Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusion von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich

*Helga Fasching*

*Abstract:*Neben einigen einführenden Bemerkungen zum historischen Wandel von (Aus)Bildung, Arbeit und sozialer Ungleichheit im postindustriellen Zeitalter liefert der vorliegende Beitrag einen Überblick über das Ausmaß der nationalen Bildungsarmut und der Arbeitsmarktexklusion in Österreich sowie eine Zusammenschau der im Auftrag des Sozialministeriumservice (ehemals Bundessozialamt) bundesweit umgesetzten Unterstützungsmaßnahmen zur Inklusion von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Ausbildung, Beschäftigung und Arbeit.

*Stichwörter:*Ausbildung, Arbeitsmarkt, soziale Ungleichheit, Behinderung, Österreich

# Zeitdiagnostische Vorbemerkungen

## Aus(Bildung) und Arbeitswelten im Wandel

In gegenwärtigen bildungspolitischen Debatten finden Bildungskonzepte, die sich auf einen nicht zweckfunktional verkürzten Bildungsbegriff berufen und die freie Selbstentfaltung des Individuums betonen, allenfalls punktuell und in sehr allgemeiner Form Erwähnung. Stattdessen dominiert ein Bildungskonzept den öffentlichen Diskurs, bei dem Bildung vor dem Hintergrund ökonomischer Gegebenheiten weniger als *allgemeine*, denn als *spezielle Bildung* verstanden wird und sich stark an der Berufs- und Arbeitswelt orientiert. Im Mittelpunkt dieses Bildungsmodells steht die „Qualifikation für ein berufliches Tun“ (Kuhlmann 2012: 345) bzw. die Aneignung berufsnotwendiger oder -relevanter Fertigkeiten und Kenntnisse, mit dem Ziel der Sicherung und des Ausbaus der individuellen Wettbewerbsfähigkeit. Es geht – im zeitgeistigen Jargon ausgedrückt – also vor allem darum, spezifische, potentiell nützliche und verwertbare „Kompetenzen“ oder „skills“ zu erwerben und dieserart das eigene „Humankapital“ zu maximieren (Lederer 2014). Während dieser Jargon mit seiner aus der Ökonomie entlehnten Terminologie relativ jungen Ursprungs ist, weist der zugrundeliegende Gedankenduktus weitaus ältere Wurzeln auf und ist – entgegen so mancher Vorstellung – keineswegs Alleinstellungsmerkmal des Neoliberalismus. So erlangte, wie ein Blick in die Geschichte zu beweisen vermag, die in diesem Zusammenhang vielzitierte Rede von der Nützlichkeit, Verwertbarkeit und Brauchbarkeit von Bildung bereits im 18. Jahrhundert diskursive Prominenz, als sich Vertreter der utilitaristisch geprägten Aufklärungspädagogik für eine Berufserziehung stark machten, um auf diese Weise die damalige ökonomische Krisensituation zu überwinden (Blankertz 1969; Gruber 1997).

In modernen westlichen Wissens- und Informationsgesellschaften scheint die dieserart verstandene „Bildung“ quantitativ wie qualitativ an Bedeutung gewonnen zu haben, sie gilt nunmehr als Voraussetzung für die erfolgreiche Teilhabe am wirtschaftlichen, gesellschaftlichen Leben und in diesem Sinne als „zentrale individuelle und gesellschaftliche Ressource“ (Quenzel und Hurrelmann 2010: 11). Zurückgeführt wird dieser Bedeutungszuwachs insbesondere auf fortschreitende Globalisierungs-, Digitalisierungs-, Informatisierungs- und Technisierungstendenzen, die nicht nur zu komplexeren, sich schnell verändernden Lebens- und Arbeitswelten führen, sondern auch wachsende Anforderungen an kognitiv-intellektuelle, analytische und kreative, wie auch an personale, soziale und emotionale Kompetenzen und eine steigende Nachfrage nach hochqualifizierten und hochkompetenten Arbeitskräften mit sich bringen. Die Ausdehnung des wissens- und innovationsintensiven Dienstleistungs-, Informations- und Kommunikationssektors und der mit dem Strukturwandel des Arbeitsmarktes einhergehende Wegfall von einfachen Tätigkeiten, das heißt von Tätigkeiten für niedrigqualifizierte Personen, lässt formale Bildungsabschlüsse schließlich immer wichtiger werden. Vor diesem Hintergrund scheint die im deutschsprachigen Raum seit einigen Jahrzehnten zu beobachtende wachsende Bildungsbeteiligung und durchschnittliche Höherqualifizierung wenig überraschend, geht allerdings, wie wiederholt festgestellt, mit einer Reihe von unerwünschten Nebeneffekten einher. So führt das Überangebot an Bildungstiteln zur Entwertung ebendieser, was eine Intensivierung des Konkurrenzkampfes am Arbeitsmarkt nach sich zieht. Gerade für Niedrigqualifizierte bedeutet dies eine zusätzliche Verschärfung ihrer Situation. Während einerseits ihre Zugangschancen sinken, nehmen andererseits Diskreditierungs- und Stigmatisierungsprozesse zu, sodass die Verdrängung in die Arbeitslosigkeit und in weiterer Folge an den Rand der Gesellschaft nahezu unausweichlich wird (Giesecke et al. 2010: 421ff; Kuhlmann 2012: 350ff; Quenzel und Hurrelmann 2010: 11ff; Solga 2017: 452ff).

## Soziale Ungleichheiten und theoretische Ungleichheitsmodelle im Wandel

Somit entsteht durch die Bildungsexpansion die paradoxe Situation, dass diese zwar zur Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus, gleichzeitig aber auch zur Reproduktion von bestehenden sozialen Ungleichheiten beiträgt. Soziale Ungleichheitsverhältnisse – verstanden als gesellschaftlich verankerte, regelmäßige, relativ dauerhafte und sich auf die Lebens- und Handlungsmöglichkeiten auswirkende Formen der Benachteiligung oder Begünstigung (Solga et al. 2009a: 15) – scheinen sich in modernen westlichen Gesellschaften wiederum radikal gewandelt zu haben und so komplex zu sein wie nie zuvor, was sich unter anderem auch an der Vielzahl der heute vorliegenden theoretischen Ungleichheitsmodellen ablesen lässt. Im Folgenden sollen einige dieser theoretischen Erklärungsansätze grob skizziert und auf diese Weise die wichtigsten Aspekte jenes Wandels aufgezeigt werden. (Für eine ausführlichere Einführung in die zentralen Theorien siehe zum Beispiel Burzan 2011 und Solga et al. 2009b).

Ältere Ansätze, allen voran *Klassen- und Schichttheorien*, gehen von einer in Klassen oder Schichten segmentierten Gesellschaft aus und betrachten Klassen oder Schichten als zentrale Determinanten sozialer Ungleichheit, wobei sie sogenannte *vertikale Ungleichheiten* wie Bildung, Beruf, Einkommen und Vermögen in den Mittelpunkt ihrer Analysen stellen. *Horizontale Ungleichheiten*, beispielsweise Geschlecht, Alter, Religion, Ethnie, Familienstand oder Behinderung, finden bei diesen Ansätzen hingegen keine besondere Berücksichtigung, weshalb sie mit der Zeit zunehmend in die Kritik gerieten. Insbesondere VertreterInnen sogenannter *Entstrukturierungs- und Auflösungsthesen* (Burzan 2011: 155ff) kritisierten Klassen- und Schichtmodelle als überholt und unzureichend und sahen traditionelle Klassen- und Schichtungleichheiten angesichts des umfassenden Wandels gesellschaftlicher Verhältnisse und damit einhergehender neuartiger Erscheinungsformen von Ungleichheit als weitgehend überformt, wenn nicht gar als vollständig aufgelöst an (Groh-Samberg 2009: 200). Die einflussreichsten, aber auch umstrittensten Überlegungen finden sich in diesem Zusammenhang wohl in den Arbeiten des deutschen Soziologen Ulrich Beck. In seiner in den 1980er Jahren vorgetragenen *Individualisierungsthese* beschreibt Beck eingehend den Wandel der Struktur des sozialen Ungleichheitsgefüges im postindustriellen Zeitalter und bemüht hierfür den Individualisierungsbegriff. Konkret verweist dieser, zum soziologischen Stammvokabular zählende Begriff bei Beck auf den seit den 1960er Jahren zu beobachtenden gesellschaftlichen Prozess der Auflösung traditioneller Sozialformen und handlungsleitender Normen. Die Freisetzung des Individuums aus traditionellen Bindungen und Orientierungen habe schließlich – so Beck – nicht nur neue Freiheiten, sondern auch neue Unsicherheiten und neue Formen der Wiedereinbindung (über Institutionen wie den Arbeitsmarkt statt über stabile soziale Großgruppen) hervorgebracht und die Lebensweisen der Menschen radikal pluralisiert und diversifiziert (Burzan 2011: 155ff). Die Relevanz der horizontalen Ungleichheitsdimensionen ist vor diesem Hintergrund stark gestiegen, doch wäre es verfehlt, daraus abzuleiten, dass vertikale Ungleichheitsdimensionen bei der Strukturierung individueller Lebens- und Handlungschancen überhaupt keine Rolle mehr spielen. Vielmehr müsse, wie Reinhard Kreckel kritisch bemerkt, von „einer komplexen Konfiguration von Strukturprinzipien“ (Kreckel 1998: 33) ausgegangen und die Idee von der „Strukturdominanz“ (ebenda) einzelner Ungleichheitsdimensionen verabschiedet werden. Nachdem Klassen- und Schichtkonzepte jedoch gerade von einem solchen isolierten Fokus geprägt waren und daher massiv an theoretischer Erklärungskraft eingebüßt haben, wurden innerhalb der Ungleichheitsforschung zahlreiche Versuche unternommen, angemessenere Erklärungsmodelle zu entwickeln. Ein wichtiger Beitrag stammt diesbezüglich von Pierre Bourdieu, der mit seiner *Kapital- und Habitustheorie* (Burzan 2011: 125ff) einen Ansatz vorgelegt hat, der an traditionelle Klassenmodelle anknüpft und sie mit der Praxisebene der Lebensstile in Verbindung bringt. In seinen Arbeiten rekurriert Bourdieu auf den marxistischen Kapitalbegriff, interpretiert diesen jedoch um und unterzieht ihn einer entscheidenden Erweiterung. So verweist der Kapitalbegriff bei ihm nicht länger allein auf das ökonomische, sondern auch auf das – vor allem über die Herkunftsfamilie, aber auch über Bildungseinrichtungen erworbene – soziale und kulturelle Kapital. Unterschiede in der Ausstattung mit diesen Kapitalsorten führen schließlich, so Bourdieu, zur Herausbildung von verschiedenartigen individuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmustern. Diese Wahrnehmungs-, Denk- und Verhaltensmuster, die Bourdieu unter dem Begriff des Habitus zu fassen sucht, sind klassenspezifisch determiniert, werden weitgehend unbewusst verinnerlicht und prägen Sprache und Ausdrucksweise, Geschmack und Vorlieben, Einstellungen und Werte sowie Identität und Selbstbild einer Person. Obgleich Bourdieus in den 1960er und 1970er Jahren ausgearbeitete Kapital- und Habitustheorie nicht unkritisiert blieb, hat sie sich für die Analyse von sozialen Ungleichheiten, ganz besonders von Bildungsungleichheiten, als äußerst fruchtbar herausgestellt und dient auch heute noch als beliebter Bezugsrahmen (ebenda: 137). Besonderer Beliebtheit erfreuen sich gegenwärtig zudem auch mehrdimensionale Erklärungsansätze, wie etwadas Konzept der *sozialen Lagen* (ebenda: 139ff) sowie der *Intersektionalität* (Winker und Degele 2009). Im Gegensatz zu traditionellen Erklärungsansätzen beschränken sich diese nicht auf einige wenige (vertikale) Ungleichheitsdimensionen, sondern zielen auf die Analyse von unterschiedlichen ungleichheitsgenerierenden Faktoren und versuchen der Tatsache Rechnung zu tragen, dass diese Faktoren wechselseitig miteinander verbunden sind. Damit scheinen diese Ansätze insgesamt eher im Stande, die Komplexität der individuellen Lebensbedingungen und der sozialen Ungleichheit im 21. Jahrhundert adäquat zu erfassen.

# Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion in Österreich

## Bildungsarmut – Begriffliche Klärung

Trotz Bildungsexpansion sind die in postindustriell-kapitalistischen Wissensgesellschaften so wichtig gewordenen formalen Bildungszertifikate in der Regel nicht für alle gleichermaßen zugänglich. Ähnlich verhält es sich mit dem immer länger werdenden Katalog an notwendigen Kompetenzen für die Bewältigung der modernen Lebens- und Arbeitswelt. Während der Erwerb von Bildungszertifikaten wie auch jener Schlüssel- oder Kernkompetenzen (zum Beispiel Flexibilität, Kreativität, Team-, Problemlösungs- und Selbstorganisationsfähigkeit, Durchsetzungsvermögen) einem Teil der Bevölkerung aufgrund der ausreichenden Verfügbarkeit von ökonomischem, sozialem und kulturellem Ausgangskapital kaum Schwierigkeiten bereitet, kann sich jener Teil der Bevölkerung, der auf nicht genügend Kapital zurückgreifen kann, diese Kompetenzen bestenfalls mit Müh und Not aneignen. Die Folgen: fehlende oder mangelnde Zertifikate und Kompetenzen innerhalb der Bevölkerung – Phänomene, die seit Ende der 1990er Jahre zunehmend unter dem Begriff der *Bildungsarmut* diskutiert und problematisiert werden. Ganz allgemein verweist Bildungsarmut auf „ein Bildungsniveau (…), das in einer Gesellschaft unzureichend für eine gleichberechtigte Teilhabe am Arbeitsmarkt und gesellschaftlichen Leben ist“ (Solga 2017: 447) und kann, wie bereits angedeutet, entweder an *Zertifikats-* oder an *Kompetenzarmut* festgemacht werden. In beiden Fällen lässt sich, analog zu anderen Armutslagen, ein *absoluter* oder ein *relativer Maßstab* anlegen. Während der absolute Maßstab auf einen vorab festgelegten, zwingend zu erreichenden Mindeststandard abhebt, verweist der relative Maßstab im Gegenzug dazu auf die „Positionierung in einem Verteilungsspektrum“ (Allmendinger und Leibfried 2003: 13). Somit ist bei einer zertifikatsorientierten Betrachtung von Bildungsarmut dann von absoluter Bildungsarmut die Rede, wenn eine Person ein festgelegtes Minimum an Abschlusszertifikaten nicht vorweisen kann; weist sie hingegen weniger Abschlusszertifikate vor als im (inter)nationalen Durchschnitt üblich, so gilt dies als ein Kennzeichen für relative Bildungsarmut. Bei einer kompetenzorientierten Betrachtung – wenn also Bildungsarmut nicht an einem Mangel an Zertifikaten, sondern an einem Mangel an Kompetenzen festgemacht wird – ist eine Person von absoluter Bildungsarmut betroffen, sobald sie im Rahmen eines Leistungstests wie PISA, TIMSS oder PIRLS die unterste Stufe der Kompetenzskala nicht erreicht; liegen ihre Kompetenzen unter dem Durchschnitt, so wäre sie als relativ bildungsarm zu bezeichnen (ebenda: 13ff). Die hier bemühte begriffliche Unterscheidung zwischen Zertifikats- und Kompetenzarmut ist insofern wichtig, da die beiden Maße empirisch nicht deckungsgleich sind – eine Person kann etwa trotz Zertifikatsreichtum von Kompetenzarmut betroffen sein, ebenso kann sie aber auch trotz Zertifikatsarmut als kompetenzreich gelten (ebenda: 15). Um ein möglichst vollständiges Bild der Bildungsarmut in einem Land zu erhalten, ist es daher sinnvoll, beide Perspektiven zusammenzubringen.

## Bildungsarmut als Zertifikatsarmut

Gemessen an Abschlusszertifikaten, ist in Österreich das allgemeine Bildungsniveau der jungen Bevölkerung in den letzten Jahrzehnten stetig gestiegen. Während im Jahr 1996 nur 80,5 Prozent der 20- bis 24-Jährigen mindestens einen Abschluss der Sekundarstufe II besaßen, waren es im Jahr 2006 bereits 85,6 Prozent, im Jahr 2016 schließlich 89,5 Prozent (Statistik Austria 2017b). Damit lag Österreich im Jahr 2016 deutlich über dem EU-28-Durchschnitt von 83,2 Prozent (Eurostat 2017e).

Auch die Reifeprüfungsquote konnte in Österreich in den letzten Jahrzehnten erfolgreich erhöht werden. Im Schuljahr 1986/87 haben lediglich 24,9 Prozent aller Jugendlichen im typischen Abschlussalter die Reifeprüfung abgelegt, im Schuljahr 2014/15 waren es mit 42,6 Prozent immerhin fast die Hälfte aller Jugendlichen (Statistik Austria 2017a: 40f). Besonders auffällig ist in diesem Zusammenhang der seit Ende der 1980er Jahre zu verzeichnende starke Zuwachs bei Abschlüssen der berufsbildenden höheren Schulen. Während Jugendliche bis dahin ihr Reifeprüfungszeugnis häufiger im Rahmen des Besuches einer allgemeinbildenden höheren Schule erworben hatten, kehrte sich mit dem Schuljahr 1988/89 dieses Verhältnis um. Seither schließen in Österreich mehr Jugendliche eine berufsbildende höhere Schule als eine allgemein bildende höhere Schule ab, ein Umstand, der auf den außerordentlich hohen Stellenwert der beruflichen Bildung in Österreich hinweist (ebenda; siehe auch Oberwimmer et al. 2016: 132f). Sehr eindrücklich zeigt sich dieser Stellenwert auch im internationalen Vergleich. So betrug im Jahr 2014 der Anteil der SchülerInnen, die ihre Reifeprüfung in einer berufsbildenden höheren Schule abgelegt hatten, im OECD-Durchschnitt bei etwa 46 Prozent, in Österreich lag der Anteil im selben Jahr bei 79 Prozent (OECD 2016).

Ein weiterer Indikator für das steigende Bildungsniveau der österreichischen Bevölkerung ist die jährlich wachsende Zahl an Hochschulabschlüssen. So absolvierten im Studienjahr 1986/87 insgesamt 9.038 inländische Studierende eine Hochschule. Im Studienjahr 2015/16 betrug die Zahl der AbsolventInnen bereits 26.823 (Statistik Austria 2017d). Der Bevölkerungsanteil der 25- bis 64-Jährigen mit einem Hochschulabschluss hat sich schließlich seit Anfang der 1980er Jahre von circa 4,5 Prozent auf 16,2 Prozent im Jahr 2014 erhöht und somit mehr als verdreifacht (Statistik Austria 2017a: 97). Betrachtet man den Bevölkerungsanteil mit tertiären Bildungsabschlüssen im EU-Vergleich, so befindet sich Österreich lediglich im Mittelfeld. Im Jahr 2016 erwarben den jüngsten Eurostat-Daten (2017c) zufolge 40,1 Prozent der 30- bis 34-Jährigen in Österreich einen tertiären Bildungsabschluss, wobei hier gemäß der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED) auch Reife- und Diplomprüfungen sowie Werkmeister- und Meisterabschlüsse dem Tertiärbereich zugerechnet werden. Mit diesem Wert erzielt Österreich nur knapp eine Positionierung über dem EU-28-Durchschnitt von 39,1 Prozent.

Welchen Anteil macht nun aber die, bei einer Orientierung an Bildungszertifikaten, als bildungsarm zu bezeichnende Bevölkerungsgruppe aus? Im europäischen wie auch im österreichischen Kontext hat sich zur Messung der (absoluten) Zertifikatsarmut die Zahl der frühen SchulabgängerInnen (ESL – early school leavers) als zentraler Indikator in der empirischen Forschung etabliert (Bruneforth et al. 2012: 207). Betrachtet man diesen näher, so ergibt sich für Österreich folgendes Bild: Der Anteil der frühen SchulabgängerInnen – definiert als Jugendliche im Alter von 18 bis 24 Jahren, die keinen Abschluss der Sekundarstufe II nachweisen können und in den letzten vier Wochen an keiner Aus- oder Weiterbildung teilgenommen haben (Steiner et al. 2016: 175) – ist dank gezielter politischer Anstrengungen in den vergangenen Jahrzehnten immer weiter gesunken. Verließen im Jahr 2000 noch 10,2 Prozent der Jugendlichen frühzeitig die Schule, waren es 2010 nur noch 8,3 Prozent (Statistik Austria 2017c). Der EU-28-Durchschnitt betrug im Vergleich dazu im Jahr 2010 13,9 Prozent (Eurostat 2017d). Innerhalb der EU scheint Österreich somit eine gute Positionierung nachweisen zu können, doch dieses Bild trübt sich, sobald man für die Messung des Ausmaßes des frühen Bildungsabbruches eine andere Datengrundlage heranzieht (Steiner et al. 2016: 184). Nach den Daten des „Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitors“ (BibEr), einer auf Verwaltungsdaten beruhenden Vollerhebung, die deutlich tiefergehende Analysen ermöglicht als andere in diesem Kontext herangezogene Datenbasen, gab es im Jahr 2010 nicht etwa 8,3 Prozent, sondern mit 15,5 Prozent substanziell mehr, nämlich fast doppelt so viele, frühe SchulabgängerInnen in Österreich (ebenda).

Insgesamt fällt auf, dass das Schulabbruchsrisiko bzw. der Zertifikatserwerb in Österreich einerseits in hohem Maße von der sozialen Herkunft, andererseits auch stark von der besuchten Schulform auf Sekundarstufe I abhängt. So belegen die BiBEr-Daten, dass Jugendliche aus bildungsfernen Familien sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders häufig die Schule frühzeitig verlassen (ebenda: 187). Hinsichtlich der besuchten Schulform auf Sekundarstufe I stechen besonders Hauptschulen, Neue Mittelschulen und Sonderschulen negativ hervor und weisen eine deutlich höhere Quote an späteren SchulabgängerInnen als etwa allgemeinbildende höhere Schulen auf (ebenda: 191f).

## Bildungsarmut als Kompetenzarmut

Im Rahmen der von der OECD ins Leben gerufenen internationalen Schulleistungsstudie PISA werden im Abstand von drei Jahren regelmäßig Daten über die Kenntnisse und Fähigkeiten von Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit, das heißt im Alter von 15 bzw. 16 Jahren, gesammelt. Da neben der Leistung auch Kontextvariablen auf Schul- sowie auf SchülerInnenebene erfasst werden, wird der Anspruch erhoben, Aussagen über die Zusammenhänge zwischen Leistung und schulischen (zum Beispiel Schultyp, Schul- und Klassengröße, Lehrkörper, Schulressourcen, etc.) sowie individuellen (zum Beispiel Bildungs- und Berufshintergrund der Eltern, Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, Lern- und Leistungsmotivation, vorhandene Lernressourcen) Faktoren treffen zu können (Suchan und Breit 2016: 9). Die Datenerhebung soll vor diesem Hintergrund nicht nur Aufschluss über die Leistungsfähigkeit der SchülerInnen, sondern auch über die Leistungsfähigkeit von nationalen Schulsystemen geben. Trotz zahlreicher, mitunter heftiger Kritik an Zielsetzung, Methodik und Interpretation der PISA-Studie (zum Beispiel Hopmann et al. 2007; Jahnke und Meyerhöfer 2007) ist es in der allgemeinen Forschungsliteratur wie auch in politischen Berichten und Strategiepapieren geläufig geworden, das Ausmaß der nationalen Kompetenzarmut unter Verwendung des PISA-Kompetenzmodelles zu bestimmen (Bruneforth et al. 2012: 208). In Österreich zählt PISA inzwischen längst zu einem zentralen Bestandteil des nationalen Bildungsmonitorings und zu einem wichtigen Richtungsweiser für bildungspolitische Entscheidungen (Breit 2016: 101). Seit der erstmaligen Einführung der PISA-Studie im Jahr 2000 hat sich Österreich bisher an allen sechs Untersuchungen beteiligt. Bei der letzten Erhebung im Jahr 2015, bei der insgesamt 7007 SchülerInnen aus 269 österreichischen Schulen aller Schulformen (Suchan und Breit 2016: 26) hinsichtlich ihrer Grundkompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften getestet wurden, erreichte Österreich zwar passable Ergebnisse, schnitt insgesamt jedoch etwas schlechter ab als bei der vorhergehenden Erhebung im Jahr 2012.

Im Bereich des sinnerfassenden Lesens erreichten österreichische SchülerInnen durchschnittlich 485 Punkte und lagen damit statistisch signifikant unter dem OECD-Schnitt von 493 Punkten. Der Anteil der RisikoschülerInnen, also jener SchülerInnen, die gegen Ende ihrer Pflichtschulzeit nur unzureichend sinnerfassend lesen können (das heißt lediglich Ergebnisse auf bzw. unter dem untersten Kompetenzniveau erreichen und in diesem Sinne als absolut kompetenzarm gelten müssen), war mit 23 Prozent besorgniserregend hoch und lag deutlich über dem OECD-Schnitt von 20 Prozent. Die kleinsten Risikogruppen hatten mit zehn Prozent Irland sowie mit elf Prozent Estland, Kanada und Finnland (Breit 2016: 103). Bei den Mathematikleistungen konnte Österreich mit einem Mittelwert von 497 Punkten (OECD-Schnitt: 490 Punkte) ein vergleichsweise gutes Ergebnis vorlegen. Allerdings war auch hier der Anteil der RisikoschülerInnen relativ hoch. 22 Prozent der österreichischen SchülerInnen wiesen am Ende ihrer Pflichtschulzeit gravierende Probleme bei der Anwendung von einfachen mathematischen Konzepten auf. Österreich entsprach damit dem OECD-Schnitt von 23 Prozent, hatte jedoch im Vergleich zu Japan und Estland, wo nur elf Prozent der 15- bzw. 16-jährigen SchülerInnen schwache Mathematikleistungen erbrachten, eine doppelt so große Risikogruppe (Breit 2016: 103). Die naturwissenschaftlichen Kompetenzen österreichischer SchülerInnen unterschieden sich bei der Erhebung im Jahr 2015 mit einem Mittelwert von 495 Punkten nicht signifikant vom OECD-Schnitt von 493 Punkten (ebenda: 101). Genau im OECD-Schnitt lag Österreich auch beim Anteil der RisikoschülerInnen: 21 Prozent der SchülerInnen erbrachten mangelnde naturwissenschaftliche Leistungen. Den niedrigsten Anteil gab es mit neun Prozent in Estland sowie mit zehn Prozent in Japan (ebenda: 102).

Alles in allem haben die Ergebnisse der letzten PISA-Erhebung die wenig zufriedenstellende Positionierung Österreichs im internationalen Mittelfeld bestätigt und beachtliche Defizite in der Grundbildung der jungen Bevölkerung zu Tage gefördert. Fast jeder dritte österreichische Jugendliche (31 Prozent) liegt am Ende seiner Pflichtschulzeit in mindestens einem der Grundkompetenzbereiche am unteren Ende des Leistungsspektrums, jeder achte (13 Prozent) zählt gar in allen drei Grundkompetenzbereichen zur leistungsschwachen Risikogruppe (ebenda: 104).

Die vorliegenden PISA-Daten bestätigen schließlich das eingangs erwähnte empirische Auseinanderklaffen zwischen Zertifikats- und Kompetenzarmut und belegen, dass das Ausmaß der Bildungsarmut in Österreich erheblich größer ist, als es der Anteil der frühen SchulabgängerInnen vermuten lässt. Obsolet wird die zertifikatsorientierte Betrachtung von Bildungsarmut hierdurch jedoch nicht. Bei der Frage, welches Maß sich besser zur Messung der Bildungsarmut eignet, spricht die exaktere Erfassung von Leistungsunterschieden wie auch die bessere internationale Vergleichbarkeit sicherlich für eine kompetenzorientierte Betrachtung, doch gibt es auch berechtigte Argumente zur Beibehaltung des Blickes auf Bildungszertifikate. So haben Zertifikate in stark stratifizierten und standardisierten Bildungssystemen nach wie vor eine hohe Signalwirkung und werden vor allem von ArbeitgeberInnen als Schlüsselindikator für die Leistungsfähigkeit einer Person gewertet (Giesecke et al. 2010: 423; Allmendinger und Leibfried 2003: 15; Konietzka und Hensel 2017: 287ff).

Neben dem Ausmaß der nationalen Bildungsarmut dokumentieren die jüngsten PISA-Ergebnisse auch einige altbekannte strukturelle Probleme des österreichischen Bildungssystems, darunter vor allem die hohe soziale Selektivität und die mangelnde kompensatorische Kraft hinsichtlich herkunftsbedingter Ungleichheiten. Zwar ist in allen Ländern ein Zusammenhang zwischen Bildungsergebnissen und sozialer Herkunft (Bildung, Beruf und Einkommen der Eltern, Migrationshintergrund, etc.) beobachtbar, doch ist dieser in Österreich zum wiederholten Male besonders stark ausgeprägt (Breit 2016: 104), was allen voran auf die in frühem Alter einsetzende schulische Differenzierung zurückgeführt wird. Durch die bereits nach der Grundschule stattfindende Differenzierung werden in Österreich Bildungslaufbahnen und -chancen frühzeitig im Leben in spezifische Richtungen gelenkt, womit wiederum die Bildungspartizipation und -mobilität von sozioökonomisch benachteiligten Bevölkerungsgruppen strukturell erschwert, schlimmstenfalls sogar verhindert wird. Bei der Erfüllung des bildungspolitischen Postulates der Chancengleichheit, demzufolge Bildungserfolge nicht über die soziale Herkunft prognostizierbar und nach dem Modell der statistischen Unabhängigkeit innerhalb unterschiedlicher Herkunftsgruppen gleich verteilt sein soll (Becker 2017: 92), hinkt Österreich demnach weiterhin hinterher.

## Arbeitsmarktexklusion als Folge von Bildungsarmut

Bildungsarmut hat nicht nur für das betroffene Individuum, sondern auch für die umgebende Gesellschaft weitreichende und nicht selten schwerwiegende negative Folgen. Auf individueller Ebene wirkt sich Bildungsarmut auf die Erwerbs-, Teilhabe- und Verwirklichungschancen und damit einhergehend etwa auch auf die Lebensbedingungen, die Identität und das Selbstbild, die körperliche und psychische Gesundheit sowie die allgemeine Lebenszufriedenheit einer Person aus (Quenzel und Hurrelmann 2010: 19ff; Landauer 2017: 95ff). Die sozialen und politischen Folgen sind empirisch bislang nur unzureichend beleuchtet, doch finden sich in der einschlägigen Literatur vereinzelt Hinweise auf mögliche Auswirkungen. So kann auf sozialer Ebene Bildungsarmut beispielsweise Auswirkungen auf die soziale Kohäsion (Landauer 2017: 94), das soziale und zivilgesellschaftliche Engagement sowie das soziale und interpersonelle Vertrauen haben (Bacher et al. 2010). Die politischen Folgen zeigen sich insbesondere im Zusammenhang mit den politischen Einstellungen und Aktivitäten sowie im Hinblick auf das Vertrauen in politische und öffentliche Institutionen, in Demokratie und Rechtsstaatlichkeit (Bacher et al. 2010; Solga 2017: 444; Quenzel und Hurrelmann 2010: 21f). Etwas besser untersucht als die sozialen und politischen sind die ökonomischen Folgen von Bildungsarmut (Dohmen 2010; Piopiunik und Wößmann 2010). So bedeutet unzureichende Bildung in ökonomischer Hinsicht einen Produktivitäts- und Innovationsnachteil im globalen Wettbewerb sowie eine Bedrohung des Wohlstands durch eine Reihe von direkten und indirekten Folgekosten. Hohe volkswirtschaftliche Folgekosten entstehen vor allem durch das entgangene Wirtschaftswachstum, entgangene Steuereinnahmen sowie durch erhöhte staatliche Transferleistungen. Neben diesen direkten sind zudem indirekte Folgekosten relevant, hierzu zählen etwa erhöhte öffentliche Kosten, etwa in Form von steigenden Gesundheitsausgaben oder zusätzlichen Ausgaben für Kriminalitätsbekämpfung und -prävention (Quenzel und Hurrelmann 2010: 22; Steiner et al. 2016: 175; Solga 2017: 444f).

Eine sowohl für das Individuum, als auch für die Gesellschaft schwerwiegende Folge von Zertifikats- und Kompetenzarmut sind die verminderten Arbeitsmarktchancen, die zur Marginalisierung, also einer vergleichsweise ungünstigen bzw. prekären Positionierung, bis hin zur fast vollständigen Exklusion vom Arbeitsmarkt führen können. Dass die Betroffenheit von Arbeitsmarktexklusion eng an den Bildungsabschluss geknüpft ist und Personen mit wenig Bildungskapital ein höheres Exklusionsrisiko aufweisen, belegen unter anderem auch die Daten des österreichischen Arbeitsmarktservice (AMS). Nach diesen verfügten 45,1 Prozent aller im Jahr 2016 offiziell als arbeitslos gemeldeten, nicht erwerbstätigen Personen in Österreich maximal über einen Pflichtschulabschluss (eigene Berechnung, AMS 2017a). Im europäischen Vergleich rangiert Österreich, was die Arbeitslosigkeit betrifft, traditionell im Vorder- bis Spitzenfeld. Während der EU-28-Durchschnitt im Jahr 2011 bei der Arbeitslosenquote bei 9,7 Prozent lag, wies Österreich im selben Jahr eine Arbeitslosenquote von nur 4,6 Prozent auf. Im Jahr 2016 verzeichnete Österreich eine Arbeitslosenquote von 6,0 Prozent und lag damit erneut unter dem EU-28-Durchschnitt von 8,6 Prozent (Eurostat 2017b). Diese im europäischen Vergleich günstig ausfallenden Arbeitsmarktkennzahlen dürfen allerdings nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Arbeitslosigkeit in Österreich in den letzten Jahren stetig angestiegen ist und sich aktuell auf einem Rekordniveau befindet. Betrachtet man nun eine weitere wichtige Kennzahl des Arbeitsmarktes, die Höhe der Jugendarbeitslosenquote, so kann Österreich im europäischen Vergleich auch hier außergewöhnlich gute Werte vorweisen und hat nach Deutschland den geringsten Anteil an arbeitslosen jungen Personen. Betrug im Jahr 2016 die Jugendarbeitslosenquote im EU-28-Durchschnitt 18,7 Prozent, in Griechenland und Spanien gar über 40 Prozent, waren in Österreich „nur“ 11,2 Prozent der Personen im Alter von 15 bis 24 Jahren arbeitslos gemeldet (Eurostat 2017a). Damit fiel die Jugendarbeitslosenquote signifikant höher aus als die allgemeine Arbeitslosenquote – ein Phänomen, das sich, wenn auch in sehr unterschiedlichem Ausmaß, im gesamten EU-Raum beobachten lässt. Da die Jugendarbeitslosenquote jene jungen Menschen, die sich schon weiter vom Arbeitsmarkt entfernt haben, nicht zu fassen vermag, gilt diese als nur sehr begrenzt aussagekräftig (Bacher et al. 2013: 104), weshalb Anfang der 2010er Jahre ein ergänzender Indikator in die Diskussion eingeführt wurde: die Zahl der jungen Erwachsenen, die keine Schule besuchen, sich nicht in beruflicher Ausbildung befinden und keiner Arbeit nachgehen (NEET – Not in Education, Employment or Training). Im Jahr 2016 betrug der Anteil von Jugendlichen im Alter zwischen 15 und 24 Jahren, die weder in schulischer, betrieblicher Ausbildung noch in Beschäftigung stehen, in Österreich insgesamt 7,7 Prozent. Damit positionierte sich Österreich abermals im Spitzenfeld und verzeichnete eine der niedrigsten NEET-Quoten im EU-Raum, wobei der EU-28-Durchschnitt bei 11,5 Prozent lag (Eurostat 2017f). Sowohl die vergleichsweise niedrige Jugendarbeitslosenquote als auch die niedrige NEET-Quote Österreichs scheinen Früchte des österreichischen Berufsausbildungssystems zu sein, wobei insbesondere die duale Ausbildung als Faktor gilt, der erfolgreich auf den Einstieg in das Erwerbsleben vorbereitet und einen „sanften“ Übergang ermöglicht (AMS Forschungsnetzwerk 2016). Darüber hinaus besitzt Österreich beim Übergang von der Schule in den Beruf ein relativ solides Unterstützungsnetz, das an späterer Stelle noch gesondert erörtert wird. Hinsichtlich der Gruppe der Jugendlichen, die sich weder in einem Ausbildungs- noch in einem Beschäftigungsverhältnis befinden, ist abschließend anzumerken, dass diese in sich sehr heterogen ist, weshalb in jüngster Zeit vermehrt diskutiert wurde, ob eine Einteilung in verschiedene NEET-Untergruppen angebracht ist (Eurofound 2016; BMASK 2014). Im österreichischen Kontext wurden auf Basis einer Clusteranalyse sieben Untergruppen innerhalb der NEET-Population identifiziert (BMASK 2014: 118f): a) arbeitslose junge frühe SchulabgängerInnen (21 Prozent), b) LehrabsolventInnen in ländlichen Gebieten (20 Prozent), c) ältere Arbeitslose (18 Prozent), d) junge Mütter mit Migrationshintergrund (15 Prozent), e), SchulabsolventInnen in Warteposition (zehn Prozent), f) Personen mit Erkrankungen (neun Prozent), g) junge Mütter ohne Migrationshintergrund (sieben Prozent). Angesichts unterschiedlichster Bedürfnis- und Problemlagen ist das Scheitern dieser Gruppen beim Übergang in Ausbildung oder Beruf auf sehr vielfältige Gründe, etwa auf unzureichende Mobilitätsfördermaßnahmen oder einen Mangel an öffentlichen, kostenlosen Kinderbetreuungseinrichtungen (Tamesberger und Koblbauer 2015), zurückzuführen. Im folgenden Abschnitt wird sich einer häufig zu kurz kommenden Risikogruppe, namentlich der Gruppe der Menschen mit Behinderung, zugewandt und der Frage nachgegangen, inwiefern das Vorliegen einer Behinderung in Österreich den Zugang zu Bildung, Ausbildung und Arbeit erschwert und somit die Betroffenheit von Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion erhöht.

## Behinderung als Risikofaktor für Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion in Österreich

Menschen mit Behinderung tragen zahlreiche Exklusionsrisiken im Lebenslauf, die sich durch fortschreitende Diskriminierungsprozesse zu Exklusionskarrieren verfestigen können (Wansing 2005: 99). Bereits im Bildungssystem stoßen Kinder und Jugendliche mit Behinderung in Österreich immer wieder auf Hürden und Benachteiligungen. Im Bereich der vorschulischen Bildung besteht etwa die Regelung, dass Kinder mit Behinderung vom Besuch des Kindergartens ausgenommen sind, wenn diesen der Kindergartenbesuch behinderungsbedingt nicht zumutbar ist oder wenn es in Wohnortnähe keine adäquate Kinderbetreuungseinrichtung gibt. Nicht selten bewirkt diese Bestimmung, dass betroffene Kinder keinen oder nur spät einen Kindergartenplatz erhalten. Im Schulbereich besteht unter anderem das Problem, dass Bildungseinrichtungen vielerorts nicht ausreichend mit personellen, sachlichen und sonstigen Ressourcen ausgestattet sind, um angemessene Lernumgebungen für SchülerInnen mit unterschiedlichen Bedürfnissen schaffen zu können. Diesem Problem geschuldet, sehen sich Schulen mitunter dazu veranlasst, immer mehr SchülerInnen, insbesondere auch solche ohne gesundheitliche Beeinträchtigungen, Sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) zuzusprechen, um dieserart zusätzliche Ressourcen zu bekommen (BMASK 2016: 215ff). Vor diesem Hintergrund überrascht es schließlich nicht, dass die Prozentzahl der SchülerInnen mit SPF in den letzten Jahren stetig gestiegen ist: Im Schuljahr 2006/07 besaßen 3,3 Prozent aller österreichischen SchülerInnen einen SPF-Status (Feyerer 2009: 77), im Schuljahr 2013/14 waren es bereits vier Prozent, wobei Kinder ohne deutscher Alltagssprache mit 5,5 Prozent versus 3,6 Prozent deutlich öfter einen SPF zugesprochen bekommen (Bruneforth et al. 2016: 96ff). Der Großteil der SchülerInnen mit SPF (2006/07: 55 Prozent, 2013/14: 60 Prozent) wurde dabei in allgemeinen Schulen beschult (ebenda). Die zwar erfreuliche Steigerung der Integrationsquote als ein Zeichen für den Vormarsch der Inklusion und das Ende der Sonderbeschulung zu deuten, wäre jedoch verfehlt. Bei näherer Betrachtung zeigt sich nämlich, dass Sonderschulen in Österreich bis heute kaum an Bedeutung verloren haben, im Gegenteil in jüngster Zeit sogar wieder an Bedeutung zu gewinnen scheinen. So ist die Segregationsquote, die angibt, wie viel Prozent aller SchülerInnen in Sonderschulklassen beschult werden, in den letzten Jahren österreichweit von 1,5 Prozent im Jahr 2006/07 auf 1,6 Prozent im Jahr 2013/14 angestiegen (ebenda; vergleiche auch Flieger 2012). Schulbesuchsprognosen (Statistik Austria 2012) zufolge dürfte dieser erstaunliche und durchaus fragwürdige Trend der Zunahme des Anteils der SonderschülerInnen in den nächsten Jahren, sofern auf bildungspolitischer Ebene kein radikaler Meinungswandel Einzug hält und entsprechende Gegenmaßnahmen gesetzt werden, weiterhin anhalten.

Was den allgemeinen Bildungsstand – gemessen an formalen Bildungszertifikaten – von Menschen mit Behinderung in Österreich angeht, lässt sich festhalten, dass diese im Durchschnitt ein niedrigeres Bildungsniveau aufweisen als ihre Altersgenossen. So ergab eine von Oktober 2007 bis Februar 2008 durchgeführte Befragung der Statistik Austria, dass 18 Prozent der nicht-behinderten Bevölkerung zwischen 24 und 64 Jahren maximal einen Pflichtschulabschluss vorweisen können, bei den Menschen mit Behinderung waren es mit 38 Prozent mehr als doppelt so viele (Österreichisches Parlament 2009). Des Weiteren verlassen, wie die Daten einer Sonderauswertung des European Labor Force Surveys (LFS) im Jahr 2011 gezeigt haben, Menschen mit Behinderung in Österreich häufiger frühzeitig die Schule. Während der Anteil der frühen SchulabgängerInnen im Alter zwischen 18 und 24 Jahren bei den nicht-behinderten Personen bei 7,8 Prozent lag (EU-28-Durchschnitt: 12,4 Prozent), war er bei den Altersgenossen mit einer behinderungsbedingten Funktionsbeeinträchtigung im Alltag mehr als doppelt so hoch und betrug 18,8 Prozent (EU-28-Durchschnitt: 25,1 Prozent) (Eurostat 2014a). Hinsichtlich der Kompetenzen von Menschen mit Behinderung liegen bislang nur vereinzelt Daten vor. Zwar wird beispielsweise im Rahmen der PISA-Studie neben regulären Tests auch ein eigener, vereinfachter Test für SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen eingesetzt (Suchan und Breit 2016: 23), doch lassen die kleinen Stichprobengrößen keine verlässlichen Rückschlüsse zu.

All diese Effekte behinderungsbedingter Benachteiligungen im Bildungsbereich können im weiteren Lebensverlauf der jungen Menschen mit Behinderung kumulieren und sich in anderen Bereichen, darunter auch dem Bereich der Ausbildung und Arbeit, fortsetzen und zu weiterer Exklusion führen. So ist unter Menschen mit Behinderung beispielsweise eine höhere Betroffenheit von Arbeitslosigkeit nachweisbar. Dies bestätigte auch die LFS-Sonderauswertung im Jahr 2011, derzufolge sechs Prozent aller Menschen mit einer Funktionsbeeinträchtigung keiner Erwerbsarbeit nachgingen; bei den nicht-behinderten Personen betrug die Arbeitslosenquote dagegen lediglich 3,8 Prozent (Eurostat 2014b). National verfügbare Daten des österreichischen Arbeitsmarktservice zeigen außerdem, dass Menschen mit Behinderung von der steigenden Arbeitslosigkeit der letzten Jahre überproportional stark betroffen waren: Während die Zahl der Arbeitslosen in der Gruppe der Personen ohne gesundheitliche Vermittlungseinschränkungen[[1]](#footnote-1) im Jahr 2016 im Vergleich zum Vorjahr um 0,9 Prozent sank, wuchs sie in der Gruppe der Personen mit gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen um 8,4 Prozent (AMS 2017b; vergleiche auch Flieger et al. 2016). Fragt man nun weiter nach den Beschäftigungsformen und den Beschäftigungsbedingungen von Menschen mit Behinderung in Österreich, so fällt zunächst das Nebeneinander von segregierenden und inkludierenden Formen der Beschäftigung auf (Feyerer 2009: 93ff). Trotz wiederholter politischer Bekenntnisse zu Inklusion und zur UN-Behindertenrechtskonvention hält Österreich auch in diesem Bereich an seinem traditionellen System der Segregation fest, was nicht zuletzt auch in der relativ großen, nach wie vor steigenden Zahl an Beschäftigten in Einrichtungen des Ersatzarbeitsmarktes (Werkstätten, Tagesstruktur, Beschäftigungstherapie) zum Ausdruck kommt. Waren im Jahr 2002 13.551 Personen mit Behinderung in Werkstätten beschäftigt, waren es 2008 bereits 18.874 (Koenig 2010: 17). Neuere Schätzungen – es mangelt in diesem Zusammenhang an validen Daten – gehen für das Jahr 2015 von rund 22.000 Werkstättenplätzen aus (BMASK 2016: 49). Vor allem junge Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung enden in Österreich – wie aus einer aktuellen Verbleibs- und Verlaufsstudie hervorgeht (Fasching 2016) – sehr häufig in Werkstätten und anderen Einrichtungen des Ersatzarbeitsmarktes, bleiben mitunter aber auch ohne jegliche strukturgebende Tätigkeit zu Hause. Generell ist der Anteil jener, die sich weder in einem Ausbildungs- noch Beschäftigungsverhältnis befinden, unter Jugendlichen mit Behinderungen signifikant höher als unter Altersgenossen ohne Behinderung. Während, den Daten der LFS-Sonderauswertung 2011 zufolge, 6,5 Prozent aller österreichischen 15- bis 24-Jährigen ohne behinderungsbedingte Funktionsbeeinträchtigung der NEET-Gruppe angehören (EU-28-Durchschnitt: 12,3 Prozent), waren es in der Gruppe der Gleichaltrigen mit einer behinderungsbedingten Funktionsbeeinträchtigung mit 12,7 Prozent beinahe doppelt so viele (EU-28-Durchschnitt: 23,9 Prozent) (Eurostat 2014c). Nichtsdestotrotz hat Österreich damit europaweit eine der niedrigsten NEET-Quoten und gilt, was das Unterstützungssystem für die Inklusion von behinderten und andere ausgrenzungsgefährdeten Jugendliche in Ausbildung und Beruf angeht, als anerkanntes Vorzeigemodell (European Union 2011; 2012).

# Unterstützungsmaßnahmen zur Ausbildungs- und Arbeitsmarktinklusion von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Österreich

Beim Kampf gegen Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion spielt die sorgfältige Planung, Vorbereitung und Gestaltung des Überganges von der Schule in Ausbildung und Beruf eine entscheidende Rolle. Dieser Herausforderung wird dabei von Land zu Land auf unterschiedlichste Weise begegnet. Auf der Suche nach grenzübergreifenden Mustern innerhalb der verschiedenen institutionellen und strukturellen Arrangements entwickelte Andreas Walther Anfang der 2000er Jahre, in einer von der EU-Kommission in Auftrag gegebenen Studie, eine heuristische Typologie von „Übergangsregimes“ (Walther und Pohl 2005: 38ff; Walther 2006; 2011: 73ff), der zufolge sich die nationalen Übergangssysteme in Eu­ropa in vier idealtypische Modelle einteilen lassen: in das universalistische (nordische Länder), das liberale (angelsächsische Länder), das unterinstituti­onalisierte (südeuropäische Länder) und das erwerbszentrierte Modell (mitteleuropäische Länder). Das österreichische Übergangssystem wird dabei dem erwerbszentrierten Typus zugeordnet, der sich in erster Linie durch eine hohe Standardisierung, eine hohe Differenzierung und ein hohes Maß an sozialer Selektion auszeichnet. So verfügt Österreich beim Übergang von der Schule in den Beruf nicht nur über ein stark ausdifferenziertes Maßnahmen- und Angebotsspektrum mit zahlreichen Unterstützungsmaßnahmen in- und außerhalb der Schule (zum Beispiel verlängerter Schulbesuch, verbindliche schulische Bildungs- und Berufsorientierung, schulpsychologische Beratung, Berufsvorbereitungsjahr/-lehrgang, verlängerte Berufsausbildung, überbetriebliche Lehrausbildung, Angebote der offenen Kinder- und Jugendarbeit), sondern auch über eine Vielzahl an institutionellen AkteurInnen (Arbeitsmarktservice, Sozialministeriumservice, Schulen, Sozialpartner, diverse Trägerorganisationen, Koordinierungsstellen auf Länder- und Bundesebene, Dachverband berufliche Integration). Eine Schlüsselrolle kommt dabei dem „Netzwerk Beruflicher Assistenz“ (NEBA) zu, das im Auftrag des Sozialministeriumservice die wichtigsten Projekte und Aktivitäten im Bereich der Beratung, Betreuung und Begleitung von behinderten und anderen ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen unter dem Label der „NEBA-Leistungen“ bündelt und in enger Zusammenarbeit mit wichtigen strategischen PartnerInnen (zum Beispiel Arbeitsmarktservice, regionale Koordinierungsstelle AusBildung bis 18, regionale Trägerorganisationen, Schulen, Unternehmen) umsetzt. Das kostenlose NEBA-Angebot umfasst aktuell fünf Maßnahmen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten, Zielen und Zielgruppen. Neben einer überblicksartigen Beschreibung der einzelnen Leistungen sollen im Folgenden auch aktuelle Da­ten zur Angebotsnutzung vorgestellt werden. Diese wurden von der Bundeskoordinierungsstelle AusBildung bis 18 (ehemals Bundeskoor­dinierungsstelle Übergang Schule-Beruf) zur Verfügung gestellt und berücksichtigen explizit die Gruppe der Jugendlichen mit Behinderung[[2]](#footnote-2).

## Jugendcoaching

Das Jugendcoaching (ehemals Clearing) wendet sich in erster Linie an abbruch- bzw. ausgrenzungsgefährdete Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren und an Jugendliche mit Behinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf unter 24 Jahren, aber auch an delinquente Jugendliche unter 21 Jahren (Eglseer und Thell 2016). Ziel ist die Verhinderung eines frühzeitigen Schul- oder Ausbildungsabbruchs und die Erhöhung der Arbeitsmarktchancen durch eine umfassende und professionelle Beratung und Begleitung sowie auf das Individuum abgestimmte Unterstützungspakete. Im Vordergrund steht insbesondere die Unterstützung bei der Zukunftsplanung und bei den in diesem Zusammenhang zu setzenden Schritten (Berufsorientierung, Entscheidungsfindung, Lehrstellensuche, etc.). Darüber hinaus geht es auch um die persönliche und soziale Stärkung von Jugendlichen sowie um Hilfestellung beim Umgang mit individuellen Schwierigkeiten und Herausforderungen. Je nach Unterstützungsbedarf kann das Angebot des Jugendcoachings in drei aufeinander aufbauenden Stufen absolviert werden (Sozialministeriumservice 2017b): Auf Stufe 1 finden beratende Erstgespräche statt, in denen allgemeine Kurzinformationen weitergegeben werden. Stufe 2 richtet sich an Jugendlichen, die mit der eigenständigen Organisation weiterer Schritte überfordert sind und eine vertiefende Beratung benötigen (maximal sechs Monate). In Stufe 3 gehen Jugendliche über, die eine intensive Begleitung im Sinne eines „Case Managements“ benötigen (maximal ein Jahr). Diese Stufe umfasst die Erstellung eines Neigungs- und Fähigkeitsprofils und die gemeinsame Ausarbeitung von Zielen sowie von sinnvollen Fördermaßnahmen. Im Jahr 2016 wurde das Jugendcoaching von insgesamt 45.132 Jugendlichen in Anspruch genommen, wobei mit 57 Prozent mehr männliche als weibliche Jugendliche daran teilnahmen. Der Anteil der Jugendlichen mit mindestens einer Beeinträchtigung betrug 33 Prozent. Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchten das Jugendcoaching besonders häufig und waren vor allem in den Stufen 2 und 3 überproportional vertreten.

## Produktionsschule

Die Produktionsschule (ehemals AusbildungsFit) richtet sich an Jugendliche bis zum vollendeten 21. Lebensjahr sowie an Jugendliche mit Behinderung bis zum vollendeten 24. Lebensjahr, die ihre Schulpflicht beendet haben und eine Berufsausbildung anstreben (Sozialministeriumservice 2016c). Ziel der Produktionsschule ist in erster Linie die Vermittlung von versäumten Basisqualifikationen, Kulturtechniken und „social skills“, aber auch die Ermöglichung eines Einblickes in die Ausbildung. Die Produktionsschule besteht aus Trainingsmodulen (praktische Übungen), Coachings (individuelle Begleitung während der gesamten Dauer der Produktionsschule), einer Wissenswerkstatt (Erwerb von Kulturtechniken und Techniken im Umgang mit neuen Medien) und aus sportlichen Aktivitäten. Im Jahr 2016 nahmen bundesweit insgesamt 3.108 Personen an der Produktionsschule teil, wobei die TeilnehmerInnen mit 61 Prozent mehrheitlich männlich waren. Die Produktionsschule wurde mehrheitlich von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in Anspruch genommen, wobei bei insgesamt 73 Prozent der TeilnehmerInnen mindestens eine Beeinträchtigung vorlag. Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nahmen an dieser Maßnahme besonders häufig teil.

## Berufsausbildungsassistenz

Die Berufsausbildungsassistenz kann von Jugendlichen im Rahmen einer verlängerten Lehre (bis maximal 2 Jahre) oder einer Teilqualifikation in Anspruch genommen werden, wobei bestimmte Voraussetzungen erfüllt sein müssen (Sozialministeriumservice 2017a). So besteht der Anspruch etwa bei Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs am Ende der Pflichtschulzeit und (teilweiser) Beschulung nach Sonderschullehrplan, bei Vorliegen eines begünstigten Behindertenstatuses oder bei fehlendem oder negativem Schulabschluss. Ziel der Berufsausbildungsassistenz ist es, Jugendliche durch die Ausbildungszeit im Betrieb sowie durch die Berufsschule zu begleiten. Die BerufsausbildungsassistentInnen übernehmen die Abwicklung des Abschlusses des Lehr- bzw. Ausbildungsvertrages, stehen während der gesamten Ausbildungszeit in Kontakt mit dem Betrieb und der Berufsschule, stellen Lernhilfen oder Coaches zur Verfügung und unterstützen bei der Vorbereitung auf die Abschlussprüfung. Im Jahr 2016 profitierten 7.601 junge Menschen von der Leistung der Berufsausbildungsassistenz. Dabei waren deutliche Unterschiede im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht erkennbar. So waren die NutzerInnen mit fast 69 Prozent mehrheitlich männlich. Hinsichtlich der Kategorie Behinderung besaßen 76 Prozent der NutzerInnen mindestens eine Beeinträchtigung. Auch hier bildeten Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die größte Gruppe.

## Arbeitsassistenz

Die Arbeitsassistenz ist das vorherrschende Instrument der beruflichen Inklusion in Österreich und steht erwerbstätigen Personen mit einem Behinderungsgrad von mindestens 50 Prozent (begünstigt Behinderte) sowie Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, einer Lernbehinderung oder einer emotionalen Beeinträchtigung bis zum 24. Lebensjahr zur Verfügung (Sozialministeriumservice 2016b). Menschen, die einen Behinderungsgrad von mindestens 30 Prozent nachweisen und ohne Arbeitsassistenz keiner Arbeit nachgehen können, haben ebenfalls Anspruch auf diese Unterstützungsleistung. Die zugewiesenen ArbeitsassistentInnen bieten individuelle Unterstützung und Begleitung im Arbeitsleben und helfen bei der Suche, Erlangung und Erhaltung eines Arbeitsplatzes. Darüber hinaus sind sie die zentrale Ansprechperson sowohl für die arbeitssuchende bzw. -nehmende Person, als auch für ArbeitgeberInnen und für das betriebliche Umfeld. Bei Bedarf kann die Arbeitsassistenz auch Funktionen im privaten Umfeld, beispielsweise die Kommunikation mit Behörden, übernehmen. Im Jahr 2016 machten 13.996 Menschen von der Unterstützungsmaßnahme der Arbeitsassistenz Gebrauch. 54 Prozent der NutzerInnen waren männlich. 95 Prozent der NutzerInnen besaßen – angesichts der Voraussetzungen zur Inanspruchnahme der Leistungen wenig überraschend – mindestens eine Beeinträchtigung, wobei psychische und körperliche Beeinträchtigungen zu den häufigsten Beeinträchtigungsformen zählten.

## Jobcoaching

Die Zielgruppe der Maßnahme des Jobcoachings umfasst Menschen mit einem Behinderungsgrad von mindestens 50 Prozent (begünstigt Behinderte), Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Menschen mit einem Behinderungsgrad von mindestens 30 Prozent, denen der Arbeitsalltag Schwierigkeiten bereitet (Sozialministeriumservice 2016a). Das Jobcoaching stellt eine besonders intensive Unterstützungsmaßnahme dar, mit der die fachlichen, kommunikativen und sozialen Kompetenzen der ArbeitnehmerInnen nachhaltig gefördert werden sollen, sodass sie in die Lage versetzt werden ihren Arbeitsalltag selbstständig zu meistern. Darüber hinaus versuchen Jobcoaches auch das Arbeitsumfeld zu sensibilisieren. Grundsätzlich läuft das Jobcoaching in drei Phasen ab: In Phase 1 werden in Absprache mit allen Beteiligten die Anforderungen am Arbeitsplatz geklärt und Ziele vereinbart. In Phase 2 erfolgt die Annäherung an das konkrete Arbeitsumfeld. Es wird eine Arbeitsplatzanalyse durchgeführt, um Probleme zu identifizieren und individuelle Lösungsstrategien zu entwickeln. Die Umsetzung dieser Lösungsstrategien wird durch regelmäßig stattfindende Reflexionsgespräche überprüft. In Phase 3 erfolgt die Überprüfung der zu Beginn vereinbarten Ziele unter der Beteiligung aller relevanten Personen. Das Jobcoaching wurde 2016 von 1.208 Menschen in Anspruch genommen. Mit rund 54 Prozent waren männliche NutzerInnen auch bei dieser Maßnahme leicht überrepräsentiert. 96 Prozent der NutzerInnen wiesen mindestens eine Beeinträchtigung auf, wobei Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und intellektuellen Beeinträchtigungen besonders häufig von Jobcoaches unterstützt und begleitet wurden.

# Abschließende Bemerkungen

## Kompensation oder Prävention?

Das österreichische Unterstützungsnetz beim Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf wurde seit den 1990er Jahren kontinuierlich ausgebaut und gestärkt. Heute besitzt Österreich eine vielfältige und dichte Angebotslandschaft, wobei den vorgestellten NEBA-Maßnahmen bei der Inklusion von behinderten und ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen in Ausbildung und Beruf nicht zuletzt aufgrund ihrer bundesweiten Umsetzung ein besonderer Stellenwert zukommt. Selbstverständlich sind die gerne als beispielhaft hervorgehobene österreichische Unterstützungssysteme nicht zur Gänze frei von Makeln. Ein in der Vergangenheit wiederholt geäußerter Kritikpunkt richtet sich auf die zum Teil immer noch vorherrschende Fokussierung auf kompensatorische Maßnahmen, durch die grundlegende strukturelle Probleme, wie etwa die relative Untätigkeit des Bildungssektors und der Mangel an präventiven Maßnahmen, aus dem Blick zu geraten drohen (Lassnigg 2011; Flieger et al. 2016). Erst in jüngster Zeit lässt sich beobachten, dass der Aspekt der Prävention stärkere Thematisierung findet. Prävention von Bildungsarmut und Ausbildungsexklusion verspricht man sich insbesondere von dem im August 2016 in Kraft getretenen Ausbildungspflichtgesetz, das allen unter 18-Jährigen die Möglichkeit bieten soll, eine über den Pflichtschulabschluss hinausgehende Ausbildung abzuschließen. Ob das Ausbildungsgesetz diese Hoffnung zu erfüllen vermag, bleibt vorerst abzuwarten (Steiner et al. 2016, 183).

## Jugendliche mit Behinderung (aus)bilden?

In ihrem Beitrag „Bildungsarmut und die soziale ‚Vererbung‘ von Ungleichheiten“ erinnert Kuhlmann daran, dass nicht nur der Erwerb von verwertbarem Wissen und Kompetenzen, sondern auch die Aneignung und Kultivierung von personalen, sozialen, sportlichen und künstlerischen Fähigkeiten „zu den Grundrechten von Kindern“ (Kuhlmann 2012: 361) zählen. In Zeiten, in denen Diskussionen um Bildung weitgehend Diskussionen um Ausbildung sind, scheint diese Erinnerung nicht oft genug wiederholt werden zu können. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang aber auch, dass dieses Grundrecht allen Kindern, einschließlich jenen mit Behinderung, einzuräumen ist.

# Literatur

Allmendinger, J./Leibfried, S. (2003): Bildungsarmut. *Politik und Zeitgeschichte*, 53. B21-22, 12-18.

AMS (2017a): Arbeitslose nach Ausbildung. Verfügbar unter: <http://iambweb.ams.or.at/ambweb/showcognusServlet?tabkey=3450333&regionDisplay=%C3%96sterreich&export=html&outputLocale=de>. Zugegriffen: Juli 2017.

AMS (2017b): Arbeitslose nach Personenmerkmalen. Verfügbar unter: http://iambweb.ams.or.at/ambweb/showcognusServlet?tabkey=3450225&regionDisplay=%C3%96sterreich&export=html&outputLocale=de. Zugegriffen: Juli 2017.

AMS Arbeitsmarktservice Österreich (2012): Geschäftsbericht 2012. Verfügbar unter: <http://www.ams.at/_docs/001_ams_geschaeftsbericht_2012.pdf>. Zugegriffen: Februar 2017.

AMS Forschungsnetzwerk (2016): FokusInfo 115. Roland Löffler (Interview). Forum Bildung & Arbeitsmarkt 2016 der OeAD GmbH und des AMS Österreich: Einige Überlegungen zur Jugendbeschäftigung und zur Lehrlingsausbildung in Österreich. Verfügbar unter: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/FokusInfo_115.pdf>. Zugegriffen: Juli 2017.

Bacher, J./Hirtenlehner, H./Kupfer, A. (2010): Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, 475-496.

Bacher, J./Tamesberger, D./Leitgöb, H./Lankmayer, T. (2013): NEET-Jugendliche: Eine neue arbeitsmarktpolitische Zielgruppe in Österreich. *WISO*, 38. 4, 104-131.

Becker, R. (2017): Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, 89-150.

Blankertz, H. (1969): Bildung im Zeitalter der großen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert. Hannover: Schroedel.

BMASK Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2014): Studie zur Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“. Teilbericht 1. Literaturüberblick. Quantitative Analyse. Verfügbar unter: <http://www.isw-linz.at/themen/dbdocs/Teilbericht1_Literaturueberblick_und_Quantitative_Analyse.pdf>. Zugegriffen: Juli 2017.

BMASK Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (2016): Nationaler Aktionsplan Behinderung – Zwischenbilanz 2012-2015. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=362>. Zugegriffen: Februar 2017.

Breit, S. (2016): PISA 2015: Zusammenfassung der Ergebnisse. In: Suchan, B./Breit, S. (Hrsg.): Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam, 101-105.

Bruneforth, M./Weber, C./Bacher, J. (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Herzog-Punzenberger, B. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 189-227.

Bruneforth, M./Vogtenhuber, S./Lassnigg, L./Oberwimmer, K./Gumpoldsberger, H./Feyerer, E./Siegle, T./Toferer, B./Thaler, B./Peterbauer, J./Herzog-Punzenberger, B. (2016): Indikatoren: Prozessfaktoren. In: Bruneforth, M./Lassnigg, L./Vogtenhuber, S./Schreiner, C./Breit, S. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 71-128.

Burzan, N. (2011): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: VS.

Dohmen, D. (2010): Die ökonomischen Folgen der Bildungsarmut. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, 441-462.

Eglseer, T./Thell, M (2016): Jugendcoaching. Ein-Blick in das Angebot und die praktische Umsetzung. Präsentation am 12.10.2016 an der Pädagogischen Hochschule Wien. Verfügbar unter: <http://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2016/10/praesentation_jugendcoaching_paedagogische-hochschule-wien_20161012.pdf>. Zugegriffen März 2017.

Eurofound (2016): Exploring the diversity of NEETs. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Union (2011): Compendium of good practice. Supported Employment for people with disabilities in the EU and EFTA-EEA. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/supported_employment_study.compendium_good_practice_en.pdf>. Zugegriffen: Februar 2017.

European Union (2012): Supported Employment for people with disabilities in the EU and EFTAEEA. Good practices and recommendations in support of a flexicurity approach. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/cowi.final_study_report_may_2011_final_en.pdf> Zugriffen: Februar 2017.

Eurostat (2014a): Early leavers from education and training (age group 18-24) by type of disability, sex and labour status. Verfügbar unter: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=hlth_de010&lang=en>. Zugegriffen: Juli 2017.

Eurostat (2014b): Unemployment rate of people by type of disability, sex and age. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/product?code=hlth_dlm030&language=en&mode=view>. Zugegriffen: Juli 2017.

Eurostat (2014c): Young people neither in employment nor in education and training by type of disability, sex and age. Verfügbar unter: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=hlth_de030&lang=en>. Zugegriffen: Juli 2017.

Eurostat (2017a): Arbeitslosendaten nach Geschlecht und Alter – Jahresdurchschnitte. Verfügbar unter: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?query=BOOKMARK_DS-055418_QID_410385AB_UID_-3F171EB0&layout=TIME,C,X,0;GEO,L,Y,0;AGE,L,Z,0;UNIT,L,Z,1;SEX,L,Z,2;INDICATORS,C,Z,3;&zSelection=DS-055418INDICATORS,OBS_FLAG;DS-055418SEX,T;DS-055418UNIT,PC_ACT;DS-055418AGE,TOTAL;&rankName1=UNIT_1_2_-1_2&rankName2=AGE_1_2_-1_2&rankName3=INDICATORS_1_2_-1_2&rankName4=SEX_1_2_-1_2&rankName5=TIME_1_0_0_0&rankName6=GEO_1_2_0_1&sortC=ASC_-1_FIRST&rStp=&cStp=&rDCh=&cDCh=&rDM=true&cDM=true&footnes=false&empty=false&wai=false&time_mode=NONE&time_most_recent=false&lang=DE&cfo=%23%23%23.%23%23%23%2C%23%23%23>. Zugegriffen: Juli 2017.

Eurostat (2017b): Arbeitslosenquote, insgesamt. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tsdec450&plugin=1>. Zugegriffen: Juli 2017.

Eurostat (2017c): Bildungsabschluss im Tertiärbereich nach Geschlecht, Altersgruppe der 30-34-Jährigen. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tsdsc480&plugin=1>. Zugegriffen: Juli 2017.

Eurostat (2017d): Frühzeitige Schul- und Ausbildungsabgänger nach Geschlecht. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tsdsc410&plugin=1>. Zugegriffen: Juli 2017.

Eurostat (2017e): Mindestens ein Bildungsabschluss im Sekundarbereich II, Altersgruppe der 20-24-Jährigen nach Geschlecht. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=de&pcode=tps00186&plugin=1>. Zugegriffen: Juli 2017.

Eurostat (2017f): Young people neither in employment nor in education and training by sex, age and labour status (NEET rates). Verfügbar unter: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do. Zugegriffen: Juli 2017.

Fasching, H. (2016): Nachschulische Arbeits- und Lebenssituation von jungen Frauen und Männern mit intellektueller Beeinträchtigung in Österreich. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie fünf Jahre nach Beenden der Schule. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*. 4, 290-306.

Feyerer, E. (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In: Specht, W. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 73-97.

Flieger, P. (2012): Es läuft was falsch bei der Schulintegration. *monat - Sozialpolitische Rundschau der Österreichischen Arbeitsgemeinschaft für Rehabilitation*, 37. 2, 1-3.

Flieger, P./Naue, U./Wroblewski, A. (2016): ANED report. European Semester 2015/2016 country fiche on disability. Austria. Verfügbar unter: <http://www.disability-europe.net/downloads/687-country-report-at-task-1-3-eu2020-2015-2016>. Zugegriffen: Februar 2017.

Giesecke, J./Ebner, C./Oberschachtsiek, D. (2010): Bildungsarmut und Arbeitsmarktexklusion. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, 421-438.

Groh-Samberg, O. (2009): Armut, soziale Ausgrenzung und Klassenstruktur. Zur Integration multidimensionaler und längsschnittlicher Perspektiven. Wiesbaden: VS.

Gruber, E. (1997): Bildung zur Brauchbarkeit? Berufliche Bildung zwischen Anpassung und Emanzipation. Eine sozialhistorische Studie. München/Wien: Profil.

Hopmann, S. T./Brinek, G./Retzl, M. (Hrsg.) (2007): PISA zufolge PISA - PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? - Does PISA Keep, What It Promises? Wien: LIT.

Jahnke, T./Meyerhöfer, W. (Hrsg.) (2007): Pisa & Co. Kritik eines Programms. Hildesheim/Berlin: Franzbecker.

Koenig, O. (2010): Werkstätten und Ersatzarbeitsmarkt in Österreich. Datenband III der dreibändigen Reihe „Die Übergangs-, Unterstützungs- und Beschäftigungssituation von Menschen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Österreich“. Wien: Universität Wien. Verfügbar unter: <https://vocational-participation.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/proj_intellectual_disabilities/Koenig_2010__Bd._III_-_Letztversion.pdf>. Zugegriffen Februar 2017.

Konietzka, D./Hensel, T. (2017): Berufliche Erstausbildung im Lebenslauf. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, 281-308.

Kreckel, R. (1998): Klassentheorie am Ende der Klassengesellschaft. In: Berger, P./Vester, M. (Hrsg.): Alte Ungleichheiten. Neue Spaltungen. Opladen: Leske + Budrich, 31-47.

Kuhlmann, C. (2012): Bildungsarmut und die soziale „Vererbung“ von Ungleichheiten. In: Huster, E.-U./Boeckh, J./Mogge-Grotjahn, H. (Hrsg.): Handbuch Armut und Soziale Ausgrenzung. Wiesbaden: VS, 342-364.

Landauer, D. (2017): Bildungsarmut und ihre Folgen. In: Schlögl, P./Stock, M./Moser, D./Schmid, K./Gramlinger, F. (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ... . Bielefeld: Bertelsmann, 92-103.

Lassnigg, L (2011): Arbeitsmarktbedingungen und Beschäftigung. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (BMWFJ) (Hrsg.): Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien. Verfügbar unter: [https://www.bmfj.gv.at/dam/jcr:b3f6a6ed-53a8-4da2-b93a-2b50f56c8acf/Teil%20A%20und%20B.pdf](https://www.bmfj.gv.at/dam/jcr%3Ab3f6a6ed-53a8-4da2-b93a-2b50f56c8acf/Teil%20A%20und%20B.pdf). Zugegriffen Februar 2017.

Lederer, B. (2014): Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis. Innsbruck: innsbruckuniversity press.

Oberwimmer, K./Bruneforth, M./Siegle, T./Vogtenhuber, S./Lassnigg, L./Schmich, J./Gumpoldsberger, H./Salchegger, S./Wallner-Paschon, C./Thaler, B./Trenkwalder, K. (2016): Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Bruneforth, M./Lassnigg, L./Vogtenhuber, S./Schreiner, C./Breit, S. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam, 129-194.

OECD (2016): Education at a Glance 2016: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.

Österreichisches Parlament (2009): Behindertenbericht: 11 % der Menschen mit Behinderung manifest arm. Parlamentskorrespondenz Nr. 81 vom 11.02.2009. Verfügbar unter: <https://www.parlament.gv.at/PAKT/PR/JAHR_2009/PK0081>. Zugegriffen Juli 2017.

Piopiunik, M./Wößmann, L. (2010): Volkswirtschaftliche Folgekosten unzureichender Bildung: Eine makroökonomische Projektion. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, 463-473.

Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010): Bildungsverlierer. Neue soziale Ungleichheiten in der Wissensgesellschaft. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, 11-33.

Solga, H. (2017): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: VS, 443-485.

Solga, H./Berger, P. A./Powell, J. (2009a): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: Solga, H./Berger, P. A./Powell, J. (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/New York: Campus, 11-45.

Solga, H./Berger, P. A./Powell, J. (Hrsg.) (2009b): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Sozialministeriumservice (2016a): „Für mehr Erfolg im Job“. Netzwerk Berufliche Assistenz. Jobcoaching. Verfügbar unter: [https://www.neba.at/jobcoaching?task=callelement&format=raw&item\_id=635&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args[0]=0](https://www.neba.at/jobcoaching?task=callelement&format=raw&item_id=635&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args%5b0%5d=0). Zugegriffen: Juli 2017.

Sozialministeriumservice (2016b): „Der Weg in den Beruf”. Netzwerk Berufliche Assistenz. Arbeitsassistenz. Verfügbar unter: [https://www.neba.at/arbeitsassistenz?task=callelement&format=raw&item\_id=627&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args[0]=0](https://www.neba.at/arbeitsassistenz?task=callelement&format=raw&item_id=627&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args%5b0%5d=0). Zugegriffen: Juli 2017.

Sozialministeriumservice (2016c): „Wir machen Jugendliche ausbildungsfit”. Netzwerk Berufliche Assistenz. Produktionsschule. Verfügbar unter: [https://www.neba.at/produktionsschule?task=callelement&format=raw&item\_id=607&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args[0]=0](https://www.neba.at/produktionsschule?task=callelement&format=raw&item_id=607&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args%5b0%5d=0). Zugegriffen: Juli 2017.

Sozialministeriumservice (2017a): „Eine solide Basis für die Zukunft.“ Netzwerk Berufliche Assistenz. Berufsausbildungsassistenz. Verfügbar unter: [https://www.neba.at/berufsausbildungsassistenz?task=callelement&format=raw&item\_id=619&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args[0]=0](https://www.neba.at/berufsausbildungsassistenz?task=callelement&format=raw&item_id=619&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args%5b0%5d=0). Zugegriffen: Juli 2017.

Sozialministeriumservice (Hrsg.) (2017b): Meine Chance für die Zukunft. Netzwerk Berufliche Assistenz. Jugendcoaching. Verfügbar unter: [https://www.neba.at/jugendcoaching?task=callelement&format=raw&item\_id=605&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args[0]=0](https://www.neba.at/jugendcoaching?task=callelement&format=raw&item_id=605&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args%5b0%5d=0). Zugegriffen: Juli 2017.

Statistik Austria (2012): Prognose der Schüleranzahl nach Bundesländern und Prognosejahren - Trendvariante. Verfügbar unter: <http://www.statistik.at/wcm/idc/idcplg?IdcService=GET_PDF_FILE&RevisionSelectionMethod=LatestReleased&dDocName=055448> Zugegriffen: Juli 2017.

Statistik Austria (2017a): Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien.

Statistik Austria (2017b): Bildungsstand der Jugendlichen (20 bis 24 Jahre) 1995 bis 2016. Verfügbar unter: <http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsstand_der_jugendlichen/020946.html>. Zugegriffen: Juli 2017.

Statistik Austria (2017c): Frühe Schulabgänger und Schulabgängerinnen (18 bis 24 Jahre) 1995 bis 2016. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/fruehe_schulabgaenger/020947.html>. Zugegriffen: Juli 2017.

Statistik Austria (2017d): Ordentliche Studienabschlüsse inländischer Studierender an öffentlichen Universitäten 1971 – 2016. Verfügbar unter: <https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/bildungsabschluesse/021624.html>. Zugegriffen: Juli 2017.

Steiner, M./Pessl, G./Bruneforth, M. (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. Band 2. Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: Leykam, 175-219.

Suchan, B./Breit, S. (2016): PISA 2015 – eine Einführung in die aktuelle Studie. In: Suchan, B./Breit, S. (Hrsg.): Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Graz: Leykam, 9-37.

Tamesberger, D./Koblbauer, C. (2015): Wie kann die NEET-Rate bzw. die Anzahl an NEET-Jugendlichen gesenkt werden? In: Arbeitsmarkservice Österreich (Hrsg.): AMS Info 333. Wien. Verfügbar unter: <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_info_333.pdf>. Zugegriffen: Juli 2017.

Walther, A. (2006): Regimes of Youth Transitions. Choice, flexibility and security in young people’s experiences across different European contexts. *YOUNG*, 14 .2, 119-141.

Walther, A. (2011): Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Ein Beitrag zum internatio­nalen Vergleich in der Sozialpädagogik. Opladen: Barbara Budrich.

Walther, A./Pohl, A. (2005): Thematic Study on Policy Measures concerning Disad­vantaged Youth. Studie im Auftrag der Europäischen Kommission. Tübingen: Institut für regionale Innovation und Sozialforschung. Verfügbar unter: <http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_en.pdf>. Zugegriffen: Februar 2017).

Wansing, G. (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden: VS.

Winker, G/Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

1. Zur Gruppe der Personen mit „gesundheitlichen Vermittlungseinschränkungen“ zählt das Arbeitsmarktservice dabei sowohl im Sinne des Bundesgesetzes begünstigt behinderte Personen (Grad der Behinderung mindestens 50 von Hundert), als auch Personen mit Behindertenpass und „Menschen mit einer physischen, psychischen oder geistigen Einschränkung (unabhängig vom Grad ihrer Behinderung), die durch ein ärztliches Gutachten belegt ist, sofern sie aufgrund dieser Einschränkung Schwierigkeiten bei der Vermittlung oder nur ein eingeschränktes Spektrum an Berufsmöglichkeiten haben“ (AMS 2012, 71f). [↑](#footnote-ref-1)
2. Sämtliche Angaben zur Nutzung der einzelnen Maßnahmen basieren auf Auskünften, die von der Bundeskoordinierungsstelle AusBildung bis 18 eingeholt wurden. Die wichtigsten Standardauswertungen stehen zur Verfügung unter: <http://www.bundeskost.at/mbi-auswertung.html>. [↑](#footnote-ref-2)