ÖFEB

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik

Maria Groinig
Wolfgang Hagleitner
Thomas Maran
Stephan Sting

Bildung als Perspektive für Care Leaver?

Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung

Verlag Barbara Budrich

Maria Groinig • Wolfgang Hagleitner • Thomas Maran • Stephan Sting

Bildung als Perspektive für Care Leaver?

Schriftenreihe der ÖFEB-Sektion Sozialpädagogik

herausgeben von
Sara-Friederike Blumenthal, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Stephan Sting, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
Karin Lauermann, Bundesinstitut für Sozialpädagogik Baden
Eberhard Raithelhuber, Paris-Lodron-Universität Salzburg

Band 4

Maria Groinig
Wolfgang Hagleitner
Thomas Maran
Stephan Sting

Bildung als Perspektive für Care Leaver?

Bildungschancen und Bildungswege junger Erwachsener mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung

Unter Mitarbeit von Andreas Varch

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2019

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Publikationsförderung:
Veröffentlicht mit Unterstützung des Forschungsrats und der Fakultät für Kulturwissenschaften der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt

Projektfinanzierung:
Unterstützt durch Fördergelder des Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (Jubliläumsfondsprojekt Nr. 16821), zusätzliche Unterstützung durch SOS-Kinderdorf Österreich und Pro Juventute

© 2019 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0): https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/.
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (https://doi.org/10.3224/84742230).
Eine kostenpflichtige Druckversion kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2230-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1255-7 (eBook)
DOI 10.3224/84742230

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de
Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de
Druck: paper & tinta, Warschau
Printed in Europe

Vorwort

Die vorliegende Publikation enthält die Ergebnisse des Forschungsprojektes „Bildungschancen und Einfluss sozialer Kontextbedingungen auf Bildungsbiographien von Care Leavern“, das von April 2016 bis Januar 2018 unter der Leitung von Stephan Sting am Arbeitsbereich für Sozialpädagogik und Inklusionsforschung des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, durchgeführt wurde. Die Idee zu dem Forschungsvorhaben wurde von Wolfgang Hagleitner und Stephan Sting gemeinsam entwickelt, und sie geht auf interne Studien von SOS-Kinderdorf Österreich zurück, mit deren Hilfe eine allmähliche Aufmerksamkeit für die Bildungsrelevanz von Kinder- und Jugendhilfeangeboten erzeugt wurde. Die Finanzierung der Forschungsarbeiten erfolgte durch den Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (Jubiläumsfondsprojekt Nr. 16821). Weitere Beiträge zur Finanzierung leisteten SOS-Kinderdorf Österreich und ProJuventute Österreich.

Das Ziel des Forschungsvorhabens bestand darin, erstmalig fundierte wissenschaftliche Erkenntnisse zur Bildungssituation von Care Leavern in Österreich zu gewinnen. Zu dem Zweck wurden zwei aufeinander abgestimmte Teilstudien durchgeführt, die parallel an unterschiedlichen Standorten umgesetzt wurden. Die qualitative Teilstudie wurde von Maria Groinig und Stephan Sting am Projektstandort Klagenfurt erarbeitet. Wolfgang Hagleitner und Thomas Maran waren für die Realisierung der quantitativen Teilstudie am Projektstandort Innsbruck verantwortlich, wo SOS-Kinderdorf einen Arbeitsplatz zur Verfügung stellte.

Das Gesamtprojekt wäre ohne die Unterstützung durch zahlreiche Personen, Netzwerke und Organisationen nicht möglich gewesen, denen wir an dieser Stelle für ihre Mitwirkung herzlich danken möchten. Ein besonderer Dank und Respekt gilt den „Care Leavern“, all jenen jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung, die sich bereit erklärt haben an einer oder beiden Teilstudien mitzuwirken. Insgesamt haben 148 junge Erwachsene den quantitativen Fragebogen ausgefüllt, und 23 junge Erwachsene haben sich für ein biographisches Interview zur Verfügung gestellt. Zwar ist den jungen Erwachsenen Anonymität zugesichert und gewährleistet, doch bedarf es großen Mutes und Vertrauens, die eigene Geschichte zu erzählen und sie der Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Ohne die Bereitschaft zur Teilnahme der jungen Erwachsenen wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen. Ein weiterer Dank gilt den „Co-Forscher_innen“, die als jugendhilfeerfahrene Personen den Forschungsprozess partizipativ in Form von sogenannten „Referenzgruppen“

begleiteten. In Klagenfurt bestand die Referenzgruppe aus insgesamt acht jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung und in Innsbruck aus drei „Care Leavern“, die bei den Themen Feldzugang, Fragestellung und Datenauswertung beratend zur Seite standen und damit insbesondere die Qualität des qualitativen Teilprojektes - im Hinblick auf die subjektive Perspektive der Zielgruppe - sicherten.

Für die quantitative Fragebogenerhebung war es notwendig, Adressen von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung auszuheben. Da es in Österreich kein Wissen über den Verbleib von Care Leavern und auch kaum Nachbetreuungsangebote bzw. weiterführende Unterstützungsformen gibt, war hierzu ein komplexes Prozedere notwendig, an dem insgesamt 26 Kinder- und Jugendhilfeträger aus Österreich teilnahmen. Ohne diese Kooperationen wäre die quantitative Fragebogenerhebung nicht möglich gewesen. Für die qualitative Studie entstanden die Kontakte zu den Interviewteilnehmer_innen über unterschiedliche, in der Regel informelle Wege. Dennoch wirkten auch hier einige Akteur_innen der Kinder- und Jugendhilfe mit, denen wir an dieser Stelle danken wollen.

Im Hinblick auf den Auswertungsprozess der qualitativen Studie gilt ein besonderer Dank den Kolleg_innen des Arbeitsbereiches für Sozialpädagogik und Inklusionsforschung, die im Zuge von Forschungswerkstätten ihren Beitrag zur Qualität der Auswertung geleistet haben. Hier sind besonders Ingrid Lippitz und Alma Brkic-Elezovic zu erwähnen. Ebenso bedanken wir uns bei Andreas Varch, der die Transkription der gewonnenen Daten übernahm, uns bei der computergestützten Auswertung unterstützte und für Diskussion, Feedback und Korrekturen zur Verfügung stand. Im Hinblick auf Feedback und Korrekturen gilt ein weiterer Dank Julia Weissnar. Darüber hinaus bedanken wir uns bei Ernst Kočnik, der bei allen EDV- und formatierungsbezogenen Fragen stets eine unverzichtlichbare Hilfe darstellte und das Layout für die Buchpublikation übernommen hat. Schließlich unterstützte uns Renate Bojanov bei der Endredaktion des Buches.

Neben der wissenschaftlichen Arbeit an der Studie und der Erstellung dieses Buches fügt sich das Projekt in eine österreichweite Bewegung zur Verbesserung der Situation von Care Leavern ein. Zu nennen sind hier u.a. das „Welcome-to-life“-Projekt des Dachverbands der österreichischen Jugendhilfeeinrichtungen (DÖJ), Bestrebungen von SOS Kinnderdorf zur Vernetzung von Care Leavern und die österreichweite „Plattform 18+“, die vom Vorsitzenden des DÖJ, Hubert Löffler, initiiert wurde und die sich für gesetzliche Regelungen zur Etablierung von Unterstützungsangeboten für Care Leaver engagiert. In diesem Kontext erhielt die Care Leaver-Thematik mediale Aufmerksamkeit, und zugleich wurden Initiativen angestoßen, die im Zuge der aktuellen politischen Neuorientierung rund um die Kinder- und Jugendhilfe strukturelle Verbesserungen für Care Leaver erreichen wollen. Dazu gehört die Einsicht, dass

die Kinder- und Jugendhilfe neben dem Betreuungsauftrag auch einen Bildungsauftrag hat. Unsere wissenschaftliche Arbeit sieht sich diesen Initiativen verpflichtet, die Projektmitarbeiter_innen haben sich an einzelnen Aktivitäten beteiligt und beteiligen sich weiterhin, und wir hoffen, mit unserer Arbeit über den wissenschaftlichen Ertrag hinaus zur Realisierung politisch-praktischer Veränderungen für Care Leaver beizutragen.

Klagenfurt im November 2018

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung ... 17

2 Veränderungen im Verselbstständigungsprozess junger Erwachsener – Konsequenzen für die Lebens- und Bildungssituation von Care Leavern ... 19

3 Empirische Annäherungen an die Bildungssituation von Care Leavern ... 23

3.1 Soziale Kontextbedingungen der Bildungsbenachteiligung von Care Leavern ... 25

3.2 Die Bedeutung bildungsförderlicher sozialer Räume im Kontext von Schule und Fremdunterbringung ... 31

4 Studie und Forschungsdesign ... 35

4.1 Zielgruppe ... 36

4.2 Partizipativer Forschungsansatz ... 37

5 Design und Ergebnisse der quantitativen Teilstudie ... 39

5.1 Grundgesamtheit ... 39

5.2 Fragebogenkonstruktion ... 41

5.3 Fragebogen ... 42

5.4 Kontaktaufnahme mit Trägern, Organisationen und Care Leavern 48

5.5 Stichprobe ... 50

5.6 Datenanalyse ... 51

5.7 Ergebnisse ... 52

5.7.1 Bildungsniveau im Vergleich zur Gesamtpopulation ... 52

5.7.2 Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau, Nettoeinkommen und Lebenszufriedenheit ... 56

5.7.3 Bedeutung des sozialen Status der Herkunftsfamilie im Alter von 14 Jahren ... 58

5.7.4 Dauer und Wechsel der Fremdunterbringungen ... 60

5.7.5 Kognitive Stimulation ... 63

5.7.6 Ressourcen ... 65
5.7.7 Belastungen durch Traumatisierungen ... 69
5.8 Diskussion der Ergebnisse der quantitativen Teilstudie ... 71

6 Design der biographisch orientierten qualitativen Teilstudie ... 75
6.1 Konzeption und Erhebung ... 75
6.2 Feldzugang und Kontaktaufnahme ... 77
6.3 Samplebeschreibung ... 78
6.4 Auswertungsstrategie und Ziel der qualitativen Teilstudie ... 79
6.5 Fallporträts ... 81
6.5.1 Chantal ... 81
6.5.2 Jasmine ... 84
6.5.3 Manuela ... 88
6.5.4 Mike ... 92
6.5.5 Pascal ... 95
6.5.6 Franz Joseph ... 98
6.6 Handlungsleitende Orientierungsrahmen ... 102
6.6.1 Ringen um Normalität ... 103
6.6.2 Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung ... 114
6.6.3 Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung ... 123
6.6.4 Sich-Einrichten im beschränkten sozialen Raum ... 133
6.7 Einflüsse sozialer Kontexte auf formale Bildungsbiographien von Care Leavern ... 144
6.7.1 Grundlegende soziogenetische Aspekte ... 145
6.7.2 Kontext Herkunftsfamilie ... 146
6.7.3 Kontext Kinder- und Jugendhilfe ... 148
6.7.4 Kontext Peers und Partnerschaften ... 150
6.7.5 Kontext Schule ... 152
6.7.6 Kontext Lehrausbildung und Beruf ... 158
6.7.7 Kontext weitere Unterstützungspersonen ... 162
6.7.8 Kontext regionale Verortung ... 163
6.7.9 Einfluss der Statuspassage Leaving Care ... 165

7 Zusammenfassung – Konsequenzen für bildungsbezogene Unterstützungsformen in und nach der Jugendhilfe 171
7.1 Zur Bildungssituation von Care Leavern 171
7.2 Zum Stellenwert sozialer Kontexte 173
7.3 Konsequenzen für bildungsbezogene Unterstützungsmaßnahmen in der Zeit der Jugendhilfe 179
7.4 Konsequenzen für bildungsbezogene Unterstützungsmaßnahmen in und nach der Statuspassage Leaving Care 181

8 Literatur 185

9 Autorinnen und Autoren 193

10 Anhang 195
10.1 Fragebogen 195
10.2 Anleitung für Träger 218
10.3 Transkriptionsregeln 219
10.4 Abkürzungen 220
10.5 Netzwerkkarten 221

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Unterschied der ISCED-Level von Care Leavern (Sample) und Gesamtpopulation (Population) der 20-29-Jährigen 53
Abbildung 2: Deskriptiver Vergleich der ISCED-Levels der Stichprobe mit jener der Grundgesamtheit 54
Abbildung 3: Vergleich der ISCED-Level von Care Leavern (Sample) und Gesamtpopulation (Population) bei den 20-24-Jährigen und den 25-29-Jährigen 55
Abbildung 4: Biographieverlauf von Chantal 83
Abbildung 5: Biographieverlauf von Jasmine 86
Abbildung 6: Biographieverlauf von Manuela 91
Abbildung 7: Biographieverlauf von Mike 94
Abbildung 8: Biographieverlauf von Pascal 97
Abbildung 9: Biographieverlauf von Franz Joseph 101
Abbildung 10: Netzwerkkarte Chantal 222
Abbildung 11: Netzwerkkarte Jasmine 223
Abbildung 12: Netzwerkkarte Manuela 224
Abbildung 13: Netzwerkkarte Mike 225
Abbildung 14: Netzwerkkarte Pascal 226
Abbildung 15: Netzwerkkarte Franz Joseph 227

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Im Berichtsjahr beendete Maßnahmen voller Erziehung der 14-18-Jährigen, die zumindest zwei Jahre in stationären Maßnahmen gelebt haben. 40
Tabelle 2: Ressourcen 43
Tabelle 3: Kognitive Stimulation 44
Tabelle 4: Einstellung zur Schule 45
Tabelle 5: Positive Peer Relation 48
Tabelle 6: Übersicht über Träger im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, die kontaktiert wurden 49
Tabelle 7: Vergleich der ISCED-Levels der Stichprobe mit jener der Grundgesamtheit nach Altersgruppen 56
Tabelle 8: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau, Lebenszufriedenheit und Nettoeinkommen über die Berechnung von Korrelationen nach Pearson 57
Tabelle 9: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau, Lebenszufriedenheit und Nettoeinkommen über die Berechnung von Korrelationen nach Spaerman 57
Tabelle 10: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau, Lebenszufriedenheit und Nettoeinkommen und sozialem Status der Herkunftseltern über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson 58
Tabelle 11: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau, Lebenszufriedenheit und Nettoeinkommen und sozialem Status der Herkunftseltern über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman 59
Tabelle 12: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau und Dauer und Anzahl der Fremdunterbringungen über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson 60
Tabelle 13: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau und Dauer und Anzahl der Fremdunterbringungen über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman 61
Tabelle 14: Prüfung der Zusammenhänge zwischen Nettoeinkommen und Dauer und Anzahl der Fremdunterbringungen über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson 61

Tabelle 15: Prüfung der Zusammenhänge zwischen Nettoeinkommen und Dauer und Anzahl der Fremdunterbringungen über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman 62
Tabelle 16: Prüfung der Zusammenhänge zwischen kognitiver Stimulation und erreichtem Bildungsniveau über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson 63
Tabelle 17: Prüfung der Zusammenhänge zwischen kognitiver Stimulation und erreichtem Bildungsniveau über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman 63
Tabelle 18: Prüfung der Zusammenhänge zwischen kognitiver Stimulation und Nettoeinkommen über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson 64
Tabelle 19: Prüfung der Zusammenhänge zwischen kognitiver Stimulation und Nettoeinkommen über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman 64
Tabelle 20: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau und Ressourcen aus unterschiedlichen Kontexten über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson 66
Tabelle 21: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau und Ressourcen aus unterschiedlichen Kontexten über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman 66
Tabelle 22: Prüfung der Zusammenhänge zwischen Nettoeinkommen und Ressourcen aus unterschiedlichen Kontexten über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson 67
Tabelle 23: Prüfung der Zusammenhänge zwischen Nettoeinkommen und Ressourcen aus unterschiedlichen Kontexten über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman 67
Tabelle 24: Prüfung der Zusammenhänge zwischen Lebenszufriedenheit und Ressourcen aus unterschiedlichen Kontexten über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson 68
Tabelle 25: Prüfung der Zusammenhänge zwischen Lebenszufriedenheit und Ressourcen aus unterschiedlichen Kontexten über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman 69
Tabelle 26: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau und traumatisierenden Erfahrungen über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson 70

Tabelle 27: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau und traumatisierenden Erfahrungen über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman..... 70

1 Einleitung

Der Erwerb formaler Bildung in Form von schulischen Qualifikationen, beruflichen Ausbildungen und tertiären bzw. postsekundären Bildungsgängen gilt in der heutigen Gesellschaft als wesentliche Voraussetzung für die Realisierung von Lebensoptionen und für die Führung eines gelingenden, selbstständigen Lebens. Das Bildungs- und Ausbildungssystem fungiert als „zentrale Statuszuweisungsinstanz". Wer in diesem System scheitert, dem drohen „Ausgrenzungen und Benachteiligungen im weiteren Lebensverlauf" (Steiner et al. 2016: 176). Die Gewährleistung gleicher Bildungschancen ist daher eine zentrale Aufgabe für eine Gesellschaft, die den Anspruch erhebt, die Inklusion bzw. möglichst umfassende gesellschaftliche Teilhabe aller Gesellschaftsmitglieder zu ermöglichen (UN-KRK 2015: Art. 28).

Zahlreiche Daten belegen allerdings, dass Bildungschancen je nach Bevölkerungsgruppe bzw. sozialer Herkunft ungleich verteilt sind (z.B. Bruneforth et al. 2012: 199ff.; OECD 2017: 76ff.; Schreiner 2013: 46ff.). Eine Gruppe, die in diesem Zusammenhang bisher in Österreich kaum Beachtung erfährt, ist die Gruppe der „Care Leaver". Bei Care Leavern handelt es sich um Personen, „who spent time in care as a child (i.e. under the age of 18)" (www.careleavers.com 2015). Care Leaver sind demnach junge Erwachsene, die zumindest zeitweise außerhalb der Herkunftsfamilie in institutioneller Betreuung aufgewachsen sind „und von dort aus den Weg ins Erwachsenenleben beginnen" (Thomas 2013: 12). In keiner einzigen österreichischen Bildungsstudie werden die Bildungssituation und die Bildungschancen dieser Gruppe besonders betrachtet. Ebenso wenig existieren dazu bisher wissenschaftlich fundierte Einzelstudien. Zwar ist die Gruppe der jungen Menschen, die zumindest zeitweilig außerhalb der Herkunftsfamilie aufwachsen, in Österreich relativ klein. Sie umfasst ca. 0,9% der jeweiligen Altersgruppe: In absoluten Zahlen ergibt dies dennoch eine relevante Anzahl an Personen. Im Verlauf des Jahres 2016 waren dies insgesamt 13.646 Heranwachsende, wobei 8.423 auf stationäre sozialpädagogische Einrichtungen und 5.223 auf Pflegepersonen als Leistungserbringer entfallen (vgl. BMFJ 2017). Die Kinder- und Jugendhilfeberichte des BMFJ der Jahre 2002 bis 2014 weisen noch die Zahlen jener aus, die in diesem Zeitraum eine sozialpädagogische Einrichtung (30.110) oder eine Pflegefamilie (8.663) verlassen haben, in Summe sind dies über einen Zeitraum von 13 Jahren 38.773 Maßnahmebeendigungen. Diese Zahlen rechtfertigen jedenfalls, den Bildungsbiographien und den gesellschaftlichen Teilhabechancen dieser Bevölkerungsgruppe Aufmerksamkeit zu schenken. Denn erstens können mit dem Misslingen des Übergangs dieser Personen in ein selbstständiges Leben

zahlreiche Folgeprobleme und Folgekosten für die Gesellschaft verbunden sein (z.B. eine erhöhte Kriminalitätsrate, eine längerfristige Angewiesenheit auf öffentliche Unterstützungsleistungen, psychische und gesundheitliche Probleme) (vgl. Piopiunik/Woessmann 2010), und zweitens zeigt sich in dieser Gruppe die Abhängigkeit des Erfolgs im formalen Bildungssystem von sozialen Kontextbedingungen in kumulierter Form. Damit eignet sich diese Gruppe besonders für eine exemplarische Analyse der Zusammenhänge von Bildungserfolg und sozialen Rahmenbedingungen von Bildung.

In diesem Bericht werden zunächst die Bildungschancen von Care Leavern im Kontext von gesellschaftlichen Veränderungen des Übergangs vom Jugend- in das Erwachsenenalter und von gestiegenen Bildungsanforderungen auf der Grundlage vorliegender Erkenntnisse analysiert. Im Hauptteil werden die Ergebnisse von zwei Teilstudien vorgestellt: Mit Hilfe einer quantitativen Fragebogenerhebung wurden Vergleichsdaten zur Bildungssituation der Gruppe der Care Leaver im Vergleich zur gleichaltrigen Gesamtbevölkerung in Österreich erhoben. Zugleich wurden die Einflüsse verschiedener sozialer Kontexte (Familie, Kinder- und Jugendhilfe, Schule, Gleichaltrige etc.) auf die formalen Bildungskarrieren der Care Leaver analysiert. In einer biographisch orientierten qualitativen Interviewstudie wurden die Bildungswege von Care Leavern im Rahmen ihrer Lebensgeschichte nachzeichnet, um auf dieser Grundlage die in den Biographien von Care Leavern erkennbaren, impliziten handlungsleitenden Orientierungsrahmen herauszuarbeiten und deren Wechselwirkungen mit sozialen Kontexten sowie deren Bedeutung für Bildungsverläufe vertiefend zu untersuchen. Die gewonnenen Erkenntnisse liefern erstmalig einen wissenschaftlich fundierten Einblick in die Bildungssituationen und Bildungsorientierungen von Care Leavern in Österreich, die im Kontext der jeweiligen Gesamtlebenssituation betrachtet werden. Aus der Zusammenschau der Ergebnisse beider Teilstudien werden Schlussfolgerungen im Hinblick auf die Verschränkung von Bildungsverläufen mit den Kontextbedingungen des Aufwachsens allgemein sowie auf die Bedingungen für gelingende Bildungsverläufe von Care Leavern abgeleitet, um daraus Ansatzpunkte für potentielle sozialpädagogische Unterstützungsangebote zu gewinnen.

2 Veränderungen im Verselbstständigungsprozess junger Erwachsener – Konsequenzen für die Lebens- und Bildungssituation von Care Leavern

Eine übergreifende Erkenntnis der Jugendforschung besteht darin, dass der Übergang junger Menschen in ein selbstständiges Leben im Vergleich zu früheren Generationen zeitlich später einsetzt (vgl. Sting 2011). Ein wesentlicher Grund dafür ist die Verlängerung von Bildungswegen aufgrund gestiegener Bildungsanforderungen. Die Phase des gesetzlichen Jugendalters von 14 bis 18 Jahren wird heute überwiegend von Vollzeit-Schul- und Ausbildungen geprägt (vgl. Schlögl 2011: 99). Mit der Einführung der Ausbildungspflicht bis zum 18. Lebensjahr im Jahr 2016 wird diese Entwicklung nachträglich gesetzlich festgeschrieben und zugleich für alle Heranwachsenden verbindlich gemacht. Im *7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* wird konstatiert, dass der Anteil der Lehrausbildungen in den letzten Jahrzehnten stark zurückgegangen ist (vgl. BMFJ 2016: 24); stattdessen beginnen 43% eines Altersjahrgangs ein Hochschulstudium (vgl. Bruneforth et al. 2016: 83). Eine Folge davon ist, dass junge Erwachsene immer weniger über ein eigenes Einkommen verfügen, das sie in die Lage versetzt ein eigenverantwortliches Leben zu führen. Waren im Jahr 1994 noch 71,5% der 20-24-Jährigen erwerbstätig (inkl. Lehre), so waren es im Jahr 2015 nur noch 66,2% (vgl. BMFJ 2016: 34).

Im Anschluss an das gesetzliche Jugendalter hat sich demnach eine „Zwischenzeit" etabliert (vgl. BMFSFJ 2013: 44), die etwa mit dem Verlassen des allgemeinbildenden Schulsystems beginnt und deren Ende durch den Übergang in das Erwachsenenalter zeitlich unbestimmt sowie offen ist. Weder spezifische Altersgrenzen noch Bildungsabschlüsse machen diesen Übergang eindeutig bestimmbar, so dass im *7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* die für die Jugendphase relevante Altergruppe bis zum Alter von 30 Jahren ausgedehnt wird (vgl. BMFJ 2016: 15). Ein Anzeichen für die Etablierung dieser Zwischenzeit ist der gesamteuropäische Trend zum längeren Zusammenleben mit den Eltern. In Österreich hat sich in dem Zusammenhang das durchschnittliche Auszugsalter zwischen den frühen 1990er-Jahren und dem Jahr 2016 bei Männern von 21,8 Jahren auf 26,3 Jahre und bei Frauen von 19,9 Jahren auf 24,2 Jahre verschoben (vgl. Geserick 2011: 7, 40; Statista 2017). Junge Erwachsene unter 25 Jahren leben also noch überwiegend in ihrer Familie. In Österreich sind dies 70,4% der 20-24-jährigen Männer und 56,4% der 20-24-jährigen Frauen (vgl. BMFJ 2016: 18). Zugleich gilt der Auszug zunehmend als reversibel.

In dieser „Zwischenzeit“, die in der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Jugendforschung als „junges Erwachsenenalter“ und in der entwicklungspsychologischen Jugendforschung als „Postadoleszenz“ oder „emerging adulthood“ bezeichnet wird (vgl. Arnett 2000; Dreher et al. 2011: 63f.; Geserick 2011: 11f.; Münchmeier 2005; Raithelhuber 2008), finden häufig weiterführende Bildungsbemühungen statt, die in unterschiedlichem Ausmaß von den Herkunftsfamilien materiell und sozial unterstützt werden. Die Familienbeziehungen werden von jungen Menschen in Österreich in diesem Kontext überwiegend als Rückhalt bietend und wenig konflikthaft wahrgenommen (vgl. Großegger 2011: 200), wobei sich „soziokulturelle Selbstständigkeit“ und „sozioökonomische Unselbstständigkeit“ überlagern (Hurrelmann 2006: 35). Es handelt sich damit um eine Phase partieller und zum Teil prekärer Verselbstständigung, die jedoch Freiräume für die Entwicklung und Erprobung von Lebensoptionen eröffnet.

Konträr dazu stellt sich die Lage für Care Leaver dar. Bei ihnen sind die Möglichkeiten für eine verlängerte Jugendphase, welche die Erprobung von Lebensoptionen zulässt, drastisch eingeschränkt (vgl. Arnett 2007; Sulimani-Aidan/Melkman 2018). Stattdessen überlagern sich zwei Übergangsprozesse: „der Austritt aus den Erziehungshilfen und der Übergang ins Erwachsenenleben“ (Zeller/Köngeter 2013: 582). Im Unterschied zu Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in Familien leben, hat sich das durchschnittliche Austrittsalter bei jungen Menschen aus Einrichtungen der Fremdunterbringung verjüngt. In Deutschland sind zwar „Hilfen zur Erziehung“ per Gesetz bis 27 Jahre möglich. Die Volljährigkeitsgrenze von 18 Jahren wirkt jedoch als „Nadelöhr“ für die Inanspruchnahme von Hilfen, so dass über das 18. Lebensjahr hinaus nur eine geringe Anzahl an Hilfen zu verzeichnen sind (Sievers et al. 2015: 17). In Österreich gibt es ebenfalls die Möglichkeit einer Verlängerung von Jugendhilfemaßnahmen bis zum Alter von 21 Jahren, was in den verschiedenen Bundesländern in unterschiedlichem Ausmaß gewährt wird (vgl. BMFJ 2017: 20f.).[1] Zum faktischen Austrittsalter aus Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen gibt es jedoch keine fundierten Erkenntnisse. Eine interne Studie von SOS Kinderdorf belegt, dass sich das durchschnittliche Austrittsalter aus dem Sozialpädagogischen Jugendwohnen zwischen dem Zeitraum 1993-1996 und dem Zeitraum 2009-2012 von 19,0 Jahren auf 17,2 Jahre verjüngt hat (vgl. Hagleitner 2012: 58f.). Zudem ist eine Reversibilität bzw. Rückkehr in die institutionelle Betreuung für Care Leaver nach Erreichen der Volljährigkeit nicht möglich.
Eine Verlängerung der Jugendhilfemaßnahme bis zum Alter von 21 Jahren kann in Österreich per Gesetz nur dann gewährt werden, wenn bereits vorher festgelegte Hilfeziele (meist handelt es sich um bereits begonnene Schul- oder

1 Eine Verlängerung ist rechtlich dann möglich, „wenn zum Zeitpunkt der Vollendung des 18. Lebensjahres bereits Erziehungshilfen gewährt wurden und dies zur Erreichung der im Hilfeplan definierten Ziele notwendig ist“ (§ 29 Abs. 1 B-KJHG 2013). „...ein Rechtsanspruch besteht auf diese Hilfen nicht“ (BMFJ 2017: 20).

Berufsbildungsmaßnahmen) vollends erreicht werden können (vgl. B-KJHG 2013). Dies hat zur Folge, dass Jugendliche in der Jugendhilfe bereits früh auf einen niederen bis mittleren Abschluss hin orientiert werden (Pflichtschule und Lehre), um früh finanziell selbstständig werden zu können. Für sie bleibt kein Freiraum für biographische Experimente, Umorientierungen oder längerdauernde, mit Risiken behaftete Bildungswege. Damit sind sie im Hinblick auf spätere Einkommens- und Beschäftigungschancen benachteiligt (vgl. Lassnigg 2011: 138ff.).

Ein Abbruch der Bildungsmaßnahme führt in vielen Fällen auch zum Ende der Jugendhilfemaßnahme, d.h. diese jungen Menschen sind in Österreich ohne formelle Unterstützungsangebote auf sich selbst gestellt. Nach Abschluss der schulischen oder beruflichen Erstausbildung erhalten sie keine spezifischen Beratungs-, Begleitungs- oder Unterstützungsangebote, was die Absolvierung weiterführender Bildungswege massiv erschwert. Während Heranwachsende gerade in solchen Situationen auf die Unterstützung durch die Familie zurückgreifen, bleibt unklar, in welchem Ausmaß Care Leaver auf familiäre oder sonstige informelle soziale Unterstützung zurückgreifen können. In Österreich gibt es hierzu kein Wissen. Care Leaver werden bisher ebenso wenig wie Jugendliche, die in Jugendhilfemaßnahmen aufwachsen, gesondert in Berichten und Statistiken erfasst. Weder der nationale Bildungsbericht von 2015 noch der 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich gehen auf diese Zielgruppen ein. Die Kinder- und Jugendhilfestatistiken enthalten nur Angaben zu Jugendhilfemaßnahmen und deren Beendigungen, sie liefern aber keinerlei Informationen über die Lebenssituationen der jungen Menschen. Die Bedingungen und Konsequenzen des Aufwachsens in öffentlicher Verantwortung bleiben damit der öffentlichen Wahrnehmung weitgehend entzogen.

Aus Deutschland ist bekannt, dass über 70% der Herkunftsfamilien von Care Leavern auf staatliche Transferleistungen angewiesen sind (Sievers et al. 2015: 16). Darüber hinaus sind Konflikte und Probleme in der Familie häufig Ursache für die Fremdunterbringung (vgl. Heimgartner/Scheipl 2013: 65), was die Inanspruchnahme familiärer Unterstützung erschwert. Die allmählich aufkommende internationale Forschung zu Care Leavern zeigt, dass trotz dieser ungünstigen Rahmenbedingungen Potenzial und Bedarf für weiterführende Bildungsgänge vorhanden sind und dass der Bildungserfolg durch entsprechende Unterstützungsmaßnahmen deutlich erhöht werden kann (vgl. Quest et al. 2012; Department of Education 2011; www.uni-hildesheim.de 2015; Humphrey 2016).

3 Empirische Annäherungen an die Bildungssituation von Care Leavern

In Österreich existiert bisher kein fundiertes Wissen zur Bildungssituation und den Bildungschancen von Care Leavern. Ebenso wenig gibt es systematische Erkenntnisse zur Lebenssituation von Care Leavern insgesamt. Von SOS-Kinderdorf Österreich liegen zwei Studien zur Lebenssituation von Erwachsenen vor, die in SOS-Kinderdorf-Einrichtungen gelebt haben und die im Rahmen einer internationalen, trägerinternen Studie („tracking footprints") durchgeführt wurden. Die qualitative Längsschnittstudie von Hofer und Putzhuber belegt die enorme Bedeutung, die Ausbildung und Arbeit für die befragten Personen haben. Arbeit ist ein dominantes Thema in den Interviews, wobei zwei Gruppen unterschieden werden: eine eher kleinere Gruppe, die eine relativ kontinuierliche Karriere von der Schule über die Ausbildung bis zur Arbeit verfolgt, und eine eher größere Gruppe, die durch diskontinuierliche Ausbildungs- und Beschäftigungsverhältnisse charakterisiert ist (vgl. Hofer/Putzhuber 2005: 21-29). Im *tracking footprints*-Länderbericht für Österreich kommt zum Vorschein, dass alle Befragten über eine abgeschlossene Schulbildung verfügen, dass aber Pflichtschulabschlüsse (67,4% der Befragten) und Berufsausbildungen (79,1% der Befragten) dominieren. Nur 8,7% verfügen über einen Maturaabschluss (österreichische Reifeprüfung) und nur eine Person von 46 Befragten studiert. Dementsprechend ist das Netto-Einkommen der Befragten deutlich unterdurchschnittlich (vgl. Spannring/Steden 2008: 16-20).

Eine international vergleichende Studie von Jackson und Cameron kommt zu dem Ergebnis, dass das Thema der formalen Bildung im Übergang von der Fremdunterbringung zur Selbstständigkeit länderübergreifend vernachlässigt wird (vgl. Jackson/Cameron 2011). Köngeter et al. stellen für Deutschland fest, dass knapp ein Drittel der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Zeitpunkt der Beendigung der Jugendhilfemaßnahme weder eine Schule noch eine Ausbildung oder Beschäftigungsförderungsmaßnahme absolvieren (Köngeter et al. 2012: 266). Zugleich wird deutlich, dass weder schulische Bildungsinstitutionen noch Maßnahmen der Beschäftigungsförderung der besonderen biographischen Situation von Care Leavern gerecht werden. Sie bieten in der Regel wenig Unterstützung und fungieren eher als zusätzlicher Belastungsfaktor, der biographische Krisen noch verschärft (Köngeter et al. 2012: 272f.). Eine Studie aus Großbritannien zum Bildungsstatus von 19-Jährigen, die mit 16 Jahren in Fremdunterbringung waren, kommt zu ähnlichen Ergebnissen: 33% der Untersuchungsgruppe befinden sich weder in einem Bildungsgang noch in

Ausbildung oder in Arbeit (NEET[2]), zu 6% gibt es keinerlei Kontakt mehr, 6% absolvieren ein Studium bzw. einen tertiären Bildungsgang. Der Vergleich mit der Gesamtgruppe der 19-Jährigen, die sich zu 13% nicht in Bildung, Ausbildung oder Arbeit befindet und zu 38% ein Studium absolviert, bringt eine eklatante Bildungsbenachteiligung der Care Leaver zum Vorschein vgl. (Department of Education 2011).

Eine Annäherung an die Bildungssituation von Care Leavern können Studien ermöglichen, die sich mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen in der Fremdunterbringung befassen. Internationale Studien belegen, dass diese Gruppe im Hinblick auf die formale Bildung klar benachteiligt ist (vgl. z.B. Gharabaghi 2011; Köngeter et al. 2008; OACAS 2011; O'Higgins et al. 2015). In Österreich gibt es auch hierzu keine systematisch erfassten Daten. Weder die nationalen Jugendhilfeberichte noch die Jugendhilfeberichte der einzelnen Bundesländer erfassen Informationen zum Bildungsstatus von Kindern und Jugendlichen in der Fremdunterbringung (vgl. z.B. BMFJ 2016). Auch in Bildungsstudien oder Bildungsberichten wird auf diese Gruppe nicht eingegangen (vgl. Bruneforth et al. 2016; Bruneforth/Lassnigg 2012; Herzog-Punzenberger 2012; Schwantner et al. 2013).

Eine explorative interne Studie, basierend auf einer Vollerhebung aller Kinder und Jugendlichen, die zum 01.01.2013 von SOS-Kinderdorf Österreich betreut wurden, untersuchte die schulische und berufliche Bildung von Kindern und Jugendlichen aus stationären SOS Kinderdorf-Einrichtungen in der fünften und der neunten Schulstufe und nach Abschluss der formalen Schulbildung (vgl. Hagleitner 2017). Die Kohorte der fünften Schulstufe besuchte zu 22,0% die Sonderschule, im Vergleich zu 1,8% der Vergleichsgruppe in Gesamtösterreich. Der Anteil der SOS-SchülerInnen in Haupt- und Neuen Mittelschulen war etwas höher, dagegen waren SOS-SchülerInnen in Allgemeinbildenden Höheren Schulen (Gymnasien) deutlich unterrepräsentiert. Diese Benachteiligung findet in der neunten Schulstufe ihre Fortsetzung. Hier waren anteilsmäßig mehr SOS-SchülerInnen im Polytechnischen Lehrgang und in Berufsbildenden Mittleren Schulen anzutreffen, aber weniger in Allgemeinbildenden Höheren Schulen oder Berufsbildenden Höheren Schulen. Zwar gab es vereinzelt SOS-SchülerInnen, die höhere Schulen besuchten, ein Blick auf die zehnten Schulstufen zeigt jedoch, dass ein großer Teil mit Ende der Schulpflicht (bzw. mit Ende des neunten Schuljahres) auch die höhere schulische Bildungslaufbahn abbrach. Die Gruppe jener Personen im Alter zwischen 15 und 19 Jahren, die in SOS-Kinderdorf-Einrichtungen betreut wurden und ihre Schulbildung zum Zeitpunkt der Befragung bereits abgeschlossen hatten, ermöglichte einen Vergleich der höchsten abgeschlossenen Schulbildung mit der Gesamtbevölkerung. Demnach hatten die von SOS-Kinderdorf Betreuten häufiger einen Pflichtschulabschluss (70%), aber seltener einen Abschluss einer

2 NEET steht als Akronym für „Not in Education, Employment or Training".

Berufsbildenden Mittleren, einer Berufsbildenden Höheren oder einer Allgemeinbildenden Höheren Schule. Der Anteil der NEETs lag in dieser Gruppe bei über 18 Prozent, wohingegen EUROSTAT für Gesamtösterreich im Jahr 2012 einen Anteil von 4,4% für die Altersgruppe der 15-19-Jährigen ausweist (EUROSTAT 2016). Ebenso ist der Anteil der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit 26,9% fast siebenmal so hoch wie in der Vergleichsgruppe mit 4,0%. Schließlich nahm diese Studie noch den Stand der beruflichen Ausbildung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den Blick, die sich zum 01.01.2013 in stationärer Betreuung bei SOS-Kinderdorf befanden. Von SOS-Kinderdorf Betreute machen seltener eine einfache Lehre, eine Lehre mit Matura oder einen Modullehrberuf. Dagegen sind sie häufiger in der integrativen Lehrausbildung anzutreffen. Sie sind auch häufiger in den Sparten Handel oder Tourismus und Freizeitwirtschaft zu finden, also in Sparten mit traditionell geringeren Löhnen. Dagegen sind sie seltener in den Sparten Industrie, Banken und Versicherungen, Transport und Verkehr oder Information und Consulting zu finden. Dies lässt vermuten, dass sie später häufiger in schlechter bezahlten Berufen arbeiten. Zusammenfassend zeigen die internen Studien von SOS-Kinderdorf, dass Kinder und Jugendliche aus der Fremdunterbringung im Durchschnitt niedriger eingestufte Schulzweige besuchen, über niedrigere Bildungsabschlüsse verfügen und geringere Chancen in der beruflichen Bildung haben als Kinder und Jugendliche der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung.

Angesichts der dürftigen Datenlage in Österreich liefern die Daten von SOS-Kinderdorf zumindest erste Hinweise für eine Benachteiligung von Care Leavern im Bereich der formalen Bildung und Ausbildung.

3.1 Soziale Kontextbedingungen der Bildungsbenachteiligung von Care Leavern

Während aus internationalen Studien Hinweise zur Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus der Fremdunterbringung vorliegen, gibt es kaum Erkenntnisse zu den dieser Benachteiligung zugrundeliegenden Zusammenhängen. O'Higgins et al. weisen auf die Auswirkungen negativer Erfahrungen wie Misshandlungen und Vernachlässigungen vor der Fremdunterbringung hin, die den Erfolg im formalen Bildungssystem negativ beeinflussen (vgl. O'Higgins et al. 2015: 9). Buchner und Hagleitner werfen die Frage auf, ob die konstatierte Bildungsbenachteiligung allein dem benachteiligenden Herkunftsmilieu entspringt (niedriger Bildungstand der Eltern, Armut, Arbeitslosigkeit) oder ob die Tatsache der Fremdunterbringung selbst einen Beitrag dazu leistet. Gänzliche Hilfeabbrüche sind zusätzlich keine Seltenheit im

Kontext der Fremdunterbringung. Auch ist unklar, ob fehlende Bildungsabschlüsse in der Situation nach der Unterbringung zum Teil kompensiert werden (vgl. Buchner/Hagleitner 2014: 17). Offen bleibt, wie es unter dem Aufwachsen in Fremdunterbringung und den herkunftsbedingten Restriktionen in der Lebensgestaltung zu selbstbestimmten Bildungsbestrebungen der Adressat_innen kommen kann.

Wesentliche Entscheidungen im Hinblick auf Bildungskarrieren müssen in Österreich nach der Volksschule und in weiterer Folge im Alter zwischen dem 13. und 15. Lebensjahr getroffen werden. Die Aufnahmen in die Jugendhilfeeinrichtungen und auch Übergänge zwischen den Betreuungsarrangements finden in der Regel während dieser Lebensphasen statt. Adressat_innen der Kinder- und Jugendhilfe haben während dieser Zeit neben den jugendspezifischen Entwicklungsaufgaben zusätzliche Belastungen zu bewältigen, die sich in unterschiedlichen institutionellen Rahmen wie Familie, Krisenzentren, Psychiatrie, Wohngemeinschaften, Heimen, Pflegeeltern etc. abspielen. Diverse Studien weisen darauf hin, dass bereits der Eintritt in die Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen für die Adressat_innen und die zurückbleibenden Familien als kritische und krisenhafte Lebensereignisse zu bewerten sind, die sich häufig schnell und unvorbereitet vollziehen (vgl. Filipp 1995; Freigang 1986; Lambers 1996). Zudem handelt es sich hierbei um nicht-lineare Übergänge. In manchen Fällen kann es zu „lang andauernden Zwischenphasen" kommen, in denen „nach der passenden Hilfe gesucht wird" (Zeller/Köngeter 2013: 581).

Während dieser Phasen kann der Schulbesuch laut Köngeter et al. (2016) als Möglichkeit gesehen werden Normalität und Stabilität zu erzeugen. Strahl schließt mit seiner empirisch fundierten Studie an diese These an. Der Eintritt und das Leben in stationären Erziehungshilfen und den parallel fortlaufenden Schulbesuch sieht er als wesentliche Faktoren für gelingende Bildungsverläufe. Die Bearbeitung biographischer Belastungen parallel zu den alltäglichen Anforderungen anzulegen, ohne dass die jungen Menschen öffentliche soziale Orte gänzlich verlassen müssen, eröffnet erst die Chance für eine erfolgreiche Biographiegestaltung (vgl. Strahl 2017).

Allerdings können nicht bewältigte biographische Herausforderungen die Entwicklung von Bildungsperspektiven auch verhindern (vgl. Köngeter et al. 2016: 54). Eine ähnliche Perspektive vertritt Kramer: Je mehr SchülerInnen mit eigenen biographischen Krisenproblematiken beschäftigt sind, desto weniger können sie sich auf das schulische Geschehen sowie auf Lern- und Bildungsanforderungen einlassen (vgl. Kramer in Zeller 2012: 202f.). Schulen wiederum sind grundsätzlich nicht auf die psychosozialen Voraussetzungen und das individuelle Lernverhalten von belasteten Kindern und Jugendlichen ausgerichtet (vgl. Steinecke 2017: 43).

Nach Zeller und Köngeter gelten Care Leaver aufgrund der Besonderheiten ihrer Biographie als „eine der am stärksten sozial benachteiligten bzw. vulnerablen Gruppen". Sie sind überproportional von Wohnungslosigkeit sowie

psychischen und körperlichen Krankheiten betroffen, in kriminelle Aktivitäten und den Konsum illegaler Substanzen verstrickt und mit ungeplanter Elternschaft konfrontiert. Zugleich erfahren sie „weniger soziale Unterstützung, um mit diesen verschiedenen Belastungen zurecht zu kommen“ (Zeller/Köngeter 2013: 582; vgl. auch Köngeter et al. 2012: 264).

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass der Übergang vom Jugendlichen zum Erwachsenen aufgrund der skizzierten Veränderungen der Jugendphase für alle Heranwachsenden unsicherer und riskanter geworden ist und zunehmend von Reversibilität, Fragmentierung und Diversifizierung geprägt wird (vgl. Stauber/Walther 2013: 272f.). Care Leaver stellen in dem Zusammenhang keine homogene Gruppe dar. Ihre Biographien weisen wie bei anderen Heranwachsenden Höhen und Tiefen auf, und es finden sich gelingende und weniger gelingende Lebensverläufe (vgl. Pinkerton 2012: 312; Zeller 2012). Eine internationale Studie in 16 verschiedenen Ländern hat trotz der hohen Exklusionsrisiken von Care Leavern drei Gruppen unterschieden: „those who successfully move on, those who survive and those who struggle“ (Stein/Munro 2008: 308).

Unter „moving on“ fassen Stein und Munro eine Gruppe von Personen zusammen, die sich „normal fühlen“, da sie weiterführende oder höhere Bildung in Anspruch nehmen, beruflich etabliert, sesshaft oder bereits Eltern sind. Förderliche Beziehungen, die Fähigkeit Hilfsangebote in Anspruch zu nehmen, eine positive Identität, Stabilität und Kontinuität geben jenen jungen Erwachsenen Sicherheit, den Übergang ins eigenverantwortliche Leben als willkommenen Schritt zur Verbesserung des Selbstvertrauens und des Selbstwertes zu sehen, während sie Kontrolle über das eigene Leben übernehmen. Die Gruppe der „survivors“ hat schon während der Kinder- und Jugendhilfe vermehrt Instabilität erlebt, geringe oder keine Qualifikationen bei Austritt aus Betreuungsmaßnahmen und diese teilweise vorzeitig verlassen. Die Bewältigung von Herausforderungen wie Obdachlosigkeit, Arbeitslosigkeit, wenig erfüllender Arbeit führen u.a. dazu, dass sie sich als selbstständig einschätzen, während sie in unterschiedlicher Form professionelle Unterstützung in Anspruch nehmen, beispielsweise Wohnungslosenhilfe, Arbeitslosenhilfe oder Schuldenberatung. Muster von Abbruch und Abhängigkeit in privaten und professionellen Beziehungen sind ein weiteres Merkmal, das diese Gruppe kennzeichnet. Unter „strugglers“ fassen Stein und Munro eine Gruppe von Care Leavern zusammen, deren Umfeld und Ausgangsbedingungen vor der Kinder- und Jugendhilfe so schädlich waren, dass diese es nicht kompensieren konnte. Für diese Gruppe ist die Wahrscheinlichkeit förderliche Beziehungen zu Betreuer_innen, Familienmitgliedern oder signifikanten Anderen einzugehen am geringsten. Probleme in der Schule und in der Lebensbewältigung, emotionale und Verhaltensschwierigkeiten, Abbruch von Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen, Arbeitslosigkeit, Wohnungslosigkeit sowie Einsamkeit, Isolation, psy-

chische und gesundheitliche Probleme zeichnen diese Gruppe aus. Unterstützung in Form von „Aftercare"-Maßnahmen war für diese Gruppe auch nicht hilfreich, um die miserablen Ausgangsbedingungen zu überwinden. Dennoch ist es wichtig, dass jemand für diese jungen Menschen da ist (vgl. Stein/Munro 2008: 300f).

Auch Refaeli bringt in einer Studie zu israelischen Care Leavern zum Vorschein, dass diese den Übergang in ein eigenständiges Leben unterschiedlich erfolgreich bewältigen und sich dabei verschiedene Typen unterscheiden lassen. Im Unterschied zu Stein und Munro hebt sie jedoch hervor, dass auch die erfolgreichen Care Leaver mit „demons from the past" zu kämpfen haben und informelle und formale Unterstützung für einen gelingenden Übergang benötigen (Refaeli 2017: 6). Darüber hinaus sind die Richtungen, in die sich Care Leaver bewegen, nicht linear. So ist es beispielsweise nicht ausgeschlossen, dass jene „who successfully move on" im Lebensverlauf weitere Übergänge (Studium, Arbeitslosigkeit, Arbeitsplatzwechsel, Auslandsaufenthalte, Elternschaft, Wechsel des Wohnortes etc.) und Ereignisse (Trennung, Verlust von Angehörigen, Krankheit, psychische Belastungen, Unfälle etc.) zu bewältigen haben, die Herausforderungen darstellen und krisenhafte Momente mit sich bringen können. Folgt man Gilligans Konzept der unberechenbaren, positiven Wendepunkte, die durch bestimmte Ereignisse im Leben ausgelöst und durch die Reaktion von betroffenen Menschen auf diese Ereignisse vervollständigt (oder abgelehnt) werden, so können „turning points" zum Katalysator für eine dauerhafte positive Verschiebung der Entwicklung eines Individuums werden (Gilligan 2009: 31f.) und damit eine eingeschlagene Richtung maßgeblich positiv verändern.

Die bisherigen Ausführungen machen deutlich, dass eine differenzierte Analyse der Bildungssituation und Bildungsperspektiven von Care Leavern einen subjektorientierten, biographischen Zugang erfordern, der in der Lage ist, den unterschiedlichen Verläufen auf dem Weg in die Selbstständigkeit gerecht zu werden.

Um die Bedingungen für gelingende Bildungsverläufe und den Unterstützungsbedarf für die Gewährleistung von Bildungschancen angemessen einschätzen zu können, muss die biographische Analyse eine Reihe von sozialen Kontextbedingungen des Bildungsprozesses näher untersuchen (vgl. Sting 2010):

- In *sozialstruktureller Hinsicht* sind Care Leaver aufgrund der Lebenslage ihrer Herkunftsfamilien im Hinblick auf ihre Bildungschancen benachteiligt. Die Eltern von Kindern und Jugendlichen in der Fremdunterbringung verfügen überproportional häufig über einen eher niedrigen formalen Bildungsstatus, die familiären Bildungsaspirationen sind dementsprechend gering. Ebenso fungieren Eltern in diesen Kontexten seltener als kompetente „BildungsberaterInnen" (Großegger 2011: 204ff.). Die Alltagspraxis

ist häufig von prekären, sozioökonomisch unterprivilegierten Lebensverhältnissen geprägt, welche wenig Spielräume für weiterführende Bildungsprozesse eröffnen und stattdessen die alltägliche Lebensbewältigung, das „Über-die-Runden-kommen" in den Vordergrund rücken (Böhnisch 1997: 25f., 66f.).

- Im Hinblick auf die *institutionellen Rahmenbedingungen* der Fremdunterbringung ist zu erkennen, dass der schulische Erfolg zwar als wichtiges Kriterium für den Erfolg von Jugendhilfemaßnahmen gilt (vgl. Heimgartner/Scheipl 2013: 91), doch stehen die strukturellen Bedingungen des Aufwachsens in Institutionen einem gelingenden Bildungsverlauf oft entgegen. Die Rahmenbedingungen sind zunehmend von Diskontinuitäten gekennzeichnet (durch Wechsel der Einrichtung, Fluktuation des Personals usw.), was eine kontinuierliche Bildungskarriere erschwert. So beträgt z.B. die durchschnittliche Verweildauer in Jugendeinrichtungen von SOS-Kinderdorf 1,7 Jahre (Hagleitner 2012: 15). Dann stellt sich die Frage, inwieweit das Fachpersonal in den Betreuungseinrichtungen als „Bildungsberater_in" fungieren kann, da dieses zum Teil selbst nicht über höhere Bildungsabschlüsse verfügt. Zugleich spielt höhere formale Bildung in der Perspektive der Träger und der Jugendhilfe insgesamt bisher noch keine große Rolle. Schließlich führt das österreichische Kinder- und Jugendhilfegesetz zu einem frühen Ende von Unterstützungsmaßnahmen, und es sieht keine formellen Nachbetreuungsangebote vor (Nachbetreuung existiert nur informell aufgrund von persönlichem Engagement oder ohne separate Finanzierung auf Initiative von Trägern; vgl. Heimgartner/Scheipl 2013: 41), was Chancen von Care Leavern zur erfolgreichen Absolvierung längerdauernder Bildungswege einschränkt.
- In *soziokultureller Hinsicht* weichen erlebte Alltagskultur und „familiärer Habitus" (Brake/Büchner 2011) in den Herkunftsfamilien häufig von den Anforderungen der Schule ab. Formale Bildungsinstitutionen kultivieren im Allgemeinen ein soziokulturelles Leitmodell von „Bürgerlichkeit", das sich durch rationale Lebensführung, Leistungsbereitschaft und bestimmte Kommunikations- und Reflexionsfähigkeiten auszeichnet (Frevert 1999: 157ff.). Diese Voraussetzungen sind in den Herkunftsfamilien und Alltagsmilieus von Care Leavern selten gegeben (vgl. z.B. Büchner/Wahl 2005). Besondere Differenzen zwischen österreichischer Schulkultur und familiärer Alltagskultur können sich dann finden, wenn die familiäre Lebensführung durch eine Migrationsgeschichte geprägt ist.
- Zugleich stellt sich die Frage, inwiefern das Leben in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen den habituellen und alltagskulturellen Anforderungen formaler Bildungsinstitutionen entspricht. Die Notwendigkeit der Übernahme familiärer Bildungsaufgaben und der Etablierung eines bildungsförderlichen Alltagslebens sind in unterschiedlichem Ausmaß im Selbstverständnis der Institutionen und Mitarbeiter_innen verankert. Ebenso ist

unklar, inwiefern Beziehungen zu „signifikanten Anderen“ bzw. zu Vereinen, Arbeitskolleg_innen, Lehrer_innen und Peers ermöglicht werden, die den Horizont für milieuüberschreitende soziokulturelle Erfahrungen im Bereich alltäglicher Kommunikationskultur und Lebensgestaltung öffnen. Erhebungen zum Verständnis von „Selbstständigkeit“ in Jugendhilfeeinrichtungen zeigen, dass dort vor allem „alltagspraktische Kompetenzen“ (z.B. Umgang mit Geld, Körperhygiene) im Mittelpunkt stehen und eine Kultivierung weitergehender sozialer und gesellschaftlicher Integration über das Hilfesystem hinaus nur in einzelnen Fällen gefördert wird (vgl. Sievers et al. 2015: 34ff.).

- Im Hinblick auf *Interaktionsbeziehungen* sind Care Leaver häufig mit „riskanten Familienkonstellationen“ konfrontiert (Walper et al. 2009). Sie haben Erfahrungen der Trennung und des Verlusts zu verarbeiten. Der Unterbringung können traumatisierende Erfahrungen von Vernachlässigung, Gewalt oder Missbrauch vorausgehen, was zu einem hohen Maß an Beziehungsunsicherheit und zur existentiellen Verunsicherung des Welt- und Selbstbilds führen kann (vgl. Hrdina 1998: 77; Leitner et al. 2011: 15f.). Der Übergang in die Fremdunterbringung selbst stellt in vielen Fällen ein „kritisches Lebensereignis“ dar, dessen Bewältigung wenig Spielraum für weiterführende Bildungsbestrebungen lässt.
- Im Rahmen von Schule und Gleichaltrigenbeziehungen erleben Kinder und Jugendliche aus Fremdunterbringungseinrichtungen häufig soziale Ausgrenzung und Diskriminierung. Eine ältere Studie von Jandl aus dem Jahr 1978 zur „Chancengerechtigkeit von Heimkindern“ kommt zu dem Ergebnis, dass Heimkinder in der Schule bei gleicher Intelligenz schlechter beurteilt werden. Sie sind mit Diskriminierung, geringerer Anerkennung durch Lehrkräfte und Ausgrenzung durch Gleichaltrige konfrontiert (vgl. Jandl 1978). Die Jugendwohlfahrtsstudie aus der Steiermark von 2013 bestätigt derartige Befunde. Schulen scheinen nach wie vor dazu zu tendieren, Kinder und Jugendliche aus Einrichtungen auszugrenzen. Zudem wenden sich Lehrer und Lehrerinnen meist nur bei sozialen Konflikten an das Personal aus Betreuungseinrichtungen (vgl. Heimgartner/Scheipl 2013: 120).
- Darüber hinaus geht der Austritt aus der Betreuungseinrichtung mit einem Verlust an sozialen Beziehungen und Gemeinschaft einher. Zudem ist der Aufbau neuer sozialer Beziehungen für Care Leaver aufgrund der biographischen Erfahrungen oft schwierig. Die Verselbstständigung wird in der Jugendhilfe auf ein „Alleine-Leben“ und Alleine-Zurechtkommen reduziert, was die fundamentale wechselseitige Bezogenheit des sozialen Lebens und die Angewiesenheit auf verlässliche soziale Unterstützung bisher nicht angemessen berücksichtigt (vgl. Sievers et al. 2015: 41f.).

- Eine wichtige Rolle für den Bildungserfolg spielen nicht zuletzt die *individuellen Bildungsvoraussetzungen*. So verweist der hohe Anteil an Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Einrichtungen von SOS-Kinderdorf auf individuelle Lernschwierigkeiten. Ebenfalls findet sich ein hoher Anteil an psychisch beeinträchtigen Personen unter den Kindern und Jugendlichen in der Jugendhilfe, für die es im Bildungssystem bisher noch keine angemessenen Förderstrategien gibt (vgl. Heimgartner/Scheipl 2013: 65). Schließlich stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten es im Rahmen der bisherigen Biographie von Care Leavern gab, persönliche Interessen, Begabungen und Bildungspotenziale zu erkennen und angemessen zu fördern.

Da sich die im Folgenden dargestellten Studien vor allem mit den Wechselbeziehungen der sozialen Kontextbedingungen und Bildungsbiographien von Care Leavern befassen, steht die individuelle Ebene nicht im Zentrum der Untersuchungen. Dennoch wird sie bei der Einschätzung der jeweiligen Bildungsverläufe mit zu berücksichtigen sein.

3.2 Die Bedeutung bildungsförderlicher sozialer Räume im Kontext von Schule und Fremdunterbringung

Die angeführten Benachteiligungsaspekte führen zu der Annahme, dass Kinder und Jugendliche in stationären Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe (KJH) schlechtere Chancen auf eine Bildungsbiographie haben, in deren Verlauf sie ihre Potenziale voll zur Entfaltung bringen können. Zusätzlich verstärken gesellschaftliche Veränderungen wie die wachsende Bildungsbeteiligung junger Menschen, die Liberalisierung von Arbeitsbeziehungen sowie die durch Unsicherheit und Ungewissheit geprägten Statuspassagen – die sich biographisch nach hinten verschieben, die Bildungsbenachteiligung von Care Leavern (vgl. Hagleitner 2017: 55f.; Walther 2008: 12). Trotz dieser Benachteiligungsaspekte deuten erste biographisch orientierte Studien aus dem internationalen Raum darauf hin, dass sich in den Bildungsverläufen von jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung in unterschiedlicher Form bildungsförderliche soziale Orte und Kontexte auffinden lassen, die Ressourcen und Potenziale für einen Bildungserfolg bereitstellen. Legt man den Fokus auf bildungserfolgreiche[3] Care Leaver, so wird sichtbar, dass formale Bildungserfolge eine zentrale biographische Bedeutung für die Gestaltung anderer lebensweltlicher Bereiche haben können.

3 Als „bildungserfolgreich“ werden in diesem Kontext junge Erwachsene bezeichnet, die einen tertiären Bildungsweg eingeschlagen haben.

Einer deutschen Studie zufolge fungieren Schule und formale Bildung bei bildungserfolgreichen Care Leavern als lebensweltlicher Referenzrahmen und als Möglichkeit der Normalitätskonstruktion, bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von Exklusivität. Mit der Erfahrung der „Fremdunterbringung" wird häufig die Erfahrung verbunden, als „anders" wahrgenommen und adressiert zu werden. Erfolg im formalen Bildungssystem stellt demgegenüber eine Möglichkeit dar, Normalität durch die Erfüllung normativer gesellschaftlicher Anforderungen und durch das Einschlagen eines „normalen" Bildungswegs zu demonstrieren (vgl. Köngeter et al. 2016: 106, 109). Zugleich kann Schule und formale Bildung als Chance aufgegriffen werden, sich von „nicht-gewollten" Lebenssituationen und -orten (wie der Herkunftsfamilie und auch anderen Jugendlichen in der Jugendhilfe) zu distanzieren und abzugrenzen. Durch die Darstellung als „bildungserfolgreich" können die jungen Menschen in diesem Abgrenzungsprozess Exklusivität erzeugen, da sie aufgrund ihrer Erfolge als Exot_innen im Kinder- und Jugendhilfesystem und somit als etwas „Besonderes" gelten (vgl. Köngeter et al. 2016: 100). Bildungserfolg ermöglicht darüber hinaus einen Zugang zu neuen (sozialen) Räumen und das Erleben einer bestimmten Form der Handlungsfähigkeit und sozialen Anerkennung. Bildungserfolg fungiert auf diese Weise als Resilienzfaktor (Köngeter et al. 2016: 182). Des Weiteren zeichnet sich die Institution „Schule" nicht nur als Ort organisierter formaler Bildung aus, sondern dient als Raum der schulischen Performance, der Kontaktmöglichkeit mit Peers und signifikanten Anderen – als Raum, in dem Bildung auch im erweiterten Sinne stattfindet (vgl. Köngeter et al. 2016: 12). Neben der Hervorbringung von Humankapital für den Arbeitsmarkt können qualifikationsinteressierte und bildungserfolgreiche Care Leaver durch formale Bildung biographische Kontinuität als stabilisierende Perspektive, Normalität, Exklusivität, Selbstwirksamkeit und Wertschätzung erleben.

Hervorzuheben ist umgekehrt, dass formale Bildung nicht auf den Schulbesuch beschränkt ist. Sie ist weder an einen einzigen Ort, noch an eine spezifische Institution geknüpft, sondern sie findet in ganz unterschiedlichen Settings statt, ebenso wie auch Persönlichkeitsbildung oder Biographiearbeit nicht vor den Türen der Schule Halt macht (vgl. Köngeter et al. 2016: 194). Formale Bildungskarrieren und biographische Selbstbildungsprozesse sind wechselseitig aufeinander bezogen, wobei die Schule als sicherer, geschützter Raum nach einer dänischen Studie von Höjer und Johansson zu einem wichtigen Resilienzfaktor und zum Zufluchtsort, zur zweiten Chance und Möglichkeit, wieder auf einen positiven Weg zurückzufinden, oder auch zum Ausgangspunkt für ein besseres Leben werden kann (Höjer/Johansson 2013).

Die skizzierten Optionen, die sich für Care Leaver im Hinblick auf formale Bildung abzeichnen, gelten nicht für alle jungen Menschen im Kinder- und Jugendhilfesystem. Im Gegenteil schlägt die überwiegende Mehrzahl der Care Leaver keinen tertiären Bildungsweg ein. Dies wird dadurch verstärkt, dass das

Personal in Jugendhilfeeinrichtungen relativ niedrige Erwartungen an den Bildungsverlauf der von ihnen betreuten Jugendlichen hat. Eine Studie zu Qualifikationsorientierungen in der Jugendhilfe bringt zum Vorschein, dass sich die Fachkräfte in der Jugendhilfe zwar durchaus für erfolgreiche Schulkarrieren engagieren, dass sich aber Jugendliche mit geringeren Bildungsaspirationen deutlich besser unterstützt fühlen als bildungsmotivierte Jugendliche. Bei „den Qualifikationsinteressierten und –motivierten hinterlassen die Fachkräfte den Eindruck, dass ihre Bildungsambitionen nicht so wichtig sind" (Köngeter et al. 2016: 86). Das frühe Hilfeende scheint latent zu der Orientierung zu führen, relativ schnell eine Ausbildung und einen Beruf zu finden und vermeintlich überzogene Bildungsambitionen abzulegen.

Angesichts der bereits angeführten Veränderung der Jugendphase ist das System der Kinder- und Jugendhilfe mit den Konsequenzen einer Verlängerung von Bildungswegen und der Zunahme diskontinuierlicher Bildungsverläufe konfrontiert (vgl. Hagleitner 2017: 55). Geht man davon aus, dass die individuellen Bildungsvoraussetzungen von Lernenden, die unter stabilen soziokulturellen und sozialstrukturellen Bedingungen aufwachsen, eine erfolgreiche Bildungslaufbahn ermöglichen, bedeutet das nicht, dass diese jungen Menschen ohne Unterstützung ihren Bildungsalltag meistern. Die Differenz zur Gruppe der Care Leaver liegt in der Form der Unterstützungsleistung und den Ausgangsvoraussetzungen. „Young people in care were nine times more likely to have a statement of special educational needs than their non-care peers" (Stein 2012: 86). Dabei ist anzumerken, dass „special educational needs" kein einheitliches Bedürfnis darstellt. Während eine Gruppe einen Sonderförderbedarf hat, um die schulischen Anforderungen überhaupt zu erfüllen, wäre für andere ein Format der Talentförderung notwendig, um vorhandenes Potenzial, trotz der belastenden Ausgangsvoraussetzungen, nachhaltig zu aktivieren. Neben Um- und Abbrüchen, instabilen Lebens- und Beziehungsumständen und den jeweiligen Familien- und Institutionskulturen, müssen junge Menschen in Jugendhilfebetreuung häufig traumatische Erfahrungen und Beziehungsabbrüche verarbeiten, Biographiearbeit leisten, Therapie- und Selbsterfahrungsprozesse durchlaufen und die Belastungen aus ihrem Herkunftsmilieu eigenständig bewältigen, während sie schulische und berufliche Anforderungen erfüllen (sollten). Dies kann dazu führen, dass formale Bildungserfolge mehr Zeit benötigen, bis weit in das junge Erwachsenenalter hinein, oder dass die jungen Menschen im Hinblick auf formale Bildung stagnieren oder enorme Anstrengungen in Kauf nehmen, um die Anforderungen in altersadäquater Zeit zu bewältigen. Darüber hinaus bleiben die biographischen Herausforderungen auch nach dem Verlassen der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen oder dem Abschluss der Schul- oder Berufsausbildung weiter bestehen.

Um „positive outcome" aus der Kinder- und Jugendhilfe zu erzielen, sind die Faktoren „stable quality placement, warm redeeming relationships, security and contribute to positive educational and career outcomes, positive

care cultures and supportive and encouraging environment“ (Stein/Munro 2008: 292f.) die Grundvoraussetzung, die ein „Care System“ gewährleisten sollte. Im Hinblick auf Care Leaver stellt sich die Frage, inwieweit in der Statuspassage Leaving Care sichere soziale Orte und Räume erfahren werden, in deren Rahmen weiterführende Entwicklungs- und Bildungsprozesse stattfinden können, und in welchem Ausmaß sich in ihrem Lebensverlauf Faktoren wie Kontinuität, Stabilität, verlässliche Bindungen sowie eine unterstützende, ermutigende Umwelt einstellen (vgl. Steinecke 2017: 250).

4 Studie und Forschungsdesign

Das der vorliegenden Buchpublikation zugrundeliegende Forschungsvorhaben zielte zunächst auf die Gewinnung fundierter, repräsentativer Daten zur Bildungssituation von Care Leavern in Österreich. Im Zentrum standen dabei formale Bildungskarrieren. Im Rahmen einer quantitativen Fragebogen-erhebung wurde eine verallgemeinerbare Wissensbasis erstellt und ein Vergleich mit der Bildungssituation der gleichaltrigen Gesamtbevölkerung Österreichs ermöglicht, um vor diesem Hintergrund Bildungschancen und Bildungsbenachteiligungen von Care Leavern beurteilen zu können. Zugleich wurde der Einfluss von Kontextfaktoren (z.B. Unterstützung durch die Familie, Einfluss der Peers, Bildungsförderung in den Jugendhilfe-einrichtungen) auf den Bildungserfolg analysiert. Komplementär dazu wurden die Wechselbeziehungen zwischen sozialen Kontextbedingungen des Aufwachsens und den Bildungsbiographien von Care Leavern mit Hilfe einer biographisch orientierten qualitativen Studie vertiefend untersucht, um hemmende und fördernde Einflüsse auf die Bildungsverläufe von Care Leavern zu identifizieren und die dabei entstehenden habituellen Orientierungsrahmen herauszuarbeiten. Aus den gewonnenen Ergebnissen konnten einerseits grundlegende Erkenntnisse zur Verschränkung von Bildungs-verläufen und sozialen Kontextbedingungen des Aufwachsens und anderer-seits Konsequenzen im Hinblick auf Unterstützungsbedarfe und -angebote abgeleitet werden, die die Bildungschancen von Care Leavern verbessern und damit die Inklusion und gesellschaftliche Teilhabe der Zielgruppe fördern können.

Die Erhebungsinstrumente beider Teilstudien wurden hinsichtlich ihrer Fragestellungen komplementär aufeinander abgestimmt. Beide Erhebungen und Auswertungen fanden weitgehend zeitgleich statt, wobei eine Abstimmung in regelmäßigen Projektbesprechungen und -workshops erfolgte. Auch die Ergebnisse beider Teilstudien wurden schließlich aufeinander bezogen. Dieser methodische Zugang erlaubte eine Untersuchung der Forschungsfragen aus unterschiedlichen Perspektiven (Methoden- und Datentriangulation), um auf diese Weise ein ‚holistisches' Bild der Lebenslagen und Bildungserfahrungen von Care Leavern zu zeichnen und eine solide Basis für die Formulierung von grundlegenden Erkenntnissen und Ableitungen für die pädagogische Praxis zu schaffen (vgl. Flick 2004).

4.1 Zielgruppe

Zielgruppe unserer Untersuchung waren „Care Leaver“: Darunter verstehen wir Jugendliche und junge Erwachsene, die Erfahrungen mit Fremdunterbringungseinrichtungen gemacht haben und inzwischen die institutionelle Betreuung in unterschiedliche Formen von „Selbstständigkeit“ (d.h. nicht in eine andere Form der institutionellen Betreuung) verlassen haben.[4] Das Mindestalter beim Austritt aus der Jugendhilfebetreuung sollte 16 Jahre sein, was sicher stellt, dass die Schulpflicht im Rahmen einer Maßnahme erfüllt wurde und auch anschließende, bildungsbiographisch bedeutsame Entscheidungen noch im Rahmen dieser Maßnahme gefallen sind, wie z.B. die Entscheidung für eine höhere Schulbildung oder für einen Lehrberuf. Ebenso deuten sich mögliche problematische Verläufe im Bildungsweg (z.B. Schulabbruch, Arbeitslosigkeit) bereits an. Die Verweildauer in Jugendhilfeeinrichtungen sollte zumindest zwei Jahre betragen haben.[5] Dadurch sollte sichergestellt sein, dass die Fremdunterbringung eine biographisch bedeutsame Erfahrung war und in dieser Zeit bildungsrelevante Entscheidungen getroffen wurden, auf die Träger, BetreuerInnen, gesetzliche Rahmenbedingungen oder Strukturen der Kinder- und Jugendhilfe Einfluss hatten, so dass Rückschlüsse auf den Stellenwert der Jugendhilfe für den Bildungsverlauf möglich werden.

Um den gesamten Bildungsverlauf erfassen zu können, sollte der erste Bildungsweg bereits abgeschlossen sein. Ebenso war von Interesse, welche späteren Bildungsbestrebungen bei Care Leavern im Vergleich zur Gesamtbevölkerung zu erkennen sein würden. Zugleich sollte der Abschluss des ersten Bildungswegs noch nicht zu lange zurückliegen, um die Vergleichbarkeit der Rahmenbedingungen im Hinblick auf gesellschaftliche Bildungserwartungen und die Strukturen des Bildungssystems zu ge-währleisten. Daher konzentrierten wir unsere Untersuchung auf Personen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung im Alter zwischen 20 und 29 Jahren befanden.[6]

Angesichts dieser Überlegungen bestand die Zielgruppe der geplanten Untersuchung aus Care Leavern, die rekonstruktiv Auskunft über ihren Bildungsverlauf und die damit verbundenen sozialen Kontextbedingungen geben konnten und die folgende Kriterien erfüllten:

4 Zur Gruppe der „Care Leaver“ gehören auch Personen, die in Pflegefamilien aufgewachsen sind und von dort aus ein eigenständiges Leben begonnen haben. Wir konzentrierten uns in unserer Studie jedoch auf Personen, die Erfahrungen mit verschiedenen Formen institutioneller Betreuung gemacht haben.

5 Dieses Auswahlkriterium bestimmte den Zugang zur Zielgruppe. Im Verlauf der Erhebung zeigte sich, dass einzelne Personen die Dauer von zwei Jahren geringfügig unterschritten haben. Zugleich können Träger und Angebote im Verlauf der Betreuung gewechselt worden sein.

6 Diese Altersbegrenzung erschien auch deswegen sinnvoll, weil es in zahlreichen bundesweiten und internationalen Statistiken dazu Vergleichswerte gibt.

- Sie waren zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 20 und 29 Jahre alt.
- Sie haben in einer oder mehreren Formen stationärer Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe in Österreich gelebt und zwar
- zumindest über einen Zeitraum von zwei Jahren,
- und sie haben frühestens im Alter von 16 Jahren die Maßnahme verlassen.

4.2 Partizipativer Forschungsansatz

Care Leaver sind eine Zielgruppe, deren Biographien sich in der Regel von den Biographien der Forschenden unterscheiden. Zugleich ist die Wahrnehmung von Care Leavern stark von professionellen Beschreibungen und institutionellen Kategorisierungen geprägt. Um den subjektiven Perspektiven der Zielgruppe ausreichend Geltung zu verschaffen und Zugang, Fragestellungen und Datenauswertung zielgruppenadäquat zu konzipieren, schien deshalb der Einbezug der Zielgruppe selbst in Form der partizipativen Forschung unumgänglich (vgl. Bergold/Thomas 2012). In Anlehnung an die methodische Vorgehensweise von Sigot bei der partizipativen Forschung mit jungen Frauen mit Lernschwierigkeiten (vgl. Sigot 2013) wurden für beide Teilstudien sogenannte Referenzgruppen konstituiert, die aus Co-Forscher_innen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung bestehen. Die Co-Forscher_innen wurden bei unterschiedlichen Etappen des Forschungsprozesses (Sampleauswahl, Datenerhebung, Datenauswertung) in Projektberatungen einbezogen. Die Kontakte zu den jungen Erwachsenen wurden auf unterschiedlichen Wegen gewonnen und die Anzahl der Beteiligten wuchs im Zuge des Forschungsprozesses. Insgesamt wurden elf Personen in die Referenzgruppen einbezogen.

Zur Einordnung der gewählten Form der Partizipation eignet sich das Stufenmodell von Wright et al. (vgl. Wright et al. in von Unger 2014: 40). Nach diesem Schema kann unser Vorgehen als Vorstufe der Partizipation definiert werden. Tatsächliche Partizipation hätte eine Mitbestimmung, eine teilweise Entscheidungskompetenz oder Entscheidungsmacht bedingt. Im Hinblick auf die qualitative Teilstudie wurde u.a. das methodische Vorgehen von den Forschenden entwickelt und im Zuge eines Referenzgruppentreffens mit den Co-Forscher_innen diskutiert und überarbeitet. Eine ähnliche Vorgehensweise wurde auch im Hinblick auf die Auswertung durchgeführt.

Die Treffen mit der Referenzgruppe wurden grundsätzlich relativ offen gestaltet, um den Perspektiven der Partizipierenden genügend Raum zu geben. Als Beweggrund zur Teilnahme wurde ersichtlich, dass die jungen Menschen im Projekt eine Chance auf eine positive Verbesserung oder Veränderung der Kinder- und Jugendhilfepraxis sahen, u.a. indem unsere Arbeit ihnen das Gefühl gab, dass sich dadurch etwas bewegen kann. Durch das Öffnen eines Ge-

sprächsrahmens, in dem sowohl äußerst kritische, „dramatische“ und fragwürdige, als auch positive und humoristische Erfahrungen zum Ausdruck kommen konnten, erlebten die jungen Erwachsenen, dass sie als Expert_innen ihrer Lebenswelt gehört wurden. Ein wesentlicher Aspekt war das Nachdenken darüber, dass nicht „alles so normal war“, was ihnen als „normal“ verkauft wurde. Sie fanden es „spannend“ auf der inhaltlichen Ebene mitzuarbeiten und konnten für sich selbst neue Perspektiven gewinnen. Des Weiteren fanden sie es „schön“, ihre Erfahrungen zu teilen, sich auszutauschen, andere, teilweise differierende Erfahrungen zu hören und zu sehen, dass sie nicht alleine sind. Für eine Teilnehmerin waren diese Treffen eine Art „Abschluss der Heimerfahrung“.

Als Erfahrung aus der Kooperation mit der Referenzgruppe kann festgehalten werden, dass es für Care Leaver wesentlich sein kann, offene, kritische und unabhängige Gesprächsräume vorzufinden, an denen ihre Perspektiven ohne Wertung Geltung und Raum finden. Zugleich boten diese Gesprächsräume uns bei der Konzeption und Durchführung der Studie neue, oft überraschende Einsichten und Perspektivenwechsel.

5 Design und Ergebnisse der quantitativen Teilstudie

Die wenigen bisher vorhandenen (und in Österreich vollständig fehlenden) quantitativen Untersuchungen zur Bildungssituation von Care Leavern variieren in ihren Definitionen, Fragestellungen und Methoden. Dies erzeugt eine geringe externe Validität, eine eingeschränkte Anschlussfähigkeit der Studien bzw. Ergebnisse untereinander und eine geringe Vergleichbarkeit mit Alterskohorten in der Gesamtbevölkerung oder mit Forschungen in unterschiedlichen Kulturkreisen. Die quantitative Teilstudie verfolgte daher den Zweck, auf Basis einer transparenten Definition von Care Leavern und der Orientierung an international akzeptierten, standardisierten Klassifikationen grundlegende empirische Daten bereitzustellen, die als Referenz für replizierende, komplementierende oder vergleichende Studien dienen können.

5.1 Grundgesamtheit

Die Schätzung der potentiellen Größe der Grundgesamtheit von Care Leavern, die den skizzierten Kriterien entsprechen (vgl. Kap. 4.1), erwies sich als Herausforderung, da zu dieser Gruppe in Österreich keine systematisch und regelmäßig erhobenen Daten vorliegen. Die Datenerhebung war für die letzten Monate des Jahres 2016 und die ersten Monate des Jahres 2017 geplant. Care Leaver, die in diesem Erhebungszeitraum 20 bis 29 Jahre alt sind, fallen in die Geburtenjahrgänge 1987 bis 1997. Unter der Annahme, dass deren Jugendhilfemaßnahmen zwischen deren 16. und 18. Geburtstag endeten, wären sie im Zeitraum von 2003 bis 2015 als Care Leaver ausgeschieden. Da in Einzelfällen Maßnahmen maximal bis zum 21. Lebensjahr verlängert werden können, wäre letztlich nicht auszuschließen, dass sich einzelne Personen der Grundgesamtheit zum Zeitpunkt der Befragung noch in einer Maßnahme befanden. Die Erhebungsinstrumente - vor allem der Fragebogen - mussten aus diesem Grund erheben, ob die befragten Personen tatsächlich unseren Definitionen von Care Leavern entsprachen. Die nachfolgende Tabelle 1 stützt sich auf die österrei-

chischen Kinder- und Jugendhilfestatistiken der Jahre 2003 bis 2014. Dort werden die Zahlen der „im Berichtsjahr beendeten Fälle „voller Erziehung Minderjähriger[7] “ der Altersgruppe der 14-18-Jährigen ausgewiesen.

Tabelle 1: Im Berichtsjahr beendete Maßnahmen voller Erziehung der 14-18-Jährigen, die zumindest zwei Jahre in stationären Maßnahmen gelebt haben.

	Im Berichtsjahr beendete Maßnahmen voller Erziehung der 14-18-Jährigen					Über Volljährigkeit hinaus verlängerte Maßnahmen
	2-5 Jahre	> 5 Jahre		Davon…		
Jahr	H	H	**Summe**	♀	♂	H
2003*	281	227	**508**	232	276	91
2004	324	217	**541**	230	311	577
2005	376	260	**636**	269	367	608
2006	331	257	**588**	258	330	770
2007	355	246	**601**	261	340	851
2008	295	200	**495**	225	270	772
2009	353	260	**613**	294	319	860
2010	311	238	**549**	243	306	881
2011	257	162	**419**	192	227	903
2012	260	202	**462**	196	266	936
2013	295	191	**486**	216	270	1.066
2014	283	189	**472**	223	249	1.250
Summe	**3.721**	**2.649**	**6.370**	**2.839**	**3.531**	**9.565**

* In den Jahren 2002 und 2003 wurden in den öffentlichen Statistiken die Zahlen der 16-18-Jährigen dargestellt, danach nur mehr die Zahlen der 14-18-Jährigen. Die mit dem Berichtsjahr 2015 neu gestaltete Kinder- und Jugendhilfestatistik gibt keine Auskunft mehr über Maßnahmen, die im jeweiligen Berichtsjahr beendet wurden.

Geht man - vorsichtig geschätzt - davon aus, dass zwischen 2003 und 2015 jährlich im Schnitt 150 Minderjährige zum Zeitpunkt der Beendigung der

7 Mit „voller Erziehung“ bezeichnet das österreichische Kinder- und Jugendhilfegesetz stationäre Erziehungshilfen, die die Unterbringung in institutioneller Betreuung und in Pflegefamilien umfassen. Der Begriff der „stationären Maßnahmen“ schränkt diese auf institutionelle Betreuungsformen ein.

Maßnahme zwischen 16 und 18 Jahre alt und zumindest 2 Jahre in voller Erziehung waren, betrüge dieser Teil der Grundgesamtheit etwa 1.800 Care Leaver.

Dazu sind noch jene Fälle zu addieren, deren Maßnahmen über die Volljährigkeit hinaus verlängert wurden, in Summe 9.565 Care Leaver. Diese Fälle dürften nicht alle, aber mehrheitlich zwei Jahre oder länger in stationären Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen gelebt haben. Unter Berücksichtigung aller uns bekannten Unschärfen schätzten wir die Grundgesamtheit letztlich auf ca. 7.000 bis 9.000 Care Leaver, die unseren Definitionen entsprechen sollten. Diese verteilen sich zu ca. 55% auf männliche und zu ca. 45% auf weibliche Care Leaver. Diese Kalkulation der Grundgesamtheit ließ hoffen, dass wir mit entsprechendem Aufwand eine statistisch ausreichende Stichprobengröße erwarten durften. Die Stichprobe sollte groß genug sein, um

- Vergleiche mit nationalen und internationalen Statistiken zu ermöglichen,
- Gruppenvergleiche innerhalb der Stichprobe, etwa zwischen den beiden Altersgruppen der 20-24-Jährigen bzw. der 25-29-Jährigen zu ermöglichen,
- Zusammenhangs- und Unterschiedshypothesen mit inferenzstatistischen Methoden zu prüfen und
- auch komplexere, multivariate Modelle berechnen zu können, die eine Isolierung und Analyse vermuteter Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg ermöglichen.

Die Stichprobe sollte ferner Träger und Organisationen in möglichst allen Bundesländern umfassen. Um diesen Ansprüchen zu genügen, war jedenfalls eine Stichprobengröße von n>100 anzustreben.

5.2 Fragebogenkonstruktion

Anlass für die Studie waren begründete Vermutungen, Care Leaver könnten bildungsmäßig gegenüber der Gesamtbevölkerung benachteiligt sein. Folglich wäre zu berücksichtigen, dass womöglich ein erheblicher Teil unserer Zielgruppe über eingeschränktes Leseverständnis und/oder eine nur begrenzte Aufmerksamkeitsspanne verfügt. Um trotzdem möglichst viele dieser Personen für die Befragung zu gewinnen, wäre ein kurzer und sprachlich möglichst einfacher Fragebogen gut geeignet. Andererseits sahen wir in diesem Forschungsprojekt die einmalige Chance, träger- und bundesländerübergreifende Daten zu sammeln, Vergleichbarkeit mit anderen Studien herzustellen und so letztlich einen soliden Beitrag für die Grundlagenforschung zu leisten. Um dies zu ermöglichen, entschieden wir uns für einen etwas umfangreicheren Fragebogen.

Die Konstruktion der Fragestellungen, Frageformate, Skalierungen, Auswertungsverfahren und Ergebnisdarstellungen orientierten sich so weit wie möglich an bereits bestehenden Bildungsstudien und standardisierten Klassifikationssystemen, um die Voraussetzungen für eine Vergleichbarkeit mit bereits vorhandenen nationalen und internationalen Daten zum Bildungsstatus und den Bildungsverläufen der Gesamtbevölkerung zu ermöglichen (z.B. Statistik Austria, PIAAC, EU-SILC). Außerdem wurde eine Befragungskonzeption entwickelt, die eine eventuelle Wiederholung zu einem späteren Zeitpunkt oder in anderen Ländern möglich macht.

Der Prozess der Fragebogenkonstruktion war an eine umfassende, internationale Literaturrecherche gekoppelt. Darüber hinaus wurde die Anschlussfähigkeit zur biographisch orientierten qualitativen Studie gewährleistet. Eine Präzisierung des Fragebogens erfolgte im Rahmen des Projektteams und im Austausch mit der Referenzgruppe. Dem Start der Datenerhebung ging ein Pretest voraus. Die Fragebogenerhebung selbst erfolgte anonym. Im Einzelnen wurden folgende Themenkomplexe berücksichtigt:

- bio- und soziodemographische Daten,
- Heim-, Pflege- und Fremdunterbringungsgeschichte,
- Herkunftsfamilie (Struktur und Kontakte),
- aktueller Bildungs-, Berufs- und Familienstatus (inkl. Angehörige),
- schulische und berufliche Bildungspfade und -übergänge,
- Bildungsaspiration und Karriereplanung,
- Einkommens- und Wohnsituation,
- physische und psychische Gesundheit bzw. Beeinträchtigungen sowie
- allgemeine Lebenszufriedenheit.

5.3 Fragebogen

Die Ausformulierung des Fragebogens orientierte sich an den oben erwähnten Themenkomplexen. Da unser Fokus auf den Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialen Kontextfaktoren gerichtet war, nahm die Erfassung von Ressourcen in unterschiedlichen sozialen Kontexten einen breiten Raum ein. Zugleich erschien uns eine ausschließliche Orientierung am formalen Bildungserfolg als zentraler Outcome-Variable zu eng, da dies zu wenig Vergleichshorizonte zu bestehenden Studien eröffnete und darüber hinaus nur eine eingeschränkte Aussagekraft im Hinblick auf die erfolgreiche Berufseinmündung hat. Ergänzend wurden daher die Outcome-Variablen „Einkommen“ und „Lebenszufriedenheit“ erhoben. Als weiterer Aspekt zur Einschätzung der Bildungs- und Berufssituation erschien uns die Erfassung des Gesundheitszustands relevant.

Im Einzelnen gliedert sich der Fragebogen in folgende Aspekte:

Soziodemographie: Erfasst wurden Geschlecht, Geburtsdatum, Geburts- bzw. Herkunftsland und die Frage, wie lange die Person ohne Unterbrechung in Österreich lebt (vgl. Fragebogen, Anhang 1, Items 1-3).

Spezifische Fragen zur Fremdunterbringung: Gefragt wurde nach der Anzahl der Einrichtungen, in denen die befragte Person untergebracht war, nach der Anzahl der Monate und Jahre des Aufenthalts in Fremdunterbringungen, nach den spezifischen Lebensjahren, die zum größten Teil in Jugendhilfeeinrichtungen verbracht wurden, nach dem Zeitpunkt des Verlassens der Fremdunterbringung und nach dem Lebensort unmittelbar nach Verlassen der Fremdunterbringung (Items 4-8).

Ressourcen: Für die Messung der Unterstützung durch Bezugspersonen wurde der „Integrational Support Index" von Fingerman et al. herangezogen (vgl. Fingerman et al. 2010). Zusätzlich wurde anhand derselben Antwortskala nach der Unterstützung bei schulischen Aufgaben und der Wichtigkeit der Schule für die jeweilige Bezugsperson gefragt. Ergänzend wurde mit Hilfe einer 7-teiligen Skala das Ausmaß der finanziellen Unterstützung durch die jeweilige Bezugsperson erhoben.
Ein und derselbe Fragenblock (vgl. Tabelle 2) wurde angewandt, um die Ressourcen zu erheben, die durch folgende Bezugspersonen zur Verfügung gestellt wurden: Eltern, Betreuer_innen, enge Freund_innen, sonstige wichtige Bezugspersonen (Items 9, 12, 16, 19).

Tabelle 2: Ressourcen

Item Nummer	Item Beschreibung
9a, 12a, 16a, 19a	*Emotionale Unterstützung* bezieht sich auf Situationen, in denen Ihre *Eltern* auf Ihre Sorgen hörten oder verfügbar waren, wenn Sie aufgebracht waren. (Mit „verfügbar" meinen wir die Bereitschaft telefonisch, persönlich oder in irgendeiner anderen Form zuzuhören). Wie oft wurde Ihnen emotionale Unterstützung geboten?
9b, 12b, 16b, 19b	Denken Sie jetzt bitte an andere *praktische Hilfeleistungen* – zum Beispiel etwas reparieren, Besorgungen erledigen, technische Hilfeleistung; oder eine Mitfahrgelegenheit bekommen, wenn Sie eine benötigten. Wie oft wurde Ihnen praktische Hilfeleistung geboten?
9c, 12c, 16c, 19c	Wie steht es um das *Besprechen täglicher Ereignisse* – also das Reden über aktuelle Geschehnisse oder über Dinge, die in Ihrem Leben, bei der Arbeit oder in der Familie passiert sind? Wie oft redeten Sie mit Ihren *Eltern* über Ihren Alltag?
9d, 12d, 16d, 19d	Denken Sie bitte an Situationen, in denen Sie mit Ihren *Eltern* zusammen waren – zum Beispiel, wo Sie zusammen etwas unternommen haben oder gemeinsamen *Aktivitäten* nachgegangen sind; wie oft haben Sie etwas mit Ihren Eltern gemeinsam unternommen?
9e, 12e, 16e, 19e	Befassen Sie sich jetzt bitte mit den *Ratschlägen*, die Sie angeboten bekommen haben – also Hilfe bei Entscheidungen oder Vorschläge zu Dingen, die Sie tun könnten; wie oft haben Sie von Ihren *Eltern* Ratschläge bekommen?

Item Nummer	Item Beschreibung
9f, 12f, 16f, 19f	Denken Sie jetzt bitte an die Unterstützung bei *schulischen Aufgaben* – schulische Unterstützung bezieht sich darauf, ob Ihnen bei Hausaufgaben, beim Lesen oder bei Mathematik geholfen wurde. Wie oft haben Sie von Ihren *Eltern* Unterstützung für schulische Aufgaben bekommen?
9g, 12g, 16g, 19g	Denken Sie jetzt bitte daran, wie wichtig *Schule* für Ihre *Eltern* war. Wie oft haben Sie mit Ihren Eltern über in der Schule gelernte Inhalte oder Fächer und Aktivitäten in der Schule gesprochen?
9h, 12h, 16h, 19h	Denken Sie bitte an *finanzielle Unterstützung*. Finanzielle Unterstützung umfasst Geld geliehen bekommen zu haben oder beim Kauf von Produkten, Dienstleistungen, Versicherungen oder Bildungsmitteln Hilfe erhalten zu haben; wie oft haben Sie finanzielle Unterstützung durch Ihre *Eltern* bekommen? (Umfasst auch Geldgeschenke zu Weihnachten/Geburtstag)
9i, 12i, 16i, 19i	Wie hoch war die *finanzielle Unterstützung*, die Sie durchschnittlich erhielten?

Anmerkung: Die Benennungen der Bezugspersonen werden pro Fragenblock entsprechend variiert.

Kognitive Stimulation: Zur Messung der kognitiven Stimulation in den Fremdunterbringungseinrichtungen wurden Subskalen des „Early Adolescent HOME" (Caldwell/Bradley 1984) herangezogen. Die Subskala „Learning Materials" wurde komplett in den Fragebogen aufgenommen und um weitere Items ergänzt (Tabelle 3). Weiters wurde mit demselben Fragenblock nach der kognitiven Stimulation in der Herkunftsfamilie gefragt (Items 10 und 13).

Tabelle 3: Kognitive Stimulation

Item Nummer	Item Beschreibung
10a, 13a	Ich hatte Zugang zu Materialien für Kunst, Handwerk oder Musikinstrumenten
10b, 13b	Ich hatte eine Büchereikarte oder den Namen auf einer Büchereiliste/eine Bibliothekskarte oder den Namen auf einer Bibliotheksliste
10c, 13c	Ich hatte Zugang zu einigen altersangemessenen Büchern (nicht Schulbücher)
10d, 13d	Im Haus gab es Nachschlagewerke (z.B. Lexika, Enzyklopädien, Wörterbücher)
10e, 13e	Ich hatte Zugang zu einem geeigneten Lese- oder Lernraum/-platz
10f, 13f	Ich hatte Zugang zu einem (Heim-)Computer
10g, 13g	Ich hatte Zugang zu mindestens zwei Brettspielen
10h, 13h	Ich hatte Zugang zu mindestens zwei Gerätschaften zum Fitnesstraining oder für sportliche Aktivitäten
10i, 13i	Im Haus gab es mindestens ein volles Regal mit sichtbaren Büchern
10j, 13j	Die Einrichtung hatte einen Fernseher, der nicht ununterbrochen lief

Kontakthäufigkeit: Zur Messung der Kontakthäufigkeit mit Eltern (Item 11), engen Freund_innen (Item 14) und sonstigen wichtigen Bezugspersonen (Item 18) wurde der „Integrational Support Index" herangezogen. Es wurde jeweils die Kontakthäufigkeit per Brief, E-Mail und/oder Telefon und per persönlichen Kontakt erhoben (vgl. Fingerman et al. 2010).

Wichtige Bezugspersonen: Mit dieser Frage wurden die sonstigen wichtigen Bezugspersonen über Eltern, Freund_innen und Betreuer_innen hinaus erfasst.

Es konnten mehrere Personen aus einer Liste ausgewählt und durch weitere Eingaben ergänzt werden (Item 17).

Einstellung zur Schule: Die Fragen zur Einstellung zur Schule setzen sich aus den bei Stewart (2003) beschriebenen Subskalen des „Schul-Fehlverhalten-Fragebogens“ (School Attachment, School Commitment und Student Questions) und den bei Wang, Willett und Eccles (2011) beschriebenen Subskalen des „Schul-Engagement-Fragebogens“ (Schul-Zugehörigkeit, Wertschätzung der durch die Schule vermittelten Bildung) zusammen. Vier weitere Items wurden zusätzlich hinzugefügt: „Ich habe meine Lehrer_innen sehr respektiert“; „im Unterricht lernte ich Dinge, die ich wissen muss“; „es war wichtig, was meine Lehrer_innen von mir denken“ und „es war wichtig, welche Noten ich in der Schule bekomme“ (Tabelle 4, Item 20).

Tabelle 4: Einstellung zur Schule

Item Nummer	Item Beschreibung
20a	Die Schule war ein guter und sicherer Ort für mich
20b	Ich habe meine Lehrer_innen sehr respektiert
20c	Im Unterricht lernte ich die Dinge, die ich wissen muss
20d	Es war wichtig, was meine Lehrer_innen von mir denken
20e	Es war wichtig, welche Noten ich in der Schule bekomme
20f	Ich war zufrieden mit mir, wenn ich im Unterricht das machte, was von mir erwartet wird
20g	Ich denke, dass die Fächer, die ich belegt habe, interessant und herausfordernd waren
20h	Bildung war mir wichtig, um später einen Job zu bekommen
20i	Es war mir wichtig mich für gute Noten anzustrengen
20j	Im Allgemeinen fühlte ich mich als wirklicher Teil meiner Schule
20k	Ich würde anderen Kindern empfehlen meine Schule zu besuchen
20l	Man muss gut in der Schule sein, wenn man im Leben erfolgreich sein will
20m	Schulbildung ist für Personen wie mich nicht so wichtig
20n	Ich lerne von Freunden und Verwandten mehr Nützliches, als ich in der Schule gelernt habe
20o	Ich habe meistens viel von meiner Arbeit für die Schule gelernt
20p	Meine Lehrer_innen interessierten sich für ihre Schüler_innen
20q	Die meisten meiner Lehrer_innen kümmerten sich um mich
20r	Meine Lehrer_innen lobten meine Bemühungen
20s	Ich hatte im Unterricht häufig das Gefühl, dass meine Lehrer_innen mich runtermachten/schlechtmachten
20t	Ich hatte in der Schule häufig das Gefühl, dass andere Schüler_innen mich runtermachten/schlechtmachten
20u	Es gab eine echte Schulgemeinschaft
20v	Die Disziplin war angemessen

Kritische Lebensereignisse: Für die Erfassung kritischer Lebensereignisse wurde die von Belsky, Schlomer und Ellis (2012) entwickelte Skala zur „Messung von Unvorhersehbarkeit im Jugendalter“ herangezogen. Diese Variable wird durch die Anzahl der Umzüge, die Anzahl der Jobwechsel der Eltern und

die Anzahl der Ein- und Auszüge von Bezugspersonen in den Haushalt operationalisiert. Die Unvorhersehbarkeit wurde separat für die Lebensjahre 0-5 (Item 21) und die Lebensjahre 6-15 (Item 22) erfasst.

Traumabelastung: Zur Messung der traumatischen Belastung von Jugendlichen wurde die deutsche Version des „Childhood Trauma Questionnaire" herangezogen (vgl. Klinitzke et al. 2012). Zusätzlich wurde erfasst, in welchen Lebensjahren die belastenden Ereignisse aufgetreten sind und wie belastend die Ereignisse heute noch sind (Items 69-71).

Gesundheit: Zur Messung des gesundheitlichen Zustands der Befragten wurde das „DSM-5 Dimensional Cross-Cutting Symptom Assessment for Adult Patients" verwendet (vgl. American Psychiatric Association 2013). Zusätzlich wurden Fragen zum allgemeinen Gesundheitszustand, zu chronischen Erkrankungen und zu Einschränkungen durch Gesundheitsprobleme gestellt (vgl. Statistik Austria 2016). Zur Erfassung des psychischen Gesundheitszustands wurden weitere Fragen hinzugefügt. Dabei wurde der allgemeine psychische Gesundheitsstatus, Einschränkungen durch psychische Probleme und der Behandlungsstatus aufgrund psychischer Erkrankungen erfasst (Item 68).

Lebenszufriedenheit: Die Lebenszufriedenheit wurde mit Hilfe der Zufriedenheit-Subskalen des EU-SILC 2016 und EU-SILC 2013 gemessen. Dabei wird nach der finanziellen Situation, den finanziellen Möglichkeiten des Haushalts und der Zufriedenheit in verschiedenen Lebensbereichen gefragt (Items 58-60).

Familienstand: Zur Erfassung des Familienstands wurde entsprechend EU-SILC 2016 (vgl. Statistik Austria 2016) nach dem gegenwärtigen Familienstand, nach dem Leben in einer Lebensgemeinschaft und nach der Anzahl der leiblichen Kinder gefragt (Items 54-56).

Weiterbildung: Zur Erhebung der Weiterbildungsaktivitäten der befragten Personen wurden Fragen der Subskalen Nicht-formale Bildung, Schwierigkeiten bei der Bildungsteilnahme und Informelles Lernen aus dem „Adult Education Survey" von 2011 verwendet. Gefragt wurde nach der Teilnahme an Kursen, nach der Anzahl an Weiterbildungsaktivitäten, dem Abschluss von Weiterbildungsaktivitäten und dem Wunsch nach Weiterbildungsaktivitäten (Items 47-50). Außerdem wurde nach Schwierigkeiten bei der Aus- und Weiterbildung, nach dem wichtigsten Grund für das Nicht-Beenden oder Nicht-Beginnen einer Weiterbildung und abschließend nach informellem Lernen innerhalb der letzten 12 Monate gefragt (Items 51-53).

Beruf: Zur Erfassung der beruflichen Situation wurde nach dem ersten Eintritt in die regelmäßige Erwerbstätigkeit, der Anzahl der Beschäftigungen, der Anzahl der Erwerbsjahre und der Anzahl der erwerbslosen Jahre gefragt (Items

40-43). Zusätzlich wurden analog zu EU-SILC 2016 die derzeitige Hauptaktivität und das monatliche Nettoeinkommen der Befragten erfasst. Anschließend wurde noch der derzeitige Beruf der Untersuchungspersonen erfragt (Items 44-46).

Sozioökonomischer Status: Über Items des EU-SILC 2016 wurde der sozioökonomische Status der Untersuchungspersonen erfragt. Dabei wurde nach dem Beruf der Eltern im Alter von 14 Jahren (unterteilt nach Dienstklassen), nach der höchsten erreichten Schulbildung des jeweiligen Elternteils und nach einer zusätzlichen Ausbildung des jeweiligen Elternteils gefragt (Items 34-39).

Letzter Bildungsabschluss: Zur Erfassung des letzten Bildungsabschlusses wurden Fragen des EU-SILC 2016 und des „Adult Education Survey 2011" verwendet. Für die Antworten wurde eine 18-stufige Antwortskala vorgegeben, die die Gliederung des österreichischen Bildungssystems abbildete: 1 = „Pflichtschule (Hauptschule, Neue Mittelschule, Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS bzw. Gymnasium))", 2 = „Polytechnische Schule", 3 = „Lehre mit Berufsschule", 4 = „Fach- oder Handelsschule kürzer als 2 Jahre", 5 = „Fach- oder Handelsschule 2 Jahre und länger", 6 = „Diplomkrankenpflege (DGKP/DGKS)", 7 = „5.-8. Klasse einer AHS (Gymnasium-Oberstufe)", 8 = „1.-3. Klasse einer berufsbildenden höheren Schule (HTL, HAK, HBLA etc.)", 9 = „4. oder 5. Klasse einer berufsbildenden höheren Schule (BHS) (z.B. HTL, HAK, HBLA)", 10 = „Lehre mit Matura", 11 = „Bachelor/Bakkalaureat", 12 = „Master-, Magister-, Diplomabschluss", 13 = „Doktorat als Erstabschluss", 14 = „Postgradualer Lehrgang (z.B. MBA, MAS, MSc)", 15 = „Doktorat nach akad. Erstabschluss (z.B. PhD, Doktor)", 16 = „Akademie nach der Matura (z.B. Pädak, SozAK, Med. Tech. Akad, MilAK; NICHT: WIFI-Fachakademie)", 17 = „Kolleg nach der Matura, Abiturientenlehrgang an einer BHS nach der Matura", 18 = „Hochschul-/Universitätslehrgang nach der Matura (akademisch geprüfter Beruf)".

Erfasst wurde auch, ob noch weitere Ausbildungen nach dem letzten Bildungsabschluss begonnen wurden, ob die Person zur Zeit Schüler_in bzw. Student_in ist und was der wichtigste Grund für den Nicht-Abschluss einer angefangenen bzw. das Nicht-Beginnen einer neuen Ausbildung ist (Items 29-33).

Positive Peer Relation: Positive Gruppeneinflüsse wurden über eine selbst erstellte Subskala erfasst. Die Antworten waren als 5-stufige Skala von 1 = „Stimme gar nicht zu" bis 5 = „Stimme voll zu" vorgegeben (Tabelle 5, Item 15).

Tabelle 5: Positive Peer Relation

Item Nummer	Item Beschreibung
15a	Den meisten meiner Freunde waren gute Noten wichtig
15b	Die meisten meiner Freunde hielten Schule für eine Qual
15c	Meine Freunde versuchten mich oft dazu zu bringen Dinge zu tun, die Lehrer nicht mochten
15d	Lernen war meinen Freunden wichtig
15e	Ein Schulabschluss war meinen Freunden wichtig
15f	Meine Freunde interessierten sich für die Schule
15g	Meine Freunde nahmen regelmäßig am Unterricht teil
15h	Meine Freunde hatten geplant auf eine Universität zu gehen
15i	Meine Freunde gehörten einer Gang an
15j	Meine Freunde hatten Ärger mit der Polizei
15k	Manche meiner Freunde wurden von der Polizei aufgegriffen

5.4 Kontaktaufnahme mit Trägern, Organisationen und Care Leavern

Care Leaver stellen eine schwer zu erreichende Untersuchungsgruppe dar, da sie erstens an keinem spezifischen Ort auffindbar sind und da zweitens die Bereitschaft, sich mit der Jugendhilfeerfahrung rückblickend zu beschäftigen und darüber Auskunft zu geben, in vielen Fällen nicht vorhanden ist. Um möglichst viele Care Leaver zu erreichen, eine Positivselektion zu vermeiden[8] und Repräsentativität so weit wie irgend möglich zu gewährleisten, wurden verschiedene Wege der Kontaktaufnahme zu Care Leavern eingeschlagen.

In einem ersten Schritt wurden die Geschäftsführungen von insgesamt 50 größeren und mittelgroßen Organisationen kontaktiert, die Einrichtungen im Feld der stationären Kinder- und Jugendhilfe in Österreich betreiben und bei denen davon auszugehen war, dass diesen Einrichtungen bereits Care Leaver entwachsen waren. Wenn Organisationen bereit waren das Forschungsvorhaben zu unterstützen, ließen wir ihnen eine „Anleitung für Träger" zukommen, die Auskunft darüber gab, welche Schritte durch die Träger zu setzen waren (Anhang 10.2). Im Wesentlichen waren dies vier Schritte:

1) Die Organisationen mussten aus ihren Datenbanken die Vor- und Familiennamen sowie die Geburtsdaten jener ehemals Betreuten ausheben, die den Definitionskriterien unserer Zielgruppe entsprechen und diese in einer Liste zusammenführen.

8 Eine Positivselektion kann dadurch entstehen, dass Trägerorganisationen in der Regel überwiegend diejenigen Care Leaver für eine Befragung gewinnen können, die die Phase der Fremdunterbringung biographisch positiv erlebt haben.

2) Diese Liste musste an das zentrale Melderegister gesandt werden, mit dem Auftrag, die aktuellen Wohnadressen der Care Leaver auszuheben.
3) Nach Erhalt der Wohnadressen der Care Leaver gaben uns die Träger die Zahl der benötigten Fragebögen bekannt. Wir schickten den Trägern dann die entsprechende Zahl an Fragebögen samt Anschreiben, Kuvert und Rücksendekuvert zu.
4) Die Organisationen ergänzten das Kuvert durch ein Anschreiben der Organisation.
5) Zuletzt adressierten die Organisationen die Kuverts und versandten sie postalisch.

Der Aufwand für die kooperierenden Organisationen war nicht unerheblich. Aus Datenschutzgründen war ein direkter Zugang zur Zielgruppe nicht möglich. Selbst bei diesem Vorgehen gab es bei einzelnen Trägern datenschutzrechtliche Bedenken. Die Rechtskonformität unseres Vorgehens ließen wir daher durch die Datenschutzbehörde der Republik Österreich abklären. Letztlich wissen wir nicht, welche Organisationen die Fragebögen tatsächlich verschickt haben. Jedenfalls boten wir den Trägern an, die Kosten für die Aushebungen durch das zentrale Melderegister und das Porto zu ersetzen. Die meisten Träger nahmen dieses Angebot an und sandten uns Belege, die die Aussendungen dokumentieren.

Die nachfolgende Tabelle zeigt einen Überblick, wie viele Träger in den jeweiligen Bundesländern kontaktiert wurden und wie viele Kooperationen erfolgreich waren.

Tabelle 6: Übersicht über Träger im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe, die kontaktiert wurden

Bundesland	kontaktiert
Burgenland	2
Kärnten	7
Niederösterreich	5
Oberösterreich	4
Salzburg	3
Steiermark	4
Tirol	12
Vorarlberg	3
Wien	10
Summe Anfragen	50
Erfolgreiche Kooperationen	*26*

Neben der Ansprache der Organisationen wählten wir weitere Kanäle, um Care Leaver auf die Befragung aufmerksam zu machen. So kontaktierten wir Notquartiere und Anbieter_innen von Streetwork und Berufsbildungsmaßnahmen für junge Erwachsene, aber auch tertiäre und postsekundäre Bildungsstätten (Universitäten, Fachhochschulen, Kollegs etc.) wurden in die Gewinnung von

Befragungspersonen einbezogen. Parallel zur Papierversion stellten wir eine Onlineversion des Fragebogens zur Verfügung. Mit Unterstützung uns bekannter Care Leaver machten wir in sozialen Netzwerken wie Facebook auf das Forschungsprojekt aufmerksam und teilten dort den Link zur Online-Befragung. Schließlich stellten wir Kontakte zu Einrichtungsleitungen her, da diese oftmals noch persönliche Kontakte zu Care Leavern unterhalten. Dieser Weg erwies sich zwar als sehr ergiebig, allerdings war hier auch die Gefahr einer Positivselektion höher.

Wie viele Fragebögen letztlich insgesamt versandt wurden, können wir nicht exakt benennen. Ebenso ist unklar, wie viele Care Leaver über die unterschiedlichen Kanäle letztlich auf die Befragung aufmerksam geworden sind. Wir schätzen aber, dass in etwa 2.000 Fragebögen verschickt wurden.

5.5 Stichprobe

Der indirekte Zugang zur Zielgruppe ließ erwarten, dass der Rücklauf nicht sehr hoch ausfallen würde. Insgesamt beteiligten sich 148 Personen an der Erhebung, wobei 122 Fragebögen weitgehend vollständig ausgefüllt waren. Die Stichprobe besteht damit aus 122 Proband_innen mit einer Alterspanne von 20 bis 29 Jahren (M = 23.7), wovon 59% in die Altergruppe der 20-24-Jährigen und 41% in die Altergruppe der 25-29-Jährigen fallen. 27% der Stichprobe sind männlich und 84% wurden in Österreich geboren.

Die Teilnehmer_innen verbrachten durchschnittlich 6.9 Jahre in Fremdunterbringungen, wobei sie im Durchschnitt 1.9 verschiedene Einrichtungen bewohnten. 53% (64% der Männer und 48% der Frauen) lebten in mehr als einer Einrichtung, 22% (24% der Männer und 21% der Frauen) lebten in drei oder mehr Einrichtungen. 18% lebten unmittelbar nach Verlassen der letzten Einrichtung zu Hause bei den Eltern, Elternteilen oder anderen Personen ihrer Herkunftsfamilie, 66% lebten in einer eigenen Wohnung, einem Zimmer oder in einer Wohngemeinschaft und 10% an sonstigen Orten. 21% der Stichprobe befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer Ausbildung, im regulären Schul- oder Hochschulwesen oder in einer Lehr- bzw. Meisterausbildung. Im Hinblick auf die Erwerbssituation waren 55% der Stichprobe zum Zeitpunkt der Befragung als Arbeitnehmer_innen oder Lehrlinge beschäftigt, 14% waren arbeitslos und 12% befanden sich in Elternkarenz. Weitere 13% waren Schüler_innen, Student_innen oder Praktikant_innen und 2 Personen waren selbstständig tätig.

5.6 Datenanalyse

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels IBM SPSS Statistics und JASP. Da nicht jeder Fragebogen vollständig ausgefüllt wurde, schwankt die den angewandten Verfahren zugrundeliegende Stichprobengröße. Durch inferenzstatistische Verfahren wurde es ermöglicht, Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit aller Care Leaver zu ziehen. Im Wesentlichen wurden neben deskriptiven Auswertungen der Items drei Arten vertiefender Analysen durchgeführt:

Zunächst wurden Vergleiche der Stichprobe mit der österreichischen Gesamtpopulation aller 20-29-Jährigen auf der Basis verfügbarer Daten hergestellt.

Nachfolgend wurden innerhalb der Stichprobe Zusammenhänge zwischen den retrospektiv erfassten Kontextvariablen (Bildung und Beruf des Herkunftssystems, Ressourcen während der Schulzeit, kognitive Stimulation im Laufe der Entwicklung, Anzahl und Dauer innerhalb von Fremdunterbringungseinrichtungen) und den kritischen Variablen zum aktuellen Bildungsstand, Nettoeinkommen und zur Lebenszufriedenheit über parametrische (Pearson Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten) sowie nicht-parametrische Verfahren (Spearman Rang-Korrelationskoeffizienten) errechnet.

Abschließend wurde vermittels linearer Regressionsmodelle geprüft, wie spezifische Kontextvariablen als Prädiktoren die relevanten Outcome-Variablen als Kriterium vorhersagen. Nach Cohen (1988) stellt ein Wert ab $r = 0.1$ einen *kleinen* Effekt, ab $r = 0.3$ einen *mittleren* Effekt und ab $r = 0.5$ einen *starken* Effekt dar. Für die Deutung der eruierten Evidenz für oder gegen eine geprüfte Hypothese, numerisch ausgedrückt durch den Bayes-Faktor, wird die von Lee und Wagenmakers (2014) erstellte Interpretation empfohlen:

- >100 Decisive evidence for H1
- 30 - 100 Very strong evidence for H1
- 10 - 30 Strong evidence for H1
- 3 - 10 Substantial evidence for H1
- 1 - 3 Anecdotal evidence for H1
- No evidence
- 1/3 - 1 Anecdotal evidence for H0
- 1/10 - 1/3 Substantial evidence for H0
- 1/30 - 1/10 Strong evidence for H0
- 1/100 - 1/30 Very strong evidence for H0
- < 1/100 Decisive evidence for H0

5.7 Ergebnisse

Die untersuchten Outcome-Variablen (formaler Bildungserfolg, Lebenszufriedenheit, verfügbares Nettoeinkommen) werden als Indikatoren für die gesellschaftliche Teilhabe und die Verwirklichung von Lebenschancen betrachtet. Bei der Darstellung der Ergebnisse konzentrieren wir uns einerseits auf den Vergleich der höchsten abgeschlossenen *formalen Bildung* nach dem ISCED 11-Level[9] mit der Grundgesamtheit der österreichischen Bevölkerung im Alter zwischen 20 und 29 Jahren und andererseits auf den Einfluss von Kontextfaktoren auf den Bildungserfolg. Die Outcome-Variablen *Lebenszufriedenheit* und *verfügbares Nettoeinkommen* werden ergänzend einbezogen, um die den Bildungserfolg betreffenden Ergebnisse zu untermauern.

5.7.1 Bildungsniveau im Vergleich zur Gesamtpopulation

Eine Hauptfragestellung der Studie war es, mögliche Unterschiede hinsichtlich des Bildungsstandes der Care Leaver im Vergleich zur Gesamtbevölkerung der Altersgruppe der 20-29-Jährigen sichtbar zu machen und zu quantifizieren.

Der höchste erreichte Bildungsabschluss nach ISCED 11 weist in der Stichprobe der von uns befragten Care Leaver einen Mittelwert von M = 3.15 auf (SD = 1.26), was in etwa einem Lehrabschluss entspricht. Der Mittelwert des höchsten Bildungsabschlusses in der Grundgesamtheit aller 20-29-jährigen Personen in Österreich liegt bei M = 3.51 (SD = 1.34). Der interferenzstatistische Vergleich zeigt, dass Care Leaver durchschnittlich ein signifikant niedrigeres Bildungsniveau erreichen als die altersgleiche Gesamtpopulation t (139,02) = 2.91, p = 0.004, BF_{10} = 4.188. Der Bildungsstand der Care Leaver erweist sich um 0,36 ISCED-Punkte niedriger als jener der Gesamtbevölkerung derselben Altersgruppe. Da wir in unserem Sample eine Positivselektion nicht ausschließen können, wäre es denkbar, dass der wahre Mittelwert der Grundgesamtheit aller Care Leaver noch niedriger liegt (Abbildung 1).

9 ISCED – „International Standard Classification of Education" ist eine international standardisierte Klassifikation von Bildungsabschlüssen, die zwei Ziele hat: Zum einen macht sie Qualifikationen aus den (inter)nationalen Bildungssystemen vergleichbar. Zum anderen unterstützt sie die Erhebung von internationalen Bildungsdaten. Für eine erste (grobe) Einteilung stehen neun Stufen zur Verfügung. Diese sind: 0=Elementarbereich; 1=Primärbereich; 2=Sekundärbereich I; 3=Sekundärbereich II; 4=postsekundärer, nicht tertiärer Bereich; 5=kurzes tertiäres Bildungsprogramm; 6=Bachelor bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm; 7=Master bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm; 8=Doktorat bzw. gleichwertiges Bildungsprogramm.

Abbildung 1: Unterschied der ISCED-Level von Care Leavern (Sample) und Gesamtpopulation (Population) der 20-29-Jährigen

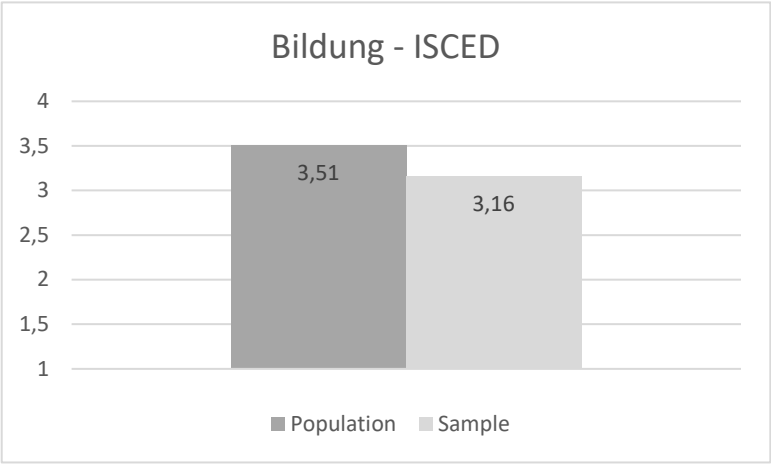
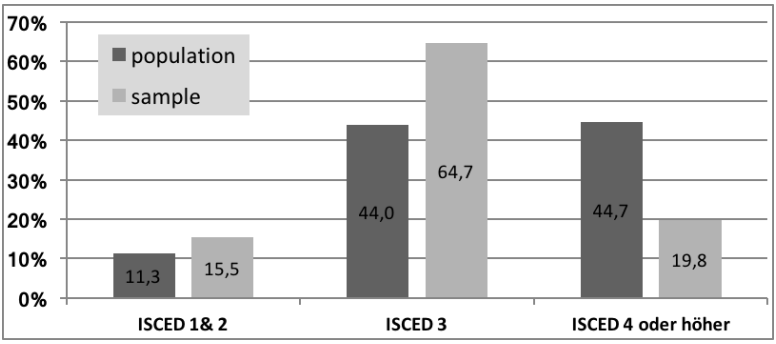


Abbildung 2 ergänzt den inferenzstatistischen Mittelwertvergleich um die deskriptive Darstellung der ISCED-Levels der Stichprobe im Vergleich mit jener der gesamtösterreichischen Vergleichspopulation. Dabei wurden die ISCED-Level 1 und 2 (Pflichtschulabschluss und max. zweijährige Ausbildungen), ISCED 3 (Lehrabschluss u.ä.) sowie ISCED 4 oder höher (postsekundäre oder tertiäre Ausbildungen) in jeweils einer eigenen Kategorie zusammengeführt. Die Anzahl der Proband_innen, welche den relativen Werten der ISCED-Levels für die Care Leaver Stichprobe zugrunde liegen, sind dabei allerdings auf manchen Levels gering, was weitergehende statistische Analysen nicht zulässt.

In Abbildung 2 wird erkennbar, dass Care Leaver vor allem häufiger als die Gesamtpopulation einen Lehrabschluss (Level 3) erreichen. Weiterführende Bildungswege werden jedoch deutlich seltener als in der gesamtösterreichischen Vergleichsgruppe eingeschlagen. Um diesen Befund näher zu überprüfen, gingen wir der Frage nach, ob sich der Bildungsstand der Care Leaver im Vergleich zur Gesamtpopulation im Laufe der Zeit verändert. Dazu verglichen wir das erreichte Bildungsniveau des Samples mit der Gesamtpopulation jeweils innerhalb der Altergruppen der 20-24-Jährigen und der 25-29-Jährigen (Abbildung 3).

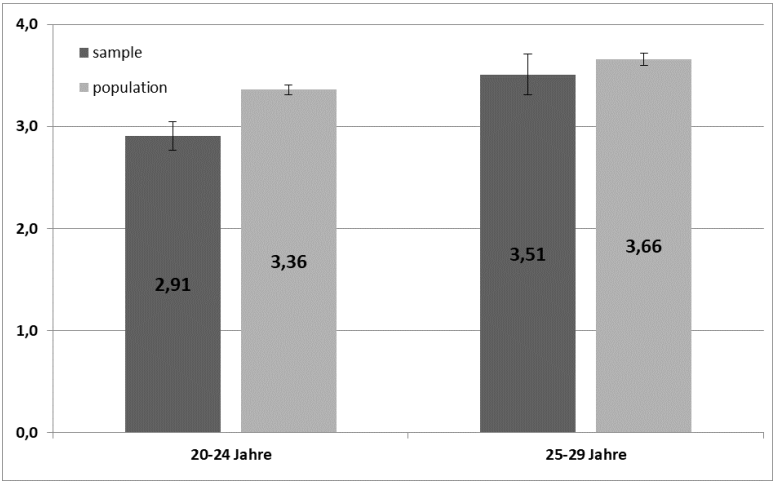
Abbildung 2: Deskriptiver Vergleich der ISCED-Levels der Stichprobe mit jener der Grundgesamtheit



In der Altersgruppe der 20-24-jährigen weist der höchste erreichte Bildungsabschluss nach ISCED 11 in der Stichprobe der von uns befragten Care Leaver einen Mittelwert von M=2.91 (SD=1,16) auf. Der Mittelwert des höchsten Bildungsabschlusses in der Grundgesamtheit aller 20-24-jährigen Personen in Österreich liegt bei M = 3.36 (SD=1,22). Der interferenzstatistische Vergleich innerhalb der Altersgruppe der 20-24-jährigen zeigt, dass Care Leaver durchschnittlich ein um 0,45 ISCED-Punkte niedrigeres Bildungsniveau erreichen als die altersgleiche Gesamtpopulation (z = -4.309; p=.000). In der Altersgruppe der 25-29-jährigen reduziert sich der Abstand zwischen den Care Leavern und der Gesamtpopulation auf 0,15 ISCED-Punkte und ist damit nicht mehr signifikant (z = 1.145; p=.252; Differenz = 0,15 ISCED-Punkte). Dieses Ergebnis liefert einen deutlichen Hinweis dafür, dass Care Leaver im Laufe der Zeit ihren Bildungsrückstand zumindest teilweise kompensieren können.

In Tabelle 7 werden die beiden Altersgruppen hinsichtlich des jeweils erreichten ISCED-Niveaus verglichen. Es wird erkennbar, dass die Care Leaver in der Altersgruppe der 25-29-Jährigen im Vergleich zur Altersgruppe der 20-24-Jährigen seltener nur Abschlüsse auf dem ISCED-Niveau 1, 2 oder 3 haben, aber deutlich häufiger Abschlüsse auf ISCED-Niveau 4 oder höher. Allerdings weisen sie bei den höheren Bildungsabschlüssen gegenüber der Gesamtpopulation der 25-29-Jährigen nach wie vor einen markant niedrigeren Anteil auf (31,9% im Vergleich zu 43,2%). Es zeigt sich, dass Care Leaver nach wie vor häufiger Abschlüsse auf ISCED 3-Niveau haben und zugleich seltener Abschlüsse auf ISCED 4- Niveau oder höher. Die Annäherung des Mittelwertes an die Gesamtpopulation erklärt sich also nicht alleine durch einen Anstieg höherer Bildungsabschlüsse, sondern vor allem durch das Nachholen mittlerer Abschlüsse.

Abbildung 3: Vergleich der ISCED-Level von Care Leavern (Sample) und Gesamtpopulation (Population) bei den 20-24-Jährigen und den 25-29-Jährigen



Diese Ergebnisse decken sich dahingehend mit Erfahrungen aus der Praxis, dass der gesetzliche Anspruch auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe mit der Volljährigkeit endet und auf eine weitere Gewährung von Jugendhilfemaßnahmen bis maximal zum 21. Lebensjahr kein Anspruch besteht. Diese strukturelle Rahmenbedingung schafft Unsicherheit und erzeugt Druck bei Fachkräften wie bei den jungen Menschen selbst, möglichst mit Erreichen der Volljährigkeit finanziell unabhängig zu sein und folglich auf weiterführende Bildungsexperimente zu verzichten. Eine Orientierung an Pflichtschulabschlüssen und schnell zu erreichenden Lehrabschlüssen ist die Folge. In der Phase nach der Statuspassage Leaving Care werden zwar in höherem Umfang als in der Gesamtbevölkerung Bildungsabschlüsse nachgeholt. Dies bezieht sich jedoch seltener auf höhere Bildungswege, so dass die Orientierung an berufsbildenden Abschlüssen bestehen bleibt.

Diese Ergebnisse decken sich dahingehend mit Erfahrungen aus der Praxis, dass der gesetzliche Anspruch auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe mit der Volljährigkeit endet und auf eine weitere Gewährung von Jugendhilfemaßnahmen bis maximal zum 21. Lebensjahr kein Anspruch besteht. Diese strukturelle Rahmenbedingung schafft Unsicherheit und erzeugt Druck bei Fachkräften wie bei den jungen Menschen selbst, möglichst mit Erreichen der Volljährigkeit finanziell unabhängig zu sein und folglich auf weiterführende Bildungsexperimente zu verzichten. Eine Orientierung an Pflichtschulabschlüssen und schnell zu erreichenden Lehrabschlüssen ist die Folge. In der Phase nach der Statuspassage Leaving Care werden zwar in höherem Umfang als in

der Gesamtbevölkerung Bildungsabschlüsse nachgeholt. Dies bezieht sich jedoch seltener auf höhere Bildungswege, so dass die Orientierung an berufsbildenden Abschlüssen bestehen bleibt.

Tabelle 7: Vergleich der ISCED-Levels der Stichprobe mit jener der Grundgesamtheit nach Altersgruppen

	Population				Sample			
	20-24 Jahre		25-29 Jahre		20-24 Jahre		25-29 Jahre	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
ISCED 1 & 2	92	13,1	64	9,5	13	18,8	5	10,6
ISCED 3	286	40,8	319	47,3	48	69,6	27	57,5
ISCED 4 od. höher	323	46,1	291	43,2	8	11,6	15	31,9
Summe	**701**	**100**	**674**	**100**	**69**	**100**	**47**	**100**

Diese Ergebnisse decken sich dahingehend mit Erfahrungen aus der Praxis, dass der gesetzliche Anspruch auf Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe mit der Volljährigkeit endet und auf eine weitere Gewährung von Jugendhilfemaßnahmen bis maximal zum 21. Lebensjahr kein Anspruch besteht. Diese strukturelle Rahmenbedingung schafft Unsicherheit und erzeugt Druck bei Fachkräften wie bei den jungen Menschen selbst, möglichst mit Erreichen der Volljährigkeit finanziell unabhängig zu sein und folglich auf weiterführende Bildungsexperimente zu verzichten. Eine Orientierung an Pflichtschulabschlüssen und schnell zu erreichenden Lehrabschlüssen ist die Folge. In der Phase nach der Statuspassage Leaving Care werden zwar in höherem Umfang als in der Gesamtbevölkerung Bildungsabschlüsse nachgeholt. Dies bezieht sich jedoch seltener auf höhere Bildungswege, so dass die Orientierung an berufsbildenden Abschlüssen bestehen bleibt.

5.7.2 Zusammenhänge zwischen Bildungsniveau, Nettoeinkommen und Lebenszufriedenheit

In den nachfolgenden Analysen werden Zusammenhänge zwischen dem *Bildungsniveau* und den ergänzend von uns erfassten Outcome-Variablen *Nettoeinkommen* und *Lebenszufriedenheit* untersucht. Der für die Gesamtbevölkerung erwiesene positive Zusammenhang zwischen Nettoeinkommen, Lebenszufriedenheit und Bildungsniveau sollte auch für die Zielgruppe der Care Leaver überprüft werden. Dabei geht es um die Frage, welche Beziehung zwischen höherer oder niedrigerer Bildung und der aktuellen Lebenssituation der Care Leaver besteht.

In den Daten wird sichtbar, dass das Bildungsniveau der Care Leaver einen Zusammenhang mit dem Nettoeinkommen aufweist (r = 0.275, p = 0.005). Ebenso korrelieren Bildung und Lebenszufriedenheit positiv (r = 0.204, p = 0.028). Dabei scheint das Nettoeinkommen ($korr.R^2$ = 0.067, β = 0.275, p = 0.005, BF_{10} = 7.87) besser durch das höchste erreichte Bildungsniveau vorhergesagt zu werden als die Lebenszufriedenheit ($korr.R^2$ = 0.033, β = 0.204, p = 0.028, BF_{10} = 1.80).

Tabelle 8: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau, Lebenszufriedenheit und Nettoeinkommen über die Berechnung von Korrelationen nach Pearson

r p	M (SD)	1	2
1 ISCED 11	3.39 (1.11)		
2 Lebenszufriedenheit	6.42 (2.43)	0.204* 0.028	
3 Nettoeinkommen	1193.09 (512.28)	0.275** 0.005	0.392** <0.001

Tabelle 9: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau, Lebenszufriedenheit und Nettoeinkommen über die Berechnung von Korrelationen nach Spaerman

r p	M (SD)	1	2
1 ISCED 11	3.39 (1.11)		
2 Lebenszufriedenheit	6.42 (2.43)	0.192* 0.038	
3 Nettoeinkommen	1193.09 (512.28)	0.361** <0.001	0.470** <0.001

Im Hinblick auf den Gesamtzusammenhang von Lebenszufriedenheit, Bildungsniveau und Nettoeinkommen (Tabellen 12 und 13) stellt sich das Nettoeinkommen (β = 0.361, p < 0.001, BF_{10} = 554) als der alleine entscheidende Faktor bei der Vorhersage der Lebenszufriedenheit heraus, während der Einfluss des Bildungsniveaus (β = 0.120, p = 0.205, BF_{10} = 2.01) dagegen innerhalb eines linearen Regressionsmodells marginalisiert wird ($korr.R^2$ = 0.152, p < 0.001, BF_{10} =257.83).

Das erreichte Bildungsniveau hat also auch bei Care Leavern positiven Einfluss auf ihr Nettoeinkommen, jedoch weniger auf ihre Lebenszufriedenheit. Dies könnte unter anderem damit zusammenhängen, dass bei der von uns untersuchten Stichprobe vielfach Bildungs- und Berufswege vor allem beim Anstreben höherer Bildung noch nicht abgeschlossen sind. Mangels finanzieller

Unterstützung von familiärer oder anderer Seite sind diese Personen häufig von einer Doppelbelastung durch die parallele Absolvierung von Bildungsgängen und Berufstätigkeit zur Existenzsicherung betroffen, was die gegenwärtige Lebenszufriedenheit einschränkt. Ist demgegenüber die Einkommenssituation stabil, so beeinflusst dies die Lebenszufriedenheit positiv.

5.7.3 Bedeutung des sozialen Status der Herkunftsfamilie im Alter von 14 Jahren

Bei der Überprüfung mit parametrischen Verfahren kann ein Zusammenhang des ISCED 11 Niveaus sowohl mit der Bildung der Mutter ($r = 0.233$, $p = 0.011$) als auch mit der Bildung des Vaters ($r = 0.220$, $p = 0.017$) festgestellt werden. Es ergibt sich allerdings kein Zusammenhang mit der Arbeit der Mutter und der Arbeit des Vaters. Die Untersuchung mit nicht-parametrischen Verfahren zeigt das gleiche Bild. Das ISCED 11 Niveau korreliert sowohl mit der Bildung der Mutter ($\rho = 0.191$, $p = 0.038$) als auch mit der Bildung des Vaters ($\rho = 0.197$, $p = 0.032$), nicht aber mit der Arbeit der Mutter und der Arbeit des Vaters. Von der Lebenszufriedenheit und dem Nettoeinkommen lassen sich keine Schlüsse auf den sozioökonomischen Status, die Arbeit der Mutter und des Vaters sowie die Bildung der Mutter und des Vaters ziehen (Tabelle 10 und 11).

Tabelle 10: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau, Lebenszufriedenheit und Nettoeinkommen und sozialem Status der Herkunftseltern über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson

r p	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7
1 ISCED 11	3.39 (1.11)							
2 Lebenszufriedenheit	6.42 (2.43)	0.204 0.028						
3 Nettoeinkommen	1193.09 (512.28)	0.275 0.005	0.392 <0.001					
4 SES	24.99 (11.73)	0.173 0.125	0.090 0.427	0.188 0.325				
5 Arbeit Mutter	1.89 (2.38)	0.173 0.060	-0.064 0.487	-0.002 0.982	0.490 <0.001			
6 Bildung Mutter	1.12 (1.18)	0.233* 0.011	-0.088 0.343	0.022 0.822	0.236 0.035	0.404 <0.001		
7 Arbeit Vater	3.25 (3.30)	0.068 0.465	0.090 0.331	0.037 0.703	0.560 <0.001	0.106 0.247	0.141 0.121	
8 Bildung Vater	1.21 (1.20)	0.220 0.017	-0.096 0.301	0.021 0.834	0.526 <0.001	0.341 <0.001	0.526 <0.001	0.408 <0.001

Hierbei ist einschränkend anzuführen, dass die Anzahl der Teilnehmer_innen, welche vollständige Angaben zum sozioökonomischen Hintergrund machten,

gering war und mit Blick auf die geringe Streuung des Bildungserfolgs (überwiegend Lehrabschluss als höchste ISCED-Stufe) die Berechnungen vorsichtig interpretiert werden müssen. Dennoch bestätigen konservativere, nicht-parametrische Analysen dieses Ergebnis.

Tabelle 11: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau, Lebenszufriedenheit und Nettoeinkommen und sozialem Status der Herkunftseltern über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman

r p	M (SD)	1	2	3	4	5	6	7
1 ISCED 11	3.39 (1.11)							
2 Lebenszufriedenheit	6.42 (2.43)	0.192 0.038						
3 Nettoeinkommen	1193.09 (512.28)	0.361 <0.001	0.470 <0.001					
4 SES	24.99 (11.73)	0.186 0.098	0.084 0.461	0.110 0.357				
5 Arbeit Mutter	1.89 (2.38)	0.161 0.082	-0.107 0.245	0.001 0.994	0.390 <0.001			
6 Bildung Mutter	1.12 (1.18)	0.191 0.038	-0.124 0.181	-0.012 0.906	0.221 0.049	0.459 <0.001		
7 Arbeit Vater	3.25 (3.30)	0.073 0.435	0.042 0.649	0.069 0.482	0.575 <0.001	0.358 <0.001	0.179 0.048	
8 Bildung Vater	1.21 (1.20)	0.197 0,032	-0,109 0.236	0.028 0.779	0.567 <0.001	0.323 <0.001	0.499 <0.001	0.424 <0.001

Trotz der zum Teil längerdauernden Fremdunterbringungsgeschichte der von uns befragten Personen belegen die Ergebnisse eine „soziale Vererbung“ des Bildungsstands der Eltern, während andere Faktoren des sozialen Status der Herkunftsfamilie im Hinblick auf den späteren Bildungserfolg offensichtlich keine Rolle spielen. In dem Zusammenhang ist allerdings anzumerken, dass die in Bildungsstudien gebräuchlichen Indikatoren für die Bildungsrelevanz des Herkunftsmilieus, die sich auf Angaben von Vater und Mutter beziehen, bei der Gruppe der Care Leaver Schwierigkeiten erzeugen. Care Leaver kommen in der Regel aus nicht-traditionellen bzw. unvollständigen Familienkonstellationen, was das Sample der qualitativen Studie zeigt (vgl. Kap. 6.3). Zum Teil gibt es überhaupt kein Wissen über die Lebenssituation des nicht anwesenden Elternteils. Darüber hinaus ist der Kontakt zu Vater und Mutter in einigen Fällen sehr eingeschränkt oder gar nicht vorhanden. Dementsprechend war die Antworthäufigkeit bei Fragen zum Bildungs- oder Berufsstatus von

Vater und Mutter relativ gering. Probleme, diese Fragen zu beantworten, dürften sich jedoch auch bei anderen Personen einstellen, die in nicht-traditionellen Familien aufwachsen. Vor diesem Hintergrund ist das Familienbild, das implizit in Untersuchungen wie PISA, PIAAC oder EU-SILC zur Bildungsrelevanz des Herkunftsmilieus vorausgesetzt wird, angesichts gesellschaftlicher Veränderungen des Familienlebens zu hinterfragen. Um aber vergleichbare Daten zu erzeugen, mussten wir trotz dieses grundsätzlichen Einwands auf die etablierten Skalen zurückgreifen.

5.7.4 Dauer und Wechsel der Fremdunterbringungen

Die Verweildauer in Einrichtungen gilt ebenso wie die Häufigkeit von Wechseln zwischen Einrichtungen als Einflussfaktor für den Erfolg einer Hilfemaßnahme. Es lag daher nahe, Zusammenhänge zwischen diesen beiden Faktoren und dem Bildungserfolg näher zu untersuchen.

Die Analysen zeigen, dass die Dauer der Fremdunterbringung in keinem Zusammenhang mit dem Bildungserfolg steht (r = 0.100, p = 0.309). Sehr wohl jedoch hat die Anzahl der Wechsel der Einrichtungen negativen Einfluss auf das höchste erreichte Bildungsniveau (r = -0.195, p = 0.035). Das Regressionsmodell ($korr.R^2$ = 0.066, p = 0.011, BF_{10} =2.82) kann das später maximal erreichte Bildungsniveau vorhersagen, wobei die Anzahl der verschiedenen Fremdunterbringungen (β = -0.249, p = 0.005, BF_{10} = 1.82) wesentlich bedeutendere Vorhersagekraft hat als die Dauer der Fremdunterbringung (β = 0.044, p = 0.052, BF_{10} = 0.34) (Tabelle 12 und 13).

Tabelle 12: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau und Dauer und Anzahl der Fremdunterbringungen über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson

r p	M (SD)	1	2
1 ISCED 11	3.39 (1.11)		
2 Dauer Fremdunterbringung	7.03 (5.05)	0.100 0.309	
3 Anzahl Fremdunterbringung	1.93 (1.26)	-0.195* 0.035	0.324** 0.001

Tabelle 13: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau und Dauer und Anzahl der Fremdunterbringungen über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman

r p	M (SD)	1	2
1 ISCED 11	3.39 (1.11)		
2 Dauer Fremdunterbringung	7.03 (5.05)	0.052 0.595	
3 Anzahl Fremdunterbringung	1.93 (1.26)	-0.198* 0.033	0.426** <0.001

Im Hinblick auf das Nettoeinkommen zeigt sich kein Zusammenhang mit der Dauer der Fremdunterbringung ($r = 0.084$, $p = 0.417$), aber auch hier weist das Korrelationsmodell eine negative Verbindung zu der Anzahl der Einrichtungswechsel auf ($r = -0.204$, $p = 0.038$): Je öfter die Einrichtung gewechselt wurde, desto niedriger ist das Nettoeinkommen. Nicht überraschend ist der positive Zusammenhang zwischen der Dauer der Fremdunterbringung und der Anzahl der Einrichtungswechsel ($r = 0.324$, $p = 0.001$): Mit der Dauer der Fremdunterbringung steigt die Wahrscheinlichkeit von (un)geplanten oder (un)gewollten Wechseln aus unterschiedlichen Gründen. Das Regressionsmodell ($korr.R^2 = 0.057$, $p = 0.026$, $BF_{10} = 1.81$) erlaubt das durchschnittliche zur Verfügung stehende Nettoeinkommen vorauszusagen, wobei die Anzahl der verschiedenen Fremdunterbringungen ($\beta = -0.276$, $p = 0.010$, $BF_{10} = 1.62$) gegenüber der Dauer der Fremdunterbringung ($\beta = 0.164$, $p = 0.120$, $BF_{10} = 0.35$) allein für den Effekt des Modells verantwortlich ist (Tabelle 14 und 15).

Tabelle 14: Prüfung der Zusammenhänge zwischen Nettoeinkommen und Dauer und Anzahl der Fremdunterbringungen über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson

r p	M (SD)	1	2
1 Nettoeinkommen	1193.09 (512.28)		
2 Dauer Fremdunterbringung	7.03 (5.05)	0.084 0.417	
3 Anzahl Fremdunterbringung	1.93 (1.26)	-0.204* 0.038	0.324** 0.001

Tabelle 15: Prüfung der Zusammenhänge zwischen Nettoeinkommen und Dauer und Anzahl der Fremdunterbringungen über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman

r p	M (SD)	1	2
1 Nettoeinkommen	1193.09 (512.28)		
2 Dauer Fremdunterbringung	7.03 (5.05)	0.074 0.478	
3 Anzahl Fremdunterbringung	1.93 (1.26)	-0.199* 0.042	0.426** <0.001

Im Hinblick auf die Lebenszufriedenheit gibt es weder einen Zusammenhang mit der Dauer der Fremdunterbringung (r = 0.130, p = 0.181) noch mit der Anzahl der Wechsel der Fremdunterbringungen (r = -0.130, p = 0.161). Auch bei der Analyse des linearen Regressionsmodells ($korr.R^2$ = 0.032, p = 0.067, BF_{10} =0.78) wird erkennbar, dass weder die Dauer der Fremdunterbringung (β = 0.190, p = 0.062, BF_{10} = 0.48) noch die Anzahl der Wechsel von Fremdunterbringungen (β = -0.193, p = 0.057, BF_{10} = 0.51) die später subjektiv wahrgenommene Lebenszufriedenheit vorhersagen können.

Die Tatsache, dass die Dauer der Fremdunterbringung nur schwach bzw. gar nicht mit Bildungsniveau und Einkommen korreliert, könnte unter anderem darauf zurückzuführen sein, dass mit längerer Dauer der Fremdunterbringung auch die Anzahl der Wechsel zunimmt. Demnach könnte eine längere Dauer nur dann positive Auswirkungen auf den Bildungsverlauf und den beruflichen Erfolg haben, wenn zugleich nur wenige Einrichtungswechsel stattfinden. Eine Sichtung der Daten deutet in diese Richtung, wobei eine solide Auswertung jedoch aufgrund der geringen Fallzahl und der schwachen positiven Effekte der Dauer wenig aussagekräftig ist.

Wenig überraschend hingegen ist die Erkenntnis, dass häufige Wechsel der Einrichtungen negativ mit dem Bildungs- und Berufserfolg korrelieren. Wechsel zwischen Einrichtungen stellen letztlich Brüche in den Biographien dar. Sie gehen in aller Regel mit Beziehungsabbrüchen einher, manchmal auch mit einem Wechsel der Schule und damit gleichzeitig mit einem Abbruch der Beziehungen zu Lehrkräften oder Schulkolleg_innen. Nicht selten sind häufige Wechsel zwischen Einrichtungen auch ein Indiz für komplizierte Fallverläufe, in denen andere Themen wie z.B. die Bewältigung belastender biographischer Erfahrungen eher im Vordergrund stehen als schulischer und beruflicher Erfolg.

5.7.5 Kognitive Stimulation

In der Untersuchung wurde geprüft, ob ein kognitiv stimulierendes Umfeld zu Hause oder in der stationären Maßnahme Einfluss auf das erreichte Bildungsniveau der von uns untersuchten Care Leaver hatte. Etwas überraschend lassen sich keine Rückschlüsse von kognitiv stimulierenden Lebensbedingungen zu Hause (r = -0.011, p = 0.908) oder in der Fremdunterbringung (r = 0.087, p = 0.353) auf das später erreichte Bildungsniveau ziehen. Auch bei der Auswertung mittels linearem Regressionsmodell ($korr.R^2$ = -0.011, p = 0.679, BF_{10} =0.08) lässt sich weder anhand der erlebten kognitiven Stimulation zu Hause (β = -0.002, p = 0.939, BF_{10} = 0.20) noch in der Fremdunterbringung (β = 0.034, p = 0.385, BF_{10} = 0.28) eine Vorhersagekraft nachweisen (Tabelle 16 und 17).

Tabelle 16: Prüfung der Zusammenhänge zwischen kognitiver Stimulation und erreichtem Bildungsniveau über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson

r p	M (SD)	1	2
1 ISCED 11	3.39 (1.11)		
2 Cognitive Stimulation Care	6.61 (2.71)	0.087 0.353	
3 Cognitive Stimulation Home	4.70 (3.37)	-0.011 0.908	-0.030 0.749

Tabelle 17: Prüfung der Zusammenhänge zwischen kognitiver Stimulation und erreichtem Bildungsniveau über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman

r p	M (SD)	1	2
1 ISCED 11	3.39 (1.11)		
2 Cognitive Stimulation Care	6.61 (2.71)	0.056 0.550	
3 Cognitive Stimulation Home	4.70 (3.37)	0.011 0.906	-0.084 0.368

Während sich also kein direkter Zusammenhang zwischen kognitiver Stimulation und Bildungsniveau nachweisen lässt, korreliert das Nettoeinkommen mit der kognitiven Stimulation in der Fremdunterbringungseinrichtung (r = 0.195,

p = 0.047). Es zeigen sich allerdings keine Verbindungen zur kognitiven Stimulation zu Hause (r = -0.019, p = 0.851). Das dazugehörige lineare Regressionsmodell ($korr.R^2$ = 0.023, p = 0.118, BF_{10} = 0.41) stellt insgesamt keinen Zusammenhang zwischen kognitiver Stimulation und monatlichem Nettoeinkommen fest, wobei das Teilergebnis für die kognitive Stimulation in der Herkunftsfamilie (β = -0.017, p = 0.863, BF_{10} = 0.21) keine Vorhersagekraft hat, wohl aber das Teilergebnis für die kognitive Stimulation in der Fremdunterbringung (β = 0.0204, p = 0.040, BF_{10} = 1.43) (Tabelle 18 und 19).

Tabelle 18: Prüfung der Zusammenhänge zwischen kognitiver Stimulation und Nettoeinkommen über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson

r p	M (SD)	1	2
1 Nettoeinkommen	1193.09 (512.28)		
2 Cognitive Stimulation Care	6.61 (2.71)	0.195* 0.047	
3 Cognitive Stimulation Home	4.70 (3.37)	-0.019 0.851	-0.030 0.749

Zusammenhänge zwischen der kognitiven Stimulation und der Lebenszufriedenheit lassen sich weder im Hinblick auf die Fremdunterbringung (r = 0.111, p = 0.230) noch im Hinblick auf die Herkunftsfamilie (r = -0.102, p = 0.276) feststellen. Dies wird durch die Auswertung des linearen Regressionsmodells ($korr.R^2$ = 0.009, p = 0.219, BF_{10} = 0.22) bestätigt, in der ebenfalls keine Vorhersagekraft der kognitiven Stimulation in der Fremdunterbringung (β = 0.129, p = 0.196, BF_{10} = 0.49) bzw. in der Herkunftsfamilie (β = -0.096, p = 0.307, BF_{10} = 0.33) festgestellt werden kann.

Tabelle 19: Prüfung der Zusammenhänge zwischen kognitiver Stimulation und Nettoeinkommen über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman

r p	M (SD)	1	2
1 Nettoeinkommen	1193.09 (512.28)		
2 Cognitive Stimulation Care	6.61 (2.71)	0.172 0.079	
3 Cognitive Stimulation Home	4.70 (3.37)	-0.028 0.778	-0.084 0.368

Kognitive Stimulation in der Einrichtung steht also in einem positiven Zusammenhang mit dem aktuellen Nettoeinkommen der Care Leaver, nicht jedoch mit ihrem Bildungserfolg oder mit der Lebenszufriedenheit. Auf diese Weise geförderte Care Leaver sind also offenbar im späteren Berufsleben zumindest monetär erfolgreicher. Eine plausible Erklärung für diese Zusammenhänge

lässt sich schwer ausmachen. Wenn jedoch, bedingt durch die strukturellen Rahmenbedingungen und einem erwarteten Ende der Maßnahme der Kinder- und Jugendhilfe mit der Volljährigkeit, die Weichen schon früh in Richtung Pflichtschule und Lehre gestellt sind, wird sich kognitive Stimulation innerhalb der Fremdunterbringung nicht oder nur sehr schwach im späteren Bildungserfolg spiegeln. Dann ist zu betonen, dass die von uns untersuchte Zielgruppe noch relativ jung ist (es handelt sich um 20-29-Jährige). In diesem Alter zeichnet sich noch nicht ab, welcher berufliche Erfolg und welche gesellschaftliche Positionierung auf lange Sicht erreicht werden kann. Dies kann im Hinblick auf die eigene Zukunft Unsicherheiten mit sich bringen. Schließlich deuten die Ergebnisse der quantitativen sowie der nachfolgenden qualitativen Teilstudie an, dass die Biographien von bildungserfolgreichen Care Leavern häufig mit einem frühen Berufseinstieg und damit einhergehender Selbstständigkeit beginnen, während weiterführende Bildungsabschlüsse im Vergleich zur Gesamtpopulation zu einem späteren, verzögerten Zeitpunkt nachgeholt werden (vgl. Kap. 5.7.1 und Kap. 6.5). Somit ist zum Zeitpunkt der Erhebung noch nicht entschieden, in welchem Umfang eventuell vorhandenes Bildungspotenzial letztlich in Form von Bildungsabschlüssen realisiert werden kann.

5.7.6 Ressourcen

Die Überprüfung des Einflusses von Ressourcen aus verschiedenen sozialen Kontexten auf den Bildungserfolg ergab, dass vor allem Peers in Form von Partnerschaften, Freund_innen oder Jugendcliquen von Bedeutung sind. Je mehr Ressourcen Jugendlichen innerhalb ihrer Peers ($r = 0.215$, $p = 0.019$) zur Verfügung stehen, desto höher ist der später im Leben erreichte Bildungserfolg. Demgegenüber kann kein Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und Ressourcen von der Fremdunterbringung ($r = 0.083$, $p = 0.373$), von den Eltern ($r = -0.067$, $p = 0.475$) oder sonstigen Bezugspersonen ($r = 0.068$, $p = 0.467$) festgestellt werden. Diese Zusammenhänge spiegeln sich auch im linearen Regressionsmodell wider, welches die Ressourcen seitens der Peers ($\beta = 0.169$, $p = 0.014$, $BF_{10} = 2.73$) als alleinigen treibenden Faktor aufweisen, wobei das Gesamtmodell ($korr.R^2 = 0.038$, $p = 0.085$, $BF_{10} = 0.25$), genauso wie die Einflüsse durch Ressourcen von den Eltern ($\beta = -0.088$, $p = 0.140$, $BF_{10} = 0.24$), von der Jugendhilfeeinrichtung ($\beta = -0.039$, $p = 0.636$, $BF_{10} = 0.29$) oder von sonstigen Bezugspersonen ($\beta = 0.061$, $p = 0.366$, $BF_{10} = 0.28$) kein signifikantes Ergebnis aufweisen (Tabelle 20 und 21).

Die Art des sozialen Peer-Umfeldes wurde explorativ in einer 8-Item Skala miterfasst (Stewart 2003; Doljanac/Zimmerman 1998). Dabei wurde untersucht, inwieweit die gleichaltrigen Peers einen negativen Einfluss auf die befragten Personen ausübten, z.B. durch Schule schwänzen oder delinquente Aktivitäten. Tatsächlich zeigte die statistische Analyse keine Zusammenhänge

zwischen der Art des Peer-Umfeldes und dem Bildungserfolg (bzw. dem monatlich verfügbaren Nettoeinkommen oder der Lebenszufriedenheit).

Tabelle 20: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau und Ressourcen aus unterschiedlichen Kontexten über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson

r p	M (SD)	1	2	3	4
1 ISCED 11	3.39 (1.11)				
2 Ressourcen Care	5.33 (1.46)	0.083 0.373			
3 Ressourcen Parents	3.37 (1.90)	-0.067 0.475	0.106 0.250		
4 Ressourcen Peers	5.00 (1.76)	0.215* 0.019	0.463** <0.001	0.219* 0.016	
5 Ressourcen Others	4.96 (1.72)	0.068 0.467	0.371** <0.001	0.317** <0.001	0.208* 0.024

Tabelle 21: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau und Ressourcen aus unterschiedlichen Kontexten über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman

r p	M (SD)	1	2	3	4
1 ISCED 11	3.39 (1.11)				
2 Ressourcen Care	5.33 (1.46)	0.089 0.337			
3 Ressourcen Parents	3.37 (1.90)	-0.005 0.953	0.081 0.381		
4 Ressourcen Peers	5.00 (1.76)	0.273** 0.003	0.455** <0.001	0.228* 0.012	
5 Ressourcen Others	4.96 (1.72)	0.084 0.368	0.340** <0.001	0.309** 0.001	0.227* 0.013

Im Unterschied zum Bildungsniveau lässt sich im Hinblick auf das Nettoeinkommen ein positiver Zusammenhang mit den in der Fremdunterbringung zur Verfügung gestellten Ressourcen ($r = 0.193$, $p = 0.049$) feststellen. Keine weiteren Zusammenhänge zeigen sich jedoch mit Ressourcen durch Peers ($r = 0.171$, $p = 0.080$), Eltern ($r = -0.006$, $p = 0.950$) oder sonstigen Bezugspersonen ($r = 0.146$, $p = 0.137$). Anhand eines linearen Regressionsmodells ($korr.R^2 = 0.018$, $p = 0.214$, $BF_{10} = 0.11$) lassen sich keine Vorhersagen auf das monatliche Nettoeinkommen unter Betrachtung von Ressourcen aus Fremdunterbringung ($\beta = 0.103$, $p = 0.380$, $BF_{10} = 1.09$), Eltern ($\beta = -0.091$, $p = 0.392$,

BF_{10} = 0.21), Peers (β = 0.129, p = 0.256, BF_{10} = 0.75) oder sonstigen Bezugspersonen (β = 0.101, p = 0.361, BF_{10} = 0.53) treffen (Tabelle 22 und 23).

Tabelle 22: Prüfung der Zusammenhänge zwischen Nettoeinkommen und Ressourcen aus unterschiedlichen Kontexten über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson

r p	M (SD)	1	2	3	4
1 Nettoeinkommen	1193.09 (512.28)				
2 Ressourcen Care	5.33 (1.46)	0.193* 0.049			
3 Ressourcen Parents	3.37 (1.90)	-0.006 0.950	0.106 0.250		
4 Ressourcen Peers	5.00 (1.76)	0.171 0.080	0.463** <0.001	0.219* 0.016	
5 Ressourcen Others	4.96 (1.72)	0.146 0.137	0.371** <0.001	0.317** <0.001	0.208* 0.024

Tabelle 23: Prüfung der Zusammenhänge zwischen Nettoeinkommen und Ressourcen aus unterschiedlichen Kontexten über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman

r p	M (SD)	1	2	3	4
1 Nettoeinkommen	1193.09 (512.28)				
2 Ressourcen Care	5.33 (1.46)	0.136 0.166			
3 Ressourcen Parents	3.37 (1.90)	-0.031 0.753	0.081 0.381		
4 Ressourcen Peers	5.00 (1.76)	0.212* 0.029	0.455** <0.001	0.228* 0.012	
5 Ressourcen Others	4.96 (1.72)	0.119 0.226	0.340** <0.001	0.309** 0.001	0.227* 0.013

Die Lebenszufriedenheit weist Zusammenhänge mit den von der Fremdunterbringung (r = 0.213, p = 0.021), von den Peers (r = 0.283, p = 0.002) und von sonstigen Bezugspersonen (r = 0.196, p = 0.034) zur Verfügung gestellten Ressourcen auf, nicht aber mit den Ressourcen durch elterliche Einflüsse (r = -0.007, p = 0.939). Für die Vorhersage der wahrgenommenen Lebenszufriedenheit ($korr.R^2$ = 0.078, p = 0.011, BF_{10} =1.94) zeigt sich der Einfluss von Peers (β = 0.250, p = 0.016, BF_{10} = 8.35) als wesentlicher Faktor, während sich hier kein Einfluss von Ressourcen durch Eltern (β = -0.153, p = 0.116, BF_{10} =

0.21), Fremdunterbringung ($\beta = 0.046$, $p = 0.661$, $BF_{10} = 1.46$) oder sonstigen Bezugspersonen ($\beta = 0.161$, $p = 0{,}110$ $BF_{10} = 1.08$) auf die im Lebensverlauf wahrgenommene Lebenszufriedenheit feststellen lässt (Tabelle 24 und 25).

Insgesamt zeigt sich also, dass Peers die mit Abstand bedeutsamste Ressource für soziale Unterstützung sind. Sie wirken sich als einziger der untersuchten sozialen Kontexte positiv auf den Bildungserfolg aus, und sie tragen wesentlich zur Lebenszufriedenheit der Care Leaver bei. Sowohl beim Bildungsniveau als auch bei der Lebenszufriedenheit erscheinen Peers als stabile Prädiktoren. Interessanterweise gilt dies unabhängig von der sozialen Angepasstheit der Peers bzw. der Art des Peer-Umfelds. Die Jugendhilfeeinrichtungen beeinflussen als soziale Ressource vor allem das Nettoeinkommen, was darauf hindeutet, dass die Unterstützung durch die Einrichtungen eher auf eine schnelle und erfolgreiche Berufseinmündung als auf eine längerdauernde Bildungskarriere ausgerichtet ist. Bemerkenswert ist, dass die Herkunftsfamilien im Hinblick auf keine der untersuchten Outcome-Variablen als relevante Ressource wahrgenommen werden. Dies bringt zum Vorschein, dass Beziehungen zum Herkunftssystem von Care Leavern auch nach der Zeit der Unterbringung eher als Belastung denn als Unterstützung wahrgenommen werden.

Tabelle 24: Prüfung der Zusammenhänge zwischen Lebenszufriedenheit und Ressourcen aus unterschiedlichen Kontexten über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson

r p	M (SD)	1	2	3	4
1 Lebenszufriedenheit	6.42 (2.43)				
2 Ressourcen Care	5.33 (1.46)	0.213* 0.021			
3 Ressourcen Parents	3.37 (1.90)	-0.007 0.939	0.106 0.250		
4 Ressourcen Peers	5.00 (1.76)	0.283** 0.002	0.463** <0.001	0.219* 0.016	
5 Ressourcen Others	4.96 (1.72)	0.196* 0.034	0.371** <0.001	0.317** <0.001	0.208* 0.024

Tabelle 25: Prüfung der Zusammenhänge zwischen Lebenszufriedenheit und Ressourcen aus unterschiedlichen Kontexten über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman

r p	M (SD)	1	2	3	4
1 Lebenszufriedenheit	6.42 (2.43)				
2 Ressourcen Care	5.33 (1.46)	0.129 0.164			
3 Ressourcen Parents	3.37 (1.90)	-0.038 0.682	0.081 0.381		
4 Ressourcen Peers	5.00 (1.76)	0.234* 0.010	0.455** <0.001	0.228* 0.012	
5 Ressourcen Others	4.96 (1.72)	0.109 0.226	0.340** <0.001	0.309** 0.001	0.227* 0.013

5.7.7 Belastungen durch Traumatisierungen

Während Ressourcen Bildungswege positiv unterstützen können, stellen Belastungen Barrieren und Hindernisse für erfolgreiche Bildungsverläufe dar. In unserer Studie haben wir daher den Einfluss von belastenden Lebensereignissen in Form von Traumatisierungen, insbesondere in Folge von Missbrauch und Vernachlässigung, auf den Bildungserfolg untersucht. Die Traumaforschung sieht klare neuropsychologische Zusammenhänge zwischen Traumatisierungen und Lernerfolg, was sich letztlich in einem verzögerten oder weniger erfolgreichen Bildungsverlauf niederschlagen könnte.

Die von uns befragten Care Leaver gaben verschiedene Arten von erlebter Misshandlung und Vernachlässigung an, die zum Teil gehäuft und gemeinsam auftraten. Die Datenanalyse lässt jedoch keinen Zusammenhang mit dem später erreichten Bildungsniveau der Care Leaver erkennen. Konkret kann kein Zusammenhang von Bildungsniveau und emotionalem (r = 0.088, p = 0.345) sowie körperlichem (r = 0.056, p = 0.549) oder sexuellem (r = 0.128, p = 0.170) Missbrauch festgestellt werden, genauso wenig wie mit emotionaler (r = -0.024, p = 0.794) und körperlicher (r = 0.007, p = 0.937) Vernachlässigung. Auch die Analyse anhand eines linearen Regressionsmodells ($korr.R^2$ = -0.018, p = 0.703, BF_{10} = 0.01) macht deutlich, dass sich keine Vorhersagen auf der Grundlage von emotionalem (β = 0.096, p = 0.437, BF_{10} = 0.3), körperlichem (β = -0.007, p = 0.948, BF_{10} = 0.24) oder sexuellem (β = 0.106, p = 0.248, BF_{10} = 0.46) Missbrauch sowie emotionaler (β = -0.061, p = 0.491, BF_{10} = 0.2) und körperlicher (β = -0.066, p = 0.689, BF_{10} = 0.2) Vernachlässigung auf das später maximal erreichte Bildungsniveau tätigen lassen (Tabelle 26 und 27).

Tabelle 26: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau und traumatisierenden Erfahrungen über die Errechnung von Korrelationen nach Pearson

r p	M (SD)	1	2	3	4	5
1 ISCED 11	3.39 (1.11)					
2 CT Emotionaler Missbrauch	2.75 (1.28)	0.088 0.345				
3 CT Körperlicher Missbrauch	2.13 (1.33)	0.056 0.549	0.686** <0.001			
4 CT Sexueller Missbrauch	1.73 (1.26)	0.128 0.170	0.408** <0.001	0.398** <0.001		
5 CT Emotionale Vernachlässigung	3.23 (1.42)	- 0.024 0.794	0.468** <0.001	0.347** <0.001	0.238** <0.001	
6 CT Körperliche Vernachlässigung	2.11 (0.83)	0.007 0.937	0.537** <0.001	0.530** <0.001	0.345** <0.001	0.500** <0.001

Tabelle 27: Prüfung der Zusammenhänge zwischen erreichtem Bildungsniveau und traumatisierenden Erfahrungen über die Errechnung von Korrelationen nach Spearman

r p	M (SD)	1	2	3	4	5
1 ISCED 11	3.39 (1.11)					
2 CT Emotionaler Missbrauch	2.75 (1.28)	0.095 0.306				
3 CT Körperlicher Missbrauch	2.13 (1.33)	0.042 0.654	0.713** <0.001			
4 CT Sexueller Missbrauch	1.73 (1.26)	0.145 0.119	0.430** <0.001	0.432** <0.001		
5 CT Emotionale Vernachlässigung	3.23 (1.42)	-0.022 0.794	0.600** <0.001	0.468** <0.001	0.301** <0.001	
6 CT Körperliche Vernachlässigung	2.11 (0.83)	-0.023 0.801	0.528** <0.001	0.531** <0.001	0.323** <0.001	0.616** <0.001

Ebenso wenig zeigt sich ein Zusammenhang zwischen dem den Teilnehmer_innen monatlich zur Verfügung stehenden Nettoeinkommen und dem erlebten emotionalen (r = -0.098, p = 0.319), körperlichen (r = -0.002, p = 0.982) oder sexuellen (r = -0.070, p = 0.4799) Missbrauch. Auch emotionale (r = -

0.031, p = 0.753) und körperliche (r = 0.041, p = 0.676) Vernachlässigung spielen für das spätere Nettoeinkommen keine Rolle. Die Auswertung mittels linearen Regressionsmodells ($korr.R^2$ = -0.025, p = 0.777, BF_{10} =0.01) zeigt, dass sich keine Vorhersagen von emotionalen (β = -0.172, p = 0.238, BF_{10} = 0.35), körperlichen (β = 0.068, p = 0.627, BF_{10} = 0.21) oder sexuellen (β = 0.056, p = 0.608, BF_{10} = 0.26) Missbrauchserfahrungen sowie von Erfahrungen emotionaler (β = -0.027, p = 0.820, BF_{10} = 0.22) und körperlicher (β = 0.106, p = 0.402, BF_{10} = 0.21) Vernachlässigung auf das monatliche Nettoeinkommen der Studienteilnehmer_innen treffen lassen.

Eine ähnliche Befundlage ergibt sich im Hinblick auf die Lebenszufriedenheit. Es kann kein Zusammenhang zwischen dem subjektiven Gefühl der Lebenszufriedenheit zum Zeitpunkt der Erhebung und der Erfahrung von emotionalem (r = -0.021, p = 0.818), körperlichem (r = -0.046, p = 0.618) oder sexuellem (r = -0.055, p = 0.557) Missbrauch festgestellt werden. Genauso wenig spielen emotionale (r = 0.043, p = 0.640) und körperliche (r = 0.039, p = 0.672) Vernachlässigung eine Rolle. Auch die Auswertung mittels linearen Regressionsmodells ($korr.R^2$ = -0.032, p = 0.931, BF_{10} =0.01) zeigt, dass sich keine Vorhersagen von emotionalem (β = -0.104, p = 0.459, BF_{10} = 0.21), körperlichem (β = 0.091, p = 0.502, BF_{10} = 0.2) oder sexuellem (β = -0.071, p = 0.502, BF_{10} = 0.23) Missbrauch und emotionaler (β = 0.052, p = 0.641, BF_{10} = 0.21) oder körperlicher (β = 0.029, p = 0.816, BF_{10} = 0.2) Vernachlässigung zur wahrgenommenen Lebenszufriedenheit machen lassen.

Diese Befunde, die keinen signifikanten Einfluss von belastenden Traumatisierungserfahrungen auf den späteren Bildungserfolg sowie auf das Nettoeinkommen und die spätere Lebenszufriedenheit belegen können, sind doch überraschend und auf den ersten Blick schwer erklärbar. Allerdings zeigen bereits vorliegende Studien zum Zusammenhang von Bildungserfolg und Traumabelastungen, dass die Auswirkung der Traumatisierung auf den Bildungsverlauf von weiteren moderierenden Faktoren abhängt. Einerseits scheint sie abhängig von den späteren Lebenserfahrungen in sozialen, familiären und individuellen Kontexten zu sein (vgl. Boden et al. 2007); andererseits können z.B. positive soziale Erfahrungen in der Schule zur Kompensation von erlebten Belastungen beitragen (vgl. Sanders/Munford 2016).

5.8 Diskussion der Ergebnisse der quantitativen Teilstudie

Die vorliegende Erhebung zum Einfluss von Kontextbedingungen auf den späteren Erfolg von Personen mit Fremdunterbringungshistorie in den Bereichen Bildung und Beruf (Nettoeinkommen) sowie im Hinblick auf deren Lebenszufriedenheit stellt die erste ihrer Art in Österreich dar und liefert solide Befunde,

welche auch international Fragestellungen im Forschungsfeld beantworten. Tatsächlich zeigen eine Fülle empirischer Befunde Beeinträchtigungen der schulischen Leistungen (Romano et al. 2015) und der nachfolgenden Integration in den Arbeitsmarkt bei Personen mit Jugendhilfeerfahrungen (Attar-Schwartz 2009; Fallesen 2014; Goemans et al. 2016). Dabei spielen personenspezifische Variablen wie etwa individuelle Kontexte jenseits der Form der Fremdunterbringung eine bedeutende Rolle (Cheung et al. 2012). Vor diesem Hintergrund hat die vorliegende quantitative Studie, welche eine Zusammenschau dieser kritischen Kontextvariablen in einem Design erhebt, welches erlaubt die Lebenssituation von Betroffenen nach der Zeit der Fremdunterbringung abzubilden, hohe Relevanz.

Auch unsere Studie belegt für Österreich einen niedrigeren Bildungsstand von Care Leavern im Vergleich zur Gesamtpopulation. Dieses Ergebnis stützt die These, dass Care Leaver bildungsmäßig benachteiligt sind, vor allem was höhere Bildungsabschlüsse betrifft. Zusammenhänge mit dem Ende der Jugendhilfemaßnahme zur Volljährigkeit, der Unsicherheit einer Verlängerung, fehlender Unterstützung nach dem Ende der Maßnahme und die daraus resultierende starke Orientierung an Pflichtschule und Lehre liegen nahe. Die Tatsache, dass Care Leaver in ihrem Bildungsweg benachteiligt sind und im Verlauf des Aufwachsens ihr Bildungspotential nicht in vollem Umfang ausschöpfen können, lässt sich daran ablesen, dass die 25-29-jährigen Care Leaver in überdurchschnittlichem Ausmaß Bildungsabschlüsse nachholen und damit ihren Rückstand zur gleichaltrigen Gesamtpopulationverringern. Die Gründe für die Nicht-Realisierung von weiterführender Bildung im Jugendalter können vielfältig sein. Neben den Rahmenbedingungen der Fremdunterbringung sind sicherlich auch die Belastungen relevant, die aus den biographischen Erfahrungen im Herkunftskontext resultieren und die die Bereitschaft für Lern- und Bildungsbestrebungen einschränken.

Im Hinblick auf den zentralen Fokus des Bildungserfolgs werden folgend jene Befunde der korrelationsstatistischen und regressionsanalytischen Ergebnisse diskutiert, welche belastbar durch die quantitative Datenauswertung gestützt werden. So zeigt sich in den beiden Auswertungsschritten konsistent, dass der Bildungsstand der Herkunftseltern Einfluss auf den Bildungserfolg der Care Leaver hat. Dieser Effekt zeigt sich dahingehend, dass ein höherer Bildungsstand der Bezugspersonen mit einem höheren Bildungserfolg der Care Leaver einhergeht. Die Ergebnisse deuten also bei den von uns befragten Care Leavern trotz der Fremdunterbringungsgeschichte eine transgenerationale „soziale Vererbung“ des formalen Bildungsstatus an. Zwar muss hier auf die Begrenztheit der zugrundeliegenden Stichprobe hingewiesen werden, welche die Gültigkeit dieses Befundes einschränken könnte. Allerdings finden sich für die transgenerationale Vererbung von Bildungskapital inzwischen in Bezug auf unterschiedliche Zielgruppen vielfache empirische Belege (z.B. Bruneforth/Lassnigg et al. 2016, S. 178 ff.; OECD 2017, S. 76 ff.).

Darüber hinaus bringt unsere Studie zum Vorschein, dass die während der Schulzeit zur Verfügung stehenden Ressourcen entscheidend für den späteren Bildungserfolg von Care Leavern sind. Ressourcen umfassen neben praktischen Hilfeleistungen, gemeinsamen Aktivitäten und emotionaler Unterstützung auch Hilfe in schulischen Belangen. Die differenzierte Analyse unterschiedlicher sozialer Kontexte, aus denen Ressourcen zur Verfügung stehen, macht jedoch deutlich, dass weder die Ressourcen seitens des Elternhauses noch jene seitens der Fremdunterbringungseinrichtung für den Bildungserfolg bedeutsam sind. Vielmehr zeigt sich, dass die für den Bildungserfolg wichtigste Ressource die Unterstützung seitens der Peers – also der gleichaltrigen Partner_innen, Freund_innen und Gruppenzugehörigkeiten – darstellt. Dies gilt unabhängig von der sozialen Angepasstheit der Peers bzw. der Art des Peer-Umfelds. Dieser Befund erweist sich über alle statistischen Analysen hinweg als das konsistenteste Ergebnis unserer Studie. Auch andere Studien zeigen, dass emotionale und soziale Unterstützung von Betroffenen als wesentlich wahrgenommen wird (Adley/Kina 2017; Arnau-Sabatés/Gilligan 2015; Salazar et al. 2011).

Des Weiteren ist im Hinblick auf soziale Ressourcen interessant, dass die Unterstützung durch Jugendhilfeeinrichtungen zwar nicht zur Erzielung eines hohen Bildungsabschlusses beiträgt, aber das erreichte Nettoeinkommen positiv beeinflusst. Dieses Ergebnis lässt sich dadurch erklären, dass junge Menschen im Rahmen der Jugendhilfe im Hinblick auf eine schnelle und erfolgreiche Berufseinmündung unterstützt werden, dass aber die Absolvierung längerdauernder Bildungswege nicht in besonderer Weise gefördert wird. Die Herkunftsfamilie wird im Hinblick auf keine der untersuchten Outcome-Variablen (Bildungserfolg, Nettoeinkommen, Lebenszufriedenheit) als Ressource wahrgenommen. Dies deutet an, dass das Verhältnis zum Herkunftssystem eher durch Belastungen als durch Unterstützung gekennzeichnet ist.

Mit Blick auf die Fremdunterbringung scheint der Kontinuität des Unterbringungsarrangements große Bedeutung zuzukommen. So zeigt der Wechsel von Fremdunterbringungseinrichtungen einen konsistent negativen Einfluss auf die Bildungskarriere. Dagegen wirkt sich die Dauer in Verbindung mit der Stabilität der Fremdunterbringung bei möglichst wenigen Wechseln förderlich auf den Bildungserfolg aus. Die Ergebnisse lassen allerdings erkennen, dass eine lange Unterbringungsdauer in der Regel mit häufigen Wechseln einhergeht, so dass die Dauer der Fremdunterbringung insgesamt kaum positive Auswirkungen auf den Bildungsverlauf hat.

Der Bildungserfolg sagt das monatlich verfügbare Nettoeinkommen aus der Haupterwerbstätigkeit vorher, was einen Indikator für die Integration in das Wirtschaftsleben darstellt. Die Replikation dieses in der Forschung gut belegten Befundes spricht für eine zuverlässige Erhebung der Zielvariablen im Zuge unserer Studie. Jenseits dieses bekannten Zusammenhangs wirken sich

die kognitive Stimulation (in Form des Vorhandenseins von Material und Angeboten zur sportlichen, kreativen oder kognitiv fordernden Aktivität) seitens der Fremdunterbringung förderlich, häufige Wechsel der Fremdunterbringung negativ auf den erwerbsmäßigen Selbsterhalt aus. Allerdings zeigt sich kein direkter Zusammenhang zwischen der kognitiven Stimulation in der Fremdunterbringung und dem späteren Bildungserfolg.

Im Einklang mit einer Fülle empirischer Evidenz zeigt sich eine Vorhersage der Lebenszufriedenheit durch das monatlich verfügbare Nettoeinkommen. Darüber hinaus erweisen sich die während der Schulzeit verfügbaren Ressourcen seitens der Peers als wesentlich für die spätere Zufriedenheit in wichtigen Lebensbereichen. Eine starke durch das soziale Umfeld im Schulalter erfahrene Unterstützung geht demnach mit einer höheren Lebenszufriedenheit nach dem Verlassen der Fremdunterbringung einher. Das erreichte Bildungsniveau scheint demgegenüber keine Auswirkungen auf die Lebenszufriedenheit zu haben. Hintergrund dieses Befundes könnte sein, dass Care Leaver, die höhere Bildungsabschlüsse anstreben, diese erst verzögert und parallel zur Berufstätigkeit und zum eigenständigen Gelderwerb erreichen. Die daraus resultierende Doppelbelastung, die sie mangels finanzieller Unterstützung nach dem Care Leaving bei der Realisierung ihrer Bildungsaspirationen in Kauf nehmen müssen, schränkt die Lebenszufriedenheit ein. Zugleich führt sie zu einer Verzögerung von Bildungsabschlüssen bzw. zur Gefahr, dass vorhandene Bildungspotenziale nicht in vollem Umfang ausgeschöpft werden können, was eine Benachteiligung im Bereich der formalen Bildung mit sich bringt. Beispiele dazu zeigen sich in der nachfolgenden qualitativen Teilstudie.

Insgesamt konnten im Zuge der Datenanalyse trotz geringer Stichprobengröße erste belastbare Befunde zu bedeutsamen Kontextfaktoren erarbeitet werden, welche sich förderlich auf den späteren Bildungserfolg sowie den erwerbsmäßigen Selbsterhalt und die damit verknüpfte Lebenszufriedenheit auswirken. Unsere Befunde enthalten zudem klare Implikationen für die Gestaltung von Fremdunterbringungsmaßnahmen. Vor allem die Ermöglichung eines engen und unterstützenden Austauschs mit dem frei gewählten sozialen Umfeld – den „Peers“ – scheint förderlich für einen späteren erfolgreichen Lebensweg zu sein. Im Hinblick auf die strukturellen Rahmenbedingungen erscheint das gesetzlich festgeschriebene, frühe Betreuungsende, das einen schnellen Berufseinstieg zulasten der Absolvierung längerdauernder, höherer Bildungswege forciert, problematisch. Schließlich wirkt sich die in den Ergebnissen erkennbare Diskontinuität der Betreuungsverläufe infolge häufiger Einrichtungswechsel nachteilig auf die erfolgreiche Absolvierung von Bildungswegen aus.

6 Design der biographisch orientierten qualitativen Teilstudie

Zur Analyse der Wechselbeziehungen zwischen sozialen Kontextbedingungen des Aufwachsens und den Bildungsverläufen wurde eine vertiefende qualitative Studie durchgeführt, welche die subjektive Perspektive der Zielgruppe in den Mittelpunkt rückt. Da bisher nur wenige gesicherte Erkenntnisse zur Fragestellung des Forschungsvorhabens vorliegen, orientiert sich die Vorgehensweise der qualitativen Studie am Verfahren der Grounded Theory und ist demnach hypothesen- und theoriegenerierend ausgerichtet. Das untersuchte Material wurde im Zuge des Forschungsprojektes mithilfe problemzentrierter, leitfadengestützter Interviews erhoben, die einen Spielraum für biographische Narrationen eröffneten, aber auch vorgegebene Themenkomplexe strukturiert erfassten (vgl. Witzel 2000). Einerseits wurden dadurch möglichst detaillierte Erkenntnisse zur sozialen Kontextualität von Bildungsverläufen gewonnen. Andererseits fanden verschiedene Kontextaspekte (u.a. Situation der Herkunftsfamilie, Fremdunterbringungsverläufe, schulische Erfahrungen) angemessene Berücksichtigung.

Da zu vermuten war, dass biographische Narrationen nicht in allen Fällen sehr umfangreich ausfallen, wurden die Interviews durch eine Netzwerkanalyse mittels Netzwerkkarten ergänzt. Die Erstellung der Netzwerkkarten im Rahmen der Interviews diente der Aktivierung weiterer Narrationen. Zugleich erlaubte die Netzwerkanalyse einen „Blick auf die ‚Gesamtheit' der sozialen Beziehungen" (Hollstein 2006: 13), was die Erfassung der sozialen Kontextualität von Bildungsverläufen unterstützt und Einblicke in die Relationen und den Stellenwert von Kontextbezügen eröffnet. Die Kombination von problemzentrierten Interviews und Netzwerkkarten hat sich in biographisch orientierten Studien mit jungen Erwachsenen bereits mehrfach als zielführend bewährt (z.B. Bernardi et al. 2006; Kühn 2006).

6.1 Konzeption und Erhebung

Bei der Konzeption des Interviewleitfadens war es wesentlich auf die Offenheit der Fragen zu achten, da sich die empirische Untersuchung auf Interviews

stützte, die in Erzählungen und Beschreibungen fundiert sind (vgl. Nohl 2006: 117). Der Leitfaden musste jedoch auch die sozialen Kontextbezüge erfassen. Im Hinblick auf die Netzwerkkarte wurde ebenfalls ein relativ offenes Vorgehen gewählt. So entwickelten wir eine ego-zentrierte Netzwerkkarte mit drei konzentrischen Kreisen, welche die (emotional oder subjektiv empfundene) Nähe der relevanten Personen zu den Interviewteilnehmer_innen zum Vorschein brachte. Für die relevanten Personen standen Sticker in drei Farben zur Verfügung. Grüne Sticker drückten aus, dass die Person einen positiven Einfluss auf die Bildungsbiographie hatte; blaue Sticker standen für einen negativen Einfluss auf die Bildungsbiographie und orange Sticker symbolisierten Personen, die keinen direkten Einfluss auf die Bildungsbiographie hatten, jedoch in irgendeiner Weise relevant für die Befragten waren (Beispiele für Netzwerkkarten siehe Anhang 5). In weiterer Folge wurden die Interviewten in offener Form aufgefordert etwas über die Personen zu erzählen, die sie mit Hilfe von Stickern auf die Netzwerkkarte geklebt hatten, und die Wahl der Farbe zu begründen.

Die Orte, an denen die Interviews stattfanden, konnten von den Befragten gewählt werden. Ein Teil der Interviews wurde in den Büroräumlichkeiten der Forscherin, andere in Kaffeehäusern, Restaurants, Privatwohnungen der Befragten, in Institutionen (u.a. Wohnungsloseneinrichtungen, Streetwork) oder in der Natur (u.a. Park, Pavillon am See) durchgeführt.

Die Gesprächssituation wurde zunächst so gestaltet, dass die Teilnehmer_innen nach der Einführung in die Interviewmodalitäten (kurze Information zum Forschungsprojekt, Zusicherung von Anonymität, Erläuterungen zum Interviewablauf und zur Tonbandaufnahme) den Namen für die Anonymisierung selbst wählen konnten. Die Annahme, dass es für Care Leaver eine Herausforderung sein kann, sich aufgrund der biographischen Erfahrungen an die erlebte Zeit zu erinnern, darüber zu sprechen oder während der Narrationen in traumatische Erfahrungen einzutauchen (vgl. Loch 2008), führte dazu, dass die Teilnehmer_innen zu Beginn und zum Ende des Interviews die Wahl hatten, ein Ritual durchzuführen. Dabei wurde entweder imaginativ eine Türe vorgestellt und geöffnet oder real ein Schritt durch eine Türe gemacht, um in die Vergangenheit einzutauchen und zum Ende des Interviews geschlossen, um wieder im Hier und Jetzt – in der Gegenwart – anzukommen. Dieses Angebot wurde von den Interviewpartner_innen in unterschiedlicher Weise angenommen, jedoch in den meisten Fällen durchgeführt. Des Weiteren wurde explizit darauf hingewiesen, dass wirklich nur das erzählt werden sollte, womit sich die Interviewten wohl fühlen, aber auch alles erzählt werden kann, was für die Befragten relevant ist.

Daraufhin wurden die Interviews mit einem Erzählstimulus, der die formale Bildungsbiographie in den Fokus stellte, eröffnet: „*Wir interessieren uns ja für die Schullaufbahn, Bildungslaufbahn und/oder Berufslaufbahn von jungen Erwachsenen. Kannst du dich noch erinnern, wie das bei dir war*?“ Wir

haben uns bewusst dazu entschieden die Kinder- und Jugendhilfeerfahrung im Erzählstimulus auszusparen. Dadurch, dass bei der Kontaktaufnahme oder vor Beginn der Interviews – im Zuge der Informationen zum Projekt – das Thema Care Leaving in den Fokus gestellt wurde, hatten die Interviewteilnehmer_innen jedoch einerseits die Annahme, dass ihre Erfahrungen der stationären Kinder- und Jugendhilfe ebenfalls von Relevanz waren. Andererseits sind die Erfahrungen mit dem eigenen Bildungsweg und der eigenen Kinder- und Jugendhilfegeschichte in der Regel so eng miteinander verknüpft, dass ein Aussparen der Kinder- und Jugendhilfeerfahrung in der biographischen Erzählung nicht möglich ist.

Auf die Eingangserzählung folgten die immanenten (Rückfragen, Ergänzungsfragen und Verständnisfragen) und exmanenten Nachfragen (entsprechend des Leitfadens). Im Anschluss daran wurde die Netzwerkkarte gestaltet, während das Interview in Form der Besprechung der darin eingezeichneten Personen weitergeführt wurde. Abschließend wurde eine Tabelle mit soziodemographischen Daten (u.a. Alter, Bildungs- und Berufsstatus der Eltern, Zeitspannen der stationären Erziehungshilfe, Alter und Grund des Care Leaving, Bildungsstatus, Berufsstatus, Wohnsituation, Migrationshintergrund) erhoben.

Insgesamt dauerten die Interviews zwischen etwas über einer und drei Stunden. Die aufgenommenen Gespräche wurden vollständig transkribiert und anonymisiert.

6.2 Feldzugang und Kontaktaufnahme

Die Auswahl der Interviewteilnehmer_innen orientierte sich zunächst an den grundsätzlichen Kriterien für unsere Zielgruppe (vgl. Kap. 4.1). Des Weiteren gingen wir entsprechend des *theoretical sampling* der Grounded Theory vor (vgl. Glaser/Strauss 1998). Von unserer Fragestellung ausgehend wurden dabei die Aspekte Bildungserfolg, Übergang in den Beruf oder die aktuelle Bildungsaktivität leitend. Es wurde nach jungen Erwachsenen gesucht, die im Hinblick auf formale Bildung erfolgreiche Laufbahnen zu verzeichnen hatten und im Sinne der Kontrastierung jene, die keine oder nur geringe Schul-, Bildungs- oder Ausbildungsbestrebungen aufwiesen. Die minimale und maximale Kontrastierung bezog sich aber auch auf das Alter der Befragten, die Kinder- und Jugendhilfehilfeverläufe (Dauer und Anzahl der Einrichtungen), die regionale Verortung sowie auf Parameter, die erst im Laufe der Erhebung relevant wurden (u.a. Migrationshintergrund oder körperliche und geistige Beeinträchtigung).

Die Kontaktaufnahme zu den interviewten Personen erfolgte auf vielfältigen Wegen: über persönliche Kontakte der Forschenden und der Referenz-

gruppenmitglieder, über Ehemaligentreffen in Institutionen, Care Leaver-Veranstaltungen im Zuge der Kooperation mit dem Praxisprojekt „Welcome to life“, Postings in Facebook-Gruppen, über öffentliche Institutionen (Streetwork, Wohnungslosenhilfe), Aussendungen und Aushänge an Hochschulen, über Reaktionen auf die mediale Berichterstattung über das Forschungsprojekt oder über zufällige Begegnungen. Auf diese Weise konnten schließlich 23 Personen in die Untersuchung einbezogen werden.

6.3 Samplebeschreibung

Die 23 Teilnehmer_innen waren zum Zeitpunkt des Interviews in insgesamt sieben österreichischen Bundesländern und in einem EU-Ausland wohnhaft. Davon waren zwölf Personen weiblich und elf männlich.

Das Eintrittsalter in die Fremdunterbringung lag zwischen drei Monaten und 17 Jahren. Im gesamten Sample wird sichtbar, dass der Eintritt im Kindesalter häufig um das 6. Lebensjahr erfolgte, was mit dem Eintritt in die Pflichtschule in Verbindung stehen könnte. Das offizielle Kinder- und Jugendhilfeende steht in einem starken Zusammenhang mit den Schul- oder Ausbildungsabschlüssen, die entsprechend der Jugendhilfegesetzgebung als zu erreichende Hilfeziele betrachtet werden. Somit sind Bildungsverläufe und Jugendhilfekarrieren schon durch diese äußerlichen Rahmenbedingungen eng miteinander verknüpft. Bei mehr als 80% des Samples endete die Hilfemaßnahme zwischen dem 18. und 20. Lebensjahr. Bei vier Personen ging die Hilfe bis über das 20. Lebensjahr hinaus, wobei drei davon eine geistige oder körperliche Beeinträchtigung aufwiesen und in späterer Folge Maßnahmen der Behindertenhilfe in Anspruch nahmen.

Im Hinblick auf die Kinder- und Jugendhilfeverläufe wird sichtbar, dass mehr als die Hälfte der Interviewten zwischen mehreren Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen wechselten (verschiedene Betreuungseinrichtungen, ambulante Hilfen, Pflegefamilien oder Kriseninterventionszentren). Die häufigste Anzahl an Wechseln erlebte Pascal, der zwischen dem 6. und dem 19. Lebensjahr sieben verschiedene Unterbringungsformen durchlief. Etwas weniger als die Hälfte der Interviewten haben innerhalb ihrer Betreuungseinrichtungen unterschiedliche Wohnformen durchlaufen (Kinderheim, Kinderdorffamilie, Jugendwohnen, betreutes Innenwohnen oder betreutes Außenwohnen), so dass insgesamt über 90% der Teilnehmer_innen die Wohnform mindestens einmal gewechselt haben. Aufenthalte in der Kinder- und Jugendpsychiatrie, die als medizinische und nicht als sozialpädagogische Maßnahmen begründet werden, wurden hierbei nicht mitberücksichtigt.

Im Hinblick auf den Herkunftskontext lässt sich festhalten, dass bei einem Großteil der Interviewteilnehmer_innen nur ein Elternteil mit der Obsorge,

Pflege und Erziehung betraut war. In fast allen Fällen wurde mindestens einem Elternteil Alkoholabhängigkeit, psychische Belastung oder Krankheit zugeschrieben. Gewalt wurde nur in wenigen Interviews explizit benannt, jedoch lassen sich im Großteil der Interviews Spuren von psychischer, physischer und/oder sexualisierter Gewalt finden. Des Weiteren scheint in fast allen Fällen Armut und Armutsgefährdung in der Herkunftsfamilie eine wesentliche Rolle gespielt zu haben.

Im Hinblick auf die formalen Bildungsabschlüsse der Eltern verfügt nur eine Mutter über eine abgeschlossene Reife- und Diplomprüfung (Matura). Der überwiegende Teil der befragten Personen hat somit Eltern, die über niedrige Schul- und Ausbildungsabschlüsse verfügen. In unserem Sample haben demgegenüber sieben junge Erwachsene die Reife- und Diplomprüfung abgelegt und zwei Personen sind dabei, diese über den zweiten Bildungsweg zu absolvieren. Drei Interviewteilnehmer_innen befinden sich in einem Bachelorstudium. Eine Teilnehmerin hat ein Bachelorstudium bereits abgeschlossen. Acht Personen konnten eine reguläre Lehrlingsausbildung erfolgreich abgeschließen und zwei Interviewteilnehmer_innen mit Lernschwierigkeiten haben eine Anlehre absolviert. Die vier jungen Erwachsenen mit weniger erfolgreichen Bildungsverläufen haben zumindest das neunte Schuljahr abgeschlossen, allerdings ist nur eine dieser Personen berufstätig.

Damit wird sichtbar, dass diese jungen Menschen im Hinblick auf die formale Bildungskarriere das elterliche Bildungsniveau teilweise enorm überschritten haben. Unsere Untersuchungs-gruppe nimmt demnach an der generellen, gesellschaftsweiten Bildungsexpansion teil, derzufolge jüngere Generationen höhere Bildungsabschlüsse anstreben als ihre Eltern. Ein relativ geradliniger formaler Bildungsverlauf, der in der normativen Altersklasse absolviert wurde, kann jedoch nur in drei Fällen nachgezeichnet werden. In den restlichen Fällen finden sich Brüche und verlängerte Schul-, Bildungs- oder Ausbildungszeiten.

6.4 Auswertungsstrategie und Ziel der qualitativen Teilstudie

Biographisch orientierte, narrative Interviews sind erzählte Lebensgeschichten, in welchen die subjektiven Deutungen und Sichtweisen der Interviewten zur Geltung kommen. Dies bedeutet, dass die Personen kommunikativ kein ganzheitliches Bild der erlebten Wirklichkeit nachzeichnen können. In den Gesprächen wird in Form von *kommunikativem-generalisierendem Wissen* (Nohl 2006) von Erlebnissen berichtet oder argumentiert, d.h. es erfolgt eine Selbstinszenierung, während der Standpunkte eingenommen oder Sachverhalte beschrieben und erklärt werden, die der Wahrnehmung der einzelnen Personen

entsprechen. In dieses Wissen können auch von anderen erzählte oder überlieferte Geschichten aufgenommen werden, an die sich die Befragten nicht selbst erinnern können, die jedoch als konkrete Erlebnisse verinnerlicht werden und in weiterer Folge als subjektive Realität auf die Lebensgestaltung, die alltäglichen Handlungsmuster oder Orientierungen einwirken (vgl. Köngeter et al. 2016: 96).

Bei der Auswertung von Interviews mit Hilfe der *Dokumentarischen Methode* wird einerseits dieses kommunikative-generalisierende Wissen zum Gegenstand der Analyse gemacht. Andererseits wird davon ausgegangen, dass nicht nur jenes Wissen, welches wörtlich und explizit mitgeteilt wird, für die empirische Analyse relevant ist, sondern auch jener *dokumentarische Sinngehalt*, der während Erzählungen und Beschreibungen implizit zum Ausdruck kommt. Dieses *konjunktive, atheoretische Wissen*, welches durch kollektiv geteilte Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten menschliche Handlungspraxis konstituiert, wird zum Gegenstand einer rekonstruierenden Analyse (vgl. Bohnsack 1992: 144). Bildungsbiographien sind grundsätzlich höchst individuelle Phänomene, jedoch sind diese stets in einer grundlegenden sozialen Praxis entstanden und damit gleichzeitig auch Produkte kollektiver Erfahrungen (vgl. Nohl 2006: 8). Da die Dokumentarische Methode die Verknüpfung von expliziten und impliziten Aussagen sowie die Einbeziehung unterschiedlicher Datenquellen (in diesem Fall: Interviewtranskripte und Netzwerkkarten) erlaubt, eignet sie sich in besonderer Weise für unsere Untersuchung, bei der die kommunikativ zum Ausdruck gebrachten Bildungs- und Jugendhilfeverläufe im Hinblick auf die mehr oder weniger impliziten Einflüsse sozialer Kontextbedingungen und die sich im Zusammenspiel von sozialer Rahmung und individueller Biographie ergebenden handlungsleitenden Orientierungsrahmen analysiert werden, die sich im jeweils Gesagten und Präsentierten dokumentieren. Die Dokumentarische Methode zielt einerseits auf eine fallrekonstruktive Analyse biographischer Verläufe und andererseits auf eine fallvergleichende Typenbildung, die wiederum Bezüge zur repräsentativen quantitativen Befragung herstellen lässt.

Im Rahmen der fallvergleichenden Typenbildung wählten wir zunächst sechs kontrastive Fälle aus, die detailliert ausgewertet und für die jeweils Fallporträts erstellt wurden. Wir nutzten diese sechs kontrastiven Fälle als „Eckfälle“, aus denen wir in weiterer Folge durch ein induktives Vorgehen zentrale Orientierungsrahmen und handlungsleitende Themen herausgearbeitet haben. Diese Themen dienten als Grundlage für eine ergänzende computergestützte, inhaltsanalytische Auswertung, welche mit Hilfe des Datenanalyseprogramms MAXQDA durchgeführt wurde. Mit diesem Verfahren wurden die restlichen 17 Interviews ausgewertet, um die handlungsleitenden Themen zu spezifizieren und zu fundieren. Die analysierten Themen gliedern sich entsprechend der herausgearbeiteten Orientierungsrahmen in vier Kapitel: Ringen um Normali-

tät, Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung, Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung und Sich-Einrichten im beschränkten sozialen Raum. Im Anschluss daran erfolgt eine fallübergreifende Darstellung von bildungsförderlichen und bildungshemmenden sozialen Kontexten sowie eine Analyse des Einflusses der Statuspassage Leaving Care.

6.5 Fallporträts

Die Darstellung der Ergebnisse beginnt mit der Vorstellung der sechs kontrastiven Eckfälle in Form von kurzen Fallporträts. Am Anfang jedes Fallporträts steht das zentrale Thema des jeweiligen Falls. Danach folgen ein Abriss der jeweiligen Biographie sowie eine visuelle Darstellung des biographischen Verlaufs, bei der die Lebenssituation bzw. Unterbringungsgeschichte und der Bildungs-, Ausbildungs- und Berufsweg einander gegenübergestellt werden. Aufgrund der zahlreichen Diskontinuitäten in den Biographien wurde diese Visualisierung notwendig, um eine Übersicht über den Lebensverlauf in seiner Gesamtheit zu gewinnen.

6.5.1 Chantal

Streben nach Normalität, Reiz am Außergewöhnlich-Sein und der Wunsch wahrgenommen zu werden

„Ja, ich bin halt ganz normal in die Grundschul (2)
Na, Vorschul, Grundschul, Hauptschul. (2) Und dann in die Lehre.“
(Chantal, Z. 34f.)

Chantal ist zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt. Sie lebt und arbeitet im europäischen Ausland. Einen Großteil ihrer Kindheit verbrachte sie in einer ungewöhnlichen Familienkonstellation bei ihrer Großmutter auf einem Bauernhof in einer kleinen Landgemeinde. Bei dieser lebte sie mit zwei Tanten und Cousinen, während ihre biologischen Eltern weitgehend abwesend waren. Sie erwähnt im Interview sieben Halbgeschwister, zu denen genauere Informationen fehlen. Beide Eltern entstammen einem bildungsfernen Milieu – die Mutter war in der Gastronomie tätig, wenn sie laut Aussage von Chantal nicht aufgrund psychischer Instabilität arbeitsunfähig war. Der Vater war Land- und Forstwirt.

Trotz einer erlebten Diskrepanz zwischen den Verhaltensanforderungen im Herkunftskontext und im schulischen Milieu verlief der Schulbesuch von Chantal zunächst unproblematisch; sie besuchte regulär eine Vor-, Volks- und Hauptschule. Im Verlauf der Schulzeit wurde sie durch ihr außergewöhnliches

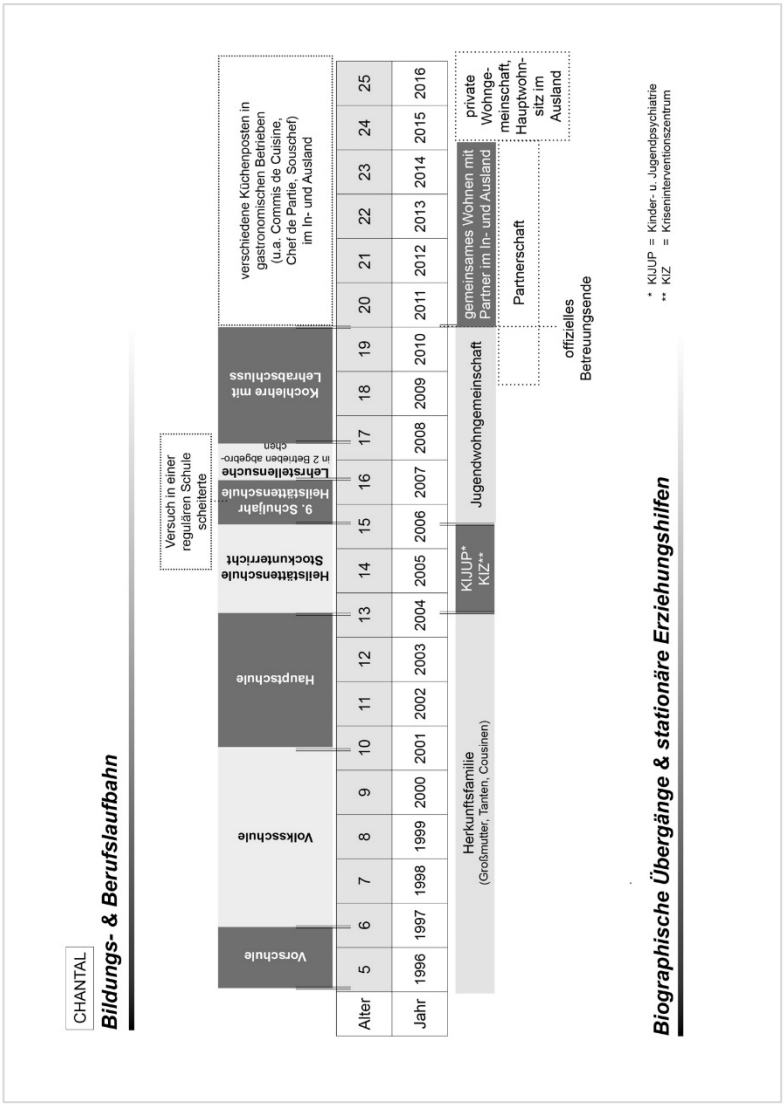
Verhalten zum „Klassenclown“, der in der Schule „Scheiße baut“ (Chantal, Z. 107) und u.a. Lehrer_innen und Mitschüler_innen mobbte. Im Alter von 13 Jahren, während Chantal die zweite Klasse der Hauptschule besuchte, gab es in der Herkunftsfamilie „Zwischenfälle“ (Chantal, Z. 174), die eine Eskalation in der Schule nach sich zogen. Chantal wurde von der Schule verwiesen, da ihr auffälliges, mittlerweile grenzüberschreitendes Verhalten einen Höhepunkt erreichte. Sie bedrohte u.a. eine Mitschülerin mit einem Messer, konsumierte Alkohol in der Schule, zündete einer Mitschülerin die Haare an und setzte einen Schulbus in Brand.

In weiterer Folge wurde sie aufgrund eines Suizidversuches in die Kinder- und Jugendpsychiatrie eingewiesen. Dort verbrachte sie eineinhalb Jahre. In dieser Zeit besuchte sie zunächst die psychiatrieinterne Heilstättenschule, was jedoch aufgrund von Verhaltensproblemen in der Schüler_innengruppe und wegen Konzentrationsschwierigkeiten scheiterte. Daraufhin erhielt sie Einzelunterricht im Zimmer - sogenannten „Stockunterricht“. Der Versuch Chantal ins Herkunftssystem zurückzuführen scheiterte, und so kam es, dass sie während des Psychiatrieaufenthaltes ihre freien Wochenenden in einem Kriseninterventionszentrum in der Nähe des Heimatortes verbrachte.

Im Alter von 15 Jahren zog Chantal in eine sozialpädagogische Jugendwohngemeinschaft. Während der Zeit in der Wohngemeinschaft kam es für sie zu einem „Klick-Moment“ (Chantal, Z. 105), der sie dazu veranlasste sich „echt reinzuhängen und aufzuhören Scheiße zu bauen“ (Chantal, Z. 106). Das Umfeld während der stationären Erziehungshilfe löste einen Bildungs- und Entwicklungsprozess aus. Sie erwarb ihrer Aussage nach die Fähigkeit „normal mit einem Menschen zu reden“ (Chantal, Z. 200) und veränderte ihre Einstellung zu von außen an sie herangetragenen Anforderungen. Der Versuch auf eigenen Wunsch eine reguläre Schule zu besuchen scheiterte zwar, aber in der Heilstättenschule konnte sie das 9. Schuljahr erfolgreich abschließen. Anschließend erprobte sie sich in drei gastronomischen Lehrbetrieben und begann im dritten Betrieb eine Kochlehre, die ebenfalls einen wesentlichen Einfluss auf den Bildungs- und Entwicklungsprozess hatte.

Im Alter von 18,5 Jahren schloss sie ihre Lehre erfolgreich ab, und zeitgleich erfolgte das offizielle Betreuungsende. Zu dieser Zeit zog Chantal mit ihrem damaligen Partner in eine gemeinsame Wohnung und arbeitete als Köchin. In weiterer Folge war sie in unterschiedlichen gastronomischen Betrieben tätig und verbrachte mehrere Saisonen im europäischen Ausland – zunächst gemeinsam mit ihrem Partner, von dem sie sich jedoch im Verlauf trennte. Mittlerweile hat sie ihren fixen Wohnsitz in das besagte Land verlegt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist sie in einer Festanstellung als Souschefin tätig und lebt mit einer Mitbewohnerin zusammen in einer Wohnung.

Abbildung 4: Biographieverlauf von Chantal



Ein zentrales Thema in Chantals Biographie ist das Ringen um Normalität. Im Verlauf des Interviews fällt auf, dass Chantal bemüht ist ihre Lebensgeschichte als „normal" darzustellen. Sie versucht zu betonen, dass sie nicht anders als andere ist und es wird der Wunsch nach einer Normalität sichtbar, die vieles erleichtert hätte. Zugleich dokumentiert sich in ihren Aussagen, dass sie von der „Nicht-Normalität" – vom „Außergewöhnlich-Sein" – fasziniert ist. Die von ihr ausgelebte Nicht-Normalität im Schulumfeld führte dazu, dass sie Aufmerksamkeit und Bekanntheit erreichte, was in ihr ein gutes Gefühl erzeugte, da sie auf diese Weise wahrgenommen wurde.

Das Erleben von Übergriffen im familiären Umfeld zog eine Eskalation in Form von Selbstverletzung, Alkoholkonsum, grenzüberschreitendem Verhalten und einem Suizidversuch nach sich, was zur Einweisung in die Psychiatrie sowie zur Ausgrenzung und Diskriminierung in ihrem Dorfumfeld führte, von dem sie als „verrückt" erklärt wurde. Infolge der Bedrohung durch soziale Ausgrenzung orientiert sich Chantal an dem vom Umfeld an sie herangetragenen Idealbild von Normalität. Der biographische Wendepunkt während der Fremdunterbringung („Klick-Moment") hat sie dazu bewegt, sich um die gesellschaftlich anerkannte Normalität zu bemühen. Einerseits wird ein starkes Bedürfnis nach dieser sichtbar, andererseits dokumentiert sich eine enorme Anstrengung und ein Selbstzwang, um diese Normalität zu erreichen und aufrecht zu erhalten, da sie ihre Erfolge – eine gut absolvierte Lehre, Freundschaften etc. – nicht wieder „hinuntertrommeln" (Chantal, Z. 618) möchte. Die von ihr erreichte Normalität bleibt damit ambivalent und prekär, da sie sich zwischen Selbstzwang und dem Reiz des Außergewöhnlich-Seins bewegt

6.5.2 Jasmine

Drang nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung sowie Suche nach Beziehung

„Ok. Ähm, i bin ins Kinderdorf kommen 1997 und da bin i eingschult worden, weil i vorher nie in a Schule gangen bin und da war i schon neun Jahr alt" (Jasmine, Z. 32f.)

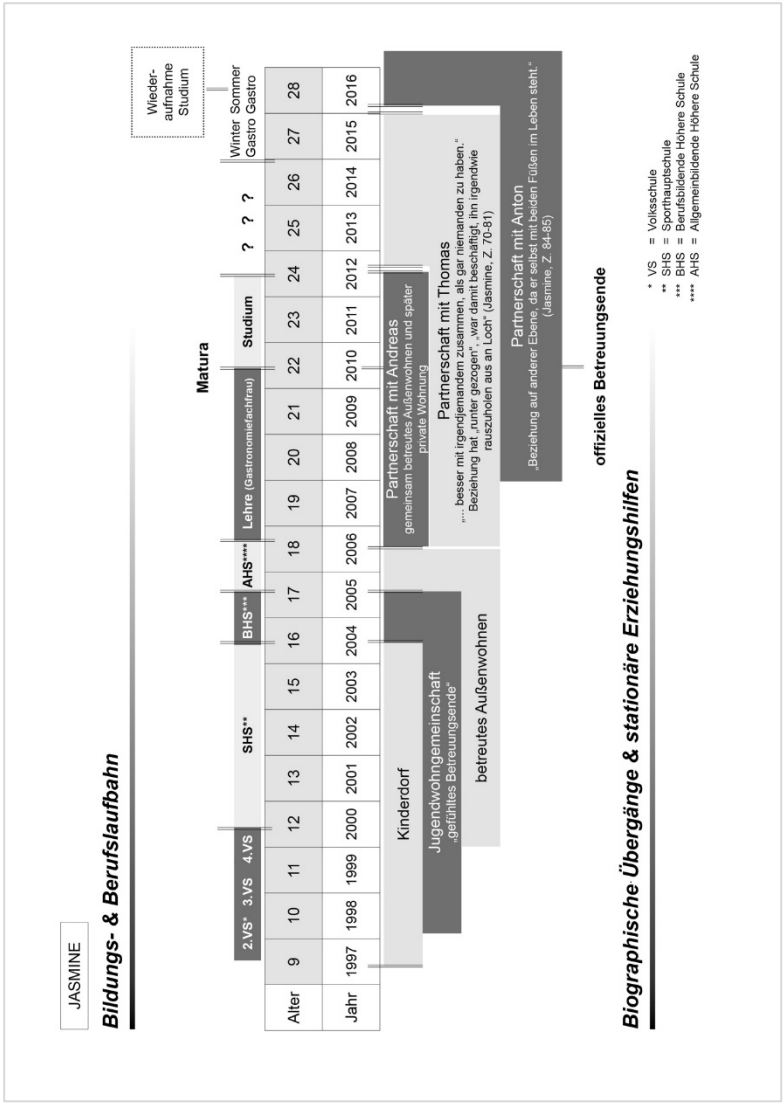
Jasmine ist zum Zeitpunkt des Interviews knapp 28 Jahre alt und arbeitet als Saisonarbeiterin in der Gastronomie. Sie plant mit dem kommenden Wintersemester ein unterbrochenes Pädagogikstudium fortzusetzen und zusätzlich Rechtswissenschaften zu studieren.

Jasmine wuchs mit vier jüngeren Geschwistern bei der Mutter auf, während sie insgesamt ungefähr neun (Halb-)Geschwister verzeichnen kann. Die Familienkonstellation war wenig konstant und es ist nicht rekonstruierbar, inwieweit der Vater bei der Familie lebte, obwohl er in den Kindheitserzählungen

und auf der Netzwerkkarte präsent ist. Die Mutter hatte laut Jasmine die Diagnose einer bipolaren Störung, war alkoholabhängig und zog mit den Kindern öfters um. Die Lebensumstände führten dazu, dass die fünf Geschwister ihr Leben häufig auf sich selbst gestellt bewältigen mussten. Sie verbrachten ihre Zeit oft über mehrere Tage unbeaufsichtigt, waren Opfer von Gewalt, und die kindlichen Bedürfnisse wurden schwer vernachlässigt. Diese Verhältnisse hatten zur Folge, dass Jasmine in der Geschwisterkonstellation die Rolle der Verantwortlichen und Sorgenden übernahm. Die Beziehung zu ihren Geschwistern ist für sie bis zum Zeitpunkt des Interviews sehr bedeutend. Häufige Krankenhausaufenthalte der Kinder aufgrund von Verletzungen lenkten die Aufmerksamkeit des Krankenhauspersonals auf die Familie und führten dazu, dass die Kinder- und Jugendhilfe (relativ spät) einschritt - u.a. deswegen, weil die Mutter Strategien entwickelte, um der behördlichen Kontrolle zu entkommen. In weiterer Folge kamen die Geschwister in ein Kinderdorf. Jasmine war zu diesem Zeitpunkt neun Jahre alt und hatte noch nie regelmäßig eine Schule besucht.

Beim Schuleintritt mit neun Jahren wurde Jasmine in die zweite Klasse einer Volkschule eingeschult. Sie schloss im Alter von 15 Jahren eine Hauptschule ab und besuchte daraufhin für ein Jahr eine Berufsbildende Höhere Schule (BHS). Während dieser Zeit erfolgte der Übergang von der Kinderdorffamilie in ein Jugendwohnen, das von ihr als „Nachbetreuungsmaßnahme“ (Jasmine, Z. 48) bezeichnet wurde. Sie deutet an, dass während dieser Zeit, d.h. im Alter von 16 Jahren, ihre „rebellische Phase“ (Jasmine, Z. 49) begann. Im Hinblick auf die Schullaufbahn sollte Jasmine in weiterer Folge eine Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) besuchen, verbrachte ihre Zeit aber häufiger mit Babysitten um Geld zu verdienen und machte sich eigenständig auf die Suche nach einer Lehrstelle. Sie zog während dieses Schuljahres, im Alter von 17 Jahren, im Zuge des betreuten Außenwohnens (BAW) in eine eigene Wohnung außerhalb der Einrichtung. Drei Monate vor ihrem 18. Geburtstag nahm sie eine Arbeitsstelle in der Gastronomie an, und als sie die Volljährigkeit erreichte, unterzeichnete sie einen Lehrvertrag. Ihre Schilderungen verdeutlichen, dass dieses Vorhaben von den Pädagog_innen im Jugendwohnen zunächst nicht unterstützt wurde, da diese der Meinung waren, dass Jasmine das „Zeug hätte, was Gscheites aus sich zu machen“ (Jasmine, Z. 959). In weiterer Folge organisierten die Pädagog_innen gemeinsam mit der Berufsschule, dass Jasmine die Lehre mit Matura absolvieren konnte, worauf sich die junge Frau einließ.

Abbildung 5: Biographieverlauf von Jasmine



Im Alter von 18 Jahren veränderte sich die Wohnsituation von Jasmine ein weiteres Mal, da sie mit ihrem Partner, der von derselben Einrichtung betreut wurde, in eine gemeinsame, betreute Wohnung zog. Mit 22 Jahren beendete Jasmine erfolgreich die Lehre mit Matura und zu dieser Zeit erfolgte das offizielle Betreuungsende. In ihrer Wahrnehmung fand das gefühlte Betreuungsende jedoch schon viel früher, nämlich mit dem Umzug in das Jugendwohnen, statt.

Anschließend begann Jasmine ein Pädagogikstudium, welches bis zur Trennung von ihrem damaligen Partner gut verlief. Kurz darauf ging sie die nächste Partnerschaft ein, während der sie sich darum bemühte ihren Partner, der arbeitslos war und Substanzmissbrauch betrieb, „aus einem Loch rauszuholen" (Jasmine, Z. 782). Die Verantwortungsübernahme für ihren Partner hatte zur Folge, dass sie ihre eigenen Herausforderungen nicht adäquat bewältigen konnte: Sie unterbrach das Studium, verschuldete sich, und in Folge dessen mussten sie in eine kleinere Wohnung umziehen.

Nach dreieinhalb Jahren trennte sie sich von ihrem zweiten Partner. Kurz darauf lernte sie während einer Saisonarbeit ihren derzeitigen Partner kennen, mit dem sie in ein anderes Bundesland umzog. Während dieser Beziehung nahm sie wieder Raum für die eigene Entwicklung sowie für ihre persönlichen Ziele und Vorstellungen wahr, da die „Beziehung auf einer anderer Ebene läuft, weil er eben selbstständig ist und mit beiden Füßen im Leben steht" (Jasmine, Z. 85). Dies hat dazu geführt, dass sie das Studium wieder aufnehmen will, während sie gegenwärtig versucht mit Saisonarbeit Geld zu verdienen, um ihre Studienzeit finanziell abzusichern.

Jasmines Handeln zeichnet sich durch eine starke Orientierung an Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung aus, während im Hinblick auf die Bildungsbiographie Impulse von außen notwendig waren, um ihre Schulkarriere zu fördern. Zugleich ist sie auf Stabilität gewährende Beziehungen angewiesen. Deshalb kann sie nach eigener Aussage nicht ohne Partnerschaft sein, wobei die wechselnden Partner ihre Bildungsbestrebungen in unterschiedlicher Weise begünstigen oder blockieren. Das Aufwachsen in der prekären Familiensituation, in der Jasmine aufgefordert war die Rolle der Sorgenden und Verantwortlichen zu übernehmen, spiegelt sich auch in ihren späteren Handlungen wider. Beispielsweise bei ihren Entscheidungen im Hinblick auf die Lehre, die sie unabhängig von den Ideen der Pädagog_innen organisiert oder in der Verantwortungsübernahme für ihren zweiten Partner.

Insgesamt bewertet Jasmine ihre Kinder- und Jugendhilfeerfahrung äußerst kritisch. Die Zeit in der Kinderdorffamilie mit der konstanten Kinderdorfmutter war für sie ein stimmiges Arrangement, das ihrem Bedürfnis nach einer stabilen Beziehung entsprach. Im Jugendwohnen wechselten die Betreuungspersonen ständig. Sie nahm keine konstante Bezugsperson mehr wahr, während sie selbst aktiv auf der Suche nach Beziehung und emotionaler Zuwen-

dung war. Daher zeichnet sich im Interview eine ablehnende Haltung im Hinblick auf das Betreuungsarrangement ab: Sie betrachtet das Jugendwohnen nur als Nachbetreuung und lehnt die institutionellen Regeln und Vorschriften ab, die neben dem Mangel an emotional tragfähigen Beziehungen ihr Bedürfnis nach Eigenverantwortung und Autonomie sowie ihre Fähigkeit zur Selbstbestimmung beschränken. In ihrem Protest überlagern sich alterstypische Abgrenzungen gegenüber Erwachsenen und eine Auflehnung gegen die strukturellen Rahmenbedingungen des Jugendwohnens, die mit dem Fehlen eines emotional erfüllenden Zuhauses einhergehen.

6.5.3 Manuela

Sich-Einrichten im beschränkten sozialen Raum, Inanspruchnahme sozialer Unterstützungen und Desengagement in Verbindung mit negativen Erfahrungen

„Ich wollt meiner Mama zuliebe wollt ich damals auch ins Gastgewerbe einsteigen, hab's aber nicht geschafft…Jetzt such ich halt (.) Arbeit. //Mhm.// Mehr oder weniger (lacht). (2) 'Jo.'(.) Ja. (2) Viel kann ich lei-, hab ich leider nicht zu bieten.“ (Manuela, Z. 35-41)

Manuela ist zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt und lebt in einer Gemeindewohnung, in der zuvor ihre Mutter gewohnt hat. Diese Wohnung befindet sich einerseits in der Nähe des Kinderdorfes, indem sie aufwuchs, und andererseits besteht eine räumliche Nähe zu Familienangehörigen (Großvater) sowie Nachbar_innen, die sie bereits seit der Kindheit kennt. Ihren Erzählungen zufolge lebt sie alleine, jedoch hat sie die Wohnung so eingerichtet, dass genügend Platz für Besucher_innen zur Verfügung steht – sie organisierte zu dem Zweck u.a. vier Couchen. Manuela ist Mutter eines fünf Jahre alten Sohnes, der bei Pflegeeltern lebt. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet sie zeitweise in Gelegenheitsjobs (Security, Garderobe etc.) und ist „mehr oder weniger“ (Manuela, Z. 40) arbeitssuchend.

Manuela wuchs während der ersten sechs Lebensjahre bei ihrer leiblichen Mutter auf. Der biologische Vater war unbekannt. Die Mutter entwickelte im Laufe ihres Lebens eine chronische Krankheit (Multiple Sklerose) und war daher nicht in der Lage auf die kindlichen Bedürfnisse adäquat einzugehen. Die Lebenswelt war zusätzlich durch Armut geprägt, was u.a. durch einen Auftritt der Mutter in der TV-Sendung „Help TV“ sichtbar wurde. Zunächst wurde die Familie durch ambulante Erziehungshilfemaßnahmen unterstützt. Im Alter von sechs Jahren kam Manuela für zwei Jahre in ein heilpädagogisches Jugendheim. In weiterer Folge wurde sie in einem Kinderdorf untergebracht.

Im Hinblick auf die Bildungslaufbahn besuchte Manuela zunächst eine reguläre Volksschule. Der Übergang ins Jugendheim brachte einen Schulwechsel mit sich, da sie die interne Heimschule besuchte. Während des Übergangs in das Kinderdorf erfolgte zeitgleich der Wechsel in eine reguläre Volksschule, und in weiterer Folge besuchte sie eine reguläre Hauptschule. Das neunte Schuljahr absolvierte sie in einer BHS und startete daraufhin den Versuch die aufbauende dreijährige Schulform zu besuchen. Innerhalb des ersten Semesters beendete sie aufgrund von Mobbing den Schulbesuch und organisierte sich ihrer Darstellung zufolge unabhängig von den Pädagog_innen eine Lehrstelle als Köchin in einer Drogenentzugsklinik.

Während dieser Zeit, d.h. im Alter von 16 Jahren, erfolgte der Übergang in das Jugendwohnen. Nach eineinhalb Jahren brach sie die Lehre einerseits aufgrund von Überforderung und andererseits aufgrund mangelnden Interesses an der Tätigkeit ab: „Bis ich rausgefunden hab, dass es nicht meins is, hab ich mich schon, (.) mh, gute drei Monate richtig durchgequält in der Arbeit“ (Manuela, Z. 505-506). Manuela verbrachte daraufhin ein Dreivierteljahr zu Hause – in der Einrichtung. Während dieser Zeit war sie wegen einer Operation am Fuß auch gesundheitsbedingt eingeschränkt.

Im Alter von 18 Jahren musste und wollte sie die Jugendwohneinrichtung schließlich verlassen, da sie keine Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme absolvierte. Sie zog auf eigenen Wunsch zur schwerkranken Mutter zurück und jobbte in einem Lebensmittelgeschäft. Zwar versuchte ein Pädagoge informell Kontakt zu halten und sie zu animieren die Ausbildung als Köchin abzuschließen, doch da Manuela kein Interesse am Kochberuf hatte, verweigerte sie dies, was dazu führte, dass der Pädagoge sich ihren Angaben nach zurückzog: „Na, ok. Mach was du willst.“ (Manuela, Z. 538).

Während dieser Zeit ging sie eine Partnerschaft ein, die ihr einen Weg in die Drogenszene eröffnete. Die Partnerschaft und den Drogenkonsum beendete sie jedoch nach einiger Zeit aus Eigeninitiative. In weiterer Folge wurde Manuela durch einen One-Night-Stand schwanger. Zwei Monate nach der Geburt des Sohnes, als Manuela 19 Jahre alt war, verstarb ihre Mutter. Dies führte dazu, dass sie ihren Angaben zufolge in ein „Burnout“ (Manuela, Z. 67) rutschte. Pflegeeltern übernahmen von dieser Zeit an die Fürsorge für ihren Sohn, den sie jedoch regelmäßig besucht. Die darauffolgenden Jahre sind durch keine markanten Ereignisse geprägt.

Manuelas Orientierung ist durch die Reproduktion der erlebten Kontextbedingungen des Aufwachsens geprägt. In ihrer derzeitigen Lebenssituation hat sie sich in einem beschränkten, vertrauten sozialen Raum eingerichtet und erhält durch ihr Netzwerk sowohl soziale und emotionale als auch finanzielle Unterstützung. Die Bezeichnung ihrer Lebenssituation als „beschränkter sozialer Raum“ bezieht sich weniger auf die Anzahl an Sozialkontakten als auf die Orte, an denen die sozialen Kontakte gelebt werden. Da sie nicht allein sein

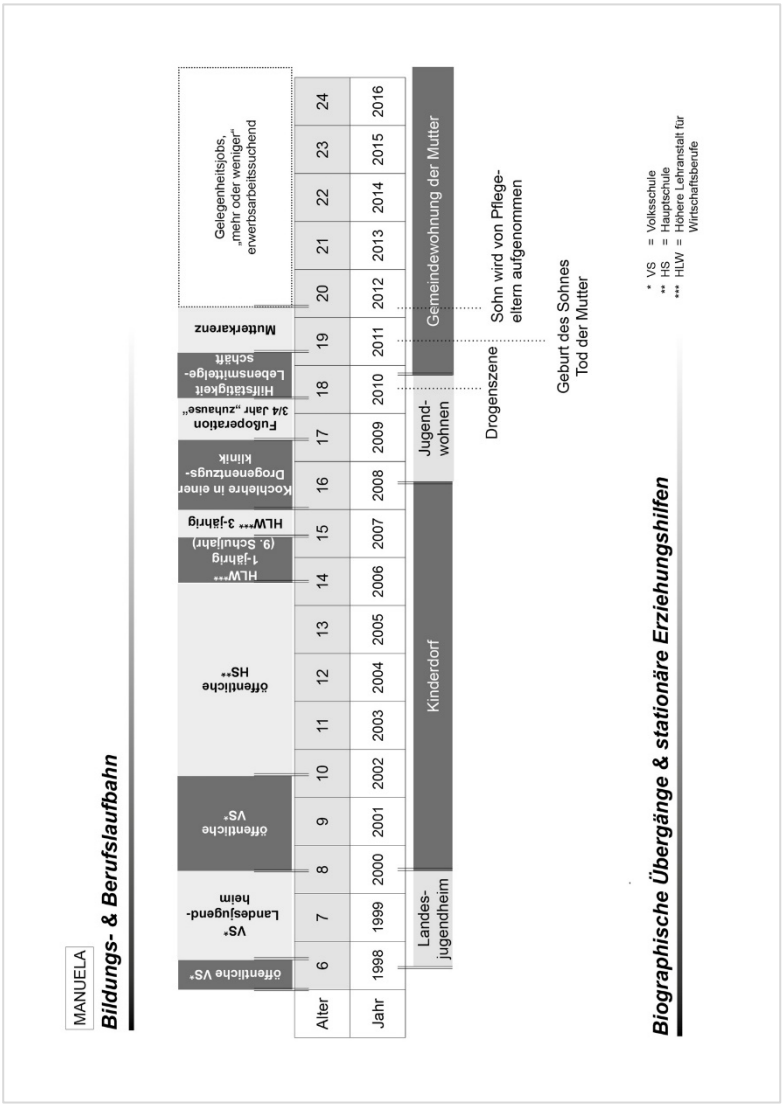
kann, ist sie ständig von Freund_innen umgeben. Dies entspricht den Erfahrungen des Aufwachsens im Kinderdorf, wo immer jemand zum Spielen und gemeinsamen Verbringen von Zeit zur Verfügung stand. Die von der Mutter übernommene Wohnung hat sie nach deren Tod in eine Art „Jugendtreff" umgewandelt. Die Wohnung bietet somit Raum für Spaß und Zeitvertreib, was der gemeinsam mit der Mutter verbrachten Zeit entspricht, in der diese aufgrund ihrer Krankheit an die Wohnung gebunden war. Außerdem sind das Kinderdorf und Angehörige der Herkunftsfamilie in enger Nachbarschaft in derselben Gemeinde angesiedelt.

Über die Unterstützung aus dem sozialen Umfeld hinaus greift Manuela auf staatliche Transferleistungen zurück: auf Mindestsicherung, eine Gemeindewohnung und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe zur Pflege und Erziehung des eigenen Sohnes. Sie bezeichnet sich selbst als „schwarzes Schaf, das nichts Gscheites auf die Reihe bekommt" (Manuela, Z. 66). Zugleich vermittelt sie nicht den Eindruck, dass sie an ihrer Situation etwas verändern möchte. Der einzige von ihr benannte Motivationsfaktor ist ihr Sohn, dem sie einmal etwas bieten will.

Ihr Desengagement im Hinblick auf Leistungsanforderungen begründet sie durch negative Erfahrungen. In der weiterführenden Schule nach dem neunten Schuljahr wurde sie ihrer Aussage nach von den Mitschüler_innen aufgrund des Aufwachsens in Erziehungshilfeeinrichtungen gemobbt, was zum Schulabbruch ihrerseits führte. Die Lehre als Köchin in der Drogenentzugsklinik war Manuela, neben mangelndem intrinsischen Interesse, zu „stressig" (Manuela, Z. 36).

Ein einschneidendes, krisenhaftes Ereignis stellt der Tod der Mutter kurz nach der Geburt ihres Sohnes dar. Dies führte ihren Angaben nach zu einem „Burnout" (Manuela, Z. 67). Manuela beschreibt die Beziehung zu ihrer kranken Mutter ambivalent: einerseits als symbiotisch enge Bindung, was sie dadurch untermauert, dass sie sich als „ein Herz und eine Seele" bezeichnet, dass sie sogar „am gleichen Tag Geburtstag und nie gestritten hatten" (Manuela, Z. 818). Andererseits erzählte sie ihrer Mutter keine „wirklich ganz privaten Sachen" (Manuela, Z. 821), um sie nicht zusätzlich zu belasten. Die gemeinsame Zeit verbrachten sie mit „Spaß", „Blödsinn" und gemeinsamem Zigarettenrauchen. Manuelas Lebensaufgabe bestand in der Unterhaltung ihrer Mutter, die auf Unterstützung von außen angewiesen war. Nach deren Tod reproduziert sie diese Situation, indem sie selbst von Unterstützungen lebt und sich zahlreiche Freund_innen zur eigenen Unterhaltung einlädt. Und so wie sie selbst durch die Kinder- und Jugendhilfe betreut wurde, so gibt sie ihren Sohn in die Obhut von Pflegeeltern, ohne jedoch die Beziehung zu ihm zu beenden.

Abbildung 6: Biographieverlauf von Manuela



6.5.4 Mike

Überleben, Versorgt werden und Warten auf Wendung

„Halbe Stunde hätte ich in Schule schon (.) gewesen. Und ich heb ab und mein, die Arzt sagt mir: ‚Ihr Vater hat noch halbe Stunde zu leben. Wenn Sie wollen, können Sie kommen jetzt und ihm sehen'. Für mich war das schon Schock. (.)."
(Mike, Z. 58-60)

Mike ist zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und lebt in einer Wohnungsloseneinrichtung für junge Erwachsene. Er geht weder einer beruflichen Beschäftigung nach, noch besucht er eine Bildungs- oder Ausbildungsmaßnahme.

Eine zentrale Rolle in Mikes biographischer Erzählung nimmt die Familie ein – vor allem der Vater. Mike wuchs mit zwei Schwestern – einer älteren und einer jüngeren – bei Mutter und Vater auf. Beide Eltern migrierten aus Südosteuropa nach Österreich. Der Vater war in der Familie hauptsächlich für die finanzielle Versorgung zuständig. Er ging dazu unterschiedlichen Beschäftigungen nach – darunter Musiker, Chauffeur, Lkw-Fahrer und eine Art Vertreter. Die Mutter war als Küchenhilfe tätig.

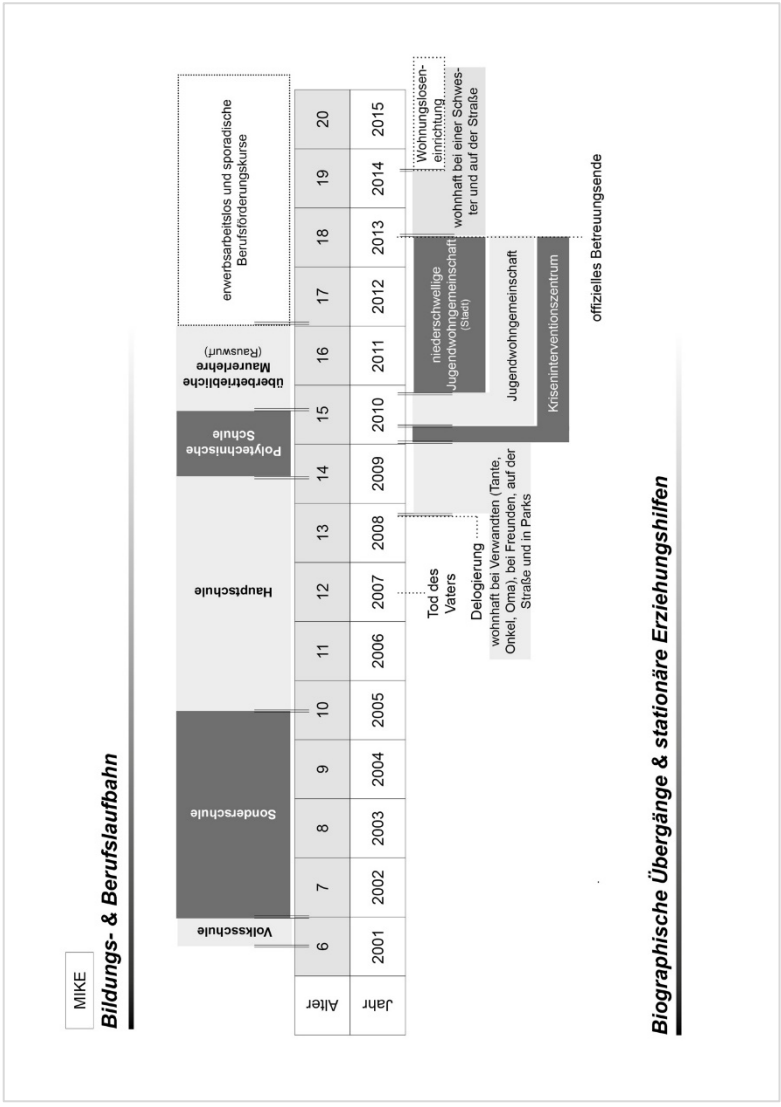
Als Mike 12 Jahre alt war, erkrankte sein Vater schwer und starb kurz darauf. Die Mutter, die selbst an gesundheitlichen Problemen litt, war mit der Alltagsbewältigung überfordert. Als Mike ungefähr 14 Jahre alt war, wurde die Familie delogiert. Die Mutter zog mit der jüngeren Schwester in ein anderes EU-Land und ließ Mike und seine ältere Schwester, auf deren Wunsch, bei einem Onkel zurück. Der Onkel nahm Kontakt zur Kinder- und Jugendhilfe auf und so kamen Mike und seine ältere Schwester in ein Kriseninterventionszentrum. Daraufhin lebte Mike kurzzeitig in einer Jugendwohngemeinschaft, die er aufgrund von gewalttätigen Interaktionen mit Mitbewohnern verlassen musste. In weiterer Folge zog er in eine Wohngemeinschaft, die informell als „letzte Maßnahme" in der Region bekannt ist, und verbrachte dort die Zeit bis zum Betreuungsende mit 18 Jahren.

Im Hinblick auf die Bildungs- und Berufslaufbahn zeigt sich, dass die schulischen Anforderungen für Mike eine Herausforderung darstellten. Während des ersten Volksschuljahres wurde er von seiner Klassenlehrerin wegen Sprachproblemen auf eine Sonderschule verwiesen. Die Haupt- oder Mittelschulzeit verbrachte er in einer regulären Schule. Das neunte Schuljahr absolvierte er in einer polytechnischen Schule, in der er zahlreiche Schulversäumnisse hatte. Nach der Schule begann er eine überbetriebliche Maurerlehre, die er jedoch aufgrund von gewalttätigen Konflikten und Auseinandersetzungen mit Arbeitskolleg_innen verlassen musste. Danach besuchte er verschiedene integrative Berufsbildungsmaßnahmen, die er aber jeweils nach kurzer Zeit

selbst wieder abbrach. Seinen Erzählungen zufolge verbringt er seine Zeit häufig mit Freunden in Parks oder im öffentlichen Raum der Stadt. Sein Alltag ist von delinquentem Verhalten und Substanzkonsum bestimmt.
Mikes Orientierung im Hinblick auf das alltägliche Leben drückt sich durch das Bedürfnis zu überleben und versorgt zu werden aus. Es ist keine Perspektive über die alltägliche Lebensbewältigung hinaus erkennbar. Mikes familiäres Aufwachsen ist durch eine geschlechtsspezifische Sozialisation bestimmt, in der er nur in geringem Maß mit Bildungsaspirationen und Leistungserwartungen konfrontiert worden ist. Er beschreibt seine Rolle innerhalb der Herkunftsfamilie als „kleiner Prinz" (Mike, Z. 575), dem alle Wünsche erfüllt wurden. Nach dem Tod des Vaters, der für Mike eine zentrale Identifikationsfigur darstellte, brach diese Welt für ihn zusammen. Er scheint bis zum Zeitpunkt des Interviews den Verlust des Vaters und der Familie noch nicht bewältigt zu haben. Die Betreuung durch die Kinder- und Jugendhilfe wurde von Mike nicht als relevante Unterstützung wahrgenommen. Er erwähnte lediglich einen Betreuer, der ihm positiv in Erinnerung blieb, da er mit ihm u.a. in seiner Landessprache kommunizieren konnte. Relevante soziale Bezugspunkte sind für ihn Freunde und Cousins, wobei er den Eindruck gewinnt, dass diese ihr Leben besser bewältigen als er. Er bezeichnet seine Situation daher als „Scheißleben" (Mike, Z. 264).

Schule und formale Bildung betrachtet Mike nicht als Weg zum Aufstieg oder zur sozialen Integration. Er äußert zwar Vorstellungen von einer besseren Zukunft in Form einer schönen Familie mit Auto und Geld; er sieht jedoch keinen Weg dahin oder Schritte, die er selbst in diese Richtung setzen kann. Daher bleibt ihm nur das passive Warten auf eine von außen kommende Wendung des Schicksals.

Abbildung 7: Biographieverlauf von Mike



6.5.5 Pascal

Entdramatisierung und Normalisierung, Streben nach Besonderheit durch Leistung und Erfahrung von Selbstwirksamkeit

„Ähm, (.) war eigentlich immer ziemlich zentraler Punkt, weil Schul gehen eigentlich (.) im Gegensatz zu viele Altersgenossen als Spaß empfunden worden is." (Pascal, Z. 35-37)

„I man, es war eigentlich ziemlich undramatisch das Ganze. (.) Es war immer lustig, äh, hab eigentlich immer das gemacht, was mir Spaß gmacht hat." (Pascal, Z. 46-48)

Pascal ist zum Zeitpunkt des Interviews 21 Jahre alt und studiert an einer österreichischen Universität Informatik, während er nebenbei einer geringfügigen Beschäftigung nachgeht und in honorierten Projekten mitarbeitet.

Er wuchs bis zu seinem sechsten Lebensjahr bei der Mutter auf – seinen Vater kannte er nicht – und kam in diesem Alter in ein Kinderheim. Die Erziehungshilfe begründet er mit der Überforderung der Mutter, die anscheinend psychisch erkrankt war, dem Fehlen einer männlichen Bezugsperson und mit seinem „Regelproblem" (Pascal, Z. 167), welches zu konflikthaften Auseinandersetzungen führte und die Mutter dazu veranlasste die Kinder- und Jugendhilfe einzuschalten. Der Kontakt zur Mutter war während der Zeit der stationären Erziehungshilfe immer vorhanden und durch Besuche am Wochenende gegeben. Im Laufe der Zeit ging die Mutter eine Partnerschaft ein, die für Pascal wesentliche Harmonie in die familiäre Situation brachte.

Nachdem er drei Jahre in einem Kinderheim verbracht hatte, lebte Pascal zwischen dem 9. und dem 12. Lebensjahr bei einer Pflegefamilie. Daraufhin verbrachte er ein halbes Jahr in einer Jugendwohneinrichtung, die relativ neu eröffnet wurde und für Pascal ein „zu starres Regelwerk" (Pascal, Z. 386) hatte, was dazu führte, dass er diese von sich aus verließ. Er überbrückte eine kurze Zeitspanne im Kriseninterventionszentrum (KIZ), bis er in eine weitere Jugendwohneinrichtung desselben Trägers zog. Auch dort verbrachte er nur ein halbes Jahr und überbrückte anschließend wieder eine Zeitspanne im KIZ. Daraufhin zog er in eine Jugendwohngemeinschaft eines anderen Trägers, in der die „Leine so lang war, dass sie nie ganz ausgereizt werden konnte" (Pascal, Z. 382f.). Dies stellte für ihn ein passendes Lebensumfeld dar.

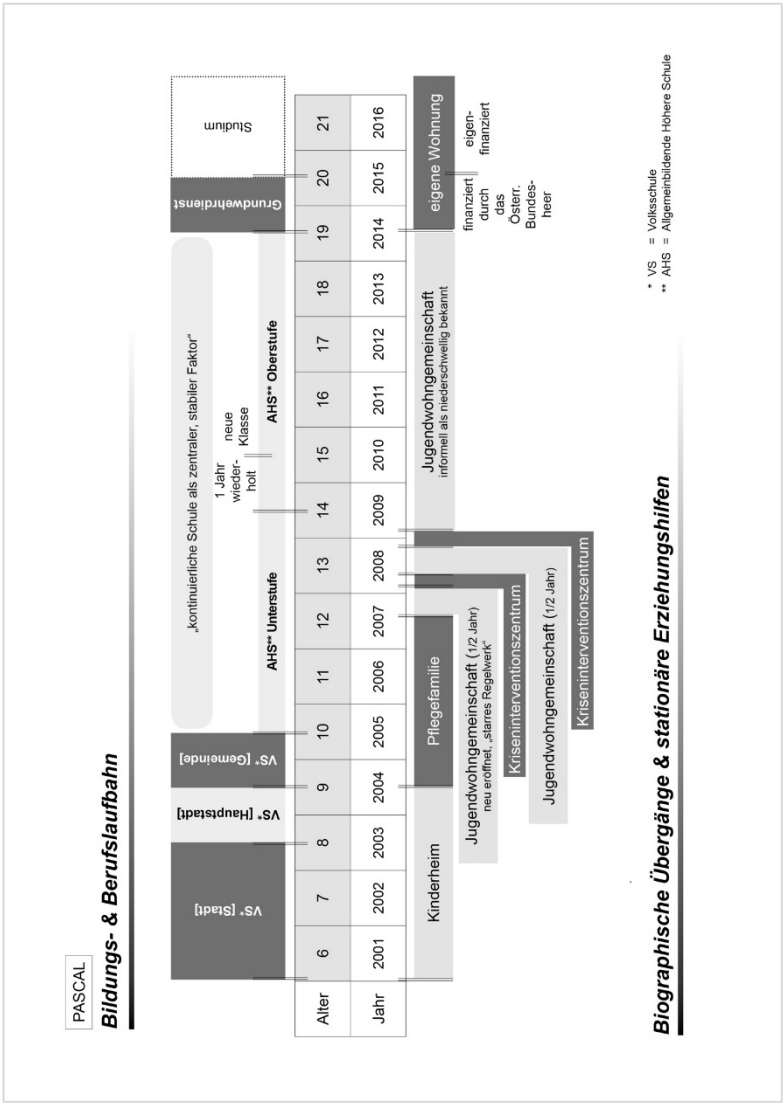
Neben den Diskontinuitäten in den Erziehungshilfen ist Pascals Volksschulzeit durch diverse Wechsel gekennzeichnet. Die gesamte Gymnasialzeit verbrachte er jedoch konstant an einer Schule. Beim Übergang in die Oberstufe kam es aufgrund der neuen Klassenkonstellation zu Konflikten und zu Einbußen im Hinblick auf Pascals Schulleistungen. Nach kurzem Zweifeln und der Idee eine Lehre zu beginnen entschied er sich jedoch dazu, die erste Klasse der AHS-Oberstufe zu wiederholen. Eine für ihn stimmige Klassenkonstellation und die Gewährleistung von Unterstützung durch die Lehrer_innen und die

Pädagog_innen der Jugendhilfeeinrichtung schafften ein förderliches Umfeld für den schulischen Erfolg. Schule wurde für Pascal zum „zentralen Punkt" und „gemeinsamen Nenner" der verschiedenen Unterbringungen (Pascal, Z. 74, 82). Er beschreibt den Schulbesuch als „temporären Tapetenwechsel" (Pascal, Z. 525) vom Einrichtungsalltag und als Ort, wo er Selbstwirksamkeit durch Steigerung seiner „skills" (Pascal, Z. 516) erfährt und ein „normales Kind" sein kann, dass „Nicht-Heimkinder als Freunde hat" (Pascal, Z. 528).

Im Alter von 19 Jahren absolvierte er – als erster Bewohner seiner Jugendwohngemeinschaft – erfolgreich die Matura, was ihm hohe Anerkennung in der Einrichtung und im sozialen Umfeld einbrachte. Im Anschluss daran fand der Übergang in das eigenverantwortliche Leben in Form des Umzugs in eine eigene Wohnung und des Antritts des Grundwehrdienstes beim Bundesheer statt. Die Wohnung befand sich in einem Häuserkomplex, in dem auch die Wohnungen des betreuten Außenwohnens (BAW) der Einrichtung angesiedelt waren, was die Etablierung eines informellen Nachbetreuungsangebots ermöglichte. Nach dem Grundwehrdienst nahm Pascal das Studium auf, worauf er bereits durch gemeinsame Universitätsbesuche mit Pädagog_innen der Einrichtung vorbereitet war. Die Erfahrung von Besonderheit im Rahmen der Jugendhilfe durch die Erfolge im Bildungsweg entsprechen auch den Erwartungen seiner Mutter, die zwar selbst als Reinigungskraft arbeitet, Pascal jedoch für einen „gscheiten Bua" hält, „der irgendwann amal studieren gehen wird" (Pascal, Z. 538-539).

In Pascals Selbstbeschreibungen zeichnet sich eine Normalisierung und Entdramatisierung der biographischen Erfahrungen ab. Er verfolgt die Strategie, dramatische Ereignisse herunterzuspielen (indem er z.B. Einrichtungswechsel als „Tapetenwechsel" bezeichnet) und über den Schulbesuch und formale Bildung Normalität zu erzeugen. Gegen erlebte Negativ-Zuschreibungen als „Heimkind" stellt er die Vorzüge der Erziehungshilfen in den Vordergrund, die ihm mehr Möglichkeiten im Hinblick auf soziale Kontakte und Lernförderung eröffnet haben als seine Herkunftsfamilie. Während der Unterbringungen blieb der Kontakt zur Mutter aufrecht, was ihm eine emotional positive und stabile Beziehungserfahrung vermittelte. Die Erziehungshilfearrangements stellten für Pascal eher einen alltäglichen, notwendigen Aufenthaltsort als einen emotional wesentlichen Lebensmittelpunkt dar. Der zentrale haltgebende Faktor in Pascals Biographie war der Normalität-stiftende Schulkontext, welcher aus außerhalb der Erziehungshilfeeinrichtungen angesiedelten Mitschüler_innen, Freund_innen und Lehrer_innen bestand. Die Pädagog_innen der Jugendhilfe unterstützten diese Orientierung durch ihr bestärkendes, anerkennendes und interessenförderndes Engagement. In dieser Situation ging Pascal – im Unterschied zu seinen Mitbewohner_innen aus der Kinder- und Jugendhilfe und teilweise auch zu seinen Mitschüler_innen – „gerne" in die Schule „und hatte Spaß daran" (Pascal, Z. 39).

Abbildung 8: Biographieverlauf von Pascal



In der Schule konnte Pascal darüber hinaus die Erfahrung machen, dass er durch seinen Einsatz zu besonderen Leistungen fähig ist und seine „skills" (Pascal, Z. 518) vermehren kann. Seine Computerkenntnisse führten bereits in der Schulzeit dazu, dass er von Lehrer_innen für externe Projekte vermittelt wurde. In der Mathematik-Maturaprüfung entschied er sich für eine besonders schwierige Aufgabe, um gegen die Stigmatisierung durch einen Lehrer zu zeigen, dass er trotz seiner Heimerfahrung außergewöhnliche Leistungen vollbringen kann. Auf diese Weise machte er Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und er erwarb sich soziale Anerkennung in seinem Umfeld.

6.5.6 Franz Joseph

Weiterkommen, Überwinden von Beschränkungen und Suche nach Halt

„In der Schul und daham. Also, im Kinderdorf sowieso eigentlich (.) gar nix. Also, so (.) keine Ahnung, geiler Beruf wär Architekt zum Beispiel. In so eine Richtung is nie gangen oder so, waßt, dass man sagt: ‚Du tust, des und des studieren', keine Ahnung." (Franz Joseph, Z. 61-63)

Franz Joseph ist zum Zeitpunkt des Interviews 27 Jahre alt und in einer leitenden Position in einem Gastronomiebetrieb tätig, während er dort in einem Personalzimmer wohnt. Die ersten sechs Lebensjahre verbrachte er bei seiner Herkunftsfamilie auf einem Bauernhof im ländlichen Raum. Auf diesem Hof lebten seine Großmutter und seine alkoholabhängige Mutter. Darüber hinaus erzählte er von ebenfalls anwesenden Onkeln, Tanten und Nachbar_innen. Nach dem Tod der Großmutter, die sich in erster Linie um Franz Joseph und den bäuerlichen Betrieb kümmerte, wurde Franz Joseph im Alter von sechseinhalb Jahren in einem Kinderdorf untergebracht und wuchs dort bis zu seinem 16. Lebensjahr auf. Während der Zeit im Kinderdorf hatte Sport in diversen Ausführungen – vor allem Fußball – eine zentrale Bedeutung für ihn.

Den Kindergarten und das erste Halbjahr der Volksschule besuchte Franz Joseph in seinem Herkunftsort. Der Übergang in das Kinderdorf bedingte aufgrund der räumlichen Distanz zum Herkunftsort einen Schulwechsel. In weiterer Folge besuchte Franz Joseph eine Hauptschule und daraufhin eine Polytechnische Schule, um das neunte Pflichtschuljahr zu absolvieren. Anschließend begann er eine Maurerlehre. Im beschränkten Rahmen seines ländlichen Umfelds erkannte er keine andere Perspektive als die Absolvierung einer Lehre in einem „Standardberuf": „zu 100 Prozent hat jeder a Lehre gmacht" (Franz Joseph, Z. 417f.).

Im Alter von 16 Jahren erfolgte für Franz Joseph der Übergang in eine andere stationäre Betreuungsform – in das Jugendwohnen, das räumlich nahe

zum Kinderdorf angesiedelt war. In diesem Arrangement verbrachte er ungefähr ein halbes Jahr, bis er „gschmissen“ (Franz Joseph, Z. 109) und „fallen gelassen“ (Franz Joseph, Z. 106) wurde. Dieser Rauswurf prägte sich als gefühltes Betreuungsende in Franz Josephs Biographie ein. Kurz davor brach er die Maurerlehre ab, so dass „totales Chaos“ (Franz Joseph, Z. 100) in seinem Leben entstand. Der Umgang unter den Kollegen am Bau und die harte, raue Arbeit entsprachen nicht seinen damaligen Vorstellungen, wie er sein Leben gestalten wollte. In der Folgezeit war ihm „alles Wurst“ (Franz Joseph, Z. 449). Er verbrachte seine Zeit in einem Freundeskreis, den er als „Gang“ (Franz Joseph, Z. 528) bezeichnete und der sich durch Partys, Einbrüche, Drogen- und Alkoholkonsum sowie gewalttätige Auseinandersetzungen auszeichnete.

Nach dem Rauswurf aus dem Jugendwohnen war der weitere Betreuungsverlauf von zahlreichen Wechseln und Diskontinuitäten geprägt. Nach einer kurzen Phase im betreuten Außenwohnen wurde Franz Joseph in einem Jugendwohnen in einer weiter entfernten Stadt untergebracht, um Distanz zu seinem Freundeskreis zu wahren. Franz Joseph lehnte dieses Arrangement nach kurzer Zeit ab, verbrachte daraufhin einen Monat in einem Kriseninterventionszentrum, dann in einer weiteren Jugendwohngemeinschaft, um schließlich an den Ort seines Freundeskreises zurückzukehren. Da er nach dem Rausschmiss aus dem ersten Jugendwohnen keinen Halt mehr in der Jugendhilfebetreuung sah („da war i fertig mit de“, Franz Joseph, Z. 698), sah er seinen einzigen Halt in seinem Freundeskreis. Er zog in eine Garconniere, die als ambulante Erziehungshilfemaßnahme weitergeführt wurde. Aus verschiedenen Gründen (u.a. wegen zu lauten Partys) wechselte er die Wohnung jedoch einige Male. Als Franz Joseph 18 Jahre alt wurde, endete das offizielle Betreuungsverhältnis.

Kurz darauf absolvierte er den Grundwehrdienst beim österreichischen Bundesheer und jobbte zwischenzeitlich in der Gastronomie. Aus einer Aushilfstätigkeit in einem Berggastronomie-betrieb, wo er dann auch wohnhaft war, ergab sich eine Lehrstelle, die Franz Joseph nach drei Jahren erfolgreich beendete. Sein Arbeitsengagement, die räumliche Distanz zu seinem Freundeskreis und die Chefin dieses Betriebs waren zentrale Einflüsse für diesen Erfolg. Zugleich „normalisierten“ auch seine Freunde ihr Verhalten; die Phase der Gang war vorbei und „aus allen is was worden“ (Franz Joseph, Z. 529).

Nach der abgeschlossenen Lehre arbeitete Franz Joseph in unterschiedlichen Betrieben, lebte dort in Personalhäusern und strebte führende Positionen und neuerdings einen eigenen Gastronomiebetrieb an.

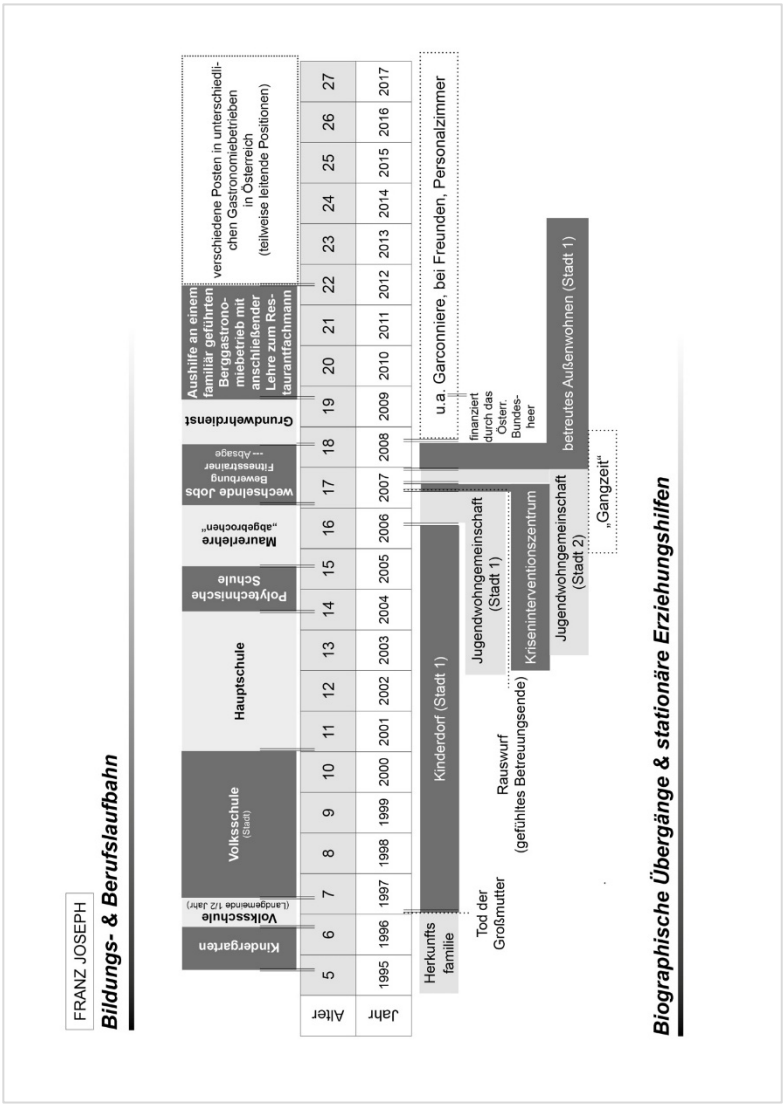
Franz Josephs Orientierung ist durch das Bedürfnis stetig weiterzukommen geprägt. Im Laufe seines Lebens wechselte er häufig Lebensorte und Arbeitsplätze. Nach der Kinder- und Jugendhilfezeit hat er sich von einer gastronomischen Aushilfstätigkeit zum Restaurantfachmann in Führungspositionen hochgearbeitet. Den Kontext seines Aufwachsens, bestehend aus Herkunftsfamilie, Kinderdorf und Kleinstadt, nimmt er als beschränkend wahr, während er selbst

danach strebt, dass sich ihm „Welten“ öffnen (Franz Joseph, Z. 68). Er ist immer wieder bereit bestehende Arrangements zu verlassen, denn erst durch das Ausbrechen aus beschränkenden Umfeldern (u.a. Herkunftsfamilie, Kinderdorf, Jugendwohnen) hat er erkannt, welche Möglichkeiten an anderen (sozialen und beruflichen) Orten geboten werden und was ihm verwehrt worden ist bzw. was er zuvor nicht wahrnehmen konnte.

Die Perspektiven, die ihm im Kinderdorf und in der Schule im Hinblick auf seine Bildungsbiographie eröffnet wurden, sieht er rückblickend äußerst kritisch. In seiner Wahrnehmung wurde er durch ein eingeschränktes Repertoire an Standardberufen in Richtung Lehre gedrängt. Andere Möglichkeiten wurden ihm weder gezeigt noch erfahrbar oder realisierbar gemacht. Die negative Perspektive auf die Kinder- und Jugendhilfe wurde durch das von ihm erlebte „Fallengelassen-Werden“ verstärkt, das seine Erfahrung in der Herkunftsfamilie als „verlassener Junge“ (Franz Joseph, Z. 353) wiederholte.

Enge soziale Beziehungen sind in Franz Josephs biographischer Erzählung nicht zu erkennen. Halt fand er überwiegend in der Peergroup, in der er durch das Einnehmen einer führenden Rolle zusätzlich soziale Anerkennung erfuhr. Da freundschaftliche Beziehungen nicht auf denselben Verbindlichkeiten beruhen, wie es bei Eltern-Kind-, Partnerschafts- oder Pädagog_innen-Adressat_innen-Beziehungen der Fall ist, stellt diese Form von Beziehungen ein für ihn passendes Umfeld dar. Der unverbindliche Halt durch die Gruppe entspricht seinem Bedürfnis nach Selbstbestimmung und Autonomie, was ihm u.a. in den pädagogischen Jugendeinrichtungen verwehrt wurde und was sich in seiner aktuellen Wohnsituation im Personalzimmer eines Gastronomiebetriebes widerspiegelt.

Abbildung 9: Biographieverlauf von Franz Joseph



6.6 Handlungsleitende Orientierungsrahmen

Im Zuge der fallvergleichenden Auswertung der sechs Eckfälle haben sich vier fallübergreifende, zentrale Orientierungsrahmen abgezeichnet, die sich in mehreren Fällen wiederfinden und mit deren Hilfe sich die habituellen Handlungsorientierungen der Care Leaver charakterisieren lassen. Als wiederkehrende Muster der Sinnzuschreibung dienen sie uns als „sinngenetische Typen", die sichtbar machen, in welchen unterschiedlichen „Orientierungsrahmen" die Interviewten Themen und Problemstellungen abhandeln, die im Zentrum des Forschungsanliegens stehen (Nohl 2017: 4). Im Vordergrund stehen dabei die Perspektiven der jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung und im Zuge der sinngenetischen Typologie die Frage, was die je spezifische Orientierung ausmacht und in welcher Form sie Handlungen veranlasst. Es geht darum, fallübergreifende Gemeinsamkeiten zu finden, die sich in unterschiedlichen Fällen allerdings auch auf unterschiedliche Weise manifestieren (vgl. Sigot 2017: 105). Dabei wird die Frage nach der Entstehung einer Orientierung schon angedeutet. Vor dem Hintergrund der *Dokumentarischen Methode* erfolgt die typisierte Darstellung der soziogenetischen Analyse anschließend in einem weiteren Schritt. Die „soziogenetische Typenbildung" (Bohnsack 1992: 159) erfolgt aus pragmatischen Gründen in abgewandelter Form, indem auf zentrale soziale Kontexte eingegangen wird, die relevanten Einfluss auf die formalen Bildungsbiographien der Care Leaver haben. Diese werden in bildungsförderliche und bildungshemmende Kontexte unterschieden. Des Weiteren wird der Einfluss der Statuspassage Leaving Care differenziert dargestellt.

Im vorliegenden Abschnitt werden zunächst die wesentlichen Merkmale der vier zentralen Orientierungsrahmen beschrieben, und darauf folgt die beispielhafte Darstellung der unterschiedlichen Ausprägungen anhand von empirischem Material. Es handelt sich um die Orientierungsrahmen Ringen um Normalität, Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung, Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung und das Sich-Einrichten im beschränkten sozialen Raum. Die einzelnen Orientierungsrahmen werden vorerst an den Eckfällen abgehandelt und in weiterer Folge werden unterschiedliche Ausprägungen, Facetten und Variationen, die einem Orientierungsrahmen zugrunde liegen, vorgestellt. Dazu werden Belege aus dem gesamten Sample herangezogen, womit sichergestellt ist, dass sich die Typen vom ersten Einzelfall ablösen (vl. Nohl 2017: 74), in mehreren Fällen vorzufinden sind und dass sie somit Auskunft über implizite, latent wirkende Strukturen liefern.

Wenn junge Erwachsene ihre biographischen Erfahrungen erzählen, bewegen sich Forscher_innen mit einer sozialwissenschaftlichen Perspektive in den kategorialen Lebensphasen Kindheit, Jugend und junges Erwachsenenalter. Die entwicklungspsychologische Perspektive erweitert diese Kategorien u.a.

mit dem Säuglingsalter sowie der Adoleszenz und in der medizinisch-biologischen Perspektive wird den körperlichen Veränderungen während der Pubertät Beachtung geschenkt. Auf der individuellen Ebene gibt es demnach Entwicklungsphasen im biographischen Verlauf, die auf medizinisch-biologische und entwicklungspsychologische Phänomene zurückzuführen sind. Zwar stehen diese Perspektiven nicht im Fokus der hier dargestellten Studie, jedoch ist es relevant sich dieser Phänomene bewusst zu sein, wenn biographisches Material analysiert wird. In der Regel setzen in der Jugend oder Adoleszenz massive körperliche Veränderungen ein, die mit gravierenden kognitiven, psychischen und sozialen Entwicklungen einhergehen. Die Jugendphase ist demnach eine Zeit der Veränderung, der Widersprüche, der Ambivalenzen, der Risiken, der Anpassung und Unsicherheit, der Instabilität und der Orientierungslosigkeit (vgl. Crone 2016). In den biographischen Erzählungen werden diese Prozesse sichtbar, wenn Interviewpartner_innen u.a. erzählen, dass sie während der Jugendphase „realisieren, was eigentlich abgangen is in mein Leben" (Franz Joseph, Z. 177f.) oder erkennen, dass es „in erster Linie … echt einmal wichtig [war], mich zu verstehen, warum ich den Scheiß überhaupt mach" (Chantal, Z. 323f.). Mit derartigen Entwicklungsprozessen sind alle jungen Menschen konfrontiert, unabhängig von der sozialstrukturellen und soziokulturellen Einbindung, den institutionellen Rahmenbedingungen, den relevanten Interaktionsbeziehungen sowie den individuellen Bildungsvoraussetzungen, die im Hinblick auf formale Bildungswege Relevanz besitzen. Durch die Zitate wird jedoch schon angedeutet, dass junge Menschen mit belasteten biographischen Erfahrungen hier zusätzlich gefordert sind, da sich die Wahrnehmung verändert und es relevant wird, sich mit sich selbst, dem eigenen Verhalten und den neuen Perspektiven auseinanderzusetzen.

Die Rekonstruktion der handlungsleitenden Orientierungsrahmen und der Wechselbeziehungen zwischen sozialen Kontextbedingungen und Bildungsbiographien zielt zwar auf die spezifischen biographischen Ausprägungen von jungen Menschen mit Jugendhilfeerfahrung; sie muss jedoch zugleich die entwicklungsbedingten, jugendspezifischen Erfahrungswelten dieser Lebensphasen im Zuge der Auswertung berücksichtigen. Um den komplexen Übergängen und biographischen Verläufen folgen zu können, wird empfohlen gelegentlich die visuelle Darstellung der biographischen Verläufe zu Hilfe zu ziehen.

6.6.1 Ringen um Normalität

In den Interviews wird sichtbar, dass das Handeln der Care Leaver in vielen Fällen durch ein Streben nach normalisierenden Lebensbedingungen, Tätigkeiten, Beziehungen oder Verhaltensweisen gekennzeichnet ist. Des Weiteren wird deutlich, dass die jungen Menschen bemüht sind, ihre biographischen Erfahrungen während des Erzählens zu normalisieren oder dass im Gegensatz

dazu bestimmte soziale Orte von ihnen als „nicht-normal“ dargestellt werden. Häufig wird die Bezeichnung „normal“ in dem Zusammenhang explizit benannt. Zugleich dokumentiert sich die Orientierung an impliziten Normalitätsvorstellungen, die von außen an sie herangetragen werden, in zahlreichen Aussagen der Interviewpartner_innen. Das „Ringen um Normalität“ stellt demnach einen zentralen Orientierungsrahmen in der Selbst- und Fremdwahrnehmung der Care Leaver dar. Zwar verfügen nicht nur Care Leaver über implizite, handlungsleitende Normalitätsvorstellungen, doch scheint bei ihnen aufgrund ihrer in der Regel belasteten Lebensgeschichten und des zeitweiligen Aufwachsens außerhalb der Herkunftsfamilie der Status des Normal-Seins und die Orientierung an Normalität in besonderer Weise bedroht bzw. in Frage gestellt zu sein. Im Ringen um Normalität dokumentiert sich daher ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund bzw. ein atheoretiches „konjunktives Wissen“ (Bohnsack 1992: 144) der Care Leaver, das aus Zuschreibungen von Abweichung und Anderssein bei gleichzeitiger Gültigkeit impliziter, gesellschaftlich anerkannter Normalitätserwartungen entsteht.

Orientierung an gesellschaftlich anerkannten Normalitätsvorstellungen, Anforderungen und Erwartungen

Ein wesentlicher, handlungsleitender Aspekt des Ringens um Normalität ist die Orientierung an gesellschaftlich etablierten Anforderungen und Erwartungen und die Anpassung an bestehende Normalitätsvorstellungen. Diese Orientierung steht häufig im Gegensatz zu den biographischen Erfahrungen im sozialen Umfeld, zur tatsächlichen Lebensrealität, zu den individuellen Bedürfnissen und zu den Möglichkeiten der Entwicklung eines eigenen Lebensentwurfes, die von emotionaler und finanzieller Armut, Beschränkungen und ungewöhnlichen Beziehungskonstellationen geprägt sein können.

Chantal, deren Biographie als Erfolgsgeschichte gedeutet werden kann, bringt ihre Orientierung an gesellschaftlich erwarteten Normalitätsvorstellungen explizit zum Ausdruck, indem sie sich in ihrer Bildungs- und Berufslaufbahn folgendes Ziel setzt:

„normal in so einer Mittelschicht leben. Dass ich Geld habe, keine Ahnung. Dass ich irgendwie normal meine eigenen Sachen zahlen kann. Dass ich so alles normal leben kann. Ab und zu irgendwas kaufen kann, was ich haben will. (7). Was ich auch noch brauch- (stockt)“ (Chantal, Z. 126-129)

Im Kontrast dazu wächst sie in einem ungewöhnlichen Familienverband auf, in dem die biologischen Eltern weitgehend abwesend sind und sie stattdessen mit der Großmutter, einigen Tanten und Cousinen zusammenlebt und in dem es nach ihrer Aussage an dem „Herzlichen“ (Chantal, Z. 172) und „Zwischenmenschlichen“ (Chantal, Z. 171) mangelt. Ihre individuellen Bedürfnisse nah-

men in ihrem Herkunftskontext wenig Raum ein. Die Differenz zwischen Herkunftsmilieu und gesellschaftlichen Normalitätserwartungen wird für sie mit dem Übergang in die Schule wahrnehmbar:

„Ja, mir ist vieles schwer gefallen im Anfang in der Schulzeit (…). Einfach von, von der Überforderung her, keine Ahnung, von der Konzentration her. (…) da wirst ja nicht vorbereitet. (.) Keiner von uns. Also für mich war das die größte Herausforderung von daheim hinaus und in die Schul zu gehen. Uh. (2) Echte Menschen, normale Menschen, wenn sie mit dir reden, oder." (Chantal, Z. 662-668)

Die Erfahrungen im Herkunftssystem führen dazu, dass Chantal sich in der Schule als „nicht vorbereitet" erlebt und eine Andersartigkeit bzw. Differenz zwischen sich und „normalen Menschen" wahrnimmt. Im Verlauf der Schulzeit kompensiert sie die Erfahrung des Andersseins durch auffälliges Verhalten, wodurch sie zum „Klassenclown" wird und was ihr eine gewisse Beliebtheit verschafft. Im Alter von 13 Jahren gibt es im familiären Kontext einige „Zwischenfälle" (Chantal, Z. 174), was eine Zuspitzung ihres Verhaltens zu selbst- und fremdgefährdendem Verhalten zur Folge hat. Chantal kann die schulischen Leistungs- und Verhaltenserwartungen nicht mehr erfüllen. Sie wird von der Schule verwiesen und begeht einen Suizidversuch, wegen dem sie anschließend in ihrem Dorf für „verrückt" (Chantal, Z. 410) erklärt wird. Sie verbringt darauf hin rund zwei Jahre auf der Kinder- und Jugendpsychiatrie und erfährt in diesem Rahmen wieder ein ungewöhnliches Umfeld, was in einer Erzählung des Unterrichtsgeschehens in der krankenhausinternen Heilstättenschule sichtbar wird:

„Das hat einfach so genervt. (2) Wahrscheinlich wollten wir einfach nur normal behandelt werden. Aber wahrscheinlich ist für den Lehrer auch schwer, wenn sich (.) eine im Klassenraum die Hand aufschlitzt (lacht). Das war sicher nicht normal. Ja, und die (lacht) haben da die ganze Zeit am ausrasten gewesen. Ich weiß nicht. Der andere hat die ganze Zeit so, so Anfälle gekriegt. So, so richtig so, nicht eleptische [epileptische]. (.) Das wäre ja noch harmlos gewesen, aber der hat die ganze Zeit voll die Schimpfwörter rausgehaut, Vollgas. Der hat nicht aufgehört damit. (2) Hm. (5) Weil ich hab ja fast immer einen Flachmann mitgehabt (.) in der Schul.." (Chantal, Z. 564-570)

Diese Erzählpassage verweist auf eine Ambivalenz in Chantals Perspektive. Im „nicht-normalen" Umfeld der Heilstättenschule verhält sie sich selbst ungewöhnlich, indem sie im Alter zwischen 13 und 15 Jahren zum Schulbesuch in der Regel einen Flachmann mitbringt. Im Rückblick erkennt sie die „Nicht-Normalität", der sie an diesem sozialen Ort ausgeliefert war und die sie selbst mitgestaltete. Bildungsaspirationen wurden während dieser Zeit weder von Eltern, Lehrkräften, Mitschüler_innen noch von anderen Personen an Chantal herangetragen und gleichzeitig machte sie sich selbst keine Gedanken über ihre Bildung. Das Ringen um Normalität betraf in diesem Zusammenhang vor allem ihr eigenes Verhalten, dass sie selbst nicht nachvollziehen konnte:

„Ja, dann war das eigentlich mein Alltag. (2) Aber ich weiß nicht wieso im Vordergrund-. Ich hab mir noch nie Gedanken über meine scheiß Bildung gemacht (Chantal wirkt genervt).

In erster Linie war echt einmal wichtig, mich zu verstehen, warum ich den Scheiß überhaupt mach." (Chantal, Z. 321-326)

Aus der Sonderwelt der Psychiatrie heraus war der Übergang in eine Wohngemeinschaft der Kinder- und Jugendhilfe für Chantal zunächst eine große Herausforderung. Offensichtlich fiel es ihr schwer, Beziehungen aufzubauen und sich auf das Umfeld einzulassen – „Fuß zu fassen" (Chantal, Z. 185). In weiterer Folge erfuhr sie an diesem neuen sozialen Ort jedoch Zugehörigkeit und Unterstützung. Zugleich erlebte sie erstmalig, dass ihre Bedürfnisse wahrgenommen werden. Der Wechsel in diesen neuen sozialen Kontext leitet einen Selbstbildungsprozess ein, der zu einer „Re-Normalisierung" mittels Orientierung an von außen herangetragene (Normalitäts-)Anforderungen und Erwartungen führt. Chantal geht dazu über, das zu tun, was von ihr verlangt wird:

„Dann ist es eh gegangen im neunten Schuljahr. (8). Ich hab's dann einfach gemacht. (5) Und die Lehrer (4) bei den Lehrern hab ich halt, keine Ahnung, so, nicht Hilfe, aber- ja, von den Betreuern und so gekriegt. (.) War halt ein gewisser Rückhalt auch da. (8) Und so wie ich daheim war, hat es das halt nicht gegeben und dann machst es halt einfach nicht. (8) Ich kann es mir auch nicht erklären. (3) Aber irgendwie habe ich es geschafft, irgendwie so durchzukommen. Und anscheinend findet es jeder andere toll" (Chantal, Z. 460-466)

In der Aussage wird erkennbar, wie stark Chantal im Prozess der Selbst-Normalisierung ihr Handeln an von außen wahrgenommenen Vorstellungen und von außen, d.h. von anderen Personen erhaltenen Bestätigungen ausrichtet. Zugleich stellt sie das „irgendwie so durchzukommen" mit dem Rückhalt in Beziehung, den sie im Jugendwohnen für sich erlebt hat. Informelle Bildungsprozesse im Jugendwohnen führen dazu, dass sie lernt „normal" mit Menschen zu reden. Die neue Fähigkeit „normal" mit anderen umzugehen und der generelle Orientierungswechsel in Richtung „Normalität" haben zur Folge, dass sie auch in der Lage ist, formale Bildungsanforderungen zu erfüllen. Diese Entwicklung wird durch weitere positive Beziehungserfahrungen mit Peers, in einer Partnerschaft, mit Arbeitskolleg_innen, dem „Chef" im Verlauf der Ausbildung und im Rahmen von Therapien verstärkt. Chantal verdeutlicht jedoch, dass sie während dieser Zeit keine eigenen, intrinsischen Bildungsbestrebungen entwickelte:

„Und dann (.) die Gedanken, dass ich echt irgendwas Anderes machen will als wie (3) s o (4) das, was die von mir verlangen, ist erst viel zu spät gekommen." (Chantal, Z. 325)

Diese Passage macht den bedeutsamen Einfluss von zentralen Bezugspersonen auf Chantals Bildungsbiographie sichtbar. Anstatt eigene Ziele und Vorstellungen zu entwickeln, orientiert sich Chantal daran, was von ihr verlangt wird.

Die Anstrengung, die mit dem Ringen um Normalität verbunden ist, wird spürbar, wenn Chantal von ihrer Lehre als Köchin berichtet:

„Und da in der Arbeit, also das ist den Betreuern auch aufgefallen, wie ich dann die Arbeit angefangen hab, dann hab ich im Prinzip so ein Hobby gehabt, oder. Dann hab ich gearbeitet. Und das hat mir einfach so viel gegeben, (2) dass ich, ähm, wo ich in der Arbeit mich einfach

viel zu sehr ausgepowert habe und dass ich in meiner Freizeit einfach nur geschlafen hab." (Chantal, Z. 390-395)

Im Hinblick auf ihre Bildungsbiographie ist es für sie wesentlich einen Status zu erreichen, durch den sie existenziell abgesichert ist und der es ihr ermöglicht ein „normales" Leben zu führen. Dennoch bleibt für sie der Eindruck einer Differenz zu Anderen bestehen, die dazu führt, dass sie nach dem Übergang aus dem Jugendwohnen in das eigenständige Leben kaum auf ein stützendes soziales Netzwerk zurückgreifen kann. Die finanzielle Absicherung betrachtet sie als Ersatz für Hilfestellungen, die notwendig werden können, wenn das Leben sie vor Herausforderungen stellt, welche sie alleine nicht bewältigen kann:

„Ich weiß nicht-. Ich hab- (3). Ich hab nicht so, ähm, (.) viele Leute, die ich, wenn ich jetzt echt in die Scheiße komme, fragen kann, j a, ähm, ob, ob mir hilfst, oder. (.) und von der, von der Seite musst auch schon gewisse Rücklagen haben, dass du dir selbst irgendwie helfen kannst, wenn du keinen anderen fragen kannst, oder. Das ist irgendwie so eine normale Reaktion von einem Menschen, dass man- (.) Ich weiß nicht, dass man einfach, ähm, leben will. (2) Von mir aus, was machen kann. (11) (schnieft)." (Chantal, Z. 126-136)

Finanzielle Rücklagen ersetzen bei Chantal einen Mangel an sozio-emotionalem Rückhalt, und sie gewährleisten ihr die Möglichkeit, an der Gesellschaft partizipieren zu können und von „sich aus zu handeln und zu leben". Sichtbar wird eine Normalitätskonstruktion, die durch ein Alleine-auf-sich-gestellt-Sein geprägt ist, die von äußerlichen Normalitätsvorstellungen dominiert und auf Bestätigung durch Andere angewiesen ist.

Vergleich von Lebensorten, Schulformen und Verhaltensweisen mit „Normalität"

Neben dem Beispiel von Chantal zeigt sich das Ringen um Normalität auch in anderen Ausprägungen. Für die jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung ist der Vergleich mit „Normalität" ein zentrales Merkmal in der Darstellung ihrer Biographien. Indem sie zwischen ihrer eigenen Lebensgeschichte und ihren Lebensbedingungen und denjenigen der überwiegenden Mehrheit der Gesellschaft einen Kontrast erleben, erkennen sie einen Unterschied zwischen Normalität und Nicht-Normalität. Das Aufwachsen im Kinderdorf wird von Manuela beispielsweise wie folgt beschrieben:

„J a a. Es war halt schon wie in ner normalen Familie, mit nem-, alleinerziehenden Mutter mit halt a paar Gschwistern. Weil wenn ich alle Hausgschwister aufzähl ausm [stationäre Einrichtung], hab i insgesamt elf." (Manuela, Z. 54-57)

In der Aussage „wie in ner normalen Familie" wird deutlich, dass das Kinder- und Jugendhilfearrangement trotz seiner vorgeblichen Familienähnlichkeit als Kontrast zu „normalen" Familienbildern wahrgenommen wird. Auch ihre Schulerfahrungen unterscheidet Manuela in „normale" und „nicht-normale":

„Davor ich aber schon in der normalen Volksschule, (.) und eben (.) mit sechs dann, (.), (Geräusch bei Mikrofon) äh, in die (.) Schule intern vom Landesjugendheim. Mit acht Jahren dann ins Kinderdorf. Dort kam ich dann in die normale Volksschule wieder. (.) Dann war ich auch in der Hauptschule in ner normalen.“ (Manuela, Z. 24-27)

In diesem Zitat wird deutlich, dass sich die jungen Menschen ständig im Spannungsfeld zwischen „normalen“ und „nicht-normalen“ sozialen Kontexten bewegen, die Einfluss auf die Entwicklung ihres Selbstkonzeptes und ihrer Identität haben. Ähnlich geht Franz Joseph bei der Beschreibung seines Verhaltens vor. Während er im Jugendalter durch delinquentes Verhalten auffällt, stellt er sich in der Schule noch als „normalen“ Schüler dar:

„Ganz normal. (.) S-, i war immer eigentlich a braver Schüler. (.) Vielleicht han i zwa Monat a Phase ghabt, nit, aber (.) in Großen und Ganzen war i ruhiger, normaler Schüler. (.) So i bin selten negativ aufgfallen. //Mhm.// (3) Ja. Also, in der Schule-, in der Schul han i nie a Schlägerei oder sowas ghabt, waßt. Hat's nix geben. (6) (lacht kurz) //Ok.// Das is alles erst danach kemmen. (.) Da war i no glücklich und zufrieden in meiner Seifenblasenwelt. Da hab i no nix realisiert, waßt. (2) Man hat sich schon ab und zu gfragt: ‚Äh, [schwer verständlich] was is eigentlich los‘, nit, aber man hat nit lang drüber nachgedacht. Erst dann später, ja. “ (Franz Jospeh, Z. 747-751)

Franz Joseph bezeichnet sein Aufwachsen in einem ländlich geprägten Kinderdorf als „Seifenblasenwelt“, die mit dem Übergang ins Jugendalter platzt. Im Rahmen der Berufs- und Ausbildungswahl realisiert Franz Joseph die Beschränkungen der Optionen, die diese Welt mit sich bringt. Das Ausleben jugendlichen Experimentier- und Risikoverhaltens stößt an Grenzen, die die Jugendhilfeeinrichtung durch Regeln und Vorschriften festsetzt, und der zufällige Blick in seine Akte offenbart ihm eine Familiengeschichte, die durch Misshandlungen und Vernachlässigungen charakterisiert ist. Für Franz Joseph bricht in dieser Situation „Chaos in seinem Leben“ aus (Franz Joseph, Z. 100). Er wendet sich von gesellschaftlichen Anforderungen und Normalitätserwartungen ab und entwickelt gemeinsam mit seinem Freundeskreis eine „Leckmi-am-Arsch-Einstellung“ (Franz Joseph, Z. 176), die in Delinquenz, Gewalt, Grenzüberschreitungen und übermäßigem Alkoholkonsum zum Ausdruck kommt und in der weiterführende Bildungsaspirationen zugunsten kurzfristiger Jobs aufgegeben werden. Nach der Absolvierung des Grundwehrdienstes setzt Franz Joseph diese Lebensführung fort, bis er am Nullpunkt ankommt und selbst realisiert, dass er etwas ändern muss:

„Also, i hab soweit getrieben, bis wirklich tiefer nirma gangen is. Also, i war ganz unten und wahrscheinlich han i das gebraucht, (.) dass i wirklich komplett am Boden bin, damit i realisier-, (.) oder i hab's anfach so (.) haben wollen, damit i zu mir selber sag: ‚So, jetz bist bei dem Punkt Null (.) und jetz mach was draus.‘ Und dann war mei Entscheidung eben nachhand wirklich die Lehre aufn Berg machen. Von der Stadt weg. Von die Leut a bissl weg. Waßt, nit wirklich weg, aber halt den Abstand, (.) den was i gebraucht hab. (.) Und mit mir ham sich nachhand die andern a alle (.) wieder normalisiert.“ (Franz Joseph, Z. 421-527)

Franz Joseph unterteilt sein biographisches Handeln in Phasen der Normalität und der Nicht-Normalität. Während er für die Schulzeit die Normalität seines Verhaltens betont, zeichnet sich die „Chaosphase“ durch abweichendes Verhalten aus, das sich nachher – im späteren Verlauf mit Beginn der Lehrzeit – wieder „normalisiert“. Eine bestimmte Vorstellung von Normalität ist für ihn damit ein zentraler Maßstab im Rückblick auf seine biographischen Erfahrungen.

Aufsuchen von „Normalität“ erzeugenden sozialen Orten und Erfahrungräumen

Die Relevanz des Aufsuchens von Orten und Räumen, die jungen Menschen in stationären Erziehungshilfen Normalitätserfahrungen ermöglichen, wird besonders in Pascals Biographie deutlich. Für Pascal entwickelte sich der Schulbesuch zu einem normalitätsstiftenden Erfahrungsraum. Pascal kommt im Alter von sechs Jahren in ein Kinderheim. Nach drei Jahren erfolgt der Übergang zu Pflegeeltern, bei denen er weitere drei Jahre verbringt. Er besuchte durchgehend öffentliche Schulen und ist durch den Besuch einer Musikschule und von Vereinen in soziale Orte außerhalb der Erziehungshilfemaßnahmen eingebunden. Zusätzlich besteht laufend Kontakt zur leiblichen Mutter, die er regelmäßig an Wochenenden besucht. Während er dreimal die Volksschule wechselt, bleibt das Gymnasium bis zur Matura kontinuierlich dasselbe. Nach dem von ihm selbst initiierten Verlassen der Pflegefamilie beginnt für Pascal eine chaotische Zeit im Hinblick auf seinen Wohnort. Er wechselt innerhalb eines Jahres zwischen vier Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe, bis er in einer informell als sehr niederschwellig geltenden Einrichtung einen für ihn stimmigen Platz findet. Normalität und Kontinuität erlebt Pascal während dieser Zeit der Umbrüche in der Schule:

„(.) Ähm, (.) aber, ja Schul war da immer so die Motivation, also es war dann a (.) am Anfang war's so: „Find ma Einrichtungen in der Nähe von [Stadt], damit da die Schule als konstanter Faktor da bleibt, damit da nit dort a noch a Umschwung is.“ (.) Und das war eigentlich immer da das wichtigste, dass du quasi f-, für die Schul-, (.) d-, dass das a aufrecht bleibt und das war so für mi immer die größte Motivation, weil dann kommst a bissi auße aus der Einrichtung, hin zur Schul. (2) So (.) als temporärer Tapetenwechsel. //‚Mhm.‘// Und das war eigentlich immer so (.) für mi zumindest das wichtigste, dass i da noch in die Schul gehen kann, dass i dorten unter Anführungszeichen wie ein normales Kind Schul gehen kann und Nicht-Heimkinder als Freunde hab. (.) Also, es is nit schlecht, dass du so mit Heimkinder zamm bist, aber es war dann a so wichtig, dass du halt andere Freunde a noch ghabt hast, mit der Zeit. (.) Und Schul hat das quasi alles geboten als Gesamtpaket. //‚Mhm‘.// War ziemlich angenehm. (3)“ (Pascal, Z. 520-532)

Der kontinuierliche Schulbesuch von Unter- und Oberstufe bis zur Matura bot Pascal während chaotischer Übergänge Kontinuität und Stabilität. Er beschreibt ihn als „temporären Tapetenwechsel“ aus dem Jugendhilfealltag und

als Erfahrung von Normalität, die wesentlichen Einfluss auf seinen Bildungsprozess hatte. Die zentrale Bedeutung, die die Schule als Normalität stiftender Ort für Pascal hatte, wurde durch die Entscheidungen im Hinblick auf Jugendhilfemaßnahmen und die Gestaltung des Hilfeplanes unterstützt, indem darauf geachtet wurde, dass die Schule als „konstanter Faktor" erhalten blieb. In der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung erlebte er zwar Zugehörigkeit, doch hob er sich durch seinen positiven Schulbezug von den Mitbewohner_innen seiner Jugendwohngemeinschaft, die er als anders erlebte, ab.

„Ja, zum Beispiel a Kumpel-, es is oft zumindest in der [stationäre Einrichtung 4] war's so, dass du viel Jugendliche, denen der Knopf noch nit wirklich aufgangen is, de haben kan Bock zum Arbeiten, kan Bock (.) zum Schul gehen, mmh, i man, das verunglimpft jetzt jeden der dort wohnt, es kommt vor, sagen wir mal, es is nit die Regel, aber es kommt vor. (.) Und wenn du da halt bis achtzehn immer noch kan Bock hast, dann hat die [stationäre Einrichtung 4] de-, denen sind die Hände gebunden, de können nicht sagen: ‚Ja, is eh glei so weit, dass er jetzt da a Ausbildung anfangt und dass er da durchzieht und dass wir dem da soweit helfen können, dass er von selber zrechtkommt.' Und die müssen dann gehen. (.) Und dann (.) sind sie halt auf der Straßn und können nit wirklich was Anderes machen." (Pascal, Z. 457-471)

In ähnlicher Weise beschreibt Claire die Andersartigkeit der jungen Menschen in der Kinder- und Jugendhilfe, die sich von den Peers in der Schule unterscheiden:

„Und dann war ma halt eben im KIZ. War total SCHEISSE, weil die Kinder, de was-, also Kinder, Jugendlichen, äh, de was da drinnen warn, (2) die waren alle (.) huschi, die haben alle an Vogel ghabt. Also, damals wo i im-, wo i, ähm, neune war, war das halt für mi so des Ding: De ham alle an Knacks ghabt. De ane hat sich gritzt, de is in der Nacht immer abghaut. Der andere war drogenabhängig, ähm, (.) de ane is a Schulausreißerin gwesen, de-. Und so. Und da bin i und mei klane Schwester von unserem behüteten Heim (.) in a (.) Irrenanstalt kummen." (Claire, Z. 659-666)

Claires Erzählung verdeutlicht, dass das Erleben des Übergangs in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe für junge Menschen zur Belastung werden kann, da sie dadurch mit ungewöhnlichen Menschen und Biographien konfrontiert werden und Erfahrungen von Nicht-Normalität machen. Der sichere Rahmen der Schule sowie soziale Kontakte zu Gleichaltrigen, Lehrer_innen, Vereinskolleg_innen oder signifikanten Anderen außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe bieten Pascal hingegen die Möglichkeit zur Erfahrung einer „Normalität", die seinen Interessen und Bedürfnissen entspricht. Durch das Eingehen einer partnerschaftlichen Beziehung mit einer Klassenkollegin erfährt er zusätzlich „familiäre Zugehörigkeit", indem er ein positives Verhältnis zu deren Eltern aufbaut.

Entdramatisierung der Kinder- und Jugendhilfeerfahrung – der Negativzuschreibung „Heimkind" entgegenwirken

Die Begriffe „Heimkind" oder „Kinderdorfkind" sind fiktive Bezeichnungen für Kinder- und Jugendliche, die sich in Wohnformen stationärer Erziehungshilfen aufhalten und in denen implizite Vorstellungen davon enthalten sind, wie diese jungen Menschen zu charakterisieren sind. Das Wissen im Hinblick auf diese Charakterisierung entstammt in der Regel jedoch nicht der tatsächlichen Lebensrealität dieser jungen Menschen, deren Identität sich nicht nur aus der Tatsache zusammensetzt, dass sie in Heimen, Wohngemeinschaften oder in betreuten Wohnarrangements aufwachsen oder aufgewachsen sind. Das Verwenden der Bezeichnung „Heimkind" oder „Kinderdorfkind", ohne einen ganzheitlichen Blick auf die unterschiedlichen jungen Menschen zu legen, erzeugt eine Reproduktion tradierter Vorstellungen, Negativzuschreibungen und Stigmatisierungen, die in der Regel historisch verwurzelt sind und historisch verankerten Stereotypen entsprechen. Durch den Eintritt in soziale Orte der Kinder- und Jugendhilfe sind die jungen Menschen einer implizit wirkenden Dramatisierung ausgesetzt, mit der sie sich teilweise nicht identifizieren können. Das Erleben der Kinder- und Jugendhilfe wird durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst. Je nach Wohngruppe, Wohnform, Pädagog_innenteam, Institutionsstruktur und -kultur, regionaler Verortung, Entwicklungsphase, erlebten Belastungen und individuellen Bedürfnissen kann die Kinder- und Jugendhilfe retrospektiv äußerst positiv oder äußerst negativ wahrgenommen werden. Durch das Entdramatisieren der Kinder- und Jugendhilfeerfahrung „normalisieren" die jungen Menschen ihre Lebensrealität und thematisieren Erfahrungen, die ihnen in der Herkunftsfamilie nicht zugänglich gewesen wären. Aus der Perspektive der Care Leaver werden die sozialen Lebens- und Erfahrungsräume der Kinder- und Jugendhilfe teilweise äußerst positiv dargestellt. Besonders hervorgehoben werden die sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen und einzelnen Pädagog_innen, Unterstützungsleistungen im Hinblick auf formale Bildung und gemeinschaftliche Aktivitäten, die den jungen Menschen in ihren Herkunftskontexten nicht möglich gewesen wären: Urlaube, Ausflüge, Vereinstätigkeiten oder sportliche Aktivitäten. In einigen Fällen wird auch die Zusammenarbeit mit der Herkunftsfamilie als positives Element benannt. Des Weiteren wird ein Gegenhorizont zu negativen Zuschreibungen und Stigmatisierungen als „Heimkind" oder „Kinderdorfkind" hergestellt, den Pascal wie folgt ausdrückt: „das Klischee von dem Heimkind, dem's ganz schlecht geht, is nit erfüllt worden" (Pascal, Z. 190). Auch die 20-jährige Claire, die im Alter von zehn Jahren durch die Polizei in ein Kriseninterventionszentrum gebracht wird, thematisiert, dass ihr rückblickend das Aufwachsen in der Kinder- und Jugendhilfe ein „normales" Leben ermöglicht hat, während sie sich auf Gespräche mit Pädagog_innen bezieht:

„Und halt (2) mit die WG-Betreuer auch irgendwie reden über alles (.) so n‘ bisschen. Irgendwie war‘s richtig angenehm so einmal ein normal-, normales (.) Leben irgendwie da (lacht) zu führen.“ (Claire, Z. 248-249)

Auch Chantal und Sandra ziehen rückblickend ein äußerst positives Resümee im Hinblick auf das Aufwachsen in Jugendwohngemeinschaften. Beide Frauen werden ab dem Jugendalter in stationären Erziehungshilfen untergebracht – Chantal im Anschluss an einen Psychiatrieaufenthalt und Sandra als Selbstmelderin:

„… war das eigentlich schon besser (.) als wie meine gesamte Kindheit (.) zusammen. (2) Also ich finde, von meiner Seite aus war das die beste Chance- also (.) was ich eigentlich gehabt habe in meinem Leben.“ (Chantal, Z. 189-190)

„Also jetzt, wie gsagt, bei mir wars echt a positve Erfahrung in meinem Leben und wann i jetzt nomal 14 warat, i glaub i machats genau gleich.“ (Sandra, Z. 463)

Unterschiedliche Wahrnehmungen werden in den biographischen Erzählungen sichtbar, wenn die jungen Menschen bereits ihre Kindheit in stationären Erziehungshilfeeinrichtungen verbringen und im Jugendalter den Übergang in Jugendeinrichtungen zu bewältigen haben. Der 27-jährige Christoph thematisiert zunächst, dass er das Leben im Kinderdorf positiver wahrgenommen hat als die nachfolgende Betreuungsform des Jugendwohnens:

„Hm. Ja, an die Kinderdorfzeit auf jeden Fall (.) positivere als im Jugendwohnen. Des auf alle Fälle. Ähm. Es war eigentlich am Anfang (2) war's für mi wie a-, (2) wie soll i sagen, a Paradies eigentlich kannst sagen am Anfang. Das schon, weil mei Freundeskreis damals hat sich in Grenzen ghalten davor.“ (Christoph, Z. 985-987)

Im Kontrast zu seinen bisherigen Lebenserfahrungen bezeichnet der junge Mann, der insgesamt 12 Jahre in stationärer Erziehungshilfe verbringt, das Kinderdorf zunächst als einen paradiesähnlichen Ort, der ihm Zugang zu gleichaltrigen Freundschaften ermöglicht, die ihm bis dahin begrenzt zugänglich waren. Ähnliche Erfahrungen macht Pascal, der das Aufwachsen im Kinderheim aufgrund der Kontaktmöglichkeit zu Gleichaltrigen positiv darstellt:

„…dadurch dass du dort v-, intern so viele (.) Gleichaltrige hast, war's für mi zumindest einfacher, äh, Kontakte zu knüpfen, als du bist da allan in deiner Wohnung, wo sonst eigentlich nit viel Kinder uma waren. Und es war einfach unterm Strich kamoter.“ (Pascal, Z. 185-190)

Im Hinblick auf formale Bildungsförderung wird die Kinder- und Jugendhilfe von den Care Leavern teilweise äußerst positiv dargestellt. Die in den Einrichtungen erhaltenen Unterstützungsleistungen werden auf zwei Ebenen thematisiert. So deutet Pascal an, dass er durch die Betreuungsarrangements explizite Förderung im Hinblick auf die schulischen Anforderungen erhalten, die von Seiten der Herkunftsfamilie nicht möglich gewesen wäre und die sich während des Besuchs der AHS Oberstufe verstärkt hat:

„Es war für alle, glaub i, das b e s t e, würd i amal sagen, weil i hab dann dort ma die Unterstützung kregt, die i da schultechnisch gebraucht hab, also in der Volksschul noch weniger, aber dann im Gymnasium schon." (Pascal, Z. 181-182)

Verena, eine 20-jährige Studierende, thematisiert, dass die „WG-Zeit" für sie eine implizit stabilisierende Wirkung hatte, indem sie sie davor bewahrt hat auf die „schiefe Bahn" zu geraten. Sie war ausschlaggebend dafür, dass sie die Matura erfolgreich absolviert hat:

„Ja, ich hab die WG-Zeit auch mögen. (.) Es war ja auch gut. Weil ohne die WG hätt ich nie (.) dann die Matura gemacht. //Mhm.// Weil wenn ich nicht in die WG gezogen wär, wär ich noch mehr auf die schiefe Bahn gekommen." (Verena, Z. 895-896)

Ähnlich thematisiert Klara, eine 27-jährige Monteurin mit zwei Lehrabschlüssen, dass der soziale Ort Wohngemeinschaft – im Gegensatz zum Aufwachsen bei der biologischen Mutter – dazu beigetragen hat, dass sie die Schule nicht abgebrochen hat, während sie Freundschaften zu Gleichaltrigen als wesentliche Ressource ins Zentrum rückt:

„Hm. (2) Also, Freunde auf jeden Fall. (.) Freunde, WG damals. Hat mir definitiv geholfen, dass ich überhaupt die Schule sch-, überhaupt fertig mach. Weil wenn ich-, (.) wenn ich bei meiner Mutter geblieben wär, hätt ich wahrscheinlich die Schule abgebrochen." (Klara, Z. 665f.)

Eine weitere Entdramatisierung der Kinder- und Jugendhilfeerfahrung wird dadurch sichtbar, dass die jungen Menschen sich an positiv bewertete Erfahrungen erinnern und die Vorzüge des Aufwachsens in Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen hervorheben und in Kontrast zu den begrenzten Möglichkeiten in den Herkunftskontexten setzen. Dazu werden u.a. Unternehmungen, Reisen und sportliche Aktivitäten thematisiert, die in der Regel im Kollektiv stattfinden. Für Pascal sind Urlaube

„am ehesten positiv hängengeblieben…, weil (.) als Ottonormalkind sag i amal, hast du dieses Urlaub fahren meistens nit, dass du sagst, du fahrst jetzt a Wochn oder zwa ans Meer jeden Sommer und im Winter gehst Ski fahren und dazwischen eventuell noch amal auf die Alm und das (.) hat uns H e i mkinder jetzt quasi einzigartig gmacht…Vor allem warst du dann mit-, zumindest da war jede Gruppn zu zehn Kinder und da warst du dann mit neun andere Kinder irgendwo auf einer Alm und hast Gaude ghabt und das war einfach (.) cool und das hast du so eigentlich nit." (Pascal, Z. 222-236)

Auch Manuela hebt Urlaube und Unternehmungen hervor, die ihr ohne die Kinder- und Jugendhilfe verwehrt geblieben wären:

„Viel Unternehmungen hin in Bäder, Schwimmbäder, Thermen, generell auch Ausflüge, Wanderausflüge. Alles, was man halt eigentlich privat-, kann ich nicht sagen, ob das normale Familien machen oder nicht. Aber ich hätte dazu gar nicht die Möglichkeit." (Manuela, Z. 319-330)

Das Verreisen und die vielen Unternehmungen mit Gleichaltrigen werden als schöne Zeit wahrgenommen und bieten laut Manuela „Möglichkeit zu Selbstentfaltung“ (Manuela, Z. 329). Pascal thematisiert zusätzlich, dass diese Möglichkeiten den „Heimkindern“ einen besonderen Status ermöglichen. Demzufolge werden diese Erfahrungen teilweise als Privileg im Kontrast zu Gleichaltrigen oder der Herkunftsfamilie dargestellt. Im Hinblick auf das Jugendalter thematisiert Jasmine jedoch, dass sie diese kollektiven Gemeinschaftsausflüge als zwanghaft empfunden hat, während vermehrt der Wunsch nach autonomen Entscheidungen sichtbar wird:

„Ja, die Ausflüge, die sie machen haben müssen, ja. Da hast a mitmachen müssen. Da hat die keiner gfragt: ‚Willst du was andres machen? Willst vielleicht in die Stadt fahren?‘ Na, wenn die große Gruppe irgendwohin gfahren is, dann hast du mitfahren müssen. (.) Und das find i halt nit so (.) cool und i versteh a, dass nachher die Jugendlichen da re-, da drin rebellieren.“ (Jasmine, Z. 474-478)

Insgesamt kann festgehalten werden, dass das Ringen um Normalität nicht nur durch die Erfahrung hervorgerufen wird, dass die jungen Menschen in stationären Erziehungshilfen aufwachsen oder begleitet werden, sondern dass die stationären Erziehungshilfen dazu beitragen können, den jungen Menschen „Normalitätserfahrungen“ zu ermöglichen, die ihnen in ihren belasteten, über geringe Ressourcen verfügenden Herkunftssystemen verwehrt bleiben. Als Normalitätserfahrungen werden in diesem Zusammenhang von den Care Leavern u.a. verlässliche erwachsene Bezugspersonen, Freundschaften zu Gleichaltrigen, Erlebnisse (Unternehmungen, Ausflüge, Reisen) und implizite und explizite Unterstützung im Hinblick auf formale Bildung genannt.

6.6.2 Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung

Eine weitere zentrale Handlungsorientierung ist das *Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung*, das vor allem in Erzählungen ab dem Jugendalter sichtbar wird. Unter sozio-emotionaler Zuwendung werden Beziehungskonstellationen zusammengefasst, die sowohl soziale Unterstützung als auch emotionale Zugehörigkeit bieten. Die Handlungen der jungen Menschen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie in der Regel danach streben, Beziehungen auf Augenhöhe zu finden und Halt zu suchen. In partnerschaftlichen Beziehungen und im Zuge dessen im Anschluss an eine familiäre Konstellation, in Schulbesuchen sowie in der Einbindung in Arbeitsverhältnisse, Ausbildungsplätze oder Vereine wird das Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung erkennbar. Besondere Relevanz für Care Leaver haben gleichaltrige Peers, während ältere Generationen im Hinblick auf soziale Unterstützung und emotionale Zugehörigkeit eher nebenbei benannt werden. Der hohe Stellenwert von Gleichaltrigenbeziehungen ist für das Jugendalter insgesamt charakteristisch (vgl. Groß-

egger 2011: 199). Im Hinblick auf das Aufwachsen in den institutionellen Arrangements der Kinder- und Jugendhilfe, die häufig durch Diskontinuitäten gekennzeichnet sind, wird jedoch sichtbar, dass die jungen Menschen laufend gefordert sind, ein soziales Umfeld neu zu strukturieren, während Heranwachsende, die in Familien aufwachsen, in der Regel auf die Kontinuität der Herkunftsfamilie vertrauen können. Das Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung erhält daher in diesem Kontext eine besondere Relevanz.

Ein zentraler Aspekt dieses Orientierungsrahmens besteht in der Suche nach stimmigen Beziehungen und Bindungen, die in Form von Partnerschaften oder Freundschaften realisiert werden. Dazu gehört auch die Suche nach Halt und sozialer Stabilität, die zum Teil auch in eher unverbindlicheren Gleichaltrigengruppen oder im Rahmen von Schüler_innengruppen oder Arbeitsverhältnissen zum Vorschein kommt. Eine weitere Ausprägungsform des Strebens nach sozio-emotionaler Zuwendung besteht in dem Wunsch wahrgenommen zu werden. Dies kann durch Bestrebungen des Außergewöhnlich-Seins realisiert werden. Das Außergewöhnlich-Sein definiert all jene Praxen, die sich von gewöhnlichen Handlungen distanzieren und dazu dienen aufzufallen, um wahrgenommen zu werden. Die ausgeführten Handlungen können dabei ein zerstörerisches, grenzüberschreitendes und exzessives Ausmaß annehmen und störend auf die soziale Umgebung wirken. Beim Besonders-Sein handelt es sich um Praxen, die darauf zielen durch gesellschaftskonforme Handlungen, die besonders gut gemeistert werden, wahrgenommen zu werden.

Suche nach Beziehungen und Bindung

Die Suche nach stimmigen Beziehungen und Bindung wird in den biographischen Erzählungen von Jasmine deutlich. Jasmine erlebte im Alter von 16 Jahren den Übergang vom Kinderdorf in das Jugendwohnen. Sie bezeichnet diese stationäre Erziehungshilfemaßnahme bereits als Nachbetreuung:

„Bin zu der Zeit im Jugendwohnen unterkommen, das ist so eine Nachbetreuung (…). (.) Das-, da hat eben, eben mei rebellische Phase angfangen. Dadurch, dass sich eben die Bezugspersonen ständig geändert haben. I hab zuerst im [stationäre Einrichtung] a Bezugsperson ghabt, dort hat sich das ständig geändert mit den Familienhelfern. Dann im Jugendwohnen hab i ständig an anderen Bezugs-, Bezugsbetreuer ghabt. Dann bin i mit siebzehn ausgezogen, (2) hab-, ähm, bin in diese Nachbetreuung, wie heißt das, Außenbetreutes kommen. (.)“ (Jasmine, Z .47-59)

Sichtbar wird, dass Jasmines Beziehungsbedürfnis während der Zeit im Kinderdorf grundsätzlich erfüllt ist. Das häufige Erleben von wechselnden Bezugspersonen im Jugendwohnen verunmöglicht es ihr stimmige Beziehungen aufzubauen und Beziehungen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtung zu finden, was sie in Verbindung mit ihrer rebellischen Phase bringt, in der sie ihr Leben unabhängig von den pädagogischen Fachkräften zu gestalten

versucht. In weiterführenden Schulen findet Jasmine ebenfalls keine stimmigen sozialen Orte, was durch zwei Schulwechsel sichtbar wird. Aufgrund der Tatsache, dass sie Geld benötigt, um ihr Leben unabhängig zu gestalten, sucht sie sich im weiteren Verlauf ohne das Wissen der Pädagog_innen eine Lehrstelle, die sie im Alter von 18 Jahren antritt, da sie ab dieser Zeit den Lehrvertrag selbst unterzeichnen kann. Halt findet sie dann innerhalb dieser Lehrstelle und in einer partnerschaftlichen Beziehung, die ihre Bildungs- und Berufslaufbahn maßgeblich beeinflusst:

„(isst etwas) Mhm, mit dem i a zamglebt hab. Einfach aus dem Grund, weil er selber ausn Kinderdorf kommen is und- (2) a so ähnliche Schwierigkeiten mit seine Eltern ghabt hat. (2) Und (.) i grad in der Zeit, wo i das nit gebraucht hab, darüber zu reden, hat er das ja a nit gmacht, weil Männer machen das sowieso nit über (.) so ane Sachen zu reden. (.) Vor allem nit, wenn du so an emtotional (lacht) kalten Menschen hast wie mein (.) Ex-Freund, den Andreas. Aber das hat mir super gepasst, weil er hat mir den Halt geben und i hab ihm den Halt geben. (2) Und des hat sechs Jahr voll super so funktioniert, wie das war. Und dann eben, (2) was mir a noch Halt geben hat, war mei Lehrstelle. (.) Des war irgendwie so a fixer Punkt in mein Leben.“ (Jasmine, Z. 1177-1184)

Jasmine stellt die partnerschaftliche Beziehung mit dem gleichaltrigen jungen Mann als haltgebend dar, da er bestimmte Themen ihrer biographischen Erfahrungen während dieser Zeit nicht thematisiert und sie den gemeinsamen Erfahrungshorizont – die Schwierigkeiten mit den Eltern – teilen. Positiv stellt sie auch das gemeinsame Zusammenleben in einer eigenen, außenbetreuten Wohnung dar. Außerdem erlebt sie die Lehrstelle als einen Fixpunkt in ihrem Leben. Diese beiden sozialen Orte sind für Jasmine durch stimmige Beziehungen geprägt, die Halt und Orientierung bieten, während sie das Jugendwohnen ablehnt.

Die Pädagog_innen im Jugendwohnen sehen jedoch Potenzial in Jasmine und versuchen, ihr weitere formale Bildungsmöglichkeiten zu erschließen und diese an die Bedürfnisse und Handlungsorientierungen der jungen Frau anzupassen. Sie akzeptieren also Jasmines Distanzierung von ihnen als erwachsene Fachkräfte zugunsten der Orientierung an Gleichaltrigen und bieten ihr dennoch bildungsrelevante Unterstützung an. Während dieser Zeit entwickelte sich in Österreich das Ausbildungsmodell „Lehre mit Matura“, was die als Bezugsbetreuerin zuständige Pädagogin dazu veranlasst, dieses Arrangement für Jasmine zu organisieren und es ihr anzubieten:

„Na, dann wie i schon die Lehre-, und wie i schon glernt hab, da war i ja schon in der Berufsschul (.) und da-. Die erste Klass bin i normal gangen und dann hat's das erst geben… Ja, de haben mi auf amal, äh, is Lautsprecherdurchsage: ‚[Nachname] Jasmine bitte ins Internats-, äh, Sekretariats-, äh, in Internat‘ ume, dass i umegehn soll ins, ähm, Sprechzimmer von de Betreuer. Und dann sitzt dortn der Direktor, der stellvertretende Direktor, der Jugendhausleiter und die Christina. Und da [schwer verständlich] hab i mir gedacht: ‚Scheiße, was i hab i denn jetzt gmacht?‘“ (Jasmine, Z. 1454-1465)

Jasmine nimmt dieses Treffen mit Erwachsenen der unterschiedlichen Betreuungs- und Bildungspositionen zunächst als eine Kontroll- oder Strafinstanz war. Die Bezugsbetreuerin, die Jasmine bis zu dieser Erzählung nicht als relevante Beziehungsperson dargestellt hat, erweist sich durch die Organisation dieses Treffens jedoch als maßgeblich für den weiteren Bildungsweg, was in der Aussage – „Dass sie mi auf den Weg gebracht hat, dass i des mach Lehre mit Matura“ (Jasmine, Z. 1486-1487) und in der Tatsache, dass sie die besagte Betreuerin bei der Gestaltung der Netzwerkkarte als erste Person mit positiven Einfluss auf die formale Bildungsbiographie benennt, zum Ausdruck kommt.

Etwa zwei Jahre nach Abschluss der Lehrlingsausbildung und der Matura, was zum Verlassen des Lehrbetriebes führt, erfolgt die Trennung von Jasmines langjährigem Partner. Zu dieser Zeit befindet sie sich in einem Pädagogikstudium und jobbt nebenbei. Jasmine verliert durch die Trennung und das Ende der Lehrzeit ihre stabilisierenden sozialen Fixpunkte. Sie ist gefordert sich neu zu orientieren, was dazu führt, dass sie in eine partnerschaftliche Beziehung „rutscht“, die ihr zwar Halt, aber wenig Orientierung und Raum zur Selbstentfaltung bietet. Sie vernachlässigt ihre Ziele, trägt die Last des Partners mit und ist damit beschäftigt für die finanziell-existenzielle Absicherung zu sorgen:

„…war die Trennung vom Andreas. Das hat mi a bissl runtergezogen von der Uni. Dann bin i direkt glei danach in die nächste Beziehung einegrutscht, weil i irgendwie so Probleme ghabt hab, allan zu sein und dann hab i mir gedacht: ‚Besser mit irgendjemandem zusammen, als gar nit jemanden zu haben.‘ (tieferes Einatmen) War aber die dreieinhalb Jahr Beziehung mehr damit beschäftigt, ihm irgendwie rauszuholen aus an Loch, weil er ja arbeitslos war, kan abgeschlossenen Beruf ghabt hat, die Eltern irgendwie nit dahinter gstanden sind. Und das hat mi Jahr für Jahr irgendwie noch weiter runtergezogen, dass i halt aufghört hab zum Studieren, dann sind die Wohnungen immer kleiner worden, dann war das Finanzielle immer schlechter, dann hab i mi immer mehr verschuldet, weil i eigentlich damit beschäftigt war, seine Schulden abzustottern, anstatt mi um meine Sachen zu kümmern. (.) Und dann hab i mir gedacht: ‚So, jetzt reicht's mir.‘ Dann hab i die Beziehung beendet, weil i mir gedacht hab: ‚I kann im Leben selber nit weiterkommen, wenn i immer so an Stein mit mir mitzerr.‘ (.) Und bin dann auf Wintersaison gangen, um a bissl a Geld zu verdienen, dass i dann wieder studieren gehn kann. (.) U n d hab dann auf der Wintersaison mein jetzigen Freund kennengelernt.“ (Jasmine, Z. 68-83)

In dieser Passage wird deutlich, dass Jasmine die Herausforderung des Auf-sich-alleine-gestellt-Seins durch das Eingehen partnerschaftlicher Beziehungen bewältigt. Das in die Beziehung „rutschen“, um „irgendjemanden zu haben“, scheint der Tatsache geschuldet, dass es ihr an sonstigen stabilisierenden sozialen Orten mangelt. Das Sich-Einlassen auf eine neue Beziehung führt zu einem Orientierungswechsel, im Zuge dessen sie ihre eigenen Lebensziele aus den Augen verliert. Sie unterbricht das Studium und lässt sich gänzlich auf die Lebenswelt ihres Partners ein, die sie als durch Drogenprobleme sowie finanzielle und familiäre Problematiken belastet charakterisiert. Nach dreieinhalb Jahren beendet sie diese Beziehung jedoch, da sie ihre eigenen Bedürfnisse und Bestrebungen nicht völlig aus den Augen verliert und sich zum Ziel setzt

ihr unterbrochenes Studium fortzusetzen. Kurz darauf lernt sie ihren derzeitigen Partner kennen:

„und jetzt wieder da bei mein Freund, beim Anton. Der gibt mir Halt. (2) //‚Mhm.'// Und der is mir innerhalb von kürzester Zeit so (.) ans Herz gwachsen und so (.) nah bei mir dran, dass i-, mir das teilweise selber schon Angst macht, weil i mir denk: ‚Wie geht des?' Das hat so vorher eigentlich keiner so geschafft, dass er so nah zubekommt zu mir wie er." (Jasmine, Z. 1177-1191)

Da ihr derzeitiger Partner „mit beide Füß im Leben steht" (Jasmine, Z. 85), ist es ihr möglich sich mit ihrem eigenen Weiterkommen zu beschäftigen. Jasmines Beispiel verdeutlicht, wie relevant und existenziell Partnerschaften für Care Leaver sein können. Einerseits ist es Teil eines lebensphasenspezifischen Entwicklungsprozesses, dass junge Menschen Beziehungen und Bindungen im Zuge von Partnerschaften eingehen, sich ausprobieren, zusammenwachsen oder sich auch wieder trennen. Andererseits macht Jasmines Beispiel jedoch sichtbar, dass Partnerschaften aufgrund ihrer biographischen Besonderheit für sie eine Notwendigkeit darstellen, um das Auf-sich-alleine-gestellt-Sein zu bewältigen.

Suche nach Halt und sozialer Stabilität

Die Suche nach Halt und sozialer Stabilität wird besonders in den biographischen Erzählungen von Franz Joseph sichtbar. Franz Joseph, der seine Kindheit seit dem siebten Lebensjahr in einem Kinderdorf verbringt, muss im Alter von 16 Jahren den Übergang in eine Jugendwohngemeinschaft bewältigen. Kurze Zeit darauf bricht er eine Maurerlehre ab, die er aus den von ihm so genannten und in seinem Umfeld verfügbaren „Standardberufen" (Franz Joseph, Z. 602) ausgewählt hat. Der soziale Ort, den er im Zuge der Lehrlingsausbildung aufsucht, ist durch harte körperliche Arbeit und eine autoritäre Umgangsform gekennzeichnet, die Franz Joseph ablehnt:

„Ach, war scheiße. War richtig scheiße. Voll scheiße. (lacht) //Ok.// Erste Arbeitstag im letzten Loch, was es gibt auf der Welt. Ganzen Tag schremmen. Oberkopf natürlich, nit, mit 16 Jahr. (2) Zu Mittag wie-, s'kimmt da Polier her und sagt: ‚Ja, tust du schnell essen, nit.' Nachhand han i gsagt: ‚Äh, jetz han i Mittagspause, jetz wer i gmiatlich essen.' Nachhand hat er gsagt: ‚Ja, das wer immer noch i entscheiden, wie schnell du issest.' Und so is halt aufn Bau dahingangen. Und des war scheiße. Da hast gar kan Bock zum Arbeiten. Wenn da so ane Bauern um di uma sein." (Franz Joseph, Z. 90-96)

Die Bezeichnung „Bauern" verdeutlicht seine ablehnende Haltung gegenüber den Kollegen im Lehrbetrieb, die dazu führt, dass er „keinen Bock zum Arbeiten" hat, während die fordernde körperliche Arbeit und die räumlichen Arbeitsbedingungen diese Haltung verstärken. Zusätzlich thematisiert Franz Joseph Veränderungen, die im Zusammenhang mit der Adoleszenz und den biographischen Erfahrungen im Hinblick auf die stationären Erziehungshilfen stehen.

Zu dieser Zeit erhält er zufällig Einsicht in seine Akte, was eine krisenhafte Reflexion seiner biographischen Erfahrungen auslöst:

„Ja, i glab, anfach-. (3) Jetz, glab i, dass i damals anfach anfangen hab zu realisieren. Oder mi gfragt hab: ‚Wer bin i eigentlich? Wo kimm i her? Was bin i? Was will i wern? Was is mit mir passiert?' Waßt, eben die ganzen Kinderdorfgschichten und so. Anfach amal realisiert, das is nit das normale Leben. I bin nit so wie jeder andere, keine Ahnung. Oder wenn a Kolleg damals so richtig im Arsch war: ‚Ja, passt. I fahr jetz ham zur Mama, i kann nimma. Oder i fahr zum Vater, i kann nimma.' Was hat's für mi geben? Ja, i fahr ham in die Wohnung. Muss selber weiterschaun. (2) Bei mir hat's nie (.) Unterstützung geben. Wenn i im Arsch war, war i im Arsch. Punkt. Wenn i außakimm, ja, passt. Wenn nit, han i Pech ghabt. (schnalzt kurz) (3) Ja, i hab anfach realisiert, keine Ahnung: ‚Ich habe keinen Halt in meinem Leben. Es gibt niemanden'." (Franz Joseph, Z. 353-543)

Die Reflexion der biographischen Erfahrungen führt zu Verunsicherung und Orientierungslosigkeit. Im Vergleich zu Gleichaltrigen erkennt Franz Joseph, dass er „anders" ist. Das Anders-Sein bezieht er auf das Auf-sich-alleine-gestellt-Sein, während Freunde die Möglichkeit haben, sich in fordernden Lebenssituationen in die Herkunftsfamilie zurückzuziehen und dort Halt zu finden. Franz Joseph erkennt im Kontrast dazu, dass er auf diesen sozialen Halt nicht zurückgreifen kann, und er nimmt für sich kein unterstützendes soziales Umfeld wahr.

Nach dem Abbruch der Lehrstelle verbleiben das Jugendwohnen und sein delinquenter Freundeskreis (vgl. Kap. 6.6.1.2) als relevante soziale Orte. Aufgrund von delinquentem Verhalten und Grenzüberschreitungen wird er jedoch in weiterer Folge aus dem Jugendwohnen verwiesen, was ihn hart trifft:

„Und sie wollten mi anfach loswerden. Sena Ausrede war: ‚Du musst da weg von de Leut.' (2) Des war sena Ausrede. Aber wenn jetz dei ganzes Leben irgendwie allan verlassen bist, nachhand in der Jugendzeit draufkimmst, dass du eigentlich allan bist, dass du niemanden hast, dass du keine Unterstützung hast und die ane Unterstützung, was du hast, das Jugendhaus, lasst di anfach so fallen, will di loswerden. (.) Äh, wo glabst, suchst du nachhand, äh, Halt? Bei den Freunden. Und wenn se nachhand manen: ‚Ja, WEG von da!' ‚Ja', glaben de, dass du weiterkimmst?" (Franz Joseph, Z. 472-479)

Die verantwortlichen Pädagog_innen versuchten Franz Joseph, aufgrund des vermuteten negativen Einflusses, von seiner Gleichaltrigengruppe räumlich zu distanzieren. Franz Joseph wurde in einer anderen, entfernten Stadt untergebracht, kehrte jedoch nach kurzer Zeit zu seinen Peers zurück, bezog dort eine Garconniere und setzte seine „Gangzeit" (Franz Joseph, Z. 528) bis zum Grundwehrdienst des Bundesheeres fort. Auch nach dem Wehrdienst erhielt er den Kontakt zu der Gruppe aufrecht.

Für Pascal wiederum, der ab dem Alter von sechs Jahren in unterschiedlichen Wohnformen der stationären Erziehungshilfe lebte, wird das Gymnasium zum zentralen haltstiftenden Ort. Im Laufe seines Aufwachsens bietet ihm die Schule als „Gesamtpaket" ein stimmiges Umfeld. Pascal kann in der Schule

seine „Skills“ erweitern und Interessen vertiefen. Er sieht in der formalen Bildung einen Weg zur finanziellen Sicherung und ein „gemütliches“ soziales Umfeld, zu dem er sich zugehörig fühlt, das ihm Beziehungen zu „normalen“ Peers und Halt bietet. In Erzählungen zum Übergang von der Unterstufe in die Oberstufe wird deutlich, wie relevant der soziale Ort Schule für Pascal ist. Die Klasse wird im Zuge dieses Überganges neu konstituiert und damit verändert sich die Schüler_innenzusammensetzung. Gleichzeitig verändern sich die schulischen Anforderungen:

„…da war einfach so viel-, so wenig Harmonie eigentlich in der Klass, dass das den Lernwillen noch zusätzlich gschwächt hat, dann gsagt hab: ‚Ok, das is jetzt überhaupt nimma so cool, wie's damals war.‘ Und das hat dann alles kombiniert dazu geführt, dass i dann auf die Klass überhaupt kan Bock mehr ghabt hab (.) beziehungsweise hab i dann gsagt, i mach dann, glaub i, BORG a Jahr oder so und-, oder Poly und geh dann Lernen, kan Plan. Und nachher hab i mir irgendwie doch noch (.) einreden lassen: ‚Ja, machst halt noch amal das fünfte Jahr.‘ […] Und dann hab i mi in die neue Klass einegsetzt und dorten war dann halt auf amal alles komplett anders. Da war alles, j a a, nett, freundlich (.) (lacht). Ähm, und da war dann das Lernen leichter, da war das Zusammenleben in der Klass leichter, (.) da war halt einfach alles angenehmer unterm Strich und (.) das hat dann so viel Motivation quasi in dem einen Jahr geben, dass du gsagt hast: ‚Ja, mach ma halt fertig‘.“ (Pascal, Z. 605-628)

Der Übergang von der Unter- in die Oberstufe bringt konflikthafte Auseinandersetzungen innerhalb der neuen Klassenkonstellation mit sich, die bei Pascal Orientierungslosigkeit hervorrufen. Die Auseinandersetzungen mit Gleichaltrigen führen dazu, dass Pascal „keinen Bock“ mehr auf den Schulbesuch hat, während seine schulischen Leistungen nachlassen. Während dieser Zeit steht er kurz davor die Schule abzubrechen, entscheidet sich aber aufgrund des Rats seiner Peers in der Schule und der Unterstützung von Pädagog_innen dazu, das Schuljahr zu wiederholen. Beim zweiten Versuch findet Pascal eine freundliche Klassenatmosphäre vor, die dazu führt, dass er die schulischen Anforderungen bewältigen kann und erfolgreich mit der Matura abschließt.

Die beiden exemplarischen Darstellungen verdeutlichen die Relevanz haltstiftender sozialer Orte für Care Leaver. In beiden Fällen ist die Einbindung in Peerzusammenhänge wesentlich dafür, dass die jungen Menschen Halt erfahren. Es zeigt sich, dass das Handeln der jungen Menschen darauf ausgerichtet ist soziale Orte zu finden, an denen sie sich „wohl fühlen“. Franz Joseph fand diesen sozialen Ort weder in Lehrstellen, noch in den Jugendwohneinrichtungen, sondern in einer Gruppe delinquenter Jugendlicher, deren Verhalten sich seiner Beschreibung nach im Laufe der Adoleszenz wieder „normalisierte“. Pascal wiederum fand für sich einen zentralen sozialen Ort innerhalb des Gymnasiums, der durch ein freundliches Klassenklima und Peerfreundschaften gekennzeichnet ist und dadurch die schulischen Anforderungen des Gymnasiums bewältigbar macht.

Wahrgenommen-Werden

Das Wahrgenommen-Werden ist eine weitere Ausprägung des Strebens nach sozio-emotionaler Zuwendung. Es kann in die zwei Erscheinungsformen des „Außergewöhnlich-Seins" durch Auffälligkeit und des „Besonders-Seins" durch akzeptierte Leistungen unterteilt werden.

Chantal entwickelte im Zuge ihrer Schullaufbahn, während der sie noch in der Herkunftsfamilie wohnte, eine Tendenz durch außergewöhnliches Verhalten aufzufallen. Während dieser Zeit ist Chantals Orientierung im Hinblick auf formale Bildung von der großmütterlichen Perspektive geprägt. Diese sorgte dafür, dass Chantal die Volksschule besuchte und kontinuierlich zur Schule ging. Einerseits bewertet Chantal diese Bestrebungen der Großmutter rückblickend als positiv. Andererseits versuchte die Großmutter ihr schulische Verhaltensnormen zu vermitteln, die für Chantal nicht stimmig bzw. nicht erfüllbar waren, da sie nicht dem Verhalten im familiären Umfeld entsprachen (vgl. Kap. 6.6.1.1).

Die von Chantal erlebte Diskrepanz zwischen der Alltagspraxis der Familie und den Verhaltenserwartungen der Schule versucht sie dadurch zu bewältigen, dass sie durch provokatives Verhalten auffällt und auf diese Weise wahrgenommen wird – sie wird zum „Klassenclown". Chantal ist in der Schule bei „jedem Scheiß" dabei und steht in Konflikt mit Lehrer_innen. Die durch ihr auffälliges Verhalten erlangte Aufmerksamkeit und der Eindruck, dass die Mitschüler_innen „irgendwie so zu ihr halten" (Chantal, Z. 487), verschafften ihr ein „gutes Gefühl" (Chantal, Z.486). Nach dem Erleben von Übergriffen im familiären Umfeld spitzt sich Chantals Verhalten zu. Sie beginnt „auszuzucken" (Chantal, Z. 174), konsumiert Alkohol während des Unterrichts, setzt einen Schulbus in Brand und bedroht eine Mitschülerin mit einem Messer. Nach dem Verweis von der Schule unternimmt sie einen Suizidversuch, der einen fast zweijährigen Psychiatrieaufenthalt zur Folge hatte. Im Anschluss daran stellt sich im Zuge des Wechsels in eine Jugendwohngemeinschaft bei Chantal jedoch ein Orientierungswechsel ein:

„Es hat, glaube ich, irgendwie bisschen in meinem Kopf Klick gemacht. Bin dann einfach vernünftiger geworden. (3) Wahrscheinlich hat das auch viel mit dem zu tun, dass ich, ähm, ‚keine Ahnung', die Therapie von der WG und so. (.) Ich hab, ähm, viele Beziehun-, na, eine Beziehung gehabt. (.) Ich glaub, die war auch bisschen (.) mitverantwortlich, dass ich auch irgendwie so gescheiter geworden bin im Kopf. (5) Und, (.) dann habe ich mich einfach zusammengerissen. Ich hab das einfach ganz-. (2) Ich hab einfach alles gemacht, was man mir irgendwie so aufgetragen hat in der Arbeit und so und dann hab, hab ich ein gutes Feedback gekriegt, dass ich auch gut arbeiten kann. (.) Und dann habe ich mir gedacht: ‚dass tu ich jetzt sicher nicht irgendwie so hinuntertrommeln und dass ich jetzt wieder Scheiße bau und so'." (Chantal, Z. 608-621)

Das „Klick-machen" bringt Chantal in Zusammenhang mit dem sozialen Ort der Wohngemeinschaft. Therapeutische Begleitung und das Erleben positiver

Beziehungen – insbesondere einer partnerschaftlichen Beziehung – haben dazu beigetragen, dass sie „gescheiter" geworden ist und sich „zusammengerissen" hat. Im Zusammenhang mit der Wohngemeinschaft wird im Interview das erste Mal eine Wir-Erzählung sichtbar, wenn Chantal von Entscheidungen im Hinblick auf den formalen Bildungsweg berichtet. Dies verdeutlicht, dass Chantals Bedürfnisse und Wünsche wahrgenommen und gemeinsam ausgehandelt werden, während sie bis zu diesem Zeitpunkt die Wahrnehmung ihrer Person durch provokatives und auffälliges Verhalten zu erreichen versucht hat.

Eine weitere Ausprägung des Wahrgenommen-Werdens wird in Jasmines Biographie sichtbar. Jasmine erreicht die Wahrnehmung ihrer Person durch besondere Leistungen. Obwohl sie erst im Alter von neun Jahren im Zuge des Übergangs von der Herkunftsfamilie in ein Kinderdorf eingeschult wird, verbesserte sie im Laufe ihrer Schullaufbahn stetig ihre Leistung:

„Ja, am Anfang war's schwer, weil i halt nit lesen und schreiben hab können und (.) i hab in der Volksschul halt viel Vierer und Dreier drin ghabt, aber (.) je höher d e s aufegangen is, Hauptschul, Oberstufen, Uni, desto besser sind meine Noten worden, weil i halt dann immer mehr gstrebert hab, dass i nachkomm, dass i aufn gleichen Standard wie alle andern bin, was mir dann a nit greicht hat, weil i will nämlich nit (.) wie alle andern sein. I will irgendwie so a-, außeragen aus der Menge, deswegen mach i wahrscheinlich a drei Studienrichtungen, (lacht) weil i irgendwie so mei eigenes Ding machen will. I will irgendwie sowas Besonderes machen, nit irgendwas, was jeder macht, so null-acht-fünfzehn." (Jasmine, Z. 709-717)

Jasmine, deren biographische Erfahrungen insofern außergewöhnlich sind, als sie erst im Alter von neun Jahren eingeschult wird, im Rahmen der Kinder- und Jugendhilfe erwachsen wird und im Kontext ihres bildungsfernen Herkunftsmilieus die einzige Studierende ist, während sie den leiblichen Eltern psychische Krankheit, Alkoholabhängigkeit und Kriminalität zuschreibt, entwickelt aus diesem Anderssein eine Orientierung in Richtung Besonders-Sein. Sie verbessert ihre Leistungen stetig, um nicht nur den „gleichen Standard wie alle anderen" zu erreichen, sondern um in weiterer Folge durch besondere Leistungen aufzufallen und etwas „Besonderes" zu machen. Im „Herausragen aus der Menge" wird das Bedürfnis nach dem Wahrgenommen-Werden sichtbar. In ähnlicher Form entscheidet sich Pascal bei der mündlichen Mathematik-Maturaprüfung für ein besonders schweres Spezialthema:

„…das ziemlich komplex war, das ziemlich cool war und (.) nit null-acht-fünfzehn war, und das eben dann in der mündlichen Matura da zu show-casen, ah, m-, bestimmten Lehrern, die dann nit ganz so überzeugt waren, dass man's soweit schafft, hat's durchaus gegeben damals, ähm. Und das a denen dann quasi einezudrucken, dass man's doch geschafft hat und dass ma das auf an relativ hohen Level geschafft hat …" (Pascal, Z. 752-757)

Die Beispiele von Chantal, Jasmine und Pascal verdeutlichen, dass die jungen Menschen danach streben als Person wahrgenommen zu werden. Um aufzufallen entwickelt Chantal dazu provokatives, außergewöhnliches Verhalten. Als sie im Zuge der stationären Erziehungshilfe in einer Wohngemeinschaft tatsächlich mit ihren Wünschen und Bedürfnissen wahrgenommen wird und

positive soziale Beziehungen aufbauen kann, verändert sich ihre Orientierung, und sie entwickelt neue Handlungsfähigkeiten um formale Bildungsanforderungen zu erfüllen. Jasmine, deren biographische Erfahrungen dazu führen, dass sie als außergewöhnlich wahrgenommen wird, transformiert diese Erfahrung, indem sie sich daran orientiert etwas Besonderes zu sein. Pascal schließlich, der sich in der Schule mit dem Vorurteil durch einzelne Lehrer_innen konfrontiert sieht, die Anforderungen für die Matura als Jugendlicher mit Fremdunterbringungsgeschichte vielleicht doch nicht zu erfüllen, tritt dieser Stigmatisierung durch die Bewältigung einer besonders schwierigen Prüfung entgegen, in der er seine besonderen Kompetenzen zur Darstellung bringen kann.

6.6.3 Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung

Der handlungsleitende Orientierungsrahmen *Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung* wird vor allem in Erzählungen im Hinblick auf das Jugendalter sichtbar. Während dieser Lebensphase wird das Bedürfnis nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung stärker. Häufig erleben die jungen Menschen, dass die von ihnen als „starr" empfundenen Rahmenbedingungen in den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe im Gegensatz zu diesen „jugendlichen Bedürfnissen" stehen, während sie einen Mangel an sozio-emotionaler Zuwendung wahrnehmen. Dies kann dann zu „rebellischen" Handlungen führen oder ist ausschlaggebend dafür, dass die jungen Menschen aus den Institutionen „ausbrechen" oder „verwiesen" werden. Außerdem wirkt sich das Erleben des „Auf-sich-gestellt-Seins" – während zentrale Bezugspersonen in der Kindheit oder Jugend abwesend oder nicht verlässlich waren – auf diese Handlungsorientierung aus, indem die jungen Menschen bereits sehr früh eine Form der souveränen Lebensgestaltung entwickeln mussten um in ihren sozialen Umfeldern zu überleben. Diese Erfahrungen werden im biographischen Verlauf zum Teil reproduziert.

Beschränkung der eigenen Interessen und Bedürfnisse durch starre Rahmenbedingungen

Die Beschränkung der eigenen Interessen und Bedürfnisse durch starre Rahmenbedingungen bezieht sich auf unterschiedliche soziale Kontexte. Pascal, ein 21-jähriger Studierender, bringt seine Orientierung nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung vor allem in Erzählungen seines wechselhaften Jugendhilfeverlaufes zum Ausdruck. Er zieht im Alter von sechs Jahren auf Wunsch der alleinerziehenden, psychisch belasteten Mutter in ein Kinderheim und verbringt in dieser Wohnform drei Jahre, während der

Kontakt zur Mutter laufend erhalten bleibt. Darauf folgt ein Wechsel in eine Pflegefamilie, bei der er weitere drei Jahre verbringt:

„Ähm, ja, Pflegefamilie war eigentlich cool, (.) weil die haben voll das fette Grundstück ghabt und a Haus halt und Hund und Hühner und teilweise Selbstversorger mit eigenem Gemüse und eigene Eier und so. (2) Was dorten längerfristig nit gepasst hat, war, dass da, äh, ähm, die waren relativ sehr katholisch (lacht) (2) und relativ sehr, (.) streng is da jetzt a falscher Ausdruck, aber pingelig was (.) Aktivitäten betrifft, die nit bei senen passieren. War zum Beispiel: ‚Ja, i will an Kumpel besuchen.' ‚Ja, da muss der Kumpel zuerst amal bei uns gwesen sein und wir müssen dann die Eltern anrufen, ob das ja passt.' Und das war dann im Endeffekt so (.) a starres Konstrukt, dass das nie wirklich zustande kommen is, dass i zum Beispiel woanders übernachtet hab oder so. Und, ja. (2) Der Vater dorten war a ziemlich, ähm, (2) ja, er hat ziemlich viel am Hof gmacht und so und beim Haus gmacht und da wohl eigentlich a immer erwartet, dass alle mithelfen und (.) es war dann so, i bin Schul gangen, hab mei Hausaufgab gmacht, dann noch (.) bis auf Nacht am Hof mitgholfen und dann eigentlich schlafen gehen. Das war nit so wirklich, wie i mir mein Alltag vorgestellt hab." (Pascal, Z. 356-370)

Grundsätzlich bietet ihm das Wohnen bei der Pflegefamilie einen positiven sozialen Ort. Die Regelungen im Hinblick auf Übernachtungen, Aktivitäten außerhalb der Pflegefamilie und Alltagsgestaltung sind für Pascal jedoch zu „starr konstruiert" und entsprechen im Rückblick nicht seinem Autonomiebedürfnis sowie dem Bedürfnis nach einer selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Lebensgestaltung. In weiterer Folge zieht er in eine Jugendwohngemeinschaft, die er jedoch nach einem halben Jahr wieder verlässt. Insgesamt wechselte er innerhalb der darauffolgenden zwei Jahre fünf Mal die Wohnorte und -formen innerhalb der Kinder- und Jugendhilfe. Die Begründung hierfür schreibt er einerseits seinem „Regelproblem" und andererseits den starren Bedingungen in den Institutionen zu:

„Äh, i war möglicherweise nit so viel einverstanden mit Regeln, als-, wo i noch jünger war. Und vor allem, wenn mir dann irgend a Regel als sinnlos erschienen is, weil des is ja eigentlich noch voll behindert und hat eigentlich (.) aus meiner damaligen Perspektive kan pädagogischen Sinn ghabt, äh, bin i dann gern auf die Barrikaden gangen und das hat dann halt mit verschiedene Einrichtungen nit unbedingt gut zammgepasst und deshalb war's dann da a bissl wechselhaft." (Pascal, Z. 73-79)

Das „Auf-die-Barrikaden-Gehen" kann in diesem Zusammenhang als Versuch verstanden werden selbstbestimmt an der Gestaltung des Alltags mitzuwirken, wohingegen Regeln in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe von Pascal als willkürlich und fremdbestimmt darstellt werden. Er führt in dem Zusammenhang Regeln an, die das Eingehen von partnerschaftlich-sexuellen Beziehungen mit Mitbewohnerinnen, Ausgehzeiten, Besuche von Peers oder Nutzungszeiten des Computers betreffen. Er spricht dabei das Machtgefälle zwischen Bewohner_innen und Betreuer_innen an:

„Und manche Sachen haben Sinn gmacht. ‚Du ziehst dir die Schuh davor aus, damit du's drin nit dreckig machst.' War ok (lacht). Nie hinterfragt worden, aber (.) all diese Sachen: ‚Weil's so is' oder ‚weil wir das sagen', das hab i als Begründung nie wirklich durchgehen

lassen, das hat mi (.) gstört, da a Regel einzuführen, die di an einer Stelle beschneidet, wo‘s nit unbedingt nötig is. Und das war dann eigentlich meistens so das große Problem, weil dann gibt der Betreuer natürlich a nit wirklich nach, weil du wirst da ja nit von an, wie alt war i, fünfzehnjährigen, äh, Jugendlichen dei hart erarbeitetes Regelwerk zerstören lassen und das hat dann immer für Reibungsfläche gsorgt.“ (Pascal, Z. 786-794)

Pascal erlebt im Hinblick auf die Alltagsgestaltung ein klares Autoritätsgefälle und ein Ausspielen von Macht, das keine Elastizität für die Gestaltung einer partizipativen Alltagskultur aufweist. Auch Martin macht ähnliche Erfahrungen im Hinblick auf starre Regelkonstrukte in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe. Bei ihm kommt es jedoch nicht zum Verlassen der Einrichtung. In Martins Beispiel gehen die Pädagog_innen auf die Grenzüberschreitungen ein und erweitern im weiteren Verlauf das vorhandene, starre Regelwerk, indem sie es an die Bedürfnisse der Jugendlichen anpassen:

„I hab halt getan, was i wollt. (.) De ham gsagt: ‚Um neune is-, musst spätestens daham sein.‘ I bin um halba elfe kummen. (Räuspern) Sie ham gsagt: ‚Du derfst da ka Handy anmelden unter 18.‘ I hab ma ans angmeldet. (3) Des waren halt so Sachn und i hab mi halt anfach überall durchgsetzt. I hab gsagt: ‚Könnt's machen, was wollt's, das Handy laft nit auf mi. Das laft auf wen anders.‘ (.) Ja, dadurch ham sie dann erlaubt (.) a Handy. (.) Dass jeder a angmeldetes Handy haben darf, wenn jetzt zum Beispiel a Erziehungsberechtigter oder ein Freund, Freundin über 18 Jahre des anmeldet, is des ok. Mopeds waren verboten. I hab gsagt: ‚Pff, i kaf ma a Moped. I verdien genug Geld. I hab das Geld auf da Seiten. I kaf ma ans, weil i hab an weiten Arbeitsweg. I möcht nit jeden Tag mitn Radl fahrn. I bin jetzt schon zwa Jahr mitn Radl (macht Geräusche mit dem Mund) bin i ja gfahrn, i möcht ma des Leben a bissl erleichtern, weil umsunst geh i nit arbeiten. Ja, damit i ma irgendwann amal was leisten kann.‘ Hat a zwa Monat gedauert, dann ham sie des erlaubt, //Mhm.// dass'd a Moped kafen darfst, ja… Ja, und wenn i m-, wenn i mi durchgsetzt hab, dann ham halt die andern a gsagt: ‚Sicher, wenn der darf, möcht i a.‘ Und so war des dann und dann-, ja, hab sehr viel verändert in der WG (seufzend), (.) was das angeht, ja. Anfach die-, die-, die alten, eingsessenen Grenzen hab i anfach a bissl (2) ausgeweitet. Hm. Hab gsagt: ‚Sicher nit. Mit mir nit.‘ (2) Schlussendlich hab i dann a des kriegt, was i haben wollt.“ (Martin, Z. 439-479)

In Martins Erzählung wird sichtbar, dass die Pädagog_innen auf die Grenzüberschreitungen mit Kompromissen reagieren und somit ein Umfeld schaffen, in dem Partizipation und das Eingehen auf individuelle Bedürfnisse Raum finden. Außerdem ist die Bereitschaft vorhanden, bestehende Grenzen zu hinterfragen und neu zu gestalten. Insgesamt unterbindet das Festhalten an starren Regelungen einerseits die Autonomiebestrebungen der jungen Menschen, andererseits stellt es zum Teil Erwartungen an deren Verhalten, die unrealistisch und teilweise nicht erfüllbar sind. Dies führt dann zu verschiedenen Formen von „Rebellion“. Rebellion kann sich darin äußern, dass die jungen Menschen aus dem System ausbrechen, resignieren oder sich auflehnen. Dass die Bewertung der starren Rahmenbedingungen in Pascals Erzählungen nicht nur auf seine individuelle Wahrnehmung zurückzuführen ist, wird darin sichtbar, dass die gesamte Wohngruppe diese Institution verließ und sich in anderen Kinder- und Jugendhilfearrangements wiedertraf. Nach dem fünften Institutionswech-

sel kam Pascal schließlich in eine Wohngemeinschaft, in der er bis zum institutionellen Betreuungsende (Leaving Care) wohnhaft blieb. Diese Einrichtung stellte für ihn ein optimales Umfeld dar, da er dort eine „lange Leine" (Pascal, Z. 382) erlebte, die es verunmöglichte an „die Grenzen der Einrichtung zu stoßen" (Pascal, Z. 382):

„Dort hat's einfach (.) gepasst, gepasst, kann i eigentlich sagen, weil (.) sie gehen nit davon aus-, weil bei [stationäre Einrichtung 2 & 3] das Riesenproblem war, dass, du gehst davon aus, dass du da an Klienten einakregst und dass der sich perfekt (.) in alle Lebenssituationen verhaltet. (.) Verhaltenstechnisch und schultechnisch und untereinander (.) und das is in den seltensten Fällen der Fall (lacht kurz). Und in [stationäre Einrichtung 4] war's halt so: ‚Ja, wenn umaspinnst, dann spinnst halt uma. Danach passt's ja eh wieder. Wenn du dir die Haar neongrün und pink färben willst, dann färbst dir halt die Haar neongrün und pink, wirst eh du dafür ausglacht, is mir ja egal.' Da hast halt einfach so viel Freilauf ghabt… Und deshalb war's a so einfach dorten (.) dann (.) länger zu bleiben, weil (.) du dorten so sein hast können, wie du eben bist und nit di an (.) a extrem starres Regelwerk anpassen (.) gemusst hast." (Pascal, Z. 373-386)

Ähnlich wie Martin beschreibt Pascal, dass die Wohngemeinschaft kein starres Regelwerk vorgab, an das sich die jungen Menschen anpassen müssen. Ihnen wurden Freiräume zugestanden, um den Alltag in der Institution zu gestalten. Martin musste sich diese Freiräume erkämpfen, für Pascal waren sie in der Alltagsorganisation der Einrichtung vorgesehen. Dieses Arrangement stellte für ihn schließlich eine passende Wohnform dar, die seinem Bedürfnis nach Selbstbestimmung entgegenkam.

Das Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung stellt somit ein zentrales Bedürfnis von jungen Menschen dar, das häufig im Gegensatz zu den starren Rahmenbedingungen in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe steht. Verbindliche, für alle gültige Regelungen und Rahmenbedingungen sind unverzichtbar, um das Alltagsgeschehen und das Zusammenleben in den Institutionen zu strukturieren, jedoch zeigen unsere Beispiele, dass es notwendig ist, diese Struktur partizipativ entstehen zu lassen, indem alle Beteiligten mitgestalten können. Da es sich bei Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen um Lebensmittelpunkte von jungen Menschen handelt, ist die Einbeziehung ihrer Bedürfnisse und Vorstellungen von Lebens- und Alltagsgestaltung wesentlich.

Existenzielle Abhängigkeit als Beschränkung der Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung

Eine weitere, für unsere Studie relevante Erfahrung zeigt sich in der Beschränkung der weiterführenden Bildungsperspektiven auf Lehrberufe, die mit der Antizipation des frühen Betreuungsendes und ungünstigen strukturellen Rahmenbedingungen für ein eigenständiges Leben nach der Statuspassage Leaving

Care in Verbindung steht. Die Vorstellung, dass nach der Jugendhilfemaßnahme eine Existenzsicherung ohne eigenes Einkommen nicht gewährleistet ist, hat zur Folge, dass junge Menschen in Jugendhilfeeinrichtungen selbst eine Orientierung an Lehrberufen entwickeln und sich damit existenziell absichern, um die als beschränkend wahrgenommenen Betreuungssettings frühzeitig verlassen zu können. Umgekehrt sind es häufig die Einrichtungen und ihre Mitarbeiter_innen selbst, die weiterführende Bildungsperspektiven zugunsten der Orientierung an Lehrberufen beschränken. Um die von ihnen betreuten jungen Menschen auf ein selbstständiges Leben nach dem Übergang aus der Jugendhilfe vorzubereiten, wird häufig eine möglichst schnelle Vermittlung in eine Ausbildung angestrebt, wobei die Interessen der jungen Menschen selbst in einigen Fällen wenig Beachtung finden und der Blick auf höhere Bildungswege blockiert ist. Über einen Lehrabschluss hinausgehende Bildungsaspirationen müssen die jungen Menschen dann aufwändig neben der Lehre oder zu einem späteren Zeitpunkt nachholen.

Jasmine beschreibt vor diesem Hintergrund das Leben in der Jugendwohngemeinschaft als ein unbefriedigendes Umfeld, das ihrem Bedürfnis nach Eigenverantwortung wenig Raum lässt. Sie wächst als älteste Schwester in einer Gruppe von fünf Geschwistern auf und übernimmt bis zum Alter von neun Jahren die Verantwortung für ihre Geschwister, während die Eltern in der Regel abwesend oder alkoholisiert sind. In einem vernachlässigenden Herkunftskontext hat sie damit früh gelernt für sich und andere zu sorgen und ihren Alltag selbst zu gestalten. Angesichts dieser Vorgeschichte kritisiert sie später in der Jugendwohngemeinschaft die dort praktizierte Kontroll- und Strafpraxis und die Tatsache Vorschriften von unbekannten Personen ernst nehmen zu müssen, während es an sozio-emotionaler Zuwendung mangelt. Die daraus resultierende Rebellion gegen das „System“ hat Auswirkungen auf ihre Bildungsentscheidungen. Wie im vorherigen Kapitel beschrieben, entscheidet sie sich gegen den Besuch einer weiterführenden Schule (vgl. Kap. 6.6.2.1), was sie neben fehlendem sozialen Anschluss auch damit begründet, dass sie im Zuge einer Lehrlingsausbildung eigenes Geld verdient und damit nicht mehr abhängig von den als beschränkend wahrgenommenen stationären Erziehungshilfen ist:

„und i wollt halt unabhängig sein und mein eigenes Geld verdienen und selber das irgendwie auf die Reih kriegen und das auf die Füß stellen und nit immer irgendwie das Geld vom Kinderdorf zugsteckt kriegen, weil du hast-, die haben das immer so in Verbindung mit: ‚Du wohnst da und das is ja nit gratis und du musst dazu dein Teil beitragen.‘ Du hast irgendwie nie das Gefühl ghabt, dass du da daham bist. Im Jugendhaus a nit. Weil du hast [schwer verständlich] immer: ‚Du wohnst da und du musst die an Regeln halten‘ und die Hausregeln bestehen darin, dass du zu dieser und dieser Zeit da sein musst und dass es zu dieser und dieser Uhrzeit Essen gibt und dass du dein Handy auszuschalten hast und dass du deine Hausübungen zu machen hast und dass du dei Zimmer zu putzen hast und dass du dieses und jenes…und es is immer nur darum gangen, was du musst und was du sollst und was du nit darfst. Du bist nit heimkommen, bei der Tür eine und da is nit gfragt worden: ‚Ja, hallo Jasi,

wie geht es dir? Wie war dein Tag? Gibt's irgendwas Neues? Willst über irgendwas reden?‘ Das war halt irgendwie so-, (.) alles so Schema F. (.) Das hat irgendwie so kan interessiert so wirklich, was du tust. (.) //Mhm.// AUSSER, du hast irgendwas gemacht, was sich nit in dein gesetzlichen Rahmen abgespielt hat.“ (Jasmine, Z. 444-462)

Die mit der Lehrausbildung verbundene existenziell-finanzielle Absicherung sieht sie als Brücke, um ihrem Bedürfnis nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung nachzukommen.

Eine ähnliche Wahrnehmung im Hinblick auf mangelnde sozio-emotionale Zuwendung im Jugendwohnen ist bei Anja erkennbar. Sie zieht im Alter von 14 Jahren von der Herkunftsfamilie in eine Jugendwohngemeinschaft. In der Wohngemeinschaft kommt sie häufig zu spät und orientiert sich nicht an den Regeln und Konsequenzen (u.a. Hausarrest), was zu einem Rauswurf führt. Anja hat zu dieser Zeit eine partnerschaftliche Beziehung, und sie zieht daraufhin mit ihrem Partner in eine Wohnung. Den Rauswurf aus dem Jugendwohnen beschreibt sie als selbst „provoziert“ (Anja, Z. 263), da es für sie

„…in der Situation anfach nit gepasst [hat], aber eben a (.), weil i mit kan da drinnen reden hab können. Es, i-, i hab an Bezugsbetreuer zugstellt kregt, des wär jetzt mei Bezugsbetreuer. I glab, i hab mi mit dem nit a Stund zammengsetzt und gredet, weil's ihm a nit interessiert hat. Und-, meiner Meinung nach (lacht). Ähm, ja, die Betreuer waren halt immer beschäftigt. Es is-, (2) es is schon was gmacht worden, aber halt immer nur: ‚Ja, passt jedes zweite Wochenende mach ma was und fertig.‘ U n d ja, es f-, fahl-, fahlt halt irgendwie des, die Interesse so: ‚Und, was hast gmacht heute? Wie is dir gangen? Und wie geht's da in der, in der Schul.‘ Oder so, so Nachfragen oder so. Das hat mir eigentlich a gfahlt. (.) Und i glab, das war a der Grund, warum (.) i mi da eigentlich nit als wichtig empfunden hab, sondern eben: ‚I wohn da und de-, des is sehnen ihre Arbeit.‘ Dass sie da sind und fertig.“ (Anja, Z. 309-316)

Rückblickend wird ihr jedoch bewusst, dass ihr in weiterer Folge die Unterstützung des Jugendwohnens in finanzieller Hinsicht einiges erleichtert hätte. Im weiteren biographischen Verlauf findet sie Anschluss in einer Lehrstelle, die für sie ein förderliches soziales Umfeld darstellt. Die Lehrstelle bietet ihr durch ihre Vorgesetzte, die sie als eine „irrsinnig nette Chefin“ (Anja, Z. 553) beschreibt, Halt und im Zuge der freundschaftlichen Beziehungen zu Arbeitskolleginnen eine „klane Familie“ (Anja, Z. 560). Nebenbei übt sie allerdings fünf weitere Beschäftigungen aus, um sich selbst das Leben finanzieren zu können.

In diesen beiden Beispielen wird deutlich, dass die impliziten, handlungsleitenden Orientierungen von jungen Menschen deren Entscheidungen im Hinblick auf formale Bildung und die Inanspruchnahme von Erziehungshilfen maßgeblich beeinflussen. Während die jungen Frauen auf der Suche nach sozio-emotionaler Zuwendung sind, die sie im Jugendwohnen nicht wahrnehmen, führt das Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung dazu, dass sie ihr Leben unabhängig von der existenziellen Abhängigkeit von der Kinder- und Jugendhilfe gestalten möchten. In beiden Fällen führt dies zu einer selbstbestimmten Orientierung an Lehrausbildungen, um

eine frühe finanzielle Absicherung zu erreichen. Die Mühen, die Care Leaver dann im Nachhinein zur Realisierung weiterführender Bildungsaspirationen auf sich nehmen müssen, kommen in der Lebensgeschichte von Anja, die inzwischen ihre Matura nachgeholt hat und sich in einem Studium befindet, deutlich zum Ausdruck:

„Hab dann nach der Lehre noch, (.) ähm, (.) wieder wo i, wo i angfangen hab Abendmatura zu machen, da hab i a fünf Jobs ghabt. Also, drei geringfügige und an dreißig Stunden, an fünfzehn Stunden noch und drei mit zehn Stunden in der Wochen, (.) wo i geputzt hab halt. […] U n d da i aber früh glernt hab, für mi selbst zu sorgen beziehungsweise glernt hab, dass es wichtig is, arbeiten zu gehen, um a Geld zu haben, weil wenn i ka Geld hab, dann hab i ka Geld. I kann zu kan gehn oder so und sagen: ‚Ja, passt. I brauchat amal a Geld.' Oder so (lacht kurz). Ähm, weil von der Bank kriegt man ja a kan Kredit oder gar nix, wenn man da kane (2) Sachen hat. In der Lehre schon gar nit. Gemeindewohnung kregt man natürlich a nit in der Lehre, drum hab i ma natürlich a lei-, a teurere Wohnung nehmen müssen. (.) Ähm, (.) drum Freizeit, i hab Judo gmacht, wo i daham war noch, aber des hat sich nachhand-, (.) is sich nimma ausgangen." (Anja, Z. 460-476)

Die Fixierung auf Lehrausbildungen und ein begrenztes Repertoire von „Standardberufen" durch die Fachkräfte in den Jugendhilfeeinrichtungen kritisiert Franz Joseph sehr deutlich. Er hat die Erfahrung gemacht, dass in seinem Schul- und Kinderdorfumfeld in einer ländlichen Region „zu hundert Prozent" jeder eine Lehre gemacht hat. „Jeder is auf des fixiert worden, dass er dann eine Lehre macht" (Franz Joseph, Z. 417f.). Er hinterfragt die Praxis der Berufs-orientierung in den Jugendhilfeeinrichtungen und Schulen, bei der junge Menschen im Hinblick auf den Berufseinstieg „null aufgeklärt" (Franz Joseph, Z. 55) werden und das einzige Ziel darin besteht, eine „schnelle Unabhängigkeit" durch Lehrberufe zu erlangen:

„I war anfach lei faul, ja. (.) Aber eigentlich war i ganz intelligent. (.) Aber (Räuspern) wenn du ka Motivation hast, waßt, wenn du keine Perspektive hast-. Wir sein in die Schul gangen, ham uns gedacht: ‚Ja, scheiß Schul. Wah, lernen, bäh, bäh, bäh.' Un-, n-, is uns nit gsagt worden: ‚Wenn du gut bist in der Schule, dann bringt dir das was für später. (.) Du musst ja vorausdenken, weil du steigst ja dann in ein Berufsleben ein oder willst eine weiterführende Schule gehen' (betont Hochdeutsch gesprochen). Das is nit gsagt worden, weil anfach davon ausgangen werd neun Jahr Schul, Lehre, Punkt." (Franz Joseph, Z. 633-635)

In welcher Weise in der Auseinandersetzung mit weiterführenden Bildungs- und Berufsperspektiven die Interessen und Bedürfnisse der jungen Menschen übergangen werden, zeigt sich in der folgenden Einschätzung von Anja:

„Und in der WG, (4) ja, Arbeit is wichtig, aber i find, sie machen das irgendwie falsch in der Hinsicht, dass sie sich zu wenig mit den Kindern und Jugendlichen auseinandersetzen. ‚Welche Arbeit is wichtig?' beziehungsweise, ähm, ‚was würdest du gern dein Leben lang machen?' Ähm, es wird gsagt: ‚Ja, such dir a Arbeit. Passt. Geh ma AMS. Des kannst machen, des kannst machen, des kannst machen.' Und da sind nachhand-, werden an Jugendlichen zwa, drei Jobs vorgeschlagen und ‚Passt, da kreg ma di rein'." (Anja, Z. 354-359)

Ein Beispiel, wie diese Form der Übergangsbegleitung in eine Berufsausbildung verläuft, bietet die Biographie von Christoph, der nach der Hauptschule zunächst eine weiterführende Schule besucht, aber aufgrund fehlenden Interesses und schlechter Noten zu scheitern droht. Sein Bezugsbetreuer aus der Jugendwohngemeinschaft bemüht sich in dieser Situation um einen Ausbildungsplatz für Christoph.

„Dann hat er für mi a Bewerbungsgespräch ausgmacht. I hab nit amal gwusst wo. Das hat er mir dann erst danach gsagt. ‚Da kann i mi erinnern.' Dann am Donnerstag oder Freitag im Schnupperpraktikum hat er gsagt: ‚So. Ähm, in an Tag hamma-, hast Bewerbungsgespräch. Da fahr ma hin.' Das war dann eh der-, damals die Firma [Unternehmensname]. U n d ja, dann war i dorten eben. Der Chef hat glei gsagt, ja (lacht dabei) i kann glei am Montag anfangen. Das waß i noch. (2) Und dann war das eigentlich schon-, das is dann ziemlich schnell gangen. Dann hab i-, war i durt und Lehrvertrag und alles und hab angfangen, ohne das i's-, da hab i's noch nit amal richtig realisiert ghab. (.) Dann ja. (2) S-. Wie gsagt, dann hab i die Lehre-. I hab das leider erst später gmerkt, da-, dass das nit ganz (.) mei-, (2) mei Sache war." (Christoph, Z. 50-59)

Ohne Christoph an der Entscheidung zu beteiligen oder vorab seine beruflichen Perspektiven mit ihm zu besprechen, wird ihm ein Ausbildungsplatz in einem Autoteile-Handelsbetrieb organisiert. Christoph merkt relativ bald, dass diese Tätigkeit nicht seinen Interessen entspricht. Er schließt dennoch die Lehre erfolgreich ab und bleibt insgesamt vier Jahre in dem Betrieb, sieht aber dort keine „Aufstiegsmöglichkeiten" und denkt sich, „das kann's nit sein" (Christoph, Z. 69). Angeregt durch die Erfahrungen im Zivildienst in einer Behinderteneinrichtung entschließt er sich zu einer weiteren Ausbildung an einer Abendschule und wechselt in eine Tätigkeit im sozialen Bereich. Die Ausbildung an der Abendschule neben der Berufstätigkeit empfindet er als „ziemlich hart". „In der Tagesschul hättest des in zwei Jahren schon fertig, aber das war eben nit möglich, weil ja finanziell musst ja irgendwie-, (2) musst des ja irgendwie schaffen" (Christoph, Z. 83-85). Christophs Beispiel verdeutlicht, wie in gutgemeinter Absicht, ihm eine berufliche Chance zu vermitteln, seine selbstbestimmten Berufsentscheidungen verzögert werden und er erst nach erheblichem Aufwand eine für ihn passende Tätigkeit findet, die seinen Interessen entspricht.

Dass die schnelle Vermittlung in eine Berufsausbildung zum Teil mit Entmutigung im Hinblick auf höhere Bildungsbestrebungen einhergeht, wird in der Lebensgeschichte des 25-jährigen Martin deutlich. Martins leibliche Eltern verfügen über keine abgeschlossene Berufsausbildung. Er nimmt eine davon abgeleitete Stigmatisierung in der Schule und in der Fremdunterbringung wahr. Als Kind träumt er davon, einmal Arzt zu werden, muss aber feststellen, dass die Lehrer_innen in der Schule diese Perspektive für ihn für unerreichbar erklären. „Wie könnt i jemals Arzt werden, wenn meine baden Eltern Penner sind, so i-, m-, (nuschelt) so unter Anführungszeichen" (Martin, Z. 1041f.). Die in der Schule wahrgenommene Demotivation im Hinblick auf höhere Bildungsinteressen und Orientierung hin zu eher einfachen Berufsvorstellungen

findet im Kinderdorf ihre Fortsetzung, wenn er seinen kindlichen Berufswunsch äußert:

„‚Was willst du werden?' ‚Arzt.' Uch, da ham sie aufglacht und: ‚Ha, ha, ha, da musst viel lernen und des-. Na, na, na, schlag da des glei ausn Kopf. Is gscheiter aufn Bau gehn arbeiten.' So. (.) Hab mi da leider (.) negativ beeinflussen lassen von de, ja. Das waren im Prinzip so-, so-, so Dorfleiter oder (.) witzigerweis auch die Psychologen im Kinderdorf." (Martin, Z. 1048-1052)

Martin entwickelt in der Folge wenig Interesse an der Schule. Er hat schlechte Noten und beschreibt sich als faul, aber durchaus intelligent. Nach der Pflichtschulzeit setzt sich die Demotivation fort, als er die Vorstellung entwickelt trotz schlechter Noten eine weiterführende Schule zu besuchen.

„I wollt eigentlich auf die HAK gehn, //Mhm.// ham sie zu mir glei gsagt: ‚Na, kummt nit in Frage. (.) Des brichst eh nach an, zwa Jahr ab und nachher musst erst lernen gehn, geh glei lernen, dann hast was und dann verdienst glei a Geld.' Und i hab mi da leider (.) ziemlich schnell überreden lassen zu dem, ja. Das haßt, im Prinzip is mir gar ka andre Möglichkeit geblieben." (Martin, Z. 191-195)

Martin beginnt daraufhin eine Berufsausbildung als Elektriker, die er nach einiger Zeit abbricht. Nach dem Wehrdienst entschließt er sich, die angefangene Lehre doch zu Ende zu bringen, arbeitet jedoch im Anschluss daran nicht sehr lange in seinem Beruf, da ihm die Arbeit nicht zusagt. Er findet die Möglichkeit in einem „Schnellkurs" eine Ausbildung zum Kälteanlagentechniker zu absolvieren. Im Rahmen dieser Ausbildung stellt er fest, „dass i eigentlich schulisch recht gut bin" (Martin, Z. 30). Er beginnt neben der Arbeit als Kälteanlagentechniker die Matura an einer Abendschule nachzuholen, wo sich die Erfahrung, dass er durchaus über schulische Fähigkeiten verfügt, bestätigt.

Martins Bildungsweg bringt zum Vorschein, dass er von Kindheit an einer Beschränkung seiner Bildungsperspektiven ausgesetzt ist, was bei ihm Desinteresse und „Faulheit" in der Schule und das Einschlagen eines handwerklichen Lehrberufs zur Folge hat. Seine bildungsbezogenen Fähigkeiten kann er erst später, d.h. nach abgeschlossener Erstausbildung, zur Geltung bringen, indem er seinen Bildungsweg eigenverantwortlich fortsetzt.

Weiterkommen und Überwinden von Beschränkungen

Da die als beschränkend wahrgenommenen strukturellen Rahmenbedingungen des Aufwachsens in vielen Fällen in Konflikt mit dem Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung stehen, stellt das Bemühen um Weiterkommen und Überwinden von Beschränkungen eine weitere Facette dieses Orientierungsrahmens dar. Einerseits wird in diesem Zusammenhang das Weiterkommen im Hinblick auf formale Bildungsbestrebungen oder berufliche Karrieren thematisiert. Andererseits bezieht sich das Weiterkommen

oder Überwinden von Beschränkungen auf das Heraustreten aus beschränkenden sozialen Kontexten des Aufwachsens.

Für Franz Joseph ist das Weiterkommen oder Überwinden von Beschränkungen eine zentrale Handlungsorientierung, die er nach der Absolvierung des Grundwehrdienstes entwickelt. Nach der eigenständigen Überwindung seines Tiefpunkts (vgl. Kap. 6.6.1.2) kommt Franz Joseph „irgendwie" (Franz Joseph, Z. 135) dazu eine Lehre auf einem Berggastronomiebetrieb zu beginnen, während der er „wieder halbwegs zu sich findet" (Franz Joseph, Z. 136). An diesem sozialen Ort trifft er auf eine Chefin, die auf ihn „schaut" (Franz Joseph, Z. 137) und dazu beiträgt, dass er Geld anspart. Franz Joseph bewohnt dort eine eigene Hütte, er hat sich in diesem Familienbetrieb „wohlgfühlt" (Franz Joseph, Z. 555) und wird zum „Arbeitstier" (Franz Joseph, Z. 560). Er schließt seine Lehre erfolgreich ab, verlässt aber daraufhin diesen Betrieb, da er sich in seinem Weiterkommen beschränkt fühlt. Anschließend ist er in unterschiedlichen Gastronomiebetrieben tätig und erweitert seine Erfahrungsräume, wobei er berufliche Beschränkungen als Katalysatoren des Weiterkommens beschreibt:

„I will immer weiterkemmen. Waßt, wie i man? Deswegen bin i a jetz schon bein Überlegen, ob i da no bleib, weil (.) da is a Punkt, wo i nit waß, ob i weiterkimm. Jetz fangt da Chef an mit (.) Catering. Da könnt sich wieder was eröffnen. Aber sunst waß i nit." (Franz Joseph, Z. 167-170)

Anja, die zum gegenwärtig Zeitpunkt mit 27 Jahren studiert, thematisiert das Weiterkommen und Überwinden von Beschränkungen im Hinblick auf den Ausstieg aus dem Herkunftsmilieu. Diesen Ausstieg versucht sie über Bildung zu erreichen und hebt ihre ungebildete Familie als Katalysator für diese Orientierung hervor: „Da meine Familie sehr ungebildet is, hab i beschlossen: ‚Ich will so nicht sein'." (Anja, Z. 2633). Während ihrer Kindheit und Jugend hat es für Anja aufgrund häufiger Wohnort- und Schulwechsel nie ein „Daham" (Anja, Z. 138) oder „Familienleben" (Anja, Z. 140) gegeben. Anja wächst zunächst mit vier Geschwistern, einer alkoholabhängigen, alleinerziehenden Mutter und einem „aggressiven Erzeuger" (Anja, Z. 126) auf. Das „chaotische" (Anja, Z. 136) Leben der Familie findet hauptsächlich in den privaten Räumlichkeiten statt, deren Inventar der „Erzeuger" immer wieder durch aggressives Verhalten zerstört. Aktivitäten außerhalb der Familie gibt es nicht, da es an finanziellen Mitteln mangelt. Als Anja zwölf Jahre ist, „kommt der Erzeuger von daham weg" (Anja, Z.146) und zwei Jahre später verlässt sie selbst die Familie, indem sie über einen dreiwöchigen Krankenhausaufenthalt zu einem Platz in einer Jugendwohngemeinschaft kommt. Ab diesem Zeitpunkt bricht sie den Kontakt zur Herkunftsfamilie gänzlich ab.

Aufgrund der bereits skizzierten Schwierigkeiten im Jugendwohnen und der Absolvierung einer Lehre zur finanziellen Existenzsicherung (vgl. Kap. 6.6.3.2) sind ihre Bildungsbestrebungen zunächst beschränkt. Im Zuge der

Lehrabschlussprüfung hält ein ihr unbekannter Redner einen Vortrag, der Anjas Orientierung am Weiterkommen im Bildungsweg reaktiviert:

„Dann hat aber der, ähm, bei der LAP a Rede ghalten und eben so: ‚Ja, und macht's weiter und bleibt's nit stehen und jeder hat halt alle Möglichkeiten und' - keine Ahnung. Nachher hab i ma gedacht: ‚Ja, ok. Wenn des so is in Österreich (lacht kurz), dann schau ma mal.' Und so hab i mi halt amal auf-, (.) eigentlich war des so just for fun: ‚I meld mi amal an und schau, ob i's schaff.' Weil, da i halt früher immer a schlechte Noten ghabt hab, war halt des Selbstvertrauen in der Zeit a noch nit so da //Mhm.// (lacht). I hab-, hätt niemals damit grechnet zu dem Zeitpunkt, dass i des irgendwann amal schaff, die Matura zu machen. //Ja.// U n d ja hab mi halt ab-, angmeldet, weil im [Gymnasium] kann man ja die Abendmatura gratis machen. //Mhm.// Und hab's da aber eigentlich auf Anhieb nachhand (.) ohne Probleme gschafft. Hab a nie dran gezweifelt oder wollt nie aufhören. //Ja.// Und mit dem Ziel eben a amal in ner sozialen Einrichtung zu arbeiten, um da irgendwie jemanden zu helfen, weil (.) eben (.) i a schon Erfahrungen hab, wie man halt ka Familie hat oder so und i ma denk, dass: ‚Ähm, nur Leute vom Studium vielleicht sich da nit so hineinversetzen können.' Und des merkt man aber, also, in aner Einrichtung, (.) ob man da (2) irgendwie-, ob der an versteht oder ob ma nur Arbeit is für den." (Anja, Z. 100-112)

Nach Abschluss der Lehrausbildung ist Anja gefordert sich im Hinblick auf ihre berufliche Position neu zu orientieren. Sie meldet sich nach dem Ansporn durch den Redner auf der Lehrabschlussfeier für die Abendmatura an und übt parallel fünf „schlecht bezahlte" Jobs aus, um sich finanziell zu erhalten. Durch den Eintritt in den neuen sozialen Erfahrungsraum des Abendgymnasiums eröffnen sich ihr Perspektiven, die ihr durch das Aufwachsen im beschränkten Sozialraum der Herkunftsfamilie und des Jugendwohnens zunächst verwehrt waren, während sie zugleich in ihrer Orientierung am Weiterkommen bestärkt wird. In weiterer Folge setzt sie sich zum Ziel durch ein entsprechendes Studium einen sozialen Beruf zu ergreifen, um anderen jungen Menschen in ähnlichen Lebenssituationen die Hilfe zukommen zu lassen, an der es ihr selbst mangelte.

6.6.4 Sich-Einrichten im beschränkten sozialen Raum

Der Orientierungsrahmen des Sich-Einrichtens im beschränkten sozialen Raum ist dadurch gekennzeichnet, dass einige der von uns befragten jungen Menschen an den von Schule und Gesellschaft gestellten Anforderungen scheitern und ein Desengagement im Hinblick auf gesellschaftliche Leistungserwartungen entwickeln. Die existenzielle Absicherung erfolgt in diesen Fällen durch sozialstaatliche Unterstützungsleistungen. Die jungen Menschen verharren entweder in einer Situation des Versorgt-Werdens, in der sie keine Handlungsoptionen sehen, mit denen sie sich aus ihrer als misslich wahrgenommenen Lage befreien können, oder sie entwickeln ein mehr oder weniger selbstgenügsames Sich-Arrangieren mit der Situation, bei der sie sich innerhalb ei-

nes beschränkten sozialen Raums bewegen. In der Regel resultiert diese Orientierung aus sich kumulierenden negativen Erfahrungen und belastenden Lebensereignissen, während kaum stabilisierende Formen sozialer Unterstützung vorhanden sind. Damit verbunden sind Sozialisationserfahrungen, die nur begrenzte bildungsbezogene Fähigkeiten, Ressourcen und Orientierungen hervorgebracht haben.

Perspektivlosigkeit im Hinblick auf die Realisierung der eigenen Lebensgestaltung, Versorgt-Werden und Warten auf Wendung

Das Verharren in einer Perspektive des Versorgt-Werdens, Überlebens und Wartens auf Wendung wird insbesondere in Mikes Biographie sichtbar. Mikes gegenwärtige Handlungsorientierung geht mit einer unzufriedenen Grundstimmung einher, was dadurch sichtbar wird, dass Mike sein heutiges Leben als „Scheißleben" (Mike, Z. 264) bezeichnet. Er ist zum Zeitpunkt des Interviews in einer Obdachloseneinrichtung wohnhaft und geht keiner Beschäftigung nach, während sein höchster Bildungsgrad im Abschluss des neunten Schuljahrs besteht.

Ein zentrales belastendes Lebensereignis in Mikes Biographie ist der Verlust seines Vaters. Mike wächst in einer österreichischen Großstadt auf. Im Alter von 12 Jahren verstirbt sein Vater aufgrund einer Erkrankung, was dazu führt, dass sich der familiäre Zusammenhang, in den er bis dahin eingebettet war, nach und nach auflöst:

„Wir haben Anruf bekommen von (.) Arzt so und er hat gesagt. Ich hab abgehoben, es war sechs in der Früh (.) noch. (2) Halbe Stunde hätte ich in Schule schon (.) gewesen. Und ich heb ab und mein, die Arzt sagt mir: ‚Ihr Vater hat noch halbe Stunde zu leben. Wenn Sie wollen, können Sie kommen jetzt und ihm sehen.' Für mich war das schon Schock. (.) Und dann m i t dreizehn, vierzehn wurden wir (.) del-, dolongiert, weißt eh, Räumung in Wohnung. Meine Mutter hat nicht gezahlt. Dann waren wir bei Tante, dies, des. (.) Und dann konnten wir nicht irgendwo. Ich und meine älteste Schwester (.) wussten nicht, meine Mutter ist nach [europäisches Land] gereist, unsere Schuld war es, wir wollten nicht mitgehen. Meine Mutter wollte uns nicht zwingen, weißt. (.) Und sie ist einfach gegangen mit meine kleinste Schwester." (Mike, Z. 56-66)

Obwohl Mike seit seiner Kindheit in Österreich lebt, wird in der Erzählung eine sprachliche Barriere sichtbar. Die deutsche Sprache stellt eine Herausforderung für ihn dar. In Erzählungen über die Volksschulzeit merkt er kritisch an, dass er aufgrund seiner mangelnden Englischkenntnisse auf eine Sonderschule überstellt wurde. Das Erlernen einer weiteren Fremdsprache (Englisch) mit Hilfe der Fremdsprache Deutsch bedeutete für ihn eine besondere Schwierigkeit, von der offen bleibt, inwieweit diese im schulischen Kontext berücksichtigt wurde. Mangelnde Fähigkeiten der sprachlichen bzw. verbalen Artikulation seiner Befindlichkeiten führen bei Mike zu Gewalthandlungen als Form des Ausdrucks eigener Handlungsfähigkeit. Als Folge davon wird er im

Laufe seiner Biographie mehrfach aufgrund gewalttätiger Auseinandersetzungen von sozialen Orten verwiesen. Häufig ist er dabei in Konflikte mit Gleichaltrigen unterschiedlicher ethnischer Herkunft verstrickt, in denen es um Probleme der Wertschätzung und des wechselseitigen Respekts geht.

Mikes Darstellungen des familiären Alltagslebens eröffnen einen Blick in die genderspezifischen Wertvorstellungen im Herkunftsmilieu. Mike wird als „kleiner Prinz" (Mike, Z. 575) erzogen, der vom Vater regelmäßig Geld zugesteckt bekommt und dem alle Wünsche erfüllt werden. Während er als männliches Familienmitglied versorgt wird, sind die weiblichen Familienmitglieder gefordert „brav" zu sein und „gute Noten zu schreiben" (Mike, Z. 576f.). Der Vater übernimmt in der Familie die Rolle des Ernährers, der unterschiedlichen Tätigkeiten nachgeht und für die sozialen Kontakte der Familie zuständig ist, während Mike der Mutter psychische und physische Belastungen zuschreibt. In Mikes biographischen Erzählungen wird die enorme Relevanz der Familie laufend sichtbar (u.a. im Hinblick auf seine individuelle Netzwerkkarte, für die er nur Familienmitglieder als relevante Personen auswählt). Nach dem Tod des Vaters bricht das familiäre System auseinander und etwa ein Jahr darauf erfolgt die Delogierung aus der gemeinsamen Wohnung. Die Mutter verreist daraufhin mit dem Säugling, der während dieser Zeit geboren wird, in ein europäisches Land und lebt dort bei Verwandten, während Mike und seine Schwester in Österreich zurückbleiben. Sie leben kurzfristig bei Verwandten, bis diese die Kinder- und Jugendhilfe einschalten. In Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen findet Mike keinen Anschluss, lebt teilweise auf der Straße und in Kriseninterventionszentren, was sich für ihn zu einer Abwärtsspirale entwickelt. Er verfügt meistens über keine ausreichenden finanziellen Mittel um seine alltäglichen Bedürfnisse zu befriedigen (z.B. Kauf von Cola-Getränk, Handy), was dazu führt, dass er sich diese über kriminelle Handlungen wie Diebstähle aneignet:

„So, (2) ich hab von Leuten die Handys meine gemacht. (.) Oder in [Name eines Lebensmittelgeschäfts] ich wollte mir ein Cola kaufen und wegen Cola wurd ich einmal erwischt und so. (.) Eh, schiaches Leben, aber (2) so lebt man das." (Mike, Z. 217-219)

In den sozialen Kontexten, in denen er sich bewegt (z.B. in Jugendhilfeeinrichtungen), macht er wiederum die Erfahrung, dass ihm selbst persönliche Gegenstände oder Geld entwendet werden, was zu weiteren gewalttätigen Auseinandersetzungen führt. Konflikten mit Gleichaltrigen entspringen zusätzlich Erfahrungen der Abwertung seiner oder befreundeter Peers. Auffälligkeiten durch Gewalt und Diebstahl führen dazu, dass er sowohl von den Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe als auch von Lehrplätzen verwiesen wird:

„Und s-, und dann, wurd's [schwer verständlich] immer schlimmer, schlimmer. Heims dies, des. Krisetze-, Kri-, Krisenzentrum wollt ich [schwer verständlich] und danach in eine WG. (.) Und dann (.) in, (.) zuerst war ich in [Adresse] Krisenzentrum, dann [Adresse einer Einrichtung], da hab ich mich mit Zimmergenossen, (.) hab ich ihm eine auf die Mütze gehaut. Das geht auch nicht, aber (.) wegen meine Sachen, weißt. Du kaufst ein und sparst für dieses

Geld und dann auf einmal ist weg. (.) Hab ich mir eine auf die Mütze gekriegt [schwer verständlich] und dann ist Chef gekommen: ‚Wir schicken dich andere WG in [Adresse] in [stationäre Einrichtung].' Dann wurd ich (2) so zu [unv.] zu kriminell, aber ich war nicht kriminell. (.) Schon, aber" (Mike, Z. 68-77)

Er bringt die Kriminalität in Zusammenhang mit seinen Lebensbedingungen und den konflikthaften Auseinandersetzungen an den verschiedenen sozialen Orten, an denen er sich aufhält. Freundschaften zu Peers knüpft er in Parks oder auf der Straße. Er kommt mit Drogen in Kontakt und baut „Scheiße" (Mike, Z. 212). In der Jugendhilfe findet er lediglich einen Betreuer, der sich zu einer „Vaterfigur" (Mike, Z. 635) für ihn entwickelt. Dieser Pädagoge teilt mit Mike die Migrationserfahrung und die Herkunftssprache. Dieser Betreuer, zu dem er Zugang findet, verstirbt jedoch im weiteren Verlauf. Der Pädagoge versuchte Mike zu berufsbezogenen Aktivitäten zu motivieren, die bei Mike jedoch nur begrenzte Resonanz fanden:

„(.) Obwohl er nicht mein Betreuer-, er war schon mein Betreuer, aber nicht Bezugsbetreuer. //Ja.// Das war einer mit Hund, aber pff. Der war n- (lang gezogen) nicht so richtig. (.) Aber er war richtig für mich. ‚Alter, schau her.' Er hat mich immer gezogen. S-, wenn ich irgendwo in AMS gehe [schwer verständlich], er kommt zu mir: ‚Komm Mike, bitte steh auf, es geht um dein Leben, nicht um mein Leben.' So hat er mit mir geredet. Sozusagen wie ein Vater hat er geredet zu mir. ‚Mach das', sagt er mir, ‚ich weiß, dir is-, dir is lieber so mit Freunde ausgehen und rausgehen, aber was hast du davon?', sagt er mir. Und ich hab mir gedacht: ‚Er hat eh recht.' Weißt eh. Hab eh Kurse gemacht, dann hab ich ihm abgebrochen. Freunde rufen mich: ‚Komm, Mann, geh ma das machen, scheiß auf Kurs, geh ma.' Ich so: ‚Na, Mann!' So: ‚Komm, Mann. Sei nicht so Pussy.' Und so hab ich immer vergeigt." (Mike, Z. 621-642)

Mike steigt in verschiedene Berufsorientierungsmaßnahmen ein, in denen er keine Perspektive für sich erkennt und keinen sozialen Anschluss findet. So verbringt er seine Zeit mit Peers auf der Straße und in Parks. Sein Freundeskreis besteht aus Jugendlichen oder jungen Erwachsenen, die in der Regel obdachlos sind:

„‚Uh.' (2) Schlechte Zeit war das. (.) Richtig schlechte Zeit. (4) Richtig schlechte Zeit war das. Hab mehr auf Straße geschlafen, als in dort. (2) In S-Bahn hab ich schlafen, wenn ich Hausverbot kriege. (2) Manchmal sie kümmern sich nicht um Schlafplatz noch Winterzeit. (.) Und pap-, paar Freunde wissen nicht, wohin mit die Kopf [schwer verständlich]. Dann mir gehen in Züge und dann werden wir von diese Securitys erwischt, rausgeschmissen: ‚Geh weg.' (2) Das war eine schlimme Zeit für mich. (5) Und dann (.) wusst ich nicht, (.) was ich weiter mache." (Mike, Z. 248-254)

Das Leben auf der Straße beschreibt Mike als schwierig und entwürdigend. Er sieht keine Handlungsperspektive, wie er seine Situation und seine Lebensumstände selbst verbessern kann. Er sucht stattdessen nach Möglichkeiten des Versorgt-Werdens.

Während Mike durch die Ausübung von Gewalt und kriminellen Handlungen aus Betreuungseinrichtungen und von Ausbildungsplätzen verwiesen wird, ist Brandy Opfer von Gewalttätigkeiten, Mobbing und Missbrauch. Auch

er kann keine abgeschlossene Ausbildung vorweisen, da die erlebte Gewalt es ihm nach seiner Einschätzung unmöglich macht eine Ausbildung durchzuhalten. In einem Heim für schwererziehbare männliche Kinder und Jugendliche, in dem er vom achten bis zum 15. Lebensjahr lebte, war er Gewalthandlungen durch Mitbewohner ausgesetzt:

„Weil i war dann eben der Jüngste draußen und a da Schwächste und wenn du neu draußen bist und di nit durchsetzen kannst, bist anfach-, (.) also Opfer bis zum letzten Tag. (2) Und da fangt's halt an mit Mobbing, dann werst öfters gschlagen von de (.) Heimkollegen, Arbeitskollegen und ja." (Brandy, Z. 71-74)

Die Übergriffe eskalieren bis hin zu sexueller Gewalt. Brandy wechselt in eine andere Betreuungseinrichtung und leidet aufgrund der daraus resultierenden Traumatisierung unter psychischen Problemen. Er sieht sich nicht in der Lage zukunftsorientierte Perspektiven zu entwickeln. „Weil dann (.) anfach, des war zu viel für mi und i hab halt dann immer zruckgedacht und nit vurgedacht" (Brandy, Z. 170f.). Auch in der Nachfolgeeinrichtung erlebt er Gewalt. Nach Abschluss der Hauptschule bricht er weitere Bildungs- und Ausbildungsversuche meist nach kurzer Zeit ab, da er sich Mobbing ausgesetzt sieht und er durch die mit der Traumatisierung verbundenen psychischen Belastungen nicht mehr in der Lage ist mit an ihn gestellten Anforderungen umzugehen.

„Und danach hab i halt immer wieder versucht, was zu lernen. Immer zwa, drei Monat wieder was probiert, nachher is wieder irgendwas mit Mobbing gwesen, nachher hab i halt wieder abbrechen müssen. Und ja. Sag, viel hab i eigentlich nit gmacht, eben dadurch, wie i durch das [Stadt]-Heim a ziemliches Trauma ghabt hab. //Ok.// Und es war halt immer so, wenn i irgendwas angfangen hab und wenn ma nachher irgendwas nit getaugt hat, (.) irgend a Klanigkeit war nachher schon, dann hab i schon aufhörn müssen, weil das dann anfach zu sehr auf mei psychische Substanz gangen is." (Brandy, Z. 28-34)

Im Alter von 17 Jahren wechselt Brandy in ein betreutes Außenwohnen, das er mit 18 Jahren ohne abgeschlossene Ausbildung verlassen muss. Das Betreuungsende empfindet er als „sehr schwer", da die Betreuer vorher „anfach alles gemacht" haben (Brandy, Z. 409). Nach dem Ende des Versorgt-Werdens durch die Jugendhilfe ist es ihm nicht gelungen, in einem eigenständigen Leben Fuß zu fassen. Er verbringt drei Jahre auf der Straße und in einer Notschlafstelle und wird zum Teil von Streetwork betreut. Zum Zeitpunkt des Interviews – im Alter von 25 Jahren – hat sich seine Situation etwas stabilisiert. Er wohnt in einer Wohnung mit einer Freundin und arbeitet als Grünraumpfleger in einem sozialökonomischen Betrieb. Allerdings wird sein Lohn gepfändet, da er inzwischen 16 000 Euro Schulden angehäuft hat.

Mike lebt zur Zeit des Interviews in einer Obdachloseneinrichtung für junge Erwachsene, die zumindest „ein Dach über dem Kopf" bietet. „Ich schlaf nicht auf der Straße" (Mike, Z. 224f.). Zugleich wartet er auf eine Wendung zum Besseren – darauf, dass sich sein Leben durch eine „göttliche Fügung" verändert. In seinen Wünschen im Hinblick auf die Zukunft wird die Relevanz von Familie, einer Frau und Kindern wiederholt sichtbar, jedoch sieht er für

sich keine Perspektive, wie er diese „Ziele“ oder „Wünsche“ erreichen kann und bezieht sich auf eine spirituelle Ebene:

„Aber irgendwann in Leben werd ich vielleicht eine schöne Familie (.) kennenlernen oder so eine Frau oder dann später ein Kind. (2) Das wird vielleicht passieren. (.) In Leben (.) weiß ich so, bei mir, wenn du Frau und Kind hast, dann gibt dir Gott alles. (2) Und so werd ich das auch machen. Und eine Arbeit (.) will ich. (2) Eine Arbeit, (.) Bespät-, Beschäftigung (2) und so. (.) Hier in [stationäre Einrichtung] (2) kann man nicht leben. Mit die Leuten, die Betreuer, (.) die tun nur ihren Job, das check ich auch.“ (Mike, Z. 219-225)

Formale Bildung hat in Mikes Relevanzsystem einen geringen Stellenwert. Zwar bezeichnet er seine erlebte Schulzeit als die beste Lebensphase, jedoch bezieht er sich dabei nicht so sehr auf das schulische Lernen. Während der Schulzeit war die Familie für Mike ein stabiles Netzwerk, das durch den Tod des Vaters verloren gegangen ist:

„In Schule (2) denkst du einfach nie nach: ‚Bombe, ich bin in Schule. Ich-.‘ Verstehst, aber dann später wird's, (.) wenn du die Schule fertig hast und dann, dann ist scheiße. //Ja.// Arbeit, dies, des. Viele denken: ‚Arbeit ist leicht.‘ Aber nein, (.) Arbeit ist stressig.“ (Mike, Z. 595-598)

Im Rückblick war Schule für Mike eine angenehme Zeit, die er mit Freunden verbrachte. Bildungsbezogene Aspirationen wurden jedoch in der Familie und in der Schule kaum vermittelt. Das Lernen in der Schule wurde von seinem Vater vor allem im Hinblick auf seinen Nutzen zur Alltagsbewältigung für wichtig erachtet. Er betonte, dass Mike „keine hohe Schule“ braucht, aber Lesen und Rechnen lernen sollte. „Du brauchst eine Schule […] nur dass dich keiner verarscht für Rechnungen oder, was weiß ich, um Geld“ (Mike, Z. 550f.). In der Schule erlebte Mike eine zeitweilige Degradierung in die Sonderschule, da eine Lehrerin ihn für „behindert“ erklärte (Mike, Z. 387). Er kehrte zwar anschließend wieder in die Regelschule zurück, entwickelte jedoch keine über die Alltagsbewältigung hinausgehende Orientierung im Bereich der formalen Bildung. So betrachtet er auch die Inhalte der Berufsorientierungskurse nur unter dem Aspekt des unmittelbaren Nutzens:

„Sie zeigen euch, (.) wie man in-, sich in Arbeit-, sie helfen dir für Bewerbungen schreiben, aber ich kann das ja alles. (2) Und auch wenn ich nicht kann, ich kann meine Schwester fragen, weil sie kennt sich aus.“ (Mike, Z. 455-458)

Mikes Übergangssituation ist dadurch geprägt, dass er die biographischen Belastungen, die der Verlust der Familie mit sich gebracht hat, bis heute nicht bewältigt hat. Im Rahmen seiner Herkunftsfamilie hat er keine bildungsbezogenen Aspirationen entwickelt. Erfahrungen von Degradierung, Abwertung und Missachtung aufgrund seines Migrationsstatus sowie Schwierigkeiten in der Schule aufgrund von sprachlichen Barrieren führen dazu, dass er Bildungs- und Ausbildungsgänge nicht als Weg zur sozialen Etablierung und Verbesserung seiner Lebenssituation betrachtet. Sozialen Anschluss findet er bei Peers, die auf der Straße leben, ethnisch-kulturellen Minderheitengruppen angehören

und in kriminelle Aktivitäten verstrickt sind. Seine aktuelle Situation macht ihn „traurig“, aber er sieht keine Handlungsmöglichkeiten, selbst etwas zu verbessern. Die ihm verbleibende habituelle Orientierung ist eine Form des Überlebens, in der er durch die Mindestsicherung und das von der Obdachloseneinrichtung bereitgestellte Dach über dem Kopf versorgt wird und in der er im Warten auf eine Wendung zum Besseren verharrt – durch Schicksal oder göttliche Fügung. „Vielleicht wird das einmal passieren“ (Mike, Z. 865f.).

Sich-Einrichten im beschränkten sozialen Raum durch die Inanspruchnahme sozialer Unterstützungen und Desengagement im Hinblick auf die Erfüllung gesellschaftlicher Leistungserwartungen

Während Mike sich in seiner derzeitigen Lebenssituation unglücklich und depressiv fühlt, bringt Manuela eine Zufriedenheit mit ihren Lebensumständen zum Ausdruck. Sie richtet sich in einem beschränkten sozialen Raum ein und organisiert ein Über-die-Runden-Kommen durch die Inanspruchnahme sozialstaatlicher und sozialer Unterstützungsleistungen. Zwar bezeichnet sie sich selbst als „schwarzes Schaf“ (Manuela, Z. 66) der Familie, das „nichts gescheit auf die Reihe kriegt“ (Manuela, Z. 66), jedoch wird in ihren biographischen Erzählungen eine Akzeptanz ihrer Lebenssituation sichtbar, die mit sozialer Einbindung einhergeht.

Manuela ist zum Zeitpunkt des Interviews 24 Jahre alt, erwerbslos und Mutter eines Kleinkindes, das bei Pflegeeltern aufwächst. Die Pflegeeltern ihres Sohnes beschreibt sie als „supercool“ (Manuela, Z. 68), da sie dem Sohn ein Aufwachsen ermöglichen, das sie ihm aufgrund ihrer Lebensbedingungen und ihrer persönlichen Situation nicht bieten könnte: „Die können ihm, Gott sei Dank, all das bieten, was ich nie könnte. Ich kann mir das einfach nicht leisten und die sind älter und reifer“ (Manuela, Z. 68-70).

Manuela wurde im Alter von sechs Jahren in ein Kinderheim „verfrachtet“ (Manuela, Z. 91), von dem sie nach kurzer Zeit in ein Kinderdorf wechselte. Der Vater ist unbekannt und die alleinerziehende, armutsgefährdete Mutter litt unter einer fortschreitenden, sich verschlechternden chronischen Krankheit. Manuela beschreibt sich als ein „aggressives und garstiges Kind“ (Manuela, Z. 94-302), dessen Verhalten sich durch den Übergang ins Kinderdorf, Spieltherapien und dem – im Kinderheim unterbundenen – Kontakt zur Mutter verbesserte. Das Kinderdorf, in dem Manuela von ihrem achten bis zum 16. Lebensjahr wohnhaft war, befindet sich in der Nähe der Gemeindewohnung der Mutter. Manuela schätzt im Rückblick das Aufwachsen im Kinderdorf und nimmt die Möglichkeiten der stationären Erziehungshilfe als ein „wirkliches Aufwachsen als Kind“ (Manuela, Z. 312) wahr, das „Spaß haben kann“ (Manuela, Z. 313) und nicht auf „irgendwen achten“ (Manuela, Z. 314) muss. Das Kin-

derdorf beschreibt sie als einen sozialen Ort, der ihr Freundschaften zu Gleichaltrigen und Spaß ermöglichte, jedoch gleichzeitig gesellschaftliche Exklusion mit sich brachte:

„Naja, als Kinderdorfkind bist du doch schon ziemlich isoliert in dem Dorf. (.) Weil da hast du eben die Häuser mit deinen Freunden und du musst nicht (.) raus gehen sozusagen. Wir waren-, im Rest der [Ortschaft] waren wir kaum. (.) Nein, grad amal, wenn wir in [Stadt] schwimmen waren, das war dann auch immer nur Gruppending. In den Schulen hast du dann halt viele Kinder von außerhalb kennengelernt, hast aber auch kaum gesehn. Es gab schon die typischen Vorurteile: ‚Du bist ein Kinderdorfkind, dich laden wir nicht ein.' Das gab's leider oft. (2) Aber so hat ma sich schon in der Schule auch verstanden, auch mit allen andern Kindern. //Mhm.// Es war halt [unv.], du bist im Kinderdorf und dann bist du isoliert mit den ganzen Kindern dort. Es gibt verdammt viele in deinem Alter, du hast deinen Spaß und das [unv.], war ganz ok." (Manuela, Z. 335-344)

Im Alter von 16 Jahren zog sie in eine Jugendwohngemeinschaft, in der „den Betreuern dann egal war, was ich mach, weil damals war ich noch brav arbeiten" (Manuela, Z. 103). In den Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen erhielt Manuela Unterstützung im Hinblick auf formale Bildung. Sie absolvierte das neunte Schuljahr in einer Berufsbildenden Höheren Schule, brach diese aber nach dem zweiten Schuljahr ab. Sie begann ihrer „Mama zuliebe" (Manuela, Z. 35) eine Lehre in der Gastronomie, brach diese nach eineinhalb Jahren jedoch wieder ab, da die Arbeit ihr „zuviel Stress" (Manuela, Z. 36) bereitete und ihr klar wurde, dass die Gastronomie nicht ihr „Metre [Metier]" (Manuela, Z. 35) ist. Außerdem unterzog sie sich zu dieser Zeit einer Fußoperation und musste für ein Dreivierteljahr gesundheitsbedingt aussetzen. Ihre Freizeit verbrachte sie zu dieser Zeit hauptsächlich mit Peers bei der todkranken Mutter, die zehn Minuten entfernt wohnte und die Wohnung nicht mehr verlassen konnte. Im Hinblick auf den Abbruch der Lehrstelle nahm die Mutter eine zentrale Rolle ein, indem sie Manuela bestärkte: „Wenn du's nicht machen willst, dann mach's nicht." (Manuela, Z. 507). Die ambivalente Beziehung zur Mutter bleibt in den biographischen Erzählungen zentrales Thema für Manuela:

„Aber sonst kann ich mich nur erinnern, wie's [die Mutter] eben (.) in der Wohnung, die ich jetzt bewohne, dort im Wohnzimmer saß und die meiste Zeit nur graucht hat und gsessen is und sich eigentlich nicht bewegen konnte. Zum Schluss-, die letzten Jahre war's auch so, dass sie das Rauchen nie aufgegeben hat. Sie konnte es zwar leider nicht mehr selber halten, aber da bin ich dann synchron mit ihr gesessen. Das war dann unser Ritual stündlich, dass wir zusammen eine rauchen. So hatt ich dann wenigstens doch die Verbindung auch zu ihr. Weil so von mein Privatleben hab ich ihr nie-. Ich hab mich nie traut, irgendwas zu erzählen, weil ich immer dachte: ‚Ma, die Arme. Sie liegt den ganzen Tag nur im Bett (.) und ich hupf herum, tu Blödsinn, geh was trinken und so weiter.' Und sie konnte das halt alles nicht. N-, Nicht mehr. (.) Aber sie wollt's schon wissen, dass hab ich ihr angmerkt. //Mhm.// Wenn meine Freunde da waren, sie war die Coolste. Meine Mama war so cool. (2) Ich hab auch die Urne immer noch bei mir zu Hause stehn." (Manuela, Z. 152-163)

Zwar bringt Manuela eine enge Bindung zur Mutter zum Ausdruck, jedoch wird in dieser Passage sichtbar, dass dabei die Thematisierung ihrer eigenen

Anliegen und Perspektiven auf einer oberflächlichen Ebene verbleibt. Während Manuela sich nicht „traut“ ihrer Mutter aus ihrem Leben zu erzählen, sorgt sie für deren Unterhaltung, indem sie gemeinsame „Rauchrituale“ durchführen oder sie durch die Mutter animiert wird „Blödsinn“ (Manuela, Z. 177) zu machen:

„‚Wir brauchen jetzt unbedingt eine Torte.‘ So ne Schokotorte von Milka gekauft und wir haben die-, ich hab-, wir haben die mit Gabeln gegessen und dann war halt noch urviel übrig und meine Mama fangt so-, also ich hab's in der Hand gehalten und sie schaut mich an: ‚NA KOMM, KLATSCH IHRS INGS-, INS GESICHT.‘ Ich schau meine Mama an: ‚Mama, bitte was?‘ ‚Na komm, mach endlich.‘ Und dann hab ich halt- (beide lachen). Sie hat mich auch immer motiviert auch bisschen Blödsinn zu machen.“ (Manuela, Z. 172-177)

Der gemeinsame Familienalltag mit ihrer kranken Mutter besaß für Manuela eine hohe Relevanz, da sie dadurch die Beziehung zu ihrer Mutter aufrechterhalten konnte. Der Alltag mit der Mutter bot ihr allerdings kein förderliches Umfeld im Hinblick auf ihre Bildungsbiographie. Nach dem Abbruch der Lehre und ihrer fehlenden Bereitschaft den Ausbildungsweg fortzusetzen, wurde sie vom Jugendwohnen verwiesen:

„Mhm. (.) Ich hab die Lehre eben abgebrochen und daraufhin hat das Kinderdorf entschieden: ‚Du hast hier jemanden, wo du hinziehen kannst. Also, du bist nicht komplett mittellos. Du bist volljährig, du kannst über dein Leben selber entscheiden, also geh (.) zurück nach Hause.‘ (.) Nett ausgedrückt. (.) Ja. //Mhm.// Ich wollt schon länger ausziehen vom Kinderdorf, aber so wär ich halt noch weiter gefördert worden, wenn ich die Lehre fertig gemacht hätte. (.) Und ich wär so oder so zu meiner Mama zurückgezogen. Und dadurch, dass ich dann die Lehre eben abgebrochen habe, haben sie entschieden: ‚So und jetzt gehst.‘ (2) Gewollt, ungewollt, kann ich nicht ganz so sagen. (3) Jo.“ (Manuela, Z. 513-520)

Manuela zog im Alter von 18 Jahren in den Haushalt der todkranken Mutter zurück und unternahm keine weiteren Schritte im Hinblick auf formale Bildung und Gestaltung eines eigenverantwortlichen Lebens. Sie verbrachte ihre Zeit mit Peers, der Mutter oder bei Verwandten, die in der näheren Umgebung wohnten, und war auf diese Weise sozial eingebettet. Während dieser Zeit kam sie durch einen älteren Partner mit dessen „Drogenfreunden“ (Manuela, Z. 1021) in Kontakt und konsumierte kurzzeitig selbst Drogen. Sie beendete den Konsum und die Beziehung jedoch nach einiger Zeit von selbst. Kurz darauf wurde sie nach einem „One-Night-Stand“ an einem „ziemlich betrunkenen Abend“ (Manuela, Z. 1025f.) schwanger. An den Vater ihres Kindes kann sie sich nicht mehr erinnern. Kurz nach der Geburt ihres Sohnes verstarb Manuelas Mutter, was für sie zu einem einschneidenden Ereignis wurde, das sie richtig „runterputzt“ (Manuela, Z. 595) und dazu führet, dass es mit ihr „echt bergab“ (Manuela, Z. 591) ging. Während dieser Zeit versuchten Freund_innen sie „aufzufangen“ (Manuela, Z. 591), was jedoch nicht gelang. In der Folge machte sie eine Therapie; dennoch blieb eine bedrückte Stimmung zurück. Sichtbar wird, dass Manuelas zentrale Lebensaufgabe – die Unterhaltung der Mutter - durch den Tod der Mutter verloren gegangen ist.

Nach dem von Manuela so bezeichneten „Rauswurf“ aus dem Jugendwohnen (Manuela, Z. 108) gab es Bestrebungen von Seiten des Bezugsbetreuers, sie im Hinblick auf formale Bildung zu fördern. Diese wurden von Manuela jedoch abgelehnt:

„Sie wollten dann schon noch mir helfen und schaun, dass ich weiter noch a meine Lehre fertig mach, //Mhm.// aber ich hab mich eben strikt dagegen geweigert. Also auch, wie sie schon gesagt haben: ‚Du musst ausziehn.‘ Ähm, wie ich dann schon bei meiner Mama wohnen hab [schwer verständlich], hat mich mein Betreuer, mein Bezugsbetreuer noch zwei-, dreimal besucht und hat schon noch geschaut, dass ich-, (.) er wollte mich dazu ermutigen, die Lehre fertig zu machen, hab ich gesagt: ‚Ich will das nicht.‘ Dann hat er halt auch gesagt: ‚Na, ok. Mach was du willst.‘ (.) Das war's dann. (.) Hat mir dann auch-, (.) kaum mehr wiedergesehn.“ (Manuela, Z. 532-540)

Im Hinblick auf diese Passage wird deutlich, dass das „du musst ausziehen“ im Zusammenhang mit den strukturellen Bedingungen der Jugendhilfe steht. Während Manuela keinerlei Ambitionen im Hinblick auf formale Bildung verfolgt, ist die Betreuungseinrichtung gezwungen Manuela zu verweisen, da es keine Finanzierung ohne Leistungsnachweise nach Absolvierung des 18. Lebensjahres gibt. Der Versuch, trotz des Endes der Jugendhilfemaßnahme durch informelle Besuche in Verbindung zu bleiben, wird von Manuela abgeblockt.

Zum Zeitpunkt des Interviews lebt Manuela bereits seit über fünf Jahren in der Gemeindewohnung der Mutter und erhält sich finanziell durch Gelegenheitsjobs, sozialstaatliche Leistungen und Geldspenden aus dem sozialen Umfeld. Sie ist „mehr oder weniger“ (Manuela, Z .40) arbeitssuchend und verbringt ihren Alltag in der Regel mit Peers, die im Gegensatz zu ihr „brav arbeiten gehen“ (Manuela, Z. 667). Manuela richtet sich innerhalb eines beschränkten sozialen Raumes ein und macht die Wohnung der Mutter zu einem Jugendtreff, da sie nicht allein sein kann:

„Viel mit Freunden mach ich eigentlich schon. Ich hab jetzt erst vor anderthalb Jahren das Buch-Lesen für mich entdeckt. //'Mhm.'// Aber so, (.) bin ich immer noch regelmäßig mit meinen Freunden unterwegs. Und sie kommen auch-, also bei mir is eigentlich so der (.) Jugendtreff. Bei mir is immer Full House, bei mir sitzen immer Freunde da. //Mhm.// Ich mag das auch nicht das Alleine-Sein. Ich weiß das sehr zu schätzen, dass dann auch alle zu mir kommen. //Mhm.// (.) Genug Couchplatz hab ich jetzt. Ich hab vier Sofas (lachend gesagt) (lacht). //Ok.// Aber alle zusammengeschnorrt von Nachbarn und so. (2) Es is'n bunter Mischmasch meine Wohnung.“ (Manuela, Z. 401-408)

Das Sich-Einrichten im beschränkten sozialen Raum eröffnet Manuela durchaus Spielräume sich ihren Alltag selbstbestimmt zu gestalten. Sie ist in ein Netzwerk aus Verwandten, Bekannten, Peers und Hilfesystemen (u.a. Pflegeeltern) eingebunden. Im Hinblick auf ihre Existenzsicherung wird sie sozialstaatlich versorgt. Darüber hinaus stellt sie Zimmer in ihrer Gemeindewohnung zwischenzeitlich zur Untermiete zur Verfügung, und sie erhält durch informelle Dienstleistungen (Babysitten, Rasenmähen) oder Gelegenheitsjobs zusätzliche Einkünfte. Im Hinblick auf formale Bildung oder gesellschaftliche

Leistungsanforderungen werden keine Bestrebungen sichtbar. Ihrem Sohn möchte sie jedoch ein „gscheites Leben bieten können“ (Manuela, Z. 923), während sie ihm die Pflegeeltern nicht „wegnehmen“ (Manuela, Z. 924) möchte, sondern den Wunsch hat, dass alle eine „richtig große Familie (.) sind, bleiben, werden“ (Manuela, Z. 925).

In Manuelas Lebensgeschichte wird erkennbar, dass sie Erfahrungen ihres Aufwachsens wiederholt. Sie verbrachte ihre Kindheit und Jugend in Jugendhilfeeinrichtungen, hatte aber gleichzeitig einen regelmäßigen Kontakt und eine positive Beziehung zu ihrer Mutter. In Analogie dazu lebt ihr Sohn in einer Pflegefamilie, sie hält aber sowohl zum Sohn als auch zur Pflegefamilie eine positive Beziehung aufrecht. Bildungsbezogene und berufliche Aktivitäten spielten für ihre Mutter ebenso wenig eine Rolle wie für sie selbst. Die Mutter musste sich wegen ihrer gesundheitlichen Einschränkungen in einem Leben mit beschränkten Aktivitäten in einer Gemeindewohnung und mit den Einkünften der Mindestsicherung einrichten. Manuela übernimmt nicht nur die Wohnung ihrer Mutter, sondern auch deren Lebensstil, indem sie selbst von sozialstaatlicher Unterstützung lebt und den Raum der Wohnung zum Lebensmittelpunkt erhebt. In der gemeinsamen Zeit mit ihrer Mutter hielten sie sich zusammen in der Wohnung auf, um Spaß zu haben und sich gegenseitig zu unterhalten. Nun hat sie die Wohnung in einen Jugendtreff umgestaltet, in dem sie gemeinsam mit Gleichaltrigen ihre Zeit mit Spaß und Unterhaltung verbringt.

In den skizzierten Fallbeispielen dieses Abschnitts, die alle über keine abgeschlossene Ausbildung verfügen, sind keine Bestrebungen sichtbar, die zur Aufnahme weiterführender Bildungs- oder Ausbildungsaktivitäten führen könnten. Während Mike und Manuela keiner Berufstätigkeit nachgehen und sich in einer beschränkten Situation des Versorgt-Werdens mit Hilfe sozialstaatlicher Unterstützung einrichten, finanziert sich Brandy zum Zeitpunkt des Interviews durch eine ungelernte Hilfstätigkeit. In allen Lebensgeschichten zeigen sich nicht bewältigte psychische Belastungen, die zukunftsgerichtete Perspektiven blockieren: Mike hat den Tod seines Vaters und den Zerfall der Familie noch nicht verarbeitet, Manuela hat mit dem Tod ihrer Mutter einen zentralen Lebensinhalt verloren, und Brandy sieht sich mit Einschränkungen durch das Erleben traumatisierender, gewaltförmiger Übergriffe konfrontiert. Ebenso wurden in den Herkunftsfamilien keine bildungsbezogenen Aspirationen vermittelt, so dass soziale Integration und Teilhabe durch Bildung und Ausbildung keine Lebensoption darstellt. Vor allem bei Mike und Manuela geht es darum, genügend Geld für den Alltag zur Verfügung zu haben. In der gegenwärtigen Situation wird das Existenzminimum durch ein Versorgt-Werden im Rahmen sozialstaatlicher Unterstützung gewährleistet. Zusätzliche Mittel erhält Manuela durch gelegentliche private Unterstützung (vor allem durch ihren Großvater) und durch private Hilfstätigkeiten, wohingegen Mike sich diese durch kriminelle Aktivitäten beschafft. Und während Mike von einer

Wendung zum Besseren träumt, die ihm eine „schönen Familie“ beschert, wünscht sich Manuela, dass sich ihr vertrautes Umfeld zu einer „großen Familie“ vereint.

6.7 Einflüsse sozialer Kontexte auf formale Bildungsbiographien von Care Leavern

Die Darstellung der handlungsleitenden Orientierungen der von uns untersuchten Care Leaver macht sichtbar, dass die jungen Menschen im biographischen Verlauf ihre formalen Bildungsentscheidungen vor dem Hintergrund impliziter, habitueller und kontextspezifischer Faktoren und Einflüsse treffen. Die mit Hilfe der sinngenetischen Typenbildung herausgearbeiteten latent und implizit wirkenden Orientierungen des Ringens um Normalität, des Strebens nach sozio-emotionaler Zuwendung, des Strebens nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung und des Sich-Einrichtens im beschränkten sozialen Raum beeinflussen in unterschiedlicher Weise das Handeln der Care Leaver im Hinblick auf die Gestaltung der formalen Bildungsbiographie. Die Nachzeichnung der formalen Bildungswege auf der Grundlage des empirischen Materials bringt darüber hinaus zum Vorschein, dass sich im biographischen Verlauf Orientierungswechsel einstellen können, die entweder mit äußerlichen Veränderungen wie der Veränderung des sozialen Ortes (z.B. bei Franz Joseph durch den Ortswechsel im Zuge der Lehre am Berggastronomiebetrieb, bei Chantal durch den Umzug in eine sozialpädagogische Wohngruppe) oder mit inneren Entwicklungsschritten (z.B. das „Klick-Machen“ bei Chantal) einhergehen. In den Lebensgeschichten überlagern sich jeweils mehrere, zum Teil widersprüchliche Orientierungen, die sich zugleich im Biographieverlauf dynamisch verändern können. Innerhalb dieser Rahmen konstituieren die jungen Menschen Sinn und soziale Praxis. Ihr bildungsbezogenes Handeln ist damit in übergreifende Sinn- und Handlungsorientierungen eingebettet, die dem Aufwachsen in unterschiedlichen sozialen Kontexten und institutionellen Bezügen entspringen und die sich nicht nur auf den Bildungsweg, sondern auf die Lebensbewältigung und Lebensgestaltung insgesamt beziehen.

In Anlehnung an die „soziogenetische Typenbildung“ der Dokumentarischen Methode geht es in einem weiteren Auswertungsschritt darum, die spezifischen Erfahrungshintergründe und die Soziogenese der Orientierungsrahmen, d.h. deren Entstehungsgeschichte, systematisch zu analysieren (vgl. Nohl 2017:10). Im nachfolgenden Kapitel werden die Ergebnisse der sinngenetischen Typen aufgegriffen und der Frage nachgegangen, auf welche sozialen Erfahrungszusammenhänge diese typisierten Orientierungen zurückgeführt werden können. Dabei wird nicht mehr nach den übergreifenden Gemeinsam-

keiten zwischen den empirischen Fällen, sondern nach systematischen Unterschieden zwischen ihnen gesucht (vgl. Nohl 2017: 96). Die soziogenetische Analyse wird nicht in umfassender Form durchgeführt, sondern es wird in gebündelter Form auf den Stellenwert der verschiedenen, in den biographischen Erzählungen thematisierten sozialen Kontexte fokussiert, um deren Beitrag zur Entstehung der handlungsleitenden Orientierungen zu untersuchen. Ausgehend von der forschungsleitenden Perspektive auf formale Bildungswege wird die bildungsbezogene Relevanz der verschiedenen sozialen Kontexte vorgestellt, indem auf zentrale bildungsförderliche und bildungshemmende Einflüsse und Faktoren eingegangen wird, die im empirischen Material sichtbar sind. Außerdem wird der Einfluss der Statuspassage Leaving Care differenziert thematisiert.

6.7.1 Grundlegende soziogenetische Aspekte

Im Hinblick auf das von uns untersuchte Sample ist anzumerken, dass die jungen Erwachsenen zwischen Ende der 1980er-Jahre und Mitte der 1990er-Jahre in Österreich geboren sind. Sie gehören somit einer Generation an, in welcher der Erwerb formaler Bildung zum zentralen Lebensinhalt junger Menschen gehört (vgl. Kap. 2). Die Bildungsverläufe unserer Untersuchungsgruppe zeigen, dass auch junge Erwachsene aus stationären Erziehungshilfen an der gesellschaftsweiten „Bildungsexpansion“ teilhaben. Deutlich wird dies dadurch, dass der Großteil der befragten jungen Erwachsenen das elterliche Bildungsniveau überschritten hat und in der Regel eine klare Orientierung in Richtung der Erreichung formaler Bildungsabschlüsse zum Ausdruck bringt (vgl. Kap. 6.3).

Im Hinblick auf die Verselbstständigungsprozesse von jungen Erwachsenen zeigt sich jedoch, dass junge Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung deutlich benachteiligt sind. Verlängerte Bildungszeiten führen dazu, dass junge Menschen, die in Familien aufwachsen, längerfristig auf Unterstützung durch zentrale Bezugspersonen angewiesen sind, während der Übergang in ein selbstständiges Leben im Vergleich zu früheren Generationen zeitlich später einsetzt (vgl. Kap. 2). Heranwachsende in stationären Jugendhilfeeinrichtungen verlassen diese sozialen Orte aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen oder der impliziten, latent wirkenden Orientierungen jedoch relativ früh. Vor allem das Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung und nach Eigenverantwortung, Souveränität und Selbstbestimmung haben zur Folge, dass die jungen Menschen mit ihrer Situation in den Jugendhilfeeinrichtungen unzufrieden sind, sich nicht mehr an die dort vorgegebenen Regeln anpassen möchten und angesichts wechselnder, kaum Kontinuität gewährender erwachsener Bezugspersonen nach stabilen Beziehungen und Halt in Partnerschaften, Freundeskreisen oder Cliquen suchen.

In Abhängigkeit von ihren individuellen Ressourcen und ihren psychosozialen Vorbelastungen, die z.B. in den Fällen von Mike und Brandy mit traumatisierenden Erlebnissen einhergehen, sind sie gefordert ihr Leben eigenständig zu organisieren. Dabei sind sie meist mit erheblichen sozioökonomischen Benachteiligungen konfrontiert, was z.B. bei Anja dazu führt, dass sie neben ihrer Ausbildung zusätzliche Jobs zur Existenzsicherung annehmen muss, oder was bei Jasmine zur Folge hat, dass sie aufgrund finanziellen Drucks ihr Studium unterbricht. Auf über die Zeit der Jugendhilfeunterbringung hinausgehende professionelle oder finanzielle Unterstützung können sie dabei selten zurückgreifen. Nur in einzelnen Fällen bleiben informelle Kontakte zu ehemaligen Betreuer_innen bestehen, oder gewährt der Träger der Jugendhilfemaßnahme – wie im Fall von Jasmine – einen kurzfristigen Überbrückungskredit in einer Notsituation.

Während Gleichaltrige im Verlauf weiterführender Bildungswege grundsätzlich auf bestehende familiäre Netzwerke zurückgreifen können, zeigt sich in allen von uns untersuchten Fällen, dass eine Unterstützung durch die Familie nach der Zeit der Jugendhilfe in der Regel nicht vorhanden ist. Familiäre Bezüge sind zwar in einzelnen Fällen vorhanden, doch wirken sie meist eher belastend als unterstützend.

6.7.2 Kontext Herkunftsfamilie

Im Hinblick auf die Herkunftsfamilien der von uns untersuchten Care Leaver wird deutlich, dass in keiner der Familien eine häusliche Förderung des schulischen Bildungserfolgs stattgefunden hat bzw. formale Bildung keinen erkennbaren Stellenwert gehabt hat. In der Regel kommen die jungen Menschen aus Alleinerzieher_innenhaushalten, in denen physische und psychische Krankheiten, Todesfälle, Substanzmissbrauch, Gewalt, Arbeitslosigkeit oder Working-Poor-Berufe und Armut als Belastungsquellen wirken. Den Herkunftseltern ist es aufgrund ihrer Lebensumstände nicht möglich ein förderliches Umfeld für die jungen Menschen zu etablieren. Und da sie in der Regel selbst über ein geringes Bildungsniveau verfügen, spielen Bildungsaspirationen im Hinblick auf höhere Bildung für sie meist keine Rolle.

So erklärt Mikes Vater, dass der Besuch einer „hohen Schule“ für ihn nicht wichtig ist. Brandy wird in seiner Motivation, nach der Pflichtschule eine weiterführende Schule zu besuchen, von seiner Mutter nicht unterstützt, und Manuela erlebt, dass ihrer Mutter der gemeinsame häusliche Zeitvertreib wichtiger ist als der Abschluss der Ausbildung ihrer Tochter. Bei Jasmine fand auf Betreiben ihrer Mutter, die sich den Kontrollbestrebungen der Jugendämter durch mehrere Umzüge entzog, der Eintritt in die Schule erst im Alter von neun Jahren statt.

Darüber hinaus wirken familiäre Belastungen in einigen Fällen hemmend auf die Erfüllung schulischer Anforderungen. Bei Chantal führen Übergriffe in der Familie dazu, dass sich ihr auffälliges Verhalten zuspitzt und sie von der Schule verwiesen wird. Und Sandra gerät in eine Pflegesituation, die ihr keinen Spielraum mehr für den Schulbesuch lässt. Nachdem die Mutter die Familie verlassen hat, muss sie im Alter von 13 Jahren alleine die Pflege ihres schwerkranken Vaters übernehmen.

„… und für mi war dann anfoch so, dass ich damals so das Gefühl ghabt hab, i hob ja a ka Zeit für Schule, weil i muas dahoam schaun, dass olls passt, i muas dass die Medikamente gricht san, dass des is, dass des is …“ (Sandra, Z. 382-384)

Nach einiger Zeit stellt Sandra fest, dass sie mit der Situation überfordert ist und ihre schulischen und jugendlichen Interessen zu kurz kommen. Sie meldet sich selbst beim Jugendamt und wird daraufhin in einer sozialpädagogischen Wohngemeinschaft untergebracht. Allerdings muss sie ein Schuljahr wiederholen.

Im empirischen Material wird deutlich, dass es von Seiten der Kinder und Jugendlichen unterschiedliche Standpunkte im Hinblick auf die Herkunftsfamilie gibt. Jasmine und Anja führen an, dass gerade das Aufwachsen im Herkunftsmilieu ihnen aufgezeigt hat, wie sie ihr Leben *nicht* gestalten möchten. Das Bemühen sich vom Herkunftsmilieu zu distanzieren, wirkt für sie als Katalysator dafür, Engagement im Hinblick auf formale Bildungsanforderungen zu entwickeln. Manuela hingegen entwickelte im biographischen Verlauf eine ambivalente Bindung zur chronisch kranken Mutter, die sie davon abhält, sich um ihr eigenes Weiterkommen zu kümmern. Und für Mike stellt das Einschlagen eines formalen Bildungswegs angesichts seiner Erfahrungen in der Herkunftsfamilie keine Option zur Verbesserung seiner Lebenssituation dar.

Mit Blick auf die sechs Eckfälle wird erkennbar, dass lediglich Pascal weiterführende Bildungsaspirationen von Seiten der Herkunftsfamilie mit auf den Weg bekam. Seine alleinerziehende Mutter nimmt die Erziehungshilfen als unterstützendes Angebot an, da sie sich mit seiner Erziehung überfordert sieht, sie hält aber eine positive Beziehung zu ihm aufrecht. Zwar ist sie selbst nur gering qualifiziert, bezeichnet ihren Sohn aber als „gscheiten Bua, der irgendwann mal studiert“ (Pascal, Z. 538). Pascal nimmt diese Aspiration auf und weist in seiner biographischen Erzählung darauf hin, dass ein Abbruch seines Bildungsweges die Mutter wohl sehr enttäuscht hätte. Zwar war es seiner Mutter in ihrem Lebensalltag nicht möglich, ein förderliches Umfeld für Pascal zu etablieren – diese Funktion übernahm die Kinder- und Jugendhilfe, jedoch blieb sie durch den stetigen Kontakt, die bildungsbezogenen Aspirationen, die wohlwollende Unterstützung und gemeinsame Unternehmungen als förderliche Ressource vorhanden. Pascal ist dementsprechend der einzige Fall in unserem Sample, der einen relativ geradlinigen Weg von der Schule an die Universität gefunden hat.

6.7.3 Kontext Kinder- und Jugendhilfe

Grundsätzlich wird durch die biographischen Erzählungen deutlich, dass die sozialen Orte der Kinder- und Jugendhilfe das Ziel verfolgen, jungen Menschen ein förderliches Entwicklungsumfeld zu bieten und formale Bildungsabschlüsse zu erwerben, damit ein selbstständiges Leben möglich ist. Um ein selbstständiges Leben angesichts des gesetzlich vorgegebenen frühen Betreuungsendes zu gewährleisten, orientiert sich die pädagogische Praxis implizit daran, die jungen Menschen in Richtung Lehrausbildung zu orientieren. Inwieweit pädagogische Institutionen bildungsförderlich oder hemmend wirken, kann jedoch nicht nur auf diese übergreifend wirkenden strukturellen Rahmenbedingungen der Kinder- und Jugendhilfe zurückgeführt werden. Soziale Orte der Kinder- und Jugendhilfe sind dadurch gekennzeichnet, dass junge Menschen mit unterschiedlichen biographischen Erfahrungen, Vorbelastungen, Kompetenzen, Bedürfnissen oder Zielen auf pädagogisch und/oder therapeutisch geschulte Fachkräfte treffen, die wiederum unterschiedliche Orientierungen verfolgen. Das Aufwachsen in stationären Erziehungshilfen kann sowohl als beschränkend und belastend als auch als förderlich wahrgenommen werden. Claire verdeutlicht durch ihre Erzählung, dass die von ihr erlebten Orte der Kinder- und Jugendhilfe aufgrund des von ihr so genannten „Irrenanstaltcharakters" keineswegs ein förderliches Umfeld für sie darstellten:

„War total SCHEISSE, weil die Kinder, de was-, also Kinder, Jugendlichen, äh, de was da drinnen warn, (2) die waren alle (.) huschi, die haben alle an Vogel ghabt. Also, damals wo i im-, wo i, ähm, neune war, war das halt für mi so des Ding: ‚De ham alle an Knacks ghabt.' De ane hat sich gritzt, de is in der Nacht immer abghaut. Der andere war drogenabhängig, ähm, (.) de ane is a Schulausreißerin gwesen, de-. Und so. Und da bin i und mei klane Schwester von unserem behüteten Heim (.) in a (.) Irrenanstalt kummen. Also, für uns war das anfach a Irrenanstalt. In der Zeit simma auf die [Name der Schule] gangen, im Krankenhaus, is de. Mit (.) NOCH MEHR JUGENDLICHEN, de was entweder, i waß nit, (.) bei de Jugendliche, de was i war, (.) de haben alle an Vogel ghabt. (2) Alle haben gekifft, alle haben graucht." (Claire, Z. 659-671)

Chantal wiederum beschreibt ihren Übergang von der Psychiatrie in eine Institution der Kinder- und Jugendhilfe als „beste Chance, die sie in ihrem Leben hatte" (Chantal, Z. 191), da an diesem Ort ihre Bedürfnisse von Seiten der pädagogischen Fachkräfte wahrgenommen wurden und sie ein für sich förderliches Umfeld vorfand, dass u.a. dazu beitrug, dass sie formale Bildungsanforderungen wiederaufnahm. Dies macht deutlich, dass soziale Orte der Kinder- und Jugendhilfe unterschiedlich erlebt werden, verschiedene Ausprägungen annehmen und somit nicht gleichgesetzt werden können. Die jungen Menschen, mit denen sie an diesen Orten zusammen wohnen, sowie die Orientierungen und die Handlungspraxis der pädagogischen Fachkräfte beeinflussen die Alltagskultur maßgeblich.

Im Hinblick auf die Förderung der formalen Bildung werden von Seiten der pädagogischen Fachkräfte im empirischen Material unterschiedliche Zugänge deutlich. In den biographischen Erzählungen von Christoph wird sichtbar, dass ein Pädagoge eine Lehrstelle für ihn organsierte, ohne auf die Bedürfnisse des jungen Mannes einzugehen. Der Pädagoge vereinbarte ein Bewerbungsgespräch bei einem Betrieb, und als Christoph eine Zusage erhält, beginnt er diese Ausbildung. Obwohl er sich nicht selbst für die Ausbildung entschieden hat, die Tätigkeit nicht seinen Interessen entspricht und er im Betrieb keine Perspektiven erkennt, übt er diese Tätigkeit über Jahre hinweg aus, da er auf die finanziellen Einkünfte angewiesen ist. Im jungen Erwachsenenalter beginnt er mit enormem Aufwand dann eine weitere Ausbildung, die seinen Interessen und Bedürfnissen eher entspricht (siehe Kapitel 6.6.3.2).

In Jasmines biographischen Erzählungen wird deutlich, dass sie sich aufgrund ihrer impliziten Orientierung an Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstständigkeit gegen den Rat und die Einschätzung der Fachkräfte für eine Lehrausbildung entscheidet. Ihre Bezugsbetreuerin, die bei Jasmine ein über einen Lehrabschluss hinausgehendes Potenzial vermutet, findet jedoch trotzdem eine Möglichkeit, ihr einen Weg zu höherer Bildung zu eröffnen (vgl. Kap. 6.5.2). Nachdem Jasmine die AHS- und BHS-Oberstufe abgebrochen und sich selbst eine Lehrstelle organisiert hat, arrangiert die Pädagogin ein Gespräch in der Berufsschule mit mehreren Pädagog_innen und Lehrer_innen, bei dem Jasmine die Möglichkeit der Lehrausbildung mit Matura angeboten wird. Jasmine lässt sich auf dieses Angebot ein, schließt die Matura erfolgreich ab und findet im weiteren Verlauf den Weg zum Studium. Die Pädagogin hat auf diese Weise Jasmines Distanzierung von den Vorgaben der Einrichtung akzeptiert, die bildungsbezogene Unterstützung aber dennoch nicht abgebrochen. Schließlich kann sie eine den Bedürfnissen Jasmines entsprechende Bildungsoption finden.

Die beiden Beispiele machen deutlich, dass pädagogische Fachkräfte wesentlichen Einfluss auf die formalen Bildungswege von jungen Menschen haben, jedoch unterschiedliche Ansätze im Hinblick auf die Förderung formaler Bildung vertreten. Neben der Förderung formaler Bildung spielen non-formale und informelle Bildungsprozesse in Jugendhilfeeinrichtungen eine wichtige Rolle, für deren Realisierung den Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichem Ausmaß Raum und Gelegenheit geboten wird. Einerseits können diese in der Alltagspraxis der Einrichtung stattfinden, andererseits werden explizite Räume dafür geschaffen, u.a. durch die Teilnahme an Reisen, kulturellen, musischen oder sportlichen Angeboten und durch die Organisation von Workshops. Diese Angebote haben Einfluss auf das Erreichen formaler Ziele, was in der quantitativen Teilstudie dadurch zum Ausdruck kommt, dass die „kognitive Stimulation“ in den Einrichtungen mit dem später erreichten Nettoeinkommen in Verbindung steht (vgl. Kap. 5.7.5).

Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass junge Menschen in Kinder- und Jugendhilfekontexten zusätzlich gefordert sind, sich mit biographischen Vorbelastungen zu beschäftigen und sich dadurch in zeit- und energieaufwendigen Therapieprozessen befinden können. Die Bearbeitung biographischer Belastungen kann in manchen Fällen formale Bildungswege blockieren (was z.B. bei Chantal während der Zeit des Psychiatrieaufenthalts ersichtlich wird). Erfolg und Kontinuität im Bereich formaler Bildung kann aber auch die Bewältigung biographischer Belastungen unterstützen und – wie im Beispiel von Pascal – auf die gesamte Lebenssituation von jungen Menschen in Jugendhilfeeinrichtungen stabilisierend wirken.

6.7.4 Kontext Peers und Partnerschaften

Freundschaften mit Gleichaltrigen bzw. Peers und Partnerschaften haben in den biographischen Erzählungen der Care Leaver eine zentrale Bedeutung. Es werden Peers an unterschiedlichen sozialen Orten thematisiert: in Institutionen wie der Schule oder den Wohnarrangements der Kinder- und Jugendhilfe, in Vereinen, Freundschaften aus der Kindheit oder in Parks und auf der Straße. Peers stehen vor ähnlichen Herausforderungen, teilen Interessen und haben zentrale Bedeutung für das Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung, an der es jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung in familiären und teilweise auch in Kinder- und Jugendhilfekontexten mangelt. Peers ermöglichen Zugehörigkeit, Halt und Stabilität und stellen daher eine zentrale Ressource im Hinblick auf die Lebensgestaltung von jungen Menschen dar. Gleichaltrigenbeziehungen und Freundschaften, denen in Jugendstudien generell eine hohe Relevanz attestiert wird (vgl. z.B. Institut für Jugendkulturforschung 2012: 30ff.) scheinen bei jungen Menschen mit Jugendhilfeerfahrung, bei denen stabile soziale Beziehungen ein eher knappes Gut sind, nochmals an Wert zu gewinnen. Somit haben Peers eine grundlegende Bedeutung für die von uns befragten jungen Menschen, unabhängig davon, welcher Gruppe sie angehören. Im Hinblick auf formale Bildungsbestrebungen können sie sowohl hemmend als auch förderlich wirken.

In Franz Josephs biographischen Erzählungen wird deutlich, dass Peers in Form einer „Gang“ eine wichtige Rolle für ihn eingenommen haben. Die Handlungspraxis der jungen Menschen hat sich jedoch nicht auf die Erfüllung formaler Bildungsanforderungen gerichtet, sondern auf einen gegenwartsbezogenen Aktionismus und riskante Alltagspraktiken, die von Alkohol- und Drogengebrauch, gewalttätigen Auseinandersetzungen und delinquentem Verhalten geprägt sind. Franz Joseph unterbricht in dieser Phase seinen Bildungsweg zugunsten kurzfristiger Jobs, um seinen Lebensunterhalt zu sichern. Er gerät im Verlauf seiner „Gangzeit“ in eine prekäre Situation, da er die Jugendhilfe ohne abgeschlossene Ausbildung beendet und aufgrund von kriminellen

Handlungen Konflikte mit der Justiz bekommt. Er sieht sich an einem Tiefpunkt, an dem er durch Selbstreflexion eine Entscheidung trifft, die eine Umorientierung einleitet. „Also, i habs soweit getrieben, bis wirklich nirma tiefer gangen is“ (Franz Joseph, Z. 521). Die Hinwendung zu einer neuen bildungsbezogenen Initiative, die in der Aufnahme der „Lehre aufn Berg“ (Franz Joseph, Z. 525) besteht, entspringt einem eigenständigen Schritt, einem Selbstbildungsprozess, mit dem er sich von seinen Peers abgrenzt. Zugleich bieten die Peers für ihn aber den einzigen „Rückhalt“ in seinem Leben (Franz Joseph, Z. 520). Sie gewähren ihm eine Halt bietende soziale Unterstützung, auf die er auch während seiner Lehrzeit nicht völlig verzichtet: „Von die Leut a bissl weg. Waßt, nit wirklich weg, aber halt den Abstand, (.) den was i gebraucht hab“ (Franz Joseph, Z. 525f.). Auch wenn die Gleichaltrigengruppe bei Franz Joseph keinen direkten bildungsförderlichen Einfluss hat, scheint sie auch nach seiner persönlichen Umorientierung als Rahmen für soziale Unterstützung relevant zu bleiben und auf diese Weise seinen weiteren Bildungsweg indirekt zu stützen.

Pascals und Manuelas Erzählungen machen deutlich, dass Peers bei der Entscheidung für den Abbruch oder die Weiterführung formaler Bildungsgänge eine zentrale Bedeutung haben. Manuela fühlt sich in einer Klassenkonstellation *gemobbt* und bricht daraufhin den Schulbesuch ab. Bei Pascal wirken sich konflikthafte Auseinandersetzungen einer neu zusammengestellten Klasse hemmend aus, als er von der AHS-Unterstufe in die AHS-Oberstufe wechselt. Obwohl der Schulbesuch eine zentrale stabilisierende Konstante in seinem biographischen Verlauf bietet, spielt er vor dem Hintergrund der konflikthaften Auseinandersetzungen mit dem Gedanken, die Schule abzubrechen.

In Chantals Erzählung wird deutlich, dass sich der Abbruch von Peerbeziehungen hemmend auf formale Bildungsanforderungen auswirken kann. Chantal, die in ländlichen Strukturen aufwächst, besucht im Kindesalter gerne die Volks- und Hauptschule, jedoch nicht aufgrund des schulischen Angebots, sondern da sie die Schulen als soziale Orte erlebt, an denen sie Kontakt zu Freund_innen und Mitschüler_innen hat. Als sie aufgrund von selbstzerstörerischem und außergewöhnlichem Verhalten von der Schule verwiesen wird, bricht der Kontakt zu den stabilisierenden Peers und der Dorfgemeinschaft ab, die sie fortan für „verrückt“ erklären:

„Und dann haben mich alle so eingeschränkt. So einfach Bauer und keine Ahnung. Es ist einfach so ein komisches Denken, was am Land ist. (.) Dann haben alle mit mir nicht mehr geredet.“ (Chantal, Z. 408-413)

Da Chantal sich im schulischen Kontext grundsätzlich nicht an schulischen Leistungs- und Bildungsanforderungen orientiert, sondern am Eingebundensein in die Peergemeinschaft, entwickelt sie durch diese Erlebnisse eine abneigende Haltung gegenüber der Schule. Der Zusammenhang von Peerbezügen mit schul- und bildungsbezogenen Orientierungen zeigt sich auch im weiteren

Verlauf von Pascals biographischer Erzählung. Der Erwerb formaler Bildungszertifikate hat für ihn zunächst eine geringe Bedeutung. Die Schule bietet ihm Raum zum Erproben seiner Interessen, und er ist „mehr auf Freunde fokussiert, das Schulische geht eh von allan quasi“ (Pascal, Z. 122). In der Situation des drohenden Schulabbruchs sind es wiederum Freunde, die ihm raten, an der Schule zu bleiben und ein Schuljahr zu wiederholen. Die Konstellation in der neuen Klasse erweist sich als positiv, was ihm die Möglichkeit zu einem erfolgreichen Schulabschluss eröffnet.

Genauso wie Peerfreundschaften haben Partnerschaften das Potenzial bildungsförderlich oder bildungshemmend zu wirken. Während Jasmine durch das Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung an einen Partner gerät, der für sie wie ein „Klotz am Bein“ (Jasmine, Z. 1782) zur Belastung wird, da er sie mit seinen eigenen Problemen konfrontiert, verliert sie ihre eigenen Ziele und Ambitionen aus den Augen. Sie gerät in eine Abwärtsspirale, die dazu führt, dass sie ihren formalen Bildungsweg und ihre eigenen Bedürfnisse hintanstellt, während ein „Über-die-Runden-kommen“ die alltägliche Lebensbewältigung bestimmt. Gleichzeitig verdeutlicht Jasmine in den biographischen Erzählungen, dass Partnerschaften wesentliche Katalysatoren dafür sein können, dass formale Bildungsziele (wieder) aufgenommen werden. Als sie ihren nächsten Partner kennenlernt, der „mit beiden Beinen im Leben steht“ (Jasmine, Z. 85), kann sie sich um eigene Ziele und Perspektiven kümmern, was dazu führt, dass sie ihr unterbrochenes Studium wiederaufnimmt.

6.7.5 Kontext Schule

Der Schulbesuch hat für junge Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung besondere Bedeutung. Während das Aufwachsen in stationären Erziehungshilfen eine außergewöhnliche Erfahrung darstellt, ermöglicht der Besuch öffentlicher Schulen „Normalitätserfahrungen“. In regulären Schulkontexten treffen die jungen Menschen auf gleichaltrige Peers und stehen grundsätzlich vor denselben Herausforderungen wie alle anderen. Das Eingebundensein in Schulkontexte ermöglicht somit Halt und Stabilität sowie generalisierende Sozialisationserfahrungen, die zentrale biographische Bedeutung haben.

Eine ähnlich normalisierende Erfahrung stellt für junge Männer mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung der Grundwehrdienst beim österreichischen Bundesheer dar. Einerseits zeigt sich die normalisierende Wirkung im empirischen Material, z.B. in den Fallbeispielen von Pascal, Franz Joseph und Brandy. Andererseits macht dies u.a. eine Studie aus Israel deutlich, wo alle jungen Menschen nach Absolvierung des 18. Lebensjahres zum Grundwehrdienst antreten müssen – Frauen für zwei und Männer für drei Jahre. Der Armeedienst markiert hier den ersten Schritt in das eigenständige Erwachsenen-

leben, da es eine Zeit ist, in der die jungen Menschen unabhängig von Erwachsenen für sich selbst sorgen müssen (z.B. Haushalt führen, Finanzen verwalten). Des Weiteren wird der Armeedienst als Möglichkeit gesehen den Übergang ins Erwachsenleben zu beschleunigen, indem die jungen Menschen persönliche Reife entwickeln und durch das Leben und Arbeiten im Team Verantwortung für sich und andere übernehmen. Die Armee versorgt die jungen Menschen während dieser Zeit mit Unterkünften, Essen und jene ohne familiäre Unterstützung zusätzlich mit finanziellen Ressourcen. Allerdings handelt es sich um eine partielle Eigenständigkeit, da nach dieser Phase heterogene biographische und herkunftsbedingte Voraussetzungen wieder zur Geltung kommen. Die mit der Statuspassage Leaving Care verbundenen Herausforderungen kommen damit erst nach dem Ende des Armeedienstes zur Geltung, mit dem sich auch dessen homogenisierende und normalisierende Wirkung wieder verflüchtigt (vgl. Refaeli 2017: 3).

Im Hinblick auf die Herkunftsfamilien der Kinder und Jugendlichen in stationären Erziehungshilfen ist zu berücksichtigen, dass diese meist ungünstige Voraussetzungen für die Entwicklung der jungen Menschen bieten, dass sie in den meisten Fällen kaum bildungsförderliche Orientierungen hervorbringen und dass Belastungen wie das Erleben von Gewalterfahrungen keine Seltenheit sind. Auch stationäre Erziehungshilfen können sich zu ungünstigen Milieus entwickeln, bis hin zur Erfahrung traumatisierender Übergriffe wie z.B. im Fall von Brandy. Belastungen durch Gewalterfahrungen können nicht generalisiert werden, jedoch äußern sie sich tendenziell als körperliche, kognitive und sozio-emotionale Beeinträchtigungen. Im Schulkontext haben diese Erfahrungen damit sowohl Einfluss auf die Erfüllung von Leistungsanforderungen als auch auf individuelle soziale Praktiken und Verhaltensweisen. Außergewöhnliches Verhalten, wie es Chantal an den Tag gelegt hat, wird in der Regel defizitär betrachtet und führt oft zu Schulverweisen, während reguliert-angepasstes Verhalten als „brav“ wahrgenommen wird, wenig auffällt und daher geringe Aufmerksamkeit auf sich zieht.

Herausforderungen stellen sich auch dann ein, wenn es von Seiten der Lehrkräfte oder Mitschüler_innen zu Diskriminierungen oder sozialer Ausgrenzung kommt. Diese gruppendynamischen Phänomene treten zwar grundsätzlich unabhängig davon auf, ob junge Menschen Kinder- und Jugendhilfeerfahrung haben oder nicht. In den biographischen Erfahrungen wird jedoch deutlich, dass stigmatisierende Vorurteile im Hinblick auf „Heimkinder“ diese Prozesse verstärken können. Erfahrungen von Stigmatisierung und Mobbing aufgrund der Jugendhilfegeschichte finden sich in zahlreichen Biographien, z.B. in den Erzählungen von Manuela, Brandy oder Martin. Pascal verdeutlicht diesen Zusammenhang durch seine Erfahrungen mit Lehrpersonen an einem Gymnasium:

„Ja, du hast halt ghabt-, ähm, (.) du hast ja immer dieses Klischee: ‚Dieses Heimkind. Dieses Kind, das in einer Einrichtung is, ähm, muss ja irgendwas haben, dass es dort glandet is und

das is unter Anführungszeichen nit so gut, wie a normales-, wie a normaler Schüler.‘ Und in der Unterstufen, i glab, Bio war das damals, dann hat der das a immer gsagt: ‚Ja, war-, is eh klar, dass du da nit so die gute Noten hast.‘ Oder: ‚Is eh klar, dass du da negativ auffallst.‘ So auf de Art: ‚Du kommst ja aus'm Heim und deshalb is das so.‘ Und dann in der Oberstufen war das halt dann halt a der, der is dann nämlich coolerweise in der Kommission gsessen (lacht), dann war's halt a extrem lässig dann vor dem quasi da die Matura (.) mit (.) im Handstreich einzusacken.“ (Pascal, Z. 773-781)

Im Gegensatz dazu erfährt Jasmine während der Schulzeit spezifische Lernförderung und sozio-emotionale Zuwendung von Seiten der Lehrer_innen, was sie auf ihr „normales“ Verhalten zurückführt:

„Aber im Großen und Ganzen bin i mit alle auskommen. Mit de Lehrer a. (2) Ja, meine Lehrer, die waren eigentlich so a bissl so ‚Ersatz- (.) eltern‘. Mit de hab i an guten Bezug ghabt. (.) Mit de hab i halt viel gredet und die haben mir halt immer gholfen und wenn i irgendwas nit verstanden hab, dann haben sie sich her zu mir dazugesetzt und mir das alles erklärt. I waß nit, ob das Mitleid war, weil i ausm Kinderdorf kommen bin oder ob des-, (.) ähm, die Lehrer damals vielleicht noch netter waren, das kann i nit sagen, aber m- (.) i bin mit de Lehrer alle gut auskommen und i war in der Schul a nit auffällig. I hab mi eigentlich ganz normal verhalten. War eigentlich a brave Schülerin.“ (Jasmine, Z. 812-820)

Die mit Jugendhilfeerfahrungen verbundenen biographischen Übergänge (Umzüge, Psychiatrieaufenthalte, Klassenwechsel) stellen einerseits neue Möglichkeiten, andererseits Herausforderungen für die jungen Menschen dar. Wohnortwechsel gehen in der Regel mit Schulwechseln einher und können dazu führen, dass es den jungen Menschen an Stabilität und Kontinuität mangelt, um den alltäglichen Anforderungen gerecht zu werden. Chantal führt in ihren biographischen Erzählungen an, dass das Fernbleiben von der Schule während des Aufwachsens im Herkunftskontext für sie kein Thema war. Sie hatte Freude am Schulbesuch, denn dieser ermöglichte ihr Zugang zu Peers. Erst als es zu diversen Übergängen kommt, Chantal aufgrund ihres Verhaltens ausgegrenzt wird und biographische (Vor-) Belastungen aufbrechen, verliert sie die Lust am Schulbesuch:

„Wegen den Unterbrechungen? (2) Ja, es ist halt einfach von der Situation entstanden. Weil es mir nicht so gut gegangen ist und dann bin ich halt (.) Wohnungswechsel andauernd und dann einmal komplett in eine andere Stadt. Und dann wieder irgendwie so neu anzufangen, ist halt auch irgendwie schwierig. (.) Und dann hast gar keine Lust mehr auf die scheiß Schul und so …“ (Chantal, Z. 46-51)

Weitere Herausforderungen im Hinblick auf den Schulbesuch werden sichtbar, wenn für die jungen Menschen aufgrund von Migrationserfahrungen die deutsche Unterrichtssprache eine Hürde darstellt. So wird Mike aufgrund von Schwierigkeiten im Englischunterricht, den er in der Zweitsprache Deutsch erhält, in die Sonderschule zurückgestuft. Außerdem können biographische Belastungen und Traumatisierungen dazu führen, dass erwünschte Ziele im Hinblick auf den Schulbesuch nicht erreicht werden können. Chantal bemerkt, dass sie nach dem Erleben von Übergriffen im familiären Kontext nicht in der

Lage war, sich Gedanken über ihre weitere schulische Bildung zu machen. „Normal sollte man sich schon mit 13, 14 Gedanken machen, was für Schul man geht und so, aber keine Ahnung, mein Kopf war irgendwie anders. Besetzt mit den anderen Glump, oder?“ (Chantal, Z. 329-331). Brandy betont im Interview, dass Schule und Ausbildung in seinem biographischen Verlauf stets eine zentrale Bedeutung gehabt haben. Das Erleben von Gewalterfahrungen und mangelnder Unterstützung im Rahmen der Jugendhilfeunterbringung führt jedoch dazu, dass er an den Leistungsanforderungen scheitert:

„I wollt eigentlich immer (.) normal Schul gehn, dann wollt i eben weiter Höhere Schul gehn. Das hat aber nit geklappt und dann wollt i Ausbildung wollt i genauso haben. Da i halt sehr, äh, jung einekummen bin ins Heim, hat des eigentlich von-, von den Gedanken her gepasst … Weil i wollt eigentlich immer was aus mir machen. //Mhm.// (2) Deswegen war das eben nach der Heimzeit, hab i halt dann a a Tief ghabt, (.) weil i halt anfach des nit erreicht hab, was i erreichen wollt. Eben diese Ausbildung fertig machen und so weiter und so fort.“ (Brandy, Z. 154-165)

Den Abbruch der Ausbildung bringt Brandy mit den Erfahrungen in der Heimzeit in Zusammenhang:

„Weil (3) wenn’s um Ausbildung geht und so weiter und so furt, i anfach-, dass a [schwer verständlich] mei Psyche anfach so sehr im Weg gstanden is, dass (.) i anfach zum Beispiel immer aufhören hab müssen, (.) dass i (.) nix durchghalten hab.“ (Brandy, Z. 788-791)

Im Hinblick auf die Leistungsanforderungen im Schulkontext scheint es wesentlich zu sein, dass junge Menschen eigene Perspektiven entwickeln, die als Motivation dienen. Für Pascal stellt der Schulbesuch – neben dem Eingebundensein in Peerkonstellationen – einen Ort dar, an dem er seine „Skills“ erweitern kann, und er sieht ihn als Sprungbrett dafür, in der Zukunft Geld zu verdienen. Franz Joseph verdeutlicht demgegenüber in seinen biographischen Erzählungen, dass ihm während seiner Schulzeit die Bedeutung des Schulbesuchs für sein weiteres Leben unklar war:

„I war faul, aber nit blöd (lacht). I war anfach lei faul, ja. (.) Aber eigentlich war i ganz intelligent. (.) Aber (Räuspern) wenn du ka Motivation hast, waßt, wenn du keine Perspektive hast-. Wir sein in die Schul gangen, ham uns gedacht: ‚Ja, scheiß Schul. Wah, lernen, bäh, bäh, bäh.‘ Un-, n-, is uns nit gsagt worden: ‚Wenn du gut bist in der Schule, dann bringt dir das was für später. (.) Du musst ja vorausdenken, weil du steigst ja dann in ein Berufsleben ein oder willst eine weiterführende Schule gehen‘ (betont Hochdeutsch gesprochen). Das is nit gsagt worden, weil anfach davon ausgangen werd neun Jahr Schul, Lehre, Punkt.“ (Franz Joseph, Z. 633-639)

Stellen die Pflichtschuljahre für junge Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung geringe bis keine „Probleme“ dar, kann sich diese Perspektive beim Übergang in weiterführende Bildungsinstitutionen verändern. Ein Grund dafür kann die Wahrnehmung von Diskrepanzerfahrungen sein, die der Differenz biographischer Erfahrungen im Vergleich zu Peers entspringen und die besonders im Jugendalter deutlich werden, wenn als Ziel der pädagogischen

Arbeit die Erziehung zur Selbstständigkeit oder unabhängigen Lebensgestaltung zum Tragen kommt. Zoey beschreibt in ihren Erzählungen neben Stigmatisierungserfahrungen die Differenz zu Mitschüler_innen:

„Mitschül-. Ja, (.) Volksschul, Hauptschul war (.) ka Problem. Bin i mit alle immer so gut zurechtkommen. Ja, in der [höheren Schule] hat's nachhand angfangen. Eh mit de Schüler, dass-, mit de Mitschülerinnen, dass es anfach so, (.) ja, dass sie so behütet waren und so, so ganz anders also. Und a bei de Lehrerinnen hab i mir teilweise echt schwer getan. I waß zwar nit, warum, aber (.) i glab, weil sie alle gwusst haben, dass i (.) in Betreuung bin und, i glab, dass es-, dass sich's irgendwie negativ ausgwirkt hat oder, (.) i waß nit, weil i bin mir immer sehr ungerecht behandelt vorkommen…De-, die wissen gar nit irgendwie-, die können sich das nit vorstellen, dass ma i-, allan wohnt oder dass ma selber a Essen machen muss oder dass ma's kochen muss und das war alles fremd für sie. Und (.) a der-, oder Wäsch waschen. Also, die haben einfach null Ahnung ghabt, weil sie einfach so gar nix kennen oder, (.) äh, anfach, ja, vor alle Probleme, glab i, daham (.) aus-, waß i nit, beschützt worden sind, so dass sie einfach wirklich (.) null mitkriegt haben. Die ane hat sogar-, (.) da war's-, da war ma in der Dritten und die war achtzehn und hat die Mutti angrufen und gsagt, dass: ‚Warum sie die Wäsch nit gwaschen hat, weil sie braucht die ane Hosen zum Fortgehen.' Mit achtzehn noch." (Zoey, Z. 555-598)

Während Zoey ihre Probleme und ihren Alltag selbstständig bewältigen muss, erlebt sie ihre Mitschüler_innen als behütet, beschützt und ahnungslos. Eingebettet in familiäre Strukturen stehen den Gleichaltrigen Möglichkeiten und Freiräume zur Verfügung, auf die Zoey keinen Zugriff hat. Sie ist auf sich alleine gestellt und dazu angehalten bereits im Jugendalter eine unabhängige Lebensgestaltung an den Tag zu legen. Offen bleibt in diesem Zusammenhang, inwieweit diese Differenzen dazu beitragen, ob sich junge Menschen in Schulkontexten wohlfühlen und Anschluss zu Peers finden oder ob sie diese Kontexte aufgrund der Diskrepanzerfahrungen verlassen.

Der Schulbesuch hat aufgrund des hohen Stellenwerts von formaler Bildung in der Gesellschaft eine zentrale Bedeutung in den Biographieverläufen der Care Leaver. Neben den positiven Erfahrungen von Zugehörigkeit, Normalität, Stabilität und Kontinuität kann Schule allerdings auch zu einem zentralen Belastungsfaktor für junge Menschen werden. Klara, eine 27-jährige Maschinenbauerin und Tapeziererin, die derzeit als Monteurin tätig ist, wächst zunächst bei einer Mutter auf, die „voll der Hippie" (Klara, Z. 138) ist und alternative Schulformen dem regulären, öffentlichen Schulsystem vorzieht. Aufgrund eines Umzuges und der Trennung der Eltern besucht Klara nach der Erfahrung mit alternativen Schulformen zunächst eine reguläre, öffentliche Volksschule, in der die Diskrepanzerfahrungen im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung und Leistungsanforderungen zum zentralen Belastungsfaktor für sie werden. Klara bemüht sich zwar „wieder ins Schulsystem reinzukommen" (Klara, Z. 47), was nach eigener Einschätzung aber nur „so la la funktioniert" (Klara, Z. 47). Das Aufwachsen von Klara ist außerdem durch häufige Umzüge und Ortswechsel (innerhalb Österreichs sowie im europäischen und interkontinentalen Ausland) geprägt. Die Ortswechsel haben dazu geführt,

dass sie häufig die Schule wechseln musste und im Laufe der Zeit psychosomatische Beschwerden angesichts des Schulbesuchs entwickelt:

„Da hat ich echt Bauchweh. Da hat ich wirklich Angst in die Schule zu gehen … Ich hab mir echt die Kinder, wenn's da reingehst in die Klasse, die kennen sich schon seit vier Jahren, die z'reißen dich eh in der Luft. N-, es hatte wirklich Bauchweh. Ganz übel. (.) Also, wegen mir hätt ich schon (.) in der Volksschule mit Schule aufhören können (lacht)." (Klara, Z. 302-306)

Eine weitere Herausforderung stellt sich für Klara ein, als ihre Mutter sich dazu entschieden hat in das europäische Ausland zu ziehen, da ihr in Österreich „alles zu strikt und zu wenig alternativ" (Klara, Z. 54) ist. Klara und ihre Geschwister werden während dieser Zeit von der Mutter in der Form des häuslichen Unterrichtes beschult:

„… und hab dort Heimschule gemacht mit meiner Mum. Die (.) schulisch eigentlich überhaupt nicht viel auf die Reihe gebracht hat. Somit hab ich mein kleinen Bruder unterrichtet und hab versucht, mich selber so a bissl über Wasser zu halten, was natürlich voll nach hinten losgegangen is, als wir dann zur Externistenprüfung antreten mussten, bin ich voll Karacho durchgefallen" (Klara, Z. 56-60)

Klaras biographische Erfahrungen verdeutlichen, dass sowohl der Schulbesuch, als auch alternative Formen der Beschulung für Kinder und Jugendliche zur Belastung werden können, wenn keine relevanten Ansprechpartner_innen zur Verfügung stehen. Das öffentliche Schulsystem funktioniert nach festgelegten Strukturen (u.a. Anforderungen, Lehrpläne, Inhalte). Die jungen Menschen sind gefordert, mit diesen Strukturen umgehen zu lernen, damit sie sich in diesem System bewegen können und dazu benötigen sie kompetente Ansprechpartner_innen oder zumindest Peers, die vor ähnlichen Herausforderungen stehen. Klara ist häufig auf sich alleine gestellt, ihre Erfahrungen im Kontext Schule sind durch Ängste und Negativerlebnisse geprägt und zusätzlich ist sie gefordert familiäre Instabilitäten und Herausforderungen zu bewältigen.

Mit dem Übergang in die Fremdunterbringung erfährt Klara zwar Unterstützung durch die Betreuer_innen, was ihr schließlich den erfolgreichen Abschluss der vierten Hauptschulklasse ermöglicht („Gott sei Dank, sonst hätt ich die vierte Hauptschule wahrscheinlich nicht geschafft", Klara, Z. 63f.). Dennoch wird der Schulbesuch von ihr weiterhin als belastend wahrgenommen und als unumgänglicher Zwang erlebt, während auf ihre biographische Vorgeschichte und ihre bisherigen Schulerfahrungen nicht weiter eingegangen wird.

„Also, das war schon, ä-, damals echt brutal, da in die Schule wieder reinzugehen. //Mhm.// Und die WG halt. Ja, damals m-, (.) mh-, hat halt auch nicht mir da groß helfen können (lacht). Muss halt. Du kannst nicht nicht in die Schule gehen (lacht). Gibt's nix." (Klara, Z. 306-308)

Zwar trifft sie in den von ihr besuchten Schulen vereinzelt auf Lehrpersonen, die sie im Hinblick auf Leistung animiert haben, jedoch wird deutlich, dass die häufigen Umzüge und Übergänge keine Stabilität und Kontinuität ermöglicht

haben und dass sie ihre Schulerfahrungen im Rückblick insgesamt recht kritisch einschätzt:

„Ja, die Schule selber. Es gab kaum Lehrer, die (.) irgendwie dahinter waren. (.) Also, die sich wirklich a bissl mehr bemüht hätten. Die wirklich gsagt haben: ‚Nein, des-, die brauchen Hilfe.'…Mir is schon klar, mit Kindern arbeiten is nicht so leicht immer und-. (.) Aber wenn ich Lehrer bin und mir fallt auf, dass ein Kind Probleme hat, dann muss ich doch da irgendwas tun. Vorher schon, bevor ich ins Heim bin, hätte irgendeinem dieser Lehrer auffallen können, dass (.) halt zu Hause drunter und drüber geht und dass einfach, äh, Schulwechseln nicht nochmal die Lösung is und, (.) ja. (2) Also, voll versagt [schwer verständlich], wenn du mich fragst." (Klara, Z. 847-861)

Klaras biographische Erfahrungen machen deutlich, dass sie in der Schule einen sozialen Ort sieht, an dem es möglich gewesen wäre, angesichts familiärer Instabilität zu intervenieren und unterstützende Angebote zu etablieren. Stattdessen erlebt sie durch Lehrer_innen nur selten Unterstützung und zum Teil abwertende Haltungen ihrer Person und ihrem Leistungspotenzial gegenüber, während sie zugleich feststellen muss, dass sie „nie so gut bei den Kindern als Kind selber angekommen" (Klara, Z. 290) ist. Schule und Lernen hatten für Klara jedoch grundsätzlich einen zentralen Stellenwert:

„Hm. Welchen Stellenwert? Ja, schon (.) viel. Mein Bezugsbetreuer damals, (.) der hätte das sehr gern gesehn, dass ich doch noch mehr in die Schule geh und vielleicht doch noch mich um mein Studium bemüh und-. Aber da war bei mir nichts mehr zu retten. Also, (.) acht Schulwechsel später hat man einfach die Schnauze voll und is froh, dass man's hinter sich hat … ‚Lieber niemals mehr Schule in mein ganzen Leben', hab ich gedacht (lacht). Also, es is halt, wenn du jedes Mal Schule wechselst, du hast jedesmal Bauchweh: ‚Was wartet in der neuen Klasse auf mich?' … In der Berufsschule war das dann plötzlich vorbei. Da bin ich arbeiten gegangen und bin mit allen in der Klasse immer gut zurechtzukommen. Aber in der Schule das war immer eine Qual." (Klara, Z. 275-292)

Klaras Erfahrungen verdeutlichen, dass die Erfahrung der Schule als sozialer Ort einen zentralen Beitrag dazu leistet, in welche Richtung junge Menschen ihre Bildungsbiographie gestalten oder welche Orientierung sie im Hinblick auf formale Bildung entwickeln. Der soziale Ort Schule kann mit Negativerfahrungen und Ängsten besetzt sein, so dass weiterführende Lern- und Bildungsprozesse als Belastung erlebt und gemieden werden. Demgegenüber zeigt sich ebenfalls am Beispiel von Klara, dass an die Schule anschließende Ausbildungs- und Berufserfahrungen anders erlebt werden und unter Umständen neue Chancen eröffnen.

6.7.6 Kontext Lehrausbildung und Beruf

Neben der Schule nehmen die sozialen Kontexte der Lehrausbildung und der Berufstätigkeit einen wesentlichen Stellenwert in den biographischen Erzählungen der Care Leaver ein. Dass in Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe eine implizite Orientierung an Lehrberufen forciert wird und dass die jungen

Menschen u.a. aufgrund ihrer biographischen Rahmenbedingungen eine selbstbestimmte Orientierung an Lehrberufen entwickeln, wurde schon thematisiert. Der Übergang von der Pflichtschule in die Lehrausbildung findet in der Regel im Jugendalter statt und geht für junge Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrungen mit weiteren Übergängen einher (u.a. Psychiatrieaufenthalte, Umzug in ein Jugendwohnen oder in eine andere Wohnform, eventuell Wechsel des Trägers, Umzug in eine andere Stadt, Umzug durch Zusammenziehen mit Partner_innen, in eine eigene Wohnung oder zurück zur Herkunftsfamilie). Gleichzeitig haben die jungen Menschen jugendspezifische Entwicklungen zu bewältigen. Lehrausbildungen können vor diesem Hintergrund sowohl stabilisierende, förderliche soziale Orte als auch belastende Anforderungen darstellen.

In Österreich gibt es 198 Lehrberufe (vgl. BMWFW 2017) in diversen Branchen. Lehrlinge bewegen sich in unterschiedlichen Milieus. Eine Lehrlingsausbildung als Maurer_in (wie bei Franz Joseph) eröffnet ein anderes soziales Umfeld als eine Lehrlingsausbildung im öffentlichen Dienst (wie bei Sandra) oder im Finanzwesen (wie bei Claire). Christoph, dem ein Pädagoge eine Lehrstelle im Einzelhandel mit Schwerpunkt Kraftfahrzeuge und Ersatzteile organisiert hat und der sich in späterer Folge durch eine schulische Ausbildung in Richtung Sozialwesen beruflich umorientiert, beschreibt im biographischen Rückblick die Differenzen der beruflichen Umfelder. Eine wesentliche Erfahrung seiner rückblickenden Reflexion besteht darin, dass er die jeweils vorherrschenden sozialen Praktiken in dem Umfeld, in dem er sich zu einem bestimmten Zeitpunkt bewegt hat, als Normalität angenommen und „mitgemacht" hat. So nahm er den Arbeitsalltag im KFZ-Einzelhandel als selbstverständlich an, bis er durch den Zivildienst die Möglichkeit bekam, ein andersartiges Arbeitsumfeld kennenzulernen. Als wesentliche Differenz benennt er dabei den „Umgang untereinander". Christoph spricht im Hinblick auf seine Kollegen in der Lehrzeit von männlichen, bildungsfernen „Schöpfern"[10], die großteils übermäßigen Substanzkonsum, auch während der Arbeitszeit, betrieben haben:

„A Schwerstalkoholiker war er a noch und die Fahne hast in der Früh schon von (.) fünf Meter Entfernung hast sei Fahne grochen. Und dann is er eben als-, wo i dann Lehrling war, is er dann immer zu mir, wenn-, wenn er komplett dicht war, is er zu mir: ‚Ch-, Christoph, kannst d-, k-, kannst du heute für mi die Sachen wegräumen. I-, i seh heute gar nix.' (.) Und dann hab i halt dann für ihn (lacht) die Arbeiten erledigt. (.) O d e r, ja. (2) Durt hab i a mein ersten (.) Joint graucht, das kann i mi noch erinnern, ja. Durt was i ma [schwer verständlich] mit an Arbeitskollegen (.) hat er mi hergholt, hat er: ‚Christoph, kumm her. Jetz geh ma aufn Dachboden.' [unv.] aufn Dachboden aufe u n d hat er ausgepackt und er: ‚Nimm a paar Zug.' Dann hat er glacht. (.) Hamma bade glacht, he (lacht kurz). H-, ja, (beide lachen) des erinner i mi noch, ja. Oder, (2) ja, hm (lacht kurz). (.) O d e r, was war noch? Ja, da gibt's viele, viele wilde Gschichten. Bei die Weihnachtsfeiern da is sowieso immer komplett rund gangen. Is da die-, die Rechnung-, halt die Fresse, was-, was da auf der Rechnung war, 'de

10 „Schöpfer" = Arbeiter

Hund' ham, pff, gsoffn wie die Irren die Leut, ja. (2) Ja, i man, des is-, hat sicher Unterschied-, also des gibt's in mein jetzigen Arbeitsbereich gibt's sowas nit.“ (Christoph, Z. 846-859)

Diese Passage verdeutlicht, dass in Lehrbetrieben jenseits der beruflichen Tätigkeit soziale Dynamiken und Praxen stattfinden, welche die jungen Menschen beeinflussen. Ein Umfeld, in dem übermäßiger Substanzgebrauch, ein destruktiver Umgang untereinander und keine weiterführenden beruflichen Ambitionen vorherrschen, hat eine andere Wirkung, als ein Umfeld in dem Kolleg_innen und Vorgesetzte wohlwollend und respektvoll miteinander umgehen. In den biographischen Erzählungen der Care Leaver wird deutlich, dass in der Regel diese Faktoren ausschlaggebend dafür sind, ob die jungen Menschen ihre Ausbildung weiterführen oder beenden. Franz Joseph verdeutlicht in der Beschreibung seiner ersten Lehrstelle als Maurer diesen Zusammenhang. Während seiner Lehrzeit scheint der Umgang unter den Kollegen und Vorgesetzten äußerst angespannt. Dies führt u.a. dazu, dass die Arbeitsmotivation ausbleibt: „Da hast gar kan Bock zum Arbeiten. Wenn da so ane Bauern um di uma sein.“ (Franz Joseph, Z. 96). Er bricht seine Lehre nach eineinhalb Jahren ab. Anja hingegen beschreibt im Hinblick auf ihre Lehrstelle als Textileinzelhandelskauffrau, dass sie eine junge Chefin äußerst förderlich wahrnahm. Diese nahm sich Zeit mit Anja auf „Augenhöhe zu sprechen“, „drückte sie nicht runter“, „akzeptierte“ sie und hatte Interesse daran ihr Potenzial zu fördern. Deutlich wird auch, dass Anja den sozialen Ort des Lehrbetriebs als stabilisierender und unterstützender wahrgenommen hat als das Leben in der sozialpädagogischen Wohngemeinschaft:

„Irgendwie a so, sie hat mi motiviert a das zu mach-, des zu machen und a wenn's anfach a, (.) a schlechter Tag war und mi die WG gnervt hat, nachhand is sie kummen: ‚Scheiß auf die WG. S' passt schon.‘ Und des hat mir in der Zeit a sehr gholfen, //Mhm.// weil es war für mi a schwer eben neben die Jobs nachhand des a noch zu machen und wenn i da in an Beruf gwesen war, der mir nit gfallen hätt oder wo die Chefin nit so nett gwesen warat, dann waß i nit, ob i das so gschafft hätt.“ (Anja, Z. 975-979)

Gleichzeitig wirkt sich ein förderliches, bildungsorientiertes Arbeitsumfeld auf den Stellenwert der individuellen Bildungsbestrebungen der jungen Menschen aus:

„Also, der Stellenwert is dann eigentlich immer mehr gstiegen zur Bildung, kan-, kannst sagen eigentlich dann mit-, (.) a mitn Umfeld. Muss man a sagen, wo du dann-, wenn du dann gsehn hast: Ja, der und der macht des und des und bah, des (.) wär eigentlich a super.“ (Christoph, Z.484-486)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Lehrbetriebe einen wichtigen Einfluss auf junge Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung haben können. Einerseits ermöglichen sie finanzielle Einkünfte und Unabhängigkeit, andererseits stellen sie stabile soziale Orte bereit, die sich förderlich auf die weitere Gestaltung der Biographie auswirken können. Als förderlich werden in

erster Linie das Eingebundensein bzw. die Zugehörigkeit, unterstützende Führungspersonen, ein „familiäres“ Kolleg_innenumfeld, Betriebsausflüge und Unternehmungen benannt. Wesentlich scheint in den biographischen Erzählungen der Umgang miteinander, während positives Feedback durch Vorgesetzte zusätzlich motivationsfördernd wirkt. Gleichzeitig können Lehrbetriebe dazu beitragen, dass die jungen Menschen weiterführende Bildungsaspirationen entwickeln, wenn diese im betrieblichen Umfeld akzeptiert, positiv unterstützt und von Seiten der Arbeitgeber gefördert werden.

Umgekehrt wurde in den biographischen Erzählungen deutlich, dass Ausbildungsabbrüche nicht nur auf das individuelle Versagen, die mangelnde Motivation oder den Unwillen der jungen Menschen zurückgeführt werden können. Die Beispiele von Christoph und Franz Joseph zeigen, dass in einigen Lehrausbildungsstätten und Betrieben soziale Praxen vorherrschen, die sich destruktiv auswirken und die weitere Entwicklung behindern können. Vor diesem Hintergrund scheint es berechtigt, dass die jungen Menschen diese sozialen Orte verlassen.

Während junge Menschen, die in Familien aufwachsen, in solchen Situationen meist auf Unterstützung durch die Familie zurückgreifen können, stellt der Abbruch einer Ausbildung jedoch die Unterstützung durch die Jugendhilfe in Frage. Entweder findet er zu einem Zeitpunkt statt, an dem die Jugendhilfemaßnahme bereits beendet ist, oder der Abbruch der Ausbildung dient aufgrund des Nichterreichens von Hilfezielen dazu, die Unterbringung zu beenden. Junge Menschen können in der Folge in eine prekäre Situation geraten, in der sie auf sich allein gestellt kaum Perspektiven sehen, ihre Lage zu verbessern. Das zeigt sich am Beispiel von Brandy, der nach dem Abbruch seiner Lehre das betreute Wohnen verlassen muss und daraufhin zeitweilig in einer Notschlafstelle unterkommt.

„Nachher war i circa zwa Jahr in da [Notschlafstelle], (.) hat ma immer versucht, was zu arbeiten. Kurs gehen oder was a immer, hat aber nie so ge-, geklappt, weil i anfach durten (.) mit de andern Kollegen, da was in der [Notschlafstelle] sind, de geben halt ka Ruhe. Das haßt, da is Halli Galli bis mitten in der Nacht, da kannst nit gscheit schlafen und bist anfach immer unausgschlafen, wenn in der Früh nachher arbeiten gehen musst oder was immer.“ (Brandy, Z. 106-110)

Da es für junge Menschen in solchen Situationen bisher kaum spezifische Unterstützungsangebote in Österreich gibt, bleiben die jungen Menschen auf günstige Zufälle und informelle Unterstützungen angewiesen, deren Eintreten allerdings nur Glück oder willkürlichen Konstellationen entspringt. Dies birgt die Gefahr des nachhaltigen und langfristigen Scheiterns von Jugendhilfekarrieren in sich.

6.7.7 Kontext weitere Unterstützungspersonen

Neben den sozialen Orten der Herkunftsfamilien, der Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen, der Peerbeziehungen sowie der Schulen und Ausbildungsstätten treffen die jungen Menschen an diversen Orten auf Personen, die in unterschiedlichem Ausmaß Relevanz für sie besitzen und expliziten oder impliziten Einfluss auf die formale Bildungsbiographie haben. Es kann sich dabei um Menschen handeln, mit denen sie alltäglich in Kontakt stehen oder mit denen es nur selten zu Begegnungen kommt.

Verena beispielsweise baut während der Zeit im betreuten Außenwohnen Kontakt zum benachbarten Hausmeister auf. Da es für sie relevant ist, männliche Bezugspersonen in ihrem Leben zu haben, trinkt sie des Öfteren mit ihm Tee und bespricht alltägliche Erlebnisse, während er an schlechten Tagen motivierend auf sie einwirkt (vgl. Verena, Z. 1634). Außerdem entwickelt sie eine Beziehung zu einem Bankberater, der sie im öffentlichen Raum weinen sieht und sie darauf anspricht. Von diesem Zeitpunkt an besucht sie ihn immer wieder in seiner Bankfiliale, wenn sie „jemanden zum Reden braucht" (Verena, Z. 1884). Ein Nebeneffekt dieses Kontakts besteht darin, dass Verena im Hinblick auf ihre Pläne, ein Studium an einem weiter entfernten Ort aufzunehmen, detaillierte Planungen bezüglich der Finanzierung ihres Studiums und eigenständigen Lebens anstellt.

Für Anja entwickelt sich die Mutter einer Klassenkameradin zu einer zentralen Unterstützungsperson. Sie besucht die Familie häufig und findet in der Mutter der Freundin eine Bekannte, die „gut zuhören" kann und mit der sie „viel geredet" hat. Außerdem wirkt sie unterstützend bei der Organisation eines Auslandsaufenthaltes, der dazu beiträgt, dass sie die Abendmatura im Fach Englisch erfolgreich absolviert. Neben Eltern von Peers werden in den biographischen Erzählungen auch häufig Eltern von Partner_innen als unterstützende und förderliche Ressourcen wahrgenommen.

Dahlia, die aufgrund ihres technischen Berufsinteresses in Konflikt mit ihrer traditionell eingestellten, ländlichen Familie gerät und daraufhin in Jugendhilfebetreuung kommt, erwähnt eine im Ausland lebende Tante als wichtige Bezugsperson:

„Sie war immer irgendwie so der Außenseiter von der Familie, immer so a schwarzes Schaf und i hab mi halt a immer als schwarzes Schaf gfühlt in der Familie. Und sie hat's aber trotzdem irgendwie weit gebracht. Sie ist jetzt in (europäisches Land) draußen, is äh Projektleiterin. Und sie is mei Vorbild, auf das was i a hinstreb und ja, sie hat a a technische Lehre gmacht (.) und ja, sie (…) hat a immer gsagt so: ‚Du wirst es schaffen'." (Dahlia, Z. 827-832)

Wachsen die jungen Menschen in Kinderdorfkontexten auf, können Kinderdorfpat_innen einen relevanten Stellenwert in den biographischen Erzählungen der Care Leaver bekommen. Unterstützung wird durch Besuchskontakte

und das Zur-Verfügung-Stellen finanzieller Mittel thematisiert. Kinderdorfpat_innen ermöglichen während der Zeit in den stationären Erziehungshilfen, dass die jungen Menschen bedarfsorientierte Angebote in Anspruch nehmen können (z.B. durch die Finanzierung von Reitunterricht). Zusätzlich beteiligen sie sich am Ansparen finanzieller Mittel, die den Care Leavern beim Übergang in die Eigenständigkeit als Startkapital zur Verfügung gestellt werden. Klaus wird durch eine Kinderdorfpatin u.a. der Kauf eines neuen Autos ermöglicht, da sie ihm einen zinsfreien Kredit zur Verfügung stellt. Des Weiteren werden Therapien und Therapeut_innen als positive Einflüsse in den biographischen Erzählungen benannt.

In verschiedenen Lebensgeschichten wird somit deutlich, dass sehr unterschiedliche Personen wie zufällige Bekannte, entfernte Verwandte, Eltern von Freund_innen oder Partner_innen oder auch professionell organisierte Bezugspersonen eine wichtige Rolle einnehmen können. Während junge Menschen in Jugendhilfekontexten auf der einen Seite über ein eingeschränktes soziales Unterstützungsnetzwerk verfügen, gelingt es einigen Personen, Beziehungen zu Menschen in ganz heterogenen Kontexten im alltäglichen Leben und im biographischen Verlauf aufzubauen, diese in ihr soziales Netzwerk aufzunehmen und als Ressource wahrzunehmen. Das Vorhandensein derartiger Unterstützungspersonen bleibt allerdings dem Zufall überlassen. Eine dadurch mögliche Kompensation mangelnder sozialer Unterstützung aus anderen Kontexten ist damit in sehr ungleichem Ausmaß gegeben.

6.7.8 Kontext regionale Verortung

Das Sample der qualitativen Studie umfasst junge Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung aus unterschiedlichen Regionen in Österreich. Die jeweilige regionale Verortung – je nachdem, ob es sich um einen ländlichen oder städtischen Raum handelt und welche geographischen, infrastrukturellen und alltagskulturellen Gegebenheiten sich dort vorfinden – trägt zur Hervorbringung unterschiedlicher Orientierungen bei. Im empirischen Material wird sichtbar, dass die regionalen Gegebenheiten des Aufwachsens einen wesentlichen Einfluss auf die Bildungsbiographien der Care Leaver hat. Familien, Peers, Schulen, Ausbildungsbetriebe, Kinder- und Jugendhilfeinstitutionen und andere soziale Orte sind in Regionen eingebunden. Menschen, die in Familien, Schulen, Ausbildungsbetrieben, Kinder- und Jugendhilfeinstitutionen etc. tätig sind, teilen dadurch konjunktive Erfahrungsräume mit der regionalen Gemeinschaft (vgl. Mannheim 1980: 201-303). Des Weiteren wirken in diesem Zusammenhang nicht nur Menschen, sondern auch die geographischen und infrastrukturell bedingten Möglichkeiten und Begrenzungen. Besonders

deutlich wird dieser Zusammenhang im Interview von Franz Joseph. Er erzählt, dass er während seines Aufwachsens in einem Kinderdorf ständig an sportlichen Ereignissen teilnahm:

„Des war bei uns-, (.) das war nachhand in Ferienlager [Ort, europäisches Land]-, mir waren immer das sportlichste (.) Kinderdorf der Welt. Mir ham immer alles gewonnen. //Mhm.// Immer. Irgenda [Heimatortbewohner] war immer Platz eins oder zwei oder drei." (Franz Joseph, Z. 372-374)

Sport ist während der biographischen Erzählungen regelmäßig ein zentrales Thema für Franz Joseph und stand im Kinderdorfmilieu „immer im Vordergrund" (Franz Joseph, Z.51). Diese kollektive Orientierung des „sportlichsten Kinderdorfes der Welt" steht im Zusammenhang mit der regionalen Verortung, was u.a. dadurch sichtbar wird, dass andere Kinderdörfer diese Orientierung nicht aufweisen. Die Institution ist in einer Region angesiedelt, in der die kollektive Orientierung der dort lebenden Menschen vor dem Hintergrund geographischer Gegebenheiten (ländlicher Raum, Berge) auf sportliche Aktivitäten ausgerichtet ist. Diese kollektive Orientierung der regionalen Erfahrungsgemeinschaft wirkt in die Handlungspraxis der pädagogischen Institutionen hinein und beeinflusst damit die dort lebenden Kinder und Jugendlichen.

Im Gegensatz zu einer städtischen Infrastruktur eröffnen sich im ländlichen Raum nur begrenzte Möglichkeiten im Hinblick auf formale Bildung. Die damit verbundene Einschränkung von Bildungs- und Berufsoptionen wird u.a. von Franz Joseph im Rückblick als beschränkend und bildungshemmend wahrgenommen, indem er darauf hinweist, dass sowohl im Kinderdorf als auch in der Schule alle auf einen Lehrberuf in einem der von ihm so genannten „Standardberufe" (Franz Joseph, Z. 56) hin orientiert worden sind. Die Verwirklichung vielfältiger Interessen und Möglichkeiten, die den jungen Menschen sehr wohl aus anderen Zusammenhängen bekannt sind („geiler Beruf wär Architekt zum Beispiel. In so eine Richtung is nie gangen", Franz Joseph, Z. 62), bleibt den Heranwachsenden in diesem Kontext verwehrt.

Zum Teil verbinden sich die begrenzten regionalen Perspektiven mit traditionellen Einstellungen aus dem Herkunftskontext, die sich gegen die bildungsbezogenen Ambitionen der jungen Menschen richten können. Dies zeigt das Beispiel von Dahlia, die sich beim Übergang in die weiterführende Schule nach der Hauptschule für eine technische Bildung interessiert:

„Und dann hab-, wollt i eigentlich in die HTL[11] gehen nach der Hauptschul. Das haben mir meine Eltern nachher (.) nicht (.) erlaubt, weil: ‚Was macht ein Mädchen in einer HTL?' (.) ‚Ein Mädchen ghört in die Landwirtschaftsschul.' So bin i dann in die Landwirtschaftsschul kommen. Ja, da hab i mi ziemlich aufgeführt und dann haben sie mi nach der zweiten Klasse-, (.) eben nach zwei Monat rausgeschmissen." (Dahlia, Z. 64-67)

11 HTL = Höhere Technische Lehranstalt; es handelt sich dabei um eine Berufsbildende Höhere Schule mit technischer Ausrichtung.

Dahlia wechselt ihren Lebensort vom Land in die Stadt, wo es im weiteren Verlauf zu einer Jugendhilfeunterbringung kommt. Nach erfolglosen Versuchen eine technische Ausbildung zu beginnen, hat sie zum Zeitpunkt des Interviews im Alter von 26 Jahren eine Lehre als Floristin abgeschlossen, arbeitet aber als Verkäuferin in einem anderen Bereich und holt nebenher an einer HTL die Abendmatura nach.

Die Beispiele zeigen, dass die jungen Menschen im ländlichen Raum eine Einschränkung ihrer Bildungs- und Berufsinteressen wahrnehmen, die meist von den Jugendhilfeeinrichtungen mit verstärkt wird. Ihre eigenen Interessen müssen sie dann mit viel Aufwand auf eigene Faust und gegen diese Beschränkung realisieren, was in vielen Fällen (z.B. bei Franz Joseph und bei Dahlia) mit dem Verlassen der Region verbunden ist.

6.7.9 Einfluss der Statuspassage Leaving Care

Lebensläufe junger Menschen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung sind von biographischen Übergängen geprägt, durch die sich oft das gesamte soziale Umfeld oder Netzwerk verändert, in welches die jungen Menschen zuvor eingebunden waren. Das Erwachsenwerden in stationären Erziehungshilfen geht in der Regel mit Übergängen einher, die Herausforderungen darstellen und bewältigt werden müssen. Grundsätzlich garantiert der Eintritt in eine Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe nicht, dass die jungen Menschen an diesem Ort bis zum Leaving Care wohnhaft bleiben. Die häufige Erfahrung von Übergängen führt zu instabilen und diskontinuierlichen Beziehungen, was in den Netzwerkkarten der von uns untersuchten Care Leaver zum Ausdruck kommt. Die skizzierten sozialen Netzwerke weisen meist nur wenige kontinuierliche Bezugspersonen auf. Es werden pädagogische Fachkräfte (Betreuer_innen, Einrichtungsleiter_innen, Kinderdorfmütter), Familienangehörige (Geschwister, Tanten, Onkel, Cousins, Großeltern, Eltern), Peers (innerhalb und außerhalb stationärer Erziehungshilfen), beste Freund_innen, Partnerschaften, Lehrer_innen, Nachbar_innen, Arbeitskolleg_innen, Vorgesetzte etc. in unterschiedlicher Dichte und Nähe als Personen mit positivem, negativem oder neutralem Einfluss auf den Bildungsweg benannt. Die benannten Personen beziehen sich auf den gesamten Biographieverlauf. Es zeigt sich, dass zu Personen, die in der Vergangenheit Relevanz besaßen, in der Gegenwart oft kein Kontakt mehr besteht.

Netzwerke verändern sich nach diversen Übergängen (Schule, Beruf, Ausbildung, Erwerbsarbeitswechsel, Umzug, Trennung) und nach dem Verlassen der stationären Erziehungshilfen. Offen bleibt, welche Personen oder sozialen Orte den jungen Menschen nach den jeweiligen Übergängen und den damit verbundenen Kontextwechseln im Hinblick auf alltagspraktische und sozioemotionale Unterstützung zur Verfügung stehen. Chantal bringt im folgenden

Zitat zum Ausdruck, dass sie der Mangel an sozialer Unterstützung dazu veranlasst finanzielle „Rücklagen“ anzuhäufen, um sich gegebenenfalls selbst helfen zu können:

„Ich hab- (3). Ich hab nicht so, ähm, (.) viele Leute, die ich, wenn ich jetzt echt in die Scheiße komme, fragen kann, j a, ähm, ob, ob mir hilfst, oder. (.) und von der, von der Seite musst auch schon gewisse Rücklagen haben, dass du dir selbst irgendwie helfen kannst, wenn du keinen anderen fragen kannst, oder. Das ist irgendwie so eine normale Reaktion von einem Menschen, dass man- (.) Ich weiß nicht, dass man einfach, ähm, leben will. (2) Von mir aus, was machen kann.“ (Chantal, Z. 130-136)

Chantal hat trotz ihrer bewegten Biographie einen Weg gefunden, sich beruflich im europäischen Ausland so zu etablieren, dass sie durch ihre Erwerbsarbeit finanzielle Einkünfte erzielen kann, die als Kompensation eines geringen Unterstützungsnetzwerks dienen können. Der Übergang in ein eigenverantwortliches Leben garantiert jedoch nicht, dass eine linear positive Entwicklung stattfindet. Für Claire war der Übergang in ein eigenverantwortliches Leben zunächst ein gewünschter und gewollter Schritt, der sie stolz machte, da sie ihre Lehrausbildung „anständig hinbekommen hat“ (Claire, Z. 114) und sich in diesem Betrieb beruflich etablieren konnte. Die Anforderungen des eigenverantwortlichen Lebens, der beruflichen Beschäftigung und der biographischen (Vor-)Belastungen führten jedoch dazu, dass der damit verbundene Dauerstress zu einem Knock-out führte:

„Und i hab totalen Stress ghabt. (.) U n d Stress da und Stress draußen. Und dann hat's mi von an Tag auf den andern zammghaut und i hab a Panikattacke ghabt. Und seitdem (.) bin i (.) total eingschränkt. I kann nirma allan außegehn. I kann nirma Zug fahren. Ähm, i muss jeden Tag Tabletten nehmen. (.) D a n n, (4) ja, das is eigentlich das anzige, was jetz so-, (.) was i jetz so wahrnimm, aber es r-, schränkt mi schon total stark ein, weil i nirgendswo allan hingehn kann. Und das hab i jetzan seit Feber. (.) Und deswegen bin i jetzt a arbeitslos.“ (Claire, Z. 118-125)

Diese Passage verdeutlicht, dass Mehrfachbelastungen als Stressoren wirken und dazu führen können, dass junge Menschen sich nach dem Übergang in ein eigenständiges Leben durch das Auf-sich-allein-gestellt-Sein überfordert fühlen und schließlich den Alltag nicht mehr bewältigen können. Care Leaver sind im biographischen Verlauf ständig gefordert, um sozio-emotionale Zuwendung zu ringen, da sie in der Regel in wenige bis keine stabilen, kontinuierlichen Netzwerke eingebunden sind. Sie finden Zuwendung häufiger in partnerschaftlichen Beziehungen, innerhalb von Freundschaften oder Schul-, Ausbildungs- und Arbeitskontexten, die jedoch aufgrund ihrer Freiwilligkeit und zum Teil aufgrund ihrer zeitlichen Begrenztheit die Gefahr des Abbruchs in sich bergen. In diesen Situationen wären Angebote einer professionellen Unterstützung erforderlich.

Partnerschaftliche Beziehungen und Freundschaften können zwar dazu führen, dass die jungen Erwachsenen sich sozial eingebunden fühlen. Aber einerseits besteht jedoch keine Garantie, dass diese Beziehungen von Dauer sind,

andererseits können spezifische Belastungen sich auch negativ auf Partnerschaften sowie Freundschaften auswirken. Vor diesen Herausforderungen stehen natürlich alle jungen Menschen, jedoch haben Partnerschaften für Care Leaver eine existenziellere Bedeutung, da sie aufgrund der geringen Kontinuität und Stabilität sichernden Netzwerke schnell auf sich alleine gestellt sind, wie es u.a. am Beispiel von Jasmine deutlich wird: „weil i irgendwie so Probleme ghabt hab, allan zu sein und dann hab i mir gedacht: ‚Besser mit irgendjemandem zusammen, als gar nit jemanden zu haben' (tieferes Einatmen)." (Jasmine, Z. 70-71). Des Weiteren können durch Freundschaften und Partnerschaften trotz sozio-emotionaler Zuwendung Abwärtsspiralen eröffnet werden und Belastungen entstehen, die sich hemmend auf die Lebensgestaltung auswirken.

Adley und Kina haben in einer britischen Studie erarbeitet, dass die geringe Aufmerksamkeit von Fachkräften auf Aspekte emotionaler Unterstützung den Übergang von jungen Menschen mit Kinder- und Jugendhilfehintergrund in ein eigenverantwortliches Leben beeinträchtigt und zugleich die Inanspruchnahme nachgehender Unterstützungsangebote erschwert. Dabei ist deutlich geworden, dass die jungen Menschen individuell zu betrachten sind und dass in diesem Kontext keine allgemein gültigen Maßnahmen sinnvoll sind, die nicht im Zusammenhang mit den individuellen Bedürfnissen und Erfahrungen des jeweiligen jungen Menschen stehen (vgl. Adley/Kina 2017).

Eine ähnliche Erkenntnis findet sich in der Studie von Nagy zu den Perspektiven von Jugendlichen in Bezug auf Autonomie und Eigenverantwortung im Übergang. Das Aufwachsen in stationären Erziehungshilfen bedeutet nicht, dass die jungen Menschen ähnliche Perspektiven haben oder homogene Orientierungen verfolgen. Diese Erfahrung erschwert es u.a. auch Selbstvertretungsnetzwerke zu initiieren, da die jungen Menschen unterschiedliche Interessen, Ressourcen und Bedürfnisse haben. Gemeinsamkeiten im Hinblick auf kollektive Orientierungen wurden in Nagys Studie auf Basis der Lebensphase Jugend, der Antizipation eines spezifischen Care Leaver-Stigmas und dem Paradoxon des „in einer Einrichtung selbstständig Werdens" sichtbar (Nagy 2017: 269). Das Care Leaver-Stigma besteht in der Antizipation der Drohung, dass die jungen Menschen nach Verlassen der Kinder- und Jugendhilfe ihr Leben alleine nicht bewältigen können und in eine Abwärtsspirale gelangen. Daraus entsteht eine Angst auf der Straße zu landen, kriminell, drogenabhängig oder gesellschaftlich exkludiert zu werden, wie es z.B. Chantal im Interview zum Ausdruck bringt:

„Weil, wenn ich zu diesem Zeitpunkt die ganze Zeit so weitergemacht hätte (.) Wo ich da a die ganze Zeit irgendwie so a in der Phase a drinnen wär und mit 18 oder 19 dann von der WG dann weg wär, dann wäre ich alleine. Und wenn du dann die gleiche Schiene weiterfährst, dann siehst eh, was dann passiert. (.) Bist auf der Straße. (3) Kommst nirgends wo rein. Hast wahrscheinlich Vorstrafen und nimmst wahrscheinlich Drogen. (2) Weißt so, in so einen Abgrund wollte ich einfach nicht hineinrutschen, wo die ganzen anderen drinnen waren." (Chantal, Z. 113-122)

Chantal spricht in dieser Passage keine konkreten Personen und Erfahrungen an, sondern sie bezieht sich auf eine diffuse und allgemeine Bedrohung, die sie mit ungenannten „Anderen" in Verbindung bringt. Damit wird deutlich, dass es sich eher um ein imaginäres Negativbild als um eine real erlebte Gefahr handelt – ein Negativbild, das einerseits mit einer generellen Stigmatisierung des Aufwachsens in Jugendhilfeeinrichtungen in Verbindung steht, das aber andererseits durch die Tatsache fundiert wird, dass Care Leaver nach dem Übergang auf keine gesicherte Unterstützung zurückgreifen können.

Insgesamt stellt der Übergang in ein eigenverantwortliches Leben für die jungen Menschen grundsätzlich ein erstrebenswertes Ziel dar, das sie mit Vorstellungen von Unabhängigkeit, Freiheit, Grenzenlosigkeit, dem Alleine-Leben und Alles-selbst-Schaffen in Verbindung bringen. Gleichzeitig können Grenzüberschreitungen von Jugendlichen dazu führen, dass sie aus Einrichtungen verwiesen werden und so eine ablehnende Haltung gegenüber der Kinder- und Jugendhilfe entwickeln (siehe Franz Joseph) oder dass sich durch den erlebten Mangel an sozio-emotionaler Zuwendung in Verbindung mit individuellen Vorerfahrungen und -belastungen bereits während der Kinder- und Jugendhilfemaßnahme ein „gefühltes Betreuungsende" einstellt (siehe Jasmine). Erst durch die Erfahrung des Austritts aus der Jugendhilfe erleben die jungen Menschen, dass die Lebensrealität nach dem Care Leaving in der Regel mit ihren eigenen Unabhängigkeitsvorstellungen nicht übereinstimmt.

Adley und Kina haben herausgefunden, dass die Ablehnung weiterführender Unterstützung durch Fachkräfte meist von den individuellen Hilfeerfahrungen abhängig ist (Hilfsangebote werden u.a. dann abgelehnt, wenn Kinder- und Jugendhilfekontexte als stigmatisierend erlebt oder die Hilfsangebote mehr als Kontrolle denn als Unterstützung wahrgenommen werden). Sie argumentieren, dass ein „Nein" zu einer Hilfe immer im Kontext des jungen Menschen betrachtet werden soll, wobei die Hintergründe, wie es zu diesem „Nein" kommt, genauer betrachtet werden müssen. Jugendliche und junge Erwachsene – und vor allem jene, mit biographischen (Vor-) Belastungen – können zwar souverän wirken und handeln, jedoch ist zu berücksichtigen, dass es sich um junge Menschen handelt, die noch Begleitung benötigen: „young people might seem mature and like they've got it together but they're still really young…even if they think they know everything, they don't" (Adley/Kina 2017:103). Davon ausgehend sollte es nicht an den jungen Menschen liegen, dass sie um Hilfe bitten müssen, sondern (sozio-emotionale) Unterstützungsleistungen sollten aktiv von Fachkräften angeboten werden, indem sie auf die jungen Menschen zugehen (vgl. Adley/Kina 2017).

Die Praxis des institutionalisierten Betreuungsendes stellt für die jungen Menschen ein irreversibles Ende dar, auch wenn einzelne Pädagog_innen oder Institutionen jungen Menschen informell die Möglichkeit bieten in Kontakt zu bleiben. Diese Erfahrung wird in Claires Erzählung deutlich:

„Wo i des mit der Panikattacke ghabt hab, ham sie gsagt: ‚Ja, warum hast denn nit angrufen?' Und i so: ‚Ja, i bin ja nirma-, (.) bin ja nirma (lacht kurz) im Heim.' Und de so: ‚Ja, des is egal. (.) Wir sind immer da.' Und in dem Moment hab i gwusst, dass, ähm, a wenn i (.) schon älter bin und reifer, dass i mit solche Sachen, wo i nirma weiter weiß, dass i anfach zu sehnen kummen kann…Egal, wie oft i meine Betreuer verteufelt hab, (.) sie sind für mi jetz mittlerweile anfach (2) so (.) enge Freunde." (Claire, Z. 276-287)

Im Hinblick auf die gesetzliche Lage in Österreich besteht die Möglichkeit, dass junge Menschen bis zum Alter von 18 Jahren stationäre Erziehungshilfe erhalten. Befinden sich die jungen Menschen in Ausbildung, besteht die Möglichkeit einer Verlängerung bis zum 21. Lebensjahr. Kommt es während dieser Zeit zum Abbruch einer Ausbildung, endet auch die stationäre Erziehungshilfe. Erkennen die pädagogischen Fachkräfte, dass junge Menschen noch über das 21. Lebensjahr hinaus professionelle Begleitung benötigen, werden in der Praxis Versuche unternommen, diese über das Chancengleichheitsgesetz zu gewähren. Dazu müssen die jungen Menschen jedoch psychiatrisch oder medizinisch diagnostiziert werden, was in der Regel als stigmatisierend wahrgenommen und daher abgelehnt wird. Diagnosen können zusätzlich im Hinblick auf die Arbeitsmarktintegration Chancen vermindern.

Die empirischen Erfahrungen machen deutlich, dass SOS-Kinderdorf, der größte österreichische Kinder- und Jugendhilfeträger, aus diesem Bedarf heraus eine Nachbetreuungs- und Kriseninterventionsstelle für junge Erwachsene mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung etabliert hat, deren Kosten zu 100% durch Spenden gedeckt werden. Diese Stelle bietet beispielsweise kurzfristige, unbürokratische finanzielle Unterstützung zur Überbrückung von Notlagen an. In unserem Sample hat Jasmine diese Unterstützung in Anspruch genommen, als sie sich nach dem Ende der Beziehung zu Thomas in einer finanziellen Krise befand. Um sich eine neue Wohnung mieten zu können, hat sie von der Nachbetreuungsstelle ein Darlehen zur Finanzierung der Maklerprovision erhalten, welches sie zum Zeitpunkt des Interviews wieder zurückgezahlt hat (vgl. Jasmine, Z. 1368-1381).

Krisenintervention in psychosozialer Hinsicht bedeutet, dass die jungen Erwachsenen zum Zeitpunkt, an dem sie die Beratungsstelle aufsuchen, bereits einen Tiefpunkt erreicht haben, an dem sie sich selbst nicht mehr als handlungsfähig wahrnehmen. Häufig wenden diese jungen Menschen sich dann an ehemalige Bezugspersonen (u.a. Kinderdorfmütter, Betreuer_innen), die selbst im Rahmen ihrer professionellen Tätigkeit keinen ausreichenden Spielraum für Unterstützungsleistungen im Sinne einer Nachbetreuung haben und diese dann an die Nachbetreuungs- und Kriseninterventionsstelle weiterleiten. Die Inanspruchnahme der Stelle verweist auf die Notwendigkeit einer derartigen Nachbetreuung, die allerdings nur jungen Menschen aus SOS Kinderdorfeinrichtungen zur Verfügung steht, da es bisher keine öffentliche Finanzierung einer Nachbetreuung für Care Leaver in Österreich gibt.

Neben der Krisenintervention in Notfällen fehlen gezielte, bedürfnisorientierte Unterstützungsangebote im Vorfeld von Krisen gänzlich, die eventuell verhindern könnten, dass manche Care Leaver die Erfahrung des (wiederholten) Scheiterns machen müssen, was ihre Selbstwirksamkeit beeinträchtigt. Nachbetreuung und nachgehende Unterstützung sollten einerseits das Streben der jungen Menschen nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung akzeptieren und andererseits eine Form der aufsuchenden sozio-emotionalen Unterstützung durch Fachkräfte zur Verfügung stellen, wenn die jungen Menschen aufgrund ihrer geringen Ressourcen keinen Zugang zu informeller sozialer Unterstützung haben.

Darüber hinaus ist die finanzielle und existenzielle Absicherung nach dem Care Leaving bei vielen Care Leavern prinzipiell gefährdet. Junge Menschen in Österreich absolvieren die Matura in der Regel im Alter zwischen 18 und 20 Jahren, während sich bei jungen Erwachsenen mit Kinder- und Jugendhilfeerfahrung ein späteres Ausbildungsende aufgrund von diversen Übergängen, Abbrüchen und Orientierungswechsel einstellen kann. Zu diesem Zeitpunkt befinden sie sich meist nicht in einer Situation, in der sie ihr Leben eigenverantwortlich finanzieren können. Das Maturajahr stellt zunächst eine fordernde Zeit für Maturant_innen dar. Gleichzeitig sind Care Leaver in vielen Fällen damit konfrontiert, mit dem Tag der Matura ihre Jugendhilfeeinrichtung verlassen zu müssen. In der Zeit danach sind sie dann auf sich selbst gestellt – unabhängig davon, welche Perspektiven sie für sich bis dato entwickelt haben. Die finanzielle Situation von jungen Menschen mit einer Lehrlingsausbildung erscheint zwar etwas günstiger, da sie bereits Geld verdienen. Jedoch garantiert ein Lehrabschluss keineswegs, dass die jungen Erwachsenen in weitere Folge beschäftigt bleiben. Unklar bleibt, wie diese späteren Übergänge ohne familiäre und professionelle Hilfe bewältigt werden können und welche Ressourcen den jungen Menschen im weiteren Verlauf nach dem Care Leaving zur Verfügung stehen.

7 Zusammenfassung – Konsequenzen für bildungsbezogene Unterstützungsformen in und nach der Jugendhilfe

Es gibt nur eins, was auf Dauer teurer ist als Bildung, keine Bildung.
(J. F. Kennedy)

Formale Bildung ist in der gegenwärtigen Gesellschaft ein zentraler Faktor für soziale Teilhabe. Dies gilt insbesondere für junge Menschen mit Jugendhilfeerfahrung, deren Teilhabechancen in unterschiedlichen Lebensbereichen in Frage gestellt sind. Vor diesem Hintergrund bestand das zentrale Anliegen der vorliegenden Untersuchung darin, formale Bildungswege von Care Leavern in ihrer Bedeutung für die gesamte Lebenssituation und Lebensgestaltung zu untersuchen und dabei den Stellenwert unterschiedlicher sozialer Kontexte systematisch zu analysieren. Sie stellt die erste Untersuchung in Österreich zur Bildungssituation von jungen Menschen mit Jugendhilfeerfahrung dar. Bei der Umsetzung konnten wir uns daher – bis auf wenige trägerinterne Erhebungen – weder auf Vorstudien noch auf bereits vorhandene Erkenntnisse zur Lebens- und Bildungssituation von Care Leavern stützen. Dieser Mangel an Daten hat ein Nicht-Wissen über das Leben von Care Leavern in der Zeit nach der Jugendhilfe zur Folge, was kaum fundierte Aussagen über die langfristige Wirkung oder biographische Nachhaltigkeit von Jugendhilfemaßnahmen erlaubt. Kurzfristig angelegte Evaluationsstudien oder Wirkungsnachweise können darüber nicht hinwegtäuschen. Unsere Untersuchung konnte diese Wissenslücke nicht umfassend schließen, aber es konnten eine Reihe von belastbaren Erkenntnissen und Befunden gewonnen werden.

7.1 Zur Bildungssituation von Care Leavern

Aufgrund der Tatsache, dass weder Umfang noch Zusammensetzung der Gesamtgruppe der Care Leaver in Österreich bekannt sind und wir höchst unterschiedliche Wege der Gewinnung von Untersuchungsteilnehmer_innen einschlagen mussten, kann der Vergleich der Bildungssituation der Care Leaver mit der Gesamtpopulation keine Repräsentativität beanspruchen. Er beruht jedoch auf methodisch fundierten statistischen Annäherungen. Die statistischen

Daten belegen auch für Österreich den inzwischen international bekannten Befund, dass Care Leaver im Vergleich zur gleichaltrigen Gesamtpopulation bildungsmäßig benachteiligt sind (vgl. Driscoll 2013; O'Higgins 2015). Die Benachteiligung rührt vor allem daher, dass sie zwar häufiger als die gleichaltrige Gesamtbevölkerung über mittlere Berufs- und Lehrabschlüsse verfügen, dass sie aber relativ selten höhere Bildungswege einschlagen.

Die Bildungsbenachteiligung lässt sich zunächst als Effekt der Tatsache beschreiben, dass Care Leaver aus bildungsarmen Herkunftsmilieus stammen. Die statistischen Daten belegen die Bedeutung der „sozialen Vererbung" des Bildungsstands von Vater und Mutter (vgl. z.B. Bruneforth et al. 2016: 178 ff.; OECD 2017: 76 ff.). Das Sample der qualitativen Studie deutet exemplarisch das Ausmaß der Bildungsarmut in den Herkunftsmilieus an: Von den Eltern der 23 Interviewteilnehmer_innen verfügt nur eine Mutter über eine abgeschlossene Reife- und Diplomprüfung. Ansonsten finden sich nur Eltern mit einfachen Berufsabschlüssen oder ohne berufliche Qualifikationen. Demgegenüber erreichen die Care Leaver selbst deutlich höhere Bildungsabschlüsse. Dies zeigt, dass sie grundsätzlich zur Absolvierung von Bildungswegen motiviert sind (vgl. auch Driscoll 2013: 147) und ebenso wie die Gesamtpopulation an der gesellschaftlichen Bildungsexpansion, die eine Zunahme längerdauernder Bildungswege mit sich bringt, teilhaben.

Es ist zu vermuten, dass die Kinder- und Jugendhilfeeinrichtungen in diesem Zusammenhang förderlich sind, da sie grundsätzlich den Erwerb eines Schul- und Berufsabschlusses unterstützen und somit die herkunftsbedingte Vererbung nicht vorhandener Qualifikationen am unteren Ende der Bildungsskala ein Stück weit kompensieren können. Das Unterstützungspotential von Fachkräften aus der Kinder- und Jugndhilfe für die Erreichung von Bildungs- und Berufszielen wurde inzwischen international anerkannt (vgl. Refaeli 2017: 8; Sulimani-Aidan 2018: 73f.). Das im Jahr 2017 in Österreich eingeführte Gesetz zur „Ausbildungspflicht bis 18 Jahre" dürfte die Verantwortlichkeit der Kinder- und Jugendhilfe für die Bereitstellung bildungsförderlicher Maßnahmen verstärken. Nach diesem Gesetz sollen Eltern und zur Pflege und Erziehung betraute Personen dafür Sorge tragen, dass junge Menschen bis zum 18. Lebensjahr an Bildungs- oder Ausbildungsangeboten teilhaben. Kommt es zum Abbruch von Bildungswegen, werden spezifische Maßnahmen (u.a. Jobcoaching, Jugendcoaching, Bußgelder, spezifische Berufsbildungsmaßnahmen) dazu eingesetzt, dass die jungen Menschen sich nicht langfristig vom Bildungs- und Berufssektor abkoppeln. Für junge Menschen, die in stationären Erziehungshilfen erwachsen werden, übernimmt diesen gesetzlichen Auftrag die Kinder- und Jugendhilfe. Die Eltern werden demgegenüber von den jungen Menschen mit Jugendhilfeerfahrung selbst nicht als relevante Ressource für den Bildungserfolg erlebt. Dies lässt sich an den quantitativen Ergebnissen erkennen, und die Ergebnisse der qualitativen Studie deuten an, dass die leibli-

chen Eltern insgesamt eher als belastend denn als förderlich für den Bildungsweg betrachtet werden. Ähnliche Ergebnisse finden sich in den Untersuchungen von Driscoll und Sulimani-Aidan (vgl. Driscoll 2013: 143; Sulimani-Aidan 2018: 75).

7.2 Zum Stellenwert sozialer Kontexte

Die erhobenen Biographien der Care Leaver machen deutlich, dass ein Aufwachsen außerhalb der Herkunftsfamilie mit prekären Umfeldbedingungen einhergeht. Junge Menschen in stationären Erziehungshilfen gelten generell als „vulnerable Gruppe", da sie bereits während ihres Aufwachsens durch Armut, Gewalt, psychisch oder physisch belastete Bezugspersonen, Vernachlässigung der kindlichen Bedürfnisse, Todesfälle oder Krankheiten belastet waren, während förderliche Bedingungen nur minimal zur Verfügung standen. In unserem Sample kommt dies u.a. in dem angeführten Mangel an bildungsförderlichen Ressourcen zum Ausdruck. Instabile Netzwerke und häufige Übergänge sind weitere Kennzeichen, die in den erhobenen Biographien sichtbar werden. Das Erwachsenwerden an sozialen Orten der Kinder- und Jugendhilfe, welche die jungen Menschen mit zum Teil historisch verwurzelten Stigmatisierungen und Negativzuschreibungen belegen, soll die Lebensbewältigung und die gesellschaftliche Integration grundsätzlich erleichtern sowie Stabilität, Sicherheit und Schutz gewähren, was in den biographischen Erfahrungen jedoch kontrovers wahrgenommen wird.

In Regelinstitutionen wie der Schule erleben Heranwachsende aus Jugendhilfeeinrichtungen, dass sie „anders" sind – dass ihr Aufwachsen nicht den in der Gesellschaft verbreiteten Normalvorstellungen einer Familienkindheit und -jugend entspricht. Noch drastischer wird diese Erfahrung der Differenz, wenn sie in aussondernde Heim-, Sonder- oder Heilstättenschulen verwiesen werden. Zugleich wird in der Schule von ihnen ein Mithalten im Rahmen allgemeingültiger, standardisierter Leistungs- und Bildungsanforderungen verlangt, wobei ihnen nur selten praktische Unterstützung oder emotionale Zuwendung in der Schule gewährt werden. Diese Konstellation führt bei jungen Menschen mit Jugendhilfeerfahrung zur Orientierung an einem *Ringen um Normalität*, das in einzelnen Fällen in der Schule erfolgreich umgesetzt werden kann. Die Bewährung an den geforderten schulischen Leistungen kann zur Demonstration von Normalität verhelfen. Ebenso bringt der Schulalltag eine geregelte, gesellschaftlich akzeptierte Lebensgestaltung mit sich, und der Kontakt zu Mitschüler_innen kann soziale Zugehörigkeit und Beziehungen zu Freund_innen außerhalb des Kinder- und Jugendhilfekontextes vermitteln. Viel häufiger überwiegen jedoch Erfahrungen, in denen die Schule und ihre Akteur_innen nicht als Ressource oder Unterstützung erlebt werden. Stattdessen wird von

Erfahrungen der Abwertung, Stigmatisierung und Entmutigung durch Lehrkräfte berichtet, oder es wird mangelnder Anschluss an oder Ausgrenzung durch Mitschüler_innen erlebt. Regelschulen erweisen sich im Hinblick auf Kinder und Jugendliche aus Jugendhilfekontexten als wenig inklusiv. Sie scheinen noch kaum auf die Bedürfnisse und auf die gelegentlich auftretenden, situationsbedingten Verhaltensprobleme von Schüler_innen mit Jugendhilfeerfahrungen vorbereitet zu sein (vgl. Steinecke 2017: 251).

Erfolgreiche Bildungsverläufe werden durch ein stabiles, Zugehörigkeit und Unterstützung gewährleistendes Umfeld begünstigt. Heranwachsende, die diese Erfahrung in der Herkunftsfamilie nicht machen können, erleben offensichtlich auch im Rahmen der Jugendhilfeunterbringung Brüche und Diskontinuitäten. Nach einer englischen Studie kann dies dazu führen, dass die Jugendlichen das Betreuungspersonal als eine Abfolge von „Fremden" erleben, die in ihr Leben treten, ohne dass sich vertrauensvolle Beziehungen einstellen können (vgl. Driscoll 2013: 144). Die Ergebnisse der quantitativen Studie zeigen, dass vermehrte Einrichtungswechsel mit einem geringeren Bildungserfolg einhergehen. Eine längere Dauer der Fremdunterbringung bringt kaum positive Auswirkungen auf den Bildungserfolg hervor, da mit der Dauer auch die Anzahl der Einrichtungswechsel steigt. Verlässliche und kontinuierliche Beziehungen werden in diesem Umfeld zu einem knappen Gut, was das *Streben nach sozio-emotionaler Zuwendung* zu einer zentralen handlungsleitenden Orientierung macht.

In der qualitativen Studie kommt zum Vorschein, dass sich vor allem im Jugendalter Einrichtungswechsel häufen. Die jugendtypischen Prozesse der Auseinandersetzung mit und Distanzierung von Erwachsenen treffen in der stationären Jugendhilfe auf eine wenig tragfähige Struktur, die von einer hohen Fluktuation des Personals und der jugendlichen Bewohner_innen geprägt ist. Zur Regelung des alltäglichen Zusammenlebens wird in diesen Situationen weniger auf gegenseitiges Vertrauen und stabile Beziehungen als auf die Durchsetzung verbindlicher Regeln und Ordnungen gesetzt. Die jungen Menschen erleben diese Regeln oft als starr, unangemessen und fremdbestimmt (vgl. auch Gradaílle et al. 2018: 58) und bilden demgegenüber ein *Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung* aus. Dieses Streben ist einerseits typisch für das Jugendalter, führt aber andererseits zu Konflikten in den Einrichtungen, was weitere Wechsel nach sich ziehen kann. Insbesondere im Jugendalter wird demnach ein Mangel an stabilen, Kontinuität gewährenden Betreuungs- und Beziehungsarrangements und ein Fehlen von sozio-emotionaler Zuwendung in der Fremdunterbringung erlebt, was eine Infragestellung der in den Einrichtungen vermittelten Verhaltenserwartungen und strukturellen Rahmenbedingungen zur Folge hat. Peers erscheinen in dieser Situation als konstanter, Stabilität und Beziehungssicherheit gewährender Faktor.

In einigen Fällen zeigen sich besonders prekäre Lebensumstände, die sich durch geringe Ressourcen, einschneidende Verlusterfahrungen und schwerwiegende Traumatisierungen auszeichnen. In diesen Fällen konnte die Jugendhilfeunterbringung keine stabilisierende Wirkung entfalten. Sie wird entweder überhaupt nicht als biographisch relevante Erfahrung wahrgenommen, oder sie ist gar selbst Ausgangspunkt für traumatisierende Erlebnisse wie Übergriffe und Gewalterfahrungen. In diesen Situationen können sich keine zukunftsbezogenen Perspektiven und Handlungsorientierungen ausbilden. Auch das Einschlagen von Bildungswegen eröffnet durch bereits vorliegende negative Schulerfahrungen keinen Ausweg. Die Perspektive dieser Gruppe von Care Leavern konzentriert sich auf eine gegenwartsbezogene Orientierung des *Sich-Einrichtens im beschränkten sozialen Raum*, das auf ein alltägliches Über-die-Runden-Kommen fixiert bleibt. Eine derartige Orientierung tendiert zur Selbst-Exklusion, aus der nur Anstöße von außen oder bisher nicht vorhandene, neu zu entwickelnde Formen der Unterstützung herausführen können.

In der Gesamtbetrachtung kommt die quantitative Studie zu dem Ergebnis, dass die Einrichtungen der Fremdunterbringung kaum als Ressource für den Bildungserfolg betrachtet werden können. Stattdessen steht die wahrgenommene Unterstützung durch die Einrichtungen mit der Erzielung eines höheren Nettoeinkommens in Verbindung. Interessanterweise gilt dies auch für die kognitive Stimulation in den Einrichtungen: Bildungsförderliche Angebote durch die Jugendhilfe wirken sich eher förderlich auf die Höhe des Nettoeinkommens als auf die Höhe des Bildungsabschlusses aus. Dies verweist auf die dominante Ausrichtung auf mittlere Berufsabschlüsse und Lehrberufe. Die Förderung in den Einrichtungen zielt eher auf einen schnellen Berufseinstieg als auf die Absolvierung längerdauernder Bildungswege. In der qualitativen Studie zeigt sich, dass die Orientierung an Lehrberufen zum einen darauf zurückzuführen ist, dass die Fachkräfte den von ihnen betreuten jungen Menschen die erfolgreiche Absolvierung höherer Bildungswege in den meisten Fällen nicht zutrauen (vgl. auch Köngeter et al. 2016: 77f.). Zum anderen führt die Antizipation des frühen Betreuungsendes dazu, die jungen Menschen aufgrund der Notwendigkeit der Existenzsicherung auf Lehrberufe und frühe Berufstätigkeit hin zu orientieren. Die Interessen und Bedürfnisse der jungen Menschen finden dabei oft keine oder nur eine geringe Berücksichtigung. Der schnelle Übergang in einen Beruf hat bei der von uns befragten Altersgruppe der 20-29-Jährigen zur Folge, dass sie tendenziell über ein höheres Einkommen verfügen als diejenigen Gleichaltrigen, die sich noch in längerdauernden, höheren Bildungswegen befinden.

Entsprechend den Ergebnissen der qualitativen Studie hängt die Akzeptanz und Wirksamkeit von bildungsfördernden Angeboten und Anregungen im Rahmen der Fremdunterbringung einerseits von den erlebten Möglichkeiten zur Erlangung sozio-emotionaler Zuwendung und andererseits vom Span-

nungsfeld zwischen erlebter Kontrolle und Verwirklichung von Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung ab. Das Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung und damit nach Unabhängigkeit von den Einrichtungen der Jugendhilfe bringt im Zusammenspiel mit den strukturellen Rahmenbedingungen der Jugendhilfe (reguläres Betreuungsende mit 18 Jahren, keine Perspektive auf Unterstützung bei weiterführenden Bildungswegen) nicht nur beim Betreuungspersonal, sondern auch bei den jungen Menschen selbst eine Beschränkung des Horizonts auf mittlere Bildungswege hervor. Ein schneller Übergang in das Berufsleben eröffnet die Perspektive auf eine schnelle Unabhängigkeit. Der Spielraum für zukunftsbezogene und weiterreichende Bildungsperspektiven stellt sich oft erst später ein, in einigen Fällen nach frustrierenden und enttäuschenden Erfahrungen im Erstberuf. Weiterführende Bildungsaspirationen müssen dann mit erheblichem Aufwand zu einem späteren Zeitpunkt und meist ohne Unterstützung realisiert werden. Dass Care Leaver diese Anstrengung vielfach auf sich nehmen, zeigt der Vergleich der 20-24-jährigen und der 25-29-jährigen Care Leaver mit der gleichaltrigen Gesamtpopulation, der zum Vorschein bringt, dass Care Leaver im Verlauf der Zeit ihre Bildungsbenachteiligung reduzieren. Diese Verzögerung oder Verspätung von Bildungswegen hat allerdings letztlich zur Folge, dass junge Menschen mit Jugendhilfeerfahrung ihre Bildungspotenziale oft nicht in vollem Umfang entfalten können.

Unsere Untersuchung bringt zum Vorschein, dass Peers in Form von Freundschaften, Partnerschaften und Jugendcliquen Bildungsverläufe in einem hohen Ausmaß mitbestimmen. In der quantitativen Studie hat sich gezeigt, dass Peers die mit Abstand relevanteste soziale Ressource für den Bildungserfolg darstellen – und zwar unabhängig von deren sozialer Angepasstheit. Je mehr Ressourcen den jungen Menschen innerhalb ihrer Peers zur Verfügung stehen, desto höher ist der später im Leben erreichte Bildungserfolg. Ebenso erhöht die Einbindung in Peerbeziehungen die allgemeine Lebenszufriedenheit. Dieser Befund wird durch bereits vorliegende Studien untermauert (Adley/Kina 2017; Arnau-Sabatés/Gilligan 2015; Salazar et al. 2011). In der qualitativen Studie wird erkennbar, dass Peers als zentrale Quelle für sozio-emotionale Zuwendung in Form von sozialer Anerkennung, Unterstützung und Zugehörigkeit dienen. Das Erleben von sozialer Unterstützung, emotionaler Zugehörigkeit und „Mitgefühl“, das von Peers vermittelt wird (vgl. Sulimani-Aidan/Melkman 2018: 139), trägt zur Lebenszufriedenheit bei und ist in vielen Fällen ausschlaggebend dafür, welcher Bildungsweg eingeschlagen wird und ob ein Bildungsweg erfolgreich bewältigt werden kann oder nicht. Ebenso wird sichtbar, dass Freund_innen oder Partner_innen in vielen Fällen die einzigen Personen sind, die zur Aufnahme höherer Bildungswege ermutigen und ein Zutrauen in die Fähigkeiten der jeweiligen Person vermitteln. Die Einflüsse von erwachsenen Bezugspersonen scheinen bei jungen Menschen mit Jugendhilfeerfahrung eine deutlich geringere Rolle zu spielen.

Während andere Personen in der statistischen Analyse in ihrer Gesamtheit keine signifikante bildungsförderliche Rolle spielen, bringt die qualitative Studie zum Vorschein, dass sich in einzelnen Fällen relevante Beziehungen zu Personen aus unterschiedlichen Kontexten ergeben, die eine Vorbild- oder Mentor_innenfunktion einnehmen können. Das Zustandekommen derartiger Beziehungen ergibt sich auf unterschiedliche Weise, wird aber in allen Fällen als wichtige Unterstützung wahrgenommen. Es kann sich dabei um informelle Beziehungen zu ehemaligen Betreuer_innen handeln, die als Ansprechpersonen oder Ratgeber_innen bei Bedarf zur Verfügung stehen. Auch einzelne Lehrer_innen oder Arbeitskolleg_innen können eine Unterstützungsfunktion über ihren konkreten Auftrag hinaus einnehmen. Ebenso können entfernte Verwandte wie eine im Ausland lebende Tante als Vorbild fungieren und zum Durchhalten von Bildungswegen ermutigen, die vom nahen Umfeld nicht akzeptiert oder nicht unterstützt werden. Schließlich werden Bekannte wie Nachbar_innen, Eltern von Freund_innen oder Hausmeister und Bankberater als relevante Unterstützungspersonen angeführt. Dies macht deutlich, dass junge Menschen mit Jugendhilfeerfahrung, die über keine konstanten erwachsenen Unterstützungspersonen verfügen, durchaus in der Lage sind, sich Beratung und Unterstützung in unterschiedlichen, oft unerwarteten Zusammenhängen zu holen. Das Sich-Einstellen derartiger Unterstützungsbeziehungen ist jedoch durch nichts gesichert; es beruht allein auf Willkür und glücklichen Zufällen.

In den Biographien der Care Leaver zeigt sich somit eine Topographie heterogener sozialer Orte, die in unterschiedlicher Form Kontinuität, Wertschätzung, soziale Orientierung und die Erfahrung von Handlungsfähigkeit vermitteln und entwicklungsförderliche Selbstbildungsprozesse anstoßen können. Dies können beispielsweise Orte der Kinder- und Jugendhilfe sein, wobei hier vor allem einzelne Betreuer_innen als Bezugspersonen relevant werden können. In unseren Studien zeigt sich, dass Peers in Form von Freundschaften, Partnerschaften und Cliquen eine zentrale Rolle spielen. Auch Schulen, Ausbildungsplätze und Arbeitsstätten können eine stabilisierende, Kontinuität sichernde Bedeutung erlangen. Darüber hinaus können einzelne Bezugspersonen oder Personen aus dem Herkunftskontext wie Großeltern, Geschwister oder entfernte Verwandte zu wichtigen Unterstützungsquellen werden. In der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen – und insbesondere im Hinblick auf den Prozess des Care Leaving – gilt es, die Ressourcen, die in der je individuellen biographischen Topographie sozialer Orte enthalten sind, zu erkennen, zu erhalten und in produktiver Weise zu nutzen.

Angesichts der Tatsache, dass junge Menschen mit Jugendhilfeerfahrung nur in geringem Ausmaß über stabile und verlässliche soziale Beziehungen verfügen, ist es innerhalb der Jugendhilfe erforderlich, für die Herausbildung sozialer Orte sensibel zu sein (vgl. Refaeli 2017: 8), an denen positive soziale Erfahrungen ermöglicht werden, die wiederum entwicklungsförderliche

Selbstbildungsprozesse initiieren und Unterstützung beim Einschlagen formaler Bildungswege bieten können. Dabei handelt es sich nicht nur um im Rahmen von Jugendhilfemaßnahmen organisierte Orte und Beziehungsnetzwerke, sondern auch um Orte und Netzwerke, die sich in anderen Kontexten ergeben. Bildung ereignet sich nicht als isolierter, selbsttätiger Prozess, sondern in Abhängigkeit von der Einbettung in Mensch-Umfeld-Konstellationen. Dies gilt sowohl für informelle Prozesse der Selbstbildung als auch für die Erfüllung der Anforderungen formaler Bildungsgänge. Die Hervorbringung bildungsförderlicher Mensch-Umfeld-Konstellationen kann zwar durch die Gestaltung geeigneter Gruppen- und Wohnarrangements im Kontext der Jugendhilfe gefördert werden, jedoch können Kinder- und Jugendhilfearrangements auch einen destruktiven Beitrag zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen liefern. Umso wichtiger wird es dann, die produktiven Aspekte anderer Beziehungen und Orte des jeweiligen sozialen Netzwerks zu erkennen, zu stärken und auszubauen.

Zugleich werden im Hinblick auf den Übergang aus der Jugendhilfe strukturelle Rahmenbedingungen benötigt, die es den Pädagog_innen ermöglichen, unterstützend, motivierend, Interessen fördernd und ermutigend agieren zu können, ohne Angst haben zu müssen, dass die Adressat_innen im Falle eines Scheiterns ohne Perspektiven und existenzielle Sicherung im Leben stehen (vgl. Sievers et al. 2015: 170ff.). Dazu gehört die Einsicht, dass Bildungs- und Berufsabschlüsse und damit verbundene Prüfungen fordernde Zeitpunkte sind. Junge Menschen brauchen nach Abschluss von Bildungsgängen Zeit, Beratung und Unterstützung, um sich neu orientieren zu können. Demgegenüber erscheint es z.B. kontraproduktiv, das Betreuungsende mit dem Tag des Bildungsabschlusses festzulegen.

Die Tatsache, dass sich Bildungs- und Ausbildungswege verlängert haben, gilt auch für Care Leaver, was die Etablierung von Unterstützungsformen über die Zeit der Jugendhilfe hinaus erfordert. Schon die Absolvierung einer Berufsbildenden Höheren Schule dauert im günstigsten Fall bis zum Alter von 19 Jahren, also über das reguläre Betreuungsende mit 18 Jahren hinaus. Unsere Studie hat sichtbar gemacht, dass sich bei zahlreichen jungen Menschen in der Jugendhilfe Bildungs- und Ausbildungswege aufgrund biographischer Erfahrungen und Ereignisse verzögern. Es zeichnen sich Unterbrechungen und Umwege ab, was zur Folge hat, dass junge Menschen mit Jugendhilfeerfahrungen oft mehr Zeit für Bildungswege benötigen als Gleichaltrige. Dementsprechend ist die Etablierung geeigneter Unterstützungsformen für junge Erwachsene erforderlich. Dazu gehören eine Begleitung in der Statuspassage Leaving Care sowie passende Orientierungshilfen und Unterstützungsformen nach dem Übergang in ein eigenverantwortliches Leben. Diese können von der Jugendhilfe ausgehen. Die Tatsache, dass sich das faktische Austrittsalter aus den stationären Erziehungshilfen vorverlagert hat, und die vielen Beispiele – insbesondere von bildungserfolgreichen Care Leavern, die im Jugendalter mit den

Jugendhilfeeinrichtungen in Konflikt geraten und ihren Weg früh ohne Jugendhilfeunterstützung gehen – zeigen, dass neben Jugendhilfemaßnahmen auch über andere, geeignete Möglichkeiten der Bildungsförderung und Übergangsbegleitung für Care Leaver nachgedacht werden muss.

Im Folgenden wollen wir nun die Ergebnisse im Hinblick auf ihre Konsequenzen für bildungsbezogene Unterstützungsmaßnahmen resümieren. Dabei ist zwischen Maßnahmen zu unterscheiden, die sich auf die Zeit in der Jugendhilfe beziehen, und Maßnahmen, die die Statuspassage Leaving Care sowie die Lebenssituation der Care Leaver nach der Zeit der Jugendhilfeunterbringung betreffen.

7.3 Konsequenzen für bildungsbezogene Unterstützungsmaßnahmen in der Zeit der Jugendhilfe

Die Jugendhilfe muss sich im Hinblick auf die von ihr betreuten Kinder und Jugendlichen mit der gesellschaftsweiten Bildungsexpansion und der Tendenz zu höheren, längerdauernden Bildungswegen auseinandersetzen. Junge Menschen in der Jugendhilfe sind grundsätzlich dazu motiviert auch längere formale Bildungswege zu absolvieren. Sie brauchen daher geeignete Rahmenbedingungen um ihre Vorhaben umsetzen zu können. Dies beinhaltet folgende Aspekte:

- Die vorherrschende, einseitige Orientierung an Lehrberufen muss hinterfragt werden.
- Die Bildungs- und Berufsorientierung im Rahmen der Jugendhilfe sollte sich nicht auf wenige, oft nicht sehr chancenreiche Standardberufe beschränken, sondern Zugänge zu einem breiten Spektrum bildungs- und berufsbezogener Optionen eröffnen.
- In den Einrichtungen sollte eine adäquate, kognitiv stimulierende und bildungsförderliche Umgebung bereitgestellt werden, um Möglichkeiten und Perspektiven zu erweitern (z.B. durch Musikinstrumente, Bücher, bedürfnisorientierten Zugang zu PCs und Internet, Lernräumlichkeiten, Nachhilfe, Mitgliedschaft in Vereinen).
- Fachkräfte in der Jugendhilfe benötigen eine Sensibilität und Verantwortlichkeit im Hinblick auf die Förderung formaler Bildung, die unter anderem auch in die Aus- und Weiterbildung des Personals Eingang finden muss. Dazu gehören Rahmenbedingungen, die es den Pädagog_innen ermöglichen, unterstützend, motivierend, Interessen fördernd und ermuti-

gend agieren zu können, ohne Angst haben zu müssen, dass die Adressat_innen im Falle eines Scheiterns ohne Perspektiven und existenzielle Sicherung im Leben stehen.

- Der hohe Stellenwert von sozio-emotionaler Zuwendung bei der Realisierung von Bildungswegen muss Berücksichtigung finden. Das Erleben von sozialer Unterstützung und emotionaler Zugehörigkeit ist in vielen Fällen ausschlaggebend dafür, welcher Bildungsweg eingeschlagen wird und ob ein Bildungsweg erfolgreich bewältigt werden kann oder nicht. Das erfordert zum einen ein Nachdenken darüber, wie Beziehungskontinuität im Rahmen der Jugendhilfeunterbringung trotz der gegenwärtig hohen Fluktuationstendenzen in den Einrichtungen erhöht werden kann. Zum anderen ist eine neue Aufmerksamkeit auf die positiven Aspekte von Peerbeziehungen und die damit verbundene Förderung der Einbindung in soziale Netzwerke erforderlich.
- Insbesondere im Jugendalter müssen Spielräume für das Streben nach Eigenverantwortung, Autonomie und Selbstbestimmung und die damit verbundene Distanzierung von Erwachsenen bereitgestellt werden. In dieser Zeit häufen sich Konflikte und Einrichtungswechsel, was andeutet, dass die derzeitigen Konzepte nur in begrenztem Ausmaß Antworten für die lebensphasenspezifischen Herausforderungen des Jugendalters bieten.
- Für die Absolvierung von Bildungswegen muss ausreichend Zeit zur Verfügung gestellt werden: Abschlussprüfungen sind für junge Menschen fordernde Zeitpunkte. Das Betreuungsende mit dem Tag des formalen Bildungsabschlusses festzulegen, muss hinterfragt werden. Junge Menschen brauchen nach Abschluss von Bildungsgängen Zeit und Unterstützung, um sich neu orientieren zu können. Ebenso müssen die verlängerten Bildungs- und Ausbildungszeiten angemessene Berücksichtigung bei der Gestaltung der Maßnahmen finden. Aufgrund diverser Faktoren kann sich die Bildungs- und Ausbildungszeit von Menschen in stationärer Erziehungshilfe verzögern oder erst nach Unterbrechungen realisiert werden. Zur Verwirklichung ihrer Bildungspotenziale benötigen sie demnach Unterstützungsangebote über die Zeit der Jugendhilfe hinaus.

Für die Verwirklichung der Bildungspotenziale von jungen Menschen mit Jugendhilfeerfahrung sind neben der Jugendhilfe auch die schulischen Bildungsinstitutionen gefordert:

- Die Forderungen nach einer „inklusiven Schule“, die weiterführende Bildungsgänge trotz sozialer Benachteiligung ermöglicht, sind konsequent umzusetzen. Die schulischen Inklusionsbestrebungen müssen sich auch explizit auf Kinder und Jugendliche mit Jugendhilfeerfahrung beziehen. Zu dem Zweck müssen Schulen stärker auf die Potenziale von jungen Menschen mit Jugendhilfeerfahrung eingehen und mit ihnen gemeinsam Wege finden, wie höhere Bildungswege realisiert werden können.

- Kontraproduktiv ist die nach wie vor erkennbare Stigmatisierung entlang tradierter Stereotypen vom „Heimkind“, die sich bei einzelnen Lehrkräften findet und die zugleich die Teilhabe an der Gemeinschaft der Mitschüler_innen erschwert.
- Auch wenn Schulen an Kinder und Jugendliche mit Jugendhilfeerfahrung dieselben Leistungsanforderungen wie an alle anderen Schüler_innen stellen, was im Sinne der Demonstration von Normalität von diesen in der Regel auch erwartet wird, sollten sie sich mit den aus biographischen Brüchen und Lebenskrisen resultierenden Verhaltensproblemen dieser Schüler_innen auseinandersetzen. Statt ausgrenzender oder separierender Praktiken gilt es, geeignete Unterstützungsformen anzubieten und die Herausbildung tragfähiger Beziehungen im Schulkontext zu ermöglichen.
- In dem Zusammenhang ist eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfeeinrichtungen notwendig, um den Bedürfnissen der jungen Menschen entsprechende Bildungswege zu eröffnen und auf diese Weise ihr „Recht auf Bildung“ zu verwirklichen (vgl. Köngeter et al. 2016: 212).

7.4 Konsequenzen für bildungsbezogene Unterstützungsmaßnahmen in und nach der Statuspassage Leaving Care

Care Leaver sind nach der Zeit der Jugendhilfeunterbringung mit zahlreichen Herausforderungen konfrontiert. Diese müssen sie im Vergleich zu den Gleichaltrigen der Gesamtbevölkerung zu einem frühen Zeitpunkt – meist auf sich alleine gestellt – bewältigen, da sie kaum auf familiäre Unterstützung zurückgreifen können. Zugleich sind sie aufgrund ihrer Lebensgeschichte mit biographischen Belastungen konfrontiert, die eine gelingende Lebensgestaltung erschweren. Dazu gehört auch die erfolgreiche Absolvierung von Bildungs- und Ausbildungsgängen, die in vielen Fällen in der Statuspassage Leaving Care noch nicht abgeschlossen ist.

Jugendhilfeeinrichtungen können bisher nur in begrenztem Maß auf die „Zeit danach“ vorbereiten. Die Vorbereitung auf die Selbstständigkeit, die in vielen Einrichtungen in Form der Einübung in alltagspraktische Fähigkeiten geschieht, ist dabei nur teilweise hilfreich. Sie erfolgt im Rahmen der paradoxen Situation des Selbstständigwerdens in einer Situation der Abhängigkeit, in der Selbstständigkeit als von außen aufoktroyiert erlebt wird (vgl. Nagy 2016). Selbstständigkeit und die damit verbundenen Anforderungen erfährt man aber erst nach dem Übergang in ein eigenverantwortliches Leben. Sie erfordert ein

Ausprobieren in der realen Situation. Für die dann auftretenden Schwierigkeiten gibt es bisher allerdings keine geeigneten Formen der Unterstützung und Begleitung. In der qualitativen Studie wurde in vielen Fällen sichtbar, dass sich die jungen Menschen in der Statuspassage Leaving Care verschulden, dass zunächst tragfähig erscheinende Beziehungen scheitern und dass vorhandene Bildungs- und Zukunftspläne in Frage gestellt werden.

Die mit dem Care Leaving verbundenen Problemstellungen erfordern spezifische, darauf bezogene Unterstützungsangebote, um einen erfolgreichen Übergang aus der Jugendhilfe in das eigenständige Leben zu ermöglichen und um die Chancen zur erfolgreichen Absolvierung begonnener oder weiter-führender Bildungs- und Ausbildungswege zu verbessern. Diese Angebote können zum Teil von der Jugendhilfe gewährt werden, zum Teil sind auch andere Institutionen und soziale Kontexte gefragt. Die Akzeptanz von Jugendhilfeangeboten hängt unter anderem davon ab, wie der Übergang in das eigenverantwortliche Leben wahrgenommen worden ist. Entsprechend der Ergebnisse der qualitativen Studie zeichnen sich drei mögliche Formen des Austritts aus der Jugendhilfebetreuung ab:

- Aufgrund des rechtlich geregelten, frühen Betreuungsendes kann der Auszug aus der Erziehungshilfe als fremdbestimmt erlebt werden. Er erscheint als ein Betreuungsabbruch, der nicht der individuellen Entwicklung und den Bedürfnissen des jungen Menschen entspricht.
- Aufgrund mangelnder bedürfnisorientierter Rahmenbedingungen und zu „starren Regelwerken“ in den Einrichtungen wird der Auszug selbst-initiiert.
- Konflikte und Auseinandersetzungen führen zum Verweis aus der Einrichtung, was als „Im-Stich-gelassen-Werden“ im Zuge des Über-ganges erlebt werden kann.

Geeignete Unterstützungsformen für junge Erwachsene in der Statuspassage Leaving Care sowie in der Phase des eigenverantwortlichen Lebens müssen sich nach unserer Einschätzung auf folgende Aspekte beziehen:

- Eine institutionalisierte Übergangsbegleitung und Orientierungshilfen in der Statuspassage Leaving Care sind erforderlich, um das eigenständige Leben nach der Verselbstständigung zu fördern. Diese können dann von Seiten der Jugendhilfe angeboten werden, wenn auf tragfähigen, sozioemotionale Zuwendung gewährenden Beziehungen aufgebaut werden kann. Darüber hinaus können niederschwellige Unterstützungsangebote im Sinne des Mentoring hilfreich sein.
- Die Ermöglichung des Austauschs mit jugendhilfeerfahrenen Peers stellt eine sinnvolle Unterstützungsform dar. Wichtig sind in diesem Zu-sammenhang partizipative bzw. vernetzende Angebote in weiterführenden Bildungsinstitutionen. Eine zentrale Rolle können auch Selbst-vertre-

tungsorganisationen spielen, mit deren Hilfe Care Leaver ihre Erfahrungen reflektieren und ihre Interessen und Bedürfnisse zum Ausdruck bringen können. Herausforderungen im Hinblick auf Selbstver-tretungsorganisationen können sich jedoch vor dem Hintergrund der heterogenen Orientierungen der Gruppe der Care Leaver einstellen. Die spezifischen Lebensbedingungen und Gruppenzugehörigkeiten sollten hierbei Berücksichtigung finden. Junge Erwachsene, die mit dem Übergang ins eigenverantwortliche Leben lediglich das neunte Schuljahr abgeschlossen haben, stehen vor anderen Herausforderungen als Maturant_innen, die nach dem Übergang ein Studium beginnen.

- Gegen die Perspektive der Selbstständigkeit als „Alleine-Leben" sollten geeignete Möglichkeiten der Vernetzung und der Teilhabe an sozialen Aktivitäten und Vereinen geschaffen werden. Eine Rolle können dabei auch Ehemaligentreffen und Kontaktpflege im Rahmen der Jugendhilfe spielen.
- Im Fall des Scheiterns im Prozess des Care Leaving sollten Rückkehroptionen in die Jugendhilfe bestehen. Dabei muss es sich nicht immer um eine Rückkehr in die stationäre Betreuung handeln. Häufiger geht es vor allem um eine Rückkehr in die Begleitung und Unterstützung durch Jugendhilfeangebote, die eher situativ und sporadisch in Anspruch genommen werden.
- Junge Menschen, die in Kinder- und Jugendhilfekontexten „erwachsen werden", sind in der Regel gefordert, biographische Krisen, Trauma-tisierungen, Gewalt- und Verlusterfahrungen zu bewältigen. Das Aufwachsen in Kinder- und Jugendhilfekontexten kann entlastend wirken oder zu weiteren belastenden Erfahrungen führen. Um biographische Belastungen zu bearbeiten, zählen Therapieangebote zu essentiellen Bestandteilen der Gesundheitsförderung. Biographische Belastungen lösen sich jedoch nicht mit dem Übergang in das eigenverantwortliche Leben auf, sondern sie können während dieser Übergangszeit und darüber hinaus zum Thema werden. Aufgrund ihrer oft prekären finanziellen Situation in der Statuspassage des Care Leaving sind kostenfreie Therapieangebote ein wichtiger Beitrag zur Gesundheitsförderung von jungen Erwachsenen mit Jugendhilferfahrung, der sich positiv auf die Alltags- und Bildungsgestaltung auswirken kann.
- In finanziellen Notsituationen haben Care Leaver in der Regel keinen Zugriff auf existenzsichernde finanzielle Ressourcen. Sie erleben sich schnell durch das Angewiesensein auf Mindestsicherung bzw. Sozialhilfe degradiert. Stattdessen wären unbürokratische, kurzzeitige Formen der Unterstützung erforderlich, mit deren Hilfe Notsituationen überbrückt werden könnten.

- Zur Ermöglichung höherer Bildungswege in Form von Studien an Hochschulen zeigen internationale Beispiele, dass die Einführungen von Mentoring- und Buddysystemen (durch Peers und Elders) hilfreich sein können. Darüber hinaus ist eine elternunabhängige existenzielle Absich-erung (z.B. durch Stipendien) erforderlich, um die in unseren Fallbeispielen erkennbare Doppelbelastung durch Studium und Beruf, von der Care Leaver in besonderer Weise betroffen sind, zu reduzieren.

Erfahrungen mit derartigen Unterstützungsangeboten in anderen Ländern haben gezeigt, dass dadurch eine Verbesserung der Bildungschancen von Care Leavern durchaus möglich ist (vgl. Sievers et al. 2015: 180 ff.). Für Österreich ist es in dem Zusammenhang zuallererst notwendig, die Datenlage zur Situation von Menschen mit Jugendhilfeerfahrung durch geeignete Forschungen zu verbessern, um davon ausgehend Handlungsmöglichkeiten für eine verbesserte Praxis zur Unterstützung von Bildungswegen in und nach der Jugendhilfe zu entwickeln. Wir hoffen durch unsere Studie hierzu einen Beitrag geleistet zu haben.

8 Literatur

Adley, Natasha/Kina, Victoria Jupp (2017): Getting behind the closed door of care leavers: understanding the role of emotional support for young people leaving care. In: Child and Family Social Work 22, 1, S. 97-105.

American Psychiatric Association (2013): Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Washington, DC.

Arnau-Sabatés, Laura/Gilligan, Robbie (2015): What helps young care leavers to enter the world of work? Possible lessons learned from an exploratory study in Ireland and Catalonia. In: Child and Youth Services Review, 53, issue C, S. 185-191. doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.027.

Arnett, Jeffrey Jensen (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development From the Late Teens Through the Twenties. In: American Psychologist, 55, 5, S. 469-480.

Arnett, Jeffrey Jensen (2007): Afterword: Aging out of care – toward realizing the possibilities of emerging adulthood. In: New Directions of Youth Development, 113, Special Issue, S. 151-161.

Attar-Schwartz, Shalhevet (2009): School functioning of children in residential care: The contributions of multilevel correlates. In: Child Abuse & Neglect, 33, S. 429-440.

Belsky, Jay/Schlomer, Gabriel. L./Ellis, Bruce J. (2012): Beyond cumulative risk: Distinguishing harshness and unpredictability as determinants of parenting and early life history strategy. In: Developmental Psychology, 48, 3, S. 662-673.

Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion [110 paragraphs]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 13, 1, Art. 30.

Bernardi, Laura/Keim, Sylvia/von der Lippe, Holger (2006): Freunde, Familie und das eigene Leben. Zum Einfluss sozialer Netzwerke auf die Lebens- und Familienplanung junger Erwachsener in Lübeck und Rostock. In: Hollstein, B./Straus, F. (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Wiesbaden: VS, S. 359-390.

Boden, Josef M./Horwood, L. John/Fergusson, David M. (2007): Exposure to childhood sexual and physical abuse and subsequent educational achievement outcomes. In: Child Abuse & Neglect 31, 10, S. 1101-1114.

Böhnisch, Lothar (1997): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim/München: Juventa.

Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen/Toronto: Babara Budrich.

Bohnsack, Ralf. (1992): Dokumentarische Interpretation von Orientierungsmustern. Verstehen-Interpretieren-Typenbildung in wissenssoziologischer Analyse. In: Meuser, M./Sackmann, R. (Hrsg.): Analyse sozialer Deutungsmuster. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlag, S. 139-160.

Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd Michael (2007): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS.

Brake, Anna/Büchner, Peter (2011): Bildungsort Familie. Habitusgenese im Netzwerk gelebter Familienbeziehungen. In: Lange, A./Xyländer, M. (Hrsg.): Bildungswelt Familie. Weinheim/München: Juventa, S. 142-166.

Bruneforth, Michael/Eder, Ferdinand/Krainer, Konrad/ Schreiner, Claudia/Seel, Andrea/Spiel, Christiane (Hrsg.) (2016): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz/Vogtenhuber, Stefan/Schreiner, Claudia/Breit, Simone (Hrsg.) (2016): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

Bruneforth, Michael/Weber, Christoph/Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.

Büchner, Peter/Wahl, Katrin (2005): Die Familie als informeller Bildungsort. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, 3, S. 356-373.

Buchner, Thomas/Hagleitner, Wolfgang (2014): Stand der schulischen und beruflichen Bildung von Kindern und Jugendlichen in stationären Angeboten von SOS-Kinderdorf Österreich. Innsbruck: SOS-Kinderdorf.

Bundes-Kinder- und Jugendhilfegesetz (B-KJHG) (2013): https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20008375 [Zugriff: 14.07.2015].

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Berlin.

Bundesministerium für Familien und Jugend (BMFJ) (2016): 7. Bericht zur Lage der Jugend im Österreich. Teil A: Wissen um junge Menschen in Österreich. Wien.

Bundesministerium für Familien und Jugend (BMFJ) (2017): Kinder- und Jugendhilfestatistik 2016. Wien.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) (2011) (Hrsg.): Sechster Bericht zur Lage der Jugend. Wien.

Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMWFW) (2017): Lehrberufe in Österreich. (http://lehrberufsliste.m-services.at/download/lehrberufsliste_quer.pdf) [Zugriff: 08.09.2017].

Caldwell, Bettye/Bradley, Robert (1984): Home Observation for Measurement of the Environment (HOME) – Revised Edition. Little Rock: University of Arkansas.

Cheung, Connie/Lewin, Kristen/Jenkins, Jennifer. M. (2012): Helping youth in care succeed: Influence of caregiver involvement on academic achievement. In: Children and Youth Services Review, 34, 6, S. 1092-1100. doi:10.1016/j.childyouth.2012.01.033.

Cohen, Jacob (1988): Statistical power analysis for the behavioural sciences, 2nd edition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Crone, Eveline (2016): Das pubertierende Gehirn. Wie Kinder erwachsen werden. München: Droemer.
Doljanac, Robert F./Zimmerman, Marc A. (1998): Psychosocial factors and high-risk sexual behavior: Race differences among urban adolescents. In: Journal of Behavioral Medicine, 21, 5, S. 451-467.
Dreher, Eva/Sirsch, Ulrike/Strobl, Sabine/Muck, Sigrid (2011): Das Jugendalter – Lebensabschnitt und Entwicklungsphase. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien: BMWFJ, S. 49-81.
Driscoll, Jenny (2013): Supporting Care Leavers to Fulfil their Educational Aspirations: Resilience, Relationships and Resistance to Help. In: Children & Society, 27, S. 139-149.
EUROSTAT (2016): Nichterwerbstätige Jugendliche, die weder an Bildung noch an Weiterbildung teilnehmen. Altersgruppe 15-19 Jahre. Data Explorer [Zugriff: 12.08.2016].
Fallesen, Peter (2014): Identifying Divergent Foster Care Careers for Danish Children. In: Child Abuse and Neglect, 38, 11, S. 1860-1871.
Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1995): Kritische Lebensereignisse (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
Fingerman, Karen L./Pitzer, Lindsay M./Chan, Wai/Birditt, Kira/Franks, Melissa M./Zarit, Steven (2010): Who gets what and why? Help middle-aged adults provide to parents and grown children. In: Journal of Gerontology: Series B: Pschological Sciences and Social Sciences,S. 87-98. doi:10.1093/geronb/gbq009.
Flick, Uwe (2004): Triangulation – Eine Einführung. Wiesbaden: VS.
Freigang, Werner (1986): Verlegen und Abschieben. Zur Erziehungspraxis im Heim. München/Weinheim: Juventa.
Frevert, Ute (1999): Renaissance der Bürgerlichkeit? Historische Orientierungen über die kulturellen Ressourcen der Wissensgesellschaft. In: Graf, F. W./Platthaus, A./Schleising, S. (Hrsg.): Soziales Kapital in der Bürgergesellschaft. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, S. 147-160.
Gahleitner, Silke Brigitta (2013): Das Therapeutische Milieu in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Trauma- und Beziehungsarbeit in stationären Einrichtungen. Köln: Psychiatrie Verlag.
Geserick, Christine (2011): Ablösung vom Elternhaus. Ergebnisse aus dem Generations and Gender Survey (GGS) 2008/09. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung (Working Paper).
Gharabaghi, Kiaras (2011): A culture of education: Enhancing school performance of youth living in residential group care in Ontario. In: Child Welfare, 90, 1, S. 75-91.
Gilligan, Robbie (2009): Positive Turning Points in the Dynamics of Change over the Life Course. In: Mancini, J. A./Roberto, K. A. (Hrsg.): Pathways of human development. Explorations of change. Lanham: Lexington Books, S. 15-34.
Glaser, Barney/Strauss, Anselm (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Göttingen: Huber.
Goemans, Anouk/van Geel, Mitch/van Beem, Merel/Vedder, Paul (2016): Developmental Outcomes of Foster Children. A Meta-Analytic Comparison With Children From the General Population and Children at Risk Who Remained at Home. In: Child maltreatment, 21, 3, S. 198-217. doi: 10.1177/1077559516657637.

Gradaílle, Rita/Montserrat, Carme/Ballester, Lluís. (2018): Transition to adulthood from foster care in Spain: A biographical approach. In: Children and Youth Services Review, 89, S. 54-61.
Großegger, Beate (2011): Familie, Freunde/innen, Szene: Beziehungskulturen im jugendlichen Alltag. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien: BMWFJ, S. 199-227.
Hagleitner, Wolfgang (2012): Längsschnittanalyse von Stichtagserhebungsdaten von 1981 bis 2009. Innsbruck: SOS Kinderdorf.
Hagleitner, Wolfgang (2017): Bildung und Chancengleichheit in stationären Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe Österreich, am Beispiel der Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen bei SOS-Kinderdorf. In: Schild, B. (2017): Fremdplatziert in der Bildungslandschaft: Förderung für Kinder und Jugendliche, die außerhalb der Herkunftsfamilie leben. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 53-88.
Heimgartner, Arno/Scheipl, Josef. (2013): Kinder-, Jugend- und Familienwohlfahrt in der Steiermark. Graz: Universität Graz.
Herzog-Punzenberger, Barbara (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam.
Hofer, Bettina/Putzhuber, Hermann (2005): Zur Lebenssituation von jungen Erwachsenen aus SOS-Kinderdorf-Einrichtungen, Abschlussbericht. Innsbruck: SOS Kinderdorf.
Höjer, Ingrid/Johansson, Helena (2013): School as an opportunity and resilience factor for young people placed in care. In: European Journal of Social Work, 16, 1, S. 22-36.
Hollstein, Bettina (2006): Qualitative Methoden und Netzwerkanalyse – ein Widerspruch? In: Hollstein, B./Straus, F. (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Wiesbaden: VS, S. 11-35.
Hrdina, Karl (1998): Wenn ich mich in jemand verwandeln könnte … Traumatisierung durch Trennung und Verlust. In: Hilweg, W./Ullmann, E. (Hrsg.): Kindheit und Trauma. Trennung, Mißbrauch, Krieg. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 75-92.
http://www.careleavers.com/careleaver [Zugriff: 25.06.2015].
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/219041/main_20text_20sfr212011.pdf, Bericht 28.09.2011 [Zugriff: 25.06.2015].
https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-sozial-und-organisationspaedagogik/forschung/aktuelle-projekte/hei-careleavers [Zugriff: 25.06.2015].
Humphrey, J. (2016): Improving educational outcomes for care leavers. In: Parity, 29, 1, S. 33. https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=979856189505033.
Hurrelmann, Klaus (2006): Lebensphase Jugend. Weinheim/München: Juventa.
Institut für Jugendkulturforschung (2012): Jugendwertestudie 2011. Wien. https://www.jugendkultur.at/wp-content/uploads/Bericht_Jugendwertestudie_2011.pdf [Zugriff: 29.01.2018].
Jackson, Sonia/Cameron, Claire (2011): Final report of the YiPPEE project WP12: Young people from a public care background: pathways to further and higher education in five European countries. London. http://tcru.ioe.ac.uk/yippee/Portals/1/Final%20Report%20of%20the%20YiPPEE%20Project%20-%20WP12%20Mar11.pdf [Zugriff: 25.06.2015]

Jandl, Karoline (1978): Chancengerechtigkeit für Heimkinder. Wien/München: Jugend und Volk.
Klinitzke, Grit/Romppel, Matthias/Häuser, Winfried/Brähler, Elmar/Glaesmer, Heide (2012): Die deutsche Version des Childhood Trauma Questionnaire (CTQ) – psychometrische Eigenschaften in einer bevölkerungsrepräsentativen Stichprobe. In: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 62, S. 47-51.
Köngeter, Stefan/Mangold, Katharina/Strahl, Benjamin (2016): Bildung zwischen Heimerziehung und Schule. Weinheim/Basel: Beltz Juventa
Köngeter, Stefan/Schröer, Wolfgang/Zeller, Maren (2008): Germany. In: Stein, M./Munro, E. (eds.): Young People's Transitions from Care to Adulthood: International Research and Practice. London: Jessica Kingsley Publishers, S. 64-78.
Köngeter, Stefan/Schröer, Wolfgang/Zeller, Maren (2012): Statuspassage „Leaving Care": Biographische Herausforderungen nach der Heimerziehung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 7, 3, S. 261-276.
Kühn, Thomas (2006): Soziale Netzwerke im Fokus von qualitativen Sekundäranalysen – Am Beispiel einer Studie zur Biographiegestaltung junger Erwachsener. In: Hollstein, B./Straus, F. (Hrsg.): Qualitative Netzwerkanalyse. Wiesbaden: VS, S. 391-415.
Lambers, Helmut (1996): Heimerziehung als kritisches Lebensereignis. Eine empirische Längsschnittuntersuchung über Hilfeverläufe im Heim aus systemischer Sicht. Münster: Votum.
Lassnigg, Lorenz (2011): Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): Sechster Bericht zur Lage der Jugend. Wien, S. 133-154.
Lee, Michael D./Wagenmakers, Eric-Jan (2014): Bayesian cognitive modeling: A practical course. Cambridge: Cambridge university press.
Leitner, Sylvia/Loch, Ulrike/Sting, Stephan. (2011): Geschwister in der Fremdunterbringung. Wien: LIT.
Loch, Ulrike (2008): Spuren von Traumatisierungen in narrativen Interviews. In: Forum Qualitative Sozialforschung. 9, 1, Art. 54.
Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Münchmeier, Richard (2005): Jugend. In: Otto, H. U./Thiersch, H. (Hrsg.): Handbuch Sozialpädagogik/Sozialarbeit. München: Reinhardt, S. 816-830.
Nagy, Andrea (2016): Wirkungen der Heimerziehung heute. In: SIO – Sozialarbeit in Österreich, 2, S. 15-19.
Nagy, Andrea (2017): Wirkung der Heimerziehung heute. Jugendliche Perspektiven auf Autonomie und Eigenverantwortung im Übergang. Innsbruck: Dissertationsschrift an der Universität Innsbruck.
Nohl, Arnd-Michael (2006): Bildung und Spontanität. Phasen biographischer Wandlungsprozesse in drei Lebensaltern – Empirische Rekonstruktion und pragmatische Reflexionen. Opladen/Toronto: Barbara Budrich.
Nohl, Arnd-Michael (2017): Interview und Dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer VS.
OECD (2017): Education at a Glance 2017: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/eag-2017-en. (Zugriff: 10.07.2018)

O'Higgins, Aoife/Sebba, Judy/Luke, Nikki (2015): What is the relationship between being in care and the educational outcomes of children? An international systematic review. Oxford: Rees Centre (http://reescentre.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2015/09/ReesCentreReview_EducationalOutcomes.pdf [Zugriff: 15.09.2017].
Ontario Association of Children's Aid Services (OACAS) (2011): Child Welfare Report: Children's well-being. An Ontarion perspective. http://www.oacas.org/pubs/index.htm [Zugriff: 25.06.2015]
Pinkerton, John (2012): Understanding Young People's Transitions from State Care: Need for Connections. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 7, 3, S. 309-319.
Piopiunik, Marc/Wößmann, Ludger. (2010): Volkswirtschaftliche Folgekosten unzureichender Bildung. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, S. 463-473.
Przyborski, A. (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Quest, Del A./Fullerton, Ann/Greenen, Sara/Powers, Laurie (2012): Voices of youth in foster care and special education regarding their educational experiences and transition to adulthood. In: Children and Youth Services Review, 34, 9, S. 1604-1615.
Raithelhuber, Eberhard (2008): Junge Erwachsene. In: Hanses, A./Homfeldt, H. G. (Hrsg.): Lebensalter und Soziale Arbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 152-173.
Refaeli, Tehila (2017): Narratives of care leavers: What promotes resilience in transitions to independent lives? In: Children and Youth Services Review, 79, S. 1-9 (https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.05.023 [Zugriff: 08.09.2017].
Romano, Elisa/Babchishin, Lyzon/Marquis, Robyn/Fréchette, Sabrina (2015): Childhood maltreatment and educational outcomes. In: Trauma, Violence, & Abuse, 16, 4, S. 418-437. doi: 10.1177/1524838014537908.
Salazar, Amy M./Keller, Thomas E./Courtney, Mark E. (2011): Understanding social support's role in the relationship between maltreatment and depression in youth with foster care experience. In: Child maltreatment, 16, 2, S. 102-113. doi: 10.1177/1077559511402985.
Sanders, Jackie/Munford, Robyn (2016): Fostering a sense of belonging at school – five orientations to practice that assist vulnerable youth to create a positive student identity. In: School Psychology International, 37, 2, S. 155-171.
Schild, Bea (Hrsg.) (2017): Fremdplatziert in der Bildungslandschaft. Förderung für Kinder, die außerhalb der Herkunftsfamilien leben. Lengerich: Pabst Science Publishers.
Schlögl, Peter (2011): Bildungspartizipation – Bildungswege und Bildungswahl. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien, S. 97-118.
Schreiner, Claudia (2013): Familiärer Hintergrund und Leistung. In: Schwantner, U./Toferer, B./Schreiner, C. (Hrsg.): PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Mathematik. Lesen. Naturwissenschaft. Graz: Leykam.
Schwantner, Ursula/Toferer, Bettina/Schreiner, Claudia (2013): PISA 2012. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse. Graz: Leykam.

Sievers, Bettina/Thomas, Severin/Zeller, Maren (2015): Jugendhilfe – und dann? Zur Gestaltung der Übergänge junger Erwachsener aus stationären Erziehungshilfen. Frankfurt a. M.: IGFH

Sigot, Marion (2013): Selbstbestimmung aus der Perspektive von Frauen mit Lernschwierigkeit. In: Heimgartner, A./Lauermann, K./Sting, S. (Hrsg.): Perspektiven der AkteurInnen in der Sozialen Arbeit. Wien: LIT, S. 83-90.

Sigot, Marion (2017): Junge Frauen mit Lernschwierigkeiten zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

Spannring, Reingard/Steden, Melanie (2008): Tracking Footprints Österreich. Projektbericht. Innsbruck: SOS-Kinderdorf.

Statista (2017): Durchschnittsalter junger Menschen beim Verlassen des Elternhauses nach Geschlecht in Ländern Europas im Jahr 2016. http://de.statista.com/statistik/ [Zugriff: 03.11.2017].

Statistik Austria (2016): Rohdaten, EU-SILC 2016. Statistik Austria: Wien.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2013): Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs? In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 270-290.

Stein, Mike (2012): Young people leaving care. Supporting pathways to adulthood. London: Jessica Kingsley Publishers.

Stein, Mike/Munro, Emily (Hrsg.) (2008): Young People's Transitions from Care to Adulthood: International Research and Practice. London: Jessica Kingsley Publishers.

Steinecke, Gisela (2017): Fremduntergebracht mit Blick auf die Erfahrungen in Schule, Berufsausbildung und Beruf – Erziehungsstellen im Fokus. In: Schild, B. (Hrsg.): Fremdplatziert in der Bildungslandschaft. Lengerich: Pabst Science Publishers, S. 218-253.

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/Bruneforth, Michael (2016): Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen. In: Bruneforth, M./Eder, F./Krainer, K./Schreiner, C./Seel, A./Spiel, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Graz: Leykam, S. 177-221.

Stewart, Eric A. (2003). School Social Bonds, Social Climate, and School Misbehavior: A Multilevel Analysis. In: Justice Quarterly, 20, 3, S. 575-604.

Sting, Stephan (2010): Soziale Bildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), Fachgebiet Soziale Arbeit hrsg. v. W. Schröer und C. Schweppe. Weinheim/München: Juventa (http://www.erzwissonline.de: DOI 10.3262/EEO14 100114).

Sting, Stephan (2011): Jugend aus pädagogischer Sicht. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.): Sechster Bericht zur Lage der Jugend. Wien, S. 39-42.

Strahl, Benjamin (2017): Heimerziehung als Chance? Erfolgreiche Schulverläufe im Kontext von stationären Erziehungshilfen. Hildesheim: Dissertationsschrift Universität Hildesheim.

Sulimani-Aidan, Yafit (2018): Assets and pathways in achieving future goals of residential alumni. In: Children and Youth Services Review, 89, S. 71-76.

Sulimani-Aidan, Yafit/Melkman, Eran (2018): Risk and resilience in the transition to adulthood from the point of view of care leavers and case workers. In: Children and Youth Services Review, 88, S. 135-140.

Thomas, Severine (2013): Erwachsenwerden in stationären Erziehungshilfen. In: PFAD, 4, S. 12-13.
UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK): https://www.unicef.at/fileadmin/media/Kinderrechte/crcger.pdf [Zugriff: 14.07.2015].
Von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung: Einführung in die Forschungspraxis. Heidelberg: Springer VS.
Walper, Sabine/Thönnissen, Carolin/Wendt, Eva-Verena/Bergau, Bettina (2009): Geschwisterbeziehungen in riskanten Familienkonstellationen. München: Sozialpädagogisches Institut im SOS-Kinderdorf.
Wang, Ming-Te/Willett, John B./Eccles, Jacquelynne S. (2011): The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance across gender and race/ethnicity. In: Journal of School Psychology, 49, 4, S. 465-480.
Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22.
Zeller, Maren (2012): Bildungsprozesse von Mädchen in den Erziehungshilfen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
Zeller, Maren/Köngeter, Stefan (2013): Übergänge in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Schröer, W./Stauber, B./Walther, A./Böhnisch, L. (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 568-588.

9 Autorinnen und Autoren

Maria Groinig, MA ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Sozialpädagogik und Inklusionsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: stationäre Kinder- und Jugendhilfe, Care Leaver- und Bildungsforschung, Gewaltprävention sowie qualitative Forschungsmethoden.
Kontakt: maria.groinig@aau.at

Mag. Wolfgang Hagleitner Ist Erziehungswissenschaftler, von 2008-2016 Tätigkeit in der Abteilung Forschung & Entwicklung bei SOS-Kinderdorf Österreich, seit 2016 Leitung der Abteilung Kompetenzmanagement bei Pro Juventute Österreich, Unterrichtstätigkeit an verschiedenen Hochschulen. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Kinder- und Jugendhilfe, internationalen Jugendforschung.
Kontakt: Wolfgang.Hagleitner@uibk.ac.at

Thomas Maran, PhD ist Postdoktorand am Institut für Entrepreneurship der Universität Liechtenstein in Vaduz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Leader Development und Kommunikation in Organisationen, Entrepreneurship Trainings und kognitive Aspekte von Entrepreneurship, quantitative Forschungsmethoden und Statistik.
Kontakt: thomas.maran@uni.li

Stephan Sting, Univ.-Prof. Dr. phil. ist Professor für Sozial- und Integrationspädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Sozialpädagogische Bildungsforschung, Sozialpädagogik im Kindes- und Jugendalter, Soziale Arbeit und Gesundheit.
Kontakt: Stephan.Sting@aau.at.

10 Anhang

10.1 Fragebogen

AUSFÜLLHINWEISE:

	richtig	falsch
Stift	Kugelschreiber, Fineliner, Gelstift	Bleistift, Buntstift, Filzstift, Textmarker, Füller
Ankreuzen	☒	☒ oder ☒
Korrigieren	☐ ☒ ☐ ☒ ☐ ☐	☐ ☐ ☐ ☒ ☐ ☐
Freie Antwort	Die Verantaltung	Die Veranstaltung

○ Nur eine der vorgegebenen Antwortmöglichkeiten kann gewählt werden

☐ Eine, mehrere oder alle vorgegebenen Antwortmöglichkeiten können gewählt werden

1

Zuerst ein paar allgemeine Fragen zu Ihrer Person:

1) Ihr Geschlecht: ◯ weiblich ◯ männlich

2) Ihr Geburtsmonat: _____ und **Ihr Geburtsjahr:** _____

Und nochmals Ihr **Alter in Jahren:** _____

3) Sind Sie in Österreich geboren? ◯ Ja ◯ Nein [bitte auch Fragen 3a-3c beantworten]

3a) Wenn Sie nicht in Österreich geboren sind: In welchem Staat sind Sie geboren?

Ich wurde in _____ geboren.

3b) Wie lange leben Sie schon ohne Unterbrechung in Österreich?

Ich lebe seit ____ Jahren in Österreich.

3c) Seit welchem Jahr leben Sie schon ohne Unterbrechung in Österreich?

Ich lebe seit _____ in Österreich.

Die Zeit in Fremdunterbringung

Sie haben eine bestimmte Zeit in ihrem Leben in Einrichtungen oder Häusern zur Fremdunterbringung verbracht. Füllen Sie die folgenden Felder **NUR FÜR STATIONÄRE EINRICHTUNGEN** aus, wie Pflegefamilien, Kinderdorffamilien, Wohngemeinschaften oder sonstige Einrichtungen, in welchen Sie für einige Zeit gelebt, gewohnt und geschlafen haben.

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich darauf, wie Sie die Einrichtung, die BetreuerInnen, sowie die Unterstützung durch die Einrichtung wahrgenommen haben.

Viele waren in mehr als einer Einrichtung. In diesem Fall versuchen Sie bitte die Antworten zu wählen, welche den **GESAMTEINDRUCK** der Einrichtungen und deren BetreuerInnen am besten beschreiben. Beziehen Sie sich also nicht auf die schlechteste oder beste Erfahrung, sondern auf Ihr gesamtes Erleben in Fremdunterbringung.

4) In wie vielen Einrichtungen der Jugendwohlfahrt waren Sie im Laufe Ihres Lebens fremduntergebracht?

	1	2	3	4	5	6	7 oder mehr
Anzahl der Einrichtungen	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

5) Wie viele Monate und Jahre verbrachten Sie in Einrichtungen der Jugendwohlfahrt?

Insgesamt _____ Jahre und _____ Monate.

6) Bitte kreuzen Sie alle Lebensjahre an, die Sie überwiegend in Einrichtungen der Jugendwohlfahrt verbracht haben. [Sie können mehrere Jahre Ihres Lebens auswählen]

☐ 1. Jahr	☐ 5. Jahr	☐ 9. Jahr	☐ 13. Jahr	☐ 17. Jahr	☐ 21. Jahr	☐ 25. Jahr
☐ 2. Jahr	☐ 6. Jahr	☐ 10. Jahr	☐ 14. Jahr	☐ 18. Jahr	☐ 22. Jahr	☐ 26. Jahr
☐ 3. Jahr	☐ 7. Jahr	☐ 11. Jahr	☐ 15. Jahr	☐ 19. Jahr	☐ 23. Jahr	oder älter
☐ 4. Jahr	☐ 8. Jahr	☐ 12. Jahr	☐ 16. Jahr	☐ 20. Jahr	☐ 24. Jahr	

7) In welchem Monat und Jahr haben Sie die letzte Einrichtung der Jugendwohlfahrt verlassen?

Im Monat: _____, des Jahres: _____.

8) Wo lebten Sie, unmittelbar nachdem Sie die letzte Einrichtung der Jugendwohlfahrt verlassen haben?

- ○ Zuhause bei meinen Eltern bzw. einem Elternteil, oder anderen Personen meiner Herkunftsfamilie.
- ○ Ich lebte selbständig in einer Wohnung, einem Zimmer oder in einer Wohngemeinschaft
- ○ Sonstiges

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich darauf, wie Sie die **BETREUERINNEN**, sowie die **UNTERSTÜTZUNG** durch diese Einrichtungen wahrgenommen haben.

Haben Sie in mehreren Einrichtungen gelebt? In diesem Fall versuchen Sie bitte die Antworten zu wählen, welche den **GESAMTEINDRUCK** der Einrichtungen und deren BetreuerInnen am besten beschreiben. Beziehen Sie sich also nicht auf die schlechteste oder beste Erfahrung, sondern auf Ihr gesamtes Erleben in Fremdunterbringung.

Denken Sie nun an die BetreuerInnen der Fremdunterbringungseinrichtung insgesamt.

Bitte geben Sie an wie oft Sie tatsächlich Hilfe und Unterstützung bekommen haben, nicht was Sie sich wünschten erhalten zu haben oder Sie unter anderen Umständen bekommen hätten.

9a) Emotionale Unterstützung bezieht sich auf Situationen, in denen Ihre **BetreuerInnen** auf Ihren Sorgen hörten oder verfügbar waren, wenn Sie aufgebracht waren. (Mit verfügbar meinen wir die Bereitschaft telefonisch, persönlich oder in irgendeiner anderen Form zuzuhören); Wie oft wurde Ihnen emotionale Unterstützung geboten?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

9b) Denken Sie bitte jetzt an andere **praktische Hilfeleistung** – zum Beispiel etwas reparieren, Besorgungen erledigen, technische Hilfeleistung; oder eine Mitfahrgelegenheit bekommen, wenn Sie eine benötigen. Wie oft wurde Ihnen praktische Hilfeleistung geboten?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

9c) Wie steht es um das **Besprechen täglicher Ereignisse** – also das Reden über aktuelle Geschehnisse oder über Dinge, die in Ihrem Leben, bei der Arbeit oder in der Familie passiert sind? Wie oft redeten Sie mit Ihren **BetreuerInnen** über Ihren Alltag?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

9d) Denken Sie bitte an Situationen in denen Sie mit Ihren **BetreuerInnen** zusammen waren – zum Beispiel, wo Sie zusammen etwas unternommen haben oder **gemeinsamen Aktivitäten** nachgegangen sind; Wie oft haben Sie etwas mit einem oder mehreren BetreuerInnen gemeinsam unternommen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

9e) Befassen Sie sich jetzt bitte mit den **Ratschlägen**, die Sie angeboten bekommen haben – Also Hilfe bei Entscheidungen oder Vorschläge zu Dingen, die Sie tun könnten; Wie oft haben Sie von Ihren **BetreuerInnen** Ratschläge bekommen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

9f) Denken Sie jetzt bitte an die Unterstützung bei **schulischen Aufgaben** – Schulische Unterstützung bezieht sich darauf, ob Ihnen bei Hausaufgaben, beim Lesen oder bei Mathematik geholfen wurde. Wie oft haben Sie von Ihren **BetreuerInnen** Unterstützung für schulische Aufgaben bekommen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

9g) Denken Sie jetzt bitte daran, wie wichtig **Schule** für Ihre **BetreuerInnen** war. - Wie oft haben sie mit Ihren BetreuerInnen über in der Schule gelernte Inhalte oder Fächer und Aktivitäten in der Schule gesprochen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

9h) Denken Sie bitte an **finanzielle Unterstützung**. Finanzielle Unterstützung umfasst Geld geliehen bekommen zu haben oder beim Kauf von Produkten, Dienstleistungen, Versicherungen oder Bildungsmitteln Hilfe erhalten zu haben; Wie oft haben Sie finanzielle Unterstützung durch die **Einrichtung** bekommen? (Umfasst auch Geldgeschenke zu Weihnachten/Geburtstag)

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

9i) Wie hoch war die **finanzielle Unterstützung** die Sie durchschnittlich erhielten?

	1	2	3	4	5	6	7	
Unzureichende Unterstützung	○	○	○	○	○	○	○	Ausreichende Unterstützung

10) Bitte geben Sie an, ob die folgenden Aussagen auf Ihre Einrichtung zutreffen.

	Nein	JA
Ich hatte Zugang zu Materialien für Kunst, Handwerk oder Musikinstrumenten	○	○
Ich hatte eine Büchereikarte oder den Namen auf einer Büchereiliste/eine Bibliothekskarte oder den Namen auf einer Bibliotheksliste	○	○
Ich hatte Zugang zu einigen altersangemessenen Büchern (nicht Schulbücher)	○	○
Im Haus gab es Nachschlagewerke (z.B. Lexika, Enzyklopädien, Wörterbücher)	○	○
Ich hatte Zugang zu einem geeigneten Lese- oder Lernraum/-platz	○	○
Ich hatte Zugang zu einem (Heim-)Computer	○	○
Ich hatte Zugang zu mindestens zwei Brettspielen	○	○
Ich hatte Zugang zu mindestens zwei Gerätschaften zum Fitnesstraining oder für sportliche Aktivitäten	○	○
Im Haus gab es mindestens ein volles Regal mit sichtbaren Büchern	○	○
Die Einrichtung hatte einen Fernseher, der nicht ununterbrochen lief	○	○

Schulzeit

Der folgende Abschnitt bezieht sich auf Ihre gesamte **KINDHEIT** und **JUGEND** und dabei vor allem Ihre Zeit in der **SCHULE** (Volksschule, mittlere und höhere Schulstufen).

Bitte versuchen Sie sich an diese Zeit zu erinnern.

Wir starten mit einigen Fragen zu Ihrer **HERKUNFTSFAMILIE**, das heißt auf Ihre biologischen Eltern, oder Personen, die als PartnerIn eines Elternteils für Sie wichtig waren (z.B. FreundIn der Vater, FreundIn der Mutter).

11) Wie oft hatten Sie im Laufe Ihrer Schulzeit Kontakt mit Ihren Eltern?

	Nie	Seltener	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Einmal pro Monat	Mehrmals pro Monat	Einmal pro Woche	Mehrmals pro Woche	Täglich
Per Brief, Email u/o Telefon	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Wie oft sahen Sie diese Personen?	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Jetzt würden wir gerne etwas über die Hilfe und Unterstützung wissen, die Sie von Ihren Eltern bekommen haben.

Bitte geben Sie an wie oft Sie tatsächlich Hilfe und Unterstützung bekommen haben, nicht was Sie sich wünschten erhalten zu haben oder Sie unter anderen Umständen bekommen hätten.

12a) Emotionale Unterstützung bezieht sich auf Situationen, in denen Ihre **Eltern** auf Ihren Sorgen hörten oder verfügbar waren, wenn Sie aufgebracht waren. (Mit verfügbar meinen wir die Bereitschaft telefonisch, persönlich oder in irgendeiner anderen Form zuzuhören); Wie oft wurde Ihnen emotionale Unterstützung geboten?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

12b) Denken Sie bitte jetzt an andere **praktische Hilfeleistung** – zum Beispiel etwas reparieren, Besorgungen erledigen, technische Hilfeleistung; oder eine Mitfahrgelegenheit bekommen, wenn Sie eine benötigten. Wie oft wurde Ihnen praktische Hilfeleistung geboten?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

12c) Wie steht es um das **Besprechen täglicher Ereignisse** – also das Reden über aktuelle Geschehnisse oder über Dinge, die in Ihrem Leben, bei der Arbeit oder in der Familie passiert sind? Wie oft redeten Sie mit Ihren **Eltern** über Ihren Alltag?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

12d) Denken Sie bitte an Situationen in denen Sie mit Ihren **Eltern** zusammen waren – zum Beispiel, wo Sie zusammen etwas unternommen haben oder gemeinsamen **Aktivitäten** nachgegangen sind; Wie oft haben Sie etwas mit Ihren Eltern gemeinsam unternommen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

12e) Befassen Sie sich jetzt bitte mit den **Ratschlägen**, die Sie angeboten bekommen haben – Also Hilfe bei Entscheidungen oder Vorschläge zu Dingen, die Sie tun könnten; Wie oft haben Sie von Ihren **Eltern** Ratschläge bekommen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

12f) Denken Sie jetzt bitte an die Unterstützung bei **schulischen Aufgaben** – Schulische Unterstützung bezieht sich darauf, ob Ihnen bei Hausaufgaben, beim Lesen oder bei Mathematik geholfen wurde. Wie oft haben Sie von Ihren **Eltern** Unterstützung für schulische Aufgaben bekommen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

12g) Denken Sie jetzt bitte daran, wie wichtig **Schule** für Ihre **Eltern** war. - Wie oft haben sie mit Ihren Eltern über in der Schule gelernte Inhalte oder Fächer und Aktivitäten in der Schule gesprochen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

12h) Denken Sie bitte an **finanzielle Unterstützung**. Finanzielle Unterstützung umfasst Geld geliehen bekommen zu haben oder beim Kauf von Produkten, Dienstleistungen, Versicherungen oder Bildungsmitteln Hilfe erhalten zu haben; Wie oft haben Sie finanzielle Unterstützung durch Ihre **Eltern** bekommen? (Umfasst auch Geldgeschenke zu Weihnachten/Geburtstag)

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

12i) Wie hoch war die **finanzielle Unterstützung** die Sie durchschnittlich erhielten?

	1	2	3	4	5	6	7	
Unzureichende Unterstützung	○	○	○	○	○	○	○	Ausreichende Unterstützung

13) Bitte geben Sie an, ob die folgenden Aussagen auf den Ort an dem Sie mit Ihrer biologischen Herkunftsfamilie lebten zutreffen.

	Nein	Ja
Ich hatte Zugang zu Materialien für Kunst, Handwerk oder Musikinstrumenten	○	○
Ich hatte eine Büchereikarte oder den Namen auf einer Büchereiliste/eine Bibliothekskarte oder den Namen auf einer Bibliotheksliste	○	○
Ich hatte Zugang zu einigen altersangemessenen Büchern (nicht Schulbücher)	○	○
Im Haus gab es Nachschlagewerke (z.B. Lexika, Enzyklopädien, Wörterbücher)	○	○
Ich hatte Zugang zu einem geeigneten Lese- oder Lernraum/-platz	○	○
Ich hatte Zugang zu einem (Heim-)Computer	○	○
Ich hatte Zugang zu mindestens zwei Brettspielen	○	○
Ich hatte Zugang zu mindestens zwei Gerätschaften zum Fitnesstraining oder für sportliche Aktivitäten	○	○
Im Haus gab es mindestens ein volles Regal mit sichtbaren Büchern	○	○
Die Einrichtung hatte einen Fernseher, der nicht ununterbrochen lief	○	○

Enge FreundInnen

Die folgenden Fragen beziehen sich auf **WICHTIGE FREUNDINNEN** während Ihrer **SCHULZEIT.**

Bitte versuchen Sie sich an diese Zeit zu erinnern. Beantworten Sie die Fragen bitte so, dass die Antwort die meiste Zeit Ihrer Kindheit und Jugend am besten beschreibt.

14) Wie oft hatten Sie im Laufe Ihrer Schulzeit Kontakt mit Ihren engen FreundInnen?

	Nie	Seltener	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Einmal pro Monat	Mehrmals pro Monat	Einmal pro Woche	Mehrmals pro Woche	Täglich
Per Brief, Email u/o Telefon	○	○	○	○	○	○	○	○	○
Wie oft sahen Sie diese Personen?	○	○	○	○	○	○	○	○	○

15) Wenn Sie an Ihre engen FreundInnen während der Schulzeit denken, wie sehr treffen folgende Aussagen auf Ihre engen FreundInnen damals zu?

Den meisten meiner Freunde waren gute Noten wichtig.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Die meisten meiner Freunde hielten Schule für eine Qual.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Meine Freunde versuchten mich oft dazu zu bringen Dinge zu tun, die Lehrer nicht mochten.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Lernen war meinen Freunden wichtig.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu

Ein Schulabschluss war meinen Freunden wichtig.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Meine Freunde interessierten sich für die Schule.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Meine Freunde nahmen regelmäßig am Unterricht teil.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Meine Freunde hatten geplant auf eine Universität zu gehen.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Meine Freunde gehörten einer Gang an.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Meine Freunde hatten Ärger mit der Polizei.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Manche meiner Freunde wurden von der Polizei aufgegriffen.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu

Jetzt würden wir gerne etwas über die Hilfe und Unterstützung wissen, die Sie von Ihren engen FreundInnen bekommen haben.

Bitte geben Sie an wie oft Sie tatsächlich Hilfe und Unterstützung bekommen haben, nicht was Sie sich wünschten erhalten zu haben oder Sie unter anderen Umständen bekommen hätten.

16a) Emotionale Unterstützung bezieht sich auf Situationen, in denen Ihre **engen FreundInnen** auf Ihren Sorgen hörten oder verfügbar waren, wenn Sie aufgebracht waren. (Mit verfügbar meinen wir die Bereitschaft telefonisch, persönlich oder in irgendeiner anderen Form zuzuhören); Wie oft wurde Ihnen emotionale Unterstützung geboten?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

16b) Denken Sie bitte jetzt an andere **praktische Hilfeleistung** – zum Beispiel etwas reparieren, Besorgungen erledigen, technische Hilfeleistung; oder eine Mitfahrgelegenheit bekommen, wenn Sie eine benötigen. Wie oft wurde Ihnen praktische Hilfeleistung geboten?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

16c) Wie steht es um das **Besprechen täglicher Ereignisse** – also das Reden über aktuelle Geschehnisse oder über Dinge, die in Ihrem Leben, bei der Arbeit oder in der Familie passiert sind? Wie oft redeten Sie mit Ihren **engen FreundInnen** über Ihren Alltag?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

16d) Denken Sie bitte an Situationen in denen Sie mit Ihren **engen FreundInnen** zusammen waren – zum Beispiel, wo Sie zusammen etwas unternommen haben oder gemeinsamen **Aktivitäten** nachgegangen sind; Wie oft haben Sie etwas mit Ihren engen FreundInnen gemeinsam unternommen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

16e) Befassen Sie sich jetzt bitte mit den **Ratschlägen**, die Sie angeboten bekommen haben – Also Hilfe bei Entscheidungen oder Vorschläge zu Dingen, die Sie tun könnten; Wie oft haben Sie von Ihren **engen FreundInnen** Ratschläge bekommen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

16f) Denken Sie jetzt bitte an die Unterstützung bei **schulischen Aufgaben** – Schulische Unterstützung bezieht sich darauf, ob Ihnen bei Hausaufgaben, beim Lesen oder bei Mathematik geholfen wurde. Wie oft haben Sie von Ihren **engen FreundInnen** Unterstützung für schulische Aufgaben bekommen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

16g) Denken Sie jetzt bitte daran, wie wichtig **Schule** für Ihre **engen FreundInnen** war. - Wie oft haben sie mit Ihren engen FreundInnen über in der Schule gelernte Inhalte oder Fächer und Aktivitäten in der Schule gesprochen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

16h) Denken Sie bitte an **finanzielle Unterstützung**. Finanzielle Unterstützung umfasst Geld geliehen bekommen zu haben oder beim Kauf von Produkten, Dienstleistungen, Versicherungen oder Bildungsmitteln Hilfe erhalten zu haben; Wie oft haben Sie finanzielle Unterstützung durch Ihre **engen FreundInnen** bekommen? (Umfasst auch Geldgeschenke zu Weihnachten/Geburtstag)

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

16i) Wie hoch war die **finanzielle Unterstützung** die Sie durchschnittlich erhielten?

	1	2	3	4	5	6	7	
Unzureichende Unterstützung	○	○	○	○	○	○	○	Ausreichende Unterstützung

Wichtige Bezugspersonen

Die folgenden Fragen beziehen sich auf **WICHTIGE BEZUGSPERSONEN** während Ihrer **SCHULZEIT.**

Bitte versuchen Sie sich an diese Zeit zu erinnern. Beantworten Sie die Fragen bitte so, dass die Antwort die meiste Zeit Ihrer Kindheit und Jugend am besten beschreibt.

17) Welche Personen waren während Ihrer Schulzeit noch besonders wichtig für Sie? Sie können mehrere Personen auswählen. Die folgenden Fragen beziehen sich auf die hier ausgewählten „wichtigen Bezugspersonen".

- ☐ Großmutter
- ☐ Großvater
- ☐ Tante
- ☐ Onkel
- ☐ Schwester
- ☐ Bruder
- ☐ Sonstige Verwandte
- ☐ Partner oder Partnerin
- ☐ Lehrer oder Lehrerin
- ☐ Sonstige Personen (nicht enge FreundInnen):_____

18) Wie oft hatten Sie im Laufe Ihrer Schulzeit Kontakt mit Ihren weiteren wichtigen Bezugspersonen?

	Nie	Seltener	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Einmal pro Monat	Mehrmals pro Monat	Einmal pro Woche	Mehrmals pro Woche	Täglich
Per Brief, Email u/o Telefon	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Wie oft sahen Sie diese Personen?	○	○	○	○	○	○	○	○	○

Jetzt würden wir gerne etwas über die Hilfe und Unterstützung wissen, die Sie von, für Sie wichtigen Bezugspersonen bekommen haben.

Bitte geben Sie an wie oft Sie tatsächlich Hilfe und Unterstützung bekommen haben, nicht was Sie sich wünschten erhalten zu haben oder Sie unter anderen Umständen bekommen hätten.

19a) Emotionale Unterstützung bezieht sich auf Situationen, in denen Ihre **Bezugspersonen** auf Ihren Sorgen hörten oder verfügbar waren, wenn Sie aufgebracht waren. (Mit verfügbar meinen wir die Bereitschaft telefonisch, persönlich oder in irgendeiner anderen Form zuzuhören): Wie oft wurde Ihnen emotionale Unterstützung geboten?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

19b) Denken Sie bitte jetzt an andere **praktische Hilfeleistung** – zum Beispiel etwas reparieren, Besorgungen erledigen, technische Hilfeleistung; oder eine Mitfahrgelegenheit bekommen, wenn Sie eine benötigen. Wie oft wurde Ihnen praktische Hilfeleistung geboten?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

19c) Wie steht es um das **Besprechen täglicher Ereignisse** – also das Reden über aktuelle Geschehnisse oder über Dinge, die in Ihrem Leben, bei der Arbeit oder in der Familie passiert sind? Wie oft redeten Sie mit Ihren **Bezugspersonen** über Ihren Alltag?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

19d) Denken Sie bitte an Situationen in denen Sie mit Ihren **Bezugspersonen** zusammen waren – zum Beispiel, wo Sie zusammen etwas unternommen haben oder gemeinsamen **Aktivitäten** nachgegangen sind; Wie oft haben Sie etwas mit Ihren Bezugspersonen gemeinsam unternommen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

19e) Befassen Sie sich jetzt bitte mit den **Ratschlägen**, die Sie angeboten bekommen haben – Also Hilfe bei Entscheidungen oder Vorschläge zu Dingen, die Sie tun könnten; Wie oft haben Sie von Ihren **Bezugspersonen** Ratschläge bekommen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

19f) Denken Sie jetzt bitte an die Unterstützung bei **schulischen Aufgaben** – Schulische Unterstützung bezieht sich darauf, ob Ihnen bei Hausaufgaben, beim Lesen oder bei Mathematik geholfen wurde. Wie oft haben Sie von Ihren **Bezugspersonen** Unterstützung für schulische Aufgaben bekommen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

19g) Denken Sie jetzt bitte daran, wie wichtig **Schule** für Ihre **Bezugspersonen** war. - Wie oft haben sie mit Ihren Bezugspersonen über in der Schule gelernte Inhalte oder Fächer und Aktivitäten in der Schule gesprochen?

Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

19h) Denken Sie bitte an **finanzielle Unterstützung**. Finanzielle Unterstützung umfasst Geld geliehen bekommen zu haben oder beim Kauf von Produkten, Dienstleistungen, Versicherungen oder Bildungsmitteln Hilfe erhalten zu haben; Wie oft haben Sie finanzielle Unterstützung von Ihren **Bezugspersonen** bekommen? (Umfasst auch Geldgeschenke zu Weihnachten/Geburtstag)							
Seltener als einmal im Jahr oder nie	Einmal im Jahr	Mehrmals im Jahr	Monatlich	Mehrmals pro Monat	Wöchentlich	Mehrmals pro Woche	Täglich
○	○	○	○	○	○	○	○

19i) Wie hoch war die **finanzielle Unterstützung** die Sie durchschnittlich erhielten?								
	1	2	3	4	5	6	7	
Unzureichende Unterstützung	○	○	○	○	○	○	○	Ausreichende Unterstützung

Ihre Schulzeit

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre gesamte **KINDHEIT UND JUGEND** und dabei vor allem Ihre **ZEIT IN DER SCHULE** (Volksschule, mittlere und höhere Schulstufen).

Bitte versuchen Sie sich an diese Zeit zu erinnern. Beantworten Sie die Fragen bitte so, dass die Antwort die meiste Zeit Ihrer Kindheit und Jugend am besten beschreibt.

20) Wie sehr stimmen die folgenden Aussagen mit Ihrer Sicht auf die Schule während Ihrer Schulzeit überein?							
Die Schule war ein guter und sicherer Ort für mich	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Ich habe meine LehrerInnen sehr respektiert	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Im Unterricht lernte ich die Dinge, die ich wissen muss	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Es war wichtig was meine LehrerInnen von mir denken	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Es war wichtig, welche Noten ich in der Schule bekomme	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Ich war zufrieden mit mir, wenn ich im Unterricht das machte, was von mir erwartet wird	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Ich denke, dass die Fächer, die ich belegt habe, interessant und herausfordernd waren	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Bildung war mir wichtig um später einen Job zu bekommen	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Es war mir wichtig mich für gute Noten anzustrengen	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Im Allgemeinen fühlte ich mich als wirklicher Teil meiner Schule.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Ich würde anderen Kindern empfehlen meine Schule zu besuchen.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Man muss gut in der Schule sein, wenn man im Leben erfolgreich sein will.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Schulbildung ist für Personen wie mich nicht so wichtig.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Ich lerne von Freunden und Verwandten mehr Nützliches als ich in der Schule gelernt habe.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Ich habe meistens viel von meiner Arbeit für die Schule gelernt.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Meine LehrerInnen interessierten sich für ihre SchülerInnen	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu

Die meisten meiner LehrerInnen kümmerten sich um mich.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Meine LehrerInnen lobten meine Bemühungen.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Ich hatte im Unterricht häufig das Gefühl, dass meine LehrerInnen mich runtermachten/schlechtmachten.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Ich hatte in der Schule häufig das Gefühl, dass andere SchülerInnen mich runtermachten/schlechtmachten.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Es gab eine echte Schulgemeinschaft.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu
Die Disziplin war angemessen.	Stimme gar nicht zu	○	○	○	○	○	Stimme voll zu

Ihre ersten fünf Lebensjahre

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre **ERSTEN FÜNF LEBENSJAHRE** also von Ihrer Geburt bis zu Ihrem 5. Lebensjahr.

21)	Nie	1 Mal	2 Mal	3 Mal	4 Mal	5 Mal	Öfter als 5 Mal	Ich habe keine Informationen dazu
Wie oft ist eine **Bezugsperson** (z.B. Vater, Mutter, PartnerIn Vater, PartnerIn Mutter) in dem Haushalt Ihrer biologischen Herkunftsfamilie **AUSgezogen**?	○	○	○	○	○	○	○	○
Wie oft ist eine neue **Bezugsperson** (z.B. Vater, Mutter, PartnerIn Vater, PartnerIn Mutter) in dem Haushalt Ihrer biologischen Herkunftsfamilie **EINgezogen**?	○	○	○	○	○	○	○	○
Wie oft sind Sie **UMgezogen** (in eine andere Wohnung)?	○	○	○	○	○	○	○	○
Wie oft hat sich die Beschäftigung- /**Jobsituation** Ihrer **ELTERN** in dieser Zeit verändert (z.B. Arbeitsplatzwechsel, Arbeitslosigkeit oder anderes)? (Für beide Eltern zusammengezählt)	○	○	○	○	○	○	○	○
Wie oft hat sich die Beschäftigung-/**Jobsituation** Ihrer **MUTTER** (oder Mutterfigur) in dieser Zeit verändert (z.B. Arbeitsplatzwechsel, Arbeitslosigkeit oder anderes)?	○	○	○	○	○	○	○	○
Wie oft hat sich die Beschäftigung-/**Jobsituation** Ihres **VATERS** (oder Vaterfigur) in dieser Zeit verändert (z.B. Arbeitsplatzwechsel, Arbeitslosigkeit oder anderes)?	○	○	○	○	○	○	○	○

Zwischen dem 6. Und dem 16. Lebensjahr

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Ihre Lebensjahre **ZWISCHEN DEM 6. UND DEM 16. LEBENSJAHR.**

22)	Nie	1 Mal	2 Mal	3 Mal	4 Mal	5 Mal	Öfter als 5 Mal	Ich habe keine Informationen dazu
Wie oft ist eine **Bezugsperson** (z.B. Vater, Mutter, PartnerIn Vater, PartnerIn Mutter) in dem Haushalt Ihrer biologischen Herkunftsfamilie **AUSgezogen**?	○	○	○	○	○	○	○	○
Wie oft ist eine neue **Bezugsperson** (z.B. Vater, Mutter, PartnerIn Vater, PartnerIn Mutter) in dem Haushalt Ihrer biologischen Herkunftsfamilie **EINgezogen**?	○	○	○	○	○	○	○	○
Wie oft sind Sie **UMgezogen** (in eine andere Wohnung)?	○	○	○	○	○	○	○	○

Wie oft hat sich die Beschäftigung- /**Jobsituation** Ihrer **ELTERN** in dieser Zeit verändert (z.B. Arbeitsplatzwechsel, Arbeitslosigkeit oder anderes)? (Für beide Eltern zusammengezählt)	○	○	○	○	○	○	○	○
Wie oft hat sich die Beschäftigung-/**Jobsituation** Ihrer **MUTTER** (oder Mutterfigur) in dieser Zeit verändert (z.B. Arbeitsplatzwechsel, Arbeitslosigkeit oder anderes)?	○	○	○	○	○	○	○	○
Wie oft hat sich die Beschäftigung-/**Jobsituation** Ihres **VATERS** (oder Vaterfigur) in dieser Zeit verändert (z.B. Arbeitsplatzwechsel, Arbeitslosigkeit oder anderes)?	○	○	○	○	○	○	○	○

Ihre Ausbildung

Die folgenden Fragen interessieren wir uns für den **AKTUELLEN STAND IHRER AUSBILDUNG**

23) Welche Schulstufen haben Sie besucht und abgeschlossen?

Kreuzen Sie bitte alle Schulstufen an, die Sie besucht und auch abgeschlossen haben. Bitte notieren Sie in der rechten Spalte für jede Schulstufe auch das ALTER, in dem Sie den ABSCHLUSS gemacht haben.

Abgeschlossene Schulstufe	**Abgeschlossen…** …Monat:	…Jahr:	**Wie oft mussten Sie Klassen wiederholen?**
☐ Pflichtschule (Hauptschule, Neue Mittelschule, AHS- (Gymnasium-)Unterstufe) [bitte auch Frage Nr. 24 beantworten]			
☐ Polytechnische Schule			
☐ Lehre mit Berufsschule [bitte auch Frage Nr. 25-28 beantworten]			
☐ Fach- oder Handelsschule kürzer als 2 Jahre			
☐ Fach- oder Handelsschule 2 Jahre und länger			
☐ Diplomkrankenpflege (DGKP/DGKS)			
☐ 5. - 8. Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule (Gymnasium-Oberstufe)			
☐ 1. - 3. Klasse einer berufsbildenden höheren Schule (HTL, HAK, HBLA, etc.)			
☐ 4. oder 5. Klasse einer berufsbildenden höheren Schule (HTL, HAK, HBLA, etc.)			
☐ Lehre mit Matura (Berufsreifeprüfung, ab 1997)			
☐ Bachelor/Bakkalaureat			
☐ Master-, Magister-, Diplomabschluss			
☐ Doktorat als Erstabschluss			
☐ Postgradualer Lehrgang (z.B. MBA, MAS, MSc)			
☐ Doktorat nach akad. Erstabschluss (z.B. PhD, Doktor)			
☐ Akademie nach der Matura (z.B. Pädak, SozAK, Med. Tech. Akad, MilAK; NICHT: WIFI-Fachakademie)			
☐ Kolleg nach der Matura, Abiturientenlehrgang an einer BHS nach der Matura			
☐ Hochschul-/Universitätslehrgang nach der Matura (akademisch geprüfter Beruf)			

24) In welcher Schulform haben Sie die Unterstufe beendet? (5. – 8. Schulstufe bzw. Schule die etwa im Alter von 10-14 Jahren besucht wurde)

○ Hauptschule (auch Kooperative Mittelschule)	○ Neue Mittelschule
○ Hauptschule nach Sonderschullehrplan	○ Schule im Ausland
○ Sonderschule	○ Andere Schule (z.B. 8-jährige Volksschule, Sonderschule)
○ AHS- (Gymnasium-) Unterstufe	

Falls Sie eine Lehre abgeschlossen haben:

25) Ausbildungsmodell: Bitte wählen Sie die Form der Lehre aus, welche Sie absolviert haben.

○ Einfache Lehre	○ Integrative Berufsausbildung (IBA)
○ Modullehrberuf	○ Sonstige Form der Lehre: Bitte hier notieren:
○ Überbetriebliche Lehrausbildung	
○ Doppellehre	_____

26) Bitte ordnen Sie Ihren Lehrberuf einer Branche zu.

○ Herstellung von Waren	○ Erbringung von Finanz- und Versicherungsdienstleistungen
○ Bau	○ Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen Dienstleistungen
○ Handel; Instandhaltung und Reparatur von Kfz	○ Öffentliche Verwaltung, Verteidigung, Sozialversicherung
○ Verkehr und Lagerei	○ Erziehung und Unterricht
○ Beherbergung und Gastronomie	○ Gesundheits- und Sozialwesen

27) Benennen Sie bitte Ihren ersten abgeschlossenen Lehrberuf:
(z.B. ElektrikerIn, MechanikerIn, FrisörIn etc.)

(Hier Text eingeben)
_____

28) Haben Sie sonst noch eine Ausbildung abgeschlossen, wie z.B. Meister- oder Werkmeisterprüfung, kaufmännische oder technische Ausbildung?

○ Meister- oder Werkmeisterprüfung	○ Keine weitere Ausbildung
○ Anderes	

Manche Menschen beginnen **NACH IHREM LETZTEN BILDUNGSABSCHLUSS** noch weitere Ausbildungen.

29) Haben Sie nach Ihrem letzten Bildungsabschluss noch eine weitere Ausbildung oder eine Lehre **begonnen** aber **nicht** oder **noch nicht** abgeschlossen? (Kurse zählen nicht dazu) ○ **Ja** (Weiter bei Nr. 30) ○ **Nein** (Weiter bei Nr. 33)

30) Was war die LETZTE Ausbildung, die Sie BEGONNEN aber NICHT oder NOCH NICHT ABGESCHLOSSEN haben?

- ○ Pflichtschule (Hauptschule, Neue Mittelschule, AHS- (Gymnasium-)Unterstufe)
- ○ Polytechnische Schule
- ○ Lehre mit Berufsschule
- ○ Fach- oder Handelsschule kürzer als 2 Jahre
- ○ Fach- oder Handelsschule 2 Jahre und länger
- ○ Diplomkrankenpflege (DGKP/DGKS)
- ○ 5. - 8. Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule (Gymnasium-Oberstufe)
- ○ 1. - 3. Klasse einer berufsbildenden höheren Schule (HTL, HAK, HBLA, etc.)
- ○ 4. oder 5. Klasse einer berufsbildenden höheren Schule (HTL, HAK, HBLA, etc.)

- ○ Lehre mit Matura (Berufsreifeprüfung, ab 1997)
- ○ Bachelor/Bakkalaureat
- ○ Master-, Magister-, Diplomabschluss
- ○ Doktorat als Erstabschluss
- ○ Postgradualer Lehrgang (z.B. MBA, MAS, MSc)
- ○ Doktorat nach akad. Erstabschluss (z.B. PhD, Doktor)
- ○ Akademie nach der Matura (z.B. Pädak, SozAK, Med. Tech. Akad, MilAK; NICHT: WIFI-Fachakademie)
- ○ Kolleg nach der Matura, Abiturientenlehrgang an einer BHS nach der Matura
- ○ Hochschul-/Universitätslehrgang nach der Matura (akademisch geprüfter Beruf)

31) Befinden Sie sich **DERZEIT** als SchülerIn oder StudentIn in einer Ausbildung im regulären Schul- oder Hochschulwesen oder in Lehr- bzw. Meisterausbildung?

○ **Ja** ⇩ Weiter bei Nr. 33

○ **Nein** ⇩ Weiter bei Nr. 32

32) Was war der wichtigste Grund dafür, dass Sie die Ausbildung NICHT ABGESCHLOSSEN haben?

- ○ Sie haben Prüfungen oder die Abschlussprüfung nicht bestanden.
- ○ Ausbildung entsprach nicht Ihren Interessen und Vorstellungen.
- ○ Kosten waren zu hoch. (z.B. Lebenskosten, Studiengebühren)
- ○ Sie wollten lieber arbeiten gehen.
- ○ Familiäre Gründe
- ○ Gesundheitliche Gründe
- ○ Sonstige Gründe:_ _

33) Was war der wichtigste Grund dafür, dass Sie keine weitere Ausbildung begonnen haben?

- ○ Ihre höchste abgeschlossene Ausbildung ist ausreichend.
- ○ Aufnahmeprüfung wurde nicht bestanden oder weitere Ausbildung wäre zu schwierig gewesen.
- ○ Es gab keine Ausbildung, die Ihren Interessen und Vorstellungen entsprach.
- ○ Kosten wären zu hoch gewesen. (z.B. Lebenskosten, Studiengebühren)
- ○ Sie wollten lieber arbeiten gehen.
- ○ Familiäre Gründe
- ○ Gesundheitliche Gründe
- ○ Sonstige Gründe:_ _

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Angaben zu Ihrer **BIOLOGISCHEN MUTTER**, oder einer Erziehungsperson, die für die meiste Zeit Ihres Lebens eine **MUTTERFIGUR** für Sie war (z.B. Freundin des Vaters).

Beziehen Sie sich dabei auf die Zeit **ALS SIE 14 JAHRE ALT WAREN.**

34) Welchen Beruf hat Ihre Mutter als Sie 14 Jahre alt waren?

Sollten Sie keine genaue Entsprechung finden, wählen Sie bitte jene Option, die am ehesten dem gesuchten Beruf/Tätigkeit entspricht.

- ○ Erwerbslos
- ○ Tagelöhnerin, Hausmeisterin/Hausbesorgerin, Reinigungskraft, Landarbeiterin, Lebensmittelverkäuferin, Lebensmittelzubereiterin, Bedienungshilfe

○	Müllfrau, Köchin im Schnellrestaurant, Taxifahrerin, Schuhverkäuferin, Fließbandarbeiterin, Maurer, Gepäckträger
○	Malerin, Bauberuf, Ladenverkäuferin, LKW-Fahrerin, Koch/Köchin, Verkaufstheke oder Büroangestellte/r
○	Automechanikerin, Maschinenschreiberin, Schlosserin, Landwirtin, Schreinerin, Rezeptionistin, Bauhandwerkerin, Friseurin
○	Mechanikerin, Musikerin, Buchhalterin, Sekretärin, Versicherungsverkäuferin, Möbelschreinerin, Personalreferentin, Schweißerin
○	Aufsichtsführende/r, Bibliothekarin, Flugzeugmechanikerin, Kunsthandwerkerin, Elektrikerin, Verwaltungsbeamte/r, Militärpersonal, Erwerberin
○	Krankenschwester, Technikerin, Beraterin, Managerin, Polizei- oder Feuerwehrpersonal, Finanzdirektorin, Physio-, Beschäftigungs-, oder Sprachtherapeutin
○	Maschinenbauerin, Elektrotechnikerin, Kerntechnikerin, Verwaltungsbeamte/r in einer Bildungseinrichtung, Tierärztin, Offizier in der Armee, Volksschul-, Mittelschul- oder Sonderschullehrerin
○	Ärztin, Anwältin, Professorin, Chemie- oder Raumfahrtingenieurin, Richterin, Geschäftsführerin, Bereichsleiterin, Beamtin, Psychologin, Pharmazeutin, Buchhalterin
○	Ich habe keine Information dazu

35) Was war die höchste erfolgreich abgeschlossene Schulbildung Ihrer Mutter, als Sie selbst 14 Jahre alt waren?

○	Pflichtschule	○	Matura
○	Lehre mit Berufsschule Bitte auch Nr. 36 beantw.	○	Abschluss an einer Universität, (Fach)-Hochschule
○	Fach- oder Handelsschule	○	Anderer Abschluss nach der Matura
○	Ich habe keine Information dazu		

36) Hat Ihre Mutter sonst noch eine Ausbildung abgeschlossen, wie z.B. Meister- oder Werkmeisterprüfung, kaufmännische oder technische Ausbildung?

○	Meister- oder Werkmeisterprüfung	○	Keine weitere Ausbildung
○	Anderes		

Die folgenden Fragen beziehen sich auf Angaben zu Ihrem **BIOLOGISCHE VATER**, oder einer Erziehungsperson, die für die meiste Zeit Ihres Lebens eine **VATERFIGUR** für Sie war (z.B. Freund der Mutter). Beziehen Sie sich dabei auf die Zeit **ALS SIE 14 JAHRE ALT** waren.

37) Welchen Beruf hat Ihr Vater als Sie 14 Jahre alt waren?

Sollten Sie keine genaue Entsprechung finden, wählen Sie bitte jene Option, die am ehesten dem gesuchten Beruf/Tätigkeit entspricht.

○	Erwerbslos
○	Tagelöhner, Hausmeister/Hausbesorger, Reinigungskraft, Landarbeiter, Lebensmittelverkäufer, Lebensmittelzubereiter, Bedienungshilfe
○	Müllmann, Koch im Schnellrestaurant, Taxifahrer, Schuhverkäufer, Fließbandarbeiterin, Maurer, Gepäckträger
○	Maler, Bauberuf, Ladenverkäufer, LKW-Fahrer, Koch, Verkaufstheke oder Büroangestellter
○	Automechaniker, Maschinenschreiber, Schlosser, Landwirt, Schreiner, Rezeptionist, Bauhandwerker, Friseur
○	Mechaniker, Musiker, Buchhalter, Sekretär, Versicherungsverkäufer, Möbelschreiner, Personalreferent, Schweißer
○	Aufsichtsführender, Bibliothekar, Flugzeugmechaniker, Kunsthandwerker, Elektriker, Verwaltungsbeamter, Militärpersonal, Erwerber
○	Krankenpfleger, Techniker, Berater, Manager, Polizei- oder Feuerwehrpersonal, Finanzdirektor, Physio-, Beschäftigungs-, oder Sprachtherapeut
○	Maschinenbauer, Elektrotechniker, Kerntechniker, Verwaltungsbeamter in einer Bildungseinrichtung, Tierarzt, Offizier in der Armee, Volksschul-, Mittelschul- oder Sonderschullehrer
○	Arzt, Anwalt, Professor, Chemie- oder Raumfahrtingenieur, Richter, Geschäftsführer, Bereichsleiter, Beamter, Psychologe, Pharmazeut, Buchhalter
○	Ich habe keine Information dazu

38) Was war die höchste erfolgreich abgeschlossene Schulbildung Ihres Vaters, als Sie selbst 14 Jahre alt waren?

○ Pflichtschule	○ Matura
○ Lehre mit Berufsschule Bitte auch Nr. 39 beantw.	○ Abschluss an einer Universität, (Fach)-Hochschule
○ Fach- oder Handelsschule	○ Anderer Abschluss nach der Matura
○ Ich habe keine Information dazu	

39) Hat Ihr Vater sonst noch eine Ausbildung abgeschlossen, wie z.B. Meister- oder Werkmeisterprüfung, kaufmännische oder technische Ausbildung?

○ Meister- oder Werkmeisterprüfung	○ Keine weitere Ausbildung
○ Anderes	

Ihr Beruf

Viele Menschen hatten mehrere Anstellungen oder Jobs in Laufe ihres Lebens oder Zeiten in denen Sie ohne Anstellung waren. Nun folgen ein paar Fragen zu Ihrer **BERUFLICHEN LAUFBAHN** und Ihrem **EINKOMMEN**.

40) Wie alt waren Sie bei Beginn Ihrer ersten regelmäßigen Erwerbstätigkeit? (NICHT Ferialjobs oder Praktika)

Ich war _ _ _ _ Jahre alt.

41) Wie viele Beschäftigungen (Jobs) hatten Sie nach Ihrem höchsten Schulabschluss? (NICHT Ferialjobs oder Praktika)

Ich hatte insgesamt _ _ _ _ Jobs/Beschäftigungen.

42) Wie viele Jahre waren Sie in Ihrem Leben bisher erwerbstätig? (NICHT Ferialjobs oder Praktika)

Ich war insgesamt _ _ _ _ Jahre erwerbstätig.

43) Wie viele Jahre seit Ihrem höchsten Bildungsabschluss waren Sie erwerbslos? (Seit Beginn der ersten regelmäßigen Erwerbstätigkeit. NICHT Ferialjobs oder Praktika.)

Ich war insgesamt _ _ _ _ Jahre erwerbslos.

44) Welcher der folgenden Begriffe beschreibt am besten Ihre DERZEITIGE Hauptaktivität? (NICHT Ferialjobs oder Praktika)
Sind Sie...

○ Arbeitnehmer/in (oder Lehrling)	○ Schüler/in, Student/in oder Praktikant/in
○ Selbständig	○ Pensionist/in
○ Mithelfend im Familienbetrieb aber nicht angestellt	○ Nicht erwerbsfähig auf Grund einer dauerhaften gesundheitlichen Beeinträchtigung oder einer körperlichen Einschränkung
○ Arbeitslos	○ Präsenz- oder Zivildiener
○ In Elternkarenz (vor Elternkarenz erwerbstätig)	○ Hausfrau/Hausmann oder mit Betreuungsaufgaben betraut
○ In Elternkarenz (vor Elternkarenz nicht erwerbstätig)	○ Aus anderen Gründen nicht erwerbstätig

Ihr Situation Heute

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich auf Ihre LEBENSSITUATION JETZT.

45) Wie hoch ist Ihr derzeitiges monatliches Nettoeinkommen, wenn Sie bezahlte Überstunden einrechnen? (OHNE 13./14. Bezug, OHNE Einmalzahlungen wie z.B. Prämien). NICHT Ferialjobs oder Praktika. ACHTUNG: Wenn Sie derzeit in Elternkarenz sind, geben Sie bitte Ihr letztes Einkommen vor der Elternkarenz an.

Monatlicher Nettobetrag in EURO: € _ _ _ _ _ _ .--

46) Welche Tätigkeit führen Sie in Ihrem Beruf heute aus? NICHT Ferialjobs und Praktika. **Das heißt: Welchen Beruf üben Sie heute aus?**

Bitte geben Sie ein konkretes Berufsbild an, auch wenn Sie gerade nicht in diesem Beruf tätig sind (z.B. karenziert)

(z.B. ElektrikerIn, TaxifahrerIn, MaschinenführerIn, LehrerIn etc.)

(Hier Text eingeben)

_ _

Die nachfolgenden Fragen beziehen sich auf Ihre LEBENSSITUATION HEUTE.

Es gibt vielfältige Weiterbildungsangebote für Erwachsene. Uns interessiert, ob Sie in den letzten 12 Monaten an solchen WEITERBILDUNGSVERANSTALTUNGEN teilgenommen haben, sei es aus beruflichen oder privaten Gründen.

Damit Sie sich leichter erinnern, fragen wir jetzt getrennt nach verschiedenen Arten. Das können abgeschlossene oder noch laufende Weiterbildungen sein.

47) Haben Sie in den letzten 12 Monaten an Kursen, Lehrgängen oder Seminaren teilgenommen, die sich vor allem auf Freizeit, Sport und Hobby bezogen haben (z.B. Kunst-, Fremdsprachenkurse, Musikunterricht, Sportkurse, Fahrschule, auch private Nachhilfe)? ◯ **Ja** ◯ **Nein**

48) Denken Sie an Ihre Weiterbildungsaktivitäten in den letzten 12 Monaten? Wie viele waren das insgesamt?

Es waren insgesamt _ _ _ _ Weiterbildungsaktivitäten.

49) Haben Sie in den letzten 12 Monaten aus beruflichen oder privaten Gründen als Schüler, Student oder Lehrling eine Ausbildung im Schul- oder Hochschulwesen absolviert? ◯ **Ja** ◯ **Nein**

50) Hätten Sie gerne an ODER an weiteren Ausbildungs- oder Weiterbildungsaktivitäten teilgenommen? ◯ **Ja** ◯ **Nein**

51) Die folgenden Fragen beziehen sich auf mögliche Schwierigkeiten und Hindernisse in der Aus- und Weiterbildung.
Erklärt die eine oder andere der folgenden Aussagen, weshalb Sie in den letzten 12 Monaten AN KEINER oder AN KEINER WEITEREN Ausbildung oder Weiterbildung teilgenommen haben?
Mehrfachauswahl möglich.

- ☐ Hatte nicht die Voraussetzungen, um zu der Ausbildung zugelassen zu werden
- ☐ Die Ausbildung war zu teuer, ich konnte sie mir nicht leisten
- ☐ Mangelnde Unterstützung durch den Arbeitgeber oder die öffentliche Verwaltung (z.B.: AMS)

- ☐ Die Ausbildung war nicht mit den Arbeitszeiten vereinbar/ fand zu einer mir ungünstigen Zeit statt
- ☐ Es gab kein passendes Ausbildungsangebot in erreichbarer Nähe
- ☐ Hatte keinen Zugang zu einem Computer oder zum Internet (z.B. für Fernunterricht)
- ☐ Hatte aufgrund familiärer Verpflichtungen keine Zeit
- ☐ Aus gesundheitlichen Gründen
- ☐ Wegen meines Alters
- ☐ Sonstige persönliche Gründe
- ☐ Es gab kein passendes Ausbildungsangebot
- ☐ Keiner der oben aufgelisteten Gründe
- ☐ Ich brauchte keine Aus- oder Weiterbildung

52) Was war der wichtigste Grund? (Hier bitte nur eine Antwort auswählen)

- ○ Hatte nicht die Voraussetzungen, um zu der Ausbildung zugelassen zu werden
- ○ Die Ausbildung war zu teuer, ich konnte sie mir nicht leisten
- ○ Mangelnde Unterstützung durch den Arbeitgeber oder die öffentliche Verwaltung (z.B.: AMS)
- ○ Die Ausbildung war nicht mit den Arbeitszeiten vereinbar/ fand zu einer mir ungünstigen Zeit statt
- ○ Es gab kein passendes Ausbildungsangebot in erreichbarer Nähe
- ○ Hatte keinen Zugang zu einem Computer oder zum Internet (z.B. für Fernunterricht)
- ○ Hatte aufgrund familiärer Verpflichtungen keine Zeit
- ○ Aus gesundheitlichen Gründen
- ○ Wegen meines Alters
- ○ Sonstige persönliche Gründe
- ○ Es gab kein passendes Ausbildungsangebot
- ○ Keiner der oben aufgelisteten Gründe
- ○ Ich brauchte keine Aus- oder Weiterbildung

53) Abgesehen von der Teilnahme an Weiterbildungsangeboten kann man auch gezielt selbst etwas lernen, sei es in der Arbeit oder in der Freizeit.
Bitte denken Sie an die letzten 12 Monate. Haben Sie da auf einem bestimmten Gebiet gezielt selbst etwas gelernt? ○ **Ja** ○ **Nein**

Diese Fragen beziehen sich auf Ihre **LEBENSSITUATION HEUTE**

54) Was ist Ihr gegenwärtiger Familienstand?

- ○ Ledig
- ○ Verheiratet (oder eingetragene Partnerschaft), zusammen lebend
- ○ Verheiratet (oder eingetragene Partnerschaft), getrennt lebend
- ○ Verwitwet (hinterbliebene/r eingetragene/r PartnerIn)
- ○ Geschieden (aufgelöste eingetragene Partnerschaft)

55) Leben Sie in einer Lebensgemeinschaft?	◯ Ja	◯ Nein

56) Wie viele leibliche Kinder haben Sie?

Ich habe _____ leibliche Kinder.

57) Wie kommen Sie bzw. Ihr Haushalt mit Ihrem Einkommen aus? (Das heißt wie leicht oder schwer können laufende Ausgaben getätigt werden.)

Mit großen Schwierigkeiten	Mit Schwierigkeiten	Mit einigen Schwierigkeiten	Eher leicht	Leicht	Sehr leicht
◯	◯	◯	◯	◯	◯

58) Bitte sagen Sie uns, ob Sie die folgenden Dinge tun.
Falls nicht, sagen Sie mir bitte, ob das aus finanziellen Gründen so ist oder ob Sie es nicht wollen.

	Ja	Nein, aus finanziellen Gründen nicht	Nein, ich will das nicht
Ersetzen Sie abgetragene Kleidung durch neue (nicht ausschließlich Second-Hand Kleidung)?	◯	◯	◯
Haben Sie mindestens zwei Paar Schuhe in passender Größe, davon ein winterfestes?	◯	◯	◯
Üben Sie regelmäßig Freizeitaktivitäten aus, wenn diese mit Kosten verbunden sind, z.B. Sport, Kino-, Konzert- oder Lokalbesuche?	◯	◯	◯
Haben Sie persönlich von zu Hause aus Zugang zum Internet (z.B. über mobiles Internet am Computer, Handy oder Smartphone, über Spielkonsolen)?	◯	◯	◯
Treffen Sie mindestens einmal pro Monat Freunde oder Verwandte, um gemeinsam etwas zu trinken oder zu essen?	◯	◯	◯
Lesen Sie regelmäßig eine Tageszeitung (auf Papier oder im Internet)?	◯	◯	◯
Geben Sie jede Woche ein bisschen Geld für sich selbst aus? (z.B. für einen Kino- oder Frisörbesuch oder um eine Kleinigkeit für sich selbst zu kaufen wie z.B. eine Zeitschrift, ein Buch, einen Kaffee oder ein Eis, Zigaretten usw.)	◯	◯	◯
Sparen Sie jeden Monat zumindest 15 Euro?	◯	◯	◯

59) Können Sie und (falls vorhanden) die anderen Haushaltsmitglieder sich leisten, ...		
einmal im Jahr eine Woche Urlaub an einem anderen Ort zu machen? Dabei ist es egal, ob Sie für die Unterkunft bezahlen, den Urlaub bei Freunden oder am Nebenwohnsitz verbringen oder Zuschüsse dafür erhalten.	◯ Ja	◯ Nein
jeden zweiten Tag Fleisch, Fisch oder Geflügel (oder eine entsprechende vegetarische Speise) zu essen?	◯ Ja	◯ Nein

bei Bedarf neue Kleidung zu kaufen?	◯ Ja	◯ Nein
die gesamte Wohnung angemessen warm zu halten?	◯ Ja	◯ Nein
einmal pro Monat Freunde oder Verwandte zu sich nach Hause zum Essen einzuladen?	◯ Ja	◯ Nein
Angenommen, für Ihren Haushalt fallen unerwartete Ausgaben in der Höhe von 1.100 EURO an. Ist Ihr Haushalt in der Lage, diese aus eigenen Mitteln zu finanzieren? (durch laufendes Einkommen oder Rücklagen; NICHT durch Kredite und NICHT durch Unterstützung von Freunden).	◯ Ja	◯ Nein

60) Wir möchten Ihnen nun einige Fragen zu Ihrer Zufriedenheit mit verschiedenen Lebensbereichen stellen.
Bitte antworten Sie auf einer Skala von 0 bis 10, „0" bedeutet „überhaupt nicht zufrieden", „10" bedeutet „vollkommen zufrieden".

Wie zufrieden sind Sie...	überhaupt nicht zufrieden - 0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 Vollkommen zufrieden - 10
ALLGEMEIN: ...mit Ihrem Leben insgesamt?	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
...mit der finanziellen Situation Ihres Haushalts?	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
...mit Ihrem persönlichen Einkommen?	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
...mit Ihrer Wohnsituation?	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
...mit Ihrer derzeitigen Hauptbeschäftigung (Arbeit, Ausbildung, etc.)?	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
...mit Ihren persönlichen Beziehungen, z.B. zu Familie, Freunden, Kollegen, Kolleginnen?	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯
...mit Ihrer verfügbaren Zeit für Personen (nicht Kinder oder PartnerIn), die Ihnen wichtig sind?	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯

61) Jetzt möchte ich Ihnen ein paar Fragen zu Ihrer Person stellen. Wie ist Ihre Gesundheit im Allgemeinen? Ist sie...

Sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	Sehr schlecht
◯	◯	◯	◯	◯

62) Haben Sie eine dauerhafte Krankheit oder ein chronisches Gesundheitsproblem?

Damit gemeint sind Krankheiten oder gesundheitliche Probleme, die 6 Monate andauern oder voraussichtlich andauern werden.
Vorübergehende gesundheitliche Probleme sind nicht von Interesse. Angegeben werden sollen auch Krankheiten oder Probleme, die zurzeit nicht beeinträchtigen wie z.B. chronische Kopfschmerzen oder Allergien oder die durch Medikation gut kontrolliert werden können, wie z.B. Bluthochdruck. Es ist auch nicht wichtig, ob das Gesundheitsproblem von einem Arzt/einer Ärztin diagnostiziert wurde oder nicht.

◯ Ja ◯ Nein

63) Wie sehr sind Sie seit zumindest einem halben Jahr durch ein gesundheitliches Problem bei Tätigkeiten des normalen Alltagslebens eingeschränkt? Würden Sie sagen, Sie sind...

... stark eingeschränkt	...etwas eingeschränkt	...nicht eingeschränkt
○	○	○

64) Wie ist Ihre psychische Gesundheit im Allgemeinen? Ist sie...

Sehr gut	gut	mittelmäßig	schlecht	Sehr schlecht
○	○	○	○	○

65) Wie sehr sind Sie seit zumindest einem halben Jahr durch ein psychisches Problem bei Tätigkeiten des normalen Alltagslebens eingeschränkt? Würden Sie sagen, Sie sind...

... stark eingeschränkt	...etwas eingeschränkt	...nicht eingeschränkt
○	○	○

66) Wurde Ihnen derzeit eine psychiatrische Erkrankung diagnostiziert? ○ **Ja** ○ **Nein**

67) Befinden Sie sich derzeit in psychologischer, psychiatrischer oder psychotherapeutischer Behandlung? ○ **Ja** ○ **Nein**

68) Litten Sie in den vergangenen zwei Wochen an den folgenden Problemen?

	Überhaupt nicht	An weniger als ein oder zwei Tagen	Mehrere Tage	Mindestens an der Hälfte der Tage	Fast jeden Tag
Kein Interesse an oder Vergnügen durch Aktivitäten?	○	○	○	○	○
Sich niedergeschlagen, depressiv oder hoffnungslos fühlen?	○	○	○	○	○
Sich irritiert, griesgrämig oder wütend fühlen?	○	○	○	○	○
Wenig Schlaf haben aber trotzdem voller Energie sein?	○	○	○	○	○
Zahlreiche Projekte beginnen oder risikoreiches unternehmen?	○	○	○	○	○
Sich nervös, unsicher, erschreckt, sorgenvoll oder genervt/ungeduldig fühlen?	○	○	○	○	○
Sich panisch fühlen oder erschrocken sein?	○	○	○	○	○
Situationen vermeiden, die Sie unsicher machen?	○	○	○	○	○
Unerklärliche Schmerzen (z.B. Kopf, Rücken, Gelenke, Bauch, Beine)?	○	○	○	○	○
Das Gefühl, dass Ihre Krankheiten nicht ernstgenommen werden?	○	○	○	○	○
Gedanken darüber sich selbst zu verletzen?	○	○	○	○	○
Dinge hören, die andere nicht hören können, wie zum Beispiel Stimmen, selbst wenn niemand da ist?	○	○	○	○	○
Das Gefühl, dass jemand Ihre Gedanken hören kann, oder du hören konntest was andere denken?	○	○	○	○	○
Schlafprobleme, die die Schlafqualität insgesamt beeinträchtigt haben?	○	○	○	○	○
Gedächtnis- (z.B. beim Lernen neuer Information) oder Orientierungsprobleme (z.B. den Heimweg finden)?	○	○	○	○	○

Unangenehme Gedanken, Bilder oder Dränge, die immer wieder ins Bewusstsein kommen?	○	○	○	○	○
Das Gefühl bestimmte Handlungen immer und immer wieder ausführen zu müssen?	○	○	○	○	○
Trennung oder Distanz von Ihnen selbst, Ihrem Körper, Ihrer physikalischen Umgebung oder Ihren Erinnerungen?	○	○	○	○	○
Nicht wissen wer Sie wirklich sind oder was Sie mit Ihrem Leben machen wollen?	○	○	○	○	○
Keine Nähe zu anderen Leuten empfinden oder Beziehungen zu anderen nicht genießen können?	○	○	○	○	○
Mindestens viermal irgendein alkoholisches Getränk am Tag trinken?	○	○	○	○	○
Zigaretten, Zigarren oder Pfeife rauchen oder Tabak kauen/schnupfen?	○	○	○	○	○
Irgendwelche der folgenden **Medikamente** selbstständig, also ohne Verschreibung durch einen Arzt, in größeren Dosen oder länger als verschrieben, genommen: Schmerzmittel (wie Vicodin), Stimulanzien (wie Ritalin oder Adderall), Sedative oder Beruhigungsmittel (wie Schlaftabletten oder Valium), oder **Drogen** wie Marihuana, Kokain oder Crack, Partydrogen (wie Ecstasy), Halluzinogene (wie LSD), Heroin, Inhalations- oder Lösungsmittel (wie Kleber), oder Methamphetamine (wie Speed)?	○	○	○	○	○

69) Diese Fragen befassen sich mit einigen Ihrer Erfahrungen während Ihrer Kindheit und Jugend.

Auch wenn die Fragen sehr persönlich sind, versuchen Sie bitte, sie so ehrlich wie möglich zu beantworten. Wählen Sie dazu bitte für jede Frage die Antwort, die am besten beschreibt, wie Sie rückblickend die Situation einschätzen.

Als ich aufwuchs...	Überhaupt nicht				Sehr häufig
hatte ich nicht genug zu essen.	○	○	○	○	○
wusste ich, dass sich jemand um mich sorgte und mich beschützte.	○	○	○	○	○
bezeichneten mich Personen aus meiner Familie als „dumm", „faul" oder „hässlich"	○	○	○	○	○
waren meine Eltern zu betrunken oder von anderen Drogen „high", um für die Familie zu sorgen.	○	○	○	○	○
gab es jemand in der Familie, der mir das Gefühl gab, wichtig und jemand Besonderes zu sein.	○	○	○	○	○
musste ich dreckige Kleidung tragen.	○	○	○	○	○
hatte ich das Gefühl, geliebt zu werden.	○	○	○	○	○
glaubte ich, dass meine Eltern wünschten, ich wäre nie geboren.	○	○	○	○	○
wurde ich von jemandem aus meiner Familie so stark geschlagen, dass ich zum Arzt oder ins Krankenhaus musste.	○	○	○	○	○
gab es nichts, was ich an meiner Familie ändern wollte.	○	○	○	○	○
schlugen mich Personen aus meiner Familie so stark, dass ich blaue Flecken oder Schrammen davontrug	○	○	○	○	○
wurde ich mit einem Gürtel, einem Stock, einem Riemen oder mit einem harten Gegenstand bestraft	○	○	○	○	○
gaben meine Familienangehörigen auf einander acht	○	○	○	○	○
sagten Personen aus meiner Familie verletzende oder beleidigende Dinge zu mir	○	○	○	○	○
ich glaube, ich bin körperlich misshandelt worden, als ich aufwuchs	○	○	○	○	○
hatte ich eine perfekte Kindheit	○	○	○	○	○

wurde ich so stark geschlagen oder verprügelt, dass es jemandem (z.B. Lehrer, Nachbar oder Arzt) auffiel	○	○	○	○	○
hatte ich das Gefühl, es hasste mich jemand in meiner Familie	○	○	○	○	○
fühlten sich meine Familienmitglieder einander nah	○	○	○	○	○
versuchte jemand, mich sexuell zu berühren oder mich dazu zu bringen, sie oder ihn sexuell zu berühren.	○	○	○	○	○
drohte mir jemand, mir weh zu tun oder Lügen über mich zu erzählen, wenn ich keine sexuellen Handlungen mit ihm oder ihr ausführen würde.	○	○	○	○	○
hatte ich die beste Familie der Welt.	○	○	○	○	○
versuchte jemand, mich dazu zu bringen, sexuelle Dinge zu tun oder bei sexuellen Dingen zuzusehen.	○	○	○	○	○
belästigte mich jemand sexuell.	○	○	○	○	○
ich glaubte, ich bin emotional (gefühlsmäßig) missbraucht worden, als ich aufwuchs.	○	○	○	○	○
gab es jemanden, der mich zum Arzt brachte, wenn ich es brauchte.	○	○	○	○	○
ich glaube, ich bin sexuell missbraucht worden, als ich aufwuchs.	○	○	○	○	○
war meine Familie mir eine Quelle der Unterstützung.	○	○	○	○	○

70) Wenn Sie an diese Reihe an Ereignissen denken: In welchen Lebensjahren sind Ihnen die belastendsten Ereignisse widerfahren?

Sie können mehrere Jahre Ihres Lebens auswählen.

☐ 1. Jahr	☐ 5. Jahr	☐ 9. Jahr	☐ 13. Jahr	☐ 17. Jahr	☐ 21. Jahr	☐ 25. Jahr
☐ 2. Jahr	☐ 6. Jahr	☐ 10. Jahr	☐ 14. Jahr	☐ 18. Jahr	☐ 22. Jahr	☐ 26. Jahr oder älter
☐ 3. Jahr	☐ 7. Jahr	☐ 11. Jahr	☐ 15. Jahr	☐ 19. Jahr	☐ 23. Jahr	☐ Ist mir nie passiert
☐ 4. Jahr	☐ 8. Jahr	☐ 12. Jahr	☐ 16. Jahr	☐ 20. Jahr	☐ 24. Jahr	

71)	Überhaupt nicht				Sehr
Wie sehr belasten Sie diese Ereignisse heute noch?	○	○	○	○	○

Vielen Dank für die Teilnahme an dieser Befragung!

Bitte verschließen Sie den ausgefüllten Fragebogen in dem beigelegten, adressierten Kuvert und senden Sie ihn **umgehend** zurück. Das Porto wird beim Empfänger eingehoben.

Wir informieren Sie gerne über die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Untersuchung. Wenn Sie Interesse an den Ergebnissen haben bitten wir Sie eine E-Mail an Univ. Prof. Dr. Stephan Sting (stephan.sting@aau.at) zu schreiben.

10.2 Anleitung für Träger

Die nachfolgend beschriebene Vorgehensweise ist auf Grundlage der geltenden gesetzlichen Bestimmungen (Bundes-KHJ-Gesetz 2013 § 3; Datenschutzgesetz 2000 § 1, 7, 46) geprüft und rechtlich abgesichert.

Schritt 1:

Erstellen Sie eine Liste mit Vornamen, Familiennamen und Geburtsdatum **aller** ehemals bei Ihrem Träger betreuten Personen, sofern sie folgenden **Kriterien** entsprechen:

- Sie wurden zwischen Oktober 1987 und Dezember 1996 geboren.
- Sie waren zumindest 20 Monate im Rahmen einer „vollen Erziehung" in Betreuung (auch mit Unterbrechungen und Einrichtungswechseln).
- Sie haben frühestens im Alter von 16 Jahren die stationäre Maßnahme in ein eigenständiges Leben verlassen (Austrittsgrund und Austrittsort sind dabei gleichgültig).

Schritt 2:

Senden Sie diese **Liste** (samt der Kopie eines Reisepasses des/der zuständigen MitarbeiterIn) via mail **an das nächstgelegene Meldeamt**, mit der Bitte, die aktuellen Wohnadressen der Care Leaver über das zentrale Melderegister auszuheben. Da die Aushebung ca. 2-4 Wochen dauert, ist es vorteilhaft dem Meldeamt das Vorhaben frühzeitig anzukündigen. Die Kosten für die Aushebung können aus unserem Projektbudget übernommen werden.

Schritt 3:

Nach Erhalt der Kontaktadressen der Care Leaver durch das Meldeamt teilen Sie uns bitte die **Zahl der Kontaktadressen** mit. Wir senden Ihnen die vorbereiteten Kuverts samt Inhalt (Infoschreiben, Fragebogen, Rücksendumschlag) zu.

Schritt 4:

Legen Sie in die Kuverts ein **Anschreiben Ihres Trägers**. Den Textvorschlag dazu erhalten Sie von uns.

Schritt 5:

Adressieren Sie die (von uns vorfrankierten) Kuverts, verschließen Sie diese und **versenden** Sie sie per Post.

10.3 Transkriptionsregeln

(.)	Kurze Pause
(3)	Pausen in Sekunden
[unv.]	unverständliche Passage
[schwer zu verstehen]	unsichere Transkription; vermutete Äußerungen in der Klammer
LAUT	Laut gesprochen
´leise´	Leise gesprochen
betont	betont gesprochen
g e d e h n t:	gedehnt gesprochen
Da sagt der: „Komm her“	Zitat innerhalb der Rede
gegan-	Wortabbruch
//Überlappung//	Überlappung von Redebeiträgen
(Interviewpartner schein sehr aufgewühlt)	Anmerkung der Transkribierenden
(lachen; Interpretation des Lachens)	Anmerkung der Transkribierenden
[Staat]	Anonymisierung Nationalstaaten
[Hauptstadt]	Anonymisierung Hauptstädte
[Stadt]	Anonymisierung Städte
[Gemeinde Land]	Anonymisierung Landgemeinden
[Gemeinde Kleinstadt]	Anonymisierung Stadtgemeinden
[stationäre Erziehungshilfeeinrichtung]	Anonymisierung Kinder- und
[Name des Lehrbetriebes]	Anonymisierung Lehrbetrieb

10.4 Abkürzungen

Matura bzw. Diplom- und Reifeprüfung	Abitur
LAP	Lehrabschlussprüfung
BAW	betreutes Außenwohnen
BIW	betreutes Innenwohnen
AHS	Allgemeinbildende Höhere Schule (Gymnasium)
BHS	Berufsbildende Höhere Schule (Gymnasium mit Berufsausbildung)

10.5 Netzwerkkarten

Ego-zentrierte Netzwerkarten ermöglichen einen visuellen Einblick in die Netzwerke von Individuen. Der schwarze Punkt in der Mitte stellt das Ego (Ich, Selbst) dar und ist von drei konzentrischen Kreisen umgeben. Diese machen die Nähe bzw. Distanz der ausgewählten Personen zum jeweiligen Ego sichtbar. Im Zuge der qualitativen Teilstudie wurden die Netzwerkkarten im Anschluss an die themenzentrierten Interviews angefertigt. Dabei wurde die Frage gestellt, welche Personen positiven oder negativen Einfluss im Hinblick auf die formale Bildungsbiographie haben, bzw. welche Personen neutralen Einfluss haben, jedoch trotzdem relevant sind.	
Dunkel	negativer Einfluss auf die formale Bildungsbiographie
Hell	positiver Einfluss auf die formale Bildungsbiographie
Weiß	neutraler Einfluss auf die formale Bildungsbiographie; trotzdem relevant

Abbildung 10: Netzwerkkarte Chantal

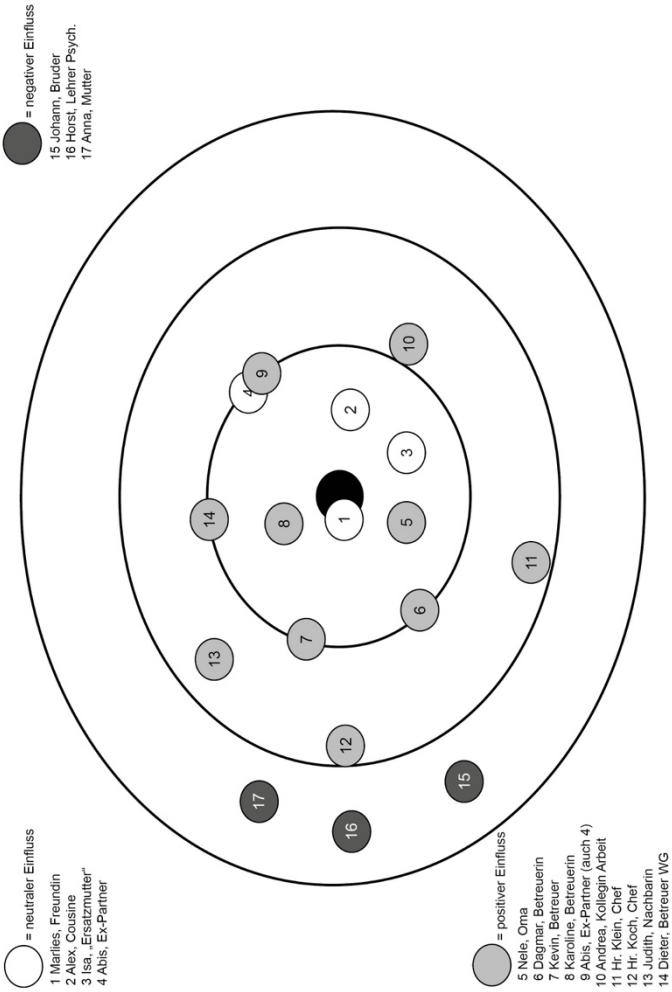


Abbildung 11: Netzwerkkarte Jasmine

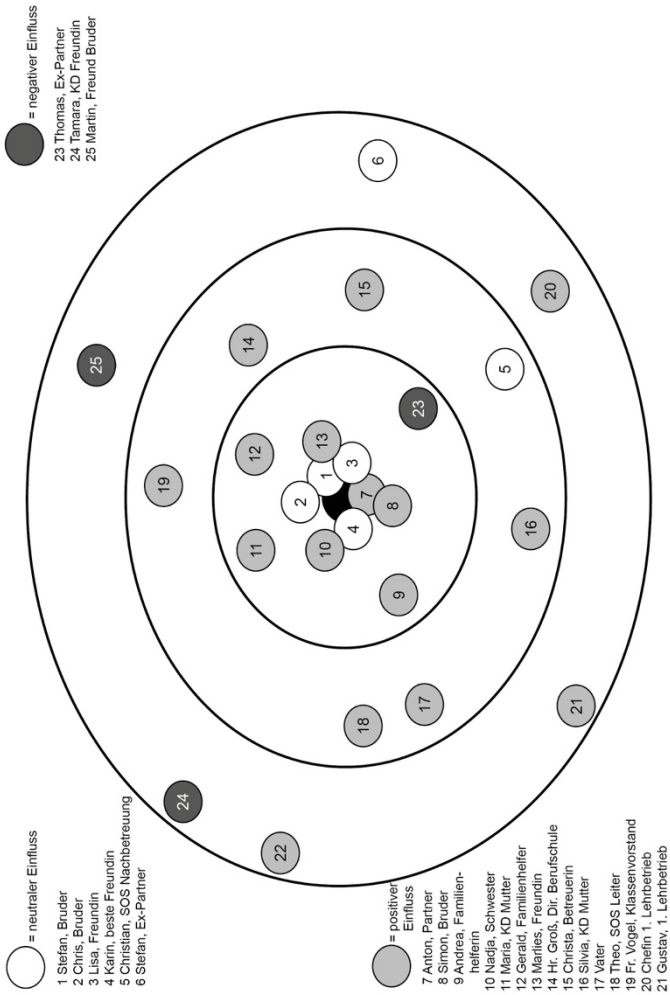


Abbildung 12: Netzwerkkarte Manuela

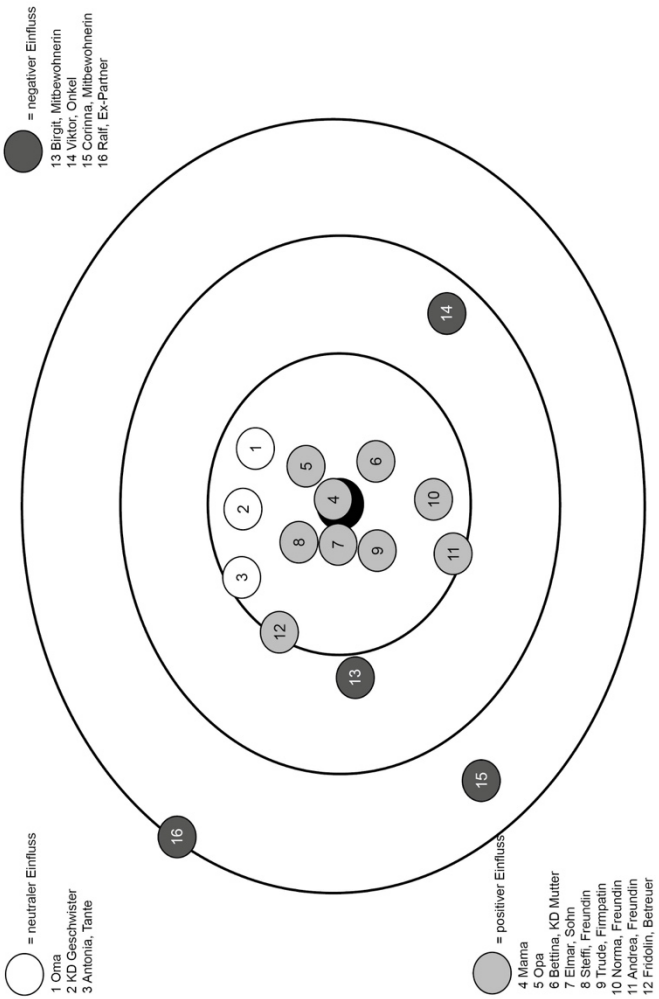


Abbildung 13: Netzwerkkarte Mike

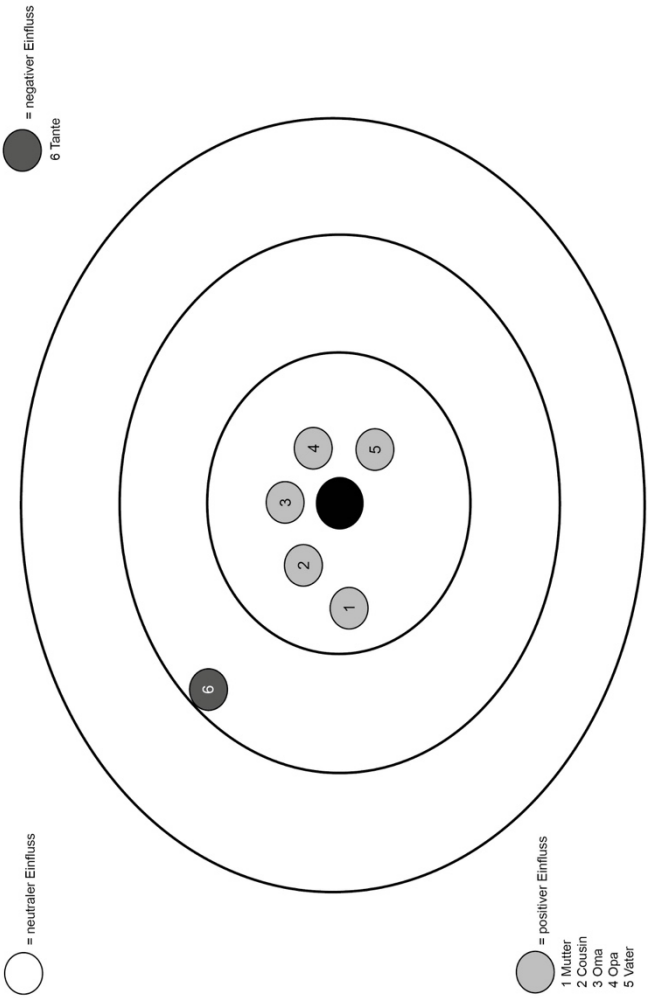


Abbildung 14: Netzwerkkarte Pascal

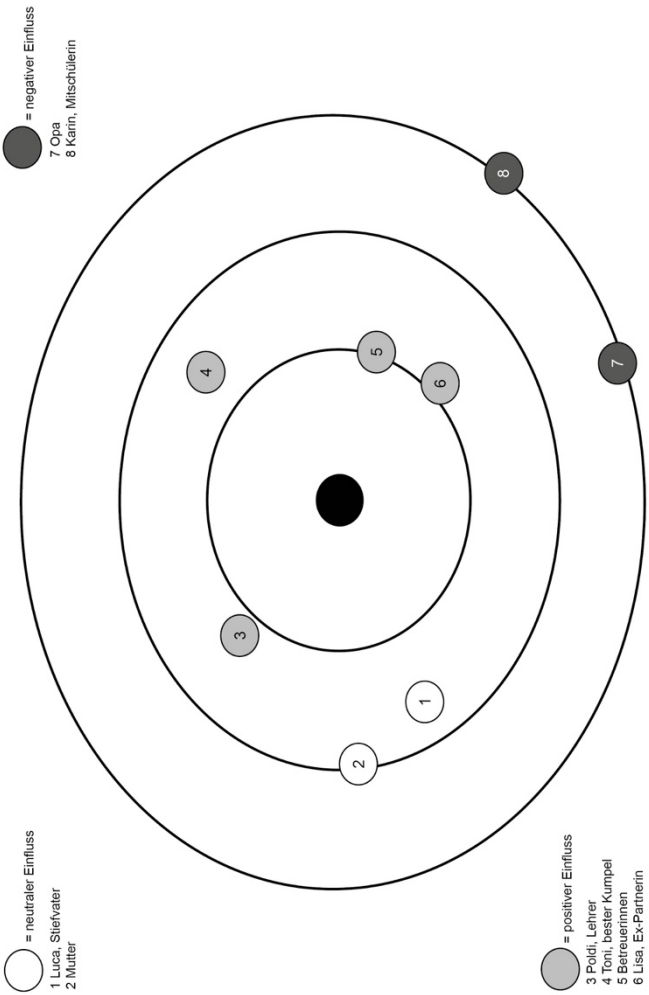
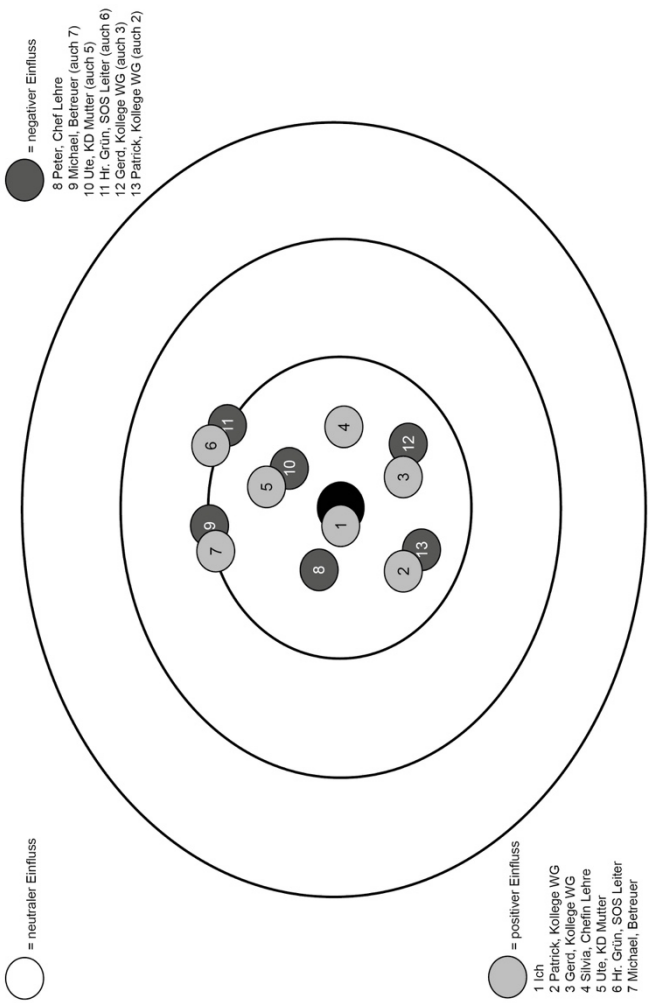
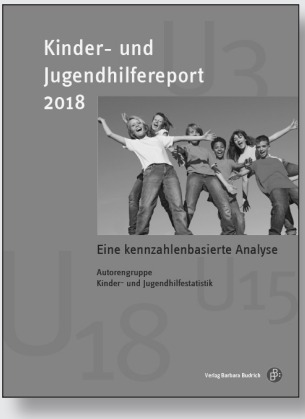


Abbildung 15: Netzwerkkarte Franz Joseph





Autorengruppe
Kinder- und Jugenhilfestatistik

Kinder- und Jugendhilfereport 2018

Eine kennzahlenbasierte Analyse

2019 • 220 Seiten • Kart. • 29,90 € (D) • 30,80 € (A)
ISBN 978-3-8474-2240-2 • eISBN 978-3-8474-1340-0

Der Kinder- und Jugendhilfereport 2018, die zentrale Publikation der Dortmunder Arbeitsstelle Kinder- und Jugendhilfestatistik, beschreibt und analysiert umfassend die aktuelle Situation und die neuere Entwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Grundlage sind die Daten der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. Erstmals werden statistische Daten der gesamten Kinder- und Jugendhilfe zu Kennzahlen verdichtet. Diese ermöglichen einen schnellen und zuverlässigen Überblick über Entwicklungen in den zentralen Arbeitsfeldern und wichtigen Aufgabengebieten.

www.shop.budrich.de

Im Buch werden die Ergebnisse einer Studie vorgestellt, mit deren Hilfe erstmalig systematische Erkenntnisse zur Bildungs-, Ausbildungs- und Berufssituation von Care Leavern in Österreich gewonnen wurden und in der mit Hilfe quantitativer und qualitativer Forschungszugänge das Zusammenwirken von Bildungsverläufen und sozialen Kontextbedingungen des Aufwachsens untersucht wurde.

Autor_innen:
Maria Groinig, M.A.,
Alpen- Adria-Universität Klagenfurt, Österreich
Mag. Wolfgang Hagleitner,
Pro Juventute Soziale Dienste GmbH, Salzburg, Österreich
Thomas Maran, PhD,
Universität Liechtenstein, Vaduz, Liechtenstein
Univ.-Prof. Dr. Stephan Sting,
Alpen- Adria-Universität Klagenfurt, Österreich

ISBN 978-3-8474-2230-3

www.budrich-verlag.de