pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs [Hrsg.]

Lebenswelten 2025. Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Österreich

Weinheim : Beltz Juventa 2026, 390 S.

Quellenangabe/ Reference:
Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs [Hrsg.]: Lebenswelten 2025. Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Österreich. Weinheim : Beltz Juventa 2026, 390 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-357349 - DOI: 10.25656/01:35734; 10.3262/978-3-7799-8353-8

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-357349
https://doi.org/10.25656/01:35734

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

http://www.juventa.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Jugendforschung

Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.)

Lebenswelten 2025
Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Österreich

BELTZ JUVENTA

Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.)
Lebenswelten 2025. Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Österreich

Jugendforschung
Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.)

Lebenswelten 2025
Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Österreich

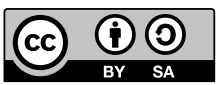
BELTZ JUVENTA

Die vorliegende Studie wird von allen Pädagogischen Hochschulen Österreichs gemeinsam herausgegeben. Die Gruppe „Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs“ umfasst:

Gudrun Quenzel | PH Vorarlberg | wissenschaftliche Leitung
Martina Ott | PH Vorarlberg | Projektkoordination
Katharina Meusburger | PH Vorarlberg
Martin Auferbauer | PH Steiermark
Helga Grössing | PH Wien
Nikolaus Janovsky | KPH Edith Stein
Gregor Jöstl | PH Niederösterreich
Leopold Kirner | Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik
Doris Lindner | KPH Wien/Niederösterreich
Jasmin Mersits-Linzer | PH Burgenland
Herbert Neureiter | PH Salzburg
Paul Resinger | PH Tirol
Johannes Thonhauser | PPH Augustinum
Christoph Weber | PH Oberösterreich
Alfred Weinberger | PPH Linz
Daniel Wutti | PH Kärnten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Der Text dieser Publikation wird unter der Lizenz **Creative Commons Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0)** veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter: https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de. Verwertung, die den Rahmen der **CC BY-SA 4.0 Lizenz** überschreitet, ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Die Beltz Verlagsgruppe behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor. Die in diesem Werk enthaltenen Bilder und sonstiges Drittmaterial unterliegen ebenfalls der genannten Creative Commons Lizenz, sofern sich aus der Quellenangabe/Abbildungslegende nichts anderes ergibt. Sofern das betreffende Material nicht unter der genannten Creative Commons Lizenz steht und die betreffende Handlung nicht nach gesetzlichen Vorschriften erlaubt ist, ist für die oben aufgeführten Weiterverwendungen des Materials die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers einzuholen.

Trotz sorgfältiger inhaltlicher Kontrolle übernehmen wir keine Haftung für die Inhalte externer Links. Für den Inhalt der verlinkten Seiten sind ausschließlich deren Betreiber verantwortlich.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-7799-8352-1 Print
ISBN 978-3-7799-8353-8 E-Book (PDF)
DOI 10.3262/978-3-7799-8353-8

1. Auflage 2026

© 2026 Beltz Juventa
Beltz Verlagsgruppe GmbH & Co. KG
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Einige Rechte vorbehalten

Satz: Helmut Rohde, Euskirchen
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag
(ID 15985-2104-1001)
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort 9

I Jugend 2025

1 Zusammenfassung
Gudrun Quenzel 12
1.1 Was jungen Menschen wichtig ist 13
1.2 Wie es Jugendlichen geht 16
1.3 Die Schule als Lebensraum 18
1.4 Politik und Demokratie 19
1.5 Gesellschaftliche Teilhabe 21

2 Was bedeutet es, heute aufzuwachsen?
Gudrun Quenzel 23
2.1 Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens 24
2.2 Identitätsentwicklung 27
2.3 Die Studie Lebenswelten 2025 29

II Lebenswelten Jugendlicher

3 Freizeit und Freund:innen
Gudrun Quenzel und Martin Auferbauer 34
3.1 Freizeitaktivitäten 35
3.2 Freund:innen und andere Vertrauenspersonen 47
3.3 Förderung von Freizeit und Freundschaften 51

4 Werte
Katharina Meusburger, Alfred Weinberger, Johannes Thonhauser und Nikolaus Janovsky 55
4.1 Wertorientierung 55
4.2 Haltungen zu Religion und Glauben 67
4.3 Wertewandel 78

5 Zukunftserwartungen
Katharina Meusburger, Leopold Kirner und Paul Resinger 85
5.1 Zukunftsaussichten und Bildungsaspirationen 85
5.2 Berufserwartungen 95
5.3 Prioritäten in der Partnerschaft 104

6 Politik, Demokratie und Ängste
Martina Ott und Doris Lindner 112
6.1 Politisches Interesse und Demokratiezufriedenheit 113
6.2 Demokratieverständnis und Partizipation 118
6.3 Ängste 125

7 Gesellschaftliches Zusammenleben
Elisa Lehnerer, Jasmin Mersits-Linzer und Daniel Wutti 138
7.1 Toleranz und Vorurteile 140
7.2 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit 146
7.3 Soziale Gerechtigkeit 154

8 Unterrichtserleben
Jana Groß Ophoff, Helga Grössing und Herbert Neureiter 165
8.1 Unterrichtsqualität ist vielschichtig 165
8.2 Wie Jugendliche Unterricht erleben 169
8.3 Implikation für die Schule 180

9 Schule und Wohlbefinden
Martina Ott und Gregor Jöstl 187
9.1 Schulzufriedenheit und Leistung 188
9.2 Negatives Wohlbefinden wegen der Schule 195
9.3 Positives Wohlbefinden in der Schule 201

10 Lebensgefühl und Gesundheit
Gudrun Quenzel und Christoph Weber 211
10.1 Das gesundheitliche Wohlbefinden geht zurück 212
10.2 Gestiegene Anforderungen – erhöhte Beschwerden 224
10.3 Mehr Gesundheitsförderung an den Schulen 228

III Im Fokus

11 Diversität und Diskriminierung
Daniel Wutti, Jasmin Mersits-Linzer, Helga Grössing, Astrid Mairitsch und Werner Hemsing 234
11.1 Milieuübergreifende Beziehungen 236
11.2 Strukturelle Diskriminierung 242
11.3 Sprache(n) und Mehrsprachigkeit 250
11.4 Autochthone Minderheiten(sprachen) 255

12 Gesellschaftliche Teilhabe
Martin Auferbauer, Jakob Feyerer, Manuela Gamsjäger, Nikolaus Janovsky, Paul Resinger und Johannes Thonhauser 264
12.1 Inklusion, Behinderung und Teilhabe 265
12.2 Schulische Teilhabe 274
12.3 Politisches Engagement und Vertrauen 278

13 Futures Literacy
Gregor Jöstl, Elisa Lehnerer und Herbert Neureiter 289
13.1 Bildung für die Zukunft 290
13.2 Ambiguitätstoleranz und Wissenschaftsskepsis 304
13.3 Future Consciousness 312

IV Vertiefungen

14 Jugendperspektiven auf Demokratie
Doris Lindner, Jürgen Bauer, Astrid Laiminger, Katrin Vlcek und Sonja Wodnek 326
14.1 Demokratieverständnisse im Überblick 327
14.2 Projekthintergrund und Methodik 328
14.3 Zwischen Alltagserleben, Anspruch und Teilhabe 329

15 Postmigration und politische Teilhabe
Doris Lindner, Eva Sattlberger, Susanne Kink-Hampersberger und Aleksandra Wierzbicka 345
15.1 Verständnis von Zugehörigkeit(en) 345
15.2 Forschungsdesign der Teilstudie 347
15.3 Zuschreibungen – „… dabei bin ich hier geboren“ 348

V Anlage der Studie

16 Untersuchungsdesign
Katharina Meusburger, Egon Rücker und Christoph Weber 366
16.1 Methodik 366
16.2 Stichprobe 371
16.3 Soziodemografische Zusammenhänge 380

Autor:innen 387

Vorwort

Welche Wertvorstellungen, Hoffnungen, Ängste und Erwartungen haben Jugendliche in Österreich? Dieser Frage geht die Jugendstudie „Lebenswelten 2025. Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Österreich" nach. Sie ist ein Gemeinschaftsprojekt aller Pädagogischen Hochschulen in Österreich und wurde 2025 – nach der ersten Erhebung im Jahr 2020 – zum zweiten Mal durchgeführt. Befragt wurden Jugendliche der 8. bis 12. Schulstufe. In diesem Alter bewältigen Jugendliche eine dichte Staffelung von Entwicklungsaufgaben, festigen ihre Werte und machen sich konkrete Gedanken über ihren zukünftigen Lebensweg. Mit einer repräsentativen Stichprobe von über 15.000 Schüler:innen ist die Lebensweltenstudie 2025 die größte Jugendstudie Österreichs. Aufgrund der großen Stichprobe sind vertiefte Auswertungen in Subgruppen möglich; zudem lassen sich durch den Vergleich mit den Daten aus dem Jahr 2020 erstmals auch zeitliche Trendaussagen treffen. Die Pädagogischen Hochschulen schließen mit der vorliegenden Studie eine Lücke in der österreichischen Jugendforschung und ermöglichen den Vergleich mit internationalen Jugendstudien.

Eine Studie dieser Größenordnung ist nur durch die umfangreiche Unterstützung sehr vieler Menschen möglich. Wir danken allen Schüler:innen für die Einblicke in ihre Lebenswelt, den Lehrer:innen und Direktor:innen für die Teilnahme mit ihren Klassen an der Befragung sowie den Bildungsdirektionen der Bundesländer für die Genehmigung der Befragung. Wir danken den Rektor:innen und Vizerektor:innen der Pädagogischen Hochschulen und dem BMB für die bereitwillige personelle, ideelle und materielle Unterstützung. Ein ganz besonderer Dank gilt dem Land Vorarlberg für die finanzielle Förderung, dem Statistischen Amt der Vorarlberger Landesregierung für die professionelle Ziehung der Stichprobe und der Praxismittelschule Vorarlberg für den kognitiven Pretest. Nicht zuletzt danken wir den studentischen Mitarbeiter:innen und den vielen weiteren helfenden Händen.

Die Herausgeber:innen der Lebensweltenstudie 2025:
Gudrun Quenzel, PH Vorarlberg · Martina Ott, PH Vorarlberg · Katharina Meusburger, PH Vorarlberg · Martin Auferbauer, PH Steiermark · Helga Grössing, PH Wien · Nikolaus Janovsky, KPH Edith Stein · Gregor Jöstl, PH Niederösterreich · Leopold Kirner, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik · Doris Lindner, KPH Wien/Niederösterreich · Jasmin Mersits-Linzer, PH Burgenland · Herbert Neureiter, PH Salzburg · Paul Resinger, PH Tirol · Johannes Thonhauser, PPH Augustinum · Christoph Weber, PH Oberösterreich · Alfred Weinberger, PPH Linz · Daniel Wutti, PH Kärnten

I Jugend 2025

1 Zusammenfassung

Gudrun Quenzel

Die Jugendstudie Lebenswelten 2025 ist eine umfassende empirische Untersuchung zu Einstellungen und Werten junger Menschen in Österreich. Ihr Ziel ist es, ein detailliertes Bild davon zu zeichnen, wie es Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren geht, wie sie verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen wahrnehmen, was ihnen wichtig ist und wie sie ihre Zukunft sehen. Dafür wurde eine repräsentative Stichprobe von über 15.000 Jugendlichen in ganz Österreich befragt.

Die Ergebnisse zeichnen ein komplexes Bild der jungen Generation in Österreich. Wichtig ist jungen Menschen vor allem der soziale Nahbereich und trotz zahlreicher Krisen blicken sie grundsätzlich optimistisch in ihre persönliche Zukunft. Gleichzeitig zeigen sich verschiedene Entwicklungen, die gesellschaftlichen und pädagogischen Handlungsbedarf signalisieren. Etwa profitieren Jugendliche von nie dagewesenen Bildungs- und Berufschancen, stehen aber gleichzeitig unter einem hohen Druck zur Selbstoptimierung. Dieser Druck zeigt sich in gestiegenen Anforderungen in Schule, Beruf und Partnerschaft. Das gesundheitliche Wohlbefinden junger Menschen hat sich in den letzten Jahren deutlich verschlechtert. Insbesondere junge Frauen und Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität sind hiervon betroffen. Auch ein hoher sozioökonomischer Hintergrund bleibt ein entscheidender Faktor, der die Lebenschancen und das Wohlbefinden positiv prägt. Die Zufriedenheit mit der Demokratie in Österreich ist stark gesunken und das Vertrauen in die Politik eher gering.

Methodik

Bei der Studie Lebenswelten 2025 handelt es sich um eine repräsentative, 270 Items umfassende standardisierte Onlinebefragung von Schüler:innen der 8. bis 12. Schulstufe. Die Erhebung wurde im März und April 2025 an Schulen durchgeführt; die realisierte Stichprobe umfasst Antworten von 15.742 Schüler:innen aus 950 Klassen. Die Daten wurden disproportional nach Bundesländern erhoben und für die Analyse nach Schultyp, Geschlecht und Bundesland gewichtet. Die Studie knüpft an eine frühere Erhebung aus dem Jahr 2020 an und ermöglicht somit Einblicke in Veränderungen seit 2020. Da im Jahr 2020 nur Schüler:innen der 8. bis 10. Schulstufe befragt wurden, werden für den Vergleich aus der Stichprobe 2025 ebenfalls nur die Antworten der Schüler:innen der 8. bis 10. Schulstufe herangezogen. Die Kapitel 3 bis 10 arbeiten mit der österreichweiten Stichprobe. Die Kapitel 11 bis 13 beruhen jeweils auf Daten aus drei Bundesländern. Die Kapitel 14

und 15 orientieren sich an der Methodik der qualitativen Sozialforschung und geben vertiefte Einblicke in die Gedanken junger Menschen. Das Kapitel 16 stellt das methodische Design der Untersuchung vor.

1.1 Was jungen Menschen wichtig ist

Das Jugendalter ist eine intensive Phase der Selbst- und Welterkundung, in der sich Jugendliche damit auseinandersetzen, was ihnen wichtig ist und wer sie sein wollen, und in der sie ihre Interessen entwickeln und Freundschaften schließen.

Wichtig sind der soziale Nahbereich und eine gute Ausbildung

Die vorliegende Studie zeigt die große Bedeutung von Familie und Freund:innen. Auch eine gute Ausbildung zu absolvieren, ist fast allen Jugendlichen wichtig. Lebensfreude, Eigenverantwortlichkeit und Unabhängigkeit sind ebenfalls für viele erstrebenswert, gefolgt von Fleiß und Ehrgeiz und einem hohen Lebensstandard. Im Vergleich zu 2020 zeigt sich ein spürbarer Wertewandel: Materialistische Werte wie der Wunsch nach einem hohen Lebensstandard, Macht und Sicherheit haben an Bedeutung gewonnen. Ebenso ist die Bedeutung von politischem Engagement gestiegen. Umweltbewusstes Handeln, die Unterstützung von Benachteiligten und Toleranz haben hingegen an Bedeutung verloren (Kapitel 4).

Erfolgsorientierte, Idealist:innen, Materialist:innen, Zögerliche

Auf Basis ihrer Wertorientierungen lassen sich die Jugendlichen vier Gruppen zuordnen: Erfolgsorientierte, Idealist:innen, Materialist:innen und Zögerliche. Erfolgsorientierte (31 %) kombinieren Leistungsbereitschaft mit dem Wunsch nach einem hohen Lebensstandard und Lebensgenuss. Auch gesellschaftliches Engagement ist ihnen wichtig. Idealist:innen (28 %) stellen soziale und ethische Werte in den Vordergrund, sie finden Toleranz, Kreativität und die Unterstützung von sozial Benachteiligten wichtig. Materielle Ziele und das Streben nach Macht und Einfluss lehnen sie hingegen ab. Materialist:innen (23 %) legen Wert auf materielle Sicherheit, Konsum und Genuss. Auch Durchsetzungsfähigkeit und der Wunsch nach Macht und Einfluss finden sich bei ihnen häufiger als in den anderen Gruppen. Zögerliche (18 %) zeigen bei fast allen Werten eine geringe Zustimmung, am ehesten spricht sie noch an, die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen zu genießen. Ihnen scheinen klare Lebensziele zum jetzigen Zeitpunkt noch weitgehend zu fehlen. Die Gruppen unterscheiden sich kaum nach dem sozioökonomischen Hintergrund, jedoch etwas nach der Geschlechtszugehörigkeit. Unter den männlichen Jugendlichen finden sich häufiger Materialist:innen, bei

den weiblichen Jugendlichen eher Erfolgsorientierte und unter den Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität häufiger Idealist:innen (Kapitel 4).

Religion ist ebenfalls ein wichtiges Thema für viele Jugendliche. Jugendliche mit muslimischer Religionszugehörigkeit schätzen sich stärker als religiös ein als christliche Jugendliche, während sich Jugendliche ohne (formale) Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft deutlich ablehnender gegenüber religiösen Aussagen positionieren (Kapitel 4).

Hohe Zufriedenheit mit dem Freundeskreis

Freundschaften haben für junge Menschen eine zentrale Bedeutung, da sie die emotionale Ablösung von den Eltern begleiten und jungen Menschen die Möglichkeit bieten, einen gleichberechtigten und verlässlichen sozialen Umgang miteinander einzuüben. Für eine klare Mehrheit der Jugendlichen sind Freundschaften eine Quelle der Zufriedenheit: Fast 80 % geben an, sehr oder ziemlich zufrieden mit ihrem Freundeskreis zu sein. Freund:innen sind auch die wichtigsten Ansprechpartner:innen bei Problemen. Drei Viertel (76 %) der Jugendlichen besprechen ihre Sorgen mit ihnen, mit der Familie tun dies zwei Drittel (66 %). Mehr als jede:r zehnte Jugendliche (11 %) gibt aber auch an, niemanden zum Reden zu haben. Junge Männer (13 %), Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status (18 %) und Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität (21 %) haben häufiger niemanden, mit dem sie über ihre Probleme sprechen können (Kapitel 3).

Vielschichtige Freizeitinteressen

Freizeit und soziale Beziehungen sind zentrale Felder, in denen Jugendliche ihre Identität erproben, Autonomie erleben und soziale Kompetenzen entwickeln. Jugendlichen in Österreich stehen an einem durchschnittlichen Wochentag etwas mehr als vier Stunden zur freien Verfügung. Dieses Zeitbudget ist jedoch ungleich verteilt: Männliche Jugendliche haben tendenziell mehr Freizeit als weibliche, Schüler:innen an den Mittelschulen mehr als diejenigen an den maturaführenden Schulen (Kapitel 3).

Die Freizeitaktivitäten, denen Jugendliche sehr oft nachgehen, sind das bewusste Hören von Musik (70 %) und die Nutzung von Social Media und Messenger-Diensten (68 %). Dahinter folgen Aktivitäten wie zu Hause abhängen (50 %), Streamen (39 %) und Sport (35 %). Entgegen manchen Klischees wird Gamen (25 %) seltener genannt als draußen abhängen (30 %). Häufig bewusst offline gehen allerdings eher wenige junge Menschen (10 %) (Kapitel 3).

Gestiegene Ansprüche an eine Partnerschaft

In einer Partnerschaft sind für Jugendliche vor allem Spaß, Verlässlichkeit und Treue von Bedeutung. Fast alle Jugendlichen stufen diese Aspekte als zentral ein. Auch später eine Familie gründen zu können, ist für fast 80 % sehr wichtig. Es zeigen sich jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede. Junge Frauen legen mehr Wert auf die finanzielle Unabhängigkeit von ihrem Partner oder ihrer Partnerin, aber auch darauf, dass er oder sie eine gute Ausbildung und ein gutes Einkommen hat. Für junge Männer ist es hingegen öfter wichtig, dass der oder die Partner:in gut aussieht. Im Vergleich mit den Daten aus der Erhebung 2020 sind die Ansprüche an eine:n Partner:in in fast allen Bereichen gestiegen. Besonders stark zugenommen hat der Wunsch, dass der oder die Partner:in derselben Religion angehört. Auch eine gute Ausbildung und das Aussehen erachten Jugendliche heute als wichtiger als noch vor fünf Jahren (Kapitel 5).

Erwartungen an den Beruf: Sicherheit und Vereinbarkeit

Bei der Frage, was die zukünftige Berufstätigkeit zufriedenstellend macht, stehen drei Aspekte klar im Vordergrund, die die Jugendlichen als sehr wichtig einschätzen: ein sicherer Arbeitsplatz (75 %), genügend Freizeit neben dem Beruf (65 %) und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (64 %). Im Vergleich zu 2020 haben materielle Erwartungen und Aufstiegsmöglichkeiten an Bedeutung gewonnen. Der Anteil der Jugendlichen, für die ein hohes Einkommen sehr wichtig ist, stieg etwa von 34 % auf 51 %, und auch bei den Aufstiegsmöglichkeiten ist eine Zunahme von 43 % auf 51 % zu verzeichnen. Idealistische Berufsvorstellungen sind hingegen rückläufig; so ist etwa das Bedürfnis gesunken, im Beruf etwas für die Gesellschaft zu tun (Kapitel 5).

Die durchschnittlich angestrebte Wochenarbeitszeit liegt bei 33 Stunden. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen (55 %) kann sich eine Vollzeittätigkeit (35 bis 40 Stunden) vorstellen. Die jungen Menschen signalisieren damit eine ähnlich ausgeprägte Leistungsbereitschaft wie die Bevölkerung im erwerbstätigen Alter. Hier zeigt sich, wie stark sich junge Menschen an gesellschaftlichen oder familiären Erwartungen orientieren: So streben Jugendliche etwa ähnliche Bildungsabschlüsse an wie ihre Eltern, berücksichtigen geschlechtsspezifische Erwartungen bei der Berufswahl und richten ihre Arbeitszeitvorstellungen an der gesellschaftlich verbreiteten familiären Arbeitsteilung sowie an den Realarbeitsstunden aus (Kapitel 5).

1.2 Wie es Jugendlichen geht

Junge Menschen haben seit dem Erscheinen der letzten Studie eine Reihe von einschneidenden Krisen erlebt, darunter die COVID-19-Pandemie, den Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine, den Angriff der Hamas auf Israel und den darauffolgenden Gaza-Krieg, die zunehmend spürbar werdenden Auswirkungen des Klimawandels sowie gestiegene Lebenshaltungskosten und die damit verbundenen Sorgen.

Optimistischer Blick in die persönliche Zukunft

Trotz globaler Krisen und gesellschaftlicher Unsicherheiten blicken die meisten Jugendlichen in Österreich optimistisch in ihre persönliche Zukunft. 45 % der Jugendlichen sehen ihre eigene Zukunft völlig, weitere 43 % eher positiv. Dieser Optimismus ist allerdings nicht gleich verteilt: Junge Männer sind deutlich zuversichtlicher als junge Frauen, am wenigsten optimistisch sind Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität. Auch der sozioökonomische Hintergrund spielt eine Rolle. Jugendliche aus privilegierten Haushalten blicken positiver in die Zukunft als jene aus benachteiligten Verhältnissen (Kapitel 5). Die Zukunft der Gesellschaft sieht hingegen nur ein Drittel sehr oder eher zuversichtlich (33 %). Junge Männer (36 %) blicken dabei etwas zuversichtlicher als junge Frauen (29 %) oder diversgeschlechtliche Jugendliche (27 %) in die gesellschaftliche Zukunft (Kapitel 13).

Jugendliche mit Migrationsgeschichte sind besonders optimistisch, was ihren persönlichen sozialen Aufstieg betrifft. 63 % der selbst zugewanderten Jugendlichen und 58 % der Jugendlichen, deren Eltern zugewandert sind, glauben, dass es ihnen einmal besser gehen wird als ihren Eltern. Von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund glauben dies nur 36 % (Kapitel 13).

Die Frage, inwieweit sich Jugendliche auf zukünftige Herausforderungen vorbereitet fühlen, also über ausreichende Zukunftskompetenz verfügen, kann mit Blick auf die vorliegenden Daten positiv beantwortet werden. Eine knappe Mehrheit der Jugendlichen (52 %) fühlt sich gut oder sehr gut auf die eigene Zukunft vorbereitet. Die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten und Unsicherheiten auszuhalten (Ambiguitätstoleranz), gilt als besonders wichtige Zukunftskompetenz. Die Daten zeigen, dass Jugendliche, die eine höhere Ambiguitätstoleranz aufweisen, tendenziell leichter mit schulischen Anforderungen zurechtkommen, von einer höheren Lebenszufriedenheit berichten und positiver in die Zukunft blicken (Kapitel 13).

Sorgen und Ängste

Danach gefragt, was ihnen große Angst macht, nennen junge Menschen in Österreich an erster Stelle, dass ihre Familie zerbricht (41 %). Zudem haben sie Angst davor, dass sie eine schwere Krankheit bekommen (38 %), dass Krieg in Europa ist (36 %) und es zu Terroranschlägen kommt (29 %). Auch die Angst vor den Folgen des Klimawandels und der Umweltverschmutzung ist spürbar (26 % und 25 %). Weibliche Jugendliche berichten in fast allen Bereichen von deutlich stärkeren Ängsten als männliche Jugendliche. Beispielsweise haben 48 % der jungen Frauen große Angst vor einem Krieg in Europa, aber nur 23 % der jungen Männer. Eine Ausnahme bildet die Angst vor Zuwanderung, die bei männlichen Jugendlichen (31 %) deutlich ausgeprägter ist als bei weiblichen (14 %). Markant ist, wie unterschiedlich junge Menschen mit und ohne Migrationshintergrund die Themen Migration und Ausländerfeindlichkeit wahrnehmen. Jugendliche aus Familien mit Migrationsgeschichte befürchten häufiger Diskriminierung, während Jugendliche ohne Migrationsgeschichte eher die steigende Zuwanderung als Bedrohung wahrnehmen. Ängste spiegeln damit ungleiche Lebenslagen und Ressourcenverteilungen wider: Wer selbst Ausgrenzung erleben könnte, fürchtet Diskriminierung; wer seine privilegierte Position gewahrt sehen möchte, sorgt sich vor gesellschaftlichen Veränderungen.

Der Vergleich zwischen den Erhebungen 2020 und 2025 zeigt, dass die Sorgen und Ängste Jugendlicher zugenommen haben – vor allem aber haben sich die thematischen Schwerpunkte verschoben. Umwelt- und Klimasorgen haben an Bedeutung verloren, während gesundheitliche Risiken, wirtschaftliche Unsicherheiten und geopolitische Bedrohungen stärker in den Vordergrund treten. Ängste im persönlichen Bereich bleiben hoch (Kapitel 6).

Das gesundheitliche Wohlbefinden sinkt

Das gesundheitliche Wohlbefinden junger Menschen in Österreich hat sich seit 2020 spürbar verschlechtert. Die deutlichste gesundheitliche Verschlechterung lässt sich beim Auftreten von körperlichen und psychosomatischen Beschwerden ausmachen. So ist etwa jeder dritte junge Mensch dauernd oder oft schlecht gelaunt oder gereizt (36 %), hat Rückenschmerzen (33 %), Kopfschmerzen (31 %) oder Einschlafprobleme (31 %). Insgesamt zeigt sich ein deutlicher Anstieg Jugendlicher mit einer hohen (von 4 % auf 8 %) und mittleren Beschwerdelast (von 50 % auf 63 %). Gleichzeitig ist der Anteil der Jugendlichen mit geringen oder ohne Beschwerden gesunken (von 46 % auf 29 %). Das bedeutet, dass fast drei Viertel der Jugendlichen heute unter einer mittleren bis hohen Beschwerdelast leiden. Die Verschlechterung des gesundheitlichen Wohlbefindens betrifft dabei nicht alle Jugendlichen gleichermaßen. Bei jungen Frauen und diversgeschlechtlichen Jugendlichen – die bereits 2020 verstärkt betroffen waren – haben die Beschwerden

besonders stark zugenommen. Auch Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund sind nach wie vor verstärkt betroffen (Kapitel 10).

1.3 Die Schule als Lebensraum

Schule ist mehr als nur ein Ort der Wissensvermittlung. Sie ist ein zentraler Erfahrungsraum, der die persönliche und soziale Entwicklung von Jugendlichen maßgeblich prägt.

Hohe Bildungsaspirationen

Welche Schul- und Bildungsabschlüsse junge Menschen anstreben, ist sehr unterschiedlich. Etwa möchten 22 % der jungen Menschen eine Lehre machen, 24 % eine berufsbildende höhere Schule und 19 % ein Hochschulstudium abschließen. Die Bildungsaspirationen junger Menschen sind stark vom familiären Hintergrund geprägt. Je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto häufiger streben die Kinder einen Hochschulabschluss an. Es zeigen sich auch klare geschlechtsspezifische Muster: Junge Männer interessieren sich häufiger für eine Lehre, während junge Frauen öfter ein Hochschulstudium anstreben. Die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen ist zuversichtlich, den von ihnen angestrebten Bildungsabschluss auch zu erreichen (Kapitel 5).

Gute Unterrichtsqualität, jedoch wenig Differenzierung

Die Qualität des Unterrichts ist entscheidend dafür, ob Lerngelegenheiten erfolgreich genutzt werden können. Die Studie untersucht das subjektive Unterrichtserleben der Schüler:innen anhand von vier Dimensionen der Unterrichtsqualität: Klassenführung, kognitive Aktivierung, Unterstützung und Differenzierung. Die meisten Jugendlichen erleben ihren Unterricht als gut strukturiert und störungsarm. 80 % geben an, dass in der letzten Stunde, die sie vor der Befragung besuchten, gut gearbeitet werden konnte. Die meisten fühlen sich von ihren Lehrkräften respektiert und gemocht und erleben ein unterstützendes Lernklima. 81 % der Schüler:innen berichten, dass ihre Lehrperson auch bei Fehlern nett ist, und 75 %, dass sie konstruktives Feedback erhalten. Etwa zwei Drittel der Schüler:innen fühlen sich im Unterricht intellektuell gefordert. Sie geben an, dass Lehrkräfte herausfordernde Fragen stellen oder Aufgaben geben, über die sie gründlich nachdenken müssen. Besonders die MINT-Fächer werden als kognitiv aktivierend erlebt. Einen differenzierten Unterricht, der sich an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler:innen anpasst, erleben jedoch nur wenige (Kapitel 8).

Vielen geht es in der Schule gut, aber nicht immer

Neben der Unterrichtsqualität ist das Wohlbefinden in der Schule ein entscheidender Indikator für gelingende Bildungsprozesse. Die Studie untersucht das schulische Wohlbefinden anhand eines mehrdimensionalen Modells, das positive Aspekte wie Schulfreude und schulischen Selbstwert und negative Aspekte wie Sorgen, körperliche Beschwerden und soziale Probleme umfasst. Etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen geht (sehr) gern zur Schule, schätzt die eigenen Leistungen als (sehr) gut ein und freut sich, in der Schule Dinge tun zu können, die Spaß machen. Etwa jeder siebte junge Mensch ist jedoch mit seiner Situation in der Schule (sehr) unzufrieden und jeder zehnte schätzt die eigene Leistung als weniger oder gar nicht gut ein. Ein erheblicher Teil der Jugendlichen scheint zudem unter schulischem Druck zu leiden und macht sich (sehr) häufig Sorgen wegen der Schule; weibliche (71 %) und diversgeschlechtliche (66 %) Jugendliche deutlich häufiger als männliche Jugendliche (48 %). Schulsorgen manifestieren sich mitunter auch körperlich. Mehr als ein Viertel der Jugendlichen leidet (sehr) oft unter schulbedingten Bauchschmerzen. Auch hier sind weibliche Jugendliche weitaus häufiger betroffen. Sowohl das schulische Wohlbefinden als auch die Schulzufriedenheitseinschätzung der Jugendlichen stehen in engem Zusammenhang mit der subjektiven Leistungseinschätzung und der wahrgenommenen Unterstützung durch die Lehrpersonen (Kapitel 9).

Die Schule als Raum für Demokratielernen

Die Schule wird von den meisten Jugendlichen als ein Ort wahrgenommen, an dem demokratische Grundwerte vermittelt werden. Eine große Mehrheit gibt an, dort zu lernen, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann (88 %), wie sie ihre Meinung begründen können (83 %) und dass alle Schüler:innen die gleichen Rechte haben (76 %). Die Schule wird jedoch kaum als Ort erlebt, an dem junge Menschen aktiv mitbestimmen können. Mehr als die Hälfte der Befragten (56 %) stimmt (eher) zu, dass wichtige Entscheidungen ohne sie getroffen werden (Kapitel 12).

1.4 Politik und Demokratie

Die vorliegende Studie zeigt, dass junge Menschen in Österreich ein großes Interesse an der Auseinandersetzung mit politischen und gesellschaftlichen Grundsatzfragen haben. Das Verhältnis der jungen Menschen zu Politik und Demokratie ist dabei vielschichtig.

Die Zufriedenheit mit der Demokratie ist in den letzten Jahren deutlich gesunken. Waren 2020 noch 70 % der Jugendlichen sehr oder ziemlich zufrieden damit, wie die Demokratie in Österreich funktioniert, sind es 2025 nur noch 42 % (Kapitel 6). Zudem ist das Vertrauen in gesellschaftliche Institutionen eingeschränkt. Während der Wissenschaft (77 %), dem Bundesheer (77 %) und den Bürgermeister:innen (68 %) viele Jugendliche sehr oder eher vertrauen, bringen sie der Bundesregierung (52 %), dem Parlament (52 %) und den politischen Parteien (38 %) deutlich weniger Vertrauen entgegen (Kapitel 12).

Zu den demokratischen Grundwerten bekennt sich jedoch die große Mehrheit der Jugendlichen. So stimmen 82 % (45 % voll, 37 % eher) der Aussage zu, dass die regelmäßige Teilnahme an Wahlen eine Bürger:innenpflicht ist. 81 % (31 % voll, 50 % eher) finden es wichtig, Kompromisse einzugehen, auch wenn man sich im Recht fühlt. Mehrheitlich befürworten die Jugendlichen zudem (37 % voll, 42 % eher), dass jüngere Menschen mehr zu sagen haben sollten. Viele glauben nicht, dass Politiker:innen sich darum kümmern, was Leute wie sie denken (28 % voll, 44 % eher). Besonders ausgeprägt ist das Gefühl, nicht gehört zu werden, bei Jugendlichen aus sozioökonomisch unterprivilegierten Verhältnissen. Über die Hälfte der Jugendlichen (23 % voll, 33 % eher) findet schließlich, dass eine starke Hand einmal Ordnung in den Staat bringen sollte, und zeigt damit eine gewisse Affinität zu autoritären Positionen (Kapitel 6).

Das Interesse an Politik ist seit 2020 gestiegen. Männliche Jugendliche haben ein etwas stärkeres politisches Interesse als weibliche. Darüber hinaus ist das Interesse stark vom Elternhaus geprägt. Je höher das politische Interesse, desto höher ist tendenziell auch die Zufriedenheit mit der Demokratie (Kapitel 6).

Breites Demokratieverständnis

Die erste qualitative Vertiefungsstudie zeigt, dass Jugendliche Demokratie nicht primär als ein Regelwerk mit dazugehörigen Institutionen verstehen, sondern als ein kollektives ethisches und soziales Projekt, das aktiv gestaltet werden muss. Sie verbinden Demokratie mit Werten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Respekt. Demokratie wird als schützenswert und fragil angesehen, sodass ihr Fortbestand kontinuierliches Engagement erfordert (Kapitel 14).

Die zweite qualitative Vertiefungsstudie zeigt, dass auch die politische Teilhabe von jungen Menschen mehrdimensional verstanden wird – sie umfasst formale Rechte, informierte Reflexion, gesellschaftliche Verantwortung und aktive Beteiligung. Strukturelle Ausschlüsse wie eine fehlende Staatsbürgerschaft oder Altersgrenzen erschweren die Teilhabe und mindern Zugehörigkeitsgefühle. Gleichzeitig sehen Jugendliche politische Beteiligung als präventives Mittel gegen gesellschaftliche Probleme und Radikalisierung. Die Daten zeigen, dass

Zugehörigkeit, Identität und politische Partizipation eng miteinander verknüpft sind und wesentlich von gesellschaftlicher Anerkennung, Aushandlungsprozessen und strukturellen Bedingungen geprägt werden (Kapitel 15).

1.5 Gesellschaftliche Teilhabe

Österreich ist eine Gesellschaft, in der Menschen unterschiedlicher Herkunft, Sprachen und Weltanschauungen zusammenleben. Für Jugendliche stellt sich die Frage, wie sie mit dieser Pluralität umgehen und wie sie ihre eigenen Chancen auf ein gerechtes und erfolgreiches Leben einschätzen.

Die meisten finden Pluralität gut

Um zu messen, wie die Jugendlichen zu einer pluralistischen Gesellschaft stehen, wurde ihnen die sogenannte Nachbarschaftsfrage gestellt: „Wie fändest du es, wenn die folgenden Menschen deine Nachbar:innen werden würden?" Die große Mehrheit der jungen Menschen ist tolerant und steht einer pluralistischen Gesellschaft positiv gegenüber; ein Teil der Jugendlichen drückt jedoch Vorbehalte aus. Die größten Vorbehalte werden gegenüber einer geflüchteten Familie aus Afghanistan (32 %), einem homosexuellen Paar (30 %) und einer geflüchteten Familie aus der Ukraine (27 %) als Nachbar:innen geäußert. Die Ablehnung ist bei männlichen Jugendlichen deutlich höher als bei weiblichen. So finden 44 % der männlichen Jugendlichen ein homosexuelles Paar als Nachbar:innen nicht gut, aber nur 16 % der weiblichen. Auch Jugendliche mit autoritären Tendenzen äußern deutlich häufiger Vorbehalte (Kapitel 7).

Mehrsprachigkeit ist gewünscht

Sprachliche Vielfalt ist im Alltag vieler Jugendlicher präsent. Etwa ein Drittel der jungen Menschen wächst mehrsprachig auf: 24 % verwenden zu Hause Deutsch und mindestens eine weitere Sprache, 10 % ausschließlich eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch. Mehrsprachigkeit ist in Städten (62 %) weitaus verbreiteter als in ländlichen Gebieten (18 %) und in der Mittelschule verbreiteter als im Gymnasium. Von den Jugendlichen selbst wird Mehrsprachigkeit äußerst positiv bewertet. Fast 90 % von ihnen stimmen zu, dass Mehrsprachigkeit ihnen später im Leben nützlich sein wird. 70 % finden, dass Mehrsprachigkeit sie und ihr Umfeld bereichert (Kapitel 7 und 11).

Einige erfahren auch Diskriminierung

Trotz aller Offenheit für eine inklusive und pluralistische Gesellschaft ist Diskriminierung für viele Jugendliche eine reale Erfahrung. Die Betroffenheit variiert stark nach der Gruppenzugehörigkeit. Eine besonders vulnerable Gruppe sind diversgeschlechtliche Jugendliche. Auch weibliche Jugendliche erleben häufiger Diskriminierung als männliche, insbesondere im öffentlichen Raum. Ebenso berichten Jugendliche, die zu Hause (auch) andere Sprachen als Deutsch sprechen, häufiger von Diskriminierungserfahrungen. Sie fühlen sich öfter von Fremden angestarrt und erleben häufiger, dass sie aufgrund ihrer Herkunft ungerecht behandelt werden. Besonders prägnant ist das Verwechseltwerden: Fast 30 % der mehrsprachigen Jugendlichen berichten, oft oder ständig mit jemandem ähnlicher Herkunft verwechselt zu werden. Ebenso machen Jugendliche mit Behinderung signifikant häufiger Ausgrenzungserfahrungen. Während 7 % aller Jugendlichen angeben, in den Pausen in der Schule ausgegrenzt zu werden, sind es unter den Jugendlichen mit einer Behinderung jedoch 22 %. Dies verdeutlicht, dass eine positive Grundeinstellung nicht ausreicht, um allen Jugendlichen eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen (Kapitel 12).

Zusammengenommen zieht sich eine Diskrepanz zwischen persönlicher Zuversicht und gesellschaftspolitischer Skepsis durch die Studie. Dies zeigt sich im klaren Fokus auf den sozialen Nahbereich, der als Rückzugsort fungiert, Sicherheit bietet und eine zentrale Ressource darstellt, um die schulischen, sozialen und gesellschaftlichen Herausforderungen zu meistern. Es zeigt sich im Wertewandel hin zu Lebensgenuss, Unabhängigkeit und einem hohen Lebensstandard, während die Bedeutung idealistischer gesellschaftspolitischer Werte sinkt. Und es zeigt sich in den Erwartungen an den Beruf, der Sicherheit und Vereinbarkeit mit privaten oder familiären Interessen bieten soll, während es weniger wichtig wird, etwas für die Gesellschaft zu tun. Mit der Aufwertung des Privaten geht eine erhöhte Neigung zur Selbstoptimierung einher. Während die meisten persönlich zuversichtlich bleiben, offenbart die Studie jedoch auch tiefgreifende Problemlagen, darunter Belastungen des gesundheitlichen Wohlbefindens, eine wachsende Entfremdung vom politischen System und fortbestehende soziale Ungleichheiten, die Lebenschancen und Wohlbefinden prägen. Man könnte sagen, junge Menschen in Österreich streben nach Sicherheit und Stabilität in einer als unsicher wahrgenommenen Welt – dies gelingt ihnen häufig, jedoch nicht immer.

2 Was bedeutet es, heute aufzuwachsen?

Gudrun Quenzel

Die große Mehrheit der Jugendlichen in Österreich blickt optimistisch in die Zukunft. Das ist umso erfreulicher, als es sich aus der Sicht der Jugendforschung als nicht sehr einfach darstellt, im Jahr 2025 aufzuwachsen. Jugendliche befinden sich momentan in einer paradox anmutenden Situation, die es in dieser Form noch nicht gab: Sie haben nie dagewesene Möglichkeiten zur individuellen Lebensgestaltung, ihnen eröffnet sich ein vielfältiges Bildungsangebot, sie sind auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt und die ganz überwiegende Mehrheit unter ihnen hat Eltern, die sie unterstützen und fördern und mit denen sie sich meistens ziemlich gut verstehen (Wolfert & Quenzel, 2024; de Moll et al., 2024). Die Zukunft steht jungen Menschen sozusagen offen. Andererseits geht mit der Fülle an Möglichkeiten jedoch auch ein erheblicher und sich verschärfender soziokultureller Optimierungsdruck einher, aus diesen Möglichkeiten – und damit auch aus sich selbst – etwas zu machen (Reckwitz, 2019). Hinzu kommt, dass Jugendliche in einer sich schnell wandelnden Gesellschaft aufwachsen. Viele dieser Veränderungen spiegeln langfristige Trends wider: den demografischen Wandel, den steigenden Bedarf an Fachkräften, die zunehmende Bedeutung von Bildung, die Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelten und den technologischen Wandel durch Künstliche Intelligenz.

Um die Ziele, Werte und Einstellungen junger Menschen zu verstehen, und eben dazu möchten die österreichischen Pädagogischen Hochschulen mit der Studie Lebenswelten 2025 einen Beitrag leisten, ist es zentral, sich mit den soziokulturellen und strukturellen Bedingungen des Aufwachsens zu beschäftigen. Jugendliche reagieren auf die erwähnten gesellschaftlichen Veränderungen jeweils individuell, formen jedoch als Gruppe auch neue Handlungsmuster, beispielsweise im Umgang mit Social Media oder beruflicher Unsicherheit. Denn veränderte Bedingungen des Aufwachsens erfordern neue subjektive Bearbeitungsformen der Individuen – und diese gilt es in der Jugendforschung zu erfassen (Fend, 1988; Hornstein & Schefold, 1993; Krüger & Grunert, 2022; Quenzel et al., 2024). In der Forschung zu Jugendgenerationen werden zur Beschreibung dieser Prozesse unter Rückgriff auf Karl Mannheim (1964) und Helmut Fend (1988) die etwas sperrig klingenden Begriffe der Generationslagerung und der Generationsgestalt verwendet. Die Generationslagerung beschreibt die objektiven strukturellen Bedingungen, in die eine Generation hineingeboren wird – die ökonomischen, politischen, familiären und bildungsrelevanten Realitäten, die zusammen den Möglichkeitsraum des Aufwachsens definieren. Die Generationsgestalt bezeichnet

den subjektiven kulturellen Ausdruck einer Generation – die Denk-, Werte-, Lebensstil- und Weltanschauungsmuster, anhand derer Menschen ähnlichen Alters ihre objektive Lage interpretieren (Albert et al., 2019). Was charakterisiert also die aktuellen Bedingungen des Aufwachsens und wie gehen junge Menschen in Österreich damit um? Das wollen wir mit der vorliegenden Studie herausfinden.

Ziel der Studie Lebenswelten 2025 ist es, zu zeigen, wie junge Menschen sich zu verschiedenen gesellschaftlichen Entwicklungen positionieren, welche Ziele und Werte sie haben, was ihnen wichtig ist, wer sie unterstützt, wie sie die Zukunft sehen und welche nächsten Schritte sie planen. Wir haben dazu über 15.000 Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren in Österreich befragt. Die Stichprobe ist repräsentativ für die Altersgruppe und ermöglicht vertiefte Einblicke in die Lebensrealitäten und Lebensziele österreichischer Jugendlicher. Aufgrund der Größe der Stichprobe sind auch bundeslandspezifische Auswertungen möglich. Im Vergleich zu unserer vorherigen Studie (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen, 2021) haben wir die Altersspanne ausgeweitet. Während 2020 Jugendliche der 8. bis 10. Schulstufe befragt wurden, sind es in dieser Studie Jugendliche der 8. bis 12. Schulstufe, die befragten Jugendlichen sind somit überwiegend im Alter von 14 bis 18 Jahren (Kapitel 16).

Die Studie Lebenswelten 2025 zeigt, wie die Bedingungen des Aufwachsens von den Jugendlichen wahrgenommen werden und wie sie diese – individuell und kollektiv – bearbeiten. In den folgenden Abschnitten werden relevante Bedingungen des Aufwachsens vorgestellt und Fragen für die Untersuchung abgeleitet, die in den darauffolgenden Kapiteln aufgegriffen und beantwortet werden.

2.1 Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens

Das Aufwachsen junger Menschen ist in die gesellschaftlichen Transformationsprozesse der Spätmoderne eingebettet. Drei miteinander verwobene Entwicklungslinien scheinen dabei die Bedingungen des Aufwachsens besonders zu verändern: der Wandel zur digitalen Arbeits- und Wissensgesellschaft, die Dynamik von Individualisierung und Optimierungsdruck sowie die Globalisierung von Krisen und deren Wahrnehmung.

Wissensgesellschaft im digitalen Wandel

Der Übergang von einer industriellen zu einer postindustriellen Wissens- und Informationsgesellschaft, der bereits in den 1970er Jahren von Soziologen wie Daniel Bell (1973) skizziert wurde, bekommt durch die Digitalisierung und die Entwicklungen im Bereich der Künstlichen Intelligenz einen neuen Schub. Obwohl die Auswirkungen von Künstlicher Intelligenz auf die Gesellschaft noch nicht abschätzbar sind, deutet sich an, dass sich die Zunahme technologischer

Errungenschaften und die Aktualisierung von Wissensbeständen durch die schnellere und umfassendere Verarbeitung von Daten noch einmal deutlich beschleunigen werden (Zarifhonarvar, 2024). Auch die Auswirkungen auf den Arbeitsmarkt sind momentan nur schwer zu prognostizieren. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Nachfrage nach hochqualifizierten Arbeitnehmer:innen tendenziell noch steigern wird, ist hoch. Unklar ist jedoch, ob und wie stark die mittleren und niedrigeren Lohngruppen dadurch unter Druck kommen werden (Autor, 2022; Stehr, 2022).

Absehbar ist auch, dass die digitale Transformation tiefgreifende Konsequenzen für das Bildungssystem haben wird (Celik et al., 2024; Saleem et al., 2024). Die Bedeutung von formaler Bildung steigt sowohl auf individueller als auch auf gesellschaftlicher Ebene seit Jahrzehnten kontinuierlich an, was sich international in einer zunehmenden Nachfrage nach höheren Bildungsgängen niederschlägt (OECD, 2024). Für Deutschland zeigt die Shell Jugendstudie 2024, dass viele Jugendliche eine möglichst zukunftssichere Ausbildung oder ein Studium absolvieren (de Moll et al., 2024). Gleichzeitig haben viele von ihnen das Gefühl, dass die Schule sie nicht ausreichend auf die Zukunft vorbereitet.

Wir fragen deswegen, wie junge Menschen in Österreich ihre Situation in der Schule beurteilen, ob es ihnen in der Schule gut geht, wie sie den Unterricht einschätzen, welche Bildungsziele sie haben und wie sicher sie sich sind, diese zu erreichen. Wir fragen, wie die Jugendlichen in die Zukunft blicken, wie offen sie für neue Entwicklungen sind und wie sie zur Wissenschaft stehen.

Individualisierung und Optimierungsdruck

Parallel zum technologischen Wandel vollzieht sich ein tiefgreifender soziokultureller Wandel, den verschiedene Autoren mit Begriffen wie „Risikogesellschaft" (Beck, 1986), „liquid modernity" (Bauman, 2010) oder „Spätmoderne" (Reckwitz, 2019) zu fassen versuchen. Ein zentrales Merkmal dieses Wandels ist die fortschreitende Individualisierung, die mit einer Abnahme traditioneller handlungsleitender Normen und einer Zunahme von Wahlfreiheiten einhergeht. Junge Menschen müssen und können heute mehr Entscheidungen über ihre eigene Biografie treffen als die Generationen vor ihnen: die Wahl der Schulform, des Berufs, des Wohnorts, des Freundeskreises, der Freizeitgestaltung und des gesamten Lebensstils. Andreas Reckwitz (2019, S. 21) arbeitet heraus, dass sich das Interesse zunehmend auf das richtet, was als *besonders* empfunden wird. Dies führt dazu, dass es in den Augen vieler Individuen nicht mehr genügt, wenn etwas „ganz nett", „normal" oder „durchschnittlich" ist, sondern dass wir zunehmend von den Individuen, Dingen und Ereignissen erwarten, dass sie über dieses Maß hinausgehen und „ausgezeichnet", „außergewöhnlich" und „ideal", wenn nicht gar „perfekt" sind. Dieser Trend zeigt sich zum Beispiel in der Suche nach einer Arbeit, die Sinn stiftet, der persönlichen Entfaltung dient und möglichst gut

bezahlt ist; nach Freizeitaktivitäten, Reisen, Events und sportlichen Aktivitäten, die authentische und beeindruckende Erlebnisse generieren; nach einem politischen Projekt oder sozialem Engagement, mit dem man sich möglichst vollständig identifizieren kann; nach einem Partner oder einer Partnerin, der oder die das ideale Gegenüber ist; oder nach einem Körper, der mithilfe vielfältiger Anstrengungen und Mittel optimiert wird.

Wir wollen prüfen, ob wir diese Entwicklungen bei den jungen Menschen in Österreich beobachten können. Wir fragen, was jungen Menschen in ihrem Leben wichtig ist, welche Werte sie haben, was für sie wichtiger und was unwichtiger geworden ist. Uns interessiert auch, welche Erwartungen junge Menschen an ihre (zukünftige) berufliche Tätigkeit haben, damit sie mit dieser zufrieden sein können, und welche Work-Life-Balance sie anstreben. Und wir fragen danach, was sich junge Menschen im Hinblick auf eine Partnerschaft wünschen und welche Aspekte ihnen hier besonders wichtig sind. Schließlich prüfen wir, ob die Anforderungen, die junge Menschen an den Beruf, die Partnerschaft und das Leben insgesamt stellen, und die Erwartungen, die sie damit verbinden, in den letzten fünf Jahren gestiegen sind.

Globale Herausforderungen und Krisenwahrnehmung

Junge Menschen haben seit dem Erscheinen der letzten Studie eine Reihe von einschneidenden Krisen erlebt: die COVID-19-Pandemie, den Angriffskrieg Russlands auf die Ukraine, den Angriff der Hamas auf Israel und den darauffolgenden Gaza-Krieg, den in seinen Auswirkungen zunehmend spürbar werdenden Klimawandel, die Zunahme politischer Polarisierung, gestiegene Lebenshaltungskosten und die damit verbundenen Sorgen. Die deutsche Shell Jugendstudie stellte eine erhebliche Zunahme gesellschaftsbezogener Sorgen und Ängste fest: Insbesondere macht den Jugendlichen der Krieg in Europa Angst, aber auch die Angst vor wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Polarisierung ist erheblich gestiegen (Schneekloth & Albert, 2024). In Deutschland ist zudem das politische Interesse von jungen Menschen so hoch wie seit Langem nicht; dasselbe gilt für den Wunsch nach Mitbestimmung (Schneekloth & Albert, 2024). Angesichts der vielen Krisen und der rasanten politischen, wirtschaftlichen, technischen und ökologischen Entwicklungen finden die Jugendlichen in Deutschland offenbar zunehmend die Fragen wichtig, wie eine gemeinsame Zukunft gestaltet werden soll, wie ökologische Herausforderungen gelöst werden können, was Demokratie und was Diskriminierung ist. Viele Jugendliche in Deutschland fühlen sich jedoch auch von populistischen Positionen angesprochen. Wie sieht es in Österreich aus?

Uns interessiert, ob sich junge Menschen auch in Österreich verstärkt mit Politik beschäftigen. Wir fragen nach ihrer Demokratiezufriedenheit und ihrem Institutionenvertrauen und auch danach, wie kompetent sie sich in politischen Fragen fühlen und wie wichtig politisches Engagement für sie ist. Wir fragen

nach ihren Ängsten und Sorgen und prüfen, ob diese in den letzten Jahren zugenommen haben. Wir fragen zudem, wie wichtig ihnen demokratische Grundprinzipien sind.

Die psychischen Belastungen junger Menschen sind – vermutlich auch als Folge der genannten Krisen – in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Die umfassendste Datengrundlage zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland liefert die COPSY-Längsschnittstudie (u. a. Ravens-Sieberer et al., 2023). Diese Studie untersucht seit Beginn der COVID-19-Pandemie die Auswirkungen der Krisen auf das Wohlbefinden junger Menschen und vergleicht die Ergebnisse mit Daten vor der Pandemie. Der entscheidende Befund dieser Trenddaten ist nicht nur der massive Anstieg der Belastungen während der Hochphase der Pandemie, sondern auch deren beunruhigende Fortdauer. Auch Jahre nach dem Abklingen der unmittelbaren Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie sind die psychischen Gesundheitsindikatoren nicht auf das Niveau vor der Pandemie zurückgegangen (Kaman et al., 2025). Auch das Gefühl von Einsamkeit hat unter Jugendlichen in Deutschland, insbesondere bei jungen Frauen, zugenommen (Wolfert & Quenzel, 2024).

Vergleichbare Studien darüber, wie sich das gesundheitliche Wohlbefinden von jungen Menschen in Österreich während der Pandemie entwickelt hat, liegen leider nicht vor. In der Vorgängerstudie Lebenswelten 2020 hatten wir jedoch das psychische und körperliche Wohlbefinden der Jugendlichen sowie das Auftreten von Beschwerden erfragt. Wir können also prüfen, ob sich das gesundheitliche Wohlbefinden von jungen Menschen in Österreich gegenüber 2020 verringert hat und welche sozialen Gruppen davon besonders betroffen sind.

2.2 Identitätsentwicklung

Das Jugendalter ist eine intensive Phase der Selbst- und Welterkundung (Quenzel & Hurrelmann, 2022). Erik Erikson (1981) hat die Bedeutung der Jugendphase für die Identitätsentwicklung eindrücklich herausgearbeitet. Er beschreibt die Jugendphase als eine dichte Abfolge von persönlichen Krisen, durch deren Bearbeitung Jugendliche sich damit auseinandersetzen, was ihnen wichtig ist, wer sie sein wollen, wer sie in einer Gruppe und wer sie in einer Partnerschaft sind und wie sich das Zusammenleben in der Gesellschaft gestalten sollte. Die Identitätsfindung nimmt im Jugendalter deshalb so einen großen Raum ein, weil im Übergang von der Kindheit ins Jugendalter die kognitive Fähigkeit zunimmt, sich selbst, die Familie und die Gesellschaft zu reflektieren und zu hinterfragen. Die zunehmende Autonomie von den Eltern erlaubt es den Jugendlichen, Optionen auszuprobieren (Pinquart et al., 2019). Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Befund, dass die Identitätsentwicklung in der Spätmoderne vielfach zeitintensiver geworden ist und eine neue Qualität gewonnen hat. Folgt man King (2020),

dann fällt das Sich-Festlegen in der gegenwärtigen, von Optimierungslogiken und digitalen Welten geprägten (Spät-)Moderne vielfach schwer; der Modus des „Noch-nicht" ist daher zu einer allgemeinen Lebensform geworden.

Freizeit und Freund:innen

Freizeit und Freizeitaktivitäten sowie die jeweilige Peergroup sind zentrale Sozialisations- und Lerngelegenheiten, in denen Jugendliche Interessen entdecken und nachgehen, Autonomie erleben und sich erproben, soziale Beziehungen gestalten und entwickeln können – also in einem informellen Rahmen lernen können, mit den Herausforderungen des Erwachsenwerdens umzugehen (Caldwell & Faulk, 2013; Freire, 2013).

Uns interessiert deswegen, über wie viel freie Zeit junge Menschen in Österreich verfügen und ob sie mehr oder weniger Zeit als noch vor fünf Jahren haben. Wir fragen auch, wie sie ihre freie Zeit gestalten – ob sie Sport treiben, sich mit Freund:innen treffen und/oder online sind. Da Freundschaften für die Identitätsentwicklung wichtig sind, fragen wir zudem, wie zufrieden sie mit ihrem Freundeskreis sind und mit welchen Menschen in ihrem Umfeld sie offen über ihre Probleme sprechen können.

Social Media

Sowohl Freizeit als auch Freundschaften sind für die meisten jungen Menschen untrennbar mit Social Media verbunden. Die Zeit, die junge Menschen mit Medien verbringen, hat in den letzten Jahren wohl allein deshalb noch einmal zugenommen (BZgA, 2024). Zu den beliebtesten Angeboten gehören Instagram, YouTube, TikTok und Snapchat (mpfs, 2024). Diese Plattformen dienen dem Austausch und Kontakt mit Freund:innen und der Unterhaltung, zugleich aber auch der Identitätsentwicklung über den Vergleich mit den Peers, die Darstellung des und Auseinandersetzung mit dem eigenen Ich, die Erzählung der eigenen Biografie und die Auseinandersetzung mit kulturellen wie auch gruppenbezogenen Normen und Werten (Buhr, 2019; Gemkow & Ganguin, 2024). Eine wesentliche Neuerung und damit ein wesentlicher Unterschied zur Identitätsarbeit ohne Soziale Medien besteht in der permanenten Zugänglichkeit, mit der auch die ständige Befassung mit diesen Medien einhergeht. Dadurch nehmen Rückzugsorte ab, in denen man sich zwar immer noch mit sich selbst, aber nicht mehr mit den Erwartungen und Blicken der anderen auseinandersetzen muss. Eine – vielfach von Eltern und Pädagog:innen geforderte – Möglichkeit ist, bewusst offline zu gehen und sich so gezielt Auszeiten zu verschaffen. Wir haben die Jugendlichen deswegen nicht nur gefragt, wie häufig und wofür sie die verschiedenen Medienangebote in ihrer Freizeit nutzen, sondern auch, ob sie bewusst offline gehen.

Zugehörigkeit

Zur Identitätsarbeit gehört auch die Auseinandersetzung mit Zugehörigkeiten: Wo gehöre ich hin? Mit welcher Idee oder Gruppe identifiziere ich mich? Was ist mir wichtig und mit wem möchte ich dies teilen? Diese Zugehörigkeiten werden traditionell häufig über nationale, regionale oder ethnische Merkmale, über Sprachgemeinschaften, aber auch über die Zugehörigkeit zu Glaubensgemeinschaften oder anderen Gruppen verhandelt und gebildet. Die Bedeutung von nationalen, regionalen, ethnischen, sprachlichen und religiösen Zugehörigkeiten scheint in den letzten Jahren wieder zugenommen zu haben. Zugehörigkeiten und Gemeinschaften können zudem über Engagement, geteilte Werte, geteilte Interessen und Aktivitäten erfahren werden. Was die einen Jugendlichen als Zugehörigkeit erfahren, ist für andere Jugendliche mitunter eine sie ausschließende Erfahrung; insbesondere dann, wenn Gruppenidentitäten geschlossen sind und das Zusammengehörigkeitsgefühl durch eine starke Abgrenzung nach außen geschaffen wird.

Uns interessiert deswegen, wie tolerant Jugendliche in Österreich sind und wie sie sich zu Migration, Mehrsprachigkeit und kulturellen Minderheiten positionieren. Wir fragen auch, ob junge Menschen soziale Ausgrenzung erfahren mussten und ob sie sich benachteiligt fühlen, wie sie zu einer offenen, pluralistischen Gesellschaft stehen, ob sie ihren schulischen Alltag als inklusiv und demokratisch erleben und ob sie sich selbst als offen für Neues einschätzen. Zudem fragen wir, ob sie einer Religionsgemeinschaft angehören und wenn ja, welcher, ob sie sich selbst als religiöse Menschen sehen und ob sie ihren Glauben aktiv ausüben.

2.3 Die Studie Lebenswelten 2025

Die österreichische Jugendstudie Lebenswelten 2025 nimmt eine umfangreiche empirische Bestandsaufnahme der Situation junger Menschen in Österreich vor und zeigt, wie sich deren Ziele, Einstellungen und Werte seit dem Erscheinen der Studie Lebenswelten 2020 geändert haben. Die vorliegende Publikation beginnt – für die eiligen Leser:innen – mit einer Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse, die vor dem Hintergrund der hier diskutierten sozioökonomischen Entwicklungen diskutiert und eingeordnet werden (Kapitel 1).

Das vorliegende Kapitel 2 setzte sich mit den soziokulturellen und strukturellen Bedingungen des Aufwachsens auseinander, zeigte auf, in welchen Bereichen sich die Gesellschaft gerade ändert, und leitete daraus die der Studie zugrunde liegenden Forschungsfragen ab.

Kapitel 3 zeigt, welche Freizeitinteressen junge Menschen haben, wie sich diese in den letzten Jahren verändert haben und wie viel freie Zeit junge Menschen momentan haben. In diesem Zusammenhang wird auch die Bedeutung

von Freundschaften beleuchtet und der Befund diskutiert, dass es Jugendliche gibt, die niemanden haben, dem sie sich anvertrauen können.

Kapitel 4 untersucht, welche Werte für junge Menschen aktuell wichtig sind und ob es angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen in den letzten Jahren Veränderungen in den Wertorientierungen gegeben hat. Darüber hinaus wird der Rolle von Religion und Glauben im Leben junger Menschen nachgegangen.

Kapitel 5 beschäftigt sich mit Zukunftserwartungen. Hier geht es um die Fragen, wie optimistisch junge Menschen momentan in die Zukunft schauen, welche Bildungsaspirationen sie haben und was sie sich von ihrem (zukünftigen) Beruf und ihrer (zukünftigen) Partnerschaft erwarten.

In Kapitel 6 steht die Demokratie im Mittelpunkt. Zum einen geht es um das politische Interesse von jungen Menschen und um ihre Sicht auf die Demokratie, zum anderen um die gesellschaftsbezogenen und individuellen Sorgen und Ängste und ob sich diese angesichts der Krisen der letzten Jahre verändert haben.

Einen Einblick in die Wahrnehmung des gesellschaftlichen Zusammenlebens durch Jugendliche gibt Kapitel 7. Dabei wird ergründet, wie sie zu einer offenen, pluralistischen Gesellschaft stehen, welche Sprache(n) sie im Alltag sprechen, was sie über Mehrsprachigkeit denken und wie ihre Sicht auf soziale Gerechtigkeit und eine mehrsprachige Gesellschaft ist.

Kapitel 8 widmet sich der Bildung. Von zentralem Interesse ist in diesem Zusammenhang, wie Schüler:innen in Österreich ihren täglichen Unterricht erleben: Erachten sie ihn als anspruchsvoll, fühlen sie sich durch ihre Lehrer:innen unterstützt, finden sie die Klassenführung gut und bekommen sie Aufgaben, bei denen sie individuell lernen können?

Kapitel 9 richtet das Augenmerk auf das schulische Wohlbefinden. Gefragt wird danach, ob Jugendliche mit ihrer Schule zufrieden sind und ob sie den Schulbesuch sinnvoll finden. Zudem wird den schulischen Sorgen und Beschwerden und Ausgrenzungserfahrungen nachgegangen.

In Kapitel 10 geht es um das Lebensgefühl und die Gesundheit. Im Mittelpunkt steht die Frage, ob sich das gesundheitliche Wohlbefinden in den letzten Jahren verschlechtert hat. In diesem Zusammenhang werden Entwicklungen hinsichtlich des körperlichen und psychischen Wohlbefindens vorgestellt und mögliche Ursachen diskutiert.

Die Kapitel 11, 12 und 13 thematisieren mit regionalen Stichproben aktuelle gesellschaftspolitische Schwerpunkte. Kapitel 11 widmet sich dem Thema Diversität und fragt nach milieuübergreifenden Beziehungen und nach Diskriminierungserfahrungen. In Kapitel 12 geht es um gesellschaftliche Teilhabe, Inklusion, Mitbestimmung und politisches Engagement. Kapitel 13 stellt die Frage, ob sich junge Menschen für die Zukunft gut gerüstet fühlen und ob Zukunftsthemen im Unterricht besprochen werden.

Neben der repräsentativen Befragung haben wir im Rahmen von Lebenswelten 2025 erstmalig auch zwei vertiefende qualitative Studien durchgeführt. In

Kapitel 14 wird untersucht, wie Jugendliche in Österreich Demokratie verstehen und im Alltag erleben und welche Vorstellungen sie mit Blick auf ihre zukünftige Gestaltung haben. In Kapitel 15 wird die Frage aufgegriffen, wie postmigrantische Jugendliche Zugehörigkeit erfahren, wie sie sich sozial und politisch verorten und welche Bedeutung rassifizierte Zuschreibungen sowie Ausgrenzungserfahrungen für ihre Identitätskonstruktionen haben.

Das abschließende Kapitel 16 dokumentiert das Untersuchungsdesign und beschreibt die Stichprobe und die Auswertungsmethoden.

Literatur

Albert, M., Hurrelmann, K., Leven, I., Quenzel, G., & Schneekloth, U. (2019). Der Nutzen des Begriffs Generation in Soziologie und Jugendforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 71(3), 457–469.

Autor, D. (2022). The labor market impacts of technological change: From unbridled enthusiasm to qualified optimism to vast uncertainty (No. w30074). National Bureau of Economic Research.

Bauman, Z. (2010). Liquid times: Living in an age of uncertainty. Polity Press.

Beck, U. (1986). Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp.

Bell, D. (1973). The coming of the post-industrial society. Basic Books.

Buhr, E. (2019). Der digitale Raum als ‚öffentliche Wir-Welt': Herausforderungen der Identitätsbildung Heranwachsender im digitalen Raum. In I. Stapf, M. Prinzing, & N. Köberer (Hrsg.), Aufwachsen mit Medien (S. 235–252). Nomos.

BZgA – Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2024). „Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2023" – Ergebnisse zur Computerspiel- und Internetnutzung. https://www.bioeg.de/fileadmin/user_upload/Studien/PDF/DAS_2023_Forschungsbericht_final.pdf (letzter Zugriff: 15.09.2025).

Caldwell, L. L., & Faulk, M. (2013). Adolescent leisure from a developmental and prevention perspective. In T. Freire (Hrsg.), Positive leisure science (S. 43–61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5058-6_3

Celik, I., Gedrimiene, E., Siklander, S., & Muukkonen, H. (2024). The affordances of artificial intelligence-based tools for supporting 21st-century skills: A systematic review of empirical research in higher education. Australian Journal of Educational Technology, 40(3), 19–38.

de Moll, F., Leven, I., & Quenzel, G. (2024). Bildung und Zukunft. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 185–202). Beltz.

Erikson, E. H. (1981). Jugend und Krise. Klett-Cotta.

Fend, H. (1988). Sozialgeschichte des Aufwachsens: Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Suhrkamp.

Freire, T. (2013). Leisure experience and positive identity development in adolescents. In T. Freire (Hrsg.), Positive leisure science (S. 63–83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5058-6_4

Ganguin, S., & Gemkow, J. (2024). Biografische Medienforschung im Wandel. In C. Oggolder, & C. Roth-Ebner (Hrsg.), Medien – Biografien – Generationen (S. 65–82). Nomos.

Hornstein, W., & Schefold, W. (1993). Pädagogische Jugendforschung im vereinigten Deutschland: Eine Problemskizze. Zeitschrift für Pädagogik, 39(6), 893–910.

Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.). (2021). Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich. StudienVerlag.

Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Napp, A. K., Reiß, F., Behn, S., & Ravens-Sieberer, U. (2025). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zeiten globaler Krisen: Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie von 2020 bis 2024. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 68(6), 670–680.

King, V. (2020). Das Konzept ‚Emerging Adulthood' aus jugendtheoretischer und zeitdiagnostischer Sicht. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung/Discourse. Journal of Childhood and Adolescence Research, 15(4), 355–369.

Krüger, H. H., & Grunert, C. (2022). Historische Entwicklung und zukünftige Herausforderungen der Kindheits- und Jugendforschung. In H.-H. Krüger, C. Grunert, & K. Ludwig (Hrsg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (S. 7–51). Springer VS.

Mannheim, K. (1964). Das Problem der Generationen. In K. Mannheim, Wissenssoziologie: Auswahl aus dem Werk (S. 509–565). Luchterhand.

mpfs – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2024). JIM-Studie. 2024. Jugend, Information, Medien. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

OECD (2024). Education at a glance 2024: OECD indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c00cad36-en

Pinquart, M., Schwarzer, G., & Zimmermann, P. (2019). Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. Hogrefe.

Quenzel, G., Albert, M., & Schneekloth, U. (2024). Jugend 2024: Pragmatisch im Spannungsfeld zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), Jugend 2024: 19. Shell Jugendstudie. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 269–276). Beltz.

Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2022). Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (14. Aufl.). Beltz Juventa.

Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A. K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., & Erhart, M. (2023). Three years into the pandemic. Frontiers in Public Health, 11, 1129073.

Reckwitz, A. (2019). Das Ende der Illusionen: Politik, Ökonomie und Kultur in der Spätmoderne. Suhrkamp.

Rysina, A., & Leven, I. (2024). Leben in der digitalen Informationsgesellschaft. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 167–184). Beltz.

Saleem, S., Dhuey, E., White, L., & Perlman, M. (2024). Understanding 21st century skills needed in response to industry 4.0: Exploring scholarly insights using bibliometric analysis. Telematics and Informatics Reports, 13, 100124.

Schneekloth, U., & Albert, M. (2024). Jugend und Politik. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 43–100). Beltz.

Stehr, N. (2022). Knowledge capitalism. Routledge.

Wolfert, S., & Quenzel, G. (2024). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Freundschaften und Freizeit. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 131–166). Beltz.

Zarifhonarvar, A. (2024). Economics of ChatGPT: A labor market view on the occupational impact of artificial intelligence. Journal of Electronic Business & Digital Economics, 3(2), 100–116.

II Lebenswelten Jugendlicher

3 Freizeit und Freund:innen

Gudrun Quenzel und Martin Auferbauer

Jugendliche sind im Prozess ihres Heranwachsens gefordert, ihre eigene Identität auszubilden, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und jene persönlichen Kompetenzen zu entwickeln, die sie benötigen, um ihr Leben adäquat bewältigen zu können (Erikson, 1981). Dafür braucht es Freiräume, die zur eigenen Weiterentwicklung, aber auch zur Regeneration und zur Verbindung mit anderen genutzt werden können. Freizeit ist damit eine zentrale Sozialisations- und Lerngelegenheit, in der Jugendliche Interessen entdecken und nachgehen, Autonomie erleben und sich erproben, soziale Beziehungen gestalten und entwickeln können – also in einem informellen Rahmen lernen können, mit den Herausforderungen des Erwachsenwerdens umzugehen (Caldwell & Faulk, 2013; Freire, 2013).

Das Heranwachsen von Kindern und Jugendlichen ist inzwischen stark durch Institutionen geprägt. Gerade durch den Schulbesuch – aber auch im Rahmen der dualen Berufsausbildung – wird den allermeisten Jugendlichen eine verbindliche zeitliche Taktung vorgegeben. Je nach Schultyp und -stufe variiert dabei das Ausmaß der Präsenzzeiten am Schulstandort sowie jener Zeiten, die für Vorbereitung, Lernen, Hausübungen oder auch Praktika anfallen. In der Summe ist aber wohl davon auszugehen, dass der Schulbesuch für Jugendliche einer Vollzeitbeschäftigung gleichkommt oder diese sogar übersteigt. Während es in Österreich immer wieder kontroverse Debatten über den Wunsch nach mehr Work-Life-Balance gibt, wird die starke zeitliche Beanspruchung von Kindern und Jugendlichen durch das Bildungssystem kaum thematisiert. Dabei gibt es vielfach Belege für die Wichtigkeit von Freizeit und die Bedeutung des Sammelns von Erfahrungen in informellen Settings, zu Hause oder in der Natur für das Wohlbefinden und die Handlungsfähigkeit von Jugendlichen (Mataloni, 2023; Coffey, 2023; Sofija et al., 2021). Zudem kommt hierbei auch dem selbstständigen Ausprobieren (Kolb, 1984), dem Setting einer (selbstgewählten) Gruppe (Wenger & Lave, 1991) sowie der Emotion und der Anerkennung durch die Peergroup (Illeris, 2003) ein großer Stellenwert zu. Freizeit ist deswegen für Jugendliche viel mehr als die bloße Abwesenheit von Verpflichtungen und verdient entsprechend besondere Aufmerksamkeit in der Jugendforschung. Wir fragen daher in diesem Kapitel, wie viel freie Zeit jungen Menschen in Österreich zur Verfügung steht und wie sie diese im Spannungsfeld von Erholung, Entwicklung, Selbstverwirklichung, Konsum und Medien gestalten.

Bei der Identitätsfindung und der emotionalen Ablösung von den Eltern spielen zudem soziale Netzwerke mit Gleichaltrigen, insbesondere Freundschaften, eine besondere Rolle (Pinquart et al., 2019; Quenzel & Hurrelmann, 2022). Jugendliche gewinnen im Übergang aus der Kindheit nicht nur quantitativ mehr Freund:innen, sondern sie verbringen auch deutlich mehr Zeit mit diesen. Dazu nehmen die Freundschaften an Intimität zu, sodass viele Probleme, Sorgen und Ängste mit den Freund:innen besprochen werden (Poulin & Chan, 2010; Christoph, 2022). Wir fragen deswegen in diesem Kapitel auch, wie es den jungen Menschen in ihrem Freundeskreis geht und ob sie jemanden haben, mit dem sie ihre Probleme, Sorgen und Ängste besprechen können.

3.1 Freizeitaktivitäten

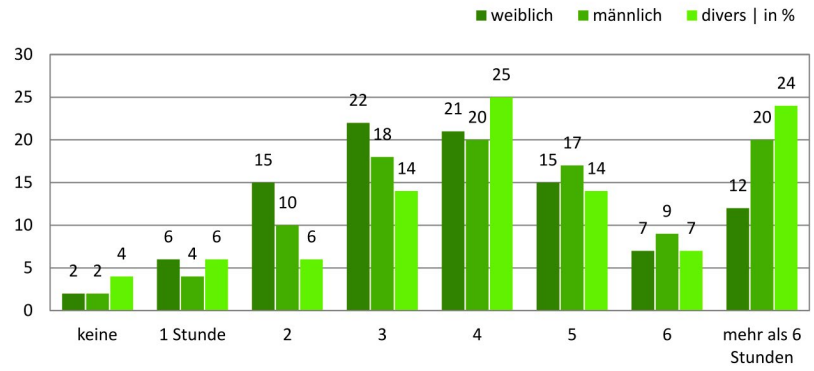
Wie viel Freizeit steht Jugendlichen zur Verfügung?
Wie gestalten Jugendliche ihre Freizeit?
Welche Typen der Freizeitgestaltung lassen sich dabei unterscheiden?

Die Jugendlichen wurden gefragt, über wie viel Zeit sie an einem durchschnittlichen Wochentag selbst bestimmen können. Dabei konnten sie als Antwort – in Stundenschritten – von *keine* über *1 Stunde* bis hin zu *6 Stunden* oder *mehr als 6 Stunden* auswählen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen im Durchschnitt ein freies Zeitbudget von mehr als vier Stunden haben. Konkret liegt der Mittelwert bei 4,14 Stunden. Der Vergleich mit den Ergebnissen aus dem Jahr 2020 zeigt, dass den jungen Menschen nur geringfügig weniger freie Zeit zur Verfügung steht als noch vor fünf Jahren (Quenzel et al., 2021). Da wir in den Lebenswelten 2020 nur Jugendliche der 8. bis 10. Schulstufe befragt haben, in den Lebenswelten 2025 jedoch Jugendliche der 8. bis 12. Schulstufe, werden für einen fairen Vergleich der beider Zeitpunkte auch von der 2025er Erhebungen nur Daten der 8. bis 10. Schulstufe verwendet. Die in den Absätzen beschriebenen Ergebnisse, in denen es um Trendentwicklungen von 2020 bis 2025 geht, weichen dadurch mitunter etwas von den Ergebnissen der anderen Tabellen ab (Alterseffekt).

Relativ wenige Jugendliche verfügen über weniger als zwei Stunden freier Zeit und laufen damit Gefahr, ein Gefühl der Deprivation zu entwickeln oder Fremdbestimmtheit zu erleben. Ein nicht unerheblicher Teil der Jugendlichen weist hingegen einen gewissen Zeitwohlstand auf, verfügt also über sechs oder mehr Stunden selbst bestimmbarer Zeit. Dadurch ergibt sich eine erhebliche Spannweite bei der freien Zeit Jugendlicher: Etwa jede:r 15. Jugendliche hat nach eigenen Angaben lediglich eine Stunde oder noch weniger freie Zeit, während rund ein Viertel angibt, sechs oder mehr Stunden zur Verfügung zu haben.

Grafik 3.1.1: Freie Zeit nach Geschlecht

Wie viel freie Zeit hast du an einem durchschnittlichen Wochentag, über die du selbst bestimmen kannst?



oben gezeigter Zusammenhang p≤.001

Dabei fällt auf, dass es bei den Angaben zur frei verfügbaren Zeit einen deutlichen Geschlechterunterschied gibt (Grafik 3.1.1). So überwiegen in den geringen bis mittleren Budgets an frei verfügbarer Zeit die jungen Frauen, während die männlichen Befragten bei den höheren Antwortkategorien stärker vertreten sind. Insbesondere unter jenen, die angeben, mehr als sechs Stunden frei verfügbarer Zeit zu haben, zeigt sich eine deutliche Ungleichheit: Nur jede neunte junge Frau hat mehr als sechs Stunden Zeit, demgegenüber aber jeder fünfte männliche Jugendliche sowie fast jede vierte Person mit diverser Geschlechtsidentität. Jene Jugendlichen, die sich bei der Beantwortung der Frage nach ihrer Geschlechtsidentität für die Kategorie inter, divers oder offen entschieden haben, weisen aber auch einen etwas höheren Anteil bei jenen auf, die über sehr wenig bis gar keine Freizeit verfügen.

Neben dem Geschlecht hängt die Frage, über wie viel freie Zeit Jugendliche verfügen, vor allem mit dem besuchten Schultyp zusammen. Hier zeigt sich, dass Schüler:innen der maturaführenden Sekundarstufe II am seltensten über ein hohes Ausmaß an Freizeit verfügen. Die meiste Zeit haben Jugendliche noch in der Sekundarstufe I. Auf die einzelnen Schultypen bezogen zeigt sich, dass Schüler:innen der Mittelschulen und der Polytechnischen Schulen über mehr Freizeit verfügen als die Schüler:innen anderer Schultypen. Dieses Verteilungsmuster zeigt sich besonders deutlich bei den Schüler:innen mit viel Freizeit: Mehr als die Hälfte der Schüler:innen an Polytechnischen Schule (51 %) sowie 39 % der Schüler:innen an Mittelschulen geben an, sechs Stunden oder mehr Freizeit an einem durchschnittlichen Wochentag zu haben. An Berufsschulen und Berufsbildenden mittleren Schulen sind es jeweils 26 %, während die Anteile an

Allgemeinbildenden höheren Schulen und Berufsbildenden höheren Schulen nochmals geringer sind (20 % bzw. 19 %).

Die Zusammenhänge von Freizeit mit Geschlecht und besuchtem Schultyp zeigten sich auch schon in der Studie Lebenswelten 2020 (Quenzel et al., 2021), während die anderen kontrollierten Aspekte (wie die Wohnregion, der Bildungsabschluss der Eltern, der sozioökonomische Hintergrund der Familie, eine Migrationsbiografie, das Alter und die im Alltag gesprochene[n] Sprache[n]) nur sehr schwache Zusammenhänge mit dem Ausmaß der angegebenen Freizeit der Jugendlichen aufweisen (Cramér's V zwischen .049 und .073). Im Vergleich zwischen ländlichen und städtischen Wohnregionen zeigt sich jedoch durchgehend die Tendenz, dass die eher urban lebenden Jugendlichen über mehr Freizeit verfügen als die Gleichaltrigen auf dem Land. Ob sich diese eher moderaten Unterschiede durch eine unterschiedliche Zeitwahrnehmung, längere Fahrtzeiten, die Einbindung in Vereine und/oder die Pflicht zur Mitwirkung bei Arbeiten rund um das auf dem Land häufiger verbreitete Eigenheim sowie eventuell am heimischen Betrieb erklären lassen, muss hier offenbleiben.

Freizeit ist vor allem digital

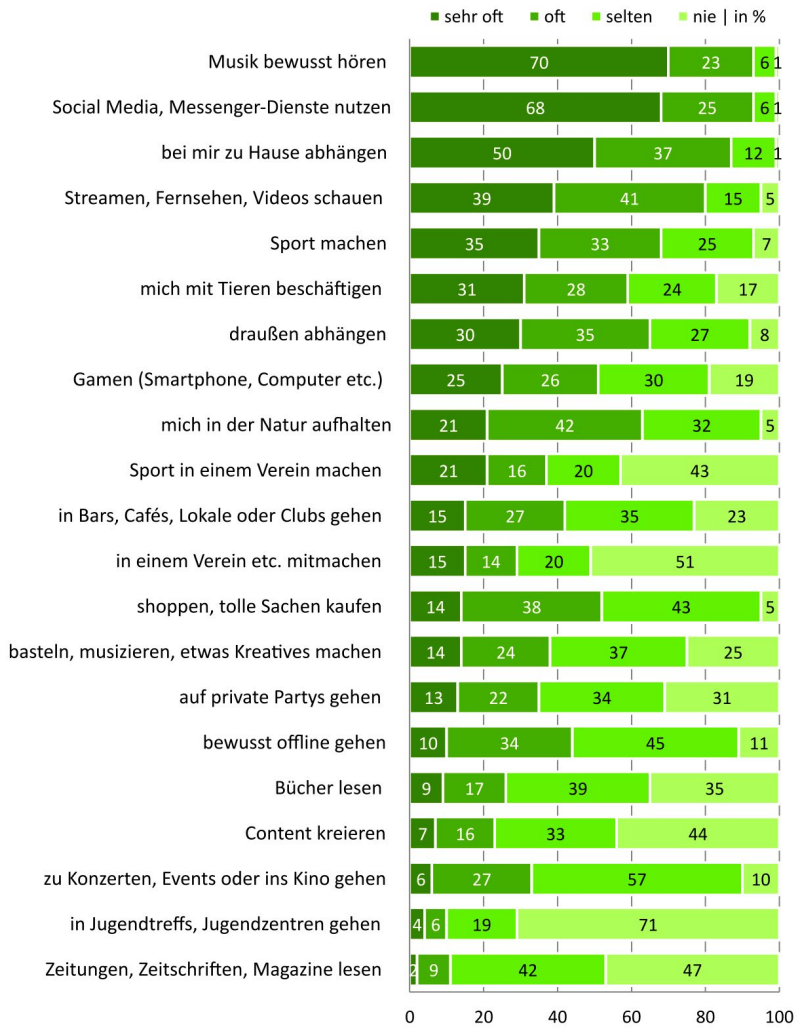
Um die Art und Weise zu erfassen, wie Jugendliche ihre durchaus unterschiedlich lange Freizeit nutzen, haben wir sie gebeten, für 21 verbreitete Freizeitaktivitäten anzugeben, wie oft bzw. selten sie diesen nachgehen (Grafik 3.1.2). Dabei zeigt sich, dass *Musik bewusst hören* (70 % der Befragten geben an, dies sehr oft zu machen) sowie *Social Media, Messenger-Dienste nutzen* (68 % sehr oft) die mit Abstand meistgenannten Freizeitaktivitäten sind. Mit jeweils einem Prozent gibt es kaum Jugendliche, die angeben, diesen Aktivitäten nie nachzugehen. Ebenfalls stark vertreten sind – wenngleich nicht ganz so häufig genannt – *bei mir zu Hause abhängen* (50 % sehr oft), *Streamen, Fernsehen, Videos schauen* (39 % sehr oft) sowie *Sport machen* (35 % sehr oft). Überraschen mag vielleicht, dass die Kategorie *Gamen (Smartphone, Computer etc.)* deutlich weniger häufig genannt wird (25 % sehr oft und 26 % oft) als Aktivitäten wie *draußen abhängen* (30 % sehr oft und 35 % oft) oder *mich mit Tieren beschäftigen* (31 % sehr oft und 28 % oft).

Zu den Aktivitäten, die Jugendliche eher selten machen, gehören *bewusst offline gehen* (10 % sehr oft), *Bücher lesen* (9 % sehr oft), *Content kreieren* (7 % sehr oft), *zu Konzerten, Events oder ins Kino gehen* (6 % sehr oft), *in Jugendtreffs, Jugendzentren gehen* (4 % sehr oft) und *Zeitungen, Zeitschriften, Magazine lesen* (2 % sehr oft).

Auch wenn manche dieser Kategorien nur für vergleichsweise wenige Jugendliche wichtig sind, ist es sinnvoll, sich diese genauer anzuschauen, da sie für bestimmte Typen jugendlicher Freizeitgestaltung relevant sein können und Aussagen über die Zugänglichkeit gewisser Angebote zulassen. So geben etwa 71 % der Jugendlichen an, nie in Jugendtreffs oder Jugendzentren zu gehen. 51 %

der Befragten wirken in keinem Verein mit. Während nur 7 % angeben, nie Sport zu machen, sind es 43 %, die nie Sport in einem Verein machen. Es zeigt sich also, dass Angebote der Offenen und verbandlichen Jugendarbeit sowie des organisierten Sports Schwierigkeiten haben, Jugendliche in ihrer gesamten Breite zu erreichen.

Grafik 3.1.2: Freizeitaktivitäten
Was machst du in deiner Freizeit?



Neben diesem allgemeinen Blick auf das Freizeitverhalten stellt sich die Frage, wie die Freizeitinteressen mit soziodemografischen Merkmalen wie Geschlecht, Alter, Bildungsabschluss der Eltern, sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund und Wohnregion zusammenhängen. Die deutlichsten Zusammenhänge zeigen sich mit dem Geschlecht der Befragten, das daher durchaus als Strukturierungsmerkmal für die Freizeitgestaltung Jugendlicher eingestuft werden darf. So zeigen sich hier Unterschiede entlang von fast schon stereotyp wirkenden Geschlechterrollen: Shopping ist eine eindeutige Domäne der weiblichen Jugendlichen (22 % der jungen Frauen shoppen sehr oft, hingegen nur 6 % der jungen Männer). Noch stärker ausgeprägt ist der Zusammenhang bei Computerspielen: So geben 36 % der männlichen Jugendlichen an, sehr oft zu gamen – während dies nur auf 12 % der weiblichen Befragten zutrifft. Die Gruppe jener Jugendlichen, die nie am Computer spielt, umfasst hingegen fast ein Drittel der jungen Frauen, aber nur 7 % der männlichen Jugendlichen. Weitere signifikant häufiger von weiblichen Jugendlichen präferierte Freizeitaktivitäten sind Basteln, Musik oder etwas Kreatives machen, sich mit Tieren zu beschäftigen, bewusst Musik zu hören sowie die Nutzung von Social Media und Messenger-Diensten.

Der sozioökonomische Status der Familie weist ebenfalls Zusammenhänge mit dem Freizeitverhalten auf. Am deutlichsten zeigt sich dies beim Besuch privater Partys: Jugendliche mit hohem sozioökonomischen Status tun dies deutlich häufiger (17 % sehr oft) als jene, die einem niedrigen Status zuzurechnen sind (5 % sehr oft). Umgekehrt geben 54 % der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status an, nie auf Partys zu gehen, aber nur 22 % der Jugendlichen mit hohem Status. Eine an sich wenig kostenintensive Aktivität, die viel zur Teilhabe an oder zum Ausschluss aus einer Gruppe beitragen kann, zeigt sich hier als hochgradig abhängig von sozialen und ökonomischen Gegebenheiten – wie auch vom höchsten Bildungsabschluss, den die Jugendlichen für ihre Eltern(teile) angeben können. Jugendliche, deren Eltern mutmaßlich über weniger Wohnfläche und weniger repräsentativen Wohnraum für eine mögliche Gegeneinladung anderer Jugendlicher verfügen, ziehen sich offenbar häufiger aus dem Partygeschehen zurück.

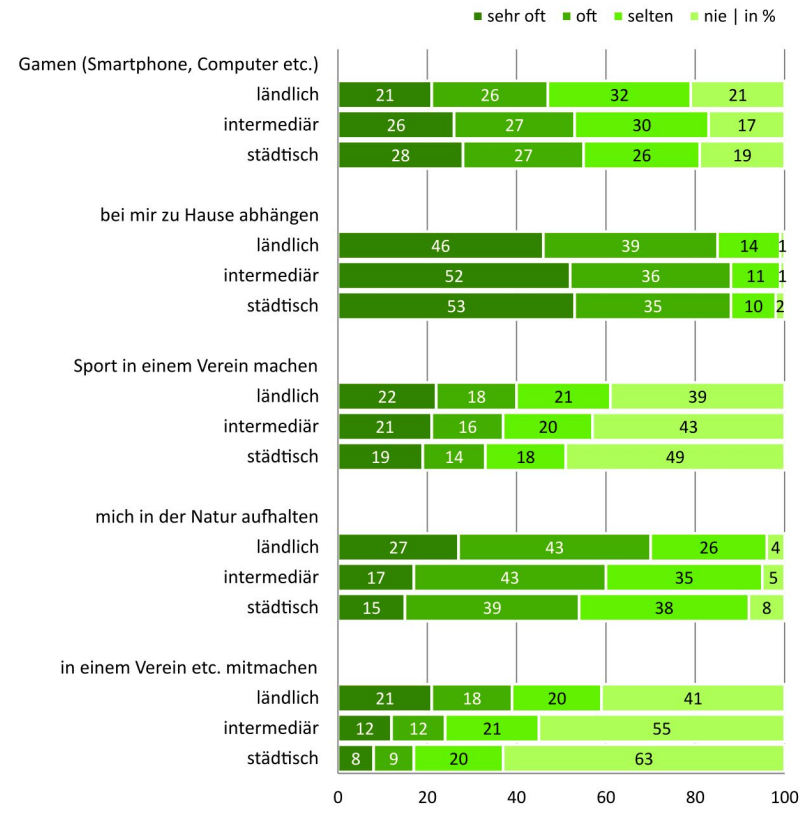
Eine ähnliche Korrelation zeigt sich auch in Bezug auf Aktivitäten in Sportvereinen sowie – etwas schwächer ausgeprägt – die Ausübung von Sport generell. Mehr als doppelt so viele Jugendliche aus privilegierten Familien sind sehr oft in Sportvereinen aktiv (27 %) wie Gleichaltrige aus weniger gut situierten Verhältnissen (13 %). Dies deutet darauf hin, dass viele dieser Angebote mit (finanziellen oder schichtspezifischen) Zugangsbarrieren versehen sein dürften. Auch im Kontext von kulturellen Aktivitäten wie Konzerten, Events oder Kino zeigen sich diese Unterschiede entlang des sozioökonomischen Status insofern, als Jugendliche aus benachteiligten Familien deutlich seltener an ihnen teilhaben.

Auch ein allfälliger Migrationshintergrund sowie die zu Hause gesprochene(n) Sprache(n) weisen Zusammenhänge mit dem Freizeitverhalten auf. Dies betrifft etwa den Besuch von privaten Partys, der für Jugendliche, die zu Hause ausschließlich Deutsch (bzw. Dialekt) sprechen, ein größerer Teil ihrer Freizeitgestaltung ist (17 % sehr oft) als bei denjenigen, die zu Hause ausschließlich andere Sprachen sprechen (7 % sehr oft). Dass sie nie auf Partys gehen, geben sogar 48 % der letzteren Gruppe an – im Vergleich zu 22 % der Jugendlichen, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen. Ähnliche, aber schwächer ausgeprägte Muster zeigen sich beim Besuch von Bars, Cafés, Lokalen oder Clubs.

Auch die Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen ist bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sowie bei den Jugendlichen, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen, deutlich ausgeprägter: So sind etwa 18 % der Deutschsprechenden sehr oft in Vereinen aktiv, aber nur 8 % derjenigen, die andere Sprachen sprechen. Offen bleibt an dieser Stelle, inwieweit diese Unterschiede durch ökonomische Restriktionen, kulturelle Barrieren, Cliquenverhalten, das Verhalten der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft oder auch durch familiär bzw. kulturell geprägte Erwartungen beeinflusst werden. Dass kulturell bzw. religiös geprägte Unterschiede bestehen, zeigt sich vermutlich auch im Umstand, dass (Haus-)Tieren im Alltag von Jugendlichen mit deutscher Familiensprache eine deutlich höhere Bedeutung zukommt (35 % geben an, sich sehr oft mit Tieren zu beschäftigen), als es bei migrantischen Jugendlichen der ersten Generation (22 %) oder Jugendlichen mit nichtdeutscher Familiensprache (18 %) der Fall ist.

Auch die Wohnregion strukturiert die Freizeitgestaltung, was wohl in erster Linie auf die unterschiedlichen Gelegenheitsstrukturen zurückzuführen ist. In ländlichen Regionen ist das Vereinsleben signifikant wichtiger: 21 % der ländlichen Jugendlichen sind sehr oft in Vereinen aktiv, hingegen lediglich 8 % der städtischen Gleichaltrigen. Während der Besuch privater Partys auf dem Land häufiger vorkommt als in der Stadt, sind konsumorientierte Aktivitäten wie Shopping, Konzerte und Events sowie das Abhängen zu Hause eher urbane Domänen, auch wenn die Unterschiede eher schwach ausgeprägt sind. Der Umgang mit (Haus-)Tieren sowie der Aufenthalt in der Natur sind erwartungsgemäß stärker auf dem Land verbreitet als in der Stadt. Jugendliche, die in eher intermediären Wohnregionen wohnen, weisen ein ähnliches Freizeitverhalten auf wie städtische Jugendliche (Grafik 3.1.3).

Grafik 3.1.3: Freizeitaktivitäten nach Wohnregion
Was machst du in deiner Freizeit?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Der genaue Wortlaut der Frage wurde im Vergleich zu unserer Erhebung im Jahr 2020 (Quenzel et al., 2021) an einigen Stellen leicht angepasst, um den Jugendlichen einen möglichst zeitgemäßen Fragebogen vorlegen zu können. Dadurch ist keine durchgängige Analyse im Trend möglich. Und dennoch zeigen sich im Zeitvergleich einige bemerkenswerte Entwicklungen.

Zu den Aktivitäten, die Jugendliche heute häufiger sehr oft ausüben als noch vor fünf Jahren, zählen: Sport (2020: 30 %; 2025: 37 %), Streamen und Videos schauen (von 26 % auf 39 %), Shopping (von 9 % auf 14 %), Basteln und Kreatives (von 10 % auf 14 %), Aktivitäten in Vereinen und Organisationen (von 10 % auf 14 %), der Besuch von Einrichtungen der Offenen Jugendarbeit (von 3 % auf 4 %), das Abhängen zu Hause (von 42 % auf 50 %) sowie – am deutlichsten – das Abhängen draußen (von 11 % auf 30 %).

Lediglich eine Freizeitaktivität ist im Vergleich zum Jahr 2020 rückläufig, nämlich das Gamen (2020: 34 %; 2025: 25 %). Annähernd unverändert zeigen sich Sport im Verein, die Nutzung von Social Media und Messenger-Diensten, der Besuch privater Partys sowie von Lokalen, das bewusste Hören von Musik, die Beschäftigung mit Tieren, das Lesen von Büchern und der Aufenthalt in der Natur.

Während im öffentlichen Diskurs die geringere Kaufkraft durch Inflation und auch ein Niedergang der Event- und Ausgehkultur thematisiert werden, findet sich dies in den Aussagen der Jugendlichen nicht wieder. Manche dieser Trends, etwa die deutliche Zunahme von Aktivitäten im öffentlichen Raum, müssen auch im Kontext der im Befragungszeitraum 2020 einsetzenden COVID-19-Pandemie gesehen werden, die durch die bereits in Kraft getretenen Einschränkungen zur Eindämmung der Pandemie die Aktivitäten im öffentlichen Raum wohl beeinflusste. Dennoch lässt sich in Bezug auf die Veränderungen des Freizeitverhaltens nach der Pandemie kein einheitliches Bild zeichnen.

In der Shell Jugendstudie wurde bei den letzten sechs Erhebungen zwischen 2002 und 2024 ebenfalls erhoben, wie Jugendliche – in diesem Fall in Deutschland – ihre Freizeit verbringen, sodass sich das Freizeitverhalten im Zeitverlauf analysieren lässt (Wolfert & Quenzel, 2024). Zwar können aufgrund eines anders gestalteten Frageformats keine direkten Vergleiche gezogen werden, doch ungeachtet dessen lassen sich einige Bezüge herstellen. Das (bewusste) Hören von Musik und auch Sport sind ähnlich stark ausgeprägt und bleiben im Verlauf der letzten Erhebungen stabil bei über 50 % bzw. um die 30 %. Der Medienkonsum hat insgesamt eine konstant hohe Bedeutung, wenngleich sich die Anteile verschiedener Medien verschieben (etwa vom Fernsehen auf das Streamen von Videos, Filmen und Serien). Während sich ähnliche Anteile bei Computerspielen zeigen (in den letzten drei Erhebungen jeweils 23 %), weisen die Jugendlichen in Deutschland deutlich höhere Werte beim Lesen (vor allem von Büchern; zuletzt 19 %) auf – wobei diese Werte im Zeitverlauf zurückgehen. Die Befunde der Shell Jugendstudie zeigen zudem, dass Ausgehen und gesellige Aktivitäten bei den Jugendlichen in Deutschland seit Längerem rückläufig sind – es bleibt abzuwarten, ob sich eine solche Entwicklung auch in Österreich zeigt.

Sechs Freizeittypen

Durch die Prüfung, welche Freizeitaktivitäten miteinander in einem inhaltlichen Zusammenhang stehen und welche Jugendlichen diese Freizeitaktivitäten häufiger oder seltener ausüben, konnten sechs Gruppen von Jugendlichen mit spezifischen Präferenzen identifiziert werden, die wir im Folgenden als „Freizeittypen" bezeichnen. Ermittelt wurden diese Freizeittypen mithilfe einer Faktoren- und Clusteranalyse, bei der sich sechs Gruppen mit deutlich abgrenzbaren Freizeitmustern herauskristallisierten: „Konsumorientierte", „Sportaffine",

„Häuslich-Kreative“, „Gemeinschaftsorientierte“, „Spielaffine“ und „Naturaffine“ (Tabelle 3.1.1).

Tabelle 3.1.1: Freizeittypen nach Freizeitaktivitäten

Was machst du in deiner Freizeit?	sehr oft | in %					
	Konsum-orientierte	Sportaffine	Häuslich-Kreative	Gemeinschafts-orientierte	Spielaffine	Naturaffine
Social Media, Messenger-Dienste nutzen	92	83	77	56	63	27
Musik bewusst hören	84	70	89	64	48	57
shoppen und tolle Sachen kaufen	37	11	13	8	4	4
in Bars, Cafés, Lokale oder Clubs gehen	32	6	10	38	1	4
Sport machen	30	72	24	26	8	48
Sport in einem Verein machen	15	53	9	18	3	26
Streamen, Fernsehen, Videos schauen	28	57	56	29	55	3
bei mir zu Hause abhängen	43	54	79	23	64	27
mich mit Tieren beschäftigen	29	25	48	37	15	32
basteln, musizieren, etwas Kreatives machen	4	4	36	23	7	17
Bücher lesen	2	2	31	4	3	13
Zeitungen, Zeitschriften, Magazine lesen	0	0	7	2	0	2
draußen abhängen	39	42	18	45	8	25
auf private Partys gehen	21	6	6	45	2	4
in einem Verein etc. mitmachen	7	21	10	37	4	14
zu Konzerten, Events oder ins Kino gehen	9	2	7	20	1	1
in Jugendtreffs, Jugendzentren gehen	0	3	1	18	1	1
Gamen (Smartphone, Computer etc.)	5	46	25	17	49	2
mich in der Natur aufhalten	12	22	27	30	2	38
bewusst offline gehen	4	13	14	7	3	23
Content kreieren	8	10	10	7	3	2

Konsumorientierte Jugendliche kommunizieren besonders gern mittels Messenger Apps und sind nahezu ständig via Social Media miteinander verbunden. In dieser Gruppe ist dies eine besonders vorrangige Beschäftigung. Charakteristisch für diese Jugendlichen sind eine deutlich höhere Affinität zu Shopping als bei anderen Jugendlichen sowie hohe Werte beim Besuch von Lokalen und beim Abhängen im öffentlichen Raum. Weniger interessant sind für die Jugendlichen hingegen Tätigkeiten wie Basteln und etwas Kreatives zu machen, Vereinsaktivitäten, Lesen, Computerspielen und der Aufenthalt in der Natur. Auch aktive Offline-Phasen interessieren sie wenig. Die Konsumorientierten stellen mit 20 % die größte Gruppe dar.

Sportaffine Jugendliche sind sowohl im individuellen Kontext als auch im Sportverein sehr oft körperlich aktiv. Daneben dominieren soziale Aktivitäten wie die Kommunikation über Messenger-Dienste und Social Media, das Abhängen draußen und das Engagement in Vereinen und Organisationen – hier haben die Sportaffinen durchgängig die zweithöchste Ausprägung. Eine zentrale Rolle

spielen für diese Jugendlichen auch Streamen, Fernsehen und Videos sowie Computerspiele. Zudem gehören sie zu den vergleichsweise wenigen Jugendlichen, die selbst Content kreieren. Zu Konzerten oder Events zu gehen, zu basteln, zu lesen oder Lokale aufzusuchen, ist für die Sportaffinen wenig attraktiv. Diesem Freizeittyp lassen sich 19 % der Jugendlichen zuordnen, womit sie die zweitgrößte Gruppe bilden.

Häuslich-kreative Jugendliche stechen dadurch hervor, dass sie besonders oft zu Hause abhängen, am häufigsten bewusst Musik hören oder basteln und kreativ etwas herstellen. Gravierend heben sie sich jedoch durch ihr Leseverhalten ab. Deutlich häufiger als andere Jugendlichen lesen sie Bücher, aber auch Zeitungen und Zeitschriften. Großes Gewicht hat für sie zudem die Beschäftigung mit (Haus-)Tieren. Sie gehören zu den Jugendlichen, die am häufigsten fernsehen, streamen oder Videos schauen, spielen jedoch vergleichsweise selten Computerspiele, sondern nutzen den Computer eher für die Erstellung eigenen Contents. Wenn diese Jugendlichen draußen unterwegs sind, dann eher in der Natur als im öffentlichen Raum, in Lokalen, Jugendzentren oder auf privaten Partys. Zu den Häuslich-Kreativen lassen sich 17 % der Jugendlichen zählen.

Gemeinschaftsorientierte Jugendliche sind häufiger als ihre Gleichaltrigen in Vereinen, Organisationen oder Initiativen aktiv. Zudem gehen sie deutlich öfter auf private Partys und sind am häufigsten im öffentlichen Raum präsent. Sie suchen häufiger Lokale auf und sind quasi die einzige Gruppe, die Angebote der Offenen Jugendarbeit in Anspruch nimmt. Deutlich weniger stark ausgeprägt als bei den Gleichaltrigen sind bei ihnen die diversen Formen von digitaler Kommunikation und Medienkonsum sowie der entspannte Aufenthalt zu Hause. Sie sind aber durchaus auch gern draußen und beschäftigen sich mit Tieren. Mit 13 % stellen die Gemeinschaftsorientierten die kleinste Gruppe dar.

Spielaffine Jugendliche sind besonders häufig im Bereich Gaming aktiv und haben einen hohen Fernseh- bzw. Videokonsum. Entsprechend viel Zeit verbringen sie zu Hause. Während viele andere Jugendliche dies auch tun, ist Gamen und Streamen bei dieser Gruppe klar das Hauptinteresse. Entsprechend lassen sie sich auch gut dadurch beschreiben, was sie (so gut wie) nicht tun: Sie hören seltener Musik, besuchen keine Events, sind nicht in Vereinen aktiv, gehen seltener in Lokale und auf private Partys, hängen deutlich seltener draußen ab, treiben weniger häufig Sport und halten sich kaum in der Natur auf. Sofern sie in Communities verbunden sind, handelt es sich wohl weitgehend um Communities im digitalen Raum. Zu den Spielaffinen kann etwa jede:r sechste Jugendliche gerechnet werden (16 %).

Naturaffine Jugendliche weisen die höchste Ausprägung beim Aufenthalt in der Natur auf und sind vergleichsweise oft sportlich aktiv (auch in Vereinen). Sie sind zudem am häufigsten bewusst offline und unterscheiden sich im Umgang mit Smartphone und Computern drastisch von ihren Gleichaltrigen: So weisen sie die geringste Ausprägung bei der Nutzung von Social Media und Messenger-Diensten, beim Gamen, beim Streamen und bei der Schaffung von eigenem Content auf. Sie sind zudem eindeutig weniger konsum- und eventorientiert und gehen seltener zu Partys oder in Lokale. Bei einigen weiteren Aktivitäten zeigen sich in dieser Gruppe eher hohe Ausprägungen: Sie beschäftigen sich mit Tieren und sind mitunter auch für Vereinsaktivitäten, für Kreatives oder fürs Lesen zu haben. Mit etwa 14 % stellen die Naturaffinen eine der kleineren Gruppen dar.

Freizeittypen nach soziodemografischen Merkmalen

Die unterschiedlich ausgeprägten Freizeitinteressen von Jugendlichen spiegeln sich tendenziell in ihren soziodemografischen Merkmalen wider (Tabelle 3.1.2). Insbesondere in Bezug auf das Geschlecht der Befragten werden hier Unterschiede sichtbar: So sind die Konsumorientierten stark weiblich, die Sportaffinen hingegen vor allem männlich dominiert. Die Aktivitäten der Häuslich-Kreativen werden von weiblichen Jugendlichen und von Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität bevorzugt. Die Vermutung liegt nahe, dass dies für letztere Gruppe auch darin begründet sein könnte, dass sie die häusliche Sphäre oder eine kleinere Community um sich bevorzugen: Sie sind bei den vorwiegend im öffentlichen Raum präsenten Konsumorientierten deutlich schwächer, bei den Gemeinschaftsorientierten hingegen stark vertreten. Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität sind auch in der ansonsten eher männlich geprägten Gruppe der Spielaffinen gut vertreten, ein Freizeittyp, der auch durch eine gewisse Passivität und eine geringer ausgeprägte Teilhabe an Aktivitäten abseits vom Gamen und Streamen charakterisiert ist.

Stark vertreten sind die Spielaffinen auch unter den Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund. Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Kontexten sind hingegen stärker bei den Konsum-, aber auch den Gemeinschaftsorientierten zu finden. Der Fokus auf Kreatives sowie die Sport- und Naturaffinität sind hingegen nahezu unabhängig vom sozioökonomischen Status.

Tabelle 3.1.2: Freizeittypen nach Soziodemografie

	Zugehörigkeit I in %					
	Konsum-orientierte	Sportaffine	Häuslich-Kreative	Gemeinschafts-orientierte	Spielaffine	Naturaffine
gesamt	20	19	17	13	16	14
Geschlecht						
weiblich	30	9	25	10	11	15
männlich	11	28	10	17	21	14
divers	5	13	29	18	24	11
Sozioökonomischer Hintergrund						
niedrig	16	20	16	6	27	15
mittel	18	17	18	13	19	15
hoch	23	20	17	15	12	14
Schulart						
Sekundarstufe I	9	31	16	9	18	17
Sekundarstufe II ohne Matura	22	16	14	18	16	14
Sekundarstufe II mit Matura	21	18	21	10	16	13
Wohnregion						
ländlich	17	16	18	20	14	16
intermediär	22	21	17	10	17	14
städtisch	23	20	18	7	20	12

Alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

In Bezug auf das Alter der Befragten zeigen sich uneinheitliche Muster. Am klarsten lassen sich mit höherem Alter eine Tendenz hin zum konsumorientierten Freizeittyp und eine Abnahme der Sportaffinität feststellen. Auch bei den Häuslich-Kreativen gibt es eine leichte, aber stetige Zunahme mit steigendem Alter.

Diese mit steigendem Alter erfolgende Verschiebung von der Sportaffinität zur Konsumorientierung zeigt sich auch mit Blick auf die Schultypen: So gibt es in der Sekundarstufe I weniger als halb so viele Schüler:innen, die dem konsumorientierten Freizeittyp zuzurechnen sind, wie in den Schultypen der Sekundarstufe II. Dies lässt sich mit den wachsenden ökonomischen Möglichkeiten, aber auch mit den erweiterten Aktionsradien in Verbindung bringen, die sich üblicherweise mit zunehmendem Alter in der Jugendphase einstellen. Interessant ist in diesem Kontext auch der kleine Überhang der Schüler:innen nichtmaturaführender Schulen der Sekundarstufe II bei den Konsumorientierten: Hier gleichen wohl Schüler:innen des dualen Systems durch ihr Lehrlingseinkommen den im Schnitt niedrigeren sozioökonomischen Hintergrund aus. Zudem sind die Schüler:innen der nichtmaturaführenden Schulen der Sekundarstufe II auch stärker bei den Gemeinschaftsorientierten vertreten.

Unterschiede nach der Wohnregion der Jugendlichen zeigen sich am deutlichsten bei den Gemeinschaftsorientierten: Diese sind auf dem Land deutlich häufiger vertreten als in der Stadt oder in intermediären Regionen. In urbanen

Settings gibt es hingegen Überhänge bei den Konsumorientierten sowie den Sport- und den Spielaffinen.

Die Migrationsbiografien bzw. die (nicht zwingend damit in Zusammenhang stehendende[n]) zu Hause gesprochene(n) Sprache(n) zeigen sich ein Stück weit in der Zusammensetzung der Freizeittypen: Jugendliche, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen, dominieren bei den Gemeinschaftsorientierten sowie bei den Häuslich-Kreativen. Jene Jugendlichen, die zu Hause hingegen nur andere Sprachen sprechen, sind deutlich häufiger sport- und spielaffin und haben – vielleicht überraschend – einen leichten Überhang bei den Naturaffinen.

3.2 Freund:innen und andere Vertrauenspersonen

Wie zufrieden sind Jugendliche mit ihrem Freundeskreis?
Mit wem besprechen junge Menschen ihre Probleme?
Was bedeutet es, mit niemandem reden zu können?

Mit der Peergroup gut zurechtzukommen und gute Freundschaften aufzubauen, sind zentrale Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. Jugendliche lösen sich sukzessive emotional von den Eltern ab und Gleichaltrige gewinnen an Bedeutung – wobei Eltern zentrale Bezugspersonen bleiben, das Verhältnis jedoch in der Regel gleichberechtigter wird. Freundschaften fungieren als sozialer Lernraum, in dem Jugendliche ihre Identität entwickeln und lernen, komplexe soziale Beziehungen einzugehen und auszutarieren (Somerville, 2013). Die Qualität dieser freiwilligen Beziehungen, die auf gegenseitiger Zuneigung basieren, ist deswegen von großer Bedeutung für die Entwicklung sozioemotionaler und kognitiver Fähigkeiten. Auch für das psychische Wohlbefinden der jungen Menschen ist eine gute soziale Einbindung zentral (Alsarrani et al., 2022; Manchanda et al., 2023; Wolfert & Quenzel, 2024). Ein Mangel an stabilen, vertrauensvollen Beziehungen kann hingegen das Risiko für soziale Isolation, psychische Belastungen und Verhaltensprobleme signifikant erhöhen. Insbesondere die Möglichkeit, über die eigenen Probleme sprechen zu können, hat hierbei eine wichtige Entlastungsfunktion für junge Menschen, und zwar für weibliche und männliche Jugendliche gleichermaßen (Rose, 2016). Uns interessiert deswegen, wie es jungen Menschen in Österreich in ihrem Freundeskreis geht und ob sie jemanden haben, dem sie sich anvertrauen können.

Zufriedenheit mit dem Freundeskreis

Angesichts der großen Bedeutung von Freundschaften haben wir die jungen Menschen in Österreich gefragt, wie zufrieden sie mit ihrem Freundeskreis sind. Den meisten Jugendlichen scheint es ziemlich gut mit ihren Freund:innen zu

gehen. Fast die Hälfte (47 %) sagt, dass sie sehr zufrieden, ein weiteres Drittel (32 %), dass sie ziemlich zufrieden mit ihrem Freundeskreis sind. Allerdings gibt es auch Jugendliche, die ihre Situation kritischer bewerten: 16 % sind nur teilweise mit ihrem Freundeskreis zufrieden, 3 % sind unzufrieden und 1 % ist sehr unzufrieden. Das heißt, dass jede:r fünfte Jugendliche nicht wirklich zufrieden mit dem eigenen Freundeskreis ist.

Bedenklich stimmt hier, dass es einen deutlichen Zusammenhang zwischen dem sozialen Hintergrund und der Zufriedenheit mit dem Freundeskreis gibt: Von den Jugendlichen mit einem hohen sozioökonomischen Status sind 51 % sehr zufrieden mit ihrem Freundeskreis, von denjenigen mit mittlerem sozioökonomischen Status sind es 46 %, von den Jugendlichen aus den weniger privilegierten Familien sind es hingegen nur 37 %. Umgekehrt ist fast ein Drittel (29 %) der jungen Menschen mit niedrigem sozioökonomischen Status nicht wirklich zufrieden mit ihrem Freundeskreis (teils-teils, unzufrieden oder sehr unzufrieden), von denjenigen mit hohem sozioökonomischen Status sind es weniger als ein Fünftel (18 %). Geringe finanzielle Mittel schränken offenbar auch in einem reichen Land wie Österreich die Möglichkeiten des sozialen Miteinanders ein. So könnten etwa beengte Wohnverhältnisse dazu führen, dass Jugendliche seltener Besuch von Freund:innen bekommen. Auch könnte es sein, dass sie dann weniger gern Einladungen von anderen Jugendlichen akzeptieren möchten. Die Befunde zu den Freizeitaktivitäten deuten in diese Richtung. Hinzu kommt, dass viele Freizeitmöglichkeiten, bei denen man andere Jugendliche trifft, etwa der Schwimmbadbesuch, der Sportverein oder das Kino, Geld kosten.

Eng mit dem sozioökonomischen Hintergrund zusammenhängend spielt auch der Migrationshintergrund eine Rolle. Von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund sind mehr als die Hälfte (52 %) sehr zufrieden mit ihrem Freundeskreis und damit am häufigsten positiv gestimmt. Bei denjenigen, deren Eltern oder Großeltern zugewandert sind, ist die Zufriedenheit mit 44 % und 46 % etwas niedriger als bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Bei den Jugendlichen, die in einem anderen Land geboren wurden und damit selbst zugewandert sind, ist die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis mit 37 % am niedrigsten. Das Ergebnis unterstreicht damit noch einmal die große Bedeutung von sozialen Unterstützungsangeboten für zugewanderte Jugendliche.

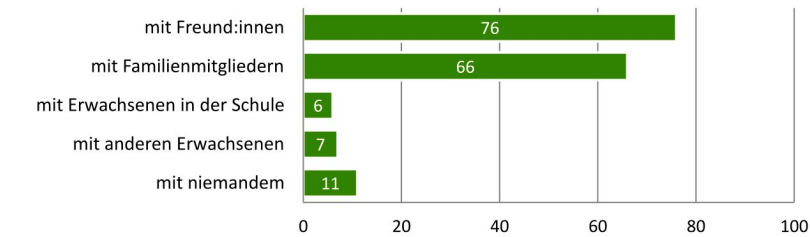
Es gibt auch geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einschätzung des Freundeskreises. Interessanterweise sind männliche Jugendliche häufiger sehr zufrieden mit ihrem Freundeskreis als weibliche (51 % zu 44 %), obwohl junge Frauen deutlich häufiger als junge Männer angeben, mit ihren Freund:innen über ihre Probleme sprechen zu können. Eventuell haben junge Frauen intensivere, zugleich aber konfliktreichere Freundschaften. Es könnte auch sein, dass für junge Frauen der emotionale Austausch wichtiger ist, während in den Freundschaften junger Männer Gruppenzugehörigkeit, Loyalität und Spaß stärker im Vordergrund stehen (Way, 2011). Ein solches, eher aktivitäts- und gruppenorientiertes

Freundschaftsmodell kann im Alltag als sehr befriedigend empfunden werden, erweist sich aber möglicherweise als weniger tragfähig, wenn persönliche Krisen bewältigt werden müssen. Dies könnte erklären, warum junge Männer einerseits zufriedener sein können, andererseits aber ein höheres Risiko für soziale Isolation bei Problemen aufweisen.

Vertrauenspersonen bei Problemen

Die Möglichkeit, bei persönlichen Schwierigkeiten auf ein verlässliches soziales Netz zurückgreifen zu können, ist eine fundamentale Ressource im Jugendalter. Wir haben deswegen gefragt, an welche Personen sich Jugendliche wenden können, wenn sie mit Problemen, Ängsten oder Sorgen konfrontiert sind. Die Ergebnisse ermöglichen eine klare Differenzierung zwischen informellen und formellen Unterstützungsquellen und zeigen, dass einige Jugendliche niemanden zum Reden haben und damit ohne diese sozialen Unterstützungsmöglichkeiten auskommen müssen (Grafik 3.2.1).

Grafik 3.2.1: Probleme besprechen
Mit welchen Menschen in deinem Umfeld kannst du über deine Probleme, Ängste und Sorgen sprechen? (Mehrfachnennung möglich)



Die Antworten verdeutlichen noch einmal die große Bedeutung von Freund:innen. Drei Viertel (76 %) der Jugendlichen besprechen ihre Probleme, Ängste und Sorgen mit ihren Freund:innen; darauf folgt die Familie, mit der zwei Drittel (66 %) ihre Probleme besprechen können. Junge Frauen wenden sich dabei mit 81 % häufiger an ihre Freund:innen, wenn sie Probleme haben, als dies bei jungen Männern der Fall ist (71 %). Die Familie hat für junge Männer und junge Frauen dagegen einen gleich hohen Stellenwert. Erwachsene Bezugspersonen außerhalb der Familie spielen demgegenüber eine deutlich untergeordnete Rolle. Lediglich 6 % der Jugendlichen nennen Erwachsene in der Schule (wie Lehrer:innen oder Sozialarbeiter:innen) und 7 % andere Erwachsene (z. B. im Sportverein oder Jugendzentrum) als Vertrauenspersonen. Mehr als jede:r zehnte Jugendliche (11 %) hat niemanden, mit dem die eigenen Probleme, Sorgen und Ängste besprochen werden können.

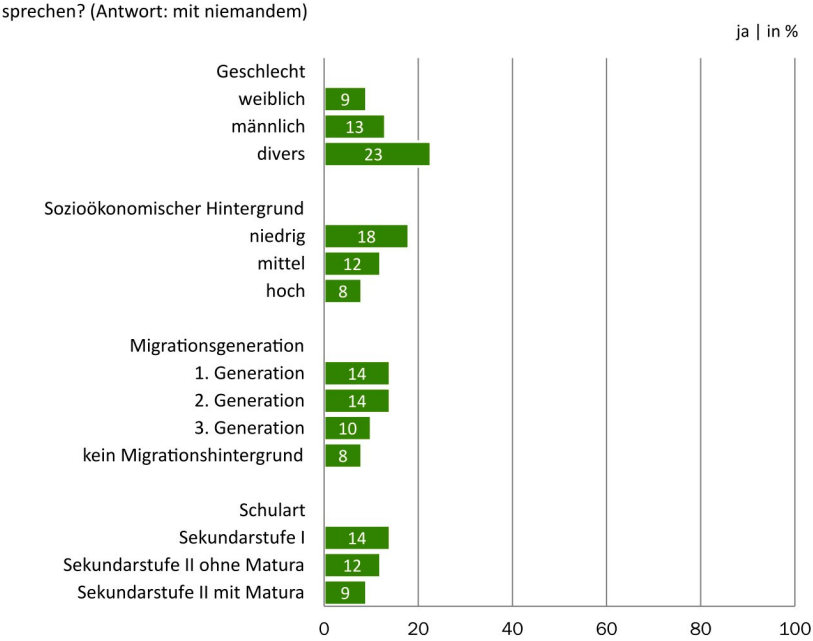
Die Bedeutung der Peers für den emotionalen Austausch und die soziale Unterstützung ist im Jugendalter also sogar noch größer als die der Familie. Institutionen wie die Schule, in denen Jugendliche täglich einen Großteil ihrer Zeit verbringen, werden nur von einer kleinen Minderheit als Ort für die Thematisierung persönlicher Probleme wahrgenommen. Dies könnte auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein, etwa auf mangelndes Vertrauen oder fehlende Angebote. Offenbar können sich viele Jugendliche, die sich weder ihren Freund:innen noch ihrer Familie anvertrauen, auch nicht an Lehrer:innen oder Sozialarbeiter:innen wenden. Hier deutet sich ein strukturelles Problem an: Die formelle Unterstützungsinfrastruktur, die es an Schulen und in der Jugendarbeit gibt, scheint jene, die sie besonders benötigen würden, nicht ausreichend zu erreichen.

Junge Männer geben mit 13 % signifikant häufiger an, mit niemandem über ihre Probleme sprechen zu können, als junge Frauen, bei denen dieser Anteil bei 9 % liegt (Grafik 3.2.2). Besonders scheinen jedoch junge Menschen mit diverser Geschlechtsidentität darunter zu leiden, niemanden zu haben, mit dem sie über ihre Probleme, Ängste und Sorgen sprechen können (23 %). Dies fügt sich in die Ergebnisse anderer Studien ein, in denen die besondere Vulnerabilität von Jugendlichen mit nonbinärer Geschlechtsidentität bzw. auch mit einer nichtheterosexuellen sexuellen Orientierung bestätigt wird (Klenk, 2023; Mucha et al., 2022; Wolfert & Quenzel, 2024).

Wie schon bei der Zufriedenheit mit dem Freundeskreis spielt auch hierbei der sozioökonomische Hintergrund eine Rolle: Jugendliche aus materiell unterprivilegierten Familien haben ein besonders hohes Risiko, mit niemandem über ihre Probleme, Ängste und Sorgen sprechen zu können. Fast jede:r Fünfte (18 %) von ihnen gibt an, niemanden zum Reden zu haben. Bei den Jugendlichen mit hohem und mittlerem sozioökonomischen Status ist das Risiko zwar niedriger, aber auch für sie sollten die Angebote ausgebaut werden bzw. sollten Angebote geschaffen werden. Jugendliche, die selbst oder deren Familien noch nicht sehr lange in Österreich wohnen, haben ebenfalls ein höheres Risiko, keine:n Ansprechpartner:in für ihre Probleme, Nöte und Sorgen zu haben. Auch das Alter hat einen Einfluss: Jüngere Jugendliche haben häufiger niemanden zum Reden als ältere Jugendliche.

Grafik 3.2.2: Probleme mit niemandem besprechen

Mit welchen Menschen in deinem Umfeld kannst du über deine Probleme, Ängste und Sorgen sprechen? (Antwort: mit niemandem)



alle oben gezeigten Zusammenhänge ***p≤.001

3.3 Förderung von Freizeit und Freundschaften

Freizeit ist mehr als die bloße Abwesenheit von Verpflichtungen und verdient als wichtiges Experimentier- und Entwicklungsfeld von Jugendlichen besondere Aufmerksamkeit. Die Jugendlichen geben in unserer Befragung an, dass ihnen an einem üblichen Wochentag durchschnittlich etwas mehr als vier Stunden zur freien Verfügung bleiben. Wie viel Freizeit einzelne Jugendliche konkret haben, hängt vom Geschlecht, vom Alter und vom besuchten Schultyp ab.

Das Freizeitverhalten ist dabei sehr vielschichtig ausgeprägt und lässt sich in sechs Gruppen von Freizeittypen unterteilen, die jeweils mit bestimmten soziodemografischen Merkmalen korrespondieren: So finden sich unter den *Konsumorientierten* und den *Häuslich-Kreativen* deutlich mehr weibliche Jugendliche, die *Sportaffinen* sind hingegen männlich dominiert. Die *Gemeinschaftsorientierten* sind auf dem Land deutlich häufiger vertreten, während in urbanen Umgebungen mehr *Spielaffine* anzutreffen sind. Die *Naturaffinen* hingegen sind quer durch die Gesellschaft unter Jugendlichen unterschiedlichster sozialer Herkunft zu finden.

Bei den abgefragten Freizeitaktivitäten und den daraus gebildeten Freizeittypen zeigen sich immer wieder starke Zusammenhänge mit dem Geschlecht

sowie dem sozioökonomischen Hintergrund bzw. dem Bildungsabschluss der Eltern. Auch wenn Freizeit nicht primär als erzieherisches Gefäß gesehen werden sollte, legt dies nahe, dass pädagogisches Handeln im Nahbereich von Freizeit darauf ausgerichtet sein sollte, Geschlechterstereotypen zu adressieren. So sollten Jugendliche ermuntert werden, an Aktivitäten zu partizipieren, die für sie nicht selbstverständlich oder ihnen nicht vertraut sind – dies kann dazu beitragen, ihren persönlichen Horizont und Freundeskreis zu erweitern, neue Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, aber auch bessere Bildungsweg- und Berufsentscheidungen zu treffen. Eine gezielte Gesundheits- und Bewegungsförderung sollte dazu beitragen, Sport und einen gesundheitsbewussten Lebensstil möglichst allen Jugendlichen zugänglich zu machen – unabhängig vom Status der Eltern. Zudem sollten Zugänge zu Kunst und Kultur für alle Jugendlichen gestärkt werden, um Teilhabechancen an diesen Lebensbereichen zu eröffnen. Im Kontext von (populär)kulturellen Aktivitäten wie Konzerten, Events oder Kino zeigt sich insofern ein deutliches soziales Gefälle, als Jugendliche aus privilegierten Kontexten diese deutlich häufiger wahrnehmen. Dies gilt wohl noch stärker für Angebote wie Museen, Theater und Oper, die in unserer Studie nicht abgefragt wurden, aber als besonders voraussetzungsreich im Zugang gelten. Schule ist weitgehend auch ein Ort, an dem Jugendliche soziale Unterschiede überbrücken können (dazu auch Kapitel 11), daher ist sie ein geeignetes Setting, um sich um den Ausgleich kulturellen Kapitals zu bemühen.

Zudem ist es angezeigt, stärker über die Gestaltung der sich ausweitenden Zeiträume nachzudenken, die Jugendliche in Bildungseinrichtungen verbringen – diese Steigerung ergibt sich ebenso aus der wachsenden Anzahl an Bildungsjahren wie aus der erhöhten täglichen Verweildauer im Zuge des Ausbaus von Ganztagsschulangeboten. Bislang wird dieses Thema eher randständig behandelt. Dabei hebt die Ganztagsschule die Trennung von Schule und Freizeit zumindest teilweise auf, denn viele Freizeitaktivitäten werden dadurch in den institutionellen Rahmen der Schule überführt. Der Bereich der Freizeitpädagogik, die in ganztägigen Schulformen für die Organisation der Bereiche außerhalb des formalen Lernens im Unterricht Sorge zu tragen hat, ist im Hinblick auf die Ausbildungsdauer, die dienstrechtliche Stellung und die Bezahlung deutlich den Lehrer:innen hintangestellt. Da Freizeit und Freundschaften aber für die psychosoziale Entwicklung von jungen Menschen äußerst wichtig sind, ist es erforderlich, den Bereich der Freizeitpädagogik deutlich aufzuwerten und auch verstärkt Sozialpädagog:innen in Schulen anzustellen. Ebenso wichtig wäre es, bauliche und strukturelle Verbesserungen anzustoßen sowie gelingende Modelle der Verschränkung von Unterricht und Freizeit zu ermitteln und zu verbreiten, damit Schule ein Ort werden kann, der den Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen in der Entfaltung ihrer individuellen Neigungen und Interessen besser gerecht wird.

Die vorliegende Analyse zeigt zudem, dass bestimmte Gruppen von Jugendlichen gezielt Unterstützung benötigen, um Freundschaften einzugehen und qualitativ hochwertige soziale Netze aufzubauen. Junge Männer berichten zwar über eine höhere allgemeine Zufriedenheit mit ihrem Freundeskreis, nutzen diese Freundschaften aber signifikant seltener als Ressource zur Problembewältigung und geben häufiger an, niemanden zum Reden zu haben. Dies deutet auf einen erhöhten Unterstützungsbedarf beim Thematisieren der eigenen Emotionen und von Problemen hin. Auch Jugendliche aus sozioökonomisch schwächeren Familien sollten vermehrt Unterstützung bekommen. Sowohl beim Bildungsabschluss der Eltern als auch beim allgemeinen sozioökonomischen Status zeigt sich ein starker sozialer Gradient: Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen sind häufiger unzufrieden mit ihren Freundschaften und haben zugleich seltener jemanden, dem sie sich anvertrauen können. Schulen sind der Ort, an dem Jugendliche einen erheblichen Teil ihrer Zeit verbringen, daher kommt ihnen eine besondere Verantwortung zu. Programme zum sozioemotionalen Lernen, in denen junge Menschen Strategien zum Umgang mit ihren Gefühlen erwerben und die gezielt soziale Kompetenzen vermitteln, sind hier erprobte und wissenschaftlich sehr gut evaluierte Instrumente, deren Einsatz ebenso erforderlich ist wie die gezielte Stärkung von Freundschaften durch Buddy-Systeme, Ausflüge und offene Lernformen.

Literatur

Alsarrani, A., Hunter, R. F., Dunne, L., & Garcia, L. (2022). Association between friendship quality and subjective wellbeing among adolescents: A systematic review. BMC Public Health, 22(1), 2420. https://doi.org/10.1186/s12889-022-14815-4

Caldwell, L. L., & Faulk, M. (2013). Adolescent leisure from a developmental and prevention perspective. In T. Freire (Hrsg.), Positive leisure science (S. 43–61). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5058-6_3

Christoph, S. (2022). Freundschaft im Peerkontext – Eine differenziertere Betrachtung. Gesellschaft – Individuum – Sozialisation (GISo). Zeitschrift für Sozialisationsforschung, 3(2).

Coffey, J. (2022). Assembling wellbeing: Bodies, affects and the ‚conditions of possibility' for wellbeing. Journal of Youth Studies, 25(1), 67–83. https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1844171

Erikson, E. H. (1981). Jugend und Krise. Klett-Cotta.

Freire, T. (2013). Leisure experience and positive identity development in adolescents. In T. Freire (Hrsg.), Positive leisure science (S. 63–83). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5058-6_4

Illeris, K. (2003). Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. International Journal of Lifelong Education, 22(4), 396–406. https://doi.org/10.1080/0260137032000094813

Klenk, F. C. (2023). Post-Heteronormativität und Schule: Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press.

Manchanda, T., Stein, A., & Fazel, M. (2023). Investigating the role of friendship interventions on the mental health outcomes of adolescents. International Journal of Environmental Research and Public Health, 20(3), 2160. https://doi.org/10.3390/ijerph20032160

Mataloni, B. (2023). Leisure time in young people's everyday life and its relevance for wellbeing: Longitudinal analyses based on a quantitative panel in Vienna. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 48, 405–426. https://doi.org/10.1007/s11614-023-00544-0

Mucha, S. R., Bokmeier, T., Romer, G., & Föcker, M. (2022). Erfahrungen im Gesundheitswesen von Sorgeberechtigten eines Kindes oder Jugendlichen mit Geschlechtsinkongruenz und Geschlechtsdysphorie: Eine qualitative Studie. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 71(7), 620–639. https://doi.org/10.13109/prkk.2022.71.7.620

Pinquart, M., Schwarzer, G., & Zimmermann, P. (2019). Entwicklungspsychologie – Kindes- und Jugendalter. Hogrefe.

Poulin, F., & Chan, A. (2010). Friendship stability and change in childhood and adolescence. Developmental Review, 30(3), 257–272. https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001

Quenzel, G., Kirner, L., & Schwarz, U. (2021). Freizeit, Freunde und Beruf. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich (S. 43–70). StudienVerlag.

Rose, A. J., Smith, R. L., Glick, G. C., & Schwartz-Mette, R. A. (2016). Girls' and boys' problem talk: Implications for emotional closeness in friendships. Developmental Psychology, 52(4), 629–640. https://doi.org/10.1037/dev0000092

Sofija, E., Sebar, B., Sav, A., & Harris, N. (2021). An exploration of the lived experiences of wellbeing among emerging adults in south-east Queensland: A photo-elicitation study. Applied Youth Studies, 4, 277–301. https://doi.org/10.1007/s43151-021-00046-4

Somerville, L. H. (2013). The teenage brain: Sensitivity to social evaluation. Current Directions in Psychological Science, 22(2), 121–127. https://doi.org/10.1177/0963721413476512

Way, N. (2011). Deep secrets: Boys' friendships and the crisis of connection. Harvard University Press.

Wolfert, S., & Quenzel, G. (2024). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Freundschaften und Freizeit. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 43–100). Beltz.

4 Werte

Katharina Meusburger, Alfred Weinberger, Johannes Thonhauser und Nikolaus Janovsky

Werte sind grundlegende Orientierungsmaßstäbe, die das Denken, Fühlen und Handeln von Individuen prägen (Kals, 2005; Schwartz, 1992). Sie geben Antworten auf die Frage, was im Leben als erstrebenswert, richtig oder wichtig gilt, und beeinflussen sowohl persönliche Entscheidungen als auch gesellschaftliches Verhalten. Bei Jugendlichen gewinnen Werte eine besondere Bedeutung, da sie in dieser Lebensphase zentrale Entwicklungsaufgaben bewältigen: die Ausbildung einer eigenen Identität, die Abgrenzung von elterlichen Normen sowie die Integration in soziale Gruppen und die Übernahme gesellschaftlicher Rollen. Jugendliche setzen sich dabei auch mit Religion und Glaube als mögliche Orientierungen im Leben auseinander und entscheiden selbst, welche Rolle beides in ihrem Leben spielt.

Wertorientierungen bilden somit eine entscheidende Grundlage für das Selbstverständnis, die Lebensführung und die Zukunftsperspektiven junger Menschen (Oerter & Montada, 2008). Eine differenzierte Analyse der Wertvorstellungen Jugendlicher ist daher von großer gesellschaftlicher Relevanz. Sie ermöglicht nicht nur Einblicke in die Lebenswelten Heranwachsender, sondern liefert auch zentrale Anhaltspunkte für Bildung, Politik, Sozialarbeit und Jugendforschung (Quenzel & Hurrelmann, 2022). In einer Zeit gesellschaftlicher Umbrüche – geprägt von Globalisierung, digitalen Medien, Klimakrise und kultureller Vielfalt – ist es besonders bedeutsam, zu verstehen, wie Jugendliche diese Herausforderungen bewerten und welche Werthaltungen sie in ihr Leben integrieren (Beck, 2007).

4.1 Wertorientierung

Was ist Jugendlichen in ihrem Leben wichtig?
Welche Wertemuster lassen sich nach Geschlecht und Herkunft unterscheiden?
Welche Wertetypen lassen sich identifizieren?

Die Werteforschung hat eine lange Tradition. Schon in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts setzten sich sozialwissenschaftliche Theoretiker mit dem Wertebegriff auseinander. Kluckhohn et al. (1962 [1951]) schufen die Grundlage für die heutige Werteforschung, indem sie Werte als etwas Wünschenswertes (desirable) definierten, das eine handlungsleitende Funktion erfüllt und für Individuen oder

Gruppen gelten kann, wobei Werte nicht nur bewusst, sondern auch unbewusst (implicit) vorliegen. Folglich kann die Werteforschung Orientierungslinien und Beweggründe von Jugendlichen sichtbar machen.

Zahlreiche nationale und internationale Studien (Jugendkulturforschung, 2023; Ö3-Jugendstudie – ORF, 2025; Sinus-Institut, 2023; EVS, 2021; WVS, 2022; ICCS – IEA, 2020) haben sich mit dem Thema Werte befasst und wichtige Erkenntnisse zu den Wertorientierungen in der österreichischen Jugend geliefert. Die Lebensweltenstudie 2025 geht über diese bisherigen Untersuchungen in mehrfacher Hinsicht hinaus: Sie bezieht sowohl klassische als auch gegenwartsrelevante Wertekategorien ein und ermöglicht durch groß angelegte, schulnahe Erhebungen eine differenzierte Analyse nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund, sozioökonomischem Status und geografischer Herkunft. Zudem erhebt sie nicht nur individuelle Einstellungen, sondern analysiert auch die Häufigkeit und Intensität von Werthaltungen sowie deren Zusammenhänge mit konkreten Lebenslagen. Durch die Identifikation von Wertetypen erlaubt sie eine tiefere Typologisierung jugendlicher Orientierungsmuster.

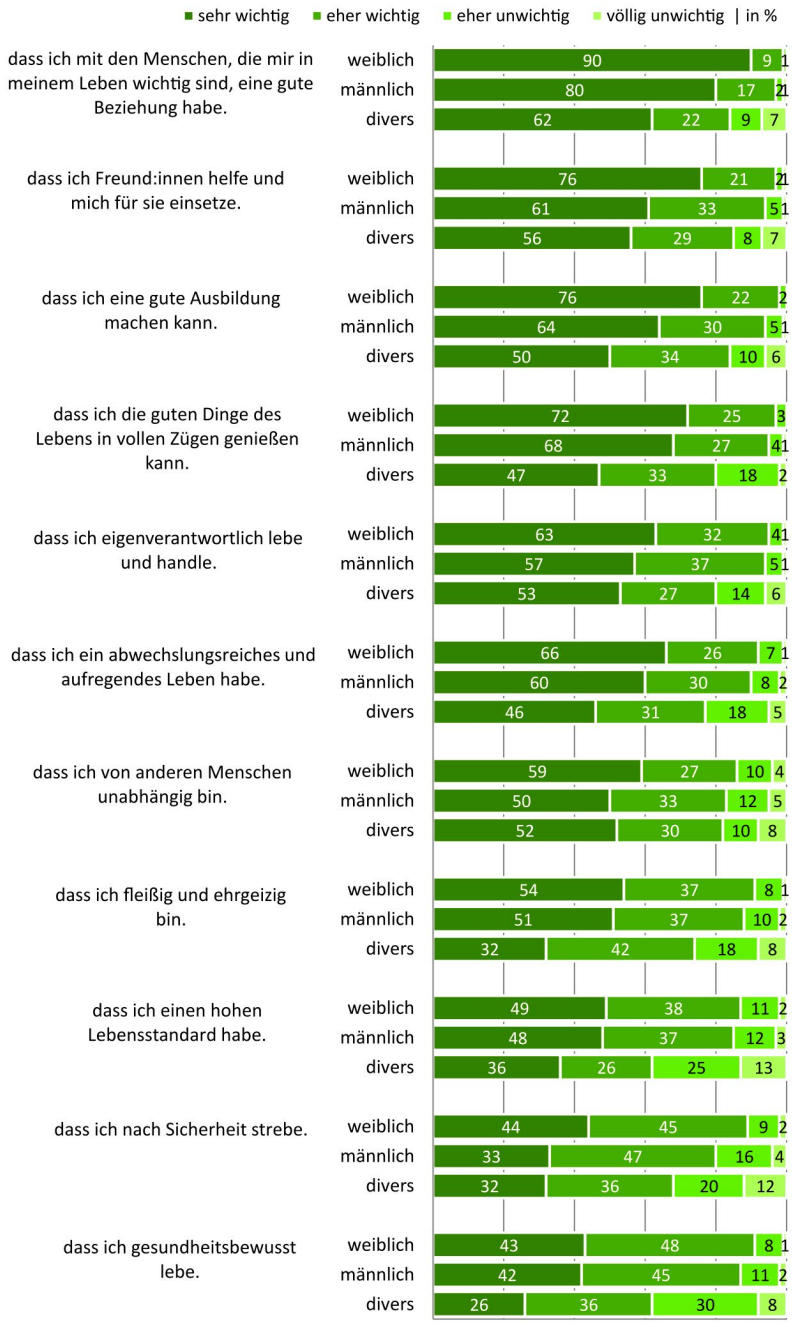
Um einen potenziellen Wertewandel untersuchen zu können, wurden in der Lebensweltenstudie 2025 dieselben Items zu Werthaltungen bzw. Wertetypen eingesetzt wie in der Vorgängerstudie im Jahr 2020. Von den 21 Items zur Erhebung der Werthaltungen wurden elf in Anlehnung an die Shell Jugendstudie (Gensicke, 2015) für die Identifikation von Wertetypen verwendet. Alle verwendeten Items basieren auf der Zusammenstellung von Meusburger und Kohler-Spiegel (2017), die diese auf der Grundlage der Shell Jugendstudie (2015) entwickelt haben.

Zentrale Werte: Beziehung, Bildung und Lebensfreude

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass in der Jugendphase die Beziehung zu Freunden und Familie, die Ausbildung und die Lebensfreude nahezu für alle Jugendlichen sehr wichtig sind. Eine detaillierte Analyse nach Geschlecht über alle abgefragten Lebensbereiche hinweg zeigt, dass weibliche Jugendliche Werte etwas häufiger als sehr wichtig und eher wichtig einstufen als männliche oder diversgeschlechtliche Jugendliche. Letztere Personengruppe weist häufig die geringsten Zustimmungsraten auf. Beim Werteranking, also bei der Frage, welche Werte präferiert werden, weisen die drei Gruppen jedoch ähnliche Antwortmuster auf, insbesondere bei den häufiger präferierten Werten (Grafik 4.1.1).

Grafik 4.1.1: Werte nach Geschlecht (1)

Mir persönlich ist in meinem Leben wichtig, ...



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Beziehungsorientierte Werte stehen bei allen Geschlechtern an oberster Stelle. Besonders wichtig ist Jugendlichen eine gute Beziehung zu den Menschen, die ihnen im Leben wichtig sind: 99 % der weiblichen Jugendlichen, 97 % der männlichen und 84 % der Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität beurteilen dies als sehr oder eher wichtig. Auch Hilfsbereitschaft gegenüber Freund:innen hat einen hohen Stellenwert, insbesondere bei weiblichen und männlichen Jugendlichen (97 % bzw. 94 % sehr oder eher wichtig; divers: 85 %). Diese starke Beziehungsorientierung unterstreicht die in der Einleitung beschriebene Rolle von Werten bei der sozialen Integration und Identitätsbildung Jugendlicher.

Ein weiteres erstrebenswertes Ziel ist, eine gute berufliche Perspektive zu haben: 98 % der weiblichen und 94 % der männlichen Jugendlichen ist es sehr oder eher wichtig, eine gute Ausbildung zu machen. Bei Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität liegt dieser Anteil etwas niedriger (84 %), was auf mögliche Unsicherheiten oder andere Prioritätensetzungen hindeuten könnte. Jugendliche dieser Geschlechtskategorie sorgen sich beispielsweise häufiger als alle anderen Jugendlichen, bei der Ausbildungs- und Arbeitsplatzsuche benachteiligt zu werden (Kapitel 6).

Genuss und Eigenverantwortung spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. Weibliche und männliche Jugendliche legen dabei etwas häufiger Wert darauf, die guten Dinge des Lebens genießen zu können (97 % bzw. 95 % sehr oder eher wichtig) und eigenverantwortlich zu handeln (95 % bzw. 94 % sehr oder eher wichtig), als Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen. Deren Anteile liegen bei diesen Items jeweils bei 80 % (sehr oder eher wichtig).

Routinen und Abhängigkeit sind bei Jugendlichen nicht angesagt. Sie schätzen Abwechslung und Unabhängigkeit im Leben. Dabei haben insbesondere Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität etwas weniger Bedürfnis nach mehr Aufregung und Abwechslung im Leben: 77 % von ihnen beurteilen dies als sehr oder eher wichtig, im Vergleich zu 92 % der weiblichen und 90 % der männlichen Befragten. Unabhängigkeit ist allen Geschlechtern etwa gleich wichtig: 86 % der weiblichen, 83 % der männlichen Jugendlichen und 82 % der Jugendlichen, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, halten Unabhängigkeit für sehr oder eher wichtig.

Bei leistungsbezogenen Werten (Fleiß und Ehrgeiz) zeigen sich ebenfalls sehr ähnliche Antwortmuster zwischen den Geschlechtern: 91 % der weiblichen, 88 % der männlichen und 74 % der diversgeschlechtlichen Jugendlichen betonen diese Werte. Dies verdeutlicht, dass Leistung zwar relevant ist, jedoch nicht so stark priorisiert wird wie Beziehungs- oder Bildungswerte.

Der Blick auf materielle und sicherheitsorientierte Werte zeigt, dass das Streben nach einem hohen Lebensstandard zwar in allen Gruppen vorhanden ist, aber weniger stark ausgeprägt ist als Beziehungs- oder Bildungswerte. Weibliche und männliche Jugendliche (87 % bzw. 85 %) unterscheiden sich hier kaum, während Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität diesem Wert etwas weniger Bedeutung beimessen (62 % sehr oder eher wichtig). Beim Streben nach Sicherheit liegen die Häufigkeiten für die Antwortausprägungen „sehr wichtig" und „eher wichtig" unter weiblichen Jugendlichen bei 89 %, unter männlichen Jugendlichen bei 80 % und unter Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität bei 68 %.

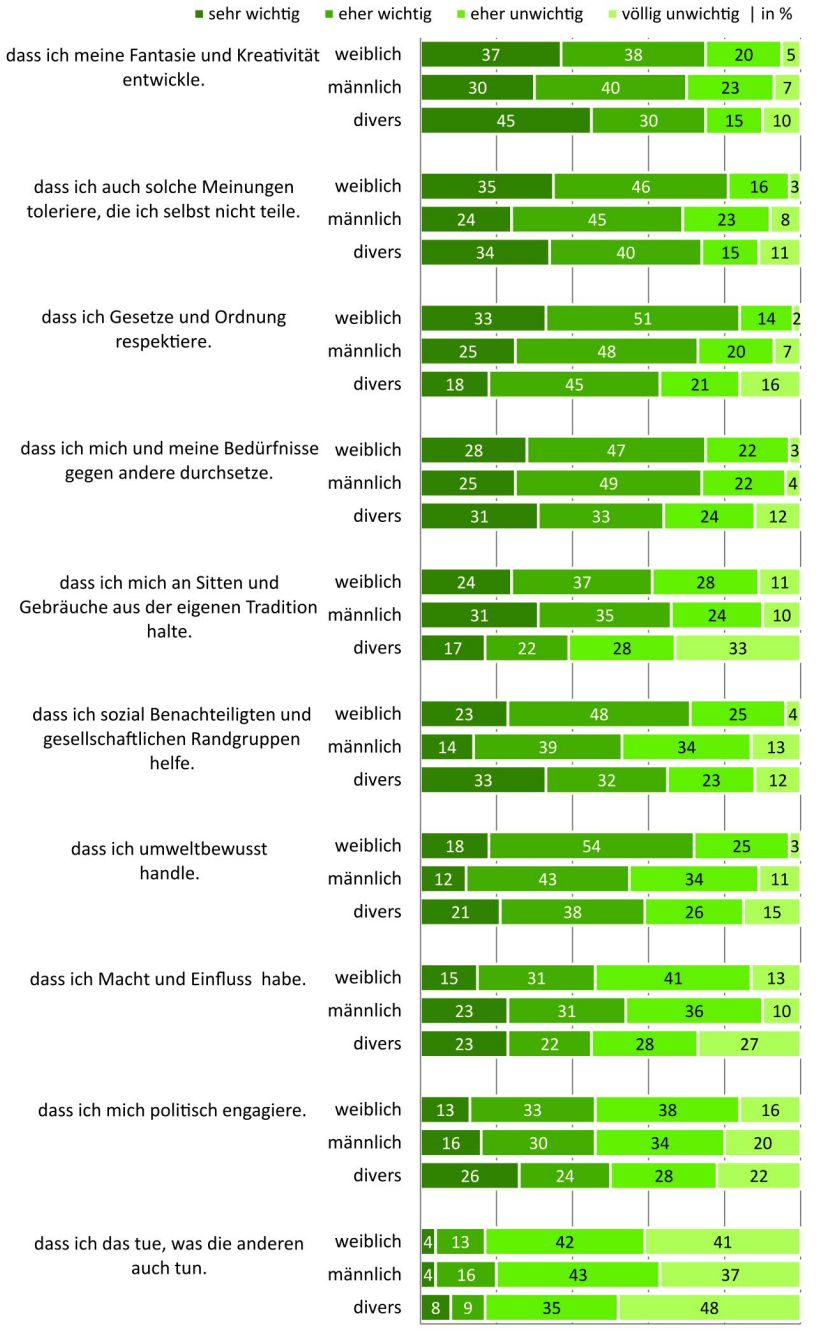
Die Auseinandersetzung mit der eigenen Gesundheit ist auch für Jugendliche ein Thema. Nicht zuletzt ist das Risikoverhalten im Jugendalter erhöht (Steinberg et al., 2008). So werden ungesunde Substanzen konsumiert oder gefährliche Tätigkeiten ausprobiert. Dennoch ist es 91 % der weiblichen und 87 % der männlichen Jugendlichen sehr oder eher wichtig, gesundheitsbewusst zu leben. Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität finden diesen Wert etwas weniger erstrebenswert (62 % sehr oder eher wichtig).

In der Grafik 4.1.2 werden Werte erfasst, die stärker gesellschaftliche oder politische Dimensionen betreffen. Hier zeigt sich eine insgesamt geringere Priorität. Werte wie Fantasie und Kreativität sowie Toleranz gegenüber anderen Meinungen werden noch von etwa drei Viertel der Jugendlichen als sehr oder eher wichtig eingestuft, wobei weibliche und teilweise auch diversgeschlechtliche Jugendliche jeweils etwas höhere Werte aufweisen als männliche. Dass gesellschaftliche und politische Werte weniger stark priorisiert werden, könnte ein Hinweis darauf sein, dass Jugendliche – im Sinne der Einleitung – primär ihre unmittelbaren sozialen Beziehungen und persönlichen Ziele als Orientierungsrahmen nutzen, bevor sie abstraktere gesellschaftliche Themen gewichten.

Angesichts aktueller Umweltprobleme wie dem Klimawandel erscheint es interessant, dass umweltbewusstes Handeln im Werteranking eine untergeordnete Rolle spielt. Ebenso ist die Unterstützung von sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen eher von nachrangiger Bedeutung für die Jugendlichen. Diese moralisch relevanten Werte sind ihnen weniger wichtig als die Selbstverwirklichungswerte (zum Beispiel Lebensgenuss, ein aufregendes Leben führen, das Durchsetzen eigener Bedürfnisse), was für die Werterziehung im Schulunterricht durchaus von Relevanz ist. Sowohl umweltbewusstes Handeln als auch prosoziales Verhalten (nicht nur Freunden gegenüber) sind wichtige Lehrplaninhalte und sollten auf der Basis dieser Studienergebnisse verstärkt gefördert werden.

Grafik 4.1.2: Werte nach Geschlecht (2)

Mir persönlich ist in meinem Leben wichtig, ...



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Besonders niedrig fällt die Zustimmung zu Machtstreben, politischem Engagement und Konformität aus. Macht und Einfluss haben für die meisten Jugendlichen keine hohe Priorität, wobei sie für Mädchen und Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität etwas unwichtiger sind als für männliche Jugendliche. Nur je 46 % der weiblichen und männlichen sowie 50 % der diversgeschlechtlichen Jugendlichen finden politisches Engagement sehr oder eher wichtig. Die geringe Bedeutung politischen Engagements deutet darauf hin, dass viele Jugendliche Politik nicht als zentrales Mittel zur Gestaltung ihrer Lebenswelt sehen – eine Herausforderung für Bildung und Jugendpolitik. Konformitätsstreben ist für alle Jugendlichen am wenigsten wünschenswert. 17 % der weiblichen, 20 % der männlichen und 17 % der sich geschlechtlich als inter, divers oder offen identifizierenden Jugendlichen beurteilen diesen Wert als sehr oder eher wichtig.

Insgesamt unterstreichen diese Ergebnisse, dass Jugendliche in Österreich – unabhängig vom Geschlecht – vor allem Beziehung, Bildung und Lebensfreude als zentrale Werte betrachten. Ebenso wird deutlich, dass es zwischen den drei Geschlechtskategorien wesentlich mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gibt.

Gemeinsame Grundwerte trotz unterschiedlicher Herkunft

Werte gelten vielfach als kulturell und über die Familie vermittelt (Vedder et al., 2009). Angesichts dessen lohnt es sich, einen Blick auf die Herkunft der Jugendlichen zu werfen, um zu ergründen, ob diese mit ihren Werthaltungen zusammenhängt. Die Herkunft wird dabei über das Geburtsland der Familie – also der Eltern und Großeltern – bestimmt. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass es zwar statistische Unterschiede gibt, diese aber praktisch nicht oder kaum bedeutsam sind. So gibt es zwar vereinzelt Priorisierungen von Werten, die Unterschiede sind insgesamt jedoch eher klein (Tabelle 4.1.1). Damit stützen die Ergebnisse bisherige Forschungsbefunde (Wonneberger et al., 2023), die zeigen, dass die Unterschiede bei Werten und Einstellungen zwischen Menschen verschiedener Herkunft weniger groß sind, als oft vermutet wird.

Interessant sind die Ergebnisse für den Wert Gesundheitsbewusstsein. Hier zeigen sich leichte Unterschiede zwischen Österreich und Ländern wie der Türkei und Serbien. 37 % der österreichischen Jugendlichen halten gesundheitsbewusstes Verhalten für sehr wichtig, bei allen anderen vier genannten Herkunftsländern liegt der entsprechende Anteil demgegenüber bei mehr als der Hälfte der Jugendlichen. Ferner lassen sich leichte Unterschiede für den Wert Macht und Einfluss feststellen. Während lediglich 15 % der österreichischen Jugendlichen Macht und Einfluss als sehr wichtig erachten, geben 33 % der Jugendlichen mit dem Herkunftsland Türkei und 30 % der Jugendlichen mit dem Herkunftsland Serbien an, dass dies ein sehr wichtiger Wert für sie ist. Bei allen anderen Wertorientierungen zeigen sich keine bedeutsamen Unterschiede, was die Gemeinsamkeiten zwischen den einzelnen Herkunftsländern unterstreicht.

Zusammenfassend bleibt der übergreifende Befund bestehen, dass zentrale Werte wie Beziehungen und Bildung, ein abwechslungsreiches Leben, Eigenverantwortung, Fleiß und Sicherheitsstreben für alle Jugendlichen in Österreich – unabhängig von der familiären Herkunft – von hoher Bedeutung sind. Dies spricht für eine gelungene Integration zentraler gesellschaftlicher Grundwerte bei Jugendlichen unabhängig vom Migrationshintergrund und ist als positiver Befund zu werten.

Tabelle 4.1.1: Werte und Herkunftsland

Mir persönlich ist in meinem Leben sehr wichtig, …	Herkunftsland der Familie I sehr wichtig in %				
	Österreich	Türkei	Bosnien und Herzegowina	Serbien	Rumänien
dass ich mit den Menschen, die mir in meinem Leben wichtig sind, eine gute Beziehung habe.*	87	80	80	83	83
dass ich Freund:innen helfe und mich für sie einsetze.***	73	60	61	69	64
dass ich die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießen kann.	71	69	71	67	72
dass ich eine gute Ausbildung machen kann.*	70	75	67	73	67
dass ich ein abwechslungsreiches und aufregendes Leben habe.***	66	52	57	59	57
dass ich eigenverantwortlich lebe und handle.*	61	59	60	65	57
dass ich von anderen Menschen unabhängig bin.***	55	52	55	59	45
dass ich fleißig und ehrgeizig bin.	54	56	53	58	55
dass ich einen hohen Lebensstandard habe.***	46	57	47	52	55
dass ich nach Sicherheit strebe.**	37	42	40	40	41
dass ich gesundheitsbewusst lebe.***	37	60	56	52	51
dass ich meine Fantasie und Kreativität entwickle.	32	36	32	35	34
dass ich auch solche Meinungen toleriere, die ich selbst nicht teile.	30	28	28	32	20
dass ich mich an Sitten und Gebräuche aus der eigenen Tradition halte.***	27	33	40	41	23
dass ich Gesetze und Ordnung respektiere.***	27	43	33	35	32
dass ich mich und meine Bedürfnisse gegen andere durchsetze.***	24	33	29	32	23
dass ich sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfe.***	16	24	27	17	20
dass ich mich politisch engagiere.***	15	16	10	8	8
dass ich Macht und Einfluss habe.***	15	33	20	30	26
dass ich umweltbewusst handle.***	14	23	13	15	15
dass ich das tue, was die anderen auch tun.***	4	8	6	3	4

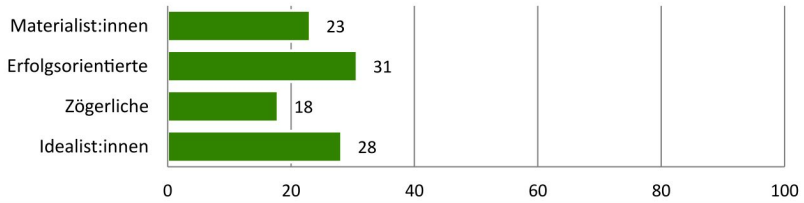
*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Vier Typen jugendlicher Wertorientierungen

Um die Vielfalt der Wertorientierungen auf wenige zentrale Wertedimensionen zu reduzieren, wurden in Anlehnung an Gensicke (2015) auf der Grundlage statistischer Verfahren (Faktorenanalyse und Clusteranalyse) Wertetypen generiert. Gensicke (2015) unterscheidet auf der Basis spezifischer Wertorientierungen (konventionelle Werte, Toleranz und Kreativität, öffentliches Engagement, Macht und Selbstdurchsetzung, Lebensstandard und Lebensgenuss) vier Wertetypen.

Dies ermöglicht eine bessere Übersicht darüber, inwieweit bestimmte Werthaltungen miteinander in Verbindung stehen und mit weiteren Merkmalen (zum Beispiel soziodemografischen) korrelieren. Zur Bildung von Wertetypen erfolgte in einem ersten Schritt eine faktorenanalytische Auswertung der elf Items der Lebensweltenstudie (Tabelle 4.1.2), die in Anlehnung an Gensicke (2015) gebildet wurden. Die Faktorenanalyse ergab dabei zwei zentrale Dimensionen. Die erste Dimension umfasst Werte, die eher einer idealistischen Orientierung entsprechen. Dazu gehören die Toleranz gegenüber anderen Meinungen, die Unterstützung von sozial Benachteiligten, das Respektieren von Gesetz und Ordnung, das Sicherheitsstreben, die Entwicklung von Fantasie und Kreativität sowie politisches Engagement. Die zweite Dimension beinhaltet Werte, die eher einer materialistischen Tendenz entsprechen. Dazu zählen hauptsächlich das Streben nach einem hohen Lebensstandard, das Durchsetzen eigener Bedürfnisse sowie Macht und Einfluss. Auf Basis dieser Wertedimensionen wurden in einem zweiten Schritt mittels Clusteranalyse vier unterscheidbare Wertetypen unter den Jugendlichen identifiziert: Materialist:innen, Erfolgsorientierte, Zögerliche und Idealist:innen. 31 % der Jugendlichen können den Erfolgsorientierten zugeordnet werden, 28 % den Idealist:innen, 23 % den Materialist:innen und 18 % den Zögerlichen (Grafik 4.1.3).

Grafik 4.1.3: Wertetypen



Die vier Wertetypen spiegeln unterschiedliche Orientierungen von Jugendlichen hinsichtlich ihrer Lebensziele, persönlichen Einstellungen und gesellschaftlichen Werte wider (Tabelle 4.1.2). Je nach Wertetyp sind für die Jugendlichen unterschiedliche Werte relevant. Nachfolgend werden die vier Wertetypen im Detail beschrieben.

Materialist:innen legen besonders hohen Wert auf materielle Sicherheit, Konsum und Genuss. So stimmen 72 % von ihnen der Aussage zu, dass ihnen ein hoher Lebensstandard sehr wichtig ist, und 69 % möchten „die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießen". Auch Durchsetzungsfähigkeit (40 %) und der Wunsch nach Macht und Einfluss (38 %) sind deutlich stärker ausgeprägt als bei Zögerlichen und Idealist:innen. Gesellschaftliche und politische Werte spielen für Materialist:innen hingegen eine geringere Rolle: Nur wenige geben an, dass ihnen

die Unterstützung sozial Benachteiligter (2 %) und die Toleranz gegenüber anderen Meinungen sehr wichtig ist (5 %). Auch der Respekt gegenüber Gesetzen und Ordnung (10 %) und politisches Engagement (11 %) haben für Materialist:innen keine hohe Relevanz. Dabei zeigen Materialist:innen Leistungsbereitschaft: 50 % von ihnen ist es sehr wichtig, fleißig und ehrgeizig zu sein. Insgesamt handelt es sich bei diesem Wertetyp um Jugendliche, die sich insbesondere am äußeren Erfolg orientieren und bestrebt sind, diesen selbst zu erreichen.

Erfolgsorientierte vereint Leistungsorientierung mit Lebensgenuss. Besonders auffällig sind die sehr hohen Werte für Lebensgenuss (87 %) und für Fleiß und Ehrgeiz (82 %), ebenso wie die hohe Zustimmung zu einem hohen Lebensstandard (80 %). Gleichzeitig sind diesen Jugendlichen aber auch Sicherheit (68 %) und die Achtung von Gesetzen und Ordnung (52 %) sehr wichtig. Anders als die Materialist:innen zeigen Erfolgsorientierte dabei auch deutlich höhere Werte bei Kreativität (54 %) und Toleranz (42 %). Zudem geben 32 % von ihnen an, dass ihnen die Unterstützung sozial Benachteiligter sehr wichtig ist. Der erfolgsorientierte Typ kann vor allem als leistungsstark, lebensgenießend und gesellschaftlich engagiert beschrieben werden.

Tabelle 4.1.2: Wertetypen aus 11 Aussagen zu Werten und Zielen

Mir persönlich ist in meinem Leben sehr wichtig, …	Wertetypen | sehr wichtig in %			
	Materialist: innen	Erfolgs- orientierte	Zögerliche	Idealist: innen
dass ich die guten Dinge des Lebens in vollen Zügen genießen kann.	69	87	41	69
dass ich einen hohen Lebensstandard habe.	72	80	11	21
dass ich mich und meine Bedürfnisse gegen andere durchsetze.	40	47	5	7
dass ich Macht und Einfluss habe.	38	30	4	1
dass ich fleißig und ehrgeizig bin.	50	82	14	48
dass ich nach Sicherheit strebe.	28	68	6	35
dass ich Gesetze und Ordnung respektiere.	10	52	7	33
dass ich auch solche Meinungen toleriere, die ich selbst nicht teile.	5	42	9	50
dass ich meine Fantasie und Kreativität entwickle.	19	54	10	39
dass ich sozial Benachteiligten und gesellschaftlichen Randgruppen helfe.	2	32	3	27
dass ich mich politisch engagiere.	11	23	4	15

alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

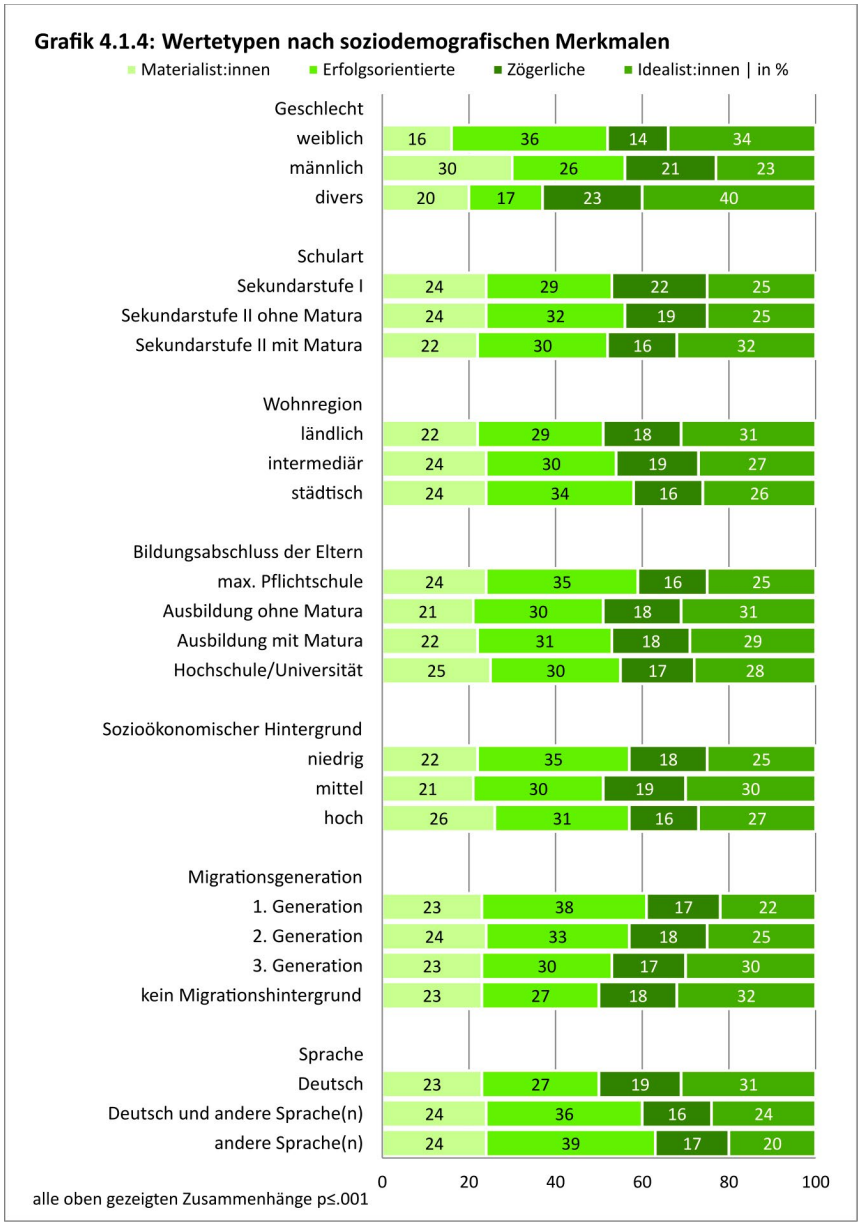
Zögerliche fallen mit durchweg niedrigen Zustimmungswerten bei fast allen Aussagen auf. Die höchste Zustimmungsrate betrifft den Wert Lebensgenuss (41 %) – ansonsten liegt die Zustimmung meist im einstelligen oder niedrigen zweistelligen Bereich: Nur 11 % halten einen hohen Lebensstandard für sehr

erstrebenswert, 5 % Durchsetzungsvermögen und 4 % Macht und Einfluss. Auch Kreativität und Toleranz spielen kaum eine Rolle. Dies gilt ebenso für die Unterstützung sozial Benachteiligter und gesellschaftlicher Randgruppen (3 %). Und auch für politisches Engagement lässt sich dieser Typ kaum gewinnen (4 %). Die fehlende Relevanz von klassischen Werten im Leben dieser Jugendlichen verweist möglicherweise darauf, dass ihnen klare Lebensziele fehlen. Insgesamt handelt es sich bei diesem Wertetyp um Jugendliche, die sich bisher kaum durch leistungsbezogene, idealistische oder materialistische Werte angesprochen fühlen.

Idealist:innen grenzen sich deutlich von materiellen und machtbezogenen Werten ab. Nur 21 % halten einen hohen Lebensstandard für sehr wichtig und lediglich 1 % Macht und Einfluss. Stattdessen stehen bei ihnen soziale und ethische Werte im Vordergrund: 50 % halten Toleranz gegenüber anderen Meinungen für sehr wichtig, 39 % Fantasie und Kreativität, 27 % die Unterstützung von sozial Benachteiligten und 15 % politisches Engagement. Auch Fleiß und Ehrgeiz (48 %) sowie Sicherheit (35 %) sind für viele Idealist:innen sehr bedeutsam, ohne jedoch dominant zu sein. Diese Gruppe zeichnet sich insgesamt durch soziales Verantwortungsbewusstsein, Offenheit und Selbstentfaltung aus – sie zeigt ein hohes Maß an Wertorientierung jenseits materieller Ziele.

Wertetypen ähneln sich in ihrer Soziodemografie

Die Analyse nach soziodemografischen Merkmalen (Grafik 4.1.4) zeigt lediglich hinsichtlich des Geschlechts einen berichtenswerten Unterschied. So sind etwa weibliche Jugendliche etwas häufiger erfolgsorientiert (36 %), männliche etwas häufiger materialistisch (30 %) und Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität etwas häufiger idealistisch (40 %) – jeweils im Vergleich zu den anderen Geschlechtskategorien. Hinsichtlich der anderen soziodemografischen Merkmale Schulart, Wohnregion, Bildungsabschluss der Eltern, sozioökonomischer Hintergrund, Migrationsgeneration, zu Hause gesprochene Sprache und Alter zeigt sich, dass die relativen Häufigkeiten jeder Merkmalsausprägung pro Wertetyp sehr ähnlich sind. Beispielsweise sind unter den befragten Jugendlichen 22 % mit niedrigem, 21 % mit mittlerem und 26 % mit hohem sozioökonomischen Hintergrund dem materialistischen Wertetyp zuzurechnen. Es überwiegen also insgesamt eindeutig die Gemeinsamkeiten, wie auch aus Grafik 4.1.4 deutlich ersichtlich wird.



Werte Jugendlicher 2025: Viel Gemeinsames, kaum Trennendes

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Jugendliche in Österreich trotz unterschiedlicher Geschlechtszugehörigkeit, Herkunft oder sozialer Merkmale weitgehend gemeinsame Werte teilen. Beziehung, Bildung, Lebensfreude und persönliche

Entfaltung bilden den Kern ihrer Orientierungsmuster, während materielle, machtbezogene oder politische Werte eine nachgeordnete Rolle spielen. Damit unterstreicht die Studie, dass Jugendliche von gemeinsamen Grundwerten getragen werden, die soziale Integration, individuelle Identitätsbildung und gesellschaftliche Teilhabe fördern. Einige Details der Befunde geben durchaus Anregung für eine initiativere Jugendpolitik und eine vermehrte Werterziehung im Unterricht.

4.2 Haltungen zu Religion und Glauben

Welchen Religionsgemeinschaften gehören die Jugendlichen an?
Wie religiös schätzen sich die Jugendlichen ein und welchen Stellenwert haben Religion und Glaube im Leben der Jugendlichen?
Welche Unterschiede ergeben sich im Hinblick auf (formale) Zugehörigkeiten und soziodemografische Merkmale?

Hinführung

Zur Lebenswirklichkeit nicht weniger österreichischer Jugendlicher zwischen 14 und 18 Jahren gehören auch Religion und Glaube. Die Einschätzungen der Bedeutung von Religion, Religiosität und Glaube für moderne Gegenwartsgesellschaften gehen im religionssoziologischen Diskurs durchaus auseinander. Während die klassische Säkularisierungstheorie lange Zeit von einem schrittweisen Verschwinden der Religion durch zunehmende Modernisierung, steigenden Wohlstand und fortschreitende technische Beherrschung der Natur(gewalten) ausgegangen war (Berger, 1973) und seither in differenzierter Weise weiterentwickelt wurde (Pollack & Rosta, 2025), mehren sich seit dem Ende des vergangenen Jahrhunderts Stimmen, die von gegenläufigen Trends einer „Desäkularisierung" (Berger, 1999), einer „Wiederverzauberung durch Religion" (Beck, 2008) oder gar einer „Wiederkehr der Götter" (Graf, 2004) sprechen. Den Gesellschaften Westeuropas wird dabei zumeist eine Sonderstellung attestiert (Berger, 1999; Davie, 2002; Höllinger, 2005; Berger & Davie, 2008), da sich hier im Unterschied zu den durchaus dynamischen religiösen Entwicklungen in anderen Weltgegenden der allgemeine Säkularisierungstrend zu bestätigen scheint (Pollack & Rosta, 2025). Dass dabei allerdings gerade junge Menschen eine im Vergleich zur Gesamtbevölkerung tendenziell „religionsfreundlichere" Haltung aufweisen, haben zuletzt Mattes-Zippenfenig und Polak (2025) gezeigt.

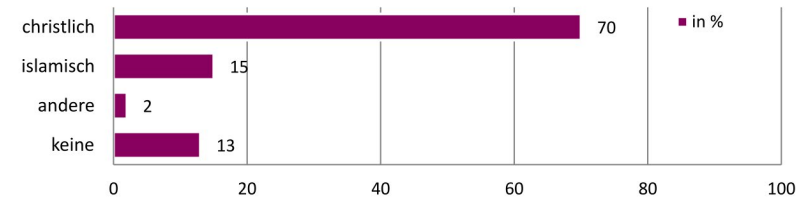
Sämtliche Interpretations- und Deutungsversuche sind dabei davon abhängig, wie „Religion", „Glaube" bzw. „Religiosität" definiert und empirisch erhoben werden. Auch wenn die durchaus komplexe Definitionsfrage hier nicht diskutiert werden kann (Figl, 2003; Pollack & Rosta, 2025), wird ein dimensionaler

Zugang zu diesen Phänomenen gewählt, der ihrer Vielfalt und Offenheit zumindest ansatzweise gerecht zu werden versucht. Neben der Dimension der (formalen) Zugehörigkeit zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft werden die Dimensionen der religiösen Überzeugung, der religiösen Erfahrung, der (individuellen wie auch gemeinschaftlichen) religiösen Praxis sowie der Alltagsrelevanz von Religion (auch im Sinne der Häufigkeit des Nachdenkens über Glaubens- bzw. Sinnfragen) über die Selbsteinschätzung der Jugendlichen erhoben (Boschki & Gronover, 2020). Im Folgenden betrachten wir zunächst die Dimension der formalen Zugehörigkeit.

(Formale) Zugehörigkeit

Die größte Gruppe bilden mit 70 % der Befragten jene Jugendlichen mit einem christlichen Religionsbekenntnis. 15 % der Jugendlichen gehören einer islamischen Religionsgemeinschaft an. Die mit 13 % drittgrößte Gruppe bilden Jugendliche ohne religiöses Bekenntnis und 2 % sind anderen Religionsgemeinschaften zuzuordnen (Grafik 4.2.1).

Grafik 4.2.1: Zugehörigkeit Religionsgemeinschaft



Vergleicht man unsere Zahlen mit der diesbezüglichen Schätzung der Statistik Austria (2022) für die Gesamtbevölkerung, ist die Zugehörigkeit zu einer christlichen Religionsgemeinschaft in unserer Stichprobe etwas höher als in der Gesamtbevölkerung (68 %) und jene zu einer islamischen Religionsgemeinschaft deutlich höher (8 % in der Gesamtbevölkerung). Der Anteil der Jugendlichen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören, ist hingegen deutlich geringer als in der Gesamtbevölkerung: 2021 lag dieser dort bei 22 %.

Innerhalb der christlichen Religionsgemeinschaften ist die katholische Kirche mit 83 % die weitaus bedeutendste Gruppe, gefolgt von 8 % der Jugendlichen, die einer der verschiedenen orthodoxen Kirchen angehören, und 6 % mit evangelischer Kirchenzugehörigkeit. Weitere christliche Kirchen (2 %) und Jugendliche, die angeben, nicht zu wissen, welcher Kirche sie angehören (1 %), bilden die kleinsten Gruppen unter Jugendlichen mit Zugehörigkeit zu einer christlichen Religionsgemeinschaft.

Mit 74 % bilden Jugendliche mit sunnitischem Bekenntnis die größte Gruppe unter den muslimischen Jugendlichen. 13 % wissen nicht, welcher islamischen Religionsgemeinschaft sie angehören, 6 % sind schiitisch, 4 % alevitisch[1] und 3 % gehören anderen islamischen Gemeinschaften an.

In beiden großen Religionsgemeinschaften dominiert somit jeweils eine Bekenntnisgemeinschaft deutlich, wobei die überwiegende Mehrheit der befragten Jugendlichen einer christlichen Kirche angehört. Vor diesem Hintergrund müssen nun auch die einzelnen Items des Fragebogens und die Unterschiede und Besonderheiten einzelner Gruppierungen betrachtet werden.

Religiöse Selbsteinschätzung der Jugendlichen

Die formale Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft lässt sich in Österreich objektiv feststellen. Demgegenüber steht die Tatsache, dass die Religiosität der Jugendlichen und die Auswirkungen ihrer Überzeugungen und Haltungen auf ihr alltägliches Leben und Handeln nicht objektiv erfasst werden können. Deshalb steht im Folgenden die Selbsteinschätzung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer religiösen Einstellungen und Überzeugungen im Mittelpunkt. Die Jugendlichen wurden gebeten, sich auf einer fünfstufigen Skala zu jeweils gegensätzlichen Aussagen zu positionieren und damit auszudrücken, ob sie einer Aussage mehr oder weniger zustimmen oder eine mittlere Position einnehmen (Tabelle 4.2.1).

Tabelle 4.2.1: Religiöse Selbsteinschätzung

Wie schätzt du dich selbst ein? In dieser Tabelle stehen in einer Zeile jeweils gegensätzliche Aussagen. Je näher das Kästchen einer Aussage steht, desto mehr trifft diese für dich zu.						
	-2	**-1**	**0**	**1**	**2**	
Ich bin ein sehr religiöser Mensch.	13	26	26	13	22	Ich bin kein religiöser Mensch.
Ich bin ein sehr gläubiger Mensch.	22	26	22	12	18	Ich bin kein gläubiger Mensch.
Ich denke sehr oft über religiöse Themen nach.	18	24	27	15	16	Ich denke nie über religiöse Themen nach.
Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach.	29	28	25	11	7	Ich denke nie über den Sinn des Lebens nach.
Ich glaube stark daran, dass es Gott oder ein höheres Wesen gibt.	37	19	20	10	14	Ich glaube absolut nicht, dass es Gott oder ein höheres Wesen gibt.
Ich spüre oft, dass Gott oder ein höheres Wesen mir in meinem Leben nahe ist.	26	19	23	11	21	Ich spüre nie, dass Gott oder ein höheres Wesen mir in meinem Leben nahe ist.
Ich nehme oft an religiösen Feiern und Ritualen (Gottesdienst, öffentliches Gebet, Fasten, …) teil.	16	19	25	18	22	Ich nehme nie an religiösen Feiern und Ritualen (Gottesdienst, öffentliches Gebet, Fasten, …) teil.
Ich übe oft religiöse Rituale (persönliches Gebet, Meditation, Lesen heiliger Schriften, …) aus.	16	17	24	14	29	Ich übe nie religiöse Rituale (persönliches Gebet, Meditation, Lesen heiliger Schriften, …) aus.
Religion ist für meinen Alltag und meine Entscheidungen sehr wichtig.	19	15	26	13	27	Religion ist für meinen Alltag und meine Entscheidungen völlig unwichtig.

1 Da die Zugehörigkeit des Alevitentums zum Islam auch innerhalb der alevitischen Gemeinde umstritten ist, bleibt die Zahl jener alevitischen Jugendlichen unbekannt, die in unserem Fragebogen angegeben haben, einer „anderen Religionsgemeinschaft" zugehörig zu sein.

Insgesamt betrachtet sich ein relativ geringer Anteil von 13 % der Jugendlichen selbst als sehr religiös, 26 % schätzen sich selbst als eher religiös ein. Damit ist die Gruppe der Religiösen geringfügig größer als die Gruppe jener, die sich als eher nicht (13 %) und als nicht religiös (22 %) bezeichnen. Deutlicher positionieren sich die Jugendlichen zu der Aussage, sie seien gläubige Menschen: Fast die Hälfte der Befragten gibt hier an, sehr gläubig (22 %) bzw. eher gläubig (26 %) zu sein, 18 % der Jugendlichen lehnen diese Aussage hingegen vollständig ab. Noch größer ist mit insgesamt 56 % die Gruppe der Jugendlichen, die sehr oder eher daran glaubt, dass es Gott oder ein höheres Wesen gibt. Auch die Aussage „Ich spüre oft, dass Gott oder ein höheres Wesen mir in meinem Leben nahe ist" findet unter den Jugendlichen deutlich mehr Zustimmung (45 %) als Ablehnung (32 %). Relativ konstant sind mit Werten zwischen 20 % und 27 % die Anteile an Jugendlichen, die sich zu den Aussagen zur religiösen Einstellung in der Mitte positionieren. Zusammengenommen können wir also feststellen, dass in Fragen der religiösen Überzeugung der größere Teil der Jugendlichen eine positive Einstellung zu einer wie auch immer gearteten Gottesvorstellung hat und sich selbst als gläubig bzw. religiös empfindet und infolgedessen auch über religiöse Themen nachdenkt.

Bei den Aussagen zur religiösen Praxis ist der Anteil der nicht oder weniger zustimmenden Jugendlichen hingegen durchgängig größer. So nehmen 22 % nie und 18 % eher selten an religiösen Feiern und Ritualen teil, während 16 % bzw. 19 % angeben, sehr oder eher oft an religiösen Feiern und Ritualen zu partizipieren. Der von einer Gemeinschaft losgelöste, individuelle Vollzug religiöser Rituale wie das persönliche Gebet, die Meditation oder die Lektüre heiliger Schriften erfährt im gesamten Fragenblock die geringste Zustimmung bzw. die deutlichste Ablehnung. Während 16 % angeben, oft derartige Rituale auszuüben, tun dies 29 % der Jugendlichen nie. Dementsprechend überrascht es nicht, dass 27 % der Jugendlichen Religion als völlig unwichtig für ihren Alltag einschließlich ihrer Entscheidungen erachten und weitere 13 % als eher unwichtig. Der Anteil der Jugendlichen, für die Religion im Alltag und für ihre Entscheidungen sehr wichtig (19 %) oder eher wichtig (15 %) ist, fällt demgegenüber deutlich kleiner aus. Fasst man die beiden Werte zusammen, ist er mit 34 % auch deutlich kleiner als jener der religiösen (39 %) und gläubigen (48 %) Jugendlichen. Die Selbstattribuierung der Jugendlichen als „religiös" oder „gläubig" erfolgt dementsprechend deutlich häufiger als die Zustimmung zu der Aussage, individuell oder gemeinschaftlich religiöse Praktiken und Rituale auszuüben. In jedem Fall bleiben die Zustimmungswerte weit hinter der (formalen) Zugehörigkeit zu einer Glaubensgemeinschaft zurück, die insgesamt von 87 % der Jugendlichen angegeben wird.

Die Aussage „Ich denke sehr oft über den Sinn des Lebens nach" erhält mit 57 % die größte Zustimmung und mit nur 18 % am wenigsten Ablehnung. Die Auseinandersetzung mit über die Bedeutung der eigenen Person und des sozialen

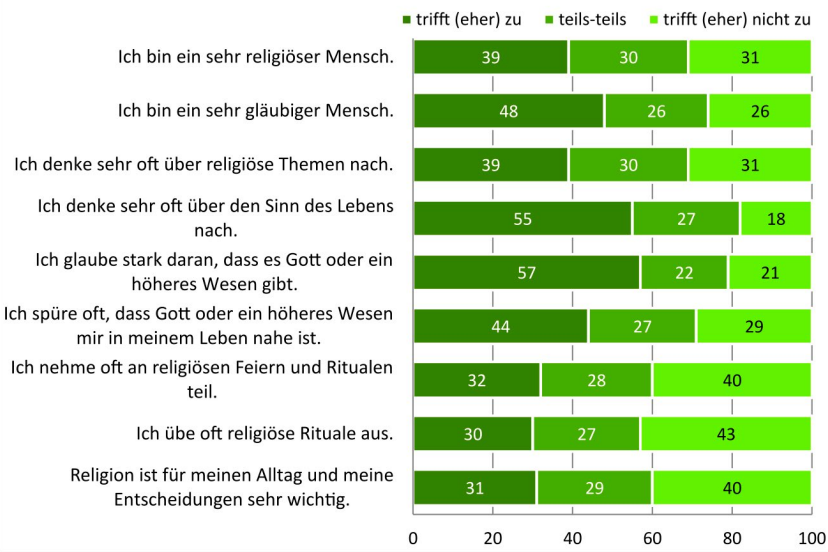
Nahbereichs hinausgehenden Fragen wie Fragen der Religiosität und des Lebenssinns ist für die Wertebildung von Jugendlichen von großer Bedeutung (Hurrelmann & Quenzel, 2013).

(Formale) Zugehörigkeit und religiöse Selbsteinschätzung

Um ein differenzierteres Bild des religiösen Selbstverständnisses der Jugendlichen und ihrer religiösen Praxis zu erlangen, ist es notwendig, einige Zusammenhänge genauer zu betrachten. Dazu sehen wir uns zunächst das Antwortverhalten der Jugendlichen in Abhängigkeit von ihrer (formalen) Zugehörigkeit bzw. Nichtzugehörigkeit zu einer bestimmten Religionsgemeinschaft an. In den Blick nehmen wir dabei „christliche", „muslimische" und Jugendliche, die „keiner Religionsgemeinschaft" angehören.

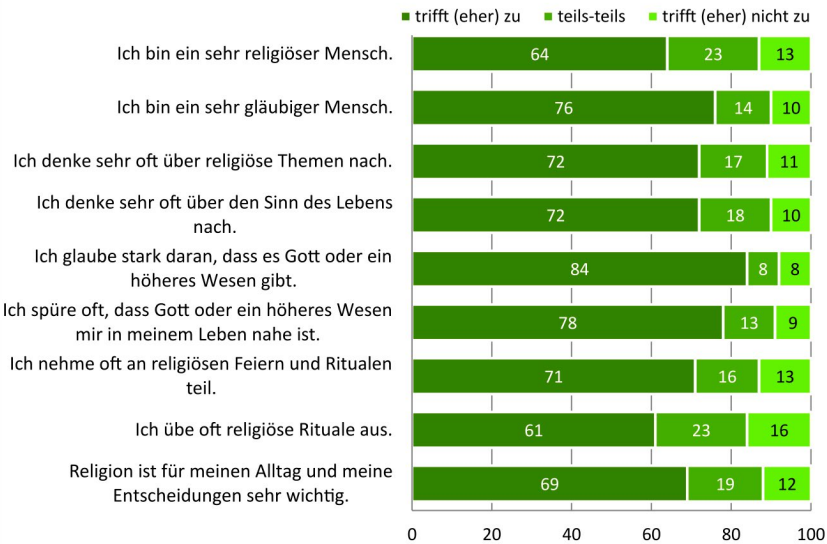
Zur übersichtlicheren Darstellung fassen wir in den Grafiken 4.2.2 bis 4.2.4 die fünf Antwortmöglichkeiten zu jedem Aussagenpaar in Tabelle 4.2.1 in drei Kategorien zusammen: Die Werte -2 und -1 werden in der Kategorie „trifft (eher) zu" und die Werte +1 und +2 in der Kategorie „trifft (eher) nicht zu" zusammengefasst, der Wert 0 wird im Folgenden als „teils-teils" bezeichnet.

Grafik 4.2.2: Christliche Jugendliche: religiöse Selbsteinschätzung



Zunächst fällt auf, dass muslimische Jugendliche bei sämtlichen Aussagen zur religiösen Selbsteinschätzung deutlich höhere Zustimmungswerte aufweisen als christliche Jugendliche (Grafik 4.2.2 und Grafik 4.2.3). Dies kam bereits in der Vorgängerstudie 2020 (Meusburger et al., 2021) zum Vorschein und wurde in ähnlicher Weise unter anderem von Höllinger (2022) und zuletzt von Mattes-Zippenfenig und Polak (2025) belegt. Bei nahezu allen Aussagen ist die Zustimmung muslimischer Jugendlicher um 25 bis 30 Prozentpunkte höher als bei christlichen Jugendlichen, analog dazu fällt die Ablehnung fast durchgehend in ähnlichem Ausmaß geringer aus. So glauben 84 % der muslimischen Jugendlichen (stark) an Gott oder ein höheres Wesen, 78 % spüren auch oft oder häufig dessen Nähe. Auffallend ist auch, dass die Zustimmung zur Aussage „Ich bin ein sehr gläubiger Mensch" (76 %) deutlich höher ist als die zur Aussage „Ich bin ein sehr religiöser Mensch" (64 %).

Grafik 4.2.3: Muslimische Jugendliche: religiöse Selbsteinschätzung



Zudem legen die Daten die Vermutung nahe, dass sich für die meisten muslimischen Jugendlichen das Nachdenken „über den Sinn des Lebens" offenbar weitgehend mit dem Nachdenken „über religiöse Themen" deckt, da die Zustimmung zu diesen Aussagen (72 %) bzw. deren Ablehnung (10 % bzw. 11 %) nahezu exakt dieselben Prozentwerte aufweisen – im Gegensatz zum Antwortverhalten der christlichen Jugendlichen, bei denen zwar 55 % angeben, (sehr) oft über den Sinn des Lebens nachzudenken, allerdings nur 39 % der Aussage zustimmen, (sehr) oft über religiöse Themen nachzudenken. 31 % von ihnen tun das selten oder nie.

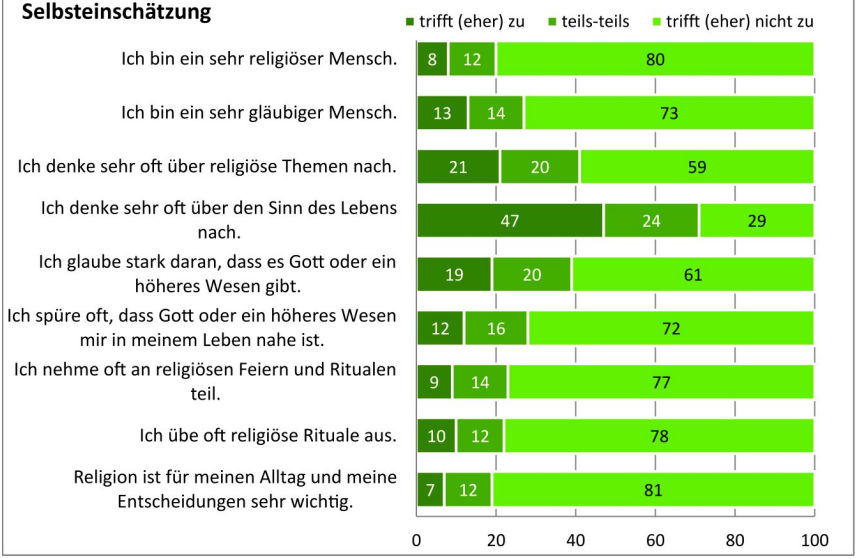
Auffallend ist des Weiteren der mit 71 % im Vergleich zu christlichen Jugendlichen (32 %) überaus hohe Anteil an muslimischen Jugendlichen, die angeben, (sehr) oft an religiösen Feiern und Ritualen (wie Gottesdiensten oder öffentlichen Gebeten) teilzunehmen. Die Frage nach der Häufigkeit individueller religiöser Praxis (persönliches Gebet, Meditation usw.) erhält zwar auch bei muslimischen Jugendlichen von allen Aussagen der Itembatterie die geringsten Zustimmungswerte, dennoch vollziehen 61 % von ihnen individuelle religiöse Rituale – doppelt so viele wie unter den christlichen Jugendlichen (30 %).

Ein deutlicher Unterschied zwischen christlichen und muslimischen Jugendlichen lässt sich zudem in der Einschätzung der Alltags- und Entscheidungsrelevanz von Religion erkennen. Mehr als zwei Drittel (69 %) der muslimischen Jugendlichen geben an, dass Religion für ihren Alltag und ihre Entscheidungen (sehr) wichtig ist, bei christlichen Jugendlichen ist das für weniger als ein Drittel (31 %) der Fall. Während Religion für nur 12 % der muslimischen Jugendlichen im Alltag keine (oder nur eine geringe) Rolle spielt, ist der entsprechende Anteil unter christlichen Jugendlichen mit 40 % fast viermal so groß.

Außerdem ist festzustellen, dass die Gruppe der christlichen Jugendlichen sozioökonomisch überwiegend bessergestellt ist als die jugendlichen Angehörigen anderer Religionsgemeinschaften. 82 % der Jugendlichen mit hohem sozioökonomischen Hintergrund gehören einer christlichen Religionsgemeinschaft an und auch die Gruppe derjenigen, deren Eltern einen hohen oder sehr hohen Bildungsabschluss haben, besteht zu 75 % aus Jugendlichem mit christlichem Religionsbekenntnis.

Im Kontrast möchten wir nun jene Jugendlichen genauer in den Blick nehmen, die keiner Religionsgemeinschaft angehören. Es mag auf den ersten Blick ein erwartbarer Befund sein, dass Jugendliche ohne Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft durchgehend (und zum Teil deutlich) geringere Zustimmungswerte hinsichtlich ihrer religiösen Selbsteinschätzung aufweisen, als das bei christlichen und muslimischen Jugendlichen der Fall ist (Grafik 4.2.4). Dieser auch schon 2020 zum Vorschein gekommene Befund (Meusburger et al., 2021, S. 111–116) stellt aber die geläufige religionssoziologische These vom „Believing without belonging" infrage. Hinter dieser These steckt die Annahme, dass Menschen in modernen Gegenwartsgesellschaften sich zwar sukzessive ihrer institutionalisierten religiösen Bindungen entledigen – die Kirchen und Religionsgemeinschaften also immer stärker an Mitgliedern verlieren –, zugleich aber religiöse Sinnkonzeptionen in individueller Form weiterhin alltagsrelevant bleiben (Davie, 1994).

Grafik 4.2.4: Jugendliche ohne religiöses Bekenntnis: religiöse Selbsteinschätzung

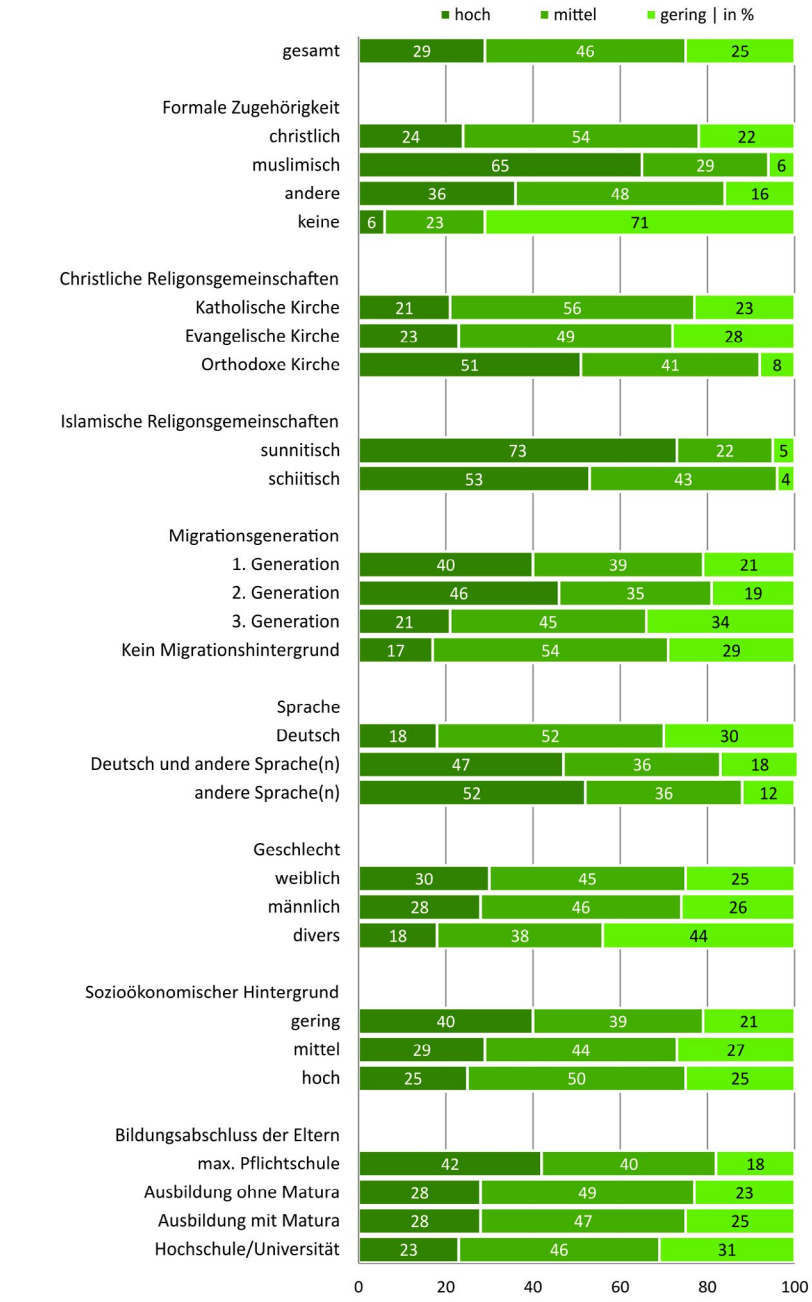


Unsere Daten können das allerdings nicht eindeutig bestätigen. Zwar verschließen sich auch Jugendliche ohne (formale) Zugehörigkeit nicht den „großen Fragen" der Existenz: So gibt knapp die Hälfte (47 %) dieser Gruppe an, (sehr) oft über den Sinn des Lebens nachzudenken. Diese Fragestellung beinhaltet allerdings keinen expliziten Religions- oder Gottesbezug. Immerhin 13 % der Jugendlichen ohne religiöses Bekenntnis sehen sich als (sehr) gläubige Person und knapp jede:r Fünfte (19 %) aus dieser Gruppe glaubt auch (stark) daran, dass es Gott oder ein höheres Wesen gibt. Für den allergrößten Teil dieser Jugendlichen (81 %) spielt Religion jedoch keine oder nur eine geringe Rolle für den Alltag und ihre Entscheidungen.

Jugendliche Religiosität und ihre Einflussgrößen

Jenseits der (formalen) Zugehörigkeit gibt es aber noch weitere Einflussgrößen und Variablen, die mit Religion in Zusammenhang stehen. Um diese Zusammenhänge besser in den Blick zu bekommen, haben wir über sämtliche neun Aussagen hinweg Mittelwerte gebildet. 29 % der Befragten weisen eine hohe (Mittelwerte von -2 bis -1), 46 % eine mittlere (Mittelwerte zwischen -0,99 und +0,99) und 25 % eine geringe Ausprägung (Mittelwerte von +1 bis +2) der Religiosität auf.

Grafik 4.2.5: Jugendliche Religiosität und ihre Einflussgrößen



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Grafik 4.2.5 zeigt, mit welchen Merkmalen die Religiosität der Jugendlichen in Zusammenhang steht. Der oben behandelte Zusammenhang mit der (formalen) Zugehörigkeit wird hier noch einmal deutlich. Interessant ist nun auch der differenzierte Blick auf die unterschiedlichen christlichen Konfessionen bzw. islamischen Strömungen. Während sich unter christlichen Jugendlichen, die der katholischen oder evangelischen Kirche angehören, eine ähnliche Verteilung hoher, mittlerer und niedriger Religiosität zeigen lässt, sind Jugendliche, die einer der orthodoxen Kirchen angehören, als deutlich religiöser einzustufen. So kann jede:r zweite orthodoxe Jugendliche (51 %) gemäß dieser Skala als „hoch religiös" bezeichnet werden, während das nur von einem guten Fünftel der katholischen (21 %) und evangelischen (23 %) Jugendlichen gesagt werden kann.

Ähnlich verhält es sich im islamischen Spektrum, allerdings mit insgesamt höheren Werten: Während 73 % der sunnitischen Jugendlichen als „hoch religiös" gelten können, trifft das unter schiitischen Jugendlichen auf „nur" 53 % zu. Zugleich lassen sich nur sehr wenige Jugendliche aus beiden Strömungen (5 % bzw. 4 %) als „gering religiös" bezeichnen.

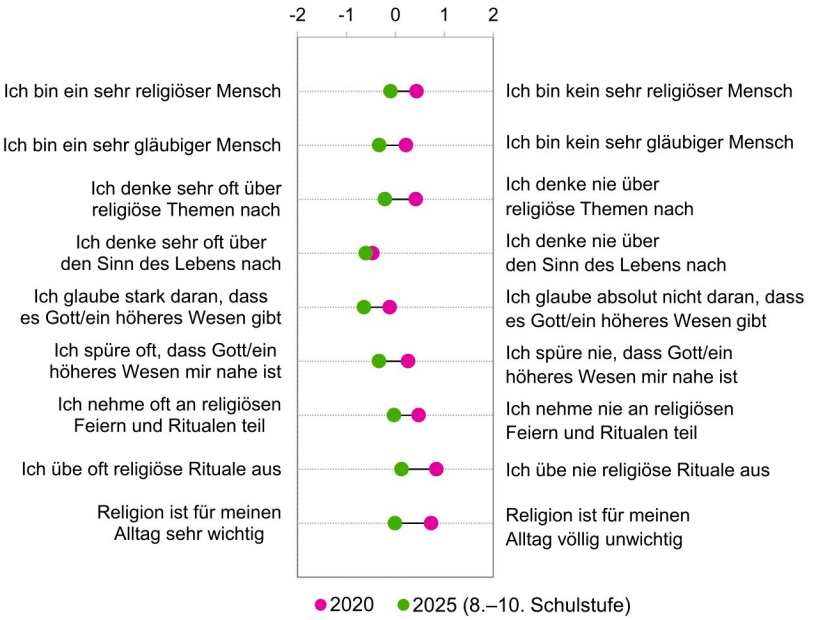
Da der überwiegende Teil der Jugendlichen, die einer islamischen Religionsgemeinschaft oder einer orthodoxen Kirche angehören, einen Migrationshintergrund hat, überrascht es kaum, dass auch die Variablen Migrationsgeneration oder gesprochene Sprache in einem gewissen Zusammenhang mit der Religiosität stehen. Die Religiosität ist bei Jugendlichen, deren Eltern nach Österreich eingewandert sind oder die selbst eingewandert sind, deutlich höher ausgeprägt als bei Jugendlichen der dritten Migrationsgeneration oder bei jenen, die gar keinen Migrationshintergrund aufweisen. Unter den Jugendlichen, die zu Hause (noch) eine andere Sprache als Deutsch sprechen, sind ebenfalls deutlich mehr mit hoher Religiosität zu finden als unter den zu Hause nur Deutsch sprechenden.

Zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen gibt es hinsichtlich ihrer Religiosität insgesamt kaum einen Unterschied, Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität sind hingegen deutlich weniger religiös. Ähnlich wie bei der (formalen) Zugehörigkeit hängt die Religiosität der Jugendlichen auch mit ihrem sozioökonomischen Hintergrund zusammen, jedoch deutlich geringer als bei der (formalen) Zugehörigkeit: So sind Schüler:innen mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund etwas religiöser. Ein ebenfalls schwach ausgeprägter Zusammenhang besteht zudem mit dem Bildungsabschluss der Eltern. Während 42 % der Jugendlichen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss vorweisen können, als „hoch religiös" eingestuft werden können, ist das nur bei etwa einem Viertel der Jugendlichen der Fall, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss als die Pflichtschule haben.

Wie bereits in der Vorgängerstudie von 2020 (Meusburger et al., 2021) gezeigt wurde, bestehen hinsichtlich der Haltung der Jugendlichen zu Religion und Glauben deutlich weniger Unterschiede bei soziodemografischen Merkmalen wie Geschlecht, Alter oder Schultyp als im Hinblick auf die Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft. Muslimische Jugendliche schätzen sich demzufolge als deutlich stärker religiös ein als christliche Jugendliche, während sich Jugendliche ohne (formale) Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft deutlich ablehnender gegenüber religiösen Aussagen positionieren.

Unmittelbare Vergleiche mit den Daten von 2020 sind aus mehreren Gründen mit Vorbehalt zu behandeln: Zunächst wurde bei der Erhebung 2025 das Altersspektrum der Stichprobe vergrößert, indem Jugendliche von 14 bis 18 Jahren befragt wurden (2020 waren es ausschließlich 14- bis 16-Jährige); außerdem wurde 2025 bei der Itembatterie zur religiösen Selbsteinschätzung die Zahl der Antwortmöglichkeiten im Fragebogen im Sinne der Konsistenz des Gesamtfragebogens von sieben auf fünf reduziert; und schließlich wurde bei zwei Aussagen die Formulierung leicht verändert (2020 fragten wir nach „Gott oder etwas Göttlichem", 2025 nach „Gott oder einem höheren Wesen").

Grafik 4.2.6: Aussagen zur Religiosität: Erhebungsjahre 2020 und 2025
Wie schätzt du dich selbst ein?



alle oben gezeigten Unterschiede p≤.001

Berücksichtigt man diese Unschärfen, lässt sich eine bemerkenswerte Verschiebung des Antwortverhaltens der Jugendlichen der 8. bis 10. Schulstufe im Vergleich zu 2020 feststellen: So zeigt ein Mittelwertvergleich (Grafik 4.2.6), dass sich die Jugendlichen bei allen Items (zum Teil deutlich) stärker in der Nähe der zustimmend formulierten Aussage positionieren als 2020.

Ob wir es dabei mit einer „Renaissance des Religiösen" zu tun haben oder die Daten aus dem Frühjahr 2020 womöglich als „Ausreißer" zu betrachten sind, lässt sich ohne weitere Untersuchungen nicht abschließend beantworten.

4.3 Wertewandel

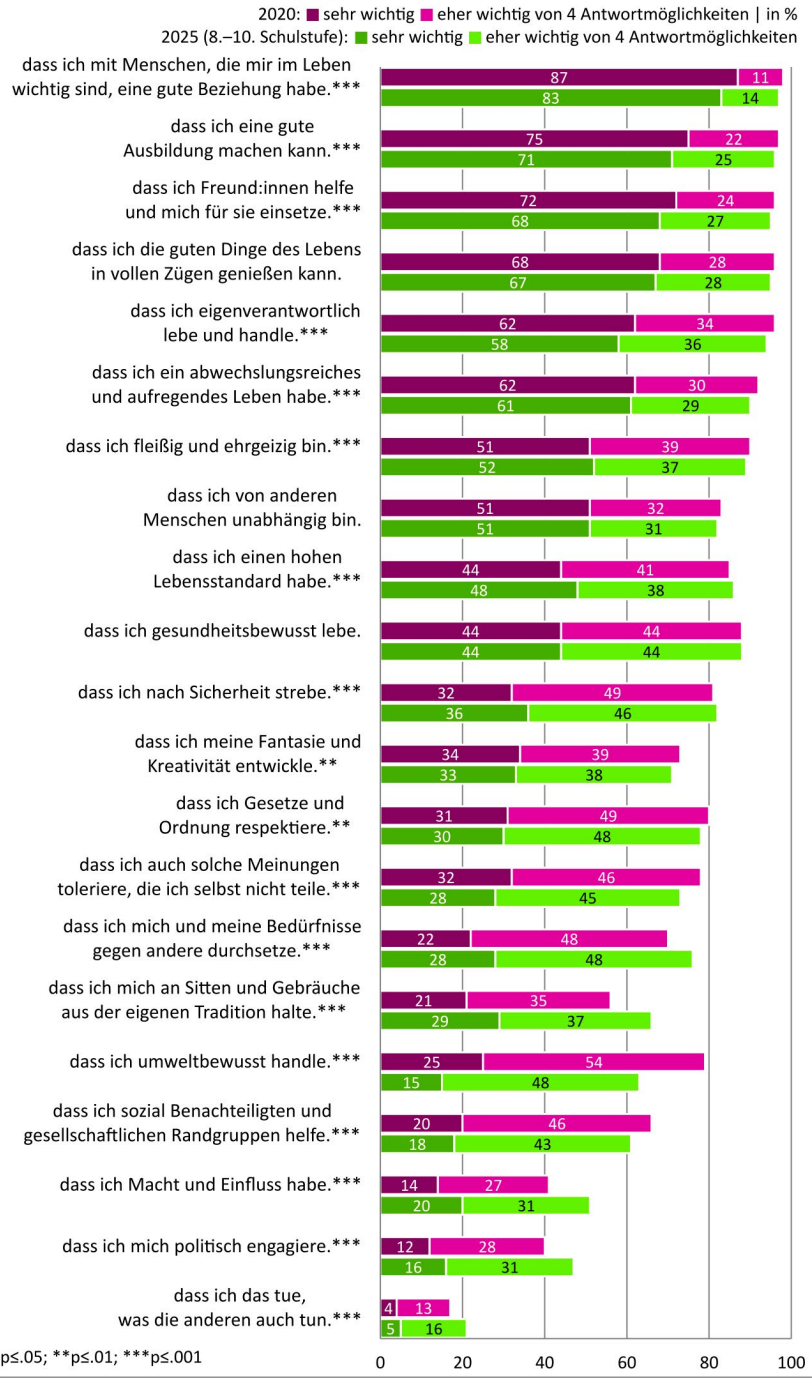
Gibt es Veränderungen in den Werthaltungen der Jugendlichen in den letzten fünf Jahren? Lässt sich ein Trend identifizieren, wohin sich die Werte der Jugendlichen entwickeln? Sind die Wertetypen in den letzten fünf Jahren gleichgeblieben?

Die Sorge um einen Werteverfall von Jugendlichen kommt in gesellschaftlichen Debatten immer wieder auf, auch wenn sie aus wissenschaftlicher Sicht bis dato unbegründet erscheint. Die deutsche Shell Jugendstudie untersucht bereits seit siebzig Jahren jugendliche Wertesysteme. Zunächst wurde eine stärkere Zuwendung zu postmaterialistischen Werten verzeichnet, bis dann materielle Werte erneut in den Fokus von Jugendlichen rückten, die mittlerweile in einer dritten Phase gemeinsam mit den postmaterialistischen Werten auftreten (Gensicke, 2009). Interpretiert wurde dies von Klages (1985) als Wertesynthese. 2009 attestierte Gensicke den Jugendlichen ein vergleichsweise stabiles Wertesystem, das sich nicht grundlegend von dem der Gesamtbevölkerung unterscheidet.

Anhand der Daten der Lebensweltenstudien 2020 und 2025 ist es nun erstmals auch für Österreich möglich, Trendentwicklungen bei den Werten von Jugendlichen in den letzten fünf Jahren zu erfassen. Um die Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten, werden im Folgenden für das Jahr 2025 nur die Aussagen der Jugendlichen aus der 8. bis 10. Schulstufe herangezogen. Insgesamt zeigen sich zwischen den Erhebungsjahren 2020 und 2025 meist nur geringe Unterschiede in den Werteausprägungen, wobei diese mit Ausnahme dreier Items statistisch signifikant sind (Grafik 4.3.1).

Grafik 4.3.1: Werte nach Erhebungsjahren 2020 und 2025

Mir persönlich ist in meinem Leben wichtig, ...



*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Bei den wichtigsten Werten für die Jugendlichen wie Beziehung, gute Ausbildung, Eigenverantwortung und ein aufregendes Leben sind im Vergleich zu 2020 geringe Rückgänge bei der Antwortkategorie „sehr wichtig" zu verzeichnen, was möglicherweise auf Deckeneffekte[2] (Hemmerich, 2022) zurückzuführen ist und erst durch weitere Erhebungszeitpunkte verlässlich als Trendentwicklung identifiziert werden kann. Lebensgenuss, Unabhängigkeit und ein gesundheitsbewusstes Leben sind den Jugendlichen 2025 gleich wichtig wie im Jahr 2020.

Interessant ist der Bedeutungszuwachs von Werten, die eher materialistischen und traditionellen Haltungen zugeordnet werden, beispielsweise ein hoher Lebensstandard, das Streben nach Sicherheit, das Durchsetzen eigener Bedürfnisse gegen andere, die Beachtung von Sitten und Gebräuchen sowie der Wunsch nach Macht und Einfluss. Diese Werteverschiebungen lassen sich mitunter auch auf wirtschaftliche, soziale und politische Entwicklungen zurückführen, von denen Jugendliche stärker betroffen sind. Beispielsweise trifft die hohe Inflation der letzten Jahre Jugendliche aufgrund ihres noch geringen Einkommens stärker, der abzuleistende Wehr- bzw. Zivildienst fällt in eine Zeit des Krieges in Europa und der berufliche und soziale Vergleichs- und Konkurrenzdruck ist globaler geworden. Inwieweit die zunehmende Bedeutung der genannten Werte einen nachhaltigen Wertetrend darstellt oder lediglich temporäre Entwicklungen abbildet, bleibt abzuwarten.

Eine graduelle Entwicklung, die sich schon in der Shell Jugendstudie für Deutschland abgezeichnet hat (Schneekloth & Albert, 2024), ist das wachsende Interesse von Jugendlichen an Politik und das damit einhergehende verstärkte Bedürfnis, sich politisch zu engagieren. Dies lässt sich 2025 nun auch für Jugendliche in Österreich zeigen, wobei die Ausgangsbasis sehr niedrig ist. Nur 16 % ist es sehr wichtig, sich politisch zu engagieren, aber der Trend geht nach oben, denn dieser Anteil hat sich im Vergleich zu 2020 um 4 Prozentpunkte vergrößert.

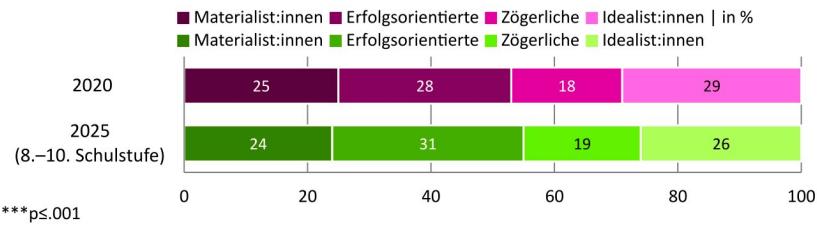
Das Umweltbewusstsein der Jugendlichen scheint seinen Höhepunkt bereits 2020 erreicht zu haben und ist deutlich rückläufig. Nur noch 15 % der Jugendlichen aus der 8. bis 10. Schulstufe ist es 2025 sehr wichtig, umweltbewusst zu handeln. 2020 war dies noch einem Viertel der Jugendlichen sehr wichtig. Diese Entwicklung scheint aber kein österreichisches Phänomen zu sein. So verweist die Shell Jugendstudie auf einen ähnlichen Trend in Deutschland (Schneekloth, 2019; Schneekloth & Wolfert, 2024).

Werden die Wertetypen in den beiden Erhebungsjahren einander gegenübergestellt, zeigen sich ebenfalls kleinere Unterschiede (Grafik 4.3.2). So verzeichnen die Idealist:innen einen Rückgang um 3 Prozentpunkte, die Materialist:innen um

2 Von einem Deckeneffekt spricht man, wenn besonders häufig die höchste Antwortausprägung (hier: sehr wichtig) gewählt wird. Dadurch wird die Wahrscheinlichkeit verringert, dass der Fragebogen den vorgesehenen Bereich genau misst. Bei einem Vergleich zweier Messzeitpunkte könnten dadurch scheinbare Unterschiede entstehen, die nicht auf eine tatsächliche Veränderung, sondern auf die begrenzte Messgenauigkeit zurückzuführen sind.

1 Prozentpunkt. Erfolgsorientierte und Zögerliche verzeichnen hingegen einen Zuwachs von 3 Prozentpunkten bzw. 1 Prozentpunkt. Da bislang erst zwei Erhebungen durchgeführt worden sind und die Unterschiede sehr gering ausfallen, lässt sich aus diesen Daten kein eindeutiger Trend ableiten.

Grafik 4.3.2: Wertetypen nach Erhebungsjahren 2020 und 2025***



***p≤.001

Zusammenfassend zeigt der Zeitvergleich erste kleine Veränderungen bezüglich dessen, was Jugendlichen wichtig ist. Insbesondere das umweltbewusste Verhalten hat zwischen 2020 und 2025 deutlich an Wichtigkeit für Jugendliche verloren. Dafür steigt neben anderen eher materialistischen und traditionellen Werten das Interesse, sich politisch zu engagieren. Bei den Wertetypen gibt es etwas häufigere Zuordnungen zu den Zögerlichen und den Erfolgsorientierten. Wenn man so will, geht der Trend in Richtung einer Wertesynthese – dies lässt sich mit den vorliegenden Daten aber eher vermuten als belegen.

Zentrale Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass insbesondere Familie und Freund:innen für alle Jugendlichen wesentlich sind. Auch eine gute Ausbildung steht im Fokus, denn Jugendlichen ist bewusst, dass es von ihrer Ausbildung abhängt, wie gut es ihnen gelingt, ihre Ziele zu erreichen. Daneben gelten Lebensfreude und ein aufregendes Leben für Jugendliche als erstrebenswert. Dabei ist ihnen aber auch ein eigenverantwortliches Leben und Handeln einschließlich der Unabhängigkeit von anderen Menschen wichtig. Erst nach diesen Werten setzen Jugendliche auf Fleiß und Ehrgeiz sowie auf einen hohen Lebensstandard.

Weiblichen Jugendlichen sind die genannten Werte etwas wichtiger als männlichen Jugendlichen und insbesondere als Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität. Diese setzen eher auf schöpferische und empathische Werte. Insgesamt zeigen sich zwischen den Geschlechtern jedoch mehr übereinstimmende als differierende Einschätzungen zu den Werten. Wertunterschiede nach dem Herkunftsland der Familie sind kaum vorhanden; nur beim gesundheitsbewussten Verhalten und bei Macht und Einfluss zeigen sich geringe Unterschiede – beides

ist Jugendlichen mit überwiegend in Österreich geborenen Eltern und Großeltern weniger wichtig.

Die vier identifizierten Wertetypen – Erfolgsorientierte, Idealist:innen, Materialist:innen und Zögerliche – weisen je charakteristische Werteprofile auf. Sie unterscheiden sich bezüglich der soziodemografischen Merkmale jedoch kaum. Nur nach Geschlecht zeigt sich, dass männliche Jugendliche eher den Materialist:innen, weibliche Jugendliche eher den Erfolgsorientierten und Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität eher den Idealist:innen zugeordnet werden können. Auch Religion ist für Jugendliche ein wichtiges Thema. Jugendliche mit muslimischer Religionszugehörigkeit schätzen sich religiöser ein als christliche Jugendliche, während sich Jugendliche ohne (formale) Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft deutlich ablehnender gegenüber religiösen Aussagen positionieren.

Im Vergleich zur Erhebung im Jahr 2020 haben unter den Jugendlichen Werte wie ein hoher Lebensstandard, Sicherheit, Tradition, Religion und Glaube an Bedeutung gewonnen, wohingegen soziale Werte wie die Unterstützung gesellschaftlicher Randgruppen leicht rückläufig sind. Besonders deutlich ist der Rückgang der Bereitschaft, sich umweltbewusst zu verhalten. Demgegenüber ist es Jugendlichen etwas wichtiger geworden, sich politisch zu engagieren und für ihre Interessen einzutreten. Allerdings sind es insgesamt immer noch wenige Jugendliche, die darauf besonderen Wert legen.

Literatur

Beck, U. (2007). Weltrisikogesellschaft: Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit. Suhrkamp.

Beck, U. (2008). Der eigene Gott: Von der Friedensfertigkeit und dem Gewaltpotential der Religionen. Verlag der Weltreligionen.

Berger, P. L. (1973). Zur Dialektik von Religion und Gesellschaft: Elemente einer soziologischen Theorie. Fischer.

Berger, P. L. (1999). The desecularization of the world: A global overview. In P. L. Berger (Hrsg.), The desecularization of the world: Resurgent religion and world politics (S. 1–18). Eerdmans.

Berger, P. L., & Davie, G. (Hrsg.). (2008). Religious America, secular Europe? A theme in variations. Ashgate.

Boschki, R., & Gronover, M. (2020). Religion und Glaube, „religiös" und „gläubig". In G. Wissner, R. Nowack, F. Schweitzer, R. Boschki, & M. Gronover (Hrsg.), Jugend, Glaube, Religion II: Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen (S. 219–228). Waxmann.

Davie, G. (1994). Religion in Britain since 1945: Believing without belonging. Blackwell.

Davie, G. (2002). Europe: The exceptional case. Parameters of faith in the modern world. Darton, Longman and Todd.

EVS – European Values Study (2021). European Values Study 2017: Integrated Dataset (EVS 2017). GESIS. https://europeanvaluesstudy.eu (letzter Zugriff: 03.10.2025).

Figl, J. (2003). Handbuch Religionswissenschaft. Religionen und ihre zentralen Themen. Tyrolia und Vandenhoeck & Ruprecht.

Gensicke, T. (2009). Jugendlicher Zeitgeist und Wertewandel. Zeitschrift für Pädagogik, 55(4), 580–595.

Gensicke, T. (2015). Die Werteorientierung der Jugend (2002–2015). In Shell Deutschland (Hrsg.), 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch (S. 237–272). Fischer.

Graf, F. W. (2004). Die Wiederkehr der Götter: Religion in der modernen Kultur. C. H. Beck.
Hemmerich, W. (2022). StatistikGuru: Deckeneffekt. https://statistikguru.de/lexikon/deckeneffekt.html (letzter Zugriff: 03.10.2025).
Höllinger, F. (2005). Ursachen des Rückgangs der Religiosität in Europa. SWS-Rundschau, 45(4), 424–448.
Höllinger, F. (2022). Religiosität in Österreich: Einheimische und Muslim*innen im Vergleich. Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Politik, 6, 697–715. https://doi.org/10.1007/s41682-022-00102-7
Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2013). Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (12. Aufl.). Beltz Juventa.
IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2020). International Civic and Citizenship Education Study (ICCS). https://www.iea.nl/studies/iea/iccs (letzter Zugriff: 03.10.2025).
Jugendkulturforschung (2023). Jugendwertestudie 2023. Institut für Jugendkulturforschung. https://www.jugendkultur.at (letzter Zugriff: 03.10.2025).
Kals, E. (2005). Werte. In A. Döring, & K. Spieß (Hrsg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft (S. 141–146). Juventa.
Klages, H. (1985). Wertorientierungen im Wandel. Campus.
Kluckhohn, C. et al. (1962 [1951]). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In T. Parsons, & E. Shils (Hrsg.), Toward a general theory of action (S. 388–433). Harvard University Press.
Mattes-Zippenfenig, A., & Polak, R. (2025). Was glaubt Österreich? Ein interdisziplinäres Mixed-Methods-Projekt zu Sinn-, Wert- und Glaubensvorstellungen. https://wasglaubtoe.univie.ac.at/ (letzter Zugriff: 11.8.2025).
Meusburger, K., Jöstl, G., Kohler-Spiegel, H., Straßegger-Einfalt, R., & Weinberger, A. (2021). Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich (S. 73–124). StudienVerlag.
Meusburger, K., & Kohler-Spiegel, H. (2017). Werthaltungen und Zukunftserwartungen junger Menschen. In G. Böheim-Galehr, & H. Kohler-Spiegel (Hrsg.), Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2016 (S. 39–70). StudienVerlag.
Oerter, R., & Montada, L. (Hrsg.). (2008). Entwicklungspsychologie (6. Aufl.). Beltz PVU.
ORF (2025). Ö3-Jugendstudie 2025: Inside Gen Z. https://oe3.orf.at (letzter Zugriff: 03.10.2025).
Pollack, D., & Rosta, G (2025). Religion in der Moderne: Ein internationaler Vergleich (3. Aufl.). Campus.
Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2022). Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (14. Aufl.). Beltz Juventa.
Schneekloth, U. (2019). Entwicklung bei den Wertorientierungen von Jugendlichen. In M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel, & Kantar (Hrsg.), 18. Shell-Jugendstudie. Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort (S. 103–131). Beltz.
Schneekloth, U., & Albert, M. (2024). Jugend und Politik. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 43–100). Beltz.
Schneekloth, U., & Wolfert, S. (2024). Wertorientierungen. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell-Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 101–129). Beltz.
Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Advances in Experimental Social Psychology, 25, 1–65. https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6
Shell Deutschland (Hrsg.). (2015). 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch. Fischer.
Sinus-Institut (2023). Sinus-Jugendstudie: Wie ticken Jugendliche? https://www.sinus-institut.de (letzter Zugriff: 03.10.2025).

Statistik Austria (2022). Religionsbekenntnis. https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/weiterfuehrende-bevoelkerungsstatistiken/religionsbekenntnis (letzter Zugriff: 12.08.2025).

Steinberg, L., Albert, D., Cauffman, E., Banich, M., Graham, S., & Woolard, J. (2008). Age differences in sensation seeking and impulsivity as indexed by behavior and self-report: Evidence for a dual systems model. Developmental Psychology, 44(6), 1764–1778. https://doi.org/10.1037/a0012955

Vedder, P., Berry, J., Sabatier, C., & Sam, D. (2009). The intergenerational transmission of values in national and immigrant families: The role of zeitgeist. Journal of Youth and Adolescence, 38(5), 642–653. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9375-7

Wonneberger, A., Stelzig, S., Lölsdorf, D., & Weidtmann, K. (2023). Einleitung: Werte und Wertewandel in der postmigrantischen Gesellschaft. In A. Wonneberger, S. Stelzig, K. Weidtmann, & D. Lölsdorf (Hrsg.), Werte und Wertewandel in der postmigrantischen Gesellschaft (S. 1–32). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38431-9_1

WVS – World Values Survey (2022). WVS Wave 7 (2017–2022). https://www.worldvaluessurvey.org (letzter Zugriff: 03.10.2025).

5 Zukunftserwartungen

Katharina Meusburger, Leopold Kirner und Paul Resinger

Die Jugendphase ist geprägt von ersten Entwicklungsschritten hin zu einer eigenverantwortlichen Lebensgestaltung. Sie umfasst Erkundungsphasen, in denen sich Jugendliche in verschiedenen Lebensbereichen ausprobieren. Dazu gehören etwa der Aufbau sozialer Beziehungen, die Wahl der schulischen Ausbildung und damit die Schaffung der Ausgangsbasis für den späteren Berufsweg.

Damit einhergehend entwickeln Jugendliche Bildungsaspirationen sowie Erwartungshaltungen an ihre zukünftige berufliche Tätigkeit wie auch an ihre Partnerschaft. Erwartungen an den beruflichen Erfolg motivieren zur Aneignung von berufsspezifischen Fähigkeiten. Die Vorstellung, wie sich Beruf und Privatleben vereinbaren lassen, berührt die Frage nach zukünftigen sozialen Beziehungen und die Ausgestaltung von Partnerschaft. Das mit dem Beruf zu erzielende Einkommen, das sich die Jugendlichen wünschen, wirkt sich auf die zukünftige Fähigkeit zur ökonomischen Teilhabe aus und spielt eine Rolle bei der Ausbildungs-, Berufs- und Partner:innenwahl. Schließlich verweisen Erwartungen an die berufliche Sinnhaftigkeit darauf, mit welchem Engagement sich Jugendliche ihren beruflichen Zielen widmen. Zur Beschreibung der Lebenswelten Jugendlicher gehört daher auch ihre Perspektive auf die eigene Zukunft – sowohl im Allgemeinen als auch bezogen auf zentrale Gestaltungsfelder wie Bildung, Beruf und Beziehung.

5.1 Zukunftsaussichten und Bildungsaspirationen

Wie sehen Jugendliche ihre Zukunft?
Welchen Bildungsabschluss streben die Jugendlichen an und wie sicher sind sie, dass sie diesen erreichen?
Glauben Jugendliche, dass ihre beruflichen Wünsche in Erfüllung gehen?

Die Lebensrealität junger Menschen in Österreich war im Erhebungszeitraum 2025 geprägt von Krisen, insbesondere ausgelöst durch Kriege, Inflation und den fortschreitenden Klimawandel. Auch die COVID-19-Pandemie, die vor allem für Heranwachsende eine besondere Herausforderung darstellte (Gravelmann, 2022), wirkte und wirkt auch in den folgenden Jahren noch nach. Angesichts dieser komplexen, belastenden Bedingungen stellt sich die Frage, wie junge Menschen

auf die Zukunft blicken, welche Bildungsziele sie anstreben und ob sie daran glauben, ihre Pläne und Ziele in den kommenden Jahren verwirklichen zu können.

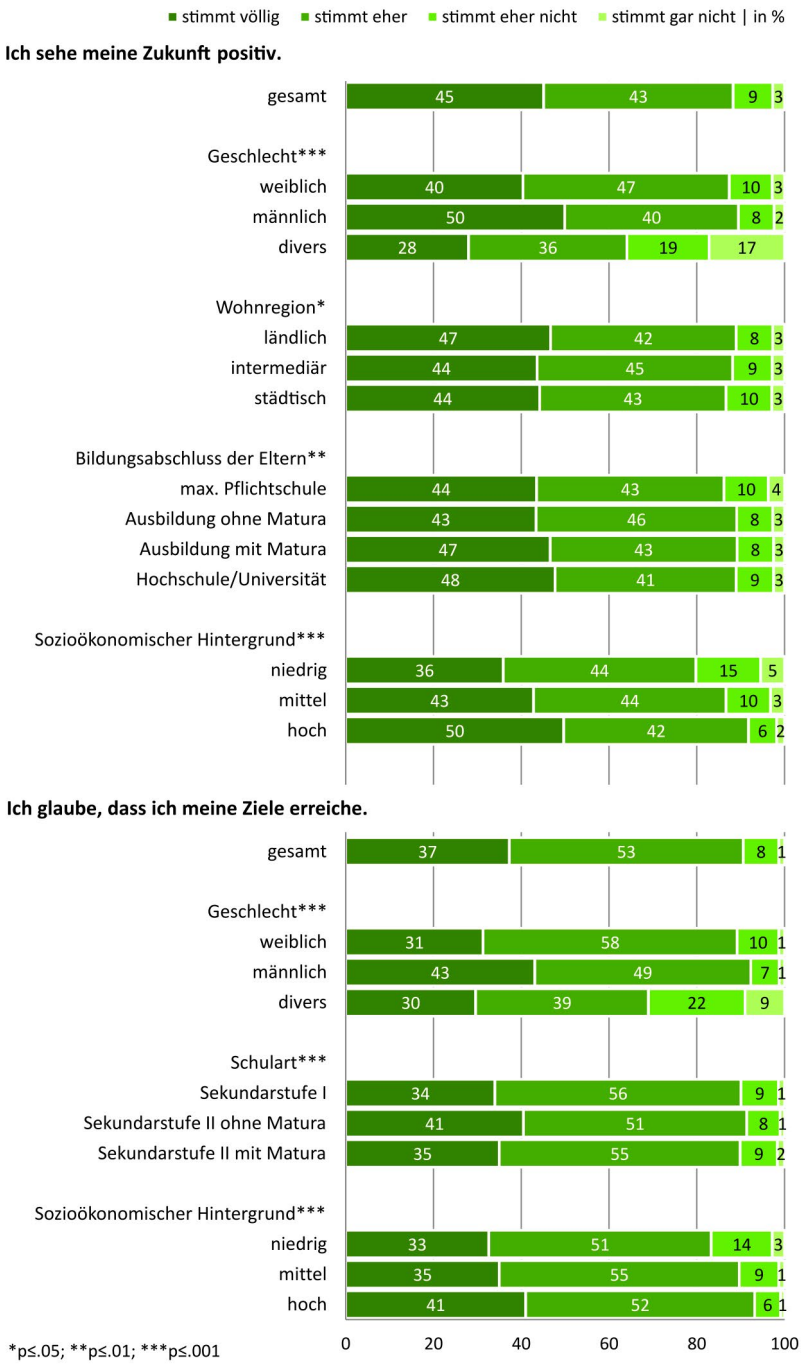
Empirische Befunde zu diesem Thema – beispielsweise für Deutschland in der Shell Jugendstudie (de Moll et al., 2024) – verweisen darauf, dass Jugendliche trotz der zuvor genannten Krisen und Herausforderungen eher zuversichtlich auf die Zukunft unserer Gesellschaft blicken. Der Optimismus der Jugendlichen in Bezug auf die gesellschaftliche Zukunft befindet sich laut den Ergebnissen sogar auf einem Höchststand. Demgegenüber hat jedoch bei jungen Menschen in Deutschland der Optimismus in Bezug auf die eigene Zukunft erkennbar abgenommen. Dieser Rückgang ist insbesondere auf die oberen sozialen Schichten zurückzuführen, die ihre eigene Zukunft weniger zuversichtlich sehen als noch 2015. Erst durch eine differenzierte Analyse entlang soziodemografischer Merkmale wird sichtbar, in welchen Schichten diese Veränderungen stattfinden. Folglich wird auch nachfolgend für junge Menschen in Österreich untersucht, wie soziodemografische Merkmale wie Geschlecht, sozioökonomischer Status oder der Bildungsabschluss der Eltern mit der Sicht der Jugendlichen auf ihre Zukunft zusammenhängen.

Dem Blick auf das weitere Leben kommt in der Jugendphase ein zentraler Stellenwert zu, da hier die Weichen für die berufliche Laufbahn gestellt werden. Hierbei stellt sich die Frage, wie selbstwirksam Jugendliche sich wahrnehmen, das heißt, ob sie optimistisch sind, ihre schulischen und in der Folge auch ihre beruflichen Ziele zu erreichen. Für Deutschland zeigt die Shell Jugendstudie 2024 (de Moll et al., 2024) hier ein positives Bild. Die Zuversicht hinsichtlich ihrer Bildungskarriere und beruflichen Zukunft ist unter deutschen Jugendlichen nach wie vor sehr hoch. Doch wie verhält es sich in Österreich?

Zukunftssicht ist geschlechts- und ressourcenabhängig

Insgesamt äußern 45 % der befragten Jugendlichen, dass sie ihre Zukunft eindeutig positiv sehen (stimmt völlig), weitere 43 % sind mit Blick auf die Zukunft eher positiv gestimmt (Grafik 5.1.1). Somit sehen 88 % der jungen Menschen in Österreich ihre eigene Zukunft völlig oder eher positiv. Wie junge Menschen ihre Zukunft sehen, hängt dabei eng mit ihrem Geschlecht zusammen: Während jeder zweite junge Mann die eigene Zukunft völlig positiv einschätzt (50 %), sind es unter den jungen Frauen 40 %. Besonders groß ist die Abweichung bei Jugendlichen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen. Unter ihnen blicken nur 28 % völlig positiv auf die Zukunft. Auch die Trendanalyse zeigt, dass Jugendliche, die sich dieser Geschlechtskategorie zugeordnet haben, die Zukunft weniger positiv wahrnehmen als noch im Jahr 2020: So stimmten 2020 noch 47 % von ihnen der Aussage „Ich sehe meine Zukunft positiv“ völlig zu.

Grafik 5.1.1: Zukunftssicht nach soziodemografischen Merkmalen



*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Neben dem Geschlecht dürfte auch der sozioökonomische Hintergrund (niedrig, mittel, hoch) einen größeren Einfluss auf den Zukunftsoptimismus haben. Jeder zweite Jugendliche mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund schätzt die eigene Zukunft völlig positiv ein (50 %), bei jenen mit niedrigem sozioökonomischem Hintergrund sind es 36 %. Der Bildungsabschluss der Eltern sowie die Migrationsgeneration oder die in der Familie gesprochene(n) Sprache(n) zeigen keinen nennenswerten Zusammenhang mit der Zukunftssicht.

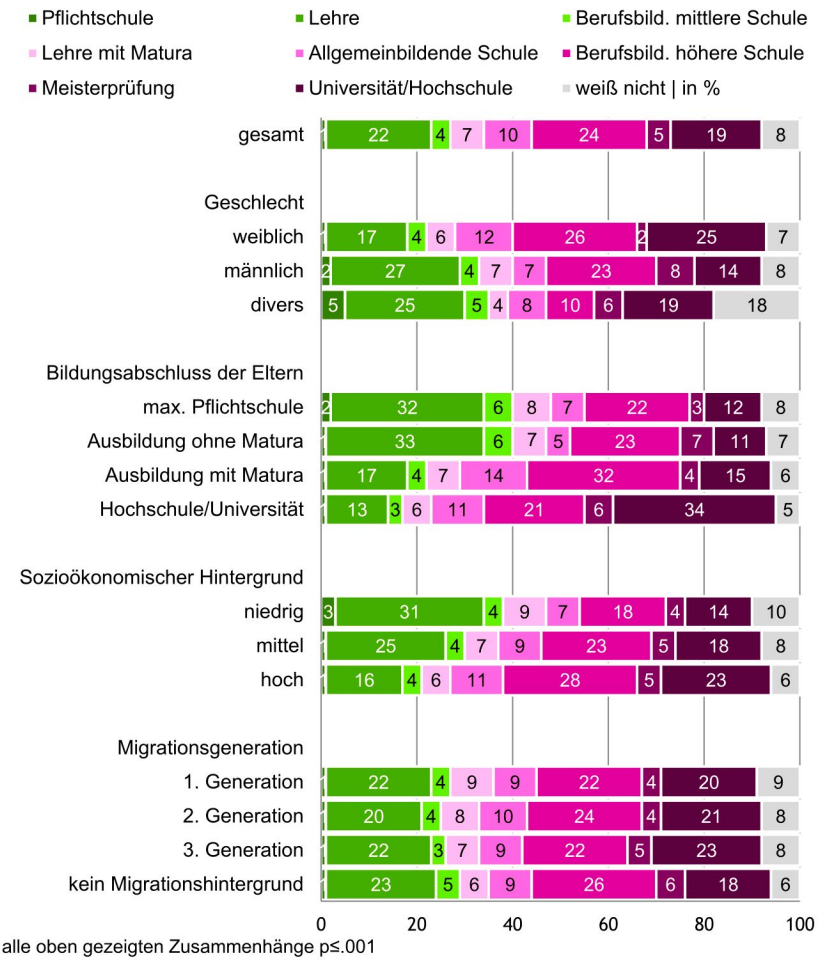
Junge Männer sind sehr optimistisch, ihre Ziele zu erreichen

Ähnliche Unterschiede nach soziodemografischen Merkmalen zeigen sich bei der Frage, ob junge Menschen glauben, dass sie ihre Ziele erreichen. Bei dieser Frage ist der Unterschied zwischen jungen Frauen und Männern noch etwas ausgeprägter. 43 % der jungen Männer glauben ganz sicher, dass sie ihre Ziele erreichen, bei den jungen Frauen liegt die Zustimmung bei 31 %, ähnlich hoch wie unter Jugendlichen, die sich als inter, divers oder offen sehen. Auch die Selbstwirksamkeit hängt ähnlich wie die optimistische Zukunftssicht geringfügig mit dem sozioökonomischen Hintergrund zusammen. Junge Menschen mit einem höheren Status erleben sich tendenziell als selbstwirksamer als andere Jugendliche. Interessant ist, dass junge Menschen in der Sekundarstufe II ohne Matura mit 41 % die größte Zustimmung bekunden, ihre Ziele sicher erreichen zu können.

Das familiäre Umfeld prägt die Bildungsaspirationen

Junge Menschen müssen sich mit möglichen Bildungswegen auseinandersetzen und entscheiden, welche Ausbildungsziele sie erreichen wollen. Zusammenfassend kann diese Entwicklungsaufgabe für Jugendliche als „Qualifizieren" bezeichnet werden (Quenzel & Hurrelmann, 2022). Jugendliche orientieren sich bei dieser Entwicklungsaufgabe neben eigenen Interessen auch an ihrem Umfeld, vor allem an Freund:innen und familiären Vorbildern. Insbesondere bei den ersten Bildungswegentscheidungen spielt das Elternhaus eine wichtige Rolle. So belegen beispielsweise Studien für Österreich, dass Bildung vererbt wird, also ein Zusammenhang zwischen der Ausbildungswahl von Schüler:innen und dem Bildungshintergrund der Eltern besteht (beispielsweise Statistik Austria, 2025; Braunsteiner et al., 2019). Auch die Daten der vorliegenden Jugendstudie verweisen auf deutliche Zusammenhänge zwischen der Bildungsaspiration junger Menschen und den soziodemografischen Merkmalen (Grafik 5.1.2).

Grafik 5.1.2: Bildungsaspirationen nach Soziodemografie



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Im Bildungs- und Berufsfindungsprozess wirken viele gesellschaftliche Mechanismen inklusive impliziter oder auch expliziter Geschlechterzuweisungen bzw. Kulturalisierungen (Stauber, 2022). Dies führt unter anderem zu einer geschlechtsspezifischen Ausbildungs- bzw. Berufswahl. Unter jungen Männern wollen 27 % eine Lehre abschließen, unter jungen Frauen beträgt der entsprechende Anteil 17 %. Demgegenüber streben junge Frauen deutlich öfter einen Hochschulabschluss an als junge Männer (25 % gegenüber 14 %). Dieses Ergebnis ist naheliegend, da gerade bei Lehrberufen häufig eine eher geschlechtsspezifische Berufswahl getroffen wird und die drei von weiblichen Jugendlichen am häufigsten gewählten Berufssparten Einzelhandel, Bürokauffrau und Frisörin (WKO, 2025) keine guten Aufstiegsmöglichkeiten bieten und zudem zu den

weniger gut bezahlten Tätigkeiten in Österreich zählen. Männlich konnotierte Lehrberufe werden dabei von jungen Frauen kaum gewählt und vice versa. Das könnte eine Erklärung dafür liefern, warum Schülerinnen im Vergleich zu jungen Männern häufiger einen Hochschulabschluss anstreben. Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zugehörig fühlen, streben seltener eine berufsbildende höhere Schule an und wählen häufiger die Kategorie „weiß nicht", sind also in ihren schulischen Zielen weniger festgelegt als andere Jugendliche.

Auch mit den vorliegenden Daten lässt sich der Zusammenhang zwischen den Bildungszielen und dem Bildungshintergrund der Eltern zeigen. Je höher der Bildungsgrad der Eltern, desto häufiger wollen die Jugendlichen die Matura und/oder einen Hochschulabschluss erreichen. Besonders auffällig ist der Zusammenhang bei Jugendlichen, deren Eltern über einen Hochschulabschluss verfügen: Auch sie streben häufig (34 %) einen solchen Abschluss an. Wenig überraschend verhält es sich mit dem sozioökonomischen Hintergrund ähnlich: Ein hoher ökonomischer Status befördert den Wunsch junger Menschen, die Matura zu machen und ein Hochschulstudium zu absolvieren. Demgegenüber hängt die Migrationsgeneration kaum mit der Bildungsaspiration junger Menschen zusammen. Jugendliche mit Migrationshintergrund setzen sich ähnliche Bildungsziele wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Dies ist kein neuer Befund und lässt sich auch für Deutschland zeigen: So berichten etwa Becker et al. (2023) sogar von höheren Bildungsaspirationen der Schüler:innen mit Migrationshintergrund. Vielfach können diese Jugendlichen ihre Bildungsziele jedoch nicht erreichen; Hill und Torres (2010) sprechen hier vom „paradox of aspirations and achievement".

Zuversicht bei Bildung und beruflicher Verwirklichung

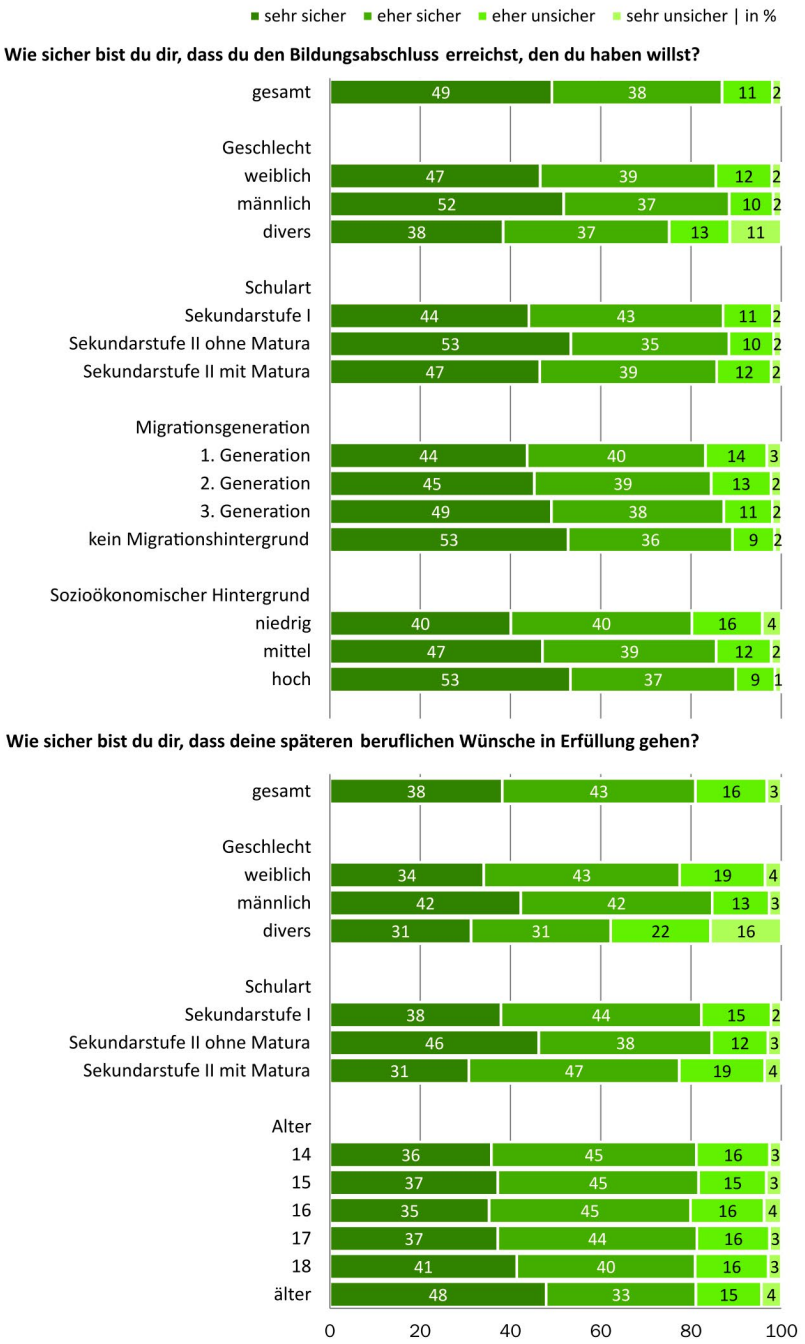
Ob die jungen Menschen in Österreich optimistisch sind, ihren gewünschten Bildungsabschluss zu erreichen und später ihre beruflichen Wünsche zu verwirklichen, wurde anhand von zwei weiteren Fragen ermittelt (Grafik 5.1.3). Die Zuversicht, den gewünschten Bildungsabschluss zu erreichen, ist erwartungsgemäß höher als das Vertrauen, die beruflichen Wünsche zu verwirklichen, da das Ende der Schule zeitlich näher liegt als eine spätere Berufsausübung. Fast jede:r zweite Jugendliche bekundet in der Befragung, den gewünschten Bildungsabschluss sehr sicher zu erreichen. Weitere 38 % sind eher sicher, 11 % fühlen sich unsicher und rund 2 % sind sehr unsicher. Bezüglich des Geschlechts ist festzuhalten, dass junge Männer etwas optimistischer sind, ihren gewünschten Bildungsabschluss zu erreichen (52 % sehr sicher, 37 % eher sicher), als junge Frauen (47 % sehr sicher, 39 % eher sicher). Junge Menschen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, sind mit Abstand am wenigsten zuversichtlich, was

ihren gewünschten Bildungsabschluss betrifft: 38 % sind sehr sicher, 37 % eher sicher, 13 % eher unsicher und 11 % sind sehr unsicher. Überdurchschnittlich optimistisch sind auch Jugendliche in der Sekundarstufe II ohne Matura (53 % sehr sicher, 35 % eher sicher), vielleicht auch deshalb, weil in dieser Schulart am Ende keine Matura zu absolvieren ist.

In Bezug auf die Migrationsgeneration zeigt sich folgendes Bild: Je länger die Familien in Österreich leben, desto sicherer sind Jugendliche, dass sie ihren Bildungsabschluss erreichen werden. Unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund geben 53 % an, dass sie ihren gewünschten Bildungsabschluss sehr sicher erreichen werden, unter den Jugendlichen der ersten Generation sind es mit 44 % deutlich weniger. Auch die ökonomischen Ressourcen beeinflussen, wie optimistisch junge Menschen im Hinblick auf den gewünschten Bildungsabschluss sind. Wieder sind es junge Menschen mit einem höheren sozioökonomischen Status, die fester an einen erfolgreichen Bildungsabschluss glauben. Wird der Bildungsabschluss der Eltern einbezogen, zeigt sich kein einheitlicher Trend: Jugendliche, deren Eltern eine Ausbildung ohne Matura aufweisen, und solche, deren Eltern ein Hochschulstudium absolviert haben, sind etwas optimistischer, den gewünschten Bildungsabschluss zu erreichen. Dies lässt sich vermutlich auch auf die unterschiedlichen Bildungsziele zurückführen, die in den jeweiligen Gruppen angestrebt werden. Eindeutig ist der Zusammenhang mit dem Lebensalter der Jugendlichen: Je älter sie sind, desto eher glauben sie, dass sie ihre schulische Ausbildung erfolgreich abschließen werden.

Vergleichbare Unterschiede nach sozioökonomischen Merkmalen können auch für die mögliche Erfüllung beruflicher Wünsche beobachtet werden. 38 % der Jugendlichen sind sich sehr sicher, dass ihre beruflichen Wünsche in Erfüllung gehen. Bei jungen Männern liegt der entsprechende Wert bei 42 %, bei weiblichen Befragten bei 34 %. Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, sind mit 31 % etwas pessimistischer, was die Erfüllung ihrer beruflichen Wünsche angeht. Auch hier sind die Schüler:innen der Sekundarstufe II ohne Matura am optimistischen (46 % sehr sicher) ihre beruflichen Ziele zu erreichen, was möglicherweise mit weniger ambitionierten beruflichen Wünschen erklärt werden kann, die folglich eher erreichbar erscheinen. Auch Erfahrung und bereits erreichte Bildungsziele können Jugendlichen Sicherheit hinsichtlich ihrer beruflichen Wünsche geben. So sind sich Jugendliche über 18 Jahren zu 48 % sehr sicher, dass ihre beruflichen Wünsche in Erfüllung gehen. Jugendliche mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund glauben ebenfalls häufiger daran. Weniger eindeutig ist der Zusammenhang von beruflicher Selbstwirksamkeit mit der Wohnregion und der Migrationsgeneration.

Grafik 5.1.3: Erreichbarkeit von Bildungsabschluss und beruflichen Wünschen



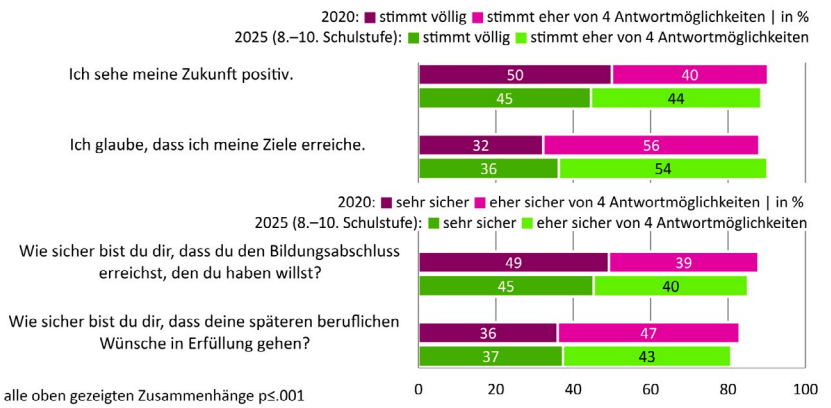
alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Je nachdem, welches Bildungsziel Jugendliche anstreben, schätzen sie auch die Erreichbarkeit ihrer beruflichen Wünsche unterschiedlich ein. Jeweils die Hälfte der Jugendlichen, die einen Lehrabschluss oder die Meisterprüfung anstreben, sind sich sehr sicher, diese beruflichen Wünsche zu verwirklichen. Bei der Pflichtschule, der Berufsbildenden mittleren Schule und der Lehre mit Matura sind jeweils gut 40 % der Jugendlichen sehr optimistisch hinsichtlich ihrer beruflichen Ziele. 36 % der Jugendlichen, die ein Studium anstreben, rechnen auch damit, dass ihre beruflichen Wünsche in Erfüllung gehen. Am wenigsten zuversichtlich, dass sie ihre beruflichen Ziele erreichen, sind Jugendliche, die einen berufsbildenden oder allgemeinbildenden höheren Schulabschluss anstreben (32 % bzw. 27 % sehr sicher).

Stabile optimistische Zukunftssicht

Junge Menschen in Österreich blicken trotz mehrerer Krisen positiv auf ihre Zukunft. Die diesbezüglich erhobenen Einschätzungen in der vorliegenden zweiten österreichweiten Lebensweltenstudie unterscheiden sich nur geringfügig von denen aus dem Jahr 2020 (Grafik 5.1.4), wobei für einen korrekten Vergleich bei den Daten von 2025 jeweils nur die 8. bis 10. Schulstufe berücksichtigt wird. Bei der Frage, wie die jungen Menschen die Zukunft sehen, kann ein leichter Rückgang des Optimismus gegenüber 2020 festgestellt werden. Hingegen stimmte ein etwas höherer Anteil der Jugendlichen der Frage eindeutig zu, dass sie glauben, ihre Ziele zu erreichen. Dies ist auch auf die positivere Sicht der männlichen Befragten zurückzuführen. Auffällig ist, dass junge Menschen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, im Vergleich zu 2020 pessimistischer sind, wobei dieser Zusammenhang nicht immer signifikant ist. Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität sorgen sich eventuell aufgrund der weltweit zunehmenden Verbreitung konservativer Haltungen um ihre Zukunft und sind daher möglicherweise weniger optimistisch.

Grafik 5.1.4: Zukunftsoptimismus in den Erhebungsjahren 2020 und 2025



Zentrale Ergebnisse zur Sicht auf die Zukunft

Sichtbar wird in den Ergebnissen, dass die erwähnten belastenden Bedingungen die Zukunftssicht der Jugendlichen weniger trüben, als man erwarten würde. Jugendliche blicken weitgehend optimistisch auf ihre Zukunft und sind sich meist auch sicher, ihre schulischen, beruflichen und anderen Ziele zu erreichen.

Junge Männer sind dabei etwas optimistischer und eher davon überzeugt, ihre Ziele zu erreichen als junge Frauen. Auch junge Menschen mit einem höheren sozioökonomischen Hintergrund, die in der Regel einen höheren Bildungsabschluss anstreben, sind optimistischer und glauben häufiger als Jugendliche aus anderen Verhältnissen, dass sie ihre Ziele erreichen. Die Migrationsgeneration, die Wohnregion (mit Ausnahme der Sicht auf die Zukunft generell) oder die zu Hause gesprochene(n) Sprache(n) haben hingegen einen etwas geringeren Einfluss auf die Zukunftssicht junger Menschen in Österreich.

Die geschlechtsspezifischen Bildungsaspirationen deuten darauf hin, dass an österreichischen Hochschulen auch in Zukunft mehr junge Frauen als Männer studieren werden. In ihnen ist womöglich auch der Grund zu suchen, warum junge Frauen vorsichtiger sind, was das Erreichen ihrer Bildungsziele betrifft. Schließlich ist ein Hochschulabschluss schwieriger zu erreichen als die Matura oder ein Lehrabschluss. Verweise auf die Bildungsvererbung über die Zusammenhänge von Bildungsaspirationen und Bildungshintergrund der Eltern lassen sich in den Daten ebenso finden wie die bekannten (gleich) hohen Bildungsziele von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Insgesamt spiegeln die Ergebnisse ein Bildungsverhalten wider, das den sozialen Erwartungen entspricht.

5.2 Berufserwartungen

Was erwarten sich junge Menschen von ihrer zukünftigen beruflichen Tätigkeit und wie viele Stunden pro Woche möchten sie arbeiten?
Welche soziodemografischen Merkmale beeinflussen diese Erwartungen?
Welche Trends sind im Vergleich zur Studie Lebenswelten 2020 feststellbar?

Die Auseinandersetzung Jugendlicher mit ihren beruflichen Erwartungen ist ein integraler Bestandteil der psychosozialen Entwicklung. Im Modell der beruflichen Anpassungsfähigkeit von Savickas (2019) sind berufliche Erwartungen Ausdruck von Zukunftsorientierung (*concern*). Sie entwickeln sich durch die Erkundung der Arbeitswelt (*curiosity*), fördern die eigenverantwortliche berufliche Entscheidungsfähigkeit (*control*) und stehen letztlich auch in einem Zusammenhang mit der Selbstwirksamkeit (*confidence*).

Neben der individuellen Entwicklung beruflicher Erwartungen ist auch deren Einbettung in gesellschaftliche und arbeitsmarktbezogene Kontexte von Bedeutung. In der Arbeitssoziologie gelten berufliche Erwartungen beispielsweise als Indikatoren für den beruflichen Wertewandel und die Passung zwischen Arbeitsangebot und -nachfrage (Schleer & Calmbach, 2022). Arbeitgeber:innen versuchen angesichts des Mangels an Fachkräften, mit passenden Beschäftigungsangeboten zu reagieren. Den Jugendlichen verleiht dies eine stärkere Verhandlungsposition. Sie können ihre Erwartungen an die berufliche Tätigkeit leichter durchsetzen (Hamburger Stiftung für Wirtschaftsethik, 2024). Die COVID-19-Pandemie hat in vielen Branchen ein dislozierten und zeitlich flexibles Arbeiten befördert. Auch wenn sich inzwischen gegenläufige Trends zeigen, ist deren Bedeutung für Jugendliche in Österreich noch zu klären. Geopolitische Ereignisse, die hohe Inflation und disruptive Entwicklungen wie der Einsatz von Künstlicher Intelligenz verändern die Arbeitswelt rasanter als bisher (Bock-Schappelwein & Egger, 2023). Dies dürfte sich ebenfalls in den Berufserwartungen von Jugendlichen widerspiegeln (Hoffmann & Resinger, 2025). Öffentliche Debatten über eine vermeintlich sinkende Leistungsbereitschaft von Jugendlichen verdeutlichen die gesellschaftliche Relevanz dieser Thematik.

Zunächst wird in diesem Abschnitt die Erwartungshaltung junger Menschen in Österreich an ihren künftigen Beruf dargestellt. Hierzu wurden die 14- bis 18-Jährigen gebeten, auf einer fünfstufigen Skala zu 14 Aussagen Stellung zu nehmen und anzugeben, wie wichtig diese für sie persönlich sind, um in ihrem zukünftigen Beruf zufrieden zu sein. Die Aussagen wurden weitgehend schon 2020 verwendet (Quenzel et al., 2021), sind aus der Shell Jugendstudie (Leven et al., 2024) entnommen und wurden in dieser Erhebung um zwei weitere Items ergänzt, die vor dem Hintergrund der aktuellen Arbeitsmarktentwicklung von Interesse sind: flexiblere Arbeitsmöglichkeiten und berufliche Selbstständigkeit.

Für die befragten Jugendlichen sind Arbeitsplatzsicherheit, Work-Life-Balance und die Vereinbarkeit von Beruf und Familie die drei wichtigsten Merkmale, die eine zukünftige berufliche Tätigkeit bieten muss, um Zufriedenheit zu gewährleisten. Diese Prioritäten teilen sie mit Gleichaltrigen in Südtirol und im Trentino (Ciociola et al., 2022) sowie in Deutschland (Leven et al., 2024).

Ein sicherer Arbeitsplatz (Grafik 5.2.1) ist für über 90 % der weiblichen und männlichen Jugendlichen von zentraler Bedeutung, wobei junge Frauen (80 % sehr wichtig) stärker auf Sicherheit fokussiert sind als junge Männer (71 %). Auch Jugendliche, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, legen mit 84 % (davon 64 % sehr wichtig) großen Wert auf Arbeitsplatzsicherheit. In Zeiten des Fachkräftemangels erscheint das Ergebnis zunächst widersprüchlich. Es ist anzunehmen, dass Jugendliche auf gesellschaftliche Umbrüche reagieren. Ein sicherer Arbeitsplatz verspricht finanzielle Stabilität auf einem sich durch Automatisierung und Künstliche Intelligenz stark verändernden Arbeitsmarkt.

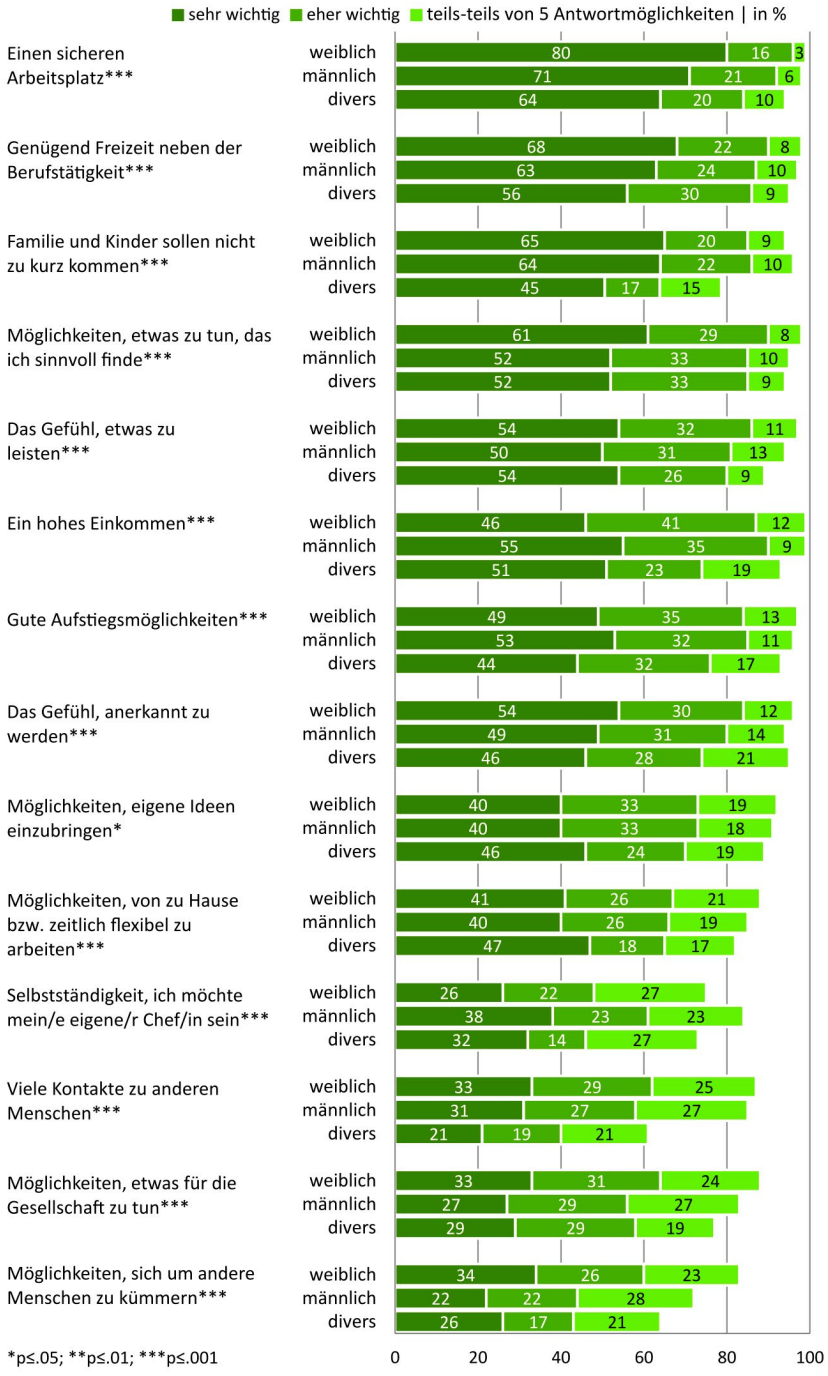
Auch die Balance zwischen Beruf und Privatleben steht bei Jugendlichen hoch im Kurs. Genügend Freizeit neben der Berufstätigkeit zu haben, ist für über 85 % der Jugendlichen – unabhängig von der Geschlechtsidentität – maßgeblich. Die Vereinbarkeit von Beruf und Familie spiegelt sich bei weiblichen und männlichen Jugendlichen in der ebenfalls 85-prozentigen Zustimmung (sehr/eher wichtig) zu der Aussage „Familie und Kinder sollen nicht zu kurz kommen" wider. Jugendliche, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, stimmen deutlich geringer zu (45 % sehr wichtig, 17 % eher wichtig).

Jugendlicher Idealismus zeigt sich in der hohen Zustimmung zu der Aussage, dass die zukünftige berufliche Tätigkeit sinnvoll sein soll. Das Geschlecht hat bei diesem Item eine große Erklärungskraft. Für 61 % der jungen Frauen ist es sehr wichtig, später eine berufliche Tätigkeit auszuüben, die sie sinnvoll finden. Bei jungen Männern und bei Jugendlichen, die sich als inter, divers oder offen sehen, sind es knapp über der Hälfte.

Die Haltung der befragten Jugendlichen zu den Aussagen zur Karriereorientierung zeigt, dass sowohl für männliche als auch für weibliche Jugendliche Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten sehr bzw. eher wichtige Aspekte beruflicher Zufriedenheit sind. Auffallend ist, dass junge Männer diese Merkmale deutlich häufiger als sehr wichtig bewerten. Jugendliche, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, zeigen eine distanziertere Erwartungshaltung: Sie bewerten diese Aspekte häufiger neutral (teils, teils) – und im Vergleich zu anderen Gruppen auch etwas häufiger als unwichtig oder sehr unwichtig.

Grafik 5.2.1: Erwartungen an den Beruf nach Geschlecht

Was müsste dir eine berufliche Tätigkeit bieten, damit du zufrieden sein kannst?



*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Keine geschlechtsspezifischen Unterschiede gibt es in Bezug auf die Möglichkeiten, eigene Ideen in die berufliche Tätigkeit einzubringen. Dieses Erwartungsmerkmal liegt im Ranking vor dem Wunsch nach dislozierem Arbeiten und zeitlicher Flexibilität, der für knapp zwei Drittel der Befragten – unabhängig von der Geschlechtsidentität – von hoher Bedeutung ist. Für 18 % der Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität ist Homeoffice und die Möglichkeit, zeitlich flexibel zu arbeiten, nicht relevant, bei den männlichen Jugendlichen sind es 15 % und bei den weiblichen Jugendlichen 12 %.

Berufliche Selbstständigkeit ist für viele Jugendliche kein vorrangiges Ziel. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist bei dieser Frage besonders ausgeprägt. Diesbezügliche Ambitionen hegen am häufigsten junge Männer (61 %). Im Vergleich dazu äußern nur 48 % der jungen Frauen den Wunsch, ihre „eigene Chefin zu sein". Die Gruppe der Jugendlichen, die sich als inter, divers oder offen bezeichnet, zeigt hierbei mit 46 % die geringste Zustimmung.

Die deutlichsten geschlechtsspezifischen Unterschiede zeigen sich bei beruflichen Erwartungen, die auf das soziale Miteinander und auf gesellschaftliches Engagement abzielen. Die Möglichkeit, sich um andere Menschen zu kümmern, ist für 60 % der weiblichen Jugendlichen ein wichtiges Kriterium, bei den männlichen Jugendlichen sind es nur 44 %, bei der Gruppe mit diverser Geschlechtsidentität 43 %. Letztere lehnt dies mit 36 % auch am stärksten ab. Auch die Aussagen „Möglichkeiten, etwas für die Gesellschaft zu tun" und „Viele Kontakte zu anderen Menschen" erfahren von den jungen Frauen mehr Zustimmung.

Lebensrealitäten als Spiegel materieller Berufserwartungen

Neben dem Geschlecht haben der Migrationshintergrund, der Wohnort und der sozioökonomische Status der Jugendlichen die stärksten Effekte auf die beruflichen Erwartungen junger Menschen. Die besuchte Schulart und der Bildungshintergrund der Eltern haben hingegen kaum Einfluss.

Die beiden wichtigsten Merkmale – Arbeitsplatzsicherheit und Work-Life-Balance – bewerten die Jugendlichen weitgehend unabhängig von Migrationshintergrund, Wohnort oder sozioökonomischem Status. Bei den materiellen Erwartungen zeigen sich deutlichere Unterschiede. Für Jugendliche aus urbanen Ballungsräumen ist ein hohes Einkommen deutlich wichtiger als für junge Menschen aus einer ländlichen Wohnregion. Auch für Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen ist ein hohes Einkommen von großer Bedeutung. Diese Gruppe unterscheidet sich diesbezüglich insbesondere von Jugendlichen mit einem mittleren sozioökonomischen Hintergrund, die deutlich seltener angeben, dass eine berufliche Tätigkeit ein hohes Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten bieten müsse – möglicherweise, weil ihnen aufgrund familiärer Unterstützung und stabilerer Erwerbsperspektiven solche Erwartungen weniger bedeutsam erscheinen. Jugendliche mit Migrationshintergrund legen einen größeren Wert

auf ein hohes Einkommen – mit Zustimmungswerten von über 90 % in den ersten beiden Generationen, verglichen mit 87 % bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Eine ähnliche Tendenz, wenn auch etwas weniger stark ausgeprägt, zeigt sich bei der Bewertung von guten Aufstiegsmöglichkeiten.

Beim Thema Selbstständigkeit zeigen sich – neben den bereits beschriebenen geschlechtsspezifischen Unterschieden – auch Effekte in Abhängigkeit vom Migrationsstatus. Jugendliche mit Migrationshintergrund äußern deutlich häufiger den Wunsch, selbstständig zu arbeiten – mit Zustimmungswerten von 67 % bei Jugendlichen der ersten Generation, verglichen mit 48 % bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Selbstständigkeit wird in der Gesellschaft oftmals mit Erwartungen an materiellen Wohlstand und Unabhängigkeit verknüpft. Das kann als Erklärung dafür dienen, warum Selbstständigkeit für Jugendliche der ersten und zweiten Generation eine größere Rolle spielt – sie stehen oft vor der Aufgabe, sich beruflich und wirtschaftlich erst etwas aufzubauen.

Erwartungen an die Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Jugendliche aus wirtschaftlich besser gestellten Familien stufen die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als bedeutsamer ein (88 %) als jene aus sozial benachteiligten Verhältnissen (77 %). Junge Menschen aus finanziell abgesicherten Haushalten dürften mehr Raum haben, familiäre Aspekte in ihre beruflichen Vorstellungen einzubeziehen.

Auch der Wohnort spielt eine Rolle: Jugendliche aus dem ländlichen Raum geben mit 88 % deutlich häufiger an, dass Familie und Kinder nicht zu kurz kommen sollen, als Jugendliche aus intermediären (84 %) und urbanen Regionen (81 %). Diese Differenz verweist möglicherweise auf traditionellere Lebensmodelle und eine stärkere Verwurzelung familiärer Strukturen im ländlichen Raum.

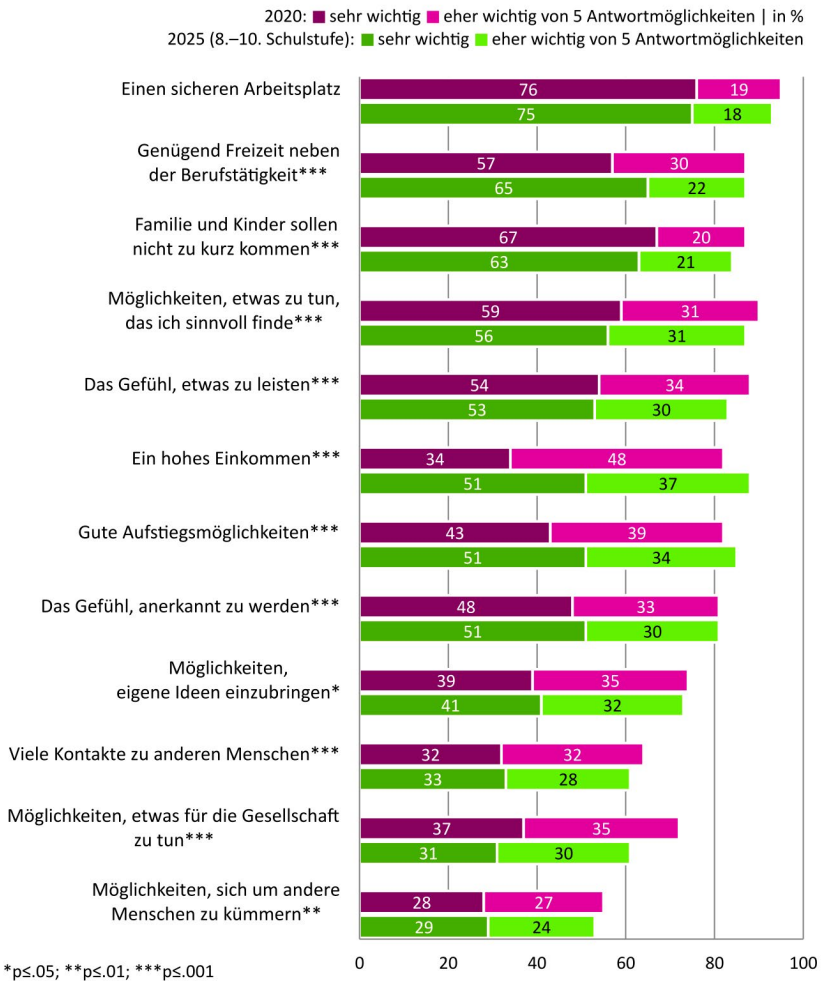
Ein weiterer Einflussfaktor ist der Migrationshintergrund. So stufen Jugendliche ohne Migrationshintergrund die Bedeutung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf überdurchschnittlich höher ein als Jugendliche der ersten und zweiten Generation. Es ist denkbar, dass sich Jugendliche mit einer kürzeren Aufenthaltsdauer in Österreich zunächst stärker auf die eigene berufliche Etablierung und Sicherheit fokussieren, bevor sie familiäre Aspekte in den Vordergrund stellen.

Trendanalyse: materielle Ansprüche wachsen

Die Trendanalyse vergleicht die Ergebnisse der österreichischen Lebensweltenstudie von 2020 mit der Befragung von Jugendlichen der 8. bis 10. Schulstufe im Jahr 2025 und zeigt eine bemerkenswerte Entwicklung in den beruflichen Erwartungen junger Menschen. Während Arbeitsplatzsicherheit und Work-Life-Balance weiterhin stabil und auf hohem Niveau bewertet werden, gewinnen materielle

Aspekte bei den beruflichen Erwartungen junger Menschen deutlich an Bedeutung (Grafik 5.2.2).

Grafik 5.2.2: Erwartungen an den Beruf in den Erhebungsjahren 2020 und 2025
Was müsste dir eine berufliche Tätigkeit bieten, damit du zufrieden sein kannst?



Ein hohes Einkommen war vor fünf Jahren für ein gutes Drittel der Befragten sehr wichtig (34 %), 2025 ist es für über die Hälfte (51 %) ein entscheidendes Kriterium. Auch das Streben nach einer beruflichen Karriere durch Aufstiegsmöglichkeiten hat an Bedeutung gewonnen: Der Anteil der Jugendlichen, die diesen Aspekt als sehr wichtig einschätzen, ist um 8 Prozentpunkte gestiegen. Dieser Trend zeigt sich auch in Deutschland (Leven et al., 2024). Interpretieren lässt

sich der Bedeutungsgewinn der beruflichen Karriere unter Jugendlichen zum einen als Ausdruck eines gestiegenen Anspruchsniveaus, zum anderen könnten wirtschaftliche Unsicherheiten und gestiegene Lebenshaltungskosten Gründe sein. In einer aktuellen qualitativen Jugendstudie in Tirol wurden der Mangel an bezahlbarem Wohnraum, die allgemeine Teuerung und die gestiegenen Kosten für das Gesundheitssystem als Gründe für die Notwendigkeit eines hohen Einkommens genannt (Hoffmann & Resinger, 2025).

Leicht gesunken ist hingegen die Wichtigkeit von gesellschaftlichen und sozialen Werten im Zusammenhang mit dem zukünftigen Beruf. Während 2020 noch 72 % (davon 37 % sehr wichtig) der Jugendlichen angaben, dass es zu ihrer beruflichen Zufriedenheit beitrage, wenn sie im Beruf etwas für die Gesellschaft tun, sind es in der aktuellen Erhebung nur noch 61 % (davon 31 % sehr wichtig).

Jugendliche streben im Schnitt eine 33-Stunden-Woche an

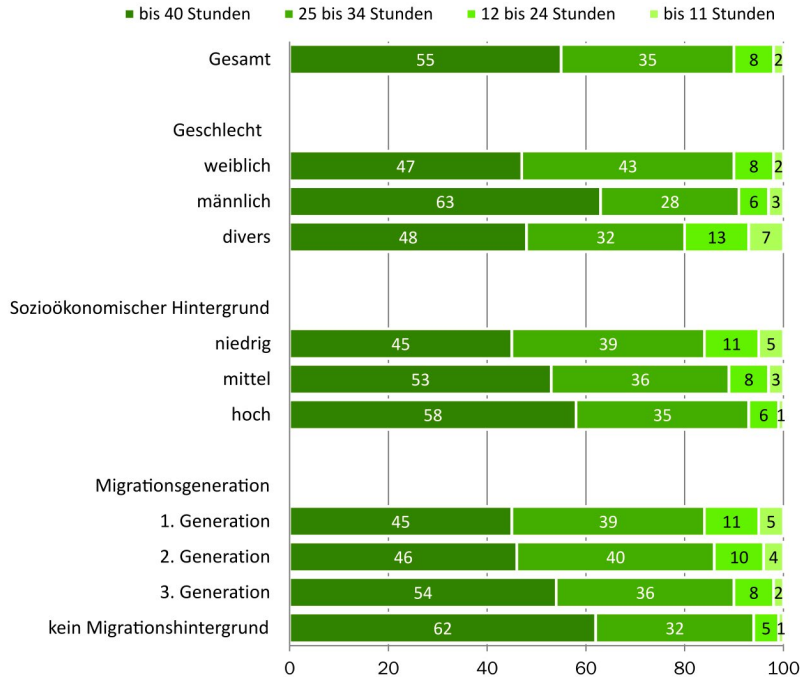
Im öffentlichen Diskurs wird aktuell über die sogenannte Lifestyle-Teilzeit debattiert, die von politischen Vertreter:innen als „unfair und ungerecht" betitelt wird (Die Presse, 2025). Der Vorwurf richtet sich gegen erwerbsfähige Personen ohne Betreuungspflichten, die keiner Vollzeittätigkeit nachgehen und dadurch weniger zum Wirtschafts- und Sozialsystem in Österreich beitragen. Dabei wird unter dem Begriff Work-Life-Balance schon seit einiger Zeit das Verhältnis zwischen Arbeit und familiären Belangen, persönlichen Hobbys, körperlichen Freizeitaktivitäten, aber auch einer Reihe anderer Lebensprioritäten wie Bildung, bürgerschaftliches und gemeinnütziges Engagement, Gesundheit oder Pflegearbeit (Blithe, 2015) gesellschaftlich verhandelt; vielfach auch unter dem Gesichtspunkt der Geschlechtergleichstellung. Den obigen Ausführungen zufolge ist Work-Life-Balance auch bei Jugendlichen ein Thema. Dies könnte sich in ihrer priorisierten Wochenarbeitszeit widerspiegeln. Deshalb wurden die Jugendlichen im Rahmen der Lebensweltenstudie 2025 erstmals gefragt, was ihre bevorzugte Arbeitszeit pro Woche wäre, wenn sie an ihre berufliche Zukunft denken. Die Befragten konnten mittels eines Schiebers im Fragebogen ganzzahlig zwischen 0 und 40 Stunden wählen. Im Schnitt liegt die angestrebte Wochenarbeitszeit der befragten Jugendlichen bei 33 Stunden und somit knapp unter den tatsächlich durchschnittlich pro Woche geleisteten 34,6 Arbeitsstunden von vollzeiterwerbstätigen Österreicher:innen im Jahr 2024 (Klapfer & Moser, 2024).

Für die Darstellung der Ergebnisse (Grafik 5.2.3) wurden die Angaben der Jugendlichen gruppiert: 1 bis 11 Wochenarbeitsstunden als geringfügige Beschäftigung, 12 bis 24 Stunden als geringe Teilzeit, 25 bis 34 Stunden als klassische Teilzeit und 35 bis 40 Stunden als Vollzeit. Die Auswertung ergibt, dass sich 55 % eine Vollzeiterwerbstätigkeit vorstellen können, 35 % an eine klassische Teilzeitarbeit denken und 10 % weniger als 25 Wochenstunden arbeiten möchten. Nahezu die Hälfte der jungen Frauen kann sich eine Vollzeitstelle vorstellen, bei den

jungen Männern sind es nicht ganz zwei Drittel. Zieht man als Vergleichsbasis die aktuellen Teilzeitquoten aller Erwerbstätigen in Österreich heran (2024: 31,5 % insgesamt, 51,1 % der Frauen, 13,7 % der Männer; Klapfer & Moser, 2024), liegen die diesbezüglichen Vorstellungen der Jugendlichen insbesondere unter den befragten jungen Frauen im allgemeinen Trend. Wurden erwerbstätige männliche Erwachsene nach ihrer gewünschten Arbeitszeit pro Woche gefragt, gaben 17,2 % an, ihr wöchentliches Stundenausmaß reduzieren zu wollen (Klapfer & Moser, 2024). Dies entspricht einer Annäherung an die von den befragten männlichen Jugendlichen bevorzugte Teilzeitquote. Das Antwortverhalten der Jugendlichen ist stimmig mit dem oben beschriebenen Ergebnis zur Work-Life-Balance. Der Wunsch nach kürzerer Arbeitszeit spiegelt eine klare Prioritätensetzung wider. Hier orientieren sich die Jugendlichen am gesellschaftlichen Diskurs.

Grafik 5.2.3: Wochenarbeitszeit nach Soziodemografie

Menschen arbeiten unterschiedlich viel, von wenigen Stunden bis zu 40 pro Woche. Wenn du an deine Zukunft denkst, was wäre deine bevorzugte Arbeitszeit pro Woche?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Grafik 5.2.3 verweist auch auf Unterschiede nach dem sozioökonomischen Hintergrund und nach der Migrationsgeneration: Jugendliche mit einem sozioökonomisch niedrigeren Status wollen weniger Wochenstunden arbeiten als junge Menschen aus finanziell abgesicherten Haushalten. 62 % der Jugendlichen ohne

Migrationshintergrund streben eine Vollzeitbeschäftigung an, das sind 17 Prozentpunkte mehr als bei den Jugendlichen der ersten Migrationsgeneration. Ergänzende Analysen zeigen, dass ein höheres gesundheitliches Wohlbefinden mit einer höheren Leistungsbereitschaft der Jugendlichen einhergeht. Investitionen in diesem Bereich in der Jugendphase können sich daher lohnen.

Zentrale Ergebnisse zu den Berufserwartungen

Insgesamt betrachtet definieren Jugendliche in Österreich ihre zukünftige berufliche Zufriedenheit vor allem über materielle Sicherheit, ausreichend Freizeit und die Vereinbarkeit der Berufstätigkeit mit familiären Verpflichtungen. Trotz eines Arbeitsmarkts mit vielen Chancen zeigt sich ein starkes Bedürfnis nach Stabilität und Sicherheit. Dieses Bedürfnis lässt sich als Reaktion auf gesellschaftliche Unsicherheiten und strukturelle Veränderungen deuten – etwa durch die zunehmende Automatisierung und den Einsatz von Künstlicher Intelligenz, die viele Berufsbilder verändern oder infrage stellen. In diesem Kontext ist es auch schlüssig, dass der Vereinbarkeit von Beruf und Familie ein besonderer Stellenwert zukommt: Sie bietet eine Form von Verlässlichkeit und Orientierung in einer sich wandelnden Arbeitswelt.

Demgegenüber verlieren soziale Aspekte des Berufs – wie der Nutzen für andere – an Bedeutung. Das lässt auf eine zunehmend pragmatische Orientierung schließen und auf eine Abnahme von idealistischen Berufsvorstellungen. Für Dienstleistungsberufe in Bereichen wie Pflege oder Tourismus könnte das langfristig eine Herausforderung darstellen.

Sinnstiftende Tätigkeiten sind vor allem für junge Frauen wichtig, während Karriere und Einkommen geschlechterübergreifend ähnlich bewertet werden. Selbstständigkeit spricht vor allem junge Männer und Jugendliche mit Migrationshintergrund an, spielt insgesamt aber eine untergeordnete Rolle. Gerade angesichts des Fachkräftemangels und des steigenden Innovationsdrucks ist es wichtig, unternehmerisches Denken gezielt zu fördern – etwa durch Entrepreneurship Education.

Entgegen dem in öffentlichen Debatten gezeichneten Bild zeigen Jugendliche durchaus Leistungsbereitschaft. Ihre Vorstellungen bezüglich des Arbeitswochenpensums liegen nahe den real geleisteten Stunden von Vollzeiterwerbstätigen in Österreich. Gut die Hälfte der befragten Jugendlichen möchte zukünftig 35 oder mehr Stunden pro Woche arbeiten. Obwohl Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten für junge Frauen wie Männer von Bedeutung sind, wünschen sich weibliche Jugendliche dennoch ähnliche Teilzeitquoten wie aktuell erwerbstätige Frauen in Österreich. Ein Erklärungsansatz für diese Diskrepanz ist, dass konkrete Fragen wie die nach der gewünschten Wochenarbeitszeit realitätsnahe Überlegungen auslösen, in denen sich strukturelle Benachteiligungen für Frauen und tradierte Rollenerwartungen widerspiegeln. Insgesamt wird deutlich:

Jugendliche entwickeln ihre beruflichen Vorstellungen nicht nur individuell, sondern im Spiegel ihrer sozialen Lebensrealitäten einschließlich gesellschaftlich konstruierter kultureller Zuschreibungen.

5.3 Prioritäten in der Partnerschaft

Was erwarten sich Jugendliche von einem Partner oder einer Partnerin?
Gibt es soziodemografische Unterschiede bei den Prioritäten hinsichtlich einer Partnerschaft?
Gab es in den letzten fünf Jahren Veränderungen in den Erwartungen der Jugendlichen an einen Partner oder eine Partnerin?

In der Jugendphase kommt es zu fundamentalen Veränderungen im Bereich der Sexualentwicklung und der Sozialbeziehungen (Wendt & Göppel, 2018). Die Phase ist gekennzeichnet durch die Ablösung von den Eltern, die Zuwendung zu den Peers und den Aufbau partnerschaftlicher Beziehungen. In ihr werden die ersten Erfahrungen mit (Liebes-)Beziehungen zu Gleichaltrigen gesammelt, wird Wissen über die romantische Liebe und die sie prägenden Normen und Praktiken erworben und werden die Grundlagen für spätere langfristige und gelungene (Liebes-)Beziehungen gelegt (Schweiger, 2021). Folglich gehört auch dieser Bereich mit der Aufgabe des „Bindens" neben dem schon genannten „Qualifizieren" zu einer der zentralen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (Quenzel & Hurrelmann, 2022). Spannend ist nun, worauf Jugendliche in dieser Lebensphase bei einem Partner oder einer Partnerin Wert legen. Wir haben hierzu zehn Aussagen von Jugendlichen bewerten lassen, die wir bereits in der vorherigen Jugendstudie abgefragt haben (Meusburger et al., 2021) und die in Anlehnung an die European Values Study (2008) formuliert wurden.

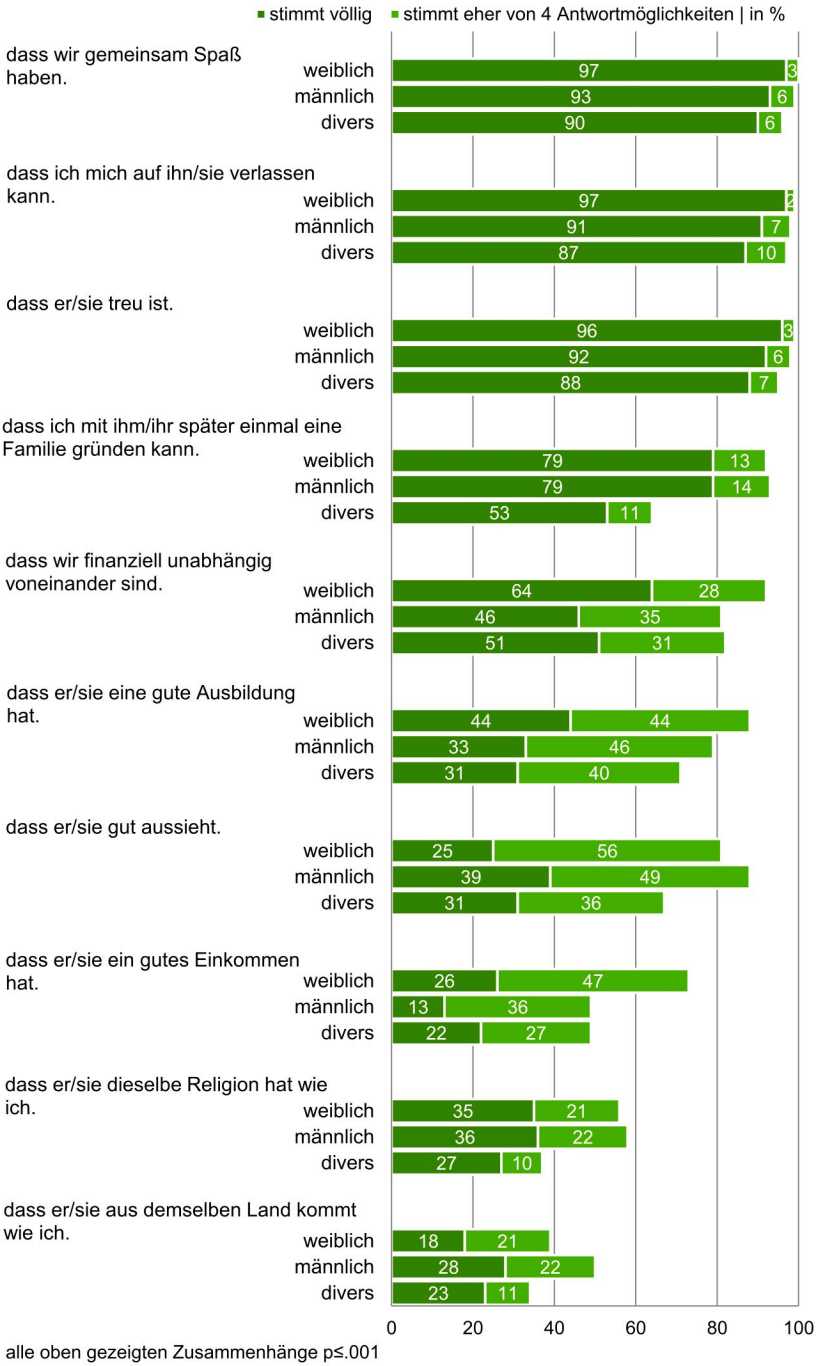
Junge Männer setzen auf gutes Aussehen, Mädchen auf Prestige

Die Ergebnisse zeigen, dass Spaß, Verlässlichkeit und Treue die wichtigsten Dinge sind, die sich Jugendliche von ihrem Partner oder ihrer Partnerin wünschen, wobei weiblichen Jugendlichen alle drei Aspekte etwas wichtiger sind als männlichen Jugendlichen und diesen wiederum etwas wichtiger als Jugendlichen mit einer diversen Geschlechtsidentität (Grafik 5.3.1). Die völlige Zustimmung zu diesen drei Werten liegt bei rund 94 %.

Nahezu 80 % der Jugendlichen legen bei ihrem (zukünftigen) Partner oder ihrer (zukünftigen) Partnerin Wert darauf, mit ihm oder ihr später eine Familie gründen zu können. Jugendlichen, die sich der Geschlechtskategorie divers, inter oder offen zugeordnet haben, ist dies weniger wichtig. Von ihnen stimmen nur 53 % der Aussage völlig zu.

Grafik 5.3.1: Prioritäten in der Partnerschaft nach Geschlecht

Bei meinem Partner/meiner Partnerin ist mir wichtig, ...



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Finanzielle Unabhängigkeit vom Partner oder der Partnerin ist weiblichen Jugendlichen wichtiger. Sie stimmen mit 64 % der entsprechenden Aussage völlig zu, bei den männlichen Jugendlichen sind es 46 %. Weibliche Jugendliche legen zudem mehr Wert auf eine gute Ausbildung ihres Partners bzw. ihrer Partnerin (weiblich 44 %; männlich 33 %; divers 31 %) sowie auf ein gutes Einkommen (weiblich 26 %; männlich 13 %; divers 22 %). Jungen Männern ist hingegen das Aussehen ihrer Partnerin bzw. ihres Partners wichtiger. Knapp 40 % stimmen der Aussage völlig zu, „dass er/sie gut aussieht". Dies tun nur 25 % der weiblichen Jugendlichen und 31 % der Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität.

Je ein gutes Drittel der männlichen und weiblichen Jugendlichen (36 % und 35 %) legen Wert auf religiöse Verbundenheit in der Partnerschaft und wünschen sich, dass der Partner oder die Partnerin die gleiche Religion hat wie sie. Jugendliche, die sich weder als weiblich noch als männlich sehen, ist die Religion eines Partners oder einer Partnerin weniger wichtig (27 %). Auch eine kulturelle Vertrautheit durch das gleiche Herkunftsland ist für Jugendliche wichtig. Insbesondere männliche Befragte (28 % völlig und 22 % eher) wünschen sich eine Partnerin oder einen Partner aus demselben Herkunftsland. Allen anderen Jugendlichen ist das Herkunftsland etwas weniger wichtig (weiblich: 18 % völlig und 21 % eher; divers: 23 % völlig und 11 % eher).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die wichtigsten Erwartungen fast aller Jugendlicher an eine Partnerschaft Spaß, Verlässlichkeit und Treue sind. Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen zeigen sich dahingehend, dass Mädchen etwas mehr Wert auf finanzielle Unabhängigkeit sowie auf ein hohes Einkommen und eine gute Ausbildung ihrer Partner:innen legen, wohingegen männlichen Befragten das Aussehen wichtiger ist.

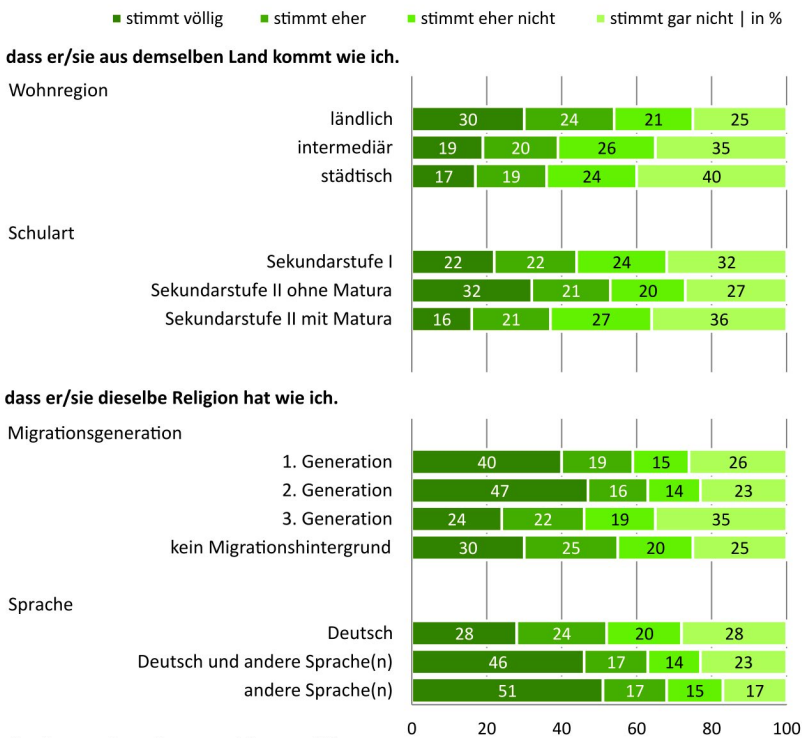
Vereinzelt Wunsch nach Vertrautem bei Partner:innen

Abgesehen von den geringfügigen Unterschieden zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen in Bezug auf ihre Wünsche an eine Partnerschaft zeigen sich – wie schon in der Lebensweltenstudie 2020 – kaum Zusammenhänge mit weiteren soziodemografischen Merkmalen.

Berichtenswerte Verbindungen zeigen sich vereinzelt bei dem Wunsch nach Vertrautem in einer Partnerschaft, etwa dass eine Partnerin oder ein Partner aus demselben Land kommt oder derselben Religion angehört (Grafik 5.3.2). So stimmen 54 % der Jugendlichen in ländlichen Wohnregionen eher bis völlig zu, dass die Partnerin oder der Partner aus demselben Land kommen soll, Jugendlichen aus städtischen Wohnregionen ist dies hingegen deutlich weniger wichtig (36 %; intermediär: 39 %). Auch Jugendlichen, die eine nicht maturaführende Schule in der Sekundarstufe II besuchen, ist dieser Aspekt bei einer Partnerschaft wichtiger (53 % eher bis völlig) als Jugendlichen, die eine maturaführende Schule in der Sekundarstufe II besuchen (37 % eher bis völlig).

Der Wunsch nach einem Partner oder einer Partnerin mit derselben Religion wiederum hängt vor allem mit dem Migrationshintergrund und der zu Hause gesprochenen Sprache(n) zusammen. Jugendliche der zweiten Migrationsgeneration – also diejenigen, deren Eltern nicht in Österreich geboren wurden – stimmen der Aussage, dass der Partner oder die Partnerin dieselbe Religion haben soll, zu 63 % eher oder völlig zu und auch 68 % der Jugendlichen, die zu Hause ausschließlich andere Sprachen als Deutsch sprechen, ist dies eher oder völlig wichtig. Hier wird Vertrautes über die Religion gesucht.

Grafik 5.3.2: Wunsch nach Vertrautem in der Partnerschaft
Bei meinem Partner/meiner Partnerin ist mir wichtig, ...



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Die Ansprüche an die Partnerschaft steigen

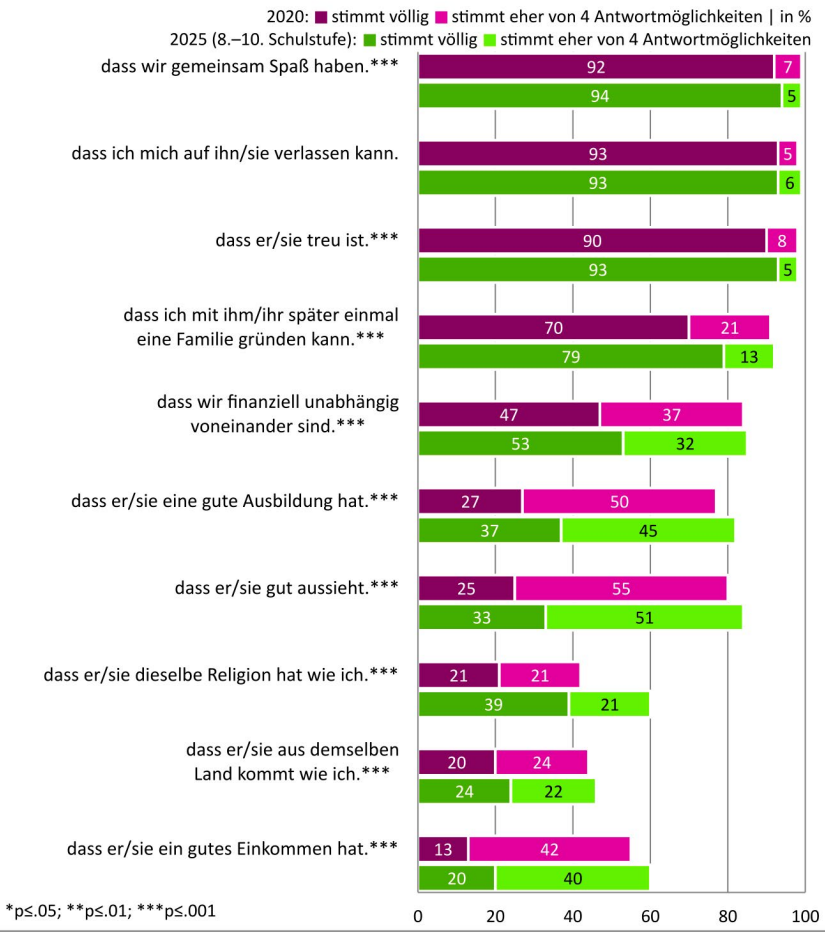
Vergleicht man die Ergebnisse der Lebensweltenstudie aus dem Jahr 2020 mit den 2025 bei Gleichaltrigen der 8. bis 10. Schulstufe erhobenen Daten, zeigt sich bei nahezu allen abgefragten Aspekten ein Trend in Richtung höherer Ansprüche an die Partnerin oder den Partner (Grafik 5.3.3). Nur die Verlässlichkeit war schon 2020 auf einem sehr hohen Niveau und hat sich 2025 nicht signifikant verändert.

Zu beiden Erhebungszeitpunkten ist es für 93 % der Jugendlichen völlig wichtig, dass sie sich auf ihren Partner oder ihre Partnerin verlassen können.

Alle anderen Erwartungen an einen Partner oder eine Partnerin sind den Jugendlichen 2025 noch wichtiger als 2020. Besonders groß ist der Zuwachs bei dem Wunsch, dass der Partner oder die Partnerin dieselbe Religion hat. Dieser Aussage stimmten 2020 42 % der jungen Menschen völlig oder eher zu, 2025 waren es 60 %. Auch eine gute Ausbildung bei ihrem Partner oder ihrer Partnerin ist Jugendlichen der 8. bis 10. Schulstufe im Jahr 2025 wichtiger, 82 % stimmen dieser Aussage eher bis völlig zu. Fünf Jahre zuvor waren es gut drei Viertel der Befragten.

Grafik 5.3.3: Prioritäten in der Partnerschaft in den Erhebungsjahren 2020 und 2025

Bei meinem Partner/meiner Partnerin ist mir wichtig, ...



Die Familienplanung ist ebenfalls etwas wichtiger geworden. Fast 80 % der Jugendlichen in der 8. bis 10. Schulstufe machen sich bereits diesbezügliche Gedanken und legen bei einer Partnerin oder einem Partner Wert darauf, später eine Familie mit ihm oder ihr gründen zu können. 2020 stimmten hier 70 % völlig zu. Jugendlichen ist es 2025 noch wichtiger als 2020, dass der Partner oder die Partnerin gut aussieht. Das Einkommen, die finanzielle Unabhängigkeit, die Herkunft sowie Treue und Spaß ist den Jugendlichen in einer Partnerschaft 2025 nahezu gleich wichtig wie fünf Jahre zuvor.

Bilanzierend zeigt die Trendanalyse, dass die Ansprüche an den oder die Partnerin steigen. Dies betrifft insbesondere den Wunsch nach einer gemeinsamen Religionszugehörigkeit. Aber auch die Möglichkeit einer zukünftigen Familiengründung sowie die Ausbildung und das Aussehen spielen eine wichtigere Rolle bei der Partner:innenwahl als noch fünf Jahre zuvor.

Zentrale Ergebnisse zu den Prioritäten in der Partnerschaft

Insgesamt lässt sich zur Partnerschaft feststellen, dass Spaß, Treue und Verlässlichkeit nach wie vor die drei wichtigsten Eigenschaften sind, die sich Jugendliche von einem Partner oder einer Partnerin wünschen. Mädchen legen den Fokus eher auf das Prestige, etwa auf das Einkommen oder die Ausbildung des Partners oder der Partnerin, aber auch die finanzielle Unabhängigkeit ist ihnen wichtig. Männliche Jugendliche wünschen sich hingegen besonders eine gutaussehende Partnerin oder einen gutaussehenden Partner. Andere soziodemografische Zusammenhänge zeigen sich nur vereinzelt, etwa beim Wunsch nach Vertrautem in einer Partnerschaft wie derselben Religionszugehörigkeit, auf die beispielsweise Jugendliche, die zu Hause nicht (ausschließlich) Deutsch sprechen, eher Wert legen. Im Trendvergleich zeichnen sich wachsende Ansprüche der Jugendlichen an ihre Partner:innen ab. Neben der Religion, der Familiengründung und einer guten Ausbildung wird auch das Aussehen wichtiger.

Gesamtperspektive auf die Zukunftserwartungen

Zusammenfassend zeigen die Ergebnisse zur Zukunftssicht der Jugendlichen mit Blick auf die Bereiche Bildung, Beruf und Partnerschaft folgendes Bild: Zwei Drittel der Jugendlichen haben hohe Bildungsaspirationen und fast jede:r zweite Jugendliche ist sich sehr sicher, den angestrebten Bildungsabschluss zu erreichen. In Bezug auf die zukünftige berufliche Tätigkeit wünschen sich drei Viertel einen sicheren Arbeitsplatz, etwa zwei Drittel streben eine Work-Life-Balance an und wünschen sich die Vereinbarkeit von Arbeit und Familie. Idealistische Berufsvorstellungen sind hingegen rückläufig. Mit durchschnittlich angestrebten 33 Arbeitsstunden pro Woche signalisieren die befragten Jugendlichen Leistungsbereitschaft. In der Partnerschaft setzen sie auf Spaß, Verlässlichkeit und Treue.

Insgesamt ist der überwiegende Teil der Jugendlichen optimistisch, die eigenen Ziele zu erreichen, und blickt positiv in die Zukunft.

Eine genauere Betrachtung zeigt, dass Jugendliche sich in ihren Entscheidungen an gesellschaftlich etablierten und kulturell zugeschriebenen Erwartungen orientieren. Jugendliche streben etwa ähnliche Bildungsabschlüsse an wie ihre Eltern, berücksichtigen geschlechtsspezifische Erwartungen bei der Berufswahl und richten ihre Arbeitszeitvorstellungen an gesellschaftlich akzeptierten Teilzeitmodellen sowie den Realarbeitsstunden aus. Durch diese Anpassungsprozesse gelingt den Jugendlichen insgesamt eine eigenverantwortliche Lebensgestaltung in den Bereichen „Binden" und „Qualifizieren".

Ergänzend lässt sich eine gestiegene Anspruchshaltung im Hinblick auf Beruf und Partnerschaft feststellen. So legen Jugendliche mehr Wert auf ein hohes eigenes oder partnerschaftliches Einkommen – einschließlich dazugehöriger Aspekte wie Ausbildung und Aufstiegsmöglichkeiten. Auch in Bezug auf ein gutes Aussehen, die Familienplanung und eine ausgewogene Work-Life-Balance formulieren Jugendliche höhere Ansprüche an Partnerschaft bzw. Beruf. Dies mag verschiedene Gründe haben, etwa ein zunehmendes gesellschaftliches Bedürfnis nach Selbstverwirklichung, ein wahrgenommener Vergleichsdruck über Soziale Medien oder der Wunsch nach Sicherheit und Stabilität angesichts politischer und ökonomischer Unsicherheiten.

Literatur

Becker, B., Gresch, C., & Zimmermann, T. (2023). Are they still aiming high? The development of educational aspirations of lower secondary school students with immigrant backgrounds in Germany. International Migration Review, 57(3), 1216–1248. https://doi.org/10.1177/01979183221112404

Blithe, S. J. (2015). Gender equality and work-life balance: Glass handcuffs and working men in the U. S. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315719191

Bock-Schappelwein, J., & Egger, A. (2023). Arbeitsmarkt und Beruf 2030. Rückschlüsse für Österreich (AMS Report, Nr. 17). https://www.econstor.eu/bitstream/10419/283474/1/1876273135.pdf (letzter Zugriff: 16.09.2025).

Braunsteiner, M.-L., Fischer, C., Kernbichler, G., Prengel, A., &, Wohlhart, D. (2019). Erfolgreich lernen und unterrichten in Klassen mit hoher Heterogenität. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, & C. Spiel (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Band 2: Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen (S. 19–62). Leykam. http://doi.org/10.17888/nbb2018-2

Ciociola, F., Pasqualoni, P.-P., & Schwarz, U. (2022). Freizeit, Freundschaften und berufliche Orientierungen. In N. Janovsky & P. Resinger (Hrsg.), Lebenswelten 2021: Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino (S. 119–136). Studien-Verlag.

de Moll, F., Leven, I., & Quenzel, G. (2024). Bildung und Zukunft. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 185–202). Beltz.

Die Presse (2025). Mikl-Leitner bezeichnet „Lifestyle-Teilzeit" als „unfair und ungerecht". Die Presse, 27.07.2025. https://www.diepresse.com/19939818/mikl-leitner-bezeichnet-lifestyle-teilzeit-als-unfair-und-ungerecht (letzter Zugriff: 16.09.2025).

European Values Study (2008). EVS 2008 – Austria field questionnaire. https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?db=E&id=17774 (letzter Zugriff: 23.07.2025).

Gravelmann, R. (2022). Jugend in der Krise: Die Pandemie und ihre Auswirkungen. Beltz Juventa.
Hamburger Stiftung für Wirtschaftsethik (2024). Werthaltungen der jüngeren Generation – Wertewandel oder Marktmacht? https://www.stiftung-wirtschaftsethik.de/fileadmin/user_upload/Die_Werthaltungen_der_juengeren_Generation._Wertewandel_oder_Marktmacht_.pdf (letzter Zugriff: 16.09.2025).
Hill, N. E., & Torres, K. (2010). Negotiating the American dream: The paradox of aspirations and achievement among Latino students and engagement between their families and schools. Journal of Social Issues, 66(1), 95–112. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2009.01635.x
Hoffmann, M., & Resinger, P. (2025). Lebenswelten Tiroler Jugendlicher in besonderen Lebenslagen. In B. Gössling, A. Barabasch, J. Bock-Schappelwein, & K. Heinrichs (Hrsg.), Berufsbildung in Zeiten des Mangels. Konferenzband zur 9. Berufsbildungsforschungskonferenz (S. 101–112). Wbv.
Leven, I., Quenzel, G., & de Moll, F. (2024). Berufswelt und Arbeitsmarkt im Wandel. Junge Menschen auf dem Weg in ihre berufliche Zukunft. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 203–226). Beltz.
Klapfer, K., & Moser, C. (2024). Arbeitsmarktstatistiken 2024. Ergebnisse der Mikrozensus-Arbeitskräfte-Erhebung und der Offene-Stellen-Erhebung [Report]. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Arbeitsmarkt-2024_barrierefrei.pdf (letzter Zugriff: 16.09.2025).
Meusburger, K., Jöstl, G., Kohler-Spiegel, H., Straßegger-Einfalt, R., & Weinberger, A. (2021). Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich (S. 73–124). StudienVerlag.
Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2022). Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (14. Aufl.). Beltz Juventa.
Quenzel, Q., Kirner, L., & Schwarz, U. (2021). Lebenswelten: Freizeit, Freunde und Beruf. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich (S. 43–70). StudienVerlag.
Savickas, M. L. (2019). Career construction theory: Life portraits of attachment, adaptability, and identity. 48HrBooks.
Schleer, C., & Calmbach, M. (2022). Berufsorientierung Jugendlicher in Deutschland: Erwartungen, Sorgen und Bedarfe. Springer VS.
Schweiger, G. (2021). Jugend, romantische Liebe und das gute Leben. Zeitschrift für Ethik und Moralphilosophie, 4, 41–66. https://doi.org/10.1007/s42048-021-00100-z
Statistik Austria (2025). Bildung in Zahlen 2023/2024. Bundesanstalt Statistik Österreich. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/BiZ-2023-24.pdf (letzter Zugriff: 16.09.2025).
Stauber, B. (2022). Jugend, Ausbildung und Beruf. In H.-H. Krüger, C. Grunert, & K. Ludwig (Hrsg.), Handbuch Kindheits- und Jugendforschung (S. 821–843). Springer VS.
Wendt, E.-V., & Göppel, R. (2018). Die Jugendlichen und ihr Umgang mit Sexualität, Liebe und Partnerschaft. Kohlhammer.
WKO – Wirtschaftskammer Österreich (2025). Lehrlinge in Österreich 2024. https://www.wko.at/statistik/jahrbuch/lehrlinge24.pdf (letzter Zugriff: 16.09.2025).

6 Politik, Demokratie und Ängste

Martina Ott und Doris Lindner

Politik betrifft nicht nur Parlamente und Regierungen, sondern wirkt sich direkt auf das Leben aller Bürger:innen aus. Entscheidungen auf lokaler, nationaler oder internationaler Ebene bestimmen, welche Möglichkeiten wir haben, welche Rechte wir wahrnehmen können und wie wir miteinander zusammenleben. Im Kern umfasst Politik alle Aktivitäten und Handlungen, die sich auf staatliche Institutionen und politische Prozesse beziehen. Ziel ist es, Entscheidungen vorzubereiten oder zu treffen, die dem Gemeinwohl dienen und für die gesamte Gesellschaft verbindlich sind (Meyer, 2003; Kaase, 1997; Bochmann, 1993). Politik ist damit entscheidend für die Stabilität und Funktionsfähigkeit politischer Systeme (Westle, 2007) sowie für deren Legitimität (Becker, 2007; Habermas, 1992). Ein wesentliches Merkmal politischer Prozesse ist ihr offener Charakter: Entscheidungen bieten stets Alternativen, die den Beteiligten in der Regel bewusst sind, jedoch zugleich verbindlich für alle Betroffenen sind. Dadurch unterscheidet sich Politik von anderen gesellschaftlichen Systemen, die universell wirken, ohne direkte Entscheidungsalternativen zu bieten (Meyer, 2003).

Die folgenden Abschnitte widmen sich zunächst dem politischen Interesse Jugendlicher in Österreich sowie ihrer Zufriedenheit mit der Demokratie. Daran anschließend werden unterschiedliche Dimensionen ihres Demokratieverständnisses differenziert betrachtet. Im dritten Schritt werden schließlich Ängste aufgegriffen, die Rückschlüsse auf die aus jugendlicher Perspektive zentralen politischen Themenfelder ermöglichen.

Die Ergebnisse werden in allen drei Unterkapiteln zunächst in Form von Häufigkeitsverteilungen präsentiert und anschließend mit ausgewählten soziodemografischen Merkmalen der Befragten in Beziehung gesetzt. Soweit den Jugendlichen in der Vorgängerstudie Lebenswelten 2020 identische Fragen vorgelegt wurden, erfolgt ein Vergleich der Ergebnisse aus den Erhebungsjahren 2020 und 2025. Wo es inhaltlich sinnvoll erscheint, wird darüber hinaus der Zusammenhang zwischen einzelnen Fragestellungen und dem Politikinteresse der Jugendlichen analysiert.

6.1 Politisches Interesse und Demokratiezufriedenheit

Wer ist an Politik interessiert und wie hat sich das Interesse an Politik seit 2020 verändert?
Wie zufrieden sind Jugendliche mit der Demokratie in Österreich?
Womit hängt die Zufriedenheit mit der Demokratie zusammen?

Das politische Interesse Jugendlicher bildet die Grundlage ihrer Partizipation an Politik. Es zeigt sich in der aktiven Auseinandersetzung mit politischen Themen und befähigt sie, gezielt Einfluss auf Entscheidungen zu nehmen (Weßels, 2024). Politische Partizipation wird dabei als zielgerichtete Handlung verstanden, durch die Individuen politische Prozesse beeinflussen und ihre eigene Lebenswelt mitgestalten (Kaase, 1997). Voraussetzungen für eine aktive politische Beteiligung und ein konstruktives Verhältnis zum Staat sind der Erwerb von Wissen über politische Abläufe sowie die Herausbildung normativer Werthaltungen und institutionellen Vertrauens. Diese Prozesse sind eng mit der politischen Sozialisation verbunden und besonders im Jugendalter als Schlüsselphase der Identitätsbildung prägend (Quenzel & Hurrelmann, 2022; Kuhn, 2000). Schon ein Mindestmaß an Partizipation wie die Teilnahme an Wahlen gilt als Voraussetzung für das Funktionieren einer Demokratie (Wähner, 2025; van Deth, 2009). Daher ist das Demokratieverständnis von Jugendlichen besonders relevant: Es beeinflusst sowohl ihre soziale Integration als auch die zukünftige Stabilität und Qualität demokratischer Prozesse in der Gesellschaft.

Partizipation, Repräsentation und Kontrolle bilden zentrale Dimensionen demokratischer Qualität, wie sie im Konzept der „embedded democracy" beschrieben werden (Merkel, 2018). Werden Defizite in diesen Bereichen wahrgenommen, kann dies das Vertrauen in politische Institutionen und in die Demokratie insgesamt schwächen (Dahmen et al., 2024; Merkel, 2015). Ein wichtiger Indikator für die subjektive Bewertung des politischen Systems ist die Demokratiezufriedenheit, die sowohl kognitive Einschätzungen als auch affektive Bindungen umfasst (Dalton, 2008). Sie kann auf der Prozessebene, etwa durch Partizipation und Repräsentation, oder auf der Ergebnisebene, zum Beispiel soziale Gerechtigkeit und wirtschaftliche Entwicklung, erhoben werden (Merkel, 2018; Norris, 2011).

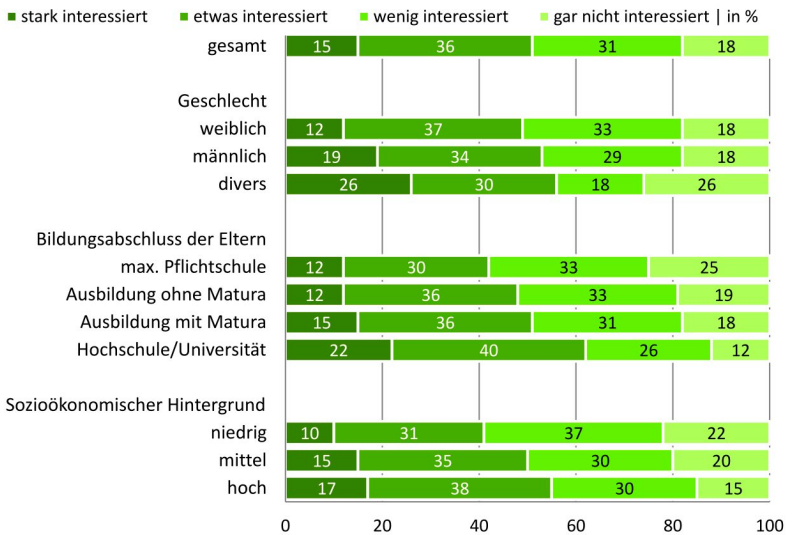
Die Demokratiezufriedenheit hängt stark von der sozialen Lage ab: Personen mit niedrigerem Einkommen oder geringerem Bildungsabschluss sind oft unzufriedener mit der Demokratie. Eine Ursache dafür kann die Wahrnehmung ungerechter politischer Ergebnisse sein (Best et al., 2023; Wetzels et al., 2023). Zudem zeigt sich, dass Jugendliche mit höherem Politikinteresse nicht nur eher demokratische Werte internalisieren, sondern sich auch aktiver politisch beteiligen (Albert et al., 2024; Zandonella & Bohrn, 2024), oft außerhalb klassischer institutioneller Beteiligungsformen (Oberle et al., 2023; Hoffmann, 2017). Im Rahmen der vorliegenden Studie ist von Interesse, ob diese Zusammenhänge auch für Jugendliche in Österreich gelten. Daher werden im folgenden Abschnitt

das Politikinteresse sowie die Demokratiezufriedenheit von österreichischen Jugendlichen dargestellt und hinsichtlich ihrer Zusammenhänge mit der Soziodemografie geprüft.

Männliche Jugendliche sind etwas interessierter an Politik

Die Analyse des politischen Interesses zeigt geschlechtsspezifische Unterschiede (Grafik 6.1.1): Männliche Jugendliche (19 %) geben etwas häufiger an, stark an Politik interessiert zu sein, als weibliche Jugendliche (12 %). Rund ein Fünftel aller Befragten berichtet, kein Interesse an Politik zu haben, wobei hier keine signifikanten Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen bestehen. Bei Jugendlichen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, treten markantere Unterschiede auf. Ein Viertel gibt an, sehr stark politisch interessiert zu sein, während ein ebenso großer Anteil keinerlei Interesse zeigt.

Grafik 6.1.1: Politikinteresse nach soziodemografischen Merkmalen
Wie ist dein Interesse an Politik? Würdest du sagen, du bist ...



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Soziodemografische Merkmale prägen Politikinteresse

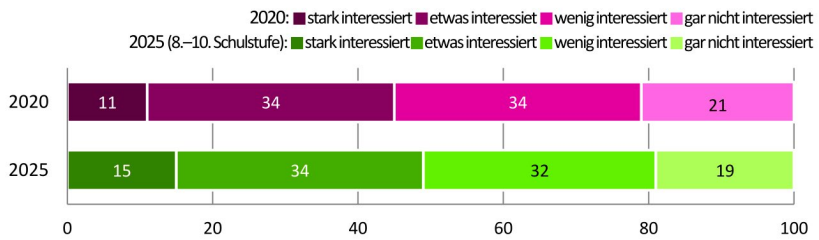
Neben geschlechtsspezifischen Unterschieden zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen den familiären Rahmenbedingungen und dem politischen Interesse. Jugendliche aus akademischen Elternhäusern zeigen besonders häufig ein starkes politisches Interesse (62 %), während nur 38 % dieser Gruppe wenig oder

gar kein Interesse äußern. Im Vergleich dazu gibt mehr als die Hälfte der Jugendlichen, deren Eltern maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, an, wenig oder kein politisches Interesse zu haben. Auch der familiäre sozioökonomische Status steht in einem engen Zusammenhang mit dem politischen Interesse: 55 % der Jugendlichen mit hohem Status berichten von einem starken Interesse, während es bei Jugendlichen aus weniger privilegierten Haushalten nur 41 % sind. Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche aus Familien mit höherem Bildungsabschluss und privilegiertem sozioökonomischen Status deutlich häufiger politisches interessiert sind. Dies unterstreicht die Bedeutung der familiären Ressourcen und des sozialen Umfelds für die politische Partizipation. Gleichzeitig weisen diese Befunde auf ungleiche Chancen hin: Jugendliche aus weniger privilegierten Haushalten sind seltener institutionell engagiert, was das Risiko langfristiger sozialer Ungleichheiten in der politischen Partizipation erhöhen kann.

Das Politikinteresse ist seit 2020 leicht gestiegen

Erstmals ist ein Vergleich von zwei Erhebungen (2020 vs. 2025) zum Politikinteresse von Jugendlichen in der Jugendstudie Lebenswelten möglich. 2020 wurden ausschließlich Jugendliche der 8. bis 10. Schulstufe befragt. Um die Ergebnisse vergleichbar zu machen, wurden für 2025 ebenfalls nur die Aussagen von Jugendlichen der 8. bis 10. Schulstufe ausgewertet.

Grafik 6.1.2: Politikinteresse in den Erhebungen 2020 und 2025
Wie ist dein Interesse an Politik? Würdest du sagen, du bist ... | **in %**



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Während 2020 lediglich 11 % der Jugendlichen ein sehr starkes politisches Interesse bekundeten, liegt dieser Anteil 2025 bei 15 % (Grafik 6.1.2). Parallel dazu ist ein leichter Rückgang des politischen Desinteresses zu beobachten. Ein ähnlicher positiver Trend zeigt sich, wie die Shell Jugendstudie (Schneekloth & Albert, 2024) belegt, auch in Deutschland, wobei das Politikinteresse dort sogar noch ausgeprägter ist – was aber auch daran liegen kann, dass in dieser Studie eine größere Altersgruppe (12- bis 25-Jährige) untersucht wurde. Insgesamt deuten

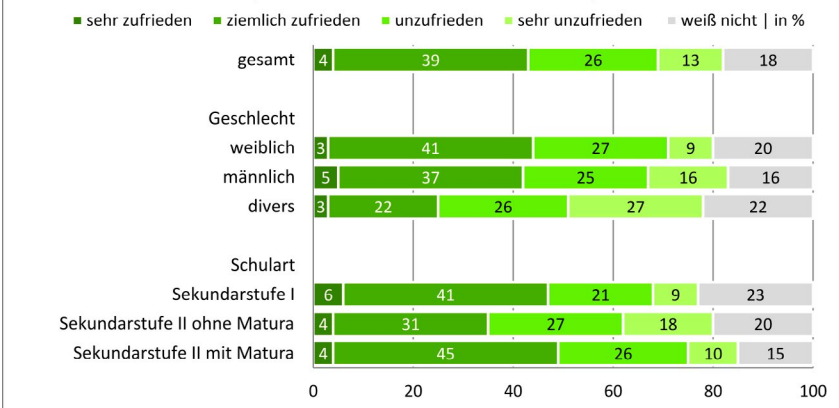
die Befunde darauf hin, dass Politik für Jugendliche an Relevanz gewinnt und zunehmend in ihren Lebenswelten verankert wird.

Weibliche und männliche Jugendliche gleichermaßen zufrieden

Wir wollten von den befragten Jugendlichen wissen, wie zufrieden sie mit der Demokratie in Österreich sind (Grafik 6.1.3). 43 % von ihnen gaben an, sehr oder ziemlich zufrieden zu sein, 39 % äußerten Unzufriedenheit und etwa ein Fünftel war unentschieden.

Grafik 6.1.3: Zufriedenheit mit der Demokratie nach soziodemografischen Merkmalen

Bist du mit der Art und Weise, wie Demokratie in Österreich funktioniert, zufrieden?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

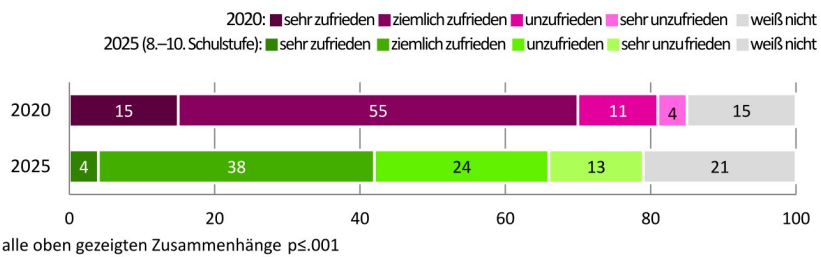
Die geschlechtsspezifischen Unterschiede fallen dabei eher gering aus: Männliche Jugendliche äußern etwas häufiger Unzufriedenheit, weibliche häufiger Unsicherheit (weiß nicht). Deutlich ausgeprägter sind die Unterschiede bei Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität: Hier liegt die Zufriedenheit lediglich bei 25 %, während rund die Hälfte der Gruppe unzufrieden ist.

Auch die Schulart steht im Zusammenhang mit der Demokratiezufriedenheit: Jugendliche der Sekundarstufe II ohne Matura zeigen eine geringere Zufriedenheit und Schüler:innen der Sekundarstufe I geben besonders häufig an, unsicher zu sein. Dies lässt sich plausibel durch das jüngere Alter und die fehlende Wahlberechtigung erklären, wodurch diese Jugendlichen sich bislang weniger intensiv mit der Demokratie auseinandergesetzt haben dürften.

Die Demokratiezufriedenheit ist seit 2020 gesunken

Auch die Demokratiezufriedenheit lässt sich zwischen 2020 und 2025 vergleichen (Grafik 6.1.4). Dabei zeigt sich ein deutlicher Rückgang: Während 2020 noch 70 % der Jugendlichen angaben, sehr oder ziemlich zufrieden zu sein, liegt dieser Anteil 2025 nur noch bei 42 %. Der Anteil derjenigen, die mit weiß nicht antworteten, stieg von 15 % auf 21 %, kann den Rückgang jedoch nicht ausgleichen.

Grafik 6.1.4: Zufriedenheit mit der Demokratie in den Erhebungen 2020 und 2025
Bist du mit der Art und Weise, wie Demokratie in Österreich funktioniert, zufrieden? | in %



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Der Rückgang der Demokratiezufriedenheit ließe sich durch mehrere Faktoren erklären. Wiederholte Krisen (Wirtschaftskrise, Kriege etc.) könnten das Vertrauen in politische Institutionen geschwächt haben, während unzureichende Fortschritte bei Klima- und Gerechtigkeitsfragen die Frustration verstärkt haben dürften. Zudem sind die Daten von 2025 während langwieriger Regierungsverhandlungen und geplanter Sparmaßnahmen entstanden. Besonders die Abschaffung des Klimatickets für unter 18-Jährige könnte das Vertrauen in Regierung und Demokratie geschwächt haben. Der Anstieg der „weiß nicht"-Antworten ließe zudem auf wachsende Unsicherheit und Orientierungslosigkeit schließen.

Höhere Demokratiezufriedenheit bei Politikinteressierten

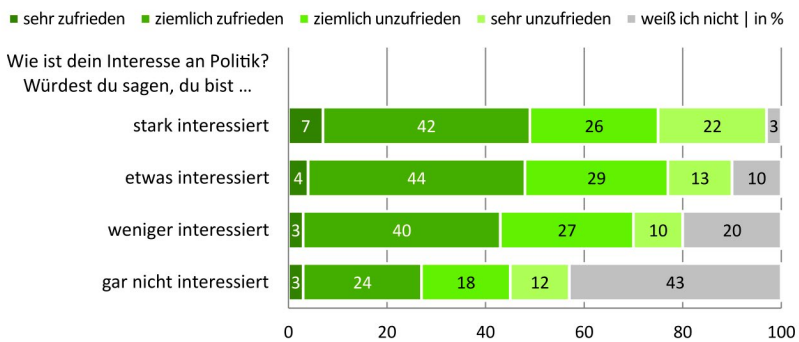
Wie eingangs beschrieben, besteht ein Zusammenhang zwischen dem politischen Interesse von Jugendlichen und ihrem politischen Engagement (Albert et al., 2024; Zandonella & Bohrn, 2024). Offen bleibt jedoch, ob ein stärkeres Politikinteresse auch mit einer höheren Zufriedenheit mit der Demokratie einhergeht. Es liegt nahe, dass politisch interessierte Jugendliche sich ausgiebiger über aktuelle Themen informieren. Stimmen diese Inhalte mit ihren eigenen Wertvorstellungen überein, kann das ihre Einschätzungen zur Demokratie beeinflussen.

Die Analyse zeigt, dass Jugendliche mit starkem Politikinteresse sowohl eine höhere Zufriedenheit als auch eine ausgeprägtere Unzufriedenheit mit der Demokratie äußern (Grafik 6.1.5): 49 % dieser Jugendlichen geben an, sehr oder

ziemlich zufrieden zu sein, während 48 % ziemlich oder sehr unzufrieden sind. Im Vergleich dazu berichten Jugendliche ohne politisches Interesse zu 27 % von Zufriedenheit und zu 30 % von Unzufriedenheit mit der Demokratie.

Grafik 6.1.5: Zusammenhang zwischen Demokratiezufriedenheit und Politikinteresse

Bist du mit der Art und Weise, wie Demokratie in Österreich funktioniert, zufrieden?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Besonders auffällig ist der Anteil derjenigen, die keine Angabe (weiß nicht) machen. Unter stark interessierten Jugendlichen liegt dieser bei nur 3 %, während er bei Jugendlichen mit geringem Politikinteresse 43 % beträgt. Dies deutet darauf hin, dass politisch interessierte Jugendliche sich aktiver informieren und dadurch ihre Haltung zur Demokratie klarer artikulieren können. Sie positionieren sich häufiger eindeutig als zufrieden oder als unzufrieden, während weniger interessierte Jugendliche tendenziell unsicher bleiben.

6.2 Demokratieverständnis und Partizipation

Was verstehen Jugendliche unter Demokratie?
Wer vertritt welche Demokratieverständnisse?
Wie hängen das Demokratieverständnis und das Politikinteresse zusammen?

Während das allgemeine Vertrauen in die Demokratie stabil bleibt, sinkt das spezifische Vertrauen in Institutionen und politische Akteur:innen. Jugendliche führen dies auf politische Krisen, gebrochene Versprechen und fehlende Beteiligungsmöglichkeiten zurück (Dahmen et al., 2024). Informationsinteresse – insbesondere an Gesetzgebungsprozessen und parlamentarischer Kontrolle – sowie die Nutzung Sozialer Medien als politischer Informationsquelle können die Demokratiezufriedenheit stärken, wenn sie durch qualitätsvolle politische Bildung

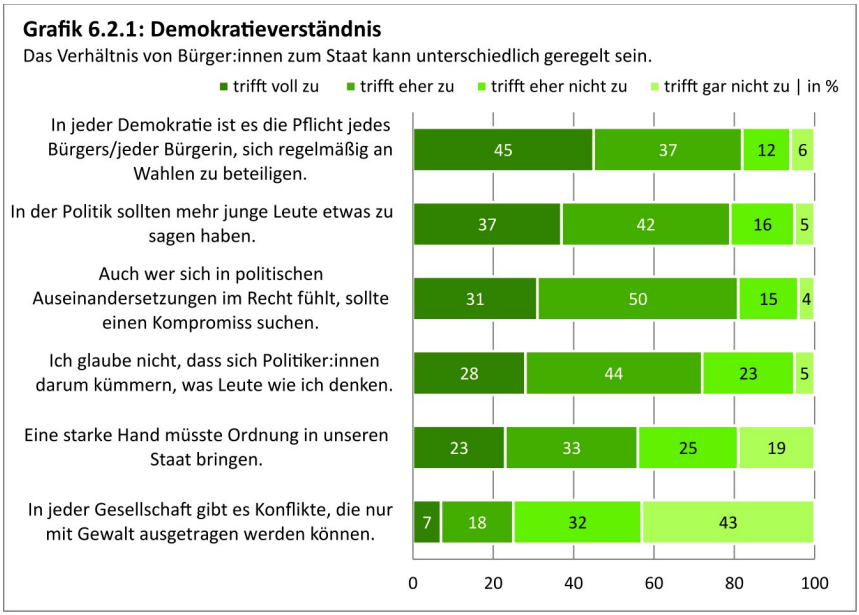
begleitet werden (Pickel & Pickel, 2023; Kiess, 2021). Ein geringes Vertrauen in politische Repräsentant:innen kann politische Apathie fördern und die Bereitschaft zu Protesten außerhalb legaler Formen erhöhen (Szabó & Déri, 2024; Stals et al., 2022; Kwak et al., 2020). Umgekehrt stärkt eine hohe Demokratiezufriedenheit das Engagement für demokratische Institutionen und reduziert Distanzierungstendenzen (Pickel & Pickel, 2023). Zudem zeigen empirische Befunde, dass auch persönliche Erfahrungen wie negative familiäre Beziehungserfahrungen die politische Orientierung beeinflussen und zu ambivalenten Einstellungen gegenüber Staat und Demokratie beitragen können (Jungkunz & Weiss, 2024).

Dieser Abschnitt untersucht, wie Jugendliche Demokratie verstehen und welche Einstellungen sie zu politischer Beteiligung und Entscheidungsfindung haben. Dazu wurden sie gebeten, sechs Aussagen zu beurteilen, die Themen wie die Auffassung, dass man regelmäßig wählen sollte, die Mitbestimmung junger Menschen und die Rolle starker Führung behandeln. Auf diese Weise lassen sich sowohl Unterschiede im Demokratieverständnis als auch Zusammenhänge mit dem Politikinteresse der Jugendlichen analysieren.

Befürwortung demokratischer Werte

Die Daten zeigen, dass Jugendliche grundsätzlich positive Einstellungen gegenüber Demokratie und politischer Beteiligung aufweisen (Grafik 6.2.1). Die Mehrheit erkennt die Bedeutung zur regelmäßigen Wahlteilnahme an: 45 % stimmen voll zu und 37 % eher, während 18 % sie eher oder gar gänzlich ablehnen. Dies deutet darauf hin, dass eine regelmäßige Beteiligung an Wahlen von den meisten Jugendlichen als wichtig angesehen wird. Auch das Engagement junger Menschen in der Politik wird überwiegend unterstützt: 37 % stimmen voll zu, dass junge Menschen stärker eingebunden werden sollten, 42 % eher, während rund 21 % dies eher nicht oder gar nicht unterstützen. Dies zeigt, dass die Jugendlichen eine partizipative Mitgestaltung befürworten, jedoch ein Teil noch zurückhaltend ist. Die Jugendlichen legen zudem großen Wert auf Kompromissfindung: 31 % stimmen voll zu, 50 % eher, nur 19 % lehnen dies (eher) ab, was die Bedeutung von Recht und Gesetz als zentraler Grundlage der demokratischen Ordnung unterstreicht.

Beim Vertrauen in politische Akteur:innen ergibt sich ein differenziertes Bild: 28 % stimmen voll zu, dass Politiker:innen sich nicht um die Meinung der Bürger:innen kümmern, 44 % eher, während 28 % diese Ansicht eher oder gänzlich ablehnen. Damit wird deutlich, dass Jugendliche grundsätzlich politisches Misstrauen äußern, jedoch nicht durchweg pessimistisch eingestellt sind. Ferner werden in den Daten Unterschiede im Verständnis staatlicher Ordnung sichtbar: 23 % sehen eine „starke Hand" als Führung als notwendig an, 33 % stimmen eher zu, 44 % lehnen dies (eher) ab. Dies weist darauf hin, dass autoritäre Lösungen von den meisten Jugendlichen abgelehnt werden.



Diversgeschlechtliche Jugendlichen fühlen sich nicht gesehen

Tabelle 6.2.1 zeigt deutliche Unterschiede im Demokratieverständnis nach Geschlecht. Weibliche Jugendliche (85 %) befürworten etwas häufiger als Jugendliche, die männlich (81 %) oder divers (82 %) sind, die regelmäßige Teilnahme an Wahlen. Deutlichere Unterschiede zeigen sich bei der Forderung nach einer stärkeren politischen Einflussnahme junger Menschen: Weibliche Jugendliche stimmen der entsprechenden Aussage zu 85 %, diversgeschlechtliche zu 75 % und männliche zu 73 % zu. Die Zustimmung zu der Aussage, dass es in der Demokratie oftmals darum gehen sollte, Kompromisse zu finden, ist in allen Gruppen hoch (weiblich 83 %, männlich 78 %, diversgeschlechtliche 76 %).

Beim Vertrauen in Politiker:innen sind Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität am kritischsten: 84 % von ihnen stimmen voll oder eher zu, dass sich Politiker:innen nicht um die Meinung der Bürger:innen kümmern, während der entsprechende Wert bei männlichen Jugendlichen bei 70 % und bei weiblichen Jugendlichen bei 74 % liegt. Autoritäre Einstellungen variieren ebenfalls nach Geschlecht: Männliche Jugendliche befürworten stärker die Aussagen, dass eine „starke Hand" Ordnung bringen müsse (60 % vs. 52 % bei weiblichen Jugendlichen) und dass Konflikte nur mit Gewalt ausgetragen werden könnten (32 % vs. 19 %). Bei diversgeschlechtlichen Jugendlichen liegen die Werte bei 52 % bzw. 28 %.

Tabelle 6.2.1: Demokratieverständnis nach Geschlecht

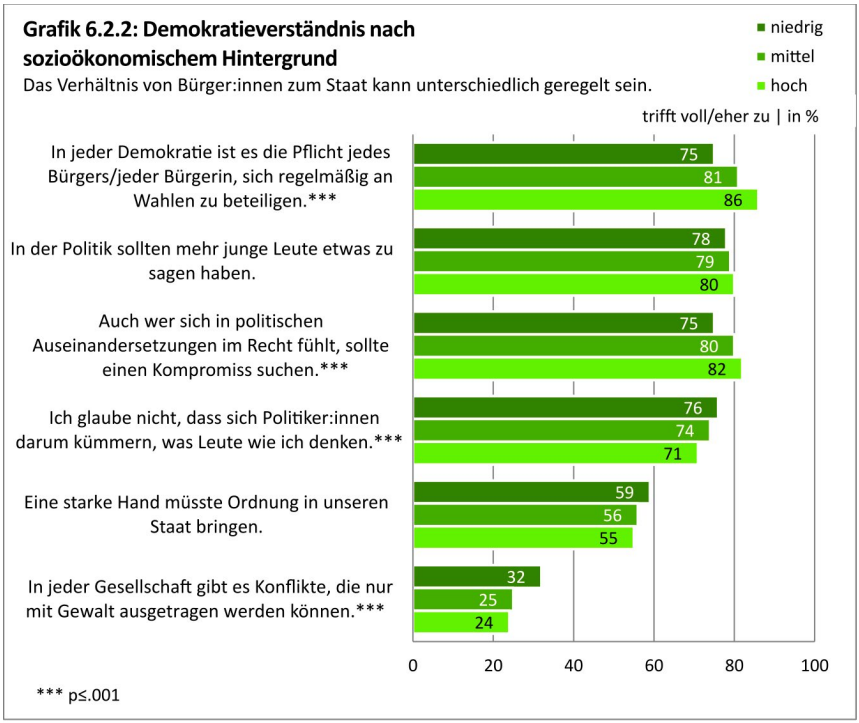
Das Verhältnis von Bürger:innen zum Staat kann unterschiedlich geregelt sein.	in %					
	weiblich		männlich		divers	
	trifft voll/ eher zu	trifft eher/ gar nicht zu	trifft voll/ eher zu	trifft eher/ gar nicht zu	trifft voll/ eher zu	trifft eher/ gar nicht zu
In jeder Demokratie ist es die Pflicht jedes Bürgers/jeder Bürgerin, sich regelmäßig an Wahlen zu beteiligen.	85	15	81	19	82	18
In der Politik sollten mehr junge Leute etwas zu sagen haben.	85	15	73	27	75	25
Auch wer sich in politischen Auseinandersetzungen im Recht fühlt, sollte einen Kompromiss suchen.	83	17	78	22	76	24
Ich glaube nicht, dass sich Politiker:innen darum kümmern, was Leute wie ich denken.	74	26	70	30	84	16
Eine starke Hand müsste Ordnung in unseren Staat bringen.	52	48	60	40	52	48
In jeder Gesellschaft gibt es Konflikte, die nur mit Gewalt ausgetragen werden können.	19	81	32	68	28	72

alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Weibliche Jugendliche orientieren sich stärker an Beteiligungsprozessen Gleichaltriger und an konsensorientierten Entscheidungsfindungen. Männliche Jugendliche stimmen eher autoritären Deutungsmustern zu, während Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität besonders Wert darauf legen, von Politiker:innen wahrgenommen zu werden, was auf spezifische Erfahrungen gesellschaftlicher (Un-)Sichtbarkeit und fehlender Anerkennung hindeutet.

Wahlteilnahme für privilegierte Jugendliche sehr wichtig

In Bezug auf den sozioökonomischen Status der Jugendlichen lässt sich folgendes Muster erkennen (Grafik 6.2.2): Die Zustimmung zur Pflicht zur regelmäßigen Wahlbeteiligung steigt von 75 % bei Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund auf 86 % bei Jugendlichen mit hohem sozioökonomischen Hintergrund. Die Forderung, dass junge Menschen stärker in die Politik eingebunden werden sollten, ist über alle Gruppen hinweg ähnlich verteilt (78 % bei niedrigem, 80 % bei hohem sozioökonomischen Hintergrund). Die Zustimmung zur Bedeutung von Kompromissen steigt mit zunehmendem Status von 75 % bei niedrigem über 80 % bei mittlerem bis zu 82 % bei hohem sozioökonomischen Hintergrund.



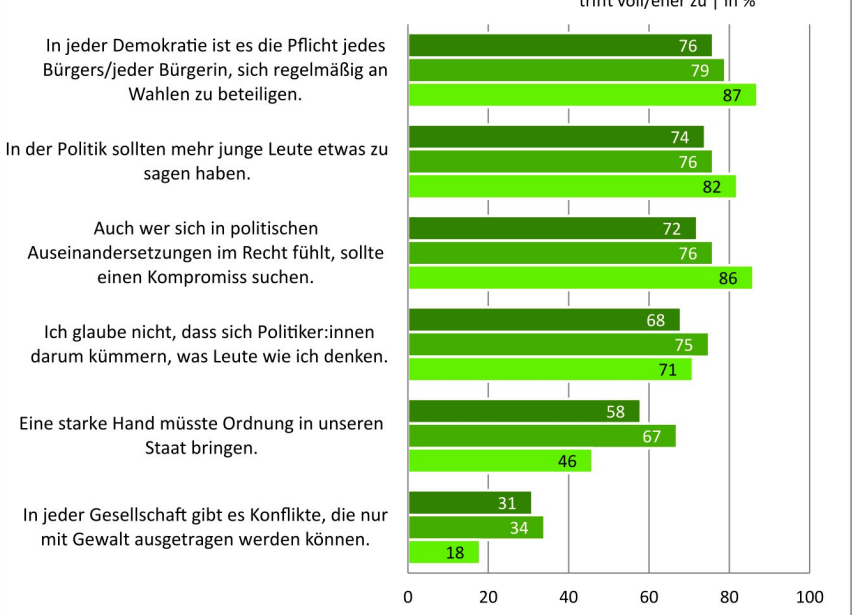
Das Vertrauen in Politiker:innen ist bei Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status am geringsten: 76 % stimmen der Aussage zu, dass sich Politiker:innen nicht um die Meinung der Bürger:innen kümmern, ein Wert, der ungefähr 5 Prozentpunkte über demjenigen von Jugendlichen mit hohem sozioökonomischen Hintergrund liegt. Die Zustimmung zur Notwendigkeit einer „starken Hand" im Staat ist in allen Gruppen vergleichbar, nimmt jedoch mit steigendem sozioökonomischen Hintergrund leicht ab (von 59 % auf 55 %). Rund ein Drittel der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status stimmt der Lösung von Konflikten durch Gewalt zu. Bei Jugendlichen mit mittlerem und hohem sozioökonomischen Hintergrund ist es rund jede:r Vierte.

Zustimmung zu Wahlbeteiligung und politischem Engagement

Grafik 6.2.3 zeigt das Demokratieverständnis nach den Schularten Sekundarstufe I, Sekundarstufe II ohne Matura und Sekundarstufe II mit Matura. Bei der Pflicht zur regelmäßigen Beteiligung an Wahlen stimmen 76 % der Schüler:innen der Sekundarstufe I zu, 79 % der Sekundarstufe II ohne Matura und 87 % derjenigen mit Matura. Auch die Aussage, dass junge Menschen in der Politik mehr zu sagen haben sollten, variiert nach Schulart: 74 % der Sekundarstufe I, 76 % der Sekundarstufe II ohne Matura und 82 % der Sekundarstufe II mit Matura

stimmen voll oder eher zu. Bei der Suche nach Kompromissen in politischen Auseinandersetzungen zeigen alle Gruppen hohe Zustimmungswerte, die leicht mit der Schulstufe steigen (72 % Sekundarstufe I, 76 % Sekundarstufe II ohne Matura, 86 % Sekundarstufe II mit Matura).

Grafik 6.2.3: Demokratieverständnis nach Schulart
Das Verhältnis von Bürger:innen zum Staat kann unterschiedlich geregelt sein.



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Bezüglich des Vertrauens in politische Akteur:innen ist eine leichte Steigerung zwischen Sekundarstufe I und II zu beobachten: 68 % der Schüler:innen der Sekundarstufe I, 75 % der Sekundarstufe II ohne Matura und 71 % der Sekundarstufe II mit Matura stimmen zu, dass politische Entscheidungsträger:innen sich nicht um die Meinung der Bürger:innen kümmern. Ähnliche Muster finden sich bei der Zustimmung zu einer stärkeren staatlichen Ordnung. 58 % der Schüler:innen der Sekundarstufe I, 67 % der Sekundarstufe II ohne Matura und 46 % der Sekundarstufe II mit Matura stimmen zu, dass eine „starke Hand" für Ordnung im Staat sorgen solle. Die Zustimmung zu der Aussage, dass es Konflikte gibt, die nur durch Gewalt ausgetragen werden können, ist in der Sekundarstufe II ohne Matura mit 34 % am höchsten.

Die Unterschiede lassen sich teilweise durch die schulischen Rahmenbedingungen erklären, die in höheren Bildungsgängen stärker demokratische Werte

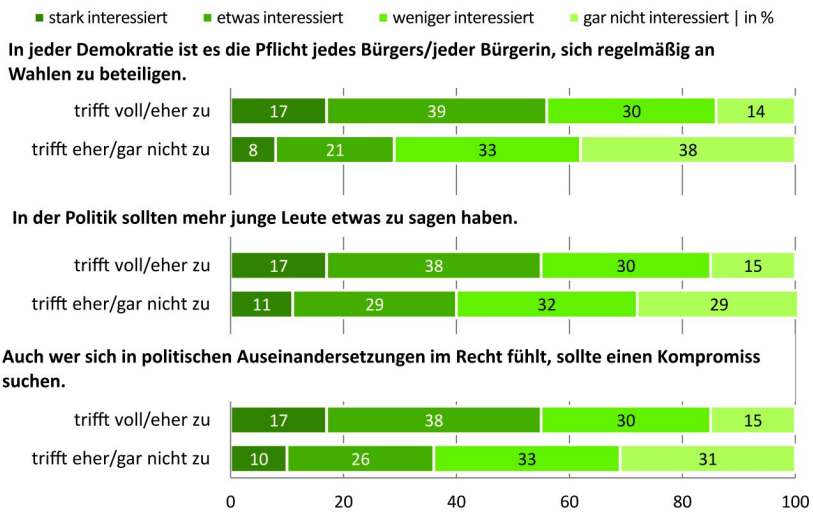
betonen. Gleichzeitig spielt die soziale Zusammensetzung der Schüler:innenschaft eine Rolle: In Schularten ohne Matura sind häufiger Jugendliche aus weniger privilegierten Familien vertreten, was mit höherem Misstrauen gegenüber politischen Akteur:innen und einer größeren Zustimmung zu autoritären Vorstellungen einhergehen kann.

Politikinteresse prägt demokratische Orientierung

Das Politikinteresse erweist sich als zentraler Differenzierungsfaktor. Ein hohes Maß an politischem Interesse geht mit einer stärkeren Zustimmung zu demokratischen Grundhaltungen einher, während ein geringes Interesse vermehrt mit autoritären Sichtweisen korreliert (Grafik 6.2.4). So stimmen 56 % der stark oder etwas politisch interessierten Jugendlichen der Aussage zu, dass in jeder Demokratie die regelmäßige Teilnahme an Wahlen Pflicht ist, während es bei den weniger oder gar nicht Interessierten 44 % sind. Ähnliche Tendenzen zeigen sich bei der Einbindung junger Menschen in die Politik: Unter den politisch Interessierten befürworten 55 % die politische Partizipation Gleichaltriger, bei den wenig oder nicht Interessierten liegt der Wert hingegen bei 45 %. Auch der Kompromiss als Strategie, um zu politischen Entscheidungen zu kommen, wird von politikinteressierten Jugendlichen häufiger unterstützt (55 % trifft voll/eher zu; 45 % trifft eher/gar nicht zu).

Grafik 6.2.4: Zusammenhang zwischen Politikinteresse und Demokratieverständnis

Wie ist dein Interesse an Politik? Würdest du sagen, du bist ...



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

6.3 Ängste

Was macht Jugendlichen Angst?
Wie haben sich die Ängste von Jugendlichen seit 2020 verändert?
Womit hängen die Ängste von Jugendlichen zusammen?

Politische Themen spielen im Leben von Jugendlichen eine zentrale Rolle. Ihre Ängste spiegeln dabei gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Entwicklungen wider. Vor dem Hintergrund kriegerischer Konflikte – etwa in der Ukraine – und des anschließenden wirtschaftlichen Abschwungs wird zunehmend von einer „Zeitenwende" hin zu multiplen Krisen gesprochen. Auch die Shell Jugendstudie (Schneekloth & Albert, 2024) greift das Thema Ängste auf, um gesellschaftlich relevante Themen in den Lebenswelten Jugendlicher sichtbar zu machen. In diesem Sinne können Ängste als Indikator für die subjektive Betroffenheit von aktuellen Ereignissen verstanden werden.

So sind Jugendliche besorgt über die Umwelt, den Arbeitsmarkt und über andere gesellschaftliche Entwicklungen, wie eine weltweite Untersuchung von 15-Jährigen in 25 Ländern zeigt (Seiffge-Krenke, 2022). Besonders gilt dies für junge Frauen sowie für Jugendliche in Südeuropa, im Mittleren Osten und in Lateinamerika, während Jugendliche in Nordamerika tendenziell geringere Belastungen berichten. Auch die Shell Jugendstudie (Leven & McDonnell, 2024) dokumentiert einen Anstieg von Sorgen bei Jugendlichen, insbesondere in Bezug auf Krieg in Europa und die wirtschaftliche Unsicherheit. Trotz dieser Ängste blicken Jugendliche weltweit überwiegend optimistisch in die Zukunft und glauben an die Verwirklichung ihrer beruflichen Ziele (dazu auch Kapitel 5). Die Shell Jugendstudie (Leven & McDonnell, 2024) zeigt zudem, dass Klimawandel und Umweltverschmutzung zentrale Themen bleiben.

Auch hier stellt sich die Frage, ob das Angstempfinden bei Jugendlichen in Österreich ähnlich gelagert ist. Um die Einschätzung der aktuellen gesellschaftlichen Situation durch Jugendliche in Österreich zu erfassen, sollten die Befragten zu 17 angstbesetzten Themen ihre Einschätzung abgeben. Bei diesen handelt es sich um persönliche, globale und gesellschaftliche Themen, die zur besseren Übersicht in fünf Kategorien zusammengefasst wurden: Einsamkeit und Krankheit, Gewalt und Kriminalität, Arbeitslosigkeit und Armut, Klimawandel und soziale Gerechtigkeit sowie Globalisierung und Zuwanderung.

Für die differenzierte Auswertung nach soziodemografischen Merkmalen wurden ausgewählte angstbesetzte Themen betrachtet, die insbesondere im globalen und gesellschaftlichen Bereich als besonders relevant oder polarisierend gelten. Da die 17 angstbesetzten Themen bereits in der Lebensweltenstudie 2020 (Meusburger et al., 2021) erhoben wurden, ist ein Zeitvergleich möglich. Abschließend werden Zusammenhänge zwischen ausgewählten Ängsten und dem Politikinteresse der Jugendlichen analysiert.

Größte Ängste im familiären und privaten Bereich

Die Ergebnisse zeigen, dass persönliche und familiäre Sorgen im Bereich Einsamkeit und Krankheit die Jugendlichen in Österreich am meisten beunruhigen (Grafik 6.3.1): 41 % befürchten das Zerbrechen der Familie, 38 % eine schwere Krankheit und 25 % Einsamkeit oder den Verlust enger Freundschaften. Auch globalere Bedrohungen wie Gewalt und Kriminalität werden als relevant eingeschätzt: 36 % der Jugendlichen haben Angst vor einem Krieg in Europa, 29 % vor Terroranschlägen. Persönliche Gefahren im Bereich Gewalt und Kriminalität erscheinen hingegen weniger beängstigend: Nur 16 % der Jugendlichen fürchten einen Einbruch zu Hause und lediglich 11 % einen Überfall.

Die Angst vor Arbeitslosigkeit und Armut ist ebenfalls präsent. Knapp ein Drittel der Jugendlichen sorgt sich, dass ihre Familie verarmen könnte, und etwa jede:r Vierte befürchtet Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Weitere 20 % äußern Besorgnis über mögliche Benachteiligungen bei der Jobsuche.

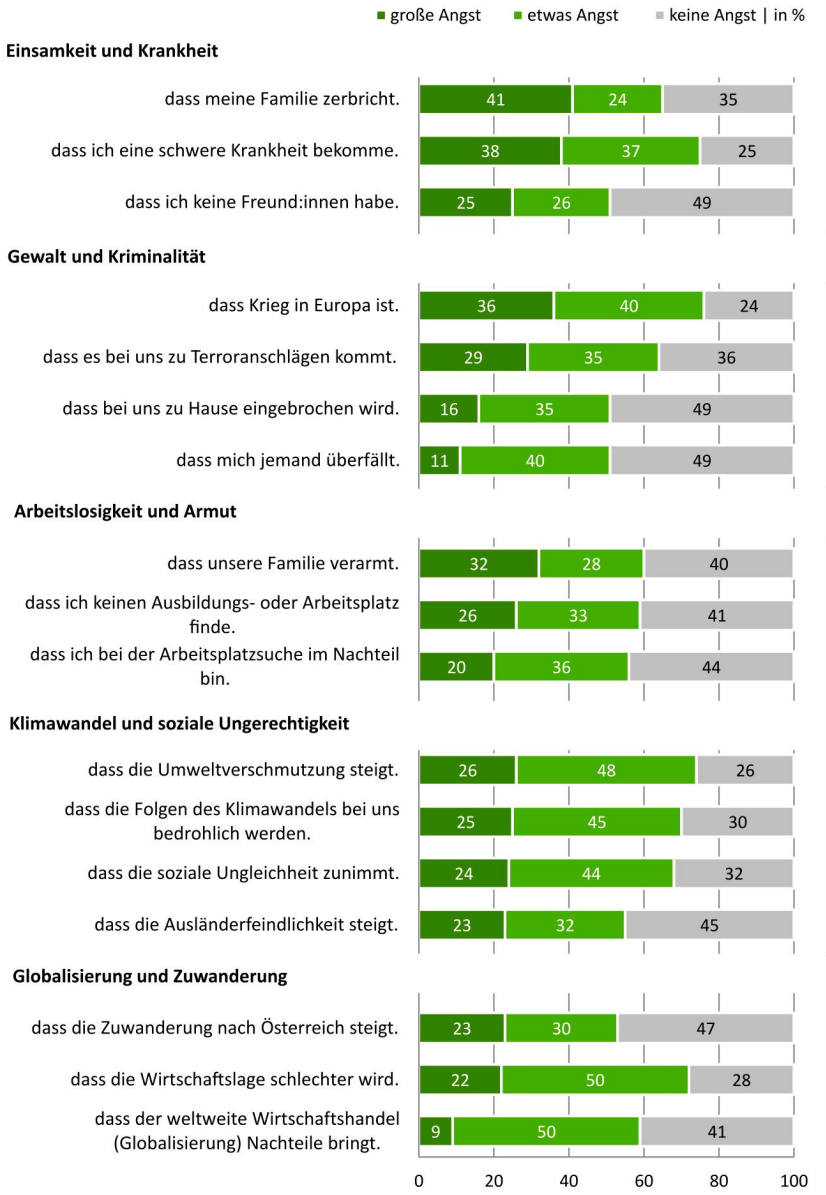
Auch der Klimawandel und soziale Ungerechtigkeit sind Themen, die Jugendliche beschäftigen, wenn auch weniger stark ausgeprägt: Rund ein Viertel der Befragten gibt an, große Angst vor steigender Umweltverschmutzung, bedrohlichen Folgen des Klimawandels, zunehmender sozialer Ungleichheit oder zunehmender Ausländerfeindlichkeit zu haben.

Die Ängste im Zusammenhang mit Globalisierung und Zuwanderung sind vergleichsweise gering. 23 % der Jugendlichen befürchten einen Anstieg der Zuwanderung nach Österreich, 22 % machen sich Sorgen über eine Verschlechterung der Wirtschaftslage. Nur 9 % sehen den weltweiten Handel als nachteilig für junge Menschen. Eine Ausnahme bildet die Angst vor einer Verschlechterung der Wirtschaftslage in Österreich: Zwar geben mit rund 20 % nur relativ wenige Jugendliche an, hier große Angst zu verspüren, doch weitere 50 % berichten von einem geringeren, aber vorhandenen Angstempfinden.

Insgesamt zeigen die Befunde, dass persönliche und familiäre Themen stärkere Ängste auslösen als wirtschaftliche, soziale oder sicherheitsbezogene Aspekte. Gleichzeitig nehmen Jugendliche gesellschaftliche und globale Entwicklungen wahr: Rund drei Viertel der Befragten geben an, Angst vor einem Krieg in Europa oder einer Verschlechterung der Wirtschaftslage zu haben.

Grafik 6.3.1: Ängste der Jugendlichen

Machen dir persönlich folgende Entwicklungen/Situationen Angst oder keine Angst, …?



Ängste sind bei weiblichen Jugendlichen stärker

Die Analyse der Ängste von Jugendlichen zeigt deutliche Unterschiede nach dem Geschlecht (Tabelle 6.3.1). Weibliche Jugendliche berichten in nahezu allen Bereichen von stärkeren Ängsten als männliche Jugendliche. Besonders ausgeprägt sind Sorgen um die Familie (51 %), eine schwere Krankheit (48 %) sowie einen Krieg in Europa (48 %). Auch Ängste vor Terroranschlägen (39 %) und Umweltverschmutzung (34 %) treten bei jungen Frauen deutlich häufiger auf.

Bei männlichen Jugendlichen sind die Werte insgesamt geringer; ihre größten Sorgen sind ebenfalls der Zerfall der Familie (33 %), eine schwere Krankheit (29 %) und Krieg in Europa (23 %). Auffällig ist, dass junge Männer im Hinblick auf die Zuwanderung nach Österreich (31 %) deutlich mehr Angst haben als weibliche Jugendliche (14 %).

Tabelle 6.3.1: Ängste nach Geschlecht

Machen dir persönlich folgende Entwicklungen/Situationen Angst?	macht mir große Angst | in%		
	weiblich	männlich	divers
Einsamkeit und Krankheit			
dass meine Familie zerbricht.	51	33	39
dass ich eine schwere Krankheit bekomme.	48	29	32
dass ich keine Freund:innen habe.	35	16	36
Gewalt und Kriminalität			
dass Krieg in Europa ist.	48	23	35
dass es bei uns zu Terroranschlägen kommt.	39	20	34
dass bei uns zu Hause eingebrochen wird.	24	9	21
dass mich jemand überfällt.	16	6	10
Arbeitslosigkeit und Armut			
dass unsere Familie verarmt.	37	27	43
dass ich keinen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz finde.	35	17	35
dass ich bei der Arbeitsplatzsuche im Nachteil bin.	27	13	42
Klimawandel und sozialer Ungerechtigkeit			
dass die Umweltverschmutzung steigt.	34	19	39
dass die Folgen des Klimawandels bei uns bedrohlich werden.	34	17	35
dass die soziale Ungleichheit zunimmt.	35	14	47
dass die Ausländerfeindlichkeit steigt.	30	15	38
Globalisierung und Zuwanderung			
dass die Zuwanderung nach Österreich steigt.	14	31	32
dass die Wirtschaftslage schlechter wird.	25	20	40
dass der weltweite Wirtschaftshandel (Globalisierung) Nachteile bringt.	11	8	23

alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

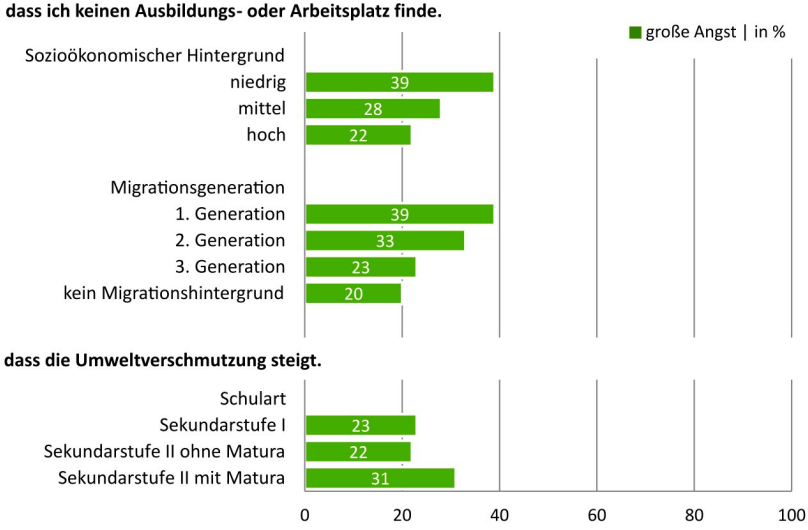
Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität weisen besonders hohe Werte bei der Angst vor sozialer Ungleichheit (47 %), vor möglichen Nachteilen bei der Arbeitsplatzsuche (42 %) sowie vor einer Verschlechterung der Wirtschaftslage (40 %) auf. Bei den übrigen Themen liegen ihre Angaben größtenteils zwischen den Werten von weiblichen und männlichen Jugendlichen.

Die soziale Lage bestimmt die Ängste mit

Ein niedriger sozioökonomischer Hintergrund geht mit besonders hohen Ängsten vor Arbeitslosigkeit einher: 39 % der Jugendlichen aus weniger privilegierten Verhältnissen geben an, große Sorgen zu haben, während Jugendliche mit höherem sozioökonomischen Status deutlich weniger besorgt sind (Grafik 6.3.2). Ähnliche Muster zeigen sich bei Jugendlichen der ersten Migrationsgeneration, die ebenfalls zu 39 % große Angst vor Arbeitslosigkeit äußern, während die Werte bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund deutlich geringer ausfallen.

Grafik 6.3.2: Angst vor Arbeitslosigkeit und Armut nach soziodemografischen Merkmalen

Machen dir persönlich folgende Entwicklungen/Situationen Angst?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Die höheren Angstwerte von Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und mit Migrationshintergrund lassen sich vermutlich durch größere materielle Unsicherheiten, eingeschränkte Chancen am Arbeitsmarkt sowie Erfahrungen mit Diskriminierung erklären. Soziale Ungleichheiten und migrationsspezifische Erfahrungen wirken demnach als zentrale Mechanismen, die die Wahrnehmung von Risiken und Bedrohungen beeinflussen.

Rund ein Drittel der Jugendlichen, die eine maturaführende Schule besuchen, äußert große Sorgen hinsichtlich eines Anstiegs der Umweltverschmutzung. Im Vergleich dazu liegt der Anteil unter den Jugendlichen der Sekundarstufe I bei 23 % und unter jenen, die eine nicht maturaführende Schule besuchen, bei 22 %. Damit zeigt sich, dass die Sorge vor zunehmender Umweltverschmutzung bei

Jugendlichen in höheren Schulformen stärker ausgeprägt ist, vermutlich bedingt durch eine intensivere Auseinandersetzung mit Umwelt- und Zukunftsfragen im schulischen Kontext.

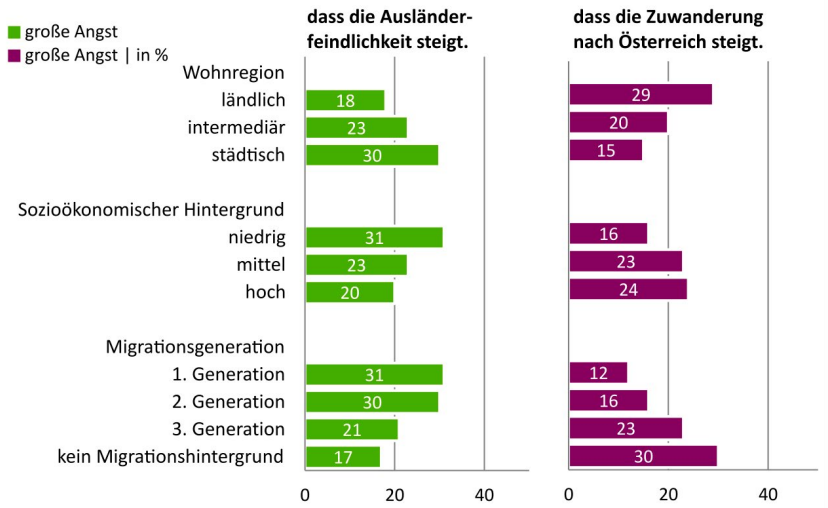
Angst vor Ausländerfeindlichkeit und Zuwanderung

Jugendliche nennen sowohl Befürchtungen hinsichtlich eines Anstiegs von Ausländerfeindlichkeit als auch Ängste vor einer zunehmenden Zuwanderung nach Österreich. Diese beiden Dimensionen spiegeln unterschiedliche Perspektiven wider: Die Besorgnis um eine Zunahme der Ausländerfeindlichkeit verweist auf ein Bewusstsein für Gleichheit, Toleranz und den Schutz benachteiligter Gruppen, während die Angst vor steigender Zuwanderung stärker auf Stabilität, Ressourcenschutz und die Wahrung der eigenen Lebensbedingungen hinweist.

Nach der Migrationsgeneration ergeben sich hierbei deutliche Unterschiede (Grafik 6.3.3). Jugendliche der ersten und zweiten Generation berichten von deutlich stärkeren Ängsten vor wachsender Ausländerfeindlichkeit, während sie Zuwanderung als weniger besorgniserregend einschätzen. Dies könnte auf die eigene Betroffenheit als Migrant:innen oder auf Erfahrungen mit Diskriminierung zurückzuführen sein. Jugendliche ohne familiäre Migrationserfahrung äußern dagegen geringere Sorgen vor einer zunehmenden Ausländerfeindlichkeit, geben aber mit 30 % deutlich häufiger an, Angst vor steigender Zuwanderung zu haben.

Grafik 6.3.3: Angst vor steigender Ausländerfeindlichkeit und vor zunehmender Zuwanderung nach soziodemografischen Merkmalen

Machen dir persönlich folgende Entwicklungen/Situationen Angst?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Auch die Wohnregion beeinflusst die Wahrnehmung der beiden Ängste. Jugendliche in ländlichen Regionen berichten vergleichsweise selten von Ängsten vor wachsender Ausländerfeindlichkeit, äußern jedoch zu 29 % eine starke Besorgnis hinsichtlich zunehmender Zuwanderung. In städtischen Regionen ist das Bild nahezu umgekehrt: Hier haben 30 % der Jugendlichen große Ängste vor zunehmender Ausländerfeindlichkeit, während sich lediglich 15 % hinsichtlich einer steigenden Zuwanderung Sorgen machen. Dieser Befund könnte auf unterschiedliche Betroffenheit und Kontaktmöglichkeiten zurückzuführen sein. In Städten leben mehr Menschen mit Migrationshintergrund, wodurch die Zunahme von Ausländerfeindlichkeit als größere Bedrohung wahrgenommen wird, während Jugendliche in ländlichen Regionen seltener direkten Kontakt mit Menschen mit Migrationsgeschichte haben und daher stärker vor Zuwanderung besorgt sind.

Ähnliche Muster zeigen sich im Hinblick auf den sozioökonomischen Hintergrund. Jugendliche aus weniger privilegierten Familien berichten mit 31 % deutlich häufiger von starken Ängsten vor steigender Ausländerfeindlichkeit, während nur 16 % große Sorgen vor Zuwanderung äußern. Bei Jugendlichen aus privilegierten Haushalten sind die Werte umgekehrt: 20 % geben Ängste vor Ausländerfeindlichkeit an, 24 % vor zunehmender Zuwanderung. Die stärker ausgeprägten Ängste vor Ausländerfeindlichkeit und die geringeren Sorgen hinsichtlich Zuwanderung unter Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien lassen sich auf persönliche Betroffenheit und auf ihre Lebensrealität zurückführen (Kapitel 16).

Top-5-Ängste im Zeitvergleich 2020 und 2025

Sowohl 2020 als auch 2025 nennen Jugendliche am häufigsten die Angst vor dem Zerbrechen der Familie – bei diesem Thema gibt es damit die insgesamt größte Zustimmung unter allen abgefragten Ängsten (Tabelle 6.3.2). In der weiteren Rangfolge der häufigsten Ängste treten im Zeitverlauf jedoch Verschiebungen auf: Während 2020 die Angst vor steigender Umweltverschmutzung an zweiter Stelle stand, liegt 2025 die Sorge vor einer schweren Krankheit auf Platz zwei. Zwar war die COVID-19-Pandemie bei der Erhebung 2020 bereits präsent, ihre langfristigen Auswirkungen waren jedoch noch nicht absehbar; die gestiegene Bedeutung dieser Angst 2025 dürfte daher auf die Erfahrungen mit der Pandemie zurückzuführen sein.

Tabelle 6.3.2: Die fünf häufigsten Ängste im Vergleich 2020 und 2025

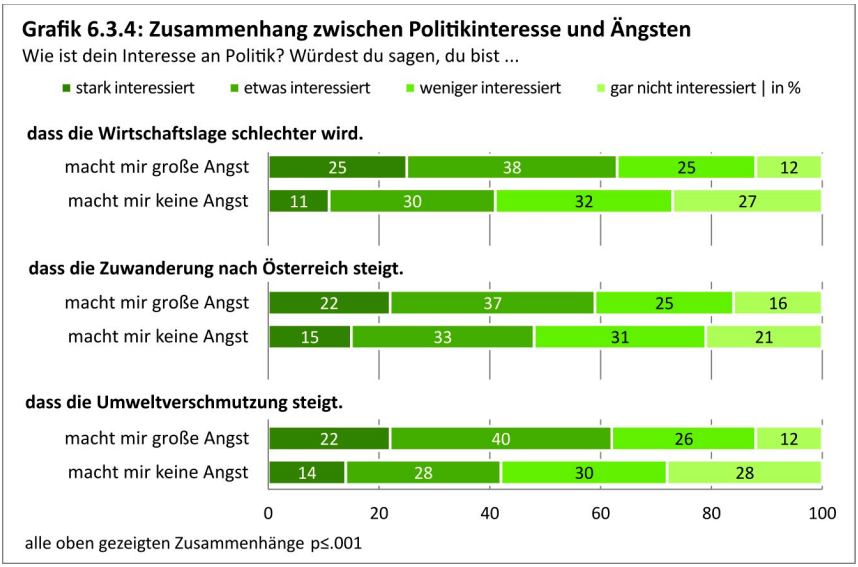
Machen dir persönlich folgende Entwicklungen/Situationen Angst?			
2020	große Angst in %		2025 (8.–10. Schulstufe)
dass meine Familie zerbricht.	42	45	dass meine Familie zerbricht.
dass die Umweltverschmutzung steigt.	40	40	dass ich eine schwere Krankheit bekomme.
dass die Folgen des Klimawandels bei uns bedrohlich werden.	36	37	dass Krieg in Europa ist.
dass ich eine schwere Krankheit bekomme.	32	35	dass unsere Familie verarmt.
dass Krieg in Europa ist.	29	31	dass es bei uns zu Terroranschlägen kommt.

Auf Rang drei lag 2020 die Angst vor den Folgen des Klimawandels, während 2025 die Sorge vor einem Krieg in Europa an diese Stelle rückt. Dies spiegelt die unmittelbare Wahrnehmung der Bedrohung durch den Ukrainekrieg wider. Die Angst vor einer Verarmung der eigenen Familie steigt 2025 auf Platz vier, was auf die aktuelle wirtschaftliche Lage, steigende Lebenshaltungskosten und die Inflation hinweist. Auf Platz fünf findet sich 2025 die Furcht vor Terroranschlägen, die ebenfalls leicht zunimmt.

Der Vergleich der Top-5-Ängste verdeutlicht, dass die Gesamthäufigkeit der Ängste ein wenig gestiegen ist und dass die Sorgen, die die Jugendlichen am meisten umtreiben, aktuelle gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entwicklungen widerspiegeln. Besonders die Ängste vor Krieg und wirtschaftlicher Deprivation gewinnen an Relevanz, während Umwelt- und Klimasorgen im Vergleich zu 2020 leicht zurückgehen.

Hohes Politikinteresse, mehr Ängste

Wie eingangs skizziert, spiegeln Ängste die wahrgenommene Relevanz gesellschaftlicher und politischer Themen wider, wobei das Interesse an Politik und die Auseinandersetzung mit diesen Themen eng zusammenhängen. Die Analyse zeigt (Grafik 6.3.4): Jugendliche, die eine große Angst vor einer Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage äußern, sind häufiger politisch interessiert – 25 % geben ein sehr starkes, 38 % ein mittleres Interesse an. Unter jenen ohne entsprechende Sorgen ist das politische Interesse deutlich schwächer ausgeprägt: 59 % sind wenig oder gar nicht interessiert.



Ähnliche Muster zeigen sich bei der Sorge vor einer zunehmenden Zuwanderung nach Österreich. Von den Jugendlichen mit starker Angst in diesem Bereich geben 22 % ein sehr starkes und 37 % ein mittleres Interesse an Politik an, während unter denjenigen ohne diese Befürchtung nur rund die Hälfte politisch interessiert ist.

Am deutlichsten wird der Zusammenhang beim Thema Umwelt: 22 % der Jugendlichen mit ausgeprägter Angst vor steigender Umweltverschmutzung sind sehr stark und weitere 40 % etwas politisch interessiert; unter Jugendlichen ohne entsprechende Sorgen liegt der Anteil politisch Interessierter hingegen bei lediglich 42 %. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass ein höheres Politikinteresse mit stärkeren Ängsten in zentralen gesellschaftlichen Bereichen einhergeht. Offenbar sorgt eine intensivere Auseinandersetzung mit politischen Themen für eine erhöhte Sensibilität für mögliche Risiken und Bedrohungen.

Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen zentrale Annahmen der politischen Sozialisationstheorie (Rottach et al., 2025) und erweitern das Verständnis der Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Bildung, Geschlecht(sidentität) und politischen Einstellungen von Jugendlichen. Die Analyse zeigt, dass die politischen Einstellungen und die Ängste von Jugendlichen eng mit ihrer sozialen Herkunft, dem familiären Umfeld und der schulischen Sozialisation verknüpft sind. Jugendliche aus sozial privilegierten Haushalten haben häufiger ein starkes politisches Interesse und stehen demokratischen Prinzipien positiver gegenüber (Albert & Schneekloth, 2024; Inglehart, 2007; Ott et al., 2021). Dagegen zeigen

Jugendliche aus weniger privilegierten Familien häufiger ein politisches Desinteresse und äußern häufiger autoritäre Haltungen.

Die Schule verstärkt diese Zusammenhänge: In maturaführenden Schulen, in denen systematisch politisches Wissen vermittelt wird und Partizipationskompetenzen gefördert werden, ist die Zustimmung zu demokratischen Prinzipien signifikant höher. Somit wirkt die Schule sowohl als Ressourcenausgleich für Jugendliche aus weniger privilegierten Familien als auch als Verstärker der bereits vorhandenen Ressourcen privilegierter Jugendlicher (Emde, 2021; Gessner, 2021).

Politisches Interesse ist eng an demokratische Orientierungen geknüpft: Wer sich aktiv mit politischen Themen auseinandersetzt, entwickelt eher demokratieförderliche Einstellungen wie die Bereitschaft zur politischen Teilhabe, ein Pflichtgefühl gegenüber Wahlen und Kompromissbereitschaft. Bei Jugendlichen ohne ausgeprägtes Interesse an Politik fehlt häufig das Verständnis für demokratische Prozesse, wodurch autoritäre Sichtweisen, die klare Strukturen und einfache Lösungen bieten, attraktiver erscheinen (Rottach et al., 2025; Bundeszentrale für politische Bildung, 2025).

Das Geschlecht und die Geschlechtsidentität differenzieren Ängste und politische Einstellungen weiter. Weibliche Jugendliche äußern häufiger Ängste in persönlichen Lebensbereichen wie Krankheit, Einsamkeit oder familiärer Stabilität, während männliche Jugendliche stärker politische und gesellschaftliche Sorgen, etwa hinsichtlich Zuwanderung, betonen. Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität zeigen eine Kombination aus einem hohen politischen Interesse, verstärkten Ängsten und einer kritischen Bewertung demokratischer Strukturen. Dies deutet auf marginalisierte Positionen hin und stimmt mit Befunden zur geschlechtsspezifischen politischen Sozialisation überein (Leunig, 2023).

Zeitliche Vergleiche zwischen den Erhebungen 2020 und 2025 zeigen, dass die Intensität der Ängste insgesamt stabil bleibt, sich jedoch die thematischen Schwerpunkte verschieben. Umwelt- und Klimasorgen verlieren an Bedeutung, während gesundheitliche Risiken, wirtschaftliche Unsicherheiten und geopolitische Bedrohungen – insbesondere infolge des Ukrainekriegs – stärker in den Vordergrund treten. Persönliche Ängste, etwa vor dem Zerbrechen der eigenen Familie, bleiben hingegen konstant. Diese Unterschiede im Zeitverlauf verdeutlichen, dass gesellschaftliche Ängste stark konjunktur- und ereignisabhängig sind, während individuelle Sorgen stabiler bestehen.

Besonders markant sind die unterschiedlichen Wahrnehmungen von Migration und Ausländerfeindlichkeit. Jugendliche aus migrantischen oder sozioökonomisch benachteiligten Familien fürchten häufiger Diskriminierung, während Jugendliche aus privilegierten Haushalten eher die steigende Zuwanderung als Bedrohung wahrnehmen. Ängste sind damit weniger Ausdruck individueller Unsicherheit allein, sondern spiegeln ungleiche Lebenslagen, Ressourcenverteilungen und Wertorientierungen wider: Wer Ausgrenzung selbst erleben könnte,

fürchtet Diskriminierung; wer seine privilegierte Position gewahrt sehen möchte, sorgt sich vor gesellschaftlichen Veränderungen.

Zusammenfassung

Die Analyse weist deutliche Unterschiede nach sozioökonomischem Status, Bildung und Migrationshintergrund auf: Jugendliche aus privilegierten Haushalten äußern häufiger politisches Interesse und demokratische Orientierungen, während benachteiligte Jugendliche häufiger ein geringes Interesse an Politik und autoritäre Haltungen zeigen. Schulen mit Maturaabschluss wirken hier sowohl verstärkend für bereits vorhandene Ressourcen als auch kompensierend bei fehlenden familialen Voraussetzungen. Bei den Ängsten bleibt die Sorge vor dem Zerbrechen der Familie wie schon in der ersten Erhebung 2020 am stärksten ausgeprägt. Zwischen 2020 und 2025 verschiebt sich jedoch die Rangfolge: Umwelt- und Klimathemen verlieren an Bedeutung, während wirtschaftliche Unsicherheiten, gesundheitliche Risiken und geopolitische Konflikte stärker gewichtet werden. Geschlechterunterschiede zeigen sich in der Art der Ängste: Weibliche Jugendliche äußern häufiger persönliche und soziale Sorgen, männliche Jugendliche stärker gesellschaftspolitische. Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität zeigen teils ein sehr hohes politisches Interesse und zugleich ausgeprägte Ängste. Im Bereich Migration und Ausländerfeindlichkeit geben Jugendliche mit eigener oder familiärer Migrationserfahrung häufiger an, Angst vor Diskriminierung zu haben, während Jugendliche ohne Migrationserfahrung eher eine Zunahme der Zuwanderung problematisieren.

Literatur

Albert, M., Quenzel, G., de Moll, F., & Verian (Hrsg.). (2024). 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Beltz.

Becker, M. (2007). Jürgen Habermas, Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats (Frankfurt a. M., 1992). In S. Kailitz (Hrsg.), Schlüsselwerke der Politikwissenschaft (S. 145–148). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90400-9_39

Best, V., Decker, F., Fischer, S., & Küppers, A. (2023). Demokratievertrauen in Krisenzeiten: Wie blicken die Menschen in Deutschland auf Politik, Institutionen und Gesellschaft? Friedrich-Ebert-Stiftung. https://www.fes.de/studie-vertrauen-in-demokratie (letzter Zugriff: 02.09.2025).

Bundeszentrale für politische Bildung (2025). Politisches Interesse unter 12- bis 25-Jährigen teils deutlich gestiegen. https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/559166/politisches-interesse-unter-12-bis-25-jaehrigen-teils-deutlich-gestiegen (letzter Zugriff: 02.09.2025).

Dahmen, S., Demir, Z., Ertuğrul, B., Kloss, D., & Ritter, B. (2024). Politisierung von Jugend – Zur Einführung. In dies. (Hrsg.), Politisierung von Jugend (S. 11–22). Beltz Juventa.

Dalton, R. J. (2008). Citizen politics: Public opinion and political parties in advanced industrial democracies (5. Aufl.). CQ Press.

Emde, O. (2021). „Bewegt Euch!" – Demokratisches Lernen in Kooperationen zwischen Schule und sozialen Bewegungen. In C. Deichmann, & M. Partetzke (Hrsg.), Demokratie im Stresstest: Reaktionen von Politikdidaktik und politischer Bildung (S. 285–310). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33077-4

Gessner, S. (2021). Bildungspotenziale politischer Bildung im Kontext gesellschaftlicher Erwartungen. In C. Deichmann, & M. Partetzke (Hrsg.), Demokratie im Stresstest: Reaktionen von Politikdidaktik und politischer Bildung (S. 71–85). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-33077-4

Habermas, J. (1992). Faktizität und Geltung: Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Suhrkamp.

Hoffmann, D. (2017). Politische Sozialisation unter Mediatisierungsbedingungen. In H. Gapski, M. Oberle, & W. Staufer (Hrsg.), Medienkompetenz: Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung (S. 197–206). Bundeszentrale für politische Bildung.

Inglehart, R. (2007). Postmaterialist values and the shift from survival to self-expression. In R. J. Dalton, & H.-D. Klingemann (Hrsg.), The Oxford handbook of political behavior (S. 223–239). Oxford University Press.

Jungkunz, S., & Weiss, J. (2024). Populist attitudes among teenagers: How negative relationships with socialization agents are linked to populist attitudes. Perspectives on Politics, 22(4), 1140–1156. https://doi.org/10.1017/S1537592724000434

Kaase, M. (1997). Vergleichende Politische Partizipationsforschung. In D. Berg-Schlosser, & F. Müller-Rommel (Hrsg.), Vergleichende Politikwissenschaft (S. 159–174). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97392-4_10

Kiess, J. (2021). Learning by doing: The impact of experiencing democracy in education on political trust and participation. Politics, 42(1). https://doi.org/10.1177/0263395721990287

Kuhn, H.-P. (2000). Mediennutzung und politische Sozialisation: Eine empirische Studie zum Zusammenhang zwischen Mediennutzung und politischer Identitätsbildung im Jugendalter. Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10775-0

Kwak, J., Tomescu-Dubrow, I., Słomczyński, K. M., & Dubrow, J. K. (2020). Youth, institutional trust, and democratic backsliding. American Behavioral Scientist, 64(9). https://doi.org/10.1177/0002764220941222

Leunig, J. (2023). Geschlechtsspezifische Unterschiede im politischen Selbstkonzept von Jugendlichen – Facetten und Einflussfaktoren (Dissertation). Georg-August-Universität Göttingen.

Leven, I., & McDonnell, S. (2024). Jung sein in Zeiten vieler Krisen. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 227–267). Beltz.

Merkel, W. (2015). Schluss: Ist die Krise der Demokratie eine Erfindung? In W. Merkel (Hrsg.), Demokratie und Krise (S. 473–498). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-05945-3_16

Merkel, W. (2018). Challenge or crisis of democracy. In W. Merkel, & S. Kneip (Hrsg.), Democracy and crisis: Challenges in turbulent times (S. 1–28). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72559-8

Meusburger, K., Jöstl, G., Kohler-Spiegel, H., Straßegger-Einfalt, R., & Weinberger, A. (2021). Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen. In Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich (S. 71–124). StudienVerlag.

Meyer, T. (2003). Begriff und Gegenstand der Politik. In T. Meyer (Hrsg.). Was ist Politik? (S. 41–50). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-86690-5_3

Norris, P. (2011). Does democratic satisfaction reflect regime performance? In M. Rosema, B. Denters, & K. Arts (Hrsg.), How democracy works: Political representation and policy congruence in modern societies (pp. 115–136). Amsterdam University Press.

Oberle, M., Hahn-Laudenberg, K., Ditges, P., & Stamer, M.-M. (2023). Politische Sozialisation im Jugendalter: Ein Systematic Review des internationalen Forschungsstands auf Basis empirischer Studien in englisch-sprachigen Zeitschriften. Deutsches Jugendinstitut.

Ott, M., Gabriel, H., Resinger, P., & Wutti, D. (2021). Politik, Demokratie und Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich (S. 151–188). StudienVerlag.

Pickel, G., & Pickel, S. (2023). From prejudice to polarization and rejection of democracy: Attitudes to social plurality as the litmus test of a democratic political culture. Analyse & Kritik, 45(1). https://doi.org/10.1515/auk-2023-2005

Quenzel, G., & Hurrelmann, K. (2022). Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (14. Aufl.). Beltz Juventa.

Rottach, A., Wielath, S., Hofmann-van de Poll, F., & Pelzer, M. (2025). Jugend und Demokratie: Analysen demokratisch relevanter Einstellungen junger Menschen in Deutschland und Europa auf Basis des European Social Survey (AeJP Infosheet 1/2025). Deutsches Jugendinstitut. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/aejp/2025_DJI_AeJP_Infosheet_PartizipationundDemokratie.pdf (letzter Zugriff: 02.09.2025).

Schneekloth, U., & Albert, M. (2024). Jugend und Politik. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 43–100). Beltz.

Seiffge-Krenke, I. (2022). Zukunftsängste bei Jugendlichen: Ein Vergleich aus 25 Ländern. PiD – Psychotherapie im Dialog, 24(2), 18–22. https://doi.org/10.1055/a-1879-0755

Stals, L., Isac, M. M., & Claes, E. (2022). Political trust in early adolescence and its association with intended political participation: A cross-sectional study situated in Flanders. Young, 30(4), 377–399. https://doi.org/10.1177/11033088221077033

Szabó, A., & Déri, A. (2024). Be real! Age effects on the interpretations of political participation. YOUNG, 33(3), 256–277. https://doi.org/10.1177/11033088241299278

van Deth, J. W. (2009). Politische Partizipation. In V. Kaina, & A. Römmele (Hrsg.), Politische Soziologie (S. 141–161). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91422-0_6

Wähner, M. (2025). Die „guten Gründe" politischer Partizipation im Internet: Ein Anreizmodell zur Teilnahme an Online-Konsultationsverfahren. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-47441-6

Weßels, B. (2024). Politische und gesellschaftliche Partizipation. In Sozialbericht 2024: Ein Datenreport für Deutschland (S. 345–352). Bundeszentrale für politische Bildung. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-102020-8 (letzter Zugriff: 02.09.2025).

Westle, B. (2007). David Easton, A systems analysis of political life (Chicago/London 1965). In S. Kailitz (Hrsg.), Schlüsselwerke der Politikwissenschaft (S. 104–109). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90400-9_29

Wetzels, P., Brettfeld, K., Farren, D., Richter, T., & Kleinschnittger, J. (2023). Demokratie in Konfrontation mit Krieg, Klimawandel, Flucht und Inflation: Einstellungen zur Demokratie und die Verbreitung von Autokratieakzeptanz in Deutschland (MOTRA-Spotlight, 07/23). MOTRA-Verbund. https://doi.org/10.57671/motra-2023007

Zandonella, M., & Bohrn, K. (2024). Junge Menschen & Demokratie 2024. FORESIGHT. https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/FORESIGHT-Bericht-18191-Junge-Menschen-und-Demokratie-2024_BF.pdf (letzter Zugriff: 02.09.2025).

7 Gesellschaftliches Zusammenleben

Elisa Lehnerer, Jasmin Mersits-Linzer und Daniel Wutti

Pluralismus gilt als zentraler Bestandteil moderner Demokratien. Dabei geht es um die Anerkennung verschiedener Meinungen, Interessen, Zugehörigkeiten und Lebensentwürfe (Schubert & Klein, 2020; Wintermantel, 2020). Auch die Gesellschaft in Österreich ist vielfältig – Menschen unterschiedlichen Geschlechts, Alters, verschiedener Nationalitäten und mit verschiedenen Sprachen und Weltanschauungen leben zusammen. Wie einem politischen System der Umgang mit Vielfalt gelingt, wird als Maßstab für seine demokratische Legitimität herangezogen (Wintermantel, 2020). Grundlage ist ein gesetzlicher Rahmen, der unter anderem durch eine entsprechende Legislatur, in Österreich etwa durch das Gleichbehandlungsgesetz (GlBG, 2004), geschaffen wird.

Doch inwieweit wird eine Gesellschaft diesem demokratietheoretischen Anspruch, Vielfalt anzuerkennen, gerecht und zeigt Offenheit sowie Toleranz gegenüber Vielfalt? Diese Fragestellung bringt ein grundlegendes Spannungsfeld zwischen normativem Anspruch und der oft widersprüchlichen gesellschaftlichen Realität zum Ausdruck. Denn innerhalb von Gesellschaften werden ihre Mitglieder anhand bestimmter Merkmale kategorisiert und, entsprechend dieser (zugeschriebenen) Zugehörigkeit zu verschiedenen (konstruierten) sozialen Gruppen, bewertet (Foucault, 1994; Butler, 2001). Hierfür werden zentrale Dimensionen – unter anderem Gender, Race, Alter, sexuelle Orientierung, körperliche und geistige Fähigkeiten, Religion und Weltanschauung, soziale Herkunft, Nationalität – herangezogen. Die (zugeschriebenen) Zugehörigkeiten entlang dieser Dimensionen gehen mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilhabemöglichkeiten und damit mit Bevorteilungen oder Benachteiligungen verschiedener Personengruppen einher (Dirim & Mecheril, 2018; Walgenbach, 2024).

Empirisch zeigt sich grundsätzlich eine mehrheitlich offene und tolerante Haltung gegenüber Vielfalt (etwa World Value Survey, 2017–2022; Schneekloth & Albert, 2019, 2024). Zugleich gibt es stets einen Anteil an Personen, die Vorurteile gegenüber verschiedenen (konstruierten) Gruppen haben. Vorurteile können Grundlage für Benachteiligungen sein. Benachteiligungen erfahren beispielsweise Frauen, junge Menschen, Menschen mit sogenannter Behinderung, Menschen, die der LGBTQIA*-Community angehören, People of Color, Menschen muslimischen und jüdischen Glaubens, Menschen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte, mit niedrigem sozioökonomischen Status oder Bildungshintergrund (im Überblick Scherr et al., 2016). Aufgrund von (gesellschaftlich zugeschriebenen) Mehrfachzugehörigkeiten – etwa bei Women of Color mit

muslimischem Glauben – lässt sich im Sinne des Konzepts der Intersektionalität (Crenshaw, 1989) das Zusammenwirken sowie die gegenseitige Beeinflussung mehrerer Dimensionen berücksichtigen, um die daraus entstehenden spezifischen Formen von Benachteiligung angemessen zu erfassen.

Benachteiligungen können durch Individuen erfolgen, aber auch – aufgrund der jeweiligen Beschaffenheit einer Gesellschaft – strukturell verankert sein. Strukturelle Benachteiligung zeigt sich in den zentralen Lebensbereichen einer Gesellschaft – beispielsweise auf dem Arbeitsmarkt (Veit & Arikan, 2023), im Gesundheitssystem (Böhnke et al., 2023), auf dem Wohnungsmarkt (Hinz et al., 2023), bei der politischen Partizipation (Weßels, 2024) sowie nicht zuletzt im Bildungssystem (Gomolla & Radtke, 2009; Gogolin & Maaz, 2019; Khakpour & Mecheril, 2018). Im österreichischen Bildungssystem sind etwa Schüler:innen mit sogenanntem Migrationshintergrund, anderen Erstsprachen als Deutsch oder niedrigem sozioökonomischen Status an Allgemeinen Sonderschulen überrepräsentiert und an maturaführenden Schulen bzw. an Allgemeinbildenden höheren Schulen unterrepräsentiert, zudem ist bei ihnen die Quote des vorzeitigen Bildungsabbruchs deutlich höher (etwa BMBWF, 2024; Gerhartz-Reiter, 2018; Herzog-Punzenberger, 2023; Statistik Austria, 2025). Strukturelle Benachteiligungen beeinflussen somit die Bildungsmobilität wie auch die soziale Mobilität (Förster & Königs, 2019) und führen dazu, bestehende Ungleichheiten in der Gesellschaft fortzuschreiben.

Diese Ungleichheiten zeigen sich ebenfalls am Beispiel sprachlicher Pluralität und lebensweltlicher Mehrsprachigkeit. Obwohl Mehrsprachigkeit weltweit einen gesellschaftlichen Normalzustand darstellt, ist das österreichische Bildungssystem weiterhin vom sogenannten „monolingualen Habitus" (Gogolin, 1994) durchzogen, wonach Deutsch nach wie vor als einzige legitime Bildungssprache betrachtet wird. Dieser Umstand hat strukturelle Benachteiligungen zur Folge, die den gesamten Bildungsweg beeinflussen können – etwa dann, wenn Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache bereits zu Beginn ihrer Schullaufbahn als sogenannte außerordentliche Schüler:innen eingestuft werden. Sprache fungiert somit als zentrales Instrument bei der Regulierung von Zugehörigkeit(en) innerhalb des Systems Schule (Dirim, 2016). Zudem werden Sprachen und Sprechweisen in Gesellschaften unterschiedlich bewertet, wodurch ihnen unterschiedliches Ansehen bzw. Sprachprestige zukommt, das wiederum Zugehörigkeit und Ausschluss erzeugen kann (Knappik & Ayten, 2022).

Vor diesem Hintergrund widmet sich dieses Kapitel zum einen den Einstellungen Jugendlicher in Österreich zu Vielfalt und zum anderen Aspekten struktureller Benachteiligung. Zunächst wird der Frage nachgegangen, wie offen und tolerant Jugendliche in Österreich gegenüber Vielfalt sind bzw. inwieweit sie Vorurteile gegenüber verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen haben. Das zweite Unterkapitel fokussiert auf Sprache als eine von mehreren Vielfaltsdimensionen und beleuchtet die lebensweltliche Mehrsprachigkeit junger Menschen

in Österreich. Dabei werden sowohl der Sprachgebrauch und die Einstellungen der Jugendlichen zu Mehrsprachigkeit als auch strukturelle Benachteiligungen thematisiert. Das dritte Unterkapitel geht der Frage nach, welche Faktoren Jugendliche als wichtig für ein gutes bzw. erfolgreiches Leben erachten und wie sie die Aufstiegschancen – auch unter Berücksichtigung struktureller Benachteiligungen – in Österreich wahrnehmen.

7.1 Toleranz und Vorurteile

Wie tolerant sind Jugendliche gegenüber gesellschaftlichen Gruppen?
Wie stark sind die Vorurteile Jugendlicher mit autoritären Tendenzen?

Um die Einstellungen der Jugendlichen in Österreich zu Vielfalt zu erheben, wurde ihnen in Anlehnung an die Shell Jugendstudie (Schneekloth & Albert, 2019, 2024), den European Value Survey und den World Value Survey (Haerpfer et al., 2022) die Frage „Wie fändest du es, wenn die folgenden Menschen deine Nachbar:innen werden würden?" gestellt. Diese Frage soll die Befragten gedanklich in eine Wohnsituation versetzen, in der Nachbar:innen vergleichsweise oft gesehen oder gehört werden. Eine Nachbarschaftssituation berührt den privaten Lebensraum, denn mit Nachbar:innen möchte man im Idealfall keine anhaltenden Konflikte haben, sondern möchte wohl eher gut mit ihnen auskommen.

Dabei wird nach verschiedenen (konstruierten) sozialen Gruppen gefragt, gegenüber denen in einer Gesellschaft Vorurteile vorherrschen können. Hinter den abgefragten Gruppen liegen somit folgende Dimensionen: Vorurteile gegenüber alten Menschen (ein pensioniertes Ehepaar als Nachbar:innen), Homophobie (ein homosexuelles Paar), Antisemitismus (eine jüdische Familie), (antimuslimischer) Rassismus (eine Flüchtlingsfamilie aus Afghanistan), Fremdenfeindlichkeit (eine Flüchtlingsfamilie aus der Ukraine) und Vorurteile gegenüber einer österreichischen Familie mit vielen Kindern, die potenziell als störende Nachbarschaft wahrgenommen werden könnte.

Für gesellschaftliche Vielfalt

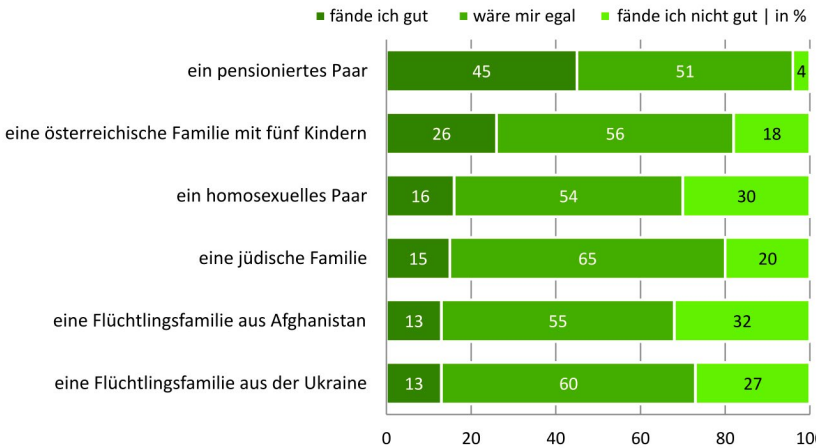
Im Gesamtüberblick (Grafik 7.1.1) zeigt sich, dass die Mehrheit der Jugendlichen den imaginierten Nachbar:innen gegenüber indifferent bis positiv eingestellt ist. Ein pensioniertes Ehepaar wird dabei mit Abstand am positivsten gesehen: 45 % der befragten Jugendlichen fänden es explizit gut, solche Nachbar:innen zu haben, und immerhin noch 51 % wäre es egal. Auch eine österreichische Familie mit fünf Kindern ist mit 26 % Zustimmung noch recht beliebt. Alle anderen abgefragten gesellschaftlichen Gruppen erhalten als Nachbar:innen nur noch jeweils

13 % bis 16 % ausdrückliche Zustimmung. Bei ausnahmslos allen potenziellen Nachbarschaftskandidat:innen überwiegt die Option „egal“: Je nach sozialer Gruppe geben über die Hälfte bis knapp zwei Drittel der Jugendlichen an, dass ihnen diese Gruppe als Nachbar:innen egal wäre.

Über alle abgefragten gesellschaftlichen Gruppen hinweg (mit Ausnahme des pensionierten Ehepaars) gibt es unter den Jugendlichen eine Ablehnung von knapp 20 % bis 30 %: 32 % der Jugendlichen fänden afghanische Nachbar:innen nicht gut, 30 % homosexuelle Nachbar:innen und 27 % ukrainische Nachbar:innen. Immerhin 20 % der Jugendlichen bewerten eine potenzielle Nachbarschaftssituation mit einer jüdischen Familie als nicht gut und 18 % möchten nicht neben einer österreichischen Familie mit fünf Kindern wohnen. Dies weist darauf hin, dass bei einem Teil der Jugendlichen Vorurteile verbreitet sind.

Grafik 7.1.1: Toleranz gegenüber gesellschaftlichen Gruppen

Wie fändest du es, wenn die folgenden Menschen deine Nachbar:innen werden würden?

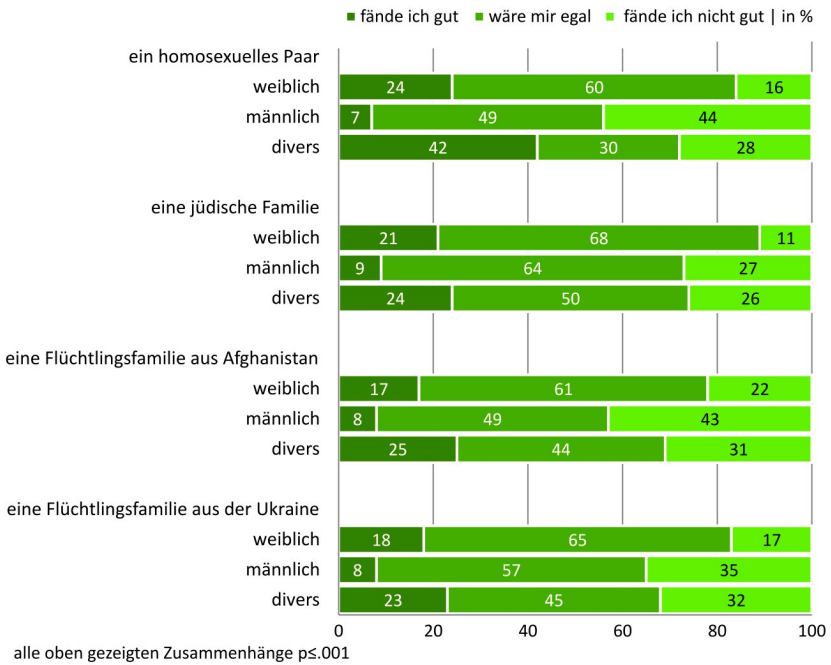


Männliche Jugendliche sind ablehnender

Keine nennenswerten geschlechtsspezifischen Unterschiede bei der „Nachbarschaftsfrage“ gibt es bezogen auf die österreichische Familie mit fünf Kindern und das pensionierte Ehepaar – die Unterschiede liegen jeweils im niedrigen einstelligen Prozentbereich. Alle anderen sozialen Gruppen als imaginierte Nachbar:innen werden hingegen von männlichen Jugendlichen deutlich kritischer gesehen als von weiblichen (Grafik 7.1.2). Während die Ablehnung bei den männlichen Jugendlichen zwischen 27 % (jüdische Familie) und 44 % (homosexuelles Paar) liegt, ist sie bei weiblichen Jugendlichen mit 11 % (jüdische Familie) bis 22 % (geflüchtete afghanische Familie) durchweg deutlich niedriger. Auch unter Jugendlichen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen,

gibt es in Teilen eine höhere Ablehnung (26 % bis 32 %), allerdings ist auch die Zustimmung zum Teil deutlich höher (23 % bis 42 %) als bei den männlichen Jugendlichen (7 % bis 9 %) und den weiblichen Jugendlichen (17 % bis 24 %). Dies zeigt sich besonders in Bezug auf ein homosexuelles Paar als Nachbar:innen. 42 % von ihnen finden dies gut – eine dermaßen hohe ausdrückliche Zustimmung erhält sonst keine andere Gruppe. Demgegenüber bewerten nur 7 % der männlichen Jugendlichen homosexuelle Nachbar:innen als gut, bei den weiblichen Jugendlichen sind es 24 %.

Grafik 7.1.2: Toleranz gegenüber gesellschaftlichen Gruppen nach Geschlecht
Wie fändest du es, wenn die folgenden Menschen deine Nachbar:innen werden würden?



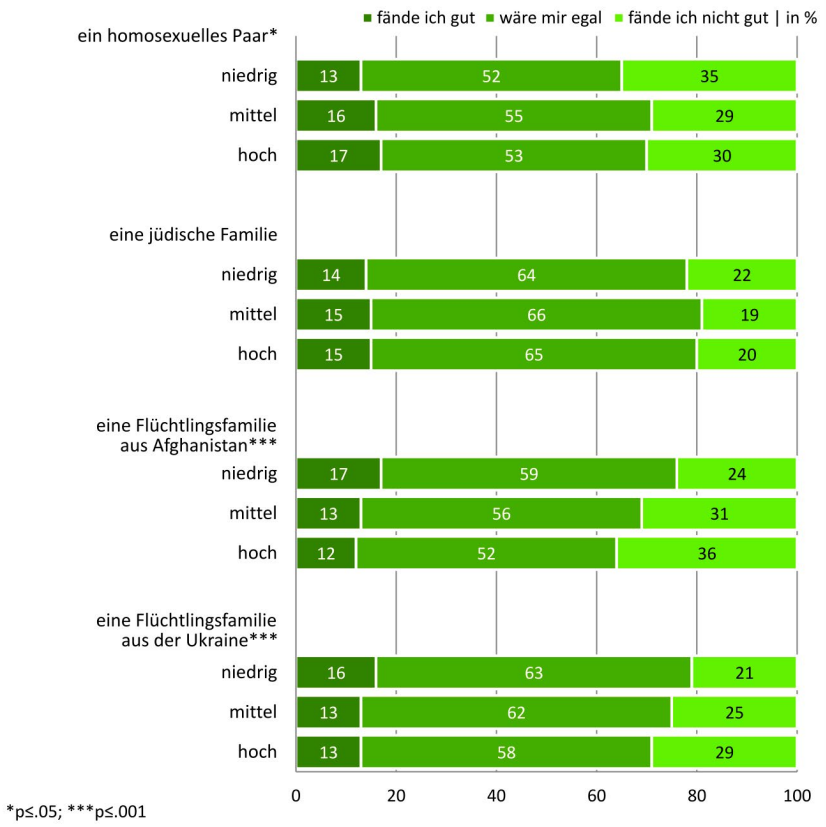
alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Im Hinblick auf den sozioökonomischen Status zeigen sich bei den Jugendlichen mehrheitlich keine allzu großen Unterschiede (Grafik 7.1.3). Ein homosexuelles Paar als Nachbar:innen fänden 35 % der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund nicht gut, bei mittlerem und hohem sozioökonomischen Hintergrund liegt dieser Wert bei 29 % bzw. 30 %. Bei angenommenen jüdischen Nachbar:innen reicht die Spannweite der Ablehnung ebenfalls nur von 19 % bis 22 %. Bei einer geflüchteten Familie aus Afghanistan zeigt sich ein deutlicherer Unterschied: 24 % der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status fänden solche Nachbar:innen nicht gut, aber gleich 36 % der Jugendlichen mit höherem sozioökonomischen Status. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich bei der

Einstellung gegenüber Geflüchteten aus der Ukraine: Hier liegen die Ablehnungswerte zwischen 21 % (niedriger sozioökonomischer Status) und 29 % (hoher sozioökonomischer Status). Bei der österreichischen Familie mit fünf Kindern und dem pensionierten Ehepaar ist die Ablehnung niedriger und die Zustimmung deutlich höher: Eine kinderreiche österreichische Familie als Nachbar:innen fänden dabei 29 % der befragten Jugendlichen mit hohem sozioökonomischen Hintergrund gut, im Vergleich zu 21 % der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status. Ein pensioniertes Paar als Nachbar:innen fänden 50 % der Jugendlichen mit hohem, aber nur 32 % der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status gut.

Grafik 7.1.3: Toleranz gegenüber gesellschaftlichen Gruppen nach sozioökonomischem Status

Wie fändest du es, wenn die folgenden Menschen deine Nachbar:innen werden würden?



*p≤.05; ***p≤.001

Der Bildungsabschluss der Eltern hat (fast) keinen Einfluss

Der Bildungsabschluss der Eltern scheint auf die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber den verschiedenen abgefragten sozialen Gruppen wenig Einfluss zu haben: Die Unterschiede im Antwortverhalten von Jugendlichen mit Eltern, die maximal eine Pflichtschule abgeschlossen haben, Jugendlichen mit Eltern, die maximal eine Ausbildung mit oder ohne Matura haben, und Jugendlichen mit Eltern, die über einen Universitätsabschluss verfügen, liegen jeweils höchstens im einstelligen Prozentbereich. Einzig beim homosexuellen Paar als angenommenen Nachbar:innen zeigen sich deutlichere Unterschiede: Hier fänden 38 % der Jugendlichen mit Eltern, die maximal die Pflichtschule abgeschlossen haben, diese nicht gut, aber vergleichsweise nur 27 % der Jugendlichen mit Eltern, die eine Universität abgeschlossen haben.

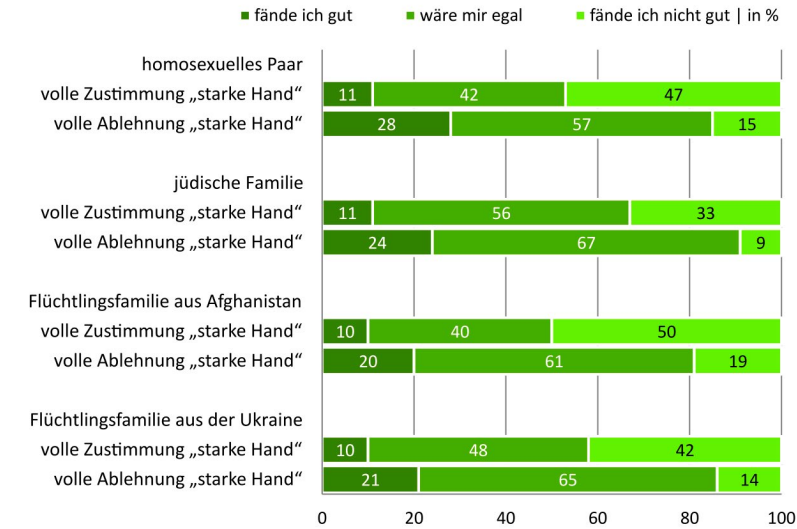
Jugendliche mit autoritären Tendenzen sind am intolerantesten

Fast jede:r zweite Jugendliche, die oder der zu autoritären Tendenzen neigt – also unter denjenigen ist, die (wie in Kapitel 6.2 beschrieben) bei der Aussage „eine starke Hand müsste Ordnung in unseren Staat bringen" die Option „trifft voll zu" angekreuzt haben –, fände ein homosexuelles Paar (47 %), eine geflüchtete Familie aus Afghanistan (50 %) und eine geflüchtete Familie aus der Ukraine (42 %) als Nachbar:innen nicht gut (Grafik 7.1.4). Zum Vergleich: Ein pensioniertes Paar (5 %) oder eine österreichische Familie mit fünf Kindern (17 %) als Nachbar:innen erachten sie offenbar deutlich weniger als ein Problem. Eine jüdische Familie als Nachbar:innen würden immerhin noch 33 % dieser autoritär denkenden Jugendlichen als nicht gut bezeichnen.

Jugendliche, die eine „starke Hand" klar ablehnen, also der Meinung sind, es „trifft gar nicht zu", dass „eine starke Hand Ordnung in unseren Staat bringen müsste", weisen bezogen auf die österreichische Familie mit fünf Kindern (18 % Ablehnung) und das pensionierte Paar (4 % Ablehnung) ähnliche Werte auf wie ihre autoritär denkenden Mitschüler:innen. Allerdings sind sie deutlich toleranter, was alle anderen abgefragten Gruppen angeht: Vergleichsweise nur 15 % fänden es nicht gut, neben einem homosexuellen Paar zu leben, 9 % neben einer jüdischen Familie, 19 % neben einer geflüchteten Familie aus Afghanistan und 14 % neben einer geflüchteten ukrainischen Familie.

Grafik 7.1.4: Toleranz gegenüber gesellschaftlichen Gruppen nach autoritärer Sicht

Wie fändest du es, wenn die folgenden Menschen deine Nachbar:innen werden würden?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Die Ergebnisse zeigen, dass die Mehrheit der Jugendlichen offen gegenüber gesellschaftlicher Vielfalt ist bzw. kein Problem damit hat. Dies ist für eine plurale Gesellschaft wie Österreich ein erfreulicher Befund. Allerdings gibt es einen Teil der Jugendlichen, der Vorbehalte gegenüber bestimmten gesellschaftlichen Gruppen hat. Die Ablehnungswerte liegen dabei (außer beim pensionierten Ehepaar) zum Teil deutlich höher als bei gleich oder vergleichbar abgefragten Gruppen in den Shell Jugendstudien von 2019 und von 2024 (Schneekloth & Albert, 2019, 2024), in denen 12- bis 25-Jährige befragt wurden, sowie im World Value Survey (2017–2022), der Erwachsene ab 16 bzw. 18 Jahren befragt hat. Besonders unter männlichen Jugendlichen und Jugendlichen mit autoritären Tendenzen ist die Ablehnung einer unmittelbaren Nähe zu bestimmten gesellschaftlichen Gruppen höher. Die Ablehnung von Pluralität ist dabei ein Element eines autoritären Weltbilds.

7.2 Lebensweltliche Mehrsprachigkeit

Erfahren mehrsprachige Jugendliche strukturelle Benachteiligung innerhalb der Gesellschaft?
Inwiefern spiegelt sich die Sprachenvielfalt im Lebensalltag Jugendlicher wider?
Wie schätzen Jugendliche die Bedeutung von Mehrsprachigkeit für ihre Zukunft ein?

Der Umgang einer Gesellschaft mit ihrer sprachlichen Vielfalt ist für ein gutes Zusammenleben entscheidend. Denn Sprache ist weit mehr als lediglich ein „technisches" Kommunikationsmittel, sie ist stets in Dominanz- und Machtverhältnisse eingebunden (Dirim & Mecheril, 2010). Das Ausmaß an Prestige, das bestimmten Sprachen innerhalb einer Gesellschaft zukommt, die Unterscheidung zwischen legitimen und illegitimen Sprachen und Sprechweisen sowie die bildungssprachlichen Anforderungen des Deutschen als Mehrheitssprache prägen maßgeblich die Wahrnehmung und Bewertung sprachlicher Vielfalt durch Jugendliche – auch im Hinblick auf ihre eigene Sprach- und Sprechpraxis.

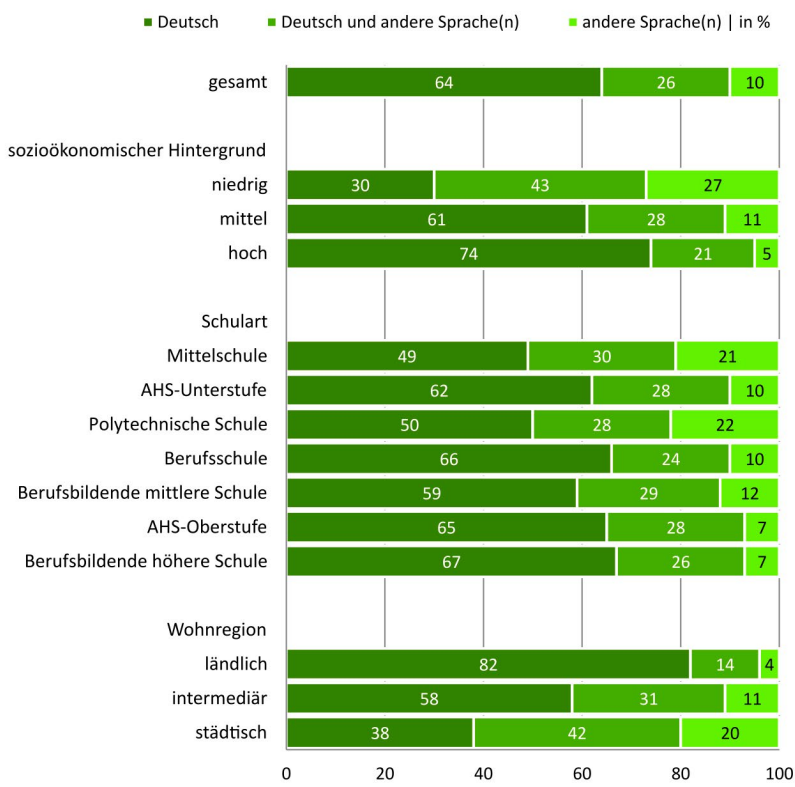
Zwischen familiärer Präsenz und struktureller Benachteiligung

Da die Familie ein wichtiger soziolinguistischer Lebensraum ist (Lanza, 2007), wurden die Jugendlichen nach ihrem Sprachgebrauch bei sich zu Hause im Alltag gefragt. Die Befragung ergab ein differenziertes Bild. Im österreichweiten Schnitt geben 64 % der jungen Menschen an, zu Hause ausschließlich Deutsch zu verwenden (Grafik 7.2.1). Rund ein Viertel der Befragten berichtet, zu Hause Deutsch und mindestens eine weitere Sprache zu verwenden. Ein Zehntel nutzt zu Hause ausschließlich eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch.

Strukturelle Benachteiligung mehrsprachiger Jugendlicher

Hinsichtlich des sozioökonomischen Status und der besuchten Schulart zeigen sich bei der Verteilung der ein- und mehrsprachigen Jugendlichen deutliche Unterschiede (Grafik 7.2.1). Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status leben deutlich häufiger in mehrsprachigen Familien, wobei 43 % mindestens eine weitere Sprache in Kombination mit Deutsch verwenden und etwa ein Viertel ausschließlich in einer oder mehreren anderen Sprachen kommuniziert. Im Gegensatz dazu leben Jugendliche mit hohem sozioökonomischen Status überwiegend (74 %) in einsprachig deutschsprachigen Familien; ein Fünftel verwendet mindestens eine weitere Sprache neben Deutsch und lediglich 5 % sprechen zu Hause ausschließlich eine oder mehrere andere Sprachen.

Grafik 7.2.1: Familiensprache(n) nach soziodemografischen Merkmalen
Welche Sprache(n) sprichst du bei dir zu Hause im Alltag?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Diese Unterschiede spiegeln sich auch bei der Schulwahl wider: Die Hälfte der Schüler:innen, die eine Mittelschule besucht, nutzt zu Hause (auch) eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch. In der Unterstufe von Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS-Unterstufe) beträgt der Anteil mehrsprachiger Schüler:innen demgegenüber nur 38 %. An Polytechnischen Schulen machen mehrsprachige Schüler:innen wiederum die Hälfte der Schüler:innenschaft aus. An Berufsschulen liegt ihr Anteil bei 34 %. Im Vergleich der höheren Schulen mit und ohne Matura lässt sich eine Überrepräsentation (41 %) mehrsprachiger Jugendlicher an Berufsbildenden mittleren Schulen beobachten, während sich die Verteilung bei den beiden maturaführenden Schulformen ähnelt: Rund ein Drittel der Schüler:innen, die eine Berufsbildende höhere Schule oder die Oberstufe einer Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS-Oberstufe) besuchen, ist mehrsprachig, zwei Drittel verwenden Deutsch als einzige Familiensprache.

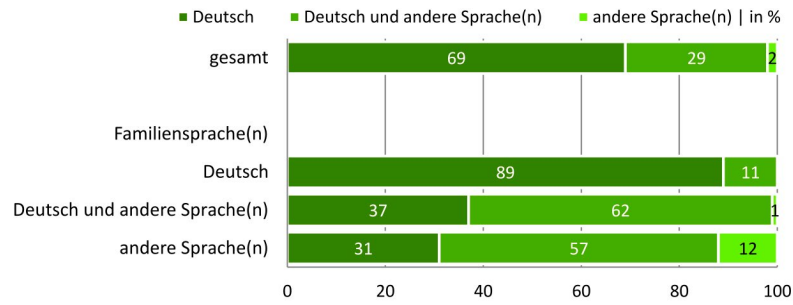
Nach Wohnregion zeigt sich, dass die urbane Bevölkerung mehrsprachiger ist als jene im ländlichen Raum. In ländlichen Gebieten dominiert die deutsche Sprache als Familiensprache (82 %), während dieser Prozentsatz in Städten um knapp die Hälfte geringer ist (38 %). Lediglich 14 % der Jugendlichen im ländlichen Raum geben an, zu Hause Deutsch und mindestens eine weitere Sprache zu verwenden, während dieser Anteil in städtischen Gebieten bei 42 % liegt. Ausschließlich eine oder mehrere andere Sprachen verwenden nur 4 % der Familien in ländlichen Regionen, wohingegen der Wert im urbanen Raum 20 % beträgt.

Die Ergebnisse spiegeln die strukturelle Benachteiligung von mehrsprachigen Jugendlichen wider – sowohl hinsichtlich ihres sozioökonomischen Status als auch im Bildungssystem – und korrespondieren demnach mit den eingangs angeführten Befunden (etwa Herzog-Punzenberger, 2023; Gerhartz-Reiter, 2018). Mehrsprachige Jugendliche wachsen im Gegensatz zu Jugendlichen im einsprachig deutschen Familienumfeld überwiegend in Familien mit niedrigerem sozioökonomischen Status auf. Die Schulwahlentscheidung bei mehrsprachigen jungen Menschen fällt häufiger auf die Mittelschule als auf die AHS-Unterstufe. Des Weiteren nimmt mit zunehmender Bildungsstufe der Anteil mehrsprachiger Schüler:innen ab.

Im Freundeskreis dominiert Deutsch

Im Freundeskreis zeigt sich die Dominanz der deutschen Sprache. Insgesamt nutzen 98 % der Jugendlichen in ihrem Freundeskreis (auch) Deutsch, mehr als zwei Drittel davon ausschließlich. Ein knappes Drittel verwendet Deutsch und mindestens eine weitere Sprache. Lediglich 2 % sprechen innerhalb ihres Freundeskreises ausschließlich eine oder mehrere andere Sprachen (Grafik 7.2.2).

Grafik 7.2.2: Sprachgebrauch im Freundeskreis
Welche Sprache(n) sprichst du im Freundeskreis?



der gezeigte Zusammenhang p≤.001

Bei Betrachtung des Sprachgebrauchs im Freundeskreis nach Familiensprachen wird die starke Präsenz der deutschen Sprache über alle Gruppen hinweg ebenso deutlich (Grafik 7.2.2). Gleichzeitig bewegen sich mehrsprachige Jugendliche deutlich häufiger in mehrsprachigen Freundeskreisen. So haben 62 % bzw. 57 % von ihnen mehrsprachige Freundeskreise, während dieser Wert bei Jugendlichen mit Deutsch als alleiniger Familiensprache bei 11 % liegt. Nur 1 % bzw. 12 % der Jugendlichen, die zu Hause (auch) eine oder mehrere andere Sprachen sprechen, verwenden im Freundeskreis ausschließlich andere Sprachen als Deutsch. Diese Ergebnisse müssen im Zusammenhang mit der Verteilung in Grafik 7.2.1 gesehen werden: 10 % aller befragten Jugendlichen nutzen im Familienkontext ausschließlich andere Sprachen als Deutsch. Von diesen 10 % sind es wiederum 1 % bzw. 12 %, die auch im Freundeskreis ausschließlich andere Sprachen als Deutsch verwenden. Das entspricht insgesamt lediglich etwa 0,3 % bzw. 1,2 % aller befragten Jugendlichen.

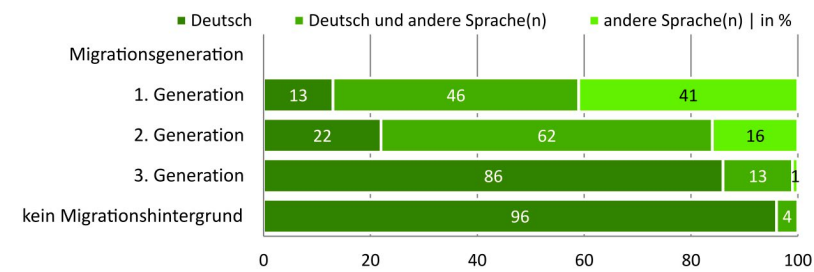
Die Ergebnisse unterstreichen die zentrale Rolle der deutschen Sprache im Alltag junger Menschen in Österreich und belegen den eingangs zitierten „monolingualen Habitus" (Gogolin, 1994) auch außerhalb des Schulkontextes. Sie machen zugleich deutlich, dass Mehrsprachigkeit – insbesondere im privaten Bereich – eine wichtige Rolle spielt. Zudem zeigt sich, dass mehrsprachige Jugendliche primär in sprachlich inklusiven Freundeskreisen agieren und unter ihnen kaum sprachliche Separation stattfindet. Im Gegensatz dazu tendieren einsprachig deutschsprachige Jugendliche eher dazu, in der eigenen Sprachgruppe zu bleiben.

Große Sprachenvielfalt unter Jugendlichen

Insgesamt nennen die befragten jungen Menschen neben Deutsch 98 weitere Sprachen, die sie bei sich zu Hause sprechen. Im Freundeskreis ist die Sprachenvielfalt mit 67 gezählten Sprachen um etwa ein Drittel geringer. Unter den genannten Sprachen sind auch sprachliche Varietäten vertreten, etwa regionale Dialekte wie der italienische Dialekt Salentino oder wie Darija, ein in Marokko gesprochener arabischer Dialekt. In seltenen Fällen wurden auch individuelle Eigenbezeichnungen wie etwa „Belgisch" genannt. Im Sinne von Busch (2013) wurde bewusst auf eine eurozentrische Normierung und Kodifizierung der Sprachen verzichtet. Neben den offiziellen Amtssprachen sowie prestigeträchtigen Sprachen, etwa Englisch oder Französisch (Knappik & Ayten, 2022), werden zahlreiche (regionale) Minderheitensprachen und „nicht territorial gebundene Sprachen" im Sinne der Europäischen Charta der Regional- oder Minderheitensprachen (Europarat, 1992) gesprochen, darunter Esan, Romani, Katalanisch oder Awarisch.

Von jenen Jugendlichen, die selbst nach Österreich migriert sind, geben 13 % an, ausschließlich Deutsch in der Familie zu sprechen, 46 % sprechen Deutsch und mindestens eine weitere Sprache und immerhin 41 % sprechen ausschließlich eine oder mehrere andere Sprachen (Grafik 7.2.3). Demgegenüber gibt eine überwiegende Mehrheit der Jugendlichen, die selbst in Österreich geboren sind, aber deren Großeltern migriert sind (86 %), und jener Jugendlichen ohne sogenannten Migrationshintergrund (96 %) an, zu Hause ausschließlich Deutsch zu sprechen. 4 % der Jugendlichen ohne sogenannten Migrationshintergrund verwenden zu Hause Deutsch und mindestens eine weitere Sprache.

Grafik 7.2.3: Sprachverlust bei eigener oder familiärer Migrationsgeschichte
Welche Sprache(n) sprichst du bei dir zu Hause im Alltag?



der gezeigte Zusammenhang p≤.001

Diese Ergebnisse deuten auf einen strukturell bedingten Sprachverlust innerhalb von Familien mit Migrationsgeschichte hin, der generationenübergreifend auftreten kann, wie Brizić (2007) dies exemplarisch für Österreich beschreibt. Die Mehrsprachigkeit von Jugendlichen ohne sogenannten Migrationshintergrund verdeutlicht, dass Mehrsprachigkeit nicht ausschließlich auf die Migrationsbewegungen der letzten Jahrzehnte zurückzuführen ist, sondern schon seit jeher ein integraler Bestandteil Österreichs ist. Dazu tragen unter anderem mehrere anerkannte autochthone Minderheitensprachen bei (Volksgruppengesetz, 1976). Eine ausführlichere Auseinandersetzung mit autochthonen Minderheiten erfolgt in Kapitel 11.

Mehrsprachigkeit wird äußerst positiv gesehen

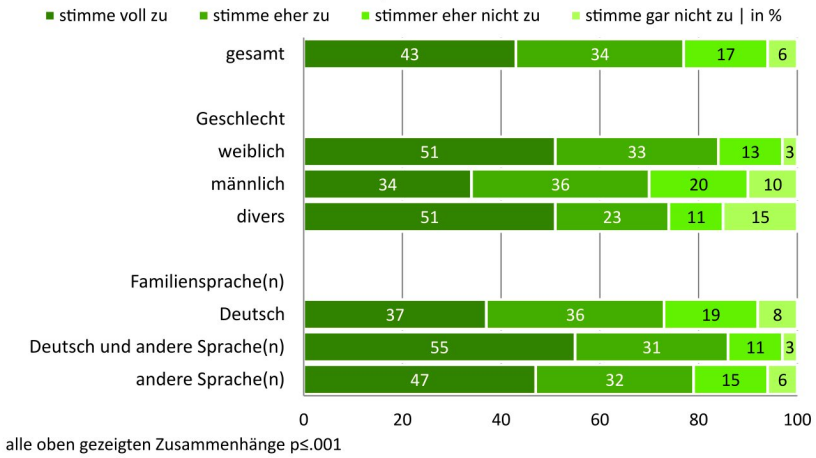
Um Einblicke in die Einstellungen Jugendlicher zu Mehrsprachigkeit zu erhalten, wurden sie nach ihrem Sprachlernwunsch, ihrer Einschätzung der Nützlichkeit von individueller Mehrsprachigkeit sowie nach ihren Erfahrungen mit der schulischen Förderung von Mehrsprachigkeit im Allgemeinen gefragt.

Sprachlernwunsch ist über alle Gruppen hinweg hoch

Der Aussage, ob die Jugendlichen im Verlauf ihres Lebens weitere Sprachen erlernen möchten, stimmen über drei Viertel aller Jugendlichen (eher) zu (Grafik 7.2.4). Bezogen auf das Geschlecht zeigt sich allerdings eine deutliche höhere Zustimmung von weiblichen Jugendlichen (84 %) und eine etwas höhere Zustimmung von Jugendlichen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen (74 %), als von männlichen Jugendlichen (70 %).

Grafik 7.2.4: Sprachlernwunsch

Ich möchte im Verlauf meines Lebens weitere Sprachen lernen.

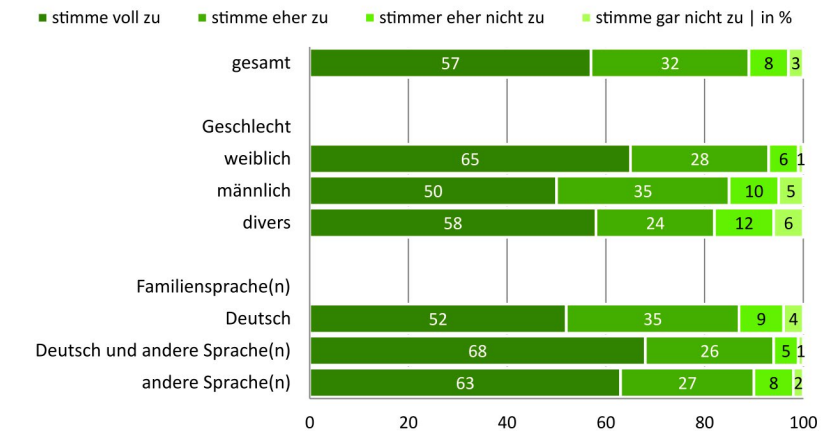


alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Mit Blick auf die Familiensprache(n) gibt gut ein Drittel der Jugendlichen, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen, einen eindeutigen Sprachlernwunsch an, ein weiteres Drittel stimmt dem eher zu. Bei Jugendlichen, die Deutsch und mindestens eine weitere Sprache in der Familie verwenden, liegt die vollständige Zustimmung bei mehr als der Hälfte, zusätzlich stimmen 31 % der Aussage eher zu. Auch bei Jugendlichen, die ausschließlich andere Sprachen als Familiensprache(n) nutzen, bejaht knapp die Hälfte die Aussage voll und 32 % stimmen ihr eher zu.

Auch die Einstellung der Jugendlichen zur Bedeutung von Mehrsprachigkeit zeigt ein überaus positives Bild: Fast neun von zehn Jugendlichen stimmen der Aussage „Mehrsprachigkeit wird mir später im Leben nützlich sein" voll oder eher zu (Grafik 7.2.5). Unter den weiblichen Jugendlichen liegt die volle Zustimmung mit 65 % höher als bei den männlichen (50 %). Jugendliche, die sich geschlechtlich als inter, divers oder offen identifizieren, liegen mit 58 % voller Zustimmung zwischen diesen beiden Gruppen. Zählt man die Antwortkategorie „stimme eher zu" hinzu, steigt die Zustimmung bei den weiblichen Befragten auf 93 % und bei den anderen beiden Gruppen auf jeweils über 80 %.

Grafik 7.2.5: Mehrwert von Mehrsprachigkeit
Mehrsprachigkeit wird mir später im Leben nützlich sein.



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

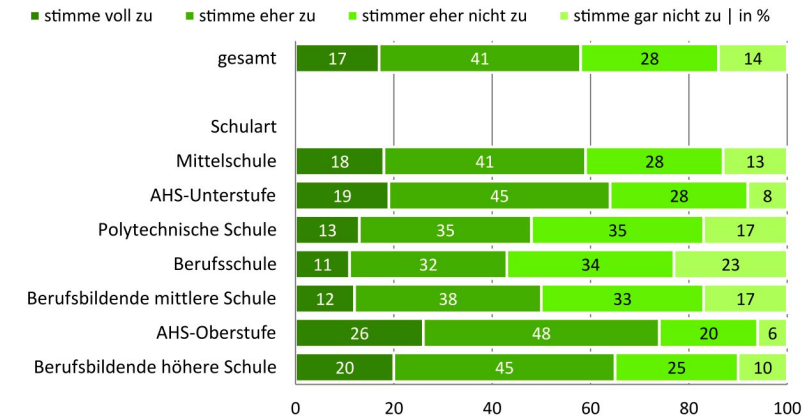
Mit Blick auf die Familiensprache(n) der jungen Menschen ist eine sehr hohe Zustimmung unter mehrsprachigen Jugendlichen (94 % bzw. 90 %) zu verzeichnen, in beiden Gruppen stimmen rund zwei Drittel der Befragten der Aussage voll zu. Auch 87 % der jungen Menschen mit ausschließlich deutscher Familiensprache stimmen der Aussage zu, wobei die Hälfte von ihnen dieser zur Gänze zustimmt.

Knapp die Hälfte erlebt eine Förderung von Mehrsprachigkeit

Zur Einschätzung der Förderung von Mehrsprachigkeit im Schulsystem wurde den Jugendlichen die Aussage „Mehrsprachigkeit wird von meinen Lehrer:innen gefördert" vorgelegt. Das Item zielt dabei bewusst nicht auf die

eigene Mehrsprachigkeit ab, sondern auf Mehrsprachigkeit im Allgemeinen, auch unabhängig vom Fremdsprachenunterricht. Insgesamt stimmen lediglich 17 % der Befragten der Aussage voll und weitere 41 % eher zu (Grafik 7.2.6).

Grafik 7.2.6: Förderung von Mehrsprachigkeit nach Schulart
Mehrsprachigkeit wird von meinen Lehrer:innen gefördert.



der gezeigte Zusammenhang p≤.001

Nach Schulart zeigen sich bei den Jugendlichen der Sekundarstufe I (Mittelschule und AHS-Unterstufe) ähnliche Muster: Knapp ein Fünftel der Befragten stimmt der Aussage vollständig zu, weitere über 40 % stimmen eher zu. In der Sekundarstufe II ist das Bild differenzierter. In der Berufsschule gibt es die geringste Zustimmung: Nur 11 % der Berufsschüler:innen stimmen voll und 32 % eher zu. Innerhalb der Polytechnischen Schule sowie der Berufsbildenden mittleren Schule ist die Zustimmung ähnlich niedrig: Gut ein Zehntel der Jugendlichen beider Schularten nimmt eine Förderung von Mehrsprachigkeit durch die Lehrpersonen wahr, etwas mehr als ein Drittel stimmt der Aussage eher zu. In den Berufsbildenden höheren Schulen hingegen stimmen 20 % der Aussage voll und 45 % eher zu. Die höchsten Zustimmungswerte sind an der AHS-Oberstufe zu verzeichnen: Ein Viertel der Jugendlichen nimmt eine Förderung von Mehrsprachigkeit durch Lehrkräfte wahr, knapp die Hälfte stimmt der Aussage eher zu. Nach Familiensprache(n) zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Jugendlichen.

Die Analyse verdeutlicht, dass eine knappe Mehrheit der Jugendlichen eine Förderung von Mehrsprachigkeit durch Lehrpersonen erlebt, dies jedoch je nach Schule unterschiedlich ausgeprägt ist. Besonders in der Sekundarstufe II ohne Matura besteht in diesem Bereich ein erkennbarer Handlungsbedarf. In

Schulformen mit Matura überwiegt hingegen eine positivere Bewertung. Dort ist der Anteil einsprachig deutschsprachiger Schüler:innen besonders hoch (Grafik 7.2.1), sodass die Einschätzung zum schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit vor allem deren Erfahrungen widerspiegelt.

Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine überwiegend positive Einstellung der Jugendlichen gegenüber individueller Mehrsprachigkeit. Unter den weiblichen Jugendlichen, den jungen Menschen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, und den mehrsprachigen Jugendlichen ist dabei das Interesse am Erlernen weiterer Sprachen noch etwas ausgeprägter als unter den männlichen und einsprachigen Befragten. Zudem schätzt eine große Mehrheit der Jugendlichen – unabhängig von Geschlecht und Familiensprache(n) – individuelle Mehrsprachigkeit als klaren Vorteil für ihre eigene Zukunft ein. Diese Ergebnisse können als Spiegelbild jugendlicher Lebensrealitäten innerhalb einer pluralistischen Gesellschaft gedeutet werden – Jugendliche sind von Mehrsprachigkeit umgeben, wollen selbst mehrsprachig sein und erkennen deren Mehrwert für die eigene Zukunft. Gleichzeitig wird deutlich, dass die schulische Förderung von Mehrsprachigkeit intensiviert werden sollte, da Jugendliche diese nicht durchgehend wahrnehmen.

7.3 Soziale Gerechtigkeit

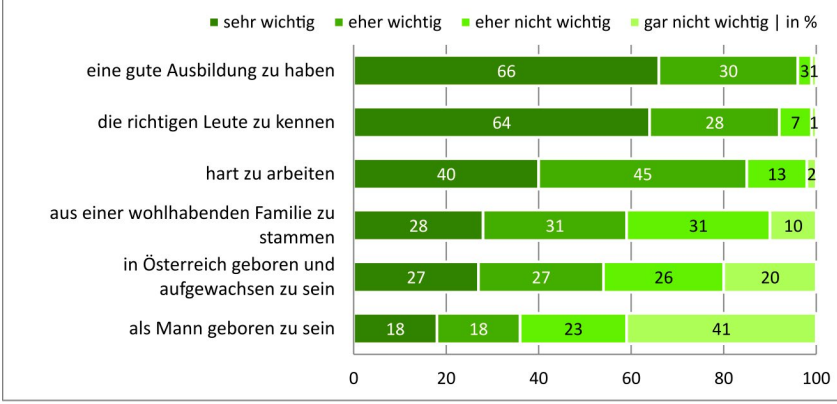
Welche Faktoren sehen Jugendliche für ein gutes Leben in Österreich als bedeutsam an? Nehmen Jugendliche strukturelle Benachteiligungen bei Aufstiegschancen in der Gesellschaft wahr?

Die Frage, wie wichtig bestimmte Aspekte sind, um in Österreich auf der Sonnenseite des Lebens zu stehen, wurde in Anlehnung an die Shell Jugendstudie 2019 (Schneekloth & Albert, 2019) formuliert und zielt darauf ab, zu erheben, ob die Chancen auf ein gutes Leben als gerecht wahrgenommen werden. Dabei wird einerseits nach Aspekten gefragt, die auf das Aufstiegsversprechen (hart arbeiten, gute Ausbildung) abzielen, und andererseits nach Faktoren, die Herkunftsaspekte der Jugendlichen betreffen. Dabei kann der Privilegienforschung zufolge davon ausgegangen werden, dass beispielsweise Menschen mit einem hohen sozioökonomischen Status, in Österreich geborene und aufgewachsene Personen sowie Männer strukturell Vorteile in der Gesellschaft haben (Walgenbach, 2024), die ihnen ein gutes Leben erleichtern.

Hohe Einigkeit, sich für ein erfolgreiches Leben anzustrengen

Grafik 7.3.1 zeigt die Rückmeldung der Jugendlichen insgesamt. Deutlich wird, dass über 90 % der Jugendlichen eine gute Ausbildung und das Kennen der richtigen Leute als sehr oder eher wichtig einschätzen, „um in Österreich auf der Sonnenseite des Lebens zu stehen". Auch den Aspekt, für ein gutes Leben hart zu arbeiten, sieht mit 85 % die überwiegende Mehrheit der Jugendlichen als sehr oder eher wichtig an. Demgegenüber zeigt sich bei den drei Items, die nach der Bedeutung der Herkunft im engeren Sinne (wohlhabende Familie, Geburtsland Österreich, Geburt als Mann) fragen, weniger Zustimmung. Etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen findet die Faktoren, aus einer wohlhabenden Familie zu stammen und in Österreich geboren zu sein, sehr oder eher wichtig für ein erfolgreiches Leben. Als Mann geboren zu sein, sehen nurmehr 36 % als sehr oder eher wichtig an, um auf der Sonnenseite des Lebens zu stehen.

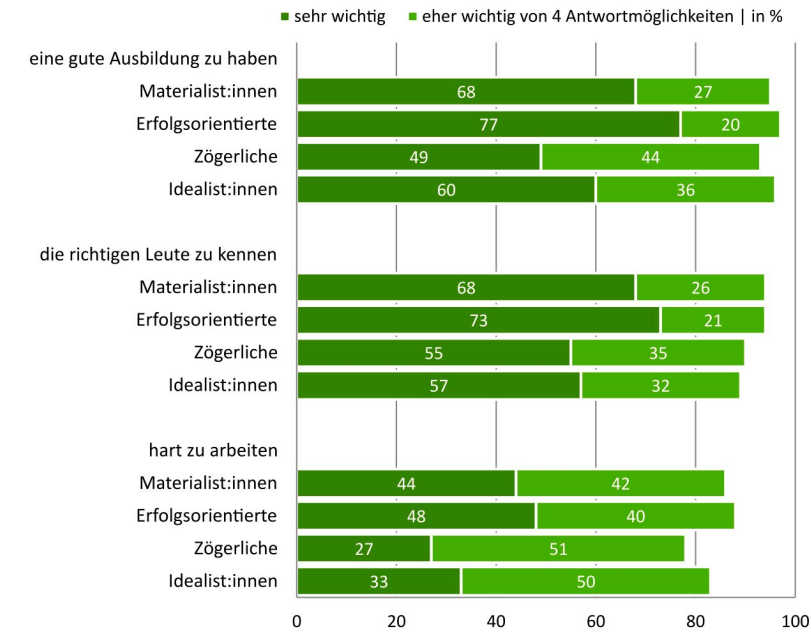
Grafik 7.3.1: Faktoren für ein erfolgreiches Leben
Wie wichtig sind deiner Meinung nach die folgenden Punkte, um in Österreich auf der Sonnenseite des Lebens zu stehen? Wie wichtig ist es aus deiner Sicht, …?



Aufgrund der allgemein hohen Zustimmungswerte bei den drei Aspekten, die nach der persönlichen Leistungsbereitschaft (gute Ausbildung, hart arbeiten) und nach Netzwerken (richtige Leute kennen) fragen, gibt es auch differenziert nach soziodemografischen Variablen – etwa nach Geschlecht, Sprache(n) oder sozioökonomischem Status – keine nennenswerten Unterschiede. Hinsichtlich der Wertetypen (Kapitel 4.1) zeigt sich allerdings, dass Materialist:innen und Erfolgsorientierte diese drei Aspekte häufiger als sehr wichtig erachten als Zögerliche und Idealist:innen (Grafik 7.3.2). Dies liegt unter anderem daran, dass sich diese Aspekte in den Grundhaltungen der jeweiligen Wertetypen spiegeln.

Grafik 7.3.2: Faktoren für ein erfolgreiches Leben nach Wertetypen

Wie wichtig sind deiner Meinung nach die folgenden Punkte, um in Österreich auf der Sonnenseite des Lebens zu stehen? Wie wichtig ist es aus deiner Sicht, ...?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

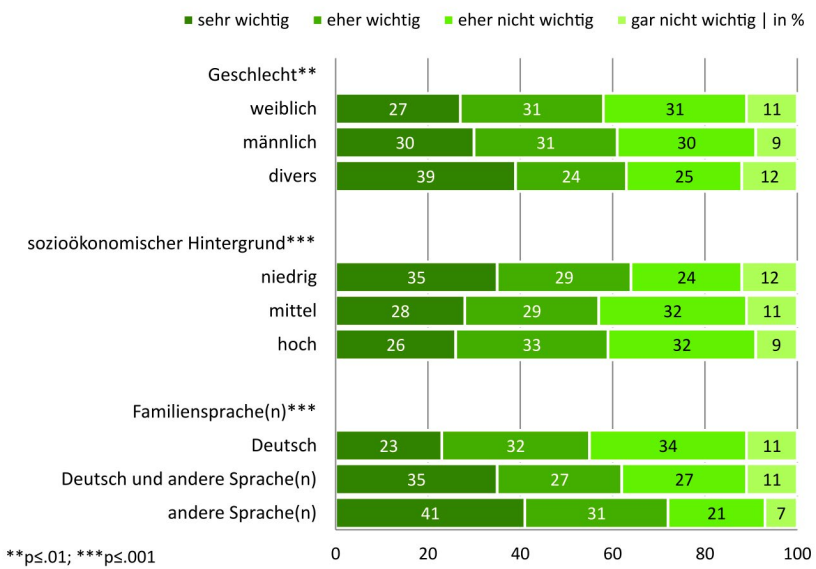
Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass eine überwiegende Mehrheit der Jugendlichen vom Versprechen der Leistungsgesellschaft, durch persönliche Leistungsbereitschaft im Sinne einer guten Ausbildung bzw. einer hohen Arbeitsbereitschaft den gesellschaftlichen Aufstieg zu schaffen bzw. den sozialen Status zu erhalten, überzeugt ist. Zusätzlich erachten die Jugendlichen allerdings auch Kontakte und Beziehungen zu den „richtigen" Personen als wichtig. Da Netzwerke nicht ausschließlich mit der eigenen Leistung zusammenhängen, sondern je nach sozialer Herkunft unterschiedlich machtvoll bzw. einflussreich sein können, kann dies jedoch zu unterschiedlichen Möglichkeiten für verschiedene Jugendliche führen. Ein insgesamt nicht geringer Anteil an Jugendlichen erachtet zudem die soziale und nationale Herkunft als relevant für ein erfolgreiches Leben. Das (bei der Geburt zugewiesene) Geschlecht wird als weniger bedeutsam für die Chancen auf ein gutes Leben in Österreich angesehen.

Die Reihung der abgefragten Aspekte und somit die ihnen zugemessene Bedeutung deckt sich mit den Ergebnissen der Shell Jugendstudie 2019 (Schneekloth & Albert, 2019). Zugleich sehen die befragten Jugendlichen in Deutschland alle Faktoren bis auf eine gute Ausbildung durchweg als etwas weniger wichtig an als die befragten Jugendlichen in Österreich.

Soziale Herkunft für strukturell Benachteiligte etwas häufiger wichtig

Aus einer wohlhabenden Familie zu stammen, sieht auch differenziert nach Geschlecht, sozioökonomischem Status und Familiensprache(n) stets mehr als die Hälfte der Jugendlichen als sehr oder eher wichtig an (Grafik 7.3.3). Zwischen den Geschlechtskategorien zeigen sich dabei kaum Unterschiede. Auffällig ist nur, dass deutlich mehr Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, eine wohlhabende Familie als sehr wichtig einschätzen (39 %) als die beiden Vergleichsgruppen (weiblich: 27 %, männlich: 30 %). Auch bei Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status ist die Kategorie „sehr wichtig" mit 35 % etwas stärker ausgeprägt als bei Jugendlichen mit mittlerem (28 %) und hohem sozioökonomischen Status (26 %). Hinsichtlich der Familiensprache(n) der Jugendlichen zeigt sich ein noch deutlicherer Unterschied: Während Jugendliche mit Familiensprache Deutsch eine wohlhabende Familie nur zu 23 % als sehr wichtig ansehen, liegen diese Werte bei Jugendlichen, die zu Hause Deutsch und mindestens eine weitere Sprache sprechen, bei 35 % und bei Jugendlichen, die zu Hause ausschließlich andere Sprachen als Deutsch sprechen, sogar bei 41 %.

Grafik 7.3.3: Bedeutung der sozialen Herkunft für ein erfolgreiches Leben
Wie wichtig sind deiner Meinung nach die folgenden Punkte, um in Österreich auf der Sonnenseite des Lebens zu stehen? Wie wichtig ist es aus deiner Sicht, aus einer wohlhabenden Familie zu stammen?



Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche, die sozioökonomisch benachteiligt sind – nämlich Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status und mehrsprachige Jugendliche – eine privilegierte soziale Herkunft als wichtiger bewerten als ihre Vergleichsgruppen. Sie scheinen sich aufgrund ihrer derzeitigen Lebensrealität – denn die mehrsprachigen Jugendlichen sind in der Gruppe der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status überrepräsentiert (Kapitel 7.2) – den Vorteilen von (finanziellen) Ressourcen bewusst zu sein. Jugendliche mit privilegierterer Herkunft scheinen dies weniger deutlich zu sehen.

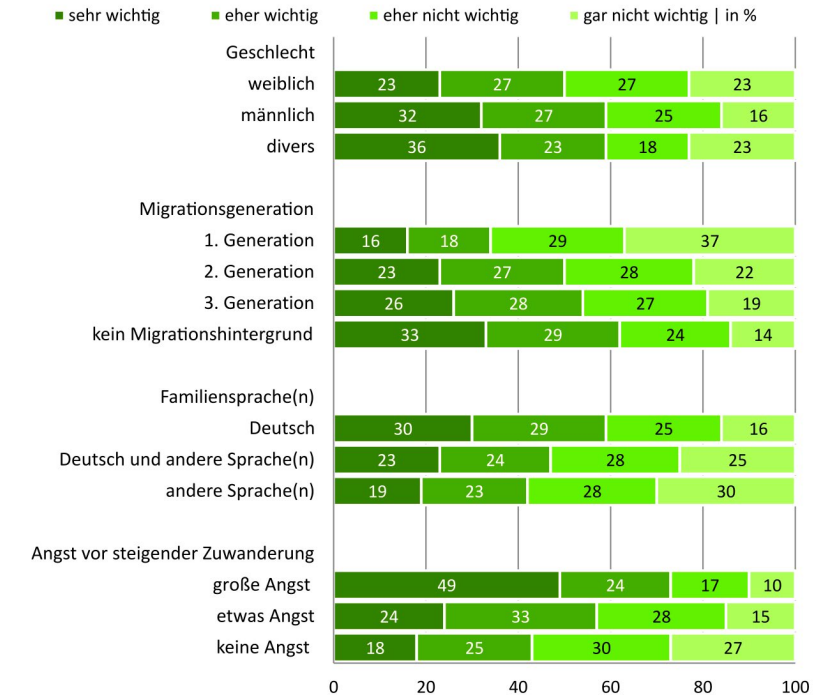
Selbstbezug und Emotionen spielen beim Antwortverhalten eine Rolle

Bei dem Aspekt, in Österreich geboren und aufgewachsen zu sein, um auf der Sonnenseite des Lebens zu stehen, zeigen sich zwischen den Jugendlichen deutliche Unterschiede (Grafik 7.3.4). Männliche Jugendliche und Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, finden eine österreichische Herkunft etwas häufiger (jeweils 59 %) sehr oder eher wichtig als weibliche Jugendliche (50 %). Mit Blick auf den eigenen oder familiären sogenannten Migrationshintergrund sind die Unterschiede noch ausgeprägter: Während 62 % der Jugendlichen ohne sogenannten Migrationshintergrund eine österreichische Herkunft als sehr oder eher wichtig erachten, liegt dieser Wert bei Jugendlichen, die selbst eingewandert sind, bei nur 34 %. Ein ähnliches Bild zeigt sich hinsichtlich der Familiensprache(n). Von den Jugendlichen mit Familiensprache Deutsch finden 59 % eine österreichische Herkunft sehr oder eher wichtig. Bei denjenigen, die zu Hause eine oder mehrere andere Sprachen als Deutsch sprechen, sind dies nur 42 %.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Jugendlichen, die hinsichtlich des abgefragten Aspekts strukturell benachteiligt sind – also Jugendliche mit (familiärer) Migrationsgeschichte oder mehrsprachige Jugendliche (siehe Scherr et al., 2016) –, eine österreichische Herkunft als deutlich weniger relevant für ein erfolgreiches Leben ansehen als ihre Vergleichsgruppen. Sie scheinen den abgefragten Aspekt auf sich selbst und ihr subjektives Möglichkeitsempfinden zu beziehen und die Frage auf dieser Basis – und nicht hinsichtlich struktureller Bevorteilungen oder Benachteiligungen innerhalb der Gesellschaft im Allgemeinen – zu beantworten. Die Jugendlichen nehmen Chancen unabhängig von der eigenen Herkunft wahr. Das subjektive Erleben unterscheidet sich somit von der statistisch festgestellten Ungleichheit.

Dieser Selbstbezug der Jugendlichen bzw. ein emotionales Antwortverhalten zeigt sich auch differenziert nach dem Item, ob die Jugendlichen Angst davor haben, dass die Zuwanderung in Österreich steigt. Hier wird sehr deutlich, dass 49 % von denjenigen, die große Angst davor haben, eine österreichische Herkunft als sehr wichtig ansehen. Unter denjenigen, die keine Angst vor steigender Zuwanderung haben, sind es hingegen nur 18 %.

Grafik 7.3.4: Bedeutung der nationalen Herkunft für ein erfolgreiches Leben
Wie wichtig sind deiner Meinung nach die folgenden Punkte, um in Österreich auf der Sonnenseite des Lebens zu stehen? Wie wichtig ist es aus deiner Sicht, in Österreich geboren und aufgewachsen zu sein?



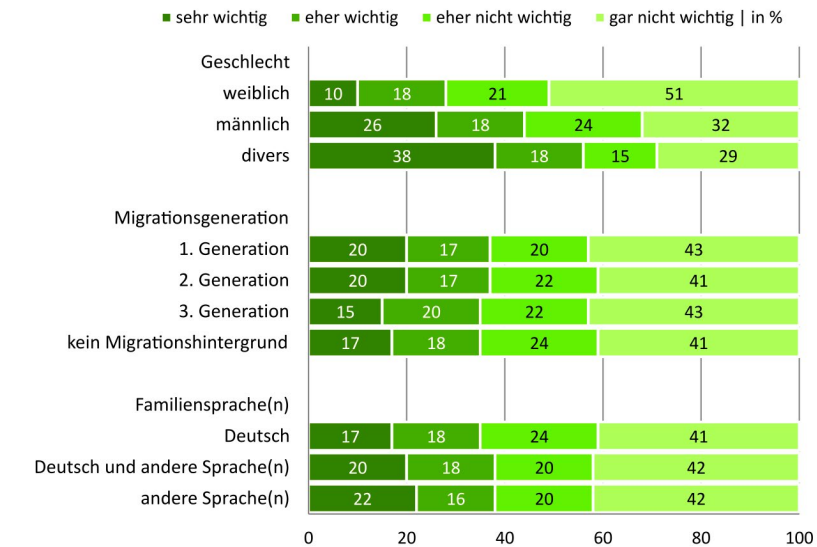
alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Erfolgreiches Leben für viele weibliche Jugendliche nicht männlich

Als Mann geboren zu sein, ist der einzige Faktor, den insgesamt eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen als eher oder gar nicht wichtig für ein erfolgreiches Leben ansieht. Die weiblichen Jugendlichen finden diesen Aspekt dabei deutlich häufiger gar nicht wichtig (51 %) als die männlichen Jugendlichen (32 %) und die Jugendlichen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen (29 %) (Grafik 7.3.5). Demgegenüber finden 10 % der weiblichen, 26 % der männlichen und 38 % der Jugendlichen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, es sehr wichtig, als Mann geboren zu sein.

Betrachtet man den Aspekt, als Mann geboren zu sein, nach sogenanntem Migrationshintergrund und nach Familiensprache(n), zeigt sich ein sehr einheitliches Bild: Über alle Gruppen hinweg erachten über 40 % diesen Aspekt als gar nicht und 20 % oder mehr als eher nicht wichtig.

Grafik 7.3.5: Bedeutung des Geschlechts für ein erfolgreiches Leben
Wie wichtig sind deiner Meinung nach die folgenden Punkte, um in Österreich auf der Sonnenseite des Lebens zu stehen? Wie wichtig ist es aus deiner Sicht, als Mann geboren zu sein?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Auch in diesen Ergebnissen zeigt sich der Selbstbezug im Antwortverhalten. Weibliche Jugendliche stehen dem Item deutlich kritischer gegenüber als männliche. Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, scheinen – möglicherweise aufgrund ihrer unmittelbaren Betroffenheit – besonders sensibilisiert für strukturelle Ungleichheiten zu sein, da sie auch persönlich erleben, welche Benachteiligungen mit bestimmten Geschlechtszuordnungen und Geschlechtszuschreibungen einhergehen. Dies sehen sie nicht nur in Bezug auf das Geschlecht, sondern ihrem Antwortmuster folgend auch in Bezug auf die (soziale) Herkunft: Sowohl bei der wohlhabenden Familie als auch beim Geburtsland Österreich haben sie vor allem in der Kategorie „sehr wichtig" zum Teil deutlich höhere Zustimmungswerte als weibliche und männliche Jugendliche.

Der Aussage, es sei wichtig, als Mann geboren zu sein, um auf der Sonnenseite des Lebens zu stehen, könnten Jugendliche nicht nur aus feministischen Überlegungen heraus zustimmen. Es könnten auch Jugendliche dieser Aussage zustimmen, die im Laufe ihrer Sozialisation patriarchale Denkmuster verinnerlicht haben. Dies wird häufig pauschalisierend Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund zugeschrieben. Dass es in den hier beschriebenen Ergebnissen keine Unterschiede nach dem sogenannten Migrationshintergrund oder nach der Sprache gibt, verdeutlicht wiederum, dass solche Zuschreibungen unterkomplex und zur Erklärung problematischer Sichtweisen nicht ausreichend sind.

Insgesamt sieht ein Teil der Jugendlichen Herkunftsaspekte für die Chancen auf ein gutes Leben in Österreich als bedeutsam an. Ein nicht geringer Anteil der Jugendlichen ist der Ansicht, dass eine wohlhabende Familie und eine österreichische Herkunft relevant für die Chancen auf ein erfolgreiches Leben sind. Dies spiegelt die (strukturellen) Benachteiligungen für verschiedene gesellschaftliche Gruppen wider (etwa Scherr et al., 2016), wie sie einleitend beschrieben wurden. Das (bei der Geburt zugewiesene) Geschlecht spielt für die Mehrheit der Jugendlichen für ein erfolgreiches Leben weniger eine Rolle.

Jugendliche, die strukturell benachteiligt werden, sehen zum einen Vorteile für diejenigen, die eine wohlhabende Familie haben. Zum anderen widersprechen sie den Herkunftsaspekten, in Österreich geboren und aufgewachsen zu sein und als Mann geboren zu sein, deutlich häufiger als ihre Vergleichsgruppen – und zwar dann, wenn sie von dem jeweiligen Aspekt persönlich betroffen sind bzw. sich damit identifizieren. Möglicherweise ist den Jugendlichen die eigene Zuordnung zu einer sozialen Schicht weniger bewusst bzw. diese weniger offensichtlich. Möglicherweise wollen oder können sie strukturelle Benachteiligungen im eigenen Leben, die sich auf inhärente persönliche Merkmale beziehen, nicht als solche identifizieren oder aber sie sehen eine Besserung im Sinne der Chancengerechtigkeit.

Zentrale Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass insgesamt eine überwiegende Mehrheit der Jugendlichen positiv oder zumindest indifferent gegenüber gesellschaftlicher Vielfalt eingestellt ist. Bei der sogenannten Nachbarschaftsfrage handelt es sich um eine provokative, tendenziöse Frage, die bewusst so gestellt wurde und gewiss polarisiert. Wie hier dargestellt, werden jedoch bestimmte Tendenzen sichtbar. Die meisten Jugendlichen sind offen und tolerant und haben kein grundsätzliches Problem, neben verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen zu wohnen. Es zeigt sich jedoch ein Bedarf, insbesondere männliche Jugendliche verstärkt für Vorurteile zu sensibilisieren. Und gewiss muss weiterhin auch den Jugendlichen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, die anfällig für autoritäre Tendenzen sind.

Darüber hinaus verdeutlicht die Studie eine große sprachliche Diversität junger Menschen in Österreich, die weit über prestigeträchtige Sprachen hinausreicht. Allerdings wird auch deutlich, dass sprachliche Ressourcen kaum an nächste Generationen weitergegeben werden, damit verloren gehen und sich die gesellschaftlich dominante deutsche Sprache über die Generationen hinweg häufig als Familiensprache durchsetzt. Demgegenüber steht der Befund, dass eine überwiegende Mehrheit der jungen Menschen in Österreich den Wunsch äußert, weitere Sprachen zu lernen, und den Mehrwert von Mehrsprachigkeit für ihr weiteres Leben erkennt.

Die Studie verdeutlicht die strukturellen Benachteiligungen mehrsprachiger Jugendlicher, etwa im Hinblick auf Selektionsmechanismen im Bildungssystem: Mehrsprachige Schüler:innen sind in der Mittelschule über- und in der AHS-Unterstufe unterrepräsentiert. Zudem sinkt ihr Anteil über die Bildungsstufen kontinuierlich. Dies hängt wiederum damit zusammen, dass mehrsprachige Jugendliche mehrheitlich in Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status leben, was erschwerte Teilhabemöglichkeiten, etwa an höherer Bildung, zur Folge hat. Die gewiss nicht unproblematische Kategorie „Migrationsgeneration" wurde von uns in diesem Kapitel bewusst stellenweise zur Auswertung herangezogen, um gesellschaftliche Vorurteile, etwa in Bezug auf patriarchale Denkmuster, aufzubrechen und auf strukturelle Ungleichheiten aufmerksam zu machen. Daher möchten wir an dieser Stelle darauf hinweisen, dass wir uns entschieden von essentialistischen Denkweisen distanzieren, die Menschen über Generationen hinweg auf Migration hin stigmatisieren, damit pauschal und gesellschaftlich wirkmächtig zwischen Personen „mit" und „ohne" sogenannten Migrationshintergrund differenzieren und diese Zuschreibungen gleichzeitig verfestigen.

Eine überwiegende Mehrheit der Jugendlichen ist vom Versprechen der Leistungsgesellschaft überzeugt, durch persönliche Anstrengung ein gutes Leben zu haben. Allerdings sehen sie auch die „richtigen" Kontakte als wichtig an. Diese können jedoch je nach sozialer Herkunft unterschiedlich einflussreich sein und somit zu unterschiedlichen Chancen führen. Ein nicht unwesentlicher Anteil an Jugendlichen sieht eine wohlhabende Familie und eine österreichische Herkunft als relevante Faktoren für ein erfolgreiches Leben an. Das (bei der Geburt zugewiesene) Geschlecht finden mit Blick auf ein gutes Leben hingegen eher weniger Jugendliche wichtig. Einer wohlhabenden Familie messen die Jugendlichen, die diesbezüglich benachteiligt sind, mehr Bedeutung zu als diejenigen mit privilegierterer sozialer Herkunft. Der Relevanz der beiden Faktoren, in Österreich geboren und aufgewachsen zu sein sowie als Mann geboren zu sein, widersprechen genau diejenigen Jugendlichen, die diesbezüglich strukturell benachteiligt sind, deutlich häufiger als die Vergleichsgruppen. Die Jugendlichen scheinen insbesondere diese Aspekte der Frage auf sich selbst zu beziehen und sie weniger mit Blick auf strukturelle Bevorteilungen oder Benachteiligungen innerhalb der Gesellschaft zu beantworten. Vielmehr beurteilen sie ihre persönlichen Chancen positiv und sehen diese weniger von den ihnen inhärenten Persönlichkeitsmerkmalen abhängig. Die subjektive Wahrnehmung unterscheidet sich somit von der statistisch erfassten Ungleichheit.

Insgesamt sprechen die Ergebnisse für eine mehrheitlich optimistische Wahrnehmung von Diversität durch junge Menschen in Österreich: Eine Mehrheit der Jugendlichen ist positiv oder zumindest indifferent gegenüber verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen eingestellt und schätzt Mehrsprachigkeit sehr positiv ein. Auch ihre individuellen Chancen auf ein gutes Leben sehen die Jugendlichen trotz struktureller Benachteiligungen mehrheitlich zuversichtlich und weniger

abhängig von Herkunftsfaktoren. Gleichzeitig verdeutlichen die Befunde den Fortbestand struktureller Ungleichheiten auf gesellschaftlicher Ebene und eine Reproduktion bestehender Differenzordnungen.

Literatur

BMBWF (Hrsg.). (2024). Nationaler Bildungsbericht Österreich 2024. http://doi.org/10.17888/nbb2024.2

Böhnke, P., Groh-Samberg, O., & Kleinert, C. (2023). Folgen sozialer Ungleichheit. Informationen zur politischen Bildung, 354, 58–67.

Brizić, K. (2007). Das geheime Leben der Sprachen: Gesprochene und verschwiegene Sprachen als Bildungsressource. Waxmann.

Busch, B. (2013). Mehrsprachigkeit. Facultas.

Butler, J. (2001). Psyche der Macht: Das Subjekt der Unterwerfung. Suhrkamp.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 139–167.

Dirim, İ. (2016). Sprachverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), Handbuch Migrationspädagogik (S. 311–325). Beltz.

Dirim, İ., & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. d. M. Castro-Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka, & C. Melter (Hrsg.), Migrationspädagogik (S. 99–116). Beltz.

Dirim, İ., & Mecheril, P. (2018). Heterogenitätsdiskurse – Einführung in eine machtkritische und kulturwissenschaftliche Perspektive. In İ. Dirim, & P. Mecheril (Hrsg.), Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung (S. 19–26). utb.

Europarat (1992). Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. https://rm.coe.int/168007c089 (letzter Zugriff: 08.09.2025).

Förster, M., & Königs, S. (2019). Förderung der sozialen Mobilität in Österreich. In Bundesministerium Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (Hrsg.), Sozialpolitische Studienreihe 26. https://broschuerenservice.sozialministerium.gv.at/Home/Download?publicationId=721 (letzter Zugriff: 08.09.2025).

Foucault, M. (1994). Das Subjekt und die Macht. In H. L. Dreyfus, & P. Rabinow (Hrsg.), Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik (S. 241–261). Beltz-Athenäum.

Gerhartz-Reiter, S. (2018). Bildungsungleichheit und vorzeitiger Bildungsausstieg in Österreich. In G. Quenzel, & K. Hurrelmann (Hrsg.), Handbuch Bildungsarmut (S. 523–544). Springer VS.

Gogolin, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann.

Gogolin, I., & Maaz, K. (2019). Editorial „Migration und Bildungserfolg". Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 22, 1–14. https://doi.org/10.1007/s11618-019-00886-0

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

Haerpfer, C., Inglehart, R., Moreno, A., Welzel, C., Kizilova, K., Diez-Medrano, J., Lagos, M., Norris, P., Ponarin, E., & Puranen B. (2022). World Values Survey Wave 7 (2017–2022): Cross-National Data-Set. Version: 4.0.0. World Values Survey Association. https://doi.org/10.14281/18241.24

Herzog-Punzenberger, B. (2023). Policy Brief #06: Selektion in der Bildungslaufbahn. AK Wien. https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/bildung/mehrsprachigkeit/Policy_Brief-Nr.6_202311.pdf (letzter Zugriff: 08.09.2025).

Hinz, T., Auspurg, K., & Schneck, A. (2023). Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt. In A. Scherr, A. Reinhardt, & A. El-Mafaalani (Hrsg.), Handbuch Diskriminierung (S. 341–362). Springer VS.

Khakpour, N., & Mecheril, P. (2018). Klasse oder die Moralisierung des Scheiterns. In İ. Dirim, & P. Mecheril (Hrsg.), Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung (S. 133–158). utb.

Knappik, M., & Ayten, A. C. (2020). Was ist die beste Sprache? Zur Rassismusrelevanz der Ungleichmachung von Sprachen. In K. Fereidooni, & N. Simon (Hrsg.), Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung (S. 233–265). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7

Lanza, E. (2007). Multilingualism and the family. In P. Auer, & W. Li (Hrsg.), Handbook of multilingualism and multilingual communication (S. 45–67). de Gruyter.

Scherr, A., Reinhardt, A., & El-Mafaalani, A. (Hrsg.). (2016). Handbuch Diskriminierung. Springer VS.

Schneekloth, U., & Albert, M. (2019). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel, & Kantar (Hrsg.), 18. Shell Jugendstudie. Jugend 2019: Eine Generation meldet sich zu Wort (S. 47–101). Beltz.

Schneekloth, U., & Albert, M. (2024). Jugend und Politik. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024. Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 43–100). Beltz.

Schubert, K., & Klein, M. (2020). Das Politiklexikon (7. Aufl.). Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon/18012/pluralismus/ (letzter Zugriff: 08.09.2025).

Statistik Austria (Hrsg.). (2025). Statistisches Jahrbuch Migration & Integration. Zahlen – Daten – Indikatoren: 2025. https://www.statistik.at/fileadmin/publications/Migration-Integration_2025.pdf (letzter Zugriff: 08.09.2025).

Veit, S., & Arikan, Z. (2023). Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt. In A. Scherr, A. Reinhardt, & A. El-Mafaalani (Hrsg.), Handbuch Diskriminierung (S. 279–296). Springer VS.

Volksgruppengesetz (1976). Bundesgesetz vom 7. Juli 1976 über die Rechtsstellung von Volksgruppen in Österreich. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1976_396_0/1976_396_0.pdf (letzter Zugriff: 08.09.2025).

Walgenbach, K. (2024). Privilege Studies: Einführung und Überblick. Aus Politik und Zeitgeschichte, 21, 11–16.

Wintermantel, V. (2020). Der Wert der Vielfalt: Gesellschaftliche Pluralität, Meinungsvielfalt und demokratische Legitimität. In S. Kneip, W. Merkel, & B. Weßels (Hrsg.), Legitimitätsprobleme: Zur Lage der Demokratie in Deutschland (S. 255–286). Springer VS, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-29558-5_11

Weßels, B. (2024). Politische und gesellschaftliche Partizipation. In DESTATIS, WZB, & BiB (Hrsg.), Sozialbericht 2024: Ein Datenreport für Deutschland (S. 345–352). Bundeszentrale für politische Bildung. https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Sozialbericht_2024_bf_k2.pdf (letzter Zugriff: 08.09.2025).

World Value Survey (2017–2022). Online Data Analysis. World Values Survey Wave 7: 2017–2022. https://www.worldvaluessurvey.org/WVSOnline.jsp (letzter Zugriff: 08.09.2025).

8 Unterrichtserleben

Jana Groß Ophoff, Helga Grössing und Herbert Neureiter

Unterricht ist ein wichtiger Erfahrungsraum im Leben von Jugendlichen. Hier verbringen sie einen großen Teil ihrer Zeit, lernen in unterschiedlichen Fächern und können auf der Grundlage von Unterrichtsimpulsen idealerweise eigene Interessen und Kompetenzen entwickeln und diese im weiteren Bildungsverlauf vertiefen. Unterrichtsqualität beschreibt dabei das pädagogische Angebot – in Form von strukturierter Klassenführung, kognitiver Aktivierung, konstruktiver Unterstützung und differenzierenden Lernangeboten. Entscheidend ist jedoch, wie dieses Angebot von den Lernenden wahrgenommen und genutzt wird. Ob Unterricht also tatsächlich Lerngelegenheiten eröffnet, hängt davon ab, ob er als störungsarm, anregend, unterstützend und auf individuelle Bedürfnisse abgestimmt erlebt wird. Positiv wahrgenommener Unterricht fördert nicht nur die Leistungsbereitschaft, sondern ist auch grundlegend für soziale Teilhabe und selbstbestimmte Bildungs- und Lebenswege. Vor diesem Hintergrund fragt dieses Kapitel danach, wie strukturiert österreichische Jugendliche ihren Unterricht erleben, ob sie sich gefordert und individuell unterstützt fühlen und ob sich hierfür Unterschiede nach Geschlecht, Schulart oder Migrationshintergrund zeigen.

8.1 Unterrichtsqualität ist vielschichtig

Die Frage, was guten Unterricht auszeichnet, begleitet die Unterrichtsforschung seit ihren Anfängen. Versteht man Unterricht als Interaktions- und Kommunikationsprozess im Klassenzimmer, wird deutlich, dass es sich um hochkomplexe Vorgänge handelt, die sich nicht allein durch fachliche Inhalte oder methodische Entscheidungen erklären lassen.

Klieme (2022, S. 411) definiert Unterricht entsprechend als „eine Form systematischen pädagogischen Handelns, die darauf abzielt, Lernenden ein Verständnis von Lerninhalten (‚Gegenständen') zu vermitteln, damit zugleich in unterschiedliche (fachliche) Modi des Denkens und Handelns einzuführen, den Erwerb fachlicher und fächerübergreifender Kompetenzen zu fördern und Bildung – als Aneignung von Kultur und als Entfaltung einer mündigen Persönlichkeit – zu ermöglichen". Dieses Zitat verdeutlicht, dass Unterricht weit mehr ist als reine Wissensvermittlung: Er verbindet fachliches Lernen mit kultureller und persönlicher Entwicklung und bildet damit die Grundlage, Schüler:innen zu selbstbestimmtem und reflektiertem Handeln zu befähigen.

Eine geeignete theoretischen Rahmung von Unterricht bieten sogenannte Angebots-Nutzungs-Modelle, die auf Fend (1980) zurückgehen und durch Helmke (2006, 2015) im deutschsprachigen Raum weiterentwickelt wurden. Sie beschreiben Unterricht als pädagogisches Angebot, das von Lernenden wahrgenommen, interpretiert und genutzt wird. Unterrichtsqualität bezeichnet in diesem Zusammenhang jene Art von Unterricht, die Lerngelegenheiten so gestaltet, dass die Wahrscheinlichkeit steigt, gewünschte Lernergebnisse zu erzielen (Charalambous et al., 2021). In frühen Angebots-Nutzungs-Modellen (Fend, 1980; Helmke, 2006, 2015) wurde die Unterrichtsqualität hauptsächlich als Ergebnis des Handelns der Lehrkraft beschrieben. Aktuellere Modelle (Lipowsky, 2006; Reusser & Pauli, 2010) heben auch die aktive Rolle der Lernenden hervor, deren Rückmeldungen und Beteiligung den Unterrichtsverlauf ebenfalls beeinflussen (zusammenfassend Meissner, 2023).

Besagten Angebots-Nutzungs-Modellen zufolge kommt der Dimension der *Klassenführung* eine zentrale Rolle zu, denn sie schafft die strukturellen Rahmenbedingungen, unter denen das Unterrichtsangebot überhaupt genutzt werden kann: Das bedeutet mit Lipowsky (2015), dass der Unterricht klar aufgebaut ist, feste Regeln und Erwartungen gelten und die Lehrkraft die Schüler:innen darin unterstützt, neues Wissen mit vorhandenem zu verbinden – zum Beispiel durch schlüssige Erklärungen, Zusammenfassungen oder Fragen, die zum Nachdenken anregen. Letzterer Aspekt gehört zu einer weiteren Dimension guten Unterrichts, nämlich der *kognitiven Aktivierung*. Sie erhöht die Lernertragserwartung, indem sie das Angebot so gestaltet, dass tiefere Denkprozesse und eine aktive Wissenskonstruktion bei den Lernenden angeregt werden. Als dritte Dimension der Unterrichtsqualität wird die *konstruktive Unterstützung* gesehen, die sich vor allem in einem positiven Umgang zwischen Lehrkräften und Schüler:innen zeigt – etwa durch gegenseitigen Respekt, Wertschätzung und den konstruktiven Umgang mit Fehlern, die als Lerngelegenheiten genutzt werden. Diese drei Dimensionen – Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung – gelten auch in der aktuellen Unterrichtsforschung als wesentliche Merkmale qualitativ hochwertigen Unterrichts (Fauth et al., 2025; Praetorius et al., 2018). Ergänzend dazu wird als querliegende Dimension zunehmend die der *Differenzierung* diskutiert, da sie alle drei Bereiche durchzieht und für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen entscheidend ist. Im Folgenden werden die vier Dimensionen der Unterrichtsqualität bzw. der Stand des Wissens hierzu näher erläutert.

Klassenführung

Weil Unterricht ein sehr komplexer Prozess ist, ist insbesondere eine wohlstrukturierte Klassenführung wichtig. Sie kann Komplexität zwar nicht verringern, trägt jedoch entscheidend dazu bei, dass Lehrkräfte und Schüler:innen

in Unterrichtssituationen sicher handeln können. Eine gute Klassenführung verwandelt verfügbare Lernzeit in tatsächlich genutzte Lernzeit („time on task") und schafft damit Raum für störungsfreies Lernen (Helmke, 2015; Kuger, 2016). Eine gute Klassenführung umfasst sowohl die präventive Sicherung von Lernzeit als auch gezielte Intervention bei Störungen, sodass die Unterrichtszeit möglichst effektiv genutzt werden kann und Schüler:innen bestmöglich lernen können (Kounin, 1970). Empirische Studien wie die SCHOLASTIK-Studie (Weinert & Helmke, 1997), die MARKUS-Studie (Helmke & Jäger, 2002) sowie die COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2011; Kunter & Voss, 2011) zeigen übereinstimmend, dass eine strukturierte und damit störungsarme Klassenführung eng mit Leistungszuwächsen der Schüler:innen verbunden ist.

Kognitive Aktivierung

Kognitive Aktivierung gilt ebenfalls als zentrale Dimension von Unterrichtsqualität. Darunter versteht man eine pädagogische Praxis, die Lernende dazu anregt, sich auf anspruchsvollem Niveau ko-konstruktiv und reflektiert mit Inhalten auseinanderzusetzen, um komplexe fachbezogene Wissensstrukturen zu entwickeln (Kleickmann, 2012). Im Mittelpunkt steht nicht die Verhaltensaktivität, sondern die Qualität der aktiven, im besten Fall sogar fokussierten kognitiven Informationsverarbeitung (Renkl, 2020). Lernende sollen demnach zentrale Konzepte und Prinzipien wirklich durchdenken und verarbeiten, und nicht lediglich oberflächlich handeln oder aktiv sein. Eine tiefe Auseinandersetzung mit dem Lernstoff soll dabei gefördert werden, während Aktivitäten, deren Lernwirksamkeit fraglich ist, vermieden werden sollen.

Lehrkräfte fördern die kognitive Aktivierung, indem sie Aufgaben stellen, die auf vorhandenes Wissen Bezug nehmen und unterschiedliche Lösungswege zulassen. Solche Aufgaben regen dazu an, Verbindungen zwischen Wissensinhalten herzustellen und sich kritisch mit fachlichen Fragestellungen auseinanderzusetzen (Praetorius et al., 2024). Ein kognitiv aktivierender Unterricht führt insbesondere im Fach Mathematik zu signifikant besseren Lernergebnissen (Lipowsky, 2015). Charakteristisch sind dabei problemorientierte Aufgabenformate, die Einbettung in lebensweltliche Kontexte sowie die gezielte Förderung von Diskussion und Interaktion zwischen den Lernenden.

Unterstützung

Das Konzept der Unterstützung stammt aus der Forschung zum Unterrichtsklima (Clausen, 2002) und beschreibt die Qualität der sozialen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Lernenden sowie innerhalb der Lerngruppen. In der Literatur finden sich dafür auch Begriffe wie Schüler:innenorientierung (Clausen, 2002), unterstützendes Klassenklima (Klieme & Rakoczy, 2008) oder Lernunterstützung

(Fauth et al., 2014). Gemeint ist ein respektvolles, wertschätzendes Miteinander, das das Wohlbefinden und die Lernmotivation stärkt.

Unterstützender Unterricht zeigt sich darin, dass Fehler als Lerngelegenheiten genutzt, Rückmeldungen konstruktiv gegeben und individuelle Lernwege berücksichtigt werden. So entsteht ein Klima, in dem Lernende sozial eingebunden sind, gern lernen und sich aktiv am Lernprozess beteiligen. Empirische Befunde unterstreichen diese Bedeutung: Hattie (2023) fasst den Stand der Forschung dahingehend zusammen, dass ein positives Klassenklima entscheidend für gelingende Lernprozesse ist. Wenn Fehler akzeptiert und Lernanstrengungen wertgeschätzt werden, verstehen sich Lehrkräfte und Lernende als gemeinsam am Lernprozess Beteiligte – was die Motivation und den Lernerfolg deutlich begünstigt.

Daher lässt sich festhalten, dass die drei Dimensionen – strukturierte Klassenführung, kognitive Aktivierung und konstruktive Unterstützung – nicht nur als theoretisch fundiert, sondern auch als empirisch breit abgesichert gelten. Sie bilden das Kernstück wirksamen Unterrichts und sind entscheidend für Lernprozesse und Lernerfolg. Die drei Dimensionen sind dabei nicht isoliert zu betrachten, sondern entfalten ihre Wirkung im Zusammenspiel: Eine störungsfreie und gut strukturierte Lernumgebung bildet die Voraussetzung dafür, dass Lernende sich kognitiv anspruchsvoll mit Inhalten auseinandersetzen können. Damit diese Anstrengung über die Zeit hinweg aufrechterhalten wird, braucht es die förderliche Beziehungsgestaltung durch konstruktive Unterstützung.

Über diese drei Dimensionen hinaus stellt sich jedoch die Frage, wie Unterricht auf die Heterogenität der Lernenden eingehen kann. Hier setzt die Differenzierung an, die in allen drei Dimensionen guten Unterrichts stattfinden sollte, weil sie die jeweiligen Lernangebote auf die individuellen Lernvoraussetzungen und Bedürfnisse abstimmt (Fauth et al., 2025).

Differenzierung

Differenzierung ist zwar als eigenständiger Aspekt der Unterrichtsgestaltung zu betrachten, sie liegt aber gewissermaßen quer zu den drei oben erläuterten Dimensionen guten Unterrichts. Ob im Rahmen von Klassenführung, kognitiver Aktivierung oder Unterstützung – immer stellt sich die Frage, wie Lernangebote so flexibel gestaltet werden können, dass sie der Vielfalt an Voraussetzungen, Interessen und Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden. Aus theoretischer Perspektive lässt sich Differenzierung damit als Teil adaptiver Lehr-Lern-Arrangements verstehen (Kiel & Syring, 2018), die gemeinsame Lernziele verfolgen und zugleich individuelle Lernwege eröffnen.

In Österreich ist das Schulsystem stark gegliedert: Es gibt verschiedene Schularten, Jahrgangsklassen und auch Leistungsgruppen. Diese äußere Differenzierung soll für mehr Einheitlichkeit sorgen, führt aber nicht automatisch dazu, dass die Schüler:innen innerhalb einer Klasse ähnliche Voraussetzungen haben.

Unterschiedliche Vorkenntnisse, Interessen, Lernmotivationen, soziale Hintergründe und Unterstützungsbedarfe bleiben bestehen (Weber et al., 2016). Darum bedarf es einer inneren Differenzierung im Unterricht (Kiel & Syring, 2018). Damit ist gemeint, dass Lehrkräfte ihre Methoden und Aufgaben so anpassen, dass alle Schüler:innen – mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Lerngeschwindigkeiten – gut mitarbeiten können. So lassen sich Über- und Unterforderung vermeiden. Wenn Lernende merken, dass Aufgaben zu ihnen passen, erleben sie den Unterricht als fair und motivierend und fühlen sich in ihrem Lernen gestärkt.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen stellt sich die Frage, wie Jugendliche in Österreich ihren Unterricht erleben. Im Fokus steht zunächst ein umfassender Eindruck des Unterrichtsgeschehens: Wie wird mit Störungen umgegangen, regt der Unterricht das Lernen an, wie wird mit Fehlern umgegangen und welche Aufgaben werden gestellt? Das Erleben der Schüler:innen spiegelt sich in den Dimensionen guten Unterrichts, nämlich der Klassenführung, der kognitiven Aktivierung, dem unterstützenden Lehrer:innenhandeln sowie in der Art und dem Ausmaß der Differenzierung. In Ergänzung dazu stellt sich die Frage, inwiefern sich das Unterrichtserleben zwischen verschiedenen Gruppen von Schüler:innen unterscheidet – etwa in Abhängigkeit von soziodemografischen Merkmalen (zum Beispiel Geschlecht, Migrationshintergrund) oder schulbezogenen Faktoren (zum Beispiel Schulart oder unterrichtete Fächer).

8.2 Wie Jugendliche Unterricht erleben

Die Befragung orientierte sich nicht an einzelnen Lehrkräften oder Fächern, sondern zielte auf das alltägliche Unterrichtserleben der Jugendlichen ab. Dazu wurde zunächst nach dem zuletzt besuchten Unterrichtsfach gefragt, anschließend erfolgte die Einschätzung zu den im vorherigen Abschnitt eingeführten Dimensionen der Unterrichtsqualität: Klassenführung, kognitive Aktivierung, Unterstützung sowie Differenzierung. Hierzu wurden überwiegend Fragen aus der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2019 (Beese et al., 2022) übernommen und sprachlich angepasst. Ergänzt wurden ausgewählte Fragen aus bestehenden Fragebögen zur Differenzierung (Clausen, 2002; Ellmauer et al., o. J.). Die Befragten konnten ihre Einschätzung auf einer vierstufigen Skala mit den Antwortoptionen *stimme völlig zu*, *stimme eher zu*, *stimme eher nicht zu* und *stimme überhaupt nicht zu* angeben. Eine ausführlichere Darstellung des analytischen Vorgehens in Pretest, Pilotierung und Hauptstudie findet sich in Kapitel 16.

Die folgende Ergebnisdarstellung gliedert sich in zwei Teile. In Kapitel 8.2.1 werden die prozentualen Antworthäufigkeiten für die einzelnen Fragen (auch als Items bezeichnet) zu den Dimensionen des Unterrichtsqualität vorgestellt. Aus den Antworten zu den einzelnen Fragen wurden anschließend Mittelwerte für

jede Dimension gebildet (Grafik 8.2.5), also die Werte für jede einzelne Schüler:in summiert und durch die Anzahl der berücksichtigten Items geteilt.

Diese Werte bringen die mittlere Antworttendenz zum Ausdruck, da davon ausgegangen wird, dass die Befragten ähnlich ausgeprägte Antworten bei den Fragen zur jeweiligen Dimension geben. Um das Beispiel der Klassenführung aufzugreifen: Mit Blick auf einen wenig strukturierten und damit störungsanfälligen Unterricht dürften Schüler:innen eher zustimmen, dass es laut und unruhig war, die Lehrer:in lange warten musste, bis es ruhig war, nicht gut gearbeitet werden konnte und die Schüler:innen erst mit Verzögerung zum Arbeiten kommen konnten (Grafik 8.2.1). Die in Kapitel 8.2.2 vorgestellten Gruppenvergleiche basieren auf dem Ergebnis dieses Auswertungsschritts.

Dimensionen der Unterrichtsqualität

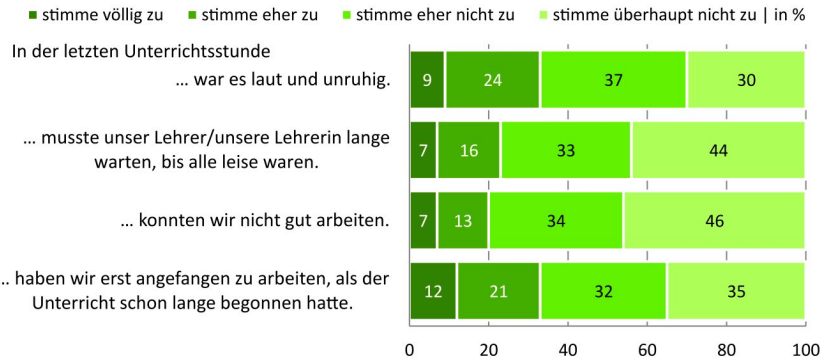
Im Folgenden werden die Ergebnisse zum Unterrichtserleben entlang der vier theoretisch eingeführten Dimensionen Klassenführung, kognitive Aktivierung, Unterstützung und Differenzierung dargestellt, und zwar jeweils für die einzelnen Fragen.

Klassenführung

Die Fragen zur Klassenführung erfassen vor allem das Ausmaß an erlebten Unterrichtsstörungen (Lärmbelastung, Störungen, verschleppter Unterrichtsbeginn; Grafik 8.2.1) – also Aspekte, die auf eine vermutlich eher unstrukturierte Klassenführung hinweisen. Die Schüler:innen geben dabei ihre Zustimmung zu Aussagen wie „Im Unterricht war es laut und unruhig" auf einer Skala von 1 (= stimme völlig zu) bis 4 (= stimme überhaupt nicht zu), weshalb höhere Skalenwerte Ausdruck eines besser strukturierten bzw. geführten Unterrichts sind. Dies ist insbesondere wichtig für die Interpretation der Skalenmittelwerte, die weiter unten vorgestellt werden.

Jeweils ein Drittel der befragten Schüler:innen (etwa 30 %) gibt an, dass in der letzten Unterrichtsstunde vor der Befragung Unruhe herrschte bzw. der geplante Unterricht erst später beginnen konnte, da es vorher unruhig war. Andererseits erlebte die große Mehrheit der Jugendlichen die letzte Unterrichtsstunde als eine Einheit, in der gut gearbeitet wurde (80 %) und die Lehrperson nicht lange warten musste, bis Ruhe herrschte (77 %). Insgesamt berichten mindestens 67 % von einem eher strukturierten, da störungsarmen Unterricht, was mit Helmke (2015) für eine aktive Lernzeit und damit ein ertragreiches Lernen grundlegend ist.

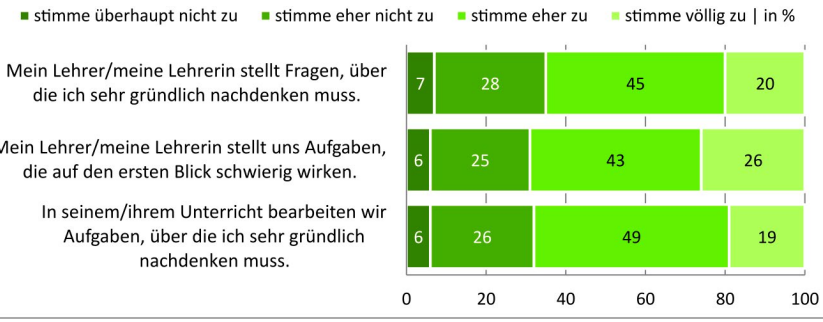
Grafik 8.2.1: Unterrichtserleben – Klassenführung
Wie hast du die letzte Unterrichtsstunde erlebt?



Kognitive Aktivierung

Diese Dimension bringt das Erleben zum Ausdruck, ob im Unterricht anspruchsvolle Fragen oder Aufgaben gestellt werden (Kapitel 8.1.2). Bezogen auf die letzte Unterrichtsstunde attestieren etwa zwei Drittel aller Schüler:innen, dass sie von der Lehrperson herausfordernde Fragen (65 %), auf den ersten Blick schwierige Aufgaben (69 %) oder auch Aufgaben, über die sie sehr gründlich nachdenken mussten (68 %), bekommen haben (Grafik 8.2.2). Da kognitiv aktivierender Unterricht von der fachlichen bzw. fachdidaktischen Konzeption des Unterrichts bzw. auch von der Phase des Unterrichts abhängt – die Befragten sollten ja nur an die letzte Unterrichtsstunde denken –, werden weiter unten die Skalenmittelwerte anhand von Fächergruppen detaillierter verglichen.

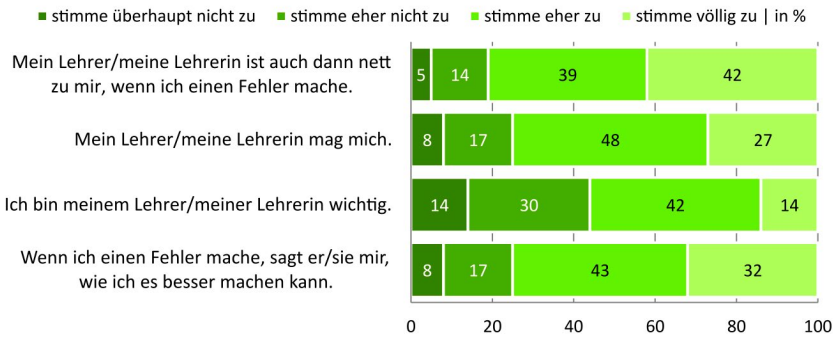
Grafik 8.2.2: Unterrichtserleben – kognitive Aktivierung
Wie hast du die letzte Unterrichtsstunde erlebt?



Unterstützung

Die erlebte Unterstützung drückt sich darin aus, dass sich die befragten Schüler:innen emotional angenommen fühlen und eine positive Fehlerkultur erleben (Kapitel 8.1.3). Wie Grafik 8.2.3 verdeutlicht, erleben die Jugendlichen dies mehrheitlich im Unterricht. Die Mehrheit der Befragten (rund 81 %) berichtet, dass ihre Lehrperson auch dann nett ist, wenn sie einen Fehler machen, und dass sie sowohl konstruktives Feedback erhalten als auch das Gefühl haben, von dieser gemocht zu werden. Ein Stück weit aus der Reihe fällt, dass 44 % der Schüler:innen das Gefühl haben, ihrer Lehrperson überhaupt nicht oder eher nicht wichtig zu sein.

Grafik 8.2.3: Unterrichtserleben – Unterstützung
Wie hast du die letzte Unterrichtsstunde erlebt?



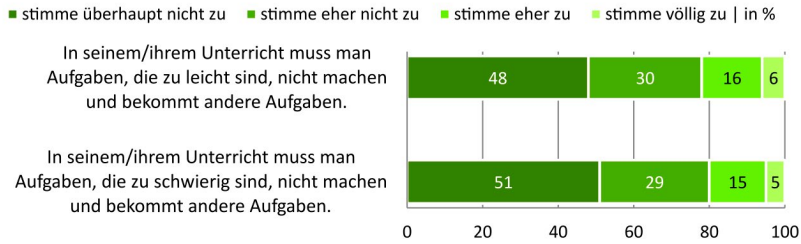
Differenzierung

Differenzierung beschreibt, inwiefern es Lehrpersonen gelingt, den Unterricht an die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler:innen anzupassen und Aufgaben zu stellen, die die individuellen Kompetenzstände berücksichtigen (Kapitel 8.1.4). In unserer Erhebung bezieht sich die Skala speziell auf die Differenzierung des Unterrichtsangebots in Form von Aufgaben (Kiel & Syring, 2018): Schüler:innen sollten angeben, ob sie die für sie zu leichten oder zu schwierigen Aufgaben nicht bearbeiten mussten und stattdessen andere Aufgaben erhielten.

Ein großer Teil der Schüler:innen gibt an, dass das Unterrichtsangebot eher nicht an individuelle Lernvoraussetzungen angepasst wird (Grafik 8.2.4). Nur zwei von zehn Befragten stimmen eher oder vollständig zu, dass zu leichte oder zu schwere Aufgaben nicht gemacht werden müssen und stattdessen andere Aufgaben bearbeitet werden können.

Grafik 8.2.4: Unterrichtserleben – Differenzierung

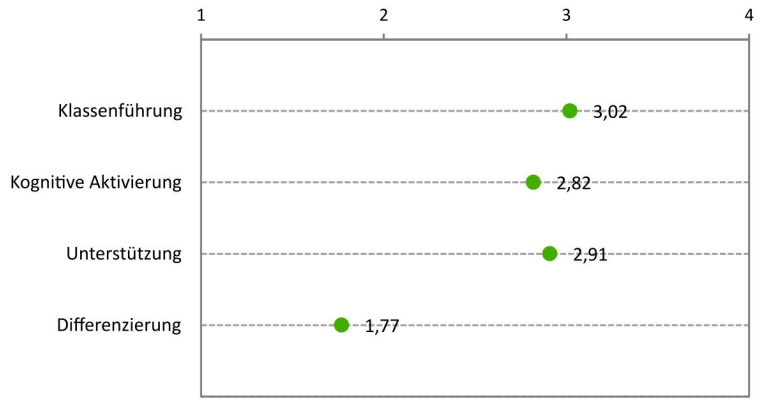
Wie hast du die letzte Unterrichtsstunde erlebt?



Mittelwerte der vier Dimensionen im Überblick

Die Fragen zur kognitiven Aktivierung, Unterstützung und Differenzierung wurden so angepasst, dass ein höherer Skalenwert einem stärkeren Erleben des jeweiligen Merkmals entspricht. Das bedeutet: Unabhängig davon, ob eine Aussage positiv oder negativ formuliert war, wurden die Werte so „umgepolt", dass eine hohe Zustimmung einen hohen Wert erhält und so überall eine eindeutige Interpretation möglich ist (Grafiken 8.2.2 bis 8.2.4). Bei der Skala zur Klassenführung entsprechen höhere Werte dem Erleben einer störungsärmeren, strukturierteren Unterrichtsstunde (Grafik 8.2.1).

Grafik 8.2.5: Unterrichtserleben – vier Dimensionen der Unterrichtsqualität



Skalenmittelwert von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme völlig zu

Die Skalenmittelwerte für die vier Dimensionen der Unterrichtsqualität sind in Grafik 8.2.5 gemeinsam dargestellt. Allgemein zeigt sich in den Daten das Bild, dass österreichische Jugendliche einen eher weniger von Störungen geprägten

Unterricht erleben (M = 3,02; SE = 0,02). Die Einschätzungen zu den anderen drei Dimensionen fallen signifikant niedriger aus: Jugendliche erleben den Unterricht dennoch als eher kognitiv aktivierend (M = 2,82; SE = 0,01) und fühlen sich auch eher unterstützt (M = 2,91; SE = 0,01). Mit Blick auf die Differenzierung erhärtet sich der weiter oben geschilderte Befund, dass Differenzierung in Form eines Angebots unterschiedlich anspruchsvoller Aufgaben im konkreten Unterricht offensichtlich vergleichsweise seltener erlebt wird (M = 1,77; SE = 0,01) als die anderen Dimensionen der Unterrichtsqualität.

Ergänzend wurden die Korrelationen zwischen den vier Dimensionen betrachtet, also ob und in welchem Ausmaß die Antwortausprägungen in einer Dimension der Unterrichtsqualität mit einer ähnlichen Ausprägung in einer anderen Dimension einhergehen. Jedoch ist festzustellen, dass die Zusammenhänge insgesamt gering ausfallen (max. |r| = .19). Dies spricht dafür, dass die Dimensionen unterschiedliche Aspekte der Unterrichtsqualität trennscharf erfassen. Gleichzeitig zeigen sich theoretisch zu erwartende signifikante Zusammenhänge, etwa zwischen Unterstützung und kognitiver Aktivierung (r = .19) oder zwischen kognitiver Aktivierung und Differenzierung (r = .16): Jugendliche, die sich von ihren Lehrer:innen unterstützt fühlen, erleben einen eher kognitiv aktivierenden Unterricht und nehmen Differenzierungsangebote wahr. Bemerkenswert ist hingegen die signifikante negative Korrelation zwischen erlebter Strukturiertheit (Klassenführung) und Differenzierung (r = –.11), die ein Hinweis darauf sein könnte, dass ein strukturierter und damit störungsarmer Unterricht damit einhergeht, dass Differenzierung von den Schüler:innen nur bedingt erlebt wird.

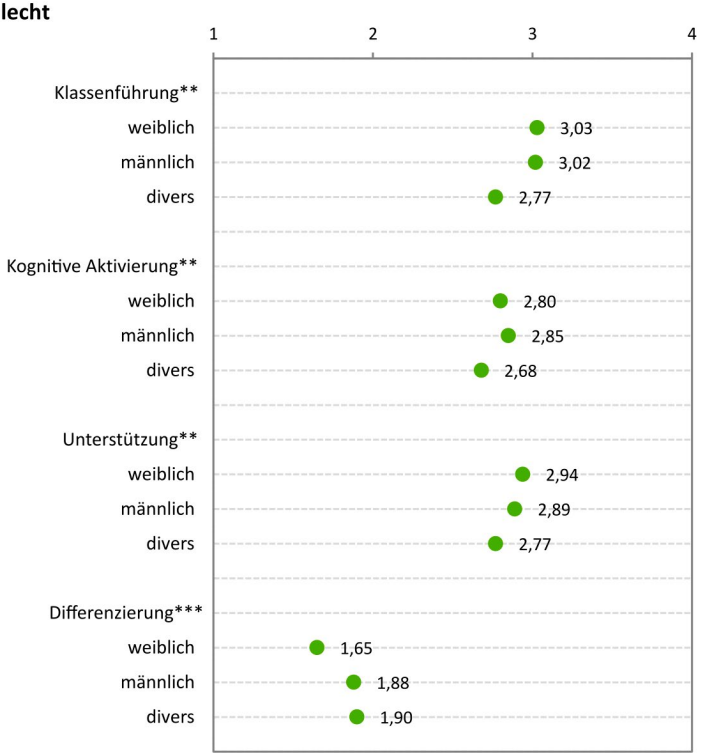
Unterschiede im Unterrichtserleben

Ausgehend von den im vorherigen Abschnitt dargestellten Skalenmittelwerten für die vier Dimensionen der Unterrichtsqualität werden im Folgenden ausgewählte Gruppenvergleiche für individuelle Merkmale (Geschlecht, Migrationshintergrund) und schulische Merkmale (Schulform, Unterrichtsfach) vorgestellt. Vorab ist anzumerken, dass die weiter oben erläuterten Tendenzen in den Skalenwerten in der Regel erhalten bleiben, wenngleich sich Gruppenunterschiede vereinzelt als signifikant erweisen. Hierbei ist zu beachten, dass Gruppenunterschiede bei großen Stichproben „schneller" als signifikant identifiziert werden. Bei der Entscheidung, welche Vergleiche bedeutsam genug sind, um sie hier ausführlicher darzustellen, folgen wir daher Cohen (1988), laut dem Gruppenunterschiede kleiner Effektstärke mindestens in einem Wertebereich von r = .1 bis .3 liegen sollten. Sofern also mindestens ein Unterschied mit kleiner Effektstärke zu verzeichnen ist – ein nicht unübliches Phänomen in der Bildungsforschung – wird im Folgenden ausführlicher auf das Ergebnis eingegangen.

Im Hinblick auf die Frage, ob Jugendliche den Unterricht in Abhängigkeit vom Geschlecht unterschiedlich erleben, zeigen sich insgesamt nur geringe Unterschiede. Grafik 8.2.6 verdeutlicht, dass dies vor allem im Bereich Differenzierung der Fall ist ($r = .14$; $p < .001$). Während Klassenführung, Unterstützung und kognitive Aktivierung von weiblichen und männlichen Jugendlichen ähnlich eingeschätzt werden, berichten Schülerinnen (M = 1,65; SE = 0,01) signifikant seltener von differenzierenden Aufgabenangeboten als Schüler (M = 1,88; SE = 0,02).

Darüber hinaus zeigt sich, dass Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie *inter, divers oder offen* zuordnen, im Vergleich zu weiblichen und männlichen Jugendlichen signifikant niedrigere Werte berichten – sowohl für die Klassenführung (M = 2,77; SE = 0,08) und die Unterstützung (M = 2,77; SE = 0,08) als auch für die kognitive Aktivierung (M = 2,68; SE = 0,08).

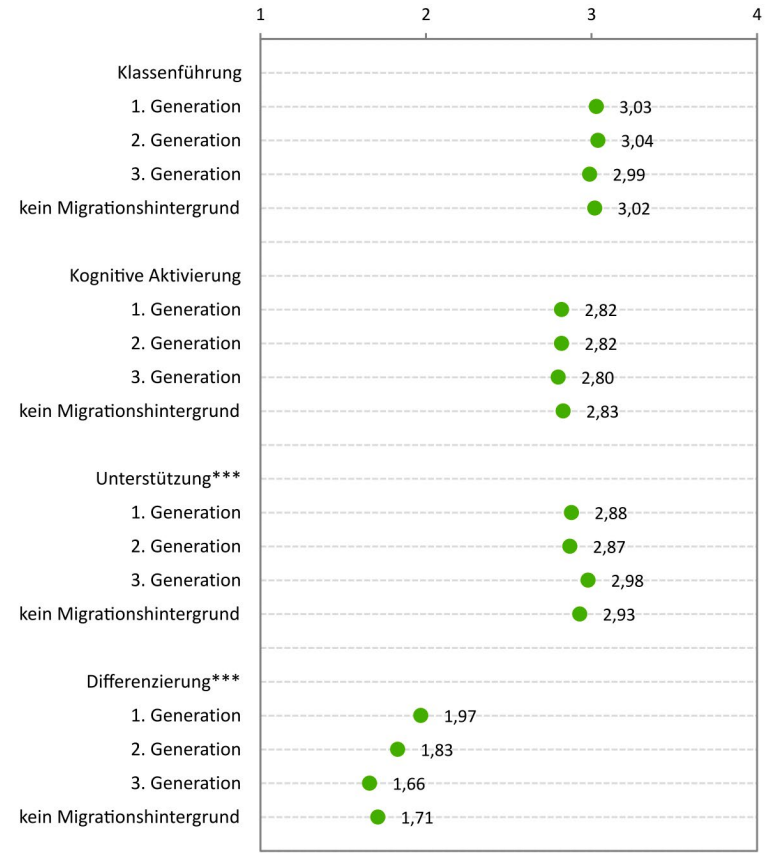
Grafik 8.2.6: Unterrichtserleben – vier Dimensionen der Unterrichtsqualität nach Geschlecht



Skalenmittelwert von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme völlig zu,
**p≤.01; *** p≤.001

Betrachtet man die Frage, ob das Unterrichtserleben von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte von dem anderer Schüler:innen abweicht, zeigt sich in Grafik 8.2.7, dass es bei den Kriterien Klassenführung und kognitive Aktivierung kaum Unterschiede gibt. Auch die signifikanten Unterschiede für die erlebte Unterstützung im Unterricht fallen sehr klein aus und sind vor allem auf die große Stichprobe zurückzuführen.

Grafik 8.2.7: Unterrichtserleben – vier Dimensionen der Unterrichtsqualität nach Migrationsgeneration



Skalenmittelwert von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme völlig zu, ***p≤.001

Deutlich wird der Unterschied hingegen bei der erlebten Differenzierung ($r = .12$; $p < .001$): Jugendliche, die selbst (erste Generation: $M = 1{,}97$; $SE = 0{,}03$) oder deren Eltern (zweite Generation: $M = 1{,}83$; $SE = 0{,}02$) nicht in Österreich geboren wurden, nehmen einen differenzierteren Unterricht wahr als Jugendliche der dritten Generation, also solche, die wie auch ihre Eltern in Österreich geboren wurden ($M = 1{,}66$; $SE = 0{,}02$), oder Jugendliche ohne Migrationshintergrund ($M = 1{,}71$; $SE = 0{,}01$).

Die Unterrichtsgestaltung bzw. die Frage danach, wie deren Qualität erlebt wird, hängt nicht nur von individuellen Merkmalen ab, sondern auch davon, auf welche weiteren Bildungswege (zum Beispiel Sekundarstufe II, Postsekundar- oder Tertiärstufe) die Lernenden vorbereitet werden sollen bzw. welche Schulabschlüsse von der jeweiligen Schule vergeben werden, und vom Fach. Auf diese schulischen Merkmale bzw. die damit verbundenen Unterschiede im Erleben von Unterricht wird im Folgenden eingegangen.

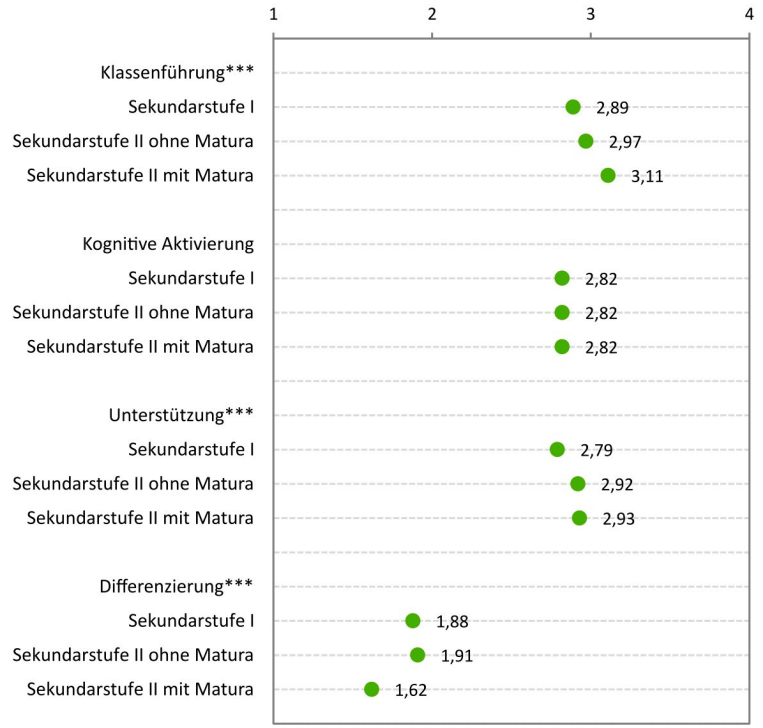
Schulart

Ein Blick auf die Schulformen macht deutlich, dass das Unterrichtserleben der Jugendlichen nicht in allen Bereichen gleich ist: Grafik 8.2.8 veranschaulicht, dass Schüler:innen der Sekundarstufe II mit Matura am ehesten einen vergleichsweise störungsarmen Unterricht erleben, also die zur Verfügung stehende Zeit vermutlich mehr für die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand nutzen können ($M = 3{,}11$; $SE = 0{,}02$) als Schüler:innen anderer Schularten. Dementsprechend haben Jugendliche in der Sekundarstufe I etwas mehr Störungen in der letzten Unterrichtsstunde vor der Befragung erlebt ($M = 2{,}89$; $SE = 0{,}04$).

Auch wenn die befragten Jugendlichen in vergleichbarem Ausmaß erleben, dass sie beim Wissenserwerb unterstützt werden, indem sie beispielsweise ihre Antworten erklären sollen oder durch Fragen zum Nachdenken angeregt werden, findet sich hier ein Unterschied zwischen Jugendlichen der Sekundarstufe I ($M = 2{,}79$; $SE = 0.03$) und der Sekundarstufe II ($M = 2{,}92$; $SE = 0{,}02$ bzw. $M = 2{,}93$; $SE = 0{,}02$). Demnach erleben sich letztere signifikant stärker unterstützt.

Bemerkenswerte Unterschiede (jedoch kleiner Effekt: $r = .17$; $p < .001$) finden sich auch für die Schulform im Bereich der Differenzierung: Aus Sicht der Lernenden wird in der Sekundarstufe II mit Matura am wenigsten in Form von differenzierten Aufgabenstellungen auf die individuellen Lernvoraussetzungen Rücksicht genommen ($M = 1{,}62$; $SE = 0{,}01$). Dieses Ergebnis ist jedoch auch im Kontext der jeweiligen Schüler:innenschaft zu sehen: Die Maturaklassen stellen vergleichsweise homogene Gruppen dar, in denen eine differenzierende Förderung vermutlich eine geringere Rolle spielt und der Fokus stärker auf der unmittelbaren Maturavorbereitung liegt.

Grafik 8.2.8: Unterrichtserleben – vier Dimensionen der Unterrichtsqualität nach Schulart



Skalenmittelwert von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme völlig zu, ***p≤.001

Unterrichtsfach

Für die weiteren Analysen wurden die Angaben zum zuletzt besuchten Unterrichtsfach in vier Fächergruppen zusammengefasst:

- Sprachlich-literarisch-künstlerische Fächer: Deutsch, Englisch, zweite lebende Fremdsprache, Kunst und Gestaltung, Bildende Kunst, Technik und Design, Musik;
- Gesellschaftswissenschaftliche Fächer: Geografie und wirtschaftliche Bildung, Geschichte und Politische Bildung, Psychologie und Philosophie, Religion/Ethik, Betriebswirtschaft;
- MINT-Fächer: Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Digitale Grundbildung, Technik und Design, Haushaltsökonomie und Ernährung, Landwirtschaft, Gesundheit/Pflege;
- Sport: alle Fächer aus dem Bereich Sport.

Für die Dimension Klassenführung zeigt sich über alle Fächergruppen hinweg eine insgesamt hohe Zustimmung. Demnach gelingt es den Lehrkräften aus Sicht der Jugendlichen weitgehend, Unterrichtsstörungen zu minimieren und die Abläufe in der Klasse zu strukturieren. Etwas mehr Störungen als in den anderen Fächergruppen werden für Sport berichtet, was angesichts des bewegten Formats dieses Fachs aber wenig überraschend ist. Auch im Bereich der Unterstützung zeigen sich ähnlich ausgeprägte Werte. Die geringen Unterschiede deuten darauf hin, dass die wahrgenommene Unterstützung in allen Fächergruppen ähnlich ausfällt.

Grafik 8.2.9: Unterrichtserleben – vier Dimensionen der Unterrichtsqualität nach Fächergruppen



Skalenmittelwert von 1 = stimme überhaupt nicht zu bis 4 = stimme völlig zu, **p≤.01; ***p≤.001

In der Dimension der kognitiven Aktivierung zeigen sich deutlichere Unterschiede bzw. ein kleiner Effekt ($r = .15$; $p < .001$): Die MINT-Fächer werden von den Schüler:innen als anspruchsvoller, also als kognitiv aktivierender erlebt ($M = 2{,}93$; $SE = 0{,}01$) als gesellschaftswissenschaftliche ($M = 2{,}84$; $SE = 0{,}02$) oder sprachlich-literarisch-künstlerische Fächer ($M = 2{,}74$; $SE = 0{,}01$). Sport liegt als Fächergruppe mit einem Mittelwert von 2,45 ($SE = 0{,}06$) deutlich unter dem Schnitt der übrigen Fächergruppen – was den fachlichen Sonderstatus einmal mehr betont. Für die Dimension der Differenzierung zeigt sich schließlich, dass insbesondere in den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern differenzierte Aufgabenstellungen vergleichsweise selten berichtet werden ($M = 1{,}64$; $SE = 0{,}02$).

8.3 Implikation für die Schule

Das vorliegende Kapitel wurde eingangs theoretisch gerahmt durch das sogenannte Angebots-Nutzungs-Modell (Fend, 1980; Helmke, 2006, 2015), laut dem das Angebot – in diesem Fall der Unterricht – entscheidend dafür ist, welche Lernprozesse möglich werden, wobei die Nutzung der Lernangebote aber auch durch individuelle und kontextuelle Bedingungen beeinflusst wird. Aufbauend auf dem Kenntnisstand in der Unterrichtsqualitätsforschung wurden zentrale Merkmale guten Unterrichts identifiziert und österreichische Schüler:innen danach befragt, inwieweit sie in der Schule einen strukturierten, störungsfreien Unterricht (Klassenführung) erleben und ob sie sich im Unterricht gefordert (kognitive Aktivierung) und gefördert (Unterstützung) fühlen. Wichtig ist hierbei, im Blick zu behalten, dass in dieser Studie keine objektive Messung der Unterrichtsqualität stattgefunden hat, sondern das subjektive Unterrichtserleben österreichischer Jugendlicher im Mittelpunkt stand: Die Befunde sind ein wichtiges Indiz dafür, wie junge Menschen Unterricht wahrnehmen und interpretieren – eine Perspektive, die für die Diskussion über guten Unterricht unverzichtbar ist. Um das weiter zu illustrieren: Das Erleben kognitiver Aktivierung bedeutet nicht zwingend, dass tatsächlich tiefgehende Denkprozesse angeregt wurden – gerade im Hinblick auf MINT-Fächer wurde für österreichische Schüler:innen aufgezeigt, dass sie zu wenig gefordert sind, aktive bzw. kreative Denkleistungen zu vollbringen, und deshalb bei Testaufgaben, die über die reine Reproduktion hinausgehen, eher nicht so gut abschneiden (Krainer & Benke, 2018).

Über diese drei Basisdimensionen hinaus wurde Differenzierung als zusätzliche, querliegende Perspektive aufgenommen (Fauth et al., 2025). Sie ist nicht Bestandteil des etablierten Modells der Unterrichtsqualität, erweist sich jedoch als zentral, wenn es um den Umgang mit heterogenen Lerngruppen geht. Die Befunde zeigen gerade hier ein deutlich anderes Bild: Differenzierte Lernangebote werden wesentlich seltener von österreichischen Jugendlichen erlebt. Dies ist gerade vor dem Hintergrund eines stark gegliederten Schulsystems besonders

bedeutsam: Äußere Differenzierung schafft keine homogenen Lerngruppen; innere Differenzierung bleibt daher unverzichtbar. Für die Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, die Professionalisierung im Umgang mit Heterogenität konsequent in den Mittelpunkt zu rücken. Differenzierung darf nicht als Zusatzaufgabe verstanden werden, sondern ist ein grundlegender Bestandteil guten Unterrichts. Damit stellt sie eine zentrale Herausforderung für die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen in Österreich dar. Zugleich ist diese Forderung nicht neu: Schon im Positionspapier *PädagogInnenbildung NEU* (BMUKK & BMWF, 2010) wurde eine stärkere Differenzierung im Bildungsbereich angemahnt und die (Nach-)Qualifizierung von Lehrkräften als Schlüssel benannt – ein Anliegen, das auch im Reformprojekt der Neuen Mittelschule aufgegriffen wurde (Jesacher-Rößler & Kemethofer, 2024).

Auch wenn die Unterschiede für das Unterrichtserleben im Zusammenhang mit individuellen und schulischen Merkmalen insgesamt gering ausfallen, sind drei Befunde besonders hervorzuheben. Erstens erleben Schülerinnen im Vergleich zu Schülern in nahezu allen Fächern (mit Ausnahme von Sport) signifikant seltener differenzierte Aufgabenstellungen, während sie den Unterricht in den anderen Dimensionen weitgehend ähnlich wahrnehmen. Hierin liegt eine besondere Herausforderung: Während Kiel und Syring (2018) eine Differenzierung nach Geschlecht als Form sozialer Differenzierung beschreiben und dabei ausdrücklich vor stereotypen Zuschreibungen warnen, zeigt sich hier womöglich das gegenteilige Phänomen – nämlich eine Form von *Undifferenzierung (zum Beispiel gleiche Aufgabenstellungen)*: Obwohl im Unterricht eigentlich darauf geachtet werden sollte, Unterschiede zwischen den Geschlechtern angemessen ohne Stereotype oder Vorurteile zu berücksichtigen, könnte hier eine Form von Vereinheitlichung vorliegen, bei der diese Unterschiede nicht wahrgenommen oder berücksichtigt werden. Mit „Undifferenzierung" ist gemeint, dass alle Lernenden gleich behandelt werden – auch wenn sie unterschiedliche Lernvoraussetzungen haben. Was auf den ersten Blick wie eine gerechte Gleichbehandlung erscheint, kann im Ergebnis dazu führen, dass individuelle Bedürfnisse übersehen und Lernpotenziale nicht ausgeschöpft werden. Zweitens gilt Ähnliches für Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität. Sie berichten über die drei Dimensionen hinweg niedrigere Werte, erleben also weniger „guten" Unterricht. Damit fällt ihr Urteil deutlich kritischer aus als das anderer Jugendlicher – ein vorsichtiger Hinweis darauf, dass sie im schulischen Alltag womöglich seltener Anerkennung erfahren und passende Lerngelegenheiten vorfinden. Angesichts der geringen empirischen Erkenntnisse zu dieser Gruppe (Haid-Stecher et al., 2020; Thomack, 2020) unterstreicht dieses Ergebnis die Notwendigkeit, ihre schulischen Erfahrungen künftig genauer zu erforschen – auch oder gerade weil es sich um eine kleine Gruppe handelt, die statistisch schwer zu adressieren ist.

Auch für den Migrationshintergrund zeigt sich ein differenziertes Bild: Schüler:innen mit direkter Zuwanderungsgeschichte erleben erfreulicherweise durchaus differenzierende Lerngelegenheiten, was sowohl auf gezielte Anpassungen durch die Lehrkräfte als auch auf eine sensiblere Wahrnehmung hinweisen könnte. Auffällig ist jedoch zugleich, dass Jugendliche der sogenannten dritten Generation – also jene, deren Eltern wie sie selbst bereits in Österreich geboren wurden – seltener von Differenzierungsangeboten berichten, obwohl frühere Studien auf fortbestehende Benachteiligungen verweisen (Becker, 2011; Kristen & Dollmann, 2010).

Die Befunde zu diesen spezifischen Gruppen rücken den Bedarf nach einer adaptiven Differenzierung (Kiel & Syring, 2018) in den Vordergrund: Lernangebote sollten nicht an sozialen Kategorien wie Geschlecht oder Migrationshintergrund festgemacht, sondern konsequent an den tatsächlichen Lernvoraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler:innen ausgerichtet werden – eine der anspruchsvollsten Aufgaben professionellen Unterrichtens. Kiel und Syring betonen daher, dass Differenzierung nicht überfordernd sein darf: Sinnvoll sei es, klein anzufangen – etwa mit einzelnen Aufgabenformaten oder Phasen – und darauf aufbauend Schritt für Schritt eine differenzierungssensible Praxis zu entwickeln. Möglichkeiten adaptiver Differenzierung bestehen dabei nicht nur in unterschiedlich schwierigen Aufgaben, sondern auch in variablen Arbeitsformen (zum Beispiel Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit), in variierendem Lerntempo, in optionalen Hilfestellungen oder Zusatzangeboten sowie in der Möglichkeit, unterschiedliche Lösungswege zu wählen. Solche Formen der inneren Differenzierung helfen, Lernangebote besser an die tatsächlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen, ohne sie auf äußere Kategorien wie Geschlecht oder Herkunft zu reduzieren.

Wie zuvor beschrieben, wird Differenzierung insgesamt selten erlebt – in Maturaklassen fällt dies besonders ins Gewicht. Dies könnte einerseits als Defizit gewertet werden, verweist andererseits aber auch auf eine bewusste Schwerpunktsetzung angesichts vergleichsweise homogener Lerngruppen: Speziell im Zusammenhang mit der standardisierten Matura in Österreich konnte gezeigt werden, dass die oft kritisierten „Teaching-to-the-Test"-Strategien die Motivation von Lernenden sogar verbessern und zu einer Reduktion von Prüfungsangst beitragen können. Vor diesem Hintergrund ließe sich die geringe Differenzierung in Maturaklassen als Ausdruck einer konsequenten Prüfungsvorbereitung interpretieren. Ferner offenbaren auch die Vergleiche der Fächergruppen Unerwartetes: Während MINT-Fächer eher als kognitiv aktivierend erlebt werden – und dies insbesondere von männlichen Jugendlichen – nehmen Schüler:innen gerade in geistes- und gesellschaftswissenschaftlichen Fächern nur eine vergleichsweise geringe Differenzierung wahr. Lediglich im Fach Sport zeigen sich keine geschlechtsspezifischen Unterschiede. Letzteres könnte ein Hinweis auf ein dominierendes Fachverständnis im schulischen Kontext sein, das eher gleichschrittig

organisiert ist und stärker auf Beziehungsgestaltung setzt, ohne differenzierte Lernwege zu eröffnen – und das obwohl vor dem Hintergrund des disziplinären Selbstverständnisses in den Geisteswissenschaften differenzierende Zugänge zu erwarten wären. Ein ähnliches Muster zeigt sich beim Migrationshintergrund: Jugendliche der sogenannten dritten Generation berichten in fast allen Fächern von geringeren Differenzierungserfahrungen – mit Ausnahme des Sports.

Die hier dargestellten Ergebnisse verdeutlichen zugleich eine zentrale Herausforderung der aktuellen Unterrichtsqualitätsforschung: Während die etablierten Dimensionen – Klassenführung, kognitive Aktivierung und Unterstützung – ein nützliches heuristisches Raster bieten, zeigen die vorliegenden Analysen, dass ihre empirische Tragweite begrenzt bleibt. Die Unterschiede nach Geschlecht, Migrationshintergrund oder Fach fallen eher klein aus und gerade die Dimension Differenzierung erweist sich als schwer zu erfassen. Damit spiegeln die Befunde die Kritik wider, dass Unterrichtsqualität nicht vollständig in generischen Dimensionen abgebildet werden kann, sondern immer auch fach- und kontextspezifisch betrachtet werden muss (Praetorius et al., 2025). Für die Forschung bedeutet dies, die Messinstrumente weiterzuentwickeln und stärker auf Kontextsensibilität zu achten; für die Praxis verweist es auf die Notwendigkeit, Differenzierung als anspruchsvolle Querschnittsaufgabe ernst zu nehmen, die über einfache Standardmodelle hinausgeht. Für die Dimension der Differenzierung ist außerdem zu beachten, dass sie in dieser Studie primär über zwei Fragen zu aufgaben- bzw. lernmethodischen Aspekten erfasst wurde und damit nur einen Teilbereich abbildet. In den bei der Instrumentenentwicklung ausgeschlossenen Items deutet sich jedoch eine weitere Facette an: die Haltung der Lehrperson, dass Leistung und Erfolg grundsätzlich erwünscht, möglich und vermittelbar sind. Dieser Gedanke, der im aktuellen Diskurs unter dem Begriff akademischer Optimismus (Lelieur, 2025) diskutiert wird, sollte künftig gezielter berücksichtigt werden – sowohl in der Forschung, um die psychometrische Erfassung von Differenzierung zu erweitern, als auch in der Praxis, um differenzierende Strategien auf einer Haltung zu gründen, die schulischen Erfolg für alle Lernenden für möglich hält.

Insgesamt lässt sich also das Fazit ziehen, dass Jugendliche in Österreich überwiegend von einem strukturierten und störungsarmen Unterricht berichten, sich von ihren Lehrkräften unterstützt fühlen und auch kognitive Anforderungen erleben. Differenzierung hingegen bleibt die größte Leerstelle: Gerade dort, wo Vielfalt sichtbar wird oder unsichtbar zu werden droht, werden differenzierte Lernangebote selten erlebt. Vor diesem Hintergrund verweisen die jüngsten PISA-Befunde auf dringenden Handlungsbedarf – denn trotz dieser positiven Basis bleiben Kompetenzrückgänge und soziale Ungleichheiten bestehen (Bacher, 2025; Toferer et al., 2022).

Literatur

Bacher, J. (2025). Haben sich die Bildungsungleichheiten im weiterführenden Schulsystem in Österreich seit Ende der 1990er-Jahre geändert? Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 50(1), 21. https://doi.org/10.1007/s11614-025-00605-6

Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 29–53). Waxmann.

Becker, R. (2011). Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung: Theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In R. Becker (Hrsg.), Integration durch Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland (S. 11–36). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Beese, C., Scholz, L. A., Jentsch, A., Jusufi, D., & Schwippert, K. (2022). TIMSS 2019: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen. Waxmann.

BMUKK, & BMWF (2010). PädagogInnenbildung NEU: Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht. BMUKK & BMWF. https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-093034-Empfehlungen_der_Vorbereitungsgruppe_062011.pdf (letzter Zugriff: 19.09.2025).

Charalambous, C. Y., Praetorius, A.-K., Sammons, P., Walkowiak, T., Jentsch, A., & Kyriakides, L. (2021). Working more collaboratively to better understand teaching and its quality: Challenges faced and possible solutions. Studies in Educational Evaluation, 71, 101092. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101092

Clausen, M. (2002). Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Waxmann.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Aufl.). Erlbaum.

Ellmauer, W., Hofer, D., Katschnig, T., Breitenfeld, R., Rozsa, K., & Palmstofer, B. (o. J.). Schüler:innen-Befragung zur Begabungs- und Begabtenförderung – S117-at [Online-Fragebogen]. https://www.iqes.net/oeffentlich/S117-at (letzter Zugriff: 31.07.2025).

Fauth, B., Decristan, J., & Dumont, H. (2025, im Druck). Das Potential von Unterrichtsqualität zum Abbau von Bildungsarmut. In G. Quenzel, K. Hurrelmann, J. Groß Ophoff, & C. Weber (Hrsg.), Handbuch Bildungsarmut. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44698-7

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. Learning and Instruction, 29, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001

Fend, H. (1980). Theorie der Schule. Urban und Schwarzenberg.

Haid-Stecher, N., Fuchs, M., Ortner, N., & Sevecke, K. (2020). TransIdentität – Die Entwicklung der Identität bei transidenten Jugendlichen. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 69(6). https://doi.org/10.13109/prkk.2020.69.6.541

Hattie, J. (2023). Visible learning: The sequel. A synthesis of over 2,100 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? Pädagogik, 2, 42–45.

Helmke, A. (2015). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität: Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (6. Aufl.). Klett & Kallmeyer.

Helmke, A., & Jäger, R. S. (Hrsg.). (2002). Die Studie MARKUS – Mathematik-Gesamterhebung Rheinland-Pfalz. Kompetenzen, Unterrichtsmerkmale, Schulkontext. Verlag Empirische Pädagogik.

Jesacher-Rößler, L., & Kemethofer, D. (Hrsg.). (2024). 10 Jahre Regelschule: Die (Neue) Mittelschule. Waxmann. https://doi.org/10.25656/01:29366

Kiel, E., & Syring, M. (2018). Differenzierung. In E. Kiel (Hrsg.), Unterricht sehen, analysieren, gestalten (3. Aufl., S. 63–92). Klinkhardt.

Kleickmann, T. (2012). Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen. http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Kleickmann.pdf (letzter Zugriff: 19.09.2025).

Klieme, E. (2022). Unterrichtsqualität. In M. Harring, C. Rohlfs, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), Handbuch Schulpädagogik (S. 411–426). Waxmann. https://doi.org/10.36198/9783838586984

Klieme, E., & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik. Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik, 54(2), 222–237.

Kounin, J. S. (1970). Discipline and group management in classrooms. Holt, Rinehart and Winston.

Krainer, K., & Benke, G. (2018). Wie haben sich Fachdidaktik und Unterricht in Mathematik und in den Naturwissenschaften in Österreich in den letzten 35 Jahren weiterentwickelt? In H. Altrichter, B. Hanfstingl, K. Krainer, M. Krainz-Dürr, E. Messner, & J. Thonhauser (Hrsg.), Baustellen in der österreichischen Bildungslandschaft: Zum 80. Geburtstag von Peter Posch (S. 76–90. Waxmann.

Kristen, C., & Dollmann, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In B. Becker, & D. Reimer (Hrsg.), Vom Kindergarten bis zur Hochschule: Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie (S. 117–144). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kuger, S. (2016). Curriculum and learning time in international school achievement studies. In S. Kuger, E. Klieme, N. Jude, & D. Kaplan (Hrsg.), Assessing contexts of learning: An international Perspective (S. 395–422). Springer Cham.

Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Hrsg.), Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV (S. 85–113). Waxmann.

Lelieur, R. (2025). The prism of academic optimism: Measuring, understanding and fostering its role in school improvement (PhD Thesis). University of Antwerp.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda, & E. Terhart (Hrsg.), Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 51; S. 47–70). Beltz.

Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 69–105). Springer.

Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E., & Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. Learning and Instruction, 19, 527–537. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001

Meissner, S. (2023). Unter die Lupe genommen: Das Wechselspiel von Angebot und Nutzung in der unterrichtlichen Praxis. In M. Syring, N. Beck, T. Bohl, & B. Tesch (Hrsg.), Klasse 6b (S. 155–167). Tübingen University Press.

Praetorius, A. K., Charalambous, C. Y., Vieluf, S., Steffensky, M., Göllner, R., & Fauth, B. (2025). Rethinking teaching-quality research: A reflection on the role of core working assumptions and possible pathways for future research. School Effectiveness and School Improvement, 36(2), 314–334. https://doi.org/10.1080/09243453.2025.2482575

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions. ZDM, 50(3), 407–426.

Praetorius, A.-K., Wemmer-Rogh, W., Schreyer, P., & Brinkmann, M. (Hrsg.). (2024). Kognitive Aktivierung unter der Lupe: Bestandsaufnahme und Möglichkeiten der Weiterentwicklung eines prominenten Konstrukts. Waxmann.

Renkl, A. (2020). Wissenserwerb. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 3–24). Springer.

Reusser, K., & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli, & M. Waldis (Hrsg.), Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität (S. 9–32). Waxmann.

Thomack, K. (2020). Bildungsbiografien trans*geschlechtlicher Jugendlicher: Der Einfluss der cisnormativen Gesellschaft – eine qualitative Studie. debus Pädagogik. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:247825077

Toferer, B., Lang, B., & Salchegger, S. (Hrsg.). (2022). PISA 2022: Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich. Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (IQS). http://doi.org/10.17888/pisa2022-eb

Weber, C., Danninger, D., & Feyerer, E. (2016). Segregation und Chancengerechtigkeit: Eine Mehrebenen-Cross-Country-Analyse. Zeitschrift für Bildungsforschung, 6, 225–243. https://doi.org/10.1007/s35834-016-0167-y

Weinert, F. E., & Helmke, A. (1997). Theoretischer Ertrag und praktischer Nutzen der SCHOLASTIK-Studie zur Entwicklung im Grundschulalter. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), Entwicklung im Grundschulalter (S. 457–474). Beltz.

9 Schule und Wohlbefinden

Martina Ott und Gregor Jöstl

Schule erfüllt nicht nur die Funktion der Vermittlung fachlicher Inhalte, sondern stellt zugleich einen zentralen Lebensraum dar, in dem sich Jugendliche in einer lernförderlichen Umgebung wohlfühlen sollen (Fend, 2019). Das schulische Wohlbefinden wird als wichtiger Indikator für gelingende Bildungsprozesse und für die Qualität der schulischen Gestaltung insgesamt erachtet (Hascher, 2017; Kullmann et al., 2015; Rohlfs, 2011; Rolff, 2013; Serke, 2019) und auch als potenzieller Faktor für gute schulische Leistungen gesehen (Bücker et al., 2018; OECD, 2017; Wirthwein et al., 2021) sowie mit einer höheren Lernmotivation in Verbindung gebracht (Hascher et al., 2018; OECD, 2017). Vor diesem Hintergrund ist das schulische Wohlbefinden in den letzten Jahren zunehmend in den wissenschaftlichen und bildungspolitischen Fokus gerückt (Bundesinstitut BIFIE, 2020; Hascher et al., 2018; Kröske, 2020; OECD, 2019; Serke, 2019).

Schulisches Wohlbefinden beschreibt grundsätzlich das Ausmaß, in dem sich Schüler:innen in der Schule oder in spezifischen schulischen Bereichen – etwa im Unterricht – wohlfühlen. Hascher (2004, S. 148) definiert schulisches Wohlbefinden als „einen Gefühlszustand, bei dem positive Emotionen und Kognitionen gegenüber der Schule, den Personen in der Schule und dem schulischen Kontext bestehen und gegenüber negativen Emotionen und Kognitionen dominieren". Damit bezieht sich schulisches Wohlbefinden auf individuelle emotionale und kognitive Bewertungen schulischer Erfahrungen im sozialen Kontext, die sowohl kurzfristig und situativ auftreten als auch längerfristig bestehen und in ihrer Intensität variieren können.

Schulisches Wohlbefinden wird in der Regel als mehrdimensionales Konstrukt betrachtet (Borgonovi & Pál, 2016; Gutman & Vorhaus, 2012; Noble et al., 2008; Roffey, 2012; Ruggeri et al., 2020; Soutter et al., 2014). Im deutschsprachigen Raum hat sich insbesondere das Sechs-Komponenten-Modell von Hascher (2004, 2010, 2012) etabliert, das emotionale, kognitive, körperliche und soziale Aspekte berücksichtigt. Es unterscheidet drei positive (positive Einstellung zur Schule, Freude in der Schule, schulischer Selbstwert) und drei negative Komponenten (schulbezogene Sorgen, körperliche Beschwerden, soziale Probleme).

Für Österreich gibt es bislang nur wenige quantitative Studien, die sich explizit mit dem schulischen Wohlbefinden befassen. Die vorliegenden Befunde thematisieren meist eng verwandte Konzepte wie die Schulfreude oder die Lebenszufriedenheit. Insgesamt zeigen diese Studien, dass die Mehrheit der Schüler:innen ihre Schule positiv bewertet, sie gern besucht und insgesamt mit ihrem Leben

zufrieden ist (Böheim-Galehr et al., 2021; Bundesinstitut BIFIE, 2020; Eder, 2007; OECD, 2019). Dennoch berichtet eine nicht unerhebliche Gruppe von Jugendlichen von einer geringen Lebenszufriedenheit, wenig Schulfreude und hohen Belastungserfahrungen. Die Studien verdeutlichen zudem Unterschiede nach Geschlecht. So konnte Eder (2007) zeigen, dass Schulfreude bei Mädchen insgesamt stärker ausgeprägt ist als bei Jungen. Die Jugendstudie Lebenswelten 2020 (Böheim-Galehr et al., 2021) zeigt ferner, dass etwa ein Drittel der Jugendlichen die Schule als belastend erlebt, wobei Mädchen tendenziell höhere Belastungswerte berichten. Wie sich das schulische Wohlbefinden im Sinne der erwähnten sechs Komponenten darstellt und welche Schüler:innen höhere Zustimmung bzw. Ablehnung dazu haben, wurde bislang für Österreich nicht gezeigt. Um diese empirische Lücke zu schließen und differenzierter darzustellen, wie es Jugendlichen in österreichischen Schulen geht und welche Gruppen sich besonders wohl bzw. unwohl fühlen, werden in diesem Kapitel die Befunde zu den sechs Komponenten des schulischen Wohlbefindens nach Hascher (2004) präsentiert. Zunächst erfolgt eine allgemeine Einordnung der Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihrer Schule und ihren schulischen Leistungen, die als globales Stimmungsbild für das Wohlbefinden von Schüler:innen fungiert. Anschließend werden die negativen (schulbezogene Sorgen, körperliche Beschwerden, soziale Probleme) und die positiven Komponenten (positive Einstellung zur Schule, Schulfreude, schulischer Selbstwert) dargestellt. Ziel ist es, ein differenziertes Bild des emotionalen, sozialen, körperlichen und kognitiven schulischen Wohlbefindens von Jugendlichen in Österreich zu zeichnen und darauf aufbauend zentrale Potenziale und Problemfelder zu identifizieren.

9.1 Schulzufriedenheit und Leistung

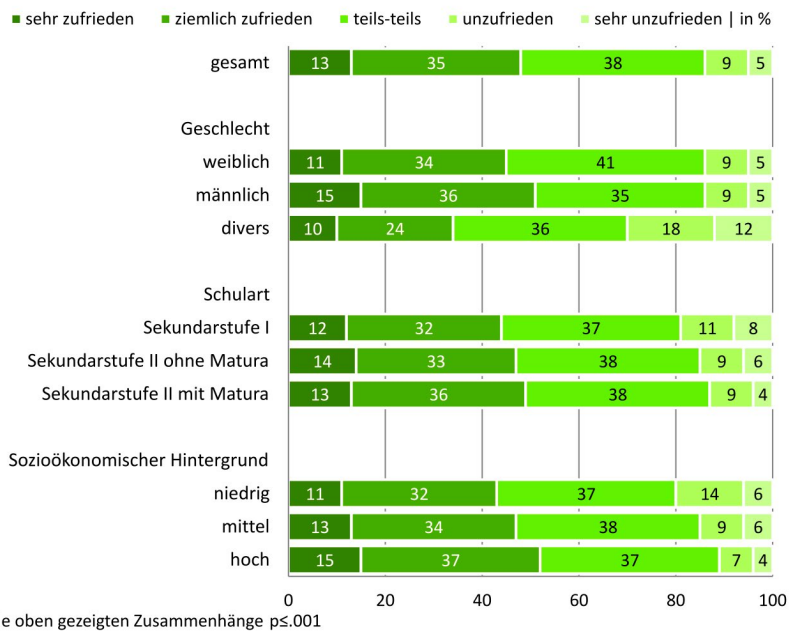
Wie zufrieden sind Jugendliche mit ihrer Schule?
Wie schätzen Jugendliche ihre schulische Leistung ein?
Wie hängen die Zufriedenheit mit der Schule und die selbsteingeschätzte Schulleistung von Jugendlichen zusammen?

Nur ein kleiner Teil ist unzufrieden

Bezüglich ihrer allgemeinen Zufriedenheit mit der eigenen Situation in der Schule gibt mit 48 % etwa die Hälfte der Schüler:innen an, sehr oder zumindest ziemlich zufrieden zu sein (Grafik 9.1.1). Lediglich 14 % fühlen sich unzufrieden, nur 5 % davon sehr unzufrieden. Die größte Gruppe (38 %) gibt mit der Antwortalternative „teils-teils" an, dass sich positive und negative Aspekte ihrer allgemeinen Zufriedenheit in etwa die Waage halten. Dabei sind die männlichen Jugendlichen mit 51 % zufriedener als die weiblichen (45 %), am wenigsten zufrieden sind die

diversgeschlechtlichen Jugendlichen (34 %). Bezüglich der Schulart gibt es geringere Unterschiede: Die allgemeine Zufriedenheit ist in der maturaführenden Sekundarstufe II am größten (49 %), gefolgt von der Sekundarstufe II ohne Matura (47 %) und der Sekundarstufe I mit der geringsten Zufriedenheit (44 %). Ein etwas stärkerer Zusammenhang ist beim sozioökonomischen Hintergrund der Schüler:innen zu beobachten: Je höher der sozioökonomische Hintergrund der Schüler:innen ist, desto größer ist auch ihre allgemeine Zufriedenheit (sozioökonomischer Hintergrund niedrig: 43 %; mittel: 47 %; hoch: 52 %).

Grafik 9.1.1: Zufriedenheit mit der Schule nach soziodemografischen Merkmalen
Wie zufrieden bist du insgesamt mit deiner Situation in der Schule?



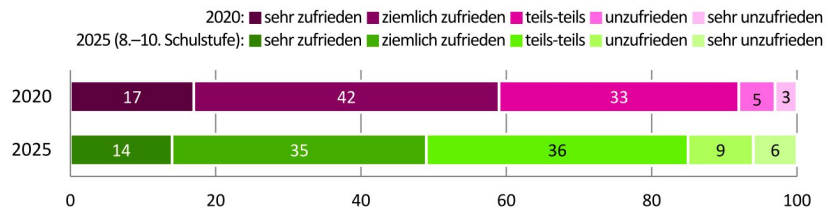
alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Die Zufriedenheit hat leicht abgenommen

Für den Vergleich mit der Erhebung im Jahr 2020 wurden für 2025 nur die Aussagen von Jugendlichen der 8. bis 10. Schulstufe herangezogen. Daher verändert sich die Datengrundlage bei allen nachfolgenden Zeitvergleichen. Beim Vergleich mit 2020 fällt auf, dass sich die Zufriedenheit der Schüler:innen mit ihrer allgemeinen Situation in der Schule leicht verschlechtert hat (Grafik 9.1.2). Waren im Jahr 2020 noch 59 % der Schüler:innen sehr oder ziemlich zufrieden, sind es in der vergleichbaren Stichprobe im Jahr 2025 nur noch 49 %. Der Anstieg des

Prozentsatzes der (sehr) unzufriedenen Schüler:innen von 8 % auf 15 % entspricht dabei einer Zunahme von etwa der Hälfte unzufriedener Schüler:innen.

Grafik 9.1.2: Zufriedenheit mit der Schule in den Erhebungen 2020 und 2025
Wie zufrieden bist du insgesamt mit deiner Situation in der Schule? | in %



alle oben gezeitgen Zusammenhänge p≤.001

Die Unterstützung durch Lehrpersonen spielt eine zentrale Rolle

Lehrpersonen spielen hinsichtlich des Wohlbefindens der Schüler:innen – insbesondere mit Blick auf ihre Schulzufriedenheit – eine zentrale Rolle (Hagenauer & Mühlbacher, 2022; Markus & Schwab, 2021; Ott, 2024). Beispielsweise durch ihr Verhalten, durch die Beziehung zu den Schüler:innen, aber auch durch deren Unterstützung können sie maßgeblich zur Förderung, aber auch Verringerung von schulischem Wohlbefinden beitragen. Die Unterstützung durch Lehrpersonen kann sich in verschiedenen Bereichen zeigen, unter anderem in kognitiven (zum Beispiel durch herausfordernde Aufgabenstellungen), emotionalen (zum Beispiel durch Wertschätzung) oder motivationalen (zum Beispiel durch Vertrauen in die Fähigkeiten der Schüler:innen). Wir prüfen nachfolgend, mit welcher Art der Unterstützung die Schulzufriedenheit von Jugendlichen zusammenhängt.

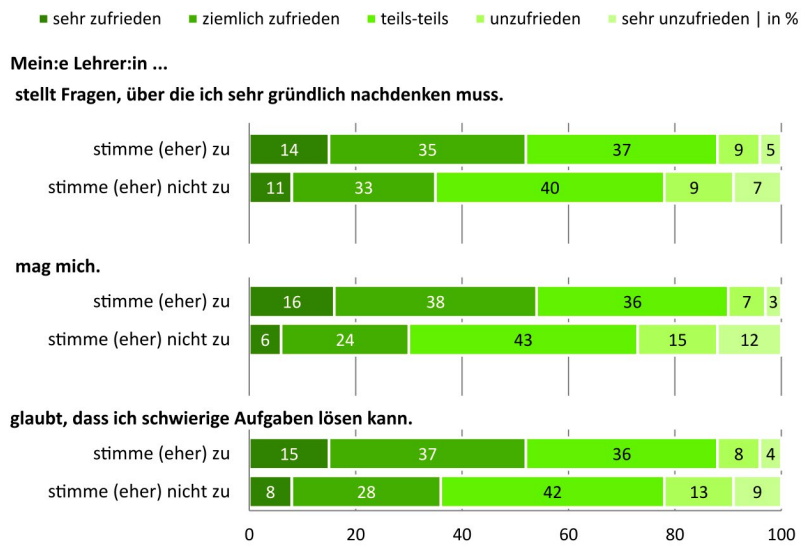
Die Wahrnehmung der Unterstützung durch Lehrpersonen zeigt einen klaren Zusammenhang mit der Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihrer Situation in der Schule (Grafik 9.1.3). Jugendliche, die angeben, von ihrer Lehrperson kognitiv, emotional oder motivational unterstützt zu werden, bewerten ihre Schulsituation insgesamt positiver.

So geben 54 % der Jugendlichen, die sich emotional unterstützt fühlen, an, sehr oder eher zufrieden mit ihrer Schule zu sein. Im Vergleich dazu liegt dieser Anteil unter den Jugendlichen, die dieser Aussage nicht zustimmen, bei lediglich 30 %. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei der motivierenden Unterstützung: 52 % der Jugendlichen, die annehmen, dass die Lehrperson glaubt, dass sie schwierige Aufgaben bewältigen können, sind sehr oder eher zufrieden mit ihrer Schule. Dieser Anteil sinkt auf 36 %, wenn diese Form der Unterstützung nicht wahrgenommen wird. Die kognitive Unterstützung, etwa durch anspruchsvolle Fragen, die zum Nachdenken anregen, zeigt ebenfalls einen positiven Zusammenhang.

Jugendliche, die angeben, dass ihre Lehrperson solche Fragen stellt, sind zu 49 % sehr oder eher zufrieden mit ihrer Schule, während dieser Anteil bei Jugendlichen, die dies nicht erleben, bei 44 % liegt.

Grafik 9.1.3: Zusammenhang zwischen der Schulzufriedenheit und der Wahrnehmung der Lehrperson

Wie zufrieden bist du insgesamt mit deiner Situation in der Schule?



alle oben gezeitgen Zusammenhänge p≤.001

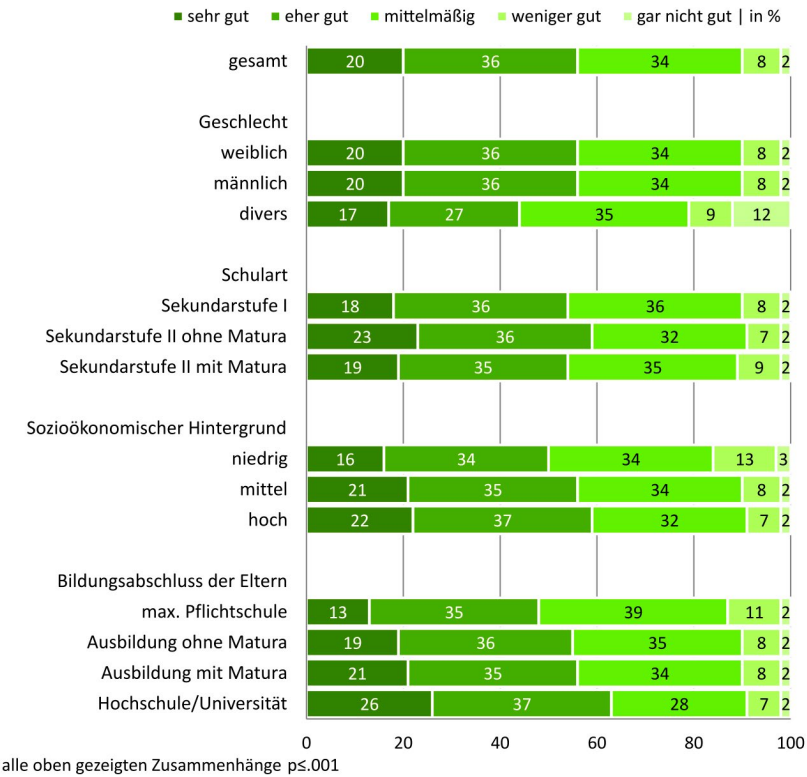
Die Ergebnisse verdeutlichen, dass insbesondere die emotionale und motivationale Unterstützung durch Lehrpersonen eine zentrale Rolle für die Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihrer Schule spielt. Lehrpersonen, die im Sinne der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2020) Wertschätzung zeigen und Vertrauen in die Fähigkeiten ihrer Schüler:innen haben, tragen maßgeblich zur Zufriedenheit der Schüler:innen in der Schule bei.

Weibliche und männliche Jugendliche schätzen ihre Leistung gleich ein

Die Jugendlichen wurden des Weiteren gebeten, anzugeben, wie es ihnen derzeit leistungsmäßig in der Schule geht (Grafik 9.1.4). Die Ergebnisse zeigen, dass mehr als die Hälfte der Jugendlichen ihre schulische Leistung positiv bewertet: 20 % geben an, es geht ihnen sehr gut, 36 % geben an, dass es ihnen eher gut geht, und weitere 34 % schätzen ihre Leistung als mittelmäßig ein. Lediglich 8 % der Jugendlichen bewerten ihre Leistung als weniger gut und 2 % als gar nicht gut.

Grafik 9.1.4: Selbsteingeschätzte Schulleistung nach soziodemografischen Merkmalen

Leistungsmäßig geht es mir in fast allen Fächern derzeit ...



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

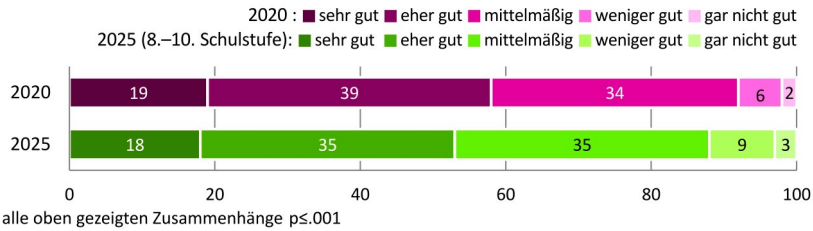
Differenziert nach Geschlecht zeigt sich, dass weibliche und männliche Jugendliche ihre schulischen Leistungen gleich einschätzen. Rund jede:r Fünfte gibt an, dass es ihm oder ihr leistungsmäßig sehr gut geht. Auch der Anteil derjenigen, die ihre Leistung als eher gut bewerten, ist mit 35 % bei beiden Geschlechtern identisch. Personen, die sich als divers identifizieren, haben hingegen eine negativere Sicht auf ihre schulischen Leistungen. Unterschiede zeigen sich im Hinblick auf den sozioökonomischen Hintergrund. Jugendliche aus privilegierten Haushalten schätzen ihre schulischen Leistungen besser ein als Jugendliche aus weniger privilegierten Haushalten. Während 22 % der Jugendlichen aus Haushalten mit hohem sozioökonomischen Status ihre Leistungen als sehr gut bewerten, liegt dieser Anteil bei Jugendlichen aus Haushalten mit niedrigem sozioökonomischen Status bei 16 %. Der Bildungsabschluss der Eltern spielt eine größere Rolle. Jugendliche aus Haushalten, in denen die Eltern über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen, schätzen ihre schulische Leistung deutlich häufiger als sehr gut ein (26 %) als Jugendliche aus Haushalten mit maximal Pflichtschulabschluss der Eltern (13 %).

Schüler:innen schätzen ihre Leistungen geringer ein als 2020

Der Vergleich der Selbsteinschätzung der schulischen Leistung zwischen 2020 und 2025 zeigt eine leichte Verschlechterung (Grafik 9.1.5). Während im Jahr 2020 noch 58 % der Jugendlichen ihre Schulleistungen als sehr gut oder eher gut einschätzten, ist dieser Anteil im Jahr 2025 auf 53 % gesunken.

Grafik 9.1.5: Selbsteingeschätzten Schulleistung in den Erhebungen 2020 und 2025

Leistungsmäßig geht es mir in fast allen Fächern derzeit ... | in %



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Der Anteil derjenigen, die ihre Leistungen als weniger gut oder gar nicht gut einschätzen, ist 2025 von 8 % auf 12 % deutlich angestiegen. Auch hier zeigt sich im Vergleich zur Erhebung vor fünf Jahren, dass Schüler:innen ein kritischeres Bild von sich und ihren Leistungen in der Schule haben. Analog zur Veränderung bei der Zufriedenheit muss hier bedacht werden, dass die Erhebung 2020 während der Ausbreitung der COVID-19-Pandemie erfolgte und der Schulbetrieb daher anders gestaltet war.

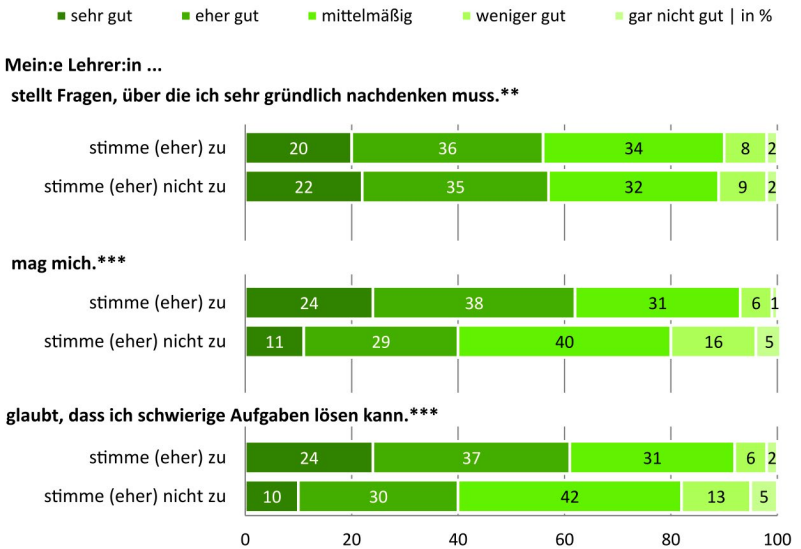
Die Unterstützung durch Lehrpersonen hängt mit der Leistungseinschätzung zusammen

Die Wahrnehmung der Unterstützung durch Lehrpersonen steht in einem klaren Zusammenhang mit der Selbsteinschätzung der schulischen Leistung der Jugendlichen (Grafik 9.1.6). Während kognitive Unterstützung, wie das Stellen anspruchsvoller Fragen, nur einen geringen Zusammenhang mit der Leistungseinschätzung zu haben scheint, zeigt sich bei emotionaler und motivationaler Unterstützung ein deutlicher positiver Zusammenhang.

Jugendliche, die angeben, dass ihre Lehrperson sie mag, die also emotionale Unterstützung erfahren, schätzen ihre schulischen Leistungen deutlich besser ein. 62 % der Jugendlichen, die dieser Aussage völlig oder eher zustimmen, bewerten ihre Leistungen als sehr gut oder eher gut. Im Vergleich dazu liegt dieser Anteil unter den Jugendlichen, die dieser Aussage nicht zustimmen, bei lediglich 40 %.

Grafik 9.1.6: Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten Schulleistung und der Wahrnehmung der Lehrperson

Wie zufrieden bist du insgesamt mit deiner Situation in der Schule?



**p≤.01; ***p≤.001

Ein ähnliches Muster zeigt sich bei der motivationalen Unterstützung. Jugendliche, die annehmen, dass die Lehrperson daran glaubt, dass sie schwierige Aufgaben zu bewältigen in der Lage sind, schätzen ihre schulischen Leistungen ebenfalls positiver ein. Auch hier geben 61 % der Jugendlichen, die dieser Aussage völlig oder eher zustimmen, an, dass es ihnen leistungsmäßig sehr oder eher gut geht. Dieser Anteil sinkt auf 40 % bei Jugendlichen, die diese Form der Unterstützung nicht wahrnehmen.

Die kognitive Unterstützung durch Fragen, die zum Nachdenken anregen, zeigt hingegen nur einen minimalen Unterschied in der Selbsteinschätzung der Leistung. Sowohl Jugendliche, die diese Unterstützung wahrnehmen, als auch diejenigen, die dies nicht tun, bewerten ihre Leistungen zu ähnlichen Anteilen als (sehr) gut (56 %; 57 %).

Diese Ergebnisse zeigen, dass neben der Zufriedenheit auch die Einschätzung der Leistung stark vom Verhältnis zur Lehrperson abhängt. Im Sinne der Befriedigung des Grundbedürfnisses nach sozialer Eigebundenheit (Deci & Ryan, 2018) ist ein wertschätzender und unterstützender Umgang Voraussetzung für die Lernmotivation und die schulische Leistung.

9.2 Negatives Wohlbefinden wegen der Schule

Wie sehr sorgen sich Jugendliche wegen der Schule?
Haben Jugendliche körperliche Beschwerden wegen der Schule?
Welche sozialen Probleme haben Jugendliche in der Schule?

Sorgen, Beschwerden wegen der Schule und soziale Probleme in der Schule stellen drei zentrale Komponenten in der Messung des Wohlbefindens von Schüler:innen dar (Hascher, 2004; Hascher et al., 2018). In diesem Unterkapitel wird zur besseren Nachvollziehbarkeit auf einzelne Fragen fokussiert. Folgende Fragen werden zur Messung der drei negativen Komponenten schulischen Wohlbefindens herangezogen:

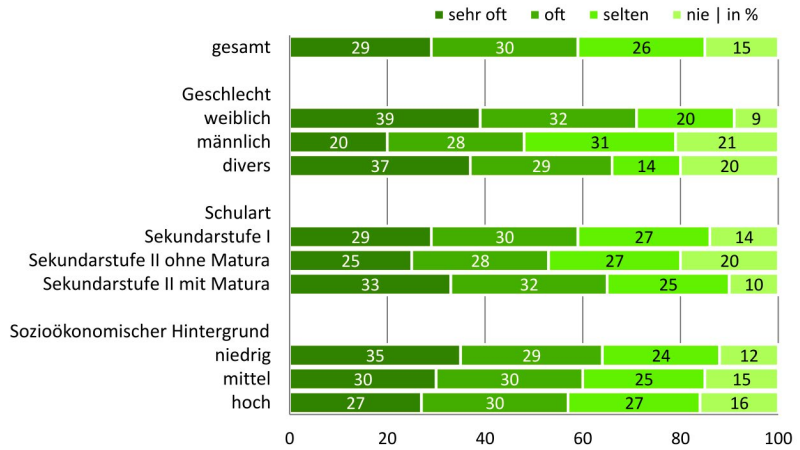
1. *Schulbezogene Sorgen:* Hast du dir in den vergangenen paar Wochen Sorgen gemacht wegen der Schule?
2. *Körperliche Beschwerden:* Kam es in den vergangenen paar Wochen vor, dass du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?
3. *Soziale Probleme:* Kam es in den letzten Wochen vor, dass du dich als Außenseiter:in fühltest?

Weibliche Jugendliche haben häufiger Sorgen wegen der Schule

Zur Erfassung von schulbezogenen Sorgen wurden die Jugendlichen gebeten, anzugeben, wie häufig sie sich in den vergangenen Wochen aufgrund schulischer Anforderungen Sorgen gemacht haben (Grafik 9.2.1). Insgesamt berichtet mehr als die Hälfte der Befragten, (sehr) oft entsprechende Sorgen zu erleben. Differenziert nach Geschlecht zeigt sich ein deutlicher Unterschied: 71 % der weiblichen Jugendlichen geben an, (sehr) oft schulbezogene Sorgen zu haben, während dieser Anteil bei männlichen Jugendlichen bei lediglich 48 % liegt. Rund zwei Drittel der Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität haben (sehr) oft schulische Sorgen.

Der beobachtete Geschlechterunterschied lässt sich möglicherweise auf geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse zurückführen. Einerseits könnten weibliche Jugendliche tatsächlich stärker von schulbezogenen Sorgen betroffen sein, denn sie weisen häufig höhere Bildungsambitionen auf und sind häufiger in maturaführenden Schulen. Andererseits ist es ebenso plausibel, dass sie aufgrund normativer Rollenerwartungen eher dazu tendieren, von entsprechenden Belastungen zu berichten (Chaplin, 2015). Negative Emotionen wie Ängste oder Sorgen sind im Rahmen traditioneller Geschlechterrollen bei weiblichen Jugendlichen in höherem Maße sozial akzeptiert als bei männlichen. Vor diesem Hintergrund erscheint es denkbar, dass Jungen schulbezogene Sorgen weniger häufig angeben, auch wenn sie tatsächlich Sorgen haben.

Grafik 9.2.1: Sorgen wegen der Schule nach soziodemografischen Merkmalen
Hast du dir in den vergangenen paar Wochen Sorgen gemacht wegen der Schule?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Wird hinsichtlich der schulbezogenen Sorgen nach Schulart unterschieden, zeigt sich, dass insbesondere Jugendliche in der Sekundarstufe II mit Matura häufiger von entsprechenden Sorgen berichten (65 % sehr oft bzw. oft). Demgegenüber geben Schüler:innen in der Sekundarstufe I oder der Sekundarstufe II ohne Matura deutlich seltener an, schulbezogene Sorgen zu haben. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass der Unterricht an maturaführenden Schulen auf die abschließende Reifeprüfung ausgerichtet ist und dadurch höhere Anforderungen und einen größeren Leistungsdruck erzeugt. Das kann in weiterer Folge zu schulbezogenen Sorgen dieser Jugendlichen führen.

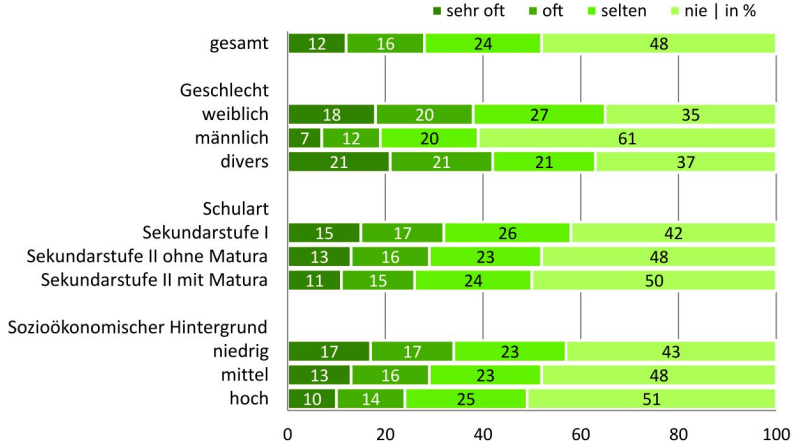
Im Unterschied zu Jugendlichen aus Haushalten mit hohem sozioökonomischen Status berichten Jugendliche aus Haushalten mit niedrigem sozioökonomischen Status deutlich häufiger von schulbezogenen Sorgen. Während rund zwei Drittel dieser Jugendlichen angeben, sich (sehr) oft wegen der Schule Sorgen zu machen, trifft dies bei Jugendlichen aus privilegierteren Haushalten auf 57 % zu.

Knapp die Hälfte hat keine körperlichen Beschwerden wegen der Schule

Wir haben auch nach körperlichen Beschwerden gefragt, die im Zusammenhang mit der Schule auftreten. Ein typisches Beispiel hierfür sind Bauchschmerzen. Zur Erfassung dieser Komponente wurden die Jugendlichen gefragt, ob sie in den vergangenen Wochen aufgrund der Schule unter Bauchschmerzen gelitten haben (Grafik 9.2.2). Nur knapp die Hälfte der Befragten berichtet, nie schulbedingte Bauchschmerzen zu haben. Gleichzeitig gibt mehr als ein Viertel an, (sehr) oft unter entsprechenden Beschwerden zu leiden.

Grafik 9.2.2: Beschwerden wegen der Schule nach soziodemografischen Merkmalen

Kam es in den vergangenen paar Wochen vor, dass du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Auch im Hinblick auf schulbedingte körperliche Beschwerden zeigen sich deutliche Geschlechtsunterschiede. Weibliche Jugendliche berichten im Zusammenhang mit der Schule wesentlich häufiger von Bauchschmerzen als Jungen. Im Gegensatz dazu geben 61 % der männlichen Jugendlichen an, nie entsprechende Beschwerden zu haben, während dies lediglich für 35 % der weiblichen Jugendlichen zutrifft. Zur Erklärung dieses Befunds können ähnliche Mechanismen herangezogen werden wie bei den schulbezogenen Sorgen. Zudem ist es denkbar, dass weibliche Jugendliche eine differenziertere Körperwahrnehmung entwickeln und dadurch eher über körperliche Symptome infolge schulischer Belastungen berichten.

Schüler:innen der Sekundarstufe II mit Matura berichten seltener über schulbedingte Bauchschmerzen (26 % sehr oft bzw. oft). Demgegenüber treten entsprechende Beschwerden etwas häufiger bei Schüler:innen der Sekundarstufe I auf (32 % sehr oft bzw. oft). Eine mögliche Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass sich diese Jugendlichen zum Erhebungszeitpunkt im letzten Schuljahr der Sekundarstufe I befanden und somit unmittelbar vor einem Schulübertritt standen. Übergänge zwischen Schulformen können mit negativem Wohlbefinden einhergehen (Knoppick et al., 2018).

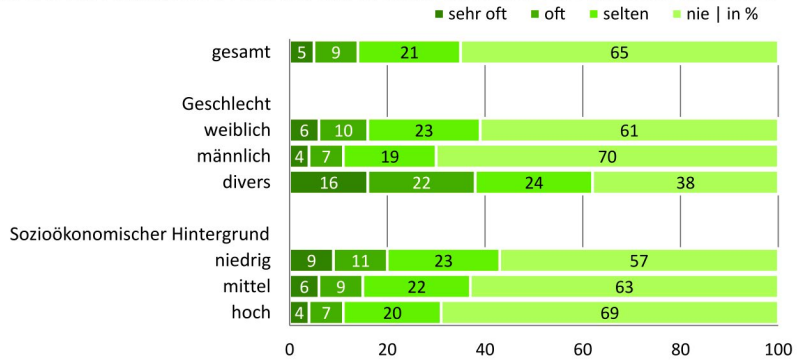
Schulbedingte Beschwerden stehen zudem erkennbar mit dem sozioökonomischen Status des Elternhauses im Zusammenhang. Etwa ein Drittel der Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund berichtet, (sehr) oft unter schulassoziierten Bauchschmerzen zu leiden. Demgegenüber liegt der Anteil unter den Jugendlichen aus sozioökonomisch privilegierteren Haushalten bei lediglich einem Viertel.

Männliche und privilegierte Jugendliche haben seltener soziale Probleme in der Schule

Wir wollten wissen, ob Jugendliche soziale Probleme in der Schule haben, und haben die Jugendlichen daher gebeten, anzugeben, ob sie sich als Außenseiter:in wahrnehmen. Etwa zwei Drittel der Jugendlichen geben an, sich nie als Außenseiter:in in ihrer Klasse zu fühlen (Grafik 9.2.3). Demgegenüber berichtet fast jede:r siebte Schüler:in, (sehr) oft Erfahrungen der sozialen Exklusion innerhalb der Klasse zu machen.

Grafik 9.2.3: Soziale Probleme in der Schule nach soziodemografischen Merkmalen

Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass du dich in deiner Klasse als Außenseiter:in fühltest?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Ein Vergleich nach Geschlecht zeigt, dass männliche Jugendliche seltener von Exklusionserfahrungen berichten (11 % sehr oft bzw. oft). 16 % der weiblichen Jugendlichen berichten, sich (sehr) oft in ihrer Klasse als Außenseiterin zu fühlen. Dieser Anteil liegt zwar deutlich über jenem der Jungen, bleibt jedoch hinter dem Ausmaß der Exklusionserfahrungen von Jugendlichen zurück, die sich geschlechtlich als divers identifizieren. Denn mehr als ein Drittel dieser Jugendlichen gibt an, sich (sehr) oft als Außenseiter:in in ihrer Klasse zu fühlen. Dies deutet darauf hin, dass eine nichtbinäre Geschlechtsidentität im Klassenkontext von den Betroffenen als relevantes Kriterium für Exklusion wahrgenommen wird.

Wohlbefinden hängt von Leistung und Unterstützung durch Lehrpersonen ab

Neben soziodemografischen Merkmalen hängt das schulische Wohlbefinden der Jugendlichen auch mit weiteren Faktoren wie der Schulleistung (Rathmann & Hurrelmann, 2018; Wirthwein et al., 2018) oder dem Verhältnis zu

den Lehrpersonen zusammen (Markus & Schwab, 2021; Ott, 2024). Vor diesem Hintergrund gehen wir der Frage nach, in welchem Ausmaß das subjektive Leistungsempfinden der Jugendlichen mit schulbezogenen Sorgen, körperlichen Beschwerden und sozialen Problemen verknüpft ist. Die Ergebnisse zeigen, dass schulbezogene Sorgen eng mit den Schulleistungen zusammenhängen: Nur 39 % der Jugendlichen, die sich (sehr) oft wegen der Schule Sorgen machen, schätzen ihre schulischen Leistungen als sehr gut ein (Tabelle 9.2.1).

Tabelle 9.2.1: Zusammenhänge zwischen der selbsteingeschätzten Schulleistung und dem negativen schulischen Wohlbefinden

Antworten: sehr oft/oft	Leistungsmäßig geht es mir in fast allen Fächern derzeit … | in %				
	sehr gut	eher gut	mittel-mäßig	weniger gut	gar nicht gut
Hast du dir in den vergangenen Wochen Sorgen gemacht wegen der Schule?	39	55	69	81	79
Kam es in den letzten Wochen vor, dass du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?	21	24	34	46	55
Kam es in den letzten Wochen vor, dass du dich als Außenseiter:in fühltest?	11	11	16	23	18

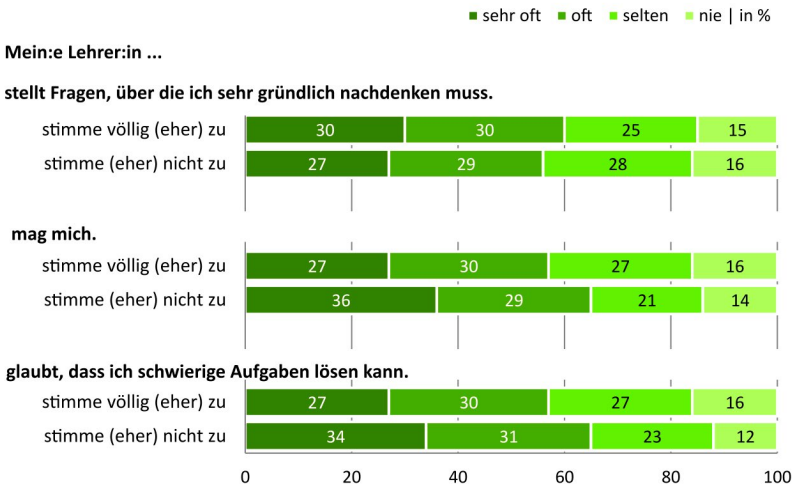
alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Zugleich berichten jedoch rund vier Fünftel derjenigen, die ihre schulischen Leistungen als gering einschätzen, von einer hohen schulbezogenen Sorgenlast. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei körperlichen Beschwerden: Während 21 % der Jugendlichen mit einer sehr positiven Selbsteinschätzung ihrer schulischen Leistungen (sehr) oft über Bauchschmerzen im Zusammenhang mit der Schule berichten, steigt dieser Anteil bei Schüler:innen mit einer sehr negativen Leistungseinschätzung auf 55 %. Exklusionserfahrungen werden zwar mit der subjektiven Selbsteinschätzung der schulischen Leistung assoziiert, aber in einem wesentlich geringeren Ausmaß als bei schulbezogenen Sorgen oder körperlichen Beschwerden.

Wie bereits erwähnt, spielen Lehrpersonen für das Wohlbefinden ihrer Schüler:innen eine wichtige Rolle (Hagenauer & Mühlbacher, 2022; Markus & Schwab, 2021; Ott, 2024). Nachfolgend soll gezeigt werden, inwieweit schulbezogene Sorgen von Jugendlichen mit der wahrgenommenen kognitiven, emotionalen und auch motivationalen Unterstützung durch Lehrpersonen zusammenhängen.

Ob Jugendliche ihre Lehrperson als kognitiv unterstützend wahrnehmen, hängt nur schwach mit der schulbezogenen Sorgenlast zusammen (Grafik 9.2.5). So berichten 60 % der Jugendlichen, die nach eigenen Angaben sehr gründlich über die von der Lehrperson gestellten Fragen nachdenken, (sehr) oft schulbezogene Sorgen. Ein vergleichbarer Anteil von 56 % zeigt sich jedoch auch bei Jugendlichen, die dies nicht tun.

Grafik 9.2.4: Zusammenhang zwischen den Sorgen wegen der Schule und der Wahrnehmung der Lehrperson



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Ein Zusammenhang wird hingegen bei der Wahrnehmung emotionaler Unterstützung durch die Lehrperson deutlich. So berichten 57 % der Jugendlichen, die angeben, sich von ihrer Lehrperson gemocht zu fühlen, (sehr) oft von schulbezogenen Sorgen. Fällt diese Unterstützung hingegen geringer aus, das heißt, stimmen die Jugendlichen (eher) nicht zu, dass ihre Lehrperson sie mag, steigt der Anteil derjenigen mit (sehr) häufigen Sorgen auf 65 %. Ein ähnliches Muster zeigt sich bei der motivationalen Unterstützung: 57 % der Jugendlichen, die annehmen, dass die Lehrperson glaubt, dass sie zur Bewältigung schwieriger Aufgaben fähig sind, berichten (sehr) oft von schulbezogenen Sorgen. Höher fällt die Sorgenlast jedoch bei Jugendlichen aus, die diese Form der Unterstützung nur selten oder gar nicht erleben (65 %).

Ein geringes schulisches Wohlbefinden steht im Zusammenhang mit der subjektiven Leistungseinschätzung sowie der wahrgenommenen Unterstützung durch Lehrpersonen. Niedrige Leistungseinschätzungen gehen mit einer erhöhten Sorgenlast und körperlichen Beschwerden einher, während Exklusionserfahrungen in geringerem Ausmaß mit den schulischen Leistungen verknüpft sind. Zudem hängen insbesondere die emotionale und die motivationale Unterstützung durch Lehrpersonen mit dem schulischen Wohlbefinden zusammen, wohingegen die kognitive Unterstützung kaum einen Zusammenhang aufweist.

9.3 Positives Wohlbefinden in der Schule

Gehen österreichische Schüler:innen gern zur Schule?
Haben österreichische Schüler:innen Spaß in der Schule?
Trauen sich die Schüler:innen zu, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen?

Neben dem negativen schulischen Wohlbefinden (Kapitel 9.2) wurde auch das positive schulische Wohlbefinden erhoben. Hascher et al. (2018) zählen dazu eine positive Einstellung zur Schule, Freude und Selbstwert in der Schule. Analog zum vorherigen Unterkapitel wird hierfür die Haltung der Jugendlichen zu den folgenden drei Aussagen beleuchtet:

1. *Positive Einstellung zur Schule:* Ich gehe gern in die Schule.
2. *Freude in der Schule:* Kam es in den vergangenen paar Wochen vor, dass du dich in der Schule gefreut hast, weil du etwas machen konntest, das dir Spaß macht?
3. *Schulischer Selbstwert:* Ich habe keine Probleme, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen.

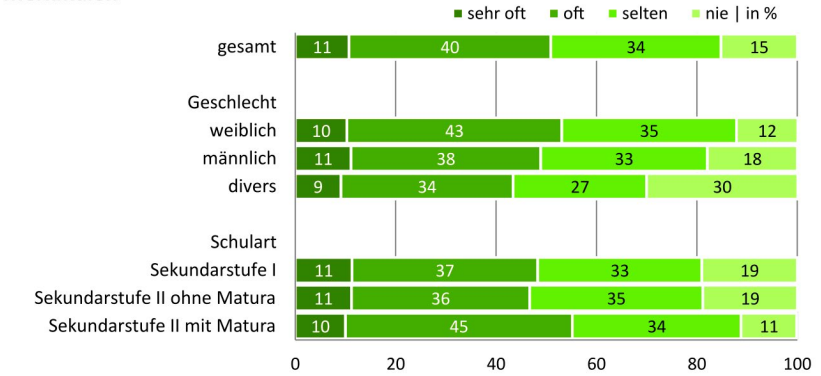
Global betrachtet gibt es bezüglich der drei Items zum positiven schulischen Wohlbefinden eher geringe Unterschiede zwischen den verschiedenen soziodemografischen Gruppen. Im Detail findet man vereinzelt Unterschiede beim Geschlecht, bei der Schulart und zum Teil beim Bildungsabschluss der Eltern.

Jugendliche gehen mehrheitlich gern zur Schule

Bei der positiven Einstellung zur Schule gibt es Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht und die Schulart (Grafik 9.3.1). Insgesamt geben 51 % der Jugendlichen an, (sehr) oft gern in die Schule zu gehen, und 49 % gehen selten oder nie gern in die Schule.

Weibliche Jugendliche berichten häufiger von einer positiven Einstellung zur Schule als männliche. Knapp die Hälfte der männlichen Jugendlichen geben an, (sehr) oft gern in die Schule zu gehen, während dieser Anteil bei weiblichen Jugendlichen bei 53 % liegt. Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität weisen mit 43 % den niedrigsten Wert auf. Gleichzeitig ist der Anteil derjenigen unter ihnen, die ungern in die Schule gehen, mit 57 % der höchste unter allen drei Geschlechtsgruppen – und der Wert bei der Antwortkategorie „nie" ist mit 30 % der deutlich höchste. Auch die Schulart hängt mit der Einstellung zur Schule zusammen. Schüler:innen der Sekundarstufe II mit Matura sind mit 55 % der Jugendlichen, die gern in die Schule gehen, am positivsten eingestellt. Schüler:innen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II ohne Matura liegen mit 48 % bzw. 47 % darunter.

Grafik 9.3.1: Positive Einstellung zur Schule nach soziodemografischen Merkmalen



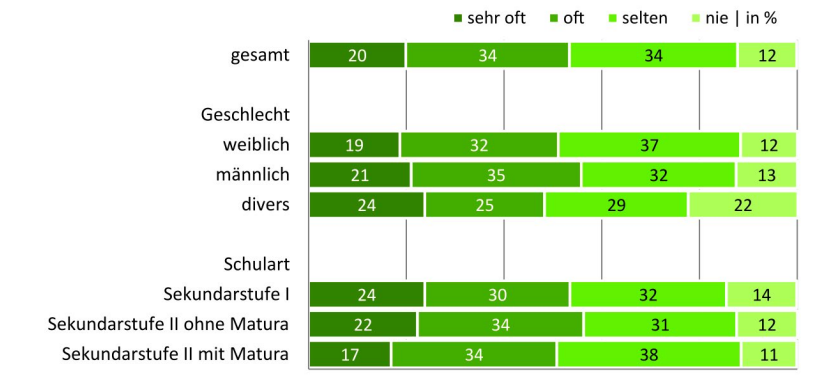
alle oben gezeigen Zusammenhänge p≤.001

Männliche Jugendliche haben mehr Spaß in der Schule

Geschlecht und Schulart sind auch die soziodemografischen Merkmale, bei denen es die stärksten Unterschiede beim Spaß in der Schule gibt (Grafik 9.3.2). Insgesamt geben 54 % der Jugendlichen an, sich in den vergangenen Wochen in der Schule gefreut zu haben, weil sie etwas machen konnten, das ihnen Spaß macht. Die Werte variieren jedoch je nach Ausprägung der beiden soziodemografischen Merkmale.

Grafik 9.3.2: Freude in der Schule nach soziodemografischen Merkmalen

Kam es in den vergangenen paar Wochen vor, dass du dich in der Schule gefreut hast, weil du etwas machen konntest, das dir Spaß macht?



alle oben gezeigen Zusammenhänge p≤.001

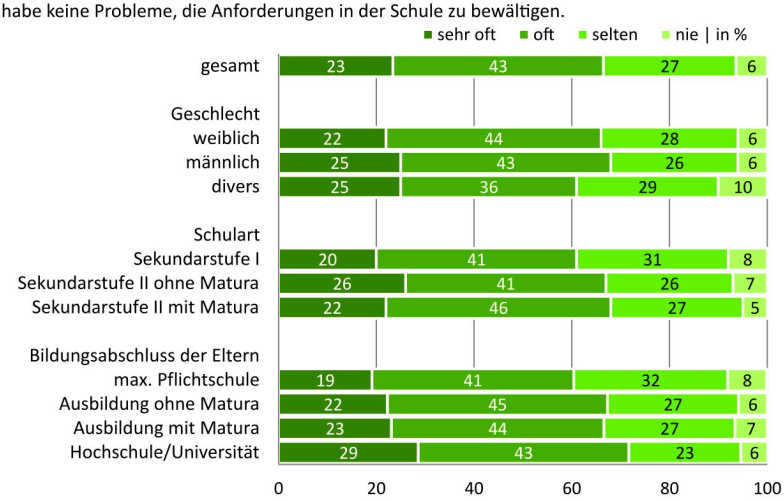
Mädchen haben laut eigener Aussage etwas weniger Spaß in der Schule als Jungen. 51 % von ihnen geben an, dass sie sich in den vergangenen Wochen in der Schule (sehr) oft gefreut haben, während dieser Anteil bei männlichen Jugendlichen bei 56 % liegt. Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität weisen hier mit 49 % den niedrigsten Wert auf und berichten gleichzeitig am häufigsten, selten oder nie Spaß in der Schule gehabt zu haben (51 %). Auch hier gibt es Unterschiede zwischen den Schularten. Mit einem Wert von 51 % berichten Schüler:innen der Sekundarstufe II mit Matura am wenigsten von Spaß. Schüler:innen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II ohne Matura liegen mit 54 % bzw. 56 % darüber.

Jugendliche aus Akademiker:innenhaushalten haben höheres Selbstvertrauen

Wir wollten wissen, wie Jugendliche sich selbst bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen erleben (Grafik 9.3.3). Insgesamt geben 23 % der Jugendlichen an, keine Probleme mit den Anforderungen in der Schule zu haben. Nur 6 % der Jugendlichen berichten von Problemen bei der Bewältigung schulischer Anforderungen. Die Ergebnisse variieren jedoch je nach Gruppe.

Grafik 9.3.3: Positive Einstellung zur Schule nach soziodemografischen Merkmalen

Ich habe keine Probleme, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen.



alle oben gezeigen Zusammenhänge p≤.001

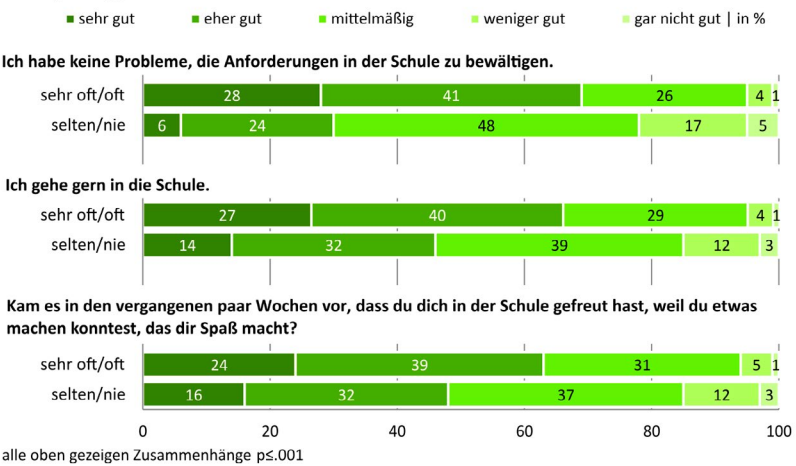
Männliche Jugendliche berichten etwas häufiger von einer problemlosen Bewältigung der schulischen Anforderungen als weibliche. 68 % von ihnen geben an, (sehr) oft keine Schwierigkeiten zu haben, während dieser Anteil bei jungen Frauen bei 66 % liegt. Auch hier weisen diversgeschlechtliche Jugendliche mit 61 % den niedrigsten Wert auf und berichten mit einem Anteil von 39 % gleichzeitig am häufigsten von Schwierigkeiten bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen. Die Schulart hängt ebenfalls mit der Wahrnehmung der Anforderungen zusammen. Schüler:innen der Sekundarstufe II mit Matura berichten am häufigsten, (sehr) oft keine Probleme zu haben (68 %). Schüler:innen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II ohne Matura liegen mit 61 % bzw. 67 % darunter. Bei der Bewältigung der schulischen Anforderungen ist auch der Bildungsabschluss der Eltern von Bedeutung. Jugendliche aus Haushalten, in denen die Eltern über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen, berichten am häufigsten, keine Schwierigkeiten zu haben. So geben 72 % von ihnen an, die schulischen Anforderungen problemlos zu bewältigen. Dieser Anteil sinkt bei Jugendlichen, deren Eltern eine Ausbildung ohne bzw. mit Matura abgeschlossen haben auf jeweils 67 %. Jugendliche aus Haushalten mit maximal Pflichtschulabschluss der Eltern weisen mit 60 % den niedrigsten Wert auf und berichten gleichzeitig am häufigsten von Schwierigkeiten bei der Bewältigung schulischer Anforderungen (40 %). Dies entspricht auch dem Befund aus anderen Studien (beispielweise Conger & Donnelan, 2007), dass Eltern mit besserer schulischer Ausbildung ihren Kindern mehr Unterstützung und damit Selbstwirksamkeit in der Schule bieten können.

Eine positive Haltung geht mit besseren Leistungen einher

Weit größere Zusammenhänge als mit soziodemografischen Variablen zeigen sich zwischen dem positiven Wohlbefinden in der Schule und der wahrgenommenen Schulleistung (Grafik 9.3.4). Während der starke Zusammenhang zwischen der schulischen Leistung und der Selbstwirksamkeit zu erwarten war (etwa Honicke & Broadbent, 2016; Richardson, Abraham & Bond, 2012), zeigen sich auch in den Aussagen zum schulischen Wohlbefinden große Unterschiede. So schätzen 69 % der Schüler:innen, die angeben, keine Probleme mit den schulischen Anforderungen zu haben, ihre schulischen Leistungen als sehr gut oder eher gut ein, bei denen, die Probleme mit den Anforderungen in der Schule haben, ist dieser Wert mit 30 % nicht einmal halb so groß.

Grafik 9.3.4: Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten Schulleistung und der positiven Einstellung zur Schule

Leistungsmäßig geht es mir in fast allen Fächern derzeit ...



alle oben gezeigen Zusammenhänge p≤.001

Jugendliche mit einer positiven Einstellung zur Schule weisen ein ähnliches Muster auf. Von denjenigen, die angeben, (sehr) oft gern zur Schule zu gehen, beurteilen rund zwei Drittel ihre schulischen Leistungen als sehr gut oder eher gut. Demgegenüber schätzt weniger als die Hälfte der Jugendlichen, die selten oder nie gern zur Schule gehen, ihre Leistungen als sehr gut oder eher gut ein. Nur 5 % der Schüler:innen, die gern zur Schule gehen, schätzen ihre Schulleistungen als weniger gut oder gar nicht gut ein. Bei den Schüler:innen, die selten oder nie gern zur Schule gehen, sind es mit 15 % dreimal so viele.

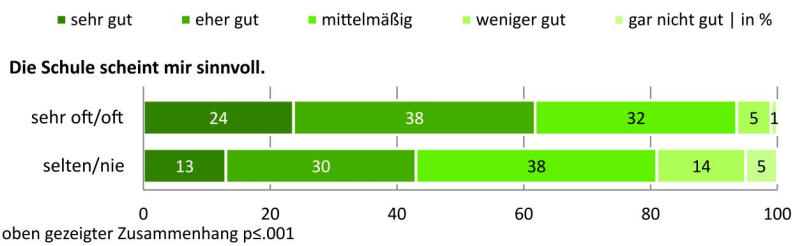
Auch der Spaß in der Schule hängt mit der Selbsteinschätzung der schulischen Leistungen zusammen. 63 % der Jugendlichen, die (sehr) oft Spaß in der Schule haben, schätzen ihre Leistung als sehr gut oder eher gut ein. Dieser Anteil liegt bei Schüler:innen, die selten oder nie Spaß empfinden, nur bei 48 %. Ähnlich wie bei der positiven Einstellung zur Schule ist hier der Anteil der Schüler:innen, die ihre Leistung als (eher) schlecht einschätzen und dennoch Spaß in der Schule haben (6 %), deutlich kleiner als bei denjenigen, die selten oder nie Spaß empfinden (15 %).

Wer die Schule sinnvoll findet, schätz die eigenen Leistungen besser ein

Neben den drei soeben betrachteten Aussagen weist noch ein weiterer Aspekt des positiven schulischen Wohlbefindens klare Zusammenhänge mit der schulischen Leistung auf (Grafik 9.3.5): Je sinnvoller Jugendliche die Schule empfinden, desto besser ist ihre Schulleistung. So geben 62 % der Schüler:innen, denen die Schule (sehr) oft sinnvoll erscheint, an, (sehr) gute schulische Leistungen zu erbringen,

während dies nur bei 43 % der Schüler:innen der Fall ist, die diesen Eindruck selten oder nie haben. Bei jenen Jugendlichen, die ihre Schulleistungen als (eher) schlecht einschätzen, zeigt sich hier der größte Unterschied: 19 % von ihnen empfinden die Schule selten oder nie als sinnvoll, nur 6 % erscheint sie (sehr) oft als sinnvoll.

Grafik 9.3.5: Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten Schulleistung und dem sinnvollen Erleben von Schule



oben gezeigter Zusammenhang p≤.001

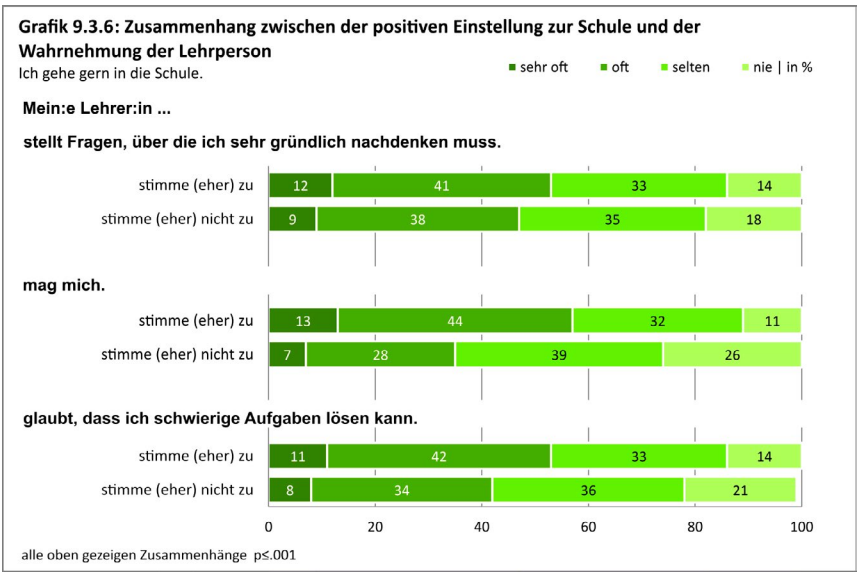
Wer sich von der Lehrperson gemocht fühlt, geht lieber zur Schule

Ebenso wie beim negativen schulischen Wohlbefinden ist auch beim positiven schulischen Wohlbefinden ein starker Zusammenhang mit der Unterstützung durch die Lehrperson zu beobachten. Dabei zeigen alle drei Items ein sehr ähnliches Bild, daher wird hier lediglich die Aussage „Ich gehe gerne in die Schule" betrachtet (Grafik 9.3.6).

Sowohl die kognitive Aktivierung durch die Lehrperson („Meine Lehrer:in stellt Fragen, über die ich sehr gründlich nachdenken muss.") als auch die emotionale („Meine Lehrer:in mag mich.") und die motivationale Unterstützung („Meine Lehrerin glaubt, dass ich schwierige Aufgaben lösen kann.") zeigen Zusammenhänge mit der positiven Einstellung zur Schule. Dabei fällt auf, dass der stärkste Zusammenhang mit der emotionalen Unterstützung vorliegt. Jugendliche, die sich von der Lehrperson gemocht fühlen, gehen weit öfter gern zur Schule (57 %) als Jugendliche, die sich (eher) nicht gemocht fühlen (35 %). Mit 53 % zu 47 % bzw. 53 % zu 42 % trifft dies auch auf die kognitive Aktivierung und die motivationale Unterstützung zu.

Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit dem vielfach belegten Befund, dass eine positive Einstellung zur Schule und Spaß in der Schule unerlässlich für die Motivation und damit auch für die schulische Leistung der Schüler:innen sind (etwa Ryan & Deci, 2020; Jöstl et al., 2023). Ebenso wichtig erscheint es, den Jugendlichen zu vermitteln, wofür sie die schulischen Inhalte brauchen, worin also der Sinn der Schule besteht. Insbesondere durch eine begabungsfördernde Unterrichtsgestaltung (für einen Überblick Jöstl et al., 2024) kann hier ein Umfeld

geschaffen werden, in dem Schüler:innen ihre Stärken erkennen und gern lernen. Die Ergebnisse zeigen zudem, dass dabei der Lehrperson eine entscheidende Rolle zukommt.



Zentrale Ergebnisse

Zusammenfassend zeigt sich, dass der Großteil der Jugendlichen sich wohl in der Schule fühlt und sie ihre eigenen schulischen Leistungen als gut einschätzen. Weiters hängen sowohl das schulische Wohlbefinden als auch die allgemeine Schulzufriedenheit der österreichischen Jugendlichen mit dem Geschlecht sowie soziodemografischen Faktoren zusammen. Insbesondere weibliche und diversgeschlechtliche Jugendliche sowie Jugendliche aus sozioökonomisch schwächeren Haushalten berichten eher von einem negativen schulischen Wohlbefinden. Eine Ausnahme bildet, dass junge Frauen etwas lieber zur Schule gehen als junge Männer. Dennoch zeigen die Ergebnisse, dass sich weibliche Jugendliche weniger zutrauen, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen, und dass sie weniger Spaß in der Schule haben.

Geschlechterunterschiede lassen sich unter anderem durch eine geschlechterbezogene Sozialisation und durch traditionelle Rollenerwartungen erklären (Chaplin, 2015), die dazu führen können, dass weibliche Jugendliche Sorgen eher äußern, während männliche Jugendliche diese aufgrund normativer Vorstellungen seltener offenbaren. Auch sozioökonomische Unterschiede sind bedeutsam: Jugendliche aus weniger privilegierten Familien wissen zwar um die Relevanz schulischer Bildung (Barz, 2025; Bauer & Hurrelmann, 2021), erhalten jedoch

oftmals weniger Unterstützung durch ihr Elternhaus. Diese Diskrepanz kann einerseits Sorgen, körperliche Beschwerden und soziale Probleme begünstigen und andererseits eine weniger positive Wahrnehmung des schulischen Alltags mit sich bringen. Dies ist langfristig mit einem erhöhten Risiko des vorzeitigen Schulabbruchs sowie sozialer Benachteiligung verbunden (Hadjar et al., 2025).

Trotz dieser Unterschiede sind die allgemeine Schulzufriedenheit der Jugendlichen und ihre Einschätzung der eigenen schulischen Leistung insgesamt als positiv zu bewerten. So sind nur 14 % der Schüler:innen mit ihrer Situation in der Schule (sehr) unzufrieden und 10 % schätzen ihre Leistung als weniger oder gar nicht gut ein. Beide Werte haben sich im Vergleich zur Erhebung im Jahr 2020 leicht verschlechtert; hier muss jedoch bedacht werden, dass damals aufgrund der COVID-19-Pandemie ein sehr veränderter Schulbetrieb stattfand.

Sowohl das schulische Wohlbefinden als auch die Schulzufriedenheitseinschätzung der Jugendlichen stehen in einem engen Zusammenhang mit der subjektiven Leistungseinschätzung sowie der wahrgenommenen Unterstützung durch Lehrpersonen. Niedrige Leistungseinschätzungen gehen mit einer erhöhten Sorgenlast und körperlichen Beschwerden einher, während schulbezogene soziale Probleme in geringerem Ausmaß leistungsspezifisch bedingt sind. Zudem scheint insbesondere die emotionale und motivationale Unterstützung durch Lehrpersonen protektiv zu sein, wohingegen die kognitive Unterstützung kaum einen Zusammenhang mit dem schulischen Wohlbefinden aufweist. Die Förderung des schulischen Wohlbefindens erfordert daher insbesondere die emotionale und motivationale Unterstützung durch Lehrpersonen, die Stärkung des Selbstwerts und der Selbstwirksamkeit sowie die gezielte Unterstützung vulnerabler Gruppen. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit dem vielfach belegten Befund, dass eine positive Einstellung zur Schule und Spaß in der Schule die Motivation und damit auch die schulische Leistung der Jugendlichen beeinflussen (etwa Ryan & Deci, 2020; Jöstl et al., 2023).

Literatur

Barz, H. (2025). Bildungsarmut und Bildungsaspirationen. In G. Quenzel, K. Hurrelmann, J. Groß Ophoff, & C. Weber (Hrsg.), Handbuch Bildungsarmut (S. 1–12). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44698-7_7-1

Bauer, U., & Hurrelmann, K. (2021). Einführung in die Sozialisationstheorie: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (14. Aufl.). Beltz.

Böheim-Galehr, G., Grössing, H., Lindner, D., & Neureiter, H. (2021). Lebenswelt Schule. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich. StudienVerlag.

Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015 [OECD Education Working Papers No. 140]. https://doi.org/10.1787/5jlpszwghvvb-en

Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. Journal of Research in Personality, 74, 83–94. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007

Bundesinstitut BIFIE (Hrsg.). (2020). Standardüberprüfung 2019. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht.

Chaplin, T. M. (2015). Gender and emotion expression: A developmental contextual perspective. Emotion Review: Journal of the International Society for Research on Emotion, 7(1), 14–21. https://doi.org/10.1177/1754073914544408

Conger, R. D., & Donnellan, M. B. (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. Annual Review of Psychology, 58(1), 175–199.

Eder, F. (2007). Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule: Befragung 2005. StudienVerlag.

Fend, H. (2019). Die soziale und individuelle Funktion von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In C. Hof, V. Ladenthin, T. Fuhr, W. Plöger, W. Wittenbruch, S. Hellekamps, A. Kaiser, & P. Gonon (Hrsg.), Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II: Teilband 1: Schule. Teilband 2: Erwachsenenbildung/Weiterbildung (S. 43–55). Brill.

Gutman, L. M., & Vorhaus, J. (2012). The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes [Research Report DFE-RR253]. Institute of Education, University of London.

Hadjar, A., Scharf, J., & Grecu, A. L. (2025). Schulische Kontexte, Schulentfremdung und Bildungsarmut. In G. Quenzel, K. Hurrelmann, J. Groß Ophoff, & C. Weber (Hrsg.), Handbuch Bildungsarmut (S. 1–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-44698-7_5-1

Hagenauer, G., & Mühlbacher, F. (2022). Emotionen, Emotionsregulation und Emotionskommunikation von Lehrpersonen: Ein theoretischer Überblick unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. In G. Schauer, L. Jesacher-Rößler, D. Kemethofer, J. Reitinger, & C. Weber (Hrsg.), Einstiege, Umstiege, Aufstiege: Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung (S. 125–139). Waxmann.

Hascher, T. (2004). Wohlbefinden in der Schule. Waxmann.

Hascher, T. (2010). Wellbeing. In International encyclopedia of education (S. 732–738). Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00633-3

Hascher, T. (2012). Well-being and learning in school. In N. M. Seel (Hrsg.), Encyclopedia of the sciences of learning (S. 3453–3456). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_1832

Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Kloser, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele (S. 69–79). Waxmann.

Hascher, T., Morinaj, J., & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzepte und Forschungsstand. In K. Rathmann, & K. Hurrelmann (Hrsg.), Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion (S. 66–82). Beltz Juventa.

Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. Educational Research Review, 17, 63–84. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002

Knoppick, H., Dumont, H., Becker, M., Neumann, M., & Maaz, K. (2018). Der Übergang als kritisches Lebensereignis: Zur Rolle der Eltern für die Antizipation des Übergangs und das Wohlbefinden von Kindern auf der weiterführenden Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21(3), 487–510. https://doi.org/10.1007/s11618-017-0782-y

Kröske, B. (2020). Schulisches Wohlbefinden, Zugehörigkeit und Unterstützung bei Schülerinnen und Schülern im gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I. Unterrichtswissenschaft, 48(2), 243–272. https://doi.org/10.1007/s42010-020-00067-7

Kullmann, H., Geist, S., & Lütje-Klose, B. (2015). Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen (S. 301–333). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_11

Markus, S., & Schwab, S. (2021). Zusammenhänge von sozialen Beziehungen und schulischem Wohlbefinden und emotionalem Erleben von Grundschüler*innen. In G. Hagenauer, & D. Raufelder (Hrsg.), Soziale Eingebundenheit: Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung. (S. 351–365). Waxmann. http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-213551

Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S., & Rowling, L. (2008). Scoping study into approaches to student wellbeing: Final report. Department of Education, Employment and Workplace Relations.

OECD (2017). PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264273856-en

OECD (2019). PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/acd78851-en

Ott, M. (2024). Zusammenhänge von Lehrer*innenverhalten und Wohlbefinden bei Mittelschüler*innen und Gymnasiast*innen: Annäherung mittels allgemeiner linearer Modelle. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 63–85.

Rathmann, K., & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2018). Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion. Beltz.

Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. Psychological Bulletin, 138(2), 353–387. https://doi.org/10.1037/a0026838

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing – teacher wellbeing: Two sides of the same coin? Educational and Child Psychology, 29(4), 8.

Rohlfs, C. (2011). Bildungseinstellungen: Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92811-1

Rolff, H.-G. (2013). Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven (4. Auflage). Beltz.

Ruggeri, K., Garcia-Garzon, E., Maguire, Á., Matz, S., & Huppert, F. A. (2020). Well-being is more than happiness and life satisfaction: A multidimensional analysis of 21 countries. Health and Quality of Life Outcomes, 18(1), 192. https://doi.org/10.1186/s12955-020-01423-y

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. Contemporary Educational Psychology, 61, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Serke, B. (2019). Schulisches Wohlbefinden in inklusiven und exklusiven Schulmodellen: Eine empirische Studie zur Wahrnehmung und Förderung des schulischen Wohlbefindens von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen. Klinkhardt.

Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators. International Journal of Adolescence and Youth, 19(4), 496–520. https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362

Wirthwein, L., Bergold, S., & Steinmayr, R. (2021). Zur Relevanz von Bezugsnormorientierungen und Zielorientierungen für das subjektive Wohlbefinden im Mathematikunterricht. In R. Lazarides, & D. Raufelder (Hrsg.), Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr-Lernkontexten: Perspektiven aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken (S. 211–236). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-31064-6_8

Wirthwein, L., Steinmayr, R., & Bergold, S. (2018). Schulleistung und subjektives Wohlbefinden. In K. Rathmann, & K. Hurrelmann (Hrsg.), Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion (S. 105–120). Beltz Juventa.

10 Lebensgefühl und Gesundheit

Gudrun Quenzel und Christoph Weber

Die Gesundheit junger Menschen steht in den deutschsprachigen Ländern verstärkt im Fokus der öffentlichen Diskussion, weil gerade Lehrer:innen immer häufiger über psychische Belastungen, Nervosität und Unruhe sowie eine geringere Konzentrationsspanne junger Menschen berichten (Robin et al., 2021; Robert Bosch Stiftung, 2025). Auch wissenschaftliche Studien finden Belege, dass bei jungen Menschen die psychischen Belastungen steigen, insbesondere haben sich im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie depressive Symptome und Ängste erhöht (Hiekel & Kühn, 2022; Kauhanen et al., 2023; Reiß et al., 2023). Die umfassendste Datengrundlage zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland liefert seit Jahren die COPSY-Längsschnittstudie (Ravens-Sieberer et al., 2022, 2023). Die Daten zeigen eindrücklich, dass die psychischen Belastungen junger Menschen seit dem Ende der Pandemie zwar wieder zurückgehen, jedoch nicht wieder das Niveau vor der Pandemie erreichen, sondern sich auf einem höheren Niveau einzupendeln scheinen (Kaman et al., 2025).

Es scheint eine Reihe von gesundheitsrelevanten Entwicklungen zu geben, die ihre Ursache nicht allein in der COVID-19-Pandemie haben, sondern von dieser nur verstärkt wurden. So konnte etwa die HBSC-Studie bereits vor der Pandemie in verschiedenen relativ wohlhabenden und liberalen Ländern eine Zunahme bei den psychischen Belastungen beobachten (Krokstad et al., 2022; Cosma et al., 2020; Eriksson & Stattin, 2023; Bersia et al., 2022; Inchley et al., 2023).

Vor allem zwei Gruppen scheinen ein besonderes Risiko für erhöhte gesundheitliche Belastungen zu haben. Bei der ersten Gruppe handelt es sich um Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status, die ohnehin bereits einem größeren Risiko gesundheitlicher Einschränkungen ausgesetzt sind (Dierckens et al., 2022; Reiss, 2013; Inchley et al., 2023). Die zweite Gruppe sind junge Frauen. Hier scheint sich das gesundheitliche Wohlbefinden vor allem bei Mädchen und jungen Frauen aus den mittleren und oberen Schichten zu verschlechtern (Hammami et al., 2022; Krogh & Madsen, 2023).

Als Erklärung für den Anstieg von Einschränkungen im gesundheitlichen Wohlbefinden werden international neben den Belastungen durch die COVID-19-Pandemie (Reiß et al., 2023; Hiekel & Kühn, 2022) auch langfristige Trends wie die Unsicherheit durch die Klimakrise (Léger-Goodes et al., 2022; Hickman et al., 2021), die intensivere Mediennutzung (Odgers et al., 2020), schulische Belastungen (Cosma et al., 2020, 2022), soziale Ungleichheit und Rechtspopulismus (Krokstad et al., 2022) diskutiert.

Wie wir in diesem Kapitel zeigen werden, ist auch das gesundheitliche Wohlbefinden von jungen Menschen in Österreich in den vergangenen Jahren gesunken. Sowohl das körperliche als auch das psychische Wohlbefinden ist zurückgegangen, vor allem aber haben sich in den letzten Jahren körperliche und psychosomatische Beschwerden erhöht. Wir beschreiben in diesem Kapitel die Veränderungen im Vergleich zur Erhebung 2020 (Quenzel et al., 2021). Ein besonderes Augenmerk liegt dabei auf jungen Frauen und auf Jugendlichen mit eher niedrigem sozioökonomischen Status. Im zweiten Teil des Kapitels prüfen wir auf Basis des Anforderungs-Ressourcen-Modells (Becker, 2006) mögliche Ursachen für die Einschränkungen im gesundheitlichen Wohlbefinden und suchen nach Ressourcen, die das gesundheitliche Wohlbefinden stärken können. Im dritten Teil ziehen wir aus den Ergebnissen Schlussfolgerungen für eine nachhaltige Förderung der Gesundheit von jungen Menschen in Österreich.

10.1 Das gesundheitliche Wohlbefinden geht zurück

Wie geht es jungen Menschen in Österreich gesundheitlich?
Hat sich das gesundheitliche Wohlbefinden in den letzten fünf Jahren verschlechtert?
Wer ist hiervon besonders betroffen?

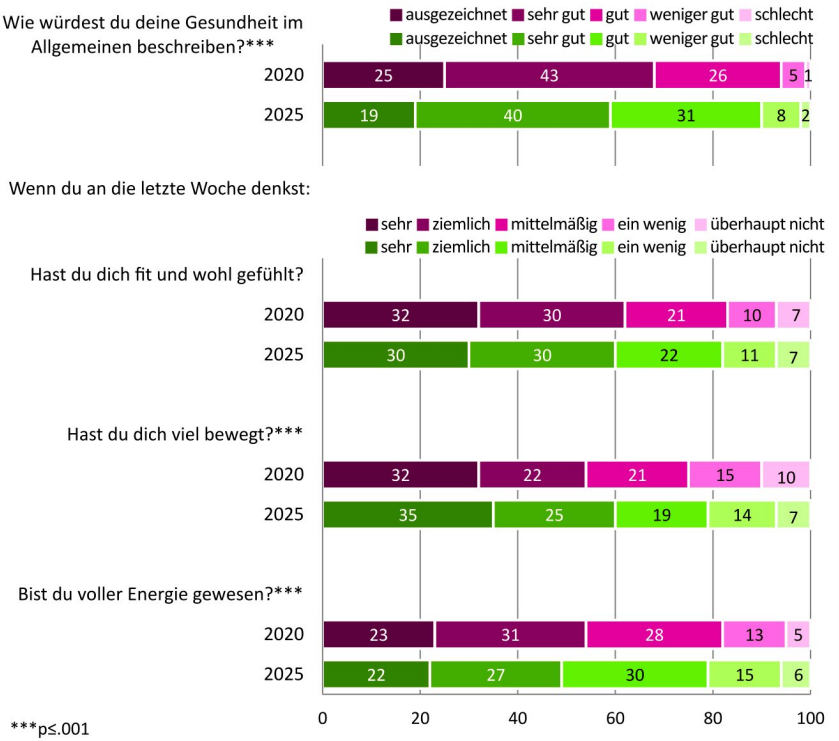
Wie bereits in der Lebensweltenstudie 2020 werden das körperliche und psychische Wohlbefinden von Jugendlichen in Österreich sowie das Auftreten von Beschwerden auch in der vorliegenden Studie in Anlehnung an die internationalen Jugendgesundheitsstudien Health Behaviour in School-aged Children (HBSC; Currie et al., 2008) und KIDSSCREEN (KIDSCREEN Group Europe, 2006) erhoben. Wir haben gezielt dieselben Fragen wie 2020 eingesetzt, um prüfen zu können, ob sich das gesundheitliche Wohlbefinden der 14- bis 16-Jährigen in Österreich in den vergangenen fünf Jahren geändert hat. Da bei der Erhebung im Jahr 2020 ausschließlich Schüler:innen der 8. bis 10. Schulstufe befragt wurden, ziehen wir für die Analysen dieses Kapitels nur die Daten dieser Schulstufen aus der Erhebung 2025 heran.

Körperliches Wohlbefinden

Um das körperliche Wohlbefinden zu erfassen, haben wir zunächst gefragt, wie die Jugendlichen ihre Gesundheit im Allgemeinen einschätzen (Grafik 10.1.1). Etwa ein Fünftel der Jugendlichen beschreibt ihre Gesundheit im Allgemeinen als ausgezeichnet, 40 % beschreiben sie als sehr gut, 31 % als gut, 8 % als schlecht und 2 % als sehr schlecht. Zusammengenommen schätzt etwas mehr als die Hälfte der befragten Jugendlichen ihre Gesundheit als ausgezeichnet oder sehr gut ein

(59 %). Der Vergleich mit 2020 zeigt, dass dieser Anteil geringer ist als noch vor fünf Jahren (59 % gegenüber 68 %).

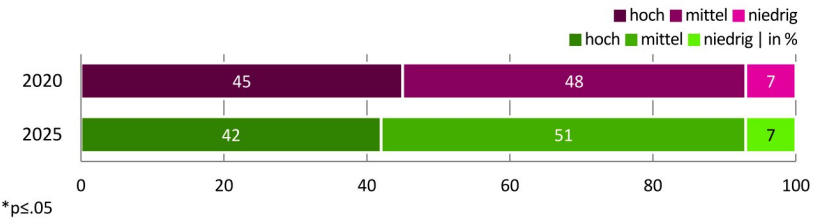
Grafik 10.1.1: Körperliches Wohlbefinden im Zeitvergleich
Angaben in %



Kaum Unterschiede im Zeitverlauf zeigen sich bei der Frage, ob sich die Jugendlichen in der letzten Woche „fit und wohl gefühlt" haben. 2025 sagen 60 % der Jugendlichen, dass sie sich sehr oder ziemlich fit gefühlt haben; 2020 sagten dies mit 62 % geringfügig mehr. Der Anteil der Jugendlichen, die berichten, sich viel bewegt zu haben, hat in den vergangenen Jahren demgegenüber zugenommen. 2025 geben 60 % der Jugendlichen an, dass sie sich sehr viel oder ziemlich viel bewegt hätten. Im Jahr 2020 war dieser Anteil mit 54 % insgesamt 6 Prozentpunkte geringer. Auch der Anteil der Jugendlichen, die sich nur wenig oder überhaupt nicht bewegen, ist zurückgegangen. Im Vergleich zu 2020 geben Jugendliche 2025 jedoch seltener an, „voller Energie gewesen zu sein". 49 % fühlen sich immer oder oft voller Energie, 2020 waren es mit 54 % etwas mehr gewesen.

Die Angaben zu den vier eben beleuchteten Fragen zum allgemeinen Gesundheitszustand wurden für das vorliegende Kapitel zu einer „Skala körperliches Wohlbefinden“ zusammengefasst (Grafik 10.1.2). Dafür wurden die Angaben zu den einzelnen Fragen addiert und durch die Anzahl der Fragen geteilt. Zur besseren Veranschaulichung haben wir die Skalenwerte Kategorien zugeordnet: Werte zwischen 1 und 2 stehen für ein hohes, Werte zwischen 4 und 5 für ein niedriges körperliches Wohlbefinden, Werte zwischen 2,1 und 3,9 werden als „mittel“ bezeichnet.

Grafik 10.1.2: Skala Körperliches Wohlbefinden im Zeitvergleich*

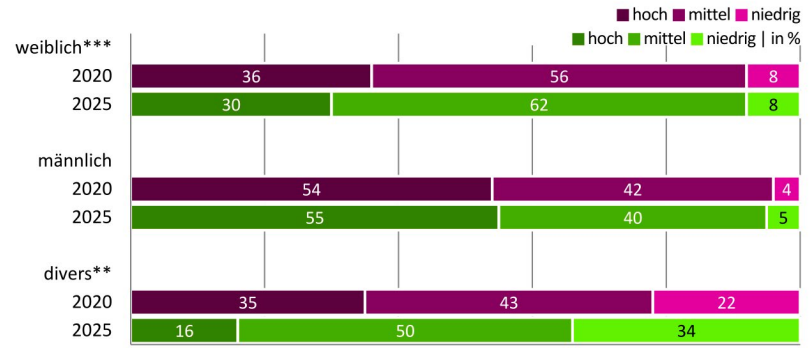


*p≤.05

Die aggregierte Darstellung zeigt beim körperlichen Wohlbefinden im Zeitvergleich einen statistisch signifikanten, aber – gemessen an der Effektstärke (ES) – sehr geringen Rückgang. Die Effektstärke beschreibt die Stärke des Unterschieds zwischen 2020 und 2025 auf einer Skala von -1 bis 1.[1] Nach Cohen (1992) können Effekte zwischen 0,1 und 0,3 als klein, zwischen 0,3 und 0,5 als mittel und über 0,5 als stark bezeichnet werden. Das Minus- oder Pluszeichen gibt an, ob es sich um einen positiven oder um einen negativen Zusammenhang handelt. Die Stärke des Unterschieds liegt bei der Skala zum körperlichen Wohlbefinden nur bei 0,03 und ist damit sehr klein. Das zeigt sich auch bei der Aufteilung der Skala in ein hohes, ein mittleres und ein niedriges körperliches Wohlbefinden (Grafik 10.1.2). Im Jahr 2025 haben 42 % der Jugendlichen ein hohes körperliches Wohlbefinden, vor fünf Jahren waren es 45 %. Der Anteil derjenigen mit einem mittleren körperlichen Wohlbefinden ist um 3 Prozentpunkte gestiegen und liegt jetzt bei 51 %. Der Anteil derjenigen, bei denen das körperliche Wohlbefinden laut Selbsteinschätzung als niedrig eingestuft werden muss, ist mit 7 % konstant geblieben. Wenn man sich die Entwicklung getrennt nach Geschlecht anschaut, sieht man, dass vor allem das Wohlbefinden junger Frauen zurückgegangen ist.

1 In diesem Kapitel wurden standardisierte Mittelwertsdifferenzen (Cohen's d) der Skalenwerte zwischen 2020 und 2025 berechnet. Um in diesem Band eine einheitliche Effektstärkenmetrik zu berichten, wurde Cohen's d in eine Korrelationsmetrik transferiert.

Grafik 10.1.3: Körperliches Wohlbefinden im Zeitvergleich nach Geschlecht



**p≤.01; ***p≤.001

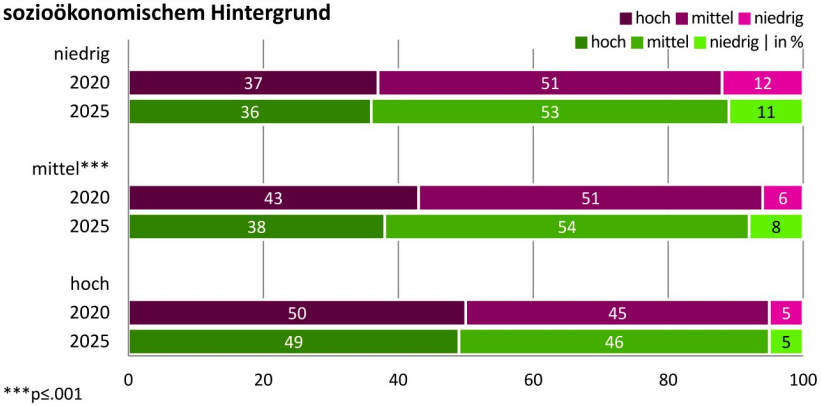
Grafik 10.1.3 zeigt die Unterschiede beim körperlichen Wohlbefinden nach Geschlecht. Männliche Jugendliche bewerten ihr körperliches Wohlbefinden (2020 und 2025) deutlich häufiger positiv als weibliche Jugendliche. Während im Jahr 2025 mehr als die Hälfte der männlichen Befragten (55 %) ein hohes körperliches Wohlbefinden hat, trifft dies auf weniger als ein Drittel (30 %) der weiblichen Befragten zu. Der Anteil derjenigen mit einem hohen körperlichen Wohlbefinden ist damit bei den männlichen Jugendlichen fast doppelt so hoch wie bei den weiblichen. Dieses Muster kehrt sich bei der Zuordnung zum mittleren Wohlbefinden um: 62 % der weiblichen Jugendlichen können in dieser Kategorie verortet werden, bei den jungen Männern sind es 40 %. Ein geringes körperliches Wohlbefinden wird von weiblichen Befragten (8 %) ebenfalls häufiger berichtet als von männlichen (5 %). Eine besonders vulnerable Gruppe sind Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie *inter, divers oder offen* zugeordnet haben. Von ihnen hat ein gutes Drittel (34 %) ein geringes körperliches Wohlbefinden und der Anteil derjenigen mit einem hohen körperlichen Wohlbefinden liegt nur bei 16 %.

Das oben berichtete Muster konnten wir bereits in der Studie 2020 feststellen: Junge Männer hatten ein deutlich höheres körperliches Wohlbefinden als junge Frauen und Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität. Der Zeitvergleich zeigt, dass diese Unterschiede größer geworden sind:[2] Bei den jungen Männern gibt es im Zeitvergleich keinen statistisch signifikanten Rückgang im körperlichen Wohlbefinden (ES = -0,01), bei den jungen Frauen, die ohnehin schon ein deutlich geringeres körperliches Wohlbefinden hatten, ist er hingegen deutlicher sichtbar (ES = -0,06). Insbesondere aber bei denjenigen, die sich geschlechtlich als inter,

2 Aussagen im Hinblick darauf, ob es unterschiedliche Entwicklungen gegeben hat, basieren auf der Prüfung des Interaktionseffekts Gruppe × Zeit. Für nähere Informationen dazu siehe den statistischen Band unter https://jugendstudie.at.

divers oder offen identifizieren, ist der Rückgang erheblich (ES = -0,24). Diese zunehmende geschlechtsspezifische Kluft in der Wahrnehmung des körperlichen Wohlbefindens lässt sich nicht durch biologische Unterschiede erklären. Vielmehr deutet sie auf ein komplexes Zusammenspiel von Verhaltensmustern und soziokulturellen Faktoren hin. Ein möglicher Erklärungsansatz sind medial vermittelte Erwartungen und Körperideale, die zu höheren Anforderungen von jungen Frauen an sich selbst und zu einer kritischeren Selbstbewertung führen können (Dahlgren et al., 2024; Roberts et al., 2022). Bei Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität stellen auch andere Studien ein geringeres Wohlbefinden fest, das eng mit dem Gefühl des Ausgeschlossenseins und mit Diskriminierungserfahrungen zusammenhängt (Hunter et al., 2021; Marquez et al., 2023).

Grafik 10.1.4: Körperliches Wohlbefinden im Zeitvergleich nach sozioökonomischem Hintergrund



Neben dem Geschlecht hängt das körperliche Wohlbefinden mit dem sozioökonomischen Hintergrund zusammen (Grafik 10.1.4). Bei etwa jedem zehnten Jugendlichen aus unterprivilegierten Verhältnissen ist das körperliche Wohlbefinden niedrig (11 %), bei Jugendlichen mit mittlerem oder hohem sozioökonomischen Hintergrund ist dieser Wert mit 8 % bzw. 5 % kleiner. Entsprechend berichten vor allem Jugendliche aus privilegierten Elternhäusern häufiger von einem hohen körperlichen Wohlbefinden (49 %). Der Unterschied zwischen Jugendlichen mit niedrigerem und höherem sozioökonomischen Hintergrund hat dabei im Zeitvergleich nicht signifikant zugenommen.

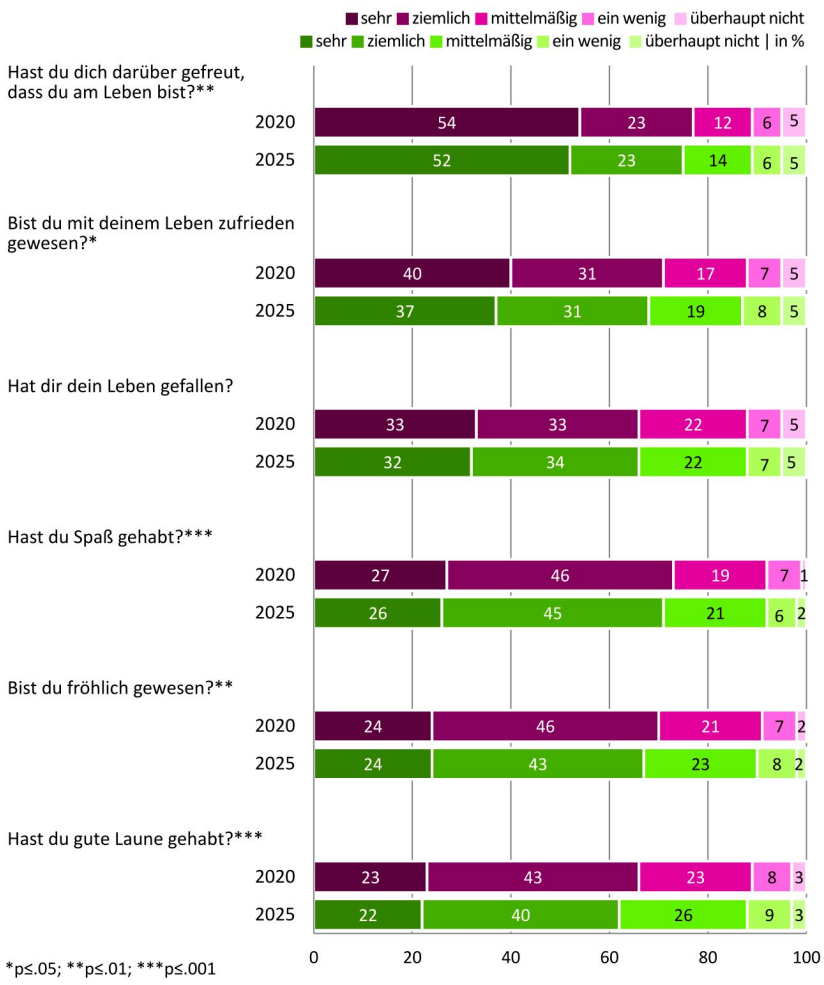
Psychisches Wohlbefinden

Um das psychische Wohlbefinden zu erheben, wurden die Jugendlichen gefragt, ob ihnen – wenn sie an die letzte Woche denken – ihr Leben gefallen hat, inwieweit sie Freude empfunden haben, am Leben zu sein, ob sie mit ihrem Leben

zufrieden waren, ob sie Spaß hatten, ob sie fröhlich waren und ob sie gute Laune gehabt hatten (Grafik 10.1.5).

Grafik 10.1.5: Psychisches Wohlbefinden im Zeitvergleich

Wenn du an die letzte Woche denkst, ...



*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

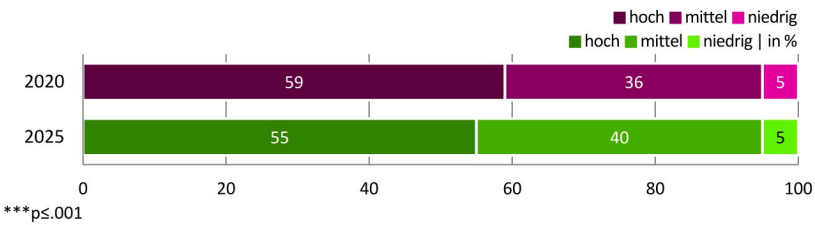
Die größte Zustimmung ist bei der Frage „Hast du dich darüber gefreut, dass du am Leben bist?“ zu verzeichnen. Etwas mehr als die Hälfte der jungen Menschen (52 %) sagt, dass sie sich darüber sehr, ein knappes Viertel (23 %), dass sie sich darüber ziemlich gefreut haben. Der Anteil derjenigen, die sich sehr darüber freuen, am Leben zu sein, ist dabei in den letzten fünf Jahren um 2 Prozentpunkte gesunken, der Anteil derjenigen, die sich darüber nur mittelmäßig freuen, ist demgegenüber um 2 Prozentpunkte gestiegen. Die zweitgrößte Zustimmung

erhält die Frage „Bist du mit deinem Leben zufrieden gewesen?“. Hier stimmen 37 % sehr und 31 % ziemlich zu. In allen Fragen zum psychischen Wohlbefinden zeichnet sich ein leichter Rückgang im Vergleich zur Erhebung 2020 ab, der bei den Fragen „Hast du Spaß gehabt?“, „Bist du fröhlich gewesen?“ und „Hast du gute Laune gehabt?“ statistisch signifikant ausfällt.

Bei den Veränderungen gegenüber 2020 handelt es sich vor allem um Verschiebungen von einer sehr hohen zu einer mittleren Zustimmung. Der Anteil junger Menschen, die den vorgelegten Aussagen nur wenig oder überhaupt nicht zustimmt, ist relativ konstant geblieben. Das heißt in anderen Worten, dass es nicht unbedingt mehr Jugendliche gibt, denen es schlecht geht, aber weniger Jugendlichen geht es richtig gut. Bedenklich stimmt, dass – je nach konkretem Item – zwischen 8 % und 13 % der jungen Menschen angeben, dass es ihnen nicht gut geht und dass ihnen Lebensqualität und Lebensfreude nahezu vollständig fehlen.

Die Angaben zu den sechs Fragen wurden zu einer „Skala psychisches Wohlbefinden“ zusammengefasst und anschließend in die Ausprägungen „hoch“, „mittel“ und „niedrig“ unterteilt (Grafik 10.1.6). Auch beim psychischen Wohlbefinden zeigt sich im Vergleich zu 2020 ein Rückgang, der jedoch wie beim körperlichen Wohlbefinden als sehr schwach zu bezeichnen ist (ES = -0,03). 2025 haben 55 % der jungen Menschen ein hohes, 40 % ein mittleres und 5 % ein niedriges psychisches Wohlbefinden. Der Anteil der Jugendlichen mit hohem psychischen Wohlbefinden ist damit um 4 Prozentpunkte gesunken, der Anteil derjenigen mit mittlerem psychischen Wohlbefinden ist um 4 Prozentpunkte gestiegen, während der Anteil junger Menschen mit niedrigem psychischen Wohlbefinden konstant geblieben ist.

Grafik 10.1.6: Skala Psychisches Wohlbefinden im Zeitvergleich***

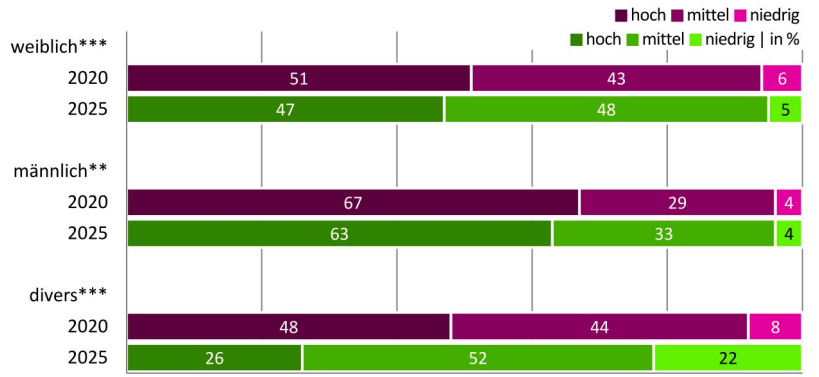


***p≤.001

Auch beim psychischen Wohlbefinden zeigen sich Zusammenhänge mit den Lebensumständen der Jugendlichen. Die größten Unterschiede sehen wir erneut zwischen den Geschlechtern (Grafik 10.1.7). Knapp zwei Drittel (63 %) der jungen Männer haben ein hohes psychisches Wohlbefinden, bei den jungen Frauen ist es weniger als die Hälfte (47 %). Noch einmal deutlich geringer fällt das psychische Wohlbefinden bei denjenigen aus, die sich als inter, divers oder offen eingeordnet

haben. Von ihnen hat nur reichlich ein Viertel (26 %) ein hohes psychisches Wohlbefinden. Ähnlich wie beim körperlichen Wohlbefinden lassen sich hier mit Blick auf die letzten fünf Jahre unterschiedliche Trends feststellen, wobei sich insbesondere bei Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität eine deutliche Verschlechterung des psychischen Wohlbefindens abzeichnet (ES = -0,23).

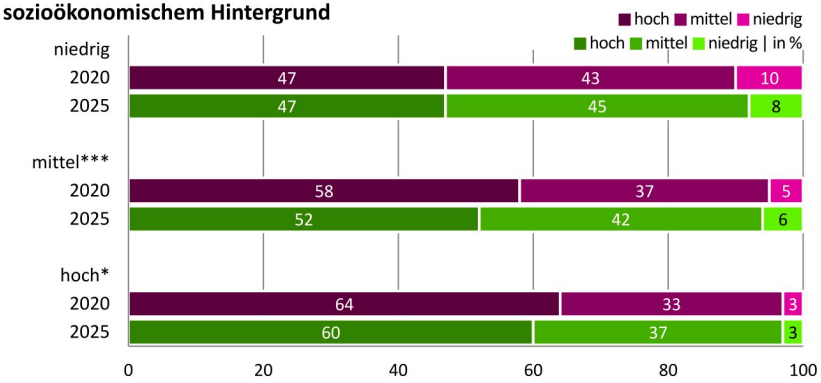
Grafik 10.1.7: Psychisches Wohlbefinden im Zeitvergleich nach Geschlecht



**p≤.01; ***p≤.001

Auch diese Befunde deuten darauf hin, dass die psychosozialen Belastungen im Jugendalter stark geschlechtsspezifisch sind. Das deutlich höhere psychische Wohlbefinden männlicher Jugendlicher könnte zum Teil auf traditionelle Männlichkeitsnormen zurückzuführen sein, die es erschweren, emotionale Schwierigkeiten einzugestehen (Exner-Cortens et al., 2021; Rogers et al., 2021). Wir vermuten jedoch, dass nur ein geringer Teil des Unterschieds darauf zurückzuführen ist und sich in den Angaben vielmehr tatsächlich ein unterschiedliches Wohlbefinden widerspiegelt. Junge Frauen sind hohen psychosozialen Belastungen ausgesetzt, da sie häufiger höhere Schulabschlüsse erreichen wollen, aber zugleich häufiger unsicher sind, ob sie ihre Ziele erreichen. Zudem machen sie sich mehr Sorgen und haben weniger Freizeit. Die deutlich schlechteren Werte bei diversgeschlechtlichen Jugendlichen verweisen auf eine besonders hohe und in den vergangenen Jahren noch gestiegene Vulnerabilität. Diese Gruppe ist, so zeigen verschiedene Studien (Steininger & Knaus, 2025; Reiß et al., 2024), in besonderem Maße Stressfaktoren wie sozialer Nichtanerkennung, Diskriminierung und identitätsbezogenen Konflikten ausgesetzt, die sich offenbar direkt negativ auf das psychische Wohlbefinden auswirken.

Grafik 10.1.8: Psychisches Wohlbefinden im Zeitvergleich nach sozioökonomischem Hintergrund



*p≤.05; ***p≤.001

Auch der sozioökonomische Status der Familie spielt beim psychischen Wohlbefinden eine Rolle (Grafik 10.1.8). Während 8 % der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund ein gering ausgeprägtes psychisches Wohlbefinden aufweisen, ist dies nur bei 3 % der Jugendlichen mit privilegiertem Hintergrund der Fall. Gleichzeitig hat weniger als die Hälfte der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund (47 %) ein hohes psychisches Wohlbefinden, unter den Jugendlichen mit hohem sozioökonomischen Hintergrund sind es demgegenüber 60 %. Die erheblichen Unterschiede im psychischen Wohlbefinden zwischen Jugendlichen mit niedrigem und hohem sozioökonomischen Status gab es bereits 2020. Jugendliche aus ökonomisch besser gestellten Haushalten sind auch hinsichtlich ihres psychischen Wohlbefindens privilegiert.

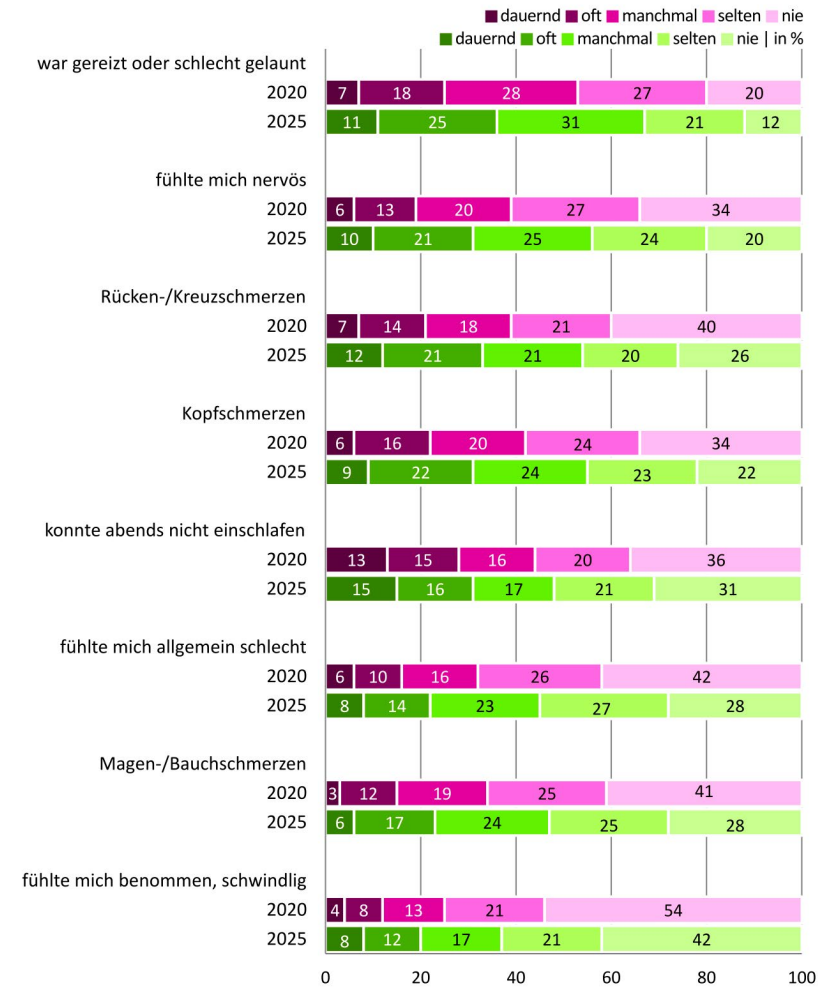
Bei den Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status ist das psychische Wohlbefinden in den letzten fünf Jahren nicht weiter gesunken. Bei denjenigen mit mittlerem sozioökonomischen Status gibt es einen sehr kleinen, jedoch statistisch signifikanten Rückgang im psychischen Wohlbefinden (ES = -0,04); bei Jugendlichen mit hohem psychischen Wohlbefinden ist ebenfalls ein leichter Rückgang zu verzeichnen.

Beschwerden

Neben den Fragen zum allgemeinen Gesundheitszustand und zum körperlichen wie auch psychischen Wohlbefinden wurden die Jugendlichen nach dem Auftreten von körperlichen und psychosomatischen Beschwerden befragt. Konkret wurde erhoben, wie häufig die Befragten in den vergangenen Wochen Kopfschmerzen, Magen- bzw. Bauchschmerzen, Rücken- bzw. Kreuzschmerzen, allgemeines Unwohlsein, schlechte Laune, Nervosität, Einschlafprobleme sowie Benommenheit bzw. Schwindel hatten. Die Daten zeigen bei einigen Jugendlichen

ein durchaus erhebliches Ausmaß an Beschwerden, das deutlich höher ist als bei der Befragung im Jahr 2020 (Grafik 10.1.9).

Grafik 10.1.9: Beschwerden im Zeitvergleich
Wie oft hattest du in den vergangenen Wochen die folgenden Beschwerden?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

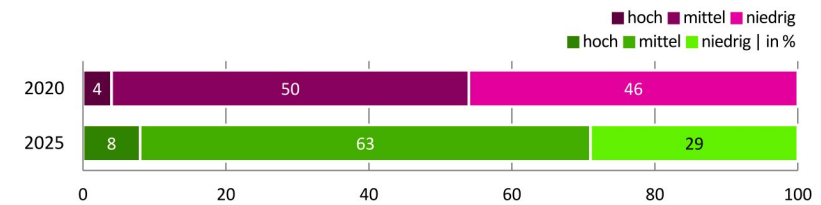
Am verbreitetsten sind Gereiztheit und schlechte Laune (36 % haben dies dauernd oder oft), Rücken- bzw. Kreuzschmerzen (33 % dauernd oder oft), Kopfschmerzen (31 % dauernd oder oft), Einschlafprobleme (31 % dauernd oder oft) und Nervosität (31 % dauernd oder oft), gefolgt von Magen- bzw. Bauchschmerzen (23 % dauernd oder oft), einem allgemeinen Unwohlsein (22 % dauernd oder oft) und Benommenheit bzw. Schwindelgefühlen (20 % dauernd oder oft). Alle

abgefragten Beschwerden sind im Vergleich zu 2020 deutlich und statistisch signifikant gestiegen. Die Zunahme an Beschwerden wird besonders sichtbar, wenn man den Anteil junger Menschen betrachtet, die die abgefragten Beschwerden nicht haben. Beispielsweise berichteten 2020 noch 42 % der Jugendlichen, dass sie sich nie allgemein schlecht gefühlt haben. 2025 beläuft sich dieser Anteil unter den Befragten auf nur noch 28 %.

Das Ausmaß an Beschwerden wurde anschließend aggregiert und zu einer „Skala Beschwerden" mit den Kategorien „hoch", „mittel" und „niedrig" zusammengefasst, um Zusammenhänge mit soziodemografischen Merkmalen besser visualisieren zu können.

Die Grafik 10.1.10 verdeutlicht noch einmal die deutliche Zunahme der Beschwerdelast im Zeitvergleich (ES = 0,21). Während 2020 „nur" 4 % eine hohe Beschwerdelast hatten, hat sich der Anteil 2025 verdoppelt. Der Anteil an Jugendlichen, die aufgrund ihrer Angaben der Kategorie der mittleren Beschwerdelast zugeordnet wurden, ist um 13 Prozentpunkte gestiegen und umfasst jetzt nahezu zwei Drittel der Jugendlichen (63 %). Der Anteil der Jugendlichen, die keine oder nur selten Beschwerden haben, ist demgegenüber deutlich gesunken. 2020 war es etwas weniger als die Hälfte der befragten Jugendlichen (46 %), jetzt ist es weniger als ein Drittel (29 %). Zusammengenommen zeigt sich, dass die körperlichen und psychosozialen Beschwerden bei jungen Menschen in Österreich in den letzten fünf Jahren erheblich gestiegen sind.

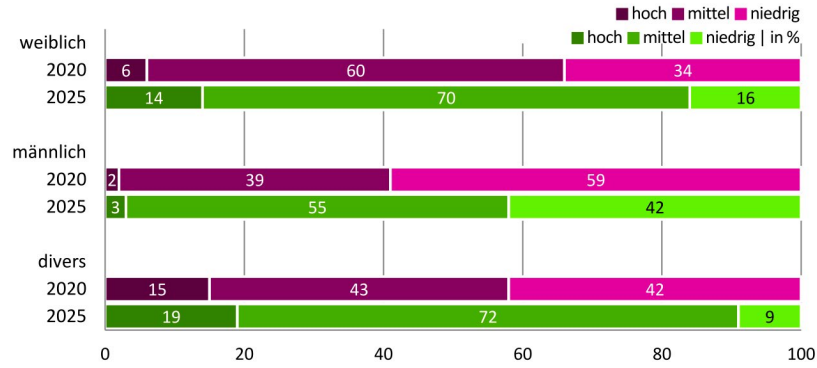
Grafik 10.1.10: Skala Beschwerden im Zeitvergleich***



***p≤.001

Auch bei der Zunahme des Auftretens von Beschwerden sind zwischen 2020 und 2025 deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern erkennbar (Grafik 10.1.11). Bei den jungen Frauen (ES = 0,25) und insbesondere bei Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität (ES = 0,33) haben sich die Beschwerden besonders stark erhöht. Bei den jungen Männern ist ebenfalls eine erhöhte Beschwerdelast festzustellen, diese fällt jedoch etwas moderater aus als bei den anderen beiden Gruppen (ES = 0,20).

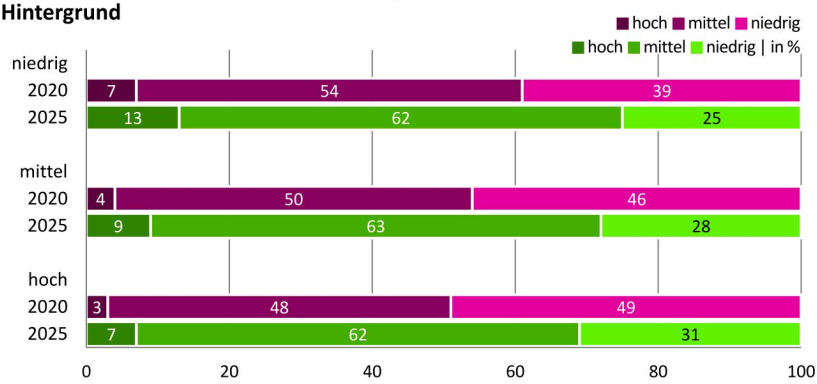
Grafik 10.1.11: Beschwerden im Zeitvergleich nach Geschlecht



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Ein deutlicher Zusammenhang besteht auch zwischen der Beschwerdelast und dem sozioökonomischen Status (Grafik 10.1.12): Von den Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status haben 13 % hohe Belastungen (und 62 % mittlere), unter den Jugendlichen mit hohem sozioökonomischen Status berichten 7 % von hohen Belastungen (und 62 % von mittleren). Sowohl bei Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status als auch bei denjenigen mit mittlerem und hohem sozioökonomischen Status haben sich die Beschwerden deutlich erhöht.

Grafik 10.1.12: Beschwerden im Zeitvergleich nach sozioökonomischem Hintergrund



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

10.2 Gestiegene Anforderungen – erhöhte Beschwerden

Wenn es das erklärte Ziel ist, dass Jugendliche in Österreich gesund aufwachsen können (Griebler et al., 2023), dann stellt sich nicht nur die Frage, wie Krankheiten aktiv verhindert werden können, sondern auch – und vielleicht sogar vor allem – die Frage, was jungen Menschen hilft, in einer zunehmend komplexen und krisenbelasteten Welt gesund aufzuwachsen. Wir prüfen deswegen, ob wir in den vorliegenden Daten mögliche Erklärungen für das sinkende gesundheitliche Wohlbefinden – und insbesondere die deutlich gestiegene Beschwerdelast – finden können. Wir greifen dafür auf das Anforderungs-Ressourcen-Modell von Becker (2006) zurück. Dieses Modell versteht Gesundheit als dynamisches Ergebnis einer permanenten Aushandlung zwischen den externen und internen Anforderungen auf der einen und der Verfügbarkeit und aktiven Nutzung von Ressourcen zu deren Bewältigung auf der anderen Seite. Wenn die zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht ausreichen, um die internen und externen Anforderungen auf Dauer zu bewältigen, steigt das Risiko gesundheitlicher Belastungen und Beschwerden. Eine umfassende und wirksame Strategie zur Förderung der Gesundheit von Jugendlichen muss deshalb sowohl Risiken minimieren als auch Ressourcen maximieren.

Zu den *externen Anforderungen* zählen solche, die aus der Umwelt des Individuums stammen (Becker, 2006; Becker et al., 2004; Blümel, 2024). Beispiele sind schulischer Leistungsdruck, Konflikte mit Gleichaltrigen, Lärm, schwierige Familienverhältnisse oder gesellschaftliche Krisen. *Interne Anforderungen* sind hingegen Belastungen, die aus dem Individuum selbst herrühren (Becker, 2006; Becker et al., 2004; Blümel, 2024). Dazu zählen hohe persönliche Ansprüche, Perfektionismus oder Ängste.

Ressourcen umfassen alle Faktoren, die dem Individuum helfen, die Anforderungen zu bewältigen und die Gesundheit zu schützen (Becker, 2006; Becker et al., 2004; Blümel, 2024). *Externe Ressourcen* sind unterstützende Faktoren aus der Umwelt wie die soziale Unterstützung durch Familie und Freunde, ein positives Schulklima, gute materielle Bedingungen oder der Zugang zu qualitativ hochwertigen Gesundheits- und Bildungsangeboten. Zu den *internen Ressourcen* gehören persönliche Stärken und Fähigkeiten des Individuums wie Selbstwirksamkeit, Optimismus, Resilienz und Problemlösefähigkeiten, aber auch eine gute Konstitution und Fitness.

Die Kernthese des Modells ist, dass der Gesundheitszustand eines Individuums davon abhängt, wie gut es ihm gelingt, die Summe der Anforderungen mithilfe der ihm zur Verfügung stehenden Ressourcen zu bewältigen (Blümel, 2024). Gesundheitsprobleme und psychisches Unwohlsein entstehen demnach, wenn die Anforderungen die verfügbaren Ressourcen dauerhaft übersteigen.

Mit Blick auf die Frage, wie sich vor allem die deutliche Zunahme der Beschwerdelast zwischen 2020 und 2025 erklären lässt, prüfen wir deswegen, ob

sich die Anforderungen und die zur Verfügung stehenden Ressourcen verändert haben und ob Unterschiede in den Anforderungen und Ressourcen den Befund einer höheren Beschwerdelast im Jahr 2025 erklären können.

Da wir die Jugendliche selbst befragt haben, liegen uns vor allem ihre subjektiven Einschätzungen der Anforderungen und Ressourcen vor und es ist schwierig, diese klar als interne oder externe Anforderungen bzw. Ressourcen zu identifizieren. Wir sprechen deswegen im Folgenden nur von Anforderungen und Ressourcen.

Die von uns erhobenen Daten decken zwar einige zentrale Bereiche des Anforderungs-Ressourcen-Modells ab, jedoch längst nicht alle. Die hier verwendete Auswahl an Variablen ermöglicht jedoch einen guten Einblick in Faktoren, die potenziell mit dem Rückgang des gesundheitlichen Wohlbefindens junger Menschen in Österreich in den vergangenen Jahren in Verbindung stehen. Konkret können verschiedene Variablen, die 2020 und 2025 identisch erhoben wurden, in den Analysen berücksichtigt werden.

Zu den Anforderungen gehören hohe schulische Erwartungen, Sorgen und Ängste, hohe Erwartungen an den zukünftigen Beruf und eine zukünftige Partnerschaft und häufige Onlineaktivitäten. Schulische Anforderungen werden durch einen Index aus drei Items (z. B. Wie sicher bist du dir, dass du den Bildungsabschluss erreichst, den du haben willst?) abgebildet. Sorgen und Ängste wurden über 17 mögliche Entwicklungen bzw. Situationen (zum Beispiel Krieg in Europa, Terroranschläge, Folgen des Klimawandels, Probleme bei der Arbeitsplatzsuche) erfasst, wobei jeweils gefragt wurde, wie sehr diese den Jugendlichen Angst machen (Kapitel 6). Für die Analysen wurde ein Index gebildet, der das gesamte *Ausmaß an Ängsten* der jungen Menschen abbildet. Hohe *Ansprüche an den zukünftigen Beruf* (hohes Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten) und an *Bildung* (tertiärer Abschluss) und auch hohe *Erwartungen an den zukünftigen Partner bzw. die zukünftige Partnerin* (gebildet, gutaussehend, hohes Einkommen) gehen ebenfalls als Anforderungen in das Modell ein. Mit Blick auf die Nutzung digitaler Medien in der Freizeit haben wir einen Index gebildet, der die Häufigkeit der Nutzung abbildet.

Wichtige Ressourcen sind Freundschaften, die zur Verfügung stehende freie Zeit, Sport und Bewegung sowie Optimismus. Freundschaften und soziale Bindungen wurden über die allgemeine Zufriedenheit mit dem Freundeskreis erfasst. Das *Ausmaß an verfügbarer Freizeit* wurde über ein Stundenmaß erhoben. Bei Sport und Bewegung haben wir einen Index gebildet, der die Häufigkeit von sport- und bewegungsbezogenen Freizeitaktivitäten abbildet. Überdies liegt eine Messung für den *persönlichen Optimismus* (unter anderem „Ich sehe meine Zukunft positiv") vor.

Um der Frage nachzugehen, ob die deutliche Zunahme der Beschwerdelast zwischen 2020 und 2025 durch Unterschiede in den Anforderungen und Ressourcen erklärt werden kann, wurde ein Mediationsmodell (etwa MacKinnon,

2012) mit dem Erhebungsjahr als unabhängiger Variable, den Beschwerden als abhängiger Variable und den Ressourcen und Herausforderungen als Mediatoren berechnet. Dabei werden die zwischen 2020 und 2025 zutage tretenden Unterschiede hinsichtlich der Beschwerden in zwei Teile zerlegt, einen, der durch die Unterschiede in den Ressourcen und Herausforderungen erklärt werden kann, und einen anderen, der sich durch die erfassten Ressourcen- und Herausforderungsunterschiede nicht erklären lässt. Um den Änderungen der soziodemografischen Zusammensetzung der Stichprobe zwischen 2020 und 2025 (Weber et al., 2025) Rechnung zu tragen, wurde eine Reihe soziodemografischer Variablen kontrolliert.[3] Grafik 10.2.1 zeigt die Ergebnisse der Analysen. Dargestellt sind die standardisierten Koeffizienten (β), die als Effektstärkemaße in Korrelationsmetrik (siehe oben) interpretiert werden können. Das bedeutet, dass die Koeffizienten Werte zwischen 1 und -1 annehmen können und der Effekt umso größer ist, je näher er an (plus oder minus) 1 ist, und umso geringer, je näher er an 0 ist. Ist der Effekt positiv (plus), dann steigen die Beschwerden, wenn sich die Ausprägung der Variable erhöht (zum Beispiel: mehr schulische Anforderungen – mehr Beschwerden). Ist der Effekt negativ (minus), dann sinken die Beschwerden, wenn sich die Ausprägung erhöht (zum Beispiel: höhere Zufriedenheit mit dem Freundeskreis – weniger Beschwerden).

Es zeigt sich zunächst, dass es bei den erfassten Ressourcen und Anforderungen – mit Ausnahme des Optimismus und des Ausmaßes an Freizeit – signifikante Unterschiede zwischen 2020 und 2025 gibt. Die Zu- oder Abnahmen in den Anforderungen und Ressourcen sind als Pfeile auf der linken Seite der Grafik dargestellt (vom Erhebungsjahr 2025 ausgehend). Vor allem bei den Anforderungen zeigen sich Zunahmen, wenn auch eher geringe. So berichten Jugendliche im Jahr 2025 von höheren schulischen Anforderungen (β = 0,09), sie haben mehr Sorgen und Ängste (β = 0,03) und sie formulieren höhere Ansprüche an eine (zukünftige) Partnerschaft und an ihren (zukünftigen) Beruf (jeweils β = 0,11), als dies die Jugendlichen im Jahr 2020 taten. Auch die Nutzung von digitalen Medien in der Freizeit hat zugenommen (β = 0,04). Hohe Bildungsaspirationen (Anstreben eines tertiären Abschlusses) sind demgegenüber rückläufig (β = -0,11). Auf der Ressourcenseite sehen wir eine leichte Zunahme sportlicher Aktivitäten (β = 0,04) und eine leicht gesunkene Zufriedenheit mit dem Freundeskreis (β = -0,06). Der Zukunftsoptimismus und das Ausmaß an freier Zeit haben sich im Vergleich mit 2020 nicht signifikant geändert.

Alle hier dargestellten Anforderungen und Ressourcen hängen statistisch signifikant mit dem Ausmaß zusammen, in dem bei Jugendlichen Beschwerden auftreten. Diese Zusammenhänge werden in der Grafik durch die Pfeile auf der rechten Seite dargestellt. Die Richtung des Zusammenhangs ist dabei so, wie

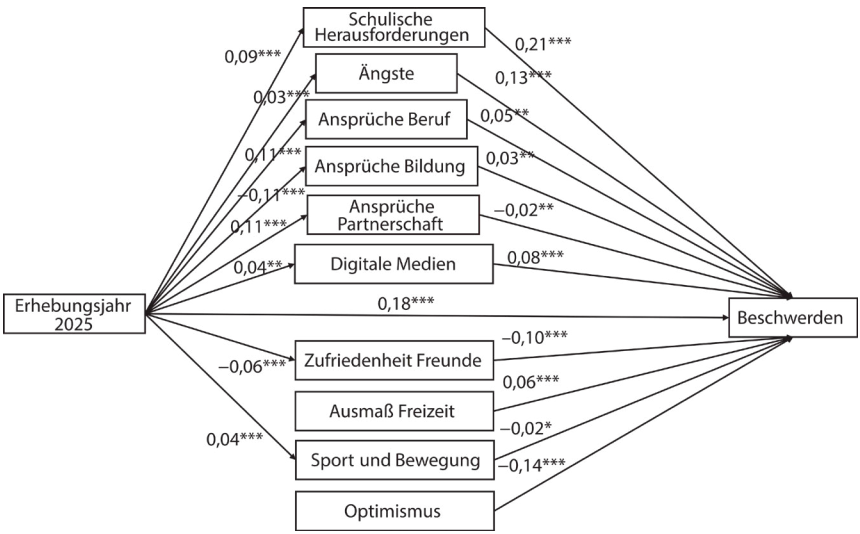
3 Für eine nähere Beschreibung aller Variablen, der Analysemethoden und Ergebnisse siehe den statistischen Band unter www.jugendstudie.at.

weiter oben vermutet wurde. Höhere schulische Anforderungen, mehr Ängste und Sorgen, höhere Ansprüche an einen (zukünftigen) Beruf, höhere Bildungsaspirationen und höhere Onlineaktivitäten in der Freizeit erhöhen das Risiko, dass Beschwerden auftreten. Eine höhere Zufriedenheit mit dem Freundeskreis, mehr freie Zeit, mehr Sport und Bewegung sowie mehr Optimismus senken das Risiko, dass Beschwerden auftreten.

Die stärksten Zusammenhänge zeigen sich für die schulischen Anforderungen (β = 0,21), für den Optimismus (β = -0,14), für die Ängste (β = 0,13) und für die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis (β = -0,10).

Mit Blick auf die Frage, ob die im Vergleich zu 2020 erhöhte Beschwerdelast (ES^4 = 0,21, siehe oben) auf geänderte Anforderungen und Ressourcen zurückgeht, zeigt sich, dass sie sich zum Teil dadurch erklären lässt. Die schulischen Anforderungen haben hier erneut die größte Erklärungskraft: Sie haben im Zeitverlauf zugenommen und haben mit Abstand den stärksten Einfluss auf das Auftreten von Beschwerden. Wie die Analyse zeigt, bleibt jedoch ein signifikanter und deutlicher Unterschied zwischen 2020 und 2025 von β = 0,18 bestehen, der nicht durch die in das Modell aufgenommenen Anforderungen und Ressourcen erklärt werden kann.

Grafik 10.2.1: Mediationsmodell zur Erklärung von Unterschieden in der Beschwerdelast zwischen 2020 und 2025.



Dargestellt sind nur signifikante Effekte. *p ≤.05; **p ≤.01; ***p ≤.001

4 Die oben berichtete Effektstärke ES entspricht auch dem standardisierten Koeffizienten β für den Gesamteffekt im dargestellten Mediationsmodell.

Dies könnte daran liegen, dass wir nur ein sehr begrenztes Spektrum an möglichen Erklärungsfaktoren abbilden können und relevante Einflussfaktoren möglicherweise nicht in der nötigen Auflösung erfasst werden. Laut verschiedenen Studien erweist sich beispielsweise bei der Nutzung von Sozialen Medien – oder allgemeiner: von Smartphones – die Nutzungsdauer als zentraler Einflussfaktor auf das Befinden (etwa Pieh et al., 2025). Bei uns fällt dieser Effekt jedoch gering aus. Die hier verwendete Antwortskala ist vermutlich nicht differenziert genug, um Unterschiede in der Nutzungsdauer – und insbesondere eine exzessive Nutzung – zu erfassen.

10.3 Mehr Gesundheitsförderung an den Schulen

Zusammengenommen zeigen die Ergebnisse, dass sich das gesundheitliche Wohlbefinden von jungen Menschen in Österreich verschlechtert hat, insbesondere die Anzahl und die Häufigkeit von körperlichen und psychosomatischen Beschwerden sind gestiegen. Unter jungen Frauen und diversgeschlechtlichen Jugendlichen sind die Beschwerden besonders stark gestiegen und das körperliche und psychische Wohlbefinden ist deutlich zurückgegangen. Auch wenn die Schere zwischen Jugendlichen aus materiell privilegierten und denjenigen aus unterprivilegierten Elternhäusern nicht weiter auseinandergegangen ist, bleibt der Unterschied im gesundheitlichen Wohlbefinden zwischen diesen Gruppen hoch. Die Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern lassen sich nicht auf biologische Faktoren reduzieren. Vielmehr verweisen sie auf ein komplexes Zusammenspiel soziokultureller und psychosozialer Belastungen. Junge Frauen in Österreich, das zeigen unsere Daten, streben häufiger höhere Bildungsabschlüsse an, sind aber gleichzeitig unsicherer, ob sie ihre Ziele erreichen können, machen sich mehr Sorgen und verfügen über weniger frei gestaltbare Zeit. Diese Befunde korrespondieren mit internationalen Studien, die einen wachsenden schulischen Druck insbesondere für Mädchen aufzeigen (Cosma et al., 2022; Löfstedt et al., 2020). Hier gilt es, Angebote zu schaffen, die gezielt die Bewältigungsstrategien junger Frauen stärken und gleichzeitig gesellschaftliche und schulische Leistungsnormen kritisch hinterfragen. Die mit Abstand vulnerabelste Gruppe unter den befragten Jugendlichen sind jene, die sich als inter, divers oder offen identifizieren. Bei ihnen ist die Entwicklung in den letzten fünf Jahren alarmierend.

Die Ergebnisse zeigen dabei, dass es nicht unbedingt mehr Jugendliche gibt, denen es schlecht geht, aber dass es deutlich weniger Jugendliche gibt, denen es richtig gut geht. Ein wesentlicher Grund dafür kann sein, dass die Anforderungen steigen, während die verfügbaren Ressourcen eher konstant bleiben oder zurückgehen. Das Anforderungs-Ressourcen-Modell (Becker, 2006) legt hier nahe, entweder die Anforderungen zu senken oder die Ressourcen zu erhöhen. Da sich viele Anforderungen aufgrund ihrer Einbettung in gesamtgesellschaftliche

Entwicklungen nur schwer ändern lassen, sollte der Fokus aus unserer Sicht auf die Stärkung der Ressourcen gelegt werden. Als Ressourcen gelten alle Faktoren, die dem Individuum helfen, die Anforderungen zu bewältigen und seine Gesundheit zu schützen. Zu den wichtigsten Ressourcen für junge Menschen gehören: die soziale Unterstützung durch Familie und Freund:innen, ein positives Schulklima, viel Freizeit und Bewegung, gute materielle Bedingungen sowie persönliche Stärken und Fähigkeiten wie Selbstwirksamkeit, Optimismus, Resilienz und Problemlösefähigkeiten.

Der Schule kommt dabei eine Schlüsselrolle zu. Einerseits ist sie selbst ein Ort, an dem sich gesellschaftlicher Leistungsdruck verdichtet und manifestiert, und ist somit ein zentraler Stressfaktor. Andererseits ist sie ein zentrales Setting für Gesundheitsförderung und Prävention. Da an der Schule alle Jugendlichen unabhängig von ihrer sozialen Herkunft erreicht werden können, müssen dort die Weichen für eine gesunde Entwicklung gestellt werden. Hier gibt es bereits eine Reihe von praxiserprobten und wissenschaftlich evaluierten Programmen zur Stärkung von Freundschaften, zum Umgang mit Stress, zur gesunden und bewegten Schule, zum sozial-emotionalen Lernen und zur Förderung von Life-Skills. Insbesondere Programme zur Förderung von sozial-emotionalen Kompetenzen, die Jugendliche für die Bewältigung alltäglicher Herausforderungen benötigen, sind aufgrund ihrer breiten Wirkung ein vielversprechender Ansatzpunkt. So weist etwa eine aktuelle Metanalyse (Cipriano et al., 2024) darauf hin, dass entsprechende Programme sowohl Ressourcen (Peerbeziehungen, sozial-emotionale Kompetenzen, …) als auch das psychische Wohlbefinden stärken.

Literatur

Becker, P. (2006). Gesundheit durch Bedürfnisbefriedigung. Hogrefe.

Becker, P., Schulz, P., & Schlotz, W. (2004). Persönlichkeit, chronischer Stress und körperliche Gesundheit: Eine prospektive Studie zur Überprüfung eines systemischen Anforderungs-Ressourcen-Modells. Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 12(1), 11–23.

Bersia, M., Berchialla, P., Charrier, L., Lemma, P., Borraccino, A., Nardone, P., Pierannunzio, D., Ciardullo, S., Comoretto, R., & Dalmasso, P. (2022). Mental well-being: 2010–2018 trends among Italian adolescents. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(2), 863.

Blümel, S. (2024). Systemisches Anforderungs-Ressourcen-Modell in der Gesundheitsförderung. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention: Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. https://leitbegriffe.bioeg.de/alphabetisches-verzeichnis/systemisches-anforderungs-ressourcen-modell-in-der-gesundheitsfoerderung/ (letzter Zugriff: 01.10.2025).

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., …, & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. Child development, 94(5), 1181–1204.

Cohen, J. (1992). A power primer. Psychological Bulletin, 112(1), 155–159.

Cosma, A., Stevens, G. W., Martin, G., Duinhof, E. L., Walsh, S. D., Garcia-Moya, I., Költo, A., Gobina, I., Canale, N., Catunda, C., Inchley, J., & De Looze, M. (2020). Cross-national time trends in adolescent mental well-being from 2002 to 2018 and the explanatory role of schoolwork pressure. Journal of Adolescent Health, 66(6), 50–58.

Cosma, A., Stevens, G. W., Vollebergh, W. A., & De Looze, M. (2022). Time trends in schoolwork pressure among Dutch adolescents, 2001–2017: Gender and educational differences. Scandinavian Journal of Public Health, 50(5), 538–541.

Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Picket, W., Richter, M., Morgan, A., & Barnekow, V. (Hrsg.). (2008). Inequalities in young people's health. Health behaviour in school-aged children international report from the 2005/2006 survey. World Health Organization, Regional Office for Europe. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/326503/9789289071956-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y (letzter Zugriff: 01.10.2025).

Dahlgren, C. L., Sundgot-Borgen, C., Kvalem, I. L., Wennersberg, A. L., & Wisting, L. (2024). Further evidence of the association between social media use, eating disorder pathology and appearance ideals and pressure: A cross-sectional study in Norwegian adolescents. Journal of Eating Disorders, 12(1), 34.

Dierckens, M., Richter, M., Moor, I., Elgar, F. J., Clays, E., Deforche, B., & De Clercq, B. (2022). Trends in material and non-material inequalities in adolescent health and health behaviours: A 12-year study in 23 European countries. Preventive Medicine, 157. https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2022.107018

Eriksson, C., & Stattin, H. (2023). Secular trends in mental health profiles among 15-year-olds in Sweden between 2002 and 2018. Frontiers in Public Health, 11, 1015509. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1015509

Exner-Cortens, D., Wright, A., Claussen, C., & Truscott, E. (2021). A systematic review of adolescent masculinities and associations with internalizing behavior problems and social support. American Journal of Community Psychology, 68(1–2), 215–231.

Griebler, R., Winkler, P., Delcour, J., Antosik, J., Leuprecht, E., Nowotny, M., Schmutterer, I., Sax, G., Juraszovich, B., Pochobradsky, E., & Kucera, S. (2023). Österreichischer Gesundheitsbericht 2022. Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz.

Hammami, N., Da Silva, M. A., & Elgar, F. J. (2022). Trends in gender and socioeconomic inequalities in adolescent health over 16 years (2002–2018): Findings from the Canadian Health Behaviour in School-aged children study. Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada: Research, Policy and Practice, 42(2), 68. https://doi.org/10.24095/hpcdp.42.2.03

Hickman, C., Marks, E., Pihkala, P., Clayton, S., Lewandowski, R. E., Mayall, E. E., & Van Susteren, L. (2021). Climate anxiety in children and young people and their beliefs about government responses to climate change: A global survey. The Lancet Planetary Health, 5(12), e863–e873.

Hiekel, N., & Kühn, M. (2022). Mental health before and during the COVID-19 pandemic. Journal of Health and Social Behavior, 63(4), 594–609.

Hunter, J., Butler, C., & Cooper, K. (2021). Gender minority stress in trans and gender diverse adolescents and young people. Clinical Child Psychology and Psychiatry, 26(4), 1182–1195.

Inchley, J. C., Willis, M., Mabelis, J., Brown, J., & Currie, D. B. (2023). Inequalities in health complaints: 20-year trends among adolescents in Scotland, 1998–2018. Frontiers in Psychology, 14, 1095117. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1095117

Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Napp, A. K., Reiß, F., Behn, S., & Ravens-Sieberer, U. (2025). Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Zeiten globaler Krisen: Ergebnisse der COPSY-Längsschnittstudie von 2020 bis 2024. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 68(6), 670–680.

Kauhanen, L., Wan Mohd Yunus, W. M. A., Lempinen, L., Peltonen, K., Gyllenberg, D., Mishina, K., Gilbert, S., Bastola, K., Brown, J., & Sourander, A. (2023). A systematic review of the mental health changes of children and young people before and during the COVID-19 pandemic. European Child & Adolescent Psychiatry, 32(6), 995–1013.

KIDSCREEN Group Europe (Hrsg.). (2006). The KIDSCREEN Questionnaires: Quality of life questionnaires for children and adolescents. Handbook. Pabst Science Publishers. https://s2f1ad-284f5ffc52e.jimcontent.com/download/version/0/module/12412948812/name/KIDSCREEN_manual_English.pdf (letzter Zugriff: 13.08.2025).

Krogh, S. C., & Madsen, O. J. (2023). Dissecting the achievement generation: How different groups of early adolescents experience and navigate contemporary achievement demands. Journal of Youth Studies, 27(5), 706–722. https://doi.org/10.1080/13676261.2022.2162812

Krokstad, S., Weiss, D. A., Krokstad, M. A., Rangul, V., Kvaløy, K., Ingul, J. M., Bjerkeset, O., Twenge, J., & Sund, E. R. (2022). Divergent decennial trends in mental health according to age reveal poorer mental health for young people: Repeated cross-sectional population-based surveys from the HUNT Study, Norway. BMJ Open, 12(5), e057654. https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-057654

Léger-Goodes, T., Malboeuf-Hurtubise, C., Mastine, T., Généreux, M., Paradis, P. O., & Camden, C. (2022). Eco-anxiety in children: A scoping review of the mental health impacts of the awareness of climate change. Frontiers in Psychology, 13, 872544. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872544

Löfstedt, P., García-Moya, I., Corell, M., Paniagua, C., Samdal, O., Välimaa, R., Lyyra, N., Currie, D., & Rasmussen, M. (2020). School satisfaction and school pressure in the WHO European region and North America: An analysis of time trends (2002–2018) and patterns of co-occurrence in 32 countries. Journal of Adolescent Health, 66(6), S. 59–69.

MacKinnon, D. (2012). Introduction to statistical mediation analysis. Routledge.

Marquez, J., Humphrey, N., Black, L., Cutts, M., & Khanna, D. (2023). Gender and sexual identity-based inequalities in adolescent wellbeing: Findings from the #BeeWell Study. BMC Public Health, 23(1), 2211. https://doi.org/10.1186/s12889-023-16992-y

Odgers, C. L., Schueller, S. M., & Ito, M. (2020). Screen time, social media use, and adolescent development. Annual Review of Developmental Psychology, 2, 485–502.

Pieh, C., Humer, E., Hoenigl, A., Schwab, J., Mayerhofer, D., Dale, R., & Haider, K. (2025). Smartphone screen time reduction improves mental health: A randomized controlled trial. BMC Medicine, 23(1), 107. https://doi.org/10.1186/s12916-025-03944-z

Quenzel, G., Auferbauer, M., & Weber, C. (2021) Lebensgefühl und Gesundheit. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.). Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich (S. 125–150). StudienVerlag.

Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A. K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., & Erhart, M. (2023). Three years into the pandemic: Results of the longitudinal German COPSY study on youth mental health and health-related quality of life. Frontiers in Public Health, 11, 1129073. https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1129073

Ravens-Sieberer, U., Erhart, M., Devine, J., Gilbert, M., Reiss, F., Barkmann, C., …, & Kaman, A. (2022). Child and adolescent mental health during the COVID-19 pandemic: Results of the three-wave longitudinal COPSY study. Journal of Adolescent Health, 71(5), 570–578.

Reiss, F. (2013). Socioeconomic inequalities and mental health problems in children and adolescents: A systematic review. Social Science & Medicine, 90, 24–31.

Reiß, F., Behn, S., Erhart, M., Strelow, L., Kaman, A., Ottová-Jordan, V., Bilz, L., Moor, I., & Ravens-Sieberer, U. (2024). Subjektive Gesundheit und psychosomatische Beschwerden von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse der HBSC-Studie 2009/10–2022. Journal of Health Monitoring, 9(1), 7–24. https://doi.org/10.25646/11867

Reiß, F., Kaman, A., Napp, A. K., Devine, J., Li, L. Y., Strelow, L., Erhart, M., Hölling, H., Schlack, R., & Ravens-Sieberer, U. (2023). Epidemiologie seelischen Wohlbefindens von Kindern und Jugendlichen in Deutschland: Ergebnisse aus 3 Studien vor und während der COVID-19-Pandemie. Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz, 66, 727–735.

Robert Bosch Stiftung (2025). Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen. Robert Bosch Stiftung.

Roberts, S. R., Maheux, A. J., Hunt, R. A., Ladd, B. A., & Choukas-Bradley, S. (2022). Incorporating social media and muscular ideal internalization into the tripartite influence model of body image: Towards a modern understanding of adolescent girls' body dissatisfaction. Body Image, 41, 239–247.

Robin, D., Messerli, N., Mehdiyeva, R., Albermann, K., & Dratva, J. (2021). Psychische Gesundheitskompetenz von Lehr- und Betreuungspersonen: Eine Befragung von Lehr- und Betreuungspersonen im Hinblick auf psychische Belastungen, Störungen und Erkrankungen von Schülerinnen und Schülern in Winterthur. ZAHW & KSW.

Rogers, A. A., Nielson, M. G., & Santos, C. E. (2021). Manning up while growing up: A developmental-contextual perspective on masculine gender-role socialization in adolescence. Psychology of Men & Masculinities, 22(2), 354–364.

Steininger, J., & Knaus, S. (2025). Psychische Gesundheit, Wohlbefinden und Körperbild bei Transgender- und geschlechtsdiversen Jugendlichen in Österreich. Journal für Endokrinologie, Diabetologie und Stoffwechsel, 18(1), 31–36.
Wolfert, S., & Quenzel, G. (2024). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Freundschaften und Freizeit. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 131–166). Beltz.

III Im Fokus

11 Diversität und Diskriminierung

Daniel Wutti, Jasmin Mersits-Linzer, Helga Grössing, Astrid Mairitsch und Werner Hemsing

In einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft rücken die Erfahrungen Jugendlicher im Kontext von Diskriminierung, Sprache und Mehrsprachigkeit sowie ihr Umgang mit Minderheiten vermehrt in den Fokus der Forschung. Die soziale Realität Jugendlicher ist durch vielschichtige Interaktionsdynamiken geprägt, die von der sozialen Herkunft, dem sozioökonomischen Status und der geschlechtlichen sowie sprachlichen Identität beeinflusst werden. Prozesse der Anerkennung und Ausgrenzung durchdringen diese Erfahrungswelten widersprüchlich und wechselseitig. Vor dem Hintergrund von Diskriminierungserfahrungen gewinnen milieuübergreifende Beziehungen als integrative Potenziale für gesellschaftlichen Zusammenhalt zunehmend an Bedeutung. Das vorliegende Kapitel möchte klären, wie Jugendliche aus unterschiedlichen sozialen Milieus gesellschaftliche Vielfalt sowie Diskriminierung erfahren und inwieweit Sprache und Mehrsprachigkeit als Quellen von Ambivalenz, Identitätsarbeit oder auch sozialer Distinktion wirksam werden. Auf Basis einer differenzierten Analyse wird dabei auch die gesellschaftliche Position autochthoner Minderheiten beleuchtet.

Persönliche Erfahrungen von Jugendlichen sind untrennbar mit den strukturellen Bedingungen der heterogenen Gesellschaft verknüpft. Aus dieser Perspektive rückt die Bedeutung von Ungleichheit und Differenz in den Vordergrund. Jede Gesellschaftsstruktur ist von Asymmetrien durchzogen, die als grundlegende Differenzlinien fungieren. Entlang dieser Linien verlaufen Machtbeziehungen, die in sozialen Interaktionen fortwährend neu ausgeformt, aber zugleich auch reproduziert werden. Diese Asymmetrien, zum Beispiel zwischen Individuen, Gruppen oder sozialen Kategorien, stellen nicht bloß neutrale Unterschiede dar, sondern verweisen auf Machtdifferenzen und Positionen, die bestimmten Personen oder Gruppen Vor- oder Nachteile verschaffen (Foucault, 1971). Zwischen strukturellen Asymmetrien und sozialer Diskriminierung besteht ein enger Zusammenhang. Aus dieser Perspektive heraus bietet jede wahrgenommene Differenz – etwa zwischen weiblich, männlich und divers, zwischen „uns" und den „anderen" oder zwischen „von hier" und „von woanders" – Anlass, die zugrunde liegende Unterscheidungspraxis kritisch zu hinterfragen (Gomolla & Radtke, 2009).

Insbesondere wenn diese Unterscheidungen auf soziale Beziehungen oder Verhaltensweisen zielen, gilt es zu prüfen, inwiefern sie auf historische und kulturell tradierte Über- und Unterordnungsverhältnisse sowie auf Ausgrenzungsmechanismen verweisen. Die detaillierte Analyse der verwendeten Begriffe und

Redeweisen ermöglicht es, die Ordnung der Dinge und der sozialen Verhältnisse sichtbar zu machen, die in sprachlichen Strukturen, begrifflichen Kategorien, aber auch in Handlungen ihren symbolischen Ausdruck gefunden hat (Bourdieu, 1987).

Ausgangspunkt der nachfolgenden Betrachtungen ist Kapitel 7 (Gesellschaftliches Zusammenleben) der vorliegenden Studie, das an dieser Stelle als theoretische und inhaltliche Grundlage dient. Es thematisiert gesellschaftliche Differenzordnungen sowie daraus resultierende Privilegierungs- und Benachteiligungsmechanismen. Vor dem Hintergrund, dass „Migration" und eine „nichtdeutsche" Erstsprache in gesellschaftlichen und politischen Diskursen häufig als vermeintliche „Störfaktoren" des gesellschaftlichen Zusammenlebens problematisiert werden, erfolgt hier – aufbauend auf den theoretischen Überlegungen aus Kapitel 7 – eine vertiefende Betrachtung von Migrationsphänomenen sowie der Rolle von Sprache als einer „Dimension der Konstruktion von Differenzen" (Dirim & Mecheril, 2018).

Migrationsphänomene sind nicht nur mit geografischen Bewegungen verbunden, sondern stets auch mit der Diskussion symbolischer und materieller Grenzen der Zugehörigkeit. Diese Grenzen werden im gesellschaftlichen Diskurs problematisiert, stabilisiert oder überhaupt erst hervorgebracht (Mecheril, 2016). Zugehörigkeit wird so zu einer machtvollen sozialen Konstruktion. Aus der von Dirim vorgeschlagenen Perspektive der „migrationsgesellschaftlichen Mehrsprachigkeit" wird dieser Prozess anhand der Differenzkategorie Sprache untersucht. Dadurch rückt nicht nur die Rolle der Sprache(n) Zugewanderter in den Fokus, sondern es werden *alle* in der Migrationsgesellschaft gesprochenen Sprachen – einschließlich der Mehrheitssprache(n) und der Sprachen von Minderheiten – als relevante Analysegegenstände erfasst (Dirim, 2016). In diesem Kapitel wird die Verwendung der Analysekategorie „Migrationsgeneration" weitestgehend vermieden, da diese Bezeichnungspraxis Personen über mehrere Generationen hinweg auf Migration hin stigmatisiert und damit essentialistisch ist. Personengruppen werden dann in „mit" und „ohne" Migrationshintergrund dichotomisiert, womit Diskriminierung reproduziert wird (Knappik & Mecheril, 2018). Stattdessen wird die Kategorie der zu Hause gesprochenen Sprache(n) als Differenzierungsmerkmal verwendet: Werden zu Hause auch oder ausschließlich andere Sprachen als (Dialekt-)Deutsch gesprochen, deutet dies auf eine mehrsprachige und gegebenenfalls mit transkulturellen Aspekten bereicherte Biografie hin (zum Beispiel autochthone Minderheiten oder sogenannter Migrationshintergrund). Diese Kategorie erscheint uns aussagekräftiger als eine Differenzierung allein nach dem Migrationshintergrund.

Vor dem skizzierten theoretischen Hintergrund stellt sich die zentrale Frage, wie die Struktur der Differenzlinien einer Gesellschaft aufgeweicht und durchlässiger werden kann, um allen Menschen – unabhängig von Herkunft, sprachlichen Ressourcen, individuellen Fähigkeiten, Geschlecht oder sozialem Status – eine

gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen und so faire Lebenschancen für gegenwärtige und zukünftige Generationen zu schaffen. Die Beforschung der Lebenswelten Jugendlicher wird somit zentral: Als nachwachsende Generation gestalten sie die Zukunft der Gesellschaft und sind zugleich direkt von deren strukturellen Bedingungen betroffen.

Dieses Kapitel untersucht zunächst die milieuübergreifende Durchlässigkeit von Freundschaften und schulischen Kontakten von jungen Menschen (Kapitel 11.1). Es folgt eine Analyse struktureller Diskriminierungserfahrungen entlang derselben Merkmale (Kapitel 11.2). Danach wird das Thema Sprache und Mehrsprachigkeit behandelt – von der wahrgenommenen Mehrsprachigkeit bis hin zum Sprachverlust in Familien (Kapitel 11.3). Abschließend werden das Wissen und die Einstellung Jugendlicher bezüglich autochthoner Minderheiten und ihrer Sprachen betrachtet (Kapitel 11.4). Die nachfolgende Ergebnisdarstellung fokussiert sich auf die drei Bundesländer Burgenland, Kärnten und Wien, indem sie die von Jugendlichen aus diesen Bundesländern ausgefüllten Fragebögen (n = 5.064) gemeinsam auswertet.

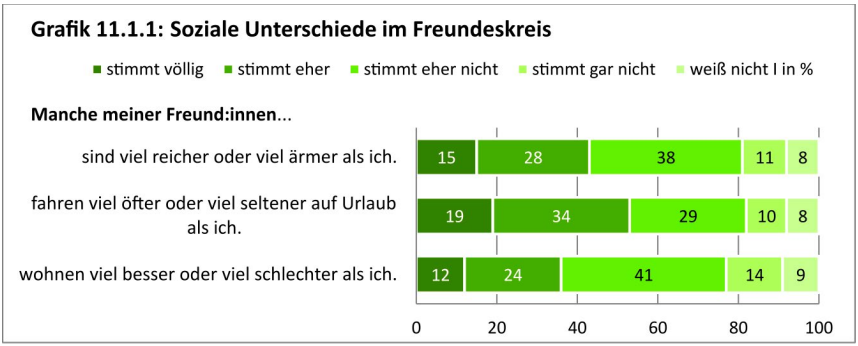
11.1 Milieuübergreifende Beziehungen

Wie sozial durchmischt sind Freundschaften und schulische Kontakte Jugendlicher und inwiefern variiert die Qualität milieuübergreifender Beziehungen?

Die Lebensrealitäten Jugendlicher in Österreich sind stark von sozialen Milieus, dem kulturellen Hintergrund und den familiären Ressourcen geprägt (Güngör et al., 2023). Freundschaften und Bekanntschaften entstehen in unterschiedlichen Kontexten und prägen maßgeblich das soziale Umfeld. Vor diesem Hintergrund ist es von besonderem Interesse, wie durchmischt diese Beziehungen tatsächlich sind und ob Jugendliche dabei mit Gleichaltrigen aus anderen sozialen Lebenswelten in Kontakt kommen. Die nachfolgenden Analysen geben einen differenzierten Einblick in diese Thematik.

Soziale Unterschiede im Freundeskreis

Die Jugendlichen wurden gefragt, ob sie soziale Unterschiede in ihren Freundeskreisen wahrnehmen – etwa in Bezug auf den finanziellen Wohlstand, das Urlaubsverhalten oder die Wohnsituation (Grafik 11.1.1).



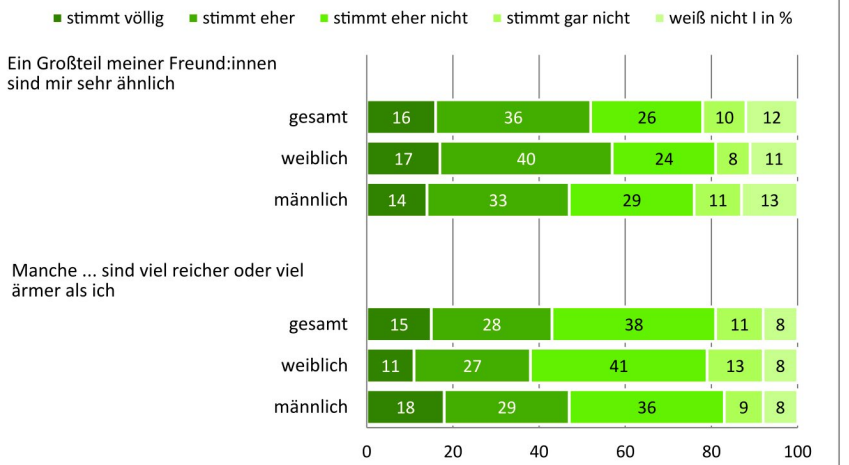
Eine zentrale Erkenntnis hierbei ist, dass Jugendliche häufig soziale Unterschiede innerhalb ihres Freundeskreises wahrnehmen. So stimmen 43 % der Jugendlichen völlig oder eher der Aussage zu, dass manche ihrer Freund:innen „viel reicher oder viel ärmer" sind als sie selbst. Besonders häufig werden Unterschiede im Urlaubsverhalten bemerkt – mehr als jede:r zweite Jugendliche ist der Meinung, dass ihre Freund:innen öfter oder seltener in den Urlaub fahren (53 % stimmt völlig oder eher). Unterschiede in der Wohnsituation nehmen immerhin 36 % der Befragten wahr. Diese Zahlen verdeutlichen, dass soziale Differenzen im Alltag Jugendlicher durchaus präsent sind – und auch bewusst wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung deutet einerseits auf eine gewisse soziale Durchlässigkeit hin: Jugendliche sind offenbar nicht ausschließlich mit Gleichgestellten befreundet. Andererseits ist nicht automatisch davon auszugehen, dass diese Unterschiede als bereichernd oder gewünscht erlebt werden.

Zwischen Nähe und Abgrenzung

Die Analyse nach Geschlecht offenbart interessante Differenzen (Grafik 11.1.2): Weibliche Jugendliche geben häufiger an, dass ihre Freund:innen ihnen sehr ähnlich seien – etwa 57 % stimmen dieser Aussage völlig oder eher zu. Bei männlichen Jugendlichen sind es rund 47 %. Umgekehrt nehmen diese etwas häufiger soziale Unterschiede wahr als weibliche Jugendliche, zum Beispiel in Bezug darauf, ob „manche [meiner] Freund:innen viel reicher oder viel ärmer als ich" seien (männliche Befragte: 47 %; weibliche: 38 %). Dies könnte mit geschlechtsspezifischer Sozialisation und einer unterschiedlichen Wahrnehmung zusammenhängen: Weibliche Jugendliche orientieren sich stärker an emotionaler Nähe und Beziehungsqualität, was ein Gefühl größerer Ähnlichkeit begünstigt, auch wenn objektiv Unterschiede bestehen; männliche Jugendliche neigen hingegen eher zu statusbezogenen Vergleichen und individueller Abgrenzung, wodurch materielle Unterschiede stärker ins Auge fallen (Rose et al., 2016). Gesellschaftliche Erwartungen verstärken dies: Weibliche Jugendliche werden eher darauf geprägt,

Gemeinsamkeiten zu betonen, männliche auf Abgrenzung und Vergleichbarkeit (Hurrelmann & Quenzel, 2018).

Grafik 11.1.2: Geschlechtsspezifische Wahrnehmung von Ähnlichkeiten und Unterschieden im Freundeskreis



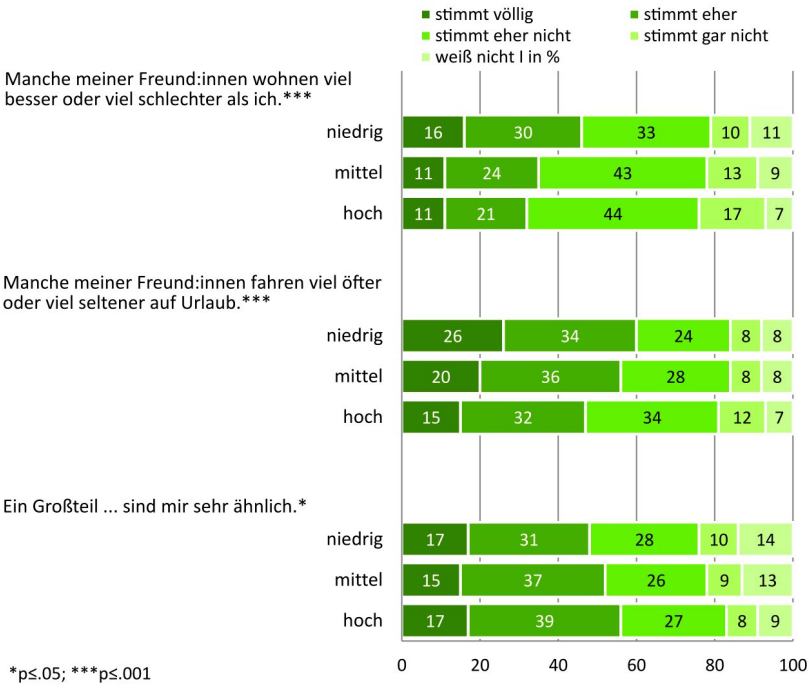
alle gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Soziale Unterschiede wahrnehmen – soziale Welten überbrücken

Noch deutlicher treten die Unterschiede in der Wahrnehmung sozialer Differenzen zutage, wenn der sozioökonomische Hintergrund der Jugendlichen berücksichtigt wird (Grafik 11.1.3). Jugendliche mit niedrigem sozioökonomischen Status geben deutlich häufiger an, Unterschiede in Bezug auf Wohnverhältnisse (46 % gegenüber 32 % bei höherem sozioökonomischen Status) und insbesondere beim Urlaubsverhalten ihrer Freund:innen zu erkennen (60 % gegenüber 47 %). Jugendliche mit höherem sozioökonomischen Hintergrund hingegen berichten häufiger, keine Unterschiede wahrzunehmen oder ihre Freund:innen als ihnen sehr ähnlich zu empfinden (56 % gegenüber 48 % bei niedrigem sozioökonomischen Status). Dies deutet auf ein leicht asymmetrisches Wahrnehmungsmuster hin: Während sich Jugendliche aus bildungsnahen und sozioökonomisch privilegierteren Familien meist in sozial relativ homogenen Umfeldern bewegen und seltener mit Jugendlichen aus anderen (niedrigeren!) sozialen Lagen in Kontakt kommen, erleben Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Kontexten deutlich mehr soziale Vielfalt – etwa durch stärker durchmischte Schulklassen, öffentliche Freizeiteinrichtungen oder die alltägliche Konfrontation mit unterschiedlichen Lebensrealitäten in ihrem Wohnumfeld (siehe dazu auch ÖIF, 2022). Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus erleben soziale Unterschiede im Alltag nicht nur intensiver, sondern setzen sich auch reflektierter

damit auseinander. Häufig entstehen dabei ambivalente Erfahrungen – zwischen Anpassung und Abgrenzung, zwischen Zugehörigkeit und Ausschluss. Die Auseinandersetzung mit sozialen Grenzen ist für diese Jugendlichen ein Bestandteil ihres alltäglichen Navigierens zwischen unterschiedlichen sozialen Welten.

Grafik 11.1.3: Soziale Unterschiede im Freundeskreis nach sozioökonomischem Hintergrund (niedrig, mittel, hoch)

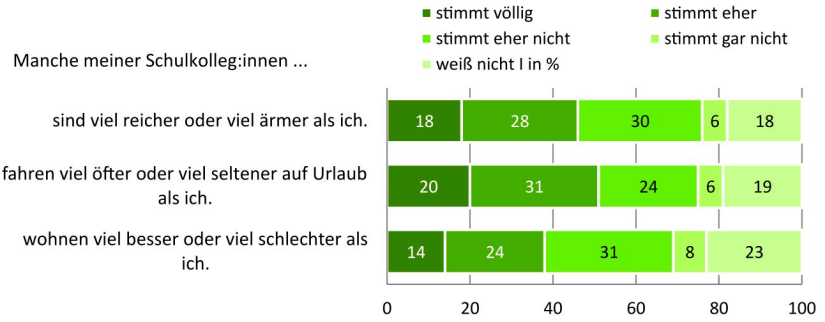


Schule als Raum der sozialen Mischung?

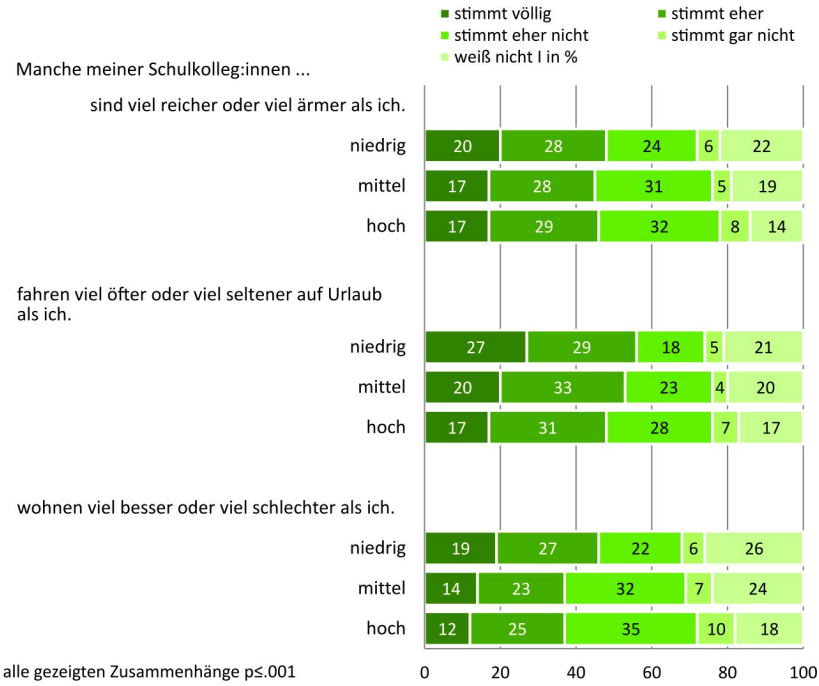
Schule gilt häufig als ein zentraler Ort für soziale Begegnungen – oft unabhängig von Herkunft, Status oder Milieu (Lalive & Cattaneo, 2009). Doch wie durchlässig sind schulische Kontexte in Österreich tatsächlich? Die Daten der Studie zeigen: Auch innerhalb der Schule nehmen viele Jugendliche soziale Unterschiede wahr (Grafik 11.1.4). Rund 46 %, also fast jede:r Zweite, stimmen der Aussage eher oder völlig zu, dass manche ihrer Schulkolleg:innen „viel reicher oder viel ärmer" seien als sie selbst. Noch deutlicher wird dies beim Urlaubsverhalten: Etwa 51 % berichten, dass Mitschüler:innen „viel öfter oder viel seltener auf Urlaub" fahren. Unterschiede in der Wohnsituation erkennen rund 38 % der Jugendlichen. Damit wird klar: Auch im schulischen Alltag sind soziale Differenzen präsent – und werden aktiv wahrgenommen. Auffällig ist außerdem der vergleichsweise hohe

Anteil an Jugendlichen, die mit „weiß nicht“ antworten – je nach Aussage liegt er zwischen 18 % und 23 %. Dies legt nahe, dass Informationen über die Wohnsituation, den finanziellen Wohlstand oder das Urlaubsverhalten im schulischen Kontext seltener geteilt oder thematisiert werden als im engeren Freundeskreis.

Grafik 11.1.4: Soziale Unterschiede unter Schulkolleg:innen



Grafik 11.1.5: Soziale Unterschiede unter Schulkolleg:innen nach sozioökonomischem Hintergrund (niedrig, mittel, hoch)



Bei genauerer Betrachtung des sozioökonomischen Status (Grafik 11.1.5) zeigt sich: Jugendliche aus weniger privilegierten Familien berichten häufiger, in der Schule soziale Unterschiede wahrzunehmen, machen aber auch überdurchschnittlich oft keine Angaben. So geben bei der Aussage „Manche meiner Schulkolleg:innen sind viel reicher oder viel ärmer als ich" über 22 % der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status an, dies nicht zu wissen, während dieser Anteil bei Jugendlichen mit einem hohen sozioökonomischen Status nur 14 % beträgt. Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Haushalten verfügen hingegen häufiger über genauere Kenntnisse zum sozialen Status ihrer Mitschüler:innen. Diese Ergebnisse weisen auch auf strukturelle Muster im Bildungssystem hin: Jugendliche aus sozioökonomisch besser gestellten Familien besuchen häufiger Schulen mit einer relativ homogenen sozialen Zusammensetzung. Jugendliche aus weniger privilegierten Milieus hingegen lernen öfter in stärker durchmischten Klassen. Damit eröffnet Schule grundsätzlich Chancen für milieuübergreifende Kontakte. Dieses Potenzial wird jedoch nicht überall ausgeschöpft. Selektionen wie die Schulformwahl, die geografische Lage oder bildungsbezogene Entscheidungen der Eltern führen häufig schon im Vorfeld zu einer Begrenzung sozialer Vielfalt (Statistik Austria, 2018).

11.2 Strukturelle Diskriminierung

Inwiefern variieren Diskriminierungserfahrungen Jugendlicher bezogen auf das Geschlecht, die gesprochene Sprache und die sozioökonomische Herkunft?

Individuelle Diskriminierung bezieht sich auf abwertendes Verhalten zwischen einzelnen Personen, oft als Folge von gesellschaftlich verankerten Vorurteilen und Machtstrukturen. Diese persönlichen Erfahrungen sind eng mit der strukturellen Ebene verwoben und spiegeln so strukturelle Diskriminierungsmechanismen auf gesellschaftlicher Ebene wider. Praktiken der Diskriminierung kommen in unterschiedlichen Situationen zum Ausdruck und können unreflektiert oder absichtlich erfolgen. Diskriminierung entsteht in einer ungleich gestalteten Interaktionssituation, in der soziale Strukturen geschaffen oder aufrechterhalten werden (Gomolla & Radtke, 2009). So kommt beispielsweise die SORA-Studie (2019) zu dem Ergebnis, dass Mädchen und junge Frauen sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund, mit nichtbinärer Geschlechtsidentität und aus niedrigeren sozioökonomischen Verhältnissen besonders von diskriminierenden Handlungen betroffen sind. In der vorliegenden Auswertung zur strukturellen Diskriminierung liegt das Interesse auf den Differenzierungslinien Geschlecht, der zu Hause gesprochenen Sprache(n) und der sozioökonomischen Herkunft.[1]

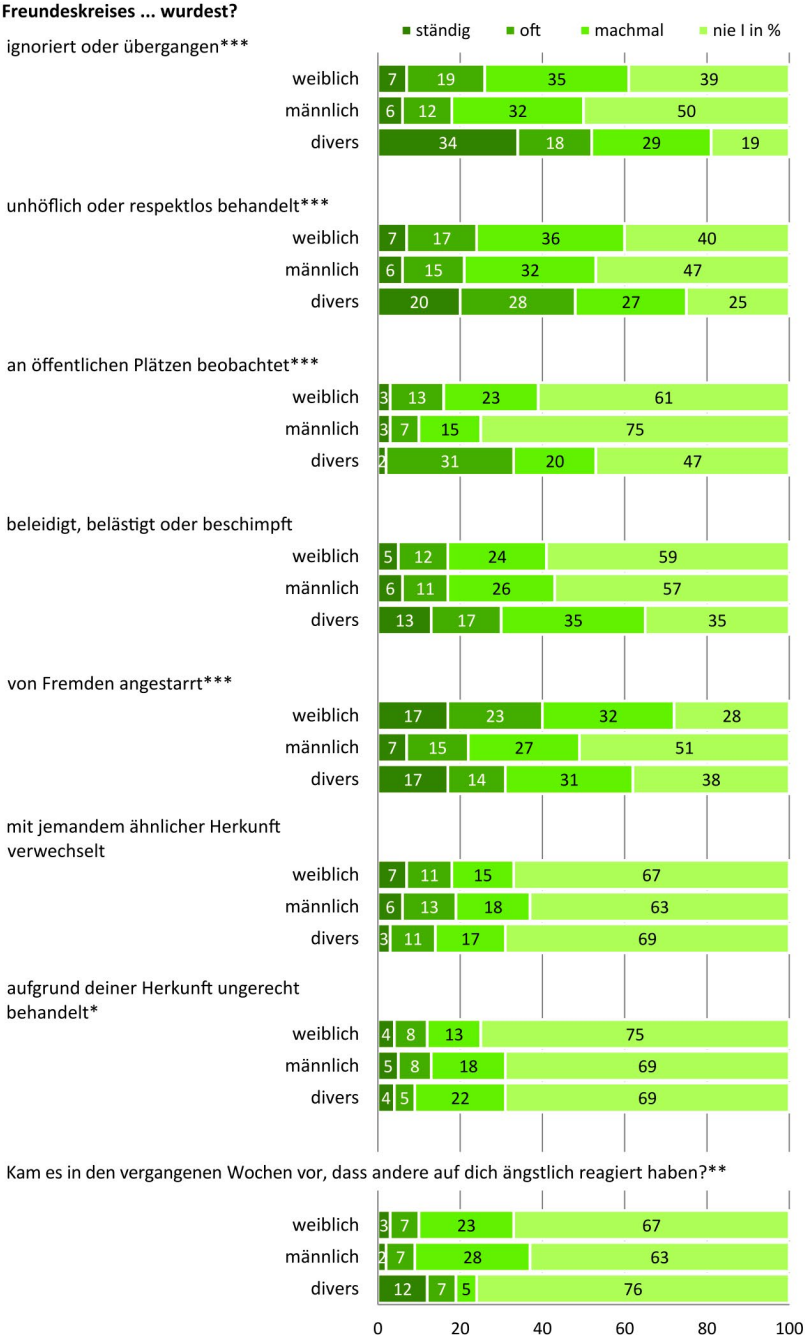
Das Geschlecht macht einen Unterschied bei Diskriminierungserfahrungen

Knapp die Hälfte der männlichen Befragten berichtet, in den vergangenen Wochen außerhalb des eigenen Familien- und Freundeskreises nie ignoriert oder übergangen worden zu sein (Grafik 11.2.1). Dies trifft nur auf 39 % der weiblichen Jugendlichen zu. Auffallend ist der große Unterschied zu Jugendlichen, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, von denen nur knapp 19 % angaben, dass sie sich in den vergangenen Wochen nie ignoriert oder übergangen gefühlt hätten. Auffällig ist weiters, dass sich etwa ein Drittel der sich als inter, divers oder offen Identifizierenden ständig ignoriert fühlte – bei weiblichen und männlichen Jugendlichen sind es hingegen nur 7 % bzw. 6 %.

1 Für das vorliegende Unterkapitel wurden Items aus der Studie School and neighborhood contexts: Perceptions of racial discrimination, and psychological well-being among African American adolescents (Seaton & Yip, 2009) adaptiert und vom Autor:innenteam ins Deutsche übersetzt.

Grafik 11.2.1: Diskriminierungserfahrungen nach Geschlecht

Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass du außerhalb deiner Familie und deines Freundeskreises ... wurdest?



*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001 (Items gekürzt, siehe statistischer Band)

Auch bei Erfahrungen von Unhöflichkeit oder Respektlosigkeit zeigen sich Unterschiede. 47 % der männlichen und 40 % der weiblichen Jugendlichen berichten, dies in den vergangenen Wochen nie erlebt zu haben, bei Jugendlichen, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, sind es nur 25 %. Rund ein Fünftel dieser Gruppe fühlte sich auch ständig respektlos behandelt.

Weibliche Jugendliche fühlen sich auf öffentlichen Plätzen häufiger beobachtet oder verfolgt als männliche. Während 61 % der weiblichen Jugendlichen angeben, dies nie zu erleben, sind es bei männlichen 75 % – ein Unterschied, der auf eine deutlich höhere Belastung von weiblichen Jugendlichen in diesem Bereich hinweist. Unter den Jugendlichen, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, berichten nur 47 % von keinerlei Erfahrung damit, rund 33 % berichten aber, ständig oder oft davon betroffen zu sein. Darüber hinaus berichten sie auch deutlich häufiger von Beleidigungen, Belästigungen oder Beschimpfungen als männliche und weibliche Jugendliche.

Jugendliche, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, fühlen sich zudem weniger ernst genommen: 57 % dieser Jugendlichen geben auch an, sich ständig oder oft nicht ernst genommen zu fühlen, weitere 29 % erleben dies immerhin manchmal. Auch das Gefühl, von anderen gemieden zu werden, ist bei ihnen besonders verbreitet.[2]

Jemanden anzustarren bzw. von jemandem angestarrt zu werden, stellt ein komplexes Interaktionsmuster dar. Häufig ist Anstarren eine Form nonverbalen Verhaltens und Ausdruck von Dominanz (Garland-Thomson, 2009). Gleichzeitig kann das Angestarrtwerden für die Betroffenen eine sich reproduzierende Erfahrung der Differenz und Andersartigkeit gegenüber einer als normativ verstandenen Mehrheit sein. Die Betroffenen werden auf etwaige Abweichungen reduziert und ihnen wird so soziale Ausgrenzung signalisiert (Garland-Thomson, 2009).

51 % der männlichen Befragten geben an, in den letzten Wochen nie angestarrt worden zu sein. Bei weiblichen Jugendlichen liegt der Wert jedoch nur bei 28 %, bei Jugendlichen, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, bei 38 %. Jeweils 17 % der weiblichen und der sich als inter, divers oder offen identifizierenden Jugendlichen berichten, sich ständig angestarrt zu fühlen – ein Phänomen, das höhere und niedrigere gesellschaftliche Positionierungen beinahe unbemerkt widerspiegelt und Machtstrukturen zu reproduzieren scheint. Immerhin geben etwas mehr als zwei Drittel der befragten Jugendlichen an, in den letzten Wochen nie aufgrund der Herkunft ungerecht behandelt worden zu sein.

2 Diese Ergebnisse decken sich mit jenen des Fundamental Rights Report 2020, der auf noch stärker ausgeprägte Zusammenhänge hinweist (European Union Agency for Fundamental Rights, 2020).

Die Ergebnisse laut Grafik 11.2.2 stellen sich insgesamt sehr homogen dar: Es bestehen nur geringe Unterschiede bezogen darauf, ob die Jugendlichen zu Hause nur (Dialekt-)Deutsch, auch (eine) weitere Sprache(n) oder nur andere Sprache(n) sprechen. Jugendliche, die zu Hause auch andere Sprachen als Deutsch sprechen, geben nur etwas seltener an, nie übergangen worden zu sein (40 %), als zu Hause ausschließlich Deutsch sprechende Jugendliche (47 %). Ein Bild ähnlich geringer Differenzen zeigen die Ergebnisse zu Erfahrungen mit Unhöflichkeit, Respektlosigkeit und dem Gefühl, nicht ernst genommen zu werden, die von zu Hause ausschließlich Deutsch sprechenden Jugendlichen etwas seltener berichtet werden.

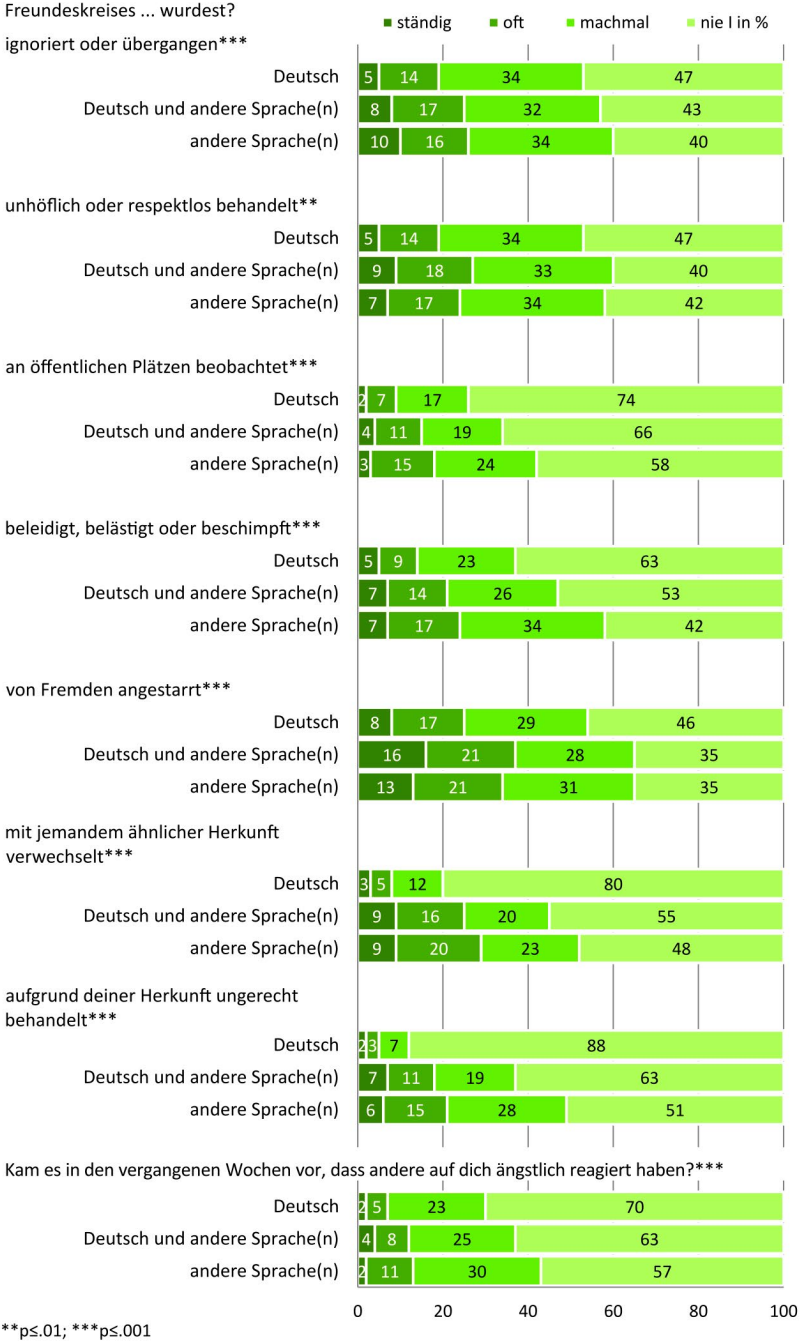
Etwas ausgeprägtere Unterschiede zeigen sich an dem Umstand, dass rund ein Viertel der zu Hause nur Deutsch sprechenden Jugendlichen und jeweils etwa ein Drittel der Jugendlichen, die eine weitere Sprache oder nur andere Sprachen zu Hause sprechen, sich häufig oder ständig nicht ernst genommen fühlen. Die Ergebnisse legen nahe, dass neben der zu Hause gesprochenen Sprache auch das Alter als Einflussfaktor wirksam ist, da junge Menschen im Kontext der Gesamtbevölkerung einer gesellschaftlichen Gruppe mit geringer Teilhabemacht angehören.[3]

Mehr als die Hälfte aller Jugendlichen berichtet, in den letzten Wochen nie beleidigt, belästigt oder beschimpft worden zu sein. 53 % der Jugendlichen, die zu Hause teilweise oder ausschließlich andere Sprachen sprechen, berichten dies, während der Anteil bei den ausschließlich Deutsch sprechenden Jugendlichen bei 63 % liegt. Jede:r elfte Jugendliche (9 %) erlebt oft oder ständig Beleidigungen, Belästigungen oder Beschimpfungen, ein Viertel gelegentlich. Dies könnte darauf hindeuten, dass mangelnde Anerkennung ein generationenübergreifendes Phänomen ist, das vorwiegend die strukturelle Stellung Jugendlicher in der Gesellschaft widerspiegelt und weniger mit dem Sprachgebrauch zusammenhängt.

3 Dies bestätigt auch die Studie Children's Worlds+ der Bertelsmann Stiftung (2019), laut der sich viele junge Menschen nicht ernst genommen fühlen und Einschränkungen bei gesellschaftlicher Mitbestimmung und Teilhabe erleben.

Grafik 11.2.2: Diskriminierungserfahrungen nach der zu Hause gesprochenen Sprache(n)

Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass du außerhalb deiner Familie und deines Freundeskreises ... wurdest?



**p≤.01; ***p≤.001

Die Ergebnisse (Grafik 11.2.2) zeigen eine eindeutig geringere Wahrnehmung diskriminierenden Verhaltens bei Jugendlichen mit deutschsprachigem häuslichen Umfeld. Jugendliche, die zu Hause ausschließlich andere Sprachen als Deutsch sprechen, berichten häufiger von Diskriminierungserfahrungen, insbesondere in Form des Angestarrtwerdens durch Fremde. Diese Wahrnehmung ist bei Jugendlichen mit deutscher Alltagssprache deutlich seltener. 74 % der zu Hause ausschließlich Deutsch sprechenden Jugendlichen hatten in den Wochen vor der Erhebung nie das Gefühl, an öffentlichen Plätzen beobachtet oder verfolgt zu werden, während dieser Anteil bei Jugendlichen mit teilweise oder ausschließlich anderer häuslicher Sprache nur 66 % bzw. 58 % beträgt. Vergleichbare Muster zeigen sich bei weiteren Indikatoren: Jugendliche mit anderer häuslicher Sprachverwendung berichten häufiger, regelmäßig gemieden oder von Fremden angestarrt zu werden, und geben seltener an, diese Situationen nie zu erleben. Die größten Unterschiede zeigen sich beim Verwechseln mit jemandem „ähnlicher Herkunft": Dies betrifft überwiegend anderssprachige Jugendliche, von denen nur etwa die Hälfte dies nie erlebt und 23 % es manchmal erfahren, während knapp 30 % häufig oder ständig davon berichten. Die überwiegende Mehrheit der ausschließlich Deutsch sprechenden Jugendlichen gibt an, nie verwechselt worden zu sein, jedoch trifft dies auf etwa 8 % von ihnen oft oder ständig zu.

Die Befunde zeigen beim Item „ungerechte Behandlung aufgrund der Herkunft" deutliche Unterschiede zwischen ausschließlich Deutsch sprechenden und anderssprachigen Jugendlichen. Während der Großteil der ausschließlich Deutsch sprechenden Jugendlichen angibt, in den vergangenen Wochen keine derartige Benachteiligung erfahren zu haben, trifft dies nur auf knapp über die Hälfte der anderssprachigen Jugendlichen zu. Die Wahrnehmung ungerechter Behandlung steigt graduell mit dem Maß an Gebrauch einer anderen Sprache, während sie bei Jugendlichen mit nur Dialekt- oder Deutschgebrauch abnimmt.

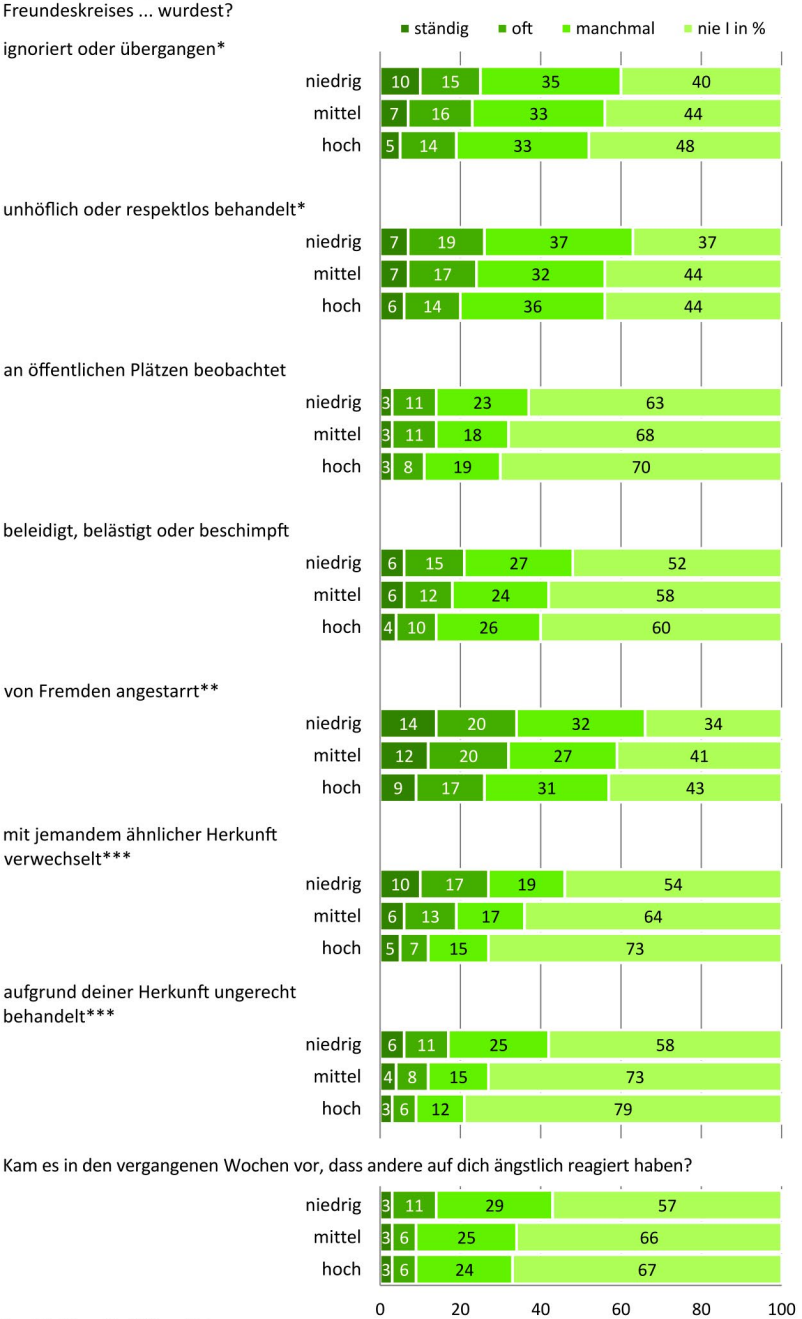
Diskriminierung ist auch eine Frage der Herkunft

Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung legen nahe, dass sich Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten in einem höheren Ausmaß von diskriminierenden Handlungen betroffen fühlen als ihre Altersgenossen aus privilegierteren sozialen Milieus. Entsprechende Tendenzen lassen sich auch in der SORA-Studie (2019) beobachten, die die Bedeutung erlebter Benachteiligung im Zusammenhang mit der sozialen Stellung innerhalb der Gesellschaft hervorhebt.

Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse verdeutlichen das beschriebene Phänomen anhand folgender Beobachtungen:

Grafik 11.2.3: Diskriminierungserfahrungen nach sozioökonomischem Hintergrund (niedrig, mittel, hoch)

Kam es in den vergangenen Wochen vor, dass du außerhalb deiner Familie und deines Freundeskreises ... wurdest?



*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten berichten häufiger, in den vergangenen Wochen ständig ignoriert oder übergangen sowie unhöflich oder respektlos behandelt worden zu sein (Grafik 11.2.3). Zudem geben sie vermehrt an, sich an öffentlichen Plätzen angestarrt oder verfolgt zu fühlen. Während knapp die Hälfte der Jugendlichen mit hohem sozioökonomischen Status angibt, nie ignoriert oder übergangen worden zu sein, trifft dies lediglich auf rund 40 % der Jugendlichen aus sozial schwächeren Milieus zu. Umgekehrt geben fast 10 % der Jugendlichen mit einem niedrigen sozioökonomischen Status an, sich ständig ignoriert oder übergangen zu fühlen, während dieser Anteil bei Jugendlichen aus privilegierteren Milieus nur 5 % beträgt. Jugendliche aus mittleren sozioökonomischen Milieus bewegen sich in den jeweiligen Ausprägungen zwischen den Werten der hohen und niedrigen Statusgruppen. Bei den Items „beleidigt oder beschimpft worden zu sein", „nicht ernst genommen worden zu sein" sowie „von anderen Personen gemieden worden zu sein" sind ähnliche Muster zu verzeichnen wie bei den zuvor beschriebenen Indikatoren. Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten sind jeweils in stärkerem Maße von diesen Formen wahrgenommener Diskriminierung betroffen als Jugendliche aus mittleren oder höheren sozioökonomischen Milieus. Allerdings fallen die Unterschiede zwischen den Gruppen insgesamt moderat aus. Lediglich beim Item „nicht ernst genommen worden zu sein" zeigt sich im Hinblick auf die Ausprägung „nie" ein etwas deutlicherer Unterschied: Beinahe 30 % der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund geben an, sich nie nicht ernst genommen zu fühlen, verglichen mit knapp 40 % der Jugendlichen aus privilegierten Verhältnissen.

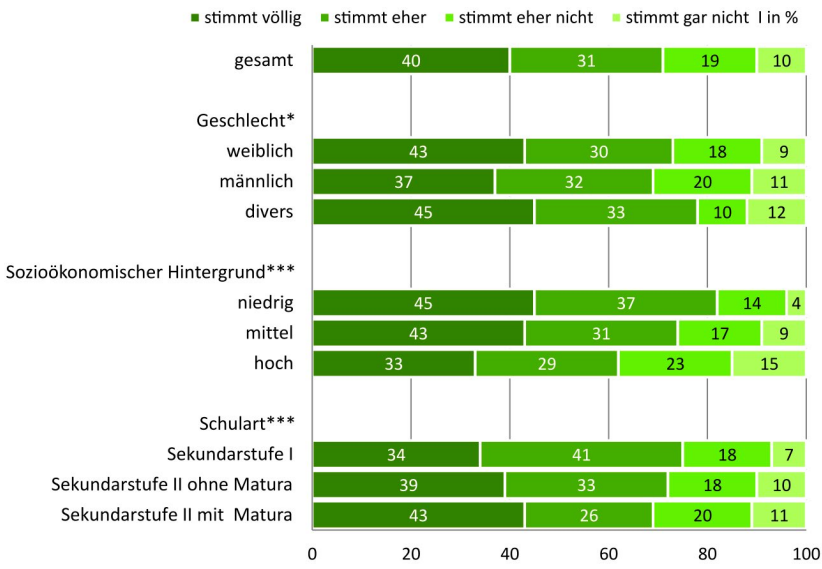
Auch die Erfahrung ängstlicher oder eingeschüchterter Reaktionen machen Jugendliche aus den weniger privilegierten Milieus etwas häufiger als Gleichaltrige aus den privilegierten Milieus (Grafik 11.2.3). Außerdem berichten Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien deutlich häufiger, mit Personen ähnlicher Herkunft verwechselt worden zu sein, als Jugendliche aus sozioökonomisch bevorzugten Familien. So geben rund 27 % der Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien an, dass ihnen dies ständig oder oft widerfährt, während lediglich knapp 54 % angeben, nie davon betroffen zu sein. Im Vergleich dazu berichten nur rund 12 % der Jugendlichen aus Familien mit höherem sozioökonomischen Hintergrund, oft oder ständig verwechselt zu werden; knapp drei Viertel dieser Gruppe erleben eine solche Verwechslung eigenen Angaben zufolge nie. Das Item „ungerechte Behandlung aufgrund der Herkunft" zeigt ebenfalls einen ähnlich ausgeprägten Unterschied zwischen den sozioökonomischen Gruppen. Rund 58 % der Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Haushalten fühlen sich nie aufgrund ihrer Herkunft ungerecht behandelt, während dieser Anteil bei Jugendlichen aus privilegierten Haushalten bei knapp 79 % liegt.

11.3 Sprache(n) und Mehrsprachigkeit

Nehmen Jugendliche ihr Umfeld als mehrsprachig wahr?
Welche Einstellungen haben sie zur (eigenen) Mehrsprachigkeit?
Welche Familiensprachen werden (nicht) weitergegeben?

Österreich ist ein Land mit einer langen Geschichte sprachlicher Vielfalt – von historischen „Volksgruppensprachen" über die Sprachvielfalt durch die gegenwärtige Migration bis hin zu regionalen Dialekten. Diese Vielfalt prägt auch den Alltag junger Menschen. In diesem Unterkapitel wird untersucht, wie Jugendliche in Österreich Mehrsprachigkeit in ihrem Umfeld wahrnehmen, welche Einstellungen sie zu mehrsprachiger Erziehung und sprachlicher Vielfalt haben und wie es um die transgenerationale Weitergabe von Familiensprachen steht.

Grafik 11.3.1: Wahrnehmung des mehrsprachigen Umfelds nach Geschlecht, sozioökonomischem Hintergrund und Schulart
Mein eigenes Umfeld ist mehrsprachig.



*p≤.05; ***p≤.001

Österreich – ein mehrsprachiges Umfeld für Jugendliche

71 % der befragten Jugendlichen geben an (Grafik 11.3.1), dass ihr Umfeld mehrsprachig sei (davon 40 % stimmt völlig und 31 % stimmt eher. Sich als inter, divers oder offen identifizierende (78 %) und weibliche (73 %) Jugendliche geben öfter

an, in einem mehrsprachigen Umfeld zu leben, als männliche (69 %), was zu der Schlussfolgerung führen könnte, dass männliche Jugendliche etwas weniger Aufmerksamkeit für dieses Thema haben.

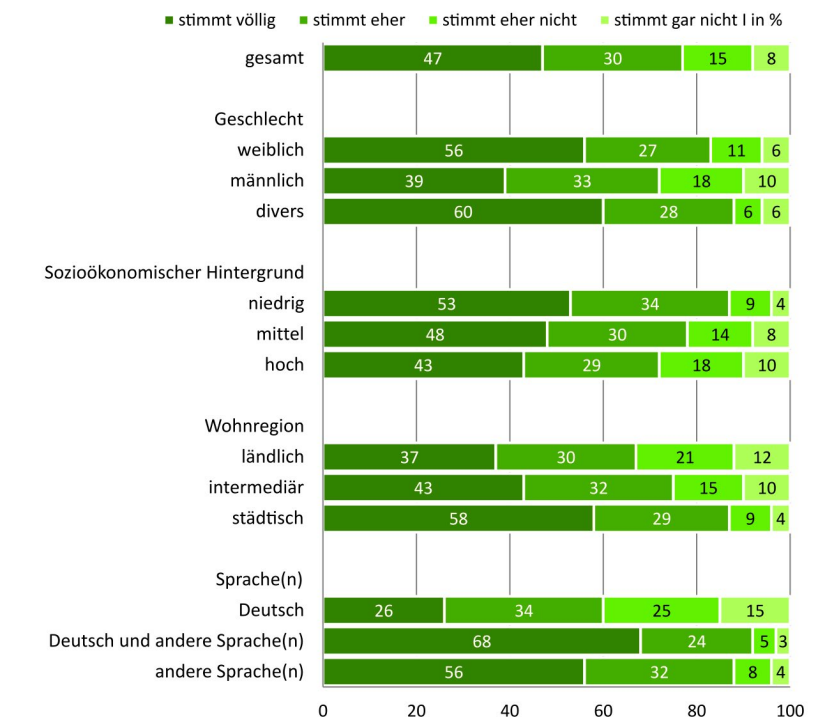
Auch über die Schulstufen hinweg bleibt der Wert der Jugendlichen, die ihr Umfeld als mehrsprachig wahrnehmen, hoch (Sekundarstufe I: 75 %, Sekundarstufe II ohne Matura: 72 %, Sekundarstufe II mit Matura: 69 %). Ähnlich sind die Resultate, wenn der maximale Bildungsstand der Eltern in Betracht gezogen wird: Die Werte unterscheiden sich nur um maximal 3 Prozentpunkte. Ein deutlich größerer Unterschied ergibt sich beim Wohnort der Jugendlichen. Das Umfeld von Jugendlichen, die ihren Wohnort als ländlich angeben (57 %), ist deutlich weniger mehrsprachig ausgeprägt als das Umfeld von Jugendlichen, die intermediär (71 %) oder in einer Stadt leben (81 %). Nur 62 % der Jugendlichen mit hohem sozioökonomischen Status geben ihr Umfeld als mehrsprachig an, immerhin 74 % der Jugendlichen mit mittlerem und 82 % der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status. Von den Jugendlichen, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen, geben nur 50 % an, in einem mehrsprachigen Umfeld zu leben. Unter jenen, die zu Hause sowohl Deutsch als auch eine weitere Sprache sprechen, sind es naturgemäß rund 90 %.

Kinder sollten mehrsprachig aufwachsen dürfen

77 % der befragten Jugendlichen wünschen sich, dass ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen (Grafik 11.3.2). Männliche Jugendliche (72 %) spüren diesen Wunsch deutlich weniger als weibliche (83 %). Fast neun von zehn der sich als inter, divers oder offen identifizierenden Jugendlichen möchten, dass ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen (88 %). Auch hier macht es einen Unterschied, ob die Jugendlichen in einer Stadt aufwachsen (87 %) oder auf dem Land (67 %, intermediär: 75 %).

Bezogen auf den sozioökonomischen Status offenbart sich, dass deutlich mehr Jugendliche aus ärmeren Verhältnissen (87 %) mehrsprachige Kinder möchten und vergleichsweise weniger Jugendliche mit mittlerem (78 %) und hohem (72 %) sozioökonomischen Status. Wenn die zu Hause gesprochene(n) Sprache(n) in Betracht gezogen werden, zeigen sich folgende Zahlen: Jugendliche, die nur Deutsch zu Hause sprechen, wünschen sich zu 60 % völlig oder eher, dass ihre Kinder mehrsprachig aufwachsen. Deutlich höher ist hingegen der entsprechende Anteil bei Jugendlichen, die Deutsch und eine andere Sprache (92 %) oder nur andere Sprache(n) (88 %) zu Hause sprechen. Wer mit Mehrsprachigkeit in Kontakt ist, möchte offenbar auch selbst mehrsprachige Kinder.

Grafik 11.3.2: Wunsch nach mehrsprachiger Erziehung
Ich wünsche mir, dass meine Kinder mehrsprachig aufwachsen werden.



alle gezeigten Zusammenhänge p≤.001

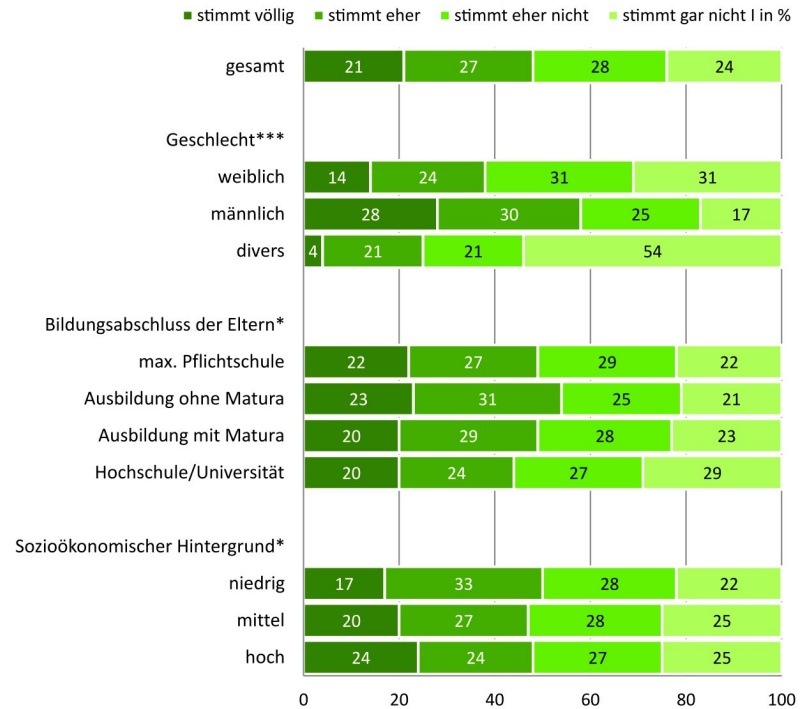
Sieben von zehn Jugendlichen finden Mehrsprachigkeit bereichernd

70 % der Jugendlichen stimmen der Aussage „andere Sprachen bereichern mich und mein Umfeld" völlig oder eher zu. Jugendliche, die sich als inter, divers oder offen identifizieren (77 %) und weibliche Jugendliche (75 %) stimmen hier erneut öfter zu als männliche (66 %). Wer in einer Stadt lebt, stimmt dieser Aussage tendenziell etwas öfter zu (77 %), als wer intermediär oder ländlich lebt (jeweils 64 %). Der sozioökonomische Hintergrund spielt für das Antwortverhalten bei dieser Aussage keine Rolle: 70 % der Jugendlichen aller Milieus antworten zustimmend. 60 % derer, die zu Hause nur Deutsch sprechen, stimmen der Aussage, dass Mehrsprachigkeit bereichert, zu – deutlich mehr sind es hingegen bei denjenigen, die zu Hause Deutsch und eine andere Sprache (80 %) oder nur (eine) andere Sprache(n) sprechen (75 %).

Im Hinblick auf das Thema Mehrsprachigkeit wurden die Jugendlichen überdies gebeten, zu der bewusst provokant formulierten Aussage „An österreichischen Schulen sollte nur Deutsch gesprochen werden" Stellung zu beziehen. Die Antworten fallen gespalten aus (Grafik 11.3.3): 48 % stimmen dieser Aussage (eher) zu, 52 % lehnen sie (eher) ab. Unter den männlichen Jugendlichen liegt die Zustimmungsrate bei 58 %, bei den weiblichen bei 38 % und bei den Jugendlichen, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, bei nur 25 %. An Sekundarstufenschulen mit Matura stehen 59 % der Jugendlichen dieser Aussage ablehnend gegenüber, an Sekundarstufenschulen ohne Matura sind es hingegen nur 45 % der Jugendlichen. 50 % der Jugendlichen in der Sekundarstufe I lehnen eine „Deutschpflicht" an Schulen ab – genauso viele befürworten sie aber auch. In Städten stößt die Aussage bei 57 % der Befragten auf Ablehnung, auf dem Land stimmen ihr aber 54 % zu (intermediär: 49 % Zustimmung).

Grafik 11.3.3: „Deutschpflicht" an Schulen nach soziodemografischen Merkmalen

An österreichischen Schulen sollte nur Deutsch gesprochen werden.



*p≤.05; ***p≤.001

Der Bildungsabschluss der Eltern spielt beim Antwortverhalten zu dieser Aussage eine geringe Rolle: 56 % der Jugendlichen mit Eltern, die einen Universitäts- oder Hochschulabschluss haben, lehnen eine „Deutschpflicht" an Schulen (eher) ab. Bei Jugendlichen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss, eine Ausbildung ohne Matura oder eine Ausbildung mit Matura haben, ist der Grad der Ablehnung etwas geringer, nämlich zwischen 46 % und 51 %. Auch der sozioökonomische Hintergrund der Jugendlichen spielt eine geringe Rolle beim Antwortverhalten, hier liegt die Spannweite der Ablehnung dieser Aussage zwischen 50 % (niedriger sozioökonomischer Status) und 53 % (mittlerer sozioökonomischer Status; hoher sozioökonomischer Status: 52 %). Tendenziell lehnt also eine knappe Mehrheit eine „Deutschpflicht" an Schulen ab. Während insbesondere männliche Jugendliche und junge Menschen aus ländlichen oder weniger akademisch geprägten Umfeldern häufiger dieser Frage zustimmen, überwiegt in städtischen sowie akademisch geprägten Kontexten die Tendenz dazu, diese Aussage abzulehnen.

Autochthone Minderheitensprachen unter Druck

„In manchen Familien sprechen die Eltern oder Großeltern noch Sprachen, die die Kinder nicht mehr sprechen. Wie ist das bei dir?" – mit dieser Frage sollte der Sprachverlust innerhalb der Familien der Befragten erfasst werden. Sie gehörte zu den komplexeren im Fragebogen und wurde teils missverstanden – einige Jugendliche nannten Sprachen, die sie selbst noch sprechen. 78 % der Jugendlichen beantworteten die Frage nicht. Dennoch offenbaren die Antworten interessante und zugleich besorgniserregende Tendenzen. Am häufigsten nannten die Befragten den Verlust österreichischer autochthoner Minderheitensprachen – insbesondere Burgenlandkroatisch, Slowenisch und Ungarisch. Insgesamt 7 % gaben an, dass diese Sprachen noch von den Großeltern gesprochen wurden, heute jedoch nicht mehr. Es folgen Russisch, Italienisch und Französisch, zusammen von knapp 4 % genannt. Die übrigen 11 % verteilen sich auf über 40 weitere Sprachen. In der Elterngeneration zeigt sich ein ähnliches Bild. Diesbezüglich hat bereits eine Folgepublikation zur Jugendstudie Lebenswelten 2020 anhand bundeslandspezifischer Daten aus Kärnten und dem Burgenland festgestellt, dass autochthone Minderheitensprachen jene sind, die innerhalb der Familie am häufigsten verloren gehen (Wutti et al., 2021, S. 571).

11.4 Autochthone Minderheiten(sprachen)

Inwiefern sind Jugendliche über die Existenz autochthoner Minderheiten(sprachen) informiert und welche Einstellungen zeigen sie ihnen gegenüber?

Die Bundesländer Kärnten, Burgenland und Wien sind historisch und gegenwärtig durch eine vielfältige Sprachenlandschaft geprägt. Wie in Kapitel 7.2 beschrieben, resultiert diese Mehrsprachigkeit in Österreich nicht ausschließlich aus Migration, sondern ist insbesondere im Zusammenhang mit den autochthonen Minderheiten (häufig als „Volksgruppen" bezeichnet) auch rechtlich verankert. Deren Rechte sind in der Bundesverfassung (Art. 8, B-VG, 2005), den Staatsverträgen von Saint-Germain (Republik Österreich, 1919) und Wien (Republik Österreich, 1955, Art. 7) sowie dem Volksgruppengesetz (VGG, 1976) gesichert. Anerkannte autochthone Minderheiten sind Kärntner Slowen:innen, Burgenlandkroat:innen, Burgenlandungar:innen, Rom:nja, Tschech:innen und Slowak:innen (Bundeskanzleramt, 2024). Die Rechtsgrundlage für zweisprachige Bildung im Elementarbereich bilden die Kinderbildungs- und -betreuungsgesetze für Kärnten und das Burgenland (K-KBBG, 2023; B-KBBE, 2009, § 7). Im Schulbereich gelten das Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten (1959) sowie das Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland (1994).

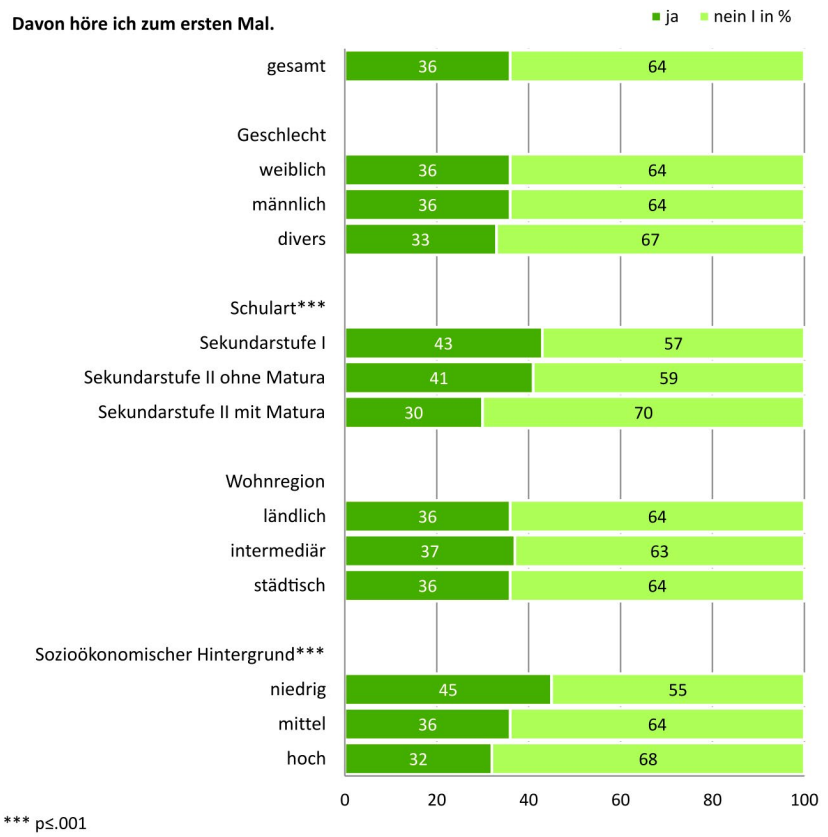
Die Vermittlung von Wissen über autochthone Minderheiten ist wesentlich, um ihre sprachliche und kulturelle Vielfalt zu bewahren sowie gesellschaftliche Inklusion und Gleichberechtigung zu fördern. Auf diese Weise kann historisch bedingter Benachteiligung und Marginalisierung entgegengewirkt werden (Europarat, 1992; Bundeskanzleramt, 2021). In diesem Kontext kommt der Verankerung autochthoner Minderheitensprachen im Bildungssystem sowie ihrer Präsenz im öffentlichen Raum eine zentrale Bedeutung zu, da dies entscheidend zum Erhalt der sprachlichen und kulturellen Vielfalt als selbstverständlichem Teil der Gesellschaft beiträgt (Melchior & Doleschal, 2021; Videsott, 2023; Bromham et al., 2021).

Im Rahmen der Erhebung konnten Jugendliche aus den drei Bundesländern angeben, ob sie sich einer der sechs gesetzlich anerkannten autochthonen Minderheiten zugehörig fühlen. 5 % der jungen Menschen ordneten sich selbst einer dieser Minderheiten zu. Darüber hinaus wurden alle Jugendlichen zu ihrem Wissen über autochthone Minderheiten sowie zu ihren Einstellungen ihnen gegenüber befragt.

Mehr als ein Drittel hört zum ersten Mal von autochthonen Minderheiten

Ein Erkenntnisinteresse galt der Frage, inwiefern Jugendliche über die Existenz autochthoner Minderheiten in Österreich informiert sind (Grafik 11.4.1). Die Aussage, das erste Mal etwas über autochthone Minderheiten in Österreich zu hören, beantworteten 36 % der Befragten mit „ja" und 64 % mit „nein".

Grafik 11.4.1: Kenntnisstand zur Existenz autochthoner Minderheiten
In Österreich gibt es anerkannte Volksgruppen/Minderheiten (Burgenlandkroat:innen, Ungar:innen, Tschech:innen, Slowak:innen, Rom:nja und Kärntner Slowen:innen).



*** p≤.001

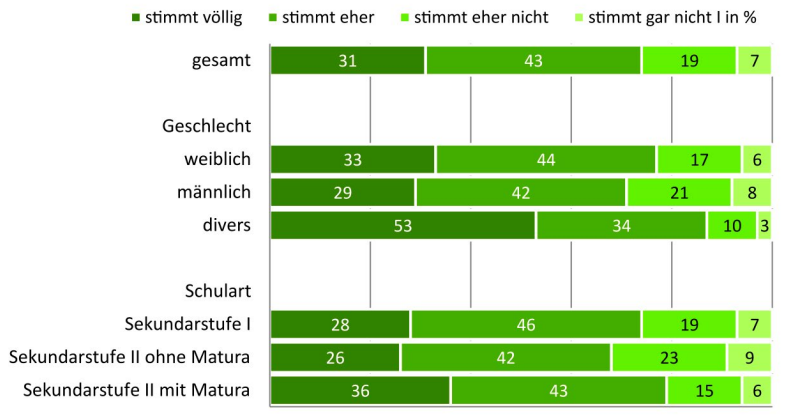
Unter Berücksichtigung des Geschlechts geben weibliche und männliche Jugendliche mit jeweils 36 % an, autochthone Minderheiten in Österreich nicht zu kennen, während dieser Anteil unter Jugendlichen, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, bei 33 % liegt. Das Antwortverhalten von Jugendlichen variiert in Abhängigkeit davon, ob sie eine maturaführende Schule besuchen oder nicht: 43 % bzw. 41 % der Schüler:innen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe

II ohne Matura geben an, die autochthonen Minderheiten nicht zu kennen, wohingegen der Wert in der maturaführenden Sekundarstufe II mit 30 % deutlich geringer ist. Bezogen auf den sozioökonomischen Hintergrund der Befragten zeigen sich moderate Unterschiede: Während 45 % der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status kein Wissen über autochthone Minderheiten in Österreich aufweisen, sind es bei denjenigen mit mittlerem sozioökonomischen Status 36 % und bei solchen mit hohem 32 %. Die Datenanalyse ergab keine Unterschiede nach Urbanisierungsgrad. Diese Ergebnisse verdeutlichen einen erheblichen Handlungsbedarf in der schulischen Vermittlung von Wissen über autochthone Minderheiten, da selbst in den betroffenen Bundesländern vielen Jugendlichen das Wissen über deren Existenz fehlt.

Gehören autochthone Minderheiten zu Österreich?

Vor dem Hintergrund, dass autochthone Minderheiten unter anderem in der österreichischen Verfassung und im Staatsvertrag als integraler Bestandteil der österreichischen Gesellschaft verankert sind, wurde die Einstellung der Jugendlichen zu autochthonen Minderheiten als Teil der Gesellschaft erhoben (Grafik 11.4.2).

Grafik 11.4.2: Autochthone Minderheiten als Teil der Gesellschaft
Ich finde, die Volksgruppen gehören zu Österreich.



alle gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Der Aussage „Ich finde, die Volksgruppen gehören zu Österreich" stimmt lediglich ein knappes Drittel der befragten Jugendlichen völlig zu und weitere 43 % stimmen ihr eher zu. Etwa ein Fünftel der jungen Menschen stimmt eher nicht zu, während 7 % der Aussage gar nicht zustimmen. Daraus lässt sich schließen, dass etwa ein Viertel der Befragten offenbar nicht über die selbstverständliche

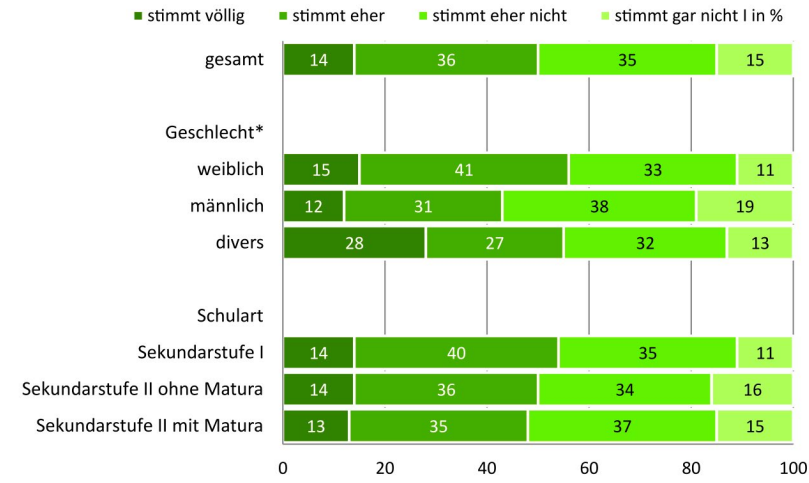
Zugehörigkeit autochthoner Minderheiten in Österreich informiert ist. Die geschlechtsspezifische Analyse zeigt deutliche Unterschiede: Während 87 % jener Jugendlichen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, (eher und völlig) zustimmend antworten, sind es unter weiblichen Jugendlichen 77 % und unter männlichen nur 71 %. Ablehnende Haltungen (eher nicht und gar nicht) sind mit 29 % insbesondere unter männlichen Jugendlichen verbreitet. Hinsichtlich der Schulart bejahen drei Viertel der Schüler:innen der Sekundarstufe I die Aussage, dass autochthone Minderheiten zu Österreich gehören. In der Sekundarstufe II zeigt sich eine Differenz zwischen den Schulformen: 68 % der Schüler:innen des Schultyps ohne Matura stimmen dieser Aussage zu, während der Anteil in der Sekundarstufe II mit Matura um 11 Prozentpunkte höher liegt. Dieses Ergebnis könnte darauf zurückzuführen sein, dass in der Sekundarstufe II ohne Matura mit Ausnahme weniger Angebote in Kärnten (Stand: Schuljahr 2025/26) keine Minderheitensprachangebote bestehen und somit kein institutionell gesicherter Sprachkontakt über die Schule gewährleistet ist. Es liegt nahe, anzunehmen, das Empfinden der Mehrheitsbevölkerung hinsichtlich der Zugehörigkeit einer Minderheit zur Mehrheitsgesellschaft stehe in Beziehung zu dem persönlichen Kontakt zu Angehörigen dieser Minderheit sowie zu deren Sichtbarkeit und Wahrnehmung im öffentlichen Raum (Bundeskanzleramt, 2021).

Die Hälfte der Jugendlichen fordert mehr Präsenz im öffentlichen Raum

Um die Einstellung Jugendlicher gegenüber autochthonen Minderheitensprachen im öffentlichen Raum zu erfassen, wurde ein Item entwickelt, das deren Präsenz in der „linguistic landscape" Österreichs fokussiert. Da die Sichtbarkeit dieser Sprachen im öffentlichen Raum entscheidend für ihren langfristigen Erhalt ist, wurde erhoben, inwieweit Jugendliche die öffentliche Präsenz der Minderheitensprachen als bedeutsam wahrnehmen (Grafik 11.4.3).

Lediglich 14 % der Befragten stimmen der Aussage uneingeschränkt zu, dass autochthone Minderheitensprachen in der Öffentlichkeit stärker sichtbar sein sollten; weitere 36 % bejahen sie eher. 35 % lehnen die Aussage eher ab und 15 % verneinen sie vollständig. Insgesamt zeigt sich damit: Rund die Hälfte der Jugendlichen befürwortet eine stärkere Sichtbarkeit, während die andere Hälfte ablehnend reagiert. Bezogen auf die Geschlechtszugehörigkeit stimmen 55 % der Jugendlichen, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, und 56 % der weiblichen Jugendlichen der Aussage (eher) zu, bei den männlichen Jugendlichen sind es hingegen nur 43 %. Hinsichtlich der besuchten Schulart divergiert das Antwortmuster kaum. Eine entscheidende Rolle für das Verständnis der Bedeutung von öffentlicher Präsenz spielt möglicherweise der persönliche Kontakt zu Minderheitenangehörigen.

Grafik 11.4.3: Autochthone Minderheitensprachen in der Öffentlichkeit
Ich finde, die Volksgruppensprachen sollten in Österreich präsenter sein.



***p≤.001

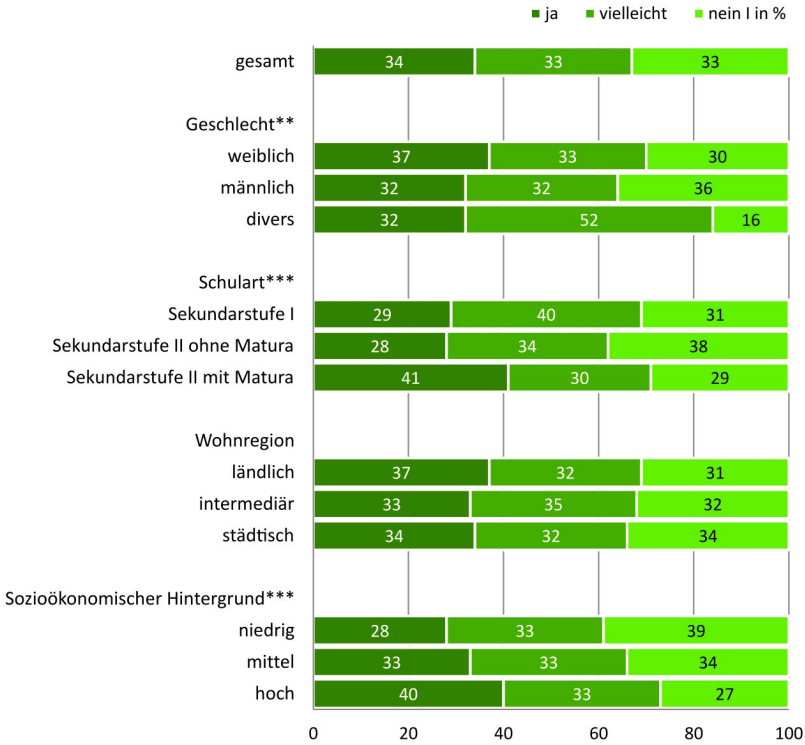
Ein Drittel hat Kontakt zu autochthonen Minderheiten

Das Antwortverhalten auf die Aussage zum persönlichen Kontakt mit Angehörigen einer autochthonen Minderheit könnte in Beziehung zum Wissen über autochthone Minderheiten (Grafik 11.4.1) stehen: Etwa ein Drittel der Befragten stimmt der Aussage zu, dass sie persönlich eine:n Angehörige:n einer autochthonen Minderheit kennen, ein weiteres Drittel verneint sie und das verbleibende Drittel antwortet mit „vielleicht" (Grafik 11.4.4).

Überraschend ist, dass die Werte hinsichtlich dieser Aussage ebenso nach dem Geschlecht variieren: 37 % der weiblichen Jugendlichen geben an, Angehörige einer autochthonen Minderheit zu kennen, während dies auf 32 % der männlichen Jugendlichen sowie derjenigen, die sich als inter, divers oder offen identifizieren, zutrifft. Auch eine Differenzierung nach Schulart zeigt ein vergleichbares Muster wie das Antwortverhalten bezüglich des Wissens über die Existenz autochthoner Minderheiten (Grafik 11.4.1): In der Sekundarstufe I sowie in der Sekundarstufe II ohne Matura berichten etwas mehr als ein Viertel der Jugendlichen von persönlichem Kontakt. In der Sekundarstufe II mit Matura steigt dieser Anteil auf 41 %. Der persönliche Kontakt zu Angehörigen autochthoner Minderheiten variiert ebenso in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status: Während 28 % der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status angeben, jemanden aus einer autochthonen Minderheit zu kennen, sind es bei Jugendlichen mit mittlerem

sozioökonomischen Status 33 % und mit hohem sozioökonomischen Status 40 %. Unterschiede nach dem Urbanisierungsgrad sind nicht erkennbar.

Grafik 11.4.4: Persönlicher Kontakt zu autochthonen Minderheiten
Ich kenne jemanden persönlich, der/die sich einer österreichischen Volksgruppe zugehörig sieht.



**p≤.01; ***p≤.001

Die niedrigen Zustimmungswerte deuten darauf hin, dass autochthone Minderheiten in den Lebenswelten vieler Jugendlicher kaum thematisiert werden. Dies ist einerseits darauf zurückzuführen, dass ihre Existenz Jugendlichen nicht bekannt ist. Andererseits äußern sich Personen, die einer autochthonen Minderheit angehören, unter Umständen nicht immer offen dazu: Historisch betrachtet war die Zugehörigkeit zu autochthonen Minderheiten, wie beispielsweise im Falle der Rom:nja, den Burgenlandkroat:innen und Slowen:innen in Kärnten und der Steiermark, in den letzten Jahrzehnten mit gesellschaftlichen Stigmatisierungen verbunden. In früheren Generationen führte dies dazu, dass sich Minderheitenangehörige häufig nicht öffentlich zu ihrer Zugehörigkeit bekannten.

Freundschaften und schulische Beziehungen im Jugendalter sind keineswegs zufällig, sondern spiegeln bestehende soziale Strukturen wider (Broer et al., 2019). Jugendliche nehmen Unterschiede in Bezug auf den finanziellen Wohlstand, die Bildung und die Wohnsituation deutlich wahr – sowohl im Freundeskreis als auch in der Schule, wobei Jugendliche aus benachteiligten Milieus mehr Vielfalt erleben, während jene aus privilegierteren Kontexten häufiger in einem homogeneren sozialen Umfeld aufwachsen. Um sensibilisierter für Chancengleichheit zu werden und Empathie für Situationen anderer zu entwickeln, sollten wohl gerade privilegierte Jugendliche von einer stärkeren sozialen Durchmischung profitieren. Schule könnte zwar ein zentraler Ort sozialer Begegnung sein, ist es aber nicht automatisch: Auch hier entstehen Bildungsräume vielfach noch entlang sozialer Linien, was den alltäglichen milieuübergreifenden Austausch zwischen Jugendlichen einschränkt. Es bräuchte offenbar verstärkt Strukturen und Gelegenheiten, die im System Schule Begegnungen über Milieugrenzen hinweg ermöglichen und soziale Offenheit fördern würden. Schulische Vielfalt sollte gezielt gefördert werden, um ihr Potenzial auszuschöpfen.

Diskriminierungserfahrungen unter Jugendlichen in Österreich werden stark vom Geschlecht, von der zu Hause gesprochenen Sprache und vom sozioökonomischen Status beeinflusst. Besonders betroffen sind weibliche Jugendliche, sich als inter, divers oder offen identifizierende Jugendliche, Jugendliche, die zu Hause nicht nur (Dialekt-)Deutsch sprechen, und Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligtem Elternhaus. Somit liegt die Schlussfolgerung nahe, dass das Zusammenwirken von Geschlecht, sozialer Herkunft und Sprache das Risiko sowie die Intensität von Diskriminierungserfahrungen im Jugendalter erheblich verstärkt. Besonders männliche Jugendliche – aber letztlich die gesamte junge Bevölkerung – benötigen für alle in diesem Kapitel genannten Themen gezielte Sensibilisierungsmaßnahmen. Unabhängig von geschlechtsspezifischen, sprachlichen oder sozioökonomischen Merkmalen erweist sich die Lebensphase Jugend selbst als bedeutsamer Faktor für fehlende gesellschaftliche Anerkennung.

Sieben von zehn der befragten Jugendlichen meinen, „andere Sprachen bereichern mich und mein Umfeld". Wer mit Mehrsprachigkeit viel in Kontakt ist, zeigt sich davon tendenziell so angetan, dass er sich Mehrsprachigkeit auch für seine zukünftigen Kinder wünschen würde. Zugleich verfügen viele Jugendliche aber nur über begrenztes Wissen zu autochthonen Minderheiten(sprachen) und deren historischen wie kulturellen Stellenwert als Teil der österreichischen (Sprachen-)Vielfalt. Dieses geringe Bewusstsein dürfte auch Folge jahrzehntelanger Sprachverdrängung, erheblichen Sprachverlusts und anhaltenden Assimilationsdrucks sein, was die öffentliche Sichtbarkeit und die Identifikation mit der eigenen Sprache erheblich einschränkte. Dabei könnten mehr Sichtbarkeit und gesellschaftliche Präsenz der autochthonen Minderheitensprachen das Bewusstsein

und die Wertschätzung für diese Sprachen und ihre Sprecher:innen verbessern, was auch das Potenzial bergen würde, den gesellschaftlichen Umgang mit Migrations- sowie Diversitätsthemen zu entspannen und Mehrsprachigkeit insgesamt als selbstverständlichen Teil der österreichischen Realität zu etablieren. Die Notwendigkeit, Minderheiten(sprachen) im öffentlichen Raum und innerhalb von Institutionen sichtbarer zu machen, zwei- und mehrsprachige Bildungsangebote auszuweiten, die Bedeutung von Minderheitensprachen klar zu kommunizieren und dadurch langfristig gesamtgesellschaftlich Akzeptanz und Interesse zu stärken, ist ein zentrales Ergebnis dieser Studie.

Literatur

Bertelsmann Stiftung (2019). Nehmt sie ernst! Junge Menschen wollen gehört und beteiligt werden. https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/juli/nehmt-sie-ernst-junge-menschen-wollen-gehoert-und-beteiligt-werden (letzter Zugriff: 13.08.2025).

Bourdieu, P. (1987). Sprache und symbolische Macht. Suhrkamp.

Broer, M., Bai, Y., & Fonseca, F. (2019). A review of the literature on socioeconomic status and educational achievement. In M. Broer, Y. Bai, & F. Fonseca (Hrsg.), Socioeconomic inequality and educational outcomes (S. 7–32). Springer Cham.

Bromham, L., Dinnage, R., Skirgård, H., Ritchie, A., Cardillo, M., Meakins, F., Greenhill, S., & Hua, X. (2021). Global predictors of language endangerment and the future of linguistic diversity. Nature Ecology & Evolution, 5, 1550–1558. https://doi.org/10.1038/s41559-021-01604-y

Bundeskanzleramt (2021). 5. Bericht der Republik Österreich gemäß Artikel 25 Abs. 2 des Rahmenübereinkommens zum Schutz nationaler Minderheiten. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/dam/jcr:5edf40e9-0a5d-48e4-98af-a567ada12917/5_staatenbericht_der_republik_oesterreich_zum_rahmenuebereinkommen_minderheitenschutz.pdf (letzter Zugriff: 16.08.2025).

Bundeskanzleramt (2024). Volksgruppen. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volksgruppen.html (letzter Zugriff: 13.08.2025).

Europarat (1992). Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. https://www.coe.int/de/web/european-charter-regional-or-minority-languages (letzter Zugriff: 15.08.2025).

European Union Agency for Fundamental Rights (2020). A long way to go for LGBTI equality (EU-LGBTI II) [Bericht]. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2811/348583

Dirim, İ. (2016). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In P. Mecheril (Hrsg.), Handbuch Migrationspädagogik (S. 311–325). Beltz Juventa.

Dirim, İ., & Mecheril, P. (2018). Vorwort. In İ. Dirim, & P. Mecheril (Hrsg.), Heterogenität, Sprache(n), Bildung (S. 11–14). UTB.

Foucault, M. (1971). Die Ordnung der Dinge. Suhrkamp.

Garland-Thomson, R. (2009). Staring: How we look. Oxford University Press.

Gomolla, M., & Radtke, F. O. (2009). Institutionelle Diskriminierung. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Güngör, K., Assad, E. M., & Seidl, T. (2023). *Jugendliche Submilieus in urbanen Räumen*. Österreichischer Integrationsfonds.

Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2018). Developmental tasks in adolescence. Routledge.

Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.). (2021). Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich. StudienVerlag.

Knappik, M., & Mecheril, P. (2018). Migrationshintergrund oder die Kulturalisierung von Ausschlüssen. In I. Dirim, & P. Mecheril (Hrsg.), Heterogenität, Sprache(n), Bildung (S. 159–177). UTB.

Lalive, R., & Cattaneo, M. A. (2009). Social interactions and schooling decisions. The Review of Economics and Statistics, 91(3), 457–477. https://doi.org/10.1162/rest.91.3.457

Land Burgenland (2009). Burgenländisches Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz 2009 (LGBl. Nr. 43/2009, § 7). https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrBgld&Gesetzesnummer=20000713 (letzter Zugriff: 15.08.2025).

Land Kärnten (2023). Kärntner Kinderbildungs- und -betreuungsgesetz (LGBl. Nr. 77/2021 i. d. g. F.). Verfügbar unter: https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=LrK&Gesetzesnummer=20000647&FassungVom=2023-12-14 (letzter Zugriff: 15.08.2025).

Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), Handbuch Migrationspädagogik (S. 8–30). Beltz Juventa.

Melchior, L., & Doleschal, U. (2021). Die Rolle der Minderheitensprachen in Österreichs Bildungswesen. In E. Vetter, R. de Cilia, & M. Reisigl (Hrsg.), Sprachenpolitik in Österreich (S. 83–111). De Gruyter.

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds (2022). Forschungsbericht Jugend – Lebenslagen und Perspektiven von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. ÖIF.

Republik Österreich (1919). Staatsvertrag von Saint-Germain-en-Laye (BGBl. Nr. 303/1920). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1920_303_0/1920_303_0.pdf (letzter Zugriff: 08.08.2025).

Republik Österreich (1955). Staatsvertrag betreffend die Wiederherstellung eines unabhängigen und demokratischen Österreichs, Art. 7 (BGBl. Nr. 152/1955). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblPdf/1955_152_0/1955_152_0.pdf (letzter Zugriff: 07.08.2025).

Republik Österreich (1959). Minderheiten-Schulgesetz für Kärnten (BGBl. Nr. 101/1959). https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1959/101/ (letzter Zugriff: 14.08.2025).

Republik Österreich (1994). Minderheiten-Schulgesetz für das Burgenland (BGBl. Nr. 641/1994). https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/1994/641/ (letzter Zugriff: 14.08.2025).

Republik Österreich (2005).

Rose, A. J., Smith, R. L., Glick, G. C., & Schwartz-Mette, R. A. (2016). Girls' and boys' problem talk: Implications for emotional closeness in friendships. Developmental Psychology, 52(4), 629. https://doi.org/10.1037/dev0000096

Seaton, E. K., & Yip, T. (2009). School and neighborhood contexts: Perceptions of racial discrimination, and psychological well-being among African American adolescents. Journal of Youth and Adolescence, 38(2), 153–163. https://doi.org/10.1007/s10964-008-9356-x

SORA – Institute for Social Research and Consulting (2019). Diskriminierungserfahrungen in Österreich. Arbeiterkammer Wien. https://www.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/arbeitundsoziales/gleichbehandlung/Diskriminierungsstudie_2019.pdf (letzter Zugriff: 12.08.2025).

Statistik Austria (2018, August). Vererbung von Teilhabechancen. https://www.statistik.at/fileadmin/pages/338/Statistics_Brief_Teilhabechancen.pdf (letzter Zugriff: 11.08.2025).

VGG – Volksgruppengesetz (1976). Bundesgesetz über die Förderung der Volksgruppen in Österreich (BGBl. Nr. 398/1976). https://www.ris.bka.gv.at/ (letzter Zugriff: 13.08.2025).

Videsott, P. (2023). Sprachenvielfalt und kulturelle Vielfalt: Minderheitensprachen und minorisierte Sprachen als Teil der europäischen Vielfalt. Studie für das Europäische Parlament. Europäisches Parlament.

Wutti, D., Mersits, J., Hartmann, E., & Gabriel, H. (2019). Inter- bzw. transkulturelle Lebenswelten von Jugendlichen in Kärnten und im Burgenland. Erziehung und Unterricht, 7(8), S. 565–574.

12 Gesellschaftliche Teilhabe

Martin Auferbauer, Jakob Feyerer, Manuela Gamsjäger, Nikolaus Janovsky, Paul Resinger und Johannes Thonhauser

Die Idee der Teilhabe zielt auf die Möglichkeit der Partizipation eines jeden Individuums an den gesellschaftlichen Teilprozessen (Politik, Wirtschaft, Bildung etc.). In der neueren gegenwartssoziologischen Theorie wird sie im Kontext einer gesamtgesellschaftlichen kulturellen Umwandlung hin zu einer „Gesellschaft der Singularitäten" (Reckwitz, 2025) diskutiert. In diesem Diskurs wird die Anerkennung von Vielfalt, Diversität und des Inklusionsgedankens nicht nur als moralische Intention verstanden, die dem Gleichberechtigungsideal und den Menschenrechten geschuldet ist, sondern auch im Kontext eines liberalen Marktes gesehen, dessen Wettbewerb auf der Logik des Unterscheidbaren, Einzigartigen, Abgrenzbaren, Singulären basiert und der Vielfalt als Ressource begreift (Reckwitz, 2025, S. 371–382).

Zugleich wird aber gegenwärtig vor allem im Bereich des Politischen eine Mitbestimmungs- bzw. Teilhabekrise konstatiert (Crouch, 2024; Rosa, 2023), da, so etwa Colin Crouch, die Dominanz einer global agierenden neoliberalen Marktwirtschaft längst demokratische Prinzipien ausgehöhlt habe. In solchen „postdemokratischen" Verhältnissen seien demokratische Institutionen zwar vordergründig nach wie vor präsent und funktionstüchtig, seien aber zu einer leeren Hülle verkommen, da die politischen Entscheidungsträger:innen längst von den Zwängen globaler Verflechtungen geleitet würden (Crouch, 2024). Ein daraus resultierender, weltweit zu beobachtender Aufschwung rechtsautoritärer Parteien und Bewegungen ist ein Hinweis auf massive Entfremdungserfahrungen vom politischen System.

Zwar sind Entfremdungserfahrungen unterschiedlichster Art gerade in der Lebensphase Jugend „unvermeidliche Durchgangsstadien und Voraussetzungen" für die langfristige Etablierung stabiler Beziehungen sowohl im individuellen Nahbereich als auch zu den gesellschaftlichen Institutionen (Rosa, 2023, S. 323). Damit diese Etablierung aber möglich wird und im besten Fall nachhaltig gelingen kann, erweist sich die Erfahrung von gesellschaftlicher Teilhabe im Jugendalter als essenziell. Ein Ort, an dem diese erfahren werden kann und soll, ist die Schule.

In diesem Fokuskapitel widmen wir uns daher zunächst ausgewählten Teilhabeprozessen im Lern- und Lebensraum Schule. In einem ersten Teilkapitel beschäftigen wir uns mit der Wahrnehmung, dem Umgang und der

Handlungsbereitschaft der Schüler:innen im Bereich Inklusion, insbesondere im Hinblick auf Behinderung. Behinderung ist ein zentraler Aspekt im Teilhabediskurs und die Haltung dazu kann als Gradmesser für die Akzeptanz des Inklusionsgedankens unter jungen Menschen gesehen werden. Als zweiten Aspekt beleuchten wir die Wahrnehmung der Schule als Ort des Demokratielernens und die Erfahrung der Schüler:innen mit konkreter Teilhabe in schulischen Entscheidungsfindungsprozessen. Beides hängt unmittelbar mit dem politischen Engagement der Jugendlichen und ihrem Vertrauen in politische und gesellschaftliche Institutionen zusammen – diesen Aspekten widmen wir uns schließlich im dritten Teilkapitel. Teilhabe kann nur nachhaltig gelingen, wenn es ein Grundvertrauen in das Funktionieren und die Sinnhaftigkeit der politischen und gesellschaftlichen Institutionen demokratischer Gesellschaften gibt. Umgekehrt kann das Vertrauen in diese Institutionen wachsen, wenn entsprechende Teilhabe an den Abläufen und Prozessen der Demokratie ermöglicht wird.

Die präsentierten Ergebnisse basieren auf der Rückmeldung von rund 4.900 Jugendlichen aus Oberösterreich, der Steiermark und Tirol. In den übrigen Bundesländern wurde dieser Teil des Fragebogens nicht abgefragt. Aus diesem Grund ist auch die Zahl jener Jugendlichen, die sich selbst als geschlechtlich divers bezeichnen, sehr klein (n = 52), was eine eindeutige Interpretation erheblich erschwert. Im Folgenden werden daher die Ergebnisse dieser Gruppe nicht im Detail berichtet.

12.1 Inklusion, Behinderung und Teilhabe

Inwieweit begegnen Jugendliche in ihrem Alltag Menschen mit Behinderungen?
Wie ist die Einstellung von Jugendlichen zu Menschen mit Behinderungen?
Wie tragen die Handlungsorientierungen Jugendlicher zu einem inklusiven schulischen Umfeld bei?

Der Alltag von Jugendlichen zeigt sich als ein Zusammenleben von Menschen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen. Auch der schulische Alltag ist ein Miteinander von Schüler:innen mit sehr individuellen Begabungen, Fähigkeiten, Herkünften und Sprachen. Diese Diversität beeinflusst das Alltagserleben der Jugendlichen. Sichtbar wird dies in Fragen der Inklusion und besonders greifbar im Hinblick auf die Erfahrungen und Haltungen Jugendlicher im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderungen. Das Thema erfährt gerade im schulischen Kontext in den letzten Jahren verstärke Aufmerksamkeit. Der Begriff Inklusion wird dabei nicht völlig einheitlich verwendet, er meint aber jedenfalls ein Schaffen von Strukturen, in denen allen Menschen die volle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird (Vereinte Nationen, 2006, Art. 9, 24 und 26). Schulische Inklusion hat demnach ein Umfeld zu schaffen, in dem alle Kinder

und Jugendlichen mit ihren je individuellen Stärken und Schwächen willkommen sind und ihren Bedürfnissen nach im Klassenverbund gemeinsam lernen können.

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008 erkennt der Staat Österreich das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderung an und verpflichtet sich zu einem „inklusiven Bildungssystem auf allen Ebenen" (Vereinte Nationen, 2006, Art. 24). Die in der Salamanca-Erklärung 1994 von der UNESCO grundgelegten Leitprinzipien inklusiver Schule gehen jedoch weit darüber hinaus. Das dort formulierte weite Inklusionsverständnis definiert Schule als einen Ort, an dem sich alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihren intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten sowie von Behinderungen oder der Zugehörigkeit zu kulturellen, ethnischen oder andersartig benachteiligten Gruppen – beheimatet fühlen können (UNESCO, 1994).

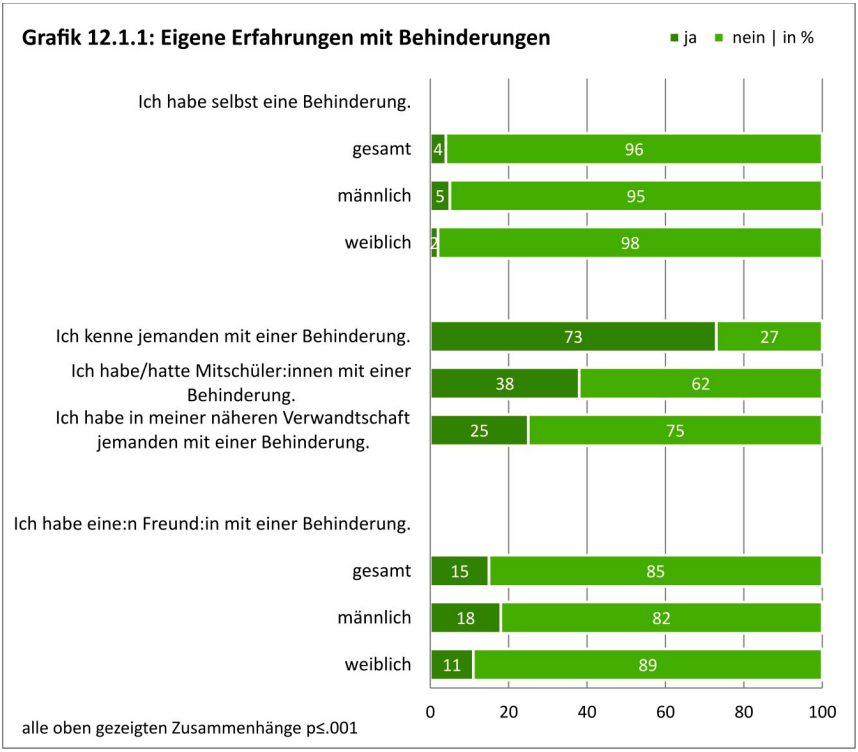
Unsere Erhebung zum Thema Inklusion und Behinderungen umfasst dementsprechend verschiedene Dimensionen und zielt auf Fragen des Zusammenlebens von Menschen mit ihren unterschiedlichen Bedürfnissen sowie darauf ab, wie die Jugendlichen dieses Zusammenleben erfahren. Zunächst beinhaltet dieser Teil deshalb Fragen nach eigenen Behinderungen sowie nach Erfahrungen in der Begegnung mit Menschen mit Behinderungen im nahen Umfeld der Jugendlichen (Familie, Verwandte, …). Um Aussagen über die Bereitschaft der Jugendlichen zu erhalten, zu einem gelingenden Zusammenleben aller Menschen beizutragen, wurden bewährte Items zum Maß der sozialen Distanz nach Bogardus (1925) gewählt. Anhand mehrfach erprobter Skalen können die Akzeptanzbereitschaft der Jugendlichen wie auch ihre Einstellungen gegenüber Gruppen mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen abgefragt und miteinander verglichen werden (Hoffmann et al., 2022). Überdies beantworteten die Jugendlichen Fragen zu ihrem Verhalten im Schulalltag sowie zu ihrer Handlungsorientierung im Umgang mit Menschen mit Behinderungen.

Die Einstellung von Jugendlichen sollte getrennt von den Handlungen betrachtet und ausgewertet werden, da aus den Komponenten der Einstellungen nur begrenzt Rückschlüsse auf die tatsächlich vollzogenen Handlungen der Jugendlichen hergestellt werden können (Cloerkes, 1997).

Eigene Erfahrungen im Hinblick auf Behinderung und Teilhabe

In Bezug auf die Erfahrungen der Jugendlichen mit dem Thema Behinderung geben insgesamt 4 % der Jugendlichen aus Tirol, Oberösterreich und der Steiermark an, selbst eine Behinderung zu haben (Grafik 12.1.1). 73 % der Jugendlichen berichten, jemanden mit einer Behinderung zu kennen, und 38 % der Jugendlichen haben oder hatten eine:n Mitschüler:in mit Behinderung. 15 % haben eine:n Freund:in mit Behinderung und 25 % der Jugendlichen haben eine Person mit Behinderung in ihrer näheren Verwandtschaft. Ein großer Teil der Jugendlichen

gibt demnach an, Menschen mit Behinderungen zu kennen, engere Kontakte sind jedoch seltener.

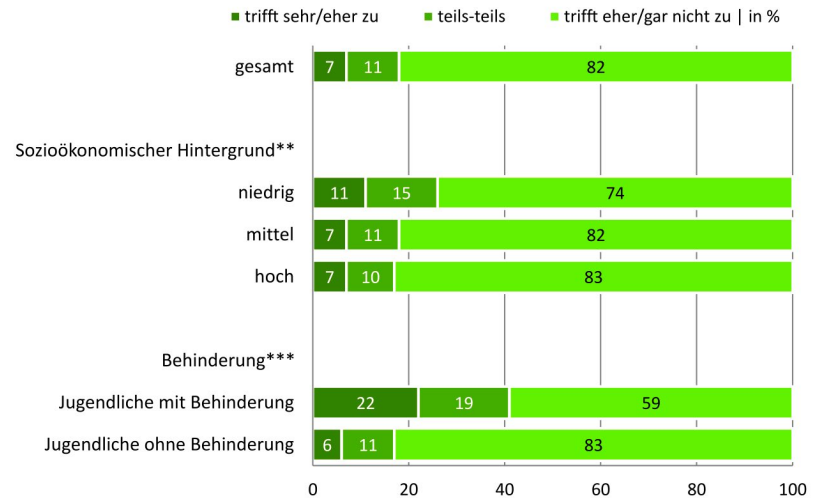


Durchaus unterschiedlich ist die Verteilung der Erfahrungen im Hinblick auf das Geschlecht der Jugendlichen. Zunächst geben 2 % aller weiblichen und 5 % aller männlichen Jugendlichen an, selbst eine Behinderung zu haben. Freundschaften mit Menschen mit einer Behinderung haben nach eigenen Angaben 11 % der weiblichen und 18 % der männlichen Befragten. Damit sind männliche Jugendliche in beiden Bereichen – der eigenen Erfahrung mit Behinderung und dem direkten Umgang mit einem Freund oder einer Freundin mit Behinderung – vertrauter mit Behinderungen. Wie wir weiter unten noch zeigen werden, stehen männliche Jugendliche Menschen mit Behinderungen allerdings auch deutlich ablehnender gegenüber.

Erfahrungen von Teilhabe stehen solche der Ausgrenzung gegenüber. Um einen Einblick in solche Erfahrungen der Jugendlichen – abgesehen von dem fokussierten Blick auf das Themenfeld Behinderung – zu bekommen, wurden sie gebeten, sich zu folgender Aussage zu positionieren: „Meine Mitschüler:innen lassen mich in der Pause häufig nicht mitmachen." (Grafik 12.1.2) 82 % stimmen dieser Aussage (eher) nicht zu. Die befragten Jugendlichen erleben sich demnach

in ihrem unmittelbaren (schulischen) Alltag überwiegend als integriert und von den Mitschüler:innen angenommen. Dennoch geben 7 % der Jugendlichen an, (sehr) häufig in der Pause ausgegrenzt zu werden. Ein schwacher Zusammenhang besteht zwischen dem Wohlstand der Familien der Jugendlichen und der Erfahrung, in der Pause nicht mitmachen zu dürfen: Jugendliche aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund berichten häufiger von derartigen Ausschlusserfahrungen als Jugendliche aus bessergestellten Haushalten.

Grafik 12.1.2: Ausgrenzungserfahrungen
Meine Mitschüler:innen lassen mich in der Pause häufig nicht mitmachen.



**p≤.01; ***p≤.001

Jugendliche, die angeben, selbst eine Behinderung zu haben, berichten ebenfalls häufiger von Ausgrenzungserfahrungen. Für 22 % dieser Gruppe trifft es (sehr/eher) zu, dass ihre Mitschüler:innen sie in der Pause nicht mitmachen lassen, für 19 % teils, teils und nur für 59 % (eher/gar) nicht. Jugendliche ohne Behinderung machen diese Erfahrung von Ausgrenzung mit Anteilen von 6 % (eher/sehr) bzw. 11 % (teils, teils) wesentlich seltener.

Einstellungen zur Teilhabe im Hinblick auf Inklusion

Die Erhebung der Einstellungen von Jugendlichen gegenüber Menschen mit Behinderungen erfolgte mittels sechs Items, die das Maß der sozialen Distanz (Bogardus, 1925) auf einer fünfstufigen Skala beschreiben. Für die Darstellung der Ergebnisse (Grafik 12.1.3) haben wir die fünf Antwortausprägungen zu drei zusammengefasst.

Grafik 12.1.3: Soziale Distanz gegenüber Menschen mit Behinderung nach Geschlecht



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Die höchste soziale Akzeptanz findet sich im familiären Umfeld der Jugendlichen. So würden sich 89 % der weiblichen und 79 % der männlichen Jugendlichen gar nicht bzw. eher nicht schämen, wenn jemand in der Familie eine Behinderung hätte. Ein sehr ähnliches Antwortverhalten zeigen Jugendliche in Bezug auf Gesprächssituationen: 86 % der weiblichen und 68 % der männlichen Jugendlichen geben an, dass es ihnen gar nicht bzw. eher nicht unangenehm wäre, sich mit einer Person mit Behinderung zu unterhalten. Dies deutet auf eine vergleichsweise hohe soziale Akzeptanz in Situationen hin, die keine besonders enge persönliche Bindung voraussetzen. Auffallend bei beiden Items ist der große Unterschied zwischen weiblichen und männlichen Jugendlichen.

Mehr Vorbehalte zeigen Jugendliche, wenn es um die direkte schulische Interaktion geht: Zwar gibt die überwiegende Mehrheit an, sich durch Mitschüler:innen, die eine Behinderung haben, eher nicht bzw. gar nicht gestört zu fühlen, dennoch stimmen 7 % der Mädchen und 14 % der Jungen dieser Aussage (eher) zu. Bei dieser Frage zeigt sich der deutlichste Unterschied zwischen den Geschlechtern.

Die inklusive Einstellung der befragten Jugendlichen nimmt kontinuierlich ab, je enger die in den Items beschriebenen sozialen Kontakte mit Menschen mit Beeinträchtigungen werden (Freundschaft, Wohngemeinschaft, Partnerschaft). Die Mehrheit der Jugendlichen kann sich vorstellen, mit Menschen mit einer Behinderung befreundet zu sein. Der Unterschied zwischen den weiblichen und den männlichen Jugendlichen ist dabei nur gering ausgeprägt. Geht es jedoch um das unmittelbare Zusammenleben, nehmen die Vorbehalte deutlich zu: Knapp jede fünfte Jugendliche (18 %) und jeden vierten Jugendlichen (26 %) würde es stören, ein Zimmer mit jemandem zu teilen, der oder die eine Behinderung hat.

Eine spätere Ehe mit einer Person mit Behinderung schließen ein Drittel der jungen Frauen (34 %) und mehr als die Hälfte der jungen Männer (51 %) aus. Der Unterschied zwischen beiden Geschlechtern ist bei dieser Frage besonders ausgeprägt. Zwischen dem sozioökonomischen Status und der Einstellung zur Ehe mit einer Person mit Behinderung besteht ein signifikanter, wenn auch schwacher Zusammenhang. Während Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten (44 %) und privilegierten Verhältnissen (46 %) eine solche Ehe in ähnlichem Maße ablehnen, zeigt sich bei Jugendlichen aus mittleren Verhältnissen eine geringere Ablehnung (41 %).

Mit Blick auf die besuchte Schulart sind Jugendliche, die eine Sekundarstufe mit Matura besuchen, tendenziell weniger distanziert gegenüber Menschen mit Behinderungen als Jugendliche in einer weiterführenden Schule ohne Matura und in der Sekundarstufe I. Auch mit zunehmendem Alter nimmt das Maß der sozialen Distanz ab.

Das Antwortverhalten der Jugendlichen belegt insgesamt eine mehrheitlich positive Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung, wobei sich weibliche Jugendliche durchgehend weniger sozial distanziert zeigen als männliche. Unter allen untersuchten soziodemografischen Merkmalen hat das Geschlecht den

stärksten Einfluss auf das Antwortverhalten, sodass davon ausgegangen werden kann, dass dieses Merkmal systematisch mit den Einstellungen gegenüber Menschen mit Behinderung zusammenhängt. Das Gesamtergebnis deckt sich mit der 2020/21 durchgeführten Lebensweltenstudie in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino, bei der dieselben Items abgefragt wurden (Hoffmann et al., 2022).

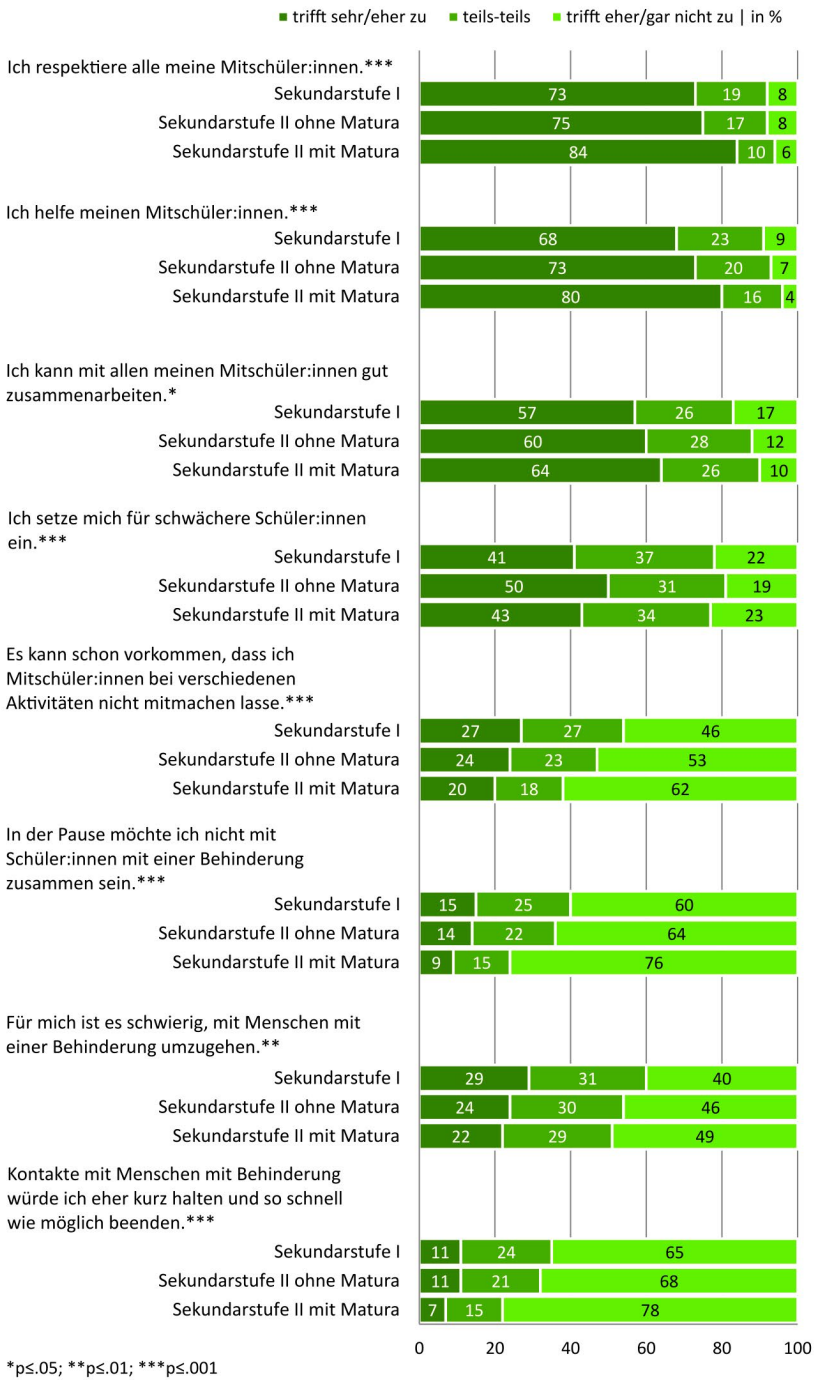
Handlungsorientierungen im Kontext von Inklusion

Das Gelingen von Inklusion im schulischen Kontext hängt davon ab, wie Schüler:innen miteinander interagieren – ob sie einander mit Empathie und Respekt begegnen, sich füreinander einsetzen, sich gegenseitig unterstützen und bereit sind, aktiv mit ihren Mitschüler:innen zusammenzuarbeiten. Die Handlungsebene der Jugendlichen im Hinblick auf Inklusion – sowohl im schulischen Umfeld als auch darüber hinaus – wurde anhand von acht Items erhoben. Diese orientieren sich am Index für Inklusion, einem Instrument zur inklusiven Schulentwicklung (Boban & Hinz, 2009), sowie an weiteren validierten Frageformaten (Hoffmann et al., 2022). Für die Darstellung der Ergebnisse (Grafik 12.1.4) haben wir die Antworten wieder auf einer dreistufigen Skala zusammengefasst.

Eine hohe Zustimmung findet sich – über die Schularten hinweg – insbesondere bei abstrakten sozialen Verhaltensweisen wie Respekt, Hilfsbereitschaft und Gleichbehandlung. Der Aussage, alle Mitschüler:innen zu respektieren, stimmen beispielsweise 73 % der Jugendlichen, die eine Sekundarstufe I besuchen, drei Viertel jener, die eine Sekundarstufe II ohne Matura, und 84 % der Jugendlichen, die eine maturaführende Schule besuchen, eher bzw. sehr zu. Während sich zwischen den Schularten und den prosozialen Verhaltensweisen hier ein geringer statistischer Zusammenhang zeigt, ist dieser nach Geschlecht deutlich stärker ausgeprägt. Weibliche Jugendliche befürworten stärker Verhaltensweisen, die auf gegenseitigen Respekt und Unterstützung ausgerichtet sind, als männliche.

Bei Handlungen, die auf soziale Nähe abzielen und benachteiligte Mitschüler:innen einbeziehen, sinkt die Inklusionsbereitschaft. Etwa ein Fünftel der Jugendlichen zeigt Zurückhaltung, wenn es darum geht, sich für schwächere Mitschüler:innen einzusetzen – ein Anteil, der sich über alle Schularten hinweg ähnlich verteilt (19 % bis 23 %). Der Aussage, Mitschüler:innen bei verschiedenen Aktivitäten auszuschließen, stimmen 27 % der Schüler:innen der Sekundarstufe I sehr bzw. eher zu. In der Sekundarstufe II mit Matura sind es weniger, aber der Anteil liegt immer noch bei rund einem Fünftel. Jugendliche in weiterführenden Schulen mit Matura lehnen auch den Ausschluss von Mitschüler:innen mit Behinderung in der Pause am deutlichsten ab. Von den acht Items zeigt sich hier statistisch betrachtet der stärkste Zusammenhang.

Grafik 12.1.4: Handlungsorientierungen Jugendlicher im Kontext von Inklusion



*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Die beiden letzten Items in Grafik 12.1.4 beziehen sich auf den allgemeinen Umgang mit Menschen mit Behinderungen (über den schulischen Kontext hinaus). Je nach Schulart geben zwischen 22 % und 29 % der Jugendlichen an, dass ihnen der Umgang mit Menschen mit Behinderungen schwerfällt. Gleichzeitig zeigt sich eine klare Ablehnung von ausgrenzendem Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen. So lehnen in der Sekundarstufe I 65 % der Jugendlichen die Aussage „Kontakte mit Menschen mit Behinderung würde ich eher kurz halten und so schnell wie möglich beenden" ab (Antwortkategorien: trifft eher/gar nicht zu). In der Sekundarstufe II liegt der Anteil bei 68 % (Schule ohne Matura) bzw. 78 % (Schule mit Matura).

Insgesamt ist den Jugendlichen eine hohe Bereitschaft zu respektvollem und unterstützendem Verhalten gegenüber Mitschüler:innen zu attestieren – unabhängig davon, ob diese eine Behinderung haben oder nicht. Es zeigt sich jedoch, dass ein Teil der Jugendlichen den Umgang mit Menschen mit einer Behinderung als schwierig empfindet. Dies könnte auf Unsicherheit oder mangelnde Erfahrung hindeuten. Jugendliche der Sekundarstufe II mit Matura zeigen inklusivere Handlungstendenzen und mehr soziale Offenheit als Schüler:innen in der Sekundarstufe I. Jene, die eine Sekundarstufe II ohne Matura besuchen, liegen meist zwischen den beiden Gruppen. Ein möglicher Grund könnte sein, dass Jugendliche an maturaführenden Schulen seltener direkte Erfahrungen mit Mitschüler:innen mit Behinderungen machen; dennoch fällt auch bei allgemeineren Aussagen eine geringere Zustimmung zu ausschließendem Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen auf. Dies legt nahe, dass Bildungsfaktoren hierbei eine Rolle spielen.

Das Einüben einer inklusiven Grundhaltung, wie es für den Umgang mit Menschen mit Behinderung unerlässlich ist, gehört zu einem zentralen Bildungsauftrag der Schule und steht im größeren Kontext der Demokratiebildung – verstanden als Vermittlung und Einübung grundlegender Prinzipien wie Toleranz, Diskursfähigkeit, Mündigkeit und Partizipationskompetenz (Baacke & Brücher, 1982; Betz et al., 2010). Dies schließt sowohl die Vermittlung von Wissen über Demokratie und das Einüben demokratischer Fähigkeiten als auch die konkrete Erfahrung von Partizipation ein. Mit den letzten beiden Aspekten gesellschaftlicher Teilhabe beschäftigen wir uns nun im zweiten Schritt.

12.2 Schulische Teilhabe

Sind Schulen für Jugendliche ein Ort für demokratisches Lernen?
Inwieweit können Schüler:innen Entscheidungsprozesse an ihren Schulen beeinflussen?

Die Fähigkeit zur gesellschaftlichen Teilhabe im Sinne eines demokratischen Verhaltens ist nicht angeboren, sondern muss in jeder Generation neu gelernt werden (Baacke & Brücher, 1982). Schule übernimmt dabei als zentrale Sozialisationsinstanz eine entscheidende Rolle. Hier können Jugendliche Demokratie nicht nur als Unterrichtsgegenstand, sondern auch als erfahrungsbasiertes Lern- und Lebensprinzip erleben (Dewey, 1907; Hentig, 1993; Klafki, 1990; Himmelmann & Lange, 2005). In der Praxis erfüllen Schulen diesen Anspruch aber oft nicht in ausreichendem Maße. So vermitteln Schulen zwar häufig Wissen über demokratische Prinzipien, tatsächliche Mitbestimmung und Einflussnahme auf schulische Entscheidungsprozesse bleiben jedoch häufig eingeschränkt (Gamsjäger & Wetzelhütter, 2020). Gründe dafür liegen unter anderem in der machtasymmetrischen Organisation schulischer Entscheidungsstrukturen (Feichter, 2020; Stadler-Altmann & Gördel, 2015) und in der fehlenden Anerkennung von Schüler:innen als Inhaber:innen von Rechten (Urinboyev et al., 2016).

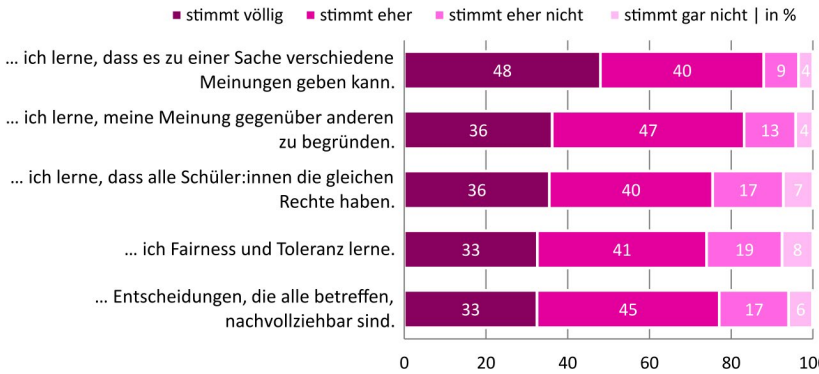
Wir haben die Jugendlichen daher gefragt, wie sie Schule als Ort der gesellschaftlichen Teilhabe erleben, ob sie also Schule als einen Ort wahrnehmen, an dem zentrale demokratische Werte vermittelt und gelebt werden – etwa die Fähigkeit, die eigene Meinung zu äußern, unterschiedliche Perspektiven zu respektieren oder Toleranz zu erlernen. Ebenso interessierte uns, inwieweit Schüler:innen reale Möglichkeiten zur Mitgestaltung von und Einflussnahme auf Entscheidungen erleben. Denn Demokratiebildung erfordert nicht nur die Vermittlung theoretischen Wissens, sondern auch konkrete Partizipationserfahrungen. Die Frage lautet daher: Sind Schulen für Jugendliche Orte der gesellschaftlichen Teilhabe, also Erfahrungsräume für demokratisches Lernen und echte Mitgestaltungsmöglichkeiten?

Schule als Ort für den Erwerb demokratischer Kompetenzen

Um zu zeigen, inwieweit Schüler:innen in der Schule demokratische Kompetenzen erwerben, wurden sie gefragt, ob sie dort lernen, dass alle die gleichen Rechte haben, ob sie in die Lage versetzt werden, ihre Meinung gegenüber anderen zu begründen, unterschiedliche Sichtweisen zu akzeptieren, Fairness und Toleranz zu leben, und ob Entscheidungen, die alle betreffen, für sie nachvollziehbar sind (Abs et al., 2007).

Grafik 12.2.1: Demokratie lernen in der Schule

Meine Schule ist für mich ein Ort, an dem



Grafik 12.2.1 zeigt, dass ein Großteil der Schüler:innen ihre Schule als einen Ort erlebt, an dem zentrale demokratische Grundhaltungen vermittelt werden. Besonders hoch ist die Zustimmung zu der Aussage, dass sie in der Schule lernen, „dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann". 88 % der Befragten stimmen dem zu (davon 48 % völlig). Auch die Fähigkeit, die eigene Meinung gegenüber anderen zu begründen, wird mehrheitlich als Bestandteil schulischer Lernprozesse wahrgenommen (83 % Zustimmung).

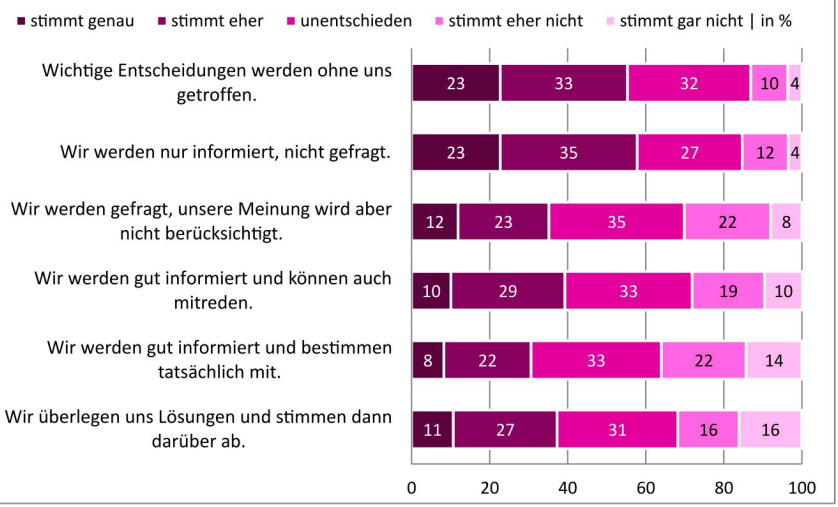
Etwas geringer fällt die Zustimmung bei den Aussagen zu Gleichberechtigung, Fairness und Toleranz sowie zur Nachvollziehbarkeit von Entscheidungsprozessen aus. 76 % der Jugendlichen geben an, in der Schule zu lernen, dass alle Schüler:innen die gleichen Rechte haben. 74 % sehen Fairness und Toleranz als Teil ihres schulischen Lernens. Die Nachvollziehbarkeit schulischer Entscheidungen wird von 78 % bestätigt. Bei den letzten beiden Aussagen ist der Anteil derjenigen, die ihnen völlig zustimmen, mit jeweils 33 % am niedrigsten. Gleichzeitig macht rund ein Fünftel der Jugendlichen diese demokratiebezogenen Lernerfahrungen nicht oder nur eingeschränkt. 27 % erleben Fairness und Toleranz nicht oder eher nicht als schulische Lerninhalte, 23 % empfinden Entscheidungen, die alle betreffen, als nicht nachvollziehbar. Diese Aspekte des demokratischen Lernens – wie etwa die Transparenz von Entscheidungen – sind damit aus Sicht vieler Schüler:innen noch ausbaufähig.

Geringer Einfluss auf schulische Entscheidungsprozesse

Demokratiebildung setzt voraus, dass Schüler:innen reale Einflussmöglichkeiten auf schulische Entscheidungsprozesse haben (Dewey, 1907; Himmelmann, 2004). Um die Wahrnehmung der Schüler:innen zu ihren tatsächlichen Einflussmöglichkeiten zu erfragen, haben wir sechs Aussagen einer Mitbestimmungsskala

(Wetzelhütter & Bacher, 2015; Jungkunz et al., 2023) herangezogen. Da Jugendliche erleben können, dass sie bei bestimmten Themen mitreden dürfen, bei anderen jedoch zugleich außen vor bleiben, erfassen wir mit den ersten drei Aussagen unzureichende und mit den letzten drei ausreichende Einflussmöglichkeiten. Grafik 12.2.2 veranschaulicht, wie junge Menschen die Entscheidungsprozesse an ihren Schulen konkret erleben.

Grafik 12.2.2: Entscheidungen in der Schule
Wie werden Entscheidungen in deiner Schule getroffen?



Insgesamt zeigen die Ergebnisse ein eher defizitorientiertes und damit ambivalentes Bild von Mitbestimmung und Information im schulischen Alltag. Viele Schüler:innen erleben Schule primär als einen Ort, an dem sie zwar informiert, aber kaum einbezogen werden. Mehr als die Hälfte der Jugendlichen stimmt der Aussage zu, dass wichtige Entscheidungen ohne sie getroffen werden (56 %) oder sie über Entscheidungsprozesse zwar informiert, aber nicht dazu gefragt werden (58 %). Entscheidungsprozesse finden damit für sie überwiegend in Top-down-Strukturen statt, auf die sie keinen Einfluss haben. Etwas mehr als ein Drittel (35 %) erlebt zudem eine symbolische Beteiligung: Sie werden zwar gefragt, ihre Meinung wird dann aber nicht berücksichtigt. Solche Erfahrungen inszenierter Mitbestimmung können langfristig zu Frustration und abnehmendem Engagement führen.

Deutlich weniger Jugendliche berichten von ausreichender Mitbestimmung. Nur 39 % der Schüler:innen fühlen sich bei Entscheidungen informiert und durch Mitreden beteiligt. Etwa ebenso groß ist der Anteil derjenigen Jugendlichen, die das Ideal eines deliberativen Prozesses erleben, indem sie gemeinsam Lösungen erarbeiten und darüber abstimmen (38 %). Am seltensten erleben die

Jugendlichen konkrete demokratische Entscheidungsprozesse. Weniger als ein Drittel der Schüler:innen (30 %) stimmt zu, dass sie auf Basis von ausreichender Information tatsächlich mitentscheiden dürfen.

Auffällig ist zudem der hohe Anteil unentschiedener Antworten. Zwischen 27 % und 35 % der Jugendlichen wählten diese Antwortoption und positionieren sich damit weder zustimmend noch ablehnend. Dies deutet darauf hin, dass Mitbestimmung im Schulalltag für viele Jugendliche nicht eindeutig erlebbar ist oder Unsicherheit darüber herrscht, ob und wie sie überhaupt Einfluss nehmen können.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die schulischen Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schüler:innen sehr begrenzt sind, da sie häufiger eine unzureichende Einflussnahme als partizipative Entscheidungsprozesse erleben. Echte Mitsprache und Abstimmung finden nur selten statt. Schulen sind damit für Jugendliche bislang kein Ort der durchgängig erfahrbaren demokratischen Teilhabe.

Keine systematischen Unterschiede nach demografischen Merkmalen

Bemerkenswerterweise zeigen sich für die in den Grafiken 12.2.1 und 12.2.2 dargestellten Ergebnisse zum Erleben der Schule als einem Ort für demokratisches Lernen und zum Einfluss der Schüler:innen auf schulische Entscheidungsprozesse keine systematisch relevanten Zusammenhänge mit demografischen Merkmalen wie Geschlecht oder Migrationshintergrund. Auch nach Schulart finden sich keine systematisch relevanten Zusammenhänge. Demokratieerfahrungen im Schulalltag scheinen somit weniger durch individuelle Merkmale oder durch Schulformen geprägt zu sein als durch die konkrete Schulpraxis vor Ort.

Schulische Teilhabe weiterdenken

Die Daten zeigen, dass Schulen für Jugendliche zwar Orte demokratischen Lernens sind – insbesondere in Bezug auf die Vermittlung von Werten wie Meinungsfreiheit, Gleichberechtigung und Toleranz. Zugleich erleben die Jugendlichen schulische Entscheidungsprozessen jedoch oft passiv als Zuhörende oder Informierte, nicht aber als Mitgestaltende. Auch wenn die Daten damit auf Potenziale und positive Ansätze gelingender Partizipation verweisen, wird der normative Anspruch der Demokratiebildung, die aktive Teilhabe, noch nicht flächendeckend in der schulischen Praxis umgesetzt. Vielmehr deutet sich ein pseudodemokratisches Beteiligungsverständnis (Hedtke, 2016) an, bei dem Schüler:innen zwar informiert, aber nicht systematisch eingebunden werden. Um gesellschaftliche Teilhabe durch demokratische Bildung zu ermöglichen, braucht es mehr als die Vermittlung demokratischer Werte. Schüler:innen müssen gleichberechtigt in schulische Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Die Tatsache, dass bei den

Ergebnissen keine relevanten Unterschiede zwischen sozialen Gruppen festgestellt wurden, spricht dafür, dass eine demokratisch-partizipative Schulkultur prinzipiell allen Schüler:innen zugänglich gemacht werden kann – sofern strukturelle und pädagogische Voraussetzungen geschaffen werden. Die zentrale Herausforderung besteht somit darin, Demokratiebildung als sozial eingebundenes praktisches Lernen zu etablieren (Himmelmann, 2004; Krappmann, 2016). Dafür bedarf es einer Stärkung der Beteiligungsrechte und einer konsequenten (Weiter-) Entwicklung demokratischer Schulkulturen – nicht als Ausnahme, sondern als strukturelles Prinzip (Beutel, 2016).

In einem dritten Schritt haben wir die Schüler:innen schließlich nach ihrem politischen Engagement und ihrem Vertrauen in politische und gesellschaftliche Institutionen gefragt. Diesen Fragen sind wir nachgegangen, da Interesse und Motivation eine wesentliche Grundlage für die politikbezogene Urteils- und Handlungsfähigkeit darstellen (Detjen et al. 2012). Die Auseinandersetzung mit diesen Grundfragen soll mögliche Ansatzpunkte zu einer Steigerung von Politikinteresse und politischer Beteiligung Jugendlicher aufzeigen.

12.3 Politisches Engagement und Vertrauen

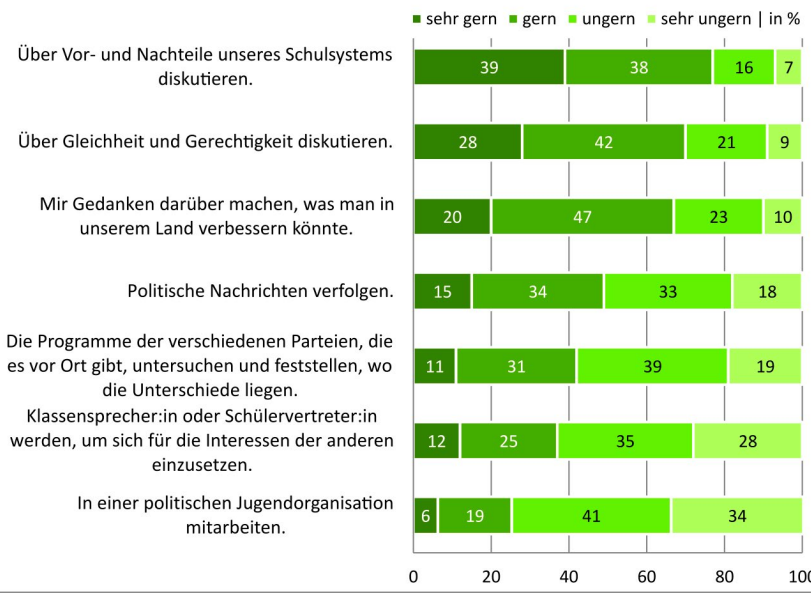
Welche politikbezogenen Aktivitäten sind für junge Menschen attraktiv?
Inwiefern vertrauen junge Menschen politischen und gesellschaftlichen Institutionen?

Das Interesse Jugendlicher an politischen Prozessen und ihre Motivation zur Mitwirkung daran sind die Basis für ihre Teilhabe in einem demokratischen System. Das Interesse der Jugendlichen an politikbezogenen Aktivitäten wurde mit sieben Items abgefragt. Die Jugendlichen konnten sich dabei dazu positionieren, wie gern sie bei diesen sieben Aktivitäten mitwirken würden (Grafik 12.3.1). Dabei zeigt sich, dass für alle vorgelegten Bereiche ein durchaus hohes Interesse geäußert wurde, sich das Ausmaß dieses Interesses aber nach den Themenbereichen deutlich unterscheidet. Besonders viele Jugendliche würden (sehr) gern über Vorteile und Nachteile unseres Schulsystems diskutieren: Mehr als drei Viertel der Jugendlichen (77 %) sind für dieses Thema gut ansprechbar. Ähnlich hohe Zustimmung erfährt die Diskussion über Gleichheit und Gerechtigkeit, an der sich 70 % sehr gern bzw. gern beteiligen würden. Zwei Drittel der Jugendlichen (67 %) möchten sich sehr gern bzw. gern „Gedanken darüber machen, was man in unserem Land verbessern könnte". Diese drei Bereiche, die die höchste Zustimmung erhalten, kommen im Fragewortlaut ohne Nennung des Wortes Politik aus und sind an keinen institutionellen Kontext gebunden. Damit unterscheiden sie sich von den weiteren vier abgefragten Bereichen, die mehr mit Institutionen bzw. der organisierten Politik zu tun haben und für die Jugendlichen auch deutlich

weniger attraktiv sind – wenngleich mitunter immer noch ein erheblicher Anteil der Jugendlichen Interesse an ihnen äußert.

Für ziemlich genau die Hälfte der Jugendlichen ist es (eher) attraktiv, politische Nachrichten zu verfolgen, während fast ein Fünftel dies sehr ungern tut. Die Programme der verschiedenen lokalen Parteien auf ihre Unterschiede hin zu untersuchen, ist lediglich für etwa jede:n zehnte:n Jugendliche:n sehr attraktiv, fast ein Drittel der Befragten würde es aber immerhin gern tun, was insgesamt einer Zustimmungsrate von 42 % entspricht. Die Funktion als Klassensprecher:in oder Verteter:in von Schüler:innen ist für 37 % sehr oder eher attraktiv. Die geringste Zustimmung erfährt die Frage nach der Mitarbeit in einer politischen Jugendorganisation, die sich für lediglich ein Viertel der Befragten als sehr oder eher attraktiv darstellt. Auch wenn dieser Wert gegenüber den anderen abgefragten Aktionsformen zurückfällt, stellt er doch ein hohes Potenzial für diese Organisationen dar. Dennoch zeigt sich, dass Jugendliche eine deutlich höhere Bereitschaft haben, sich an Diskussionen zu (bildungs)politischen Themen zu beteiligen, als sich mit politischen Parteien auseinanderzusetzen oder sich in deren Vorfeldorganisationen sowie in formalen Vertretungsrollen im schulischen Kontext einzubringen. In der Gesamtschau zeigt sich eine mehrheitlich weit verbreitete offene Haltung der Jugendlichen zu den abgefragten politikbezogenen Aktivitäten. Gerade das große Interesse an politischen und gesellschaftlichen Grundsatzfragen kann auch als Beleg gegen die immer wieder geäußerte Diagnose einer angeblichen Politikverdrossenheit Jugendlicher gewertet werden.

Grafik 12.3.1: Politische Teilhabe
Wie gern oder ungern würdest du folgende Sachen machen?



Betrachtet man das Interesse an den vorgelegten politikbezogenen Aktivitäten nach Geschlecht, so fällt auf, dass sich das Antwortverhalten nicht allzu stark unterscheidet. Die Analyse der Parteiprogramme wird von den männlichen Jugendlichen ebenso stärker präferiert (46 % sehr gern bzw. gern im Vergleich zu 38 % der weiblichen Jugendlichen) wie das Verfolgen politischer Nachrichten (52 % der männlichen Jugendlichen zu 45 % der weiblichen), während Diskussionen über Gleichheit und Gerechtigkeit sowie über das Bildungssystem für deutlich mehr junge Frauen attraktiv sind (mit einem Abstand von 18 bzw. 10 Prozentpunkten). Die weiteren abgefragten Aspekte unterscheiden sich in der Betrachtung nach dem Geschlecht mit weniger als 3 Prozentpunkten.

Wenn man die Attraktivität der abgefragten Aktivitäten nach dem Schultyp der befragten Jugendlichen untersucht, so zeigt sich, dass Jugendliche in der Sekundarstufe II mit Matura ein geringer ausgeprägtes Interesse äußern, in einer politischen Jungendorganisation mitzuarbeiten oder sich als Klassensprecher:in bzw. Schülervertreter:in einzusetzen: 21 % dieser Schüler:innen würden dies sehr gern bzw. gern tun, während es in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II ohne Matura für jeweils 29 % (sehr) attraktiv ist. Im Gegenzug werden Diskussionen über Gleichheit und Gerechtigkeit sowie über das Bildungssystem von Schüler:innen in der Sekundarstufe II einer maturaführenden Schule häufiger als interessante Aktivität genannt. Hier zeigen sich Unterschiede von 7 bis 10 Prozentpunkten zu den Schüler:innen der Sekundarstufe I sowie der Sekundarstufe II in nichtmaturaführenden Schulen („sehr gern" bzw. „gern" zusammengefasst). Noch größer fällt dieser Unterschied beim Verfolgen politischer Nachrichten aus: Während dies für 42 % der Schüler:innen der Sekundarstufe I attraktiv ist, liegt der entsprechende Anteil an den maturaführenden Schulen bei 54 %.

Der höchste Bildungsabschluss der Eltern hat laut den Daten vergleichsweise wenig Einfluss auf die Stärke der Präferenz einzelner politikbezogener Aktivtäten: In fünf der sieben abgefragten Bereiche liegen die Unterschiede zwischen den beiden am weitesten entgegengesetzten Ausprägungen (Eltern mit Pflichtschul- bzw. mit Hochschulabschluss) bei wenigen Prozentpunkten. Berichtenswerte Unterschiede zeigen sich hinsichtlich des Interesses daran, sich Gedanken darüber zu machen, was man in unserem Land verbessern könnte: Dies würden 62 % der Jugendlichen, deren Eltern als höchsten Bildungsabschluss die Pflichtschule aufweisen, sehr gern bzw. gern tun, während es bei den Kindern von Hochschulabsolvent:innen 71 % sind. Noch gravierender fällt dieser Unterschied beim Interesse an politischen Nachrichten aus: Hier sind 40 % der Jugendlichen mit Eltern, die eine niedrige formale Bildung aufweisen, eher bzw. sehr interessiert, während es unter jenen aus akademischen Haushalten 58 % sind.

Die Attraktivität der vorgelegten Beteiligungsformen wird nach dem sozioökonomischen Hintergrund der Familie in einigen Aspekten unterschiedlich

wahrgenommen. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass gerade das Interesse an Diskussionen über Gleichheit und Gerechtigkeit weitgehend unabhängig von der sozialen Herkunft verteilt ist: 70 % der Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund würden dies sehr gern bzw. gern tun – im Vergleich zu 72 % der Jugendlichen mit mittlerem bzw. 68 % mit höherem sozioökonomischen Hintergrund. Der größte Unterschied zeigt sich beim Interesse an politischen Nachrichten, das bei Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund bei 38 % (sehr gern bzw. gern) liegt – im Gegensatz zu den Jugendlichen aus privilegierten Familien, bei denen mehr als die Hälfte (53 %) sehr oder eher interessiert ist. Ähnlich verhält es sich auch bei der Bereitschaft zur Diskussion über die Vor- und Nachteile des Schulsystems sowie dazu, sich Gedanken über Verbesserungen in unserem Land zu machen: Diese steigt jeweils mit dem Schichthintergrund an und weist Unterschiede von 8 bzw. 10 Prozentpunkten zwischen Jugendlichen mit niedrigem und jenen mit hohem sozioökonomischen Hintergrund auf.

In der Differenzierung nach dem Alter der Befragten zeigt sich, dass das Interesse an der Auseinandersetzung mit Parteiprogrammen und an politischen Nachrichten mit steigendem Alter leicht zunimmt, während die Bereitschaft abnimmt, in einer politischen Jugendorganisation mitzuarbeiten. Die übrigen abgefragten Aspekte zeigen sich in ihrer Ausprägung über das Alter der Jugendlichen hinweg als sehr stabil.

Vor dem Hintergrund der Alltagssprache der Jugendlichen zeigen sich drei auffällige Unterschiede: Das Interesse an politischen Nachrichten ist bei den ausschließlich Deutsch sprechenden höher (51 %) als bei den übrigen Jugendlichen (42 % bei jenen, die Deutsch und eine andere Sprache sprechen, sowie 43 % bei jenen mit nichtdeutscher Alltagssprache). Von den Jugendlichen, die zu Hause Dialekt oder Hochdeutsch sprechen, würden 78 % (sehr) gern „über Vor- und Nachteile unseres Schulsystems" diskutieren, während dies lediglich bei 64 % der Jugendlichen der Fall ist, die zu Hause ausschließlich andere Sprachen sprechen. Bei der Frage nach dem Interesse daran, sich „Gedanken darüber zu machen, was man in unserem Land verbessern könnte", zeigt sich sogar ein Unterschied von 23 Prozentpunkten zwischen diesen beiden Gruppen: Für 69 % der Jugendlichen mit deutscher Alltagssprache ist dies eher oder sehr interessant – in Familien, die Deutsch und eine andere Sprache sprechen, liegt der Anteil lediglich bei 52 % (in Familien mit einer anderen Sprache als Deutsch bei 56 %). Hier fällt auf, dass im Wortlaut der letzten beiden Aussagen das Pronomen „unser" vorkommt, das auf Jugendliche mit anderen Alltagssprachen als Deutsch vielleicht eine ausschließende Wirkung entfalten könnte.

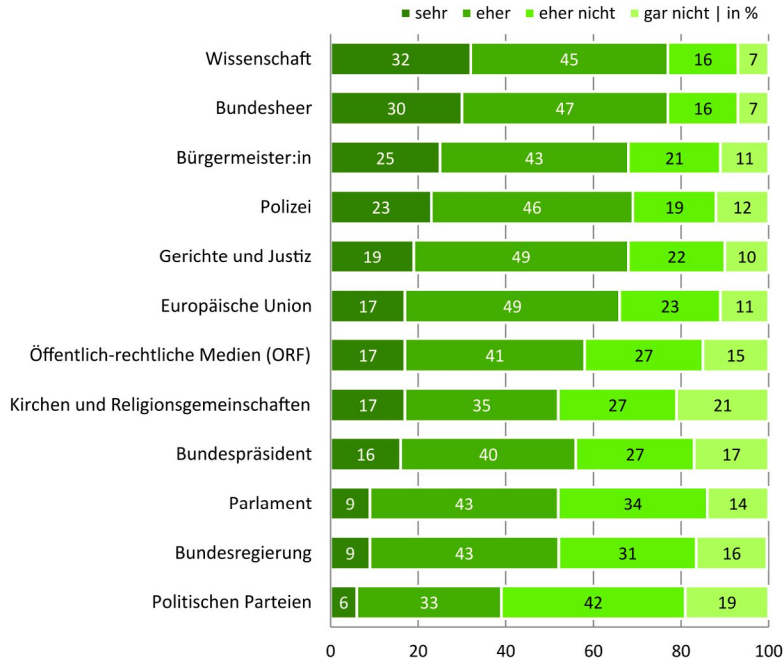
Analog dazu zeigt sich in der Betrachtung von Jugendlichen mit Migrationsbiografie, dass die Bereitschaft dazu, sich Gedanken darüber zu machen, was man in unserem Land verbessern könnte, von der sogenannten ersten Generation (59 % sehr gern bzw. gern) über die zweite (63 %) bis zur dritten Generation

(75 %) steigt und in letzterem Fall die Ausprägung unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (69 %) sogar deutlich übertrifft. Dieses Muster der stetigen Zunahme von Interesse mit jeder Migrationsgeneration zeigt sich auch in anderen Aspekten, so steigt etwa die Bereitschaft, über Vor- und Nachteile unseres Schulsystems zu diskutieren, bei jenen, deren Großeltern migriert sind (83 %), gegenüber Jugendlichen, die selbst migriert sind (69 % sehr gern bzw. gern), deutlich an; bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund liegt der entsprechende Wert bei 78 %. Ähnlich, wenngleich weniger stark, verhält es sich bei der Bereitschaft zur Diskussion über Gleichheit und Gerechtigkeit, während die Bereitschaft zur Mitarbeit in einer politischen Jugendorganisation mit jeder Migrationsgeneration leicht abnimmt und dadurch bei der ersten Generation (27 % sehr gern bzw. gern) geringfügig über und bei der dritten Generation (24 %) etwas unter der Ausprägung bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (25 %) liegt. Insgesamt zeigt sich also mit zunehmender Aufenthaltsdauer der Familien von Jugendlichen mit Migrationsbiografie in Österreich eine Angleichung an das durchschnittliche Antwortverhalten.

Das Vertrauen in Institutionen ist mitunter ausbaufähig

Ein relevanter Aspekt im Zusammenhang mit dem Interesse und der Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen ist das Vertrauen in politische und gesellschaftliche Institutionen, das in dieser Studie in Anlehnung an den Österreichischen Demokratie Monitor (2024) mit Items zu insgesamt zwölf Institutionen abgefragt wurde (Grafik 12.3.2). Insgesamt ist das Vertrauen der Jugendlichen hoch. Mindestens die Hälfte bis etwa drei Viertel der Jugendlichen vertrauen den abgefragten Institutionen sehr oder eher, mit Ausnahme der politischen Parteien (insgesamt 39 % positive Vertrauenswerte). Am meisten vertrauen die befragten Jugendlichen der Wissenschaft (32 % sehr, 45 % eher), gefolgt vom österreichischen Bundesheer (30 % sehr, 47 % eher), dem/der Bürgermeister:in des eigenen Wohnorts (25 % sehr, 43 % eher) und – fast gleichauf – der österreichischen Polizei (23 % sehr, 46 % eher). Die negativen Vertrauenswerte (gar nicht und eher nicht) liegen zwischen 23 % und 61 %. Am wenigsten vertrauen die Jugendlichen demnach den politischen Parteien in Österreich (19 % gar nicht, 42 % eher nicht), den Kirchen und Religionsgemeinschaften (21 % gar nicht, 27 % eher nicht), der Bundesregierung von Österreich (16 % gar nicht, 31 % eher nicht) und dem österreichischen Parlament (14 % gar nicht, 34 % eher nicht). Der Bundespräsident und die öffentlich-rechtlichen Medien (ORF) haben im Unterschied zu den anderen abgefragten Institutionen ähnlich hohe Werte bei der höchsten Ablehnung wie auch bei der höchsten Zustimmung. Diese Beobachtungen entsprechen weitgehend den Ergebnissen der Shell Jugendstudie für Deutschland (Schneekloth & Albert, 2024).

Grafik 12.3.2: Vertrauen in politische und gesellschaftliche Institutionen
Wie sehr vertraust du folgenden Institutionen unserer Gesellschaft?



Nach Geschlecht ist das Vertrauen in politische Institutionen teils recht unterschiedlich ausgeprägt. Insgesamt vertrauen zumindest die Hälfte und bis zu 78 % der befragten männlichen oder weiblichen Jugendlichen den Institutionen sehr oder eher. Die Ausnahme bilden die politischen Parteien mit insgesamt 36 % positiven Zustimmungswerten (sehr oder eher) bei den weiblichen und 41 % bei den männlichen Jugendlichen. Am größten ist der Unterschied im Vertrauen in die Europäische Union, der 71 % der weiblichen Jugendlichen, aber nur 62 % der männlichen Jugendlichen sehr oder eher vertrauen.

Bezogen auf die Schulart stellt sich das Vertrauen der befragten Jugendlichen in politisch-gesellschaftliche Institutionen differenziert dar. So weisen etwa die Jugendlichen in der Sekundarstufe I gemessen an den positiven Antwortkategorien (sehr und eher) mit 61 % ein höheres Vertrauen in Kirchen und Religionsgemeinschaften auf als diejenigen in der Sekundarstufe II ohne (52 %) bzw. mit Matura (49 %). Auch politische Parteien genießen in der Sekundarstufe I ein höheres Vertrauen als in den anderen befragten Schularten. In der Sekundarstufe II ohne Matura vertraut die Hälfte der Jugendlichen dem Bundespräsidenten, der Bundesregierung von Österreich, dem österreichischen Parlament (jeweils 53 % gar nicht oder eher nicht) und den öffentlich-rechtlichen Medien (51 %) nicht. Das Vertrauen in die Wissenschaft ist bei Jugendlichen der Sekundarstufe II mit

Matura besonders hoch (84 % sehr oder eher; Sekundarstufe I: 74 %; Sekundarstufe II ohne Matura: 70 %).

Im Hinblick auf die Wohnregion variiert das Vertrauen der Jugendlichen in gesellschaftliche und politische Institutionen relativ stark. So wird dem österreichischen Bundesheer von 80 % der Jugendlichen in ländlichen Wohnregionen sehr oder eher Vertrauen entgegengebracht, im Vergleich zu 74 % in intermediären und 71 % in städtischen Wohnregionen. Der Polizei vertrauen 73 % der Jugendlichen in ländlichen Wohnregionen, 67 % der Jugendlichen im intermediären und 64 % im städtischen Bereich. Dem/der Bürgermeister:in vertrauen in ländlichen Wohnregionen 73 % der Jugendlichen sehr oder eher, im intermediären Raum sind es 63 % und im städtischen Raum 62 %.

Eine gewisse Auswirkung auf das Vertrauen scheint auch der sogenannte Migrationshintergrund zu haben. Bei einigen Institutionen steigt das Vertrauen der Jugendlichen, je weiter die eigene Migrationsgeschichte zurückliegt. Ein besonders starker Vertrauensanstieg von der ersten zur dritten Migrationsgeneration zeigt sich für die Wissenschaft (von 66 % auf 81 % sehr oder eher). Dem österreichischen Bundesheer vertrauen 66 % der Jugendlichen, die selbst migriert sind, während das für 76 % der Jugendlichen aus Familien gilt, deren Migrationsgeschichte in die Großelterngeneration zurückreicht. Des Weiteren nimmt das Vertrauen in die öffentlich-rechtlichen Medien (von 50 % auf 60 %), in die österreichische Polizei (von 63 % auf 69 %) und in den/die Bürgermeister:in (von 60 % auf 66 %) zu, je länger die Familien in Österreich wohnen.

Auch das zunehmende Alter scheint sich auf das institutionenbezogene Vertrauen der Jugendlichen auszuwirken: So nimmt etwa das Vertrauen in Kirchen und Religionsgemeinschaften kontinuierlich ab, von 70 % (sehr oder eher) bei den 14-Jährigen auf 45 % (sehr oder eher) bei den 18-Jährigen. Dies gilt in geringerem Ausmaß auch für die Bundesregierung, der 59 % der 14-jährigen Jugendlichen sehr oder eher vertrauen und 50 % der 18-Jährigen. Dass hier in allen Altersstufen der Anteil der weniger eindeutigen Antwortmöglichkeiten „eher" und „eher nicht" bei ca. 45 % bzw. 30 % liegt, könnte ein Hinweis darauf sein, dass die befragten Jugendlichen mehrheitlich noch keine eindeutige Vorstellung von den Aufgaben und Tätigkeitsfeldern der Bundesregierung haben. Auch gegenüber politischen Parteien nimmt die Skepsis mit dem Alter zu: So vertrauen 55 % der 14-jährigen Jugendlichen und 66 % der 18-jährigen Jugendlichen politischen Parteien eher nicht oder gar nicht. Was Institutionen wie etwa die Wissenschaft betrifft, steigt das Vertrauen der Jugendlichen hingegen mit den Jahren auf hohem Niveau noch um mehrere Prozentpunkte an: von 76 % (sehr oder eher) bei den 14-Jährigen auf 79 % bei den 18-Jährigen.

Mit Blick auf das Geschlecht fällt auf, dass männliche Jugendliche bei den eindeutigen Antwortkategorien („sehr" und „gar nicht") meist höhere Werte aufweisen als weibliche Jugendliche, was auf ein grundsätzlich stärkeres Selbstvertrauen männlicher Jugendlicher hinweisen könnte, sich zu politischen Themen

zu äußern. Ein weiterer Grund könnte sein, dass die abgefragten Institutionen tendenziell eher männlich konnotiert sind und das größere Vertrauen der befragten männlichen Jugendlichen durch eine subjektiv geschlechterbedingt wahrgenommene Ähnlichkeit entsteht. Besonders stark zeigt sich dieser Unterschied im Zusammenhang mit dem österreichischen Bundesheer, dem 37 % der männlichen Jugendlichen sehr vertrauen und 41 % eher, während weibliche Jugendliche dem österreichischen Bundesheer zu vergleichsweise niedrigen 23 % sehr, aber zu 53 % eher vertrauen.

Ferner deuten die Ergebnisse darauf hin, dass sich die räumliche Nähe bzw. der direkte Bezug zur eigenen Lebensrealität auf das Vertrauen der Jugendlichen in gesellschaftliche und politische Institutionen auswirken kann, wie auch der Blick in andere Studien zeigt (etwa Lamei & Karacam, 2023). Der Vertrauensunterschied zwischen der Europäischen Union und dem österreichischen Parlament oder das relativ hohe Vertrauen in die Gerichte und die Justiz lassen sich dadurch aber nicht ausreichend erklären. Mit Blick auf die Wissenschaft, die im Kontext der COVID-19-Pandemie im gesellschaftlichen Diskurs eine besonders prominente Rolle eingenommen hat, könnten die starke Präsenz in den Medien oder eine positive Thematisierung von wissenschaftlichen Ergebnissen im Unterricht eine Rolle spielen.

Generell äußern die Jugendlichen hohe Vertrauenswerte: Wenn man die Antwortkategorie „eher" mitberücksichtigt, liegt das Vertrauen in gesellschaftliche und politische Institutionen bei Werten von teilweise über 60 %, wobei der Anteil jener Jugendlichen überwiegt, die ihr Vertrauen nicht absolut, sondern abwägend positiv („eher") aussprechen. Auch im Misstrauen äußern sich deutlich weniger Jugendliche eindeutig („gar nicht"), während mehr zur abwägend negativen Position („eher nicht") tendieren.

Zusammenfassung und Ausblick

Befragt man Jugendliche aus Oberösterreich, der Steiermark und Tirol nach ihren Erfahrungen mit unterschiedlichen Aspekten gesellschaftlicher Teilhabe, ergibt sich ein differenziertes Bild. So zeigt die große Mehrheit der 14- bis 18-Jährigen in den untersuchten Bundesländern eine grundsätzlich inklusive Haltung zum Thema Behinderung. Allerdings wird diese Haltung distanzierter, je enger der soziale Kontakt zu Menschen mit Behinderung in der Fragestellung beschrieben wird. Dass hier vor allem männliche Jugendliche deutlich distanzierter antworten, könnte mit Männlichkeitsidealen zusammenhängen, in denen inklusive Haltungen keinen Platz finden. Ähnliches gilt auch für inklusives Handeln: Jugendliche zeigen eine hohe Bereitschaft zu einem respektvollen Miteinander, geht es aber um den konkreten Einsatz für Schwächere, antworten sie etwas zögerlicher – ein Umstand, der in der Sekundarstufe I noch stärker ausgeprägt ist als in der Sekundarstufe II. Insgesamt gibt fast jede:r fünfte Befragte an, zumindest

zeitweise Ausgrenzungserfahrungen im Alltag zu machen, bei Jugendlichen mit Behinderung sind es sogar 41 %. Unsere Daten werfen an dieser Stelle Fragen auf, die weiterführende Untersuchungen klären müssen – etwa, wie angenommen oder ausgeschlossen sich Jugendliche mit einer Behinderung fühlen und ob es dabei womöglich Unterschiede hinsichtlich der Wohnregion und der einzelnen Schularten gibt.

Ähnlich differenziert sind unsere Ergebnisse im Hinblick auf Teilhabe und Demokratielernen in der Schule zu lesen. Zwar wird die Schule von vielen der befragten Jugendlichen als Ort wahrgenommen, an dem demokratische Werte wie freie Meinungsäußerung oder ein respektvoller Umgang mit anderen Ansichten eingeübt werden können. Geht es jedoch um konkrete schulische Mitbestimmungsprozesse, erleben sich Schüler:innen zwar häufig als informiert, aber nicht wirklich in Entscheidungen eingebunden. Dass es hier struktureller Verbesserungen zur Förderung schulischer Teilhabe über alle Schularten hinweg bedarf, haben die Auswertungen im zweiten Teilkapitel zutage gebracht.

Wenn Schule als Ort der Mitbestimmung und Teilhabe gestaltet wird, kann sie mitunter zum Nährboden für aktives politisches Engagement werden. Inwiefern sich junge Menschen im Konkreten gern engagieren würden, haben wir im dritten Teilkapitel untersucht. Auch hier gilt es wieder zu differenzieren: Die befragten Jugendlichen zeigen sich keineswegs generell „politikverdrossen", sondern äußern durchaus Interesse daran, sich an (bildungs)politischen Diskussionen zu beteiligen. Deutlich weniger sind sie jedoch geneigt, diverse schulische Vertretungsrollen (Klassensprecher:in/Schulsprecher:in) wahrzunehmen – und ein Engagement in politischen Parteien oder deren Vorfeldorganisationen können sich noch weniger Jugendliche vorstellen.

Wer sich in den demokratischen Prozess einbringt, vertraut auch darauf, dass sein Engagement tatsächliche Veränderungen bewirken kann, dass also die demokratischen Prozesse nicht zu einer „leeren Hülle" der eingangs zitierten „postdemokratischen" Verhältnisse verkommen sind. Aktive gesellschaftliche Teilhabe ist also untrennbar mit einem gewissen Grundvertrauen in das Funktionieren demokratischer bzw. gesellschaftlicher Institutionen verknüpft. Dieses Grundvertrauen ist bei den von uns befragten Jugendlichen zwar durchaus vorhanden, allerdings wiederum in differenzierter Weise. So wird konkreten politischen Akteur:innen – mit Ausnahme der Bürgermeister:innen vor Ort – wie den politischen Parteien, der Bundesregierung, dem Parlament und sogar dem Bundespräsidenten tendenziell weniger Vertrauen zugebilligt als den formal ideologisch unabhängigen Institutionen wie der Wissenschaft und den für die öffentliche Sicherheit zuständigen Institutionen wie Polizei, Bundesheer oder Justiz.

Dass Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung dabei fast durchgehend ein geringeres Vertrauen in die abgefragten Institutionen haben als junge Menschen, deren Eltern oder Großeltern migriert sind bzw. die keinen Migrationshintergrund haben, kann aus demokratiepolitischer Perspektive unterschiedlich

eingeordnet werden: einerseits als Mahnung, die Integrationsbemühungen auf gesellschaftspolitischer Ebene noch stärker voranzutreiben, andererseits als Hinweis auf die langfristige Wirkung ebendieser Bemühungen.

Ebenso uneindeutig ist der Befund einer mit steigendem Alter zunehmenden Skepsis gegenüber den Institutionen: Ist sie Produkt zunehmender Berührungspunkte mit diesen Institutionen oder ist sie Ergebnis der einleitend erwähnten, vielfältigen biografischen Entfremdungserfahrungen in diesem Lebensstadium der Orientierungssuche?

Unsere Daten werfen eine Vielzahl von Fragen auf und bieten zahlreiche Anknüpfungspunkte für weiterführende Untersuchungen. Sie ermöglichen einen vertieften Panoramablick auf jugendliche Lebenswelten, wie er sich nicht zuletzt in der Zusammenschau mit den weiteren Kapiteln dieses Bandes ergibt, und erlauben ein besseres Verstehen dieser Lebenswelten.

Literatur

Baacke, D., & Brücher, B. (1982). Mitbestimmen in der Schule: Grundlagen und Perspektiven der Partizipation. Beltz.

Beutel, W. (2016). Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. Die Deutsche Schule, 108(3), 226–238.

Betz, T., Gaiser, W., & Pluto, L. (2010). Partizipation von Kindern und Jugendlichen: Diskussionsstränge, Argumentationslinien, Perspektiven. In T. Betz, W., Gaiser, & L. Pluto (Hrsg.), Partizipation von Kindern und Jugendlichen (S. 11–31). Wochenschau Verlag.

Boban, I., & Hinz, A. (2009). Der Index für Inklusion. Sozial Extra, 33(9), 12–6.

Bogardus, E. (1925). Measuring social distance. Journal of Applied Sociology, 9, 299–308.

Cloerkes, G. (1997). Soziologie der Behinderten. Edition Schule.

Crouch, C. (2024). Postdemokratie revisited (2. Aufl.). Suhrkamp.

Detjen, J., Massing, P., Richter, D., & Weißeno, G. (2012). Politikkompetenz – ein Modell. Springer VS.

Dewey, J. (1907). The school and social progress. University of Chicago Press.

Feichter, H. (2020). Die Grammatik der Schule als Partizipationshindernis: Organisationstheoretische und schulkulturelle Überlegungen. In S. Gerhartz-Reiter, & C. Reisenauer (Hrsg.), Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen (S. 25–40). Springer VS.

Gamsjäger, M., & Wetzelhütter, D. (2020). Zwischen Scheinpartizipation und tatsächlicher Einflussnahme – Die Bedeutung von Partizipation für das Engagement von Schüler*innen. In S. Gerhartz-Reiter, & C. Reisenauer (Hrsg.), Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen (S. 207–232). Springer VS.

Hedtke, R. (2016). Partizipation als politisches und pädagogisches Problem. In W. Friedrichs, & D. Lange (Hrsg.), Demokratiepolitik: Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven (S. 133–146). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11819-8_10

Hentig, H. v. (1993). Die Schule neu denken: Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Piper.

Himmelmann, G. (2004). Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? BLK. https://doi.org/10.25656/01:216

Himmelmann, G., & Lange, D. (Hrsg.). (2005). Demokratiekompetenz. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-322-83389-1

Hoffmann, M., Ciociola, F., & Pisanu, F. (2022). Inklusion. In N. Janovsky, & P. Resinger (2022), Lebenswelten 2021: Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino (S. 81–99). StudienVerlag.

Klafki, W. (1990). Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. In H.-H. Krüger (Hrsg.), Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft (S. 91–104). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-92644-9_6

Krappmann, L. (2016). Kinderrechte, Demokratie, Schule. In L. Krappmann, & C. Petry (Hrsg.), Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben: Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest (S. 17–56). Debus Pädagogik.

Lamei, N., & Karacam, N. (2023). *8. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich*. Bundeskanzleramt.

Österreichischer Demokratie Monitor (2024). Warnsignale erkennen – Demokratie stärken. Erste Ergebnisse, Pressekonferenz am 18.12.2024. https://www.demokratiemonitor.at/ (letzter Zugriff 01.09.2025).

Reckwitz, A. (2025). Die Gesellschaft der Singularitäten: Zum Strukturwandel der Moderne (7. Aufl.). Suhrkamp.

Rosa, H. (2023). Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung (7. Aufl.). Suhrkamp.

Stadler-Altmann, U., & Gördel, B. (2015). Schule bildet: Organisations- und Schulentwicklung zu demokratischen Aspekten von Schulkultur und Unterrichtstheorien von Lehrkräften. In H. Pätzold, N. Hoffmann, & C. Schrapper (Hrsg.), Organisation bildet: Organisationsforschung in pädagogischen Kontexten (S. 178–203). Beltz Juventa.

Schneekloth, U., & Albert, M. (2024). Jugend und Politik. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 43–100). Beltz.

UNESCO (1994). Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. UNESCO. https://www.unesco.de/assets/dokumente/Deutsche_UNESCO-Kommission/08_Dokumente/1994_salamanca-erklaerung.pdf (letzter Zugriff: 11.08.2025).

Urinboyev, R., Leemann, R. J., & Riedel, K. (2016). Child rights, classroom and school management: A systematic literature review. The International Journal of Children's Rights, 24(3), 522–547. https://doi.org/10.1163/15718182-02403005

Vereinte Nationen (2006). UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20006062 (letzter Zugriff: 11.08.2025).

13 Futures Literacy

Gregor Jöstl, Elisa Lehnerer und Herbert Neureiter

Die zunehmend komplexen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts – vom Klimawandel über den Umgang mit Künstlicher Intelligenz bis hin zur weltweit zunehmenden gesellschaftlichen Polarisierung – verlangen nicht nur politische oder technologische Antworten, sondern auch ein grundlegendes Umdenken in den Bildungssystemen. Jugendliche benötigen nicht allein Faktenwissen, sondern Kompetenzen, die sie befähigen, aktiv an der Gestaltung ihrer Zukunft mitzuwirken. Vor diesem Hintergrund hat die UNESCO Futures Literacy (im Deutschen sinngemäß als Zukunftskompetenz übersetzbar) zur essenziellen Kompetenz des 21. Jahrhunderts erklärt (UNESCO, 2018).

Futures Literacy beschreibt die „Fähigkeit, die Zukunft zu antizipieren und dieses Antizipieren bewusst für das Lernen in der Gegenwart einzusetzen" (Miller, 2015, S. 515). Dabei wird davon ausgegangen, dass es nicht die eine, vorhersagbare Zukunft gibt, sondern viele mögliche Zukünfte – ein Perspektivwechsel, der tiefgreifende Implikationen für Bildungsprozesse hat (Miller, 2018).

Für schulische Bildung bedeutet das eine Entwicklung von traditionellen hin zu zeitgemäßen Bildungszielen und den dazu passenden stärker partizipativen, reflexiven und explorativen Lernformaten. Jugendliche sollen darin unterstützt werden, nicht nur auf zukünftige Herausforderungen zu reagieren, sondern sich aktiv an der Gestaltung ihrer Zukunft zu beteiligen. Futures Literacy eröffnet hier eine neue Perspektive: Sie ermöglicht es Schüler:innen, alternative Zukunftsszenarien zu denken, eigene Vorstellungen zu entwickeln und dadurch einen emanzipierten Umgang mit gesellschaftlichem Wandel zu erlernen (Amsler & Facer, 2017).

Im vorliegenden Kapitel beleuchten wir verschiedene Aspekte der Zukunftskompetenz (für einen Überblick siehe Miller, 2007). Bei der Erhebung sollten die Schüler:innen zunächst eine allgemeine Einschätzung zu ihrer Zukunft abgeben. Anschließend wurden sie gefragt, wie kompetent sie sich in den Bereichen kritisches Denken, Kommunikation, Kollaboration und Kreativität wahrnehmen. Zudem wurde in Form einer offenen Frage erhoben, wie die Jugendlichen ihre Zukunft einschätzen („Bitte beschreibe uns kurz, wie du die Welt in 20 Jahren siehst" – alle Zitate in diesem Kapitel sind Antworten auf diese Frage). Darüber hinaus war von Interesse, inwieweit wichtige Zukunftsthemen (zum Beispiel Nachhaltigkeit, Demokratie) im Unterricht behandelt werden. Die Fähigkeit, mit widersprüchlichen Informationen umzugehen (Ambiguitätstoleranz), sowie die Einstellung der Jugendlichen zur Wissenschaft sind weitere wichtige Aspekte

der Zukunftskompetenz. Am Ende des Kapitels wird das Konzept der Future Consciousness (Zukunftsbewusstsein) vorgestellt und untersucht, inwieweit die Schüler:innen angeben, über die entsprechenden Eigenschaften zu verfügen. Die Ergebnisse basieren auf den Antworten der Jugendlichen aus Niederösterreich, Salzburg und Vorarlberg (n = 4.958). In diesen drei Bundesländern wurde dieser Teil des Fragebogens eingesetzt.

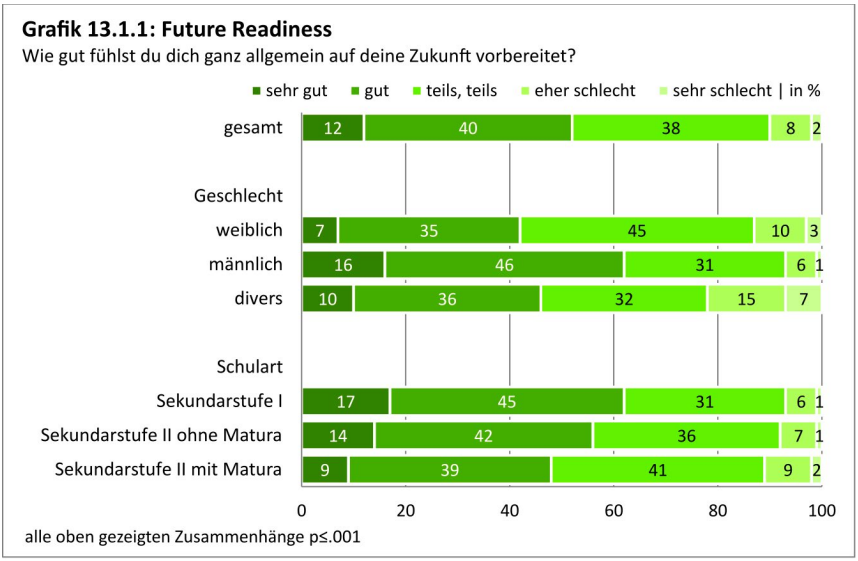
13.1 Bildung für die Zukunft

Wie gut fühlen sich Jugendliche auf ihre Zukunft vorbereitet?
Wie sehen sie ihre eigene Zukunft und die der Gesellschaft in Österreich?
Wie schätzen sie ihre Fähigkeiten ein, zukünftige Herausforderungen bestmöglich zu meistern?

Die gegenwärtigen sowie vorangegangenen Mehrfachkrisen werfen auch für viele Jugendliche die Frage auf, in welche Richtung sich die Gesellschaft entwickeln wird, ob sie die Fähigkeiten haben, diese Krisen zu bewältigen, und ob eine positive Veränderung überhaupt möglich ist. Die Tatsache, dass die Zukunft nicht passiv erwartet, sondern aktiv mitgestaltet werden sollte – was impliziert, dass eine positive Veränderung möglich ist –, wird durch eine der Antworten auf die offene Frage im Fragebogen gut auf den Punkt gebracht: „Deshalb bin ich der Meinung, dass wir uns nicht zu viele Gedanken machen sollten, wie die Zukunft aussehen wird, sondern diese eher aktiv gestalten, denn sie kommt schneller, als wir erwarten." Der von der befragten Person zum Ausdruck gebrachte (Zukunfts-)Optimismus stellt neben Realismus, Akzeptanz und Selbstwirksamkeit einen von mehreren Resilienzfaktoren dar, die als wesentliche Fähigkeiten zur Stress- und Krisenbewältigung gelten (Mai, 2020).

Allgemeine Einschätzung der eigenen Zukunft und der der Gesellschaft

Bei der Erhebung wurden die Jugendlichen zunächst um eine allgemeine Einschätzung hinsichtlich ihrer eigenen Zukunft sowie der Zukunft der Gesellschaft gebeten. In Anlehnung an die 25Next-Studie (DKJS & SINUS, 2019) wurden sie dabei gefragt, wie sie sich allgemein auf ihre Zukunft vorbereitet fühlen (Future Readiness), wie sie die Zukunft der Gesellschaft in Österreich einschätzen und ob es ihnen einmal besser oder schlechter als ihren Eltern gehen wird (Zukunftsoptimismus).



Jede:r Zweite fühlt sich gut auf die eigene Zukunft vorbereitet

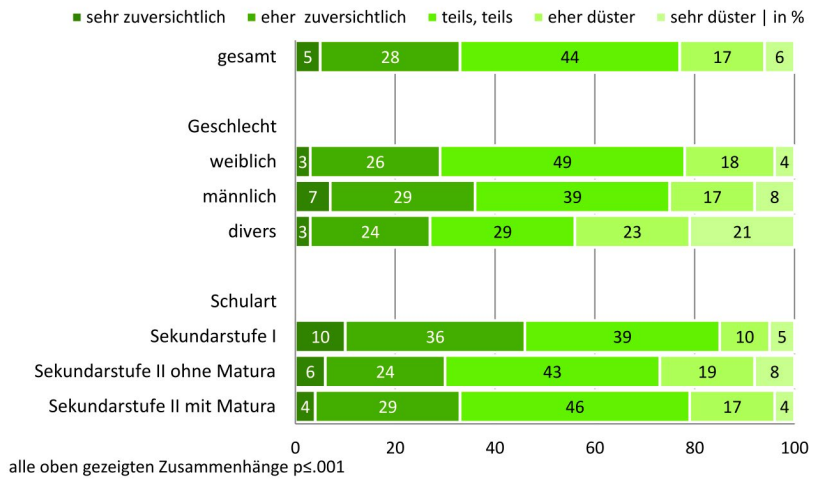
Insgesamt fühlen sich 52 % aller Befragten in Bezug auf ihre eigene Zukunft sehr gut bzw. gut vorbereitet (Grafik 13.1.1). Weitere 38 % zeigen eine ambivalente Haltung (teil, teils), jeder zehnte junge Mensch beurteilt die Situation hingegen als eher oder sehr schlecht. Eine Analyse der Daten nach Geschlecht ergibt, dass sich männliche Jugendliche (62 %) deutlich besser vorbereitet fühlen als weibliche Jugendliche (42 %). Die mit 45 Befragten im Vergleich zu den anderen Geschlechtskategorien sehr kleine Gruppe derer, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, fühlt sich zu 46 % sehr gut bzw. gut vorbereitet. Etwa ein Fünftel von ihnen (22 %) zeigt sich in dieser Hinsicht pessimistisch.

Neben dem Geschlecht sind bedeutsame Unterschiede hinsichtlich des besuchten Schultyps festzustellen. Jugendliche, die die Sekundarstufe I besuchen, fühlen sich am besten auf die eigene Zukunft vorbereitet (62 %). Diese Einschätzung teilen in Schulen der Sekundarstufe II ohne Matura 56 % der Jugendlichen und der Sekundarstufe II mit Matura 48 %. Der sozioökonomische Hintergrund, der Bildungsabschluss der Eltern, das Alter sowie die eigene oder familiäre Migrationsgeschichte spielen bei dieser Frage kaum eine Rolle.

Als Nächstes wurde die Frage gestellt, wie die Jugendlichen die Zukunft der österreichischen Gesellschaft sehen (Grafik 13.1.2). Insgesamt blickt ein Drittel der Schüler:innen sehr oder eher zuversichtlich in die Zukunft, wohingegen fast ein Viertel (23 %) eine (eher) negative Sichtweise auf die Zukunft äußert. Männliche Jugendliche zeigen einen größeren Zukunftsoptimismus (36 %) als weibliche Jugendliche (29 %) und Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität (27 %). Die letztgenannte Gruppe sieht die Zukunft der österreichischen Gesellschaft am pessimistischen: 23 % von ihnen prognostizieren eine eher düstere und weitere 21 % eine sehr düstere Zukunft.

Grafik 13.1.2: Zukunftsoptimismus

Wie siehst du die Zukunft unserer Gesellschaft in Österreich? Siehst du die Zukunft düster oder zuversichtlich?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Auffällig sind in diesem Zusammenhang auch die Unterschiede zwischen den verschiedenen Schultypen. 46 % der Befragten in der Sekundarstufe I sehen die Zukunft der Gesellschaft sehr oder eher zuversichtlich. Im Vergleich dazu liegt der entsprechende Anteil bei Jugendlichen in weiterführenden Schulen ohne Matura bei 30 % und bei Jugendlichen in der Sekundarstufe II mit Matura bei 33 %. Ein ähnlich großer Anteil der Befragten in weiterführenden Schulen ist sich hinsichtlich der Zukunft nicht sicher (43 % bzw. 46 % teils, teils). Des Weiteren sehen junge Menschen in weiterführenden Schulen ohne Matura im Vergleich zu den Schüler:innen der beiden anderen Gruppen die Zukunft pessimistischer (27 % eher oder sehr düster). Während die Wohnregion, die Migrationsgeschichte,

der Bildungshintergrund der Eltern und der sozioökonomische Hintergrund in diesem Zusammenhang zu vernachlässigen sind, zeigt sich, dass junge Menschen mit zunehmendem Alter die Zukunft der Gesellschaft in Österreich eher negativ einschätzen.

Dazu passend wurden die Schüler:innen in Form einer offenen Frage im Fragebogen gebeten, kurz zu beschreiben, wie sie die Welt in 20 Jahren sehen. Folgende Aussagen spiegeln den (verhaltenen) Optimismus wider:

> „Bessere Kommunikation, Krankheiten werden erforscht und können geheilt werden, es wird mehr auf die Umwelt geachtet."

> „Falls die Menschheit überlebt (im Sinne von weiter technologische Fortschritte machen, Klimawandel stoppen etc. – nicht ein paar Menschen überleben gerade so in einem abgelegenen Land), dann wird sie wohl sehr viel fortgeschrittener sein als jetzt, KI wird in den meisten Lebensbereichen dominieren und, da Fortschritt weiterhin exponentiell sein wird, kann man sich heute wohl kaum vorstellen, was für Dinge Alltag sein werden."

Aussagen wie „Ähnlich, nur mit mehr KI, die auch teils menschliche Arbeiten übernimmt" oder „Ähnlich wie jetzt, mehr Umweltkatastrophen" können der Antwortkategorie „teils, teils" und Antworten wie die nachfolgende den Kategorien „eher düster" oder „sehr düster" zugerechnet werden.

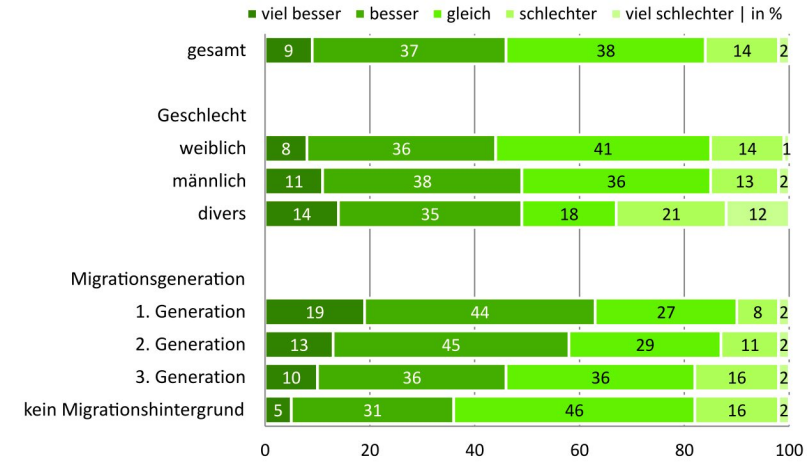
> „2-Klassen-Spaltung, Reichtum und Armut durch gezielte Gesellschaftsspaltung, ausgeführt über die Politik, aber ausgehend von höheren Gewalten (Unternehmen, Banken, mächtige Personen/Gruppen etc.). Die Machthaber suchen nach mehr Macht und dies führt schlussendlich zur ‚modernen Sklaverei'. Durch Medien wie Zeitung, Fernsehen und die Sozialen Medien wird die ‚Propaganda' unabhängig einer politischen Einstellung verbreitet und so die Gesellschaft ‚hirngewaschen'."

Fast jede:r zweite Jugendliche glaubt an den eigenen sozialen Aufstieg

In Anbetracht dieser und vieler ähnlicher Aussagen erscheinen die Selbstauskünfte, inwiefern sie an ihren sozialen Aufstieg glauben, passend. 46 % der Befragten gehen davon aus, dass es ihnen in Zukunft einmal viel besser oder besser gehen wird als ihren Eltern. 38 % der Befragten äußern die Ansicht, dass ihre Lebenssituation zumindest gleich gut wie die ihrer Eltern wird, wohingegen 16 % der jungen Menschen von einem sozialen Abstieg ausgehen und eine Verschlechterung ihrer Situation im Vergleich zu ihren Eltern erwarten (Grafik 13.1.3).

Grafik 13.1.3: Zukunftsoptimismus

Wenn du an deine Eltern und ihr Leben denkst, glaubst du, dass es dir in Zukunft einmal schlechter, gleich oder besser gehen wird?



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Betrachtet man das Geschlecht, so zeigt sich, dass 44 % der befragten weiblichen Jugendlichen der Ansicht sind, dass sie die Möglichkeit zum sozialen Aufstieg haben. Bei den männlichen Jugendlichen und den Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität ist es knapp die Hälfte (49 %). Bei der letztgenannten Gruppe fällt auf, dass 21 % von einer schlechteren und weitere 12 % sogar von einer viel schlechteren sozialen Entwicklung ausgehen.

Besonders Jugendliche mit Migrationserfahrung glauben an den eigenen sozialen Aufstieg

In Bezug auf Jugendliche aus Familien mit Migrationsgeschichte zeigt sich, dass insbesondere Jugendliche, die selbst oder deren Eltern zugewandert sind, glauben, dass ihre Lebenssituation zukünftig besser sein wird als die ihrer Eltern (63 % bzw. 58 %). Passend dazu geben 18 % derjenigen, die selbst und deren Eltern bereits in Österreich geboren wurden, sowie 18 % der Jugendlichen ohne sogenannten Migrationshintergrund an, dass es ihnen in Zukunft schlechter oder viel schlechter gehen wird. Ebenso legen die Daten den Schluss nahe, dass Jugendliche aus eher städtischen Wohnregionen, in weiterführenden Schulen ohne Matura, aus wirtschaftlich weniger privilegierten und bildungsferneren Familien den eigenen sozialen Aufstieg eher positiv einschätzen.

Future Skills

Future Skills werden als spezifische Kompetenzen, Fähigkeiten und Eigenschaften definiert, die es ermöglichen, „disruptiven Wandel auf Basis der Reflexion eigener sowie gesellschaftlicher Werthaltungen individuell und gemeinschaftlich mitzugestalten" (Gehrs et al., 2025, S. 46). Gegenwärtig gibt es mehrere Rahmenmodelle für Future Skills, die sich in ihrer Anzahl an Kompetenzbereichen unterscheiden (Gehrs et al., 2025). Im Rahmen dieser Studie wurde auf die Bereiche kritisches Denken, Kollaboration und Kreativität der SINUS-6C-Future-Competencies-Studie (DKJS & SINUS, 2019) zurückgegriffen. Zukunftskompetenzen sind gemäß den aktuellen Lehrplänen nicht nur in der Schule zu fördern, sondern sollen auch auf eine immer komplexer werdende Welt vorbereiten (Fadel et al., 2017; BMB, o. J.). Im Rahmen der Studie wurden die Jugendlichen in Anlehnung an die 25Next-Studie (DKJS & Sinus, 2019) daher gebeten, einzuschätzen, inwieweit sie bereits jetzt über diese Kompetenzen verfügen.

Kritisches Denken bedeutet, Informationen systematisch zu prüfen und zu bewerten, um zu fundierten Entscheidungen zu gelangen (National Council for Excellence, 1987). Es umfasst beispielsweise die Fähigkeit, aus einer Vielzahl von Informationen das Wesentliche zu erkennen, Sachverhalte kritisch zu hinterfragen und KI-generierte Inhalte zu erkennen. Zudem schließt es umweltbewusstes Handeln und die Einschätzung ein, ob Produkte unter fairen Bedingungen hergestellt wurden.

Die Jugendlichen schätzen sich selbst als digital kompetent ein

Insgesamt sehen 68 % aller Befragten ihre Stärke im kritischen Hinterfragen von Dingen, zwei Drittel können ihrer Einschätzung nach KI-Anwendungen wie ChatGPT oder DeepL kompetent verwenden und 63 % geben an, dass sie aus vielen Informationen das Wesentliche erkennen können. Ebenso geben sechs von zehn der befragten Schüler:innen an, dass sie im Internet richtige von falschen Informationen unterscheiden und KI-generierte Inhalte wie Deep Fakes, Bilder oder Texte erkennen können. Aus Sicht der Befragten besteht in Bezug auf Fragen des umweltbewussten Handelns noch Verbesserungsbedarf. Hier gibt jeweils rund ein Fünftel der Jugendlichen an, dass sie Schwächen beim umweltbewussten Handeln (18 %) bzw. beim Einschätzen sehen, ob Produkte unter fairen Bedingungen hergestellt werden (21 %).

Die Kategorie Geschlecht zeigt stärkere Zusammenhänge mit einzelnen Fragen, wobei die Effektstärken aller Zusammenhänge gering sind. 60 % der Befragten, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, wählen bei der Frage nach dem umweltbewussten Handeln die Antwortkategorie „sehr gut" oder „eher gut". Ebenso sehen 47 % der weiblichen Jugendlichen ihre Stärke in diesem Bereich, wohingegen der Anteil bei den männlichen Jugendlichen mit

40 % darunter liegt. In einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft gewinnen die Kompetenzen, aus einer Fülle an Informationen das Wesentliche zu extrahieren und Sachverhalte kritisch zu hinterfragen, an Relevanz. Während bei ersterer mit 61 % der weiblichen und 66 % der männlichen Jugendlichen leichte Unterschiede erkennbar sind, sind keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern mehr feststellbar, wenn es um das kritische Hinterfragen von Dingen geht. Bei der Einschätzung der digitalen Kompetenzen zeigen sich wiederum Unterschiede zugunsten der männlichen Befragten, insbesondere in Bezug auf die Unterscheidung von richtigen und falschen Informationen im Internet (männliche Jugendliche: 66 % sehr gut und eher gut; weibliche Jugendliche: 55 %) sowie das Erkennen von KI-generierten Bildern, Texten oder Deep Fakes (männliche Jugendliche: 67 % sehr gut und eher gut; weibliche Jugendliche: 53 %).

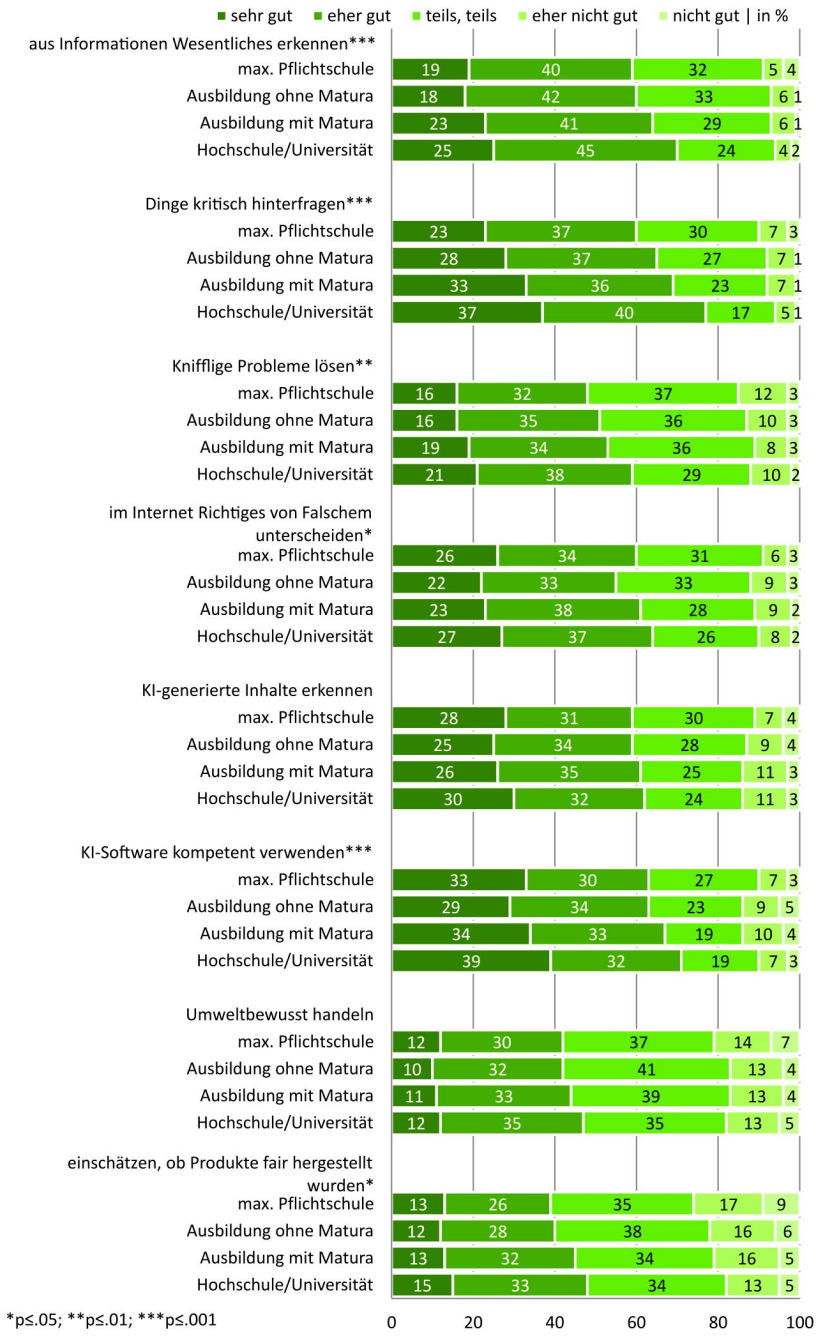
Kritisches Denken hängt kaum mit der Schulart zusammen

Die Analysen zeigen, dass die meisten Zusammenhänge zwischen „kritischem Denken" und der Schulart sehr gering sind und diese Zukunftskompetenz somit unabhängig vom Schulbesuch ist. Einzig hervorzuheben ist, dass die kompetente Nutzung von KI-Anwendungen wie ChatGPT oder DeepL von 73 % der Jugendlichen in maturaführenden Schulen als ihre Stärke eingeschätzt wird, während es bei den Jugendlichen in der Sekundarstufe II ohne Matura 60 % sind.

Abschließend wird der Frage nachgegangen, ob Jugendliche, deren Eltern einen höheren Bildungsabschluss aufweisen, eher zum kritischen Denken tendieren. Der bedeutsamste Zusammenhang lässt sich bei der Fähigkeit feststellen, Dinge kritisch zu hinterfragen, wobei die Effektstärke dennoch als gering einzustufen ist. Je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist, desto kompetenter schätzen sich die Jugendlichen diesbezüglich ein. 60 % der Jugendlichen, deren Eltern maximal die Pflichtschule abgeschlossen haben, bzw. 65 % derjenigen, deren Eltern eine Ausbildung ohne Matura abgeschlossen haben, schätzen das kritische Hinterfragen als ihre Stärke ein (Grafik 13.1.4). Bei Jugendlichen, deren Eltern eine Ausbildung mit Matura oder eine Hochschule/Universität abgeschlossen haben, sind es 69 % bzw. 77 %. Ein ähnlicher, wenngleich noch geringerer Zusammenhang kann bei dem Item „Aus vielen Informationen das Wesentliche erkennen" beobachtet werden. Diese Fähigkeit wird von sechs von zehn der Befragten, deren Eltern einen Bildungsabschluss ohne Matura aufweisen, als ihre Stärke angesehen, während es bei Jugendlichen, deren Eltern mindestens einen Matura- oder einen gleichwertigen Abschluss aufweisen, sieben von zehn sind.

Grafik 13.1.4: Future Skill „kritisches Denken" nach Bildungsabschluss der Eltern

Jeder Mensch hat ja Stärken und Schwächen. Wie ist das bei dir, was sind deine Stärken? Da bin ich ...



*p≤.05; **p≤.01; ***p≤.001

Weibliche Jugendliche schätzen sich empathischer und teamfähiger ein

Neben dem kritischen Denken bietet Kollaboration einen Ansatz, der helfen soll, in einer zunehmend komplexen Welt vielfältige Probleme zu lösen. Die Kooperation zwischen Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen, Fähigkeiten und Denkweisen kann eine Gruppe in die Lage versetzen, bessere Lösungsansätze zu entwickeln und bessere Entscheidungen zu treffen, als dies einzelne Personen zu leisten imstande sind. Im Rahmen der Befragung wurden relevante Faktoren für eine effiziente Zusammenarbeit untersucht, wie beispielsweise die Fähigkeit zur Zusammenarbeit im Team, die offene Kommunikation von Problemen, die Bereitschaft, Führungsaufgaben zu übernehmen, sowie die Empathie für andere Personen.

Gerade letzteres schätzen besonders weibliche Jugendliche als ihre Stärke ein. Mit 79 % liegt dieser Wert beim Item „mich in andere hineinversetzen" bei ihnen deutlich höher als bei männlichen Jugendlichen (64 %) bzw. bei denjenigen mit diverser Geschlechtsidentität (48 %). Auch hinsichtlich der Teamarbeit sind es eher Schülerinnen (76 %) als Schüler (70 %), die ihre Stärken in diesem Bereich verorten. Im Vergleich dazu schätzen sich nur 55 % der Jugendlichen, die sich als divers identifizieren, als sehr bzw. eher gut ein. Beim offenen Ansprechen von Problemen und bei der Übernahme von Führungsaufgaben zeigen sich hingegen keine nennenswerten Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

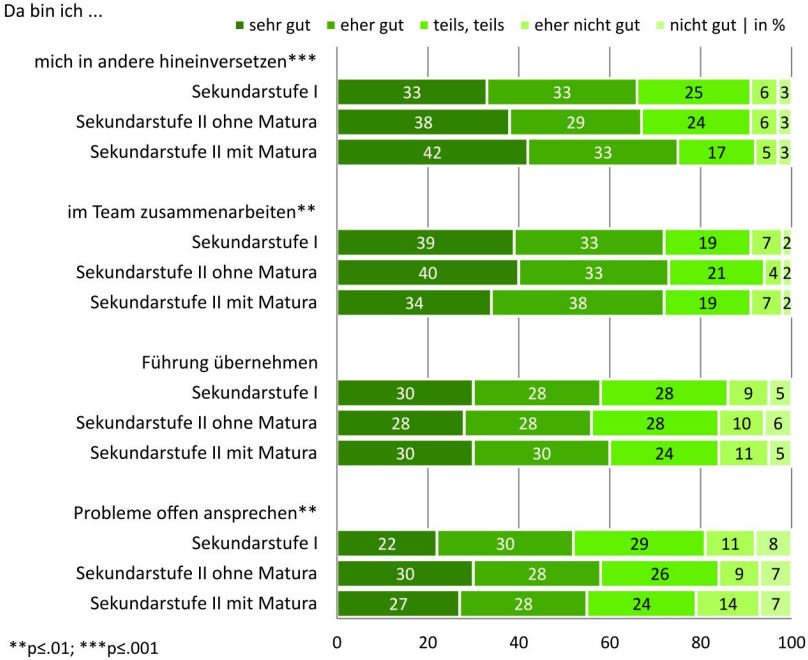
Teamfähigkeit wird in allen Schularten gefördert

Die Grafik 13.1.5 verdeutlicht, dass die Förderung von Teamfähigkeit (Kollaboration) in allen Schularten Priorität hat. In Bezug auf die Frage nach der Führungsübernahme zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Schulen mit und ohne Maturabschluss. Geringfügige Unterschiede sind hingegen bei der Teamzusammenarbeit und bei der offenen Kommunikation von Problemen erkennbar. Dass sie sich in andere hineinversetzen können, wird von 42 % der Jugendlichen, die in der Sekundarstufe II mit Maturaabschluss sind, als Stärke bewertet. In der Sekundarstufe I liegt der Anteil bei 33 %, in der Sekundarstufe II ohne Maturaabschluss bei 38 %. Während weitere soziodemografische Merkmale wie der Bildungsabschluss der Eltern oder der Migrationshintergrund bei der Teamzusammenarbeit keine nennenswerte Rolle spielen, zeigen sich bei der Betrachtung des sozioökonomischen Hintergrunds der Schüler:innen interessante Zusammenhänge hinsichtlich der Übernahme von Führungsaufgaben und des Hineinversetzens in andere Personen. Im Vergleich zu den anderen Gruppen geben etwas weniger Schüler:innen aus Familien mit mittlerem sozioökonomischen Hintergrund an, sich sehr gut oder eher gut in andere Personen hineinversetzen zu können (67 %). Diese Angabe wird von 72 % der Jugendlichen aus weniger gut situierten und 75 % der Jugendlichen aus besser situierten Familien gemacht.

Die Übernahme von Führungsaufgaben wird von den Befragten aus Familien mit hohem sozioökonomischen Hintergrund als ihre Stärke angesehen (65 % sehr bzw. eher gut), während die entsprechenden Anteile bei Jugendlichen aus Familien mit mittlerem (51 %) bzw. niedrigem sozioökonomischen Hintergrund (54 %) geringer ausfallen.

Grafik 13.1.5: Future Skill „Kollaboration" nach Schulart

Jeder Mensch hat ja Stärken und Schwächen. Wie ist das bei dir, was sind deine Stärken?
Da bin ich ...



**p≤.01; ***p≤.001

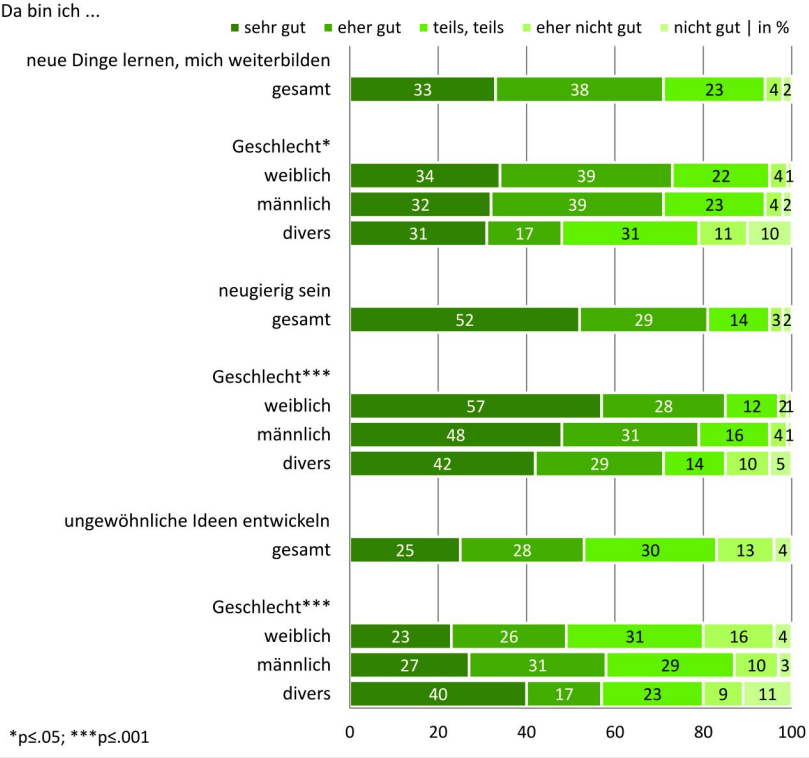
Jugendliche schätzen sich als kreativ ein

Abschließend wird noch ein Blick auf Kreativität als Future Skill geworfen. Unter Kreativität wird dabei die Fähigkeit verstanden, neuartige und situationsangemessene Ideen oder Lösungen zu entwickeln (Zimbardo & Gerrig, 2004, S. 429). In Bezug auf Leadership wird sie als die wichtigste Eigenschaft angesehen, um den zukünftigen Herausforderungen bestmöglich begegnen zu können (IBM, 2010). Etwa sieben von zehn der befragten Schüler:innen sehen ihre Stärke im Lernen neuer Dinge und zeigen eine hohe Motivation zur Weiterbildung (Grafik 13.1.6). Diese wichtige Voraussetzung für Lebenslanges Lernen ist dabei unabhängig vom Geschlecht. Eine weitere wichtige Komponente der Kreativität ist die Neugierde, die sich in der Motivation äußert, Neues zu erfahren und kennenzulernen. Allgemein bewerten 52 % aller Befragten ihre Neugierde als sehr gut und 29 % mit

eher gut. Hierbei ist festzustellen, dass der Anteil der weiblichen Jugendlichen mit 85 % am höchsten ist. Bei der Frage, wie die Jugendlichen ihre Stärken im Bereich der Entwicklung ungewöhnlicher Ideen einschätzen, zeigt sich, dass sich männliche Jugendliche mit 58 % ähnlich positiv einschätzen wie Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität. Schülerinnen schätzen sich diesbezüglich mit 49 % niedriger ein. Des Weiteren zeigt sich, dass Jugendliche in weiterführenden Schulen ohne Maturaabschluss sich mit 77 % (sehr bzw. eher gut) als weniger neugierig einschätzen als Schüler:innen an Schulen mit Maturaabschluss (86 %). Eine weitere interessante Auffälligkeit in Bezug auf diese Kategorie ist, dass Jugendliche aus der Sekundarstufe I mit 58 % häufiger als Jugendliche aus der Sekundarstufe II (ohne Matura: 53 %; mit Matura: 52 %) angeben, sehr bzw. eher gut beim Entwickeln ungewöhnlicher Ideen zu sein. Weitere Auswertungskategorien wie der Bildungshintergrund der Eltern, der sozioökonomische Hintergrund oder der sogenannte Migrationshintergrund haben bei dieser Kompetenz keine nennenswerte Bedeutung.

Grafik 13.1.6: Future Skill „Kreativität" nach Geschlecht

Jeder Mensch hat ja Stärken und Schwächen. Wie ist das bei dir, was sind deine Stärken?
Da bin ich ...



*p≤.05; ***p≤.001

Zukunftsthemen entlang der Ziele für nachhaltige Entwicklung

Inwiefern befassen sich Schüler:innen im Unterricht mit zentralen Zukunftsthemen? Zeigen sich dabei Unterschiede nach der Schulart?

2015 verabschiedeten die Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals [SDGs]). Sie sind Teil der Agenda 2030 und sollen damit weltweit bis 2030 erreicht werden. Die Ziele – beispielsweise keine Armut, verstärkter Klimaschutz, menschenwürdige Arbeit und Wirtschaftswachstum – betreffen soziale, ökologische und wirtschaftliche Aspekte (SDG Watch Austria, o. J.). Es handelt sich um zentrale Herausforderungen, die die Weltgemeinschaft zu meistern hat, um eine nachhaltigere, gerechtere und inklusivere Welt für die nächsten Generationen zu ermöglichen. Die Themen betreffen damit die Zukunft der Jugendlichen, sind aber auch schon jetzt für sie relevant. Wissen über komplexe globale Zusammenhänge und ihre Auswirkungen ist nötig, um fundierte Entscheidungen treffen und sich aktiv einbringen zu können. Daher ist es von Interesse, inwiefern sich Jugendliche mit diesen Themen bereits in der Schule auseinandersetzen.

Das Thema Demokratie wird am häufigsten im Unterricht besprochen

Für die Befragung wurden die 17 Ziele zu fünf Items (Demokratie, Nachhaltigkeit, Klimawandel, Ungleichheit und Geschlechtergleichstellung) zusammengefasst, die den Jugendlichen mit der Frage vorgelegt wurden, inwieweit sie diese Themen im Unterricht besprechen. Die Grafik 13.1.7 zeigt, dass drei Viertel der Jugendlichen angeben, dass das Thema Demokratie (zum Beispiel Meinungsfreiheit, Rechtsstaatlichkeit, Menschenrechtsverletzungen) häufig (31 %) oder manchmal (44 %) im Unterricht besprochen wird. Demokratie ist damit das Thema, das laut den Befragten am häufigsten im Unterricht behandelt wird. Die Themen Nachhaltigkeit (zum Beispiel Massentierhaltung, erneuerbare Energien, Umweltverschmutzung, ressourcenschonende Erzeugung), Klimawandel (zum Beispiel Hitze- und Dürreperioden, Meeresspiegelanstieg) sowie Ungleichheit in und zwischen Ländern (zum Beispiel Einkommensunterschiede, Zugang zu Bildung, Gesundheits- und Sanitärversorgung) werden von den Jugendlichen insgesamt ähnlich eingeschätzt: Knapp zwei Drittel von ihnen geben an, dass sie diese Themen häufig oder manchmal im Unterricht besprechen. Die Gleichstellung der Geschlechter (zum Beispiel Gender-Pay-Gap, Care-Arbeit, LGBTQIA*) wird den Jugendlichen zufolge seltener thematisiert. Nur 15 % der Jugendlichen berichten, dass das Thema im Unterricht häufig angesprochen wird, 31 % manchmal. Für alle fünf Themen gibt insgesamt mindestens ein Viertel der Befragten an, dass sie dieses Thema selten oder (fast) nie im Unterricht besprechen – bei der Gleichstellung der Geschlechter liegt der Anteil sogar bei etwas mehr als der Hälfte (54 %).

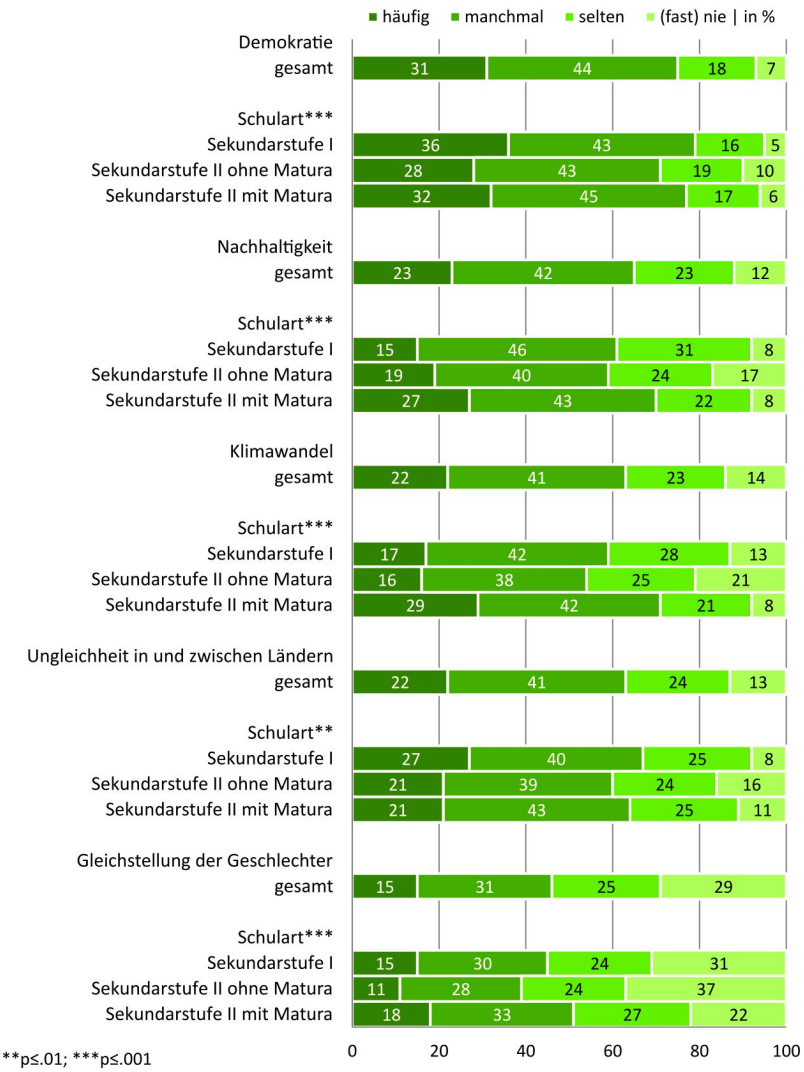
Zukunftsthemen am häufigsten in der Sekundarstufe II mit Matura

Nach Schulart zeigen sich bei der Thematisierung der SDGs Unterschiede (Grafik 13.1.7): So geben Schüler:innen der Sekundarstufe II ohne Matura deutlich häufiger an, dass sie diese Themen selten oder (fast) nie im Unterricht besprechen. Insbesondere bei der Antwortkategorie „(fast) nie" sind ihre Anteile zum Teil doppelt so hoch wie bei den Vergleichsgruppen. Bei den Themen Demokratie und Ungleichheit ist das Antwortverhalten der Schüler:innen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II mit Matura sehr ähnlich. Knapp 80 % (Demokratie) bzw. zwei Drittel (Ungleichheit) von ihnen geben an, dass sie die beiden Themen häufig oder manchmal im Unterricht besprechen würden. Bei den Themen Nachhaltigkeit, Klimawandel und Geschlechtergleichstellung geben Jugendliche der Sekundarstufe II mit Matura häufiger als Jugendliche der Sekundarstufe I an, diese Themen im Unterricht zu besprechen.

Berichtete Thematisierung hängt mit Interesse und Schuleinstellung zusammen

Ob die Jugendlichen angeben, ein Thema im Unterricht zu besprechen, hängt mit dem Interesse zusammen, das sie diesem entgegenbringen. Von den Jugendlichen, die angeben, dass die Themen Klimawandel und Nachhaltigkeit häufig im Unterricht besprochen werden, haben deutlich mehr Angst vor einer Zunahme der Umweltverschmutzung. So haben beispielsweise von den Jugendlichen, die angeben, dass der Klimawandel häufig im Unterricht thematisiert wird, 38 % große Angst und nur 18 % keine Angst vor einer Zunahme der Umweltverschmutzung. Von denjenigen, die angeben, das Thema werde (fast) nie im Unterricht besprochen, haben 19 % große Angst und 43 % keine Angst vor einer zunehmenden Umweltverschmutzung. Auch geben Jugendliche, die politisch stark oder etwas interessiert sind, deutlich häufiger (59 %) an, dass das Thema Demokratie häufig im Unterricht besprochen wird, als Jugendliche, die politisch wenig oder gar nicht interessiert sind (41 %). Diejenigen, die eine positive Einstellung zur Schule haben, berichten deutlich häufiger, dass die Themen im Unterricht besprochen werden. Von denjenigen, die eine weniger positive Einstellung zur Schule haben, geben hingegen deutlich mehr an, dass die Themen selten oder (fast) nie im Unterricht besprochen werden.

Grafik 13.1.7: Thematisierung der Ziele nachhaltiger Entwicklung im Unterricht
Es gibt einige Themen, die schon jetzt und auch in der Zukunft eine große Rolle spielen. Inwieweit besprecht ihr folgende Themen im Unterricht?



**p≤.01; ***p≤.001

Auch die Antworten der Jugendlichen auf die offene Frage, wie sie die Welt in 20 Jahren sehen, deuten darauf hin, dass sich viele Jugendliche bereits jetzt Gedanken über die Themen, die sich in den SDGs wiederfinden, und die Zusammenhänge und Konsequenzen machen. Dies wird beispielsweise in folgender Aussage deutlich:

> „Entweder [ist die Welt] sehr gut fortschrittlich mit sozialer Gerechtigkeit, Klimawandel gestoppt oder zumindest verlangsamt, Demokratien aufrechterhalten und es wird geschaut, dass jeder Mensch etwas entscheiden kann und dass die Herkunft einer Person keine Rolle mehr spielt bzw. dass Menschen in ihren Heimatsländern bleiben können, da es dort ein lebenswerter Ort ist, wo sich kein Mensch benachteiligt fühlt oder Angst haben muss. Oder dass wir in eine zu rechte, vielleicht sogar diktatorische Zukunft rutschen, da Menschen zu viel Angst haben, der Hass wächst und sie so denken, dass der einzige Weg ein nicht demokratischer, menschenfeindlicher oder verfassungsfeindlicher ist, und wir so in eine unfaire, nicht demokratische und sozial ungerechte Welt rutschen."

13.2 Ambiguitätstoleranz und Wissenschaftsskepsis

Wie ausgeprägt ist die Ambiguitätstoleranz der Jugendlichen?
Zeigen sich Unterschiede hinsichtlich ihrer Lebenszufriedenheit und Zukunftserwartungen?
Wie ist die Einstellung der Jugendlichen zu den Wissenschaften?

Ambiguitätstoleranz

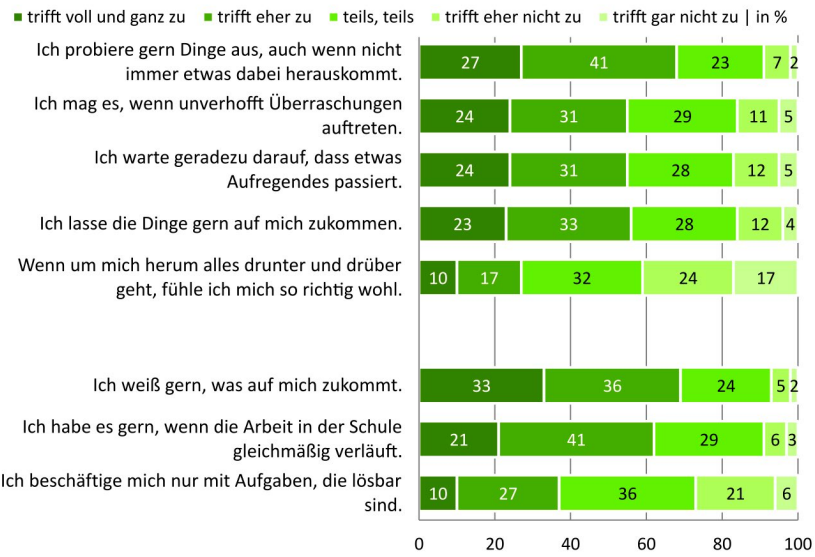
Ambiguitätstoleranz – im Sinne der Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten, Unsicherheiten und Widersprüche auszuhalten und damit umgehen zu können – wird als bedeutsame Transformationskompetenz für 2030 (OECD, 2019) sowie als wichtige Kompetenz für eine demokratische Kultur (Europarat, 2023) angesehen. Den Jugendlichen wurden daher acht Aussagen vorgelegt (Dalbert, 2002), die die Bewertung ungewisser Situationen erfassen und so die Ambiguitätstoleranz der Jugendlichen feststellen sollen.

Viele sehen sich zumindest teilweise als ambiguitätstolerant

Insgesamt zeigt sich, dass bei fast allen Aussagen mehr als die Hälfte bis zwei Drittel der Jugendlichen voll oder eher zustimmen (Grafik 13.2.1). Dies ist sowohl bei den ersten fünf Aussagen der Fall, bei denen eine Zustimmung für Ambiguitätstoleranz spricht, als auch bei den weiteren drei Aussagen, bei denen eher eine Ablehnung für Ambiguitätstoleranz spricht. So geben beispielsweise 68 %

der Jugendlichen an, dass sie gern Dinge ausprobieren, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt. Gleichzeitig sagen 69 %, dass sie gern wissen, was auf sie zukommt. Knapp ein Viertel bis ein Drittel der Jugendlichen wählte über alle Aussagen hinweg die Mittelkategorie (teils, teils). Nur bei den Aussagen „Wenn um mich herum alles drunter und drüber geht, fühle ich mich so richtig wohl" und „Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die lösbar sind" ist die Zustimmung deutlich niedriger und die Ablehnung entsprechend höher als bei den anderen Aussagen. Nach soziodemografischen Merkmalen zeigen sich für die acht Aussagen keine berichtenswerten Unterschiede.

Grafik 13.2.1: Ambiguitätstoleranz
Bitte bewerte folgende Aussagen:

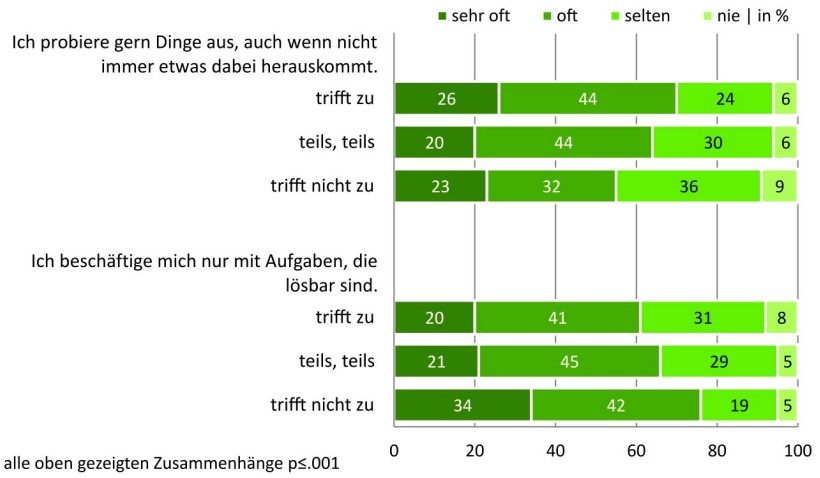


Mit Ambiguitätstoleranz fallen schulische Anforderungen tendenziell leichter

Um zu prüfen, ob Ambiguitätstoleranz auch für die Bewältigung schulischer Anforderungen nützlich sein kann, wurden die zwei Einzelitems „Ich probiere gern Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt" und „Ich beschäftige mich nur mit Aufgaben, die lösbar sind" herausgegriffen, die sich beide konkret auf die Lösungskompetenz von Schüler:innen in der Schule beziehen lassen. Im Vergleich der beiden gegensätzlichen Aussagen zeigt sich, dass sich diejenigen, die eher ambiguitätstolerant antworten, mit schulischen Anforderungen besser zurechtkommen (Grafik 13.2.2). 70 % derjenigen, die (sehr) oft keine Probleme mit den schulischen Anforderungen haben, stimmen der Aussage „Ich probiere gern Dinge aus, auch wenn nicht immer etwas dabei herauskommt" zu.

Bei denjenigen, die der Aussage nicht zustimmen, berichten demgegenüber nur 55 % davon, (sehr) oft keine Probleme in der Schule zu haben. Dieselbe Tendenz zeigt sich bei der zweiten Aussage: Von denjenigen, die sich nur mit Aufgaben beschäftigen, die lösbar sind, geben 61 % an, dass sie (sehr) oft keine Probleme mit den schulischen Anforderungen haben. Bei denjenigen, die sich nicht nur mit lösbaren Aufgaben beschäftigen, berichten 76 %, (sehr) oft keine Probleme mit den Anforderungen zu haben.

Grafik 13.2.2: Ambiguitätstoleranz und schulische Anforderungen
Wie oft trifft die folgende Aussage auf dich zu?
„Ich habe keine Probleme, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen."



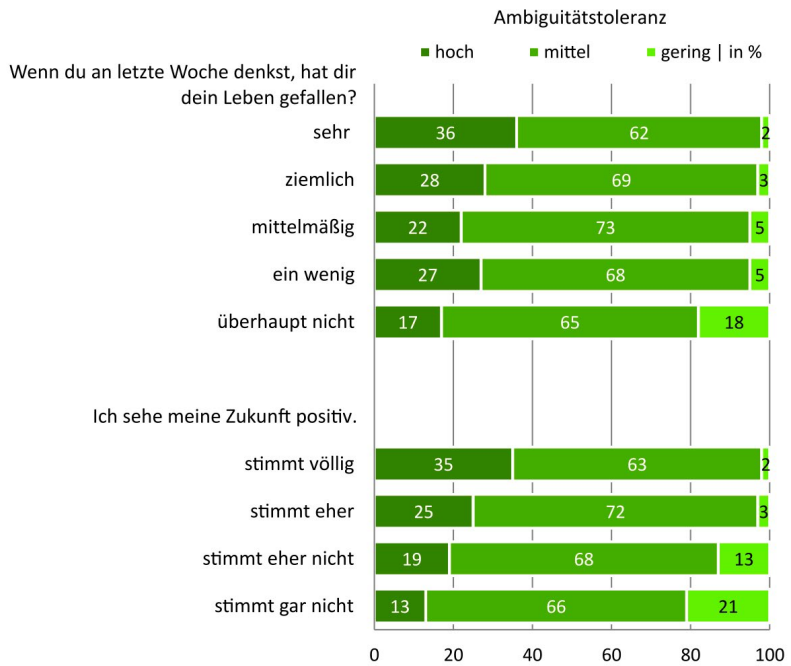
alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Höhere Ambiguitätstoleranz geht mit positiveren Zukunftserwartungen einher

Um die verschiedenen Facetten von Ambiguitätstoleranz zu berücksichtigen, wurden die ersten fünf der acht Aussagen (Grafik 13.2.1) zur Skala Ambiguitätstoleranz zusammengefasst. Die errechneten Mittelwerte wurden in drei Gruppen (hoch, mittel, gering) eingeteilt. Es zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Ambiguitätstoleranz der Jugendlichen und der Einschätzung ihrer Lebenszufriedenheit und Zukunftserwartung (Grafik 13.2.3). Diejenigen Jugendlichen, die angeben, dass ihnen ihr Leben in der letzten Woche sehr gefallen hat, haben fast alle (98 %) eine hohe oder mittlere Ambiguitätstoleranz, nur 2 % eine geringe. Bei denjenigen, die angeben, dass ihnen ihr Leben in der letzten Woche überhaupt nicht gefallen hat, haben demgegenüber 18 % eine geringe Ambiguitätstoleranz. Hinsichtlich der Zukunftserwartungen zeigt sich eine ähnliche Tendenz: Bei denjenigen, die ihre Zukunft sehr positiv sehen („stimmt völlig"), haben nur 2 % eine

geringe Ambiguitätstoleranz. Im Gegensatz dazu haben 21 % derjenigen, die ihre Zukunft negativ sehen („stimmt gar nicht"), eine geringe Ambiguitätstoleranz.

Grafik 13.2.3: Ambiguitätstoleranz in Bezug auf Gesundheit und Zukunft



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Eine mögliche Erklärung für die verbreitete Ambiguitätstoleranz liefern die Antworten der Jugendlichen auf die offene Frage, wie sie sich die Welt in 20 Jahren vorstellen. Einige Jugendliche halten zwei komplett gegensätzliche Entwicklungen – entweder sehr positiv oder sehr negativ – für möglich:

> „Es könnte uns sehr gut gehen, die Medizin wird besser und Ungleichheiten geklärt. Ebenso könnte der dritte Weltkrieg passiert sein und die Menschheit ist tot. Ich bin mir nicht sicher, welches von beiden Szenarien eintritt."

Diese Aussage legt nahe, dass die Jugendlichen bereits einen gewissen Grad an Ambiguitätstoleranz entwickelt haben, um damit umgehen zu können, dass sie bereits jetzt in einer Zeit der multiplen Krisen leben, nicht wissen, ob und wie diese gelöst werden, und auch die daraus potenziell resultierenden Folgen nicht absehen können.

Wie einige österreichische Studien zeigen, herrscht in Österreich im Vergleich zum Rest der EU eine besonders ausgeprägte Skepsis bezüglich wissenschaftlicher Erkenntnisse (etwa ÖAW, 2024; Starkbaum et al., 2023; für einen Überblick Feldbacher et al., 2024). Laut dem Bericht „Special Eurobarometer 516" (Europäische Kommission, 2021) haben die Österreicher:innen ein geringeres Interesse an Wissenschaft und glauben weniger an den Nutzen von Wissenschaft und Technologie als der EU-Durchschnitt. Darüber hinaus gehört Österreich zu den drei EU-Mitgliedstaaten, in denen die Mehrheit der Befragten angibt, dass es für sie nicht wichtig ist, in ihrem Alltag über Wissenschaft Bescheid zu wissen, und mehr als 50 % Wissenschaft als zu kompliziert erachten, um sie zu verstehen.

Auch internationale Studien bestätigen, dass die Wissenschaft vor der Herausforderung steht, die Informationsvermittlung an die Öffentlichkeit effektiver zu gestalten, um falsche Vorstellungen der Menschen über die Funktionsweise der Wissenschaft zu korrigieren und die wissenschaftliche Bildung nachhaltig zu verbessern (Moser, 2016; Weber, 2010). Grundlegende wissenschaftliche Erkenntnisse erreichen oft nicht die breite Öffentlichkeit oder können die Menschen oft nicht überzeugen (Smol, 2018). Das begrenzte Vertrauen in die Wissenschaft beeinträchtigt den erfolgreichen Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse in die breite Öffentlichkeit (Weber, 2010) und behindert in der Folge eine angemessene Reaktion auf diese Erkenntnisse. Vor diesem Hintergrund erscheint es evident, dass eine aufgeschlossene und verständige Haltung gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen als eine zentrale Zukunftskompetenz gelten kann.

In der vorliegenden Studie wurde die Einstellung der Schüler:innen mittels folgender vier Items der Subskala „Wert der Wissenschaft für die Gesellschaft" aus der Übersetzung des Fragebogens „modified Attitudes Towards Science Inventory" (mATSI, Tai et al., 2022) erhoben: *„Wissenschaften sind nützlich, um die Probleme im Alltag zu lösen"; „Wissenschaften helfen uns dabei, die heutige Welt zu verstehen"; „Die meisten Menschen sollten wenigstens etwas über Wissenschaften lernen"; „Wissenschaften sind für die Entwicklung eines Landes von großer Bedeutung"*. Insgesamt zeigt sich, dass die Jugendlichen diesen Aussagen durchweg zu etwa zwei Drittel zustimmen, nur durchschnittlich ein Zehntel

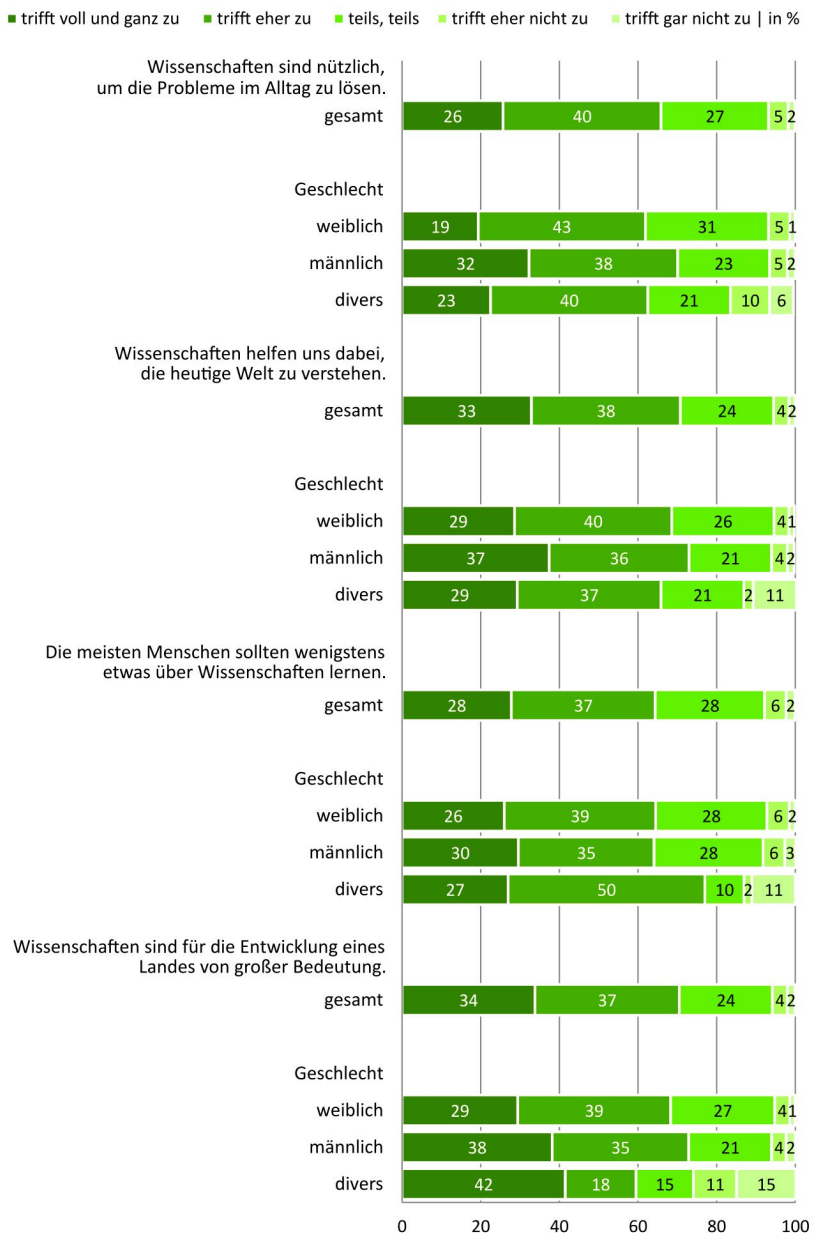
von ihnen teilt diese Ansichten eher oder gar nicht. Nur wenige soziodemografische Aspekte zeigen hier einen – zumindest schwachen – Zusammenhang (Grafiken 13.2.4 und 13.2.5). Bezüglich der Nützlichkeit von Wissenschaften im Alltag sowie des Umstands, dass Wissenschaften dabei helfen, die Welt besser zu verstehen, zeigen männliche Jugendliche mit 70 % bzw. 73 % mehr Vertrauen in die Wissenschaften als weibliche (62 % bzw. 69 %). Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, sind diesbezüglich am ehesten skeptisch (63 % bzw. 66 %). Allerdings sind sie mit 78 % deutlich häufiger als männliche und weibliche Jugendliche (jeweils 65 %) der Ansicht, dass alle Menschen wenigstens etwas über Wissenschaften lernen sollten. Am seltensten stimmen sie der Aussage zu, dass Wissenschaften für die Entwicklung eines Landes von großer Bedeutung seien. Nur 59 % von ihnen teilen diese Ansicht, während weibliche (68 %) und – noch stärker – männliche Jugendliche (73 %) hier deutlich häufiger zustimmen.

Diese Ergebnisse zeigen auch, wie wertvoll es ist, alle vier Items dieser Skala getrennt zu betrachten, da bei der Bildung einer Gesamtskala die teils klar schwächere, aber auch stärkere Zustimmung der Gruppe der Jugendlichen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, durch die Mittelwertbildung über alle Items hinweg übersehen worden wäre. Über die Gründe für dieses Antwortverhalten kann nur gemutmaßt werden, es ist jedoch zu bedenken, dass der Stichprobenanteil der Jugendlichen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, sehr klein ist. Weiterführende Untersuchungen könnten hier Aufschluss geben.

Auch der Bildungsabschluss der Eltern hängt mit der Einstellung der Jugendlichen zur Wissenschaft zusammen. In fast allen Fällen gilt: Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto stärker ist das Vertrauen in die Wissenschaften. Beispielsweise halten lediglich 61 % der Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss Wissenschaften für die Entwicklung eines Landes für nützlich, während dies 78 % der Kinder von Akademiker:innen tun. Lediglich bei der Frage, ob alle Menschen wenigstens etwas über Wissenschaften lernen sollten, zeigt sich ein anderes Bild: Hier stimmen Kinder von Eltern mit einer Ausbildung ohne Matura etwas seltener zu als Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss (57 % zu 59 %), während die beiden anderen Gruppen mit 70 % bzw. 69 % etwa gleichauf liegen.

Grafik 13.2.4: Wissenschaftsskepsis nach Geschlecht

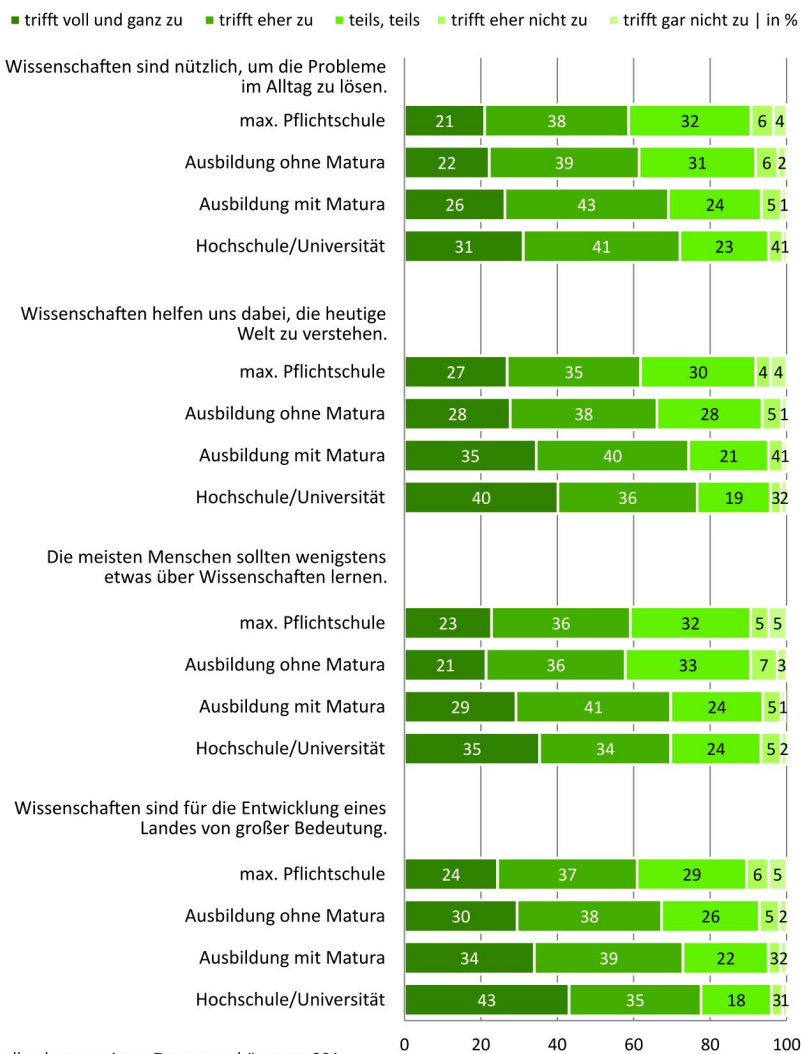
Bitte bewerte nachfolgende Aussagen:



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Grafik 13.2.5 Wissenschaftsskepsis nach Bildungsabschluss der Eltern

Bitte bewerte nachfolgende Aussagen:



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

13.3 Future Consciousness

Was ist Future Consciousness?
Wie fühlen sich österreichische Jugendliche auf die Zukunft vorbereitet?
Welche Gruppen unterscheiden sich bezüglich ihres Zukunftsbewusstseins?

Als letzter Aspekt der Futures Literacy wurde das Konzept der Future Consciousness (Zukunftsbewusstsein) untersucht. Seit den 1970er Jahren beschäftigen sich Zukunftsforscher:innen mit diesem Begriff (etwa Toffler, 1970; Polak, 1973; für einen Überblick Ahvenharju et al., 2018, 2021). Ahvenharju et al. (2021) definieren den Begriff als die menschliche Fähigkeit, die Zukunft zu verstehen, zu antizipieren, sich auf sie vorzubereiten und sie anzunehmen.

Das Modell der Future Consciousness umfasst die folgenden fünf Dimensionen (Ahvenharju et al., 2021):

- *zeitliche Perspektive* (Time Perspective): das Verständnis der Auswirkungen des eigenen Handelns vor dem Hintergrund von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft;
- *Selbstwirksamkeitsüberzeugungen* (Agency Beliefs): das Vertrauen in die eigene Fähigkeit, zukünftige Entwicklungen zu beeinflussen;
- *Offenheit für Alternativen* (Openness to Alternatives): die Bereitschaft, alternative Zukünfte in Betracht zu ziehen und bestehende Annahmen kritisch zu hinterfragen;
- *Systemwahrnehmung* (Systems Perception): das Verständnis für die Vernetztheit sozialer, ökologischer und technischer Systeme; sowie
- *Fürsorge für andere* (Concern for Others): die Berücksichtigung des Wohlergehens anderer, auch räumlich oder zeitlich entfernter Menschen.

In der vorliegenden Studie wurden die Schüler:innen mit einer leicht gekürzten Version der Futures Consciousness Scale befragt, einem theoretisch und empirisch gut etablierten Erhebungsinstrument, das die Haltung der Schüler:innen in den fünf Dimensionen erfasst und mit zukunftsorientierten Verhaltensweisen wie umweltbewusstem Handeln, bürgerschaftlichem Engagement und prosozialem Verhalten in Verbindung setzt (Lalot et al., 2019).

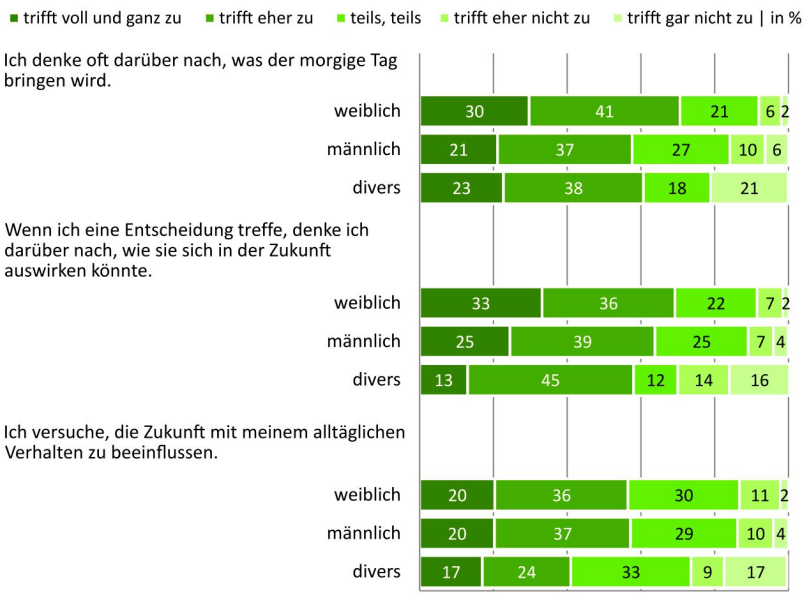
Soziodemografische Aspekte haben kaum Einfluss

Die meisten soziodemografischen Variablen wie die Schulart, der sozioökonomische Hintergrund und der Bildungsabschluss der Eltern zeigen keine relevanten Zusammenhänge mit den 19 Items der Future Consciousness Scale. Größere Unterschiede zeigen sich nur bezüglich des Geschlechts der Jugendlichen. Daher

werden die fünf Dimensionen der Skala im Folgenden nach Geschlecht getrennt betrachtet.

Weibliche Jugendliche denken mehr über die Zukunft nach

Grafik 13.3.1: Future Consciousness „zeitliche Perspektive" nach Geschlecht
Bitte bewerte nachfolgende Aussagen:



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

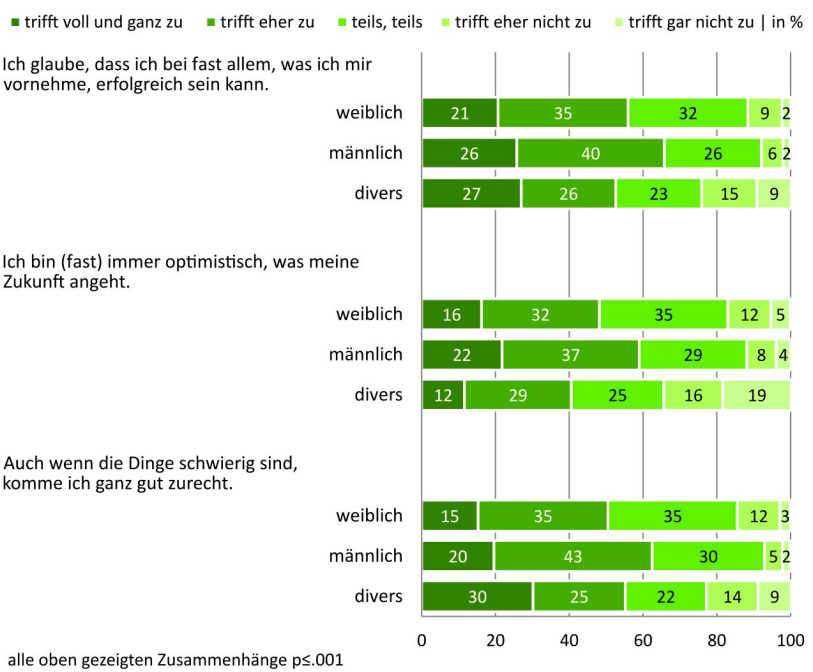
Die Dimension „zeitliche Perspektive" wurde anhand der drei Items *„Ich denke oft darüber nach, was der morgige Tag bringen wird"*, *„Wenn ich eine Entscheidung treffe, denke ich darüber nach, wie sie sich in der Zukunft auswirken könnte"* sowie *„Ich versuche, die Zukunft mit meinem alltäglichen Verhalten zu beeinflussen"* ermittelt (Grafik 13.3.1). Weibliche Jugendliche denken mit insgesamt 71 % starker oder eher starker Zustimmung deutlich mehr darüber nach, was der nächste Tag bringen wird, als männliche Jugendliche (58 %). Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität (61 %) liegen hier dazwischen. Ein ähnliches, jedoch weniger eindeutiges Bild zeigt sich bei der Frage nach dem Bewusstsein, die Zukunft durch das eigene Verhalten zu beeinflussen: Weibliche Jugendliche (69 %) denken mehr über diese Frage nach als männliche (64 %) und diejenigen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen (58 %). Bezüglich des Strebens, die Zukunft durch das eigene Verhalten zu beeinflussen,

weisen weibliche und männliche Jugendliche beinahe dieselben Werte auf (56 % bzw. 57 %), Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität versuchen dies mit 41 % deutlich seltener.

Männliche Jugendliche sind bezüglich Zukunftsthemen selbstwirksamer

Grafik 13.3.2: Future Consciousness „Selbstwirksamkeitsüberzeugung" nach Geschlecht

Bitte bewerte nachfolgende Aussagen:



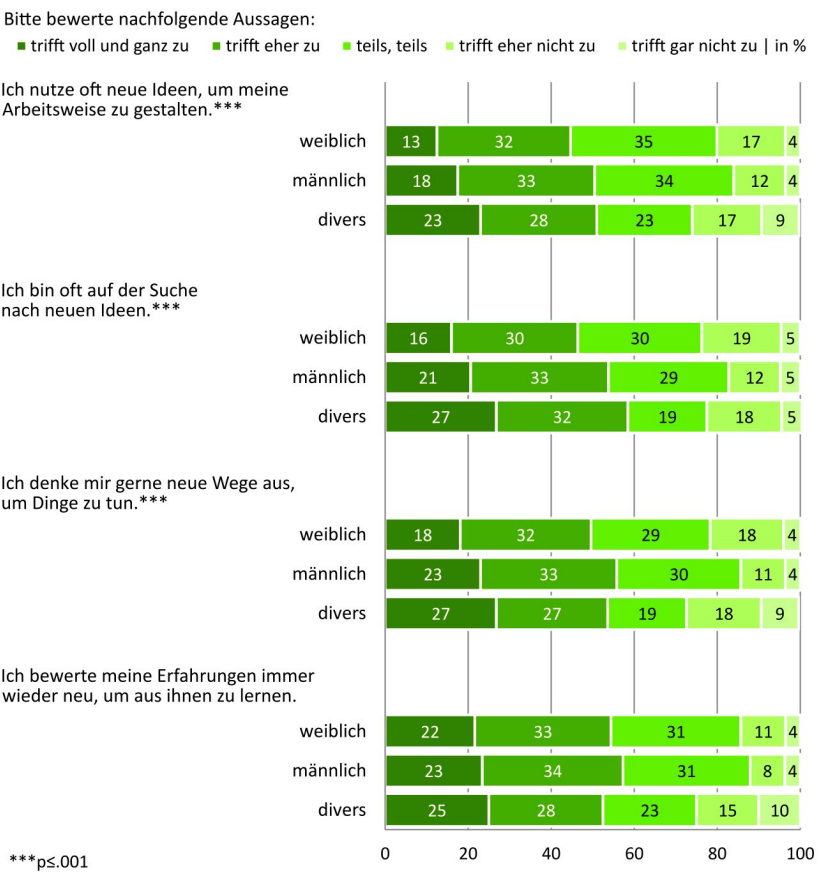
alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Jugendlichen hinsichtlich der Möglichkeit, ihre Zukunft zu beeinflussen, wurde anhand der folgenden drei Items erhoben: „*Ich glaube, dass ich bei fast allem, was ich mir vornehme, erfolgreich sein kann*"; „*Ich bin (fast) immer optimistisch, was meine Zukunft angeht*"; „*Auch wenn die Dinge schwierig sind, komme ich ganz gut zurecht*" (Grafik 13.3.2). Bei allen drei Items zeigen die männlichen Jugendlichen mit 66 %, 69 % und 63 % starker oder eher starker Zustimmung größere Selbstwirksamkeit als weibliche (56 %, 48 %, 50 %). Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität sind deutlich weniger optimistisch, was ihre Zukunft angeht (41 %), jedoch etwas zuversichtlicher als weibliche Jugendliche, mit Schwierigkeiten zurechtzukommen (55 %). Es ist denkbar, dass die häufig schwierige Situation von Jugendlichen, die sich der

Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, in der Schule (Kapitel 9) damit in Zusammenhang steht.

Etwa die Hälfte der Jugendlichen ist offen für neue Ideen

Grafik 13.3.3: Future Consciousness „Offenheit für Alternativen" nach Geschlecht



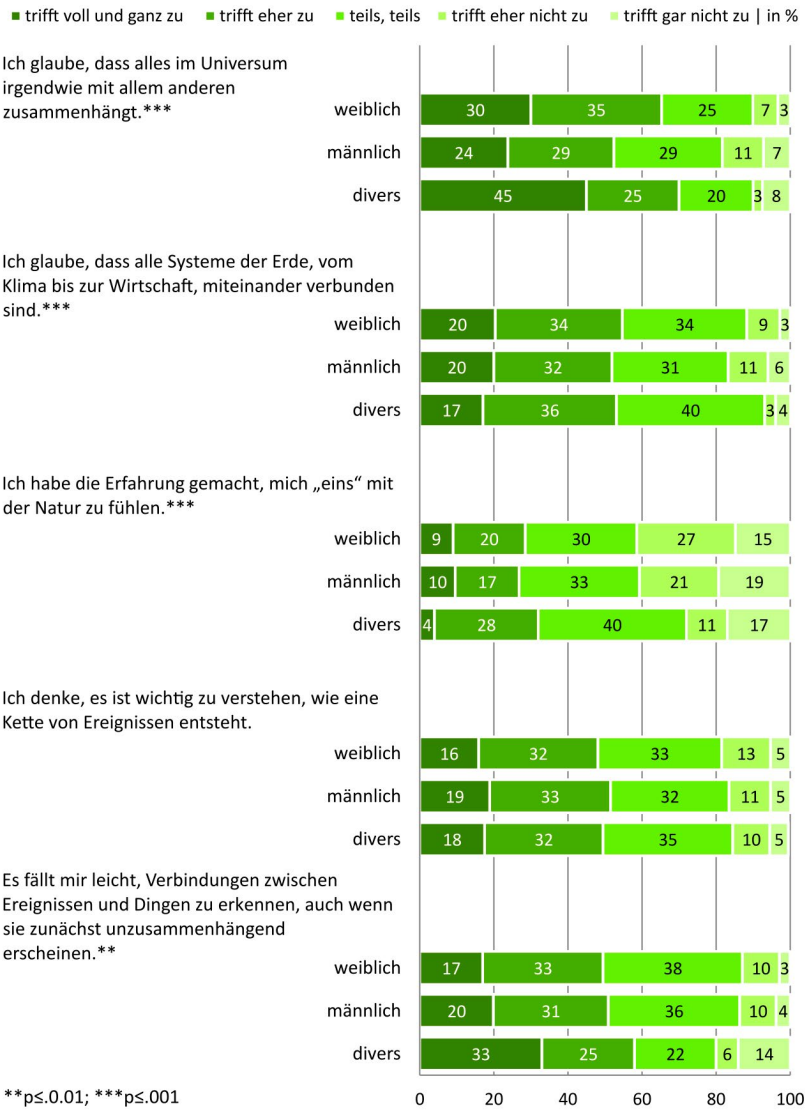
„Ich nutze oft neue Ideen, um meine Arbeitsweise zu gestalten"; „Ich bin oft auf der Suche nach neuen Ideen"; „Ich denke mir gern neue Wege aus, um Dinge zu tun"; „Ich bewerte meine Erfahrungen immer wieder neu, um aus ihnen zu lernen" – mit diesen vier Items wurde untersucht, inwieweit die Jugendlichen offen dafür sind, sich mit neuen Ideen und alternativen Lösungswegen zu beschäftigen (Grafik 13.3.3). Hier gibt es kaum nennenswerte Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Etwa die Hälfte der Jugendlichen stimmt diesen Aussagen

sehr oder eher zu. Zwei Aspekte sind jedoch interessant: Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, geben mit 59 % am häufigsten an, oft auf der Suche nach neuen Ideen zu sein. Bei ihnen ist allerdings auch der Anteil derjenigen, die die Aussage zur Neubewertung ihrer Erfahrungen ablehnen (trifft eher bzw. gar nicht zu), am größten (25 % im Gegensatz zu durchschnittlich 14 % bei den anderen beiden Gruppen).

Etwa die Hälfte ist an komplexen Zusammenhängen interessiert

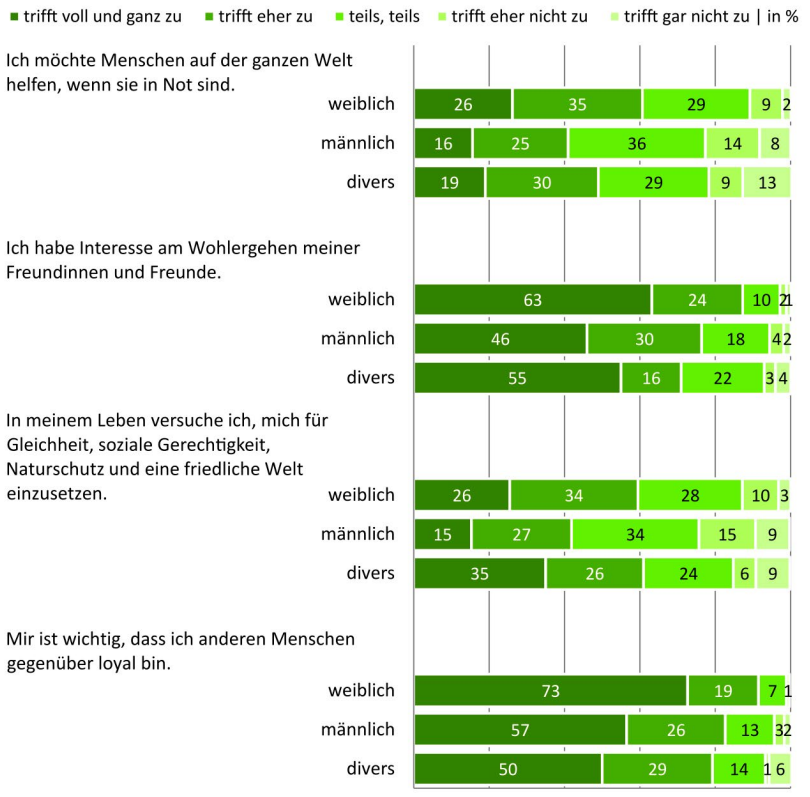
Beim Verständnis für komplexe systemische Zusammenhänge zeigen die Jugendlichen sehr unterschiedliche Einstellungen zu den fünf vorgegebenen Aussagen (Grafik 13.3.4). Dem Item *„Ich glaube, dass alles im Universum irgendwie mit allem anderen zusammenhängt"* stimmen 70 % der Jugendlichen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, und 65 % der weiblichen Jugendlichen zu, während nur 53 % der männlichen Jugendlichen dieser Aussage voll oder eher zustimmen. Dies steht im Einklang mit den Erkenntnissen aus der Genderforschung, die besagen, dass männliche Jugendliche stärker unabhängige (independente) und weibliche Jugendliche stärker interdependente Werte vertreten (etwa Gabriel & Gardner, 1999). Bei der eher naturwissenschaftlich geprägten Aussage *„Ich glaube, dass alle Systeme der Erde, vom Klima bis zur Wirtschaft, miteinander verbunden sind"* gibt es dagegen kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern; etwas mehr als die Hälfte (53 %) der Jugendlichen stimmt dieser Aussage zu. Anders ist das beim stärker spirituell geprägten Item *„Ich habe die Erfahrung gemacht, mich ‚eins' mit der Natur zu fühlen"*. Lediglich 27 % der männlichen Jugendlichen, 29 % der weiblichen und 32 % der Jugendlichen, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, geben an, schon eine derartige Erfahrung gemacht zu haben. Das Verständnis komplexer Kausalzusammenhänge (Item: *„Ich denke, es ist wichtig zu verstehen, wie eine Kette von Ereignissen entsteht"*) hält etwas mehr als die Hälfte der männlichen Jugendlichen (52 %) und genau die Hälfte der Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität für bedeutsam, bei weiblichen Jugendlichen sind es etwas weniger als die Hälfte. Die Unterschiede sind jedoch sehr gering. Diese Zahlen zeigen, wie wichtig es wäre, Jugendliche im Schulunterricht stärker an wissenschaftliches Denken heranzuführen. Bei der letzten Aussage (*„Es fällt mir leicht, Verbindungen zwischen Ereignissen und Dingen zu erkennen, auch wenn sie zunächst unzusammenhängend erscheinen"*) zeigen Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, die stärkste Zustimmung.

Grafik 13.3.4: Future Consciousness „Systemwahrnehmung“ nach Geschlecht
Bitte bewerte nachfolgende Aussagen:



**p≤.0.01; ***p≤.001

Grafik 13.3.5: Future Consciousness „Fürsorge für andere“ nach Geschlecht
Bitte bewerte nachfolgende Aussagen:



alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Das Interesse an der Fürsorge für andere wurde mit den vier Items *„Ich möchte Menschen auf der ganzen Welt helfen, wenn sie in Not sind“*, *„Ich habe Interesse am Wohlergehen meiner Freundinnen und Freunde“*, *„In meinem Leben versuche ich, mich für Gleichheit, soziale Gerechtigkeit, Naturschutz und eine friedliche Welt einzusetzen“ sowie „Mir ist wichtig, dass ich anderen Menschen gegenüber loyal bin“* erhoben (Grafik 13.3.5). Hier zeigen weibliche Jugendliche durchweg eine klar stärkere Zustimmung als männliche. Dies steht im Einklang mit klassischen genderstereotypen Rollenbildern, wonach weibliche Jugendliche stärker soziale sowie Pflicht- und Akzeptanzwerte als wichtig erachten, während männliche Jugendliche stärker materielle Werte sowie Macht und Einfluss betonen (für

einen Überblick zu Genderstereotypen in der Bildungssozialisation siehe Jöstl et al., 2015). Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, geben häufiger als die anderen beiden Gruppen an, sich für Gleichheit, soziale Gerechtigkeit, Naturschutz und eine friedliche Welt einzusetzen (61 %, gesamt: 51 %), für sie ist jedoch Loyalität weniger bedeutsam als für männliche und weibliche Jugendliche (79 %, gesamt: 88 %). Insgesamt sind den Jugendlichen jene Aspekte, die sich auf ihr direktes Umfeld beziehen, deutlich wichtiger als globale Verantwortung. Jeweils 51 % wollen allen Menschen helfen und sich für Gleichheit, soziale Gerechtigkeit, Naturschutz und eine friedliche Welt einsetzen, während das Interesse am Wohlergehen der eigenen Freund:innen mit 82 % und Loyalität mit 88 % als weitaus bedeutsamer erachtet werden.

Zentrale Ergebnisse

Allgemeine Einschätzung hinsichtlich der eigenen Zukunft

Die meisten Jugendlichen in Österreich fühlen sich gut auf ihre Zukunft vorbereitet, wobei männliche Jugendliche deutlich zuversichtlicher sind als weibliche. Ein Drittel blickt optimistisch in die gesellschaftliche Zukunft, knapp ein Viertel ist hingegen eher pessimistisch. Auch hier zeigen männliche Jugendliche mehr Optimismus als die anderen Gruppen. Unterschiede bestehen nach dem Schultyp, kaum jedoch nach dem sozioökonomischen Hintergrund oder der Migrationsgeschichte. Knapp die Hälfte der Jugendlichen erwartet einen sozialen Aufstieg, besonders Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Bildung für die Zukunft

Die Mehrheit der Jugendlichen sieht ihre Stärken im kritischen Denken. Männliche Jugendliche schätzen ihre digitale Kompetenzen tendenziell höher ein als weibliche. Ein Fünftel sieht Umweltbewusstsein und das Erkennen fairer Produktionsbedingungen als Schwächen an. Weibliche Jugendliche zeigen stärkere Werte bei Empathie und Teamarbeit. Kreativität wird als sehr wichtig eingeschätzt, insbesondere Lernbereitschaft und Neugier, wobei Neugier bei weiblichen Jugendlichen und Schüler:innen in maturaführenden Schulen am stärksten ausgeprägt ist. Die Unterschiede nach der Schulart, dem Bildungsgrad der Eltern und dem Migrationshintergrund fallen insgesamt eher gering aus.

Ziele für nachhaltige Entwicklung

Knapp zwei Drittel der Jugendlichen berichten, dass die Themen Demokratie, Klimawandel, Nachhaltigkeit sowie Ungleichheit in und zwischen Ländern bei ihnen im Unterricht manchmal oder häufig besprochen werden. Bei der Gleichstellung

der Geschlechter gibt dies nur knapp die Hälfte von ihnen an. Am wenigsten berichten Jugendliche der Sekundarstufe II ohne Matura davon, dass die Themen angesprochen werden. Zudem zeigen sich Zusammenhänge zwischen der berichteten Thematisierung und dem jeweiligen Interesse am Thema sowie der Einstellung zur Schule.

Ambiguitätstoleranz

Insgesamt sehen sich viele Jugendliche zumindest in Teilen als ambiguitätstolerant. Nach soziodemografischen Merkmalen gibt es keine berichtenswerten Unterschiede. Es zeigt sich, dass diejenigen, die eher ambiguitätstolerant antworten, sich mit schulischen Anforderungen leichter tun, eine höhere Lebenszufriedenheit aufweisen und auch ihre eigene Zukunft positiver sehen.

Wissenschaftsskepsis

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Wissenschaftsskepsis der Jugendlichen weniger stark ausfällt als in vergleichbaren Untersuchungen (etwa ÖAW, 2024). Etwa zwei Drittel halten die Wissenschaft für nützlich und das Wissenschaftsverständnis für wichtig, nur durchschnittlich ein Zehntel teilt diese Ansichten eher oder gar nicht. Dabei haben männliche Jugendliche mehr Vertrauen in die Wissenschaft als weibliche. Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, sind diesbezüglich am ehesten skeptisch. Je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist, desto stärker ist das Vertrauen der Jugendlichen in die Wissenschaft.

Future Consciousness

Etwas mehr als die Hälfte der Jugendlichen erachtet die verschiedenen Dimensionen des Zukunftsbewusstseins für ihr Leben als bedeutsam. Dabei denken weibliche Jugendliche mehr über die Zukunft nach, während männliche Jugendliche sich mit Blick auf ihre Zukunft als stärker selbstwirksam empfinden. Etwa die Hälfte der Jugendlichen aller Geschlechtskategorien ist bereit, sich mit neuen Ideen und alternativen Lösungen zu befassen. Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, geben dabei am häufigsten an, oft auf der Suche nach neuen Ideen zu sein. Bezüglich ihrer Systemwahrnehmung glauben Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität und weibliche eher als männliche Jugendliche, dass alles im Universum mit allem anderen zusammenhängt. Jugendliche, die sich der Geschlechtskategorie inter, divers oder offen zuordnen, geben zudem an, dass es ihnen leichter fällt, Verbindungen zwischen Ereignissen und Dingen zu erkennen. Weibliche Jugendliche zeigen sich insgesamt deutlich fürsorglicher als männliche. Insgesamt sind den Jugendlichen

jene Aspekte, die sich auf ihr direktes Umfeld beziehen, deutlich wichtiger als globale Verantwortung.

Fazit

Die Frage, ob sich Jugendliche auf zukünftige Herausforderungen vorbereitet fühlen, also über ausreichende Zukunftskompetenzen verfügen, kann mit Blick auf die vorliegenden Ergebnisse positiv beantwortet werden. Grundsätzlich sieht sich die Mehrheit der Jugendlichen gut auf die Zukunft vorbereitet. Die meisten Aspekte der Futures Literacy sind der Mehrheit der Jugendlichen wichtig und sie sind überwiegend der Ansicht, über die grundlegenden Future Skills und Aspekte des Zukunftsbewusstseins zu verfügen. Auch die in anderen Studien bei Erwachsenen ermittelte Wissenschaftsskepsis konnte hier nur bei einem geringen Prozentsatz der Jugendlichen beobachtet werden. Dabei gibt es Unterschiede bezüglich des Geschlechts und weiterer soziodemografischer Aspekte; diese fallen im Allgemeinen jedoch gering aus.

Trotz der grundsätzlich positiven Ergebnisse gibt es einen relevanten, wenn auch klar geringeren Prozentsatz von Jugendlichen, die entweder ambivalent oder negativ in die Zukunft blicken. Hier kann die Schule einen wesentlichen Beitrag zur Vermittlung und Entwicklung von Futures Literacy leisten: einerseits durch eine stärkere Beschäftigung mit den relevanten Themenfeldern, andererseits durch eine moderne Unterrichtsgestaltung, in der mittels zukunftsorientierter Lehr-Lern-Formate die entsprechenden Fähigkeiten geübt werden können. Beispielsweise tragen projektorientierte Lernarrangements dazu bei, dass Jugendliche nicht nur ihre sozialen Kompetenzen erweitern, sondern zugleich auch metakognitive und methodische Fähigkeiten – etwa im Bereich der Informationsrecherche, der Quellenkritik oder der digitalen Mediennutzung – entwickeln. Dies bringt auch einen Rollenwechsel für die Lehrkraft mit sich, die hier als Begleiter:in der Jugendlichen bei selbstgesteuerten Lernprozessen fungiert. Dazu ist es erforderlich, die dafür notwendigen Kompetenzen auch stärker in der Lehrer:innenausbildung zu verankern, um die Jugendlichen gut auf zukünftige Anforderungen vorzubereiten.

Literatur

Ahvenharju, S., Lalot, F., Minkkinen, M., & Quiamzade, A. (2021). Individual futures consciousness: Psychology behind the five-dimensional Futures Consciousness scale. Futures, 128, 102708. https://doi.org/10.1016/j.futures.2021.102708

Ahvenharju, S., Minkkinen, M., & Lalot, F. (2018). The five dimensions of Futures Consciousness. Futures, 104, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.futures.2018.06.010

Amsler, S., & Facer, K. (2017). Contesting anticipatory regimes in education: Exploring alternative educational orientations to the future. Futures, 94, 6–14. https://doi.org/10.1016/j.futures.2017.01.001

BMB – Bundesministerium Bildung. (o. J.). Lehrpläne NEU für Primar- und Sekundarstufe I – Pädagogik-Paket. https://www.paedagogik-paket.at/massnahmen/lehrplaene-neu.html (letzter Zugriff: 20.07.2025).
Dalbert, C. (2002). UGTS: Ungewissheitstoleranzskala [Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung, Fragebogen Deutsch und Fragebogen Englisch]. https://doi.org/10.23668/psycharchives.6592
DKJS & SINUS (2019). 25Next – Bildung für die Zukunft. https://www.dkjs.de/wp-content/uploads/2024/06/dkjs_sinus_25next-studie.pdf
Europäische Kommission (2021). Spezial-Eurobarometer 516: Kenntnisse und Einstellungen der europäischen Bürgerinnen und Bürger zu Wissenschaft und Technologie. EU. https://doi.org/10.2775/844093; https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2237 (letzter Zugriff: 26.09.2025).
Europarat (2023). Referenzrahmen: Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Band 2: Deskriptoren zu Kompetenzen für eine demokratische Kultur. https://www.coe.int/en/web/education/-/referenzrahmen-kompetenzen-f%C3%BCr-einedemokratische-kultur-1 (letzter Zugriff: 26.09.2025).
Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2017). Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen. ZLL21 – der Verlag.
Feldbacher, E., Sippl, C., Panzenböck, M., Jöstl, G., Eibl, D., Akbari, E., & Weigelhofer, G. (2024). Neue Wege in der Wissenschaftsbildung: Inter- und Transdisziplinarität als Schlüssel. R & E Source: Open Online Journal for Research and Education. 11(1), 75–88.
Gabriel, S., & Gardner, W. L. (1999). Are there "his" and "hers" types of interdependence? The implications of gender differences in collective versus relational interdependence for affect, behavior, and cognition. Journal of Personality and Social Psychology, 77(3), 642–655. https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.3.642
Gehrs, V., Matthes, W., Müller, E., Reale, M., Ribel-Sencan, V., Schork, S., & Walter, C. (2025). Future Skills und ihre Entwicklung. In S. Dippelhofer, W. Matthes, S. Salzmann, & S. Schork (Hrsg.), Future Skills an Hochschulen. Ein Spannungsfeld? Konzepte, Erwartungen und Praxisbeispiele in Studium und Lehre (S. 17–47). Beltz Juventa.
IBM (2010). Capitalizing on Complexity: Insights from the Global Chief Executive Officer Study. https://public.dhe.ibm.com/software/info/television/advertising/sp/GBE03362USEN.PDF
Jöstl, G., Kollmayer, M., Finsterwald, M., Schober, B., & Spiel, C. (2015). Geschlechterstereotype in der Bildungssozialisation – Reflexive Koedukation als Lösungsansatz. In B. Hoyer (Hrsg.), Migration und Gender – Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz (S. 13–32). Barbara Budrich.
Lalot, F., Ahvenharju, S., Minkkinen, M., & Quiamzade, A. (2019). Measuring futures consciousness: The Futures Consciousness scale. Futures, 111, 1–13. https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.05.006
Mai, J. (2025). Resilienzfaktoren gegen Krisen. https://karrierebibel.de/resilienzfaktoren/ (letzter Zugriff: 20.07.2025).
Miller, R. (2007). Futures literacy: A hybrid strategic scenario method. Futures, 39(4), 341–362. https://doi.org/10.1016/j.futures.2006.12.001
Miller, R. (2015). Learning, the future, and complexity: An essay on the emergence of futures literacy. European Journal of Education, 50(4), 513–523. https://doi.org/10.1111/ejed.12157
Miller, R. (2018). Transforming the future: Anticipation in the 21st century. UNESCO Publishing.
Moser, S. (2016). Reflections on climate change communication research and practice in the second decade of the 21st century: What more is there to say? WIREs Climate Change, 7, 345–369. https://doi.org/10.1002/wcc.403
National Council for Excellence in Critical Thinking (1987). Defining critical thinking. https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766 (letzter Zugriff: 28.07.2025).
ÖAW (2024). Wissenschaftsbarometer 2024. https://www.oeaw.ac.at/fileadmin/NEWS/2024/pdf/Bericht_Wissenschaftsbarometer_2024.pdf
OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/1-1-learning-compass/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
Polak, F. (1973). The image of the future. Elsevier.

SDG Watch Austria. (o. J). Über die Sustainable Development Goals (SDGs). https://www.sdgwatch.at/de/ueber-sdgs/ (letzter Zugriff: 26.09.2025).

Smol, J. P. (2018). A crisis in science literacy and communication: Does reluctance to engage the public make academic scientists complicit? FACETS, 3, 952–957. https://doi.org/10.1139/facets-2018-0022

Starkbaum, J., Auel, K., Bobi, V., Fuglsang, S., Grand, P., Griessler, E., König, T., Losi, L., Seiser, F., Tiemann, G., Taschwer, K., & Unger M., (2023). Ursachenstudie zu Ambivalenzen und Skepsis in Österreich in Bezug auf Wissenschaft und Demokratie. Institut für Höhere Studien. https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?article_id=1 (letzter Zugriff: 04.01.2024).

Tai, R. H., Ryoo, J. H., Skeeles-Worley, A., Dabney, K. P., Almarode, J. T., & Maltese, A. V. (2022). (Re-)Designing a measure of student's attitudes toward science: A longitudinal psychometric approach. International Journal of STEM Education, 9(1), 12.

Toffler, A. (1970). Future shock. Random House.

UNESCO (2018). Futures literacy laboratories: A global overview. UNESCO.

Weber, E. U. (2010). What shapes perceptions of climate change? WIREs Climate Change, 1, 332–342. https://doi.org/10.1002/wcc.41

Zimbardo, P. G., & Gerrig, R. J. (2004). Psychologie (16. Aufl.). Pearson Studium.

IV Vertiefungen

14 Jugendperspektiven auf Demokratie

Doris Lindner, Jürgen Bauer, Astrid Laiminger, Katrin Vlcek und Sonja Wodnek

In der Debatte über das Verhältnis von Jugend und Demokratie dominiert in der Literatur ein eher skeptischer Tenor, der Politikverdrossenheit, mangelndes Engagement und Demokratiedistanz bei jungen Menschen hervorhebt (Küpper & Zick, 2024; Schneekloth, 2015). Auch wird argumentiert, dass Jugendliche – die oft als homogene Gruppe betrachtet werden – für bestehende Unterschiede in der politischen Repräsentation mit- oder gar selbstverantwortlich seien (Oschlies, 2013). Solche pauschalen Zuschreibungen sind jedoch sowohl normativ als auch empirisch erklärungsbedürftig (Schnaudt et al., 2017) und stehen im Widerspruch zu Befunden, die dieses Bild deutlich relativieren. So bekennen sich junge Menschen in Österreich überwiegend zur Demokratie als Staatsform und zeigen politisches Interesse sowie Engagement, wenngleich häufig außerhalb etablierter institutioneller Kontexte. Besonders marginalisierte oder bildungsferne Gruppen erleben hingegen tendenziell eher politische Wirkungslosigkeit (Zandonella & Bohrn, 2024; Ott et al., 2021).

Qualitative Studien (Heidemeyer & Lange, 2010; Doppelbauer & Lange, 2021; Danner, 2024; Straub et al., 2024) veranschaulichen, dass die Perspektiven Jugendlicher auf Demokratie wie auch auf die damit verbundenen Werte aufgrund unterschiedlicher sozialer Hintergründe und (schulischer) Erfahrungen sehr heterogen sind: Manche betonen individuelle Freiheiten, andere Gleichheit, Gerechtigkeit oder andere gesellschaftliche Ideale. Auffällig ist zudem ihr Bewusstsein für gesellschaftliche Ungleichheiten und für die Diskrepanz zwischen demokratischen Idealen und ihren realen Handlungsmöglichkeiten. Auch wird die Bedeutung sozialer Anerkennung für politisches Engagement akzentuiert (Danner, 2024) und es werden Implikationen für die politische Bildung abgeleitet (Straub et al., 2024).

Trotz umfangreicher Befunde zu Demokratiezufriedenheit und politischem Interesse ist bislang wenig darüber bekannt, wie Jugendliche in Österreich Demokratie subjektiv verstehen, wie sie demokratische Prinzipien beurteilen, welche Themen sie mit Demokratie verbinden, wie sie Demokratie im Alltag erfahren und diese mitgestalten (möchten). Die vorliegende Analyse geht dieser Frage im Rahmen einer qualitativen Studie nach und lässt die Jugendlichen selbst zu Wort kommen, wobei gesellschaftliche Diskurse über Demokratie und politische Repräsentation berücksichtigt werden, ohne normative Urteile über die Demokratie in Österreich zu fällen. Der qualitative Zugang ermöglicht es, ihre subjektiven

Sichtweisen und Erfahrungen zu rekonstruieren. Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse ergänzen die in Kapitel 6 präsentierten quantitativen Analysen der erhobenen Items zu Politik und Demokratie.

14.1 Demokratieverständnisse im Überblick

Demokratie umfasst ein weites Spektrum an Bedeutungen und Konzepten, die sich kontinuierlich weiterentwickeln und teils widersprüchlich sind (Campbell & Barth, 2009; Schmidt, 2008). Sie reichen von einem engen Verständnis, das sich auf Institutionen wie Wahlen und Gewaltenteilung konzentriert, bis hin zu weiten Vorstellungen, die Teilhabe, soziale Gerechtigkeit und die Anerkennung pluraler Lebenslagen einschließen (Campbell & Barth, 2009).

Klassische Theorien unterscheiden dichotomische Modelle wie deliberativ versus agonistisch oder partizipativ versus repräsentativ, während neuere Ansätze normative Fragen nach den Bedingungen einer gerechten und inklusiven Gesellschaftsordnung akzentuieren (Chambers, 2023). Deliberative (Gutmann & Thompson, 2004; Fishkin, 2009) und partizipatorische Konzepte (Barber, 1984; Pateman, 1970) betonen zudem politische Selbstwirksamkeit, kollektive Mitbestimmung und Verantwortung und grenzen sich von prozeduralen, institutionell verengten Konzeptionen ab. Wie Mitbestimmungsmöglichkeiten im Einzelnen aussehen, hängt dabei stark vom jeweiligen institutionellen Kontext ab (Osterberg-Kaufmann et al., 2023).

Jüngere Ansätze, die etwa Fragen nach globaler Gerechtigkeit, Generationengerechtigkeit und Inklusion betonen, thematisieren strukturelle Ausschlüsse und die fehlende politische Repräsentation marginalisierter Gruppen (Bagg, 2024; Disch, 2021; Lafont, 2020; Mansbridge, 2019). Hier knüpfen auch emanzipatorische Demokratieverständnisse an, die im Rahmen kritischer politischer Bildung diskutiert werden (Lösch & Thimmel, 2010).

Konzepte wie Postdemokratie (Meyer, 2009; Crouch, 2008) oder Delegitimierung politischer Repräsentation (Rosanvallon, 2008) kritisieren entpolitisierende Entwicklungen, die Bürger:innen zunehmend entmündigen. Politische Entscheidungen entziehen sich demokratischer Kontrolle und verlagern sich in überstaatliche Gremien, Thinktanks oder Expert:innengremien, während Teilhabemöglichkeiten breiter Bevölkerungsschichten schrumpfen. Bauman (2000, S. 11) spricht in diesem Zusammenhang von der „Bedeutungslosigkeit" gegenwärtiger Politik, die sich weit mehr durch symbolische Repräsentation denn durch reale Einflussmöglichkeiten auszeichnet.

Radikaldemokratische Ansätze (Derrida, 2003; Laclau, 2002; Laclau & Mouffe, 1991; Lefort, 1990a, 1990b) verstehen Demokratie als einen offenen, nie abgeschlossenen Prozess, in dem Gesellschaften selbst Regeln, Strukturen und Entscheidungsweisen kontinuierlich aushandeln und gestalten. Pluralität,

Unsicherheit und Offenheit sind zentrale Leitprinzipien. Demokratie wird als ethisches Projekt verstanden, das sich gegen Ausgrenzung, Machtmonopole und starre Strukturen richtet und gleichzeitig eine stärkere Beteiligung aller an politischen Prozessen fordert (Heil & Hetzel, 2006).

Für die Datenanalyse wird ein heuristisches Verständnis von Demokratie zugrunde gelegt, das klassische wie neuere Ansätze einbezieht und zugleich die Perspektive der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt. Diese Fokussierung wurde gewählt, weil die Unterscheidung zwischen institutionell-prozeduralen und inklusiv-emanzipatorischen Ansätzen (Chambers, 2023) einerseits die zentrale Spannweite aktueller Demokratietheorien abbildet, andererseits analytisch handhabbar bleibt. Sie ermöglicht es, sowohl institutionelle Bezugnahmen der Jugendlichen (zum Beispiel auf Wahlen oder Regeln) als auch ihre Forderungen nach Anerkennung, Teilhabe und Gerechtigkeit zu erfassen.

14.2 Projekthintergrund und Methodik

Die explorative, qualitative Untersuchung hatte zum Ziel, Perspektiven von Jugendlichen auf Demokratie zu erfassen. Leitend wurde danach gefragt, welche Demokratieverständnisse sie haben, welche Werte sie damit verbinden, wie sie demokratische Prozesse im Alltag erleben, welche Mitgestaltungsmöglichkeiten sie wahrnehmen und welche Vorstellungen sie für die zukünftige Ausgestaltung der Demokratie artikulieren. Die Untersuchung fand an verschiedenen urbanen und regionalen Schulen der Sekundarstufe II (Berufsschule, Bundesoberstufenrealgymnasium, Höhere Technische Lehranstalt, Landesberufsschule, Polytechnische Schule) in vier österreichischen Bundesländern (Niederösterreich, Salzburg, Tirol, Wien) statt.

Datenbasis und Erhebungsinstrument

Die Grundlage der Untersuchung bilden schriftliche Reflexionen der Jugendlichen in Form von Freitexten mit einem Umfang von jeweils etwa 200–250 Wörtern, in denen sie ihre Gedanken, Erfahrungen und Sichtweisen hinsichtlich Demokratie in eigenen Worten ausdrücken konnten. Die Lehrkräfte begleiteten die Aufgabe, ohne inhaltlich einzugreifen. Für die Bearbeitung standen etwa 40 Minuten zur Verfügung.

Der schriftliche Reflexionsbogen enthielt Fragen zu demografischen Daten (Alter, Geschlecht, Geburtsland, Geburtsland der Eltern), Impulsfragen und Satzanfänge, um Reflexionsprozesse anzuregen. Die fünf Impulsfragen lauteten:

Was bedeutet Demokratie für dich persönlich? Welche Werte sind dir wichtig?
In welchen Situationen erlebst du Demokratie in deinem Alltag? Kannst du ein konkretes Beispiel nennen?
Wie kannst du selbst zur Demokratie beitragen – im Kleinen oder im Großen?
Gibt es Momente, in denen du das Gefühl hast, Demokratie funktioniert nicht so, wie sie sollte? Warum?
Wie sollte Demokratie in der Zukunft aussehen? Was müsste sich ändern oder verbessert werden?

Satzanfänge wie „Demokratie bedeutet für mich vor allem …" oder „Ich erlebe Demokratie in meinem Alltag, wenn …" halfen zusätzlich, Reflexionsprozesse anzustoßen.

Stichprobe und Auswertung

Insgesamt wurden zwischen März und Mai 2025 157 Aufsätze erhoben. Die Teilnehmenden waren zwischen 14 und 24 Jahre alt, wobei die Altersgruppe der 16-Jährigen am stärksten vertreten war (37,6 %). Rund 62 % der Teilnehmenden waren männlich, 38 % weiblich. Die Stichprobe weist eine vielfältige Herkunft auf, darunter Österreich, Bosnien, Rumänien, Italien, die Slowakei, Mazedonien, Tschechien, Ungarn, Polen, Afghanistan, Deutschland, die Ukraine, Spanien, Kroatien und Äthiopien.

Die Auswertung erfolgte mit MAXQDA anhand einer kombinierten induktiven und deduktiven Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024). Die fünf Impulsfragen des Reflexionsbogens wurden zu vier thematischen Leitkategorien zusammengefasst: Die Fragen nach der persönlichen Bedeutung von Demokratie bilden das *subjektive Demokratieverständnis*, Fragen nach Alltagserfahrungen die Kategorie *Alltagserleben*. Die Fragen nach dem eigenen Beitrag sowie nach wahrgenommenen Defiziten flossen in die Kategorie *Demokratiegestaltung* ein, während die Fragen zur Zukunftsorientierung die Kategorie *Zukunftsperspektiven* umfasst.

Diese Bündelung ermöglicht eine systematische, zugleich flexible Analyse der Texte. Die Qualität der Kodierung wurde durch konsensuales Kodieren sichergestellt, bei dem mehrere Forschende die Kategorien gemeinsam abstimmten (Kuckartz & Rädiker, 2024).

14.3 Zwischen Alltagserleben, Anspruch und Teilhabe

Schwerpunkt der Ergebnisdarstellung sind jene Themen, die sich im Analyseprozess als besonders relevant für die Beantwortung der Forschungsfragen herauskristallisiert haben: Zunächst werden die Alltagserfahrungen und

Demokratieverständnisse der Jugendlichen beschrieben, anschließend ihre gegenwärtigen Formen der Demokratiegestaltung und abschließend ihre Erwartungen an eine zukünftige Ausgestaltung demokratischer Praxis.

Alltagserleben

Die Jugendlichen erzählen von vielfältigen Alltagserfahrungen, in denen sie erkennen, wie demokratische Prinzipien wirken und welche Möglichkeiten sie haben, um politisch mitzubestimmen. Dabei beziehen sie sich auf für sie zentrale Lebensbereiche wie Schule, Familie, Freizeit, Freundeskreis und Ausbildung. In der Schule verbinden sie mit Demokratie etwa Wahlen von Klassen- und Schulsprecher:innen und Mitbestimmung bei Prüfungsterminen oder bei der Auswahl von Projektthemen; in der Familie beispielsweise mit gemeinsamer Urlaubsplanung. Weitere Möglichkeiten zur Teilhabe ergeben sich in Vereinen, durch die Unterstützung von Petitionen oder erste berufliche Erfahrungen, in denen sie Verantwortung übernehmen, Entscheidungen mitgestalten oder auf Basis nachvollziehbarer Verfahren treffen – wobei nicht alle Erfahrungen positiv sind, da negative Erlebnisse im schulischen Kontext nachwirken. Für die Jugendlichen ist entscheidend, dass demokratische Prozesse transparent, nachvollziehbar und direkt erfahrbar sind, wie etwa im Rahmen von Abstimmungen, Meinungsäußerungen oder gemeinsamen Entscheidungsfindungen in der Schule. Solche Erfahrungen ermöglichen es, abstrakte demokratische Leitideen wie Rechtsstaatlichkeit, Freiheit und Gleichheit greifbar zu machen und im Alltag zu reflektieren.

Aus ihren Alltagserfahrungen und den Möglichkeiten zur Mitbestimmung entwickeln die Jugendlichen Vorstellungen darüber, wie demokratische Prinzipien auf gesellschaftlicher und staatlicher Ebene angewendet werden können. Auch wenn Demokratie als Staatsform häufig als selbstverständlich gegeben wahrgenommen wird, sensibilisiert ihre unmittelbare Mitbestimmung für die zugrunde liegenden Prinzipien. So trägt das individuelle Erleben demokratischer Praxis maßgeblich dazu bei, die überwiegend positive Grundhaltung Jugendlicher gegenüber der Demokratie zu stabilisieren und in ihrer subjektiven Sinnhaftigkeit zu verankern. Ein Beispiel für diese reflektierte Auseinandersetzung zeigt das folgende Zitat:

„Ich habe das Gefühl, dass in Österreich Demokratie funktioniert und wir mit unserer Politik in dieser Sichtweise gut aufgestellt sind. Im Alltag finde ich, erlebt man Demokratie nicht bewusst, weil es für uns eigentlich selbstverständlich ist. Ich könnte mir ein Leben ohne Demokratie nicht vorstellen." (18 m, Österreich)[1]

Der Jugendliche drückt seine Wahrnehmung des Zustands der Demokratie als persönliches Gefühl aus, das weniger auf konkreten Erfahrungen basiert, sondern auf einer subjektiven, verallgemeinernden Einschätzung „unserer Politik", die die genauen Bedingungen, Herausforderungen oder die eigene Mitwirkung daran nicht thematisiert oder reflektiert. Dennoch erscheint ihm Demokratie als erstrebenswerte Form des politischen Zusammenlebens – ein Ideal, das seiner Wahrnehmung nach mit der Realität übereinstimmt. Ein anderer Jugendlicher äußert hingegen Skepsis gegenüber der Funktionsweise der Demokratie und beruft sich dabei ebenso auf sein Gefühl:

„Allerdings gibt es Momente, in denen ich das Gefühl habe, dass Demokratie nicht so funktioniert, wie sie sollte. Manchmal scheinen die Interessen einiger weniger wichtiger zu sein als die der Mehrheit. Auch Fake News und Manipulationen in Sozialen Medien sind eine Gefahr für eine funktionierende Demokratie." (18 m, Afghanistan)

Der Jugendliche verweist auf eine wahrgenommene Diskrepanz zwischen demokratischem Ideal und gelebter Realität. Er nimmt eine ungleiche Verteilung von Einfluss und Macht wahr, bei der partikulare Interessen die demokratischen Prinzipien der Mehrheitsorientierung und des Gemeinwohls unterlaufen. Zudem thematisiert er die Rolle von Fake News und Manipulationen in Sozialen Medien als konkrete Bedrohungen demokratischer Strukturen. Damit Demokratie funktionieren kann, bedarf es nicht nur vertrauenswürdiger Institutionen, sondern auch verlässlicher Informationen, kritischer Medienkompetenz und transparenter Kommunikation – er erkennt dabei die zentrale Bedeutung der Medien als wesentlicher Säule demokratischer Praxis.

Die Verantwortung für eine funktionierende Demokratie sehen Jugendliche sowohl bei den Bürger:innen als auch bei politischen Institutionen und Entscheidungsträger:innen. Ein Jugendlicher bringt seine Sorge über einen möglichen Bedeutungsverlust der Demokratie zum Ausdruck:

1 Die Zitate der Jugendlichen werden in Klammern mit soziodemografischen Angaben (Alter, Geschlecht, Geburtsland) versehen, um den Kontext der Aussagen einordnen zu können. Ziel ist nicht, Unterschiede in den demokratischen Vorstellungen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund hervorzuheben, sondern zu zeigen, dass Jugendliche unabhängig von ihrer Herkunft aktiv an demokratischen Vorstellungen teilhaben und gesellschaftliche Gestaltungskompetenzen entwickeln. Die zitierten Aussagen wurden hinsichtlich Rechtschreibfehlern korrigiert, um die Lesbarkeit zu verbessern, ohne den Sinn oder die Intention der Äußerungen zu verändern.

„Wenn die Politik das nicht schafft, verliert die Demokratie an Bedeutung und es entwickelt sich ein Denken nach dem Motto ‚die da oben'. Heute ist es oft so, dass Wähler sich nicht von der Politik beachtet fühlen und die Demokratie ihren Stellenwert verliert." (21 m, Deutschland)

Die Wendung ‚die da oben' versus ‚wir hier unten' verdeutlicht ein Gefühl der Entkopplung: Politische Akteur:innen erscheinen als abstrakte, schwer zugängliche Größen, deren Entscheidungen kaum greifbar sind. Kritik richtet sich weniger gegen konkrete Maßnahmen, sondern gegen die Erfahrung, dass Verantwortliche den Menschen zu wenig Aufmerksamkeit, Resonanz und Wahrnehmung entgegenbringen. Nach den Vorstellungen der Jugendlichen sollten politische Entscheidungsträger:innen verantwortungsbewusst handeln und die Interessen aller gleichwertig berücksichtigen – ohne Bevorzugung und Benachteiligung bestimmter Gruppen. Umgekehrt kann ein Vertrauensverlust entstehen, wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden, etwa wenn Wahlversprechen gebrochen oder allgemeingültige Regeln durch korruptes Handeln unterlaufen werden. Eine junge Frau beschreibt dies folgendermaßen:

„Ich finde es sehr wichtig, dass in einer Demokratie alles ohne Korruption abläuft. Es sollen keine Menschen Diplomas/Arbeitsstellen/Arbeitsaufträge bekommen durch Kontakte, sondern es soll regelgerecht ablaufen." (16w, Österreich)

Deutlich wird ein ausgeprägtes Gerechtigkeitsempfinden sowie Bewusstsein, dass systematische Ungleichbehandlungen grundlegende Prinzipien der Demokratie untergraben können. Fairness, Transparenz und regelkonformes Vorgehen gelten als zentrale Grundlagen einer funktionierenden Demokratie, die sich auch im Alltag bewähren muss. Umgekehrt kann Misstrauen zu einer politischen Entfremdung beitragen und die wahrgenommene Distanz zu politischen Akteur:innen verstärken (Rosanvallon, 2008).

Allerdings zeigt sich, dass selbst regelkonformes Handeln nicht automatisch als gerecht empfunden wird. Dies verweist auf die Bedeutung der Legitimität von Entscheidungen, wie das folgende Beispiel verdeutlicht:

„Zum Beispiel bei der letzten Wahl hatte eine Partei zwar nicht die 50 %, aber die Mehrheit war trotzdem bei dieser Partei. Ich finde es dennoch nicht wirklich fair, dass jetzt andere Parteien regieren dürfen, da wohl der andere mehr Stimmen hatte. Bin zwar auch kein wirklicher Fan von der Partei, die die meisten Stimmen bekommen hat, aber das ist für mich persönlich nicht wirklich eine Demokratie." (18w, Österreich)

Die Jugendliche assoziiert Gerechtigkeit mit dem Prinzip, dass jene Partei, die die meisten Stimmen erhält, auch Regierungsverantwortung tragen sollte – denn ihr haben die Wähler:innen das größte Vertrauen ausgesprochen. Eine

Regierungsbildung, durch die dieses Mehrheitsprinzip unterlaufen wird, erscheint ihr undemokratisch und sie empfindet sie folglich als unfair. Damit wird deutlich: Auch wenn formale Regeln eingehalten werden, müssen demokratische Prozesse für Jugendliche transparent und nachvollziehbar sein, um als wirkliche Demokratie anerkannt zu werden. Die Kritik der zitierten Jugendlichen geht dabei über persönliche Präferenzen hinaus und verweist auf grundlegende Erwartungen an die Funktionsweise demokratischer Institutionen.

Bei Entscheidungsfindungsprozessen – sei es wie im zuvor genannten Beispiel oder im Rahmen von Gesetzgebungen – verbinden Jugendliche mit demokratischem Handeln vor allem Rücksichtnahme, Kompromissbereitschaft, Gleichberechtigung, gegenseitige Beachtung und Konsensbildung. Besonders aus marginalisierten oder weniger beachteten Perspektiven gewinnt das Prinzip der Gleichheit und die gleichwertige Berücksichtigung aller Stimmen an Bedeutung – gerade dann, wenn diese missachtet werden. Eine junge Frau verweist in diesem Zusammenhang exemplarisch auf die „reproduktiven Rechte von Frauen":

> „Aber ich finde, dass das nicht überall so der Fall ist. Wenn wir kurz auf ein Thema in der Politik eingehen, zum Beispiel Abtreibung, dominieren oft patriarchale Strukturen. Wenn Männer über die reproduktiven Rechte von Frauen entscheiden, wird die Stimme der betroffenen Frau marginalisiert – seit wann sollte denn ein Mann darüber entscheiden dürfen? Sowas zeigt, dass in der Praxis nicht immer Gleichheit und Gerechtigkeit herrschen, was die grundlegenden Prinzipien der Demokratie untergräbt." (21w, Deutschland)

Die Befragte kritisiert nicht nur die politischen Entscheidungsprozesse als nicht gleichberechtigt (Männer entscheiden über Frauen), sondern verweist zudem auf patriarchale Strukturen, die ihre Perspektive als Frau marginalisieren – gerade in einem Bereich, der ihr Leben unmittelbar betrifft, über den sie aber nicht mitentscheiden kann. Gleichheit und Gerechtigkeit dienen ihr dabei als Maßstäbe zur Bewertung der Qualität demokratischer Prozesse und verdeutlichen, dass Ideal und Realität aus ihrer Sicht auseinanderklaffen.

In einem anderen Zitat wird das Bewusstsein für Unterschiede zwischen demokratischen und autoritären Systemen deutlich. Ein Schüler zieht den folgenden Vergleich: „Demokratie finde ich nicht in sowas wie Russland wieder, wo diese zwar gewollt ist, aber von absolutistischen Politikern unterdrückt wird." (17 m, Österreich) Demokratie bedeutet für ihn nicht allein die formale Existenz von Rechten, sondern beruht auf der tatsächlichen Beteiligung aller Bürger:innen. Sie setzt politische Strukturen voraus, die Mitbestimmung ermöglichen und die willkürliche Macht einzelner Personen begrenzen. Fehlen solche Strukturen, ist die Wirksamkeit demokratischer Prinzipien aus Sicht des Jugendlichen eingeschränkt.

Auch ein anderer Jugendlicher betont die Umsetzung individueller Freiheitsrechte. Dabei wird deutlich, dass Meinungsfreiheit für ihn untrennbar mit dem Schutz vor staatlicher Repression verbunden ist:

> „Ich erlebe Demokratie in meinem Alltag, wenn wir frei über die Politik sprechen können, Gutes wie auch Schlechtes, und wir keine Angst haben müssen, ins Gefängnis zu wandern oder umgebracht zu werden, wie das zum Beispiel in anderen Ländern abläuft." (16 m, Österreich)

Die Jugendlichen betonen, dass demokratische Rechte nur dann wirksam sind, wenn sie im Einklang mit den Grundprinzipien der Demokratie stehen und solange sie „nicht gegen das Grundgesetz oder andere demokratische Werte verstoßen" (15 m, Österreich). Dieses Bewusstsein bildet eine wichtige Grundlage ihres Demokratieverständnisses, das im Folgenden näher ausgeführt wird.

Demokratieverständnisse

Die Diskrepanz zwischen normativem Ideal und wahrgenommener Realität ist ein wiederkehrendes Motiv in den Reflexionen der Jugendlichen. Sie erkennen, dass Prinzipien wie Inklusion, Gleichheit, Freiheit und Teilhabe nicht automatisch zu gerechten oder allgemein akzeptierten Entscheidungen führen. Geringe Wahlbeteiligung, mangelndes politisches Interesse, enttäuschende Debatten – etwa im Zusammenhang mit den Rechten von LGBTQ+-Personen – oder die Wahrnehmung von Manipulation und Druck verdeutlichen die Grenzen demokratischer Praxis. Auch äußern die Jugendlichen Skepsis gegenüber politischer Beeinflussung: „Viele versuchen, einem ihre Meinung aufzuzwingen." (16w, Österreich) Damit machen sie deutlich, dass sie Demokratie als System begreifen, dessen Qualität von realisierter Teilhabe, tatsächlichen Wahlmöglichkeiten, respektvoller Meinungsfreiheit und dem Engagement der Bürger:innen abhängt. Dieses Verständnis zeigt sich auch in der Wahrnehmung politischer Teilhabe. Eine Teilnehmerin reflektiert:

> „In Österreich leben wir Gott sein Dank in einer Demokratie und ich hoffe, dass das auch immer so bleiben wird. Doch leider scheint es so, als wäre dies nicht mehr der Wunsch von allen. Es scheint, als wären viele Menschen zu faul, um mitzureden, zu faul, um sich einzusetzen, und zu dumm, um zu erkennen, dass wählen gehen zu dürfen, ein Privileg ist, für welches Menschen früher gekämpft haben." (16w, Österreich)

Das Zitat verdeutlicht den hohen Stellenwert politischen Engagements als zentraler Voraussetzung für Bestehen und Funktionieren von Demokratien. Wahlakte werden als essenziell angesehen, gleichzeitig konstatiert die Befragte, dass „viele Menschen" diesem Aspekt kaum Beachtung schenken – sei es aus Desinteresse,

Passivität oder Gleichgültigkeit. Im Gegensatz dazu formuliert sie ein klares Bekenntnis zur Demokratie und unterstreicht die Notwendigkeit, diese nicht als selbstverständlich hinzunehmen, sondern aktiv mitzugestalten – insbesondere durch die Teilnahme an Wahlen. So äußert eine andere Jugendliche:

> „Demokratie bedeutet für mich, dass alle Menschen die gleichen Rechte haben und gemeinsam über wichtige Entscheidungen bestimmen können … Demokratie gibt uns die Möglichkeit, unser Leben und unsere Gesellschaft aktiv mitzugestalten." (18w, Österreich)

Ihr Verständnis von Demokratie ist partizipativ, Gleichheit, Mitbestimmung und Verantwortung stellen zentrale Werte dar. Ein anderer Befragter weist auf die praktischen Grenzen dieser Ideale hin: „Jedem muss in einer Demokratie zugehört werden … das kostet natürlich Zeit und ist so einfach nur theoretisch möglich." (15 m, Österreich) Er macht deutlich, dass vollständige Inklusion und Mitbestimmung in der Realität nur begrenzt erreichbar sind. Demokratie wird hier als fortwährender, offener Aushandlungsprozess verstanden, wie Laclau und Mouffe (1991) ihn beschreiben, der durch begrenzte Ressourcen, Machtasymmetrien und institutionelle Abläufe geprägt ist.

Auch die Qualität formaler Beteiligungsmöglichkeiten wird von den Jugendlichen kritisch reflektiert, insbesondere wenn reelle Auswahlmöglichkeiten fehlen: „Die einzigen ‚Wahlen', an denen ich teilgenommen habe, waren Klassensprecherwahlen … Aber selbst hier, wenn man keine richtige Auswahl hat, ist das wirklich Demokratie?" (15 m, Österreich) Das Zitat verdeutlicht das Bewusstsein, dass demokratische Verfahren erst dann als relevant und legitim gelten, wenn die Teilnehmenden reale Einflussmöglichkeiten haben. Fehlen solche Optionen, wird formale Beteiligung zur bloßen Symbolhandlung, die zentrale demokratische Prinzipien wie Mitbestimmung und Wahlfreiheit untergräbt. Der Jugendliche macht deutlich, dass Entscheidungsfreiheit und die Möglichkeit, zwischen sinnvollen Alternativen zu wählen, wesentliche Voraussetzungen für eine gelebte Demokratie sind.

Die Bedeutung von Teilhabe für die Legitimität politischer Entscheidungen wird zusätzlich durch die Metapher der „schwarzen Box" verdeutlicht: „Am besten stellen wir den Menschen in eine schwarze Box und hören einfach zu. Mal schauen, was dann passiert. Wahrscheinlich richtige Demokratie." (16w, Österreich) Die Metapher illustriert, dass außerhalb der „schwarzen Box" keine „richtige" Demokratie erlebt wird: Menschen sind fremdbestimmt, nicht gleichberechtigt und von bestehenden Machtstrukturen sowie den Interessen Einzelner beeinflusst. Innerhalb der Box hingegen kann sich der Mensch unbeeinflusst von äußeren Zwängen seine Meinung bilden und eigenständig Lösungen entwickeln. Damit wird die Kritik an bestehenden Entscheidungsprozessen greifbar, in denen demokratische Teilhabe nur eingeschränkt möglich ist.

Auch ein historisches Bewusstsein prägt das Demokratieverständnis: „Das, was vor und während dem Zweiten Weltkrieg passiert ist, darf nie wieder passieren!“ (15 m, Tschechien) Der Jugendliche macht deutlich, dass Demokratie nicht selbstverständlich ist, sondern gegenüber Extremismus und autoritären Strukturen verwundbar bleibt. Er versteht Demokratie als schützenswertes Gut, das grundlegende Prinzipien wie Menschenrechte, Rechtsstaatlichkeit und Toleranz wahrt und aktiv verteidigt werden muss. Demokratie wird so als wertvolles, aber auch umkämpftes System begriffen, dessen Fortbestand kontinuierliches Engagement erfordert (Schramkowski, 2007).

Demokratiegestaltung

Die Jugendlichen beschreiben, dass es ihnen darum geht, Demokratie normativ und ethisch zu gestalten, indem sie demokratische Prinzipien umsetzen, verbessern und verantwortungsvoll mitgestalten möchten. Dazu zählen sowohl formale Beteiligungsmöglichkeiten als auch gemeinschaftliches Handeln und gegenseitige Unterstützung. Sie betonen zentrale Voraussetzungen für diese Gestaltung – wie Respekt, Gleichheit, Zuhören, Mitbestimmung, Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen und Toleranz –, die auch in normativen und deliberativen Demokratietheorien hervorgehoben werden (Gutmann & Thompson, 2004; Fraser, 2000; Young, 1990). Dieses Wertefundament beruht auf dem Prinzip, andere „so zu behandeln, wie [man selbst] behandelt werden möchte“ (15 m, Österreich), und ist eng mit der Übernahme von Verantwortung für die Qualität des gesellschaftlichen Zusammenlebens verknüpft.

Ein Jugendlicher verweist in seinem Freitext auf den Zweck der Demokratie: das Ermöglichen eines erfüllten Lebens für alle. Demokratiegestaltung bezieht sich dabei darauf, wie dieser Zweck durch eigenes Handeln, Beteiligung und Mitgestaltung erreicht werden kann. Er formuliert, dass Demokratie den Menschen „ein schönes Leben bieten“ (15 m, Österreich) müsse, und macht damit deutlich, dass es nicht nur um die Sicherung von Rechten und Pflichten geht, sondern auch um die bewusste Gestaltung von Bedingungen, die ein erfülltes Leben ermöglichen. Die eigene Rolle als handelndes Subjekt wird dabei hervorgehoben: „Ich gestalte Demokratie, indem jeder Mensch zufrieden und glücklich ist und sich in seinem Land wohlfühlt.“ (15m, Österreich)

Auf Grundlage solcher Aussagen zeigt sich ein existenzieller Zugang zu Demokratie, bei dem das Ziel die Ermöglichung eines erfüllten Lebens für alle ist. Demokratie wird als soziales und ethisches Projekt verstanden, das über Pflichten hinausgeht und gute Lebensbedingungen schaffen soll – als Basis für gesellschaftliches Zusammenleben und persönliche Zufriedenheit. Auch wenn die konkrete Handlungsebene eher idealtypisch bleibt, zeigen die Jugendlichen eine Orientierung an praktischen Gestaltungsprinzipien: Demokratie wird als fortwährender Prozess verstanden, bei dem individuelles Handeln – durch

zwischenmenschliche Fürsorge, authentische Diskurse oder gesellschaftliches Engagement – das Gemeinwesen verbessert. Dabei betonen sie Solidarität und Reziprozität, insbesondere in „schwierigen Zeiten", um sich „auf die Beine [zu] helfen" (15 m, Österreich), und heben zugleich die Bedeutung politischer Selbstwirksamkeit hervor (Bandura, 1997).

Zudem zeigen die Jugendlichen ein Bewusstsein dafür, dass demokratische Entscheidungen selten alle Beteiligten vollständig zufriedenstellen. Sie erkennen, dass Demokratiegestaltung Verantwortung erfordert: „[…] immer [ist] jemand nicht ganz zufrieden mit der gemeinsamen Auswahl, aber Demokratie muss weitergehen, obwohl sie nicht perfekt ist." (16w, Österreich) Diese Einsicht unterstreicht den Anspruch, Demokratie als lebendigen, partizipativen Prozess stetig zu erneuern. Engagement, Mitwirkung und die Bereitschaft, aktiv Verantwortung zu übernehmen, werden dabei als zentrale Elemente aktiven Gestaltens verstanden (Fishkin, 2009; Gutmann & Thompson, 2004).

Daneben identifizieren die Jugendlichen Hindernisse für die Umsetzung demokratischer Gestaltung. Sie betonen, dass Transparenz, Integrität und korrekte Informationsvermittlung zentrale Voraussetzungen für wirksames demokratisches Handeln sind. Politische Entscheidungen sollen ehrlich kommuniziert und Fehlinformationen – insbesondere in Sozialen Medien – vermieden werden, gerade im Hinblick auf Kinder, „die noch zu jung für so etwas sind und es nicht verstehen [können]" (17w, Österreich). Eine demokratische Gesellschaft ist nur dann gerecht, wenn politische Inhalte korrekt, nachvollziehbar und altersgerecht vermittelt werden. Zugleich sehen die Jugendlichen die Verantwortung der Gesellschaft, durch transparente und gewissenhafte politische Kommunikation aktiv zur Gestaltung einer funktionierenden Demokratie beizutragen. Besonders für junge Menschen wird ein größerer Bedarf an Aufklärung vor Wahlen gesehen: Wahlprozesse sollten verständlicher und zugänglicher gestaltet werden, begleitet von neutraler, sachlicher und nachvollziehbarer Berichterstattung, damit alle fundiert mitreden und Entscheidungen verstehen können. Auf dieser Grundlage lassen sich die Vorstellungen der Jugendlichen ableiten, wie Demokratie in Zukunft weiterentwickelt werden sollte.

Zukunftswünsche

Jugendliche verbinden in ihren Erwartungen an die künftige Ausgestaltung der Demokratie den Wunsch nach stabilen Strukturen mit dem Anspruch auf eine aktive Rolle der Bürger:innen. Ein wiederkehrendes Motiv ist der Wunsch, dass Demokratie weltweit als Gesellschaftsordnung tatsächlich verwirklicht wird – was zugleich verdeutlicht, dass dieses Ziel noch nicht überall erreicht ist: „Für die Zukunft wünsche ich mir, dass in noch mehr Ländern eine Demokratie herrscht." (16w, Österreich) Die zitierte Jugendliche versteht Demokratie als ein System, das universelle Geltung haben sollte, und nimmt wahr, dass viele Menschen

gegenwärtig nicht unter Bedingungen leben, die Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Teilhabe sichern. Demokratie wird so als Mittel gesehen, um die Lebensbedingungen von Menschen zu verbessern und ihnen mehr Selbstbestimmung zu ermöglichen.

Dieses Streben nach global realisierter Demokratie verknüpfen die Jugendlichen zugleich mit dem Wunsch nach gesellschaftlichem und politischem Zusammenhalt, Frieden und gegenseitiger Achtung: „In Zukunft ist es ein großer Wunsch, dass […] wir alle in Liebe und Frieden leben können, ohne Angst und Trauer." (19w, Österreich) Auf nationaler Ebene zeigt sich dies in der Forderung nach Kooperation innerhalb politischer Strukturen: „Zusammenfassend sollte auch, was unsere Parteien betrifft, mehr das Miteinander als das Gegeneinander gelten." (18w, Österreich)

Darüber hinaus betonen die Jugendlichen die Bedeutung politischer Teilhabe, des Schutzes von Minderheitenrechten, der Gleichberechtigung von Frauen sowie eines verantwortungsvollen Umgangs mit der Umwelt. Ihre Wünsche werfen grundlegende Fragen auf: Wer übernimmt in demokratischen Prozessen welche Aufgaben und Verantwortlichkeiten? Wie werden Bürger:innen, politische Akteur:innen oder Institutionen in Entscheidungen einbezogen, wer kann aktiv mitgestalten und wer bleibt möglicherweise ausgeschlossen? Damit verdeutlichen sie, dass Demokratie sowohl universelle ethische Prinzipien wie Frieden und Verantwortung umfasst als auch konkrete Erwartungen an ein konstruktives Miteinander in der eigenen Gesellschaft formuliert.

Politische Entscheidungen werden zudem in ihren langfristigen Folgen betrachtet. Auf diese Weise verbinden die Jugendlichen normative Ideale mit praktischen Ansprüchen demokratischer Teilhabe und regen Fragen nach Inklusion und aktiver Mitgestaltung demokratischer Prozesse an – ein Anspruch, der die gesamte Bevölkerung einschließt:

> „Für die Zukunft wünsche ich mir, dass alle mitmachen. Nicht nur bei Wahlen, sondern auch im Alltag. Die Menschen könnten online mitentscheiden und ihre Meinung sagen. Politiker hören besser zu und erklären ihre Entscheidungen so, dass alle sie verstehen. Kinder und Jugendliche lernen in der Schule, wie Demokratie funktioniert. Alle Menschen – egal woher sie kommen – werden ernst genommen. Nur so kann die Demokratie stark und weiterhin vorhanden sein." (14w, Österreich)

Der Wunsch richtet sich auch an Politiker:innen, die ihre Entscheidungen nachvollziehbar erklären und den Bürger:innen besser zuhören sollen, um Vertrauen wiederherzustellen. Der Hinweis auf Kinder und Jugendliche verdeutlicht darüber hinaus die Bedeutung institutioneller demokratischer Bildung für eine stabile Gesellschaftsordnung, die Generationen überdauert – vorausgesetzt, die demokratischen Prinzipien gelten ausnahmslos für alle:

> „Für die Zukunft wünsche ich mir, dass Demokratie mehr Menschen einbezieht, zum Beispiel Menschen ohne Staatsbürgerschaft, welche aber schon mehrere Jahre in diesem Land leben. Meiner Meinung nach könnten so viele Probleme beseitigt werden. Ebenso denke ich, dass es, wenn Menschen mehr darüber nachdenken, was Volksgemeinschaft überhaupt bedeutet, es nicht mehr so viele unterdrückte Völker und weniger Konflikte gäbe. Ich hoffe in Zukunft dennoch, dass mehr Menschen das erkennen und sich unsere Gesellschaft ins Positive ändert." (16 m, Österreich)

Im Zitat des Jugendlichen wird der Begriff „Volksgemeinschaft" kritisch reflektiert, der auf eine Ideologie verweist, die eine homogene, exklusive Gesellschaft propagiert und systematisch bestimmte Gruppen, etwa Minderheiten, ausgrenzt und verfolgt. Auch macht der Jugendliche deutlich, dass solche Vorstellungen nicht mit demokratischen Prinzipien vereinbar sind. Mehr Beteiligung wird als Möglichkeit gesehen, gegenwärtige Probleme zu lösen und gesellschaftliche Ungerechtigkeiten zu verringern. Dabei erkennt er, dass Unterdrückung nur überwunden werden kann, wenn Menschen kritisch über exklusive und ausgrenzende Konzepte nachdenken. Ein Bewusstsein für solche Ideologien ist wesentlich, um Demokratie inklusiv, gerecht und partizipativ zu gestalten.

Eine kritische Perspektive zeigt sich auch in Bezug auf Generationengerechtigkeit: Jugendliche hinterfragen, warum überwiegend ältere Menschen über die Zukunft entscheiden, während die Perspektiven und Interessen Jüngerer kaum vertreten sind:

> „Für die Zukunft wünsche ich mir, dass es mehr junge Leute in hohen politischen Positionen gibt. Es sind viel zu viele alte Säcke, die zu viel bezahlt bekommen, sowieso den ganzen Tag nur streiten, an der ‚Macht'. Warum entscheiden alte Leute über die Zukunft, in der sie sowieso nicht mehr da sein werden?" (19w, Rumänien)

Jugendliche wünschen sich, dass ihre Lebensrealität stärker in politische Entscheidungen einfließt und sie selbst mehr Mitspracherechte erhalten. Zugleich thematisieren sie Nachhaltigkeit als zentralen Wert einer demokratischen Gesellschaftsordnung (Bauchmüller, 2014; Leggewie & Welzer, 2008), in der politische Entscheidungsträger:innen Verantwortung für die Zukunft übernehmen müssen: „Meiner Meinung nach sollte die demokratische Regierung auf die Umwelt schauen, dass wir unsere Erde nicht noch mehr unbewohnbar machen." (16 m, Ukraine) Der Jugendliche verknüpft damit die Legitimität politischen Handelns mit ethischem und ökologischem Verantwortungsbewusstsein. Demokratisches Regieren bedeutet demnach, gesellschaftliche und ökologische Probleme der Gegenwart zu lösen und gleichzeitig die Lebensbedingungen zukünftiger Generationen zu sichern.

Mit Blick auf die Ergebnisse wird deutlich, dass die befragten Jugendlichen Demokratie vor allem als ein kollektives ethisches und soziales Projekt verstehen, das beständig ausgehandelt, diskutiert und aktiv gestaltet werden muss. Sie setzen sich kritisch mit bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen sowie Gefährdungen demokratischer Werte auseinander und betonen dabei zentrale Prinzipien wie Solidarität, Gerechtigkeit, Mitbestimmung und Verantwortungsübernahme – im Unterschied zu einer ausschließlichen Fokussierung auf individuelle Freiheitsrechte. Auffällig ist zudem die Betonung globaler Perspektiven, der Generationengerechtigkeit, des Schutzes von Menschen- und Minderheitenrechten sowie der Umweltverantwortung – Aspekte, die in bisherigen Forschungen zu Jugendlichen oft nur am Rande behandelt werden.

Demokratie wird als Handlungspraxis begriffen, deren Legitimität an der tatsächlichen Möglichkeit zur Einflussnahme und fairen Teilhabe gemessen wird (Doppelbauer & Lange, 2021; Verba et al., 1995). Ausgehend von ihren Alltagserfahrungen entwickeln sie nicht nur normative Vorstellungen darüber, wie demokratische Prozesse gestaltet sein sollten, sondern formulieren auch konkrete Handlungsvorschläge. Transparenz, nachvollziehbare Abläufe und eine integre Informationsvermittlung gelten für sie als zentrale Voraussetzungen einer funktionierenden Demokratie, die niemanden ausschließt und in der alle Stimmen gehört werden (Whitehead, 2021; Osterberg-Kaufmann et al., 2020; Gagnon, 2018). Dabei machen die Jugendlichen einen deutlichen Unterschied zwischen formaler Beteiligung, die oft symbolischen Charakter hat, und realer Einflussnahme, die das Potenzial besitzt, bestehende Strukturen tatsächlich zu verändern (Heindl & Stüber, 2019).

Demokratie ist folglich nur dann glaubwürdig, wenn sie fair, inklusiv und wirksam gestaltet ist. Fehlende Responsivität, das Übergehen von Interessen bestimmter Gruppen, Manipulationen durch Desinformation und patriarchale Dominanz werden als zentrale Risiken wahrgenommen. Ebenso wird deutlich, dass demokratische Prinzipien wie Teilhabe und Gleichheit nicht abstrakt bleiben dürfen, sondern praktisch verankert sein müssen, damit sie als relevant und legitim erlebt werden (Doppelbauer & Lange, 2021).

Ein solches Verständnis demokratischer Praxis impliziert eine besondere Rolle der politischen Bildung: Sie muss über reine Wissensvermittlung hinausgehen, Räume für kritische Reflexion schaffen und die aktive Teilhabe an Entscheidungsprozessen unterstützen (Weber, 2024; Lösch, 2010). So können Jugendliche die von ihnen erwartete Integrität, Fairness und Verantwortlichkeit in politischen Strukturen tatsächlich erfahren.

Bezogen auf theoretische Differenzierungen zeigt sich, dass ein enges institutionelles Demokratieverständnis kaum von Bedeutung ist. Vielmehr dominieren weite Konzepte, in denen Gerechtigkeit, Solidarität und globale Verantwortung

eine zentrale Rolle spielen. Demokratie wird als lebendiger, kontinuierlich aushandelbarer Bereich verstanden, in dem Menschen gemeinsam Sinn, Gerechtigkeit und Vorstellungen eines guten Lebens gestalten.

Die befragten Jugendlichen verbinden klassische Ansprüche wie Transparenz und faire Verfahren mit jüngeren, normativen Forderungen nach Anerkennung, Inklusion und Generationengerechtigkeit. Demokratie ist für sie nicht nur eine starre Abfolge von institutionellen Verfahren, sondern ein dynamischer Prozess, in dem Mitbestimmung, Verantwortungsübernahme und ethische Überlegungen integrale Bestandteile sind. Deliberative Aspekte des Austauschs und partizipative Möglichkeiten der Einflussnahme erscheinen dabei als zwei Seiten derselben Medaille: als Ringen um Verständigung und als Streben nach realer Wirkmacht.

Zugleich erkennen sie postdemokratische Risiken: Eine rein symbolische Beteiligung, fehlende Resonanz, Desinformation und die Diskrepanz zwischen Ideal und Realität erzeugen Besorgnis. Gerade in dieser Spannung – zwischen dem, was ist, und dem, was sein könnte – wird deutlich, dass das Demokratieverständnis der Jugendlichen auf einem fortwährenden, offenen Aushandlungsprozess beruht. Radikaldemokratische Impulse treten dabei klar hervor: Demokratie als Experiment, als ethisches Projekt und als unabschließbarer Versuch, Gemeinschaften gerecht, inklusiv und handlungsfähig zu gestalten.

Demokratie lebt von Beteiligung, Reflexion und solidarischem Handeln – sie braucht Strukturen, die Engagement ermöglichen und die Interessen aller berücksichtigen. Welan (2012, S. 40) bringt es auf den Punkt: „Wenn wir nicht immer nach mehr Demokratie streben, werden wir immer weniger Demokratie erleben." Genau diesen Anspruch spiegeln die Jugendlichen in ihren Vorstellungen wider: Sie zeigen, dass Demokratie als offener Prozess verstanden werden muss, der fortwährende Aufmerksamkeit, kritische Auseinandersetzung und Mitwirkung verlangt – etwas, das sie in ihrem Denken bereits klar artikulieren und damit der politischen Praxis teilweise voraus sind.

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wurde untersucht, wie Jugendliche Demokratie in Österreich erleben, deuten und gestalten möchten. Die Ergebnisse zeigen, dass sie Demokratie überwiegend positiv bewerten, zugleich aber die Diskrepanz zwischen idealen Prinzipien und gelebter Praxis kritisch reflektieren. Für Jugendliche verbinden sich demokratische Strukturen mit Werten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Teilhabe, die sie in ihrem Alltag aktiv verhandeln. Zentrale Themen sind dabei Mitbestimmung, Selbstwirksamkeit und konkrete Einflussmöglichkeiten.

Demokratie wird primär als Handlungspraxis erfahren, in der Transparenz, nachvollziehbare Entscheidungsprozesse und inklusive Teilhabe entscheidend sind. Die Jugendlichen kritisieren Machtasymmetrien, patriarchale Strukturen,

Korruption und die mangelnde Einbindung junger Perspektiven. Auch erkennen sie die Herausforderungen moderner Demokratien, insbesondere die Rolle von Fake News und Desinformation in digitalen Medien.

Ihre normativen Ansprüche gehen über symbolische Teilhabe hinaus und umfassen Inklusion, Diversität, Generationengerechtigkeit sowie Verantwortung für Umwelt und globale Zusammenhänge. Demokratie wird von ihnen als ein fragiles, aber unverzichtbares Gut verstanden, dessen Stabilität und Legitimität kontinuierliche Aufmerksamkeit, kritische Reflexion und solidarisches Engagement erfordern. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Jugendliche Demokratie nicht nur schätzen, sondern aktiv mitgestalten wollen, indem sie Erwartungen und Zukunftsvorstellungen artikulieren, die das demokratische Projekt lebendig halten und weiterentwickeln.

Literatur

Bagg, S. E. (2024). The dispersion of power: A critical realist theory of democracy. Oxford University Press.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Barber, B. R. (1984). Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age. University of California Press.

Bauchmüller, M. (2014). Schönen Gruß aus der Zukunft. Aus Politik und Zeitgeschichte. Nachhaltigkeit, 64(31–32), 3–6. https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/188680/nachhaltigkeit (letzter Zugriff: 09.09.2025).

Bauman, Z. (2000). Die Krise der Politik. Hamburger Edition.

Campbell, D. F. J., & Barth, T. D. (2009). Wie können Demokratie und Demokratiequalität gemessen werden? Modelle, Demokratie-Indices und Länderbeispiele im globalen Vergleich. SWS-Rundschau, 49(2), 209–233.

Chambers, S. (2023). Contemporary democratic theory. Wiley.

Crouch, C. (2008). Postdemokratie. Suhrkamp.

Danner, K. (2024). Demokratieverständnisse Jugendlicher in Wien [Poster]. https://www.demokratiezentrum.org/wp-content/uploads/2024/11/vcce_2024_Poster-Katharina-Danner.pdf (letzter Zugriff: 23.09.2025).

Disch, L. (2021). Making constituencies: Representation as mobilization in mass democracy. University of Chicago Press.

Derrida, J. (2003). Schurken. Suhrkamp.

Doppelbauer, T., & Lange, D. (2021). Demokratie im Alltag. Zum Bürger*innenbewusstsein Wiener Jugendlicher. Springer VS.

Fishkin, J. S. (2009). When the people speak: Deliberative democracy and public consultation. Oxford University Press.

Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. New Left Review, 3, 107–120.

Gagnon, J.-P. (2018). 2,234 descriptions of democracy: An update to democracy's ontological pluralism. Democratic Theory, 5(1), 92–113. https://doi.org/10.3167/dt.2018.050106

Gutmann, A., & Thompson, D. (2004). Why deliberative democracy? Princeton University Press.

Heidemeyer, S., & Lange, D. (2010). Wie sich Schülerinnen und Schüler Demokratie vorstellen: Zur didaktischen Rekonstruktion von Politikbewusstsein. In D. Lange, & G. Himmelmann (Hrsg.), Demokratiedidaktik: Impulse für die politische Bildung (S. 221–240). Springer VS.

Heil, R., & Hetzel, A. (2006). Die unendliche Aufgabe. In R. Heil, & A. Hetzel (Hrsg.), Die unendliche Aufgabe: Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie (S. 7–23). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839403327

Heindl, A., & Stüber, K. (2019). Die Pluralität von Solidaritäten und Formen der Kritik. SWS-Rundschau, 59(4), 352–370.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung (6. Aufl.). Beltz Juventa.
Küpper, B., & Zick, A. (2024). Demokratiedistanz der Mitte. Aus Politik und Zeitgeschichte, 74(27), 32–40.
Laclau, E. (2002). Emanzipation und Differenz. Turia + Kant.
Laclau, E., & Mouffe, C. (1991). Hegemonie und radikale Demokratie: Zur Dekonstruktion des Marxismus (3. Aufl.). Passagen.
Lafont, C. (2020). Democracy without shortcuts: A participatory conception of deliberative democracy. Oxford University Press.
Lefort, C. (1990a). Über die Demokratie: Das Politische und die Instituierung des Gesellschaftlichen. In U. Rödel (Hrsg.), Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie (S. 89–123). Suhrkamp.
Lefort, C. (1990b). Die Frage der Demokratie. In U. Rödel (Hrsg.), Autonome Gesellschaft und libertäre Demokratie (S. 281–297). Suhrkamp.
Leggewie, C., & Welzer, H. (2008). Können Demokratien den Klimawandel bewältigen? Transit – Europäische Revue, 36, 25–43.
Lösch, B. (2010). Ein kritisches Demokratieverständnis für die politische Bildung. In B. Lösch, & A. Thimmel (Hrsg.), Kritische politische Bildung: Ein Handbuch (S. 115–128). Wochenschau Verlag.
Lösch, B., & Thimmel, A. (2010). Einleitung. In B. Lösch, & A. Thimmel (Hrsg.), Kritische politische Bildung: Ein Handbuch (S. 7–10). Wochenschau Verlag.
Mansbridge, J. (2019). Recursive representation. In D. Castiglione, & J. Pollak (Hrsg.), Creating political presence: The new politics of democratic representation (S. 298–338). University of Chicago Press.
Meyer, T. (2009). Was ist Demokratie? VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91434-3_27
Osterberg-Kaufmann, N., Stark, T., & Mohamad-Klotzbach, C. (2020). Challenges in conceptualizing and measuring meanings and understandings of democracy. Zeitschrift für vergleichende Politikwissenschaft, 14(4), 299–320. https://doi.org/10.1007/s12286-020-00456-3
Osterberg-Kaufmann, N., Stark, T., & Mohamad-Klotzbach, C. (2023). Conceptualizing difference: The normative core of democracy. Democratic Theory, 10(1), 72–90.
Oschlies, J. N. (2013). In welcher Art Demokratie wollen wir leben? Normative Einstellungen von Bürgern und politischen Eliten in Estland und Ostdeutschland. Lit.
Ott, M., Gabriel, H., Resinger, P., & Wutti, D. (2021). Politik, Demokratie und Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich (S. 151–188). StudienVerlag.
Pateman, C. (1970). Participation and democratic theory (S. 22–44). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511720444.002
Rosanvallon, P. (2008). Counter-democracy: Politics in an age of distrust. Cambridge University Press.
Schmidt, M. G. (2008). Demokratietheorien: Eine Einführung (4. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Schnaudt, C., Weinhardt, M., & Liebig, S. (2017). Die politische Partizipation Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland – Weniger teilnahmslos und politikverdrossen als gedacht. Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), 66(2), 189–200. https://doi.org/10.3224/gwp.v66i2.03
Schneekloth, U. (2015). Jugend und Politik: Zwischen positivem Gesellschaftsbild und anhaltender Politikverdrossenheit. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), 17. Shell Jugendstudie. Jugend 2015: Eine pragmatische Generation im Aufbruch (S. 153–200). Fischer.
Schramkowski, B. (2007). Für mich aber hat dieses Integrationswort mit der Zeit seinen Wert verloren – Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. In T. Geisen, & C. Riegel (Hrsg.), Jugend, Partizipation und Migration (S. 149–167). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90481-8_8
Straub, S., Metz, C., Berger, C., Kierot, L., & Lange, D. (2024). Wie sich Jugendliche Demokratie vorstellen: Eine Studie zur Didaktik der Politischen Bildung. Springer VS.
Weber, A. N. (2024). Kritische politische Bildung. polis aktuell, (8), 1–17. https://www.politik-lernen.at/dl/LnotJMJKomMMnJqx4kJK/pa_8_24_web_pdf (letzter Zugriff: 23.09.2025).

Welan, M. (2012). Österreich auf dem Weg zur Demokratie? Aufmerksame Beobachtungen aus einem halben Jahrhundert. Böhlau.
Whitehead, L. (2021, 1. Juli). Democracy: What's in a word? The Loop – ECPR's Political Science Blog. https://theloop.ecpr.eu/democracy-whats-in-a-word/ (letzter Zugriff: 23.09.2025).
Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). Voice and equality: Civic voluntarism in American politics. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv1pnc1k7
Young, I. M. (1990). Justice and the politics of difference. Princeton University Press.
Zandonella, M., & Bohrn, K. (2024). Junge Menschen und Demokratie 2024. Foresight Research. https://www.parlament.gv.at/dokument/fachinfos/publikationen/FORESIGHT-Bericht-18191-Junge-Menschen-und-Demokratie-2024_BF.pdf (letzter Zugriff: 23.09.2025).

15 Postmigration und politische Teilhabe

Doris Lindner, Eva Sattlberger, Susanne Kink-Hampersberger und Aleksandra Wierzbicka

Kaum ein Unterfangen wird derzeit voreiliger betrieben als der Versuch, Menschen mit sogenanntem *Migrationshintergrund* zu kategorisieren – theoretisch, empirisch, statistisch –, um gesellschaftliche Veränderungen auf einen einzigen Begriff zu bringen. Die Reichweite des Begriffs *Migrationshintergrund* ist jedoch begrenzt, da er weder die Komplexität der Migrationsgesellschaft hinreichend abbildet (Mecheril, 2012) noch die Erfahrungen und Aushandlungen von Zugehörigkeit(en), Anerkennung und Teilhabe in postmigrantischen Gesellschaften angemessen erfassen kann (Altay et al., 2023; Römhild, 2021). Durch die Reduktion auf Abstammung und Herkunft entstehen Ausschlüsse (El-Tayeb, 2016; Foroutan, 2018, 2019) und rassistische Hierarchien werden reproduziert, die das Gefühl der Nichtzugehörigkeit zur Gesellschaft verstärken können (Korteweg & Yurdakul, 2024). Aus diesem Grund lehnt das Konzept des *Postmigrantischen* problematisierende und auf Integrationsfragen reduzierte Debatten ab. Migration soll als konstitutiver Bestandteil der sozialen Realität anerkannt werden, wofür sozial konstruierte Grenzen zwischen Staatsbürger:innen ohne Migrationshintergrund und migrantischen Anderen überwunden werden müssen (Jording et al., 2024).

Im vorliegenden Kapitel nutzen wir den Begriff des Postmigrantischen als explorativen Analyserahmen und richten den Blick auf in Österreich geborene, sozialisierte oder aufgewachsene Jugendliche, die selbst oder deren Eltern Migrationserfahrungen haben. Mittels qualitativer Gruppengespräche untersuchen wir, wie sie Zugehörigkeiten aushandeln, Zuschreibungen Bedeutung verleihen und ihre politische Positionierung artikulieren (dazu auch Kapitel 6 und 14). Im Zentrum steht ihre subjektive Perspektive: Wie bewegen sie sich in multiplen Zugehörigkeitsräumen? Welche Erfahrungen prägen ihr Empfinden von Teilhabe und Ausschluss? Und welche Orientierungen entwickeln sie im Hinblick auf demokratische Prozesse und politische Teilhabe?

15.1 Verständnis von Zugehörigkeit(en)

In den 1980er Jahren gewann das Thema *Zugehörigkeit* vor dem Hintergrund des „ethnic revival in the modern world" (Smith, 1981) zunehmend an Bedeutung. Im Laufe der theoretischen Auseinandersetzungen entstanden verschiedene

Ansätze, Zugehörigkeit als Konstrukt zu fassen und zu konzeptualisieren, etwa in Bezug auf räumliche Dimensionen und Identitätskonstruktionen (Veronis, 2007), De-Territorialisierungsprozesse (Vieten, 2006) oder den Einfluss von Migrations- und Rückkehrerfahrungen (Anthias, 2013). Die Studien verdeutlichten, dass Zugehörigkeiten Ergebnis gesellschaftlicher Selbst- und Fremdverortungen sind (Foroutan, 2022; Pfaff-Czarnecka, 2012) und über symbolische Grenzziehungen – etwa Unterschiede in Sprache, Wertvorstellungen, Bräuchen oder Verhaltensweisen – stabilisiert werden. Da solche Prozesse stets in politische und ökonomische Verhältnisse eingebettet sind, die beeinflussen, in welchem Maße Grenzen erweitert oder verengt werden, gilt Zugehörigkeit als prekär und gesellschaftlich umkämpft (Schramkowski, 2007).

Zugehörigkeit wird als emotionale und soziale Verortung verstanden, die durch gemeinsame Wissensvorräte, Pflichten, Rechte, Erfahrungen und Verbundenheit entsteht und bekräftigt wird (Pfaff-Czarnecka, 2011, 2012). Verortungen können auf mehreren Ebenen stattfinden, wodurch multiple Zugehörigkeitsräume – etwa im Kontext von Familie, Freundschaften, Schule, Vereinen sowie durch ethnische und nationale Bezüge – entstehen, die biografisch sequenziell oder gleichzeitig durchlebt werden können (Pfaff-Czarnecka, 2012). Sie besitzen eigene Regeln und Wissenscodes, deren Teilen Zugehörigkeit ermöglicht, aber auch Konflikte zwischen Räumen oder konträren sozialen Positionierungen hervorrufen kann (Foroutan, 2022; Riegel & Geisen, 2010). Persönliche Merkmale wie Alter, Geschlecht, soziale Herkunft sowie Erfahrungen von Migrantisierung, Ethnisierung und Rassifizierung beeinflussen darüber hinaus, wie Zugehörigkeiten wahrgenommen und gelebt werden (Foroutan, 2019; Mattes & Lang, 2021).

Zugehörigkeit lässt sich dabei in zwei Dimensionen erfassen: (1) Gemeinsamkeit und Gegenseitigkeit, also das Teilen von Erfahrungen, von kulturellen Formen wie Sprache, Religion, Lebensstil, Werten oder Wissen und von Erinnerungskonstruktionen, und (2) Bindungen, Anhaftungen und Verortungen, also Bezugnahmen auf soziale und institutionelle Kontexte, in denen Einbindungen entstehen, etwa durch lokale Gemeinschaften, Staatsbürgerschaften oder religiöse Zugehörigkeiten (Pfaff-Czarnecka, 2012).

Aktuelle Diskurse, insbesondere im Kontext des Postmigrantischen, betonen die Mehrdimensionalität und Prozesshaftigkeit von Zugehörigkeiten und ihre Verwobenheit mit Machtverhältnissen und Ausschlussmechanismen. Konzepte wie *hybride Identität* oder *Mehrfachzugehörigkeiten* beschreiben die Überlappung, Verhandlung und Aushandlung multipler Zugehörigkeiten über Zeit, soziale Räume und Generationen hinweg (Ha, 2004; Mecheril, 2003; Supik, 2005; Yildiz, 2022). Zugehörigkeitskonstruktionen und Selbstverortungen stellen einen kontinuierlichen Prozess der Sinnstiftung und Einordnung dar, der auf Akzeptanz und Anerkennung zielt (Pfaff-Czarnecka, 2012; Yuval-Davis, 2011a, 2011b). Besonders relevant wird Zugehörigkeit dort, wo sie ausgehandelt, sichtbar gemacht wird und Menschen zur Positionierung zwingt (Riegel & Geisen, 2010).

15.2 Forschungsdesign der Teilstudie

Bisherige Studien liefern wichtige Erkenntnisse zu Zugehörigkeitskonstruktionen und Aushandlungsprozessen, insbesondere hinsichtlich lokaler, schulischer und kultureller Selbstverortungen, Diskriminierungserfahrungen sowie hybrider Identitätskonstruktionen (Enzenhofer et al., 2012; Güngör et al., 2016, 2019; Crul et al., 2012). Sie zeigen, dass lokale Zugehörigkeiten – etwa im Freundeskreis, in der Schule oder im Stadtteil – bedeutsamer sind und stärker wirken als nationale Zugehörigkeiten. Kulturelle und ethnische Aspekte wie die Familienkultur, die Herkunftssprache, die Religion oder Traditionen bilden zentrale Bezugspunkte der Selbstverortung. Hybride Zugehörigkeitsformen entstehen, wenn Jugendliche gleichzeitig mehreren sozialen, kulturellen, ethnischen oder religiösen Gruppen angehören, zum Beispiel der Kultur ihrer Familie, der Peergroup in der Schule oder der Gesellschaft ihres Wohnortes. Soziale und kulturelle Zugehörigkeiten lassen sich durch gegenseitige Anerkennung, Unterstützungsnetzwerke und gemeinsame Aktivitäten stärken, während Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen Zugehörigkeitsgefühle schwächen können. Längere Aufenthaltsdauer und soziale Integration fördern zudem die Identifikation mit der Gesellschaft (Güngör et al., 2016, 2019).

Offen bleibt, wie postmigrantische Jugendliche gesellschaftlich zugeschriebene Zugehörigkeiten reflektieren und welche politischen Einstellungen oder Orientierungen daraus resultieren. Öffentliche Diskurse positionieren sie häufig zwischen widersprüchlichen Erwartungen: Einerseits werden sie als kulturell anders oder fremd markiert, andererseits gelten sie formal als Teil der Gesellschaft. Viele Jugendliche sind zudem noch nicht wahlberechtigt oder erfüllen die formalen Voraussetzungen wie Staatsbürgerschaft nicht. Diese Bedingungen schaffen ein Spannungsfeld, in dem politische Selbstwirksamkeit und gesellschaftliche Teilhabe eingeschränkt werden können (Bandura, 1997). Dies ist besonders relevant, da Jugendliche, die sich als gesellschaftlich ausgegrenzt oder als nicht zugehörig erleben, politisch weniger aktiv werden oder das Interesse an gesellschaftlicher Mitbestimmung verlieren. Solche Erfahrungen können langfristig das Demokratiepotenzial mindern oder die Gefahr erhöhen, dass sich Jugendliche rechtsextremen oder antidemokratischen Milieus zuwenden. Rechtspopulistische Angebote sprechen gezielt junge Menschen an, bieten einfache Lösungen für komplexe Krisensituationen und vermitteln das Gefühl, gesehen und anerkannt zu werden, insbesondere über Social-Media-Kanäle, traditionelle Geschlechterbilder oder Zugehörigkeitsangebote (Albert et al., 2024). Ein zentraler Ausschlussgrund ist der Migrationshintergrund, der zu systematischer Exklusion führen kann: Stimmen von Jugendlichen werden im politischen System nicht gehört, sodass Entscheidungen zu ihrem Nachteil getroffen werden, was die Benachteiligung weiter verstärkt (Ehs & Zandonella, 2024). Vor diesem Hintergrund wird politische Bildung als zentrales Instrument gesehen, um demokratische Teilhabe zu

fördern, Jugendlichen politische Selbstwirksamkeit zu ermöglichen und autoritären Tendenzen entgegenzuwirken.

Die vorliegende explorative Studie zielt darauf ab, zu untersuchen, wie Jugendliche ihre sozialen, kulturellen und politischen Räume aushandeln, Handlungsspielräume definieren und Zugehörigkeiten deuten. Ein besonderer Fokus liegt darauf, zu verstehen, welche politischen Orientierungen und Einstellungen sie unter Bedingungen artikulieren, in denen gesellschaftliche Zuschreibungen, mangelnde Wahlberechtigung oder die fehlende Staatsbürgerschaft ihre politische Selbstwirksamkeit einschränken.

Um diese Fragen zu erfassen, wurden zwischen März und Mai 2025 fünf Gruppengespräche mit insgesamt 20 Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren in Wien und der Steiermark durchgeführt. Mittels offener Erzählimpulse (Kruse, 2014) wurden die Jugendlichen dazu angeregt, zu berichten, wie sie sich selbst verorten und wie sie positioniert werden, welche Themen im Alltag und in der politischen Wahrnehmung für sie relevant sind, wie sie ihre Meinungen zu gesellschaftlichen und politischen Fragen äußern, welche Erfahrungen ihr Gefühl von Teilhabe oder Ausschluss prägen und wie sie politische Bildung – insbesondere in der Schule – wahrnehmen oder sich vorstellen. Die narrative Form der Gespräche unterstützt dabei, widersprüchliche oder konflikthafte Erfahrungen zu bearbeiten, biografische Brüche zu integrieren und politische Orientierungen sichtbar zu machen (Bargetz & Eggers, 2023).

Im Unterschied zu klassischen Gruppeninterviews, die stärker auf Rollendynamiken fokussieren (Merton et al., 1956), zielte der methodische Zugang auf die gemeinsame Bedeutungsproduktion ab. Dabei wurde darauf geachtet, Dominanz einzelner Teilnehmender zu vermeiden, um ein möglichst breites Spektrum an Perspektiven zu erfassen. Zur Sicherung der Auswertungsqualität erfolgte die Kodierung konsensual zwischen den Forschenden. Die Analyse selbst wurde mittels der qualitativ-strukturierenden Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) anhand induktiver Kategorienbildung durchgeführt, um das Textmaterial differenziert zu erschließen und relevante inhaltliche Strukturen zu identifizieren.

15.3 Zuschreibungen – „… dabei bin ich hier geboren“

In den folgenden Abschnitten werden zentrale Themen der Aushandlungen von Identität, Zugehörigkeit und politischer Orientierung von postmigrantischen Jugendlichen dargestellt. Abgebildet werden insbesondere die Wahrnehmung von Herkunft und Nationalität, die Erfahrung von Mehrfachzugehörigkeiten, familiäre und soziale Prägungen sowie politische Einstellungen und Teilhabe. Es wird aufgezeigt, welche Strategien Jugendliche entwickeln, welche Reflexionsprozesse sie durchlaufen und welche Erfahrungen sie in diesen Bereichen machen.

Gefragt nach dem, was sie ausmacht, beziehen sich die Teilnehmenden vor allem auf demografische Merkmale (Alter, Geschlecht, Nationalität, Wohnort), biografische Aspekte (Name, familiäre Herkunft), persönliche Interessen, Charaktereigenschaften und Fähigkeiten. Status, Ethnie oder Religionszugehörigkeit stellen zumeist keine relevanten Differenzmarker dar, jedoch kann die ethnische und religiöse Zugehörigkeit situativ bedeutsam werden, wenn Jugendliche sie selbst relevant setzen oder wenn sie auf ihre Herkunft angesprochen werden. Die Herkunftsfrage fungiert dabei als Instrument symbolischer Grenzziehung, das Menschen, Praktiken oder Objekte anhand sichtbarer oder hörbarer Diversitätsmerkmale wie Name, Hautfarbe, Sprache oder Akzent in soziale Hierarchien einordnet (Lamont & Molnár, 2002; Terkessidis, 2015). Zugehörigkeiten zu Nation, Ethnie oder Kultur – oft als homogene Konstrukte vorgestellt – unterliegen Aushandlungsprozessen, während zugleich die Erwartung besteht, sich eindeutig zu positionieren (Riegel & Geisen, 2010).

Die Frage nach der Herkunft wird ambivalent erlebt: Einerseits signalisiert sie Interesse und ermöglicht es, Mehrfachzugehörigkeiten sichtbar zu machen, andererseits kann sie irritieren – abhängig vom Kontext der Fragestellung:

> „Ich finde, also diese Frage ‚Woher kommst du?', das ist ja an sich keine unhöfliche oder rassistische Frage. Aber ich finde, es kommt auf die Art an, wie man fragt und in welchem Moment. Wenn ich dich gerade kennenlerne und du mich sofort fragst: ‚Woher kommst du?', dann wäre ich schon ein bisschen stutzig." (B_216–223)

Jugendliche erkennen das zugrunde liegende Interesse, nehmen die Frage jedoch nur unter bestimmten Bedingungen als neutral wahr, was ihre Sensibilität gegenüber sozialen Kontexten und gesellschaftlichen Erwartungen verdeutlicht. Dies gilt besonders dann, wenn Differenz allein über Sprache oder Namen sichtbar wird:

> „Also ich wurde auch schon oft so ‚Jugo' genannt oder so, aber daran hab ich mich eh schon gewöhnt. Und das ist mir eigentlich egal. Aber halt […] sagen wir mal auf der Straße oder so, da wird es ja nicht erkannt. Also ich sehe jetzt nicht anders aus oder so." (A_320–324)

Die wiederholte Nennung zeigt eine Normalisierung und Desensibilisierung gegenüber Kategorisierungen, die als emotional kaum belastend erlebt werden. In vertrauten Kontexten kann die Kategorie präsent sein, während in öffentlichen oder anonymen Situationen die Wahrnehmung der Differenz entfällt. Die zitierte Aussage verdeutlicht zudem die aktive Selbstwahrnehmung: Der Jugendliche betont, dass externe Zuschreibungen sein Selbstbild nicht verändern. Sie zeigt eine

Strategie, gesellschaftlich kodierte Kategorien reflektiert zu nutzen, sich situativ anzupassen und die eigene Identität unabhängig von Herkunftszuschreibungen zu definieren.

Im Gegensatz dazu erzählen Jugendliche, wie Fremdzuschreibungen die Selbstwahrnehmung prägen können:

> „Man sieht es an meinem Nachnamen sofort, dieses ‚-ić' am Ende – da weiß man ja genau, woher man kommt. […] Ich wurde hier in Österreich noch nie wirklich als Österreicher wahrgenommen, sobald jemand meinen Namen sieht. Also kann ich mich auch nur als Kroate fühlen." (A_156–162)

Der Nachname fungiert als semiotischer Marker, da seine sprachliche Endung unmittelbar eine bestimmte Herkunft signalisiert und Zugehörigkeit symbolisch festlegt. Der Jugendliche erlebt dies als Einschränkung: Seine alltägliche soziale Einbettung wird durch Fremdwahrnehmungen überschrieben, sodass er gezwungen zu sein scheint, die nationale Herkunft als dominanten Identitätsmarker zu übernehmen. Das „nur" verweist auf die begrenzten Handlungsspielräume, die ihm durch externe Zuschreibungen auferlegt werden – die Verortung erfolgt nicht frei, sondern als Resultat gesellschaftlicher Wahrnehmung.

Eine ähnliche Unsicherheit zeigt sich bei einer Jugendlichen, deren Selbstverortung zwischen ‚österreichisch' und ‚chinesisch' schwankt und die damit auf widersprüchliche gesellschaftliche Erwartungen und Zuschreibungen reagiert:

> „Woher kommst du? Ich weiß jetzt nicht genau, ob ich sagen soll aus Österreich oder China. […] Meine Mutter kommt aus Singapur, mein Vater aus China. Ich sag meistens eher China, weil, es ist eher bekannt, würde ich sagen. Und ich finde, das ist auch so mit der Kindheit, ich hab jetzt nicht so die typische österreichische Kindheit gehabt und ich war auch so eher anders als so die anderen Kinder, aber in der Volksschule waren die meisten so aus Österreich und so. Und da sind auch so Sachen vorgekommen, die für die auch nicht so typisch waren." (A_167–174)

Die Entscheidung, sich primär über „China" zu definieren, spiegelt sowohl die begrenzte soziale Orientierung innerhalb der österreichischen Mehrheitsgesellschaft als auch die Notwendigkeit wider, eine gesellschaftlich verständliche Zugehörigkeit zu wählen. Die Unsicherheit entsteht aus der Diskrepanz zwischen eigener Erfahrung und gesellschaftlicher Erwartung: Die Jugendliche erlebt ihre Kindheit als andersartig, während normative Vorstellungen von „österreichischer Identität" als Maßstab dienen.

Ein weiteres Beispiel für die Wirkung reduzierender Zuschreibungen liefert eine andere Jugendliche, die metaphorisch von einer „Schublade" spricht:

> „Ich finde es schade, dass man dann so in eine Schublade gesteckt wird, mit der man gar nichts zu tun hat. Wenn dann gesagt wird, ja du bist ein Flüchtling und kommst aus Afghanistan und so. Dabei bin ich hier geboren und hab mit Afghanistan gar nichts zu tun." (C_142–145)

Die Metapher verdeutlicht, wie Biografien vereinfacht dargestellt werden. Durch solche Zuschreibungen wird die Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft infrage gestellt, während zugleich eine *fremde* Zugehörigkeit zugeschrieben wird. Auch nonverbale Signale wirken als Differenzmarker: „Und dann kriegt man halt Blicke, die man normalerweise nicht bekommt. Es ist halt ein bisschen komisch." (D_515–516) Subtile Gesten signalisieren Abgrenzung und machen symbolische Grenzziehungen erfahrbar, ohne dass sie explizit ausgesprochen werden. Die Jugendliche nimmt wahr, dass sie in bestimmten Kontexten als *anders* markiert wird, was die Notwendigkeit verstärkt, sich selbst zu positionieren oder abzugrenzen.

Hybride Identitäten und Mehrfachzugehörigkeiten

Das folgende Beispiel verdeutlicht die Ambivalenz von Mehrfachzugehörigkeiten, insbesondere wenn rechtliche, familiäre und subjektive Identifikationen divergieren. Ein Jugendlicher besitzt die österreichische Staatsbürgerschaft, fühlt sich jedoch vor allem Ungarn zugehörig und strebt durch den Antrag auf doppelte Staatsbürgerschaft eine institutionelle Absicherung dieser Zugehörigkeit an:

> „Wenn ich über Nationalitäten rede, ist das meistens etwas komplizierter, weil, bei mir wird meistens automatisch angenommen, dass ich Deutscher bin, was nicht stimmt. Ich bin zwar in Österreich geboren, habe auch den österreichischen Pass, aber meine ganze Familie stammt aus Ungarn. Deswegen habe ich jetzt auch einen Antrag auf den ungarischen Pass gestellt. Also ich fühle mich auch viel mehr zu Ungarn hingezogen. Einfach durch meine Familiengeschichte und dass ich dort sehr viel Zeit verbringe, auch, obwohl ich in Österreich geboren bin. Und meistens muss ich das ja erzählen, dass ich zwar die österreichische Staatsbürgerschaft hab, aber auch irgendwo Ungar bin. Und ich treffe öfters darauf, dass gesagt wird: ‚Aber du hast ja nicht die ungarische Staatsbürgerschaft, wie willst du dann Ungar sein?' Deswegen hab ich jetzt auch einen Antrag gestellt." (A_182–192)

Zugehörigkeit wird durch die familiäre Biografie, emotionale Bindungen und kulturelle Praktiken geprägt. Der Wunsch nach einem ungarischen Pass beruht weniger auf einer formalen Notwendigkeit, sondern dient vielmehr der Sichtbarmachung der eigenen subjektiven Identität. Die Erfahrung des Jugendlichen, dass andere seine Zugehörigkeit zunächst allein über den österreichischen Pass definieren, verdeutlicht die Diskrepanz zwischen gesellschaftlich erwarteter und

selbst empfundener Zugehörigkeit. Der Antrag auf die ungarische Staatsbürgerschaft wird so zu einem Mittel, diese Mehrfachzugehörigkeit zu legitimieren.

Aus einer anderen Perspektive wird Nationalität weniger als rechtlicher Status, sondern vor allem als praktisches Orientierungsmerkmal in sozialen Interaktionen relevant: „Ich denke auch, dass man Menschen, wenn man seine Nationalität weiß, einfach besser einschätzen [kann]. Das hat einfach auch eine Bedeutung, wenn du irgendwo anders bist." (E_442–443) Nationalität fungiert hier als heuristisches Instrument, um Interaktionen zu strukturieren und soziale Zugehörigkeiten einzuordnen, ohne die persönliche Identität vollständig zu bestimmen. Die Aussage verdeutlicht die Ambivalenz von Zugehörigkeit: Sie wird situativ konstruiert, kontextabhängig interpretiert und kann strategisch genutzt werden, um das eigene Handeln zu orientieren, ohne dass Nationalität automatisch mit einem statischen Selbstverständnis gleichgesetzt wird.

Erwartungen und ungleiche Bindungen zwischen Kulturen und sozialen Gruppen können zu Brüchen in der Identitätsbildung führen. Ein Jugendlicher beschreibt eine doppelte Distanzierung: Er fühlt sich weder in der österreichischen noch in der ungarischen Kultur vollständig eingebunden. Zwar sind ihm Elemente beider Kulturen vertraut, doch bilden sie kein tragfähiges, zusammenhängendes Ganzes:

> „Bei mir zu Hause ist das Problem, dass ich von beidem ein bisschen habe, aber keines wirklich ausleben kann. Also ich habe österreichische mit ungarischer Kultur gemischt, aber nichts von beiden in dem Ausmaß, was ich ehrlich gesagt gerne hätte. Weil dazu kennen sich meine Eltern zu wenig mit österreichischer Kultur aus und sind zu weit von der ungarischen entfernt. Also ich bezeichne mich jetzt nicht als kulturlos. Irgendwo habe ich auch meine, aber nicht in dem Ausmaß, in dem ich es gerne hätte." (A_303–308)

Die Ablehnung des Begriffs „kulturlos" verdeutlicht das Bedürfnis, eine eigene kulturelle Position zu behaupten, selbst wenn die vorhandenen Bezugspunkte als unzureichend empfunden werden. Die doppelte Distanzierung zeigt, dass hybride Zugehörigkeiten nicht nur als Ressource fungieren, sondern auch Lücken und Brüche erzeugen können, insbesondere bei mangelnder sozialer oder familiärer Einbettung. Eine weitere Jugendliche beschreibt eine ähnliche Form der Entfremdung, die sie sowohl von der Herkunftsgesellschaft ihrer Eltern als auch von Österreich trennt:

> „Ich fühle mich tatsächlich zu keinem der beiden Länder zugehörig. Ich habe Migrationshintergrund, also meine Eltern kommen aus der Türkei, und jedes Mal, wenn ich in die Türkei fahre, fühle ich mich dort nicht besonders zugehörig. Erstens, weil ich die Sprache nicht kann, und zweitens, weil ich auch nicht so großgezogen worden bin

wie sie. Und hier in Österreich – ich weiß nicht – ich fühle mich auch nicht zugehörig. Das ist einfach das Gefühl." (C_128–135)

Hier wird deutlich, dass fehlende Sprachkompetenz und mangelnde Vertrautheit mit kulturellen Praktiken Zugehörigkeit erschweren und soziale Verankerung verhindern. Die Identität bleibt dadurch bruchstückhaft, da sie weder stabil an die Herkunftskultur noch an die Aufnahmegesellschaft angebunden ist. Im Gegensatz dazu beschreibt eine Jugendliche eine eher integrative Praxis:

„Für mich ist es einfach so ein Zusammen, also so ein Miteinander von beidem. Meine Eltern sprechen zu Hause viel Bosnisch, in der Schule und mit meinen Freunden spreche ich Deutsch. Und zum Beispiel, da die Sprache, dort die Kultur […]. Eine Vermischung der Kulturen irgendwie." (B_143–150)

Das Beispiel illustriert eine Form hybrider Identität, in der unterschiedliche kulturelle Elemente nicht als widersprüchlich, sondern als kombinierbar erfahren werden. Zugehörigkeit wird situativ konstruiert und erlaubt eine flexible Orientierung zwischen verschiedenen sozialen Kontexten (Bhabha, 1997).

Familiäre politische Prägungen

Familiale Einflüsse spielen insbesondere in jüngeren Jahren eine zentrale Rolle. Mit zunehmendem Alter und wachsendem politischen Interesse gewinnen jedoch Freundeskreis, schulische Peers und eigenständige Aktivitäten – etwa Recherchen zu politischen Themen, Diskussionen oder argumentative Beteiligung – zunehmend an Einfluss (Grob, 2009). Biografische Erfahrungen der Eltern und Großeltern mit Krieg, Flucht, Diktatur oder Diskriminierung können zudem in Erzählungen vermittelt werden und dienen als Referenzrahmen, der die politischen Orientierungen prägen kann. Dies zeigt sich auch in unseren Gruppengesprächen: Ein Jugendlicher berichtet, dass die familiäre Ablehnung des Kommunismus auch seine Haltung prägt:

„Politisches Interesse ist vorhanden. Ich meine, beide Eltern stammen ja aus einem ex-kommunistischen Land. Mein Vater hat das sogar noch teilweise miterlebt und meine Großeltern haben meinen Vater damit sehr geprägt und mein Vater mich, wodurch ich den Kommunismus nicht unterstützen kann. Aufgrund des Prinzips, dass all jene Geschichten, die sie mir erzählt haben und was in dieser Zeit alles passiert ist und dass genauso viel Unrecht und desgleichen existiert hat, wenn nicht mehr. Dass ich diese Art nicht unterstützen kann. Auf kommunaler Ebene, wie zum Beispiel, wie wir es in Graz haben, da sehen wir ja, da funktioniert es gut. Da habe ich auch nichts dagegen, da bin ich offen. Aber ich kann es mir als eine Regierungsform für den ganzen Staat nicht vorstellen." (A_434–443)

Hier zeigt sich eine intergenerationale Weitergabe von Erinnerung: Erfahrungen von Unrecht und Einschränkung werden in der Familie tradiert und dienen als Ressource politischer Orientierung. Die ablehnende Haltung gegenüber dem Kommunismus speist sich aus den Erfahrungen der Eltern und Großeltern, die Einschränkungen im damaligen System erlebt haben. Die Übernahme familialer Deutungen erfolgt jedoch nicht rein reproduktiv. Während der Jugendliche den Kommunismus als staatliches Herrschaftssystem ablehnt, erkennt er zugleich funktionale Elemente, wie etwa kommunale Organisationsformen. Damit tritt eine doppelte Logik politischer Sozialisation hervor: einerseits die Weitergabe historischer Erfahrungen über Generationen hinweg, andererseits die eigenständige Auseinandersetzung mit aktuellen politischen Kontexten. Die Kombination verweist auf einen reflektierten Umgang mit politischen Ideen: Der Jugendliche orientiert sich an familialen Erzählungen, grenzt sich jedoch gleichzeitig durch differenzierende Urteile ab. Politische Urteilsbildung zeigt sich weniger als lineare Tradierung denn als ein Prozess, historische Erinnerungen mit aktuellen Erfahrungen zu verbinden (Jansen, 2025).

Ein anderer Jugendlicher grenzt sich ebenfalls vom Kommunismus ab, entwickelt seine Haltung jedoch weniger auf der Grundlage familiärer Erzählungen, sondern durch einen systematischen Vergleich mit sozialdemokratischen Modellen:

> „Zum Beispiel die skandinavischen Länder sind eigentlich eher sozialdemokratisch basiert und ich finde, dass Gerechtigkeit, dass eine soziale Gerechtigkeit wichtig ist, und auch die Wirtschaft, die so aufgebaut ist, dass es halt wichtig ist, dass die Menschen so unterstützt werden, wie sie unterstützt werden. Und man sieht ja auch, dass es sozusagen auch funktioniert. Es gibt gute Beispiele, dass die Sozialdemokratie funktioniert. Aber den Kommunismus, den unterstütze ich nicht. Und ich sag mal so: Meine Eltern unterstützen den jetzt auch nicht, obwohl sie noch nie wirklich etwas Negatives darüber gesagt haben, woher sie herkommen. Aber vielleicht liegt es ja da auch daran, dass die Sowjetunion eine andere Art von Kommunismus als Jugoslawien war, ja, auch teilweise marktkapitalistisch, und ja, aber an sich sind meine Eltern jetzt auch keine Kommunisten." (A_468–479)

Die politische Reflexion tritt besonders deutlich hervor: Der Jugendliche argumentiert mit Beispielen aus anderen Ländern, bezieht historische Unterschiede zwischen der Sowjetunion und Jugoslawien ein und entwickelt eine eigenständige Abgrenzung.

Die Beispiele verdeutlichen unterschiedliche Modi politischer Sozialisation. Neben der intergenerationalen Weitergabe von Erfahrungen und der vergleichenden politischen Urteilsbildung, die tradiertes Wissen mit eigener Reflexion verknüpft, tritt ein dritter Modus auf: die Abwesenheit politischer Anregung. Einige Jugendliche berichten, keine klare politische Meinung zu haben, da in

ihrem familiären Umfeld kaum über Politik gesprochen wird, der Zugang zu relevanten Informationen begrenzt ist oder Politik als zu komplex wahrgenommen wird. Hinzu kommen strukturelle Faktoren wie das Alter und das fehlende Wahlrecht, die das Gefühl politischer Ohnmacht verstärken: „Also in meinem Alter ist es mir relativ egal, das Ganze." (E_745) Ein anderer Teilnehmer ergänzt: „… dass es mir im Moment nicht so wichtig ist, weil ich keinen Einfluss darauf habe. Weil ich jugendlich bin." (E_748–750) Damit wird deutlich, dass nicht nur das Vorhandensein, sondern auch das Ausbleiben von Austausch und Information – ex negativo – das politische Selbstverständnis Jugendlicher prägt.

Poltische Haltungen und Werte

Politische Haltungen – die eigene Einstellung zu Themen, Parteien und Ideologien – entstehen aus einer Vielzahl persönlicher, sozialer und politischer Einflüsse, darunter Erfahrungen, Interessen, das soziale Umfeld, Bildung, Medien und die politische Kultur. Sie entwickeln sich über die Zeit und können durch Ereignisse, Argumente oder den Austausch mit anderen verändert werden (Besand, 2017). In den Daten zeigt sich eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Ungleichheit, insbesondere mit Blick auf die eigenen Erfahrungen mit Ungerechtigkeit, Mikroaggressionen und Rassismus. Diese Erfahrungen prägen das politische Interesse der Jugendlichen maßgeblich. Zudem kennzeichnen Empathie und persönliches Betroffensein die Äußerungen der Befragten.

Eine Jugendliche bewertet die politische Situation in Österreich im Vergleich zu ihrem Herkunftsland Bosnien insgesamt als günstiger, insbesondere aufgrund staatlicher Unterstützungsleistungen, die sie und ihre Familie etwa bei Sprachkursen oder der Kinderbetreuung entlasten. Gleichzeitig thematisiert sie die Herausforderungen des Asyl- und Einbürgerungssystems, illustriert am Beispiel einer Mitschülerin, deren Erfahrungen die Auswirkungen bürokratischer Hürden deutlich machen:

> „Natürlich fühlt man sich auch ein bisschen angesprochen, wenn man mitbekommt, dass ein Mädchen zum Beispiel abgeschoben wird oder so, dann denkt man sich so, boah, das hätt zum Beispiel meine Eltern treffen können oder so, weil es unbegründet ist. […] und bei ihr kriegen wir relativ viel mit wegen der Behörde und ebenso, wie das abläuft und dass sie jetzt den österreichischen Pass beantragt hat oder die österreichische Staatsbürgerschaft, dass es so lange bei ihr gedauert hat, obwohl sie irgendwie da schon seit Jahren auch in die Schule geht und auf demselben Deutschlevel eigentlich ist wie wir." (B_288–302)

Die Jugendliche reflektiert die bürokratischen Hürden der Einbürgerung und setzt diese in Bezug zu konkreten Erfahrungsgrößen wie der Dauer des Schulbesuchs und dem Sprachniveau der Mitschülerin. Sie nimmt wahr, dass der Prozess

der Staatsbürgerschaftsbeantragung langwierig und komplex ist, wobei insbesondere die Anforderungen an Deutschkenntnisse als zusätzliche Barriere wirken. Aus diesen Beobachtungen wird deutlich, dass ihr Werte wie Gerechtigkeit und Fairness besonders wichtig sind: Sie empfindet die Verzögerungen als ungerecht, insbesondere im Hinblick auf Gleichbehandlung und Chancengleichheit. Zugleich zeigt sich eine kritisch-reflektierte politische Haltung, die bürokratische Barrieren problematisiert und implizit die Notwendigkeit einer institutionellen Förderung von Integration und politischer Teilhabe betont. Die Verbindung aus persönlicher Betroffenheit, Empathie für die Mitschülerin und Bewertung institutioneller Rahmenbedingungen verdeutlicht, dass politische Einstellungen erfahrungsbasiert, wertegleitet und kontextbezogen gebildet werden.

Eine andere Jugendliche äußert Ängste im Zusammenhang mit Abschiebung, obwohl sie selbst in Österreich geboren ist und über die Staatsbürgerschaft verfügt. Ihre Aussage reflektiert die Diskrepanz zwischen der eigenen Lebensrealität und der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Menschen mit Migrationsgeschichte:

> „Ich wäre für die Linke. Ich glaube aber, dass die rechten Parteien eher denken, dass jeder Ausländer in einem anderen Land geboren ist, obwohl es viele Leute gibt, die in Österreich geboren sind, wie ich, glaube alle von uns hier […], aber halt unsere Eltern nicht und deshalb, ja, halt sie denken, dass viele keine Staatsbürgerschaft haben, obwohl eigentlich viele welche haben. Das heißt, sie können uns eigentlich nicht abschieben, weil, ähm, das geht eigentlich nicht. […] Ich meine, mir macht das jetzt gar nicht Angst, weil ich hier geboren bin und die Staatsbürgerschaft habe, meine Eltern halt auch, aber ich würde halt Angst haben, wäre ich eine Person, die keine hätte, weil, ich könnte mir nicht vorstellen, abgeschoben zu werden, und du kannst dann halt nicht zurück, also." (D_642–659)

Die Jugendliche verfügt über ein ausgeprägtes Bewusstsein für Gerechtigkeit und Gleichbehandlung. Sie kritisiert stereotype Annahmen, die Menschen mit Migrationsgeschichte automatisch als nichtzugehörig einordnen. Zugleich zeigt sich eine politisch reflektierte Haltung gegenüber Rechtspopulismus, da die Jugendliche die Diskrepanz zwischen gesellschaftlichen Vorurteilen und dem rechtlichen Status problematisiert. Ihre Überlegungen zu möglicher persönlicher Betroffenheit unterstreichen die Bedeutung von Sicherheit, Schutz und politischer Teilhabe als zentralen Werten.

Die Daten zeigen, dass politische Einstellungen Jugendlicher nicht nur aus persönlichen Erfahrungen mit Institutionen erwachsen, sondern auch aus der Wahrnehmung gesellschaftlicher Diskurse, potenzieller Diskriminierung und sozialer Ungleichbehandlung. Einige dominante Muster lassen sich erkennen: eine klare Ablehnung ausländerfeindlicher Narrative, die Distanzierung von extremistischen Positionen beider politischer Lager sowie die Zurückweisung

pauschaler Stigmatisierungen. Hinsichtlich Zuwanderung äußern die Jugendlichen differenzierte Positionen, beispielsweise:

> „Ich habe eher eine linke Meinung, aber dann auch nur so, dass es nicht linksextrem ist. Also, ich würd sagen, ja, wir sollten keine Leute abschieben, aber auch keine, einfach alle reinlassen, weil einfach dann die Kriminalität … und Menschenrechte dann vielleicht nicht so zustande kommen können wegen illegalen Sachen. Die einfach passieren, weil die Menschen illegal ins Land kommen, ja." (A_414–419)

In der Aussage spiegeln sich Werte wie Gerechtigkeit und Fairness ebenso wider wie Verantwortungsbewusstsein, da Zuwanderung mit gesellschaftlicher Ordnung verknüpft wird und mögliche negative Folgen – etwa Kriminalität – thematisiert werden. Politische Einstellungen erscheinen hier sowohl normativ (Gerechtigkeit, Solidarität) als auch pragmatisch (ordnungspolitische Aspekte) geprägt. In einem weiteren Beispiel wird zudem die Anerkennung politischer Pluralität betont:

> „Was ich damit meine, ist einfach nur: Solange es als eine rechtmäßige Partei angesehen wird, solange sie nicht als rechtsextrem, als extremistisch, was auch immer abgestempelt wird, solange sie laut Verfassung wählbar ist, solange soll man das auch tolerieren, dass es Menschen gibt, die sich diese [rechte; Anm. von uns] Ideologie am besten vorstellen. Aber mir persönlich ist jetzt in Österreich die Linke am nächsten gelegen." (A_444–449)

Hier zeigt sich eine Haltung der Toleranz und des demokratischen Verantwortungsbewusstseins. Der Jugendliche erkennt legitime Unterschiede in politischen Positionen (an) und grenzt diese klar von extremistischen Ideologien ab. Die politische Orientierung erfolgt reflektiert und wertegeleitet: Die eigene Präferenz für die Linke wird mit der Akzeptanz pluralistischer Spielräume verknüpft.

Obwohl viele Jugendliche sich nicht als politisch aktiv verstehen, reflektieren sie zentrale demokratische Prinzipien wie Teilhabe, Gleichheit und Offenheit gegenüber gesellschaftlicher Vielfalt. Damit rücken sie die gegenseitige Anerkennung und ein inklusives Miteinander in den Fokus: „Dann wäre ich eigentlich eindeutig für die Linke, weil ich finde es wichtig, dass auch viele aus Österreich was lernen [können] von anderen, äh, nicht nur wegen der Sprache." (D_636–639) Die Orientierung an Demokratie und Inklusion prägt das politische Selbstverständnis der Jugendlichen; normative Überzeugungen werden mit einer pragmatischen Haltung zur gesellschaftlichen Teilhabe verknüpft, selbst wenn formelles politisches Engagement fehlt.

Die Befragten reflektieren politische Teilhabe als multidimensionales Phänomen, das formale Rechte, Informiertsein, gesellschaftliche Verantwortung und normative Verpflichtungen – etwa die Pflicht zu wählen – umfasst. Formale Partizipation wird vor allem durch die Staatsbürgerschaft und das Wahlrecht vermittelt, während informierte Reflexion, Verantwortungsbewusstsein und die Berücksichtigung gesellschaftlicher Konsequenzen zentrale Aspekte informeller Teilhabe darstellen.

Für die Jugendlichen stellt das Wahlrecht ein zentrales Element politischer Teilhabe dar; eine Jugendliche bewertet es ausdrücklich als gesellschaftliches Privileg und als Verantwortung:

> „Ja, also ich finde es extremst wichtig, sich mit Politik auseinanderzusetzen, eben weil wir das Privileg dazu haben. Ich finde, weil ich es eben auch aus Pakistan kenne […], dass man hier wählen gehen darf und vor allem so früh schon wählen gehen darf und sich an der Politik beteiligen darf." (B_313–315)

Politische Teilhabe erscheint hier als Ausdruck demokratischer Mündigkeit und als Beitrag zur sozialen Anerkennung. Der Vergleich mit weniger privilegierten Kontexten verdeutlicht die Verantwortung, die mit der Ausübung des Wahlrechts verbunden ist. Zugleich wird die Notwendigkeit einer informierten und reflektierten politischen Teilhabe betont – weniger als automatisches Recht, sondern eher als aktive Gestaltungsaufgabe, die Wissen erfordert, um fundierte Entscheidungen zu treffen:

> „Ja, ich finde auch, dass das Wahlalter eigentlich so bleiben sollte, man sollte genug Informationen und genug einfach Erfahrungen sozusagen sammeln, bevor man wählen geht und bevor man das Schicksal des Landes entscheiden kann." (E_798–800)

Während politische Mündigkeit als zentrale Voraussetzung für Mitbestimmung verstanden wird, wird politisches Desinteresse kritisch bewertet, da es demokratische Prozesse und gesellschaftliche Verantwortung untergräbt. Strukturelle Ausschlüsse wie fehlende Staatsbürgerschaft oder Altersgrenzen wirken als Hindernisse für politische Teilhabe und gesellschaftliche Inklusion. Während ein zu junges Alter das Fehlen politischen Engagements legitimiert und das enge Verständnis von Teilhabe verdeutlicht, wiegt das Fehlen der österreichischen Staatsbürgerschaft besonders schwer: Es verwehrt nicht nur das formale Mitbestimmungsrecht, sondern erschwert zugleich die soziale Anerkennung. Ohne rechtliche Rahmenbedingungen ist politische Teilhabe faktisch unmöglich, was die Entwicklung politischen Engagements und von Zugehörigkeitsgefühlen ebenso behindert wie die gesellschaftliche Integration:

„Und wenn man die Leute nicht gut teilhaben lässt bei uns, dann denen fad ist, weil sie nichts zu tun haben, ja, dann darf man sich nicht wundern, dass jemand auf blöde Gedanken kommt. Ich meine, nicht in die Schule gehen darf, nicht arbeiten darf und überhaupt keine Perspektive hat. Dann darf man sich nicht wundern, wenn die Leute frustriert sind." (B_333–339)

Die Jugendliche verweist auf die Konsequenzen struktureller Ausschlüsse von Bildung, Arbeit oder politischen Rechten: Sie führen zu Langeweile, Perspektivlosigkeit und Frustration, die wiederum negative Verhaltensweisen und gesellschaftliche Probleme begünstigen können. Zugleich sehen Jugendliche politische Beteiligung als wirksames Mittel, um gesellschaftlicher Radikalisierung entgegenzuwirken:

„Wenn sich niemand angesprochen oder verpflichtet fühlt, etwas zu tun oder seine Stimme zu nutzen, endet das Ganze, wie ich es aus Bosnien kenne, in Gleichgültigkeit. Dann gewinnt ein Extrem die Oberhand und die Situation gerät außer Kontrolle, was zu größeren Problemen führt. Deshalb ist es wichtig, das Wahlrecht präventiv zu nutzen und nicht erst, wenn es zu spät ist und man sich sagt, man hätte wählen sollen." (B_476–488)

Politische Teilhabe wird hier als präventives Instrument für die gesellschaftliche Stabilität verstanden. Die Jugendliche macht deutlich, dass politische Gleichgültigkeit Raum für extreme Positionen schafft und dadurch potenziell gesellschaftliche Probleme verstärkt. Aktive politische Beteiligung, insbesondere die Ausübung des Wahlrechts, wird als Ausdruck gesellschaftlicher Verantwortung interpretiert und dient der Prävention problematischer Entwicklungen.

Diskussion

Differenzordnungen privilegieren bestimmte Zugehörigkeiten und erzwingen eindeutige Positionierungen (Röttger-Rössler, 2016). Herkunftsfragen verdeutlichen, dass Zugehörigkeit relational und performativ ist: Jugendliche betonen je nach Situation bestimmte Identitätsaspekte, verschweigen andere oder nutzen familiäre und kulturelle Zugehörigkeiten strategisch, um gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen oder auf Diskriminierung zu reagieren (Ahmed, 1999, 2012). Mehrfachzugehörigkeiten sind nicht per se belastend, können jedoch Spannungen hervorbringen und situative Anpassungen erforderlich machen. Ob Jugendliche Zugehörigkeit erleben oder ein Gefühl des Nichtdazugehörens entwickeln, hängt von ihrer Sichtbarkeit im sozialen Umfeld, von gesellschaftlicher Repräsentation, zum Beispiel ob ihre Herkunft oder Religion in Medien und Institutionen anerkannt und positiv dargestellt werden, sowie von Überschneidungen sozialer Merkmale wie Herkunft, Geschlecht oder Religion ab (Ahmed, 1999, 2012).

Familiäre Migrationserfahrungen, etwa Erlebnisse von Krieg, Flucht, Vertreibung, Exil oder politischer und wirtschaftlicher Migration, beeinflussen unmittelbar die politische Orientierung und die Teilhabe: Sie prägen grundlegende Werte und Haltungen, die in Verbindung mit gesellschaftlicher Ungleichheit die politische Teilhabe beeinflussen (Grasso & Giugni, 2022). Strukturelle Bedingungen wie das Wahlrecht, der Zugang zu Informationen oder die symbolische Anerkennung bestimmen, in welchem Maß politische Teilhabe tatsächlich möglich ist. Selbst formale Rechte garantieren keine wirksame Beteiligung, da politische Teilhabe auch soziale und symbolische Anerkennung erfordert (Bourdieu, 2001).

Zugehörigkeit und politische Teilhabe sind eng miteinander verwoben: Das Zugehörigkeitsgefühl beeinflusst die Bereitschaft zu und die Möglichkeiten politischer Beteiligung, während Ausschluss oder Unsichtbarkeit Teilhabe erschweren. Demokratische Prinzipien wie Mitbestimmung, Gleichheit und Toleranz können Zugehörigkeitsgefühle hingegen stärken. Die Befunde verdeutlichen, dass politische Bildung, gesellschaftliche Anerkennung und inklusive Beteiligungsräume entscheidend sind, um insbesondere Jugendliche mit Mehrfachzugehörigkeiten zu befähigen und ihre Demokratiefähigkeit zu unterstützen. Werden demokratische Prinzipien aktiv gelebt, können Jugendliche wertegeleitet und reflektiert am politischen Geschehen teilnehmen (Lamont & Molnár, 2002).

Zusammenfassung

Jugendliche erleben Zugehörigkeit nicht als selbstverständlich, sondern gestalten sie im Alltag selbstbestimmt und reflektiert, wobei Herkunft, Nationalität und Kultur zentrale Bezugspunkte sind. Herkunftsfragen wirken als symbolische Grenzziehungen, die Mehrfachzugehörigkeiten sichtbar machen oder externe Zuschreibungen erzwingen. Jugendliche reagieren darauf mit Strategien wie Desensibilisierung oder einem situativen Hervorheben und Verschweigen von Identitätsmerkmalen. Hybride Identitäten entstehen, wenn rechtliche, familiäre und subjektive Zugehörigkeiten auseinandergehen, können jedoch Unsicherheiten und Brüche erzeugen. Familiäre Erfahrungen prägen politische Einstellungen, während ältere Jugendliche zunehmend eigenständig reflektierte Urteile entwickeln. Politische Orientierung verbindet normative Werte wie Demokratie, Gerechtigkeit, Gleichheit und Solidarität mit einer pragmatischen Abwägung gesellschaftlicher Realitäten. Politische Teilhabe wird als mehrdimensional verstanden – sie umfasst formale Rechte, informierte Reflexion, gesellschaftliche Verantwortung und aktive Beteiligung. Strukturelle Ausschlüsse wie eine fehlende Staatsbürgerschaft oder Altersgrenzen erschweren Teilhabe und beeinflussen Zugehörigkeitsgefühle. Gleichzeitig sehen Jugendliche politische Beteiligung als präventives Mittel gegen gesellschaftliche Probleme und Radikalisierung. Die Daten zeigen, dass Zugehörigkeit, Identität und politische Partizipation eng miteinander verknüpft sind und wesentlich durch gesellschaftliche Anerkennung,

Aushandlungsprozesse und fehlende bzw. ungleiche/ungerechte strukturelle Bedingungen geprägt werden.

Literatur

Ahmed, S. (1999). Home and away: Narratives of migration and estrangement. European Journal of Cultural Studies, 2(3), 329–347. https://doi.org/10.1177/1367877999002003

Ahmed, S. (2012). On being included: Racism and diversity in institutional life. Duke University Press. https://doi.org/10.2307/j.ctv1131d2g

Albert, M., Quenzel, G., de Moll, F., & Verian (2024). 19. Shell Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Beltz.

Altay, T., Yurdakul, G., & Foroutan, N. (2023). Undoing one dimensionality: German citizenship reform through postmigrant framework [Präsentation auf der Practicing Intersectionality Conference]. Freie Universität Berlin.

Anthias, F. (2013). Identity and belonging: Conceptualisations and political framings. Kompetenznetz Lateinamerika.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W. H. Freeman.

Bargetz, B., & Eggers, N. E. (2023). Affektive Narrative: Theorie und Kritik politischer Vermittlungsweisen. Politische Vierteljahresschrift, 64(2), 221–246. https://doi.org/10.1007/s11615-022-00432-4

Besand, A. (2017). Mit welcher Haltung machen wir unsere Arbeit? Drei Beobachtungen und vier Fragen an die politische Bildung „nach" Pegida. In S. Frech, & D. Richter (Hrsg.), Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen (S. 104–112). Wochenschau Verlag.

Bhabha, H. K. (1997). Verortungen der Kultur. In E. Bronfen, B. Marius, & T. Steffen (Hrsg.), Hybride Kulturen: Beiträge zur anglo-amerikanischen Multikulturalismusdebatte (S. 123–148). Stauffenburg.

Bourdieu, P. (2001). Das politische Feld: Zur Kritik der politischen Vernunft. UVK.

Crul, M., Schneider, J., & Lelie, F. (Hrsg.). (2012). The European second generation compared: Does the integration context matter? Amsterdam University Press.

Ehs, T., & Zandonella, M. (2024). Mehr zusammenbringen: Zur Verbesserung politisch wirksamer Beteiligung in Wien. Verlag Arbeiterkammer Wien. https://wien.arbeiterkammer.at/interessenvertretung/meinestadt/sozialestadt/Stadtpunkte_47.pdf (letzter Zugriff: 23.09.2025).

El-Tayeb, F. (2016). Undeutsch: Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft. transcript. https://doi.org/10.14361/9783839430743

Enzenhofer, E., Jawhari, R., & Edthofer, J. (2012). Zugehörigkeit zu Österreich bei jungen StaatsbürgerInnen und ihre Bedeutung für den sozialen Zusammenhalt. Endbericht des Projekts IDEMÖ. Forschungsinstitut des Roten Kreuzes.

Foroutan, N. (2019). Die postmigrantische Gesellschaft: Ein Versprechen pluraler Demokratie. transcript. https://doi.org/10.14361/9783839459447-001

Foroutan, N. (2022). Das postmigrantische Paradigma: Transformation gesellschaftlicher Verhältnisse in pluralen Demokratien. In W. Sievers, R. Bauböck, I. Josipovic, D. Karabegović, & K.

Shinozaki (Hrsg.), Jenseits der Migrantologie: Aktuelle Herausforderungen und neue Perspektiven der Migrationsforschung. Jahrbuch Migrationsforschung (Bd. 6, S. 33–53). Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. https://doi.org/10.1553/978OEAW90493

Foroutan, N., Karakayalı, J., & Spielhaus, R. (2018). Kritische Wissensproduktion zur postmigrantischen Gesellschaft. In N. Foroutan, J. Karakayalı, & R. Spielhaus (Hrsg.), Postmigrantische Perspektiven: Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik (S. 9–15). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839454756

Grasso, M. T., & Giugni, M. (2022). Special issue introduction: Youth doing politics in times of increasing inequalities. Politics, 42(1), 3–12. https://doi.org/10.1177/02633957211042738

Grob, U. (2009). Die Entwicklung politischer Orientierungen vom Jugend- ins Erwachsenenalter – Ist die Jugend eine spezifisch sensible Phase in der politischen Sozialisation? In H. Fend, F. Berger, & U. Grob (Hrsg.), Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück (S. 329–372). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91547-0_12

Güngör, K., Nik Nafs, C., Scheitz, I., Schnell, P., & Riffer, F. (2016). Jugendliche in der offenen Jugendarbeit: Identitäten, Lebenslagen & abwertende Einstellungen. Forschungsbericht. Stadt Wien. https://www.wien.gv.at/freizeit/bildungjugend/pdf/studie-1.pdf (letzter Zugriff: 23.09.2025).

Güngör, K., Zandonella, M., Hoser, B., & Sützl, V. (2019). Junge Menschen mit muslimischer Prägung in Wien: Zugehörigkeiten, Einstellungen und Abwertungen. Österreichischer Integrationsfonds. https://think-difference.com/wp-content/pdf/FoBe_Guengoer_Gesamt_Ansicht.pdf (letzter Zugriff: 23.09.2025).

Ha, K. N. (2004). Ethnizität und Migration reloaded: Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs. WVB.

Jansen, A. (2025). Politische Urteilsbildung von Jugendlichen zu komplexen Problemstellungen einer nachhaltigen Entwicklung: Eine Interventions- und Interviewstudie im Kontext schulischen und außerschulischen Lernens. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-46149-2_3

Jording, J., Messerschmidt, A., & Yeşil, D. (2024). Die Ambivalenz von Erfolgsgeschichten in Verhältnissen von Alltagsrassismus und postkolonialer Situation. In P. Baquero Torres, M.-A. Boger, L. Chamakalayil, C. Chadderton, S. Spieker, & A. Wischmann (Hrsg.), Rassismuskritik und (Post) Kolonialismus (S. 202–214). Beltz Juventa. https://doi.org/10.25656/01:30611

Korteweg, A., & Yurdakul, G. (2024). Non-belonging: Borders, boundaries, and bodies at the interface of migration and citizenship studies. Journal of Ethnic and Migration Studies, 50(2), 293–316. https://doi.org/10.1080/1369183X.2024.2289704

Kruse, J. (2014). Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz (2. Aufl.). Springer VS.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz (6. Aufl.). Beltz Juventa.

Lamont, M., & Molnár, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. Annual Review of Sociology, 28, 167–195.

Mattes, D., & Lang, C. (2021). Embodied belonging: In/exclusion, health care, and well-being in a world in motion. Culture, Medicine, and Psychiatry, 45, 2–21.

Mecheril, P. (2003). Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeiten. Waxmann.

Mecheril, P. (2012). Migrationsgesellschaft. In A. Kriwak, & G. Pallaver (Hrsg.), Medien und Minderheiten (S. 15–35). Innsbruck University Press. https://doi.org/10.25969/mediarep/861

Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. A. (1956). The focused interview: A manual of problems and procedures. Free Press.

Pfaff-Czarnecka, J. (2011). Die Sprache der Ethnizität: Südasiatische Perspektiven. Universität Bielefeld.

Pfaff-Czarnecka, J. (2012). Zugehörigkeit in der mobilen Welt: Politiken der Verortung. Wallstein.

Riegel, C., & Geisen, T. (2010). Jugend, Zugehörigkeit und Migration: Subjektpositionierung im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen (2. Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Römhild, R. (2021). Postmigrant Europe: Discoveries beyond ethnic, national and colonial boundaries. In A. M. Gaonkar, A. S. O. Hansen, H. C. Post, & M. Schramm (Hrsg.), Postmigration: Art, culture, and politics in contemporary Europe (S. 45–56). transcript. https://doi.org/10.1515/9783839448403-003

Röttger-Rössler, B. (2016). Multiple Zugehörigkeiten: Eine emotionstheoretische Perspektive auf Migration. Working Paper Series: SFB 1171. Affective Societies, 16(4), 1–27.

Schramkowski, B. (2007). Für mich aber hat dieses Integrationswort mit der Zeit seinen Wert verloren – Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. In T. Geisen, & C. Riegel (Hrsg.), Jugend, Partizipation und Migration (S. 149–167). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90481-8_8

Smith, A. D. (1981). The ethnic revival in the modern world. Cambridge University Press.

Supik, L. (2005). Dezentrierte Positionierung: Stuart Halls Konzept der Identitätspolitiken. transcript.

Terkessidis, M. (2015). Die Banalität des Rassismus: Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. transcript. https://doi.org/10.1515/9783839402634-004

Veronis, L. (2007). Strategic spatial essentialism: Latin Americans' real and imagined geographies of belonging in Toronto. Social & Cultural Geography, 8(3), 455–473. https://doi.org/10.1080/14649360701456368

Vieten, U. M. (2006). Out in the blue of Europe: Modernist cosmopolitan identity and the deterritorialization of belonging. Patterns of Prejudice, 40(3), 259–279. https://doi.org/10.1080/00313220600827841

Yildiz, E. (2022). Postmigrantische Lesart: Theoretische und methodisch-methodologische Implikationen. In I. Siouti, T. Spies, E. Tuider, H. von Unger, & E. Yildiz (Hrsg.), Othering in der postmigrantischen Gesellschaft: Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis (S. 31–56). transcript. https://doi.org/10.14361/9783839463086

Yuval-Davis, N. (2011a). Power, intersectionality and the politics of belonging. Aalborg Universitet.

Yuval-Davis, N. (2011b). The politics of belonging: Intersectional contestations. SAGE.

V Anlage der Studie

16 Untersuchungsdesign

Katharina Meusburger, Egon Rücker und Christoph Weber

Die vorliegende Jugendstudie „Lebenswelten 2025 – Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Österreich" ist eine Neuauflage der Lebensweltenstudie aus dem Jahr 2020 und basiert auf einer standardisierten Onlinebefragung von rund 15.000 Schüler:innen der 8. bis 12. Schulstufe, die zum Befragungszeitpunkt bereits mindestens 14 Jahre alt waren. Nachfolgend wird das Untersuchungsdesign dieser Studie erläutert, die Stichprobe beschrieben und eine Analyse der soziodemografischen Variablen durchgeführt, um einen Einblick in das Lebensumfeld von Jugendlichen in Österreich im Jahr 2025 zu bekommen.

16.1 Methodik

In diesem Unterkapitel wird zunächst das Erhebungsinstrument skizziert, dann auf den Befragungsablauf und die Datenanalyse einschließlich ergänzender Verfahren eingegangen, bevor der Umgang mit der komplexen Stichprobe erläutert wird und der Vergleich mit den Daten aus dem Jahr 2020.

Erhebungsinstrument

Das Befragungsinstrument besteht aus 270 Items, also Fragen oder Aussagen, die von den Jugendlichen zu bewerten sind. Nahezu alle Fragen sind vollstandardisiert, nur vereinzelt gab es offene Antwortmöglichkeiten, um Schüler:innen etwas ergänzen zu lassen. 80 % der Fragen wurden allen Jugendlichen gestellt, diese gehören zum Kernfragebogen, der 215 Items enthält. Die verbleibenden 20 % sind 55 Schwerpunktitems. In jeweils drei Bundesländern wurde ein Schwerpunktthema erhoben.

Inhaltlich gliedert sich der Kernfragebogen in folgende Themenbereiche, die sich vorrangig an den in Klammern genannten Studien und Erhebungsinstrumenten orientieren: Freizeit und Freunde (Wolfert & Quenzel, 2024); Werte (Gensicke, 2000; Klages, 1985) und Religion (Boschki & Gronover, 2020); Lebensgefühl und Gesundheit (HBSC – Currie et al., 2008; KIDSCREEN Group Europe, 2006); Zukunftserwartungen hinsichtlich Bildung, Beruf (Leven et al., 2024) und Partnerschaft (European Values Study, 2008); Politik, Demokratie und Ängste (Albert et al., 2024); gesellschaftliches Zusammenleben (Schneekloth &

Albert, 2024); schulisches Wohlbefinden (Hascher, 2004; Hascher et al., 2018); und Unterrichtserleben (Beese et al., 2022). Soziodemografische Fragen sind über den ganzen Fragebogen verteilt. Eine genaue Übersicht über die eingesetzten Fragen und deren Quellen findet sich in der *Skalendokumentation* auf https://jugendstudie.at.

Bei den Items des Kernfragebogens wurde der überwiegende Teil aus der Erhebung von 2020 übernommen (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021), etwa bei Fragen zur Gesundheit, die nach der COVID-19-Pandemie für einen Vergleich besonders von Interesse sind. Fallweise wurden jedoch auch Änderungen vorgenommen, um aktuellen Entwicklungen – im Bereich des Freizeitverhaltens zum Beispiel die zunehmende Nutzung von Internetplattformen für die Präsentation eigener Inhalte – Rechnung zu tragen.

Im zweiten Teil des Fragebogens wurden in der Jugendstudie 2025 drei verschiedene Schwerpunkte gesetzt. Die Ergebnisse jedes Schwerpunkts finden sich im vorliegenden Band im Themenbereich III „Im Fokus". Der Schwerpunkt *Diversität und Diskriminierung* befasst sich mit Mehrsprachigkeit, Minderheiten und Interkulturalität und wurde von Schüler:innen beantwortet, die im Burgenland, in Kärnten oder in Wien zur Schule gehen (Kapitel 11). Der Schwerpunkt *gesellschaftliche Teilhabe* befasst sich mit Demokratie und Partizipation sowie allgemein Inklusion und wurde in Oberösterreich, der Steiermark und in Tirol erhoben (Kapitel 12). Der Schwerpunkt *Futures Literacy* befasst sich mit der Zukunftsgestaltungskompetenz und basiert auf den Rückmeldungen von Schüler:innen aus den Bundesländern Niederösterreich, Salzburg und Vorarlberg (Kapitel 13).

Der Fragebogen wurde mithilfe des Online-Befragungstools LimeSurvey (2025) für jedes Bundesland mit dem Kernfragebogen und dem dazugehörigen bundeslandspezifischen Schwerpunkt programmiert. Beim Pretest an einer Mittelschule wurden die Verständlichkeit der Items und die organisatorische Durchführbarkeit überprüft. Dabei zeigte sich, dass die Befragung im Klassenverbund mit der in der Schule üblicherweise vorhandenen technischen Infrastruktur innerhalb einer Schulstunde durchgeführt werden kann.

Studienablauf

Sobald die Meldungen der Schulzahlen für das Schuljahr 2024/25 beim zuständigen Ministerium eingegangen waren, wurde durch die Landesstelle für Statistik in Vorarlberg eine stratifizierte Zufallsstichprobe auf Klassenebene gezogen (für Details siehe das Unterkapitel zur Stichprobe weiter unten). Die ausgewählten Schulen wurden kontaktiert und darum gebeten, mit der oder den in der Stichprobe befindlichen Klasse(n) an der Onlinebefragung teilzunehmen. Wenn Schulen oder einzelne Klassen nicht an der Befragung teilnehmen konnten, wurden auch vereinzelt Ersatzklassen um eine Teilnahme gebeten. Alle Schulen, die sich zur

Befragung bereit erklärten, bekamen die Befragungsunterlagen postalisch zugesandt, die neben dem Befragungslink eine Erläuterung des Befragungsablaufs und auch anonyme Zugangscodes für alle Schüler:innen enthielten. Die Befragung wurde von einer Lehrperson geleitet und fand im Klassenverbund statt. Sie dauerte im Schnitt etwa eine halbe Stunde. Der Befragungszeitraum lag zwischen dem 17. März und dem 25. April 2025.

Datenanalyse

Die Datenanalyse soll ein differenziertes Bild der Jugendlichen und ihrer Einstellungen und Werte liefern. Hierzu wurden Häufigkeitsanalysen durchgeführt, die um Zusammenhangsanalysen mit den soziodemografischen Merkmalen Geschlecht, Schulart, Bildungshintergrund der Eltern, sozioökonomischer Hintergrund, Migrationsgeneration, Sprache(n), Wohnregion und Alter ergänzt wurden (siehe die Stichprobenbeschreibung weiter unten). Die Daten wurden mit der Statistiksoftware SPSS Version 30 (IBM Corp., 2024) analysiert.

Statistischer Band

Die Darstellung in den Grafiken und Tabellen des vorliegenden Bands sollte möglichst leser:innenfreundlich sein, daher wurde auf das Berichten von Stichprobengrößen, Zusammenhangsmaßen, nicht genannten Antwortausprägungen und Ähnlichem verzichtet. Diese Details liefert der *statistische Band* zu diesem Buch. Darin sind die statistischen Kennzahlen und Stichprobengrößen zu den im Buch präsentierten Tabellen und Grafiken enthalten. Der *statistische Band* ist online verfügbar unter https://jugendstudie.at.

Ergänzende Verfahren

Darüber hinaus kamen bei der Datenanalyse verschiedene statistische Verfahren wie Faktorenanalysen, Reliabilitätsanalysen und Clusteranalysen zum Einsatz. Auf spezifisch eingesetzte Verfahren wird in den Kapiteln verwiesen. Solche Verfahren können für unterschiedliche Ziele eingesetzt werden. So kann beispielsweise geprüft werden, ob mehrere Aussagen von Jugendlichen ein dahinterliegendes Konstrukt, etwa psychische Gesundheit oder Ambiguitätstoleranz, abbilden und sich folglich zu einer Skala zusammenfassen lassen. Möglich ist auch, eine Zuordnung von Jugendlichen zu spezifischen Typen vorzunehmen, um Unterschiede zum Beispiel zwischen Freizeittypen oder Wertetypen besser sichtbar zu machen. Beide Vorgehen werden nachfolgend skizziert.

Skalen werden gebildet, wenn aufgrund von theoretischen Annahmen und vorliegenden Studienergebnissen einzelne Aussagen eine gemeinsame Dimension auf einem Kontinuum abbilden. Um psychische Gesundheit zu erfassen, werden etwa mehrere von den Schüler:innen bewertete Aussagen zu einer Skala zusammengefasst (Tabelle 16.1.1), indem der Mittelwert über alle sechs Aussagen ermittelt wird.

Tabelle 16.1.1: Beispiel Skala psychische Gesundheit (KIDSCREEN Group Europe, 2004)

Wenn du an die letzte Woche denkst, …	5 Antwortmöglichkeiten
1. Hat dir dein Leben gefallen?	sehr, ziemlich, mittelmäßig, ein wenig, überhaupt nicht
2. Hast du dich darüber gefreut, dass du am Leben bist?	
3. Bist du mit deinem Leben zufrieden gewesen?	
4. Hast du Spaß gehabt?	immer, oft, manchmal, selten, nie
5. Bist du fröhlich gewesen?	
6. Hast du gute Laune gehabt?	

Vor der Erstellung von Skalen wird mittels Faktoren- und Reliabilitätsanalysen statistisch geprüft, ob die ausgewählten Aussagen dieselbe Dimension erfassen und wie gut sie diese abbilden. Die statistischen Informationen zu den in der vorliegenden Jugendstudie verwendeten Skalen, die Trennschärfe, der Kennwert zur Messung der internen Konsistenz und die Ergebnisse der Faktorenanalysen können der *Skalendokumentation* zur Studie auf https://jugendstudie.at entnommen werden.

Bei den Skalenkonstruktionen wurden je nach der Anzahl an Aussagen auch fehlende Werte zugelassen: bei Skalen mit zwei Aussagen keine fehlenden Werte, bei Skalen von drei bis vier Aussagen maximal ein fehlender Wert, bei Skalen von fünf bis sieben Aussagen maximal zwei fehlende Werte, bei Skalen ab acht Aussagen maximal drei fehlende Werte.

Für eine übersichtliche grafische Darstellung wurden die Skalenwerte mitunter zu Kategorien zusammengefasst. Hierzu teilten wir Skalen mit einem Wertebereich von 1 bis 4 in der Mitte. Bei Skalen mit einem Wertebereich von 1 bis 5 wurden die Werte zwischen 1 und 2 als „hoch", die Werte zwischen 4 und 5 als „niedrig" bzw. „gering" und die dazwischenliegenden Werte (2,1 bis 3,9) als „mittel" zusammengefasst.

Die im Kapitel 8 beschriebenen Items zur Messung der Unterrichtsqualität wurden in der vorliegenden Lebensweltenstudie zum ersten Mal eingesetzt. Vor dem Hintergrund, dass sich Zusammenhänge zwischen der Unterrichtsqualität und den Lernergebnissen der Schüler:innen nur dann empirisch identifizieren lassen, wenn die Unterrichtsqualität bzw. das Unterrichtserleben der Schüler:innen valide erfasst wird (Fauth et al., 2014; Praetorius et al., 2018), wurde ein besonderes Augenmerk auf die Entwicklung bzw. die Zusammenstellung des Fragebogens zum Unterrichtserlebens gelegt: So wurden die Items in Vorstudien (Pretest und Pilotierung mit 65 Schüler:innen) erprobt und gegebenenfalls sprachlich angepasst. Mithilfe einer konfirmatorischen Faktorenanalyse wurde geprüft, ob die Fragen, die demselben Themenbereich zugeordnet waren, auch tatsächlich ähnlich beantwortet wurden. Wenn sich Schüler:innen beispielsweise von ihrer Lehrkraft unterstützt fühlen, sollte sich das in der Zustimmung zu mehreren verwandten Aussagen zeigen – etwa, dass die Lehrkraft sie auch bei Fehlern freundlich behandelt oder ihnen erklärt, wie sie es besser machen können. Bei den meisten Fragen hat sich diese angenommene Zuordnung bewährt, auch wenn einzelne Fragen ausgeschlossen werden mussten. Die interne Konsistenz der Skalen erwies sich bei drei Bereichen als gut (Cronbach's $\alpha \geq .79$) und für die Dimension der kognitiven Aktivierung als noch akzeptabel ($\alpha = .68$). Je näher die Werte dabei an 1 liegen, desto konsistenter wurden die Fragen beantwortet.

Typen

Neben der deskriptiven Beschreibung von unterschiedlichen Dimensionen (Skalenwerte) kann auch eine Typenbildung sinnvoll sein. Eine Typenbildung ermöglicht die Zuordnung von Befragten zu Gruppen, die sich durch Werte auf unterschiedlichen Skalen unterscheiden. Beispielsweise können auf Basis der Zustimmung zu wertorientierten Aussagen Jugendliche unterschiedlichen Wertetypen (materialistisch vs. idealistisch) zugeordnet werden. Ist Jugendlichen etwa ein hoher Lebensstandard deutlich wichtiger, als Randgruppen zu helfen, werden sie der Gruppe der Materialist:innen zugeordnet. Bei der Typenbildung wurde zunächst eine Faktorenanalyse durchgeführt, um die gemeinsamen Informationen aus den verschiedenen Aussagen zu bündeln. Auf Basis der ermittelten Faktorwerte kann dann überprüft werden, wie viele Cluster statistisch sinnvoll sind (hier mittels der Ward-Methode und des standardisierten euklidischen Abstandes), bevor die Clusterzuordnung vorgenommen wird (mit einer nichthierarchischen K-Means-Clusteranalyse mit vordefinierter Clusterzahl). Dabei wird jeder und jede Befragte einem Cluster zugeordnet. Im letzten Schritt geht es darum, die Cluster, denen die Befragten zugeordnet wurden, zu typisieren. Hierzu wird überprüft, welche Aussagen im jeweiligen Cluster besonders hohe Zustimmungen

oder auch Ablehnungen erhalten haben. Auf dieser Basis wird dann jeweils eine passende Benennung vorgenommen. In der vorliegenden Jugendstudie wurden vier Wertetypen (Kapitel 4) und sechs Freizeittypen (Kapitel 3) identifiziert.

Vergleich mit 2020

Die Jugendstudie 2025 ermöglicht es, beim überwiegenden Teil der Fragen im Kernfragebogen einen Vergleich mit den Ergebnissen von 2020 anzustellen. Um einen korrekten Vergleich zu gewährleisten, muss berücksichtigt werden, dass im Jahr 2020 nur Jugendliche der 8. bis 10. Schulstufe befragt wurden, während 2025 zusätzlich auch Daten von Jugendlichen der 11. und 12. Schulstufe erhoben wurden. Daher wird für den Jahresvergleich der Datensatz von 2025 auf die 8. bis 10. Schulstufe begrenzt, wodurch sich die Stichprobengröße um 6.203 Fälle (39 %) reduziert. Dementsprechend unterscheiden sich die Prozentangaben für 2025 geringfügig zwischen allen Befragten und denjenigen, die die 8. bis 10. Schulstufe besuchen. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn es sich um Themen handelt, bei denen Altersunterschiede von Relevanz sind. Etwaige Diskrepanzen sind demzufolge keine Übertragungsfehler, sondern resultieren aus den beiden unterschiedlichen Stichproben im Jahr 2025. Auf die kleinere Stichprobe der 8. bis 10. Schulstufe im Jahr 2025 wird auch in den entsprechenden Grafiken und Tabellen hingewiesen. Da der Jahresvergleich erste Trendannahmen ermöglicht, soll in dieser Studie nicht darauf verzichtet werden.

Qualitative Studienteile

Ergänzt wird die umfangreiche quantitative Befragung durch zwei qualitative Studienteile im Themenbereich „IV Vertiefung" (Kapitel 14 und 15), die sich mit Jugendlichen und ihrem Demokratieverständnis (in den Bundesländern Niederösterreich, Salzburg, Tirol und Wien) sowie mit der Identität postmigrantischer Jugendlicher und deren politische Teilhabe (in Wien und der Steiermark) auseinandersetzen. Die in diesen beiden Studienteilen verwendeten Forschungsdesigns werden im jeweiligen Kapitel erläutert.

16.2 Stichprobe

Die österreichische Jugendstudie Lebenswelten 2025 weist ein aufwendiges Stichprobendesign auf. Nachfolgend wird dieses näher erläutert, beginnend mit der Beschreibung der Grundgesamtheit, der Stichprobenziehung und des Datenrücklaufs, gefolgt von der Datenbereinigung und -gewichtung und abschließend einer Stichprobenbeschreibung der gewichteten Daten anhand von soziodemografischen Merkmalen.

Grundgesamtheit

Die Stichprobenziehung basiert auf den Daten der Statistik Austria 2023/2024 und den Schüler:innenmeldungen für das Schuljahr 2024/25 an das Bundesministerium für Bildung, damals noch Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Die Grundgesamtheit der Schüler:innen der 8. bis 12. Schulstufe mit Ausnahme der Sonderschüler:innen umfasste österreichweit 21.556 Klassen und 428.227 Schüler:innen. Davon besuchten 13 % eine Mittelschule, 4 % eine Polytechnische Schule, 24 % eine Berufsschule, 9 % eine Berufsbildende mittlere Schule, 23 % eine Berufsbildende höhere Schule und 27 % eine Allgemeinbildende Unter- und Oberstufe.

Stichprobenziehung

Für die oben genannten Schulformen – abgesehen von den landwirtschaftlichen Schulen (siehe dazu weiter unten) – wurde eine geschichtete Zufallsauswahl von Schulklassen getroffen. Die Ziehung erfolgte kombiniert proportional anhand der Merkmale bzw. Schichten Geschlecht und Schultyp, das heißt, dass zum Beispiel der Anteil weiblicher Schülerinnen in der Schulform der Allgemeinbildenden höheren Schule bei der Ziehung proportional berücksichtigt wurde.

Hinsichtlich des Bundeslandes fand eine disproportionale Zufallsauswahl statt. Mit dem Ziel, später auch Analysen auf Bundeslandebene durchführen zu können, wurden für die jeweiligen Bundesländer ähnlich große Stichproben von mindestens 1.500 Schüler:innen angestrebt. Der Stichprobenumfang betrug pro Bundesland etwa 130 Klassen, was ungefähr 2.500 Schüler:innen entspricht, um bei etwaigen Absagen und Ausfällen immer noch das Stichprobenziel erreichen zu können. Beim größten Bundesland Wien wurde mit 160 Klassen und 3.000 Schüler:innen eine etwas größere Stichprobe anvisiert. Diese disproportionale Ziehung wird bei der Auswertung für ganz Österreich durch die Gewichtung nach Bundesländern ausgeglichen.

Zur Befragung der Schüler:innen an landwirtschaftlichen Schulen in ganz Österreich wurde keine Stichprobe gezogen, sondern eine Vollerhebung angestrebt. Die Datenerhebung erfolgte gemeinsam mit der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik. In der vorliegenden Buchpublikation wird jedoch nur eine proportional gezogene Stichprobe von Klassen aus dem Befragungsrücklauf der landwirtschaftlichen Schulen berücksichtigt.

Rücklauf

Die gezogene Bruttostichprobe über alle Bundesländer hinweg umfasste 1.214 Klassen und 23.909 Schüler:innen. Wir bekamen über alle Bundesländer hinweg Beteiligungszusagen von rund 1.030 Klassen, das entspricht gut 20.000

Schüler:innen. Die Akquise gestaltete sich mitunter schwierig, weil im Erhebungszeitraum neben größeren nationalen Studien auch die PISA-Erhebung für 2025 durchgeführt wurde, deren dreijähriger Zyklus sich aufgrund der COVID-19-Pandemie verschoben hatte. Im Befragungszeitraum zwischen März und April riefen 16.180 Personen die Onlinebefragung auf. Der Rücklauf beläuft sich daher etwa auf zwei Drittel der anvisierten Stichprobe.

Datenbereinigung

Die Datenbereinigung erfolgte in zwei Schritten. Zunächst wurden alle Fälle gelöscht, bei denen eine oder mehrere der nachfolgenden Bedingungen zutrafen: Der Kernfragebogen wies mehr als 85 fehlende Werte auf, die Umfragezeit betrug weniger als sieben Minuten, es lag ein extrem einseitiges Antwortverhalten vor, was bedeutet, dass jeweils mindestens sechs Skalen (die auch unterschiedlich gepolt sind) gleich beantwortet wurden, und/oder die Befragten gaben ein Alter von 13 Jahren an. Von den insgesamt 1.164 gelöschten Fällen entfielen 621 auf 13-jährige Schüler:innen. Folglich stehen für die Analyse 15.016 Fälle zur Verfügung. Im zweiten Schritt wurden Datenkorrekturen vorgenommen, damit Schüler:innen einer Klasse beispielsweise der gleichen Schulform und der gleichen Schulstufe zugeordnet werden konnten. Als Referenz wurde der Klassenmedian herangezogen.

Die Stichproben für die drei in der Lebensweltenstudie 2025 gesetzten Schwerpunkte sind ähnlich groß und belaufen sich auf je ein Drittel der Befragungsdaten. Die Auswertungen, die im Themenbereich III „Im Fokus“ vorgenommen werden, basieren jeweils auf der in Tabelle 16.2.1 angeführten Stichprobengröße.

Tabelle 16.2.1: Schwerpunkte

Schwerpunkt	Bundesland	n	%
Diversität und Diskriminierung	Burgenland, Kärnten, Wien	5.064	34
Gesellschaftliche Teilhabe	Oberösterreich, Steiermark, Tirol	4.994	33
Futures Literacy	Niederösterreich, Salzburg, Vorarlberg	4.958	33

Von der angestrebten Vollerhebung der 16.157 Jugendlichen an den landwirtschaftlichen Schulen konnte mit 9.847 Fällen ein Rücklauf von etwa 60 Prozent realisiert werden, wobei auch dieser Datensatz um die oben genannten Punkte bereinigt wurde. Der finale Datensatz der landwirtschaftlichen Schulen beläuft sich auf 9.421 Fälle. Um die Daten aus dieser Befragung in den gesamtösterreichischen Datensatz zu integrieren, wurde eine proportionale Stichprobe von 36 Klassen und 726 Schüler:innen gezogen.

Der zur Analyse vorliegende Datensatz der Jugendstudie 2025 mit den Rückmeldungen der Jugendlichen aus ganz Österreich beläuft sich folglich auf insgesamt 15.742 Schüler:innen in 950 Klassen. Alle Kapitel des Themenbereichs II

„Lebenswelten Jugendlicher" basieren auf dieser Stichprobengröße, sofern es sich nicht um einen Vergleich mit der Studie aus dem Jahr 2020 handelt (siehe oben).

Gewichtung

Um die Daten korrekt gewichten zu können, wurde die Grundgesamtheit zunächst bereinigt. Hierzu wurde die Gruppe der 13-Jährigen entfernt, da die Befragung sich an Jugendliche ab 14 Jahren richtet. Die berechnete Grundgesamtheit für ganz Österreich umfasst damit 369.006 Personen. Die Gewichtungsfaktoren pro Klasse wurden von der Landesstelle für Statistik in Vorarlberg erstellt. Dabei wurden folgende Merkmale berücksichtigt: Bundesland, Schultyp und Geschlecht. Die Daten der Grundgesamtheit wurden in Gruppen, sogenannte Schichten, aufgeteilt, beispielsweise Klassen in Berufsschulen in Vorarlberg mit überwiegend weiblichen Schülerinnen. Dann wurde überprüft, ob diese Schichten auch in der Stichprobe vertreten sind. Wenn bestimmte Schichten in der Stichprobe durch zu wenige Fälle repräsentiert wurden, wurden Schichten zusammengefasst (zum Beispiel Polytechnische Schulen mit Berufsschulen). Dieser Schritt war besonders bei unausgeglichenen Geschlechterverhältnissen wichtig, um eine verlässliche Gewichtung zu ermöglichen. Insgesamt wurden für die Stichprobengröße von 15.742 Schüler:innen 99 Schichten mit je unterschiedlichen Gewichtungsfaktoren ermittelt. Diese sind abhängig davon, welchen Anteil die jeweilige Schicht in der Grundgesamtheit hat, und werden für die Stichprobengröße pro Schicht ermittelt. Die Gewichtungsfaktoren liegen pro Schicht zwischen 0,086 und 3,138, wobei immer alle Schüler:innen einer Klasse, die einer spezifischen Schicht angehört, den gleichen Gewichtungsfaktor erhalten. Eine detaillierte Übersicht über die Gewichtungsfaktoren kann dem *statistischen Band* entnommen werden. In allen Auswertungen wurden die Daten entsprechend gewichtet. Dabei wird das Gewicht jeweils an die Größe der betrachteten Teilstichprobe angepasst, zum Beispiel an den Stichprobenumfang eines spezifischen Schwerpunkts oder für die Trendanalyse mit Daten aus dem Jahr 2020 an die Gruppe der Gleichaltrigen, die für das Jahr 2025 nur die befragten Jugendlichen der 8. bis 10. Schulstufe umfasst.

Komplexes Stichprobendesign

Eine Besonderheit dieser Studie ist das komplexe Stichprobendesign. Dieses kommt dadurch zustande, dass bei der Stichprobenziehung keine einzelnen Schüler:innen einbezogen wurden, sondern ganze Klassen. Dies vereinfacht den Befragungsprozess, führt aber in der statistischen Analyse zu einer Unterschätzung des Standardfehlers und folglich zu einer Überschätzung der statistischen Signifikanz von Zusammenhängen oder Unterschieden. Für Österreich ist etwa bekannt, dass sich Schüler:innen innerhalb von Klassen bzw. Schulen durch das Einzugsgebiet und die Schulwahl in ihrer sozioökonomischen Herkunft ähneln

(Weber et al., 2025). Diese Ähnlichkeit beeinflusst die Berechnung der statistischen Signifikanz. Ein signifikantes Ergebnis bedeutet dabei, dass ein Ergebnis sehr unwahrscheinlich durch den Zufall bedingt ist (Blasius & Baur, 2022). Um dieser Besonderheit der Stichprobe Rechnung zu tragen, wurde in der vorliegenden Studie für die Signifikanzberechnung bei Zusammenhangs- und Unterschiedsanalysen das Zusatzmodul *Komplexe Stichproben* der Statistiksoftware SPSS Version 30 (IBM Corp., 2024) verwendet. Die in den Tabellen und Grafiken mittels Sternsymbol (*) ausgewiesene Signifikanz berücksichtigt das komplexe Stichprobendesign, wobei *p≤.05, **p≤.01, ***p≤.001 bedeutet. Nachfolgend werden die für die Zusammenhangsanalysen verwendeten soziodemografischen Merkmale beschrieben.

Stichprobenbeschreibung

In der gewichteten Stichprobe des österreichweiten Datensatzes sind 48 % weiblich, 51 % männlich und 1 % wählte die Geschlechtskategorie „inter, divers oder offen" (Tabelle 16.2.2). Gut 60 % der Jugendlichen sind zwischen 15 und 17 Jahre alt, wobei sich die Jugendlichen über diese drei Altersstufen nahezu gleichmäßig verteilen. 14 % sind 14 Jahre alt und ebenso viele sind 18 Jahre alt. 9 % gaben an, älter als 18 Jahre zu sein. Fast 70 % der Jugendlichen wohnen mit beiden Elternteilen zusammen, 7 % mit einem Eltern- und einem Stiefelternteil, 14 % mit nur einem Elternteil und 4 % pendeln zwischen beiden Elternteilen. Weitere 4 % leben mit anderen Personen zusammen, 2 % leben bereits allein. Fast 80 % der befragten Jugendlichen hat Geschwister, meist ist es eines (45 %), bei 22 % sind es zwei, bei 7 % sind es drei und bei 4 % sind es mehr als drei.

Tabelle 16.2.2: Geschlecht, Alter und Familie | in %

Du bist …	weiblich		männlich		inter, divers, offen	
	48		51		1	
Wie alt bist du?	14 Jahre	15 Jahre	16 Jahre	17 Jahre	18 Jahre	älter
	14	21	22	20	14	9
Mit welchen Personen lebst du meistens zusammen?	mit beiden Eltern	Eltern und Stiefeltern	ein Elternteil	abwechselnd bei beiden Eltern	mit anderen Personen	allein
	69	7	14	4	4	2
Mit wie vielen Geschwistern/ Stiefgeschwistern lebst du zusammen?	keinem	einem	zwei	drei	vier	fünf oder mehr
	22	45	22	7	2	2

Nahezu die Hälfte der Befragten besucht eine maturaführende Schule in der Sekundarstufe II, davon 20 % eine Allgemeinbildende höhere Schule und 27 % eine Berufsbildende höhere Schule (Tabelle 16.2.3). 43 % der Schüler:innen sind in der Sekundarstufe II an Schulen gemeldet, die in der Regel ohne Matura abschließen, etwa die Berufsschule (29 %), die Berufsbildende mittlere Schule (10 %)

und die Polytechnische Schule (4 %). 10 % der Befragten besuchen aktuell die Sekundarstufe I, davon die eine Hälfte die Mittelschule und die andere Hälfte die Allgemeinbildende höhere Schule in der Unterstufe.

Tabelle 16.2.3: Besuchte Schule | in %

Ich besuche eine …	MS	AHS-U	PS	BS	BMS	AHS-O	BHS
	5	5	4	29	10	20	27
Schulart	Sekundarstufe I		Sekundarstufe II ohne Matura			Sekundarstufe II mit Matura	
	10		43			47	

MS = Mittelschule | AHS-U = Allgemeinbildende höhere Schule – Unterstufe
PS = Polytechnische Schule | BS = Berufsschule | BMS = Berufsbildende mittlere Schule
AHS-O = Allgemeinbildende höhere Schule – Oberstufe | BHS = Berufsbildende höhere Schule

Der Bildungshintergrund der Jugendlichen wird über den höchsten bekannten Schulabschluss der Eltern ermittelt (Tabelle 16.2.4). Die Daten zeigen, dass etwa jede:r siebte Jugendliche den Abschluss der Eltern nicht kennt. Den Angaben der Schüler:innen zufolge besitzen 23 % der Mütter einen Lehr- oder Fachschulabschluss, gleich gefolgt von einem Hochschul- bzw. Universitätsabschluss (20 %). Die Matura als höchsten Abschluss haben 22 % der Mütter erworben, dabei 13 % an einer Berufsbildenden höheren Schule und 9 % an einer Allgemeinbildenden höheren Schule. 14 % der Mütter haben einen Pflichtschulabschluss. 4 % haben ihren Lehrabschluss mit einer Meister- oder Befähigungsprüfung aufgewertet. 3 % weisen keinen Abschluss auf.

Die Väter der befragten Schüler:innen weisen eine ähnliche Bildungsabschlussverteilung auf wie deren Mütter, wobei mit 25 % Väter etwas häufiger einen Lehr- oder Fachschulabschluss besitzen, hingegen nur 15 % einen Hochschul- bzw. Universitätsabschluss. Die Matura als höchsten Abschluss haben 16 % erworben, dabei 10 % an einer Berufsbildenden höheren Schule und 6 % an einer Allgemeinbildenden höheren Schule. Das sind deutlich weniger als bei den Müttern. Etwas mehr Väter (10 %) als Mütter haben ihren Lehrabschluss mit einer Meister- oder Befähigungsprüfung aufgewertet. Bei denjenigen mit Pflichtschulabschlüssen und ohne Abschluss sind es mit 14 % bzw. 3 % hingegen gleich viele.

Nachfolgend wurde aus diesen Angaben der Schüler:innen der höchste Bildungsabschluss der Eltern ermittelt. Bei 39 % der Jugendlichen hat mindestens ein Elternteil eine Meister- bzw. Befähigungsprüfung abgeschlossen oder besitzt einen Hochschul- bzw. Universitätsabschluss. Bei einem Viertel der Jugendlichen weisen die Eltern maximal einen Abschluss mit Matura auf. 23 % der Jugendlichen haben Eltern, die höchstens einen Abschluss ohne Matura aufweisen, und bei 13 % der befragten Jugendlichen haben die Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss. Ergänzend muss hier vermerkt werden, dass die Meister- bzw. Befähigungsprüfung zum ersten Mal miterhoben wurde und der Vergleich mit dem im Jahr 2020 erhobenen Bildungsabschluss der Eltern daher nicht sinnvoll ist.

Tabelle 16.2.4: Bildungsabschluss der Eltern | in %

Welches ist der höchste Schulabschluss deiner Mutter/deines Vaters?	kein Abschluss	Pflichtschulabschluss	Lehr- oder Fachschulabschluss	AHS-Matura	BHS-Matura	Meisterprüfung/Befähigungsprüfung	Hochschul- oder Universitätsabschluss	weiß ich nicht
Mutter	3	14	23	9	13	4	20	14
Vater	3	14	25	6	10	10	15	17

Höherer Abschluss der Mutter bzw. des Vaters	max. Pflichtschule	Ausbildung ohne Matura	Ausbildung mit Matura	Hochschule/Universität	–
Bildungsabschluss der Eltern	13	23	25	39	–

Die befragten Schüler:innen sind zum überwiegenden Teil (87 %) in Österreich geboren (Tabelle 16.2.5). 2 % sind in Deutschland geboren und besuchen aktuell in Österreich die Schule. Alle anderen Antwortoptionen für die Geburtsländer der befragten Jugendlichen machen maximal 1 % aus, etwa Länder wie Bosnien und Herzegowina, Serbien, Rumänien, Afghanistan, Syrien, Ungarn und die Ukraine. 4 % kommen aus weiteren, nicht explizit erfragten Ländern. Sieht man sich die Geburtsländer der Eltern an, sind neben Österreich (66 % bzw. 67 %) ebenfalls Bosnien und Herzegowina sowie Deutschland und Serbien häufiger vertreten, aber auch die Türkei und Rumänien sind Länder, in denen mehr als 1 % der Eltern der Schüler:innen geboren wurden. Die Großeltern der befragten Schüler:innen wurden zu 6 % in der Türkei geboren, zu 4 % in Bosnien und Herzegowina, zu 3 % in Deutschland, Serbien und Rumänien und zu 2 % in Kosovo und Ungarn. Auch hier steht Österreich mit 61 % bzw. 62 % deutlich an erster Stelle.

13 % der befragten Schüler:innen sind im Ausland geboren, lassen sich also der ersten Migrationsgeneration zuordnen. Bei 28 % der Schüler:innen ist ein Elternteil oder sind beide Eltern im Ausland geboren, sie selbst jedoch in Österreich, sie werden folglich der zweiten Migrationsgeneration zugeordnet. Bei 10 % der befragten Jugendlichen ist mindestens ein Großelternteil im Ausland geboren, die Schüler:innen und ihre Eltern jedoch nicht. Sie werden daher der dritten Migrationsgeneration zugeordnet. 49 % der Schüler:innen weisen keinen Migrationshintergrund auf. Ergänzend wurde das Herkunftsland der Familie ermittelt. Hierzu wurde zunächst erfasst, ob mindestens fünf von sieben Familienangehörigen (Eltern und Großeltern) der Jugendlichen in Österreich geboren wurden (59 %). Anschließend wurden jene Jugendlichen identifiziert, bei denen mehrere Familienangehörige (beide Eltern oder drei von vier Großeltern) im selben der 16 weiteren abgefragten Ländern geboren wurden, und diesem Land zugeordnet. Länder, denen knapp 2 % oder mehr der Befragten zugeordnet werden konnten, sind in der Variable *Herkunftsland der Familie* enthalten. 6 % der befragten Jugendlichen haben nahe Familienangehörige aus der Türkei, 3 % aus

Bosnien und Herzegowina, je 2 % aus Serbien und Rumänien. 28 % konnten nicht zugeordnet werden.

Tabelle 16.2.5: Geburtsland | in %

Wo bist du geboren? Wo sind deine Eltern und Großeltern geboren?	Ich	meine Mutter	mein Vater	meine Oma (Mutter)	mein Opa (Mutter)	meine Oma (Vater)	mein Opa (Vater)
Österreich	87	66	67	61	61	62	62
Deutschland	2	3	3	3	3	3	3
Bosnien und Herzegowina	1	4	4	4	4	4	4
Kroatien	0	1	1	1	1	1	1
Serbien	1	2	2	3	3	3	3
Türkei	0	5	5	6	6	6	6
Rumänien	1	3	2	3	3	2	2
Afghanistan	1	1	1	1	1	1	1
Italien	0	0	0	1	1	1	1
Kosovo	0	1	2	2	2	2	2
Polen	0	1	1	1	1	1	1
Russische Föderation	0	1	1	1	1	1	1
Slowakei	0	1	0	1	1	0	0
Syrien	1	1	1	1	1	1	1
Tschechische Republik	0	1	0	1	1	1	1
Ungarn	1	1	1	2	2	1	1
Ukraine	1	1	1	1	1	1	1
anderes Land	4	7	8	7	7	9	9

Migrationsgeneration	1. Generation	2. Generation	3. Generation	Kein Migrationshintergrund
	13	28	10	49

Herkunftsland der Familie	Österreich	Türkei	Bosnien und Herzegowina	Serbien	Rumänien	andere
	59	6	3	2	2	28

Zu Hause sprechen 64 % der Jugendlichen überwiegend (einen österreichischen) Dialekt oder Deutsch (Tabelle 16.2.6). Ein gutes Viertel ergänzt Dialekt oder Hochdeutsch noch durch eine Sprache oder weitere Sprachen, die zu Hause gesprochen wird respektive gesprochen werden. In den Familien von jedem bzw. jeder zehnten Jugendlichen werden zu Hause nur andere Sprachen und kein Dialekt oder Hochdeutsch gesprochen.

Tabelle 16.2.6: Sprache(n) | in %

Zu Hause gesprochene Sprache(n)	Deutsch	Deutsch und andere Sprache(n)	andere Sprache(n)
	64	26	10

Der sozioökonomische Hintergrund wird über die Familienwohlstandsskala (Family Affluence Scale [FAS]) der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ermittelt (Currie et al., 2008; Torsheim, 2019). Hierbei wird ein Summenscore aus sechs materiellen Gütern der Jugendlichen gebildet, über die sie meist Bescheid wissen und folglich auch Auskunft geben können. Gefragt wird, ob die Schüler:innen zu Hause ein Zimmer für sich allein haben, ob es zu Hause eine Geschirrspülmaschine gibt, wie viele Autos die Familie besitzt, wie häufig die Befragten mit ihrer Familie im letzten Jahr Urlaub im Ausland gemacht haben, wie viele Computer die Familie besitzt und wie viele Badezimmer. Die Antworten werden summiert und bilden den sozioökonomischen Hintergrund der Schüler:innen ab (Tabelle 16.2.7). Die elf Ausprägungen der Skala wurden für eine vereinfachte Darstellung in drei Kategorien zusammengefasst. Einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund lassen sich mit insgesamt höchstens fünf erreichten Punkten bei den sechs Fragen 8 % der Schüler:innen zuordnen. Die Hälfte der Schüler:innen erreicht sechs bis acht Punkte und lässt sich daher einem mittleren sozioökonomischen Hintergrund zuordnen. Einem hohen sozioökonomischen Hintergrund mit neun bis zehn Punkten lassen sich 42 % der Schüler:innen zuordnen.

Tabelle 16.2.7: Sozioökonomischer Hintergrund | in %

Gibt es bei dir zu Hause ein eigenes Zimmer für dich allein?	nein (0)			ja (1)							
	14			86							
Hat deine Familie zu Hause eine Geschirrspülmaschine?	nein (0)			ja (1)							
	5			95							
Besitzt deine Familie ein Auto?	nein (0)			ja (1)			ja, zwei oder mehr (2)				
	5			27			68				
Wie häufig bist du mit deiner Familie im letzten Jahr in den Urlaub ins Ausland gefahren?	überhaupt nicht (0)			einmal (1)			zweimal (2)			öfter als zweimal (2)	
	20			30			23			27	
Wie viele Computer besitzt deine Familie insgesamt?	keinen (0)			einen (1)			zwei (2)			mehr als zwei (2)	
	4			18			25			53	
Wie viele Badezimmer (Räume mit einer Badewanne/Dusche oder beidem) habt ihr zu Hause?	keines (0)			eines (1)			zwei (2)			mehr als zwei (2)	
	0			54			33			13	
Sozioökonomischer Hintergrund – Summenscore	null	eins	zwei	drei	vier	fünf	sechs	sieben	acht	neun	zehn
	0	0	0	1	2	5	9	17	24	23	19
Sozioökonomischer Hintergrund – Stufeneinteilung	niedrig (0–5)						mittel (6–8)			hoch (9–10)	
	8						50			42	

Die Wohnregion konnten die Schüler:innen auf einer sechsstufigen Skala zwischen sehr ländlich und sehr städtisch selbst einschätzen (Tabelle 16.2.8). Für die Auswertung wurden je zwei dieser sechs Stufen zu den Ausprägungen „ländlich“, „intermediär“ und „städtisch“ zusammengefasst. Dem ländlichen Raum ordnen sich 42 % der Jugendlichen zu, dem intermediären Raum 36 % und dem städtischen Raum 22 %.

Tabelle 16.2.8: Wohnregion | in %

Die einen wohnen in einem sehr ländlichen Gebiet, die anderen in einer großen Stadt und viele wohnen dazwischen. Wo würdest du deine Wohnregion zwischen sehr ländlich und sehr städtisch einordnen?	sehr ländlich	2	3	4	5	sehr städtisch
	18	24	22	14	12	10
	ländlich		intermediär		städtisch	
	42		36		22	

16.3 Soziodemografische Zusammenhänge

Die nachfolgende Analyse kombiniert verschiedene soziodemografische Merkmale der Jugendlichen, um Zusammenhänge und Unterschiede aufzuzeigen und hierdurch die Lebensbedingungen und Ressourcen von Jugendlichen sichtbar werden zu lassen. Die Schulwahl als entscheidendes Element für die berufliche Laufbahn und die finanzielle Absicherung ist beispielsweise nicht unabhängig von Faktoren wie dem sozioökonomischen Hintergrund oder der Wohnregion der Jugendlichen. Dabei stellen sich etwa die Fragen, ab welchem Alter Jugendliche selbst für ihre Lebenshaltungskosten aufkommen sollen und welcher höhere Bildungsabschluss bei längeren täglich zurückzulegenden Wegstrecken auch als finanziell lohnende Investition erscheint. Nachfolgend werden daher zunächst der Schultyp, dann der Bildungshintergrund der Eltern und der sozioökonomische Status systematisch auf ihre soziodemografischen Zusammenhänge hin untersucht.

Der Schultyp gibt Aufschluss über Bildungswegentscheidungen und über damit zusammenhängende Möglichkeiten (Tabelle 16.3.1). Mädchen entscheiden sich beispielsweise seltener für eine Berufsschule, was mitunter daran liegen mag, dass die drei am häufigsten gewählten Lehrberufe unter weiblichen Lehrlingen – Einzelhandel, Bürokauffrau und Friseurin (WKO, 2025) – hinsichtlich der finanziellen Absicherung und der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten wenig Chancen bieten und männlich konnotierte Lehrberufe wenig attraktiv erscheinen. Folglich wählen Mädchen eher Berufslaufbahnen an weiterführenden Schulen. Eine längere Schulzeit müssen sich die Familien der Jugendlichen jedoch auch leisten können bzw. müssen sie als zielführende Investition erachten. Dies wird deutlich, wenn der Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Hintergrund untersucht wird. Jugendliche, denen weniger finanzielle Ressourcen zur Verfügung stehen, besuchen deutlich häufiger eine Berufsschule. Diese ermöglicht ihnen über Lehrverträge mit den Betrieben bereits erste selbstständige Einkünfte. Sind Jugendliche finanziell gut abgesichert, besuchen sie häufiger weiterführende Schultypen. Auch die Wohnregion spielt bei der Wahl von weiterführenden Schulen eine Rolle: So gibt es in Städten beispielsweise ein größeres Angebot an Allgemeinbildenden höheren Schulen, weshalb dort der Anteil an Schüler:innen, die diese Schulform besuchen, auch etwas höher ist. In ländlichen Regionen haben hingegen die Berufsbildenden höheren Schulen einen hohen

Stellenwert, hier muss zwischen den längeren Wegstrecken und den als nützlich erscheinenden Bildungsinhalten abgewogen werden, etwa wenn es sich um höhere landwirtschaftliche Schulen handelt. Der berufliche Fokus an höheren Schulen scheint attraktiv für Jugendliche auf dem Land zu sein – wobei dies eher für Jugendliche ohne Migrationshintergrund und solche Jugendlichen gilt, die zu Hause nur Dialekt oder Hochdeutsch sprechen und keine anderen Sprachen.

Tabelle 16.3.1: Soziodemografie nach Schultyp | in %

Geschlecht	MS	PS	BS	BMS	AHS	BHS
weiblich	5	4	21	11	29	30
männlich	6	5	36	9	20	24
divers	5	3	30	18	28	16
Sozioökonomischer Hintergrund	MS	PS	BS	BMS	AHS	BHS
niedrig	8	6	43	12	15	16
mittel	5	5	32	11	22	25
hoch	5	3	21	9	30	32
Wohnregion	MS	PS	BS	BMS	AHS	BHS
ländlich	5	4	31	11	19	30
intermediär	6	5	26	10	26	27
städtisch	5	4	27	9	32	23
Migrationsgeneration	MS	PS	BS	BMS	AHS	BHS
1. Generation	9	8	30	10	22	21
2. Generation	7	4	27	11	26	25
3. Generation	5	4	30	6	27	28
Kein Migrationshintergrund	4	3	29	10	24	30
Sprache(n)	MS	PS	BS	BMS	AHS	BHS
Deutsch	4	3	30	9	25	29
Deutsch und andere Sprache(n)	6	5	26	11	26	26
andere Sprache(n)	11	9	29	12	19	20

MS = Mittelschule | PS = Polytechnische Schule | BS = Berufsschule | BMS = Berufsbildende mittlere Schule | AHS = Allgemeinbildende höhere Schule | BHS = Berufsbildende höhere Schule
alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Der Bildungshintergrund gilt in Österreich – einem Land, in dem Bildung vererbt wird – als wichtiger Erklärungsfaktor für Bildungswegentscheidungen von Jugendlichen. Wichtig ist dabei jedoch auch der Zusammenhang zwischen einem hohen Bildungsniveau der Eltern und den Möglichkeiten, die Jugendlichen dadurch zur Verfügung stehen. Denn wie die Tabelle 16.3.2 zeigt, hängt ein hoher Bildungsabschluss der Eltern auch mit mehr finanziellen Ressourcen zusammen. Jugendliche der ersten und zweiten Migrationsgeneration gehören häufiger zur Gruppe derjenigen, deren Eltern maximal einen Pflichtschulabschluss aufweist. Dies gilt auch für Jugendliche, in deren Familien kein Deutsch gesprochen wird. Für sehr gut gebildete Eltern zeigen sich diese Unterschiede nach Migrationsgeneration weniger, was auch auf eine Immigration von hochgebildeten Eltern verweist.

Tabelle 16.3.2: Soziodemografie nach Bildungsabschluss der Eltern | in %

Sozioökonomischer Hintergrund	max. Pflichtschule	Ausbildung ohne Matura	Ausbildung mit Matura	Hochschule/ Universität
niedrig	35	25	17	23
mittel	15	27	25	33
hoch	7	17	27	49
Wohnregion	max. Pflichtschule	Ausbildung ohne Matura	Ausbildung mit Matura	Hochschule/ Universität
ländlich	10	27	25	38
intermediär	14	21	26	39
städtisch	18	18	23	41
Migrationsgeneration	max. Pflichtschule	Ausbildung ohne Matura	Ausbildung mit Matura	Hochschule/ Universität
1. Generation	22	14	21	43
2. Generation	21	22	24	33
3. Generation	9	21	25	45
Kein Migrationshintergrund	8	26	27	39
Sprache(n)	max. Pflichtschule	Ausbildung ohne Matura	Ausbildung mit Matura	Hochschule/ Universität
Deutsch	8	25	26	41
Deutsch und andere Sprache(n)	21	20	23	36
andere Sprache(n)	28	18	21	33

alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Der sozioökonomische Hintergrund hängt wenig überraschend mit der Wohnregion der Jugendlichen zusammen, denn finanzielle Ressourcen werden auch über den Wohnraum erfasst, der in vielen österreichischen Regionen auf dem Land deutlich günstiger ist. Folglich weisen Jugendliche in ländlichen Regionen eher einen hohen sozioökonomischen Hintergrund auf (Tabelle 16.3.3). Auf mehr finanzielle Ressourcen können auch Jugendliche ohne Migrationshintergrund zurückgreifen und solche, die zu Hause Deutsch sprechen.

Tabelle 16.3.3: Soziodemografie nach sozioökonomischem Hintergrund | in %

Wohnregion	niedrig	mittel	hoch
ländlich	4	46	50
intermediär	9	50	41
städtisch	17	56	27
Migrationsgeneration	niedrig	mittel	hoch
1. Generation	22	53	25
2. Generation	13	53	34
3. Generation	6	48	46
Kein Migrationshintergrund	3	47	50
Sprache(n)	niedrig	mittel	hoch
Deutsch	4	48	48
Deutsch und andere Sprache(n)	14	53	33
andere Sprache(n)	24	54	22

alle oben gezeigten Zusammenhänge p≤.001

Insgesamt wird deutlich, dass Jugendliche ihren Gestaltungsspielraum im Rahmen der verfügbaren Möglichkeiten und Angebote wahrnehmen. So werden Berufsschulen eher von männlichen Jugendlichen besucht, wohingegen weibliche Jugendliche eher an weiterführenden Schulen vertreten sind. Höhere Bildung hängt dabei auch mit den finanziellen Möglichkeiten zusammen: So werden maturaführende Schulen eher von Jugendlichen mit höheren sozioökonomischen Ressourcen besucht, wobei diese Ressourcen wiederum mit der Höhe des Bildungsabschlusses der Eltern zusammenhängen und beides mit dem Migrationshintergrund sowie der zu Hause gesprochenen Sprache(n). Deutlich wird dadurch, dass auch sozioökonomische Ressourcen neben anderen Faktoren die Bildungswegentscheidung der Jugendlichen beeinflussen.

Zentrale Ergebnisse

Bei der Studie „Lebenswelten 2025 – Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Österreich" handelt es sich um eine repräsentative, 270 Items umfassende standardisierte Onlinebefragung von Schüler:innen der 8. bis 12. Schulstufe. Die Erhebung wurde im März und April 2025 mit einer durchschnittlichen Befragungsdauer von einer halben Stunde an Schulen durchgeführt. Der Rücklauf beläuft sich auf zwei Drittel. Die realisierte Stichprobe umfasst Antworten von 15.742 Schüler:innen aus 950 Klassen. Die Daten wurden disproportional nach Bundesländern erhoben und für die Analyse nach Schultyp, Geschlecht und Bundesland gewichtet. Es handelt sich um eine Klumpenstichprobe. Dies wird bei der Ermittlung der statistischen Signifikanz berücksichtigt.

Die befragten Jugendlichen sind etwa gleich häufig männlich und weiblich, 1 % entfällt auf eine diverse Geschlechtsidentität. 63 % sind zwischen 15 und 17 Jahre alt. Nahezu 70 % wohnen bei den Eltern. 45 % haben ein Geschwisterkind. 10 % besuchen die Sekundarstufe I, 43 % die Sekundarstufe II ohne Matura und 47 % die Sekundarstufe II mit Matura. Fast 40 % der Jugendlichen haben mindestens ein Elternteil mit einem tertiären Bildungsabschluss. 49 % haben keinen Migrationshintergrund, wenn dieser bis in die dritte Generation erhoben wird. Fast zwei Drittel sprechen zu Hause überwiegend Deutsch oder Dialekt. 42 % haben einen hohen sozioökonomischen Hintergrund. 42 % leben auf dem Land und 22 % in der Stadt. Jugendliche nutzen ihren Gestaltungsspielraum im Rahmen der verfügbaren Möglichkeiten. Dabei werden ihre Bildungswegentscheidungen auch von sozioökonomischen Ressourcen und dem elterlichen Bildungskapital mitbestimmt.

Literatur

Albert, M., Quenzel, G., de Moll, F., & Verian (2024). 19. Shell-Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt. Beltz.

Beese, C., Scholz, L. A., Jentsch, A., Jusufi, D., & Schwippert, K. (2022). TIMSS 2019: Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente und Arbeit mit den Datensätzen. Waxmann.

Blasius, J., & Baur, N. (2022). Multivariate Datenstrukturen. In N. Baur, & J. Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung (S. 727–748). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-37985-8_45

Boschki, R., & Gronover, M. (2020). Religion und Glaube, „religiös" und „gläubig". In G. Wissner, R. Nowack, F. Schweitzer, R. Boschki, & M. Gronover (Hrsg.), Jugend, Glaube, Religion II: Neue Befunde – vertiefende Analysen – didaktische Konsequenzen (S. 219–228). Waxmann.

Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Picket, W., Richter, M., Morgan, A., & Barnekow, V. (Hrsg.). (2008). Inequalities in young people's health: Health behaviour in school-aged children international report from the 2005/2006 survey. World Health Organization, Regional Office for Europe. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/326503/9789289071956-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y (letzter Zugriff: 01.10.2025).

European Values Study (2008). EVS 2008 – Austria Field Questionnaire. https://dbk.gesis.org/dbksearch/download.asp?db=E&id=17774 (letzter Zugriff: 23.07.2025).

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. Learning and Instruction, 29, 1–9. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001

Gensicke, T. (2000). Deutschland im Übergang: Lebensgefühl, Wertorientierungen, Bürgerengagement. Forschungsinstitut für öffentliche Verwaltung.

Hascher, T. (2004). Wohlbefinden in der Schule. Waxmann.

Hascher, T., Mori, J., & Waber, J. (2018). Schulisches Wohlbefinden: Eine Einführung in Konzept und Forschungsstand. In K. Rathmann, & K. Hurrelmann (Hrsg.), Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion (S. 66–82). Beltz Juventa.

IBM Corp (2024). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 30.0) [Computer software]. IBM Corp. https://www.ibm.com/products/spss-statistics (letzter Zugriff: 23.07.2025).

Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (2021). Lebenswelten 2020: Werthaltungen junger Menschen in Österreich. StudienVerlag.

KIDSCREEN Group Europe (Hrsg.). (2004). KIDSCREEN-52: Gesundheitsfragebogen für Kinder und Jugendliche. https://www.kidscreen.org/app/download/12412965912/German_Austria_FB.zip?t=1677837390 (letzter Zugriff: 13.08.2025).

KIDSCREEN Group Europe (Hrsg.). (2006). The KIDSCREEN Questionnaires: Quality of life questionnaires for children and adolescents. Handbook. Pabst Science Publishers. https://s2f1ad-284f5ffc52e.jimcontent.com/download/version/0/module/12412948812/name/KIDSCREEN_manual_English.pdf (letzter Zugriff: 13.08.2025).

Klages, H. (1985). Wertorientierungen im Wandel. Campus.

Leven, I., Quenzel, G., & de Moll, F. (2024). Berufswelt und Arbeitsmarkt im Wandel: Junge Menschen auf dem Weg in ihre berufliche Zukunft. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell-Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 203–226). Beltz.

LimeSurvey (2025). LimeSurvey: An open source survey tool (Version 6.3). https://www.limesurvey.org (letzter Zugriff: 02.10.2025).

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B., & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: The German framework of Three Basic Dimensions. ZDM – Mathematics Education, 50(3), 407–426.

Schneekloth, U., & Albert, M. (2024). Jugend und Politik. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell-Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 43–100). Beltz.

Torsheim, T. (2019). HBSC Family Affluence Scale Coding Guidance (V1). HBSC data Management Centre, University of Bergen. https://drive.google.com/file/d/1oN8PHrBGhG-DEG316-GBMbFveQShG4vA/view (letzter Zugriff: 13.08.2025).

Weber, C., Bacher, J., & Bruneforth, M. (2025). Änderungen in der sozialen und ethnischen Schulzusammensetzung im Zeitverlauf. In A. C. George, R. Zintl, & C. Helm (Hrsg.), 10 Jahre Bildungsstandarderhebungen – Bedingungen (langfristiger) Kompetenzentwicklungen auf Schul- und Systemebene (S. 31–68). Waxmann.

WKO – Wirtschaftskammer Österreich (2025). Lehrlinge in Österreich 2024. https://www.wko.at/statistik/jahrbuch/lehrlinge24.pdf (letzter Zugriff: 13.08.2025).

Wolfert, S., & Quenzel, G. (2024). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Partnerschaft, Freundschaften und Freizeit. In M. Albert, G. Quenzel, F. de Moll, & Verian (Hrsg.), 19. Shell-Jugendstudie. Jugend 2024: Pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt (S. 131–165). Beltz.

Autor:innen

Martin Auferbauer, Mag. PhD, ist Hochschulprofessor für Bildungssoziologie und Diversität an der Pädagogischen Hochschule Steiermark. Seine Forschungsschwerpunkte sind Arbeitsbedingungen von Lehrpersonen und Schulleiter:innen, multiprofessionelle Kooperation im Kontext von Bildung sowie Aspekte der Diversität und Ungleichheit.

Jürgen Bauer, BEd Dr., ist Hochschulprofessor für Berufspädagogik und Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Berufspädagogik, Bildungs- und Berufsorientierung, berufliche Überleitung, Berufswahl allgemein und im Kontext der Polytechnischen Schule.

Jakob Feyerer, Mag. Dr., ist Hochschulprofessor für Politische Bildung und Sachunterrichtsdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Seine aktuellen Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen sozialwissenschaftlicher Sachunterricht, Konzeptvorstellungen von Schüler*innen und Schuldemokratie.

Manuela Gamsjäger, Mag. Dr., ist Professorin für Bildungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Forschungsmethodik an der Pädagogischen Hochschule OÖ. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Demokratiebildung und Schüler:innenpartizipation sowie Professionalisierung durch Pädagogisch-Praktische Studien.

Helga Grössing, BEd Mag., ist Bildungssoziologin an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Lehre mit dem Fokus auf Bildung und soziale Gerechtigkeit, Betreuung Schulpraktischer Studien, Schulpraxisforschung sowie Kommunikation.

Jana Groß Ophoff, Dipl.-Psych. Dr. habil., ist Hochschulprofessorin für Professionsforschung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau, Schweiz. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in Datenbasierung bzw. Evidenzorientierung als Grundlage von Professionalisierungs- und Entwicklungsprozessen im Bildungswesen.

Werner Hemsing, Mag. Dr., lehrt und forscht an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Niederösterreich. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungs- und Jugendsoziologie sowie empirische Bildungswissenschaften.

Nikolaus Janovsky, Mag. Dr., ist Theologe und aktuell als Rektor an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein tätig. Seine Forschungsschwerpunkte liegen u. a. in Fragen zu Gesellschaft, Glaube und Religion, sowie (schulischer) Inklusion und Bildungsmanagement.

Gregor Jöstl, Mag. Dr., ist Professor für Begabungs- und Begabtenförderung an der pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a. Genderaspekte in der Bildungssozialisation, Lebenslanges Lernen sowie Motivationsförderung.

Susanne Kink-Hampersberger, MA, ist Bildungssoziologin an der Pädagogischen Hochschule Steiermark und leitet dort die Fachstelle für Gender- und Diversitätskompetenz. Sie lehrt und forscht in den Bereichen Gender und Diversität, Bildungssoziologie, Schulentwicklung und schulisches Qualitätsmanagement.

Leopold Kirner, Dr. habil., leitet das Institut für Unternehmensführung, Forschung und Innovation und ist Hochschulprofessor an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik. Er forscht und lehrt zu sozioökonomischen Aspekten der landwirtschaftlichen Unternehmensführung und agrarischen Diversifizierung.

Astrid Laiminger, Mag. PhD, ist Hochschuldozentin an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung sowie berufsfeldbezogene Forschung mit Schwerpunkt Übergangserfahrungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Elisa Lehnerer, MA, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungssoziologie der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Jugendforschung und schulischen Partizipation.

Doris Lindner, Mag. Dr. ist Hochschulprofessorin für Bildungssoziologie und ethnographische Schulforschung an der KPH Wien/Niederösterreich. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Diskriminierungs- und Intersektionalitätsforschung sowie in der Menschenrechts- und Demokratiebildung im Kontext von Schule und Hochschule.

Astrid Mairitsch, Mag. PhD, ist Professorin am Institut für Geisteswissenschaften und kulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten und lehrt im Bereich Englischdidaktik. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der Statusforschung von Lehrpersonen sowie in der Psychologie des Fremdsprachenlernens und -lehrens.

Jasmin Mersits-Linzer, BA MA, ist Hochschulprofessorin im Bereich Mehrsprachigkeit, Minderheitenschulwesen und Transkulturelle Bildung an der Privaten Pädagogischen Hochschule Burgenland. Zu ihren Arbeits- und Forschungsschwerpunkten zählen zwei- und mehrsprachige Bildung sowie die Situation autochthoner Minderheiten im österreichischen Bildungssystem.

Katharina Meusburger, Mag., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Bildungssoziologie der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Jugendforschung und Bildungssoziologie.

Herbert Neureiter, BEd. Dr., ist Hochschulprofessor und Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig. Sein Arbeitsschwerpunkt ist empirische Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Fachdidaktische Forschung (Sachunterricht/Naturwissenschaft), Jugendforschung und Professionalisierung von Lehrpersonen.

Martina Ott, MA PhD, ist Hochschulprofessorin am Institut für Bildungssoziologie der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Jugendforschung und Wohlbefindensforschung sowie im Bereich der schulischen Partizipation.

Gudrun Quenzel, Dr. habil., leitet das Institut für Bildungssoziologie und ist Hochschulprofessorin an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Jugendforschung, Bildungsungleichheit und gesundheitliches Wohlbefinden sowie Partizipation.

Paul Resinger, Mag. Dr., ist Hochschulprofessor an der Pädagogischen Hochschule Tirol. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Lernen und Lehren in der beruflichen Bildung, Diagnose und Förderung von Lesekompetenz bei Jugendlichen sowie berufsfeldbezogene Forschung.

Egon Rücker, DI, ist Leiter der Landesstelle für Statistik im Amt der Vorarlberger Landesregierung, Studium der Technischen Mathematik an der Technischen Universität Graz.

Eva Sattlberger, Mag. Dr., ist Hochschulprofessorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik an der KPH Wien/Niederösterreich. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung, inklusive Bildungsprozesse und Lehr-/Lernforschung.

Johannes Thonhauser, Mag. Mag. Dr., ist Hochschulprofessor und leitet das Institut für Religionspädagogik Klagenfurt an der Privaten Pädagogischen Hochschule Augustinum. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich Religionssoziologie, sozialer Wandel und Mentalitätsgeschichte.

Katrin Vlcek, Mag., ist Mitarbeiterin am Institut Sekundarstufe Berufsbildung an der Pädagogischen Hochschule Wien. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die Planung von Fortbildungen zum Thema Wissenschafts- und Demokratievermittlung sowie die hiesige Koordination des Hochschullehrgangs Schulentwicklung mit COOL (Cooperatives Offenes Lernen).

Christoph Weber, Dr., ist Hochschulprofessor und leitet die Service- und Koordinationsstelle für Forschung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Seine Forschungsschwerpunkte sind Bildungsungleichheiten und Lehrer/innenbildung.

Alfred Weinberger, Mag. Dr. habil., ist Hochschulprofessor und leitet die Stabsstelle Qualitätsmanagement an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Evaluation in der Lehrer/-innenbildung, Moral- und Werterziehung und konstruktivistisches Lernen und Lehren.

Aleksandra Wierzbicka, BEd Mag., ist Politologin und Volksschullehrerin. Sie arbeitet als Professorin an der PH Steiermark in den Bereichen Fachdidaktik Sachunterricht, Politische Bildung sowie Gleichstellungsfragen. Dort ist sie Koordinatorin der Fachstelle für Gender- und Diversitätskompetenz.

Sonja Wodnek, MA Dr., ist Professorin für Bildungssoziologie an der KPH Wien/Niederösterreich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Demokratiebildung, schulische Partizipation, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sowie Kinderperspektiven.

Daniel Wutti, MMag. Dr. MSc, ist Hochschulprofessor im Fachbereich Mehrsprachigkeit, Minderheitensprachen und transkulturelle Bildung an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Seine Forschungsschwerpunkte sind Mehrsprachigkeit im Kontext von Sprachideologien, Trauma und Erinnerungskulturen.