



FRESH EDUCATION

Junge Blicke auf Bildung

Band 1

FRESH EDUCATION

Junge Blicke auf Bildung

Band 1

Sammelband mit ausgewählten Hochschulabschlussarbeiten,
die von der AK Niederösterreich gefördert wurden.

Sehr geehrte Damen und Herren!

Die Situation am heimischen Arbeitsmarkt ist aktuell sehr angespannt. Die Arbeitslosigkeit ist im Steigen, prekäre Beschäftigungsverhältnisse treten in den Vordergrund und die Einkommen reichen für einen Großteil der Bevölkerung kaum noch zum Leben aus. Um dieser Entwicklung entgegenwirken zu können, nehmen Bildung und Ausbildung einen immer höheren Stellenwert ein. Bessere Bildung kann vor Arbeitslosigkeit schützen sowie ein höheres Einkommen bedeuten.

Auch die AK Niederösterreich beschäftigt sich in ihrer täglichen Arbeit mit Fragestellungen aus dem Bildungsbereich. Um Studierenden die Möglichkeit zu geben, sich in ihren Abschlussarbeiten mit bildungspolitisch relevanten Themen zu beschäftigen und diese auch zu präsentieren, fördert die Ab-



Markus Wieser, Mag. Helmut Guth

teilung Lehrausbildung, Bildung und Kulturpolitik der AK Niederösterreich seit Anfang 2013 wissenschaftliche Abschlussarbeiten (Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten) aus diesem Bereich. Bis Mai 2016 konnten bereits über 20 herausragende Arbeiten finanziell unterstützt werden.

In dieser Publikation wollen wir Ihnen zehn dieser Arbeiten näher vorstellen, wobei die Autorinnen und Autoren einen kurzen Beitrag mit den wichtigsten Inhalten dazu verfasst haben. Diese decken eine sehr breite Themenvielfalt ab und weisen durchwegs einen starken inhaltlichen Bezug zu Niederösterreich auf. Zusätzlich liefern die Beiträge interessante Lösungsansätze und -vorschläge zu den behandelten Fragestellungen bzw. Thematiken, seien es das Jugendcoaching in Niederösterreich, die Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Neuen Mittelschulen in Niederösterreich oder auch Unterstützungsansätze für "Early School Leavers".

Wir wünschen Ihnen eine spannende und aufschlussreiche Lektüre!



Markus Wieser
Präsident



Mag. Helmut Guth
Direktor

Vorwort	3
Liesa Plattner	7
"Ich bin dann mal LehrerIn." Explorative Studie zum subjektiven Erleben des Berufseinstiegs von Lehrkräften der österreichischen Neuen Mittelschule	
Andrea Sattler	27
Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Neuen Mittelschulen in Niederösterreich	
Kim Dusch, Katharina Gredler	41
Die Konkurrenzgesellschaft? Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs in Hinblick auf Zeitgeist und Bildungssystem theoretisch und empirisch analysiert	
Sandra Gumpinger	59
Auswirkungen der Form der Elternarbeit auf das Verständnis von Kooperation. Defizitorientierte und aktivierende Elternarbeit im Vergleich	
Veronika Holletschek	77
Der Einfluss von Geschlechtsstereotypen auf die Bildungs- und Berufswünsche von Schülerinnen und Schülern. Eine vergleichende Analyse von Migrantinnen und Migranten und Nichtmigrantinnen und -migranten	

Isabella Reisenzaun	91
"Halt die Pappn und hackl einfach!" Eine qualitative Untersuchung der Arbeits- und Ausbildungserfahrungen von Lehrlingen in der Gastronomie	
Gregor Hinterdorfer	111
Arbeitsmarktchancen und Berufsperspektiven von Schülerinnen und Schülern in niederösterreichischen Schulen für Sozialbetreuungsberufe	
Waltraud Schober	127
Jugendcoaching in Niederösterreich aus der Sicht der Jugendcoaches	
Maria Hagspiel, Julia Planicka, Philipp Reinisch, Nicole Wyszecski	145
Einflussfaktoren und Unterstützungsansätze für "Early School Leavers" und "Not in Education, Employment or Training"-Jugendliche	
Markus Hollendohner	163
Weiterbildungsverhalten von Pflegepersonal mit Migrationshintergrund. Eine quantitative Erhebung in Landespflegeheimen im östlichen Niederösterreich	

"Ich bin dann mal LehrerIn."

Explorative Studie zum subjektiven Erleben des Berufseinstieges von Lehrkräften der österreichischen Neuen Mittelschule

Liesa Plattner
Masterstudium Bildungswissenschaft
Universität Wien (2015)

EINLEITUNG

"Ich bin dann mal LehrerIn" – mit positivem Abschluss der LehrerInnenbildung geht die Berechtigung, als Lehrperson tätig zu sein, einher. Bei Berufsantritt wird der oder die bislang Studierende zur Lehrperson. Aber was kommt nun auf diese Person im Berufseinstieg zu? Ist die Person auf das vorbereitet, was kommt – was kommt eigentlich? Genau dieser letzten Frage wurde im nun zur Erläuterung kommenden Forschungsvorhaben nachgegangen. Das Zentrum bildet die Erforschung des subjektiven Erlebens des ersten Berufsjahres von Lehrpersonen in der österreichischen Neuen Mittelschule. Den Anstoß, die Thematik des Berufseinstieges in den Mittelpunkt der Forschungsarbeit zu stellen, lieferte ein Artikel in der Zeitschrift für Pädagogik. Dieser behandelte den Themenbereich *Mobbing am Arbeitsplatz Schule*, wobei ein kurzer Absatz in diesem Artikel von einer möglichen Mobbinggefährdung von Berufseinsteigenden handelte.¹ Dieser kurze Absatz warf einige Fragen auf, vor allem jene Frage, was denn noch so alles im Berufseinstieg auf eine Lehrperson zukommt. Daraus entwickelte sich das Interesse für den Forschungsbereich des Berufseinstieges.

Konkret wurde folgende Forschungsfrage verfolgt: *Wie erleben Lehrpersonen an der österreichischen Neuen Mittelschule den Berufseinstieg?* Durch Fragen zum subjektiven Erleben des ersten Berufsjahres von Berufseinsteigenden wurde erforscht, welche Problemfelder, Handlungsstrategien oder Einflüsse in ihren

1 Vgl. Rothland 2003, S. 247.

komplexen Zusammenhängen und Wechselwirkungen in den Blick geraten können. Zur empirischen Erschließung des angesprochenen Themenbereiches wurden fünf problemzentrierte Interviews geführt. Den methodologischen Rahmen bildet der Forschungsstil der Grounded Theory. Den theoretischen Rahmen der Forschungsarbeit bildet der Berufseinstieg von Lehrkräften aus verschiedenen Blickwinkeln wie beispielsweise Anfangsschwierigkeiten und Belastungen im Berufseinstieg, Kriterien eines erfolgreichen Berufseinstieges, aktuelle empirische Befunde zum Berufseinstieg und Modelle zum Berufseinstieg von Lehrkräften international (Schweiz und Österreich). In Rückbezug auf den theoretischen Zugang wird folgend kurz auf die Thematik des Berufseinstieges von Lehrkräften eingegangen.

Dass der Berufseinstieg eine wichtige Phase im Berufsleben von Lehrpersonen darstellt, ist nicht zu leugnen. Im Berufseinstieg bilden sich "[...] personenspezifische Routinen, Wahrnehmungsmuster und Beurteilungstendenzen sowie insgesamt die Grundzüge einer beruflichen Identität [...]".² Berufsneulinge sind vor komplexe Herausforderungen gestellt, da der Berufseinstieg eine Vielzahl an neuen Anforderungen birgt. Aufgrund der Wichtigkeit der Berufseinstiegsphase für die jeweilige Person und den Lehrberuf und auch wegen der aktuellen Erneuerung der LehrerInnenbildung – nicht nur in Österreich – ist der Berufseinstieg von Lehrkräften ein aktueller Themenbereich wissenschaftlicher Forschung. Der Berufseinstieg stellt eine wichtige Phase der Biografie dar. Diese Zeit ist für die weitere Entwicklung der Lehr- als auch Privatperson von grundlegender Bedeutung. Berufsbiografisch laufen Sozialisationsprozesse und Lernprozesse bezüglich berufsbezogener Einstellungen und Kompetenzen ab. Aber nicht nur die berufsbiografische, sondern häufig auch die privatbiografische Situation betreffende Prozesse wohnen der Berufseingangsphase inne (wie z. B. Auszug aus dem Elternhaus, Partnerschaft ...).³ Sozialisations- und Entwicklungsprozesse im Zusammenhang mit der neuen Rolle "[...] prägen die Weiterentwicklung von pädagogischen Einstellungen und Werthaltungen als Grundlage der eigenen berufsbezogenen Identität im lebensgeschichtlichen Verlauf von Ausbildung und Berufstätigkeit".⁴

2 Terhart 2000, S. 128.

3 Vgl. Martinuzzi 2007, S. 68.

4 Keller-Schneider 2010, S. 14.

Der Phase des Berufseinstieges wohnen berufliche Entwicklungsaufgaben inne, die BerufseinsteigerInnen im Lehrberuf individuell wahrnehmen, deuten und bearbeiten. Der Berufseinstieg birgt Anforderungen an die Lehrpersonen, die im Vorhinein nicht in ihrer gesamten Komplexität erfasst bzw. bearbeitet werden können.⁵ Es ist vor allem die "[...] Diskrepanz zwischen den bereits aufgebauten und den aktuell geforderten Kompetenzen [...]"; die Kompetenzentwicklung als Adaption notwendig macht.⁶ Um die wahrgenommenen Herausforderungen zu bewältigen, werden Handlungsschritte gesetzt, die Erfahrungen mit sich bringen und wiederum einen Beitrag zur Bewältigung der beruflichen Entwicklungsaufgaben leisten. Für diese Bewältigung werden einerseits vorhandene Ressourcen vorausgesetzt, andererseits neue Ressourcen aufgebaut. Das Professionswissen definiert sich somit immer neu, da immer wieder neu definiert, gedeutet und gewichtet wird.⁷ "Im Zuge der Bearbeitung beruflicher Entwicklungsaufgaben entwickeln sich die professionellen Kompetenzen der Lehrperson, welche im Zusammenwirken von Professionswissen, Überzeugungen und Werthaltungen, motivationaler Orientierung und selbstregulativen Fähigkeiten entstehen." Ob diese beruflichen Entwicklungsaufgaben als Herausforderung oder als Belastungen wahrgenommen werden, "[...] wird durch Einschätzungen der subjektiven Kompetenz, durch Selbstregulationsprozesse sowie zusätzlich durch individuelle Wertorientierungen und Überzeugungen gelenkt".⁸ Jede Lehrperson stellt sich diesen Entwicklungsaufgaben im Lehrberuf individuell unterschiedlich. Hermann und Hertramph⁹ argumentieren, dass sich bei erfolgreichem Berufseinstieg in den ersten Berufs Jahren "Zufallsroutinen fürs schlichte Überleben entwickeln müssen". Diese Zufallsroutinen ergeben sich automatisch aufgrund des Handlungsdruckes, unter dem eine Lehrkraft steht, und entwickeln sich deshalb oft unreflektiert. Die Reflexion dieser Handlungskonzepte geschieht meist im Nachhinein, wo bewusst gemacht, bearbeitet und korrigiert wird. Die in unkontrollierten Lernprozessen angeeigneten Routinen werden in den nachfolgenden Jahren beibehalten und beeinflussen das sich zunehmend entfaltende berufliche

5 Vgl. Keller-Schneider/Hericks 2011, S. 297.

6 Ebd.

7 Vgl. ebd., S. 301.

8 Ebd.

9 Hermann/Hertramph 2000, S. 174.

Selbstverständnis.¹⁰ Schon anhand dieser kurzen Ausführung über die Phase des Berufseinstieges kann dessen hohe Bedeutung erahnt werden.

Die hier zur Erläuterung kommende Forschungsarbeit soll einen weiteren Beitrag zur Theoriegenerierung über den Berufseinstieg liefern und kann möglicherweise dienlich für die Weiterentwicklung der LehrerInnenbildung sowie Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften sein. Bildungswissenschaftliche Relevanz erzielt das Forschungsvorhaben vor allem durch die Beschäftigung mit der Thematik des Berufseinstieges, die in der bildungswissenschaftlichen Diskussion durchaus Beachtung findet. Relativ wenig erforscht ist der Berufseinstieg von Lehrkräften an Neuen Mittelschulen. Diesem Thema widmet sich die vorliegende Forschungsarbeit.

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Im Mittelpunkt des hier zur Erläuterung kommenden Forschungsvorhabens und vor allem in der enthaltenen empirischen Untersuchung steht das subjektive Erleben des Berufseinstieges von Lehrkräften der österreichischen Neuen Mittelschule. Der Berufseinstieg dieser speziellen Untersuchungsgruppe erfolgte bis jetzt mit nur spärlicher professioneller Begleitung und ohne Absolvierung eines Unterrichtspraktikums, wie es zum Beispiel nach dem Abschluss eines Lehramtsstudiums an Universitäten in Österreich der Fall ist. Das Ziel der im Rahmen der Forschungsarbeit durchgeführten empirischen Untersuchung ist es, auf Basis problemzentrierter Interviews, das subjektive Erleben des Berufseinstieges von Lehrpersonen der österreichischen Neuen Mittelschule zu rekonstruieren und wesentliche Aspekte herauszuarbeiten. Durch das Fragen nach dem subjektiven Erleben soll erforscht werden, wie es Lehrpersonen in ihrem ersten Berufsjahr an einer österreichischen Neuen Mittelschule ergeht, mit welchen Schwierigkeiten und eventuellen Problemen sie sich konfrontiert sehen, was krisenhaft oder überfordernd erlebt wird, welche Bewältigungsmuster in den Blick kommen oder was

sich gegebenenfalls als positiv darstellt. Es können verschiedene Aspekte, wie etwa Problemfelder, Handlungsstrategien, Einflüsse von sozialen, gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, in ihren komplexen Zusammenhängen und Wechselwirkungen in den Blick geraten. Dahingehend wurde folgende Forschungsfrage formuliert: Wie erleben Lehrpersonen an der österreichischen Neuen Mittelschule den Berufseinstieg?

Zentral ist hier der Begriff des Erlebens, der sich auf die subjektiven und sozialen Konstruktionen der Welt der Betroffenen bezieht. Es sollen somit die persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse rekonstruiert werden. Dies geschieht auf einer subjektiven Ebene, da die InterviewpartnerInnen in problemzentrierten Interviews ihr individuelles Erleben nacherzählen. Durch das Fragen nach dem Erleben der Betroffenen soll die Offenheit für jeden möglichen Aspekt, der sich in den Daten zeigt, gewährleistet sein. Die befragten Lehrpersonen sollten alles erzählen können, was ihnen in Bezug auf ihren Berufseinstieg als wichtig erschien. Aufgrund dieser großen Offenheit erschien das Format der explorativen Studie für dieses Forschungsvorhaben als passend. Es sollten nicht zuvor eingegrenzte Bereiche im Berufseinstieg näher erfasst werden und im Vorhinein Hypothesen oder Theorien festgelegt werden. Vielmehr sollten das subjektive Bild und die gemachten Erfahrungen und Erlebnisse im Berufseinstieg der befragten Personen im Mittelpunkt stehen und daraus Theorien generiert werden. Auf Grundlage dieser Überlegungen erschien die Grounded Theory einen geeigneten methodologischen Rahmen zu bieten. Das Rahmenkonzept der Grounded Theory nach Anselm Strauss stellt eine offene Methode der Interviewauswertung dar, bei der aus den Daten Theorien exploriert werden können und nicht mit einem zuvor entwickelten Theoriegerüst an die Daten herangegangen werden muss. Der interpretative Prozess ist von Offenheit für jeden möglichen Aspekt geleitet, der sich in den Daten zeigt.¹¹

Wie schon durch die methodische Vorgehensweise anhand der Grounded Theory und der Erhebungsmethode des problemzentrierten Interviews ersichtlich, wird in der empirischen Untersuchung dieser Forschungsarbeit der Weg qualitativer

11 Vgl. Bohnsack/Marotzki/Meuser 2003, S. 70.

Forschung beschränkt. Diese Vorgehensweise erscheint deshalb als passend, da individuelle Erfahrungen und das Erleben der Lehrpersonen im Mittelpunkt der Untersuchung stehen und dadurch, wie es durch die qualitative Forschung erreicht werden soll, ein Bild deutlich werden soll, "[...] was es aus der Perspektive der Betroffenen heißt [...]".¹² Des Weiteren sollen in diesem Forschungsvorhaben die subjektiven und sozialen Konstruktionen der Welt der Betroffenen berücksichtigt werden, was wiederum ein Kennzeichen der qualitativen Forschung darstellt.¹³ Auch Steinke¹⁴ spricht davon, dass in der qualitativen Forschung der "Nachvollzug des subjektiv gemeinten Sinns" eine mögliche Forschungsperspektive darstellt. Genau das wurde in dieser Forschungsarbeit angestrebt. Es sollen die Sichtweisen, Einstellungen und Erfahrungen von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr erfasst werden. Das Endergebnis dieser Forschung bestand darin, theoretische Aussagen darüber, wie der Berufseinstieg von Lehrpersonen im ersten Berufsjahr erlebt wird, formulieren zu können. Die Entdeckung von theoretischen Aussagen ist charakteristisch für die qualitative Forschung und differenziert sich dadurch auch von der quantitativen Forschung, bei der das Hauptanliegen die Überprüfung von Hypothesen darstellt.¹⁵ Fragestellungen und theoretische Überlegungen "[...] werden im Untersuchungsprozess ständig modifiziert und erweitert".¹⁶

Bei den Erzählungen der InterviewpartnerInnen handelt es sich stets um Erinnerungen und nicht um direkte Tatsachenberichte. Dies stellt jedoch keinen Nachteil, sondern gerade den Eckpfeiler der Vorgangsweise dar. Steinke¹⁷ schreibt dazu, dass Bedeutungen von Erfahrungen, Handlungen und Ereignissen, so wie sie durch die Augen der jeweiligen UntersuchungspartnerInnen und -gruppen interpretiert werden, den Ausgangspunkt qualitativer Forschung darstellen würden. Qualitative Forschung hat demnach "[...] den Anspruch, Lebenswelten 'von innen heraus' aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben". Dies soll Möglichkeiten der Erkenntnis eröffnen, "[...] zu einem besseren Verständnis

12 Flick/von Kardoff/Steinke 2008, S. 17.

13 Vgl. ebd.

14 Steinke 1999, S. 17.

15 Vgl. Brüsemeister 2008, S. 19.

16 Vgl. Krüger 2000, S. 324.

17 Steinke 1999, S. 34.

sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen".¹⁸

Wie schon erwähnt, wurde zur Datenerhebung das problemzentrierte Interview eingesetzt. Dieses kennzeichnet eine bestimmte thematische Schwerpunktsetzung, die während des Interviews verfolgt wird. Auf diesen Themenschwerpunkt kann die Interviewerin bzw. der Interviewer anhand verschiedener Fragen, die vorher im Interviewleitfaden erarbeitet wurden, genauer eingehen. Trotzdem trägt das problemzentrierte Interview, ähnlich wie das narrative Interview, einen erzählenden Charakter. Das heißt, Fragen aus dem Leitfaden sollen offen gestellt werden und zum Erzählen anregen.¹⁹ Gewählt wurde das problemzentrierte Interview erstens aufgrund der in diesem Forschungszugang vorhandenen Themenzentrierung des Berufseinstieges. Das Interview soll um diesen Problembereich kreisen. Zweitens kann folgendes Zitat von Witzel²⁰ noch einmal zur Begründung herangezogen werden: "Die Konstruktionsprinzipien des problemzentrierten Interviews (PZI) zielen auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität."

In dieser Forschungsarbeit sollen genau diese subjektiven Erlebnisse und Wahrnehmungen und die damit zusammenhängenden individuellen Handlungen, bezogen auf das Problemfeld des Berufseinstieges, erfasst werden, was die Angemessenheit des Einsatzes des problemzentrierten Interviews bestätigt. Des Weiteren erschien es bei der Frage nach dem Erleben des ersten Berufsjahres von Lehrpersonen als wünschenswert, längere narrative Phasen im Interview zu haben, da in narrativen Phasen die subjektiven Sichtweisen von Personen oft gut zum Ausdruck kommen und sich gut entfalten können. Trotzdem kann es durchaus hilfreich sein, einige Leitfadenfragen formuliert zu haben, um bestimmte Themenbereiche abdecken zu können. Es wurde jedoch beachtet, dass nicht zu viele Fragen gestellt werden, sondern das Erzählen der Befragten in den Vordergrund gerückt wird, um dann genügend Material zum Auswerten mit der Grounded Theory zu haben. Außerdem ist das freie Erzählen auch deshalb wichtig, um den

¹⁸ Flick/von Kardoff/Steinke 2008, S. 14.

¹⁹ Vgl. König 2002, S. 177.

²⁰ Witzel 2000, Abs. 1.

InterviewpartnerInnen Möglichkeit zu bieten, die eigenen Relevanzsysteme zu entfalten. Dadurch kann die Gefahr des Missverstehens im Zuge des Auswertens verringert werden.²¹ Demzufolge enthält der Interviewleitfaden vier sehr offen formulierte Fragen und es wurde mit einem Topical Guide gearbeitet.

Konkret wurden fünf Lehrkräfte anhand problemzentrierter Interviews befragt, die im Jahr 2013 ihre Ausbildung zur Lehrperson für die Neue Mittelschule an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Krems abgeschlossen haben und zum Zeitpunkt der Interviewführung seit einem Jahr im Lehrberuf an einer Neuen Mittelschule standen. Das individuelle Erleben der InterviewpartnerInnen wurde hinsichtlich verschiedener, aus den Erzählungen sich ergebender Kategorien ausgewertet und somit auf eine Metaebene gehoben. Die Spezialisierung auf Lehrkräfte der Neuen Mittelschule erfolgte, da die Berufseinführung dieser Gruppe an Lehrpersonen, wie bereits erwähnt, zurzeit eher ansatzweise vorhanden ist und die Erforschung des Erlebens des Berufseinstieges dieser Personengruppe durchaus Erkenntnisse zu liefern verspricht, die für die Entwicklung bzw. Einführung der PädagogInnenbildung NEU in Österreich beachtenswert sein könnten.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Das Ziel dieser Forschungsarbeit war es, der Thematik des Berufseinstieges nachzugehen und anhand der empirischen Untersuchung das subjektive Erleben des Berufseinstieges von Lehrpersonen nachzuzeichnen und wesentliche Aspekte herauszuarbeiten. Am Ende des Auswertungsprozesses kristallisierte sich ein Kategoriensystem heraus, welches jene Aspekte und Thematiken kennzeichnet, die sich als zentral im Erleben des ersten Berufsjahres der befragten BerufseinsteigerInnen ergaben (siehe Tabelle 1). Es gerieten Problemfelder, Handlungsstrategien, Bewältigungsmuster und Einflüsse von sozialen, gesellschaftlichen und institutionellen Bedingungen, in ihren komplexen Zusammenhängen und Wechselwirkungen, in den Blick. Die Schlüsselkategorie *Sozioemotionales Klima*

im Kollegium zeichnet sich durch ihre Zentralität und durch den Bezug zu den Kategorien aus. Des Weiteren können alle Kategorien jeweils zueinander in Beziehung gesetzt werden, das heißt, es bestehen jeweils zwischen den Kategorien Verbindungen. Die Anordnung der einzelnen Kategorien stellt keine Reihung dar, alle stehen gleichwertig nebeneinander.

Tabelle 1: Übersicht der Untersuchungsergebnisse

Schlüsselkategorie: Sozioemotionales Klima im Kollegium

Kategorien

- » Empfang in der Schule und im Kollegium
- » Wunsch und Suche nach Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit
- » Entwicklung eines individuellen Unterrichtsstils
- » Ansprechperson(en) im Kollegium
- » Teamteaching als Unterstützungs- oder Belastungsmoment
- » Erfahrung ist erstrebenswert und vermeintliches Qualitäts- und Wertigkeitsmerkmal
- » "Selbsthilfegruppe" BerufseinsteigerInnen
- » Kleiner Staat Schule
- » Das Aufarbeiten von Problemen
- » Erschöpfungs- und Belastungserleben
- » Die Lehrkraft als Person der Öffentlichkeit
- » Schulische Ausflüge als Bereicherung
- » Das Verhältnis zu den SchülerInnen als Herausforderung
- » Das Verhältnis zum/zur DirektorIn
- » Die ersten Monate im Beruf als besondere Herausforderung

Das Kategoriensystem wurde in der Forschungsarbeit in Rückbezug auf den theoretischen Zugang, indem der Forschungsstand zu Fragen des Berufseinstieges, etwa zu Anfangsschwierigkeiten und Belastungen, Erfolgskriterien, aktuellen empirischen Befunden oder Modellen jeweils mit dem Fokus auf Lehrkräfte,

erläutert wurde, analysiert. Folgerungen für mögliche Gelingensbedingungen eines positiven Berufseinstieges wurden angedacht und abgeleitet. Die Ergebnisse der Untersuchung sollen nun hier zusammenfassend betrachtet werden.

Als zentral im Erleben des Berufseinstieges der befragten Berufsneulinge erwies sich das sozioemotionale Klima im Kollegium. Je nachdem ob ein positives sozioemotionales Klima, Austausch, Zusammenhalt und Rückhalt im Kollegium gegeben ist oder nicht, stellt das Kollegium entweder eine Stütze oder eine Belastung für die befragten Berufseinsteigenden dar. Die interviewten Berufsneulinge streichen entweder die Wichtigkeit des vorhandenen positiven sozioemotionalen Klimas hervor oder wünschen sich dieses. Es wurden Auswirkungen von der Kategorie *Sozioemotionales Klima* im Kollegium auf alle anderen in der empirischen Untersuchung ermittelten Kategorien verzeichnet. Das sozioemotionale Klima erweist sich somit als konstitutiv für das Erleben des Berufseinstieges der befragten Lehrkräfte und wurde als Schlüsselkategorie identifiziert. Mit Blick auf andere Untersuchungen (bspw. Müller 2012, Summer 2014, Treptow 2006) konnte ein Zusammenhang zwischen dem sozioemotionalen Klima im Kollegium und dem Wohlbefinden in der Schule, dem beruflichen Erfolg und der positiven Eingliederung in das Kollegium festgestellt werden.

Das Vorhandensein von Ansprechpersonen erwies sich als immens wichtig für die befragten BerufseinsteigerInnen. Ansprechpersonen agieren als Vertrauenspersonen für Berufseinsteigende, um beispielsweise Fragen und Probleme zu besprechen oder bei der Eingliederung ins Kollegium und in den *kleinen Staat Schule* (Sitten, Bräuche und Traditionen im Kollegium) zu unterstützen. Sind keine Ansprechpersonen vorhanden, wird der dringende Wunsch von seiten der befragten Berufseinsteigenden danach geäußert. Es wurde ersichtlich, dass Ansprechpersonen Hilfestellung in vielen Kategorien bieten könnten. Unter Berücksichtigung des theoretischen Zuganges und der Ergebnisse der empirischen Forschung dieser Arbeit könnte es sich als dienlich für Berufseinsteigende erweisen, die Möglichkeit schulinterner Ansprechperson(en), die entsprechend ausgebildet wurden (z. B. Mentoringausbildung), zu schaffen. Als Vorteil einer

schulinternen Ansprechperson kann die Möglichkeit der Unterstützung vor Ort genannt werden. Dem Nachteil der möglichen Befangenheit einer schulinternen Ansprechperson bei manchen Themen kann etwa durch den zusätzlichen Einsatz von externen Mentorinnen und Mentoren entgegengewirkt werden. Ein ähnliches System wird in der Schweiz im Kanton St. Gallen bereits praktiziert. Es wurden lokale und regionale Mentorate für Berufseinsteigende eingerichtet. Vor allem die lokalen Mentorate vor Ort erfreuen sich großer Beliebtheit.²² Diese Thematik betreffend wären weiterführende Forschungsarbeiten empfehlenswert. Des Weiteren lieferte die hier zur Erläuterung kommende Forschungsarbeit interessante Erkenntnisse zu der Thematik *Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit*. Rückmeldung zur beruflichen Tätigkeit erwies sich als äußerst wichtig für alle befragten Berufseinsteigenden und übt durchaus Einfluss auf die Berufszufriedenheit von Berufsneulingen aus. Die Hauptquelle der Rückmeldung stellen SchülerInnen dar. Die bereits erwähnte(n) Ansprechperson(en) können eine weitere Quelle der Rückmeldung schaffen.

Der Themenbereich der Erfahrung erwies sich als bipolare Thematik im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Einerseits gilt Erfahrung als erstrebenswert und BerufseinsteigerInnen können von einem konstruktiven Erfahrungsaustausch profitieren. Andererseits wirkt Erfahrung einschüchternd. BerufseinsteigerInnen erachten sich entweder selbst als weniger kompetent aufgrund der fehlenden Erfahrung oder werden von berufsälteren Lehrpersonen als weniger kompetent eingestuft. Dies kann zu einem Machtverhältnis zwischen Berufsneuling und erfahrener Lehrperson führen. Dieses Machtverhältnis kann beispielsweise im Teamteaching-Verhältnis zutage treten. Die Interviews zeigen, dass die Kooperation im Teamteaching mit erfahrenen Lehrpersonen von den Berufseinsteigenden nicht nur als Unterstützung, sondern zuweilen auch als Belastung wahrgenommen wird. Diese differierende Wahrnehmung der BerufseinsteigerInnen ist vor allem auf die Personenkonstellation der Teamteaching-PartnerInnen zurückzuführen. Dies legt nahe, bei der Zusammenstellung von Teamteaching besondere Aufmerksamkeit walten zu lassen.

²² Vgl. Keller-Schneider 2008, S. 68 ff.

Besondere Bedeutung kann des Weiteren dem Empfang des Berufsneulings in Schule und Kollegium zugesprochen werden. Diese Erfahrung ist bei den Befragten noch äußerst präsent und stellt ein Schlüsselerlebnis im Berufseinstieg dar. Der Empfang des Berufsneulings nimmt oder schürt Ängste und Unsicherheiten und entpuppte sich als Meilenstein für den weiteren Verlauf der Beziehung zum Kollegium. In der empirischen Untersuchung wurde ersichtlich, dass jene Berufseinsteigenden, die den Empfang in Schule und Kollegium als positiv beschrieben, schneller Anschluss und Rückhalt im Kollegium fanden als jene, die den Empfang als negativ beschrieben. Bei dieser sensiblen Stelle und auch beim Berufseinstieg allgemein könnte bzw. sollte vor allem die Schulleitung Hilfestellung bieten.

Anhand der Interviews wurden große Unterschiedlichkeiten bezüglich des Verhältnisses der Berufseinsteigenden zur Schulleitung erkennbar. Es kann festgestellt werden, dass die Schulleitung nicht immer Unterstützung beim Berufseinstieg bot, sondern in manchen Fällen einen Unsicherheitsfaktor und eine Belastung darstellte. Um die Schulleitung noch besser in Richtung BerufseinsteigerInnen zu schulen, wären eventuell Fortbildungsangebote in diese Richtung, jedenfalls aber ein Bewusstmachen der Thematik überlegenswert.²³

Es stellte sich heraus, dass Schulveranstaltungen wie etwa schulische Ausflüge das Verhältnis zwischen Berufsneuling und SchülerInnen und anderen Lehrkräften im Kollegium äußerst positiv beeinflussten. Dies war bei allen Befragten der Fall. Es kann somit die Wichtigkeit der Teilnahme von Berufseinsteigenden an solchen Veranstaltungen abgeleitet werden. Bezüglich des Verhältnisses der befragten Berufseinsteigenden zu den SchülerInnen wurde des Weiteren ersichtlich, dass der Berufsneuling den Eindruck hat, nicht immer als Respektperson wahrgenommen zu werden, sondern sich in die Rolle des Freundes gedrängt fühlt. Die InterviewpartnerInnen sehen es diesbezüglich als wichtig an, dass der Respekt von seiten der SchülerInnen gewahrt bleibt. Eine weitere Schwierigkeit dazu stellen Disziplinprobleme im Unterricht dar. Diese wurden aber dennoch eher weniger auf den Status des Berufsneulings zurückgeführt, da berufserfahrenere Lehrpersonen mit ähnlichen Problemen zu kämpfen hatten.

Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit spielen für die Berufseinsteigenden durchaus auch eine Rolle. Vor allem als schwierig erlebte oder vermisste Thematiken stellten sich als bedeutend dar. Als sehr beachtenswerte Thematik erwies sich der Prozess der Entwicklung des individuellen Unterrichtsstils der befragten BerufseinsteigerInnen. Am Schulanfang wurde versucht, den eigenen Idealvorstellungen und dem von verschiedenen Quellen erhaltenen Rezeptwissen zu folgen. Dies wurde jedoch im Laufe der Zeit verworfen und es kristallisierte sich bei allen Berufseinsteigenden die Authentizität als wichtigstes Prinzip der Lehrtätigkeit heraus. Dementsprechend könnte es sich durchaus als günstig erweisen, wenn diese Thematik in der Ausbildung mehr Raum erhalten und besprochen würde.

Als äußerst hilfreich für den Berufseinstieg stellte sich die Interaktion mit anderen Berufseinsteigenden heraus. Der Austausch von Erfahrungen und Problemen sowie das Entwerfen von Problemlösungsmöglichkeiten wurden als Mehrwert und Entlastung von den befragten Berufseinsteigenden erlebt. Es könnte darüber nachgedacht werden, eine *"Selbsthilfegruppe"* für BerufseinsteigerInnen einzurichten, um diesen Wünschen nach Austausch und der dadurch entstehenden Entlastung entgegenzukommen. Aus der empirischen Untersuchung wird darüber hinaus ersichtlich, dass sich einige befragte Berufseinsteigende nun vermehrt als Personen des öffentlichen Interesses wahrnehmen. Social Networks, dazu zählt zum Beispiel Facebook, tragen durchaus einen Teil dazu bei. Räumlicher Abstand zwischen Schul- und Wohnort wird als Vorteil gesehen.

Äußerst prekär erscheint das erhöhte Belastungs- und Erschöpfungserleben der Berufseinsteigenden. Auslöser dafür stellen der hohe Geräuschpegel in der Klasse, die permanent notwendige Aufmerksamkeit und Verfügbarkeit als Lehrkraft sowie die Fülle an neuen Eindrücken und Informationen dar. Um mit den Belastungen umgehen zu können, erschienen der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und das Finden eigener Routinen und Abgrenzungsmöglichkeiten als äußerst wichtig für die befragten BerufseinsteigerInnen. Indessen stellten sich die ersten Monate im Lehrberuf besonders beanspruchend dar. Als Beispiel für eine hohe Belastung vor allem zu Beginn kann hier die beim Berufseinstieg

notwendige und als überfordernd wahrgenommene Aneignung der in der Schule geltenden Sitten und Traditionen genannt werden. Die Wahrnehmung der ersten Monate im Lehrberuf als besondere Herausforderung kann als durchaus logische Konsequenz darauf zurückgeführt werden, dass die Komplexität der Aufgaben des Berufslebens nicht zur Gänze im Vorhinein erfasst werden kann.

Die ausgemachten Erkenntnisse können einen Beitrag zur Theoriegenerierung bezüglich der Thematik des Berufseinstieges leisten. Die LehrerInnenbildung gilt als Vorbereitung auf den Lehrberuf und soll Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg und das selbstständige Weiterlernen im Beruf schaffen.²⁴ Dazu sollte die Ausbildung von den Anforderungen und Herausforderungen des Berufseinstieges her gedacht werden.²⁵ Die Herausforderungen und Thematiken, die sich als zentral im Erleben des ersten Berufsjahres der befragten BerufseinsteigerInnen ergaben, wurden in der hier erläuterten Forschungsarbeit eingehend erforscht. Die möglicherweise zu erwartenden Anforderungen oder Problemstellungen können zwar in der Ausbildung erörtert sowie Problemlösungsstrategien entworfen werden, um Studierende auf den Berufseinstieg gezielt vorzubereiten. Da jedoch nie alle Anforderungen des Berufseinstieges zur Gänze im Vorhinein in der Ausbildung erfasst werden können, erscheint es besonders wichtig, Rahmenbedingungen zur Unterstützung von Berufseinsteigenden im Lehrberuf zu schaffen. Für das Entwerfen solcher Rahmenbedingungen zur Unterstützung von Berufseinsteigenden im Lehrberuf bieten sich die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit als eine hilfreiche Quelle an. Handlungsstrategien wurden bereits einige genannt, wie beispielsweise die "Selbsthilfegruppe" von und für BerufseinsteigerInnen, schulinterne Ansprechpersonen z. B. als MentorInnen, bedachte Zusammenstellung von Teamteaching-Arbeitsgruppen, Fortbildung zum Umgang bzw. Empfang von Berufseinsteigenden für Schulleitungen, Förderung der Teilnahme von Berufseinsteigenden an schulischen Veranstaltungen usw. Außerdem sind von dieser Forschungsarbeit ausgehend zahlreiche Anknüpfungspunkte für weitere Studien gegeben. Beispielsweise wäre die vertiefende

24 Vgl. Keller-Schneider 2010, S. 14.

25 Vgl. Hermann/Hertrampf 2000, S. 176.

Erforschung der Thematik des Empfanges von Berufseinsteigenden in Schule und Kollegium erstrebenswert.

Insgesamt zeigt die vorliegende Studie, dass das Thema Berufseinstieg eine wesentliche berufsbiografische Rolle spielt. In dieser ersten Phase beruflicher Erfahrung systematische Unterstützung anzubieten – sei es durch ein System von MentorInnen, sei es durch eine an der Schule gezielt entwickelte Form der Willkommenskultur, durch das Anregen einer begleitenden, z. B. schulübergreifenden Intervention etwa in Form einer Selbsthilfegruppe oder andere gezielte Maßnahmen – wäre demnach empfehlenswert.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Zentrales Anliegen der erläuterten Forschungsarbeit war die Erforschung der Thematik des Berufseinstieges von Lehrkräften. Der Berufseinstieg stellt eine wichtige Phase in der Biografie von Lehrpersonen dar und birgt eine Fülle an neuen Erfahrungen und komplexen Herausforderungen. Auf diese Erfahrungen und Herausforderungen, die von Berufseinsteigenden erlebt werden, wurde die empirische Untersuchung aufgebaut. Konkret wurde der Frage nachgegangen, wie Lehrpersonen an der österreichischen Neuen Mittelschule den Berufseinstieg erleben. Es wurde auf das subjektive Erleben des Berufseinstieges von Lehrpersonen an der österreichischen Neuen Mittelschule eingegangen und wesentliche Aspekte herausgearbeitet. Als methodologischer Rahmen wurde die Grounded Theory gewählt, deren Leitlinien und Auswertungsverfahren das passende Rahmenkonzept für diese Forschungsarbeit darstellen. Für die Datenerhebung wurde das problemzentrierte Interview herangezogen, anhand dessen fünf BerufseinsteigerInnen nach Abschluss ihres ersten Berufsjahres befragt wurden. Am Ende des Auswertungsprozesses kristallisierte sich ein Kategoriensystem heraus, welches jene Aspekte und Thematiken kennzeichnet, die sich als zentral im Erleben des ersten Berufsjahres der befragten BerufseinsteigerInnen

herausstellten. Das sozioemotionale Klima im Kollegium erwies sich als konstitutiv für das Erleben des Berufseinstieges der befragten Lehrpersonen und stellt die Schlüsselkategorie dar. Fünfzehn weitere Kategorien umfassen ganz unterschiedliche Themenbereiche, die den befragten Berufseinsteigenden zentral erschienen. Das herausgearbeitete Kategoriensystem konnte in Rückbezug auf den theoretischen Zugang analysiert werden und Schlussfolgerungen für mögliche Gelingensbedingungen eines positiven Berufseinstieges herausgearbeitet werden.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

Literatur dieses Beitrages (sowie auch in der Forschungsarbeit enthalten):

BEER, Gabriele (2014): Zusammenfassung. In: Beer, Gabriele; Benischek, Isabella; Dangl, Oskar; Plaimauer, Christine (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 287-299.

BOHNSACK, Ralf; MAROTZKI, Winfried; MEUSER, Michael (Hrsg.) (2003): Hauptbegriffe Qualitative Sozialforschung. Ein Wörterbuch. Opladen: Leske und Budrich.

BOHNSACK, Ralf (2000): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. 4. Auflage. Opladen: Leske und Budrich.

BRÜSEMEISTER, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

EBENBERGER, Astrid (2014): Erleben der Schulleitung – gelungenes 'Onboarding'?. In: Beer, Gabriele; Benischek, Isabella; Dangl, Oskar; Plaimauer, Christine (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 217-236.

FLICK, Uwe; von KARDOFF, Ernst; STEINKE, Ines (2008): *Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick*. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt's Enzyklopädie. S. 13-29.

HERRMANN, Ulrich; HERTRAMPH, Herbert (2000): *Zufallsroutinen oder reflektierte Praxis? Herkömmliche Wege in den Berufseinstieg von Lehrern und notwendige Alternativen*. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 18. Jg., Heft 2, S. 172-191.

KELLER-SCHNEIDER, Manuela (2008): *Evaluation der Berufseinführung des Kantons St. Gallen 2006–2008. Schlussbericht. Forschung und Entwicklung Pädagogische Hochschule Zürich*. URL: http://www.extranet.phsg.ch/PortalData/1/Resources/weiterbildung/berufseinfuehrung/evaluationen/Schlussbericht_Eval_BEF_SG.pdf [Stand: 17.10.2014]

KELLER-SCHNEIDER, Manuela (2010): *Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrpersonen. Beanspruchung durch berufliche Herausforderungen im Zusammenhang mit Kontext- und Persönlichkeitsmerkmalen*. Münster: Waxmann Verlag.

KELLER-SCHNEIDER, Manuela; HERICKS, Uwe (2011): *Forschungen zum Berufseinstieg. Übergang von der Ausbildung in den Beruf*. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann Verlag, S. 296-313.

KÖNIG, Eckard (Hrsg.) (2002): *Qualitative Forschung. Grundlagen und Methoden*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

KRÜGER, Heinz-Hermann (2000): *Stichwort: Qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. Jg., Heft 3, S. 323-342.

MARTINUZZI, Susanne (2007): *Der Berufseinstieg. Unterstützungsmaßnahmen für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule*. Wien, Berlin: LIT Verlag.

MÜLLER, Katrin (2012): *Ausbildung, Berufseinstieg und bisheriger Karriereverlauf aus der Retrospektive von Abgängerinnen und Abgängern deutschschweizerischer Pädagogischer Hochschulen. Ein qualitativer Zugang. Inauguraldissertation der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Bern.*

ROTHLAND, Martin (2003): *Magister, magistri lupus? 'Mobbing' am Arbeitsplatz Schule. In: Zeitschrift für Pädagogik, 49. Jg., Heft 2, S. 235-253.*

STEINKE, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim und München: Juventa Verlag.*

SUMMER, Anita (2014): *'Wenn ich meine Kolleginnen nicht gehabt hätte, wäre ich verzweifelt.' Verhalten der Kolleginnen und Kollegen gegenüber Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern. In: Beer, Gabriele; Benischek, Isabella; Dangl, Oskar; Plaimauer, Christine (Hrsg.): Mentoring im Berufseinstieg – eine mehrperspektivische Betrachtung. Erkenntnisse eines Entwicklungsprojekts. Wien, Berlin: LIT Verlag, S. 191-216.*

TERHART, Ewald (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Im Auftrag der Kommission herausgegeben von Ewald Terhart. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.*

TREPTOW, Eva (2006): *Bildungsbiografien von Lehrerinnen und Lehrern. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Unterschiede. Münster: Waxmann Verlag.*

WITZEL, Andreas (2000). *Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1. Jg., Heft 1, Art. 22, 25 Absätze. URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001228> [Stand: 23.07.2014]*

KURZBIOGRAFIE

Liesa Plattner wurde im Jahr 1988 in Wien geboren. Sie absolvierte die Handelsakademie in Tulln mit Auszeichnung und studierte dann an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Campus Krems-Mitterau im Studiengang Hauptschullehramt die Fächer Mathematik und Geografie und Wirtschaftskunde. Dort schrieb sie ihre Bachelorarbeit zu dem Thema "Zur Mediation in der Hauptschule. Einfluss von Mediatoren/Mediatorinnen auf das Klassenklima". Während des Studiums an der KPH Krems absolvierte sie ein Auslandssemester am Mary Immaculate College in Limerick (Irland). Dort hatte sie auch die Möglichkeit, am St. Clement's Redemptorist College zu unterrichten. Seit 2012 studiert Liesa Plattner am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien. Der gewählte Studienschwerpunkt liegt auf Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter. Die Masterarbeit mit dem Titel "'Ich bin dann mal LehrerIn! Explorative Studie zum subjektiven Erleben des Berufseinstieges von Lehrkräften der österreichischen Neuen Mittelschule'" wurde im Jahr 2015 fertiggestellt. Zurzeit steht Liesa Plattner im Dienst an einer Neuen Mittelschule und an der Inklusiven Fit Schule (Inklusiven Fachspezifischen Schule für Individualisierte Teilausbildungen) in Wien.

Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Neuen Mittelschulen in Niederösterreich

Dipl.-Päd. Andrea Sattler, BEd, MA
Lehrgang Schulmanagement – Educational Leadership
Donau-Universität Krems (2014)

EINLEITUNG

Mit der Einführung der Bildungsstandards gibt es in Österreichs Schulen ein Qualitätsinstrument für unser Bildungssystem. Bildungsstandards sind eine wesentliche Grundlage zur Umstellung von Unterricht und Schulsystem von der Inputorientierung zu einer stärkeren Ergebnisorientierung. Alle österreichischen Schulen haben nach der Veröffentlichung der Ergebnisse aus der ersten Standardüberprüfung in Mathematik in der 8. Schulstufe bzw. Sekundarstufe I eine Rückmeldung darüber erhalten, ob und in welcher Form die Schülerinnen und Schüler über die in den Bildungsstandards geforderten Kompetenzen verfügen. Orientierung an Kompetenzen, funktionierende Zusammenarbeit eines Teams – das erfordert ein Umdenken, welches mit dem Begriff *'Paradigmenwechsel'* näher definiert wird. Scharmer (2009) meint: "[...] wenn Veränderung stattfindet, genügt es nicht, auf der Ebene der Umsetzer etwas anders oder etwas Anderes zu tun, es muss vom System her neu gedacht werden"¹

Dieses Umdenken muss als Thema der Schul- und Qualitätsentwicklung begriffen und auf allen Systemebenen erkannt werden. Die Ergebnisse der ersten Bildungsstandardüberprüfung sollen relevante Informationen für politische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger der Schulaufsicht darstellen. Sie sind aber auch als eine wichtige Grundlage auf der Basis der Ergebnisse und Analysen für eine moderne, standortbezogene Qualitätsentwicklung zu sehen. Die Rückmeldungen der Ergebnisse sollen den Lehrkräften helfen, ihre eigene Unterrichtsarbeit zu reflektieren, Einseitigkeiten zu vermeiden und Schwerpunkte in

1 Scharmer 2009, S. 26.

den Fokus zu rücken. Eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Ergebnis ist Voraussetzung für eine gewinnbringende Reflexion und Analyse.

Die Ergebnisrückmeldungen, die nach der Überprüfung der Bildungsstandards in Form des Schulberichts an die einzelnen Schulen ergangen sind, sollen von den Lehrenden als Chance genützt werden, aus den Ergebnissen Rückschlüsse auf den eigenen Unterricht zu ziehen. Die Qualität von zukünftigen Lehr- und Lernprozessen soll nach der Analyse und Reflexion verbessert werden.² Der Vergleich der Ergebnisse mit den eigenen Erwartungen und der Austausch mit KollegInnen aus dem Fachteam und der Schulleitung sind ausschlaggebend, um am eigenen Schulstandort gemeinsame Ziele und Maßnahmen für die Unterrichts- und Schulqualität zu entwickeln und damit einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung zu leisten. Die Schulleiterin bzw. der Schulleiter ist die Schlüsselfigur, wenn es um die Interpretation der Ergebnisse für den Schulstandort geht. Sie bzw. er ist dafür verantwortlich, dass die Ergebnisse wertschätzend mit den SchulpartnerInnen besprochen werden. Zusätzlich sind vonseiten der Schulleitung Entscheidungen für die weitere Qualitätsentwicklung zu treffen.³

Durch meine berufliche Tätigkeit als ehemalige Pilotschullehrerin im Jahr 2006/07 bis hin zu meiner Tätigkeit als Landesfachkoordinatorin für Bildungsstandards Deutsch/APS in Niederösterreich und meinen Funktionen als Referentin, Rückmeldemoderatorin, externe Testleiterin, Qualitätsprüferin und Raterin bin ich mit den Bildungsstandards seit vielen Jahren bestens vertraut. Die Relevanz der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Neuen Mittelschulen in Niederösterreich und die Wichtigkeit der Rolle, die eine Schulleitung, die für das Qualitätsmanagement zuständig ist, dabei einnimmt, wurden durch die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema untermauert.

In den letzten Jahren wurden zusätzlich Mathematik in der 4. Schulstufe und Englisch in der 8. Schulstufe überprüft. Im April 2015 erfolgte die Überprüfung von Deutsch/Lesen/Schreiben in der Volksschule, 4. Schulstufe; die Ergebnisse

² Vgl. BIFIE 2012a, S. 7.

³ Vgl. ebd., S. 39 ff.

können ab April 2016 eingesehen werden. Im Schuljahr 2015/16 wird die Überprüfung im Fach Deutsch in der 8. Schulstufe erfolgen. 85.000 Schülerinnen und Schüler werden an ungefähr 1.400 Schulen in ganz Österreich daran beteiligt sein. Der Kompetenzbereich "Sprechen" wird anhand einer Stichprobe mit ca. 3.000 Lernenden im Zeitraum Mai bis Juni 2016 überprüft werden. Das wird von ausgebildeten AssessorInnen durchgeführt werden. Im Sommersemester 2017 kann man in die Ergebnisse Einsicht nehmen. Im folgenden Jahr startet ein neuerlicher Zyklus mit Mathematik in der 8. Schulstufe.⁴

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Ziel der vorliegenden Arbeit sollte es sein, zu verifizieren oder falsifizieren, ob die Ergebnisse der Bildungsstandardsüberprüfung ausschlaggebend dafür waren, dass Qualitätsentwicklungsprozesse in Neuen Mittelschulen in Niederösterreich in Gang gesetzt werden. Daher ergab sich für mich folgende Forschungsfrage:

"Welche Qualitätsentwicklungsmaßnahmen werden in Neuen Mittelschulen aufgrund der ersten Bildungsstandardüberprüfung vonseiten der Schulleitung gesetzt?"

Dubs (2005) postuliert, dass sich Schulen vom Qualitätsmanagement abwenden, weil es der Schule nur zusätzliche Arbeit bringt. Oft kommt es zu Unklarheiten und Überschneidungen bei der Arbeit im Bereich Qualitätsmanagement, was für LehrerInnen demotivierende Auswirkungen hat. Schulen werden mit ihren Lehrkräften zum Qualitätsmanagement verpflichtet, aber auf diese Aufgabe nicht ausreichend vorbereitet. Oft wird Qualitätsmanagement nur mit Datenerhebung (wie auch bei der Ergebnisrückmeldung der Bildungsstandards) verbunden. Die Abstimmung mit den Bildungsstandards, der Lehrerfortbildung und der Schulentwicklung fehlt. Qualitätsmanagement, das von Schulleitungen durchzuführen ist, führt nur dann zu qualitativ besseren Schulen, wenn aufgrund der rückgemeldeten Ergebnisse auch Maßnahmen gesetzt werden.⁵ Ob das auch auf Neue Mittelschulen in

4 Vgl. BIFIE 2015, S. 1.

5 Vgl. Dubs 2005, S. 197.

Niederösterreich zutrifft, wollte ich mit der empirischen Untersuchung bestätigen oder widerlegen.

Schulen müssen sich zukünftig darüber im Klaren sein, dass eine externe Überprüfung von Schülerkompetenzen eine bedeutende Informationsgrundlage darstellt, um Qualitätsentwicklungs- und Qualitätssicherungsprozesse am eigenen Schulstandort in Gang zu setzen. Die stärker kompetenzorientierte Ausrichtung des Unterrichts durch das Lehrpersonal soll für eine nachhaltige Sicherung von Kernkompetenzen sorgen. Das BIFIE bietet eine umfangreiche Datengrundlage, die wichtige Impulse für mögliche Veränderungsmaßnahmen liefern kann. Anders als bei den PISA- und anderen vergleichbaren internationalen Studien liegt der Schwerpunkt aber an anderer Stelle, denn die Schulen und das Lehrpersonal erhalten eine exakte Rückmeldung über die erreichten Ergebnisse ihrer Schülerinnen, was z. B. bei den PISA-Studien nicht der Fall ist. Durch die Erhebung des Ist-Standes können u. a. im Rahmen der Initiative "Schulqualität Allgemeinbildung (SQA)" Entwicklungsprozesse ausgelöst werden.⁶

Meine Arbeit sollte aufzeigen, welche Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in den Neuen Mittelschulen in Niederösterreich aufgrund der ersten Bildungsstandardüberprüfung Mathematik, 8. Schulstufe/Sekundarstufe I vonseiten der jeweiligen Schulleitung gesetzt wurden. Dabei sollte festgestellt werden, welche Bedeutung die Ergebnismrückmeldung als Impuls für die Qualitätsentwicklung bei Schulleiterinnen und Schulleitern hat. Des Weiteren stellten sich auch folgende Fragen:

- » Welche Rolle nimmt eine Schulleiterin bzw. ein Schulleiter bei der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung am eigenen Schulstandort ein?
- » Aus welchen Gründen werden bestimmte Qualitätsmaßnahmen gesetzt?
- » Welche externen Hilfen werden in Anspruch genommen, um Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang zu setzen?

Im empirischen Teil der Arbeit wurden wissenschaftliche Erkenntnisse zum Qualitätsmanagement einer Schulleiterin bzw. Schulleiters, die bzw. der an

einer Neuen Mittelschule in Niederösterreich tätig ist, gewonnen. Dies wurde in Form von qualitativen Experteninterviews gesammelt und im Sinne der empirischen Sozialforschung nach Mayring aufgearbeitet. Diese Ergebnisse sollten noch einmal die Wichtigkeit einer gelungenen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung unterstreichen. Sie sollten die Planung und Durchführung von Schulentwicklungsmaßnahmen anregen und die Herausforderungen, denen sich eine Schulleitung durch die Arbeit an Schulentwicklungsprozessen stellen muss, untermauern.

In meiner Arbeit wurde als Methode zur qualitativen Untersuchung das Leit- Person-
fadeninterview mit ausgesuchten ExpertInnen gewählt. Dabei werden Personen – in diesem Fall SchulleiterInnen – mit einem speziellen Wissen zu einem bestimmten Handlungsfeld ausgewählt und interviewt.⁷ Das Experteninterview zählt zu den empirischen Forschungsmethoden und wird des Weiteren als teilstandardisierte Variante den qualitativen Verfahren zugeordnet. Es ist besonders dazu geeignet, komplexe Sachverhalte zu erforschen.⁸ Im Experteninterview werden Spezialkenntnisse – die Expertise – aufgegriffen, die von einzelnen ausgewählten Personen zu einem klar definierten Themenbereich getätigt wurden. Diese werden für das Forschungsvorhaben nutzbar gemacht, das sogenannte Insiderwissen ist dabei von besonderer Bedeutung.⁹

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Ziel der Masterthesis war es, festzustellen, ob die Ergebnisse der ersten Rückmeldung der Bildungsstandardüberprüfung im Fach Mathematik in der 8. Schulstufe ausschlaggebend dafür waren, dass Qualitätsentwicklungsprozesse in Neuen Mittelschulen in Niederösterreich in Gang gesetzt werden, und welche Maßnahmen im Anschluss vonseiten der Schulleitungen gesetzt werden.

7 Vgl. Flick 2006, S. 117 f.

8 Vgl. Bobens 2006, S. 331.

9 Vgl. ebd., S. 319.

Im qualitativen Teil der Arbeit wurden dazu die Ergebnisse aus dem Theorieteil mit den Auswertungen der Experteninterviews verglichen, um aufzuzeigen, welche Bedeutung die Ergebnismeldung als Impuls für die Qualitätsentwicklung bei Schulleiterinnen und Schulleitern an den einzelnen befragten Schulstandorten hat. Zudem stellten sich auch die Fragen, welche Rolle eine Schulleitung bei der Qualitätsentwicklung und der Qualitätssicherung an der eigenen Schule einnimmt, aus welchen Gründen bestimmte Qualitätsmaßnahmen gesetzt werden, welche Bedeutung der eigene Führungsstil auf die Schulentwicklung hat und ob bzw. welche externen Hilfen bei zu setzenden Handlungen in Anspruch genommen werden.

Die befragten SchulleiterInnen nehmen ihre Rolle in Bezug auf die Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an der eigenen Schule sehr ernst. Sie sehen sich in den Rollen der Initiatorin bzw. des Initiators, der Motivatorin bzw. des Motivators und der Koordinatorin bzw. des Koordinators. Für sie ist es wichtig, dass das Kollegium gestärkt wird, dass das Team eigene Ideen einbringen kann und auch die eigenen Ideen in einem angstfreien Klima umgesetzt werden können. Sie bemühen sich um einen wertschätzenden Umgang miteinander, ein Vorbild zu sein sowie zu fördern, und versuchen, das Kollegium frühzeitig in das Handeln einzubinden. Als EntwicklungsbegleiterIn bauen sie Netzwerke mit anderen Schulen auf und weisen das Lehrpersonal auf Aus- und Weiterbildungen hin, die dem Schulstandort nützlich sein könnten.

Herausforderungen durch die Arbeit an Schulentwicklungsprozessen werden aufgrund von Zeitmangel und Administration gesehen. Auch die Gespräche mit Eltern, Kindern und Lehrkräften werden als herausfordernd angegeben. Ebenso stellen das soziale Umfeld und bildungsferne Schichten eine Herausforderung dar. Für alle LeiterInnen gilt aber, dass sie eine Richtung vorgeben und nicht Bestehendes verwalten möchten.

Eine Schulleiterin weist autoritäre Züge auf, gibt aber an, dass es für sie wichtig ist, dass das Kollegium die Hintergründe dazu kennt. Sie kann sehr viel verlangen und es gibt damit keine Probleme, wenn Dinge nach den genauen Angaben der Direktorin ausgeführt werden müssen, um Qualität zu erzeugen und zu sichern. Eine andere Schulleiterin nimmt jede Lehrkraft als Individuum wahr. Sie setzt ihr Team in den Fachgebieten ein, in denen einzelne Personen gut sind und das auch umsetzen können. Sie tendiert zum situativen Führungsstil und passt ihr Führungsverhalten an den Reifegrad der Lehrkraft an. Sie sieht darin einen Vorteil, dass die Fähigkeiten einer Lehrperson je nach Anforderung ganzheitlich genutzt und erweitert werden können, um geplante Maßnahmen umzusetzen.

Für drei der befragten Schulleitungen ist es wichtig, dass das Kollegium in lang- und mittelfristige Planungen miteinbezogen wird und dass auch fachliche Entscheidungen gemeinsam getroffen werden sowie die Verantwortung fallweise an andere übergeben wird. Diese Schulleitungen fördern Eigeninitiative und setzen Kreativität frei. Durch ihren kooperativen Führungsstil arbeiten sie mit motivierten MitarbeiterInnen zusammen. Dadurch kann es gelingen, bei geplanten Qualitätsentwicklungsprozessen in kurzer Zeit möglichst gute Ergebnisse zu erzielen.

Damit Schulqualität gelingt, müssen LehrerInnen Vertrauen in die Leitung haben. Diese Vertrauenskultur muss sich entwickeln und geht von der Schulleiterin bzw. vom Schulleiter und dem von ihr bzw. ihm bevorzugten Führungsstil aus. Zollondz ist der Meinung, dass die Führung der MitarbeiterInnen am Anfang jeder Bemühung steht, damit Schulqualität gelingt.¹⁰ In den befragten Schulen scheinen alle Lehrenden mit dem Führungsstil ihrer Schulleitung zurechtzukommen.

Als wichtigsten Grund, warum an Schulen bestimmte Qualitätsmaßnahmen gesetzt werden, wird SQA – das verbindliche Instrument der Schulentwicklung, ab Herbst 2013 – angegeben. Für die Schulen ist es eine völlig neue Erfahrung, sich gemeinsam einen längerfristigen Entwicklungsprozess für den eigenen

10 Vgl. Zollondz 1999, S. 90 f.

Schulstandort zu überlegen und die Ziele sowie die festgelegten Verbindlichkeiten exakt zu formulieren. SchulleiterInnen sind in der guten Vorbereitung gefordert, auch um den von Lehrkräften befürchteten zusätzlichen Zeitaufwand zu minimieren. Wichtig bei diesem Prozess ist es, dass ein intensives Zusammenarbeiten entsteht und die gemeinsame Kommunikation verstärkt wird. Das gesamte Kollegium kann sich in den Prozess einbringen. Die vereinbarten Maßnahmen geben einem Schulstandort Orientierung und Sicherheit bei der Umsetzung. Selbst wenn Misserfolge auftreten sollten, können diese eine Qualität aufweisen, denn sie erfordern eine Korrektur und dienen somit der Weiterentwicklung, die sich positiv auf das Schulgeschehen auswirken kann.

Als ein weiterer wichtiger Grund zur Setzung von Qualitätsmaßnahmen wird die Steigerung der Schülerzahlen, die notwendig ist, um den Schulstandort aufrechtzuerhalten, angegeben. Eine hohe Priorität hat die Ergebnismeldung der Bildungsstandards nicht, um ausschlaggebend dafür zu sein, Qualitätsentwicklungsprozesse zu initiieren. Schulen nehmen externe Unterstützungsmaßnahmen in Anspruch, wenn sie ihnen sinnvoll erscheinen. Als sinnmachend werden dabei IKM und die Rückmeldemoderation als Unterstützung bei der Interpretation der Ergebnisse angesehen. Aufgrund schlechter Erfahrungen mit SchulentwicklerInnen, die die Implementierung der NMS unterstützen sollten, wird diese Art der Unterstützung vehement abgelehnt.

Die Ergebnisse der ersten Bildungsstandardüberprüfung waren nicht ausschlaggebend dafür, dass in den befragten Neuen Mittelschulen in Niederösterreich Qualitätsentwicklungsprozesse in Gang gesetzt wurden. Bildungsstandards lösen allerdings ein Nachdenken bei den SchulleiterInnen aus. Die DirektorInnen wollen den Bildungsstandards gar keine so große Bedeutung in der Qualitätsentwicklung einräumen, deshalb wird die Wichtigkeit von ihnen heruntergespielt. Schulleitungen trauen Bildungsstandards zwar nicht zu, als Impuls zur Qualitätsentwicklung zu dienen, aber es wurde klar ersichtlich, dass sie als Vorbereitung auf die Überprüfung bzw. die Nachbereitung der Ergebnisse viele Dinge wie

Fachgruppen, Steuergruppen, Teamsitzungen etc. etabliert haben. Allen befragten Personen wurde im Zuge der Beschäftigung mit Bildungsstandards bewusst, dass sich der Unterricht verändern muss, und das wäre ohne diese Messung nicht möglich gewesen.

Die Einführung der Bildungsstandards hat als gute Vor- bzw. Nachbereitung auf die Überprüfung gedient. Die Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, die nach der Ergebnisrückmeldung von den SchulleiterInnen gesetzt wurden, müssen zwischen Maßnahmen, die den Unterricht betreffen, und zwischen Maßnahmen organisatorischer Form, d. h. mit Ressourcen von außen, unterschieden werden. Den Unterricht betreffend wurden die offenere Gestaltung des Unterrichtes, die Rücksichtnahme auf das persönliche Arbeitstempo der Kinder und eine verstärkte Kompetenzorientierung für das Fach Mathematik angegeben, indem man das Kompetenzmodell auf den Mathematikunterricht übertragen möchte. Als eine Maßnahme der organisatorischen Form wird der Einsatz von IKM als positiv und als gute Vorbereitung für die kommenden Überprüfungen empfunden, da dadurch auch bessere Ergebnisse erhofft werden. Eine Schule sucht verstärkt um sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) für sehr schwache SchülerInnen an. Hier müsste, bevor dieser Schritt gesetzt wird, noch einmal gründlich überlegt werden, ob der Unterricht nicht so verändert werden könnte, um dieser Maßnahme nicht oberste Priorität einzuräumen. Wichtig für Schulleitungen ist es auch, dass sich der Lehrkörper mit Aus- und Fortbildungsangeboten auseinandersetzt.

Aus den gewonnenen Erkenntnissen der Masterthesis lassen sich folgende Empfehlungen für Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Neuen Mittelschulen in Niederösterreich zusammenfassen: SchulleiterInnen fühlen sich oft durch die Vielfältigkeit ihrer Aufgaben nicht den Anforderungen eines Qualitätsmanagements gewachsen. Eine Ausbildung für Schulleitungen, die bereits im Vorfeld sowohl im Bereich des Managements als auch der Leadership stattfinden würde, wäre sinnmachend und wünschenswert. Dies würde in den Verantwortungsbereich der pädagogischen Hochschulen fallen und müsste von der

Schulaufsicht unterstützt werden. Die verpflichtende Schulmanagement-Ausbildung vonseiten der pädagogischen Hochschulen und die vom bm:ukk angebotene *Leadership Academy* in Alpbach/Tirol nach Dienstantritt sowie der Universitätslehrgang *Educational Leadership* an der Donau-Universität Krems könnten zur Vertiefung und zur eigenen Professionalisierung dienen.

Um günstige Bedingungen für positive Entwicklungsprozesse zu schaffen, ist vor allem der wertschätzende Umgang im Kollegium von besonderer Bedeutung und sollte auf jeden Fall beibehalten werden. Das Erzeugen von positivem Klima kann dazu beitragen, dass LehrerInnen gerne und gut arbeiten, was bei eventuellen Überprüfungen sicher nachweisbar wäre. Nach der Ergebnisrückmeldung sind die Schulen dazu verpflichtet, sich mit ihrem Ergebnis auseinanderzusetzen und eventuell bestimmte Qualitätsentwicklungsmaßnahmen zu setzen. In der Verordnung zu den Bildungsstandards ist festgelegt, dass diese Maßnahmen zu dokumentieren und zu evaluieren sind. Dies stellt für die Schulen eine Innovation dar, bei der Widerstände auftreten können. Diese müssen durch Aufklärungsarbeit und Überzeugung vonseiten der Schulleitung mit wertschätzender Kommunikation gebrochen werden. Dubs stellt fest, dass DirektorInnen klare Rahmenbedingungen setzen und darauf achten müssen, dass die dazugehörigen Arbeiten bei der Umsetzung von Neuerungen – wie der Kompetenzorientierung im Mathematikunterricht – nicht überstürzt in Angriff genommen werden.

Ebenso müssen die Zeitabstände zwischen Qualitätsentwicklungsprozessen gut überlegt werden, damit sich LehrerInnen weder zeitlich noch sachlich überfordert fühlen. Für den Fall, dass es Rückschläge und Misserfolge gibt, ist eine gute Vorbereitung darauf wichtig, damit Lehrkräfte nicht den Glauben an den Nutzen von Schulinnovationsprozessen verlieren. Eine Schulleitung muss glaubhaft vermitteln können, dass auch Fehlschläge Qualität haben können, wenn man gemeinsam an der Korrektur arbeitet und damit der Weiterentwicklung dient. Im Dialog soll versucht werden, die Widersacher vom Nutzen einer Neuerung zu überzeugen. Es muss jedenfalls eine Möglichkeit bestehen, dass

man sich bei Schwierigkeiten Unterstützung von außen holen kann. Diese muss für den Schulstandort allerdings passend sein. Die Etablierung einer Steuer- und/oder Projektgruppe, wie es sie in einigen der befragten Schulen bereits gibt, scheint empfehlenswert zu sein, um Veränderungsprozesse regelmäßig zu begleiten.

Wichtig erscheint auch, dass Innovationen und Weiterbildung aufeinander abgestimmt werden müssen. Wenn Lehrkräfte die Neuerungen fachwissenschaftlich bzw. sachlich nicht beherrschen, kann dies zu Unzufriedenheit und/oder Überforderung führen. Geeignet sind sicher auch die vom bm:ukk empfohlenen Stützen moderner Schul- und Unterrichtsentwicklung: systematische Lerngemeinschaften, die schul- und regionsübergreifend miteinander vernetzt sind. Im Vordergrund stehen dabei die Beteiligten, die den aktuellen Erkenntnissen in Bezug auf das Lernen folgen, dabei wird der Lernprozess als ein gemeinsames Unternehmen gesehen. Durch selbstständige Entwicklungsarbeit, die längerfristige Miteinbeziehung der mitwirkenden Personen, Feedbackphasen und der kollegialen Hospitation bzw. Supervision kann eine effektive Entwicklung mit der dazu notwendigen Haltungsänderung erreicht werden. Genaue Informationen dazu können über die pädagogischen Hochschulen eingeholt werden.¹¹

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Beschäftigung mit Bildungsstandards als Chance für Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung an Schulen zu sehen ist. Bildungsstandards stellen ein Konzept und eine Basis für kompetenzorientierten Unterricht dar. Die Überprüfung soll als Service für Lehrende gesehen werden und zur Evaluierung ihres eigenen Lehrens dienen. Für Schulleitungen stellen Bildungsstandards ebenfalls ein Service für Schul- und Unterrichtsentwicklung am Schulstandort dar. Für das System Schule bedeutet

11. Vgl. Dubs 2005, S. 248 f.

die Überprüfung ein objektives System-Monitoring, das zur weiteren Entwicklungsplanung sowie zur Planung von Aus- und Fortbildung dienlich sein kann. LehrerInnen müssen dazu bereit sein und Mut zur Veränderungsbereitschaft zeigen, damit ein optimaler Qualitätsentwicklungsprozess gewährleistet werden kann. Des Weiteren verlangt Schul- und Qualitätsentwicklung nach verstärkter Kommunikation aller am Schulentwicklungsprozess beteiligten Personen. Das bedeutet für Schulen einen gewissen Arbeitsaufwand, damit man Herausforderungen und eventuellen Problemen, die dieser Prozess mit sich bringt, auch zukünftig gerecht werden kann. Damit Schulentwicklung gelingt, müssen SchulleiterInnen und LehrerInnen lernen, sich auf Innovationen einzulassen, und damit ihren Beitrag zu Entwicklungsprozessen leisten. Nur so kann langfristig und nachhaltig Qualität am Schulstandort gesichert werden.¹²

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

BIFIE (Hrsg.) (2012a): Bildungsstandards und Qualitätsentwicklung an Schulen. Impulse für Schulleiter/innen. Graz: Leykam.

BIFIE (2013); BIST-ÜM4 (2013) Schulbericht. Rückmeldung an die Schulleitung und Schulpartner (SKZ:999001). URL: https://www.bifie.at/system/files/di/BIST-UE_RM_M4_Schulbericht_i-20130814.pdf

BUNDESMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT, KUNST UND KULTUR (bm:ukk) (2012). Bildungsstandards. Richtlinien des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur für Schulaufsicht, Schulleiter/innen und Lehrer/innen sowie Schulpartner für den Umgang mit den Rückmeldungen der Bildungsstandardüberprüfung. URL: https://www.bmukk.gv.at/medienpool/22324/bildungsstandards_rl.pdf

DUBS, R. (2005). Die Führung einer Schule. Leadership und Management. Zürich: SKV.

KEMPFERT, G., ROLFF, H.-G. (1999). Qualität und Evaluation. Ein Leitfaden für Pädagogisches Qualitätsmanagement. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

MAYRING, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken (5. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

ROLFF, H. G. (2000). Die Rolle der Schulleitung bei der Unterrichtsentwicklung. Journal für Schulentwicklung, 2, S. 8 – 19.

SENGE, P. (1996). Die Fünfte Disziplin. Stuttgart: Klett-Cotta. In: Schratz, M. (2007). Qualität sichern. Schulprogramme entwickeln. 2. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

SQA (2012). URL: <https://sqa.at/mod/page/view.php?id=306>

ZOLLONDZ, H.-D. (1999). Einführung zum Qualitätsmanagement. Modul 3/1. Vorbereitung auf Leitungsaufgaben in Schulen. Hagen: FernUniversität.

KURZBIOGRAFIE

Andrea Sattler unterrichtet Deutsch, Englisch und Sport an der NMS Guntramsdorf im Bezirk Mödling. Sie ist an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich in Baden als Landesfachkoordinatorin für Bildungsstandards Deutsch für den Pflichtschulbereich in der Lehrerfortbildung im Department 2 "Qualitätssicherung und Evaluierung" tätig.

Seit September 2015 ist sie auch für den Bereich "Schulentwicklung und Beratung" für den APS-Bereich zuständig. Des Weiteren ist sie immer wieder als Referentin in Österreich und im europäischen Ausland engagiert.

Die Konkurrenzgesellschaft? Der Konkurrenzgesellschaftsdiskurs in Hinblick auf Zeitgeist und Bildungssystem theoretisch und empirisch analysiert

Kim Dusch, MA, MA und Katharina Gredler, MA
Masterstudium Bildungswissenschaft
Universität Wien (2015)

EINLEITUNG

Der 2013 erschienene Dokumentarfilm *'Alphabet'* von Regisseur Erwin Wagenhofer kann als Teil des öffentlichen Diskurses rund um Bildung und Konkurrenz betrachtet werden. Die im Film dargestellte Kritik am heutigen Bildungsverständnis konzentriert sich auf den Aspekt, dass dieses zu eng gefasst ist weil es von Konkurrenzdenken geprägt wird. Wagenhofer bezieht sich hierzu beispielsweise auf den britischen Autor Ken Robinson: "Unser Bildungssystem hat unsere Köpfe genauso ausgebeutet, wie wir die Erde ausbeuten: um eines bestimmten Rohstoffs willen. Und für die Zukunft wird uns das nichts nützen. Wir müssen unsere fundamentalen Prinzipien, nach denen wir unsere Kinder ausbilden, überdenken".¹ Laut Wagenhofer geht es in der heutigen Gesellschaft und insbesondere im Feld Schule nur noch darum, dass Kinder im internationalen Spiel der Konkurrenz gut abschneide, indem sie beispielsweise bei den PISA-Prüfungen die besten Resultate erreichen. "Der geheime Lehrplan im Zeitalter der globalisierten Marktwirtschaft heißt Standortsicherung und Wettbewerbsfähigkeit auf dem Weg zur Wissensgesellschaft".² Wagenhofer lässt in diesem Film ExpertInnen aus unterschiedlichen Fachrichtungen zu Wort kommen, um seinen Standpunkt gegen Konkurrenz im Bildungsbereich zu festigen. Er will mit seinem Film davor warnen, dass sich der Konkurrenzgedanke zunehmend im Denken der Menschen festsetzt und sich daraus eine Gesellschaft ergibt, in welcher Menschen

-
- 1 ROBINSON, Ken (2013): Prolog. In: Wagenhofer, Erwin; Kriechbaum, Sabine; Stern, André (2013a): *Alphabet. Angst oder Liebe*. Salzburg: EcoWin Verlag, S. 8 ff.
 - 2 WAGENHOFER, Erwin; KRIECHBAUM, Sabine; STERN, André (2013): *Alphabet. Angst oder Liebe*. Salzburg: EcoWin Verlag, S. 141.

nur als Rädchen eines Produktionsprozesses verstanden werden.³ "Die jungen Menschen sollen Prüfungsmaschinen sein; andere menschliche Qualitäten sowie eigene Gedanken werden im Keim erstickt".⁴

Auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs wird das Thema Wettbewerbsfähigkeit behandelt. Nach Lutz Koch (2004) hat sich das Bildungsverständnis seit der Einführung von PISA im Jahre 2000 neu ausgerichtet. Koch führt dazu den Unterschied zwischen allgemeiner Menschenbildung und Grundbildung an. Es gehe bei Ersterer darum, Individuen nicht bloß mit Kenntnissen oder Fertigkeiten auszustatten oder auszurüsten, sondern darum, Rahmenbedingungen zu schaffen, die es Menschen ermöglichen, sich bereichern zu können. Laut Koch hat sich aber immer mehr die zielgerichtete und nach Nützlichkeit orientierte Grundbildung durchgesetzt. Die funktionalistische Darstellung von Bildung entspricht Koch zufolge dem Ansatz, von dem PISA ausgeht, weil in dessen Rahmen die unterschiedlichen zu erwerbenden Kompetenzen als *Werkzeuge* bestimmt werden und von PISA zudem Basiskompetenzen vorgegeben werden, die weltweite Gültigkeit beanspruchen. So könnten die Leistungen von SchülerInnen auf globaler Ebene verglichen und Ranglisten aufgestellt werden. Nach Koch werden die PISA-Messungen nur dazu verwendet, ein Bildungsminimum abzuprüfen, und sie dienen eigentlich dem Ziel, die Konkurrenzfähigkeit und das Wirtschaftswachstum eines Landes zu sichern und möglichst zu erhöhen. In dieser Bildungsauffassung werde ökonomische Funktionalität zum charakteristischen Merkmal, weil sie nur auf Resultate fokussiere.⁵

Sowohl im öffentlichen⁶ als auch im bildungswissenschaftlichen Diskurs⁷ wird davon ausgegangen, dass es im Bildungsbereich einen starken Fokus auf Konkurrenz gibt und dass das jeweils individuelle Bildungsverständnis von Menschen davon beeinflusst wird. Mehrere AutorInnen erwähnen eine starke Konzentration

3 WAGENHOFER, Erwin (2013): Alphabet. Dokumentation. Österreich.

4 Wagenhofer et al., 2013, S. 27.

5 KOCH, Lutz (2004): Allgemeinbildung und Grundbildung, Identität oder Alternative? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(2), S. 185 f.

6 WAGENHOFER, Erwin (2013): Alphabet. Dokumentation. Österreich.

7 Vgl. Ribolits, 1997, 2009; Ruhloff, 2005, 2007; Bröckling, 2004, 2007, 2008; Lohmann, 2005.

auf Konkurrenz innerhalb der gesamten (spät-)modernen Gesellschaft; teilweise wird explizit von einer "Konkurrenzgesellschaft" gesprochen.⁸ Dietmar Wetzels untersucht verschiedene Diskurse rund um die Thematik Wettbewerb in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern, wie in jenem der universitären Bildung, der Ökonomie, des Sports und der Liebe. Ausgangspunkt seines Buches ist, dass "Märkte und vor allem Wettbewerb [...] in aller Munde [sind]."⁹ Agnieszka Dzierzbicka (2006) spricht von einem "Wettbewerbsfieber" in der Gesellschaft und zieht dabei PISA als Beispiel heran.¹⁰ Kirchhoff bestimmt "Konkurrenz als Epochenparadigma".¹¹ Er geht zwar nicht davon aus, dass es in einer eher traditionellen Gesellschaft keine Konkurrenz gegeben hat; der Unterschied zur derzeitigen Gesellschaft sei aber, dass Konkurrenz nun omnipräsent ist.¹² Die oben genannten AutorInnen sehen Konkurrenz- und Wettbewerbsdenken als einen der Gründe dafür an, dass sich gesellschaftliche Schichten und Hierarchien verhärten.

Folgt man diesen Ausführungen, kann daraus geschlossen werden, dass Konkurrenz im Sprechen von Menschen zurückzufinden sein müsste, da beispielsweise Kirchhoff bemerkt, dass Konkurrenz zum "dominanten Handlungsziel"¹³ von AkteurInnen geworden ist. Lohmann gibt an, dass sich die ökonomischen Gesetze des Kapitalismus umfassend auf die unterschiedlichen Lebensbereiche der Menschen ausgeweitet haben und eine Folge davon ist, dass das Handeln und das Sprechen der Menschen einem Kostenminimierungs- und Profiterhöhungskalkül unterworfen sind.¹⁴ In der Masterarbeit, die in diesem Beitrag dargestellt wird, wurden empirische Daten auf die im wissenschaftlichen Diskurs beschriebenen Anzeichen bzw. Auswirkungen einer Konkurrenzgesellschaft hin untersucht.

8 Vgl. Rosa 2006; KIRCHHOFF, Thomas (Hrsg.)(2015): Konkurrenz. Historische, strukturelle und normative Perspektiven. Bielefeld: Transcript Verlag, 7; SCHWEPPENHÄUSER, Gerhard (2014): Wettbewerbsvorteil und "utopische Spur". In: Kreativitätsroutinen, Bildpunkt, Zeitschrift der IG Bildende Kunst, Herbst 2014, 33, S. 22 ff.; POPITZ, Heinrich (1992): Phänomene der Macht. Tübingen: Mohr.

9 Wetzels 2013, S. 15.

10 DZIERZBICKA, Agnieszka (2006): Neoliberalismus light. Die Kunst des Regierens in wissensbasierten Wirtschaftsräumen. In: Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hrsg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen - Macht - Transformation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 114.

11 Kirchhoff 2015, S. 7.

12 Ebd., S. 8.

13 Ebd.

14 Lohmann 2005, S. 2.

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

In der Arbeit wurde folgende Fragestellung bearbeitet: *Wie beschreiben und bewerten SchülerInnen und LehrerInnen ihren Unterricht und das soziale Feld Schule und wie können die Aussagen der Interviewpersonen in Hinblick auf den konkurrenzgesellschaftlichen Diskurs verortet und interpretiert werden?*

Ziel der Arbeit war es, eine aus einem theoretischen Konzept stammende Gegenwartsdiagnose mit empirischen Daten in Verbindung zu setzen. Es wurde eine reflexive Beziehung von Theorie und Praxis angestrebt. Kate Meyer-Drawe (1984) setzt sich mit dem Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik auseinander und beschreibt den Charakter der Theorie als "frei [...] von Handlungszwängen und Existenznöten".¹⁵ In der Praxis hingegen werde man von der Aktualität der Situation zum Handeln "gezwungen". Theorie könne der Komplexität praktischer Situationen oft nicht gerecht werden, weil sie immer in Distanz dazu stehe und gewissermaßen auch eingeschränkt sei, weil sie beispielsweise kategorisiert oder Phänomene überschaubar mache. Theorie bringe das Handeln zum Stillstand, was nötig sei, um es thematisierbar machen zu können. Reflexion finde deshalb immer rückblickend statt und daher könne sie der Aktualität nie ganz gerecht werden.¹⁶ Für die Arbeit wurde ein theoretischer Diskurs als Ausgangspunkt gewählt, in dem Annahmen über das menschliche Handeln gemacht wurden. Das Erkenntnisinteresse lag darin, zu untersuchen, inwieweit die theoretische Perspektive der Konkurrenzgesellschaft bestätigt, erweitert, differenziert oder ihr widersprochen werden kann, was mithilfe einer praktischen Perspektive (Erzählungen von AkteurInnen aus dem Feld Schule) geschah.

Begonnen wurde mit einer Beschreibung des Diskurses um die Konkurrenzgesellschaft. Dies erfolgte mithilfe von Literatur von AutorInnen, die implizit oder explizit von der Existenz einer Konkurrenzgesellschaft ausgehen und deren Auswirkungen u. a. auf das Bildungssystem beschreiben. Der Fokus wurde auf Texte der Soziologen Hartmut Rosa (2005, 2006, 2014), Dietmar Wetzels (2013)

¹⁵ MEYER-DRAWE, Käte (1984): Grenzen pädagogischen Verstehens – Zur Unlösbarkeit des Theorie-Praxis-Problems in der Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 60(3), S. 252.

¹⁶ Ebd., S. 250 ff.

und Ulrich Bröckling (2004a, 2004b, 2007, 2008) sowie u. a. der Bildungswissenschaftler Erich Ribolits (2009, 2012), Jörg Ruhloff (2005, 2007) und der Bildungswissenschaftlerin Ingrid Lohmann (2005) gelegt.¹⁷ Die Beschreibung des Diskurses fungierte als Basis für die Formulierung von Hypothesen, die aus den Argumentationsgängen hergeleitet wurden. Die Hypothesen wurden operationalisiert, indem eventuelle Antworten oder Indizien auf das entsprechende Themenfeld einer Hypothese formuliert wurden, und stellten dann den Ausgangspunkt für den Entwurf des Interviews dar.

In Bezug auf die Beschreibung von Unterricht und des sozialen Feldes Schule wurden etwa einstündige Interviews mit LehrerInnen und SchülerInnen geführt, um die Sicht der einzelnen AkteurInnen nachvollziehen und so die individuellen Handlungs- und Wahrnehmungsweisen der Befragten in den Mittelpunkt stellen zu können.¹⁸ Das Interview wurde als Methode ausgewählt, weil die Reflexion von Menschen einen Zugang zu Elementen des im Diskurs beschriebenen Zeitgeists ermöglichen kann. Die Interviews wurden von beiden Autorinnen gemeinsam geführt.

Es wurden zwei Interviewformen miteinander kombiniert, nämlich das narrative Interview¹⁹ und das problemzentrierte Interview²⁰, weil laut dem Diskurs die Konkurrenzproblematik auf ganz unterschiedliche Weisen eine Rolle im Alltagsleben der AkteurInnen spielen kann und mithilfe zweier unterschiedlicher Herangehensweisen ein breiterer Zugang zu den verschiedenen beschriebenen Einflüssen oder Auswirkungen der Konkurrenzgesellschaft ermöglicht werden konnte. Eine von den Autorinnen dieser Arbeit beobachtete Unterrichtsstunde diente als Einstieg für das Interview. Das Interview war zunächst als narratives Interview konzipiert und ging dann in ein problemzentriertes Interview über. Dass das zentrale Thema Konkurrenz war, wurde erst im Laufe des Interviews klar. Die Interviewpersonen wussten vorher lediglich, dass es darum geht, wie sie ihren

17 Vgl. Literaturverzeichnis.

18 WITZEL, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: FQS. Forum: Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research, 1(1), S. 1 f.

19 GANZEVOORT, Ruard (1998): De praxis als verhaal. Narrativiteit en praktische theologie. Kampen: Kok, S. 75 ff; MEEESTERS, Joos; BASTEN, Floor; BIENE, Martha van (2010): Vraaggericht werken door narratief onderzoek. In: Journal of Social Intervention: Theory and Practice, 19(3), S. 24 f.

20 Witzel 2000, S. 1 ff.

Unterricht beschreiben und bewerten. Die Zweiteilung des Interviews sollte ermöglichen, dass die Interviewpersonen vorerst sehr offen erzählen und nicht von vornherein in Richtung des Themas Konkurrenz beeinflusst werden. Außerdem bot dieser Methodenmix die Gelegenheit, möglicherweise mehr Kohärenz in den Erzählungen erkennen zu können. Es wurden zwölf AkteurInnen aus dem sozialen Feld Schule interviewt. Die Interviewpersonen sind SchülerInnen und LehrerInnen aus Wien und Niederösterreich und gehören der 3./4. Klasse einer BHS, BMS, Tourismusfachschule oder eines Gymnasiums an bzw. unterrichten dort.

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring²¹ wurde das empirische Material dieser Arbeit untersucht. Die Interviews wurden aufgenommen und vollständig transkribiert. Mithilfe der Operationalisierung der Hypothesen wurden entsprechende Textstellen markiert und zusammengefasst. In einem ersten Schritt wurden alle Textstellen, die für die jeweilige Hypothese wichtig sein konnten, gesammelt, wobei eine Textstelle mehrmals verwendet werden konnte, wenn sie zu mehreren Hypothesen passte. Die Sammlung von Interviewzitate wurde in einem zweiten Schritt dahingehend interpretiert, welche Zitate eine Hypothese eher bestätigen oder entkräften können. Einige Aussagen konnten nicht eindeutig eingeordnet werden, weil sie eine ganz neue oder andere Perspektive auf das Thema der Hypothese warfen. Auch diese Aussagen wurden in die Sammlung aufgenommen. Nach dem Zusammentragen aller relevanten Textstellen aus allen Interviews wurden diese in einem dritten Schritt zusammengefasst und daraus wurde eine "Antwort" auf die Hypothese formuliert. In der Ausarbeitung wurden sowohl Zusammenfassungen als auch direkte Zitate verwendet. So konnten die Hypothesen teilweise bestätigt, entkräftet, erweitert oder ergänzt werden. Die Interpretation der Interviews erfolgte von den beiden Forscherinnen gemeinsam, was eine Erweiterung des Interpretationsspielraums mit sich bringt.

21 MAYRING, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag; MAYRING, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag; MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Mey, G.; Mruck, K. (Hrsg.) (2010): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S 601-613

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

In den Erzählungen der Interviewpersonen konnten viele Hinweise auf den Konkurrenzgesellschaftsdiskurs wiedergefunden werden, aber auch Indizien dafür, dass bestimmte Merkmale einer Konkurrenzgesellschaft eher nicht oder nur in geringem Ausmaß bzw. sogar gegenteilige Verhaltensweisen festzustellen sind. Die Ergebnisse der Masterarbeit werden vorerst anhand der 13 Hypothesen dargestellt. Diese Hypothesen wurden aus der behandelten Literatur generiert. Im folgenden Teil soll auf die Ergebnisse fokussiert werden und daher werden nur einige Verweise auf die entsprechenden Quellen in Fußnoten gegeben.

1) *Die AkteurInnen vergleichen sich miteinander und wollen in diesem Vergleich besser abschneiden als andere*²²: Um überhaupt miteinander konkurrieren zu können, muss man sich zuerst miteinander vergleichen. Dass es Vergleiche gibt, ist daher eine Art Prämisse der Konkurrenzgesellschaft. Die Analyse der Interviewdaten bestätigt dieses Vorgehen. Die AkteurInnen geben an, sich oft untereinander zu vergleichen, auch wenn nicht explizit danach gefragt wurde. Es finden Vergleiche zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Klassen statt. Als Maßstäbe für die Vergleiche gelten Noten, Leistungen, Anerkennung, Fähigkeiten oder der Umstand, "wie weit/schnell man im Unterrichtsstoff ist". Die AkteurInnen positionieren sich selbst und andere mithilfe von Einstufungen und verwenden Vergleiche auch für die eigene Selbstdarstellung. Explizit geben sie aber an, Vergleiche generell nicht zu mögen und sich nicht (gern) mit anderen zu vergleichen. Die AkteurInnen wollen aber nicht unbedingt besser sein als andere. In den meisten Fällen sind sie, wenn sie "so gut wie die anderen" sind, bereits zufrieden.

2) *Die AkteurInnen nehmen einen Imperativ der Selbstoptimierung wahr*²³: Eine Annahme über die Konkurrenzgesellschaft ist, dass, wenn man ständig in einer Konkurrenzposition zu anderen steht, man sich auch ständig verbessern müsse, weil dies die KonkurrentInnen auch tun. Die befragten AkteurInnen zeigen

22 Bröckling 2004b, S. 271; Rosa 2006, S. 82, S. 84, S. 101; Wetzel 2013, S. 20, S. 55.

23 Bröckling 2004b, S. 271; Rosa 2006, S. 82, S. 84, S. 88 f, S. 94, S. 101;

Wetzel 2013, S. 15 ff., Rosa 2014, S. 34.

sich bezüglich dieser Selbstoptimierung nicht eindeutig. Von einigen Interviewpersonen wird Druck, sich selbst zu verbessern, empfunden, der entweder von ihnen selbst oder von anderen kommt. Hierbei geht es zum Beispiel um Schulabschlüsse, Noten oder ihre allgemeine Entwicklung. Andere hingegen geben an, zufrieden sein und nicht immer das Gefühl haben zu wollen, sich verbessern zu müssen, oder sich auch damit zufrieden zu geben, "durchzukommen". Von einem ständigen überfordernden Imperativ scheint nicht die Rede zu sein. Dass Zufriedenheit so relevant ist, könnte möglicherweise darauf hinweisen, dass der Imperativ auf eine bestimmte Weise doch wahrgenommen wird, ihm aber bewusst entgegengewirkt wird.

3) *Die AkteurInnen sind selbst dafür verantwortlich, was sie erreichen und wie andere über sie denken*²⁴: In der Theorie wird beschrieben, dass sich Menschen in einer Konkurrenzgesellschaft in besonderem Ausmaß mit ihrer eigenen Position beschäftigen müssen und dass die Verantwortung für die eigene Position beim Individuum selbst liegt. Man fühlt sich verantwortlich dafür, was man erreicht und inwiefern man Anerkennung erwirbt. Die AkteurInnen zeigen eine Tendenz in Richtung dieser Eigenverantwortung, obwohl ab und zu auch von der "Schuld" anderer gesprochen wird, insbesondere von SchülerInnen punkto LehrerInnen (z. B. wenn es um Noten geht). Anhand der Aussagen der AkteurInnen ist festzustellen, dass sie meist die Idee haben, durch mehr Arbeit bessere Leistungen erbringen zu können. Glück, Zufall oder Talent werden in dieser Argumentation meist außen vor gelassen, obwohl manche durchaus auch erkennen, dass man nicht alles selbst in der Hand hat. Sowohl für Leistungen als auch für Anerkennung geben sie aber an, selbst verantwortlich zu sein.

4) *Die AkteurInnen äußern individualistische Tendenzen*²⁵: Da angenommen wird, dass in einer Konkurrenzgesellschaft die Verantwortung beim Individuum liegt, könnte auch angenommen werden, dass im Sprechen ein Fokus auf das Individuelle oder Eigene gelegt wird. Die AkteurInnen zeigen individualistische Tendenzen, wenn sie ihre Wünsche in Bezug auf das Schulsystem äußern. Sie

24 Bröckling 2004a, S. 273 ff.; Rosa 2006, S. 93, S. 99; Bröckling 2007, S. 7, S. 46 f.; Wetzel 2013, S. 43, S. 57.

25 Rosa 2006, S. 93, S. 99; Wetzel 2013, S. 56.

möchten ihre Fächer viel lieber selbst auswählen und selbst bestimmen, dass sie in wechselnden Gruppenzusammensetzungen am Unterricht teilnehmen. Das fixierte System von Klassen und Fächern entspricht nicht ihrem Wunsch, den eigenen Lernprozess individuell zu gestalten. Dieses individualistische Denken zeigt sich allerdings nicht, wenn es um zwischenmenschliche Kontakte in der Schule geht. Es wird als selbstverständlich gesehen, einander zu helfen, Freundschaften zu haben und eine angenehme Atmosphäre miteinander haben zu wollen.

5) *Die AkteurInnen argumentieren zweckrationale²⁶*: Da in einer Konkurrenzgesellschaft verglichen und die eigene Position erworben und erhalten werden müsse, wird angenommen, dass das Individuum Entscheidungen trifft, die dieser Position zugutekommen. In Bezug auf das Entscheidungsverhalten müsste daher in der Argumentation der Individuen eine Zweckrationalität erkannt werden. Die AkteurInnen geben bei vielen Argumentationsgängen tatsächlich zweckrationale Gründe an. Wenn es etwas zu gewinnen gibt, entscheidet man sich eher für etwas als dann, wenn man sich eher nichts davon erwarten kann. Der Fokus auf Zweckrationalität zeigt sich in den Begründungen, warum die Schule besucht, ein Studium oder Beruf ausgewählt wird oder welche Fächer wichtig sind. An einigen Stellen argumentierten die AkteurInnen aber auch wertrational.

6) *Das Konzept von Konkurrenz bleibt im Sprechen von den AkteurInnen unhinterfragt²⁷*: Es wird angenommen, dass in einer Konkurrenzgesellschaft das Konzept von Konkurrenz eher nicht hinterfragt wird, weil es "das Normale" ist. Einerseits bewerten die AkteurInnen das Wort bzw. Konzept "Konkurrenz/ Konkurrieren" als negativ. Gleichzeitig zeigt sich in ihrem Sprechen aber doch, dass sie Konkurrenz als selbstverständlich ansehen, beispielsweise darin, dass sie sich mit anderen und andere untereinander vergleichen oder dass sie angeben, selbst verantwortlich für das Eigene zu sein. Die befragten Lehrkräfte sprechen sich am stärksten gegen Konkurrenz aus, obwohl sie Akte des Konkurrierens manchmal doch logisch und natürlich finden. Dass die Ergebnisse von Konkurrenzkämpfen eine Wahrheit oder Gerechtigkeit repräsentieren, wird unhinterfragt hingenommen, und dass man sich miteinander vergleicht und

26 Rosa 2006, S. 85, S. 91 f.; Wetzel 2013, S. 47; Rosa 2014, S. 35.

27 Rosa 2006, S. 91 f.; Bröckling 2007, S. 107; Wetzel 2013, S. 15, S. 38, S. 40, S. 49; Rosa 2014, S. 35.

misst ebenso, nur das Wort Konkurrenz ruft, wenn es explizit verwendet wird, scheinbar negative Assoziationen hervor.

7) *Die AkteurInnen passen sich an das Bildungssystem an und funktionieren nach dessen Logik*²⁸: Ein grundlegender Hinweis für eine Bestätigung dieser Hypothese ist, dass die AkteurInnen angeben, etwas tun zu müssen, es aber eigentlich nicht wollen (was gleichzeitig gegen die in H8 dargestellte Übernahme der Begründungsmuster des Systems spricht). Ein Teil der Lehrkräfte gibt an, dass sie innerhalb der Reglements, die sie zu erfüllen hätten (z. B. Themen des Lehrplans abarbeiten, Formate-Training als Vorbereitung auf die Zentralmatura) und denen gegenüber sie sich auch kritisch äußern, ihre eigenen Freiheiten in der Unterrichtsgestaltung gefunden hätten. Sie geben außerdem oft an, Noten vergeben und eine "LehrerInnen-Rolle" verkörpern zu müssen, ohne es zu wollen. SchülerInnen verwenden das Wort "müssen", wenn es um Lernen für ihrer Meinung nach "unwichtige" Fächer geht. Außerdem gab ein Großteil von ihnen an, dass sie in der Schule anders sein würden als daheim und diese Rolle aber auch nötig sei, um sich Vorteile zu verschaffen.

8) *Die AkteurInnen übernehmen die Begründungsmuster des Bildungssystems*²⁹: Wenn AkteurInnen von einem "selbstverständlichen Muss" sprechen bzw. davon, dass sie Anforderungen erfüllen müssen, die sie nicht näher zu hinterfragen scheinen, kann dies eher als Bestätigung dieser Hypothese interpretiert werden. Anhand mehrerer Interviews ist erkennbar, dass gewisse Vorgaben (z. B. wie Unterricht gestaltet wird oder dass es Noten gibt), die eigentlich kritisiert werden könnten, nicht anders gedacht werden. Allerdings äußern alle zwölf InterviewpartnerInnen Kritik am System oder haben Änderungsvorschläge, was insgesamt zu einer Tendenz in Richtung Widerlegung der Hypothese interpretiert werden kann. Auch das nicht regelkonforme Verhalten, von dem SchülerInnen berichten, folgt nicht immer dem Zweck, im System besser zu funktionieren, beispielsweise bessere Leistungen zu bekommen, sondern zum Teil als Zusammenhalt gegen Lehrpersonen.

28 Ribolits 2009, S. 15, S. 31 ff.; Ruhloff 2005, S. 450 f.

29 Ribolits 2009, S. 31 f., S. 60 f., S. 116; Ruhloff 2005, S. 450 f.

9) *Die AkteurInnen sehen ökonomisch verwertbare Qualifikationen und Zertifikate als das Ziel von Schule und Lernen*³⁰: Diese Hypothese kann eher bestätigt werden, da alle zwölf Interviewpersonen entsprechende Aussagen tätigen, dass für das spätere Arbeitsleben gelernt wird. Zertifikate werden als wichtige Ziele für später beschrieben, weil man höhergestellte Positionen ergattern oder einmal viel Geld verdienen will. Auch die interviewten Lehrkräfte sehen sich bzw. die Schule als Institution in der Position, Qualifikationen für den Arbeitsmarkt zu vermitteln. Den SchülerInnen scheint klar zu sein, dass sie die Abschlüsse für ihr weiteres (Arbeits-)Leben brauchen. Es muss allerdings darauf hingewiesen werden, dass es hier nicht immer um ökonomisch verwertbare Arbeit geht, wie es im Diskurs dargestellt wird, bzw. dass Arbeit generell nicht immer negativ konnotiert werden kann. Zertifikate werden zum Teil auch als Mittel dafür angesehen, ihre späteren Träume zu verwirklichen, was zwar Lernen als Investition bedeutet, gleichzeitig aber Selbstverwirklichung ermöglicht.

10) *Die AkteurInnen nehmen einen hohen Grad an sozialer Selektivität im Feld Schule wahr*³¹: Vor allem die Lehrkräfte geben an, dass SchülerInnen aus schwächeren sozialen Schichten keinen Zugang zu einer Schule hätten, wenn für diese Schulgeld bezahlt werden muss. Die SchülerInnen hingegen benennen diese Unterschiede sehr selten. Maximal scheint die Herkunft als ein Unterscheidungsmerkmal neben anderen zu dienen. Es wird betont, dass in den Klassen zwar viele unterschiedliche Nationalitäten aufeinandertreffen würden, allerdings würden sich bis auf wenige Ausnahmen alle gut miteinander verstehen und eigentlich würden sich auch alle gegenseitig helfen. Unterstützung scheint jedenfalls nicht von der sozialen Herkunft abhängig zu sein, sondern von Sympathie. Während die Lehrkräfte die soziale Segregation im Schulsystem teilweise als eher problematisch bewerten, scheint es vor allem für die SchülerInnen eher selbstverständlich zu sein, im (Schul-)Alltag mit Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammen zu sein.

30 Ribolits 2009, S. 26 ff.; Bröckling 2008, S. 80 f.; Ruhloff 2005, S. 447, S. 449 ff.; Ruhloff 2007.

31 Ribolits 2009, S. 57 f., S. 67 ff., S. 77, S. 80 ff.; Rosa 2006, S. 93.

11) *Als Ideal für LehrerInnen wird angesehen, dass sie bzw. er sich als Lerncoach verhält, nicht so sehr als Vortragende/r oder VermittlerIn von Lehrstoff*³²: Die zu diesem Thema passenden Interviewaussagen weisen eine klare Tendenz in Richtung Bestätigung der Hypothese auf. Vor allem geben alle vier befragten Lehrerinnen an, dass es ihnen wichtig sei, nicht (nur) frontal zu unterrichten, sondern die SchülerInnen in ihren selbstständigen Lernprozessen anzuleiten bzw. zu unterstützen. Auch die SchülerInnen wünschen sich eher die Freiheit, selbst arbeiten zu können, und von der Lehrperson nur dann Unterstützung, wenn Probleme auftauchen.

12) *Die AkteurInnen verspüren Druck und Überforderung durch den Versuch, die (neuen) vorgegebenen Anforderungen des Schulsystems erfüllen zu müssen*³³: Ein überwiegender Großteil der AkteurInnen nimmt Druck durch generelle Anforderungen des Systems wahr, diese sind aber nicht unbedingt neu. Die Lehrkräfte geben an, dass sich der Druck durch Neuerungen im System für sie erhöht habe, sie glauben aber, dass es für die SchülerInnen zunehmend einfacher werde. Manche SchülerInnen sprechen von Druck aufgrund von Erwartungen der Eltern oder LehrerInnen, dies scheint aber nur für einzelne überfordernd zu sein.

13) *Soziale Beziehungen werden von den AkteurInnen nach einer ökonomischen Kosten-Nutzen-Rechnung auf das Ziel hin, besser zu sein als andere, kalkuliert*³⁴: Weder die Beziehungen, die die Lehrkräfte im Lehrerkollegium, noch jene, die SchülerInnen im Rahmen ihrer Klassengemeinschaft pflegen, können als auf das Ziel hin kalkulierend, besser zu sein als andere, gesehen werden. Die SchülerInnen geben an, sich bis auf wenige Ausnahmen mit allen zu verstehen und auch gegenseitig vor allem in schulischen Belangen zu helfen. Zusätzlich zu Sympathie scheint Harmoniebedürfnis eine Rolle zu spielen. Vor allem die Tatsache, dass es viel gegenseitige Unterstützung gibt, kann als Widerlegung der Hypothese gesehen werden, da hiermit das Ziel verfolgt wird, eine Verbesserung aller zu ermöglichen und nicht nur eine eigene. Auch die Lehrkräfte bewerten eine gute Atmosphäre im Kollegium als wichtig, da man dann besser zusammenarbeiten

32 Ribolits 2009, S. 26, S. 107 ff.; Ruhloff 2005, S. 452; Bröckling 2008, S. 80 f.

33 Bröckling 2008, S. 83 f.; Rosa 2006, S. 84; Ribolits 2009, S. 52 ff.

34 Ribolits 2009, S. 21, S. 52, S. 60 f.; Ruhloff 2007; Lohmann 2005, S. 2.

und sich damit auch Zeit ersparen könne. Bei keiner der Aussagen kann die Zielsetzung, die für eine Konkurrenzgesellschaft als typisch dargestellt wird, nämlich besser zu sein als andere, festgestellt werden.

Als besonders überraschend können jene Ergebnisse gewertet werden, die dem theoretischen Diskurs eklatant widersprechen. So ist u. a. auffällig, dass die AkteurInnen die Begründungsmuster des Systems nur teilweise übernehmen und sehr wohl eine kritische Position dem System gegenüber einnehmen können, was ihnen in der Theorie beinahe gänzlich abgesprochen wird. Des Weiteren zeigte sich weder eine starke Überforderung durch die Anforderungen des Bildungssystems, noch nehmen die meisten AkteurInnen einen ständigen Imperativ der Selbstoptimierung wahr. Entgegen der Warnungen über die Konkurrenzgesellschaft, nämlich dass Menschen nur mehr auf sich selbst konzentriert seien, ist ein starker Gemeinschaftssinn feststellbar. Beispielsweise geben die SchülerInnen an, eher deshalb zu schummeln, weil sie damit Zusammenhalt beweisen oder dieser gestärkt werden soll - und weit weniger verfolgt es das Ziel, als Einzelperson besser zu werden als die anderen. Insbesondere in Bezug auf das Thema Gemeinschaftssinn könnte in diesem Forschungsfeld also eine positivere Perspektive eingenommen werden.

Für die Praxis können folgende Handlungsempfehlungen gegeben werden: Da im Bildungsbereich offensichtlich in beträchtlichem Ausmaß Vergleiche zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Klassen u. a. mithilfe von Noten, Leistungen und Fähigkeiten stattfinden, sollten die dabei angewandten Maßstäbe kritisch betrachtet und genau begutachtet werden, wer die GewinnerInnen bzw. VerliererInnen in welchen Vergleichen sind. Da das Thema Druck so ambivalent zu sein scheint und die Gründe für diesen so vielfältig sind (u. a. bevorstehende Schulabschlüsse, Noten, Eltern), müsste in der Praxis individueller darauf eingegangen werden, wer warum Druck empfindet, um diesen lindern zu können.

Anhand der Interviewaussagen sind individualistische Tendenzen ersichtlich, wenn die Interviewpersonen ihre Wünsche in Bezug auf das Schulsystem (z. B. Fächer selbst auswählen, wechselnde Gruppenzusammensetzungen statt fixe Klassen etc.) äußern. Wenn Veränderungsprojekte im Bildungsbereich unter Mithilfe der in der Schule aktiven AkteurlInnen gestaltet werden sollen, können diese Aussagen als Orientierungshilfe dienen.

Anhand mehrerer Interviews ist erkennbar, dass gewisse Vorgaben (z. B. wie Unterricht gestaltet wird oder dass es eine Notenvergabe gibt), die eigentlich kritisiert werden könnten, nicht anders gedacht werden. Hier ist die Frage zu stellen, ob und wie in der Praxis zu mehr kritischem Denken und Handeln angeleitet werden könnte. Auch wird sprachlich die schulische Leistung häufig mit der Person selbst gleichgesetzt. Diese Gleichsetzung könnte problematisch sein, gerade wenn sie von LehrerInnen im Umgang mit ihren SchülerInnen erfolgt. Dies könnte nämlich zur Folge haben, dass Menschen, die – ungeachtet des Grunds – in einem Bereich weniger leisten können, als Gesamtperson abgewertet werden, was u. a. dem Prinzip der Chancengleichheit widerspricht und ein respektvolles, tolerantes Miteinander verhindern könnte.

Ein weiteres wichtiges Forschungsergebnis ist, dass LehrerInnen und SchülerInnen unterschiedlich mit dem Migrationshintergrund von SchülerInnen umzugehen scheinen. Während die befragten Lehrkräfte sich eher problematisierend äußern, scheint es vor allem für die SchülerInnen selbstverständlich zu sein, im (Schul-)Alltag mit Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammen zu sein. Dies könnte ein Zeichen dafür sein, dass die jüngere Generation bereits einen anderen, nämlich selbstverständlicheren Umgang damit hat. Dementsprechende Projekte im Bildungsbereich sollten, falls dieser Ansatz in weiterführender Forschung ebenfalls bestätigt werden kann, an diese neue Art des Umgangs angepasst werden.

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend kann über die Beschreibung und Bewertung von AkteurInnen im Feld Schule in Bezug auf Unterricht und das soziale Feld Schule in Hinblick auf den konkurrenzgesellschaftlichen Diskurs gesagt werden, dass die im Diskurs beschriebenen Merkmale nur teilweise wiedergefunden werden können. Erkennbar sind eine starke Anpassung an das System und zweckrationales Argumentieren, insbesondere in Hinblick auf Lernen als Investition, das heißt, wenn es um das Sammeln von Qualifikationen und Zertifikaten, die für das spätere Arbeitsleben nützlich sind, geht. Auch individualistische Ansätze zeigen sich an den Aussagen der AkteurInnen, v. a. der Wunsch nach individueller Unterrichts- und Lernprozessgestaltung ist auffällig.

Paradox ist, dass sich die AkteurInnen explizit gegen beispielsweise Konkurrenz und Vergleiche aussprechen, obwohl meist nicht kritisiert wird, dass Menschen oder Institutionen mithilfe von Leistungswettbewerb kategorisiert werden. Dem Diskurs widersprechend zeigt sich, dass die AkteurInnen die Begründungsmuster des Systems nur teilweise übernehmen und sehr wohl eine kritische Position dem System gegenüber einnehmen können. Außerdem kann das in der Theorie beschriebene charakteristische Merkmal von Menschen einer Konkurrenzgesellschaft, nämlich besser sein zu wollen als die anderen, nur bedingt wiedergefunden werden. In Bezug auf soziale Kontakte sind keine Tendenzen feststellbar, die darauf schließen lassen könnten, dass die AkteurInnen Beziehungen aus Kalkül, um letztlich davon zu profitieren, eingehen. Ebenfalls nicht bestätigt werden können das im Diskurs beschriebene Fehlen von Gemeinschaftssinn und der ständige Druck zur Selbstoptimierung.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

BRÖCKLING, Ulrich (2004a): Unternehmen. Bröckling, Ulrich (2004b): Kreativität. In: Bröckling, Ulrich; Krasmann, Susanne; Lemke, Thomas (Hrsg.) (2004): *Glossar der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, S 271-276, S. 139-144.

BRÖCKLING, Ulrich (2007): *Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

BRÖCKLING, Ulrich (2008): *Enthusiasten, Ironiker, Melancholiker. Vom Umgang mit der unternehmerischen Anrufung*. In: *Mittelweg*, 36, 17(4) (August/September), S. 80-86.

LOHMANN, Ingrid (2005): *Marktorientiertheit versus Chancengleichheit: Widersprüche und Perspektiven moderner Bildungsentwicklung. Vortrag auf der Tagung: Gesellschaft und Erziehung. Historische und systematische Perspektiven*. In: Friedrich, Bodo; Kirchhöfer, Dieter; Uhlig, Christa (Hrsg.) (2006): *Robert Alt (1905–1978)*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, S. 69-89.

RIBOLITS, Erich (2009): *Bildung ohne Wert. Wider die Humankapitalisierung des Menschen*. Wien: Löcker Verlag.

RIBOLITS, Erich (2012): *Abschied vom Bildungsbürger. Über die Antiquiertheit von Bildung im Zeitalter der dritten industriellen Revolution*. Wien: Löcker Verlag

ROSA, Hartmut (2006): *Wettbewerb als Interaktionsmodus kulturelle und sozialstrukturelle Konsequenzen der Konkurrenzgesellschaft*. In: *Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft*, 34(1), S. 82-104.

ROSA, Hartmut (2014): *Weil Kapitalismus sich ändern muss: Im Gespräch mit Hartmut Rosa und Stephan Lessenich*. In: Altvater, Elmar (Hrsg.) (Interviewer) (2014): *Weil Kapitalismus sich ändern muss*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-66.

RUHLOFF, Jörg (2005): Die Universität ist kein Wirtschaftsbetrieb. In: Sonderheft zur Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 81 (4), S. 446-452.

RUHLOFF, Jörg (2007): Schulsystem und betriebswirtschaftliche Logik: ein Widerspruch? Nach einem Vortrag an der Pädagogischen Hochschule Zürich am 19. April 2007. URL: <http://www.topologik.net/Ruhloff.htm>, abgerufen am 30. 3. 2016.

WETZEL, Dietmar (2013): Soziologie des Wettbewerbs. Eine kultur- und wirtschaftssoziologische Analyse der Marktgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KURZBIOGRAFIEN

Kim Dusch wurde am 22. Juni 1985 in Venray, Niederlande, geboren.

Nach ihrer Matura 2003 studierte sie Lehramt für humanistische, ethische und weltanschauliche Bildung am Zentrum für humanistische Bildung (Utrecht, Niederlande) (2008). Des Weiteren absolvierte sie das Bachelor- und Masterstudium Humanistik an der Universität für Humanistik (Utrecht, Niederlande) (2009). Von 2008 bis 2011 arbeitete sie als Programmkoordinatorin und Trainerin im Praxiszentrum der Universität für Humanistik und von 2009 bis 2015 als Bildungs- und Kommunikationsmitarbeiterin im Zentrum für humanistische Bildung. 2010 arbeitete sie als selbstständige Lehrerin für Weltanschauung und Kunst an verschiedenen Schulen.

2012 zog sie nach Wien und begann mit dem Masterstudium Bildungswissenschaft, das sie 2015 abschloss. Von 2013 bis 2015 war sie als Wissenschaftsassistentin für das Projekt "Kompetenz & Bildung" (KOMBI) an der Universität Wien eingesetzt. 2015 wurde sie Fellow bei Teach for Austria und unterrichtet derzeit an einer Neuen Mittelschule in Wien.

Katharina Gredler wurde am 27. Mai 1991 in Hoch-Rum, Tirol, geboren.

Nach ihrer Matura im Jahre 2009 studierte sie Erziehungswissenschaft an der Universität Innsbruck und absolvierte 2012 den Bachelorabschluss. Währenddessen arbeitete sie als Büroassistentin in der Einkaufsabteilung bei Tyrolit Schleifmittelwerke Swarovski in Schwaz und als Kinder-Ferienbetreuung sowie in der Teamleitung bei den Kinderfreunden Innsbruck.

2012 begann sie das Masterstudium für Bildungswissenschaft an der Universität Wien und beendete dieses 2015. Derzeit belegt sie den Ausbildungslehrgang des Psychotherapeutischen Propädeutikums an der Wiener Psychoanalytischen Akademie, studiert Philosophie an der Universität Wien und arbeitet als Sozialpädagogin in der Sozialpädagogischen Einrichtung St. Rafael in Wien.

Auswirkungen der Form der Elternarbeit auf das Verständnis von Kooperation

Sandra Gumpinger
Bachelorstudium Lehramt VS
Kirchlich Pädagogische Hochschule Krems (2014)

EINLEITUNG

Das Thema "Zusammenarbeit mit Eltern" beschäftigt mich seit meinem Einstieg ins Berufsleben als Sozialpädagogin im Jahr 2007. Damals war mir nicht bewusst, wie wichtig die Kooperation mit dem Elternhaus für die Entwicklung der Kinder ist. Durch persönliche Erfahrungen erkannte ich, dass es von großem Vorteil ist, wenn alle Beteiligten im Bildungsprozess der Kinder an einem Strang ziehen und sich gegenseitig ergänzen. Jedoch machte ich auch die Erfahrung, dass einer zielführenden Zusammenarbeit Kontaktbarrieren, Meinungsverschiedenheiten und Konflikte im Wege stehen können. So begann meine Beschäftigung mit der Frage: "Wie kann der Kontakt zum Elternhaus aufgebaut und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern gelebt werden?"

Der Fokus meiner Bachelorarbeit liegt auf den Auswirkungen der Formen der Elternarbeit auf die Einstellung der Erziehungsberechtigten. Im ersten Teil der Arbeit werden Begriffe, Theorien und aktuelle Forschungsergebnisse zum Thema schulische Zusammenarbeit dargelegt und die Form der aktivierenden und der defizitorientierten Elternarbeit näher erläutert. Ein weiterer Teil der Arbeit beschreibt mögliche Mittel der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Eine empirisch-quantitative Untersuchung soll die Frage klären, ob ein Zusammenhang zwischen der Form der Elternarbeit und der Einstellung der Eltern zur Zusammenarbeit besteht.

Im zunehmenden Maße zeigen sich in unserer Gesellschaft Probleme mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, Erziehungsschwierigkeiten und schulische Probleme.¹ Das Verhalten der Kinder wird weitgehend vom familiären Umfeld geprägt. Die Eltern haben eine wichtige Sozialisationsfunktion und Vorbildwirkung.² Auch ihre Rolle als UnterstützerInnen in schulischen Angelegenheiten ist wesentlich. So sind laut Jako-o Bildungsstudie 94% der Eltern selbst davon überzeugt, dass Schulerfolg von einer geordneten Familiensituation abhängt³ und in etlichen Studien wurde nachgewiesen, dass die Familie den Schulerfolg von Kindern stärker beeinflusst als die Schule selbst⁴. Gerade deshalb ist es für eine positive Veränderung unserer gesellschaftlichen Situation notwendig, die Probleme an den Wurzeln zu packen, sprich das familiäre Umfeld zu aktivieren. Die Schule ist eine wichtige Kontaktstelle zwischen Erziehungsberechtigten und PädagogInnen. Der Kontakt kann sowohl den Familien als auch den Lehrkräften als Ressource für ihr Handeln dienen. Für den Kontakt, die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus finden sich in der Fachliteratur mehrere Begriffe: Ganz klassisch und am weitesten verbreitet ist der Begriff Elternarbeit. An dieser Bezeichnung wird häufig kritisiert, dass sie ein ungleiches Rollenverhältnis zwischen Lehrkräften und Eltern ausdrückt. Auf Grund der Sensibilisierung bezüglich des sprachlichen Begriffes findet man in der pädagogischen Fachliteratur als Bezeichnung für den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus nun immer häufiger den Begriff der Erziehungspartnerschaft. Dieser Ausdruck hebt die Gleichwertigkeit der Gesprächspartner hervor.⁵ Im Austausch zwischen Schule und Eltern stehen ein partnerschaftliches Verhältnis, wertschätzender, respektvoller Umgang miteinander, eine positive Einstellung der Gesprächspartner und vor allem das gleiche Interesse beider Seiten, die Entwicklung des Kindes, im Vordergrund. In Studien wurde nachgewiesen, dass sich diese Aspekte positiv auf die Zusammenarbeit auswirken, weshalb sie im Kontakt zwischen Schule und Elternhaus immer mehr ins Licht rücken.⁶

1 Korte 2009, S. 5; Dusolt 2001, S. 11.

2 Niggli et al. 2007.

3 Killus/Tillmann 2011, S. 88.

4 Textor 2013, S. 11.

5 Eggert-Schmid Noerr 2011, S. 38.

6 Sacher 2008, Neuenschwander et al. 2005.

Abnehmende Familienzeit durch höhere Erwerbstätigkeit, steigende außerfamiliäre Betreuung und Erziehung der Kinder, höhere Anforderungen an die Schule bezüglich Sozialisation und Enkulturation, neue Familienformen und neue Schulformen sind nur einige Beispiele der gesellschaftlichen Veränderungen, welche Ansprüche an eine neue Art der Elternarbeit stellen.⁷ Vor allem in den USA und in Großbritannien ist man schon seit einigen Jahren darum bemüht, dass Lehrkräfte und Eltern auf Grundlage eines neuen Verständnisses von Zusammenarbeit zum Wohle der Kinder partnerschaftlich an einem Strang ziehen.⁸ Der englische Begriff "parental involvement" drückt den starken Einbezug des Elternhauses in der schulischen Arbeit aus.⁹

Vergleicht man Standards der Schule-Eltern-Kooperation im angloamerikanischen Raum mit dem derzeitigen tatsächlichen Kontakt zwischen Schule und Elternhaus im deutschsprachigen Raum, so hinken Letztere den Vorstellungen von ebenbürtiger Partnerschaft hinterher. Sachers Forschungsarbeiten hierzu belegen, dass die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule kaum über die gesetzlich vorgeschriebenen Angebote hinaus stattfindet und somit ein klassisches Bild der Elternarbeit vorherrscht. Dies belegen sowohl Studien, welche die Auffassungen der Eltern erforschten, als auch Studien, welche die Meinungen der Lehrkräfte erfragten.¹⁰ LehrerInnen wünschen sich demnach "einen Ausbau der Elternarbeit, um die eigenen Ziele besser zu erreichen, um die Kompetenzen der Eltern für die Weiterentwicklung der Schule zu nutzen und um die Integration der Schüler und ihrer Familien zu fördern."¹¹ Allein die Diskussionen in der Fachliteratur rund um die Begriffe Elternarbeit und Erziehungspartnerschaft zeigen, dass auch im deutschsprachigen Raum ein Wandel in der Form der Kooperation stattfindet, um Kindern bestmögliche Entwicklungschancen zu gewährleisten.

Laut Studie ziehen Lehrkräfte großen Nutzen daraus, wenn sie aktiv auf die Elternschaft zugehen. Die Kontakthäufigkeit kann verbessert werden, indem die

7 Textor 2013, S. 13 f.; Dusolt 2001, S. 12; Neuenschwander et al. 2005, S. 19.

8 Sacher 2008, S. 21 f.

9 Harris/Goodall 2007, S. 22.

10 Sacher 2005, S. 7; Hillesheim 2009, S. 48.

11 Hillesheim 2009, S. 49.

Eltern von der Nützlichkeit der Kooperation überzeugt werden.¹² Wenn Kontakt zwischen Schule und Elternhaus hauptsächlich bei auftretenden Problemen gesucht und erst im Ernstfall Zusammenarbeit betrieben wird, so spricht man von defizitorientierter Elternarbeit. Diese Art der Kooperation kann als stark defizitäre Form der Zusammenarbeit gesehen werden.¹³

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Die Erkenntnisse aus dem hermeneutischen Teil der Arbeit und der Beschäftigung mit bestehenden Studienergebnissen zeigen, dass es von Vorteil ist, wenn Elternarbeit im Sinne einer Erziehungspartnerschaft betrieben wird. Grundlegend hierfür ist der Aufbau einer Atmosphäre des Vertrauens. Die Öffnung der Schule ist ebenso wichtig wie die Öffnung des Elternhauses, damit Informationen frei fließen können und konstruktive Kommunikation möglich ist. Gelingt eine partnerschaftliche Zusammenarbeit, so können alle Beteiligten davon profitieren. Wichtig hierfür ist ein Ausbau der notwendigen Ressourcen, wie z. B. Zeitkontingent, Gesprächskompetenzen und flexible Kontaktmöglichkeiten sowohl für Lehrpersonal als auch für Erziehungsberechtigte. Aus den Definitionen und Abwägungen von Vor- und Nachteilen der defizitorientierten und der aktivierenden Elternarbeit ergibt sich zusammenfassend, dass letztere Form im Sinne einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit steht und somit besser den derzeitigen Forderungen der schulischen Kooperation entspricht.

Im Zuge der Bachelorarbeit wird untersucht, ob sich die Form der Elternarbeit (aktivierend vs. defizitorientiert) auf das Verständnis von Kooperation auswirkt und aktivierendes Verhalten der Lehrkräfte die Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit steigert. Die zentrale Forschungsfrage der Arbeit lautet: Hat die schulische Form der Elternarbeit Auswirkungen auf die elterlichen Einstellungen zur schulischen Kooperation? Im Speziellen wird in der Untersuchung auf folgende

¹² Sacher 2005, S. 11, S. 14.

¹³ Sacher 2008, S. 279.

Fragestellung eingegangen: Wie stehen die Eltern zur schulischen Kooperation, wenn sie das Verhalten der Lehrperson bezüglich der Zusammenarbeit aktivierend wahrnehmen?

Um eine Vorhersage statistisch zu überprüfen, geht man von einem Hypothesenpaar aus, welches sich aus einer Alternativhypothese und einer Nullhypothese zusammensetzt. Die Alternativhypothese ist stets positiv formuliert und will Unterschiede oder Zusammenhänge nachweisen. Die Nullhypothese hingegen zielt darauf ab, dass die untersuchten Effekte nicht oder nicht wie erwartet auftreten.¹⁴

Die Alternativhypothese der vorliegenden Arbeit lautet (H1):

Aktivierende Elternarbeit steht in einem positiven Zusammenhang mit der Einstellung der Eltern pro Zusammenarbeit.

Von dieser Alternativhypothese kann folgende Nullhypothese abgeleitet werden (H0):

Aktivierende Elternarbeit steht nicht in positivem Zusammenhang mit der Einstellung der Eltern pro Zusammenarbeit.

Um festzustellen, inwiefern Zusammenhänge bestehen, wurde eine quantitative Forschungsmethode gewählt. Aufgrund der einfachen Handhabung, der Möglichkeit zahlreiche Probaninnen und Probanden zu erreichen und der Gewährleistung der Anonymität der TeilnehmerInnen der Studie wurde ein eigener Fragebogen für die Bachelorarbeit entwickelt. Für die Erstellung dienten Studien aus dem deutschsprachigen Raum als Vorlage. Der Fragebogen enthält fünf Items zur Abfrage demografischer Daten und 15 Items, welche die von den Eltern wahrgenommene Form der Elternarbeit und die Einstellung der Eltern zur schulischen Kooperation beschreiben und auf einer sechsteiligen Ratingskala zu beantworten waren. Darüber hinaus beinhaltet der Fragebogen zwei Items zur Bestimmung der wahrgenommenen Kontaktmöglichkeiten. Die Untersuchung wurde im Dezember 2013 und Jänner 2014 durchgeführt. Aus insgesamt acht

¹⁴ Bortz/Döring 2006, S. 24.

Volksschulen, davon eine private Einrichtung und sieben öffentliche Schulen, aus der Region Oberes Waldviertel erklärten sich KlassenlehrerInnen bereit, die Fragebögen an die Erziehungsberechtigten ihrer SchülerInnen weiterzuleiten und in Kuverts verschlossen wieder einzuholen. Die Gesamtstichprobe umfasst 586 Probandinnen und Probanden. Die erhobenen Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet.

Zunächst ergaben sich aus einer Faktorenanalyse die Zusammensetzungen der Items zur aktivierenden Elternarbeit (Faktor 1) und zur defizitorientierten Elternarbeit (Faktor 2). Anschließend stellte sich bei der Ermittlung der Häufigkeitsverteilung heraus, dass die beiden Faktoren durch die gegengleich auftretenden Häufigkeiten eine Teilung der Probandinnen und Probanden in zwei Gruppen zulässt: Eltern, welche eine aktivierende Form der Elternarbeit wahrnehmen, und Eltern, welche eine defizitorientierte Form der Elternarbeit wahrnehmen. Um den Zusammenhang der Wahrnehmung der Form der Elternarbeit mit der Einstellung der Eltern zur Kooperation zu erforschen, wurden folgende Variablen erstellt: die defizitorientierte Form der Elternarbeit und die aktivierende Form der Elternarbeit als unabhängige Variablen, die Einstellung der Eltern pro partnerschaftliche Zusammenarbeit und das Desinteresse der Eltern an partnerschaftlicher Zusammenarbeit als abhängige Variablen.

Die Items des mithilfe des Fragebogens erhobenen Datensatzes wurden einer Faktorenanalyse unterzogen und zu Faktoren gebündelt:

Faktor 1 setzt sich aus folgenden sechs Items zusammen

- » Von der Lehrkraft meines Kindes erfahre ich regelmäßig, was mein Kind in der Schule leistet.
- » Von der Lehrkraft meines Kindes erfahre ich regelmäßig über das Sozialverhalten meines Kindes.
- » Die Lehrkraft meines Kindes will auch von mir etwas über mein Kind wissen.
- » Die Lehrkraft meines Kindes interessiert sich für unsere Familiensituation.
- » Der Lehrkraft meines Kindes ist es wichtig, mit Eltern zusammenzuarbeiten.

Faktor 2 setzt sich aus folgenden drei Items zusammen

- » Die Lehrkraft meines Kindes sucht das Gespräch ausschließlich, wenn Probleme auftreten.
- » Bei Gesprächen mit der Lehrkraft meines Kindes werden meist negative Punkte angesprochen.
- » Ich fühle mich wohl, wenn ich mit der Lehrkraft meines Kindes rede. (Recode: negative Korrelation)

Der erste Faktor setzt sich ausschließlich aus Aussagen zusammen, welche einer aktivierenden Elternarbeit der Lehrkraft zugeordnet werden können (siehe Kapitel 2.6). Der zweite Faktor setzt sich aus Items zusammen, welche einer defizitorientierten Form der Elternarbeit zugeordnet werden können. Um den Zusammenhang der Faktoren zu untersuchen, wurde die Korrelationsanalyse nach Spearman (nonparametrisch) angewandt. Wie stark der Zusammenhang der Variablen ist, beschreibt der Korrelationskoeffizient Spearman-Rho.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

In der beschriebenen Arbeit wurden defizitorientierte und aktivierende Elternarbeit einander gegenübergestellt. Das Ziel ist, den Zusammenhang zwischen der Form der Elternarbeit und der Einstellung der Eltern zur schulischen Kooperation zu untersuchen. Die Korrelationsanalyse nach Spearman zeigte folgendes Ergebnis zum Zusammenhang der Variablen aktivierende Elternarbeit und Einstellung der Eltern pro Zusammenarbeit:

Korrelation aktivierende Elternarbeit – Einstellung der Eltern pro Kooperation

Tabelle 1:

Korrelationen		aktivierende Elternarbeit	Einstellung pro Koop.
Spearman-Rho	aktivierende Elternarbeit	1,000	0,392**
	Korrelationskoeffizient Sig. (1-seitig) N	580	579
Einstellung der Eltern pro Zusammenarbeit	Korrelationskoeffizient	0,392**	1,000
	Sig. (1-seitig)	0,000	.
	N	579	585

** Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (einseitig).

Aus der Analyse ergibt sich ein mittelstarker Zusammenhang von $r = 0,392$ mit starker Signifikanz. Anders ausgedrückt kann näherungsweise durch das Bestimmtheitsmaß $B = r^2 \cdot 100$ ein Zusammenhang mit einer Stärke von 16 % verzeichnet werden. Die Form der Elternarbeit klärt 16 % der Varianz der Einstellung der Eltern in Bezug auf die schulische Kooperation. Folgende Hypothese kann bestätigt werden: Aktivierende Elternarbeit steht in einem positiven Zusammenhang mit der Einstellung der Eltern pro Zusammenarbeit. Dies kann bedeuten, dass Lehrkräfte Eltern für eine partnerschaftliche Kooperation gewinnen können, wenn sie eine aktivierende Form der Elternarbeit betreiben und diese auch von den Eltern wahrgenommen wird.

Auch die in der Literatur vertretene Auffassung, dass aktivierende Elternarbeit ein vielfältiges Kontaktangebot beinhaltet, konnte auf Basis der erhobenen Daten nachgewiesen werden. Diese Untersuchung erfolgte mithilfe einer Korrelationsanalyse zwischen der wahrgenommenen Form der Elternarbeit und den Summen der wahrgenommenen Kontaktmöglichkeiten.

Korrelation aktivierende Elternarbeit – wahrgenommene Kontaktangebote

Tabelle 2:

Korrelationen		wahrgenommene Kontaktangebote	aktivierende Elternarbeit
Spearman-Rho	die Anzahl der von den Eltern wahrgenommenen Kontaktangebote	1,000	0,421**
	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	586	580
	aktivierende Elternarbeit	0,421**	1,000
	Korrelationskoeffizient Sig. (2-seitig) N	579	585

** Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig).

Aus Tabelle 2 ist abzulesen, dass mit einem Wert von $r = 0,421$ ein signifikanter mittelstarker Zusammenhang vorliegt. Wahrgenommene aktivierende Elternarbeit geht laut Forschungsergebnissen mit einem wahrgenommenen vielfältigen Kontaktangebot einher. Es konnte nachgewiesen werden, dass sich aktivierende Elternarbeit durch Bereitstellung möglichst zahlreicher, unterschiedlicher Kontaktmöglichkeiten auszeichnet.

Um eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zu leben, bieten sich vielfältige Kontaktmöglichkeiten an. Auch die formellen Mittel der Kooperation können so gestaltet werden, dass sie eine Erziehungspartnerschaft fördern. Eine tragende Rolle spielen die Ressourcen, welche Lehrkraft und Elternhaus zur Verfügung stehen, um genannte Kontaktmöglichkeiten anzubieten und zu nutzen. Da vielfältige Kontaktmöglichkeiten förderlich für den regelmäßigen Austausch sind und ganz im Sinne aktivierender Elternarbeit stehen, sind Schulleitungen, BildungspolitikerInnen und FamilienpolitikerInnen gefragt, die notwendigen Ressourcen für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus bereitzustellen. Im Folgenden soll näher erläutert werden, um welche Ressourcen es sich hierbei handelt, inwieweit sie bereits gegeben sind und welche Zukunfts- und Forschungsfragen zu diesem Thema offen sind.

Zeit

Persönliche Gespräche sowie deren Vor- und Nachbereitung nehmen viel Zeit in Anspruch.¹⁵ Besonders für Konfliktgespräche und gemeinsames Suchen nach Problemlösungen ist es wichtig, dass die Beteiligten keinen Zeitdruck verspüren. In Österreich ist durch die Dienstrechtsnovelle 2013 die vertiefende Beratungstätigkeit der Erziehungsberechtigten bundesgesetzlich festgelegt.¹⁶ Einzelgespräche finden allerdings häufig nur im Rahmen des gesetzlich vorgeschriebenen Elternsprechtages statt.¹⁷ Dieser ist meist eine hohe Belastung für die Lehrperson. Ein Gespräch folgt dem anderen und dabei muss stets auf die Zeit geachtet werden. Je weiter der Sprechtag fortgeschritten ist, umso ausgelaugter und unkonzentrierter gehen die Lehrkräfte ins Gespräch.¹⁸ Aufgrund des Zeitdrucks beschränken sich die Gespräche laut Studie außerdem recht oberflächlich auf die wichtigsten Punkte bezüglich des Leistungsstandes und der Disziplin.¹⁹ Im Sinne einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit dem Fokus auf die gemeinsame Förderung des Kindes sind Gespräche ohne Zeitdruck zielführend. Diese können innerhalb angebotener Sprechstunden oder an festgelegten Terminen stattfinden. Allerdings führen die hohen Belastungen im Lehrberuf, wie zum Beispiel die Zunahme außerunterrichtlicher Aufgaben, schlechte Rahmenbedingungen und erhöhte Qualitätserwartungen der Gesellschaft an die Institution Schule, häufig dazu, dass Lehrpersonen nur schwer Zeit und Kraft für ausführliche Einzelgespräche aufbringen (können)²⁰. Dieses Argument betrifft auch alle anderen Maßnahmen der Elternarbeit.

Fachliche Kompetenzen

Mit Menschen zusammenzuarbeiten bedeutet Kompromisse einzugehen, Konflikte zu lösen, Barrieren zu überwinden, Kooperationen einzugehen und vieles mehr: "Lehrpersonen sind in ihrer Professionalität gefordert und müssen insbesondere in der Einzelsituation Kriterien der Balance zwischen Nähe und Distanz zu den Eltern, der Echtheit, Wertschätzung, Aufrechterhaltung

15 Textor 2013, S. 51.

16 211. Bundesgesetz 2013.

17 Sacher 2005, S. 7.

18 Bernitzke 2006, S. 14.

19 Sacher 2004, S. 82.

20 Neuenschwander et al. 2005, S. 220; Hillesheim 2009, S. 54.

des Gesprächsflusses/der Verständigung, Sachlichkeit in den Begründungen und Einhalten klarer, kriterienbezogener Standpunkte beachten. Dies erfordert Sachkompetenz, hohe kommunikative Kompetenz und bedingt eine förderliche Beziehung."²¹

Bernitzke erwähnt notwendige Kompetenzen, um Beratungsgespräche konstruktiv durchführen zu können, und nennt dabei das aktive Zuhören, die Steuerung von Beratungsprozessen und die Beherrschung von schwierigen Gesprächssituationen. Um Elternarbeit auf Klassenebene kompetent zu gestalten, benötigen Lehrkräfte Kenntnisse der Moderations-, Präsentations- und Visualisierungstechniken.²² Überdies ist Sachwissen über unterschiedliche Familienformen und Familienkulturen in der Elternarbeit von hohem Nutzen: "Im Sinne der Lebensweltorientierung muss es darum gehen, jedwede Familienkultur ernst zu nehmen und zugleich eine emanzipatorische Entwicklung der familialen Selbst- und Weltdeutungen zu ermöglichen."²³

Hillesheim verlangt nach eingehenden Forschungsarbeiten über die Elternarbeit mit Migrantinnen und Migranten, dass spezielle Fortbildungen für Lehrpersonen angeboten werden sollen, welche sie im Umgang mit anderen Kulturen sensibilisieren. Ihre Studie zeigt, dass seitens der Lehrkräfte der Wunsch nach Fortbildungen und auch Unterstützung durch DolmetscherInnen besteht.²⁴ Zu den fachlichen Kompetenzen einer Lehrperson gehört auch der vorurteilsfreie Blick auf die Erziehungsberechtigten. Er ist notwendig, um eine partnerschaftliche Beziehung überhaupt aufbauen zu können. Manche LehrerInnen fühlen sich im Kontakt mit Eltern unwohl, sie haben Angst vor Konfrontationen und unangenehmen Situationen.²⁵ Diese Angst kann durch gute Vorbereitung, Ausbildung und Training genommen werden. Eine regelmäßig durchgeführte Reflexion stärkt das kompetente Handeln der Lehrkräfte.²⁶ In Anbetracht der zahlreichen genannten Anforderungen an Lehrpersonen zum Gelingen der Zusammenarbeit

21 Neuenschwander et al. 2005, S. 254.

22 Bernitzke 2006, S. 30 ff.

23 Eggert-Schmid Noerr et al. 2011, S. 94.

24 Hillesheim 2009, S. 40, S. 49.

25 Textor 2013, S. 9.

26 Eggert-Schmid Noerr et al. 2011, S. 273.

stellt sich die Frage, inwieweit diese Kompetenzen in der Lehrerausbildung entwickelt werden können. Momentan besteht beispielsweise an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule Krems keine reguläre Lehrveranstaltung zum Thema Elternarbeit. Lediglich ein Wahlpflichtfach kann ein Semester lang belegt werden. Es obliegt somit dem persönlichen Engagement der Studierenden, inwieweit sie die notwendigen Kompetenzen, wie Konfliktlösefähigkeit und Kommunikationskompetenz, speziell mit Blick auf die Zusammenarbeit mit Eltern ausbauen.

Rückhalt

Als wichtige Unterstützung der Lehrpersonen im Hinblick auf Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten ist die Schulleitung zu nennen.²⁷ Sie muss hinter den Lehrkräften stehen, ihnen Rückhalt und ebenso Beratung bieten. Dazu ist es auch notwendig, schulintern über ein gemeinsames Konzept der Elternarbeit nachzudenken. Rückhalt und Unterstützung bietet auch eine Supervisionsgruppe. Konflikte werden durchleuchtet und besser verstanden, Frust wird abgebaut, Motivation aufgebaut und es kann Burn-out-Prävention geleistet werden.

Flexible Kontaktmöglichkeiten

"Whilst many parents wanted to increase their involvement [...] they felt the main barriers to further involvement were the limitations on their own time."²⁸

Dieses Ergebnis einer Studie zeigt, dass nicht nur Lehrpersonen Zeitdruck als Hindernis für Zusammenarbeit erleben, sondern auch Eltern darin ein Problem sehen. Um regelmäßigen Austausch zu gewährleisten, braucht es für Eltern zeitlich flexible und leicht zugängliche Kontaktangebote.²⁹ Die Kommunikationsmöglichkeiten müssen den Lebensgegebenheiten der Eltern, wie etwa langen Arbeitszeiten, angepasst werden. Zum Beispiel "könnten zusätzlich moderne kommunikative Möglichkeiten der Vernetzung oder des Abrufens von Informationen via Internet eingesetzt werden". (Boumediene 2009, S. 23) Ebenso müssen Familienpolitik und Wirtschaft bezüglich des Zeitproblems in den Blickpunkt

27 Neuschwander et al. 2005, S. 223.

28 Harris/Goodall 2007, S. 25.

29 PTA 2009, S. 13.

genommen werden. Es bräuchte ein Umdenken im gesamten politischen und gesellschaftlichen System, um Familien mehr Zeit einzuräumen, sich um das Wohlergehen und damit auch um die schulische Entwicklung der Kinder kümmern zu können.

Aufklärung

Eltern brauchen genügend Informationen und Aufklärung über ihre Rechte und Möglichkeiten der Mitwirkung in der Schule. So sehen sie sich als Mitglied der Schulgemeinschaft und ihr Engagement im Bildungsprozess ihres Kindes kann gestärkt werden. Des Weiteren ist auch die Aufklärung über ihre Pflichten als Erziehungsberechtigte wichtig. Laut österreichischem Schulunterrichtsgesetz (§ 61) sind diese dazu angehalten, die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule zu unterstützen. Aufklärungsarbeit bezüglich Rechte, Pflichten und Möglichkeiten der Zusammenarbeit sollte gleich zu Schulbeginn betrieben werden. Die Beziehung zwischen Lehrperson und Eltern steht am Anfang und die Motivation und die Neugier vieler Eltern sind hoch. Nun sollten die Erwartungen, welche beide Seiten aneinander haben, geklärt und alle Möglichkeiten der Kooperation offen dargelegt werden, damit für die zukünftige Zusammenarbeit die Weichen gestellt sind. Knapp rät in seinem Ratgeber, gleich den ersten Elternabend zu nutzen, um Informationen über Mitwirkungsrechte, den Elternverein und die Aufgaben der KlassenelternvertreterInnen zu vermitteln.³⁰

Beziehungsaufbau

Es zeigt sich auch, dass manche Eltern aus Angst vor Lehrpersonen den Kontakt meiden und es somit erst gar nicht zu einem Aufbau einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit kommen kann. Als Gründe dafür nennt Textor "Gefühl(e) der Unterlegenheit, Furcht vor einer ‚Benotung‘ ihrer Erziehungsleistung, Schwellenangst, Sorge, dass kritische Äußerungen über eine Lehrkraft Konsequenzen für ihr Kind haben könnten"³¹. Ausschlaggebend können auch schlechte Erfahrungen in der eigenen Schullaufbahn sein. In diesem Fall brauchen Eltern einfühlsame Lehrpersonen, welche sensibel auf sie zugehen und in persönlichen Gesprächen

³⁰ Knapp 2001, S. 57.

³¹ Textor 2013, S. 8.

eine Vertrauensbasis aufbauen. Hierbei sei wiederum darauf hingewiesen, was zuvor zum Thema Zeit der Lehrkräfte dargelegt wurde. Es stellt sich die Frage, an welchen Stellen Lehrkräfte entlastet werden können und Zeit dafür freigeräumt werden kann, um den Beziehungsaufbau zwischen allen Beteiligten im Bildungsprozess zu fördern. Ein positiver Zugang zueinander und eine gute Kommunikationsbasis sorgen dafür, dass Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte gemeinsam an einem Strang ziehen können und so die Entwicklung der Kinder bestmöglich gefördert werden kann.

ZUSAMMENFASSUNG

Der Kontakt zwischen Schule und Elternhaus unterliegt einem Wandel von der klassischen Elternarbeit hin zu einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit. Ihm zugrunde liegen besonders die im Blick der Gesellschaft veränderten Rollenbilder von Schule und Elternhaus, welche hohe Anforderungen an Lehrkräfte und Erziehungsberechtigte stellen. Schule und Elternhaus können sich in einer Zusammenarbeit gegenseitig ergänzen, unterstützen und Ressourcen füreinander bieten. Gelingt es, zwischen Lehrkraft und Erziehungsberechtigten eine partnerschaftliche Beziehung aufzubauen, so können sowohl die SchülerInnen positiv in Leistung und Motivation beeinflusst werden, als auch Lehrkräfte und Eltern von der Zusammenarbeit profitieren, so die häufig genannte Meinung in der Fachliteratur. Die Ergebnisse der Arbeit zeigen, dass eine durch die Erziehungsberechtigten wahrgenommene aktivierende Elternarbeit 16 % der Varianz der Einstellungen der Eltern zu schulischer Kooperation aufklärt. Aktivierende Elternarbeit steht in einem positiven Zusammenhang mit der Einstellung der Eltern pro Zusammenarbeit.

Wichtig für das Zustandekommen einer Eltern-Lehrer-Kooperation ist allerdings das Vorhandensein der hierfür notwendigen Ressourcen. Lehrkräfte benötigen neben ihrer Lehrtätigkeit und den Vor- und Nachbereitungen des

Unterrichts eigens ausgewiesene Zeiten, um effektiv Elternarbeit betreiben zu können. Außerdem fordert die Kooperation hohe fachliche Kompetenzen, weshalb es den Lehrkräften möglich sein sollte, diese in entsprechenden Angeboten der Aus- und Fortbildung zu erwerben. Inwieweit die Voraussetzungen hierfür in Österreich gegeben sind, wäre genauer zu untersuchen.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

211. BUNDESGESETZ (2013): Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Ausgegeben am 27. Dezember 2013. Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst. Österreich

BERNITZKE, Fred (2006): *Methoden der Elternarbeit*. Speyer: BLK-Verbundprojekt

BORTZ, Jürgen; DÖRING, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg: Springer.

DUSOLT, Hans (2001): *Elternarbeit. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

EGGERT-SCHMID NOERR, Annelinde; HEILMANN, Joachim; KREBS, Heinz (2011): *Elternarbeit. Grundpfeiler der professionellen Pädagogik*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

HARRIS, Alma; GOODALL, Janet (2007): *Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter?* Warwick: department for children, schools and families.

HILLESHEIM, Stefanie (2009): *Elternarbeit in der Schule. Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneltern an Halbtags- und Ganztagschulen in Bayern*. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 13. Würzburg: Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

KILLUS, Dagmar; TILLMANN, Klaus-Jürgen (2011): Der Blick der Eltern auf das Deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann.

KNAPP, Rudolf (2001): Elternarbeit in der Grundschule. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.

KORTE, Jochen (2008): Erziehungspartnerschaft Eltern – Schule. Von der Elternarbeit zur Elternpädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

NEUENSCHWANDER, Markus P.; BALMER, Thomas; GASSER-DUTOIT, Annette; GOLTZ, Stefanie; HIRT, Ueli; RYSER, Hans; WARTENWEILER, Hermann (2005): Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen. Basel: Haupt Berne.

NIGGLI, Alois; TRAUTWEIN, Ulrich; SCHNYDER, Inge; LÜDTKE, Oliver; NEUMANN, Marko (2007): Elterliche Unterstützung kann hilfreich sein, aber Einmischung schadet: Familiärer Hintergrund, elterliches Hausaufgabenengagement und Leistungsentwicklung. In: Erziehung und Unterricht (S. 1-13). Wien: Österreichischer Bundesverlag.

PTA (2009): PTA National Standards for Family-School Partnerships: An Implementation Guide. U.S.A.: PTA.org/partnerships

SACHER, Werner (2005): Elternarbeit: Forschungsergebnisse und Empfehlungen. Zusammenfassung der Repräsentativ-Untersuchung an den allgemeinbildenden Schulen Bayerns im Sommer 2004. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik.

SACHER, Werner (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

TEXTOR, R. Martin (2013): Elternarbeit in der Schule. Norderstedt: BoD – Books on Demand.

KURZBIOGRAFIE

Sandra Gumpinger wurde 1987 geboren und besuchte von 2005 bis 2007 das Kolleg für Sozialpädagogik in St. Pölten. Danach war sie bis 2011 am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien tätig. 2011 begann sie an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) Krems ihr BEd-Studium Volksschul-Lehramt, das sie 2014 erfolgreich abschloss. Derzeit arbeitet sie als Sozialpädagogin im Bundesschülerheim der Tourismusschule HLF Krems.

Bildungs- und Berufsaspirationen von Schülerinnen und Schülern und Eltern

Veronika Anna Holletschek
Masterstudium Psychologie
Universität Wien (2015)

EINLEITUNG

Österreichweit liegt der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bei über 20 Prozent, die Tendenz ist steigend. Ein besonders deutliches Bild dazu zeigt sich in Wien. Bereits jedes zweite Kind an Wiens Schulen hat einen Migrationshintergrund.¹ Dies stellt eine besondere Herausforderung des Bildungssystems dar, bedeutet dies doch meistens, dass die SchülerInnen eine andere Muttersprache als Deutsch besitzen. Zusätzlich wird auch ein Teil der täglich neu ankommenden jungen Flüchtlinge, welche Asyl beantragen, längerfristig versuchen, im österreichischen Bildungssystem Fuß zu fassen. Aufgrund der Aktualität der Migrationsthematik gilt es zu untersuchen, wie junge ÖsterreicherInnen mit Migrationshintergrund im österreichischen Bildungssystem - besonders in Bezug auf ihre Erwartungen und Ambitionen - positioniert sind und welche Chancen in Bezug auf Bildungs- und Berufskarrieren sich daraus für sie ergeben. Bildung gilt als Schlüssel zur Integration. Um aber in der Bildung Erfolg zu haben und diese als Weichenstellung zu gelungener Integration zu nutzen, sind die Erwartungen an das Bildungssystem entscheidend. Ein starker Einfluss der Bildungswünsche auf die tatsächlichen Schulleistungen ist wissenschaftlich nachgewiesen.² Daraus ergibt sich die Rechtfertigung der Frage nach den aktuellen Bildungszielen und Berufswünschen von Schülerinnen und Schülern sowie möglichen Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und einheimischen Schülerinnen und Schülern.

1 BMUKK; Berechnungen Rechnungshofbericht 2013, S. 257.

2 Becker 2010; Deimler-Engler 1997; Finsterwald et al. 2012a.

Im Rahmen dieser Diplomarbeit liegt der Fokus daher auf drei Aspekten, die empirisch klar untersuchbar sind und mögliche Einflussfaktoren auf Bildungsziele und Berufswünsche von Schülerinnen und Schülern darstellen. Zu diesen zählen der Bildungshintergrund und der Beruf der Eltern sowie die Einstellungen der Eltern zu bestimmten Berufen unter Berücksichtigung des Migrationshintergrunds der Familien. Zur Feststellung eines möglichen Zusammenhangs müssen außerdem das Geschlecht des Kindes und dessen Berufs- und Bildungsaspiration erhoben werden.

Das "Institut für Angewandte Psychologie: Arbeit, Bildung, Wirtschaft" der Universität Wien befasste sich unter der Leitung von Frau Prof. DDr. Christiane Spiel unter anderem mit Geschlechtsstereotypen an Schulen. Zu diesem Anlass wurde ein österreichweites Forschungsprojekt, die REFLECT-Studie, durchgeführt.³ Das Ziel der Studie war es, empirische Befunde eines Ist-Standes zur Gendersensibilität an österreichischen Pflichtschulen zu erhalten. Themenschwerpunkte waren Berufs- und Bildungsaspiration, Gender, Geschlechtsstereotype sowie die Motivation von Schülerinnen und Schülern.

Die Genderthematik hat an österreichischen Schulen sowohl im Primär- als auch im Sekundärbereich einen bedeutenden Stellenwert. Genderkompetenz ist im Lehrplan (der Neuen Mittelschule) verankert, wird als überfachliche Kompetenz der SchülerInnen angesehen und ist demnach in den einzelnen Unterrichtsgegenständen und den allgemeinen Bildungszielen zu berücksichtigen.⁴ Hannover und Kessels⁵ weisen darauf hin, dass das Bildungssystem nach wie vor Benachteiligungen für Jungen und Mädchen aufweist, welche sich einerseits in nicht genutztem Potenzial und andererseits in eingeschränkten Handlungsspielräumen in Bildungs- und Berufskarrieren niederschlagen. Die Sensibilisierung für Geschlechterrollen und Genderbewusstsein in der Schule im Sinne einer Chancengleichheit zwischen Buben und Mädchen ist daher von zentraler Bedeutung. So sollen die SchülerInnen lernen, "[...] Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, zu erkennen und kritisch zu prüfen [...] Schulen sind dazu angehalten, sich ganzheitlich auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens damit

3 Finsterwald et al. 2012a.

4 Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014.

5 Hannover & Kessels 2011.

auseinanderzusetzen."⁶ Mit der aktuellen Studie wird daher ein Ist-Stand zur Gendersensibilisierung an Neuen Mittelschulen in Wien und Niederösterreich erhoben und mit diesem die Bedeutsamkeit der Beschäftigung mit dem Thema im Unterricht untermauert. Teilnehmende Schulen beziehungsweise Klassen könnten zum Beispiel die Befragung als Ausgangspunkt verwenden, um anschließend Gender zum Themenschwerpunkt in nachfolgenden Unterrichtsstunden zu machen oder die rückgemeldeten Studienergebnisse gemeinsam zu diskutieren.

Im Fokus der Arbeit stehen somit Bildungs- und Berufswünsche von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern. Ergebnisse aus relevanten Studien der Bildungsforschung werden zusammengetragen, um den bisherigen Forschungsstand abzubilden.

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Die aktuelle Arbeit knüpft an die REFLECT-Studie⁷ an. Die Arbeit hat das Ziel, empirische Befunde zur "Gendersensibilität" von Schülerinnen und Schülern und auch von ihren relevanten Umwelten, das heißt von ihren Eltern, ableiten zu können. Die Ergebnisse der Arbeit sollen Auskunft darüber geben, ob die SchülerInnen von ihren Eltern oder ihren geschlechtsstereotypen Denkmustern in Bezug auf ihre Bildungs- und Berufskarriere eingeschränkt werden und ob sich Migrantinnen und Migranten und Nichtmigrantinnen und Nichtmigranten diesbezüglich unterscheiden. In der bisherigen Forschung auf diesem Gebiet finden sich kaum Studien, die den Migrationshintergrund und die Untersuchung von Eltern-Kind-Dyaden berücksichtigen. Aus den Ergebnissen der aktuellen Arbeit lassen sich Erkenntnisse dahingehend gewinnen, in welchen Bereichen Berufsberatung ansetzen muss und worauf in der Berufsorientierung besondere Rücksicht zu nehmen ist. Müssen vielleicht die Eltern mehr informiert und aufgeklärt oder in den Berufsberatungsprozess miteingebunden werden? Es geht vor allem darum, ein Bewusstsein für Unterschiede und Ungleichheiten zwischen Mädchen und Buben wie auch zwischen Schülerinnen und Schülern mit und

6 Bundesministerium für Bildung und Frauen 2014.

7 Finsterwald et al. 2012a.

ohne Migrationshintergrund im Bildungssystem zu schaffen, welches gleichzeitig eine große Herausforderung für die Schulen darstellt.

Forschungsfragen und Hypothesen

1) Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der Bildungsaspiration von Schülerinnen und Schülern?

Hypothesen:

- a. SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben höhere Bildungsaspirationen als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund.
- b. Eltern mit Migrationshintergrund haben höhere Bildungsaspirationen als Eltern ohne Migrationshintergrund.
- c. Eltern mit Migrationshintergrund haben höhere Bildungsaspirationen an Mädchen als an Buben.

2) Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Migrationshintergrund und der geschlechtsstereotypen Berufsaspiration von Schülerinnen und Schülern?

Hypothesen:

- a. SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben häufiger geschlechtsstereotype Berufsaspirationen als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund.
- b. Eltern mit Migrationshintergrund haben häufiger geschlechtsstereotype Berufsaspirationen als Eltern ohne Migrationshintergrund.

3) Präferieren SchülerInnen, deren Eltern geschlechtstypische Berufe ausüben, selbst häufiger geschlechtstypische Berufe als SchülerInnen, deren Eltern geschlechtsuntypische Berufe ausüben?

Hypothese:

- a) SchülerInnen, deren Eltern geschlechtstypische Berufe ausüben, präferieren geschlechtstypische Berufe häufiger als SchülerInnen, deren Eltern geschlechtsuntypische Berufe ausüben.

Methoden

Für die Beantwortung der Fragestellung wurden Daten der Befragung von Schülerinnen und Schülern und deren Eltern aus Wien und Niederösterreich herangezogen. Nach der Genehmigung zur Erhebung vonseiten des Stadtschulrates für Wien und des Landesschulrats für Niederösterreich streckte sich der Untersuchungszeitraum von Jänner bis Mai 2015. Insgesamt beteiligten sich sieben Schulen aus Wien und drei Schulen aus dem Bezirk Mödling aus Niederösterreich mit insgesamt 588 SchülerInnen der 6. bis 8. Schulstufe an der Befragung. Während die SchülerInnen einen Onlinefragebogen in der Schule jeweils auf einem eigenen Computerarbeitsplatz ausfüllten, erhielten die Eltern einen Papier- und Bleistift-Fragebogen, der zu Hause ausgefüllt und nach einer Woche im Kuvert an die Schule retourniert werden sollte. Die verwendeten Erhebungsinstrumente wurden bereits im Rahmen der REFLECT-Studie⁸ zur Datenerhebung an Schülerinnen und Schülern und Eltern entwickelt und eingesetzt. Auf diese Weise konnten die Ergebnisse der REFLECT-Studie⁹ repliziert bzw. erweitert werden.

Aus diesem Fragebogen stammen die notwendigen Items für die Beantwortung der Forschungsfragen dieser Arbeit. Neben soziodemografischen Angaben sollten die SchülerInnen auch ihre zukünftigen Bildungswünsche und Berufsvorstellungen angeben. Die Kinder wurden zum Beispiel nach ihrem geplanten weiteren Bildungsweg gefragt, wobei ihnen folgende fünf Antwortmöglichkeiten zu Verfügung standen:

Ich werde ...

... weiter in eine berufsbildende mittlere Schule gehen (z. B. Handelsschule).

... weiter in eine berufsbildende höhere Schule gehen

(HAK, HTL, HLW, HBLA – mit Matura).

... weiter in eine allgemeinbildende höhere Schule gehen

(AHS, BORG – mit Matura).

... eine Lehre machen.

... Ich weiß es noch nicht.

Die Berufswünsche der Kinder wurden mit der Frage: "Stell dir vor, du könntest mit einer Kristallkugel in die Zukunft schauen und dich erwachsen in deinem

8 Ebd.

9 Ebd.

späteren Beruf sehen. Was oder wo arbeitest du?" ermittelt. Mit dieser Frage sollten berufliche Interessen und Vorstellungen der Kinder erhoben werden. Ein Vorteil des offenen Antwortformats ist die Möglichkeit für die SchülerInnen, alle möglichen Berufe zu nennen und Zweifel oder noch vorherrschende Unsicherheit über den späteren Berufswunsch zu äußern, ohne diese in eine vorgegebene Kategorie einordnen zu müssen. Erst im Anschluss an die Datenerhebung wurden die genannten Berufe der Kinder anhand der Daten der Registerzählung 2011 der Statistik Austria¹⁰ in frauen- bzw. männerdominierte Branchen eingeteilt. Bei einem Anteil eines Geschlechts in einer Kategorie (z. B. Führungskräfte) von über 70 % wurde diese Kategorie als Frauen- bzw. Männerdomäne bezeichnet¹¹ und galt somit als geschlechtsstereotyp. Dieses Vorgehen unterscheidet sich von jenem der Vorgängerstudie REFLECT¹². Bei der REFLECT-Studie¹³ wurde die Berufskategorisierung basierend auf der ÖNACE-2008-Klassifikation der WKO¹⁴ durchgeführt. Konnte man bei dieser Kategorisierung zwar eine bessere Aufschlüsselung der einzelnen Berufe vorfinden, sind im Rahmen dieser Arbeit allerdings die Geschlechterdomänen für die Beantwortung der Fragestellungen entscheidend und können durch die Zahlen bei der Registerzählung statistisch unterlegt werden, weshalb die Kategorisierung gemäß der Statistik Austria¹⁵ ausgewählt wurde. Für die anschließende statistische Analyse wurden zwei Kategorien der Berufspräferenz der Kinder erstellt. Bei Kategorie 1 haben die SchülerInnen einen für ihr Geschlecht typischen Berufswunsch angegeben, bei Kategorie 2 einen untypisch. Alle anderen nicht informativen Antworten in Bezug auf die Fragestellungen wurden nicht kategorisiert und für die Hypothesenprüfung berücksichtigt. Zu nicht informativen Antworten zählten unter anderem unrealistische Berufsnennungen wie "Millionär" und "Star in Hollywood", aber auch mehrere Berufsnennungen, die einerseits männlich und andererseits weiblich dominiert waren (Doppelnennungen bzw. ambivalent). Der Fragebogen der Eltern beinhaltete dieselben Fragen, weshalb für die Antworten der Eltern dieselbe Berufskategorisierung verwendet werden konnte.

10 Statistik Austria, 2011.

11 IAB-Kurzbericht, 2014.

12 Finsterwald et al., 2012a.

13 Ebd.

14 Wirtschaftskammer Österreich, 2012.

15 Statistik Austria, 2011.

Datenanalyse und statistische Auswertungsmethoden

Die deskriptiv- und inferenzstatistische Auswertung der Daten erfolgte mittels Statistiksoftware IBM SPSS® 20. Zur Beantwortung der Fragestellungen wurden deskriptive Statistiken erstellt, Chi-Quadrat-Anpassungstests zur Prüfung von Verteilungsunterschieden auf Basis von Kreuztabellen und McNemar-Tests zur Beurteilung von Zusammenhängen in symmetrischen Kontingenztafeln berechnet. Zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden wurden unter Berücksichtigung der Verfahrensvoraussetzungen t-Tests für unabhängige Stichproben herangezogen.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Ziel der Arbeit war es, Berufs- und Bildungsaspirationen von Schülerinnen und Schülern zu erheben und bedeutende Einflussgrößen, wie die geschlechtsstereotypen Einstellungen der Eltern und den Migrationshintergrund der Familien, zu untersuchen. Die Fragestellungen konzentrierten sich dabei darauf, ob Unterschiede in den Bildungs- und Berufsaspirationen zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund bestehen und inwiefern Eltern die Heranwachsenden in ihrer Bildungslaufbahn beeinflussen. Aufgrund bisheriger Literatur wurde vermutet, dass Kinder mit Migrationshintergrund traditionelle und damit auch geschlechterstereotype Bildungs- und Berufsaspirationen aufweisen.

Eine vermutete traditionellere Orientierung in den Bildungs- und Berufsaspirationen von Migrantinnen und Migranten konnte im Rahmen der Arbeit nicht nachgewiesen werden. Die Ergebnisse weisen aber durchaus Unterschiede zwischen Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern ohne Migrationshintergrund aus. Diese Unterschiede sollen im Folgenden diskutiert und interpretiert werden.

In Bezug auf die Bildungsaspirationen konnten Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund festgestellt werden. SchülerInnen mit Migrationshintergrund streben höhere Bildungsziele an als jene ohne Migrationshintergrund. Auch die Ergebnisse zu den Bildungsaspirationen der Eltern mit Migrationshintergrund decken sich mit denen vieler Studien¹⁶: Sowohl für Buben als auch für Mädchen wünschen sich Eltern mit Migrationshintergrund einen höheren Bildungsabschluss als einheimische Eltern. Die Hypothese des "Immigrant Optimism" wird durch die Ergebnisse der Arbeit erneut bekräftigt. Die aktuellen Ergebnisse deuten darauf hin, dass die hohe Bildungsaspiration von Eltern mit Migrationshintergrund auf einen überdurchschnittlich starken Aufstiegswillen zurückzuführen ist. Diese grundsätzlich als positiv zu bewertende idealistische Aspiration der Eltern mit Migrationshintergrund könnte aber eine Folge mangelhafter Information bezüglich der möglichen Bildungs- bzw. Berufswege sein. Unter Voraussetzung dieser Annahme würde eine bessere Information der Eltern möglicherweise zu realistischeren Erwartungen an ihre Kinder führen. Ganz allgemein kann man davon ausgehen, dass mehr Information im Rahmen von Berufsorientierungsveranstaltungen eine positive Auswirkung auf die Verwirklichung der Bildungsaspirationen hätte. Kinder und Eltern sollten darüber Bescheid wissen, welche Voraussetzungen für die gewünschten Bildungsziele und beruflichen Positionen vonnöten sind.

Im Rahmen der Forschungsfragen zur Berufsaspiration zeigen sich Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Dass geschlechtsspezifische Erwartungshaltungen und ein traditionelles Rollenleben direkte Auswirkungen auf die Berufswünsche von Kindern mit Migrationshintergrund haben¹⁷, kann im Rahmen der Arbeit nicht bestätigt werden. Eine rein traditionelle Orientierung in den Berufsaspirationen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist nicht zu beobachten. Die vorliegenden Ergebnisse zeigen dafür deutlich, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund eher höher qualifizierte, akademische Berufe ausüben möchten als SchülerInnen ohne Migrationshintergrund. Diese

¹⁶ Baumert/Maaz 2012; Jonsson/Rudolphi 2011; Kao/Tienda 1995; Paulus/Blossfeld 2007; Rosenbaum/Rochford 2008.

¹⁷ Becker 2010; Helbig/Leuze 2012.

Ergebnisse entsprechen ebenfalls der bereits oben erwähnten Annahme, dass die Bildungs- und Berufsaspirationen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vor allem von Aufstiegswillen und Zielstrebigkeit im Sinne eines "Immigrant Optimism" geprägt sind.

Auffällig ist die hohe Geschlechtsspezifität bei den Antworten der SchülerInnen. Unabhängig vom Migrationshintergrund präferieren Buben und Mädchen geschlechtskonforme Berufe. Vor allem unter den Mädchen ist ein geschlechtskonformer Berufswunsch besonders deutlich ausgeprägt. Über 80 % der befragten Mädchen wünschen sich einen Beruf im Sozialbereich bzw. in den weiblich dominierten Branchen "Dienstleistungsberufe und VerkäuferInnen", sowie "Bürokräfte und verwandte Berufe".¹⁸ Die Ergebnisse decken sich mit jenen der REFLECT-Studie.¹⁹ Bei den Schülern zeigt sich im Vergleich zur REFLECT-Studie²⁰ ein neues Bild. Buben wünschen sich nur mehr mit einer Mehrheit von rund 58 % einen geschlechtskonformen Beruf. Buben geben somit häufiger als Mädchen an, sich einen geschlechtsuntypischen Beruf zu wünschen. Auch Eltern orientieren sich in den Berufsvorstellungen für Töchter stark an Geschlechtsstereotypen. Über 90 % der befragten Eltern wünschen sich für ihre Tochter einen Beruf in einer weiblich dominierten Branche. Auf der anderen Seite zeigt sich, dass - ähnlich wie bei den Schülern selbst - Eltern für ihre Söhne mit fast 55 % sogar häufiger einen typisch weiblichen oder genderneutralen Beruf präferieren. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine Geschlechtergleichstellung in den Berufsaspirationen durch Genderarbeit und andere gesellschaftspolitische Prozesse bei den Männern bereits angekommen ist, während bei Schülerinnen und Eltern ein geschlechtsstereotyp geprägtes Bild der Frau im Berufsleben scheinbar stärker verankert ist. Diese Ergebnisse für Buben und Mädchen könnten langfristige Folgen auf die Geschlechtersegregation am Arbeitsmarkt haben, welche einen wichtigen Bestandteil für das Fortbestehen von Ungleichheiten zwischen Männern und Frauen bildet.

Die ursprüngliche Hypothese, dass SchülerInnen häufiger geschlechtstypische Berufe präferieren, wenn auch deren Eltern geschlechtsstereotype Berufe ausüben, kann nicht bestätigt werden.

18 Statistik Austria 2008.

19 Finsterwald et al. 2012a.

20 Ebd.

Fazit und Ausblick

Aus den Ergebnissen der Arbeit lassen sich Erkenntnisse über Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Bildungs- und Berufsaspirationen zwischen Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und jenen ohne gewinnen. SchülerInnen mit Migrationshintergrund sehen sich in denselben Berufen wie ihre einheimischen Kolleginnen und Kollegen. Beide Gruppen haben großteils ähnliche geschlechtstypische Berufswünsche. Gerade in Familien mit Migrationshintergrund ist es den Eltern wichtig, dass ihre Kinder einen hohen Bildungsabschluss erreichen.

Handlungsbedarf zeigen außerdem die Ergebnisse zu den geschlechtsstereotypen Berufsaspirationen der SchülerInnen auf. Während sich SchülerInnen mit Migrationshintergrund in ihren Berufswünschen nicht von einheimischen SchülerInnen unterscheiden, gibt es drastische Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die Berufsaspiration der Buben kann aufgrund der gleichmäßigen Verteilung auf typisch männliche bzw. typisch weibliche Berufe als genderneutral bezeichnet werden. Hingegen hat der überwiegende Anteil der Mädchen nach wie vor geschlechtsstereotype Berufswünsche. Mit fortführender vermehrter Genderarbeit an den Schulen kann versucht werden, den geschlechtsstereotypen Einstellungen der SchülerInnen entgegenzusteuern. Durch Aufzeigen einer Vielfalt an Möglichkeiten könnte der Horizont der SchülerInnen hinsichtlich der Ausbildungs- und Berufswahl erweitert werden.

Die immerhin bei den Buben rückläufigen geschlechtsstereotypen Berufsaspirationen auf der einen Seite und die verbesserte Information auf der anderen Seite könnten zum Aufbruch berufsbezogener Geschlechtsstereotype und Frauen- bzw. Männerdomänen beitragen. Hierbei sollte jedoch in Zukunft besonders bei den Mädchen an einer Entwicklung hin zur Berufswahl frei von Geschlechtsstereotypen gearbeitet werden. Die Schülerinnen hätten dadurch bessere Chancen, jene Berufe zu erlernen, die ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechen und diese bestmöglich fördern.

ZUSAMMENFASSUNG

In der Arbeit wurden Bildungs- und Berufsaspirationen von Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern erhoben. Hauptaugenmerk wurde dabei auf den Vergleich von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund gelegt. Weitere mögliche Einflussgrößen wie die geschlechtsstereotypen Einstellungen der Eltern und der Migrationshintergrund der Familien wurden untersucht. Bisherige Untersuchungen postulierten, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufiger traditionelle und geschlechterstereotype Bildungs- und Berufsaspirationen aufweisen als Kinder ohne Migrationshintergrund. In Anlehnung an die REFLECT-Studie²¹ sollten diesbezügliche Ergebnisse repliziert und erweitert werden. Die Rekrutierung der Stichprobe in Neuen Mittelschulen in Wien und Niederösterreich erfolgte gemeinsam mit Birgit Lentz, Eva Nevinova und Christoph Daubek. Insgesamt wurden 588 SchülerInnen der 6. bis 8. Schulstufe sowie deren Eltern befragt. Mit den Ergebnissen der aktuellen Studie lassen sich Unterschiede in den Bildungs- und Berufsaspirationen zwischen Kindern mit und Kindern ohne Migrationshintergrund feststellen. Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund haben im Vergleich zu Einheimischen höhere Bildungsaspirationen. Die vermutete traditionellere Orientierung der Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund konnte nicht nachgewiesen werden. Geschlechtsstereotype Einstellungen in Berufs- und Bildungsplänen sind unter SchülerInnen beider Untersuchungsgruppen vorhanden. Mädchen sehen sich in ihrem zukünftigen Berufsleben in einem für ihr Geschlecht typischen Beruf, Buben sind in ihrer Berufsaspiration egalitärer eingestellt. Der Migrationshintergrund der SchülerInnen spielt in diesem Zusammenhang keine Rolle.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

BECKER, B. (2010). *Bildungsaspirationen von Migranten. Determinanten und Umsetzung in Bildungsergebnisse (Arbeitspapiere Nr. 137)*, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung [online]. URL: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-137.pdf>, abgerufen am 16. 08. 2015.

BUCHMANN, M.; KRIESI, I. (2012): *Geschlechtstypische Berufswahl. Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52, S. 56-280.

DEIMLER-ENGLER, S. (1997): *Die Bildungssituation jugendlicher türkischer Mädchen der zweiten Generation in Österreich, Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Wien.*

FINSTERWALD, M.; JÖSTL, G.; POPPER, V.; HESSE, N.; SPIEL, C.; SCHOBER, B. (2012a): *Abschlussbericht Reflect: Genderkompetenz durch Reflexive Koedukation, Unveröffentlichter Bericht. Universität Wien.*

ROTH, T.; & SIEGERT, M. (2013): *Söhne bevorzugt? Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Gymnasialbesuch türkischstämmiger Schülerinnen und Schülern. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65, S. 49-72.

STATISTIK AUSTRIA (2011): *Daten der Registerzählung 2011.*

STATISTIK AUSTRIA (2008): *Internationale Standardklassifikation der Berufe 2008 (ISCO-08)* [online]. URL: http://www.statistik.at/KDBWeb/kdb_VersionAuswahl.do, abgerufen am 13. 10. 2015.

WKO (2012): *ÖNACE 2008* [online]. URL: https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/ZahlenDatenFakten/Oenace_2008_2014.

*html#heading_Gliederung_und_Kodierung_der_nationalen_Aktiv_atsklassifikation,
abgerufen am 07. 09. 2015.*

KURZBIOGRAFIE

Veronika Anna Holletschek wurde im März 1991 in Korneuburg geboren und maturierte 2001 am Sportgymnasium Maria Enzersdorf. Danach begann sie an der Universität Wien mit ihrem Psychologiestudium, das sie im Jänner 2016 abschloss. Sie studiert außerdem Lehramt Bewegung und Sport und ist seit 2013 Teammitglied des Gesundheitsprogramms für übergewichtige Kinder und Jugendliche in NÖ "Durch Dick und Dünn". Erste Berufserfahrungen sammelte sie am Institut für Systemische Therapie (1030 Wien) und in der psychologischen Praxis für Kinder, Jugendliche und Familien bei Mag. Barbra Wallner (2340 Mödling). Seit 2015 leitet sie das Nachmittagsprogramm in der Vienna International School.

"Halt die Pappn und hackl einfach!"

Eine qualitative Untersuchung der Arbeits- und Ausbildungserfahrungen von Lehrlingen in der Gastronomie

Isabella Reisenzaun, BA
Masterstudium Soziologie
Universität Wien (2016)

EINLEITUNG¹

Die Arbeiterkammer (AK) zeigt in mehreren quantitativen Untersuchungen die belastenden und oft prekären Arbeitsbedingungen in der Gastronomiebranche auf.² Diese sind vor allem durch die irregulären und langen Arbeitszeiten bei gleichzeitig niedriger Entlohnung charakterisiert. Der Branchenverbleib ist dementsprechend gering und es kommt vielfach zu einer hohen personellen Fluktuation. In einem Bericht der AK 2011³ wird die Branche auch als "Übergangs- und Fluchtbranche" bezeichnet. Problematisch ist dabei, dass insbesondere qualifiziertes Personal die Branche verlässt und es zu einem Mangel an Facharbeiterinnen und Facharbeitern kommt. Zurück bleiben vor allem Personengruppen, die ohnehin bereits von Prekarität betroffen sind und somit geringe Verhandlungsmacht besitzen, wie Frauen (Alleinerziehende), Migrantinnen und Migranten, SaisonarbeiterInnen, niedrig Qualifizierte.⁴ Der Wegfall von qualifiziertem Personal gefährdet ebenfalls die Qualität der angebotenen Dienstleistungen. Von zentraler Bedeutung ist somit die Frage, wie qualifiziertes Personal in der Branche langfristig gehalten werden kann und wie die Arbeitsbedingungen gestaltet sein müssen, um die körperliche, psychische und soziale Gesundheit der Beschäftigten langfristig zu sichern. Dabei muss man bereits beim Nachwuchs, also bei den Lehrlingen, ansetzen.

1 Dieser Beitrag ist eine überarbeitete und ergänzte Fassung des Einleitungs- und des Schlusskapitels (Zusammenfassung und Resümee, S. 114 ff.) meiner Masterarbeit.

2 AK Reihe "Verkehr und Infrastruktur" 2003, 2004, 2006, 2011.

3 AK Wien 2011.

4 Vogt 2003.

In diesem Beitrag soll aufgezeigt werden, welche Erfahrungen Lehrlinge in ihrem Lehrbetrieb gemacht haben und welche persönlichen wie auch beruflichen Konsequenzen diese zur Folge haben.

Insbesondere in zwei quantitativen Umfragen wurde aufgezeigt, wie belastend die Arbeitsbedingungen auch für Lehrlinge sind. Die Situation von Lehrlingen im Tourismus wurde von der Gewerkschaft "vida" in einer Lehrlingsbefragung in den Blick genommen.⁵ Auch die AK Niederösterreich führt jährlich eine Befragung aller Lehrlinge durch und ermöglicht somit einen Vergleich zwischen den Branchen wie auch einen Blick auf die Entwicklung der Arbeitsbedingungen. Sieht man sich nun die Situation der Lehrlinge anhand der vida-Lehrlingsbefragung 2008 näher an, so zeigen sich insbesondere im Bereich der Arbeitszeiten häufige Übertretungen der gesetzlichen Regelungen (Überstunden, Missachtung der gesetzlich vorgeschriebenen Abend- und Nachtruhe für Jugendliche). Zwei Drittel beurteilen die Lehrlingsentschädigung als zu gering. 16 Prozent geben an, die Branche wechseln zu wollen. Als positiv zu bewerten scheint lediglich der Lehrstellenmarkt im Tourismus zu sein, da es - mit Ausnahme von Wien - einen Überhang an Lehrstellen gibt.⁶ Die Mehrheit der Lehrlinge bewertete dementsprechend das Finden einer Lehrstelle als nicht problematisch. Begründet wurde das mangelnde Interesse an einem Lehrberuf im Tourismus insbesondere mit den schlechten Arbeitsbedingungen der Branche, etwa der langen (Wochenend-)Arbeitszeit.⁷

Die angesprochenen Studien im Bereich Arbeits- und Ausbildungsbedingungen im Tourismus geben ein sehr gutes, umfangreiches und kritisches Bild der Situation der Beschäftigten. Die Studien sind jedoch zum Großteil quantitativ ausgerichtet. Ebenso stehen Lehrlinge – ausgenommen bei der vida-Umfrage und der Lehrlingsbefragung der AK Niederösterreich – nicht im Fokus. Aufgrund dessen habe ich meine Forschung qualitativ angelegt. Ziel meiner Forschungsarbeit war es, mehr über die Arbeitsbedingungen und die (berufliche) Lebenswelt der Lehrlinge aus ihrer eigenen Perspektive zu erfahren. Welche Erfahrungen wurden im

5 vida 2008.

6 Vgl. AK Wien 2011.

7 Laut AK Niederösterreich-Lehrlingsexperte Robert Hörmann kommt es demografisch bedingt derzeit ebenso zu einem allgemeinen Rückgang der Lehrlingszahlen.

Einzelfall gemacht, wie wurden diese bewertet und welche Auswirkungen haben diese auf den einzelnen Lehrling? Welche Aspekte werden am stärksten problematisiert und wie gehen die Lehrlinge mit diesen um? Wichtig war in weiterer Folge auch die Frage nach den Auswirkungen der bisherigen Arbeitserfahrungen auf den Branchenverbleib wie auch nach Verbesserungspotenzialen in Bezug auf die Arbeitsbedingungen.

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Grundlage meiner Untersuchung waren umfangreiche qualitative Gespräche (Dauer jeweils ca. zwei Stunden) mit zehn Lehrlingen über deren Erfahrungen in der Lehrzeit. Durch einen qualitativen Zugang können am ehesten neue Erkenntnisse geschaffen und auch Zusammenhänge, subjektives Erleben und Konsequenzen der Arbeits- und Ausbildungsrealität der Jugendlichen besser verstanden werden. Geführt wurden die Gespräche im Sommer/Herbst 2014. Interviewt wurden fünf junge Männer und fünf junge Frauen. Darunter waren fünf Gastronomiefachleute, vier Köchinnen und Köche und ein Restaurantfachmann. Zugang zu den Lehrlingen erhielt ich über die beiden niederösterreichischen Berufsschulen Waldegg und Geras, welche die Lehrausbildung in Tourismusberufen anbieten. Für den Großteil der interviewten Lehrlinge spielt Arbeit eine wichtige Rolle. Die Lehrlinge präsentierten sich sehr motiviert und bemüht, ihre Arbeit gut zu machen.

Die forschungsleitenden Fragen bzw. Unterfragen lauteten wie folgt:

Wie nehmen Lehrlinge in der Gastwirtschaft ihre Arbeits- und Ausbildungsbedingungen wahr und wie gehen sie damit um?

- » Welche Aspekte der Arbeit/der Ausbildung werden von den Lehrlingen am stärksten problematisiert bzw. stellen die größten Herausforderungen für die Lehrlinge dar?
- » Welche Bewältigungsstrategien verfolgen die Lehrlinge im Hinblick auf problematische Aspekte ihrer Arbeit im Tourismusbereich?

Vorab wurden auch explorative Gespräche mit zwei Expertinnen und einem Experten geführt, und zwar der Direktorin der Berufsschule Geras, einer Lehrerin der Berufsschule in Waldegg und dem AK Niederösterreich-Lehrlingsexperten.⁸ Es ging hier darum, eine aktuelle Einschätzung und Bewertung der Situation der Lehrlinge von Expertenseite zu erhalten. Kritische und auch zufriedenstellende Aspekte sollten benannt und Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf eine Verbesserung der Arbeits- und Ausbildungsbedingungen der Lehrlinge aufgezeigt werden. Im Zentrum der Untersuchung standen allerdings die Lehrlinge, weshalb in diesem Artikel lediglich die von den Expertinnen und Experten benannten Verbesserungswünsche am Ende kurz erwähnt werden.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Trotz des Vorwissens über die oft belastenden Arbeitsbedingungen der Lehrlinge durch die empirischen Studien und die Gespräche mit den Fachleuten waren die geschilderten Erfahrungen der Lehrlinge doch in ihrer Intensität und Dichte – wenn auch in negativer Weise – sehr überraschend. So wurden etwa Arbeitszeiten und Überstundenzahlen genannt, die sich nicht mehr im Geringsten mit den arbeitsrechtlichen Regelungen vereinbaren ließen. Beispielsweise hat ein Lehrling bei Lehrbeginn zwei Monate lang zwölf Stunden am Tag (ohne einen einzigen freien Tag) durchgearbeitet, worauf er dann den Lehrbetrieb wechselte. Im nächsten Betrieb ging es ihm zu Beginn zwar besser, nach zwei Jahren hatte er jedoch auch dort ca. 600 Überstunden angesammelt, die sein Vorgesetzter nicht ausbezahlen wollte. Ein anderer Lehrling kam in einem Monat auf 246 Arbeitsstunden. Andere berichteten auch über Arbeitseinsätze bis in die Morgenstunden. Ein freies Wochenende scheint eher die Ausnahme als die Regel zu sein: *„Als Lehrling solltest jeden zweiten Sonntag frei haben, na ich hab in meiner Berufsschulklasse hab ich glaub ich noch nie jemanden getroffen, der jeden zweiten Sonntag frei hat.“*⁹ Eine zentrale Rolle in den Gesprächen nahm somit das Thema

⁸ Direktorin der BS Geras: Christine Stöger, Lehrerin der BS Waldegg: Manuela Bredlinger, AK-Niederösterreich-Lehrlingsexperte: Robert Hörmann.

⁹ Angela, Transkript, Zeile 1198-1200.

Arbeitszeit. Diese wurde auch von jenen kritisiert, welche grundsätzlich mit ihrer Lehre sehr zufrieden waren. Neben dem Arbeitszeithema stellte jedoch noch ein anderer Aspekt eine sehr dominante, vor allem emotional-psychische Belastung dar. Einige Lehrlinge erzählten von immensen Konflikten mit Vorgesetzten und/oder einer Kollegin bzw. einem Kollegen, welche die tägliche Arbeit und die generelle Arbeitszufriedenheit stark beeinträchtigten.

Die Berufsschule und die Entlohnung wurden von den Lehrlingen selbst in den Gesprächen nicht angesprochen. Auf Nachfrage zeigte sich eine sehr große Zufriedenheit mit der Berufsschule, dem Unterricht und den Lehrkräften. Für jene Lehrlinge, die im Betrieb nur eine unzureichende Ausbildung erfuhren, hatte die Berufsschule eine starke kompensatorische Funktion: *'Hätt i die Berufsschule ned ghabt, hätt i die Lehrabschlussprüfung nie gschaftt.'*¹⁰ Nur vereinzelt kam es zu Kritikpunkten (Sympathie als wesentlicher Faktor bei Notengebung; zu wenig Freizeitangebot etc.). Mit dem Lohn sind die Lehrlinge prinzipiell zufrieden, in Relation zur erbrachten Leistung und im Vergleich mit anderen Lehrlingen wird dieses jedoch als zu wenig erachtet.

Im Folgenden werden nun die beiden größten Problemfelder für die befragten Lehrlinge thematisiert: die Arbeitszeit und das soziale Klima. Ebenso wird kurz auf die fachliche Ausbildung eingegangen. Danach werden die Folgen der Arbeitsbedingungen auf die Lehrlinge selbst und ihre Zukunftsperspektiven (Branchenverbleib oder Ausstieg) aufgezeigt. Der Beitrag schließt mit der Auflistung von Verbesserungswünschen, welche von den Lehrlingen und Fachleuten geäußert wurden.

Problemfeld Arbeitszeit

Die quantitative und qualitative Bedeutung des Problemfeldes Arbeitszeit wird in den empirischen Untersuchungen der AK und der vida-Befragung verdeutlicht. So gaben beispielsweise beinahe 80 Prozent der Lehrlinge an, jeden Monat Überstunden zu leisten. Fast 30 Prozent arbeiten an jedem Sonntag, ein weiteres

Viertel an drei Sonntagen im Monat. Bei rund 40 Prozent wird die Nachtruhe nur fallweise, bei 16 Prozent nie eingehalten. Ein Drittel erhält nur unregelmäßig bzw. nie zwei freie Tage pro Woche.¹¹

Worum geht es nun genau bei der Arbeitszeit? Es zeigte sich in den Gesprächen, dass es hier zu einer Kumulation von Problemen im Themenbereich der Arbeitszeit kommt. So stellen nicht nur die irregulären Arbeitszeiten - wie etwa die Wochenend-, Feiertags- und Abendarbeit - eine Belastung dar, es kommt auch zu immensen Überstunden und einem Mangel an Ruhetagen. Am Wochenende erhalten nur die wenigsten frei. Die Unzufriedenheit mit den Arbeitszeiten wird noch zusätzlich durch Teildienste gesteigert, also durch Dienste, bei denen es - meist am Nachmittag - zu einer mehrstündigen Unterbrechung kommt und dann am Abend weitergearbeitet wird. Hinzu kommt auch noch eine als unfair empfundene Vergabe der Dienste unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Sehr häufig gibt es nur sehr kurzfristige Dienstpläne. Ein Lehrling erzählte sogar, dass sie im Lehrbetrieb gar keinen Dienstplan haben und sie somit jeden Tag erneut fragen muss, ob und wann sie am nächsten Tag zur Arbeit kommen soll. Sie wisse zudem nie, ob sie an einem Tag einen durchgehenden oder einen geteilten Dienst hat.

Die unzureichende Organisation der Arbeitszeiten stellt eine enorme Belastung für das Sozial- und Privatleben der Lehrlinge dar. Eine Planung, nicht einmal kurzfristig, ist bei den wenigsten möglich. Aufgrund der Arbeitszeitlage gibt es oft kaum zeitliche Schnittflächen mit Freundinnen und Freunden sowie Familie. Das heißt, die Lehrlinge müssen dann arbeiten, wenn andere freihaben und umgekehrt: *„Was machstn am Vormittag, wennst frei hast? Du schlafst, aber wennst aufd Nacht, da hätt wenigstens mal wer Zeit, dass man auf einen Kaffee geht, oder irgendwas, aber da musst arbeiten, dann weißt halt nie genau wie lange.“*¹²

Die geteilten Dienste wurden in den Gesprächen besonders stark kritisiert. Die mehrstündige Pause am Nachmittag können die wenigsten nach ihren Vorstellungen nutzen, da Freundinnen und Freunde sowie Bekannte dann in der Regel

¹¹ vida-Lehrlingsbefragung 2008.

¹² Angela, Transkript, Zeile 639-641.

arbeiten. Ebenso müssen einige Lehrlinge aufgrund der Distanz zwischen Arbeits- und Wohnort ihre Pause im Betrieb verbringen. Jene, die sich gut mit den Kolleginnen und Kollegen verstehen, unternehmen mit diesen etwas in der zur Verfügung stehenden Pause. Der Teildienst führt aber somit dazu, dass de facto der ganze Tag der Arbeit gewidmet wird und die Lehrlinge bis spät nachts arbeiten oder bei Stress durcharbeiten. Frustriert erzählten einige Lehrlinge auch davon, dass sie bei jedem Dienst etwas länger bleiben mussten (z. B. 20 Minuten), dies jedoch nicht als Überstunde gewertet wurde. Über den Tag und das Monat summiert sich diese unbezahlte Mehrarbeitszeit.

Überstunden wurden in den Gesprächen ebenfalls oft thematisiert. Interessant war hier, dass es bei einigen der Lehrlingen zu einzelnen sehr arbeitsintensiven "Marathonarbeitszeit"-Erfahrungen gekommen ist, die sich in der Erinnerung fest verankerten und die nachhaltig die Einstellung zum Betrieb und zum Beruf an sich negativ belasteten. So mussten manche bis früh morgens durcharbeiten, bei anderen kam es einen oder mehrere Monate aufgrund von Personalmangel zu extrem arbeitsintensiven Phasen mit vielen Überstunden und kaum Ruhetagen: *'I hab am Samstag bis um fünf in der Früh arbeiten müssen, hab i 16 Stund gearbeitet, durch, ohne Pause.'*¹³ Ein Lehrling arbeitete zwei Monate lang zwölf Stunden am Tag, ohne einen freien Tag zu haben; ein anderer hatte mehrere Monate aufgrund von Personalmangel ausschließlich Sechstageswochen: *'Da war dann scho wirklich, denk i ma so, Oida, jetzt gfreits mi einfach nimma Koch werden.'*¹⁴

Die geringe Entlohnung und die nicht ausbezahlten Überstunden waren keine zentralen Themen und wurden oft erst auf Nachfrage erwähnt oder in einem Beisatz zu den Überstunden kritisiert: *'Generell könntens di a bissl mehr zahlen. Weil für das, dass du am Sonntag arbeitest, an einem Feiertag arbeitest, am Wochenende sowieso, urschlechte Arbeitszeiten hast, du kriegst aber weniger wie viele andere Lehrlinge.'*¹⁵ Manche Lehrlinge erzählten auch, dass das Gehalt oft unregelmäßig ausbezahlt wird, sie somit mehrere Wochen darauf warten bzw. dem Chef nachlaufen müssen, um ihren Lohn überwiesen zu bekommen.

13 Daniela, Transkript, Zeile 936.

14 Roman, Transkript, Zeile 695.

15 Angela, Transkript, Zeile 726-728.

Problemfeld Konflikte mit Vorgesetzten und Kolleginnen und Kollegen

Das soziale Klima kann neben der Arbeitszeit als zweiter großer Belastungsfaktor in den Gesprächen identifiziert werden. Die beiden Belastungsfaktoren Arbeitszeit und soziales Klima weisen dabei eine starke Verknüpfung auf. Die Arbeitszeiten führen zum Konflikt und zu einer starken Unzufriedenheit, die sich bei manchen Lehrlingen in Protest äußert: *'Ich hab aber nicht einmal aufs Begräbnis gehen dürfen weil ich hab nicht frei gekriegt, und dann hab ich gsagt, gut ok, wenn das so ist, da bleib ich aber auch nicht mehr länger da, weil ich seh das nicht mehr ein, dass ich immer arbeiten soll, krieg die Überstunden nicht gezahlt.'*¹⁶ Die Vorgesetzten reagieren auf diesen Protest mit verschiedenen Mitteln. Beispielsweise werden Urlaubstage nicht genehmigt oder die Bekanntgabe des Dienstplanes wird hinausgezögert.

Wie kommt es nun zu den bereits angesprochenen Konflikten? Wird von einigen Lehrlingen das Verhältnis zu Beginn der Lehrzeit noch als sehr gut beschrieben, so verschlechtert sich dieses nach und nach. Erzählt wird von persönlichen Beleidigungen, ständiger Kritik (und fehlendem Lob). Generell wird das Verhalten und die Kommunikation der Personen kritisiert, mit denen es zu Konflikten kommt. Ein Lehrling berichtete von beleidigenden Aussagen ihres Chefs, litt aber hauptsächlich unter einer älteren Arbeitskollegin *'[...]die glaubt sie muss tun wie die Chefin'*¹⁷ die sie vor den Gästen schikanierte und der sie nichts recht machen konnte. *'Des waren halt a immer so Situationen, oder i vergiss auf d'Nacht, dass i die Kaffeemaschine ausschalt, und fahr ham um zwölf in der Nacht, und um zwei in der Früh rufts mi an und sagt, i hab die Kaffeemaschine ned ausgeschalt.'*¹⁸ Ein anderer Lehrling wurde sogar extrem gemobbt: *'Ich bin von den Lehrlingen geschmalzt worden, geschlagen worden, die haben mir ins Essen reingeschlazt ja [...] der eigene Chef hat mich gemobbt. Und das ist, es ist einfach immer und immer und immer wieder bis i dann hoid heimkommen bin mit blauen Flecken.'*¹⁹ Von ihrem Chef fielen auch Sätze wie: *'[...] beweg dich schneller, du bist so eine fette Sau, du musst eh abnehmen.'*²⁰

16 Daniela, Transkript, Zeile 80-83.

17 Daniela, Transkript, Zeile 63.

18 Daniela, Transkript, Zeile 673-675.

19 Vanessa, Transkript, Zeile 21-24.

20 Vanessa, Transkript, Zeile 327.

Das Problem, der bzw. dem Vorgesetzten oder der Ausbildnerin bzw. dem Ausbildner nichts recht machen zu können, schilderten einige Lehrlinge: *'Der, wirklich, der hat mir Sachen gezeigt, wie ich's richtig machen soll. Ich mach das genau gleich nach, ohne Unterschied, und dann werd ich von dem angeschrien, dass des falsch ist. Irgendwann hab ich mir des natürlich nimma g'fallen lassen. Der hat mich die ganze Zeit vor den Gästen zammgschissen. Dann bin ich zum Chef gängen, [...] Da hab ich ihm gesagt, entweder ich oder der Oberkellner.'*²¹ Auch wird der ausufernde und regelmäßige Alkoholkonsum einiger Vorgesetzter erwähnt. Ein Lehrling schilderte, wie ihr Chef im betrunkenen Zustand nur mehr noch an ihr herumnörgle: *'Es gab eine Zeit, da bin ich wirklich in die Firma gängen in der Früh und hab mir gedacht, so, und wegen was kann ich mir heute einen Anschiss anhören?'*²²

Bei Konflikten mit Vorgesetzten spielen vor allem die Arbeitsbedingungen eine ursächliche Rolle, da die Arbeitsorganisation in deren Verantwortung liegt. So kam es etwa bei Christoph aufgrund der Arbeitszeiten (600 Überstunden in zwei Jahren) zu einem enormen Streit zwischen seinem Chef und ihm: *'Es ist jeden Tag Krieg eigentlich, es gibt keinen Tag, wo kein Krieg ist [...] Ja und jetzt fighten wir halt, wer wen raushaut und wer nicht, er will mich kündigen, ich will nicht kündigen, so schauts aus.'*²³

Neben der Arbeitsorganisation kritisierten einige Lehrlinge auch den Umgangston und das Verhalten der Vorgesetzten bzw. der Kolleginnen und Kollegen, insbesondere wenn es im Betrieb stressig wird (was oft täglich der Fall ist): *'Und ja, Gastronomie heißt Stress, das vertragen heutzutage nicht mehr so viele Leute, weil der Chef hat nur geschrien, das war bei der einen wie auch bei der anderen Arbeit so, dass der Chef, wenn 's einen Stress gegeben hat, waren wir immer die Depperten, aber so richtig derb: Wir sind alle hirngstört, wir kriegen nichts auf die Reihe, keine Ahnung, er kann jetzt nicht auf unser Persönliches achten, wie es uns jetzt geht, das ist ihm wurscht, wir sollen arbeiten und für das sind wir da.'*²⁴

21 Thomas, Transkript, Zeile 93-98.

22 Fabienne, Transkript, Zeile 377f.

23 Christoph, Transkript, Zeile 21-23.

24 Daniela, Transkript, Zeile 73-78.

Ein zentraler Konfliktpunkt zwischen Lehrlingen und Vorgesetzten bzw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern war auch das Thema Krankenstand. Jene Lehrlinge, die mit einem schlechten sozialen Klima zu kämpfen hatten, wurden auch im Krankenstand stark unter Druck gesetzt. Sie wurden täglich angerufen, hatten sich zu rechtfertigen und ihnen wurden Vorwürfe gemacht: *'Ich war jetzt einmal im Krankenstand in den drei Jahren und du musst dich rechtfertigen für den Krankenstand, du wirst jeden Tag angerufen, wann kommst denn endlich arbeiten und wennst dann nach dem Krankenstand dann kommst, wirst voll fertig gemacht, da bist wieder auf null, wie als würdest du erst anfangen, 'und warum gehst in den Krankenstand, und man hat Pulver zuhause und die kann man vorher schon essen die Pulver, dass man nicht krank wird. Das ist – unglaublich.'*²⁵ Aus Angst ließen manche Lehrlinge ihre Eltern bei der bzw. beim Vorgesetzten anrufen, um den Krankenstand bekannt zu geben.

Das Verhältnis zu Vorgesetzten und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wird auch dadurch beeinflusst, wie die Lehrlinge deren Arbeitsmoral und fachliche Kompetenz wahrnehmen. Wird der bzw. die Vorgesetzte als faul, inkompetent und unkollegial wahrgenommen, so trübt sich das Verhältnis zunehmend und die Lehrlinge sind weniger bereit, sich etwas sagen zu lassen. Erzählt werden in diesem Zusammenhang oft Situationen, wo es im Betrieb sehr stressig war und die Lehrlinge stundenlang ohne Pause auf Hochdruck arbeiten mussten, während die Chefin bzw. der Chef bei den Gästen sitzt, selbst Essen bestellt oder einfach früher heimgeht.

Auch führen die problematischen Arbeitszeiten zu Spannungen unter den Kolleginnen und Kollegen. Wer erhält wann frei und wer nicht und warum bleibt die Kollegin bzw. der Kollege der Arbeit fern? Es kommt hier teilweise zu Neid, Konkurrenzdenken und starker sozialer Kontrolle im Hinblick auf Ruhe-/Urlaubstage oder sogar Krankenstand: *'Du musst jeden Tag, du musst dich immer rechtfertigen, immer! Warum willst freihaben? Was tats leicht da, und warum willst scho wieder und warum willst des.'*²⁶

25 Christoph, Transkript, Zeile 501-506.

26 Daniela, Transkript, Zeile 905-908.

Im Hinblick auf das soziale Klima im Betrieb zeigte sich auch, wie sehr die Lehrlinge einer starken Hierarchie unterliegen. Es fiielen hier Sätze wie "ganz unten angefangen", "raufarbeiten müssen", "als Lehrling kann ich nichts sagen". In den Betrieben herrscht somit eine starre Hierarchie, wobei die Lehrlinge im ersten Lehrjahr ganz unten sind und sich hinaufarbeiten müssen. Diese wahrgenommene Hierarchie führt unter anderem dazu, dass die Lehrlinge nach dem Motto "Lehrjahre sind keine Herrenjahre" schlechte Arbeitsbedingungen in Kauf nehmen, sich nicht zur Wehr setzen und die Lehrzeit durchdrücken. Auch von den Eltern kommt es hier oft zu Druck, indem die Arbeitsbedingungen relativiert werden: *'Die Mama hat immer gesagt, das ist halt a Lehr, das ist nun mal so.'*²⁷

Das soziale Klima und der Arbeitsdruck führen bei den Lehrlingen zum Teil zu einer immensen psychischen, emotionalen und zeitlichen Belastung. Betroffen waren vor allem weibliche Lehrlinge, bei denen sich die Überlastung mitunter durch häufiges Weinen und starke Ängste äußerte: *'Ich wollte nicht mehr in die Arbeit gehen. Ich hab geweint, ich hätt mir lieber den Fuß gebrochen als wieder in die Arbeit zu gehen. Weil er [der Chef] einfach so feindselig war, nur mir gegenüber.'*²⁸ *'Mir ist es psychisch so schlecht gegangen, wie auch dann körperlich, ich bin normalerweise nie krank, gar nie und ich war dann die letzten Monate immer krank, Blasenentzündung, Ausschläge, Husten.'*²⁹ *'Ich bin heimgekommen, habs Bad zugesperrt, dass ja keiner reinkommt und hab great [geweint] beim Duschen und so, i hab a great beim Schlafengehen, ich habs ja zeitweis scho geträumt, ich war einfach schon komplett mit de Nerven fertig.'*³⁰

Ausbildung nur gegen Eigeninitiative

Das Thema Ausbildung brachte in den Gesprächen auch sehr interessante Einblicke. So zeigte sich, dass einige der Lehrlinge nur dann etwas beigebracht bekommen, wenn sie selbst zuerst Einsatz, Motivation und Interesse zeigen. Gefordert wurde somit ein großes Maß an Engagement und Initiative, bevor Wissen weitergegeben wird: *'Also ich hab mich wirklich selber raufarbeiten müssen. Ich*

27 Daniela, Transkript, Zeile 396 f.

28 Daniela, Transkript, Zeile 392 f.

29 Daniela, Transkript, Zeile 125 ff.

30 Vanessa, Transkript, Zeile 342-345.

*hab halt dadurch, dass ich dem Chef immer viel Interesse zeigt hab an seiner Arbeit, hat er mir auch viel mehr zeigt als den anderen. Weil den anderen wars eigentlich relativ wurscht was er gmacht hat.³¹ Jene Lehrlinge, die einfach darauf hofften, dass ihnen im Betrieb etwas gezeigt wurde, gingen zum Teil leer aus. Für sie war die Berufsschule von großer kompensatorischer Bedeutung. Die Ausbildung wurde von den Lehrlingen jedoch nicht sehr ausführlich thematisiert. Von einigen wurde das anfängliche hohe Maß an einfachen Hilfs- und Reinigungsarbeiten kritisiert: *'Am Anfang hab i glaubt, des i nix für mi, weil nur Abwaschen hast dürfen und so.'*³²*

Die Lehrlinge fühlten sich zum Großteil fachlich sehr kompetent, meinten, dass sie die täglichen Anforderungen gut meistern können und fachlich auch nicht überfordert seien. Auf die Frage, was ihnen bei ihrer Arbeit am meisten Spaß mache, nannten die Lehrlinge auch das selbstständige Kochen oder Servieren an sich. Am schönsten sei das Arbeiten, wenn die bzw. der Vorgesetzte oder die Mitarbeiterin bzw. der Mitarbeiter, mit der bzw. dem es Probleme gebe, nicht anwesend sei.

Folgen der Lehrerfahrungen und Bewältigungsstrategien

Wie gingen bzw. gehen die Lehrlinge nun mit diesen problematischen Arbeitserfahrungen um? Wie bewältigen sie diese? Problematische Arbeitserfahrungen werden meist eine Zeit lang geduldet (passive Strategien). Meist bringt dann ein kritisches Erlebnis das Fass zum Überlaufen. Es kommt zur Auseinandersetzung, zu offenen Konflikten und aktiven Bemühungen, eine Situationsverbesserung herbeizuführen und die zustehenden Rechte durchsetzen zu können (aktive Strategien). Es werden Gespräche mit den Vorgesetzten im Beisein der Eltern geführt, die AK wird zurate gezogen. Den Eltern kommt hierbei eine zentrale Stellung zu, sie sind die persönlichen Interessenvertreter ihrer Kinder – wobei manche besser und mit mehr Einsatz streiten als andere. Blieben die Bemühungen ohne Erfolg, wurde vielfach der Betrieb gewechselt oder dies zumindest in Betracht gezogen. Jene, die trotz starker Unzufriedenheit im Betrieb blieben, versuchten, sich abzugrenzen: *'Die letzten zwei Jahre hab ich mir nur mehr denkt, ja red einfach.*

31 Thomas, Transkript, Zeile 502 ff.

32 Roman, Transkript, Zeile 146.

*Hat mi einfach nimma interessiert.*³³ Trotz Lehrstellenüberhang und Lehrlingsmangel, d. h. einer eigentlichen Vorteilsstellung am Arbeitsmarkt, wird von den Lehrlingen ein Betriebswechsel nicht leichtfertig vollzogen. Es besteht die Angst vor erneuten negativen Erfahrungen im Sinne von: Was, wenn es im nächsten Betrieb nicht besser ist? Ebenso gibt es die Angst vor verlorener Zeit durch die Arbeitslosigkeit. Die befristete Lehrzeit führt dazu, dass die Lehrlinge eher bereit sind, die verbleibende Zeit noch "durchzudrücken" und zu ertragen. Eltern üben zum Teil Druck aus, die Lehre abzuschließen.

Von großer Bedeutung bei der Bewältigung sind die persönlichen Ressourcen, etwa das Selbstbewusstsein der jeweiligen Person. Hier zeigte sich ein sehr starker Geschlechter-Bias. Die jungen Frauen ließen sich problematische Arbeitserfahrungen eher gefallen, redeten nicht zurück, litten stillschweigend und erzählten von psychischen Problemen, Ängsten und häufigem Weinen. Die männlichen Lehrlinge zeigten sich hingegen selbstbewusster und weniger konfliktscheu: *'Ich lass mir nichts gefallen, ich bin schon einer, der mit dem Chef auch streitet.'*³⁴

Geduldet wurden die Arbeitsbedingungen teilweise auch deshalb stillschweigend, da diese mit der untergeordneten Position des Lehrlings, mit der wahrgenommenen Hierarchie gerechtfertigt werden. Die Lehrlinge glauben, dass sie in ihrer Position nichts sagen dürfen. Weniger Probleme hatten Lehrlinge, die bereits an die Lehrplatzsuche mit hohen Ansprüchen und Selbstbewusstsein herangingen (präventive Strategien). Durch soziale Kontakte gelangten diese in sehr renommierte Restaurants, wo sie eine sehr gute Ausbildung erfuhren und ein gutes soziales Klima vorfanden, wenngleich sie auch dort nicht von Überstunden und Teildiensten verschont waren.

Branchenflucht trotz Liebe zum Beruf?

Was kann nun im Hinblick auf den Branchenverbleib gesagt werden? Die meisten der befragten Lehrlinge zeigten eine große Begeisterung für den Beruf und die Arbeitstätigkeiten an sich, die Zubereitung der Speisen, den Service und den Kontakt mit den Gästen: *'Und ich kann mich eben mit den Gästen unterhalten*

33 Fabienne, Transkript, Zeile 708-710.

34 Christoph, Transkript, Zeile 498 f.

*und alles und es macht mir einfach irgendwie Spaß, wenn ich des Essen hintrag und die sagen 'Boah', des ist einfach ein super Feeling, immer noch.'*³⁵ Bei einigen kann durchaus von Berufung gesprochen werden. Sie haben von Kindheit an gerne gekocht und entschieden sich bewusst gegen eine weitere Schullaufbahn, um eine Lehre zu starten. Bei anderen Lehrlingen stellt der Kontakt zu Menschen die oberste Triebfeder dar, aufgrund dessen sie in die Gastronomie gehen und der ihnen im Arbeitsalltag Freude und Motivation gibt.

Die große Unzufriedenheit der Lehrlinge und folglich die Infragestellung eines weiteren Verbleibes ist daher vorrangig auf die schlechten Arbeitsbedingungen zurückzuführen. Selbst jene Lehrlinge, die im Grunde genommen sehr zufrieden mit ihrer Lehrausbildung sind, ein gutes soziales Klima und eine gute Ausbildung erfahren, stellen einen langfristigen Verbleib in der Branche infrage. Hauptgrund ist die lange Arbeitszeiten bei gleichzeitig schlechter Bezahlung, die von den Lehrlingen als kaum veränderbar wahrgenommen wird. Der Austausch mit anderen Berufsschulkolleginnen und -kollegen und auch der Blick auf Vorgesetzte und Berufsschullehrkräfte, die langjährig in der Branche tätig sind, werden von den Lehrlingen als abschreckende Beispiele angeführt. Auch andere Lehrlinge bekämen nie oder nur selten am Wochenende frei, erhielten kurzfristige Dienstpläne, langjährig Beschäftigte hätten mit Burn-outs und Alkoholproblemen zu kämpfen: *'Weil als Koch, des kannst nicht lang machen, also ehrlich gesagt, weil der Stress und die Belastung, des frisst dich schon auf. Wir haben einen Arbeitskollegen, der ist auch ein Koch, der ist jetzt 55 und der hat schon drei Burn-outs gehabt.'*³⁶ Positivbeispiele scheint es aus der Wahrnehmung der Lehrlinge kaum zu geben. Die schlechten Arbeitszeiten und der immense Arbeitsdruck werden somit nicht nur als individuelle Organisationsprobleme des Lehrbetriebes, sondern als Branchenspezifika erlebt. Der Lehrabschluss und das damit verbundene Ausscheiden aus dem Lehrbetrieb und auch der zu absolvierende Wehr-/Zivildienst bei den jungen Männern werden zur beruflichen (Neu-)Orientierung genutzt. Viele der Lehrlinge zeigen sich hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft noch sehr offen und abwartend und die Phrase "schaun ma mal" fiel sehr oft. Der Wunsch nach

35 Fabienne, Transkript, Zeile 504-506.

36 Thomas, Transkript, Zeile 1105-1110.

geregelter Arbeitszeiten, einem freien Wochenende ist jedoch groß und je nachdem, was sich ergibt, wird ein Branchenwechsel nicht ausgeschlossen.

Verbesserungswünsche

Welche Verbesserungswünsche wurden nun von den Lehrlingen direkt oder indirekt benannt? Wenn die gesetzlichen Rahmenbedingungen schon nicht komplett eingehalten werden, so wünschen sich die Lehrlinge zumindest eine Annäherung daran. Kritisiert wurden bei den Arbeitsbedingungen die Beständigkeit und das extreme Ausmaß, also nie am Wochenende freizuhaben oder bei jedem Dienst etwas länger bleiben zu müssen. Die Unzufriedenheit wird zusätzlich durch die schlechte Bezahlung verstärkt. Das heißt, eine leistungsgerechtere Entlohnung, und die Bezahlung der Überstunden könnten kompensatorisch wirken. Das soziale Klima wird als nicht veränderbar wahrgenommen, die Verbesserung der Arbeitsbedingungen könnte jedoch zu einer Entspannung beitragen. Als Verbesserungswunsch wurde von einigen Lehrlingen mehr Abwechslung genannt, was die Arbeitszeiten erträglicher machen würde. *'Ich mein, wenn mans nur einmal in der Woche hat [geteilter Dienst], dann ist es mir eh wurscht, wennst das jeden Tag hast, dann ist es halt [...].'*³⁷ Es besteht somit der Wunsch, nicht täglich einen geteilten Dienst zu haben oder auch einmal am Samstag früher heimgehen zu können, wie es sonst bspw. immer nur die "Lieblingsmitarbeiterin" bzw. der "Lieblingsmitarbeiter" dürfe: *'Ein paar haben halt Dienste gehabt, grad am Wochenende oder am Sonntag, die die Kuchlchefin immer bekommen hat, von halb neun bis zwei. Was natürlich geschickt gewesen wäre, wenn das abwechselnd passiert wäre. Mir wars egal, wenss unter der Woche ist, am Wochenende, am Freitag, egal, Hauptsache mal früher heimgehen und dann zu meinen Freunden kommen, wenn sie sich zusammensetzen und nicht erst um neun oder halb zehn.'*³⁸ Mehr durchgehende Dienste und ein längerfristiger Dienstplan würden die Work-Life-Balance und die allgemeine Planbarkeit erleichtern. Der Umstand, dass einige Lehrlinge durchaus einen Dienstplan für mehrere Wochen erhalten, zeigt, dass eine bessere Planbarkeit in der Gastronomie durchaus möglich ist.

37 Angela, Transkript, Zeile 659 f.

38 Daniela, Transkript, Zeile 483-487.

Zusammenfassend sollen anschließend noch einmal alle Verbesserungswünsche aufgelistet werden, die in den Gesprächen mit den Lehrlingen benannt wurden.

- » Einhaltung der gesetzlichen Regelungen, insbesondere Erhalt freier Wochentage und Reduktion der Überstunden
- » Bessere Bezahlung
- » Langfristiger Dienstplan, um Planbarkeit zu ermöglichen (nicht immer nur für eine Woche)
- » Einschränkung der Teildienste, mehr durchgehende Dienste (oder zumindest mehr Abwechslung und gerechtere Verteilung der Teildienste)
- » Mehr (ausgelerntes) Personal: *'Zweiter Koch, das wäre alles. Mehr will ich auch gar nicht.'*³⁹
- » Schnelle, günstige Umschulungsmöglichkeiten nach der Lehre für jene, die einen Berufswechsel anstreben. (Eine weitere Lehre wird aufgrund der negativen Erfahrungen nur ungern in Betracht gezogen.)
- » Anonyme, spontane, flächendeckende Betriebskontrollen zur Gewährleistung der Einhaltung arbeitsrechtlicher Standards; Rechte müssen so nicht selbst erkämpft werden
- » Einheitliche Ausbildungsstandards der Betriebe: *'Also wenn irgendwer sagt, er will Lehre machen in der Gastronomie, dann tät ich sagen, schau dir den Betrieb gut an, das ist das Wichtigste. Weil wennst wirklich einen guten Betrieb hast, kannst viel lernen, wennst einen gschissenen Betrieb hast, bist 'ausgelernt', aber du hast von nichts eine Ahnung [...] das find ich auch so schade, dass das so verschieden ist.'*⁴⁰

Wünsche und Vorschläge der Expertinnen und Experten zur Steigerung der Attraktivität der Lehrberufe im Tourismus und zur Steigerung der Ausbildungsqualität:

- » mehr Schnuppertage für Schulabsolventinnen und -absolventen
- » mehr Fördermöglichkeiten für lernschwache, aber auch besonders begabte Lehrlinge
- » Verlängerung der Berufsschulstunden, insbesondere in der Abschlussphase

39 Christoph, Transkript, Zeile 1336.

40 Angela, Transkript, Zeile 1229-1233.

- »» Ausbildungsverbundmaßnahmen (nicht alle Betriebe können gesamtes Berufsbild abdecken)
- »» Modularisierung der Lehre
- »» Qualitätschecks der Lehrlinge (Zwischenprüfung)
- »» regelmäßige Überprüfung der Betriebe auf Ausbildungseignung

Problematisiert wurden von allen drei Fachleuten auch die markanten Niveauunterschiede zwischen den Lehrlingen. Es gäbe eine sehr breite Streuung des Niveaus der Lehrlinge, was insbesondere für den Unterricht eine Herausforderung darstelle. Kritisiert wird dabei die steigende Anzahl von Lehrlingen, denen es bereits an basalem Basiswissen mangle und die z. B. nur wenige Nahrungsmittel benennen könnten. Zurückgeführt wird dies u. a. auf die veränderten Familienstrukturen und den vermehrten Rückgriff auf Fertigware zu Hause, aber auch in den Lehrbetrieben selbst. Die Berufsschulen versuchen diesen Unterschieden mittels Leistungsgruppen zu begegnen, womit das Thema jedoch nicht erledigt ist. Im Diskurs über die Lehre stößt man immer wieder auf das Thema der vermeintlich großen Wissens-, Leistungs- und/oder Verhaltensdefizite der Lehrlinge. Hier scheint es einen dringenden weiteren Forschungs- und Handlungsbedarf zu geben.

ZUSAMMENFASSUNG

Durch die narrativen Gespräche war es möglich, die Bedeutung und die Folgen der Arbeitsbedingungen für die interviewten Lehrlinge sichtbar und nachvollziehbar zu machen. Die extreme und vielseitige Belastung durch die Arbeitszeiten und die zentrale und folgenschwere Bedeutung des sozialen Klimas konnten aufgezeigt werden. Insbesondere weibliche Lehrlinge hatten zum Teil extreme emotional-psychische Überlastungserscheinungen. Auffällig war, dass die Lehrlinge insgesamt ein sehr hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigeninitiative an den Tag legen mussten. Die Einhaltung von arbeitsrechtlichen Standards muss selbstständig erkämpft und erstritten werden. Die Lehrlinge müssen den

Vorgesetzten nachlaufen, um ausgebildet zu werden und ihren Lohn (regelmäßig) ausbezahlt zu bekommen. Jene mit mangelndem Selbstbewusstsein und fehlender sozialer Unterstützung sind stark benachteiligt. Die Erfahrungen in der Lehrzeit - insbesondere mit den Arbeitszeiten - stellen einen weiteren bzw. einen langfristigen Verbleib in der Branche bei den meisten infrage und der Wunsch nach einer Arbeit mit geregelten Arbeitszeiten und freien Wochenenden ist bei allen vorhanden. An dieser Stelle muss noch einmal herausgestrichen werden, dass auch jene die Arbeitszeiten stark kritisieren, die ansonsten mit ihrer Lehre sehr zufrieden sind. An einer nachhaltigen Verbesserung der Arbeitsbedingungen und einer Entlastung der Lehrlinge muss zum Schutz ihrer psychischen, physischen und sozialen Gesundheit gearbeitet werden. Durch die mangelhafte Ausbildung und die psychischen und physischen Belastungen, die bereits in der Lehrzeit ihre Spuren hinterlassen, stehen auch ihre Stellung und ihre Leistungsfähigkeit am Arbeitsmarkt auf dem Spiel.

Zentral erscheint mir im Anschluss an diese Forschung die weitere Beschäftigung mit konkreten Verbesserungsmöglichkeiten der Arbeitsbedingungen von Lehrlingen. Wie kann die Arbeitszeitsituation für Lehrlinge besser gestaltet und die Kluft zwischen Arbeitsrealität und Arbeitsrecht verringert werden? Des Weiteren stellt sich die Frage, wie Lehrlinge mit geringerem Selbstbewusstsein, insbesondere junge Frauen, im Hinblick auf die Einforderung ihrer Rechte und auf sozialen Konflikte im Betrieb unterstützt und gestärkt werden können. Angesichts der arbeitsmarktpolitischen Bestrebung, möglichst viele Lehrbetriebe und somit Arbeitsplätze für Jugendliche zu halten, stellt sich auch die Frage, wie man mit Lehrbetrieben umgeht, in denen die Arbeits- und Ausbildungsbedingungen hoch problematisch sind.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

AK WIEN (2003): *Tourismus in Österreich: Zukunftsbranche oder Einstieg in die Arbeitslosigkeit? Verkehr und Infrastruktur Nr. 18, ÖGB/HGPD, Wien.*

AK WIEN (2004): *Arbeitsbedingungen im Hotel- und Gastgewerbe. Eine Branche im Wandel? Studie erstellt von FORBA, Verkehr und Infrastruktur Nr. 19, Wien.*

AK WIEN (2006): *Arbeiten im Tourismus: Chance oder Falle für Frauen? Verkehr und Infrastruktur Nr. 26, GPA/ÖGB/HGPD/AK, Wien.*

AK WIEN (2011): *Tourismus in Österreich 2011. Mit einer Sonderauswertung des Österreichischen Arbeitsklimaindex. Verkehr und Infrastruktur Nr. 43, Wien.*

MÖRTH, Ingo; GUSENBAUER, Michaela; MOSER, Anita (JKU) (2007): *Lagebericht: Bildung und Beschäftigung in der öö. Tourismus- & Freizeitwirtschaft. Studie im Auftrag der WKOÖ.*

VIDA (2008): *Arbeitsbedingungen der Lehrlinge im Hotel- und Gastgewerbe. Lehrlingsumfrage 2008. Online-Quelle.*

VOGT, Marion (FORBA) (2003): *Branch survey on working conditions: Hotels and restaurants. National report Austria, FORBA Research Report 6/2003, Wien.*

KURZBIOGRAFIE

Isabella Reisenzaun ist im Mühlviertel in Oberösterreich aufgewachsen. Nach dem Abschluss der Hauptschule Lembach besuchte sie die HTL für Grafik und Design in Linz. Im Anschluss studierte sie Soziologie an der Universität Wien. Einen inhaltlichen Schwerpunkt legte sie dabei auf die Themen Arbeit und Veränderungen der Arbeitswelt. Neben dem Studium hat sie an der Universität in mehreren Forschungseinrichtungen praktische Erfahrung gesammelt. So war sie an der Universität als Studienassistentin und als Tutorin tätig. Ein Jahr lang war sie als Stipendiatin beim IHS (Institut für Höhere Studien) und hat dort an Projekten zu den Themen Arbeitsmarkt, Gleichstellung und Ausbildung mitgearbeitet. Während des Masterstudiums war sie kurze Zeit bei der ARGE Bildungsmanagement, und als freie Mitarbeiterin beim öibf (Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung), bevor sie 2014 in Babypause ging. Parallel zur Betreuung ihrer Tochter verfasste sie ihre Masterarbeit, welche sie im Frühjahr 2016 fertigstellte.

Arbeitsmarktchancen und Berufsperspektiven von Schülerinnen und Schülern in niederösterreichischen Schulen für Sozialbetreuungsberufe

Gregor Hinterdorfer, MA
Masterstudium Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit
FH Campus Wien (2013)

EINLEITUNG

Die Betrachtung der aktuellen demografischen Entwicklung in Österreich zeigt, dass die Lebenserwartung der Bevölkerung ansteigt und gleichzeitig die Anzahl älterer Menschen zunimmt. Mit zunehmendem Alter steigt der Bedarf an Unterstützung im Gesundheits- und Pflegebereich. Die Krankenhausaufenthalte etwa aufgrund von Herzinsuffizienz und ischämischen Schlaganfällen und die Zahl der Demenzerkrankungen steigen ab dem Alter von 65 Jahren kontinuierlich an.¹

Zudem entstehen veränderte Präferenzen in Bezug auf Wohnen und Betreuung. Grundsätzlich bevorzugen es ältere Menschen, so lange wie möglich zu Hause zu bleiben, speziell wenn nur leichter Pflegebedarf besteht. Beim Verbleib im gewohnten häuslichen Umfeld gibt es eine hohe Akzeptanz bei der Inanspruchnahme haushaltsnaher, niederschwelliger Dienstleistungen. Hier spielt nicht zuletzt auch die Entlastung von Angehörigen eine Rolle. Da andererseits immer mehr Ältere allein bzw. in größerer Entfernung von der Familie leben, steigt der Bedarf an professioneller Pflege zusätzlich.² Infolgedessen steigen der Pflegebedarf und gleichzeitig die Nachfrage an Arbeitskräften im Pflegebereich. Schon heute existiert ein Fachkräftemangel in Gesundheits- und Sozialberufen, insbesondere beim Pflegepersonal, wobei laut Prognosen in den nächsten Jahren mit einer Verschärfung dieses Problems zu rechnen ist.³

1 Strunck 2013, S. 20.

2 Vgl. ebd., S. 22 ff.

3 Vgl. ebd., S. 30.

Durch diese Verschiebung der Altersstruktur steigt einerseits der Anteil der älteren Menschen an der Gesamtbevölkerung, andererseits kommt es gleichzeitig zu einer Verknappung von Personen im Erwerbsalter. Aufgrund der geburten-schwachen Jahrgänge ab Mitte der 1990er-Jahre wird vor allem das Angebot an jungen Menschen, die vor dem Eintritt ins Erwerbsleben stehen, in den nächsten Jahren gleichzeitig weitersinken. Die Betrachtung der bildungsspezifischen Altersgruppen zeigt bis 2018 besonders starke Rückgänge in der Altersgruppe der 15- bis 19-Jährigen. Das bedeutet, dass den betroffenen Ausbildungsformen künftig weniger Schülerinnen und Schüler zur Verfügung stehen werden, was einen verstärkten Konkurrenzdruck auf diese Strukturen ausüben wird.⁴

Obwohl dementsprechend in vielen Branchen ein zunehmender Mangel an Arbeitskräften bzw. eine hohe Nachfrage an Nachwuchs besteht, was eine sich verschärfende Wettbewerbssituation bedeutet, liegt die Arbeitslosenquote in der Altersgruppe der 15- bis 24-Jährigen auch in Österreich weit über dem Durchschnitt der Erwerbsbevölkerung. Insofern sind viele junge Menschen auf der Suche nach einer für sie geeigneten Ausbildung, während in einigen Sparten gleichzeitig ein Mangel an Auszubildenden gegeben ist.

Vor dem Hintergrund des schrumpfenden Arbeitskräftepotenzials wird die Thematik, geeignete Personen für diese Ausbildungen zu interessieren, vor allem für den Bereich der Altenbetreuung immer präsenter. In diesem Zusammenhang entstand im Vorfeld dieser Arbeit die Überlegung, das Feld der Betreuungs- und Pflegeberufe und besonders die Ausbildungsformen in diesem Bereich zu analysieren und nach Möglichkeiten zu suchen, wie diese attraktiver gestaltet werden können, um mehr junge Menschen zur Wahl einer Ausbildung in diesem Berufsfeld zu bewegen.

Die Berufsbilder in der Sozialbetreuung und in der Pflege sind in Österreich an definierte Ausbildungsabschlüsse gebunden. Die Ausbildungen zu Fach- bzw. Diplomsozialbetreuerinnen und -betreuern in den Bereichen Alten-, Familien- und

Behindertenarbeit werden an den Schulen für Sozialbetreuungsberufe (SOB) angeboten. Daher hängt die Verfügbarkeit von Personal stark mit den Absolventinnen- und Absolventenzahlen dieser Ausbildungen zusammen.

Grundsätzlich sind Auszubildende aus diesem Berufsfeld in Österreich bislang kaum erforscht worden. In einem aktuellen Sammelband über die Entwicklungen in der Altenbetreuung und -pflege analysiert Nöbauer⁵ diverse Studien aus Deutschland und Oberösterreich und fasst damit den aktuellen Forschungsstand für Österreich zusammen. Die vor diesem Hintergrund durchgeführte Forschung ist insofern besonders relevant, da diese Masterarbeit eine erstmalige Analyse der Personen bedeutet, die die Ausbildung an niederösterreichischen Schulen für Sozialbetreuungsberufe absolvieren. Aus diesem Grund existieren aktuell keinerlei Daten über die Motive der Ausbildungswahl und die Einschätzungen der beruflichen Perspektiven der in der Ausbildung befindlichen Personen. Es liegen auch keine aufbereiteten Daten über die soziodemografische Zusammensetzung dieser Personengruppe vor.

Methodik

Vor diesem Hintergrund wurde im Zuge der Konzepterstellung eine zentrale Forschungsfrage wie folgt formuliert: "Wie schätzen Schülerinnen und Schüler in niederösterreichischen Schulen für Sozialbetreuungsberufe ihre Berufsperspektiven und Arbeitsmarktchancen ein und wie beeinflusst das ihre Berufswahl?"

Darauf basierend sollte im Rahmen der zugrunde liegenden Masterarbeit untersucht werden,

- » welche Motive Menschen bei der Wahl einer Schule für Sozialbetreuungsberufe leiten,
- » welche beruflichen Pläne und Perspektiven sie verfolgen
- » und wie sie ihr zukünftiges Berufsfeld einschätzen, bzw. welche Attribute sie diesem zuschreiben,

5 Nöbauer 2013, S. 37 ff.

um daraus Rückschlüsse auf die zukünftige Optimierung des Bildungsangebotes und auf das Ansprechen von potenziellen Zielgruppen ziehen zu können.

Hinsichtlich der Berufswahlmotive zeigte eine deutsche Studie Unterschiede zwischen Auszubildenden im Bereich der Altenpflege und gleichaltrigen Schülerinnen und Schülern in allgemeinbildenden Schulen auf:

Einflussfaktoren auf die Berufswahl

Tabelle 1:

Bomball et al. 2010:S. 47

Rang	Auszubildende	%	Schülerinnen /Schüler	%
1	Kontakt mit Menschen	96,6	Einkommen	91,2
2	Sinnvolle Tätigkeit	95,5	Sicherer Arbeitsplatz	90,3
3	Anderen helfen	93,2	Interessante Tätigkeit	89,5
4	Interessante Tätigkeit	91,4	Sinnvolle Tätigkeit	84,2

Darauf Bezug nehmend sollte im Rahmen dieser Arbeit zudem betrachtet werden, inwiefern bei den der Berufswahl zugrunde liegenden Einflussfaktoren in der analysierten Stichprobe Abweichungen zu beobachten sind.

Da auch keine aufbereiteten Daten über die soziodemografische Zusammensetzung dieser Personengruppe vorlagen, sollten außerdem Einflüsse von Merkmalen wie Alter, Geschlecht sowie Bildungs- und Migrationshintergrund auf die Wahl der Ausbildung untersucht werden.

Um eine fundierte Einschätzung über die Möglichkeiten zur Personalgewinnung im Berufsfeld der Pflegeberufe vornehmen zu können, wurden als theoretischer Unterbau die Systeme und Strukturen, die auf dieses Feld einwirken, genauer untersucht. Dazu zählten eine Beschreibung der Gegebenheiten auf dem österreichischen Arbeitsmarkt und auch eine Analyse des Bildungssystems und der demografischen Entwicklungen, wobei der Fokus vor allem auf die Altersgruppe der jungen Menschen als primäre zukünftige Personalressource gerichtet wurde. Zudem erfolgte eine Schilderung des Feldes der Betreuungs- und Pflegeberufe mit dem Schwerpunkt auf dem Bereich Altenpflege sowie eine Skizzierung von Berufswahlprozessen und deren Bedeutung für das Feld der Pflege.

Aufgrund des deskriptiven Charakters der Untersuchung, und da gerade die Erfassung von demografischen Merkmalen mittels qualitativer Verfahren ungewein aufwendig ist, wurde ein quantitatives Forschungsdesign für die Durchführung der Befragung ausgewählt.

Im Zuge der Überlegungen für die am besten geeignete Methode fiel die Wahl schließlich auf eine schriftliche Befragung. Ein Vorteil dieser Methode ist, dass die Befragten die Fragen in aller Ruhe durchdenken können. Außerdem haben das Verhalten und die Merkmale von Interviewerinnen und Interviewer keinen Einfluss auf das Antwortverhalten. Nachteilig ist allerdings, dass bei Verständnisproblemen keine Hilfe durch die Interviewerin bzw. den Interviewer erfolgen kann. Deshalb muss auch der Fragebogen einfach gestaltet und selbsterklärend sein. Außerdem ist bei schriftlichen Befragungen, vor allem wenn sie postalisch durchgeführt werden, die Rücklaufquote im Allgemeinen gering und es ist nicht gewährleistet, dass der Fragebogen von der Zielperson selbst ausgefüllt wird.

Die AK Niederösterreich hatte schon im Rahmen der Themenfindung ihre Unterstützung für dieses Forschungsvorhaben zugesagt. Da sie in diesem Zusammenhang ihre Hilfe beim Zugang zu den niederösterreichischen Schulen für Sozialbetreuungsberufe in Aussicht gestellt hatte, wurde von Beginn der Konzeption an eine Gruppenbefragung in Anwesenheit des Autors eingeplant, um eventuell auftretenden Verständnisproblemen und geringen Rücklaufquoten entgegenwirken zu können. Da die Erkenntnisse der Erhebung auf einer Beschreibung des Ist-Zustandes basieren werden, folgte die Festlegung auf lediglich einen Erhebungszeitraum, es wurde demnach ein Querschnittsdesign gewählt. Aufgrund der zu erwartenden überschaubaren Anzahl an Standorten wurde außerdem eine niederösterreichweite Vollerhebung festgelegt.

Insgesamt handelte es sich dabei um neun Schulen mit 357 Schülerinnen und Schülern (Stand: Mai 2013). Das Erhebungsinstrument wurde im Bachelorstudiengang "Soziale Arbeit" an der FH Campus Wien getestet. Nach der Genehmigung der Befragung seitens des Landesschulrats für Niederösterreich wurde die

Erhebung im Mai bzw. Juni 2013 direkt an den Schulen durchgeführt. An einem Standort war dies aus organisatorischen Gründen kurzfristig nicht möglich. Schlussendlich konnten insgesamt 271 verwertbare Fragebögen erhoben werden, was einer Rücklaufquote von 75,9 % entsprach. Die anschließende statistische Analyse der erhobenen Daten wurde im September 2013 abgeschlossen.

Von der Befragung einer Kontrollgruppe, etwa von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen, musste aus Kapazitätsgründen Abstand genommen werden.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Die Analyse der demografischen Zusammensetzung der Stichprobe zeigt, dass Frauen mit 86,4 % die große Mehrheit unter den Befragten stellen. Die untersuchten Personen sind zudem durchschnittlich 27,06 Jahre alt, wobei der Median lediglich bei 22 Jahren liegt und gleichzeitig 23,9 % der Schülerinnen und Schüler ein Alter von 35 Jahren und darüber aufweisen, wie der folgenden Abbildung zu entnehmen ist:

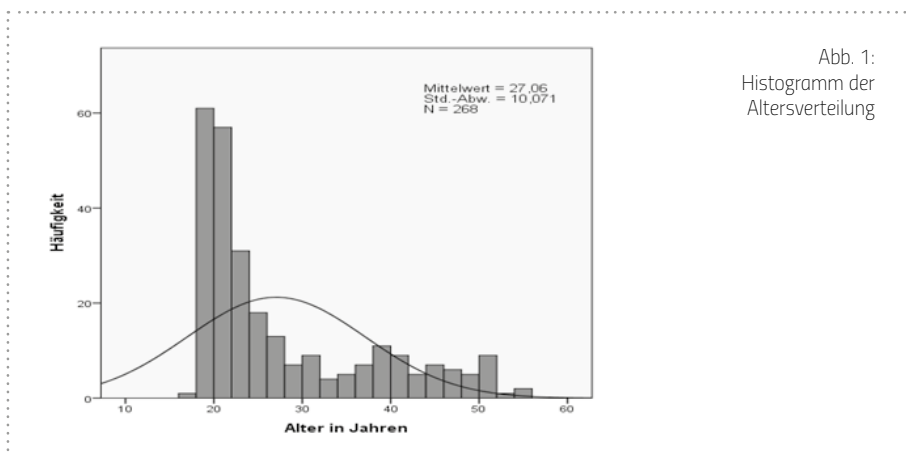


Abb. 1:
Histogramm der
Altersverteilung

19,8 % ihrer Elternteile haben die Matura abgelegt und 8,1 % ein Studium abgeschlossen, und lediglich 14,1 % der Schülerinnen und Schüler weisen einen Migrationshintergrund auf. Dies bedeutet, dass vor allem Männer und auch Schülerinnen und Schüler mit hohem Bildungshintergrund bzw. mit Migrationshintergrund unterrepräsentierte Gruppen darstellen.

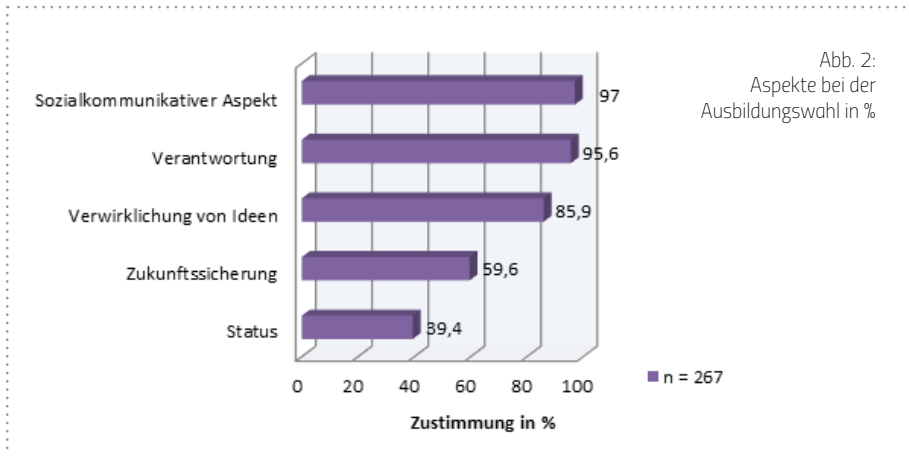
Motive

Die Hauptmotive, die der Wahl eines Sozialbetreuungsberufs zugrunde liegen, können in drei Punkten zusammengefasst werden. Zum einen ist der sozialkommunikative Aspekt des Berufsbildes außerordentlich wichtig für die befragten Personen. Dies drückt sich darin aus, dass die Zusammenarbeit mit anderen Menschen für die Schülerinnen und Schüler ein bedeutsames Berufskriterium darstellt und es für sie gleichermaßen wichtig ist, anderen Menschen durch den Beruf helfen zu können.

Zum anderen ist es für die Schülerinnen und Schüler von großer Bedeutung, dass sie sich im Beruf selbstverwirklichen können, dass sie ihre Ideen in ihrer Arbeit umsetzen und sie Verantwortung tragen können.

Das dritte Hauptmotiv ist die Ausübung des "Wunschberufes". Unter dem "Wunschberuf" ist ein großes Interesse am Fachgebiet in Verbindung mit Erfahrungen, etwa durch Kontakt mit pflegebedürftigen Angehörigen oder durch den Zivildienst, zu verstehen. Daraus resultiert bisweilen das Gefühl, für diesen Beruf bestimmt zu sein. Vor allem für die ersten beiden Hauptmotive ist eine Übereinstimmung mit ähnlichen Studien erkennbar.⁶

6 Vgl. Bomball et al. 2010, S. 47.



Nach Absolvierung der Ausbildung ist von nahezu allen Schülerinnen und Schülern der Verbleib im Berufsfeld eingeplant, wobei der Großteil entweder in der Altenarbeit oder in der Behindertenarbeit tätig sein möchte. In Bezug auf die Arbeitsstelle tendiert die Mehrheit zu einer Anstellung in einer stationären Einrichtung. Die Mehrzahl der befragten Personen sieht dabei keine Schwierigkeiten beim Berufseinstieg.

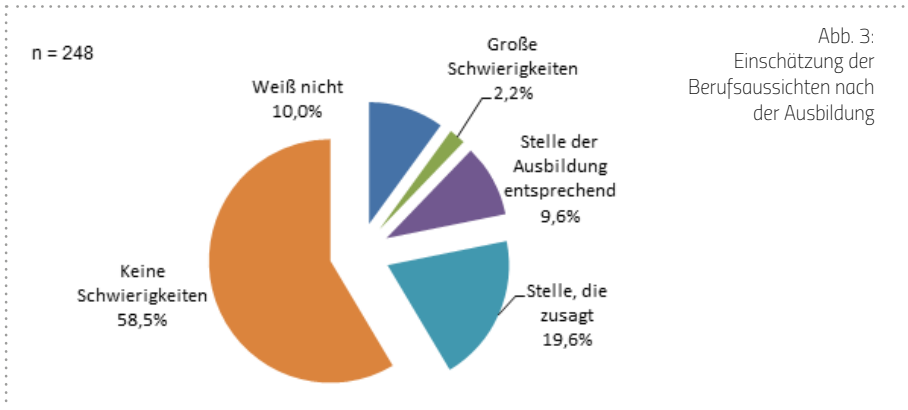
Die weiteren beruflichen Perspektiven werden grundsätzlich ebenfalls sehr gut eingeschätzt. Als sehr positiv werden gute Fortbildungsmöglichkeiten und eine hohe Arbeitsplatzsicherheit empfunden. Bei eventuellen Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt sind die meisten der Befragten zwar zu kurzfristigen Veränderungen bereit, aber auf Dauer kommt eine berufliche Neuorientierung für die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nicht infrage.

Für mehr als die Hälfte der Befragten sind auch bessere Chancen am Arbeitsmarkt oder eine gute Entlohnung unter den Motiven für dieses Berufsfeld zu finden, jedoch ist anzunehmen, dass diese in der Regel nicht ausschlaggebend sind.

Perspektiven

Hinsichtlich der Berufsperspektiven geben 93,6 % der befragten Personen an, dass sie die beruflichen Möglichkeiten, die sich durch das Absolvieren ihrer

Ausbildung ergeben, grundsätzlich als gut erachten. Den Berufseinstig betreffend erwarten 58,5 % der Schülerinnen und Schüler überhaupt keine Schwierigkeiten, und lediglich 2,2 % gehen von großen Problemen aus.



Vor dem Hintergrund dieser großteils positiven Einschätzungen der beruflichen Zukunft halten es 92,4 % der befragten Personen für wahrscheinlich, nach Abschluss der Ausbildung im Berufsfeld der Betreuungs- und Pflegeberufe zu arbeiten.

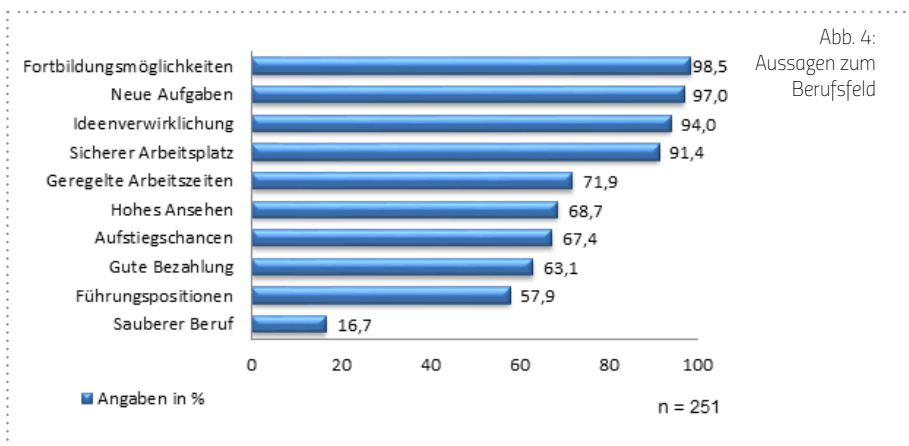
Im Fall von beruflichen Schwierigkeiten würden 78,2 % der Befragten eine ergänzende Ausbildung absolvieren, um ihre Berufschancen zu verbessern. Immerhin 63,1 % würden versuchen, auf berufliche Alternativen auf gleichem fachlichem und finanziellem Niveau auszuweichen, während nur knapp 10 % der Befragten bereit wären, dauerhaft den Beruf zu wechseln bzw. eine fachlich andere Ausbildung zu beginnen.

Zusammenfassend ist es für die überwiegende Mehrheit der Befragten nicht denkbar, das Berufsfeld dauerhaft zu wechseln. Gleichwohl sind Veränderungen innerhalb des Berufsfeldes bzw. kurzfristige Wechsel in ein anderes Berufsfeld für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler denkbar.

Was den Arbeitsplatz angeht, denken die meisten der befragten Personen primär an stationäre Institutionen. Relative wenige Schülerinnen und Schüler assoziieren in diesem Zusammenhang zum Beispiel mobile Dienste oder Ähnliches.

Zuschreibungen

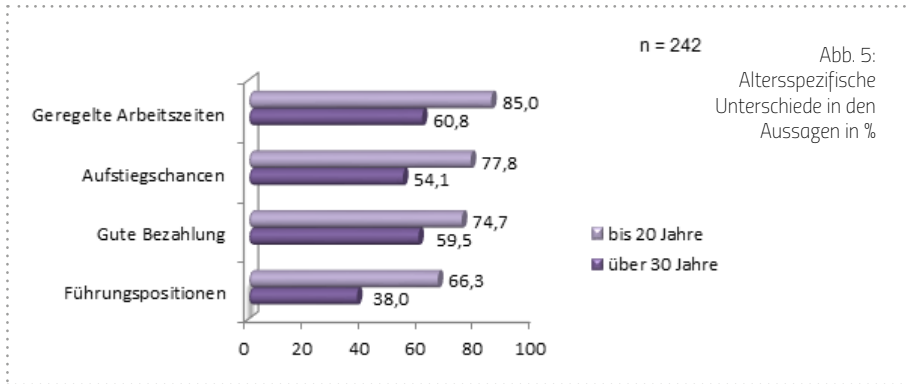
Die Sichtweise des eigenen Berufsbildes geht mit der optimistischen Einschätzung der Berufsperspektiven einher. Einige Aussagen, wie etwa das Vorhandensein guter Fortbildungsmöglichkeiten (98,5 %), werden beinahe von der gesamten Stichprobe befürwortet, weswegen die Messung von Korrelationen verbreitet schwierig ist. Etwa zwei Drittel der Befragten beurteilen die Arbeitszeiten, die Bezahlung und das Ansehen in den Pflegeberufen positiv, wobei die befragten Frauen die beiden letztgenannten Punkte signifikant höher beurteilen.



Hier wird deutlich, dass bei den Frauen tendenziell höhere Bewertungen über das Berufsfeld existieren, was damit in Zusammenhang stehen könnte, dass Frauen oftmals aus schlecht bezahlten Berufsfeldern in die Betreuungs- und Pflegeberufe wechseln.

Außerdem zeigt sich, dass in der Altersgruppe der bis 20-Jährigen die stärksten positiven Zuschreibungen existieren, die in Bezug auf geregelte Arbeitszeiten,

Bezahlung und Aufstiegschancen signifikant über den Einschätzungen der über 30-Jährigen liegen.



Dies hängt damit zusammen, dass viele der älteren Schülerinnen und Schüler die Ausbildung zur Fachsozialbetreuerin bzw. zum Fachsozialbetreuer im Zuge von Weiterbildungsmaßnahmen berufsbegleitend absolvieren. Daher ist von anderen Gehaltsvorstellungen bzw. Erfahrungswerten auszugehen, welche in die Beurteilung dieser Fragen einfließen.

Implikationen

Die Betrachtung der Zusammensetzung der Stichprobe zeigt auf, dass gerade unterrepräsentierte Gruppen, wie etwa Männer oder Personen mit Migrationshintergrund, verstärkt auf Ausbildungen im Betreuungs- und Pflegebereich angesprochen werden müssen, da hier ein großes ungenutztes Arbeitskräftepotenzial vorhanden ist. Da das Image der Pflegeberufe aktuell nicht besonders hoch ist, gilt es, die in der öffentlichen Wahrnehmung verbreitete Ansicht von geringen Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten und von einem harten, anstrengenden Berufsbild zu revidieren. In weiterer Konsequenz ist es daher notwendig, eine Imagekorrektur zu betreiben, die sich auf Kinder und Jugendliche sowie auf Erwachsene erstrecken muss. Wichtig ist dabei die Sensibilisierung für das Berufsfeld, für die vielen zum Teil neu entstehenden Tätigkeitsbereiche und für die damit

verbundene Vielfalt der unterschiedlichen Berufsbilder. In dem Zusammenhang ist auch eine Betonung der positiven Attribute des Berufsfelds, wie etwa die Ausübung eines verantwortungsvollen, sinnvollen Berufs, die Möglichkeit, Menschen zu helfen, oder die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz, nützlich.

Zur Umsetzung einer Imageverbesserung ist der direkte Kontakt mit potenziellen Zielgruppen unerlässlich, wozu besonders die mittelfristig schrumpfende Gruppe der jungen Menschen kurz vor der Berufswahl zählt. Möglichkeiten, dieser Altersgruppe die Pflegeberufe näherzubringen, sind z. B. mit dem Unterricht verschränkte Projekte, Exkursionen und Praktika. Zudem wäre die Erstellung eines Interessenprofils von jungen Menschen, die bereits in den Sozialbetreuungsberufen tätig sind, von Vorteil. Durch dieses Profil könnten etwa im Rahmen von Berufsorientierungen an den Schulen Jugendliche, auf die dieses Profil zutrifft, eruiert und verstärkt angesprochen werden.

Neben Maßnahmen zur verstärkten Ansprache von Jugendlichen ist es gleichermaßen wichtig, die Pflege- und Betreuungsberufe bereits bei Kindern unter den interessanten beruflichen Alternativen zu positionieren, etwa durch die räumliche Nähe von Kindergärten und Pflegeheimen, was wiederum mit einer positiven Wahrnehmung der Pflegeberufe seitens der Eltern zusammenhängt.

Nach wie vor steigen zahlreiche Menschen aus anderen Branchen, wie etwa der Gastronomie oder dem Tourismus, in den Pflegebereich um. Daher ist es außerdem naheliegend, die häufigsten Herkunftsberufe zu identifizieren und die Pflegeberufe weiterführend speziell in diesen Berufssparten als berufliche Alternative und Chance zur beruflichen Weiterentwicklung zu positionieren.

Schließlich wäre eine Bewertung der Ausbildungsformen durchaus sinnvoll, da durch das je nach Ausbildungstyp unterschiedliche Mindestalter für Ausbildungen im Betreuungs- und Pflegesektor (17-19 Jahre) eine Lücke im schulischen Werdegang entstehen kann, auch wenn es die Möglichkeit von Fachschulen zur Überbrückung gibt. Zudem können die Ausbildungen nicht mit einer Matura

abgeschlossen werden. Die Ermittlung eines eventuellen Bedarfs wäre ein Anknüpfungspunkt für weitere Untersuchungen.

Neben Maßnahmen zur Schaffung von neuen Anreizen wären angesichts immens hoher Drop-out- und Burn-out-Raten gleichzeitig Analysen der aktuellen Arbeitsbedingungen im Berufsfeld der Pflegeberufe von hoher Relevanz.

ZUSAMMENFASSUNG

Zu den Hauptmotiven der Wahl einer Ausbildung im Pflegesektor zählen sozial-kommunikative Aspekte hinsichtlich der Arbeit mit und für Menschen, Selbstverwirklichung und das Tragen von Verantwortung im Beruf und die Ausübung des "Wunschberufes". Speziell letzteres Motiv entsteht häufig durch eigene Erfahrungen mit dem Pflegebereich, etwa durch den Zivildienst oder aufgrund pflegebedürftiger Angehöriger. In der öffentlichen Wahrnehmung wird das Image der Pflegeberufe jedoch oft mit negativen Zuschreibungen wie geringen Verdienst- und Aufstiegsmöglichkeiten und hohen mentalen und körperlichen Belastungen assoziiert. Daher ist hinsichtlich des Berufsbildes eine Imagekorrektur notwendig, die sich auf Kinder und Jugendliche sowie auf Erwachsene erstrecken muss. Neben der Sensibilisierung für die vielen zum Teil neu entstehenden Tätigkeitsbereiche ist hier eine Betonung der positiven Attribute des Berufsfelds wichtig, wie etwa die Ausübung eines verantwortungsvollen, sinnvollen Berufs, die Möglichkeit, Menschen zu helfen, oder die Aussicht auf einen sicheren Arbeitsplatz. Außerdem besteht eine strukturelle Problematik. Die Einführung eines Ausbildungstyps, mit dem gleichzeitig die Matura abgelegt werden könnte, würde die Attraktivität der Betreuungs- und Pflegeberufe aufwerten.

Anknüpfungspunkte für weiterführende Untersuchungen sind etwa in Analysen der überaus hohen Drop-out- bzw. Burn-out-Raten im Berufsfeld der Pflegeberufe zu finden.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

BOMBALL, Jaqueline; SCHWANKE, Aylin; STÖVER, Martina; SCHMITT, Svenja (2010): Einstellungen von Schüler/innen zur möglichen Ergreifung eines Pflegeberufes. Ergebnisbericht. Bremen: Universität Bremen, Institut für Public Health und Pflegeforschung.

LEITNER, Andrea; WROBLEWSKI, Angela (2009): Entscheidungsprozess und Einflussfaktoren der Berufswahl. Schülerinnenbefragung im Rahmen der FIT-Evaluierung. Projektbericht. Wien: Institut für Höhere Studien.

NÖBAUER, Brigitta (2013): Chancen und Potenziale zum Gewinnen von InteressentInnen für die Altenbetreuung und -pflege. In: Nöbauer, Brigitte (Hrsg.), 2013: Personalmanagement in der Altenbetreuung. MitarbeiterInnen gewinnen und entwickeln. Linz: Wagner Verlag. S. 37-62.

STRUNCK, Stefan (2013): Entwicklungen in der Altenbetreuung und -pflege und ihr Einfluss auf die Personalarbeit. In: Nöbauer, Brigitte (Hrsg.), 2013: Personalmanagement in der Altenbetreuung. MitarbeiterInnen gewinnen und entwickeln. Linz: Wagner Verlag. S. 17-35.

VOGTENHUBER, Stefan, BRUNEFORTH, Michael; LASSNIGG, Lorenz (2012): Kontext des Schul- und Bildungswesens. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam. S. 15-30.

KURZBIOGRAFIE

Gregor Hinterdorfer wurde 1980 in Linz geboren und wuchs in Oberösterreich auf, wo er auch maturierte. Während des Studiums der Soziologie an der Universität Wien beschäftigte er sich besonders mit Transitionen vom Bildungssystem in den Arbeitsmarkt. Anschließend studierte er Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit an der FH Campus Wien. Dieser Beitrag basiert auf der zum Abschluss dieses Studiums im Jahr 2013 verfassten Masterarbeit, die 2015 auch beim "9. Forschungsforum der österreichischen Fachhochschulen" präsentiert wurde.

Aktuell lebt und arbeitet er in Wien. Er ist im Management einer Tagesstruktureinrichtung für Menschen mit körperlichen und geistigen Beeinträchtigungen tätig.

Jugendcoaching in Niederösterreich aus der Sicht der Jugendcoaches

Waltraud Schober
Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit
FH Campus Wien (2015)

EINLEITUNG

Vor dem Hintergrund zunehmender Ökonomisierung tauchen Fragen der Kontrolle und Messbarkeit sozialer Arbeit auf. Beteiligen sich soziale Organisationen an Ausschreibungsverfahren, müssen sie externe Anforderungen befriedigen und werden danach bewertet. Gelingt es, diese Zielvorgaben zu erfüllen, spricht man von erfolgreichem beruflichem Handeln. Um eine erfolgreiche Wirkung belegen zu können, muss jedoch vorab geklärt werden, was gemessen werden soll und worin sich der Erfolg zeigt. In der sozialen Arbeit wird Erfolg von den verschiedenen Stakeholdern unterschiedlich definiert, weshalb es dort zu vielen Widersprüchen kommt. Ausgehend vom Forschungsinteresse am Thema "Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf" als Herausforderung für sozialwirtschaftliche Organisationen wurde der Fokus auf das Jugendcoaching gelegt. Mit Jugendcoaching wurde von unterschiedlichen Systemen (Sozialministerium, Bildungsministerium) eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme konzipiert, kompetenzorientierte Berufs- und Bildungsberatung als Drehscheibenfunktion zwischen Jugendlichen und relevanten Stakeholdern umzusetzen. "Begleitende Hilfen" als Förderungsschwerpunkt, dem unter anderen Jugendcoaching angehört, wurden unter der Dachmarke NEBA (Netzwerk Berufliche Assistenz) zusammengefasst und bilden in der aktuellen BABE-Periode 2014-2017 (Behinderung – Ausbildung – Beschäftigung; das bundesweite arbeitsmarktpolitische Behindertenprogramm) den Kern der Förderlandschaft des Sozialministeriumservice.

Gemäß BMASK¹ soll "Jugendcoaching" eine flächendeckende und nahtstellenübergreifende Beratung, Begleitung und Betreuung vom Ende der Pflichtschulzeit nach Möglichkeit bis zur nachhaltigen Integration in ein weiterführendes (Aus-)Bildungssystem gewährleisten, indem alle ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen (15-19 Jahre; Jugendliche bis 24 Jahre mit sonderpädagogischem Förderbedarf und/oder Behinderung) befähigt werden sollen, eigenständig die für sie passende Entscheidung für ihre (Aus-)Bildung nach Beendigung der Pflichtschulzeit zu treffen. Vorrangiges Ziel ist es, diese möglichst lange zu einem Schulbesuch und einem Abschluss wenigstens auf der Sekundarstufe I zu motivieren. Im Bedarfsfall sollte eine entsprechende Begleitung beim Übergang vom System Schule in ein Folgesystem angeboten oder entsprechende Teil- und Alternativziele vereinbart werden. Als Erfolgsdefinition gibt das BMASK² den Betreuungsschlüssel, die Betreuungsdauer und die Anzahl der Erstgespräche bzw. der zu erstellenden fachlichen Stellungnahmen und Abschlussberichte an.

Um eine erfolgreiche Wirkung des Jugendcoachings in Niederösterreich aus der Sicht der Jugendcoaches belegen zu können, wird in dieser Masterarbeit ausschließlich darauf fokussiert, wie diese Erfolg und gelingendes professionelles Handeln im Jugendcoaching definieren. Aus dieser Innensicht wurde einerseits versucht, gelingendes professionelles Handeln der Jugendcoaches sichtbar zu machen, und andererseits versucht, Kriterien herauszuarbeiten, was sie selbst als Erfolg definieren, wie die Zielgruppe und ihre Trägerorganisationen Erfolg auffassen, was aus ihrer Sicht eine gelingende Vernetzung bzw. Kooperation ausmacht und welche Erfolgserwartungen an sie herangetragen werden.

In der Studie von Steiner et al.³ wird festgehalten, dass mit dem Jugendcoaching der Anspruch verbunden ist, vielfältige Problemlagen zu klären (problematische

1 BMASK 2012, S. 2.

2 Ebd., S. 9.

3 Steiner 2013, S. 8.

Familiensituationen, Wohnungslosigkeit, Suchtproblematik, gesundheitliche Beeinträchtigung etc.), persönliche und soziale Stabilisierung zu ermöglichen, aber auch grundlegende Lern- oder Aufmerksamkeitsdefizite zu überwinden. Dabei handelt es sich um eine Intervention, die in verschiedenen gesellschaftlichen Teilsystemen agiert: Jugendcoaching hat die Aufgabe, bestehende Angebote im (Aus-)Bildungssystem zu vernetzen, Anregungen zur Ausweitung dieser Angebote zu geben und Lücken ausfindig zu machen. Bei der Evaluierung des Pilotprojektes "Jugendcoaching" in Wien und der Steiermark im Jahr 2012 wird die Veränderung in eine positive Richtung bei der Entwicklung der Zukunftsperspektiven (Berufsvorstellungen, Motivation und Selbstbild) der TeilnehmerInnen des Jugendcoachings als Erfolgsfaktor angegeben.⁴ Als Erfolgsfaktor in der Netzwerkarbeit wird eine "Ermöglichungshaltung" angeführt, welche den Anspruch enthält, sich mit Schwierigkeiten auseinanderzusetzen und Kritik zuzulassen.

Für einen erfolgreichen Ausstieg aus NEET (Not in Education, Employment or Training) sind für Bacher et al.⁵ drei Faktoren relevant: differenziertes Ansetzen entsprechend der Lebenswelt der Jugendlichen, Koordination über Case-Management zur Deckung komplexer Bedarfslagen sowie Bestärkung, Befähigung und Selbstbestimmung der Jugendlichen. Als Grundstein für eine erfolgreiche Integrationskette stellen Pühringer und Stelzer-Orthofer⁶ fest, dass zunächst Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aufgebaut werden muss, da SchulabbrecherInnen bisher gewohnt waren, zu versagen. Erst in einem weiteren Schritt und nach Erfolgserlebnissen in einem positiven Umfeld geht es darum, gemeinsam Zukunftsvisionen zu entwickeln und Lebenspläne zu entwerfen. In diesem Zusammenhang spielt soziale Stabilisierung eine tragende Rolle.⁷ Neben individualisierter Beratung, intensiver Beziehungsarbeit mit der Einbeziehung

4 Vgl. ebd., S. 165.

5 Bacher 2013, S. 104-131. S. 121.

6 Pühringer 2012, S. 23.

7 Vgl. ebd., S. 23.

in Entscheidungsprozesse und aktivem Zugehen zeigen sich laut der Studie zur Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe NEET strukturelle Erfolgsfaktoren wie flexible, flächendeckende, niederschwellige und universale Angebote, lokale Vernetzung, finanzielle Anreize, das One-Stop-Shop-Prinzip sowie die Qualifikation und das Selbstverständnis von Beratungs- und Begleitungspersonal. Die Auswahl von Beratungspersonal, die Qualifizierung und das Selbstverständnis des Personals, das quantitative Betreuungsverhältnis, die Ressourcen und die qualitativen bzw. quantitativen Ziele von Unterstützungsstrukturen bekommen vor diesem Hintergrund zentrale Bedeutung.⁸ Aufgrund der vielfältigen Bedürfnis- und Problemlagen von NEET-Jugendlichen sehen Bacher et al. die Vernetzung und Koordinierung relevanter Akteurinnen und Akteure sowie die Einbindung der Jugendlichen selbst für erforderlich an. Maßnahmen auf Landes- und Bundesebene sollen daher adäquate rechtliche, finanzielle und organisatorische Rahmenbedingungen bereitstellen.⁹

Kyriazopoulou und Weber¹⁰ zeigten im Rahmen des dreijährigen Projekts "Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education" (2010–2012) auf, dass viele Erfolgsfaktoren direkt zum Ziel – erfolgreiche berufliche Bildung und ein erfolgreicher Übergang zum offenen Arbeitsmarkt für Lernende mit Unterstützungsbedarf bzw. Beeinträchtigungen – beitragen, dass jedoch einige ergebnisbezogene Faktoren bis zu einem gewissen Grad Voraussetzungen für dieses Hauptziel sind.

177 Vgl. Tamesberger 2013, S. 28 ff.

178 Vgl. Bacher 2014, S. 126.

179 Kyriazopoulou 2013, S. 5 ff.

FORSCHUNGSFRAGEN / METHODIK

Soziale Arbeit und die pädagogische Produktion sozialer Dienstleistungen folgen einer fachspezifischen Logik, welche sich nicht bruchlos unter Kriterien wie Rationalität, Effektivität und Benchmarking subsumieren lassen. Deshalb wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit der Versuch unternommen, Kriterien für die Bemessung von beruflichem Erfolg im Spiegel der subjektiven Einschätzungen von Jugendcoaches in Niederösterreich zu erfassen und kategorial zu ordnen. Dabei stehen die subjektiven Interpretations- und Bewertungsmuster im Mittelpunkt der Analyse, auf welche Jugendcoaches in Niederösterreich zurückgreifen, um gelingendes berufliches Handeln zu erkennen bzw. zu messen. Dadurch werden auch die Anforderungen bzw. Kompetenzen der im Jugendcoaching Tätigen, sichtbar. Darüber hinaus wird eruiert, welche für den Beratungserfolg wirksamen professionellen Strategien Jugendcoaches in ihrer unmittelbaren Beratungstätigkeit anwenden. Des Weiteren folgt eine inhaltliche Auseinandersetzung darüber, was die jeweilige Trägerorganisation als Erfolg definiert, das heißt, welche Erwartungen seitens der Trägerorganisationen an die Jugendcoaches herangetragen wird. Andererseits wird auch nach den unterstützenden Rahmenbedingungen für die Jugendcoaches gefragt. Überdies wird danach gefragt, welche Erwartungen MitarbeiterInnen anderer Organisationen an Jugendcoaches im Sinne eines gelingenden beruflichen Handelns richten. Damit soll das Spannungsfeld zwischen dem Auftrag von außen, der Trägerorganisation und dem eigenen beruflichen Selbstverständnis aufgegriffen werden.

Jugendcoaching wurde 2013 in Österreich implementiert, weshalb davon ausgegangen wurde, dass noch wenige Erkenntnisse vorliegen, was die Erfahrung der Praxis betrifft. Durch die Entscheidung für ein qualitatives Vorgehen wird die Sicht der Subjekte in den Vordergrund gestellt und versucht, durch Einzeläußerungen hindurch das zugrunde liegende Muster identifizieren zu können. Einerseits sind Einzeläußerungen Ausdruck des zugrunde liegenden Musters und andererseits wird das Muster durch die Vielzahl seiner Äußerungen erfasst.

Weil Äußerungen in Abhängigkeit vom Kontext entstehen, sind für das Verstehen Informationen wichtig, in welcher Interaktion ihr Sinn hergestellt wurde und in welchem Bezugsrahmen sie entstanden sind. Da sich der Fokus des Forschungsvorhabens auf gelingendes professionelles Handeln im Jugendcoaching richtet, wurden dazu drei miteinander zusammenhängende Forschungsfragen formuliert:

1. Wie sieht das professionelle Handeln von Jugendcoaches in Niederösterreich für eine gelingende Arbeit mit Jugendlichen im Jugendcoaching aus?
2. Wie wird Erfolg von Jugendcoaches unter Berücksichtigung unterschiedlicher Stakeholder-Interessen definiert?
3. Was sind wesentliche Einflussfaktoren für eine gelingende Kooperation zwischen Jugendcoaches und verschiedenen Stakeholdern (Trägerorganisationen, SystempartnerInnen) in Niederösterreich?

Vom Sozialministeriumservice (Abteilung N4, berufliche Integration von Menschen mit Behinderung) wurden mit 1. Jänner 2013 fünf Trägerorganisationen in Niederösterreich mit dem Projekt "Jugendcoaching" beauftragt. Von sieben Projektleitungen wurde das Konzept mit fünf Jugendcoaches mit der Zuständigkeit für NEET-Jugendliche, zwölf Jugendcoaches im Bereich der höheren Schulen und 32 Jugendcoaches im Pflichtschulbereich umgesetzt. Im Rahmen einer Vollerhebung hätten 49 Jugendcoaches (Grundgesamtheit) befragt werden können. Unter Verwendung der qualitativen Forschungsmethode wurden 14 teilstandardisierte Leitfadeninterviews durchgeführt. Die Herangehensweise mittels teilstandardisierten Leitfadens nach dem SPSS-Prinzip (Sammeln, Prüfen, Sortieren, Subsumieren) wurde aufgrund der steuernden und strukturierenden Funktion des Interviewleitfadens gewählt, welcher eine detaillierte, differenzierte und spezifische Erforschung aller relevanten mit dem Thema in Zusammenhang stehenden Aspekte ermöglicht. Obendrein standardisiert der Leitfaden die inhaltliche Struktur der Erzählung, wodurch er die Auswertung erleichtert, indem er es ermöglicht, Unterthemen quer durch alle Interviews zu verfolgen. Die Auswahl der Interview-

partnerInnen erfolgte durch eine quantitative Strategie des Samplings maximaler Variationen, indem Jugendcoaches aller Trägerorganisationen (Caritas der Erzdiözese Wien, Caritas der Diözese St. Pölten, Chance Plus GmbH, Integration Niederösterreich und FAB) und deren Projektleitungen (sieben) mit allen Zielgruppen (Pflichtschulen [acht Jugendcoaches], höhere Schulen [vier Jugendcoaches], NEET [2 Jugendcoaches]) in ganz Niederösterreich befragt wurden um die Forschungsfragen möglichst umfassend beantworten zu können.

Die Interviews wurden im Zeitraum vom 29. Jänner bis zum 4. August 2014 durchgeführt. Im Rahmen der Auswertung der erhobenen Daten anhand der qualitativen Inhaltsanalyse mit der Technik der "inhaltlichen Strukturierung" nach Mayring¹¹ wurde vergleichbares Datenmaterial unter bestimmten Kategorien subsumiert. In Hinblick auf die drei Fragestellungen wurden aufgrund von empirischen Ergebnissen der Erfolgsfaktoren acht Kategorien gebildet. Die Kategorien eins bis drei beziehen sich auf das professionelle Handeln von Jugendcoaches in Niederösterreich für eine erfolgreiche Arbeit mit den Jugendlichen; die Kategorien vier bis sieben greifen die Erfolgsdefinitionen von Jugendcoaches unter Berücksichtigung unterschiedlicher Stakeholder-Interessen auf. Die achte Kategorie thematisiert die Erfolgserwartungen verschiedener Stakeholder in Niederösterreich, die explizit oder implizit an Jugendcoaches herangetragen werden. Als Grundlage zur deduktiven Kategorienbildung dienten die Studien von Bacher et al.¹², Kyriazopoulou und Weber¹³ und von Steiner et al.¹⁴ Die Subkategorien wurden induktiv aus den Ergebnissen der Interviews extrahiert und kontextualisiert. Als Außenkriterium zur Überprüfung der Validität werden die Untersuchungsergebnisse der Erfolgsfaktoren im Jugendcoaching als Vergleichsmaßstab herangezogen, da sie in engem Zusammenhang mit der Forschungsfrage dieser Masterarbeit stehen¹⁵.

11 Vgl. Mayring 2010, S. 98 ff.

12 Bacher 2014.

13 Kyriazopoulou 2013.

14 Steiner 2013.

15 Vgl. Mayring 2010, S. 117.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Das Recht auf eine geeignete Möglichkeit der Berufsberatung wurde in Österreich bereits 1969 festgelegt. Während die meisten Maßnahmen gegen Jugendarbeitslosigkeit eine beschäftigungsorientierte Richtung verfolgen und auf individuelle Defizite fokussieren, setzt Jugendcoaching bewusst kompetenzorientiert an und kann insofern als geeignete Möglichkeit der Berufsberatung gesehen werden.

Die Europäische Union stellt den (Aus-)Bildungsabbruch als wesentlichen Indikator für Arbeitslosigkeit fest; in Österreich wurden dazu konkrete Ziele definiert. Obwohl hier einige Autorinnen und Autoren auf (sozial-)strukturelle, regionale und sozioökonomische Probleme hinweisen, wird dies in der Öffentlichkeit überwiegend mit "Versagen/Minderleistung der lernenden Person" argumentiert. Das Bewusstmachen der Ursachen hierfür eröffnet unterschiedliche Handlungsoptionen. Entsprechend des jeweiligen Ansatzes braucht es unterschiedliche Lösungsstrategien, weshalb Jugendcoaching nur als Teil eines Gesamtkonzeptes erfolgreich und wirksam sein kann. Ein Erfolg im Jugendcoaching hängt stark von den anderen Lebensbedingungen der Jugendlichen ab – vom familiären Umfeld, von der Peergroup etc. – und auch von den verschiedenen regionalen Angeboten des Arbeitsmarktes, der Schulstandorte und Nachfolgemeasures (z. B. Produktionsschulen ab 2015 – vorher AFit). Dementsprechend ist der Erfolg von Jugendcoaches unter anderem abhängig von der Region, der Trägerorganisation und der Akzeptanz der Jugendlichen. Die im Strukturbereich "berufliche Bildung" als Strategien zur Verhinderung von (Schul-)Ausbildungsabbrüchen festgestellten Erfolgsfaktoren (Nutzung innovativer Unterrichtsmethoden und -konzepte, Wahrung des Gleichgewichts zwischen theoretischen/allgemeinbildenden Fächern und praktischer Ausbildung etc.) liegen außerhalb des Handlungsspielraumes der Jugendcoaches für Jugendliche von höheren Schulen. Aufgrund der hohen Drop-out-Rate im Bereich der höheren Schulen erscheint Jugendcoaching hier eine sinnvolle Zwischenlösung zu sein.

Mit Jugendcoaching wird versucht, komplexe Probleme mit einem spezifischen Konzept abzudecken. Trotz eines Gesamtkonzeptes des Jugendcoachings zeigen sich hier drei unterschiedliche Zielrichtungen: Während Jugendcoaches in höheren Schulen einen präventiven Auftrag erfüllen, indem sie versuchen, Jugendliche im Schulsystem zu halten, besteht für Jugendcoaches in Pflichtschulen der Auftrag, das Schnittstellenmanagement – im Übergang zwischen Schule und Beruf – zu schaffen. Jugendcoaches für NEET-Jugendliche (außerschulische Jugendliche) verfolgen das Ziel, Jugendliche wieder in ein (Aus-)Bildungssystem einzugliedern. Aufgrund der Anonymisierung der Daten (um Rückschlüsse auf Personen bzw. Trägerorganisationen zu vermeiden) musste in der Darstellung der Ergebnisse darauf verzichtet werden, die Unterschiede der Jugendcoaches (höhere Schulen, Pflichtschulen, NEET) konkret zu benennen. Eine Differenzierung des Konzeptes "Jugendcoaching" erscheint notwendig.

In der Auseinandersetzung mit Qualität, Qualitätssicherung und -entwicklung im Jugendcoaching wurde berücksichtigt, dass der Qualitätsbegriff verschiedenen Einflussgrößen und den Perspektivenebenen der Beratungssituation, Beratungseinrichtung und gesellschaftlichen Subsystemen und Normen unterliegt. Zwischen den ordnungspolitischen bzw. arbeitsmarktbezogenen Erwartungen, den Erwartungen und Bedarfen von Jugendlichen und der Gestaltung und Durchführung der Beratung nimmt die Trägerorganisation eine Mittlerrolle wahr. Die Qualität des Jugendcoachings wird überwiegend durch die Betrachtung der Rahmenbedingungen unter Effizienzkriterien und über das Monitoring der beruflichen Rehabilitation erhoben. Die Professionalität und Praxis der einzelnen Jugendcoaches rücken dabei in den Hintergrund. In Hinblick auf die Konzepttreue bei der Umsetzung des Jugendcoachings gilt als gelingendes bzw. erfolgreiches professionelles Handeln der Jugendcoaches die Umsetzung der Bundesverordnung bzw. das Erfüllen der Anforderungen der jeweiligen Trägerorganisation, der Schulen bzw. des Auftraggebers. Erfolgskriterien werden dabei nicht von den Jugendcoaches, sondern von außen – von den Auftraggebern – definiert.

Bei der Erbringung und Legitimation öffentlich finanzierter sozialer Dienstleistungen kommt dem Faktor Wissen ("knowability") eine entscheidende Bedeutung zu und gilt als Grundlage für Handlungsfähigkeit ("capability") und zentrale Problemlösungsressource. Die Erwartungen des What-works-Paradigmas und die Konzepte einer "evidenzbasierten Praxis" stehen für zielgerichtete Zusammenführungen von Wirksamkeits- und Effektstudien, für den Aufbau von Informationsnetzwerken und Datenverarbeitungssystemen sowie für die Implementation entsprechender Praxisprogramme. Wird Dienstleistungsqualität als Überprüfbarkeitskriterium von staatlichen Kostenträgern herangezogen, rücken die Vergleichbarkeit, Messbarkeit und Verbindlichkeit der Dienstleistungserbringung in den Vordergrund. Qualität als Erfolgsfaktor im Wettbewerb gilt dann einer Verbesserung der Leistungserbringung und zielt auf eine vermehrte Effektivität und Effizienz sozialer Dienstleistungen ab.

Professionelle soziale Arbeit realisiert sich in Interaktionsprozessen, deren Qualität nur als Prozessqualität des Handelns angemessen bestimmt werden kann. Dies hängt entscheidend vom situativ realisierbaren Wissen und Können der Jugendcoaches ab, ist extern kaum steuerbar und entzieht sich weitgehend quantifizierenden Maß- und Bewertungsverfahren. Um die Verbindlichkeit, Transparenz, Systematisierung und Strukturierung in Bezug auf die Prozesse durch die handelnden Personen sicherzustellen, bedarf es einer Ausweitung des Qualitätsbegriffs auf Prozesse (planen, durchführen, prüfen und handeln). Die Aufgabe in der Qualitätssicherung und -entwicklung des Jugendcoachings steht vor dem Hintergrund der Erwartungen der Jugendlichen einerseits und dem Anspruch der Trägerorganisationen bzw. des Sozialministeriumservice andererseits. Hierzu bedarf es systematisch analysierter Abläufe und einer festgelegten Aufbaustruktur der Trägerorganisationen. Die durch die Dokumentation sichtbare Ergebnis- und Prozessqualität kann intern für die Kompetenzerweiterung und die Kommunikation der MitarbeiterInnen genützt werden und andererseits (extern) den Fördergebern und Vernetzungspartnern nutzen. Die Einführung eines Qualitätsmanagements in einer Trägerorganisation impliziert, Angebote, Aktivitäten, Ziele und Leistungen in einen Gesamtzusammenhang und somit in eine

Wirkungsfolge zu stellen. Durch eine ganzheitliche Betrachtung können bestehende Strukturen, Prozesse und Ergebnisse wahrnehmbar und nachvollziehbar aufeinander bezogen und verschränkt werden, da z. B. etwas, was zu Beginn der Betreuung als Misserfolg gewertet wird, zu einem späteren Zeitpunkt zum Betreuungserfolg beitragen kann. Um Erfolg abbildbar bzw. nachvollziehbar zu machen, bedarf es Langzeitstudien im Sinne einer langfristig angelegten Wirkungsforschung.

Der Erfolg von Jugendcoaches wird immer in Bezug auf den spezifischen Kontext sichtbar und lässt sich nur in Zusammenhang mit diesem bestimmen. Jugendcoaches in Niederösterreich definieren Erfolg für sich selbst durch Arbeitszufriedenheit, gelungenes Zeitmanagement und dadurch, selbst gut informiert zu sein, ihre eigene Rolle flexibel ausfüllen zu können, passende Anschlusssysteme zur Verfügung zu haben, Vertrauen in das Helfersystem aufbauen zu können und sichtbare Ergebniserfolge und Prozesserfolge gegenüber anderen Stakeholdern kommunizieren zu können. Sie erleben sich selbst als erfolgreich, wenn es ihnen gelingt, Jugendliche zu aktivieren bzw. motivieren bzw. empowern, und sie bei Jugendlichen einen Zuwachs an Handlungsbefähigung, Kooperationsfähigkeit und eine Veränderung der Einstellung identifizieren können, wenn eine Informationsweitergabe gelingt und das Ergebnis mit der Zufriedenheit der bzw. des Jugendlichen (auch im familiären Zusammenhang) übereinstimmt. Bei Jugendlichen stellen sie Erfolg durch das Erreichen klar definierter Betreuungsziele, einen Zugewinn an Informationen bzw. Fähigkeiten bzw. Kompetenzen und durch das Erkennen neuer Handlungsoptionen fest.

Die befragten Jugendcoaches beschreiben, dass ihr professionelles Handeln für eine gelingende Arbeit mit den Jugendlichen im Jugendcoaching durch folgende Faktoren wirksam wird: persönliche Vernetzungsarbeit bzw. Öffentlichkeitsarbeit, aktive Kontaktaufnahme und persönliches Vorstellen in Schulklassen, die Betrachtung des Themas Bildung im Kontext individueller Problemlagen, Kommunikation mit Eltern, Methodenvielfalt, Prozessdokumentation als Unterstützung zur Eigenreflexion und Sichtbarmachen von Versorgungslücken, fixe Zuständigkeit für Schulen und eine präzise Umsetzung der Konzeptvorgaben.

Trägerorganisationen sehen Jugendcoaches als erfolgreich, wenn ihnen die Erfüllung ihrer Vorgaben laut Konzept bzw. dem Leitbild gelingt und wenn das Feedback der KooperationspartnerInnen sowie das Ergebnis und die Prozessqualität in der Beratung positiv sind. Von den Trägerorganisationen wird das professionelle Handeln sowohl durch strukturelle Rahmenbedingungen (Computer/Internet, Dokumentationssysteme, Supervision, Teams, Fort- und Weiterbildung etc.) als auch durch eine Autonomie und Handlungsfreiheit unterstützt. Eine wesentliche Funktion nimmt dabei die Projektleitung durch bedarfsgerechte Anleitung, kurze Kommunikationswege, Feedback und die Vertretung gegenüber Stakeholdern ein.

Bei der Vernetzung bzw. Kooperation mit Stakeholdern sehen Jugendcoaches Erfolg an der Transparenz ihres Handelns und ihrer Arbeitsvereinbarungen, an einem laufenden respektvollen Informationsaustausch unter Anerkennung der unterschiedlichen Kompetenzen, an unbürokratischen Zugängen und persönlichem Kontakt sowie am Vertrauen der KooperationspartnerInnen, von denen sie fachlich zurate gezogen werden. Als wesentliche Einflussfaktoren für gelingende Kooperation aus Sicht der Jugendcoaches konnten der Informationsaustausch unter Berücksichtigung des Datenschutzes, Betriebskontakte, Professionalität, Anschlussysteme und Kooperationsvereinbarungen festgestellt werden.

Da Jugendliche häufig nicht nur einen beruflichen, sondern gleichzeitig auch einen persönlichen Übergang (von der Familie ins Internat bzw. in die eigene Wohnung, in ein anderes Umfeld etc.) meistern müssen, wurde auf das Konzept der Entwicklungsaufgaben näher eingegangen. Durch die Betrachtung des Themas Bildung im Kontext individueller Problemlagen wird dies von Jugendcoaches berücksichtigt, indem sie die Jugendliche bzw. den Jugendlichen als Ganzes in den Mittelpunkt rücken.

Mit Stichtag 31. 10. 2011 betraf die NEET-Situation in Niederösterreich insgesamt 13.572 Jugendliche, davon 5.430 Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren und weitere 8.142 Jugendliche zwischen 20 und 24 Jahren.¹⁶ Eine Einschätzung

von schulabbruchgefährdeten Schülerinnen und Schülern ist nicht möglich, da Schulen das Frühwarnsystem nicht durchgehend nutzen. Deshalb lässt sich dies nur durch Rückschlüsse auf die Anzahl der SchulabbrecherInnen feststellen. Wird die Altersgruppe der 15- bis 19-jährigen NEET-Jugendlichen in Zusammenhang mit den dafür zuständigen Jugendcoaches (vier bei Projektstart 2013, mit Stichtag 01. 12. 2014 sieben Jugendcoaches) gebracht, ergibt sich ein Betreuungsschlüssel von 1 : 775 Jugendlichen. Aufgrund der geringen Personalressourcen kann nur ein geringer Teil der NEET-Jugendlichen Jugendcoaching in Anspruch nehmen.

Vier der fünf befragten Trägerorganisationen führten zur Betreuung der Jugendlichen bereits das Vorgängerprojekt "Clearing" durch. In den Interviews wurden alle Jugendcoaches, welche bereits im Clearing gearbeitet haben, nach den Unterschieden zwischen Jugendcoaching und Clearing befragt. Es stellte sich heraus, dass manche Jugendcoaches es als schwierig erlebten, sich vom "gut funktionierenden Clearing-Konzept" zu verabschieden. Dabei nehmen die Jugendcoaches am Konzept des Jugendcoachings neben der Erweiterung der Zielgruppe am stärksten die drastisch erhöhten Fallzahlen für die einzelnen Jugendcoaches wahr. In diesem Zusammenhang werden von diesen Jugendcoaches auch die Beauftragung verschiedener Trägerorganisationen mit Jugendcoaching (Region Industrieviertel, Weinviertel, Mostviertel und Waldviertel) und die Trennung in Pflichtschulen, höhere Schulen und NEET bemängelt, da dies zu mehr Abstimmungsbedarf führt.

Die Verankerung der Vernetzungstätigkeit als Teil der Arbeit der Jugendcoaches führt zum einen zur erfolgreichen Weitervermittlung von Jugendlichen, zum anderen ist es durch die Kooperationsstrukturen zwischen den verschiedenen Stakeholdern möglich, hohe qualitative und quantitative methodische Kompetenzen zusammenzuführen. Dabei sehen die Jugendcoaches einen Erweiterungsbedarf für ein geeignetes und verfügbares Nachfolgesystem für die Jugendlichen – entsprechend ihrer Bedarfe. Dies wurde bereits bei der Evaluierung des Jugendcoachings von Steiner et al.¹⁷ (2013) festgestellt.

Jugendcoaches arbeiten in komplexen Kontexten – das heißt, in sich ständig verändernden sozialen Systemen, deren Ziele und Bewertungskriterien laufend berücksichtigt werden müssen. Da es sich um eine komplexe Aufgabe handelt, erfordert dies nach Einschätzung der Autorin eine hohe Qualifikation der Jugendcoaches. Jugendcoaches kommen aus unterschiedlichen Professionen (Psychologie, Sozialpädagogik, Jugendarbeit etc.), weshalb nicht von einem einheitlichen professionellen Grundverständnis ausgegangen werden kann. Ihnen gemeinsam sind mindestens eine dreijährige Berufserfahrung im arbeitsmarktpolitischen Kontext und die Bereitschaft zur Weiterbildung im Case-Management. Die unterschiedlichen professionellen Zugänge wurden in dieser Arbeit nicht stärker differenziert. In den Interviews zeigte sich, dass eine gemeinsame Fachsprache und ein gemeinsames Berufsbild fehlen.

Auch wenn sich die Teams der Jugendcoaches interdisziplinär zusammensetzen, handelt es sich aufgrund der Alleinzuständigkeiten für einzelne Schulen und regionale Gebiete um "EinzelkämpferInnen". In diesem Zusammenhang kommt sowohl der Qualität der Kommunikation mit der Projektleitung und dem informellen Austausch der Jugendcoaches als auch der Häufigkeit von Teambesprechungen, Klausuren, Supervision etc. ein hoher Stellenwert zu, um Jugendcoaches fachlich laufend unterstützen zu können.

Bei der Auswertung der Interviews zeigte sich der hohe Aspekt von Vertrauen in allen Auswertungskategorien. Während Vertrauen der Jugendcoaches in Richtung der Projektleitung als Erfolgsfaktor benannt wird, heben die Jugendcoaches als förderliche Rahmenbedingung für gelingendes Handeln die Autonomie und Handlungsfreiheit besonders hervor; das setzt Vertrauen in die Jugendcoaches und ihr berufliches Tun voraus. Vertrauensaufbau findet sich in den Ergebnissen der Interviews, bei der Vernetzung bzw. Kooperation mit Stakeholdern und im Aufbau von Vertrauensbeziehungen zu den Jugendlichen. Vertrauen ermöglicht eine Komplexitätsreduktion und stärkt dadurch die Handlungsfähigkeit. Das heißt, es kann abschließend für das Jugendcoaching festgehalten werden, dass

Vertrauen auf allen Ebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) sowie zwischen den Trägerorganisationen und deren Jugendcoaches ein wesentlicher Indikator für Erfolg und gelingendes professionelles Handeln im Jugendcoaching ist.

ZUSAMMENFASSUNG

Ausgangspunkt dieser Masterarbeit war, durch drei miteinander zusammenhängende Fragestellungen das professionelle Handeln von Jugendcoaches in Niederösterreich für eine erfolgreiche Arbeit mit Jugendlichen sichtbar zu machen; Erfolgsdefinitionen von Jugendcoaches differenziert nach Stakeholder-Interessen aufzuzeigen sowie explizite und implizite Erfolgserwartungen verschiedener Stakeholder an Jugendcoaches darzulegen. Bei der Messung und Bewertung der Ergebnisse wurde darauf Rücksicht genommen, dass Erfolg für jede Person entsprechend der eigenen Vorstellungen unterschiedlich sein und aus der Sicht weiterer Stakeholder (z. B. Auftraggeber) andere Facetten aufweisen kann. Die Perspektiven der Stakeholder gilt es in Zukunft mit organisationsinternen Verständigungsprozessen über eigene Erfolgskriterien zu verbinden. Die dadurch entstehenden unterschiedlichen parallelen Kriterien der Feststellung von Erfolg bedingen ein komplexes Widerspruchmanagement. Durch eine freiwillige Teilnahme der Jugendlichen kann ein gelingender Beziehungsaufbau gewährleistet werden. Voraussetzung für Erfolg im Jugendcoaching ist unter anderem ein ausreichendes Angebot an niederschweligen Projekten. Für eine professionelle Weiterentwicklung des Projektes bedarf es eines gemeinsamen Berufsbildes und einer gemeinsamen Fachsprache.

Aufgrund der Komplexität des Jugendcoachings ergibt sich eine Fülle von möglichen weiterführenden Fragen, welche einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung bedürfen. Angesichts der hohen Bedeutung des Erfolgsfaktors Vertrauen wäre es sinnvoll zu erheben, wie sich Vertrauen bzw. Misstrauen auf der Mikro-,

Meso- und Makrosystemebene auswirkt. Auch wären konkrete Vergleichsstudien wie zum Beispiel Jugendcoaching aus der Sicht der Jugendlichen (gegliedert nach Zielgruppen) und aus der Sicht der Auftraggeber (strukturelle Bedingungen) ebenso von Interesse wie eine differenzierte Betrachtung des Schnittstellenmanagements.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

BACHER, Johann et al. (2014): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe 'NEET'. Studie von ISW, IBE und JKU im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Sozialpolitische Studienreihe. Bd. 17. Hrsg.: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Wien.

BMASK (2012): Richtlinie Jugendcoaching des Bundesministers für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz zur Durchführung der Maßnahmen Jugendcoaching. Geschäftszahl: BMASK-44101/0013-IV/A/6/2012. Erstellt von: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, Sektion IV, Gruppe A, Abteilung 6. In Kraft getreten am: 1. Jänner 2012. URL: http://www.sozialministerium.at/cms/site2/attachments/2/8/8/CH2217/CMS122034_69184_10/rl_jugendcoaching.pdf, abgerufen am 23. 12. 2014.

KYRIAZOPOULOU, Mary; WEBER, Harald (Hrsg.) (2013): European Patterns of Successful Practice in Vocational Education and Training – Participation of Learners with SEN/Disabilities in VET (Berufliche Bildung von Lernenden mit Beeinträchtigungen und Unterstützungsbedarf – Erfolgreiche europäische Strukturen). European Agency for Development in Special Needs Education. Odense. Dänemark. URL: http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-patterns-of-successfulpractice-in-vet_VET-Report_DE.pdf, abgerufen am 04. 01. 2015.

MAYRING, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

PÜHRINGER, Stephan; STELZER-ORTHOFFER, Christine (2012): Evaluierung der Förderung in SP 3b Integration arbeitsmarktferner Personen. Endbericht. Begleitende Bewertung der Interventionen des Europäischen Sozialfonds Österreich 2007-2013. (Jänner 2012) Auftraggeber: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Österreichisches Institut für Raumplanung (ÖIR). Salzburg. Potsdam. Institut für Gesellschafts- und Sozialpolitik, Johannes Kepler Universität Linz.

soz.stat.noe (2014): Sozialstatistisches Handbuch für Niederösterreich 2014. 4. Auflage, Juni 2014. Hrsg. Kammer für Arbeiter und Angestellte für Niederösterreich. Wien.

STEINER, Mario et al. (2013): Evaluierung 'Jugendcoaching' – Endbericht. Studie im Auftrag des BMASK. Institut für Höhere Studien. Wien.

TAMESBERGER, Dennis (2013): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe 'NEET'. Teilbericht 1: Literaturüberblick und internationaler Forschungsstand. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (BMASK). Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften (ISW) – Institut für Erwachsenenbildungsforschung (IBE) – Johannes Kepler Universität Linz (JKU) – Institut für Soziologie.

KURZBIOGRAFIE

DSAⁱⁿ Waltraud Schober, MA, geboren 1968, studierte an der Akademie für Sozialarbeit in Bregenz und an der FH Campus Wien im Rahmen eines Joint-Degree-Programms Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit. Als Sozialarbeiterin beschäftigte sie sich in unterschiedlichen Kontexten mit den Handlungsfeldern Menschen mit Behinderung, Haft, Obdachlosigkeit, Sucht, Arbeitslosigkeit, berufliche Rehabilitation und (Aus-)Bildung in den Bundesländern Kärnten, Vorarlberg, Wien und Niederösterreich. Seit 2013 ist sie als Jugendcoach für NEET-Jugendliche bei FAB Wien/NÖ tätig. Beginnend mit der Implementierung des Projektes betreffen ihre derzeitigen Arbeitsschwerpunkte die Beratung und das Coaching von Jugendlichen zum Thema (Aus-)Bildung sowie Vernetzungstätigkeiten.

Einflussfaktoren und Unterstützungsansätze für "Early School Leavers" und "Not in Education, Employment or Training"-Jugendliche

Maria Hagspiel, Julia Planicka,
Philipp Renisch, Nicole Wyszeczi
Masterstudiengang Soziale Arbeit
Fachhochschule St. Pölten (2015)

EINLEITUNG

Kinder müssen ab dem Schuleintritt wichtige Entscheidungen für ihr weiteres Leben treffen. Beginnend nach der vierten Schulstufe geht es darum, zwischen Neuer Mittelschule (NMS) oder allgemeinbildender höherer Schulen zu wählen.¹ Hier werden sie häufig noch von ihren Eltern unterstützt. Innerhalb dieser Schultypen müssen sie sich für bestimmte Schwerpunkte wie Sprachen, Kreativunterricht, Sport oder naturwissenschaftliche Übungen etc. entscheiden. In der achten Schulstufe stehen sie unter dem Druck, den Weg in eine weiterführende Schule oder in die Lehre zu finden. Schulen und Lehrbetriebe stellen hier immer höhere Qualifikationsanforderungen und Kompetenzerwartungen an die Jugendlichen.² Ein gestiegener Leistungsdruck am Arbeitsmarkt ist vor allem eine Erscheinung unserer Zeit. Vor einigen Jahren war ein niedriger Schulabschluss noch kein Hindernis, um eine Arbeitsstelle zu bekommen. Dies war auch auf ein ausgeglichenes Angebot-Nachfrage-Verhältnis am Arbeitsmarkt zurückzuführen. Wer heutzutage in dieser Phase den Anschluss verpasst, hat zunehmend Probleme beim Übergang in ein neues Bildungssetting und somit ein ungleich höheres Risiko, vorzeitig aus dem Schul- und Bildungssystem auszusteigen bzw. auszuscheiden. Eine kompetente Schul- und Berufsausbildung ist daher eine wichtige Voraussetzung für die Integration und Inklusion in den Arbeitsmarkt. Gerade aufgrund von (Aus-)Bildungsarmut bei gleichzeitiger Forderung nach

1 Vgl. Bundesministerium für Bildung und Frauen 2015.

2 Vgl. Lassnigg 2010, S. 2 f.

hoher Fachausbildung seitens der Unternehmen wird die Arbeitslosenzahl unter Jugendlichen in den kommenden Jahren weiterhin ansteigen.

Die Verhinderung des vorzeitigen Austritts aus dem Bildungssystem stellt deshalb eine der großen gesellschaftspolitischen Herausforderungen dar. Obwohl Österreich im internationalen Vergleich eine geringe Jugendarbeitslosigkeit von 9,4 % im Jahr 2014 aufweisen konnte, wird es dennoch aufgrund der hohen Ausgrenzungsgefährdung von ESL³ und NEETs⁴ als wichtig erachtet, den Gründen für einen frühen Bildungsausstieg nachzugehen und daraus mögliche Handlungsansätze abzuleiten.⁵

Tamesberger und Bacher (2012) sprechen im Zuge ihrer Studie von "desintegrationsgefährdeten Jugendlichen" und führen drei Indikatoren an. Diese Indikatoren sind frühe SchulabgängerInnen (Early School Leavers – ESL), Jugendliche, die sich weder in (Aus-)Bildung, Beschäftigung oder in (Weiter-)Bildungsmaßnahmen befinden (Not in Education, Employment or Training - NEET), und Jugendliche mit geringer Bildung.⁶

Unter "Early School Leavers" (ESL) werden all jene Jugendlichen subsumiert, die zwischen 16 und 24 Jahre alt sind und sich nicht im Bildungssystem befinden bzw. nur den Abschluss einer einjährigen Fachschule absolviert haben. Zur Gruppe der NEET-Jugendlichen zählen alle jungen Erwachsenen, die entweder über keinen oder nur den Pflichtschulabschluss verfügen oder maximal den Abschluss einer einjährigen berufsbildenden mittleren Schule (BMS) aufweisen, unabhängig davon, ob sie sich zum Befragungszeitpunkt im Bildungssystem befinden oder nicht.⁷ Unter "Jugendlichen mit geringer Bildung" sind all jene 20- bis 24-Jährigen zu verstehen, die "über keinen Pflichtschulabschluss, maximal einen Pflichtschulabschluss oder maximal den Abschluss einer einjährigen BMS verfügen,

3 Zur besseren Lesbarkeit wird "Early School Leavers" mit ESL abgekürzt.

4 Der Begriff "NEET-Jugendliche" (Not in Education, Employment or Training) wird auch mit NEETs abgekürzt und synonym verwendet.

5 Vgl. OECD 2011, S. 355 f.

6 Vgl. Bacher/Tamesberger 2012, S. 2.

7 Vgl. Bacher/Tamesberger 2011, S. 97.

unabhängig davon, ob sie sich zum Befragungszeitpunkt im Bildungssystem befinden oder nicht".⁸

Neben dem eingangs beschriebenen Leistungsdruck bezüglich der Ausbildung spielen weitere Einflussfaktoren eine Rolle, die das Desintegrationsrisiko zusätzlich erhöhen können. Um die Komplexität von Schulabbruch aufzuzeigen, werden in der vorliegenden Arbeit Bereiche wie Familie, Peergruppen sowie ein SPF⁹ im Zusammenhang von Schulabbruch dargestellt, um anschließend mögliche Präventionsmaßnahmen vorzuschlagen. Hierzu soll vor allem körperliche Bewegung und das Konzept Jugendcoaching als mögliche Ressource beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt erörtert werden. Dabei soll detailliert herausgearbeitet werden, in welcher Form diese Bereiche auf die Jugendlichen wirken.

Derzeit gibt es für Österreich primär quantitative Berechnungen über Ausmaß und Anzahl von ESL und der NEET-Gruppe. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit, diese Zahlen zu durchleuchten und Kontakt mit Einrichtungen wie Jugendzentren und Jugendcoaching aufzunehmen. Darüber hinaus können qualitative Analysen mögliche Hintergründe und Ursachen von Desintegrationsgefährdung und frühzeitigem Schulabbruch in detaillierter Form aufzeigen. Überaus wichtig ist es, in jenen Bereichen vertiefende Forschung anzustellen, in denen die Jugendlichen den Großteil ihrer Zeit verbringen. Zudem gilt es, bisherige Unterstützungsangebote zu überprüfen bzw. eventuelle neue Angebote abzuleiten und vorzuschlagen.

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Wie bereits erwähnt, wurde in dieser Arbeit qualitativ geforscht, um fundierte und individuelle Perspektiven aller Zielgruppen herauszuarbeiten. Im Hinblick auf das sensible Thema dieser Masterthesis ermöglicht eine qualitative Vorgehensweise zusätzlich eine gewisse Flexibilität, um auf die individuellen Personen und ihre spezifischen Hintergrundgeschichten einzugehen. Es war demnach das Ziel

⁸ Ebd.

⁹ Zur besseren Lesbarkeit wird "sonderpädagogischer Förderbedarf" mit SPF abgekürzt.

dieser Arbeit, eine qualitative Forschung durchzuführen, bei der es darum ging, mögliche Einflussfaktoren für vorzeitigen Schulabbruch zu untersuchen und Unterstützungsmaßnahmen für den (Wieder-)Einstieg in ein (Aus-)Bildungssystem und in die Arbeitswelt zu beleuchten.

Im Folgenden werden die verwendeten Methoden und Vorgehensweisen zur Beantwortung der forschungsleitenden Fragen dargestellt.

Aufgrund der Unterstützung durch die AK Niederösterreich lag es nahe, beim Sampling den Fokus auf das Bundesland Niederösterreich zu legen. Demnach fanden Interviews mit Jugendlichen und Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern in den Räumlichkeiten der mobilen Jugendarbeit "Rumtrieb" in Wiener Neustadt sowie mit Jugendcoaches aus Wiener Neustadt und St. Pölten statt. Des Weiteren wurden TeilnehmerInnen des WIFI-NÖ-Kurses "Hurry Up", in dem "Early School Leavers" einen Hauptschul- und Pflichtschulabschluss nachholen können, interviewt. Aufgrund von bestehenden Kontakten wurde die teilnehmende Beobachtung der Bewegungskonzepte Parkour und CrossFit (Kids/Teens) neben Klosterneuburg auch in Wien durchgeführt.

Ausgehend von einer umfassenden Literaturrecherche und Dokumentenanalyse wurden in dieser Arbeit auch empirische/qualitative Datenerhebungen durchgeführt. Neben leitfadengestützten Interviews mit Expertinnen und Experten sowie mit Jugendlichen, die aufgezeichnet und transkribiert wurden, fanden auch informelle Expertengespräche sowie teilnehmende Beobachtung und eine Analyse der Bewegungskonzepte statt. Informationen dazu wurden in Beobachtungs- und Gesprächsprotokollen festgehalten. Weiteres wurde an themenrelevanten Weiterbildungsangeboten teilgenommen, um über den aktuellen Stand der Thematik ESL und NEET informiert zu sein und einen Eindruck über die Haltung bzw. Einstellung von Expertinnen und Experten, die mit dieser Zielgruppe arbeiten, zu bekommen.

Zur Auswertung der gesammelten Rohdaten wurden unterschiedliche Verfahren herangezogen, welche hier aufgelistet sind:

- » Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996), Systemanalyse nach Froschauer/Lueger (2003)
- » Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2003)
- » Qualitative Inhaltsanalyse nach Gläser/Laudel (2010)
- » Selbsterstelltes Analyseraster und Extraktionsverfahren nach Gläser/Laudel (2010)

Dem Forschungsfeld haben sich die Autorinnen und der Autor in vier Teilbereichen unterschiedlich genähert. Im Folgenden werden die Forschungsfragen der Teilbereiche genannt, um einen Überblick über Einflussfaktoren und Unterstützungsansätze für "Early School Leavers" und NEET-Jugendliche zu bieten:

"Welchen Einfluss hat der familiäre Hintergrund auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstiegs aus dem Schul- und Bildungssystem?"

"Welchen Einfluss haben Peergruppen auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstiegs aus dem Schul- und Bildungssystem?"

"Wie kann trotz sonderpädagogischen Förderbedarfs bei Jugendlichen eine Vermittlung in die Arbeitswelt oder in eine weitere Schullaufbahn aus Sicht von Jugendcoaches erfolgen/gelingen?"

"Wie kann körperliche Bewegung als Ressource wirken und eingesetzt werden, um Early School Leavers und NEET-Jugendliche beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt zu unterstützen?"

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Das verfolgte Forschungsvorhaben zielte zunächst darauf ab, spezifische Einflussfaktoren auf einen frühen Ausstieg aus dem (Aus-)Bildungssystem zu identifizieren. Es wurde daher folgender grundlegender Frage nachgegangen:

"Welche Einflussfaktoren sind in Bezug auf "Early School Leavers" und "Not in Education, Employment or Training"-Jugendliche erkennbar?"

Unter der Prämisse, dass Familie, Peergruppen und der sonderpädagogische Förderbedarf Einfluss auf "Early School Leaving" haben, wurde jeweils ein spezifischer Fokus in einzelnen Teilbereichen darauf gelegt. Davon ausgehend ließen sich konkrete Wirkungen auf Jugendliche ableiten.

In Bezug auf die Familie gilt es aufzuzeigen, dass diese zu Beginn des Lebens als erstes soziales Bezugssystem den größten Einfluss ausübt. Die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und ihren Kindern hat wesentliche Auswirkungen auf die Schullaufbahn. Bereits innerhalb der Familie zeichnet sich ab, inwiefern die Jugendlichen zu einem späteren Zeitpunkt "standhaft" sind. Jene Standhaftigkeit hängt auch mit der innerfamiliären Situation zusammen. Es wurde im Zuge der Datenanalyse sichtbar, dass den Jugendlichen in wichtigen Phasen der schulischen Laufbahn sowie in Problemsituationen eine "Ankerperson" in der Familie gefehlt hat. Im Allgemeinen fehlte darüber hinaus der Mehrheit von Jugendlichen die richtige Balance zwischen der adäquaten Unterstützung von Jugendlichen und der gleichzeitigen Aufforderung zur Selbstständigkeit durch die Eltern.

Auch Konflikte innerhalb der Familie können indirekte Auswirkungen auf die berufliche Zukunft einer bzw. eines Jugendlichen haben. So wurde im Zuge dieser Forschung evident, dass ein konfliktreiches Familienleben sowie unverarbeitete Verlust- und Trauererfahrungen die Jugendlichen verunsichern und sie negativ prägen. Hier spielt einmal mehr die fehlende "Ankerperson" eine Rolle, da die Mehrheit der Jugendlichen nur bedingt gelernt hat, Bezugspersonen bzw. soziale Beziehungen als Ressource wahrzunehmen. Es mangelt ihnen an sozialer Kompetenz, was wiederum in ein verzerrtes Selbstbild mündet. Die Vorbildwirkung und der Einfluss von Familie in Bezug auf die Schullaufbahn und einen frühzeitigen Abbruch dürfen nicht unterschätzt werden. Die erlebte fehlende Erwartungshaltung seitens der Eltern gegenüber den Jugendlichen verringert die Motivation, etwas leisten zu wollen und auch im Hinblick auf schwierige (schulische)

Situationen das nötige Selbstbewusstsein bzw. Selbstvertrauen aufzubringen. Grundsätzlich darf die Rolle der Familie im Hinblick auf den schulischen Erfolg nicht unterschätzt werden. Die Familie und die darin wirkenden Beziehungsmuster beeinflussen das Erleben der familiären Atmosphäre und sind entscheidend dafür, wie mit Konfliktsituationen umgegangen wird.

Neben dem großen Einfluss, den die Familie ausübt, gewinnen die Peerbeziehungen im Laufe des Lebens eine immer größere Bedeutung für Jugendliche. Der Ablösungsprozess vom Elternhaus ermöglicht den Aufbau von neuen Bindungen zu Gleichaltrigen, welche die Identität, Werte und Einstellungen der bzw. des Jugendlichen beeinflussen. Demnach übernehmen auch Peergruppen einen Bildungsauftrag und haben so großen Einfluss auf schulisches Gelingen oder Versagen. Hinter dem frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem verbergen sich zumeist mehrere Gründe, die in einer Wechselwirkung auf die Jugendliche bzw. den Jugendlichen einwirken und sich gegenseitig verstärken. Im Zuge dieser Forschung konnten elf dieser Faktoren identifiziert werden: Vorbildwirkung von Peers, Abgrenzung zu anderen Gruppen, Kampf gegen Autoritäten, Beschäftigung mit dem Thema Ausbildung und Schule, Fremdbestimmung vs. Selbstwirksamkeit, Arbeitsmarkt, räumliche Veränderung, Schulwechsel, Wiedereinstieg nach dem Ausstieg, Krankheit und Familie.

Obwohl der Fokus in den Erhebungen und in den Auswertungen auf dem Einfluss der Peergruppe auf Jugendliche lag, zeigt sich bereits hier die Menge an zusätzlichen Einflüssen, die auf die Jugendlichen einwirken. Eines der markantesten Ergebnisse ist die "Abgrenzung zu anderen Gruppen". Hier wirkt der Einfluss der eigenen Peergruppe indirekt auf Jugendliche, indem sie die Abgrenzung zu anderen Jugendlichen bis zu einem vorzeitigen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem verstärkt. So bildet sich die persönliche Identität einerseits durch die Werte und Normen der eigenen Peers heraus. Diese entwickeln sich aber wiederum erst durch das Wahrnehmen von anderen, nicht den eigenen Vorstellungen entsprechenden Interessen bzw. Identitäten. Um sich von diesen anderen Gruppen klar abzugrenzen, erwägen Jugendliche dann einen frühen Ausstieg aus

dem Schul- bzw. Bildungssystem. So nehmen eben auch andere Gleichaltrige als bloß die eigene Peergruppe großen Einfluss auf ESL. Es ist ausschlaggebend, dass die Jugendlichen mindestens eine stabile und gute Beziehung aufweisen, sodass aufgrund dieser und durch den daraus resultierenden Halt Misserfolge verarbeitet werden können. Gerade wenn die familiäre Situation durch Konflikte geprägt ist, können diverse Bedürfnisse durch Freundinnen und Freunde kompensiert werden. Dieser Wunsch nach Ausgleich wird aufgrund negativ erlebter Familiensituationen verstärkt und führt zu einer noch stärkeren Geborgenheitsorientierung der Jugendlichen in Bezug auf Peerbeziehungen bzw. Freundschaften. Oft ist aber ein Beziehungsaufbau zu Peers schwierig, vor allem wenn die Familie kein gutes Vorbild für soziale Kompetenzen war. Daher werden oft nur oberflächliche Freundschaften geschlossen.

In unserer Gesellschaft gilt SPF als "Besonderheit" beim Einstieg in die Arbeitswelt. Dem wurde im Zuge dieser Arbeit nachgegangen und es wurde festgestellt, dass ein SPF durchaus Einfluss auf die Arbeitsvermittlung einer bzw. eines Jugendlichen nach sich zieht. Die Hindernisse lassen sich auf wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und persönlichen Ebenen festmachen. Besonders der wirtschaftlichen Ebene muss in Bezug auf "Early School Leaving" Aufmerksamkeit geschenkt werden. Während sich für Jugendliche ohne SPF beim Bewerbungsverfahren Probleme zeigen und viele Betriebe konkurrenz- und gewinnorientiert nach Lehrlingen suchen, bleibt Jugendlichen mit SPF die Chance auf eine Arbeitsstelle verwehrt, da ihr Zeugnis häufig schon allein als Ausschlusskriterium dient. Die Betriebe befürchten, dass sich der zeitliche Mehraufwand durch erhöhten Erklärungs- und Unterstützungsbedarf aufgrund von Lernschwäche nicht lohnt und für den Betrieb demnach zu hohe Kosten verursacht. Jugendliche mit SPF sind daher neben der Bereitschaft der Betriebe auch auf die Unterstützung der MitarbeiterInnen (Lehrlingsauszubildende) angewiesen.

Auf gesellschaftlicher Ebene wird von einer Stigmatisierung gesprochen, die auf die negative Einstellung gegenüber Menschen mit Beeinträchtigung zurückzuführen ist. Auf persönlicher Ebene gibt es mehrere Möglichkeiten, zu

intervenieren: Das Verhalten, das Auftreten und die Motivation der Jugendlichen sind entscheidend für eine erfolgreiche Arbeitsvermittlung. Darüber hinaus sind Eigenschaften wie die Eigenmotivation, Freundlichkeit (soziale Kompetenz), respektvoller Umgang und Arbeitstugenden wie etwa Pünktlichkeit am Arbeitsplatz überaus wichtig, sodass ein SPF nicht für einen erfolgreichen Einstieg in die Arbeitswelt entscheidend sein sollte. Durch stärkenorientiertes Arbeiten mit den Jugendlichen kann überdies am Auftreten und Selbstbewusstsein gearbeitet werden, damit sie sich bei einem Bewerbungsgespräch beweisen können.

In weiterer Folge wurde folgender Frage nachgegangen:

"Welche Unterstützungsansätze können bei einem (Wieder-)Einstieg in ein neues (Aus-)Bildungssystem und in die Arbeitswelt positiv wirken?"

Zur Beantwortung dieser Frage wurde das Unterstützungsangebot Jugendcoaching in Bezug auf Jugendliche mit SPF und das Angebot körperlicher Bewegung als eine Ressource für "Early School Leavers" und NEE-Jugendliche beleuchtet.

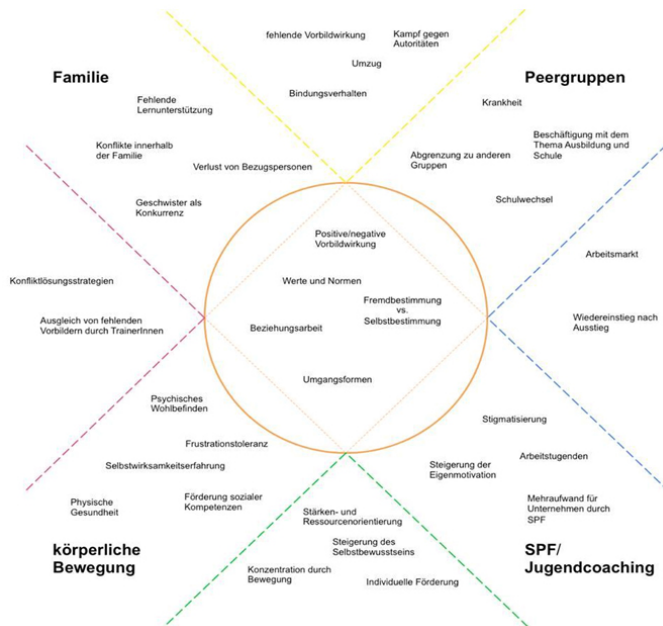
Das Jugendcoaching arbeitet praxis- und stärkenorientiert und versucht, das Umfeld so weit wie möglich in den Prozess mit einzubeziehen. Das Umfeld und die Kooperation spielen für Jugendliche mit SPF bei der Arbeitsvermittlung eine große Rolle (Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen etc.). Trotzdem sollte der Fokus, der auf den Interessen, Wünschen und Stärken der Jugendlichen liegt, nicht verloren gehen. Auch hier ist es wichtig, die Balance zu finden und einerseits die Jugendlichen zu begleiten und zu unterstützen und andererseits deren Selbstständigkeit zu fördern. Parallel zum Jugendcoaching ist auch die körperliche Bewegung ein möglicher Ansatz, um die Fähigkeiten der Jugendlichen aufzuzeigen und zu fördern.

Körperliche Bewegung bietet einen Unterstützungsansatz, der sich sowohl auf die physische Gesundheit, das psychische Wohlbefinden als auch auf die soziale Kompetenz auswirkt. Die Stärkung und Entwicklung der eigenen Kräfte steht im Vordergrund und ermöglicht ESL und NEETs, die in ihrem Leben viele Misserfolge

erlebt haben, wieder Lebensfreude zu spüren und Erfolge zu erleben. Im Fokus der untersuchten Bewegungskonzepte Parkour und CrossFit steht ein respektvoller Umgang mit sich und anderen. Zusätzlich wird das Selbstbewusstsein der Jugendlichen gestärkt, indem ohne Leistungsdruck und Konkurrenzkampf mit Herausforderungen, die zu bewältigen sind, trainiert wird. Die allgemeine Verbesserung des körperlichen Zustands hat eine positive Wirkung beim Einstieg in die Arbeitswelt. Die aufrechtere Position und das verbesserte Selbstbewusstsein hinterlassen einen besonderen Eindruck bei einem Bewerbungsgespräch.

Darüber hinaus kann durch spezielle Bewegungskonzepte erlernt werden, Verantwortung zu übernehmen, eigene Grenzen kennenzulernen und einen adäquaten Umgang zwischen Über- und Unterforderung zu finden. Durch körperliche Bewegung nach den untersuchten Bewegungskonzepten Parkour und CrossFit geht ferner auch die Auseinandersetzung mit einer heterogenen Gruppe einher, indem das "Miteinander" das Fundament bildet, sodass aufgezeigt werden kann, wie wichtig Beziehungsbildung tatsächlich ist. Innerhalb dieser Gruppe können sie ihre sozialen Kompetenzen ausbauen bzw. bilden. Dabei können Kompetenzen wie Kontaktfähigkeit, Durchsetzungsvermögen, Toleranz und Akzeptanz sowie Teamfähigkeit trainiert werden. Durch den Sport kann der Umgang mit Erfolg, aber auch Misserfolg "erlernt" werden, wofür den Jugendlichen in der Vergangenheit möglicherweise die Kraft gefehlt hat. Überdies können sie erleben, zu welchen Leistungen sie fähig sind, und dadurch ihre Handlungskompetenz und Selbstwirksamkeit stärken.

Die nachfolgende Grafik soll nun die Verbindungen der bearbeiteten Bereiche visuell darlegen und aufzeigen, wie sehr die verschiedenen Felder einander bedingen.



Auch an dieser Stelle konnten in den verschiedenen Bereichen Verknüpfungspunkte aufgezeigt werden. Es wurde gezeigt, dass die Jugendlichen Unterstützung brauchen, wenngleich es hierbei überaus wichtig ist, die richtige Balance im Hinblick auf eine adäquate Unterstützung zu finden. Da das Jugendcoaching praxis-, stärken- und umfeldorientiert arbeitet und somit auf die individuellen Anforderungen, persönlichen Stärken und Ressourcen der Jugendlichen eingeht, wird es als wichtiger Unterstützungsansatz betrachtet.

Es wird ersichtlich, dass "erlernte" Beziehungskompetenzen durch die Familie, Bindungsqualität und das daraus resultierende Beziehungsverhalten ausschlaggebend für ESL und NEETs sind und in allen Teilbereichen eine Rolle spielen. Dies mündet darüber hinaus darin, dass den Jugendlichen die Vorbildfunktion fehlt. Auch an dieser Stelle konnten in den verschiedenen Bereichen Verknüpfungspunkte aufgezeigt werden. Es wurde gezeigt, dass die Jugendlichen Unterstützung brauchen, wenngleich es hierbei überaus wichtig ist, die richtige Balance im Hinblick auf eine adäquate Unterstützung zu finden. Überdies erscheint die Tatsache, dass Jugendliche Vorbilder brauchen, um Erfahrungen über die eigene

Person machen zu können, maßgeblich zu sein, sodass dies in mehreren Teilbereichen thematisiert wurde.

Besonders auffallend sind demnach

- » (konfliktbehaftete) Bindungen,
- » Schul- und Wohnwechsel,
- » (fehlende) Vorbildfunktion,

sodass Jugendliche in vielen Problemlagen aufgrund fehlender Anhaltspunkte mit Orientierungslosigkeit konfrontiert sind. Jene Aspekte bedingen sich wechselseitig.

Jugendliche, die aufgrund negativer bzw. instabiler Beziehungserfahrungen nur unsicher in ihrem Umfeld agieren, können einen Ausgleich durch körperliche Bewegung finden. Schlechte Erfahrungen und Misserfolge können durch neu gewonnene Kompetenzen und Erfolgserlebnisse verbessert werden. Im Sport werden Erfolgserlebnisse gemeinsam zelebriert und der Anspruch selbst etwas leisten zu wollen, steigt. Jugendliche könnten durch die körperliche Bewegung feststellen, welches Potenzial ihnen zur Verfügung steht. Diese positiven Erfahrungen könnten dann in weiterer Folge in andere Bereiche wie Schulbildung übertragen werden. Probleme in der Schule könnten dann ferner nicht mehr im selben Maße aussichtslos wirken, wie dies zuvor der Fall gewesen ist. Darüber hinaus werden Misserfolge nicht mehr als "Normalzustand" angesehen.

Dieser Aspekt kann sich positiv auf das Selbstbild, die Selbstwahrnehmung und die Selbstwirksamkeit auswirken. Die Jugendlichen wissen oftmals nicht, in welchen Bereichen ihre Talente liegen. Dies geht damit einher, dass ihnen auch niemand diesbezüglich zur Seite steht. Darüber hinaus verlagern sich bei den Jugendlichen die Bedürfnisse. Die Familie stellt zwar im Idealfall weiterhin eine sichere Basis dar, zugleich jedoch steigt die Bedeutung von Peerbeziehungen. Bewegung kann hier dieser doppelten Instabilität – einerseits seitens der Familie, andererseits seitens der Peergruppe – entgegenwirken und neuen Teamgeist fördern.

Ausblick

Im Rahmen der Masterthesis wurde versucht, verschiedene Ursachen für ESL und NEETs aufzuzeigen. Dennoch konnten einige ebenso relevante Aspekte im Hinblick auf den frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem in dieser Arbeit nicht berücksichtigt werden.

Ferner zeigen die Forschungsergebnisse auf, dass der familiäre Hintergrund von Jugendlichen eine bedeutende Rolle in dieser Thematik einnimmt. Demnach wäre die Sicht der Eltern von ESL und NEET-Jugendlichen und deren Perspektive bedeutsam, um in weiterer Folge zu erforschen, an welcher Stelle angesetzt werden muss, um erfolgreich intervenieren zu können.

Des Weiteren wird auch der SPF bei Jugendlichen in der Arbeitsvermittlung als Hindernis gesehen, folglich als Einflussfaktor für ESL und NEET. In der Forschung wurde dieser Aspekt jedoch nur aus Sicht von Jugendcoaches beleuchtet, weshalb sich nun die Frage stellt, wie die Betroffenen selbst einerseits die Situation, andererseits die Hilfeleistung des Jugendcoachings empfinden bzw. einschätzen.

Abschließend wurde auf die Thematik "körperliche Bewegung" als wichtige Ressource beim (Wieder-)Einstieg in die Arbeitswelt eingegangen. Unerforscht blieb hier, wie Jugendliche zu regelmäßiger körperlicher Bewegung motiviert werden können und was sie brauchen, um den ersten Schritt dahin zu schaffen. Hier öffnen sich weitere Forschungsmöglichkeiten, wie etwa die Befragung und Begleitung von Jugendlichen, die während ihres (Wieder-)Einstiegs in die Arbeitswelt durch körperliche Bewegung unterstützt werden.

ZUSAMMENFASSUNG

Ein vorzeitiger Austritt aus dem (Aus-)Bildungssystem stellt eine bedeutende Herausforderung für junge Menschen und ihr familiäres und soziales Umfeld in unserer heutigen auf Erwerbsarbeit ausgerichteten Gesellschaft dar. Die vorliegende Masterthesis erforschte aufgrund dessen zum einen drei Einflussfaktoren - Familie, Peergruppen und sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) - auf Jugendliche hinsichtlich deren frühen Ausstiegs aus dem Schul- und Bildungssystem und untersuchte in weiterer Folge Unterstützungsmaßnahmen. Im Besonderen wurde an dieser Stelle auf Jugendcoaching und körperliche Bewegung als Aktivierungs- und Begleitmaßnahmen für einen (Wieder-)Einstieg in das (Aus-)Bildungssystem und in die Arbeitswelt eingegangen. Die Theorie dieser Masterthesis umfasste den derzeitigen Forschungsstand, der weitgehend auf quantitativen Daten basiert. Des Weiteren befassten sich die theoretischen Aspekte dieser Arbeit mit themenrelevanten Konzepten und Theorien wie Bindungen, Gruppendynamik, dem sonderpädagogischen Förderbedarf und Wirkungen körperlicher Bewegung auf den Menschen.

Im Zuge der Forschung konnte die Erkenntnis gewonnen werden, dass kein Faktor allein einen Schulabbruch bedingt, sondern immer ein Netz an unterschiedlichen Wirkungen zum Tragen kommt. Dadurch zeigen sich die Komplexität und die Schwierigkeit beim Umgang mit Jugendlichen, die sogenannte Early School Leavers und/oder NEETs (Not in Education, Employment or Training) sind. Zusammenfassend gilt zu sagen, dass bei einem frühen Ausstieg aus dem (Aus-)Bildungssystem viele Faktoren ineinandergreifen und es sich dabei um einen komplexen, prozesshaften Ablauf handelt. Die betroffenen Jugendlichen mussten in ihrer Vergangenheit bereits mit vielen Problemlagen umgehen. Zumeist wurde dabei verabsäumt, ein stabiles Umfeld zu gewährleisten, das Misserfolge einerseits zulässt und in dem diese gleichzeitig verarbeitet werden können. Durch die fehlende Unterstützung und Begleitung der jungen Erwachsenen wurden die

genannten Einflussfaktoren für den frühen Ausstieg aus dem Schul- und Bildungssystem zusätzlich verstärkt.

Umso bedeutender sind die gebotenen Ansatzpunkte für Präventions- und Interventionsmaßnahmen wie Jugendcoaching und körperliche Bewegung, die in dieser Arbeit vertiefend beleuchtet wurden. Durch sie ist es möglich, auf die individuellen Anforderungen der Jugendlichen einzugehen und persönliche Stärken und Ressourcen zu fördern.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

BACHER, Johann; TAMESBERGER, Dennis (2011): Junge Menschen ohne (Berufs-)Ausbildung. Ausmaß und Problemskizze anhand unterschiedlicher Sozialindikatoren. - In: WISO 34 Jg. (2011), Nr. 4 S. 95–112.

BACHER, Johann; TAMESBERGER, Dennis (2012): Desintegrationsgefährdete Jugendliche in Niederösterreich. Problemausmaß und sozialstrukturelle Beschreibung, Linz.

BOHLEBER, Werner (2004): Adoleszenz, Identität und Trauma. – Stuttgart, In: Streeck-Fischer, Annette (Hrsg.) (2004): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität. S. 229-242.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2015): Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz, URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> abgerufen am 13. 04. 2015.

DEINET, Ulrich; STURZENHECKER, Benedikt (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 4. Auflage, Wiesbaden.

DUNKAKE, Imke (2009): Der Einfluss der Familie auf das Schulschwänzen. Theoretische und empirische Analysen unter Anwendung der Theorien abweichenden Verhaltens, Wiesbaden.

FROSCHAUER, Ulrike; LUEGER, Manfred (2003): Das qualitative Interview. Wien.

GLÄSER, Jochen; LAUDEL, Grit (2010): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 4. Auflage, Wiesbaden.

GROSSMANN, Karin; GROSSMANN, Klaus (2004): Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit, Stuttgart.

KÖNIG, Oliver; ANTONS, Klaus (2001): Gruppendynamik. Geschichte, Theorien, Methoden, Anwendungen, Ausbildung. München, Wien.

MAYRING, Philipp (2003): Qualitative Inhaltanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage, Weinheim und Basel.

MILOWIZ, Walter (1998): Teufelskreis und Lebensweg. Systemisches Denken in der Sozialarbeit, Wien, New York.

NAIRZ-WIRTH, Erna; MESCHNIG, Alexander (2010): Early School Leaving: theoretische und empirische Annäherungen. In: SWS Rundschau 50. Jg. (2010), Heft 4: S. 382–398.

OECD (2011): Education at a Glance 2011. OECD Indicators, URL: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/48631582.pdf>, abgerufen am 14. 04. 2015.

RATEY, John R.; HAGERMAN Eric (2009): Superfaktor Bewegung. 1.Auflage, Kirchzarten bei Freiburg.

SEIFFGE-KRENKE, Inge (2004): Adoleszenzentwicklung und Bindung, In: Streeck- Fischer, Annette (Hrsg.): Adoleszenz – Bindung – Destruktivität: S. 156-175.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliette (1996): Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung, Weinheim.

WETZSTEIN, Thomas; ERBELDINGER, Patricia; HILGERS, Judith; ECKERT, Roland (2005): Jugendliche Cliques. Zur Bedeutung der Cliques und ihrer Herkunfts- und Freizeitwelten, Wiesbaden.

KURZBIOGRAFIEN

Maria Hagspiel, 1986 in Bregenz geboren, arbeitet als Sozialpädagogin in einer Wohngemeinschaft für Kinder und Jugendliche sowie als Sozialarbeiterin in einem Übergangwohnheim für wohnungslose Frauen. Sie absolvierte die Bachelorstudiengänge Bildungswissenschaft sowie Kultur- und Sozialanthropologie in Wien und schloss 2015 den Master an der FH St. Pölten im Bereich "soziale Arbeit" erfolgreich ab.

Julia Planicka, 1991 in Korneuburg geboren, arbeitet seit 2013 als Sozialarbeiterin und Sonderpädagogin beim Verein "Eltern für Kinder Österreich" in Wien. Im Zuge ihrer Bachelorarbeit an der PH NÖ arbeitete sie 2012 beim Comenius-Projekt "SignLanguage@school" mit und produzierte Unterrichtsmaterialien für den bilingualen Unterricht in Gebärden- und Lautsprache. Ihren Master erlangte sie 2015 an der FH St. Pölten im Bereich "soziale Arbeit" und Case Management. Neben der Zusammenarbeit mit der AK Niederösterreich im Zuge der Gruppenmasterthesis "Einflussfaktoren und Unterstützungsansätze für "Early School Leavers" und "Not in Education, Employment or Training"-Jugendliche" entstand auch eine Kooperation mit "CrossFitVienna", die eine weitere Zusammenarbeit nach Abschluss der Masterthesis ermöglichte.

Philipp Renisch wurde 1989 in Oberpullendorf geboren und leitet seit 2013 das Lerncafé und Jugendzentrum "Zgetthere" in Mattersburg und betreut arbeits- und wohnungssuchende Jugendliche im Projekt "Haus Dominikus Savio" des Vereins. Zudem ist er als Schulsozialarbeiter in einer Neuen Mittelschule und HAK/HAS tätig. 2013 schloss er das Bachelorstudium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien ab und beendete das Studium der Sozialen Arbeit an der FH St. Pölten 2015 mit dem Master of Arts in Social Sciences.

Nicole Wyszeczi wurde 1991 in Wien geboren und war bis 2015 in der Sonderbetreuung der Wiener Kinderfreunde sowie als Sonderschullehrerin in Wien tätig. 2013 schloss sie das Bachelorstudium des Lehramtes für allgemeine Sonderschulen an der Pädagogischen Hochschule Wien mit dem Titel "Bachelor of Education" erfolgreich ab und beendete 2015 das Studium der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule St. Pölten mit dem Titel "Master of Arts in Social Sciences".

Weiterbildungsverhalten von Pflegepersonal mit Migrationshintergrund

Markus Hollendohner
Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit
FH Campus Wien (2015)

EINLEITUNG

Die Gesundheits- und Krankenpflege (GuK) hat in westlichen Gesellschaften einen hohen Stellenwert. Vor allem die Pflege betagter Menschen wird in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen. Durch den demografischen Wandel wird davon ausgegangen, dass in der Altenpflege: *'[...] einerseits die Zahl der Pflegebedürftigen und andererseits das Alter der Beschäftigten deutlich ansteigen werden'*.¹ Deutlich wird diese Entwicklung bei der Betrachtung der Anzahl an PflegegeldbezieherInnen der letzten zehn Jahre. Hatten im Jahr 2004 bundesweit 320.258 Personen Pflegegeld bezogen,² so stieg diese Zahl innerhalb einer Dekade um 29,9 % auf 456.917 Personen im Oktober des Jahres 2014.³ In Niederösterreich ist die Anzahl der PflegegeldbezieherInnen im Zeitraum zwischen 2003 und 2013 um 34,7 % gestiegen.⁴ Diese Entwicklungen und der dadurch wachsende Pflegebedarf stellen die Gesundheits- und Krankenpflege vor neue Herausforderungen.

Wie aus Studien hervorgeht⁵, ist die Motivation von Krankenpflegeschülerinnen und -schülern, einen Beruf im Tätigkeitsfeld der Pflege betagter Menschen zu wählen, besonders gering. Als Konsequenz dieser neuen Ansprüche an die Pflege wurde in den Jahren 2013 und 2014 gemäß § 1 der Verordnung des Bundesministers für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Fachkräfteverordnung) die Berufsgruppe der diplomierten Gesundheits- und Krankenpflegekräfte in der Liste

1 Freiling 2011, S. 9.

2 Vgl. Statistik Austria 2012: o.S.

3 Vgl. Statistik Austria 2014a: o.S.

4 Vgl. Statistik Austria 2014b: o.S.

5 Vgl. Reidl et al. 2006, S. 29.

der Mangelberufe geführt.⁶ Die Verordnung ermöglicht drittstaatsangehörigen diplomierten Pflegekräften nach einer erfolgreichen Nostrifizierung die Rot-Weiß-Rot-Karte zu beantragen. Auch wenn der Bedarf an Pflege aktuell verstärkt diskutiert wird, so geht die Tradition der Mobilität von Pflegekräften nach Österreich bis in die 1960er-Jahre zurück.⁷ Eine genaue Dokumentation von Pflegepersonen mit Migrationshintergrund erweist sich jedoch als äußerst schwierig. Zwar weist die Landschaft der Gesundheitsberufe in Österreich einen hohen Prozentsatz an Migrantinnen und Migranten auf, jedoch ist es schwierig, diesbezügliche Daten zu finden, da Datenquellen zwar die Staatsbürgerschaft oder das Land, in dem die Ausbildung abgeschlossen wurde, jedoch nicht das Geburtsland beinhalten. Darüber hinaus wurden bislang keine spezifischen Daten zum Pflegepersonal per se erhoben. In vielen Studien werden Gesundheits- und Sozialberufe gemeinsam angeführt.⁸ Der Bevölkerungszensus aus dem Jahr 2001 zeigt, dass über 14 % der in Österreich tätigen Arbeitskräfte im Gesundheitswesen in einem anderen Land geboren wurden.⁹ Die EU-Erweiterung im Jahr 2004 hat die innereuropäische Migration von Pflegekräften nach Österreich forciert.¹⁰

Das Anwerben neuer Pflegekräfte ist als Reaktion auf die sich ändernden Umstände jedoch nicht ausreichend. Es ist von großer Bedeutung, dem bestehenden Personal die Möglichkeit zu bieten, das Wissen und die Kompetenzen auf den aktuellen Stand zu bringen und die ArbeitnehmerInnen über die Instrumente dieser Wissensaktualisierung zu informieren und zu motivieren. Die Erwachsenenbildung, das Konzept des "lebenslangen Lernens" (LLL) und die berufliche Weiterbildung im Allgemeinen erfahren - nicht zuletzt durch Strategien und Programme der Europäischen Union - wachsende interdisziplinäre Aufmerksamkeit. Sowohl in den Bildungswissenschaften, der Soziologie, der Psychologie, als auch in der Ökonomie wird die Thematik im Umfeld der Erwachsenenbildung und deren motivationaler Faktoren behandelt und erforscht.¹¹ Die Termini im Umfeld des Lebenslangen-Lernen-Konzepts und vor allem die Begriffe "Fortbildung" und

6 Vgl. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich 2012; 2013.

7 Vgl. Offermanns et al. 2011, S. 90.

8 Vgl. ebd., S. 91 ff.

9 Vgl. Biffli 2006, zit. nach Offermanns et al. 2001, S. 91.

10 Vgl. Offermanns et al. 2011, S. 99.

11 Vgl. Schaper/Sonntag 2007, S. 574 f.

"Weiterbildung" werden oftmals synonym verwendet. Im Kontext der Gesundheits- und Krankenpflege bedarf es in der Verwendung dieser Begrifflichkeiten jedoch genauerer Abgrenzungen. Diese Differenzierung ist im Gesundheits- und Krankenpflegegesetz (GuKG) verankert und in der Weiterbildungsverordnung des Bundesministeriums für Gesundheit (GuK-WV) konkretisiert. Eine Fortbildung zählt demzufolge für PflegehelferInnen und diplomiertes Gesundheits- und Krankenpflegepersonal zur Berufspflicht, während eine Weiterbildung auf freiwilliger Basis absolviert werden kann und zu einer Höherqualifizierung führt.¹² Basierend auf dieser Differenzierung wurde der Weiterbildungsbegriff im Zuge dieser Forschungsarbeit anhand dreier Ebenen definiert:

1. Weiterbildung gemäß § 64 GuKG
2. Weiterbildung im Sinne weiterführender Ausbildungen im Pflegebereich
3. Akademische Weiterbildungen und Sonderausbildungen im Umfeld der GuK

Angeregt durch die Arbeiterkammer Niederösterreich (AKNÖ) beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit der Thematik Weiterbildung und Migration im Pflegebereich, welche bis dato in der wissenschaftlichen Landschaft kaum erforscht wurde. Die interkulturelle Pädagogik hat sich zwar als eigenständiges Fachgebiet entwickelt, jedoch wird hierbei primär die Schul- und Sozialpädagogik behandelt und die wissenschaftliche Auseinandersetzung in der Weiterbildungsforschung wird über weite Strecken vernachlässigt. Aus den wenigen Daten und Studien geht jedoch hervor, dass Migrantinnen und Migranten generell in der beruflichen Weiterbildung unterrepräsentiert sind.¹³ Des Weiteren bestehen für die Landespflegeheime in Niederösterreich keine öffentlich zugänglichen Daten zur soziodemografischen Zusammensetzung des Pflegepersonals. Demnach stellt dieser Beitrag eine in diesem Rahmen erstmalige Kombination der Themenbereiche "Gesundheits- und Krankenpflege", "Weiterbildung" und "Migration" dar und zeigt am Beispiel ausgewählter niederösterreichischer Landespflegeheime Besonderheiten im Weiterbildungsverhalten von Migrantinnen und Migranten in der Pflege auf.

12 Vgl. § 63 und § 64 Bundesgesetz über Gesundheits- und Krankenpflegeberufe 1997.

13 Vgl. Sprung 2008, S. 2; Riesenfelder et al. 2011, S. 146.

METHODISCHE VORGEHENSWEISE

Zentrales Ziel dieser Forschungsarbeit war ein empirischer Vergleich hinsichtlich der Teilnahme an Weiterbildungen zwischen Pflegepersonen mit und Pflegepersonen ohne Migrationshintergrund. Hierbei wurden sowohl das bisherige Weiterbildungsverhalten der Zielgruppe als auch das Interesse an der Teilnahme an künftigen Weiterbildungen erfragt. Des Weiteren standen hemmende und fördernde Faktoren, welche die Partizipation an Weiterbildungen beeinflussen könnten, im Fokus der Analyse.

Im Zentrum des Erkenntnisinteresses dieser Forschungsarbeit standen demnach folgende Forschungsfragen:

1. Wie viele Pflegepersonen mit Migrationshintergrund haben im Vergleich zu Pflegepersonen ohne Migrationshintergrund ihre gegenwärtige Qualifikation durch Weiterbildungen erworben?
2. In welchem Ausmaß sind Pflegepersonen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Pflegepersonen ohne Migrationshintergrund an einer fachspezifischen Weiterbildung interessiert?
3. Welche hemmenden und fördernden Faktoren beeinflussen die Entscheidung, an einer Weiterbildung teilzunehmen?

Ziel dieser Arbeit war demnach eine Beschreibung der Ist-Situation. Hierbei sollten nicht, wie es mithilfe des qualitativen Paradigmas erzielt wird, Prozesse anhand interpretativer Verfahren rekonstruiert werden. Vielmehr ging es um eine Beschreibung der kulturell bzw. sozial konstruierten Realität, welche über einen Operationalisierungsvorgang messbar gemacht wurde, um sie anschließend statistisch auszuwerten.¹⁴ Aus diesem Grund wurde als Methode zur Beantwortung der Forschungsfragen ein quantitativer Ansatz gewählt.

Den regionalen Rahmen der Erhebung bildete das Bundesland Niederösterreich. Seitens der "Abteilung Landeskrankenanstalten und Landesheime des Amtes der NÖ Landesregierung" (Abteilung GS7) konnte eine geplante, groß angelegte Stichprobe von rund 700 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, welche im Zuge einer multivariaten Typisierung in Form einer hierarchischen Clusteranalyse ausgewählt wurden, nicht realisiert werden. Aus diesem Grund wurden drei grenznahe Landespflegeheime, welche von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Abteilung GS7 ausgewählt wurden, zur Forschung herangezogen. Für die ausgewählten Landespflegeheime – Gänserndorf, Hainburg an der Donau und Orth an der Donau – ergab sich eine Stichprobe von 165 Personen. In Relation zur Gesamtzahl der für die Befragung relevanten Berufsgruppen ergibt dies eine Ausschöpfungsquote von 7 %. Zielgruppe der Erhebung waren die Berufsgruppen der Pflegehilfen, der diplomierten Gesundheits- und Krankenschwestern und der diplomierten Gesundheits- und Krankenpfleger (DGKS/P) und Stations- bzw. Pflegedienstleitungen.

Entsprechend dem Vorhaben einer quantitativen Befragung lag dieser Studie ein Fragebogen zugrunde. Ein für die Forschungsfragen und die enge Definition des Weiterbildungsbegriffes entsprechendes Erhebungsinstrument konnte im Zuge der Literaturrecherche nicht gefunden werden. Aus diesem Grund wurde ein eigener Fragebogen in Anlehnung an bestehende Instrumente¹⁵ entwickelt.

Bei der Erstellung des Fragebogens wurde im Speziellen berücksichtigt, dass Angehörige des Pflegedienstes im Zuge ihrer Tätigkeit zeitlich in hohem Maße beansprucht werden. Aus diesem Grund wurde versucht, den Fragebogen so kompakt wie möglich zu gestalten, um die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter nicht zusätzlichen Belastungen auszusetzen. Die Erstellung des Fragebogens verlief über mehrere Phasen. Nach einer eingehenden Literaturrecherche wurden im Zuge des Operationalisierungsvorganges die wichtigsten Dimensionen und Indikatoren herausgearbeitet und zu einem übersichtlichen Dokument zusammengestellt. Nach einem ersten Pretest mit fünf diplomierten Gesundheits- und Krankenschwestern - einer mit Migrationshintergrund - wurden erste Änderungen zum

15 Vgl. Mahler 1998; Statistik Austria 2009.

Zwecke der besseren Verständlichkeit vorgenommen. Anschließend wurde der Fragebogen der Abteilung GS7 der NÖ Landesregierung zur Durchsicht vorgelegt. Zur Klärung einzelner Fragen wurde ein Treffen mit Vertreterinnen und Vertretern des Landes Niederösterreich vereinbart. Anschließend wurde der Input in den Fragebogen eingearbeitet und nach Freigabe der Abteilung GS7 erneut ein Pretest durchgeführt. Die überarbeitete Endversion wurde anschließend an die Pflegedirektorinnen und -direktoren der ausgewählten Pflegeheime gesandt.

Für die Erhebung wurde eine Dauer von zwei Wochen eingeplant, um die Daten so vieler MitarbeiterInnen wie möglich erheben zu können. Durchgeführt wurde die Befragung in den ersten beiden Novemberwochen 2014. Als Werkzeug zur Analyse der erhobenen Daten wurde das Programm "Statistical Product and Service Solutions 22 (SPSS 22)" gewählt. Neben deskriptivstatistischen Verfahren wie Häufigkeitsanalysen, Lage- und Streuungsparametern zur Beschreibung der Stichprobe und Kreuztabellen kamen darüber hinaus Korrelationsmaße wie die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson zur Anwendung. Des Weiteren wurden im Zuge der statistischen Auswertung folgende inferenzstatistische Verfahren angewandt: Binominaltest, Einstichproben T-Test, Chi-Quadrat-Test (χ^2 -Test), T-Test für unabhängige Stichproben, wobei den Testverfahren ein 95-prozentiges Niveau zugrunde gelegt wurde.

DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Ergebnisse der Erhebung dargestellt. Anschließend folgen Interpretation und Reflexion der präsentierten Ergebnisse, um in einem letzten Schritt die Relevanz darlegen und entsprechende Empfehlungen ableiten zu können.

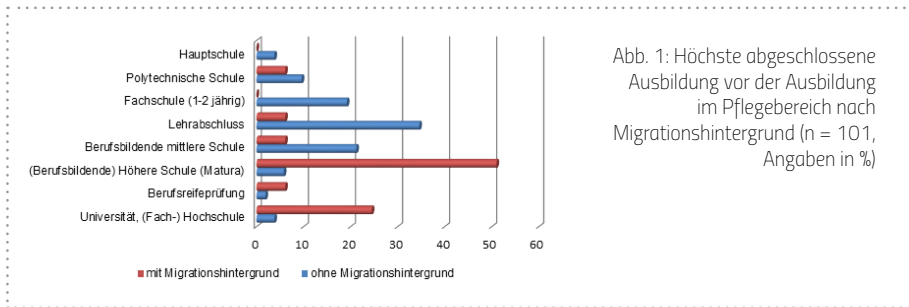
Hierfür wird zunächst in einem ersten Schritt die demografische Zusammensetzung der Stichprobe skizziert. Anschließend werden - Bezug nehmend auf die bereits erläuterten Forschungsfragen - Detailergebnisse hinsichtlich des Weiterbildungsverhaltens und in weiterer Folge jene des Weiterbildungsinteresses dargestellt. Signifikante Zusammenhänge werden im Zuge dieser Darstellung direkt im Fließtext angeführt. Zur besseren Nachvollziehbarkeit werden Werte zu nicht signifikanten Effekten als Fußnoten dargestellt. Abschließend werden hemmende und fördernde Faktoren, welche die Teilnahme an Weiterbildungen beeinflussen, dargestellt.

Zusammensetzung der Stichprobe

Im Zuge der Erhebung wurden in den ausgewählten Pflegeheimen insgesamt 165 Fragebögen verteilt. Es konnte ein Rücklauf von 101 Fragebögen erzielt werden. Dies ergibt eine Rücklaufquote von 61,21 %. Die Stichprobe setzt sich aus 84 % weiblichen und 16 % männlichen Pflegepersonen zusammen. Zwar kann von der Stichprobe dieser Forschungsarbeit nicht auf allgemeine gesellschaftliche Zusammenhänge geschlossen werden, jedoch spiegeln sich die Geschlechterverhältnisse der ausgewählten Pflegeheime in Studien über die soziodemografische Zusammensetzung im Pflegebereich in Niederösterreich tendenziell wider, auch wenn der Binominaltest mit $p = 0,040$ keine Gleichverteilung ergab: *„Mehr als 90 Prozent des Pflegepersonals in niederösterreichischen Heimen und in der mobilen Pflege sind Frauen.“*¹⁶ Das Durchschnittsalter der TeilnehmerInnen betrug zum Zeitpunkt der Befragung 43,86 Jahre (SD = 8,991).

Knapp zwei Drittel der Befragten (65,7 %) besitzen die österreichische Staatsbürgerschaft. Insgesamt 48,5 % der TeilnehmerInnen haben Migrationshintergrund (1. und 2. Generation). 60 % der im Ausland geborenen Pflegekräfte stammen aus der Slowakischen Republik. Dieser hohe Anteil lässt sich durch die grenznahe Lage der Pflegeheime erklären. Ansonsten sind Deutschland und Polen mit jeweils 6,7 %, sowie Rumänien, Bosnien und Herzegowina und Indien

mit 4,4 % mehrfach vertreten. 87,5 % der Personen mit Migrationshintergrund bezeichneten ihre Deutschkenntnisse als "sehr gut" oder "gut". 8,4 % schätzten ihre Deutschkenntnisse als ausreichend ein. Eine Person besucht Kurse, um die Sprachkenntnisse zu verbessern.



Befragt nach der höchsten abgeschlossenen Ausbildung vor der Ausbildung im Umfeld der Gesundheits- und Krankenpflege, weisen Pflegepersonen mit Migrationshintergrund einen deutlich höheren Ausbildungsgrad auf als Pflegepersonen ohne Migrationshintergrund. Wie in Abbildung 1 ersichtlich, haben insgesamt 81,6 % der Befragten mit Migrationshintergrund eine Reifeprüfung oder eine höherwertige akademische Ausbildung absolviert. Diesen stehen 11,5 % der Personen ohne Migrationshintergrund gegenüber. Hierbei zeigt ein χ^2 -Quadrat-Test mit $p = 0,000$ einen signifikanten Zusammenhang ($\chi^2 = 50,199$). Knapp ein Drittel der Pflegepersonen ohne Migrationshintergrund (34,6 %) gab einen Lehrabschluss als höchste abgeschlossene Ausbildung an. Hinsichtlich der aktuellen Beschäftigung im Pflegeheim haben 63,4 % der befragten diplomierten Pflegekräfte und 38,3 % der PflegehelferInnen einen Migrationshintergrund.

Weiterbildungsverhalten

Bezüglich der fachspezifischen Weiterbildungen im Umfeld der Gesundheits- und Krankenpflege gaben 67 % der Befragten an, dass sie darüber informiert sind, ob und wie eine Weiterbildung seitens des Dienstgebers finanziert wird. Nennenswert hierbei ist die Tatsache, dass rund zwei Drittel (73,5 %) der Pflegepersonen ohne Migrationshintergrund über Informationen zur Finanzierung von

Weiterbildungen verfügen, jedoch nur 60 % der MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund.¹⁷

Die gesetzlich festgeschriebenen Angebote an Weiterbildungen sind an die jeweiligen Berufsgruppen angepasst. Demnach stehen der Berufsgruppe der PflegehelferInnen andere Weiterbildungsmöglichkeiten zur Verfügung als dem diplomierten Gesundheits- und Krankenpflegepersonal. Diese Tatsache wurde in der Konzeption des Fragebogens berücksichtigt, was zur Folge hat, dass die Ergebnisse dieser Forschung teilweise berufsgruppenspezifisch präsentiert werden. Ein Übertrag einiger Teilergebnisse auf die Gesamtstichprobe war aufgrund des uneinheitlichen Angebotes nicht möglich.

Hinsichtlich der ersten Forschungsfrage, wie viele Pflegepersonen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Pflegepersonen ohne Migrationshintergrund ihre gegenwärtige Qualifikation durch die Teilnahme an Weiterbildungen erworben haben, kamen folgende Ergebnisse zutage:

56,5 % der PflegehelferInnen mit Migrationshintergrund und 61,1 % der PflegehelferInnen ohne Migrationshintergrund gaben an, ihre gegenwärtige Qualifikation durch die Teilnahme an Weiterbildungen gemäß der ersten Ebene des Weiterbildungsbegriffes, - also einer Weiterbildung gemäß GuKG - erworben zu haben.¹⁸

80,8 % des diplomierten Gesundheits- und Krankenpflegepersonals mit Migrationshintergrund haben an Weiterbildungen gemäß der ersten Ebene des Weiterbildungsbegriffes teilgenommen. Diesen stehen insgesamt 93,3 % des diplomierten Personals ohne Migrationshintergrund gegenüber.¹⁹

Insgesamt haben 6,1 % aller Pflegepersonen mit Migrationshintergrund - im Vergleich zu 17,3 % der Pflegepersonen ohne Migrationshintergrund - ihre gegenwärtige Qualifikation durch die Absolvierung mehrerer weiterführender Ausbildungen im Umfeld der Gesundheits- und Krankenpflege erworben.²⁰

17 $p = 0,165$, $\chi^2 = 1,923$.

18 $p = 0,726$, $\chi^2 = 1,22$.

19 $p = 0,179$, $\chi^2 = 1,809$.

20 $p = 0,083$, $\chi^2 = 3,015$.

30,8 % der diplomierten Pflegepersonen mit Migrationshintergrund haben ihre Qualifikation durch die Absolvierung akademischer Weiterbildungen erworben. Nur 6,7 % der diplomierten Fachkräfte ohne Migrationshintergrund haben an akademischen Weiterbildungen teilgenommen.²¹

Weiterbildungsinteresse

Die zweite Forschungsfrage, der Vergleich des grundsätzlichen Interesses an fachspezifischen Weiterbildungen zwischen Pflegepersonen mit und ohne Migrationshintergrund, konnte wie folgt beantwortet werden:

Insgesamt gaben 52,2 % der PflegehelferInnen mit Migrationshintergrund - im Vergleich zu 67,7 % der Pflegehilfen ohne Migrationshintergrund - an, grundsätzliches Interesse zu haben, künftig an Weiterbildungen der ersten Ebene teilzunehmen.²² Bei den diplomierten Pflegekräften ist ein weit größerer Unterschied in Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund ersichtlich. 34,6 % der diplomierten Gesundheits- und Krankenpflegekräfte mit Migrationshintergrund zeigen Interesse an künftigen Weiterbildungen gemäß GuKG. Mit 73,3 % gaben mehr als doppelt so viele DGKS/P ohne Migrationshintergrund an, sich für eine Weiterbildung zu interessieren. Hierbei zeigt ein X^2 -Quadrat Test mit $p = 0,017$ einen signifikanten Zusammenhang ($X^2 = 9,870$).

38,1 % der Pflegehilfen mit Migrationshintergrund können sich vorstellen, in Zukunft das allgemeine Diplom der Gesundheits- und Krankenpflege zu absolvieren, während nur 22,9 % der PflegehelferInnen ohne Migrationshintergrund mit diesem Gedanken spielen.²³

Nur 3,8 % des diplomierten Pflegepersonals mit Migrationshintergrund interessieren sich für eine Teilnahme an einer akademischen Weiterbildung. Mit 26,7 % zeigt hingegen knapp ein Viertel der befragten diplomierten Pflegekräfte ohne Migrationshintergrund Interesse an akademischen Weiterbildungen, wodurch das Weiterbildungsinteresse signifikant vom Migrationshintergrund der Pflegenden determiniert wird ($X^2 = 4,626$; $p = 0,031$).

21 $p = 0,073$, $x^2 = 3,225$.

22 $p = 0,233$, $x^2 = 1,422$.

23 $p = 0,222$, $x^2 = 1,493$.

Hemmende und förderliche Faktoren

Bezug nehmend auf die abschließende Forschungsfrage nach hemmenden und fördernden Faktoren zur Teilnahme an fachspezifischen Weiterbildungen konnten folgende Ergebnisse erhoben werden:

Als fördernde Faktoren zur Teilnahme an Weiterbildungen waren zwei Antwortkategorien dominant. Insgesamt gaben 84,6 % der Pflegepersonen ohne Migrationshintergrund die "Erweiterung des Wissens" als Begründung an, während knapp die Hälfte (46,9 %) der ProbandInnen mit Migrationshintergrund dies als fördernden Faktor ansahen. Ein X^2 -Quadrat-Test zeigt hierbei einen signifikanten Zusammenhang ($p = 0,000$; $X^2 = 16,037$). Ähnlich verhält es sich mit der "Erweiterung der pflegerischen Kenntnisse", worin insgesamt 63,4 % der Befragten eine Motivation für eine Weiterbildung sahen. Auch hier zeigt sich mit $p = 0,000$ ein signifikanter Effekt ($X^2 = 13,984$), da 80,8 % der Befragten ohne Migrationshintergrund, aber nur 44,9 % jener mit Migrationshintergrund diesen Motivationsaspekt nannten.

Hinsichtlich der hemmenden Faktoren ist auffällig, dass allgemein - unabhängig vom Migrationshintergrund - weniger Angaben gemacht wurden. Die Zufriedenheit mit der derzeitigen Arbeitssituation wurde mit 19,8 % am häufigsten als hindernder Grund zur Teilnahme an einer Weiterbildung genannt. Mit nur 12,9 % wurde an zweiter Stelle angegeben, dass nach einer absolvierten Weiterbildung keine finanzielle Veränderung zu erwarten ist. Signifikante Effekte waren hierbei nicht erkennbar.

Interpretation und Reflexion der Ergebnisse

Wie bereits dargestellt, gaben 81,6 % der Pflegepersonen mit Migrationshintergrund an, die Reifeprüfung bzw. Matura oder eine höherwertige akademische Ausbildung vor der Ausbildung im Pflegebereich absolviert zu haben. Bei den Pflegekräften ohne Migrationshintergrund überwiegt mit 34,6 % der Lehrabschluss, nur 11,5 % haben die Matura oder eine höherwertige Ausbildung absolviert. Ein möglicher Grund dafür könnte in den international verschiedenartigen

Ausbildungsmodalitäten im Umfeld der Gesundheits- und Krankenpflege liegen. In Österreich kann die Schule für Gesundheits- und Krankenpflegeberufe nach der erfolgreichen Absolvierung von zehn Schulstufen besucht werden. Europaweit werden durchschnittlich 11,8 absolvierte Schuljahre verlangt. In der Slowakischen Republik, welche im Zuge dieser Erhebung mit 60 % der TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund am stärksten vertreten ist, sind zwölf absolvierte Schulstufen Voraussetzung.²⁴ Die Ausbildung zur gehobenen Gesundheits- und Krankenpflege wird in der Slowakischen Republik - anders als in der in Österreich primär angebotenen Form der Diplombildung in Gesundheits- und Krankenpflegesschulen - bereits seit den 1990er-Jahren in Form von Bachelor- und Masterstudien bis hin zu PhD-Studien an privaten, öffentlichen und staatlichen Universitäten angeboten.²⁵ Die Ausbildungsmodalitäten im Umfeld der Gesundheits- und Krankenpflege wurden in der Slowakei mit dem Beitritt zur Europäischen Union im Jahr 2004 erneut reformiert und vereinheitlicht.²⁶

Hinsichtlich der dargestellten Ergebnisse ist darauf hinzuweisen, dass es bei der Interpretation der angegebenen Daten zur konkreten Teilnahme an Weiterbildungen gemäß §64 GuKG einer kritischen Reflexion bedarf. So gaben zum Beispiel 82,9 % des diplomierten Gesundheits- und Krankenpflegepersonals und 59,33 % der PflegehelferInnen an, seit dem Ende ihrer Ausbildung an Weiterbildungen teilgenommen zu haben. In Anbetracht der Tatsache, dass die Befragten durchschnittlich seit 14,7 Jahren in einem Pflegeberuf tätig sind (SD = 10,3) und über ein Drittel der TeilnehmerInnen (33,9 %) angab, mehr als drei Weiterbildungen absolviert zu haben, können diese Zahlen nicht unkommentiert bleiben. Auch wurden in Einzelfällen Widersprüchlichkeiten festgestellt, die vermuten lassen, dass der Unterschied zwischen Fortbildung und Weiterbildung, wie er im GuKG verankert ist, bei vielen Pflegekräften nicht präsent ist. Aufgrund dieser Erkenntnisse wurden die Bildungsprogramme der NÖ Landesakademie²⁷ (LAK) der letzten vier Jahre in Augenschein genommen.²⁸ Bereits in den Vorworten und Einleitungen dieser Programme werden die Begriffe "Fortbildung" und "Weiterbildung"

24 Vgl. DBfK 2008, S. 1.

25 Vgl. Comenius University Bratislava 2015: o.S.

26 Vgl. Benušová et al. 2011, S. 479.

27 NÖ Landesakademie (LAK): Dienstleisterin für Wissensvermittlung im Allgemeinen und Drehscheibe für Fort- und Weiterbildungsangebote im Speziellen.

28 Vgl. NÖ Landesakademie 2011, 2012, 2013, 2014.

über weite Strecken synonym verwendet. Auch weitere Ausführungen im Zuge der Modalitätserläuterungen lassen eine klare begriffliche Abgrenzung, wie sie im Gesundheits- und Krankenpflegegesetz festgehalten ist, vermissen. So werden beispielsweise Erklärungen zum Sonderurlaub und zur Kostenvergütung mit der Überschrift "Teilnahme an Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen" betitelt.²⁹ Diese Betitelung kann vor allem deswegen zu Verwirrungen führen, weil seit 2012 nur drei unterschiedliche Weiterbildungen gemäß § 64 GuKG seitens der LAK angeboten wurden. Die Weiterbildung "Pflege beatmeter Menschen in der Langzeitpflege" wurde seit 2012 durchgehend angeboten. Diese Weiterbildung zielt jedoch ausschließlich auf Pflegedienstleitungen, Stationsleitungen und diplomierte Gesundheits- und Krankenpflegepersonen ab. PflegehelferInnen sind demnach für diese Weiterbildungsmaßnahme nicht vorgesehen. Im Jahr 2013 wurde zusätzlich die Weiterbildung "Validation" angeboten³⁰ und im Jahr 2015 wurde "Pflege bei Demenz" zweimal abgehalten. Für diese beiden Weiterbildungen sind alle in dieser Arbeit relevanten Berufsgruppen zugelassen. Demnach scheint es, als ob der Weiterbildung im Sinne einer Höherqualifizierung seitens des Arbeitgebers eine geringere Bedeutung zugemessen wird als der Fortbildung im Sinne der Wissensaktualisierung.

Bezüglich der absolvierten akademischen Weiterbildungen ergab sich zwar kein signifikanter,³¹ jedoch ein äußerst interessanter Effekt. Hierbei gaben 30,8 % der diplomierten Pflegekräfte mit Migrationshintergrund an, bereits an akademischen Weiterbildungen teilgenommen zu haben. Demgegenüber stehen nur 6,7 % des diplomierten Personals ohne Migrationshintergrund. Dieses Ergebnis lässt Raum für zwei Interpretationsmöglichkeiten: Einerseits kann daraus geschlossen werden, dass jene 30,8 % eine akademische Weiterbildung absolviert haben, und weiterhin als diplomierte Gesundheits- und KrankenpflegerInnen tätig sind. Andererseits besteht die Möglichkeit, dass auch hier die Frage nicht korrekt interpretiert wurde und eine akademische Ausbildung zur diplomierten Gesundheits- und Krankenschwester bzw. zum diplomierten Gesundheits- und Krankenpfleger, wie sie in der Slowakei zunehmend angeboten wird, mit einer akademischen Weiterbildung verwechselt wurde.

29 Vgl. NÖ Landesakademie 2014, S. 14 f.

30 Vgl. NÖ Landesakademie 2012, S. 227.

31 $p = 0,073$, $\chi^2 = 3,225$.

Relevanz der Ergebnisse und Ausblick

Das Ziel dieser Forschungsarbeit war, drei große Themenbereiche zu verbinden, welche bis dato in der wissenschaftlichen Landschaft zwar jeweils voneinander getrennt, jedoch kaum in Relation zueinander erforscht wurden. Es konnten im Zuge der Erhebung aufschlussreiche Ergebnisse zum Thema des Weiterbildungsverhaltens von Pflegepersonal mit Migrationshintergrund erzielt werden. Es wurde versucht, die Perspektive der ArbeitnehmerInnen wissenschaftlich zu beleuchten und Mängel in der Kommunikation und Information seitens der Gesetz- und der Arbeitgeber zu thematisieren. Es wird aufgezeigt, dass fachspezifisch hochqualifiziertes Pflegepersonal mit Migrationshintergrund eine wachsende Rolle in der österreichischen Pflegelandschaft einnimmt. Die Arbeit bietet einen ersten Einblick in einen Themenbereich, der Raum für weiterführende Forschungen lässt. Vor allem die in der Reflexion der Ergebnisse erläuterte Interpretation, dass ArbeitnehmerInnen in niederösterreichischen Landespflegeheimen bezüglich der Weiterbildung gemäß GuKG - also einer freiwilligen Weiterbildung, die zu einer Höherqualifizierung führt - nicht ausreichend informiert sind, verlangt nach einer detaillierten Evaluierung des Fort- und Weiterbildungssystems im Umfeld der Gesundheits- und Krankenpflege.

Zusätzlich sollte ein vielseitiges Angebot an Weiterbildungen durch informelles Lernen im Zuge emergenter Prozesse ergänzt werden. Würde man beispielsweise in jedem der 48 Landespflegeheime eine Spezialistin bzw. einen Spezialisten im Themenbereich der Kinästhetik, der Validation, der Pflege von Menschen mit Demenz und der Wundversorgung beschäftigen, die bzw. der das Wissen im Zuge einer Weiterbildung erworben hat, könnte dieses Wissen durch Peer-Learning an Kolleginnen und Kollegen weitergegeben werden. Ziel dieses Systems wäre, in jedem für die Altenpflege relevanten Fachgebiet eine Spezialistin bzw. einen Spezialisten zu beschäftigen, die bzw. der das Wissen kooperativ an MitarbeiterInnen weitergibt.

ZUSAMMENFASSUNG

Berufliche Weiterbildung ist vor allem in Hinblick auf Gesundheits- und Sozialberufe von großer Bedeutung. Neben der Aktualisierung von Wissen und dem Erlernen neuer Kompetenzen werden auch Methoden zur Prävention psychischer und physischer Belastungen vermittelt. In der Gesundheits- und Krankenpflege und vor allem bei der Pflege betagter Menschen nimmt der Anteil an Pflegekräften mit Migrationshintergrund seit Jahren stetig zu. Nicht zuletzt durch den demografischen Wandel werden auch künftig gezielt Fachkräfte aus dem Ausland angeworben werden.

Diese Forschungsarbeit verbindet die Themenbereiche Weiterbildung, Gesundheits- und Krankenpflege und Migrationshintergrund. Im Zuge einer quantitativen Erhebung mittels Fragebogen in ausgewählten niederösterreichischen Landespflegeheimen wurde das Weiterbildungsverhalten von Pflegepersonal mit Migrationshintergrund untersucht. Anschließend wurde es in Relation zum Weiterbildungsverhalten von Pflegekräften ohne Migrationshintergrund gesetzt.

Als zentrales Ergebnis der Erhebung kann festgehalten werden, dass Unterschiede im Weiterbildungsverhalten zwischen Pflegepersonen mit und ohne Migrationshintergrund erkennbar sind. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass unabhängig vom Migrationshintergrund Unklarheiten in der Verwendung der Begrifflichkeiten "Weiterbildung" und "Fortbildung" in der Gesundheits- und Krankenpflege bestehen.

Durch die in diesem Rahmen erstmalige Verknüpfung der Themenbereiche Weiterbildung, Migration und Gesundheits- und Krankenpflege ist dieser Beitrag als Grundstein anzusehen. Aufbauend auf den Ergebnissen dieser Arbeit entsteht Raum für weitere Forschungen. Einerseits bieten sich vergleichende Studien in Niederösterreich an, um Unterschiede oder Gemeinsamkeiten beispielsweise

im Weiterbildungsverhalten bei privaten Trägern von Pflegeheimen aufzuzeigen. Andererseits wären auch überregionale Vergleiche von großem Interesse. Darüber hinaus müssen die Entwicklungen der Gesundheits- und Krankenpflege in Österreich beobachtet werden. Es ist davon auszugehen, dass in naher Zukunft eine Reformierung im Sinne einer Akademisierung der Ausbildung zu diplomiertem Gesundheits- und Krankenpflegepersonal und eine Adaptierung der weiteren Ausbildungsmöglichkeiten im Umfeld der Gesundheits- und Krankenpflege vorgenommen werden. Mit einer derartigen Reform wird auch eine gesetzliche Anpassung des Fort- und Weiterbildungsangebotes vonnöten sein. Es ist von großer Bedeutung, diese Prozesse mithilfe von begleitenden Studien und Evaluierungen ausreichend zu dokumentieren, zu analysieren und bei Bedarf zu adaptieren.

LITERATURVERZEICHNIS

BENUŠOVÁ, Kvetoslava; KOVÁCOVÁ, Miloslava; NAGY, Marián; WISMAR, Matthias (2011): Regaining selfsufficiency: Slovakia and the challenges of health professionals leaving the country. In: Wismar, Matthias; Maier, Claudia B.; Glinos, Irene A.; Dussault, Gilles; Figueras, Josep (Hrsg.): Health Professional Mobility and Health Systems. Evidence from 17 European countries. Copenhagen: WHO S. 479-510.

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2012): Verordnung des Bundesministers für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, mit der für das Jahr 2013 Mangelberufe für die Beschäftigung von ausländischen Fachkräften festgelegt werden (Fachkräfteverordnung 2013) vom 5. November 2012 (BGBl. II Nr. 367/2012).

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2013): Verordnung des Bundesministers für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, mit der für das Jahr 2014 Mangelberufe für die Beschäftigung von ausländischen Fachkräften festgelegt werden (Fachkräfteverordnung 2014) vom 31. Oktober 2013 (BGBl. I Nr. 72/2013).

Bundesgesetz über Gesundheits- und Krankenpflegeberufe (1997): Gesundheits- und Krankenpflegegesetz (GuKG) vom 19. August 1997 (BGBl. I Nr. 108/1997).

Comenius University Bratislava (2015): Department of Nursing – Main Aim. URL: <http://eng.jfmed.uniba.sk/index.php?id=3387> abgerufen am: 13. 12. 2015).

DBfK – Deutscher Berufsverband für Pflegeberufe (2008): Die europäischen Krankenpflegeausbildungen im Vergleich. URL: <http://www.eu-pflegekräfte.de/info/eu-krankenpflegeausbildungen.pdf> abgerufen am: 13. 12. 2015).

FREILING, Thomas (2011): Demografische Entwicklungstrends und Auswirkungen auf die Pflegewirtschaft. In: Freiling, Thomas (Hrsg.): Zukunftsfähig im demographischen Wandel. Herausforderung für die Pflegewirtschaft. 1. Aufl. Bielefeld: Bertelsmann W. Verlag S. 9-26.

MAHLER, Cornelia (1998): Das Fort- und Weiterbildungsverhalten des Pflegepersonals - Aspekte beeinflussender Faktoren. Magisterarbeit, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften der Universität Heidelberg.

NÖ Landesakademie (2011): Bildungsprogramm – NÖ Pensionisten- und Pflegeheime 2012. St. Pölten: NÖ Landesregierung.

NÖ Landesakademie (2012): Bildungsprogramm – NÖ Pensionisten- und Pflegeheime 2013. St. Pölten: NÖ Landesregierung.

NÖ Landesakademie (2013): Bildungsprogramm – NÖ Pensionisten- und Pflegeheime 2014. St. Pölten: NÖ Landesregierung.

NÖ Landesakademie (2014): Bildungsprogramm – NÖ Pensionisten- und Pflegeheime 2015. St. Pölten: NÖ Landesregierung.

OFFERMANN, Guido; MALLE, Eva Maria; JUSIC, Mirela (2011): *Mobility, language and neighbours: Austria as source and destination country*. In: Wismar, Matthias; Maier, Claudia B.; Glinos, Irene A.; Dussault, Gilles; Figueras, Josep (Hrsg.): *Health Professional Mobility and Health Systems. Evidence from 17 European countries*. Copenhagen: WHO S. 89-127.

RAITHEL, Jürgen (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

RIESENFELDER, Andreas; SCHELEPA, Susanne; WETZEL, Petra (2011): *Beschäftigungssituation von Personen mit Migrationshintergrund in Wien*. Wien: L-&-R-Sozialforschung.

SCHAPER, Niclas; SONNTAG, Karlheinz (2007): *Weiterbildungsverhalten*. In Frey, Dieter; von Rosenstiel, Lutz (Hrsg.): *Wirtschaftspsychologie. Enzyklopädie der Psychologie D/III/6*, Göttingen: Hogrefe

SPRUNG, Annette, (2008): *Man lernt nie aus? MigrantInnen in der Weiterbildung am Beispiel Österreichs*. In: *Bildungsforschung*, Jg. 5, Ausgabe 1. URL: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/100/102>, abgerufen am 13. 12. 2015.

Statistik Austria (2009): *Erwachsenenbildung. Ergebnisse des Adult Education Survey (AES)*. Wien: Verlag Österreich.

Statistik Austria (2012): *Bundespflegegeldbezieherinnen und -bezieher nach Pflegestufen 2002-2012*. URL: http://statistik.gv.at/web_de/statistiken/soziales/sozialeleistungen_auf_bundesebene/bundespflegegeld/020067.html, abgerufen am 13. 12. 2015.

Statistik Austria (2014a): *Bundespflegegeldbezieherinnen und -bezieher*. URL: http://statistik.gv.at/web_de/statistiken/soziales/sozialeleistungen_auf_bundesebene/bundespflegegeld/052519.html, abgerufen am 13. 12. 2015.

Statistik Austria (2014b): Bundespflegegeldbezieherinnen und -bezieher nach Bundesländern 2003-2013. URL: Download unter: http://statistik.gv.at/web_de/statistiken/soziales/sozialleistungen_auf_bundesebene/bundespflegegeld/index.html, abgerufen am 13. 12. 2015.

KURZBIOGRAFIE

Markus Hollendohner, BA, MA; geboren 1985 im Bezirk Neunkirchen, Niederösterreich. Studium der Kultur- und Sozialanthropologie an der Universität Wien, ausführliche Beschäftigung mit den Themenbereichen Migrations- und Rassismuskforschung, Diversity Studies und ökonomische Anthropologie. Während und nach dem Studium Arbeit als Betreuer von Seniorinnen und Senioren mit Mehrfachbehinderungen bei der Lebenshilfe Wien. Im Zuge dieser Tätigkeit Absolvierung des Ausbildungsmoduls "UBV – Unterstützung bei der Basisversorgung von Menschen mit Behinderungen". Von 2012 bis 2015 berufsbegleitendes Studium an der Fachhochschule Campus Wien im Rahmen des europäischen Joint-Degree-Masterprogramms "Sozialwirtschaft und Soziale Arbeit". Seit 2014 im Case -Management des Beratungszentrums Behindertenhilfe für den Fonds Soziales Wien tätig. Publikationen in den Bereichen Diversity Studies und ökonomische Anthropologie.

.....