



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER`S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master`s Thesis

„Folgen für mehrfach benachteiligte Jugendliche am
Übergang von der Schule zum Beruf im Kontext der Co-
vid-19-Pandemie“

verfasst von / submitted by
Agnieszka Luka, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna, 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA >066 848<

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.- Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer

Inhalt

1. Einleitung	5
2. Intersektionalität und Sozialraumtheorie im Bildungskontext	11
2.1 Intersektionalität.....	11
2.2 Natio-ethno-kulturelle Differenz als ‚Migrationshintergrund‘	13
2.3 Kapitalsorten, sozialer Raum und Habitus nach Pierre Bourdieu	18
3. Das österreichische Bildungssystem	20
3.1 Übergänge im österreichischen Bildungssystem als soziale Ungleichheit verstärkende Scheidewege.....	24
3.2 Die Problematik des Übergangs von der Schule zum Beruf und die bisher gesetzten bildungspolitischen Maßnahmen.....	25
3.3 Forschungsstand zu Übergängen im österreichischen Bildungssystem	30
3.3.1 Studie „Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule“ von Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder (2020).....	30
3.3.2 Studie „Under Pressure!? Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken formal gering Qualifizierter“ von Mario Steiner et al. (2019)	34
3.3.3 Schlussfolgerungen und die Problematik des Übergangs vor dem Hintergrund der Pandemie	36
4. Covid-19 und Bildung vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit.....	38
4.1 Studie 1: „Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheits- keine Bildungskrise wird?“ (Steiner et al. 2021)	38
4.1.1 Online-Befragungen mit Lehrer*innen und Schüler*innen.....	39
4.1.2 Interviews mit Lehrer*innen und Schüler*innen	41
4.1.3 Schlussfolgerungen der Studie	47
4.2 Studie 2: „Lernen unter Covid-19 – Herausforderung für die Selbstregulation“ (Schober et al. 2020)	48
4.3 Studie 3: „Lernen im Ausnahmezustand – Chancen und Risiken“ (Holtgrewe et al. 2021)	52
5. Vergleich und Analyse der Ergebnisse der Covid-19-Studien im Hinblick auf die Forschungsfrage	58
5.1 Vergleich der drei Studien hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Methode sowie der Art der Ergebnisse	58
5.2 Kritische Zusammenschau	60
5.2.1 Verschränkungen von ‚Migrationshintergrund‘, sozialem Hintergrund, Habitus und Geschlecht im Kontext der Pandemiestrukturen interpretiert mit Bourdieu	61
5.2.2 Auswirkungen der Differenzkategorien am Übergang in Verschränkung mit den Pandemiefolgen am Beispiel der elterlichen Unterstützung	63
5.2.3 Intersektionale Diskussion im Hinblick auf die Folgen der Pandemiemaßnahmen	66
6. Negative Folgen der schulischen Pandemiemaßnahmen für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche.....	73
7. Zusammenfassung, Fazit und Ausblick	77
Literaturverzeichnis.....	83
Quellenverzeichnis	88
Grafikverzeichnis	88
Abstract.....	89

Für meine kürzlich verstorbene Oma Maria, die immer ein offenes Ohr und Herzlichkeit für Jugendliche und bedürftige Menschen hatte

Vorwort

Diese Arbeit wäre nicht fertig geworden, ohne die klare und konstruktive Unterstützung meiner Betreuerin: Univ.- Prof. Mag. Dr. Veronika Wöhrer. Ich bedanke mich herzlich für ihre unendliche Geduld und Verständnis dafür, dass ich aus gesundheitlichen Gründen, nicht schneller vorankommen konnte. Dies hat mir den Druck genommen, trotz meiner vier Schulkinder, der Auswirkungen der Pandemie auf meine Familie und mich als arbeitende und studierende Mutter, schnell fertig zu werden, sondern im Gegenteil mir die nötige Zeit zu lassen, um auf meine Bedürfnisse hören zu können. Auf die Idee mich mit der Thematik der Pandemie im Zusammenhang mit benachteiligten Jugendlichen zu beschäftigen bin ich im Zuge meiner Arbeit als Berufsorientierungstrainerin in einer AMS-Maßnahme für benachteiligte Jugendliche während des Lockdowns im Herbst 2020 gekommen. Die Gespräche mit den Jugendlichen haben mir gezeigt, wie schwer gezeichnet sie durch die Pandemie gehen und, dass hier unbedingt etwas für sie getan werden muss. Bis Februar 2021 arbeitete ich am Exposé, während ich in der Arbeit als Trainerin im Zuge der Biografiearbeit die Jugendlichen zur Reflexion ihrer Umstände und ihres Gewordensein angeregt habe, um mich danach dem Schreiben zu widmen. Die vorliegende Masterarbeit handelt somit von einer mir sehr vertrauten Thematik und so hatte ich im Laufe der Fertigstellung mit Schreibblockaden zu kämpfen, aber auch persönlichen und familiären Krisen. Ich habe den Job als Trainerin im Sommer 2021 gekündigt, da ich mich nicht in der Lage gesehen habe, den Jugendlichen im Rahmen meines Tuns adäquat helfen zu können. In diesem Zusammenhang ist es für mich wichtig den Arbeitsbereich Psychoanalytische Pädagogik an der Uni Wien zu erwähnen, da ich dort während meiner darauffolgenden Arbeitszeit als Studienassistentin emotional gehalten wurde und es mir dadurch möglich war, die Kraft und Motivation für's Schreiben der Masterarbeit aufzubringen. So bedanke ich mich hier im Besonderen. Mein Dank gilt zudem Henning Schluß, welcher mir bei der Auswahl des Themas den Weg eröffnet hat und allen anderen, die ich hier nicht erwähnt habe, sie aber eine Rolle im Schreibprozess meiner Masterarbeit gespielt hatten.

Zuletzt möchte ich mich bei meinen Kindern und meinem Lebensgefährten bedanken, dass sie mir Kraft und Liebe in dieser herausfordernden Zeit gegeben haben, aber auch bei meinen Eltern, die mich immer wieder finanziell unterstützt haben.

1. Einleitung

Der Übergang von der Schule zum Beruf gehört zu den sensibelsten Lebensphasen eines Menschen (Flecker et al. 2020; Großkurth et al. 2015; Steiner 2005). Derartige Übergänge im Bildungssystem können als ‚Scheidewege‘ betrachtet werden, auf denen unter anderem die soziale Herkunft mitentscheidet, ob die weitere Entwicklung innerhalb der Gesellschaft aufwärts oder abwärts verläuft (Brändle/Müller 2014). Die individuelle Handlungsfähigkeit darf hier nicht außer Acht gelassen werden, denn sie kann, je nach Ressourcen, stark eingeschränkt sein. Konkret ist hierbei die Rede von Resilienz, die von Individuen jeweils unterschiedlich ausgebildet worden ist. Mit ihrer Hilfe können Krisen für die persönliche Weiterentwicklung genutzt werden. Da Resilienz eine Anpassungsfähigkeit darstellt, ist sie im Verlauf des Lebens veränderbar und stellt keine feste Größe dar. Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse beziehen sich in ihrem Buch „Resilienz“ auf die gängige Definition des Begriffs nach Wustmann (2004, S. 18; zit. n. Fröhlich-Gildhoff/Rönna-Böse 2015, S. 10), der Resilienz als die psychische Widerstandskraft gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken beschreibt. Wichtig ist den Autor*innen zu erwähnen, dass Resilienz eine Eigenschaft ist, auf die in einer Krise zurückgegriffen werden kann, weil sie sich bereits in der Kindheit entwickeln konnte. Sie ist nicht angeboren, sondern die Folge der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt (ebd., S. 10).

Verweisend auf Havighurst (1948; zit. n. ebd., S. 12) handelt es sich um Resilienz, wenn eine erfolgreiche Bewältigung von Entwicklungsaufgaben gegeben ist, die allerdings, je nach Alter, anders definiert wird. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Entwicklung von Resilienz durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst wird und diese bereits in der Kindheit entscheidende Weichen stellt. Dies wirft die Frage auf, wie es jenen Kindern und Jugendlichen geht, die keine ausreichende Resilienz entwickelt haben, beziehungsweise wie sie die krisenhaften Erlebnisse bewältigen. Dieser Thematik widmeten sich Großkurth et al. (2015) in ihrer qualitativen Studie „Prekäre Übergangsverläufe. Entstehungsbedingungen risikobehafteter Übergänge“. Die Ergebnisse zeigen, dass besonders psychische Belastung beziehungsweise kritische Lebensereignisse, familiäre Problemlagen sowie Traumatisierungen eine große Auswirkung auf die Übergangsverläufe haben und diese in besonderem Maß negativ beeinflussen können (ebd., S. 89).

Insbesondere am Übergang von der Schule zum Beruf wirken die äußeren und inneren kritischen Faktoren entscheidend. Zudem wird an diesem Übergang das Fundament für die Zukunft gelegt. Neben den inneren Faktoren, zu denen die Resilienz beziehungsweise die Eigeninitiative

gehören, haben die äußeren Faktoren, darunter institutionelle Strukturen und sozioökonomische Faktoren, eine determinierende Auswirkung. Ausgehend davon führt der weitere Werdegang entweder direkt ins Berufsleben beziehungsweise in die Weiterbildung oder nicht. Allerdings lässt sich nicht nur ein bestimmter Faktor für einen problematischen Verlauf des Übergangs von der Schule zum Beruf ausfindig machen. Vielmehr handelt es sich um ein Bündel an Faktoren, die in diesem Zusammenhang wirken. Ilka Benner (2017, S. 10f) spricht neben der Chance einer persönlichen Entwicklungsmöglichkeit auch von einer Krise des Individuums aus entwicklungspsychologischer Perspektive. Des Weiteren merkt sie an, dass insbesondere der Übergang von der Schule zum Beruf einen Übergang ins Erwachsenenleben und somit in die Selbstständigkeit, vor allem im ökonomischen Bereich, darstellt. Aus dieser Perspektive wird deutlich, warum diese Phase mit Unsicherheiten und Ängsten in Verbindung stehen kann. Meist ist es das Zusammenwirken mehrerer sogenannter Differenzkategorien, wie jenen des Geschlechts, des ‚Migrationshintergrunds‘, der Behinderung und der sozialen Herkunft, die am Übergang von der Schule zum Beruf wirken (Benner 2017, S. 13; Granato 2013, S. 224).

Der Fokus der vorliegenden Masterarbeit liegt auf der besagten Übergangsphase im österreichischen Bildungssystem. Allerdings wird, wo es sich als sinnvoll erweist, auf deutsche Studien verwiesen. Warum die Beschäftigung mit dieser Thematik aus bildungswissenschaftlicher Sicht notwendig ist, wird im Folgenden erläutert. Das Bildungssystem hatte und hat bereits ohne die Covid-19-Pandemie und ihren Auswirkungen eine selektierende und ausgrenzende Wirkung. Aus diesem Grund ist es von hoher bildungswissenschaftlicher Relevanz, sich dieser Thematik zu nähern. Ihre Erforschung kann dazu dienen, auf mögliche Missstände aufmerksam zu machen und die soziale Position Jugendlicher am Übergang von der Schule zum Beruf in den Vordergrund zu rücken. Umwälzungen wie jene rund um Covid-19 benachteiligen beziehungsweise betreffen vor allem die ‚schwächeren‘ Mitglieder der Gesellschaft. Zu diesen gehören Jugendliche, die sozioökonomisch schwächer gestellt sind beziehungsweise einen sogenannten ‚Migrationshintergrund‘ haben. Deshalb erscheint es sinnvoll, das Augenmerk im Rahmen dieser Arbeit insbesondere auf jene Personen zu richten.

Der beschriebene Übergang selbst stellt bereits einen Umbruch im Leben dar; mit den Covid-19-Maßnahmen kommen allerdings zusätzliche Komplikationen hinzu. Mit der Sensibilisierung für dieses Problem könnte einer Vergrößerung der sozialen Ungleichheit möglicherweise entgegengesteuert werden, was wiederum gesamtgesellschaftlich von hohem Nutzen wäre. Vor diesem Hintergrund soll in der vorliegenden Arbeit folgender Forschungsfrage nachgegangen werden:

Welche Folgen haben die Pandemiemaßnahmen für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche am Übergang von der Schule zum Beruf?

An dieser Stelle soll betont werden, dass der Fokus dieser Arbeit auf den negativen Folgen der Covid-19-Maßnahmen liegt. Die Begründung dafür ist, dass die Ergebnisse bisheriger Studien verhältnismäßig wenige positive Folgen, insbesondere für die sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen in Wien, aufzeigen konnten (Steiner et al. 2021). Sofern es zu positiven Veränderungen gekommen ist, so erfolgte dies speziell in ‚besser‘ gestellten Schüler*innenschichten beziehungsweise in gesellschaftlichen Klassen, in denen mehr Selbstständigkeit, ein besseres Zeitmanagement, Eigenverantwortung, Medienkompetenzen etc. bereits vor der Pandemie gelebt wurden und im Zuge Letzterer verfeinert werden konnten (Gerhardts et al. 2020; Holtgrewe et al. 2021^a; Schober et al. 2020). Diese positiven Folgen hängen jedoch stark mit den Ressourcen des Subjekts zusammen, während die negativen Folgen größtenteils gesellschaftlich konstruiert sind und ihren Ursprung teilweise bereits vor Covid-19 haben (Hüttmann et al., 2020; Schönbächler et al., 2020). Vor diesem Hintergrund werden in der vorliegenden Arbeit lediglich die negativen Folgen der Covid-19-Maßnahmen an Schulen für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche behandelt, wobei ebenfalls Bezug auf Jugendliche mit ‚Migrationshintergrund‘ genommen wird, da diese benachteiligenden Faktoren oft miteinander verschränkt wirken. Die Forschungsfrage soll methodisch wie folgt bearbeitet und beantwortet werden:

Um eine Annäherung an die Thematik zu erzielen, wird einerseits eine Literaturrecherche durchgeführt und die relevante Literatur nach Relevanz ausgewertet, und andererseits die ausgewählte Literatur intersektional beleuchtet sowie aus der soziologischen Perspektive nach Pierre Bourdieu interpretiert. Bevor es zur Analyse und Interpretation kommen kann, wird die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevante Literatur zusammengetragen sowie dargestellt. Dazu gehören einerseits die Studie von Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder (2020) mit dem Titel „Wege in die Zukunft – Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“ sowie andererseits die Studie von Mario Steiner, Gabriele Pessl und Andrea Kulhanek (2019), „Under Pressure!? Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken formal gering Qualifizierter“. Des Weiteren werden drei aktuelle Studien, die dem Thema Bildung beziehungsweise Schule und Covid-19 gewidmet sind, im Rahmen des Forschungsstands dargestellt. Konkret handelt es sich um eine Längsschnittstudie der Fakultät für Psychologie der Universität Wien mit dem Titel „Lernen unter Covid-19-Bedingungen (Schober/ Lüftenegger/Spiel 2020),

um die Studie „Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheits- keine Bildungskrise wird?“ von Mario Steiner, Maria Köpping, Andrea Leitner, Gabriele Pessl und Lorenz Lassnigg (2021) sowie

um die Studie von Ursula Hortgrewe, Martina Lindorfer, Carmen Siller und Irina Vana (2021) mit dem Titel „Lernen im Ausnahmezustand – Chancen und Risiken“, die in drei Teilen publiziert wurde.

Die Auswahl der Literatur lässt sich damit begründen, dass die Ergebnisse dieser aktuellen Studien besonders für Österreich von Bedeutung sind. Sie beziehen sich zum Teil explizit auf den Übergang von der Schule zum Beruf beziehungsweise die Auswirkungen der Covid-19-Maßnahmen im Kontext von Bildung und Jugend. Außerdem berücksichtigten die Autor*innen den sozioökonomischen Kontext, in dem sich die untersuchten Gegenstände befinden. Es handelt sich um Studien, in denen zum Teil aus unterschiedlichen Blickwinkeln die Empirie beleuchtet wurde, was zu perspektivenreicheren Schlussfolgerungen im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit führen soll. Nachfolgend wird auf die intersektionale Perspektive und auf die Methodik der soziologischen Interpretation nach Pierre Bourdieu näher eingegangen, die in dieser Arbeit zum Einsatz kommen.

Einen umfassenden Überblick über das Thema der Intersektionalität gibt Katharina Walgenbach (2017), indem sie auf die Begriffe der Heterogenität, der Intersektionalität und der Diversity in Zusammenhang mit Bildung eingeht. Im Rahmen der Intersektionalitätsdebatte wird häufig auf den Begriff der Differenzkategorien zurückgegriffen. Hierbei geht es darum aufzuzeigen, wie verschiedene Differenzkategorien zusammenwirken, aber vor allem darum, ihre Wechselwirkungen zu beleuchten (Walgenbach 2017, S. 55). Zu den Differenzkategorien gehören beispielsweise Geschlecht, sozialer Hintergrund, Gesundheit, Alter, Besitz und Nation (ebd., S. 69). Ihre Verschränkung ist für die soziale Position eines*einer Jugendlichen von besonderer Relevanz (Granato 2013). Mit der Zuschreibung dieser Kategorien gehen implizit und explizit Exklusion, Diskriminierung, aber auch Alltagsrassismus einher. Besonders für Jugendliche mit einem schwachen sozioökonomischen Hintergrund kann dies folgenreich sein (Steiner 2017).

Neben dem Ansatz der Intersektionalität wird in der Literatur oft auf Pierre Bourdieu zurückgegriffen, weil dessen Theorie der Kapitalsorten und des Habitus das limitierende Zusammenwirken der Differenzkategorien aufzeigt. Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner (2013, S. 7–35) stellen in ihrem Beitrag „Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund“ aus ihrem Sammelband „Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg“ die Beschäftigung mit diesen Zusammenhängen im Rahmen von

Bildungstheorien vor (ebd., S. 13f). Von Bedeutung dabei ist der strukturelle Rahmen, der die Differenzkategorien exkludierend wirken lässt. Dieses Zusammenwirken und die Verschränkungen lassen sich sowohl mit dem intersektionalen Zugang als auch mit der kultursoziologischen Perspektive von Bourdieu besonders gut darstellen, weshalb diese für den Rahmen dieser Arbeit gewählt wurden.

Im Rahmen der Intersektionalität wird das Augenmerk auf das Zusammenwirken und die Verschränkung mehrerer benachteiligender Faktoren gelegt, die kritisch-reflexiv hinterfragt werden. Auf diese Weise kann das Problem im Kontext betrachtet und damit der strukturelle Rahmen, der die Folgen mitverursacht, transparent gemacht werden. Für das methodische Vorgehen wird in dieser Arbeit keiner ausgearbeiteten Methodik gefolgt, sondern im Rahmen der intersektionalen Perspektive der kritische Blick auf die bisherigen Forschungsergebnisse im Sinne der Forschungsfrage gerichtet. Hierfür eignet sich die Erläuterung der Intersektionalität von Christine Riegel (2016, S. 136–147), in der diese betont, dass Intersektionalität eine Analyseperspektive darstellt. Riegel schlägt zwei Analyseinstrumente vor, darunter den intersektionalen Analyserahmen und die intersektionalen Fragedimensionen. Ersterer soll die Interdependenzen der unterschiedlichen benachteiligenden Faktoren sichtbar machen und Letztere die hinterfragende Forschungsperspektive öffnen. Die methodische Vorgehensweise im Sinne der Intersektionalität ist in der vorliegenden Masterarbeit an diese methodische Perspektive angelehnt.

Hingegen kann die Interpretation nach Bourdieu damit begründet werden, dass dieser einen soziologischen und kritischen Blick auf gesellschaftliche Strukturen, die er als den „sozialen Raum“ (Bourdieu 2016, S. 171–261) bezeichnet, richtet. Innerhalb dieses sozialen Raums haben Menschen, je nach Verteilung des ökonomischen, sozialen, symbolischen und kulturellen Kapitals, eine bestimmte Position. Ausgehend von dieser muss mit spezifischen limitierenden gesellschaftlichen Auswirkungen gerechnet werden (Bourdieu 1983). Zu diesen gehören „die feinen Unterschiede“, die sich zwischen den gesellschaftlichen Klassen bilden (Bourdieu 2016). Der Habitus bildet vor diesem Hintergrund ein begrenztes Netz an Verhaltensmöglichkeiten beziehungsweise eine unreflektierte Haltung, im Rahmen derer sich ein Mensch je nach sozialer Position verhält und denkt (Krais/Gebauer 2014). Die Covid-19-Maßnahmen würden aus dieser Perspektive zu den strukturellen Faktoren zählen, die die Kapitalsortenverteilung und damit die soziale Position innerhalb der Gesellschaft beeinflussen. Die soziale Ungleichheit wirkte bereits vor der Covid-19-Pandemie, jedoch sind deren Folgen für ihre Entwicklung gravierend. Deshalb ist es sinnvoll, diese Problematik aus der intersektionalen Perspektive und in

Anlehnung an Bourdieu zu beleuchten, da beide die soziale Ungleichheit aufgrund teilweise determinierender äußerer Faktoren, die in Wechselwirkung zueinander stehen, aufzeigen.

Im Folgenden wird der Aufbau der Arbeit präsentiert. Zunächst soll der theoretische Hintergrund näher ausgeführt werden, damit die Bearbeitung der Forschungsfrage nachvollzogen werden kann. In diesem Rahmen soll das österreichische Übergangssystem in der Schule charakterisiert werden, um zu begründen, warum in diesem aus der intersektionalen Perspektive gerade die sozial benachteiligten Kinder und Jugendliche systematisch aussortiert werden. Insbesondere der Übergang von der Schule zum Beruf steht im Fokus, weil sich hier oft die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe herauskristallisieren. Im Folgenden werden zwei Studien zum Thema des Übergangs von der Schule zum Beruf dargestellt und in Bezug auf die negativen Auswirkungen des Bildungssystems auf sozialökonomisch benachteiligte Jugendliche analysiert. Dies soll die Probleme der Jugendlichen in dieser besonderen Phase verdeutlichen. Im Anschluss soll das Augenmerk in einem nachvollziehbaren Bogen auf das Thema Covid-19 und Bildung beziehungsweise Schule gerichtet werden. In dieser ohnehin belastenden Übergangsphase der Jugend kommen noch erschwerende äußere Strukturen in Form von Covid-19-Maßnahmen an Schulen hinzu und verstärken die Widrigkeiten, denen besonders die sozial benachteiligten Jugendlichen bereits ausgesetzt waren. Um diese Zusammenhänge sichtbar zu machen, werden zunächst drei aktuelle österreichische Studien, in deren Fokus Covid-19 und Bildung beziehungsweise Schule stehen, dargestellt. Im Zuge dessen werden die Covid-19-Maßnahmen an Schulen aufgezeigt; demnach wird darauf verzichtet, diese in einem Extra-Kapitel darzustellen. Im Anschluss werden die Ergebnisse der drei Studien vor dem Hintergrund der Forschungsfrage intersektional diskutiert, in Bezug auf die Methode und die Art der Ergebnisse verglichen sowie mithilfe der soziologischen Analyse nach Bourdieu interpretiert. Anschließend kann die Forschungsfrage im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse beantwortet werden. Als Nächstes werden Letztere prägnant zusammengefasst und Schlussfolgerungen im Rahmen des Fazits gezogen. Des Weiteren wird ein Ausblick auf weitere Forschungswege eröffnet.

2. Intersektionalität und Sozialraumtheorie im Bildungskontext

In diesem Kapitel soll dargestellt werden, welche Theorien die Überlegungen und die Darstellungen der vorliegenden Arbeit stützen. Zudem wird eine Annäherung an relevante Begriffe und Theorien vorgenommen, wie die Theorie der Intersektionalität, die Sozialraumtheorie nach Pierre Bourdieu und der Begriff des ‚Migrationshintergrunds‘.

2.1 Intersektionalität

Der intersektionelle Zugang äußert sich in mehreren, zum Teil unterschiedlichen Ansätzen, bei denen das empirische Material oder die Literatur interpretiert beziehungsweise mit einem jeweils spezifischen Blick beleuchtet werden. Die markanteste Gemeinsamkeit dieser Perspektiven ist die Fokussierung der Macht- und Herrschaftsverhältnisse (Walgenbach 2017, S. 66).

Walgenbach liefert folgende Definition:

„Unter Intersektionalität wird verstanden, dass historisch gewordene Macht und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren ‚Verwobenheiten‘ oder ‚Überkreuzungen‘ (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven werden überwunden, indem der Fokus auf das gleichzeitige Zusammenwirken von sozialen Kategorien bzw. sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer Wechselwirkungen.“ (Walgenbach 2017, S. 55)

Der Überbegriff der sozialen Ungleichheit bezeichnet nach Solga et al. (2009, S. 15) den ungleichen Zugang von Menschen als Zugehörige sozialer Kategorien zu sozialen Positionen, mit denen vorteilhafte oder benachteiligende Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind. Je nach Theorie sozialer Ungleichheit ergeben sich unterschiedliche Erklärungen für diese Umstände. Wesentlich ist, dass nicht jede Verschiedenheit zu sozialer Ungleichheit führt, sondern erst dann von Letzterer die Rede ist, wenn die Differenzen sozial relevant gemacht werden (ebd., S. 16). Als Nächstes soll die Relevanz der Intersektionalität in der Erziehungswissenschaft skizziert werden, um im Anschluss den Ansatz, der für die vorliegende Arbeit gewählt wurde, in den Blick zu rücken.

In mehreren Literaturquellen, wie bei Katharina Walgenbach (2017, S. 54) und auch bei Christine Riegel (2016, S. 42), ist zu lesen, dass der Begriff der Intersektionalität auf die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw und das Jahr 1989 zurückzuführen ist. Die Begriffe des Black Feminism, der postkolonialen Theorien und der Critical-Race-Theory tauchen in diesem

Zusammenhang auf, ebenso wie die Bezeichnung dieses Ansatzes als antidiskriminierungsrechtlichem Zugang. Des Weiteren beschreibt Walgenbach (2017, S. 54), dass die Anfänge im Bereich der Erziehungswissenschaft in Deutschland mit Helma Lutz zu verzeichnen sind, aber auch Gudrun Axeli Knapp wird in diesem Zusammenhang erwähnt. Der historische Blick zeigt, dass es bereits vor Crenshaw Ereignisse gab, die die Intersektionalitätsdebatte erst ermöglichen. Zu diesen gehört die Gründung des Combahee River Collective im Jahr 1974. Dieses bestand aus schwarzen, sozialistischen und lesbischen Feministinnen, die zum Beispiel die Themen der sexuellen Gewalt und der Reproduktionsrechte in den Fokus rückten. Das Werk „A Black Feminist Statement“ (1977) kann aus Sicht von Walgenbach als Ideenbrunnen für die Entstehung der Intersektionalität betrachtet werden. Bereits hierin ist von gleichzeitig wirkenden Systemen der Unterdrückung die Rede. Die Anfänge in Deutschland werden im Zusammenhang mit den Differenzdebatten in der deutschen Frauenbewegung von 1970 bis 1990 beschrieben, hier insbesondere bezogen auf Migrantinnen, jüdische Frauen, Lesben, schwarzer Deutsche und Frauen mit Behinderungen (Walgenbach 2017, S. 58).

Um das Verständnis von Intersektionalität zu erleichtern, griff Crenshaw auf die Darstellung einer Straßenkreuzung zurück. Inmitten dieser stehen Personen mit einer Zuschreibung im Sinne einer oder mehrerer Differenzkategorien, wie der des Geschlechtes, der sozialen Herkunft oder der Nation. Dabei stehen die Wechselwirkungen dieser Kategorien und nicht die einzelnen Begriffe, die sich auf das Subjekt auswirken, im Fokus (ebd., S. 61). Es geht um die mittige Positionierung der betroffenen Personen, die dazu führt, dass sie Diskriminierungen stärker ausgesetzt sind. Zudem kann bei Auftreten eines ‚Unfalls‘ nicht mehr nachvollzogen werden, welche der Diskriminierungen dafür verantwortlich war. An dieser Stelle wird deutlich, dass es hauptsächlich die Wechselwirkungen der Kategorien sind, die im Fokus der Intersektionalität stehen. Die Erforschung dieser Verschränkungen wird methodisch unterschiedlich angegangen, wobei über die Anzahl und die Relevanz bestimmter Kategorien diskutiert wird. Riegel (2016, S. 44) fasst die unterschiedlichen Ansätze in zwei Strängen zusammen. Auf der einen Seite stehen die strukturtheoretisch fundierten Ansätze, die die Kategorien der Klasse, des Geschlechts und der Ethnizität berücksichtigen. Bei dieser gesellschaftstheoretischen Perspektive stehen die Ursachen und die Bedeutung der entstandenen sozialen Ungleichheit im Vordergrund. Auf der anderen Seite stehen die Macht- und dominanzkritischen Perspektiven und Ansätze, die sich nicht auf bestimmte Kategorien begrenzen. Für Riegel (2016, S. 48) ist es bedeutend zu betonen, dass eine selbstreflexive Haltung innerhalb der Forschung notwendig ist, um die Differenz- und Dominanzverhältnisse, in die die Wissenschaft selbst eingewoben ist,

nicht zu reproduzieren. Aus diesem Grund wird am Schluss dieser Arbeit der begleitende Forschungsprozess im Rahmen des Fazits reflektiert.

Des Weiteren unterstreicht Riegel (2016, S. 142) die Bedeutung der kritischen Reflexion im Analyseprozess. Es geht demnach nicht nur darum, etwas aufzuzeigen, sondern auch darum, die Mechanismen hinter den Folgen kritisch zu hinterfragen. Dieses Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren wird in der soziologischen Gesellschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu ebenfalls ausgearbeitet, sodass sich die beiden Ansätze sinnvoll ergänzen können. Allerdings strebt Riegel mit ihrem Ansatz schlussendlich reflektierte Handlungsmöglichkeiten und damit Veränderungen dieser hegemonialen Strukturen an. Bourdieu hingegen zielt mit seiner Analyse auf die determinierenden Momente solcher Strukturen für einzelne Menschen beziehungsweise Menschengruppen ab.

2.2 Natio-ethno-kulturelle Differenz als ‚Migrationshintergrund‘

Da der Begriff des ‚Migrationshintergrundes‘ im Verlauf dieser Masterarbeit öfter vorkommen wird, weil er sowohl in den vorgestellten Studienergebnissen vielfach präsent ist als auch in Hinblick auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit Relevanz hat, wird er nun erklärt sowie hinsichtlich seiner Auswirkungen auf die Bildungsungleichheit kritisch beleuchtet.

Scarvaglieri und Zech (2013, S. 205f) markieren das Jahr 1998 als jenes, in dem der Begriff des ‚Migrationshintergrunds‘ das erste Mal von Ursula Boos-Nünning verwendet wurde, die mit dieser Bezeichnung Menschen mit nicht deutschen Wurzeln darstellen wollte. Allerdings bemerken die Autor*innen, dass es sich hier um eine Definition stilistischer Art handeln könnte, während in Wirklichkeit das Wort ‚Ausländer*in‘ vermieden werden sollte. In weiterer Folge erhielt der Begriff des ‚Migrationshintergrunds‘ Relevanz, als im Jahr 2000 die Ergebnisse der PISA-Studie präsentiert wurden. Hier wurden mittels des Begriffs Schüler*innen, die selbst im Ausland geboren wurden oder von denen dies zumindest auf einen Elternteil zutrifft, definiert. Ab diesem Zeitpunkt wurde der Begriff des ‚Migrationshintergrunds‘ zunehmend häufiger in den Medien verwendet (Scarvaglieri/Zech 2013, S. 206; Baur 2013, S. 9). In den PISA-2000-Studienergebnissen aus Deutschland schnitten Schüler*innen mit Migrationshintergrund aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen sowie mit nicht deutscher Familiensprache trotz des Geburtsorts in Deutschland besonders schlecht in den Disziplinen Lesen, Schreiben und Rechnen ab (Baur 2013, S. 9f). Im Rahmen des Mikrozensus, auf den sich viele Forschende beziehen, wenn sie den Begriff des ‚Migrationshintergrundes‘ verwenden, wurden ab 2005 der

rechtliche Status als ‚Ausländer*in‘, aber auch andere Merkmale wie das Einwanderungsjahr oder der Geburtsort der Eltern, eingeführt und berücksichtigt:

„[...] alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“ (Dirim/Mecheril 2010, S. 122)

Gemäß Gomolla und Radtke (2009, S. 23) steht das schlechte Abschneiden von Schüler*innen mit ‚Migrationshintergrund‘ im Rahmen der PISA-Studie im Zusammenhang mit den Entscheidungen, die im Rahmen der Organisation Schule gefällt werden. Die Schule selbst sieht sich als eine Institution, die die Kinder fördert, was die Autor*innen kritisch sehen, denn in der Schule sind die Kinder mit folgenreichen Selektionsentscheidungen konfrontiert, die nicht ausschließlich förderlich sind. Anknüpfend daran sehen Gomolla und Radtke die mit dem ‚Migrationshintergrund‘ einhergehenden Benachteiligungen in der Organisation Schule verankert. Um den ‚Migrationshintergrund‘ besser erklären zu können, wird an dieser Stelle eine Definition von ‚Migration‘ präsentiert, da dieses Wort jenes des ‚Migrationshintergrunds‘ prägt:

„Die biografisch relevante Überschreitung kulturell, juristisch, lingual und (geo-)politisch bedeutsamer Grenzen kann als Migration bezeichnet werden. Migration geht mit der Veränderung und der Bestätigung des Bestehenden einher. Eine Sicht auf Migrationsphänomene, die diese lediglich mit Wandel assoziiert, greift insofern zu kurz. Migration muss vielmehr als Gegenstand von Diskursen, als Gegenstand politischer und alltagsweltlicher Auseinandersetzungen verstanden werden, in denen die Frage, ob es eher um Erhalt oder Umstellung geht, kontrovers diskutiert wird.“ (Mecheril/Varela 2010, S. 35)

Anhand dieses Verständnisses von einer ‚Migrantin‘ beziehungsweise eines ‚Migranten‘ soll deutlich gemacht werden, dass in den Bereichen der Identität, des Habitus und der Biografie eine Differenz anhand der verwendeten Sprache hergestellt wird (Mecheril/Varela 2010, S. 37f). Der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ wird in manchen Publikationen lediglich als ein Synonym für ‚Ausländer*innen‘ gebraucht. Im gleichen Kontext wird darauf hingewiesen, dass die Bezeichnung ‚Migrant*in‘ in den Medien oft in Verbindung mit Kriminalität und Gewalt steht und dieser Umstand die Betroffenen stigmatisieren könnte (ebd., S. 12). Wie ein*eine ‚Migrant*in‘ noch definiert werden kann, wird nachfolgend dargestellt.

Gemäß Dirim und Mecheril (2010, S. 124f) wird von einer*inem Migrant*in gesprochen, wenn entsprechende formelle und informelle Anzeichen identifizierbar sind. Zu Ersteren gehört die Staatsbürgerschaft und zu Letzteren zählen der Klang des Namens, das Aussehen, der Habitus sowie die Sprache. Es handelt sich um eine abgegrenzte Gruppe, die durch ihre Sonderstellung Benachteiligungen in unterschiedlichen Lebensbereichen erfährt. Vor diesem Hintergrund wird in der Literatur auch von ‚Migrationsanderen‘ gesprochen. Diese repräsentieren an-

gesichts der natio-ethno-kulturellen Differenz ein anderes Bild als es die Strukturen der Normalisierung an Schulen implizit voraussetzen (ebd., S. 121). Im Kontext von Schule wird angenommen, dass diese Zuschreibung, die Abnormalität suggeriert, mit Benachteiligungen einhergeht, die folgenreich sind. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass die Strukturen der Schule beziehungsweise des Bildungssystems so funktionieren, dass sie Andersartigkeit und ‚Normalität‘ herstellen (Gomolla/Radtke 2009, S. 23). Diese Benachteiligungen können wie folgt eingeordnet werden. Von Dirim und Mecheril (2010, S. 125) wird zwischen zwei Typen der Benachteiligung an Schulen unterschieden, und zwar der außerschulischen und der inner-schulischen. Zu Letzterer trägt der sozioökonomische Status der Eltern beziehungsweise der Familie bei, was auf der einen Seite den direkten Aspekt des Geldes umfasst und auf der anderen Seite indirekt beispielsweise die Wohnverhältnisse, die Zimmeranzahl oder jüngere Geschwister, für die gesorgt werden muss. Da es nachweislich mehr Menschen mit Migrationsgeschichte gibt, die in schlecht bezahlten Arbeitsfeldern beschäftigt sind, da sie zum Beispiel niedrig qualifiziert oder weiblich sind, sind besonders diese von der Benachteiligung im Schulsystem betroffen. Dirim und Mecheril (2010) qualifizieren diese außerschulischen Aspekte im Gegensatz zu den innerschulischen Aspekten als von der Bildungspolitik wenig beeinflussbar. Zu Letzteren gehören die Eingangsvoraussetzungen an Schulen beziehungsweise die Übertritte im Verlauf des Bildungsweges.

Die innerschulischen Aspekte werden von den Autoren in „Disponiertheit-Kontext-Dissonanz“ und „(schulinstitutionelle) Diskriminierung durch Ungleichbehandlung“ unterteilt (Dirim/Mecheril 2010, S. 128–134). Beim erstgenannten Begriff handelt es sich um die unterschiedlichen Voraussetzungen, die die Kinder beim Schuleintritt mitbringen und die zugleich auf festgelegte Eingangsvoraussetzungen treffen. Auf diese Weise bleiben die Differenzen zwischen den Kindern unberücksichtigt, was besonders die ‚Migrantenkinder‘ bereits beim Schuleintritt vor Hürden stellt. Im Zuge dessen wird die Macht der Verhältnisse zur Geltung gebracht; die Autor*innen sprechen in Anlehnung an Bourdieu und Passeron (1971) von der „Illusion der Bildungsgleichheit“ (ebd., S. 128). Die Eingangsdisponiertheiten, also die Defizite beziehungsweise Mängel an Ressourcen, mit denen Kinder mit Migrationsgeschichte an Übertritten konfrontiert sind, sollten im Rahmen der Schulbildung verbessert werden, was aber nicht passiert, da dies laut den Autor*innen erst dann möglich wäre, wenn das Bildungssystem diese Eingangsdisponiertheiten als solche anerkennt (ebd., S. 129). Treffen die Kinder auf ähnliche Voraussetzungen wie jene, die sie bereits mitbringen, so ist die Verringerung der Eingangsdisponiertheiten eher möglich als wenn das Gegenteil der Fall ist, wie bei Kindern mit Migrationsgeschichte (ebd., S. 130). Als Beispiel dafür, dass die Schule als eine homogenisierende Organisation tätig

ist, führen Dirim und Mecheril (2010) die deutsche Sprache an. Obwohl beim Schuleintritt eine Vielfalt an Sprachen zugegen sind, besteht die Erwartung, dass nur eine spezifische Art von Deutsch als Unterrichtssprache gesprochen wird und diese bereits vor Schuleintritt von Kindern mit Migrationsgeschichte mitgebracht wird (ebd., S. 131).

Des Weiteren verweisen Dirim und Mecheril auf die Ungleichheit, der ‚Migrantenkinder‘ in der Schule begegnen. Sie beziehen sich hier auf Studienergebnisse von Gomolla und Radtke (2007), wenn sie aufzeigen, dass es besonders die institutionell-organisatorischen Abläufe an Schulen sind, in deren Rahmen die Schlechterstellung von Kindern mit Migrationsgeschichte erfolgt. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der ‚Ethnizität‘ gebraucht, der seit den 1970er Jahren zu den Unterscheidungskategorien in der ‚Ausländerpädagogik‘ zählt. Dieser mache jedoch die ‚Migrantenkinder‘ zum Problem und berücksichtige andere Eigenschaften nicht (Dirim/Mecheril 2010, S. 133). Anknüpfend wird von Dirim und Mecheril auf eine Untersuchung an Bielefelder Grundschulen hingewiesen, die ebenfalls von Gomolla und Radtke (2007) durchgeführt und in der der Übergang in die Sekundarstufe im Kontext der oben genannten Problematik beleuchtet wurde. An diesem Übertritt wird auch bei leistungsstarken ‚Migrantenkindern‘ an einem erfolgreichen Eintritt ins Gymnasium gezweifelt, wenn die Eltern beispielsweise als unangemessen erachtete Bildungsaspirationen haben oder das deutsche Schulsystem nicht kennen (ebd., S. 134). Wie folgenreich diese erste Entscheidung sein kann, wird an dieser Stelle deutlich:

„Im Verlauf einer Schulkarriere verschränken sich zahlreiche Einzelentscheidungen zum kumulativen Effekt einer Diskriminierung, die sich aufgrund des Ketteneffekts der Wahrnehmung der handelnden Akteure (Lehrer/innen, Eltern wie Schüler/innen) in ihren benachteiligenden Konsequenzen und längerfristigen Wirkungen für die Schüler/innen weitgehend entzieht.“ (ebd., S. 135)

An dieser Stelle wird sichtbar, dass es sich größtenteils um Entscheidungen handelt, die in ihren benachteiligenden Folgen unbemerkt für Exklusion sorgen können. Im Gegensatz zum Ergebnis dieser Untersuchung an den Bielefelder Grundschulen weisen Dirim und Mecheril (2010) auf die Perspektive des Rassismusbegriffs hin, welcher als „ein grundlegendes gesellschaftliches Ordnungsprinzip [verstanden wird]“ (ebd., S. 136). Hieran soll verdeutlicht werden, dass die vorherrschende Ansicht der Schule, dass die Kinder mit Migrationsgeschichte aufgrund Selbiger in der Schule schlecht abschneiden, bestätigt. Dies führt zu einer Reproduktion der Bildungsungleichheit an Schulen, die durch die Erwartungshaltung der Lehrer*innen, dass ‚Migrantenkinder‘ schlechter als andere abschneiden, weitergeführt wird. Wesentlich ist zudem die Betonung, dass es dabei nicht um eine persönliche rassistische Einstellung geht, sondern dass diese in den Organisationen selbst beheimatet ist (Melter/Mecheril 2010, S. 154). Unter

diesem Vorwand kann die Schlechterstellung von ‚Migrantenkindern‘ erfolgen und zudem legitimiert werden (Dirim/Mecheril 2010, S. 136). Es handelt sich demnach um Macht- bzw. Herrschaftsverhältnisse, die unhinterfragt als gegeben und selbstverständlich angenommen sowie reproduziert werden, indem sich die gesellschaftliche Ordnung auf den Rassismusbegriff stützt und diesem unkritisch gefolgt wird. Schlussendlich führen beide Aspekte zur Schlechterstellung von Kindern mit Migrationsgeschichte in der Schule. Hier wirkt die normative Dimension des Begriffs ‚Migration‘ im Bereich des Bildungssystems mit. In den 1980er Jahren hat die Diskussion um diesen Begriff im Zusammenhang mit der Bildung begonnen. So sieht sich die Schule als „dem Grundsatz der Gleichheit verpflichtet“ (Mecheril 2010, S. 180). Wie oben beschrieben, führt die Gleichbehandlung ungleicher Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen jedoch zu einer Benachteiligung beziehungsweise bestätigt diese.

Wie die Andersartigkeit von Migrant*innen und Nichtmigrant*innen determiniert und bestätigt wird, beleuchtet Mecheril (2010, S. 187) vor dem Hintergrund der Anerkennungstheorie nach Axel Honneth (1994) kritisch, und zwar hinsichtlich der Akzeptanz von Differenz. Mecheril ergänzt den, seiner Ansicht nach, unvollständigen Anerkennungsbegriff um den dekonstruktiven Ansatz, der die binäre Aufteilung, also das entweder oder, verfeinert und den Fokus auf das Dazwischen legt, ohne destruktiv wirken zu wollen. Diesen Anspruch versucht Mecheril in seiner Migrationspädagogik zu erfüllen, wobei er betont, dass Anerkennung zugleich nicht möglich sowie unumgänglich ist (Mecheril 2010, S. 191). Vor diesem Hintergrund verweist er auf Pierre Bourdieus Reflexivität, bei der es nicht darum geht, eine individuelle Reflexion zu betreiben. Vielmehr soll reflektiert werden, was hinter dem pädagogischen Handeln und Denken als erziehungswissenschaftliches, kulturelles sowie alltagsweltliches Wissen, beispielsweise zu den ‚Migrant*innen‘, maskiert ist (ebd., 191). Mit dieser Haltung soll nicht anerkannt werden, dass eine Person beispielsweise, ein*eine ‚Migrant*in‘ ist, sondern es geht darum, die Mehrzugehörigkeit anzuerkennen (ebd., S. 185). Wie Mecheril den dekonstruktiven Ansatz in Verbindung mit Bildung auffasst, verdeutlicht folgendes Zitat:

„Die dekonstruktive Verschiebung ist eine, die an solchen alltagsweltlich praktizierten und wahrnehmbaren Formen anschließt, in denen Zugehörigkeitsgrenzen sprachlicher, kultureller und den Körper betreffender Art überschritten werden. Wo es pädagogischer Achtsamkeit gelingt, an diese Phänomene anzuschließen, gewinnt sie eine Perspektive, die das einteilende, das vereindeutigende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt und unterläuft.“ (Mecheril 2010, S. 190)

Hier geht es um eine Grenzverschiebung beziehungsweise um das Verschwimmen von Grenzen, die, wie weiter oben erläutert, für Exklusion sorgen können.

Anhand dieser Ausführungen sollte deutlich geworden sein, dass der Begriff des ‚Migrationshintergrundes‘ problematisch ist, weil er Andersartigkeit im Gegensatz zu einer Normalvorstellung suggeriert und zudem eine heterogene Menschengruppe vereinheitlicht. Es erschien notwendig, ihn hier zu erklären, da er im Rahmen wissenschaftlicher Untersuchungen oft benutzt wird, was ebenfalls kritisch hinterfragt werden sollte. Im Kontext dieser Arbeit wird er deshalb in Anführungszeichen gesetzt. In einem weiteren Schritt wird nachfolgend der methodische Ansatz nach Pierre Bourdieu skizziert, um auf weitere Facetten der Benachteiligung bestimmter Menschengruppen im Bildungssystem zu verweisen.

2.3 Kapitalsorten, sozialer Raum und Habitus nach Pierre Bourdieu

Pierre Bourdieus Gesellschaftstheorie ist in der Soziologie, aber auch in bildungswissenschaftlichen Diskursen stark vertreten, da sie im weitesten Sinne auf Exklusion und Inklusion aufgrund der eigenen unreflektierten Gewohnheiten, des Verhaltens, des Könnens sowie der Sprache aufmerksam macht. In seinem Modell des sozialen Raums berücksichtigt Bourdieu neben dem ökonomischen das kulturelle, das symbolische und das soziale Kapital, wobei die Verteilung der Kapitalsorten mit der Zusammensetzung der jeweiligen Gesellschaft in Verbindung steht. Zum ökonomischen Kapital werden das Eigentum und allgemein finanzielle Ressourcen gezählt. Zum kulturellen Kapital gehört das inkorporierte Kulturkapital in Form von Wissen. Es beinhaltet alle familiär, durch Peers oder im Bildungssystem angelernten sowie sozial vererbten Fähigkeiten und Kenntnisse, die im Menschen verinnerlicht sind (Bourdieu 1983). Die Voraussetzungen für selbstständig erworbenes inkorporiertes kulturelles Kapital sind wiederum Zeit und ökonomisches Kapital. Zum objektivierten kulturellen Kapital zählt unter anderem der Besitz von Büchern oder Gemälden, während das institutionalisierte Kulturkapital schulische Titel oder Zeugnisse umfasst. Das soziale Kapital gründet in der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die ein Netzwerk an Beziehungen bietet, von dem die betreffende Person profitieren kann. Des Weiteren äußert sich das symbolische Kapital in der Anerkennung einer Person aufgrund ihres Besitzes der Kapitalsorten innerhalb der Gesellschaft. Die Kapitalarten stehen demnach im Verhältnis zueinander; so hängt die Position im sozialen Raum vom Kapitalvolumen ab, aber auch davon, in welchem Verhältnis die Kapitalsorten zueinander stehen, und vom zeitlichen Faktor der sozialen Laufbahn (Bourzan 2011, S. 125–127). Menschen sind beständig bestrebt, den sozialen Raum zu verändern und damit ihre Position neu auszurichten, um wohlhabender oder wissender zu werden. Folgendes Zitat verdeutlicht, auf welche Weise dies geschieht:

„Ausgehend von ihrer Stellung in ihm [im sozialen Raum], in einen fortwährenden Kampf untereinander verwickelt – um die Veränderung dieses Raums. Der gesellschaftliche Raum ist – wie der geographische – im höchsten Maße determinierend; wenn ich sozial aufsteigen möchte, habe ich eine enorme Steigung vor mir, die ich nur mit äußerstem Kraftaufwand erklettern kann; einmal oben, wird mir die Plackerei auch anzusehen sein, und angesichts meiner Verkrampftheit wird es dann heißen: ‚Der ist doch nicht wirklich distinguiert!‘ [...] Dieser Raum ist also von einer penetranten Realität und wir kämpfen unablässig gegen ihn an [...]. Allerdings ist dieser Raum veränderbar.“ (Bourzan 2011, S. 129 zit. n. Bourdieu 1992a, S. 37)

Je nachdem, wie viel und welches Kapital der Mensch besitzt, befindet er sich in einer bestimmten Position innerhalb der Gesellschaft, die er fortlaufend zu verändern versucht. Aus dieser Verortung heraus ergibt sich jeweils ein bestimmter, von dieser ‚Klasse‘ gefärbter Lebensstil beziehungsweise Geschmack. Die letzteren beiden äußern sich im gelebten Habitus, der die erzeugten Handlungen bestimmt. Der Habitus verbindet die beiden Räume, einerseits den der sozialen Positionen und andererseits jenen der Lebensstile (ebd., S. 130). Im folgenden Zitat wird dies deutlich und der Widerspruch zwischen dem, was als determiniert und was als typisch bezeichnet wird, beschrieben:

„Über den Habitus regiert die Struktur, die ihn erzeugt hat, die Praxis, und zwar nicht in den Gleisen eines mechanischen Determinismus, sondern über die Einschränkungen und Grenzen, die seinen Erfindungen von vornherein gesetzt sind. Als unendliche, aber dennoch strikt begrenzte Fähigkeit zur Erzeugung ist der Habitus nur so lange schwer zu denken, wie man den üblichen Alternativen von Determiniertheit und Freiheit, Konditioniertheit und Kreativität, Bewußtem und Unbewußtem oder Individuum und Gesellschaft verhaftet bleibt, die er ja eben überwinden will. Da der Habitus eine unbegrenzte Fähigkeit ist, in völliger (kontrollierter) Freiheit, Hervorbringungen – Gedanken, Wahrnehmungen, Äußerungen, Handlungen – zu erzeugen, die stets in den historischen und sozialen Grenzen seiner eigenen Erzeugung liegen, steht die konditionierte und bedingte Freiheit, die er bietet, der unvorhergesehenen Neuschöpfung ebenso fern wie der simplen mechanischen Reproduktion ursprünglicher Konditionierungen.“ (Bourdieu 1993, S.102f)

Wie aus dem Zitat hervorgeht, ist ein hohes Maß an Kraft und Anstrengung erforderlich, um den Habitus verändern zu können, denn dieser ist relativ stabil. Entscheidend wirken die sozialen Verhältnisse des Individuums, die in Wechselwirkung mit dem Subjekt zu sehen sind. Bourdieu sieht den Menschen und seine Umwelt in einem Kreislauf miteinander interagieren, sodass eine kreisförmige Bewegung nach innen und außen entsteht (Krais/Gebauer 2014, S. 81). Der Habitus wird nicht bewusst, sondern durch wiederholte Erfahrungen in Kindheit und Jugend, aber auch im Verlauf des Lebens erworben. Dieser begrenzter Handlungsraum kann unter bestimmten sozialen Bedingungen verändert werden, was sich allerdings in der Praxis als problematisch erweist (Koller 2012, S. 139–154).

Im folgenden Abschnitt wird das österreichische Bildungssystem vorgestellt, um besser nachvollziehen zu können, wie die Stellung im sozialen Raum bei bestimmten Menschengruppen zum Teil vorentschieden wird und hinsichtlich der Forschungsfrage den sozialen Hintergrund

prägt. Im Fall sozioökonomisch benachteiligter Jugendlicher, die in ihrer Position im sozialen Raum von der Pandemie überwältigt wurden, könnte es dadurch zu schwerwiegenden Folgen hinsichtlich ihrer beruflichen und persönlichen Zukunft gekommen sein.

3. Das österreichische Bildungssystem

Im vorliegenden Kapitel soll zunächst das österreichische Bildungssystem vorgestellt werden. Anschließend wird der Fokus auf die Übergänge innerhalb dieser Bildungslandschaft gelegt, um aufzuzeigen, dass diese besonders für sozioökonomisch schwache Jugendliche einen Selektionsmechanismus darstellen. Des Weiteren werden die beiden schulischen Übergänge präsentiert. Der Fokus dieser Arbeit liegt auf dem zweiten Übergang von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2 beziehungsweise in eine Berufsausbildung. Im Anschluss werden zwei empirische Studien vorgestellt, in denen dieser zweite Übergang problematisiert wurde.

Im österreichischen Bildungssystem beginnt ein Kind seine Laufbahn laut Statistik Austria (2020) bereits in der Kinderkrippe beziehungsweise im Kindergarten. Im internationalen Vergleich gemäß International Standard Classification of Education (ISCED) gehört dieser Bereich der Stufe ISCED 0, also der vorschulischen Erziehung, an (ebd., S. 16). Das letzte Kindergartenjahr, in dem das Kind bis zum 31. August das fünfte Lebensjahr vollendet hat, ist verpflichtend. Das Kind soll an mindestens 4 Tagen pro Woche 20 Wochenstunden im Kindergarten verbringen. Allerdings ist es für Kinder, die keine Förderung in der deutschen Sprache benötigen, möglich, in häuslicher Erziehung zu bleiben oder bei einer Tagesmutter beziehungsweise einem Tagesvater untergebracht zu werden. Die Werteerziehung und die Erfüllung der Bildungsaufgaben müssen hierbei gewährleistet sein (BMASGK 2019, S. 8f). Es folgt der Beginn der Schulpflicht im Alter von 6 Jahren in Form des Besuchs einer Volksschule, einer Sonderschule oder der Vorschulstufe, die vier Jahre lang dauert. Dieser Bereich repräsentiert international das Niveau ISCED 1, also die Grundbildung. Anschließend führt der Bildungsweg durch *den ersten schulischen Übergang in die Sekundarstufe 1* (im internationalen Vergleich ISCED 2; dies entspricht der Sekundarbildung 1, bestehend aus Unterstufe und Mittelstufe). Hier wird zwischen der Hauptschule beziehungsweise der Neuen Mittelschule (NMS) oder der allgemeinbildenden höheren Schule gewählt. Die Sonderschule wird in der Sekundarstufe 1 weitergeführt (Statistik Austria 2020, S. 16). Bereits an diesem ersten Übergang ist ein Kind dazu angehalten, bestimmte formale Bedingungen in Form sehr guter Noten zu erfüllen, um ins höher angesehene Gymnasium mit statistisch weniger Kindern mit ‚Migrationshintergrund‘ wechseln zu

dürfen. Wenn die Noten hierfür nicht ausreichend sind, muss wiederum die zum Teil stigmatisierende Mittelschule (MS) besucht werden. An dieser Stelle wird über zukünftige Perspektiven entschieden. Dieser Umstand verstärkt die soziale Ungleichheit, da die Kinder mit dem Besuch einer MS, im Vergleich zum Gymnasium, determiniert werden können.

Auf den Abschluss der 8. Schulstufe folgt *der Übergang in die Sekundarstufe 2* (im internationalen Vergleich zur Stufe ISCED 3, also zur Sekundarbildung 2 beziehungsweise in die Oberstufe). Hier kann zwischen folgenden Bildungswegen gewählt werden: allgemeinbildende höhere Schulen (AHS), berufsbildende höhere Schulen (BHS), berufsbildende mittlere Schulen (BMS), Berufsschulen und Polytechnische Schulen. Weitere Ausbildungsmöglichkeiten nach dem Abschluss der Sekundarstufe 1 bieten Schulen für den gehobenen Dienst in der Gesundheits- und Krankenpflege oder die Berufsreifeprüfung (Lehre mit Matura). Diese werden international zur Stufe ISCED 4 gezählt, also zur postsekundären Bildung (Statistik Austria 2020, S. 16). Die berufsbildenden Schulen umfassen technische, kunstgewerbliche, gewerbliche und kaufmännische Schulen, aber auch Schulen für wirtschaftliche Berufe, für Mode, für Kunst und Gestaltung, für Sozialberufe, Tourismusschulen, höhere land- und forstwirtschaftliche Schulen sowie Bildungsanstalten für Elementar- und für Sozialpädagogik (BMASGK 2019, S. 12). Für diesen Übertritt gilt es ebenfalls, bestimmte formale Bedingungen zu erfüllen, um von der MS in die Oberstufe wechseln zu können oder nach der Unterstufe des Gymnasiums auf eine BHS oder BMS zu gehen. Diese werden durch sehr gute Schulnoten erfüllt; somit hängen die Zukunftsaussichten wesentlich von den Noten ab. Hinzu kommt, dass meist der Bildungshintergrund der Eltern die Schulwahl stark beeinflusst. Kinder, deren Eltern keine akademische Bildung haben, besuchen eher die MS beziehungsweise machen keine Matura und studieren seltener.

Mit der 9. Schulstufe endet in Österreich die Schulpflicht. Die Letzte kann durch die Absolvierung der einzelnen Unterrichtsjahre erreicht oder im Zuge von Klassenwiederholungen im Rahmen des polytechnischen Lehrgangs absolviert werden. Oft ist die Polytechnische Schule, die ein Jahr dauert und der Berufsorientierung, der Allgemeinbildung sowie der Berufsgrundbildung dient, der Einstieg in das duale System der Berufsausbildung mit der Lehre und dem Besuch einer Berufsschule (Statistik Austria 2020, S. 16). Allerdings gibt es seit dem Jahr 2016 die Verpflichtung zur weiteren Ausbildung im Rahmen der AusBildung bis 18 (BMASGK 2019, S. 11). Diese Maßnahme wurde speziell für den Übertritt von der Schule in den Beruf entwickelt, um die Schulabbruchsraten zu mindern. In Kapitel 3.2 werden diese entscheidende Bildungsphase und die von der Regierung hierfür entwickelten Maßnahmen vertiefend behandelt.

Im internationalen Vergleich folgt nun das Niveau ISCED 5, also die erste Stufe der tertiären Bildung, zu der in Österreich auf der nicht hochschulischen Ebene der Aufbaulehrgang, das Kolleg, die Berufshochschule für Berufstätige sowie die letzten beiden Schulstufen der fünfjährigen Form der BHS sowie der Schulen für Meister, Werkmeister und Bauhandwerker gehören. Die hochschulischen Bildungsbereiche (im internationalen Vergleich ISCED 6–8, tertiäre Bildung beziehungsweise Forschungsqualifikation mit Erwerb des Bachelor-, Master- oder Dokortitels) sind an den Universitäten, den Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen verankert. Um diese Ausbildungen machen zu können, bedarf es der Reifeprüfung, der Studienberechtigungsprüfung oder der Berufsreifeprüfung (Statistik Austria 2020, S. 16). So weist der österreichische Bildungsweg mehrere, nicht in allen Fällen klar ersichtliche Hürden auf.

Um nun speziell auf die Übergänge zu sprechen zu kommen, bedarf es einer Visualisierung der Bildungslaufbahn, denn diese gestaltet sich komplex und wirkt teilweise unübersichtlich. Im Folgenden kann in Abbildung 1 erkannt werden, dass besonders am Übergang von der Schule zum Beruf strukturell zahlreiche unterschiedliche Bildungswege ermöglicht werden, was grundsätzlich als positiv zu bewerten ist. Die Auswahl des Werdegangs hängt allerdings von formalen Voraussetzungen wie dem Bildungshintergrund der Eltern, eigenen Ressourcen, dem sozioökonomischen Hintergrund, dem ‚Migrationshintergrund‘, dem Geschlecht sowie anderen sozioökonomischen Faktoren ab. Demnach fällt die implizite ‚Entscheidung‘ über den Bildungsweg bereits nach der Sekundarstufe 1 und damit deutlich früher, weshalb nicht von einer Chancengleichheit in Bezug auf Bildung ausgegangen werden kann. Insbesondere der besagte Übergang in die Sekundarstufe 1 ist geprägt von formalen Hürden in Gestalt von Noten, aber auch den bereits oben genannten Voraussetzungen, die implizit wirken. Das heißt, dass bereits hier Kinder aussortiert werden, denen implizit keine akademische Ausbildung zugestanden wird. Um dies nachvollziehbar zu machen, werden im nächsten Kapitel die Übergänge im österreichischen Bildungssystem und die damit zusammenhängende Problematik geschildert.

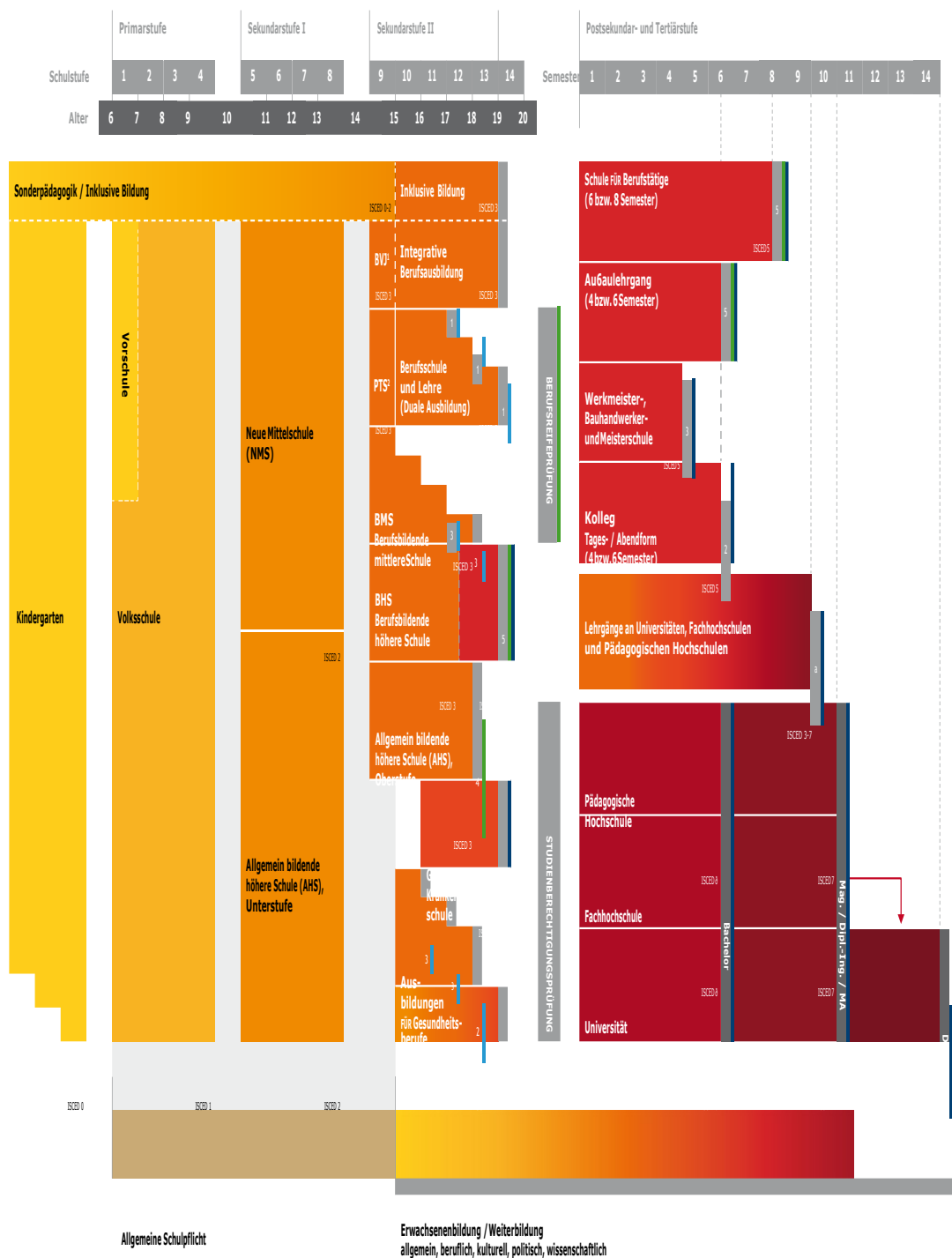


Abbildung 1: Das österreichische Bildungssystem (Quelle: <https://www.bildungssystem.at>)

3.1 Übergänge im österreichischen Bildungssystem als soziale Ungleichheit verstärkende Scheidewege

Innerhalb des österreichischen Bildungssystems kommt es zu zwei zentralen Übergängen in weiterführende Schulen beziehungsweise in den Beruf, in deren Zuge Schüler*innen explizit nach Leistung beziehungsweise Schulnoten und implizit nach ihrer sozialen Herkunft eingeteilt werden. Grundsätzlich kann gesagt werden, dass der zweite Übergang über den weiteren Lebensverlauf entscheidet und somit signifikante Konsequenzen hat. Für viele Kinder ist diese Entscheidung von vornherein festgelegt, wie für die sogenannten Akademiker*innenkinder, die größtenteils nach der Sekundarstufe 1 weiter die AHS besuchen beziehungsweise in die BHS wechseln, um die Reifeprüfung zu absolvieren, anschließend zu studieren und dann den erwünschten Beruf zu ergreifen. Ähnlich scheint es den sogenannten Arbeiterkindern zu gehen, aber mit einem anderen Ausgang. Der Bildungsweg für diese Kinder ist insofern bereits entschieden, als sie aufgrund der Hürden im Bildungssystem selten oder nie eine akademische Bildung wählen. Unbewusst kommt es zu Entscheidungen für Bildungswege, die eher als ‚passend‘ zur eigenen Person betrachtet werden als andere. Diese Wahl hängt mit den sozialen und gesellschaftlichen Erwartungen zusammen, in deren Kontext das Kind oder der*die Jugendliche*r den eigenen Bildungsweg verfolgt. Die betreffende Person merkt implizit, welche Zukunftswege ihr verwehrt bleiben sollen, und schließt diese für sich selbst aus. (Flecker et. al. 2020). Diese subtil beeinflussten Entscheidungen können mittels Bourdieus Habitus und den Kapitalsorten erklärt beziehungsweise nachvollzogen werden.

Der erste Übergang erfolgt nach der Absolvierung der Grundbildung, also der Volksschule, im Alter von durchschnittlich 10 Jahren. Kinder können nun in die AHS oder in die MS wechseln. Wenn sie die AHS besuchen möchten, so müssen sie in Deutsch (Schreiben/Lesen) und Mathematik in der 4. Klasse der Volksschule eine sehr gute oder eine gute Note erzielt haben; andernfalls wird eine Aufnahmeprüfung durchgeführt. Zusätzlich zur Leistungsorientierung ist die Auswahl des weiteren Schultypus vom sozioökonomischen Hintergrund, der Länge des Schulwegs sowie dem sozialen Umfeld abhängig. Die AHS in der Langform wird mit der Reifeprüfung abgeschlossen, die zum Studium an Fachhochschulen, Universitäten oder den Pädagogischen Hochschulen berechtigt (BMASGK 2019, S. 10f). Die parallel laufende MS löst seit 2015 die damalige Hauptschule ab und soll die Schüler*innen auf den zweiten Übergang im Bildungssystem, jenen von der Schule zum Beruf beziehungsweise zu einer weiteren Ausbildung, vorbereiten. Im Rahmen der MS sollen die Begabungen sowie Interessen für den weiteren Bildungs- und Berufsweg ermittelt beziehungsweise erweitert werden. Dabei wird der Fokus auf die Förderung und die Forderung der Schüler*innen gelegt, um dies im Zuge der Arbeit im

Team und der Individualisierung umzusetzen. Die Lehrpläne gleichen jenen der AHS, aber die Beurteilungskriterien sind anders gestaltet. So gibt es ergänzend zur Notenbeurteilung differenzierende Leistungsbeschreibungen (EDL) sowie Kind-Eltern-Lehrenden-Gespräche, in denen die Stärken der Schüler*innen in den Vordergrund gerückt werden sollen (ebd., S. 25). *Der zweite Übergang*, dem in der vorliegenden Arbeit ein besonderes Augenmerk gewidmet wird, folgt nach dem Abschluss der Sekundarstufe 1. Im Alter von durchschnittlich 15 Jahren entscheiden die Jugendlichen zwischen einer weiteren Schule oder einer Berufsausbildung, die jeweils unterschiedlichen formalen Bedingungen unterliegen. Wie diese Entscheidung ausfällt, hängt von zahlreichen Faktoren ab, die mit der Reproduktion sozialer Ungleichheit in Verbindung stehen.

An dieser Stelle wird noch auf die Vielfalt der Wahlmöglichkeiten nach dem Abschluss der Sekundarstufe 1 hingewiesen (BMASGK 2019, S. 11f). Da dieses vielfältige Bildungsangebot eine*einen Jugendliche*n überfordern kann, wurden spezifische Bildungsberatungsangebote eingerichtet. Diese sollen der Abbruchrate auf dem Bildungsweg und der Jugendarbeitslosigkeit entgegensteuern. Auf diese Maßnahmen und auf die Besonderheiten am Übergang von der Schule zum Beruf wird im folgenden Kapitel eingegangen, um die Situation Jugendlicher am Übergang während der Pandemie nachvollziehbar zu machen.

3.2 Die Problematik des Übergangs von der Schule zum Beruf und die bisher gesetzten bildungspolitischen Maßnahmen

Das österreichische Bildungssystem scheint die Vererbung von Bildung zu fördern, anstatt der Bildungsungleichheit entgegenzusteuern. Die Schulstufen nach dem ersten Übergang basieren auf spezifischen Voraussetzungen beziehungsweise schließen bestehende Defizite aus. So ist die AHS nicht darauf ausgelegt, Kinder, die bestimmte Voraussetzungen nicht mitbringen, wie Selbstständigkeit und Eigenverantwortung, sehr gute Deutschkenntnisse, gute Vorkenntnisse in anderen Fächern, implizite elitäre Benimmregeln oder auch Eltern, die bei schulischen Problemen helfen können, zu unterstützen beziehungsweise auf deren Problematiken Rücksicht zu nehmen. Zwar gibt es im Rahmen der Ganztagsbetreuung die Möglichkeit, von einer Lernhilfe an der Schule beziehungsweise einer finanziellen Unterstützung bei teuren schulischen Anschaffungen zu profitieren. Dennoch werden Leistungsorientierung und das Mitbringen spezifischer Voraussetzungen, wie die Erfüllung formaler Bedingungen in Form sehr guter Noten, implizit und explizit verlangt. Kinder, die ‚angepasst‘ sind und somit die sozialen Normen für eine*einen AHS-Anwärter*in erfüllen, werden bevorzugt.

Unter diesen Umständen haben besonders sozioökonomisch schwache Kinder geringe Chancen, von einer höheren Ausbildung zu profitieren. Die Wahl einer AHS oder einer MS im Zuge des zweiten schulischen Übergangs kann somit in einen beschränkenden bis determinierenden Bildungsweg münden. Kinder mit Eltern, die die impliziten Regeln der AHS verinnerlicht haben, wählen nicht die MS, denn diese hat ein geringes Ansehen. Auf diese Weise wird der besagte Schultypus zu einem heterogenen Sammelbecken für Kinder, die nicht der gesellschaftlichen Normalvorstellung eines*einer Akademikers*in entsprechen (Flecker et al. 2020). Die Vertreter*innen der MS wissen um diesen Umstand und reagieren mit differenzierten Beurteilungswegen, Fördermaßnahmen sowie verstärkter Berufsorientierung, aber auch Elternarbeit, da die Eltern der MS-Schüler*innen meist schwieriger zu erreichen sind als die AHS-Eltern. Dennoch ist die MS zuvörderst auf die Vorbereitung auf eine Berufsausbildung ausgelegt. Es ist zwar möglich, von der MS in die AHS-Oberstufe zu wechseln, jedoch geschieht dies eher selten (ebd.).

Dieser zweite Übergang nach der Sekundarstufe 1 ist mit einer Vielzahl an Vorannahmen, Voraussetzungen und Belastungen, das heißt mit mehreren Hintergrundkonstruktionen belastet. Die Aussortierung der Kinder wird hier deutlich und zeigt diesen, wo sie aufgrund ihrer Defizite hingehören oder nicht hingehören. (ebd.). An diesem über die Zukunft entscheidenden Übergang wissen allerdings besonders die sozialökonomisch schwachen Kinder noch nicht, was sie beruflich machen möchten oder welche Tätigkeit zu ihnen passt. Kinder mit dem sogenannten ‚Migrationshintergrund‘ müssen sich zudem noch innerhalb der Bildungslandschaft orientieren. Sie wissen nicht, wie ihr Bildungsweg in ihrem neuen Land verläuft und wo sie sich einordnen sollen. Problematisch ist, dass im Bildungssystem implizit keine bestimmten Wege für sie vorgesehen sind. Sie stellen vielmehr eine Randerscheinung dar, die im österreichischen Bildungssystem offenbar erhalten bleiben soll. Vereinzelt Individuen, die im sozialen Wettbewerb in ihrem Lebensverlauf bestehen und die sozialen Normen durch eigene Anpassung oder ein hohes Maß an Widerstandsfähigkeit bewältigen konnten, gelingt es trotz Einschränkungen, aufzusteigen. Dennoch scheint dies gesellschaftspolitisch nicht vorgesehen zu sein (ebd.). Die Geschlechterrollen spielen hier eine besondere Rolle, da der Aufstieg nachweislich mehr Mädchen als Jungen ausländischer Herkunft gelingt (Steiner et al. 2021). Dies könnte damit zusammenhängen, dass speziell am zweiten Übergang, also in der Adoleszenzphase, Jungen andere Prioritäten im Zusammenhang mit ihrer Identitätsentwicklung verfolgen als Mädchen. Diese Umstände wiederum stehen mit sozialen Normen in Zusammenhang.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der zweite Übergang mit einer Vielzahl an Schwierigkeiten beziehungsweise Unsicherheiten verbunden ist und in einer Phase persönlicher Umwälzungen für die Jugendlichen vollzogen wird. Besonders die sozial Schwachen sind hiervon betroffen. Aus diesem Grund hat die Politik für diesen Übergang ein Bündel an Maßnahmen entworfen, die an dieser Stelle vorgestellt werden sollen. Sie sind deshalb relevant, weil dadurch deutlich wird, wo und bei welchen Gruppen von Jugendlichen Schwierigkeiten im Rahmen des Übergangs bereits vor der Pandemie festgestellt wurden. Dies hilft zu verdeutlichen, warum diese Jugendlichen von der Pandemie besonders stark getroffen wurden. Zudem wird dadurch der Argumentationsgang nachvollziehbarer, wenn später die Rede davon ist, dass während der Pandemie weniger Jugendliche an diesen Maßnahmen teilhatten; Steiner et al. (2021) sprechen in diesem Zusammenhang von „verlorenen Jugendlichen“.

Das Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMASGK 2019, S. 55–69) hat im Rahmen des Berichts „Jugend und Arbeit in Österreich“ folgende Darstellung der getroffenen Maßnahmen präsentiert, die an dieser Stelle referiert wird: Als eine besonders arbeitsmarktfördernde Maßnahme wurde die *AusBildung bis 18* (ebd., S. 55f) geschaffen, die seit dem Jahr 2017 umgesetzt wird. Die Maßnahmen für Jugendliche mit Behinderungen wurden anders ausgestaltet als die hier vorgestellten, aber da diese Arbeit nicht explizit Jugendlichen mit Behinderungen gewidmet ist, wird auf diesen Teil der Ausführungen aufgrund des begrenzten Rahmens der Arbeit verzichtet. Das Ziel aller Maßnahmen ist es, Unternehmen besser ausgebildete Arbeitskräfte zur Verfügung zu stellen und die Arbeitsmarktintegration der Jugendlichen durch eine bessere Ausbildung zu fördern sowie frühe ungelernte Hilfskräfte zu verhindern. Nach dem Pflichtschulabschluss sollen Jugendliche eine weitere Ausbildung absolvieren, zum Beispiel eine Lehrausbildung oder eine MS. Für sozial benachteiligte Jugendliche gibt es die Möglichkeit, im Rahmen der *Produktionsschule AusbildungsFit* (ebd., S. 56) an weitere Qualifikationen zu gelangen beziehungsweise eine überbetriebliche Lehrausbildung abzuschließen. AusbildungsFit ist für Jugendliche mit Defiziten auf unterschiedlichen Ebenen vorgesehen. Das Angebot vereint Sozialarbeit mit der Schulung fehlender Fähigkeiten, Beratung und sozialpädagogischer Unterstützung, um benachteiligte Jugendliche ausbildungsfit zu machen. Das Ziel ist es, diese Jugendlichen aufzufangen und Schulabbrüche beziehungsweise den Abgang vom Arbeitsmarkt zu verhindern. (ebd., S. 65)

Gefördert werden auch Jugendliche mit Behinderungen und ausgrenzungsgefährdete Jugendliche. Das Netzwerk Berufliche Assistenz (NEBA) stellt speziell für diese Gruppen Möglichkeiten bereit, um sie am Übergang von der Schule zum Beruf zu unterstützen. Eine davon ist das

Jugendcoaching (ebd., S. 56f). Hier geht es darum, die Jugendlichen auf den Übergang zwischen Schule und Beruf beziehungsweise weiterführender Ausbildung vorzubereiten. Es handelt sich um Beratung und Unterstützung in privaten sowie beruflichen Belangen direkt an den Schulen am Ende der Schulpflicht. Im Rahmen des NEBA-Projektes wird das *Jugendcoaching* zusätzlich außerhalb des schulischen Angebots für benachteiligte, ‚systemferne‘ Jugendliche unter 19 Jahren beziehungsweise unter 25 Jahren, wenn sonderpädagogischer Bedarf besteht oder eine Behinderung vorliegt, angeboten.

Zu den weiteren Maßnahmen für unterschiedlich benachteiligte Jugendliche gehört die *Berufsbildungsassistenz* (ebd., S. 65f), in deren Rahmen die Jugendlichen unterstützend beim Abschluss ihrer Berufsausbildung begleitet werden. Die *Jugendarbeitsassistenz* (ebd., S. 60) hingegen hat als Ziel die Förderung der Jugendlichen bei einer konkreten Arbeitsplatzsuche. Dabei wird zunächst geprüft, welche Optionen am besten passen würden; dann folgt die eigentliche Arbeitsplatzsuche beziehungsweise die Begleitung am Beginn des Arbeitsverhältnisses.

Das *Jobcoaching* (ebd., S. 66) soll Jugendliche mit körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen an ihrem Arbeitsplatz einerseits im Bereich der eigenen Kompetenzen fördern. Andererseits wird dadurch der*die Arbeitgeber*in auf die Bedürfnisse des*der Jugendlichen aufmerksam gemacht. Die *persönliche Assistenz am Arbeitsplatz* (ebd., S. 67) geht noch weiter, indem der*die Jugendliche*r in seinem*ihren Arbeitsalltag laufend begleitet und unterstützt wird, so dass er seinen Arbeitsaufgaben vollständig nachgehen kann. Zu erwähnen sind außerdem die *Qualifizierungsangebote* für Jugendlichen, die diese stabilisieren und auf die Arbeitswelt vorbereiten sollen. Zudem gibt es *integrative Betriebe*, die speziell für Jugendliche mit Behinderungen Ausbildungs- und Arbeitsplätze schaffen (ebd., S. 67). Zu den weiteren *Maßnahmen werden jene für Jugendliche mit Migrationshintergrund* gezählt (ebd., S. 60f). Grundsätzlich gehören hierzu Basis- und Deutschkurse, Beratungstage, Mentoring-Programme, Kompetenzbilanzierung sowie Kurse für den Erwerb des Hauptschulabschlusses.

Bestimmte Jugendliche können nach der Absolvierung der Schulpflicht nicht in eine betriebliche Lehre vermittelt werden. An dieser Stelle kommt die *überbetriebliche Lehre* (ÜBA) zum Einsatz. Diese ist im Rahmen der Ausbildungsgarantie für Jugendliche entstanden und setzt sich aus ÜBA 1 und ÜBA 2 zusammen. Erstere erlaubt es, die gesamte Lehrausbildung in einer Ausbildungsstätte zu absolvieren, wenn auch währenddessen versucht wird, eine betriebliche Lehre zu vermitteln. Letztere ermöglicht nur zum Teil die Lehrausbildung; im Vordergrund steht die Vermittlung in eine betriebliche Lehrausbildung. Sollten diese beiden Maßnahmen keinen Erfolg zeigen, gibt es noch die Möglichkeit einer *verlängerten Lehrausbildung* für Per-

sonen mit persönlichen Vermittlungshindernissen (ebd., S. 62). Zu diesen werden Personen gezählt, die nicht in eine betriebliche Lehre vermittelt werden konnten, aber auch Personen mit sozialpädagogischem Förderbedarf, Personen ohne Hauptschulabschluss oder mit einem negativen Abschluss, sozial benachteiligte Personen, die eine betriebliche Lehre voraussichtlich nicht schaffen würden, und jene mit Behinderungen. Die Lehre kann um bis zu ein Jahr und in Ausnahmefällen um bis zu zwei Jahre verlängert werden. Diese verlängerte Lehre kann an die ÜBA oder an eine betriebliche Lehre anschließen. Für ältere Jugendliche zwischen 19 und 24 Jahren gibt es seit 2017 die *Ausbildungsgarantie bis 25*, in deren Rahmen spezielle Qualifizierungsangebote für Menschen mit maximal einem Pflichtschulabschluss angeboten werden. Hierfür werden AMS (Arbeitsmarktservice)-Programme, die zu einem Berufsausbildungsabschluss führen, eingesetzt (BMASGK 2019, S. 55–69).

Grundsätzlich klingen diese Maßnahmen vielversprechend und bieten Jugendlichen Hilfestellung. Was aber vor allem deutlich wird ist, dass die Herausforderungen dieses zweiten Übergangs für bestimmte Gruppen von Jugendlichen erkannt wurden. Das im Zuge der Maßnahmen entstandene sogenannte ‚Auffangbecken‘ für bestimmte benachteiligte oder beeinträchtigte Jugendliche kann allerdings auch stigmatisierend wirken oder lediglich als Übergangsmaßnahme dienen und eine Weiterentwicklung nicht fördern. Dennoch war es eine sinnvolle Idee, diese ins Leben zu rufen. Wie bereits weiter oben angemerkt, fehlt es Jugendlichen mit ‚Migrationshintergrund‘ vielfach an Orientierung in der Bildungslandschaft oder auch Kompetenzen, die nicht Benachteiligte bereits im Zuge der Erziehung beziehungsweise der Sozialisation vermittelt bekommen haben und auf die diese zurückgreifen können. Ähnliches gilt für die sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen, bei denen ebenfalls die finanzielle Komponente eine bedeutende Rolle spielt. Auch sie sind unter den sozioökonomisch Benachteiligten Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ zu finden, was zu einer wechselseitigen Benachteiligung führt. Die Maßnahmenlandschaft, und hier insbesondere die Idee des AusbildungsFit, soll die bestehenden Lücken schließen und dazu dienen, Stärken zu identifizieren sowie zu fördern. Im Bereich der Umsetzung besteht dennoch weiterhin Potenzial. So wird häufig davon ausgegangen, dass den Jugendlichen lediglich Wille und Wissen fehlen. Dass es jedoch benachteiligende gesellschaftliche Hintergrundkonstruktionen gibt, die sie bremsen oder vollständig hindern, wird unzureichend bis gar nicht reflektiert.

Nachdem deutlich gemacht werden konnte, was die Herausforderungen des Übergangs von der Schule zum Beruf sind, werden nun die Ergebnisse empirischer Studien zu dieser Thematik vorgestellt, um ein wissenschaftlich fundiertes Bild zu erarbeiten und anschließend auf die Zusammenhänge mit den Pandemiemaßnahmen zu kommen.

3.3 Forschungsstand zu Übergängen im österreichischen Bildungssystem

Um die Übergänge im österreichischen Bildungssystem mit ihren Problematiken zu begreifen und infolgedessen die negativen Auswirkungen der Pandemiemaßnahmen an Schulen in dieser Phase nachvollziehen zu können, werden nun zwei Studien vorgestellt. Deren Ergebnisse zeigen auf, mit welchen Herausforderungen sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche im Rahmen von Übergängen im Bildungssystem konfrontiert sind.

3.3.1 Studie „Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule“ von Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder (2020)

Mit der eingangs erwähnten Thematik befassen sich im Besonderen Jörg Flecker, Veronika Wöhrer und Irene Rieder im Rahmen ihrer zwischen 2017 und 2022 durchgeführten Längsschnittstudie mit dem Titel „Wege in die Zukunft – Eine Längsschnittstudie über die Vergesellschaftung junger Menschen in Wien“, die am Institut für Soziologie der Universität Wien durchgeführt wurde (<https://www.soz.univie.ac.at/forschung/wege-in-die-zukunft-institutsprojekt/news/>).

Der Fokus der Studie liegt auf folgenden Lebensbereichen der Jugend: Identitätsprozesse, jugendkulturelle Dynamiken, familiäre Beziehungen und soziale Verflechtungen, Bildungssystem und Berufsausbildung sowie Erwerbsarbeit und Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik. Zentral dabei ist, dass der Bildungserfolg, die Arbeitschancen sowie die soziale Herkunft als Hintergründe für Lebenswege berücksichtigt werden und die zukünftigen Lebenskonzepte von Jugendlichen in den Vordergrund rücken. Die Studie wurde für einen längeren Zeitraum angelegt, was die Möglichkeit bietet zu erkennen, welchen Möglichkeitsraum Jugendliche aufgrund ihrer ursprünglichen Ressourcen haben und welche Ereignisse diesen erweitern, aber auch eingrenzen können. Das Erkenntnisinteresse bezieht sich darauf, wie der Lebensweg Jugendlicher von äußeren Bedingungen beeinflusst wird und auf welche Weise sie diese bewältigen beziehungsweise insbesondere an den Übergängen agieren (<https://www.soz.univie.ac.at/forschung/wege-in-die-zukunft-institutsprojekt/>).

Die ersten Ergebnisse der Studie wurden im Jahr 2020 als Sammelband mit dem Titel „Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule“ veröffentlicht. Die Publikation besteht aus der Präsentation dieser Forschungsergebnisse, welche in mehreren Beiträgen zusammengefasst sind. Das Buch ist in zwei Teile gegliedert, in denen es einerseits um „Ressourcen und Perspektiven am Übergang“ sowie andererseits um „Bedeutsame

Ereignisse und ihre biographische Verarbeitung“ geht. Auf einzelne Artikel aus dem Sammelband wird im Rahmen dieses Kapitels näher eingegangen. Der Gegenstand der ersten Datenerhebungswelle sind Jugendliche am Ende der Neuen Mittelschule (NMS) im Alter zwischen 13 und 16 Jahren in Wien, die vor den umfassenden Herausforderungen des Übergangs von der Schule zum Beruf beziehungsweise zu einer weiteren Ausbildung, stehen. Die Datenerhebung erfolgte anhand eines Mixed-Methods-Ansatzes.

Im Zentrum der Studie steht die Handlungsfähigkeit von Jugendlichen am Übergang von der Schule zum Beruf unter Berücksichtigung ihrer Einbettung in die Strukturen sozialer Ungleichheit. Im Vordergrund steht also die Annahme, dass Kinder ihren Lebensweg je nach verfügbaren ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen aus einer bestimmten sozialen Position heraus beginnen (Flecker et al. 2020, S. 14). Dieser theoretische Hintergrund speist sich aus der Theorie der sozialen Ungleichheit nach Pierre Bourdieu. So werden insbesondere die habituellen Selbstausschließungen betont, die an den Übergängen im Lebensverlauf auftreten. Jugendliche erweitern oder verschließen ihren Möglichkeitsraum aufgrund ihrer Erfahrungen, denn oft führen sie Misserfolge auf ihre eigene Leistung und nicht auf die äußeren Bedingungen zurück (ebd., S. 17). Da sich die soziale Ungleichheit entlang bestimmter Faktoren manifestiert, wurden diese in der Studie berücksichtigt. Dazu gehören das Geschlecht, die Bildung der Eltern, die Bildungsaspirationen und der Zugriff auf unterschiedliche Ressourcen.

Die folgende Darstellung der Ergebnisse der Studie ist auf Basis der ersten Datenerhebungswelle entstanden, in deren Zuge sowohl quantitatives als auch qualitatives Datenmaterial gesammelt wurde. Zusammenfassend zeigen die ersten Studienergebnisse, deren Fokus auf der Wiener NMS liegt, dass diese Schulform eine große Vielfalt an Jugendlichen beherbergt. Nicht nur die heterogenen Gründe für die Schulwahl, sondern auch die unterschiedlichen Bildungshintergründe der Eltern sowie die Heterogenität des sozioökonomischen Hintergrunds und des Bildungsniveaus der Eltern machen die NMS zu einer Schule mit umfassender Heterogenität auf mehreren Ebenen (ebd., S. 311). In Zusammenhang mit den schulischen Pandemiemaßnahmen birgt Letztere allerdings Gefahren in Bezug auf einen potenziell niedrigen sozioökonomischen Status oder einen eventuellen ‚Migrationshintergrund‘. So hatten Familien mit einem niedrigen Bildungsniveau oder unzureichenden Deutschkenntnissen nicht die Kompetenzen oder nicht genügend Zeit, um ihren Kindern beim Distance-Learning zu helfen (Holtgrewe et al. 2021; Steiner et al. 2021). Der familiäre Hintergrund war oft entscheidend dafür, ob die Kinder das Distance-Learning erfolgreich bewältigen konnten oder nicht.

Als Nächstes soll der Beitrag von Ulrike Zartler, Susanne Vogl und Veronika Wöhrer beleuchtet werden, in dem es um die Familie als Ressource geht. Der Grund dafür ist, dass dieser Faktor

in hohem Maß ausschlaggebend dafür war, ob die Jugendlichen die herausfordernde Zeit während der Schulschließungen leistungsmäßig und psychisch gut überstanden. In dem Beitrag wird aufgezeigt, welchen Einfluss die Rolle der Eltern und der Familie auf Bildungsentscheidungen hat und welche Bedeutung diesem zugeschrieben werden kann. Dabei handelt es sich um die Sichtweise der Jugendlichen zu dieser Thematik (Zartler et al. 2020, S. 147). Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse, dass die elterliche Beteiligung an den Bildungs- und Berufsentscheidungen Jugendlicher in drei Bereiche aufgeteilt werden kann, nämlich Familienbeziehungen, Werthaltungen sowie elterliche Aktivität. Vor diesem Hintergrund konnten vier Typen elterlicher Beteiligung konstruiert werden, und zwar ‚interessiert‘, ‚hemmend‘, ‚engagiert‘ und ‚unbeteiligt‘ (ebd., S. 151f). Allerdings fehlt eine Erhebung der elterlichen Sichtweise, die für eine umfassende Interpretation von Bedeutung gewesen wäre. Oft gehen elterliche und jugendliche Vorstellungen beziehungsweise Erwartungen auseinander. Beispiele für die Elterntypen und deren Auswirkungen auf die Kinder sowie eine Diskussion des Distance-Learning sind in Kapitel 5.2.2 zu finden.

Des Weiteren soll der Beitrag von Barbara Mataloni, Susanne Vogl und Franz Astleithner präsentiert werden, in dem es um sogenannte kritische Ereignisse im Lebensverlauf Jugendlicher geht. Der Beitrag wird als relevant erachtet, da eine Pandemie als kritisches Ereignis einzustufen ist und somit als traumatisch erlebt werden kann. Mataloni et al. (2020) stellen in ihren Ergebnissen, die von ihnen identifizierten kritischen Ereignisse dar. Die Auswertung bezieht sich auf die erste quantitative Welle des Projekts. Dabei soll das Augenmerk auf die Bedeutung der kontextuellen Rahmenbedingungen für das Eintreten oder das Ausbleiben eines kritischen Ereignisses gerichtet werden. Als kritische Ereignisse in der Bildungsbiografie werden das Sitzenbleiben, der Wechsel vom Gymnasium zur NMS sowie der Wechsel von einer NMS in eine andere aufgeführt (ebd., S. 212). Zu den kritischen Ereignissen in anderen Lebensbereichen wie Familie und Beziehungen, Krankheit und Tod oder Bedrohung wurden in absteigender Reihenfolge folgende Ergebnisse festgehalten: der Tod einer nahestehenden Person, eine schwere Krankheit einer nahestehenden Person, Mobbing, Scheidung oder Trennung der Eltern sowie andauernde Probleme mit den Eltern. Den höchsten Belastungsgrad wiesen dabei der Tod oder die Erkrankung einer nahestehenden Person und dauernde Probleme mit den Eltern auf. Zu den weniger häufig vorkommenden kritischen Ereignissen gehören beispielsweise die Flucht aus dem eigenen Land und Krieg; diese wurden jedoch als besonders belastend erlebt (ebd., S. 213). Rund 23 % der Jugendlichen gaben mehrere kritische Ereignisse in mehreren Lebensbereichen an, was zu der Erkenntnis führte, dass es diesbezüglich kumulative Effekte zu geben scheint.

Die Ergebnisse zeigen außerdem, dass vor allem weibliche Jugendliche sowie jene mit geringeren finanziellen Mitteln beziehungsweise mit Arbeitslosigkeit bei beiden Elternteilen, aber auch Jugendliche mit Migrationshintergrund in der ersten Generation sowie solche ohne Migrationshintergrund mehr kritische Ereignisse zu bewältigen hatten. Wenn es um die Unterschiede in Bezug auf den ‚Migrationshintergrund‘ geht, so erlebten Jugendliche ohne diesen, kritischen Ereignisse in den Bereichen Familie und Beziehungen sowie Krankheit und Tod. Hingegen waren die Jugendlichen der ersten Migrationsgeneration größtenteils mit kritischen Ereignissen aus der Kategorie ‚Bedrohung‘ konfrontiert (Mataloni et al. 2020, S. 216). Weitere Ergebnisse zum subjektiven Wohlbefinden offenbaren Zusammenhänge mehrerer kritischer Ereignisse mit dem Erleben von Emotionen wie Traurigkeit sowie mit Überforderung, körperlichen Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen sowie dem Verspüren von Einsamkeit (ebd., S. 218). Worauf in der Studie ebenfalls hingewiesen wird, ist, dass Jugendliche, die kritische Ereignisse wie den Tod eines Familienangehörigen erlebt haben, eher die Schule abbrechen (Flecker et al. 2020, S. 317). Wird vor diesem Hintergrund berücksichtigt, wie viele Personen während der Pandemie einen Familienangehörigen verloren haben, kann davon ausgegangen werden, dass es hier zu möglichen negativen Folgen für die schulische Laufbahn kommen konnte – insbesondere, wenn die Familie, wie in den obigen Beispielen, bereits auf mehreren Ebenen sozial benachteiligt war.

Abschließend kann zu den Ergebnissen der betrachteten Studie konstatiert werden, dass die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem in deren Rahmen stark zum Vorschein kommt. Diese steht demnach in Zusammenhang mit dem Geschlecht, der Bildung der Eltern, dem Zugriff auf Ressourcen sowie den Bildungsaspirationen (Flecker et al. 2020, S. 312). Zudem kommt zutage, dass insbesondere die NMS zum Teil von Jugendlichen mit nachteiligen Ausgangsbedingungen besucht wird, die in dieser Schule nicht ausgeglichen, sondern vielmehr durch die unzureichende Berücksichtigung der sozialen und familiären Herkunft noch verstärkt werden. In Bezug auf die Handlungsoptionen der Jugendlichen am Ende der NMS ist festzuhalten, dass diese von Migration und Adoleszenz bestimmt werden, in deren Zuge der Umgang mit kritischen Ereignissen beziehungsweise deren Erleben und deren Folgen für das Handeln eine bedeutsame Rolle spielen (ebd., S. 305–327).

Als Nächstes wird die Studie „Under Pressure!?“ vorgestellt, um auf weitere Problematiken sozioökonomisch benachteiligter Jugendlicher im Übergang von der Schule zum Beruf hinzuweisen.

3.3.2 Studie „Under Pressure!? Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken formal gering Qualifizierter“ von Mario Steiner et al. (2019)

Die Studie von Mario Steiner, Gabriele Pessl und Andrea Kulhanek (2019) mit dem Titel „Under Pressure!? Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken formal gering Qualifizierter“ handelt von Integrationschancen sowie Ausgrenzungsrisiken gering Qualifizierter in den Bereichen Ausbildung, Beschäftigung und Gesellschaft. Im Fokus stehen Jugendliche am Übergang von der Schule zum Beruf beziehungsweise in eine weitere Ausbildung.

Den theoretischen Hintergrund bilden Ansätze, bei denen Strukturen in den Vordergrund gestellt werden. In Bezug auf Geringqualifizierte wird angenommen, dass diese weniger produktiv sind und infolgedessen nicht angestellt werden, was in der Studie kritisch angemerkt wird. An dieser Stelle ist die Rede von der Verdrängungshypothese, die besagt, dass fortlaufend mehr Höherqualifizierte den Geringqualifizierten gegenüberstehen, was dazu führt, dass Geringqualifizierte zunehmend in die Arbeitslosigkeit getrieben werden. Neben der Verdrängungshypothese wirken die Mechanismen des Selbst- und Fremdausschlusses, die Geschlechterrolle sowie die Tatsache, dass ausbildungslose Menschen stigmatisiert werden (Steiner et al. 2019, S. 6–8).

Im Rahmen der Ansätze, die Strukturen in den Vordergrund stellen, werden Machtverhältnisse und Institutionen beleuchtet. Wenn es darum geht, die niedrigen Chancen Geringqualifizierter beziehungsweise das Risiko von Ausschlüssen zu erklären, wird auf konflikttheoretische Ansätze zurückgegriffen. Diese Entscheidung begründen die Autor*innen damit, dass die Humankapitaltheorie die Exklusionsmechanismen im Übergang zu einer Weiterbildung oder in ein Arbeitsverhältnis nicht angemessen erklären könne (Steiner et al. 2019, S. 9–13). Die Autor*innen versuchten die Thematik aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, indem methodisch einerseits quantitativ-statistisch und andererseits qualitativ-rekonstruktiv vorgegangen wurde. Die quantitativ-statistische Untersuchung sollte vor allem die Strukturen aufzeigen, die die Ausgrenzung oder die Inklusion beeinflussen. Hingegen sollte mit der qualitativ-rekonstruktiven Untersuchung der Fokus auf die Biografien Jugendlicher gerichtet und versucht werden nachzuvollziehen, wie Bildungs- beziehungsweise Beschäftigungsverläufe sich entwickelt haben. Die Ergebnisse werden nicht aufeinander bezogen, sondern offenbaren einerseits die Problematik auf der strukturellen und gesamtgesellschaftlichen Ebene, wo Ausgrenzung oder Integration passiert. Andererseits wird eruiert, wo Individuen bei ihrer beruflichen Integration unterstützt werden könnten, beziehungsweise angestrebt, die von Brüchen geprägten Biografien Jugendlicher zu verstehen (Steiner et al. 2019, S. 4). In Anlehnung daran lautet die Forschungs-

frage wie folgt: „Wie können niedrige Chancen von geringqualifizierten Jugendlichen auf Beschäftigung beziehungsweise auf qualitativ hochwertige Beschäftigung und ihre höheren Arbeitsloskeitsrisiken und wie können Probleme beim Übergang von der Schule in weiterführende Ausbildung oder Beruf theoretisch gefasst und letztlich erklärt werden?“ (ebd., S. 5).

Aus den Ergebnissen der quantitativen Untersuchung geht hervor, dass hauptsächlich männliche, in Drittstaaten geborene Jugendliche von Bildungsabbrüchen betroffen sind. Des Weiteren sind Bildungsabbrecher*innen eher arbeitslos oder in keiner Ausbildung verankert. Für sie kommt nur die Lehre als Weiterbildung in Frage, da hier keine formalen Hürden gelegt werden. Die Gruppe der Migrant*innen wird herausgegriffen, da sie einem erhöhten Risiko der Ausgrenzung und der Desintegration ausgesetzt ist. Die Problematik liegt gemäß der Autor*innen im selektiven Bildungssystem, das solche Jugendliche aussieben lässt. Ähnliches gilt für Jugendliche mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund. Im Bereich der Weiterbildung treffen sie eher auf den ‚Matthäus-Effekt‘ als auf die Gelegenheit, Versäumtes nachzuholen. Gemeint ist damit, dass diejenigen, die keine Aufholung bestimmter Bildungsbereiche benötigen, eher im Sektor der Weiterbildung anzutreffen sind. Im Beschäftigungssystem kommt es aufgrund ihres geringen Bildungskapitals zu einer weiteren Ausgrenzung der oben genannten benachteiligten Jugendlichen. Die Folgen dieser Umstände sind Armut, gesundheitliche Probleme und eine niedrigere Beteiligung am politischen Geschehen (Steiner et al. 2019, S. 92f).

Ein Trend, den die Studie von Steiner et al. (2019) ins Licht gerückt hat, ist, dass, es mittlerweile mehr Jugendliche aus bildungsfernen Familien schaffen, eine höhere Bildungsqualifikation zu erwerben, allen voran die Frauen. Wenn es um die Reproduktion eines niedrigen Bildungsabschlusses geht, zeigen die Analysen allerdings auch, dass der Trend in Richtung eines Endes der Bildungsexpansion geht. Die Reproduktionsquoten eines niedrig qualifizierten Abschlusses steigen, und dies vorrangig ebenfalls bei Frauen (ebd., S. 36).

Gemäß den Ergebnissen der qualitativen Untersuchung ist es individuell unterschiedlich, welche Rolle Bildungsabbruch, Schule, Ausbildung und Arbeit vor dem Hintergrund der einzelnen Biografien der Jugendlichen spielen. Im Rahmen der Studienergebnisse wurden *drei Typen* identifiziert, auf die im Kontext der beruflichen beziehungsweise der ausbildungsbezogenen Integration laut Steiner et al. (2019, S. 94f) unterschiedlich eingegangen werden sollte. *Auf der einen Seite* gibt es Jugendliche, die zuerst einen *Rahmen für die Bewältigung ihrer persönlichen Mißachtungserlebnisse sowie die Bewusstwerdung der eigenen Stärken und Potenziale* brauchen. Erst danach kann gemäß Steiner et al. von einer beruflichen Integration die Rede sein. *Auf der anderen Seite* hat sich erwiesen, dass das *Nachholen von Bildungsabschlüssen* den Weg in die berufliche Integration unterstützen könnte, was auf den zweiten Typus von Jugendlichen

zutrifft. Notwendig hierfür wäre die Möglichkeit, diesen Abschluss jederzeit in einer Lebensphase nachzuholen, ohne dass damit finanzielle oder organisatorische Hürden einhergehen. Schlussendlich beobachtete der Autor *den dritten Typus*, den vor allem *negative Schulerfahrungen behindern*, während positive Erfahrungen im Arbeitsbereich zu verzeichnen sind. Grundsätzlich zeigen die Ergebnisse beider methodischer Zugänge, dass es eine große Vielfalt unter den Jugendlichen gibt und somit stereotype Zuschreibungen unangemessen sind (ebd., S. 94f).

Vor dem Hintergrund der schulischen Pandemiemaßnahmen und der damit einhergehenden Risiken für die Bildungslaufbahn kann gesagt werden, dass das österreichische Schulsystem mit seinen exkludierenden Übergangsvoraussetzungen und der Bildungsvererbung besonders für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche eine Herausforderung ist. Die Schwierigkeiten des Übergangs an sich wurden durch das Distance-Learning und die damit einhergehenden Überlastungen noch verschärft. Im nächsten Kapitel wird auf diese Zusammenhänge näher eingegangen.

3.3.3 Schlussfolgerungen und die Problematik des Übergangs vor dem Hintergrund der Pandemie

Wird auf die früheren Studien aus Österreich zum dortigen Schulsystem beziehungsweise problematischen Schulverläufen von Jugendlichen geblickt, so sind folgende weiteren Untersuchungen zu nennen, die nicht näher ausgeführt werden, da sich die Ergebnisse überschneiden: Mario Steiner (1998): „Schulversagen‘ in Österreich. Diskussion und Definition eines vernachlässigten Problembereichs“; Mario Steiner (2005): „Dropout und Übergangsprobleme. Ausmaß und soziale Merkmale von BildungsabbrecherInnen und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit“; Mario Steiner, Peter M. Steiner (2006): „Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmaß und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen“. Mario Steiner ist bemüht, die Risiken für Niedrigqualifizierte und Schulabbrecher*innen im Rahmen seiner Forschungen deutlich aufzuzeigen. In den Ergebnissen seiner Forschung weist er wiederholt auf die Gefahren der Bildungsarmut im Zusammenhang mit dem ‚Migrationshintergrund‘ und dem niedrigen sozioökonomischen Status hin. Auch die damit einhergehenden erhöhten Risiken für einen Job als Geringverdiener*in, Arbeitslosigkeit oder gesundheitliche und psychosoziale Probleme werden von ihm thematisiert (Steiner 2017). Vor diesem Hintergrund ist es naheliegend, dass die Pandemiesituation zu einer Verschärfung der bereits bestehenden Problematik geführt hat. Bevor jedoch diesem Gedanken nachgegangen wird, erfolgt überblickend eine Gegenüberstellung der Methoden und der Ergebnisse der beiden Studien von Flecker et al. (2020)

sowie Steiner et al. (2019). Das Ziel dabei ist es, ein deutlicheres Bild davon zu bekommen, was jeweils die zentralen Aspekte der Studien sind und in welchen Bereichen erste Verbindungen zu den Auswirkungen der Pandemie hergestellt werden können.

Eine Gemeinsamkeit beider Studien liegt in der Anwendung unterschiedlicher methodischer Ansätze, mit denen die Empirie betrachtet wird. Auf der einen Seite werden die gesellschaftlichen und institutionellen Strukturen, auf der anderen Seite die biographische Diversität in den Vordergrund gerückt, um folglich auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit im Bildungssystem hinzuweisen. Die Unterschiede liegen darin, dass es in der Studie von Steiner et al. (2019) vordergründig um die berufliche und weiterbildungsmäßige Integration sowie die strukturellen oder biographischen Hindernisse auf dem Weg dorthin geht. Hingegen liegt der Fokus in der Studie von Flecker et al. (2020) in erster Linie auf der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem, die sich im erschwerten Übergang von der Schule zum Beruf beziehungsweise in die weitere Ausbildung manifestiert. Die Ergebnisse beider Studien ergänzen einander in sinnvoller Weise, wenn es darum geht, mehrere Perspektiven in Hinblick auf die Schwierigkeiten von Jugendlichen am Übergang von der Schule zum Beruf beziehungsweise in eine weitere Ausbildung einzunehmen.

Die strukturellen Rahmenbedingungen in Gestalt der Covid-19-Maßnahmen können nicht nur als mitverantwortlich für gesamtgesellschaftliche Komplikationen, sondern möglicherweise als ausschlaggebend für die biographischen Krisen im Lebenslauf qualifiziert werden. Diese wiederum können in Zukunft zu unterschiedlichen negativen Folgen führen, weshalb der besagte Zusammenhang an anderer Stelle empirisch untersucht werden sollte. Als besorgniserregend können die Befunde bisherigen Studien beziehungsweise Umfragen unter Jugendlichen bezeichnet werden. Bereits erste, noch nicht wissenschaftlich organisierten Umfragen unter den Schüler*innen der NMS und der Polytechnischen Schulen in Österreich haben offenbart, dass insbesondere Kinder aus bildungsfernen Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status unter der Covid-19-Krise leiden (Teach for Austria 2020). Im wissenschaftlichen Diskurs sind drei österreichische Studien relevant, auf die im nachfolgenden Abschnitt eingegangen wird.

4. Covid-19 und Bildung vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit

Die folgenden drei Studien entstanden in Folge eines Calls des Wiener Wissenschafts-, Forschungs- und Technologiefonds. Insgesamt wurden an drei Forschungsstandorten Untersuchungen zur Corona-Krise und ihren Auswirkungen im Bereich der Bildung betrieben, und zwar am Institut für Höhere Studien (IHS), an der Universität Wien (Uni Wien) sowie am Zentrum für Soziale Innovation (ZSI). Die Studien des IHS und des ZSI sind auf die Thematik der sozialen Ungleichheit beziehungsweise den Einfluss des ökonomischen, kulturellen und sozialen Hintergrunds fokussiert. Die Uni Wien hingegen richtet das Augenmerk auf die Entwicklung des Individuums unter den Rahmenbedingungen der Corona-Krise. In den Ergebnissen der Studie des ZSI werden außerdem die Geschlechterunterschiede berücksichtigt, wozu im Rahmen der Auswertung des Forschungsmaterials intersektional vorgegangen wurde.

4.1 Studie 1: „Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheits- keine Bildungskrise wird?“ (Steiner et al. 2021)

Die Studie von Mario Steiner, Maria Köpping, Andrea Leitner, Gabriele Pessl und Lorenz Lassnigg vom IHS (<https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5873/>) trägt den Titel: „Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheits- keine Bildungskrise wird?“. Die Studie wurde ab März 2020 durchgeführt und der Befund im Juni 2021 publiziert. Das Ziel dieses Projekts bestand darin, die Wirkung von Distance-Learning als ‚Privatisierung‘ der Lernleistung in Bezug auf bestehende Benachteiligungsstrukturen im Bildungssystem zu untersuchen, aber auch herauszufinden, wie dieser Entwicklung vor dem Hintergrund der erwarteten Verschärfung der sozialen Ungleichheit entgegengewirkt werden könnte. Konkret sollten Lernpotenziale erforscht und Handlungsempfehlungen entwickelt werden. In der Studie wurde der Begriff des Distance-Learning verwendet, wenn es um die Schüler*innenleistung ging, und jener des Home-Schooling, wenn von der Lehrleistung der Lehrkörper die Rede ist (Steiner et al. 2021).

Die Autor*innen stützen sich im Rahmen des theoretischen Hintergrunds auf die Forschungen von Bourdieu und Passeron sowie Boudon, in denen der Einfluss des sozialen Hintergrunds auf die Lernleistungen der Kinder in der Schule untersucht wurde (Steiner et al. 2021, S. 6). Zudem beziehen sich Steiner et al. (2021, S. 8–11) auf die Studienergebnisse von Holtgrewe et al.

(2021^b), die im Rahmen dieser Masterarbeit ebenfalls dargestellt werden (vgl. Kapitel 4.3). In diesem Zusammenhang weisen die Autor*innen auf mögliche langfristige Auswirkungen der Schulschließungen auf verschiedenen Ebenen hin. So könnte der Wegfall der Schule als sozialer Ort im Rahmen des Distance-Learning ihrer Ansicht nach die übliche Alltagsstrukturierung beeinträchtigt oder sogar aufgehoben haben. Die selbstständige Lernorganisation und Zeiteinteilung habe es den Schüler*innen erschwert, das Distance-Learning erfolgreich zu bewältigen. So wurde gemäß den Befunden die soziale Einbettung in die Schul- und Klassengemeinschaft, inklusive der Lehrer*innen, von den Schüler*innen vermisst (Steiner et al. 2021).

Das methodische Vorgehen war triangulär sowie mehrstufig und setzte sich zusammen aus sowohl qualitativen als auch quantitativen Erhebungen. Es wurden Lehrkräfte, Schüler*innen, aber auch Eltern befragt und auf diese Weise eine Darstellung aus verschiedenen Perspektiven angestrebt. Der Fokus lag auf der Sekundarstufe 1 (MS, AHS) in Wien. Als Erstes wurden explorative Erstgespräche mit den Lehrer*innen und den Eltern geführt, um in weiterer Folge eine Online-Befragung vorzunehmen und schlussendlich qualitative Interviews durchzuführen. Bei den Online-Befragungen der Lehrer*innen, wie auch bei weiteren Datenerhebungen, wurden die Teilnehmenden aus Wien mit jenen aus Tirol verglichen, um eine großstädtische mit einer ländlichen Region zu vergleichen. Dies war auch deshalb der Fall, weil es von den Fördergeber*innen entsprechend gewünscht wurde (ebd., S. 15). Das Sample der befragten Lehrer*innen bestand größtenteils aus Frauen und stammte hauptsächlich aus öffentlichen Schulen beziehungsweise nur in wenigen Fällen aus integrierten Gesamtschulen. In Letzteren werden Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten und mit unterschiedlichen Begabungen gemeinsam unterrichtet. In einer gewöhnlichen Gesamtschule werden im Gegensatz dazu nur die Schultypen zusammengefasst und von der gleichen Schulleitung geführt. Rund 40 % der Befragten verfügten über ein hohes Maß an beruflicher Erfahrung (ebd., S. 16). Die Themen der Online-Befragungen erstreckten sich von den Rahmenbedingungen des Unterrichts vor der Pandemie über die Gestaltung des Distance-Learning und die Kommunikation mit den Schüler*innen bis zu den Auswirkungen auf die Lehrer*innen sowie die Schüler*innen.

4.1.1 Online-Befragungen mit Lehrer*innen und Schüler*innen

Im Folgenden werden die *Ergebnisse der Online-Befragungen von Lehrer*innen zu den Auswirkungen auf die Schüler*innen* und zu ihrer Erreichbarkeit beziehungsweise zu Schwierigkeiten beim Distance-Learning skizziert. Die Autor*innen der Studie betonen im Vorfeld, dass sie angesichts der Zusammensetzung der Schüler*innen in Wien, zu denen zahlreiche benachteiligte Kinder und Jugendliche beziehungsweise solche mit ‚Migrationshintergrund‘ zählen,

erwarten, dass es besonders hier zu schwerwiegenden Pandemie-Folgen gekommen ist (ebd., S. 19). In Wien konnten rund 31 % der Benachteiligten während der ersten Schulschließung via Computer nur problematisch oder gar nicht erreicht werden. Während der zweiten Schulschließung waren es noch rund 20,7 %. Zu diesem Zeitpunkt wurden Benachteiligte als Maßnahme in den Präsenzunterricht geholt, was die Verbesserung nachvollziehbar macht (Steiner et al. 2021, S. 29).

Hinsichtlich der *Schwierigkeiten von Schüler*innen aus Sicht der Lehrer*innen* kann gesagt werden, dass es für das Gelingen von Distance-Learning zentral ist, nicht nur über die nötige technische Ausstattung und Medienkompetenzen zu verfügen, sondern auch vorteilhafte Arbeitsbedingungen sowie Unterstützung zu Hause vorzufinden (ebd., S. 44). Die letzten beiden Punkte waren in den Familien nicht in gleichem Maß gegeben, was laut den Autor*innen dazu geführt haben könnte, dass sich die soziale Ungleichheit in der Bildung verstärkt hat. Die Lehrer*innen schätzten sogar, dass die Rahmenbedingungen zu Hause für das Distance-Learning bei rund 40 % der Schüler*innen nicht ausreichend waren (ebd., S. 44). Zu den weiteren Schwierigkeiten der Schüler*innen, auf die die befragten Lehrer*innen hinwiesen, zählen insbesondere das Fehlen der Tagesstruktur (90 %), Ablenkungen (71 %) und Motivationsmangel (66 %) (ebd., S. 45). Im Verlauf der weiteren Schulschließungen kam es zwar zu einer Verbesserung im Bereich der Aufrechterhaltung der Tagesstruktur und der Motivation, aber die Problematik der Ablenkung sowie des ungeeigneten Lernplatzes nahm zu (ebd., S. 46).

Hinsichtlich der *Frage der Auswirkungen auf Schüler*innen* wurde die Situation für alle und gesondert für Benachteiligte bei den Lehrkräften erfragt. Die Autor*innen der Studie betonen, dass der Begriff der Benachteiligung nicht definiert, sondern hierfür die individuelle Einschätzung der Lehrer*innen anhand vorgegebener Kriterien übernommen wurde. Die elterliche Unterstützung, der finanzielle Hintergrund, die Wohnverhältnisse und die medientechnische Ausstattung zählen zu diesen Kriterien (ebd., S. 48). Benachteiligte kommen im Vergleich zur gesamten Klasse in bestimmten Punkten weniger gut zurecht, und zwar im Bereich der Tagesplanung und der Strukturierung. Die Arbeitsaufträge werden nicht fristgerecht erledigt und benachteiligte Schüler*innen sind im Vergleich zur gesamten Klasse verhältnismäßig oft überfordert (ebd., S. 50). Vor diesem Hintergrund lautet die Schlussfolgerung der Autor*innen, dass es Zusammenhänge zwischen privater Unterstützungsleistung und sozialer Selektivität des Bildungsergebnisses gibt (ebd., S. 51). In weiterer Folge fragen sich die Forschenden, inwiefern sich diese Umstände des Distance-Learning auf die Kompetenzen der Schüler*innen auswirken könnten. Die befragten Lehrer*innen befürchteten zu 80 %, dass benachteiligte Schüler*innen

ihre Lernaufgaben nicht schaffen. Außerdem könnte es gemäß 69 % zu Problemen bei der Bewältigung des Jahresstoffes gekommen sein und 76 % berichteten von einer möglichen Verschlechterung der Kompetenzen bei den betreffenden Schüler*innen (Steiner et al. 2021, S. 52). Nach dem zweiten Lockdown stieg die Furcht um das Kompetenzniveau der benachteiligten Schüler*innen nochmals an.

4.1.2 Interviews mit Lehrer*innen und Schüler*innen

Die *qualitativen Interviews mit den Wiener Lehrer*innen* wurden im Sommer 2020 geführt, und zwar mit fünf AHS- und neun MS-Lehrer*innen. In den Interviews wurde über die Lernphase während der Schulschließungen seit Ostern bis Mai 2020 sowie über den darauffolgenden Schichtbetrieb gesprochen. Die Interviews wurden mit der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) sowie mit Hilfe der Software MAXQDA ausgewertet (ebd., S. 62). Dieser Teil der Studie ist differenziert in Herausforderungen mit Distance-Schooling, Strategien, Maßnahmen, Gelingensbedingungen sowie Kompetenzentwicklung und Unterschiede zwischen Schüler*innen. Im Folgenden werden auszugsweise die für diese Arbeit relevanten Ergebnisse hinsichtlich der benachteiligten Schüler*innen dargestellt. Die Autor*innen der Studie verweisen auf die bereits vor der Pandemie herrschenden Ungleichheiten im Unterricht in Bezug auf die Ausgangsbedingungen der Schüler*innen. Diese Problematik erstreckt sich von physischen und psychischen Beeinträchtigungen der Schüler*innen über die soziale Herkunft bis hin zur geringen Bildungsstufe der Eltern sowie zu Wohnungslosigkeit (ebd., S. 70). Im Zuge der Pandemie wurden diese Probleme zu ernsthaften Lernhindernissen auf mehreren Ebenen. Sie konnten jedoch auf diese Weise in ihrer Relevanz als Lernvoraussetzungen der Schüler*innen zur Kenntnis genommen werden.

Folgende Problemlagen wurden im Zusammenhang mit den bereits vorherrschenden sozialen Ungleichheiten und dem Distance-Learning eruiert: Digitale Medien waren bei Benachteiligten unzureichend, der notwendige Lernraum wegen beengter Wohnverhältnisse nur in wenigen Fällen vorhanden. Auch nutzten die Familien die Ausgangsmöglichkeiten während des Lockdowns kaum, weil sie fälschlicherweise annahmen, dass ein Ausgang nicht gestattet sei. Hinzu kommen mangelnde Unterstützung durch Eltern bei Tagesstruktur und Lernorganisation, die unterschiedliche Ursachen hatte, zum Beispiel sprachliche beziehungsweise fachliche Mängel, Zeitmangel oder fehlende finanzielle Mittel (ebd., S. 71–73). Ein weiterer relevanter Punkt in diesem Zusammenhang ist der ‚Migrationshintergrund‘ der Schüler*innen, da dieser mit multiplen Problemlagen einhergeht und weil diese Art der Benachteiligung häufig von den Lehrer*innen genannt wurde (ebd., S. 73). Die Herausforderungen erstrecken sich von unzureichenden

Deutschkenntnissen und möglichen Traumatisierungen über kulturelle Unterschiede bis hin zu einer anderen Sicht auf Geschlechterrollen sowie Bildung. Auch österreichische Schüler*innen aus benachteiligenden familiären Verhältnissen mit Wohnproblemen, physischen und psychischen Beeinträchtigungen sowie Armut hatten mit Schwierigkeiten während des Distance-Learning zu kämpfen (Steiner et al. 2021, S. 73f).

In Zusammenhang mit dieser Feststellung steht die Tatsache, dass Wien als Großstadt mit einem hohen Migrationsanteil soziale Segregation in Schulen betreibt. Dies passiert mit der Unterteilung in die Schulformen AHS und MS. Die MS weist im Vergleich zur AHS einen hohen Anteil an Schüler*innen mit Migrationshintergrund sowie benachteiligten Ausgangspositionen auf (ebd., S. 90). Die bisher dargestellten Ergebnisse der Studie zeigen, dass es Schüler*innen gibt, die während des Distance-Learning besonders viel schulische Unterstützung gebraucht hätten und mangels dieser in Schwierigkeiten gekommen sind.

Da sich die fehlende schulische Struktur sowie der Mangel an Hilfeleistungen in der Leistung der Schüler*innen bemerkbar machen müssten, wurde in weiterer Folge die Kompetenzentwicklung der Schüler*innen im Distance-Learning erforscht. Im Zuge dessen wurden die Lernenden in vier Kategorien unterteilt, und zwar in die „Zurückgelassenen“, die „VerliererInnen“, die „GewinnerInnen“ und die „Privilegierten“ (ebd., S. 98–100). Die Angehörigen der ersten Gruppe werden als die Schüler*innen mit den größten Kompetenzverlusten beschrieben. Ihre Leistungen waren bereits im Regelunterricht ungenügend und haben sich im Distance-Learning weiter verschlechtert, weil die Jugendlichen nicht erreicht werden konnten (ebd., S. 98). Die „VerliererInnen“ hingegen waren zwar erreichbar, hatten aber im Distance-Learning aufgrund der mangelnden Technik, der ungenügenden digitalen Kompetenzen, unzureichender Selbstorganisation und der unzureichenden Hilfe von den Eltern sowie der Schule große Schwierigkeiten. In diese Kategorie gehören somit auch Schüler*innen mit vorteilhaften ökonomischen und sozialen Voraussetzungen, die erst durch das Distance-Learning zurückgefallen sind (ebd., S. 99). Die Gruppe der „GewinnerInnen“ hingegen konnte im Distance-Learning mit ihren Leistungen und ihrem Engagement überraschen. Durch die Möglichkeit des selbstbestimmten Lernens sowie die fehlenden, nicht in allen Fällen positiv wirkende Klassendynamik sind diese Lernenden stark aufgeblüht. Dasselbe gilt für die „Privilegierten“, die vom Distance-Learning ebenfalls eher profitierten. Sie verfügten bereits vor dem Distance-Learning über bessere Voraussetzungen in den Bereichen Familie und mediale Ausstattung. Dementsprechend kamen sie mit den neuen Lernmethoden besser zurecht (Steiner et al. 2021, S. 99).

Die „Zurückgelassenen“ werden als die am meisten gefährdeten Schüler*innen gesehen, denn sie erfahren Mängel auf verschiedenen Ebenen. Besonders schwerwiegende negative Auswirkungen wurden für jene Schüler*innen prognostiziert, die während des Distance-Learning kaum Deutsch sprachen (ebd., S. 106). Die Autor*innen der Studie vermissen hier die Bereitstellung von Sozialarbeiter*innen und Psycholog*innen, um diese Schüler*innen besser zu erreichen, und dies nicht nur während der Pandemie (ebd., S. 108). Die „VerliererInnen“ und die „GewinnerInnen“ sind in der AHS und der MS zu finden, allerdings mit jeweils unterschiedlichen Begründungen der Autor*innen. Hier betonen die Autor*innen der Studie erneut das Versagen des Schulsystems angesichts einer „Privatisierung des Lernens“, die zu sozialer Bildungsungleichheit führen könne (ebd., S. 108). Als verantwortlich dafür sehen sie die fehlende Unterstützung von Seiten der Schule im Distance-Learning, aufgrund derer Kinder und Jugendliche in wesentlichem Maß auf die Kompetenzen und die Zeitressourcen ihrer Eltern angewiesen waren. Ihre schulische Leistung sei demnach davon abhängig gewesen, ob ihre Eltern kompetent beziehungsweise gebildet genug sind. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es zu einem starken Abfall von Kompetenzentwicklungen bei bestimmten Schüler*innen-Gruppen mit hoher Wahrscheinlichkeit gekommen ist. Die Autor*innen betonen, dass sich auch auf der psychosozialen Ebene besonders gravierende Folgen eingestellt haben könnten, denn die Schüler*innen hatten kaum soziale Kontakte in der Zeit des Distance-Learning. Auch wurde die Schule als sozialer und kommunikativer Raum stark vermisst (Steiner et al. 2021, S. 100).

Als Nächstes werden die *Ergebnisse der Schüler*innen-Interviews* dargestellt. Insgesamt wurden neun Schüler*innen der Wiener MS interviewt. Die Interviews fanden zwischen März und Mai 2021 telefonisch oder via Online-Meetings statt. Es wurde gezielt versucht, Jugendliche zu befragen, die in anderen Studien unterrepräsentiert sind, also zu den Benachteiligten zählen. Die Schüler*innen, die dafür gefunden werden konnten, waren Jungen und Mädchen zwischen 13 und 16 Jahren, wovon einige Deutsch als Zweitsprache hatten. Jugendliche, die die deutsche Kommunikation als Barriere empfanden, konnten nicht für die Interviews begeistert werden. Im Zuge der Befragungen sollte die Sicht der Schüler*innen auf die Belastungen des letzten Schuljahres, ihren Umgang damit sowie die Hilfen, die sie als unterstützend empfanden, erhoben werden. Zudem sollten die Interviewten die für sie relevanten Erlebnisse aus dem letzten Schuljahr wiedergeben. Analysiert wurde das Forschungsmaterial anhand einer Themenanalyse nach Froschauer und Lueger (2003) – mit dem Ziel, eine breite Darstellung der für die Schüler*innen bedeutenden Themen zu erarbeiten. Hierfür wurde der Kontext der sprachlichen Darstellung untersucht sowie in der Folge eine inhaltliche Strukturierung durchgeführt. Schließlich

wurden die Fallanalysen miteinander verglichen. Die Darstellung in der Studie soll die Breite der Wahrnehmungen und der Erfahrungen der Schüler*innen deutlich machen (ebd., S. 111). Der Fokus liegt hierbei auf den Dynamiken von Wohlbefinden, Motivation und Lernerfolgen sowie auf den Herausforderungen beim Lernen während der Schulschließungen beziehungsweise der Gestaltung des Distance-Schooling durch die Schulen. Was sich als besonders relevant erwies, sind die Zusammenhänge von Motivation, Lernerfolgen und Wohlbefinden seit der Schulschließung im März 2020. Unter Motivation verstehen die Jugendlichen allerdings nicht nur die Motivation zum Lernen, sondern auch die dazugehörige Energie sowie die Fähigkeit, trotz der widrigen Umstände des Lockdowns nicht den Mut zu verlieren (ebd., S. 112). Die rückblickenden Erzählungen auf die erste Schulschließung zeugten von Zuversicht und eher positive Einschätzungen, auf die schließlich Demotivation folgte, weil die Pandemie kein Ende nahm. Allerdings wurden Corona-Erkrankungen eher entdramatisiert als problematisch gesehen. Im Allgemeinen erachten die Schüler*innen die Erlebnisse in der Pandemie als prägend für das eigene Leben ein (ebd., S. 112).

Die drei oben genannten Aspekte der Motivation, des Wohlbefindens und der Lernerfolge schwankten in ihrer Stärke sowie den damit zusammenhängenden Erfahrungen bis zum Frühling 2021. Vor diesem Hintergrund wurden drei Dynamiken als Kategorien in Bezug auf das Erleben und die Bewältigung der Herausforderungen im Distance-Learning abgeleitet. Diese lauten wie folgt: „In eine Krise geraten“, „Zu Beginn eine schwierige Phase“ und „Aufrechterhalten eines positiven Wohlbefindens“ (Steiner et al. 2021, S. 113–115). Diese Dynamiken als Kategorien repräsentieren das Erleben von Jugendlichen, aber nicht bestimmte zusammengefasste Typen von Jugendlichen.

Die erste Dynamik „In die Krise geraten“, die von Jugendlichen erlebt wurde, bezieht sich auf den Verlauf von der anfänglichen Lernmotivation über das Hervortreten von Begrenzungen durch die Pandemie, zum Beispiel im Bereich der Freizeit, bis hin zu fehlender Autonomie, Selbststeuerung und Motivation. Zudem machte sich das Gefühl der Abhängigkeit von äußeren Umständen breit. Vor diesem Hintergrund waren Lernerfolge für diese Gruppe nahezu unmöglich. Als Ursachen für diese Dynamik wurden mangelnde Unterstützung durch die Eltern sowie die fehlende Annahme der Hilfe durch die Jugendlichen selbst genannt (ebd., S. 113). Jugendliche mit dieser Erlebensdynamik, die sich am Übergang von der Schule in eine weitere Ausbildung befinden, stehen besonders unter Druck, die notwendigen Lernerfolge zu erzielen, um mit guten Noten eine bessere Ausgangssituation für ihren weiteren Werdegang zu haben.

Im Rahmen der zweiten Dynamik, die die Jugendlichen erlebten, „Zu Beginn eine schwierige Phase“, wird von anfänglichen Schwierigkeiten mit dem Distance-Learning berichtet. Die Jugendlichen erlebten sich als psychisch belastet, waren unmotiviert und hatten den Eindruck, nichts geleistet oder gelernt zu haben. Sie konnten jedoch durch Gespräche mit Bezugspersonen über ihr unmotiviertes Verhalten oder auch durch die Anpassung der Rahmenbedingungen im Distance-Learning eine positive Wende herbeiführen. Auch ein Schulwechsel zählt zu den Schlüsselsituationen beziehungsweise Wendepunkten, die die Autor*innen benennen (ebd., S. 115). In diesem Zusammenhang wird angemerkt, dass diese Gruppe von Jugendlichen bereits vor der Pandemie positive Schulerfahrungen und gute Schulleistungen als Ressourcen hatte.

Zur dritten Dynamik, also dem „Aufrechterhalten eines positiven Wohlbefindens“, wird berichtet, dass es den betroffenen Jugendlichen gelang, zum Teil autonom zu bleiben, indem sie sich Freiräume schafften und mit Hilfe von Lernpausen sowie Entspannungszeiten bewusst auf das eigene Wohlbefinden achteten (ebd., S. 116). Die Autor*innen der Studie machen darauf aufmerksam, dass soziale Ressourcen wie jene, die für diese Jugendlichen bereits vor der Pandemie zugänglich waren, nicht allen Lernenden zur Verfügung stehen, sondern vielmehr von den sozioökonomischen Rahmenbedingungen der Schüler*innen abhängig sind. Die Jugendlichen mit der ersten Dynamik „In die Krise geraten“ verfügten nicht über diese, wodurch hier kein Ausgleich zur sozialen Isolation im Zuge der Schulschließung geschaffen werden konnte. Stattdessen erlebten die Jugendlichen einen Verlust ihrer Freiheit aufgrund der Einschränkungen sozialer Kontakte (Steiner et al. 2021, S. 117).

Hinsichtlich der Herausforderungen im Lernprozess während der Schulschließungen werden von den Autor*innen drei Aspekte besonders hervorgehoben, und zwar die stetigen Veränderungen, die selbstständige Zeiteinteilung und die fehlende soziale Interaktion beim Lernen (ebd., S. 119–122). Das Fehlen sozialer Interaktionen beim Lernen, zum Beispiel der Gruppenarbeiten, ist die dritte Herausforderung, mit der die Jugendlichen umzugehen hatten (Steiner et al. 2021, S. 121). Hinsichtlich der Unterstützung beim Lernen im sozialen Umfeld berichteten sie von verschiedenen Voraussetzungen und Erfahrungen. Dementsprechend wurden sie erneut in drei Gruppen eingeteilt, darunter diejenigen, die selbstständig gut lernen konnten, jene, die ein hohes Maß Unterstützung erhielten, sowie jene, die allein gelernt haben und dadurch überfordert waren. Die letzte Gruppe fühlte sich zudem alleingelassen und traute sich nicht, Lehrende zu kontaktieren (ebd., S. 123). In diesem Kontext wird grundsätzlich von vermehrten psychischen Problemen bei Jugendlichen berichtet (ebd., S. 130).

Als Letztes wird kurz auf die Ergebnisse der *Perspektiven der Mütter* eingegangen, da diese die Rahmenbedingungen des Distance-Learning in mehrfacher Hinsicht mitbeeinflusst haben – bewusst, beispielsweise durch die Erhaltung der Tagesstruktur, sowie unbewusst durch ihren eigenen sozialökonomischen beziehungsweise kulturellen Hintergrund und ihre psychische Verfassung. Es wird dabei nur von Müttern die Rede sein, da diese für die Tätigkeiten im Zusammenhang mit Distance-Learning nahezu ausschließlich verantwortlich waren (ebd., S. 131). Die telefonisch oder online durchgeführten Interviews wurden im Frühjahr 2021 abgehalten. Insgesamt konnten sechs Mütter unterschiedlicher sozioökonomischer Hintergründe befragt werden. Die Interviews wurden anhand einer Themenanalyse nach Forschauer und Lueger (2003) ausgewertet. Der Fokus lag auf den für die Mütter relevanten Themen in Zusammenhang mit dem Distance-Learning (Steiner et al. 2021, S. 131). Gemeinsam hatten die Mütter, dass sie ihre Kinder bestmöglich im Distance-Learning unterstützen wollten. Die Unterschiede beziehen sich darauf, welchen Müttern dies möglich war und welchen nicht. Als Grenzen werden genannt: Deutsch als Zweitsprache, zu schwere Lernaufgaben, die Erhaltung der Tagesstruktur, die Unfähigkeit, die Kinder zu motivieren, finanzielle Schwierigkeiten, wenn es um den Bestand oder Erwerb der technischen Ausrüstung geht, sowie teure Freizeitmöglichkeiten (ebd., S. 132).

Hinsichtlich der Erfahrungen ihrer Kinder im Distance-Learning sehen die Mütter die schulische Leistung als abhängig vom Wohlbefinden, den Belastungen und den Unsicherheiten der Kinder (ebd., S. 144). Die Jugendlichen könnten zwar ein begrenztes Maß an Widrigkeiten aushalten, jedoch würden sich beim Überschreiten einer bestimmten Grenze Stimmungsschwankungen, Erschöpfung, Motivationsprobleme und Schwierigkeiten, die Tagesstruktur zu erhalten, einstellen. Die Kinder fühlten sich daraufhin isoliert und verbrachten der Großteil ihrer Zeit vor dem Computer.

Die Erfahrungen der Jugendlichen aus Sicht der Mütter werden in den Ergebnissen der Studie erneut in drei Typen zusammengefasst, und zwar in jene, die das schulische Soll unter Anstrengung eigenverantwortlich erfüllten, jene, die von ihren Müttern oder anderweitigen Hilfsangeboten unterstützt wurden, so dass Probleme aufgefangen werden konnten, sowie jene Jugendlichen, die in eine schulische und psychische Krise geraten sind (Steiner et al. 2021, S. 144–146). Zusammenfassend betonen die Autor*innen, dass die Mütter besonders im zweiten Lockdown überfordert waren, denn sie stellten neben der Erwerbstätigkeit häufig organisatorische, schulische und sozial-emotionale Unterstützung für ihre Kinder bereit. Gleichzeitig versuchten sie, sich selbst nicht zu vernachlässigen, was schlussendlich zu einer Überforderung auf mehreren Ebenen führte (ebd., S. 147). Vor diesem Hintergrund kann vermutet werden, dass die bereits

erschöpften Mütter die emotionalen beziehungsweise sozialen Herausforderungen der Kinder und Jugendlicher nicht ausreichend abfedern konnten, sodass es teilweise zu starker psychischer Belastung aufgrund der Schulschließungen kam.

4.1.3 Schlussfolgerungen der Studie

Das Fazit der Studie lautet, dass es bei allen involvierten Parteien zu Überforderung gekommen ist. Zwar seien alle Beteiligten engagiert gewesen, jedoch seien sie aufgrund der Notwendigkeit einer Neuorganisation in mehreren Bereichen überlastet worden. Bezüglich der Schüler*innen werden von den Lehrer*innen und den Müttern zu 56 % Kompetenzverluste bei allen und zu 78 % bei den benachteiligten Schüler*innen befürchtet (ebd., S. 148). Die Autor*innen der Studie fokussieren abschließend die möglichen langfristigen Auswirkungen der Kompetenzverluste auf die Bildungslaufbahnen. Diese könnten vor dem Hintergrund der Ergebnisse gravierend sein. Diese Annahme wird mit den Analysen der Statistik zur ÜBA und zur betrieblichen Lehre begründet, und zwar anhand der Entwicklungslinie der Lehrlinge im ersten Lehrjahr. Hier wird ersichtlich, dass die Anzahl der Lehrlinge mit dem Beginn der Pandemie kontinuierlich gesunken ist, während die Anzahl der Lehrlinge in der ÜBA, die als Sicherheitsnetz für benachteiligte Jugendliche fungiert, um 39,1 % gestiegen ist (Steiner et al. 2021, S. 151). Dabei ergibt sich ein Defizit, wenn die Anzahl der Rückgänge in der betrieblichen Lehre registriert wird. Die ÜBA fängt demnach nicht alle abgängigen Jugendlichen auf, woraus sich die Frage ergibt, ob diese Jugendlichen die Ausbildung abgebrochen haben und nun zu den frühen Bildungsabbrechern (FABA) gezählt werden können, oder ob sie möglicherweise eine weiterbildende Schule der Sekundarstufe 2 besuchen. Auf Basis des Datensatzes des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF] für die Schulorganisation, kann dies genauer untersucht werden. So wird für die BMS ein Minus bei den Schüler*innen und hier vor allem bei den Jungen verzeichnet (ebd., S. 152). Zudem ist eine Reduktion in allen drei Schulformen, ebenfalls bei den Jungen, zu erkennen. Die Betrachtung beider Entwicklungen, einerseits der Lehrlingseintritte und andererseits der Eintritte in die Schulen, offenbart eine Diskrepanz beim Übergang zwischen den Schuljahren der Sekundarstufe 1 und 2. Die Neueintritte sinken, während die Gesamtzahl der Schüler*innen steigt. Hier können die Auswirkungen der Pandemie in Form gravierender Übertrittsprobleme von der Sekundarstufe 1 in die Sekundarstufe 2 sowie Abbrüche in der Sekundarstufe 2 als Ursachen angenommen werden (ebd., S. 153). Aus diesem Grund plädieren die Autor*innen dafür, die Schulschließungen lediglich als Ultima Ratio anzuwenden. Auch sollten diese stets von schüler*innenzentrierten pädagogisch-

didaktischen Ansätzen begleitet werden, um den möglichen negativen Auswirkungen entgegenzusteuern (ebd., S. 154).

Die Schlussfolgerungen deuten auf Kompetenzverluste bei den bereits benachteiligten Schüler*innen sowie damit einhergehende wachsende soziale Unterschiede beziehungsweise längerfristige Auswirkungen auf die Bildungs- und Berufslaufbahnen hin. Die Forderungen, dass sich die Politik stärker dem Bereich der Bildung zuwendet und beispielweise das Unterstützungssystem mit Jugendcoaching sowie Sozialarbeiter*innen ausbaut, aber auch Studien zu den sozialen Effekten und Selektivitätseffekten von Home-Schooling fördert, stehen vor dem Hintergrund der möglichen volkswirtschaftlichen Langzeitwirkungen im Fokus. Im Folgenden wird eine weitere Studie zum Thema Bildung und Covid-19 vorgestellt, wobei hier der Fokus auf die Entwicklung des Individuums unter den Bedingungen der Pandemie gelegt wurde.

4.2 Studie 2: „Lernen unter Covid-19 – Herausforderung für die Selbstregulation“ (Schober et al. 2020)

Die Längsschnittstudie der Universität Wien an der Fakultät für Psychologie mit dem Titel „Lernen unter Covid-19-Bedingungen“ von Barbara Schober, Marko Lüftenegger sowie Christiane Spiel (<https://lernencovid19.univie.ac.at/>) begann im März 2020 und wurde im Juli 2021 abgeschlossen. Das Ziel war es, die Lernumstände von Schüler*innen während der mehrfachen Lockdowns und der Wiedereröffnungen der Schulen darzustellen. Befragt wurden Schüler*innen und Lehrer*innen. Die Befragungen der Ersteren, die digital durchgeführt wurden, umfassten fünf Durchgänge. Im Rahmen einer weiteren Befragung wurde zudem die Sichtweise der Eltern, der Lehrer*innen und der Schulleiter*innen berücksichtigt. An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass gerade die benachteiligten Schüler*innen, die oft nicht über einen Internetanschluss beziehungsweise geeignete technische Ausrüstung verfügen, an dieser freiwilligen Online-Befragung nur beschränkt teilnehmen konnten. Deshalb kann diese Studie nicht als repräsentativ angesehen werden, was Schober et al. in der Ergebnisdarstellung selbst betonen. Die veröffentlichten Ergebnisse der Studie erhalten keine Seitenzahlen, deshalb können keine entsprechenden Literaturverweise eingefügt werden.

Es wurden Schüler*innen im Alter von 10 bis 19 Jahren zu fünf verschiedenen Zeitpunkten online befragt – erstens am Beginn der Schulschließungen im März und April 2020, zweitens nach ein paar Wochen Distance-Learning, drittens nach der Schulrückkehr Anfang Mai, viertens während des zweiten Lockdowns ab November 2020 sowie fünftens im Frühling 2021. Eine weitere Erhebung mit Lehrer*innen wurde unter dem Titel „Unterrichten unter Covid-19-

Bedingungen“ von Christiane Spiel und Julia Holzer an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien unter Mitarbeit von Masterstudierenden realisiert (<https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/lehrerinnen/>). Die freiwillige Online-Befragung fand Anfang Mai 2020 statt. Die teilnehmenden Lehrer*innen aus allen Schultypen waren zwischen 22 und 65 Jahre alt.

Die Ergebnisse der Studie werden im Folgenden kurz dargestellt. Im Rahmen *der Befragungen der Lehrer*innen* konnten zahlreiche positive Entwicklungen hinsichtlich der Selbstständigkeit der Kinder und der Zusammenarbeit mit den Eltern verzeichnet werden. Die persönliche Betreuung der Schüler*innen gelang größtenteils – mit Ausnahme der benachteiligten Schüler*innen mangels technischer Ausstattung. Vor diesem Hintergrund sind die positiven Auswirkungen im Rahmen dieser Studie zu erklären.

Die *Ergebnisse der Befragungen von Schüler*innen* werden an dieser Stelle nur auszugsweise dargestellt. Aus der *ersten Befragung* geht hervor, dass die Schüler*innen bei der Erfüllung von Schulaufgaben größtenteils elterliche Unterstützung bekommen haben, aber auch, dass ein signifikanter Teil der Schüler*innen, nämlich 16 %, über kein eigenes Endgerät verfügte beziehungsweise 21 % keine elterliche Unterstützung erhielten. Probleme in dieser Phase der Befragung bereiten das selbstständige Erarbeiten der Aufgaben und die Strukturierung des Tages, aber auch Unzufriedenheit über die Umstände.

Die Ergebnisse der *zweiten Befragung*, in der es darum ging zu erfahren, wie sich die Stimmung während des Home-Learning im Vergleich zu dessen Beginn verändert hatte, offenbaren, dass sich die Unzufriedenheit zu diesem Zeitpunkt gelegt hatte. Rund 30 % der Befragten ging es besser als zu Beginn des Home-Learning. Im Kontrast dazu hatte sich das Wohlbefinden von rund 20 % der Befragten verschlechtert. Die Ergebnisse können insofern erklärt werden, als es der elterlichen Unterstützung, dem Lernerfolg und der gelungenen oder nicht gelungenen Bewältigung der Aufgaben zuzuschreiben ist, ob sich die Schüler*innen wohlfühlten oder nicht. Die Selbstorganisation in Bezug auf die Lern- und Tagesstrukturen hatte sich verbessert, jedoch kamen weiterhin rund 12 % mit dem neuen Rahmen nicht klar. Rund 32 % der Befragten vermissten die Schule inklusive ihrer Kolleg*innen und Lehrer*innen.

Im Rahmen der *dritten Befragung* wurden die Veränderungen nach der Wiedereröffnung der Schulen im Zuge des tageweisen Schichtbetriebs fokussiert. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Wohlbefinden bei der Hälfte der Befragten gebessert hatte. Das selbstständige Lernen in Präsenz wurde als besser oder gleich gut eingestuft. Die Schlussfolgerung dieser Befragung lautet, dass es offenbar einen Zusammenhang zwischen selbstständigem Organisieren und besserem Lernen gibt und Ersteres deshalb gefördert werden sollte.

Die Ergebnisse der *vierten Befragung* betreffen die Phase des zweiten Lockdowns ab November 2020 und offenbaren, dass es den Oberstufenschüler*innen mit der Umstellung auf das Distance-Learning im November schlechter ging als zuvor. Sie wurden von Ängsten und Sorgen geplagt und empfanden keine Lernfreude. Die schulischen Aufgaben gelangen ihnen dennoch gut oder sogar besser als im ersten Lockdown. Zahlreiche Jugendliche klagten über zu viele Stunden vor dem Computer. Deutlich länger als im ersten Lockdown wurde die tägliche Lernzeit eingeschätzt. Diese war von rund fünf auf rund acht Stunden gestiegen. Diesmal verfügten fast 100 % der Schüler*innen über geeignete Endgeräte. Die Unterstützung der Lehrpersonen wurde zwischen mittelmäßig und gut bewertet, wobei die MS im oberen Bereich angesiedelt waren. Problematisch fanden vor allem die Oberstufenschüler*innen die häufigen Videokonferenzen und den erhöhten Leistungsdruck. Im Allgemeinen war die Lernmotivation gesunken und die Überforderung sowie Zukunftsängste hatten zugenommen.

Die *Ergebnisse der fünften Befragung* beziehen sich auf den Zeitraum vom 6. April bis 17. Mai 2021. Zu diesem Zeitpunkt herrschten unterschiedliche Verhältnisse an den Schulen. Es gab gleichzeitig einen harten Lockdown und den Schichtbetrieb. Die befragten Schüler*innen waren im Durchschnitt 14 Jahre alt und besuchten die AHS. Unterstützung beim Lernen war größtenteils vorhanden und wurde in erster Linie von Müttern übernommen. Das Sicherheitsgefühl in der Schule bezüglich der Covid-19-Umstände nahm zu. Knapp die Hälfte der Befragten fühlten sich wohl. Im Vergleich zum ersten Lockdown hatte sich die Stimmung aber verschlechtert. Hauptsächlich betraf dies ältere Schüler*innen. Da die sozialen Kontakte vermisst wurden, ist es nachvollziehbar, dass gerade in dieser Altersstufe eine Verschlechterung des Wohlbefindens eintrat. Treffen mit Freund*innen, die unter anderem zur Identitätsfindung beitragen, waren zu diesem Zeitpunkt nicht möglich. Für die Jugendlichen wäre es bedeutend gewesen, sich als autonom und kompetent zu erleben sowie über soziale Kontakte zu verfügen. Als größte Herausforderungen wurden demnach die fehlenden sozialen Kontakte und die psychischen Belastungen angegeben. Zusätzlich traten hohe schulische Anforderungen und damit einhergehend mangelnde Motivation sowie Konzentrationsprobleme auf. Möglichkeiten eines psychischen Ausgleichs durch beispielsweise Sport oder Hobbies fehlten. In den Ergebnissen konnten eine Steigerung der Sorge um die eigene oder die Gesundheit der Familienmitglieder sowie vermehrt Ängstlichkeit und Traurigkeit erkannt werden. Zu den positiven Entwicklungen zählten die Verbesserung der Selbstorganisation, des Umgangs mit dem Computer sowie des eigenständigen Lernens, aber auch der familiären Beziehungen. Die Schüler*innen berichteten zudem, sich an die Covid-19-Maßnahmen gehalten zu haben.

Die *Ergebnisse der Eltern-Befragung* offenbaren, dass sich die meisten Eltern eher wenige Sorgen um die Gesundheit oder die langfristigen Auswirkungen der Pandemie auf die Psyche ihrer Kinder gemacht haben. Sie empfanden sich zudem als ausreichend unterstützend sowohl beim Lernen als auch im herausfordernden Alltag. Die meisten befragten Eltern waren weiblich und berufstätig. Dies erklärt möglicherweise die hohe Belastung der Eltern in der während des Lockdowns vorherrschenden Situation. Sie klagten über zu wenig Zeit für sich, aber auch darüber, dass sie nicht allen Anforderungen gerecht werden konnten. Als besonders herausfordernd wurde hervorgehoben, dass der physische Kontakt zu Freund*innen verboten werden musste. Zudem gab es öfter technische Probleme beziehungsweise Schwierigkeiten, die Balance zwischen eigener Arbeit, Home-Learning, Freizeit und privaten Verpflichtungen zu halten. Zu den positiven Auswirkungen zählten die Eltern die Stärkung des familiären Zusammenhalts, eine bessere Zeitnutzung und die Tatsache, dass die Kinder eigenständiger beim Lernen geworden sind.

Im Weiteren sollen zusätzlich die *Ergebnisse der Lehrer*innen-Befragung zur Einschätzung der Schüler*innensituation* betrachtet werden. Diese zeigen, dass die Lehrkräfte ihre Schüler*innen als belastet erlebten und sich Sorgen bezüglich Lernstofflücken, vor allem im Bereich der Sprachkenntnisse, machten. Sie hoben aber den besseren Zusammenhalt der Schüler*innen als positiv hervor. Die befragten Lehrer*innen waren größtenteils weiblich und unterrichteten an einer BHS. Mehr als die Hälfte der Lehrer*innen gab an, mehr Stunden als im Normalbetrieb zu arbeiten. Des Weiteren war fast die Hälfte der Lehrer*innen mit dem Mehraufwand, der mit den zusätzlichen administrativen Aufgaben, den neuen Kommunikationswegen, der angepassten Unterrichtsvorbereitung sowie der Digitalisierung der Lernmaterialien einhergeht, überfordert. Die wesentlichen genannten Herausforderungen umfassen die kurzfristigen, mangelhaften Informationen von Seiten der Politik, häufig wechselnde Rahmenbedingungen sowie die Mehrfachbelastung mit Home-Office und eigenen Kindern. Die Ansteckungsgefahr bezüglich Covid-19 wurde ebenfalls genannt. Die positiven Auswirkungen betreffen, wie auch gemäß den Schüler*innen, den Ausbau der digitalen Kenntnisse sowie die Verbesserung des Zeitmanagements und der Organisationsfähigkeit. Hervorgehoben wurde, dass es im Zuge dieser Herausforderungen zu einer Gelassenheit bezüglich der eigenen Ansprüche gekommen ist. Zudem wird seither mehr auf Selbstfürsorge geachtet und es wurde gelernt, mehr Pausen einzulegen. An dieser Stelle wird darauf aufmerksam gemacht, dass die Ergebnisse der Studierenden- und der Schulleiter*innenbefragungen nicht vorgestellt wurden, da sie für die vorliegende Masterarbeit keine Relevanz haben. Nachfolgend werden die Ergebnisse der dritten Studie vorgestellt,

in der die Auswirkungen der Corona-Pandemie aus der intersektionalen Perspektive behandelt wurden, wobei der Fokus auf dem Geschlecht lag.

4.3 Studie 3: „Lernen im Ausnahmezustand – Chancen und Risiken“ (Holtgrewe et al. 2021)

Die Studie von Ursula Holtgrewe, Martina Lindorfer, Carmen Siller und Irina Vana (2020) mit dem Titel „Lernen im Ausnahmezustand – Chancen und Risiken“ vom Zentrum für Soziale Innovation umfasste Befragungen, mit denen Ende April 2020 begonnen wurde. Im Februar 2021 wurde die Studie in drei Teilen publiziert (Holtgrewe et al. 2021^a; Holtgrewe et al. 2021^b; Holtgrewe et al. 2021^c). Konkret wurden Eltern, Schüler*innen, Lehrer*innen und Schulleiter*innen elf verschiedener Wiener Schulen insgesamt dreimal online schriftlich via Fragebogen befragt, und zwar während der Schulschließungen, nach der teilweisen Öffnung der Schulen und kurz vor den Ferien im Jahr 2020. In den jeweiligen Teilen der Studie werden die Ergebnisse der Befragungen präsentiert. Auf die Ergebnisse der Studie zu den Schüler*innen wird detaillierter eingegangen, da diese im Rahmen der vorliegenden Arbeit besonders relevant sind. Die weiteren Ergebnisse werden hinzugezogen, sofern dies sinnvoll erscheint.

An der ersten Welle nahmen 349 Schüler*innen, an der zweiten 185 und an der dritten 90 teil. Die Autor*innen betonen, dass das Sample hauptsächlich hochqualifizierte Familien umfasste und deshalb die negativen Auswirkungen auf benachteiligte Familien im Rahmen der Ergebnisse unterschätzt worden sein könnten. Allerdings wurde versucht, die Situation dieser Familien im Zuge von Expert*inneninterviews mit Schulpsycholog*innen oder Sozialarbeiter*innen zu beleuchten. Bezüglich der Lehrer*innenbefragung wird darauf hingewiesen, dass vor allem jüngere Lehrkräfte erreicht wurden (Holtgrewe et al. 2021^b, S. 3). Folgende Variablen wurden zur Erhebung des Bildungskapitals bei den Familien herangezogen: Beruf der Eltern, Ausbildungsabschluss der Eltern und Zahl der Bücher im Haushalt. Zudem wurde ein Index zum Bildungsgrad der Haushalte erstellt. Im Zuge dessen wurden Haushalte in folgende Kategorien eingeteilt: Haushalte mit einfacher Qualifikation, in denen ein Elternteil zumindest eine Lehre absolviert hat; Haushalte mit mittlerer Qualifikation, in denen Mutter oder Vater einen Lehrabschluss oder die Matura erworben hat; Haushalte mit höherer, meist technischer Qualifikation sowie hochqualifizierte beziehungsweise akademische Haushalte (Holtgrewe et al. 2021^a, S. 6). Zum theoretischen Hintergrund der Studie zählen die Forschungsergebnisse von Pierre Bourdieu und Theorien der sozialen Ungleichheit. Methodisch gingen die Autor*innen trianguliert vor und nutzten diskursive sowie partizipative Methoden, um die Benachteiligungen im Sinne

der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem zu beleuchten. Das Ziel der Studie war es, die Gefahr der Verschärfung der sozialen Ungleichheit durch Home-Learning im Lockdown zu beleuchten, aber auch die Chancen, die sich im Zuge der Schulschließungen eröffneten, zu eruieren ([https://www.zsi.at/object/publication/5699/attach/LiA-Momentum20-final\[1_.pdf](https://www.zsi.at/object/publication/5699/attach/LiA-Momentum20-final[1_.pdf)]).

Im Rahmen der folgenden Darstellung der Ergebnisse werden lediglich die Risiken des Home-Learning im Lockdown dargestellt, da diese eine höhere Relevanz für die vorliegende Masterarbeit haben und der Rahmen für die Ausführungen beschränkt ist. Im Rahmen der Forschung wurde angenommen, dass sich die Lernsituation der bereits benachteiligten Kinder und Jugendlichen sowie jener mit nicht deutscher Muttersprache verschlechtert hat. Ausschlaggebend dafür sollen die mit dem Home-Learning zusammenhängenden Anforderungen gewesen sein, beispielsweise bezüglich der digitalen Ausstattung, der vorausgesetzten familiären Unterstützung und des Bildungshintergrunds. Den Eltern der benachteiligten Kinder hätten bereits vor Covid-19, Zeit, Energie und Bildungskapital gefehlt, um ihre Kinder in schulischen Belangen zu fördern. Das österreichische Bildungssystem gilt zudem als von den familiären Ressourcen abhängig und auf diese Weise der Vererbung des Bildungskapitals verhaftet. Im Rahmen der Auswertung wurden die erwarteten sozialen Differenzierungsmerkmale fokussiert sowie Wahrnehmungsunterschiede nach Geschlecht und Schultyp eruiert (ebd., S. 3).

Die *Ergebnisse der Schüler*innenbefragung* mit dem Titel „Zuhause bekommen wir nur intensive Aufgaben“ werden an dieser Stelle präsentiert. Die Auswertung mündete in Schlussfolgerungen zur Wahrnehmung des Lernens zu Hause, zur inhaltlichen Bewältigung der Aufgaben, zu den Freiheiten bei der Einteilung des Lernstoffes, zur Schule als sozialem Kontext und zu den Ressourcen beziehungsweise Kompetenzen der Schüler*innen. Die Ergebnisse der drei Befragungswellen werden hierbei aufeinander bezogen. Zu den negativen Aspekten des Home-Learning wird insbesondere das Fehlen der Mitschüler*innen gezählt. Zudem wurde die Unterstützung der Eltern im Home-Learning vorausgesetzt, die jedoch mangels Zeit oder Kompetenzen nicht in allen Fällen gegeben war. Im Vergleich zu den Schulschließungen war die Überforderung durch das Home-Learning bei der dritten Befragung kurz vor den Ferien deutlich geringer (Holtgrewe et al. 2021^a, S. 4–8). Zur *Wahrnehmung des Lernens zu Hause* wurde die Schule einerseits als sozialer Ort erkannt und andererseits wurden die Ressourcen beziehungsweise die Vorteile des Lernens zu Hause eruiert. Hinsichtlich der *Schule als sozialem Kontext* zeigen die Ergebnisse, dass es bei den Teenagern differenziert war, wie es ihnen zu Hause ging, aber grundsätzlich vermissten sie die Zeit ohne Familie. Gemein war allen Kindern, dass sie ihre Freund*innen am meisten vermissten. Den Teenagern fehlte zudem die inhaltliche Hilfe der Schule. Sie hatten jedoch gelegentlich Kontakt mit ihren Freund*innen. Für Schüler*innen

der Oberstufe hingegen war der Wegfall der sozialen Kontakte zum Teil entlastend (ebd., S. 9). In Bezug auf *Ressourcen und Kompetenzen* zeigte sich, dass die Schüler*innen aus nicht akademischen Haushalten deutlich seltener einen Computer zu Hause hatten als jene aus Akademiker*innenhaushalten. Allerdings konnte der Computer, wenn die Eltern im Home-Office waren, oft nicht benutzt werden. Einige Schüler*innen berichteten zudem, dass sie keinen Ort für ungestörtes Lernen hatten (ebd., S. 10f). In Bezug auf die *Kompetenzen* wurden nur Schüler*innen der Sekundarstufen 1 und 2 berücksichtigt, da die Selbsteinschätzung diesbezüglich mit dem Alter zusammenhängt. Wenn es um die elterliche Unterstützung im digitalen Bereich geht, so wurden Kinder höher qualifizierter Eltern stärker unterstützt als Kinder einfach qualifizierter Eltern (Holtgrewe et al. 2021^a, S. 10f).

Als Nächstes wird auf die *Ergebnisse zur Lernsituation zu Hause* eingegangen. Diese sind inhaltlich in folgende Abschnitte unterteilt: Zeitaufwand und Spielräume, Freiräume, mehr Zeit für anderes, inhaltliche Bewältigung der Aufgaben, Feedback durch Lehrer*innen, Unterstützung beim Lernen durch die Familie und emotionale Unterstützung. Zum *Zeitaufwand und zu den Spielräumen* ist zu berichten, dass 38 % der Schüler*innen zu Hause länger als in der Schule gelernt haben. Es handelt sich hier größtenteils um die Schüler*innen der Sekundarstufe 2. Als Gründe wurde einerseits die Vielzahl an Aufgaben und andererseits die veränderte Situation durch das Lernen zu Hause angegeben. Hinzu kamen mangelnde Selbstmotivation und Selbstorganisation sowie Ablenkungen (ebd., S. 12f). Zum Abschnitt der *Freiräume* konnte eruiert werden, dass sich 83 % der Schüler*innen, und hier besonders jene der Sekundarstufe 2, ihre Lernzeit zuhause freier einteilten. Es entwickelten sich somit unterschiedliche Tagesstrukturen. Die neuen Freiräume in der Tagesstruktur wurden geschätzt, teilweise aber auch als nachteilig empfunden. So hatten Schüler*innen aus bildungsbenachteiligten Familien Schwierigkeiten mit dem eigenverantwortlichen Lernen (ebd., S. 13f). Hinsichtlich der Rubrik *mehr Zeit für anderes* betrachten die Autor*innen die Schule als ‚Bühne‘ beziehungsweise Ort des sozialen Vergleichs mit dem einhergehenden Stress. Zuhause sei es daher möglich, effizienter und stressfreier zu lernen. Vor diesem Hintergrund wünschten sich vor allem ältere Schüler*innen themenspezifische Schulwochen beziehungsweise einen kürzeren Unterricht mit mehr Präsenzunterricht für benachteiligte Schüler*innen (ebd., S. 15f).

Die *inhaltliche Bewältigung der Aufgaben* im Rahmen des Distance-Learning hing mit dem Grad der Verunsicherung zusammen. Jene Schüler*innen, die im Lockdown besonders verunsichert waren, berichteten von inhaltlichen Problemen mit den Schulaufgaben – hier vor allem die Schüler*innen aus einfach qualifizierten Haushalten. Für 30 % der Schüler*innen, vor allem der Sekundarstufe 2, reichten die Erklärungen zu den Aufgaben nicht aus, woraufhin sich diese

bei den Lehrer*innen oder bei ihren Mitschüler*innen erkundigten. Hier wurde je nach Bildungshintergrund auf unterschiedliche Vorgehensweisen zurückgegriffen. Kinder einfach qualifizierter Eltern versuchten zu 84 %, ohne Unterstützung zu lernen (ebd., S. 16). Zur *Unterstützung beim Lernen durch die Familie* konnte festgestellt werden: Je älter die Kinder waren, desto weniger Unterstützung erhielten sie durch die Eltern. Die Gründe dafür sind unterschiedlich, jedoch fiel auf, dass es den Eltern mit steigendem Alter der Kinder an Kompetenzen für die erforderliche Unterstützung fehlte. Vor allem Schüler*innen aus einfachen oder mittel qualifizierten Haushalten waren betroffen. Ebenfalls konnten Eltern im Home-Office nur zu 20 % helfen. Im Gegensatz dazu war die elterliche Unterstützung zeitlich vorhanden, wenn zumindest ein Elternteil arbeitslos war (ebd., S. 18). Die *emotionale Unterstützung* wurde zu 64 % von den Müttern übernommen. Weitere Unterstützung kam aus dem Freundeskreis und von Geschwistern. Ältere Schüler*innen fanden emotionale Hilfe bei ihren Freund*innen. In Hinblick auf geschlechterspezifische Unterschiede zeigte sich, dass Mädchen eher Unterstützung bei ihrem Freundeskreis suchten, während Jungen diese bei ihren Vätern anforderten. In hoch qualifizierten Haushalten leisteten hingegen Väter emotionale Unterstützung. Mütter wurden in Haushalten, in denen ein Elternteil im Home-Office war, als emotionale Stütze gesehen. Hausfrauen konnten nur in geringem Maß Unterstützung bieten, während Väter im Home-Office beziehungsweise arbeitslose Väter hierzu eher in der Lage waren (ebd., S. 19).

Die Lehrer*innen sahen die Hauptproblematik darin, dass im Zuge des Home-Learning ein hohes Maß an Selbstorganisation des Lernens verlangt wurde, was besonders leistungsschwache, mehrsprachige und bildungsbenachteiligte Schüler*innen mangels ausreichender familiärer sowie schulischer Unterstützung überfordert habe. Im Rahmen der NMS konnte diese mangelnde Unterstützung von zuhause eher ausgeglichen werden, da bei diesem Schultyp ohnehin nicht gänzlich auf die Eltern gezählt wird. Im Vergleich dazu wurden die Schüler*innen von Gymnasien kaum unterstützend begleitet, da hier üblicherweise stärker von einer Unterstützung durch die Eltern ausgegangen wird (Holtgrewe et al. 2021^b, S. 58).

Insgesamt 68 % der befragten Lehrer*innen vermuten, dass die möglichen zukünftigen negativen Folgen benachteiligte Gruppen betreffen. Hier könnten Faktoren wie die benachteiligenden Verhältnisse, zum Beispiel durch eine große Familie oder niedriges Haushaltseinkommen, eine bedeutende Rolle spielen. In diesem Kontext könnten zudem fehlende Lernunterstützung zu Hause und geringe Deutschkenntnisse Einfluss nehmen (Holtgrewe et al. 2021^b, S. 16f). Bezüglich der schulischen Leistungen erwarten 70 % der befragten Lehrer*innen starke Lernrückstände bei leistungsschwachen und sozial benachteiligten Schüler*innen, beziehungsweise 66 % bei Schüler*innen mit geringen Deutschkenntnissen (ebd., S. 19). Mehrsprachige und

jene, bei denen es zu Hause an Tagesstruktur, Lernhilfe sowie einem geeigneten Arbeitsplatz fehlt, wurden hierbei erwähnt (ebd., S. 25).

Im Zuge *einer zusätzlichen Befragung von Expert*innen für Bildungsbenachteiligung* (ebd., S. 47–56), darunter Schulsozialarbeiter*innen, Schulpsycholog*innen beziehungsweise NMS-Lehrkräfte, konnten die negativen Auswirkungen der Schulschließungen näher beleuchtet werden. Diese Interviews wurden zum Zeitpunkt der teilweisen Schulöffnung im Mai 2020 durchgeführt. An den Ergebnissen wird deutlich, dass es bei nichtdeutschsprachigen Schüler*innen zu Missverständnissen bezüglich der aktuell geltenden Covid-19-Maßnahmen gekommen ist. Einige glaubten, dass sie nicht aus dem Haus dürften beziehungsweise dies Geldstrafen nach sich ziehen würde. Dadurch kam es bei den Schüler*innen zu Bewegungsmangel, Schlafstörungen oder Gewalt in der Familie. Zu Missverständnissen kam es ebenfalls in Hinblick auf die Erreichbarkeit der Schüler*innen durch die Lehrkräfte. So wussten die Lernenden nicht, dass sie sich eigenständig melden sollten. Zudem kam es vor, dass E-Mails nicht geöffnet werden konnten oder deren Inhalt nicht verstanden wurde. Die Expert*innen sprachen vor diesem Hintergrund von einem Teufelskreis, resultierend aus mangelnden Sprachkenntnissen und der sozialen Distanz zur Schule. Besonders die Schüler*innen der Deutschförderklassen seien benachteiligt gewesen. Die soziale Bildungsungleichheit vor der Pandemie konnte aufgezeigt werden. In diesem Zuge wiesen die Autor*innen auf die Notwendigkeit hin, das Thema politisch aufzugreifen.

An den *Ergebnissen der Befragung der Eltern* (Holtgrewe et al. 2021^c) ist ebenfalls zu erkennen, dass sich vor allem ältere Schüler*innen zurückzogen, allen voran die Mädchen, die zudem gereizt und verzweifelt waren. Die Jungen zog es hingegen verstärkt zu Computerspielen. Motivationsverluste wurden bei beiden Geschlechtern beobachtet, aber hier vor allem bei Älteren und Mehrsprachigen. Die Eltern waren hinsichtlich der schulischen Leistungen der Kinder vor allem im Fall der Nichtakademiker*innen beunruhigt und befürchteten Rückschritte, die allerdings tendenziell ausblieben. Hingegen verzeichneten die Akademiker*inneneltern mehr Rückschritte als sie erwartet hatten. Vor allem Jungen ließen in ihrer Leistung nach.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass deutlich wurde, wie im Zuge der Schulschließungen bestimmte Risikogruppen entstanden, wie Schüler*innen aus weniger gebildeten und qualifizierten Familien, jene mit nichtdeutscher Erstsprache sowie jene mit alleinerziehendem Elternteil. Überdurchschnittlich hohe Schwierigkeiten wurden bei Mädchen, jungen Frauen und den Über-15-Jährigen beobachtet. Mädchen ab 15 Jahren waren nach Holtgrewe et al. (2021^b, S. 59) überfordert und emotional überlastet, jedoch sei dies für die Schule unsichtbar geblieben.

Bei den Jungen wurden soziale Auffälligkeiten seitens der Lehrer*innen beobachtet, die Mädchen hingegen ließen sich ihre Schwierigkeiten nicht anmerken. Sie konnten während des Home-Learning mit einer ausgeprägten Selbstorganisation und zusätzlichem Lernaufwand Erfolge erzielen, aber ihre emotionale Belastung stieg stark an. Diese Belastungen könnten psychische Folgen nach sich ziehen, die nicht in allen Fällen nach außen hin sichtbar sind.

In den Schlussfolgerungen der Studie lenken die Autor*innen den Blick auf die bereits vor der Pandemie bestehenden Problematiken des österreichischen Bildungssystems:

„Auch für die Lehrenden wirkte die Erfahrung des Lockdowns daher teilweise wie eine Lupe, die die Problemlagen und Herausforderungen des österreichischen Schulsystems verstärkt aufzeigt und insbesondere dessen implizite Voraussetzungen und institutionalisierten Erwartungen an alle Akteure, wie elterlichen Einsatz, geschlechterungleiche Verteilung von Aufmerksamkeit und Förderung, Dilemmata der Förderung und Leistungsbewertung.“ (Holtgrewe et al. 2021^b, S. 59)

Die Schlussfolgerungen dieser Teilstudie bekräftigen, dass diese Entwicklungen zu einer Verstärkung der sozialen Ungleichheit im österreichischen Schulsystem geführt haben. So war die elterliche Unterstützung, ob beim Lernen oder auf emotionaler Basis, in hohem Maß ausschlaggebend dafür, wie die Kinder das Home-Learning bewältigten. Das Zuhause war von mehreren konfliktbehafteten Lebenswelten durchdrungen, die sich gezwungenermaßen an einem Ort befanden: dem Arbeitsplatz den Eltern im Home-Office, dem Lernplatz des Kindes beim Home-Learning, aber auch Hausarbeit, Erholung, Digitalisierung, Kompensation sozialer Kontakte sowie Freizeit- und Kulturaktivitäten (Holtgrewe et al. 2021^c, S. 68). Ob diese Umstände angemessen bewältigt werden konnten, hing mit den Ressourcen der Familie zusammen, die bereits vor der Pandemie ungleich verteilt waren. Die Autor*innen verweisen in diesem Kontext auf das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital, das die schulische Laufbahn bereits vor der Pandemie geprägt hat. Gerade in Österreich entscheide die Verteilung dieser Kapitalsorten darüber, ob ein*eine Schüler*in erfolgreich sei:

„An die bekannten und intersektional verbundenen Ungleichheitslinien nach sozioökonomischen Status, Geschlecht, Migrationshintergrund (hier als Mehrsprachigkeit operationalisiert) docken mit der Pandemie jedoch weitere an: Erwerbsarbeit, die ins Homeoffice verlagert werden kann und solche, bei der das nicht möglich ist; Beschäftigungsverluste und das Risiko dafür; Arbeitsteilung zwischen Eltern (und ggf. auch Geschwistern); und, von uns nur punktuell erfragt, Wohn- und Beziehungsqualität.“ (Holtgrewe et al. 2021^c, S. 68)

Vor diesem Hintergrund lässt sich zu den Ergebnissen der drei österreichischen Studien sagen, dass es, wie auch vor der Covid-19-Pandemie, benachteiligte Schüler*innen-Gruppen gibt, auf die das politische Augenmerk gelegt werden sollte, um einem volkswirtschaftlichen Schaden entgegenzusteuern. Angesichts der betrachteten Studien kann in Bezug auf die Covid-19-Maßnahmen in der Schule für benachteiligte Jugendliche eine Verschlechterung ihrer Situation am

Übergang von der Schule zum Beruf angenommen werden. Schüler*innen, die bereits vor Covid-19 ungünstige soziale und familiäre Ausgangsbedingungen vorfanden, werden infolgedessen voraussichtlich zusätzlichen Widrigkeiten ausgesetzt sein. Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studien zu Covid-19 und Bildung miteinander verglichen, vor dem Hintergrund der Forschungsfrage intersektional betrachtet sowie in Anlehnung an Bourdieu interpretiert.

5. Vergleich und Analyse der Ergebnisse der Covid-19-Studien im Hinblick auf die Forschungsfrage

Bevor die im vorigen Kapitel präsentierten Ergebnisse im Sinne der Forschungsfrage, *Welche Folgen haben die Pandemiemaßnahmen für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche am Übergang von der Schule zum Beruf?* interpretiert werden können, soll ein Vergleich der Studien vorgenommen werden, um deren Ergebnisse differenzierter betrachten zu können. Die drei Studien sind jeweils auf die Schulsituation im Pandemiegeschehen fokussiert, aber mit teilweise unterschiedlichen methodischen Zugängen beziehungsweise theoretischen Hintergründen, was zu dementsprechend abweichenden Ergebnissen führen kann.

5.1 Vergleich der drei Studien hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Methode sowie der Art der Ergebnisse

Zunächst wird eine vergleichende Tabelle präsentiert, um anschließend eine kritische Zusammenschau der Ergebnisse der Studien im Hinblick auf die zentrale Forschungsfrage dieser Masterarbeit vorzunehmen und diese intersektional zu betrachten sowie mit Bourdieu zu interpretieren.

<i>Steiner et al. (2021): „Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheitskeine Bildungskrise wird“ IHS</i>	<i>Schober et al. (2020): „Lernen unter Covid-19-Bedingungen“ Universität Wien</i>	<i>Holtgrewe et al. (2021): „Lernen im Ausnahmezustand – Chancen und Risiken“ ZSI</i>
Thema: Soziale Ungleichheit und der Einfluss des ökonomischen, kulturellen und sozialen Hintergrunds	Thema: Lernumstände der Schüler*innen während der Lockdowns und der Wiedereröffnungen der Schulen	Thema: Die Gefahr der Verschärfung sozialer Ungleichheit durch Home-Learning im Lockdown
Forschungsfrage: Untersucht wurde die Wirkung von Distance-Learning als ‚Privatisierung‘ der Lernleistung, und zwar auf bestehende Benachteiligungsstrukturen im Bildungssystem. Zudem sollte herausgearbeitet werden, wie der Verschärfung der sozialen Ungleichheit entgegenge wirkt werden könnte.	Forschungsfrage: Darstellung der Lernumstände der Schüler*innen während der Lockdowns und der Wiedereröffnungen der Schulen	Forschungsfrage: Ermittlung von Gefahren und Chancen durch Schulschließungen. Die zugrundeliegende Annahme lautete, dass sich die Lernsituation benachteiligter Kinder und Jugendlicher durch Letztere verschlechtert.

Tabelle 1: Gegenüberstellung der drei österreichischen Covid-19-Studien im Zusammenhang mit Bildung

Alle drei Studien sind der Thematik Covid-19 und Bildung gewidmet, wobei Steiner et al. (2021) und Holtgrewe et al. (2021) im Rahmen ihrer Forschung ein ähnliches Ziel verfolgten, nämlich jenes, auf die mögliche Verschärfung der sozialen Bildungsungleichheit hinzuweisen. Die Autor*innen verweisen zudem gegenseitig auf ihre jeweiligen Ergebnisse. Im Vergleich dazu bestand das Ziel der Studie von Schober et al. (2020) darin, die Lernumstände von Kindern und Jugendlichen unter den Rahmenbedingungen der Pandemie zu eruieren. Das letzte Update zur Studie wurde im Juli 2021 publiziert.

In alle drei Studien wurden die jeweiligen Daten mit Fragebögen erhoben, wobei Steiner et al. (2021) und Holtgrewe et al. (2021) zusätzlich Interviews durchführten. Die beiden Studien haben darüber hinaus einen ähnlichen theoretischen Hintergrund, der aus Theorien sozialer Ungleichheit besteht. In allen drei Studien werden unter anderem Mütter, Lehrer*innen und Schüler*innen befragt. Allerdings lag der Fokus bei der Studie von Schober et al. (2020) auf dem Erleben und Bewältigen der neuen Lernumstände seitens der Schüler*innen. Untersucht werden sollten die möglichen individuellen Ressourcen, wie jene der Resilienz, die für diese Bewältigung offenbar hilfreich war. Hier zeigt sich ein grundsätzlicher Unterschied im Vorgehen, denn die Erkenntnisse beziehen sich primär auf Entwicklungsmöglichkeiten der befragten Teilnehmenden unter den Bedingungen der Pandemie. Als eine Schlussfolgerung der Studie wird der Zusammenhang des selbstständigen Organisierens mit einem effektiveren Lernen beschrieben.

Die Ergebnisse der Studien von Steiner et al. (2021) und von Holtgrewe et al. (2021) wiederum liefern Erkenntnisse dazu, welche besorgniserregenden Entwicklungen die Pandemiemaßnahmen, wie die Schulschließungen, für Schüler*innen, auf verschiedenen Ebenen nach sich ziehen. Steiner et al. (2021) konzentrierten sich dabei ebenso wie Holtgrewe et al. (2021) auf benachteiligte Jugendliche, jedoch nehmen Letztere eine intersektionale Perspektive ein, indem sie die Geschlechterrolle stärker in den Fokus rücken und vor allem besorgniserregende Entwicklungen für Mädchen hervorheben. Schober et al. (2020) kamen ebenfalls zu der Erkenntnis, dass ältere Mädchen emotional besonders stark belastet waren. Die Studien von Steiner et al. (2021) und Holtgrewe et al. (2021) weisen wiederum darauf hin, dass auch Jungen starke Lernrückstände erlitten haben und damit in ihrer Bildungslaufbahn gefährdet sein könnten.

Allen Autor*innen gemein ist, dass sie empirische Ergebnisse hervorbrachten. Die Art der Ergebnisse ist bei allen drei Studien empirisch-darstellend; die Autor*innen versuchten also, Gegebenheiten, die vermutet wurden, durch den Einsatz bestimmter Methoden in den Blick zu rücken. Allerdings sind die Ergebnisse der ersten beiden Studien in die Literatur eingebettet, jene von Schober et al. (2020) hingegen nicht. Möglicherweise folgen weitere wissenschaftliche Arbeiten in Form von Masterarbeiten oder Ähnlichem. Ein weiterer divergierender Aspekt ist, dass in der letztgenannten Studie Aussagen über bestimmte Zusammenhänge oder Gegebenheiten getroffen werden, die rückblickend erklärt werden sollen. Im Gegensatz dazu konzentrieren sich Steiner et al. (2021) und Holtgrewe et al. (2021) auf das Prognostizieren bestimmter Gegebenheiten und Zusammenhänge. So nahmen insbesondere Holtgrewe et al. (2021) Interdependenzen in den Blick, indem sie intersektional vorgehen und diese somit prägnant darstellen konnten. Für die vorliegende Masterarbeit wird ebenfalls die intersektionale Perspektive eingenommen, weshalb die Ergebnisse der drei Studien nun intersektional beleuchtet und in Anlehnung an Bourdieu interpretiert werden. Ziel dabei ist es weiterhin, auf die möglichen negativen Folgen der Pandemiebedingungen für sozialökonomisch benachteiligte Jugendliche am Übergang von der Schule zum Beruf hinzuweisen.

5.2 Kritische Zusammenschau

An schulischen Übergängen ist laut den Studienergebnissen grundsätzlich von besonderer Relevanz, inwiefern Eltern bei der Bildungslaufbahn ihrer Kinder unterstützend wirken, sich interessieren, engagieren und die deutsche Sprache soweit beherrschen, dass es zu keinen Missverständnissen kommt. Bildungsaspirationen, sowie die Kenntnis des österreichischen Bildungssystems gehören ebenfalls zu den entscheidenden Faktoren (Flecker et al. 2020, S. 312). Dies

ist vor dem Hintergrund kritisch zu bewerten, dass grundsätzlich die Schule den Bildungsauftrag hat. Deren Akteur*innen aber setzen laut Mecheril (2010) die oben genannten Aspekte bereits vor Schuleintritt voraus. In der Folge werden die Defizite im Rahmen der Schullaufbahn kaum bis gar nicht ausgeglichen, was für Kinder mit natio-ethno-kultureller Differenz, also dem sogenannten ‚Migrationshintergrund‘, Bildungsungleichheit bedeutet.

Die benachteiligten Jugendliche konnten zudem im Rahmen der Studien mit den gewählten Erhebungsinstrumenten kaum bis gar nicht erreicht werden, weshalb nur vermutet werden kann, welche negativen Folgen die schulischen Pandemiemaßnahmen für diese Schüler*innen hatten oder noch haben werden. Besonders die Studie von Schober et al. (2020) eignet sich für diesbezügliche Schlussfolgerungen kaum, da die Autor*innen aufgrund der Nutzung einer Online-Plattform hauptsächlich Familien aus besser gestellten Verhältnissen erreichen konnten. Jedoch soll auf diese Ergebnisse nicht verzichtet werden, weil die Vermutung naheliegt, dass die negativen Folgen, die im Rahmen der Studie ermittelt wurden, für die Benachteiligten in noch stärkerem Maß zutreffen könnten. Dennoch müsste dies zunächst im Rahmen weiterer empirischer Studien mit passenderen Erhebungsinstrumenten untersucht werden.

5.2.1 Verschränkungen von ‚Migrationshintergrund‘, sozialem Hintergrund, Habitus und Geschlecht im Kontext der Pandemiestrukturen interpretiert mit Bourdieu

In den Studienergebnissen ist direkt und indirekt davon die Rede, dass es größtenteils Jugendliche mit natio-ethno-kultureller Differenz sind, die Schwierigkeiten im Distance-Learning hatten. Dies ist nicht überraschend, wenn bedacht wird, dass lediglich eine Differenz bereits ausschließend wirken kann. Eine Kombination der natio-ethno-kulturellen Differenz mit einem niedrigen sozioökonomischen Status wirkt sich dementsprechend gravierender aus. An dieser Stelle soll auf den Habitus nach Bourdieu verwiesen werden, der im Verlauf des Lebens durch die Sozialisation erworben wird und anschließend aus der Vergangenheit durch die Gegenwart bis in die Zukunft unreflektiert wirken kann (Krais/Gebauer 2002, S. 43). Folgendes Zitat macht diese Vorstellung deutlich:

„Und indem im Habitus die Vergangenheit des Individuums fortwirkt, die den Habitus gestaltet und geformt hat, bringt er Orientierungen, Haltungen, Handlungsweisen hervor, die die Individuen an den ihrer Klasse vorgegebenen sozialen Ort zurückführen – sie bleiben ihrer Klasse verhaftet und reproduzieren sie in ihren Praxen.“ (Krais/Gebauer 2002, S. 43)

Die kreisförmige oder spiralartige Bewegung, die der Habitus im Zuge der Handlungsgrammatik bewirkt, zeigt auf, dass die Vergangenheit im Menschen wirkt und sich zugleich in der Ge-

genwart manifestiert, womit sie wiederum auf die Zukunft Einfluss haben kann. Schwerwiegend sind dabei insbesondere vorangegangene Belastungserfahrungen und kritische Lebensereignisse Jugendlicher am Übergang, die die Biografie prägen. Auf diese Weise belastete Jugendliche werden von den Übergangsanforderungen der Schule überlastet, was häufig in Schulabbrüchen mündet (Großkurth et al. 2015, S. 88ff). In Bezug auf Schulabbrüche werden Jugendliche mit ‚Migrationshintergrund‘ oder jene mit einem niedrigen sozioökonomischen Status als gefährdet angesehen. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls von Übergangsproblemen die Rede, wenn Eltern einen schwachen Bildungshintergrund haben oder eine niedrige berufliche Stellung haben beziehungsweise arbeitslos sind (Steiner 2005). In der Literatur zu den Schwierigkeiten Jugendlicher an Übergängen ist vielfach von der Unterstützung der Eltern oder anderer Bezugspersonen als einem schützenden Faktor vor Schulabbrüchen oder Überforderung am Übergang zu lesen (Großkurth et al. 2015, S. 89). Die Literatur zur Bewältigung der Anforderungen im Distance-Learning zeigt wiederum auf, dass diejenigen Lernenden, die dieses gut bewältigen konnten, über ein umfassendes soziales Kapital verfügten und daher mit Lernhilfe sowie psychischer Unterstützung seitens der Eltern oder anderer Bezugspersonen rechnen konnten (Gerhardts et al. 2020; Hüttmann et al. 2020; Schönbächler et al. 2020).

Vor diesem Hintergrund kann mit Bourdieus Theorie des sozialen Raums darauf hingewiesen werden, dass es besonders sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen an Kapitalsorten mangelt. Wie oben erwähnt, war soziales Kapital zu einem wesentlichen Teil dafür ausschlaggebend, ob ein nicht deutschsprachiger Jugendlicher das Distance-Learning erfolgreich bewältigen konnte. Hier hätte Schule ausgleichend wirken müssen, was sie jedoch bereits vor der Pandemie nicht in ausreichendem Maß tat. Bourdieu zufolge ist die Schule eine ‚Zukunftsmaschine‘, da sie Kinder beherbergt, die die Zukunft gestalten werden (Krais/Gebauer 2002, S. 41). Jedoch versäumt es die Schule, den Lernenden Chancengleichheit zu ermöglichen, indem das Lernen, zum Beispiel durch Hausübungen, nach Hause verlagert wird.

Ebenso wirken die Faktoren des Geschlechts, des ‚Migrationshintergrund‘ und des sozialen Hintergrunds verschränkt. Ein Mädchen mit einer natio-kulturellen Differenz hat, Bourdieu zufolge, in einem Herrschaftssystem zu leben gelernt, in dem eine symbolische Gewalt herrscht, die sich darin manifestiert, dass Frauen als die Beherrschten sich fügen sollen und die Herrschenden die Macht innehaben. Entweder passiert dies mit dem Einverständnis der Beherrschten oder gilt als Norm und wird somit nicht hinterfragt (Krais/Gebauer 2002, S. 53). Bei Jungen mit einer natio-kulturellen Differenz spielt der geschlechtliche Aspekt insofern eine Rolle, als diese beim Abweichen von der herrschenden Norm ebenfalls zu Beherrschten werden. Grundsätzlich wird von Bourdieu ein Augenmerk auf Unterschiede gelegt, denn gemäß seiner Theorie

zeigen diese auf, was zusammengehört und was abgesondert werden sollte. Diese Unterschiede werden vor allem an Scheidewegen oder in Krisen wirksam, was insbesondere im Zuge kritischer Ereignisse, die traumatisierend wirken können, gezeigt werden konnte (Mataloni et al. 2020). Nachdem die Pandemie von benachteiligten Jugendlichen als überwältigend und so möglicherweise traumatisierend erlebt werden könnte, werden als Nächstes die Verbindungen zu den Pandemiestrukturen hergestellt.

5.2.2 Auswirkungen der Differenzkategorien am Übergang in Verschränkung mit den Pandemiefolgen am Beispiel der elterlichen Unterstützung

Bereits vor der Pandemie war es für sozioökonomisch Benachteiligte und jene mit natio-ethno-kultureller Differenz problematischer, zu Hause zu lernen, da die Eltern oft aus unterschiedlichen Gründen in schulischen Belangen nicht helfen können (Flecker et al. 2020). Gemäß den Studienergebnissen zu Covid-19 und Bildung machen sich Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen vor allem dann Sorgen, dass Schüler*innen unmotiviert sind und Ängste sowie Belastungen entwickeln, wenn diese aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, eventuell sogar mit nicht deutscher Erstsprache, stammen (Holtgrewe et al. 2021; Steiner et al. 2021). Mit dem Distance-Learning kamen neue Herausforderungen auf diese Gruppe zu, die für benachteiligte Jugendliche ohne genügend Lernunterstützung zu Hause kaum bis nicht zu bewältigen waren. Auch wenn in dieser Arbeit die Frage beantwortet werden soll, welche negativen Folgen die Pandemiemaßnahmen für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche mit sich gebracht haben, kann nicht ignoriert werden, dass es sich hier auch größtenteils um Jugendliche mit ‚Migrationshintergrund‘ handelt. Oft sind die beiden Faktoren verschränkt, weshalb an dieser Stelle nicht ausschließlich von den sozioökonomischen Benachteiligten die Rede sein kann.

Im Hinblick auf den Übergang in die Sekundarstufe 2 wird deutlich, dass sich hier die Wege in die Zukunft, in Abhängigkeit vom sozialen Hintergrund des*der Schüler*in, scheiden. Zurückblickend auf den ersten Lockdown im Frühling 2020 und auf die Jugendlichen, die zu diesem Zeitpunkt 14 oder 15 Jahre alt waren, kann gesagt werden, dass auch diese an einem solchen Scheideweg in ihrem Schulleben standen. Gemäß den Studienergebnissen zu Covid-19 und Bildung sind es die Schüler*innen mit nicht deutscher Erstsprache beziehungsweise jene, denen es an elterlicher Unterstützung oder den technischen Geräten mangelte, die die Verlierer*innen der Pandemiesituation an den Schulen waren. Es kann somit vermutet werden, dass es damals zu wenig durchdachten Entscheidungen über den weiteren Bildungsverlauf gekommen ist (Holtgrewe et al. 2021^b, S. 58; Steiner et al. 2021, S. 71–73). Da die oben genannten Schüler*innen nachweislich häufiger zu den Schulabbrecher*innen zählen, kann befürchtet werden,

dass es vermehrt in dieser Schüler*innengruppe zu Schulabbrüchen gekommen ist (Steiner et al. 2021, S. 153). Die psychische Belastung hat insbesondere bei Schüler*innen mit beengten Wohnverhältnissen, mit mehreren Geschwistern oder mit Gewalt in der Familie nachweislich zugenommen. Sie wurden überfordert und litten an Ängsten sowie Verzweiflung (Steiner et al. 2021, S. 100; Holtgrewe et al. 2021^a, S. 19; Schober et al. 2020).

Da die Situation des Distance-Learning sowohl für die Familien als auch für die Lehrer*innen eine neu war, bestand Überforderung auf allen Seiten. Die Studienergebnisse zeigen, dass die Schwächsten der Gesellschaft hierbei am stärksten beeinträchtigt wurden; zu Letzteren können auch die sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen mit nicht deutscher Erstsprache gezählt werden (Schober et al. 2020; Steiner et al. 2021; Holtgrewe et al. 2021^b).

Diesbezüglich kann noch auf weitere Literatur hingewiesen werden, in der die Thematik der Schulschließungen im Zusammenhang mit Medienkompetenzen und digitaler Bildung fokussiert, aber auch auf Faktoren eingegangen wird, die für die Bewältigung dieser Situation beziehungsweise für die negativen Folgen mitverantwortlich waren. Zu einem großen Teil war es die elterliche Unterstützung, von der der Lernerfolg der Jugendlichen oder Kinder zu einem wesentlichen Teil abhängig war. Folglich wurde die Verantwortung für die negative oder positive Bewältigung des Distance-Learning auf die Eltern sowie die Schüler*innen selbst verlagert (Gerhardts et al. 2020). Im Beitrag von Gerhardts et al. (2020) wird darauf hingewiesen, dass auch bessergestellte Familien Schwierigkeiten mit der Lernsituation zu Hause hatten und die Eltern ein hohes Maß an Unterstützung neben ihrer eigenen Berufstätigkeit anbieten mussten. Hier ist ebenfalls zu lesen, dass es essenziell für die Bewältigung von Aufgaben im Distance-Learning war, dass diese durch die Schule vorstrukturiert wurden und nicht erst zu Hause eine Lernstruktur aufgebaut werden musste. Im Hinblick auf sozioökonomisch Benachteiligte oder Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ wird betont, dass die bereits vorhandenen Ressourcen beziehungsweise die Fähigkeit, sich selbst organisieren zu können, entscheidend für den Erfolg waren. Im Artikel von Gerhardts et al. (2020) wird in diesem Kontext von einem Mädchen mit ‚Migrationshintergrund‘ berichtet, das das Distance-Learning erfolgreich bewältigt hat. Einerseits konnte dieses auf eine Vielzahl sozialer Kontakte bei Lernschwierigkeiten oder anderen Problemen zurückgreifen, andererseits musste es im Zuge seiner Erfahrungen als ‚Migrantin‘ ein hohes Maß an Verantwortung übernehmen. Seine Eltern konnten aufgrund sprachlicher Mängel oft nicht weiterhelfen. Infolgedessen entwickelte es jedoch eine ausgeprägte Selbstständigkeit und die Fähigkeit zur Selbstorganisation, die von Gerhardts et al. (2020) als beson-

ders hilfreich im Distance-Learning bewertet werden. Zu berücksichtigen ist dabei die Tatsache, dass das Mädchen die deutsche Sprache im Vergleich zu seinen Eltern ausgezeichnet beherrschte, wobei hier von einer Ausnahme ausgegangen wird.

Im Artikel von Hüttmann et al. (2020) wird aufgezeigt, wie es geflüchteten beziehungsweise unbegleiteten Minderjährigen ergehen kann. Die sprachlichen Mängel sind bereits ein beeinflussender Faktor für eine Benachteiligung im Distance-Learning, allerdings kommt noch hinzu, dass jene Jugendlichen auch Mangel an technischem Equipment, eine fehlende Unterstützung seitens der Eltern oder anderer Bezugspersonen sowie unzureichende Medienerfahrung aufweisen. Im besagten Artikel wird betont, dass gerade diese Jugendlichen aufgrund ihrer zahlreichen Mängel im Rahmen des Distance-Learning nur eine begrenzte Bildungsteilhabe erfahren haben. In den Schlussfolgerungen betonen die Autor*innen, dass geflüchtete Jugendliche individuelle und persönliche Unterstützung besonders gebraucht hätten. So konnten gerade ebenjene die besonderen Umstände erfolgreich bewältigen, die diese persönliche Unterstützung zu Hause erhielten beziehungsweise deren Lehrer*innen nicht die Selbstorganisation des Lernens einforderten, sondern den Lernprozess vorstrukturierten. Auch Hüttmann et al. (2020) verweisen in diesem Kontext auf die Verschärfung von Ungleichheitsdimensionen.

Ein weiterer Beitrag, der hieran anknüpft, stammt von Schönbächler et al. (2020) und betrifft Schüler*innen, die eine NMS im Wiener Bezirk Favoriten besuchten. Dies wird deshalb erwähnt, weil in diesem Bezirk besonders viele gering Gebildete und Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ wohnhaft sind, sodass die Distance-Learning-Situation an den dortigen Schulen einen relevanten Hinweis auf die Auswirkungen auf diese Jugendlichengruppen gibt. Zudem werden in diesem Artikel nicht nur sozioökonomisch Benachteiligte und jene mit ‚Migrationshintergrund‘ berücksichtigt, sondern auch Geflüchtete und Menschen mit geringem kulturellem Kapital. Die Ergebnisse dieses Forschungsberichtes zeigen, dass für ein gelungenes Distance-Learning eine Lernstrukturierung von Seiten der Schule, Routinen sowie Beziehungsarbeit und kontinuierliches Feedback erforderlich gewesen wären. Es wird angemerkt, dass im Rahmen der Forschung die NMS im Mittelpunkt stand, in der grundsätzlich keine elterliche Unterstützung beim Lernen erwartet wird. Diese Schulform wird zwar von einer heterogenen Gruppe an Kindern und Jugendlichen besucht, jedoch werden hier größtenteils Schüler*innen mit multiplen Benachteiligungen unterrichtet. An den MS in Wien werden somit vor allem aus diesen Gründen Schulabbrüche erwartet (Holtgrewe et al. 2021; Steiner et al. 2021). Es soll allerdings angemerkt werden, dass es gemäß der Covid-19-Studie von Steiner et al. (2021) dennoch eher

in der MS gelungen ist, im Rahmen der Pandemie die soziale Benachteiligung zu berücksichtigen. So wurde hier die elterliche Unterstützung im Distance-Learning, im Kontrast zur AHS, nicht vorausgesetzt, sondern es wurde versucht, deren Fehlen auszugleichen.

5.2.3 Intersektionale Diskussion im Hinblick auf die Folgen der Pandemiemaßnahmen

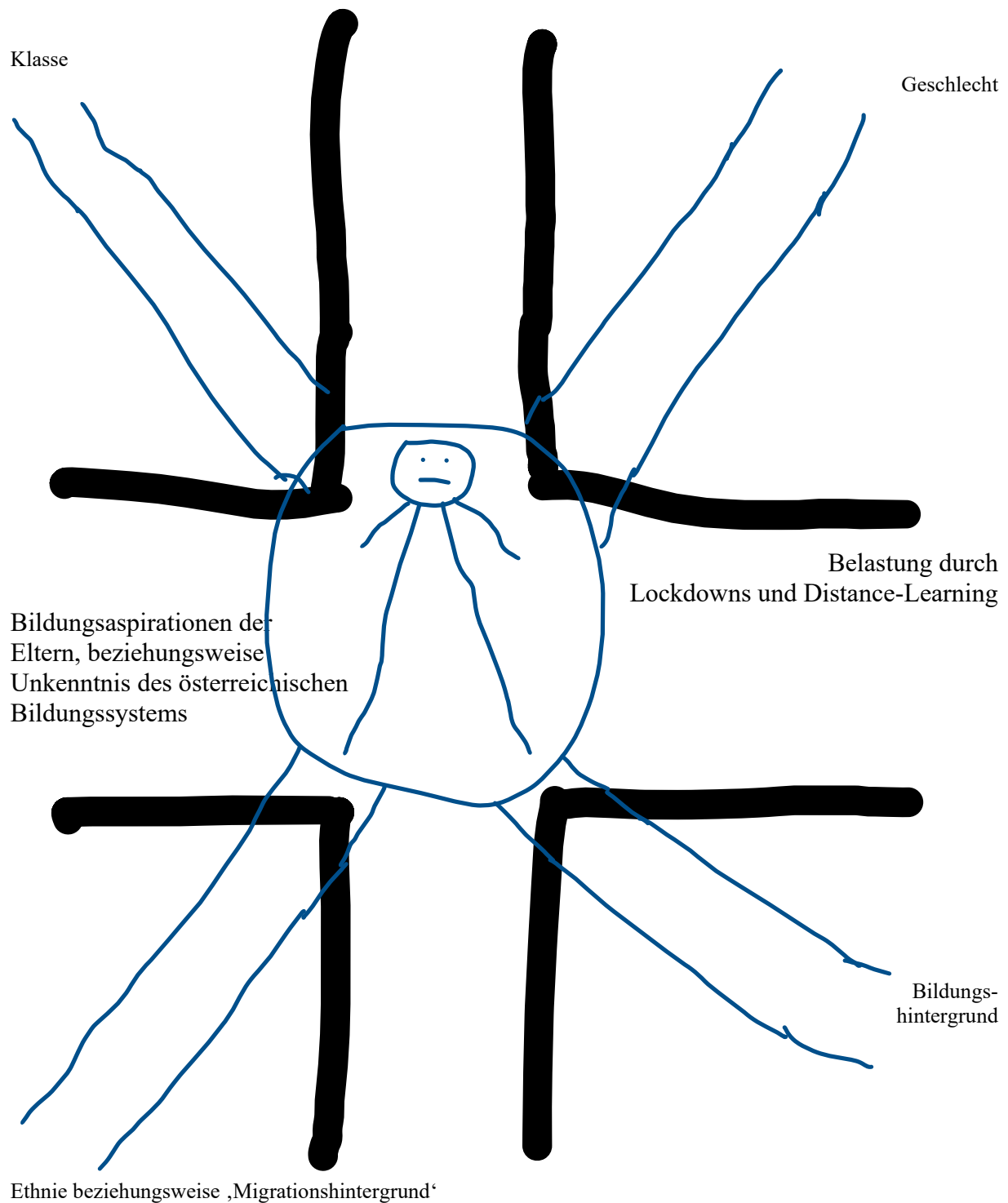
Was im Rahmen der Zusammenschau in den vorherigen Abschnitten deutlich wurde ist, dass die schulischen Pandemiemaßnahmen negative Folgen nach sich gezogen haben. Ob diese sich direkt oder indirekt auswirken, wird hingegen noch diskutiert beziehungsweise wird sich erst im Rahmen weiterer Forschungen in diesem Themenbereich zeigen. Um die Problematik der Situation von Jugendlichen zu schildern, die sozioökonomisch benachteiligt sind und am Übergang von der Schule zum Beruf oder in eine weiterführende Ausbildung stehen, wird nachfolgend eine intersektionale Betrachtung vorgenommen.

Benner (2017) weist in ihrer Dissertation darauf hin, dass zwar in der Forschung mittlerweile häufiger Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft und ‚Migrationshintergrund‘ berücksichtigt werden, aber selten jene zwischen Geschlecht und ‚Migrationshintergrund‘. Auf die geringeren Bildungschancen der Jugendlichen am Übergang von der Schule zum Beruf weist sie hin. Da in der vorliegenden Arbeit die Zusammenhänge, die das Geschlecht betreffen, nicht ignoriert, sondern die Folgen der Pandemiemaßnahmen für Mädchen und für Jungen gegenübergestellt werden sollen, wird diese Thematik näher erläutert. Benner schreibt über die Situation in Deutschland, allerdings kann davon ausgegangen werden, dass bestimmte Umstände im gesamten deutschsprachigen Raum ähnlich sind. Die Autorin weist auf das weiterhin vorherrschende männliche Rollenbild in der Gesellschaft hin, das suggeriere, dass der Mann den Ernährerstatus in der Familie habe. Aus diesem Grund werde von ihm eine berufsbezogene Ausbildung erwartet. Im Vergleich dazu passten sich weibliche Schüler*innen an die Anforderungen in der Schule an. Auch, dass Männer sich nun öfter an familiären Belangen beteiligen, dient ihrer Ansicht nach dem Vorteil der Frau. Benner (2017) kritisiert zudem, dass Lehrer*innen über den familiären Hintergrund ihrer Schüler*innen nicht Bescheid wüssten, beziehungsweise dass ihnen nicht bewusst sei, mit welchen Schwierigkeiten sozioökonomisch Benachteiligte und Menschen mit ‚Migrationshintergrund‘ konfrontiert sind. In diesem Zusammenhang sei es von Vorteil, sich darüber zu informieren, um den Jugendlichen mehr Verständnis entgegenzubringen.

Wird erneut die Situation von Jugendlichen am Übergang von der Schule zum Beruf oder einer weiteren Ausbildung betrachtet, kann angesichts dieses kritischen Übergangs festgehalten werden, dass diese Jugendlichen bei fehlender Unterstützung von der Familie zurückbleiben. Benner (2017) spricht von einer strukturellen Benachteiligung, denn die Verantwortung für deren Bildungserfolg werde an die Eltern übergeben (ebd.).

Intersektional betrachtet stehen mehrfach benachteiligte Jugendliche an einer ‚Kreuzung‘, an der sie von den multiplen Faktoren der Benachteiligungen stark beeinträchtigt und geschädigt zu werden drohen (Walgenbach 2017). Zu den dafür ursächlichen Differenzkategorien zählen unter anderem das Geschlecht, die Klassenzugehörigkeit, der nationale Hintergrund, die nicht deutsche Erstsprache, beengte Wohnverhältnisse, die Herkunft aus einer Mehrkindfamilie, ein alleinerziehendes Elternteil oder ein niedriger Bildungshintergrund. All diese Aspekte können zu einem Hindernis im Lebensverlauf werden. Von besonderer Bedeutung im intersektionalen Sinn ist, dass diese Differenzkategorien die Jugendlichen, die inmitten der ‚Kreuzung‘ stehen, oft gleichzeitig beeinträchtigen und sich in ihren Wechselwirkungen nochmals verstärken (ebd. 2017). Folgende Visualisierung soll dies verdeutlichen:

Formale Eingangskriterien der weiterführenden Schule



Implizite Bildungsvorstellungen der Schule für diese*diesen Jugendliche*n

Abbildung 2: Visualisierung der Überschneidungen der mitgebrachten Differenzkategorien mit den angetroffenen Differenzkategorien am Übergang

Wie in der Visualisierung erkennbar ist, treffen bereits mehrfach benachteiligte Jugendliche an der ‚Kreuzung‘ auf Umstände, die nochmals benachteiligend wirken. So werden diesen Jugendlichen *implizite Erwartungen der Schule* entgegengebracht, zum Beispiel, dass eine akademische Laufbahn nicht ihre erste Wahl sein sollte. An der MS in Wien gibt es eine Vielfalt an benachteiligten Jugendlichen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Daraus resultiert wiederum, dass bei diesem Schultyp die berufliche Ausbildung im Gegensatz zur akademischen priorisiert wird (Flecker et al. 2020, S. 311). Dies führt in zahlreichen Fällen dazu, dass zwar ein akademischer Hintergrund des Elternhauses besteht, ein*eine Schüler*in aber dennoch nicht zu einer akademischen Weiterbildungsentscheidung gelangt. Dies wird damit begründet, dass er*sie Deutsch nicht als Erstsprache hat und an einer MS unterrichtet wird, an der bestimmte implizite Vorgaben und Erwartungen herrschen.

Eine weitere Differenzkategorie, die oft mit der nationalen Herkunft der Eltern zusammenhängt, ist, die *Unkenntnis des österreichischen Bildungssystems* mit den einhergehenden ‚falschen‘ *Bildungsaspirationen der Eltern*. Am Übergang in die Sekundarstufe 2 gibt es eine Vielfalt an Weiterbildungsmöglichkeiten beziehungsweise Optionen beruflicher Ausbildung, die grundsätzlich als positiv zu sehen ist. Wenn die Eltern darüber keine Kenntnis haben, so bleiben diese Möglichkeiten aber ungenutzt beziehungsweise es wird eine unpassende Wahl getroffen. So sind es die Eltern, die die Infoveranstaltungen oder Elternabende besuchen und so das Bildungssystem näher kennen lernen sowie auf diese Weise mehr über die Weiterbildungswege der Kinder erfahren – sie sind es ebenfalls, die ihre Kinder bei ihren Bildungswegen unterstützen können. Dieses Engagement der Eltern wird von den Schulen vorausgesetzt, was sich in der Praxis als problematisch erweist (Zartler et al. 2020, S. 151f). Oft ist es so, dass die Eltern aus ihrem Ursprungsland eine andere Vorgehensweise gewohnt sind; denn möglicherweise war es dort verpflichtend, solche Veranstaltungen zu besuchen, oder es gab derartige Angebote nicht. Infolgedessen könnte angesichts der Freiwilligkeit die implizite Aufforderung, diese Veranstaltungen wahrzunehmen, nicht erkannt werden. Zudem kann es aufgrund der sprachlichen Barrieren zu Missverständnissen kommen.

An dieser Stelle sollen plastische Beispiele präsentiert werden, um die Zusammenhänge zwischen der elterlichen Unterstützung in schulischen Belangen, der sozialen Herkunft oder dem ‚Migrationshintergrund‘ und den Folgen der schulischen Pandemiemaßnahmen greifbarer zu machen. Es handelt sich um Beispiele sozioökonomisch benachteiligter Jugendlicher aus dem Beitrag von Zartler et al. (2020, S. 160f), deren Geschichte unter den schulischen Pandemiemaßnahmen durch zusätzliche Benachteiligung geprägt gewesen wäre. Es handelt sich zwar

um empirische Beispiele aus der Studie von Flecker et al. (2020), allerdings basiert die Verbindung zur Pandemie lediglich auf Assoziationen der Autorin dieser Masterarbeit. In dem Beitrag wird dargestellt, wie sich die unterschiedlichen elterlichen Beteiligungen auf die Bildungswege der Jugendlichen auswirken können. Dabei wurden die Eltern entsprechend ihres Verhaltens in folgende Kategorien eingeteilt: *interessiert, hemmend, engagiert* und *unbeteiligt* (ebd.)

Adel und Mehmet bieten Beispiele für unbeteiligte Eltern. Adel ist 13 Jahre alt und bekommt keine Unterstützung von ihren Eltern, wenn es um ihren zukünftigen Bildungsweg geht, beziehungsweise hat keine Ideen diesbezüglich. Adel hat zwei jüngere Geschwister und ist in Österreich geboren. Beide Elternteile stammen aus dem Irak. Aufgrund der Unterstützung ihrer Volksschullehrerin kann Adel die Pläne, die sie im Übrigen selbstständig organisiert, wie die Matura zu machen und dann zu studieren, umsetzen. Ihr Vater ist im Allgemeinen desinteressiert und die Mutter kennt die österreichische Bildungslandschaft nicht, so dass sie Adel nicht behilflich sein kann (ebd.).

Ein anderes Beispiel ist Mehmet, der 14 Jahre alt ist, zwei jüngere Brüder hat und in Österreich geboren ist, während seine Eltern aus der Türkei stammen (ebd., S. 161f). Die Eltern interessieren sich nicht für Mehments Zukunftspläne beziehungsweise sehen sich nicht in der Lage, ihm konkret zu helfen. Mehmet orientiert sich an den Nachbarn, die die Höhere Technische Lehranstalt (HTL) abgeschlossen haben. Allerdings weiß Mehmet nicht, wie er seine Pläne realisieren soll, und hat sich zudem nicht darüber informiert (ebd.).

Wird bedacht, wie die beiden Jugendlichen während des Distance-Learning am Übergang von der Schule zum Beruf in Bezug auf die schulische Unterstützung auf sich allein gestellt wären, so wird besser nachvollziehbar, welche negativen Folgen diese Umstände für Jugendliche haben könnten. Die Jugendlichen können nicht mit der Unterstützung ihrer Eltern rechnen und die Hilfe von außen fällt mit dem Distance-Learning beziehungsweise durch Kontaktbeschränkungen weg. Das soziale Umfeld kann in diesen Beispielen die Defizite der Eltern ausgleichen, aber im Rahmen von Schulschließungen wären die Jugendlichen fast vollkommen auf die Kompetenzen und die Motivation der Eltern angewiesen, was andere Ausgänge vermuten lässt.

Es folgen zwei Beispiele hemmender Eltern mit Enes und Vesna (ebd., S. 163). Enes ist 14 Jahre alt und hat eine alleinerziehende chronisch kranke Mutter sowie zwei ältere Brüder. Die Familie lebt zusammen mit der Familie des älteren Bruders, der ebenfalls drei Kinder hat. Enes ist in Österreich geboren und seine Eltern kommen aus der Türkei. Er ist des Öfteren zuständig für die Betreuung seiner Neffen und Nichten; ebenso übernimmt er die Pflege seiner Mutter. Vor diesem Hintergrund hat er kaum Zeit und Energie für die Schule. Sein älterer Bruder und

dessen Frau fungieren als seine Ersatzeltern, indem sie ihn in Bildungsfragen unterstützen. Enes will eine HTL besuchen, in der er auch angemeldet ist.

Ein anderes Beispiel ist Vesna, die 15 Jahre alt ist. Ihr Vater ist alleinerziehend und sie hat noch zwei jüngere Brüder, die mit der Familie zusammenleben. Sie selbst und ihre Eltern sind serbischer Herkunft. Die Mutter ist in Serbien geblieben und hält nur wenig Kontakt. Vesna erlebt ihren Vater als streng und ist für den Haushalt und das Kochen zuständig. Sie hat dadurch kaum Zeit für die schulischen Aufgaben, aber auch den Schulbesuch ist unregelmäßig. Die jüngeren Brüder dürfen die Schule besuchen. Der Vater arbeitet und unterstützt sie nicht. Vor diesem Hintergrund erhält Vesna keine familiäre Hilfe, wenn es um ihre Bildungslaufbahn geht. Ihre Tante leistet ihr als Einzige Unterstützung, jedoch lediglich, wenn es um die Hilfe im Haushalt geht, oder auf der Beziehungsebene. Vesna erhält im schulischen Bereich keine Unterstützung und wenn es um ihre Zukunftspläne geht, so empfindet sie Angst vor der Schule. Sie selbst hat keine Idee bezüglich ihres Werdegangs, außer jene, eventuell Friseurin zu werden. Allerdings wüsste sie nicht, welche Schritte dafür notwendig wären (ebd.).

Werden die Folgen von Schulschließungen für Jugendliche betrachtet, die so ähnlich wie Vesna und Enes leben, so ließe sich Überforderung auf mehreren Ebenen identifizieren. Ursächlich hierfür sind beengte Wohnverhältnisse im Lockdown, wie bei Enes, beziehungsweise ein strenger und autoritärer Vater sowie die Aufgabe, zwei jüngere Brüder zu versorgen, im Fall von Vesna. Da Letztere bereits einen fehlenden Bezug zur Schule hat, wäre es wahrscheinlich, dass sie im Zuge der Schulschließungen die Schule abbrechen und nur noch als Hausfrau tätig sein würde. Ob Enes im Lockdown an der HTL erfolgreich wäre, während er seine Familienmitglieder zu versorgen hat – wobei anzunehmen wäre, dass es der chronisch kranken Mutter im Zuge der Pandemie noch schlechter ginge, zumal sie dann der Risikogruppe angehören würde –, ist fraglich. Das Lernen zuhause würde durch die Anwesenheit der Neffen erschwert. In Bezug auf die Unterstützung am Übergang, wie jene des Jobcoachings, AusbildungsFit oder anderer AMS-Maßnahmen, so sind diese während der Lockdowns zum Teil digital oder gar nicht durchgeführt worden. Vor diesem Hintergrund kann angenommen werden, dass es im Zuge dieser Veränderungen zu einem Mangel an Unterstützung am Übergang gekommen ist.

Des Weiteren sind die *formalen Eingangsvoraussetzungen in weiterführenden Ausbildungen* als Differenzkategorie zu nennen. Es hängt wesentlich von den Schulnoten der 8. Schulstufe ab, wie es mit dem*der jeweiligen Schüler*in weitergeht. Um von der MS ins Gymnasium übertreten zu können, sind sehr gute bis gute Noten erforderlich. Nachweislich wechseln Schüler*innen der MS nur selten ins Gymnasium und gelangen in der Folge ebenso selten zum Abschluss einer akademischen Ausbildung (Flecker et al. 2020, S. 311). Berufsbildende höhere

Schulen weisen ebenfalls formale Eingangsvoraussetzungen auf, die ausschließend sind, vor allem, wenn die MS und nicht die Unterstufe des Gymnasiums besucht wurde. In diesem Fall sind sogar Aufnahmeprüfungen erforderlich.

Schlussendlich gibt es noch eine weitere, neu hinzugekommene Differenzkategorie in Gestalt der *schulischen Pandemiemaßnahmen während der Lockdowns im Distance-Learning* (Holtgrewe 2021^c, S. 68). Die bereits benachteiligten Jugendlichen am Übergang, die bereits mit formalen Eingangsvoraussetzungen, uninformierten Eltern sowie impliziten Bildungsvorstellungen der Schule konfrontiert sind, werden im Rahmen des Distance-Learning mit dessen zusätzlichen Erwartungen an Selbstorganisation, Eigenverantwortung und Unterstützung der Eltern vom Schulsystem allein gelassen beziehungsweise überfordert. Hier kann von neuen impliziten Erwartungen der Schule an das Elternhaus und die Jugendlichen selbst gesprochen werden (ebd. 2021^a, S. 4–8). Hinzu kommt, dass ein geeigneter Lernplatz vorausgesetzt wird beziehungsweise nicht hinterfragt wird, ob diese Anforderungen unter solchen Umständen realistisch sind (ebd. 2021^b, S. 58). Wie an der Visualisierung der Kreuzung ersichtlich wurde, handelt es sich hier um die Differenzkategorie des Bildungshintergrundes, der in dieser Situation benachteiligend wirkt. Von diesem hängt es maßgeblich ab, ob Eltern ihre Kinder in schulischen Belangen unterstützen können oder nicht (Holtgrewe et al. 2021^a, S. 18; Steiner et al. 2021, S. 113). Zudem kam es aufgrund der Mängel in der deutschen Sprache zu Missverständnissen unterschiedlicher Art (Holtgrewe et al. 2021^b, S. 58). So war zu Beginn die fehlende Technik bei fast allen Beteiligten das relevantere Problem. Es kann vermutet werden, dass die im Distance-Learning nicht anwesenden Jugendlichen schlechter benotet wurden beziehungsweise den Lernstoff versäumt haben, wie beispielsweise in Hinblick auf die deutsche Sprache, was in den Befragungen eine große Befürchtung der Lehrer*innen war (Steiner et al. 2021, S. 73f).

Wie die Jugendlichen unter diesen Umständen den Übergang in der 8. Schulstufe bewältigt haben, kann vor dem Hintergrund der Studienergebnisse im nächsten Kapitel nur ansatzweise prognostiziert werden. Allerdings wird an dieser Stelle nochmals betont, dass es im Rahmen dieser Arbeit lediglich darum geht, die negativen Folgen der Pandemiemaßnahmen an Schulen für Jugendliche am Übergang vor dem Hintergrund der Studienergebnisse zu identifizieren.

6. Negative Folgen der schulischen Pandemiemaßnahmen für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche

Im Folgenden werden die im Rahmen dieser Arbeit identifizierten negativen Folgen der schulischen Pandemiemaßnahmen für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche am Übergang von der Schule zum Beruf beziehungsweise in eine weitere Ausbildung präsentiert und erläutert. Am Übergang in die Sekundarstufe 2 oder in einen Beruf ist die psychische Belastung grundsätzlich groß. Jedoch spielt diese bei sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen aufgrund von Unsicherheit und Angst im Zusammenhang mit der eigenen Zukunft eine besondere Rolle (Steiner et al. 2021, S. 115). Die Belastungen der Pandemie haben dazu geführt, dass es, wie in den Ergebnissen der Studien zum Ausdruck gebracht, vermehrt zu erhöhter psychischer Belastung bei Jugendlichen im Allgemeinen gekommen ist (Holtgrewe et al. 2021^{abc}; Schober et al. 2020; Steiner et al. 2021). In Hinblick auf eine Überschneidung der Zeit des Übergangs mit der Pandemie und somit dem Distance-Learning kann daher von einer *besonders stark erhöhten psychischen Belastung* ausgegangen werden. Diese wurde in den Ergebnissen der drei Studien registriert, und zwar insbesondere bei Jugendlichen ab 15 Jahren (Holtgrewe et al. 2021^b, S. 16f; Schober et al. 2020; Steiner et al. 2021, S. 144–146).

Eine weitere Studie diesbezüglich ist noch in Bearbeitung; aktuell kann jedoch bereits auf ein Preprint verwiesen werden. Es handelt sich um die Langzeitstudie mit dem Titel „Mental health burdens of high school students 1.5 years after the beginning of the COVID-19 pandemic in Austria“ von Rachel Dale, Andrea Jessor, Teresa O’Rourke, Thomas Probst, Elke Humer und Christoph Pieh. Diese wird seit Herbst 2021 durchgeführt und hat bisher zu folgenden Ergebnissen geführt: Im Durchschnitt sind Mädchen ab 15 Jahren stärker psychisch belastet als Jungen. Dabei handelt es sich vorwiegend um Depressionen, Angst- und Schlafstörungen, sowie Selbstmordgedanken aufgrund der schulischen Situation während der Pandemie (O’Rourke et al. 2021). Darüber hinaus zeigt eine neuere Studie, die im Januar 2022 von O’Rourke et al. publiziert wurde und deren Fokus auf Jugendlichen ab 14 Jahren lag, dass es im Vergleich zu Oberstufenschüler*innen im Zuge der Lockdowns vor allem bei Lehrlingen zu vermehrtem Alkoholkonsum oder Zigarettenrauchen gekommen ist. Vor diesem Hintergrund wird auf den Zusammenhang zwischen dem Ausbildungsstatus und selbstschädigendem Verhalten hingewiesen. So tranken insbesondere weibliche Lehrlinge viel Alkohol und werden in der Studie daher als risikobehaftet in Hinblick auf ihre psychische Gesundheit beschrieben (O’Rourke et al. 2022, S. 7). In den Ergebnissen wird argumentiert, dass sich eine höhere Bildung positiv auf

die psychische Gesundheit auswirkt, was nochmals verdeutlicht, dass die Pandemiemaßnahmen an Schulen die benachteiligten Jugendlichen besonders schwer getroffen haben könnten.

Zum Vergleich der Folgen für Mädchen und Jungen kann gesagt werden, dass es in diesem Rahmen nicht möglich ist, von weiteren Geschlechterrollen zu sprechen, da in den Studien lediglich zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen differenziert wurde. Der Vergleich soll vor Augen führen, wie sich die traditionellen Geschlechterrollen während der Pandemie manifestiert haben. Diese Darstellung soll dem Zweck dienen, darauf hinzuweisen, dass es besonders die Schülerinnen und Mütter waren, die in der Pandemie zwar still, aber dennoch stärker gelitten haben. Gleichzeitig soll sie dazu ermutigen, im Rahmen weiterer Forschungen stärker die geschlechtsbezogenen Einflüsse zu berücksichtigen. Geschlechterbezogene Ergebnisse sind in der Studie von Holtgrewe et al. (2021^b; 2021^c) zu finden. Schober et al. (2020) und Steiner et al. (2021) haben solche Ergebnisse zum Teil ‚mitgeneriert‘, jedoch standen diese hier nicht im Mittelpunkt der Forschung.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Mädchen ab 15 Jahren psychisch besonders belastet waren. Aufgrund ihrer Anpassungsfähigkeit, ihres Lernehrgeizes und der geschlechterbezogenen impliziten Verpflichtungen im Elternhaus blieben sie jedoch in ihrer Überforderung unsichtbar. Mädchen lernen bereits früh, ihrer sozialen Rolle entsprechend zu funktionieren und sich nicht zu beschweren, was ebenfalls ihre Mütter betrifft, die Home-Office, Kinderbetreuung und Haushalt still parallel bewältigen mussten (Holtgrewe et al. 2021^b, S. 59). Bezüglich männlicher Jugendlicher kann gesagt werden, dass die Jungen ab 15 Jahren als besonders gefährdet gelten, Lernrückstände zu erleiden (ebd. 2021^c, S. 68; Steiner et al. 2021, S. 153). Hier spielt die Differenzkategorie der Migration eine stark benachteiligende Rolle, wie die Studienergebnisse zeigen. Aus den früheren Studien von Steiner (1998; 2005; 2006) lässt sich ableiten, dass besonders diese Jugendlichengruppe schulabbruchsgefährdet ist. Hingegen wird bei Mädchen mit ‚Migrationshintergrund‘ ein eher positiver Schulverlauf verzeichnet. Gründe dafür sind ihr Ehrgeiz sowie die empfundene Dankbarkeit gegenüber ihren Eltern für die Chance, in einem fremden Land erfolgreich zu sein und unter besseren Bedingungen zu leben als ihre Eltern im Herkunftsland. Des Weiteren zeigen die Studienergebnisse von Holtgrewe et al. (2021^b, S. 59), dass die Jungen an ihren Schulen sozial auffällig und dadurch sichtbar waren, sodass wiederum eher Unterstützung organisiert werden konnte. Bei den Mädchen hingegen werden psychische Folgen, wie Depressionen oder Angststörungen erst erwartet, wenn die akute Belastung nachlässt und sie nicht mehr über ihre Grenzen hinweg gehen müssen, um zu ‚funktionieren‘. Eine besorgniserregende Entwicklung zeigte sich bei Jungen auch dahingehend, dass diese im Lockdown ein hohes Maß an Zeit am Computer oder an der Playstation verbrachten. Im Vergleich

dazu konzentrierten sich die Mädchen auf das Lernen, Sport oder gesunde Ernährung, um sich von der Pandemiesituation abzulenken.

Veronika Wöhrer (2020, S. 48) berührt in ihrem Artikel zum Thema Bildungsungleichheit und Covid-19 ebenfalls den Aspekt des Übergangs während der Pandemie und weist darauf hin, dass gerade der Übergang im Zuge der Pandemie die Probleme der bereits vor der Corona-Krise belasteten Jugendlichen verschärft hat. Demnach haben bereits benachteiligte Jugendliche unter den Bedingungen der Pandemie während des schulischen Distance-Learning Nachteile davongetragen, da sie kaum bis gar nicht von den Lehrkräften erreicht werden konnten und mit ihren Problemen allein gelassen wurden. Vor allem an MS in Wien werden größtenteils benachteiligte Jugendliche unterrichtet, weshalb hier Problematiken und Verschärfungen, die mit der Pandemie im Zusammenhang stehen, verzeichnet werden konnten (ebd.).

Was zudem in diesem Alter bei Jugendlichen beginnen sollte, ist die Loslösung von der Familie, die sich in einer verstärkten Orientierung an der Peer-Group beziehungsweise an den Freund*innen äußert. Während der Lockdowns, in denen die Eltern größtenteils im Home-Office arbeiteten oder arbeitslos geworden sind, waren die Bedingungen hierfür jedoch erschwert. So ist es einleuchtend, wenn die Studienergebnisse zeigen, dass besonders ältere Jugendliche die Zeit ohne Familie vermisst haben (Holtgrewe et al. 2021^a, S. 9). Sie mussten sich zudem anpassen in einer Alters- beziehungsweise Entwicklungsphase, in der sie altersgemäß das Gegenteil getan hätten. So gaben sie im Zuge der Befragungen zu, sich sogar vorbildlich an die Covid-19-Maßnahmen gehalten zu haben (Schober et al. 2020), was unter Berücksichtigung des Alters nicht als selbstverständlich angesehen werden kann. Dies betrifft nicht nur die sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen. Diese haben allerdings den Nachteil, dass sie oft in einer für ihre Entwicklung nicht förderlichen Umgebung aufwachsen. Unter diesen Umständen kann kaum von vorhandenen Rückzugsmöglichkeiten ausgegangen werden, die für die psychische Gesundheit und die Abgrenzung von den Eltern notwendig gewesen wären. In der Folge muss damit gerechnet werden, dass *diese Jugendlichen besonders psychisch belastet und in ihrer altersgemäßen Entwicklung gehemmt an den Übergang gelangt sind*. Was dies für die Jugendlichen in ihrem Erwachsenwerden bedeuten könnte, müsste ebenfalls noch empirisch untersucht werden.

Im Hinblick auf den benachteiligenden Faktor des ‚Migrationshintergrundes‘ kann angenommen werden, dass der fehlende Austausch mit der Schule sowie die fehlenden Informationen der Eltern über das österreichische Bildungssystem ebenfalls die *Probleme am Übergang für diese Jugendlichen* verstärkt haben. Die Ergebnisse der drei in Kapitel 4 vorgestellten Studien

machen sichtbar, dass es im Rahmen der Bedingungen der Pandemie speziell bei den *mehrsprachigen und sozial benachteiligten* Jugendlichen zu *Überforderung auf mehreren Ebenen beziehungsweise zu einer Krise* gekommen ist. Insbesondere die Ergebnisse der Studien von Holtgrewe et al. (2021) sowie Steiner et al. (2021) geben Aufschluss über die Auswirkungen der Pandemie auf benachteiligte Schüler*innen.

Distance-Learning mit seinen besonderen Anforderungen an das Elternhaus hat für eine verstärkte soziale Bildungsungleichheit gesorgt. Vor dem Hintergrund der sozial erwarteten Selbstorganisation und der Eigenverantwortung, die größtenteils über Erfolg oder Misserfolg entschieden, kann davon ausgegangen werden, dass es Schüler*innen mit höher gebildeten Eltern und einem höheren sozioökonomischen Status besser gelungen ist, diesen Anforderungen nachzukommen. Diese Gruppe an Lernenden hat Eigenschaften wie Selbstorganisation und Eigenverantwortung bereits vor der Pandemie praktiziert (Holtgrewe et al. 2021^c, S. 68; Steiner et al. 2021, S. 100). Die Schule als eine öffentliche Einrichtung hätte in diesem Kontext die Aufgabe gehabt, dafür zu sorgen, dass es nicht vom persönlichen Hintergrund und den Ressourcen des/der Einzelnen abhängt, ob das Distance-Learning erfolgreich bewältigt wird oder nicht. Besonders Steiner et al. (2021) weisen mit Nachdruck hierauf hin. Demnach waren *Eltern mit einem niedrigen sozioökonomischen Status beziehungsweise jene mit einem niedrigen Bildungsniveau nicht imstande, ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen*. Mangelnde Kompetenzen einerseits und fehlende Zeit durch die Arbeit im Home-Office oder auch in Präsenz, die zum Beispiel die Lebensmittelverkäufer*innen, die größtenteils Frauen sind, verüben mussten, waren hierfür ursächlich (Holtgrewe et al. 2021^a, S. 4–8; Schober et al. 2020; Steiner et al. 2021, S. 132, 151). Zu Beginn waren außerdem die fehlenden Mediengeräte beziehungsweise die Notwendigkeit der gemeinsamen Nutzung mit Geschwistern oder Eltern ein wesentliches Problem (Holtgrewe et al. 2021; Schober et al. 2020; Steiner et al. 2021).

Vor diesem Hintergrund wird nachvollziehbarer, auf welcher Grundlage die Studienergebnisse auf mangelnde Motivation, sinkendes Wohlbefinden, Verzweiflung, Angst und Frust hinweisen (Holtgrewe et al. 2021^b, S. 58f; Schober et al. 2020; Steiner et al. 2021, S. 112). Die Überforderung sozioökonomisch benachteiligter Jugendlicher erhöhte sich drastisch und die Flucht vor den überlastenden Emotionen führte oft vor Fernseher, Computer oder Playstation beziehungsweise zu vermehrtem Schlaf, Nichtstun, der stärkeren Beschäftigung mit dem eigenen Essverhalten oder – im ‚besseren‘ Fall – zum vermehrten Lernehrgeiz, um sich ablenken zu können (Holtgrewe et al. 2021^c, S. 68). Für diejenigen, die durch die Unlust und die Überforderung im Distance-Learning am Übergang Ausweglosigkeit empfanden, war wiederum der *Schulabb-*

ruch das Mittel der Wahl. In diesem Zusammenhang kann nur vermutet werden, wie viele Jugendliche unter diesen Umständen die Schule abgebrochen haben. Hinweise darauf liefern die Ergebnisse der Studie von Steiner et al. (2021, S. 151–154). Die Autor*innen sprechen von Eintrittsdefiziten für das Schuljahr 2020. Im Rahmen ihrer Argumentation verweisen sie auf Statistiken des besagten Jahres, die darlegen, dass etwa 3800 Jugendliche im Alter von 15 Jahren nicht in einer Lehre, einer weiteren Ausbildung oder auch einer ÜBA beherbergt waren. Von den Autor*innen wird argumentiert, dass sich diese Zahl aus dem Minus bei den Neuantritten und dem gleichzeitigen Kohortenwachstum der 15-Jährigen ergibt (ebd., S. 154). Einige Schulabbrüche konnten die ÜBA beziehungsweise weitere arbeitsmarktpolitische Maßnahmen abfedern, dass es jedoch vermehrt zum vollständigen Abgang von der Schule kam, ist naheliegend, wenn auch noch nicht explizit erwiesen (ebd.). Andererseits kann es auch dort zu mangelhafter Unterstützung im Zuge des digitalen Lernens, des gänzlichen Ausfalls von Maßnahmen aufgrund der Lockdowns oder auch durch das Benutzen des Mundschutzes in Deutschkursen für nicht deutschsprachige Jugendliche gekommen sein.

Abschließend werden die wesentlichen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit prägnant zusammengefasst, ihre möglichen Konsequenzen dargestellt sowie ein Ausblick auf weitere Forschung und Implikationen für die Praxis gegeben. Ein selbstkritischer Blick auf die eigene Forschung rundet das Fazit ab.

7. Zusammenfassung, Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Masterarbeit wurde versucht darzustellen, welche Hintergrundkonstruktionen bei der im Rahmen der Arbeit erforschten Problematik eine Rolle spielen, und die Aufmerksamkeit auf die benachteiligenden Einflüsse des österreichischen Bildungssystems mit dessen Übergängen zu lenken. Die intersektionale Vorgehensweise war relevant, um aufzuzeigen, wie unterschiedliche Differenzkategorien in ihrer benachteiligenden Wirkung miteinander verschränkt sind und damit zu einer Benachteiligungskaskade führen können, sodass Betroffene in eine empfundene Ohnmacht getrieben werden. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit handelte es sich dabei um sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche, die sich zum Zeitpunkt der Covid-19-Pandemie am Übergang von der Schule zum Beruf oder einer weiterführenden Ausbildung befanden. Das Ziel war es, für diese Gruppe zu eruieren, zu welchen negativen Folgen der Pandemiemaßnahmen an Schulen, wie des Distance-Learning, es gekommen sein könnte. Um

die Forschungsfrage beantworten zu können, wurden zuerst im Kapitel 2 relevante Begriffe wie jene der Intersektionalität, des ‚Migrationshintergrunds‘ und des sozialen Raums nach Pierre Bourdieu skizziert sowie mit Bildung in Zusammenhang gebracht. Als Nächstes wurde im Kapitel 3 auf das österreichische Bildungssystem eingegangen, um verstehbar zu machen, an welchen Stellen es zu risikoreichen Situationen für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche kommt. Der Fokus dieser Arbeit lag dabei auf dem zweiten Übergang innerhalb der Bildungslaufbahn, den zumeist Jugendliche im Alter von 14 oder 15 Jahren vollziehen.

In der Folge wurden Ergebnisse relevanter Studien dargestellt, in denen diese Thematik vertiefend behandelt wurde. An dieser Stelle sind bereits Erkenntnisse entstanden, die Assoziationen zur aktuellen Problematik der Pandemie ermöglichten. Dementsprechend wurden als nächstes im Kapitel 4 Studien zur Thematik der Bildung und der Pandemie in Österreich dargestellt. Die Autor*innen der Studien von Steiner et al. (2021) und von Holtgrewe et al. (2021) befassten sich primär mit den benachteiligenden Umständen der Pandemie, während von Schober et al. (2020) das Erleben und der Umgang der betroffenen Individuen mit der Pandemie fokussiert wurden. Auf diese Weise konnten unterschiedliche Perspektiven in die Ergebnisse dieser Arbeit einfließen, was zu einem ganzheitlicheren und dadurch facettenreicheren Bild beigetragen hat, wenn auch die letztgenannte Studie keine repräsentativen Ergebnisse geliefert hat. Dies wurde im Ergebniskapitel berücksichtigt.

Im nächsten Schritt wurden die Ergebnisse der drei Studien im Kapitel 5 vor dem Hintergrund der Forschungsfrage, *Welche Folgen haben die Pandemiemaßnahmen für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche am Übergang von der Schule zum Beruf?* intersektional beleuchtet und in Anlehnung an Bourdieu interpretiert. Zudem wurde eine vergleichende Übersicht hinsichtlich der jeweils verwendeten Methode und der Art der Ergebnisse der drei letztgenannten Studien erstellt. Dies sollte der besseren Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit dienen. Schlussendlich mündeten die Ausführungen in der Präsentation der negativen Folgen der schulischen Pandemiemaßnahmen für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche am Übergang von der Schule zum Beruf oder in eine weiterführende Ausbildung. Dabei wurde ebenfalls ein Vergleich der Folgen für Mädchen und für Jungen vorgenommen, weil aufgrund der Komplexität dieser Auswirkungen eine Verallgemeinerung nicht möglich war.

Die Ergebnisse vom Kapitel 3 zeigen, dass das österreichische Bildungssystem die Bildungsungleichheit aufgrund der zahlreichen Übergänge fördert und zudem auf der Vererbung von Bildung aufbaut. Besonders der zweite Übergang, der mit rund 14, 15 Jahren vollzogen wird, entscheidet über den zukünftigen Werdegang der Jugendlichen, ist dabei jedoch von impliziten

und expliziten Hürden geprägt. Sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen fehlt es an Ressourcen, Informationen und Unterstützung, um den für sie passenden Weg zu finden und einzuschlagen. Des Weiteren sind sie aufgrund ihrer niedrigen Qualifikation eher geringverdienend, arbeitslos oder leiden unter psychosozialen beziehungsweise gesundheitlichen Problemen. In Kapitel 6 wurden schließlich zentrale Erkenntnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage zusammengetragen. Aus den Ergebnissen der Studien zu Covid-19 und Bildung sowie vor dem Hintergrund der Literatur zu den Übergängen an Schulen mit ihrer Problematik für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche kann als Antwort auf die Forschungsfrage von negativen Folgen der Pandemiemaßnahmen für diese Gruppe ausgegangen werden. Folgende Schlüsse wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit diesbezüglich gezogen:

- Eine erhöhte psychische Belastung oder psychische Erkrankungen traten besonders bei sozioökonomisch benachteiligten Mädchen ab 15 Jahren und jenen mit ‚Migrationshintergrund‘ auf.

Diese Gruppe wurde durch ihre Anpassungsfähigkeit und durch die impliziten Erwartungen an ihre soziale Rolle als Frau, zu ‚funktionieren‘, vorrangig psychisch stark belastet. Aus diesem Grund werden – verzögert, aber dennoch – psychische Folgen erwartet (Holtgrewe et al. 2021^c, S. 68), die zudem bereits wissenschaftlich untersucht wurden (O’Rourke et al., 2021). Demnach werden bei dieser Gruppe auffällig oft Depressionen, Schlaf- und Angststörungen sowie Selbstmordgedanken verzeichnet.

- Es bestanden ein Mangel an Motivation beziehungsweise Unlust und ‚Faulheit‘ in Bezug auf Schule aufgrund fehlender Tagesstrukturen bei sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen sowie jenen mit ‚Migrationshintergrund‘.

Die schulischen Erwartungen an die Eigenverantwortung der Lernorganisation zu Hause sowie die Herstellung von Tagesstrukturen durch die Eltern oder die Jugendlichen selbst zogen Überforderung nach sich, da die oben genannten Gruppen von Jugendlichen diesen aus unterschiedlichen Gründen größtenteils nicht nachkommen konnten (Holtgrewe et al. 2021^b, S. 47–56; Steiner et al. 2021, S. 100). So kann davon ausgegangen werden, dass die Motivation zum Lernen längerfristig abhandengekommen ist.

- Vermehrter Konsum von Computer, Playstation und Fernsehen wurden vor allem bei Jungen beobachtet, während übertriebener Lernehrgeiz, um Ablenkung zu schaffen, vor allem bei Mädchen auftrat.

Die Überforderung mit der Situation des Distance-Learning beziehungsweise der Pandemie führte einerseits bei Jungen zu übertriebenem Medienkonsum und andererseits bei Mädchen

teilweise zu einem übertriebenem Lernehrgeiz, um negativen Gedanken oder Emotionen entkommen zu können (Holtgrewe et al. 2021^c, S. 68).

- Es erfolgte eine weitere Benachteiligung bereits sozioökonomisch schwacher Jugendlicher und jener mit ‚Migrationshintergrund‘, bedingt durch fehlende elterliche und von Lehrkräften ausgehende Unterstützung in schulischen Belangen sowie fehlende medientechnische Ausstattung zu Beginn des Distance-Learning aber auch die mangelhaften AMS-Maßnahmen im Zuge der Lockdowns.

Die Übertragung der pädagogischen Aufgaben auf die Eltern führte speziell bei den aufgeführten Gruppen von Jugendlichen zu Missverständnissen. Einerseits fehlten die Kompetenzen und andererseits die medientechnische Ausstattung oder auch das Wissen, das für deren Nutzung zum Bearbeiten von Hausaufgaben notwendig war (Steiner et al. 2021, S. 132, S. 151). So ist es nicht überraschend, wenn an dieser Stelle von einer Benachteiligung die Rede ist.

- Probleme in der Adoleszenzphase, wie bei der Ablösung von der Familie, wurden durch die Bedingungen des Lockdowns erschwert.

Am meisten fehlten den Jugendlichen laut den Ergebnissen der präsentierten Studien ihre Freund*innen (Holtgrewe et al. 2021^a, S. 9; Schober et al. 2020; Steiner et al. 2021). Die Peer-Group wird in diesem Alter als besonders hilfreich und bedeutsam erlebt. In dieser Altersspanne findet in der Regel die Ablösung von der Familie statt. Unter den Umständen des Distance-Learning waren die Jugendlichen jedoch fast in ständigem Kontakt mit ihrer Familie und wünschten sich auch oft Zeit ohne diese (Holtgrewe et al. 2021^a, S. 9). So kann von vermehrtem Auftreten adoleszenter Problematiken in dieser Altersspanne ausgegangen werden.

- Die Pandemiemaßnahmen führten zu einer Verschlechterung der Schulleistungen durch die Abwesenheit im Distance-Learning vor allem bei sozioökonomisch benachteiligten Jungen und besonders bei jenen mit ‚Migrationshintergrund‘.

Die genannten Gruppen Jugendlicher scheinen aufgrund der starken Vorbelastung im schulischen Bereich von starken Leistungsabfällen betroffen zu sein (Holtgrewe et al. 2021^b, S. 68; Steiner et al. 2021, S. 153).

- Es resultierte zudem eine erhöhte Schulabbruchsrates vor allem bei sozioökonomisch benachteiligten Jungen und besonders bei jenen mit ‚Migrationshintergrund‘.

Die Überforderung durch die schulischen Anforderungen des Distance-Learning, den Mangel an technischen Geräten sowie an elterlicher Unterstützung, aber auch Missverständnisse durch unzureichende Deutschkenntnisse führten dazu, dass die oben genannte Gruppe Jugendlicher im Unterricht nicht mitgekommen ist. Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass einige

der ihr Angehörigen den Weg des Schulabbruchs gewählt haben, da sie für sich keine andere Perspektive sahen (Steiner et al. 2021, S. 151–154).

Spannend wäre es, die im Frühjahr 2020 an diesem Übergang stehende Jugendliche, weiterführend zu ihrer aktuellen Berufstätigkeit beziehungsweise zu ihrem Bildungsstand zu befragen. Diese Ergebnisse könnten bestehende Lücken schließen und offengebliebene Fragen beantworten. Zu empfehlen wäre außerdem weiterführende Forschung zu den geschlechtsspezifischen Aspekten der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bei diesen Jugendlichen. Dies würde an die Studienergebnisse von Holtgrewe et al. (2021) anknüpfen, von denen beobachtet wurde, dass es geschlechtliche Unterschiede bezüglich des Erlebens und des Bewältigens der Auswirkungen von psychischer Belastung gibt. Des Weiteren wäre es sinnvoll, in Anlehnung an die Theorien von Erikson (1973) und Havighurst (1948) zu untersuchen, ob und wie sich die pandemiebedingte Störung oder Verzögerung der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben bei Jugendlichen manifestiert hat. Interessant wäre zudem die Durchführung einer Untersuchung des Erlebens von Jugendlichen während der Pandemie, um zu identifizieren, welche Bedeutung der Entwicklung von Resilienz für die Bewältigung dieser krisenhaften Lebensphase beigemessen werden könnte.

Als Nächstes soll ein Bezug zur pädagogischen Praxis hergestellt werden, indem eine explizite Handlungsorientierung geschaffen wird. Für die Praxis stellt sich die Frage, wie in pädagogischen Bereichen, vor allem im Kontext Schule, mit pandemiebelasteten Jugendlichen umgegangen werden kann oder soll. In Hinblick auf das aktuelle Ausbildungsniveau von Lehrer*innen kann von keiner relevanten psychosozialen Unterstützung für Jugendliche ausgegangen werden. Einzig Psychagog*innen, Sozialpädagog*innen, Sozialarbeiter*innen sowie Psychotherapeut*innen könnten die Belastungen dieser Jugendlichen verstehen und sie unterstützen. Folglich wäre es essenziell, diese Unterstützung an den Schulen auszubauen. Gleichzeitig wäre es jedoch von besonderer Relevanz, dass Lehrer*innen eine Weiter- oder Fortbildung im psychosozialen Bereich eröffnet wird, um den pandemiebeeinträchtigten Jugendlichen, adäquat begegnen zu können. Damit ist gemeint, dass zunächst verstanden wird, was für die auffälligen Verhaltensweisen von Jugendlichen ursächlich ist, ohne unmittelbar zu disziplinären Maßnahmen zu greifen. Neben der Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften wäre zudem ein Reflexionsraum erforderlich, beispielsweise in Form von Einzel- und Gruppensupervision oder auch Fallsupervision, wenn es sich um eine*inen bestimmte*n Jugendliche*n handelt. Die Schule sollte sich nicht nur als eine Bildungseinrichtung verstehen, sondern als psychosoziales Feld, das emotional besetzt ist. Infolgedessen gilt es, diesen Emotionen zu begegnen und sie zu verstehen, damit in der Folge eine geeignete Lösung für alle Involvierten gefunden werden kann.

Die Einbindung der Eltern ist hier ebenfalls impliziert, denn es geht nicht darum, ein einzelnes Individuum zum ‚Funktionieren‘ zu bringen; vielmehr soll vor dem Hintergrund der verschränkten Lebenswelten aller Beteiligten und deren emotionalen Erlebens zu einem vertiefenden Verständnis gefunden werden, um eine Problematik nachhaltig zu bewältigen.

Im Verlauf der Bearbeitung wurde der Autorin zunehmend klar, dass die vorliegende Arbeit lediglich eine Exploration darstellen kann und keineswegs eine abschließende Forschung. Des Weiteren wurde die Auseinandersetzung mit der Literatur zu einem Thema beziehungsweise zu einer Problematik, die die Autorin als forschende Mutter von vier Schulkindern persönlich betroffen hat, als besonders belastend erlebt. Zudem war es eine Herausforderung, auf dem aktuellen Stand zu bleiben, wenn bedacht wird, dass die Fertigstellung dieser Masterarbeit rund zwei Jahre gedauert hat und die Pandemieauswirkungen währenddessen deutlich zu spüren waren. Angesichts dieser Umstände können Mängel und Ungenauigkeiten trotz sorgfältiger Bearbeitung nicht ausgeschlossen werden. So könnte es kritisch beurteilt werden, dass bestimmte neuere Studien zur Thematik Covid-19 und Bildung beziehungsweise sozialer Ungleichheit übersehen wurden. Aufgrund der Vielzahl der Ereignisse während der Bearbeitung war es jedoch kompliziert, mit dem Reichtum an neuen Forschungsarbeiten Schritt zu halten, weshalb diese Arbeit in Hinblick auf die zugrundeliegenden Studien möglicherweise veraltet wirkt.

Die Beschäftigung mit dieser Thematik und insbesondere die Fokussierung der sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen ist notwendig, da speziell diese Gruppe nicht ausreichend berücksichtigt wird. Die Betrachtung der Pandemie in ihrer krisenhaften Wirkung als eine Chance für die eigene Entwicklung wird medial häufig diskutiert. Es werden Tipps und Webinare für die Entwicklung mentaler Stärke oder kostenreiche Seminare zur Stärkung der Resilienz angeboten. Jene Personen, die sich diese Art von Unterstützung nicht leisten können, bleiben dabei außen vor. Meist handelt es sich hier um Menschen, die bereits tragische Lebenserfahrungen machen mussten und von der Pandemie zusätzlich überwältigt wurden. Auf diese Jugendlichen wurde im Zuge der schulischen Pandemiemaßnahmen nicht beziehungsweise nicht ausreichend geblickt. Damit die Schule den Jugendlichen Unterstützung bieten kann, wären politische Entscheidungen für mehr psychosoziale Arbeitskräfte an Schulen sowie mehr Kassenplätze für Psychotherapie erforderlich, die den Jugendlichen zugutekommen. Aber auch der Mut der Lehrkräfte, über den eigenen Horizont zu blicken und nicht nur die Vermittlung von Wissen als ihre Aufgabe zu sehen, wäre eine Voraussetzung hierfür. Die Beschäftigung mit dieser Thematik soll verantwortliche Personen in Forschung und Praxis dazu anregen, mutiger und offener zu werden sowie die Zukunftsaussichten der betroffenen Kinder und Jugendlichen zu priorisieren.

Literaturverzeichnis

Baur, C. (2013): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld: transcript Verlag.

Benner, I. (2017): Bildungsbenachteiligung am Übergang Schule-Beruf. Theoretische Konzepte und Fallstudien aus Teilnehmendenperspektiven unter besonderer Berücksichtigung von „Geschlecht“ und „sozialer Herkunft“. Dissertation. Justus-Liebig-Universität Gießen.

BMASGK (2019): Jugend und Arbeit in Österreich. Berichtsjahr 2018/2019. Wien: BMASGK.

Brändle T., Müller, S. (2014): Berufsorientierung von „benachteiligten“ Jugendlichen. Zur Relevanz sozialer Herkunft im Übergangssystem. IN: Sozialer Fortschritt, Bd. 63 (2014), Heft 4-5, S. 82–89, online unter: <https://doi.org/10.3790/sfo.63.4-5.82> (letzter Zugriff: 30.01.2021)

Bourdieu, P. (2016): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. IN: Kreckel, R. (Hrsg.) (1983): Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt Sonderband 2), Göttingen: Verlag Otto Schwartz & Co, S. 183-198.

Bourdieu, Pierre (1993): Sozialer Sinn, Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Bourzan, Nicole (2011): Soziale Ungleichheit, Wiesbaden: Springer VS.

Dirim, I., Mecheril, P. (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. IN: Mecheril, P. et al.: Bachelor | Master: Migrationspädagogik, S. 121-137.

Flecker, J., Wöhrer, V., Rieder, I. (2020): Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

Fröhlich-Gildhoff, K., Rönna-Böse, M. (2015): Resilienz. 4. Auflage. München: GmbH & Co KG Verlag.

Gerhardts, L., Kamin, A., Meister, D. M., Richter, L., Teichert, J. (2020): Lernen auf Distanz – Einblicke in den familialen Alltag des Homeschoolings und Formen der Bewältigung. IN: MEDIENIMPULSE 2/2020, online unter: <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-30> (letzter Zugriff: 25.01.2021)

Gomolla, M., Radtke, F. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Granato, M., Ulrich J. G. (2013): Bildungserfolg beim Übergang in nichtakademische Ausbildung. Die Bedeutung von Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft für die (Re)Produktion sozialer Ungleichheit. IN: Hadjar, A., Hupka-Brunner, S. (Hrsg.) (2013): Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 213-269.

Großkurth, H., Lex, T., Lichtwardt, N., Müller, S., Tillmann, F. (2015): Prekäre Übergangsverläufe. Entstehungsbedingungen risikobehafteter Übergänge. Bericht einer qualitativen Studie im Rahmen des Münchner Schulabsolventenlängsschnitts. Landeshauptstadt München: Referat für Bildung und Sport: Ortmaier Druck GmbH.

Hadjar, A., Hupka-Brunner, S. (2013): Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Eine theoretische und empirische Hinführung. IN: Hadjar, A., Hupka-Brunner, S. (Hrsg.) (2013): Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 7-35.

Holtgrewe, U., Lindorfer, M., Siller, C., Vana, I. (2021^a): Zuhause bekommen wir nur intensive Aufgaben. Lernen im Ausnahmezustand – die Sicht der Schüler_innen. Studie. Wien: ZSI, online unter: <https://www.zsi.at/de/object/publication/5821> (letzter Zugriff: 27.12.2021)

Holtgrewe, U., Lindorfer, M., Siller, C., Vana, I. (2021^b): Plötzlich bin ich in der Situation eines Youtubers – Lehrer_innen und ihre Erfahrung mit Schüler_innen im Lockdown. Studie. Wien: ZSI, online unter: <https://www.zsi.at/de/object/publication/5824> (letzter Zugriff: 27.12.2021)

Holtgrewe, U., Lindorfer, M., Siller, C., Vana, I. (2021^c): Ich selbst hab zu wenig Kapazitäten, um mein Kind zu motivieren. Lernen im Ausnahmezustand – Chancen und Risiken. Ergebnisse

der Elternbefragung. Studie. Wien: ZSI, online unter: <https://www.zsi.at/de/object/publication/5822> (letzter Zugriff: 27.12.2021)

Holzer, J., Spiel, C., (2020): Unterrichten unter Covid-19 Bedingungen. Studie. Fakultät für Psychologie, Universität Wien, online unter: [Lehrer*innen \(univie.ac.at\)](https://www.univie.ac.at/Lehrer*innen) (letzter Zugriff: 15.02.2021)

Hüttmann, J., Fujii, M. S., Kutscher, N. (2020): Teilhaben?! Bildungsbezogene Herausforderungen für geflüchtete Jugendliche in Zeiten der Covid-19-Pandemie. IN: MEDIENIMPULSE 2/2020, online unter: <https://doi.org/10.21243/mi-02-20-17> (letzter Zugriff: 25.01.2021)

Koller, H.-C. (2012): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Krais, B., Gebauer, G. (2014): Habitus. Bielefeld: Transcript Verlag.

Mataloni, B., Vogl, S., Astleithner, F. (2020): (Kritische) Ereignisse im Leben Jugendlicher in Wien: Evidenz aus der Onlineumfrage. IN: Flecker, J., Wöhrer, V., Rieder, I. (2020): Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage, S. 204-224.

Mecheril, P. (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. IN: Mecheril, P. et al.: Bachelor | Master: Migrationspädagogik, S. 179-190.

Mecheril, P., Melter, C. (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. IN: Mecheril, P. et al.: Bachelor | Master: Migrationspädagogik, S. 150-168.

Mecheril, P., Varela M. (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. IN: Mecheril, P. et al.: Bachelor | Master: Migrationspädagogik, S. 23-42.

O'Rourke, T., Dale, R., Humer, E., Probst, T., Plener, P., Pieh, C. (2022): Health Behaviors in Austrian Apprentices and School Students during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2022; 19(3):1049. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031049>

Riegel, C. (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld: Transcript Verlag.

Scarvaglieri, C., Zech, C. (2013): „ganz normale Jugendliche, allerdings meist mit Migrationshintergrund“. Eine funktional-semantische Analyse von „Migrationshintergrund“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik* (2013), S. 201.227.

Schönbächler, E., Himpsl-Gutermann, K., Grünberger, N., Macher, S., Jilka, S. (2020): Auf die Beziehung kommt es an. Praxiserfahrungen aus zwei Neuen Mittelschulen im 10. Wiener Gemeindebezirk zum Distance Learning in der Covid-19-Krise. IN: *MEDIENIMPULSE 2/2020*, online unter: doi: 10.21243/mi-02-20-36 (letzter Zugriff: 25.01.2021)

Solga, H., Powell, J., Berger, P. A. (2009): Soziale Ungleichheit - Kein Schnee von gestern! IN: Solga et al.: *Soziale Ungleichheit - Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*. Frankfurt a. M.: Campus, S.11-44.

Schober, B., Spiel, C., Lüftenegger, M., (2020): Lernen unter Covid-19 Bedingungen. Studie. Fakultät für Psychologie, Universität Wien, online unter: [Ergebnisse \(univie.ac.at\)](https://www.univie.ac.at/psychologie/Ergebnisse) (letzter Zugriff: 15.02.2021)

STATISTIK AUSTRIA (2020): *Bildung in Zahlen 2018/19. Schlüsselindikatoren und Analysen*, Wien: STATISTIK AUSTRIA.

Steiner, M., Köpping, M., Leitner, A., Pessl, G., Lassnig, L. (2021): *Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen. Was tun, damit aus der Gesundheits- keine Bildungskrise wird?* Studie. Wien: IHS.

Steiner, M., Pessl, G., Kulhanek, A. (2019): *Under Pressure!? Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken formal gering Qualifizierter*. Wien: IHS.

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

Steiner, M., Steiner, P. M. (2006): Bildungsabbruch und Beschäftigungseintritt. Ausmaß und soziale Merkmale jugendlicher Problemgruppen. Wien: IHS.

Steiner, M. (2005): Dropout und Übergangsprobleme. Ausmaß und soziale Merkmale von BildungsabbrecherInnen und Jugendlichen mit Einstiegsproblemen in die Berufstätigkeit. Wien: IHS.

Steiner, M. (1998): ‚Schulversagen‘ in Österreich. Diskussion und Definition eines vernachlässigten Problembereichs. Wien: IHS.

Teach for Austria (2020): Homeschooling benachteiligter Kinder, online unter: [Teach-For-Austria-Homeschooling-Survey.pdf \(derstandard.at\)](#) (letzter Zugriff: 15.02.2021)

Walgenbach, K. (2017): Heterogenität-Intersektionalität-Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich.

Wöhrer, V. (2022): Drei Schritte zurück: Bildungsungleichheit und COVID. IN: COVID-Kaleidoskop I. Wie die Krise die Ungleichheit verschärft. BEIGEWUM, S. 47-49.

Zartler, U., Vogl, S., Wöhrer, V. (2020): Familien als Ressource? Perspektiven Jugendlicher auf die Rollen ihrer Eltern bei Bildungs- und Berufsentscheidungen. IN: Flecker, J., Wöhrer, V., Rieder, I. (2020): Wege in die Zukunft. Lebenssituationen Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage, S. 147-169.

Quellenverzeichnis

O'Rourke, T., Dale, R., Humer, E., Probst, T., Plener, P., Pieh, C. (2021): Mental health burden of high school students 1.5 years after the beginning of the COVID-19 pandemic in Austria. Preprint: online unter https://advance.sagepub.com/articles/preprint/Mental_health_burden_of_high_school_students_1_5_years_after_the_beginning_of_the_COVID-19_pandemic_in_Austria/17260130/1 (letzter Zugriff: 21.09.2022)

Österreichisches Bildungswesen: online unter https://www.bildungssystem.at/fileadmin/user_upload/PDF/Neu_mit_BMB-Logo/Deutsch_einsprachig_PlatatBS_2018_web.pdf (letzter Zugriff: 21.03.2021)

Projekt „Wege in die Zukunft“: online unter <https://www.soz.univie.ac.at/forschung/wege-in-die-zukunft-institutprojekt/news/> (letzter Zugriff: 06.10.2022)

Projekt „Lehren und Lernen unter Pandemiebedingungen.“: online unter <https://irihs.ihs.ac.at/id/eprint/5873/> (letzter Zugriff: 03.02.2022)

The Combahee River Collective. (2014). A Black Feminist Statement. *Women's Studies Quarterly*, 42(3/4), 271–280. online unter: <http://www.jstor.org/stable/24365010> (letzter Zugriff: 24.04.2022)

Grafikverzeichnis

Abbildung 1: Das österreichische Bildungssystem (Quelle: <https://www.bildungssystem.at>) 23

Abbildung 2: Visualisierung der Überschneidungen der mitgebrachten Differenzkategorien mit den angetroffenen Differenzkategorien am Übergang.....68

Tabelle 1: Gegenüberstellung der drei österreichischen Covid-19-Studien im Zusammenhang mit Bildung..... 59

Abstract

Die vorliegende Masterarbeit stellt dar, welche negativen Folgen sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche am Übergang von der Schule zum Beruf beziehungsweise in eine Ausbildung im Zuge der Pandemiemaßnahmen zu tragen haben. Die Beschäftigung mit dieser Thematik ist notwendig, da speziell diese Gruppe nicht ausreichend berücksichtigt wird und zudem übersehen wird, mit welchen verschränkten Benachteiligungen die Jugendlichen bereits vor der Pandemie zu kämpfen hatten. Die referierten Ergebnisse der Studien zum Thema Covid-19 und Bildung sind im Kontext der sozialen Ungleichheit eingewoben. Hierbei liegt der Fokus auf die intersektionale Perspektive und die Interpretation nach Pierre Bourdieu. Es kann gesagt werden, dass es für sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche zu gravierenden Folgen in psychosozialen, schulischen und persönlichen Bereichen gekommen ist. Die mangelnde schulische und/oder elterliche Unterstützung im Zuge von Distance Learning schlägt sich auf das Leben der Jugendlichen nieder. Davon ausgehend wäre es einerseits von Bedeutung zu erforschen, wie die Jugendlichen am Übergang das Distance Learning in seiner psychosozialen Auswirkung erlebt haben, und andererseits zu eruieren, wie die Schulen den pandemiebelasteten Jugendlichen adäquat begegnen können. Offen bleibt, wie die sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen am besten erreicht werden könnten, aber auch, ob es politische Maßnahmen geben wird, die den Jugendlichen tatsächlich zugutekommen.