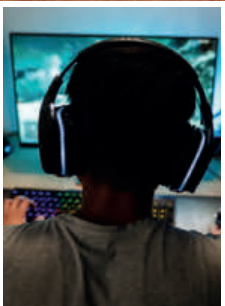




Vorarlberg
unser Land



Schulzeit, Freizeit und soziale Entmischung

Eine vergleichende Analyse des Freizeitverhaltens an sieben Vorarlberger Schulstandorten

**Forschungsprojekt im Auftrag
der Abteilung Wissenschaft und Weiterbildung
im Amt der Vorarlberger Landesregierung**

IMPRESSUM

Herausgeber:

Amt der Vorarlberger Landesregierung
Abteilung Wissenschaft und Weiterbildung
Römerstraße 24, 6900 Bregenz

ISBN 978-3-200-06083-8

Bregenz, 2018

Autor und Autorin:

Dr. Simon Burtscher-Mathis

Dr.ⁱⁿ Eva Häfele

Abschluss der Literaturrecherchen und Interviews: September 2018

Statistische Auswertungen: Martin Häfele

Korrektorat: Mag.^a Edith Lutz

Gestaltung: Fachbereich Mediengestaltung
im Amt der Vorarlberger Landesregierung

Druck: Thurnher Druckerei GmbH, Rankweil

Titelbilder: v. o. n. u. & v. l. n. r. © vectorfusionart/stock.adobe.com

© runzelkorn/stock.adobe.com, © ehrenberg-bilder/stock.adobe.com

© Drobot Dean/stock.adobe.com, © contrastwerkstatt/stock.adobe.com

© Jacek Chabraszewski/stock.adobe.com

Vorwort



Allen in Vorarlberg lebenden Kindern und Jugendlichen gleichermaßen die bestmögliche Bildung und damit optimale Zukunftschancen zu bieten, ist ein zentrales bildungspolitisches Ziel. Bildung ist Grundlage für die persönliche Entwicklung und Entfaltung, für eine erfolgreiche Berufslaufbahn und damit auch für ein selbstbestimmtes und erfülltes Leben. Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass vor allem in Österreich Bildungserfolg maßgeblich von den ökonomischen Möglichkeiten des Elternhauses und vom Bildungshintergrund der Eltern abhängig ist. Es gilt daher, neben dem schulischen Bereich auch im außerschulischen Bereich Maßnahmen zu setzen, welche die Chancen auf einen guten Bildungsverlauf für alle Kinder und Jugendlichen verbessern.

Im Rahmen des Forschungsprojekts „Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg“ werden die Grundlagen und Rahmenbedingungen für eine chancengerechtere Gestaltung des Schulsystems erarbeitet. Mit dem vor kurzem vorgelegten Unterstützungsprogramm für Schulen mit besonderen Herausforderungen, „Chancen erweitern, Möglichkeiten eröffnen“, kann bereits ein wichtiger Schritt im Bereich der Schule gesetzt werden. Dass nun mit der Publikation zum Forschungsprojekt „Soziale Entmischung und Bildung“ Lebenswelten und außerschulische Aktivitäten beleuchtet werden, welche den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen beeinflussen können, freut mich ganz besonders. Das Forschungsprojekt, das auf Anregung des Wissenschaftsbeirates des Landes Vorarlberg von der Wissenschaftsabteilung gemeinsam mit Expertinnen und Experten an der Schnittstelle zu unterschiedlichen Handlungsfeldern angesiedelt wurde, bietet Akteurinnen und Akteuren, die mit Kindern und Jugendlichen im außerschulischen Bereich zu tun haben, zahlreiche Möglichkeiten, die Forschungsergebnisse in die tägliche Praxis umzusetzen.

Ich wünsche mir, dass das Interesse am Transfer dieser wichtigen Forschungsergebnisse in die Praxis weiterhin ein so reges bleibt wie bereits bisher. Die vorgeschlagenen Handlungsfelder und Maßnahmen bieten vielerlei Möglichkeiten und Ansätze dazu, dass sich Einrichtungen des außerschulischen Bereichs noch mehr als bisher einbringen und Rahmenbedingungen schaffen können, die den Bildungserfolg von Kindern positiv beeinflussen. Allen, die dieses Forschungsprojekt aktiv mitgestaltet haben, im Besonderen aber Frau Dr.in Eva Häfele und Herrn Dr. Simon Burtscher-Mathis, möchte ich meinen herzlichen Dank aussprechen.

Dr.in Barbara Schöbi-Fink

Landesrätin Bildung und Weiterbildung, Schule, Kindergarten, Sport sowie Gesetzgebung

Vorwort

Wissenschaft und Forschung in Vorarlberg weiter zu stärken und auszubauen, ist eines der erklärten Ziele der Wissenschafts- und Forschungsstrategie Vorarlberg 2020+, die im Dezember 2015 von der Vorarlberger Landesregierung beschlossen wurde. Dazu kam aus dem Wissenschaftsbeirat des Landes die Anregung, die Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften stärker zu berücksichtigen und temporäre Forschungscluster zu entwickeln, die eine gesellschafts- und kulturpolitische Leuchtturmfunktion haben. Es lag somit nahe, über Forschungsfragen mit großer thematischer Relevanz für das Land nachzudenken, Schnittstellen zu wissenschaftlichen Einrichtungen im Land und relevanten Akteuren und Akteurinnen auszuloten, um größtmögliche Synergien herzustellen und mit den Projektergebnissen größtmöglichen Nutzen zu generieren.

„Migration / Integration“ wurde von der Lenkungsgruppe als erster Themenbereich für ein Forschungscluster ausgewählt. Dr.in Eva Häfele und Dr. Simon Burtscher-Mathis, die beide über große Expertise auf diesem Gebiet verfügen, wurden mit der Erstellung eines Forschungskonzepts beauftragt. Eng in die Projekterstellung und die Umsetzung eingebunden war eine Projektgruppe, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Bereiche Bildung, Schule, Integration und Statistik, wodurch eine enge Verzahnung und Abstimmung mit bereits vorliegenden oder laufenden Erhebungen, Studien- und Forschungsprojekten sichergestellt wurde.

Aufgrund vielfältiger vorhandener Forschungsergebnisse im Bereich der Bildung kristallisierte sich als Schwerpunkt für ein erstes konkretes Forschungsprojekt rasch die Frage nach den Auswirkungen sozialer Entmischung auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen heraus. Ganz wesentlich erschien es der Projektgruppe, dass das Forschungsprojekt keine reine Grundlagenstudie, sondern vielmehr anwendungs- und umsetzungsorientiert angelegt sein sollte, mit konkreten Empfehlungen für Handlungsoptionen und Maßnahmen für die Akteurinnen und Akteure im Feld. Das Konzept des Autorenteam Dr.in Eva Häfele und Dr. Simon Burtscher-Mathis, welches vorsah, das Projekt als einen Prozess mit einer Plattformstruktur auf den Weg zu bringen, überzeugte daher sofort. So konnte es auch im Rahmen des Prozesses in seinen Fragestellungen laufend weiter konkretisiert werden, und durch den Einbezug der Stakeholder im Rahmen der Fachgespräche und vieler intensiver persönlicher Kontakte konnte von Beginn an hohes Commitment bei den in der Praxis betroffenen Personen erzielt werden.

Es bleibt mir zu wünschen, dass die vom Autorenteam aufgezeigten Möglichkeiten auf einen fruchtbaren Boden fallen und möglichst viele Ideen von den Akteurinnen und Akteuren aufgegriffen werden. Einzelne besonders viel versprechende Ansatzpunkte sollen daher in einem Fortsetzungsprojekt vertieft beforscht werden. Damit sind auch die Fortsetzung des fruchtbaren Dialogs mit Stakeholdern und Verantwortlichen im Kinder- und Jugendbereich und der direkte Wissenstransfer sichergestellt. Ich bin überzeugt, dass die vorliegende Publikation weit über die Grenzen des Landes hinaus auf großes Interesse stoßen wird.

Mag.a Gabriela Dür

Vorstand der Abteilung Wissenschaft und Weiterbildung

Autorin

Dr.in Eva Häfele ist freischaffende Sozialwissenschaftlerin mit den Forschungsschwerpunkten Jugend, Zuwanderung, Arbeitsmarkt und Frauen. Nach dem Studium der Ostasienwissenschaften in Wien und Beijing war sie beruflich in China, in den USA und im europäischen Ausland tätig.

Autor

Dr. Simon Burtscher-Mathis ist freischaffender Soziologe und Organisationsentwickler mit Arbeits- und Forschungsschwerpunkten in den Bereichen Gestaltung von sozialem Wandel und Integrationsprozessen im Kontext gesellschaftlicher Vielfalt, Aufbau und Entwicklung von Kooperationsstrukturen, Förderung von Chancengerechtigkeit in und außerhalb des Bildungssystems.

Executive Summary

Der Vergleich der Freizeitgestaltung von SchülerInnen an sieben verschiedenen Schulstandorten der Sekundarstufe I in Vorarlberg verweist auf die Bedeutung des Verhältnisses zwischen einer selbstgesteuerten, eigenaktiv gewählten und einer in kollektiv-institutionalisierten Strukturen verbrachten Freizeit für die Anschlussfähigkeit in der Schule. Der Anteil an diesen beiden Formen der Freizeitgestaltung variiert stark abhängig von den Gelegenheitsstrukturen der Jugendlichen.

Für das Erkenntnisinteresse dieser Studie ist entscheidend, dass sich die unterschiedlichen Formen und Typen der Freizeitgestaltung auf die Anschlussfähigkeit an Schule und Arbeitsmarkt auswirken. Ausschlaggebend dafür ist die Passung zwischen den Anforderungen der Schule und denen der Freizeit. Wenn sich die Anforderungsprofile überschneiden, ist es für die Schüler möglich, Fertigkeiten, die sie in der Freizeit im informellen Lernen erwerben, in die Schule zu transferieren (transferable skills) und für das formale Lernen (kognitiv-akademisches Lernen) zu nutzen. Aus dem Ausmaß der Übereinstimmung in den Anforderungen ergibt sich der Grad der Passung. Je mehr Bezugspunkte es also zwischen den Fertigkeiten in Schule und Freizeit gibt, desto höher ist die Passung beziehungsweise die Anschlussfähigkeit.

Die Ergebnisse des Forschungsprojektes zeigen, dass sich der Anteil der SchülerInnen, die in einem Verein aktiv sind, von Schulstandort zu Schulstandort – abhängig von der lokalen Verortung und Einbindung der SchülerInnen und ihrer Eltern – unterscheidet. Für das schulische Lernen ist relevant, dass SchülerInnen, die in einem Verein aktiv sind, einen Teil ihrer Freizeit in einem strukturierten Angebot unter Aufsicht und Anleitung von Erwachsenen verbringen und dabei lernen, Aufgaben und Ziele in Kooperation mit anderen umzusetzen. Ähnliches gilt für SchülerInnen, die regelmäßig im Betrieb der Eltern, beispielsweise in der Land- oder Gastwirtschaft, mitarbeiten. Sie erlernen im Alltag Fertigkeiten, die für das Lernen in der Schule wichtig beziehungsweise auf dem Arbeitsmarkt gut anschlussfähig sind.

Jugendliche hingegen, die einen großen Teil ihrer Freizeit selbstgesteuert, also ohne vorgegebenes Ziel und ohne Aufgabe sowie ohne Aufsicht durch Erwachsene, mit Freunden in Einrichtungen (beispielsweise Einkaufszentren) und auf Plätzen (Parks, Sport- und Spielplätzen, Skaterparks etc.) oder alleine zu Hause verbringen, nützen diese Zeit oft für Beschäftigungen wie „shoppen“ oder „zocken am Computer“. Die bei diesen Freizeittätigkeiten erworbenen Fertigkeiten sind in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt bisher wenig verwertbar.

Die SchülerInnen in den untersuchten Klassen unterscheiden sich in ihrem Freizeitverhalten vor allem durch die unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsräume; dadurch sind sie auch unterschiedlich anschlussfähig an Schule und Arbeitsmarkt.

Die Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsräume hängen von der sozialräumlichen Verortung und Eingebundenheit der Familie sowie den Ressourcen für den Zugang zu unterschiedlichen Freizeitangeboten in der Familie, Nachbarschaft und im Freundeskreis ab. Diese Personen fungieren als Schlüssel- und Bezugspersonen und ermöglichen über ihre Ressourcen den Zugang zu Aktivitäten und Angeboten in institutionalisierten Settings (ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Freizeitaktivitäten lässt sich mit dem Grad der kollektiven versus individuellen Steuerung beschreiben. An einem Ende der Skala befinden sich Jugendliche, die ihre Freizeit vorwiegend in kollektiv-institutionalisierten Strukturen mit vorgegebenen Inhalten und Zielen, die mit gemeinsamen Werten und Normen verbunden sind und in dafür definierten Räumen stattfinden, verbringen. Am anderen Ende der Skala befinden sich Jugendliche, die ihre Freizeit ausschließlich individuell beziehungsweise zusammen mit ihren Freunden selbst steuern und ohne institutionalisierte Vorgaben und Autoritäten in selbstbestimmten und funktionsoffenen Erfahrungs- und Lernräumen erleben.

Das Maß der sozialen und ethnischen Durchmischung variiert abhängig von den jeweiligen Freizeitaktivitäten. Jugendliche, die ihre Freizeit vorwiegend in kollektiv-institutionalisierten Strukturen verbringen, finden dort eine soziale Gemeinschaft vor, in die sie sich einfügen. Die Kontaktmöglichkeiten werden durch die bestehenden Beziehungsnetzwerke im Kollektiv bestimmt. Jugendliche, die ihre Freizeit selber beziehungsweise mit ihren Freunden steuern, organisieren ihre Beziehungsnetzwerke in den von ihnen genutzten Sozialräumen eigenständig. Diese Sozialräume sind oft niederschwellig, frei zugänglich und damit auch für die Durchmischung förderlich.

Die Auseinandersetzung mit dem Freizeitverhalten der SchülerInnen verweist auf zahlreiche Möglichkeiten der Förderung von Bildungsgerechtigkeit. Über Kooperationen mit Vereinen oder durch unterschiedliche Angebote der Offenen und Mobilen Jugendarbeit können SchülerInnen, die bisher ihre Freizeit stark selbstgesteuert gestalten, an qualitativ andere Freizeitaktivitäten herangeführt werden. Diese gestatten ihnen im außerschulischen Bereich den Erwerb von Fertigkeiten und Erfahrungen in einer Gemeinschaft, ohne dass sie dies mit schulischem Lernen assoziieren.

Dabei ist wichtig, dass die Jugendlichen durch diese Aktivitäten mit anderen sozialen Gruppen und Milieus in Kontakt kommen. Über die soziale Durchmischung im jeweiligen Sozialraum entstehen Kontakte zu Bezugs- und Schlüsselpersonen außerhalb der eigenen sozialen Gruppe. Diese öffnen Türen zu Interessen und Beschäftigungen, die Entwicklungsmöglichkeiten für die Jugendlichen bieten.

In der Kooperation von Schulen mit Akteuren im Sozialraum (Vereine, Quartiersinitiativen und Interessensplattformen, Offene Jugendarbeit etc.) liegt deshalb ein großes Potenzial für die Förderung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Diese Kooperationen schaffen für alle Beteiligten neue Wirkungsräume.

Das Freizeitverhalten der SchülerInnen bietet also Ansätze zur Förderung von Chancengerechtigkeit im außerschulischen Bereich. Durch die Kooperation unterschiedlicher Akteure können zusätzliche Begegnungsräume außerhalb der Schule geschaffen werden, die neue Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsräume für Jugendliche öffnen. Indem das Forschungsprojekt auf der Basis der gewonnenen Ergebnisse praxisrelevante Handlungsfelder für die schulischen und die außerschulischen Akteure beschreibt, sollen Impulse für die Förderung von Chancengerechtigkeit gegeben werden.

Inhalt

	Executive Summary	4
1	Einleitung	10
2	Aufbau des Forschungsberichtes	12
3	Forschungsleitende Fragestellungen	13
4	Der Zugang zum Forschungsprojekt	16
	4.1 Methodischer Zugang	16
	4.2 Die Phasen des Forschungsprojektes	19
	4.3 Die Projektgruppe	20
	4.4 Vermittlung der Forschungsergebnisse	21
	4.5 Das Forschungsprojekt im Überblick	26
5	Theoretische Grundlagen des Forschungsprojektes	27
	5.1 Ungleichheitsforschung und Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu	27
	5.2 Armut- und Ausgrenzungsgefährdung von Jugendlichen	29
6	Zentrale Konzepte des Forschungsprojektes	35
	6.1 Soziale Segregation	36
	6.2 Positionierung im sozialen Raum nach Bourdieu und Elias	37
	6.3 Sozialraumorientierung und Lebensweltbezug	38
	6.4 Der „dritte Ort“ nach Ray Oldenburg	39
	6.5 Die Funktionen von Freizeit	40
	6.6 Nicht-formales und informelles Lernen	43
	6.7 Das Konzept der Ganztagsbildung	44
	6.8 Neue LernerInnen – Netzwerk-LernerInnen	45
	6.9 Lokale Bildungslandschaften	46
	6.10 Transferable Skills – Übertragbare Schlüsselkompetenzen	47
7	Der internationale Forschungsstand	49
	7.1 Soziale Segregation und urbane Entmischung	49
	7.2 Soziale Entmischung in Bildungseinrichtungen	51
	7.3 Zusammenhang von Bildungserfolg und Herkunft	56
	7.4 Entwicklung und Einsatz von Sozialindices	62
	7.5 Freizeitverhalten und -gestaltung Jugendlicher	64
	7.5.1 Bundesweite Studien zur Freizeitgestaltung von Jugendlichen	64
	7.5.2 Bundesländerstudien zur Jugend und deren Freizeitgestaltung	66
	7.5.3 Jugendstudien in Vorarlberg	67
	7.6 Internationale Freundschaftsforschung	68
	7.7 Kompetenzerwerb im sozialen Raum	70
	7.8 Kooperationen von Bildungseinrichtungen und außerschulischen Akteuren	72

8	Aktuelle Diskurse und Entwicklungsprozesse in Vorarlberg.....	75
8.1	Forschungsprojekt „Gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg“	75
8.2	Sozialindexbasierte Mittelvergabe in Vorarlberg	76
8.3	Modellvorhaben „Vorarlberg lässt kein Kind zurück“	77
8.4	Sozialraumanalyse Bregenz	77
9	Die beteiligten Schulstandorte	79
9.1	Merkmale der ausgewählten Schulstandorte	79
9.2	Freizeitinfrastruktur an den Schulstandorten	80
10	Explorative Befragung der Schülerinnen und Schüler	87
11	Empirische Ergebnisse zum Verhältnis von Schul- und Freizeit	104
11.1	Wechselwirkungen im Verhältnis von Schul- und Freizeit	105
11.1.1	Schulstandortspezifische Zeit- u. Angebotsstrukturen ...	109
11.2	Beschreibung der Freizeitgestaltung: Inhalte, Zugang und Auswahl	113
11.2.1	Inhalte der Freizeitaktivitäten	114
11.2.2	Zugang und Wahl der Freizeitaktivitäten	132
11.2.3	Einfluss lokaler Verortung auf Gelegenheitsstrukturen in der Freizeit	142
11.2.4	Organisationsformen der Freizeitaktivitäten	147
11.3	Anschlussfähigkeit an Schule und Arbeitsmarkt	158
11.4	Bedeutung der Idealtypen für die Durchmischung	164
11.5	Fazit	167
12	Fünf Thesen zum Verhältnis von Schul- und Freizeit	169
12.1	These 1: Ausdifferenzierung der Gesellschaft führt zu größerer Varianz	169
12.2	These 2: Freizeitaktivitäten bieten Möglichkeiten für die Förderung von Chancengerechtigkeit	172
12.3	These 3: Fähigkeiten und Fertigkeiten hängen von Gelegenheitsstrukturen ab	175
12.4	These 4: Begegnungs- und Verteilungsfunktion von Schulen wirkt sich auf Gelegenheitsstrukturen in der Freizeit aus	176
12.5	These 5: Dritte Orte fördern Begegnung und schaffen Möglichkeitenräume	178
13	Weiterführende Forschungsfragen	182

14	Handlungsfelder für Maßnahmen	185
14.1	Handlungsfeld: Wissenstransfer und Vermittlung der Ergebnisse	185
14.2	Handlungsfeld: Datennutzung und -erhebung	186
14.3	Handlungsfeld: Verknüpfung von inner- und außerschulischem Lernen	187
14.4	Handlungsfeld: Community-Outreach-Angebote	190
14.5	Handlungsfeld: Öffentlicher Raum	190
14.6	Handlungsfeld: Neue dritte Orte	196
14.7	Handlungsfeld: Digitale Lebenswelten	199
14.8	Handlungsfeld: Jugendliche in strukturierten Freizeitangeboten	204
14.9	Handlungsfeld: Arbeitskulturen und Lernformen	206
14.10	Handlungsfeld: Reduzierung der Ausgrenzungsgefährdung von Jugendlichen	209
15	Literatur	211

1 Einleitung

Im Zusammenhang mit der Erstellung der „Wissenschafts- und Forschungsstrategie Vorarlberg 2020+“ hatten sich Mitglieder des Wissenschaftsbeirates des Landes Vorarlberg für interdisziplinäre Forschungsprojekte im Bereich der Geistes-, Sozial- und Kulturwissenschaften ausgesprochen. Die Anregung des vorliegenden Forschungsvorhabens mit Bezug auf die Wechselwirkung von Bildungsbereich und außerschulischer Freizeit erfolgte durch Mitglieder des Wissenschaftsbeirates. In Abstimmung mit ihnen wurde auch das Forschungskonzept entwickelt.

Die Beschäftigung mit dem Freizeitverhalten und den Freundschaftsnetzwerken von Jugendlichen in Vorarlberg im Kontext zunehmender Diversität steht im Zentrum der vorliegenden Studie.

Freizeitgestaltung und Freundschaftsnetze von Jugendlichen werden in der Fachwelt in unterschiedlichen Zusammenhängen diskutiert und beforscht: Mediennutzung, Peer-Gruppen, Sport, Offene und verbandliche Jugendarbeit, informelle Lernpraktiken, um nur ein paar Beispiele zu nennen. Ein breit angelegter ethnografischer Zugang, der von den vielfältigen Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler ausgeht, ist bisher selten zu finden. Speziell die Zusammenhänge zwischen Schul- und Freizeit standen bisher nicht im Fokus und wurden in der Fachwelt noch wenig diskutiert.

Anlässlich der 2017 an der Universität Innsbruck durchgeführten interdisziplinären Tagung „Jugend - Lebenswelt - Bildung. Perspektiven für Jugendforschung in Österreich“ zeigte sich, dass das Freizeitverhalten von Jugendlichen in unterschiedlichen Kontexten zwar thematisiert wird, die Wechselwirkungen zwischen Schul- und Freizeit aber bislang nur in ganz wenigen Forschungsprojekten in den Blick genommen wurden.

Die vorliegende Forschungsarbeit möchte nicht nur Antworten auf die Forschungsfragen geben, sondern für Einrichtungen, die tagtäglich mit Jugendlichen und ihren Lebenswelten zu tun haben, umsetzungsorientierte Ergebnisse bereitstellen. Als anwendungsorientiertes Forschungsprojekt bestand das Ziel darin, relevante Handlungsfelder zu identifizieren und konkrete Maßnahmenvorschläge zu entwickeln. Da der Praxisbezug im Vordergrund steht, ist die Einbindung von Akteurinnen und Akteuren wichtig. Ziel ist es, nicht nur Anregungen und Beobachtungen aus der Praxis einzuholen, sondern auch den Transfer in die Praxis zu ermöglichen.

Dank

Dem vorliegenden Forschungsprojekt kam die Unterstützung durch zahlreiche Personen und Institutionen zugute. Zu nennen sind hier Mag.a Gabriela Dür, Leiterin der Abteilung Wissenschaft und Weiterbildung, sowie ihre Mitarbeiterin Mag.a Ira Stüttler, weiters die Mitglieder der bei der Abteilung angesiedelten Projektgruppe, die den Verlauf des Vorhabens mit Anregungen und inhaltlichen Inputs begleitet haben: LSI Karin Engstler, Mag.a Carmen Nardelli, LSI Christian Kompatscher, Dr. Alois Niederstätter und DI Egon Rücker.

Die Mitglieder des Wissenschaftsbeirates des Landes Vorarlberg haben das Projekt auf verschiedenen Stufen seiner Entstehung kritisch hinterfragt und seine Weiterentwicklungen gefördert.

Besonderer Dank gilt den Direktorinnen und Direktoren der beteiligten sieben Schulen sowie den Pädagoginnen und Pädagogen, die die empirischen Erhebungen unterstützt und wertvolle Beiträge zu inhaltlichen Fragestellungen eingebracht haben.

Allen Schülerinnen und Schülern an den sieben Schulstandorten gebührt für ihr Interesse, für die offenen Gespräche, für die umfangreichen Auskünfte zur Freizeitgestaltung und zu ihren Freundschaftsnetzwerken ein ganz besonderer Dank.

Ebenso geht ein Dank an die zahlreichen Interviewpartnerinnen und -partner in Institutionen sowie die Expertinnen und Experten für deren fachkundige Auskünfte und ausführliche Interviews. Dies gilt auch für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der beiden Fachgespräche, in denen Zwischenergebnisse und mögliche Handlungsfelder dargelegt wurden.

Mit dem aufrichtigen Dank für die ausgezeichnete Zusammenarbeit sei der Hinweis verbunden, dass die Darstellung der Gesprächsinhalte sowie die Analysen und Schlussfolgerungen der gesamten Untersuchung allein von der Autorin und dem Autor zu verantworten sind.

2 Aufbau des Forschungsberichtes

Der vorliegende Forschungsbericht beschreibt eingangs gerahmt die forschungsleitenden Fragestellungen, den methodischen Zugang sowie die organisatorische Struktur und die bisherigen Aktivitäten der Vermittlung an die Fachwelt.

Im Anschluss werden die theoretischen Grundlagen sowie Begriffe und Konzepte, die für das Forschungsfeld wesentlich sind, erläutert. In einem nächsten Schritt wird der Forschungsstand im internationalen und im deutschsprachigen Raum aufgegriffen, und es werden die wichtigsten Diskursstränge dargestellt. Aktuelle Modellprojekte auf kommunaler Ebene sowie in den Bildungseinrichtungen beschreiben den Kontext, in dem das Forschungsprojekt durchgeführt wurde.

Im Hauptteil werden zuerst die wesentlichen Fakten zu den beteiligten Bildungseinrichtungen und den Schulstandorten zusammengefasst. Der Darstellung der Ergebnisse der empirischen Befragung folgt ein umfangreicher Textteil, der die Wechselwirkungen von Schulzeit und Freizeit sowie die Freizeitgestaltung und Freundschaftsnetzwerke der Jugendlichen beschreibt. Die Passung der unterschiedlichen Freizeitaktivitäten im Hinblick auf Bildungssystem und Arbeitswelt wird exemplarisch anhand von zwei Idealtypen dargestellt. Die empirischen Ergebnisse werden mit fünf prägnanten Thesen zum Verhältnis von Schulzeit und Freizeit sowie einem Fazit zusammengefasst.

Weiterführende Forschungsfragen, die den Rahmen des vorliegenden Berichtes überschreiten, sollen Anregungen für weitere Forschungsprojekte liefern.

Der abschließende Schritt der Untersuchung besteht in der Beschreibung von Handlungsfeldern und Vorschlägen für mögliche Maßnahmen, die sich aus der empirischen Erhebung, den Fachgesprächen und Vermittlungsaktivitäten sowie den Interviews mit Expertinnen und Experten erschlossen haben.

In der Bibliografie sind alle verwendeten Publikationen und Webseiten angeführt.

3 Forschungsleitende Fragestellungen

Das vorliegende Forschungsprojekt basiert auf der forschungsleitenden Hypothese eines Zusammenhangs zwischen zunehmender Diversität der Bevölkerung in der Gesamtgesellschaft bei gleichzeitig abnehmender (sozialer) Durchmischung auf der Gruppen- und Individualebene (siehe Kapitel 6.1 und 7.2). Diese Entwicklung lässt sich auch an Vorarlberger Schulen beobachten: Die Diversität der Gesamtschülerschaft nimmt zu, gleichzeitig steigt aber die Konzentration bestimmter sozialer Gruppen an bestimmten Schulen, wodurch die Kontakt- und Begegnungsräume zwischen den Gruppen eingeschränkt werden. Die Abnahme an Begegnung und Durchmischung in den Klassen und Schulen bewirkt für die Kinder und Jugendlichen sozial zunehmend homogene Lebenswelten, die sich auch auf ihre Lernbiografien auswirken. Ziel dieser Forschungsarbeit ist es, Wirkungszusammenhänge, die auf die Ausdifferenzierung der Lebenswelten der SchülerInnen und ihrer Familien rückführbar sind, sicht- und nachvollziehbar zu machen sowie eine Verknüpfung dieser gesamtgesellschaftlichen Entwicklung mit der Situation an Vorarlberger Schulen herzustellen.

Noch immer werden im schulischen Alltag Leistungsunterschiede auf Kultur, Religion und Migrationshintergrund zurückgeführt, obwohl, wie insbesondere die Kapitaltheorie Pierre Bourdieus (siehe Kapitel 5.1) zur Beschreibung sozialer Ungleichheit (Bourdieu 1982, 1983) belegt, die sozialen und lebensweltlichen Rahmenbedingungen der Jugendlichen die zentralen Einflussfaktoren bilden.

Die mit der Ausdifferenzierung der Gesellschaft verbundenen Unterschiede in der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bei gleichzeitiger Abnahme von Begegnung und Durchmischung wirken sich laufend im Schulalltag aus. Die dadurch sich bildenden unterschiedlichen Lebenswelten zeigen sich unter anderem in den verschiedenen Verhaltens- und Ausdrucksweisen sowie in den vielfältigen Interessen, die die SchülerInnen aus ihrer milieuspezifischen Lebenswelt von außen in die Schule mitbringen.

Oft sind es, wie Bourdieu (1982) selbst es genannt hat, die „feinen Unterschiede“ auf Basis der familiären Herkunft, die über die Anschlussfähigkeit und den Erfolg im Bildungssystem entscheiden. Wichtig ist daher das Verständnis, dass diese Wirkungszusammenhänge aus der Lebenswelt der Jugendlichen in die Schule hineingetragen werden und dort oft als systemfremdes Verhalten, das schulisch nicht anschlussfähig ist, negativ bewertet werden.

Vor diesem Hintergrund fokussiert das Forschungsprojekt auf die Wechselwirkungen zwischen Schul- und Freizeit. Die Unterscheidung in

Schul- und Freizeit stellt für alle Jugendlichen den zentralen Orientierungspunkt in ihrer täglichen Zeitstruktur dar. Das Verhältnis zwischen Schul- und Freizeit setzt daher die Rahmenbedingungen für ihre Lebensgestaltung.

Der Schwerpunkt der empirischen Untersuchung liegt auf den unterschiedlichen Rahmenbedingungen in der Freizeit der Jugendlichen außerhalb der Schule und deren Auswirkungen auf den Bildungsverlauf. Um einen chancengerechten Zugang zu Bildung zu ermöglichen, müssen wir uns, den Arbeiten Bourdieus folgend, mit den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler beschäftigen: Denn die sozialen Unterschiede werden nicht in der Schule, sondern außerhalb der Schule im sozialen Lebensraum produziert. Sie können in der Schule lediglich verstärkt beziehungsweise abgeschwächt werden.

Der Fokus der Forschungsarbeit liegt daher nicht auf dem System Schule, sondern auf den sozialräumlichen Bedingungen der außerschulischen Lebenswelt der SchülerInnen beziehungsweise ihrer Familien, deren Ressourcen- und Kapitalausstattung sowie der daraus resultierenden Anschlussfähigkeit an das Bildungssystem. Das Forschungsprojekt will, auf den Annahmen der Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu (1982, 1983) aufbauend, die Auswirkung sozial zunehmend homogener Lebenswelten auf die Jugendlichen und deren Anschlussfähigkeit an das Bildungssystem untersuchen.

Anwendungsorientierte Fragestellungen

Im Mittelpunkt des Forschungsprojektes stehen kleinräumige Prozesse sozialer Entmischung auf der Ebene von Stadtvierteln wie in Bregenz oder Bludenz oder von mittelgroßen Gemeinden wie Klaus und Bezau. Diese kleinräumigen Entwicklungen werden von großräumigen gleichsam überwölbt, nämlich von breitflächigen Prozessen sozialer, ethnischer und demografischer (Alters-) Segregation (siehe Kapitel 5.1 und 7.2).

Das Forschungsvorhaben will entsprechend der Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu erheben, welche Problemlagen, Herausforderungen und Wirkungszusammenhänge mit individuellen Lernbiografien in einer sozial weitgehend homogenen, wenig durchmischten SchülerInnenpopulation in Schulklassen verbunden sind.

Ausgangspunkt des Projekts sind kontrastierende Vergleiche von Schulklassen an Standorten mit wenig sozialer Durchmischung und hoher Konzentration von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen mit Schulklassen an Standorten mit stärkerer sozialer Durchmi-

schung und einem geringeren Anteil an sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen (siehe Kapitel 9).

Die Forschungsarbeit will Zusammenhänge zwischen der alltäglichen Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, ihrem sozialem Umfeld und der Situation in der Schule beschreiben und analysieren. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Verhältnis zwischen Schul- und Freizeit und der Passung von Lern- und Leistungsanforderungen der Schule und der Freizeitaktivitäten. Forschungsleitend ist dabei der Anwendungsbezug: Kenntnisse der Wirkungszusammenhänge zwischen der Lebenswelt der SchülerInnen und dem Bildungssystem ermöglichen die Ableitung von Handlungsfeldern zur Förderung der Chancengerechtigkeit im außerschulischen Bereich. Aufbauend auf diesen Handlungsfeldern können in einem nächsten Schritt Maßnahmen für die Förderung von Bildungsgerechtigkeit im außerschulischen Bereich formuliert werden.

4 Der Zugang zum Forschungsprojekt

In diesem Kapitel werden der methodische Ansatz, die forschungsrelevanten Schritte, die organisatorische Struktur des Forschungsprojektes sowie die Vermittlungsaktivitäten beschrieben.

4.1 Methodischer Zugang

Das Forschungsprojekt basiert auf einem Mehrmethodenmix, bei dem verschiedene qualitative und quantitative Verfahren eingesetzt wurden: Fragebogenerhebungen, leitfragenbasierte Interviews mit Schulleitungen, Lehrpersonen sowie Expertinnen und Experten, Fokusgruppen und Einzelgespräche mit SchülerInnen, schriftliche Aufsätze von SchülerInnen zum Freizeitverhalten mit FreundInnen, Feldbegehungen und Beobachtungen, bildungs- und schulbezogene Daten sowie umfangreiche Literatur- und Webrecherchen. In der Auswertung werden die Ergebnisse zusammengefasst.

Forschungsleitend wurde die Methode der „Grounded Theory“ (Strauss/Corbin 1996) angewendet. Dieser Zugang zeichnet sich durch ein breites Spektrum an qualitativen Methoden zur Datenerhebung und -auswertung sowie durch die Möglichkeit aus, die Forschungsperspektive und das Forschungsdesign im Prozess der Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand (Phänomen) zu entwickeln.

Der Forschungsprozess verlief in mehreren Phasen, in denen die Analyse der Daten und Fallbeispiele sowie die Feldbeobachtungen ineinander verwoben waren und sich wechselseitig ergänzten (siehe Kapitel 4.2). Die Ergebnisse der qualitativen Forschung wurden bei Bedarf durch Erhebungen mittels quantitativer Verfahren verfeinert. Ziel der Methode ist eine möglichst dichte Beschreibung des untersuchten Phänomens und der damit verbundenen Wirkungszusammenhänge.

Das Freizeitverhalten von Jugendlichen ist ein komplexes und weitreichendes Themenfeld, das forschungspragmatisch eine Eingrenzung erfordert. Der Fokus dieser Studie liegt auf dem Verhältnis von Schulzeit und Freizeit und deren Bedeutung für Bildungslaufbahnen im Kontext sozialer Entmischung. Die Studie unternimmt den Versuch, in einem explorativ-ethnographischen Zugang das Phänomen Schulzeit versus Freizeit möglichst breit zu erfassen und seine zentralen Eigenschaften und Dimensionen zu beschreiben.

Deshalb wurden mehrere unterschiedliche Zugänge zum Untersuchungsfeld gewählt. Grundlage war die Überlegung, verschiedene Schultypen mit unterschiedlichen Schülerzusammensetzungen auszuwählen, um damit einen kontrastierenden Vergleich sowohl auf der Ebene der Schulen

als auch auf der Ebene der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Diese beiden Analyseebenen wurden in der Studie fortlaufend eingesetzt, um die Daten und die sich daraus ableitenden Beschreibungen im kontrastierenden Vergleich zu verdichten.

Aus forschungspragmatischen Überlegungen wurden in Abstimmung mit der Schulaufsicht Klassen der siebten Schulstufe als Zielgruppe ausgewählt. Diese Klassen sind noch nicht mit dem Wechsel in die Sekundarstufe II oder mit Berufswahlentscheidungen beschäftigt.

In einem ersten Schritt wurden die Schulleitungen der sieben Schulstandorte persönlich kontaktiert und über die Untersuchung informiert. Ihre Teilnahme und die dafür notwendigen Voraussetzungen wurden geklärt sowie erste Daten zur Schule erhoben und damit ein Profil der jeweiligen Schule erstellt. Die Auswahl der Klassen der siebten Schulstufe erfolgte durch die Schulleitungen. Ziel war es, zumindest eine Klasse pro Standort im Sample zu haben. Entscheidend war die Überprüfung der Auswahl der Schulen in Hinblick auf die vermuteten Unterschiede ihre soziale Ent- oder Durchmischung betreffend (siehe Kapitel 9.1).

Die Schulen mussten sich in zentralen Bereichen der Schülerzusammensetzung voneinander unterscheiden, damit ein kontrastierender Vergleich der Standorte und einzelner Schülerinnen und Schüler möglich war. Grundlage für diesen kontrastierenden Vergleich waren die Kapitaltheorie von Pierre Bourdieu (1983) und das Etablierten-Außenseiter-Modell nach Norbert Elias (Elias/Scotson 1993). Die Schulen sollten sich also sowohl in Hinblick auf die Kapitalausstattung der Schüler und Schülerinnen als auch in Hinblick auf deren sozialräumliche Positionierung als Etablierte oder Außenseiter unterscheiden.

In einem weiteren Schritt wurde an alle teilnehmenden Klassen ein Fragebogen zur Erhebung quantitativer Daten verteilt, der von den Schülerinnen und Schülern nach Einwilligung der Eltern selbständig ausgefüllt wurde. Das Ausfüllen des Fragebogens erfolgte auf freiwilliger Basis. Die Auswertung der Fragen wurde in anonymisierter Form durchgeführt. Für diesen ersten Schritt standen insgesamt 262 auswertbare Fragebogen zur Verfügung.

Diese explorative Befragung der SchülerInnen der dritten Klassen an den sieben ausgewählten Schulstandorten lieferte eine erste Orientierung zu den Forschungsfragen und eröffnete einen Zugang zu den weiterführenden Interviews und Fokusgruppen mit den SchülerInnen und Lehrpersonen. Die Ergebnisse der quantitativen Befragung wurden verwendet, um die Schulprofile und den kontrastierenden Vergleich zwischen den Schulstandorten zu ergänzen.

Die Ergebnisse der Befragung wurden in einem nächsten Schritt mit der Schulleitung und den PädagogInnen besprochen und durch ihre Beobachtungen und Anmerkungen ergänzt. Auf diese Weise war es möglich, eine dichte Beschreibung der sieben Schulstandorte zu gewinnen.

Im Anschluss wurden alle Schüler und Schülerinnen ersucht, einen Aufsatz zur Gestaltung ihrer Freizeit, die sie alleine oder zusammen mit ihren FreundInnen verbringen, zu verfassen. Die freiwillig erstellten Aufsätze wurden von den Lehrpersonen eingesammelt und an das Forschungsteam übermittelt. In der Darstellung der Aufsätze wurden sämtliche Namen geändert und lediglich das Geschlecht belassen, sodass keine Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich sind. Insgesamt standen 257 Aufsätze zur Verfügung.

In einer ersten Analyse wurden die Daten mittels des Verfahrens des offenen Codierens nach Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) aufgebrochen und auf zentrale Erzählungen untersucht. Es wurde sowohl auf der Ebene der Standorte als auch auf der Ebene der SchülerInnen nach kontrastierenden Erzählungen und Darstellungen gesucht, die ein Verständnis für die Zusammenhänge zwischen Schul- und Freizeit und deren wechselseitige Beeinflussungen ermöglichten. Dieses Verfahren ließ ein vielfältiges und plastisches Bild der Freundschaftsnetzwerke und der Freizeitaktivitäten entstehen.

Nach einer Zusammenführung der Ergebnisse der Fragebogenerhebung und der Analyse der Aufsätze fanden als weiterer Schritt an allen sieben Schulstandorten mehrstündige Klassen-, Fokus- und Einzelgespräche mit SchülerInnen zur Verdichtung der gewonnenen Befunde statt. Im direkten Austausch mit den Jugendlichen wurden offene Fragen besprochen und ergänzende Informationen zu Freizeitaktivitäten und Freundesnetzwerken eingeholt.

In einer zweiten Codierphase wurden mit den Methoden des selektiven Codierens anhand der Bedingungsmatrix (Strauss/Corbin 1996) Konzepte und Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt. Offene Fragestellungen wurden fortlaufend mit den Schulen und in ergänzenden Interviews mit AkteurInnen aus dem Feld (beispielsweise VertreterInnen von Bibliotheken, der verbandlichen und offenen Jugendarbeit, der Musikschulen etc.) geklärt.

Explorative Begehungen des Sozialraums der sieben Schulstandorte, darunter öffentliche Plätze, Skater- und Skooteranlagen, Schulhöfe, Jugendeinrichtungen und weitere in den Aufsätzen genannte Aufent-

haltsorte wie McDonald's oder Einkaufszentren, ergänzten die bis dahin gewonnenen Forschungsergebnisse.

In einem abschließenden Schritt wurden die Ergebnisse zu einer Gesamterzählung zusammengefügt. Dabei wurde durchgängig darauf geachtet, sowohl die Ebene des Standort- als auch die des SchülerInnenvergleichs für eine verdichtete Beschreibung des Phänomens zu nützen.

4.2 Die Phasen des Forschungsprojektes

In diesem Kapitel werden die Phasen des Forschungsprojektes zusammenfassend skizziert. Das gibt einen Einblick in die praktische Abwicklung des Forschungsprojekts.

Sondierungsphase

Im Vorfeld wurden Interviews mit verschiedenen Institutionen durchgeführt, um die Relevanz des Themas für unterschiedliche Akteure und Handlungsfelder zu erheben und einen entsprechenden Forschungsrahmen zu entwickeln.

Konzeptionsphase

Die Entwicklung des Konzeptes geschah in Abstimmung mit den Mitgliedern des Wissenschaftsbeirates der Vorarlberger Landesregierung und der das Forschungsvorhaben begleitenden Projektgruppe. Mit dieser eigens eingerichteten Projektgruppe erfolgten die Planung sowie die kritische Diskussion der einzelnen Forschungsschritte.

Phase der empirischen Erhebung

Die empirischen Erhebungen, die im Umfeld der sieben Schulstandorte durchgeführt wurden, sind im Kapitel 4.1 im Detail beschrieben. Ergänzend dazu wurden leitfadengestützte qualitative Interviews mit Akteurinnen und Akteuren aus öffentlichen Einrichtungen wie Gemeinden, Bibliotheken und Musikschulen, VertreterInnen der verbandlichen und offenen Jugendarbeit, ElternvertreterInnen sowie MitarbeiterInnen von jugend- und projektrelevanten Abteilungen der Landesverwaltung geführt.

In den Präsentationen für unterschiedliche Stakeholder-Gruppen und Gremien konnten ebenfalls wertvolle Anregungen eingeholt werden, die in die Fortführung der Forschungsarbeit einfließen. Weitere inhaltliche und methodische Inputs brachte die Teilnahme an fachspezifischen Veranstaltungen wie zum Beispiel der interdisziplinären Tagung „Jugend -

Lebenswelt - Bildung. Perspektiven für Jugendforschung in Österreich“ im November 2017 in Innsbruck.

Im Rahmen einer projektbegleitenden umfangreichen Literatur- und Webrecherche wurden die wichtigsten Begriffe und Konzepte, die dem Forschungsprojekt zugrunde liegen, sowie der internationale Forschungsstand erfasst.

Phase der Zusammenführung der Ergebnisse

In dieser Phase wurden die empirischen Ergebnisse der vorangegangenen Forschungsschritte zusammengeführt und nach forschungsleitenden Fragestellungen beschrieben. Dabei ergaben sich auch neue Fragestellungen, die im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes jedoch nicht mehr weiter ausgeführt, sondern lediglich als Desiderata formuliert werden konnten.

Phase der Entwicklung von Handlungsfeldern und Maßnahmenvorschlägen

Aufbauend auf den ExpertInnengesprächen, den beiden Fachgesprächen, Fokusgruppen, Begehungen und Zusammenführung der Ergebnisse aus den Fragebogenerhebungen, der Analyse der Aufsätze zu Freizeit und FreundInnen, den Fokusgesprächen mit den PädagogInnen, den Klassen- und Einzelgesprächen wurden Handlungsfelder identifiziert und Maßnahmenvorschläge erarbeitet.

4.3 Die Projektgruppe

Die forschungsbegleitende Projektgruppe entstand auf Initiative von Mag.a Gabriela Dür, Leiterin der Abteilung Wissenschaft und Weiterbildung im Amt der Vorarlberger Landesregierung, und stand unter ihrer Leitung. Sie traf sich einmal pro Quartal, im Zeitraum von Januar 2017 bis Oktober 2018 fanden insgesamt acht Sitzungen statt.

Die Aufgabe der Projektgruppe bestand in der Steuerung und Begleitung des Forschungsprojektes, dem Vermitteln von inhaltlichen und methodischen Inputs und der Vernetzung mit Fachabteilungen und Institutionen, die für das Forschungsprojekt relevant waren.

Die ständigen Mitglieder der Projektgruppe waren Mag.a Carmen Nardelli, Koordinationsstelle für Integrationsangelegenheiten im Amt der Vorarlberger Landesregierung, Dr. Alois Niederstätter, Leiter des Vorarlberger Landesarchivs, DI Egon Rücker, Leiter der Landesstatistik, Mag.a Ira Stüttler, Mitarbeiterin der Abteilung Wissenschaft und Weiterbildung,

sowie als Vertreter der Schulaufsicht Landesschulinspektorin Karin Engstler und Landesschulinspektor Christian Kompatscher.

4.4 Vermittlung der Forschungsergebnisse

Es war dem Wissenschaftsbeirat und der Projektgruppe ein besonderes Anliegen, einen laufenden begleitenden Dialog zwischen dem Forschungsteam und verschiedenen Stakeholdern zu ermöglichen. Dabei ging es um die Darlegung und Diskussion der laufenden Forschungsergebnisse und die Abschätzung ihrer Praxisrelevanz für andere Akteure.

Diese Vermittlung der Forschungsergebnisse in die Praxisfelder hinein war ein zentraler Bestandteil des Gesamtkonzeptes. Damit konnte ein permanenter Dialog mit unterschiedlichen Stakeholdern hergestellt werden. Der partizipative Ansatz ermöglichte auch die Artikulation unterschiedlicher Positionen zu vorläufigen Ergebnissen des Forschungsprojektes. Diese Rückmeldungen zu dieser transparenten Vorgangsweise erlaubten eine kontinuierliche Konkretisierung der Forschungsfragen und der bislang gewonnenen Ergebnisse. Nachfolgend werden die Ergebnisse dieser Vermittlungsaktivitäten jeweils kurz zusammengefasst.

Erstes Fachgespräch am 5. Dezember 2017, Fachhochschule Vorarlberg

Am ersten Fachgespräch nahmen rund 50 Personen aus den beteiligten Bildungseinrichtungen, der Landesverwaltung, der Pädagogischen Hochschule und der Fachhochschule Vorarlberg, der Gemeinden und Städte, der Regioverbände, der Schulsozialarbeit, aus der offenen Jugendarbeit, den außerschulischen Bildungseinrichtungen wie den Lerncafés der Caritas und Mitarbeitenden von sozialen Trägern teil. Die Präsentation des Forschungsprojektes und der ersten Ergebnisse stieß auf großes Interesse seitens der Fachpersonen. Der Ansatz eines transparenten Forschungsprojektes, in dem alle interessierten AkteurInnen informiert und ihren Input zu den Forschungsergebnissen einbringen konnten, wurde sehr gut angenommen.

In einer moderierten Diskussionsrunde, der drei kurze Inputs zur sozialen Entmischung und deren Auswirkungen (im Setting der Offenen Jugendarbeit, des Jugendcoachings und einer Bildungseinrichtung) vorausgingen, wurden zahlreiche Diskussionsbeiträge eingebracht, die in die weitere Forschungsarbeit einfließen. Diese Beiträge bezogen sich auf den Zusammenhang von virtuellen und realen Sozialräumen, die Wohnbaupolitik als Hebel gegen die soziale Entmischung in den Bildungseinrich-

tungen, die Ermöglichung von Wirksamkeitserfahrungen in der Offenen Jugendarbeit, die Bedeutung von sozialer Durchmischung in den Bildungseinrichtungen und deren Verbesserung.

Weiters thematisiert wurden die oft unrealistischen Bildungsaspirationen sozial schwacher Eltern für ihre Kinder, der schulische Leistungsdruck besonders an den Übergängen von Schullaufbahnen und der damit einhergehende Druck zu kostenintensiver Nachhilfe. Hervorgehoben wurde die positive Auswirkung von Vereinsaktivitäten auf das Lernverhalten und die Bildungsmotivation der Jugendlichen. Das Interesse galt auch einer funktionierenden Schnittstelle zwischen Schule und Freizeit sowie der Gestaltung öffentlicher Räume, um die Durchmischung zu fördern und sie auch für Mädchen attraktiv zu machen. Um die Begegnung von Jugendlichen und gemeinsame Aktivitäten zu ermöglichen, wurde auf Gute-Praxis-Beispiele aus Vorarlberg hingewiesen.

Masterstudiengang Soziale Arbeit, Modul Kasuistik 2, 12. Januar 2018, Fachhochschule Vorarlberg

An diesem Abend waren 13 Studentinnen und Studenten anwesend, um die ersten Ergebnisse des Forschungsprojektes zu diskutieren und gemeinsam mit dem Forschungsteam zu reflektieren. Erfahrungen aus den eigenen Arbeitsbereichen wurden eingebracht: beispielsweise der Umgang von Jugendlichen mit Diversität in der eigenen Klasse der Mittelschule, die von unterschiedlichen Wahrnehmungen der Lehrpersonen und der SchülerInnen geprägt ist; Diskriminierungserfahrungen auf Grund ethnischer Zuschreibungen; Verweise auf verschiedene Formen der Segregation ebenso wie der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen. Die Studierenden zeigten auch großes Interesse an den Forschungsmethoden, der internationalen Fachliteratur und den theoretischen Grundlagen.

Familienbeirat des Landes Vorarlberg, 26. Februar 2018, Landhaus

Auf Einladung von Thomas Müller, Leiter des Fachbereichs Jugend und Familie im Amt der Vorarlberger Landesregierung, konnten die ersten Ergebnisse des Forschungsprojektes den Mitgliedern des Familienbeirates vorgestellt werden. Ihr besonderes Interesse galt der Praxisrelevanz und Umsetzbarkeit der Forschungsergebnisse.

Lange Nacht der Forschung, 13. April 2018, Design Campus

Auf Einladung der Wirtschaftsstandort Vorarlberg GmbH konnte das Forschungsprojekt einem interessierten Publikum im Rahmen der „Langen Nacht der Forschung“ präsentiert werden.

Sitzung des Wissenschaftsbeirats und des Weiterbildungsbeirats, 4. Mai 2018, Landhaus

In der gemeinsamen Sitzung des Wissenschafts- und des Weiterbildungsbeirats der Vorarlberger Landesregierung wurden eine Vielzahl von Fragen und Anregungen für das Forschungsprojekt sowie Vorschläge für weiterführende Untersuchungen eingebracht, wie zum Beispiel eine Erhebung der virtuellen Lebenswelten von Jugendlichen.

Thematisiert wurden die Genderaspekte des Forschungsprojektes, vor allem im Hinblick auf Freizeitaktivitäten Jugendlicher, deren Inanspruchnahme strukturierter Freizeitangebote, die Nutzung öffentlicher Räume und die Entstehung von Freundschaftsnetzwerken.

Weiters erörtert wurde die Rolle der Musikschulen und Bibliotheken als dritte Orte (siehe Kapitel 6.4), die eine niederschwellige, konsum- und verpflichtungsfreie Durchmischung ermöglichen. Hervorgehoben wurden auch der Bedarf an Infrastruktur für eine bessere soziale Durchmischung, wie öffentlich zugängliche Schulhöfe, sowie die Bedeutung von Bezugs- und Schlüsselpersonen für den Zugang zur Freizeitgestaltung in Vereinen.

Sitzung des Landeselternvereins, 28. Mai 2018, Dornbirn

Im Rahmen der Präsentation der Forschungsergebnisse für die VertreterInnen des Landeselternvereins wurden die dritten Orte (siehe Kapitel 6.4) und die Bedeutung der Begegnungsräume für Jugendliche thematisiert. Zu diesem Themenkomplex wurden folgende Beispiele angeführt: die Zugänglichkeit von Pausenhöfen oder Sportstätten; öffentliche Räume, die von unterschiedlichen Nutzergruppen in Anspruch genommen werden und entsprechend moderiert werden müssten; Eigenheime und Wohnanlagen, die jeweils unterschiedliche Freizeitgestaltungen ermöglichen; Aufenthaltsorte bei Schlechtwetter, deren Fehlen dazu führt, dass Jugendliche McDonald's-Restaurants oder Einkaufszentren frequentieren.

Die Elternvertretung wies auch auf die Rolle der Verkehrsmobilität der Jugendlichen hin, die für die Ausrichtung von Freundschaftsnetzwerken und Peer-Gruppen bestimmend sein kann.

Sitzung des Landesjugendbeirates, 19. Juni 2018, Lochau

Ebenfalls auf Einladung von Thomas Müller, Leiter des Fachbereiches Jugend und Familie im Amt der Vorarlberger Landesregierung, wurde der Zwischenstand des Forschungsprojektes den Leitungspersonen von zwölf Dachvereinen des Landesjugendbeirates vorgestellt. In der anschließenden Diskussion kamen die genderspezifische sowie die kulturelle und ethnische Durchmischung in den unterschiedlichen Vereinen, jugendspezifische Angebote und die unterschiedlichen Formen der aktiven Mitgliederwerbung zur Sprache. Der Einfluss des schulischen Leistungsdruckes auf Vereinsmitgliedschaften und die aktive Elternarbeit wurden ebenso diskutiert. Ein weiteres Gesprächsthema war die Frage der Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und verbandlicher Jugendarbeit sowie die Förderung des sozialen Engagements von Jugendlichen.

Zweites Fachgespräch, 20. Juni 2018, Fachhochschule Vorarlberg

Am zweiten Fachgespräch nahmen rund 40 Personen aus unterschiedlichen projektrelevanten Einrichtungen teil. Nach der Präsentation des Forschungsstandes eröffneten drei Statements zu Freizeit und Freizeitgestaltung das Themenfeld für die nachfolgende Diskussion. Dabei ging es um die Schaffung konsumfreier, niederschwelliger dritter Orte (siehe Kapitel 6.4) für Jugendliche, die eine soziale Durchmischung fördern, aber auch Schutz für bestimmte Personengruppen bieten. Die Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen Vereinen, Schulen und Offener Jugendarbeit war ebenso Thema wie die Forderung nach einer Freizeitgestaltung ohne Leistungsdruck. Dabei spielt die Gestaltung des öffentlichen Raums eine besondere Rolle, weil er eine zentrale Rahmenbedingung für die Freizeitaktivitäten darstellt. Es brauche Räume, in denen auch nonkonformes Verhalten für Jugendliche möglich ist.

Musikschullehrertag, 12. September 2018, Ambach

Auf großes Interesse der MusikschullehrerInnen stießen das Konzept der dritten Orte und die unterschiedliche Freizeitgestaltung von Jungen und Mädchen, die sich auch in den Fragen zum Musikhören und Musikmachen widerspiegeln. Hier liegt der Anteil der Mädchen jeweils höher als der der Jungen.

Die Zuhörenden nannten auch spannende internationale Beispiele, die zeigen, wie sozial benachteiligte Jugendliche für Musik und das Spielen von Instrumenten begeistert werden. Der Zusammenhang zwischen Freizeit, Lernzeit und Schulzeit wurde vor allem im Hinblick auf den hohen

steigenden Zeitaufwand für Lernen und andere schulbezogene Aktivitäten diskutiert, der auch dazu führt, dass Jugendlichen keine Zeit mehr für musikalische Aktivitäten bleibt.

Weitere Vermittlungsaktivitäten

Im Frühjahr 2019 sind weitere Präsentationen für BibliothekarInnen sowie für Schulleitungen vorgesehen.

Resümee der forschungsbegleitenden Diskussion und Vermittlung

Für das Forschungsteam war es eine sehr positive Erfahrung, vorläufige Ergebnisse des Projektes mit interessierten AkteurInnen im Feld und mit der Projektgruppe zu teilen und auf diese Weise Anregungen für die thematische Präzisierung von Fragestellungen zu bekommen.

Besonders hervorzuheben ist die Mitarbeit der Bildungseinrichtungen, namentlich der Schulleitungen und PädagogInnen sowie der SchülerInnen. Die Jugendlichen haben offen und sehr gerne über ihre Freizeitgestaltung berichtet und damit einen Einblick in ihre Lebenswelt eröffnet. Auch die PädagogInnen hatten großes Interesse an den Themen des Forschungsprojektes und waren bereit, ihre eigenen Beobachtungen und Erfahrungen einzubringen.

Die Expertinnen und Experten der verschiedenen projektrelevanten Einrichtungen sowie die TeilnehmerInnen der Fachgespräche waren nicht nur an den forschungsleitenden Fragen interessiert, sondern brachten Erfahrungen aus ihren eigenen Arbeitsbereichen ein und zeigten Möglichkeiten auf, Forschungsergebnisse mit Handlungsfeldern für Maßnahmen zu verbinden.

4.5 Das Forschungsprojekt im Überblick

Bildungseinrichtungen	7
Klassen	13
Fragebögen	262
Aufsätze	257
Klassengespräche	13
Einzelgespräche mit SchülerInnen	58
Fokus- und Einzelgespräche mit Lehrpersonen	26
Fachgespräche	2 Fachgespräche mit rund 100 Teilnehmenden
Vermittlung der Zwischenergebnisse	7 Vermittlungsaktivitäten mit rund 330 Teilnehmenden (Schätzung)
ExpertInnen-Interviews	12 leitfadengestützte ExpertInnen-Interviews

5 Theoretische Grundlagen des Forschungsprojektes

Im Folgenden wird kurz auf die Theorien eingegangen, die als Grundlage für den kontrastierenden Vergleich des Verhältnisses zwischen Schul- und Freizeit an den sieben Schulstandorten verwendet wurden.

5.1 Ungleichheitsforschung und Kapitaltheorie nach Pierre Bourdieu

Die Fragestellung dieser Forschungsarbeit zu den Wechselwirkungen zwischen Schul- und Freizeit baut auf Erkenntnissen der Ungleichheitsforschung auf. Im Zentrum dieses Forschungsbereichs der Soziologie stehen Faktoren, die sich auf Ungleichheiten in unterschiedlichen Lebensbereichen auswirken. Ein wichtiges Untersuchungsfeld der Ungleichheitsforschung stellt der Bildungsbereich dar. Aus der Ungleichheitsforschung lassen sich folgende Einflussfaktoren, die auf die Bildungslaufbahn wirken, benennen:

- _ individuelle, herkunftsbedingte Faktoren: familiäre, soziale, ethnische Herkunft, Geschlecht und die damit verbundenen Gruppenzugehörigkeiten;
- _ strukturelle Faktoren: das Förder- und Bildungssystem (frühe Förderung, Kinderbetreuungseinrichtungen, Kindergarten, Ganztagesangebote, Schülerhilfen, Lerncafés etc.);
- _ soziale Durchmischung am Wohnort, in den vorschulischen und schulischen Bildungseinrichtungen, Vereinen etc.;
- _ Wechselwirkungen zwischen diesen Einflussfaktoren.

Für das Verständnis der vorliegenden Forschungsarbeit ist wichtig, dass die herkunftsbedingten Faktoren der sozialen Ungleichheit von Kindern und Jugendlichen nicht beeinflusst werden können, da diese mit der Geburt vererbt werden. Diese Faktoren, wie beispielsweise der Bildungshintergrund der Eltern oder die Zugehörigkeit zu einer mit einem Außenseiterstatus verbundenen Gruppe (Burtscher 2009), wirken als versteckte Einflussfaktoren auf den Bildungserfolg. Werden die damit verbundenen unterschiedlichen Ausgangsbedingungen nicht ausgeglichen, verstärken sie die Bildungsungleichheit. Der Fokus für den Ausgleich dieser ungleichen Ausgangsbedingungen liegt meistens auf den Strukturen des Bildungssystems. Spezifische Förderprogramme in Kindergärten, Gesamtschulen oder Ganztagschulen sollen zum Ausgleich der sozialen, kulturellen und ökonomischen Startbedingungen beitragen.

Die öffentliche Diskussion ist auf diese strukturellen Rahmenbedingungen gerichtet. Dabei wird meistens übersehen, dass die Kinder mindestens ebenso viel Zeit außerhalb des Bildungssystems verbringen. Vor

diesem Hintergrund konzentriert sich dieses Forschungsprojekt auf die Wechselwirkungen zwischen Schul- und Freizeit.

Von großer Bedeutung für einen chancengerechten Zugang zu Bildung sind die soziale Gruppe und das Milieu, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen. Denn abhängig von der Gruppenzugehörigkeit haben Kinder und Jugendliche unterschiedliche Lern- und Sozialräume zur Verfügung, die sich auf die Entwicklung ihrer Potenziale und Interessen auswirken. Die Schule fördert und fordert ganz bestimmte Formen von Lernen (akademisch-kognitives, formelles Lernen), die bestimmte mitgebrachte Kapitalien nach Pierre Bourdieu, Interessen und Fähigkeiten (transferable Skills) voraussetzen beziehungsweise positiv bewerten. Diese Kapitalien werden außerhalb der Schule in informellen Settings erworben. Damit verbunden sind Unterschiede im Bildungserfolg, die auf die familiäre Herkunft zurückzuführen und durch die Ausrichtung beziehungsweise die Definition von Lernen in der Schule bedingt sind. Diese herkunftsbedingten Milieu- und Bildungsunterschiede lassen sich mit den vier Kapitalformen nach Pierre Bourdieu (1983) erklären. Familien verfügen in diesem Modell abhängig von ihrem sozialen Milieu über einen unterschiedlichen Zugang zu diesen Kapitalien:

- _ ökonomisches Kapital in Form von Geld, anderen Vermögenswerten und Einkommen;
- _ soziales Kapital in Form von Beziehungen und Netzwerken und den damit verbundenen Zugängen zu Ressourcen;
- _ kulturelles Kapital als Bildungsressourcen in Form von verwertbarem, anschlussfähigem Wissen, Lernfertigkeiten, Haltungen und Verhaltensweisen;
- _ symbolisches Kapital in Form von Prestige und Status aufgrund der Zugehörigkeit zu Gruppen.

Für das Verständnis von sozialer Ungleichheit und deren Reproduktion im Bildungssystem ist also zu berücksichtigen, dass Kinder abhängig von ihrer Milieuzugehörigkeit unterschiedlichen Zugang zu diesen Kapitalformen haben. Die Kapitalausstattung hat in Form der mitgebrachten Ressourcen einen großen Einfluss auf den Bildungserfolg. Verstärkt wird dieser Effekt durch die Zugehörigkeit zu einer sozial schwachen Gruppe mit Außenseiterstatus, wie ihn beispielsweise oft Familien mit Migrations- oder Fluchthintergrund haben, da damit ein eingeschränkter Zugang zu den unterschiedlichen Kapitalformen verbunden ist (Burtscher 2009).

Es besteht eine starke Wechselwirkung zwischen dem Zugang zu den Kapitalformen und der sozialen Durchmischung. Eine stärkere soziale

Durchmischung ermöglicht demnach sozial schwächeren Gruppen einen besseren Zugang zu den verschiedenen Kapitalformen (Burtscher-Mathis 2018). Die Wechselwirkung zwischen Durchmischung und Zugang zu den Kapitalformen nach Bourdieu bildet deshalb eine forschungsleitende Perspektive dieser Arbeit.

Die Wirkung der Kapitalausstattung hängt stark mit dem Referenzsystem, in dem sie eingesetzt wird, zusammen. Im Referenzsystem Schule sind bestimmte Formen von Kapital und damit einhergehende Interessen leicht und andere schwer verwertbar. Leben Kinder in einem Haushalt mit vielen Büchern, in dem Lesen im Alltag eine große Bedeutung hat, erleichtert ihnen dieser Zugang zu kulturellem Kapital in Form von Wissen und Lernfertigkeiten auch den Anschluss in der Schule. Sie sind in ihrer sprachlichen Entwicklung weiter fortgeschritten, verfügen in der Regel über einen größeren Wortschatz und damit über einen leichteren Zugang zum Lesen und Schreiben. Durch die in der Familie stattfindende Beschäftigung mit Inhalten entwickeln sie Kulturfertigkeiten im Umgang mit Wissen, die der akademisch-kognitiven Lernkultur der Schule entsprechen. Sie haben dadurch einen Startvorteil in der Schule gegenüber Kindern, die in Familien ohne Lese- und Wissenskultur aufwachsen. Hingegen sind die lebensweltlichen Inhalte und Wissensbestände von Kindern aus sozial schwächeren Gruppen oft ohne Bezug zur akademisch-kognitiven Lernkultur der Schule. Beispielsweise ist das Wissen über Vereine oder Fußballspieler in der österreichischen, deutschen oder türkischen Meisterschaft zwar außerhalb der Schule in bestimmten sozialen Gruppen für den Status, Kontakt und den Austausch von Jugendlichen sehr wichtig und hilfreich, für den Schulerfolg aber irrelevant. Diese Kinder verfügen über für sie wichtiges Wissen, das aber in der Schule nicht nutzbar ist. Auch wenn Kinder und Jugendliche über viel Kapital in einzelnen Bereichen, wie zum Beispiel über ausreichend ökonomisches Kapital verfügen, bedeutet dies folglich nicht, dass dieses auch in der Schule direkt verwertbar ist. Außerhalb der Schule sind je nach Referenzsystem andere Kapitalformen stärker gefragt beziehungsweise einsetzbar. Die Transferierbarkeit der eigenen Kapitalausstattung ist also stark vom jeweiligen Referenzsystem abhängig.

5.2 Armuts- und Ausgrenzungsfährdung von Jugendlichen

Eine Konsequenz sozialer Ungleichheit und des damit verbundenen unterschiedlichen Zugangs zu den Kapitalformen nach Bourdieu ist Armut. Kinder und Jugendliche unter 20 Jahren sind die am stärksten armuts- und ausgrenzungsfährdete Gruppe in Vorarlberg und auch in Österreich. In

Vorarlberg liegt die Armutsgefährdungsquote von Kindern und Jugendlichen bei rund 19%; dies entspricht der gesamtösterreichischen Quote. Ein großer Teil dieser armutsgefährdeten Kinder und Jugendlichen lebt in Ein-Eltern-Haushalten oder in Haushalten mit drei und mehr Kindern (Amt der Vorarlberger Landesregierung 2013: 115).

Ein-Eltern-Haushalte haben auch in Vorarlberg eine der höchsten Armutsgefährdungsquoten: 63% – also zwei Drittel dieser Haushalte – sind armutsgefährdet. 69% der armutsgefährdeten Kinder und Jugendlichen unter 20 Jahren leben in Ein-Eltern-Haushalten. Das ist österreichweit der höchste Anteil (Landesstelle für Statistik 2014: 141 ff.).

21% der armutsgefährdeten Kinder und Jugendlichen leben in Mehrpersonenhaushalten mit mindestens drei Kindern. Bei diesen Haushalten ist jeder/s vierte (25%) armutsgefährdet (Amt der Vorarlberger Landesregierung 2013: 113).

Im Jahr 2017 lag die Quote für Armuts- und Ausgrenzungsgefährdung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen bis 24 Jahre österreichweit bei 22% (Statistik Austria 2018: 99). Bei Kindern und Jugendlichen zwischen 0 bis 15 Jahre lag diese Quote insgesamt bei 24%; lebten diese Kinder zudem noch in einem Ein-Eltern-Haushalt, dann stieg die Quote für Armuts- und Ausgrenzungsgefährdung österreichweit auf 58% (Statistik Austria 2018: 101).

Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche

Um die Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche zu beschreiben, müssen unterschiedliche Aspekte berücksichtigt werden. Dazu zählen die spezielle Lebenssituation der Altersgruppe, beispielsweise am Übergang von der Schule in den Beruf, die Gesamtsituation des Haushaltes, in dem die Jugendlichen leben, die Möglichkeiten der sozialen Teilhabe wie die Mitgliedschaft in Vereinen oder die Nutzung jugendspezifischer Freizeitangebote. Den konkreten Ausgangspunkt für Armutsgefährdung und Ausgrenzung bildet die materielle und immaterielle Mangellage einer Familie, die sich in Form von fehlendem oder unzureichendem ökonomischen, kulturellen, sozialen und symbolischen Kapital (siehe Kapitel 5.1.) zeigt.

Armut und Ausgrenzungsgefährdung haben zudem auch langfristige und schwerwiegende Auswirkungen auf das Leben von Kindern und Jugendlichen.

Das Erleben von Armut im Alltag

Die erschwerte oder verhinderte Teilnahme an sozialen, kulturellen und bildungsbezogenen Prozessen durch Kinder- und Jugendliche kann in letzter

Konsequenz zu sozialer Ausgrenzung führen. Armut bedeutet daher häufig eine Reduktion sozialer Kontakte. Sich selber als Kind oder als Jugendliche/r im Alltag als „arm“ zu erleben, hat oft mit „nicht mitmachen“ oder „nicht mit dabei sein können“ oder mit „nicht so sein wie die anderen“ zu tun. Es kann dabei auch zu sozialer Zurücksetzung in der Peer-Gruppe kommen, deren positive Rolle bei der Bewältigung von Armutfolgen bisher kaum im Fokus der Forschung stand (Klundt/Zeng 2002: 44 ff.).

Das Leben in armutsgefährdeten Haushalten kann zudem dazu führen, dass schlechte Lebensbedingungen und Ohnmachtserfahrungen im Alltag – Stichwort „Armutstress“ – sich auch auf die Einstellung zum Leben (Resignation) generell auswirken. Der Selbstwert eines Menschen leidet darunter. Klundt/Zeng beschreiben die Auswirkung von Armut auf soziale Kompetenzen und auf Gesundheitskompetenzen und stellen fest, dass interaktives Lernen im Kontext der Armutsgefährdung nicht vorhanden ist (Klundt/Zeng 2002: 48 ff.).

Armutgefährdete Eltern führen einen täglichen Existenzkampf, und diese Anspannung wirkt sich insgesamt auf das Lebensgefühl der Kinder und Jugendlichen aus. Äußere Anzeichen von Armut werden meist gut versteckt und sozial relevante Konsummuster möglichst lange aufrechterhalten. Jugendliche, die beispielsweise im „Marken-Wettstreit“ nicht mithalten können, geraten in Gefahr, marginalisiert zu werden. Wenn sich die Kleidung stark von der Kleidung anderer Kinder in der Klasse oder Peer-Gruppe unterscheidet, dann führt das oft zu Scham und Ausgrenzung, vor allem in der Schule.

Eine solche Lebenslage wirkt sich auch negativ auf die Bildungsressourcen der Kinder und Jugendlichen aus. Eine manifeste Gefahr, die sich meist erst im Erwerbsalter entwickelt, stellen dann die sogenannten „Armutskarrieren“ von jungen Menschen dar. Faktoren einer solchen Entwicklung werden im Folgenden überblickshaft dargestellt.

Gesundheit und Ernährung

„Armut macht krank“: Dies trifft auch auf Kinder und Jugendliche zu. Krankheit führt zu Einschränkungen der körperlichen und emotionalen sowie sozialen Entwicklung. Armutgefährdung kann in einer Familie dazu führen, dass die Kinder zum Beispiel kein oder kein nahrhaftes Frühstück bekommen und hungrig in die Schule gehen. In vielen Fällen können sie sich das Essensgeld für das Mittagessen in der Schule nicht leisten. Dadurch sind die Kinder auch wieder aus der Peer-Gruppe ausgeschlossen. Gerade beim Thema Ernährung zeigt sich auch ein enger Zusammenhang mit dem Wissen über eine gesunde Ernährung.

Wohnsituation

Armutsgefährdete Familien mit Kindern haben häufig mit Wohnmängeln zu kämpfen: Schimmel, Feuchtigkeit oder zu wenig Licht. Der Zustand einer Wohnung zeichnet sich nicht im Haushaltseinkommen ab, beeinflusst aber die Gesundheit und das Wohlbefinden der Kinder. Wohnungsmängel können zu Beschwerden wie Asthma oder ständiger Erkältung führen. Eine beengte Wohnsituation führt dazu, dass Kinder keine Lernumgebung haben und ihnen oft nicht einmal ein eigener Tisch für Hausaufgaben zur Verfügung steht.

Soziales Kapital

Ein Leben in Armut kann zur Folge haben, dass die Erwachsenen ein geringeres soziales Wissen über gesellschaftliche Möglichkeiten haben und dieses daher auch nicht an die Kinder weitervermitteln können. Die fehlenden Kenntnisse und die mangelnden sozialen Netzwerke der Eltern können den Zugang der Kinder zu Vereinen und anderen jugendrelevanten Angeboten unmöglich machen oder erschweren.

Dieser Umstand führt bei den Jugendlichen dazu, dass Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsräume für den Erwerb von non-formalen und informellen Kompetenzen reduziert sind und die Entfaltungsbereiche generell eingeengt sind. Die Lebenswelt der Jugendlichen wird dadurch eingeschränkt, und sie können wichtige Lernerfahrungen, wie den Umgang mit konflikthafter Situationen, mit Wettbewerb und Konkurrenz, nicht machen. Jugendliche, die von Armut betroffen sind, erleben zudem, wie Eltern nicht wertgeschätzt werden und in der Öffentlichkeit nicht wirkungsvoll auftreten.

Zugang zu Bildung und eingeschränkte Bildungsmobilität

Kinder und Jugendliche aus armutsgefährdeten Familien erreichen nur schwer ein höheres Bildungsniveau. Die Eltern können oft die erforderliche Unterstützung nicht bieten. Sie sind auch häufig nicht in der Lage zu vermitteln, wie wichtig Bildung ist und welche Bedeutung das Lernen für den Bildungserwerb hat.

Diese Faktoren können zu einer eingeschränkten Bildungsmobilität der Kinder aus bildungsfernen Familien führen. Seit EU-SILC 2016 (European Union-Community Statistics on Income and Living Conditions" - „Gemeinschaftsstatistiken über Einkommen und Lebensbedingungen“) wird im Rahmen der Befragungen auch regelmäßig der Bildungsstand der Eltern erhoben. Der Anteil der 25- bis 59-Jährigen mit höchstens Pflicht-

schulabschluss betrug bei Eltern mit weiterführender Schulbildung 6%, bei Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss jedoch 28%. Die Differenz beträgt also 22 Prozentpunkte (Statistik Austria 2017: 41).

Bildung ist eine der zentralen Maßnahmen der Armutsbekämpfung. Aber gerade Jugendliche aus bildungsfernen Familien schaffen oft nicht einmal einen Pflichtschulabschluss oder finden dann keine passende Lehrstelle – damit ist ein von Arbeitslosenepisoden geprägtes Erwerbsleben vorgezeichnet.

Kostenfaktor Bildung

Die Kosten für Nachhilfe sind für armutsgefährdete Familien nicht erschwinglich. Die „Nachhilfe-Studie 2018“ der AK Vorarlberg zeigt, dass die durchschnittlichen Kosten pro Nachhilfe-SchülerIn sich im Schuljahr 2017/2018 und in den Sommerferien davor auf etwa 670 Euro belaufen (Arbeiterkammer Vorarlberg 2018). Auch der Schulanfang und die dafür erforderliche Ausstattung stellen für viele armutsgefährdete Eltern eine massive finanzielle Belastung dar.

Von Armut betroffene Jugendliche können oft nicht an Schulausflügen oder Sportwochen teilnehmen. Hier bieten die öffentliche Hand und karitative Organisationen meist eine finanzielle Unterstützung, denn eine Nicht-Teilnahme kann Kindern das Gefühl vermitteln, weniger wert zu sein und Ansprüchen nicht zu genügen.

Freizeitgestaltung der Kinder und Jugendlichen

Die Gestaltung der Freizeit wird bei Kindern und Jugendlichen von sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen (Peers) geprägt. Gleichzeitig gibt es eine wachsende Kommerzialisierung der Freizeitangebote, über die sich diese sozialen Beziehungen realisieren: Kino oder Veranstaltungen, das neueste Smartphone oder die Spielkonsole kosten Geld, das armutsgefährdete Familien nicht aufbringen können. Auch sportliche Hobbies, das Lernen von Musikinstrumenten oder der Besuch einer Tanzschule überstrapazieren das Haushaltsbudget solcher Familien.

Innerhäusliche Freizeitaktivitäten sind häufig auf Grund beengter Wohnverhältnisse für Kinder und Jugendliche aus armen Familien nicht möglich. Sie laden ihre Freundinnen und Freunde selten in das eigene Zuhause ein, da Armut oder eine bescheidene Ausstattung Schamgefühle auslösen.

Mobilität

Je geringer das Haushaltseinkommen, desto mehr sind Kinder und Jugendliche in ihrem Aktionsradius beschränkt und auf den öffentlichen Verkehr angewiesen. Dies stellt im ländlichen Raum ein größeres Problem dar als in Ballungsgebieten. In Einkommensgruppen, deren Einkommen unter der Armutsgefährdungsschwelle von 60% des jeweiligen österreichischen Medianeinkommens liegt (2017 betrug diese Schwelle für einen Einpersonenhaushalt 1.238 Euro pro Monat), können sich 27% der Haushalte kein eigenes Auto leisten.

Vor allem Ein-Eltern-Haushalte und Mehrpersonenhaushalte müssen auf Grund fehlender finanzieller Mittel häufig auf einen PKW verzichten (Statistik Austria 2018: 46). Mangelnde Mobilität kann die Inanspruchnahme außerschulischer Bildungs- und Freizeitangebote durch Kinder und Jugendliche erschweren oder unmöglich machen.

Räumliche Konzentration von Armut

Armut und Ausgrenzungsgefährdung sind oft kein individuelles oder isoliertes Phänomen, sondern räumlich konzentriert anzutreffen. „Armutsquartiere“ mit einer hohen Konzentration armer Haushalte wirken sich nachteilig auf Kinder und Jugendliche aus und verstärken sich wechselseitig. Der Soziologe Jens Dangschat (TU Wien) nennt schlechte Wohn- und Wohnumfeldbedingungen sowie die Überforderung der Bildungs- und Sozialinstanzen als zwei wichtige Ursachen für diese Benachteiligung (Dangschat 2018).

Die Herausforderung besteht darin, passende Gegenmaßnahmen zu den Betreuungsdefiziten der oft überforderten und belasteten Familien zu schaffen, kulturelle Unterschiede zu überbrücken und öffentliche Räume für alle verfügbar und zugänglich zu machen (Dangschat 2018).

6 Zentrale Konzepte des Forschungsprojektes

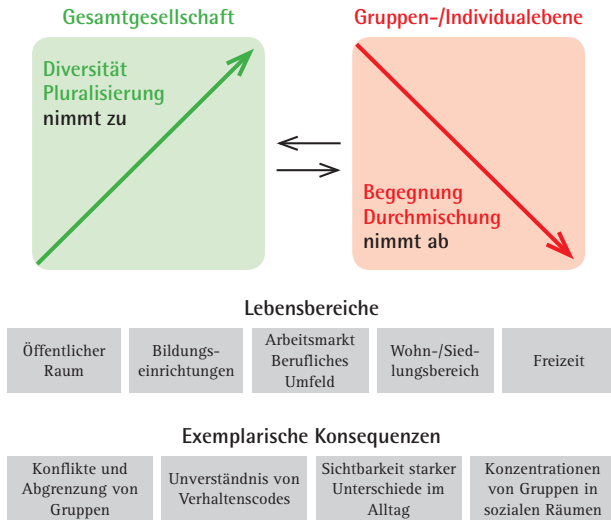
Die nachfolgend beschriebenen Konzepte sind wesentliche Elemente des Forschungsprojektes für die Formulierung der empirischen Fragestellung und die Auswertung der Ergebnisse. Sie werden nachfolgend im Einzelnen kurz beschrieben.

6.1 Soziale Segregation

Die ungleiche Verteilung der Bevölkerung in Teilbereichen der Gesellschaft, wie beispielsweise in Wohngebieten, dem Bildungssystem oder dem Arbeitsmarkt, wird in der Soziologie mit dem Begriff der Segregation beschrieben. Von Segregation wird dann gesprochen, wenn sich in der Aufteilung der Bevölkerung auf einen beobachteten Teilbereich der Gesellschaft Konzentrationen nach bestimmten Merkmalen erkennen lassen. Ein Bereich gilt also als segregiert, wenn eine bestimmte Gruppe dort konzentriert auftritt und in anderen dagegen unterrepräsentiert ist. Sind bestimmte soziale Gruppen in einer Wohngegend, in Teilen des Bildungssystems oder Arbeitsmarktes stark über- oder unterrepräsentiert, wird von sozialer Segregation gesprochen. Ethnische Segregation hingegen bezeichnet die Konzentration von bestimmten ethnischen Gruppen in bestimmten Wohngebieten, Schulen oder anderen gesellschaftlichen Teilbereichen.

Zentral ist dabei die Annahme, dass mit der Konzentration bestimmter Gruppen in bestimmten Bereichen der Gesellschaft ungleiche Ressourcenverteilung verbunden ist, Kontakt- und Begegnungsmöglichkeiten zu anderen Gruppen abnehmen und wechselseitige Vorurteile und Konfliktpotenziale verstärkt werden. Segregation wird deshalb oft im Kontext von sozialer Ungleichheit, Kohäsion und Integration diskutiert.

Das vorliegende Forschungsprojekt basiert auf der forschungsleitenden Hypothese eines Zusammenhangs zwischen zunehmender Diversität der Bevölkerung in der Gesamtgesellschaft bei gleichzeitig abnehmender (sozialer) Durchmischung auf der Gruppen- und Individualebene. Die Menschen nehmen im Zuge der Ausdifferenzierung in unterschiedlichen Lebensbereichen (öffentlicher Raum, Bildungseinrichtungen, Arbeitsmarkt, Wohn- und Siedlungsbereich, Freizeit) eine zunehmende Vielfalt an Bevölkerungsgruppen wahr, gleichzeitig nimmt aber die Durchmischung und Begegnung der verschiedenen Bevölkerungsgruppen in ihrem lebensweltlichen Alltag ab.



Mit dieser Entwicklung sind unterschiedliche Konsequenzen verbunden, die in der Grafik exemplarisch dargestellt sind. Unter anderem sind damit hohe Konzentrationen von bestimmten sozialen Gruppen an bestimmten Orten und in bestimmten Institutionen verbunden. Besonders deutlich wird dieses Phänomen in der Altersgruppe der Jugendlichen, die die Sekundarstufe I besuchen, also Jugendlichen im Alter zwischen 10 und 14 Jahren, inner- und außerhalb der Bildungseinrichtungen sichtbar.

Das vorliegende Forschungsprojekt stellt daher eine Anwendung dieser Hypothese im Sozialraum der 10-bis 14-jährigen Jugendlichen dar. Der gewählte Forschungsansatz erlaubt die Verschränkung einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung mit der Situation an Vorarlberger Schulen. Der Fokus auf die Alterskohorte der Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I will zu einem besseren Verständnis der zentralen Wirkfaktoren dieser Entwicklungen im Sozialraum der Jugendlichen für deren Lernbiografien beitragen.

6.2 Positionierung im sozialen Raum nach Bourdieu und Elias

Für ein Verständnis des Verhältnisses von Segregation und Durchmischung als Phänomene der Verteilung von Bevölkerungsgruppen in der Gesellschaft ist es hilfreich, die theoretischen Ansätze von Norbert Elias und Pierre Bourdieu zur Positionierung im sozialen Raum zu kennen.

Der zentralen Bedeutung von Beziehungen und Machtverteilungen entsprechend ist der soziale Raum sowohl bei Pierre Bourdieu als auch Norbert Elias durch die Beziehungen von Menschen und Menschengruppen im Verteilungskampf geprägt.

In der Prozesssoziologie von Norbert Elias wird der soziale Raum durch die Beziehungs- und Bedürfnisverflechtungen zwischen interdependenten Individuen, die durch Machtbalancen gekennzeichnet sind, als Figuration (Elias 1977, 1986) bezeichnet. Die Verteilung der Macht ist mit dem Kapitalmodell nach Bourdieu (1983) durch die unterschiedliche Kapitalausstattung erklärbar. Über die Zusammenführung von Bourdieu und Elias ist also eine Verknüpfung der Themenbereiche „soziale Ungleichheit“ und „Ausgrenzung/Diskriminierung“ im sozialen Raum möglich.

Mit dem Figurationsmodell kann die wechselseitige Bedingtheit von Zugehörigkeit und Ausgrenzung als Grundlage des Zusammenlebens beschrieben werden. Menschen wollen einer Gruppe angehören, um ihr Bedürfnis nach Wir-Identität, Zugehörigkeit und Orientierung zu erfüllen. Die Machtverteilung innerhalb sowie zwischen den Gruppen lässt sich durch den Zugang und die Verteilung der Kapitalformen nach Bourdieu erklären.

Die Zusammenführung der beiden Theorien ermöglicht es, die Position von Personen und Gruppen im sozialen Raum zu verstehen. Dadurch lassen sich auch Segregationsprozesse erklären: Menschen ziehen sich aufgrund ihres Bedürfnisses nach Zugehörigkeit und Orientierung in die eigene Gruppe zurück und grenzen sich von anderen Gruppen ab. Durch die Abgrenzung nach außen sichert die Gruppe auch den Zugang zu den gruppeninternen Ressourcen und Kapitalien. Die Beziehung zwischen den Gruppen ist durch den Zugang und die Kapitalausstattung geprägt. Machtstarke Gruppen, wie die etablierten Einheimischen, verfügen über mehr Kapitalien und versuchen diesen Zugang gegenüber machtschwächeren Gruppen, wie beispielsweise zugewanderten Außenseitern, zu verteidigen (Elias/Scotson 1993, Burtscher 2009).

Dementsprechend stellt die Öffnung oder Durchmischung für die Mitglieder einer Gruppe immer auch eine Bedrohung ihres privilegierten Zugangs zu Ressourcen dar. Der Sozialraum ist für Elias und Bourdieu durch diese Beziehungen zwischen Menschen und Gruppen und die damit verbundenen Machtverteilungsprozesse gekennzeichnet. Die damit einhergehenden Verteilungskämpfe um Ressourcen zwischen verschiedenen Gruppen werden in Wohngebieten, Schulen, am Arbeitsmarkt und im Sozialsystem sichtbar und sind oft auch mit Segregation verbunden.

Für das vorliegende Forschungsprojekt ist dies eine wichtige Grundlage für das Verständnis der Verteilung von Jugendlichen auf die unterschiedlichen Schulstandorte und die Analyse von Freundschaftsnetzwerken von Jugendlichen. Den Theorien von Bourdieu und Elias folgend stellt soziale Durchmischung eine Bedrohung für bestehende Machtdifferenzen und Kapitalverteilungen dar und ist deshalb für Teile der Bevölkerung nicht erstrebenswert.

6.3 Sozialraumorientierung und Lebensweltbezug

Die Sozialraumorientierung hat in den vergangenen Jahren vor allem in der Arbeit der Offenen Jugendarbeit sowie in der Kinder- und Jugendhilfe Eingang gefunden. In der Offenen Jugendarbeit führte dieser Handlungsansatz dazu, dass vermehrt Kooperationen mit schulischen und anderen außerschulischen Einrichtungen aufgebaut wurden, um die gesamte Lebenswelt der Jugendlichen zu umfassen. Bei diesem sozialräumlichen Zugang stehen die Jugendlichen selber im Vordergrund, indem ihre Lebenswelt(en) aus ihren individuellen Perspektiven betrachtet werden.

Für das vorliegende Forschungsprojekt sind zwei Aspekte der Sozialraumorientierung relevant:

- Die sozialräumliche Bildungslandschaft, in der es zum einen um die Überwindung der Trennung von Bildung, Betreuung und Erziehung und zum anderen um eine Erweiterung des Bildungsbegriffes über die Bildungseinrichtungen hinaus geht. Auf diese Weise sollen beispielsweise die Potenziale der informellen Bildung im öffentlichen Raum in den Blick geraten: Kinder und Jugendliche lernen auch in ihren (sozialräumlichen) Lebenswelten und an außerschulischen Bildungsorten, wie beispielsweise den Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit (Zacharias 2001; Deinet 2010).
- Die geschlechtsspezifische Aneignung und Nutzung des Sozialraums, die sich deutlich in den unterschiedlichen Freizeitaktivitäten von Jungen und Mädchen niederschlagen. Mädchen sind in ihrer Raumeignung zurückhaltender als Jungen, sie ziehen sich ab einem bestimmten Lebensalter beispielsweise aus Parkanlagen und öffentlichen Spielplätzen zurück (Frauenbüro der Stadt Wien, MA 57 1997). Diese durch Studien vielfach belegten Tatsachen können durch die Vernachlässigung mädchen spezifischer Ansätze und Projekte in kommunalen Planungs- und Konzeptentwicklungsprozessen, zum Beispiel bei der Gestaltung von öffentlichen Grünflächen oder Spielplätzen, noch verstärkt werden (Bauhardt 2009).

Aus einem solchen Ansatz der Sozialraumorientierung folgen Anregungen für die geschlechtssensible Gestaltung sozialräumlicher Bildungslandschaften und mädchenadäquater öffentlicher Räume, wie sie in der vorliegenden Untersuchung bei den Handlungsfeldern (siehe Kapitel 14.5 und Kapitel 14.6) dargestellt werden.

6.4 Der „dritte Ort“ nach Ray Oldenburg

Der amerikanische Soziologe Ray Oldenburg hat Ende der 1980er Jahre sein Konzept des „dritten Ortes“ (engl.: Third Place) in „The Great Good Place“ veröffentlicht (Oldenburg 1997). Darin beschreibt er Form und Qualität des dritten Ortes – neben dem eigenen Heim („erster Ort“ oder „First Place“) und dem Arbeitsplatz oder der Schule („zweiter Ort“ oder „Second Place“) – und seine Bedeutung für das Funktionieren einer demokratischen Gesellschaft (Oldenburg 2001).

Bei den „dritten Orten“ handelt es sich um informelle öffentliche Orte, an denen man sich für wenig oder gar kein Geld aufhalten kann und vor allem anderen Menschen begegnet. Dritte Orte gibt es in unterschiedlichen Gesellschaften, Formaten und Zeitaltern (Oldenburg 1997: 17). Ray Oldenburg nennt sieben ideale Kriterien, die „dritte Orte“ kennzeichnen:

1. Sie sind neutral, Menschen können kommen und gehen, wann immer sie wollen. Sie erfordern auch keine regelmäßigen Besuche, längere Abwesenheiten stellen meist kein Problem dar.
2. Sie sind hierarchielos, und es gibt keine Statusunterschiede an diesen Orten. Es gibt dort auch keine Gastgeberin oder keinen Gastgeber.
3. Gespräche und Austausch untereinander sind die wichtigsten Aktivitäten.
4. Diese Orte sind niederschwellig und leicht zugänglich, sie stehen lange offen, und es braucht keine Reservierung für die Anwesenheit.
5. „Dritte Orte“ haben Stammbesucherinnen und -besucher. Neuankömmlinge werden nicht automatisch, aber meistens einfach akzeptiert.
6. „Dritte Orte“ sind einfach ausgestattet.
7. Die Stimmung ist fröhlich und ausgelassen. Obwohl der „dritte Ort“ nicht das Zuhause ist, ist er doch einem guten Zuhause im Hinblick auf Unterstützung und Wohlbefinden sehr ähnlich (Oldenburg 1997: 22 f.).

Das Konzept des „dritten Ortes“ kann auch auf die Milieus der virtuellen Welten des Internets und der sozialen Medien umgelegt werden. Amerikanische Sozialwissenschaftler haben sich mehrfach mit dem Dritte-Orte-Charakter von Online-Communities, speziell den sogenannten Massen-Online-Gemeinschaftsspielen und regulären Online-Spielen befasst, die ähnliche Eigenschaften aufweisen wie die „dritten Orte“ der realen Welt (Ducheneaut et al. 2007; Steinkuehler/Williams 2006).

Auch die Jugendlichen nutzen sowohl reale als auch virtuelle „dritte Orte“ häufig und gerne. Diese Orte unterscheiden sich jedoch in einigen Punkten von denen, die Ray Oldenburg vor fast 30 Jahren beschrieben hat, und sie vereinigen manchmal auch nicht alle sieben Kriterien auf sich. Zu den virtuellen „dritten Orten“, an denen sich die Jugendlichen heute treffen, zählen die verschiedenen online-Spiele (Games), aber auch die sozialen Medien von Snapchat bis zu Instagram.

6.5 Die Funktionen von Freizeit

Der Freizeitforscher Horst Opaschowski versteht „Freizeit“ nicht in begrifflicher Abhängigkeit von „Arbeit“, sondern als „freie Zeit“, die durch freie Wahlmöglichkeiten, bewusste Entscheidungen und soziales Handeln charakterisiert ist. Davon ausgehend entwickelte er ein Konzept, das die Lebenszeit in drei Zeitabschnitte, je nach dem vorhandenen Grad an freier Verfügbarkeit über die Zeit, aufteilt:

- _ Determinationszeit ist die fremdbestimmte Zeit, die Menschen am Arbeitsplatz oder in der Schule verbringen.
- _ Obligationszeit wird mit zweckgebundenen Tätigkeiten wie Essen und Schlafen verbracht.
- _ Dispositionszeit ist die frei verfügbare und selbstbestimmte Zeit (Opaschowski 1997: 35 ff.).

Neben den zeitlichen definieren auch soziale, wirtschaftliche und infrastrukturelle Ressourcen das individuelle Freizeitverhalten. Der Schwerpunkt des Forschungsprojektes liegt bei der Dispositionszeit, also der frei verfügbaren und selbstbestimmten Zeit der Jugendlichen.

Auch die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen fordert ein Recht auf Freizeit für Kinder und Jugendliche. Dieses Recht ist im Artikel 31 folgendermaßen festgelegt: „Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Ruhe und Freizeit an, auf das Spiel und altersgemäße aktive Erholung sowie auf freie Teilnahme am kulturellen und künstlerischen Leben“ (UNICEF 1989: 13). Dieses Recht zählt neben den Schutz- und Beteiligungsrechten zu den zentralen Versorgungsrechten der Jugendlichen.

Die Peer-Gruppe: Freundinnen und Freunde

Die Beziehungen zu gleichaltrigen Jugendlichen gewinnen ab dem Alter von zehn oder elf Jahren an Bedeutung und agieren wie Familie oder Schule als weitere Sozialisationsinstanz. Freundinnen und Freunde übernehmen dabei viele Aufgaben – sie sind Vertrauens- und Bezugspersonen, SpielgefährtenInnen und BegleiterInnen in der Aneignung von Lebens- und Erfahrungsräumen (Großegger 2011: 209; Education Group 2017: 4). Selbst Jugendliche, die sich intensiv in den sozialen Medien bewegen oder passionierte ComputerspielerInnen sind, verzichten nicht auf ein reales Freundesnetzwerk. In allen Altersklassen finden sich aber auch Jugendliche, die keine(n) beste(n) Freundin oder Freund haben und die der Gemeinschaft der Gleichaltrigen aus unterschiedlichen Gründen nicht angehören (wollen oder können) (Großegger 2011: 211).

Wichtige bindende Faktoren für die Freundschaftsbeziehungen sind unter anderem das Sich-gut-leiden-können und das Miteinander-Spaß-haben, aber auch regelmäßige Kontaktmöglichkeiten im Rahmen der Schule oder eines Vereins, die räumliche Nähe beispielsweise durch Nachbarschaft und gemeinsame Interessen vom Computerspiel bis zu sportlichen Aktivitäten (Großegger 2011: 211–212; Heinzlmaier 2011: 242).

Virtuelle Freundschaftspraktiken haben einhergehend mit der wachsenden Nutzung sozialer Medien für die Jugendlichen einen hohen Stellenwert gewonnen. Freundeskreise können virtuell ausgeweitet werden, über Landesgrenzen hinausreichen und sehr heterogen sein. Kritische Stimmen zur Rolle sozialer Netzwerke beziehen sich meist auf die ständige Selbstinszenierung und den Druck, der durch den ununterbrochenen Vergleich mit anderen Jugendlichen entstehen kann (Großegger: 2017). Dieser Druck bedeutet auch eine soziale Kontrolle durch die Freunde (Schobin 2016: 176).

Die Kommunikation zwischen Freundinnen und Freunden findet in hohem Maße durch den Austausch von Fotos oder Videos statt. Diese sogenannten „visuellen Freundschaftspraktiken“ dominieren inzwischen die Kommunikation mittels Smartphone unter den Jugendlichen (Schobin 2016: 177). Es ist offensichtlich, dass Verbindungen in der Peer-Gruppe sowohl online wie auch offline hergestellt werden können. On- und Off-line-Lebenswelten sind fluid geworden und haben einen hybriden Charakter angenommen.

Die Bedeutung der Freundschaftsbeziehungen bei Jungen und Mädchen und ebenso die Freundschaftspraktiken spiegeln sich auch in den Ergebnissen des vorliegenden Forschungsberichtes wider.

Orte und Formen der Freizeitaktivitäten

Die Freizeitaktivitäten der Jugendlichen verlagern sich zunehmend von familialen Aktivitäten auf solche mit gleichaltrigen Jugendlichen, Aktivitäten in Vereinen oder in der Offenen Jugendarbeit sowie Freizeitaktivitäten in den Schulen.

Grundsätzlich kann zwischen freien, flottierenden und unstrukturierten Aktivitäten einerseits und organisiert-regelhaften Aktivitäten andererseits unterschieden werden. Zur ersten Gruppe gehört zum Beispiel die Aneignung der sozialräumlichen Umwelt durch Herumstreifen oder Fahrradfahren oder der scheinbar ziellose Aufenthalt im öffentlichen Raum. Dazu zählen ebenso gemeinsame Unternehmungen mit Freunden und Freundinnen in informellen jugendszenischen Netzwerken oder in der Peer-Group. Solche Aktivitäten sind komplex – oft finden sie parallel statt – und diffus zugleich.

Der andere Bereich von Freizeitaktivitäten ist der regelhafte, strukturierte und meist auch regelmäßige stattfindende. Hier werden Angebote genutzt, die auf einer vorgegebenen Struktur aufbauen und eine gewisse Zeit- und Leistungsdisziplin erfordern – etwa in Sport- und Musikvereinen oder anderen Kulturvereinen. Es ist so, dass sich Jugendliche durchaus in beiden Bereichen bewegen können (Häfele 2011: 429).

Freizeit und neue Medien

Der Jugendforscher Bernhard Heinzlmaier bezeichnete bereits 2011 die neuen Medien als ein zentrales Element jugendlicher Lebenswelten (Heinzlmaier 2011: 243). Die vielfältigen digitalen und sozialen Medien und vor allem das Smartphone sind für viele Jugendliche nicht mehr aus ihrem Leben wegzudenken. Sie strukturieren ihren Alltag und gestalten virtuell und real ihre Beziehung zu Gleichaltrigen und Erwachsenen. Das Smartphone wird inzwischen am häufigsten für den Einstieg in das Web und die virtuellen Lebenswelten verwendet (Education Group 2017: 6).

Netflix-Serien, Instagram-Fotos oder YouTube-Videos anzuschauen – sei es auf dem Smartphone, Tablet oder Fernsehschirm – ist für Jungen und Mädchen zu einer zentralen Freizeitbeschäftigung geworden. In der oberösterreichischen Jugendmedienstudie 2017 werden als wichtige Freizeitbeschäftigung die folgenden genannt: nach „Freunde treffen“ kommt die Nennung von Kommunizieren mit WhatsApp, Facebook, SMS, gefolgt von „am Computer/Tablet oder Handy etwas machen“ sowie „YouTube schauen“. Die Beschäftigung mit YouTube hat sich unter den Jugendlichen zu einer der beliebtesten Freizeitaktivitäten entwickelt (Education Group 2017: 4, 6).

Die Bedeutung der sozialen und digitalen Medien sowohl in den Freundschaftsnetzwerken als auch bei den Freizeitaktivitäten spiegelt sich auch in den Ergebnissen der explorativen Gespräche dieses Forschungsprojektes mit den Jugendlichen und PädagogInnen wider, wobei sich sowohl in den Medien als auch in der Intensität Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zeigen.

6.6 Nicht-formales und informelles Lernen

Nicht-formales (auch non-formales) Lernen findet meist im Rahmen geplanter Tätigkeiten statt, die ein sogenanntes „Lernelement“ enthalten können. In Bezug auf Lernziel oder Lernzeit ist es nicht als Lernen gekennzeichnet, aus der Position des Lernenden gesehen ist das non-formale Lernen aber beabsichtigt. Es wird auch „halbstrukturiertes Lernen“ genannt (Cedefop 2008: 134).

Das informelle Lernen umfasst alle Lernformen und -formate, die im Alltag, in der Familie, in der Freizeit oder am Arbeitsplatz stattfinden. In Bezug auf die Lernziele oder die Zeit, in der dieses Lernen stattfindet, ist es weder organisiert noch strukturiert. Aus der Sicht der lernenden Personen kann es auch unbeabsichtigt erfolgen. Informelles Lernen wird auch als Erfahrungslernen bezeichnet (Cedefop 2008: 93).

Die formale Anerkennung individueller Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb der Schule erworben werden – sei dies auf nicht-formale oder informelle Weise –, gewinnt an Bedeutung, da sie für den Zugang zum Arbeitsmarkt bessere Möglichkeit schafft.

Der Erwerb von Kompetenzen in der Freizeit bei unterschiedlichen Freizeitaktivitäten, bei freiwilligen Aktivitäten in Vereinen, wie den Pfadfindern oder den alpinen Vereinen, bei sportlichen und musikalischen Freizeitaktivitäten wird dabei wenig oder kaum berücksichtigt. Dabei leisten gerade diese vielfältigen Tätigkeiten einen sehr wichtigen Beitrag zur Bildungs- und Karrierebiografie von Jugendlichen. Auch die Chancengerechtigkeit und die soziale Integration benachteiligter Gruppen von Jugendlichen kann dadurch unterstützt werden.

Validierung nicht-formalen und informellen Lernens

Der Rat der Europäischen Union gab 2012 einen wichtigen Impuls zur Erfassung und Bewertung informell erlangter Kompetenzen durch die Empfehlung der „Validierung nicht-formalen und informellen Lernens“ (Amtsblatt der Europäischen Union 2012). Diese Empfehlung forderte die Mitgliedsstaaten auf, Verfahren zu entwickeln, um Kompetenzen sichtbar

und validierbar zu machen. Dem entsprach in Österreich das Bundesministerium für Bildung mit der 2017 veröffentlichten Strategie zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (Bundesministerium für Bildung 2017). In diesem Zusammenhang soll auch der „Nationale Qualitätsrahmen“ nicht unerwähnt bleiben, der es zukünftig gestatten wird, „Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen, die außerhalb traditioneller Bildungseinrichtungen erworben werden“, über diesen Nationalen Qualitätsrahmen transparent zu machen und sie den formalen Qualifikationen zuzuordnen (Republik Österreich 2011).

Das im Bundeskanzleramt angesiedelte Ministerium für Frauen, Familien und Jugend ermöglichte mittels des Pilotprojekts „WIK:I“ Jugendlichen, ihre informell erworbenen Kompetenzen in Form eines Portfolios zu erfassen und darzustellen (Bundesministerium Frauen, Familien und Jugend 2018).

Im vorliegenden Forschungsprojekt wird in verschiedenen Zusammenhängen auf das Verhältnis von schulischem und außerschulischem Lernen eingegangen, das in den vergangenen Jahren einen grundlegenden Wandel erfahren hat. Es legt in diesem Kontext einen Fokus auf den Erwerb von Kompetenzen durch non-formales und informelles Lernen außerhalb der Bildungseinrichtungen und untersucht, wie dieser Kompetenzerwerb die Anschlussfähigkeit an das Bildungssystem und später dann an den Arbeitsmarkt beeinflusst.

6.7 Das Konzept der Ganztagsbildung

Ein weiterer Schlüsselbegriff, der in direktem Zusammenhang mit nicht-formalem und informellem Lernen steht, ist das Konzept der Ganztagsbildung im Sinne eines umfassenden Bildungsverständnisses. In der ursprünglichen Fassung beschreibt das Konzept Kooperationsformen zwischen Bildungseinrichtungen, der offenen und verbandlichen Jugendarbeit sowie der Kinder- und Jugendhilfe. Die Ganztagsbildung hat zum Ziel, allen Kindern und Jugendlichen, ungeachtet ihrer sozialen Herkunft, eine ganzheitliche Bildung und Erziehung zu ermöglichen (Coelen/Otto 2008).

Hans-Uwe Otto erklärt zu dieser multiprofessionellen und interdisziplinären Verschränkung von Bildungsprozessen, „dass Bildung als übergreifender Begriff für Sozialisationsbedingungen, Erziehungskontexte und Bildungsmöglichkeiten nicht nur an einem Ort oder in einer Institution stattfindet, sondern sich aus bildungssoziologischer Perspektive auf den ganzen lebensweltlichen Kontext erstreckt“ (Zickgraf 2010).

6.8 Neue LernerInnen – Netzwerk-LernerInnen

Aus den empirischen Erhebungen dieses Forschungsprojektes hat sich ergeben, dass Jugendliche vermehrt neue Formen des Lernens außerhalb der etablierten Bildungsinstitutionen nutzen. Wissenschaftlich ist dieses Phänomen bisher noch nicht ausgiebig untersucht worden. Eine Ausnahme ist die Professorin für Bildungsforschung und Jugendsoziologie Manuela du Bois-Reymond an der Universität Leiden, Niederlande. Sie konstatierte in ihrem Eröffnungsvortrag anlässlich der interdisziplinären Tagung „Jugend - Lebenswelt - Bildung. Perspektiven für Jugendforschung in Österreich“ (November 2017, Universität Innsbruck) einen tiefgreifenden Wandel des Verhältnisses von schulischem und außerschulischem Lernen. Die Zahl an On- und Offline-Orten, die ein selbstbestimmtes Lernen von Jugendlichen ermöglichen, nehme laufend zu. Das freie Projektlernen werde inzwischen meist in außerschulischen Einrichtungen wahrgenommen, wobei du Bois-Reymond eine Verknüpfung mit den schulischen Curricula vermisst.

In diesen neuen Lernwelten identifiziert sie die folgenden „Lerner-Kategorien“: außerschulische LernerInnen, die intrinsisch oder extrinsisch motiviert sind, aber ihre Lernmotivation in den Schulen nicht mehr einsetzen können und sich außerhalb der Schulen verwirklichen, sodass sie dadurch eigene Lernpraxen und Lernpotenzen etablieren (du Bois-Reymond 2017).

Die neuen LernerInnen, die sich außerhalb der Bildungseinrichtungen ihre Kompetenzen und ihr Wissen aneignen und die sie als „Netzwerk-LernerInnen“ bezeichnet, sieht sie als VorläuferInnen einer neuen Lernkultur (du Bois-Reymond/Behnken 2016). Den „Netzwerk-LernerInnen“ attestiert sie im Sinne Bourdieus einen permanenten Lernhabitus, der überall Lernanlässe sucht, das Netz als Hauptinstrument nutzt und als Strategie die Vernetzung mit anderen Lernenden einsetzt. Das Lernen, das Weitergeben des Wissens an andere und das Leben selber fallen bei dieser Gruppe in einem zusammen, schreiben die beiden Wissenschaftlerinnen du Bois-Reymond und Behnken (du Bois-Reymond/Behnken 2016: 368 f.).

In diesem Zusammenhang halten sie auch fest, dass Jugendliche, die nicht zu den Netzwerk-LernerInnen zählen, mehrheitlich aus Elternhäusern stammen, denen zu wenig kulturelles Kapital zur Verfügung steht, um die Mängel der formalen Bildungseinrichtungen zu kompensieren (du Bois-Reymond/Behnken 2016: 369). Dadurch wird eine weitere Spaltungslinie ersichtlich, die mit dem kulturellen Kapital von Familien und der damit zusammenhängenden Netzwerkkompetenz einhergeht.

Im vorliegenden Forschungsprojekt wird deshalb auf die wachsende Bedeutung informeller Lernwelten im virtuellen und physischen Raum Bezug genommen. Vor allem Jungen zeigen großes Interesse, ihre digitalen Fertigkeiten zu optimieren, und befinden sich, vor allem wenn es um Online-Spiele geht, in einem permanenten Wettbewerb mit anderen. Das digitale Netzwerk sowie wechselnde Freundschaftsnetzwerke spielen in ihren Freizeitaktivitäten eine zentrale Rolle.

6.9 Lokale Bildungslandschaften

Die lokalen oder kommunalen Bildungslandschaften¹, die eine weitere Dimension des Konzeptes der Ganztagsbildung darstellen, zielen darauf ab, außerschulische Akteure wie Jugendzentren, Vereine, Jugendverbände sowie kulturelle Einrichtungen und Initiativen mit den Schulen zusammenzuschließen. Damit soll deren Angebotsspektrum signifikant erweitert werden. Lokale Bildungslandschaften umfassen sowohl formale Bildungsorte als auch informelle Lernwelten und beziehen sich auf einen definierten lokalen Raum (Bleckmann/Durdel 2010). In Deutschland wurden lokale Bildungslandschaften im Zusammenhang mit dem Ausbau der Ganztagschulen diskutiert, wobei unter anderem eine Öffnung der Schulen in den Sozialraum oder in das Gemeinwesen gefordert wurde.

In Großbritannien wird das Konzept der lokalen Bildungslandschaften seit 2003 im Rahmen der sogenannten „Extended Schools“ (erweiterte Schulen) umgesetzt. Diese Schulen sind vorrangig in benachteiligten Stadtteilen zu finden und arbeiten mit unterschiedlichen lokalen Akteuren und Dienstleistungsanbietern zusammen. Grundlage dieses Programms war die Initiative „Every child matters“ (Jedes Kind zählt).

Das Spektrum der Angebote dieser erweiterten Primar- und Sekundarschulen umfasst Kinderbetreuung, ein breites Band von Aktivitäten (Hausaufgabenhilfe, Sport, Musikunterricht usw.), stadtteilspezifische Optionen für Eltern und Familien sowie eine schnelle Vermittlung von Kindern, Jugendlichen und Eltern zu speziellen Therapie- und Beratungseinrichtungen (Baumheier/Warsewa 2009: 23-24). Seit 2006 wurde das Programm der „extended schools“ mit über 100 Mio. GBP gefördert.²

Eine andere Variante lokaler Bildungslandschaften stellen die sogenannten Fensterschulen in Groningen (NL) dar, die je nach Ausgangslage und sozialer Zusammensetzung der SchülerInnen unterschiedliche Schwerpunkte setzen, beispielsweise indem Kindern aus sozial benachteiligten Familien oder Stadtteilen die Teilnahme an kulturellen und sportlichen Aktivitäten möglich gemacht wird (Baumheier/Warsewa 2009: 24-25).

¹ Lokale Bildungslandschaften (2018): www.lokale-bildungslandschaften.de

² Extended schools programme (2018):

<https://www.education-ni.gov.uk/articles/extended-schools-programme>

Auch in der Schweiz wurden bereits 2011 kantonale Pilotprojekte für lokale Bildungslandschaften, mit Unterstützung der Jacobs Foundation, eingerichtet. Seit 2014 befindet sich das Programm im Regelbetrieb (Jacobs Foundation 2016).³

6.10 Transferable Skills – Übertragbare Schlüsselkompetenzen

Um mit den Herausforderungen einer immer komplexer werdenden Lebens- und Arbeitswelt umgehen zu können, benötigen junge Menschen und Erwachsene zahlreiche und höchst unterschiedliche Kompetenzen.

Der US-amerikanische Autor Dick Bolles beschreibt in seinem Standardwerk „Welche Farbe hat dein Fallschirm“, das bereits 1972 in San Francisco erschien und dessen aktuellste Ausgabe aus dem Jahr 2016 stammt (Bolles 2016), drei Formen von „Kompetenzen“: die persönlichen, die transferierbaren (transferable skills, Transferkompetenzen) und die arbeitsbezogenen Kompetenzen (Bolles 2018).

Die Definition für „Transferable Skills“ bedeutet, dass Fertigkeiten und Kompetenzen, die in einer Situation oder Tätigkeit erworben wurden, auch auf eine andere übertragen werden können. Sie werden auch als Schlüsselkompetenzen oder Transferkompetenzen bezeichnet.

Solche übertragbaren Kompetenzen können in ganz unterschiedlichen Situationen erworben und geübt werden: bei Freizeitaktivitäten, bei Projekten in Vereinen oder in der Offenen Jugendarbeit, beim gemeinsamen Lernen und bei Gruppenprojekten in (außerschulischen) Bildungseinrichtungen. Sie sind nicht nur für die Arbeitswelt, sondern auch für das Leben generell relevant.

Auch die OECD beschäftigte sich bereits in den 1990er Jahren im Rahmen des Projektes „Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)“ mit sogenannten Schlüsselkompetenzen und definierte drei Kategorien:

1. Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln (Sprache, Technologien).
2. Interagieren in heterogenen Gruppen.
3. Autonome Handlungsfähigkeit (Verantwortung für die individuelle Lebensgestaltung (OECD 2005: 7).

Im dafür entwickelten Referenzrahmen wurden die zentralen Merkmale der Schlüsselkompetenzen definiert: Sie reichen über Schulwissen und kognitive Fähigkeiten hinaus, reflexives Denken und Handeln gilt als Kern der Schlüsselkompetenzen, wobei verschiedene Schlüsselkompetenzen miteinander vernetzbar sein sollen (OECD 2005: 10 f.).

³ Bildungslandschaften Schweiz (2018): <http://bildungslandschaften.ch>

Das Europäische Parlament und der Europäische Rat legten im Jahr 2006 acht Schlüsselkompetenzen im europäischen Referenzrahmen für lebensbegleitendes Lernen fest:

1. muttersprachliche Kompetenz
2. fremdsprachliche Kompetenz
3. mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz – „Lernen“
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit (Europäisches Parlament 2006).

Diese Aufstellung zeigt, dass es hier unterschiedliche Ansätze zur Definition von „Transferable Skills“ und Schlüsselkompetenzen gibt, die aber der Vollständigkeit halber angeführt sein sollen.

Das vorliegende Forschungsprojekt macht deutlich, dass Jugendliche in verschiedenen Freizeitsettings übertragbare Kompetenzen oder Schlüsselkompetenzen erwerben. Solche übertragbaren Kompetenzen sind unter anderem die Fähigkeit zum Teamwork, Kommunikations- und Präsentationskompetenz, Problemlösungskompetenz, Planungskompetenz und Zeitmanagement. In der zukünftigen digitalisierten und automatisierten Arbeitswelt werden solche Kompetenzen im Rahmen individueller Selbststeuerung an Gewicht gewinnen. Bei Jugendlichen handelt es sich bei der Aneignung digitaler Schlüsselkompetenzen meist um eine Selbstsozialisation, indem sie sich selbstorganisiert mit sozialen Medien auseinandersetzen und eigenständig YouTube-Kanäle betreiben und Apps oder Spiele entwickeln.

7 Der internationale Forschungsstand

Im folgenden Kapitel wird der internationale Forschungsstand zu den zentralen Themenfeldern des Forschungsprojektes im Überblick dargestellt. Da es sich um ein weites Forschungsfeld handelt, das ständig in Bewegung ist, bezieht sich die Recherche auf Ergebnisse bis zum ersten Halbjahr 2018.

7.1 Soziale Segregation und urbane Entmischung

Der Zusammenhang von urbaner Entmischung (Segregation) und der Situation in Bildungseinrichtungen sowie deren Konsequenzen für den Bildungserfolg von SchülerInnen ist international seit langem ein intensiv bearbeitetes Themenfeld. In dieses transdisziplinäre Forschungsgebiet sind die Bildungsforschung, die Stadtsoziologie und die Sozialraumforschung eingebunden.

USA

Die Pionierarbeit, die auch in deutschsprachigen Forschungsarbeiten häufig zitiert wird, ist der im Jahre 1966 vom US-amerikanischen Soziologen James S. Coleman veröffentlichte „Coleman-Report“ (Coleman 1966). Ein zentrales Ergebnis der Auswertung von 700.000 Datensätzen war, dass der Familienhintergrund (Bildungsstand der Eltern, sozioökonomische Faktoren) einen größeren Einfluss auf Schülerleistungen hat als die Schule selber. Der Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen hängt zusätzlich eng mit ihrem Netzwerk an sozialen Beziehungen zusammen, das die Bildung und Übernahme sozial anerkannter Einstellungen und Verhaltensweisen fördert.

Dabei spielen nicht nur Familien, Verwandte oder die Nachbarn eine tragende Rolle, sondern auch Vereine, andere Organisationen und Betriebe. Schulische Leistungen stehen auch in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem Bildungshintergrund und dem Leistungswillen anderer SchülerInnen. Ein wichtiger Leistungsfaktor ist also die Zusammensetzung der Peer-Gruppe.

Viele der auf den Coleman-Report folgenden Forschungen befassten sich mit der Analyse der schulischen Segregation, um deren Herausforderungen empirisch zu untermauern, sowie mit der Entwicklung von Maßnahmen, um den Folgen der Segregation wirkungsvoll zu begegnen. Die Forschungsbereiche umfassten beispielsweise die Handlungsoptionen der Schulleitungen sowie die Steigerung der Schuleffektivität durch die Nutzung von Leistungsdaten.

Wichtig zu erwähnen sind noch zwei neuere soziologische Publikationen aus den Vereinigten Staaten, die sich mit der sozialen Entmischung

von Städten und Regionen beschäftigen. In „Bowling alone“ setzt sich Robert Putnam (2000) mit dem Niedergang des sozialen Kapitals in der amerikanischen Gesellschaft auseinander. Eine weitere relevante Studie ist „The Big Sort“ von Bill Bishop aus dem Jahr 2008. Der Verfasser beschreibt, wie sich die Bürgerinnen und Bürger zunehmend in Nachbarschaften mit ähnlichen Ansichten, Lebensweisen, Grundhaltungen und politischen Positionen sammeln. Diese Segregation und ideologische Homogenität in sogenannten „Bubbles“ (Blasen) wird unter anderem im Wahlverhalten der Menschen und in einer wachsenden sozialen Polarisierung deutlich.

Die dem vorliegenden Forschungsprojekt zugrundeliegende These der zunehmenden Entmischung sozialer Räume ist seit langem ein wichtiges Thema in der angloamerikanischen Sozialforschung. Auch wenn die Untersuchungen sich mehrheitlich auf städtische Gebiete (Innenstädte und Vororte) beziehen, liefern sie viele Anhaltspunkte für Wirkungszusammenhänge und mögliche Maßnahmen.

Schweiz

In der Schweiz beschäftigen sich sowohl StadtsoziologInnen als auch BildungsforscherInnen mit Fragen der sozialen Entmischung. Studien zur funktionalen und sozialen Entmischung von Städten sowie zur Suburbanisierung wurden in der Agglomeration Zürich (Odermatt 1999) und in Lugano, der Schweizer Stadt mit dem höchsten Anteil an ausländischen StaatsbürgerInnen, durchgeführt (Ibraimovic 2011).

Publikationen des Schweizer Bundesamtes für Statistik zu soziokulturellen Unterschieden in der Schweiz aus dem Jahr 2005 knüpfen an die quantitativen Sozialraumanalysen US-amerikanischer Forscher an, in denen die soziale Segregation in den Städten untersucht wurde, sowie an die Gesellschaftstheorie von Pierre Bourdieu und deren Adaptierung auf verschiedene europäische Länder durch Michael Vester. Bourdieus und Vesters Kernelement ist das Konzept des sozialen Raumes, in dem eine vertikale Teilung nach Status und eine horizontale in unterschiedliche mentale Grundorientierungen und Lebensstile zu unterscheiden ist (Bundesamt für Statistik 2005: 14-15).

Deutschland

Eine aktuelle Studie des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung unter der Leitung von Marcel Helbig, der eine Sonderprofessur für „Bildung und soziale Ungleichheit“ an der Universität Erfurt innehat, untersucht die soziale Architektur deutscher Städte (Helbig/Jähnen 2018). Die Studien-

autoren befassen sich mit Trends der Segregation – der räumlich ungleichen Verteilung von Wohnstandorten verschiedener Bevölkerungsgruppen – in 74 deutschen Städten, wobei sie drei Dimensionen der residenziellen Segregation – die soziale, ethnische und demografische – beforschen. Die Erhebungen umfassen den Zeitraum von 2002 bis 2014. Die Untersuchung bezieht sich explizit auf die Armutsegregation, da keine entsprechenden Daten zur räumlichen Verteilung der reichen Bevölkerungsgruppe zur Verfügung stehen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich Segregationsprozesse in den 74 Städten sehr ungleich entwickelt haben. Besonders in den meisten ostdeutschen Städten hat die soziale Segregation, gemessen an Personen mit Bezug von Leistungen nach Sozialgesetzbuch II (Hartz IV-Leistungen), durch Konzentration in bestimmten Stadtteilen zugenommen. Zudem ist die Segregation in Städten mit einem hohen Anteil an Familien mit kleinen Kindern stärker ausgeprägt.

Dagegen hat die ethnische Segregation (allerdings noch vor dem Zuzug geflüchteter Menschen ab 2015) abgenommen. Die Alterssegregation jedoch hat in den untersuchten Städten zugenommen, das heißt, sowohl die 15- bis 29-Jährigen als auch die ab 65-Jährigen konzentrieren sich stärker in bestimmten Stadtquartieren (Helbig/Jähnen 2018: I). Die Ergebnisse deuten insgesamt darauf hin, dass in vielen deutschen Städten nicht mehr von einer sozial gemischten Stadtgesellschaft ausgegangen werden kann. Auf Basis der sozialen Segregation nehmen die Begegnungsmöglichkeiten zwischen sozialen Gruppen ab.

OECD – Divided Cities

In einer 2018 erschienenen OECD-Publikation zur räumlichen Ungleichheit und Segregation in Städten und städtischen Regionen in 12 Ländern wird auch die räumliche Segregation in Städten von acht Mitgliedsstaaten der Europäischen Union in den Fokus genommen. Im Bericht werden Segregationsmuster innerhalb der Einkommensgruppen, der Konzentration von Zugewanderten in bestimmten Stadtteilen, die Rolle der Zugänglichkeit zu öffentlichen Verkehrsmitteln sowie die Diversität insgesamt erhoben. Daten zu Österreich sind in der Untersuchung nicht enthalten (OECD 2018).

7.2 Soziale Entmischung in Bildungseinrichtungen

Eine Folge der lebensräumlichen Segregation in Städten und Regionen ist die soziale Entmischung in den Bildungseinrichtungen.

Deutschland

Das Forschungsfeld soziale Entmischung und ungleiche Bildungschancen ist im internationalen Vergleich in Deutschland noch relativ jung. Es gibt jedoch schon einige relevante Forschungsprojekte, in denen disziplinübergreifend die Ursachen ungleicher Bildungschancen und Bildungserfolge untersucht wurden und werden.

Heike Solga und Sandra Wagner beforchten bereits 2000 die soziale Entmischung der Hauptschulen in Deutschland und verwiesen auf die Bedeutung der Schulen als Orte der Formierung sozialer Netzwerke und außerschulischer Kontakte (Solga/Wagner 2000: 5). Eine Schlussfolgerung ihrer Forschungsarbeit war, dass Problemlagen durch die soziale Entmischung an den Hauptschulen verstärkt werden, da bildungsferne Schülerinnen und Schüler räumlich konzentriert sind und der bereits von Coleman nachgewiesene Peer-Effekt nicht positiv wirksam werden kann. Heike Solga setzte sich in einer späteren Publikation mit sozialen Ungleichheiten in der außerschulischen Bildung und deren Bedeutung für soziale Bildungsgleichheiten auseinander (Solga/Dombrowski 2009: 35, 39).

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt in Deutschland liegt auf den Merkmalen von Schulen in segregierten Stadtteilen, die gute Bildungserfolge aufweisen (Lohfeld 2008). In diesen Arbeiten ging es darum, die Faktoren herauszufiltern, die den Bildungserfolg trotz schwieriger sozialer Rahmenbedingungen begünstigen.

Christine Baur verbindet in ihren Forschungsarbeiten die Bildungsforschung mit der Frage nach sozialräumlichen Rahmenbedingungen und gesamtstädtischen Segregationsprozessen, die einen Einfluss auf die Bildung haben. Es geht also um die Wirkung, die soziale und ethnische Segregation auf den Bildungserfolg haben. Sie beschäftigt sich mit der Frage, wie Kontexteffekte aus Familie, Schule und Quartier den Bildungserfolg der Jugendlichen beeinflussen und wie diese zusammenwirken (Baur 2012). Die Autorin bezieht sich dabei auf Forschungen des Stadtsoziologen Hartmut Häußermann zur Segregation und auf Publikationen des Geografen Andreas Farwick (Ruhr-Universität Bochum, Geografisches Institut) zu Armut in segregierten Stadtteilen.

Sie kommt zum Schluss, dass Quartiers- und Kontexteffekte zu einer Verschärfung der Benachteiligung in Bildung und Ausbildung führen können. Ihr Fazit: „In den Schulen spiegeln sich die Problemlagen eines Quartiers und deren Bewohner/-innen in konzentrierter Form, sie werden von mobilen und bildungsbewussten Eltern gemieden. Abwanderung verschärft die soziale und ethnische Segregation“ (Baur 2012: 11).

In weiteren Arbeiten setzt sich Christine Baur damit auseinander, dass es der Institution Schule nicht gelingt, Bildungserfolg und soziale Herkunft der SchülerInnen im Bildungsprozess zu entkoppeln. Sie verweist auf Gute-Praxis-Beispiele, wie die Vernetzung von Bildungsakteurinnen und -akteuren und wie die Einbeziehung vorhandener Kompetenzen im Stadtteil funktionieren kann (Baur 2011: 103).

Eine neuere Studie des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) aus dem Jahr 2013 befasst sich mit dem Ausmaß und den Folgen der Segregation an deutschen Schulen und gibt Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. Entmischung beziehungsweise Segregation bezieht sich in dieser Publikation in erster Linie auf Personen mit Migrationshintergrund (Morris-Lange et al. 2013).

An der Universität Duisburg-Essen, Fakultät für Bildungswissenschaften, entwickelt die „Arbeitsgruppe Bildungsforschung“ u.a. mit den WissenschaftlerInnen Kathrin Racherbäumer, Christina Funke, Isabell van Ackeren, Marten Clausen u.a. Strategien zur Qualitätsentwicklung von Schulen in schwierigen Lagen (Van Ackeren 2008; Racherbäumer et al. 2013).

Ein aktueller Sammelband aus 2017 zur Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen setzt sich zwar vornehmlich mit konkreter Schulentwicklung auseinander, geht aber in einzelnen Beiträgen auch auf schulexterne Akteure ein, die bei der Anschlussfähigkeit der SchülerInnen an das Bildungssystem eine zentrale Rolle spielen (Manitius/Doppelstein 2017).

Die Befunde aus Deutschland bestätigen die Ergebnisse aus England und den Vereinigten Staaten. Von zentraler Bedeutung für die hier vorliegende Forschungsarbeit sind die sogenannten Kontexteffekte von Familie, Schule, Quartier und Freizeit für den Bildungserfolg der SchülerInnen.

Schweiz

In einer 2017 erschienen Untersuchung der Genfer Forschungsgruppe zur Bildungspolitik zur schulischen Ungleichheit in der Schweiz wird auf Grundlage der PISA-Daten die Entwicklung zwischen 2003 und 2012 beschrieben. Untersucht werden dabei die sozioökonomischen Ungleichheiten in Zusammenhang mit dem Bildungserwerb der Kinder. Die Schlussfolgerungen beziehen sich auf die Mechanismen, die Ungleichheiten im Kompetenzerwerb der SchülerInnen erzeugen (Felouzis/Charmillot 2017: 11).

Österreich

Die Analysen von Biedermann et al. (2016: 133 ff.) belegen, dass in Österreich sogenannte Kompositionseffekte in Form der Zusammensetzung von Lerngruppen, Klassen- und Schulpopulationen einen Teil der Leistungsunterschiede erklären können. Tendenziell erbringen SchülerInnen dann bessere Leistungen, wenn sie in sozial besser gestellten Klassen- oder Schulgemeinschaften lernen, wobei leistungsstarke SchülerInnen eher von Leistungsgruppen und leistungsschwächere SchülerInnen eher von heterogenen Lerngruppen profitieren (Biedermann et al. 2016: 140 ff.).

Die Analysen der StudienautorInnen zeigen ein mittelstarkes Ausmaß an sozialer und ethnisch-kultureller Segregation in österreichischen Bezirken (Biedermann et al. 2016: 146 ff.), wobei Vorarlberg insgesamt eher im Mittelfeld liegt. Es lassen sich in Österreich und auch in Vorarlberg sowohl Ungleichverteilungen von SchülerInnen mit bestimmten Merkmalen zwischen Bezirken als auch innerhalb von Bezirken nachweisen. Am stärksten zeigt sich die soziale Segregation auf der Sekundarstufe I.

Die Analysen belegen, dass SchülerInnen mit gleichen Individualmerkmalen abhängig vom durchschnittlichen Sozialstatus der Klasse und dem Anteil der SchülerInnen mit nicht-deutscher Familiensprache beispielsweise unterschiedliche Mathematikleistungen erbringen (Biedermann et al. 2016: 155). Diese wissenschaftlichen Erkenntnisse belegen die Bedeutung von Kontext- und Kompositionseffekten für Schulleistungen sowie den Bedarf an vertiefenden Analysen zur Wirkungsweise dieser Faktoren im Lebens- und Sozialraum der SchülerInnen.

Solche Ergebnisse wurden durch die Analyse von Herzog-Punzenberger (2017) zur Segregation in Schulen vertieft. Die Autorin (Herzog-Punzenberger 2017: 4) erläutert, dass zwar ein wesentlicher Teil der Schulsegregation durch die Wohnraumsegregation bedingt ist, jedoch die Schulsegregation infolge der freien Schulwahl in den meisten Bundesländern die Wohnraumsegregation noch übersteigt. Betrachtet man die Steuerungseffekte der freien Schulwahl, zeigt sich im internationalen Vergleich, „dass die Wahlfreiheit, die Schulen haben, sich ihre SchülerInnen auszusuchen, einen größeren Effekt auf Segregation hat als die Wahlfreiheit der Eltern selbst“ (Herzog-Punzenberger 2017: 5).

Im Kontext der freien Schulwahl kam es auch in Österreich ab den 1990er Jahren im Bildungsbereich zu Profilbildungen mit sogenannten Schwerpunktklassen in den Bereichen Musik, Sport, Sprachen, Informatik und ähnlichem. Diese Entwicklung hat an vielen Standorten zu großen Leistungsunterschieden zwischen den sogenannten Profil- und den

Restklassen geführt (Herzog-Punzenberger 2017: 5) und damit die soziale Segregation vielfach verstärkt.

Familiäre Schulwahlprozesse sind von den Ressourcen (finanziell, sozial, zeitlich, emotional, kognitiv) in der Familie abhängig, wodurch der Schulwahlprozess bedingt durch die familiäre Herkunft mit unterschiedlichen Möglichkeiten für die Kinder verbunden ist.

Der Anteil der mehrsprachigen SchülerInnen, die zu Hause auch eine andere Sprache als Deutsch sprechen, ist in Österreich in städtischen, dichter besiedelten Gebieten deutlich höher als in ländlichen, weniger dicht besiedelten Regionen. Die Anteile variieren sowohl innerhalb von Gemeinden und Städten (zischenschulische Segregation) als auch innerhalb von Schulen (innerschulische Segregation) (Herzog-Punzenberger 2017: 8).

Für die Feststellung von Unterschieden in der Zusammensetzung von Klassen und Schulen wird im internationalen Vergleich der Dissimilaritätsindex verwendet. Der Index gibt das Ausmaß an, in dem zwei Gruppen, wie zum Beispiel einsprachige und mehrsprachige SchülerInnen, ungleich auf bestimmte Einheiten verteilt sind (Herzog-Punzenberger 2017: 9) und kann Werte zwischen 0 (keine Segregation) und 1 (maximale Segregation) annehmen. In Vorarlberg ist die Entmischung zwischen den Volksschulen in einem Bezirk minimal, in zwei Bezirken gering und in einem Bezirk mittel ausgeprägt.

Am Beispiel des Risikos, nicht gut lesen zu lernen, erläutert Herzog-Punzenberger die Auswirkung von hohen Anteilen benachteiligter SchülerInnen in einer Klasse. Durch eine hohe Konzentration von benachteiligten SchülerInnen erhöht sich demnach vor allem für selber benachteiligte SchülerInnen das Risiko, nicht gut lesen zu lernen. Diese Ergebnisse decken sich also mit denen von Biedermann et al. (2016) festgestellten Zusammenhängen für Mathematik.

Abschließend weist Herzog-Punzenberger (2017: 11) auf Basis einer Analyse von Christoph Weber (Weber 2017) auf zwei Zusammenhänge zwischen den Merkmalen Mehrsprachigkeit und sozioökonomischem Hintergrund hin: „Während mit der Höhe des Anteils von mehrsprachigen SchülerInnen in einem Bezirk auch die soziale Segregation steigt, sinkt bei höherem durchschnittlichen Sozialstatus die ethnische Segregation.“ (Weber 2017 zitiert in Herzog-Punzenberger 2017: 11) Und die Faktoren Zuwanderung und nicht-deutsche Muttersprache spielen bei sozial schwachen Familien eine viel gewichtigere Rolle als bei zugewanderten einkommensstarken und gut ausgebildeten Familien (Herzog-Punzenberger 2017: 11).

Vorarlberg

Der Landesergebnisbericht Vorarlberg zur aktuellen Standardprüfung 2016 Deutsch für die achte Schulstufe stellt umfangreiches Datenmaterial zur Messung der Kontextmerkmale in Verbindung mit Lesen, Schreiben, Sprachbewusstsein etc. bereit. In den Standardüberprüfungen der 8. Schulstufe wird ebenfalls der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und der Bildungskompetenz der Schülerinnen und Schüler erforscht (Breit et al. 2017).

Neben den bildungswissenschaftlichen Studien zur gemeinsamen Schule der 10-bis 14-Jährigen (Böheim-Galehr/Engleitner 2014) sind für das vorliegende Forschungsprojekt vor allem die Publikationen der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg aus dem Jahr 2011 und 2017 „Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg“ eine wichtige Quelle (Böheim-Galehr/ Kohler-Spiegel 2011; Böheim-Galehr/ Kohler-Spiegel 2017).

Der Vorarlberger Soziologe August Gächter, der am Zentrum für soziale Innovation (ZSI) in Wien tätig ist, hat im Auftrag der Stadt Bregenz eine Sozialraumanalyse durchgeführt. In einer Spezialauswertung „Jugendliche im Alter von 11 bis 13 Jahren in Bregenz“ werden auf der Grundlage der Zählsprenkel u.a. auch Sportaktivitäten, Nutzung kultureller Angebote, Aufenthalt im öffentlichen Raum, Vereinsaktivitäten, andere Freizeitaktivitäten sowie Wohnsituation und Bildungserwerb der Alterskohorte erhoben. Ergänzend wurde eine qualitative Befragung von Bregenzer Jugendlichen zu ihrem Lern- und Freizeitverhalten durchgeführt (Gächter 2015).

Die Projektstelle für Zuwanderung und Integration okay.zusammen leben hat das Programm „Netzwerk mehr Sprache“ entwickelt. Die Netzwerkgemeinden und -städte Hard, Wolfurt, Rankweil, Frastanz, Lauterach, Feldkirch und Bludenz verfolgen einen Ansatz, der auf einer Einbindung aller bildungsrelevanten Akteurinnen und Akteure für die Sprachbildung aufbaut, um Kinder und Jugendliche bestmöglich in ihrer sprachlichen Entwicklung zu fördern. Die Aktivitäten in den Netzwerkkommunen werden fortlaufend dokumentiert und orientieren sich an den Ansätzen zum Aufbau von Bildungslandschaften in Deutschland und in der Schweiz (siehe dazu Jacobs Foundation 2016 sowie Kapitel 6.9).

7.3 Zusammenhang von Bildungserfolg und Herkunft

Während ein Zusammenhang von Bildungserfolg und sozialer Herkunft grundsätzlich unbestritten ist, sind die Wirkungen dieses Zusammenhangs

in den einzelnen Ländern sehr unterschiedlich ausgeprägt. Für Österreich gilt, dass ein sehr starker Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und sozialem Milieu der SchülerInnen besteht, oder anders formuliert, dass das Bildungssystem nur wenig dazu beiträgt, den Bildungserfolg von Kindern aus sozial schwachen Elternhäusern und segregierten Milieus zu gewährleisten.

Der Fokus der österreichischen Forschungsarbeiten zu diesem Thema liegt auf der Messung der Leistungen der SchülerInnen auf der Grundlage von Leistungsüberprüfungen. Auf Basis dieser Forschungsarbeiten stehen viele Daten zu sozialer Ungleichheit zur Verfügung, unter anderem auch zu sozioökonomischen Daten der Familien. Diese Daten belegen die geringe Bildungsmobilität im internationalen Vergleich, denn der individuelle Bildungsstatus hängt eng mit der Bildungsherkunft zusammen (Oberwimmer et al. 2016: 140 ff.).

Der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg und familiärer Herkunft auf Individualebene steht dabei im Zentrum des Forschungsinteresses (Bruneforth 2014). Mit der Überprüfung der Bildungsstandards seit 2012 lassen sich Herkunftunterschiede in den Schulleistungen in der 4. Schulstufe, also dem Ende der Volksschule, und der 8. Schulstufe, also dem Ende der Sekundarstufe I, detailliert erfassen.

Die jährlich erscheinenden Bildungsberichte liefern umfangreiches und detailliertes Zahlenmaterial. Jeder dieser Berichte setzt unterschiedliche Schwerpunkte. So ging es im Nationalen Bildungsbericht 2015 um die Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung und die schulische Segregation (Biedermann et al. 2016). Diese Effekte spielen im vorliegenden Forschungsprojekt ebenfalls eine wichtige Rolle. So belegt der Bildungsbericht beispielsweise die starke Segregation von Kindern nicht-deutscher Erstsprache: Kinder nicht-deutscher Alltagssprache befinden sich meistens in Klassen, in denen solche Kinder die Mehrheit darstellen (Vogtenhuber et al. 2016: 44).

Weiters zeigt sich, dass Kinder deutscher Alltagssprache nach der Volksschule häufiger an eine AHS-Unterstufe wechseln. Sieben von zehn angehenden AHS-SchülerInnen haben Eltern mit Matura (Bruneforth et al. 2016 120 ff.).

Die sozialen Ungleichheiten beim Übergang von der Volksschule zur Sekundarstufe I – das heißt entweder in die Neue Mittelschule (Hauptschule) oder in die Unterstufe der AHS – sind nur zu 30% durch Leistungsunterschiede erklärbar. Entscheidender ist das soziale Herkunftsmilieu. Interessant ist auch, dass bei der Bildungsbeteiligung in der Sekundarstufe

II der Migrationshintergrund über die sozioökonomische Herkunft hinaus nur einen geringen Einfluss hat. So halten die StudienautorInnen fest: „(...) tendenziell haben Jugendliche mit Migrationshintergrund bei gleicher sozioökonomischer Herkunft sogar etwas höhere Chancen auf einen AHS- beziehungsweise BHS-Besuch als Jugendliche ohne Migrationshintergrund“ (Oberwimmer et. al. 2016: 140 ff.).

Erwähnenswert sind an dieser Stelle noch Publikationen und Masterarbeiten zur sozialen Entmischung an Schulen: Thomas Sommerer (2015) zur Bildungssegregation an Grazer Volksschulen, Claudius Ströhle (2017) zu Migrationsschulen sowie Martin Tschiggerl und Thomas Walach (2017) zu Brennpunktschulen in Wien. Diese Arbeiten widmen sich unterschiedlichen Aspekten der schulischen Segregation, der Lebenswelten Jugendlicher und der sozialen Entmischung.

PISA-Erhebungen (Programme for International Student Assessment)

Die PISA-Studie wurde von der OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) Ende der 1990-er Jahre gestartet, um Daten zur Qualität und zur Effektivität der Schulsysteme in den Mitgliedsstaaten zu erhalten. In Österreich werden die Erhebungen seit 2000 im Dreijahres-Rhythmus durchgeführt. Um eine faktenbasierte Grundlage für bildungspolitische Maßnahmen zu erhalten, werden die Kompetenzen von 15- /16-jährigen SchülerInnen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften erhoben. 2018 begann der bislang dritte PISA-Erhebungszyklus mit dem Schwerpunkt Lesen.

In unregelmäßigen Abständen werden auch Publikationen zu Schwerpunktforschungen veröffentlicht. So wurden beispielsweise 2015 Daten zum Wohlbefinden und zur Finanzkompetenz (financial literacy) der SchülerInnen erhoben.

Auch die PISA-Berichte seit 2000 zeigen für Österreich einen starken Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund der Jugendlichen und deren Bildungserfolg.

Der „PISA-Schock“ 2009 in Vorarlberg

Die erste Bundesländerauswertung von PISA 2009 fiel für Vorarlberg ernüchternd aus. Denn das Vorarlberger Bildungssystem wies im Vergleich zum OECD-Durchschnitt, aber auch zu Österreich insgesamt eine Reihe von Schwachstellen auf. Insgesamt nahmen in diesem Jahr in Vorarlberg 1.450 SchülerInnen im Alter von 15 bis 16 Jahren an dieser Erhebung

teil (BIFIE 2010: 9). Die Ergebnisse: Nur 4% der SchülerInnen gehörten zur Lese-Spitzengruppe (Österreich: 5%, OECD: 7%). Die Risikogruppe hingegen, die gegen Ende der Pflichtschulzeit nur sehr unzureichend sinnerfassend lesen kann, umfasste in Vorarlberg 29% (Österreich: 28%, OECD: 19%) – darunter 35% der Burschen und 21% der Mädchen (BIFIE 2010: 17, 19).

Bei Mathematik zählten 23% zur Risikogruppe; das entsprach dem Österreich- und dem OECD-Schnitt (BIFIE 2010: 25 f.). Im Bereich Naturwissenschaften lag Vorarlberg mit einer Risikogruppe von 21% über dem OECD-Schnitt von 18%, jedoch im österreichischen Durchschnitt (BIFIE 2010: 31, 33). Seit 2012 hat Vorarlberg mit dem Hinweis auf die erstmalig durchgeführte bundesweite Erhebung der Bildungsstandards auf eine Einzelauswertung verzichtet.

PISA-Studie zum Wohlbefinden der SchülerInnen

Der 2017 unter dem Titel „Students' Well-being“ publizierte dritte Band der PISA-Ergebnisse 2015 widmet sich externen Faktoren, die die Bildungsergebnisse beeinflussen. Im Detail untersucht wurden elterliches Engagement und die familiäre Umgebung (wie ein eigener Raum zum Lernen), die Nutzung der Zeit außerhalb der Schule (sportliche und musische Betätigungen), das Essverhalten, die bezahlte Arbeit oder Mitarbeit im Haushalt sowie die Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien und der sozialen Medien. Die Daten des dritten Bandes der PISA-Ergebnisse sind für das vorliegende Forschungsprojekt deshalb ebenfalls sehr bedeutsam. Im Folgenden eine kurze Darstellung relevanter Ergebnisse:

- Die Auswirkungen des elterlichen Verhaltens auf Bildungsleistungen der Kinder zeigten sich in folgenden Bereichen: Das Nachfragen der Eltern bei den Kindern, wie es in der Schule läuft, Gespräche mit ihnen, das gemeinsame Frühstück oder die gemeinsame Einnahme der Hauptmahlzeit hatten positive Auswirkungen auf den schulischen Erfolg. Gemeinsame Familienmahlzeiten förderten auch die Lebenszufriedenheit der Kinder insgesamt (OECD 2017: 48, 52).
- Die Jugendlichen wurden auch zur Nutzung ihrer Zeit außerhalb der Schule befragt. In diesem Teil mussten sie Fragen, die im Zusammenhang mit körperlichen Aktivitäten in und außerhalb der Schule stehen, beantworten (OECD 2017: 51). Die Ergebnisse zeigten, dass benachteiligte SchülerInnen weniger körperliche oder sport-

liche Aktivitäten außerhalb der Schule aufwiesen (OECD 2017: 194, 196). Auch bei den musischen Fächern wie Musik, bildnerische Kunst, Tanz und visuelle Kunst zeigten sich deutliche Unterschiede nach dem sozioökonomischen Status der Familie, der Genderzugehörigkeit, der verfügbaren Zeit und den finanziellen Mitteln (OECD 2017: 197).

- Zum ersten Mal wurde im Rahmen der PISA-Erhebung 2015 auch die Frage nach bezahlter Arbeit oder Mitarbeit im Haushalt (dazu zählt auch die Pflege von Familienmitgliedern) gestellt. Rund 50% helfen im Haushalt mit oder kümmern sich um Familienmitglieder, darunter wesentlich mehr Mädchen als Jungen (OECD 2017: 52).
- Die Verwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien wurde ebenfalls erhoben: 91% der SchülerInnen haben Zugang zu einem Mobiltelefon/Smartphone, 74% zu einem Laptop, knappe 60% zu einem Desktopcomputer und 55% zu einem Tablet mit Internetverbindung (OECD 2017: 53). 61% hatten Zugang zum Internet, als sie noch jünger als 10 Jahre waren, 18% mit weniger als sechs Jahren (OECD 2017: 53). Auch in diesem Bereich gab es genderspezifische Unterschiede. Benachteiligte SchülerInnen verbrachten weniger Zeit im Internet (OECD 2017: 224-225).
- Auf die Frage, wie viel Zeit sie während einer Woche zuhause im Internet verbringen, zeigte sich, dass die Zeitdauer sich von 2012 bis 2015 um rund 40 Minuten erhöht hatte – nämlich auf mehr als zwei Stunden an einem Wochentag und mehr als drei Stunden an einem Wochenende. Dies entsprach dem Durchschnitt über alle OECD-Länder (OECD 2017: 53).
- Die Frage nach dem Befinden während der Online-Zeit, und während sie in Online-Aktivitäten engagiert waren, wurde von den Befragten folgendermaßen beantwortet: 88% bezeichneten das Internet als eine großartige Informationsquelle; für 84% waren soziale Netzwerke sehr wichtig und hilfreich; 67% freuten sich über neue Apps und Geräte (OECD 2017: 53).
- Ein Zusammenhang zwischen Familienreichtum, der auf der Anzahl und Art der familiären Besitztümer wie Handys, Computer, Autos und Räume mit Bad oder Dusche beruht, und den Leistungen der SchülerInnen trat in der Untersuchung klar zutage (OECD 2017: 174). In allen Systemen können reiche Eltern ihren Reichtum nutzen, um eine bessere Erziehung ihrer Kinder zu ermöglichen. Aber in mehr ungleichen Gesellschaften geben wohlhabende Eltern mehr von diesem Vorteil an ihre Kinder weiter (OECD 2017: 177).

- Ein ruhiger Ort zum Lernen und um Schulaufgaben zu machen, ist ein wichtiger Faktor für den Bildungserfolg. Kinder aus einkommensschwachen Familien haben diesen Raum oft nicht zur Verfügung, was sich signifikant auf die erreichte Punktezahl in den Testungen auswirkte. Seitens der StudienautorInnen wird daher die Forderung erhoben, dass Kinder die Möglichkeit gegeben werden sollte, am Nachmittag einen ruhigen Platz für Hausaufgaben und Lernen zu haben. (OECD 2017: 178-179).

Erhebung der Bildungsstandards

Die Überprüfungen der Bildungsstandards, die jeweils in der 4. und in der 8. Schulstufe vorgenommen werden, finden in einem Fünf-Jahres-Zyklus statt. Der erste Überprüfungszyklus startete im Schuljahr 2011/2012, der Abschluss dieses ersten Zyklus war die Überprüfung in Deutsch auf der 8. Schulstufe. Im Schuljahr 2016/2017 begann der zweite Zyklus mit der Überprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe. Für Vorarlberg liegen derzeit die Landesergebnisberichte für die 8. Schulstufe aus Deutsch (2016), Englisch (2013) und Mathematik (2012) vor.

Neben den Leistungsdaten in den Fächern werden demografische und sozioökonomische Merkmale der SchülerInnen erhoben. Erfasst wird neben dem Migrationshintergrund und der Muttersprache auch der Bildungsabschluss der Eltern. Daten zu den Schulen nach sozialer Zusammensetzung der Schülerschaft sind ebenfalls Teil der Berichterstattung.

Um die Herausforderungen der sozialen Zusammensetzung für die einzelnen Schulen zu überprüfen, kommt ein Index der sozialen Benachteiligung zum Einsatz. Zur Berechnung dieses Index werden der Berufsstatus der Familien, Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss, SchülerInnen mit Migrationshintergrund und SchülerInnen mit ausschließlich anderer Erstsprache als Deutsch berücksichtigt (Breit/Bruneforth/Schreiner 2017: 19).

Im Vergleich der Allgemeinbildenden Pflichtschulen (APS) und der Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) zeigt sich ein deutlicher Unterschied: Die AHS weisen allesamt einen geringen Index der sozialen Benachteiligung in der Schule auf. Das heißt, es gibt hier keine Schulen mit mittlerer, hoher oder sehr hoher Benachteiligung im Sinne des Index. Das Bild bei den APS ist weitaus differenzierter: 43% der SchülerInnen sind in Schulen mit einer im Sinne des Index geringen sozialen Benachteiligung, 42% sind in einer Schule mit einer mittleren sozialen Benachteiligung, 9% sind in Schulen mit hoher sozialer Benachteiligung und 6% in Schulen mit sehr hoher sozialer Benachteiligung (Breit/Bruneforth/Schreiner 2017: 20).

Die einzelnen Schulberichte zu den Standardüberprüfungen geben Informationen zur sozialen Zusammensetzung der SchülerInnen. Diese Daten sind den jeweiligen Bildungseinrichtungen zugänglich.

Zusammenfassende Bemerkungen

Der starke Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist in Österreich im Rahmen zahlreicher Studien in den letzten 20 Jahren belegt worden. Auch dass Kontext- und Kompositionseffekte sich auf das Abschneiden der SchülerInnen bei Kompetenzüberprüfungen auswirken, ist bestätigt.

Offen bleibt, wie es zu diesen Effekten kommt. Nur ein Teil der Leistungsstreuungen kann durch die Unterschiede in und zwischen den Schulen erklärt werden. Die daran anschließende öffentliche Diskussion für die Gründe und Lösungsmöglichkeiten fokussiert bisher stark auf Bildungstypen (Neue Mittelschule versus Allgemeinbildende Höhere Schulen) und das Bildungssystem (Ganztagsschule und Gesamtschule versus schulische Differenzierung).

Die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der SchülerInnen werden in den bisherigen Untersuchungen zwar durch die Analysen des sozioökonomischen Hintergrunds des Elternhauses berücksichtigt, aber nicht durch eine Erfassung ihrer Lebenswelt und des Sozialraumes präzisiert.

Die vorliegende Forschung konzentriert sich deshalb komplementär zu den bisherigen Studien auf den Lebens- und Sozialraum der SchülerInnen. Ziel ist es, parallel zur Forcierung der Bemühungen im Bildungssystem, ergänzende Möglichkeiten für Maßnahmen außerhalb der Schule im Lebens- und Sozialraum zu finden und dabei verstärkt auch außerschulische Akteure einzubinden.

7.4 Entwicklung und Einsatz von Sozialindices

Unterschiedliche Rahmenbedingungen an Schulen bilden sich unter anderem durch die soziale Zusammensetzung der SchülerInnen ab. Eine soziale Segregation kann durch Entscheidungen von Eltern, welche Schulen ihre Kinder ab der Grundschule besuchen sollen, noch verstärkt werden. Ein Zugang, um diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen im Sinne der Chancengerechtigkeit auszugleichen, besteht in der standortspezifischen, sozialindexbasierten Mittelvergabe für Bildungseinrichtungen.

Um die soziale Situation an einer Schule zu erfassen, waren Indikatoren erforderlich, die sich auf soziodemografische und sozioökonomische Daten bezogen und die Ressourcen des Elternhauses, ihre Kinder

beim Lernen zu unterstützen, berücksichtigen. Vergleichbare Modelle der sozialindexbasierten Mittelvergabe werden bereits seit Jahren beispielsweise in Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Zürich, Bern, den Niederlanden, England und anderen Ländern eingesetzt (Kuschej/Schönpflug 2014). Die theoretische Grundlage für die Entwicklung und die Anwendung lieferten die Grundlagenstudien von Pierre Bourdieu und James Coleman. In diesem Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand der sozialindizierten Mittelvergabe kurz dargestellt.

Deutschland

Ein vorbereitender Forschungsbericht mit dem Ziel, amtliche Daten so aufzubereiten, dass damit ein praktikabler schulspezifischer Sozialindex für das Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) entwickelt werden konnte, erschien 2010. Es handelte sich dabei um eine Pilotstudie, die eine flächendeckende Ausweitung der Sozialindices auf andere deutsche Bundesländer zum Ziel hatte. Die Datengrundlage dafür bildete die Befragung von insgesamt 218 Grund- und Sekundarschulen im Bundesland NRW. In diesem Bericht wurde auf die Ergebnisse früherer Pilotstudien in Hamburg, das als eine der ersten Regionen in Deutschland 1996 einen Sozialindex für Grundschulen und weiterführende Schulen einführte, zurückgegriffen (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010).

Österreich

Von großer Bedeutung im Forschungsbereich Bildungsungleichheiten im österreichischen Bildungssystem sind die Arbeiten des Soziologen Johann Bacher vom Institut für Soziologie an der Johannes-Kepler-Universität Linz (Bacher 2008; Bacher 2010). Seine Forschungsarbeiten zu diesem Themenbereich sind auch die Grundlage für die Entwicklung von Sozialindikatoren für die indexbasierte Mittelzuweisung für benachteiligte Schulstandorte (Bacher 2014; Bacher 2015).

Im Nationalen Bildungsbericht aus dem Jahr 2012 nahmen BildungswissenschaftlerInnen eine Untersuchung vor, in deren Rahmen ein Index der sozialen Benachteiligung von Schulen entwickelt wurde, der für alle Schulstandorte anwendbar sein sollte (Bruneforth/Weber/Bacher 2012).

Karin Schönpflug und Hermann Kuschej (Institut für Höhere Studien in Wien) erstellten im Auftrag der AK Wien eine Studie, die Benachteiligungsfaktoren an den Schulstandorten mittels vorhandener Datenbestände identifizierte und entsprechende Indikatoren für Risikolagen auf regionaler Ebene entwickelte (Kuschej/Schönpflug 2014).

7.5 Freizeitverhalten und -gestaltung Jugendlicher

In diesem Abschnitt wird ein Überblick zum österreichischen Forschungsstand betreffend Freizeitverhalten und Freizeitgestaltung von Jugendlichen vermittelt. Dieses ist auch das zentrale Interessenfeld der vorliegenden Studie. Deshalb wird im Folgenden kurz dargestellt, was in diesem Bereich bereits geforscht wird. Das Österreichische Institut für Familienforschung führt seit 2012 eine umfangreiche Datenbank, in der 75 Studien und Erhebungen mit jugendbezogenen Daten, auch zur Freizeit von Jugendlichen, dokumentiert werden⁴.

Zu den bekanntesten Jugendstudien im deutschsprachigen Raum zählt sicherlich die „Shell Jugendstudie“, deren 17. Ausgabe im Jahr 2015 erschienen ist. Der Freizeitgestaltung und dem Freizeitverhalten junger Menschen wird in jeder Ausgabe entsprechender Raum gewidmet.

Auch in den nachfolgend angeführten Studien und Berichten ist Freizeit oder Freizeitverhalten ein Thema, neben vielen anderen. In der Darstellung wird jeweils auf die relevanten Inhalte Bezug genommen.

7.5.1 Bundesweite Studien zur Freizeitgestaltung von Jugendlichen

Seit 1988 wird auf der Grundlage einer EntschlieÙung des Nationalrates (81/E XVII. GP vom 28.9.1988) vom für die Jugendagenda zuständigen Regierungsmitglied in jeder Legislaturperiode ein „Bericht zur Lage der Jugend in Österreich“ vorgelegt. Diese Publikation ist sicherlich der umfangreichste Befund zu Jugend in Österreich.

Bericht zur Lage der Jugend in Österreich

Im 3. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich aus dem Jahr 1999 findet sich ein eigenes Kapitel zum Thema Freizeit. Neben der an Horst Opaschowski angelehnten Definition der „Freizeit“ werden Orte und Formen der Freizeitgestaltung sowie geschlechts-, alters- und schichtspezifisches Freizeitverhalten von Jugendlichen beschrieben (Österreichisches Institut für Jugendforschung 1999). Im Bericht wird auch auf Studien der 1990er Jahre, die das Freizeitverhalten der Jugendlichen auf nationaler oder Bundesländerebene erforschten, Bezug genommen.

Auch im 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich, der 2011 erschien, werden mehrere Kapitel der Freizeit und dem Freizeitverhalten von Jugendlichen gewidmet (Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend 2011). Beate Großegger schreibt über die Beziehungskulturen im jugendlichen Alltag (Großegger 2011: 199), Bernhard Heinzlmaier beschreibt Freizeitkulturen von Jugendlichen in der Risikogesellschaft

(Heinzlmaier 2011: 229) und Eva Häfele die Freizeit in der Jugendarbeit (Häfele 2011: 429).

Im 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich, veröffentlicht 2016, wird im Kapitel zur Jugendstrategie über die Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihrer Freizeit berichtet. In diesem Zusammenhang sei hervorgehoben, dass vor allem Mädchen und junge Frauen im Vergleich zu den männlichen Jugendlichen weniger zufrieden mit ihrer Freizeit sind, vor allem in Hinblick auf leistbare und verfügbare Freizeitangebote (Zentner 2016: 219).

Das Freizeitverhalten der Jugendlichen wird neben der Arbeitswelt und jugendkulturellen Szenen im Kapitel „Jugendliche Lebenswelten“ beschrieben: Freundinnen und Freunde stehen als Bezugsgruppe zur Gestaltung der Freizeitaktivitäten an erster Stelle, wobei sich inzwischen die digitalen Medien als wichtige Kommunikationskanäle etabliert haben. Jugendkulturen und -szenen spielen für die Sozialisation und Identitätsentwicklung eine wichtige Rolle (Bundesministerium für Familie und Jugend 2016: 60-61).

Ein eigenes Kapitel ist der Mediennutzung Jugendlicher zwischen 14 und 19 Jahren gewidmet. Hier wird auf die überragende Bedeutung digitaler Medien in der Kommunikation unter den Jugendlichen, die intensive Nutzung des Internets und auf die Rolle des Smartphones als zentrales Kommunikations- und Informationsinstrument verwiesen (Bundesministerium für Familie und Jugend 2016: 63 ff.).

Erhebungen der Statistik Austria

Die Statistik Austria hat bis dato drei Erhebungen zur Zeitverwendung der österreichischen Bevölkerung vorgenommen (1981, 1992, 2009). In der letzten Zeitverwendungserhebung 2009 steht die unterschiedliche Zeitverwendung von Frauen und Männern im Zentrum. Die Erhebung zur Zeitverwendung von Jugendlichen konzentriert sich auf die Altersgruppe der bis 19-Jährigen, sodass sich nur bedingt Rückschlüsse auf das Freizeitverhalten der im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes untersuchten Alterskohorte der 13-Jährigen ziehen lassen:

- Jugendliche bis 19 Jahre verbringen pro Woche durchschnittlich zwischen 3,56 Stunden (Frauen) und 4,36 Stunden (Männer) mit Freizeitaktivitäten (Statistik Austria: 2009: 87).
- Ausgehen in Lokale, private Partys und Familienfeste werden von 17,3% der weiblichen und 19,2% der männlichen Jugendlichen bis 19 Jahre genannt (Statistik Austria: 2009: 83).

- _ Für Lesen als tägliche Freizeitaktivität wenden weibliche Jugendliche durchschnittlich zwölf Minuten auf, männliche hingegen acht Minuten (Statistik Austria: 2009: 95).
- _ Fernsehen (Video, DVD und klassisches Fernsehen) ist die beliebteste Freizeitaktivität über alle Altersgruppen hinweg. 78,6% der weiblichen und 83,2% der männlichen Jugendlichen nannten das Fernsehen als beliebte Freizeitaktivität (Statistik Austria: 2009: 98).

Da die Datenbasis bereits zehn Jahre alt ist, wäre eine Folgerhebung absolut wünschenswert, damit etwaige Veränderungen des Freizeitverhaltens der Jugendlichen innerhalb von zehn Jahren erfasst werden könnten.

Studien des Instituts für Jugendkulturforschung

Das Institut für Jugendkulturforschung veröffentlichte in den vergangenen Jahren eine Vielzahl von Studien zu Jugendlichen, in denen immer wieder Freizeit oder Freizeitverhalten thematisiert wurde. Eine der letzten Erhebungen belegt den Rückzug der Jugendlichen in die sogenannten Bubbles oder „Blasen“ der neuen Medien, in denen sich nur noch Gleichgesinnte untereinander austauschen (Großegger 2017).

7.5.2 Bundesländerstudien zur Jugend und deren Freizeitgestaltung

Bereits in den 1990er-Jahren wurden in den Bundesländern Studien zu Jugendlichen, in denen Freizeit und Freizeitverhalten thematisiert wurden, veröffentlicht. Die Forscher Helmut Dornmayer und Dietmar Nemeth publizierten 1995 eine Studie über das Leben Jugendlicher am Stadtrand von Linz (Dornmayer/Nemeth 1996); Kurt Luger beforchte die Lebenssituation junger Menschen im salzburgischen Pinzgau (Luger 1996).

Seit 1996 – damals verfasst von Helmut Dornmayer und Dietmar Nemeth – veröffentlicht das Jugendreferat des Landes Oberösterreich regelmäßig eine Jugendstudie. Die Jugendstudie 2016 hatte unter anderem das Lebensgefühl und Freizeitverhalten der 14- bis 22-Jährigen zum Thema.

Das Bundesland Steiermark veröffentlichte 2017 bereits die fünfte Jugendstudie, sie erscheint alle drei Jahre. Auch in diesen Studien wird die Freizeitgestaltung der Jugendlichen thematisiert.

Die erste niederösterreichische Jugendstudie erschien im Jahr 1997 unter dem Titel „Neuer Zeitgeist – Neue Jugend“. Nachfolgende Studien untersuchten bis 2012 in dreijährigem Rhythmus das Leben und die Meinungen junger Menschen. In der Jugendstudie 2012 wurden auch die Freizeitangebote für die Jugendlichen in Niederösterreich erhoben (Brunmayr 2012: 39-42).

Oberösterreichische Medienstudien

In diesem Zusammenhang soll auch die seit 2009 durchgeführte oberösterreichische Jugend-Medien-Studie und die oberösterreichische Kinder- und Medienstudie aus dem Jahr 2016 erwähnt werden. In der 5. oberösterreichischen Jugend-Medien-Studie aus dem Jahr 2017 wurden die Medienwelten und die Mediennutzung der 11- bis 18-Jährigen im Detail untersucht. Die Jugendlichen werden auch in jeder Untersuchung zu ihrem Freizeitverhalten befragt. Die Studien zwischen 2009 und 2017 zeigen die tiefgreifenden Veränderungen, die das Medienverhalten der Jugendlichen in einem Zeitraum von nur neun Jahren erlebt hat. Die Dominanz der sozialen Medien ist zum zentralen Element des jugendlichen Freizeitverhaltens geworden (Education Group 2017).

7.5.3 Jugendstudien in Vorarlberg

Für Vorarlberg sind die beiden Untersuchungen zu den „Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg“, veröffentlicht in den Jahren 2011 (Böheim-Galehr/ Kohler-Spiegel 2011) und 2017 (Böheim-Galehr/ Kohler-Spiegel 2017) relevant. Zielgruppe der Befragung, an der 2016 über 2.000 Jugendliche teilnahmen, waren 14-bis 16-jährige in Vorarlberg wohnhafte Jugendliche.

Im Kapitel „Freizeit, Freunde und Beruf“ wurden Fragen zu Freizeitverhalten und -gestaltung gestellt, deren Ergebnisse nachfolgend kurz zusammengefasst werden:

- Verfügbare freie Zeit an einem durchschnittlichen Wochentag: zwischen zwei und vier Stunden; Mädchen haben weniger freie Zeit zur Verfügung. Jugendliche in der Neuen Mittelschule verfügen über mehr freie Zeit als Jugendliche in der AHS; Mädchen aus beiden Schultypen haben weniger Zeit (Böheim-Galehr/Kohler-Spiegel 2017: 193-194).
- Hilfe im Haushalt: Mädchen helfen rund eine Stunde täglich im Haushalt mit, bei Jungen ist dies deutlich weniger; Jugendliche an den Neuen Mittelschulen werden häufiger um Hilfe im Haushalt gefragt. Jungen mit Migrationshintergrund helfen länger im Haushalt mit als Jungen ohne Migrationshintergrund (Böheim-Galehr/ Kohler-Spiegel 2017: 195-196).
- Freundinnen und Freunde: 66% der befragten Mädchen und 52% der Jungen verbringen sehr oft Zeit mit ihren Freundinnen und Freunden. Mädchen verbringen noch häufiger Zeit mit ihren Freundinnen. An zweiter Stelle stehen Schulkolleginnen, gefolgt

- von den Geschwistern und den Eltern (Böheim-Galehr/Kohler-Spiegel 2017: 196-197).
- Insgesamt sind zwei Drittel der Jugendlichen sehr zufrieden mit ihrem Freundeskreis. Jugendliche aus Familien mit geringen materiellen Ressourcen sind signifikant weniger zufrieden (Böheim-Galehr/Kohler-Spiegel 2017: 196-197).
- Freizeitaktivitäten nach Geschlecht: In der Nutzung des Internets für Unterhaltung zeigt sich ein deutlicher Unterschied bei der Nennung „sehr oft“ zwischen Jungen (64%) und Mädchen (52%). Unterschiede zeigen sich auch in der Nutzung der verschiedenen Internetmedien.
- Männliche Jugendliche machen häufig Sport, Mädchen beschäftigen sich gerne mit Tieren oder verbringen Zeit in der Natur. Auch das Mitmachen in Vereinen wird von 18% der Mädchen und 23% der Jungen als „sehr oft“ genannt (Böheim-Galehr/Kohler-Spiegel 2017: 198-199).
- Aufenthalt auf öffentlichen Plätzen: 20% der Mädchen und 21% der Jungen geben an, sich sehr oft beziehungsweise oft auf öffentlichen Plätzen aufzuhalten (Böheim-Galehr/Kohler-Spiegel 2017: 199-200).

Die Studienautorinnen unterscheiden auf der Grundlage der Erhebung vier Freizeittypen unter den Jugendlichen: medienaffiner Freizeittyp, geselliger Freizeittyp, Sport- und Engagementfreudige sowie die Natur- und Bastelfreunde (Böheim-Galehr/Kohler-Spiegel 2017: 200).

7.6 Internationale Freundschaftsforschung

Wie entstehen Freundschaften und Freundschaftsnetzwerke, welche Unterschiede gibt es zwischen Frauen- und Männerfreundschaften, wie lässt sich Freundschaft von anderen Beziehungen abgrenzen, wofür sind Freundschaften wichtig, oder was wird als Freundschaft definiert? Mit diesen Fragen beschäftigt sich die internationale Freundschaftsforschung.

Seit den 1950er Jahren sind in diesem Forschungsfeld zahlreiche Arbeiten sowohl aus soziologischer Perspektive (Freundschaftsbeziehungen im sozialen Kontext), aus sozialpsychologischer (Freundschaften als Beziehungsform zwischen Personen) als auch aus psychologischer Perspektive (emotionale Grundlagen von Freundschaftsbeziehungen) erschienen (Eberhard/Krosta 2004: 26 ff.).

Ein häufig zitiertes Werk der internationalen Freundschaftsforschung ist die 1993 von Elke Bruckner und Karin Knaup durchgeführte Untersu-

chung zu Freundschaften in den USA, Großbritannien, der Bundesrepublik Deutschland, Italien und Ungarn. In ihrem Forschungsprojekt erhoben sie geschlechts- und nationsspezifische Unterschiede in Freundschaftsmustern. Ein zentrales Ergebnis dieser Erhebung war, dass nationalitätenbezogene Unterschiede größer waren als geschlechtsspezifische (Bruckner/Knaup 1993: 249).

In den vergangenen Jahren beschäftigte sich die Freundschaftsforschung zunehmend mit dem Wandel des Freundschaftsbegriffs und der Freundschaftsformen, die durch die sozialen Medien wie Facebook und ähnlichen Plattformen entstanden sind. So setzte sich Carina Dambacher in ihrer Diplomarbeit mit den Unterschieden von realen und Online-Freundschaften im Kindes- und Jugendalter auseinander (Dambacher 2003). Sie fasste in ihrer Arbeit ebenso relevante Ergebnisse der genderspezifischen Freundschaftsforschung zusammen, die mit den Ergebnissen des vorliegenden Forschungsprojektes übereinstimmen: In Jungenfreundschaften stehen häufig gemeinsame Aktivitäten im Vordergrund, Mädchen hingegen unterhalten öfters Zweierbeziehungen und tauschen untereinander gerne Vertraulichkeiten aus; sie erleben die emotionale Unterstützung durch ihre Freundinnen als sehr wichtige Momente der Freundschaft (Dambacher 2003: 19).

Freundschaften in Kindheit und Jugendalter sind der Forschungsschwerpunkt der beiden Wissenschaftlerinnen Catherine Bagwell und Michelle Schmidt aus den USA. Sie stellten fest, dass im Kinder- und Jugendalter Freundschaften oft innerhalb einer größeren Peer-Gruppe entstehen. Dabei stellen diese Freundschaften nur eine Dimension des sozialen Umfeldes dar. Denn es finden auch Interaktionen mit anderen Kindern und Jugendlichen in der Peer-Gruppe oder anderen sozialen Gruppen statt. Freundschaftsbeziehungen spielen generell für die Entwicklung und das Wohlbefinden der Kinder eine ganz wichtige Rolle (Bagwell/Schmidt 2013: 20-21).

Im Jugendalter wird die Freundschaft zu einer prägenden Erfahrung, wobei bis zu einem gewissen Alter die meiste Zeit mit geschlechtshomogenen FreundInnen verbracht wird. Kontakte mit Freundinnen und Freunden werden in unterschiedlichen Settings gepflegt: in der Schule, nach der Schule in organisierten Aktivitäten und in freier, unstrukturierter Form; Kommunikation über das Internet und über die sozialen Medien wird genauso gepflegt wie Gespräche untereinander.

Dabei unterscheiden Jugendliche zwischen besten, engen oder nicht so engen Freundschaften, und sie unternehmen ganz bestimmte Aktivitä-

ten mit bestimmten Freunden und Freundinnen. Die Forscherinnen weisen darauf hin, dass das Alter von zwölf Jahren eine ganz wichtige Zeit in der Entwicklung von Freundschaften darstellt, da diese nun anspruchsvoller und komplexer werden (Bagwell/Schmidt 2013: 117 ff.).

Die beiden Autorinnen beschreiben auch die Rolle der Eltern und der Peers in Hinblick auf deren Unterstützung beim Hineinwachsen in die Erwachsenenwelt. Diese Unterstützung ist deshalb wichtig, da sie sich positiv auf die Anpassung an die (sozialen) Normen der Gesellschaft auswirkt. Eine schwache Unterstützung sowohl durch Eltern als auch Freunde und Freundinnen hingegen wirkt sich negativ auf diese Anpassung aus (Bagwell/Schmidt 2013: 136 ff.).

Dieser sehr kursorische Einblick in die Freundschaftsforschung zeigt nicht nur die Bedeutung von Freundschaften für Jugendliche in dieser Altersgruppe auf, sondern korreliert auch mit den Ergebnissen des vorliegenden Forschungsprojektes (siehe Kapitel 10 und 11).

7.7 Kompetenzerwerb im sozialen Raum

Der Kompetenzerwerb im sozialen Raum der Jugendlichen ist einer der entscheidenden Parameter für die Anschlussfähigkeit der Jugendlichen im Hinblick auf das Bildungssystem. Das Thema wird deshalb auch vom vorliegenden Forschungsvorhaben aufgenommen. Konkret geht es um non-formales und informelles Lernen und den damit zusammenhängenden Erwerb von Kompetenzen. Dieses Lernen kann strukturiert oder unstrukturiert in Vereinen, in Jugendszenen und/oder in der Peer-Gruppe stattfinden. Nachfolgend werden zur Illustration einige Forschungsberichte zu diesem Thema exemplarisch angeführt, ohne dass ein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird.

Der Sozialraum als Bildungslandschaft und informelle Bildungsorte werden in mehreren Publikationen von Ulrich Deinet, Professor an der FH Düsseldorf, thematisiert. Die Lebenswelt als Lernraum wird vom Autor sehr breit aufgefasst und umfasst unterschiedliche Settings – vom Skaterplatz über Cliquen-Treffpunkte bis zu Aktivitäten im Jugendzentrum oder Gruppennachmittagen bei den Pfadfindern. Dabei wird die Gleichrangigkeit der Bildungsprozesse an diesen unterschiedlichen Orten vom Autor hervorgehoben. An allen diesen Orten kann bei einer entsprechenden Gestaltung der Angebote eine gute soziale Durchmischung entstehen.

Als erschwerend für die Kooperation mit formalen Bildungseinrichtungen nennt Deinet die Unplanbarkeit informeller Bildungsprozesse. Als eine mögliche Antwort fordert er die Typisierung des öffentlichen Rau-

mes in Hinblick auf die Konzeption von Bildungslandschaften: Räume im Wohnumfeld (Spielplätze, Straßenräume), grünbestimmte Freiräume (Parkanlagen, Wälder und Räume entlang von Gewässern), Infrastruktureinrichtungen für Jugendliche (Jugendzentren, Jugendräume in Wohnanlagen), (Fußgänger-)Straßen, zentrale Stadtplätze und Brachen. Auf diese Weise können Nutzungsmöglichkeiten und Erfahrungsdimensionen unterschiedlicher Zielgruppen besser beschrieben und entsprechende Settings für informelle Bildungsprozesse geschaffen werden (Deinet 2010).

Die Bedeutung von Vereinen, vor allem von Sportvereinen, für eine ausgeglichene soziale Durchmischung ist ein eigenes Forschungsfeld geworden. So liegt das Verständnis des Sportvereins als Sozialraum – nämlich als Erlebnis- und Erfahrungsraum – für Jugendliche, in dem ein Austausch stattfindet, Fähigkeiten ausprobiert und entwickelt werden, einer empirischen Studie zum informellen Lernen und zum Kompetenzerwerb zugrunde. Der Sportverein fördert das Zustandekommen von Gruppen Gleichaltriger, indem sie zu Trainingsgruppen zusammengefasst werden und in denen im besten Falle eine gute soziale Durchmischung vorhanden ist (Neuber et al. 2010: 32-33).

In der zitierten Untersuchung wird auch auf den unterschiedlichen Zugang von Mädchen zu Sportvereinen Bezug genommen: Mädchen sind generell weniger in Sportvereinen aktiv, sie treffen ihre Entscheidung für oder gegen eine Vereinsmitgliedschaft früher als die Jungen; sie finden sich in traditionell weiblich besetzten Sportarten (Tanzen, Reiten, Turnen) vermehrt, aber auch in den klassischen Jungensportarten. Jungen überschreiten die Geschlechtergrenzen zu mädchendominierten Sportarten deutlich seltener. Die AutorInnen verweisen auch darauf, dass die soziale Herkunft und die bisherige Bildungskarriere sich auf die Mitgliedschaft in Sportvereinen auswirken. So sei es am wahrscheinlichsten, in einem Sportverein männliche Gymnasiasten anzutreffen (Neuber et al. 2010: 35).

Die Kompetenzentwicklung in zwei Jugendszenen, nämlich der Gothic- und Graffiti-Szene, untersuchen Oliver Schnoor und Michaela Pfadenhauer. Sie verstehen die Jugendszenen als Lerngemeinschaften, in denen die Kompetenzentwicklung im Rahmen sogenannter Szene-Karrieren stattfinden kann. Die Zugehörigkeit zu bestimmten Szenen verlangt von ihren Mitgliedern nicht nur den Erwerb ganz spezifischer Kompetenzen, sondern auch die Herausbildung bestimmter technischer, organisatorischer, sprachlicher und anderer Fähigkeiten (Schnoor/Pfadenhauer 2009: 302-303).

7.8 Kooperationen von Bildungseinrichtungen und außerschulischen Akteuren

Von zentralem Interesse für das vorliegende Forschungsprojekt sind Kooperationsmöglichkeiten der Schule mit AkteurInnen im Sozialraum der SchülerInnen, die eine stärkere Durchmischung im Alltag fördern und eine Verbindung zu informellen und non-formalen Lern- und Lebensräumen der Jugendlichen herstellen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, inwiefern die beschriebenen Entwicklungen in den Schulen bereits bewusst reflektiert werden und ob sich das Bewusstsein in konkreten Handlungen in Richtung Sozialraumorientierung niederschlägt.

USA und Großbritannien

Besonders relevant sind daher Studien zur Kooperation zwischen Lehrenden, zwischen mehreren Schulen und zwischen Schulen und außerschulischen AkteurInnen im Sozialraum, die in den vergangenen zehn Jahren in Großbritannien und auch in den USA durchgeführt wurden. In den USA wird dieses Forschungsfeld unter dem Titel „Community Schools“ zusammengefasst.

In Großbritannien arbeiten Mel Ainscow, Daniel Muijs und Mel West, die an der University of Manchester, School of Education, tätig sind, bereits seit mehr als zehn Jahren zu Kooperationen zwischen Schulen selbst sowie zwischen Schulen und externen AkteurInnen. Der Evaluierungsbericht über die sogenannte „Full Service Extended Schools Initiative“ aus dem Jahr 2007 untersucht die Auswirkungen des Programms anhand konkreter Beispiele von Schulen in unterschiedlichen Regionen (Cummins et al. 2007). Mittels sechs Fallstudien stellten sie die Ergebnisse von Schulkooperationen mit externen AkteurInnen dar (Ainscow et al. 2006; West 2010; Muijs 2015; Ainscow 2016). Die Forschungsarbeiten konzentrierten sich auf Sekundarschulen in belasteten Lagen und zeigen, dass die Kooperationen durchaus positive Auswirkungen auf die Bildungserfolge der Schülerinnen und Schüler haben. Die Forschungsprojekte zu den unterschiedlichen Kooperationsformen werden bis heute unter dem Programmtitel „Extended Schools“ fortgesetzt.

Deutschland

Zur Kooperation zwischen Schulen und der Jugendhilfe, die mit der Schulsozialarbeit betraut ist, und mit Einrichtungen der Jugendarbeit liegt in Deutschland inzwischen eine umfangreiche Fachliteratur vor. Die For-

schung befasst sich in diesem Zusammenhang u.a. mit dem von Thomas Coelen eingebrachten Begriff der Ganztagsbildung als Verbindung von formalem Lernen in der Schule und informellem Lernen in der Jugendarbeit (Coelen/Otto 2003) und den lokalen Bildungslandschaften (Bleckmann/Durdel 2010).

Schweiz

An der Pädagogischen Hochschule Zug, Institut für Bildungsmanagement und Bildungsökonomie, befasst Gerhard Huber (auch in Kooperation mit der Universität Manchester) die Auswirkungen von Bildungsallianzen und kooperativen Bildungslandschaften auf die Bildungserfolge von Schülerinnen und Schülern (Huber 2012). Gerhard Huber leistet die wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Bildungslandschaften Schweiz“ im Auftrag der Jacobs Foundation.

Österreich

Was außerhalb der Schule in der Lebenswelt und Freizeit der SchülerInnen passiert, wird in Österreich bisher wenig erforscht. Die Lösungsansätze und Maßnahmen fokussieren deshalb ebenfalls auf die Schule und das Bildungssystem. Ergänzende sozialräumliche Strategien und Kooperationen mit externen AkteurInnen standen bisher wenig im Zentrum des Forschungsinteresses.

Auch in Österreich wurde die Debatte zu möglichen Kooperationen wie in Deutschland durch den Ausbau von Ganztagsschulen beziehungsweise Ganztagsklassen und der schulischen Nachmittagsbetreuung angestoßen. In einer Publikation des Landes Steiermark zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit hat Ulrike Hofmeister, Pädagogische Hochschule Klagenfurt, die Rahmenbedingungen für diese Zusammenarbeit formuliert (Land Steiermark 2014: 27-42). Der deutsche Jugendforscher Ulrich Deinet befasst sich in seinem Beitrag mit der Jugendarbeit im Kontext der lokalen Bildungslandschaften in Nordrhein-Westfalen. Er macht deutlich, wie die Jugendarbeit eine Brücke zu den informellen Lernwelten der Jugendlichen schlagen kann (Land Steiermark 2014: 11-26).

Nadja Madlener nennt in ihrer Masterarbeit, die sie 2015 an der Wirtschaftsuniversität Wien verfasste, drei verschiedene Ansätze der Kooperation zwischen Schulen und Jugendarbeit: den sozialraumorientierten, den ganztagsbildungsorientierten und den bildungslandschaftsorientierten Kooperationsansatz. Damit bezieht sie sich auf die drei in Deutschland umgesetzten Kooperationsformen (Madlener 2015: 27 ff.). Konkret nennt

sie auch fünf Handlungsfelder, die sie dem Kooperationsansatz der lokalen Bildungslandschaften zuordnet: Sprachförderung, Berufsorientierung, Elternarbeit, sozialraumorientierte Stadtteilarbeit und Einzelangebote (Madlener 2015: 31).

Die Kooperationsdebatte sowie erste Arbeiten zur Bedeutung von schulexternen AkteurInnen und deren Wirkung auf die Anschlussfähigkeit von Jugendlichen in der Schule verweisen auf Wirkungszusammenhänge, die auch für die Entwicklung von Maßnahmen in Vorarlberg von Bedeutung sind.

8 Aktuelle Diskurse und Entwicklungsprozesse in Vorarlberg

Die Zunahme von Diversität in der Bevölkerung bei gleichzeitiger Abnahme der sozialen Durchmischung der Bevölkerungsgruppen stellt für viele Gemeinden in Vorarlberg eine Herausforderung dar und bildet sich insbesondere in Wohnsiedlungen mit hoher Konzentration von sozial benachteiligten Gruppen ab. Kinder aus diesen Wohnsiedlungen sind aufgrund des mangelnden Zugangs zu den unterschiedlichen Kapitalformen nach Pierre Bourdieu (siehe Kapitel 5.1) in den Bildungseinrichtungen benachteiligt.

Das Land Vorarlberg, Regionen und Kommunen haben in den vergangenen Jahren unterschiedliche Projekte und Prozesse initiiert, um diesen Entwicklungen gegenzusteuern. Die für das vorliegende Forschungsprojekt relevanten Entwicklungsprozesse und Projekte werden nachfolgend beschrieben.

8.1 Forschungsprojekt „Gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg“

Im Rahmen des Forschungsprojektes „Gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg“ setzten sich von 2013 bis 2015 zahlreiche Expertinnen und Experten im Auftrag der Vorarlberger Landesregierung mit der Weiterentwicklung der Schulen der 10- bis 14-Jährigen auseinander. Die Ergebnisse des Forschungsprojektes wurden in zwei Bänden zu Entwicklungen und Bildungserwartungen sowie zu Pädagogik, Organisation und Recht veröffentlicht. Ein entsprechender Antrag zur Umsetzung der Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Schulen der 10- bis 14-Jährigen wurde vom Vorarlberger Landtag einstimmig am 9. Juli 2015 beschlossen. Im Januar 2018 wurde der Zwischenbericht zu den bis dato umgesetzten Schritten veröffentlicht (Mennel 2018).

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppe „Unterstützung für Schulen mit besonderen Herausforderungen“ weisen eine hohe Relevanz für das vorliegende Forschungsprojekt auf. Die Arbeitsgruppe hat eine Bestandsaufnahme der Unterstützungsmaßnahmen für Vorarlberger Schulen durchgeführt; durch die Analyse sozialindexrelevanter Daten konnte eine Landkarte der Schulen der Sekundarstufe I erstellt werden.

Darauf aufbauend entstand ein Entwicklungsprogramm für Schulen mit besonderen Herausforderungen, das in einem nächsten Schritt umgesetzt werden soll (Mennel 2018: 12, 14). Inzwischen liegt auch der Endbericht dieser Arbeitsgruppe vor (Amt der Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Schule (IIa) 2018).

8.2 Sozialindexbasierte Mittelvergabe in Vorarlberg

Seit mehreren Jahren wird im Bund, in den Ländern und Städten über die ungleiche Verteilung sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler auf die unterschiedlichen Schulstandorte diskutiert. In diesem Kontext wird über eine Steuerung der Mittelvergabe für Schulen mittels eines Sozialindex nachgedacht (Bacher et. al. 2010; Kuschej/Schönpflug 2014), um die Arbeit in sogenannten „Brennpunktschulen“ mit einem erhöhten Anteil von SchülerInnen aus sozial benachteiligten Familien mittels zusätzlicher Ressourcen zu unterstützen.

Die bereits erwähnte Arbeitsgruppe „Unterstützung für Schulen mit besonderen Herausforderungen“ befasste sich ebenfalls mit der Frage der Erstellung eines Sozialindex für Schulstandorte in Vorarlberg. Im Rahmen einer Voruntersuchung setzte sich die Landesstelle für Statistik mit der vorhandenen Literatur und den Datenquellen auseinander und überprüfte die Zuordnungsmöglichkeiten soziodemografischer Daten zu den Schulsprengeln. Der nun entwickelte Vorarlberger Sozialindex setzt sich aus vier gebündelten Merkmalskombinationen zusammen:

1. ökonomische Situation (Mindestsicherung, Wohnbeihilfe, gemeinnützige Wohnungen)
2. familiärer Bildungshintergrund (Ausbildungsabschlüsse)
3. Migration (Geburtsland und Staatsbürgerschaft)
4. Maßnahmen der Kinder- und Jugendhilfe.

Die vier Merkmalskombinationen wurden gewichtet und zu einem Faktor der soziodemografischen Herausforderung in den Schulsprengeln zusammengefasst. Die Rahmenbedingungen an den Schulstandorten können unter anderem durch die „Sprengetreue“ charakterisiert werden. Die Sprengetreue ermittelt den Prozentsatz jener sprengetreue zugehörigen VolksschülerInnen der 4. Schulstufe, die dann an eine Mittelschule im selben Sprengel wechseln oder von ihren Eltern an eine sprengetreue ferne Mittelschule, AHS oder Privatschule geschickt werden. (Amt der Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Schule (IIa) 2018: 15-16).

Dadurch ergibt sich ein Bild, der sozialen Ent- oder Durchmischung des Schulsprengels. Gewisse Unschärfen können durch die Unterschiede zwischen Zähl- und Schulsprengel entstehen, da das Wohngebiet nicht immer dem Schulsprengel entspricht, also wenn SchülerInnen aus ihrem Wohngebiet beziehungsweise Zählsprengel in eine Schule in einem anderen Zählsprengel wandern.

Die Mittelzuteilung auf Basis eines Sozialindex will also der Kapitaltheorie von Bourdieu (siehe Kapitel 5.1) folgend indirekt auf ungleiche

familiäre Rahmenbedingungen reagieren, indem die Schulen für die Förderung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt bekommen. Dies ist ein struktureller Ansatz zur Kompensation von Ungleichheit. Dem Modell von Bourdieu folgend, ist für eine wirkungsvolle Verwendung von Mitteln eine detaillierte Kenntnis der sozialräumlichen Lage vor Ort notwendig.

Die Forschungsarbeit kann dazu verwendet werden, Kriterien und Ansatzpunkte für die Mittelverwendung in der Schule und im Sozialraum zu benennen, die auf den theoretischen Annahmen der Kapitaltheorie aufbauen, mit empirischen Erkenntnissen belegbar sind und zur Chancengerechtigkeit im Kontext einer pluralen Gesellschaft beitragen.

8.3 Modellvorhaben „Vorarlberg lässt kein Kind zurück“

Im Sinne der Sozialraumorientierung der vorliegenden Studie sind Gemeindeprojekte zur Sozialraumentwicklung als künftige Handlungsfelder relevant. Das gilt vor allem für das Modellvorhaben „Vorarlberg lässt kein Kind zurück“. Dieses wurde 2016 mit den Gemeinden Rankweil und Wolfurt, der Stadt Dornbirn und der Regio Bregenzerwald gestartet. Es orientiert sich am Projekt „Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor“, das seit 2012 in 18 ausgewählten Kommunen in Nordrhein-Westfalen in Kooperation mit der Bertelsmann-Stiftung umgesetzt wurde (vgl. Stolz et al. 2016). Dieses Vorhaben wurde von einer Forschungsgruppe der Bertelsmann-Stiftung wissenschaftlich begleitet und anschließend in den Modellkommunen evaluiert (vgl. Strohmeier et al. 2016).

Auch der erwähnte Vorarlberger Gemeindeentwicklungsprozess schließt in vielen Annahmen bei der Kapitaltheorie von Bourdieu an. Sozialräumliche Dimensionen von Ungleichheit bilden den Rahmen für die Entwicklung und Steuerung von Präventionsmaßnahmen im Sinne einer „Präventionskette“.

Im Rahmen von „Vorarlberg lässt kein Kind zurück“ planen einige der beteiligten Gemeinden auch die Sammlung und Aufbereitung sozialräumlicher Daten.

8.4 Sozialraumanalyse Bregenz

Sozialraumanalysen sind bisher in Vorarlberg nur selten durchgeführt worden. Sie können präzise Daten zum Stand der sozialen Durchmischung liefern. Als erste solche Sozialraumanalyse kann die der Landeshauptstadt Bregenz genannt werden. Das Pilotprojekt „Sozialraumanalyse Bregenz“ wurde im Zeitraum 2013 bis 2016 von August Gächter, Zentrum für Sozi-

ale Innovation (ZSI), durchgeführt. Es befasste sich mit der sozialräumlichen Struktur der Bregenzer Stadtteile und Siedlungen. Für diese Analyse wurden Daten aus unterschiedlichen Quellen zusammengeführt.

Insgesamt umfasste sie einen Bestand von 3.247 bewohnten Adressen. Auf Grundlage der Daten wurde eine Reihe von Indikatoren entwickelt, die die demografische Zusammensetzung der Wohnbevölkerung, Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt und im Schulsystem, die Inanspruchnahme städtischer Leistungen und der bedarfsorientierten Mindestsicherung sowie die Betreuung durch die Kinder- und Jugendhilfe und den Verschuldungsstand abbildeten.

Eine spezielle Auswertung der Sozialraumanalyse befasste sich mit Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 19 Jahren. In diese Erhebung wurden auch Jugendliche aus den Umlandgemeinden von Bregenz einbezogen. In Ergänzung zu den soziodemografischen und sozioökonomischen Daten wurden quantitative und qualitative Erhebungen durchgeführt, deren Ergebnisse vor allem in Hinblick auf strukturierte und unstrukturierte sowie konsumorientierte Freizeitaktivitäten eine hohe Übereinstimmung mit den erhobenen Daten des vorliegenden Forschungsprojektes aufweisen (Gächter 2015: 29 ff.; 42 ff.). Nachfolgend eine kurze Zusammenfassung übereinstimmender Ergebnisse:

- In beiden Erhebungen ist das Strandbad in Bregenz bei den Jugendlichen sehr beliebt. Auch Schulhöfe, Spielplätze und Schulsportplätze sind attraktive Freizeitorte für Jugendliche.
- Aktivitäten in Sport- und Tanzvereinen wurden von Mädchen und Jungen als häufige Vereinsaktivitäten genannt; Fußball ist bei den Jungen die wichtigste Sportaktivität. Mädchen sind in unterschiedlichen Vereinen aktiv. Jugendliche ohne Migrationshintergrund sind generell häufiger in Vereinen anzutreffen.
- FreundInnen treffen, Flanieren in der Stadt oder der Aufenthalt in öffentlichen Räumen waren die am meisten genannten unstrukturierten Freizeitaktivitäten.
- Shoppen in Shopping-Zentren und in der Stadt, Essen gehen und der Besuch der McDonald's-Filialen wird ebenfalls von beiden Befragtengruppen genannt.
- Sport, gemeinsames Lernen und Zeit mit der Familie verbringen wurden in beiden Erhebungen als häufige strukturierte Freizeitaktivitäten genannt (Gächter 2015: 28-46).

9 Die beteiligten Schulstandorte

Bei der Auswahl der an der Untersuchung beteiligten Schulstandorte wurde dem Verfahren des theoretischen Samplings nach Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) entsprechend auf die Wahl möglichst kontrastierender Fallbeispiele geachtet. Die Auswahl der sieben Schulstandorte erfolgte in Abstimmung mit der Schulaufsicht der Pflichtschulen und der allgemeinbildenden höheren Schulen:

- _ Neue Mittelschule Bregenz-Schendingen
(MS Bregenz-Schendingen)
- _ Neue Mittelschule Bezau (MS Bezau)
- _ Mittelschule Bludenz (MS Bludenz)
- _ Vorarlberger Mittelschule Klaus-Weiler-Fraxern
(MS Klaus-Weiler-Fraxern)
- _ Musikmittelschule Dornbirn Bergmannstraße
(MMS Dornbirn-Bergmannstraße)
- _ Bundesgymnasium Bregenz Blumenstraße
(BG Bregenz Blumenstraße)
- _ Bundesgymnasium Bregenz Gallusstraße
(BG Bregenz Gallusstraße)

9.1 Merkmale der ausgewählten Schulstandorte

In der Auswahl für das vorliegende Forschungsprojekt sind sprengelgebundene und sprengelungebundene Schulen enthalten. Im Sample befinden sich mit dem BG Bregenz Gallusstraße, dem BG Bregenz Blumenstraße und der MMS Dornbirn-Bergmannstraße drei sprengelungebundene und mit der MS Bezau, MS Bregenz-Schendingen, MS Bludenz und MS Klaus-Weiler-Fraxern vier sprengelgebundene Schulen.

Da sprengelungebundene Schulen ihre SchülerInnen auswählen können, liegt die Vermutung nahe, dass sich an diesen Schulstandorten auf Basis der vorgegebenen Leistungskriterien bestimmte Gruppen konzentrieren und sich dies auch auf die Freundschaftsnetzwerke und Freizeitaktivitäten auswirkt.

Im Gegensatz dazu können sich die sprengelgebundenen Schulen die SchülerInnen nicht aussuchen, sondern übernehmen alle Kinder, die in ihrem Sprengel von der Volksschule in die Sekundarstufe I wechseln. Der Vergleich zwischen diesen beiden Typen ist auch deshalb interessant, weil die sprengelungebundenen Schulen von SchülerInnen aus unterschiedlichen Wohnorten besucht werden und die SchülerInnen damit einen großen Teil ihres Alltags außerhalb ihres Wohnortes verbringen.

Das zweite Vergleichsmerkmal bilden Gymnasien und Mittelschulen. Dabei wurden nach Rücksprache mit der Schulaufsicht unterschiedliche Typen ausgewählt. Bei den Gymnasien verfügt das BG Bregenz Blumenstraße im Vergleich zum BG Bregenz Gallusstraße (siehe Kapitel 10) über eine sozial und ethnisch heterogenere Schülerzusammensetzung.

Bei den Mittelschulstandorten sind mit der MS Klaus-Weiler-Fraxern und MS Bezau zwei ländliche Mittelschulen und mit der MS Bludenz und MS Bregenz-Schendingen zwei städtische Mittelschulen vertreten. Die ländlichen Mittelschulstandorte Bezau und Klaus zeichnen sich durch eine sozial vielfältigere und stärker durchmischte Schülerzusammensetzung aus. Die MS Bludenz und MS Bregenz-Schendingen hingegen zählen zu den Schulen mit besonderen Herausforderungen, da sie eine starke ethnische Heterogenität und eine hohe Konzentration von sozial schwächeren Gruppen mit geringem Bildungskapital in der Herkunftsfamilie aufweisen.

Die MMS Dornbirn-Bergmannstraße ist als Schwerpunktmittelschule ein Spezialfall. Hier treffen SchülerInnen aus unterschiedlichen Gemeinden zusammen, die sich vor allem durch ihr großes Interesse an Musik auszeichnen.

Dieses Sample von sieben Schulstandorten ermöglicht einen kontrastierenden Vergleich von unterschiedlichen Rahmenbedingungen und deren Auswirkungen auf das Verhältnis zwischen Schulzeit und Freizeit. Wichtig ist zu betonen, dass das Forschungsprojekt keinen Vergleich der Schulen als Bildungseinrichtungen vornimmt, sondern auf den Vergleich der sozialräumlichen und lebensweltlichen Rahmenbedingungen außerhalb der Schule fokussiert.

9.2 Freizeitinfrastruktur an den Schulstandorten

Die freizeitrelevanten Angebotsstrukturen für Jugendliche sind von Schulstandort zu Schulstandort recht unterschiedlich. Zu den Freizeitangeboten zählen neben Einrichtungen im öffentlichen Raum wie Spielplätzen, Skater- und Scooterplätzen, Freibädern und Sportanlagen, den Angeboten der verbandlichen und offenen Jugendarbeit auch Bibliotheken, die McDonald's-Filialen, Einkaufszentren und Einkaufsstraßen.

Die Unterschiede in der Angebotsstruktur und -vielfalt zwischen städtischen und ländlichen Gebieten sind darauf zurückzuführen, dass der Bedarf an öffentlicher Freizeitstruktur in den städtischen Ballungsgebieten weitaus größer ist. In den eher ländlich geprägten Gebieten leben viele Jugendliche in Eigenheimen mit Garten, in denen sich dann auch ein beträchtlicher Teil der Freizeitaktivitäten abspielen kann.

Sowohl in der Fragebogenerhebung als auch in den Aufsätzen und Klassengesprächen wurde von den SchülerInnen eine Vielzahl von Vereinen genannt, in denen sie ihre Freizeit verbringen. Dies trifft auf alle sieben Schulstandorte zu, wobei in den nachfolgenden Analysen nicht alle angeführt werden können. In den eher ländlich geprägten Gebieten spielen Vereine mit ihren jugendspezifischen Aktivitäten eine wichtige Rolle, da es nicht eine solche Vielfalt an öffentlich zugänglichen Angeboten wie Spielplätzen, Sportanlagen oder Freibädern gibt.

McDonald's-Filialen, Einkaufszentren und Einkaufsstraßen wurden in allen Gesprächen und Befragungen prominent gereiht. Die am häufigsten genannten Einkaufszentren waren der Lindaupark, der Messepark in Dornbirn sowie der Zimbapark in Bürs.

Nachfolgend werden die Freizeitinfrastruktur und ergänzend dazu auch die jugendrelevanten Organisationen und Verwaltungseinheiten dargestellt. Wenn in den Aufsätzen noch zusätzliche Freizeitangebote oder Infrastruktur genannt wurden, dann sind diese ebenfalls in der Aufstellung angeführt.

Die Informationen sind den Webseiten der Städte und Gemeinden entnommen und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Recherche wurde im September 2018 durchgeführt.

Dornbirn

Die einwohnerstärkste Stadt des Landes bietet Jugendlichen ein sehr reichhaltiges und vielfältiges Angebot für die Freizeitgestaltung. Die Jugendbeteiligung spielt in Dornbirn im Hinblick auf die Weiterentwicklung der Angebote eine wichtige Rolle.

Kategorie	Anmerkung
Politische Zuständigkeit	Stadtrat für Jugend und Jugendbeteiligung
Ausschuss	Ausschuss für Jugend und Jugendbeteiligung
Verwaltung	Abteilung Jugend
Weitere Organisationen	Stadtjugendbeirat Jugendnetzwerk
Website	www.jugenddornbirn.at

Kategorie	Anmerkung
Konzepte und Berichte	Jugendmonitor 2017 Jugendstudie 2001 / Evaluation 2013
aha Jugendinformationszentrum	vorhanden
Jugendbeteiligung	JugendDornbirn
Offene Jugendarbeit	Vismut Arena
Verbandliche Jugendarbeit	siehe auch Mitglieder des Stadtjugend- beirates (der Folder INDO listet 11 Vereine auf) 4 Musikvereine mit Jugendschwerpunkt
Jugendstadtplan	vorhanden
Lerncafé der Caritas	vorhanden
Bibliotheken	Stadtbibliothek und Stadtteilbibliotheken
Spielplätze	24 öffentliche Spielplätze sowie 18 öffentlich zugängliche Spielplätze bei den Kindergärten
Bäder	Waldbad Enz Stadtbad
Sportanlagen	7 Sportanlagen 6 „Tschutterplätze“ 7 Fußballplätze
McDonald's	Dornbirn Schwefel
Einkaufszentrum / Fußgängerzonen	Messepark Stadtspark Fußgängerzonen Stadtzentrum

Bregenz

Jugendangebote und Aktivitäten für Jugendliche werden großteils vom Jugendservice der Stadt koordiniert.

Kategorie	Anmerkung
Politische Zuständigkeit	Stadträtin für Jugend, Städtische Kindergärten, Arbeitskreis Kinderfreundliche Stadt, Kinder- und Jugendspielplätze sowie Familien und Kinderbetreuung
Ausschuss	Ausschuss für Jugend
Verwaltung	Abteilung Jugend, Migration und Gemeinwesen
Weitere Organisationen	Jugendservice Bregenz, Koordinations- und Servicestelle für alle Jugendangelegenheiten
Website	www.jugend.bregenz.at
Jugendförderung	Jugendprojekte, internationale Jugendreisen; Jahressubventionen für Vereine, die nicht über Sport- und Kulturförderung unterstützt werden.
aha Jugendinformationszentrum	vorhanden
Jugendbeteiligung	vorhanden
Offene Jugendarbeit	Autonomes Jugend- und Kulturzentrum Between Jugendtreff Westend Jugendtreff Camelion Amazone
Verbandliche Jugendarbeit	siehe https://www.jugend.bregenz.at/vereine/
Jugendprogramme / Jugendangebote	chill' n' move Jugendsommerprogramm im Stadtteil Vorkloster Juvo – Sommerprogramm für Jugendliche Pimp a bike in der Achsiedlung Young Art Generation Veranstaltungsraum vis à vis
Jugendfolder	Jugendfolder „jetz aber“ (online)

Kategorie	Anmerkung
Bibliotheken	Stadtbücherei und Filiale Stadtteil Vorkloster
Spielplätze /Freizeitparks	Freizeitpark Remise (Skaterpark, Parkourpark, Workout Station, Slackline) Jugendplatz „Röhre“ / Schachen Spielfeld 3 Landjugendplatz Spielplätze (MS Bregenz Stadt, MS Rieden, MS Schendingen, VS Augasse, VS Weidach) Graffiti Hall of Fame
Bäder	Stadtbad Bregenz Pipeline
Sportanlagen	Tschutterplatz
McDonald's	Hard
Einkaufszentrum / Fußgängerzonen	Kaiserstraße und Leutbühel, Kornmarktplatz

Bludenz

Neben den Sport- und Spielplätzen nennen die Jugendlichen aus Bludenz den McDonald's und das Einkaufszentrum Zimbarpark als beliebte Aufenthaltsorte.

Kategorie	Anmerkung
Politische Zuständigkeit	Stadtrat für Jugend
Ausschuss	Jugendausschuss
Verwaltung	Bildung & Soziales
aha Jugendinformationszentrum	vorhanden
Offene Jugendarbeit	Offene Jugendarbeit Villa K.
Verbandliche Jugendarbeit	Siehe Website der Stadt
Jugendstadtplan	vorhanden

Kategorie	Anmerkung
Bibliotheken	AK Bibliothek
Spielplätze	Freiraum Gesundheitsmeile Spielplatz St. Anna Spielplatz Remise Spielplatz Schulhof Volksschule Mitte Spielplatz Unterfeld Spielplatz Unterrifatz
Bäder	Val Blu
Sportanlagen	siehe Jugendkarte BMX Bahn Bludenz
McDonald's	Bürs
Einkaufszentrum / Fußgängerzonen	Zimbapark

Klaus, Weiler und Fraxern

Neben den Spiel- und Sportplätzen in den drei Orten spielen vor allem die Vereine und private Gartenanlagen eine wichtige Rolle in der Freizeitgestaltung.

Kategorie	Anmerkung
Politische Zuständigkeit	Keine eigene Zuständigkeitsstruktur in den drei Gemeinden
Ausschuss	Kein eigener Jugendausschuss
Verwaltung	Bürgerservice Keine eigene Zuständigkeitsstruktur
Verbandliche Jugendarbeit	Offene Jugendarbeit Vorderland
Bibliotheken	siehe Website der Gemeinde
Spielplätze	Öffentliche Bibliothek Klaus-Weiler
Sportanlagen	Klaus: Spielplatz Treietstraße Weiler: Rrratz-Fatz-Platz, Spielplätze beim Kindergarten und beim Sportplatz des SC Röthis Fraxern: Spielplatz beim Kindergarten

Kategorie	Anmerkung
Sportanlagen	Klaus: öffentlicher Fußballplatz mit Skaterplatz und Spielplatz Weiler: Sportplatz des FC Weiler Fraxern: Sportanlage Kapieters; Treffpunkt „Plätzle“
McDonald's	Rankweil/Brederis

Bezau

Vereine, Spielmöglichkeiten in Privatgärten und in der Umgebung, die elterliche Landwirtschaft, Freibäder, Skigebiete oder Sportplätze sind häufig genannte Orte für Freizeitaktivitäten.

Kategorie	Anmerkung
Politische Zuständigkeit	Keine eigene Zuständigkeitsstruktur
Ausschuss	Kein eigener Jugendausschuss
Verwaltung	Bürgerservice Keine eigene Zuständigkeitsstruktur
Weitere Aktivitäten	Familie+ Gemeinde Kindgerechte Lebensräume Kein Kind zurücklassen, Bregenzerwald
Angebote an der MS Bezau	Schülerclub
Offene Jugendarbeit	Kein Jugendraum
Verbandliche Jugendarbeit	siehe Website der Gemeinde
Bibliotheken	Jodok-Stülz-Bibliothek an der MS Bezau
Spielplätze / Freiräume	Bahnhofsgarten Bezau Spielplatz Bezau
Sportanlagen	Spiel- und Sportplatz beim Greben

10 Explorative Befragung der Schülerinnen und Schüler

In diesem und im nächsten Kapitel werden die erhobenen Daten der empirischen Phase des Forschungsprojektes zusammenfassend dargestellt.

Die explorative Befragung der Schülerinnen und Schüler an den sieben Schulstandorten war folgendermaßen angelegt (zur Auswahl der Schulstandorte und der Klassen siehe Kapitel 4.1 und 9.1):

Stichprobenumfang (Paper-Pencil Frageboten)	262 Fragebogen (7 Schulstandorte) Insgesamt haben 13 Klassen der 3. Schulstufe der Sekundarstufe I an den 7 Standorten teilgenommen. <ul style="list-style-type: none"> • Neue Mittelschule Bregenz-Schendingen (MS Bregenz-Schendingen), 1 Klasse, 20 TeilnehmerInnen • Neue Mittelschule Bezau (MS Bezau), 3 Klassen, 43 TeilnehmerInnen • Mittelschule Bludenz (MS Bludenz), 1 Klasse, 21 TeilnehmerInnen • Vorarlberger Mittelschule Klaus-Weiler-Fraxern (MS Klaus-Weiler-Fraxern), 3 Klassen, 54 TeilnehmerInnen • Musikmittelschule Dornbirn Bergmannstraße (MMS Dornbirn-Bergmannstraße) 1 Klasse, 28 TeilnehmerInnen • Bundesgymnasium Bregenz Blumenstraße (BG Bregenz Blumenstraße), 2 Klassen, 43 TeilnehmerInnen • Bundesgymnasium Bregenz Gallusstraße (BG Bregenz Gallusstraße), 2 Klassen, 53 TeilnehmerInnen
Befragungsart	Standardisiert, papiergebunden, mit offenen und geschlossenen Fragen, Rating-Skalen mit skalierten Antworten; Fragen mit der Möglichkeit zu Mehrfachantworten.
Befragungsform	Die Papierfragebogen wurden von der Schulleitung sowie den PädagogInnen an die Schulklassen übergeben; die Beantwortung fand im Rahmen des Unterrichts statt.
Befragungsform	Fragebogen zur Selbstbeantwortung
Erhebungszeitraum	November 2017 bis April 2018
Auswertung	Die Auswertung erfolgte mittels IBM SPSS Statistics.

Die Auswertung aller eingelangten schriftlich ausgefüllten Fragebogen erfolgte in den folgenden Schritten:

- _ Überprüfung aller Fragebogen in Hinblick auf ihre Validität, wie zum Beispiel vollständig ausgefüllte Fragebogen.
- _ Eingabe der 262 Fragebogen
- _ Kodierung und Auswertung der 262 gültigen Fragebogen mittels IBM SPSS Statistics.

Es sei darauf verwiesen, dass bei Selbstauskünften sich Daten ergeben können, die von objektiven Sachverhalten abweichen. Diese Abweichungen sind gegebenenfalls im Text vermerkt.

Der Fragebogen umfasste insgesamt 25 Fragen, die sich in die folgenden Themenblöcke gliedern lassen:

- _ Fragen zum Geschlecht und zur Anzahl der Geschwister
- _ Familiensprache und Sprache(n), die mit Freundinnen und Freunden gesprochen werden
- _ Freizeitaktivitäten
- _ Unterstützung beim Lernen und bei den Hausaufgaben sowie die Bedeutung der Schule für die Zukunft
- _ Fragen zur Familie wie Herkunftsland der Eltern, Familiensprache(n) der Eltern, Ausbildung, Erwerbsausmaß und berufliche Tätigkeit der Eltern
- _ Mitgliedschaft in einem Verein
- _ Bedeutung der Schule und des Lesens sowie Teilnahme an kulturellen Aktivitäten gemeinsam mit den Eltern und Geschwistern
- _ Fragen zum Familienurlaub
- _ Wohnsituation und Vorhandensein eines eigenen Kinder- beziehungsweise Arbeitszimmers für die Hausaufgaben.

Die quantitative Befragung verfolgte nicht das Ziel einer repräsentativen Erhebung, sondern grundlegende Informationen über die befragten Klassen zu erhalten und diente in einem nächsten Schritt als Türöffner, indem die Auswertung gemeinsam mit den Schulleitungen und PädagogInnen diskutiert wurde und die Ergebnisse in den Klassengesprächen mit den SchülerInnen zur Sprache kamen.

Eine zusammenfassende Darstellung der Fragebogenergebnisse an den sieben Schulstandorten zeigt das folgende Bild.

Geschlecht der befragten Schülerinnen und Schüler

Über alle Schulstandorte hinweg haben ebenso viele Mädchen wie Jungen an der Erhebung teilgenommen (49,2% Schüler und 48,9% Schülerinnen, fünf Personen gaben ihr Geschlecht nicht an). Bezüglich der Geschlechterverteilung unter den befragten Klassen zeigen sich jedoch zwischen den Schulstandorten signifikante Unterschiede. In der MS Bludenz und MS Bregenz-Schendingen ist der Anteil der Jungen deutlich höher als der der Mädchen: 71% der Teilnehmenden in Bludenz sind Jungen, in Bregenz-Schendingen liegt der Anteil der Schüler bei 65%.

Am BG Bregenz Blumenstraße (53% männlich) und an der MS Klaus-Weiler-Fraxern (52% männlich) gibt es ebenfalls mehr Jungen als Mädchen, der Unterschied fällt aber deutlich geringer aus. Am BG Bregenz Gallusstraße (54% weiblich), an der MS Bezau (56% weiblich) sind die Mädchen leicht in der Überzahl. Dem Musikschwerpunkt entsprechend sind in der MMS Dornbirn-Bergmannstraße drei Viertel der SchülerInnen Mädchen (74% weiblich).

Im Folgenden sind zum Vergleich die Gesamtzahlen der Schülerinnen und Schüler an den jeweiligen Schulstandorten und das Verhältnis zwischen den Geschlechtern abgebildet.

Tabelle: Zahl der Klassen, der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2016/2017 (Schulstatistik 2016/2017)

Schulstandorte	Klassenzahl	Schülerinnen	Schüler	Gesamt
NMS und Sportmittelschule Bregenz-Schendingen ehemals Bregenz-Vorkloster	12	111 (40%)	168 (60%)	279
MS Bezau	12	110 (50%)	112 (50%)	222
MS Bludenz	15	137 (45%)	169 (55%)	306
MS Klaus-Weiler-Fraxern	11	91 (46%)	106 (54%)	197
NMS mit musikalischem Schwerpunkt Dornbirn Bergmannstraße	16	191 (56%)	152 (44%)	343
Bundesgymnasium Bregenz Blumenstraße	38	499 (54%)	423 (46%)	922
Bundesgymnasium Bregenz Gallusstraße	28	337 (52%)	318 (48%)	655

Anzahl der Geschwister

10% der Befragten haben keine Geschwister, 44% haben einen Bruder oder eine Schwester, 28% haben zwei Geschwister und 18% drei und mehr Geschwister. Die höchsten Anteile an SchülerInnen mit nur einem Geschwister finden sich an den beiden Gymnasien BG Bregenz Blumenstraße und BG Bregenz Gallusstraße. Den höchsten Anteil von SchülerInnen mit drei und mehr Geschwistern hat die MS Bregenz-Schendingen.

Sprachen, die zuhause gesprochen werden

Deutsch ist über alle sieben Schulstandorte hinweg die zuhause am häufigsten gesprochene Sprache. Das geben 83% der Befragten an, gefolgt von Türkisch (10%) und Serbisch (2%).

Die Anzahl der zu Hause gesprochenen Sprachen variiert stark von Schulstandort zu Schulstandort. An der MS Bregenz-Schendingen und am BG Bregenz Blumenstraße sind es sechs, an der MS Bludenz sieben, am BG Bregenz Gallusstraße vier, an den beiden Mittelschulen Klaus-Weiler-Fraxern und Bezau sind es drei Sprachen, in der Musikklasse der MMS Dornbirn-Bergmannstraße sind es zwei.

Auch die Anteile der Jugendlichen, die zu Hause hauptsächlich Deutsch sprechen, unterscheiden sich je nach Schulstandort. Am höchsten sind die Anteile in der MMS Bergmannstraße mit 96%, am BG Bregenz Gallusstraße mit 94%, in der MS Klaus-Weiler-Fraxern mit 91%, in der MS Bezau mit 86% und im BG Bregenz Blumenstraße mit 80%. Die Anteile von Jungen und Mädchen, die zu Hause hauptsächlich Deutsch sprechen, sind in Bludenz und Bregenz-Schendingen mit 57% und 35% auffallend geringer.

Dementsprechend hoch ist umgekehrt der Anteil an SchülerInnen, die zu Hause hauptsächlich eine andere Sprache als Deutsch sprechen. Die sprachliche Heterogenität der SchülerInnen variiert also abhängig vom Standort. Dadurch bieten sich den Jugendlichen unterschiedliche Gelegenheiten, mit anderen ethnischen und sprachlichen Gruppen in Kontakt zu kommen. Das Ausmaß an ethnischer und sprachlicher Homogenität beziehungsweise Heterogenität, das für die SchülerInnen erfahrbar ist, hängt somit auch stark mit der Schulwahl zusammen.

Wie sich diese unterschiedlichen Zusammensetzungen der Schülerpopulationen auf die Begegnungs- und Durchmischungsmöglichkeiten in der Freizeit auswirken, wird im Kapitel 11 behandelt.

Sprachen, die mit Freundinnen und Freunden in der Freizeit gesprochen werden

In ihrer gemeinsamen Freizeit mit FreundInnen nennen die Jugendlichen an allen Standorten am häufigsten Deutsch als Umgangssprache. 95% der Befragten sprechen Deutsch in ihrem Freundeskreis, 3% nannten Türkisch als die gemeinsame Sprache. Am BG Bregenz Gallusstraße und am BG Bregenz Blumenstraße sowie an der MMS Dornbirn-Bergmannstraße geben 100% der SchülerInnen an, dass sie mit ihren Freunden und Freundinnen in der Freizeit am häufigsten Deutsch sprechen; in Bludenz sind es 90%, in Bregenz-Schendlingen immer noch 85%.

Ob die Jugendlichen im Dialekt oder in der Standardsprache Deutsch miteinander sprechen, wurde nicht erhoben. Aus den Fokusgesprächen mit den PädagogInnen ging hervor, dass zum Beispiel an der MS Bezau der Dialekt das vorherrschende Idiom ist, an der MS Bregenz-Schendlingen dominiert zwar Deutsch als lebensweltliche Sprache, aber nicht in einer reinen Form, sondern als lebensweltnahe Umgangssprache, die auch Begriffe aus anderen Muttersprachen aufnehmen kann und häufig grammatikalisch vereinfacht ist.

In der Freizeit in einem Verein aktiv

Nahezu zwei Drittel (64%) der befragten SchülerInnen geben an, in der Freizeit regelmäßig in einem Verein aktiv zu sein. Allerdings variiert der Anteil der SchülerInnen, die in ihrer Freizeit in einem Verein aktiv sind, je nach Schulstandort. Am höchsten liegt der Anteil mit 75% in der Musikklasse der MMS Dornbirn-Bergmannstraße, gefolgt mit 70% an der MS Bezau; an dritter Stelle steht das BG Bregenz Gallusstraße mit einem Anteil von 66%; 65% der SchülerInnen der MS Klaus-Weiler-Fraxern und 65% am BG Bregenz Blumenstraße sind in einem Verein aktiv. Weniger SchülerInnen sind es an der MS Bludenz mit 57% und an der MS Bregenz-Schendlingen mit 44%.

Auch die Art der Vereinsaktivitäten (siehe dazu auch Kapitel 11.2.1) unterscheidet sich von Schulstandort zu Schulstandort. Während an der MS Bregenz-Schendlingen die SchülerInnen ausschließlich in Sportvereinen aktiv sind, sind an den anderen Standorten auch Mitglieder in der Feuerwehr, in Musikvereinen und bei den Pfadfindern und anderen Vereinen zu finden.

In der MMS Dornbirn-Bergmannstraße sind erwartungsgemäß viele SchülerInnen auch in der Freizeit in einem Musikverein aktiv. In der MS Klaus-Weiler-Fraxern und an der MS Bezau nennen die Befragten eine

Vielzahl unterschiedlicher Vereine, die meist lokal verortet sind und über langjährige Traditionen verfügen. Abhängig von der jeweiligen Vereinszugehörigkeit ist damit auch eine Einbindung in lokale Strukturen verbunden, die noch ausführlich behandelt wird (siehe Kapitel 11.2.3).

Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler

In dieser Alterskohorte spielt Zeit mit der Familie zu verbringen noch eine wichtige Rolle: 90% der Jugendlichen geben an, dass sie sehr oft/oft und regelmäßig Zeit mit der Familie verbringen. Ebenso hoch ist der Anteil der Jugendlichen, die mit ihren Freundinnen und Freunden Zeit verbringen. 87% hören sehr oft/oft und regelmäßig Musik; 78% üben sehr oft/oft und regelmäßig in ihrer Freizeit eine Sportart aus. Bücherlesen in der Freizeit findet bei 56% sehr oft/oft und regelmäßig statt und liegt nur knapp hinter Computerspielen („Zocken“) mit 58%. Jugendhäuser wurden nur von wenigen Jugendlichen genannt.

Eine Analyse der Häufigkeit der Freizeitaktivitäten an allen Schulstandorten zeigt die folgenden Durchschnittswerte: Die SchülerInnen konnten bei dieser Frage zwischen fünf Antwortkategorien (sehr oft, oft, regelmäßig, selten, nie) wählen. Die Werte reichen von 1 „sehr oft“ bis 5 „nie“. Der Wert in der untenstehenden Tabelle gibt den Durchschnittswert für alle Antworten am jeweiligen Standort an. Je niedriger der Wert, desto häufiger verbringen Jugendliche am Standort ihre Freizeit mit dieser Aktivität (1= sehr oft, 5=nie). Je höher der Wert, desto seltener verbringen sie ihre Freizeit damit.

Tabelle: Häufigkeit der Freizeitaktivitäten an allen Schulstandorten im Durchschnitt

	Schendingen (n=20)	Bludenz (n=21)	Klaus (n=54)	Bezau (n=43)	Bergmann- straße (n=28)	Blumen- straße (n=43)	Gallus- straße (n=53)
Zeit mit Familie verbringen	1,6	2,5	2,7	1,6	2,1	2,3	2,2
Mit Freunden abhängen	1,9	1,9	2,1	1,9	2,2	2,3	2,4
Sport	2,3	2,1	2,4	2,5	2,1	2,6	2,3

	Schendingen (n=20)	Bludenz (n=21)	Klaus (n=54)	Bezau (n=43)	Bergmann- straße (n=28)	Blumen- straße (n=43)	Gallus- straße (n=53)
Musik hören	2,1	1,9	1,9	2	1,6	2,3	2,3
Musik spielen	4,8	4,2	3,9	3,8	2	4,1	3,8
Bücher lesen	2,9	3,8	3,4	3,3	2,9	3,3	2,8
Shoppen	2,3	2,8	3,3	3,3	3,6	3,4	3,2
Games zocken	2,9	2,6	2,9	3,1	3,9	2,9	2,9
Jugendhaus	4	4,3	4,8	4,9	4,8	4,8	4,8

Betrachtet man die Durchschnittswerte an den sieben Standorten fällt zunächst auf, dass die Unterschiede durchgängig gering und das Antwortverhalten insgesamt ähnlich ist. In Anbetracht der sehr allgemein abgefragten Freizeitaktivitäten ist dies wenig überraschend. Da es sich hier um subjektive Einschätzungen auf einer Skala von 1 bis 5 handelt, sind zudem Unterschiede generell mit Vorsicht zu interpretieren.

In den Bereichen Zeit mit der Familie verbringen, mit Freunden abhängen, Sport und Musikhören sind die Unterschiede sehr gering. An allen Standorten verbringen die Jugendlichen viel Freizeit mit diesen Aktivitäten. Auch die Antworten zur Frage „Bücher lesen“ sind relativ ähnlich. Bei den Fragen zu Musik spielen, Shoppen und zum Zocken zeigen sich dem Schwerpunkt der Schule entsprechend insbesondere bei der Musikklasse der MMS Dornbirn-Bergmannstraße auffällige Unterschiede: Während die SchülerInnen aus dieser Klasse erwartungsgemäß am häufigsten Musik hören und Musik spielen, gehen sie am seltensten shoppen und zocken.

Dieses Ergebnis kann als ersten Hinweis auf die Bedeutung von Zeit- und Angebotsstrukturen in der Freizeit interpretiert werden, was vor allem im Hinblick auf die Analyse der Aufsätze zum Freizeitverhalten von Bedeutung ist (siehe Kapitel 11).

Freizeitverhalten von Jungen und Mädchen im Vergleich

Um eine Gegenüberstellung der unterschiedlichen Beteiligung an Freizeitaktivitäten von Jungen und Mädchen vorzunehmen, wurden die Ergebnisse von Zeit mit der Familie verbringen, mit Freunden abhängen, Sport-

aktivitäten, Bücher lesen, Shoppen gehen und Zocken beziehungsweise Computerspiele gesondert ausgewertet.

- _ Zeit mit der Familie verbringen: Jungen verbringen zu 63% sehr oft und oft Zeit mit der Familie; bei den Mädchen beträgt dieser Wert 66%.
- _ Mit Freunden abhängen: 72% der Jungen geben an sehr oft und oft mit ihren Freunden abzuhängen; bei den Mädchen hingegen sind es 65%.
- _ Sportaktivitäten: 75% der Jungen geben an, dass sie sehr oft und oft Sport betreiben; bei den Mädchen geben nur 45% an, dass sie sehr oft oder oft Sport betreiben.
- _ Musik hören: Zwei Drittel der Jungen geben an, dass sie sehr oft und oft Musik hören; bei den Mädchen sind es 80%, die sehr oft und oft Musik hören.
- _ Musik machen: 15% der Jungen geben an, dass sie sehr oft und oft Musik machen; bei den Mädchen geben 32% an, dass sie sehr oft und oft Musik machen.
- _ Bücher lesen: Nur ein Fünftel der Jungen geben an, dass sie sehr oft oder oft in ihrer Freizeit Bücher lesen; bei den Mädchen sind dies 32%.
- _ Shoppen gehen: 16% der Jungen gehen in ihrer schulfreien Zeit sehr oft oder oft shoppen; bei den Mädchen liegt der Anteil bei 33% (sehr oft und oft).
- _ Computerspiele „zocken“: mit 71% sehr oft und oft sind männliche Jugendliche am „Zocken“; gerade einmal 11% der Mädchen geben an, dass sie sehr oft oder oft zocken.

Während also die Unterschiede in den Kategorien „Zeit mit der Familie verbringen“ und „mit Freunden abhängen“ gering sind, zeigen Jungen und Mädchen ein unterschiedliches Verhalten in der Freizeit bei Sportaktivitäten, Bücher lesen und Shoppen. Den größten Unterschied zwischen Jungen und Mädchen gibt es beim Zocken von Computerspielen. Diese unterschiedlichen Präferenzen sind wichtige Hinweise für die Analyse der Aufsätze zum Freizeitverhalten mit Freunden (siehe Kapitel 11). Auch für das Verständnis der Wechselwirkung zwischen Schul- und Freizeit sind diese Unterschiede ein erster Hinweis für mögliche Einflussfaktoren auf die Anschlussfähigkeit an die Schule: Denn Bücher lesen und Musik spielen fördern nach Bourdieu (1982, 1983) den Erwerb von kulturellem Kapital, das mit dem Anforderungsprofil von Schulen kompatibel ist (siehe Kapitel 5.1).

Unterstützung bei Hausaufgaben und Lernen

Über alle sieben Schulstandorte hinweg erhalten zwei Drittel der Jugendlichen Unterstützung beim Lernen und bei den Hausaufgaben von ihren Eltern oder Großeltern, ein Viertel von ihren Geschwistern und 15% von Freunden oder Freundinnen. Immerhin 20% oder ein Fünftel haben niemanden, der ihnen beim Lernen oder bei den Hausaufgaben zur Seite steht. Da aber ein Teil der SchülerInnen es durchaus gewohnt sein können, ihre Haus- und Lernaufgaben selbstständig zu erledigen, muss dies nicht zwingend mit einem Mangel an Unterstützung verbunden sein.

Tabelle: Wer hilft dir regelmäßig bei den Hausaufgaben und beim Lernen? nach Schulstandorten in % (Mehrfachnennungen möglich)

	Schendingen (n=20)	Bludenz (n=21)	Klaus (n=54)	Bezau (n=43)	Bergmann- straße (n=28)	Blumen- straße (n=43)	Gallus- straße (n=53)
Eltern/ Großeltern	45	57	56	63	57	56	77
Geschwister	40	19	19	40	18	23	21
Freunde	30	0	15	7	18	12	21
Andere	5	0	6	7	0	7	8
niemand	5	33	19	19	36	28	10

Die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulstandorten und den unterstützenden Personen sind zum Teil beträchtlich. Wie sie zustande kommen, kann auf Basis der Daten nicht verifiziert werden, es können nur Hypothesen entwickelt werden, die auf Erkenntnissen der Bildungsforschung zu sozialer Ungleichheit basieren.

An der MS Bregenz-Schendingen sind mehr Personen bildungsferner Gruppen zu finden, die deshalb ihre Kinder in vielen Lernbereichen nicht unterstützen können. Am BG Bregenz Gallusstraße hingegen sind überproportional viele Familien und Eltern, die formal hohe Bildungsabschlüsse und eine hohe Bildungsaspiration aufweisen und deren Mitarbeit auch seitens der Bildungseinrichtung stark gefordert wird. Die geringe Unterstützung durch Eltern und Großeltern kompensieren SchülerInnen an der MS Bregenz-Schendingen durch ihre Geschwister und Freunde.

Bedeutung der Schule für deine Zukunft

An allen sieben Bildungseinrichtungen ist die Schule für 90 bis 100% der SchülerInnen sehr wichtig oder wichtig und nur vereinzelt unwichtig oder egal. Den höchsten Wert bei sehr wichtig weisen die Befragten an der MS Bregenz-Schendingen mit 90% auf. Dies deckt sich mit den Ergebnissen der Studie zu den Lebenswelten der Jugendlichen der Pädagogischen Hochschule (Böheim-Galehr/Kohler-Spiegel 2017).

Geburtsland des Vaters und der Mutter

Das Ausmaß der familiär bedingten ethnischen Heterogenität variiert stark, was sich speziell anhand der Geburtsländer der Väter und Mütter der SchülerInnen nachvollziehen lässt. An der MS Bregenz-Schendingen haben 16 von 20 SchülerInnen Väter aus neun verschiedenen Ländern außerhalb Österreichs und 14 von 20 SchülerInnen Mütter aus sieben verschiedenen ausländischen Staaten. Von den insgesamt sechs in Österreich geborenen Müttern leben zudem drei Frauen in Mischehen. In Bludenz sind 10 (48%) von 21 Vätern in fünf verschiedenen und 12 (57%) von 21 Müttern in sechs verschiedenen Ländern außerhalb Österreichs geboren.

Auch das BG Bregenz Blumenstraße weist bei den Geburtsländern der Väter und Mütter eine hohe Heterogenität aus: 19 Väter (44% aus zehn unterschiedlichen Ländern) und 18 Mütter (42% aus neun unterschiedlichen Ländern) der 43 SchülerInnen sind im Ausland geboren.

Am BG Bregenz Gallusstraße sind 11 Väter (22% aus neun unterschiedlichen Ländern) und 14 Mütter (27% aus neun unterschiedlichen Ländern) von 49 SchülerInnen im Ausland geboren. In Klaus sind von 54 SchülerInnen 11 Väter (20% aus fünf unterschiedlichen Ländern) und 13 Mütter (24% aus sieben unterschiedlichen Ländern) im Ausland geboren.

An der MS Bezau sind von den 43 befragten SchülerInnen neun Väter (21% aus drei unterschiedlichen Ländern) – sowie neun Mütter (21% aus fünf unterschiedlichen Ländern) im Ausland geboren. In der MMS Dornbirn-Bergmannstraße sind von 28 SchülerInnen drei Väter (11% aus drei unterschiedlichen Ländern) sowie drei Mütter (11% aus zwei unterschiedlichen Ländern) im Ausland geboren.

Sprachen, die von Vater und Mutter zu Hause gesprochen werden

Den Unterschieden in der ethnischen Heterogenität entsprechend, variieren auch die Sprachgewohnheiten zu Hause. In der MS Bezau, der MMS Dornbirn-Bergmannstraße und dem BG Bregenz Gallusstraße sprechen über 95% der Väter und Mütter zu Hause Deutsch. In der MS Klaus-Wei-

ler-Fraxern sind es über 90% und im BG Bregenz Blumenstraße bei den Vätern 88% und bei den Müttern 93%.

Dementsprechend sind an diesen Schulen die Anteile der Kinder, die angeben, dass ihr Vater oder ihre Mutter zu Hause eine andere Sprache als Deutsch sprechen, eher gering. In der MMS Dornbirn-Bergmannstraße sind es 7% der Väter und Mütter, in der MS Bezau sind es 16% der Väter beziehungsweise 18% der Mütter, in der MS Klaus-Weiler-Fraxern 20% (Väter) beziehungsweise 19% (Mütter). Am BG Bregenz Gallusstraße sind es jeweils 21% und am BG Bregenz Blumenstraße sind es 39% der Väter und 37% der Mütter, die eine andere Sprache als Deutsch zu Hause sprechen. Damit weist das BG Bregenz Blumenstraße unter den genannten Schulen die mit Abstand größte sprachliche Heterogenität auf.

Deutlich anders ist das Bild an den Mittelschulen in Bludenz und Bregenz-Schendlingen. An der MS Bregenz-Schendlingen geben die Befragten an, dass 65% der Väter und 70% der Mütter zuhause Deutsch sprechen. An der MS Bludenz geben die SchülerInnen an, dass 62% der Mütter und 71% der Väter zu Hause Deutsch sprechen. Gleichzeitig geben aber die Befragten in Bregenz-Schendlingen an, dass 85% der Väter und 75% der Mütter auch eine andere Sprache zu Hause sprechen. Die SchülerInnen der MS-Bludenz schreiben, dass 67% der Väter und 62% der Mütter noch eine andere Sprache sprechen. Die SchülerInnen dieser beiden Schulen erleben damit im Familienalltag eine deutlich stärkere sprachliche Heterogenität.

Arbeitsausmaß von Vater und Mutter

Über alle sieben Schulstandorte betrachtet arbeiten 74% der Väter (19% der Mütter) Vollzeit; einen Teilzeitjob üben 12% der Väter, aber 50% der Mütter aus. 20% aller Mütter sind Hausfrauen. Rund 12% der Befragten konnten diese Frage nicht beantworten.

An der MS Bezau arbeiten 90% der Väter, an der MMS Dornbirn-Bergmannstraße 92% ganztags, am BG Bregenz Gallusstraße 86%, an der MS Klaus-Weiler-Fraxern sind es 77%, am BG Bregenz Blumenstraße 65%, an der MS Bregenz-Schendlingen 58% und an der MS Bludenz 50%.

Auch der Anteil der Kinder, der diese Frage nicht beantworten kann, variiert von Schulstandort zu Schulstandort sehr stark: In Bregenz-Schendlingen wissen 26% der Befragten, in Bludenz 15%, in der Blumenstraße 14%, in Klaus-Weiler-Fraxern 12% und in der Gallusstraße 2% der befragten Jugendlichen nicht, wie viel ihre Väter arbeiten. In der MS Bezau und der MMS Dornbirn-Bergmannstraße wissen alle Kinder, wie viel die Eltern arbeiten.

Der Anteil an Hausfrauen ist am BG Bregenz Blumenstraße, an der MMS Dornbirn-Bergmannstraße und am BG Bregenz Gallusstraße deutlich geringer als in Klaus, Bezau, Bludenz und Bregenz-Schendingen. Die Erwerbsquote der Eltern der Jugendlichen am BG Bregenz Blumenstraße, an der MMS Dornbirn-Bergmannstraße und am BG Bregenz Gallusstraße ist also höher als an den anderen Standorten.

Berufe der Eltern

Große Unterschiede zwischen den sieben Schulstandorten zeigen sich auch bei den Berufen der Eltern und den Kenntnissen der SchülerInnen über die elterlichen Berufe. In den beiden AHS sowie an den Mittelschulen Bergmannstraße, Klaus-Weiler-Fraxern und Bezau geben fast alle Befragten ziemlich präzise und meist sehr detailliert den Beruf der Eltern an. Einige SchülerInnen an der MS Bezau, der MS Bludenz und der MS Bregenz-Schendingen nennen den Arbeitsort oder das Unternehmen, in dem die Eltern beschäftigt sind. Aus den Berufsbezeichnungen wird deutlich, dass an den beiden Schulstandorten Bregenz-Schendingen und Bludenz mehr Eltern in geringer qualifizierten Tätigkeiten beschäftigt sind als an den anderen Schulstandorten, was als weiteren Beleg für die unterschiedliche soziale Zusammensetzung der SchülerInnen dient.

Höchste abgeschlossene Ausbildung der Eltern

Über alle Schulstandorte hinweg haben 11% der Väter (11% der Mütter) die Pflichtschule abgeschlossen; 30% der Väter (26% bei den Müttern) eine Lehre oder eine andere Berufsausbildung absolviert; 13% der Väter (14% der Mütter) haben einen Maturaabschluss und 19% (16% der Mütter) ein tertiäres Studium.

Knapp ein Drittel (28% bei den Vätern und 31% bei den Müttern) der befragten Jugendlichen konnten keine Angaben zur Ausbildung ihrer Eltern machen. Der Anteil von Kindern, die keine Angaben zur Ausbildung der Eltern machten, war je nach Schulstandort unterschiedlich hoch:

- _ MS Bregenz-Schendingen: Väter 63% und bei den Müttern 68%;
- _ MS Bludenz: 20% bei den Vätern und 14% bei den Müttern;
- _ MS Bezau: bei den Vätern konnten alle die Ausbildung benennen; bei den Müttern konnten 7% dies nicht benennen.
- _ MS Klaus-Weiler-Fraxern: Väter und Mütter 50%;
- _ MMS Dornbirn-Bergmannstraße: jeweils 7% konnten bei den Vätern und Müttern die höchste abgeschlossene Ausbildung nicht benennen.

- _ BG Bregenz Gallusstraße: 36% bei den Vätern und 32% bei den Müttern;
- _ BG Bregenz Blumenstraße: 21% bei den Vätern und 40% bei den Müttern.

Auf Grund der unterschiedlichen Fallzahlen und der vielen „weiß nicht“-Angaben, sind diese Ergebnisse für die einzelnen Schulstandorte nicht vergleichbar.

Wichtigkeit der Schule für die Zukunft der Kinder

76% aller Befragten haben angekreuzt, dass aus Sicht der Eltern die Schule für die Zukunft des Kindes sehr wichtig ist. Weitere 24% haben wichtig angekreuzt. Diese Werte lagen an allen Schulstandorten durchgängig sehr hoch.

Vereinsaktivitäten der Eltern

35% der Jugendlichen gaben an, dass ihre Eltern in einem Verein aktiv sind, 63% verneinten dies, und 2% machten keine Angabe zu dieser Frage. An den Schulstandorten MMS Dornbirn-Bergmannstraße (50%), MS Bezaun (48%) und MS Klaus-Weiler-Fraxern (44%) sind viele Eltern in Vereinen aktiv; am BG Bregenz Gallusstraße (34%) ist der Wert in der Mitte und an der MS Bludenz (25%), am BG Bregenz Blumenstraße (20%) und der MS Bregenz-Schendlingen (15%) niedrig.

Bedeutung des Lesens in der Familie

Nach der Bedeutung des Lesens in der Familie gefragt, antworten 15% der Befragten mit sehr wichtig, 54% mit wichtig, 27% mit eher unwichtig und 4% mit unwichtig, drei Jugendliche gaben keine Antwort auf diese Frage.

Bei der Zusammenfassung der Kategorien „sehr wichtig“ und „wichtig“ zeigen sich Unterschiede zwischen den Standorten. An der MS Bregenz-Schendlingen geben 95% an, Lesen sei in ihrer Familie in der Freizeit sehr wichtig oder wichtig, an der MS Bezaun sind es 77%, am BG Bregenz Gallusstraße und an der MMS Dornbirn-Bergmannstraße trifft dies für 70%, am BG Bregenz Blumenstraße für 67%, an der MS Klaus-Weiler-Fraxern für 60% zu. An der MS Bludenz ist der Wert mit 45% am niedrigsten.

Zahl der Bücher zuhause

Die Frage nach der Zahl der Bücher zuhause wurde an den sieben Schulstandorten unterschiedlich beantwortet. Über alle Standorte hinweg gaben 13% an, dass sie zwischen null und 20 Büchern zuhause hätten; 84%

gaben an, dass es mehr als 20 Bücher zuhause gibt. Zehn Jugendliche beantworteten die Frage nicht.

An der MS Bregenz-Schendingen gaben 40% der SchülerInnen an, dass sie null bis 20 Bücher zuhause hätten; an der MS Bludenz waren es 29%; an der MS Klaus-Weiler-Fraxern gaben 18% diese Zahl an und am BG Bregenz Blumenstraße 15%. An der MMS Dornbirn-Bergmannstraße und am BG Bregenz Gallusstraße gaben nur 4% an, dass sie zwischen null und 20 Bücher zuhause hätten, an der MS Bezau waren es nur 2%.

Bei dieser Frage finden sich also Hinweise auf den geringeren Anteil an zugänglichem kulturellem Kapital in den Familien und den höheren Anteil an bildungsfernen Haushalten in der MS-Bregenz-Schendingen und der MS Bludenz. Dadurch wird auch die Bedeutung von Schulbibliotheken, öffentlichen Bibliotheken und Leseschwerpunkten an Schulen für einen gleichberechtigten Zugang zu kulturellem Kapital (siehe Kapitel 5.1) sichtbar.

Besuch von unterschiedlichen Einrichtungen in den vergangenen drei Monaten

Bei der Frage nach den in den letzten 3 Monaten mit den Eltern, Geschwistern oder Freunden besuchten Einrichtungen lagen über alle Standorte hinweg die Einkaufszentren mit 74% an der Spitze, gefolgt von der Bücherei mit 30% und dem Theater- und Konzertbesuch mit 20%. Konzerte und Museen wurden in den vergangenen drei Monaten von 15% bzw. 13% der Befragten besucht.

Das Besuchsverhalten zeigt die größten genderspezifischen Unterschiede beim Besuch der Bücherei (24% der Jungen und 36% der Mädchen) und beim Theaterbesuch (13% bei den Jungen und 24% bei den Mädchen). Einkaufszentren wurden in den vergangenen drei Monaten von 72% der Jungen besucht und von 77% der Mädchen.

Die folgende Tabelle zeigt das Besuchsverhalten der SchülerInnen an den sieben Schulstandorten. In der Gesamttendenz ist das Antwortverhalten ähnlich, und die Unterschiede sind insgesamt gering. In einzelnen Fällen verweist der Vergleich aber auf die Bedeutung von unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen und liefert damit Hinweise für Kategorien, die für die Analyse der Aufsätze zum Freizeitverhalten sowie die Klassen- und Einzelgespräche relevant sind.

So geben beispielsweise SchülerInnen an den Standorten MS Klaus und MS Bezau weniger häufig an, in den letzten drei Monaten ein Einkaufszentrum besucht zu haben. Dies deutet auf einen Einfluss von räum-

licher Nähe beziehungsweise Distanz hin. Dem schulischen Schwerpunkt entsprechend, geben die SchülerInnen der MMS Dornbirn-Bergmannstraße mit Abstand am häufigsten an, in den letzten drei Monaten Theater und Konzerte besucht zu haben. Dies verweist auf den Einfluss von schulischen Schwerpunkten auf das Freizeitverhalten.

Tabelle: Welche der folgenden Orte hast du in den letzten 3 Monaten in der Freizeit besucht? (Angaben in Prozent)

	Bücherei	Museum	Theater/ Konzert	Freizeit- park	Einkaufs- zentrum
BG Bregenz Blumenstraße (n=43)	27,9	11,6	14,0	0,0	79,1
BG Bregenz Gallusstraße (n=53)	34,0	20,8	24,5	9,4	75,5
MS Bludenz (n=21)	4,8	0,0	0,0	14,3	81,0
MS Bregenz Schendlingen (n=20)	35,0	25,0	0,0	0,0	90,0
MS Bezau (n=43)	27,9	0,0	11,6	2,3	60,5
MS Klaus- Weiler-Fraxern (n=54)	29,6	14,8	13,0	42,6	66,7
MMS Dornbirn Bergmannstraße (n=28)	42,9	17,9	75,0	21,4	85,7

Urlaubsverhalten der Familie

Werden die Ergebnisse aller Standorte zusammengenommen, so bleiben 20% der Befragten meistens zuhause; 19% fahren in das Herkunftsland der

Eltern und zwei Drittel fahren im Urlaub meistens weg. Sieben Jugendliche haben dazu keine Angaben gemacht.

„Im Urlaub meistens wegfahren“ nannten:

- _ 79% am BG Bregenz Gallusstraße
- _ 75% an der MMS Dornbirn-Bergmannstraße
- _ 69% an der MS Klaus
- _ 57% an der MS Bludenz
- _ 54% am BG Bregenz Blumenstraße
- _ 46% an der MS Bezau
- _ 25% an der MS Bregenz-Schendingen.

„In das Herkunftsland der Eltern fahren“ nannten:

- _ 55% der Jugendlichen an der MS Bregenz-Schendingen
- _ 38% der SchülerInnen an der MS Bludenz
- _ jeweils 22% der Jugendlichen am BG Bregenz Blumenstraße und der MS Bezau
- _ 12% am BG Bregenz Gallusstraße
- _ 4% an der MMS Bergmannstraße.

„Zu Hause bleiben“

- _ 34% der SchülerInnen der MS Bezau
- _ 24% am BG Bregenz Blumenstraße
- _ 22% an der MS Klaus-Weiler-Fraxern
- _ 21% an der MMS Dornbirn-Bergmannstraße,
- _ 20% an der MS Bregenz-Schendingen,
- _ 10% am BG Bregenz Gallusstraße
- _ 5% an der MS Bludenz.

Diese Ergebnisse spiegeln also die Migrationshintergründe, Einkommensverhältnisse und lokale Kulturen wie die Mitarbeit in der Landwirtschaft in den Schulferien wider.

Wohnverhältnisse der Jugendlichen

Bei den Wohnverhältnissen lassen sich abhängig vom Schulstandort große Unterschiede beobachten, die auch auf unterschiedliche Einkommens- und Vermögensverhältnisse (vgl. Bourdieu 1983) verweisen.

Im eigenen Haus leben 10% der Jugendlichen an der MS Bregenz-Schendingen, 25% der Bludenzener SchülerInnen und 90% der befragten Jugendlichen der MS Bezau. Die SchülerInnen der MMS Dornbirn-Bergmannstraße wohnten zu 79% und die der MS Klaus-Weiler-Fraxern zu 72% im eigenen Haus.

Das Verhältnis von Eigentum zu Miete beträgt an der MS Bregenz-Schendingen 20% zu 80%; an der MS Bludenz 50% zu 50%; an der MS Klaus-Weiler-Fraxern 81% zu 19%, an der MS Bezau 93% zu 7%, an der MMS Dornbirn-Bergmannstraße 96% zu 4%. An den beiden Bregenzer Gymnasien beträgt das Verhältnis Eigentum zu Miete am BG Blumenstraße 72% zu 28% und am BG Gallusstraße 83% zu 17%.

Eigenes Zimmer mit Schreibtisch für Hausaufgaben

Bei der Frage, ob die SchülerInnen ein eigenes Zimmer mit einem Schreibtisch zum Hausaufgabenmachen haben, zeigen sich abhängig vom Schulstandort Unterschiede. Die SchülerInnen an der MS Bregenz-Schendingen haben zu 40% ein eigenes Zimmer mit Schreibtisch; an der MS Bludenz sind es 71% der Befragten; an der MS Klaus-Weiler-Fraxern 85% und der MS Bezau 88% der Jugendlichen. Am BG Bregenz Gallusstraße sind es 92%, am BG Bregenz Blumenstraße 93% mit einem eigenen Zimmer und Schreibtisch; an der MMS Dornbirn-Bergmannstraße haben 96% der Jugendlichen ein eigenes Zimmer mit Schreibtisch.

In der Frage nach den Wohnverhältnissen und dem eigenen Zimmer spiegeln sich die Einkommensverhältnisse und das ökonomische Kapital (vgl. Bourdieu 1983) der Familien wider.

Resümees

Wie bereits ausgeführt, wurde die explorative Erhebung an den sieben Standorten vorgenommen, um Hinweise auf relevante Beobachtungsbereiche für die Analyse der Aufsätze zur Freizeit sowie die Klassen- und Einzelgespräche zu erhalten. Relevante Unterschiede im Standortvergleich zeigen sich in den folgenden Bereichen:

- _ Sprachliche Heterogenität im Alltag
- _ Bei den Freizeitaktivitäten zeigen sich geschlechts- und standort-spezifische Aspekte, und es gibt Hinweise auf unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen.
- _ Die ökonomische Ausgangssituation der Familien spiegelt sich in Wohnungseigentum und Miete, beim Urlaubsverhalten oder beim Vorhandensein eines eigenen Lernraumes.

Auf diese Aspekte wird im folgenden Kapitel ausführlich eingegangen.

11 Empirische Ergebnisse zum Verhältnis von Schul- und Freizeit

Für die Ergebnisanalyse der Aufsätze zu Freundschaftsnetzwerken und Freizeitaktivitäten stand die folgende Anzahl von Aufsätzen zur Verfügung.

Bildungseinrichtung	Aufsätze
MS Klaus-Weiler-Fraxern	54 aus 3 Klassen
MS Bludenz	17 aus 1 Klasse
MS Bregenz-Schendingen	20 aus 1 Klasse
MMS Dornbirn-Bergmannstraße	26 aus 1 Klasse
MS Bezau	43 aus 3 Klassen
BG Bregenz Blumenstraße	44 aus 2 Klassen
BG Bregenz Gallusstraße	53 aus 2 Klassen
Gesamt	257

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse der Aufsätze zum Freizeitverhalten sowie den daran anschließenden Einzel- und Klassengesprächen mit den SchülerInnen präsentiert. Zitate aus den Klassen- und Einzelgesprächen beziehungsweise den Aufsätzen sind in den Text eingearbeitet und entsprechend gekennzeichnet. Um keine Rückschlüsse auf Personen zu ermöglichen, wurden alle erwähnten Namen geändert. Da in bestimmten Zitaten die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben relevant sind, wurde das Geschlecht der Person beibehalten. Die Zahlen in Verbindung mit „w“ (weiblich) und „m“ (männlich) geben den jeweiligen Aufsatz an, und ob er von einer Schülerin oder einem Schüler verfasst wurde.

Die Darstellung erfolgt entlang der Kategorien und Konzepte (Eigenschaften, Merkmale und Dimensionen im Freizeitverhalten), die bei der Analyse mittels der Kodiermethoden und der Bedingungsmatrix nach Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) herausgearbeitet werden konnten (siehe Kapitel 4.1).

Dem Ansatz des kontrastierenden Samplings und der theoretischen Sättigung nach Grounded Theory entsprechend, wurden gezielt sieben sehr konträre Schulstandorte gewählt. Damit ist gewährleistet, dass die unter-

schiedlichen Bevölkerungsgruppen und die unterschiedlichen Freizeitverhalten im Sample repräsentiert sind (siehe Kapitel 4.1).

Die Ausgangsfragestellungen lauteten:

- _ Wie verbringen SchülerInnen an verschiedenen Schulstandorten der Sekundarstufe I (7. Schulstufe) ihre Freizeit außerhalb der Schule?
- _ Welche Eigenschaften, Merkmale und Dimensionen lassen sich im Freizeitverhalten der Jugendlichen beobachten und beschreiben?
- _ Gibt es unterschiedliche Typen von Freizeitgestaltungen?
- _ In welchem Verhältnis stehen Schulzeit und Freizeit?

11.1 Wechselwirkungen im Verhältnis von Schul- und Freizeit

Die Unterscheidung in Schul- und Freizeit als ursächliche Bedingung für das Phänomen Freizeit und Spiegel der Ausdifferenzierung von Gesellschaft.

Zentrale Bedingung für das Verständnis der Wechselwirkungen von Schul- und Freizeit ist ihre Unterscheidung. Die Unterscheidung in Schul- und Freizeit stellt für Schulen, Lehrpersonen, Eltern und SchülerInnen eine Orientierung dar, mit der eine informelle Zuständigkeits- und Verantwortungsstruktur verbunden ist, die selten thematisiert wird. In den Gesprächen mit den DirektorInnen und Lehrpersonen wurde sichtbar, dass die Schulen, bedingt durch den eigenen Fokus auf den Unterrichtsalltag und die Lernanforderungen, wenig Zeit für die Auseinandersetzung mit der Freizeitgestaltung der Jugendlichen aufwenden. Dementsprechend fanden sie den Studienschwerpunkt auf die Freizeit und ihr Verhältnis zur Schulzeit interessant.

Der Fokus der Gespräche mit den DirektorInnen und Lehrpersonen der sieben Standorte lag auf der Schule, ihrem Profil und den strukturellen Bedingungen ihrer Arbeit. Schulen verstehen sich als eigenständige Institution (System) mit einem Auftrag und Anforderungsprofil, das losgelöst von den anderen Lebensbereichen der Schüler ist, wenngleich sie natürlich die Wechselwirkungen erkennen. Sie sprechen aber von sich aus wenig über die Freizeitaktivitäten der SchülerInnen, und diese sind auch in der Schule im Unterricht beziehungsweise in der Beziehung zu den SchülerInnen und Eltern in Bezug auf die schulischen Anforderungen ein untergeordnetes Thema. Die Schule ist als System auf ihre eigenen Fragestellungen und Inhalte fokussiert und mit dem Erfüllen der eigenen Aufträge und dem Erhalt der eigenen Ordnung beschäftigt.

Über die Nachmittagsangebote sowie Lern- und Hausübungen wirkt die Schule zwar auch in die Freizeit der Schüler. Für die Schule endet ihre

unmittelbare Aufgabe aber mit der Unterrichtszeit beziehungsweise dem Angebot in der Schule. Die Freizeit, die die SchülerInnen außerhalb der Schule verbringen, fällt nicht in ihre Zuständigkeit.

Dementsprechend fühlen sie sich nicht dafür verantwortlich, obwohl sie sich auf Nachfrage durchaus der Bedeutung der Freizeitgestaltung für die Schullaufbahn bewusst sind. Paradigmatisch sichtbar wurde dies in der Erzählung eines Lehrers, der selber im Alpenverein aktiv ist und beim Wandern und Klettern im Rahmen der Schulzeit großes Interesse und teilweise auch Talente bei den SchülerInnen beobachtet. Die Rückfrage, ob diese SchülerInnen dann auch in seinem Alpenverein aktiv sind, verneint er. Er erkennt das Talent, fühlt sich aber nicht für die Heranführung der SchülerInnen an die Vereinsstruktur in der Freizeit zuständig, da diese für ihn zwei separierte Lebensbereiche darstellen – das Leben als Lehr- und das Leben als Privatperson.

Ein Direktor verwies in Hinblick auf das Verhältnis von Schul- und Freizeit auf die zunehmende lebensweltliche Kluft zwischen Lehrpersonen und SchülerInnen: Die Interessen und Freizeitgewohnheiten von SchülerInnen und LehrerInnen unterscheiden sich heute stärker voneinander als früher. Damit sind für ihn auch Autoritätsprobleme und Formen von Entfremdung verbunden. Dies wird auch in einem weiteren Gespräch mit Lehrpersonen an einem anderen Standort bestätigt. Sie betonen, dass die Lehrpersonen im Gegensatz zu den SchülerInnen vorwiegend aus alleingesessenen Mittelschichtfamilien stammen. Der familiäre Alltag und die Freizeitgestaltung der Lehrpersonen unterscheiden sich damit stark von denen der SchülerInnen, die gegenseitigen lebensweltlichen Berührungspunkte sind gering.

Diese gegenseitige Entfremdung spiegelt sich in den Erzählungen von Lehrpersonen über die familiäre, außerschulische Lebenswelt der SchülerInnen wider. Ein anderer Direktor beschreibt, dass die Gesellschaft vielfältiger wird und sich das auch in den Klassenzusammensetzungen abbildet. Früher konnte man Schüler von verschiedenen Ortsteilen gemeinsam in eine Klasse geben, ohne dass dies mit Schwierigkeiten verbunden war. Heute müssen bei der Zusammenstellung auch andere Merkmale und Einflussfaktoren berücksichtigt werden. In diesem Bereich wird für ihn die Ausdifferenzierung der Gesellschaft sichtbar.

Die Lehrpersonen erkennen also den Einfluss der Lebenswelt der SchülerInnen, fühlen sich aber gemäß ihrem systemischen Auftrag als Bildungseinrichtung nicht dafür zuständig. Die Ausdifferenzierung der Rollen zwischen den Systemen Schule und Familie ist mit einer Aufgaben-

teilung verbunden, die teilweise auch zur wechselseitigen Entfremdung führt. Diese Aufgabenteilung ist nicht explizit und formal geregelt, sondern informell vereinbart.

Die Schulen haben eine professionelle Struktur, die mit einem Aufgabenprofil für die Schule und einem Berufsbild für die Lehrpersonen verbunden ist. Für die Schule als funktional ausdifferenziertes System ist dieses Profil klar. Damit sind aus ihrer Sicht auch Aufgaben für die Eltern verbunden, die sich vor allem auf die Vor- und Nachbereitung der schulischen Aufgaben und Anforderungen beziehen.

Die Eltern können und müssen diese Aufgaben aber nicht als ihren Auftrag sehen. Denn im Gegensatz zur Schule befinden sie sich nicht in einem professionellen Leistungsverhältnis zu ihren Kindern. Die Voraussetzungen, um diese Aufgaben zu erfüllen, variieren zwischen den Eltern. Schulerfolg setzt bestimmte Fertigkeiten und Ressourcen als Bedingung für die Unterstützung der Kinder im außerschulischen Lernbereich im familiären Umfeld voraus. Diese Fertigkeiten und Ressourcen sind, den Arbeiten von Bourdieu (1982, 1983) folgend, unterschiedlich verteilt. Wenn sich die Eltern nicht für die Freizeitgestaltung verantwortlich fühlen, obliegt die Verantwortung für die Freizeitgestaltung den Jugendlichen selbst. Ob und wie sich die Eltern in die Freizeitgestaltung der Kinder einbringen, hängt von ihrem Rollenverständnis als Eltern und ihren Ressourcen in Form von kulturellem, ökonomischem und sozialem Kapital ab.

Auf Basis empirischer Untersuchungen zu sozialer Ungleichheit unterscheidet Bourdieu (1982, 1983) in seiner Kapitaltheorie zwischen ökonomischem (materieller Besitz, Vermögenswerte etc.), kulturellem (anschlussfähige Bildung, Wissen und damit verbundene Verhaltensweisen), sozialem (Beziehungsnetzwerke) und symbolischem Kapital (Ansehen, Status aufgrund von Gruppenzugehörigkeit) (siehe Kapitel 5.1).

Der Kapitaltheorie folgend hat jedes Kind, abhängig von der familiären und sozialen Herkunft, unterschiedlichen Zugang zu diesen Kapitalformen. Da in der Schule bestimmte Lernfortschritte und ausgewähltes Wissen mit Erfolg belohnt werden, sind mit der milieubedingten Kapitalausstattung auch unterschiedliche Rahmenbedingungen für erfolgreiches Lernen in der Schule verbunden. Speziell Kinder, die aufgrund ihrer familiären Herkunft über entsprechendes kulturelles und symbolisches Kapital verfügen, sind im Schulsystem besser anschlussfähig und erreichen höhere Bildungsabschlüsse.

Insbesondere trifft dies auf Kinder aus Akademikerfamilien zu, die in ihrer familiären Sozialisation Wissen, Kompetenzen und Verhaltensweisen

(kulturelles Kapital) erwerben, die in der Schule besonders hoch bewertet werden, und auch einen entsprechend hohen Status (symbolisches Kapital) genießen. Das Vorhandensein von ökonomischem und sozialem Kapital wirkt sich ebenfalls indirekt positiv auf den Schulerfolg aus. Auch Voralberger Studien verweisen auf den Zusammenhang zwischen sozialer Ungleichheit in Form von Kapitalausstattung und Schulerfolg (Burtscher 2009, Burtscher 2010, Burtscher-Mathis 2012).

Das österreichische Schulsystem fordert also spezielle Leistungen von Seiten der Familien, die es selbst nicht erbringt: nämlich eine gute Ausstattung mit „Bildungskapital“ – in finanzieller, kultureller und sozialer Hinsicht. Ökonomisch gut ausgestattete, gebildete und gesellschaftlich gut vernetzte Eltern haben im Durchschnitt auch die schulisch erfolgreicherer Kinder. Eltern stehen also unter dem Druck, ihr Bildungskapital effizient einzusetzen oder es aufzubauen. Dies erfordert sowohl zeitliche Kapazität für Erziehungsarbeit und Lernhilfe als auch die Bereitstellung materieller Ressourcen, dabei nicht zuletzt die Schaffung eines für das Lernen geeigneten Wohnraums. Die erforderliche Lernhilfe und Betreuung wirft für Eltern – dies betrifft in den meisten Fällen die Mütter – Fragen der Vereinbarkeit von Beruf und Familie auf.

Wo dieses Bildungskapital bereitgestellt werden kann, wandelt sich die Eltern-Kind-Beziehung stark zu einer Schul- und Bildungsbeziehung mit Förderung, Nachhilfe, Hausaufgabenhilfe und außerschulischen Angeboten, die die Anschlussfähigkeit an das Bildungssystem verbessern.

Andererseits stellt sich in Familien mit geringem oder keinem Bildungskapital der Schulalltag als kaum zu bewältigende Anstrengung dar – nämlich als ständiger Versuch, Herausforderungen zu begegnen, die die Familie alleine nicht bewältigen kann. Hier häufen sich dann Lernschwächen, gesundheitliche Störungen und Verhaltensauffälligkeiten der Kinder (Braun 2011: 19). SchülerInnen aus sozial schwächeren und bildungsfernen Familien werden dadurch zunehmend an den Rand gedrängt. Insgesamt entsteht eine immer größere Spannung zwischen dem herrschenden Bildungsdruck und den entsprechenden Ressourcen der Familie.

Für die SchülerInnen ist die Schulzeit extern vorgegeben und kann nicht gewählt werden. Das Ausmaß an frei verfügbarer Freizeit ist folglich von den Schulzeiten abhängig und variiert zwischen den sieben Schulstandorten. Hier lassen sich große Unterschiede beobachten, die mit unterschiedlichen Zeit- und Angebotsstrukturen sowie Leistungsanforderungen zu erklären sind und im Folgenden beschrieben werden.

11.1.1 Schulstandortspezifische Zeit- und Angebotsstrukturen

Zeit- und Angebotsstruktur der Schule als intervenierende Bedingung für das Ausmaß an frei verfügbarer Freizeit.

Jede Schule verfügt über eine eigene Zeitstruktur, die mit den Zielen, Inhalten und Angeboten der Schule und ihrem Profil in Beziehung steht. Die Schulzeiten und die Anzahl an unterrichtsfreien Nachmittagen variiert ebenso wie die Angebote für Nachmittagsbetreuung an schulfreien Nachmittagen. Davon abhängig steht den SchülerInnen unterschiedlich viel Freizeit außerhalb der Schule zur Verfügung, was sie in den Aufsätzen auch selber thematisieren. Die Schulzeit ist folglich ein wichtiger Einflussfaktor für das Ausmaß an frei verfügbarer Freizeit. Die Schulen weisen unterschiedliche Zeitstrukturen und Angebotsprofile auf. Auch die Unterscheidung in Schul- und Freizeit ist unterschiedlich stark ausgeprägt.

Während beispielsweise in der MS Bezau die SchülerInnen im Wesentlichen nur die Unterrichtszeit an der Schule verbringen und es nur einmal pro Woche Nachmittagsunterricht und zwei Freifachangebote (Klettern und Chor) gibt, verbleiben die SchülerInnen der MS Bregenz-Schendlingen täglich bis 16.00 Uhr im Unterricht in der Schule. Im Anschluss nutzen viele SchülerInnen den neu gestalteten Schulhof für die gemeinsame Freizeit.

Die MS Bludenz bietet im Rahmen der Nachmittagsbetreuung jeden Mittwoch ein großes Angebot an Freifächern (Lernateliers, Schultheater, Musikwerkstatt, Fußball, Tanz, Schach und Werken), die zusätzlich zum Nachmittagsunterricht angeboten werden. Die SchülerInnen können sich zu Beginn des Schuljahres für diese Angebote anmelden. Im Schuljahr 2018/2019 besuchen 169 SchülerInnen (ca. 57%) am Mittwochnachmittag (von der 7. bis zur 10. Schulstunde) Freifächer. Die meisten besuchen drei, einige sogar vier Angebote hintereinander. Beim Besuch war die Stimmung unter den Jugendlichen in allen Angeboten sehr gut und das Engagement hoch. Darüber hinaus halten sich auch an dieser Schule die SchülerInnen gerne außerhalb der Schulzeit im Schulhof auf. Die SchülerInnen verbringen damit einen Teil ihrer frei verfügbaren Freizeit an und im Umfeld der Schule.

Die SchülerInnen an der MS Bezau hingegen verlassen nach dem Unterricht die Schule und halten sich in ihrer Freizeit fast ausschließlich in schulexternen, lokalen und familiären Strukturen und Angeboten auf.

Auch an der MS Klaus-Weiler-Fraxern werden verschiedene Freifächer (Tanzen, Chor, Handball, Ballspiele, Französisch) angeboten. Die Frei-

fächer finden immer in der 6. Schulstunde über Mittag statt. So ist es möglich, dass die SchülerInnen an mehreren Angeboten teilnehmen können. Die Nachfrage nach diesen Freifächern ist groß. Auch hier verbringen die SchülerInnen also einen Teil ihrer Freizeit an der Schule. Zu Weihnachten und am Schulschluss gibt es auch gemeinsame Feiern, für die während des Jahres von den SchülerInnen eigene Programmpunkte vorbereitet werden.

Am BG Bregenz Blumenstraße gibt es zusätzlich zum Unterricht das Angebot der Lernwerkstatt. Dieses findet an zwei Nachmittagen in der Schule statt und umfasst Deutsch, Mathematik und Englisch. Die Lernbegleitung wird von Lehrpersonen und ein bis drei SchülerInnen der sechsten Klasse durchgeführt. Dieses Angebot ist besonders für Jugendliche gedacht, die zuhause niemanden haben, der ihnen bei den Hausaufgaben hilft. Sie machen ihre Hausaufgaben in der Lernwerkstatt und können bei Bedarf nach Hilfe fragen. Die Kinder lernen dort auch vor den Schularbeiten. Das Angebot wird sehr gut angenommen und ist sehr niederschwellig.

Im BG Bregenz Gallusstraße gibt es u.a. ein Basketball- und Ballsteam, außerdem erstellen alle SchülerInnen während des Jahres ein Portfolio zu einem Thema, das sie selber wählen. Sie erarbeiten sich selbständig Wissen und präsentieren dies den Lehrpersonen und ihren Angehörigen bei einer großen gemeinsamen Portfoliopäsentation aller SchülerInnen der dritten Klassen.

In der MMS Dornbirn-Bergmannstraße haben die SchülerInnen am Nachmittag neben dem regulären Unterricht zusätzlich noch Einzelunterricht in ihrem Instrument sowie Chor- und Ensembleproben. Zusätzlich bietet die Schule ein Freifach „freies Lernen“ an. Das Fach ist ein freiwilliges Angebot, in dem die SchülerInnen mit der Klassenvorständin verschiedene aktuelle Frage- und Aufgabenstellungen bearbeiten können. Es werden immer Teams gebildet, die sich beispielsweise auf einen Test oder eine andere Aufgabe konzentrieren. Die Pädagogin geht von Gruppe zu Gruppe und unterstützt die SchülerInnen bei ihren Aufgaben. Obwohl das Angebot freiwillig ist, sind fast alle SchülerInnen anwesend. Sie genießen die gemeinsame Zeit, und es herrscht reges Treiben. Sie wirken motiviert und engagiert und sind konzentriert bei der Sache. Ziel ist, dass sie voneinander lernen und in Zukunft diese Ressource auch unabhängig von dieser Stunde nützen.

In diesen unterschiedlichen Profilen werden die unterschiedlichen sozialräumlichen und lebensweltlichen Strukturen und ihre Konsequenzen für das Verhältnis und die Wechselwirkungen von Schul- und Freizeit sichtbar. Die Zeit- und Angebotsstruktur der MS Bezau ist durch das länd-

liche Profil des Lebensraumes im Umfeld von Bezaun und die damit verbundene starke Verortung der SchülerInnen in lokalen, sozialräumlichen Strukturen geprägt (siehe Kapitel 9.3 und Kapitel 10). Dementsprechend betont der Direktor auch, dass die SchülerInnen ihre Freizeit außerhalb der Schule verbringen wollen und nur für die Unterrichtszeit an der Schule sind. Dies zeigt sich auch im Vergleich des sehr hohen Anteils an SchülerInnen, die in Vereinen aktiv sind (siehe Kapitel 10).

Damit unterscheidet sich das Angebotsprofil in Bezaun von Schulstandorten mit besonderen Herausforderungen, wie zum Beispiel der MS Bregenz-Schendingen und der MS Bludenz. An diesen Standorten gibt es längere Unterrichtszeiten (MS Bregenz) oder zusätzliche Freifächer (MS Bludenz), sodass die SchülerInnen mehr Zeit an der Schule verbringen, was auf eine geringere Verankerung im Sozialraum hindeutet (siehe Kapitel 11.2.3).

Im Gespräch mit zwei Lehrpersonen in Bludenz bestätigt sich, dass die SchülerInnen gerne an der Schule sind und viele ihre Zeit lieber hier verbringen als zu Hause. Darin sehen sie einen Beleg für den Mangel an Angeboten zu Hause. Für diese Kinder vermitteln die Nachmittagsangebote eine wertvolle Struktur, da sie sonst wenige Alternativen für interessante Freizeitbeschäftigungen haben. Beide Lehrpersonen betonen, dass es immer wieder vorkommt, dass sie SchülerInnen zum Verlassen der Schule auffordern müssen.

Auch in der MS Bregenz-Schendingen sind die SchülerInnen in den Ganztagesklassen, laut Auskunft der Lehrpersonen, froh über die Angebote für Lern- und Hausaufgabenbetreuung, und sie sind gerne an der Schule, weil zu Hause wenig passiert und angeboten wird. Im Vergleich lassen sich also unterschiedliche Zeit- und Angebotsstrukturen an den verschiedenen Standorten feststellen, die in Beziehung zu den unterschiedlichen Formen der Freizeitgestaltung stehen. Diese wird auch, wie die Analyse noch zeigen wird, durch die individuellen und lokalen Gelegenheitsstrukturen außerhalb der Schule bedingt.

Schulische Anforderungen als intervenierende Bedingung für das Ausmaß der frei verfügbaren Freizeit

Neben der Zeit- und Angebotsstruktur hat das Ausmaß der von den SchülerInnen subjektiv wahrgenommen schulischen Anforderungen und Verpflichtungen einen zentralen Einfluss auf die frei verfügbare Freizeit. Insbesondere an den Schulstandorten BG Bregenz Gallusstraße und BG Bregenz Blumenstraße berichten die SchülerInnen in den Aufsätzen und

den Klassengesprächen sehr häufig, dass sie in ihrer Freizeit viel Zeit für das Erledigen von schulischen Aufgaben verwenden müssen und ihre frei verfügbare Freizeit dadurch stark eingeschränkt wird:

„Aber die meiste Zeit verbringen wir zusammen in der Schule, da die Schule den ganzen Tag verschwendet.“ (A210w)

„Ich mache eher weniger was mit Freunden, da viele Hausaufgaben aufgegeben werden und wir viel lernen müssen.“ (A213w)

„Aber die Schule ist manchmal echt schwierig, deswegen sitze ich tagelang vor dem Schreibtisch, um Hausaufgaben zu machen und für den Test und die Schularbeit zu lernen.“ (A240m)

„Im Frühling konzentriere ich mich hauptsächlich darauf meine Noten, die ich im Halbjahreszeugnis schlecht gemacht habe, zu verbessern. Ich gehe im Frühling also kaum mit Freunden raus. Im Sommer: Anfang Sommer konzentriere ich mich nur auf die Schule, aber in den Sommerferien ist endlich Ruhe.“ (A182w)

Auch das gemeinsame Lernen und die wechselseitige Lernhilfe scheinen weit verbreitet:

„In meiner Freizeit verbringe ich die meiste Zeit mit Lernen. Oft lerne ich auch mit Freunden daheim oder mit den Eltern oder Geschwistern.“ (A243m)

„Manchmal treffen wir uns einfach in ihrem/meinem Haus und lernen zusammen. Denn wenn meine Freundin ein Thema nicht versteht, kann ich ihr vielleicht helfen. Wenn ich etwas nicht verstehe und sie das kann, erklärt sie mir es. Wir prüfen uns gegenseitig vor einer Schularbeit ab.“ (A233w)

„Und wenn jemand in der Schule Probleme hat, helfen wir ihr/ihm bei unseren Treffen und erklären es demjenigen nochmals. (Hat bis jetzt immer geklappt).“ (A234m)

Die Schule hat damit auch einen starken Einfluss auf die Gestaltung ihrer Freizeit. Bedenkt man, dass die SchülerInnen in der Regel an zwei Nachmittagen Schule haben und viele zusätzlich zumindest ein bis zwei Nachmittage mit Vereinsaktivitäten beschäftigt sind, wird ersichtlich, dass sie nicht mehr über viel freie Zeit verfügen, um sich während der Woche mit FreundInnen treffen zu können:

„Ich unternehme eigentlich nur freitags und samstags etwas mit Freunden. (...) Unter der Woche etwas zu unternehmen, kommt selten vor. Sonntags bin ich nur zu Hause, mache etwas mit der Familie oder für die Schule.“ (A188w)

„Heute ist mal wieder ein schöner Samstagmorgen. Nach dem Frühstück verabredete ich mich sofort mit ein paar Freunden am Fußballplatz. Es war schön nach einer langen Schulwoche wieder einmal Freunde zu haben.“ (A201m)

„Es ist mal wieder ein typisches Wochenende. (...) Endlich mal wieder Freizeit nach einer so langen Schulwoche.“ (A202m)

Viele erwähnen dies auch in ihren Aufsätzen und wünschen sich mehr freie Zeit für gemeinsame Aktivitäten mit ihren FreundInnen. Insgesamt fällt auf, dass der überwiegende Teil der SchülerInnen an den Gymnasien durch die Schul- und Lernzeit über stark strukturierte Tages- und Wochenpläne verfügt und das Ausmaß an frei verfügbarer Freizeit dementsprechend gering ist. Das wird zwar immer wieder beklagt, in der Regel aber als Konsequenz der Schulwahl akzeptiert und nur in Ausnahmen in Frage gestellt:

„Sonst kann ich mich kaum mit Freunden treffen, da ich viel für die Schule lernen muss. Das nervt, aber dagegen kann man nichts tun.“ (A199w)

„Bitte sorgen Sie dafür, dass wir mehr Freizeit bekommen und weniger HÜ und weniger zu lernen (...).“ (A210w)

Im Gegensatz zu den Gymnasien werden schulische Verpflichtungen an den Mittelschulstandorten in den Aufsätzen zur Freizeitgestaltung mit ihren FreundInnen nur vereinzelt erwähnt. Auf Nachfrage in den Klassengesprächen wird der schulische Aufwand vor allem von den leistungsorientierten SchülerInnen thematisiert. Der Einfluss der Lernzeit auf die frei verfügbare Freizeit ist folglich einerseits durch das Leistungsprofil der Schule bedingt und andererseits auch vom subjektiven Leistungsanspruch der SchülerInnen abhängig.

Das Leistungs- und Anforderungsprofil der Schule und die subjektiv wahrgenommene Verpflichtung, einen Leistungsanspruch zu erfüllen, prägen die Struktur und das Ausmaß der Freizeit der SchülerInnen abhängig vom Schulstandort. Dies wirkt sich auch auf die Inhalte und Formen der Freizeitgestaltung aus.

11.2 Beschreibung der Freizeitgestaltung: Inhalte, Zugang und Auswahl

Bei den von den Jugendlichen in den Aufsätzen sowie den Einzel- und Klassengesprächen erwähnten Freizeitaktivitäten zeigen sich große Unterschiede im Hinblick auf die Inhalte, den Zugang und die Wahl der Freizeitaktivitäten, die Organisationformen und die Ziele, die damit verfolgt

werden. Diese Bereiche werden im Folgenden als Kontextbedingungen für das Freizeitverhalten beschrieben.

11.2.1 Inhalte der Freizeitaktivitäten

Den Ergebnissen der explorativen Befragung entsprechend (siehe Kapitel 10), berichten die SchülerInnen an allen Standorten auch in den Aufsätzen und den Klassen- und Einzelgesprächen am häufigsten von Aktivitäten in den Bereichen Sport (Skifahren, Schwimmen, Radfahren, Fußball, Handball, Basketball, Tennis, Tanzen, Leichtathletik etc.) Shoppen, Zocken (Spielkonsole, PC), Internet/Social Media (YouTube, WhatsApp, Snapchat, Instagram, Musical.ly etc.), Musik hören und spielen, Filme und Serien anschauen, mit Freunden abhängen und Zeit mit der Familie verbringen.

In den Klassen- und Einzelgesprächen, die auf Basis der Aufsätze mit den SchülerInnen stattfanden, stellte sich heraus, dass der Inhalt der Freizeitaktivitäten vor allem von den vorhandenen Gelegenheitsstrukturen im sozialen Umfeld, den eigenen Interessen und den Interessen der Familie und Freunde abhängig ist. Die Freizeitaktivitäten werden folglich wesentlich über die persönlichen Beziehungen geprägt.

Auffallend war, wie offen die SchülerInnen über ihre Freizeitaktivitäten berichteten. In den meisten Klassen- und Einzelgesprächen herrschte eine offene Atmosphäre, und die SchülerInnen freuten sich über das Interesse an ihrem Freizeitverhalten. Die Freude über das Interesse sowie die offenen Gespräche verdeutlichten, dass es für viele außergewöhnlich war, zu ihrem Freizeitverhalten befragt zu werden.

Mobiltelefon, Internet und Social-Media

Selbstverständlich verbringt die Mehrheit der Jungen und Mädchen an allen Standorten einen Teil ihrer Freizeit am Mobiltelefon, im Internet und mit sozialen Medien (YouTube, Snapchat, WhatsApp, Twitter, Musical.ly etc.), mit Spielen (Zocken) an Konsolen (Playstation, X-Box etc.) und am PC sowie dem Schauen von Filmen und Serien auf Portalen (Netflix, Amazon Prime etc.). Jungen berichten öfter vom Zocken, Mädchen mehr von der Nutzung von sozialen Medien (WhatsApp, Snapchat, Musical.ly, Instagram etc.):

„Natürlich aber tauche ich mit meinen Freunden auch in die virtuelle Welt ein. World of Warcraft, Overwatch aber auch viele Rollenspiele spielen wir, da wir sehr gut in denen sind und auch teilweise europäisch in den Top 100 sind. (...) Natürlich benutze ich auch viel

Social-Media-Plattformen wie Snapchat, Instagram, Twitter und Co.“ (A243m)

„Ich treffe meine Freunde nicht so oft. Wenn ich mich mit ihnen treffe, gehen wir gerne in den Messepark oder in den Spar. Die meiste Zeit sitzen wir drinnen, machen Live-Streams oder machen Netflix-Marathons. Wir suchen uns Serien aus und schauen eine nach der anderen an.“ (A223w)

„In meiner Freizeit gehe ich immer mit z/evox_ in die Playstation-Party und zocke Fortnite oder COD. Am Wochenende spiele ich mit Lukas1 Fortnite und unter der Woche gehe ich zum Fußballtraining. Ich schaue mir jeden Tag YouTube-Videos an, manchmal gehe ich mit meinen Freunden zum Spar.“ (A163m)

Vielfach dient das Mobiltelefon (Handy), das Zocken von Spielen und Social-Media-Plattformen vor allem der Kommunikation oder dem Zeitvertreib, wenn man sich nicht persönlich mit FreundInnen treffen kann:

„Wenn wir uns einmal nicht sehen, schreiben wir entweder auf Snapchat oder WhatsApp. Am meisten jedoch telefonieren wir über Face-time.“ (A239w)

„Wenn wir uns gerade nicht treffen können, spielen wir Computerspiele.“ (A217m)

„In meiner Freizeit mache ich gerne was mit Freunden, habe dafür aber kaum Zeit, weil ich viel für die Schule lernen muss. Aber wenn es Abend ist, spiele ich mit Freunden zusammen online oder chatte mit ihnen.“ (A192m)

„Außerdem habe ich noch eine Freundin namens Elena, doch diese ist in den Sommerferien nach Spanien gezogen und darum können wir nur noch über WhatsApp schreiben.“ (A145w)

Oft werden Social Media und Zocken als Schlechtwetterprogramm genannt oder als Zeitvertreib, wenn sie alleine sind:

„Bei schlechtem Wetter gehen wir auch mal ins Kino und schauen uns einen coolen Film an. Immer wieder spielen wir auch am Computer zusammen. Das ist genau so lustig wie das Gutwetterprogramm. Ich habe auch einen YouTube-Kanal auf dem ich regelmäßig Sport/Gaming Videos bringe.“ (A234m)

Viele geben auch an, einen eigenen YouTube-Kanal zu haben:

„Als Spaß-Beschäftigung machen ich und meine Freunde auch Social Media-Kanäle: YouTube, Insta, Musical.ly, Lively.“ (A252m)

„Ich betreibe mit vier anderen aus meiner Klasse einen YouTube-Kanal. Wir drehen dort Videos im Sommer. Abonniert uns :)“ (A253m)

Auf Rückfrage, wofür sie diese Kanäle nutzen, geben viele an, dass sie den Account nur haben, um andere Videos „ liken“ zu können. Die Offenheit, mit der sie sowohl in den Aufsätzen als auch den Klassen- und Einzelgesprächen darüber berichten, zeigt, wie selbstverständlich das Internet und soziale Medien zu ihrem alltäglichen Leben gehören – digital natives (damit wird eine Person der Generation bezeichnet, die in der digitalen Welt aufgewachsen ist). Sie haben generell keine Scheu darüber zu reden, sondern scheinen sich vielmehr über das Interesse zu freuen, da sie diese Themen interessant und cool finden.

In der Zusammenschau der Rückmeldungen der SchülerInnen fällt auf, dass das Ausmaß der Nutzung individuell stark variiert, es kein einheitliches Nutzerverhalten zu beobachten gibt und dieses vor allem von den vorhandenen Alternativen und den frei verfügbaren Zeitressourcen abhängt. Dies wird in den folgenden Ausführungen noch an mehreren Stellen erläutert.

Die Zeit, die sie für das Zocken, Internet und soziale Medien verwenden, hängt vom Wetter, anderen Alternativen, dem Lernaufwand und den Vorgaben der Eltern ab. Es scheint anteilmäßig nur eine Minderheit an SchülerInnen zu geben, die unkontrolliert und ohne Einschränkung selbstbestimmt zocken. Jungen und Mädchen in allen Klassen berichten, dass sie regelmäßig Snapchat, Instagram, WhatsApp und YouTube nutzen und über diese Medien viel mit Freundinnen und Freunden kommunizieren. Es finden sich aber immer auch Ausnahmen von der Regel: So berichten beispielsweise zwei Jungen in einem Klassengespräch, dass sie weder WhatsApp noch Instagram nutzen, weil sie das nicht interessiert, obwohl beide neue Mobiltelefone besitzen. Für die anderen in der Klasse sind alle diese Medien hingegen ein Teil ihrer alltäglichen Realität. Viele schauen auch regelmäßig Serien (z.B. Renegade) auf Netflix oder Amazon Prime, das TV-Programm der klassischen TV-Sender (ORF, ARD, ZDF und Co.) nützen sie hingegen kaum.

Das gegensätzliche Nutzerverhalten wird am Beispiel von zwei SchülerInnen aus der gleichen Klasse nachvollziehbar, die sich bezüglich ihrer Freizeitaktivitäten stark unterscheiden. Das erste Beispiel erzählt im Aufsatz vor allem von verschiedenen Sportarten, das Handy und das Internet hingegen spielen eine untergeordnete Rolle:

„Ich bin nicht so aktiv mit meinem Handy, da es sehr alt ist, aber ich spiele gerne mit meiner Playstation oder mit meinem iPad. Mein Lieblingsspiel ist Rocket League und FIFA 18. Aber am meisten Zeit verbringe ich immer noch auf dem Fußballplatz.“ (A240m)

Vereinzelt finden sich aber auch SchülerInnen, bei denen aufgrund mangelnder Alternativen soziale Medien und das Mobiltelefon der zentrale Inhalt der Freizeit sind, was im nachfolgenden Gegenbeispiel zum Ausdruck kommt:

„In meiner Freizeit bleib ich immer nur zu Hause. Ich schaue sehr oft nur Fernsehen oder schau einen Film. Spielen am Handy ist das Einzige, was ich zu Hause sehr oft mache. Ich gehe öfters mit meinen Eltern raus, aber mit meinen Freunden gehe ich nie raus. (...) Ich bin immer nur am Handy dran. Ich schaue manchmal nur Videos in YouTube. Anstatt, dass ich mit meinen Freunden rausgehe, schreib ich immer mit ihnen. (...) Jetzt wisst ihr, was ich in meiner Freizeit mache, nur mit meiner Familie abhängen. Damit ihr es noch wisst, mein Handy ist mein bester Freund.“ (A237w)

SchülerInnen, die außerhalb der Schule stark in andere Freizeitaktivitäten eingebunden sind und damit über alternative Beschäftigungsmöglichkeiten verfügen, berichten deutlich seltener von Freizeitaktivitäten im Internet und in den sozialen Medien.

Da der Fokus der Studie auf dem Freizeitverhalten im physischen sozialen Raum liegt, kann das Internet als virtueller Sozialraum nicht im Detail analysiert werden. Neue Forschungsarbeiten, wie beispielsweise die von Manuela du Bois-Reymond an der Universität Leiden (du Bois-Reymond 2017), verweisen auf neue Lernformen, die im Kontext der Nutzung von neuen Medien entstehen, und unterstreichen damit die Bedeutung dieser Entwicklung. Eine detailliertere Auseinandersetzung mit der Nutzung von sozialen Medien, Internet und dem Zocken als Freizeitverhalten in einer eigenen Studie, wie sie derzeit beispielsweise von der Offenen Jugendarbeit in Dornbirn durchgeführt wird, ist jedoch sinnvoll und empfehlenswert (siehe Kapitel 13 und 14.7).

Inhalte der Freizeit im kontrastierenden Standortvergleich

Das Untersuchungsdesign der vorliegenden Studie ist auf einen kontrastierenden Vergleich zwischen verschiedenen Schulstandorten ausgelegt. Ausgangspunkt war die Annahme, dass sich an den verschiedenen Schulstandorten soziale Gruppen unterschiedlich stark konzentrieren (siehe Kapitel 10) und damit auch bestimmte Muster der Freizeitgestaltung verbunden sind. Da an den sieben Bildungseinrichtungen jeweils nur 3. Klassen untersucht wurden, erhebt die folgende Darstellung nicht den Anspruch, für den gesamten Schulstandort gültig zu sein. Der kontrastierende Vergleich dient auch nicht der Bewertung der Standorte, sondern

dem vergleichenden Einblick in verschiedene Formen der Freizeitgestaltung und den Rahmenbedingungen dafür. Der Fokus liegt insbesondere auf dem Zusammenhang des unterschiedlichen Freizeitverhaltens mit der Durchmischung in der Schul- und Freizeit sowie deren Auswirkungen auf die Anschlussfähigkeit der Jugendlichen an das Bildungssystem.

Im kontrastierenden Vergleich zwischen den Schulstandorten zeigt sich unter anderem, dass mit den zur Verfügung stehenden Kapitalformen nach Bourdieu (1983; siehe Kapitel 5.1 und 5.2) die Diversität der Aktivitäten der SchülerInnen in der Freizeit steigt. Dies zeigt sich vor allem im kontrastierenden Vergleich zwischen den Standorten BG Bregenz Gallusstraße und MS Bregenz-Schendingen und MS Bludenz. Die SchülerInnen im BG Bregenz Gallusstraße berichten über sehr viele verschiedene Aktivitäten und sind auch in sehr vielen unterschiedlichen Vereinen aktiv. Zwei Drittel (66%) der SchülerInnen im BG Bregenz Gallusstraße sind zumindest in einem Verein, manche auch in mehreren aktiv, und einige besuchen auch Freifachangebote an der Schule (beispielsweise Ballsportarten, Schulteam-Basketball). Dementsprechend berichten viele Jugendliche in ihren Aufsätzen über die Aktivitäten in den Vereinen:

„Ich bin in meiner Freizeit meistens beim Handball. Es macht mir sehr viel Spaß viermal pro Woche dort hinzugehen.“ (A224m)

Die Mädchen gehen häufiger tanzen, Musik spielen, reiten oder Leichtathletik, während die Jungen in ihrer Freizeit häufiger Handball, Basketball und Fußball spielen. Insgesamt ist das Spektrum der besuchten Vereine sehr breit und reicht von Golf, Rudern, Reiten (Voltigieren), Aikido und Karate über Fußball, Handball, Basketball, Tennis, Tischtennis, Schwimmen, Skifahren, Radfahren bis zu Jungschar, Pfadfinder, Feuerwehr, Alpenverein und Jugendkapelle. Knapp 40% der Jugendlichen am BG Bregenz Gallusstraße spielen auch zumindest ein Instrument. Auffallend ist, wie breit gefächert die Interessen innerhalb der Klassen sind. An diesem Schulstandort findet sich damit ein Abbild der Ausdifferenzierung von Interessen auf individueller Ebene.

Diese spiegelt sich auch in den Interessensportfolios, die alle SchülerInnen in der 3. Klasse erstellen und im Rahmen eines offenen Nachmittags den Familienangehörigen präsentiert haben. Wie unterschiedlich und vielfältig die Interessen der SchülerInnen sind, zeigt die folgende Auflistung der Portfolios einer Klasse: London, Modelleisenbahnen, Tattoos, Handygenerationen, Sibirische Waldkatze, Keyboards, FC Lauterach, Vegan leben, Südwesten der USA, Skilifte am Arlberg, Skiweltcup, Fotografie, Megalodon, Scratch, Zeichnungen, Club der roten Bänder, NFL, Hypomeeting,

BMX, Bodenseefischerei, Magie/Zauberei, Voltigieren, iPhones, heiliges Birma, Simbabwe, FC Bayern, Supernovae, Rudern.

Die meisten SchülerInnen verfügen, wie die folgenden Zitate zeigen, über ein sehr vielfältiges und abwechslungsreiches Freizeitprogramm, in dem sich sowohl inhaltlich als auch räumlich ein großer Möglichkeitsraum widerspiegelt:

„Also in meiner Freizeit spiele ich gerne Basketball in einem Verein in Bregenz. Dreimal in einer Woche. Ich gehe auch tanzen in Dornbirn am Mittwoch. Manchmal treffe ich ein paar Freunde. Wir gehen dann shoppen, McDonald's oder Amazone. (...) Manchmal übernachtete ich bei meinen Freunden. Wir tanzen, fernsehen, reden, zeichnen, singen, was Teenager halt so machen. Ich treffe mich auch mit meinem Freund. Am Wochenende bleibe ich einen Tag lang alleine, weil ich gerne alleine bin. Aber am nächsten Tag, wenn ich meiner Mutter nicht beim Putzen helfen muss, treffe ich mich mit meinen Freunden. Wenn ich alleine bin, denke ich über mein Leben nach, was ich als nächstes machen will (also nächste Woche oder so), schaue Filme an. Am liebsten gehe ich mit ein paar Mitschülern ins Kino.“ (A231w)

„In meiner Freizeit spiele ich gerne Klavier, mache ich gerne Sport, wie Radfahren, Skifahren, Schwimmen ..., spiele oder passe gerne auf kleine Kinder auf, tanze Jazz-Dance, außerdem backe und koche ich viel und sehr gerne.“ (A218w)

„Ich habe viele Aktivitäten. Ich gehe einmal pro Woche zum Tennis-training in Lauterach. (...) Außerdem gehe ich mit meinen Freunden Aikido. (...) Ich bin auch ein Schwimmfan. (...) Außerdem bin ich ein Kartensammler. Mit den Pokerkarten performe ich immer Zaubertricks. (...) Ich und meine Freunde (die auch Magie und Cardistry machen) treffen uns und hängen ab. (...) Ich und meine Freunde gehen auch immer alleine ins Kino oder zum Lindaupark. Ich liebe auch Musik hören. (...) Manchmal gehe ich auch wandern. Wenn ich am PC bin, spiele ich Minecraft auf verschiedenen Servern oder bereite Präsentationen vor. Ich schaue auch gerne YouTube. Außerdem liebe ich Wrestling.“ (A254m)

In den Aufsätzen und Gesprächen mit den SchülerInnen wurde ersichtlich, dass sich neben den Interessen der Freunde auch die familiäre Lebenskultur im Freizeitverhalten der Kinder widerspiegelt, was an zwei Fallbeispielen exemplarisch aufgezeigt wird:

„In meiner Freizeit betreibe ich viel Sport. Im Sommer gehe ich oft mit meiner Familie wandern. Im Winter gehe ich mit meinen Eltern und

meinen Freunden Skifahren oder Langlaufen. Mit meinen Freunden treffe ich mich außerhalb der Schule ca. dreimal. Wir gehen dann shoppen oder sitzen den ganzen Tag in meinem Partykeller, hören Musik und reden. Jeden Montag und Mittwoch gehe ich reiten. Meine Freundin hat ein Pferd und ihre Mutter gibt uns Reitstunden. Wir haben es immer sehr lustig. Am Dienstag gehe ich mit meiner Freundin Leichtathletik. Am Wochenende unternehme ich viel mit meiner Familie. Und da ich keine Geschwister habe, nehmen wir auf Ausflüge oft Freunde mit. Am Sonntag gehen wir immer ins Oberland zu Vaters Familie. Ich mag meine Freizeit sehr.“ (A208w)

„Am Wochenende fahre ich mit meinem Vater und seinem Luxus Range Rover zu seinen Baustellen, die Häuser anschauen, die er gerade plant. Manchmal gehe ich zu meinem reichen Nachbar und seinen 7 Luxus Porsche, um damit mitzufahren. Und in seinem Mega-Pool zu baden. Und zu meinem anderen Nachbar, mit seinem Ferrari mitzufahren. Ich freue mich schon auf den neuen Range Rover meines Vaters. This story is true! I'm a rich boy.“ (A215m)

Auch im BG Bregenz Blumenstraße sind 65% der SchülerInnen zumindest in einem Verein aktiv, und die Bandbreite reicht wie im BG Bregenz Gallusstraße von Sportarten (Fußball, Handball, Badminton, Tanzen, Reiten, Skifahren, Schützenverein, Schach) über Musik und Tanz bis zum Alpenverein und den Pfadfindern. 30% (14 von 48 Befragten) spielen zumindest ein Instrument.

Im Gegensatz zu ihren KollegInnen im BG Bregenz Gallusstraße erwähnen die SchülerInnen im BG Bregenz Blumenstraße die Aktivitäten in den Vereinen aber in ihren Aufsätzen kaum. Ähnlich wie im BG Bregenz Gallusstraße spielt auch in ihren Aufsätzen der hohe Lernaufwand und die damit verbundene Einschränkung der frei verfügbaren Freizeit eine wichtige Rolle (s.o.).

Daneben erzählen sie vor allem über die frei verfügbare Freizeit, die sie selbst gestalten. Dort dominieren bei den Jungen gemeinsame Aktivitäten an Sportplätzen, insbesondere Fußball spielen, Computer spielen (PC, Xbox, PlayStation) und im Sommer Schwimmen gehen. Die Mädchen treffen sich öfter zum Shoppen in der Stadt oder auch im Einkaufszentrum, schauen häufiger gemeinsam Serien und Filme, machen Musical.ly und gehen im Sommer ebenfalls im Strandbad oder im Bodensee baden.

„Wenn meine Freunde im Winter bei mir sind, gehen wir in den Keller und reden und spielen ein bisschen PS4 (Playstation 4; Anm.) und Xbox. Im Sommer ist es ganz anders, wir gehen ins Strandbad oder

spielen irgendwo Fußball und wir spielen nur sehr selten Xbox und PS4.“ (A174m)

„Manchmal an einem Nachmittag, z.B. Samstag, treffe ich mich mit meiner besten Freundin. Meist gehen wir raus, machen Musical.ly und haben Spaß. Manchmal treffen wir uns auch in der Stadt oder gehen zusammen Einkaufen.“ (A181w)

Sowohl die Mädchen als auch die Jungen erzählen viel von öffentlichen dritten Orten, die sie in ihrer Freizeit besuchen. Bei den Mädchen sind dies vor allem Einkaufszentren, die Innenstadt, der McDonald's, Schwimmbäder und das Kino. Bei den Jungen sind es Sportplätze, der McDonald's, Schwimmbäder und das Kino.

„Ich gehe mit meinen Freunden oft zum mci (McDonald's; Anm.), in die Stadt und einkaufen. Im Sommer gehen wir oft ins Strandbad.“ (A164w)

Im direkten Vergleich zum BG Bregenz Gallusstraße fällt auf, dass die Beschreibungen der Freizeitaktivitäten weniger variantenreich und weniger ausführlich sind. Auch gibt es weniger Verweise auf kapitalintensive Freizeitaktivitäten (Reiten, Skifahren, Musizieren, Jazz-Dance etc.). Dies spiegelt sich auch in den unterschiedlichen Sozialprofilen der Schule wider (siehe Kapitel 9.1). Die Bandbreite der zugänglichen Freizeitaktivitäten steht also mit dem Gesamtvolumen an zugänglichem Kapital in Zusammenhang, wodurch zentrale Annahmen der Arbeit bestätigt werden (siehe Kapitel 5.1 und 5.2).

Drei Viertel (21 von 28) der SchülerInnen in der Musikmittelschule Dornbirn-Bergmannstraße sind zumindest in einem Verein, viele sind in mehreren aktiv. Auch in dieser Klasse findet sich von verschiedenen Sportarten (Reiten, Tennis, Handball, Skifahren, Turnen, Tanzen) über die Pfadfinder, das Rote Kreuz und die Jungeschar und natürlich viele Musikvereine eine breite Palette unterschiedlicher Freizeitaktivitäten. Auffallend ist, dass kein einziger Schüler in einem Fußballverein ist, was vor allem durch den hohen Anteil an Mädchen (74%) erklärbar ist. In der Musikmittelschule Dornbirn-Bergmannstraße sind die Freizeitaktivitäten wenig überraschend vor allem durch ein hohes Engagement im Bereich Musik geprägt.

Alle Jugendlichen sind über die Schule zusätzlich zum normalen Schulunterricht zumindest im Einzelunterricht und im Chor aktiv. Auf Rückfrage erklärt eine Lehrperson, dass die SchülerInnen in der Zeit bis Weihnachten für das Weihnachtskonzert proben und im Sommersemester entweder für das Abschlusskonzert oder das Musical. Diese Proben kommen zur regulären Schulzeit dazu. Weiters hat jede Klasse einen Vor-

spielabend, und die Chöre üben zum Teil auch noch zusätzlich für Aufführungen, an denen sie teilnehmen. Der Pizzicanto-Chor nimmt zum Beispiel jedes Jahr auch an einem Chor-Wettbewerb teil. Die SchülerInnen sind also übers Jahr verteilt durchgängig am Proben und bereiten sich für Aufführungen vor. Zusätzlich sind viele noch in einem Ensemble an der Schule, einem Musikverein oder einem Orchester, mit dem sie ebenfalls Aufführungen haben, engagiert.

In ihrer frei verfügbaren Freizeit, wenn sie nicht mit musikalischen Aktivitäten beschäftigt sind, berichten sie über für ihre Altersgruppe typische Aktivitäten. Bei den Mädchen gibt es viele Gemeinsamkeiten beziehungsweise relativ geringe Unterschiede:

„In der Freizeit gehe ich oft mit meinen Freundinnen laufen. (...) Wenn wir nicht laufen gehen, dann backen wir Muffins oder reden über alles Mögliche. Mit meinen Freundinnen gehe ich gerne Eis essen oder im Winter auf den Weihnachtsmarkt oder Schlittschuhlaufen.“ (A144w)

„Die Freizeit verbringen wir oft mit Backen, Kochen, Eislaufen, Skifahren, Baden gehen und einfach sehr viel Spaß haben.“ (A146w)

„Ich mache eigentlich mit allen so ziemlich das gleiche in meiner Freizeit, z.B.: Kino gehen, Eis essen gehen, Laufen gehen, Eislaufen gehen, Skifahren gehen, schwimmen gehen, Tretboot fahren gehen, Süßigkeiten essen.“ (A147w)

Auffallend ist an diesem Standort, dass nur sehr wenige SchülerInnen über Freizeitaktivitäten mit dem Mobiltelefon (Handy) oder dem PC berichten. Serien schauen, das Mobiltelefon und auch Zocken kommen bei den Mädchen in den Beschreibungen der Freizeit überhaupt nicht vor. Auch nur drei (von insgesamt sechs) Jungen erwähnen überhaupt, dass sie in der Freizeit am Computer spielen:

„Wenn ich ihn besuche, gehen wir manchmal nach Bregenz oder nach Lindau. Aber eher öfter spielen wir zusammen „Minecraft“ oder „Gross Out“. Ich habe mit ihm aber auch schon einen „Lightcube“ gelötet und programmiert.“ (A155m)

„Ich zocke meistens mit meinem Freund und mache gerne Schneeballschlacht, spiele gerne Fußball, ich koche gern mit meinen Freunden und spiele Klavier, ich spiele auch gerne fangen und verstecken, gehe in den Messepark und in den McDonald's.“ (A159m)

„Ich unternehme regelmäßig etwas mit ihnen und spiele oft mit ihnen Computerspiele. Ich gehe sehr oft mit ihnen in das Schwimmbad. Ab und zu gehen wir im Sommer Eis essen. Lorenz habe ich im Kindergarten kennen gelernt. Im Winter fahren wir sehr oft zusammen Ski.“

Meine Freunde fahren jedoch alle Snowboard. Im Sommer gehen wir regelmäßig in das Waldbad Enz.“ (A161m)

Diese Aussagen bestätigen den vermuteten Zusammenhang zwischen alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten und dem Zeitausmaß, das mit Internet und Social Media verbracht wird. Auch in der restlichen Freizeit finden die Jungen alternative Möglichkeiten, wie das folgende Zitat veranschaulicht:

„Wenn Simon einmal zu mir kommt, dann spielen wir immer draußen, wir fahren mit dem Fahrrad, klettern auf den Baum oder wir fliegen mit dem ferngesteuerten Hubschrauber.“ (A160m)

Auch in der MS Bezau sind 70% (30 Personen) der SchülerInnen der 3. Klassen zumindest in einem Verein aktiv. Die lokale Vereinsstruktur prägt damit auch die Freizeitstruktur der SchülerInnen, was wiederum ihre lokale Verortung widerspiegelt (s.u.). Die Bandbreite reicht von der Musikschule, Chor, Jungmusik, Jungfeuerwehr, Schützenverein über Sportvereine (Fußball, Ski, Tennis, Kickboxen, BMX, Fischen) bis zu den Pfadfindern und spiegelt damit die Vereinslandschaft in Vorarlberg wider.

„Jeden Dienstag habe ich Feuerwehrprobe in Bizau mit Johannes, Laurin und anderen. An jedem Montag habe ich Pfadfinder in Bezau. An jedem Dienstag habe ich auch Fußballtraining mit Jonas und anderen.“ (A109m)

Sowohl die Jungen als auch die Mädchen differenzieren nach Winter- und Sommeraktivitäten. Im Winter gehen viele gemeinsam Skifahren und im Sommer Schwimmen. Die Skigebiete und vor allem das Schwimmbad scheinen an diesem Standort dritte Orte (vgl. Oldenburg 1997, 2001) zu sein, die von der Mehrheit genutzt werden und damit auch ein wichtiger Treffpunkt sind. Auch gemeinsam Fahrrad fahren und Trampolin springen ist sowohl bei den Mädchen als auch den Jungen sehr beliebt.

Insgesamt fällt in ihren Beschreibungen der starke Außenbezug und die Differenzierung in Aktivitäten für gutes und schlechtes Wetter auf: Bei gutem Wetter verbringen sie die Zeit vor allem draußen: im eigenen Garten, an öffentlichen Plätzen (Fußball, Spielplatz, Straße, Bregenzer Ache) oder in öffentlichen Einrichtungen (Schwimmbad, Skigebiet):

„Ich treffe mich oft mit meinem Freunden. Im Winter gehen wir Skifahren nach Mellau-Damüls. Meistens in den Funpark oder im Pulverschnee. Wir gehen oft in kleineren Gruppen meistens so vier bis acht Personen. Ein paarmal sogar mehr. Dabei sind mehr oder weniger Klassenkameraden, aber auch Nachbarn oder Schüler aus den anderen Schulstufen z.B. Zweit- oder Viertklässler. Im Sommer treffen wir

uns im Schwimmbad oder am Wehr zum Baden oder am Häldele zum Fahrradfahren oder Musik hören. Bei schlechtem Wetter spielen wir drinnen Playstation am PC.“ (A118m)

Diese Beschreibung verdeutlicht den hohen Stellenwert von gemeinsamen Aktivitäten in der Natur und ihre Bedeutung als Treffpunkte der Jugendlichen. In diesem Punkt sind sich die Aufsätze durchgängig sehr ähnlich.

„Im Sommer gehe ich oft an den Fußballplatz. Da treffe ich mich mit meinen Freunden Aron, Manuel, Julian, Xaver, Jonas. Wir spielen verschiedene Kleinspiele rund um Fußball. Wir sind dort meistens für ca. drei Stunden. Manchmal gehe ich auch noch eine Runde joggen. Wenn das Wetter schlecht ist, spiele ich oft mit meinen Freunden Playstation. Wir spielen zusammen Fifa. Wenn es im Sommer sehr heiß ist, treffen wir uns im Schwimmbad oder an der Bregenzer Ache. Im Winter gehe ich sehr oft mit Freunden Skifahren nach Mellau-Damüls. Wenn wir Ferien haben, gehen wir oft mit dem Bus um halb neun. Wir fahren sehr viel Funpark und haben viel Spaß zusammen. Es ist immer ein neues Erlebnis. Ich komme dann oft gegen 16 Uhr nach Hause.“ (A119m)

Und wie dieser Schüler weiter ausführt, spielt auch die Familie eine wichtige Rolle in der Freizeit:

„Danach schaue ich oft mit meinem Opa Fußball, da wir uns beide sehr für Fußball interessieren. Oder wir spielen ein Tischtennismatch. Manchmal gehe ich auch mit meinem Vater Langlaufen. Am Abend schaue ich manchmal mit der ganzen Familie einen Film an oder höre Musik.“ (A119m)

Weiters spielt bei ihm die Mitgliedschaft im Verein und die Musik eine wichtige Rolle in der Freizeit:

„Im Sommer habe ich drei Mal die Woche Fußballtraining, im Winter nur zweimal. Ich spiele auch Klarinette und übe ca. jeden zweiten Tag eine Viertelstunde. Wenn ich am nächsten Tag Schule habe, gehe ich meistens gegen 21.30 Uhr schlafen. Wenn ich frei habe um 22.30.“ (A119m)

Auch bei den Mädchen sind die Erzählungen in den Inhalten und der Struktur sehr ähnlich. Auch sie unterscheiden nach Wetter, Sommer und Winter und verbringen viel Zeit mit der Familie. Vereinzelt erwähnen sie aber auch Aktivitäten, die bei den Jungen keine Rolle spielen:

„Ich gehe mit meinen Freunden am Wochenende in die Stadt shoppen. Oder wir gehen etwas essen. In meiner Freizeit gehe ich gerne mit meinen Freunden Skifahren oder mache andere Sportarten. Doch am

liebsten mache ich etwas mit meinen Geschwistern. Ich und meine Geschwister machen immer Blödsinn und streiten oft, aber der Streit geht nicht lange, dann versöhnen wir uns wieder und dann ist alles wieder gut. Im Sommer gehen ich und meine Freundinnen gerne ins Schwimmbad. Mit meiner allerbesten Freundin Annika mache ich in meiner Freizeit manchmal einen Mädchenabend, wo wir uns alles erzählen und Süßes essen. An Wochenenden, wenn es regnet oder kein gutes Wetter hat, bleibe ich zu Hause im Bett und schaue Serien oder Filme an.“ (A117w)

Speziell für die SchülerInnen der MS Bezau ist die nach wie vor vorhandene Einbindung zahlreicher Kinder in die landwirtschaftliche Erwerbsstruktur der Familie gegeben. Für viele wird dadurch ihre Freizeit strukturiert, werden Inhalte sowie die Einstellung, der Lebensstil und die Wahrnehmung geprägt:

„In meiner Freizeit arbeite ich im Stall und arbeite im Freien, im Sommer gehe ich auf die Alpe. Mein „Säle“ (Oma; Anm.) hat zu mir gesagt: „Arbeit macht das Leben süß“. Ich arbeite gerne an der frischen Luft und liebe es in der Natur zu sein. Wenn etwas Großes ansteht, dann hilft die ganze Familie mit. Ich habe selber auch ein paar Meerschweinchen, denen ich ab und zu einmal neue Spielsachen von Hand mache. Außerdem spiele ich mit ihnen sehr gerne und probiere Sachen aus. Im Sommer helfe ich bei der Heuernte. Ich gehe jeden Tag mit meiner Mutter und meinem Vater in den Stall. Mein Bruder ist im BSBZ (Bäuerliches Schul- und Bildungszentrum für Vorarlberg; Anm.). Ansonsten musizieren ich und mein Bruder miteinander. Er spielt Handorgel und ich Gitarre. Ich bin gerne auf der Alpe, weil man alleine ist und man den Moment genießen kann. Außerdem bin ich im USG-Bizau (Union Schützen Gilde; Anm.). Ich war auch schon richtig erfolgreich. Meine Familie ist mir sehr wichtig, denn wenn wir arbeiten, sind wir meistens zusammen.“ (A108w).

„Mit meinem Vater gehe ich oft auf Viehausstellungen und Traktormessen. Wenn ich am Abend nicht zur Feuerwehr gehe, dann gehe ich in den Stall.“ (A110m)

Auch diese SchülerInnen unterscheiden konsequent zwischen Sommer und Winteraktivitäten und beschreiben dabei auch die unterschiedlichen Aufgaben, die sie in den beiden Jahreszeiten zu erledigen haben:

„Im Sommer muss ich heuen und auf die Alpe gehen. Auf der Alpe muss ich zum Vieh und kochen. Beim Heuen muss ich meistens rechnen oder mit dem Kran fahren. Und manchmal gehe ich auch mit Mad-

len und anderen Freunden ins Schwimmbad. Im Winter gehe ich mit Freunden Skifahren und Rodeln. Beim Rodeln ist es immer lustig. Im Herbst gehen wir nach Schönebach aufs Vorsäß (Maisäß; Anm.) Dort muss ich am Abend immer das Vieh holen und in den Stall gehen. Und im Frühling gehen wir wieder nach Schönebach.“ (A103w)

Auch in der Mittelschule Klaus-Weiler-Fraxern sind 65% (34 von 52) der SchülerInnen in Vereinen aktiv. Die Aktivitäten reichen von Sport (Turnen, Judo, Handball, Rennrad, Reiten, Fußball, Ringen, Tennis, Skifahren, Eishockey, Schützen, Klettern, Boxen, Kung-Fu) über Musik bis zur Feuerwehr, Pfadfinder und Naturfreunde und sind damit auch hier breit gefächert. Ähnlich wie in Bezau sind viele SchülerInnen in lokalen Vereinsstrukturen engagiert und damit auch stark lokal verortet. Dementsprechend sind die Inhalte der Freizeit durch Vereine und ihre Wohnumgebung geprägt:

„Meine besten Freundinnen sind Sandra, Elsa, und Elfriede. Sandra und Elsa gehen mit mir dreimal pro Woche ins Ringertraining. Außerdem ist Elsa meine Nachbarin und Großcousine. Elfriede geht mit mir in die Klasse und ist meine Sitznachbarin. Dazu geht sie mit mir zusammen zur Jungmusik. In meiner Freizeit treffe ich mich ca. ein- bis zweimal pro Woche mit Elfriede. Dazu sehe ich sie jeden Tag in der Schule und am Dienstag in der Jungmusik. Mit Elsa spiele ich oft draußen, das ist der Vorteil, wenn man nebeneinander wohnt. Sandra und Elsa treffe ich drei bis viermal pro Woche im Training. Außerdem schläft sie manchmal nach dem Training bei mir.“ (A76w)

Besonders eindrücklich wird dies bei SchülerInnen, die aus Fraxern stammen, ihre Situation ist mit der in Bezau vergleichbar. Die meisten von ihnen gehen seit dem Kindergarten zusammen die gleichen Bildungswege und sind zum Teil auch in den gleichen Vereinen, wie beispielsweise der Jungmusik und dem Skiverein Fraxern engagiert:

„Sehr, sehr gute Freunde sind auch Anna Lena, Amelie Katharina und Chiara. Ich kenne sie, seitdem wir zusammen in den Kindergarten gehen.“ (A65w)

Aber auch die SchülerInnen aus Klaus, Weiler und Sulz/Röthis sind vielfach seit dem Kindergarten gemeinsam in der Gruppe beziehungsweise in der Klasse. In der Beschreibung der Freizeitinhalte fällt auf, dass für viele Jungen neben dem Fußballspielen und anderen Sportarten und dem gemeinsamen Fahrradfahren oder sich draußen treffen vor allem das Zocken an der Konsole oder am PC einen wichtigen Teil der Freizeit ausmacht:

„Wir gehen in der Freizeit oft Fußball spielen oder wir gehen im Sommer ins Schwimmbad. Ich kenne alle von der Schule. Ich gehe oft zu meinen Freunden oder sie kommen zu mir und spielen Xbox one. Manchmal geh ich auch mit ihnen Einkaufen. Manchmal übernachtete ich auch bei ihnen. Wir schauen auch oft YouTube auf dem Fernseher.“ (A83m)

Ein Schüler spricht sogar von Gaming-Sucht:

„Paul und Norbert sind auch Befreundete meinerseits und wir sind alle zusammen Gaming-Süchtis.“ (A82m)

Bei den meisten sind aber die Interessen gemischt. Dementsprechend variieren die Inhalte abhängig vom jeweiligen Freund:

„Den Daniel kenne ich seit dem Kindergarten. Im Sommer war ich mit ihm beim Fußballplatz. Cem kenne ich aus der Mittelschule. Mit ihm spiele ich oft Videospiele online. Den Ferdinand kenne ich vom Ski-kurs und im Sommer war ich mit ihm in einer Tennisgruppe. Meinen Kollegen Paul kenne ich von der Volksschule, und wenn ich bei ihm bin, spiele ich mit ihm oder mit seinem älteren Bruder Videospiele.“ (A85m)

„Ich und Jonas gehen manchmal Fahrrad fahren. Wenn ich bei Arnold bin, dann gehen wir ins Trampolin und spielen danach auf der Playstation 4. Wenn ich zu Christian gehe, gehen wir immer raus und zum Fußballplatz. Christian kommt manchmal zu mir und dann gehen wir in den Wald und bauen eine Hütte. Ich, Jonas und Arnold zocken auch oft online Minecraft. Ich und Arnold fahren manchmal auch mit dem Rad zum McDonald's oder zum Jonas. Wenn wir alle drei beim Arnold sind, zocken wir ziemlich viel und gehen aber auch Fußballspielen. Manchmal fahren wir auch im Sommer ins Schwimmbad.“ (A42m)

Und auch bei den Mädchen variiert die Freizeitbeschäftigung abhängig von der Freundin:

„Wenn wir zusammen Zeit verbringen, schauen wir manchmal Filme oder gehen raus. Wir haben auch fast immer die gleichen Interessen. Ich und Cornelia lieben Pferde und reiten und Linda und Eva tanzen. So haben wir auch ein Thema, worüber wir quatschen können.“ (A47w)

„Ich und Conny fahren beide sehr gerne zusammen Rollschuh und schauen Filme. Luisa und ich haben auch zusammen Tanzen und wir reden oft.“ (A48w)

In der Mittelschule Bludenz sind 12 von 21 (57%) SchülerInnen in einem Verein aktiv, wobei das Spektrum im Vergleich zu den anderen Standorten

deutlich eingeschränkter ist und Fußball, Feuerwehr und Musik umfasst. Knapp 20% (4 von 21) spielen aktiv ein Instrument. Die SchülerInnen erwähnen die Vereinsaktivitäten nur selten in ihren Aufsätzen. Die Mehrheit der Jungen beschäftigt sich vor allem mit Fußball und Zocken:

„Mit meinen Freunden gehe ich am liebsten Fußball spielen und in den McDonald's. Und ganz oft machen wir auch Blödsinn. Oft laufen wir aber auch durch die Stadt, wenn es langweilig ist. Wir treffen uns meistens nach der Schule und bleiben dann bis 20 Uhr draußen. Am Wochenende allerdings treffen wir uns schon um ca. 11 Uhr morgens und bleiben dann bis 22 Uhr draußen. Weil es manchmal auch später wird, übernachten wir immer bei einem von uns.“ (A1m)

„Am meisten mache ich mit Alfons, Lukas und Alfred. Wir machen viel Kacke ☺. Alfons hat sehr viele Hobbies z.B. Fifa zocken, Fußball spielen und mit mir abhängen ☺.“ (A3m)

„Jedes Wochenende gehe ich raus und spiele Fußball mit meinem besten Freund Baris. Öfter gehen wir auch zum Spar und kaufen uns etwas zum Trinken. Ungefähr nach zwei Stunden gehe ich nach Hause und spiele Playstation.“ (A4m)

Die Jungen verbringen durchwegs viel Zeit miteinander, in der sie selber bestimmen, was sie machen. Zwei bauen seit drei Monaten auf einem privaten Platz in einem Firmenareal an einem eigenen Skaterplatz:

„Mein Wochenende beginnt immer am Freitag, nachdem ich meine Hausübung gemacht habe, dann schaue ich YouTube. Ich helfe dann meiner Mutter und dann gehe ich raus und fahre mit dem Scooter rum. Ich fahre auf dem Skaterplatz und dort bin ich den ganzen Tag. Danach gehe ich nach Hause und zocke GtAV online. Dann gehen wir am Samstag irgendwohin Scooter fahren, z.B. fahren wir nach Bregenz oder Innsbruck oder Vaduz. Wir essen dann irgendwo was. Und wenn wir zurückkommen, gehen wir noch bei uns zum Skater. Am Sonntag bauen wir an unserem Skater weiter, wir haben einen Skater gebaut und der ist genehmigt, der Bürgermeister hat uns geholfen. Wir sind 3 Monate an dem Skater dran. Es werden noch andere Sachen kommen, aber für jetzt reicht es. Und das ist mein Wochenende.“ (A8m)

„Wir sind oft beim Skater Platz. It is big.“ (A2m)

Die Mädchen treffen sich vor allem draußen, im McDonald's und im Zimbapark zum Shoppen:

„Wir sind oft draußen. Auch wenn wir weit weg wohnen. Wir sind auch gerne beim Zimbapark und beim Mc (Donald's; Anm.).“ (A14w)

„Wenn wir unterwegs sind, sind wir meistens im Mci (McDonald’s; Anm.) und im Zimbapark.“ (A15w)

Auf Nachfrage erzählen sie, dass sie im Zimbapark verschiedene Geschäfte besuchen, die ihnen gefallen, vereinzelt Kleinigkeiten kaufen und im McDonald’s gerne essen gehen. Ein Mädchen erwähnt, dass dies nur möglich ist, wenn die Schule das zulässt. Für die Jungen hingegen spielt Lernen in ihren Beschreibungen der Freizeit keine Rolle:

„Wenn wir einmal Zeit haben, was im Moment nicht vorkommt, da immer Tests und so weiter sind, dann treffen wir uns meistens und gehen shoppen. In der Freizeit gehe ich auch gerne nach draußen. Sonst mache ich Hausübung und spiele mit meinen Nachbarkindern.“ (A16w)

Der Bewegungsradius scheint mit der Ausnahme eines Schülers auf Bludenz beschränkt zu sein. Die Stadt und ihre Einrichtungen (Schwimmbad, Hallenbad, Innenstadt) werden in den Beschreibungen kaum erwähnt. Nur öffentliche Fußballplätze, der Zimbapark und der McDonald’s werden als Orte regelmäßig genannt:

„Wir spielen auch Fußball und gehen in den Zimbapark. (...) Nach der Schule gehe ich nach Hause. (...) Danach gehe ich raus und mache verschiedene Sachen z.B. in den McDonald’s gehen. Und dann gehe ich nach Hause und schlafe.“ (A6m).

Im kontrastierenden Standortvergleich fällt das geringere Spektrum an unterschiedlichen Aktivitäten und die eingeschränkten Möglichkeitsstrukturen und Räume auf. Ebenso die starke Nutzung von öffentlichen Spiel- und Freizeitanlagen bei den Jungen und die intensive Nutzung öffentlich zugänglicher Einrichtungen bei den Mädchen. Auffällig ist auch, wie viel die Jungen über die Verwendung ihrer Freizeit entscheiden und selber bestimmen, was sie machen.

An der MS Bregenz-Schendingen sind nur 44% (8 von 18) SchülerInnen der Klasse in Vereinen aktiv. Auch die Bandbreite der Vereinsaktivitäten ist am geringsten. Alle Nennungen beziehen sich auf Sportvereine. Die Vereinsaktivitäten selber spielen in den Aufsätzen keine Rolle. Einige SchülerInnen haben zwar in der Volksschule ein Instrument gelernt, aktuell berichtet aber niemand darüber, ein Instrument zu spielen. Auffallend ist zudem, dass sie in ihren Erzählungen über die Freizeit häufiger über selbstgewählte Aktivitäten im Sozialraum außerhalb der Familien und der Schule berichten und die Vielfalt der Aktivitäten deutlich geringer ist:

„Wir gehen sehr oft hinaus und gehen auch oft zu mir und hören Musik und lachen.“ (A24w)

Die Jungen berichten relativ häufig über gemeinsame Sportaktivitäten im öffentlichen Raum wie Fußball, Basketball, Ringen, Boxen und Street-Workout und Zocken:

„Wir spielen öfters Fußball oder gehen in den Jugendtreff oder was essen. Wir gehen manchmal auch in den Messepark oder spielen auch ab und zu Playstation. Wenn ich Freunde kennenlerne, ist es meistens auf dem Fußballplatz.“ (A20m)

„Wir verbringen sehr viel Zeit miteinander, gehen oft trainieren. Und am Abend zocken wir Videospiele. Wir streiten so gut wie gar nicht. Wenn ich mal Streit mit anderen habe, sind sie immer für mich da. Was uns am meisten interessiert, ist Sport.“ (A22m)

„Wir lachen, unterstützen uns, trainieren, chatten, unternehmen Sachen im Strandbad und am Skaterplatz, bei anderen zu Hause, spielen Fußball.“ (A28m)

„Gemeinsam spielen wir oft Basketball oder Fußball. Außer wenn es regnet, dann spielen wir online Videospiele. (A29m)

Generell wird sehr wenig über Aktivitäten berichtet, die mit Konsum verbunden sind. Einkaufen, gemeinsam essen oder etwas trinken gehen wird nur sehr vereinzelt als Freizeitaktivität erwähnt. Für diese SchülerInnen scheinen die Nachbarschaft und öffentliche Räume in der Wohngegend der zentrale Aufenthaltsraum zu sein. Die beschriebenen Aktivitäten und Orte verweisen insgesamt auf eingeschränkte Möglichkeitsräume. Veranschaulicht wird dies unter anderem durch einen Schüler, der erwähnt, dass sie manchmal Fahrrad fahren:

„(...) aber seit einem Jahr kann ich nicht fahren, weil man mein Fahrrad geklaut hat.“ (A32m)

Nur zwei Schüler erwähnen, dass sie gemeinsam mit ihren Freunden Hausaufgaben machen beziehungsweise gemeinsam lernen. Bei allen anderen wird die Schule beziehungsweise Lernen nicht erwähnt. Zwei Jungen erzählen, dass sie viel gemeinsam trainieren, boxen und ringen. Einzelne Mädchen berichten, dass sie sich zum Einkaufen in der Stadt treffen. Telefonieren, chatten und zocken ist für viele ein wesentlicher Teil ihrer Freizeitbeschäftigung, wobei auch hier einige betonen, dass sie dies vor allem abends beziehungsweise bei schlechtem Wetter tun.

Die vergleichende Analyse der Freizeitaktivitäten an den Schulstandorten zeigt, dass die Inhalte ein Ausdruck der individuellen und lokalen Gelegenheitsstrukturen sind, die wiederum durch die sozialen Beziehungen und den damit verbundenen Zugang zu Ressourcen bedingt sind. Die

Inhalte der Freizeit hängen also von Gelegenheitsstrukturen in der Familie, in der Nachbarschaft und im Freundeskreis ab (siehe Kapitel 5.1 und 5.2).

Die Gelegenheitsstrukturen sind wiederum von der Kapitalausstattung im engsten familiären und persönlichen Umfeld abhängig: Je höher das Ausmaß an zugänglichem ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital (vgl. Bourdieu 1983), desto mehr unterschiedliche Möglichkeiten stehen den SchülerInnen für die Freizeitgestaltung zur Verfügung. Dementsprechend können Unterschiede zwischen den Standorten festgestellt werden. Zwar lassen sich an allen Schulstandorten, auch zwischen den SchülerInnen der gleichen Klasse, unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen beobachten, im Gesamtbild sind aber Muster zu erkennen, die mit dem Profil der Schule verbunden sind.

In der kontrastierenden Analyse anhand von Extremtypen zeigt sich, dass SchülerInnen aus dem BG Bregenz Gallusstraße und der MMS Dornbirn-Bergmannstraße im Vergleich zu den SchülerInnen an der MS Bregenz-Schendlingen und MS Bludenz häufiger kapitalintensive Freizeitaktivitäten (siehe Kapitel 5.2) nennen und auch über eine größere Bandbreite an Aktivitäten berichten. SchülerInnen des BG Bregenz Blumenstraße, der MS Klaus-Weiler-Fraxern und der MS Bezau bewegen sich im Gesamtprofil zwischen diesen Extremtypen.

Die Bandbreite der zugänglichen Aktivitäten kann nicht selbst bestimmt, und kapitalintensive Tätigkeiten können nicht selbst gewählt werden, da sie spezielle Ausrüstungen erfordern, die finanzielle Mittel sowie oftmals auch die Unterstützung der Eltern oder anderer Bezugspersonen im Zugang beispielsweise in Form von Transport erfordern. Darunter fallen zum Beispiel Musikinstrumente spielen und ausgewählte Sportarten wie Skifahren, Golf, Reiten, Tanzen im Tanzstudio sowie individuelle Formen der Freizeitgestaltung wie zum Beispiel Drohnen fliegen lassen. Wenig kapitalintensive Freizeitaktivitäten können im Gegensatz dazu selbstgewählt und ohne großen Aufwand ausgeübt werden. Darunter fallen mit Freunden abhängen, Fahrrad fahren, Fußball spielen, Musik hören etc.

Eingeschränkte Möglichkeitsstrukturen im Konsumbereich sind tendenziell mit einem geringeren Bewegungsradius verbunden. SchülerInnen mit eingeschränkten Gelegenheitsstrukturen verbringen deshalb mehr Zeit in der Nähe der Wohngegend und an öffentlichen Plätzen in der Stadt. Aus Platzgründen verbringen sie weniger Zeit bei Freunden zu Hause und dafür mehr Zeit in selbstgesteuerten Freizeitaktivitäten ohne erwachsene

Bezugspersonen außerhalb der Familie. Dementsprechend werden auch Aktivitäten mit Eltern und in Vereinen seltener erwähnt.

Ein zentraler Unterschied sind die unterschiedlichen Sozialräume, die in der Freizeit genutzt werden. Im BG Bregenz Gallusstraße und in der MMS Dornbirn-Bergmannstraße befinden sich die SchülerInnen zum überwiegenden Teil in von Erwachsenen strukturierten Angeboten (Lern- und Freizeit in Vereinen und Familie). Den frei verfügbaren Teil ihrer Freizeit verbringen sie zu Hause, im virtuellen Raum im Internet und an öffentlichen Plätzen und Einrichtungen, die mit einer Struktur und oft auch mit Konsum verbunden sind. Nur ein kleiner Teil verbringt Zeit an öffentlichen Begegnungspunkten, die zum freien Spiel einladen. In Bludenz und in Bregenz-Schendingen verbringt hingegen die Mehrheit der SchülerInnen die Freizeit zu einem großen Teil selbstgesteuert im öffentlichen Raum.

Anhand dieser Unterschiede lassen sich in den untersuchten Klassen unterschiedliche Freizeitprofile zwischen den Standorten beobachten. Die Ergebnisse beziehen sich jedoch lediglich auf die untersuchten 3. Klassen und können ohne weitere Erhebungen nicht auf den gesamten Schulstandort umgelegt werden. Dazu wäre eine vertiefende Analyse verschiedener Schulstufen notwendig.

11.2.2 Zugang und Wahl der Freizeitaktivitäten

Ausschlaggebend für die Wahl der Freizeitaktivitäten ist das Interesse, das extrinsisch über die Familie, Freunde oder andere Personen oder auch intrinsisch verankert sein kann. Auf die Frage, wie sie die verschiedenen Freizeitaktivitäten auswählen, nennen die Jugendlichen in den Aufsätzen, den Klassen- und Einzelgesprächen Bezugs- und Schlüsselpersonen in der Familie, Nachbarschaft und unter FreundInnen. Sie entscheiden sich also in den wenigsten Fällen komplett selbstständig für eine Aktivität, sondern werden durch das gemeinsam geteilte Interesse bestärkt:

„Mit meiner besten Freundin – die wie eine Schwester für mich ist – treffe ich mich fast jede Woche. Wir machen viel zusammen – zusammen lernen, zusammen lachen, zusammen Sport treiben und noch vieles mehr. Wir gehen auch manchmal zusammen Skifahren.“ (A 134w)

„Als wir nach Bregenz gezogen sind, war er mein erster Freund hier. Dank ihm habe ich vieles gesehen und erlebt. Wir sind oft draußen und machen „Street-Workout“. (A21m)

Teilweise teilen sie auch spezielle Interessen miteinander, wie die folgenden Zitate belegen:

„In der Freizeit denke ich oft mit Susanne über die Einhornrealität nach. Doch noch sind wir nicht zu einem Entschluss gekommen.“ (A142w) und „Wenn sie da ist, reden wir zu 90% über Einhörner. Das verbindet uns nämlich.“ (A138w)

„In der Freizeit gehen wir zu verschiedenen Orten und wir machen auch natürlich andere Sachen z.B. suchen wir Leute, die K-Pop (Sammelbegriff für koreanischsprachige Popmusik; Anm.) mögen, oder wir machen auch Gruppen, in denen eine Menge K-Pop-Fans aus Deutschland drinnen sind. Manchmal machen wir auch Treffpunkte mit ihnen.“ (A88w)

Die Aktivitäten werden auch gemeinsam geplant, teilweise werden die Jugendlichen in der Planung auch von Erwachsenen begleitet:

„Heute ist es wieder soweit. Ich werde mich heute mit meinen drei besten Freundinnen Eva, Maria und Julia beim Busbahnhof in Bezaubau treffen. Eine ganze Woche lang haben wir es schon ganz genau geplant. Gemeinsam werden wir dann nach Lauterach zum Bowling fahren. In Dornbirn müssen wir umsteigen und eine Stunde warten, bis der nächste Bus kommt, aber wir werden währenddessen ein Eis essen gehen. Wir haben alles ganz genau geplant und wissen genau, wann und wo wir umsteigen, einsteigen und aussteigen müssen. Maria hat mit Hilfe ihrer Mutter die Bowlingbahn reserviert.“ (A122w)

Speziell der Zugang zu Aktivitäten in institutionalisierten Freizeitstrukturen, wie beispielsweise Vereinen und Musikschulen, wird meistens durch Schlüssel- und Bezugspersonen (Eltern, Geschwister, Freunde) ermöglicht beziehungsweise gefördert:

„Eines meiner Hobbies ist auch das Schießen. Dieses Hobby teile ich auch mit einem meiner Freunde. Wir können uns ewig darüber unterhalten, welches Gewehr das bessere ist oder ob die Haltung jetzt stimmt oder nicht.“ (A107w)

„Ansonsten musizieren ich und mein Bruder miteinander. Er spielt Handorgel und ich Gitarre.“ (A108w)

Die meisten der Jugendlichen sind entweder über die Eltern, Geschwister und Freunde oder über Werbeaktivitäten in der Schule zum Verein gekommen und teilen dieses Interesse mit FreundInnen:

„In der Feuerwehr machen ich und Helga alles gemeinsam.“ (A39w)

Nur sehr vereinzelt haben sie aus eigenem Interesse ohne Bezugsperson einen Verein aufgesucht. So erwähnt ein Schüler zum Beispiel, dass er beim Schützenverein ist, weil ihn das interessiert, obwohl seine Eltern nicht wollten, dass er zu diesem Verein geht. Er hat sich aber mit seinem

Interesse durchgesetzt und ist offensichtlich stolz darauf, beim Schützenverein dabei zu sein.

Generell wirken in diesem Bereich soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital (Bourdieu 1982, 1983) in Richtung einer Ausweitung der Gelegenheitsstrukturen. Dadurch erklärt sich auch der unterschiedlich hohe Anteil an SchülerInnen, die in einem Verein aktiv sind. Auch der Anteil der Eltern, der in einem Verein aktiv ist, variiert von Standort zu Standort: In der MMS Dornbirn-Bergmannstraße sind es 50%, in der MS Bezau 48%, in der MS Klaus-Weiler-Fraxern 44%, im BG Bregenz Gallusstraße 34%, in der MS Bludenz 25%, im BG Bregenz Blumenstraße 20% und in der MS Bregenz-Schendingen 15%.

Zentral für die zugänglichen Freizeitstrukturen sind also die Interessen und Hobbies der Familie und Freunde. Umso mehr Interessen und Hobbies im sozialen Umfeld durch Bezugspersonen verfolgt werden, umso größer ist der Möglichkeitsraum. Speziell der Zugang zu institutionalisierten Freizeitaktivitäten, wie beispielsweise Vereinsaktivitäten, kann dadurch bedingt entweder leicht oder auch schwierig sein. Fehlen die Schlüssel- und Bezugspersonen, erhöht sich damit die Wahrscheinlichkeit für selbstgesteuerte Aktivitäten außerhalb von institutionellen Strukturen.

Aber auch der Zugang zu selbstgesteuerten Freizeitaktivitäten ist vom sozialen Umfeld abhängig entweder leicht oder schwierig. Wenn Jugendliche über große Freundeskreise verfügen, steigt die Wahrscheinlichkeit, Freunde mit freien Zeitressourcen für selbstgesteuerte Aktivitäten zu finden.

Zur Bedeutung von Familie und Freundeskreisen für Gelegenheitsstrukturen in der Freizeit

Für viele Jugendlichen sind Aktivitäten mit der Familie ein zentraler Bestandteil der frei verfügbaren Freizeit (siehe Kapitel 10). Sie verbringen regelmäßig ihre Freizeit mit der Familie, und insbesondere viele Mädchen berichten auch in ihren Aufsätzen davon:

- „In meiner Freizeit treffe ich mich manchmal mit meinen Freundinnen, da ich sonst die meiste Zeit mit meiner Familie verbringe.“ (A143w)
- „In meiner Freizeit mache ich auch sehr viel mit meiner Familie. Wir gehen wandern oder ich gehe mit meinem Vater Skifahren.“ (A113w)
- „Am meisten verbringe ich meine Zeit mit meiner Familie, wir schauen zusammen einen Film an und spielen alle zusammen.“ (A121w)
- „In der Freizeit besuche ich gerne meine Cousine. Sie hat nämlich Zwillinge und ich babysitte sehr gerne.“ (A125w)

„In meiner Freizeit mache ich eher viel mit meiner Familie. Daher, dass ich eine sehr große Familie habe, die auch aus der Schweiz, dem Tirol und Graz kommt und ich diese meist in den Ferien oder am Wochenende sehe.“ (A242w).

Generell ist zu beobachten, dass die Mädchen neben ihren Aktivitäten mit FreundInnen im Vergleich häufiger über die Zeit zu Hause in der Familie erzählen, während die Jungen ihre Familie seltener erwähnen und dafür öfter von ihrer Zeit mit ihren Freunden außerhalb der Familie im öffentlichen Raum berichten.

Neben der Familie sind Freundschaftsnetzwerke die zentrale Gelegenheitsstruktur für Freizeitaktivitäten. Viele SchülerInnen beschreiben, wo sie ihre Freunde kennengelernt haben und wie lange sie schon miteinander befreundet sind. Als zentrale Quellen für ihre Freundschaftsnetzwerke geben die SchülerInnen die Beziehungsnetzwerke der Familie, den Wohnort und die Nachbarschaft (= 1. Quelle), die Bildungslaufbahn (Kindergarten, Volksschule, Sekundarstufe = 2. Quelle), Interessen und Hobbies und damit verbundene Gruppen (insbesondere Vereine= 3. Quelle) sowie das Internet an (= 4. Quelle).

„Meine besten Freunde sind Fiona, Regine, Eva, Liane, Fabiola, ... Ich kenne sie von der Mittelschule, von Laterns und von Mamas Freundinnen.“ (A67w)

„Die meisten meiner Freunde kenne ich aus der Schule, die anderen wohnen in meiner Nähe.“ (A61m)

„Ich kenne meine Freunde aus der Schule und aus dem Querflötenunterricht.“ (A66w)

„Ich kenne die meisten aus der Siedlung oder von der Schule.“ (A20m).

Jugendliche, die im Internet (= 4. Quelle) zocken, lernen dort über verschiedene Plattformen, Server und Spiele ebenfalls neue Freunde kennen:

„Ich habe meine Freunde im Internet kennengelernt. (...) Dieter habe ich vor 2 Jahren im Unturned kennengelernt. Er war Besitzer eines Servers. Norbert und Daniel habe ich vor kurzem auf meinem Server kennengelernt, weil wir darauf spielen und Endrich kenne ich schon ein bisschen länger, wir haben uns in Fortnite kennengelernt.“ (A18m)

„Kennengelernt habe ich manche Freunde auch aus der virtuellen Welt und angefangen, mit ihnen ein großes Team von Spielern, die sich auch wirklich kennen, zu bilden.“ (A243m)

Sehr viele SchülerInnen verfügen ausschließlich über Freunde aus dem familiären und nachbarschaftlichen Umfeld sowie der Schule und haben damit zwei zentrale Quellen für ihre Netzwerke. SchülerInnen, die in Ver-

einen aktiv sind, haben dadurch oft zusätzliche Freunde und verfügen damit über eine dritte Quelle für ihr Freundesnetzwerk:

- „Ich zähle meine Freunde nach dem Ort der Freundschaft ab. Kindergarten: Michael, Justus, Nino, Norbert, Elsa. Training: Luca, Theodor, Sandro, Lea, Tamara, Mario. Volksschule: Marin, Simon und bereits erwähnte Namen. Mittelschule: Aldo, Cem, Alfons, Michael.“ (A28m)
- „Chiara kenne ich von der Feuerwehr, wir treffen uns mehrmals die Woche und unternehmen was.“ (A77w)
- „Felix und Luca kenne ich aus dem Fußballverein und ich unternehme öfters mal etwas mit ihnen.“ (A84m)
- „Da ich noch zur Musik gehe, kommen noch 8 Freunde dazu.“ (A151m)
- „Ich spiele mit meinem besten Freund Lukas in einem Verein Fußball.“ (A240m)
- „Manchmal treffe ich meine Freunde auch bei der Bürgermusikprobe oder bei der Pfadistunde.“ (A225m)

Bildungseinrichtungen als Quellen für Freundschaftsnetzwerke

Die meisten Freundschaften finden sich über Bildungseinrichtungen (Kindergarten, Volksschule, Sekundarstufe I), wobei sich hier Unterschiede zwischen den sprengelgebundenen und den sprengelungebundenen Schulen zeigen. In den sprengelgebundenen Mittelschulen in Bezau, Bludenz, Klaus-Weiler-Fraxern und der MS Bregenz-Schendingen kennen sich die Freunde zum Teil bereits seit dem Kindergarten oder der Volksschule:

- „Meine Freunde kenne ich teilweise aus dem Kindergarten, aus der Volksschule, aus der Mittelschule oder aus dem Sporttraining in der Freizeit.“ (A28m).
- „Meine besten Freunde sind Selma, Nadine, Simone, Angelika und Elsa. Simone lernte ich in der Spielgruppe kennen und später haben wir herausgefunden, dass unsere Mamas nebeneinander im Krankenhaus lagen. Seitdem sind wir beste Freunde. Nadine lernte ich im Kindergarten kennen, wir waren gemeinsam in der Volksschule und haben uns für die gleiche Hauptschule entschieden. Selma lernte ich erst in der Hauptschule kennen. (...) Angelika war meine kleine Nachbarin, doch leider ist sie umgezogen.“ (A14w)

Damit verbunden sind auch sehr stabile und lange Freundschaften:

- „Meine besten Freunde sind: Michael, Alper, Baris, Ender, Gökhan. Michael kenne ich schon seit 10 Jahren, Alper kenne ich schon seit 8 Jahren, Baris kenne ich schon seit 6 Jahren, Ender kenne ich schon seit 5 Jahren, Gökhan kenne ich schon seit 9 Jahren.“ (A1m)

„Ich kenne sie schon ca. 8 Jahre. Wir waren zusammen im Kindergarten.“ (A35w)

„Ich bin mit ihnen befreundet, weil ich mit allen aufgewachsen bin. Schon von Geburt an. Meine Freunde kenne ich aus meiner alten Wohnumgebung und ich kenne sie seit 12 Jahren.“ (A29m)

„Ich kenne die meisten aus der Siedlung oder von der Schule. Ich kenne die meisten schon seit 7, 8, 9 Jahren. Mit Selcuk, Dragan und anderen war ich schon als Baby befreundet.“ (A20m)

In sprengelungebundenen Schulen entstehen hingegen mit dem Wechsel in die Sekundarstufe I neue ortsübergreifende Klassen und damit verändern sich auch die Freundschaftsnetzwerke:

„In der 5. Klasse trennten sich unsere Wege. Sie ging ins BGD (Bundesgymnasium Dornbirn; Anm.) und ich in die MMS. Unsere einzige Rettung war, dass wir im selben Bus fuhren. Jeden Morgen. In der Volksschul- und Kindergartenzeit verbrachten wir jede freie Minute zusammen.“ (A135w)

„(...) Ich kenne sie, seit ich 1 Jahr alt war. Sie wohnte neben uns. (...) Sie ging mit mir in die Spielgruppe, in den Kindergarten und in die Volksschule. (...) Nach der vierten Klasse trennten sich leider unsere Wege, sie ging ins Gymnasium und ich in die Musikmittelschule und vor zwei Wochen zog sie leider mit ihrer Mutter um. (...) Die Freundin, die ich am zweitlängsten kenne, heißt Sandra und ist 12 Jahre alt. Ich habe sie im Kindergarten kennengelernt und wir verstanden uns sofort gut. (...) Sie ging ebenfalls mit mir in die Volksschule und ist jetzt in der Riedenburg. Die nächste Kindergartenfreundin heißt Florin. Sie ging mit mir in den Kindergarten und die Volksschule. (...) Sie geht jetzt ebenfalls ins Gymnasium, aber wir sehen uns immer noch oft, da sie mit mir an der Bushaltestelle wartet. Das waren die, die ich aus dem Kindergarten kenne. Wir vier waren unzertrennlich und sind es immer noch. Ich habe sie sehr gern und wir treffen uns immer noch häufig. Kommen wir zu den neueren Freunden (...) (A137w)

In beiden Fällen ist der Kontakt zu den alten Freundinnen weiterhin vorhanden, und sie haben in der neuen Schule neue Freundinnen gefunden. Aufgrund der unterschiedlichen Schulzeiten und anderer Aktivitäten in der Freizeit bleiben aber weniger Zeitfenster für gemeinsame Freizeit.

Zur Auswirkung der Differenzierung auf die soziale und ethnische Durchmischung

Die Erzählungen zeigen insgesamt, dass sozialräumliche Nähe und die gemeinsame Bildungslaufbahn die wichtigsten Gelegenheitsstrukturen für Freundschaften sind. Wenn, wie in Österreich, durch die frühe Differenzierung am Übergang von der Volksschule in die Sekundarstufe I die Bildungslaufbahnen der SchülerInnen unterschiedlich verlaufen, sind damit auch unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen für die Freundesnetzwerke verbunden und davon abhängig die soziale Durchmischung beziehungsweise Entmischung (vgl. Burtscher-Mathis 2018).

Bedingt durch die Leistungs- und Interessensprofile der unterschiedlichen Standorte ergeben sich stärker oder schwächer sozial durchmischte Zusammensetzungen. Dies wird insbesondere am Beispiel der sprengelungebundenen Musikmittelschulen nachvollziehbar. Die Aufnahme an eine Musikmittelschule setzt das Spielen eines Instrumentes und das Interesse an einer intensiven musikalischen Erziehung voraus.

Die Rückfrage bei den Lehrpersonen hat bestätigt, dass dieses Interesse in der Regel von den Eltern geteilt und gefördert wird. Wenn Eltern selber ein Instrument spielen, in einem Chor aktiv sind oder sich sonst aktiv mit Musik beschäftigen, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass auch die Kinder ein Instrument spielen beziehungsweise sich für eine musikalische Erziehung interessieren. An Musikmittelschulen ist also eine Gruppe stark repräsentiert, die sich durch ihr Engagement und Interesse für Musik auszeichnet, was auch den Zugang zu diesen Ressourcen in Form von ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital voraussetzt.

Dadurch bedingt sind SchülerInnen mit einer hohen Kapitalausstattung und entsprechend vielseitigen Gelegenheitsstrukturen für die Freizeit in diesen Klassen stark überrepräsentiert. Die intensive musikalische Erziehung innerhalb und außerhalb der Schule bestimmt einen großen Teil ihrer Freizeit, die sie dementsprechend vor allem mit Menschen verbringen, die diese Interessen und Ziele teilen. Freunde außerhalb der Schule finden sie deshalb vor allem über die familiären Netzwerke und die Aktivitäten im Bereich der Musik. Damit entsteht eine in ihrem Interessensprofil relativ homogene Gruppe:

„Meine Freunde kenne ich aus der Schule und aus der Freizeit. (...) Aus der Schule heißen meine Freunde Anna, Christine, Stefanie, Lara, und Sara und Simon. (...) Anna ist meine beste Freundin und wir alle haben uns in der Schule kennengelernt. Aus der Freizeit heißen meine Freunde: Helga, Sandra, Andrea, Fridolin, Luca, Alex, Manfred und

Clara. Ich kenne sie aus dem MVR (Musikverein). Ich sehe sie meistens nur auf der Musikprobe. Einige sind auch mit mir verwandt, aber das ist mir egal, meine Freunde sind sie trotzdem.“ (A138w)

Aufgrund der intensiven Verknüpfung zwischen Schul- und Freizeit (s.o.) sowie den vielen musikalischen Engagements, verfügen diese SchülerInnen über weniger freie Zeit, um ihre Freunde zu treffen beziehungsweise neue Freunde außerhalb dieser Aktivitäten kennenzulernen:

„Mit meiner Bff (best friend forever; Anm.) Anna mache ich in meiner Freizeit nicht sehr viel. Unsere Hobbies schneiden sich so, dass es nur selten möglich ist. Manchmal schieben wir aber eine Übernachtungs-party ein.“ (A138w)

Die insgesamt sehr starke Einbindung in strukturierte, zielgerichtete Freizeitaktivitäten verhindert also die Begegnung mit Gruppen, die nicht Teil dieses Milieus sind:

„Die meisten kenne ich aus meiner Klasse und die anderen vom Ministrieren.“ (A143w)

Die Beschreibungen aus den beiden Gymnasien und der Musikmittelschule zeigen weiters, dass sich mit dem Schulstandortwechsel auch die Gelegenheitsstrukturen für Freundschaftsnetzwerke und Freizeitaktivitäten verändern. Wenn die Freundschaften auf verschiedene Ortschaften verteilt sind, werden gemeinsame Aktivitäten in der Freizeit zeitaufwendiger beziehungsweise müssen längerfristig abgestimmt werden. Die fehlende sozialräumliche Nähe macht eine gemeinsame Planung und Abstimmung notwendig; wenn spontane Treffen im gemeinsamen Sozialraum stattfinden, dann mit FreundInnen in der Wohnumgebung.

„Mit meinen Freunden treffe ich mich am liebsten direkt nach der Schule. Manche wohnen etwas weiter weg als ich und dann bleibt nur noch diese Möglichkeit offen. Mit meiner besten Freundin gehe ich gerne nach der Schule in die Stadt und danach zum Bahnhof. Wenn wir in die Stadt gehen, trödeln wir meistens noch eine Stunde, bis der Zug kommt. Dann muss sie mit dem Bus in die andere Richtung fahren als ich mit dem Zug. Ich habe auch Freunde, die bei mir in der Umgebung wohnen, mit denen ich auch nach dem Mittagessen gerne etwas unternehme.“ (A238w)

„Also an Samstagen gehe ich öfters zu meiner Freundin oder umgekehrt. Wir machen eigentlich nicht so viel unter der Woche zusammen, da sie in eine andere Klasse geht.“ (A184w)

Die unterschiedlichen Wohnorte der SchülerInnen wirken sich auch auf die Freundschaftsnetzwerke aus. Eine Lehrperson in einer sprengelungebunde-

nen Schule bezeichnete deshalb die Freundschaften zwischen den SchülerInnen auch als Zweckgemeinschaften, die entstehen, weil sie gemeinsam in die Klasse und in die Schule gehen. Ihrer Erfahrung entsprechend sind es aber keine langanhaltenden Freundschaften, die über die gemeinsame Schulzeit hinaus Bestand haben.

SchülerInnen, die nicht am Wohnort in die Schule gehen, haben folglich im Hinblick auf ihre Freundschaftsnetzwerke andere Gelegenheitsstrukturen als SchülerInnen, die die Schule im Wohnort besuchen. Im ersten Fall beschränkt sich die gemeinsame Zeit oft auf die Schul- und Mittagszeit:

„Roland ist auch ein sehr guter Freund von mir, wir gehen oft am Montag oder Dienstag zusammen essen.“ (A141w)

„Mit Christina habe ich es sehr lustig. Ich mache in der Freizeit nicht allzu viel mit Christina. Aber in der Schule ist sie immer für einen Spaß zu haben.“ (A142w)

„Am meisten Quatsch und Blödsinn machen wir in der Pause in der Schule.“ (A143w)

„Wir gehen gerne in der Mittagspause in verschiedene Läden wie z.B. New Yorker, wo wir uns dann „einkleiden“ und eine Modeschau machen. In der Schule sind wir in den Pausen oft auf dem Klo (also sitzen im Raum) und unterhalten uns oder lernen. (...) Hin und wieder treffen wir uns bei einer von uns und sehen uns Filme an, bis uns die Lust daran vergeht.“ (A148w)

„Meine Freundinnen gehen alle mit mir in die Klasse. Wir treffen uns in der Freizeit eigentlich fast nie.“ (A153w)

Durch die unterschiedlichen Schulzeiten und bedingt durch weitere verbindliche Freizeitaktivitäten in Vereinen, ist es diesen SchülerInnen auch nicht mehr so oft möglich, ihre alten Freunde aus der Volksschule oder dem Kindergarten in der Wohnumgebung zu treffen:

„Wir sind jeden Morgen 4 km zur Schule und zurückgegangen und haben auch auf diesen Wegen sehr viel erlebt. Unsere Siedlung (so nennen wir unsere Nachbarsfreunde, das sind 14 Kinder) war jeden Tag zusammen und ist auch zusammen zur Schule gelaufen. Früher war es unsere 2. Familie.“ (A135w)

„Ich habe eine Freundin, die nicht in dieselbe Schule geht. Ich kenne sie schon seit dem Kindergarten. Leider sehe ich sie nur sehr selten.“ (A247w)

„Und ich habe noch eine Freundin, die ich aus der Volksschule kenne, Marie, wir haben noch viel Kontakt, doch können uns nicht mehr

*so viel treffen, weil wir sehr unterschiedliche Stundenpläne haben.“
(A145w)*

Diese Beispiele zeigen auf, dass sich mit dem Schulwechsel auch der soziale Raum verändert. Die Personen, mit denen man im Alltag Kontakt hat, unterscheiden sich von den früheren FreundInnen. Damit verbunden sind unterschiedliche Interessen und Möglichkeiten sowie Tages- und Freizeitstrukturen.

Zum einen wird dadurch für diese SchülerInnen der Sozialraum in seiner Ausdehnung und auch im Hinblick auf seine Möglichkeits- und Gelegenheitsstrukturen erweitert, zum anderen wird aber der Kontakt zu den alten FreundInnen erschwert, da sie in unterschiedliche Zeit- und Interessensstrukturen eingebunden sind.

Wie wichtig gemeinsame Lebens- und Zeiträume für Freundschaftsbeziehungen im Alltag sind, veranschaulichen die folgenden Zitate aus einer sprengelungebundenen Schule. Aufgrund der unterschiedlichen Wohnorte ihrer SchulfreundInnen greifen die Jugendlichen auf Netzwerke in ihrer Wohnumgebung und der Familie zurück.

„Am meisten unternehme ich mit Christina, da sie fast ein Nachbar von mir ist.“ (A145w)

„Weil sie meine Nachbarin ist, treffen wir uns sehr oft. Sie ist zwar erst neun, aber sie kommt mir vor wie 12. Wir waren zusammen an der Ach, im Hallenbad, draußen im Schnee und auch in meinem Tramolin.“ (A152w)

„Mein bester Freund heißt Udo, er ist mein Großcousin. Ich habe viel mit ihm zu tun, da wir zusammen zur Jugendfeuerwehr gehen und sehr viel in unserer Freizeit miteinander zu tun haben.“ Erst danach geht er auf seine Klassen- und Schulkollegen ein: „Einer meiner besten Freunde ist auch Rudolf, Lukas, Jodok und Xaver. Ich habe zwar nicht allzu viel mit ihnen zu tun, trotzdem mag ich sie gern.“ (A158m)

„Meine beste Freundin ist meine Cousine. Wir gehen sehr oft ins Hallenbad. Wir sind schon mehrmals miteinander im Urlaub gewesen. Manchmal gehen wir Minigolfen. Zuhause malen wir mit den Strahlenkreiden. Wenn meine Oma zuhause ist, spielen wir mit ihr Spiele.“ (A160m)

Im Gegensatz zu den sprengelungebundenen Schulen sind die Freundschaften an der MS Bezau, MS Bludenz, MS Bregenz-Schendingen und der MS Klaus-Weiler-Fraxern stärker durch die gemeinsamen Bildungslaufbahnen vom Kindergarten über die Volksschule bis in die Mittelschule und den gemeinsamen Sozialraum geprägt. Auch hier ergeben sich bedingt

durch die Wechsel der Bildungseinrichtungen neue Freundschaften, sie bleiben aber stärker auf den Wohnort und den gemeinsamen Sozialraum im Wohnumfeld konzentriert. Die sozialräumliche Nähe und der gemeinsame Lebensraum machen spontane Treffen möglich, womit sich speziell im selbstgesteuerten Freizeitbereich andere Gelegenheitsstrukturen für Treffpunkte bieten, als wenn die Freunde auf verschiedene Wohnorte verteilt leben.

Unabhängig vom Standort sind die Freundschaften mehrheitlich entlang der Geschlechtergrenzen zwischen Mädchen und Jungen organisiert. Die Jungen verbringen die meiste Zeit mit männlichen Freunden und umgekehrt die Mädchen mit weiblichen Freundinnen.

Das Ausmaß der ethnischen Durchmischung von Freundschaftsnetzwerken variiert abhängig von den Gelegenheitsstrukturen. In Klassen, die ethnisch stark durchmischt sind, ergeben sich andere Möglichkeiten für Freundschaftsnetzwerke als in homogenen Klassen. Das Beispiel der Klasse an der MS Bludenz deutet darauf hin, dass die verschiedenen ethnischen Herkunftsgruppen einen vernachlässigbaren Einfluss auf die Freundschaftsstrukturen haben. Die Freundschaftsnetzwerke sind stark entlang von Geschlechtergrenzen und gemeinsamen Interessen organisiert, aber ethnisch durchmischt. Vorhandene Gelegenheitsstrukturen fördern also die Durchmischung.

11.2.3 Einfluss lokaler Verortung auf Gelegenheitsstrukturen in der Freizeit

Die Verbundenheit mit dem Wohnort ist stark durch die eigene Familie geprägt. Das Ausmaß der lokalen Verortung variiert sowohl zwischen den Standorten als auch zwischen den SchülerInnen innerhalb der Klassen. Veranschaulichen lässt sich dies unter anderem durch den Anteil der Eltern, die im aktuellen Wohnort der Familie aufgewachsen sind, die Zahl der SchülerInnen, die zumindest einmal umgezogen ist und die Eigentumsverhältnisse. In allen Bereichen lassen sich relevante Unterschiede beobachten.

In der MS Bezaú ist bei 72% der beim Klassengespräch anwesenden SchülerInnen (33 von 46) zumindest ein Elternteil in der aktuellen Wohnortgemeinde des Schülers oder der Schülerin aufgewachsen, 17 sind zumindest einmal umgezogen. Knapp drei Viertel der SchülerInnen haben also einen direkten familiären Bezug zu ihrem Wohnort. Der dörflichen Struktur entsprechend wohnen auch 90% in einem eigenen Haus und 2%

in einer Eigentumswohnung und nur 8% in einem/r gemieteten Haus oder Wohnung.

In der MMS Dornbirn-Bergmannstraße ist bei 15 von 26 SchülerInnen (58%) zumindest ein Elternteil in der Gemeinde aufgewachsen, in der er/sie aktuell wohnt. Neun von 26 SchülerInnen sind zumindest einmal umgezogen, davon haben zwei schon einmal außerhalb von Vorarlberg gelebt. 79% wohnen in einem eigenen Haus und 18% in einer Eigentumswohnung, 3% in Miete.

In der MS Klaus-Weiler-Fraxern und im BG Bregenz Gallusstraße ist bei 44% zumindest ein Elternteil in der aktuellen Wohnortgemeinde der Familie aufgewachsen. Im BG Bregenz Gallusstraße sind 26 von 52 zumindest einmal umgezogen, vier haben eine Zeit lang im Ausland gelebt. Im BG Bregenz Gallusstraße wohnen 63% im eigenen Haus, 21% in einer Eigentumswohnung und 16% in Miete. In der MS Klaus-Weiler-Fraxern wohnen 72% in einem eigenen Haus, 9% in einer Eigentumswohnung und 19% in Miete.

Im BG Bregenz Blumenstraße ist bei 29% (14 von 48) zumindest ein Elternteil in der aktuellen Wohnortgemeinde der Familie aufgewachsen, 31 von 48 sind zumindest einmal umgezogen, 3 haben schon einmal im Ausland gelebt. 41% wohnen in einem eigenen Haus, 31% in einer Eigentumswohnung, 28% in Miete.

In der MS Bregenz-Schendingen ist bei 7 von 19 (37%) anwesenden Kindern zumindest ein Elternteil in der aktuellen Wohnortgemeinde der Familie aufgewachsen, 14 von 19 sind zumindest einmal umgezogen. 10% wohnen in einem eigenen Haus, 10% in einer eigenen Wohnung und 80% in Miete.

In der MS Bludenz geben nur 2 von 19 SchülerInnen (10%) der untersuchten Klasse an, dass zumindest ein Elternteil am aktuellen Wohnort aufgewachsen ist. 25% der Befragten wohnen in einem eigenen Haus, 25% in einer Eigentumswohnung und 50% in Miete.

Auf Basis dieser Zahlen und der Klassen- und Einzelgespräche scheint die lokale Verortung bei den SchülerInnen am stärksten zu sein, bei denen die Eltern und teilweise auch die Großeltern schon in derselben Gemeinde aufgewachsen sind und deren Eltern selber in Vereinen am Wohnort aktiv sind.

Wie bereits erwähnt wurde, sind die Eltern an den verschiedenen Standorten unterschiedlich stark in Vereinen aktiv (s.o.). Am schwächsten ist die Verortung bei SchülerInnen, die öfters umgezogen sind und bei denen auch die Eltern nicht im aktuellen Wohnort aufgewachsen und aktiv

sind. Dieser Typus findet sich an allen Standorten, ist aber in den Mittelschulen in Bregenz-Schendingen und Bludenz und auch im BG Bregenz Blumenstraße, bedingt durch den höheren Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund beziehungsweise an zugezogenen Familien, häufiger zu finden als in der MS Bezauf, der MMS Dornbirn-Bergmannstraße, der MS Klaus-Weiler-Fraxern und dem BG Bregenz Gallusstraße.

Aber auch in stark lokal geprägten Strukturen, wie etwa in Bezauf, finden sich SchülerInnen, die familiär nicht lokal verortet sind, obwohl sie selbst dort aufgewachsen sind. Sie verbringen ihre Freizeit lieber außerhalb des Wohnortes in überregionalen Angeboten, wie beispielsweise dem Messepark oder der Stadt Dornbirn, da sie sich von den lokalen Angeboten nicht angesprochen fühlen beziehungsweise keine Bezugs- und Schlüsselpersonen haben, die ihnen den Zugang erleichtern.

Wie diese lokale Verortung funktioniert, lässt sich am Beispiel von Fraxern gut zeigen. Die SchülerInnen aus Fraxern berichten in den Einzelgesprächen, dass sie sich aus der Spielgruppe, dem Kindergarten und der Volksschule in Fraxern kennen. Dort sind ca. 7 bis 10 SchülerInnen pro Jahrgang und ca. 30 SchülerInnen in der gesamten Volksschule, sodass sich alle persönlich kennen. Diese lokale Struktur ist mit einem starken Zusammenhalt untereinander verbunden und führt beim Übertritt in die MS Klaus-Weiler-Fraxern zu einer Solidarisierung innerhalb der eigenen Gruppe. Die Lehrpersonen sprechen in diesem Sinne auch von der starken Verbundenheit der Fraxner untereinander und berichten, dass sich diese gegenseitig unterstützen.

Abhängig vom Ausmaß der lokalen Verortung und den Wohnverhältnissen ergeben sich unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen für die Gestaltung von Freizeit zu Hause und im Wohnort. Speziell SchülerInnen, die im selben Wohnort aufwachsen wie ihre Eltern und in einem eigenen Haus wohnen, sind oft über die Beziehungsnetzwerke der Familie stark verortet und verbringen auch einen großen Teil ihrer Freizeit in Strukturen und Angeboten des Wohnortes beziehungsweise mit Freunden zu Hause oder in der Nachbarschaft. SchülerInnen mit geringer Ortsverbundenheit weisen hingegen oft einen größeren Bewegungsradius auf und nützen stärker öffentliche Plätze und überregionale Einrichtungen, wie beispielsweise Einkaufszentren.

Im Vergleich der Schulstandorte lassen sich Unterschiede zwischen den sprengelgebundenen und den sprengelungebundenen Schulen im Hinblick auf die gemeinsame Nutzung von öffentlichen Räumen in der Gemeinde feststellen. Die SchülerInnen der MMS Dornbirn-Bergmann-

straße, dem BG Bregenz Blumen- und dem BG Bregenz Gallusstraße wohnen in verschiedenen Gemeinden. Sie haben deshalb in der Freizeit oft keine gemeinsamen sozialräumlichen Bezugspunkte. Viele von ihnen pendeln zur Schule und verbringen damit einen Teil ihrer Zeit außerhalb der Wohnortgemeinde. Im Gegensatz dazu leben viele SchülerInnen aus Klaus, Weiler, Fraxern und Bezau meistens seit der Geburt in derselben Gemeinde und oft auch in der Nachbarschaft. Sie haben in ihrer Wohnumgebung gemeinsame Orte, wie beispielsweise private Gärten, öffentliche Spiel- und Fußballplätze, Schwimmbäder, Skigebiete und Vereinslokale, an/in denen sie sich treffen.

In den sprengelungebundenen Schulen BG Bregenz Gallusstraße, BG Bregenz Blumenstraße und MMS Dornbirn-Bergmannstraße ist ein Teil der Jugendlichen über die Familie in der Wohnortgemeinde verortet. Da die Schule sich für viele SchülerInnen jedoch nicht in der Wohnortgemeinde befindet und sie einen großen Teil ihrer Wochenzeit dort verbringen, verfügen sie auch in der Freizeit über einen weiteren Bewegungsradius. Dieser wirkt sich auf die lokale Verortung und insbesondere auf Freundschaftsnetzwerke am Wohnort aus, da dafür oft die Zeit fehlt beziehungsweise bedingt durch unterschiedliche Zeitstrukturen ein Treffen mit FreundInnen, die andere Schulen besuchen, im Wohnort schwierig ist (s.o.).

Die lokale Verortung der Familie erhöht die Wahrscheinlichkeit für Vereinsmitgliedschaften, und diese fördern wiederum die lokale Verbundenheit, die über Beziehungen entsteht. Jugendliche bauen in Vereinen Beziehungsnetzwerke zu Personen vor Ort auf, lernen EntscheidungsträgerInnen und einflussreiche Personen kennen und nehmen an ortsspezifischen Veranstaltungen teil. SchülerInnen, die im Heimatort einen Verein besuchen, sind lokal verortet und fühlen sich über ihre Beziehungen zu anderen Personen auch mit der Gemeinde verbunden.

Entscheidend für den Fokus dieser Arbeit ist, dass damit der Zugang zu lokalen Ressourcen und Möglichkeitsräumen für informelles Lernen (siehe Kapitel 6.6) in der Freizeit vor Ort verbunden ist. Sie sind damit ein Beispiel für informelle Strukturen, die Ausdruck von sozialer Ungleichheit in der Freizeit sind (siehe Kapitel 5.1).

Zur Bedeutung der lokalen Verortung und Einbindung für das Freizeitverhalten der SchülerInnen mit Migrationshintergrund

In Bezug auf die lokale Verortung lassen sich auch die größten Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund beobachten. Auf Basis der Beschreibungen und Erzählungen der SchülerInnen

mit und ohne Migrationshintergrund kann keine generelle Unterscheidung in ihrem Freizeitverhalten festgestellt werden. Viele SchülerInnen mit Migrationshintergrund weisen jedoch eine geringe lokale Verortung und auch eingeschränkte Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsräume auf. Dies trifft zwar auch auf viele SchülerInnen ohne Migrationshintergrund zu, die aus Familien mit geringer Kapitalausstattung (vgl. Bourdieu 1983) stammen, ist aber bei ihnen häufiger zu beobachten. Die Unterschiede im Freizeitverhalten sind also insgesamt stärker durch die sozialen und familiären Rahmenbedingungen beeinflusst als durch den ethnischen oder religiösen Hintergrund.

Am Beispiel von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Bezaun lässt sich an drei Typen aufzeigen, wie sich die lokale Einbindung auf deren Freizeitverhalten auswirkt.

Viele, vor allem Jungen, sind über den Sport und meistens über Fußball gut in die örtlichen Freizeitstrukturen integriert. Es sind aber auch Mädchen dabei, die angeben, ins Schwimmbad zu gehen und im Winter Ski zu fahren. Dieser Typus verfügt über ethnisch durchmischte Freundesnetzwerke und findet sich auch an der MS Bludenz, der MS Bregenz-Schendingen und der MS Klaus-Weiler-Fraxern.

Bei den Mädchen gibt es vereinzelt auch Fallbeispiele, die ihre Freizeit vor allem in der eigenen Community und am Wochenende in der Moschee (z.B. Atib-Reuthe) verbringen und dies auch so beschreiben.

Der dritte Typus verbringt die Freizeit nach Möglichkeit an öffentlichen Plätzen und in Einkaufszentren, wie beispielsweise dem Messe- oder Zimbapark, weil ihnen der Zugang zu anderen interessanten Freizeitmöglichkeiten fehlt.

Der wesentlichste Unterschied ist folglich die teilweise fehlende Einbindung in lokale Angebote. Darin unterscheiden sie sich von der altingesessenen Mehrheitsbevölkerung und verfügen damit über weniger Anschluss an die lokalen Strukturen. Eine vertiefende Analyse von Fallbeispielen, die gut in lokale Strukturen eingebunden sind, im Kontrast zu Fällen, die keinen Zugang finden, wäre eine sinnvolle Erweiterung der Studie.

11.2.4 Organisationsformen der Freizeitaktivitäten

Zwei Idealtypen von Freizeitaktivitäten: kollektiv-institutionalisierte und selbstgesteuerte Freizeitaktivitäten

Auf Basis der Beschreibungen der Jugendlichen in ihren Aufsätzen zur Freizeitgestaltung und den Klassen- und Einzelgesprächen lassen sich zwei Idealtypen⁶ für Freizeitaktivitäten von Jugendlichen beschreiben.

Der „Idealtypus“ des stark in kollektiven Strukturen verorteten Jugendlichen verbringt den größten Teil der Freizeit in kollektiv-institutionalisierten Strukturen, in denen die Inhalte und der Verlauf von anderen bestimmt und kollektiv gesteuert sind.

Der „Idealtypus“ des selbstgesteuerten Jugendlichen verbringt den größten Teil der Freizeit alleine oder mit FreundInnen außerhalb von institutionalisierten Strukturen und bestimmt selber über die Inhalte und den Verlauf der Freizeit.

Diese beiden Idealtypen bilden die äußersten Pole, dazwischen liegen viele Mischformen aus beiden Typen. Neben der Differenzierung nach Inhalten und Gelegenheitsstrukturen lassen sich also die Freizeitaktivitäten auch in ihrer Organisationsform unterscheiden. In den Berichten und Erzählungen der Jugendlichen finden sich sowohl individuelle Aktivitäten, die alleine ausgeführt werden, als auch kollektive Aktivitäten in einer Gruppe. Viele Aktivitäten können sowohl alleine als auch in der Gruppe ausgeübt werden (Sport, Filme, Musik, Zocken, Shoppen etc.). Wesentlich für die Unterscheidung ist, ob die Aktivitäten ohne (z.B. am Skaterplatz abhängen) oder in institutionalisierter Form (Verein, Musikschule etc.) und in einer kollektiv organisierten Struktur oder selbstgesteuert – also mit oder ohne Anbindung an ein organisiertes Kollektiv, wie beispielsweise einen Verein – stattfinden.

Die Mehrheit der Jugendlichen wechselt zwischen diesen Idealtypen, wobei das Ausmaß variiert. Es finden sich folglich zwar vor allem Mischtypen, an den Extrempolen können wir aber auch Beispiele wie die folgenden beiden finden, die ihre Freizeit entweder vor allem in kollektiv-institutionalisierten Strukturen oder mit nicht-institutionalisierten, selbstgesteuerten Aktivitäten verbringen:

„Am Dienstag und am Donnerstag habe ich Nachmittagsschule, danach fahre ich mit dem Fahrrad oder mit dem Bus nach Hause. Am Dienstag habe ich dann gleich Handballtraining in Hard. Am Mittwoch

⁴ Ein Idealtypus ist nach Max Weber ein zielgerichtet konstruierter Begriff, der Ausschnitte der sozialen Wirklichkeit ordnet und erfasst, indem er wesentliche Aspekte der (sozialen) Realität heraushebt und oft mit Absicht überzeichnet. Er stellt ein Gedankenbeziehungsweise Idealbild dar und unterscheidet sich dadurch vom empirisch durchschnittlich gegebenen Realtypus. (Hillmann 1994: 348)

habe ich Zeit, um mit meinen Freunden zu spielen. Dann gehen wir meistens Basketball spielen und spielen etwas Handy. Am Donnerstag habe ich Gitarre und Pfadi. Bei den Pfadis spielen wir meistens Spiele wie Capture the flag, Texas Bulle oder Merkbball, bauen ein Zelt auf, machen ein Feuer und grillen oder lernen Knoten und Bünde. Bei den Pfadfindern habe ich auch sehr viele Freunde. Am Wochenende gehe ich meistens Skifahren mit der Familie.“ (A232m)

„Ich gehe in meiner Freizeit mit meinen Freunden ins Kino. Wir schauen manchmal bei mir Filme an oder wie gehen Mci (McDonald's; Anm.), wir machen Parties oder wir fahren im Sommer Fahrrad oder wir gehen im Winter Eislaufen.“ (A177w)

Der Besuch von kollektiv-institutionalisierten Freizeitangeboten, die traditionell in Form von Vereinen organisiert sind, zeichnet sich durch regelmäßige und fixierte Treffpunkte in einer Gruppe aus, die gemeinsame Ziele und Inhalte verfolgt. In den Aufsätzen erwähnen viele SchülerInnen ihre Vereins- und Trainingsaktivitäten als Teil ihrer Freizeit. Für viele ist das eine regelmäßige Struktur, die sie zwischen ein- und sechsmal wöchentlich besuchen:

„Also in meiner Freizeit spiele ich Basketball in einem Verein in Bregenz, drei Mal in der Woche. Ich gehe auch Tanzen in Dornbirn am Mittwoch.“ (A231w)

„Ich bin in meiner Freizeit meistens beim Handball. Es macht mir sehr Spaß viermal pro Woche dort hinzugehen.“ (A224m)

Das Ausmaß der Treffen kann variieren, unterliegt aber einer regelmäßigen Zeitstruktur und findet an vorher festgelegten Orten statt, die für diesen Zweck errichtet beziehungsweise adaptiert wurden und damit als funktionsdefinierte Räume bezeichnet werden können.

Der Zugang kann sowohl über Eigeninitiative als auch über Schlüssel- und Bezugspersonen (Familie, Nachbarn, Freunde/innen, Lehrpersonen, Trainer) erfolgen. Im Vergleich zu den nicht-institutionalisierten, selbstgesteuerten Freizeitaktivitäten zeichnen sich die kollektiv-institutionalisierten durch eine starke kollektive Ausrichtung aus. Diese stark verankerte Gemeinschaftsdimension, die eine Eingliederung in ein Kollektiv erfordert, kann für Außenstehende auch den Zugang erschweren. Dies erklärt, wieso der Zugang zu diesen Angeboten meistens über Schlüssel- und Bezugspersonen führt, die die Kinder und Jugendlichen in der Eingliederung begleiten (s.o.). Umgekehrt bedeutet dies, dass beim Fehlen von Bezugs- und Schlüsselpersonen eine Hemmschwelle besteht. Ein weiteres Merkmal ist der hohe Grad der Verpflichtung und Verbindlichkeit, der

ebenfalls als Hemmschwelle beziehungsweise Zugangshindernis wirken kann. Da die Angebote der verbandlichen Jugendarbeit in der Regel keine aufsuchenden Angebote sind, sondern als Kommstruktur organisiert sind, erklärt sich damit auch der unterschiedliche Zugang von verschiedenen sozialen Gruppen.

Die meisten Jugendlichen berichten sowohl von Aktivitäten, die mit einem individuellen oder kollektiven Ziel verbunden sind, als auch Beschäftigungen, die sie ohne Ziel zum Zeitvertreib verfolgen.

„Ich hocke meistens alleine in meinem Zimmer und höre Musik, lese, zeichne, chatte. Ich habe derzeit viele Freizeitaktivitäten. Ich habe Blockflötenunterricht, Probe für die Oper, Theoriekurs und Tanzen.“ (A235w)

Die Freizeitinhalte dienen also einerseits dem Spaß beziehungsweise dem Zeitvertreib und andererseits der gezielten Entwicklung von Fertigkeiten bis hin zum Ziel, eine professionelle Laufbahn, beispielsweise im Spitzensport, zu verfolgen. So träumen viele Jungen von einer Sportkarriere und geben als Berufswunsch Fußball- oder Handballprofi oder, wenn sie viel zocken, auch e-Sportler (professioneller Gamer) an:

„Handball macht mir sehr, sehr, sehr, sehr, sehr viel Spaß und ich hoffe ich werde einmal Handballstar.“ (A219m)

In kollektiv-strukturierten, institutionalisierten Freizeitangeboten, wie in Vereinen oder Musikschulen, gibt es Inhalte, Normen und Werte, die mit gemeinsamen, kollektiven Zielen verbunden sind:

„Wir sind eine tolle Musik und haben sogar den Bundeswettbewerb gewonnen.“ (A151w)

Darüber hinaus können die Mitglieder sich selber zusätzlich individuelle Ziele setzen. Dabei müssen sich die TeilnehmerInnen mit Zielvorgaben auseinandersetzen und lernen, sich individuelle Ziele zu setzen, die mit den gemeinsamen Zielen vereinbar sind.

In selbstgesteuerten, nicht-institutionalisierten Freizeitaktivitäten (Filme schauen, Zocken, Shoppen, Scooter-/Skaterpark etc.) sind Ziele hingegen nicht zwingend notwendig. Es können aber ebenso sowohl individuelle als auch kollektive Ziele verfolgt werden. Im Unterschied zur institutionalisierten Struktur sind diese aber nicht vorgegeben, werden nicht eingefordert, und in der Regel gibt es auch keine externe Autorität, die die Zielerreichung (positiv oder negativ) sanktioniert.

Wichtig ist die Unterscheidung zwischen auf Wettkämpfen ausgerichtete und dem Vergnügen dienende Aktivitäten. Dieses Verhältnis variiert abhängig von der Einrichtung beziehungsweise Tätigkeit. Viele dieser

Angebote zielen auf die Entwicklung von Fertigkeiten und Kompetenzen ab, die teilweise auch in anderen Bereichen genutzt werden können und damit zu den Transferkompetenzen (siehe Kapitel 6.10) zählen. Dazu gehören die folgenden: Verinnerlichung von Gruppennormen und Werten, Entwicklung von Zielstrebigkeit und Ausdauer, Fähigkeit zur Reflexion der eigenen und der kollektiven Leistungen, Erreichung der Ziele sowie Entwicklung von Kompetenzen zur Trainings-/Projekt- und Arbeitsplanung, Selbstüberwindung, Frustrationstoleranz, Umgehen mit Lob beziehungsweise Kritik sowie Agieren in der Öffentlichkeit.

Idealtypus: Jugendliche in kollektiv-institutionalisierten Strukturen

Bei diesen Jugendlichen findet die vorgegebene Freizeitstruktur fast ausschließlich in kollektiv-institutionalisierten Strukturen statt. Idealtypische Beispiele lernen ein (oder mehrere) Musikinstrument(e) und besuchen dafür die Musikschule, sind zusätzlich in einer Musikgruppe, wie zum Beispiel der Bürgermusik, aktiv und sind gleichzeitig Mitglied in einem Sportverein.

„Ich gehe jede Woche regelmäßig zum Rudertraining in den Ruderverein Wiking in Bregenz. Dort haben wir dann immer 1,5 Stunden Training. Im Verein treffe ich dann auch meine Freunde, die ich von dort kenne. Außerdem bin ich in der Jugendkapelle in Lauterach. Dort üben wir zusammen und haben am 6.1. immer unser großes, eigenes Dreikönigskonzert. In der letzten Sommerferien-Woche gehen wir an den Sulzberg. Dort haben wir traditionelle Probewoche, wo wir zweimal am Tag proben. Wir haben auch noch andere Auftritte z.B. Sanderfest in Lustenau. Mein Instrument ist die Querflöte und ich gehe jede Woche in die Musikschule. Nebenher gehe ich auch in den Theoriekurs für die Mittelstufe in Musik. Dieser Kurs ging bloß ein Semester und ich habe am 1.2. Prüfung. Bei dem Kurs habe ich nicht nur viel gelernt, sondern auch neue Freunde gefunden.“ (A255w)

„Im Winter gehe ich, wenn ich keine Nachmittagsschule habe, Skifahren. Ich trainiere mit dem Skiclub Bregenzerwald. Manchmal gehe ich Schneeschuhlaufen. Nach dem Skifahren mache ich Hausaufgaben. Wenn alles erledigt ist, spiele ich mein Instrument. Später spiele ich noch Puppe oder Playmobil. Vor ich ins Bett gehe, spiele ich noch Handy oder schaue Fernsehen. Einmal in der Woche gehe ich in die Musikschule. Ich treffe mich auch manchmal mit meinen Freunden.“ (A96w)

Durch die starke Einbindung in kollektive Strukturen ergeben sich in jeder Woche in der Freizeit drei bis vier zusätzliche Nachmittagstermine, in denen sie sich in institutionalisierten Strukturen vorgegebenen Aufgaben und Zielen widmen, die an Leistungsstandards und Wettbewerb orientiert sind und für die sie in der restlichen frei verfügbaren Freizeit selbständig üben.

Diese SchülerInnen berichten auch im Einzelgespräch von Leistungsabzeichen und Profikarrieren, die sie anstreben. Daneben bleibt nur mehr wenig frei gestaltbare Freizeit, die sie dann entweder zu Hause mit der Familie oder mit FreundInnen verbringen. Sie verfügen damit über sehr wenig Zeit für selbstgesteuerte und ungeplante Aktivitäten. Dementsprechend verbringen sie auch den größten Teil ihrer Freizeit in funktional definierten Räumen und in der Familie:

„Ich gehe Leichtathletik und das 4-6 Mal in der Woche, deshalb habe ich auch meistens nur 2-3 Stunden für meine Freundinnen Zeit. Am Montag beginnt das Training um 18.00 Uhr und endet um 20.00 Uhr. Genauso ist es auch am Mittwoch. Am Dienstag und am Donnerstag ist von 19.30 bis 21.00 Training. Oft haben wir am Samstag und Sonntag Training oder Wettkampf. Oft bin ich den ganzen Tag zu Hause, weil meine Freundinnen keine Zeit haben. Dann liege ich meistens den ganzen Tag bei mir zu Hause oder ich bastle irgendetwas. Ab und zu gehe ich auch in unseren großen Garten und spiele mit meinem Bruder und seinen Freunden Fußball, obwohl ich nicht sehr gut bin. Teilweise bin ich aber auch den ganzen Tag zu Hause, bis wir Training haben, weil ich so viele Hausaufgaben habe. Mein Leichtathletik Training findet meist in der Handballhalle Rieden statt. Am Samstag ist es oft im Stadion, aber, wenn es sehr kalt ist, gehen wir auch ab und zu in die Messehalle Dornbirn.“ (A244w)

Das intensive Training führt in Kombination mit den schulischen Anforderungen zu eingeschränkten Zeiträumen, die für freie Treffen mit FreundInnen zur Verfügung stehen:

„Meine andere Freundin trainiert sehr viel, darum sehe ich sie meistens nur in der Schule. Ich trainiere am Dienstag, Donnerstag und Freitag Basketball.“ (A247w)

Die SchülerInnen der Musikmittelschule Dornbirn-Bergmannstraße sind durch die vielen musikbezogenen Proben sehr stark verplant:

„Ich gehe fast jede freie Minute mit meinen Freunden irgendwohin. Aber ich habe Montag, Dienstag, Mittwoch und Freitag Schule und am Donnerstag gehe ich, wie gesagt, mit Lisa zu ihrem Pferd.“ (A149w)

Viele der SchülerInnen spielen neben dem Einzelunterricht, dem Ensemble und dem Chor in der Schule noch in einem Orchester oder Musikverein und teilweise noch in bis zu drei Bands. In den Einzelgesprächen beschreiben sie ihre Wochenpläne. Franz ist am Dienstag in der Stadtmusik, am Mittwoch im Schülerblasorchester und im Schlagzeug- und Saxophon-Einzelunterricht, am Donnerstag besucht er Breakdance und editiert digitale Musik im Jazz-Seminar. Lorenz ist am Mittwoch im Musikverein, am Donnerstag im Trompetenunterricht, am Freitag bei der Feuerwehr und am Sonntag im Training beim Skiverein. Auf die Bemerkung, dass er viel Programm und kaum freie Zeit hat, meint er, dass dies kein Problem sei. Die Nachmittage, an denen sie Unterricht haben, seien ja nur zwei Unterrichtsstunden. Für ihn ist es offensichtlich normal, dass immer viel los ist.

Lisa erzählt, dass sie am Montag- und Dienstagnachmittag Schule hat, am Mittwoch den Einzelunterricht, das Schülerblasorchester und die Musikvereinsprobe besucht und am Donnerstag frei hat. Am Freitag besucht sie dann noch das Freifach Französisch. Sie lernt abhängig davon, wenn sie am nächsten Tag einen Test hat. Am Donnerstag war sie bis vor kurzem noch im Kurs für das Leistungsabzeichen in Bronze, das sie bald abschließt, und sie hat die letzten Wochen deshalb jeden Tag eine halbe bis eine Stunde dafür geübt. Ansonsten übt sie drei bis viermal pro Woche jeweils eine halbe bis eine Stunde. Wenn sie freie Zeit hat, geht sie manchmal ins Hallenbad, in der Stadt spazieren, bummeln und Kakao trinken, macht mit einer Freundin und ihrer Mutter eine Rad-Tour zum Bodensee oder springt Trampolin im Garten.

Ihre Kollegin Elsa spielt Klarinette, hat das Leistungsabzeichen in Bronze auf Druck ihres Lehrers schon letztes Jahr absolviert und wird nächstes Jahr eventuell schon das Leistungsabzeichen in Silber machen. Ilse ist Kaderläuferin im Skiverband, trainiert dafür das ganze Jahr dreimal pro Woche und hat im Winter jedes Wochenende zusätzlich ein Rennen. Sie will Profirennläuferin werden und spielt gleichzeitig auch die Querflöte, sie ist in der Jungmusik und im Schulchor.

Solche idealtypischen Fälle von SchülerInnen, die ihre Freizeit vorwiegend in strukturell-institutionalisierten Aktivitäten verbringen, finden sich in der MMS Dornbirn-Bergmannstraße und im BG Bregenz Gallusstraße häufig, im BG Bregenz Blumenstraße, der MS Klaus-Weiler-Fraxern und MS Bezaun vereinzelt und in Bregenz-Schendingen und Bludenz sind sie in dieser Form nicht existent.

Speziell in der MMS Dornbirn-Bergmannstraße dominiert dieser Typus, hier wird die Ausnahme zur Regel. Diese Jugendlichen werden

über ihre musikalischen Aktivitäten in zentralen Anforderungen für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn geschult, sie erwerben Fertigkeiten, die sie im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt gut anschlussfähig machen.

Eine Lehrperson an der Musikmittelschule bestätigt im Gespräch, dass viele SchülerInnen nicht nur in einem Verein, sondern in mehreren aktiv seien. Dies sei auch in der Musikgruppe, die er leitet, üblich. Für diese Kinder sei es Teil des Alltags, permanent gefordert zu sein. Bei den MusikschülerInnen würde diese Förderung in den verschiedenen Bereichen ineinandergreifen. Im Einzelunterricht wie auch im Ensemble, Chor und dem Orchester seien die SchülerInnen gefordert und würden so auch permanent gefördert. Speziell die Hochbegabten würden von dieser intensiven Förderung profitieren.

Diese SchülerInnen sind also in allen diesen Bereichen in- und außerhalb der Schule mit vergleichbaren Rollenmodellen und Bezugspersonen konfrontiert, die ihnen eine bestimmte Haltung und Disziplin vorleben, die zur Erreichung von Leistungszielen dient. Die Lehrperson erklärt, dass dies in der Musikpädagogik die übliche und verbreitete Vorgangsweise sei: Die SchülerInnen bekommen für bestimmte Aufführungen Zielvorgaben und entwickeln in der Vorbereitung darauf durch Üben die entsprechenden Fertigkeiten. So lernen sie von Aufführung zu Aufführung neue Techniken und Fertigkeiten und entwickeln sich Schritt für Schritt weiter. Sie machen dabei auch die Erfahrung, was es braucht, um besser zu werden beziehungsweise Fortschritte zu machen. Ähnliche Muster lassen sich auch bei SchülerInnen beobachten, die im Leistungssport aktiv sind.

Beim Lernen und Praktizieren im Kollektiv wirken auch soziale Kontrollmechanismen. Eine Lehrperson merkt in diesem Zusammenhang an, dass es in einem Ensemble oder in einem Chor natürlich sofort auffällt, wenn eine/r seinen/ihren Teil nicht sauber ausführt, und dass das dann auf Kosten von allen Mitgliedern geht. Die Chor- und OrchesterleiterInnen haben einen musikalischen Anspruch und wollen, dass die SchülerInnen diesen erreichen. Es gibt hier also eine Erwartungshaltung von Außenstehenden, die mit einem kollektiven Ziel verbunden ist, das alle gemeinsam zu erreichen haben und das auch mittels sozialer Kontrolle sanktioniert wird.

Viele dieser stark in kollektive Strukturen eingebundenen SchülerInnen sind dementsprechend auch bereits sehr stark selbstorganisiert. So berichtet eine Schülerin in Klaus, dass sie bereits vor der Schule um 5.15 Uhr jeweils 60 bis 80 Minuten Querflöte übt, weil sie am Nachmittag dann Handorgel üben will. Handorgel spielt sie vor allem wegen ihrem Opa, weil

er sich das wünscht. Daneben ist sie noch in der Bürgermusik und im Skiverein aktiv. Ihr sei dementsprechend nie langweilig, sie habe immer etwas zu tun. Ihre Mama ermahne sie deshalb ab und zu, nichts zu tun. Sie hält das aber, wie sie erzählt, nicht aus, weil sie es gewohnt ist, etwas zu üben und sich für etwas anzustrengen. Auch ihre Freundin ist in der Bürgermusik und im Skiverein und besucht zusätzlich noch den Leichtathletikverein. Beide besuchen in der Schule zusätzlich das Freifach Französisch.

Auffallend ist bei diesem Idealtypus, dass die SchülerInnen in den Einzelgesprächen von zu Hause vorgelebten und vorgegebenen Strukturen berichten. Die Aktivitäten der Eltern prägen das Freizeitverhalten der Kinder. Die Eltern sind oft selber in Vereinen aktiv und teilweise auch im selben Verein wie ihre Kinder. Sie fungieren damit selbst als Schlüssel- und Bezugspersonen. In den meisten Fällen treiben die Eltern selber viel Sport oder spielen auch Musikinstrumente beziehungsweise sind zumindest an Musik interessiert.

Dadurch können die Eltern ihre Kinder selber fördern und begleiten. Sie engagieren und interessieren sich für die musikalische und sportliche Entwicklung der Kinder. Sie sind aktiv an der Freizeitgestaltung der Kinder beteiligt und steuern diese mit. Die Eltern sprechen mit ihren Kindern auch über ihre Freizeitaktivitäten und nehmen damit Anteil an ihren Erfahrungen und reflektieren diese mit ihnen. Es gibt gemeinsame Erfahrungsräume und damit auch Erzählräume und Gesprächsstoff. Neben dem großen Interesse an der Freizeit der Jugendlichen ist den Eltern auch der Schulerfolg wichtig. Die Entwicklung und Ausbildung ihrer Kinder ist ein wichtiger Teil des Alltags, was Ausdruck einer hohen Bildungsaspiration ist.

Eine Spezialform der kollektiv-institutionalisierten Freizeitgestaltung stellt die Mitarbeit in einer Erwerbsstruktur dar, wie sie im elterlichen Betrieb, speziell in der Land- und Gastwirtschaft, vorkommt. Ziel dieser Gemeinschaftsaktivitäten ist die Absicherung des Wohlergehens und des Wohlstandes der Familie:

„*Im Sommer müssen wir heuen, damit die Kühe im Winter etwas zu essen haben.*“ (A94w)

Diese Ziele sind mit Arbeitsaufgaben verbunden, die bestimmte Fertigkeiten wie Zielstrebigkeit, Ausdauer, die Verinnerlichung von Gruppennormen und Werten, die Fähigkeit zur Reflexion der eigenen und der kollektiven Ziele sowie Arbeitsplanung voraussetzen. Die Gemeinschaftsdimension ist stark kollektiv ausgerichtet: Das Erwerbsskollektiv sichert das Wohlergehen der Familie, wodurch die anderen Familienmitglieder, ähnlich wie in einem Orchester oder einer Sportmannschaft, von der eigenen Leistung

abhängig sind. Auch hier werden die individuellen Ziele den kollektiven untergeordnet. Speziell ist hier das Ausmaß der Reflexion über den Fortgang der Arbeit, die fortlaufend im Alltag der Familie präsent und damit Teil der Alltagsstruktur ist.

„Im Sommer gehe ich mit meiner Familie auf die Alpe. Dort muss ich jeden Tag zum Vieh. Jeden Tag muss ich schauen, ob alle Kühe da sind. Ich gehe auch sehr gerne ins Schwimmbad. Aber ich muss auch daheim helfen und heuen. Beim Heimziehen gehen wir „Pfister“ vorne. Die großen Glocken anziehen gibt sehr viel Arbeit. Auf der Alpe ist es sehr schön.“ (A95m)

„Im Sommer gehe ich mit meiner Familie auf die Alpe. Dort muss ich melken und heuen. Beim Heuen ist meine Arbeit den Kran fahren. Auf der Alpe ist es sehr, sehr schön! Beim Heimziehen gehen wir „Pfister“ vorne.“ (A93m)

Idealtypus: Jugendliche in selbstgesteuerten Aktivitäten

Der „Idealtypus“ des Jugendlichen in selbstgesteuerten Aktivitäten, der seine Freizeit außerhalb von kollektiv-institutionalisierten Strukturen verbringt, bestimmt den Inhalt, den Ort, das Ausmaß und das Ziel der Aktivitäten selbst. Viele der Beschäftigungen erfolgen zwar in einer Gemeinschaft, meistens in Form von Freundesgruppen, können aber auch alleine ausgeübt werden. Der Zugang erfolgt entweder über Eigeninitiative oder über Freunde, die als Schlüsselpersonen fungieren.

Die Gemeinschaftsdimension in Form des Grades der Individualisierung beziehungsweise kollektiven Ausrichtung variiert abhängig von der Tätigkeit stark: Im Fußball ist die kollektive Ausrichtung stark, beim Zocken kann sie gering oder auch hoch sein. So treffen sich viele Jungen, die Fußball spielen, neben dem Training im Verein auch in ihrer restlichen Freizeit zum Fußballspielen mit Freunden.

„Wenn wir einen freien Nachmittag haben, gehen wir mehrmals Fußball spielen am Fußballplatz. Außer es liegt Schnee auf dem Platz, dann gehen wir Skifahren. Heute kann ich leider am Nachmittag nichts unternehmen, obwohl wir frei haben. Weil ich nach Bregenz aufs Fußball-Training muss.“ (A124m)

„Jonas kenne ich schon, seit ich ein Jahr alt war, und ich gehe oft zu ihm und dann spielen wir oft Fußball. Ferdi und Leo kenne ich vom Fußballverein und ich unternehme öfter etwas mit ihnen. Manchmal gehe ich mit meinem Nachbarn Jonas und meinen zwei Fußballkollegen Felix und Luca an den Sportplatz.“ (A84m)

Auch die meisten Jungen, die täglich zocken, berichten sowohl von Zeiten, in denen sie alleine als auch über das Internet in der Gruppe spielen.

„Ich spiele in meiner Freizeit oft PS4 und Xbox one, meistens zocke ich mit meinen Freunden. 4-5 Mal in der Woche gehe ich mit meinen Freunden raus, wir gehen meistens zu einer kleinen selbstgebauten Hütte neben dem Pfarrheim.“ (A74m)

Entscheidend ist, dass in selbstgesteuerten Aktivitäten der Zwang zur kollektiven Ausrichtung beziehungsweise zur Abhängigkeit gering ist und es im Gegensatz zu den kollektiv-institutionalisierten Freizeitstrukturen keine extern vorgegebene Autoritätsstruktur gibt. Der Grad der Verpflichtung und Verbindlichkeit ist gering, und es gibt keine formellen Sanktionen. In Freundesgruppen existiert jedoch in der Regel eine Verbindlichkeit gegenüber der Gruppe, weil sonst die Zugehörigkeit in Frage gestellt werden kann.

Auch bei den selbstgesteuerten Aktivitäten können Ziele und Wettbewerb eine Rolle spielen, die geplant und reflektiert wird. Dadurch werden gleichfalls Fertigkeiten erworben, die in andere Bereiche transferierbar sind. Im Gegensatz zu den kollektiv-institutionalisierten Freizeitaktivitäten gibt es aber keine extern vorgegebenen Abläufe, Zwänge und Kontrollen. Extrembeispiele bilden hier die Zocker, die im persönlichen Gespräch angeben, jeden Tag mehrere Stunden am Computer zu spielen, und als Berufswunsch e-Sportler nennen.

Ein Schüler erzählt im Einzelgespräch, jeden Tag neun bis zehn Stunden zu zocken. Er war früher in der Katholischen Jungschar aktiv, hat aber aufgehört, weil er den neuen Leiter nicht mag. Er verbringt einen Teil seiner Freizeit auch mit Schulkollegen im öffentlichen Raum rund um die Schule, wo sie gemeinsam abhängen. Dort machen sie, was ihnen gerade einfällt. Insgesamt erfährt er in seiner Freizeitgestaltung sehr wenig Kontrolle und Orientierung von außen, ist stark selbstgesteuert und nützt seine Zeit vor allem zum Zocken. Das Taschengeld der Eltern verwendet er für das Kaufen von Spielen, deren Altersfreigabe er zum Teil nicht erfüllt. Beim Zocken befindet er sich in einer eigenen Spielewelt mit eigenen Regeln und Strukturen, die nicht auf die Welt außerhalb übertragbar sind. Im Gespräch wirkt er orientierungslos und abwesend, er vermeidet den Blickkontakt und zieht vieles ins Lächerliche beziehungsweise macht sich über sich und die anderen lustig. Dabei schimmern immer wieder seine Fähigkeit zur Selbst- und Fremdwahrnehmung und seine Auffassungsgabe durch. Er weiß jedoch offensichtlich nicht, wohin er sich entwickeln will, ist mit seinen eigenen Talenten nicht in Kontakt und erfährt mit Ausnahme

von Spielsituationen beim Zocken keine Erfolge. Die Erfolge am Computer kann er mit seinen Gamer-Kollegen in der Schule teilen. In der Welt seiner Eltern und der Schule ist das aber keine Ressource für Anerkennung, sondern wird vielmehr als Hindernis betrachtet. Auf Rückfrage in der Schule wird bestätigt, dass er intelligent ist und einen positiven Schulabschluss schaffen könnte, aber nicht dazu motiviert ist. Mit der Schule scheint er abgeschlossen zu haben, er erträgt sie als notwendiges Übel. Seine Freizeitstruktur spiegelt sich entsprechend in seinen Berufswünschen wider: Er will Millionär, YouTuber oder e-Sportler werden.

Im Vergleich zu stark in kollektiv-institutionalisierten Aktivitäten eingebundenen SchülerInnen findet also bei diesem Typus die Freizeit stark selbstgesteuert und ohne strukturelle Vorgaben statt. Die Eltern machen den Kindern keine Vorgaben, sind selber oft auch in keinem Vereinen aktiv und fungieren damit auch nicht als Bezugs- und Schlüsselpersonen für ihre Kinder.

Die Eltern sind selber nicht aktiv an der Freizeitgestaltung der Kinder beteiligt und steuern diese auch nicht. Die Jugendlichen erschließen sich ihre Erfahrungs- und Lernräume damit vorwiegend selbst. Die Eltern unterhalten sich mit ihnen nicht über ihre Freizeitaktivitäten. Sie nehmen keinen Anteil an den Erfahrungen ihrer Kinder und reflektieren diese nicht mit ihnen. Es gibt wenig gemeinsame Erfahrungsräume und damit auch wenig gemeinsamen Gesprächsstoff über Freizeitaktivitäten. Die SchülerInnen erfahren dadurch im Gegensatz zu den in kollektiv-institutionalisierten Tätigkeiten aktiven MitschülerInnen keine Aufmerksamkeit und Anerkennung für ihre Interessen durch Schlüssel- und Bezugspersonen.

Diese Darstellung entlang von Idealtypen soll auf die Potenziale der unterschiedlichen Freizeitaktivitäten hinweisen, nicht jedoch den Eindruck erwecken, dass sie ausschließlich in diesen Reinformen vorkommen beziehungsweise als besser oder schlechter bewertet werden. Die Mehrheit der SchülerInnen gehört Mischtypen an, die sich entweder stärker zum einen oder zum anderen Pol der Skala der Idealtypen bewegen.

Der Anteil der frei verfügbaren und selbstgesteuerten Freizeit variiert sowohl innerhalb der Klassen als auch zwischen den Standorten. Auch Jugendliche, die in ihren Aufsätzen vor allem über selbstgesteuerte Aktivitäten berichten, erzählen auf Nachfrage im Einzelgespräch über Strukturen und sind damit den Mischtypen zuzurechnen:

„Mit meinen Freunden gehe ich am liebsten Fußballspielen und in den McDonald's. Und ganz oft machen wir auch Blödsinn. Oft laufen wir aber durch die Stadt, wenn es langweilig ist. Wir treffen uns nach

der Schule und bleiben dann bis 20.00 Uhr draußen. Am Wochenende allerdings treffen wir uns schon um 11 Uhr morgens und bleiben dann bis 22 Uhr draußen. Weil es manchmal auch später wird, übernachten wir immer bei einem von uns.“ (A1m)

Auf meine Nachfrage ist zu erfahren, dass die Zeiten mit der Mutter abgeprochen sind und sie ihre Zeit vor allem auf öffentlichen Fußballplätzen verbringen und „Sieger bleibt am Platz“ spielen. Daneben trainiert er dreimal pro Woche im Fußballverein und einmal im Schülerfußball in der Schule. Seine Freizeit ist damit vor allem durch seine große Leidenschaft für den Fußball geprägt, die sich auch in seinem Berufswunsch, Profifußballer zu werden, widerspiegelt - ein Ziel, das er mit anderen Jungen in der Klasse teilt und das sie in der Freizeit miteinander verbindet.

Für den Fokus dieser Arbeit ist wichtig zu erkennen, dass es unterschiedliche Freizeittypen gibt, die sich vor allem im Ausmaß der Eingebundenheit in kollektiv-institutionelle Strukturen unterscheiden. Von besonderem Interesse ist dabei, wie sich das Verhältnis zwischen nicht-institutionalisierten, selbstgesteuerten und kollektiv-institutionalisierten Freizeitaktivitäten auf die Anschlussfähigkeit an Schule und Arbeitsmarkt (s.u.) und die Durchmischung von Gruppen (s.u.) auswirkt.

11.3 Anschlussfähigkeit an Schule und Arbeitsmarkt

Bedeutung der Freizeittypen für die Anschlussfähigkeit an Schule und Arbeitsmarkt

Im Vergleich der beiden Idealtypen wird die Bedeutung der Freizeitgestaltung im Hinblick auf die Anschlussfähigkeit an Schule und Arbeitsmarkt nachvollziehbar. Im Bereich der sozialen und persönlichen Entwicklung fördert das Freizeitverhalten in kollektiv-strukturierten und institutionalisierten Freizeitangeboten die Reflexionsfähigkeit. Die SchülerInnen lernen sich selbst und ihre Fähigkeiten in Beziehung zu anderen und den Bedarfen der Gruppe einzuschätzen. TrainerInnen und Bezugspersonen, die mit Jugendlichen über ihre Aufgaben und Rollen in der Gruppe reden, fördern die Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung. Auch die Fähigkeit zur Eingliederung in eine kollektive Struktur in Form von Verständnis und Akzeptanz von kollektiven Strukturen und Autoritäten in Form von Normen und Regeln wird gefördert. Die SchülerInnen lernen ihre eigenen Fähigkeiten unter strukturellen Vorgaben in ein Kollektiv einzubringen und an strukturelle Vorgaben anzupassen. Sie erwerben transferierbare Fertigkeiten oder Transferkompetenzen (siehe Kapitel 6.10), wie Ausdauer,

Verbindlichkeit, Verantwortungsbewusstsein, Zielstrebigkeit und Selbstreflexion, und können die eigene Rolle im Kollektiv erkennen. Übertragbare Fähigkeiten können als für eine Situation entwickelte Fähigkeiten definiert werden, die auf andere übertragen werden können. Sie werden manchmal als generische, weiche oder Schlüsselkompetenzen bezeichnet. Sie sind für eine effektive Leistung notwendig, nicht nur am Arbeitsplatz und in der Bildung, sondern im Leben im Allgemeinen. Einige Beispiele für solche Fähigkeiten sind Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeit, Problemlösungskompetenz, Planung und Zeitmanagement (siehe Kapitel 6.10).

Am Beispiel des oben beschriebenen „Zockers“ lässt sich im Gegensatz dazu gut illustrieren, wie die „Überforderung“ durch die maximale Selbststeuerung der Freizeit sich in Orientierungslosigkeit manifestieren kann, die sich negativ auf die Ausschöpfung des Lern- und Leistungspotenzials auswirkt. Während der Idealtypus der in kollektiv-institutionalisierten Strukturen verankerten SchülerInnen permanent damit beschäftigt ist Fertigkeiten zu trainieren beziehungsweise sich darin übt sich weiterzuentwickeln und damit sehr gut an die Schule anschlussfähig ist, beschäftigt sich dieser Jugendliche mit Parallelwelten, deren Anforderungsprofile nicht auf die Situation in der Schule übertragbar sind.

Die beschriebenen Fertigkeiten können auch in selbstgesteuerten Aktivitäten mit Peers erworben und geübt werden. Der direkte Vergleich in den Aufsätzen, Klassen- und Einzelgesprächen zeigt jedoch, dass diese Fertigkeiten bei SchülerInnen in kollektiv-strukturierten und institutionalisierten Freizeitaktivitäten mit höherer Wahrscheinlichkeit entwickelt werden. Dementsprechend bestätigen auch mehrere Lehrpersonen an unterschiedlichen Standorten die Beobachtung, dass Jugendliche, die in Sport oder Musik leistungsstark sind, oft auch leistungsstarke SchülerInnen sind. Sie erklären sich das unter anderem damit, dass sie sich die Zeit gut einteilen können und auch gut selbstorganisiert sind. Zu erwähnen ist selbstverständlich, dass die SchülerInnen die Potenziale, die sich ihnen in den Freizeitaktivitäten bieten, nicht alle gleich nutzen und verwerten können. Neben den beschriebenen Gelegenheits- und Möglichkeitsstrukturen wirken sich also auch individuelle Anteile auf ihre Entwicklung aus.

Für das Erkenntnisinteresse dieser Studie ist entscheidend, dass sich die unterschiedlichen Typen der Freizeitgestaltung auf die Anschlussfähigkeit an Schule und Arbeitsmarkt auswirken. Ausschlaggebend dafür ist die Passung zwischen den Anforderungen in der Schule und der Freizeit. Wenn sich die Anforderungsprofile überschneiden, ist es für die Schüler möglich, Fertigkeiten, die sie in der Freizeit im informellen Lernen erwer-

ben, in die Schule zu transferieren (transferable Skills) und für das formelle Lernen (kognitiv-akademisches Lernen) zu nutzen.

Aus dem Ausmaß der Übereinstimmung in den Anforderungen ergibt sich der Grad der Passung. Je mehr Bezugspunkte es also zwischen den Fertigkeiten in Schule und Freizeit gibt, desto höher die Passung. Zentral sind dabei Gemeinschaftsdimensionen in Form von strukturellen Vorgaben und kollektiven Abhängigkeiten. Weisen die Freizeitangebote klare Strukturen und ein hohes Maß an kollektiven Abhängigkeiten auf, erwerben (lernen) die SchülerInnen Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sie in der Schule gut verwerten können.

Besonders gut nachvollziehbar wird dies am Beispiel der SchülerInnen der MMS Dornbirn-Bergmannstraße. Diese befinden sich sehr stark und sehr oft in kollektiven Strukturen, die mit kollektiven Zielvorgaben verbunden sind, die sie gemeinsam mit anderen zu erreichen haben. Dafür ist eine gemeinsame Haltung und Disziplin erforderlich, die sie in der Praxis erwerben. Zusätzlich zu den musikalischen Fertigkeiten lernen sie also, sich in ein Kollektiv einzufügen, ihre Talente in ein Kollektiv einzubringen, in einem Kollektiv Verantwortung für ihre Aufgabe zu übernehmen, kontinuierlich etwas zu üben, um ein Ziel zu erreichen, und langfristige Ziele zu verfolgen. Alle diese Fertigkeiten sind mit Leistungsanforderungen verbunden, die von außen an sie gestellt werden. Sie lernen also permanent von außen vorgegebene Leistungsanforderungen zu erfüllen.

SchülerInnen, die in Vereinen oder anderen kollektiv-institutionalisierten Strukturen aktiv sind, sind es gewohnt, ein vorgegebenes Ziel zu verfolgen, sich für etwas anzustrengen, etwas zu üben und sich in ein kollektiv vorgegebenes Anforderungsprofil, das sich durch wechselseitige Abhängigkeiten auszeichnet, einzufügen. Die Zielerreichung beziehungsweise Aufgabenerfüllung wird vom Kollektiv positiv belohnt. Damit existiert eine hohe Passung zwischen den Anforderungsprofilen dieser Freizeitaktivitäten und dem der Schule:

- Die Lernziele und Lernanforderungen sind als Norm von außen vorgegeben und an Standards und Kompetenzen orientiert, die für das Funktionieren von Gesellschaft für wichtig erachtet werden.
- Die Zielerreichung erfordert neben bestimmten Fertigkeiten und Grundkompetenzen auch die Fähigkeit, das Ziel zu verstehen und einen Weg zu finden, es zu erreichen. Je besser SchülerInnen das Lernziel verstehen und verinnerlichen können, desto fokussierter können sie sich der Zielerreichung widmen. SchülerInnen, die darin geübt sind, Zielvorgaben von externen Autoritäten zu verinner-

lichen und ihre Ressourcen und Potenziale dafür zu verwenden, sind deshalb besser anschlussfähig.

Das Verhältnis der Zeitanteile, die SchülerInnen in kollektiv-strukturierten und institutionalisierten Angeboten und in selbstgesteuerter, nicht-institutionalisierter Freizeit verbringen, sowie die Inhalte und Kompetenzen, die dort erworben werden können, sind Indikatoren für das Ausmaß der Passung zwischen dem Freizeitverhalten und den Anforderungen der Schule. Aufgrund der Vorgaben des Schulsystems weisen Kinder unterschiedlich gute Passungen auf. Die Passung hängt zentral von den Inhalten und Strukturen der Freizeitgestaltung in und außerhalb der Familie ab.

Vereinfacht dargestellt lassen sich drei Grundtypen unterscheiden:

- Typ 1: Die Familie ist sich der Voraussetzungen für Schulerfolg bewusst und fördert die dafür notwendigen Fertigkeiten gezielt im Alltag der Kinder. Diese Jugendlichen befinden sich überwiegend in strukturierten und institutionalisierten Freizeitangeboten. Dieser Typus findet sich häufig in Familien, in denen Eltern über einen akademischen oder vergleichbar hohen Bildungsabschluss und ein überdurchschnittliches Haushaltseinkommen verfügen und sich vor dem Hintergrund ihrer eigenen Bildungslaufbahn intensiv mit der Entwicklung ihrer Kinder beschäftigen. Lehrpersonen bestätigen, dass es sich auch in den KEL-Gesprächen (Kinder-Eltern-Lehrer-Gespräch; Anm.) bemerkbar mache, wenn Eltern sich mit der Freizeit der Kinder beschäftigen. Oft seien Eltern selber oder nahe Verwandte beziehungsweise Freunde Vereinsmitglieder und erleichterten damit den Einstieg für Kinder.
- Typ 2: Die Familie ist sich der Voraussetzungen für den Schulerfolg nicht bewusst, fördert diese aber durch die Alltagsstruktur zu Hause und in der Freizeit unbewusst. Diese Kinder bilden einen Mischtypus: Sie sind sowohl in institutionalisierten als auch selbstgesteuerten Aktivitäten zu finden. Dieser Typus findet sich oft in Familien, in denen die Eltern stark lokal verortet sind und über mittlere Bildungsabschlüsse und durchschnittliche Haushaltseinkommen verfügen.
- Typ 3: Die Familie ist sich der Voraussetzungen für den Schulerfolg nicht bewusst und bietet den Kindern in der Alltagsstruktur zu Hause und in der Freizeit keine Möglichkeiten zum Erwerb der dafür notwendigen Fertigkeiten. Diese Kinder befinden sich vorwiegend in selbstgesteuerten Aktivitäten, die nicht mit ihnen reflektiert werden. Dieser Typus findet sich vor allem in Familien,

in denen die Eltern nicht stark lokal verortet sind, über niedrige oder keine Bildungsabschlüsse und über unterdurchschnittliche Haushaltseinkommen verfügen.

Schulen wünschen sich Eltern von Typ 1 und 2, da ihr System sich dann auf die eigenen Aufgaben konzentrieren kann und nicht durch systemfremde Aufgaben beansprucht wird. In Schulen mit besonderen Herausforderungen („Brennpunktschulen“) finden wir ein hohes Ausmaß an Familien von Typ 3. Dementsprechend sind diese Schulen mit vielen Aufgaben zur Förderung der Anschlussfähigkeit der SchülerInnen beschäftigt, die sie nicht grundsätzlich als ihre Aufgaben verstehen. Die LehrerInnen sehen sich deshalb oft zusätzlich in der Rolle als SozialpädagogInnen und SozialarbeiterInnen beansprucht, wollen sich aber ihrem Berufsbild entsprechend auf ihre Funktion als Lehrperson konzentrieren.

An diesen Standorten ist die Passung zwischen dem Anforderungsprofil des Systems Schule und dem Profil der Eltern und SchülerInnen schlechter als an anderen Standorten. Die Schulen können sich deshalb als System weniger gut mit ihren systemeigenen Aufgaben und dem Erhalt der eigenen Struktur beschäftigen, was oft mit Unzufriedenheit über die Situation verbunden ist.

Diese besonderen Herausforderungen finden sich auch an der MS Bludenz und MS Bregenz-Schendlingen. Die SchülerInnen an diesen Standorten stammen oft aus einkommensschwachen Familien und sind häufiger von Armut betroffen. Viele Eltern sind durch persönliche Probleme (Scheidung, Arbeitslosigkeit, Krankheit etc.) belastet und verfügen damit über weniger Aufmerksamkeit und Ressourcen zur Unterstützung ihrer Kinder. Das wirkt sich unmittelbar auf deren schulischen Leistungen aus (siehe Kapitel 5.1 und 5.2). Die LehrerInnen sind an diesen Schulen keine klassischen Lehrpersonen mehr, sondern sie betreuen die SchülerInnen in einem Umfang, der über ihren Auftrag als Pädagoginnen und Pädagogen hinausreicht. Ihre SchülerInnen brauchen mehr als klassische Wissensvermittlung.

Die unterschiedliche Passung und die damit verbundenen Schwierigkeiten in der Beziehung zwischen Schule, Eltern und SchülerInnen zu analysieren ist deshalb für die Entwicklung standortspezifischer Modelle für die Kooperation zwischen Schulen und Eltern und der Ganztagsbildung von besonderer Relevanz. Hier liegt in Abstimmung mit Anbietern von Freizeitstrukturen und –angeboten (Musikschulen, Bibliotheken, Vereinen, Offener Jugendarbeit etc.) viel Potenzial für die Unterstützung von Jugendlichen in ihrer persönlichen und schulischen Entwicklung (siehe Kapitel 14).

Derzeit ist die Diskussion oft auf die fehlende Passung bestimmter SchülerInnen fokussiert. Im Vordergrund steht dabei meist die Schulfrage, die entweder bei den LehrerInnen oder Eltern gesucht wird, ohne die systemisch bedingten Passungsdifferenzen als Ursache zu erkennen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Analyse des Verhältnisses zwischen Schul- und Freizeit weisen darauf hin, dass eine Reflexion der Anforderungsprofile im Schul- und Freizeitbereich neue Möglichkeiten für die Kooperation aufzeigen kann. Die Erfahrungen der Offenen Jugendarbeit Dornbirn im Pflichtschulabschlussprojekt „Albatros“ zeigen, dass unter geänderten Rahmenbedingungen und mit zielgruppenorientierten Lernformen SchulabbrecherInnen gerne und selbstverantwortlich lernen. Zentral für den Erfolg dieses Projektes ist die hohe Passung zwischen dem Anforderungsprofil des Projektes und den Ressourcen und Bedürfnissen der Jugendlichen.

Für die zukünftige Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen der Schule und externen Freizeitangeboten ist es deshalb wichtig, die Anforderungsprofile der eigenen Angebote und die Voraussetzungen der Jugendlichen zueinander in Bezug zu setzen und in der Planung der Schwerpunkte aufeinander abzustimmen. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass in schulexternen Räumen am Nachmittag eine Verknüpfung von Lern- und Freizeitangeboten wird, die für die SchülerInnen attraktiv ist und ihnen so spielerisch in der Freizeit den Erwerb von Fertigkeiten ermöglicht, die für den Schulerfolg relevant sind.

Die Lerncafés der Caritas und die „LernBar“ der Offenen Jugendarbeit verweisen auf konkrete Möglichkeiten, wie dies auch in Rücksprache mit Schulen umgesetzt werden kann. Diese Beispiele zeigen, wie sich in der Kooperation zwischen Schule und externen Anbietern für SchülerInnen Möglichkeiten der Ganztagsbildung organisieren lassen, die den SchülerInnen in unterschiedlichen Settings und Rahmenbedingungen Gelegenheits- und Möglichkeitsstrukturen für die Entwicklung von Transferkompetenzen bieten, die sie auch in der Erfüllung ihrer schulischen Anforderungen verwerten können.

Wichtig ist festzuhalten, dass die Bedeutung der Freizeitgestaltung für die Anschlussfähigkeit in der Schule bisher weder von den Schulen noch von den Eltern explizit thematisiert wird. Es gibt hier keine formal vereinbarte Verantwortungsstruktur. Aus Sicht der Schulen existiert zwar eine informelle Verantwortungsgemeinschaft, in der die Eltern für die Freizeitgestaltung zuständig sind. In den Schulen gibt es dementsprechend immer wieder Kommentare zu den Freizeitaktivitäten der SchülerInnen und deren

Bedeutung für die Schule zu hören, die Zuständigkeit und Verantwortung dafür liegen aus ihrer Sicht aber eindeutig bei den Eltern. Dass manche Eltern sich als dafür nicht zuständig erklären beziehungsweise nicht dazu in der Lage sind, ist den Schulen zwar bewusst, liegt aber außerhalb ihres systemisch bedingten Auftrages.

Wenn Schulen trotzdem durch außerschulische Einflussfaktoren in ihrer pädagogischen Arbeit tangiert werden, fordern sie deshalb oft zusätzliche Ressourcen für die Schulsozialarbeit und BetreuungslehrerInnen ein. Insofern sind die Ergebnisse dieser Analyse speziell auch für diese Helfersysteme und die Ausrichtung ihrer Schwerpunkte von Bedeutung.

11.4 Bedeutung der Idealtypen für die Durchmischung

Im Zusammenhang mit den beiden Idealtypen lassen sich auch Unterschiede in Hinblick auf die Nutzung von Räumen feststellen. Ein leicht nachvollziehbares Beispiel bilden hier die SchülerInnen der Musikmittelschule Dornbirn-Bergmannstraße, die aufgrund ihrer vielen Verpflichtungen im Bereich der Musik viel Zeit in funktional definierten Räumen (Schule, Musikschule, Musikverein, Probenlokal, Aufführungsorte etc.) verbringen. Sie sind wenig im öffentlichen Raum unterwegs, und wenn ja, dann an ausgewählten Plätzen mit ihren FreundInnen. Es gibt für sie daher auch nur wenige Gelegenheitsstrukturen, um mit anderen Gruppen in Kontakt zu kommen. Dementsprechend stammen ihre Freunde größtenteils aus der Klasse und den Musikvereinen, in denen sie aktiv sind. Vereinzelt gibt es noch alte Freundschaften aus dem Kindergarten, der Volksschule oder der Nachbarschaft. Neue Freundschaften außerhalb der Musikmittelschule und an anderen Orten können aufgrund der fehlenden Kontaktmöglichkeiten keine entstehen. Die Schüler sind bereits so stark in Strukturen eingebunden, dass sie keine neuen Räume erschließen müssen beziehungsweise ihnen die Zeit dafür fehlt.

An ihrem Beispiel wird sichtbar, dass Jugendliche, die über Vereinsmitgliedschaften in ihrem Freizeitverhalten stark kollektiv gesteuert sind, generell viel Zeit in funktional definierten Räumen und weniger Zeit in funktionsoffenen Räumen verbringen. Jugendliche, die ihre Freizeit stark selbst steuern, verbringen hingegen mehr Zeit in funktionsoffenen Räumen, wie beispielsweise in Jugendhäusern, auf Skaterplätzen, öffentlichen Fußballplätzen, Spielplätzen, in Einkaufszentren und im McDonald's:

„In meiner Freizeit hänge ich oft mit meinen Kollegen ab oder gehe in den Jugendtreff in meiner Gemeinde. (...) Wenn ich nicht drei Stunden oder mehr Zeit habe, rufe ich beziehungsweise gehe ich zu keinem

anderen Freund, sondern warte ich, bis unser Jugendtreff öffnet, und gehe dann dort hin. Dort ist es immer lustig, aber hier treffe ich nur Freunde aus der alten Schule, die – weil sie immer noch in demselben Ort in der Schule sind – dort oft abhängen.“ (A250m)

„Im Sommer verbringe ich viel Zeit im Strandbad. Da sind wir fast die ganze Klasse und treffen auch andere Freunde.“ (A252m)

„Ziemlich oft halte ich mich im McDonald's auf.“ (A213w)

Während die funktionsdefinierten Räume in der Regel nur einer bestimmten Gruppe (Mitgliedern) zugänglich sind, können funktionsoffene Räume von allen Personen genutzt werden. Jugendliche, die sich in ihrer Freizeit vermehrt in kollektiv-strukturierten Angeboten in funktionsdefinierten Räumen aufhalten, verbringen ihre Freizeit damit auch mit ausgewählten Mitgliedern, die oft aus vergleichbaren sozialen Gruppen stammen.

Funktionsoffene Räume sind hingegen dritte Orte (vgl. Oldenburg 1997, 2001), die für "Community-Building" und auch als Begegnungs- und Kontaktzonen zwischen verschiedenen sozialen Gruppen dienen. Jugendliche unterschiedlicher Standorte haben bestätigt, dass sie zum Beispiel an Spiel-, Fußball- und Skaterplätzen, Schwimmbädern und dem McDonald's auch Jugendliche aus anderen Schulen kennenlernen und diesen dort immer wieder begegnen.

„Meine beste Freundin und ich machen sehr viel zusammen. Meist fahren wir mit dem Bus nach Bregenz. Dort treffen wir dann eine Freundin, die wir außerhalb von der Schule kennen. Mit ihr rennen wir oft einfach nur durch die Stadt und gehen manchmal in den Panoramaraum im Museum. Oft sind wir dann noch ein wenig am See (z.B. an der Seebühne) und fahren anschließend mit dem Bus zum McDonald's. Dort trifft man viele Bekannte und lernt auch viele neue Freunde kennen. Das Praktische am McDonald's ist, dass es warm ist, es gutes und billiges Essen gibt und man mit seinen Freunden gut abhängen kann. Leider gibt es nicht viele solcher Orte in Bregenz (und Umgebung) und so ist es im Winter oft kalt. Das Gute am McDonald's ist auch, dass es freies WLAN gibt. Mit meiner besten Freundin gehe ich auch manchmal shoppen, meistens in den Messepark, da es dort viele Geschäfte gibt, deren Produkte wir gerne mögen. Wir bleiben oft bis am Abend draußen und müssen dann jedes Mal noch mit dem Bus heimfahren. Aber der Bregenzer Bahnhof ist nicht so toll, denn es gibt keinen beheizten Raum – am Abend oder im Winter ist es kalt – es gibt kein offenes WLAN und oft sind Menschen herum, die mir (uns) nicht ganz

geheuer sind. Im Sommer sind wir oft im Strandbad. Freies WLAN und Essen finden wir gut.“ (A227w)

„Wenn ich Freunde kennenlerne, ist es meistens auf dem Fußballplatz.“ (A20m)

Wenn SchülerInnen aufgrund ihrer schulischen Verpflichtungen und der starken Einbindung in kollektiv-institutionalisierte Freizeitangebote in Vereinen wenig freie Freizeit zur Verfügung haben, sinkt damit auch die Wahrscheinlichkeit, dass sie sich in funktionsoffenen Räumen mit Jugendlichen anderer Schulen beziehungsweise aus anderen sozialen Gruppen treffen.

Die Durchmischung der Freundeskreise erfolgt daher vor allem entlang des Ausmaßes an „kollektiver versus selbstgesteuerter Freizeitgestaltung“. Die stark in kollektiv-institutionalisierten Freizeitangeboten aktiven Jugendlichen haben wenig bis keinen Kontakt mit den stark selbstgesteuerten Typen, da sie sich an unterschiedlichen Orten aufhalten. Mischtypen bewegen sich dazwischen hin und her und haben damit Kontakt zu beiden Gruppen. Die Jungen scheinen sich tendenziell öfter zwischen diesen beiden Gruppen zu bewegen, die Mädchen sind generell öfter im Typus des kollektiv gesteuerten Freizeitverhaltens zu finden.

Abhängig vom Schulstandort, dem Ausmaß der lokalen Verortung, dem Freizeittypus und dem Freundschaftsnetzwerk treffen sich SchülerInnen vermehrt in funktionsdefinierten oder in funktionsoffenen Räumen in der Nachbarschaft beziehungsweise an Plätzen in der Gemeinde (= alte dritte Orte) oder auch in überregionalen öffentlichen Orten, wie dem McDonald's und Einkaufszentren (= neue dritte Orte).

Auffallend ist, dass sehr viele Jugendliche an der MS Bludenz und MS Bregenz-Schendingen von Aktivitäten außerhalb von zu Hause berichten. Das ist sehr wahrscheinlich auch auf die Wohnsituation zurückzuführen. Die meisten wohnen in Mietwohnungen, sehr wenige in einem Haus. Sie treffen sich deshalb draußen und verbringen ihre Zeit gemeinsamen im Freien. Diesbezüglich scheint es speziell im städtischen Raum einen Bedarf nach mehr Treffpunkten und Plätzen zu geben:

„Wir beiden wünschen uns in Bregenz einen Zoo und auch so ein großes Einkaufszentrum wie den Messepark in Dornbirn.“ (A23m)

„Mein Leben läuft gut, außer dem Problem, dass man nicht viel gemeinsam machen kann. Das meine ich so, dass es oft ausgelutscht ist, weil man nicht so viel draußen machen kann. Ich wünsche mir mehr Sachen, die man machen kann, also draußen.“ (A27m)

„Bregenz ist langweilig. Es wäre echt toll, wenn es hier ein Manga-Café geben würde.“ (A31m)

Einkaufszentren fungieren neben McDonald's als wichtige Treffpunkte. Weitere Treffpunkte sind Bahnhöfe, die Innenstadt, Sportplätze, Skaterplätze und Pumptracks (speziell geschaffene Mountainbikestrecke; Anm.). Einige besuchen regelmäßig ein Jugendhaus (Westend, JIM – Kennelbach, DeLuxe – Schwarzach, Offene Jugendarbeit Lauterach, Amazone). Insgesamt scheint es einen Bedarf an Treffpunkten ohne Konsumzwang zu geben, der für sie vergleichbar attraktiv wie McDonald's ist:

„Ich bin sehr gerne in der Stadt, aber da es im Winter so kalt ist, wäre etwas Warmes (zum reinsitzen) sehr praktisch.“ (A220w)

„Ich finde, es sollte mehr Plätze geben, da es draußen kalt ist. Doch im Sommer sind wir draußen, doch leider verschwenden wir da sehr viel Geld, wenn wir ins Sb. (Strandbad; Anm.) gehen wollen. Meistens spiele ich zu Hause Handy oder esse ungesund. Bitte sorgen Sie dafür, dass (...) und mehr Plätze an denen man günstig sein kann. Oder wollen Sie, dass wir noch mehr am Handy zocken. Danke.“ (A210w)?

11.5 Fazit

Die SchülerInnen in den untersuchten Klassen an den sieben Schulstandorten der Sekundarstufe I unterscheiden sich in ihrem Freizeitverhalten vor allem durch die unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsräume. Diese Unterschiede zeigen sich auch in deren unterschiedlicher Anschlussfähigkeit an Schule und Arbeitsmarkt.

Die Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsräume hängen von der sozialräumlichen Verortung und Eingebundenheit der Familie und den Ressourcen für den Zugang zu unterschiedlichen Freizeitangeboten in der Familie, Nachbarschaft und im Freundeskreis ab. Diese Personen fungieren als Schlüssel- und Bezugspersonen und machen über ihre Ressourcen speziell den Zugang zu Aktivitäten und Angeboten in institutionalisierten Angeboten möglich. Von Bedeutung sind hier insbesondere ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital, das den SchülerInnen zur Verfügung gestellt wird und damit Zugänge ermöglichen kann (Bourdieu 1982, 1983).

Der wesentliche Unterschied zwischen den unterschiedlichen Freizeitaktivitäten lässt sich mit dem Grad der kollektiven versus individuellen Steuerung beschreiben. Am einen Ende der Skala finden sich Jugendliche, die ihre Freizeit vorwiegend in kollektiv-institutionalisierten Strukturen mit vorgegebenen Inhalten und Zielen, die mit kollektiven Werten und

Normen verbunden sind und in dafür definierten Räumen stattfinden, verbringen. Am anderen Ende der Skala finden sich Jugendliche, die ihre Freizeit ausschließlich individuell beziehungsweise zusammen mit ihren Freunden selbst steuern und sich ohne institutionalisierte Vorgaben und Autoritäten in selbstbestimmten Erfahrungs- und Lernräumen, die funktionsoffen sind, aufhalten.

Das Maß der sozialen und ethnischen Durchmischung variiert abhängig von den Freizeitaktivitäten. Jugendliche, die ihre Freizeit vorwiegend in kollektiv-institutionalisierten Strukturen und funktionsdefinierten Räumen verbringen, finden dort ein soziales Kollektiv vor, in das sie sich einfügen. Die Kontaktmöglichkeiten werden durch die bestehenden Beziehungsnetzwerke im Kollektiv bestimmt. Da diese Angebote in der Regel nicht aufsuchend sind, erfolgt der Zugang meistens über Bezugs- und Schlüsselpersonen. Jugendliche, die ihre Freizeit selber beziehungsweise mit ihren FreundInnen steuern, organisieren sich ihre Beziehungsnetzwerke in den von ihnen genutzten funktionsoffenen Sozialräumen (Parks, Sport- und Spielplätze, öffentliche Plätze und Einrichtungen, Einkaufszentren, etc.) selbst. Diese Sozialräume sind als 3. Orte (Oldenburg 1997, 2001) meistens niederschwellig und frei zugänglich und damit auch für die Durchmischung förderlich.

12 Fünf Thesen zum Verhältnis von Schul- und Freizeit

Die zentralen Ergebnisse des vorliegenden Forschungsprojektes können entlang von fünf Thesen zusammengefasst werden, die für das Verhältnis von Schul- und Freizeit und die Entwicklung von Kooperationen von Schulen mit externen Freizeitangeboten genutzt werden können. Der Schwerpunkt liegt bei Möglichkeiten zur Verknüpfung von formalem und informellem Lernen in- und außerhalb des Bildungssystems im Sinne einer Ganztagsbildung, die speziell für SchülerInnen mit eingeschränkten Gelegenheitsstrukturen Möglichkeiten zum Erwerb von Fertigkeiten schafft, die ihre Anschlussfähigkeit an Schule und Arbeitsmarkt fördern.

Die nachfolgende Zusammenfassung der Bedeutung der Ergebnisse entlang dieser fünf Thesen zum Verhältnis von Schul- und Freizeit ist daher im Kontext des Ziels der Förderung von Bildungsgerechtigkeit zu lesen.

12.1 These 1: Ausdifferenzierung der Gesellschaft führt zu größerer Varianz

Ausgangsthese: Der Wandel der Familien- und Lebensverhältnisse im Zuge der Ausdifferenzierung der Gesellschaft führt zu einer größeren Varianz in der Passung an Schule und Arbeitsmarkt.

Der Ausgangspunkt dieses Forschungsprojektes war die Beobachtung, dass es im Zuge der Ausdifferenzierung der Gesellschaft zu einer Zunahme an verschiedenen Lebenswelten und Milieus bei gleichzeitiger Abnahme an Begegnungs- und Kontaktmöglichkeiten im Alltag kommt. Die Pluralisierung der Lebenswelten führt zur sozialen Entmischung (siehe Kapitel 6 und 7). Diese Forschungsarbeit zeigt, weshalb die Pluralisierung der Gesellschaft und die Ausdifferenzierung von Systemen und Lebenswelten für uns alle eine Herausforderung darstellt. Operationalisiert wird dies am Beispiel des Verhältnisses von Schul- und Freizeit und des Einflusses des Freizeitverhaltens von Jugendlichen auf die Passung in der Schule und am Arbeitsmarkt. Passung wird als das Verhältnis der Übereinstimmung der Anforderungsprofile in Schul- und Freizeit erfasst: Je größer die Übereinstimmung, desto höher die Passung, was die Anschlussfähigkeit an die Schule fördert.

Im Zuge der Ausdifferenzierung der Gesellschaft und ihrer Systeme verändern sich ihre Funktionen, Strukturen und Anforderungsprofile. Am Arbeitsmarkt und im Bildungssystem nimmt die Spezialisierung zu. Es entstehen fortlaufend neue Berufe und Ausbildungsprogramme. Während

früher die meisten einen Beruf erlernt haben und sich dessen Anforderungsprofil nur langsam veränderte, wandeln sich die Berufsbilder seit zumindest 20 Jahren im Kontext von neuen Entwicklungen in kürzeren Abständen, und viele Menschen üben im Laufe ihres Lebens mehrere Berufe aus.

Das Anforderungsprofil von Schulen steht mit dem Anforderungsprofil am Arbeitsmarkt in Wechselwirkung. Mit den internationalen Bildungstests und den Bildungsstandards sind Kompetenzbereiche in den Leistungsfokus gerückt worden, die für den Arbeitsmarkt von besonderer Bedeutung sind. Die OECD hat damit die für die Wirtschaft relevanten Kompetenzen aufgewertet. Das Bildungssystem wird durch Untersuchungen in diesen Bereichen leistungsorientierter und belohnt Fertigkeiten, die zur Erbringung dieser Leistungen hilfreich sind. Dazu zählen ein an Kompetenzen und Zielen orientiertes Lernen (akademisch-kognitives Lernen) und die dafür notwendigen Lerntechniken und Einstellungen, wie Konsequenz, Durchhaltevermögen, Disziplin etc.

Durch die internationalen und nationalen Kompetenzvergleiche gewinnt die Leistung der SchülerInnen und Lehrpersonen an Bedeutung. Sowohl die Schulen und Lehrpersonen als auch die SchülerInnen werden an ihrer Performance im nationalen und internationalen Vergleich gemessen. Damit dominiert der Leistungsbegriff („Performance“) der Wirtschaft die Schulentwicklungsdebatten. Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass eine bessere Performance die Passung für den Arbeitsmarkt erhöht.

Parallel dazu verändern sich mit der Ausdifferenzierung auch die Familien- und Freizeitstrukturen. In den Familien gibt es mehr unterschiedliche Lebensformen, in der Freizeit eine immer größere Vielfalt an Angeboten. Neue Familienstrukturen wie AlleinerzieherInnen und Patchwork-Familien ergänzen das Modell der Kernfamilie. Das Freizeitverhalten unterscheidet sich abhängig von den Interessen und Möglichkeiten der Familien stark. Da die finanziellen und strukturellen Möglichkeiten sowie die Interessen und Bedürfnisse in der Familie das Freizeitverhalten mitbestimmen, kommt es zu einer Ausdifferenzierung der Lebens- und Freizeiträume entlang von Milieus, die die gleiche Lebensweise teilen und sich in ihrem Verhalten bestätigen.

Der Prozess der Ausdifferenzierung der Gesellschaft ist also mit neuen Formen der Vergesellschaftung verbunden. Mit der funktionalen Differenzierung verlieren Wir-Gruppenidentitäten im Verhältnis zu Ich-Identitäten an Bedeutung (Elias 1999). Die Wir-Ich-Balance verschiebt sich in Richtung Ich-Identität. Die Entwicklung der eigenen Identität und die Selbst-

verwirklichung gewinnen an Bedeutung. Dementsprechend wird Jugendlichen immer wieder vermittelt, dass sie in ihrer Entwicklung frei sind, „jeder seines Glückes eigener Schmied ist“ und sich auf die Entwicklung seiner Fähigkeiten und Fertigkeiten zu fokussieren hat.

Diese starke Fokussierung auf die eigene Identität und die Selbstverantwortung, sich selbst zu verwirklichen, ist mit veränderten Formen der Vergemeinschaftung verbunden. Wenn jeder/jede er/sie selbst sein will beziehungsweise muss, wird es schwieriger, sich in kollektive Strukturen einzufügen. Denn die permanente Wahrnehmung der eigenen Einzigartigkeit verschiebt den Wahrnehmungsfokus. Die Unterschiede zu den anderen werden stärker wahrgenommen als die Gemeinsamkeiten. Neben diesem Streben nach individueller Freiheit und Entwicklung ist der Mensch als Gemeinschaftswesen aber weiterhin auf der Suche nach Zugehörigkeit und Anerkennung und findet diese in Gruppen von Gleichgesinnten, die dieselben Werte, Normen und Ziele verfolgen.

Mit der Individualisierung und der zunehmenden Interessensvielfalt entstehen damit auch mehr unterschiedliche Interessensgruppen, die sich von anderen unterscheiden und abgrenzen wollen. Während früher die Kirche und einige Vereine das Gemeinschaftsleben im Dorf prägten, finden sich heute zahlreiche Kleingruppen, Interessensplattformen und Vereine, die sich stark voneinander unterscheiden. In vielen Bereichen verläuft diese Ausdifferenzierung entlang von sozialen Gruppen und Milieus und ist folglich mit sozialer Entmischung und Segregation (siehe Kapitel 6 und 7) verbunden.

Für Jugendliche bedeutet dies, dass sie sich in sehr unterschiedlichen Sozialräumen und Wir-Gruppen aufhalten können und davon abhängig unterschiedliche Erfahrungs- und Möglichkeitsräume (siehe Kapitel 11) zur Verfügung haben. Verstärkt wird dieser Effekt durch virtuelle soziale Netzwerke und andere Beschäftigungsmöglichkeiten im Internet als virtuellem Raum (zocken, WhatsApp, Netflix, YouTube, Instagram, Musical.ly etc.).

Mit der zunehmenden Vielfalt der Lebensstile variiert auch das Ausmaß der Passung zwischen familiären Lebensformen und Freizeitbeschäftigungen und dem Anforderungsprofil der Schulen und des Arbeitsmarktes stärker. Dementsprechend sind SchülerInnen unterschiedlich gut an die Schule anschluss- und leistungsfähig. SchülerInnen, die in ihrer Freizeit im informellen Lernen Fähigkeiten trainieren, erwerben Kompetenzen, wie beispielsweise sich auf ein Ziel vorzubereiten und dafür zu üben sowie zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Leistung abzuliefern, und sind damit im Schulsystem im formalen Lernen von akademisch-kognitiven Kompeten-

zen besser anschlussfähig. SchülerInnen, die in ihrem Freizeitverhalten nicht gezielt Aufgaben und Ziele verfolgen und keine Leistungen erbringen, sind weniger gut anschlussfähig.

12.2 These 2: Freizeitaktivitäten bieten Möglichkeiten für die Förderung von Chancengerechtigkeit

Weil soziale Unterschiede außerhalb der Schule entstehen, bietet das Verhältnis zwischen Schul- und Freizeit Möglichkeiten für die Förderung von Chancengerechtigkeit.

Im Kontext des demographischen und wirtschaftlichen Wandels gewinnt die Ausbildung der Jugendlichen zunehmend an Bedeutung. Schwächere Geburtenjahrgänge und der steigende Bedarf an gut qualifizierten FacharbeiterInnen erhöhen den Druck auf das Bildungssystem, die Eltern und die SchülerInnen, jene Kompetenzen zu erwerben, die am Arbeitsmarkt verwertbar beziehungsweise anschlussfähig sind. Dementsprechend wurden Jugendliche in den letzten zwei Jahrzehnten in der öffentlichen Debatte vor allem durch ihre Leistungen in der Schule im Rahmen der Erhebungen zu den nationalen Bildungsstandards und internationalen Kompetenzvergleichen, wie beispielsweise PISA, wahrgenommen. Im Fokus stehen dabei Kompetenzen, die für Einsatzmöglichkeiten und Verwertbarkeit von Bildungsabschlüssen am Arbeitsmarkt relevant sind.

Im Zusammenhang mit dem höheren Bedarf an gut qualifizierten SchulabgängerInnen wird die Förderung von Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu einem zentralen Ziel erklärt. In unterschiedlichen Studien (siehe Kapitel 7.3) wird nachgewiesen, dass es dem österreichischen Schulsystem im internationalen Vergleich schlecht gelingt, die sozialen Unterschiede zwischen den SchülerInnen auszugleichen, und viele Jugendliche die Schule als RisikoschülerInnen oder frühe BildungsabbrecherInnen verlassen und damit in Aus- und Weiterbildung schlecht anschlussfähig sind.

Im Zentrum der an diese empirischen Befunde anschließenden Debatten stehen fast ausschließlich die Strukturen des Bildungssystems selbst: Forderungen nach Ganztageschulen, Gesamtschulen, Deutschförderklassen etc. sind Ausdruck des Bedürfnisses nach besseren Ergebnissen in den Kompetenzvergleichen und des steigenden Bedarfs nach im höheren Bildungssystem und am Arbeitsmarkt anschlussfähigen Jugendlichen.

In Bildungsstudien wird die soziale Herkunft als zentraler Einflussfaktor für die Bildungsungleichheit angeführt. Der Fokus liegt bei den Auswirkungen im Bildungssystem und was dort dagegen getan werden kann,

ohne im Detail zu beschreiben, wie sich diese im Alltag außerhalb der Schule manifestiert und auswirkt. Zu diesem Verständnis leistet die Studie einen Beitrag. Mittels der Erzählungen und Beschreibungen der SchülerInnen lässt sich erklären, wie und wo sich die sozialen Unterschiede im Freizeitverhalten zeigen und wie sich diese zum Beispiel durch den Erwerb beziehungsweise Nicht-Erwerb von Fertigkeiten im informellen Lernen in Form von transferierbaren Fertigkeiten (siehe Kapitel 6.10) auf die Schulleistungen auswirken. Die Ergebnisse der Studie liefern damit komplementäre Erklärungen zu aktuellen Bildungsstudien. Die Ergebnisse der Studie können z.B. aufzeigen, in welcher Form sich die Verteilung der Sozialindikatoren an einem Schulstandort, wie sie aktuell in der Untersuchung der Sozialindizes der Schulstandorte im Land Vorarlberg abgebildet werden (Amt der Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Schule (IIa) 2018) auf das Verhalten in der Freizeit auswirkt und wie sich dieses im Schulalltag widerspiegelt.

Obwohl soziale Unterschiede nicht in der Schule, sondern außerhalb entstehen, erfahren im Vergleich dazu Bedingungen und Möglichkeiten zur Förderung von Chancengerechtigkeit im außerschulischen Bereich wenig Aufmerksamkeit. Da Jugendliche mindestens ebenso viel Zeit außerhalb wie innerhalb der Schule verbringen, lohnt sich ein Blick auf das Freizeitverhalten und seine Bezüge zum Bildungssystem.

Forschungsleitend ist dabei die Frage, inwiefern die unterschiedlichen Freizeitaktivitäten für die Anschlussfähigkeit in der Schule und am Arbeitsmarkt relevant sind. Die Studie wirft deshalb einen soziologischen Blick auf die lebensweltlichen Unterschiede, sprich Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsräume, von Jugendlichen außerhalb der Schule und untersucht, wie sich diese Bedingungen auf die Anschlussfähigkeit in der Schule auswirken. Von besonderem Interesse sind dabei Wechselwirkungen zwischen formalem und informellem Lernen. Wer mit wem, wo und wie seine Freizeit verbringt, wirkt sich auf Möglichkeiten des informellen Lernens und die Anschlussfähigkeit in der Schule aus. Denn in informellen Lernsettings in der Freizeit werden Fertigkeiten und Kompetenzen erworben, die für das formale Lernen in der Schule relevant sind.

Für die Wechselwirkung zwischen formalem und informellem Lernen in der Freizeit ist insbesondere die Funktion der Schule als Ort für formales Lernen und Kompetenzvermittlung für Aus- und Weiterbildung von Bedeutung. Die Erfüllung beziehungsweise Nichterfüllung der systemischen Lernvorgaben in der Schulzeit entscheidet über die Anschlussfähigkeit an andere Systeme in Aus- und Weiterbildung. In der Schule erfolgt

eine stufenweise Qualifizierung mit dem Ziel, die Schüler für die jeweils anschließende Ausbildungsstufe anschlussfähig zu machen. Die Lernziele, Fertigkeiten und Kompetenzen unterscheiden sich nach Schultyp, Schulstandort und SchülerInnen. Als Grundlage für die Qualifizierung in der Schule dienen gesellschaftlich vereinbarte Standards. Lehrpläne und Bildungsstandards sind Ausdruck von Bedarfen im Aus- und Weiterbildungssystem und dem Arbeitsmarkt.

Der Fokus liegt bei der Passung zwischen von SchülerInnen erworbenen Kompetenzen und den Anforderungen der daran anschließenden Ausbildungsstufen. Das Ausmaß der Passung entscheidet über die zukünftige berufliche Entwicklung. Für das Verständnis der Beziehungen und Wechselwirkungen zwischen Schul- und Freizeit im Kontext von Chancengerechtigkeit sind also die Anforderungen, die die Schule an SchülerInnen stellt, von Bedeutung:

- _ Erwerb und Erfüllung von kollektiven Werte- und Normvorstellungen und Zielvorgaben.
- _ Entwicklung von Fertigkeiten, die der Lern- und Leistungsfähigkeit im akademisch-kognitiven Bereich dienen.
- _ Erwerb von ausgewähltem Wissen entlang von Lehrplänen und Kompetenzstandards.

Informelles Lernen in der Freizeit kann, wie die Analyse gezeigt hat, über den Erwerb von transferierbaren Fertigkeiten oder Transferkompetenzen die Erfüllung dieser Anforderungen erleichtern.

Die Fallbeispiele zu den beiden Idealtypen des kollektiv-institutionalisierten und des selbstgesteuerten Freizeitverhaltens haben deutlich gezeigt, dass nicht alle Beschäftigungen und Orte die Passung zum Bildungssystem gleich gut fördern und wie sich unterschiedliche Freizeitverhalten auf die Anschlussfähigkeit in der Schule auswirken. Wenn SchülerInnen in ihrer Freizeit im informellen Lernen Fähigkeiten wie zum Beispiel Zielstrebigkeit, Ausdauer, Reflexions- und Anpassungsfähigkeit erwerben, hilft ihnen das, ihre Potenziale beim formalen Lernen in der Schule auszuschöpfen.

Der Zugang zu diesen Formen von Freizeitgestaltung kann deshalb durch die Verknüpfung von formalem und informellem Lernen in Form einer Ganztagsbildung einen chancengerechten Zugang zu Bildung fördern. Weil die sozialen Unterschiede nicht in der Schule, sondern außerhalb entstehen, bilden das Verhältnis und die Wechselwirkungen zwischen Schul- und Freizeit einen wichtigen Ausgangspunkt für die Förderung von Chancengerechtigkeit.

12.3 These 3: Fähigkeiten und Fertigkeiten hängen von Gelegenheitsstrukturen ab

Fähigkeiten und Fertigkeiten, die außerhalb der Schule erworben werden, hängen von Gelegenheits- und Möglichkeitsstrukturen im sozialen Umfeld ab.

Lebensweltliche Unterschiede und Gelegenheitsstrukturen werden stark durch die soziale (Bourdieu 1982, 1983) und lokale Verortung von Jugendlichen (Burtscher 2009) mitbestimmt. Familiäre Beziehungen und Freundesnetzwerke entscheiden über die Zugänge zu Ressourcen und Möglichkeiten für Freizeitaktivitäten.

In diesem Zusammenhang ist die soziale Durchmischung von Freundesnetzwerken von Bedeutung. Über Freundschaften oder Bezugspersonen außerhalb der Familie können Jugendliche Anschluss an neue Lebenswelten und Möglichkeiten (Burtscher 2009, Burtscher-Mathis 2018) finden, die sie von zu Hause nicht kennen beziehungsweise nicht für sie zugänglich sind. Dies gilt insbesondere für den Erwerb von transferierbaren Kompetenzen (siehe Kapitel 6.10), die die Anschlussfähigkeit in der Schule fördern. Lernbereitschaft, Lernfähigkeit, Zielorientierung, Aufgabenverständnis und (Selbst-) Verantwortung sind nur einige der Einstellungen und Fähigkeiten, die außerhalb der Schule im informellen Lernen erworben werden und für den Schulerfolg von entscheidender Bedeutung sind. Diese Beispiele illustrieren, wie die Freizeit mit der Schulzeit in Beziehung steht, ohne dass dies von den SchülerInnen und meistens auch den Eltern und den Lehrpersonen bewusst wahrgenommen wird.

Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, dass die Gruppe der altingesessenen Etablierten (Elias/Scotson 1993, Burtscher 2009) an den Standorten unserer Untersuchung stärker lokal verortet ist. Als Etablierte sind sie Teil von lokalen, sozialräumlichen Strukturen. Ihre Kinder haben dadurch einen erleichterten Zugang zu den lokalräumlichen Ressourcen und Netzwerken. SchülerInnen, die in lokalen Vereinen aktiv sind, knüpfen Beziehungsnetzwerke (soziales Kapital), lernen sich mit ihren Fertigkeiten in die Gemeinschaft einzubringen und Verantwortung zu übernehmen. Dadurch erwerben sie in der Gruppe Status (symbolisches Kapital). Sie können Leistung erbringen und Kompetenzen (kulturelles Kapital) erwerben.

Die Gelegenheitsstrukturen der Jugendlichen hängen von der sozialräumlichen Verortung der Familie und den sozioökonomisch bedingten Interessen der Familie ab, damit verbunden sind unterschiedliche Zugänge

zu den Kapitalformen (soziales, kulturelles und symbolisches Kapital), die sich auf die Anschlussfähigkeit im Bildungssystem und am Arbeitsmarkt auswirken. Kinder aus sozialschwachen Gruppen mit niedrigen formalen Bildungsabschlüssen haben außerhalb der Schule eingeschränktere Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsräume für den Erwerb von Fertigkeiten und Fähigkeiten im informellen Lernen und sind deshalb im formalen Lernen in der Schule weniger gut anschlussfähig.

12.4 These 4: Begegnungs- und Verteilungsfunktion von Schulen wirkt sich auf Gelegenheitsstrukturen in der Freizeit aus

Die Schule hat über ihre sozialräumliche Begegnungs- und Verteilungsfunktion Einfluss auf Gelegenheits- und Möglichkeitsstrukturen in der Freizeit.

Neben der Sozialisierungs-, der Ausbildungs- und Qualifizierungsfunktion erfüllt die Schule auch die sozialräumliche Aufgabe einer Aufenthalts- und Betreuungseinrichtung. Mit der Veränderung der Erwerbsstrukturen der Eltern entsteht ein zunehmender Bedarf nach außerfamiliärer Betreuung. Der Betreuungsbedarf für Kinder und Jugendliche variiert abhängig von Erwerbsformen und -tätigkeiten der Eltern. Dementsprechend weisen auch die Schulen unterschiedliche Angebotsprofile auf. Während beispielsweise in der MS Bezau die SchülerInnen im Wesentlichen nur die Unterrichtszeit an der Schule verbringen, bietet die MS Bludenz ein großes Angebot an Nachmittagsbetreuung in Form von Freifächern, das auch von den meisten SchülerInnen in Anspruch genommen wird. Die SchülerInnen in Bezau sind also in ihrer Freizeit fast ausschließlich in schulexternen, lokalen Strukturen und Angeboten, wohingegen die SchülerInnen an der MS Bludenz einen Teil der Freizeit an der Schule verbringen. In diesen unterschiedlichen Profilen werden die unterschiedlichen sozialräumlichen und lebensweltlichen Strukturen und ihre Konsequenzen für das Verhältnis und die Wechselwirkungen zwischen Schul- und Freizeit sichtbar, auf die ausführlich eingegangen wurde (siehe Kapitel 11).

Die Schule ist für Schülerinnen und Schüler ein zentraler Begegnungsort und erfüllt damit auch sozialräumliche Begegnungs- und Verteilungsfunktionen. Der Aufbau von Familien- und Freundschaftsnetzwerken beginnt im Kindergarten und wird in der Volksschule und der Sekundarstufe fortgesetzt. Insbesondere durch die Differenzierung in sprengelgebundene und sprengelungebundene Schulen ergeben sich unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen für Freundschaftsnetzwerke.

In den sprengelgebundenen Kindergärten und Schulen besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit für institutionenübergreifende Freundschaftsnetzwerke beginnend vom Kindergarten bis in die Mittelschule, die sich neben dem Besuch derselben Bildungseinrichtungen auch durch den gleichen Wohnort auszeichnen.

In den AHS-Unterstufen und den sprengelungebundenen Schwerpunktmittelschulen erfolgt nach der Volksschule ein doppelter Umbruch. Neben dem Wechsel des Schulstandortes, der oft auch mit einem sozialräumlichen Wechsel in eine andere Gemeinde verbunden ist, werden die SchülerInnen in gemeindeübergreifenden Klassen mit neuen SchulkollegInnen aus anderen Wohnortgemeinden zusammengewürfelt. Damit verändert sich der lebensweltliche Sozialraum der SchülerInnen.

Der Charakter von Schule als Begegnungsraum für soziale Gruppen variiert folglich abhängig vom jeweiligen Standort: Indem SchülerInnen als Gruppe über mehrere Jahre verbunden bleiben und Schul- und Freizeit teilen, entstehen gemeinsame Lebenswelten, deren Ausgestaltung von den Gelegenheits- und Möglichkeitsstrukturen der Mitglieder dieser Gruppen abhängt.

Die Ausdifferenzierung des Schulsystems ist deshalb auch mit unterschiedlichen Möglichkeits- und Gelegenheitsstrukturen in der Freizeit verbunden. Wenn SchülerInnen nur in Milieus und (virtuellen) Sozialräumen verkehren, die schlecht an das Anforderungsprofil des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes anschlussfähig sind, haben sie folglich auch weniger Möglichkeiten, Fertigkeiten, die über ihre Positionierung im Sozialraum bestimmen, zu entwickeln. Die sozialräumliche Verteilung von sozialen Positionen ist vom Zugang zu Kapitalien abhängig und spiegelt sich in der Ausdifferenzierung des Schulsystems wider.

Da die Schule über ihre Begegnungs- und Verteilungsfunktion Einfluss auf die Gelegenheitsstrukturen in der Freizeit hat, ist das Verhältnis zwischen Schul- und Freizeit zukünftig stärker als bisher in Form von Ganztagsbildungskonzepten zu berücksichtigen. Dem fehlenden Verständnis der Wechselwirkung zwischen Schul- und Freizeit entsprechend, gab es in Österreich in den letzten Jahrzehnten wenig Forschung zur Bedeutung der Freizeit für die Schulzeit. Auch bei der interdisziplinären Tagung „Jugend - Lebenswelt - Bildung. Perspektiven für Jugendforschung in Österreich“ 2017 in Innsbruck war das Freizeitverhalten und seine Wechselwirkung zur Schule kein zentrales Forschungsthema.

Erklärbar ist dies unter anderem dadurch, dass die Freizeit kein in sich geschlossenes, sondern ebenso wie die Schule ein funktional ausdifferen-

ziertes System bildet. Sie besteht aus vielen Einzelsystemen, die im Leben der Jugendlichen mehr oder weniger Raum einnehmen, ohne dass es dafür eine zentrale Koordination gibt. Die Jugendarbeit und das Bildungssystem blicken jeweils aus ihren systemischen Perspektiven auf die Jugendlichen. Auch die Perspektiven der verbandlichen und der offenen Jugendarbeit unterscheiden sich stark voneinander. Die Eltern, die informell für die Gestaltung und Überwachung der Freizeitangebote zuständig sind, haben, bedingt durch die höhere Erwerbsquote der Frauen und die erhöhten Ansprüche an individuellen Wohlstand, immer seltener Zeit dafür.

Die informelle Aufgabenteilung – Schule ist für Bildung, die Eltern für die außerschulische Erziehung und Freizeit zuständig – wird zunehmend brüchig. Schulen bieten deshalb über Ganztagsschulformen und Freifächer zusätzliche Angebote für eine Verknüpfung zwischen Schul- und Freizeit.

Speziell in den sogenannten Schulen mit besonderen Herausforderungen übernimmt die Institution Schule damit die Aufgabe, informelles und formales Lernen in Form von Ganztagsbildungskonzepten zu verknüpfen und damit Zugänge zu Gelegenheitsstrukturen zu schaffen, die ihren SchülerInnen ansonsten verschlossen bleiben. Dazu bieten sich auch Kooperationen mit schulexternen Freizeitangeboten an, wie sie an einzelnen Schulstandorten bereits erfolgreich umgesetzt werden.

12.5 These 5: Dritte Orte fördern Begegnung und schaffen Möglichkeitsräume

Es braucht „neue dritte Orte“, die Begegnungen zwischen Gruppen fördern und Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsräume für alle öffnen.

Sozialräumliche Begegnungszonen (für Jugendliche) haben in der Raumplanung der letzten Jahrzehnte keine wichtige Rolle gespielt. Das Interesse an diesen Fragestellungen ist erst in den letzten Jahren erwacht. Im Gegenteil: Über den Bau von funktional-definierten Vereinsstandorten und Gebäuden wurde die sozialräumliche Segregation unbewusst zusätzlich gefördert. Während sich früher Menschen an öffentlichen Orten, wie beispielsweise dem Gasthaus, getroffen haben, treffen sie sich heute zunehmend in privaten Räumen beziehungsweise in Vereinslokalen mit eigener Infrastruktur. Gruppenübergreifende Begegnungsorte werden weniger. Jugendliche, die sich nicht in diesen Strukturen bewegen, haben zu den Netzwerken und Ressourcen in der Gemeinde keinen Zugang.

In allen untersuchten Gemeinden der Studie gibt es dementsprechend auch wenige Plätze, die sich als niedrigschwellige, funktionsoffene Begegnungsorte für Jugendliche eignen und damit eine wichtige Funktion als dritte Orte erfüllen könnten. Es gibt nur wenige öffentliche Orte, an denen sie sich unbeaufsichtigt frei bewegen können, ohne dass dies von anderen Nutzergruppen als störend wahrgenommen wird. Belegt wird dies beispielhaft durch die Sozialraumstudie in Bregenz, die zeigt, dass Jugendliche, die sich in der Folge von fehlenden Angebotsstrukturen verstärkt im öffentlichen Raum bewegen, oft als störend wahrgenommen werden (Gächter 2015).

Deshalb befinden sich auch die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit sowie öffentliche Spiel- und Sportplätze meist in Randgebieten, in denen die Jugendlichen nicht sichtbar sind und nicht stören. Dementsprechend treffen sich in den Jugendhäusern auch vorwiegend Randgruppen, die dort verortet sind und mit den Jugendlichen in anderen Sozial- und Lebensräumen nicht mehr in Kontakt kommen. Jugendliche aus einkommensstarken, bildungsnahen Gruppen sind in Jugendhäusern der Offenen Jugendarbeit und auch an öffentlichen Plätzen hingegen unterrepräsentiert, weil sie sich stärker in Angeboten der verbandlichen Jugendarbeit aufhalten.

Die Individualisierung ist folglich mit einer zunehmenden sozial-räumlichen Segregation verbunden, die auch zu einer Abnahme von sozial durchmischten dritten Orten führt, die für das Community-Building von großer Bedeutung sind (vgl. Oldenburg 1997, 2001).

Jugendliche, die dem „Idealtypus des kollektiv-institutionalisierten Freizeitverhaltens“ entsprechen, verbringen die Freizeit vor allem in institutionalisierten, kollektiven Strukturen, die sie über das soziale Netzwerk der Familie oder den Freundeskreis kennen. Dabei treffen sie in funktional-definierten Räumen auf andere Jugendliche und Erwachsene mit ähnlichen Interessen, die meist aus ähnlichen sozialen Gruppen stammen.

Jugendliche, die stärker dem „Idealtypus des selbstgesteuerten Freizeitverhaltens“ entsprechen, verbringen die Freizeit vor allem an selbstgewählten öffentlichen Orten (Spiel- und Fußballplätze, Skaterparks, McDonald's, Einkaufszentren, etc.) in funktionsoffenen Räumen, die frei zugänglich sind, an denen es keine Verpflichtungen und keine vorgegebenen kollektiven Strukturen gibt.

Entscheidend ist, dass zwischen diesen verschiedenen Orten keine Bezugspunkte und Verbindungen bestehen, sodass sich die Freizeitbereiche nicht überschneiden und wenig gemeinsame Begegnungszonen (dritte

Orte) außerhalb der Schule vorhanden sind. Ausnahmen bilden Einrichtungen, die für alle Jugendlichen interessant und zugänglich sind, wie beispielsweise McDonald's, die Einkaufszentren, Schwimmbäder, die Skaterparks und Spielplätze.

Die Untersuchung verschiedener Orte für die Freizeitgestaltung von Jugendlichen zeigt, wie stark sich die sozialen Räume, in denen sich die Jugendlichen bewegen, unterscheiden. Über die Ausdifferenzierung der Interessen und Möglichkeiten kommt es zu einer Abnahme von durchmischten dritten Orten. Durch die fehlende Begegnungskultur (Umgang mit Diversität) wirkt sich dieser Umstand mittelfristig auch auf das Zusammenleben in der Gesellschaft aus.

Heute gibt es für einen Teil der Jugendlichen klassische dritte Orte wie das Schwimmbad, das Vereinslokal oder den Fußballplatz, für einen anderen Teil gibt es jedoch neue dritte Orte wie das Einkaufszentrum Messerpark oder den McDonald's und für wiederum einen anderen Teil virtuelle Netzwerke im Internet (e-sport, Snapchat, Instagram, WhatsApp, Facebook, YouTube, Musical.ly etc.). Entscheidend dabei ist, dass es mit dieser Ausdifferenzierung immer weniger gemeinsame dritte Orte gibt und die Begegnungszonen insgesamt abnehmen.

Der Bedarf für neue dritte Orte entsteht also, weil sich die Ausdifferenzierung der Lebenswelten noch nicht in den vorhandenen dritten Orten abbildet. Deshalb bilden sich als nichtintendierte Folge neue dritte Orte, an denen sich Jugendliche real oder virtuell treffen, ohne dass dies von den Erwachsenen als Phänomen wahrgenommen wird. Diese Orte liefern uns Hinweise für die Anforderungen und Qualitäten von dritten Orten, die als gruppenübergreifende Treffpunkte attraktiv sind.

Anhand der Untersuchung lassen sich in der Nutzung von Räumen in der Freizeit drei Typen und Gruppen unterscheiden:

1. Idealtyp 1 ist stark in kollektive-institutionalisierte Freizeitangebote und Strukturen eingebunden und muss sich wenig um die Freizeitgestaltung kümmern (= kollektiv gesteuerter Typ). Dieser Typ ist wenig an neuen dritten Orten zu finden, weil er über alternative Gelegenheitsstrukturen verfügt. Auffallend ist, dass mehr Mädchen in diesem Typ zu finden sind als Jungen.
2. Idealtyp 2 ist im Wesentlichen ohne strukturelle Anbindung auf sich selbst gestellt und verbringt seine Freizeit mit sich und anderen Jugendlichen ohne Anbindung selbstgesteuert (= selbstgesteuerte Typ). Dieser Typ ist oft an alten und neuen dritten Orten anzutreffen (zum Beispiel am Fußballplatz, Spielplatz, im Schwimmbad, Messerpark oder im McDonald's) und bewegt sich auch stark in virtuellen

Netzwerken. Dort sind sie willkommen, werden aber auch nicht beachtet. In diesem Typ finden sich häufiger Jungen.

3. Typ 3 ist eine Mischung aus Idealtyp 1 und 2. Er oder sie wandert zwischen kollektiven Freizeitangeboten und Strukturen und selbstgesteuerten Freizeitaktivitäten hin und her und bewegt sich dementsprechend teils an neuen und teils an alten dritten Orten. Dieser Typus ist am weitesten verbreitet und kommt an allen Schulstandorten vor.

Attraktive dritte Orte haben das Potenzial, alle drei Gruppen anzusprechen, Begegnungen zwischen den Gruppen zu fördern und Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsräume für alle zu öffnen.

13 Weiterführende Forschungsfragen

Das vorliegende Forschungsprojekt hat nicht nur konkrete Ergebnisse gebracht, sondern auch neue Fragen aufgeworfen, die zukünftig im Rahmen weiterführender Forschungsarbeiten vertieft werden können. Diese Anregungen für weitere Studien haben sich sowohl aus dem empirischen Teil als auch aus den Fachgesprächen, den Vermittlungsaktivitäten und den Interviews mit den Expertinnen und Experten ergeben.

Abbildung des sozialen Raumes in den virtuellen sozialen Netzwerken

Wie die empirischen Ergebnisse und zahlreiche Studien (siehe Kapitel 7.5) belegen, verbringen Jugendliche viel Freizeit in den sozialen Netzwerken, die sich dadurch zu einem eigenen virtuellen Sozialraum entwickelt haben. Eine weiterführende Forschungsfrage ist daher, wie sich der physische Sozialraum in jenem der sozialen Netzwerke abbildet und welche Wechselwirkungen zwischen den beiden bestehen.

Soziale Durchmischung in den Bildungseinrichtungen

Wie die Ergebnisse des vorliegenden Forschungsberichtes zeigen, ist die soziale Durchmischung an den sieben Schulstandorten unterschiedlich ausgeprägt. In den Fachgesprächen wurde dieses Themenfeld diskutiert, und von den Teilnehmenden wurden diverse Vorschläge für eine bessere soziale Durchmischung an den Schulstandorten und in den Klassen eingebracht. Darunter war beispielsweise die Forderung nach modularen Gruppen statt Klassen, die es gestatten, dass einzelne Module, in denen die Leistungen noch nicht den Vorgaben entsprechen, vertieft werden.

Die Wohnbaupolitik als Hebel zur Reduktion der sozialen Entmischung wurde in den Gesprächen mehrfach genannt. Die Städte und Gemeinden versuchen zwar bei der Wohnungsvergabe auf eine gute ethnische und soziale Durchmischung zu achten. Im gemeinnützigen Wohnbau leben jedoch von vornherein viele sozial benachteiligte Menschen und Familien. Dies führt zu Herausforderungen, mit denen die Schulen unmittelbar konfrontiert sind.

So ist an einigen Schulstandorten eine Kumulation von sozial schwachen Familien und Kindern feststellbar. Private, sprengelungebundene Volksschulen können eine starke soziale Entmischung noch weiter befördern. In Bregenz gibt es inzwischen drei Privatschulen, die auch eine Volksschule eingerichtet haben. Die Spaltung in ökonomisch gut ausgestattete Familien und sozial benachteiligte wird dadurch verschärft.

In diesem Zusammenhang wurde in den Fachgesprächen eine Neuorganisation der Sprengel diskutiert, wobei bereits die interkommunalen Schulsprengel eine große Herausforderung darstellen. Die Region Vorder-

land befasst sich derzeit in einem ergebnisoffenen Prozess mit der Neuorganisation der Sprengel.

Neben privaten Volksschulen wirken sich auch Schwerpunktmittelschulen und -klassen negativ auf eine gute Durchmischung aus. Als ein Beispiel kam die Schulsituation in der Stadt und im Bezirk Bludenz zur Sprache.

Schon in den Kindergärten sollte auf stärkere Durchmischung der Kinder geachtet werden. In Bludenz liegen zwei Kindergärten sehr nahe beieinander. Der eine hat einen sehr hohen Anteil an Kindern nicht-deutscher Muttersprache, der andere ist ein römisch-katholischer Kindergarten, für den aus der Kirche ausgetretene Eltern sogar wieder der Kirche beitreten und Kirchenbeitrag zahlen, damit ihr Kind diesen Kindergarten besuchen kann.

Eine weiterführende Forschungsfrage könnte sich möglichen Steuerungsmaßen zur Verteilung von SchülerInnen von der Volksschule bis zum Ende der Sekundarstufe II auf Grund unterschiedlicher Herkunftsmilieus und angebotener Schultypen widmen. Dieses Thema könnte sowohl auf der Ebene von Städten und größeren Gemeinden als auch auf der von Bezirken angegangen werden.

Bildungsleistungen armutsbetroffener Kinder

Wie sich Armut und Ausgrenzungsgefährdung auf die Bildungsleistungen von Kindern und Jugendlichen auswirken, wurde bisher für Vorarlberg noch nicht untersucht. Eine Untersuchung zu diesem Thema könnte durch ein Spezialmodul der EU-SILC-Erhebungen für Vorarlberg vorgenommen werden.

Digitale Spaltung durch fehlende Bildungskompetenz

Die seit den 1990er Jahren laufende Diskussion zur „digitalen Spaltung“, die durch sozioökonomische Faktoren wie Bildungsgrad und soziales Umfeld bedingt ist und eine gesellschaftliche Benachteiligung durch mangelnde Kompetenz in der Nutzung neuer Medien bewirken kann, spielt im Kontext der Schulstandorte mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Haushalte eine Rolle. Eine Befassung mit dieser Fragestellung könnte Thema eines weiterführenden Forschungsprojektes sein.

Studie zum Ausmaß des freiwilligen Engagements von Jugendlichen

Wie die Aufsätze der SchülerInnen belegen, sind viele von ihnen in unterschiedlichen Bereichen freiwillig aktiv. Diese Aktivitäten reichen von der Nachbarschaftshilfe, Babysitten und Kinderbetreuung bis zur Organisation

von Festen oder Sportevents. Durch dieses Engagement werden Sozialkompetenzen ausgebildet und wird Wissen in unterschiedlichen Bereichen erworben. Eine Untersuchung des freiwilligen Engagements der SchülerInnen könnte Thema eines weiteren Forschungsprojektes sein.

Sozialstatistische Daten zur Schülerpopulation

In den Gesprächen mit den Schulleitungen und PädagogInnen ist sichtbar geworden, dass empirische Daten über die soziale Zusammensetzung ihrer SchülerInnenpopulation vielfach fehlen. Folglich wird meist auf Grund von subjektiven Einschätzungen und von Erfahrungswerten gearbeitet.

Eine Erhebung sozialökonomischer Daten der Herkunftsfamilien der SchülerInnen müsste unter Berücksichtigung datenschutzrechtlicher Belange vorgenommen werden und könnte Aufschluss über wünschenswerte Maßnahmen in Form von Lernangeboten und sozialer Unterstützung geben, um die Auswirkungen materieller und sozialer Benachteiligungen der Herkunftsfamilien auf die Schulleistungen zu verringern.

14 Handlungsfelder für Maßnahmen

Im abschließenden Kapitel werden zehn Handlungsfelder skizziert, in denen entsprechende Maßnahmen mit dem Ziel, die Chancengerechtigkeit für Jugendliche zu erhöhen, vorgestellt werden.

Wertvolle Anregungen für die Identifizierung der Handlungsfelder kamen von den Mitgliedern der Projektgruppe, den TeilnehmerInnen der Fachgespräche, den Präsentationen vor unterschiedlichen Stakeholder-Gruppen sowie den Interviews mit den ExpertInnen.

In der Beschreibung der Handlungsfelder sind eingangs der Anlass und der Bedarf für Maßnahmen in diesem Feld beschrieben. Soweit bekannt und vorhanden, werden Gute-Praxis Beispiele (international, national, regional) vorgestellt.

Das Vorstellen von Handlungsfeldern soll beteiligte Einrichtungen und Personen anregen, eine Diskussion über die relevanten Themen zu führen und weitere AkteurInnen aus dem Feld für die Umsetzung zu gewinnen.

14.1 Handlungsfeld: Wissenstransfer und Vermittlung der Ergebnisse

Wie die Interviews mit den ExpertInnen und die Rückmeldungen aus den beiden Fachgesprächen nahelegen, ist eine Vermittlung der Ergebnisse an Institutionen und Personen, die mit Jugendlichen zu tun haben, ein zentrales Handlungsfeld. Die Ergebnisvermittlung kann in unterschiedlichen Formaten und entlang der nachfolgend beschriebenen Handlungsfelder erfolgen.

Landesweite Vorhaben

Ein Wissenstransfer in laufende landesweite Prozesse wie das Modellvorhaben „Kein Kind zurücklassen“ oder in das Landesprogramm für kinder-, jugend- und familienfreundliche Gemeinden „familieplus“ ist zu empfehlen.

Die Forschungsergebnisse werden im Rahmen des Projektes „Chancen erweitern, Möglichkeiten eröffnen“ den beteiligten Bildungseinrichtungen zur Verfügung gestellt. Dieser Transfer wird bereits im Rahmen eines nächsten Forschungsprojektes vorbereitet.

Bildungsbereich

Die Vermittlung der Forschungsergebnisse in die Bildungseinrichtungen kann über die LeiterInnentagung erfolgen.

Akteure im Sozialraum

Neben den Bildungseinrichtungen, der Schulsozialarbeit und den BeratungslehrerInnen sind vor allem außerschulische Einrichtungen wie Ver-

eine, die Offene Jugendarbeit, Lerneinrichtungen sowie weitere jugendbezogene Initiativen wichtige Kooperationspartner, für welche die Forschungsergebnisse umsetzungsrelevant sind.

Sozialraumkonferenz

Als Format, das den sozialräumlichen Ansatz aufgreift, ist die Sozialraumkonferenz geeignet, die in Kooperation mit der jeweiligen Gemeinde oder Stadt erfolgen kann und alle Akteurinnen und Akteure im Umfeld einer Schule miteinbezieht. Im Rahmen einer Sozialraumkonferenz können die im Forschungsprojekt skizzierten Herausforderungen diskutiert werden und Impulse für konkrete Maßnahmen und Projekte entstehen. Für Verwaltung und Politik in den Gemeinden und Städten können somit Verwertungs- und Anschlussmöglichkeiten herausgearbeitet und im Rahmen einer Sozialraumkonferenz konkretisiert werden.

Kooperationspartner:

- _ Fachbereich Jugend und Familie im Amt der Vorarlberger Landesregierung
- _ Bildungsdirektion für Vorarlberg
- _ Gemeindeverband und Städte

14.2 Handlungsfeld: Datennutzung und -erhebung

Für die Identifikation von Handlungsfeldern und die Entwicklung von passgenauen Maßnahmen braucht es eine entsprechende empirisch abgesicherte Datengrundlage. Die wachsende Bedeutung evidenzbasierter politischer Maßnahmen, die auf Basis systematischer empirischer Untersuchungen entwickelt werden, spiegelt sich auch in der Zunahme der Leistungsmessungen im Bildungsbereich wider. Der Schwerpunkt liegt derzeit auf der Messung von Lernleistungen mittels PISA-Erhebungen oder der Bildungsstandards (siehe Kapitel 7.2).

Die Landesstatistik befasst sich mit der statistischen Erhebung zu den Schulstandorten in Hinblick auf Klassenzahlen, Klassengrößen oder SchülerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache.

Auch im Rahmen des Forschungsprojektes „Gemeinsame Schule der 10 bis 14-Jährigen“ sowie der Arbeitsgruppe „Schulen mit besonderen Herausforderungen“ entstand ein sehr breiter und komplexer Datenbestand.

Die Untersuchung „Lebenswelten – Wertehaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2017“ der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg liefert umfangreiche quantitative und qualitative Daten.

Dies gilt auch für die Sozialraumanalyse von Bregenz, die 2018 aktualisiert und ausgeweitet wurde, sowie die Sozialraumanalyse von Hohenems, die derzeit noch in Bearbeitung ist.

Die landesweiten Sozialkapitalstudien, die 2002, 2005 und 2010 durchgeführt wurden, sowie weitere Sozialkapitalstudien der Gemeinde Götzis (2006) und der Landeshauptstadt Bregenz (2007) und eine Erhebung zum Sozialkapital in drei Vorarlberger Schulen liefern wichtige Daten.

Desiderata

Ein Desiderat für die Forschung ebenso wie für die Konzeption politischer Maßnahmen ist eine Zusammenführung aller verfügbaren bildungs- und jugendrelevanten Daten. Dafür würde sich auch der bereits bestehende Statistikpool der Statistikabteilung des Landes anbieten.

Ein weiteres Desiderat ist ein regelmäßiges Monitoring der Freizeitaktivitäten und Freizeitgestaltung von Jugendlichen, in das alle wichtigen Akteurinnen und Akteure von der verbandlichen und der offenen Jugendarbeit bis zu den zuständigen Abteilungen des Landes und der Gemeinden eingebunden sein sollten. Beispiele dafür gibt es bereits in anderen Bundesländern (siehe Kapitel 7.5.2).

14.3 Handlungsfeld: Verknüpfung von inner- und außerschulischem Lernen

Als ein zentraler Faktor zur Förderung der Chancengerechtigkeit kann eine optimierte Verknüpfung von inner- und außerschulischem Lernen genannt werden. Manuela du Bois-Reymond, Professorin an der Universität Leiden, Niederlande, hat in ihrem Eröffnungsvortrag anlässlich der Jugendkonferenz 2017 an der Universität Innsbruck einen tiefgreifenden Wandel von inner- und außerschulischem Lernen konstatiert (siehe Kapitel 6.8).

Unter den Begriffen „Scholarisierung versus Entscholarisierung“ hält sie kritisch fest, dass die schulischen Curricula nicht mit informellen, außerschulischen Lernorten verbunden sind. Dabei verweist sie auf die wachsende Zahl von On- und Offline-Orten, die Jugendlichen ein selbstbestimmtes Lernen außerhalb der Schule ermöglichen.

Durch die hohen Lern- und Performanceanforderungen der Bildungseinrichtungen bieten diese zusätzlichen Lernmöglichkeiten den Jugendlichen jedoch keinen Anschluss an das schulische Lernen. Als ein konkretes Beispiel nennt sie die jugendkulturelle Projektarbeit in der Offenen Jugendarbeit, in deren Rahmen sich junge Menschen Kompetenzen aneignen können, die einen Bezug zu ihren Lebenswelten besitzen und auch in andere Lern- und Arbeitsfelder transferierbar sind.

In ihrem Beitrag identifiziert sie vier Lerntypen: extrinsisch motivierte schulische LernerInnen, intrinsisch motivierte schulische LernerInnen, extrinsisch motivierte außerschulische LernerInnen, intrinsisch motivierte außerschulische LernerInnen.

Die außerschulischen Lerntypen, die intrinsisch oder extrinsisch motiviert sind, können ihre Lernmotivation im Schulsystem nicht mehr verwirklichen und etablieren daher ihre Lernpotenz und ihre Lernpraxen außerhalb der Schule. Sie bezeichnet sie als „Netzwerk-LernerInnen“ und attestiert diesen LernerInnen, ein europäisches Zukunftsmodell zu sein (siehe Kapitel 6.8). Eine große Herausforderung für das Bildungssystem sieht sie letztendlich darin, diese motivierten LernerInnen (wieder) in die Schule zu holen (du Bois-Reymond/Behnken 2016; du Bois-Reymond 2017).

Diese „Netzwerk-LernerInnen“ finden sich unter den Jugendlichen, die dem Idealtyp 2 entsprechen (siehe Kapitel 11.2.4). Sie verbringen ihre Freizeit weitgehend ohne strukturelle Anbindung und selbstgesteuert in der Peer-Gruppe, die sich in der realen oder in der virtuellen Welt organisiert. Dort lernen die Jugendlichen voneinander. Sie finden zum Teil ihren Platz in den Aktivitäten der Offenen Jugendarbeit, in denen sie ihre Interessen weiter verfolgen und Kompetenzen ausbauen und verfeinern können. „Lernen“ erfolgt hier freiwillig und zwanglos und wird durch die intrinsische Motivation gesteuert.

Lernwelten verknüpfen

Die wachsende Bedeutung von Lernen führt dazu, dass sich die Grenzen zwischen formalen, non-formalen und informellen Lern- und Lehrformen auflösen. Wie in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, verwenden die Jugendlichen ihre Freizeit für den Erwerb von Kompetenzen und Wissen, das sie persönlich interessiert und das sie auch für nützlich und sinnvoll erachten. Unter den Jugendlichen spielen die digitalen und sozialen Medien in diesem Kompetenzerwerb eine zentrale Rolle.

Durch die Kooperation mit außerschulischen AkteurInnen können Bildungseinrichtungen diese Jugendlichen ansprechen und ihnen neue Lernwelten, die eine Nähe zu ihren Lebenswelten aufweisen, im Umfeld der Schule eröffnen.

Gute-Praxis-Beispiele für die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Offener Jugendarbeit

Gute-Praxis-Beispiele für die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und der Offenen Jugendarbeit, die eine Verknüpfung der Lernwel-

ten zum Ziel haben, gibt es auch in Vorarlberg. Nadja Madlener nennt in ihrer Masterarbeit drei verschiedene Ansätze der Kooperation zwischen Schulen und Jugendarbeit: den sozialraumorientierten, den ganztagsbildungsorientierten und den bildungslandschaftsorientierten Kooperationsansatz (Madlener 2015: 27 ff.). Als konkrete Handlungsfelder für diese Kooperationen sieht sie die Sprachförderung, die Berufsorientierung, die Elternarbeit, sozialraumorientierte Stadtteilarbeit und Einzelangebote für Jugendliche (Madlener 2015: 31).

Gute-Praxis-Beispiele für die Kooperation zwischen Bildungseinrichtungen und Musikschulen

Diese Kooperationsform zwischen Schulen und Musikschulen gibt es bereits an einigen Vorarlberger Volksschulen (beispielsweise an den Volksschulen Augasse, Weidach und Schendlingen in Bregenz) in der Form von Klassenmusiziermodellen, Team-Teaching mit MusikschullehrerInnen und in der Früherziehung.

Dieses erfolgreiche Kooperationsprojekt konnte sich bisher in den Mittelschulen nicht etablieren. Es kommt häufig vor, dass Kinder nach der vierten Klasse Volksschule nicht mehr am Musikunterricht teilnehmen und erst zu einem späteren Zeitpunkt mit 12 oder 13 Jahren wieder zur Musik finden. Ein Grund dafür ist die Angst der Eltern vor der Überlastung der Kinder, da seitens der Schulen ein hoher Leistungsdruck ausgeübt wird. Hier gilt es einerseits den Eltern die Angst zu nehmen und andererseits Kooperationsmodelle, die den Ansprüchen und Möglichkeiten der Mittelschulen entsprechen, zu entwickeln.

Verschränkung von Freizeit- und schulischen Erfahrungen

Um die Bedeutung des Themas Freizeit in den Schulen hervorzuheben, kann beispielsweise die Beschäftigung mit dem Freizeitverhalten der SchülerInnen im Rahmen von Gesprächen oder Klassenprojekten stattfinden. Freizeit kann auch als Teil des Unterrichtsgeschehens verstanden werden, dazu gibt es bereits Gute-Praxis-Beispiele, wie beispielsweise das „Sprachkompetenztraining+2 von okay. zusammen leben, der Projektstelle für Zuwanderung und Integration in Vorarlberg. In diesen Trainings werden die lebensweltlichen Interessen der Jugendlichen zum Lerninhalt für den Erwerb von Basisqualifikationen und bildungssprachlicher Kompetenz.

Mögliche Kooperationspartner:

- _ Bildungseinrichtungen
- _ Einrichtungen der verbandlichen und der Offenen Jugendarbeit

- _ außerschulische Bildungseinrichtungen wie Musikschulen und Bibliotheken sowie andere Bildungsträger
- _ Kultureinrichtungen wie Museen, Musikvereine oder historische Vereine.

14.4 Handlungsfeld: Community-Outreach-Angebote

Unter diesem Begriff werden im englischsprachigen Raum generell lokale Initiativen, Institutionen oder Privatunternehmen verstanden, die ihre Angebote für sozial benachteiligte oder bildungsferne Gesellschaftsgruppen öffnen möchten. Es geht also um die Bereitstellung von Diensten für Bevölkerungsgruppen, die möglicherweise keinen direkten Zugang zu diesen Angeboten haben.

Bibliotheken, Museen, Vereine, Musikschulen oder Lerncafés können solche Dienste anbieten. Ein Kennzeichen von Community-Outreach-Programmen ist auch, dass sie mobil sind und ihre Zielgruppen dort anzutreffen versuchen, wo sie sich generell aufhalten. Ein Gute-Praxis-Beispiel ist öffentliches Vorlesen in Parkanlagen oder auf Märkten. Die Gemeinden Lauterach und Hard bieten als Netzwerkgemeinden im Rahmen des „Netzwerks mehr Sprache“ solche Angebote in der Öffentlichkeit an. Ein weiteres Beispiel ist die nachgehende oder aufsuchende Jugendarbeit, die derzeit in erster Linie von den Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit durchgeführt wird.

Um sozial benachteiligte Jugendliche an ihren Standorten zu erreichen, können solche Angebote auch in Kooperation mehrerer Träger entwickelt werden.

14.5 Handlungsfeld: Öffentlicher Raum

Die Jugendforscherinnen du Bois-Reymond und Behnken beschreiben in einem Beitrag zur Peer-Forschung die historische Entwicklung des öffentlichen Raumes von einem Ort, in dem Kinder und Jugendliche vielen Gefahren ausgesetzt waren, bis zum Lernort öffentlicher Raum, den sich Kinder und Jugendliche durch unmittelbare Aneignung und Nutzung erschließen (du Bois-Reymond/Behnken 201: 369-370). Vor allem seit den 1930er-Jahren haben das informelle Lernen und die Wissensvermittlung im öffentlichen Raum an Bedeutung gewonnen und eine Aufwertung als wichtiges Lernfeld erfahren (du Bois-Reymond/Behnken 201: 371-373).

Sowohl den ExpertInnen-Interviews als auch den Aufsätzen der SchülerInnen sowie den Klassen- und Einzelgesprächen kann die bedeutende Rolle des öffentlichen Raumes entnommen werden.

Eine aktuelle Online-Befragung der BürgermeisterInnen Vorarlbergs belegt ebenfalls den hohen Stellenwert des öffentlichen Raumes. Damit er seine Funktionen als Begegnungs- und Freiraum erfüllen kann, nannten die Befragten folgende Eigenschaften: hohe Qualität der Gestaltung, Zugang für alle, Freiraum, der niemandem gehört, Zugänglichkeit ohne Konsumzwang sowie Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Generationen (Amt der Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Raumplanung und Baurecht 2018: 2).

Gerade in Stadtgebieten mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter EinwohnerInnen und einem eingeschränkten Freizeitangebot nutzen Jugendliche für ihre Freizeitgestaltung verstärkt öffentliche Räume und erweitern ihren Bewegungsradius auch auf Einkaufsstraßen, Einkaufszentren sowie öffentliche Spiel- und Sportplätze. Im Sinne einer stärkeren Durchmischung unterschiedlicher Gruppen ist diese Entwicklung durchaus positiv zu sehen.

Öffentliche Räume – unterschiedliche Zugangsmöglichkeiten

Es gibt den öffentlichen Raum mit Zugangsbeschränkungen (Strand- oder Freibäder, Eislaufplätze mit Eintritt) und ohne solche (Skaterplätze, „Tschutter“-Plätze, öffentliche Parkanlagen oder Spielplätze). Mit der aufsuchenden mobilen Jugendarbeit werden seitens der Gemeinden Angebote für Jugendliche im öffentlichen Raum gemacht. Es gibt öffentlich zugängliche geschlossene Räume mit Konsummöglichkeit oder –zwang, wie McDonald's, Einkaufszentren oder das Cineplexx, die von zahlreichen Jugendlichen in ihrer Freizeit häufig und gerne aufgesucht werden. Daneben bestehen auch niederschwellige, aber geschlossene Räume ohne Konsumzwang in den Jugendtreffs und Jugendzentren.

Private Spielplätze bei Wohnanlagen sind wichtige „Trittsteine“ im Zugang zu öffentlichem Raum in der Gemeinde. Sie können Jugendlichen, vor allem Mädchen, eine unkomplizierte, schrittweise Aneignung des öffentlichen Raumes ermöglichen. Zu den frei zugänglichen Orten zählen auch die öffentlich zugänglichen Schulsportplätze, die von den befragten Jugendlichen wiederholt als beliebte Treffpunkte genannt wurden. Als Gute-Praxis-Beispiel soll hier der Schulplatz am Campus Bregenz-Schendingen genannt werden, den Jugendliche aus den umliegenden Wohngebieten gerne in ihrer Freizeit nutzen.

Nachfolgend werden weitere Handlungsmöglichkeiten skizziert, in denen die Forschungsergebnisse praxisnah umgesetzt werden können.

Städtische und landesweite Raumplanung

Für die städtische und landesweite Raumplanung können die Ergebnisse des Forschungsprojektes für Nutzungs- und Gestaltungsprozesse öffentlicher Räume herangezogen werden. Die Raumplanung kann beispielsweise entsprechende Empfehlungen und Standards für die Gestaltung jugendadäquater oder gendersensibler Räume bereitstellen (siehe auch Stadtgartenamt MA 42 2005).

Der Raumplanung kommt die Aufgabe zu, Planungsprozesse so zu gestalten, dass nicht nur die Teilhabe Jugendlicher gesichert ist, sondern dass auch die Ergebnisse von Partizipationsprozessen in die Umsetzung einfließen. Beim gemeinsamen kommunalen Mapping von Jungen- und Mädchenräumen können beispielsweise Konfliktpotenziale in der Nutzung aufgezeigt werden, damit diese in der Umsetzung reduziert oder aufgelöst werden.

Spiel- und Freiraumentwicklung in Vorarlberg

Das Vorarlberger „Gesetz über öffentliche Kinderspielplätze und naturnahe Freiräume“ (Fassung vom 11. Oktober 2016) liefert die Grundlage für die Errichtung von Spielplätzen und Freiräumen in den Gemeinden und regelt die Förderung durch das Land. Eine Aufstellung aus dem Jahr 2018 führt 71 Vorarlberger Gemeinden an, die bis dahin ein Spielraumkonzept umgesetzt oder in Vorbereitung haben. Rund ein Dutzend weitere Spielraumkonzepte waren in Vorbereitung. Viele dieser Projekte sind mit Beteiligung von Kindern und Jugendlichen entwickelt worden.

Verbesserung der Infrastruktur öffentlicher Räume, um sie als Treffpunkte attraktiv zu machen

Jugendgerechte Orte, die eine soziale Durchmischung unterschiedlicher Jugendgruppen fördern, sollten in Hinblick auf ihre Infrastruktur besser ausgebaut werden. Dazu zählen Orte, die einen Eintritt verlangen, wie Bäder oder Eislaufplätze, sowie niederschwellige Treffpunkte wie Scooterplätze, Skaterparks oder „Tschutterplätze“. An diesen Orten braucht es beispielsweise kostenloses WLAN und geheizte Aufenthaltsräume für die kalten Jahreszeiten.

Die Gestaltung und Verbesserung dieser Orte sollte partizipativ mit den Jugendlichen erfolgen, da öffentliche Plätze nicht von Jugendlichen genutzt werden, wenn sie nicht ihren Bedürfnissen entsprechend gestaltet sind.

In den Ballungsgebieten bietet sich die Bespielung von Plätzen durch die mobile Jugendarbeit an, indem jugendgerechte Aktivitäten und passende jahreszeitbezogene Angebote gemacht werden. Auch dafür gibt es in Vorarlberg eine Reihe Gute-Praxis-Beispiele. Als weitere erfolgreiche Beispiele für öffentliche Plätze wurden in den ExpertInnengesprächen die folgenden Orte genannt:

- „Jugendcontainer“ Wolfurt
- „Jugendplatz“ Lauterach
- „Skaterpark“ Lustenau
- „Skaterpark“ Bregenz
- „Skaterplatz“ Hard.

Gerade Skaterplätze und Fitness-Center gehören nach Auskunft von InterviewpartnerInnen zu den wenigen Orten, die eine gute Durchmischung aufweisen. Hier gebe es keine Klassengesellschaft, die Wertschätzung gelte in erster Linie den Leistungen der Anderen. Es fällt auf, dass die genannten Orte überwiegend von Jungen und männlichen Erwachsenen besucht werden.

Aneignung öffentlicher Räume durch Mädchen

Die empirischen Ergebnisse des Forschungsprojektes haben sehr deutlich gezeigt, wie unterschiedlich Mädchen und Jungen sich öffentliche Plätze und den öffentlichen Raum insgesamt aneignen. Mädchen sind auf den öffentlichen Sportplätzen und Skaterparks viel seltener anzutreffen als Jungen.

Ob Mädchen solche Räume nützen, ist von deren Gestaltung abhängig. In einer Studie des Wiener Frauenbüros „Verspielte Chancen? – Mädchen in den öffentlichen Raum!“ stellten die Autorinnen fest, dass Mädchen sich ab dem 13. Lebensjahr aus Parkanlagen und öffentlichen Spielplätzen zurückziehen, da die meisten Anlagen aus der Perspektive männlicher Erwachsener errichtet wurden und auf die Bedürfnisse von Jungen zugeschnitten sind. Dies betrifft vor allem auch die fehlenden Sport- und Bewegungsangebote für Mädchen (Benard/Schlaffer 1997; Gruber/Staller/Studer 1998).

So schreiben die Autorinnen Benard und Schlaffer: „Die Lektion, dass man unschwer aus öffentlichen Räumen verdrängt werden kann, ist für Mädchen nicht nur unmittelbar schädlich. Ihr Rückzug in passives, marginalisiertes Verhalten, unterstützt von Eltern, die vor Gefahren warnen, und einer Infrastruktur, die ihre Existenz nicht vorsieht, ihre Wünsche nicht

berücksichtigt und sie den Regeln des Dschungels überlässt, hat eine stark negative Erziehungswirkung“ (Benard/Schlaffer 1997: 11).

Es geht also darum, die räumlichen Strukturen so zu gestalten, dass sie die Aneignung durch Mädchen und junge Frauen unterstützen. Dazu zählen die Gewährleistung der sozialen Sicherheit, die Einsehbarkeit, unterschiedliche Teilräume mit benutzbaren Grenzen, gute Orientierung, Beleuchtung, hoher Anteil an befestigten und vielfältig nutzbaren Flächen sowie unterschiedliche Bewegungsangebote. Die Teilräume verhindern die Besetzung der Flächen durch eine dominante Gruppe (Stadtgartenamt MA42 2005).

Die räumliche Ausstattung sollte die bei Mädchen beliebten Tätigkeiten im öffentlichen Raum –sitzen, schauen, sich unterhalten, Handy spielen oder kleinräumige Gruppenaktivitäten – unterstützen. Voraussetzung für die Akzeptanz durch die Zielgruppe ist deren Einbindung in die Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse dieser Anlagen, damit sie ihre Tätigkeitswünsche und Veränderungsvorstellungen einbringen können. Bei den Optimierungsarbeiten an öffentlichen Anlagen ist deshalb vermehrt darauf zu achten, dass die Räume für Mädchen entsprechend ausgestattet werden.

Als Gute Praxis-Beispiele für die geschlechtssensible Parkgestaltung seien hier der Einsiedlerpark und der Bruno-Kreisky-Park in Wien genannt. Aus den Beteiligungsverfahren zur Gestaltung der beiden Parkanlagen entstand die Unterlage „Planungsempfehlungen zur geschlechtssensiblen Gestaltung von öffentlichen Parkanlagen“ (Stadtgartenamt MA42 2005).

Für die gendersensible Gestaltung des öffentlichen Raums in Vorarlberg wäre eine Kooperation mit dem Referat für Frauen und Gleichstellung, dem Verein Amazone und dem Dachverband für Offene Jugendarbeit vorzusehen. Die Raumplanung und die jeweiligen kommunalen Planungseinrichtungen sollten ebenfalls Teil dieser Partnerschaft sein.

Ein Gute-Praxis-Beispiel aus Vorarlberg ist die FreiluftAmazone, ein Angebot im Rahmen des Betriebs des Mädchenzentrums des Vereins Amazone in Bregenz. Das Angebot findet zeitlich flexibel, in der Regel aber einmal wöchentlich am Nachmittag statt. Die Mitarbeiterinnen* des Mädchenzentrums Amazone sind, neben den regulären Öffnungszeiten des Mädchenzentrums, im öffentlichen Raum anzutreffen. Ziel ist zum einen, mit Mädchen* ins Gespräch zu kommen, die Angebote des Vereins Amazone sichtbar zu machen und so die Schwellen des Zugangs zu Mädchenzentrum und Mädchenberatung abzubauen. Ein weiteres wesentliches Ziel der FreiluftAmazone ist es, gemeinsam mit Mädchen* im Sinne einer politischen Sprachrohrfunktion für eine geschlechtergerechte Nutzung

öffentlicher Räume einzustehen, Mädchenbedürfnisse in diesen Kontexten sichtbar zu machen und schließlich Zugänge zu Angeboten wie Skaterplätzen, Fußballplätzen und anderen von meist männlichen* Jugendlichen frequentierten Plätzen zu erschließen. Auch digitale Welten von Jugendlichen sind in das Konzept der Freiluft-Amazonie integriert. Bis Mitte November 2018 soll ein Bericht über die Erfahrungen des Pilotjahres vorliegen.

Verbesserte Nutzung von Spielplätzen bei Schulen

Viele Volks- und Mittelschulen in Vorarlberg verfügen über eigene Spielplätze, von denen nicht wenige in den vergangenen Jahren neu gestaltet wurden. Da die Schule zunehmend die Rolle eines wichtigen Lebensmittelpunktes für Kinder und Jugendliche übernimmt, verbringen sie immer mehr Zeit in und um die Schule. Schulhöfe und integrierte Spielplätze gewinnen vor allem beim ganztägigen Unterricht an Relevanz. Ein naturnaher Ansatz als Ausgleich zur Verhäuslichung der Jugendlichen ist für die Gestaltung dieser Spielplätze wichtig, um so einen Ausgleich zwischen Lernzeit und Bewegungszeit zu sichern.

Wichtig für die Akzeptanz von schulischen Spielplätzen außerhalb der regulären Schulzeit ist, dass der Platz Teil eines Alltagsweges von Jugendlichen wird; dadurch werden die Möglichkeiten, beim Durchgehen beiläufig auch die Anlagen zu nutzen oder zu spielen, verbessert.

Es gibt bereits eine Reihe Gute-Praxis-Beispiele für schön gestaltete Schulhöfe; beispielhaft seien an dieser Stelle die Spielplätze der Volksschule Augasse in Bregenz, der Volksschule Altach, der Volksschule Edlach in Dornbirn und der Volksschule Rheindorf in Lustenau genannt.

Vor allem für Mädchen mit Migrationshintergrund spielen Schulhöfe und deren Spielplätze eine wichtige Rolle, da sie sonst im öffentlichen Raum kaum sichtbar sind und viel Zeit zuhause oder in anderen Innenräumen verbringen. Dies wurde auch in den Befragungen und Klassengesprächen bestätigt.

Gemeinsame Aktivitäten auf dem Schulhof unterstützen auch die Durchmischung und bieten Gelegenheitsstrukturen für gruppenübergreifende Sozialkontakte. Segregationstendenzen von Mädchen und Jungen sind laut Aussagen von PädagogInnen ab der Sekundarstufe verstärkt feststellbar. Dass sich unterschiedliche Gruppen entlang ethnischer oder religiöser Linien bilden, wurde auch in den Fokusgruppen der PädagogInnen bestätigt.

Als ein weiteres Gute-Praxis-Beispiel für eine verbesserte Raumnutzung an den Schulen kann ein Projekt aus der Regio Walgau genannt

werden: In Absprache mit den Schulen und der Sportunion wird jeden Samstag eine Turnhalle in einer Schule der Region geöffnet. Dort treffen sich Jugendliche, die über WhatsApp-Gruppen vernetzt sind. Auch Mädchen sind dort präsent.

„Landesinitiative Schulhofgestaltung“

Die „Landesinitiative Schulhofgestaltung“ setzt sich für die öffentliche Nutzung von Schulhöfen und deren jugendgerechte Gestaltung ein. Aufbauend auf den Ergebnissen des vorliegenden Forschungsprojektes und den bereits geleisteten Vorarbeiten der Initiative, sollte die jugendgerechte und durchmischungsfördernde Gestaltung von Spielplätzen und Schulhöfen wieder aufgegriffen werden. Dafür braucht es auch ein breites politisches Interesse aller beteiligten Institutionen und die Einbindung der Raumplanung.

Auch der Landeselternverband Vorarlberg zeigte großes Interesse an der öffentlichen Zugänglichkeit von Schulhöfen und Schulspielplätzen. Wenn Jugendliche ihre Freizeit in einem attraktiven Umfeld im Nahraum der Schule verbringen können, dann fallen für die Eltern und Jugendlichen auch weniger Anfahrtswege für Freizeitaktivitäten an unterschiedlichen Orten an.

Zusammengefasst geht es in diesem Handlungsfeld darum, dass leicht zugängliche, attraktive und unterschiedliche Angebote im öffentlichen Raum geschaffen werden, an denen sich Jugendliche – Mädchen wie Jungen – mit ihren unterschiedlichen Interessen wohlfühlen können.

14.6 Handlungsfeld: Neue dritte Orte

Die dritten Orte (siehe Kapitel 6.4) stehen in einem unmittelbaren Zusammenhang mit dem öffentlichen Raum. Sie sind wie eine weitere Variante öffentlicher Räume zu sehen, indem sie die bereits beschriebenen Eigenschaften – Offenheit, Neutralität, Hierarchiefreiheit und Kommunikationsförderung – in einem physischen oder virtuellen Ort vereinen.

Die Ausdifferenzierung unserer Gesellschaft und die Individualisierung sind mit einer wachsenden sozialräumlichen Segregation verbunden. Diese Entwicklung führt dazu, dass sozial durchmischte dritte Orte, wie sie Ray Oldenburg (1997, 2001) in seinen Publikationen beschreibt, weniger werden und dadurch auch die Gelegenheiten für die Vergemeinschaftung oder das „Community-Building“ abnehmen. An dritten Orten wird Kommunikation über soziale Schichten hinaus und mit unbekanntem Menschen eingeübt.

Im Kapitel, das sich mit neuen dritten Orten beschäftigt, die Begegnungen zwischen Gruppen fördern und Gelegenheitsstrukturen und Möglichkeitsräume für alle öffnen (siehe Kapitel 12.5), werden die zentralen Handlungsfelder aufgezeigt.

Wie die Forschungsergebnisse klar zeigen, suchen Jugendliche sowohl physische dritte Orte als auch virtuelle dritte Orte gerne und häufig auf. In der realen Welt fungieren für die Jugendlichen inszenierte Lebensräume wie Einkaufszentren, Einkaufsstraßen, Erlebnisparks oder auch ein McDonald's als dritte Orte. Online-Spiele und die Plattformen, die soziale Medien wie YouTube, Instagram oder Musical.ly bereitstellen, haben den realen dritten Orten bei den Jugendlichen inzwischen den Rang abgelassen.

In den Gesprächen mit Expertinnen und Experten entstanden nicht nur Ideen für neue dritte Orte, sondern es wurden konkrete Umsetzungsvorschläge entwickelt, die nachfolgend kurz beschrieben werden.

Bibliotheken als dritte Orte

Die Bibliothek wurde von 36% der befragten Mädchen als einer der Orte genannt, die in den letzten drei Monaten besucht wurde. Bei den Jungen war es nur ein Viertel. Durch die Verfügbarkeit von digitalen Angeboten rund um die Uhr – Bücher, Spiele oder soziale Medien – sehen sich die Bibliotheken veranlasst, neue Angebote für Jugendliche zu entwickeln und sich als dritte Orte in der realen Welt zu platzieren.

Um die Attraktivität der Bibliotheken als Aufenthaltsort und Treffpunkt für Jugendliche zu erhöhen, möchte die Vorarlberger Landesbibliothek 2019 ein Modellprojekt mit ausgewählten Bibliotheken starten. Dabei sollen die Aufenthaltsqualität und eine jugendgerechte Infrastruktur, wie kostenloses WLAN, im Vordergrund stehen und den jungen BesucherInnen ein entspanntes Chill-Ambiente bieten. Um Jugendliche besser zu erreichen, werden Kooperationen mit den Einrichtungen der Jugendarbeit angedacht oder wird ein Jugendteam installiert, das zu bestimmten Zeiten den Besuchsdienst übernimmt.

Gute-Praxis-Beispiele für Bibliotheken, die eine Funktion als dritte Orte für die Gemeinde oder die Region erfüllen, finden sich vor allem in den Niederlanden, Skandinavien und in Großbritannien. Als ein urbanes österreichisches Gute-Praxis-Beispiel kann der Wissensturm in Linz genannt werden, der die Stadtbibliothek, Volkshochschule, Medienwerkstatt, Restaurant und andere Dienstleistungen in einem Gebäude vereint. Auch für kleinere Bibliotheken im ländlichen Raum gibt es Gute-Praxis-Beispiele wie „Kultur Lana“ in Südtirol, die beispielsweise auch Poetry-Slams mit

und für Jugendliche veranstaltet. Ein weiteres Beispiel ist die Bibliothek Landquart und Umgebung, die eine Lese-Lounge und ein Kinderlabor, in dem naturwissenschaftliches Wissen vermittelt wird, für ihre jungen BesucherInnen bereithält. Die Stadtbücherei Hilden nutzt soziale Medien wie Facebook, Twitter, Instagram und WhatsApp, um ihre BesucherInnen zu informieren und mit ihnen in Kontakt zu bleiben.

Musikschulen als dritte Orte

Musikschulen erfüllen wie Bibliotheken die Kriterien für dritte Orte. Neben der Vermittlung musikalischen Wissens und dem Erlernen von Instrumenten erwerben Kinder und Jugendliche dort eine Vielzahl anderer Kompetenzen: Teamarbeit, Zielstrebigkeit und Disziplin. Die Musikschulen sind meist im Nahbereich der Jugendlichen angesiedelt, sie sind von der Größe her überschaubar und vermitteln eine besondere Atmosphäre. Im Gegensatz zu anderen dritten Orten sind sie stark strukturierte Räume. Das macht sie für Jungen, die weniger stark strukturierte, offene Räume suchen, oft weniger attraktiv.

Um Musikschulen als dritte Orte für Jugendliche, vor allem auch für männliche Jugendliche, besser zu platzieren, könnten sie beispielsweise offene Räume für musikalische Aktivitäten wie zum Beispiel „Band- und Musizerräume“ zur Verfügung stellen.

Gerade Mietwohnungen in Mehrparteienhäusern sind für das Spielen von Instrumenten wie Schlagzeug und Blasinstrumenten oder Bandproben meist nicht geeignet, und von den Gemeinden und Städten werden zu wenig Musikräume zur Verfügung gestellt. Auch die Bandräume im Autonomen Jugend- und Kulturzentrum Between in Bregenz, in der Offenen Jugendarbeit Dornbirn oder in Hohenems sind meist ausgebucht.

Hier könnten die Musikschulen eine wichtige Lücke schließen und der freien Musikszene entsprechende Räume anbieten, die sich für Community-Building unter dem Dach der Musik eignen.

Für die Neugestaltung des Sozialraums und die Bereitstellung neuer dritter Orte für Jugendliche sind unter anderem die folgenden Partner einzubinden:

- _ Raumplanung und Stadtplanung
- _ Offene Jugendarbeit
- _ verbandliche Jugendarbeit
- _ außerschulische Bildungsträger.

14.7 Handlungsfeld: Digitale Lebenswelten

Digitale Lebenswelten sind für die Generation der „digital natives“ die Normalität, und ein Leben ohne sie ist nicht vorstellbar. Online- und Offline-Spiele, das Internet, Smartphones, E-Mail und Messaging Services wie WhatsApp, Plattformen wie YouTube und soziale Medien sind daher integrale Bestandteile ihres Alltags und ihrer Lebenswelten. Sie wurden oft schon von Kindesbeinen an damit sozialisiert.

Auf eine kritische Auseinandersetzung mit dem Begriff der „digital natives“ und der „digital immigrants“ (damit werden Personen bezeichnet, die nicht mit digitalen Techniken aufgewachsen sind und diese erlernen mussten) wird im Rahmen der vorliegenden Studie nicht näher eingegangen. Die seit den 1990er Jahren laufende Diskussion zur „digitalen Spaltung“, die durch soziökonomische Faktoren wie Bildungsgrad und soziales Umfeld bedingt ist und eine gesellschaftliche Benachteiligung durch mangelnde Kompetenz in der Nutzung neuer Medien bewirken kann, spielt im Kontext der Schulstandorte mit einem hohen Anteil sozial benachteiligter Haushalte eine Rolle. Eine Befassung mit dieser Fragestellung sollte Thema eines anderen Forschungsprojektes sein.

Aus den empirischen Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung kann eindeutig abgeleitet werden, dass die Altersgruppe der 13-Jährigen mit den digitalen Medien sozialisiert wurde und sich Jungen und Mädchen mehr oder weniger intensiv in den digitalen Lebenswelten bewegen.

Das Handlungsfeld „digitale Lebenswelten“ wird deshalb als eigenes eingebracht, da es zum einen fast alle anderen Handlungsfelder berührt beziehungsweise Schnittstellen mit diesen aufweist und zum anderen sich auch spezifische Maßnahmenvorschläge ableiten lassen.

Masterplan Digitalisierung für Bildungseinrichtungen

Die „Digital Roadmap“ der österreichischen Bundesregierung (www.digitalroadmap.gv.at) bezeichnet den kompetenten Umgang mit digitalen Technologien und Medien als eine Schlüsselqualifikation für gesellschaftliche Teilhabe, lebenslanges Lernen und Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Digitale Bildung soll daher schon im Kindergarten einsetzen, damit Kinder und Jugendliche die entsprechenden digitalen Kompetenzen erwerben. Auch PädagogInnen sollen zukünftig durch Qualifizierungsmaßnahmen ihre digitalen Kompetenzen stärken.

Als einen ersten Umsetzungsschritt hat der Ministerrat im September 2018 den „Masterplan Digitalisierung“ für die Bildungseinrichtungen beschlossen. Bis zum Sommersemester 2019 sollen die Eckpunkte, wie

moderne Lehrpläne und Unterrichtsmaterialien, eine bessere Infrastruktur sowie eine verstärkte Aus- und Weiterbildung, ausgearbeitet und konkretisiert werden. Mit dem Wintersemester 2018/2019 wurde in den Unterstufen der Mittelschulen und der Allgemeinbildenden Höheren Schulen die verbindliche Übung „Digitale Grundbildung“ bereits flächendeckend umgesetzt.

Wie sehr die sozialen Medien die Kommunikation unter Jugendlichen sowie zwischen Jugendlichen und Erwachsenen inzwischen verändert haben, zeigt sich darin, dass sowohl in Bildungseinrichtungen als auch bei außerschulischen Bildungsträgern oder in der Offenen Jugendarbeit die Kommunikation nur noch über WhatsApp erfolgt und Facebook oder E-Mail keine Rolle mehr spielen.

Vermittlung digitaler Kompetenzen in Hinblick auf Gefahrenvermeidung

Die Vermittlung digitaler Kompetenzen und die Wissensvermittlung, wie die NutzerInnen Gefahren und Fallen der digitalen Medien und Technologien vermeiden lernen, sind schon seit längerem Thema unterschiedlicher Anbieter. Der unüberlegte Umgang vieler Jugendlicher mit ihren persönlichen Daten und ihre Unkenntnis über den Schutz der Privatsphäre können höchst negative Folgen zeigen. Cybermobbing, Identitätsdiebstahl, sexuelle Belästigungen, Sexting (bezeichnet den Austausch intimer Fotos oder Videos über das Internet) oder der gezielte Ausschluss aus WhatsApp-Gruppen, Freundeslisten oder Computerspielgruppen waren unmittelbare Auslöser diverser Informations- und Präventionsangebote (Ahammer/Rettenberger 2017: 85-86).

In Vorarlberg bieten die Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit und die SUPRO Werkstatt für Suchtprophylaxe Workshops, Vorträge und Fortbildungen zu neuen und sozialen Medien, zum Smartphone, zu Computerspielen und zu möglichen Formen des Cybermobbings an. Diese richten sich an alle Zielgruppen: Jugendliche, Eltern, PädagogInnen und soziale Einrichtungen.

Die Pfadfinder und Pfadfinderinnen Österreichs (PPÖ) haben ein Projekt „Verantwortungsvoller Umgang mit neuen Medien und Informationen“ gestartet, um Jugendlichen entsprechende Grundkompetenzen zum Schutz der Privatsphäre und zur Abwehr von Cybermobbing zu vermitteln. Nach der Erarbeitung eines Positionspapiers soll dieses in die Verbandsordnung der PfadfinderInnen aufgenommen werden (Hochschwarzer

2018). Dieses Projekt kann als Gute-Praxis auch von anderen Jugendverbänden übernommen werden.

Im Handlungsfeld digitale Kompetenzen sollte zukünftig eine Kooperationsstruktur aufgebaut werden, in der ein Wissenstransfer zwischen Bildungseinrichtungen und externen Anbietern stattfinden kann.

Digitale oder virtuelle dritte Orte

Neben den dritten Orten der physischen Welt bewegen sich die Jugendlichen auch in digitalen dritten Orten. Die wissenschaftliche Befassung mit virtuellen dritten Orten konzentrierte sich unter anderem auf die Massen-Online-Gemeinschaftsspiele, in denen oft tausende SpielerInnen gleichzeitig über das Internet miteinander spielen. Der US-amerikanische Forscher Nicolas Ducheneaut zieht den Schluss, dass die meisten positiven Aspekte der dritten Orte auf die Online-Spiele übertragen werden können (Ducheneaut et al. 2007: 37). Spiele, die auf Internet-Browsern beruhen, erlauben inzwischen allen Teilnehmenden einen kostenlosen Zugang zu diesen Spielen.

Das von den Jugendlichen bei den Befragungen und Gesprächen am häufigsten genannte Spiel „Fortnite“ kann sowohl über Online -Plattformen als auch mittels Spielkonsolen von bis zu 100 SpielerInnen entweder allein oder in Teams bis maximal vier SpielerInnen gespielt werden. Es erfüllt damit einige wesentliche Kriterien, die Ray Oldenbourg für die dritten Orte formuliert hat: Es ist ein attraktiver Aufenthaltsort, die Jugendlichen kommunizieren miteinander, und sie arbeiten auch an einem gemeinsamen Ziel.

Auch die digitalen Plattformen wie Musical.ly, YouTube oder Instagram übernehmen für viele Jugendliche die Rolle virtueller dritter Orte. Nicht wenige Jugendliche haben in ihren Aufsätzen und Gesprächen berichtet, dass sie eigene YouTube-Channels, auf denen sie ihre Videos zeigen, oft mit Hunderten von Followers betreiben. Mit dem Betrieb eines eigenen YouTube-Channels sind nicht nur gewisse technische Fertigkeiten, sondern auch ein hoher Kommunikationsaufwand verbunden. Im Rahmen dieser unterschiedlichen Tätigkeiten erwerben Jugendliche vielfältige Transferkompetenzen, die nicht nur ihre Kompetenzen in der digitalen Welt stärken, sondern auch auf zukünftigen Arbeitsplätzen zum Einsatz kommen können.

Digitale Kompetenzen, die sich Jugendliche in den virtuellen Orten aneignen, erhalten im formalen Bildungssystem noch nicht die Anerkennung, die ihnen zustehen würde. Um einen vertieften Einblick in die

digitalen Räume und Lebenswelten zu erhalten, könnte in der nächsten Erhebung zu den Lebenswelten der Jugendlichen in Vorarlberg dieser Fragenkomplex eingebaut werden.

Neue Berufe: e-Sportler, Influencer, Game Designer oder Social Media Manager

Im Zuge des digitalen Kompetenzerwerbs entwickeln sich auch völlig neue Berufsfelder und Berufsbilder, für die es derzeit weder Ausbildungsmöglichkeiten noch formale Kompetenznachweise gibt. Transferable Skills oder Transferkompetenzen sind in diesen neuen Berufsbildern daher besonders gefragt.

Als Berufswunsch wurde von Jungen in den Befragungen für das vorliegende Forschungsprojekt wiederholt „e-Sportler“ angegeben. „Computerspiele sind jetzt ein Leistungssport“, schreibt Jana Gioia Baurmann in einem 2017 erschienen Beitrag in der Wochenzeitung „Die Zeit“ (Baurmann 2017).

Die e-Sport-Szene, in der sich e-Sport-Mannschaften gegenüber stehen, die in League of Legends, Counter Strike, Starcraft oder FIFA gegeneinander antreten, zieht inzwischen weltweit hunderte Millionen ZuschauerInnen an. Für 2019 wird ein Umsatz von 1.072 Mio. US-Dollar geschätzt, der vor allem durch Medienrechte, Merchandising, Tickets und Werbung verdient wird (Baurmann 2017). Auch die Preisgelder steigen dementsprechend stark an.

Der US-Amerikaner Tyler „Ninja“ Blevins hat es als der beste Fortnite: Battle Royal-Spieler weltweit auf die Titelseite des Sportmagazins ESPN geschafft; auf YouTube folgen ihm 17 Millionen und auf dem Streaming-Portal Twitch hat er elf Millionen Followers; laut Zeitungsbericht nimmt Blevins monatlich rund 500.000 US-Dollar durch Abogebühren und Fan-Spenden ein (Siebert, 2018). Ein durchaus lohnendes Berufsfeld.

Auch die Berufsbezeichnung „Influencer“ ist ein Produkt der digitalen Lebenswelten. Influencer sind Menschen, die mit einer starken Präsenz im Internet (YouTube, Instagram, Pinterest etc.) vertreten sind und unter ihren AnhängerInnen hohes Ansehen genießen. Die Influencer agieren als Meinungsmacher und MultiplikatorInnen, um Produkte unter ihren „Followers“ zu bewerben, und werden dafür bezahlt. In Deutschland erreichen laut einem Spiegel-online-Bericht vom Mai 2018 beispielsweise Influencer wie Bianca Heinicke (bibisbeautypalace) sechs Millionen Followers oder Lisa und Lena (lisaandlena) über 13 Millionen Followers (Stöcker 2018) mit entsprechenden Werbeumsätzen.

Diese neuen Entwicklungen werden von der pädagogischen ExpertInnen-Öffentlichkeit und den Erwachsenen generell noch wenig in ihrer Bedeutung als zukünftige Berufsfelder wahrgenommen, während sie für die Jugendlichen längst kein Nischenphänomen mehr sind, sondern ein wesentlicher Teil ihrer virtuellen Lebenswelt.

Soziale Medien im Musikschulbereich

Das Potenzial der Kreativität, die mit den neuen Medien möglich ist, wird auch im Musikbereich immer wichtiger. Es wird derzeit von den Musikschulen nur in wenigen Fällen aktiv aufgegriffen. Dabei geht es darum, den Jugendlichen zu ermöglichen, mit neuen Medien kreativ zu werden, indem sie beispielsweise Klänge sampeln, neue Musik schaffen oder sich im DJ-ing betätigen. In diesem Bereich liegt laut Expertenaussagen ein hohes Entwicklungspotenzial, das den digitalen Interessen und Kompetenzen der Jugendlichen sehr entgegenkommt. Wie bereits angeführt, machen die Jugendlichen ihre Musik ohne schulische Grundlagen, sie sind Selbst-Lerner, eventuell auch Netzwerk-Lerner in einer Peer-Gruppe, die sich selber in neuen Kreativfeldern sozialisiert.

Als gute Beispiele für diese Form von Kreativität wurden in den ExpertInneninterviews für dieses Projekt das Ensemble Plus und der Komponist und DJ Gabriel Prokofiev, ein Enkel Sergei Prokofievs, genannt. Im Rahmen des Bodenseefestivals 2018 fanden mehrere Auftritte in Vorarlberg statt.

Um diese Kompetenzen auf der Ebene der Lehrenden zu verankern, sind auch entsprechende Fortbildungsmaßnahmen zu konzipieren. Die Aus- und Weiterbildung für MusikschullehrerInnen wird vom Vorarlberger Landeskonservatorium organisiert. Die zuständigen Fachpersonen sind daher in die Umsetzung des Maßnahmenvorschlages einzubinden.

Pilotprojekt jung.digital.innovativ

Obwohl das Pilotprojekt „jung.digital.innovativ“ des Europa-Instituts für Erfahrung und Management an der Rheinischen Fachhochschule Köln (Quelle: www.rfh-koeln.de/aktuelles/meldungen/2017/jungdigitalinnovativ/index_ger.html) sich nicht mit der im Rahmen des Forschungsprojektes untersuchten Altersgruppe befasst, zeigt es doch ganz deutlich das Potenzial der Übermittlung von Erfahrungswissen im digitalen Bereich.

Jugendliche geben ihre Erfahrung und ihr Wissen in Form des sogenannten „Reverse Mentoring“ an (ältere) Personen im oberen Management von Unternehmen weiter. Ziele des Projektes, das 2017 gestartet wurde,

sind es, Methoden zu entwickeln, um den Transfer von Erfahrungswissen von der digitalen in die analoge Welt zu erleichtern und zu lernen, wie Digital Natives in die Arbeitswelt integriert werden können.

14.8 Handlungsfeld: Jugendliche in strukturierten Freizeitangeboten

Obwohl zahlreiche SchülerInnen in den Fragebogen angaben, in einem oder mehreren Vereinen aktiv zu sein, klagten viele klassische Vereine über einen Rückgang an aktiven jungen Mitgliedern. Eine Erhebung unter Jugendlichen, die sich in den Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit Dornbirn aufhalten, zur Mitgliedschaft in Vereinen stellte fest, dass die Interessen und Angebote der Verbände mit dem Freizeitverhalten und den Interessen der Jugendlichen nicht unbedingt übereinstimmen (Häfele/Bernhard 2016: 66 ff.).

Gründe für die Absenz Jugendlicher vom formellen Vereinswesen sind im Wesentlichen folgende: Wettbewerbsorientierte Vereine erwarten Verbindlichkeit in Hinblick auf die Teilnahme an regelmäßig stattfindenden Trainings und Wettkämpfen. Kinder werden von Sportvereinen meist noch in einer spielerischen Form trainiert, bei den Jugendlichen nimmt das Training Wettkampfcharakter an und zielt auf die Teilnahme an Wettbewerben ab. Es wird daher auch erwartet, dass die Jugendlichen über einen längeren Zeitraum an Vereinsaktivitäten teilnehmen (Häfele/Bernhard 2016: 66 ff.).

Durch die Leistungsorientierung wird das Training im Verein von vielen Jugendlichen nicht als Freizeit empfunden, über die die Jugendlichen frei verfügen können, sondern als Verpflichtung. Auch die Kosten oder die Atmosphäre im Verein werden als Ausstiegsgründe angegeben. In den meisten Sportvereinen fallen auch beträchtliche Kosten für die Ausrüstung, für Gebühren für Wettbewerbe und ähnliches an. Von den Eltern wird erwartet, dass sie die Jugendlichen zum Training und zu den Wettbewerben fahren (Häfele/Bernhard 2016: 66 ff.).

Die Vereinbarkeit der verpflichtenden Anwesenheit im Verein oft auch am Wochenende mit Schule oder Lehrausbildung ist ein wichtiger Grund für den Rückzug (Häfele, Bernhard 2016: 66). Vereinsfunktionäre der verbandlichen Jugendorganisationen wiesen darauf hin, dass durch den hohen Leistungsdruck der Schulen und den damit verbundenen Lernaufwand die Freizeitaktivitäten zu kurz kommen. Eltern tendieren dazu, ihre Kinder aus den Vereinen herauszunehmen. Darunter leiden vor allem die wettbewerbsorientierten und damit trainingsintensiven Vereine.

Soziale und ethnische Durchmischung der verbandlichen Jugendorganisationen

Um Vereine in Hinblick auf Gender, Migrationshintergründe und soziale Herkunft bunter zu machen, wurden in den vergangenen Jahren unterschiedliche Maßnahmen ergriffen. In den Musikvereinen ist das Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen inzwischen sehr ausgeglichen, bei den Erwachsenen ist dies weniger der Fall. Dies trifft auch auf den Alpenverein zu. Bei der Feuerwehrjugend ist in den vergangenen fünf Jahren eine Zunahme des Mädchen-Anteils auf ein Drittel zu beobachten.

Die ethnische und religiöse Durchmischung wird von den Vereinen unterschiedlich erfahren: Bei der Jungschar sind nur in einigen Gruppen Kinder mit einem anderen Glauben mit dabei, bei der Jungfeuerwehr gibt es vereinzelt Jugendliche mit Migrationshintergrund. Der gelebte Heimatbegriff macht die Blasmusikkapellen besonders für Jugendliche mit Migrationshintergrund weniger attraktiv.

Die ethnische und religiöse Durchmischung bei den PfadfinderInnen ist vor allem mit dem Zuzug von geflüchteten Familien nach Vorarlberg stärker geworden. Einige dieser migrantischstämmigen Jugendlichen sind inzwischen in einer Leitungsfunktion tätig; die Zunahme muslimischer PfadfinderInnen hat dazu geführt, dass es keine katholische Messe auf dem Sommerlager mehr gibt. Der Alpenverein und die Wasserrettung sehen keine ethnische Durchmischung in ihren Reihen. Der Alpenverein hat für geflüchtete Jugendliche zwar diverse Angebote gemacht, es entstanden aber keine Mitgliedschaften daraus.

Um Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien oder Familien mit Migrationshintergrund zu gewinnen, gibt es Gute-Praxis-Beispiele aus der Offenen Jugendarbeit. Die Offene Jugendarbeit Lauterach hat im Rahmen eines Entwicklungsprozesses mit allen lokalen Vereinen, die Jugendarbeit machen, Kontakt aufgenommen, um den Erfahrungsaustausch voranzutreiben und gemeinsame Aktivitäten durchzuführen. Andere Vereine gehen in die Schulen, um dort mit Kindern und Jugendlichen in Kontakt zu kommen und sie für eine Vereinstätigkeit zu gewinnen.

Die Gemeinde Höchst hat in Zusammenarbeit mit den Ortsvereinen einen eigenen Folder „Vereine aktiv – Gemeinde Höchst“ entwickelt, um Eltern und Jugendliche mit dem breiten Vereinsangebot vertraut zu machen.

Weitere Möglichkeiten, um Jugendliche in Vereine zu holen, bestehen darin, dass Erwachsene und Jugendliche, die schon im Verein aktiv sind, andere zum Schnuppern mitnehmen können. VereinsmentorInnen kön-

nen beispielsweise Jugendliche beim Einstieg in den Verein begleiten und ihnen in einer Phase der Eingewöhnung zur Seite stehen. Sie können als Erwachsene auch ein wichtiges Bindeglied zu den Eltern bilden.

Rahmenbedingungen für die Zusammenarbeit von Schulen und Sportvereinen

Nils Neuber, Professor am Institut für Sportwissenschaften an der Westfälischen Wilhelms-Universität, Münster, nennt in einem Beitrag sechs Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schulen und Sportvereinen: Erarbeitung eines gemeinsamen pädagogischen Konzeptes, in dem die Ziele und Inhalte definiert werden; Bestimmung von AnsprechpartnerInnen in beiden Institutionen. Die Kontinuität der Zusammenarbeit sollte sich in regelmäßigen Angeboten mit motivierenden Inhalten für Jungen und Mädchen äußern. Er fordert auch einen gemeinsamen Kompetenzerwerb beispielsweise in der Arbeit mit heterogenen Schülergruppen oder im Umgang mit Konflikten. Die langfristige Sicherung der Finanzierung ist für den Aufbau der Kooperationsstrukturen wesentlich, und die Beteiligten sollten nicht auf ehrenamtlicher Basis arbeiten. Die Entwicklung von lokalen Bildungsnetzwerken kann die Zusammenarbeit aller Akteure und Akteurinnen unterstützen. In diesem Zusammenhang erwähnt Neuber auch die kommunalen Bildungsbüros, die in Nordrhein-Westfalen für diese Koordinationstätigkeit eingerichtet wurden (Neuber 2009).

Sichtbarmachen von Kompetenzen im Freiwilligenengagement

Der informelle Kompetenzerwerb in der verbandlichen und offenen Jugendarbeit kann in Form von Kompetenzprofilen sichtbar gemacht werden. Eine Möglichkeit dazu bietet „aha plus“, ein Anerkennungssystem für Jugendliche zwischen 12 und 24 Jahren, die sich freiwillig engagieren oder Engagementmöglichkeiten suchen. Gesammelte Punkte können sie gegen eine Anerkennung einlösen. Derzeit wird im Rahmen von aha-plus ein Instrumentarium entwickelt, das den Nachweis von Kompetenzen, die im Freiwilligenengagement erworben werden, sichtbar machen und deren Reflexion ermöglichen soll.

14.9 Handlungsfeld: Arbeitskulturen und Lernformen

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits mehrmals beschrieben, sind die im informellen Lernen in der Peer-Gruppe, im Familienverband oder auch allein erworbene Transferkompetenzen ein bildungsrelevantes Asset.

Die Transferkompetenzen werden häufig im Rahmen von sozialen Interaktionen erworben, in denen es um Ideen und Konzeptentwicklungen, um Aufgabenverteilung in einer Gruppe, um strukturiertes Vorgehen oder um die konkrete Ausführung eines Auftrages geht. In diesen informellen Lernsettings spielt die intrinsische Motivation der Personen eine zentrale Rolle ebenso wie die Fähigkeit zur Selbstorganisation.

Beispiele dafür wurden in den Aufsätzen und Gesprächen mit den Jugendlichen wiederholt thematisiert: die Errichtung eines Skaterplatzes durch eine Jungengruppe, die gemeinsame Nutzung digitaler Medien beim Spielen, die Videoerstellung oder ein Gamedesign.

Landwirtschaftliche und handwerkliche Arbeitskulturen als Lernsettings

Der Erfolg im etablierten Bildungssystem basiert großteils auf kognitiv-akademischen Fähigkeiten; manuelle Fähigkeiten oder informell erworbene Transferkompetenzen hingegen werden meist weniger hoch bewertet. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass die Bedeutung der Lehre gegenüber einer weiterführenden Schulbildung in den letzten Jahren geringer geworden ist.

In den Aufsätzen und Klassengesprächen wurden die Unterschiede zwischen Jugendlichen, die in einer Landwirtschaft oder einem Gewerbebetrieb – meist im Hotel- und Gastgewerbe oder in einem Handwerksunternehmen – aufwachsen, und Jugendlichen, die ihre Freizeit weitgehend selbstgesteuert und unstrukturiert verbringen, deutlich.

Jugendliche, die in die familiäre Arbeitskultur eingebunden sind, entwickeln ein Verständnis von Arbeitsabläufen und Strukturen im elterlichen Betrieb, sie lernen Arbeitsaufträge entgegenzunehmen und umzusetzen, sie berichten über ihre Arbeitsfortschritte und lernen für bestimmte Bereiche oder Tätigkeiten die Verantwortung zu übernehmen. Für die Erledigung von Aufgaben braucht es oft handwerkliche Fertigkeiten. Die Jugendlichen erleben den Arbeitsalltag ihrer Eltern und kennen ihn nicht nur aus Erzählungen.

Carina Altreiter hat in ihrer Dissertation zur Position und Disposition junger IndustriearbeiterInnen an der Universität Wien untersucht, wie sich die Erwerbstätigkeit der Eltern auf Jugendliche auswirkt. Dabei verweist sie darauf, dass in Familien mit einem Hintergrund in Handwerk und Industriearbeit Kinder schon sehr früh mit manueller Arbeit in Kontakt kommen und deren Arbeitskonzepte auch dadurch geprägt werden. In diesen Familien genießen manuelle und handwerkliche Arbeiten oft einen höheren Stellenwert im Vergleich zu Bürotätigkeiten (Altreiter 2017).

Diese offensichtliche Freude an der Teilnahme an der elterlichen Arbeitswelt und die Befriedigung durch körperlich-manuelle Arbeit, verbunden mit Verantwortung für deren gute Ausführung, spiegeln sich in den Aufsätzen der Jugendlichen deutlich wider.

Nach einem erfolgreichen Start des Kulturprojektes „Schaffarei – Festival zur Arbeitskultur“ der AK Vorarlberg (Herbst 2018) ist geplant, den Schwerpunkt „Arbeitskultur in Vorarlberg“ weiter auszubauen. In die Weiterentwicklung sollen auch KünstlerInnen und WissenschaftlerInnen einbezogen werden. Im vorliegenden Forschungsprojekt wird die Arbeitskultur aus dem Blickwinkel der Bildungssoziologie und der Kulturosoziologie betrachtet und kann damit weitere Perspektiven in das Kulturprojekt einbringen.

Der Werkraum Bregenzerwald (www.werkraum.at), ein seit 1999 bestehender Zusammenschluss von rund 80 Handwerksbetrieben, hat sich schon bald nach seiner Gründung mit Aktivitäten für die Gewinnung des zukünftigen Handwerkernachwuchses und der Vermittlung einer entsprechenden Arbeitskultur beschäftigt. Neben der „Kinderbaustelle“ für die Zielgruppe der Vier- bis Zehnjährigen organisiert der Werkraum Bregenzerwald auch den „Lädolar“ – das sind 15 mobile Kleincontainer für 15 Lehrberufe – sowie die Initiative „Handwerk im Unterricht“, beide für Kinder zwischen 10 und 14 Jahren.

Interessenportfolio am BG Bregenz Gallusstraße

Ein Gute-Praxis-Beispiel für Lernformen und den Erwerb von Transferkompetenzen sind die „Interessenportfolios“, die von den SchülerInnen am BG Galluststraße in Bregenz erarbeitet und abschließend im Rahmen einer Veranstaltung den PädagogInnen, Eltern und MitschülerInnen präsentiert wurden. Auffallend war die sehr große Themenvielfalt der Portfolios. Bei deren Erstellung erwerben die Jugendlichen grundlegende Transferkompetenzen, wie Aufbereitung ihrer Interessen, Recherche-Strategien, strukturiertes Vorgehen bei der Zusammenstellung von Unterlagen und Objekten, Kommunikationskompetenz und Wissen über unterschiedliche Präsentationsformate.

Die Entwicklung und Präsentation von Interessenportfolios können auch in anderen Settings im außerschulischen Bereich umgesetzt werden, zum Beispiel in der Offenen Jugendarbeit oder auch in der verbandlichen Jugendarbeit zu bestimmten Anlässen.

14.10 Handlungsfeld: Reduzierung der Ausgrenzungsgefährdung von Jugendlichen

Wie im Kapitel 5.2 zur Armuts- und Ausgrenzungsgefährdung von Jugendlichen beschrieben, erleben Jugendliche aus armutsgefährdeten Familien und Jugendliche, die in sogenannten „Armutsquartieren“ mit einem hohen Anteil armutsgefährdeter Familien leben, vielfältige soziale, kulturelle und ökonomische Einschränkungen ihrer Lebenswelt. Diese haben oft lebenslange Folgen in Hinblick auf soziale Teilhabe oder das Erwerbsleben. Stärkung der Teilhabechancen ist eine zentrale Forderung in diesem Handlungsfeld.

Diverse Untersuchungen (siehe Kapitel 5.2) belegen die vielfachen Einschränkungen, die armutsgefährdete Kinder und Jugendliche erfahren. Ihre Lebenswelten werden als klein beschrieben, mit wenigen Gelegenheiten für interaktives Lernen und für den Erwerb sozialer Kompetenzen.

Dieses Handlungsfeld ist dadurch geprägt, dass entsprechende Maßnahmen eine Querschnittsangelegenheit sind. So befasste sich 2014 das Forum „Soziale Eingliederung und Armutsprävention für Vorarlberg“ mit Kinder- und Jugendarmut. Als geeignete Ansätze zu deren Reduktion wurden die Sozialraumorientierung und der Capability-Ansatz genannt (s.u.).

Sozialraumorientierung bedeutet im konkreten Fall, dass alle Beteiligten – von den Bildungseinrichtungen, den Einrichtungen der verbandlichen und Offenen Jugendarbeit bis zu öffentlichen Einrichtungen, Unternehmen und sozialen Trägern – mit einbezogen werden, um den Jugendlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen und Zukunftsperspektiven zu vermitteln. Ein Aspekt der Sozialraumorientierung ist die Sensibilisierung von Jugendlichen und Erwachsenen, die nicht selber von den Auswirkungen von Armut betroffen sind. Die Sozialraumstudien in Brezgenz und Hohenems stellen dafür auch wichtiges Zahlenmaterial bereit (Gächter 2015).

Ein spannender Ansatz im Umgang mit Armut- und Ausgrenzungsgefährdung bei Jugendlichen stellt der vom indischen Ökonomen Amartya Sen entwickelte und von Martha Nussbaum weiter ausgebauten Capability-Ansatz dar. Er ermöglicht eine Analyse des individuellen Wohlergehens des Menschen. Das Wohlergehen ist davon abhängig, was ein Mensch tut oder ist, seinen erreichten Funktionen (achieved functioning) und dem, was ein Mensch zu tun oder zu sein in der Lage ist, seinen Verwirklichungschancen (capabilities). Verwirklichungschancen sind von den persönlichen Ressourcen einerseits und von Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie deren Behinderungen andererseits abhängig.

Im deutschsprachigen Raum wurde der Befähigungsansatz sowohl in der Armuts- als auch in der Jugendforschung als theoretische Basis verwendet. Er ermöglicht einen Perspektivenwechsel in der Förderung von Jugendlichen im Sinne einer Entfaltung des subjektiven und lebenswelt-nahen Wohlergehens.

Sensibilisierung und Sachwissen

Da die Schule neben der Familie der zentrale Lebensraum der Jugendlichen ist, sollten Lehrpersonen befähigt werden, Folgen von Armut und Ausgrenzung bei SchülerInnen zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren. Dafür benötigen die Lehrpersonen ein entsprechendes Sachwissen, wie die Widerstandsfähigkeit von Kindern verbessert und Auswirkungen der Deprivation reduziert werden können. Jugendlichen, die nicht von Armut und Ausgrenzung betroffen sind, gilt es, Armut als gesellschaftliche Herausforderung und nicht als individuelles Problem zu vermitteln (Weimann 2010). Dafür wurden auch passende Lern- und Lehrmaterialien entwickelt (Holz-Dahrenstaedt 2008).

Die Sensibilisierung für die Symptome von Ausgrenzung und Armut sowie der Erwerb von Sachwissen gelten für alle Akteure und Akteurinnen im Sozialraum.

15 Literatur

Achammer, Heidi L.; Rettenberger, Christian (2017): Prävention gegen mediale Formen des Mobbing. In: koje – Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung (Hg.): 156 starke Impulse. Zehn Jahre Jugendsozialarbeit im Handlungsfeld der Offenen Jugendarbeit. Bregenz. S. 85-92.

Ainscow, Mel (2016): Collaboration as a strategy for promoting equity in education: Possibilities and barriers. In: Journal of Professional Capital and Community, Vol 1.2. März 2016. S. 159-172.

Ainscow, Mel; Muijs, Daniel; West, Mel (2006): Using collaboration as a strategy for improving schools in complex and challenging circumstances. In: Improving Schools 9, S. 192-202. Download: https://www.researchgate.net/publication/249752106_Collaboration_as_a_strategy_for_improving_schools_in_challenging_circumstances [31.7.2018].

Altreiter, Carina (2017): Wollen, sollen, können, müssen? Zur Bedeutung sozialer Herkunft für Übergangs- und Berufseinmündungsprozesse junger Erwachsener. Präsentation anlässlich der interdisziplinären Tagung „Jugend – Lebenswelt – Bildung. Perspektiven für Jugendforschung in Österreich. Universität Innsbruck, 18. November 2017. Innsbruck.

Amt der Vorarlberger Landesregierung (Hg.) (2013): Studien zu Armut und sozialer Eingliederung 2013. Bregenz.

Amt der Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Raumplanung und Baurecht (2018): Freiraum | 2. Öffentliche Räume im Ort (Jahresjournal 2018). Bregenz.

Amt der Vorarlberger Landesregierung, Abteilung Schule (IIa) (2018): Chancen erweitern. Möglichkeiten eröffnen. Schulen mit besonderer Herausforderung. Unterstützungsprogramm für Schulen in Vorarlberg. Bregenz.

Amtsblatt der Europäischen Union (2012): Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nichtformalen und informellen Lernens. [Amtsblatt C 398 vom 20.12.2012].

Arbeiterkammer Vorarlberg (Hg.) (2018): Nachhilfe-Studie 2018 der AK Vorarlberg. Feldkirch. Download: https://vbg.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/bildung/Nachhilfe_in_Vorarlberg.html [3.7.2018].

Bacher, Johann (2008): Bildungsungleichheiten in Österreich – Basisdaten und Erklärungsansätze. In: Erziehung und Unterricht, 158. Jg., S. 529-542.

Bacher, Johann (2010): Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ist-Situation, Ursachen und Maßnahmen. In: WISO 33. Jg. Nr. 1. S. 30-50.

Bacher, Johann; Altrichter, Herbert; Nagy, Gertrud (2010): Ausgleich unterschiedlicher Rahmenbedingungen schulischer Arbeit durch eine Indexbasierte Mittelverteilung. In: *Erziehung und Unterricht*. März/April 2010. S. 384-400.

Bagwell, Catherine L.; Schmidt, Michelle E. (2013): *Friendships in Childhood & Adolescence*. New York, London.

Bauhardt, Christine (2009): Mädchen und Jungen in städtischen Räumen: Aneignungsstrategien und Partizipationschancen für eine geschlechtergerechte Stadtentwicklung. In: Kammerer, Bernd (Hg.): *Spielen in der Stadt: Spielleitplanung - Instrumente und Strategien für eine kinderfreundliche Stadt*. Nürnberg. S. 109-128.

Baumheier, Ulrike; Warsewa, Günter (2009): Vernetzte Bildungslandschaften: Internationale Erfahrungen und Stand der deutschen Entwicklung. In: Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hg.): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden. S. 19-36.

Baur, Christine (2012): Schule, Stadtteil, Bildungschancen. Wie ethnische und soziale Segregation Schüler/-innen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Bielefeld.

Baur, Christine (2011): Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch soziale und ethnische Segregation. In: Frey, Oliver; Koch, Florian (Hg.): *Positionen zur Urbanistik II: Gesellschaft, Governance, Gestaltung*. Berlin u. a. S. 91-108. Download: http://info.tuwien.ac.at/urbanistik/files/Website%20Downloads/Publikationen/Baur_Bildungsbenachteiligung.pdf [30.1.2018].

Baur, Christine; Häußermann, Hartmut (2009): Ethnische Segregation in deutschen Schulen. In: *Leviathan* 37, S. 353-366.

Baurmann, Jana Gioia (2017): E-Sport. Das ist kein Spiel mehr. In: *Die Zeit*. Nr 4/2017, 19.1.2017.

Benard, Cheryl; Schlaffer, Edit (1997): Verspielte Chancen. Mädchen in den öffentlichen Raum. In: *Schriftenreihe Frauen*, Band 5. Hg. MA 57 - Frauenbüro. Wien.

Biedermann, Christoph; Weber, Christoph; Herzog-Punzenberger, Barbara; Nagel, Arvid (2016): Auf die Mitschüler/innen kommt es an? Schulische Segregation - Effekte der Schul- und Klassenzusammensetzung in der Primarstufe und der Sekundarstufe I. In: *Nationaler Bildungsbericht 2015*. Band 2. Wien. S. 133-174.

BIFIE - Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens (Hg.) (2010): *PISA 2009*. Erste

Ergebnisse aus Vorarlberg. Lesen, Mathematik, Naturwissenschaft. Salzburg.

Bishop, Bill; Cushing, Robert G. (2009): *The big sort: Why the clustering of like-minded America is tearing us apart*. New York.

Bleckmann, Peter; Durdel, Anja (Hg.) (2009): *Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagschulen und Kommunen*. Wiesbaden.

Böheim-Galehr, Gabriele; Kohler-Spiegel, Helga (Hg.) (2017): *Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2016. Fokus Bildung Schule Bd. 9*. Innsbruck.

Böheim-Galehr, Gabriele; Kohler-Spiegel, Helga (Hg.) (2011): *Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg. Fokus Bildung Schule Bd. 1*. Innsbruck.

Bolles, Dick (2018): *What do you love to do: Skills as verbs, nouns or adjectives*. Download: <http://www.jobhuntersbible.com/for-job-hunters/view/what-do-you-have-to-offer-to-the-world> [31.7.2018].

Bolles, Dick (2016): *What colour is your parachute? 2016. A practical manual for job-hunters and career-changers*. New York.

Bourdieu, Pierre (1983): *Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital*. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2*. S. 183-198.

Bourdieu, Pierre (1982): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.

Braun, Daniel; Sinus-Institut im Auftrag der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. (2011): *Eltern unter Druck: Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebensverhältnissen*. Download: <http://www.kas.de/thuringen/de/publications/22179/> [27.1.2018].

Breit, Simone; Bruneforth, Michael; Schreiner, Claudia (Hg.) (2017): *Standardüberprüfung 2016, Deutsch, 8. Schulstufe. Landesergebnisbericht Vorarlberg*. Salzburg.

Bruckner, Elke; Knap, Karin (1993): *Women's and men's friendships in comparative perspective*. In: *European Sociological Review*. Vol. 9, Issue 3, 1 December 1993. S. 249-266.

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

Bruneforth, Michael; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Oberwimmer, Konrad; Gumpoldsberger, Harald; Feyerer, Ewald; Siegle, Thilo; Toferer, Bettina; Thaler, Bianca; Peterbauer, Jakob; Herzog-Punzenberger,

Barbara (2016): Indikatoren C: Prozessfaktoren. In: Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Schreiner, Claudia; Breit, Simone (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz. S. 71-128.

Bruneforth, Michael (2014): Messung der sozialen Herkunft von Schülerinnen und Schülern und der Zusammensetzung von Schulstandorten zum besseren Verständnis der Bildungsungleichheiten in Wien und Österreich. Salzburg. Download: http://www.forschungsnetzwerk.at/download-pub/Thesenpapier_Bruneforth.pdf [05.11.2018].

Bruneforth, Michael; Weber, Christoph; Bacher, Johann (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz. S. 189-228.

Brunmayr, Erich (2012): Niederösterreichische Jugendstudie 2012 – Teil 1: Leben und Zukunftsbilder der jungen Menschen in Niederösterreich. St. Pölten.

Bundesamt für Statistik (BFS) (Hg.) (2005): Soziokulturelle Unterschiede in der Schweiz. Vier Indizes zu räumlichen Disparitäten 1990-2000. Neuchâtel.

Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Bildungsforschung (Hg.) (2010): Zur Konstruktion von Sozialindizes. Ein Beitrag zur Analyse sozialräumlicher Benachteiligung von Schulen als Voraussetzung für qualitative Schulentwicklung. Bildungsforschung Band 31. Bonn.

Bundesministerium für Bildung, Sektion II (2017): Strategie zur Validierung nicht formalen und informellen Lernens in Österreich. Wien.

Bundesministerium für Frauen, Familien und Jugend (2018): WIK:I – Was ich kann durch informelles Lernen. Download: <http://www.bmfj.gv.at/jugend/beschaeftigung-bildung/wiki.html> [26.6.2018].

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

Bundesministerium für Jugend und Familie (Hg.) (2016): 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil B: Better-Life Index Jugend. Wien.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hg.) (2011): Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Jugend aus Sicht der Wissenschaft (Teil A), Jugendarbeit (Teil B). Wien.

Burtscher, Simon (2010): Die zweite Generation in Vorarlberg: Außen-seiter mit Migrationshintergrund oder dazugehörnde Einheimische? Eine Analyse anhand des Abschneidens der zweiten Generation im Bildungs-

system. In: Oberlechner, Manfred; Hettfleisch, Gerhard (Hg.): Integration, Rassismen und Weltwirtschaftskrise. Sociologica, Band 14. Herausgegeben von Hilde Weiss, Christoph Reinprecht. Wien. S. 205-221.

Burtscher, Simon (2009): Zuwandern – aufsteigen – dazugehören: Etablierungsprozesse von Eingewanderten. Innsbruck-Wien-Bozen.

Burtscher-Mathis, Simon (2018): Soziale Beziehungen, Diskriminierungserfahrungen und politische Teilhabe und ihre Bedeutung im internationalen Kontext. TIES Vorarlberg/ Papier 6. Arbeitspapier. Download: <http://www.okay-line.at/okay-programme/ties-vorarlberg-integration-der-zweiten-generation/erkenntnisse-zu-integrationsprozessen-in-vorarlberg.html> [05.11.2018].

Burtscher-Mathis, Simon (2012a): Bildungsverläufe und Bildungsabschlüsse im Gruppenvergleich und ihre Bedeutung im internationalen Kontext. TIES Vorarlberg/Papier 2. Arbeitspapier. Download: <http://www.okay-line.at/okay-programme/ties-vorarlberg-integration-der-zweiten-generation/erkenntnisse-zu-integrationsprozessen-in-vorarlberg.html> [05.11.2018].

Burtscher-Mathis, Simon (2012b): Arbeitsmarktpositionen im Gruppenvergleich und ihre Bedeutung im internationalen Kontext, TIES Vorarlberg/Papier 4. Arbeitspapier. Download: <http://www.okay-line.at/okay-programme/ties-vorarlberg-integration-der-zweiten-generation/erkenntnisse-zu-integrationsprozessen-in-vorarlberg.html> [05.11.2018].

CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (2016): Europäische Leitlinien für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Luxemburg.

CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training (2008): Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.

Coelen, Thomas; Otto, Hans-Uwe (Hg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden.

Coleman, James S. (1966): Equality of educational opportunity. Ann Arbor. Michigan.

Cummings, Colleen; Dyson, Alan; Muijs, Daniel; Papps, Ivy et al. (2007): Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report. University of Manchester. Manchester.

Dambacher, Carina (2003): Freundschaften im Kindes- und Jugendalter: Ein Vergleich von realen Freundschaften und on-line Freundschaften. Diplomarbeit an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Dangschat, Jens S. (2018): Sozialräumliche Entwicklung und Armutsbekämpfung. Vortrag anlässlich des „Internationalen Symposiums – Kindheit, Jugend und Gesellschaft IX. Bregenz.

Deinet, Ulrich (2010): Von der schulzentrierten zur sozialräumlichen Bildungslandschaft. In: sozialraum.de (2) Ausgabe 1/2010. Download: <http://www.sozialraum.de/von-der-schulzentrierten-zur-sozialraeumlichen-bildungslandschaft.php> [26.11.2017].

Dornmayer, Helmut; Nemeth, Dietmar (1995): Jugend am (Stadt-)Rand – Lebenswelt Linz-Süd. Institut für Berufs- und Erwachsenenbildungsforschung. Linz.

du Bois-Reymond, Manuela (2017): Herausforderungen für Jugendliche und junge Erwachsene – Auf dem Weg in eine neue Jugend und Jugendforschung? Eröffnungsvortrag der interdisziplinären Tagung „Jugend – Lebenswelt – Bildung. Perspektiven für Jugendforschung in Österreich“. Universität Innsbruck, 16. November 2017. Innsbruck.

du Bois-Reymond, Manuela; Behnken, Imbke (2016): Netzwerklerner und informelles Lernen in Peergruppen (Network-learners and informal learning in peer groups). In: Köhler, Sina-Mareen; Krüger, Heinz Hermann; Pfaff, Nicolle (Hg.): Handbuch Peerforschung. Berlin-Toronto. S. 365-382.

Ducheneaut, Nicolas; Moore, Robert J.; Nickell, Eric (2007): Virtual „Third Places“: A case study of sociability in Massively Multiplayer Games. Computer supported cooperative work. Download: https://www.researchgate.net/publication/220169102_Virtual_Third_Places_A_Case_Study_of_Sociability_in_Massively_Multiplayer_Games [2.8.2018].

Eberhard, Hans-Joachim; Krosta, Arnold (2004): Freundschaften im gesellschaftlichen Wandel. Eine qualitativ-psychoanalytische Untersuchung mittels Gruppendiskussionen. Wiesbaden.

Edmonds, Ronald (1979): Effective Schools for the Urban Poor. In: Educational Leadership 37:1. S. 15–24.

Education Group GmbH (2017): Oö. Jugend-Medien-Studie 2017. Das Medienverhalten der 11- bis 18-Jährigen. Linz. Download: <https://www.edugroup.at/innovation/forschung/jugend-medien-studie.html> [2.8.2018].

Elias, Norbert (1999): Die Gesellschaft der Individuen. 4. Auflage, Frankfurt a. M.

Elias, Norbert (1986): ‚Figuration‘; ‚Prozesse, soziale‘; ‚Zivilisation‘. In: Schäfers, Bernhard (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen. S. 234–241.

Elias, Norbert (1977): Zur Grundlegung einer Theorie sozialer Prozesse. In: Zeitschrift für Soziologie. Jg. 6. S. 127–149.

Elias, Norbert; Scotson, John L. (1993): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt a. M.

Europäisches Parlament und Rat (2006): Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen [Amtsblatt L 394 vom 30.12.2006].

Felouzis, George; Charmillot, Samuel (2017): Schulische Ungleichheit in der Schweiz. Genfer Forschungsgruppe zur Bildungspolitik. Universität Genf. Social Change in Switzerland, 8/2017. Download: <http://socialchangeswitzerland.ch/?p=1096> [17.11.2017].

Frauenbüro der Stadt Wien, MA 57 (Hg.) (1997): Verspielte Chancen? Mädchen in den öffentlichen Raum! Band 5 der Schriftenreihe frauen. Wien.

Gächter, August (2015): Jugend in Bregenz 2014. Erhebungen und Analysen im Zuge der Bregenzer Sozialraumanalyse. Fassung vom 27.5.2015. Bregenz (Unveröffentlichtes Manuskript).

Großegger, Beate (2011): Familie, Freunde/innen, Szene: Beziehungskulturen im jugendlichen Alltag. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien. S. 199-228.

Großegger, Beate (2017): Bodyshaming und Social Media. Fokusgruppen mit 15- bis 19-jährigen Mädchen/jungen Frauen aus Wien. Wien.

Großegger, Beate (2017): Welcome to the Bubble. Millennialblasen, Kontaktbarrieren, Generationen-Frames und ihre Folgen. Wien. Download: <https://www.wien.gv.at/gesundheit/beratung-vorsorge/frauen/frauenengesundheit/pdf/bodyshaming-fokusgruppen.pdf> [3.8.2018].

Gruber, Sonja; Staller, Susanne; Studer, Heidi (1998): Mädchen Macht Raum. Studie im Auftrag der MA 57 – Frauenbüro. Wien.

Güles, Orhan; Wagener, Thorsten; Wagner, Regine (2010): Bildung, Arbeit und Sozialraum. Zum besonderen Handlungsbedarf in benachteiligten Quartieren. In: Informationen zur Raumentwicklung Heft 2/3. 2010. S. 111-127.

Häfele, Eva (2011): Freizeit in der Jugendarbeit. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien. S. 429-435.

Häfele, Eva; Bernhard, Annette (2016): rund um xund – Chancengerechtigkeit und Gesundheit. Gesundheitsförderungsprojekt der Offenen Jugendarbeit Dornbirn 2014 bis 2016. Evaluationsbericht. Dornbirn.

Heinzlmaier, Bernhard (2011): Jugendliche Freizeitkulturen in der Risikogesellschaft. In: Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und

Jugend (Hg.): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien. S. 229-254.

Heitmeyer, Wilhelm; Herrmann, Heike (2010): Zur Dynamik von sozialer Desintegration, Segregation und Relation von Bevölkerungsgruppen. Ein Analysekonzept. Unveröffentlichtes Manuskript. IKG Bielefeld. Download: http://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/HerrmannHeitmeyer_2010.pdf [17.11.2017].

Helbig, Marcel; Jähnen, Stefanie (2018): Wie brüchig ist die soziale Architektur unserer Städte? Trends und Analysen der Segregation in 74 deutschen Städten. Discussion Paper P 2018-001. Wissenschaftszentrum Berlin. Berlin.

Herzog-Punzenberger, Barbara (2017): Segregation – oder die Vielfalt in den Schulklassen. Policy Brief # 05. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. Wien.

Hillmann, Karl-Heinz (1994): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart.

Hochschwarzer, Patrick (2018): Digital Scouting. In: Medienkompetenz. Diskurs Fachmagazin Jugendarbeit. Ausgabe vom 28. April 2018. S. 18-19.

Holz-Dahrenstaedt, Andrea (2008): Ich bin ich und Du bist du! Kinder- und Jugendanwaltschaft Salzburg. Salzburg.

Huber, Stephan Gerhard (2012): Failing Schools – besonders belastete Schulen. In: SchulVerwaltung Spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 14: 2. S. 2-6.

Huber, Stephan Gerhard; Muijs, Daniel (2012a): Schulentwicklung bei besonders belasteten Schulen. Fokussierte individuelle Maßnahmen, in: SchulVerwaltung Spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 14: 2. S. 9-12.

Huber, Stephan Gerhard; Muijs, Daniel (2012b): Die Dynamik des Scheiterns. Die Schieflage rechtzeitig erkennen, in: SchulVerwaltung Spezial. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 14: 2. S. 7-8.

Ibraimovic, Tatjana (2011): Zwischen residentieller Integration und Segregation: Herausforderung für die Städte. In: Eidgenössisches Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung WBF; Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (Hg.): Die Volkswirtschaft. Das Magazin für Wirtschaftspolitik. 12-2011. S. 35-39.

Jacobs Foundation (Hg.)(2016): So entstehen erfolgreiche Bildungslandschaften. Ein Zwischenbericht. Begleitstudie Bildungslandschaften Schweiz. Zürich.

Klundt, Michael; Zeng, Matthias (2002): Kinderarmut und ihre psychosozialen Folgen als Gegenstand der Forschung. In: Zenz, Winfried M.; Bäcker, Korinna; Blum-Maurice, Renate (Hg.): Die vergessenen Kinder. Vernachlässigung, Armut und Unterversorgung in Deutschland. Köln. S. 39-53.

Kuschej, Hermann; Schönpflug, Karin (2014): Indikatoren bedarfsorientierter Mittelverteilung im österreichischen Pflichtschulwesen. Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien. Materialien zu Wirtschaft und Gesellschaft Nr. 128. Wien.

Land Steiermark – A6 Bildung und Gesellschaft; FA Gesellschaft und Diversität – Referat Jugend (Hg.) (2014): jugendarbeit: kontext schule. Versuch einer interdisziplinären Auseinandersetzung. Graz.

Landesstelle für Statistik, Amt der Vorarlberger Landesregierung (2014): Ergebnisse der Registerzählung 2011. Personen, Haushalte, Familien. Bregenz.

Luger, Kurt (1996): Gratwanderung zwischen Tradition und Modernität. Studie über die Lebenssituation der Jugendlichen im Pinzgau, Salzburger Land. Salzburg.

Madlener, Nadja (2015): Kooperative Zusammenarbeit: Strukturelle Rahmenbedingungen und Voraussetzungen für eine kooperative Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule. Masterthesis Wirtschaftsuniversität Wien. Wien.

Manitius, Veronika; Dobbstein, Peter (Hg.) (2017): Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen. Münster-New York.

Mennel, Bernadette (2018): Weiterentwicklung der Schule der 10- bis 14-Jährigen in Vorarlberg. Zwischenbericht. Projektstand Jänner 2018. Bregenz. Download: http://www.vorarlberg.at/pdf/zwischenbericht_s10-14_ja.pdf [2.8.2018].

Morris-Lange, Simon; Wendt, Heike; Wohlfarth, Charlotte (2013): Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen. Studie im Auftrag des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Berlin.

Neuber, Nils (2009): Schule und Sportverein – Bildungspartner oder Konkurrenten. Münster. Download: https://www.uni-muenster.de/imperia/md/content/sportwissenschaft/sportdidaktik2/personal/dsj_neuber_schule_und_sportverein_14-9-09-1.pdf [5.11.2018].

Neuber, Nils; Breuer, Meike; Derecik, Ahmet; Golenia, Marion; Wienkamp, Florian (2010): Kompetenzerwerb im Sportverein. Empirische Studie zum informellen Lernen im Jugendalter. Wiesbaden.

Oberwimmer, Konrad; Bruneforth, Michael; Siegle, Thilo; Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Schmich, Juliane; Gumpoldsberger, Harald; Salchegger, Silvia; Wallner-Paschon, Christina; Thaler, Bianca; Trenkwalder, Klaus (2016): Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Schreiner, Claudia; Breit, Simone (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz. S. 129-194.

Odermatt, André (1999): Räumlich-soziale Entmischung und die Finanzkrise der Kernstädte – das Beispiel Zürich. In: *Geographica Helvetica*. Jg. 54 1999/Heft 1. S. 18-28.

OECD – Organisation for Economic Co-operation (Hg.) (2018): Spatial segregation of migrants in EU cities. In: *Divided cities: Understanding intra-urban inequalities*. Paris. Download: <https://doi.org/10.1787/9789264300385-6-en> [5.9.2018].

OECD – Organisation for Economic Co-operation (Hg.) (2017): PISA 2015 Results (Volume III): Students' well-being, PISA. Paris.

OECD – Organisation for Economic Co-operation (Hg.) (2016): PISA 2015. PISA Ergebnisse im Fokus. Paris.

OECD – Organisation for Economic Co-operation (Hg.) (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen – Zusammenfassung. Paris. Download: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.html> [5.9.2018].

Oldenburg, Ray (2001): *Celebrating the Third Place. Inspiring stories about the „Great Good Places“ at the heart of our communities*. New York.

Oldenburg, Ray (1997): *The Great Good Place: Cafes, coffee shops, bookstores, bars, hair salons and other hangouts at the heart of a community*. Philadelphia.

Opaschowski, Horst W. (1997): *Einführung in die Freizeitwissenschaft*. 3. Auflage. Opladen.

Österreichisches Institut für Jugendforschung (1999): Themenauszug: Freizeit. In: Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen (Hg.): 3. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Wien.

Putnam, Robert D. (2000): *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York.

Racherbäumer, Kathrin; Funke, Christina; Van Ackeren, Isabell (2013): Forschungsfeld „Schulen in schwieriger Lage“. Erste Befunde eines Projekts in der Metropole Ruhr, in: Schulverwaltung NRW 24. S. 24–26.

Republik Österreich (2011): Strategie zum Lebensbegleitenden Lernen »LLL:2020«. Wien.

Reutlinger, Christian (2011): Bildungsorte, Bildungsräume und Bildungslandschaften im Spiegel von Ungleichheit – Kritischer Blick auf das „Räumeln“ im Bildungsdiskurs. In: Bollweg, P.; Otto, Hans-Uwe (Hg.): Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden. S. 51–70.

Reutlinger, Christian (2010): Bildungslandschaften raumtheoretisch betrachtet. In: sozialraum.de (2) Ausgabe 1/2010. Download: <http://http.sozialraum.de/bildungslandschaften-raumtheoretisch-betrachtet.php> [17.11.2017].

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH (Hg.) (2012): Segregation an den Grundschulen. Der Einfluss der elterlichen Schulwahl. Berlin.

Schneider, Barbara; Coleman James S. (1996): Parents, their Children and Schools. Boulder-San Francisco.

Schnoor, Oliver; Pfadenhauer, Michaela (2009): Kompetenzentwicklung in Jugendzonen. Das Karriere-Konzept als Zugang zur Rekonstruktion situierter Lernprozesse. In: ZQF-Zeitschrift für Qualitative Forschung. Heft 2 2009. Leverkusen. S. 293–320.

Schobin, Janosch; Leuschner, Vincenz; Flick, Sabine et al. (2016): Freundschaft heute: Eine Einführung in die Freundschaftssoziologie. Bielefeld.

Seidel-Schulze, Antje; Dohnke, Jan; Häußermann, Hartmut (2012): Segregation, Konzentration, Polarisierung - sozialräumliche Entwicklung in deutschen Städten 2007–2009. Deutsches Institut für Urbanistik. Difu-Impulse 4. Berlin.

Siebert, Nana (2018): Ein Videospeler auf dem Podest der Top-Athleten (Kopf des Tages). der Standard vom 29./30. September 2018.

Solga, Heike; Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171. Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.

Solga, Heike; Wagner, Sandra (2000): Beiwerk der Bildungsexpansion: Die soziale Entmischung der Hauptschule. Independent Research Group working paper 1/2000. Max Planck Institute for Human Development. Berlin.

Sommerer, Thomas (2015): Bildungssegregation von Kindern mit Migrationshintergrund an Grazer Volksschulen: Situations- und Ursachenanalyse. Masterarbeit der Studienrichtung Soziologie an der Karl-Franzens-Universität Graz. Graz. Download: <http://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/838668> [16.11.2017]

Stadtgartenamt MA 42 (2005): Planungsempfehlungen zur geschlechtssensiblen Gestaltung von öffentlichen Parkanlagen. Wien. Download: <https://www.wien.gv.at/stadtentwicklung/alltagundfrauen/pdf/planung.pdf> [Zugriffsdatum]

Statistik Austria (2018): Tabellenband EU-SILC 2017. Einkommen, Armut und Lebensbedingungen. Wien.

Statistik Austria (2017): Armut und soziale Ausgrenzung 2008 bis 2016. Entwicklung von Indikatoren und aktuelle Ergebnisse zur Vererbung von Teilhabechancen in Österreich. Wien.

Statistik Austria (2009): Zeitverwendung 2008/2009. Ein Überblick über geschlechtsspezifische Unterschiede. Wien.

Steinkuehler, Constance A.; Williams, Dmitri (2006): Where everybody knows your (screen) name: Online games as Third Places. In: *Journal of Computer-Mediated Communication*, Vol. 11, Issue 4. S. 885–909. Download: <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00300.x> [2.8.2018].

Stöcker, Christian (2018): Influencer: Der Markt frisst seine Kinder. In: *Spiegel Online*. 6. Mai 2018.

Stolz, Heinz-Jürgen; Debener Martin et al. (2016): Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor. Praxis. Bericht der Landeskoordinierungsstelle zur fachlichen Begleitung des Lernnetzwerks und der Modellkommunen. Münster.

Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim.

Strohmeier, Klaus Peter; Gehne, David H. et al. (2016): Kein Kind zurücklassen! Kommunen in NRW beugen vor. Forschung. Die Wirkungsweise kommunaler Prävention: Zusammenfassender Ergebnisbericht der wissenschaftlichen Begleitforschung. Gütersloh.

Tschiggerl, Manfred; Walach Thomas (Hg.) (2017): *Brennpunkte. Interviews zu Lebenswelten von Kindern in Wien*. Wien.

UNICEF - United Nations International Children's Emergency Fund (1989): *UN-Konvention über die Rechte der Kinder*. New York.

Van Ackeren, Isabell (2008): *Schulentwicklung in benachteiligten Regionen. Eine exemplarische Bestandsaufnahme von Forschungsbefun-*

den und Steuerungsstrategien. In: Lohfeld, Wiebke (Hg.): Gute Schulen in schlechter Gesellschaft. Wiesbaden. S. 47–58.

Vogtenhuber, Stefan; Lassnigg, Lorenz; Bruneforth, Michael; Edelhofer-Lielacher, Edith; Siegle, Thilo (2016): Indikatoren B: Inputs – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Schreiner, Claudia; Breit, Simone (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz. S. 37-70.

Weber, Christoph (2017): Analysen zu Segregation auf Basis der BIST-Daten der 4. Schulstufe in Mathematik 2013. Unveröffentlichtes Material.

Weimann, Eike (2010): Kinderarmut in der Grundschule. Möglichkeiten für Schule und Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift 235.236. S. 9-13.

West, Mel (2010): School-to-school cooperation as a strategy for improving student outcomes in challenging contexts. In: School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 21:1. S. 93-112. Download: <http://dx.doi.org/10.1080/09243450903569767> [17.11.2017].

Zacharias, Wolfgang (2001): Kulturpädagogik. Kulturelle Jugendbildung. Eine Einführung. Wiesbaden.

Zentner, Manfred (2016): Sichtweise der Jugendforschung. In: Bundesministerium für Jugend und Familie (Hg.): 7. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich. Teil C: Österreichische Jugendstrategie. Wien. S. 218-219.

Zickgraf, Peer (2010): Ganztagsbildung und gerechtigkeitsorientierte Bildungsforschung. Interview mit Prof. Hans-Uwe Otto. Download: <https://www.ganztagssschulen.org/de/1782.php> [7.8.2018].

Amt der Vorarlberger Landesregierung
Abteilung Wissenschaft und Weiterbildung
Römerstraße 24, 6900 Bregenz
T +43 5574 511 22205
wissenschaft@vorarlberg.at
www.vorarlberg.at/wissenschaft