

Teilhabemöglichkeiten im Jugendalter vor dem Hintergrund sozioökonomischer Benachteiligungen

Mirjam Hoffmann – Freie Universität Berlin

Nikolaus Janovsky – Kirchliche Pädagogische Hochschule Edith Stein

Abstract

Im Jugendalter hängt gesellschaftliche Teilhabe potenziell auch von verfügbaren Ressourcen ab. Auf Grundlage einer Befragung von mehr als 6.650 Jugendlichen aus der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino untersucht der Beitrag, wie sich sozioökonomische Benachteiligung auf Teilhabemöglichkeiten auswirkt. Die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nach Hurrelmann und Quenzel (2016) dienen dabei als analytischer Strukturierungsrahmen, um unterschiedliche Lebensbereiche in den Blick zu nehmen, in denen sich ungleiche Voraussetzungen für Mitwirkung, Zugehörigkeit, Unterstützung und Zukunftsgestaltung niederschlagen. Die Ergebnisse zeigen, dass der Familienwohlstand Teilhabechancen mitprägt und im pädagogischen Handeln berücksichtigt werden muss.

1. Jugendliche Entwicklungsaufgaben im Kontext sozioökonomischer Benachteiligung

Teilhabemöglichkeiten sind im Jugendalter im Kontext inklusiver Bildung besonders relevant, weil in dieser Lebensphase zentrale Bildungs- und Entwicklungsprozesse verlaufen. Zugleich wachsen Jugendliche unter ungleich verteilten sozialen Bedingungen auf, die ihre Möglichkeiten, institutionelle Angebote zu nutzen und mitzugestalten, unterschiedlich beeinflussen. Vor diesem Hintergrund untersucht der Beitrag, wie sich sozioökonomische Benachteiligung auf die Bewältigung jugendlicher Entwicklungsaufgaben auswirkt und sich dabei in ungleichen Teilhabechancen niederschlägt.

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026). *Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 – Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità*. bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

347

Die Lebensphase Jugend ist durch biografische Übergänge und die Bearbeitung alterstypischer Entwicklungsaufgaben gekennzeichnet (Havighurst, 1972; Hurrelmann & Quenzel, 2016). Diese umfassen körperliche, psychische und soziale Anforderungen, die sich aus individuellen Entwicklungsprozessen und gesellschaftlichen Erwartungen ergeben (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 24; Eschenbeck, 2018, S. 24). Entwicklungsaufgaben sind damit nicht nur individuelle Bewältigungsanforderungen, sondern sozial vermittelt und normativ gerahmt. Ihre Bearbeitung hängt wesentlich von sozioökonomischem Status sowie von personalen, familialen und materiellen Ressourcen ab (Quenzel, 2020, S. 9).

Ob Jugendliche Entwicklungsaufgaben als Herausforderung oder Überforderung erleben, hängt nicht allein von individuellen Dispositionen, sondern auch von verfügbaren Ressourcen und Unterstützungsstrukturen ab; fehlen diese, steigt das Risiko von Belastung und Entwicklungsproblemen (Eschenbeck, 2018, S. 35). Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 223 f.) unterscheiden personale Ressourcen wie Lern-, Reflexions- und Planungsfähigkeit sowie soziale Ressourcen wie Bildung und sozialer Status der Eltern. Zugänge zu personalen und sozialen Ressourcen sind jedoch sozial ungleich verteilt. Jugendliche mit günstigen familialen Ausgangsbedingungen haben im Lebensverlauf bessere Möglichkeiten, Ressourcen aufzubauen (Böhnke et al., 2023, o. S.). Bewältigungsmöglichkeiten werden dadurch strukturell eröffnet oder begrenzt. Zusätzliche Belastungen entstehen insbesondere dann, wenn Probleme in mehreren Lebensbereichen gleichzeitig auftreten. Die Stärkung sozialer und personaler Ressourcen stellt daher einen zentralen präventiven Ansatz dar (Rost et al., 2018, S. 243).

In diesem Zusammenhang ist Teilhabe nicht nur als Ziel jugendlicher Entwicklung zu verstehen, sondern auch als deren wichtige Voraussetzung. Beck (2022, S. 59) beschreibt Teilhabe bzw. Partizipation als „Schlüsselkonzept, wo es um Bildungsprozesse, aber auch um Fragen der Bewältigung von Belastungen, Krankheit, Behinderung oder sozialer Benachteiligung geht“. Teilhabemöglichkeiten fördern die Entfaltung von Interessen, das Erleben von Selbstwirksamkeit und den Aufbau eines Kontrollgefühls und stärken damit gerade Ressourcen, die für die Bewältigung jugendlicher Entwicklungsaufgaben bedeutsam sind. Wo Jugendliche mitwirken, sich einbringen und gehört werden, erweitern sich ihre Handlungsspielräume. Wo Teilhabe

eingeschränkt ist, werden auch ihre Möglichkeiten begrenzt, Anforderungen produktiv zu bearbeiten.

Hurrelmann und Quenzel (2016, S. 108) verweisen darauf, dass Jugend in gegenwärtigen Gesellschaften durch sozialen Wandel, wachsende soziale und ethnische Vielfalt sowie zunehmende ökonomische Ungleichheiten geprägt ist, die zu einer Ausdifferenzierung jugendlicher Lebenswelten beitragen. Insbesondere für Jugendliche aus ökonomisch benachteiligten Familien bestehe ein erhöhtes Risiko, die Anforderungen von Individuation und Integration nicht in gleicher Weise bewältigen zu können wie sozial privilegierte Gleichaltrige (S. 109). Sozioökonomische Benachteiligung ist damit nicht nur als Mangel an materiellen Ressourcen zu verstehen, sondern auch als Einschränkung von Teilhabemöglichkeiten, Mitgestaltungsspielräumen und Unterstützungskontexten. Unterschiedliche soziale Ausgangslagen können jugendliche Lebenswelten spalten, da privilegierte Familien mehr Unterstützung bieten und Bildungseinrichtungen dies nur begrenzt ausgleichen können, wodurch sich soziale Chancenunterschiede im weiteren Lebensverlauf fortsetzen können.

Aus inklusionspädagogischer Perspektive ist daher nicht nur relevant, welche Entwicklungsaufgaben Jugendliche bewältigen, sondern auch, unter welchen strukturellen Bedingungen ihnen dadurch Teilhabe ermöglicht wird. Teilhabe meint dabei nicht nur formale Beteiligung, sondern auch persönliches und kollektives Mitwirken an Entscheidungen, die das eigene Leben sowie die soziale, wirtschaftliche und politische Lage betreffen (Albert et al., 2024, S. 199). Sozioökonomische Benachteiligung kann sich entsprechend in Bildungsaspirationen und Zukunftsoptimismus, in sozialen Kontakten und Unterstützungssystemen sowie in den Möglichkeiten sozialer und institutioneller Beteiligung niederschlagen. Dass Jugendliche sozioökonomische Benachteiligungen und eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten selbst deutlich wahrnehmen, zeigen Ergebnisse der SINUS-Jugendstudie 2024. Hier berichten Jugendliche von sozialen Benachteiligungen, Diskriminierung und ungleichen Bildungschancen (Calmbach, 2024, S. 190 ff.) und erleben Schule vielfach nicht als Ort demokratischer Mitbestimmung und des Gehörtwerdens (S. 244 f.). Teilhabe rückt damit nicht nur als normatives Ziel inklusiver Bildung, sondern auch als ungleich verteilte soziale Realität in den Mittelpunkt.

Für die Analyse des Jugendalters bieten Hurrelmann und Quenzel (2016) mit den vier Entwicklungsaufgaben Qualifizieren, Binden, Konsumieren und Partizipieren einen systematischen Bezugsrahmen, der individuelle Anforderungen mit gesellschaftlichen Erwartungsstrukturen verknüpft (vgl. Tabelle 1).

Tabelle 1 – Schematische Darstellung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter (vgl. Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 26f.)

Entwicklungsaufgabe	Individuelle Dimension	Gesellschaftliche Dimension
Qualifizieren	Intellektuelle und soziale Kompetenzen	Mitgliedsrolle eines Berufstätigen erwerben
Binden	Körper- und Geschlechtsidentität, Bindungsfähigkeit	Mitgliedsrolle eines Familiengründers erwerben
Konsumieren	Soziale Kontakte und Entlastungsstrategien	Mitgliedsrolle eines Wirtschaftsbürgers erwerben
Partizipieren	Individuelles Werte- und Normensystem	Mitgliedsrolle eines politischen Bürgers erwerben

Im Folgenden wird Teilhabe als leitende Analysekategorie verstanden, während die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nach Hurrelmann und Quenzel (2016) den Strukturierungsrahmen bilden. Das Konzept dient in den folgenden Ausführungen dazu, die Relevanz sozioökonomischer Benachteiligung und ungleich verteilter Ressourcen für die Bewältigungs- und Teilhabemöglichkeiten Jugendlicher anhand empirischer Ergebnisse der Lebensweltenstudie herauszuarbeiten. Zunächst wird dafür das methodische Vorgehen dieser länderübergreifenden Jugendstudie dargestellt.

2. Methodik der Lebensweltenstudie

Die Studie „Lebenswelten Jugendlicher in der Euregio Tirol, Südtirol und Trentino“ befasst sich mit den Lebensrealitäten junger Menschen zwischen 14 und 16 Jahren in diesen Regionen. Sie basiert auf der österreichweiten Jugendstudie „Lebenswelten 2020“ (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen, 2021), bietet mit einer Stichprobengröße von über 6.500 Befragten tiefgreifende Einblicke in verschiedene Lebensbereiche vieler Jugendlicher und stellt eine erstmalige repräsentative Untersuchung der Wertvorstellungen von Jugendlichen in der Euregio dar.

Tabelle 2 – Statistische Kennzahlen der Lebensweltenstudie (ungewichtete Stichprobe)

	Tirol	Südtirol	Trentino
Erhebungs- zeitraum	März–Juli 2020	November 2020– Januar 2021	November 2020– Januar 2021
Erhebungs- weg	Schulen	Flächendeckende Aussendung durch Statistisches Landes- amt ASTAT	Schulen
Anzahl (n)	n: 1.855	n: 3.299	n: 1.496
Alter $\bar{x}$	$\bar{x}$ = 15,0	$\bar{x}$ = 15,0	$\bar{x}$ = 14,7
Geschlecht	weiblich: 50%; männlich: 49,2%; divers: 0,8%	weiblich: 58,5%; männlich: 41,1%; divers: 0,4%	weiblich: 53,9%; männlich: 44,9%; divers: 1,2%

Die quantitative Onlinebefragung erfasste den Jugendalltag in großer Breite. Im Fokus steht in diesem Beitrag der von Jugendlichen berichtete Familienwohlstand, erhoben mittels der Familienwohlstandsskala (FAS) der Health Behaviour in School-aged-Children-Studie (HBSC). Die Erhebung basiert auf sechs standardisierten Fragen zu verfügbaren Ressourcen in der Familie: Vorhandensein von Geschirrspüler, ein eigenes Zimmer, Anzahl der Autos, Computer und Badezimmer sowie Reisemöglichkeiten. Die Ausprägungen wurden in drei Kategorien (niedriger, mittlerer und hoher Familienwohlstand) zusammengefasst.

3. Ergebnisse der Lebensweltenstudie entlang der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Ausgehend vom Datensatz der Lebensweltenstudie werden im Folgenden einzelne Themenkomplexe entlang der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter präsentiert und diskutiert. Dabei werden die Unterschiede in diesen Lebensbereichen hinsichtlich der berichteten ökonomischen Ausstattung dargestellt und der Frage nachgegangen, inwiefern die Möglichkeiten der Teilhabe auch mit dem Familienwohlstand im Zusammenhang stehen. Von den 6.650 befragten Jugendlichen werden 47,8% (eher) wohlhabenden Familien zugerechnet, 19,9% einer Mittelschicht und 32,3% berichten von einem (eher) niedrigen Familienwohlstand.

3.1 Qualifizieren: Teilhabe im Bereich Bildung und Zukunftsplanung

Die Entwicklungsaufgabe Qualifizieren beschreibt den Erwerb der Kompetenzen für die Leistungs- und Sozialanforderungen, der Bildung und Qualifizierung der Jugendlichen (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 26). Sie sind gefordert, ihre Mitgliedsrolle als Berufstätige zu übernehmen, um durch relevante Tätigkeiten an der Gesellschaft zu partizipieren (S. 27). Dem Erwerb eines Schulabschlusses kommt dabei eine hohe Bedeutung zu.

Die Jugendlichen in der Euregio wurden befragt, welchen Schulabschluss sie erreichen wollen. Es zeigt sich, dass jene mit einem hohen Familienwohlstand höhere Bildungsabschlüsse anstreben als Jugendliche mit mittlerem oder geringem Familienwohlstand ($p=.001$, $\eta^2=.008$). 50% der Befragten streben dabei die Matura, 13,3% einen universitären Abschluss an. Die Jugendlichen wurden darüber hinaus befragt, inwiefern sie daran glauben, ihr angestrebtes Bildungsziel erreichen zu können. Hier zeigt sich, dass der diesbezügliche Optimismus mit dem Familienwohlstand steigt ($p=.001$, $\eta^2=.012$). Jugendliche aus weniger wohlhabenden Familien streben somit tendenziell niedrigere Bildungsabschlüsse an und sind zugleich unsicherer, ob sie diese erreichen werden.

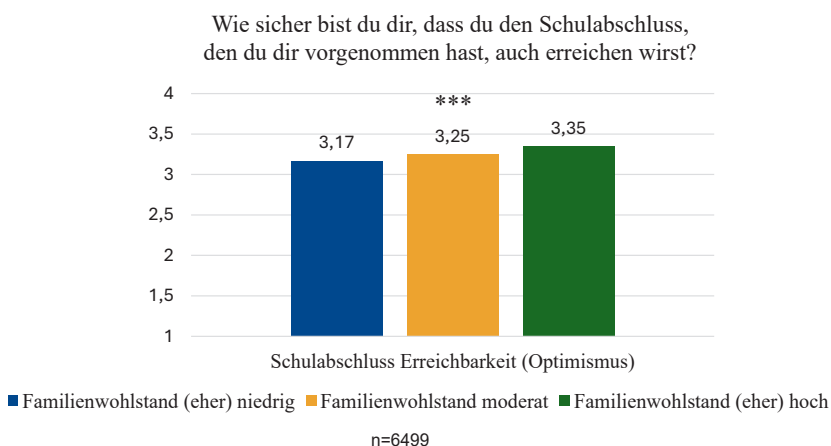


Abbildung 1 – Erreichbarkeit der Bildungsziele der Jugendlichen nach Familienwohlstand

3.2 Binden: Teilhabe in sozialen Beziehungen

Die Entwicklungsaufgabe Binden beschreibt „ie Fähigkeit, erfüllende Kontakte zu anderen Menschen“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 25) aufzubauen. Im Folgenden wird deshalb dargestellt, von welchen Kontakten die Jugendlichen berichten und wie viel Zeit sie mit diesen Personen verbringen. Die meisten Jugendlichen geben am häufigsten an, „sehr oft“ Zeit mit ihren Freund:innen zu verbringen (45,7%) gefolgt von den Eltern (20%). Die Häufigkeit wird dabei von den Jugendlichen je nach Familienwohlstand unterschiedlich angegeben: So verbringen junge Menschen aus Familien mit einem niedrigen Familienwohlstand seltener Zeit mit Freund:innen ($p=.001$; $\eta^2=.013$) als Jugendliche aus besser gestellten Familien. Auffällig, jedoch hinsichtlich der Effektstärke weniger aussagekräftig, ist, dass sie ebenfalls weniger Zeit mit ihren Kolleg:innen oder Mitschüler:innen ($p=.001$; $\eta^2=.006$), dafür jedoch tendenziell mehr Zeit mit den Eltern ($p=.010$; $\eta^2=.001$) verbringen. Die Zeit, die die Jugendlichen allein verbringen, unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den Gruppen ($p=.183$).

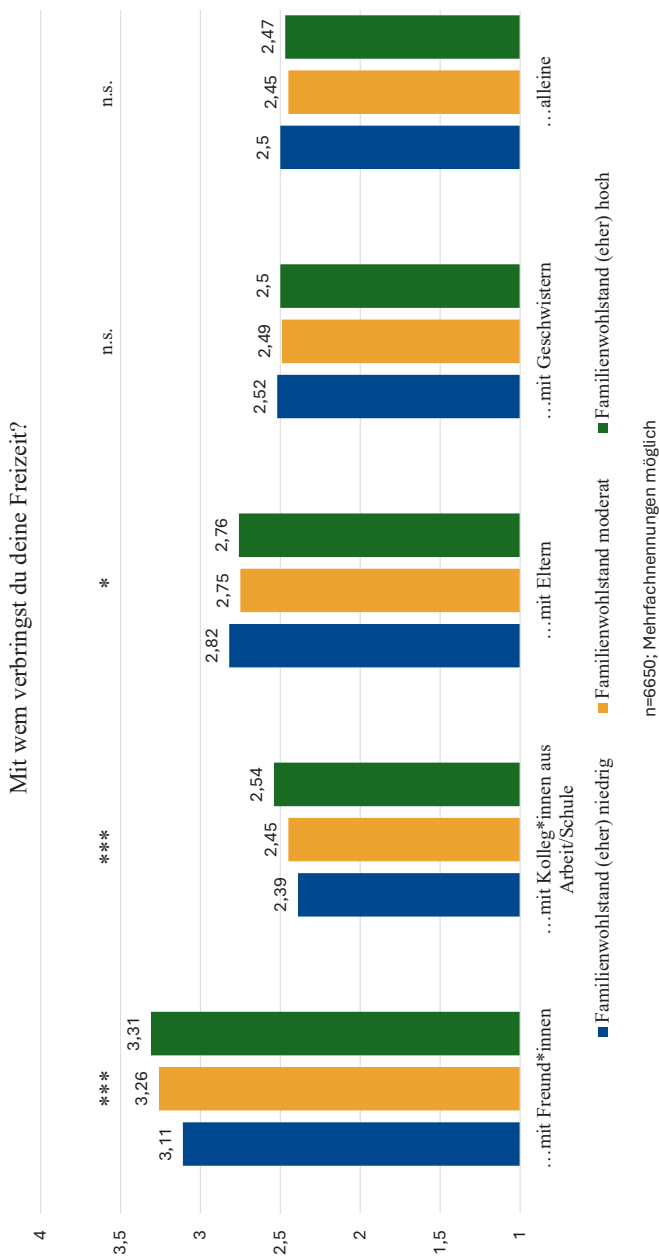


Abbildung 2 – Freizeitkontakte der Jugendlichen nach Familienwohlstand

3.3 Konsumieren: Teilhabe durch Unterstützung und Ressourcen

Im Zentrum der Entwicklungsaufgabe Konsumieren steht auch der Umgang mit Hilfestellungen und Entlastungsstrategien (Hurrelmann und Quenzel, 2016, S. 26), die gesellschaftliche Teilhabe in sozialen Gefügen ermöglichen. Daher ist aus der Lebensweltenstudie auch die Frage relevant, von wem die Jugendlichen sich Hilfe bei schulischen Lernproblemen erwarten. Am häufigsten werden diesbezüglich die Eltern genannt (64,6%), gefolgt von Mitschüler:innen (63,6%), Lehrpersonen (55,8%), Freund:innen (54,2%) und Geschwistern (30,6%). Abbildung 3 zeigt ein deutliches Gefälle: je geringer der Familienwohlstand ist, desto weniger Unterstützung erwarten die Jugendlichen, unabhängig davon, an wen sie sich wenden. Der deutlichste Unterschied ist bei den Eltern zu verzeichnen: während sich 71% der Jugendlichen aus wohlhabenden Familien von ihren Eltern Hilfe in schulischen Problemstellungen erwarten, können nur 54% der Jugendlichen mit (sehr) niedrigem Familienwohlstand auf diese Ressource zurückgreifen ($p=.001$; Cramer's $V=.153$). Insgesamt zeigt sich, dass Jugendliche aus besser gestellten Familien signifikant mehr Unterstützungssysteme benennen als weniger privilegierte Jugendliche ($p=.001$; $\eta^2=.021$).

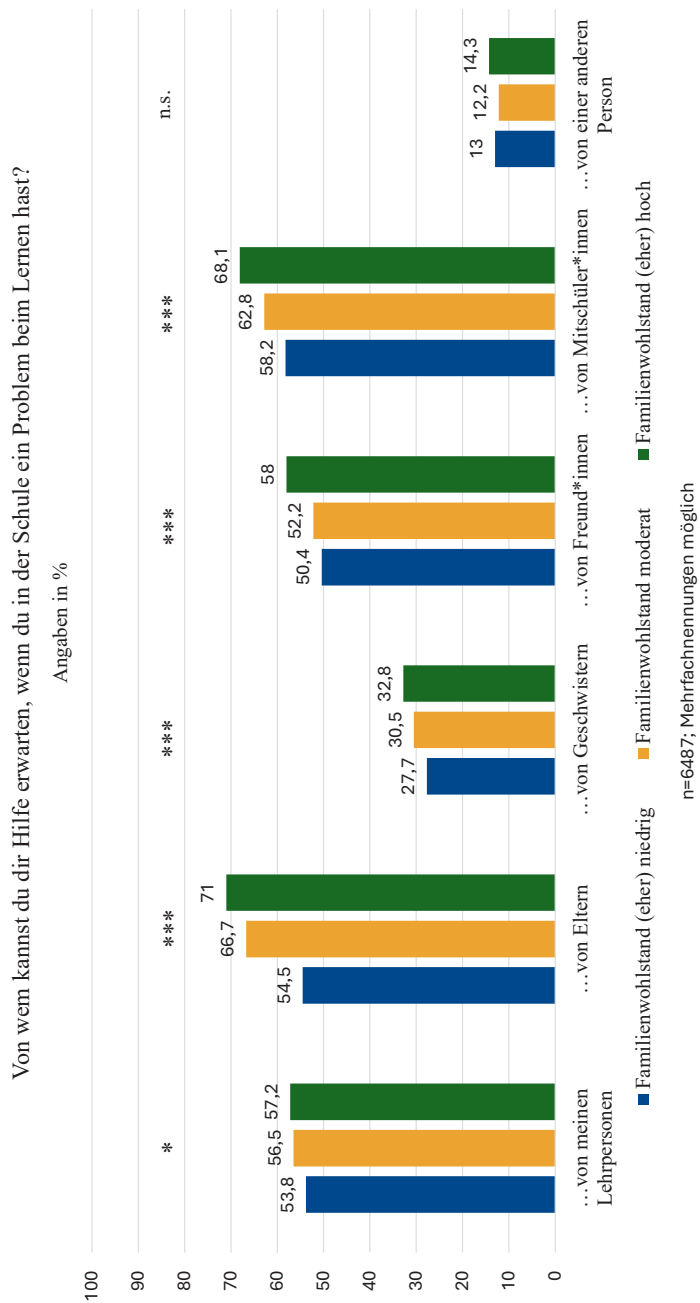


Abbildung 3 – Hilfestellungen für die Jugendlichen nach Familienwohlstand

3.4 Partizipieren: Teilhabe im Klassenkontext

Die vierte zentrale Entwicklungsaufgabe Partizipieren beinhaltet „die Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an Angelegenheiten der sozialen Gemeinschaft zu erlangen“ (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 27). Eine wichtige Basis für diese aktive Beteiligung stellt das Zugehörigkeitsempfinden zu ebendieser „sozialen Gemeinschaft“ dar. Deshalb wurden die Jugendlichen auch nach ihrem Erleben der Situation in der Schulklasse, als ihrem unmittelbaren alltäglichen Umfeld, befragt. Insgesamt schätzen die Jugendlichen die Teilhabe in ihrer Klasse hoch ein. Überwiegend geben sie an, Freund:innen zu haben (85,1%), beliebt zu sein (61,3%) und mit der Unterstützung ihrer Mitschüler:innen rechnen zu können (85,1%). Ausschluss in den Pausen (7,5%), schlechte Behandlung durch Mitschüler:innen (4,5%) und Spott bei Fehlern (10,1%) werden seltener berichtet.

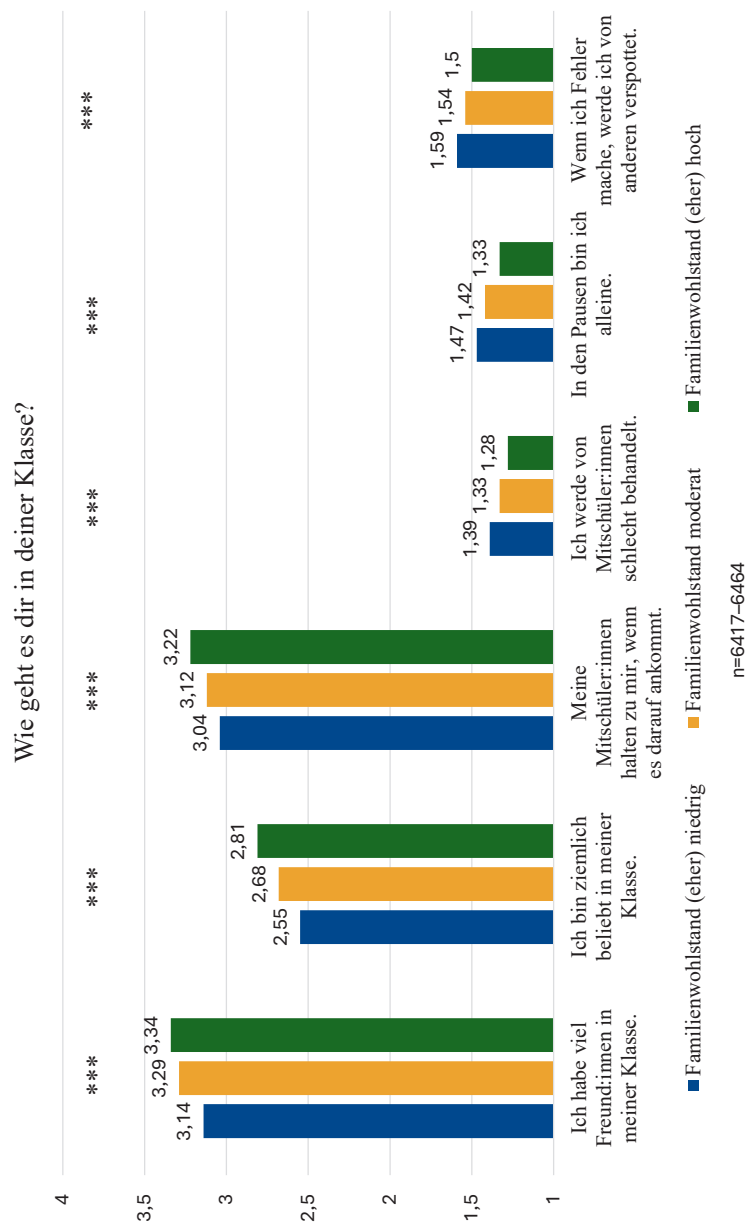


Abbildung 4 – Erleben der Klassensituation nach Familienwohlstand

Jedoch zeigt sich auch hier, dass Jugendliche aus finanziell schlechter gestellten Familien im Klassenkontext weniger Zugehörigkeit erleben ($p=.001$; $\eta^2=.021$). Die Auswirkungen des Familienwohlstands sind dabei auch von der Wohnregion abhängig: In ländlichen Regionen fällt der Effekt deutlich geringer aus ($p=.001$; $\eta^2=.009$) als in intermediären ($p=.001$; $\eta^2=.033$) und städtischen Gebieten ($p=.001$; $\eta^2=.054$).

4. Diskussion: Teilhabe unter ungleichen Bedingungen?

Die dargestellten Ergebnisse verweisen auf sozioökonomische Benachteiligungen Jugendlicher in Bezug auf ihre Teilhabemöglichkeiten. Die Effekte fallen insgesamt eher moderat aus, zeigen jedoch in allen betrachteten Bereichen eine soziale Schieflage. Eine wesentliche Limitation der Untersuchung liegt in der Stichprobenzusammensetzung: Die Studie konzentrierte sich primär auf Jugendliche im Regelschulsystem, sodass soziale Randgruppen, ausgeschulte Jugendliche und Schüler:innen von Sonderschulen nicht berücksichtigt wurden. Es ist daher anzunehmen, dass die tatsächlichen Effekte noch deutlicher ausfallen könnten. Diese Einschätzung wird durch die Daten aus Südtirol gestützt, wo die Erhebung landesweit und nicht nur schulbasiert durchgeführt wurde und sich in nahezu allen dargestellten Lebensbereichen stärkere Effekte zeigten als in der Gesamtstichprobe.

Hinsichtlich der Entwicklungsaufgabe Qualifizieren wird die vielfach belegte soziale Reproduktion von Bildung auch aus der Perspektive der Jugendlichen sichtbar (Suchań & Breit, 2016; BMSGPK, 2024): Je geringer der Familienwohlstand, desto niedriger sind die angestrebten Bildungsziele und desto geringer ist der Optimismus, diese zu erreichen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, Jugendliche aus weniger wohlhabenden Familien gezielt bei der Entwicklung anspruchsvoller, aber realistischer Bildungsziele zu unterstützen und ihnen konkrete Wege zu deren Erreichung aufzuzeigen, etwa durch Beratung, Nachhilfe, Mentoring und Vorbereitung auf Abschlüsse.

Im Bereich Binden zeigt sich, dass Jugendliche mit niedrigem Familienwohlstand signifikant weniger Zeit mit Freund:innen und tendenziell mehr Zeit mit den Eltern verbringen. Ein ähnlicher Befund findet sich in der Shell-Jugendstudie, in der dies unter anderem mit eingeschränkten Möglichkeiten sozialen Miteinanders aufgrund fehlender finanzieller Mittel erklärt wird

(Albert et al., 2024, S. 140). Schulen sollten daher bewusst Räume schaffen, in denen soziale Kontakte gepflegt und vertieft werden können. Schulische Pausen, Projekte und Aktivitäten gewinnen in diesem Zusammenhang als Orte der Beziehungsgestaltung an Bedeutung.

Für die Entwicklungsaufgabe Konsumieren zeigt sich, dass benachteiligte Jugendliche signifikant seltener auf Unterstützung durch Eltern oder Mitschüler:innen zurückgreifen. Gerade die Unterstützung der Eltern erscheint jedoch im Kontext sozioökonomischer Benachteiligung besonders relevant. In der PISA-Studie zeigten sich die schulischen Leistungen benachteiligter Schüler:innen in Bildungssystemen mit stärkerer Beteiligung der Eltern als stabil oder sogar steigend (OECD, 2023, S. 241). Zudem wiesen Schüler:innen, die im familiären Kontext Unterstützung erfuhren, eine positivere Einstellung zu Schule und Lernen auf. Die Befunde legen nahe, dass Schulen verlässliche Unterstützungsstrukturen schaffen und sich nicht darauf verlassen können, dass alle Jugendlichen auf familiäre Ressourcen zurückgreifen können. Neben Lehrkräften und Schulsozialarbeit können auch Peers hier wichtige Ansprechpersonen sein. Zugleich sollte Elternarbeit so gestaltet werden, dass Eltern unabhängig von ihrem eigenen Bildungshintergrund als Unterstützende im Bildungskontext gestärkt werden.

Auch die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe Partizipieren hängt damit zusammen, in welchem Maße sich Jugendliche in ihrem schulischen Umfeld einbringen können und Zugehörigkeit erleben. Jugendliche aus benachteiligten Familien bewerten die Klassensituation weniger positiv als andere. „Arm-Sein ist keine Behinderung im klassischen Sinne, behindert aber faktisch gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten.“ (Müller, 2010). Damit rückt Schule als Ort der Inklusion in einem weiten Sinne in den Fokus. Wenn schulische Inklusion eine Bildung für alle anstrebt, muss sie auch sozioökonomische Benachteiligung als relevante Heterogenitätsdimension berücksichtigen und entsprechende Unterstützungs- und Förderangebote bereitstellen (Butterwegge & Butterwegge, 2021, S. 89). Schulen sollten daher Klassenkulturen aktiv gestalten, die unabhängig vom sozioökonomischen Hintergrund Zugehörigkeit, Mitsprache und Mitgestaltung ermöglichen. Ebenso ist es erforderlich, Diskriminierungen und sozialer Ausgrenzung, die Jugendliche selbst deutlich wahrnehmen, durch Maßnahmen der Konfliktkultur und Gewaltprävention entgegenzuwirken.

Die Ergebnisse der Lebensweltenstudie machen deutlich, dass Jugendliche aus Familien mit geringem Wohlstand über weniger Teilhabemöglichkeiten in allen Entwicklungsbereichen verfügen – sei es bei der Bildungsaspiration (Qualifizieren), bei sozialen Kontakten (Binden), bei Unterstützungssystemen (Konsumieren) oder dem Zugehörigkeitserleben (Partizipieren). Pädagogisches Handeln muss diese Mehrfachbenachteiligung berücksichtigen und darf sich nicht auf einzelne Bereiche (z.B. nur Schulleistung) konzentrieren, sondern auch Unterstützung bei der Bewältigung aller Entwicklungsaufgaben anbieten und aktiv Teilhabemöglichkeiten schaffen. Dabei stellt auch der einleitend von Rost et al. (2018, S. 243) geforderte frühzeitige Aufbau sozialer und personaler Ressourcen einen wichtigen präventiven Ansatz dar. Schulen sollten daher nicht nur reaktiv bei Problemen handeln, sondern präventiv Ressourcen aufbauen, beispielsweise durch Förderung von Selbstwirksamkeit, den Aufbau sozialer Netzwerke, Stärkung von Bewältigungsfähigkeiten und die Schaffung von Handlungsräumen, in denen Jugendliche ihre Kompetenzen entwickeln können.

Literaturverzeichnis

- Albert, M. Quenzel, G. & de Moll, F. (2024). *Jugend 2024: pragmatisch zwischen Verdrossenheit und gelebter Vielfalt*. Beltz.
- Beck, I. (2022). Teilhabe als konstitutiver Begriff für die Forschung: Hinweise zur konzeptionellen Begründung von Mehrebenen-Untersuchungsdesigns. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes* (S. 35–66). Springer VS.
- BMSGPK (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz) (2024). *Sozialbericht 2024 – Band II: Sozialpolitische Analysen*. https://www.parlament.gv.at/dokument/BR/III-BR/849/imfname_1621808.pdf
- Böhnke, P., Groh-Samberg, O. & Kleinert, C. (2023). Folgen sozialer Ungleichheit. *Informationen zur politischen Bildung*, 354, 58–67. <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/izpb/soziale-ungleichheit-354/520847/folgen-sozialer-ungleichheit/>
- Butterwegge, C. & Butterwegge, Ch. (2021). Kinderarmut und soziale Ungleichheit in der Schule. In K. Resch, K.-T. Lindner, B. Streese, M. Proyer

- & S. Schwab (Hrsg.), *Inklusive Schule und Schulentwicklung* (S. 87–94). Waxmann.
- Calmbach, M., Flaig, B., Gaber, R., Gensheimer, T., Möller-Slawinski, H., Schleer, C. & Wisniewski, N. (2024). *Wie ticken Jugendliche? 2024: Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Eschenbeck, H. & Knauf, R.-K. (2018). Entwicklungsaufgaben und ihre Bewältigung. In A. Lohaus (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie des Jugendalters* (S. 23–50). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-55792-1_2
- EVTZ „Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino“. (2022). *Lebenswelten der Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino 2021*. <https://www.europa-region.info/euregio/aktuelles/publikationen/broschuere-lebenswelten-der-jugendlichen/>
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. McKay.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Beltz Juventa.
- Janovsky, N. & Resinger, P. (Hrsg.). (2022). *Lebenswelten 2021: Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino*. Studien Verlag.
- Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.). (2021). *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Studienverlag.
- Müller, T. (2010). Inklusion von Kindern und Jugendlichen in Armut – eine bislang kaum wahrgenommene Aufgabe für Lehrer. *Zeitschrift für Inklusion*, 4(4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/111/111>
- OECD. (2023). PISA 2022. *Ergebnisse (Band I): Lernstände und Bildungsgerechtigkeit*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.3278/6004956w>
- Quenzel, G. (2020). *Adoleszenz. Online Lehrbuch der Medizinischen Psychologie und Medizinischen Soziologie*. <https://books.publisso.de/de/system/getFile/430>
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Buch, S. R. (2018). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (5. Aufl.). Beltz.
- Suchań, B. & Breit, S. (2016). *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Leykam.