

# Die Bedeutung von psychischen Ressourcen für benachteiligte Jugendliche am Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf

Alban Knecht

**Zusammenfassung:** Im Rahmen multidimensionaler Betrachtungen von Benachteiligung und Armut kommen psychischen Ressourcen wie Motivation und Selbstwirksamkeitserwartung sowie der sozialen Anerkennung eine wichtige und häufig unterschätzte Bedeutung zu. Der Beitrag diskutiert die Rolle dieser Ressourcen beim beruflichen Übergang benachteiligter Jugendliche anhand von Interviews mit Expert\*innen aus Jugendarbeit, Verwaltung und Politik. Es zeigt sich, dass die zentrale Funktion der Motivation erkannt wird, jedoch viele Expert\*innen vereinfachte und pathologisierende Vorstellungen über die Motivationslosigkeit benachteiligter Jugendlicher haben. Sie halten die Möglichkeit, Motivation und Selbstwirksamkeit durch partizipative und empowernde Verfahren zu erhöhen, für gering und bevorzugen und legitimieren stattdessen an Verpflichtung und Zwang orientierte Maßnahmen.

**Schlüsselwörter:** Ressourcentheorie, psychische Ressourcen, Motivation, Selbstwirksamkeit, Benachteiligung, Jugendliche, Ausbildung, beruflicher Übergang, Berufsfindung

## The Role of Psychological Resources in the Transition of Deprived Young People into a Vocation. The Understanding of the Experts and the Subsequences

**Abstract:** Within the context of multi-dimensional approaches to dealing with deprivation and poverty, the importance of the role played by psychological resources such as motivation and self-efficacy, as well as social recognition, is often underestimated. Based on interviews with experts in the field of youth work and (public) administration, this article discusses the significance of psychological resources for disadvantaged young people in the throes of educational and vocational transition. The interviews revealed that, although the fundamental importance of motivation is well known, many experts have rather simplistic or even pathologizing ideas concerning the lack of motivation in disadvantaged adolescents. They are not convinced that motivation or self-efficacy can be fostered by participatory or empowering activities, but rather prefer and legitimize such coercive measures such as obligatory vocational training.

**Keywords:** resource theory, psychic resources, motivation, self efficacy, disadvantage, youth, vocational training, vocational education, transition, career choice

## 1. Einleitung

Deprivierte Lebenssituationen betreffen häufig die verschiedensten Funktionsbereiche des Menschen und müssen daher mehrdimensional betrachtet werden. Dabei muss ein möglichst weites Spektrum an Ressourcen – also an Hilfsmittel, die einer Person zur Verfolgung der eigenen Ziele zur Verfügung stehen – als Ausgangsbasis dienen. Ressourcen wie finanzielle Mittel, soziale Netzwerke, Bildung, Gesundheit und psychische Ressourcen sind in ihrer Entstehung wie ihrer Aufrechterhaltung stark mit-

einander verwoben. Ein Verständnis ihrer gegenseitigen Bedingtheit kann daher helfen, die Entstehung und Verstetigung von multipler Deprivation zu erklären.

Psychische Ressourcen<sup>1</sup> spielen beim Übergang sozial benachteiligter Jugendlicher von der Schule

<sup>1</sup> Unter dem Begriff „psychische Ressourcen“ werden hier Konzepte wie Motivation, Selbstwertgefühl, interne Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitserwartung, Kohärenzgefühl oder Proaktivität zusammengefasst, un-

in die Ausbildung und das Arbeitsleben in mehrfacher Hinsicht eine besondere Rolle. Denn während sich formale Definitionen von Benachteiligung, wie sie beispielsweise in Schriften der EU verwendet werden, bei Jugendlichen zunehmend auf den Bildungs- und Arbeitsstatus beziehen (Knecht, Kuchler & Atzmüller, 2014), werden in den Spezialdiskursen von Expert\*innen und Politiker\*innen – neben Verweisen auf versagende Familien, Diskriminierungen und andere strukturelle Faktoren – oft auch psychologische Kategorien herangezogen, die häufig auch mit dem Zustandekommen der benachteiligten Position in Zusammenhang gebracht werden. Als Problemgruppen werden dementsprechend auf formaler Ebene die *Early School Leavers* gesehen, also frühe Schulabgänger\*innen, die ihre Bildungskarriere ohne einen allgemein- oder berufsbildenden Abschluss der Sekundarstufe II verlassen, sowie *NEET*-Jugendliche, also Jugendliche, die weder einer Erwerbsarbeit nachgehen, noch in der Schule oder einer Ausbildung bzw. Trainingsmaßnahme sind („Not in employment, education or training“; Atzmüller & Knecht, 2016a). Deren Defizite werden durch fehlende psychische Ressourcen wie Motivation und Selbstbewusstsein als (mit)verursacht erklärt. Von sozialen Benachteiligungen, die mit reduzierten Chancen sozialer Mobilität und einem erhöhten Risiko sozialer Ausgrenzung einhergehen (Pohl & Walther, 2006), sind insbesondere auch Jugendliche mit Migrationsvergangenheit betroffen, wobei Untersuchungen regelmäßig zeigen, dass nicht die ethnische Herkunft, sondern ein niedriger sozial-ökonomischer Status wie auch Diskriminierungen zu verstärkten Problemen dieser Gruppe führen (Poschalko et al., 2011; vgl. auch Tunç, 2009).

Vor diesem Hintergrund diskutiert dieser Beitrag, welche Rolle psychische Ressourcen für benachteiligte Jugendliche am beruflichen Übergang von der Schule in Ausbildung und in den Beruf in den Augen beteiligter Expert\*innen spielen und welche politischen Folgen damit verbunden sind. Vorbereitend werden in Abschnitt 2 die Ressourcenverteilung und Ressourcentransformation innerhalb einer Gesellschaft und eines Sozialstaats generell dargestellt. Abschnitt 3 fokussiert auf die Bedeutung psychischer Ressourcen und thematisiert deren Rolle für den beruflichen Übergang von benachteiligten Jugendlichen im Rahmen der öster-

reichischen Jugend- und Sozialpolitik anhand aktueller Literatur. Der Blick und das Problemverständnis der beteiligten jugend- und sozialpolitischen Akteur\*innen werden anhand der Ergebnisse von Expert\*inneninterviews des Forschungsprojektes SOCIETY zur Jugendpolitik in Europa in Abschnitt 4 dargestellt. Es zeigt sich, dass die Expert\*innen von einer Schlüsselfunktion der psychischen Ressourcen bei der Entstehung von Deprivation ausgehen, dass ihre pathologisierenden Vorstellungen jedoch gleichzeitig der Legitimation eines restriktiveren, aktivierenden und paternalistischen Stils von Sozialpolitik dienen. In Anschluss daran diskutiert Abschnitt 5 Tendenzen der zunehmenden Verpflichtung in der Beschäftigungspolitik für Jugendliche, die – in der Hoffnung auf die „heilenden Kräfte“ extrinsischer Handlungsanreize – zu einem paradoxen und kontraproduktiven Stolperstein für die Ausbildung intrinsischer Motivation beim Übergang von Schule zu Ausbildung und Beruf wird.

## 2. Ressourcenverteilung und Ressourcentransformation in Gesellschaft und Sozialstaat

Die Ressourcentheorie stellt die Ausstattung von Individuen mit Ressourcen wie Einkommen/Vermögen, Bildung, sozialen Kontakten und Netzwerken sowie psychischen Ressourcen in den Vordergrund (s. a. Schubert & Knecht, in diesem Heft, sowie Schubert & Knecht, 2012). Die verschiedenen Ressourcen können zur Erreichung persönlicher Ziele eingesetzt werden; gleichzeitig stärken sich die Ressourcen gegenseitig, soweit sie ineinander transformierbar sind. Beispielsweise werden (neben Bildung und psychischen Ressourcen wie Selbstsicherheit) soziale Netzwerke für die Suche nach einer (gut bezahlten) Arbeit eingesetzt und können das erzielte Einkommen erhöhen. Auch die mit höherem Einkommen einhergehende höhere Gesundheit und Lebenserwartung und das mit höherer Gesundheit einhergehende höhere Einkommen stellen Transformationen von Ressourcen dar (Schubert & Knecht, 2012). Ressourcen, die positive Auswirkungen auf andere Ressourcen haben, werden auch als Energieressourcen bezeichnet (Schubert & Knecht, 2012). Ressourcen sind dabei gleichzeitig als das Ergebnis von in der Vergangenheit liegenden Umständen (von eigenen und sozialstaatlichen Handlungen) zu sehen, als auch als Ausgangsbasis für zukünftiges Handeln.<sup>2</sup>

geachtet der Differenzen zwischen diesen Konzepten. Solche Ressourcen werden auch als identitätsrelevante bzw. innere Ressourcen bezeichnet (vgl. Schubert & Knecht, in diesem Heft, sowie Schubert, 2012; Knecht, 2010, S. 247).

<sup>2</sup> Siehe zur doppelten Bedeutung von Ressourcen Knecht (2010, S. 35, 2011), Schubert & Knecht (2012).

Durch die Transformation von Ressourcen und deren gegenseitige Verstärkung werden ungleichheitsrelevante Aufwärtsprozesse der Ressourcenakkumulation, wie sie z. B. Bourdieu mit seiner Kapitalartentheorie beschrieben hat (Bourdieu, 1992), verstehbarer. Gleichmaßen bildet sich darin die von Hobfoll in seiner Theorie der Ressourcenreicherung diskutierte Gefahr von Verlustspiralen ab (Hobfoll, 1989, S. 519, s. a. Schubert, in diesem Heft). In der Kombination von Ressourcenakkumulationen, die den einen Menschen möglich sind, und den Verlustspiralen, die andere Menschen erleiden, werden die von Schubert (2004, S. 204) diskutierten Schereffekte, also die Trennung und Auseinanderentwicklung in ressourcenreiche und ressourcenarme Gruppen, deutlich. Die Ressourcentheorie kann somit für die Analyse der Entstehung und Persistenz sozialer Ungleichheit herangezogen werden, wie auch für die Analyse der Bedeutung des Sozialstaates bei der Zuteilung verschiedener Ressourcen (Knecht, 2012a). Ansätze, die versuchen, wohlfahrtsstaatliches Handeln alleine über die Zuteilung oder Umverteilung monetärer Ressourcen zu beschreiben, greifen zu kurz (z. B. Esping-Andersen, 1990), weil sie die Ungleichheitsmechanismen, die in den Bereichen Bildung, Psyche oder z. B. Netzwerke wirken, negieren. Mit einer erweiterten Ressourcenperspektive kann dagegen die Funktionsweise des Sozialstaates umfassender verstanden werden: Sie relativiert seine Bedeutung als umverteilender, gesellschaftlicher Reparaturmechanismus und verdeutlicht seine umfassende, gesellschaftsprägende und -strukturierende Macht (vgl. Vogel, 2007). Die umfassende Rolle, die die sozialstaatliche Tätigkeit in der Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheit spielt, wird durch Untersuchungen des Public-Health- und Gesundheitsbereiches (vgl. z. B. Pickett & Wilkinson, 2012) gleichermaßen verdeutlicht, wie in der durch die PISA-Untersuchungen neu entfachten Debatte um Bildungsgerechtigkeit und -chancen (vgl. Atzmüller & Knecht, 2016a). So wurde gezeigt, dass mehrgliedrige, segmentationsstarke Schulsysteme soziale Ungleichheiten nicht nur verstärken, sondern auch produzieren (vgl. z. B. Gottburgsen & Sixt, 2012). Ländervergleiche verdeutlichen, dass Länder, die sich sozialpolitisch stärker um soziale Gleichheit bemühen, also z. B. die Länder mit sozialdemokratischem Wohlfahrtsregime, schwächere Schüler\*innen eher fördern, wohingegen die Länder mit konservativem Wohlfahrtsregime Ungleichheiten in den Schulleistungen hervorheben – z. B. durch die Art der Benotung, durch Selektion bei den Übergängen zu weiterführenden Schulen und durch Separie-

rung von „Eliten“ – und dadurch verstetigt werden (vgl. Knecht, 2010, S. 244).

Die Rolle, die staatliche Sozialpolitik bei der Entwicklung psychischer Ressourcen spielt, wurde dagegen bisher kaum diskutiert und stellt einen blinden Fleck in der Diskussion dar, obwohl es offensichtlich ist, dass beispielsweise durch segmentierte, selektive Schulsysteme auch Verlierer- und Gewinnermentalitäten geprägt werden (s. a. Knecht, 2010, 247f.; Wellgraf, 2012), die das Verhalten der betroffenen Menschen langfristig beeinflussen. Dieser blinde Fleck hängt auch mit einer fachlichen Abgrenzung der Disziplinen Soziologie und Psychologie zusammen. Während von soziologischer Seite psychische Kategorien negiert werden bzw. in soziologische Begriffe überführt werden,<sup>3</sup> vernachlässigt die Psychologie tendenziell die Betrachtung sozialer Ungleichheit, was sich unter anderem der Negierung dieses Themas in Lehrbüchern zu Themen wie Motivation zeigen lässt.

Allerdings gibt die Debatte um die Transformation des Sozialstaates neuen Anlass und neue Chancen, Zusammenhänge zwischen Sozialstaat und psychischen Ressourcen zu beleuchten. In der öffentlichen Diskussion zum Ge- und Missbrauch des Sozialstaates wird zunehmend das Bild einer verlotterten, von Antriebslosigkeit, Faulheit und fehlender Motivation geprägten Unterschicht gezeichnet (Knecht, 2010; Hradil, 2010). Diese Diskussion stellt die Legitimation einer sogenannten aktivierenden Wohlfahrtspolitik dar, die unter Vernachlässigung der Betrachtung struktureller Gegebenheiten, wie etwa eines schwierigen Arbeitsmarktes, vordergründig ein „Fördern und Fordern“ propagiert, sich in der konkreten Ausformung jedoch in erster Linie durch mehr Verpflichtungen und Zwang auszeichnet (Atzmüller & Knecht, 2016a) und insbesondere auf Veränderungen der Person, wie z. B. deren Motivation abstellt. Diese Prozesse lassen sich u. a. auch bei der Beschäftigungspolitik für Jugendliche erkennen.

### 3. Die Bedeutung psychischer Ressourcen für Jugendliche am Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf

Es sind vor allem drei psychologische Konzepte, deren Bedeutung beim Übergang von Schule in

<sup>3</sup> Siehe z. B. die Diskussion zu psychologischen Inhalten des Habitus-Begriffes bei Zander (2010) oder die Debatte um die Subjektivierung von Arbeit (Moldaschl & Voß, 2003).

Ausbildung und Beruf diskutiert werden: Motivation, Selbstwirksamkeit und Anerkennung. Unter dem Begriff *Motivation* werden „von vielen Prozessen des Lebensvollzugs jeweils diejenige Komponenten oder Teilaspekte herausgegriffen und behandelt ..., die mit der ausdauernden Zielausrichtung unseres Verhaltens zu tun haben“ (z. B. Rheinberg & Vollmeyer, 2012, S. 15; vgl. auch Heckhausen & Heckhausen, 2010). Motivation wird häufig in Erwartung-mal-Wert-Modellen dargestellt, die die Bedeutung der beiden Faktoren „Wichtigkeit des Ziels“ und „Wahrscheinlichkeit des Eintretens von Handlungsergebnis und Handlungsfolgen“ für die Entstehung von Motivation ausdrücken. Je konkreter Ziel, Ergebnis und die Folgen sind, desto höher sind die Motivation und die Wahrscheinlichkeit, dass eine Handlung oder ein Projekt auch tatsächlich angegangen wird (Volition; Heckhausen & Heckhausen, 2010). Für benachteiligte Jugendliche bedeutet das, dass es für ihre Bildungs- und Berufsentscheidungen nicht nur eine Rolle spielt, welche Ausbildungswege und -angebote vorhanden sind, sondern vor allem, für wie erstrebenswert diese subjektiv eingeschätzt werden und wie zuverlässig sie mit dem eingeschlagenen Weg die aus ihrer Sicht als sinnvoll erachteten Ziele erreichen können (s. a. Gaupp, 2013). Unklare Vorstellungen darüber, welcher Berufsabschluss angestrebt werden soll, wie und ob er erreicht werden kann und die Erwartung, ob er später zu einer Arbeitsstelle führen wird, können gemäß diesem Modell also die Motivation beeinträchtigen. Dabei können negative Lernerfahrungen aus der Vergangenheit, die Einschätzung über die Erreichbarkeit von Zielen (wie dem Erreichen einer Lehrstelle oder dem Absolvieren einer Berufsausbildung; Gaupp, 2013, Abs. 31) genauso wie zunehmend prekäre Arbeitsverhältnisse (vgl. Atzmüller et al., 2012) Entscheidungen beeinflussen. Sind Lern- und Leistungsziele jedoch von persönlicher Bedeutung, werden dadurch Motivation, Anstrengung und Ausdauer gewährleistet (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 30). Dass soziale Ungleichheit bei diesen Prozessen eine Rolle spielt, zeigen verschiedene Untersuchungen, die belegen, dass Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten geringere Bildungsaspirationen haben (Andresen, 2010; Stanat, Segeritz & Christensen, 2010; Gresch, Maaz, Becker & McElvany, 2012). Stauber (2007) sieht die Motivation beim Übergang von der Schule in den Beruf als zunehmend wichtiger, weil sich die Jugendlichen nicht mehr auf gleichsam automatisch funktionierende Übergänge, wie noch in den frühen 1990er Jahren, als es ausreichend Lehrstellen gab, verlassen

können. Sie müssen diese zunehmend selbst gestalten, indem sie der eigenen Biografie eine Richtung geben, Entscheidungen treffen, (Aus-)Bildungsstationen erfolgreich durchlaufen oder Alternativen suchen, wenn eingeschlagene Wege nicht zum Ziel führen (ebd.; Gaupp, 2013).

Das zweite bedeutende Konzept zu den psychischen Ressourcen Jugendlicher am Übergang ist die *Selbstwirksamkeitserwartung*. Darunter kann die „subjektive Überzeugung einer Person, durch eigene Kompetenzen neue oder schwierige Anforderungssituationen bewältigen zu können“, verstanden werden (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 35). Untersuchungen zeigen, dass Jugendliche mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung unter gleichen Bedingungen tatsächlich vergleichsweise höhere Chancen haben, in eine Ausbildung einzumünden, als Jugendliche mit geringer Selbstwirksamkeitserwartung (Zimmermann & Skrobaneck, 2015, S. 369; Gaupp, 2013). Durch die positive Bewertung der eigenen Anstrengung und ihrer Ergebnisse verstärken damit gekoppelte positive Erwartungen auch selbstwertdienliche und motivationsförderliche Attributionen. Darüber hinaus führt hohe Selbstwirksamkeit zu funktionaleren Umgangsweisen bei Misserfolgen (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 30). Zimmermann und Skrobaneck (2015, S. 365) zeigen, dass dies ein generelles Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zur Realisierung des Plans „Ausbildung“ unterstützt, während gleichzeitig herkunftsspezifische und sozialstrukturelle Variablen nicht zu vernachlässigen sind (ebd., S. 370). Insbesondere die Arbeitslosigkeit von mindestens einem Elternteil wirkt sich negativ, hingegen eine höhere Berufsklassifikation des Haushaltsvorstandes positiv auf die Selbstwirksamkeit und die Realisierung eines Ausbildungsplans aus (ebd., S. 365).

Die beiden Konzepte Motivation und Selbstwirksamkeit betonen den individuellen Charakter von psychischen Ressourcen, wohingegen das Konzept der *Anerkennung* stärker den interpersonellen bzw. relationalen Aspekt (Schubert & Knecht, 2012, S. 15) von psychischen Ressourcen betont. In seiner Person anerkannt zu werden, stellt ein grundständiges Bedürfnis des Menschen dar (Pregel, 2013, S. 30). Gerade für Jugendliche, bei denen das Selbstbild noch nicht so gefestigt ist wie bei Erwachsenen, stellt Anerkennung ihrer Person und ihrer Wünsche (z. B. Berufswünsche) durch Eltern, Lehrer\*innen und andere Bezugspersonen eine wichtige Dimension der Zwischenmenschlichkeit und für ihre persönliche Entwicklung dar (vgl. Kaeding, 2011, S. 96; Andresen, 2010, S. 508). Mit Bezug auf Hegel und

Mead entwickelten Honneth, Fracer und Benjamin Bausteine einer Theorie der Anerkennung (vgl. Pregel, 2013, S. 30). Das Erleben von Anerkennung unterstützt die Entwicklung von Aspiration und Motivation. (Geringe) Motivation kann deshalb nicht als Eigenschaft einer Person verstanden werden, sondern resultiert aus komplexen Anerkennungsverhältnissen, die sich nicht nur aus persönlichen Kontakten ergeben, sondern auch aus erlebten bzw. erlittenen abstrakten Zuschreibungen, z. B. als Teil einer benachteiligten Bevölkerungsgruppe (Lehmkuhl, Schmidt & Schöler, 2013; Wellgraf, 2012). Diskriminierende Erfahrungen können dabei eine große Rolle spielen. Untersuchungen zu Hauptschüler\*innen und Schüler\*innen mit Migrationshintergrund zeigen zum Teil sehr subtile Ausschlussmechanismen, wie z. B. versagte Anerkennung, das Vorenthalten von Unterstützung und Aufmunterung durch Lehrpersonen, vorenthaltene soziale Zugehörigkeiten und Beschämungen (Herwartz-Emden, Schurt, Waburg & Ruhland, 2008, S. 34ff.; Juhasz & Mey, 2003; Wellgraf, 2012). Im Licht ressourcentheoretischer Überlegungen kann das Vorenthalten von Anerkennung als Prozess der Beschädigung einer interpersonellen Ressource thematisiert werden. Aus sozialstaatlicher Ressourcenperspektive ergibt die Analyse des relationalen Aspektes der Anerkennungsprozesse einmal mehr, dass (sozial)staatliche Tätigkeit nicht nur unterstützende Wirkung entfaltet, sondern Ressourcen und Chancen auch ungleich zuteilen kann und damit Ungleichheitsstrukturen aufrechterhält (Knecht & Schubert, 2012). Unterschiedliche Grade der Anerkennung können sich auch in institutionellen Strukturen ausdrücken, beispielsweise dann, wenn es bei der Finanzierung von Schulzweigen oder der Betreuung (z. B. asylsuchender Jugendlicher) zu Benachteiligung verschiedener Gruppen kommt.

Betrachtet man die Situation benachteiligter Jugendlichen in Österreich, so haben auch dort Veränderungen der Ausbildungs- und Beschäftigungssituation sowie der Jugendpolitik und Beschäftigungspolitik für Jugendliche dazu geführt, dass diese mehr Belastungen ausgesetzt sind.<sup>4</sup> Dennoch zeigen empirische Untersuchungen zu den

psychischen Ressourcen, dass die Motivation benachteiligter Jugendlicher am Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf – entgegen dem allgemeinen Verständnis – im Durchschnitt sehr hoch ist (z. B. Oehme, Beran & Krisch, 2007, S. 100; vgl. Lenger, Löffler & Dornmayr, 2010, S. 76). Walter (2010) geht für die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sogar von einer überdurchschnittlichen Lernmotivation aus, da Eltern mit Migrationshintergrund Bildung tendenziell stärker wertschätzen als Eltern ohne Migrationshintergrund und dies auch ihren Kindern vermitteln. Neben der bestehenden Motivation wird diesen Jugendlichen auch ein hoher Realitätssinn bezüglich der Einschätzung ihrer Situation bescheinigt (Heckl, Dörflinger & Dorr, 2007; s. a. BMASK, 2013). Gaupp (2013, Abs. 30) hat Bildungsverläufe deutscher Hauptschüler\*innen qualitativ untersucht und macht darauf aufmerksam, dass Motivation bei den Jugendlichen häufig eher situativ entsteht. Manche Jugendlichen definieren und verfolgen klare Ziele, berichten aber gleichzeitig auch von Phasen, die von demotivierenden Erlebnissen und Passivität geprägt sind. Dementsprechend berichten Jugendliche von demotivierenden Beratungen des Arbeitsmarktservices, dem österreichischen Äquivalent der deutschen Arbeitsagentur, bei denen Wünsche, Lebens- und Ausbildungsverläufe, die nicht den gängigen Kategorien folgten, von den Berater\*innen gar nicht wahrgenommen wurden, und dass Vorschläge gemacht wurden, die nicht zu den erlangten Qualifizierungen passten (Bergmann, Putz & Wieser, 2001). Es sind solche demotivierenden und teilweise diskriminierenden Erlebnisse in der Schule, auf Ämtern oder beim Bewerben, die die Motivation der Jugendlichen beeinträchtigen (Lehmkuhl, Schmidt & Schöler, 2013). Gaupp (2013) arbeitet heraus, dass die Unterstützung von den Jugendlichen nur dann als hilfreich empfunden werden kann, wenn die individuellen Wünsche, Interessen und Bedürfnisse berücksichtigt werden.

Interaktionen erleben die jungen Erwachsenen demotivierend, wenn ihr Gegenüber ihnen eine bestimmte Fähigkeit nicht zutraut, die Eignung für einen geplanten Bildungs- oder Ausbildungsweg abspricht oder in ihren Ratschlägen nicht auf individuelle Wünsche eingeht, sondern vielmehr aus eigenen institutionellen Interessen und Logiken heraus agiert. (Gaupp, 2013, Abs. 37)

10 Prozent aller österreichischen Auszubildenden ihre Lehre als überbetriebliche Ausbildung (ausführlich: Atzmüller & Knecht, 2016a).

<sup>4</sup> Vor allem durch die Wirtschaftskrise ist es ab 2007 zu einer starken Verringerung der Lehrstellen und auszubildenden Betrieben gekommen. In Österreich wurde daraufhin 2008 eine Ausbildungsgarantie eingeführt, die Schulabgänger\*innen und arbeitslosen Jugendlichen garantiert, eine Lehre in einer überbetrieblichen Lehrwerkstätte (ÜBA) absolvieren zu können, wenn keine betriebliche Lehrstelle gefunden wird. 2014 absolvierten bereits

Insbesondere die Lehrstellensuche kann für benachteiligte Jugendliche eine besondere Herausforderung darstellen, auch deshalb, weil Lehrstellen zu einem großen Teil über Beziehungen „gefunden“ werden (Bergmann, Putz & Wieser, 2001, S. 41), was allerdings nur dann hilfreich ist, wenn die Schüler\*innen bzw. ihre Eltern über geeignete Netzwerke verfügen. Darüber hinaus erhalten benachteiligte Jugendliche, und insbesondere Jugendliche ohne Schulabschluss oder mit Migrationshintergrund, übermäßig viele Absagen (Imdorf & Scherr, 2015) und müssen sich dann mit Stellen zufriedengeben, die nicht ihren Berufswünschen und Bedürfnissen entsprechen oder auf denen sie wenig lernen (Oehme et al., 2007, S. 70; Litschel & Löffler, 2015). In der österreichischen überbetrieblichen Ausbildung, in der Ausbildungsplätze für Jugendliche zur Verfügung gestellt werden, die keine reguläre Lehrstelle finden, kommt es häufiger vor, dass im Wunschberuf kein Ausbildungsplatz zur Verfügung steht. Mehr als die Hälfte der Abbrüche der überbetrieblichen Ausbildung erfolgen innerhalb der ersten vier Wochen, was darauf zurückzuführen ist, dass dann die Zuordnungen der Teilnehmenden auf die zur Verfügung stehenden überbetrieblichen Ausbildungsplätze vorgenommen wird (Lenger et al., 2010, S. 79). Dass viele Jugendliche, die nicht ihren Wunschberuf finden, die Maßnahme dann verlassen, kann bedauert werden, unter den Aspekten der Entscheidungsfreudigkeit, Beharrlichkeit und des Vertrauens in die eigene Handlungsfähigkeit jedoch auch positiv gesehen werden – auch wenn sich dadurch die Zahl der NEETs (s. o.) erhöht.

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass die psychischen Ressourcen eine wesentliche Bedeutung für die Lebenssituation benachteiligter Jugendlichen haben. Die Konzepte Motivation, Selbstwirksamkeit und Anerkennung bilden jeweils Teilaspekte eines komplexen Zusammenhangs, der wiederum als Teil eines breiteren Spektrums psychischer Ressourcen (Schubert, 2012) gesehen werden kann. Die Entstehung der Motivation weist dabei gleichermaßen in die Vergangenheit, da sie von erlebten Erfahrungen abhängt, wie auch in die Zukunft, da sie eine Vorbedingung für ein aktives Engagement in die berufliche Zukunft darstellt (Gaupp, 2013, Abs. 41). Fehlende Motivation führt dementsprechend zu selbstverstärkenden Mechanismen, wie sie u. a. Hobfoll (1989) mit dem Begriff der Ressourcenverlustspirale beschreibt (vgl. Schubert, in diesem Heft). Dies führt dazu, dass sich gleichsam „Motivationskarrieren“ (Stauber, Pohl & Walther, 2007; du Bois-Reymond, Plug, Stauber, Pohl & Walther, 2002) bzw. „Demotivationskarri-

eren“ ergeben, die nicht nur, wie oben beschrieben, von den Zukunftsaussichten und den tatsächlichen und vermuteten Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt abhängen, sondern gleichzeitig von den Erfahrungen der Vergangenheit. Motivation erweist sich so als eine Ressource, die sich gleichermaßen in Vergangenheit und Zukunft erstreckt.

Lang-von Wins (2016, S. 101f.) fordert dementsprechend, Jugendliche in der Entwicklung ihrer Biografie durch Entdeckung der eigenen Stärken, das Kennenlernen und Hinterfragen der eigenen Werte und durch die Gestaltung einer Umwelt, in der Jugendliche fehlertolerant und fehlerfreundlich lernen und ihre Kreativität entwickeln können, zu unterstützen – und zwar in einer Weise, die es erlaubt, Proaktivität und Selbstwirksamkeitserwartung zu entwickeln. Weiter reichend sind die Forderungen, die sich aus dem Forschungsprojekt YOYO von Andreas Walther und Kollegen ergeben (u. a. Walther, 2006; Stauber, 2007). Sie sehen Empowerment und Partizipation der Jugendlichen bei den eigenen Bildungsprozessen als Königsweg der Motivationsentwicklung an. Jugendliche sollen im Rahmen von Partizipation über Prozesse bestimmen bzw. bei Prozessen mitwirken, von denen sie selbst betroffen sind. Während nun Jugendzentren und kommunale Verwaltungen (unter dem Druck verschiedener EU-Programme wie der EU-Jugendstrategie) verstärkt Mechanismen der Partizipation einführen, sind im Bereich der Beschäftigungsförderung kaum Möglichkeiten der Mitbestimmung vorgesehen (Knecht et al., 2014). Stattdessen wird die einseitige Anpassung der Jugendlichen an die Bedürfnisse der Arbeitswelt bzw. der Unternehmen gefordert. Pohl und Walther bemängeln, dass „das vorherrschende Verständnis von Aktivierung als Arbeitsmarktintegration in den meisten Kontexten die subjektiven Bedürfnisse und Interessen junger Frauen und Männer systematisch und massiv übergeht“ (Pohl & Walther, 2006). Motivation sehen sie dementsprechend eher als Indikator dafür, ob Jugendliche und junge Erwachsene Handlungsspielräume und Integrationschancen für sich sehen und wenden sich dagegen, „die Motivation bzw. Demotivation ... – wie im Kontext gegenwärtiger Aktivierungsdiskurse – als Ressource oder individuelles Defizit“ (Pohl & Walther, 2006, S. 36) zu verstehen.

#### **4. Der Blick der Expert\*innen: Psychische Ressourcen als Problemfeld und Legitimationsstrategie**

Die Bedeutung von psychischen Ressourcen in der österreichischen Jugendpolitik wurden im Rahmen

des EU-Projekt SOCIETY – „Social innovation – Empowering the young for the common good“<sup>5</sup> untersucht. Dieses Projekt beschäftigte sich mit einem Vergleich der Jugendpolitik von elf EU-Ländern im Hinblick auf sich eröffnende Handlungsspielräume im Sinne des Capability-Ansatzes von Amartya Sen (2000, 2010; Knecht, 2010, 2012b) und mit Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen. Dafür wurden im Rahmen einer Politikfeldanalyse der österreichischen Jugendpolitik in den Bereichen Schule, Ausbildung und Jugendarbeit eine Dokumentenanalyse aktueller wissenschaftlicher Texte sowie eine Inhaltsanalyse von 19 Interviews mit in der Jugendarbeit und auf verschiedenen administrativen Ebenen tätigen Expert\*innen durchgeführt (vgl. Knecht, Kuchler & Atzmüller, 2014). Der Leitfaden bestand aus offenen Fragen zu den Gruppen von Jugendlichen, die als benachteiligt angesehen werden, zu den Maßnahmen, Programmen und Zielen der Interventionen, zu sozialen Innovationen sowie den Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen. Im Rahmen einer Sekundäranalyse wurden aus den vorliegenden Transkripten der Experteninterviews der Stellenwert psychischer Ressourcen und Ressourcenorientierung sowie die Thematisierung von diesbezüglichen Defiziten herausgearbeitet. Des Weiteren wurden die Erklärungen zu den Ursachen dieser Defizite analysiert sowie der Frage nachgegangen, welche Schlüsse aus dem entstandenen Bild gezogen werden und wie diese mit den Interventionen argumentativ verbunden sind.

Es zeigt sich, dass insbesondere in den pädagogischen Kontexten die Ressourcenorientierung als eine der Defizitorientierung entgegengerichtete Haltung allgemein bekannt und anerkannt ist. Es wurden auch Unterteilungen in verschiedene Arten von Ressourcen erstellt und in einem Interview speziell auch Selbstbewusstsein und Selbstwirksamkeit explizit als Ressourcen bezeichnet. Von den Expert\*innen wurden psychische Ressourcen jedoch häufig als nicht vorhanden eingeschätzt. Dadurch ergab sich keine durchgängig an Ressourcen und

Stärken orientierte Sichtweise, sondern implizit wieder eine Defizitperspektive. Darüber hinaus wurde Motivation oft als etwas benannt, das sich in den arbeitsmarktpolitischen Programmen – auch im Austausch mit den anderen Teilnehmer\*innen – erst entwickeln soll. Die Entwicklung und das Vorhandensein von Motivation wurden als entscheidender Erfolgsfaktor der Programme gesehen.

*„Wenn die Jugendlichen nicht selber wollen, dann können sich alle anderen auf den Kopf stellen, mit den Ohren wackeln und es ist sinnlos. ... Die Motivation ist das Um und Auf. ... und da bewundere ich meine Kolleg\*innen eigentlich Tag für Tag, es zu schaffen, mit den Jugendlichen in einen Ausgangsprozess zu gehen und mit ihnen gemeinsam zu definieren: ‚Was ist möglich, was ist nicht möglich‘ und ‚Was willst du, und was kannst du.‘“ (I. 17)*

Auch fehlende Selbstwirksamkeit und fehlendes Selbstbewusstsein, die zu Resignation und Perspektivlosigkeit führen, wurden häufig als Probleme der Jugendlichen benannt. Die Jugendlichen würden in dieser Sichtweise aufhören (oder hätten nie angefangen), an ihre eigenen Fähigkeiten zu glauben (vgl. Atzmüller, 2015, S. 295). Viele Defizit-„Diagnosen“ gehen aber weiter. In den Interviews wird häufig von einer Zunahme psychischer Probleme und Krankheiten ausgegangen, mit denen die Jugendlichen zu kämpfen hätten. Dabei bleiben die Beschreibungen der Störungsbilder durch die Expert\*innen – auch auf Nachfrage hin – diffus; selbst Schwangerschaften oder ein Rückzug vom AMS werden pathologisiert.

*„Das werden immer mehr Jugendliche, wo man sagt: ‚Wirklich, die sind psychisch total bedient‘. Also, das sind wirklich im Laufe der Jahrzehnte mehr, ... das sage nicht nur ich, sondern das sagen auch meine Kollegen ... Die sagen ja, es wird immer stärker, dass Jugendliche ganz einfach von den Socken sind. ... da kommen solche [Mädels daher], da halte ich meinen kleinen Finger davor. Da gibt es massive Störungen, erwachsen zu werden, man möchte so dünn bleiben ... Ja, also diese Magersucht, dann ... totales In-Sich-Hineinziehen ... oder total aggressiv. Teilweise hin dann – zumindest Selbstmordversuche, teilweise Flucht in irgendwelche Schwangerschaften bei den Mädels. Bei den Mädels speziell mit türkischem Hintergrund: Verschwinden-von-der-Bildfläche, ich mein, das*

<sup>5</sup> SOCIETY wurde im siebten Forschungsrahmenprogramm der EU durchgeführt (Vertragsnr.: 320136, Laufzeit: 2013–2015) und von der Universität Bielefeld koordiniert. Das Konsortium besteht aus 13 Partnerinstitutionen in elf Ländern. Die Politikfeldanalyse für Österreich wurde an der Abteilung für theoretische Soziologie und Sozialanalyse der Johannes-Kepler-Universität unter der Leitung von Roland Atzmüller durchgeführt (Knecht, Kuchler & Atzmüller, 2014); die Interviews führten Karin Kuchler und Alban Knecht.

*ist nicht psychisch, aber was steckt da alles Psychisches dahinter.“ (I. 9)*

Für die Probleme und Verfassung der Jugendlichen wird ein breites Spektrum von Gründen angegeben. Dabei werden, anders als in der einschlägigen Literatur, materielle Deprivation, Marginalisierung oder Diskriminierung kaum als Ursachen der Probleme der Jugendlichen diskutiert. Auch werden die beobachtete Motivationslosigkeit und der fehlende Glaube an die Selbstwirksamkeit selten mit den Erfahrungen der Jugendlichen z. B. im Bildungssystem oder den schlechten Arbeitsmarktchancen und Berufsaussichten in Verbindung gebracht. Die diffusen „Diagnosen“ von Psychopathologien bleiben für sich stehen und werden in den Interviews auch nicht mit der Thematisierung von psychologischen oder medizinischen Hilfen oder Interventionen verknüpft. Die Tendenz, die Probleme der Jugendlichen in individualisierenden Zuschreibungen zu beschreiben, spiegelt sich auch darin wider, dass die in der Literatur geführte Diskussion um interaktive Anerkennungsprozesse in den Interviews kaum Niederschlag gefunden hat. Stattdessen werden die fehlende Bereitschaft oder die Unfähigkeit von Eltern, sich für die Bildungswege der eigenen Kinder einzusetzen, kritisiert. Diese Kritik wird teilweise mit Bildern eines moralisierenden Diskurses über Unterschicht und Missbrauch von Sozialleistungen verknüpft (vgl. auch Atzmüller & Knecht, 2015, S. 125).

*„Und der Jugendliche braucht als allererstes eine Motivation für irgendetwas, und es kommen Jugendliche genug aus Familienverhältnissen, wo es Gang und Gäbe ist, dass man hocknstad<sup>6</sup> ist. Weil jetzt gibt es auch die Mindestsicherung. Nicht? ,Da kriegen wir sowieso ein Geld‘.“ (I. 9)*

*„Und auf der anderen Seite hast du einfache Familien, wo der Jugendliche, der Einzige ist, der in der Früh aufsteht, weil die Eltern arbeitslos sind und denen auch wurst ist, was deren Jugendlicher auch macht. Und eine Familie, wo sich die Eltern nicht um die Kinder kümmern, die fallen da zunehmend raus aus dem System.“ (I. 1)*

Es sind nur wenige Stimmen – sie kommen von den in der Jugendarbeit tätigen Expert\*innen und solchen

<sup>6</sup> Umgangssprachlicher österreichischer Ausdruck für arbeitslos.

mit pädagogischem Hintergrund –, die sich über die Ausbildungssituation der Jugendlichen Gedanken machen und die Probleme der Jugendlichen in ihrer konkreten Perspektive bzw. Perspektivlosigkeit sehen:

*„Das ist ja auch ein bisschen meine Kritik ... an diesem Übergangmanagement. Das man eigentlich nicht mehr fragt, was ist jetzt das eigentlich, was Jugendliche wollen: Wollen die das? Wollen sie so eine Form der Ausbildung haben? Ist es nicht auch ein Zeichen, dass die ... die Anzahl derer, die die Lehre im ersten Lehrjahr abbrechen ja total hoch ist. ... Das macht weder Spaß noch kriegst du Anerkennung. ... Und von daher könnte man ... ketzerisch schon sagen, dass dieses Übergangmanagement sehr stark versucht, mit sozialpädagogischen Mitteln und Griffen Jugendliche dazu zu bringen, Ausbildungen anzustreben und selbst zu sagen: ‚Ja, ich strebe diese Ausbildung selbst an.‘ Aber ob es das ist, was Jugendliche anspricht, das kann man bezweifeln.“ (I. 20)*

Im Problemverständnis der sozialstaatlichen Bürokratie wie auch der Europäischen Union werden die Defizite der Jugendlichen an formeller Bildung und die daraus resultierenden Probleme am Arbeits- und Ausbildungsmarkt als das zentrale Problem gesehen, da niedrige Bildungsabschlüsse mit höherer Arbeitslosigkeit einhergehen (Knecht et al., 2014; Atzmüller & Knecht, 2016a, S. 123). Interventionen sind daher an einem Mehr von formalen Bildungsabschlüssen orientiert. Der dabei verwendete Bildungsbegriff ist stark an der Beschäftigungsfähigkeit orientiert und um die humanistische Dimension von Bildung gekürzt.

Die interviewten Expert\*innen thematisieren die Probleme der Jugendlichen jedoch eher auf der Ebene fehlender Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Ordentlichkeit und der Fähigkeit, eine Tagstruktur zu organisieren und „schlicht in der Früh aufzustehen“ (Atzmüller & Knecht, 2016a). Diese Argumentationen öffnen die Türe für eine Moralisierung fehlender Bildung, jedoch werden der Jugendlichen von den Experten tendenziell – wie oben beschrieben – als Opfer u. a. ihrer familiären Umstände gesehen, die einer „Nachreifung“ benötigen.

*„Da geht es einfach um Defizite auf der Verhaltensebene ... zum Teil auch Arbeitstugenden, es geht um Jugendliche, die die Einzigen sind, die in der Früh aufstehen und daher keinen familiä-*



*ren Rückhalt haben. Denen man regelmäßige Strukturen erst versuchen muss zu vermitteln, und wo es einfach darum geht, Umgangsformeln zu entwickeln, die kompatibel sind mit einer Arbeitsproduktivität.“ (I. 1)*

Es ist diese Sichtweise, die zur Legitimation von qualifizierenden Reintegrationsaktivitäten mit quasi-therapeutischen Strategien führt (s. a. Atzmüller, 2015). In diesem Zusammenhang werden Motivation und Selbstwirksamkeit im politischen Prozess zu strategischen Variablen und andererseits in der Praxis zur Voraussetzung für weitere ausbildungs- und arbeitsmarktnähere Angebote, die sich in erster Linie an den Erfordernissen der Ausbildungsplätze und der Arbeitswelt orientieren.

*„Sie erfahren aber, es taugt ihnen letztendlich, wenn sie dann [in einem Beschäftigungsprogramm] einen Spiegel gemacht haben. Also der Selbstwert steigt, das Gefühl, ich kann was, steigt. Und die Erfahrung zeigt, dass wenn du sie da kriegst, ... ein Entwicklungsschub passieren kann ... und [er] aus seiner Verstocktheit rauskommt und ... [ein Wechsel] auf einen ... Lehrstellenplatz oder in die überbetriebliche Ausbildung möglich ist. ... Andere kannst du von dort dann in ein längeres Praktikum schleusen, wo sie dann auch wieder viel Selbsterfahrung ausprobieren [sic!] und von dort dann in eine Lehrstelle oder in eine überbetriebliche Ausbildung weitergehen.“ (I. 15)*

Als kontraproduktiver Effekt wird allerdings von einigen Expert\*innen genannt, dass die defizitorientierten Kriterien, deren Erfüllung erst den Zugang zu den die Lehre vorbereitenden Maßnahmen schaffen, auf das Selbstbild der Jugendlichen abfärben können, was auch zum Abbruch von Maßnahmen führen kann (s. a. Litschel & Löffler, 2015).

Wie oben erwähnt, werden in der einschlägigen Literatur partizipative Strukturen und Mitsprache bezüglich Inhalt und Umsetzungsregelungen bei der Erstellung und Durchführung von Maßnahmen (z. B. in Form von selbst- oder kooperativ organisierten Angeboten oder zumindest in Form von Klassensprecher\*innen, Kurssprecher\*innen, Ombudsleuten oder Qualitätszirkel aller Beteiligten) als bester Weg zur Steigerung von Motivation diskutiert. Die interviewten Expert\*innen stehen solchen Ansätzen jedoch kritisch gegenüber. Sie diskutieren zwar auch niederschwellige Zugänge als Weg, um unmotivierte Jugendliche zu erreichen,

und thematisieren in diesem Zusammenhang, dass die Niederschwelligkeit erfordert, dass man nicht über die Interessen und Bedürfnisse der Jugendlichen hinweggeht (s. a. Blum, Kien, Paul & Wittinger, 2010; Knecht, 2016). Jedoch stellt die Niederschwelligkeit hier nur eine besondere Art und Weise des Zugangs zu den Jugendlichen dar und ändert nichts an der engen Ausrichtung der Angebote auf die Beschäftigungsfähigkeit (Knecht et al., 2014). Ansonsten argumentieren sie zugunsten einer einseitigen Anpassung der Jugendlichen an die Anforderungen der Lehrstellen und des Arbeitsmarktes, z. B. weil es auch in den Firmen, in denen sie später arbeiten, „kein Thema sei“:

*„So, was nützt es denn, wenn ich da sage, der kann mitbestimmen, und wenn es nicht so gut geht, kann er aussteigen, dümdümdüm – in der Firma spielt es das nicht. Also, das ist ein; ich denke mir, das ist so ein Spannungsfeld, in dem wir alle uns bewegen und wo man sich wahrscheinlich immer bewegt.“ (I. 13)*

Ein anderer Experte weist darauf hin, dass Mitbestimmung nicht dem Erfahrungshorizont der Jugendlichen entspreche: „Also, das ist nicht leicht für sie, weil sie haben nicht [den] Erfahrungshintergrund ..., einbezogen zu werden oder gefragt zu werden“ (I. 17).

Und ein Ministerialbeamter reflektiert die Diskrepanz zwischen dem verpflichtenden Charakter der Maßnahmen und einer möglichen Einführung von Partizipationsmöglichkeiten.

*„Wir sind da eher noch obrigkeitsstaatlich unterwegs, muss ich ehrlich zugeben. ... Was wichtig ist, ist die Motivation – dass man die einbindet, die Jugendlichen. ... Wie will man da zum Beispiel ein konkretes Projektdesign aufsetzen ..., ohne dass das Ganze aus dem Ruder läuft, dass man da die Beteiligung der Lehrlinge stärkt. Weil im Grunde genommen sind ja Verpflichtungen damit [mit der Teilnahme an einer Qualifizierungsmaßnahme] verbunden, weil ja das kostet und eben dieser Widerspruch [der Programme mit der] Freiwilligkeit. ... Wenn der eine Maßnahmenempfehlung kriegt, was man eh mit ihm abstimmt, und er sich weigert, dann kriegt er in der Regel beim AMS einen Zehner,<sup>7</sup> eine Bestrafung – Leistungsentzug! ... Da kriegt der eine*

<sup>7</sup> Gemeint ist § 10 des österreichischen Arbeitslosenversicherungsgesetzes.

*Leistungssperre. ... Da kriegt er die DLU<sup>8</sup> gesperrt, ... wenn er sich weigert z.B. ein bestimmtes Beschäftigungsangebot ... anzunehmen.“ (I. 1)*

Der hier interviewte Experte wertet im Folgenden die Erhebung der Teilnehmerzufriedenheit als Form der Partizipation:

*„Also, wir erheben derzeit die Teilnehmerzufriedenheit ..., aber immer im Nachhinein, das ist ein Qualitätssicherungsding. Vielleicht sollt ma des mehr – müsst ma diskutieren, diese Feedbackkultur. Was ja auch wieder ein Lernprozess für die Jugendlichen ist, so eine Feedbackkultur zu entwickeln.“ (I. 1)*

Die Erhebung der Teilnehmerzufriedenheit kann allerdings keinen Effekt auf die eigene Lebenspraxis bewirken.

## 5. Die Wirkung der Diskurse: Motivation absprechen – Motivation zerstören

Es zeigt sich, dass den psychischen Ressourcen sowohl in der Fachliteratur als auch von den interviewten Expert\*innen eine zentrale Funktion beim Übergang benachteiligter Jugendlicher von Beruf in Ausbildung und Arbeit zugesprochen wird. Motivation und Selbstwirksamkeit gelten als zentrale Ressourcen, die zur Erlangung von mehr formaler Bildung benötigt werden, jedoch nicht in ausreichendem Maße vorhanden seien. Ihre „Optimierung“ erlangt daher einen strategischen Charakter als Teil einer aktivierenden und auf die Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit konzentrierten Sozialinvestitionspolitik (vgl. Atzmüller & Knecht, 2016a), die auch der Herstellung von Chancengleichheit dienen soll.

In den Interviews werden die psychischen Ressourcen meistens erwähnt, um Defizite von Personen auszudrücken – also fehlende Motivation oder fehlende Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu beschreiben. Der angebliche Mangel an psychischen Ressourcen, die psychischen Probleme der Jugendlichen und ihre Defizite bezüglich formaler Bildung und den Sekundärtugenden, führen bei der Mehrzahl der Expert\*innen zur Fürsprache von aktivierenden Interventionen, bei denen Jugendliche mittels pädago-

gisch-therapeutischer Interventionen „das Wollen“ lernen und zur möglichst baldigen Annahme von Lehrstellen gedrängt werden sollen. Dabei wird der intrinsischen Motivation der Jugendlichen misstraut bzw. wird den Jugendlichen die Fähigkeit, intrinsisch motiviert zu sein, abgesprochen. Motivation und Selbstwirksamkeit werden in diesem Prozess zu strategischen und evaluativen Variablen der Beschäftigungspolitik von Jugendlichen.

An der Bruchstelle zwischen den Interessen der Arbeitsverwaltung und der Arbeitgeber einerseits und den Jugendlichen andererseits haben die Interessen der Jugendlichen kaum Gewicht, was mit den Schwierigkeiten der Expert\*innen korrespondiert, sich zu partizipativen Ansätzen zu äußern bzw. sich für diese Ansätze zu öffnen. Trotz umfangreicher Projekte der Europäischen Union (wie der Jugendstrategie), die die Partizipation der Jugendlichen in der Gesellschaft erhöhen sollen, zeigen die Zeichen im aktivierenden Sozialstaat in eine andere Richtung. Die Tendenz der zunehmenden Verpflichtung im Sozialstaat findet in Österreich durch die im österreichischen Parlament mit breiter Mehrheit beschlossene Umwandlung der Ausbildungsgarantie in eine Ausbildungspflicht der 15- bis 18-Jährigen, die auch eine Pflichtberatung umfasst, gerade einen neuen Höhepunkt.

Einige der von uns interviewten Expert\*innen versprechen sich von der Einführung einer Ausbildungspflicht einen Ausbau des Hilfesystems. Das BMASK geht davon aus, dass junge Menschen durch diese Verpflichtung „einen für sie mittel- und langfristig besseren Weg einschlagen“ (BMASK, o.J.). Auch hier zeigt sich das Misstrauen gegenüber den Wünschen und Bedürfnissen der Jugendlichen – in diesem Fall durch das Ministerium. Denn anscheinend geht es davon aus, dass die betroffene Gruppe einen derartigen Weg freiwillig und unter den Bedingungen garantierter Zugänge ins Ausbildungssystem nicht eingeschlagen würde (Atzmüller & Knecht, 2016a). Es sind nur einige wenige Interviewpartner\*innen, solche mit pädagogischem Berufshintergrund und solche, die direkt mit den Jugendlichen arbeiten, die sich kritisch äußern:

*„Also, da spricht aber auch die Sozialpädagogin in mir, also, ich glaube nicht an irgendwelche Maßnahmen, die verpflichtend sind. ... ich halte es für ziemlich fatal, dass da immer gleich quasi eine Strafsanktion mitkommuniziert wird. ... für den konkreten Jugendlichen oder das Umfeld geht es darum, erreiche ich jemanden, mache ich jemanden was schmackhaft, und ist es dann etwas, was adäquat ist. ... ich glaube,*

<sup>8</sup> Gemeint ist die Beihilfe zur Deckung des Lebensunterhalts, die Arbeitslosen während der Teilnahme an einer Maßnahme bezahlt wird.

*bei den NEETs oder bei den ganz arbeitsmarktfernen Jugendlichen, bei denen, die aus diesem System schon ausgestiegen sind, muss ich etwas sehr Adäquates anbieten.“ (I. 13)*

Ein ehemaliger Lehrer, der nun in einem Ministerium arbeitet, kritisiert den verpflichtenden Charakter gleichermaßen:

*„Ja, das ist doch grotesk, ... dann muss ich 400 zahlen, wenn mein Sohn, meine Tochter nicht hingeht, ... das ist doch spinnert! Also so kann es nicht gehen! ... Weil es unpädagogisch ist. Ich glaube, im Endeffekt wird [es] nicht greifen. ... wir bieten Angebote und Chancen – mehr können wir nicht. .... Ich bin auch dagegen, dass man für Schulpflichtverletzungen zahlt, ... da muss ich dann schon versuchen, vor Ort zu sein und die Leute einzusammeln. Also, es geht ja darum, die Kinder irgendwelchen Eltern zu entreißen, die sie nur zur Arbeit einteilen oder ... zur Beaufsichtigung der jungen Geschwister.“ (I. 3)*

Letztendlich bedeutet die Einführung der Ausbildungsverpflichtung auch, dass der Druck auf die Jugendlichen steigt, Stellen oder Plätze in Maßnahmen anzunehmen, die sie eigentlich unpassend finden. Den Jugendlichen wird damit vermittelt, dass Lehre und Programme – auch wenn sie vielleicht nicht den Bedürfnissen entsprechen – alternativlos sind. Das ist eine Erfahrung, die viele von ihnen wahrscheinlich schon in der Schule gemacht haben und die der Entstehung von Motivation eher entgegensteht. Ähnlich dem Erleben in der Schule wird es wohl als Normalfall erscheinen, dass eine Ausbildung bzw. ein Bildungsweg aus extrinsischer Motivation eingeschlagen wird. Auch wenn die Expert\*innen sich von der Ausbildungsverpflichtung höhere Bildungsquoten versprechen, ist davon auszugehen, dass die Durchsetzung von extrinsischen Motivationsfaktoren auf Kosten von intrinsischer Motivation letztendlich die intrinsische Motivation korrumpiert (Deci, Koestner & Ryan, 1999; Sandel, 2012) und daher kontraproduktive Effekte zeitigen wird (vgl. Stauber, 2007).

## Literatur

Andresen, S. (2010). Bildungsmotivation in bildungsfernen Gruppen und Schichten. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 499–516). Wiesbaden: VS.

Atzmüller, R. (2015). Transformation der zeitgemäßen Arbeitskraft und Krisenbearbeitung. In R. Atz-

müller, M. Krenn & S. Hürtgen (Hrsg.), *Die zeitgemäße Arbeitskraft. Qualifiziert, aktiviert, polarisiert* (S. 195–310). Weinheim: Beltz.

Atzmüller, R. & Knecht, A. (2016a). Neoliberale Transformation der österreichischen Beschäftigungspolitik für Jugendliche. *SWS-Rundschau*, 56 (1), 112–132.

Atzmüller, R. & Knecht, A. (2016b). Zusammenhänge von Bildungs- und Sozialpolitik. In Die Grüne Bildungswerkstatt (Hrsg.), *Solidarisch und selbstbestimmt. Die neuen Chancen des Sozialstaats* (S. 30–33). Wien: Die Grüne Bildungswerkstatt. Verfügbar unter: [http://gbw.at/fileadmin/user\\_upload/gbw\\_allgemein/6\\_PDFs/Sozialpolitik\\_Broschuere\\_GBW2016\\_WEB.pdf](http://gbw.at/fileadmin/user_upload/gbw_allgemein/6_PDFs/Sozialpolitik_Broschuere_GBW2016_WEB.pdf).

Atzmüller, R., Krenn, M. & Papouschek, U. (2012). Inne-re Aushöhlung und Fragmentierung des österreichischen Modells: Zur Entwicklung von Arbeitslosigkeit, prekärer Beschäftigung und Arbeitsmarktpolitik. In K. Scherschel, P. Streckeisen, M. Krenn (Hrsg.), *Neue Prekarität. Die Folgen aktivierender Arbeitsmarktpolitik – europäische Länder im Vergleich* (S. 75–110). Frankfurt a.M.: Campus.

Bergmann, N., Putz, I. & Wieser, R. (2001). Jugendliche mit und ohne Berufsausbildung. Eine Studie aus Sicht der Betroffenen. *AMS Report*, 25.

Blum, J., Kien, C., Paul, V. & Wittinger, D. (2010). *Bedarfsorientiertes Maßnahmenangebot zur Förderung der beruflichen Integration von ausgrenzungsgefährdeten und erwerbsfernen Jugendlichen in Österreich*. Wien: SORA.

Bourdieu, P. (1992). Ökonomisches Kapital – Kulturelles Kapital – Soziales Kapital. In Ders., *Die verborgenen Mechanismen der Macht* (S. 49–79) (Schriften zu Politik & Kultur, 1). Hamburg: VSA-Verlag.

Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK) (o.J.). *Ausbildung bis 18 – Gründe für die Ausbildungspflicht*. Verfügbar unter: [www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/BMASK-Ausbildungspflicht\\_bis\\_18.pdf](http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/BMASK-Ausbildungspflicht_bis_18.pdf) (Zugriff am 20.08.2016).

Deci, E., Koestner, R. & Ryan, M. (1999). A meta-analytical review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125 (6), 627–668.

du Bois-Reymond, M., Plug, W., Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (2002). *How to avoid cooling out? Experiences of young people in their transitions to work across Europe. IRIS Arbeitspapiere 5-2002*. Tübingen: Institut für Regionale Innovation und Sozialforschung. Verfügbar unter:

- www.iris-egris.de/yoyo/pdf/Yoyoworkingpaper2.pdf (Zugriff am 20.08.2016).
- Esping-Andersen, Gøsta (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Gaupp, N. (2013). Entstehungsbedingungen von Übergängen von der Schule in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. *FQS, 14* (2), Art. 12. Verfügbar unter: [www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1895/3522](http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1895/3522) (Zugriff am 20.08.2016).
- Gresch, C., Maaz, K., Becker, M. & McElvany, N. (2012). Zur hohen Bildungsaspiration von Migranten beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe: Fakt oder Artefakt? *WISO Diskurs, Juli*, 56–67.
- Gottburgsen, A. & Sixt, M. (2012). Vergebene Chancen – Die Ressource Bildung und akkumulierte soziale Ungleichheit. In A. Knecht & F.-C. Schubert (Hrsg.), *Ressourcen im Sozialstaat und der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung* (S. 102–116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gross, C. & Jungbauer-Gans, M. (2012). Sozialkapital als individuelle Ressource und Produkt gesellschaftlicher Rahmenbedingungen. In A. Knecht & F.-C. Schubert (Hrsg.), *Ressourcen im Sozialstaat und der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung* (S. 117–131). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2010). Motivation und Handeln. Einführung und Überblick. In J. Heckhausen & H. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (4. Aufl.) (S. 1–9). Berlin/Heidelberg: Springer.
- Heckl, E., Dörflinger, C. & Dorr, A. (2007). *Analyse der KundInnengruppe Jugendliche mit Migrationshintergrund*. Wien: KMU Forschungsinstitut Austria.
- Herwartz-Emden, L., Schurt, V., Waburg, W. & S. Ruhland, M. (2008). *Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren. Expertise für die Enquete-Kommission des Landtages von Nordrhein-Westfalen „Chancen für Kinder“*. Verfügbar unter: [www.kinderumweltgesundheit.de/index2/pdf/dokumente/50217\\_1.pdf](http://www.kinderumweltgesundheit.de/index2/pdf/dokumente/50217_1.pdf) (Zugriff am 20.08.2016).
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist, 44*, 513–524.
- Imdorf, C. & Scherr, A. (2015). Chancengerechtigkeit und Diskriminierung beim Übertritt in die Berufsausbildung. In A. Hoti (Hrsg.), *Equity – Diskriminierung und Chancengleichheit im Bildungswesen* (S. 83–89). Edition: Studien + Berichte.
- Juhász, A. & Mey, E. (2003). *Die zweite Generation. Etablierte oder Außenseiter? Biographien von Jugendlichen ausländischer Herkunft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Kaeding, A. (2011). *Arbeitsschutz in der Berufsausbildung: Chancen und Wettbewerbsvorteile*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Knecht, A. (2010). *Lebensqualität produzieren*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Knecht, A. (2012a). Ressourcenzuteilung im Wohlfahrtsstaat – Sozialpolitische Perspektiven. In A. Knecht & F.-C. Schubert (Hrsg.), *Ressourcen im Sozialstaat und der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung* (S. 75–88). Stuttgart: Kohlhammer.
- Knecht, A. (2012b). Ressourcentheoretische Erweiterungen des Capability-Ansatzes von Amartya Sen. In A. Knecht & F.-C. Schubert (Hrsg.), *Ressourcen im Sozialstaat und der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung* (S. 61–71). Stuttgart: Kohlhammer.
- Knecht A. (2016). Wenn soziale Dienstleistungen nicht in Anspruch genommen werden. Das österreichische Beratungsangebot Jugendcoaching zwischen Niederschwelligkeit und Verpflichtung. *Soziale Arbeit, 65* (1), 17–22.
- Knecht, A. & Schubert, F.-C. (Hrsg.). (2012). *Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knecht, A., Kuchler, K. & Atzmüller, R. (2014). *Youth poverty, youth inequality, and youth policy in Austria. Experts' perception of youth poverty and inequality*. Final Report. Work Package 3 des Projekts SociEtY, 15. Kapitel (S. 494–541). Bielefeld. Verfügbar unter: [www.society-youth.eu/images/media/wp\\_3\\_2\\_final\\_report.pdf](http://www.society-youth.eu/images/media/wp_3_2_final_report.pdf) (Zugriff am 20.08.2016).
- Krisch, R. (2011). Bildung und Ausbildung im Kontext von Jugendarbeit. In Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend (Hrsg.), *6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich* (S. 503–516). Wien: BWFJ.
- Lang-von Wins, T. (2016). Kompetenzentwicklung in schwierigen Zeiten: Wie man Jugendlichen dabei helfen kann, die eigene Biografie zu gestalten. In Arbeitsförderung Offenbach (Hrsg.), *Berufsorientierung und Kompetenz. Methoden – Tools – Projekte* (S. 89–105). Bielefeld: Bertelsmann.
- Lehmkuhl, K., Schmidt, G. & Schöler, C. (2013). „Ihr seid nicht dumm, ihr seid nur faul“ – Über die wunderliche Leistung, Ausgrenzung als selbstverschuldet erleben zu lassen. In M. S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt?* (S. 115–130). Wiesbaden: Springer VS.

- Lenger, B., Löffler, R. & Dormmayr, H. (2010). *Jugendliche in der überbetrieblichen Berufsausbildung. Eine begleitende Evaluierung. Endbericht*. Wien: öibf & ibw.
- Litschel, V. & Löffler, R. (2015). *Meta-Analyse zu rezenten Studien im Bereich AMP-Maßnahmen für Jugendliche* (AMS-Report 109). Wien.
- Moldaschl, M. & Voß, G. (Hrsg.). (2003). *Subjektivierung von Arbeit* (2. Aufl.). München/Mehring: Rainer Hampp Verlag.
- Oehme, A., Beran, C.M. & Krisch, R. (2007). *Neue Wege in der Bildungs- und Beschäftigungsförderung für Jugendliche* (Wissenschaftliche Reihe des Vereins Wiener Jugendzentren, Band 4). Wien: Verein Wiener Jugendzentren.
- Pickett, K. & Wilkinson, R. (2012). *Gleichheit ist Glück: Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind*. Berlin: Hafmanns & Tolkemitt.
- Pregel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pohl, A. & Walther, A. (2006). Benachteiligte Jugendliche in Europa. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 47, 26–35. Verfügbar unter: [www.bpb.de/apuz/29400/benachteiligte-jugendliche-in-europa?p=all](http://www.bpb.de/apuz/29400/benachteiligte-jugendliche-in-europa?p=all) (Zugriff am 20.08.2016).
- Rheinberg, F. & Vollmeyer, R. (2012). *Motivation* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Poschalko, A., Mosberger, B., Hannes, C., Hackl, M., Wenty, M. & Moser, W. (2011). *Berufsorientierung und Berufseinstieg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Oberösterreich*. Wien: IKEB & ABIF.
- Sandel, M.J. (2012). *Was man für Geld nicht kaufen kann. Die moralischen Grenzen des Marktes*. Berlin: Ullstein.
- Schubert, F.-C. (2012). Psychische Ressourcen. Zentrale Konstrukte in der Ressourcendiskussion. In A. Knecht & F.-C. Schubert (Hrsg.), *Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung* (S. 205–223). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubert, F.-C. & Knecht, A. (2012). Ressourcen – Einführung in Merkmale, Theorien und Konzeptionen. In A. Knecht & F.-C. Schubert (Hrsg.), *Ressourcen im Sozialstaat und in der Sozialen Arbeit. Zuteilung – Förderung – Aktivierung* (S. 15–41). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schubert, F.-C. & Knecht, A. (2016). Vorwort der Herausgeber zum Schwerpunkt „Ressourcenperspektive öffnen!“. *Verhaltenstherapie & psychosoziale Praxis*, 48 (4).
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In Jerusalem, M. & Hopf, D. (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Zeitschrift für Pädagogik*, 44, Beiheft, 28–53.
- Sen, A. (2000). *Ökonomie für den Menschen. Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. München/Wien: Hanser.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: Beck.
- Stanat, P., Segeritz, M. & Christensen, G. (2010). Schulbezogene Motivation und Aspiration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In W. Bos, E. Kliemse & O. Köller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung* (S. 31–58). Münster: Waxmann.
- Stauber, B. (2007). Motivation in Transition. *Young*, 15 (1), 31–47.
- Stauber, B., Pohl, A. & Walther, A. (2007). *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa.
- Tunç, M. (2009). Jungenleben: Migration, Klasse und Männlichkeit. *Differenzsensible Pädagogik* (S. 23–36). In FUMA (Hrsg.), *„Ich bin genau wie du – und ganz anders?!“*. Verfügbar unter: <http://digital.zlb.de/viewer/metadata/15378582/1/> (Zugriff am 20.08.2016).
- Vogel, B. (2007). *Die Staatsbedürftigkeit der Gesellschaft*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Walter, O. (2010). Kompetenzen und Lernmotivation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In C. Spiel & B. Schober (Hrsg.), *Bildungspsychologie* (S. 136–139). Göttingen: Hogrefe.
- Walther, A. (Eds.) (2006). *Participation in transition. Motivation of young adults in Europe for learning and working*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Wellgraf, S. (2012). *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript.
- Zander, M. (2010). Im Schutz der Unbewusstheit. Ansätze zu einer psychologischen Fundierung des Habitusbegriffs im Werk Pierre Bourdieus. *Journal für Psychologie*, 18, 1. Verfügbar unter: [www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/171/169](http://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/171/169) (Zugriff am 20.08.2016).
- Zimmermann, E. & Skrobanek, J. (2015). Glaube an dich, dann schaffst du es auch?! – Die Rolle der allgemeinen Selbstwirksamkeitsüberzeugung im Ausbildungsübergang. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18, 351–374.

## Zum Autor

Dr. Alban Knecht, Sozialpädagoge und Soziologe. Er ist an der Johannes-Kepler-Universität Linz tätig und lehrt am FH Campus Wien und der Hochschule

le München. Seine Forschungsschwerpunkte sind interdisziplinäre, ressourcenorientierte Zugänge zu Sozialpolitik, Ungleichheitssoziologie, Armutsforschung und soziale Arbeit. Augenblicklich forscht er zu Jugendpolitik und der Beschäftigungsförderung benachteiligter Jugendlicher aus der Perspektive von psychologischen Ressourcentheorien und dem Capability-Ansatz des Gerechtigkeitsphilosophen Amartya Sen.

### Korrespondenzadresse

Dr. Alban Knecht  
Johannes Kepler Universität Linz  
Institut für Soziologie  
Abteilung Theoretische Soziologie und Sozialanalyse  
Altenbergerstraße 69  
4040 Linz, Österreich  
*E-Mail:* [alban.knecht@jku.at](mailto:alban.knecht@jku.at)  
*Internet:* [www.albanknecht.de](http://www.albanknecht.de)

## 21. WORKSHOPTAGUNG

der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie e. V.

30. März - 01. April 2017 in Tübingen

### “Neue Perspektiven in der Psychotherapie”

Informationsveranstaltung, Vorträge, Fallseminare,  
Workshops und Fachpolitik



DGVT Fort- und Weiterbildung

Deutsche Gesellschaft für  
Verhaltenstherapie e.V.

[www.dgvt-fortbildung.de](http://www.dgvt-fortbildung.de)