching vorzugsweise bereits im 8. Schuljahr, somit vor eventuellen Schulwechseln etc. stattfindet, um einerseits dem Herausfallen aus dem System möglichst gut entgegenzuwirken und andererseits Jugendlichen mit SPF ein größeres Zeitfenster zur persönlichen Entfaltung zu bieten. Besonders bei Jugendlichen mit SPF wird die Freiwilligkeit in Frage gestellt. Häufig werden Jugendliche von ihrem schulischen, aber auch außerschulischen Umfeld, wie beispielsweise durch die Familie, zum Jugendcoaching überredet oder gezwungen. Die Freiwilligkeit ergibt sich zum Teil erst im Laufe des Prozesses (vgl. I1, I2, I3, I4).

Zusammengefasst basiert der Prozess des Jugendcoachings auf dem Prinzip der Freiwilligkeit. Die Einhaltung ist wie zuvor am Beispiel der

Schulverweigerer, aber auch teilweise bei Jugendlichen mit SPF nicht immer zur Gänze gewährleistet.

#### **4.1.2 Selbstständiges Arbeiten vs. Richtlinien des Jugendcoachings**

Die Rahmenbedingungen zum Ablauf des Jugendcoachings werden vom Sozialministeriumservice anhand genauer Angaben definiert:

*„In den einzelnen Stufen gibt es zeitliche und inhaltliche Rahmenbedingungen. Die Stundenangaben sind durchschnittlich zu verstehen.“ (Bundessozialamt 2013:15)*

Eine durchgängige Meinung war, dass der Jugendcoach einige Freiheiten neben dem Prozessablauf hat. Experte Hans, Interviewpartner 1, spricht von selbstständigem Arbeiten. Einerseits kann dies zutreffen, da keine ständige Kontrolle erfolgt und Prozesse nach Einschätzung der Jugendcoaches bereits früher, als im Stufenmodell verankert, beendet werden können. Dies hängt von der Zielsetzung mit dem Jugendlichen ab. Wird in erster Linie einer Lehrstellenvermittlung nachgegangen, kann der Prozess möglicherweise früher beendet werden, als beispielsweise bei der Arbeit an der Persönlichkeit und dem Auftreten der KlientInnen. Andererseits kann aufgrund eines bestimmten Ablaufes und dementsprechender Rahmenbedingungen keine vollständig selbstständige Arbeit erfolgen (vgl. I1).

Der Verlauf von Jugendcoaching wird von den Jugendcoaches unter Einbeziehung der Jugendlichen und Eltern inhaltlich strukturiert, trotzdem sind alle ExpertInnen im Großen und Ganzen an das 3-Phasen-Modell gebunden, was auch in der Literatur durch Steiner, Pessl, Wagner und Karaszek bestätigt wird (vgl. Steiner et al. 2013:9).

Die Dauer des Prozesses ist variabel. Insgesamt beträgt sie bis zu 12 Monate, was jedoch stark von den Jugendlichen abhängt. Interessant ist die Möglichkeit zur Zeitüberschreitung in einzelnen Phasen. Manche Personen benötigen möglicherweise einen längeren Zeitraum als 12 Monate für einen erfolgreichen Prozess, was in Ausnahmefällen gewährleistet werden kann. Auch die

Befragten meinen, dass eine Prozessverlängerung durchaus vorkommen kann, jedoch eher nicht auftreten sollte. Dies schränkt das vorher erwähnte selbstständige Arbeiten der Coaches ein (vgl. I1).

Kernaussage ist somit, dass selbstständiges Arbeiten nur in gewissem Maße unter Einhaltung der vorgesehenen Phasen durchgeführt werden kann.

#### **4.1.3 Flexibilität vs. Stufenmodell im Prozessverlauf**

Ein Jugendcoach hat einen wie zuvor beschrieben festgelegten Ablauf. Steiner et al. fassen dies wie folgt zusammen:

*„Der idealtypische Ablauf des Coachingprozesses spannt einen Bogen von der Information hinsichtlich des Angebots und dem Erstgespräch mit den KlientInnen über eine Phase der Einschätzung und Erprobung von Möglichkeiten bis hin zur konkreten Formulierung von Entwicklungsperspektiven und ersten Schritten für deren Umsetzung.“ (Steiner et al. 2013:29)*

Generell beginnt der Prozess mit einem Beratungsgespräch, bei dem die Einbindung der LehrerInnen, Eltern usw. besonders wichtig ist.

Dabei wird vor allem mit den KlientInnen an den festgelegten Zielen gearbeitet. Da das Jugendcoaching stärkenfokussiert arbeitet, werden dementsprechend Stärken und auch Interessen der Person herausgefiltert<sup>49</sup>, um bei der Angebotsfindung weiter anknüpfen zu können. Expertin Carina, Interviewpartnerin 2, spricht davon *„das Geeignete und das Richtige für ihn zu finden“* (I2:Z1). Dem stimmen auch Expertin Magdalene und Experte Philip zu, indem sie eine passende Option für und mit dem/der Jugendlichen suchen. Diese stärkenfokussierte Arbeit stellt sich somit besonders für Personen mit SPF als bedeutend heraus. Da bereits durch die sonderpädagogische Förderung in bestimmten Bereichen Schwächen festgestellt wurden, kann

---

<sup>49</sup> vgl. Kapitel VI.5.2 Zugang zu körperlicher Bewegung im Bildungssystem und Angebote der Sozialen Arbeit - Orientierungs- und Wiedereingliederungsprojekte

diesen durch die Orientierung an Fähigkeiten und Interessen entgegengewirkt werden (vgl. I3, I4).

Kurzgefasst kann gesagt werden, dass das Jugendcoaching als individueller und ausführlicher Beratungsprozess gesehen wird, wie auch das Sozialministeriumservice bestätigt (vgl. Bundessozialamt 2013:9).

Die Besonderheiten für Jugendliche mit SPF werden im Prozessverlauf unter anderem in der intensiven Einbindung des Umfeldes gesehen. Die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der KlientInnen spielen aufgrund der Annahme, dass Jugendliche mit SPF mehr Unterstützung benötigen, eine bedeutende Rolle im Prozess. Sie werden als zusätzliche Ressource zur Zielerreichung gesehen<sup>50</sup>. Zeigen diese jedoch kein Interesse an der Prozessbeteiligung, stoßen Jugendcoaches an ihre Grenzen. Ihre Rolle kann entweder als Begleitung oder viel mehr als Unterstützung gesehen werden, weshalb eine neue Abgrenzung der Zuständigkeitsbereiche passieren muss (vgl. I1, I2, I3, I4).

Jugendliche mit SPF weisen laut Experte Hans einen geringeren Geduldsfaden auf und benötigen demnach mehr Zeit zur Festigung von Gelerntem. Demnach benötigen die Phasen im Prozessverlauf mehr Flexibilität, um besser auf die Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen zu können (vgl. I1). Das Jugendcoaching definiert das 3-Stufen-Modell für alle KlientInnen ident, weshalb für Jugendliche mit sonderpädagogischer Förderung kein zeitlicher Spielraum geschaffen werden kann. Besonders die Eigenständigkeit und Durchführung möglichst vieler Praktika sowie Schnuppertage werden bei Personen mit SPF forciert. Deren individuelle Schwächen, könnten aufgrund der Erwartung der Jugendcoaches auf selbstständiges Arbeiten zur Überforderung führen. Auch das Angebot an Schnuppertagen sowie Praktika kann nicht nur vorteilhaft sein. Bei Unzufriedenheit eines Angebotes wird weiter nach einer passenden Stelle gesucht, sodass teilweise mehrere Praktika absolviert werden, was einerseits zur Demotivation und andererseits aufgrund vieler neuer Umgebungen auch zur Überforderung führen kann (vgl. I1, I2, I3, I4).

---

<sup>50</sup> vgl. Kapitel IV.5.4 Familie

Interessant ist, dass die Eltern im ganzen Prozess einen bedeutsamen Einflussfaktor darstellen. Infolgedessen könnte der Fokus von den Wünschen der Jugendlichen möglicherweise verloren gehen und auf die der Eltern wandern.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Prozessablauf im Jugendcoaching auch bei Jugendlichen mit SPF klar definiert ist. Jedoch bedarf es vor allem im zeitlichen Geschehen an Verbesserungen und Umstrukturierungen.

#### **4.1.4 Funktion des Jugendcoaches vs. Überforderung**

Jugendcoaches wird einerseits die Funktion der Begleitung, andererseits die der Führung zugewiesen. Vor allem aber versucht jeder Jugendcoach eine Beziehung zu den Jugendlichen aufzubauen<sup>51</sup>, um eine gute Arbeit zu gewährleisten. Da Jugendliche aufgrund des SPFs in der Gesellschaft und ihrem sozialen Umfeld teilweise auf Unverständnis stoßen, ist es besonders hier wichtig, eine Vertrauensbasis zwischen KlientIn und Jugendcoach zu schaffen (vgl. I1). Wie bereits erwähnt, gilt der Jugendcoach auch als Bezugsperson, die den Prozess begleitet. Das Jugendcoaching selbst spricht von der Bedeutsamkeit bei einer Betreuungsperson zu bleiben. Aufgrund der bereits laufenden Beziehungsbildung und eventuell daraus resultierender Vertrauensbasis sollte ein Wechsel vermieden werden (vgl. NEBA 2013:3). Besonders für Jugendliche mit SPF, die aufgrund ihrer Vorgeschichte schwer Vertrauen und Beziehungen aufbauen, ist dies bedeutend (vgl. I2).

Eine ebenso wichtige Aufgabe ist die Protokollführung und Dokumentation, die für den Prozess entscheidend ist. Teilweise werden Tests und Untersuchungen durchgeführt, die aufgezeichnet und dadurch nicht nochmals wiederholt werden müssen. Oftmals führt dies zu einer Arbeitsverminderung. Außerdem kann in diesem Protokoll ein ‚Income/Outcome-Vergleich‘, also eine Dokumentation des Arbeitsfortschrittes, durchgeführt werden (vgl. I1). Da den Jugendcoaches viele Funktionen zugewiesen werden, lastet großer Druck auf ihnen.

---

<sup>51</sup> vgl. Kapitel VI.7. Forschungsergebnisse - Beziehungsbildung

Fraglich ist dabei, ob die Arbeit aufgrund vieler verschiedener Tätigkeits- und auch Zuständigkeitsbereiche tatsächlich genau und individuell – wie von den ExpertInnen gewünscht - geleistet werden kann. Auch die zeitlichen Ressourcen der Jugendcoaches sind eingeschränkt, weshalb eine multiprofessionelle Funktion mutmaßlich nicht ohne Einschränkungen erfüllt werden kann.

Die Ergebnisse aus den Interviews zeigen, dass den Jugendcoaches weitaus mehr Funktionen als nur jene der Beratung zugewiesen werden.

#### **4.1.5 Ressourcen des Jugendcoachings**

Das Jugendcoaching bietet viele verschiedene Ressourcen. Aufgrund der fachlichen Expertise der Befragten werden die vorhandenen und auch in Anspruch genommenen Ressourcen einerseits auf betrieblicher und andererseits auf persönlicher Ebene gesehen.

- Kooperation mit Betrieben

*„Nach der Erfassung der abbruchs- bzw. ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen soll die Betreuung von externen Beratungs- und Betreuungseinrichtungen durchgeführt werden.“ (Bundessozialamt 2013:13)*

Das Jugendcoaching bietet aufgrund des Konzeptes organisatorische Ressourcen, die der Verbesserung des Bildungsstandes und der Arbeitsmarktchancen dienen und dadurch vorzeitigen Schul- bzw. Ausbildungsabbruch verhindern sollen (vgl. Jugendcoaching 2015). Das Sozialministeriumservice wie auch die Interviewpersonen sehen eine wichtige Ressource in den externen Beratungs- und Betreuungseinrichtungen bzw. Vernetzungsmöglichkeiten, was vor allem für Jugendliche mit SPF bedeutend ist. Diese Personen benötigen aufgrund ihrer Besonderheit mehr Aufmerksamkeit und eine intensivere Betreuung, was durch die Ressourcen des Jugendcoachings gewährleistet werden kann. Obwohl keine Vereinbarungen existieren, findet dennoch eine relativ gute Vernetzung zwischen den unterschiedlichen Institutionen und Organisationen statt. Schulen,

Kinder- und Jugendhilfe und Jugendzentren gehören beispielsweise zu engen VernetzungspartnerInnen. Vor allem die Schule stellt eine wichtige Instanz dar, da diese eine Meldepflicht hat, die im Februar und Juni fällig ist. Lehrpersonen müssen entscheiden, ob eine Person als desintegrationsgefährdet empfunden wird. Aus Sicht der ExpertInnen funktioniert dieses genannte Meldesystem aufgrund von falschen oder späten Meldungen nicht einwandfrei, weshalb das Jugendcoaching die Kooperation mit den genannten PartnerInnen intensivieren möchte (vgl. I1, I2, I3, I4). Allen KooperationspartnerInnen stehen allerdings nur bestimmte zeitliche, finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung, weshalb eine intensivere Zusammenarbeit möglicherweise erschwert wird.

Auch die Förderung der Eigenständigkeit der Personen ist eine wichtige Ressource des Jugendcoachings. Versucht wird, Jugendliche zur Eigenverantwortung zu animieren (vgl. Bundessozialamt 2013:11). Das Jugendcoaching folgt einem ressourcenorientierten Ansatz und dient der Selbstbestimmung und Eigenständigkeit (vgl. NEBA 2013:3). Da die Jugendlichen unterschiedliche Vorgeschichten aufweisen, können nicht alle sofort selbstständig agieren. Die Umsetzung erfolgt demnach Schritt für Schritt<sup>52</sup>.

Vor allem die Auswahl von passgenauen Berufen, weiteren Ausbildungen oder auch Praktika gehören zur Aufgabe des Jugendcoachings. Um den Interessenswünschen der Jugendlichen nachzukommen, werden verschiedene Möglichkeiten wie Werkstätte, Arbeitsassistenz, Job4You, integrative Berufsausbildung und berufsvorbereitende Projekte angeboten. Dadurch stellt dieses Hilfsangebot eine wichtige Unterstützungsmaßnahme für Jugendliche mit sonderpädagogischer Förderung dar (vgl. I1, I2, I3, I4).

Um Jugendliche auf die oben genannten Hilfeleistungen aufmerksam zu machen, betreibt das Jugendcoaching Öffentlichkeitsarbeit – unter anderem durch die Teilnahme an Messen (I2:Z20). Vor allem für Personen, die nicht (mehr) im Schulsystem verankert sind, haben Werbemaßnahmen besondere

---

<sup>52</sup> vgl. VI.6.1 Parkour

Bedeutung, wodurch die Aufmerksamkeit nicht nur im schulischen Kontext gewonnen werden kann.

- Kooperation mit Jugendlichen

Beim Jugendcoaching wird vor allem die Selbstständigkeit der Jugendlichen gefördert und auf Arbeitstugenden wie beispielsweise Pünktlichkeit aufgebaut. Wichtig ist, dass besonders Jugendliche mit Beeinträchtigung den Alltag oder gelegentliche Probleme auch ohne elterliche Hilfe meistern und bewältigen können. Meist sind sie auf Unterstützung angewiesen, weshalb Selbstständigkeit häufig zu ihrer Schwäche zählen. Hierzu muss vorerst herausgefunden werden, inwieweit die Personen tatsächlich selbstständig sind, um eine Überforderung zu vermeiden. *„Können Bürowege aus eigener Kraft getätigt werden? Wie ist das mit dem Fahrplan lesen ...?“* (I2:Z520-525) Dennoch spielt auch die Konzentration einen wichtigen Faktor beim Jugendcoaching. Aufgrund unzureichender Zeitressourcen kann nicht direkt an einer Konzentrationsverbesserung gearbeitet werden. ExpertInnen geben jedoch Inputs, wie man durch beispielsweise mehr Bewegung zu dieser kommen könnte (vgl. I2, I3). Daher ist besonders hier die Kooperation der Eltern wichtig. Durch unterstützende Konzentrationsübungen bzw. -spiele oder mehr Bewegung können sie positiv zum Prozess beitragen<sup>53</sup>.

Desgleichen wird auch auf praktische Dinge, wie etwa das Verhalten bei einem Bewerbungsgespräch, eingegangen. Vorwiegend wird am Auftreten - Blickkontakt halten, fester Händedruck, Selbstsicherheit – gearbeitet<sup>54</sup>. Die Jugendlichen werden dazu aufgefordert, ihre Eigenmotivation zu zeigen, was sich teilweise als problematisch erweist. Aufgrund einer schweren Kindheit bzw. schwieriger familiärer Verhältnisse kamen sie bereits mit Themen wie Erkrankung oder Tod der Eltern, Pflegefamilien, psychischen Erkrankungen oder Drogenabhängigkeit in Kontakt<sup>55</sup>. Dieses Faktum bringt auch die Coaches oft an ihre Grenzen. Auch bei entwicklungsverzögerten Jugendlichen kann es

---

<sup>53</sup> vgl. VI.9. Handlungsempfehlungen für Bildungseinrichtungen und Angebote der Sozialen Arbeit

<sup>54</sup> vgl. VI.7. Forschungsergebnisse – psychisches Wohlbefinden

<sup>55</sup> vgl. Kapitel III.4.1.4 Familiäre Veränderungen während der Schulzeit

zu Verzögerungen im Prozess kommen, da teilweise mehr zeitliche Ressourcen für einen Reifeprozess nötig sind (vgl. I3). Trotzdem steht besonders die stärkenorientierte Arbeit und somit das Hervorheben der Fähigkeiten, Stärken sowie Interessen der Jugendlichen im Vordergrund. Zur Findung dieser Interessen und Feststellung der handwerklichen Geschicklichkeit wird die Durchführung sogenannter HAMET-Tests forciert (vgl. I1, I2). Obwohl Jugendliche mit SPF laut fachlicher Expertise mehr zeitliche Ressourcen benötigen und diese auch erhalten, muss auch an dieser Stelle erwähnt werden, dass dies nur bedingt möglich ist.

Folglich ist festzuhalten, dass das Jugendcoaching viele Ressourcen für Jugendliche mit SPF bietet. Vor allem der ressourcenorientierte Ansatz, also das Einbeziehen von Stärken und Interessen, sowie der Fokus auf eine passende Angebotsfindung und Praxis sind hervorzuheben. Ebenso wird eine gute Vernetzung als Besonderheit empfunden, jedoch kann bzw. muss diese für eine reibungslose Vermittlung vor allem im therapeutischen Bereich noch ausgebaut und verdichtet werden.

## **4.2 Der sonderpädagogische Förderbedarf im Jugendcoaching**

### **4.2.1 Modell des Jugendcoachings**

Das Jugendcoaching arbeitet individuell und interessens- bzw. stärkenorientiert, weshalb kein spezielles Konzept für Jugendliche mit SPF angeboten und konzipiert wurde. Auch in diesem Fall wird das 3-Phasen-Modell mit dem gleichen zeitlichen Ablauf herangezogen. Lediglich die Altersspanne variiert zwischen Jugendlichen mit und ohne SPF. Mit Förderbedarf beträgt die Altersspanne 14 – 24 Jahre, ohne diesen 14 – 19 Jahre (vgl. I1).

Experte Hans meint, dass Jugendliche mit SPF teilweise weniger Geduld mit sich bringen und zusätzlich mehr Zeit benötigen (vgl. I1). Auch Expertin Magdalene stimmt dem zu, erwähnt allerdings zusätzlich die erweiterte Altersspanne, die aufgrund des Gewinnes an zeitlichen Ressourcen als Vorteil gesehen wird (vgl. I3). Da es kein spezielles Konzept für Jugendliche mit SPF

gibt und man somit auch an das 3-Phasen-Modell gebunden ist, kann zumindest die erweiterte Altersbeschränkung als Besonderheit gesehen werden. Trotzdem kann der Prozess nicht tatsächlich nach den vorgegebenen Richtlinien erfolgen, da dieser eingeteilt wird, um möglichst genau auf die Bedürfnisse der Person eingehen zu können und die Phasen keinen besonders großen zeitlichen Spielraum bieten.

Die Relevanz der Thematik ist außerdem davon abhängig, in welchem Bereich der SPF vorhanden ist. Dazu wird ein Beispiel von Experte Hans genannt: *„Schüler A hat einen SPF im Fach Mathematik, ist aber in Deutsch recht gut und handwerklich sehr geschickt. Den wird man dann eben nicht dort unterbringen, wo Mathematik der Schwerpunkt ist.“* (I1:Z452-458)

Dies verdeutlicht, dass die Arbeitsvermittlung auch von dem Gegenstand, in welchem der SPF vorliegt, abhängig ist und der Fokus auf den Stärken der Jugendlichen liegt.

#### **4.2.2 Vorteile des Jugendcoachings für Jugendliche mit SPF**

Aus ExpertInnensicht erfolgt die Gliederung in fünf wesentliche Kategorien:

- Informationsweitergabe

Viele Kontakte, Angebote und formale Angelegenheit speziell für Jugendliche mit SPF können im Internet nicht gefunden werden.

Durch das Jugendcoaching werden Informationen über Förderungen, verlängerte Lehren, Ausbildungsfit<sup>56</sup> u. Ä. weitergegeben (vgl. I1, I2, I3, I4).

- Kooperation

Das Jugendcoaching kann aufgrund der guten Vernetzung mit verschiedenen Instanzen, Systemen und externen Hilfeleistungen von

---

<sup>56</sup> vgl. Kapitel VI.5.2 Zugang zu körperlicher Bewegung im Bildungssystem und Angeboten der Sozialen Arbeit, Orientierungs- und Wiedereingliederungsprojekte

Schulen, Erziehungsberechtigten, AMS, Unternehmen usw. eine Kooperation auf multiprofessioneller Ebene gewährleisten (vgl. I1, I2, I3, I4). Trotzdem meint Expertin Magdalene, dass vor allem im schulischen Sektor großer Nachholbedarf herrscht. *„Schulpsychologie – mit einem Schulpsychologen hab’ ich bis jetzt noch nie zusammengearbeitet.“* (I3:Z1048-1049)

Folglich passiert generell eine gute Vernetzungsarbeit, die jedoch im Kontext Schule, vor allem aber in therapeutischer Ebene, ausbaufähig ist.

- Zugangsberechtigung

Durch das Jugendcoaching erhält jede/r Jugendliche eine Zugangsberechtigung für beispielsweise eine integrative Berufsausbildung. Dies bedeutet, dass nur Jugendliche, die das Hilfsangebot des Jugendcoachings in Anspruch nehmen bei ausgewählten bzw. bestimmten Projekten teilnehmen können (vgl. I3, I4). Dadurch erhalten Personen mit SPF eine zusätzliche Möglichkeit, Arbeits- und Ausbildungsangebote wahrzunehmen, sodass Personen ohne SPF gezwungen sind, auf andere Angebote zuzugreifen.

Demzufolge wird bei diesen Angeboten vor allem Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen die volle Aufmerksamkeit geschenkt.

- unterstützende Hilfeleistung

Das Jugendcoaching stellt eine unterstützende Funktion für Jugendliche dar. Wichtig ist, dass trotzdem auf die Förderung der Eigenständigkeit geachtet wird. Der Jugendcoach begleitet diesen Prozess nur und greift erst dann ein, wenn es wirklich notwendig ist (vgl. I3).

- Vertraulichkeit

Alle Informationen und Gespräche werden vertraulich behandelt und nicht an Dritte weitergegeben. Ausgenommen sind Vereinbarungen mit den Betroffenen (vgl. I1, I2).

### **4.3 Auswirkungen des sonderpädagogischen Förderbedarfs auf die Arbeitsvermittlung von Jugendlichen**

Die sonderpädagogische Förderung bei Kindern und Jugendlichen mit Behinderung unterstützt beim Erwerb von Bildung und Erziehung unter Bezugnahme ihrer individuellen Möglichkeiten (vgl. Bauer 2010:9). Diese besondere Förderung wird kaum als negativer Aspekt oder Einflussfaktor gesehen oder interpretiert. Vor allem bei älteren Jugendlichen stellt sie ein wichtiges Thema dar, bestätigt Expertin Carina. Sie ist der Meinung, dass viele Personen aufgrund des SPFs mit der Angst, etwas nicht erreichen zu können, kämpfen (vgl. I2). Erwähnenswert ist, dass zudem viele Eltern aufgrund der besonderen Förderung verunsichert sind, da die Befürchtungen zur ‚Nicht-Erreichung‘ von Zielen, was auch als gesellschaftliches Problem von Bundschuh hervorgehoben wird, auftreten (vgl. Bundschuh 2005:48). Insofern lastet großer Druck auf den Jugendlichen und deren Familien. Ob ein/e KlientIn einen SPF hat, wird bereits im Erstgespräch erfragt, um mögliche Angebote – seien es berufsvorbereitende Projekte oder integrative Berufsausbildung – auszusuchen. Gelegentlich dient der SPF als Zugangsberechtigung für Projekte, die ohne diesen nicht ermöglicht werden (vgl. I2, I4). Dies wiederum zeigt, dass der SPF in der Arbeits- bzw. Ausbildungsvermittlung doch eine, wenn auch nur geringe, Rolle spielt.

Der SPF ist in der Gesellschaft eher verpönt, was in erster Linie auf die Industrialisierung zurückzuführen ist. Unternehmen arbeiten gewinn-, konkurrenz- und kundenorientiert, weshalb ein integrativer Arbeitsplatz einen hohen Mehraufwand für ein Unternehmen bedeutet. Darüber hinaus stellt das Kollegium einen wichtigen Faktor für eine integrative Lehrausbildung dar. Durch ungenügend Akzeptanz gegenüber Jugendlichen mit SPF kann keine integrative Berufsausbildung erfolgen (vgl. I1). Teilweise kann das Entwicklungspotential von Lernbehinderten aufgrund der negativen Konnotation im Bezug auf sonderpädagogischer Förderung seitens der Gesellschaft nicht vollkommen ausgeschöpft werden, was durch Bundschuh, dass trotz vorhandenem Begabungspotential bestimmte Berufe teilweise unantastbar bleiben, Bestätigung findet (vgl. Bundschuh 2005:48).

Der SPF wird in der Berufsschule als großer Einflussfaktor für Schulabbrüche bzw. „Misserfolge“ gesehen. Experte Hans nennt ein Beispiel am Unternehmen „Georg Fischer Fittings GmbH“:

Georg Fischer Fittings GmbH beschäftigt etwa 460 MitarbeiterInnen und hat den Hauptsitz in Traisen. Es werden verschiedene Lehrberufe wie zum Beispiel Elektro- oder Metalltechniker angeboten. Voraussetzung für den Lehrberuf ist jedoch ein ausgezeichneter Erfolg in der Berufsschule, was eine integrative Berufsausbildung bereits unmöglich macht. Hier besteht bereits die erste und kaum überwindbare Hürde für eine Person mit SPF (vgl. I1). Aufgefallen ist, dass einige Unternehmen viel in Lehrlingsausbildungen investieren. Demzufolge werden bei guten Lehrerfolgen Belohnungen wie z.B. Zuschüsse oder Bezahlungen von Führerscheinen zur weiteren Motivation verteilt. Alle ExpertInnen sind sich einig, dass Personen mit SPF unter diesen Voraussetzungen keine Chance haben (vgl. I1, I4).

*„Die Firmen können sich es eigentlich mitunter total super auswählen und manche können sich's sogar leisten, dass sie nur Leute mit Matura nehmen .... Ich glaube aber, dass gerade im handwerklichen Bereich ..., wenn die Jugendlichen mit SPF etwas drauf haben, eine Lehrstellenvermittlung gut machbar ist.“ (I2:Z231-237)*

Expertin Carina ist der Meinung, dass die Chancen heutzutage stark vom Unternehmen abhängig sind. Die meisten Firmen arbeiten wirtschaftsorientiert, der Arbeitsmarkt wird immer enger und die Wirtschaftlichkeit spielt eine immer größere Rolle. Zusätzlich ist den meisten Unternehmen, vor allem handwerklichen Betrieben, das Verhalten, das Auftreten und die Motivation der Jugendlichen wichtiger (vgl. I2). Auch Experte Philip stimmt im Großen und Ganzen zu, erwähnt jedoch, dass es bei großen Unternehmen und Konzernen dennoch schwer ist, eine/n Jugendliche/n mit SPF zu vermitteln, da es einen strukturierten Bewerbungsablauf und sogenannte Castings gibt. Zuerst muss ein Zeugnis zugesandt werden, was bei einem Sonderschüler bereits das ‚Aus‘ bedeutet, da keine ASO-Zeugnisse akzeptiert werden. Folglich erhält diese Person gar keine Möglichkeit, zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen zu werden. Die Fähigkeiten können somit gar nicht erst unter Beweis gestellt

werden. Bei einer integrativen Berufsausbildung hingegen kann der/die Jugendliche die Stärken präsentieren, da es dabei vielmehr um die Praxis geht (vgl. I4).

Zusätzlich wird von der Auswahl und Konzentration auf eher kleinere Betriebe berichtet, da der SPF dort keine große Rolle spielt. Wie die integrative Berufsausbildung bieten viele Unternehmen auch verlängerte Lehren an, die nur für SchülerInnen mit SPF entwickelt wurden (vgl. I3).

Letztendlich bedeutet dies, dass sich der SPF auf der einen Seite positiv - als Zugangsberechtigung für spezielle Projekte - auf der anderen Seite auch negativ - aufgrund der negativen Konnotation des Begriffes - auf die Arbeitsvermittlung auswirken kann.

#### **4.4 Herausforderungen**

Herausforderungen bei der Arbeits- bzw. Ausbildungsvermittlung können aus Sicht der Unternehmen und der Jugendlichen auftreten. Auch die Erwartungen spielen dabei eine bedeutsame Rolle.

##### **4.4.1 Betrieblich**

Die Unternehmen arbeiten stark umsatz- bzw. gewinnorientiert. Trotz einer monatlichen Förderung von 300-400 € tritt bei einer Anstellung eines Jugendlichen mit Beeinträchtigung häufig ein Mehraufwand für das Unternehmen auf. Dieser spiegelt sich zum einen in den Finanzen, zum anderen auch im personellen Aufwand wider (vgl. I1, I2). Da in der Wirtschaft vor allem auf *„Kunden und Qualitätsanforderungen geachtet wird, können integrative Berufsausbildungen teilweise nicht mehr möglich gemacht werden“* (I1:Z293-301). Dementsprechend fehlt es trotz Förderungen eindeutig an finanziellen Mitteln, welche teilweise auch als Anreiz für einige Unternehmen dienen könnten, und personellen Ressourcen. Ein weiterer Grund kann auch in der Lehrausbildung gesehen werden. Bei Jugendlichen mit SPF werden Erklärungen gelegentlich genauer oder langsamer benötigt, was die jeweilige

Person von der eigentlichen Arbeit fernhält und dadurch wieder den Umsatz vermindert.

Ein wichtiger Grundbaustein ist auch die Einstellung der MitarbeiterInnen des Unternehmens gegenüber integrativen Lehrlingen. Die Schaffung von Akzeptanz, um etwa Mobbing zu vermeiden und eine gute Zusammenarbeit gewährleisten zu können, wird angestrebt (vgl. I4). Experte Hans meint, dass Jugendliche mit SPF häufig weniger Geduld haben. Dies könnte bei Kundenkontakten eher negativ auffallen, da nicht alle Personen Akzeptanz bzw. Freundlichkeit haben, was schlimmstenfalls in einem Disput enden könnte (vgl. I1, I4). Infolgedessen müssten vorerst beispielsweise Informationskurse für alle MitarbeiterInnen des Unternehmens zum Thema Jugendliche mit SPF und dessen Bedeutung stattfinden, um eine gute Zusammenarbeit gewährleisten zu können, was wiederum finanzielle und zeitliche Ressourcen beansprucht.

Auch die Themengebiete Umfeld und Sozialkompetenzen<sup>57</sup> werden teilweise als Hindernisse bei der Arbeitsvermittlung gesehen. Expertin Carina spricht von Unsicherheiten vieler Unternehmer. Wichtige Fragen sind, ob das Umfeld der Jugendlichen unterstützend wirkt<sup>58</sup> und eventuell Arbeitstugenden, wie beispielsweise Pünktlichkeit und Verlässlichkeit beeinflusst werden (vgl. I3).

Ein ebenso erwähnenswertes Hindernis sind organisatorische, aber vor allem auch rechtliche Faktoren wie etwa Kündigungsschutz. Viele ArbeitgeberInnen sind unzureichend oder auch falsch informiert und zögern oft, Arbeitsverhältnisse einzugehen (vgl. I4).

Aus betrieblicher Sicht lassen sich drei grobe Kategorien zum Thema Herausforderungen ableiten:

- Finanziell und zeitlich: Mehraufwand für ein Unternehmen
- Personell: Akzeptanz der MitarbeiterInnen
- Rechtlich: Fehlinformationen zum Thema Kündigungsschutz

---

<sup>57</sup> vgl. Kapitel VI.7. soziale Kompetenzen

<sup>58</sup> vgl. VI.7. Beziehungsbildung

#### **4.4.2 Persönlich**

Vor allem in ländlicher Umgebung in Niederösterreich kann die Infrastruktur für Jugendliche eher ungünstig eingeschätzt werden. Demnach werden von diesen hohe Anforderungen an die eigene Mobilität gestellt, wie beispielsweise die tägliche Fahrt in urbane Bereiche vom ländlichen Raum. Schon das Erlernen der Theorie zur Erlangung des Führerscheins wird für Jugendliche mit SPF, die ohnehin Lernschwierigkeiten aufweisen, als Herausforderung gesehen. Demzufolge bedarf es bei manchen Jugendlichen eines nahegelegenen bzw. in Reichweite liegenden Lehrstellenplatzes (vgl. I2). Dies lässt deutlich erkennen, dass jener Faktor nicht ausschließlich auf persönlicher Ebene zuzuordnen ist.

Auch die Berufsschule stellt einen wesentlichen Einflussfaktor dar. Vor allem Experte Hans und Expertin Carina sprechen von häufig auftretenden Befürchtungen aufgrund unzureichender Leistungserbringung seitens der SchülerInnen<sup>59</sup>. Da der Lehrberuf ohne Berufsschulabschluss nicht ausgeübt werden kann, lastet ein gewisser Druck auf den Jugendlichen, was sich negativ auf den Lernerfolg auswirken kann (vgl. I1, I2).

Insgesamt zeigen sich folgende Kategorien als persönliche Herausforderungen:

- Mobilität: unzureichende Infrastruktur
- Schulsystem: unzureichende Leistungserbringung in der Berufsschule

#### **4.4.3 Erwartungen**

Die Erwartungshaltung gegenüber der Arbeit des Jugendcoachings ist vielfältig und lässt sich nach fachlicher Expertise in folgende Gruppierungen gliedern:

- Regierung
- Eltern/Familie
- LehrerInnen
- Erwartungshaltung der SchülerInnen
- Erwartungshaltung der Jugendcoaches

---

<sup>59</sup> vgl. IV.5.1.3 Beschäftigung mit dem Thema Ausbildung und Schule

Aufgrund der monatlichen Förderung der Regierung im Wert von 300-400€ / Monat ist die Erwartungshaltung ihrerseits hoch. Um einen Trend bzw. positive Entwicklungen nachweisen zu können, ist vor allem aus staatlicher Sicht die Anzahl der Lehrstellenvermittlungen von Jugendlichen mit SPF entscheidend. Eine Erfolgsgarantie bei der Arbeit im Jugendcoaching kann allerdings nicht gewährleistet werden. Dieser Umstand übt lediglich Druck auf alle Parteien aus (vgl. I1).

Die Eltern können den Prozess aufgrund ihrer Erwartungshaltung positiv und negativ beeinflussen<sup>60</sup>. Einerseits wird am Ende eine erfolgreiche Lehrstellenvermittlung für das Kind erwartet, was leider nicht in jedem Fall möglich ist. Teilweise stößt man auf utopische Vorstellungen der Eltern, die meinen, dass ein Kind mit SPF den Einstieg in eine höhere Schule schafft. Auch die Berücksichtigung der Fähigkeiten oder das Vorhandensein eines SPFs, scheinen zum Teil als irrelevant gesehen zu werden. Trotzdem soll möglichst schnell ein passendes Angebot für die Person gefunden werden. Andererseits wurden Fälle genannt, in denen beispielsweise vom Vater ausdrücklich kein Jugendcoach erwünscht war und somit während seiner Anwesenheit niemand die Wohnung betreten durfte, was die Arbeit erschwerte und teilweise nicht möglich machte (vgl. I1, I3).

Laut fachlicher Expertise treten oftmals sehr hohe Ansprüche von Seiten der Lehrpersonen auf.

Häufig passiert die Einbindung des Jugendcoachings zu spät. Idealerweise sollte eine Unterstützung von beiden Seiten, also vom Jugendcoaching und LehrerInnenkollegium erfolgen. In der Praxis ist dies laut Expertin Carina nicht der Fall (vgl. I2). Da die Lehrpersonen ihre SchülerInnen gut und meist länger kennen, könnten sie als wichtige Ressource bei einer Lehrstellensuche und auch –vermittlung genutzt werden. Auch das Interesse der einzelnen SchülerInnen wird häufig in den Schatten gestellt, während der Fokus lediglich auf der gesamten Klasse und nicht auf jedem einzelnen Individuum liegt. Die Erwartungen fallen zum Teil eher unreal aus (vgl. I2, I3).

---

<sup>60</sup> vgl. III.4.2.1 Elterliche Beziehungen

Jugendliche, die im 9. Schuljahr sind, wünschen sich eine Lehrstelle. Unter Druck werden Schnuppertage bzw. Praktika absolviert. Im Nachhinein wird festgestellt, dass aufgrund ihres Entwicklungsstandes oder des fehlenden Interesses mehr Zeit benötigt wird. Sowohl Eltern als auch die Jugendlichen werden enttäuscht. Diese Nichterfüllung der Erwartungen führt sofort zu einer Enttäuschung. Demzufolge lastet Druck auf den Jugendlichen, was die Arbeit mit und an ihnen stark beeinflusst (vgl. I3, I4). Der gegenteilige Aspekt könnte die fehlende Motivation darstellen. Vor allem in der Literatur wird erwähnt, dass der Prozess einerseits durch den SPF, aber auch durch das familiäre Umfeld beeinflusst werden kann (vgl. Steiner et al. 2013:90). Bei Jugendlichen mit besonderer Förderung ist der familiäre Hintergrund häufig recht unsicher. Viele von ihnen leben in Wohngemeinschaften – auch WGs genannt - und werden aufgrund von Überforderung seitens ihrer BetreuerInnen, welche sich aus einem zu niedrigen BetreuerInnenschlüssel in WGs ergibt, geringen Leistungsanforderungen ausgesetzt. Aus diesem Grund fehlt auch das Übernehmen von Verantwortung und Verpflichtungen, was die Motivation grundlegend beeinflusst. Ferner sind die Erwartungen des Umfelds und der Menschen an sich selbst dementsprechend niedrig, dass auch dies als nicht förderlich empfunden und der Prozess dadurch negativ beeinflusst werden kann<sup>61</sup>.

Die Praxis der InterviewpartnerInnen hat außerdem gezeigt, dass der Druck auf den Jugendcoaches selbst lastet. Die ExpertInnen möchten *„einerseits den Erwartungen Dritter, andererseits den Eigenerwartungen gerecht werden“* (I3:Z726-729) und arbeiten stark unter Stress und Druck (vgl. I4), was zur verminderten Arbeitsqualität führen und den Prozess somit negativ beeinflussen könnte.

Aus den Ergebnissen lassen sich einige Herausforderungen für die Jugendcoaches ableiten. Es besteht eine hohe Erwartungshaltung Dritter, also beispielsweise der Regierung, der Eltern der Jugendlichen, der Schule und anderen Institutionen, da eine erfolgreiche Vermittlung gewünscht und auch erwartet wird. Auch seitens der ProfessionistInnen bestehen Erwartungen an

---

<sup>61</sup> vgl. IV.5.4 Familie

sich selbst, die sie erfüllen wollen. Deutlich wird, dass diese Erwartungshaltungen aller AkteurInnen einen gewissen Druck auf den Prozess ausüben und diesen – wenn auch indirekt – negativ beeinflussen können.

#### **4.5 Beispiele für positive Abschlüsse im Jugendcoaching**

Die Beendigung eines Prozesses kann unterschiedlich gestaltet werden. Beendet gilt ein Prozess dann, wenn eine sinnvolle Perspektive für die Jugendlichen, also das festgelegte Ziel erreicht wurde.

Dies kann einerseits eine Lehrstellenvermittlung, die Unterbringung in einer Tagesstruktur oder das Herausfinden der Stärken und Fähigkeiten sein (vgl. NEBA 2013:3). Kongruent dazu ergeben auch die Ergebnisse der Interviews, dass ein positiver Abschluss nicht immer eine Lehrstellenvermittlung bedeutet.

*„Ein Abschluss ist dann positiv, wenn die Ziele der Person erreicht wurden ..., was von dem Finden einer Tagesbetreuung oder Berufsausbildungsassistenz ... bis hin zu einer Lehrstellenvermittlung sein kann.“ (11:Z482-489)*

Die ExpertInnen berichten von drei konkreten Fallbeispielen, welche wie folgt lauten:

- Ramona

Ramona ist ein 15-jähriges Mädchen mit Mathematikschwäche, das gemeinsam mit ihren sehr engagierten Eltern zu einem Erstgespräch kam. Es wurde anhand eines HAMET-Tests ein Beruf erarbeitet, in welchem Mathematik eher unwichtig ist. Die Vernetzung zwischen Jugendcoaching, Eltern und Schule war sehr gut. Somit konnten ausreichend personelle Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Nachdem die Jugendliche etwa sechs Praktika durchlaufen hatte, kristallisierte sich heraus, dass der passende Beruf Floristin war. Die Jugendliche ist sehr kreativ, handwerklich geschickt und zeichnet gerne. Außerdem hat sie eine sehr gute Merkfähigkeit und kann sich Pflanzennamen sehr gut merken. Nach einem weiteren Praktikum erhielt sie die Chance auf eine integrative Berufsausbildung (vgl. I4).

Ausschlaggebend für den positiven Abschluss dieses Prozesses waren „... die Eltern und auch die Jugendliche, die den Weg halt mitgegangen ist ...“ (I4:Z882-883). Da die Schülerin wie oben erwähnt viele Praktika erlebte, war sie teilweise demotiviert und wurde von ihren Bezugspersonen wieder angespornt.

Beim Fallbeispiel ‚Ramona‘ wird deutlich, dass die stärkenorientierte Arbeit im Vordergrund stand, während die Schwächen eher hinten angestellt wurden. Durch die gute Vernetzung aller Personen, konnte die Jugendliche dort gefördert und unterstützt werden, wo es für sie nötig war. Interessant ist, dass die Jugendcoaches häufig von der Findung eines passenden Angebots sprachen, was sich in der Realität teilweise schwer gestaltet. Auch in Ramonas Fall waren einige Anläufe nötig, um auch tatsächlich eine passende Stelle zu finden. Einerseits kann sich der Prozess also einerseits für die Jugendlichen, andererseits auch für die Coaches anstrengend und schwierig gestalten. Trotzdem wird versucht, entsprechende Angebote zu finden. Um diesem Prozess tatsächlich standhalten zu können, sind Eigenmotivation, Selbstdisziplin und ein unterstützendes Umfeld essentiell.

- Simon

Simon hat einen SPF in den Fächern Mathematik und Deutsch, wobei Deutsch das Hauptproblem war. Er kam mit dem Anliegen, eine Lehre als Tischler machen zu können. Die Lehrerin war sehr engagiert und hatte einen Bekannten, der in dieser Branche selbstständig tätig war. Sie ermöglichte dem Jugendlichen einen Schnuppertag. Aufgrund seiner großen Eigenmotivation und seines Engagements erhielt er die Chance auf eine verlängerte Lehre, wobei der Firmenchef anfangs eher unsicher war. Durch die Hilfe und das Engagement der Lehrerin und vor allem des Jugendcoachings, das die Unternehmensleitung durch einen Informationstag zum Thema ‚Berufsausbildungsassistenz‘ zu einer Anstellung überzeugte, meisterte der Jugendliche die verlängerte Lehre mit Nachhilfe, jedoch ohne Stoffreduzierung und arbeitet weiterhin in dem Tischlerunternehmen (vgl. I3).

Bei diesem Prozess weist alles darauf hin, dass zum einen das Verhalten des Jugendlichen, zum anderen das Jugendcoaching sowie die Lehrerin

ausschlaggebend für den positiven Abschluss waren. Simons persönliche Ressourcen, Motivation und Engagement beeindruckten den Unternehmensführenden. Trotzdem hatte dieser aufgrund unzureichender rechtlicher Informationen – was im Kapitel 1.4.1. beschrieben wurde – Bedenken. Durch die gute Kooperation zwischen Jugendcoaching und Schule konnte jedoch eine verlängerte Lehre durchgesetzt werden.

- Martin

Martin hat den schwerstbehinderten Lehrplan und besucht eine Integrationsklasse in der polytechnischen Schule. Er hatte den Wunsch, eine Lehre im Bürobereich zu absolvieren. Er suchte etwa ein halbes Jahr erfolglos nach einer passenden Lehrstelle. Anschließend fand er eine Qualifizierungsmaßnahme in Wien, um sich in diesem Bereich weiterbilden zu können. Nach einem weiteren Jahr fand er eine Praktikumsstelle in einem Büro und konnte mit seiner Ausbildung beginnen. Ausschließlich für ihn wurde ein Nischenbereich mit speziellen Aufgaben geschaffen. Zu diesen zählten beispielsweise Getränkeautomaten nachfüllen, Postwege erledigen und Ähnliches. Mit viel Einsatz konnte er somit sein Ziel erreichen.

Maßgeblich für den Erfolg war sein großer Wille, seine Eigenmotivation, aber auch seine Ehrlichkeit zu sich selbst. Sein ursprüngliches Ziel, die Lehre im Bürobereich, war in diesem Kontext nicht möglich. Er benötigte mehr Zeit und setzte sein Ziel etwas herab. Durch seine Akzeptanz und weitere Motivation arbeitet er noch immer zufrieden in diesem Unternehmen (vgl. I2).

Auch im Fallbeispiel ‚Martin‘ kann der Einsatz der persönlichen Ressourcen erkannt werden. Eine erfolgreiche Arbeitsvermittlung konnte vor allem durch das Eingeständnis der eigenen Grenzen realisiert werden. Ebenso wichtig war die Kooperationsbereitschaft des Unternehmens.

## 5 Resümee und Schlussbetrachtung

Ziel der vorliegenden Arbeit war es herauszufinden, wie eine Vermittlung in die Arbeitswelt oder Schullaufbahn mit Hilfe von Jugendcoaching bei Jugendlichen mit SPF gelingen kann bzw. wie sich dieser aus Sicht der Jugendcoaches auf die Arbeitsvermittlung auswirkt.

Nachfolgende Grafik soll zur Übersichtlichkeit dienen und die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit kurz aufzeigen:

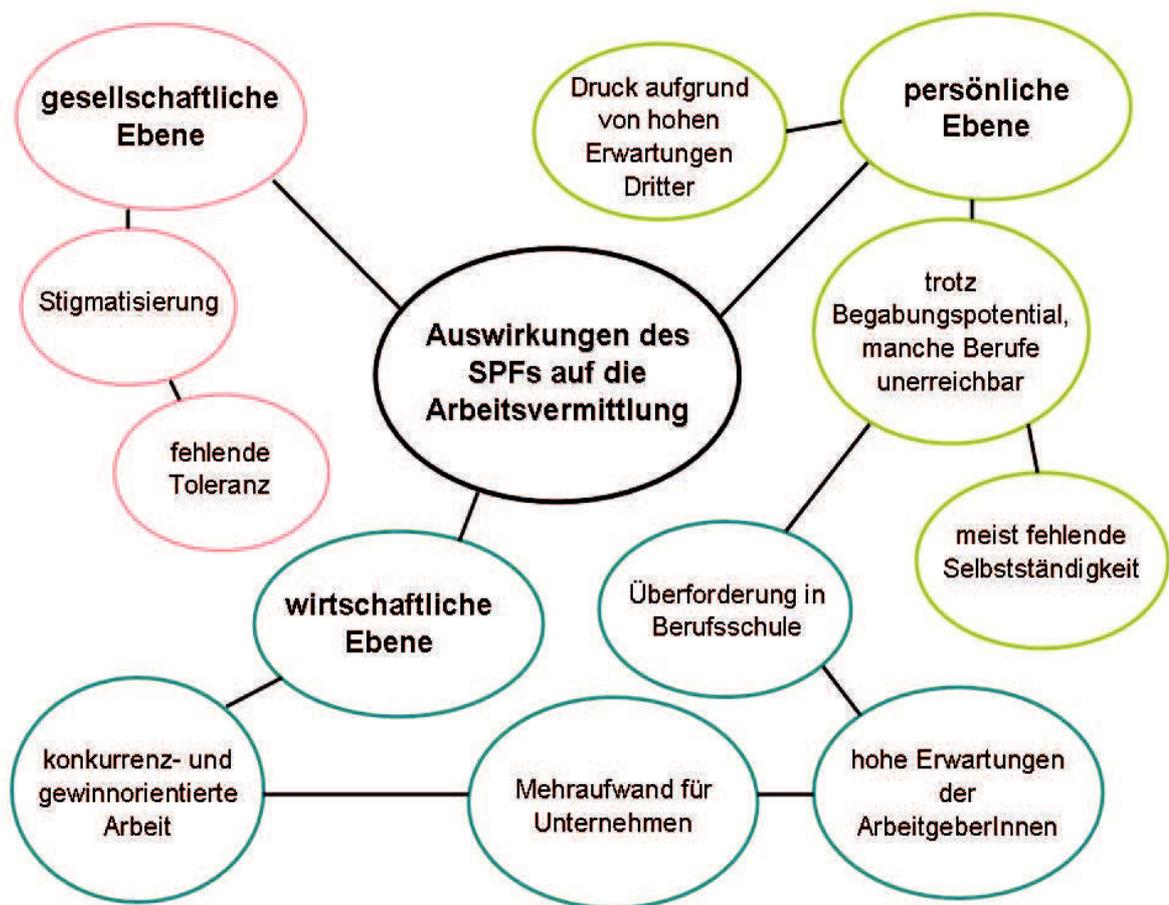


Abbildung 6: Auswirkungen des SPFs auf die Arbeitsvermittlung

Insgesamt lassen die Forschungsergebnisse erkennen, dass der SPF, wenn auch nur geringen, Einfluss auf die Arbeitsvermittlung hat. Die Hindernisse des SPFs können auf unterschiedlichen Ebenen festgestellt werden:

- Wirtschaftliche Ebene
- Gesellschaftliche Ebene
- Persönliche Ebene

Häufig wird davon ausgegangen, dass der SPF Probleme beim Arbeitsablauf verursacht, die Entstehung einer Stigmatisierung wird deutlich. Aufgrund dessen wird bereits beim Bewerbungsablauf ein großes Problem sichtbar. Jugendliche mit SPF erhalten ASO-Zeugnisse und müssen sich demnach mit diesen bewerben. In Konzernen oder Großunternehmen bedeutet dies bereits den Ausschluss aus dem Bewerbungsverfahren. Auch die Erwartungen auf gute Erfolge von Lehrlingen in der Berufsschule sind für Jugendliche mit SPF meist zu hoch gesetzt, da die Lernfähigkeit teilweise nicht wie bei Personen, die die Regelschule absolvierten, ist. Dadurch wird der Prozess der Arbeitsvermittlung schon im Vorhinein beeinflusst. Die meisten Unternehmen, vor allem aber Konzerne und Großunternehmen, arbeiten stark konkurrenz-, kunden- und gewinnorientiert. So verblasst das Begabungspotential vieler Jugendlicher mit SPF, weshalb manche Berufe unerreichbar für sie werden. Trotz staatlicher Förderungen tritt bei einer Anstellung einer Person mit SPF ein erhöhter Erklärungsbedarf, folglich auch ein gewisses Maß an Mehraufwand für das Unternehmen auf, der diesen Betrag weit übersteigt. Auch aufgrund von Fehlinformation über beispielsweise die Rechtslage bei Personen mit SPF kann die Arbeitsvermittlung erschwert werden.

Auf gesellschaftlicher Ebene tritt besonders die Stigmatisierung in den Vordergrund. KlientInnen mit SPF benötigen mehr Erklärungsbedarf und Zeit als jene ohne SPF. Das Engagement für eine integrative Berufsausbildung ist demnach von Seiten der Unternehmensleitung und auch des Kollegiums ausschlaggebend. Wirken die MitarbeiterInnen eines Unternehmens nicht unterstützend, kann keine integrative Berufsausbildung gewährleistet werden, da Jugendliche mit SPF meist auf diese Unterstützungsleistung angewiesen sind.

Die Ergebnisse lassen erkennen, dass die Arbeitsvermittlung von Jugendlichen mit SPF auch auf persönlicher Ebene beeinflusst werden kann. Das Verhalten, Auftreten und die Motivation der KlientInnen sind entscheidend für eine erfolgreiche Arbeitsvermittlung. Bedeutend für eine Einstellung sind Eigenmotivation, Freundlichkeit, respektvoller Umgang, aber auch Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit. Werden diese Voraussetzungen erfüllt, erhält der SPF nur einen geringen Stellenwert und beeinflusst den Erhalt eines Ausbildungsplatzes oder einer Arbeitsstelle kaum. Einen gleichermaßen wichtigen Faktor stellt auch das Umfeld der Jugendlichen dar. Um eine gute integrative Berufsausbildung gewährleisten zu können, müssen alle Personen wie etwa LehrerInnen, Erziehungsberechtigte, Jugendcoaches und Unternehmen kooperieren. Dabei kann passieren, dass das Umfeld der Person zu stark in den Prozess mit einbezogen wird. Möglicherweise geht der Fokus, welcher eigentlich auf die Jugendlichen gerichtet werden sollte, verloren und es wird nicht mehr auf deren Wünsche, Stärken oder Interessen eingegangen.

Das Angebot des Jugendcoachings stellt einige Ressourcen für Jugendliche mit SPF zur Verfügung. Diese können, wie oben, auf unterschiedlichen Ebenen in Anspruch genommen werden.

Auf wirtschaftlicher Ebene kann das Jugendcoaching aufgrund einer guten Kooperation und Vernetzung mit Unternehmen eine Lehrstellenvermittlung für Jugendliche mit SPF gewährleisten. Der Fokus liegt aufgrund der hohen Anforderungen von Großunternehmen und Konzernen eher auf Kleinunternehmen. Weiters stellt das Jugendcoaching eine Art Zugangsberechtigung für gewisse Projekte und Arbeits- bzw. Ausbildungsstellen dar, die für Jugendliche ohne SPF unerreichbar sind.

Während das Jugendcoaching auf gesellschaftlicher Ebene kaum intervenieren kann, werden auf persönlicher Ebene viele Ressourcen für Jugendliche mit SPF zur Verfügung gestellt. Jugendcoaches arbeiten vor allem praxis- und stärkenorientiert und versuchen das Umfeld in den Prozess mit einzubeziehen. Bedeutend sind das Aufzeigen der Stärken sowie das Arbeiten am Verhalten und Auftreten bei beispielsweise Bewerbungsgesprächen. Die Beendigung des Prozesses erfolgt individuell und kann sich von dem Herausfinden der Stärken

und Interessen bis hin zur Lehrstellenvermittlung gestalten. Wichtig sind lediglich die Zufriedenheit der Jugendlichen sowie die Erreichung der Zielsetzungen.

Das Konzept des Jugendcoachings gilt für Jugendliche mit SPF als eine hilfreiche Maßnahme zur Vermittlung in (Aus)Bildungs- und Arbeitssysteme. Trotzdem bedarf es in einigen Bereichen an Verbesserungsarbeit. Einerseits müsste an der Beschaffung zeitlicher und finanzieller Ressourcen gearbeitet werden, was jedoch im staatlichen Aufgabenbereich liegt. Andererseits ergeben sich folgende aus den Ergebnissen abgeleiteten Verbesserungsmaßnahmen, welche durch die am Jugendcoaching beteiligten Personen durchgeführt werden können:

- Informationstage für ArbeitgeberInnen und –nehmerInnen

Aufgrund unzureichender Information bezüglich rechtlicher Regelungen wie beispielsweise Kündigungsschutz bei Menschen mit Beeinträchtigung etc. könnten Informationstage für ArbeitgeberInnen eingeführt werden. Damit aber auch das Kollegium informiert ist, wie eine verlängerte Lehre gestaltet wird bzw. was es bedeutet, eine Person mit SPF im Team zu haben und generelle Erklärungen zum Thema Behinderung udg. zu erhalten, werden auch hierzu Informationen bereitgestellt und im Rahmen dieser Veranstaltungen besprochen.

- Vernetzung

Um eine bessere Vernetzung zwischen den verschiedenen KooperationspartnerInnen herzustellen, könnten Kennenlern- oder auch Team-Building-Aktivitäten im Rahmen der Arbeitszeit vollzogen werden. Dadurch lernen sich die jeweiligen Personen der Bereiche kennen und garantieren möglicherweise eine verbesserte Zusammenarbeit.

- Prozessablauf

Um Jugendlichen den bereits vorhandenen Druck etwas abnehmen zu können, wäre es wichtig, die Phasen des Jugendcoachings zu erweitern. Die betroffenen Personen sollen so viel Zeit zur Verfügung gestellt bekommen, die sie brauchen, um einen stressfreien Prozess zu durchlaufen.

Dies würde bedeuten, dass auch bei Unzufriedenheit eines Jobangebotes nicht sofort viele andere Stellen gesucht werden, sondern tatsächlich genügend zeitliche Ressourcen vorhanden sind, um möglichst stressfrei ein für die Jugendlichen passendes Angebot zu finden.

Primär ist festzuhalten, dass der Mangel an finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen Grenzen der Handlungsmöglichkeiten von Jugendcoaching bedingt. Im Fokus stehen derzeit noch immer das Nachholen von Basisqualifikationen wie Sozialkompetenzen sowie Arbeitstugenden und Findung von Fähigkeiten als auch die Interessen der Jugendlichen. Die Jugendcoaches haben eine Beratungs- und Unterstützungsfunktion mit dem Ziel, Eigenständigkeit zu fördern. Wie schafft das Jugendcoaching, die Jugendlichen zum selbstständigen Handeln zu motivieren, wenn diese Kompetenz nicht vorhanden ist? Hier bedarf es anderer Projekte wie zum Beispiel AusbildungsFit (siehe Kapitel VI.5.2 Zugang zu körperlicher Bewegung im Bildungssystem und Angeboten der Sozialen Arbeit, Orientierungs- und Wiedereingliederungsprojekte), die durch unterschiedliche Zugänge als zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen dienen. Fokus liegt dabei neben Beratung und Praxisbegegnung auch auf körperlicher Bewegung. Der nachfolgende Teilbereich beschäftigt sich daher mit diesem Schwerpunkt und wie dieser als Ressource beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt wirken kann.

## **VI. Körperliche Bewegung, eine Ressource für Early School Leavers und NEET–Jugendliche beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt**

*Planicka Julia*

### **1 Vorwort**

In meinem Teilbereich der Masterthesis habe ich den Schwerpunkt auf körperliche Bewegung gelegt, um aufzuzeigen, dass man mit Early School Leavers (ESL) und NEET-Jugendlichen (NEETs) nicht direkt am Thema ‚mangelnder Schulerfolg‘ bzw. Arbeitslosigkeit arbeiten muss, um Erfolge zu erzielen. Um herauszufinden, wie körperliche Bewegung als Ressource für ESL und NEETs wirken kann, habe ich Bewegungskonzepte analysiert, Kinder und Jugendliche bei Bewegungseinheiten beobachtet und aus den Ergebnissen Handlungsempfehlungen für das Bildungssystem und für Angebote der Sozialen Arbeit abgeleitet. Im Laufe dieser Forschung wurden vielfältige Kompetenzen erkennbar, welche drei Schwerpunkte ergeben. Alle diese Kompetenzen werden durch körperliche Bewegung gestärkt und können ESL und NEETs beim Einstieg in die Arbeitswelt behilflich sein. Diese drei Schwerpunkte sind physische Gesundheit, psychisches Wohlbefinden und soziale Kompetenzen. Im Laufe dieser Forschung konnte ich selber Erfahrungen mit den Bewegungskonzepten ‚Parkour‘ und ‚CrossFit‘ machen. Außerdem konnte ich über mehrere Monate eine ‚CrossFitKids‘-Trainerin bei der Arbeit begleiten und im Dezember 2014 selber die Ausbildung zur ‚CrossFit Level 1‘ Trainerin machen. Dieses Ausbildungsseminar ermöglichte mir einen besonderen Zugang zu diesem Bewegungskonzept und bestätigte mir die Eignung für weitere Handlungsempfehlungen. Dafür möchte ich mich ganz besonders bei Sebastian Rieder, Gründer von ‚CrossFitVienna‘, bedanken.

## 2 Einleitung

Gegen Ende der Pflichtschulzeit wird das Thema ‚Berufswahl‘ und ‚weiterer Bildungsweg‘ für Jugendliche immer aktueller. Sie fühlen sich jedoch oft noch zu unerfahren, um ihre Fähigkeiten und Neigungen richtig zu deuten und anhand dessen eine passende Berufswahl zu treffen (vgl. Schenk-Danzinger/Rieder 2006:296-297). Ein geeigneter Rahmen, um die eigenen Fähigkeiten zu erproben und die Identität zu stärken, ist in dieser Phase besonders wichtig. Sowohl Hoffnung auf Erfolg als auch Angst vor Versagen begegnen den Heranwachsenden und beeinflussen ihre Persönlichkeitsentwicklung. Der Eintritt in die Arbeitswelt fordert nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten der Jugendlichen, sondern vor allem einen Selbstfindungsprozess in einem neuen sozialen Rahmen. Wenn negative Erlebnisse in dieser sensiblen Phase überwiegen, kommt es oftmals zu Bildungsabbrüchen oder zu Berufs- und Ausbildungswechsel sowie Verzögerungen des Abschlusses (vgl. ebd.:296).

Körperliche Bewegung kann laut ÖBSV<sup>62</sup> (o.J.) für Menschen mit Beeinträchtigungen eine besondere Stütze bei der Persönlichkeitsentwicklung sein und das Selbstbewusstsein stärken, um so seinen Platz in der Gesellschaft zu finden. Körperliche Bewegung kann grundsätzlich allen Menschen bei dem allgemeinen Ziel, ein eigenständiger und selbstverantwortlich handelnder Mensch zu werden, helfen.

Sich selbst besser kennen zu lernen und seine Fähigkeiten und Grenzen zu begreifen, bewirkt sowohl eine Stärkung des Selbstbewusstseins als auch Sicherheit und Halt in der sensiblen Phase der Identitätsbildung und lässt sich bei körperlicher Bewegung gut initiieren (vgl. Lehrplan der neuen Mittelschule 2012:92).

---

<sup>62</sup> Österreichischer Behindertensprotverband

Nicht nur diese schwierige Phase ‚Übergang von Schule zur Arbeitswelt‘ kann einen Schulabbruch bedingen. Auch die raschen strukturellen Veränderungen in Gesellschaft und Wirtschaft, sowie der Anspruch von unserem derzeitigen Bildungs- und Arbeitssystem immer mehr Dinge schneller und effizienter zu erledigen, sind besonders für Jugendliche eine Belastung und können physischen und psychischen Stress auslösen (vgl. Schenk-Danzinger/Rieder 2006:297). Neben diesen Belastungen, denen Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung ausgesetzt sind, betreiben viele Jugendliche auch einen ungesunden Lebensstil. Der Wiener Jugendgesundheitsbericht (2002) weist auf regelmäßigen Zigaretten- und Alkoholkonsum, sowie wenig körperlicher Bewegung, wenig Schlaf und ungesunder Ernährung hin. Dazu kommt, dass wir dank mobiler Geräte nahezu immer erreichbar sind, was eine regelmäßige Reizüberflutung und zusätzliche Überforderung darstellt (vgl. Spitzer 2012:222).

Kommt es zu einem frühzeitigen Schulabbruch sind Jugendliche weiteren Belastungen ausgesetzt und haben es beim Einstieg in die Arbeitswelt besonders schwer<sup>63</sup>. Ihre schlechte finanzielle Situation und die fehlende Tagesstruktur werden als belastend empfunden. Daraus entwickelt sich meist eine ‚Abwärtsspirale‘ aus Langeweile und Inaktivität, die wiederum seelisch und körperlich belastende Auswirkungen hat. Viele jugendliche Arbeitslose haben Angst davor, ein weiteres Mal zu versagen, fühlen sich nutzlos und oft durch ihr soziales Umfeld unter Druck gesetzt (vgl. Gesundheitsbericht health4you(th) und Queraum 2012:21).

ESL und NEETs haben in ihrem Leben viele Misserfolgserfahrungen gemacht und werden in unserer Gesellschaft oft als ‚Gescheiterte‘ oder ‚Leistungsschwache‘ stigmatisiert. Durch diese Fremdstigmatisierung kommt es oft zu einer Selbstzuschreibung dieser negativen Annahmen (vgl. Nairz-Wirth /Gitschthaler/Feldmann 2014:16).

---

<sup>63</sup> vgl. Kapitel IV. 5.3.3

### 3 Forschungsinteresse und Forschungsfragen

Mein Forschungsinteresse ist es herauszufinden, wie körperliche Bewegung als Ressource beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt wirken kann. Ich vermute, dass Early School Leavers und NEET-Jugendlichen durch adäquate Bewegungskonzepte wieder Erfolgserlebnisse und Bestätigungserfahrungen machen können und dadurch wichtige Kompetenzen, die für einen (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt bedeutend sind, erlangen können. Meine Annahme ist, dass es eine positive Auswirkung haben müsste, wenn es eine sofortige Rückmeldung zum eigenen Tun gibt und das Erreichen oder Verfehlen von gesetzten Bewegungszielen nicht nur am eigenen Körper verspürt wird, sondern auch psychisches Befinden beeinflussen. Frustration, Erfolgserlebnisse, Erschöpfung werden verarbeitet. Ich habe diese Auswirkungen von regelmäßigem Training selbst erlebt und wie sich neben der Verbesserung meiner körperlichen Gesundheit auch das psychische Wohlbefinden eingestellt hat. Dieses Erleben von Erfolgen und Misserfolgen in einem geschützten Rahmen mit professioneller Begleitung in einer Bewegungseinheit könnte ESL und NEETs ebenso stärken.

SozialarbeiterInnen, die mit der Zielgruppe arbeitssuchender Jugendlicher arbeiten, könnten spezielle Konzepte körperlicher Bewegung als Ressource einsetzen und damit das Entwicklungspotential dieser Jugendlichen positiv beeinflussen.

Deshalb möchte ich folgender Grundsatzfrage nachgehen:

*Wie kann körperliche Bewegung als Ressource wirken und eingesetzt werden, um Early School Leavers und NEET-Jugendlichen beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt zu unterstützen?*

Um die Thematik meiner Forschungsfrage umfassender beleuchten zu können, stelle ich auch eine zweite Frage:

*Welchen Einfluss hat körperliche Bewegung auf physische Gesundheit, psychisches Wohlbefinden und soziale Kompetenz, um für die Arbeitswelt notwendige Kompetenzen zu stärken?*

## **4 Forschungsdesign**

Mein Teilbereich dieser qualitativen Masterarbeit erweitert das Forschungsfeld rund um Early School Leavers und NEET-Jugendliche durch eine weitere Komponente, der körperlichen Bewegung. Nachfolgend wird das Forschungsfeld sowie die Forschungsmethoden beschrieben und auf deren Anwendung eingegangen.

### **4.1 Forschungsfeld/Sampling**

Für die Forschung wurden die zwei Bewegungskonzepte ‚Parkour‘ und ‚CrossFit(Kids/Teens)‘ herangezogen, da sie mir als ESL und NEET relevante Konzepte im außerschulischen Bereich begegneten. Als Grundlage zur Untersuchung des Konzeptes ‚Parkour‘ diente mir die Arbeit von Mag. Martin Dworak (2014) über „Parkour – risflectingR – Jugendarbeit. Sprünge wagen und landen“. Im Zuge meiner Forschungsarbeit lernte ich Herrn Dworak, der selbst Sozialarbeiter ist, kennen und konnte wichtige Zusatzinformationen sammeln.

Bei der Untersuchung vom Bewegungskonzept ‚CrossFit(Kids/Teens)‘ musste ich auf englische Literatur zurückgreifen. Ich habe das ‚CrossFitKids Trainer Course‘ Handbuch herangezogen und durch Inhalte der offiziellen Homepage von CrossFitKids ergänzt. Im Zuge meiner Ausbildung zur CrossFit Trainerin Level 1 habe ich die deutsche Übersetzung des allgemeinen ‚CrossFit Handbuch und Guide‘ gelesen (sowie für die Abschlussprüfung gelernt) und mein Wissen in die Analyse einfließen lassen, um bei den Ergebnissen meiner Forschung auch die über 18-jährigen ESL und NEETs mit einbeziehen zu können.

## 4.2 Erhebungsmethoden

Ausgehend von einer umfassenden Literaturrecherche und Dokumentenanalyse (auch Film) wurden in dieser Arbeit auch empirische Datenerhebungen in Form von teilnehmender Beobachtung durchgeführt. Zusätzlich zur teilnehmenden Beobachtung von praktischen Trainingseinheiten der untersuchten Bewegungskonzepte während des gesamten Forschungsprozesses, nahm ich an themenrelevanten Weiterbildungsangeboten teil, durchleuchtete Orientierungs- und Wiedereingliederungsprojekte und führte regelmäßig Gespräche mit ExpertInnen. Dieses Forschungswissen (gewonnenen Daten) wurde in einem Forschungstagebuch festgehalten und später für die Auswertung herangezogen (analysiert und interpretiert).

Neben den zwei Veranstaltungen ‚Bildungsberatung und Bildungsangebote für Bildungsferne‘ und ‚Übergänge erfolgreich gestalten?! – Möglichkeiten zur Verhinderung von Bildungsabbruch‘<sup>64</sup>, die wir gemeinsam als Gruppe besucht haben, nahm ich an folgenden Weiterbildungen teil:

- Oktober 2014: Bei der 2. Jahrestagung der österreichischen Liga für Kinder- und Jugendgesundheit mit dem Thema ‚beziehung:bildung – Auf dem Weg zu einer pädagogischen Klimaerwärmung‘, konnte ich mich mit verschiedenen ExpertInnen austauschen und mein Thema ‚die Wirkung von körperlicher Bewegung‘ in einem Workshop einbringen.
- November 2014: Die Interpädagogika Messe ermöglichte mir ein Bild vom aktuellen Stand der Relevanz von körperlicher Bewegung im österreichischen Bildungssystem. Ich konnte viele Informationen sammeln und Kontakte herstellen.
- Jänner 2015: Der Vortrag von Dr. Scheuerer-Englisch ‚Getrennt und doch Gebunden‘ über die Bindungsentwicklung von Kindern, bot mir einen Einblick in die Grundlagen der Bindungstheorie.

---

<sup>64</sup> vgl. Kapitel II.

Das **Recherchieren** für die Grundlagen und den Aufbau dieser Arbeit geschah nach Elementen der beiden Ansätze ‚Schneeballprinzip‘ (Standardwerke und Handbücher, die zum Auffinden von Schlüsselliteratur dienen) und ‚systematische Literaturrecherche bzw. Bibliografieren‘ (Voraussetzung ist, dass schon sehr konkrete Vorstellungen vom zu untersuchenden Feld vorliegen). Zusätzlich wurden auch ExpertInnenempfehlungen für die Quellensuche genutzt.

Die **Dokumentenanalyse** ermöglicht das Untersuchen von bereits vorhandenen Informationsquellen. Diese Methode kann nicht nur für Schriftstücke sondern auch für Medien wie Filme oder Tonbänder herangezogen werden (vgl. Mayring 2002:54-55). Um besonders aktuelle themenrelevante Dokumente für meine Arbeit verwenden zu können habe ich auch Tonaufnahmen der besuchten Vorträge, verschiedene Texte aus dem Internet sowie ‚kurze Filme‘ in meine Forschung einfließen lassen (Inhalte aus Filmen und Tonaufnahmen wurden transkribiert). Auch die untersuchten Bewegungskonzepte ‚Parkour‘ und ‚CrossFit(Kids/Teens)‘ gehören zur Dokumentenanalyse.

Bei der **teilnehmenden Beobachtung**, welche zu den Standardmethoden der Feldforschung gehört, nimmt der/die TeilnehmerIn selbst an der sozialen Situation teil, in welcher der zu beobachtende Gegenstand eingebettet ist. Dadurch wird das Erleben einer partizipativen Innenperspektive ermöglicht (vgl. ebd.). Seit Oktober 2013 trainiere ich selbst in der CrossFit Box<sup>65</sup> CrossFitVienna und konnte das Bewegungskonzept kennen- und spüren lernen. Neben meinem eigenen Training konnte ich seit April 2014 regelmäßig CrossFit-Kids und –Teens Stunden begleiten. Diese teilnehmende Beobachtung fand in Wien und Niederösterreich bei CrossFitVienna statt. Auch das Bewegungskonzept ‚Parkour‘ konnte ich zweimal durch Selbstteilnahme bei ParkourVienna und einem Workshop kennenlernen und beobachten.

---

<sup>65</sup>Die sogenannte ‚Box‘ ist einem Fitnesscenter ähnlich, lediglich fehlen die typischen Trainingsgeräte, da hauptsächlich mit Gewichten und dem eigenen Körpergewicht gearbeitet wird.

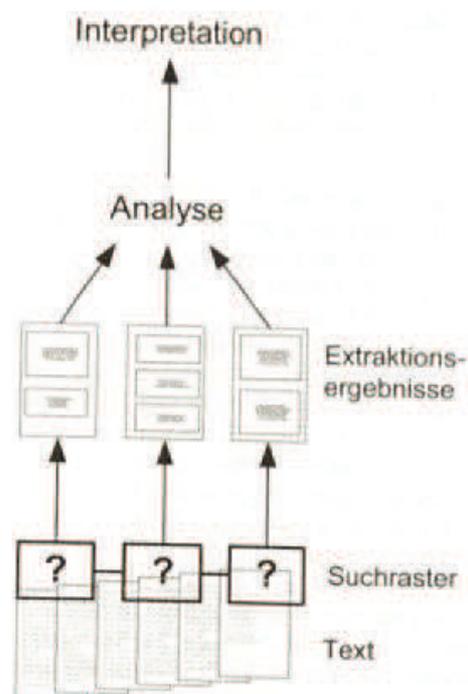
Durch die teilnehmende Beobachtung der Sporteinheiten war es möglich, die unterschiedlichen Konzepte in ihrer Umsetzung zu erleben. Ein Einblick in das aktive Geschehen und Verhalten der Jugendlichen, die soziale Interaktion in der Gruppe, sowie Entwicklungs- und Verhaltensänderungen konnten über einen gewissen Zeitraum beobachtet und reflektiert werden. Jugendliche zu sehen, wie sie sich neue Ziele setzen, an ihre Grenzen stoßen und diese auch bezwingen, konnten mir wichtige Informationen über die Qualität der Konzepte hinsichtlich ihrer Relevanz für Early School Leavers und NEET-Jugendlichen liefern. Regelmäßige Reflexionen mit den TrainerInnen über die beobachteten Trainingseinheiten ermöglichten mir zusätzlich auch eine Außenansicht über die Entwicklungsverläufe der Jugendlichen. So konnte ich die Subjektivität der teilnehmenden Beobachtung minimieren.

Mein Forschungswissen, das ich aus Weiterbildungsangeboten sowie Gesprächen mit ExpertInnen und der teilnehmenden Beobachtung gewonnen habe, wurde in einem **Forschungstagebuch** festgehalten, floss mit in die Analyse ein und wurde mit grüner Schrift im Analyseraster markiert, um es von den anderen Daten zu unterscheiden. Diese auszuwertenden Rohdaten sind, anders als bei quantifizierender Erhebungsmethode, prinzipiell mit Unschärfe behaftet. Zu Beginn war noch unklar, welche Daten für die Untersuchung relevante Informationen darstellen. Diese Unschärfe ist jedoch gewollt und realisiert das Prinzip der Offenheit für unerwartete Informationen (vgl. Gläser/Laudel 2010:43).

### **4.3 Auswertungsmethode**

Zur Auswertung der gesammelten Rohdaten und Bewegungskonzepte wurde die von Mayring inspirierte qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel (2010:46) herangezogen. Bei dieser Auswertungsmethode werden den Texten systematisch Informationen entnommen und in einem Analyseraster nach Kategorien zugeordnet, um den Text auf relevante Informationen zu durchsuchen. Diese Extraktionsergebnisse werden relativ unabhängig vom

Ursprungstext weiterverarbeitet, analysiert und interpretiert, sowie mit anderen Informationen synthetisiert. Durch dieses Verfahren bleiben die Ergebnisse nicht am Ursprungstext verhaftet sondern extrahieren Informationen. Über die Quellenangaben im Analyseraster bleibt der Bezug zum Text während der gesamten Auswertung jedoch erhalten. Die weiteren Analyseschritte bzw. die Zusammenführung der Ergebnisse werden aber mit den aus dem Text entnommenen Informationen durchgeführt, ohne im Detail auf deren Ursprung hinzuweisen (vgl. ebd.). Folgende Grafik veranschaulicht dieses Vorgehen:



**Abbildung 7: Qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel (2010:200)**

Dieses Verfahren eignet sich besonders bei der Analyse von sozialen Sachverhalten. Ein weiterer Vorteil dieser Methoden ist, dass die Kategorien des Analyserasters zwar im Vorhinein festgelegt werden, jedoch während der Auswertung noch durch weitere Kategorien erweitert werden dürfen und dadurch Offenheit für unvorhergesehene Informationen bieten. Diese bewegliche Vorgabe für das Ordnungsschema der im Text enthaltenen Informationen hilft beim Analysieren der Texte (vgl. ebd.:47).

Der **Analyseraster** entstand ausgehend aus literaturgestützten theoretischen Vorüberlegungen unter Einbeziehung von empirischem Datenmaterial (erste Erkenntnisse aus meinem Forschungstagebuch) als Literaturzusatz nach der Methode von Meuser/Nagel (2005). Dieses selbsterstellte Analyseraster (Word-Tabelle) beinhaltet drei Schwerpunkte, denen Subkategorien zur Vertiefung während der Analyse zugeordnet wurden. Anschließend wurde dieser Analyseraster durch Paraphrasieren der Bewegungskonzepte nach dem Extraktionsverfahren von Gläser/Laudel (2010) gefüllt. Beim Füllen des Analyserasters war die Relevanz der Informationen für die Beantwortung der Forschungsfragen das wichtigste Indiz.

<b>Analyseraster</b>			
<b>Konzepte</b>	<b>physische Gesundheit</b>		
	Kognitive Entwicklung/ Auswirkung	Neurotransmitter: Serotonin, Noradrenalin, Dopamin	Körperfett Muskeln
	<b>psychisches Wohlbefinden</b>		
	Emotionale Stabilität, Resilienzfähigkeit	Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl	Anstrengungsbereitschaft, Grenzen Ausloten, Körperbewusstsein
	<b>soziale Kompetenz</b>		
	Community/Gemeinschaft	Beziehungsbildung, soziale Kompetenz	Integration und Inklusion

**Tabelle 10: Analyseraster (Planicka, 2015)**

## **5 Theoretische Klärungen**

Um zu verstehen, warum körperliche Bewegung als Ressource für den (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt wirkungsvoll eingesetzt werden kann, ist es zunächst notwendig, die unterschiedlichen Wirkungen von körperlicher Bewegung zu beleuchten. Im Folgenden wurden wesentliche Aspekte herausgearbeitet, die erkennen lassen, wie körperliche Bewegung auf den Menschen und seine Psyche wirkt. Des Weiteren werden Zugangsmöglichkeiten zu körperlicher Bewegung im Bildungssystem und in den Angeboten der Sozialen Arbeit vorgestellt.

### **5.1 Wirkungen von körperlicher Bewegung**

Körperliche Bewegung hat den Ruf anstrengend zu sein, aber dafür zu sorgen, dass wir gesund bleiben und uns besser fühlen. Warum dies so ist, wird oft gar nicht hinterfragt. Dr. Ratey (2009:9), Professor für Klinische Psychiatrie, weist darauf hin, dass unter anderem Stressabbau, Reduktion von Muskelspannung oder die Ausschüttung von Endorphinen dafür verantwortlich sind und Muskelaufbau sowie eine Verbesserung der Kondition nur positive Nebeneffekte sind. Aufgrund von Zeitmangel und Bequemlichkeit verzichten viele Menschen aber auf regelmäßige Bewegung. Körperliche Bewegung sollte jedoch nicht als Luxus, sondern als notwendiger Bestandteil des Lebens anerkannt werden.

#### **5.1.1 Physische Wirkungen**

Wenn wir unser Herz-Kreislauf-System in Schwung bringen, bekommt das Gehirn mehr Sauerstoff und die Produktion wichtiger Neurotransmitter wie Serotonin, Noradrenalin und Dopamin verstärkt sich (vgl. Ratey/Hagerman 2009:9-11). Gerade in Bezug auf ESL und NEETs könnte eine verbesserte Produktion dieser Neurotransmitter von großer Bedeutung sein.

Die positive Wirkung beschränkt sich nicht nur auf das Lernen bzw. auf die kognitiven Fähigkeiten, sondern vor allem auf die mentale Gesundheit wie Gefühle und Emotionen, welche die Identität und das Sozialverhalten beeinflussen (vgl. ebd.:11-12).

**Noradrenalin, Dopamin und Serotonin** sind komplex wirkende Neurotransmitter<sup>66</sup> (vgl. Faller/Schünke 2004:113). Serotonin hat eine modulierende Wirkung auf viele Hirnfunktionen. Es ist nicht nur an der Regulation der Körpertemperatur beteiligt, sondern vor allem an der Wahrnehmung von Empfindungen und beeinflusst dadurch die Stimmung, den Antrieb und die Bewusstseinslage. Es gibt uns das Gefühl der Gelassenheit, inneren Ruhe und Zufriedenheit. Dabei dämpft es eine ganze Reihe unterschiedlicher Gefühlszustände, insbesondere Angstgefühle, Aggressivität und Kummer (vgl. ebd.). Der Neurotransmitter Dopamin gilt als Glückshormon, weil er eine motivierende und antreibende Wirkung hat. Bei jeder Aktivität, die den Menschen motiviert, wird Dopamin ausgeschüttet. Dopamin ist jedoch kein Botenstoff des Vergnügens, sondern ein Alarmsignal, das in Gang gesetzt wird, wenn etwas Unerwartetes passiert, um den Menschen zu schützen (vgl. Koepp 1998/Mitschinski 2014). Unter Stressbedingungen werden die Neurotransmitter und Hormone Noradrenalin und Adrenalin ausgeschüttet und gelangen in die Blutbahn, wo sie eine erhöhte Energiebereitstellung verursachen (vgl. Faller/Schünke 2004:358).

Dieses Wissen über die wichtige und positive Wirkung von Stress in unserem Körper wird neben dem negativen psychischen Erleben von Stress oft vergessen. Der Unterschied zwischen psychischem Zustand von Stress und der physiologischen Reaktion auf Stress (vgl. Ratey/Hagerman 2009:77) wird im Folgenden näher beleuchtet.

---

<sup>66</sup> Chemische Überträgersubstanzen bzw. Botenstoffe in der Zelle, die Erregungen von einer Nervenzelle zur anderen übertragen (vgl. Faller/Schünke 2004:107).

**Stress** kann als eine Bedrohung für das Gleichgewicht des Körpers angesehen werden, welche eine sofortige Reaktion und Anpassung erfordert (vgl. ebd.:77). Physische Beanspruchung bedeutet für den Körper Stress (vgl. Faller/Schünke 2004:357). Im Gehirn ist Stress jedoch etwas Alltägliches. Jede Form von Aktivität löst im Gehirn Stress aus (vgl. Ratey/Hagerman 2009:77-78). Das emotionale Gefühl ist im Grunde nur ein Echo des Stresses der Gehirnzellen (vgl. ebd.:77). Jeder Stress aktiviert die Neuronen<sup>67</sup>, welche sich gegenseitig Informationen zusenden um Emotionen zu erzeugen und Bewegungen zu koordinieren. Stress hat also im Gehirn immer dieselben Auswirkungen, ob physisch oder psychisch (vgl. ebd.:78). Wie unser Körper bei Stress reagiert, hängt von vielen Faktoren ab. Vor allem genetische Anlagen und persönliche Erfahrungen spielen dabei eine Rolle. Evolutionsbedingt war Stress immer überlebensnotwendig. Wir reagieren daher instinktiv, die Kampf- oder Fluchtreaktion ist nach wie vor in uns verankert (vgl. ebd.). Durch körperliche Bewegung können die emotionalen und physischen Gefühle von Stress kontrolliert werden, obwohl Bewegung an sich in unserem Körper auch Stress auslöst. Körperliche Bewegung erzeugt durch molekulare Nebenprodukte bei der ausgelösten Hirnaktivität eine „Schädigung“ der Zellen. Unter normalen Umständen werden die Zellen jedoch von Reparaturmechanismen regeneriert und sind danach für künftige Herausforderungen abgehärtet und gestärkt (vgl. Ratey/Hagerman 2009:79).

Eine weitere positive Wirkung körperlicher Bewegung ist die **Verbesserung der Knochendichte**. Knochen lagern Nährstoffe und schützen lebenswichtige Organe. Vor allem durch Sprungübungen kann die Knochendichte verbessert werden (DeHart 2009:17).

Auch der **Vestibularapparat** (Gleichgewichtsorgan) wird durch körperliche Bewegung positiv beeinflusst. Die Wahrnehmung des Körpers auf die Schwerkraft und das Gleichgewichtgefühl hat vor allem Auswirkung auf die Körperhaltung und Muskelkontrolle. Dieses komplexe System wird mit der

---

<sup>67</sup> Neuronen sind Nervenzellen. Das Menschliche Gehirn besitzt etwa 100 Milliarden Neuronen (vgl. Faller/Schünke 2004:106).

Funktion des sympathischen und parasympathischen Nervensystems<sup>68</sup> in Verbindung gebracht. Es beeinflusst nicht nur die Entwicklung von differenzierter Bewegung und Sprache, sondern auch effektiverer Atmung, verbessertem Lernen und stabilerem Gleichgewicht. Ein funktionierendes Gleichgewichtsorgan trägt zur sensorischen Integration bei und ist unerlässlich für erfolgreiches Lernen. Eine Verbesserung des Vestibularapparats entsteht durch immer wieder neue anspruchsvolle Herausforderungen an das Gleichgewichtsorgan. Das hat Auswirkung auf Balance und Koordinationsfähigkeiten, sowie auf die Aktivierung kognitiver Leistungen. Der effizienteste Weg um das Gleichgewichtssystem zu entwickeln, ist es zu benutzen, beispielsweise durch Schaukeln, Schwingen, Radschlagen. Diese Übungen fordern und verbessern das Gleichgewichtsorgan. Gesunde Kinder tun dies instinktiv, weil ihnen ihr Körper sagt, dass es gut für sie ist und sie es brauchen (vgl. Rodi 2009:7-10).

### **5.1.2 Stoffwechselsysteme bei aerober und anaerober Bewegung**

Es gibt drei Hauptenergiesysteme, die durch körperliche Bewegung aktiviert werden und den Menschen antreiben. Diese drei Systeme (oxidativ, phosphagen und glycolytisch) werden aerober und anaerober Bewegung zugeordnet. Aerobe Energiegewinnung ist oxidativ, da durch Sauerstoff Substrate aus der Nahrung metabolisiert werden. Aerobe Bewegungen sind länger andauernde Aktivitäten wie Laufen, Fahrradfahren oder Rudern. Energie wird anaerob gewonnen, wenn Substrate ohne Sauerstoff metabolisiert werden. Anaerobe Bewegungen dauern viel kürzer als aerobe, beispielsweise Sprints, Kniebeugen oder Klimmzüge. Diese Form der Energiegewinnung lässt sich in phosphagen und glycolytisch unterteilen, je nachdem wie lange diese intensiven Bewegungen ausgeführt werden. Wichtig ist, dass bei jeder Bewegung immer alle drei Stoffwechselsysteme arbeiten und je nach Dauer und Intensität eines die Hauptarbeit verrichtet und dadurch unterschiedliche körperliche Wirkungen hervorgerufen werden (vgl. Glassman et al. 2014:10).

---

<sup>68</sup> Sympathikus und Parasympathikus sind Teile des vegetativen Nervensystems, welches Organfunktionen stimuliert und kontrolliert (vgl. Faller/Schünke 2004:676).

In der menschlichen DNS ist körperliche Bewegung verankert. Obwohl wir heutzutage nicht mehr auf die ‚Jagd‘ gehen müssen, um zu überleben, brauchen wir für unser biologisches Gleichgewicht regelmäßige Bewegung in unterschiedlicher Intensität. Eine Mischung aus aeroben und anaeroben Übungen ist ideal. Gehen, Laufen, Sprinten und Joggen sowie kardiovaskuläre Belastungen (Herz-Kreislauf-Training), Krafttraining und lockere Bewegungen regen sowohl aeroben als auch anaeroben Stoffwechsel an (vgl. Ratey/Hagerman 2009:300-301).

### **5.1.3 Bewegung und Lernen**

Ein weiterer essenzieller Punkt bei der Überlegung, wie körperliche Bewegung als Unterstützungsmaßnahme für den (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt wirken kann, ist die Auswirkung von Bewegung auf das Lernen.

Dr. John Ratey (2009:299), Professor für Klinische Psychiatrie, weist in seinem Buch „Superfaktor Bewegung“ besonders auf den Zusammenhang von erhöhter Gehirnfunktion und hohem Fitnessniveau hin. Forschungen belegen, dass regelmäßige körperliche Bewegung und die dadurch entstehende allgemeine Fitness die schulischen Leistungen verbessern kann. Die erhöhte Hirndurchblutung verbessert die Bereitstellung von Nährstoffen und Sauerstoff für die Gehirnzellen. Durch diese erhöhte Durchblutung werden Hirngefäße größer, wodurch das Gehirn gesünder und effizienter wird. Auch die verstärkte Produktion wichtiger Neurotransmitter, welche die Signalübertragung im Gehirn ausführen und unsere Gefühle sowie Emotionen beeinflussen, hat nachgewiesene positive Auswirkungen. Die bedeutendste Erkenntnis im Zusammenhang von Bewegung und Lernen ist jedoch der neurotrophe Faktor BDNF (Brain-Derived Neurotrophic Factor), welcher die Gesamtleistung des Gehirns verstärkt und für den Aufbau und die Aufrechterhaltung der neuronalen Schaltkreise zuständig ist. Er führt zu einer Erhöhung der Signalstärke im Gehirn, in dem er sich an die Rezeptoren der Synapsen bindet und dort den Fluss von Ionen freisetzt. Dieser Prozess ermöglicht das Aufnehmen,

Verarbeiten und Assoziieren von Informationen. Körperliche Bewegung fördert die Produktion von BDNF und somit das Wachstum von Neuronen und deren Verbesserung, sowie die Widerstandsfähigkeit gegen den Zelltod. BDNF ist somit das entscheidende biologische Bindeglied zwischen Gedanken, Emotionen und Bewegung und ermöglicht einen direkten Zusammenhang zwischen Bewegung und kognitiver Funktion (vgl. Ratey/Hagerman 2009:53-55).

Dr. Charles Hillman arbeitete an der im Jahr 2013 veröffentlichten Studie „The Influence of Childhood Aerobic Fitness on Learning and Memory“ mit. Er beschäftigt sich schon seit einigen Jahren mit dem wachsenden Trend von Inaktivität bei Kindern und Jugendlichen und zeigt auf, dass körperliche Inaktivität nicht nur negative Auswirkung auf die physische Gesundheit, sondern auch auf die kognitive Entwicklung hat. Die Studie zeigt einen Zusammenhang von körperlicher Fitness mit Wahrnehmung, Gedächtnis, kognitiver Kontrolle und Bildungsleistungen. Um die Auswirkung von Fitness auf das Lernen und allgemein auf das Gedächtnis zu untersuchen, mussten die ProbandInnen fiktive Namen und Standorte lernen. Es wurden unterschiedliche Lernstrategien eingesetzt, um die Auswirkung von Fitness auf das Lernen besser zu verstehen. Die Forschung fand mit 48 neun- bis zehnjährigen Kinder statt. 24 davon mit hohem Fitnessgrad und 24 mit niedrigem. Aufgabe war die fiktiven Namen und Standorte zu lernen. Die Ergebnisse haben gezeigt, dass der Fitnessgrad der Kinder eine positive Wirkung auf das Gedächtnis und die Lernfähigkeit hat. Fitness kann die Lernfähigkeit und allgemein das Gedächtnis von Kindern fördern. Beim Erlernen von neuem, welches eine große Herausforderung darstellt, haben Leistungsvorteile, die mit Fitness zusammenhängen, den größten Nutzen (vgl. Hillman et al. 2013:1-2). Die Ergebnisse dieser Forschung können nicht nur eine wichtige Auswirkung auf die pädagogische Praxis und Politik nehmen, sondern auch für ESL und NEETs genutzt werden, um ihnen unter anderem beim Aufholen der schulischen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) zu helfen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass körperliche Bewegung das Herz-Kreislauf-System stärkt, die Brennstoffversorgung reguliert, Fettleibigkeit reduziert, unsere Stressschwelle erhöht, die Stimmung hebt, das Immunsystem stärkt, die Motivation fördert, die Knochen stärkt und Neuroplastizität fördert (vgl. Ratey/Hagerman 2009:283-288).

Aber nicht nur körperliche Bewegung im Sinne von sportlichen Aktivitäten hat entscheidende Wirkung. Auch das gemeinsame Spielen hat im Zusammenhang mit ESL und NEETs große Bedeutung und muss ernst genommen werden. Im Folgenden wird daher näher auf die Wirkung von Spielen eingegangen.

#### **5.1.4 Die Wirkung von kindlichem Spielen**

Bewegung und Spaß am gemeinsamen Spielen ist für eine gesunde körperliche und geistige Entwicklung notwendig. In unserer derzeitigen Gesellschaft gibt es jedoch kaum Raum und immer weniger natürliche Gelegenheiten dafür. Schon in der Elementarpädagogik ist bekannt, dass Spielen für die Persönlichkeitsentwicklung und seelische Gesundheit relevant ist. Das kindliche Spielen stellt einen ganzheitlichen Prozess dar, bei dem in einem geschützten Rahmen Bedürfnisse ausgelebt, Probleme verarbeitet und Grenzen ausgetestet werden können. Im Spiel werden Erlebnisse nachgeahmt und Aushandlungserfahrungen gemacht, wodurch Erfolge und Misserfolge erlebt werden können. Das soziale Miteinander und die Intelligenz werden gefördert. Wustmann (2014) erwähnt in diesem Zusammenhang Piaget, der erkannte, dass Spiel auch als Form von Empowerment verstanden werden kann, bei dem Sozialisationsdruck abgewehrt wird. So kann Spielen auch als Umgestaltung der Realität in eine lustbringende Form gesehen werden und Bildungskompetenzen und Psychohygiene unterstützen. Aber bereits Kleinkinder bekommen meist zu wenig Zeit und Raum um ausreichend zu spielen und so den positiven Nutzen zu erleben. Bei Jugendlichen und Erwachsenen ist dieses kindliche Spielen mit all seinen Vorzügen meist gar nicht mehr üblich. Im Englischen ist der Unterschied zwischen dem kindlichen

Spielen (Play) und dem von Erwachsenen (Game) besser zu unterscheiden (vgl. Wustmann 2014:sec.20:26-30:47). ‚Play‘ (die kindliche Form des Spielens) ist ein Medium, um Hand und Gehirn miteinander zu verbinden und kann als Vorbereitung fürs Arbeiten gesehen werden (vgl. Brown 2008:sec.6:43-7:38). Für Erwachsene ist diese wichtige Form von Spielen schwer, aber nach wie vor wichtig. Es erfordert ein gewisses Maß an lockerem, ‚unkontrolliertem‘ und kreativen Umgang mit dem eigenen Verhalten. Sich selber nicht so ernst zu nehmen und einfach zu spielen, ist für viele nicht mehr üblich (vgl. ebd.:sec.17:25-22:30). Regelmäßiges Spielen verbessert die Risikobereitschaft, sich Gefahren zu stellen und neue Herausforderungen anzugehen (vgl. ebd.:sec.11:40-12:46). Körperliche Bewegung ermöglicht Jugendlichen und Erwachsenen wieder eine Form von ‚Play‘ zu erleben. Gerade ESL und NEETs können diese Form von Spiel brauchen, um sich die Kompetenzen für den (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt ‚spielerisch‘ zu erarbeiten (vgl. Planicka 2015:35).

## **5.2 Zugang zu körperlicher Bewegung im Bildungssystem und in Angeboten der Sozialen Arbeit**

Um körperliche Bewegung als Interventions- bzw. Unterstützungsansatz für ESL und NEETs zu nutzen, gibt es verschiedene Zugänge. Bildungseinrichtungen und Angebote der Sozialen Arbeit, wie die offene Kinder- und Jugendarbeit, kommen dafür besonders gut in Frage. Bewegungsangebote dieser Einrichtungen sind für Kinder und Jugendliche kostenlos und nicht an soziologischen bzw. ökonomischen Hintergründen gebunden.

Im Folgenden werden schulische und außerschulische Einsatzbereiche und Projekte vorgestellt, dessen Ziele und Wirkungen wichtige Erkenntnisse für den praktischen Teil dieses Teilbereiches liefern.

### **5.2.1 Tägliche „Turnstunde“ für mehr Bewegung in der Schule**

Im Pflichtschulbereich (1.–9.Schulstufe) sind derzeit durchschnittlich drei Unterrichtseinheiten pro Woche für Bewegung und Sport vorgesehen (vgl. BMBF o.J.). Seit vielen Jahren wird das Thema „mehr Bewegung in der Schule“ auch in der österreichischen Politik diskutiert. Das Thema Schulsport mit dem langfristigen Ziel, täglich Bewegung in der Schule zu ermöglichen, ist derzeit im Bereich der Ganztagschule ein heißes Thema. Ende November 2014 wurde beim Bundesparteitag der SPÖ dem Antrag auf eine täglichen Bewegungseinheit/Turnstunde in allen Schultypen für Kinder und Jugendliche zugestimmt (vgl. ASKÖ 2014). Auch im Bundesregierungsprogramm wurde diese gesundheitsfördernde und integrativ wirkende Maßnahme verankert (vgl. Bundeskanzleramt/Bundespressediens 2013:66-67). Angedacht ist ein transparenter Etappenplan für die Implementierung in allen Schulen und Kindergärten Österreichs. Fünf Bewegungseinheiten pro Woche sind für alle Schulformen angedacht und für die Ganztagsformen verpflichtend. Diese Bewegungseinheiten dürfen auch von externem Fachpersonal gehalten werden (vgl. ASKÖ 2014:3/Republik Österreich Parlamentsdirektion 2015). Nicht nur gesundheitliche Folgeschäden wie Herz-Kreislaufkrankungen oder Übergewicht aufgrund von Bewegungsmangel und ungesunder Ernährung motivieren zu solchen präventiven Maßnahmen, auch die Folgekosten die jährlich zwischen 8,6 und 12,2 Milliarden € betragen, bestätigen den großen Bedarf an mehr Bewegung und Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche (vgl. ASKÖ 2014:1).

### **5.2.2 Körperliche Bewegung in der offenen Kinder- und Jugendarbeit**

Die offene Kinder- und Jugendarbeit bietet Erlebnis- und Erfahrungsräume zur selbstbestimmten Freizeitgestaltung (vgl. Deinet/Sturzenhecker 2013:15). Jugendzentren sind oft zentrale Sozialisationsinstanz<sup>69</sup>. Jugendliche nehmen

---

<sup>69</sup> Unterstützender Ort/Umfeld für das Hineinwachsen in die Gesellschaft – hilft bei der Verbindung von Individuum und Gesellschaft (vgl. Reese 2015).

nicht nur eine Position als Mitglieder oder NutzerInnen ein sondern dürfen sich auch als MitgestalterInnen bzw. (Co-)AkteurInnen sehen (vgl. ebd.:54-55). Kinder und Jugendliche erleben dort sowohl Anerkennung und Zugehörigkeit als auch Auseinandersetzungen und Abgrenzungen (vgl. ebd.:62). Einrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit bieten kein strenges Programm sondern gehen professionell auf das ein, was Jugendliche gerade beschäftigt (vgl. ebd.:51). Sozialarbeiterische Begleitung und Unterstützung ist besonders wirkungsvoll, wenn sie an den Interessen der Jugendlichen anknüpfen. Durch das Anbieten und Eingehen auf die Bewegungsinteressen der Jugendlichen können diese einfach und direkt erreicht werden. Durch die Nutzung des öffentlichen Raums als Treffpunkt für körperliche Bewegung können sogar neue Kontakte zu Jugendlichen entstehen, die nicht in Einrichtungen kommen (vgl. ebd.:182).

Schon Mitte des 18. Jahrhundert wagten es TurnerInnen, an öffentlichen Plätzen wie Parks zu trainieren und sorgten damit für Aufregung in der Gesellschaft. Solche Veränderungen, die Nutzung von öffentlichen Plätzen, wird heute oft von Jugendlichen, die sich den öffentlichen Raum aneignen, gesellschaftsfähig gemacht. Körperliche Bewegung an öffentlichen Plätzen fördert durch Selbstdarstellung nicht nur körperliche, sondern auch soziale Kompetenzen (vgl. ebd.:181). Diese positive Wirkung, die durch körperliche Bewegung erreicht wird, wird auch in der offenen Kinder- und Jugendarbeit genutzt. Besonders erlebnispädagogische Angebote, wie Klettern, ermöglichen Verantwortungsübernahme, eine Stärkung des Selbstbewusstseins, der Ausdauer und Konzentration. Beim Klettern ist die Wirkung von körperlicher Bewegung besonders gut erkennbar. Die Jugendlichen sind dabei auf ihre eigene Kraft und dem Vertrauen zum Sichernden angewiesen. Solche Erfahrungen ermöglichen das Erleben der eigenen Handlungsmacht durch Selbstbestimmen des Tempos und Schwierigkeitsgrades (vgl. ebd.:182-183).

### 5.2.3 Orientierungs- und Wiedereingliederungsprojekte

Während des Forschungsprozesses sind drei Projekte besonders aufgefallen, die körperliche Bewegung in ihr Konzept integriert haben. Die Projekte „AusbildungsFit/Produktionsschule“, „Health4You“ und „health4you(th)“ unterstützen Jugendliche in der schwierigen Übergangsphase von Bildungsweg zur Berufswelt. Im Folgenden werden diese Projekte näher vorgestellt. (Die Informationen zu den Projekten stammen von den jeweiligen Homepages und Projektberichten, die von MitarbeiterInnen bereitgestellt worden sind.)

#### AusbildungsFit / Produktionsschule

Jänner 2014 startete das vom Sozialministeriumservice geförderte Pilotprojekt „AusbildungsFit“ für Jugendliche bis zum 21. Geburtstag bzw. bis 24. Geburtstag für Jugendliche mit Beeinträchtigung. Ziel ist es, den Jugendlichen beim Erwerb von Sozialkompetenzen und versäumten Basisqualifikationen zu helfen, sowie einen Zugang zu Ausbildungsmöglichkeiten zu schaffen, damit sie sich besser am Arbeitsmarkt zurecht finden. Jänner 2015 wurde das Projekt in „Produktionsschule“ umbenannt und weitergeführt. Durch die Zusammenarbeit mit dem AMS und Jugendcoaching wird eine große Gruppe angesprochen, die bei der Beendigung ihrer Schullaufbahn etwas mehr Zeit und Unterstützung braucht, um sich am Arbeitsmarkt zurechtzufinden. Den Jugendlichen fehlen oft wichtige Voraussetzungen für die angestrebte Berufsausbildung bzw. grundlegende Kompetenzen für eine erfolgreiche Eingliederung in die Arbeitswelt. Das Projekt arbeitet auf mehreren Ebenen, um die Effizienz beim Nachholen der fehlenden Basiskompetenzen zu erhöhen. Neben Trainingsmodulen (praktische Arbeiten der Berufswelt kennenlernen), Coaching (sozialarbeiterische, pädagogische und psychologische Einzel- oder Gruppenberatung) und der Wissenswerkstatt (Lernen der Kulturtechniken und sozialen Kompetenzen) stellen auch Bewegung und Sport wesentliche Bestandteile dieses Konzepts dar. Das vielfältige Angebot der Bewegungsaktivitäten geht auch auf die unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen der TeilnehmerInnen ein und ermöglicht es, für jeden ein passendes Angebot zu finden. Neben regelmäßigen Freizeitangeboten wie

Outdoor-Training, finden auch Erlebnispädagogische Elemente wie Klettern statt (vgl. VSG Produktionsschule factory o.J./Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beschäftigung o.J.).

### Health4You

Das Projekt „Health4You“ war eine praxisorientierte Maßnahme zur Gesundheitsförderung für Jugendliche der Lehrlingsstiftung Eggenburg. Es wurde von Jänner 2010 bis Dezember 2012 durchgeführt und gewann anschließend den „Anton-Benya Hauptpreis“. Das vom AMS und Steuergeldern geförderte Projekt richtete sich an Lehrlinge und Jugendliche in einer Qualifizierungsmaßnahme aus dem Wald- und Weinviertel. Das Gesundheitsverständnis wurde entsprechend der WHO als umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden gesehen und die Gesundheitsförderung als Optimierung der internen und externen Ressourcen der Jugendlichen verstanden. Ziel war es, den Jugendlichen ein Gesundheitsbewusstsein zu vermitteln und ihr Selbstvertrauen durch Erkennen eigener Stärken und den Erwerb neuer Fähigkeiten zu fördern. Wichtige Zusatzkompetenzen waren die Stärkung der sozialen Bindung unter den Jugendlichen sowie die Schaffung gesundheitsförderlicher Rahmenbedingungen. Das Projekt wurde in den Arbeitsalltag der Lehrlingsstiftung integriert und nicht als eigenständige Unterstützungsmaßnahme angeboten. Dadurch zeigten sich schnell die realistischen Grenzen der Umsetzung. Im Folgenden wird nun der Bereich „Bewegung und Sport“ näher beleuchtet. Zu Beginn des Projektes fanden Einheiten körperlicher Bewegung nur einmal in der Woche statt. Anfang 2011 wurde erkannt, dass dies trotz Zeitmangel zu wenig ist, um einen signifikanten Einfluss auf die Gesundheitsförderung zu nehmen. Das Projekt sollte Gelegenheiten schaffen, um einen individuellen, nachhaltigen Zugang zu Gesundheit zu finden. Dies wird begünstigt, wenn auf die individuellen Neigungen und Interessen der Jugendlichen eingegangen wird. Daher waren Partizipation, Spaß und Begeisterung der Jugendlichen wichtige Motivationsfaktoren. Die Kernthemen des Projekts wurden zu Beginn an speziellen Gesundheitstagen behandelt. Dadurch hatten die Jugendlichen Zeit,

sich intensiv mit den Themen Wohlbefinden, Gesundheitsbewusstsein, Geschicklichkeitsübungen und Spiele, Ernährung und Bewegung sowie mit den eigenen Stärken und Berufsvorstellungen zu beschäftigen. Später wurden diese Inhalte aus organisatorischen Gründen in das Kompetenztraining der Lehrlingsstiftung integriert. Körperliche Bewegungseinheiten fanden in Form von Schwimmbadbesuchen, Eislaufen, Spaziergängen rund um Eggenburg, Gruppenspiele wie Volleyball und Fußball sowie Geschicklichkeitsspiele statt. Leider war die Integration von nicht ausbildungsbezogenen Sportaktivitäten nur schwer möglich, da dies eventuell negativ als Verschwendung von Steuergeldern interpretiert werden hätte können. In den Bewegungseinheiten, die einmal in der Woche in Gruppen stattfanden, war der Fokus auf Stärkung der Selbstständigkeit, körperlicher Gesundheit und Teambildung gerichtet. Die Jugendlichen überlegten sich selber Aufwärmübungen und gestalteten dadurch die Bewegungseinheiten mit. Das Bewusstsein für berufsspezifische körperliche Anforderungen wurde entwickelt und entsprechende Übungen kennen gelernt. Dies ermöglichte den Erhalt und die Verbesserung der körperlichen Fähigkeiten und förderte die Teamfähigkeit der Jugendlichen. Damit die Jugendlichen gezielt auf die speziellen körperlichen Anforderungen ihrer gewählten Berufe (z.B. Gleichgewicht für MalerInnen oder Armkraft für TischlerInnen) vorbereitet werden, wurde der Betriebssport getrennt nach Werkstätten angeboten. Zusätzlich wurden Ausgleichsübungen für einseitige oder geringe körperliche Beanspruchung geschaffen (z.B. Fitness und Rückenstärkung für sitzende Berufe). Spiele und Übungen zur Förderung von Muskelaufbau, Kondition, Gleichgewicht, Koordination und Reaktion fanden sowohl im Freien als auch in der Halle statt. Die Jugendlichen bekamen Materialien wie Matten, Walking-Stöcke, Bälle, Federballspiele, Frisbees, Jongliermaterialien, Therabänder und Balanceboards zur Verfügung.

Neben dem Betriebssport fanden auch Erlebniswochen und Sportfeste statt, die besonders die Förderung des sozialen Zusammenhalts, der Auseinandersetzung mit der Umwelt und des Selbstbewusstseins durch Mitgestaltung und Entdecken persönlicher Stärken ermöglichten (vgl. Fonds Gesundes Österreich 2005/Lehrlingsstiftung Eggenburg o.J.).

### health4you(th)

Das vom AMS und Fond Gesundes Österreich geförderte Wiener Projekt „health4you(th)“, welches aufgrund seiner Namensähnlichkeit mit dem niederösterreichischen Projekt „Health4You“ im Forschungsprozess aufgefallen ist, hat sich von 2009 bis 2011 ebenfalls mit der Gesundheitsförderung für arbeitsuchende Jugendliche befasst. Die Zielgruppe waren 17 bis 21 jährige Arbeitslose- oder Arbeitssuchende sowie sich in Ausbildung befindende Jugendliche. Neben einem Beratungsschwerpunkt arbeitete „health4you(th)“ an der Umsetzung von Workshops und Sportangeboten, um jungen Menschen den Begriff Gesundheit näher zu bringen (vgl. ÖSB Consulting o.J.). Im Zuge dieses Projektes fand eine Forschung über den Gesundheitszustand von arbeitsuchenden Jugendlichen statt. Inhalt dieser Forschung war unter anderem die Fragebogenerhebung statistischer Zahlen über das sportliche Verhalten von arbeitsuchenden Jugendlichen. Die Frage, wie oft sie durch körperliche Bewegung bzw. durch Sport ins Schwitzen kommen, brachte folgende Ergebnisse. 54,4% der Befragten gab an, mehrmals die Woche durch Sport und Bewegung ins Schwitzen zu kommen. 17,2% kommen einmal pro Woche und 8,3% zwei- dreimal im Monat durch Bewegung und Sport ins Schwitzen. 12,4% der Jugendlichen gaben an, dass sie sich nur einmal im Monat oder seltener sportlich betätigen und 7,7% gaben an, noch nie durch Sport oder Bewegung ins Schwitzen gekommen zu sein. Ein weiteres interessantes Ergebnis war, dass Langzeitarbeitslose sich durchschnittlich weniger körperlich bewegen bzw. Sport treiben als Jugendliche, die weniger als ein halbes Jahr arbeitslos sind (vgl. Gesundheitsbericht health4you(th) und Queraum 2012:12).

Diese Zahlen und Erkenntnisse lassen darauf schließen, dass Bewegungsangebote für arbeitsuchende Jugendliche durchaus genutzt und gewünscht werden, aber im derzeitigen Setting nicht alle anspricht bzw. erreicht.

## 6 Untersuchung der Bewegungskonzepte

Aus der Literaturrecherche und den Feststellungen, die im Forschungstagebuch festgehalten wurden, ergaben sich drei Schwerpunkte welche durch körperliche Bewegung begünstigt werden.

Diese sind:

- *physische Gesundheit*
- *psychisches Wohlbefinden*
- *soziale Kompetenz*

Sie stellen die ersten Erkenntnisse meiner Forschung dar und bilden den Rahmen meines Analyserasters für die Auswertung der Bewegungskonzepte. Dies beruht auf der Prämisse, dass diese Schwerpunkte entscheidend sind, um Early School Leavers und NEET-Jugendliche beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt zu unterstützen.

Im Folgenden werden die untersuchten Bewegungskonzepte vorgestellt, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgehalten, sowie Erkenntnisse und Folgerungen basierend auf Thesen und Ergebnissen des Analyseverfahrens und Forschungstagebuch (gesammelte Rohdaten) dargestellt.

### 6.1 Parkour – Effektiv und Sicher ein Hindernis Überwinden

Das Bewegungskonzept ‚Parkour‘ wurde 1997 in Frankreich von David Belle ins Leben gerufen. 2001 wurde Parkour auch in Österreich populär (vgl. Dworak 2014:5). Es geht darum, Hindernisse zu überwinden und Sprünge zu wagen. Das Ziel ist, sich nur mit eigenen körperlichen Fähigkeiten möglichst effizient fortzubewegen und sich dabei vorhandenen Hindernissen zu stellen. Ohne Vorgaben oder Wettbewerbsvorschriften geht es darum, sich frei in der Natur und in der Stadt zu bewegen (vgl. ParkourVienna 2013:sec.1:10-1:21). Dieses

Bewegungskonzept nutzt den urbanen Raum<sup>70</sup> und vorhandene Hindernisse wie Mauern, Geländer und Parkbänke. Die Jugendlichen treffen sich an öffentlichen Plätzen, die besonders attraktive Hindernisse aufweisen.

Dieses Bewegungskonzept ermöglicht Jugendlichen neben Abenteuer- und Grenzerfahrungen auch eine persönliche Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten durch Bewegung und Körperkontrolle (vgl. Dworak 2014:31-32).

Kann Parkour ein Schlüssel zur Gestaltungsmacht des eigenen Lebens sein und Jugendlichen dadurch in weiterer Folge auch beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt helfen? Parkour lehrt das effektive und sichere Überwinden von Hindernissen. Diese Fähigkeit ermöglicht das in übertragenem Sinn tatsächlich auch in anderen Lebensbereichen. Jugendliche, die ihre Stadt mit Parkour ‚erobern‘ können, trauen sich eventuell in weiterer Folge auch zu, eine anspruchsvolle berufliche Tätigkeit zu beginnen. Sie haben das Selbstbewusstsein, Unbekanntes zu beginnen und gelernt, Mühsames weiter zu verfolgen. Die Erfahrung, trotz mehrmaligen Scheiterns, durch regelmäßiges Üben Ziele zu erreichen, stärkt das Selbstvertrauen in die eigene Handlungskompetenz.

Schon zu Beginn war erkennbar, dass Parkour mehr ist als reine körperliche Bewegungskunst. Im Vordergrund stehen nicht etwa die spektakulären Sprünge über Dächer, die Parkour so bekannt machen, sondern die Kraft des gemeinsamen Bewegens, das darüber hinaus zu einem ganzheitlichen Zugang, zur Entwicklung von Körper, Geist und Emotionen beiträgt. Ein großer Fokus liegt dabei auf der spielerischen und kreativen Komponente, sich selbst einen Bewegungsraum zu schaffen bzw. vorhandene Lebensräume durch die Bewegungskunst neu zu entdecken. Diese Möglichkeit des Spielens und der Neukonstellation vorhandener Hindernisse durch kreative Lösungswege ermöglicht Lernen und Weiterentwicklung mit Begeisterung, steigert die Motivation und fesselt vor allem Jugendliche, die in ihrem Alltag wenig

---

<sup>70</sup> Städtische Siedlungsgebiete

Gestaltungsmacht erleben. Entgegen dem modernen, sicheren und bequemen Leben, das uns vorgegeben wird, ermöglicht Parkour eine große Freiheit an selbstgewähltem Risiko und aktiver Lebensgestaltung. Durch das bewusste Eingehen von Risikosituationen und der aktiven Auseinandersetzung mit der Umgebung ermöglicht Parkour einen neuen Zugang zur Alltagsumgebung und einen Handlungsraum, in dem Jugendliche Selbstwirksamkeitserfahrungen<sup>71</sup> machen können. Diese Selbstwirksamkeitserfahrungen entstehen durch das Überwinden von Hindernissen bzw. dem Erreichen von selbstgesteckten Zielen (z.B. ein schwieriger Sprung), die im Vorfeld regelmäßige Übung, Kraftaufbau und Technik erfordern. Durch den Erfolg bei der Bewältigung eines neuen Hindernisses entsteht Euphorie und ein ‚Flow-Erlebnis‘<sup>72</sup>, das Menschen dazu befähigt, Höchstleistungen zu erbringen sowie ihre Aufmerksamkeit auf den konkreten Moment richtet und negative Erfahrungen in den Hintergrund rücken lässt. Solche positiven Erfolgserlebnisse erhöhen die Anstrengungsbereitschaft<sup>73</sup>, welche sich auch auf andere Lebensbereiche auswirkt. Die Motivation der Community sowohl durch Anerkennung der körperlichen Leistung als auch der Akzeptanz die eigenen Grenzen zu erkennen, ermöglichen einen geschützten Rahmen für Erfolgs- und Misserfolgserlebnisse.

Dieser Rahmen braucht aber vor allem zu Beginn professionelle Begleitung, um das Verletzungsrisiko beim Nachahmen von Sprüngen zu minimieren und den Fokus nicht auf Leistung und Wettkampf, sondern vor allem auf die Gruppenstärke und den Spaß des gemeinsamen Bewegens zu legen. Sonst können die komplexen Bewegungsabläufe zu Frustration und Leistungsdruck führen. Jugendliche ohne die notwendigen körperlichen Voraussetzungen, um durch Parkour Erfolge zu erleben und mit niedriger Frustrationstoleranz

---

<sup>71</sup> Selbstwirksamkeit bezieht sich auf den Glauben an die eigenen Fähigkeiten, um ein handlungsorientiertes Verhalten und Ziele zu erreichen. Selbstwirksamkeit bedeutet die subjektive Überzeugung, ein erwünschtes Ergebnis durch eigenes Handeln erreichen zu können (vgl. Bandura 1997:3).

<sup>72</sup> Das ‚Flow-Erlebnis‘ wird als rauschhaftes Glücksgefühl empfunden. ‚Flow‘ kann durch freiwilliges Bewältigen von angemessenen Herausforderungen ohne Zeitdruck entstehen (vgl. Csikszentmihalyi 2008).

<sup>73</sup> Unter Anstrengungsbereitschaft wird in dieser Arbeit sowohl die Bereitschaft, körperliche Anstrengungen auf sich zu nehmen verstanden als auch die Fähigkeit, geistigen Belastungen wie das Aneignen von neuem Wissen oder bei psychischen Belastungen standhafter zu sein.

brauchen zunächst eine allgemeine Stärkung ihrer körperlichen Fähigkeiten, um Spaß an körperlicher Bewegung zu finden. Hier stellte sich das Bewegungskonzept CrossFit als besonders wirkungsvoll heraus, da es neben der gezielten Stärkung der zehn körperlichen Fähigkeiten<sup>74</sup> zu jeder Übung Differenzierungsmöglichkeiten gibt, um allen eine Herausforderung anzubieten, die bewältigbar ist.

## **6.2 CrossFit – Vorbereitung auf unvorhergesehene Herausforderungen**

Das Bewegungskonzept CrossFit wurde von Greg Glassman entwickelt und beschreibt nicht nur körperliche Übungen, sondern informiert auch allgemein über Gesundheit, Ernährung und Fitness. 1995 eröffnete er die erste CrossFit Box (Studio) in Santa Cruz (vgl. CrossFitVirtuosity 2015). Das Ziel dieses Bewegungskonzeptes ist eine allgemeine körperliche Gesundheit bzw. Fitness aufzubauen, die Trainierende für alle wichtigen körperlichen Bewegungen des täglichen Lebens vorbereitet. Die Besonderheit dabei ist, dass das Training auf das jeweilige Fitnessniveau angepasst werden kann. Für jede Übung gibt es Skalierungsmöglichkeiten. Beispielsweise können bei ein und derselben Bewegung unterschiedliche Gewichte verwendet werden oder die Bewegung selbst wird abgewandelt. So kann dieselbe Muskelgruppe zunächst durch eine einfachere Bewegung trainiert werden. Diese Differenzierungsmöglichkeiten ermöglichen ein Training in einer heterogenen Gruppe, bei dem auch auf Beeinträchtigungen Rücksicht genommen wird.

Das Grundkonzept des Trainings besteht darin, konstant variierende, hochintensive, funktionelle (natürliche) Bewegungen<sup>75</sup> auszuführen und dabei Elemente des olympischen Gewichthebens, Turnens und Konditionstrainings zu integrieren. Unser Körper ist dafür geschaffen, sich effizient und funktionell zu

---

<sup>74</sup> Die zehn körperlichen Fähigkeiten (Ausdauer, Kondition, Stärke, Flexibilität, Leistung, Geschwindigkeit, Koordination, Genauigkeit, Beweglichkeit und Balance) werden in Kapitel VI.7. genau erläutert.

<sup>75</sup> Funktionelle Bewegungen sind effiziente, natürliche Bewegungen wie Werfen, Heben, Springen oder Laufen (vgl. Glassman et al. 2014:13).

bewegen. Richtig ausgeführte Übungen wie die Kniebeuge, Liegestütz oder Klimmzug stärken Muskelgruppen, die der Mensch bis ins hohe Alter braucht. Die Kniebeuge beispielsweise ermöglicht Menschen von einer sitzenden Position aufzustehen (vgl. Glassman et al. 2014:7-13). Regelmäßiges Trainieren der Kniebeuge ermöglicht funktionstüchtige Hüften, Knie und Rücken bis ins hohe Alter (vgl. ebd.:32). Im Gegensatz zu diesen funktionellen Bewegungen kann man durch Training mit Fitnessgeräten, die nur segmentierte körperliche Bewegungen (Isolationsübungen) erlauben, nicht die Verbesserung von natürlichen Bewegungsabläufen erreichen. Diese Art der segmentierten Stärkung von Muskeln ist häufig im regulären Fitnesscenter zu beobachten (vgl. ebd.:7).

Die zehn körperlichen Fähigkeiten Ausdauer, Kondition, Stärke und Flexibilität (organischer Art) sowie Leistung, Geschwindigkeit (organischer und neurologischer Art), Koordination, Genauigkeit, Beweglichkeit und Balance (neurologischer Art) sind im CrossFit Training integriert und werden durch dieses Training verbessert. Durch konstant variierende Kombinationen dieser Elemente wird ein breites sportliches Fundament gebildet. Nach einer Aufwärmphase wird das ‚Training des Tages‘<sup>76</sup> sowie neue Übungen an einem Whiteboard erklärt und anschließend deren Technik geübt, bevor die Uhr zu laufen beginnt und alle beim Training ihr Bestes geben. Am Schluss gibt es noch eine „Cool-Down“-Phase in der es um auslockernde Bewegungen geht.

Folgende Grundübungen helfen dabei, sich ein CrossFit Training vorstellen zu können und geben Einblick in die Förderung der zehn körperlichen Fähigkeiten sowie in den funktionellen Ansatz dieses Bewegungskonzeptes, der auf alltägliche körperliche Belastungen vorbereitet. Diese Übungen können je nach Alter und körperlicher Verfassung adaptiert werden:

---

<sup>76</sup> Bei CrossFit gibt es täglich ein neues Workout. Dieses ‚Training des Tages‘ wird auch WOD (Workout of the day) genannt. Dieses richtet sich nach einem Trainingsplan, welcher die Elemente des Gewichthebens, Turnens und Konditionstrainings immer wieder neu miteinander kombiniert.

- Kniebeuge (statisch, gesprungen, mit und ohne Zusatzgewichten)
- Heben (Bälle, Stangen, Gewichte)
- Werfen (Bälle)
- Drücken (eigenes Körpergewicht z.B. Liegestütz, Zusatzgewichte)
- Laufen (Sprint, Langstrecken)
- Rudern
- Springen (Springschnur, über ein Hindernis, auf und von einer Box)
- Hängen, Festhalten, Ziehen (Übungen mit dem Reck, z.B. Klimmzug)

Um eine allumfassende Fitness bzw. Gesundheit zu erreichen, müssen all diese Bereiche gefördert werden (vgl. Glassman et al. 2014:9/CrossFit, Inc. 2015:6-7). Neben der Verbesserung dieser zehn körperlichen Fähigkeiten stehen Effektivität und Effizienz sowie Kameradschaft, Wettkampf und Spaß an Sport und Spiel beim CrossFit Training im Vordergrund (vgl. Glassman et al. 2014:3-4). (Wobei Wettkampf hier primär einen positiven Charakter der gemeinsamen Leistung und Anerkennung hat und nicht negativ in Form von Leistungsdruck und Konkurrenz zu verstehen ist.)

2004 schufen Jeff und Mikki Martin auch ein CrossFit Konzept für Kinder und Jugendliche (CrossFit Kids/Teens) für die Altersstufen 3-18 Jahren<sup>77</sup>. CrossFitKids ist nicht etwa eine „vereinfachte“ Version des CrossFit Trainings für Erwachsene, sondern ein speziell den gesundheitlichen bzw. entwicklungsbedingten Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen angepasstes Bewegungskonzept. Im Vordergrund stehen beispielsweise die Verbesserung der Knochendichte und des Vestibularapparats<sup>78</sup>. Aber auch Ausdauer- und Krafttraining sind besondere Schwerpunkte von CrossFitKids.

---

<sup>77</sup> Bei der Auswertung wurde besonders auf die Altersstufe 16-24 eingegangen, da es sich dabei um die „Early School Leavers“ nach österreichischen Bestimmungen handelt (vgl. Bacher/Tamesberger 2012:2). Aus diesem Grund flossen auch Inhalte des CrossFit-Bewegungskonzeptes für Erwachsene in die Untersuchung/Analyse mit ein.

<sup>78</sup> vgl. Kapitel VI.5.1.1

Diese Schwerpunkte sowie die Dauer der CrossFitKids/Teens Trainingseinheiten unterscheiden sich je nach Alters- bzw. Entwicklungsstufe (vgl. CrossFit, Inc. 2015:5). Durch die besonderen Differenzierungs,- bzw. Skalierungsmöglichkeit der CrossFit-Übungen können die Kinder und Jugendlichen mit unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen gemeinsam trainieren. Es geht darum, vorhandene Kompetenzen zu stärken und neue zu entwickeln. Dabei entsteht auch ein partizipativer Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen, die Jugendliche mitbringen, indem auch die Jugendlichen neben dem/der TrainerIn gegenseitig als Vorbilder fungieren (von den Guten zu lernen, ohne das eigene Können schlecht zu machen). So ist es möglich, Menschen unterschiedlichen Alters, mit oder ohne sportlicher Vorerfahrung, hochbegabte Bewegungstalente und geistig oder körperlich beeinträchtigte Personen zusammen zu bringen und in einer heterogenen Gruppe gemeinsam zu trainieren, Erfolge zu erleben und sich individuell weiter zu entwickeln. Das Thema Community bzw. Gruppenzusammengehörigkeit ist dadurch verwirklichtbar und ein großer Aspekt des Erfolgsgeheimnisses von CrossFit. Durch den Spaß und die regelmäßigen Erfolgserlebnisse sowie die Selbstwirksamkeitserfahrungen, die dieses Bewegungskonzept ermöglicht, wird die CrossFit Box (Studio) zum Spielplatz für Kinder, Jugendliche und Erwachsene. Die anstrengende Überwindung, regelmäßig körperlich aktiv zu sein verschwindet und ermöglicht körperlicher Bewegung wieder ein natürlicher Bestandteil unseres Lebens zu werden.

### **6.3 Gemeinsamkeiten und Unterschiede**

Im Folgenden werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der beiden Bewegungskonzepte Parkour und CrossFit dargestellt. Es wird im Besonderen auf die Kosten und Erreichbarkeit, funktionelle Bewegungen, Vorgaben und Ziele sowie professionelle Begleitung eingegangen.

### Kosten und Erreichbarkeit

Parkour findet meist kostenlos an öffentlichen Plätzen statt und ist daher nicht an soziologische bzw. ökonomische Hintergründe gebunden. CrossFit ist dagegen aufgrund von teurer Mitgliedschaft und schwieriger Erreichbarkeit (vor allem in ländlichen Bereichen sind CrossFit Boxen rar), derzeit nur für eine bestimmte sozioökonomische Schicht zugänglich. Es ist jedoch festzuhalten, dass die Kosten für das CrossFitKids/Teens Training wesentlich geringer sind als für das der Erwachsenen und dadurch für Kinder und Jugendliche durchaus mit anderen Freizeitaktivitäten mithalten kann. Das ökonomische und wohnortsabhängige Problem kann aber umgangen werden. PädagogInnen, SozialarbeiterInnen und TrainerInnen könnten dieses Bewegungskonzept (vor allem den richtigen Umgang mit funktionellen Bewegungen) in bestehende Settings integrieren und dadurch die Gesundheit, Fitness und das Sozialverhalten der Kinder und Jugendlichen positiv beeinflussen. Dies ist auch im Interesse von CrossFit, dessen übergeordnetes Ziel die Verbreitung ihres Bewegungskonzeptes ist und dadurch die Verbesserung der menschlichen Gesundheit und Fitness beinhaltet.

### Funktionelle Bewegung

Beide Bewegungskonzepte distanzieren sich von segmentierten Übungen, welche die Geräte im Fitnesscenter vorgeben. Stattdessen wird der Schwerpunkt auf funktionelle Bewegungen und komplexe Bewegungsabläufe wie Springen, Laufen oder Heben gelegt. Diese ermöglichen das Zusammenwirken aller zehn körperlichen Fähigkeiten. Während CrossFit gezielt diese zehn körperlichen Fähigkeiten durch Elemente des Gewichthebens, Turnens und Konditionstrainings fördert, liegt bei Parkour der Fokus auf Übungen mit dem Körpergewicht und Elementen des Turnens zur besseren Bewältigung von Hindernissen.

## Vorgaben und Ziele

CrossFit arbeitet mit vorgegebenen Workouts und bestimmten Benchmarks (also mit Maßstäben und Leistungszielen). Diese Vorgaben dienen der Überprüfung der eigenen Fortschritte und sind Grundlage für ein abwechslungsreiches Training. Das Ziel ist nicht besser zu sein als andere, sondern seine eigenen Leistungen zu verbessern. Es geht nicht darum, vorgegebene Ziele erreichen zu müssen und Scheitern als Misserfolg zu erleben, sondern mit professioneller Hilfe selbst Schritt für Schritt die eigenen Kompetenzen zu erweitern.

Das Bewegungskonzept Parkour ist grundsätzlich nicht leistungsorientiert. Spektakuläre Sprünge von Profis, in Videos vielfach zu sehen und von Jugendlichen oft nachgeahmt, können jedoch zu unüberlegten Handlungen verleiten. Daher braucht es auch bei Parkour eine professionelle Begleitung, welche die Jugendlichen zu einem sicheren Umgang mit ihren eigenen körperlichen Grenzen hinführt.

## Professionelle Begleitung

Das allumfassende Training bei CrossFit hat eine präventive Wirkung auf die Verletzungsgefahr bei alltäglichen körperlichen Belastungen und wirkt sich durch regelmäßiges Auseinandersetzen mit den eigenen Grenzen positiv auf die Anstrengungsbereitschaft und das Durchhaltevermögen aus. Parkour hingegen fördert ganz bewusst das Eingehen von Risikosituationen, um die eigene Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeit zu fördern. Das Verletzungsrisiko ist trotz dieser positiven Wirkung jedoch höher, vor allem beim Nachahmen von spektakulären Sprüngen, bei denen kein/e TrainerIn anwesend ist. Der bedeutendste Unterschied ist daher die professionelle Begleitung. Beim CrossFit Training kommt ein/e professionell ausgebildete/r TrainerIn auf ca. 15 Personen, die er/sie regelmäßig begleitet und dessen Schwächen und Stärken er/sie kennt. Parkour findet im öffentlichen Raum statt und bedarf nicht zwingend eines/r TrainerIn.

## **7 Forschungsergebnisse**

Im folgenden Kapitel werden die Forschungsergebnisse sowie Erkenntnisse und Folgerungen aus diesem Teilbereich Masterthesis dargestellt und interpretiert. Es wird erörtert, inwieweit körperliche Bewegung als Ressource wirken kann, um Early School Leavers und NEET-Jugendlichen beim Wiedereinstieg in die Arbeitswelt zu unterstützen.

Wie im Vorfeld theoretisch festgehalten wurde, ist körperliche Bewegung entscheidend für die physische Gesundheit. So ließen sich auch in den untersuchten Bewegungskonzepten vorrangig Übungen finden, welche die physische Gesundheit verbessern. Viel bedeutender für diese Forschung sind jedoch die Auswirkungen körperlicher Bewegung auf das psychische Wohlbefinden und die sozialen Kompetenzen. Im Folgenden wird daher besonders auf diese letzten beiden Schwerpunkte eingegangen, um zu erkennen, wie körperliche Bewegung als Ressource für Early School Leavers und NEET-Jugendlichen beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt wirken kann.

### **7.1 Physische Gesundheit**

Körperliche Bewegung stellt einen wirksamen Schlüssel dar, um sich selber zu helfen und wieder mehr Kontrolle über das eigene Leben und die Zukunft zu bekommen. Erzwungene körperliche Bewegung hat dabei weniger Erfolg als ein freiwilliger Zugang bei dem Spaß entsteht (vgl. Ratey/Hagerman 2009:14).

Körperliche Ertüchtigung verbessert die physische Gesundheit. Die Vermutung, dass das auch eine positive Auswirkungen auf das psychische Wohlbefinden und die soziale Kompetenz hat, ist Gegenstand dieser Forschung. Zunächst werden die Ergebnisse in Bezug auf die physische Gesundheit erläutert, um danach die Auswirkungen auf die anderen beiden Schwerpunkte zu beschreiben.

Das entscheidende Ergebnis dieser Forschung zum Schwerpunkt ‚physische Gesundheit‘ ist eindeutig die Auswirkung auf die Stärkung der zehn nachstehend beschriebenen körperlichen Fähigkeiten, wie es im Crossfit theoretisch und praktisch ausgeführt wird. Auch im Parkour findet diese Stärkung statt. Es passiert aber eher nebenbei, ist nicht durch ein theoretisches Konzept gestützt und kein ausgesprochenes Ziel. Im Crossfit-Training ist das allumfassende Ziel die Stärkung dieser zehn körperlichen Fähigkeiten zur Erreichung von Gesundheit und Wohlbefinden:

- Kardiovaskuläre und respiratorische **Ausdauer** ist die Fähigkeit, arbeitverrichtende Zellen über längere Zeiträume kontinuierlich mit Sauerstoff zu versorgen. Diese trainierbare Fähigkeit ist auch von den drei Stoffwechselwegen abhängig. Wir können durch aerobes und anaerobes Training direkten Einfluss auf unser Herz-Kreislauf-System nehmen und somit unsere Ausdauer verbessern.
- Die **Kondition** wird durch regelmäßiges Training stetig verbessert. Das Konditionstraining ermöglicht ein Weiterarbeiten bei langanhaltenden, hochintensiven Belastungen. Im weiteren Sinne nimmt es auch Einfluss auf die Effizienz der Arbeit von Herz-Kreislauf, Atemwege, Nervenfunktion und Muskel-Skelett-System in belasteten Situationen.
- **Stärke** ist die Fähigkeit, durch Kombination von Muskeleinheiten Kraft aufzubringen und Gewicht zu bewegen. Durch Stärkeaufbau kann die Kraft erhöht werden. Nicht nur Muskelaufbau hat hier eine unterstützende Wirkung, auch eine verbesserte Knochenstruktur stützt die Körperhaltung und verbessert die Stärke. Körperhaltung sagt viel über das Auftreten der Jugendlichen aus. Wer keine Körperspannung hat, wirkt eher schlapp, faul und kraftlos. Entwicklungsgerechter Stärkeaufbau der Jugendlichen muss gefördert werden. Regelmäßige Bewegung erhöht die Kraft und führt zu einer besseren Beweglichkeit und Athletik, zu erhöhten sportlichen Leistungen und hilft Verletzungen zu vermeiden. Ziel ist es, dies nicht nur für sportliche Tätigkeiten zu

verwenden, sondern diese Fähigkeiten auch zu nützen, um das Leben erfolgreicher bestreiten zu können.

- **Flexibilität** bedeutet, Muskeln zu verlängern und dadurch Bewegungen/Aktivitäten (besser) durchführen zu können. Der Bewegungsbereich einer bestimmten Bewegung wird maximiert bzw. die Bewegungsfreiheit der Knochen und Bänder sowie Gelenkstabilität erhöht. Ohne Flexibilität ist es nicht möglich, die volle Athletik zum Ausdruck zu bringen. Auch tägliche Aktivitäten können durch zu wenig Flexibilität beeinträchtigt werden. Gute Flexibilität wirkt sich nicht nur auf die sportliche Leistung, sondern auch auf die Prävention von Verletzungen aus.
- **Leistung** ist in Zusammenhang mit **Geschwindigkeit** ein Ergebnis von Training und Praxis. Die Mathematische Formel dazu ist:  $\text{Leistung} = \text{Kraft} \times \text{Distanz} / \text{Zeit}$ . Ziel ist es, in diesem Zusammenhang Arbeit in kürzester Zeit zu leisten. Geschwindigkeit kann als die Zeit, die man für eine festgelegte Strecke benötigt, bezeichnet werden. In Bezug auf funktionelle/natürliche Bewegungen ist Geschwindigkeit auch ein Ausdruck von Stärke. Geschwindigkeitssteigerungen/-verbesserungen sind durch neurologische Veränderungen und Muskelveränderungen möglich. Durch eine Kombination aus Stärke und Geschwindigkeit können leistungsfähige Muskeln entstehen.
- **Koordination** ist die Fähigkeit, komplexe Aufgaben, beispielsweise zusammenhängende Bewegungen, zu meistern. Wie bei Genauigkeit, Beweglichkeit und Balance gibt es eine große neurologische Komponente. Koordination kann wie alle anderen Fähigkeiten durch regelmäßige Praxis verbessert werden. Die vier Fähigkeiten Koordination, Balance, Genauigkeit und Flexibilität sind miteinander verknüpft. Koordination ist für den Alltag des Menschen erforderlich. Mehrere unterschiedliche Bewegungsmuster zu einem kombinieren zu können, fördert die Koordination, die für so vieles im Leben notwendig ist.

- **Genauigkeit** kann als die Freiheit von Fehlern oder Irrtum definiert werden. Diese Definition entspricht zwar eher einer Idealvorstellung, aber prinzipiell wird genau dies angestrebt, um auch die Verletzungsgefahr zu minimieren. Dabei ist kinästhetisches Bewusstsein (Bewegungsempfindung) bzw. Körperkontrolle wichtig. Genauigkeit wie die neurologischen „Gegenstücke“ Beweglichkeit, Balance und Koordination, ermöglichen es den eigenen Körper zu kontrollieren. Dadurch sind wir in der Lage, Aufgaben unter erschwerten Arbeitsbedingungen zu leisten. Dies gilt nicht nur für körperliche Bewegung in der Freizeit, sondern auch für die Anforderungen der Arbeitswelt.
- **Beweglichkeit** ist die Fähigkeit, die Richtung, Geschwindigkeit und das Bewegungsmuster schnell zu ändern, sowie zu stoppen und schnell wieder starten zu können. Ein Beispiel dafür ist ein Fußballspieler, der flink seine Richtungen ändert, wenn er mit dem Ball nach vorne läuft. Beweglichkeit findet nicht nur bei sportlicher Betätigung statt. Auch im täglichen Leben müssen wir vielen Hindernissen ausweichen. Beweglichkeit beeinflusst sowohl kognitive und physische Komponenten als auch die Wahrnehmung. Dabei stützt sich die Beweglichkeit auf die Fähigkeiten Genauigkeit, Balance und Koordination.
- **Balance** bedeutet Haltungskontrolle bzw. die Platzierung des Körperschwerpunkts kontrollieren zu können. Diese Fähigkeit ist durch das Gleichgewichtsorgan im Ohr geregelt. Diese komplexe motorische Fähigkeit erfordert eine Wahrnehmung dafür aus der Balance zu kommen in Verbindung mit der Fähigkeit, sich zu korrigieren bzw. wieder in Balance zu kommen. Es handelt sich um eine koordinative Aktivität von visuellen, vestibulären (Gleichgewicht) und somatischen (körperlichen) Systemen sowie Bewegungen der Sprung-, Knie- und Hüftgelenke. Koordination, Flexibilität und Stärke sowie Körpergewicht und Größe spielen ebenfalls eine Rolle bei der Balance (vgl. CrossFitKids 2015/CrossFit, Inc. 2015:6-10).

Die zehn Fähigkeiten teilen sich in organische und neurologische Bereiche auf, wobei Leistung bzw. Power und Geschwindigkeit in beiden Bereichen angesiedelt ist. Fähigkeiten des organischen Bereiches sind Ausdauer, Kondition, Stärke und Flexibilität. Fähigkeiten des neurologischen Bereiches sind Koordination, Genauigkeit, Beweglichkeit und Balance (vgl. Glassman et al. 2014:9/CrossFit, Inc. 2015:6-7).

Diese zehn körperlichen Fähigkeiten werden am besten durch **funktionelle Bewegungen** gefördert. Der Mensch ist als Jäger und Sammler ‚geschaffen‘, doch wir leben in einer Welt, in der wir an den Stuhl ‚gefesselt‘ sind. Technologie und moderne Bequemlichkeiten lassen unser Aktivitätslevel erschreckend sinken. Unsere Lebensqualität leidet darunter. Wir müssen uns bewegen, um den negativen Auswirkungen entgegenzuwirken. In den Supermarkt zu gehen und den Einkaufswagen zu schieben ist zu wenig Bewegung, um das Jagen und Sammeln zu ersetzen. Um unseren Fitness-Level bzw. Gesundheits-Level zu verbessern, müssen wir unsere funktionellen Bewegungen verbessern bzw. sie trainieren und üben, also einfach uns „natürlich“ ausreichend bewegen.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass eine körperliche Ertüchtigung, die alle diese zehn Fähigkeiten verbessert, optimal auf physische und psychische Belastungen vorbereitet. Der Mensch nimmt sich regelmäßig Zeit für sich, erlebt durch Anstrengung körperliche Veränderung. Er beginnt sich selbst zu spüren. Muskelzuwachs, Konditionssteigerung und Gewichtsverlust, all das sind Erfahrungen in Körper und Geist, die zu einer aufrechteren Haltung führen, die Lebensfreude steigern und den Energielevel erhöhen. Das ist eine grundlegende Selbstwirksamkeitserfahrung, die der Mensch auch für andere Lebensbereiche nützen kann. Natürlich ist körperliche Bewegung und deren physische Auswirkungen nicht das Allheilmittel und kann nur in Verbindung mit Beziehungsarbeit in einem der Zielgruppe angepassten Setting Erfolge bringen. Die Erkenntnis, dass diese beiden Bewegungskonzepte den Körper positiv beeinflussen und schon dadurch eine grundlegende

Selbstwirksamkeitserfahrung erzeugen, lässt vermuten, dass auch noch andere psychische Befindlichkeiten verbessert werden können.

## **7.2 Psychisches Wohlbefinden**

Bereits in den Bewegungskonzepten von Parkour und CrossFit wird auf die persönlichkeitsbildenden Auswirkungen der beschriebenen Bewegungseinheiten Bezug genommen. Die Beobachtungen und die Selbsterfahrung, die auch Bestandteil der Forschung waren, haben diese Annahmen bestätigt.

Welche Kompetenzen brauchen ESL und NEETs, um wieder in der Arbeitswelt Fuß fassen zu können? Wie kann ihnen so ein Bewegungskonzept in der Realität helfen? Gibt es Chancen, Versäumtes aufzuholen? Was stärkt sie, um es in Zukunft auch allein zu schaffen? Hier gibt es ganz klare Antworten.

Zunächst einmal braucht es regelmäßige Selbstwirksamkeitserfahrungen, um wieder Vertrauen in die eigene Handlungskompetenz zu bekommen. Das schafft Selbstvertrauen und Selbstsicherheit sowie den Mut, sich eigenen Defiziten zu stellen (vgl. Jugert et al. 2011:43).

Seine Bequemlichkeit aufzugeben und sich körperlicher Anstrengung zu stellen, ist schon die erste Leistung, die ein/e Jugendliche/r erbringen muss. Parkour und CrossFit bieten da einen attraktiven Zugang. Sie sind beide in der Jugendszene bekannt und in den Medien als Trendsetter vertreten. Parkour ist da ein Konzept mit besonders niederschwelligem Zugang, kostenfrei, ohne Mitgliedschaft und keine Zeiteinschränkung. Beide schaffen einen geschützten Rahmen und sind ‚Spielplatz‘ zum Üben und Festigen alter und neuer Kompetenzen. Einige sind hier beispielhaft beschrieben:

- Eigene Fähigkeiten realistisch einschätzen lernen und die Balance finden zwischen Über- und Unterforderung
  - Persönliche Grenzen (an-)erkennen und ausweiten
  - Versagensängsten und altbekanntem Leistungsdruck begegnen und neu bewerten (Selbstachtung)
  - Bewältigbare Herausforderungen wählen können durch Anpassung der Übungen an das eigene Fitnessniveau ohne Abwertung von außen (Erfolge motivieren weiter zu machen)
  - Risiko eingehen dürfen
  - Scheitern dürfen – mit Misserfolgen umgehen lernen
- Eigene Handlungskompetenzen erkennen und seine Gestaltungsmacht positiv bewerten lernen
  - Erhöhte Anstrengungsbereitschaft
  - Längeres Durchhaltevermögen
  - Zielstrebigkeit statt Passivität
  - Stärkung des Selbstvertrauens

Die regelmäßig wiederkehrenden Übungen und Abfolgen im Training, wie Aufwärmen, Geräte herrichten, Workout, wegräumen und Dehnen erzeugt positive Routine. Es ist zu bemerken, wie dies nach einiger Zeit des Tuns zu wirken beginnt. Menschen lernen im Training, wie sie sich gesund erhalten, selbständig dafür sorgen, dass ihr Körper für die kommende Anstrengung vorbereitet ist. Sie übernehmen Selbstverantwortung, werden selbständiger und reifen dadurch auch in vielen **anderen Lebensbereichen** (wie von selbst).

Nach dem frühen Bildungsabbruch, der von unserer Gesellschaft als Misserfolg abgestempelt wird (vgl. Nairz-Wirth /Gitschthaler/Feldmann 2014:16), folgen für ESL und NEETs meist weitere Misserfolgserlebnisse bei der Arbeitssuche<sup>79</sup>. Ohne ausreichende Kompetenzen und schulische Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), die man in der Arbeitswelt braucht, findet man nur sehr schwer einen Job. Sie brauchen daher Unterstützung, um Fehlendes

---

<sup>79</sup> vgl. Kapitel IV.5.3.3

nachzuholen und den Wiedereinstieg zu schaffen. Eine Form der Unterstützung, ein Einstieg in einen Veränderungsprozess kann da körperliche Bewegung sein. Natürlich ist diese ‚neue‘ Form der Herausforderung ungewohnt und anstrengend, verursacht zunächst auch Angst vor weiterem Versagen. Diese Angst muss bei der Arbeit mit ESL und NEETs erkannt werden, um sie dann produktiv zu nutzen. Denn Angst ist grundsätzlich eine gesunde Reaktion, um die Grenze zwischen Über- und Unterforderung zu finden. Angst kann aber auch davon abhalten, sich Herausforderungen zu stellen und damit Entwicklungschancen verbauen. Körperliche Bewegung ermöglicht es, sich bewusst eigenen Ängsten, Grenzen und Herausforderungen zu stellen. Durch bewältigbare Herausforderungen entstehen endlich Erfolgserlebnisse. Dies ist dann der erste Anstoß, der ESL und NEETs zu weiteren Anstrengungen ermutigt und ihr Bewusstsein für die eigenen Fähigkeiten weckt.

Es braucht dann noch viel Übung, um zu lernen, mit seinen körperlichen Grenzen so umzugehen, dass diese überwunden und gleichzeitig Verletzungen vermieden werden. Wahrnehmung von Risikosituationen und die angemessene Reaktion darauf schützt nicht nur vor Verletzungen im Sport, sondern auch vor unrealistischen Zukunftsvisionen. Denn das haben ESL und NEETs oft im Übermaß. Sie resignieren auf der einen Seite und träumen andererseits von einem Leben im Luxus, wie es ihre Idole in den Medien scheinbar vorleben (vgl. Nairz-Wirth /Gitschthaler/Feldmann 2014:139).

Risiko und Grenzen richtig einschätzen zu lernen schafft ein Verantwortungsgefühl für sich selbst, gibt Entscheidungsfreiheit und ermöglicht ein selbstbestimmtes Leben. Frei zu sein heißt nicht, sich Regeln zu widersetzen, sondern Entscheidung zu treffen auf Basis der eigenen Wahrnehmung und Gefühle mit dem Wissen, die Konsequenzen auch selbst tragen zu müssen. Das ist gelebte Eigenverantwortung.

Einen sicheren Raum, eine Umgebung, die keinen Leistungsdruck vorgibt und wo kein Wettkampf, sondern gemeinsames Stärken und Anerkennen geschieht, ist das, was ESL und NEETs nach so vielen negativen Erfahrungen brauchen.

Natürlich darf da nicht auf die rein körperlichen Vorgänge, die bei sportlicher Betätigung aktiviert werden, vergessen werden. Es laufen chemische Prozesse im Körper ab, die, von der Psyche unbeeinflusst, auch schon Glücksgefühle und enormen Energiegewinn erzeugen. Die Hormone Noradrenalin, Serotonin, Dopamin, sowie Endorphine, können zu Bestleistungen führen und diese wiederum in einer Wechselwirkung die Kraft zur Überwindung schwieriger Lebenssituationen geben<sup>80</sup>.

Die **Anstrengungsbereitschaft** erhöht sich für weitere Herausforderungen. Schon nach wenigen Wochen ist eine steigende Eigenmotivation zu beobachten gewesen. Aussagen wie „Ich freue mich schon auf die nächste Einheit, weil es so Spaß macht“, „Das Üben hat sich ausgezahlt, jetzt kann ich das endlich“ und „So fit hab ich mich schon lang nicht mehr gefühlt“ ließen das eindeutig erkennen.

Bei CrossFit gibt es wie schon erwähnt das Motto ‚Sei vorbereitet auf das Unerwartete‘. Das bedeutet, dass es wichtig ist, sich oft und regelmäßig unterschiedlichsten Herausforderungen zu stellen, damit Körper und Psyche gewappnet sind, auch unerwartete Schwierigkeiten zu meistern.

Auch bei Parkour gibt es Ähnliches. Das Motto dort lautet ‚Sicheres Überwinden von Hindernissen‘. Das bedeutet, Situationen bewusst einzugehen, in denen Sicherheit aufgrund der eigenen Fähigkeiten hergestellt werden kann und so lange zu üben, bis der Sprung gelingt. Mit der Bewältigung eines Hindernisses steigt die Selbstsicherheit und ermöglicht eigene Grenzen schrittweise zu erweitern.

---

<sup>80</sup> vgl. Kapitel VI.5.1.1

### 7.3 Soziale Kompetenz

Soziale Kompetenz ist ursächlich notwendig, um in unserer Gesellschaft mit anderen in Kontakt zu treten und seinen Platz zu finden (vgl. OECD 2005:7). Dies ist eine Schlüsselkompetenz (vgl. Kanning 2002:154) für beruflichen Erfolg. Early School Leavers und NEET-Jugendliche brauchen auch diese Schlüsselkompetenz um in der Arbeitswelt Fuß fassen zu können. Das Ziel in der Arbeit mit ihnen sollte sein, sie daher auch in diesem Bereich zu stärken. Parkour und CrossFit ermöglichen betroffenen Jugendlichen, diese notwendige soziale Kompetenz in einer Gruppe zu entwickeln. Schnell entstehen Beziehungen zu Gleichgesinnten, neue Freundschaften werden geschlossen, Erfolge und Misserfolge geteilt. Auch der Ort des Trainings erhält Bedeutung. Durch Parkour werden Orte, die Jugendliche aus ihrem Leben bereits kennen, neu entdeckt und mit positiven Erlebnissen verknüpft.

Auch die CrossFit Box (Studio) wird zu einem vertrauten Ort, der neben dem Training auch eine gewisse Form der Geborgenheit und Sicherheit bietet. Immer ist ein/e TrainerIn da, der/die auf jeden einzelnen Acht gibt. Das verbessert das psychische Wohlbefinden und ermöglicht jedem/r Einzelnen auch seine sozialen Kompetenzen in dieser heterogenen Gruppe auszubauen. So erleben diese Jugendlichen auch, dass der Coach für alle Anwesenden da ist. Nicht nur der/die Schnellste und Beste hat die Aufmerksamkeit des/r TrainerIn, auch AnfängerInnen und Menschen, die nicht so sportlich sind, werden mit derselben Begeisterung unterstützt. Diese Vorbildwirkung des Coaches hat Einfluss auf das soziale Verhalten der Anwesenden. Mitzuerleben, wie alle gemeinsam ein hartes Workout bestreiten und sich gegenseitig motivieren, ist schon ein besonderes Erlebnis. Wenn ein/e Jugendliche/r dies zum ersten Mal erlebt hat und spürt, wie ihm diese positive Aufmerksamkeit gut tut, verändert das seine/ihre Haltung gegenüber anderen. Er/Sie erkennt, dass er/sie als Individuum wichtig genug ist, nicht seine/ihre Leistung steht im Vordergrund. Sein Durchhaltevermögen und seine Anstrengung, die er/sie für die Erreichung des Ziels aufgebracht hat, ist das Wesentliche. Zukünftig ist er/sie dann derjenige/diejenige, der/die diesen Respekt den Bemühungen seines Trainingsnachbarn/seiner Trainingsnachbarin entgegenbringt. Niemand

befiehlt ihm/ihr das. Ganz selbstverständlich entsteht gegenseitig das Bedürfnis, einander Anerkennung zu schenken, zu motivieren und Hilfe zu geben. Das ist gelebte soziale Kompetenz, die regelmäßig Teil der Beobachtung in diesem Forschungsprojekt war. Darüber hinaus entstehen Netzwerke und Freundschaften, in denen auch zu anderen Lebensbereichen gegenseitige Hilfe angeboten wird. Diese **Beziehungsbildung** begegnete mir als wohl wichtigstes und wirkungsvollstes Ergebnis dieser Forschung. Zu einer Community zu gehören und Beziehungen innerhalb derselben aufzubauen, gibt Jugendlichen Kraft und Halt. So wie es dem Coach bei CrossFit gelingt, in Beziehung zu jedem/r Trainierenden zu treten und als Vorbild das soziale Geschehen innerhalb der Gruppe zu beeinflussen, können im institutionellen Setting SozialarbeiterInnen auf die Beziehungsfähigkeit der jungen Erwachsenen Einfluss nehmen. Indem sie selbst den Jugendlichen positive Aufmerksamkeit schenken und mit ihnen in Beziehung treten, unterstützen sie diese beim Fassen von Vertrauen.

Zu Beginn des Kapitels ging es um die Chance, wieder auf eigenen Beinen stehen zu können. Dazu braucht es in unserer Gesellschaft auch die Fähigkeit, Leistungsdruck auszuhalten. Ohne Wettkampf und Konkurrenz, welche Normen unserer Gesellschaft darstellen, wird es nie ganz gehen. Also ist es notwendig, diese Fähigkeiten zum richtigen Zeitpunkt zu entwickeln. Basis muss dabei aber immer innere Kraft und Selbstbewusstsein sein, denn Leistungsdruck von außen ohne die notwendige Kraft ihn auszuhalten, kann Jugendliche in ihren Grundfesten erschüttern. Immer der/die Letzte und Schwächste zu sein und keine Erfolge zu erleben, schwächt das Selbstvertrauen. Jugendliche lieben es aber, sich mit anderen zu messen. Sie wollen gegeneinander konkurrieren und unbedingt wissen, wer der/die Beste, Schnellste und Klügste ist. In einem spielerischen Rahmen, in dem jede/r das Verlieren und Gewinnen erleben kann, ist diese wichtige Selbstwirksamkeitserfahrung auch ohne traumatische Erlebnisse möglich. Bei Parkour und Crossfit ist es möglich dies nachzuholen. Wie ein Spielplatz für Erwachsene bietet gemeinsames Bewegen, Spaß und spielerisches Wettstreiten den Rahmen Konkurrenz und ‚Überlebenskampf‘ fürs reale Leben zu üben.

## 7.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Auswertung der Bewegungskonzepte Parkour und CrossFit nach qualitativer Inhaltsanalyse laut Gläser/Laudel (2010) bestätigte drei Schwerpunkte und lieferte diesen eine klare Zuteilung von Kompetenzen. Die folgende Tabelle fasst diese zusammen und gibt eine Übersicht.

Schwerpunkt	Kompetenzen
Physische Gesundheit	Stärkung der zehn körperlichen Fähigkeiten: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausdauer</li> <li>• Kondition</li> <li>• Stärke</li> <li>• Flexibilität</li> <li>• Leistung</li> <li>• Geschwindigkeit</li> <li>• Koordination</li> <li>• Genauigkeit</li> <li>• Beweglichkeit</li> <li>• Balance</li> </ul>
	Verstärkte Produktion der Neurotransmitter <ul style="list-style-type: none"> <li>• Serotonin</li> <li>• Dopamin</li> <li>• Noradrenalin</li> </ul>
Psychisches Wohlbefinden	Selbstwirksamkeit
	Eigene Fähigkeiten realistisch einschätzen
	Grenze/Balance zwischen Über- und Unterforderung finden können <ul style="list-style-type: none"> <li>• Persönliche Grenzen (an-)erkennen und ausweiten</li> <li>• Versagensängste und Leistungsdruck neu bewerten</li> <li>• Herausforderungen wählen, die auch zu bewältigen sind</li> <li>• Risiko eingehen dürfen</li> <li>• Scheitern dürfen</li> <li>• Freude am gemeinsamen Bewegen</li> </ul>
	Eigene Handlungskompetenz erkennen und seine Gestaltungsmacht positiv bewerten lernen <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhöhte Anstrengungsbereitschaft</li> <li>• Längeres Durchhaltevermögen</li> <li>• Frustrationstoleranz</li> <li>• Zielstrebigkeit statt Passivität</li> <li>• Stärkung des Selbstvertrauens</li> </ul>
	Eigenverantwortung übernehmen können → EMPOWERMENT

Soziale Kompetenz	Kontaktfähigkeit
	Verwirklichung der eigenen Bedürfnisse
	Durchsetzungsvermögen
	Beziehungsfähigkeit
	Toleranz und Akzeptanz
	Durchhaltevermögen steht im Vordergrund anstatt von Bestleistungen
	Gegenseitige Anerkennung, Hilfe, Motivation
	Teamfähigkeit
	Leistungsdruck aushalten lernen durch spielerisches Wettstreiten

**Tabelle 11: Darstellung der Schwerpunkte und Kompetenzen (Planicka 2015)**

## **8 Fallbeispiel – Sonderpädagogische und sozialarbeiterische Unterstützung mit CrossFitKids**

### Fallvignette

Im Rahmen meiner beruflichen Tätigkeit als Sonderschulpädagogin und angehende Sozialarbeiterin in einem gemeinnützigen Verein, wurde ich im Dezember 2012 mit der Nachhilfe eines damals siebenjährigen Bubens namens Tayo (Name geändert) und der Beratung seiner Mutter betraut. Tayo lebt mit seiner Mutter in einer kleinen Wohnung in Wien und hat eine größere Schwester, die wegen grober Vernachlässigung im Babyalter als Pflegekind untergebracht ist. Ich sollte mit ihm die schulischen Schwächen vor allem in Bereich Lesen und Schreiben bearbeiten und die Mutter in ihrer Erziehungskompetenz stärken.

Die Mutter stammt aus Nigeria, spricht kaum Deutsch und ein schlechtes Englisch. Sie zieht Tayo nicht in ihrer Muttersprache auf, sondern spricht mit ihm in ihrem rudimentären Englisch und Deutsch, da sie der Meinung ist, dass er ihre Muttersprache in Österreich nicht sinnvoll einsetzen kann.

Sein Sprachproblem ist daher immens, was sich auch auf die Beziehung zwischen den beiden auswirkt. Als ich die beiden kennen lernte, viel mir auf, dass sie kaum miteinander sprachen, da nur das jeweils passive Sprachverständnis der anderen Sprachen gegeben war und keine intensiven Gespräche entstehen konnten. Eine basale alltägliche Kommunikation war jedoch möglich. Außerdem hat die Mutter nur eine geringe Schulbildung und kann ihrem Sohn bei Hausaufgaben nicht helfen. Sie ist bemüht, aber dennoch überfordert.

Tayo geht in ein Sonderpädagogisches Zentrum und hat in allen Schulfächern einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Neben seinen sprachlichen Defiziten fielen vor allem sein Übergewicht und seine Einsamkeit auf.

Auf Grund einer Nierenstörung muss er regelmäßig Medikamente nehmen, welche sein Übergewicht zusätzlich verstärken. Er verweigerte noch vor ein paar Monaten auch völlig, Obst und Gemüse zu sich zu nehmen. Weder Äpfel noch Bananen, keinerlei Gemüse, ein in dieser Vehemenz doch sehr ungewöhnliches Verhalten. Es fiel ihm schwer, sich beim Spielen zu integrieren und er sprach selber darüber, dass er keine richtigen Freunde hätte und meistens alleine zu Hause spielt oder fernsieht. Er wirkte sehr einsam auf mich.

### Interventionen

Während mein Fokus zu Beginn eher auf der pädagogischen Unterstützung der schulischen Defizite lag, erschien mir eine sozialarbeiterische Herangehensweise zunehmend wichtiger.

Zu Beginn besuchte ich Tayo ein- bis zweimal Mal in der Woche für eineinhalb Stunden bei ihm zu Hause. Die familiäre Umgebung bot jedoch kein angemessenes Umfeld, um produktiv zu arbeiten. Er war durch seine gewohnte Umgebung (den Spielsachen und Fernsehgerät) abgelenkt und konnte sich nicht konzentrieren. Da Tayo sowieso viele Stunden in dieser Wohnung verbringt, war das Kennenlernen von neuer Umgebung ein wichtiger Teil der Förderung.

Ich änderte daher die Herangehensweise und traf ihn seit Februar 2013 einmal in der Woche für drei Stunden in meiner Wohnung. In dieser Zeit förderte ich ihn in seiner Sprach- und Lesekompetenz und ermöglichte ihm einen kinder- bzw. altersgerechten Nachmittag, in dem er Neues kennenlernen konnte. Bei Schönwetter nutzte ich den öffentlichen Raum und besuchte mit ihm Parks und Spielplätze. An diesen Orten konnte er auf natürliche Weise das Knüpfen von Sozialkontakten üben.

Um Tayo nicht nur im schulischen Bereich zu unterstützen, sondern auch sein Verhältnis zu seiner Mutter zu stärken, initiierte ich am Ende jedes Treffens eine ‚Wiederholungsrunde‘, bei der er seiner Mutter seine Lernfortschritte präsentieren konnte und ich sie unterstützte, diese auch entsprechend wertzuschätzen.

Im Zuge meiner teilnehmenden Beobachtung der CrossFitKids-Stunden ab April 2014 bot es sich an, dass ich Tayo einmal die Woche mit zu den Bewegungseinheiten nahm. Obwohl er kein sportliches Kind ist und körperliche Bewegung bis dahin ganz und gar nicht zu seinen Lieblingsbeschäftigungen gehörte, entwickelte er schnell Freude an CrossFit. Durch die heterogene Gruppe fühlte er sich willkommen und es entstanden endlich Freundschaften.

Das Thema Ernährung spielt bei CrossFitKids neben den ganzheitlichen, natürlichen Bewegungselementen und sozialen Aspekten auch eine große Rolle. So versucht die Trainerin, den Kindern nach dem Training Obst schmackhaft zu machen. Dieses Angebot lehnte er zunächst gänzlich ab. Es schien unmöglich, ihn für etwas anderes außer Fleisch, Süßigkeiten oder Getreide zu begeistern. Nicht einmal probieren wollte er es, obwohl die anderen Kinder freudig zugriffen. Es dauerte lange, bis er seine Gewohnheit überwinden konnte und anfang, neue Lebensmittel zu probieren. Zur Freude aller integrierte er einige davon schließlich doch in seinen Speiseplan.

Ein weiterer Unterschied zu den anderen Kindern bei CrossFitKids waren seine Defizite bei den Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen), die in den CrossFitKids-Stunden auch zum Einsatz kommen. Die Trainerin schreibt das „Workout des Tages“ auf eine Tafel und bespricht dieses zu Beginn der Bewegungseinheit mit den Kindern. Während der Übungen zählen die Kinder Runden oder einzelne Wiederholungen mit, um am Schluss ihre Ergebnisse und Verbesserungen reflektieren zu können. Dies verbessert neben der körperlichen Bewegung auch die geistigen Kompetenzen der Kinder.

Als zusätzliche Förderung führte ich mit Tayo ein Trainingsheft, in das er nach der Bewegungseinheit die Übungen von der Tafel abschrieb und seine Ergebnisse eintrug. Dieses Ritual ermöglichte ihm eine Verbesserung seiner Kulturtechniken und bald konnte er selber seine Runden und Wiederholungen zählen und das „Workout des Tages“, welches an der Tafel stand, identifizieren. Auch das Feedback seiner LehrerInnen bestätigten seine großartigen Entwicklungserfolge im schulischen Bereich.

Im Dezember 2014 bot CrossFitVienna erstmals zwei CrossFitKids Einheiten pro Woche an. Aus Zeitmangel konnte ich den Buben nicht zweimal dorthin begleiten. Auch seine Mutter hatte nicht die zeitlichen Ressourcen, um die Begleitung zu übernehmen. Diese Situation nutzte ich, um ihn in seiner Selbstständigkeit, Wege alleine bestreiten zu können, zu stärken. Mit der Erlaubnis seiner Mutter übten wir das Fahren alleine zunächst für kurze Distanzen. Nach kurzer Zeit war es ihm möglich, zweimal die Woche alleine vom Hort zum Training und anschließend nach Hause zu fahren. Diese Selbstständigkeit, seine körperlichen Erfolge im Training und die neuen Freundschaften stärkten sein Selbstbewusstsein enorm.

### Analyse

Die Lebenssituation dieses Kindes ist keine einfache. Seine körperlichen und kognitiven Entwicklungsmöglichkeiten sind durch seine Nierenerkrankung und seinen sonderpädagogischen Förderbedarf erschwert. Ich konnte im Laufe meiner Arbeit mit diesem Kind eindeutig erkennen, dass sich die drei Schwerpunkte physische Gesundheit, psychisches Wohlbefinden und soziale Kompetenz, die Teil der Forschungsarbeit sind, erst zum Zeitpunkt der Hinzunahme der körperlichen Betätigung bei CrossFitKids unerwartet schnell ins Positive verändert haben. Vor allem seine Anstrengungsbereitschaft und sein Selbstbewusstsein sind dadurch gestiegen, was nicht nur in den Bewegungseinheiten zu beobachten war, sondern auch beim gemeinsamen Lernen.

Wenn es Tayo gelingt, dabei zu bleiben, wird er seine neu gewonnenen Kompetenzen später gut einsetzen können. Er ist jetzt 10 Jahre alt und in wenigen Jahren wird es auch für ihn Zeit, eine Berufswahl zu treffen bzw. einen neuen Bildungsweg einzuschlagen. Auch jetzt schon werden ihm beim geplanten Schulwechsel im Herbst 2015 seine Fortschritte helfen. Er wird seine sozialen Kompetenzen in der Gruppendynamik mit den Kindern in der neuen Klasse gut gebrauchen können. Das psychische Wohlbefinden und seine gestärkte Anstrengungsbereitschaft werden ihm beim Durchhalten helfen, bis wieder Sicherheit gebende Routine in seinen Alltag eingekehrt ist. Durch seine neu gewonnene Freude, Bewegung und seine verbesserten körperlichen Fähigkeiten, fällt es ihm schon jetzt leichter, aktiv am Unterricht teilzunehmen. Früher war er immer zu müde, um sich zu konzentrieren und wollte lieber allein beim Tisch sitzen und sich ausruhen. Jetzt kann er auf das zurückgreifen, was er bereits als stärkend in den CrossFitKids Stunden erlebt hat.

Wenn körperliche Bewegung in dieser Form für ihn auch in den nächsten Jahren Teil seines Alltages bleibt, stehen die Chancen gut, dass er auch andere zukünftige Wechsel im Bildungssystem und den Einstieg in die Arbeitswelt schafft.

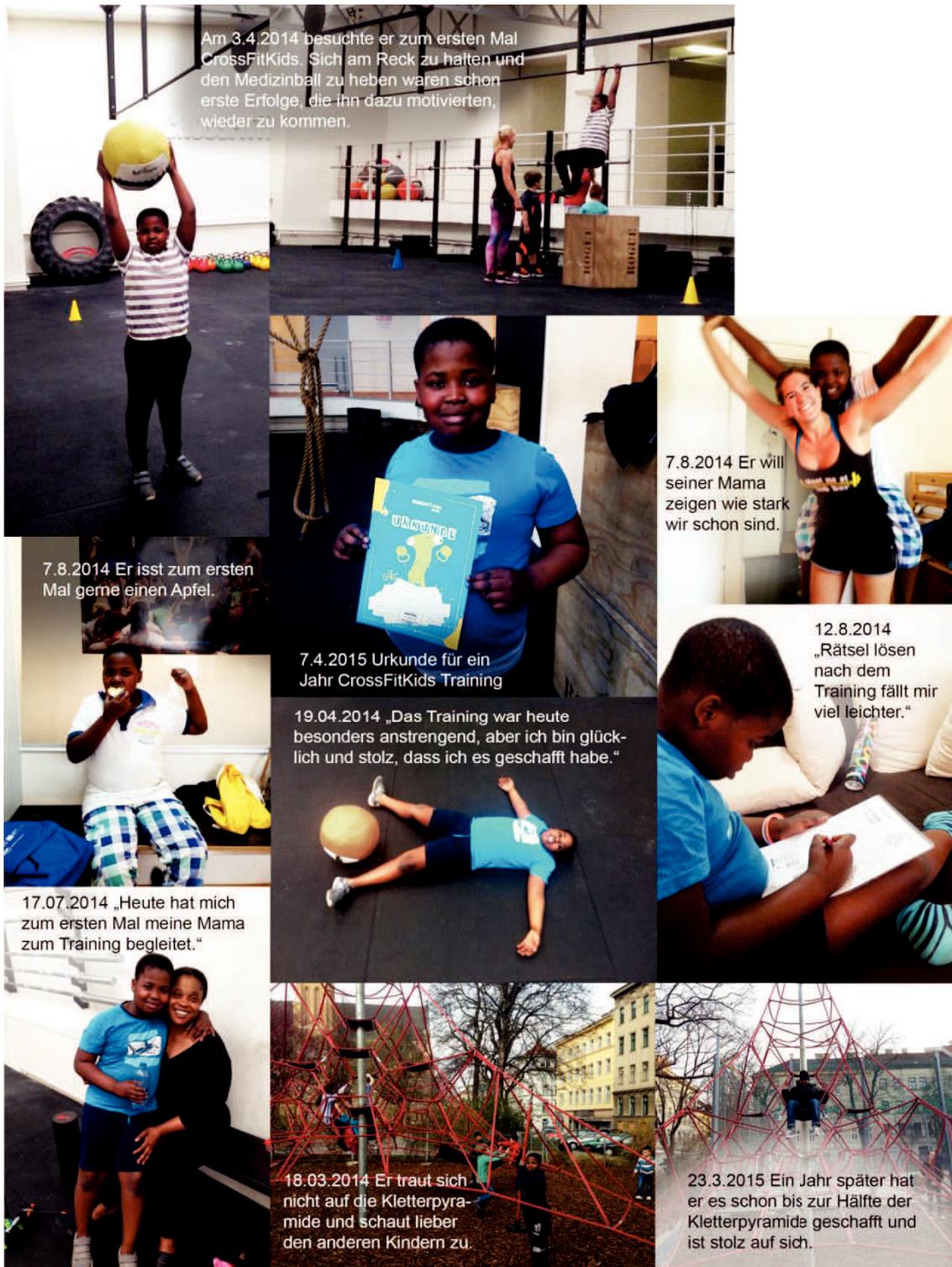


Abbildung 8: Einblicke in Tayos Erfolge (Planicka 2015)

## **9 Handlungsempfehlungen für Bildungseinrichtungen und Angebote der Sozialen Arbeit**

Kindern und Jugendlichen kann kein beruflicher Erfolg garantiert werden, aber es kann ihnen dabei geholfen werden, einen physischen, psychischen und sozialen Vorteil zu erlangen, indem sie ermutigt werden, sich regelmäßig körperlich zu bewegen. Parkour und CrossFit bieten da einen passenden Rahmen. Durch diese Forschung und Gesprächen mit SozialarbeiterInnen, PädagogInnen und TrainerInnen, die mit den beiden Bewegungskonzepten bereits Erfahrung hatten, wurde immer deutlicher, was für ein besonderes Angebot diese darstellen. Im Vergleich zu den in Kapitel VI.5.2.3 beschriebenen Orientierungs- und Wiedereingliederungsprojekten mit Bewegungsangeboten, stellen Parkour und CrossFit eine Weiterentwicklung dessen dar. Neben den körperlichen Übungen geht es vor allem um Beziehungsbildung und Empowerment. Diese Bewegungskonzepte sollten daher sinnvollerweise in zukünftige Angebote für ESL und NEETs implementiert werden. Dabei auftretende Herausforderungen in der Umsetzung, wie Probleme der Finanzierbarkeit oder Grenzen der Zuständigkeiten, sollten nicht davon abhalten, es zu versuchen. Diese Arbeit soll einen Denkanstoß geben und aufzeigen, dass alle - vor allem die PädagogInnen und SozialarbeiterInnen, welche die betroffenen Jugendlichen als ihre Zielgruppe definieren, diesen Ansatz als Ressource nutzen können.

Es ist gut, dass auch Institutionen wie das AMS Orientierungs- und Wiedereingliederungsprojekte mit speziellen Bewegungsangeboten fördern. Nach wie vor liegt das Hauptaugenmerk bei Orientierungs- und Wiedereingliederungsangeboten aber auf dem Nachholen von Basisqualifikationen wie Arbeitstugenden und dem Aufspüren von Talenten. Zunächst sollte aber kein weiterer Leistungsdruck verursacht, sondern die eigene Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeit durch bewältigbare Herausforderungen und freudebringende Aktivitäten gestärkt werden. In den Niederlanden gibt es zum Beispiel ein Projekt, bei dem Arbeitsuchende und

ArbeitgeberInnen gemeinsam regelmäßig laufen gehen: Es wird „Laufen gegen die Arbeitslosigkeit<sup>81</sup>“. Die Idee ist, einander beim Laufen kennenzulernen und auf Augenhöhe zu begegnen. (In Sportkleidung sehen alle gleich aus). Der Mensch steht im Mittelpunkt und das Netzwerk der Arbeitgeber wird genutzt, um passende Arbeitsplätze zu vermitteln.

Alternative institutionelle Settings wären Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit sowie die aufsuchende und mobile Jugendarbeit. Durch die Nutzung des öffentlichen Raums können auch Jugendliche erreicht werden, die nicht in Einrichtungen kommen oder an Orientierungs- und Wiedereingliederungsmaßnahmen teilnehmen. Auch hier könnten SozialarbeiterInnen die ‚coolen Ansätze‘<sup>82</sup> von Parkour und CrossFit nutzen. Körperliche Bewegung findet natürlich bereits im öffentlichen Raum auch ohne Institution stattfinden. Die Frage ist, ob das Nachahmen von spektakulären Bewegungen nicht mehr Verletzungen hervorrufen könnte, weil professionelles Coaching fehlt, als dass die physische und psychische Gesundheit der Jugendlichen und deren soziale Kompetenz verbessert werden. Hier gibt es noch viel Raum für weitere Forschungen.

Neben den Unterstützungsmaßnahmen für ESL und NEETs braucht es aber auch Präventionsmaßnahmen im schulischen Bereich, um Schulabbruch, Desintegration und zukünftige Schwierigkeiten, sich in der Arbeitswelt zurecht zu finden, per se zu verhindern. Eine gute Möglichkeit zur Umsetzung bietet derzeit das im Herbst 2015 kommende Gesetz einer täglichen Turnstunde für ganztägige Schulen. Hier könnten die Forschungsergebnisse als sogenanntes **‘School problems solving instrument’<sup>83</sup>** implementiert werden. Erste Impulse dazu gibt es schon seit einigen Jahren.

---

<sup>81</sup> RTL Extra, ausgestrahlt am 16.3.2015

<sup>82</sup> Der Ausdruck ‚coole Ansätze‘ ist hier auf die modernen Bewegungskonzepte Parkour und CrossFit bezogen. Diese sind den Jugendlichen meist durch das mediale Interesse schon bekannt und können daher besonders anregend und motivierend wirken.

<sup>83</sup> Dieser Begriff ist im Zuge dieser Forschung entstanden und meint den Einsatz von körperlicher Bewegung in Schulen, um Early School Leaving zu vermeiden/verhindern.

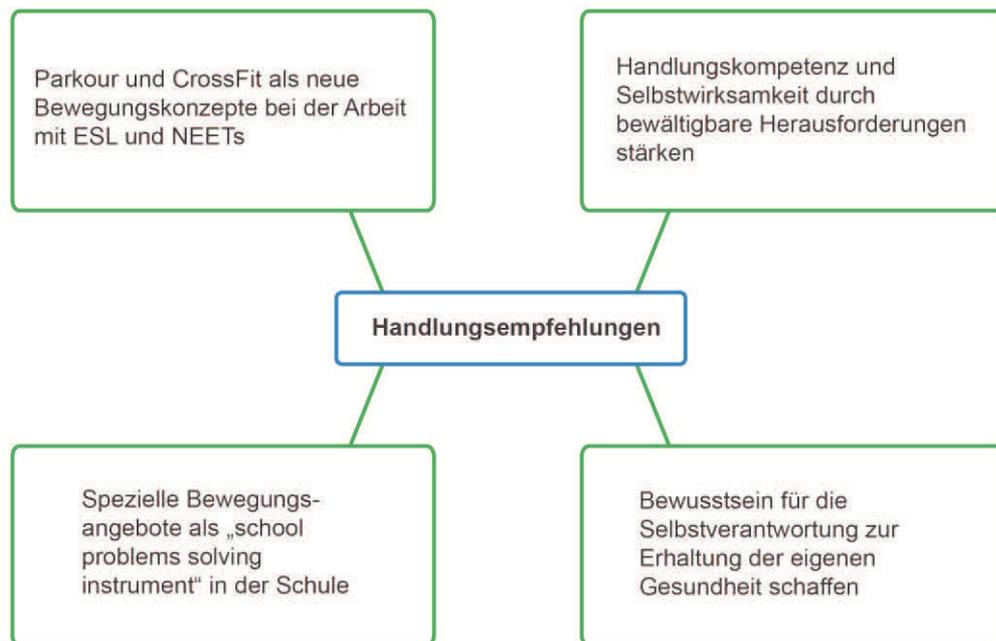
Das Projekt Vital4Brain bietet kurze Bewegungseinheiten während des Unterrichts, um die Konzentration zu fördern. Kinder, die sich während der Unterrichtszeit bewegen, sind besser in der Lage, mit kognitiver Belastung sowie mit ihrem Arbeitsumfeld umzugehen. Eine im Bundesrealgymnasium Wiener Neustadt durchgeführte Studie dazu belegt, dass schon nach sechs Wochen in denen drei Vital4Vrain Bewegungseinheiten pro Woche für jeweils 12 min. durchgeführt wurden, die Konzentrationsfähigkeit der SchülerInnen um 7% im Vergleich zum Ausgangsniveau gestiegen ist (vgl. Schulverein Vital4Brain o.J.).

Eine tägliche Turnstunde geht darüber hinaus und bietet mehr als nur eine kurze Bewegungseinheit. Regelmäßige körperliche Aktivitäten verbessern nicht nur die allgemeine körperliche Fitness und Konzentration, sondern auch das kognitive Leistungsniveau (vgl. Ratey/Hagerman 2009:299). Kinder verbringen sehr viele Stunden am Tag in der Schule, daher ist dieser Ort besonders geeignet, um die tägliche Bewegungseinheit sicher zu stellen.

Außerdem gibt es den Hinweis, dass Lernen am besten 30-60 Minuten nach körperlicher Bewegung wirkt. Schwierige oder neue Lerninhalte sind daher besonders nach einer Bewegungseinheit sinnvoll (vgl. Martin 2009:9).

„Lebenslange Gesundheit“, nicht nur „Lebenslanges Lernen“ sollte allen ein Begriff sein. Das Wissen, wie man sich selbst gesund hält, muss den Menschen nähergebracht werden. Vor allem Kinder und Jugendliche wissen oft gar nicht, was sie selber tun können, damit es ihnen besser geht bzw. lange gut geht. Körperliche Bewegung kann Bewusstsein dafür schaffen, sich selber gesund und aktiv zu halten.

Folgende Grafik fasst die erkannten Handlungsempfehlungen zusammen und gibt einen Überblick darüber, wie und wo körperliche Bewegung durch spezielle Bewegungskonzepte wie Parkour und CrossFit, als Ressource eingesetzt werden und wirken kann.



**Abbildung 9: Handlungsempfehlungen im Überblick (Planicka 2015)**

Auf jeden Fall ist es wichtig, jetzt gleich zu handeln, da die Praxis bereits zeigt, wie sinnvoll die Integration von körperlicher Bewegung in den Lernalltag der Kinder ist. Wir brauchen nicht zu warten, bis es genügend wissenschaftliche Empfehlungen gibt, sondern müssen nur kreativ genug sein, Bewegung zu integrieren. Es gibt unendlich viele Möglichkeiten für die Umsetzung von körperlicher Bewegung. Das CrossFit-Bewegungskonzept beispielsweise findet derzeit schon in über 1.000 Schulen weltweit Anklang (vgl. CrossFitKids 2015).

## 10 Resümee und Schlussbetrachtung

*„Die Stärkung und Entwicklung der eigenen Kräfte ziehen das Vermögen nach sich, sich selbst zu orientieren, sich selbst zu bestimmen, [...] Dieses Prinzip der Steigerung der Lebensfreude durch die Stärkung der individuellen Kräfte/Ressourcen, welche eine weitgehend selbstbestimmte, sozial, ökonomisch und ökologisch verantwortbare Befriedigung der zentralen menschlichen Bedürfnisse ermöglichen, ist eine Ausformulierung des auch in der Sozialen Arbeit zentralen Prinzips der Hilfe zur nachhaltigen Selbsthilfe“.*  
(Arlt in Pantucek/Maiss 2009:63-64)

Diese Worte von Ilse Arlt, Wegbereiterin der wissenschaftsgeleiteten Sozialen Arbeit und Gründerin der ersten FürsorgerInnenschule in Wien, beschreiben besonders gut, was Hilfe zur Selbsthilfe bedeutet. Early School Leavers und NEET-Jugendliche in ihren Kompetenzen zu stärken, benötigt genau diese Sichtweise. Es geht darum, wieder Lebensfreude spüren zu lernen, seine Kräfte zu stärken und um einen respektvollen Umgang mit sich und den anderen.

Es stellt sich nun die Frage, welche Relevanz diese Gedanken auf die Idee mit Hilfe körperlicher Bewegung einen (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt zu schaffen, haben? Die Forschungsergebnisse lassen erkennen, dass die drei Schwerpunkte physische Gesundheit, psychisches Wohlbefinden und soziale Kompetenz durch spezielle Konzepte körperlicher Bewegung, wie es Parkour und CrossFit bieten, gestärkt werden. Die Besonderheit dieser Forschung ist die Erkenntnis, dass die drei Schwerpunkte in Wechselwirkung zueinander stehen. Sie beeinflussen sich gegenseitig und harmonisieren miteinander. Die dadurch verbesserte Kontrolle über den eigenen Körper und die gewonnene Selbstsicherheit der Jugendlichen vermindert den psychischen und physischen Stress, dem ESL und NEETs ausgesetzt sind. Dieses Wohlbefinden beeinflusst in oben genannter Wechselwirkung ebenso die sozialen Kompetenzen einer Person positiv.

Auch der Energiegewinn, den diese Jugendlichen nach einem Workout verspüren, unterstützt sie dann in anderen Bereichen ihres Lebens wie zum Beispiel beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt.

„Wie kann körperliche Bewegung als Ressource wirken und eingesetzt werden, um Early School Leavers und NEET–Jugendlichen beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt zu unterstützen?“, ist die erste Forschungsfrage dieses Teilbereiches der Masterthesis „Einflussfaktoren und Unterstützungsansätze bei ESL und NEET“.

Folgende Grafik gibt einen Überblick über Wirkung und Zugang dieses Ansatzes.

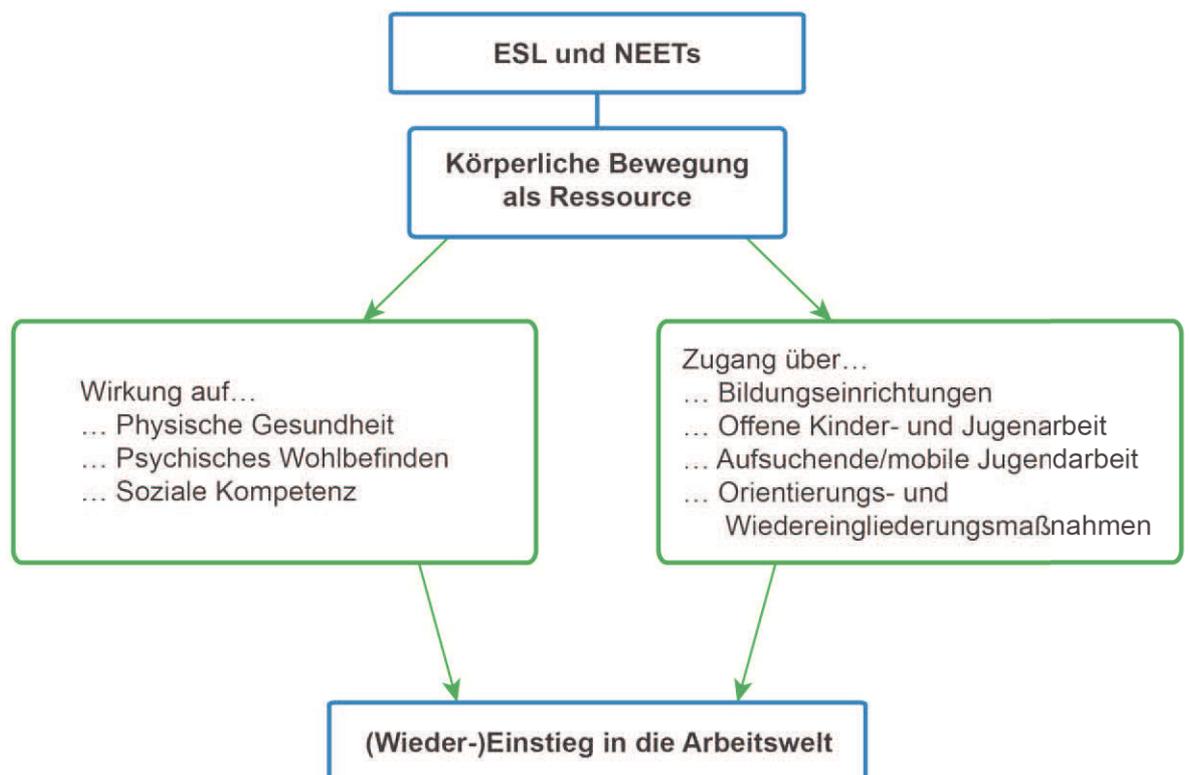


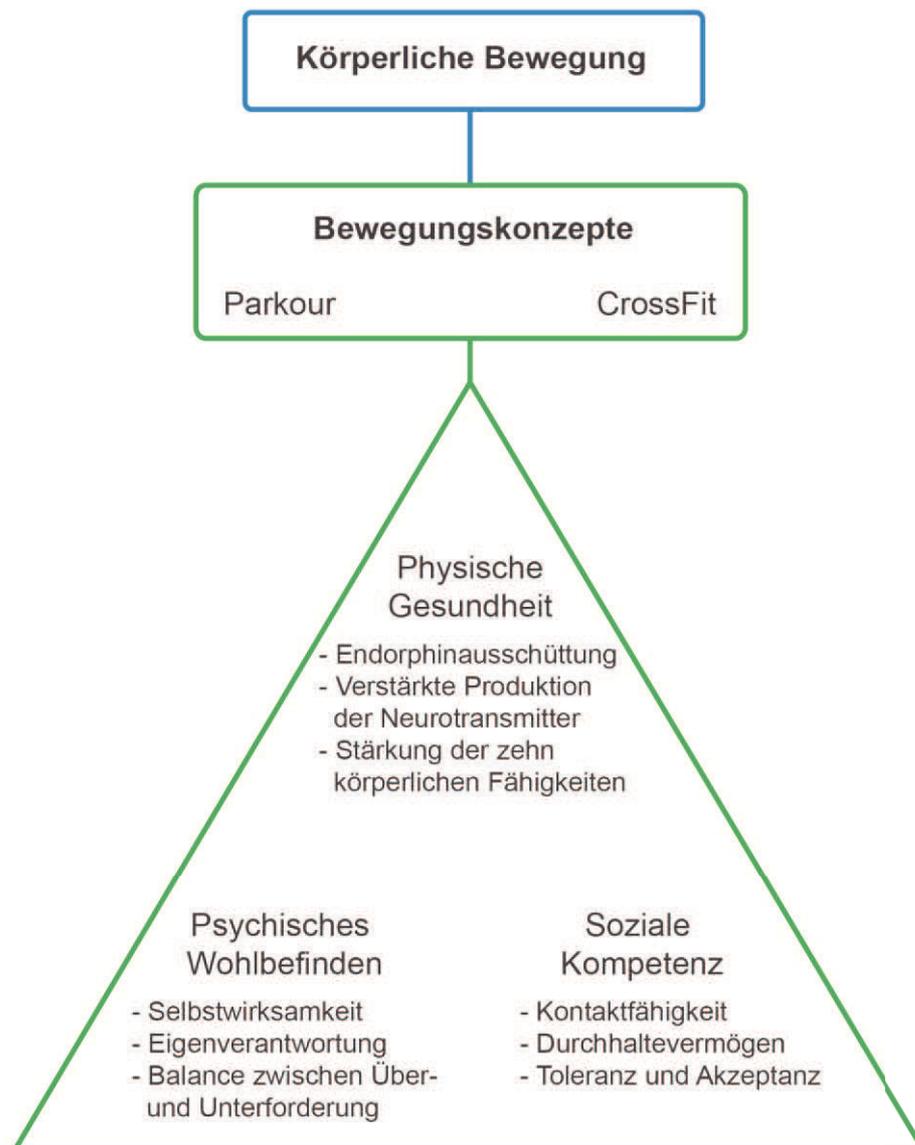
Abbildung 10: Wirkung und Zugang körperlicher Bewegung (Planicka 2015)

Körperliche Bewegung ist eine Ressource für die Stärkung der physischen Gesundheit, des psychischen Wohlbefindens und der sozialen Kompetenz. Bewegungskonzepte, die ohne Leistungsdruck und Konkurrenzkampf auskommen und Herausforderungen, die bewältigbar sind, stärken die Selbstwirksamkeit eines Menschen. Die untersuchten Bewegungskonzepte Parkour und CrossFit erfüllen diese Anforderungen. Eine Handlungsempfehlung ist daher die Umsetzung der speziellen Bewegungskonzepte in zukünftige Angebote für ESL und NEETs, um ihnen beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt zu helfen.<sup>84</sup>

Folgende Grafik beantwortet die zweite Forschungsfrage: *„Welchen Einfluss hat körperliche Bewegung auf physische Gesundheit, psychisches Wohlbefinden und soziale Kompetenz, um für die Arbeitswelt notwendige Kompetenzen zu stärken?“* Sie fasst die wichtigsten Erkenntnisse zusammen und bietet einen Überblick über die Wirkungen der Bewegungskonzepte Parkour und CrossFit.

---

<sup>84</sup> vgl. Kapitel VI.9.



**Abbildung 11: Wirkung der Bewegungskonzepte (Planicka 2015)**

Die Anordnung in einem Dreieck versinnbildlicht die wechselseitige Wirkung der drei Schwerpunkte ‚Physische Gesundheit‘, ‚Psychisches Wohlbefinden‘ und ‚Soziale Kompetenz‘. Die Verbesserung des körperlichen Zustandes beinhaltet die Erhöhung der Endorphine und Neurotransmitter Serotonin, Dopamin und Noradrenalin. Außerdem werden die zehn körperlichen Fähigkeiten gestärkt. Diese sind Ausdauer, Kondition, Stärke, Flexibilität, Leistung, Geschwindigkeit, Koordination, Genauigkeit, Beweglichkeit und Balance.

Die beiden Bewegungskonzepte Parkour und CrossFit sind speziell danach ausgerichtet, funktionelle Bewegungen zu trainieren. Diese allgemeine Verbesserung des körperlichen Zustandes hat eine sofortige Wirkung auf die Psyche. Ein trainierter Körper kann sich ganz selbstverständlich in einer stabilen aufrechten Position halten. Damit wird unbewusst die Atmung vertieft und ein besseres allgemeines Wohlbefinden ist zu spüren. Das Gefühl, stärker zu sein als früher und sportliche Herausforderungen gemeistert zu haben, erhöht das Selbstbewusstsein. Selbstwirksamkeit wird spürbar, wenn Verantwortung für sich selbst übernommen und die Grenze zwischen Über- und Unterforderung erfasst werden kann. Der dritte Schwerpunkt in diesem Dreieck ist die Soziale Kompetenz. Das Training bei Parkour und CrossFit ist ein Gruppentraining. Die Kontaktfähigkeit verbessert sich, indem Grenzerfahrungen miteinander geteilt werden und es gegenseitige Anerkennung gibt. Die Akzeptanz der eigenen Grenzen wird geübt, da Scheitern stattfinden darf. Durch gegenseitige Motivation und regelmäßiges Training wird das Durchhaltevermögen gestärkt und somit die eigenen Grenzen erweitert.

„Wie motiviert man Jugendliche jetzt aber dazu, sich regelmäßig körperlich zu bewegen? Was braucht es, um den ersten Schritt zu tun?“ Diesen Fragen ist diese Forschungsarbeit noch nicht nachgegangen, sie öffnen aber weitere Forschungsmöglichkeiten. Jugendliche zu befragen und sie bei einem (Wieder-)Einstiegsprozess in die Arbeitswelt zu begleiten, wäre eine Möglichkeit, um den Ergebnissen dieser Forschung weiter nach zu gehen.

Wenn Jugendliche sich selber nach starker Anstrengung spüren und die positive Wirkung des Trainings an sich erleben, schafft das Glücksgefühle und innere Zufriedenheit über die erbrachten Leistungen. Dies führt zu dem Wunsch, sich regelmäßig körperlich zu bewegen. Die Jugendlichen absolvieren gemeinsam das Training. Jede/r arbeitet zwar für sich, aber gleichzeitig erleben alle zusammen das Gefühl, etwas geschafft zu haben. Sich gegenseitig anzufeuern und zu loben erzeugt einen Teamgeist. Das macht deutlich, dass Beziehungsbildung ein Fundament dieser Bewegungskonzepte ist.

Beziehungsbildung ist grundsätzlich ein bedeutender Bestandteil des Lebens. Während am Beginn des Lebens Bindungserfahrungen größtenteils nur durch die Familie ermöglicht werden<sup>85</sup>, erweitern sich die Beziehungsangebote im Laufe des Erwachsenwerdens. In der Pubertät nehmen Eltern, PädagogInnen und auch Peergroups Einfluss auf das Gelingen oder Scheitern einer Schullaufbahn. Finden Jugendliche keinen Anschluss zur (Klassen-)Gemeinschaft, kann dies zu einem Ausstieg aus dem Bildungssystem führen.<sup>86</sup> Es geht also in der Arbeit mit ESL und NEETs nicht nur darum an den Themen ‚Mangelnder Schulerfolg‘ und ‚Arbeitslosigkeit‘ zu arbeiten, sondern zum Beispiel mit Hilfe der Bewegungskonzepte Parkour und CrossFit neue Beziehungsangebote zu setzen und das Gemeinschaftsgefühl zu stärken. So sind nach Milowiz (1998:127) Handlungsschritte, die auf den ersten Blick nichts mit dem eigentlichen Problem zu tun haben, oft erfolgsversprechender.

Neben vorhandenen Ressourcen wie Jugendcoaching oder Orientierungs- und Wiedereingliederungsmaßnahmen sowie weiteren im gemeinsamen Teil dieser Masterthesis beschriebenen Bezügen zur Sozialen Arbeit<sup>87</sup>, können auch Bewegungskonzepte wie Parkour und CrossFit in der Sozialen Arbeit als Ressource für ESL und NEETs beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt eingesetzt werden. Diese Bewegungskonzepte bieten neben dem Fundament der Beziehungsbildung und der schon oben erwähnten Stärkung der drei Schwerpunkte auch einen partizipativen Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen, die Jugendliche mitbringen. Es geht darum, vorhandene Kompetenzen zu stärken und neue zu entwickeln, indem auch die Jugendlichen neben dem/der TrainerIn füreinander als Vorbilder fungieren (von den Guten zu lernen, ohne das eigene Können schlecht zu machen).

---

<sup>85</sup> vgl. Kapitel III.2.3.2

<sup>86</sup> vgl. Kapitel IV.5.3.2

<sup>87</sup> vgl. Kapitel I.2

Der/die TrainerIn ist sich bewusst, dass ein Arbeiten mit diesen Bewegungskonzepten nicht nur das Lehren der Bewegungstechniken beinhaltet, sondern auch die Begleitung des Gruppenprozesses in einer Vorbildfunktion bedeutet. So braucht es auch in der Sozialen Arbeit beim Einsatz dieser Bewegungskonzepte als Ressource zur (Wieder-)Eingliederung von ESL und NEETs das Wissen über diese umfassenden Bewegungskonzepte und einen reflektierenden Umgang mit den vielfältigen Auswirkungen auf die drei Schwerpunkte. Das Ziel sollte dabei immer das sanfte Hinführen der Jugendlichen zur Eigenverantwortung sein.

So sagte bereits Ilse Arlt:

*„Die Ganzheit des Lebens hat beständig vor uns zu stehen, der Mensch als Ausgangspunkt und als Ziel unserer Arbeit“. [...] Dieses heute so moderne Schlagwort von einer 'ganzheitlichen Betrachtungsweise' bildet ebf. eine der Grundlagen des Empowerment-Ansatzes, vor allem im Sinne davon, dass er auf die Stärkung des Menschen sowohl auf Ebene der psychologischen Verfasstheit, als auch auf Ebene seiner sozialen Beziehungen und seines politischen Gestaltungsvermögens abzielt.“ (Arlt in Pantucek/Maiss 2009:101)*

## VII. Zusammenfassung der Ergebnisse

*Hagspiel Maria, Planicka Julia, Renisch Philipp, Wyszecski Nicole*

Wie schon zu Beginn festgestellt wurde, ist eine kompetente Schul- und Berufsausbildung eine wichtige Voraussetzung für die Integration und Inklusion in den Arbeitsmarkt. Die Jugendlichen befinden sich nach Abschluss der Pflichtschulzeit in einer sensiblen Phase: Auf der einen Seite sind sie noch auf Unterstützung von der Familie angewiesen, auf der anderen Seite streben sie nach mehr Autonomie und erleben so zunehmend mehr Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit. In Bezug auf ihren Bildungsweg können sie oft erstmals selbst bestimmen, in welche Richtung ihr weiteres Leben führen soll, sodass sich die Jugendlichen in einer ambivalenten Position wiederfinden. So empfinden sie zum einen das Gefühl von Freiheit und zum anderen die Diskrepanz, dass andere Möglichkeiten ausgeschlossen werden, wenn sie sich für eine Richtung entscheiden. Jugendliche brauchen zu diesem Zeitpunkt Bezugspersonen, die sie unterstützen, sie beraten, Vorbilder sind, sie gleichzeitig aber die endgültige Entscheidung über die Berufswahl selbst treffen lassen.

Jugendliche, die einerseits schlechte schulische Leistungen aufweisen, die folglich wenige berufliche Möglichkeiten zulassen, und andererseits aufzeigen vermeintliche Vorbilder aus ihrer Peergruppe beobachten, die außerhalb der Arbeitswelt ein scheinbar problemloses Leben führen, benötigen an diesem Punkt ein gewisses Maß an Unterstützung oder Begleitung. Diese soll den scheinbar attraktiveren und vorerst leichteren Weg des frühen Ausstiegs aus dem Schul- und Bildungssystem verhindern.

Obwohl ein Schulabbruch im Vorfeld ein bequemes und sorgenfreies Leben in Aussicht stellt, da vor allem der Druck des Bildungssystems nachlässt, werden die daraus resultierenden negativen Konsequenzen nur wenig bedacht. Demnach stellt sich der Eintritt in die Arbeitswelt schwierig und kompliziert dar und die Jugendlichen ESL sehen sich mit mehreren Problemlagen (z.B. finanzielle Sorgen, Orientierungslosigkeit sowie Perspektivlosigkeit etc.) gleichzeitig konfrontiert.

Um den Schritt in das Bildungssystem oder in die Arbeitswelt wieder bewerkstelligen zu können, benötigt der junge Mensch Unterstützungs- und Beziehungsangebote wie beispielsweise Jugendcoaching, Wiedereingliederungsmaßnahmen, sowie offene Kinder- und Jugendarbeit. Hier kann auch körperliche Bewegung eine Ressource darstellen. Die Verbesserung der eigenen körperlichen Fähigkeiten durch körperliche Bewegung erhöht die physischen Kräfte. Dies stärkt das Selbstbewusstsein und schafft damit die Möglichkeit, die notwendige ‚Anpassungsleistung‘ selbst zu erbringen. Die Fähigkeiten über die Auswirkungen von falschen oder nicht getroffenen Entscheidungen zur Berufswahl nachzudenken, Zukunftsperspektiven abzuwägen, ein gewähltes Ziel bis zum Ende zu verfolgen und der damit einhergehende ‚Sinn‘ muss den Jugendlichen aufgezeigt werden, da häufig gerade dieser Aspekt im familiären Hintergrund verabsäumt wurde.

Für die soziale Integration und Inklusion von Jugendlichen ist es wichtig, dass sie ein positives Selbstwertgefühl entwickeln können. Wenn Jugendliche erfahren, dass sie mit ihrem eigenen Tun und Handeln etwas leisten und erreichen können, das auch für andere wichtig und von Bedeutung ist, können sie sich ferner als Teil eines sozialen Systems fühlen. Durch eine passende Berufswahl und damit einhergehendem Erfolg und Hoffnung auf eine befriedigende Zukunft, kann diese Integration und Inklusion begünstigt werden.

Das verfolgte Forschungsvorhaben zielte zunächst darauf ab, spezifische Einflussfaktoren auf einen frühen Ausstieg aus dem (Aus-)Bildungssystem zu identifizieren. Es wurde daher folgender grundlegender Frage nachgegangen:

*„Welche Einflussfaktoren sind in Bezug auf Early School Leavers und ‚Not in Education, Employment or Training‘-Jugendliche erkennbar?“*

Unter der Prämisse, dass Familie, Peergruppen und der sonderpädagogische Förderbedarf Einfluss auf Early School Leaving haben, wurde jeweils ein spezifischer Fokus in einzelnen Teilbereichen darauf gelegt. Davon ausgehend ließen sich konkrete Wirkungen auf Jugendliche ableiten.

In Bezug auf die Familie gilt es aufzuzeigen, dass diese zu Beginn des Lebens als erstes soziales Bezugssystem den größten Einfluss ausübt. Die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern haben wesentliche Auswirkungen auf die Schullaufbahn. Bereits innerhalb der Familie zeichnet sich ab, inwiefern die Kinder bzw. Jugendlichen zu einem späteren Zeitpunkt ‚standhaft‘ sind. Grundsätzlich dürfte die richtige Balance zwischen der adäquaten Unterstützung von Jugendlichen und der gleichzeitigen Aufforderung zur Selbstständigkeit durch die Eltern fehlen. Auch Konflikte innerhalb der Familie können indirekte Auswirkungen auf die berufliche Zukunft eines Jugendlichen haben. So konnte im Zuge dieser Forschung erkannt werden, dass ein konfliktreiches Familienleben sowie unverarbeitete Verlust- und Trauererfahrungen die Jugendlichen verunsichern und sie negativ prägen. Kinder und Jugendliche haben nicht gelernt, Bezugspersonen bzw. soziale Beziehungen als Ressource wahrzunehmen – es mangelt ihnen an sozialer Kompetenz, was wiederum in einem verzerrten Selbstbild mündet. Die Vorbildwirkung und der Einfluss von Familie in Bezug auf die Schullaufbahn und einen frühzeitigen Abbruch darf nicht unterschätzt werden. Eine fehlende Erwartungshaltung der Eltern gegenüber ihren Kindern verringert die Motivation der Kinder etwas leisten zu wollen und den damit einhergehenden Sinn für das eigene Leben zu erkennen.

Neben dem großen Einfluss, den die Familie ausübt, gewinnen die Peerbeziehungen im Laufe des Lebens eine immer größere Bedeutung für Jugendliche. Der Ablösungsprozess vom Elternhaus ermöglicht den Aufbau von neuen Bindungen zu Gleichaltrigen, welche die Identität, Werte und Einstellungen des Jugendlichen beeinflussen. Demnach übernehmen auch Peerguppen einen Bildungsauftrag und haben so großen Einfluss auf schulisches Gelingen oder Versagen. Hinter dem frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem verbergen sich zumeist mehrere Gründe, die in einer Wechselwirkung auf den Jugendlichen einwirken und sich gegenseitig verstärken. Im Zuge dieser Forschung konnten 11 dieser Faktoren identifiziert werden: Vorbildwirkung von Peers, Abgrenzung zu anderen Gruppen, Kampf gegen Autoritäten, Beschäftigung mit dem Thema Ausbildung und Schule, Fremdbestimmung vs. Selbstwirksamkeit, Arbeitsmarkt, räumliche Veränderung, Schulwechsel, Wiedereinstieg nach dem Ausstieg, Krankheit und

Familie. Obwohl der Fokus in den Erhebungen sowie in den Auswertungen auf dem Einfluss der Peergruppe auf Jugendliche lag, zeigt sich bereits hier die Menge an zusätzlichen Einflüssen, die auf die Jugendlichen einwirken. Eines der markantesten gewonnenen Ergebnisse ist die ‚Abgrenzung zu anderen Gruppen‘. Hier wirkt der Einfluss der eigenen Peergruppe indirekt auf Jugendliche, indem sie die Abgrenzung zu anderen Jugendlichen bis zu einem vorzeitigen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem verstärken. So bildet sich die persönliche Identität einerseits durch die Werte und Normen der eigenen Peers heraus. Diese entwickeln sich aber wiederum erst durch das Wahrnehmen von anderen, nicht den eigenen Vorstellungen entsprechenden Interessen bzw. Identitäten. Um sich von diesen anderen Gruppen klar abzugrenzen, erwägen Jugendliche dann einen frühen Ausstieg aus dem Schul- bzw. Bildungssystem. So nehmen eben auch andere Gleichaltrige - als bloß die eigene Peergruppe - großen Einfluss auf ESL. Grundsätzlich ist ausschlaggebend, dass die Jugendlichen mindestens eine stabile und gute Beziehung aufweisen, sodass aufgrund dieser und durch den daraus resultierenden Halt, Misserfolge verarbeitet werden können. Gerade wenn die familiäre Situation durch Konflikte geprägt ist, können diverse Bedürfnisse durch Freunde kompensiert werden. Dieser Wunsch nach Ausgleich wird aufgrund negativ erlebter Familiensituation verstärkt und führt zu einer noch stärkeren Geborgenheitsorientierung der Jugendlichen in Bezug auf Peerbeziehungen bzw. Freundschaften. Oft ist aber ein Beziehungsaufbau zu Peers schwierig, vor allem wenn die Familie kein gutes Vorbild für soziale Kompetenzen war. Daher werden oft nur oberflächliche Freundschaften geschlossen.

In unserer Gesellschaft gilt der SPF als Besonderheit beim Einstieg in die Arbeitswelt. Dieser wurde im Zuge dieser Arbeit nachgegangen und festgestellt, dass ein SPF durchaus Einfluss auf die Arbeitsvermittlung eines Jugendlichen nach sich zieht. Die Hindernisse lassen sich auf wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und persönlichen Ebenen kennzeichnen. Besonders der wirtschaftlichen Ebene muss in Bezug auf Early School Leaving Aufmerksamkeit geschenkt werden. Während sich für Jugendliche ohne SPF schon beim Bewerbungsverfahren Probleme zeigen und viele Betriebe

konkurrenz- und gewinnorientiert nach Lehrlingen suchen, bleibt Jugendlichen mit SPF die Chance auf eine Arbeitsstelle verwehrt, da ihr Zeugnis häufig schon alleine als Ausschlusskriterium dient. Die Betriebe befürchten, dass sich der zeitliche Mehraufwand durch erhöhten Erklärungs- und Unterstützungsbedarf dieser Jugendlichen aufgrund von Lernschwäche nicht lohnt und für den Betrieb demnach zu hohe Kosten verursacht. Jugendliche mit SPF sind daher neben der Bereitschaft der Betriebe auch auf die Unterstützung der MitarbeiterInnen (Lehrlingsausbildende) angewiesen.

Auf gesellschaftlicher Ebene wird von einer Stigmatisierung gesprochen, die auf die negative Einstellung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung zurückzuführen ist.

Auf persönlicher Ebene gibt es mehrere Möglichkeiten, zu intervenieren: Das Verhalten, Auftreten und die Motivation der Jugendlichen sind entscheidend für eine erfolgreiche Arbeitsvermittlung. Darüber hinaus sind Eigenschaften wie die Eigenmotivation, Freundlichkeit (soziale Kompetenz), respektvoller Umgang und Arbeitstugenden wie etwa Pünktlichkeit am Arbeitsplatz überaus wichtig, sodass ein SPF nicht über einen erfolgreichen Einstieg in die Arbeitswelt entscheidend sein sollte. Durch stärkenorientiertes Arbeiten mit den Jugendlichen kann überdies am Auftreten sowie Selbstbewusstsein gearbeitet werden, um sich bei einem Bewerbungsgespräch beweisen zu können.

In weiterer Folge wurde folgender Frage nachgegangen:

*„Welche Unterstützungsansätze können bei einem (Wieder-)Einstieg in ein neues (Aus-)Bildungssystem sowie in die Arbeitswelt positiv wirken?“*

Zur Beantwortung dieser Frage wurde das Unterstützungsangebot Jugendcoaching in Bezug auf Jugendliche mit SPF und das Angebot körperlicher Bewegung als eine Ressource für Early School Leavers und NEET-Jugendliche beleuchtet.

Das Jugendcoaching arbeitet praxis- und stärkenorientiert und versucht, das Umfeld soweit wie möglich in den Prozess mit einzubeziehen. Das Umfeld und die Kooperation spielt für Jugendliche mit SPF bei der Arbeitsvermittlung eine große Rolle (Eltern, PädagogInnen, etc.). Trotzdem sollte der Fokus, der auf den Interessen, Wünschen und Stärken der Jugendlichen liegt, nicht verloren

gehen. Auch hier ist es wichtig, die Balance zu finden und einerseits die Jugendlichen zu begleiten und zu unterstützen und andererseits deren Selbstständigkeit zu fördern. Parallel zum Jugendcoaching ist auch die körperliche Bewegung ein möglicher Ansatz, um die Fähigkeiten der Jugendlichen aufzuzeigen und zu fördern.

Körperliche Bewegung bietet einen Unterstützungsansatz, der sich sowohl auf die physische Gesundheit, das psychische Wohlbefinden und die soziale Kompetenz auswirkt. Die Stärkung und Entwicklung der eigenen Kräfte steht im Vordergrund und ermöglicht ESL und NEETs, die in ihrem Leben viele Misserfolge erlebt haben, wieder Lebensfreude zu spüren sowie Erfolge zu erleben. Im Fokus der untersuchten Bewegungskonzepte Parkour und CrossFit steht ein respektvoller Umgang mit sich und anderen. Zusätzlich wird das Selbstbewusstsein der Jugendlichen gestärkt, indem ohne Leistungsdruck und Konkurrenzkampf mit Herausforderungen, die bewältigbar sind, trainiert wird.

Die allgemeine Verbesserung des körperlichen Zustands hat eine positive Wirkung beim Einstieg in die Arbeitswelt. Die aufrechtere Position und das verbesserte Selbstbewusstsein hinterlassen einen besonderen Eindruck bei einem Bewerbungsgespräch.

Darüber hinaus kann durch spezielle Bewegungskonzepte erlernt werden, Verantwortung zu übernehmen, eigene Grenzen kennenzulernen und einen adäquaten Umgang zwischen Über- und Unterforderung zu finden. Durch körperliche Bewegung nach den untersuchten Bewegungskonzepten Parkour und CrossFit geht ferner auch die Auseinandersetzung mit einer heterogenen Gruppe einher, indem das ‚Miteinander‘ das Fundament bildet, sodass aufgezeigt werden kann, wie wichtig Beziehungsbildung tatsächlich ist. Innerhalb dieser Gruppe können sie ihre sozialen Kompetenzen ausbauen bzw. bilden. Dabei können Kompetenzen wie Kontaktfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Toleranz und Akzeptanz sowie Teamfähigkeit trainiert werden. Durch den Sport kann der Umgang mit Erfolg aber auch Misserfolg ‚erlernt‘ werden, wofür den Jugendlichen in der Vergangenheit möglicherweise die Kraft gefehlt hat. Überdies können sie erleben, zu welchen Leistungen sie fähig sind und dadurch ihre Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeit stärken.

Auch Kinder und Jugendliche mit SPF oder Verhaltensauffälligkeiten, welche beim Lernen störende Aspekte verursachen und daher besonders vorbelastet für ESL und NEET sind, können durch die Einbindung der untersuchten heterogenen Bewegungskonzeptes gleichermaßen gefördert werden und eine Verbesserung ihrer körperlichen und geistigen Beeinträchtigung erfahren.

# 1 Gemeinsamkeiten der Teilbereiche und grundlegende Ergebnisse/Erkenntnisse

*Hagspiel Maria, Planicka Julia, Renisch Philipp, Wyszeccki Nicole*

Nachdem in allen Teilbereichen verschiedene Blickwinkel in Bezug auf ESL und NEETs beleuchtet wurden, sollen nun Gemeinsamkeiten dieser Bereiche aufgezeigt werden. Dieses Kapitel beschreibt besondere Zusammenhänge und Verbindungen zwischen den Teilbereichen Familie, Peergruppen, SPF/Jugendcoaching und körperliche Bewegung und präsentiert abschließend grundlegende Ergebnisse bzw. Erkenntnisse, die durch die Zusammenführungen erkannt wurden. Nachfolgende Grafik (Abbildung 12) soll die Verbindungen verdeutlichen.

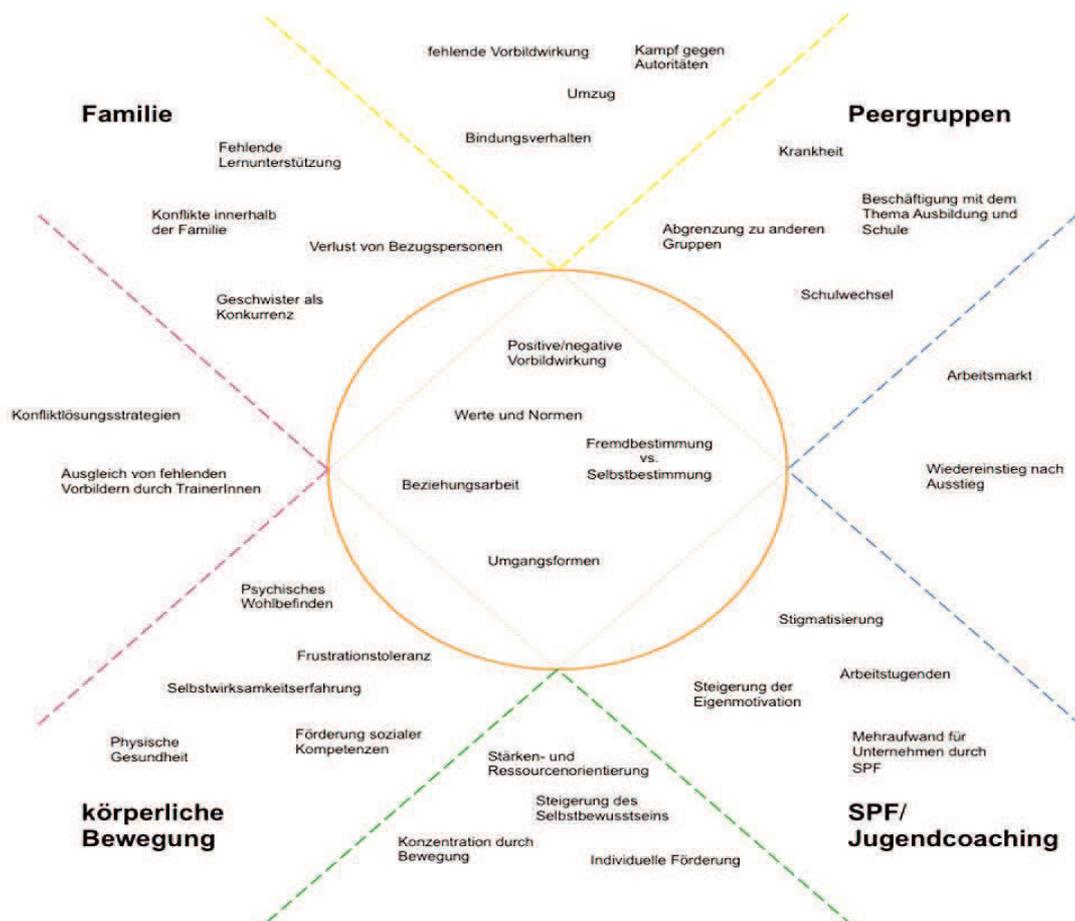


Abbildung 12: Gemeinsamkeiten der Teilbereiche (Renisch 2015)

In jeder Ecke stehen dabei die jeweiligen erforschten Teilbereiche und direkt darunter bzw. darüber die nur diese betreffenden Wirkungen. Die innerhalb der gleichfärbigen Markierung verorteten Ergebnisse wurden in den beiden nächststehenden Teilbereichen gewonnen. Zum Beispiel: In den Teilbereichen ‚Familie‘ und ‚Peergruppen‘ wurden ‚fehlende Vorbildwirkung, ‚Kampf gegen Autoritäten‘, ‚Umzug‘ und ‚Bindungsverhalten‘ als gemeinsam erkannte Einflussfaktoren auf junge Menschen herausgearbeitet. Sie stehen deshalb im gelben ‚Zwischenraum‘. ‚Arbeitsmarkt‘ und ‚Wiedereinstieg nach Ausstieg‘ bilden die Gemeinsamkeit der Teilbereiche ‚Peergruppen‘ und ‚SPF/Jugendcoaching‘ und befinden sich somit im gemeinsamen blauen Raum usw. Der orangefärbige Kreis in der Mitte stellt den allen Teilbereichen gemeinsamen Raum dar und beinhaltet die in allen Bereichen auftretenden Faktoren und Wirkungen.

Nachfolgend werden die dargestellten Zusammenhänge näher erläutert.

### **1.1 Familie – Peergruppe – Bewegung**

Beziehungen bzw. sichere Bindungen sind für Kinder und Jugendliche wichtige Grundlage für das Erlernen von sozialen Kompetenzen. Das Erleben von Beziehung im familiären Kontext hat nachweislich Auswirkungen auf die eigene Interpretation von Beziehung. Die Qualität der erlebten Bindungen beeinflusst den eigenen Umgang mit späteren Beziehungen. Dies beeinflusst in weiterer Folge auch das Verhalten in Peergruppen und den Umgang mit Freundschafts- und Liebesbeziehungen. Erst durch eine sichere Beziehungsbasis zu den primären Bezugspersonen (hier vor allem die Eltern) ist der Aufbau dieser weiterführenden Beziehungen möglich.

Dazu kommt, dass familiäre Ereignisse wie der Verlust eines Elternteils, Wohnortwechsel oder ein allgemeiner fehlender ‚Halt durch Beziehung‘ der Familie meist eine un stabile Eltern-Kind-Beziehung bedingen. Wenn die

Jugendlichen eine durch Unsicherheit geprägte (familiäre) Umwelt erleben, wirkt sich dies überdies auf ihre Selbstwahrnehmung und ihr eigenes Verhalten aus. Dies konnte auch im Teilbereich „Der Einfluss von Peergruppen auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstiegs aus dem Schul- und Bildungssystem“ gezeigt werden. Die fehlende Stütze einer sicheren Beziehung bzw. eines stabilen familiären Umfelds hindert die Jugendlichen daran, adäquat auf andere Gleichaltrige einzugehen, sodass diese vor allem durch Abgrenzung von anderen auffallen wollen. Neben diesen fehlenden familiären Vorbildern spielen auch in Peergruppen Vorbilder eine wesentliche Rolle. So begründen Peers die Werte und Normen, nach denen ein/e Jugendliche/r strebt. Brechen diese dann die Schule ab und schwärmen von einem unbeschwerten, stressfreien Leben, eifern SchülerInnen der Gruppe diesen häufig nach. Um mehr Zeit miteinander verbringen zu können, wird ein früher Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem dabei in Erwägung gezogen.

Überdies zeigt der Umstand, dass der Zeitpunkt für eine (intakte, gute) Beziehung ausschlaggebend ist und die Jugendlichen sich dann immer mehr von der Familie distanzieren, was oftmals in einen Kampf gegen die Autoritäten mündet. Diese Perspektive ist auch innerhalb der Peergruppen wieder zu finden, sodass diese versuchen, durch Abgrenzung zu anderen (beispielsweise ‚uncool‘ geltende Jugendliche oder dem System Schule im Allgemeinen) ihre eigene Position klarzustellen.

Im Hinblick auf ESL konnte die Wichtigkeit von Vorbildwirkungen einerseits im familiären Kontext identifiziert werden, was sich auch im Verhalten innerhalb der Peergruppe widerspiegelt, andererseits ist Vorbildwirkung auch im Bereich ‚körperliche Bewegung‘ ein wichtiger Faktor.

Bei den untersuchten Bewegungskonzepten Parkour und CrossFit konnte festgestellt werden, dass es dem/der TrainerIn gelingt, in Beziehung zu jedem/r Trainierenden zu treten und als Vorbild das soziale Geschehen innerhalb der Gruppe zu beeinflussen. Vorteilhaft wirkt die Tatsache, dass die Coaches der untersuchten Bewegungskonzepte oftmals einen ‚coolen‘ Stellenwert genießen. Sie entsprechen meist dem Ideal von Jugendlichen – sie sind jung, sportlich und können meist altersbedingt die Probleme der Jugendlichen gut

nachvollziehen. Demnach können sie eine fehlende Vorbildfunktion der Eltern für Jugendliche einnehmen und durch ihr eigenes Verhalten das der Jugendlichen positiv beeinflussen. Nicht nur der/die Schnellste und Beste hat die Aufmerksamkeit des/r TrainerIn, auch AnfängerInnen und Menschen, die nicht so sportlich sind, werden mit derselben Begeisterung unterstützt. Diese Vorbildwirkung des Coaches hat Einfluss auf das soziale Verhalten der Anwesenden. Ein partizipativer Umgang mit den unterschiedlichen Voraussetzungen, die Jugendliche mitbringen, gelingt, indem auch die Jugendlichen neben dem/der TrainerIn gegenseitig als Vorbilder fungieren dürfen (von den Guten zu lernen, ohne das eigene Können schlecht zu machen). Dieses Verhalten ermöglicht auch einen integrativen/inkluisiven Zugang zu körperlicher Bewegung bei dem Jugendlichen mit unterschiedlichen (körperlichen) Voraussetzungen gemeinsam in einer heterogenen Gruppe trainieren können.

## **1.2 SPF/Jugendcoaching – Bewegung**

Auch Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können durch heterogene integrative bzw. inklusive Bewegungskonzepte erreicht werden. Durch einen stärkenorientierten Ansatz, der auch Grundbestandteil bei Jugendcoaching ist, können Jugendliche motiviert werden und Erfolge erleben. Jugendcoaching arbeitet fähigkeits- und interessenorientiert und hat die positive Wirkung von Bewegung bereits erkannt. Jugendliche mit SPF weisen oftmals Schwierigkeiten auf, sich über eine längere Zeitspanne zu konzentrieren. Hier werden konzentrationsfördernde Bewegungen/Übungen eingesetzt. Es gibt aber noch viel bedeutendere Kompetenzen, die körperliche Bewegung beeinflusst bzw. fördern kann und im Zuge dieser Arbeit erkannt wurden. Im Zusammenhang mit Jugendcoaching sind hier vor allem die verbesserte Körperhaltung sowie Selbstwirksamkeit zu nennen, welche beim Eintritt in die Arbeitswelt wichtige Merkmale/Kompetenzen darstellen. Körperliche Bewegung ermöglicht Jugendlichen eine sofortige Rückmeldung ihres Tuns und das Spüren von Grenzen.

Durch den Mangel an finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen gibt es jedoch Grenzen der Handlungsmöglichkeiten von Jugendcoaching. Im Fokus stehen daher neben der Findung von Fähigkeiten und Interessen der Jugendlichen hauptsächlich das Nachholen von Basisqualifikationen wie Sozialkompetenzen und das Erlernen von Arbeitstugenden. Hier braucht es Zusatzangebote und Projekte, die speziell körperliche Bewegung als Ressource anbieten. Als Beispiel ist hier das Projekt ‚Produktionsschule‘<sup>88</sup> zu nennen, das auch körperliche Bewegung als Unterstützungsmaßnahme anbietet.

### **1.3 Familie – Peergruppen – SPF/Jugendcoaching – Bewegung**

Neben diesen positiven Aspekten und Unterstützungsmaßnahmen spielt auch der ‚Kampf gegen Autoritäten‘, den Jugendliche (ESL und NEETs) oftmals führen, eine Rolle. In Bezug auf innerfamiliäre Beziehungen kann ein früher Ausstieg aus dem Bildungssystem auch die endgültige Abgrenzung zu den Geschwistern bedeuten.

In den Peergruppen kommt es ebenso häufig vor, sich von einem hohen Maß an Fremdbestimmung zu lösen und Selbstbestimmung zu erleben, indem gegen bestehende Systeme und Autoritäten, die Vorgaben machen und (Leistungs-)Druck ausüben, angekämpft und sich gleichzeitig von diesen distanziert wird.

Durch das Jugendcoaching werden Verhaltensweisen, aber auch Arbeitstugenden bearbeitet bzw. wird versucht mit den Jugendlichen in Beziehung zu treten, um ihnen in einem institutionellen Setting, jedoch außerhalb des schulischen Kontextes, neu zu begegnen. Hauptaugenmerk liegt dabei zum einen in der Beziehungsbildung, zum anderen in der Erarbeitung von Fähigkeiten und Interessen, um bestimmte Leistungsanforderung erfüllen zu können und demnach Überforderung zu vermeiden. Besonders in der Arbeitsvermittlung von Jugendlichen mit SPF wird das Verhalten und somit ein

---

<sup>88</sup> vgl. Kapitel VI.5.2.3

selbstbewusstes Auftreten, Freundlichkeit, Respekt, Eigenmotivation aber auch Eigenständigkeit als bedeutsam empfunden.

Auch bei körperlicher Bewegung spielen Vorgaben und Leistungserwartungen grundsätzlich eine Rolle. Bewegungskonzepte müssen daher ganz bewusst darauf verzichten und Herausforderungen anbieten, die bewältigbar sind. Ziele sollten nicht vorgegeben, sondern selbst gesteckt sein. Durch Erreichen von Zielen können Jugendliche Erfolge erleben und ihr Selbstbewusstsein durch Eigenverantwortung (Empowerment) erleben.

#### **1.4 Familie – SPF/Jugendcoaching**

Es konnten auch Parallelen zwischen dem Prozess von Jugendcoaching in Verbindung mit SPF und dem familiären Hintergrund festgestellt werden. Jugendcoaches sehen die Unterstützung (in schulischen Themen) als Grundlage ihrer Arbeit. Diese wichtige Begleitung im schulischen Kontext und das Hinführen zur Selbstständigkeit blieb bei den befragten ESL innerhalb der Familie aber entweder zur Gänze aus oder wurde in einem übertriebenen Maße gefördert.

Jugendlichen mit SPF fällt das selbstständige Arbeiten häufig schwer und führt zur Überforderung. Folglich muss ein gewisses Maß an Unterstützung von Seiten der Familie gewährleistet werden. Diese wichtige Begleitung im schulischen Kontext bzw. Hinführung zur Selbstständigkeit erfolgte einerseits zu intensiv, sodass der Fokus möglicherweise nicht mehr auf die Bedürfnisse der Jugendlichen, sondern eher auf jene der Eltern gerichtet ist. Andererseits kam bei den befragten ESL vor, dass die familiäre Unterstützung aufgrund von beispielsweise Desinteresse der Erziehungsberechtigten zur Gänze ausfiel. Demnach sinken die Erwartungen der Jugendlichen an sich selbst, weshalb dies als wichtiger Einflussfaktor für ESL gesehen wird.

## 1.5 Grundlegende Ergebnisse aller Teilbereiche

Es wird ersichtlich, dass ‚erlernte‘ Beziehungskompetenzen durch die Familie, Bindungsqualität und das daraus resultierende Beziehungsverhalten ausschlaggebend für ESL und NEETs ist und in allen Teilbereichen eine Rolle spielt. Dies mündet darüber hinaus darin, dass den Jugendlichen die Vorbildfunktion fehlt. Auch an dieser Stelle konnten in den verschiedenen Bereichen Verknüpfungspunkte aufgezeigt werden. Es wurde gezeigt, dass die Jugendlichen Unterstützung brauchen, wenngleich es hierbei überaus wichtig ist, die richtige Balance im Hinblick auf eine adäquate Unterstützung zu finden. Überdies erscheint die Tatsache, dass Jugendliche Vorbilder brauchen, um Erfahrungen über die eigene Person machen zu können, maßgeblich zu sein, sodass dies in mehreren Teilbereichen thematisiert wurde.

Besonders auffallend sind demnach:

- (konfliktbehaftete) Bindungen
- Schul- und Wohnwechsel,
- sowie (fehlende) Vorbildfunktion,

sodass Jugendliche in vielen Problemlagen aufgrund fehlender Anhaltspunkte mit Orientierungslosigkeit konfrontiert sind. Jene Aspekte bedingen sich wechselseitig.

Jugendliche, die aufgrund negativer/instabiler Beziehungserfahrungen nur unsicher in ihrem Umfeld agieren, könnten einen Ausgleich durch körperliche Bewegung finden. Schlechte Erfahrungen und Misserfolge können durch neu gewonnene Kompetenzen und Erfolgserlebnisse verbessert werden. Im Sport werden Erfolgserlebnisse gemeinsam zelebriert und der Anspruch, selber etwas leisten zu wollen, steigt. Jugendliche könnten durch die körperliche Bewegung feststellen, welches Potenzial ihnen zu Verfügung steht. Diese positiven Erfahrungen könnten dann in weiterer Folge in andere Bereiche wie Schulbildung übertragen werden. Probleme in der Schule könnten dann ferner nicht mehr im selben Maße aussichtslos wirken, wie dies zuvor der Fall

gewesen ist. Darüber hinaus werden Misserfolge nicht mehr als ‚Normalzustand‘ angesehen.

Dieser Aspekt kann sich positiv auf das Selbstbild sowie Selbstwahrnehmung und Selbstwirksamkeit auswirken. Die Jugendlichen wissen oftmals nicht, in welchen Bereichen ihre Talente liegen. Dies geht damit einher, dass ihnen auch niemand diesbezüglich zur Seite steht. Darüber hinaus verlagern sich bei den Jugendlichen die Bedürfnisse. Die Familie stellt zwar im Idealfall weiterhin eine sichere Basis dar, zugleich jedoch steigt die Bedeutung von Peerbeziehungen.

Bewegung kann hier dieser doppelten Instabilität – einerseits seitens der Familie, andererseits seitens der Peergruppe – entgegenwirken und neuen ‚Teamgeist‘ fördern.

Zusammenfassend gilt zu sagen, dass bei einem frühen Ausstieg aus dem (Aus-)Bildungssystem viele Faktoren ineinandergreifen und es sich dabei um einen komplexen, prozesshaften Ablauf handelt.

Die betroffenen Jugendlichen mussten in ihrer Vergangenheit bereits mit vielen Problemlagen umgehen. Zumeist wurde dabei verabsäumt, ein stabiles Umfeld zu gewährleisten, das Misserfolge einerseits zulässt und in dem diese gleichzeitig verarbeitet werden können. Durch die fehlende Unterstützung und Begleitung der jungen Erwachsenen wurde die genannte Masse an Einflussfaktoren für den frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem zusätzlich verstärkt.

## 2 Ausblick und offene Fragen

Im Rahmen dieser Masterthesis wurde versucht, verschiedene Ursachen für ESL und NEETs aufzuzeigen. Dennoch konnten einige ebenso relevante Aspekte im Hinblick auf den frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden. So konnten im Zusammenhang von Peergruppen und Schulabbruch keine genderspezifischen Unterschiede herausgearbeitet werden, da hierbei ausschließlich männliche Jugendliche befragt wurden. Demnach wäre es interessant, auch die weibliche Perspektive zu analysieren und darüber hinaus zu untersuchen, inwiefern sich unterschiedliche Wahrnehmungen im Hinblick auf Peerbeziehungen und Schulabbruch ableiten lassen.

Ferner zeigen die Forschungsergebnisse auf, dass der familiäre Hintergrund von Jugendlichen eine bedeutende Rolle in dieser Thematik einnimmt. Demnach wäre die Sicht der Eltern von ESL und NEET-Jugendlichen und deren Perspektive bedeutsam, um in weiterer Folge zu erforschen, an welcher Stelle angesetzt werden muss, um erfolgreich intervenieren zu können.

Des Weiteren wird auch der SPF bei Jugendlichen in der Arbeitsvermittlung als Hindernis gesehen, folglich als Einflussfaktor für ESL und NEET. In der Forschung wurde dieser Aspekt jedoch nur aus Sicht von Jugendcoaches beleuchtet, weshalb sich nun die Frage stellt, wie die Betroffenen selbst einerseits die Situation, andererseits die Hilfeleistung des Jugendcoachings empfinden bzw. einschätzen würden, stellt.

Abschließend wurde auf die Thematik ‚körperliche Bewegung‘ als wichtige Ressource beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt eingegangen. Unerforscht blieb hier wie Jugendliche zu regelmäßiger körperlicher Bewegung motiviert werden können und was sie brauchen, um den ersten Schritt dahin zu schaffen. Hier öffnen sich weitere Forschungsmöglichkeiten wie etwa die Befragung und Begleitung von Jugendlichen, die während ihrem (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt durch körperliche Bewegung unterstützt werden.

Abschließend ist zu erwähnen, dass die Perspektive der LehrerInnen bezüglich ihrer Interventionsmöglichkeiten bei ESL (vorerst) ausgelassen werden musste.

Da die LehrerInnenschaft aber eine wichtige Rolle und Einfluss auf SchülerInnen hinsichtlich deren weiterer (Bildungs-)Karriere nehmen können, wird dieser Aspekt zurzeit erforscht. Die Ergebnisse werden voraussichtlich im Herbst 2015 nachgereicht.

## VIII. Literatur

- Bacher, Johann / Tamesberger, Dennis (2011): Junge Menschen ohne (Berufs-) Ausbildung. Ausmaß und Problemskizze anhand unterschiedlicher Sozialindikatoren. - In: WISO 34 Jg. (2011), Nr. 4: 95 – 112.
- Bacher, Johann / Tamesberger, Dennis (2012): Desintegrationsgefährdete Jugendliche in Niederösterreich. Problemausmaß und sozialstrukturelle Beschreibung, Linz.
- Bandura, Albert (1997): Self-efficacy. The exercise of control. 1.Auflage, New York.
- Bauer, Lucie (2010): Der sonderpädagogische Förderbedarf. Qualitätsstandards und Informationsmaterialien. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Wien.
- Bertram, Hans (2006). Familie und Familienentwicklung im sozialhistorischen Kontext. Von differenzierungstheoretischen Interpretationen der Familienentwicklung zu sozialhistorischen Mehrebenenmodellen. In: Klein, Michael (Hrsg.). Themen und Konzepte in der Familiensoziologie der Nachkriegszeit. Würzburg, 49-68.
- Biermann, Adrienne / Goetze, Herbert (2005): Sonderpädagogik. Eine Einführung, Stuttgart.
- Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik, Bad Heilbrunn.
- Blos, Peter (2001): Adoleszenz. Eine psychoanalytische Interpretation, Stuttgart 2007.
- Blossfeld, Hans-Peter (2013): Kompetenzentwicklung, Bildungsentscheidungen und Chancenungleichheit in Vorschule und Schule – Neue Ergebnisse aus der Forschung zur Bedeutung von Familien im Bildungsprozess, in Deißner, David (Hrg.): Chancen bilden. Wege zu einer gerechteren Bildung - ein internationaler Erfahrungsaustausch, Wiesbaden.

- Blossfeld, Hans-Peter (2014): Der Einfluss der Familie auf die Bildungsverläufe der Kinder: Ausgewählt Thesen und Befunde aus der modernen Bildungsforschung, in: Rupp, Marina / Kapella, Olaf / Schneider, Norbert F. (Hrg.): Die Zukunft der Familie. Anforderungen an Familienpolitik und Familienwissenschaft, Opladen, Berlin und Toronto, 113-129.
- Boban, Ines / Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickelt, Halle-Wittenberg.
- Bohleber, Werner (2004): Adoleszenz, Identität und Trauma. – Stuttgart, in: Streeck-Fischer, Annette (Hrsg.) (2004): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. 229-242.
- Böhm, Winfried (Hrsg.). (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Band 16. Auflage. Stuttgart.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2). Schwartz: Göttingen, 183-199.
- Brüsenmeister, Thomas (2000): Qualitative Forschung. Wiesbaden.
- Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (2013): Jugendarbeit und Wirtschaft. Kooperationen von Wirtschaftstreibenden und Einrichtungen der außerschulischen Jugendarbeit. Kurzdarstellung Recherchebericht 2013.
- Bundessozialamt (2013): Jugendcoaching. Konzept inklusive Umsetzungsregelungen, Wien.
- Bundschuh, Konrad (2005): eine Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik, München.
- Coleman, James Samuel (1988). Social capital in the creation of human capital. American Journal of Sociology, 94, 95–120.
- Coleman, James Samuel (1990). Foundations of social theory. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Conzen, Peter (2010): Erik H. Erikson. Grundpositionen seines Werkes, Stuttgart.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (2008): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen, Stuttgart.
- Deinet Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Auflage, Wiesbaden.

- Deleuze, Gilles / Guattari, Félix (1980): Tausend Plateaus. Kapitalismus und Schizophrenie, Berlin.
- Diekmann, Andreas (2007): Dimensionen des Sozialkapitals. In Franzen, Axel / Freitag, Markus (Hrsg.): Sozialkapital. Grundlagen und Anwendungen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie: Sonderheft 47, 47 – 65.
- Dreher, Eva / Sirsch, Ulrike / Strobl, Sabine / Muck, Sigrid (2012): Jugendalter. Lebensabschnitt und Entwicklungsphase. - In: Knapp, Gerald / Lauermann, Karin (Hrsg.) (2012): Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Jugendlichen in Österreich. - Klagenfurt, Laibach, Wien, 118-193.
- Dunkake, Imke (2009): Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens, Wiesbaden.
- Eckert, Roland (2012): Die Dynamik jugendlicher Gruppen. Über Zugehörigkeit, Identitätsbildung und Konflikt, Weinheim und Basel.
- Eder, Ferdinand (1995): Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Forschungsbericht im Auftrag des BMUK, Innsbruck, Wien.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglinde Luise (2008): Geschichte der Sonderpädagogik; eine Einführung, München/Basel
- Ereky, Katharina (2002): Präödipale Triangulierung: Zur psychoanalytischen Diskussion um die Frage des Entstehens der frühen familiären Dreiecksbeziehungen. In: Datler, Wilfried / Eggert-Schmid Noerr, Anneline / Winterhager-Schmid, Luise (Hrsg.): Das selbständige Kind. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12. Gießen, 2006, 2. Auflage, 151-177.
- Erikson, Erik (1959): Identität und Lebenszyklus, Frankfurt am Main.
- Euteneuer, Matthias / Uhlendorf, Uwe (2013): Herausforderungen für Familien in Europa – mögliche Ansatzpunkte für Sozial Arbeit, in: Institut für Soziale Arbeit e.V. (Hrsg.): ISA-Jahrbuch 2013. Waxmann: Münster/New York, 30-49.
- Faller, Adolf / Schünke, Michael (Hrsg.) (2004): Der Körper des Menschen. 14.Auflage, Stuttgart.

- Flick, Uwe / Kardorff, Ernst / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz Wolff, Stephan (1995): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 3. Auflage, Weinheim.
- Flick, Uwe / Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (2008): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 4. Auflage, Reinbeck bei Hamburg.
- Flick, Uwe (2009): Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge, Reinbeck bei Hamburg.
- Friesl, Christian / Kromer, Ingrid / Polak, Regina (Hrsg.) (2008): Lieben, Leisten, Hoffen. Die Wertewelt junger Menschen in Österreich. - Wien 2008.
- Froschauer, Ulrike / Lueger, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien.
- Gellert, Karin (2007): Vernachlässigte Kinder – Entstehung, Verlauf und Intervention. Saarbrücken.
- Girtler, Roland (2001): Methoden der Feldforschung. 4. Aufl. Wien [u.a.]: Böhlau.
- Gläser, Jochen / Laudel, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage, Wiesbaden.
- Gloger-Tippelt, Gabriele (2000): Familienbeziehungen und Bindungstheorie. In: Schneewind (2000), 49-63.
- Göppel, Rolf (2005): Das Jugendalter. Entwicklungsaufgaben – Entwicklungskrisen – Bewältigungsformen, Stuttgart.
- Grossmann, Karin / Grossmann, Klaus (2004): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit, Stuttgart.
- Grubich, Rainer (2011): Zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in Österreich – Analyse im Lichte der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Zeitschrift für Inklusion, Wien.
- Haeblerlin, Ursula (1996): Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte, Bern/Stuttgart/Wien.
- Herbst, Theresa (2012): Bindung und Bildung. Attachment and Education. Themenschwerpunkt Bildung und Schule, in: Psychologie in Österreich, 436-447

- Hill, Burkhard / Kreling, Eva / Hönigschmid, Cornelia / Zink, Gabriela / Eisenstecken, Erich / Grothe-Bortlik, Klaus (2012): Selbsthilfe und Soziale Arbeit. Das Feld neu vermessen, Weinheim Basel.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? - In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 9. 354-361
- Hinz, Andreas (2006): Inklusion. In: Antor, Georg / Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 2. erweiterte Auflage, Stuttgart, 97-99.
- Hoanzl, Martina / Weiß, Hans (2010): Frühförderung bei Kindern mit sozialen und emotionalen Belastungen. In: Ahrbeck, Bernd, Willmann / Marc (Hrsg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch. Stuttgart, 247-257.
- Hofer, Hansjörg (2013): Alltag mit Behinderung. Ein Wegweiser für alle Lebensbereiche, Graz.
- Hofer, Manfred / Wild, Elke / Noack, Peter (2002). Lehrbuch Familienbeziehungen: Eltern und Kinder in der Entwicklung, Göttingen.
- Holmes, Jeremy (2006): John Bowlby und die Bindungstheorie. Mit einem Vorwort von Martin Dornes. 2. Auflage, München.
- Hopf, Christel (1995): Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In: Flick, Uwe: Kardorff, Ernst / Keupp, Heiner / Rosenstiel, Lutz / Wolff, Stephan (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. 2. Auflage, Weinheim, 177-182.
- Hopf, Christel (2004): Qualitative Interviews. Ein Überblick. - In: Flick, Uwe / von Kardoff, Ernst / Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg.
- Hurrelmann, Klaus et al. (2006): Eine pragmatische Generation unter Druck. Einführung in die Shell Jugendstudie 2006.- In: Hurrelmann, Klaus et al. (2006): 15. Shell Jugendstudie. Jugend 2006. - Hamburg und Frankfurt am Main, 31-48.
- Institut für Jugendkulturforschung (2012): Bericht zur Jugend-Wertestudie 2011, Wien.
- Jugert, Gert / Rehder, Anke / Notz, Peter / Petermann, Franz (2011): Soziale Kompetenz für Jugendliche. Grundlagen und Training, Weinheim München.

- Kanning, Uwe Peter (2002): Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. Zeitschrift für Psychologie, Volume 210 Nr.4, 154-163.
- Kittl-Satran, Helga, 2006: Schule schwänzen – Verweigern – Abbrechen. Eine Studie zur Situation an Österreichs Schulen. Bildungsforschung 19 – des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Innsbruck.
- Klauer, Karl J. (1992): Grundriß der Sonderpädagogik. Ed. Marhold im Wiss, Berlin.
- Knapp, Gerald / Laueremann, Karin (Hrg.) (2012): Jugend, Gesellschaft und Soziale Arbeit. Lebenslagen und soziale Ungleichheit von Jugendlichen in Österreich, Klagenfurt, Laibach, Wien.
- Kolip, Petra (1993): Freundschaften im Jugendalter. Der Beitrag sozialer Netzwerke zur Problembewältigung. - Weinheim, München.
- Koller, Hans-Christoph (2010): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- König, Oliver / Antons, Klaus (2001): Gruppendynamik. Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung. - München, Wien.
- Kreppner, Kurt (2003): Zeit für die Verhandlung von Werten und Normen in der Familie. Wie sich die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern beim Übergang zur Jugend verändert, in: Reinders Heinz / Wild Elke (Hrg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium, Leske + Budrich, Opladen, 161-186.
- Lang-Langer, Ellen (2009): Trennung und Verlust. Fallstudien zur Depression in Kindheit und Jugend. Frankfurt a. M.
- Langner, Anke / Ziemann, Kerstin (2010): Inklusion – Integration, in: Musenberg, Oliver / Riegert, Judith (Hrsg.): Bildung und geistige Behinderung. 247-259
- Maihofer, Andrea / Böhnisch, Tomke / Wolf, Anne (2001): Wandel der Familie. Zukunft der Gesellschaft. Arbeitspapier 48. Hans Böckler Stiftung.
- Mansel, Jürgen / Kahlert, Heike (Hrsg.) (2007): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation, Weinheim und München.

- Masche, Gower J. (2003): Geschwisterbeziehungen und ihre Bedeutung für die Eltern-Kind-Beziehung während der Statustransition im Jugendalter, in: Reinders Heinz / Wild Elke (Hrg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium, Leske + Budrich, Opladen, 161-186.
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, 5. Auflage, Weinheim Basel.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage, Weinheim und Basel.
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2005): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, Alexander/ Littig, Beate/ Menz, Wolfgang (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung, 2. Auflage, Wiesbaden.
- Milowiz, Walter (1998): Teufelskreis und Lebensweg. Systemisches Denken in der Sozialarbeit, Wien, New York.
- Nairz-Wirth, Erna / Meschnig, Alexander (2010): Early School Leaving: theoretische und empirische Annäherungen. In: SWS Rundschau 50 Jg. (2010), Heft 4: 382 – 398.
- Nave-Herz, Rosemarie (2013): Ehe- und Familiensoziologie. Eine Einführung in Geschichte, theoretische Ansätze und empirische Befunde, 3. Auflage, Weinheim und Basel.
- Nave-Herz, Rosemarie (2014): Der Wandel der Familie zum spezialisierten gesellschaftlichen System im Zuge der allgemeinen gesellschaftlichen Differenzierung unserer Gesellschaft, in: Nave-Herz, Rosemarie (Hrg.): Familiensoziologie, München, 1-26.
- NEBA (2013): Jugendcoachingflyer. Sozialministeriumservice, Wien.
- Neufeld, Gordon / Maté, Gabor (2007): Unsere Kinder brauchen uns! Die entscheidende Bedeutung der Eltern-Kind-Bindung. Bremen: Genius.
- Noack, Peter / Haubold, Stefan (2003): Peereinflüsse auf Jugendliche in Abhängigkeit von familienstrukturellen Übergängen, in: Reinders Heinz/ Wild Elke (Hrg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium, Leske + Budrich, Opladen, 114-137.

- Nörber, Martin (2013): Peer Education in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit, in: Deinet, Ulrich / Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden, 339-346.
- Ohlbrecht, Heike (2007): Die Bewältigung des kritischen Lebensereignisses chronische Krankheit im Jugendalter und die Auswirkungen auf die Identitätsarbeit. Am Beispiel der Berufsfindung, in: Mansel, Jürgen / Kahlert, Heike (Hrsg.) (2007): Arbeit und Identität im Jugendalter. Die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturkrise auf Sozialisation, Weinheim und München, 133-148.
- Österreichischer Berufsverband diplomierter SozialarbeiterInnen (2004): Handlungsfelder der Sozialarbeit, Wien.
- Pantucek, Peter / Maiss, Maria (2009): Die Aktualität des Denkens von Ilse Arlt. 1.Auflage, Wiesbaden.
- Peuckert, Rüdiger (2008): Familienformen im sozialen Wandel. 7. Auflage. Wiesbaden.
- Popitz, Heinrich (1980): Die normative Konstruktion von Gesellschaft. Mohr, Tübingen
- Ratey, John R. / Hagerman Eric (2009): Superfaktor Bewegung. 1.Auflage, Kirchzarten bei Freiburg.
- Rauschenbach, Thomas (2003): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen, Weinheim und München.
- Resl, Sabine (2000): Demographische Daten zur Familie. In: Harald, Werneck, Sonja Werneck-Rohrer (Hrsg.). Psychologie der Familie. Theorien, Konzepte, Anwendungen. Wien.
- Schattenhofer, Karl (2001): Was ist eine Gruppe? Gruppenmodelle aus konstruktivistischer Sicht. - In: König, Oliver (Hrsg.) (2001): Gruppendynamik. Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung. - München, Wien. 129-155.
- Schenk-Danzinger, Lotte / Rieder, Karl (Hrsg.) (2006): Entwicklungspsychologie. 2.Auflage, Wien.
- Schmitt, Monja (2010): Innerfamiliäre Beziehungen und Bildungserfolg, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2009, H. 12, 715-732.

- Schneewind, Klaus A. (1999): Familienpsychologie, Stuttgart.
- Schneewind, Klaus A. (2010): Familienpsychologie, 3., überarbeitete und erweiterte Auflage 2010, Stuttgart.
- Schröer, S., Schulze, H. (2010): Grounded Theory. In: Bock, K., Miethe, I. (Hrsg.): Handbuch Qualitativer Methoden in der sozialen Arbeit. Opladen: Barbara Budrich, 277-288.
- Seiffge-Krenke, Inge (2004): Adoleszenzentwicklung und Bindung, in: Streeck-Fischer, Annette (Hrg.): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. 156-175.
- Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen, Deutschland.
- Spranger Gottfried / Zimmermann Peter (1995): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung, Stuttgart.
- Stecher, Ludwig (2001): Die Wirkung sozialer Beziehungen. Empirische Ergebnisse zur Bedeutung sozialen Kapitals für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim und München.
- Steiner, Mario/ Pessl, Garbiele / Wagner, Elfriede / Karaszek, Johannes (2013): Evaluierung „Jugendcoaching“ – Endbericht, Wien.
- Strauss, Anselm / Corbin, Juliette (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim.
- Theunissen, Georg / Kulig, Wolfram / Schirbort, Kerstin / Schubert, Michael (2007): Handlexikon geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik, Stuttgart.
- Theunissen, Georg/ Kulig, Wolfram / Schirbort, Kerstin / Schubert, Michael (2009): Empowerment behinderter Menschen. Theorien, Konzepte, Best-Practice, Stuttgart.
- Tophoven, Silke (2011): Schulleistung von Kindern und familiäre Einkommensarmut, in: Berger, Peter A. / Hank, Karsten / Tölke, Angelika (Hrsg.): Reproduktion von Ungleichheit durch Arbeit und Familie, Wiesbaden, 137-258.
- OECD (2011): Education at a Glance 2011, Paris.

- Wahl, Klaus (1997): Familienbilder und Familienrealität, in: Böhnisch, Lothar / Lenz, Karl (Hrg.): Familien. Eine interdisziplinäre Einführung, Weinheim und München, 99-112.
- Walper, Sabine (2002): Verlust des Elternteils durch Trennung, Scheidung oder Tod, in: Oerter, Rolf / Mntada, Leo (Hrg.): Entwicklungspsychologie, 818-831.
- Wernig, Rolf / Balgo, Rolf / Palmowski, Winfried / Sassenroth, Martin (2012): Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. 2. Auflage, München.
- Wetzstein, Thomas / Erbedinger, Patricia / Hilgers, Judith / Eckert, Roland (2003): Selbstbildung und Gewalt in jugendlichen Cliques. - Zeitschrift für Pädagogik 49 (2003) 6. 837-854.
- Wetzstein, Thomas / Erbedinger, Patricia / Hilgers, Judith / Eckert, Roland (2005): Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten, Wiesbaden.
- Wirtschaftskammer Österreich (2013): Wirtschaftskammer Österreich - Statistik. Aktualisierung : Juni 2013.
- Zehetmair, Hans (1998): Bildung und Familie, in: Huber Herbert (Hrg.): Lebensraum Familie. Lebensweltliche Perspektiven, 1. Auflage, 139-155, Donauwörth.

## **Sekundärliteratur**

- Bleidick, Ulrich / Hagemester, Ursula (1992): Einführung in die Behindertenpädagogik I. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. 4. Auflage, Stuttgart.
- Heisting, Andrea (2007): Qualitative Interviews – Ein Leitfaden zu Vorbereitung und Durchführung inklusive einiger theoretischer Anmerkungen, Wien.
- Hill, J.P. (1982): Guest Editorial (Special Issue on Early Adolescence). Child Development, 53, 1409-1412.

## **Quellen**

- ASKÖ Arbeitsgemeinschaft für Sport und Körperkultur in Österreich (2014): Antrag Tägliche Turnstunde, [http://www.askoe.at/files/doc/Dateien-fuer-News/Forum-SPORT\\_AntragTaeaglicheTurnstunde.pdf](http://www.askoe.at/files/doc/Dateien-fuer-News/Forum-SPORT_AntragTaeaglicheTurnstunde.pdf) am 27.12.2014.
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Frauen (o.J.): Bewegung & Sport in den Schulen Österreichs. Studentafeln Pflichtgegenstand Bewegung & Sport, <http://www.bewegung.ac.at/fileadmin/uploads/facts/Studentafeln.pdf> am 27.12.2014.
- Brown, Stuart (2008): Play is more than fun. Video, Pasadena Kalifornien, <https://www.youtube.com/watch?v=HHwXlcHcTHc> am 10.04.2015.
- Bundeskanzleramt / Bundespressedienst (2013): Arbeitsprogramm der Österreichischen Bundesregierung 2013-2018, <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264> am 10.4.2015.
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Hrg.) (2014): Aktuelle Arbeitsmarktlage. Februar 2014. verfügbar unter [http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/5/7/CH2963/CMS13\\_96338472422/arbeitsmarkt\\_europa\\_v2\\_201402.pdf](http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/5/7/CH2963/CMS13_96338472422/arbeitsmarkt_europa_v2_201402.pdf) am 14.04.2015.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2015): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> am 13.04.2015.
- Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014): <https://www.bmbf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/hss.html> am 14.04.2015.
- CrossFit, Inc. (2015): CrossFitKids Trainer Cours. Washington, [http://www.crossfit.com/cf-seminars/SMERefs/Kids/CFK\\_TrainerCourse.pdf](http://www.crossfit.com/cf-seminars/SMERefs/Kids/CFK_TrainerCourse.pdf) am 31.3.2015.
- CrossFitKids (2015): <http://www.crossfitkids.com> am 05.07.2014.
- CrossFitVirtuosity (2015): Greg Glassman Biography, New York, [http://www.crossfitvirtuosity.com/assets/glassman\\_factsheet.pdf](http://www.crossfitvirtuosity.com/assets/glassman_factsheet.pdf), am 19.12.2014
- DeHart, Nicole (2009): What About Bone Density? In: CrossFit Kids Magazine 15.3.2009, Nr.40, 17-18, <http://crossfitbellevue.typepad.com/files/cfkmmarchfinalbb20091.pdf> am 25.3.2015.

- Dworak, Martin (2014): Parkour – risflectingR – Jugendarbeit. Sprünge wagen und landen, <https://www.parkour-vienna.at/content.html/post/parkour-artikel/parkour-risflecting-jugendarbeit-skriptum-2014> am 13.4.2015.
- Feyerer, Ewald (2011): Kann/Soll man Sonderschulen wirklich abschaffen, <http://www.integrationwien.at/documents/Nachlesen/SLOo211-newsletter.pdf> am 13.04.2015.
- Flieger, Petra (2009): Österreich von inklusivem Bildungssystem weit entfernt, <http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=10812> am 02.03.2015.
- Fonds Gesundes Österreich (2005): Health4You. Praxisorientierte Maßnahme zur Gesundheitsförderung für die Jugendlichen der Lehrlingsstiftung Eggenburg, Endbericht 2013, [http://www.fgoe.org/projektfoerderung/geoerderte-projekte/FgoeProject\\_263/64955.pdf](http://www.fgoe.org/projektfoerderung/geoerderte-projekte/FgoeProject_263/64955.pdf) am 29.11.2014.
- Frießinger (o.J.): Berufliche Kompetenzen effektiv erkennen – gezielt fördern, <http://www.hamet.de/hamet-e.3109.0.html> am 10.04.2015.
- Gesundheitsbericht health4you(th) und Queraum (2012): Innovative Gesundheitsförderung für Arbeit suchende Jugendliche im arbeitsmarktpolitischen Setting. Gesundheitszustand und Gesundheitsverhalten von Arbeit suchenden Jugendlichen und deren FreundInnen, Wien.
- Glassman, Greg / and Staff (2014): Das CrossFit Trainingshandbuch. Washington, <http://journal.crossfit.com/2014/07/das-crossfit-trainingshandbuch.tpl> am 31.3.2015.
- Henry-Huthmacher, Christine (2008): Eltern unter Druck. Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der Studie. Bonn. Verfügbar Online: [http://www.kas.de/upload/dokumente/2008/02/080227\\_henry.pdf](http://www.kas.de/upload/dokumente/2008/02/080227_henry.pdf) am 13.02.2015.
- Herriger, Norbert (2014): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 5. Auflage, <http://www.empowerment.de/> am 15.04.2015.
- Hillman Charles H. / Kramer Arthur F. / Lee Hyun Kyu / Raine Laura B. / Saliba Brian J. / Chaddock-Heyman Laura (2013): The Influence of Childhood Aerobic Fitness on Learning and Memory, [http://kch.illinois.edu/research/labs/neurocognitive-kinesiology/files/Articles/Raine\\_2013\\_TheInfluenceOfChildhood.pdf](http://kch.illinois.edu/research/labs/neurocognitive-kinesiology/files/Articles/Raine_2013_TheInfluenceOfChildhood.pdf) am 27.3.2015.

- Jugendcoaching (2015): Warum Jugendcoaching?, <http://www.neba.at/jugendcoaching/warum.html> am 01.03.2015.
- Jusline (2015): Schulpflichtgesetze, [http://www.jusline.at/8\\_Schulbesuch\\_bei\\_sonderp%C3%A4dagogischem\\_F%C3%B6rderbedarf\\_SchPflG.html](http://www.jusline.at/8_Schulbesuch_bei_sonderp%C3%A4dagogischem_F%C3%B6rderbedarf_SchPflG.html) am 13.04.2015.
- Koeppe, Matthias (1998): Evidence for striatal dopamine release during a video game, <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9607763> am 7.4.2014.
- Koordinationsstelle Jugend – Bildung – Beschäftigung (o.J.): Pilotprojekt „AusbildungsFit“, [http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2014/02/infomail\\_nr11\\_anhang\\_pilotprojekte\\_ausbildungsfit.pdf](http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2014/02/infomail_nr11_anhang_pilotprojekte_ausbildungsfit.pdf) am 13.4.2015.
- Ladstätter, Martin (2013): Wann werden Sonderschulen abgeschafft - die Diskussion läuft hitzig, <https://www.bizeps.or.at/news.php?nr=14387> am 13.04.2015.
- Lassnig, Lorenz (2010): Materialien zum Arbeitsmarkt für Jugendliche in Österreich <http://www.equi.at/dateien/materialbd-jugend-am.pdf> am 14.4.2015.
- Lehrlingsstiftung Eggenburg (o.J.): Health4You, <http://www.lehrlingsstiftung.at/wp/health-4-you/> am 13.4.2015.
- Lehrplan der neuen Mittelschule (2012): BGBl. II -Ausgegeben am 30. Mai 2012 -Nr. 185, [https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbla\\_2012\\_ii\\_185\\_anl1\\_22513.pdf?4dzi3h](https://www.bmbf.gv.at/schulen/recht/erk/bgbla_2012_ii_185_anl1_22513.pdf?4dzi3h) am 8.3.2015.
- Magistrat der Stadt Wien (2015): Sonderschulen und integrative Maßnahmen, <https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulsystem/pflichtschulen/sonder-integration.html> am 13.04.2015.
- Magistrat der Stadt Wien, Bereichsleitung für Gesundheitsplanung und Finanzmanagement (Hrsg.) (2002): Wiener Jugendgesundheitsbericht 2002. Wien, [http://www.kinderumweltgesundheit.de/index2/pdf/gbe/6073\\_1.pdf](http://www.kinderumweltgesundheit.de/index2/pdf/gbe/6073_1.pdf) am 12.4.2015.
- Martin, Mikki (2009): Exercise, The Brain And The Black Box Concept. In: CrissFit Kids Magazine 15.3.2009, Nr.40, 9-10, <http://crossfitbellevue.typepad.com/files/cfkmmarchfinalbb20091.pdf> am 25.3.2015.

- Mitschinski, Jonna (2014): Und ewig lockt das Dopamin. Zeit Online, 18.12.2014 aus Die Zeit 17.12.2014 Nr.52, <http://www.zeit.de/2014/52/computerspiele-experiment-gamejam-hamburg> am 27.12.2014.
- Nairz-Wirth, Erna, Gitschthaler, Marie, Feldmann, Klaus. 2014. Quo Vadis Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers. Endbericht. Wien: Abteilung für Bildungswissenschaft. <https://www.wien.gv.at/wirtschaft/standort/pdf/quovadis-bildung-2014.pdf> am 15.01.2015.
- ÖBSV (o.J.): Österreichischer Behindertensportverband, <http://www.oebsv.or.at/de/sportangebot?s=rehab> am 18.11.2014.
- OECD Organisation for Economic Co-operation and Development (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, <http://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> am 16.4.2015.
- ÖSB Consulting (o.J.): health4you(th), <http://www.oesb.at/kompetenzen/talent-health-management/projekte/health4youth.html> am 13.4.2015.
- ParkourVienna (2013): Parkour in Wien. Video, Wien, <https://www.youtube.com/watch?v=-p369UAcO4M#action=share> am 13.4.2015.
- Reese, Jens (2015): fremdwort.de. Sozialisationsinstanz, Hamburg, <http://www.fremdwort.de/suchen/bedeutung/sozialisationsinstanz> am 23.4.2015.
- Republik Österreich Parlamentsdirektion (2015): Tägliche Bewegungseinheit an ganztägigen Schulen kommt ab Herbst. Wien, [http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR\\_2015/PK0158/](http://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2015/PK0158/) am 13.4.2015.
- Rodi, Cyndi (2009): Vestibular Development: What Is It? And Why Should We Care? In: CrissFit Kids Magazine 15.9.2009, Nr.46, 7-10, <http://catalog.brandxmartialarts.com/pub/CFKMSeptember2009.pdf> am 25.3.2015,
- Rödler (1993): Förderdiagnostik. Sonderpädagogik, <http://userpages.uni-koblenz.de/~proedler/paedlex.htm#spaed> am 01.04.2015.
- Schulverein Vital4Brain (o.J.): Vital4Brain, <http://www.vital4brain.at> am 12.4.2015.

- Sipos, Wolfgang (2011): Bildung und Elternhaus – Färbt die Bildung der Eltern auf die Kinder ab? In: Soziologie heute, [https://www.ph-online.ac.at/phooe/voe\\_main2.getVollText?pDocumentNr=42043&pCurrPk=3544](https://www.ph-online.ac.at/phooe/voe_main2.getVollText?pDocumentNr=42043&pCurrPk=3544) am 10.01.2015.
- SPZ Eferding (o.J.): Elterninformationsblatt, <http://www.spz-eferding.eduhi.at/Elterninformationsblatt.pdf> am 15.04.2015.
- Statistik Austria (2015): Familien 1985 – 2014, [http://www.statistik.at/web\\_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte\\_familien\\_l\\_ebensformen/familien/023079.html](http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/haushalte_familien_l_ebensformen/familien/023079.html) am 20.03.2015.
- TED PartnerSeries Presented by the 2008 Art Center Design Conference, Pasadena California, <http://www.youtube.com/watch?v=HHwXlcHcTHc> am 4.4.2015.
- Thole, Werner (2000): Was ist Kinder- und Jugendarbeit? Anmerkungen zur aktuellen Lage und gesellschaftlichen Bedeutung der Kinder- und Jugendarbeit, [http://jugendarbeit.ch/download/thole\\_wasistjarb03.pdf](http://jugendarbeit.ch/download/thole_wasistjarb03.pdf) am 16.04.2015.
- VSG Produktionsschule factory (o.J.): Produktionsschule <http://www.produktionsschule.at> am 13.4.2015.
- Wehrfritz (2010): Inklusion, <http://www.inklusion-schule.info/inklusion/definition-inklusion.html> am 14.04.2015.
- Wustmann, Cornelia (2014): Wege, Umwege und Stolpersteine zu einer Klimaerwärmung in der Elementarpädagogik. Audiodatei vom Vortrag bei der 2.Jahrestagung österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Klimaerwärmung, Wien.

## **Daten**

### Daten Kapitel III

- Ein Transkript der Aufnahme im Feld: 23.09.2014 (GP1), Zeilen durchgehend nummeriert; (GP1:Z1) Gesprächsprotokoll 1:Zeile 1
- Interview, geführt mit einer Teilnehmerin in St. Pölten am 21.11.2014, Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (I1:Z25) Interview 1:Zeile 25

Interview, geführt mit einem Teilnehmer in St. Pölten am 21.11.2014,  
Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (I2:Z25) Interview 2:Zeile 25

Interview, geführt mit einem Teilnehmer in St. Pölten am 24.11.2014,  
Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (I3:Z25) Interview 3:Zeile 25

Interview, geführt mit einer Teilnehmerin in Amstetten am 17.12.2014,  
Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (I3:Z25) Interview 4:Zeile 25

Interview, geführt mit einem Teilnehmer in Amstetten am 17.12.2014,  
Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (I4:Z25) Interview 5:Zeile 25

#### Daten Kapitel IV

Interview, geführt mit einem Jugendlichen in Wr. Neustadt am 18.09.2014,  
Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (J1) Jugendlicher 1

Interview, geführt mit einem Jugendlichen in Wr. Neustadt am 21.10.2014,  
Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (J2) Jugendlicher 2

Interview, geführt mit einem Sozialarbeiter in Wr. Neustadt am 18.09.2014,  
Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (E1) Experte 1

Interview, geführt mit einem Sozialarbeiter in Wr. Neustadt am 18.09.2014,  
Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (E2) Experte 2

#### Daten Kapitel V

Interview, geführt mit dem Koordinator des Jugendcoachings NÖ in St. Pölten  
am 12.11.2014, Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (I1:Z25)  
Interview 1:Zeile 25

Interview, geführt mit der Projektleitung des Jugendcoachings in Wr. Neustadt  
am 27.11.2014, Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (I2:Z25)  
Interview 2:Zeile 25

Interview, geführt mit einem Jugendcoach in Wr. Neustadt am 27.11.2014,  
Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (I3:Z25) Interview 3:Zeile 25

Interview, geführt mit einem Jugendcoach in Wr. Neustadt am 27.11.2014,  
Transkript, Zeilen durchgehend nummeriert, (I4:Z25) Interview 4:Zeile 25

Daten Kapitel VI

Planicka, Julia (2015): Forschungstagebuch. Geführt zwischen April 2014 und Februar 2015.

## IX. Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
abif	Analyse Beratung und interdisziplinäre Forschung
AKNÖ	Arbeiterkammer Niederösterreich
AMS	Arbeitsmarktservice
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule
ASKÖ	Arbeitsgemeinschaft für Sport und Körperkultur in Österreich
ASO	Allgemeine Sonderschule
BBRZ	Berufliches Bildungs- und Rehabilitationszentrum
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Frauen
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BSB	Bundessozialamt (bis 1. Juni 2014), nun: Sozialministeriumservice
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
ebd.	Ebenda
ESL	Early School Leavers, Early School Leaving
et al.	et alii
etc.	et cetera
FAB	Verein zur Förderung von Arbeit und Beschäftigung
FPÖ	Freiheitliche Partei Österreichs
i. A.	in Anlehnung
HS	Hauptschule
JC	Jugendcoaching
NEET	Not in Education, Employment or Training
NMS	Neue Mittelschule

o. Ä.	oder Ähnliche/s
o.J.	ohne Jahr
OBDS	Österreichischer Berufsverband der Sozialen Arbeit
ÖBSV	Österreichischer Behindertensportverband
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchPflG	Schulpflichtgesetz
SO	Sonderschule
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SPZ	Sonderpädagogisches Zentrum
u.a.	und andere
vgl.	vergleiche
VS	Volksschule
vs.	versus
WIFI	Wirtschaftsförderungsinstitut
WKO	Wirtschaftskammer Österreich
z.B.	zum Beispiel
ZIS	Zentrum für Inklusiv- und Sonderpädagogik
zit. n.	zitiert nach

## **X. Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Jugendarbeitslosenquote der 15-24 Jährigen im internationalen Vergleich (BMASK 2014) .....	13
Abbildung 2: Praxis der Integration und der Inklusion (Hinz 2002:359) .....	19
Abbildung 3: Wirkungen von Einflussfaktoren auf Jugendliche (Hagspiel 2015).....	81
Abbildung 4: ‚Das Einflussnetz‘ (Renisch 2015).....	135
Abbildung 5: Prozessskizze Jugendcoaching (Bundessozialamt 2013:7).....	166
Abbildung 6: Auswirkungen des SPFs auf die Arbeitsvermittlung .....	190
Abbildung 7: Qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel (2010:200) .....	204
Abbildung 8: Einblicke in Tayos Erfolge (Planicka 2015).....	247
Abbildung 9: Handlungsempfehlungen im Überblick (Planicka 2015) .....	251
Abbildung 10: Wirkung und Zugang körperlicher Bewegung (Planicka 2015)	253
Abbildung 11: Wirkung der Bewegungskonzepte (Planicka 2015) .....	255
Abbildung 12: Gemeinsamkeiten der Teilbereiche (Renisch 2015).....	266

## **XI. Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Vorstellung der InterviewpartnerInnen (Hagspiel 2015).....	50
Tabelle 2: Beschreibung Einflussfaktoren (Hagspiel 2015) .....	76
Tabelle 3: Interviewübersicht (Renisch 2015).....	89
Tabelle 4: Typologie der Gruppenzugehörigkeit (Wetzstein u.a. 2003:842) ...	107
Tabelle 5: 11 Einflussfaktoren (Renisch 2015) .....	132
Tabelle 6: Interventions- und Präventionsansätze (Renisch 2015) .....	133
Tabelle 7: Interviewübersicht (Wyszecki 2015) .....	146
Tabelle 8: Antragstellung SPF (i.A. Bauer 2010:13).....	156
Tabelle 9: Trägervereine in Niederösterreich .....	161
Tabelle 10: Analyseraster (Planicka, 2015) .....	205
Tabelle 11: Darstellung der Schwerpunkte und Kompetenzen (Planicka 2015) .....	241

## **XII. Anhang**

### **1 Abschnitt III – Interviewleitfaden Jugendliche**

#### **Wiedereinstieg**

1. Magst du mir erzählen warum du diesen Kurs hier machst – was war deine Motivation?
  - a. Kannst du mir erzählen, was sich verändert hat – warum du wieder zur Schule gehst?
  - b. Was/Wen empfundest du da als Hilfe?
  - c. Inwiefern waren deine Eltern oder das familiäre Umfeld da eine Unterstützung?
2. Hast du Ideen/Ratschläge, sodass auch andere diesen Wiedereinstieg schaffen – immerhin ist das sicher nicht ganz einfach?

#### **Schule**

3. Magst du mir etwas über deine Kindheit erzählen? (Mich interessiert alles)
4. Magst du mir etwas über deine Volksschulzeit erzählen? An was kannst du dich konkret erinnern?
  - a. Bist du gerne dahin gegangen?
5. Magst du mir noch erzählen wie die Erledigung der HÜ so war?
6. Wie war das dann mit dem Übergang, also von der Volksschule in die nächste Schule, was verändert?
  - a. Was würdest du heute sagen, war gut in der neuen Schule?
  - b. Was war mühsam/anstrengend?
  - c. Was für andere Aktivitäten/Dinge waren für dich zu der Zeit sonst wichtig?
  - d. (Waren deine FreundInnen auf der gleichen Schule?)

7. Inwiefern hast du dich während der Hauptschule mit Möglichkeiten beschäftigt, die du danach hättest machen wollen oder können?
  - a. Welche Gefühle hat das ausgelöst?
  - b. Wer hat dich da unterstützt?
8. Inwiefern hattest du irgendwelche Berufswünsche?
9. Was glaubst du / Was hätten sich deine Eltern für dich gewünscht?
10. War für dich Schule schwänzen ein Thema?
11. Wie war das dann als du die Schule abgebrochen hast / Magst du mir erzählen, wieso du die Schule abgebrochen hast?
  - a. Wie ist das so abgelaufen? / Was ist zu dieser Zeit vorgefallen?
  - b. Wie denkst du jetzt darüber? Was würdest du heute sagen, könnten Gründe gewesen sein?
  - c. Wie war das im Freundeskreis? Erzähl doch mal!
12. Wie ging dein Leben nach dem Abbruch weiter, was hast du nach deinem Abbruch unternommen? Erzähl doch mal!
13. Wenn du an deinen Schulabbruch zurückdenkst, was hat dich dazu bewegt die Schule abzubrechen? Welche Gründe waren ausschlaggebend?
14. Wie war das für deine Eltern, was denkst du?
  - a. Würdest du sagen, du konntest mit ihnen darüber reden? Oder mit anderen Familienmitgliedern?
15. Was würdest du sagen/wie würdest du reagieren wenn dein Kind die Schule abbrechen wollen würde?
16. Was für Ideen hättest du was man tun könnte, dass so etwas heute nicht mehr (so oft) passiert?

## **Familie**

17. Wie haben sich deine Eltern mit den schulischen Entscheidungen befasst?
18. Wie war das mit deiner restlichen Familie?
  - a. Wie war das für dich?
  - b. Was hättest du dir diesbezüglich gewünscht?

19. Kannst du mir etwas über deine Mama (und Papa) erzählen – wie waren sie so während deiner Schulzeit?
- a. Würdest du sagen es hat sich was verändert?
  - b. Wie würdest du sie heute beschreiben?
20. Was ist aber im Hinblick auf deine Eltern gut gelaufen?
21. Was war eher schwierig?
22. Was hättest du dir von deinen Eltern allgemein gewünscht?
- a. Wer war dein „Anker“?
23. Welche Bedeutung/Rolle hatten deine Großeltern/Tanten, etc.?
- a. Inwiefern war deren Dasein für dich eine Stütze?
  - b. Was hättest du dir von ihnen was Spezielles gewünscht?
24. Was wünschst du dir für deine Zukunft?
- a. Was für Pläne hast du?

### **Persönliches**

25. Wie alt bist du?
26. Möchtest du mir erzählen, wo du aufgewachsen bist?
27. Wo und mit wem wohnst du derzeit zusammen?
28. Hast du Geschwister?
- a. Sind sie älter oder jünger? (haben sie die schule beendet?)
  - b. Wohnst oder hast du mit ihnen zusammen gewohnt?
29. Sind deine Eltern derzeit berufstätig?
30. Wo hast du denn in deiner Kindheit gewohnt?
- c. Wie war das?

## 2 Abschnitt III – Auszug der Analyse

### Offenes Kodieren

Marvin					
Codename	Code anzeige	Text	Schlagwörter	Vermerke	Literatur
Code 1_Marvin: Wohnort	Code 1_Marvin: Wohnort	Aufgewachsen in Judenau, gibt an, dass er im Internat war und auch dort die Volksschule gemacht hat. Warum war er im Internat?	Volksschule Internat		12-13
Code 2_Marvin: Wohnortswechsel	Code 2_Marvin: Wohnortswechsel	Gibt an, dass er wieder zu seiner Mutter kommt was zeitgleich mit Beginn der Hauptschule passiert. Warum darffkann er wieder nach Hause? Wie erlebt er diesen Wohnortswechsel? Was bedeutet der Wohnortswechsel für ihn?	Bruch Wohnortswechsel		
	Code 2_Marvin: Wohnortswechsel				
	Code 2_Marvin: Wohnortswechsel		Keht zur Mutter zurück		13-14
Code 3_Marvin: Neue Schule = hänseln	Code 3_Marvin: Neue Schule = hänseln	Bezeichnet sich als "Neuankömmling" und war dann "sowieso" einer der gemobbt wurde. Scheint so, als würde er diese Rolle des "Mobbingopfers" als Konsequenz fürs neu in die Klasse kommen sehen. Warum sagt er "sowieso einer der gemobbt wurde weil neu"? Hat er schon Erfahrungen damit?	Mobbing	Mobbinghänseln ein Hauptgrund für Schulabbruch (z 488)	
	Code 3_Marvin: Neue Schule = hänseln		neue schule		
	Code 3_Marvin: Neue Schule = hänseln		Wohnortswchsel		17-18
Code 4_Marvin: sitzenbleiben	Code 4_Marvin: sitzenbleiben	Er bleibt dann in der 1. Hauptschule sitzen. Als Grund gibt er seine fehlenden Englischkenntnisse an (wurde in der VS in Englisch rausgenommen um Deutsch zu lernen) Kann so offensichtlich nicht dem neuen Stoff in Englisch folgen. Inwiefern war es dann möglich, dass er in den Normalschulbetrieb einsteigen kann (wie wurde er in Englisch in der VS benotet?) Wird in der VS überhaupt schon so viel Englisch gelernt? Ausrede? Gibt es noch andere Gründe fürs sitzenbleiben? Wenn er in Englisch für Deutsch rausgenommen wurde, ist er in Deutsch	sitzen bleiben		
	Code 4_Marvin: sitzenbleiben		Englischschwäche		
	Code 4_Marvin: sitzenbleiben		Deutschschwäche		
	Code 4_Marvin: sitzenbleiben		Grund fürs Sitzenbleiben		18-22
Code 5_Marvin: Wiederholung 1. HS/absolviert 2. HS erfolgreich	Code 5_Marvin: Wiederholung 1. HS/absolviert 2. HS erfolgreich	Wiederholt 1. Hauptschule und absolviert die 2. Hauptschule ebenso erfolgreich. Wie hat er das geschafft? Welche Ressourcen hatte er um dies zu schaffen? Zumal er sagt "die zweite Haupt ah ohne Probleme" geschafft zu haben? Was hat sich	Widerspruch		
	Code 5_Marvin: Wiederholung 1. HS/absolviert 2. HS erfolgreich		Absolviert 1. und 2. HS		
	Code 5_Marvin: Wiederholung 1. HS/absolviert 2. HS erfolgreich		sitzen bleiben		24-26
Code 6_Marvin: erneute schulische Probleme	Code 6_Marvin: erneute schulische Probleme	Kommt in die 3. Hauptschule und es treten wieder Probleme auf, aufgrund von neuem Stoff (wieder in Englisch) wäre sitzen geblieben und hat "präventiv" die Schule abgebrochen. Was hat sich hier wieder geändert hinsichtlich zb. der 2. Haupt? Warum kommt er plötzlich nicht mehr mit? Was hätte er gebraucht um nicht aufzuhören?	Schulabbruch		
	Code 6_Marvin: erneute schulische Probleme		Englischschwäche		
	Code 6_Marvin: erneute schulische Probleme		präventiv abgebrochen		
	Code 6_Marvin: erneute schulische Probleme		"will nicht mehr"		26-29

# Axiales Kodieren I

A	B	C	D	E	F	G	H
Person Marvin	(Schlüssel)kategorie (Ab-)brüche	Kategorie (Ab-)brüche	Text Wohnortwechsel zu Beginn der Hauptschule (von Internat wieder zurück zur Mutter) lässt auch seine Freunde zurück. Kompletter Neuanfang	Zeilen 12-13	Konsequenzen Orientierungslosigkeit	kein Durchhaltevermögen	
Tanja	(Ab-)brüche	(Ab-)brüche	Beginn viele Jobs, die sie dann wieder abbricht --> einmal "Abbrecher - immer abbrecher?"		Orientierungslosigkeit		
Karl	(Ab-)brüche	(Ab-)brüche	Wechsel insgesamt 3 mal die Hauptschule (2 Jahre Sponthauptschule, 1,5 Jahre Privatschule, halbes Jahr wieder andere HS); Mutter mit dem Schulwechsel einverstanden bzw. sogar treibende Kraft? Geht Problemen aus dem Weg? Wechsel ebenso oftmals die Jobs --> kann nirgends wo lange bleiben --> keine Motivation --> stellt keinen Sinn		Keine Konfliktlösungskompetenzen	Schulabbruch	
Chris	(Ab-)brüche	(Ab-)brüche	Person gibt Schulwechsel und "Neuankommlingendasein" als Grund für Mobbing an.		Realitätsverlust	"alleine"	
Marvin	Ereben der Schulzeit	Mobbing in der Schulzeit	widersprüchliche Aussagen bzgl. Sitzenbleiben: 1. HS wurde wiederholt, wiederholen und 2. HS "ohne Probleme" -> 3. HS musste jedoch wieder wiederholt werden.		Selbstbild	Kein Austausch mit Familie darüber	Schulabbruch
Marvin	(Ab-)brüche	Sitzenbleiben	Schreibt sich die Rolle des Mobbingopfers selber zu ("sowieso").		Kein Selbstbewusstsein	Keine Kompetenzen zum Beziehungsaufbau	Keine Konfliktlösungskompetenzen
Marvin	Selbstwahrnehmung / eigenes Verhalten	Selbstwahrnehmung / eigenes Verhalten	Schreibt sich häufiges krank sein und viele Krankheiten zu. Woher kommt diese Selbstwahrnehmung?		Keine Verantwortung		
			Einzelgänger				
			Opfer				
			Schwierigkeiten Freunde zu finden, schreibt sich generell oftmals negative Rollen zu ("sowieso")				
			"Alle gegen Marvin" - Schüler und Lehrer gemeinsam gegen Marvin (Woher kommt dieses Selbstbild?)				
			Viele Konfliktsituation im Berufsleben --> Viele Brüche, fühlt sich in der Opferrolle wohl				
			Hat das nem nich nur aus (FG) er hat auch!! Hat dann nach Verlust der Mutter keine Lust mehr				
Tanja	Selbstwahrnehmung / eigenes Verhalten	Selbstwahrnehmung / eigenes Verhalten	"I will, das machen, was ich wollte, i war a richtiga Sturschädl"		Schulabbruch		
Chris	Selbstwahrnehmung / eigenes Verhalten	Selbstwahrnehmung / eigenes Verhalten	Lehrer sind auch mit schuld an diesem Bild - glauben nicht an ihn sondern zweifeln - Eltern auch? Differenziell kein intimes Verhältnis, außer durch gemeinsame Vergangen mit Bruder (scheint Geschwisterbeziehung aufrecht zu erhalten) Hätte sich mehr "Geschwisterleben" gewünscht - wurde nur ausgesüzt		Schulabbruch		
Marvin	Familiäre Atmosphäre	Problematische Geschwisterbeziehung	Für Marvin Grund nicht klar --> Streit der Eltern als einer der Vater stirbt 1997 an Krebs				
Chris	Familiäre Atmosphäre	Problematische Geschwisterbeziehung	auch Stiefvater stirbt plötzlich (erster Gedanke die Schule doch noch zu beenden)				
Marvin	(Ab-)brüche	Fremdunterbringung	Mutter verstarbt 2002 an Hautkrebs, Tanja ist da 11 Jahre alt und stellt für sie einen großen Verlust dar. Vater geht es auch nicht gut und sie steht mit Trauer alleine da		Motivation für Wiedereinstieg		
Marvin	(Ab-)brüche	Verlust Ekernteil	Vater erhängt sich im Haus, als Chris 12 Jahre alt ist - vor allem die Hergegangene belastet Chris sehr		Trauer	Keine Konzentration mehr für Schule	Schulabbruch
Tanja	(Ab-)brüche	Verlust Ekernteil	Freunde Hochzeit der Mutter		Trauer	Keine Möglichkeit des Austausches mit Familie	Schulabbruch "bin dann nichtig ogetutz"
Chris	(Ab-)brüche	Verlust Ekernteil			Trauer		



### **3 Abschnitt IV – Interviewleitfaden Experten**

Vielen Dank, dass Sie mir die Gelegenheit für dieses Interview geben.

Ich schreibe derzeit an meiner Masterthesis zum Thema „Der Einfluss von Peergruppen auf Jugendliche hinsichtlich deren vorzeitigen Schulabbruchs“ und führe im Zuge dessen sowohl einige Experteninterviews wie auch Interviews mit betroffenen Jugendlichen durch. Hier geht es speziell darum, (Hinter-)Gründe und Einflussfaktoren für vorzeitigen Schulabbruch zu beforschen und herauszuarbeiten. Basierend auf den Entwicklungsdynamiken wie auch Gruppendynamiken und der Ablösung vom Elternhaus, die in der Adoleszenz von zentraler Bedeutung sind, wird davon ausgegangen, dass Peergruppen sowohl im außerschulischen wie auch schulischen Bereichen bzw. im Bildungsbereich generell eine Wirkung auf Jugendliche nehmen können. Diese Wirkungen sollen durch dieses Interview beleuchtet werden.

Zum Ablauf des Interviews möchte ich noch kurz einige Erläuterungen geben:

Das Interview wird ca. 30 Minuten in Anspruch nehmen.

Das Interview wird durch ein Diktiergerät aufgezeichnet werden. Dies dient zur Kontrolle meiner Mitschrift und soll die Transkription erleichtern. Die dafür vorgesehene Einverständniserklärung haben Sie bereits im Voraus erhalten und unterzeichnet.

Ihre Daten werden auf Wunsch selbstverständlich anonymisiert.

Haben Sie noch Fragen bevor wir starten?

#### **1. Welche Jugendlichen sind vorwiegend Ihre Zielgruppe?**

1.1 Wie alt sind sie durchschnittlich?

1.2 Was macht der Großteil von ihnen? Schule, Lehre, arbeitslos?

#### **2. Welche Themen spielen für die Jugendlichen eine Rolle?**

2.1 Spielt Bildung/Schule eine Rolle bei den Jugendlichen?

2.2 Wie erfahren Sie über einen vorzeitigen Ausstieg aus dem Bildungssystem?

2.2.1 Sprechen die Jugendlichen offen darüber? Mit wem sprechen sie am ehesten darüber?

**3. Wie erleben Sie die Gruppendynamik in den einzelnen Gruppen?**

3.1 Nehmen Sie Hierarchien wahr?

3.2 Erleben Sie die Gruppenzusammensetzung als eher homogen oder heterogen?

3.3 Welche Beeinflussungen im Alltag nehmen Sie innerhalb der Gruppen wahr?

**4. Welche Einflussfaktoren bezüglich vorzeitigem Ausstieg aus dem Bildungssystem nehmen Sie wahr?**

**5. Welchen Einfluss von Peergruppen auf Jugendliche hinsichtlich deren vorzeitigem Ausstieg aus dem Bildungssystem nehmen Sie wahr?**

5.1 Welchen Einfluss von einzelnen Jugendlichen auf ihre Peergruppe nehmen Sie wahr?

**6. Welche Möglichkeiten sehen Sie bei vorzeitigem Ausstieg aus dem Bildungssystem zu intervenieren?**

6.1 Wer ist Ihrer Meinung nach dafür zuständig, Interventionsmaßnahmen zu setzen?

6.2 Welche Erfahrungen haben Sie in Ihrer beruflichen Praxis mit einzelnen Jugendlichen gemacht, die frühzeitig aus dem Schul-/Bildungssystem ausgestiegen sind?

6.2.1 Wie ist der Prozess des Ausstiegs verlaufen?

6.2.2 Ist es Ihnen gelungen, erfolgreiche Interventionsmaßnahmen zu setzen?

6.2.3 Wie haben diese Interventionsmaßnahmen ausgesehen?

**7. Wie erreichen Sie die betroffenen Jugendlichen?**

**8. Gibt es noch Wichtiges zum Thema, das bis jetzt noch nicht angesprochen wurde?**

## 4 Abschnitt IV – Interviewleitfaden Jugendliche

### Persönliches

1. Erzähl mir zu Beginn bitte etwas über Dich und deine derzeitige Situation!
  - a. Was sind Deine Hobbies?
  - b. Was unternimmst Du in Deiner Freizeit?
  - c. Eltern, Geschwister
  - d. Was machst Du gerade schulisch/beruflich?

### Peergruppenkultur und -dynamik

2. Wie groß ist Dein Freundeskreis?
  - a. Wie viele davon sind gute FreundInnen?
  - b. Wie viele davon sind eher nur Bekannte?
  - c. Wie viel Zeit verbringt Ihr wöchentlich geschätzt miteinander?
3. Wo hast du Deine Freunde kennengelernt?
4. Wie läuft ein typisches Treffen bei Euch ab?
  - a. Gibt es spezielle Treffpunkte für Eure Clique, an denen ihr Euch regelmäßig aufhaltet?
  - b. Was unternimmt ihr gemeinsam?
  - c. Gibt es bestimmte „Rituale“ in Eurer Clique? (z.B. Begrüßung)
  - d. Gibt es eine Art Hierarchie/Rangordnung in deiner Clique?
5. Welche Themen sind in Deiner Clique aktuell?
  - a. Worüber spricht Ihr, wenn Ihr über Freizeit spricht?
  - b. Inwiefern beschäftigt ihr Euch mit dem Thema Schule/Beruf?
6. Gibt es auch Personen in der Gruppe, mit denen Du auch öfter alleine Zeit verbringst? – Also beste Freunde?
  - a. Was machen diese beruflich?
  - b. Gibt es auch außerhalb dieser Gruppe gute FreundInnen?

### Persönliche Rolle in der Peergruppe

7. Wie würdest du Deine Rolle in der Clique beschreiben?
  - a. Bist Du eher aktiv, also stehst du gerne im Mittelpunkt?
  - b. Bist Du eher passiv und hörst lieber zu was die anderen erzählen?

8. Wie war Deine Schulzeit?
  - a. Wie war das Verhältnis zu Deinen MitschülerInnen?
  - b. Wie war das Verhältnis zu Deinen LehrerInnen?
  - c. Wie sahen Deine Noten aus? Wie schätzt Du deine Leistungen ein?

### **Einfluss der Peergruppe auf schulische/berufliche Laufbahn**

9. Wo sind Deine FreundInnen zur Schule gegangen?
10. Was machen Deine FreundInnen beruflich?
11. Auf welche Weise hat die Berufswahl/Schulwahl Deiner FreundInnen Einfluss auf Deinen weiteren Bildungsweg genommen?
12. Wie war das, als der/die erste aus Deiner Clique mit der Schule aufgehört hat?
  - a. War das ein großes Thema in der Gruppe?
  - b. Was hat es in Dir ausgelöst?
  - c. Wie hast Du reagiert? Was war Deine Meinung dazu?
13. Wie kam es dazu, dass du die Schule abgebrochen hast?
  - a. Was ist zu dieser Zeit gerade passiert?
  - b. Was hat diese Gedanken deiner Meinung nach ausgelöst?
14. Was wäre passiert, wenn deine FreundInnen weiter zur Schule gegangen wären?
15. Wie haben Deine FreundInnen reagiert, als Du mit der Schule aufgehört hast?
  - a. Haben sie dich darin bestätigt? Was haben sie gesagt?
  - b. Haben sie deine Entscheidung hinterfragt?
  - c. Haben sie Dir davon abgeraten?
16. Welche anderen Gründe hat es gegeben, dass Du mit der Schule aufgehört hast?
17. Wie erlebst Du aus heutiger Sicht die Entscheidung, die Schule abzubrechen?
18. Was würdest Du jetzt sagen, wenn jemand aus Deiner Clique mit der Schule/Ausbildung aufhören will?
19. Welche weiteren Pläne hast Du für die Zukunft?

## **5 Abschnitt IV – Auswertungsbeispiel nach der Systemanalyse (Froschauer, Lueger 2003)**

### **Zeile 247 - 258**

#### **Paraphrase**

Frage nach Leistung in der Schule; hat sich eher um andere Dinge als Schule gekümmert; hat auch im Unterricht versucht lustig zu sein; konnte so Aufmerksamkeit der Klasse bekommen;

#### **Textrahmen/Intention**

Schule hat ihn nicht sonderlich interessiert; war viel wichtiger, der „Coole“ in der Klasse zu sein und andere durch Frechheit gegenüber Lehrer zu beeindrucken; hat sich evtl. als gleichgestellt mit Lehrer erlebt; wollte gegen Autorität ankämpfen und sich von niemanden etwas vorschreiben lassen;

#### **Lebensweltlicher Kontext**

Es ist nicht so wichtig für IP, gute Noten zu haben; Ansehen in der Klasse viel wichtiger; durch gute Noten wäre er evtl. für seine Peers uninteressant bzw. zum Opfer geworden;

#### **Interaktionseffekte**

Dass die MitschülerInnen sein Verhalten lustig gefunden haben, könnte ihn zu weiteren Frechheiten gegenüber LehrerInnen angespornt haben; diese Frechheit könnten sich LehrerInnen nicht gefallen haben lassen und noch mehr Autorität über ihn ausüben wollen;

#### **Systemeffekte**

hat dazu geführt, dass er noch größere Ablehnung gegenüber System entwickelt; System immer feindlicher ihm gegenüber;

### **Zeile 260 - 267**

#### **Paraphrase**

Verhältnis zu den Lehrern war durchwachsen; manche waren außerhalb des Unterrichts normal zu ihm, aber er hat sie im Unterricht verarscht; hat einen Lehrer zum Weinen gebracht;

#### **Textrahmen/Intention**

War nur im Unterricht schlimm, außerhalb davon „normal“; „haben mich nicht jeder gerne gehabt“ vermittelt, dass ihn der Großteil schon mochte; macht sein Verhalten damit auch von Klasse abhängig, wenn jmd. Anderes dabei war; „sogar weinend rausgerannt“ durch sogar könnte auch gewisser Stolz, dass er das geschafft hat gemeint sein; könnte ein einschneidendes Erlebnis hinsichtlich Akzeptanz und Ansehen in der Gruppe gewesen sein;

### **Lebensweltlicher Kontext**

Wenn keiner dabei war, musste er nicht cool/frech sein; sobald Gleichaltrige dabei, dann Verhalten geändert, um lustig zu sein; ambivalent;

### **Interaktionseffekte**

Musste sein Verhalten immer der Situation anpassen; alleine konnte er eigentlich er selbst sein, sobald jmd. Dabei war, versuchte er diese zu beeindrucken; LehrerInnen könnten dadurch auch allmählich immer weniger hinter ihm gestanden sein; könnte Verwirrung bei den LehrerInnen ausgelöst haben - einmal freundlich und dann wieder frech und aufmüpfig;

Nur die LehrerInnen mit gestärkter Persönlichkeit könnten ihm standgehalten haben;

### **Systemeffekte**

Wichtigkeit der Anpassung an Situation bzw. selbst gesetzte Ziele; Vorgesetzte ist Feindbild, mit dem man es sich dennoch gut halten sollte; Versuch der Schadensbegrenzung außerhalb des Unterrichts (wenn keiner von Peers dabei);

## 6 Abschnitt V – Interviewleitfaden ExpertInnen

Wie kann trotz SPF bei Jugendlichen im Alter von 13-19 Jahren eine Vermittlung in die Arbeitswelt oder in eine weitere Schullaufbahn erfolgen/gelingen?

1. Wie würden Sie einem Jugendlichen JC erklären?
2. Wie gestaltet sich der Prozess bzw. die Arbeit im Jugendcoaching?
  - a. Wird CM angewandt? Was bedeutet CM im JC und wie erfolgt die Umsetzung?
  - b. Wie lange dauert ein JC-Prozess?
3. Wie nehmen Sie als Jugendcoach die Relevanz des Themas SPF in der Beratung wahr?
4. Welche Chancen sehen Sie bei der Vermittlung von Jugendlichen mit SPF in die Arbeitswelt oder Schullaufbahn im Jugendcoaching?
  - a. Erleben Sie in den letzten Jahren eine Veränderung der Situation für Jugendliche mit SPF? (Einschätzung)
5. Welche Hindernisse treten bei der Arbeits- bzw. Ausbildungsvermittlung aus Sicht der Jugendlichen auf? Welche Hindernisse treten aus Sicht der Betriebe/Unternehmen auf?
6. Welche organisatorischen Ressourcen können/werden von den Jugendlichen in Anspruch genommen?
  - a. Was tut das JC damit Jugendliche diese Dienstleistung in Anspruch nehmen?
  - b. Welche Ressourcen bietet das JC?

- c. Gibt es Angebote von JC, die wenig in Anspruch genommen werden?
7. An welchen persönlichen Ressourcen arbeitet das JC?
- a. Wie aktivieren Sie diese?
  - b. Gibt es persönliche Ressourcen, die schwerer zu aktivieren sind? Stoßen Sie hier auf Grenzen? Inwiefern?
  - c. Gibt es Ansprüche/Erwartungen von außen (Schule, Eltern, etc.)
    - i. Wie wirken sich diese Erwartungen auf den Prozess und auf das Umfeld aus?
8. Wie bzw. woran arbeiten Jugendliche und ProfessionistInnen im JC?
- a. Gibt es ein eigenes Konzept für Jugendliche mit SPF?
9. Schildern Sie Beispiele bei denen Sie Ihre Arbeit in Bezug auf Jugendliche mit SPF als erfolgreich erlebt haben.
- a. Warum war dieser Prozess erfolgreich? Was war aus Ihrer Sicht ausschlaggebend?
  - b. Was wäre für Sie als JC ein Erfolg bzw. eine erfolgreiche Vermittlung?
  - c. Besteht Ihrer Meinung nach ein Unterschied in der Arbeit zwischen jüngeren und älteren Personen?
10. Wo sehen Sie, dass JC bei SchülerInnen mit SPF zu kurz greift?
- a. Was braucht es aus Ihrer Sicht noch?
  - b. Wo erleben Sie, dass JC nicht reicht und andere Formate notwendig wären?
11. Welche Formen von Beendigung des JC-Prozesses gibt es?
- a. Was sind Ergebnisse eines Abschlusses? (positive Abschlüsse)

12. Warum sollen Jugendliche mit SPF JC in Anspruch nehmen? Wo sehen Sie die VT?

13. Gibt es noch Gedanken, die Sie mir zum Thema SPF & JC mitteilen möchten?

## 7 Abschnitt V – Inhaltsanalyse nach Mayring (2003)

Kategorie	Zeile	Transkription	Paraphrase	Generalisierung	Reproduktion
Jugend-coaching	1-22	<p><b>I:</b> Die erste Frage Frage wäre, wie würden Sie wenn ich jetzt eine Jugendliche bin, wie würden Sie mir ein Jugendcoaching erklären?</p> <p><b>B:</b> Jugendcoaching ist äh, ein Prozess der im Normalfall mit einer Beratung beginnt</p> <p><b>I:</b> Mhm</p> <p><b>B:</b> das ist so bei uns ist das Ganze ein drei Stufen Prozess, der erste Teil ist Beratung, wo vielleicht nur sehr einfache Fragen abgeklärt werden müssen können, die Stufe zwei ist dann schon etwas intensiveres, wo man ahhh auch Profile erarbeitet, und bei der Stufe drei geht man dann direkt, dafür ist auch ein Jahr Zeit, geht man dann also direkt</p>	<p>Jugendcoaching ist ein Prozess der im Normalfall mit einer Beratung beginnt.</p> <p>Der Prozess besteht aus drei Stufen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Beratung: Abklärung der Fragen,</li> <li>-Abklärung der Profile: intensivere Phase,</li> <li>-direkte Arbeit mit und an Jugendlichen (CM),</li> </ul>	<p>JC ist ein Beratungsprozess der aus drei Phasen besteht.</p> <p>Abwägung ob Jugendlicher in Arbeitsprozess eingegliedert werden kann oder besser in integrative Berufsausbildung oder Projekt passt.</p>	Beratungsprozess

	<p>vor ihm nach einem Case Management</p> <p><b>I:</b> Mhm</p> <p><b>B:</b> wo man also wirklich mit dem Jugendlichen, am Jugendlichen arbeitet</p> <p><b>I:</b> Mhm</p> <p><b>B:</b> und was dann wirklich auch in die Richtung geht, gibt es überhaupt von der Stufe, wenn man Stufe zwei und drei anschaut, gibt es überhaupt die Möglichkeit den Jugendlichen in einen normalen Arbeitsprozess einzugliedern, ahm hob ich die Chance das ich vielleicht über integrative Berufsausbildung gehe oder muss ich weil derzeit das auch noch nicht möglich ist, muss ich schauen das das in irgendein Projekt oder</p> <p><b>I:</b> mhm</p>	<p>Fragestellung: Kann Jugendliche in einen normalen Arbeitsprozess eingegliedert werden oder ist eine integrative Berufsausbildung oder ein Projekt passender?</p>		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

## 8 Abschnitt VI – Auszug der Analyseraster

Analyseraster			
Konzepte	physische Gesundheit		
	Kognitive Entwicklung/ Auswirkung	Neurotransmitter: Serotonin, Noradrenalin, Dopamin	Körperfett Muskeln
<p><b>CrossFit (Kids/ Teens)</b></p> <p>Seit 2004 von Jeff und Mikki Martin als Methode um CrossFit (von Greg Glassman gegründet) Kindern im Alter von 3-18 Jahren (Kids und Teens) zu lehren. Unterschiedliche Schwerpunkte für die Altersgruppen. Es unterscheidet sich der „Grad“, nicht die Art des CFK Konzepts (vgl. CrossFitKids 2015).</p>	<p>Die Hirndurchblutung wird erhöht und dadurch nimmt die Bereitstellung von Nährstoffen und Sauerstoff für die Gehirnzellen zu. Durch diese erhöhte Durchblutung werden Hirngefäße größer, wodurch das Gehirn gesünder und effizienter wird (vgl. CrossFit, Inc. 2015:15). Aufmerksamkeit der Kinder wird verbessert (vgl. CrossFit, Inc. 2015:17).</p>	<p>Unter anderem eine Erhöhung der Neurotransmitter durch körperliche Bewegung kann auch dabei helfen, Erinnerungen besser/schneller zu speichern, wenn sie gebildet werden und später wieder besser aufgerufen werden können. Somit kann gesagt werden, dass sich Sport durch eine Verbesserung der Gehirnleistung auf das Lernen (Speichern) auswirkt (vgl. CrossFit, Inc. 2015:15).</p>	<p>Bessere sportliche Leistungen und weniger Sportverletzungen, weil Kinder lernen wie sie sich funktionell richtig bewegen und die entsprechenden Muskeln entwickeln. (vgl. CrossFitKids 2015) (Julia: CrossFit ist keine Sportart, sondern ein Bewegungskonzept, dass durch Verbesserung der funktionellen Bewegungen, die in ständig wechselnden Kombinationen in hoher Intensität trainiert werden, um auf das Unerwartete und das alltägliche Leben sowie Sportarten vorbereitet zu werden.) CrossFitKids verbindet Gymnastik, Körpergewichtübungen und Elemente des Gewichthebens, um die Kapazität in den zehn allgemeinen körperlichen Fähigkeiten zu verbessern. Es fördert auch die Entwicklung der Knochendichte (Knochen sind ein Lagerhaus für Nährstoffe, sie bieten eine schützende Barriere für lebenswichtige Organe, z. B. Knochenmasse/-dichte wird verbessert durch Box Jumps oder Seilspringen (vgl. CrossFit, Inc. 2015:23).</p>
	psychisches Wohlbefinden		
	Emotionale Stabilität Resilienzfähigkeit	Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl	Anstrengungsbereitschaft, Grenzen ausloten, Körperbewusstsein
<p>Durch Erlangen neuer Fähigkeiten entwickeln Kinder ein Gefühl des Stolzes und erkennen ihre eigene Leistungsfähigkeit. Selbstständigkeit und Leistung durch zählen der eigenen Runden oder Namen an die Tafel schreiben, Material selber wegräumen usw. Sie übernehmen selber Verantwortung. Wichtig ist, ihnen ein Feedback zu geben. (Julia: dadurch wieder auch Beziehungsbildung) Balance zwischen Korrektur und Lob ist wichtig (vgl. CrossFit, Inc. 2015:57).</p>	<p>Die Eigenmotivation der Kinder, die CrossFit machen, ist enorm. Sie sagen selbst, dass sie es nicht tun weil sie sollen, sondern weil es ihnen Spaß macht, sie sich gesünder oder klüger fühlen. (vgl. CrossFit, Inc. 2015:18)</p> <p>(Julia: Auch ich konnte dies beobachten. Kinder erzählten mir, dass sie sich durch das Zählen bei den Workouts in der Schule leichter tun oder sie sich selbstständiger fühlen, weil sie alleine zum Training fahren und neue Freunde kennengelernt haben.)</p>	<p>Es wird eine Atmosphäre geschaffen, bei der jedes Kind</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sich als etwas Besonderes fühlt</li> <li>- mitmachen und lernen kann, (Julia: skalierbare Übungen)</li> <li>- eine angenehme Atmosphäre mit den TrainerInnen und anderen Kindern haben kann.</li> <li>- ein Gefühl von Mitwirken und Gemeinschaft erlebt. (vgl. CrossFit, Inc. 2015:53)</li> </ul>	

		<p>Verbesserung des Selbstwertgefühls, das Gefühl der Kompetenz, lebenslange Verbesserungen der allgemeinen motorischen Fähigkeiten durch körperliche Bewegung. (vgl. CrossFit, Inc. 2015:70)</p>	<p>CFKidsTeens will Kindern und Jugendlichen die funktionellen Bewegungen bewusst machen und lehren sowie sie dazu motivieren, diese umzusetzen. Funktionelle Bewegungen sind effiziente, natürliche Bewegungen, mit denen wir die Dinge in unserem täglichen Leben erledigen. Übungen für die unser Körper geschaffen ist: Kniebeugen, Liegestütze, Klimmzüge, Kreuzheben, breite Sprünge, Laufen (vgl. CrossFit, Inc. 2015:10-11)</p>
	<b>soziale Kompetenz</b>		
	<b>Community/Gemeinschaft</b>	<b>Beziehungsbildung, soziales Miteinander</b>	<b>Integration und Inklusion</b>
	<p>Jedes Kind erlebt das Gefühl von Mitwirken und Gemeinschaft. (vgl. CrossFit, Inc. 2015:53)          (Julia: wichtig, dass TrainerInnen dies initiieren, wenn sich eine neue Gruppe bildet. Danach rennt der Gemeinschaftsgedanke fast wie von alleine und wenn neue Kinder dazu kommen werden sie selbstverständlich integriert)          Durch das Gruppentraining ändert sich der Sinn für Teamarbeit, weil dieser Aspekt im Training integriert ist und eine Veränderung der sozialen Interaktion zu beobachten ist. Die Kinder unterstützen einander und lernen voneinander, wenn der richtige Rahmen dafür geschaffen wird. Dadurch ist eine Abnahme des aggressiven Verhaltens erkennbar (vgl. CrossFit, Inc. 2015:18)          CrossFitKids ist kostengünstig und erfordert wenig bis gar keine Geräte, daher ist es für eine breite sozioökonomische Gruppe zugänglich bzw. eine Chance körperlich fit zu sein. (vgl. CrossFitKids 2015) (Julia: Wie wird Zugang zu CrossFitKids/Teens hergestellt...derzeit meist die Kinder deren Eltern selber CrossFit machen.)</p>	<p>-Teamwork fördern, aber Kids/Teens die eher introvertiert sind nicht überfordern. – Struktur durch Rituale aber trotzdem die Ideen der Kids/Teens in die eigene Planung mit einbeziehen. – Den Kids/Teens Zeit zur Verfügung stellen, um das Gelernte zu wiederholen bzw. am Ende der Stunde das Gelernte zu reflektieren. – klare Erwartungen und Grenzen setzen. (vgl. CrossFit, Inc. 2015:56)          Spaß ist eines der größten Ziele (vgl. CrossFitKids 2015). Spaß ermöglicht langfristige Begeisterung und in weiterer Folge Gesundheit. Gruppendynamik ist ein sehr wichtiger Faktor. (vgl. CrossFit, Inc. 2015:31)</p>	<p>Das CFK Programm ist für jede Alters- oder Erfahrungsebene geeignet da es „skalierbar“ ist. Durch die unterschiedlichen „Schwierigkeitsgrade der Übungen“ kann immer ein gemeinsames Training stattfinden, egal wie unterschiedlich die Kinder, Jugendlichen oder auch Erwachsenen sind.          (vgl. CrossFitKids 2015 / CrossFit, Inc. 2015:18)          (Julia:– aber natürlich kommt es auf den Trainer/die Trainerin an wie das Konzept umgesetzt wird.)</p>

<b>Analyseraster</b>				
<b>Konzepte</b>	<b>physische Gesundheit</b>			
	<b>Kognitive Entwicklung/ Auswirkung</b>	<b>Neurotransmitter: Serotonin, Noradrenalin, Dopamin</b>	<b>Körperfett Muskeln</b>	
<p><b>Parkour</b></p> <p>Seit 1997 in Frankreich von David Belle; Seit 2001 in Österreich (vgl. Dworak 2014:5)</p> <p>„Parkour makes you self reliant, always confronting your own abilities, limitations and motivations, measuring risk &amp; challenges.“ (Belle in Dworak 2014:4)</p>	<p>Mehr als körperliche Betätigung, bietet einen ganzheitlichen Zugang, der zur Entwicklung von Körper, Geist und Emotionen beiträgt. (vgl. Dworak 2014:4). Man lernt einer Betätigung volle Aufmerksamkeit zu geben, die Fähigkeit zur Fokussierung auf eine komplexe Aufgabe und die bewusste Wahrnehmung der Umgebung. Hindernisse und Trainingsmöglichkeiten als solche erkennen, durch kontinuierliches Training diese spezielle Wahrnehmung für die Umgebung kreativ zu nutzen lernen. (vgl. Dworak 2014:22-23)</p>	<p>Bewegung hat kein Ende, sondern ist ein lebenslanger Entwicklungsprozess (vgl. Dworak 2014:4). (Julia: ermöglicht Dopamin-Ausschüttung – immer neue Ziele und Erfolge)</p> <p>Bedürfnis nach Risiko und Abenteuer befriedigen (vgl. Dworak 2014:2).</p> <p>Man muss nicht immer funktionieren. „Parkour bietet die Gelegenheit die Welt wieder mit den neugierigen Augen eines Kindes zu sehen und Altbekanntes auf neue Weise zu entdecken. Die Stadt wird zum großen Spielplatz“ (Dworak 2014:10)</p>	<p>Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit (vgl. Dworak 2014:8).</p> <p>Effiziente Fortbewegung (schnell, sicher, kraftsparend) (vgl. Dworak 2014:4).</p> <p>Balance zwischen Schnelligkeit, Sicherheit, kraftsparender Bewegung durch</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Kenntnisse (Aufwärmen),</li> <li>- Fertigkeiten (Umsetzung, Techniken)</li> <li>- Kompetenzen (Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen können – Angst, Gruppendruck wahrnehmen und damit umgehen) (vgl. Dworak 2014:4).</li> </ul> <p>Hindernisse (Mauern, Gräben, Stangen, Treppen, Steine...) werden überwunden mit Bewegungen (Klettern, Laufen, Springen, Balancieren...). Einflüsse von Kampfsport, Leichtathletik, Tanz, etc. werden integriert (vgl. Dworak 2014:4). Hohe Agilität und funktionale Stärke erlangen (vgl. Dworak 2014:5).</p>	
	<b>psychisches Wohlbefinden</b>			
		<b>Emotionale Stabilität Resilienzfähigkeit</b>	<b>Selbstwirksamkeit, Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl</b>	<b>Anstrengungsbereitschaft, Grenzen ausloten, Körperbewusstsein</b>
	<p>Durch kontinuierliches Training und unterschiedliche Herausforderungen wird der eigene Handlungsspielraum erweitert und durch den Einsatz der eigenen Fähigkeiten werden Veränderung bewirkt.</p> <p>Es geht um die Fähigkeit, Sicherheit unter Erstfallbedingungen selbst und aktiv herzustellen (vgl. Dworak 2014:9).</p> <p>Ob sich ein Mensch in einer Situation sicher fühlt, hängt davon ab, wie vertraut er mit der Situation ist und wie gut die eigenen Fähigkeiten sind, diese</p>	<p>Kompetenzen (Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen können (vgl. Dworak 2014:4).</p> <p>Menschen mit Herausforderungen konfrontieren: Leistungsdruck, Einschränkung von Freiräumen – Parkour versucht wieder mehr Gestaltungsmacht für das eigene Leben zu ermöglichen. Risikosituationen bewusst eingehen um im Umgang mit Unsicherheit kompetent zu werden und schließlich Sicherheit selbst herstellen zu können (vgl. Dworak 2014:8).</p>	<p>Eigene Grenzen erforschen und ausloten (vgl. Dworak 2014:2).</p> <p>Körperbewusstsein stärken (vgl. Dworak 2014:4).</p> <p>Kern von Parkour ist, die eigenen Grenzen emotional und psychisch zu überwinden (vgl. Dworak 2014:8).</p> <p>Körperliche Auseinandersetzung mit der Umwelt (vgl. Dworak 2014:8).</p>	

<p>Situation zu bewältigen. Durch vermeintliches Herstellen von „äußerer“ Sicherheit werden Menschen eingeschränkt und sie werden abgehalten, „resilienter“ zu werden, also mit Risikosituationen besser umgehen lernen. (vgl. Dworak 2014:19).</p>	<p>Für Belle ist das Ziel von Parkour für sich selbst und andere wirksam/nützlich/helfen zu sein/können. Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit ist wichtig aber in der heutigen Zeit muss man über das Körperliche hinausschauen um die helfende Wirkung zu erkennen (vgl. Dworak 2014:8).</p>	<p>Freiheit ist nicht einfach Regeln brechen, Mauern überspringen, sondern Freiheit von Fremdbestimmung, selbst auferlegten Fesseln, Klarheit über die eigenen Ziele, Beweggründe und Fähigkeiten! Entscheidungen bewusst treffen, Verantwortung für das eigenen Tun und Entscheiden übernehmen (vgl. Dworak 2014:10).</p>
<p><b>soziale Kompetenz</b></p>		
<p><b>Community/Gemeinschaft</b></p>	<p><b>Beziehungsbildung, soziales Miteinander</b></p>	<p><b>Integration und Inklusion</b></p>
<p>professionell begleitetes Training (vgl. Dworak 2014:2). (Julia: ich weiß dass es auch ohne Coaches stattfindet... Verletzungsgefahr durch Nachmachen von spektakulären Sprüngen ohne professionelle Begleitung erhöht)</p> <p>Kompetenzen (Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen können – Angst, Gruppendruck wahrnehmen und damit umgehen) (vgl. Dworak 2014:4).</p> <p>Popularität durch Filme und Internet (YouTube) (vgl. Dworak 2014:5).</p> <p>In Österreich seit 2006 Internetplattform ParkourVienna und offene Meetings für Anfänger und Fortgeschrittene gemeinsam. (vgl. Dworak 2014:5).</p> <p>Zusammenhalt der Parkourszene auch länderübergreifender Austausch. (vgl. Dworak 2014:6).</p> <p>Seit 2011 gibt's die Initiative „Connect the Community“ – Bewusstseinsbildung Pressearbeit, Fortbildungen (vgl. Dworak 2014:6).</p> <p>Gemeinsame Identität aller Traceure/Traceusen durch Internetplattform. (vgl. Dworak 2014:6-7).</p>	<p>Kommunikation durch Bewegung/Sport (vgl. Dworak 2014:5-6). Kontakt mit der Parkour Gemeinschaft geht oft über den Sport hinaus (vgl. Dworak 2014:6). Bewegungsräume und Bewegungsvielfalt für Jugendliche erweitern durch Parkour. (derzeit in erschreckendem Maße eingeschränkt) (vgl. Dworak 2014:8).</p> <p>„The world is a playground – enjoy it!“ (Foucan 2008 in Dworak 2014:10). (Julia: Wie bei CrossFit „Spielplatz für Erwachsene“ bei Parkour „wird die Stadt zum großen Spielplatz“)</p> <p>Freude an Bewegung, Spiel und Kreativität. Disziplin ist oft zu hart und maskulin dargestellt. Spielerische Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und der Umgebung ist wichtig für die emotionale Gesundheit und ein produktiver Weg um Neues zu lernen. (Dworak 2014:10).</p>	<p>Respekt hat bei Parkour eine dreifache Bedeutung</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- keine Spuren hinterlassen (Umgebung respektieren)</li> <li>- Respekt gegenüber anderen Menschen, auch wenn diese nicht respektvoll sind, ohne sich jedoch zu unterwerfen, anderen bei ihren Erfolgen unterstützen und diese würdigen</li> <li>- Respekt gegenüber sich selbst (Selbsteinschätzung, sich nicht mit anderen vergleichen) (vgl. Dworak 2014:9).</li> </ul> <p>- Gute Verfügbarkeit, keine finanziellen Mittel erforderlich, keine vorgegebenen Trainingszeiten, kostenlose Lehrvideos (vgl. Dworak 2014:27).</p>



### XIII. Eidesstattliche Erklärungen

Ich, Maria Hagspiel, geboren am 16.12.1986 in Bregenz, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Wien, am 29.04.2015



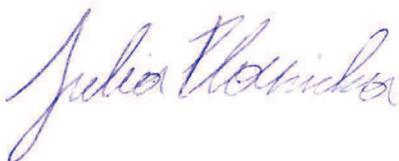
Unterschrift

## Eidesstattliche Erklärung

Ich, Planicka Julia, geboren am 27.02.1991 in Korneuburg, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Wien, am 29.04.2015

A handwritten signature in blue ink, reading "Julia Planicka". The signature is written in a cursive style with a large initial 'J'.

Unterschrift

## Eidesstattliche Erklärung

Ich, Philipp Renisch, geboren am 14.03.1989 in Oberpullendorf, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Hirm, am 29.04.2015

A handwritten signature in blue ink that reads "Philipp Renisch". The signature is written in a cursive style with a large initial 'P'.

Unterschrift

## Eidesstattliche Erklärung

Ich, Nicole Wyszecski, geboren am 30.03.1991 in Wien, erkläre,

1. dass ich diese Masterthese bzw. die in meiner Verantwortung stehenden Abschnitte der Masterthese selbstständig verfasst, keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthese bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,

Wien, am 29.04.2015



Unterschrift