



FRESH EDUCATION

Junge Blicke auf Bildung

Band 2

FRESH EDUCATION

Junge Blicke auf Bildung

Band 2

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



Sehr geehrte Damen und Herren!

Zur Zeit der Drucklegung dieses Buches steht Österreich, bedingt durch die Corona-Krise, vor der größten Herausforderung seit der Nachkriegszeit: Zigtausende Menschen haben ihren Arbeitsplatz verloren, hunderttausende sind in Kurzarbeit. Bei der gemeinsamen Anstrengung, das Land wieder neu zu starten und zu einem normalen Leben zurückzukehren, kommt der Arbeiterkammer und den Gewerkschaften als Interessenvertretung der ArbeitnehmerInnen eine besondere Rolle zu. Sie sehen einen wesentlichen Beitrag zur nachhaltigen Krisenbewältigung in der sozialpartnerschaftlichen Lösung der drängenden Herausforderungen, auch in den Bereichen Aus- und Weiterbildung. Die AK Niederösterreich beschäftigt sich darüber hinaus in der täglichen Arbeit mit vielfältigen Fragestellungen aus dem Bildungsbereich. Unter anderem fördert sie seit 2013 wissenschaftliche Abschlussarbeiten von Studierenden (Bachelor-, Master- und Diplomarbeiten) zu bildungspolitisch relevanten Themen. Bis dato konnten rund 50 herausragende Arbeiten finanziell unterstützt werden.

In der vorliegenden zweiten Ausgabe des Sammelbandes wollen wir Ihnen elf seit Herbst 2016 geförderte Arbeiten näher vorstellen. Diese decken eine breite Themenvielfalt ab und weisen durchwegs Bezüge zu Niederösterreich auf. Zusätzlich liefern die Beiträge interessante Lösungsansätze zu den behandelten Fragestellungen und Thematiken, seien es die Analyse des Modells Lehre mit Matura, die Evaluierung von Materialien für den Berufsorientierungsunterricht oder auch die generelle Auseinandersetzung mit Berufswünschen und der Ausbildungswahl.

Wir wünschen Ihnen eine spannende und aufschlussreiche Lektüre!

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Markus Wieser'.

Markus Wieser
Präsident

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Bettina Heise'.

Mag. Bettina Heise, MSc
Direktorin

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3
1. Birgit Weixelbaum	7
Fokus elementarpädagogisches Berufsfeld. Überlegungen zu den geforderten Handlungskompetenzen erfahrener PädagogInnen an BerufseinsteigerInnen	
2. Melanie Neussner	21
„Finanzwissen in der Primarstufe.“ Eine quantitativ-empirische Studie in der vierten Klasse Volksschule	
3. Martina Neuhauser	35
Änderungen von Berufswünschen der Neuen Mittelschülerinnen und Mittelschüler bis zum Ende der 8. Schulstufe. Exemplarische Untersuchung im Bezirk Melk	
4. Christina Ebermann-Steindl	53
„Mein Beruf – meine Zukunft.“ Ein Berufsorientierungsportfolio – Evaluation der BO-Mappe NÖ „Mein Beruf – Meine Zukunft.“ für den Einsatz im Berufsorientierungsunterricht in der Sekundarstufe I	
5. Doris Gansterer	67
Berufswunsch und Ausbildungswahl	

Inhaltsverzeichnis

6. Lisa Gindl	85
Schule vs. Lehre - Eine empirische Untersuchung zu den Einstellungen und Präferenzen der Eltern in Bezug auf die Bildungsalternativen ihrer Kinder nach der Sekundarstufe I	
7. Birgit Velickovic	105
Zur Analyse der Berufswahlkompetenz an der Polytechnischen Schule	
8. Renate Schauderer	121
Lehre mit Matura - ein Modell zur Steigerung der Durchlässigkeit im Bildungssystem	
9. Nina Scheuchelbauer	139
Die Begleitung autistischer Kinder in der Schule durch Fachassistenz	
10. Franziska Winkler	157
Vermittlungsprogramme für Schulen in zeitgeschichtlichen Museen. Ein Vergleich zwischen Haus der Geschichte Österreich, Haus der Geschichte Niederösterreich und Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland.	

Fokus elementarpädagogisches Berufsfeld. Überlegungen zu den geforderten Handlungskompetenzen erfahrener PädagogInnen an BerufseinsteigerInnen

Birgit Weixelbaum

Bachelorstudiengang Sozialmanagement in der Elementarpädagogik
FH Campus Wien (2017)

EINLEITUNG

Kindergärten und Krippen werden in Österreich als familienergänzende Institutionen zur Betreuung und Erziehung von Kindern gesehen. Gerade in den letzten Jahren wurde die Forderung nach früher Bildung immer lauter und der Kindergarten als „erste Stufe des Bildungssystems“ rückte in den Fokus der gesellschaftspolitischen Aufmerksamkeit. Dies wird in Österreich im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan (2009) folgendermaßen formuliert: *„Die Wertschätzung und Förderung früher Bildungsprozesse entsprechen einem pädagogischen Anspruch und einem gesellschaftspolitischen Auftrag.“*¹

Wenn angehende Elementarpädagoginnen und -pädagogen mit der Ausbildung beginnen, stehen große Vorfreude, Energie und Engagement im Vordergrund. Viele junge Erwachsene entscheiden sich dafür, mit Kindern zu arbeiten, diese zu bilden und zu erziehen. Erst im Laufe der Ausbildung können sie sich ein umfangreicheres, wenngleich niemals vollständiges Bild verschaffen, was es bedeutet, das junge Kind und dessen Eltern in dieser besonders wichtigen und prägenden Lebensphase zu begleiten. Am Ende ihrer Ausbildung haben sie sich ein mehr oder weniger umfangreiches Fundament der didaktisch-methodischen Bildungsarbeit angeeignet, haben erste wichtige Erfahrungen in der Praxis gesammelt und steigen mit viel theoretischem Wissen in den Beruf ein.

1 Hartmann 2009, S. 17.

Der berufliche Alltag stellt Pädagoginnen und Pädagogen im elementarpädagogischen Bereich jedoch immer wieder vor große Herausforderungen. Durch sich wandelnde äußere Einflüsse, wie beispielsweise Kinder mit Migrationshintergrund, anderen Erstsprachen und Kulturen, traumatischen Fluchterfahrungen, sich ändernde soziale Lebenswelten der Kinder in ihren Familien, Verlust- und Scheidungserfahrungen, Armutserfahrungen in der Kindheit und vieles mehr, sind die Zusammensetzungen in Kindergartengruppen viel heterogener als sie es noch vor 30 Jahren waren. Des Weiteren klaffen Altersschere und Entwicklungsstände der Kinder in den Gruppen weit auseinander.

Im bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplan für Österreich (2009) ist nachzulesen, dass alle Kinder ihren Bedürfnissen und Stärken entsprechend gefördert, dass sie als Individuen wahrgenommen und erkannt werden sollen und dass die Pädagoginnen und Pädagogen ihr Tun differenzieren und spezifizieren müssen. Jedes Kind wird als Akteur in einem kokonstruktiven Prozess gesehen und soll gleiche Chancen auf Bildung und Entfaltung erhalten².

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Steigen „junge“ Elementarpädagoginnen und -pädagogen nach einer intensiven Grundausbildung in den Berufsalltag ein, erwarten sie viele Herausforderungen und enorme Ansprüche werden von unterschiedlichsten Seiten an sie gestellt. Zum einen fordern die Eltern und die Gesellschaft, die Trägerorganisationen, die Leitungen und Teams und zum anderen natürlich auch die Kinder.

Erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen vor Ort unterstützen Neuzugänge im Team so gut als möglich, dennoch warten viele herausfordernde Momente, die es zu meistern gilt, auf die Berufsneulinge.

Die Frage, die sich diesbezüglich stellt, lautet daher: **Welche Handlungskompetenzen fordern erfahrene LeiterInnen und Kolleginnen und Kollegen und Kollegen von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern im elementarpädagogischen Berufsfeld und inwieweit decken sich diese Forderungen mit**

den subjektiven Empfindungen bezogen auf die Handlungskompetenzen der einsteigenden Pädagoginnen und Pädagogen selbst?

Junge Elementarpädagoginnen und -pädagogen können sich während ihrer Ausbildung ein vielseitig methodisch-didaktisches Handwerkszeug aneignen, können erste praktische Erfahrungen im Kindergarten sammeln, müssen aber erst dann die Feuerprobe bestehen, wenn sie tatsächlich im Feld stehen. Oftmals sind sie auf sich alleine gestellt, haben kaum Begleitung oder Mentoring von außen, trauen sich vielleicht auch gar nicht zuzugeben, dass sie Ängste oder Zweifel in sich tragen, und müssen von einem auf den anderen Tag die volle Verantwortung für eine relativ große Gruppe von Kindern übernehmen.

Somit ist es von großer elementarpädagogischer Relevanz, sich mit dem Thema der Erwartungen seitens erfahrener Kolleginnen und Kollegen und Kollegen an junge Pädagoginnen und Pädagogen bezogen auf Handlungskompetenzen auseinanderzusetzen, denn diese können aus eigenen Erfahrungen berichten, welche Ressourcen und Stärken durch neue Kolleginnen und Kollegen und Kollegen in ein Team einfließen können. Sie können auch Aussagen darüber treffen, wo Schwächen und Defizite bei jungen Kolleginnen und Kollegen und Kollegen liegen, wo es noch Aufholbedarf gäbe. Fröhlich-Gildhoff et al. verstehen für frühpädagogische Fachkräfte unter dem Erwerb von Handlungskompetenzen, „in komplexen und mehrdeutigen, nicht vorhersehbaren und sich immer anders gestaltenden Situationen eigenverantwortlich, selbstorganisiert und fachlich begründet zu handeln“³. Sie stellen somit die Erwartung an die Fachkräfte, dass diese ihr „theoretisches, fachliches Wissen als auch reflektiertes Erfahrungswissen“⁴ so nutzen, dass sie ihre Handlungen auf die jeweilige Situation spezifisch abstimmen können.

Die folgende Arbeit setzt sich im empirischen Teil in besonderer Weise mit den Anforderungen und Erwartungen erfahrener Elementarpädagoginnen und -pädagogen an BerufseinsteigerInnen auseinander und zeigt außerdem auf, welche subjektiven Empfindungen bezogen auf das tatsächliche Aufgabenfeld Berufsneulinge mitbringen.

Um dieser Frage nachzugehen, wird im ersten Kapitel eine Literaturrecherche durchgeführt, die sich mit Anforderungsprofilen, dem Gegenstand der

3 Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 78.

4 Ebd., S. 78.

Professionalisierung der Elementarpädagogik und aus soziologischer Sicht mit dem Thema „Veränderte Kindheit heute“ auseinandersetzt, um erkennen zu können, welche enormen Erwartungen an Elementarpädagoginnen und -pädagogen gestellt werden.

Als Quellen werden Publikationen von Fröhlich-Gildoff et al. (2011; 2014), Kränzl-Nagl, Mierendorff (2007), Bamler et al. (2010) und Nentwig-Gesemann et al. (2011) herangezogen.

Der empirischen Aufarbeitung dieses Themas dient zum einen eine Fokusgruppendifkussion mit erfahrenen LeiterInnen und Pädagoginnen und Pädagogen bezogen auf Erwartungen an den Berufseinstieg junger Pädagoginnen und Pädagogen. Diese Expertendiskussion wird anhand der Mayring-Methode (2010) inhaltlich analysiert, um Einblicke darin zu gewinnen, was erfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen für den Einstieg als besonders wichtig erscheint.

Des Weiteren wird tiefenhermeneutisch aufbereitetes Datenmaterial zweier Interviews mit einer Schulabgängerin, unmittelbar vor dem Berufseinstieg und nach einigen Monaten Berufserfahrung, verarbeitet, um deren subjektives Empfinden zum „Bestehenkönnen“ im Praxisfeld, aus Sicht einer Berufseinsteigerin darzustellen. Mithilfe von leitfadengestützten, problemzentrierten Interviews wurde die junge Pädagogin befragt und mittels tiefenhermeneutischer Textanalyse⁵ werden mögliche latente Sinngehalte hinter dem gesprochenen Wort der jungen Pädagogin rekonstruiert und dargestellt. Zum Ausdruck kommt, wo sie selbst ihre Stärken, Ressourcen und Kompetenzen vermutet und wo sie Ängste und Unsicherheit in sich trägt.

Im Abgleich beider empirischer Erkenntnisse wird erkennbar, ob und inwiefern diese beiden Blickwinkel auf den Einstieg ins elementarpädagogische Berufsfeld übereinstimmen oder voneinander abweichen bzw. wo beide Seiten ihre Fokusse haben. Aufgrund der geringen Fallzahl ist der Geltungsanspruch dieser Arbeit recht eingeschränkt und müsste über eine weitere Untersuchung mit einer größeren Stichprobe geprüft werden.

Die Zusammenfassung der Arbeit bilden ein Resümee über gestellte Anforderungen von unterschiedlicher Seite an Elementarpädagoginnen und -pädagogen und ein gezieltes Beleuchten der ungleichen Schwerpunkte

verschiedenster Interessensgruppen (Gesellschaft, LeiterInnen, SchulabgängerInnen) und es gibt Ausblick auf weitere Überlegungen, bezogen auf Ausbildung und Ausbildungsinhalte.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Wird über den Kindergarten als Bildungseinrichtung nachgedacht, so muss überlegt werden, was frühkindliche Bildung bedeutet.

Zum Thema Bildung ist im Bildungsrahmenplan Folgendes verankert: „Bildung wird als lebenslanger Prozess der aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit sich selbst und mit der Welt verstanden“⁶.

Neben diesen wissenschaftlichen Erkenntnissen ist es notwendig, auf die gesellschaftspolitischen Anforderungen zu achten und den Bildungsanspruch an den Kindergarten aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu beleuchten.

Dem Kindergarten kommt gegenüber der Schule ein eigenständiger Bildungsauftrag zu. Dieser leitet sich aus den wissenschaftlichen Erkenntnissen „der Entwicklungspsychologie, der beobachtbaren Kleinkindforschung sowie der Kognitionsforschung ab“⁷.

Herausforderungen für Elementarpädagoginnen und -pädagogen ergeben sich somit aus unterschiedlich einflussnehmenden Kräften.

Das Thema „Veränderte Kindheit“ ist nicht erst seit den 1970er-Jahren in den Fokus der Aufmerksamkeit im elementarpädagogischen Bereich gerückt, denn Veränderungen in der Kindheit gehen mit dem gesamtgesellschaftlichen Wandel einher und sind auf unterschiedlichen Ebenen beobachtbar:

- » soziostrukturelle Ebene
- » soziokulturelle Ebene
- » stärkere Pädagogisierung
- » Veränderungen in den zeitlichen und räumlichen Strukturen
- » vehemente Auswirkungen durch die technologischen Fortschritte und die Medien
- » verschiedene Lebenslagen der Kinder, wie Migration und Behinderung⁸

6 Hartmann 2009, S. 23.

7 von der Beek et al. 2011, S. 179.

8 Vgl. Kränzl-Nagl, Mierendorff 2007, S. 11.

Führt man sich diese Aspekte veränderter Kindheit heute vor Augen, so lässt sich erkennen, dass pädagogische Fachkräfte eines ganzen Bündels an Kompetenzen bedürfen, um den Kindern und ihren Ausgangslagen gerecht zu werden.

Elementarpädagoginnen und -pädagogen sind gefragt, den vielfältigen und heterogenen Anforderungen durch die Arbeit mit den Kindern und deren Eltern in Österreichs Kindergärten gerecht zu werden. So sind sie aufgerufen, sich an den Prinzipien einer ko-konstruktiven Gestaltung von Bildungsprozessen zu orientieren und diese in die Arbeit mit den Kindern einfließen zu lassen. Zu diesen Prinzipien zählen unter anderem die Orientierung an der Lebensumwelt der Kinder, Individualisierung, Differenzierung und Empowerment sowie Partizipation, Diversität und Inklusion und noch einige mehr⁹. Pädagoginnen und Pädagogen brauchen daher ein breites Spektrum an Kompetenzen, die über methodisches Know-how hinausgehen, um diesem Auftrag gerecht zu werden. Sie müssen über Handlungskompetenzen verfügen, welche die aus einem forschenden Zugang gewonnenen Erkenntnisse in handlungsleitende Orientierungen und die Gestaltung von Praxis überführen¹⁰. Pädagogisches Handeln besteht darin, in nicht vollständig absehbaren und planbaren, vielschichtigen Handlungssituationen spontan und adäquat zu agieren und darüber hinaus muss dieses professionelle Handeln immer auch reflektiertes Handeln sein¹¹. Die pädagogische Handlungsfähigkeit ergibt sich aus einem wechselseitigen Zusammenwirken von

- (a) *„explizitem, wissenschaftlich-theoretischem Wissen,*
- (b) *impliziertem Erfahrungswissen, das in professionellen Kontexten immer wieder auch in reflektiertes Erfahrungswissen transformiert werden sollte, sowie*
- (c) *Fähigkeiten und Fertigkeiten, z. B. methodischer und didaktischer Art“¹².*

Des Weiteren wird die Handlungsfähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen von der gegenwärtigen Situationswahrnehmung und -analyse sowie der momentanen Motivation gelenkt. Prägend für die professionelle Praxis sind außerdem „handlungsleitende Orientierungen, Werthaltungen und Einstellungen“¹³ der Pädagoginnen und Pädagogen.

9 Vgl. Hartmann 2009, S. 20 f.

10 Vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 22.

11 Vgl. ebd., S. 23.

12 Ebd., S. 23.

13 Ebd., S. 23.

Zu den Kernkompetenzen im elementarpädagogischen Bereich zählen nach Nentwig-Gesemann et al.¹⁴:

- a. biografische Kompetenz, Selbstreflexivität und eine forschende Haltung
- b. ressourcenorientierte Perspektive
- c. Empathiefähigkeit, Feinfühligkeit und sensitive Responsivität
- d. Offenheit und Wertschätzung von und für Diversität

Die Auswertung und Verknüpfung der Ergebnisse beider empirischen Datensätze zeigt, dass sowohl erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen positiv über die mitgebrachte **Motivation und das Engagement** von BerufseinsteigerInnen berichten, als auch die interviewte Pädagogin mit Vorfreude und Neugierde, gepaart mit viel Motivation in einer Art Aufbruchsstimmung, auf den neuen Lebensabschnitt zugeht. Rückbindend an den Forschungsstand bestätigen auch Fröhlich-Gildhoff et al., dass die momentane Motivation bedeutsam für Handlungsplanung und Handlungsbereitschaft im beruflichen Kontext ist¹⁵.

Der Forschungsüberblick zeigt weiters, dass Einigkeit bezogen auf **Handlungspotenziale und methodisches Know-how** besteht. So beschreiben etwa LeiterInnen, dass BerufseinsteigerInnen über ein sehr gutes Handwerkszeug verfügen, sie methodisch gut vorbereitet in den Beruf starten, dass aber dennoch ein gezieltes Reflektieren oder Nachdenken über Lernvoraussetzungen und Lernausgangslagen bei den einzelnen Kindern fehlt. Sie sprechen davon, dass junge Pädagoginnen und Pädagogen „mit Präzisionswerkzeug“ arbeiten und oftmals in „fixen Einheiten“ denken und planen, aber eine Einbettung in den Alltag, um prozessorientiert und in ko-konstruktiver Weise arbeiten zu können, fehlt und dadurch noch einiges an Erfahrung notwendig ist. Die Berufseinsteigerin bestätigt zum einen, dass sie sich bezogen auf die Angebotslegung methodisch gut vorbereitet fühlt, dass sie einen Tagesablauf gut strukturieren und umsetzen kann. Sie hat das Gefühl, hier sicher zu sein und Angebote methodisch gut aufbereiten zu können. Sie spricht allerdings nicht davon, auf einzelne Kinder gezielt eingehen zu können, so wie es sich die erfahrenen Pädagoginnen und Pädagogen wünschen würden. „Fähigkeiten und Fertigkeiten,

14 Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 17.

15 Vgl. Fröhlich-Gildhoff et al. 2011, S. 17.

z. B. methodischer und didaktischer Art“ führen Nentwig-Gesemann et al. als einen Teilaspekt pädagogischer Handlungsfähigkeit an¹⁶.

Bei beiden Auswertungen ist das Thema **Team und Kommunikation im Team** in den Blick gerückt. So sprechen sich die LeiterInnen dafür aus, dass neue Kolleginnen und Kollegen viel Motivation in ein Team bringen können, dass es aber besonders bei einem lang bestehenden Team oder einem, welches bereits viele Wechsel erfahren hat, oftmals zur Distanzierung dem neuen Teammitglied gegenüber kommt. Sie fordern Offenheit des Teams, um auch neuen PädagogInnen die Möglichkeit zu geben, ihren Platz zu finden und sich gut in den Kindergarten zu integrieren. Die interviewte Pädagogin brachte diesbezüglich in beiden Interviews ihre große Unsicherheit und Ambivalenz zum Ausdruck. Sie wollte durch ihr Verhalten zu einem guten Gelingen der Teamarbeit beitragen, verspürte gleichzeitig aber ganz oft Abwehr und Distanz in den Kindergärten und zog es somit vor, sich eher dem Team und dessen Forderungen anzupassen, als in Konfrontation zu gehen, wenn für sie bestimmte Dinge unpassend erschienen.

In diesem Zusammenhang bräuchte es für junge PädagogInnen die Möglichkeit zu einem methodisch angeleiteten und professionell begleiteten Reflektieren über das Interaktionsverhalten mit den Teammitgliedern¹⁷. Zielführend wäre es, wenn das gesamte Team die Möglichkeit zu einer professionell begleiteten Reflexion oder einer Supervision hätte, um Themen, die unter der Oberfläche brodeln, besser gemeinsam in den Blick zu bekommen.

Anhand der Aussagen der interviewten Berufseinsteigerin lässt sich feststellen, dass sie sich im Bereich des **fachspezifisch-theoretischen Wissens** gut gerüstet fühlt, um im Arbeitsalltag bestehen zu können. In der Fokusgruppendifkussion jedoch kam zum Ausdruck, dass es scheint, als bräuchten BerufseinsteigerInnen zu wenig theoretisches Wissen, beispielsweise bezogen auf Entwicklungspsychologie des Kindes, Transition und Eingewöhnung, Kommunikation mit den Eltern, u. a. m. in den Berufsalltag mit. Fröhlich-Gildhoff et al. weisen darauf hin, dass „immer wieder neue, letztlich nicht vorhersagbare

16 Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 23.

17 Vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011, S.19

Situationen, [...] reflexiv unter Rückgriff auf wissenschaftliches und Erfahrungswissen sowie vorhandene Fertigkeiten konstruktiv bewältigt werden müssen”¹⁸.

Großteils Konsens herrscht im Bereich des **habituellen und reflektierten Erfahrungswissens** beider Zielgruppen. Die Schulabgängerin gab an, dass es ihr noch schwerfalle, Theorie und Praxis adäquat zu verknüpfen und theoretisch erlernte Inhalte in die Praxis zu transferieren. In ähnlicher Weise beschrieben es auch die erfahrenen PädagogInnen, die davon sprachen, dass Berufseinsteiger oft noch in „Inseln denken“ und es ihnen kaum gelingt, Prozesse für die Gruppe oder das einzelne Kind abzuleiten. In den Ausführungen von Fröhlich-Gildhoff et al. ist zu erkennen, dass es im Kindergarten zu einem Handlungsvollzug kommen kann, wenn die Handlungsgrundlagen – Dispositionen, die neben fachspezifischem auch das reflektierte Erfahrungswissen beinhalten – und die Handlungsbereitschaft gegeben sind¹⁹.

Beide Seiten sprechen sich aber dafür aus, dass eine Begleitung oder ein **Mentoring** während der ersten Berufsjahre und ein Austausch in der Peergroup sinnvoll und notwendig wären, um miteinander zu reflektieren und Unterstützung zu erhalten. Folgt man diesbezüglich den Ausführungen von Nentwig-Gesemann et al., so kommen sie zu dem Ergebnis, dass implizites Erfahrungswissen nur in einem professionell angeleiteten und begleiteten Kontext in reflektiertes Erfahrungswissen übergeführt werden kann²⁰.

Besonders betont wurde in der Fokusgruppe, dass es jungen Pädagoginnen und Pädagogen schwerfalle, ihre **sozialen Kompetenzen** wie Dialogfähigkeit den Eltern gegenüber zu zeigen. Es fiel besonders auf, dass LeiterInnen von hoher Unsicherheit und sogar Angst junger Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber Eltern gesprochen haben. Sie sehen hier großen Aufholbedarf seitens der Aus- und Weiterbildung, um angehende Pädagoginnen und Pädagogen hier besser auf das Kommende vorzubereiten. Eine Leiterin formulierte

18 Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 78.

19 Fröhlich-Gildhoff et al. 2014, S. 79.

20 Vgl. Nentwig-Gesemann et al. 2011, S. 23.

es folgendermaßen: „[...] ich weiß genau, wie ich einen Morgenkreis methodisch vorbereiten muss, aber ich habe keine Ahnung, wie ich mit den Eltern spreche. Das bringt es sehr am Punkt. Ich glaube, dass sie da viel Fortbildung brauchen [...]“ (Auszug aus dem Interview; Peer-Begicevic, Weixelbaum 2016: 6/183–185). Die interviewte Pädagogin äußerte sich diesbezüglich so, dass sie sich theoretisch ausreichend auf Elternarbeit vorbereitet fühlt, aber noch kaum praktische Erfahrungen dahingehend sammeln konnte. Der Kern einer professionellen pädagogischen Arbeit im Kindergarten „besteht im reflektierten Umgang mit Ungewissheit – mit der Ungewissheit von Fällen und Situationen –, der in der Ausbildung eingeübt und in der Berufspraxis verfestigt werden muss“²¹.

ZUSAMMENFASSUNG

Jede/-r junge Elementarpädagogin/Elementarpädagoge hat nach ihrer/seiner Ausbildung dann die Feuerprobe zu bestehen, ob die Arbeit in diesem herausfordernden Feld tatsächlich dem entspricht, wie sie/er es sich zu Beginn vorgestellt hat. In der Schule konnten erste Erfahrungen im Umgang mit Kindern gesammelt werden, konnte theoretisches Wissen erlernt werden, aber es braucht dann die Praxis, um dieses erlernte Wissen zu transferieren und in einem anschließenden Nachdenkprozess in reflektiertes Erfahrungswissen umzuwandeln, welches wiederum handlungsleitend sein soll. Gerade in diesem Bereich scheinen die größten Hürden und Herausforderungen für junge Elementarpädagoginnen und -pädagogen zu bestehen, denn um zu einem reflektierten und habituellen Erfahrungswissen zu gelangen, braucht es gezielte, professionell angeleitete Reflexion und Begleitung. Diese ist zumeist in den Kindergärten nicht oder nur unzureichend gegeben. Elementarpädagoginnen und -pädagogen brauchen neben diesem reflektierten und habituellen Erfahrungswissen hohe fachliche und reichhaltige soziale Kompetenzen, methodisch-didaktische Fertigkeiten, eine grundgelegte hohe Motivations- und Leistungsbereitschaft und eine reflektierende Situationswahrnehmung und -analyse, um zu einem

tatsächlichen Handeln und in adäquates Agieren mit den Kindern, deren Eltern und dem Team bzw. Expertinnen und Experten zu kommen.

In dieser Untersuchung konnte ausführlich dargestellt werden, welche Erwartungen und Anforderungen erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen an NeueinsteigerInnen haben, welche Kompetenzen sie mitbringen sollen. Ebenso kam zum Ausdruck, wie sich Berufsneulinge selbst einschätzen, wo sie ihre Stärken und Kompetenzen sehen bzw. wo sie Unsicherheit verorten.

Offen bleibt, ob es möglich ist, all die geforderten Handlungskompetenzen und Erwartungen bereits in der Ausbildung zu erlernen bzw. wenigstens einen Grundstein zu legen, um darauf aufzubauen.

Pädagoginnen und Pädagogen sollen über ein fundiertes wissenschaftlich-theoretisches Wissen verfügen, eine selbstreflexive, forschende Haltung mitbringen, und die Bereitschaft haben, in unvorhersehbaren Situationen in Eigenverantwortung und Autonomie zu handeln und zu entscheiden. Das Wechselspiel von Erfahrungswissen und analytischer Reflexion muss sich in diesen komplexen Anforderungen immer neu konstituieren und so gilt es zu überdenken, ob die elementarpädagogische Ausbildung, wie sie derzeit in Österreich gegeben ist, annähernd einen Grundstein für die geforderten Handlungskompetenzen legen kann.

Um im elementarpädagogischen Berufsfeld professionell agieren zu können, brauchen Pädagoginnen und Pädagogen spezifische Kompetenzen, die sie bereits in der Ausbildung erlernen, in Fort- und Weiterbildung weiterentwickeln müssen und in ihrer alltäglichen Praxis umsetzen sollten.

Es gilt zu bedenken, wie die Form der Ausbildung aussehen müsste, welcher Expertinnen und Experten und Lehrkräfte aus unterschiedlichsten Arbeitsfeldern es bedürfe, um dieses Kontinuum an Anforderungen, vor denen Elementarpädagoginnen und -pädagogen stehen, zu lehren und die angehenden Pädagoginnen und Pädagogen während ihrer Ausbildung zu betreuen und zu unterstützen, die ihnen Wissen vermitteln und sie in der Praxis begleiten, um in einem reflexiven Prozess dieses theoretische Wissen auch handlungsleitend einbringen zu können.

RELEVANZ DER ARBEIT FÜR DIE AK NIEDERÖSTERREICH

Neu zu beginnen, ist für alle Menschen immer wieder mit Herausforderungen verbunden. So natürlich auch der Übertritt junger Elementarpädagoginnen und -pädagogen von der Ausbildung in den Beruf. Diese sensible Phase bedarf erhöhter Aufmerksamkeit, um Berufsnеulinge hier besonders zu unterstützen und ihnen den Einstieg zu erleichtern. Oft ist ein langsames Ankommen in diesem herausfordernden Berufsalltag nicht möglich, da Pädagoginnen und Pädagogen häufig gleich als Vollzeitkräfte eingesetzt werden und ihren Dienst verrichten müssen, als hätten sie bereits einige Jahre Berufserfahrung. Vielfältige Anforderungen von unterschiedlicher Seite werden an sie gestellt und eine enorme Handlungskompetenz wird erwartet. Das kann zu Überforderung von BerufseinsteigerInnen führen. Somit ist es relevant, sich diesem Thema zuzuwenden. Werden Möglichkeiten geschaffen, um berufseinsteigende Pädagoginnen und Pädagogen zu unterstützen, ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass diese auch in diesem fordernden Beruf bleiben und es nicht vorschnell zu einem Berufsabbruch oder -umstieg kommt. Nachhaltig bedeutet das, dass zum einen Fachpersonal im Berufsfeld der Elementarpädagogik bleibt und andererseits es weniger Umschulungen braucht.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

BAMLER Vera, WERNER Jillian, WUSTMANN Cornelia (2010): Lehrbuch Kindheitsforschung. Grundlagen, Zugänge und Methoden. Weinheim und München: Juventa Verlag.

von der BEEK, Angelika; FUCHS, Ragnhild; SCHÄFER, Gerd E.; STRÄTZ, Rainer; (2011): Entwurf einer Bildungsvereinbarung für Kindertagesstätten in Nordrhein-Westfalen. In: Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen.

FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; NENTWIG-GESEEMANN, Iris; PIETSCH, Stefanie; (2011): *Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München.*

FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; WELTZIEN, Dörte; KIRSTEIN, Nicole; RAUH, Katharina; PIETSCH, Stefanie; (2014): *Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. In: Förster, Charis; Hammes-Di Bernardo Eva (Hg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus- Fort- und Weiterbildung? Freiburg im Breisgau. Herder. S. 73-89.*

HARTMANN, Waltraud (2009): *Ämter der Landesregierungen der österreichischen Bundesländer, Magistrat der Stadt Wien, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Hg.): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Wien: Charlotte Bühler-Institut. URL:
<https://www.bmbf.gv.at/schulen/sb/bildungsrahmenplan.html> [Stand: 10.10.2016].*

LEITHÄUSER, Thomas; VOLMERG, Birgit (1979): *Anleitung zur empirischen Hermeneutik. Psychoanalytische Textinterpretation als sozialwissenschaftliches Verfahren. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.*

LOOS, Peter (2016): *Das Gruppendiskussionsverfahren. In: Köhler, Sina-Mareen; Krüger Heinz-Hermann, Pfaff, Nicole (Hg.): Handbuch Peerforschung. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budlich. S. 137-144.*

MAYRING, Philipp. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage.*

MOSE, Heinz (2015): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.*

NENTWIG-GESEEMANN, Iris; FRÖHLICH-GILDHOFF, Klaus; HARMS, Henriette; RICHTER, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WIFF Expertise, Band 24. München.

SCHÄFER, Gerd E. (2014): Was ist frühkindliche Bildung? Kindlicher Anfängergeist in einer Kultur des Lernens. Weinheim und Basel: 2. Auflage. 2014 Beltz Juventa.

KURZBIOGRAFIE

Birgit Weixelbaum, BA, geboren 1981 in Zwettl, ist in ihrer Grundprofession Kindergartenpädagogin und Horterzieherin mit Berufserfahrung in den unterschiedlichsten pädagogischen Settings. Derzeit ist sie als Lehrende an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich tätig und war davor als Lehrerin für Didaktik, Praxis und Früherziehung am privaten Kolleg für Elementarpädagogik in Zwettl tätig. Lehrerfahrung sammelte sie auch an der PH Wien.

Ihr BA-Studium „Sozialmanagement in der Elementarpädagogik“ schloss sie 2017 an der FH Wien mit Auszeichnung ab. Ihr MSc-Studium wird sie im Sommer 2020 abschließen. Diverse Zusatzausbildung (diplomierte Montessoripädagogin, Motopädagogin, Outdoor- und Erlebnistrainerin; ...) bereichern ihren beruflichen pädagogischen Alltag.

Des Weiteren ist sie selbstständig tätig als Seminar- und Workshopleiterin. Außerdem war sie in der Projektbegleitung und Projektevaluation des Vereins des Waldviertler Kernlandes bei unterschiedlichen Projekten tätig.

„Finanzwissen in der Primarstufe.“ Eine quantitativ-empirische Studie in der vierten Klasse Volksschule

Melanie Neussner
Lehramt für Volksschule
Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (2017)

EINLEITUNG

Die Schule hat den Auftrag, den Menschen umfangreich und vielfältig zu bilden. In meiner Laufbahn als Studentin sah beziehungsweise hielt ich in der Schulpraxis selten Stunden, die den Kindern das Thema Geld beziehungsweise Wirtschaft näherbrachten. Jedoch unterstützen Kompetenzen der Wirtschaftserziehung die Entwicklung des Kindes zur/zum vollwertig anerkannten, selbstständigen und mündigen BürgerIn. Die Wirtschafts- und Verbraucher/Innenbildung stellt einen Bereich dar, der vor allem in der Primarstufe eher vernachlässigt werden dürfte. Diese umfasst ein großes Themenspektrum¹ und behandelt verschiedene Lebens- und Handlungsfelder, wie zum Beispiel Finanzen, Ernährung und Gesundheit, aber auch Sport und Freizeit. Diese Themen können wiederum auf unterschiedlichen Ebenen behandelt werden, beispielsweise auf der ökonomischen oder ethischen. Aufgrund dieser Tatsache wurde ich neugierig, begann zu recherchieren und stellte mir die Frage, ob und in welcher Form es in der Primarstufe zu den Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer zählt, Finanzwissen zu vermitteln. Die Antwort fand ich, indem ich den Lehrplan² genauer untersuchte. Zum einen gibt es das Unterrichtsprinzip Wirtschaftserziehung³, einschließlich der Spar- und Konsumentenerziehung. Dieses gilt es fächerübergreifend in den Unterricht miteinzubeziehen. Es soll in den verschiedensten Fächern einen Schwerpunkt haben. Dabei ist auch zu

1 Bundesministerium für Bildung und Frauen 2015, S. 4.

2 Lehrplan der Volksschule 2012.

3 Lehrplan der Volksschule 2012, S. 17 f.

beachten, dass der Unterricht an die konkrete Lebenswelt der Kinder anschließt. Zum anderen gibt es die Lehrplananforderungen in den Gegenständen Sachunterricht⁴ und Mathematik⁵. Im Sachunterricht gibt es sowohl in der Grundstufe I als auch in der Grundstufe II den Teilbereich Wirtschaft. Dieser besagt zum Beispiel, dass die Kinder ein Verständnis über die Zusammenhänge zwischen Beruf und Geld gewinnen und Einblicke in wirtschaftliche Bereiche erlangen sollen. Im Mathematikunterricht wird der Teilbereich „Größen“ zu diesem Thema herangezogen. Die Kinder entwickeln Vorstellungen zu Größen, wenden Maßeinheiten an, stellen Maßbeziehungen her und operieren mit Größen. Beim Thema Finanzwissen handelt es sich dabei um Euro und Cent.

Nachdem in der Arbeit die Grundlagen der Umsetzung von Finanzwissen erörtert werden, wird im nächsten Schritt der Begriff Finanzwissen definiert. Dies stellt sich als komplexe Aufgabe heraus. In dieser Arbeit wird Finanzwissen als Notwendigkeit für fundierte finanzielle Entscheidungen verstanden, um letztlich individuelles finanzielles Verständnis zu erreichen.

Bereits bestehende Studien, wie beispielsweise die Potsdamer Studien zur Grundschulforschung⁶ zeigen, dass Kinder im Alter zwischen sechs und acht Jahren wenig Wissen zum Thema Geld vorweisen. Nach der Studie des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung „prägt die Kindheit das Finanzverhalten“⁷. Durch die Studie zum Finanzverhalten von Anita Summer⁸ wird klar, dass die niederösterreichischen Kinder im Grundschulalter mit ihrem Geld gut auskommen, allerdings schon Erfahrungen im „Schuldenmachen“ haben. Aufgrund dieser Ergebnisse kann gefolgert werden, dass die Finanzbildung bereits bei Volksschulkindern zu fördern ist.

Durch eine gezielte Umsetzung der Lehrplananforderungen in der Schule und die Miteinbeziehung des Elternhauses könnte eine solide Basis gebildet werden. Um möglicherweise den Ergebnissen einer Umfrage der OeNB in Österreich aus dem Jahr 2014⁹, welche große Mängel im Finanzwissen der

4 Lehrplan der Volksschule 2012, S. 84–104.

5 Lehrplan der Volksschule 2012, S. 147–165.

6 Grassmann et al. 2008.

7 Weingartner 2015.

8 Summer 2016, S. 186 f.

9 Silgoner & Weber 2014.

Bevölkerung aufweisen, zukünftig entgegenzuwirken. Eine frühzeitige Förderung des Finanzwissens kann die Ergebnisse von Studien zu diesem Thema eventuell verbessern.

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Mit diesem theoretischen Wissen wurde folgende Frage erforscht: **Verfügen die Schülerinnen und Schüler einer 4. Schulstufe über das Finanzwissen, welches laut Lehrplan vorhanden sein soll?**

Über die zentrale Fragestellung hinausgehend interessierten allfällige geschlechtsspezifische Unterschiede, sowie Differenzen, die sich aufgrund unterschiedlicher Muttersprachen ergeben.

Ziel dieser Arbeit war es, das Wissen der Kinder über Finanzen und etwaige Unterschiede zwischen Geschlecht oder Muttersprache am Ende der Volksschulzeit aufzuzeigen.

Dazu wurden nachfolgende Hypothesen entwickelt. Die kursiv geschriebenen Hypothesen wurden nach der Ergebnisauswertung angenommen. Zur Klärung der Signifikanzfragestellung wurde eine Multivarianzanalyse eingesetzt, die genauere Ergebnisse sind bei der Beschreibung der Forschungsergebnisse zu entnehmen.

H10: Burschen und Mädchen verfügen nicht über das Finanzwissen, welches laut Lehrplan am Ende der Volksschulzeit vorhanden sein soll.

H11: Burschen und Mädchen verfügen über das Finanzwissen, welches laut Lehrplan am Ende der Volksschulzeit vorhanden sein soll.

H20: Es gibt keinen Unterschied im Finanzwissen zwischen Mädchen und Burschen.

H21: Es gibt einen Unterschied im Finanzwissen zwischen Mädchen und Burschen.

H30: Es gibt keinen Unterschied im Finanzwissen aufgrund unterschiedlicher Muttersprachen.

H31: Es gibt einen Unterschied im Finanzwissen aufgrund unterschiedlicher Muttersprache.

Des Weiteren wurden folgende Fragestellungen untersucht:

Verwenden Kinder einen bestimmten Geldbetrag für reale Zwecke?

Welche Möglichkeiten bietet der Bereich Wirtschaftserziehung zur Vermittlung von Finanzwissen im Laufe der Volksschulzeit? Diese Frage wurde theoretisch aufgearbeitet. Dazu wurden Umsetzungsmöglichkeiten vorgestellt und mit den Anforderungen des Lehrplans in Beziehung gesetzt. Beispiele dafür werden im Ergebniskapitel präsentiert.

Um Antworten auf die zwei übrigen genannten Fragen zu finden, entwickelte ich einen Fragebogen. Dieses Erhebungsinstrument hat den Vorteil, viele Probandinnen und Probanden gleichzeitig unter standardisierten Bedingungen befragen zu können. Das Finanzwissen der Kinder wurde in sogenannte Skalen unterteilt. Grundlage für die Bildung der Skalen waren die vorgestellten Studien und Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht. Diese wurden im Fragebogen jeweils zu einem Block zusammengefasst dargestellt und lauten: **Merkmale des Geldes, Rechenfertigkeiten, Preisvorstellungen, Wert des Geldes und der Geldkreislauf.** Anhand der Literatur konnten insgesamt 35 Fragen formuliert werden, die anschließend den fünf Skalen zugeordnet wurden. Bei den Berechnungen wurden schlussendlich nur vier Skalen miteinbezogen. Der Bereich Geldkreislauf wird nur exemplarisch angeführt, da es schwierig ist, Items zu formulieren, welche auf ein Finanzwissen hinweisen. Deshalb besteht der Fragebogen aus insgesamt 33 Items, wobei er 32 geschlossene Fragen und eine offene Frage beinhaltet. Beim Aufbau des Fragebogens achtete ich darauf, dass die einzelnen Blöcke mit leichten Fragen begonnen, mit durchschnittlichen Fragen fortgesetzt und mit schwierigen Fragen abgeschlossen wurden. Grundlegend für die Auswahl der Items war, dass sie die Lebenswelt der Kinder miteinbeziehen, kindgerecht formuliert waren und die erforderlichen Bereiche des Finanzwissens abdeckten. Bevor die erhobenen Daten zur Auswertung in das Statistikprogramm SPSS eingetragen wurden, erstellte ich einen Codierplan. Dies bedeutet, dass jede Antwort einen Code bekam, sprich alle Informationen in Zahlen umgewandelt wurden. In dieser Studie erhielt jede richtige Antwort die Zahl 1 und jede falsche die Zahl 0.

Ergebnisdarstellung

Für die Ergebnisdarstellung wurde das Boxplot, eine Kastengrafik, gewählt. In der Box befinden sich die mittleren 50 % der Beobachtung. Der Querstrich kennzeichnet den Median, dieser teilt die Stichprobe in zwei Hälften. Das heißt ,50 % der Testpersonen erreichen Werte bis zu dieser Höhe und 50 % liegen über dieser Markierung. Durch das 25 %-Quantil oder erstes beziehungsweise unteres Quartil (Viertelwert) wird die Stichprobe wiederum geteilt. 25 % der Werte befinden sich unterhalb und 75 % der Werte liegen darüber. Beim 75%-Quantil oder dritten beziehungsweise oberen Quartil sind 75 % der Werte unterhalb zu finden und 25 % liegen darüber. Der obere Whisker, die sogenannte Antenne, zeigt die größte, der untere Whisker die kleinste Beobachtung. Befinden sich Werte außerhalb der beiden Whisker, werden diese als Ausreißer bezeichnet. Beträgt diese Entfernung mehr als drei Boxenlängen von den Quantilen entfernt, werden diese Werte Extremwerte genannt. Diese sind im Normalfall von der Analyse ausgeschlossen, da dadurch die Auswertung und das Ergebnis beeinflusst werden.

Neben dem Boxplot wurde das 95%-Konfidenzintervall zur Ergebnisdarstellung gewählt. Dieses besitzt eine obere und eine untere Grenze und gewährt die Sicherheit zur Lage des Mittelwertes. Ebenso wird mit dem Konfidenzintervall der Bereich gekennzeichnet, in dem 95 % aller Populationsparameter liegen, welche für die Erzeugung des Stichprobenkennwerts verantwortlich sein könnten. Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von 5 %, liegt der wahre Populationsparameter nicht im Konfidenzintervall.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Finanzwissen in der vierten Klasse Volksschule

Von den 139 Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse Volksschule beantworteten 50 % der Kinder mehr als 84 % der Fragen richtig. Das bedeutet, von

den 32 Fragen kann die Hälfte der Befragten zumindest 27 Antworten richtig geben. Die meisten Kinder können zumindest 17 Fragen korrekt beantworten. Zwei Kinder beantworten alle Fragen richtig. Ein Kind liegt außerhalb der Whisker. Bei den unterschiedlichen Skalen erzielten die Kinder in der Skala Rechenfertigkeiten den höchsten Mittelwert. Die Mittelwerte der übrigen Skalen sind prozentuell in folgender Reihenfolge absteigend geordnet: Preisvorstellungen, Geldwert und Merkmale. In jeder Skala gibt es Kinder, welche alle Fragen richtig beantworten können, und niemanden, der keine Frage richtig beantworten kann. Die errechneten Signifikanzwerte mit einer Varianzanalyse im Rahmen dieser Untersuchung liegen in allen Skalen bei $p = 0,00$ und sind kleiner als $0,05$. Somit ist das Ergebnis signifikant und die Alternativhypothese wird angenommen. Aus der vorliegenden Arbeit lässt sich schließen, dass die befragten Schülerinnen und Schüler das Finanzwissen während der Volksschulzeit erlangen. Das würde bedeuten, dass die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Eltern das Thema Finanzwissen behandeln, obwohl die Ergebnisse einer Umfrage der Markt- und Meinungsforschung 2008¹⁰ dies widerlegen. Einem Viertel der Lehrerinnen und Lehrer sei das Unterrichtsprinzip Wirtschaftserziehung nicht bekannt.

Bei der Auswertung der unterschiedlichen Skalen spricht der hohe Mittelwert in der Skala Rechenfertigkeiten für eine mehrmalige Umsetzung ab der ersten Klasse Volksschule. Dieses Ergebnis ist möglicherweise auf die Verankerung im Gegenstand Mathematik zurückzuführen, da in diesem die Rechenkompetenzen auch ohne Bezug auf das Finanzwissen behandelt werden.

Unterschiede im Finanzwissen aufgrund des Geschlechts

Von den 63 befragten Mädchen können 50 % mehr als 81 % der Fragen beantworten. Das entspricht bei insgesamt 32 Fragen einer Anzahl von 26. Von den 76 befragten Buben können 50 % mehr als 84 % der Fragen richtig beantworten, das entspricht 27 Fragen. Die Mädchen können von 32 Fragen mindestens 17 Fragen richtig beantworten, die Buben um eine Frage mehr. Keines der Mädchen kann alle Fragen richtig beantworten, hingegen bei den Buben können zwei dieses Ergebnis erzielen. Bei den verschiedenen Skalen weisen die Buben in drei Skalen (Merkmale, Rechenfertigkeiten und Geldwert) einen höheren

Mittelwert auf. Lediglich bei den Preisvorstellungen erreichen die Mädchen einen höheren Mittelwert. In jeder Skala gibt es sowohl Mädchen als auch Buben, die alle Fragen richtig beantworten können, und niemanden, der keine Fragen richtig beantworten kann. Die errechneten Signifikanzwerte im Rahmen dieser Testung liegen bei $p = 0,404$ und sind größer als $0,05$. Somit ist der Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern nicht signifikant und es besteht kein Unterschied zwischen dem Finanzwissen von Mädchen und Buben.

Unterschiede im Finanzwissen aufgrund der Muttersprache

Die Daten wurden von 89 deutschsprachigen Kindern und 50 Schülerinnen und Schülern mit anderer Muttersprache erhoben. 50 % der Kinder mit deutscher Muttersprache beantworteten mehr als 85 % der Fragen, 50 % der Kinder mit einer anderen Muttersprache mehr als 81 % der Fragen richtig. Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache können von 32 Fragen mindestens 27 Fragen richtig beantworten. Kinder, deren Muttersprache eine andere ist, mindestens um eine Frage weniger. Unabhängig von der Muttersprache können die Fragen von jeweils einem Kind zu 100 % richtig beantwortet werden. Die Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache weisen in allen Skalen einen höheren Mittelwert auf. In jeder Skala gibt es Kinder ohne Rücksicht auf die Herkunft, die alle Fragen richtig beantworten können, und niemanden, der keine Fragen richtig beantworten kann. Aufgrund der normalverteilten Daten wurde wiederum ein multivariater Test durchgeführt. Die errechneten Signifikanzwerte im Zuge dieser Testung liegen mit $p = 0,192$ über $0,05$. Daraus ist abzuleiten, dass der Unterschied zwischen den Kindern mit verschiedener Muttersprache nicht signifikant ist und es kein Unterschied im Wissen über Finanzen von Kindern mit verschiedenen Muttersprachen besteht. Die Differenzen in Bezug auf die unterschiedlichen Muttersprachen deuten möglicherweise auf sprachliche Defizite hin. Es würde somit nicht bedeuten, dass diese Kinder weniger Wissen über Finanzen zeigen könnten, würde ihnen der Fragebogen in ihrer Muttersprache vorgelegt werden.

Verwendungszwecke von Geld

Neben den geschlossenen Fragen wurde den Kindern folgende offene Frage gestellt: „Wenn du 10 € bekommst, was würdest du damit tun?“ Die Antworten der Kinder wurden in sogenannte Cluster eingeteilt und mit den Ergebnissen der „Kids Verbraucher Analyse 2015“¹¹ in Beziehung gesetzt. Bei dieser wissenschaftlichen Arbeit gibt der Großteil der Probandinnen und Probanden an, das Geld zu sparen. Beinahe gleich oft werden Spielsachen, Lebensmittel und Süßigkeiten als Verwendungszweck für die 10 € genannt. Außerdem werden diverse Gegenstände, beispielsweise ein Federpennal, Pokémonkarten oder ein Blumenstrauß, angegeben, welche um den genannten Betrag gekauft werden würden. Für Kleidung würden Kinder auch Geld ausgeben. Es gibt sogar Angaben, dass die genannte Geldsumme oder Teile davon gespendet werden würden. Einige Schülerinnen und Schüler nennen andere Absichten, wie beispielsweise etwas für Familienangehörige kaufen oder ihnen das Geld schenken. Das Kaufen von Zeitschriften, Magazinen oder Comics, wie in der „Kids Verbraucher Analyse“ dargelegt wird, kann in dieser Studie nicht nachgewiesen werden. Die Verwendung für Lebensmittel und Süßigkeiten wird jedoch in beiden Studien erwähnt. Ebenso wird in beiden Untersuchungen angegeben, dass das Geld für den Erwerb von Spielzeug genutzt wird. Auch das Kaufen von Sammelkarten, explizit Pokémonkarten, gibt es in dieser Untersuchung als Antwort. Stickers werden jedoch nicht angegeben. Das Nutzen des Geldes für Geschenke wird wiederum in beiden Studien genannt. Abschließend kann gefolgert werden, dass Gemeinsamkeiten in diesen beiden Untersuchungen in einigen Bereichen herausgearbeitet werden können. Die verschiedenen Ergebnisse der beiden Studien, beim Kauf von Lesematerial oder Stickers, könnten auch aufgrund der unterschiedlichen Anzahl von befragten Probandinnen und Probanden entstanden sein.

Unterrichtsideen

Im folgenden Teil werden exemplarisch ein paar Unterrichtsideen vorgeschlagen, um einen Überblick bezüglich der Antworten auf die Frage: **„Welche Möglichkeiten bietet der Bereich Wirtschaftserziehung zur Vermittlung von Finanzwissen**

im Laufe der Volksschulzeit?“ zu schaffen. Für den Gegenstand Sachunterricht ist es von Bedeutung, den Kindern zu lehren, mit Geld richtig umzugehen. Dies bietet sich an, indem die Schülerinnen und Schüler praktische Erfahrungen sammeln und beispielsweise für erbrachte Leistungen in der Schule mit symbolischem Geld bezahlt werden.¹² Eine weitere Möglichkeit wäre es, eine eigene Spardose herzustellen.¹³ Außerdem soll bewusst gemacht werden, wozu Geld benötigt wird und welche Merkmale unsere Währung aufweist. Im Mathematikunterricht soll neben den handelnden Erfahrungen mit einem Klassen-Kaufladen¹⁴, das Rechnen mit Geldbeträgen nicht vernachlässigt werden. Ebenso zählt das Abschätzen von Preisen zum Finanzwissen. Eine Klassenfahrt¹⁵ bietet sich an, die Kinder selbstständig mit eigenem Geld hantieren zu lassen.

Das Thema Geld ist unumgänglich, damit wird jeder Mensch in Österreich im Laufe des Lebens konfrontiert. Ein theoretisches, aber auch praktisches Wissen über Finanzen gehört zur grundlegenden Allgemeinbildung und trägt zur gelungenen Lebensbewältigung bei. Kinder bilden die Zukunft der Gesellschaft. Sie sind eine vielversprechende Zielgruppe, die von vielen Unternehmen ins Visier genommen wird.¹⁶ Bereits im Alter von zehn Jahren sollen Kinder über grundlegendes Finanzwissen verfügen, denn in diesem Alter wird das monetäre Verhalten geprägt. Folglich ist ein profundes Wissen über Finanzen für Kinder unterstützend. Dies ist jedoch nicht nur die Aufgabe der Schule, sondern auch des Elternhauses. Die Studie von Antonia Grohmann und Lukas Menkhoff¹⁷ belegt, dass Schule, Eltern und finanzielle Bildung das Finanzverhalten bestimmen.

Im alltäglichen Leben werden Kinder durch viele Faktoren beeinflusst. Werbungen, Zeitschriften, Internet, Handys, aber auch Peers oder Peergroups prägen das Wissen über Finanzen. Um diesen Beeinflussungen entgegenzuwirken, ist es vernünftig, den Kindern ein gutes Vorbild zu sein und diese optimal auf den Alltag mit Geld vorzubereiten, indem ihnen ein vernünftiger Umgang mit Geld bewusst gemacht wird. Neben den Eltern als Vorbild hat auch das eigenständige Handeln mit Geld einen Lerncharakter. Durch den Umgang mit dem eigenen Geld,

12 Lindner & Fröhlich 2010, S. 17–19.

13 Ferdinand 2010, S. 22–30.

14 Hölzel 2011.

15 Weiß 2011.

16 Vollborn & Georgescu 2007, S. 9.

17 Grohmann & Menkhoff. 2015.

beispielsweise mit dem Taschengeld, können sich Kinder sozusagen selbstgesteuert Finanzwissen aneignen.¹⁸ Experten zufolge ist es sinnvoll, wenn Mädchen und Buben ein Jahr vor Schuleintritt Taschengeld bekommen.¹⁹ Spätestens jedoch eignet sich der Schulstart, um erste Erfahrungen mit eigenem Geld zu sammeln.²⁰

ZUSAMMENFASSUNG

Die Arbeit erläutert das Finanzwissen von Schülerinnen und Schülern einer vierten Klasse Volksschule, wobei einerseits die Unterschiede zwischen Mädchen und Buben und andererseits die differente Muttersprachlichkeit der Kinder berücksichtigt werden. In dieser Untersuchung können die Probandinnen und Probanden ein solides Finanzwissen vorweisen, welches als signifikant anerkannt werden kann. Die Ergebnisse verdeutlichen weiters, dass sowohl in Bezug auf das Geschlecht als auch bei Kindern mit differenter Muttersprache kein signifikanter Unterschied aufgezeigt werden kann.

Bei der Auswertung der verschiedenen Skalen (Merkmale, Rechenfertigkeiten, Preisvorstellungen, Geldwert) kann bei den Rechenfertigkeiten der höchste Mittelwert erzielt werden. Die Mittelwerte der übrigen Skalen schließen in prozentueller Reihenfolge an: Preisvorstellungen, Geldwert und Merkmale.

Die Antworten der Kinder, wofür sie Geld verwenden würden, werden in Skalen unterteilt. Der Großteil der Schülerinnen und Schüler spart die zehn Euro, andere genannte Verwendungszwecke sind das Ausgeben für Spielsachen, Lebensmittel und Süßigkeiten. Es gibt sogar Angaben, das Geld zu spenden.

Diese Studie gibt einen Einblick in das Wissen über Finanzen von Kindern in der vierten Klasse Volksschule. Jedoch gibt dieses vielfältige Thema Raum für weitere Forschungsarbeiten. Denn einerseits existieren wenige Studien dazu. Andererseits spielt es bei der Entwicklung der Individuen eine Rolle. Eine Evaluierung dieser Studie zu einem späteren Zeitpunkt wäre eine Möglichkeit. Eine andere Idee stellt beispielsweise ein Wechsel der Zielgruppe dar. Statt Schülerinnen und

18 „Lernen mit Geld umzugehen“ 2001.

19 Müller 2004, S. 28.

20 Leibovici-Mühlberger 2015, S. 9.

Schüler werden die Lehrpersonen befragt. Die Umsetzung von Finanzwissen im Unterricht könnte dabei im Vordergrund stehen und erforscht werden.

Als zukünftige Lehrperson möchte ich das Unterrichtsprinzip Wirtschaftserziehung stark in den Unterricht miteinfließen lassen. Der Grundsatzterlass „Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung vom Bundesministerium für Bildung und Frauen zum Unterrichtsprinzip“²¹ fordert als Ziel, dass die Kinder lernen wirtschaftliches Handeln zu reflektieren und an einer nachhaltigen, lebenswerten Welt mitzuwirken. Gleichzeitig dient er als Motivation für Lehrerinnen und Lehrer, diese Bildung zu integrieren und den Schülerinnen und Schülern unter anderem die Kompetenzen zu erteilen, in wirtschaftlich geprägten Lebens- und Alltagssituationen selbstständig einen Entschluss fällen zu können – Kinder bilden die Zukunft unserer Gesellschaft.

RELEVANZ DER ARBEIT FÜR DIE AK NIEDERÖSTERREICH

Finanzen begleiten Personen das ganze Leben lang. Geld spielt in unserer Gesellschaft eine Rolle, um sich notwendige Grundbedürfnisse, wie beispielsweise Wohnen oder Lebensmittel, leisten zu können. Aber auch darüber hinaus findet es eine Verwendung, um sich Luxusartikel oder nicht lebensnotwendige Güter zu gönnen. Das Wissen darüber sollte bereits bei den Kleinsten gefördert werden. Diese Arbeit zeigt das Wissen am Ende der ersten Hürde der Schullaufbahn.

Die AK Niederösterreich übernimmt auch Aufgaben im Bereich Bildungs- und Berufsberatung. Diese Bereiche stehen wiederum im engen Zusammenhang mit dem Thema Finanzen. Mit dem Einkommen auszukommen, sollte früh genug thematisiert werden. In unserer heutigen Konsumgesellschaft wird es umso wichtiger, sich Wissen darüber anzueignen. Etwaigen Problemen im Umgang mit Geld kann somit vorgebeugt werden. Dieses Ziel geht natürlich über die Ergebnisse und Inhalte dieser Arbeit hinaus. In einer Evaluation dieser Studie könnte herausgefunden werden, inwiefern Volksschülerinnen und Volksschüler Defizite in ihrem Wissen über Finanzen haben. An diesen Mängeln könnte angeknüpft werden.

Finanzerziehung bildet eine Möglichkeit essenzielle Themen der Gesellschaft in der Bildungsinstitution zu behandeln. Diese sollte einen wesentlichen Bildungsinhalt jeder Schulform darstellen, damit die Schülerinnen und Schüler optimal auf die Arbeitswelt vorbereitet werden und beim Einstieg bereits ein Überblick über Finanzen gegeben ist. Auch die AK Niederösterreich bietet Unterstützung an, die Jugendlichen auf ihrem Weg in die Arbeitswelt zu begleiten. Spätestens zu diesem Zeitpunkt ist die Beschäftigung mit dem Thema Finanzen unumgänglich.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2015): Grundsatzlerlass Wirtschafts- und Verbraucher/innenbildung. URL: https://www.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_15.html [Stand: 22.11.2015].

CHRISTIAN (2015): Neue Studie: Kindheit prägt das Finanzverhalten bis ins Alter | Stelli.org unter: URL: http://stelli.org/kindheit_praegt_finanzverhalten_bis_ins_alter/ [Stand: 12.12.2016].

DÖRING, Nicola; BORTZ, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. (5. vollständig überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Auflage.). Berlin Heidelberg: Springer.

EGMONT EHAPA MEDIA (2015): Kids Verbraucher Analyse. URL: http://brandora.de/news/pics/KidsVA_2015_FP.pdf [Stand: 08.10.2016]

FEIL, Christine (2003): Kinder, Geld und Konsum: die Kommerzialisierung der Kindheit. Weinheim und München: Juventa

FERDINAND, Herndler (2010): €INS, ZW€I, DR€I - Geld ist keine Hexerei. Lehrbehelf zur finanziellen Allgemeinbildung im Volksschulbereich. Unterrichtsplanungen, Methoden, Materialien. URL:

<https://www.schuldner-hilfe.at/dokumente/upload/lehrbehelf-volksschule---geld-ist-keine-hexerei-teil-1.pdf> [Stand: 15.10.2016].

GRASSMANN, Marianne; KLUNTER, Martina; KÖHLER, Egon; MIRWALD, Elke; RAU-DIES, Monika; THIEL, Oliver (2008b): *Kinder wissen viel - auch über die Größe Geld? : Teil 3*. Universitätsverlag Potsdam.

GROHMANN, Antonia; MENKHOF, Lukas (2015): *Schule, Eltern und finanzielle Bildung bestimmen das Finanzverhalten*. DIW Berlin.

KETTL-RÖMER, Barbara (2010): *So erziehen Sie Ihre Kinder im Umgang mit Geld*. (2. Aufl.). München: FinanzBuch Verlag.

LEHRPLAN DER VOLKSSCHULE (2012): *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschule erlassen werden*. URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_ge-samt_14055.pdf?4dzgm2 [Stand: 31.03.2017].

LEIBOVICI-MÜHLBERGER, Martina (2015): *Taschengeld-Leitfaden | Sparefroh* URL: <http://www.sparefroh.at/de/Geld-Wissen/Ta-schengeld-Leitfaden> [Stand: 27.08.2016].

LINDNER, Johannes; FRÖHLICH, Gerald (2010): *Sparefroh TV - Unterrichtsmaterialien rund um das Thema Geld*. Erste Bank der österreichischen Sparkassen AG.

MÜLLER-MICHAELIS, Matthias (2004): *Mama, ich bin pleitel: Wie Kinder den Umgang mit Geld lernen* Kinder und Jugendliche in der Schuldenfalle - was tun? Button: Mit Taschengeld-Tabelle. (1. Aufl.). München: Knauer Kreativ.

NEUHAUSER, Julia (2012): *Unterrichtsprinzip als pädagogisches Abstellgleis*, DiePresse.com. URL: <http://die-presse.com/home/bildung/schule/762878/Unterrichtsprinzip-als-paedagogisches-Abstellgleis> [letzter Zugriff: 25.08.2016].

NUßBAUMER, Barbara; HEMEDINGER, Fritz; LEHNER, Markus (2013): Jugend und Geld. URL: http://www.klartext.at/download/Studie-Jugend_und_GeldFolder28.11.13.pdf [Stand: 10.05.2016].

Österreich Schlusslicht bei Finanzwissen (2012): URL: <http://derstandard.at/1336697990144/Neue-Studie-Oesterreich-Schluss-licht-bei-Finanzwissen> [Stand: 02.09.2016].

RETZMANN, Thomas (Hrsg.) (2011): Einführung in die Thematik: Finanzielle Allgemeinbildung im Defizit - Eine Herausforderung für die ökonomische Bildung. In: Finanzielle Bildung in der Schule: Mündige Verbraucher durch Konsumentenbildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.

SUMMER, Anita (2016): Finanzerziehung in der Primarstufe. In: Tag Der Forschung „Dialog Forschung“, Doris Lindner, Rudolf Beer, Sonja Gabriel, Thomas Krobath (Hrsg.): Dialog Forschung Forschungsband 2015, Wien: LIT Verlag, S. 179–188.

WEINGARTNER, Maximilian (2015): DIW-Studie: Die Kindheit prägt das Finanzverhalten - Sparen und Geld anlegen - FAZ. URL: <http://www.faz.net/aktuell/finanzen/meine-finanzen/sparen-und-geld-anlegen/diw-studie-die-kindheit-praegt-das-finanzverhalten-13696254.html> [Stand: 30.04.2016].

KURZBIOGRAFIE

Melanie Neussner wurde im April 1994 in St. Pölten geboren und maturierte 2012 am Gymnasium St. Pölten. 2014 begann sie mit dem Volksschullehramt an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Krems, welches sie 2017 erfolgreich abschloss. Erste Berufserfahrungen im pädagogischen Bereich sammelte sie durch das Hilfswerk Niederösterreich. Seit 2017 absolviert sie das Masterstudium Bildungswissenschaft und arbeitet seit Ende 2017 in der Kindergruppe Valerie in Großbrunn.

Änderungen von Berufswünschen der Neuen Mittelschülerinnen und Mittelschüler bis zum Ende der 8. Schulstufe. Exemplarische Untersuchung im Bezirk Melk.

Martina Neuhauser
Masterlehrgang Berufsorientierung
Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2018)

EINLEITUNG

Die Berufswahl wirkt sich stark auf den weiteren Lebensweg aus und formt diesen. Bereitet der Job Freude, so ist man glücklicher, gesünder sowie motivierter und leistungsfähiger. Davon profitiert nicht nur der/die Berufstätige selbst, sondern auch die Wirtschaft. Die Schule hat den gesetzlichen Auftrag, die SchülerInnen bestmöglich auf das Berufsleben vorzubereiten. Um dieser Pflicht als Lehrerin nachzukommen, entstand die Idee, in diesem Bereich zu forschen.

SchülerInnen der Neuen Mittelschule müssen in der 4. Klasse die Entscheidung treffen, entweder in die polytechnische Schule (PTS) zu gehen, um anschließend eine Lehre zu beginnen, oder, falls die Anforderungskriterien erfüllt sind, eine weiterführende Schule zu wählen. Falls die Jugendlichen bereits im 9. Schuljahr sind, kommt noch die Möglichkeit dazu, gleich ins Berufsleben einzusteigen. Mit Ausnahme der Transition in eine allgemeinbildende höhere Schule (AHS) bedarf es Berufswünsche beziehungsweise ausgesuchter Berufsfelder, um eine passende Entscheidung zu treffen.

Diese Studie zeigt auf, ab welchem Alter berufliche Vorstellungen entstehen, welche Beweggründe es dafür gibt und wie sich Berufswünsche im Laufe der Entwicklung ändern. In den USA wurden bereits in den 1950er-Jahren die Berufsvorstellungen von Kindern erforscht, im deutschsprachigen Raum jedoch erst ab den letzten Jahren des 20. Jahrhunderts. Wie Berufswahlprozesse

entstehen und wie endogene und exogene Determinanten diese beeinflussen, versuchen etablierte Berufswahltheorien zu erklären. In der Literatur findet man eine große Zahl verschiedenster Theorien, die teilweise überarbeitet wurden, beziehungsweise gänzlich andere Ansätze haben. Ein allgemeingültiges Modell gibt es nicht.¹

Im Jahre 1981 veröffentlichte die amerikanische Psychologin und Intelligenzforscherin Linda Gottfredson ihre Theorie der Eingrenzung und Kompromissfindung. Sie betrachtet die Berufswahlentscheidung als Passungs- und Entwicklungsprozess. Menschen suchen sich Berufe, die zu ihren Interessen und Fähigkeiten passen, dazu müssen die Anforderungen verschiedenster Berufe bekannt sein und die Berufssuchenden müssen über die Fertigkeit verfügen, ihre Stärken zu erkennen und richtig einzuschätzen. Beide Aspekte entwickeln sich im Laufe des Lebens. Kernpunkt ihrer Theorie ist ein Selbstkonzept, dabei unterscheidet sie zwischen einem sozialen Selbst, wie Geschlecht, sozialer Status sowie Intelligenz, und einem psychologischen Selbst, wie Werte und Interessen.²

Der Berufswahlprozess beginnt in der frühen Kindheit mit Wunschberufen, die fortlaufend einem Eliminierungsprozess unterliegen. Die Heranwachsenden unterscheiden Berufe nach Geschlechterrollen, nach dem Prestige, dem sozialen Status und dem Arbeitsbereich. Mit dieser Sichtweise schließen die Berufswählerinnen und -wähler immer mehr Berufe aus. Gottfredson teilt diesen Prozess in vier Phasen:³

1. Orientierung hin zu Größe und Macht (drei bis fünf Jahre): Das Kind erkennt den Unterschied zwischen sich selbst und den Erwachsenen, es empfindet sich als klein und schwach im Vergleich zu den Großen. Kindergartenkinder sind in ihren Vorstellungen gerne Tiere oder Fantasiecharaktere, wie Prinzessin oder Prinz. Berufe gehören zur Erwachsenenrolle, die sie im Spiel nachmachen mit dem Bewusstsein, dass sie irgendwann keine Tiere oder Fantasiegestalten mehr sein wollen, sondern auch einen Beruf erlangen werden.

1 Vgl. Ratschinski 2009.

2 Vgl. Ratschinski 2009.

3 Vgl. Häfele 2015.

2. Orientierung hin zu Geschlechterrollen (sechs bis acht Jahre): Kinder erkennen einfache Unterschiede zwischen den Berufen, die sie nach der Berufsbekleidung, nach der Verwendung von Arbeitsutensilien oder der persönlichen Erfahrung in männliche und weibliche Berufe einteilen. Die Volksschulkinder beginnen mit dem Eliminieren von Berufen, die nicht in ihr Gender-Selbstkonzept passen.
3. Orientierung hin zu einer sozialen Bewertung (neun bis 13 Jahre): Kindern erkennen ihre Interessen, Fähigkeiten sowie den sozialen Hintergrund ihrer Familie. Sie verstehen den Zusammenhang zwischen Bildung, Beruf, Einkommen und Ansehen. Mit adäquater Selbsteinschätzung werden Berufe mit zu geringem sozialen Status eliminiert und ebenso solche, die unerreichbar zu sein scheinen.
4. Orientierung hin zum Besonderen und zum internalisierten Selbst (ab 14 Jahre): Individuelle Interessen, Kompetenzen und Wertvorstellungen grenzen in Bezug auf die Anforderungskriterien die Berufswahl weiter ein. Es folgt die systematische Suche nach dem passenden Beruf in einem vorher eingegrenzten Feld. Dabei kommt indirekt das RIASEC-Modell nach Holland zum Tragen.⁴

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Die Masterthese möchte einen Beitrag dazu leisten, aufzuzeigen, was im Berufsorientierungsprozess seitens der Schule, Eltern, Öffentlichkeit, Wirtschaft und Sozialpartnerschaft geändert werden kann, um den Heranwachsenden noch mehr Hilfestellung bei ihrer Berufsorientierung (BO) zu geben.

Die zentrale Forschungsfrage – Warum ändert sich der Berufswunsch bis zum Ende der 4. Klasse der Neuen Mittelschule (NMS)? – wird mit einer Reihe von Unterfragen präzisiert. Berufswunschänderungen resultieren einerseits aus der Entwicklungsbiografie, andererseits aus den verschiedensten Einflussfaktoren, den kennengelernten Angeboten zur Berufsorientierung und der eigenen Selbstkompetenz. Daher ergibt sich die erste Unterfrage: Wer

4 Vgl. Ratschinski 2009, Häfele 2015.

beziehungsweise was beeinflusst die Berufswahlentscheidung? Bei der quantitativen Untersuchung werden die SchülerInnen nach ihren Berufswünschen während der Kindergarten-, Volksschul- und NMS-Zeit gefragt und ab wann ihre Wünsche realistisch waren. Mit der Auswertung kann die Hypothese geprüft werden, dass Kinder je nach Entwicklungsphase verschiedene Arten von Berufswünschen haben, wie das Berufswahlphasenmodell nach Eli Ginzberg und die Berufswahltheorie nach Linda Gottfredson belegen. Die These, die viele Forscherinnen und Forscher wie Beinke, Brand, Schuster, Jaeschke und Niehaus vertreten, dass Eltern ein mächtiger Einflussfaktor bei der Berufswahlentscheidung sind, wird mit der Untersuchung in Melk geprüft. Beinke hat die Sinnhaftigkeit der berufspraktischen Tage in Deutschland evaluiert und ist zum Ergebnis gekommen, dass sie kaum nützlich seien, weil sich die Jugendlichen selten Betriebe selbst aussuchen dürfen. Jedoch können sie hilfreich sein, wenn sich junge Menschen persönlich eine Firma wählen dürfen. Da in Österreich das ‚Schnuppern‘ individuell nach den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler geplant wird, wird die Hypothese geprüft, ob die individuelle Berufsorientierung nach § 13b SchUG beziehungsweise die berufspraktischen Tage, ausschlaggebend bei der Berufswahl sind.

Ein weiterer Fragenkomplex widmet sich dem Berufswunsch am Ende der NMS-Zeit. Spätestens nun brauchen Jugendliche einen Berufswunsch oder eine Tendenz zu einem Berufsfeld, um eine passende weiterführende Schule oder eine Lehrstelle zu finden. Welche Übertritte wählen die NMS-SchülerInnen? Haben SchülerInnen am Ende der 4. Klasse NMS konkrete Berufswünsche? Welche konkreten Berufswünsche haben SchülerInnen am Ende der 4. Klasse NMS? Die Hypothese, dass die NMS-SchülerInnen aus dem Bezirk Melk ähnliche Zukunftsentscheidungen treffen, wie ihre Kolleginnen und Kollegen und Kollegen aus Gesamtniederösterreich beziehungsweise Gesamtösterreich, wird mittels Vergleiches der jeweiligen Übertrittszahlen verifiziert. Mit der Frage: „Wie groß ist das Engagement der Jugendlichen selbst bei der Berufswahlfindung?“ soll die Stärke der Selbstkompetenz ermittelt werden und die These, dass SchülerInnen das eigene Bemühen bei der Berufswahlfindung als sehr wichtig bewerten, geprüft werden. Laut Bührmann und Wiethoff sind dies 80 %.

Die Probandinnen/Probanden werden über ihre Berufswünsche während ihrer Entwicklungsphase befragt, sie nennen ihr jetziges Berufsziel und sie sollen mit ihrem Wunsch in die Zukunft blicken. Ein Ziel dieser Arbeit ist es, herauszufinden, wie die Jugendlichen bei ihrer Berufswahlentscheidung noch besser unterstützt werden können. Es ist jedoch nicht nur bedeutsam, den Traumberuf zu finden, sondern auch, die Qualifikationen dafür zu erlangen und ihn am Arbeitsmarkt zu bekommen. Daher lautet die letzte Forschungsfrage: Wie schätzen Absolventinnen/Absolventen der NMS ihre Chance ein, den Traumberuf zu erlangen?

Da mittels quantitativer Methode sehr viele Daten erhoben werden können, wurde dieser Modus gewählt. Die empirische Prüfung erfolgte anhand eines Online-Fragebogens mit dem Programm Umfrage Online. Da in der Literatur weder ein passender Fragebogen noch einzelne geeignete Items gefunden wurden, wurde ein eigener Fragebogen entwickelt. Befragt wurden 126 NMS-Absolventinnen/Absolventen der NMS Hürm, der NMS Kilb, der NMS Loosdorf, der NMS Melk, der NMS Pöchlarn, der NMS Pöggstall und der NMS Ybbs. Alle Schulen liegen im Bezirk Melk. 58 Mädchen (45,3 %) und 70 Knaben (54,7 %) nahmen an der Umfrage teil. Die Befragung wurde im Mai 2018 durchgeführt. Insgesamt wurden 555 Berufswünsche erhoben, 335 davon wurden verbal begründet.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Die Hypothese, dass der Berufswahlprozess der NMS-Absolventinnen/Absolventen nach den Thesen der allgemeingültigen Berufswahltheorien abläuft, bestätigt sich durch die empirische Erforschung der Berufswünsche, deren Änderungen und deren Einflussfaktoren von der Kindergartenzeit bis zum Ende der 4. Klasse NMS. Jedoch zeigte die Melker Studie, dass die Zahl der Kindergartenkinder, die bereits realistische berufliche Vorstellungen haben, höher ist, als etablierte BerufswahlforscherInnen aufzeigen. Laut Gottfredson haben Kinder im Alter zwischen drei und fünf meist Fantasieberufe, jedoch nennen nur knapp 6 % der Melker StudienteilnehmerInnen unrealistische Berufe.⁵ Die These, dass

Eltern der wichtigste Einflussfaktor bei der Berufsfindung sind, bewahrheitet sich zwar nicht ganz, jedoch übernimmt die Familie eine entscheidende Rolle. Die Annahme, dass Schülerinnen und Schüler ihre Selbstkompetenz sehr wesentlich für ihre Berufswahlentscheidung einschätzen, bestätigt sich. Die Ergebnisse zeigen, dass das eigene Bemühen sogar als wichtigster Motor erachtet wird. Der Institution Schule wird in Bezug auf die Berufswahl kaum Bedeutung geschenkt. Es bewahrheitet sich die Hypothese, dass die individuelle Berufsorientierung nach § 13b Schulunterrichtsgesetz (SchUG) beziehungsweise die berufspraktischen Tage den NMS-Absolventinnen/Absolventen sehr hilfreich bei ihrer beruflichen Zukunftsentscheidung sind. Ebenso findet die Hypothese Zustimmung, dass die SchülerInnen der Neuen Mittelschule aus dem Bezirk Melk ähnliche Übertritte wählen wie ihre Kolleginnen/Kollegen aus Gesamtniederösterreich und Österreich. Der beliebteste Weg nach der NMS ist eine berufsbildende höhere Schule (BHS), anschließend folgen polytechnische Schulen und berufsbildende mittlere Schulen (BMS). Eine berufsbildende Ausbildung wird eindeutig bevorzugt. Weniger als 10 % wählen eine AHS. 91 % der NMS-Absolventinnen/Absolventen wissen zumindest, in welchem Berufsbereich sie einmal arbeiten wollen, 87 % haben zu diesem Zeitpunkt bereits konkrete Berufswünsche und geben diese mit Berufsbezeichnungen an. Die Bandbreite der Berufe ist mit 75 Arten von 109 Nennungen beachtlich.

In allen erforschten Lebensphasen hat jedes neunte Kind zumindest einen Berufswunsch. Das Spektrum der Berufe beträgt in der Kindergartenzeit 39 und verdoppelt sich fast während der Zeit in der Neuen Mittelschule. Auch die Anzahl der Mehrfachantworten wird größer. Wünsche nach geschlechtsuntypischen Berufen bestehen kaum, jedoch sind die Werte im Alter von zehn bis 13 eindeutig größer. Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Nennungen von Berufswünschen im Laufe der Entwicklung.

Tabelle 1: Häufigkeitsänderungen von Berufswünschen während der Entwicklungsphase

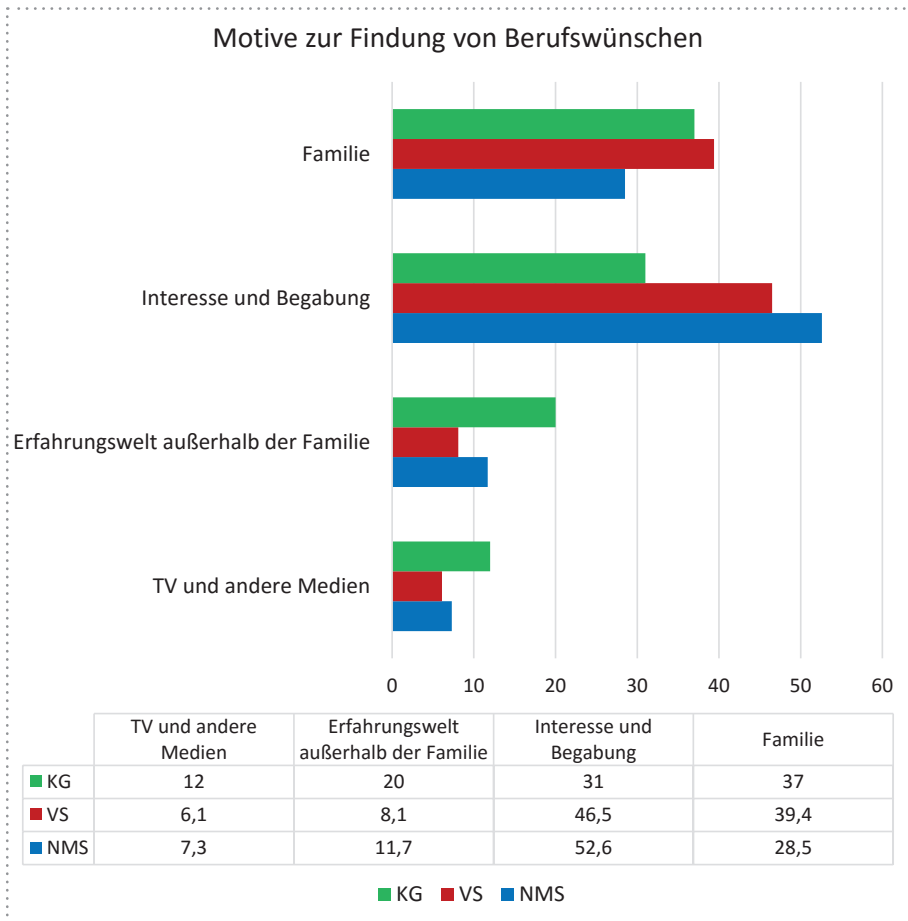
	KG	VS	während der NMS	Ende der NMS
Personen, die berufliche Vorstellungen angeben	112	111	119	118
Personen, die konkrete Berufswünsche nennen	112	110	117	109
Spektrum der Berufe	39	44	74	75
Anzahl aller Berufsennungen (mit Mehrfachantworten)	123	122	159	151
Anzahl der Berufsbezeichnungen, die von beiden Geschlechtern gewählt wurden	4	6	11	6
Geschlechtsuntypische Nennungen	2	5	20	6

N = 126

Welche konkreten Berufswünsche haben die Heranwachsenden im Laufe ihrer Entwicklung? 90 % der Kindergartenkinder haben bereits Berufswünsche. Die Top-3-Plätze bei Mädchen sind Tierärztin, Elementarpädagogin und Friseurin; bei den Burschen Polizist, Landwirt und Fußballer. Die Favoriten bei den weiblichen Volksschulkindern sind Tierärztin, Lehrerin und Elementarpädagogin; bei den Knaben wird Kfz-Techniker am häufigsten genannt, dann folgen Polizist und Landwirt. Gereiht nach Häufigkeit wollen am Ende der NMS die Mädchen Lehrerin, Elementarpädagogin, Friseurin, Ärztin beziehungsweise Bürokauffrau werden; die Burschen Kfz-Techniker, Landwirt, Elektroniker, IT-Techniker und Landmaschinentechniker. Die Auswertung lässt erkennen, dass es große Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt. Nur etwa 2 % der Melker StudienteilnehmerInnen hatten während der Kindergartenzeit einen geschlechtsuntypischen Berufswunsch, im Volksschulalter stieg der Wert auf 4 % und erhöhte sich während der Zeit in der Neuen Mittelschule auf 13 %. Jedoch fällt er am Ende der 8. Schulstufe auf 5 % zurück.

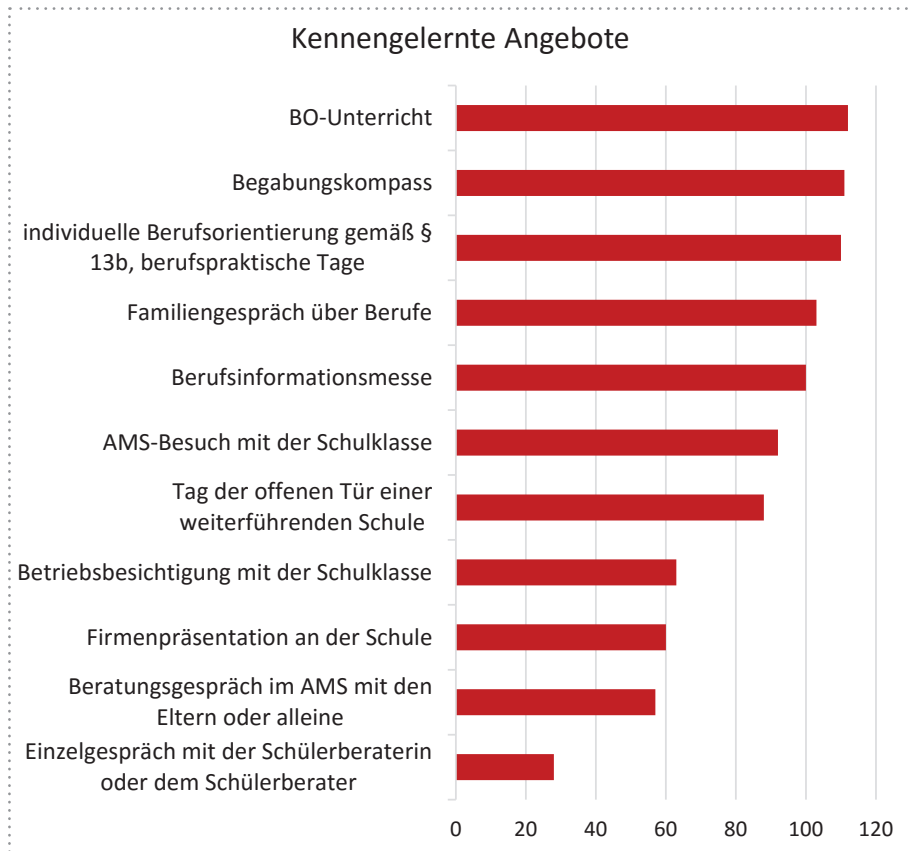
Einflussfaktoren, die zur Berufswunschfindung führen, ändern sich im Laufe der Entwicklung. Im Kindergartenalter ist die Familie die stärkste Komponente, allerdings wird sie ab der Volksschulzeit von der Kategorie „Interesse“ abgelöst. Folgende Abbildung zeigt die Veränderungen auf:

Abbildung 1:
Änderungen der Motive, die zur Findung der Berufswünsche beitragen (Werte in %)



Da eine Neuorientierung bei der Berufsfindung auch von berufsorientierenden Maßnahmen abhängt, wurden die SchülerInnen nach den kennengelernten Angeboten befragt. Mittels Mehrfachauswahl sollten die TestteilnehmerInnen ihre erlebten Informationsquellen angeben.

Abbildung 2:
Kennengelernte berufsorientierende Angebote



Die Studie lässt auch den Verlauf der Änderungen der Berufswünsche der einzelnen TeilnehmerInnen erkennen. Da der Lieblingsberuf in der Kindergartenzeit PolizistIn ist und dieser Beruf am Ende der NMS auf Platz fünf rangiert, werden exemplarisch Probandinnen/Probanden, die mindestens einmal Polizistin oder Polizist werden wollten, aufgezeigt.

Tabelle 2: Berufswunschverlauf von Probandinnen und Probanden, die mindestens einmal angaben, Polizistin oder Polizist werden zu wollen

KG	VS	NMS	Ende der NMS
Polizistin	Elementarpädagogin	zahnärztliche Assistentin	zahnärztliche Assistentin, Masseurin
Polizistin	Polizistin	Elementarpädagogin	Elementarpädagogin
Tierärztin	Polizistin	Polizistin , Offizierin	Polizistin , Stewardess
Schauspielerin	–	Polizistin	Polizistin
Polizist	Polizist	Lehrer	Lehrer
Polizist	Polizist	Lehrer	Lehrer
Polizist , Berufsfeuerwehrmann	Polizist , Krankenpfleger	Strahlenschutz=beauftragter, IT-Techniker, Tonmeister	Tonmeister
Polizist	Staplerfahrer	Disponent	Disponent, Prokurist
Fußballspieler	Polizist	Büroangestellter	Büro
–	–	Polizist	IT-Techniker
Polizist	IT-Techniker	IT-Techniker, KFZ-Techniker	KFZ-Techniker, IT-Techniker
Polizist , Architekt	Polizist , Architekt	Informatiker	Informatiker, Programmierer
Polizist	Maurer	Maurer	Maurer
Polizist	Arzt	Arzt	Ingenieur
Polizist	Stuntman	Fahrzeugbautechniker	Fahrzeugbautechniker
Polizist	KFZ-Techniker	KFZ-Techniker	KFZ-Techniker
Polizist	KFZ-Techniker	KFZ-Techniker	KFZ-Techniker
Polizist	Polizist	Polizist	Polizist
Polizist	Polizist	Lehrer	Lehrer
Polizist	Mechaniker	Mechaniker	Mechaniker
Polizist	Polizist	IT-Techniker	KFZ-Techniker
Polizist	Polizist	Programmierer	Programmierer, Polizist
Polizist	Polizist	KFZ-Techniker	Elektrotechniker
Polizist	Polizist	Bauingenieur	Mechatroniker

Bewegründe, PolizistIn zu werden, die die SchülerInnen nannten, sind unter anderen, „ich fand diesen Beruf cool“, „weil ich das gerne mochte“, „weil ich Waffen mag“, „ich wollte Leute beschützen“, „um die Bösen zu bekämpfen“, „durch die TV-Sendung ‚Auf Streife‘“, „im TV haben mich Polizisten interessiert“, „wir besichtigten eine Polizeiinspektion“, „Polizeibesuch in der VS“, „weil mein Vater auch Polizist ist“, „mein Vater hat mich auf diese Idee gebracht“, „meine Eltern haben einen Freund, der Polizist ist“, „ein Verwandter ist Polizist“, „eine Polizistin erzählte mir spannende Geschichten“.

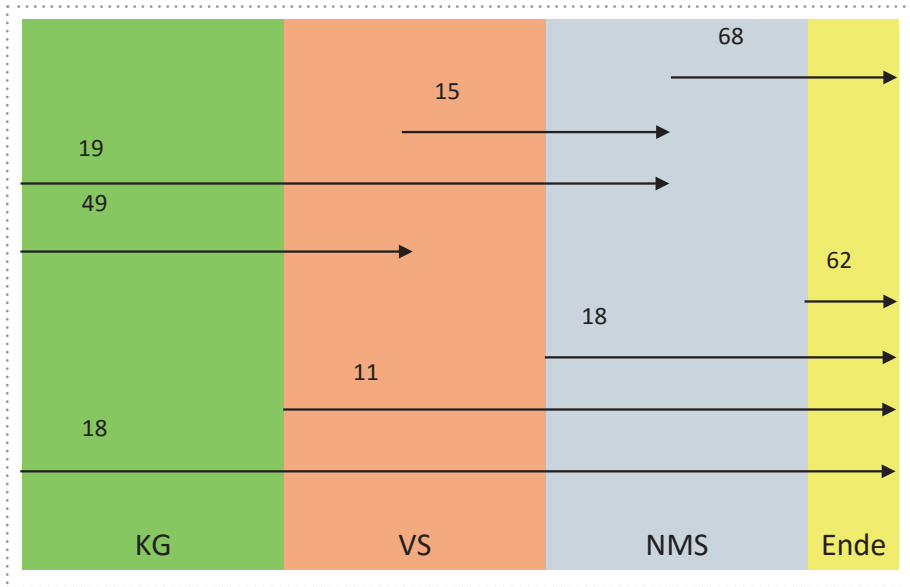
SchülerInnen zeigten nicht nur den Verlauf ihrer Berufswünsche auf, sondern lieferten auch ihre Motive dazu. Exemplarisch zeigt folgende Tabelle Beispielen.

Tabelle 3: Änderungen von Berufswünschen im Laufe der Zeit – Auswahl

KG	VS	NMS	Ende der NMS
Ich wollte Elementarpädagogin werden, da ich die Arbeit meiner Elementarpädagogin sehr interessant fand.	In der Volksschulzeit wollte ich in einem Hotel arbeiten, da ich dies während unserer Urlaube sehr interessant fand.	Ich möchte pharmazeutisch-kaufmännische Assistentin werden, da mir die berufspraktischen Tage dort sehr gefielen.	Pharmazeutisch-kaufmännische Assistentin
Ich wollte Polizistin werden, da eine Freundin meiner Mutter Polizistin ist und mir spannende Geschichten aus ihrer Arbeitswelt erzählte.	Ich wollte Elementarpädagogin werden, da ich gut auf Kinder aufpassen kann und ich dachte, dass dies eine leichte Aufgabe sei. Später bei den berufspraktischen Tagen wurde mir klar, dass es nicht leicht ist, die Kleinen zu unterhalten.	Bei Interessenstests, die wir in der NMS durchführen durften, fand ich unter anderem in der Auswertung den Vorschlag, zahnärztliche Assistentin zu werden.	Zahnärztliche Assistentin oder Masseurin
Kaiserin von Österreich: Ich sah die Sissi-Trilogie im TV.	Fernsehmoderatorin: Ich war im Landesstudio NÖ	Frisörin; eine gute Freundin erlernt diesen Beruf. Elementarpädagogin; weil ich mich gerne um meine jüngeren Geschwister kümmern	Elementarpädagogin
Im Kindergarten wollte ich wie alle meine Freunde Landwirt werden.	Ich wollte Pfarrer werden. Später wollte ich Pilot werden; die Exkursion in der VS zum Flugplatz Gneixendorf regte mich dazu an	Für kurzen Zeit wollte ich Politiker werden. Gemeinderat möchte ich einmal sein.	Architekt

Die meisten Zukunftsentscheidungen werden während der Zeit in der Neuen Mittelschule oder am Ende der NMS geformt. Jedoch besteht für 14% der TeilnehmerInnen ihr Berufswunsch seit dem Kindergartenalter fest. Die nächste Abbildung gibt einen Überblick über die Zeitspannen gleichbleibender Berufswünsche.

Abbildung 3: Zeitspannen gleichbleibender Berufswünsche mit Anzahl der Nennungen



90 % der Jugendlichen geben an, dass sie sich sehr bemühen, ihren Traumberuf einmal verwirklichen zu können, größtenteils denken sie auch, dass ihnen dies gelingt. Bloß 3 % sehen nur eine Wahrscheinlichkeit von 25 %, dass dies zutrifft. Eine geringere Erwartungshaltung hat niemand. Die meisten Probandinnen/Probanden glauben, dass sie im Laufe ihres Lebens zwei oder drei verschiedenen Berufe ausüben werden.

Die Untersuchung lässt explizit erkennen, dass sich bereits Kindergartenkinder über ihre berufliche Zukunft Gedanken machen. SchülerInnen nehmen sich Zeit für ihre Berufswahl und ermitteln mit großer Eigenverantwortung sowie mit Selbstengagement je nach ihren Interessen und Kompetenzen passende Berufsvorstellungen. Die Verwirklichung des Wunschberufes wird durch die Arbeitsmarktsituation oft erschwert. Zum Beispiel ist der häufigste Lehrberuf bei Mädchen Einzelhandelskauffrau, jedoch hatte kein Mädchen in der Melker Studie diesen Berufswunsch.

Da schon in den Köpfen von Kindergartenkindern Berufswünsche geformt werden und berufliche Zukunftsgedanken auch in den folgenden Lebensabschnitten vorhanden sind, sollten die berufsorientierenden Unterstützungsangebote für Kindergarten- und Volksschulkindern forciert werden. Die Maßnahmen können zum Beispiel folgende Bereiche abdecken: Erweiterung des Berufswissens, gendersensible Pädagogik, Technikbildung im Besonderen für Mädchen. Eltern, Bildungseinrichtungen, Unternehmungen, Interessenvertretungen, Vereine und die Sozialpartner sollten angeregt werden, für die jungen Menschen Projekte zu den oben erwähnten Bereichen durchzuführen.

Da die Jugendlichen die Selbstkompetenz als bedeutendsten Motor bei ihrer Berufswahl sehen, sollten Bildungseinrichtungen neben den Erziehungsberechtigten den Kindern helfen, diese zu intensivieren, indem sie die Heranwachsenden etwa zur Eigenverantwortung, zum Verantwortungsbewusstsein, zur Selbstdisziplin, zur Lernbereitschaft, zur Begeisterungsfähigkeit, zur Ausdauer und zur Reflexionsfähigkeit noch stärker animieren. Nebenbei sollten die Kinder beim Erlangen ihrer Urteilsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit unterstützt werden.

Die jungen Menschen erachten das „Schnuppern“ in Firmen oder weiterführenden Schulen als wertvolle Hilfe bei ihrer Berufswahlentscheidung. 22 % der NMS-SchülerInnen haben diese jedoch nicht kennengelernt. Lehrkräfte sollten die Absolventinnen/Absolventen der NMS motivieren, von der individuellen Berufsorientierung nach § 13b SchUG während und auch außerhalb der Unterrichtszeit möglichst oft Gebrauch zu machen. Ferner ist es wünschenswert, dass möglichst alle Neuen Mittelschulen berufspraktische Tage für die Abschlussjahrgänge veranstalten.

Auch wenn die Probandinnen/Probanden die Schule nicht als wesentliche Hilfestellung bei ihrer Berufsfindung empfinden, müssen Bildungseinrichtungen weiterhin Berufsorientierungsprozesse durchführen. In der schulischen Netzwerkgruppe für Berufsorientierung könnten neue Projekte kreiert werden. Da Eltern berechtigterweise großen Einfluss auf die Berufswahl ihrer Zöglinge

haben, sollten sie seitens der Schule mehr ins Boot geholt werden. Einerseits könnten sie Informationen erhalten, andererseits könnten sie zum Beispiel den Kindern im Rahmen von Unterrichtsbesuchen aus ihrer beruflichen Erfahrungswelt erzählen.

Generell ist eine Verknüpfung aller Personen und Institutionen, die berufsorientierende Hilfestellungen geben, sinnvoll. Die Schule eignet sich als ideale Drehscheibe dazu, da sie alle SchülerInnen, die hier die Hauptakteurinnen beziehungsweise Hauptakteure sind, erreicht. Eine Möglichkeit einer gemeinsamen Aktion ist das Abhalten einer Bildungs- und Berufsmeile am Schulstandort. Hilfreich könnte auch ein BO-Dokumentationsplanraster sein, der von einer Steuerungsgruppe zusammengestellt wird, und an alle SchülerInnen verteilt wird. Im Raster sind diverse berufsorientierende Angebote samt Datum der Durchführung und kurzen Notizen aufgelistet. Auch mögliche Gesprächsthemen können als Hilfestellung für Kind-Eltern-Gespräche angeführt sein.

Die Forschungsergebnisse dieser Arbeit sollen in BO-Netzwerkgruppen evaluiert und verschiedensten Institutionen vorgestellt werden, um weitere Maßnahmen zur besseren Unterstützung der Heranwachsenden bei ihrer Berufsfindung zu planen.

Es ist sinnvoll, eine Studie zur Berufswahlfindung durchzuführen, bei der die Probandinnen/Probanden zumindest 25 Jahre alt sind. Diese kann mit den Ergebnissen dieser Forschung abgeglichen werden, um die Bedeutung beziehungsweise Sinnhaftigkeit diverser berufsorientierender Aktionen zu überprüfen und gegebenenfalls neue zu kreieren.

ZUSAMMENFASSUNG

Berufswünsche entstehen aus der Erfahrungswelt der Heranwachsenden. Anlagen können jedoch nur zu Fähigkeiten/Stärken/Interessen werden, wenn dem Kind die Erfahrung und Vertiefung damit ermöglicht wird. Diese Interessen werden durch Lernen zu Fertigkeiten und Kompetenzen, die wiederum der

Schlüssel für eine erfolgreiche Bildungs- und Berufslaufbahn sowie ein glücklicheres Leben sind. Alle Akteure, die auf die Berufsfindung einwirken, sind aufgerufen, den Kindern die Chance zu geben, ihre Fähigkeiten zu entdecken und zu vertiefen. Weiters belegt die Studie, dass bereits Kindergartenkinder berufliche Vorstellungen haben und sich auch Volksschulkinder Gedanken über ihre berufliche Zukunft machen. Daher ist es naheliegend neue beziehungsweise mehr berufsorientierende Angebote für diese junge Altersgruppe zu kreieren.

RELEVANZ DER ARBEIT FÜR DIE AK NIEDERÖSTERREICH

Die AK unterstützt die Heranwachsenden mit einer großen Palette an kostenlosen berufsorientierenden Maßnahmen. Diese können wie die Berufsinformesse „Zukunft.Arbeit.Leben“ gemeinsam mit den Eltern oder der Schule genutzt werden. Die meisten Programme werden für Schulklassen angeboten, entweder in Form von Schulklassenvorträgen oder Workshops, wie „Auskommen mit dem Einkommen.“ „Working poor? Von der Arbeit leben können.“ Außerdem finden das Bewerbungstraining, das Jugendtheater zum Thema BO und die BO-Unterrichtsmaterialien für LehrerInnen großen Zuspruch. Die beschriebene Masterthese lässt erkennen, dass die Bemühungen der AK auf diesem Gebiet wichtig und nützlich sind.

Seitens der Schule und der Sozialpartner wird der Berufswahlprozess insbesondere ab der 7. Schulstufe forciert. Da Kinder viel früher bereits berufliche Gedanken haben, wäre es von Nutzen, BO-Programme für jüngere zu entwickeln. Die AK hat dies bereits erkannt und bietet für SchülerInnen der 4. Klasse Volksschule und der 1. Klasse NMS die Messe „Berufe zum Angreifen“ an drei Orten in NÖ an.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

AK – Arbeiterkammer (2017): *Beratung*. URL: <https://noe.arbeiterkammer.at/beratung/bildung/schule/arbeitswelt/index.html> [Stand: 14.05.2018].

BAUMGARDT, Iris (2012): *Der Beruf in den Vorstellungen von Volksschulkindern*. Baltmannsweiler: Schneider.

BEINKE, Lothar (2002): *Familie und Beruf*. Bad Honnef: Bock.

BÜHRMANN, Thorsten; & WIETHOFF, Christoph (2013): *Erfolgreiche Berufsorientierung für Jugendliche*. Paderborn: IN VIA.

BMBWF. (2018): *Berufsorientierung*. IBOBB. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/index1.html> [Stand: 22.05.2018].

DRIESEL-LANGE, Katja (2011): *Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen*. Berlin: LIT Verlag.

HÄFELE, Eva (2015): *Was ich einmal werden möchte Berufswahlprozesse und Zukunftsvorstellungen bei Kindern*. Amt der Vorarlberger Landesregierung. URL: <https://www.vorarlberg.at/pdf/studieberufsvorstellungen.pdf> [Stand: 09.03.2018].

HIRSCHI, Andreas (2013): *Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion*. In: T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung* (S. 27-41). URL: https://static1.squarespace.com/static/559a865ae4b00d130d5f6e4f/t/55b7a73ee4b8d51c0d9550e/1438099262599/Hirschi_2013_Berufswahltheorien.pdf [Stand: 09.03.2018].

RATSCHINSKI, Günter (2009): *Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern*. In: D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie* (S. 1-235). Münster: Waxmann.

STATISTIK AUSTRIA. (2017): *Bildung in Zahlen 2015/16. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: Statistik Austria.

KURZBIOGRAFIE

Martina Neuhauser wurde 1967 in Melk geboren. Nach der Matura (1985) im Stiftsgymnasium Melk studierte sie an der pädagogischen Akademie in Krems das Lehramt für Hauptschulen in den Fächern Mathematik sowie Biologie und Umweltkunde. 2012 erwarb sie die Qualifikation zur Praxislehrerin und schloss den Lehrgang Berufsorientierung erfolgreich ab. Sie gehörte 2018 zu den ersten Absolventinnen und Absolventen des Hochschullehrganges mit Masterabschluss „Berufsorientierung“. Zuletzt beendete sie 2019 den Hochschullehrgang „SchülerInnen und Bildungsberater“. Bereits seit vielen Jahren unterrichtet sie an der Nachhaltigen Mittelschule Loosdorf die Fächer Mathematik, Biologie und Umweltkunde, Geometrisches Zeichnen und Berufsorientierung. Am Schulstandort übt sie die Funktionen BO-Koordinatorin und SchülerInnen- und Bildungsberaterin aus. Weiters ist sie Mentorin für die Praxisphase von Studierenden der Uni Wien und für BerufseinsteigerInnen in der Induktionsphase. Seit Ende 2018 ist sie neben ihrer Lehrertätigkeit in Loosdorf in der Bildungsdirektion NÖ für die Landeskoordination Berufsorientierung zuständig. Außerdem hält sie Lehrerfortbildungen im Bereich Berufsorientierung.

„Mein Beruf – Meine Zukunft“ Ein Berufsorientierungsportfolio – Evaluation der BO-Mappe NÖ "Mein Beruf - Meine Zukunft" für den Einsatz im Berufsorientierungsunterricht in der Sekundarstufe I

Christina Ebermann-Steindl
Masterlehrgang Berufsorientierung
Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2019)

EINLEITUNG

Die persönliche Ausbildung und Berufswahl sind Prozesse, welche die eigene Zukunft massiv beeinflussen. Jeder Mensch verfügt über bestimmte Talente, Begabungen und Neigungen, sowie Werte. Die große Herausforderung besteht darin, Kinder und Jugendliche gemäß dieser an die Arbeitswelt heranzuführen und ihnen somit zu helfen, die richtige Berufswahlentscheidung zu treffen. Für diesen Prozess ist Berufsorientierung ein wesentlicher Faktor, da den Schülerinnen und Schülern ihr zukünftiger Beruf Freude bereiten sollte. Sie werden einen nicht unbeträchtlichen Teil ihrer Lebenszeit mit der gewählten Arbeit verbringen. Durch Freude an der Arbeit kann es zu einer Motivationssteigerung kommen, welche wiederum eine leichtere Zielerreichung bewirken kann.¹

„Jeder junge Mensch verfügt in diesem oder jenem Bereich über besondere Begabungen“², davon ist Sonja Zwazl, die Präsidentin der Niederösterreichischen Wirtschaftskammer, überzeugt. Um einen bestimmten Beruf ausüben zu können, müssen die dafür erforderlichen Kompetenzen zum Teil mitgebracht werden. Weinberg meint dazu Folgendes:

„Für die Beschreibung dessen, was ein Mensch wirklich kann und weiß, hat sich der Begriff Kompetenz eingebürgert. Unter Kompetenzen werden alle

1 Vgl. Schäfer 2016.

2 Vgl. Parlamentsdirektion 2015.

Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode verstanden, die ein Mensch in seinem Leben erwirbt und betätigt“³.

Im Berufsorientierungsunterricht (BO-Unterricht) sollen die Schülerinnen und Schüler nicht nur Berufe und Berufsbilder kennenlernen, sondern auch ein Bewusstsein für ihre eigenen Fähigkeiten entwickeln. Dadurch sollen sie die Möglichkeit erhalten, sich für die unterschiedlichsten Bereiche der Arbeitswelt öffnen zu können. Erpenbeck und Heyse⁴ legen dar, dass Kompetenzen zum Großteil im Alltag selbstorganisiert gelernt werden und dass institutionalisiertes Lehren und Lernen nur einen kleinen Beitrag dazu leistet. Durch berufspraktische Tage bzw. Realbegegnungen können die Schülerinnen und Schüler den beruflichen Alltag kennenlernen und davon profitieren. Sie sollen sich auch mit ihren Begabungen und Erwartungen, Interessen und Wünschen auseinandersetzen und lernen, ihre persönlichen Vorstellungen mit ihrem Lebensraum und der Arbeitsmarktsituation abzustimmen⁵.

Seitens der Arbeiterkammer Niederösterreich (AKNÖ), der Wirtschaftskammer Niederösterreich (WKNÖ), des Landesschulrates für Niederösterreich (LSR für NÖ) und des Landes Niederösterreich wurden im Jahr 2010 die Berufsorientierungsmappe NÖ (BO-Mappe) „Mein Beruf – Meine Zukunft“ als Handreichung für Schülerinnen und Schüler, sowie 2013 auch begleitende Unterlagen für Lehrerinnen und Lehrer erstellt. Anhand dieses Materials soll die Möglichkeit bestehen, Berufsorientierung in einer möglichst effizienten Form durchzuführen. Die Autorinnen und Autoren wollen die Philosophie „Von der Mappe zum Portfolio“ erlebbar machen, weshalb die BO-Mappe in Kreisen der Lehrerinnen und Lehrer auch BO-Portfoliomappe genannt wird. Schülerinnen und Schüler sollen mithilfe der Mappe ein persönliches Portfolio erstellen. Dieses Portfolio soll die Jugendlichen auf dem Weg zum Wunschberuf begleiten. Es hilft ihnen beim Erforschen ihrer Stärken und Werte, was eine wichtige Grundlage für die Berufswahlentscheidung ist⁶.

3 Weinberg 1996, S. 3.

4 Vgl. Erpenbeck und Heyse 1999.

5 Vgl. Dobart 1999.

6 Vgl. LSR für NÖ 2018.

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Im BO-Unterricht sollen die Schülerinnen und Schüler nicht nur Berufe und Berufsbilder kennenlernen, sondern auch ein Bewusstsein für ihre Fähigkeiten entwickeln und die Möglichkeit erhalten, sich den unterschiedlichsten Bereichen zu öffnen. Sie sollen auch lernen, ihre persönlichen Vorstellungen mit ihrem Lebensraum und der Arbeitsmarktsituation abzustimmen. Das berufsorientierende Portfolio und dessen Wichtigkeit lassen sich durch den BO-Lehrplan belegen. Im Kernbereich des Lehrplans sind Schlagworte wie, eigene Wünsche, Interessen und Neigungen angeführt. Weiters sollen sie ihre Begabungen und Fähigkeiten wahrnehmen können. Zusätzlich betont der Lehrplan, dass Berufsorientierung prozesshaften Charakter hat⁷.

Die BO-Portfoliomappe als Instrument schulischer Berufsorientierung kommt in Österreich in allen Bundesländern zum Einsatz. Die BO-Mappe „Mein Beruf – Meine Zukunft“ gibt es seit 2010 und befindet sich derzeit in der 4. Auflage. Die Idee zur Mappe wurde von der Netzwerkgruppe „Berufsorientierung“ erarbeitet. In Zusammenarbeit mit Wirtschaftspartnern und der Schulaufsicht der Berufsschulen ist dieses Unterrichtsmittel entstanden und kann die Lehrerinnen und Lehrer in der Umsetzung des BO-Unterrichts unterstützen. Sie stellt eine Ergänzung zu bisherigen Lehrwerken dar und eine Individualisierung sollte durch Aspekte aus der Sonderpädagogik, der Elternarbeit und der Gender-Diskussion leicht machbar sein. Die BO-Mappe wurde zu einem Leitfaden für die Lehrerinnen und Lehrer an den NMS, da sie den notwendigen Prozess der Berufsorientierung aufzeigt.

Die vorliegende Forschungsarbeit beschäftigt sich daher mit folgender Fragestellung:

Ob bzw. inwieweit ist eine Überarbeitung der BO-Mappe „Mein Beruf – Meine Zukunft“ notwendig und erforderlich, um zeitgemäße, aktuelle und nützliche Arbeitsmaterialien für den BO-Unterricht zur Verfügung stellen zu können?

Aufgrund des Forschungsvorhabens ergibt sich eine Untersuchung mittels qualitativer Methoden. Diese Arbeit bedient sich einer Evaluationsstudie, um die Eignung, Funktionalität und Überarbeitungsmöglichkeiten der BO-Mappe zu überprüfen. Da die BO-Mappe als Unterrichtsmaterial gesehen wird, wird auch Schulbuchforschung kurz thematisiert. In dieser Arbeit sind die Ziele durch den Lehrplan und die Forderungen der Berufsorientierung vorgegeben. Die durchgeführte Untersuchung soll erheben, ob die Mappe noch aktuell genug ist, um die Ziele zu erreichen. Am Ende einer Evaluationsstudie soll stets eine klare Entscheidungshilfe stehen, die beispielsweise Aussagen trifft, ob eine Maßnahme weitergeführt werden soll oder zu beenden ist⁸. In der vorliegenden Arbeit werden einzelne Punkte betreffend die Portfoliomappe evaluiert, und Vorschläge für eine Überarbeitung gegeben.

Die qualitative Studie beinhaltet die Meinung der befragten Lehrerinnen und Lehrer über die Qualität, dessen Einsatz im Unterricht und der möglichen Idealversion dieses Unterrichtsmaterials. Das leitfadengestützte Interview wird als qualitative Methode zur Erhebung der Daten herangezogen. Ziel ist es, die Untersuchungspersonen zur ausführlichen Darstellung ihrer eigenen Weltsicht zu bringen. Mittels Leitfadeninterviews zu forschen und die Auswertung der Interviews anhand der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring vorzunehmen hat einen wesentlichen Vorteil. Diese Art der Forschung ist offen genug, hinsichtlich neuer Erkenntnisse im Sinne der qualitativen Sozialforschung, aber auch schematisch und sehr stark regelgeleitet, weshalb diese Methode als geeignet erscheint⁹. Dazu wurden leitfadengestützte Interviews mit neun Lehrerinnen und Lehrern geführt. Um eine möglichst allgemeingültige Aussage zu bekommen, wurden Lehrpersonen mit unterschiedlichen Sampleigenschaften ausgewählt. Es wurden gezielte „Extremfälle“ im Bildungsbereich der niederösterreichischen Pflichtschulen interviewt, um zu einer anschaulichen und umfassenden Darstellung der Meinungen und Ideen zu gelangen. Somit deckt die Stichprobe die Vielfalt der interviewten Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich Dienstalter, Erfahrung, BO geprüft bzw. ungeprüft, aber auch unterrichtend an einer Land- bzw. Stadtschule, Schwerpunktschule, Brennpunktschule und die Größe der Schule ab. Zielpopulation der Befragung waren Lehrerinnen und

8 Vgl. Bortz & Döring 2006.

9 Vgl. Mayring 2002.

Lehrer, die in Niederösterreich an einer NMS unterrichten. Alle interviewten Lehrpersonen mussten den Unterrichtsgegenstand Berufsorientierung im Schuljahr 2018/19 aktiv unterrichten und die BO-Portfoliomappe „Mein Beruf – Meine Zukunft“ zumindest teilweise in ihrem Unterricht einsetzen. Zusätzlich müssen sie sich in einem der Samplingmerkmale von den anderen unterscheiden. Die Anzahl der Unterrichtsstunden und die Erfahrung der jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer waren dabei nicht relevant. Die inhaltliche und thematische Differenzierung des Fragenkataloges wurde beachtet. In Hinblick auf die Forschungsfrage wurden die Fragen geordnet. Der erstellte Interviewleitfaden für das strukturierte Leitfadenterview umfasst zehn Haupt- und zwei Unterfragen. Dieser umfasst die Kategorien Benutzerfreundlichkeit (K1), Inhalt (K2), Modernisierung (K3), Output (K4), Idealversion (K5) und Ressourcenvergeudung (K6). Die Kategorien K1 bis K4 sind deduktiv ermittelte Kategorien, und K5 und K6 sind induktiv ermittelte Kategorien. Die deduktive Analyserichtung bedeutet von der Theorie zum konkreten Material im Interview und bei der induktiven Analyserichtung passiert die Kategorieentwicklung aus dem Material heraus¹⁰.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Die wichtigsten Aussagen der qualitativen Studie wurden zusammengefasst und interpretiert, um die Forschungsfrage bestmöglich beantworten zu können. Bei den Interviews ging es generell um die Sichtweise und Meinung der befragten Lehrerinnen und Lehrer zu der BO-Mappe. Im ersten Teil der Befragung geht es um die jeweiligen Erfahrungen und später um die persönliche Meinung.

Die Interviewpartnerinnen und –partner sind sich der Wichtigkeit des BO-Unterrichts bewusst. Um diesen gut gestalten zu können und den Schülerinnen und Schülern im BO-Prozess zu helfen, ist ein gut durchdachtes und aktuelles Unterrichtsmaterial von Nöten. Ein Teil der befragten Lehrerinnen und Lehrer meint, um die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler optimaler zu fördern, bedarf es einer früher beginnenden und länger andauernden Phase der Berufsorientierung bzw. -beratung. Wichtig ist, den

10 Vgl. Mayring 2008.

Jugendlichen so früh wie möglich ein breites Spektrum der Berufe näherzubringen. Die BO-Mappe alleine bewirkt bei den Jugendlichen nichts, es wird zusätzlich ein guter BO-Unterricht benötigt. Zu den ersten Fragen des Interviews wurden sehr unterschiedliche Antworten gegeben. Einige stört gar nichts an der BO-Mappe und wiederum anderen Lehrpersonen fällt nichts Positives dazu ein. Der Großteil der befragten Lehrerinnen und Lehrer gab jedoch konkrete Beispiele für gut bzw. schlecht gestaltete Themenbereiche. Es ist zu bemerken, dass sich die Lehrpersonen mit der Portfoliomappe auseinandergesetzt haben und sich auf das Interview vorbereitet haben.

Die kostenlose Bereitstellung wurde nur teilweise positiv gesehen, was darauf hindeutet, dass der BO-Mappe wenig Wertschätzung entgegengebracht wird. Offenbar ist es nicht sehr wichtig, dass die Portfoliomappe kostenlos vom Landesschulrat und den Sozialpartnern zur Verfügung gestellt wird. Mit der Mappe wird größtenteils nur gearbeitet, da sie kostenlos und automatisch an die Schule geliefert wird. Ohne Mappe könnten die meisten Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht auch gestalten. Zur Ressourcenvergeudung wurde induktiv eine Kategorie entwickelt, was zeigt, dass das Thema Verschwendung und Kosten eine große Rolle in der Schule spielt. Es werden die Druckkosten angesprochen, die man wahrscheinlich durch eine zusätzliche digitale Version minimieren könnte. Die BO-Mappen werden in Niederösterreich nur teilweise oder an manchen NMS gar nicht eingesetzt. Das ist der große Nachteil der automatischen Belieferung an alle NMS in Niederösterreich. Dem könnte man mit einem Bestellvorgang entgegenwirken: Wer mit der BO-Mappe arbeiten möchte, bestellt diese in der benötigten Anzahl. Dieser Vorgang hätte den Makel, dass Lehrpersonen, die neu in den Schuldienst einsteigen oder den BO-Unterricht neu übernehmen, die BO-Mappe „Mein Beruf – Meine Zukunft“ nicht kennen. Diese Informationslücke ließe sich mit einem für alle BO-Lehrerinnen und BO-Lehrer verpflichtenden Seminar schließen. Dieses Seminar gab es bereits, als die BO-Mappe herausgebracht wurde, mit dem Ziel, dass die Lehrerinnen und Lehrer von dem Bestehen dieser Portfoliomappe wissen und erfahren, wie diese im Unterricht einzusetzen ist. Dieses Thema wurde auch explizit von

einem Interviewpartner angesprochen. Dies wäre aus meiner Sicht ein Ansatzpunkt, um die Wertigkeit der BO-Mappe zu steigern, da die Lehrerinnen und Lehrer eingeschult werden, was wiederum zu einem guten BO-Unterricht beitragen kann.

Manche Themenbereiche sind zu umfangreich gestaltet, sodass Arbeitsblätter ausgelassen oder sogar weggeschmissen werden. Viele Themen wurden als gut gestaltet beurteilt, einzig die Aufbereitung wurde kritisiert. Vorgeschlagen wurde beispielsweise, dass die Mappe nur noch online zur Verfügung gestellt wird. Dies hätte zum Vorteil, dass nur die Arbeitsblätter ausgedruckt werden, welche im Unterricht bearbeitet werden. Eine Online-Version der BO-Mappe wirkt der Ressourcenvergeudung entgegen und unterstützt gleichzeitig die Individualität des BO-Unterrichts. Es sprachen sich jedoch viele Lehrerinnen und Lehrer gegen eine rein digitale Form aus. Aus meiner Sicht, benötigen die Schülerinnen und Schüler etwas Handfestes, wo sie nachschlagen können. Ich denke, die Kombination aus Online-Version und ausgedruckten und selbst gestalteten Blättern wäre ein weiterer Ansatzpunkt für eine etwaige Veränderung der BO-Mappe. Aus meiner Sicht sind weder die Lehrpersonen noch die Schülerinnen und Schüler bereit für ein E-Portfolio. Dies ist ein Prozess, der noch ein paar Jahre dauern wird.

Die Mappe wird als Rüstzeug beschrieben, indem die Jugendlichen nachschlagen können und sich Informationen zu sich selbst, Unterstützungsmöglichkeiten, Beruf und Schule immer wieder holen können. Etwas, auf das sie später gerne zurückgreifen und das fertigbearbeitete Portfolio schätzen. Dieses Portfolio soll etwas Besonderes sein, etwas, was eine ganz persönliche Note hat und daher einzigartig ist. Der Einsatz moderner, aktueller Medien darf nicht außer Acht gelassen werden. Die BO-Mappe muss dem Kommunikationsstand der Jugendlichen entsprechen, sodass diese gerne damit arbeiten und diese einen Nutzen darin sehen. Dazu gehören die Einbindung des Internets in Form von Links und Apps, aber auch Videos, Rechercheaufträge und Online-Arbeitsblätter. Ich denke, eine ausgewogene Mischung aus Hard- und Software sollte berücksichtigt werden, die Vorzüge beider „Welten“ benutzen.

Inhaltlich gab es kaum Beanstandungen. Der Großteil der Themen ist gut gestaltet. Gewünscht wird die Mappe schlanker, kompakter, mehr konzentriert auf das Wesentliche. Der Anspruch der Schülerinnen und Schüler, wie Arbeitsmaterial auszusehen hat, hat sich in den letzten Jahren stark verändert. Durch die Digitalisierung wird das ganze Leben schneller und so sollte auch laut einer Kollegin die BO-Mappe schneller zugeschnitten sein. Eine Lehrperson spricht in ihrem Interview von einem „neuen“ Lesen der Jugendlichen. Das analoge Lesen wurde aufgrund des Internets – vor allem durch die sozialen Medien – durch das digitale Lesen abgelöst. Es wird mehr auf Bildschirmen gelesen als auf Papier. Für das digitale Lesen wird ein roter Faden benötigt. Das Scannen, Surfen, Switchen, auch selektierendes, überfliegendes Lesen (Fastreading genannt), gilt für alle Textsorten und für Nutzerinnen und Nutzer jeden Alters und jedes Bildungsniveaus¹¹. Weiters spricht Falschlehner von einem agierenden und reagierenden Lesen: „Agierendes Lesen: Wischen, zoomen, klicken: [...]Reagierendes Lesen: Downloads, Pop-Ups & Fatal Error.“¹². Dieser Ansatz gefällt mir besonders gut, da ich als Mathematiklehrerin keine Ahnung von dem „neuen“ Lesen, dem digitalen Lesen hatte. Aus meiner Sicht muss dieses Konzept in eine mögliche überarbeitete Version der BO-Mappe einfließen.

Das Erscheinungsbild wurde größtenteils negativ beurteilt. Konkret wird eine moderne, die Jugendlichen ansprechende Form der BO-Mappe gefordert. Es wird von „oldschool“ gesprochen. Wenn die Herausgeber der Portfoliomappe möchten, dass damit weiterhingearbeitet wird, muss sich das Layout ändern. Dies betrifft die Farbgestaltung, die Schriftart, Anzahl der Bilder, die Papierwahl und die Stärke der gesamten Mappe. „Zusammenwirken von visuellen, akustischen und haptischen Elementen (= Modi) entscheidet über „Usability“¹³. Ein einheitlicher Ordner sollte das Erscheinungsbild abrunden und für eine Wertsteigerung sorgen. Alle anderen BO-Mappen, die in den jeweiligen Bundesländern erscheinen, werden mit Ordner verschickt. Zusätzlich beinhalten die Mappen der AK Tirol und der AK Kärnten einen Satz Stärkekarten. Der Großteil der BO-Mappen aus den Bundesländern weist einen didaktischen Teil auf oder

11 Vgl. Falschlehner 2019.

12 Ebd., S. 7.

13 Ebd., S. 7.

beinhaltet ein Handbuch für Lehrende. Auch dies fehlt in der BO-Mappe „Mein Beruf – Meine Zukunft“. In den Anfangsjahren wurde die Portfoliomappe samt Ordner verschickt. Dieser wird aus Einsparungsgründen nicht mehr mitgeliefert, was jedoch einen Wertverlust mit sich brachte. Die BO-Mappe „Mein Beruf – Meine Zukunft“ unterscheidet sich somit nicht nur im Titel von der anderen BO-Mappen, sondern auch in der Aufmachung und dem Lieferumfang. Wenn es die Absicht war, sich von den anderen BO-Mappen abzuheben, dann ist dies gelungen, aber leider im negativen Sinn.

Die BO-Mappe in ihrer Erscheinung als Portfolio wird durchwegs positiv gesehen, da sie als Leitfaden dient und somit eine Gliederung für den Unterricht vorgibt. Dies ist unterstützend und wird aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer als zusätzliche Arbeitserleichterung gesehen. Hier ist der Vorschlag einer Kollegin zu erwähnen, die sich die Gliederung der Mappe in 32 Stundenbildern wünscht. Damit bekäme die Mappe noch mehr Struktur, lässt aber trotzdem Platz für die Individualität der Lehrperson. Während durch die mitunter unklare Formulierung der Arbeitsblätter und –aufträge als ein zusätzlicher Arbeits- und Zeitaufwand gegeben ist. Ein weiterer zusätzlicher Arbeits- und Zeitaufwand sind Recherchearbeiten seitens der unterrichtenden Personen. Konkret fehlen jetzt in der Mappe Verweise für zusätzliche Informationen, für BO-Seiten mit Interessenstests und erweiterndes Arbeitsmaterial für Vertiefungen. Diese Problematik ließe sich mit einem Online-Punkt, Vorschlag einer Kollegin, ganz einfach lösen. Nachteilig ist zu erwähnen, dass es jemanden geben muss, der stets die Aktualität dieser Seiten überprüft, denn Links, die nicht up to date sind, sind wertlos.

Zum Thema Wertschätzung – wurde weiter oben schon erläutert – ist zu erwähnen, dass ein Seminar gewünscht wurde, in dem die Methodik, der Umgang mit der Mappe und das Ziel der Bearbeitung erklärt werden sollten. Diese Veranstaltung sollte ebenfalls die Wertigkeit der BO-Mappe steigern, um ein besseres Image zu bekommen.

Besonders zu erwähnen ist der Vorschlag eines Interviewpartners, der sich die BO-Mappe dreiteilig vorstellen könnte. Zum Beispiel einen Basisteil, der

ganz schlank gehalten ist und verpflichtend in ganz Niederösterreich unterrichtet werden muss. Dies könnte im Klassenbuch quittiert werden. Es sollte garantiert sein, dass im BO-Unterricht dieser Basisteil unterrichtet, abgefragt und gesichert wurde. Der zweite Teil wäre ein Erweiterungsbereich, wo jede Lehrperson ihre persönlichen und regionalen Schwerpunkte setzen kann. Dies unterstützt die individuellen Unterrichtsstile. Ein dritter Teil wäre für Supplierstunden vorgesehen, welcher eine optimal Nutzung der zeitlichen und finanziellen Ressourcen mit sich bringen würde.

Abschließend ist noch der Zeitpunkt der Lieferung zu überdenken, da Ende Oktober bzw. Anfang November zu spät ist, um die gesamte Mappe bearbeiten zu können. Es ist sicherlich möglich, mit den Zahlen der Schülerinnen und Schüler, die mit Ende des Schuljahres bekannt sind, eine Bestellung zu machen. Man könnte sich an dem Ablauf der Schulbuchbestellung orientieren. Jedes Schulbuch und Unterrichtsmaterial, das „wichtig“ ist, bekommen die Schülerinnen und Schüler am Schulanfang ausgehändigt. Die BO-Mappe „Mein Beruf – Meine Zukunft“ kommt erst mit deutlicher Verspätung, wenn das Schuljahr bereits angelaufen ist. Was macht das für ein Bild in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler, aber auch der Lehrerinnen und Lehrer? Mit Schulanfang sollte die BO-Mappe an jedem NMS-Schulstandort in Niederösterreich vorhanden sein, damit ein persönliches und hilfreiches Portfolio entstehen kann und der BO-Mappe „Mein Beruf – Meine Zukunft“ die Wertigkeit entgegengebracht wird, die diese verdient.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Schülerinnen und Schüler treffen die Entscheidung über die Berufs- oder Schulwahl schlussendlich selbst. Es gibt eine Zahl von Unterstützungsmöglichkeiten, wobei der BO-Unterricht und die BO-Lehrerinnen und -Lehrer einen wesentlichen Beitrag dazu leisten. Die Jugendlichen sollen ihre Stärken und Schwächen herausfinden und zusätzlich ihre Potenziale, Interessen,

Fähigkeiten und Ziele entdecken. Im Rahmen des BO-Unterrichts bekommen die Schülerinnen und Schüler durch die Bearbeitung der Portfoliomappe „Mein Beruf – Meine Zukunft“ die Möglichkeit einer individuellen und persönlichen Berufsorientierung. Die Benutzerfreundlichkeit ist für die Mehrzahl der befragten Lehrerinnen und Lehrer nur bedingt gegeben. Die Aufmachung ist nicht zeitgemäß und für die Schülerinnen und Schüler nicht ansprechend. Der Aufbau und die Gliederung werden großteils positiv gesehen. Viele Themenbereiche werden als gut gestaltet empfunden. Die Mappe könnte schlanker, kompakter und auf das Wesentliche konzentriert sein. Die Interviewpartnerinnen und -partner wünschen sich den Einsatz moderner Medien (Internet, Apps, Videos, Online-Arbeitsblätter) und modernere Unterrichtsmethoden für die BO-Mappe. Der Output ist aufgrund der nicht ansprechenden Erscheinung zu gering. Die Ideen sind gut, jedoch wird der Grundgedanke der Mappe, ein Portfolio zu entwickeln, zu wenig unterstützt. Die Idealversion ist teilweise digital, um alle Arbeitsprozesse seitens der Lehrperson zu optimieren. Neue Medien gehören berücksichtigt, damit die BO-Mappe für die Jugendlichen ansprechend ist. Das Layout gehört modernisiert und eventuell mit einem Ordner in einer kompakten Form herausgegeben. Die Befragung hat ergeben, dass eine Einsparung der Kosten als wichtig empfunden wird. Die Mappe sollte schlanker sein und billiger produziert werden. Die Auslieferung sollte zu einem früheren Zeitpunkt geschehen und nur an die Standorte erfolgen, die Interesse haben und wo die BO-Lehrerinnen und -Lehrer damit arbeiten.

Wünschenswert wäre, wenn von den zuständigen Personen und Anlaufstellen einige konkrete Vorschläge umgesetzt werden könnten. Die BO-Mappe „Mein Beruf – Meine Zukunft“ sollte den Schülerinnen und Schülern zukünftig beim Durchleben des BO-Prozesses nützlich sein. Es kann festgestellt werden, dass die Mehrheit der befragten Lehrerinnen und Lehrer ein zeitgemäßes Unterrichtsmaterial für den BO-Unterricht als wichtige Unterstützung sieht. Es zeigt sich somit, dass die Überarbeitung der BO-Mappe notwendig ist und von den Interviewpartnerinnen und -partnern begrüßt wird. In welche Richtung genau diese Umgestaltung gehen soll, wird von Lehrperson zu Lehrperson verschieden gesehen, wie auch die Unterrichtsstile individuell sind.

RELEVANZ DER ARBEIT FÜR DIE AK NIEDERÖSTERREICH

Die Arbeiterkammer hat schon seit Jahren das Ziel, Schülerinnen und Schüler über die Arbeits- und Berufswelt zu informieren und die Lehrerinnen und Lehrer bei dieser Aufgabe zu unterstützen. Die Arbeiterkammer Niederösterreich (AKNÖ) ist Mitherausgeber der BO-Mappe „Mein Beruf – Meine Zukunft“ und finanziert diese auch zum Teil. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse dieser Arbeit von großer Relevanz. Neben Unterrichtsmaterialien gibt es ein breites Bildungsangebot (Lehrerinnen- und Lehrer-Seminare, Planspiele und Bewerbungstrainings), um den Übergang von Schule zur Arbeitswelt zu erleichtern.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

BMUKK: (2012). Lehrplan, BGBl. II 185/2012. Wien: BMUKK.

Bortz, J., Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation: für Human- und Sozialwissenschaftler ; mit 87 Tabellen. Heidelberg: Springer-Medizin-Verlag.

Dobart, A. (1999): Von Bundesministerium für Bildung: URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/service/psych/material_bo.html abgerufen

Erpenbeck, J.; Heyse, V. (1999). Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation. Münster, New York: Waxmann.

Falschlehner, G. (2019). Skriptum zum Referat „Lesen in digitalen Zeiten“: URL: http://www.bildung-noe.gv.at/index.php/aktuelles-804.html?file=files/theme_files/schez/dokumente/ARGE_Lesen/LESEN%20IN%20DIGITALEN%20ZEITEN/Lesen%20in%20digitalen%20Zeiten_Skriptum.pdf

LSR für NÖ. (2018). BO + BI individual. Von <http://bobi.lsr-noe.gv.at/index.php/bo-portfoliomappe.html>

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu. Weinheim und Basel: Beltz.

Mayring, P. (2008). Neue Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In P. Mayring, & M. Gkäser-Zikuda, Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse (S. 7-19). Weinheim und Basel: Beltz.

Parlamentsdirektion. (2015). BR-Präsidentin Zwazl: Verborgene Talente erkennen und fördern. Parlamentskorrespondenz Nr. 588. Wien.

Schäfer, B. (2006). Stärkung von Berufsorientierung an allgemein bildenden Schulen anlässlich eines ganztägigen Expertengesprächs im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) . Bonn.

Weinberg, J. (1996). Kompetenzerwerb in der Erwachsenenbildung. Hessische Blätter für Volksbildung, 209-2016.

KURZBIOGRAFIE

Christina Ebermann-Steindl wurde 1979 in Wien geboren und maturierte 1997 am Erzbischöflichen Aufbaugymnasium Hollabrunn. Danach absolvierte sie an der Kirchlichen Pädagogischen Akademie Strebersdorf das Lehramtsstudium für Mathematik und Musik an Hauptschulen. Sie studierte außerdem Lehramt Bewegung und Sport am Pädagogischen Institut NÖ. 2011 absolvierte sie den Masterlehrgang Educational Leadership an der Donauuniversität Krems. Seit 2007 unterrichtet sie an der Sportmittelschule Korneuburg und ist seit 2014 Schülerberaterin am Standort. 2019 absolvierte sie den Masterlehrgang Berufsorientierung an der Pädagogischen Hochschule NÖ. Außerdem ist sie Mitglied des Landesarbeitskreises für Schüler- und Bildungsberatung an APS, SQA-Schulkoordinatorin und BO-Koordinatorin.

Berufswunsch und Ausbildungswahl

Doris Gansterer
Masterlehrgang Berufsorientierung
Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2019)

EINLEITUNG

In Österreich brechen 32,2 % der Jugendlichen ihre Ausbildung ab, wobei 25,7 % in andere Ausbildungen umsteigen und 7,9 % das Ausbildungssystem verlassen, das heißt, dass sie in keinen anderen Schultyp und in keine Lehrausbildung wechseln.¹ Aufgrund dieser Zahlen könnte man mutmaßen, dass einige Jugendliche für eine gewisse Zeit Schulen besuchen bzw. sich in Ausbildungen befinden, die nicht ihrem Wunschberuf entsprechen, bevor sie diese Ausbildung irgendwann abbrechen. Andererseits könnte man diese Zahlen auch so interpretieren, dass das österreichische Ausbildungssystem durchaus Ausbildungswechsel ermöglicht, und sich deshalb viele Jugendliche demnach doch in ihren Wunschausbildungen befinden. Allerdings bedeutet die erfolgreiche Absolvierung einer Ausbildung noch nicht, dass diese dem eigentlichen Wunschberuf entspricht. Es darf durchaus vermutet werden, dass ein Teil der Jugendlichen eigentlich einen Berufswunsch hätte, der eine andere Ausbildung erfordern würde, oder, dass viele bestimmte Ausbildungen vielleicht aus pragmatischen Gründen absolvieren, aber - daran anschließend oder zu einem späteren Zeitpunkt - eigentlich eine andere Ausbildung anstreben, die ihrem Wunschberuf eher entspricht.

Die hier angesprochene Zufriedenheit mit der gewählten Ausbildung bzw. ihre Übereinstimmung mit dem Wunschberuf von Jugendlichen war bereits Gegenstand einer weitreichenden Untersuchung, die nachfolgend beschrieben wird.

1 Vgl. Blank 2019.

In der Studie „Ausbildungs- und Berufswünsche von Jugendlichen in der 9. und 10. Schulstufe in Wien“ vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (ÖBIF) unter der Projektleitung von Regine Wieser aus dem Jahr 2001, werden unter anderem die verschiedenen Schultypen und die Zufriedenheit über Schul- bzw. Berufswahl bzw. die Richtigkeit der Ausbildungswahl zur Erreichung eines Berufswunsches bzw. Wunschberufes behandelt.² Zusätzlich dient der ebendiese Studie zusammenfassende Artikel „Berufliche Erstausbildung in Wien: geschlechtsspezifische Segregation, Ausbildungswünsche und Berufsorientierung von Jugendlichen“ von Schlögl und Wieser aus dem Jahr 2002 als theoretische Grundlage für den Problemaufriss.³

Wiesers Studie von 2000/2001 belegte, dass 14 % der damals befragten Jugendlichen die falsche Schulwahl getroffen haben. 18 % absolvierten zwar ihre gewünschte schulische Ausbildung, jedoch am falschen Schulstandort. Die Angaben zur Wunschausbildung bei den Lehrberufen differenzieren in den unterschiedlichen Sparten enorm. Beispielsweise gaben 6 % der Lehrlinge im Bereich Köchin/Koch an, dass es sich hierbei nicht um ihre Wunschausbildung handle. Im Gegensatz dazu liegt der Prozentsatz bei den diesbezüglich befragten Einzelhandelskaufleuten bei 35 %.⁴

Als Grund für diesen großen Unterschied zwischen den Berufsfeldern sehen Schlögl und Wieser die eingesessene, traditionelle genderspezifische Rollenverteilung. Nicht nur in den Lehrberufen, die vorwiegend von Mädchen gewählt werden, sondern vor allem an Schulen, die traditionell von mehr Mädchen besucht werden, gaben viele Schülerinnen an, sich nicht in ihrer Wunschausbildung zu befinden. Buben sind mit ihrer Ausbildungswahl im Vergleich zu Mädchen zufriedener. Diesem Gender-Aspekt wird in dieser Arbeit und diesem Artikel nur wenig Geltung beigemessen. Bedeutender für den Inhalt und die Formulierung der Forschungsfrage sind vorherige genannte Zufriedenheit mit bzw. Richtigkeit der Ausbildungswahl und Absolvierung der Wunschausbildung sowie die folgende Schilderung der Ausführungen in Schlögls und Wiesers Artikel.⁵

Je nach Schultyp und Schulstandort gibt es eklatante Unterschiede an Angeboten zur Berufsorientierung. Obwohl seit dem Schuljahr 1997/1998

2 Vgl. Wieser 2001.

3 Vgl. Schlögl & Wieser 2002.

4 Vgl. Wieser 2001.

5 Vgl. Schlögl & Wieser 2002.

Berufsorientierung schulgesetzlich in der Sekundarstufe 1 in der 7. und 8. Schulstufe verankert ist, weisen die von Wieser im Jahr 2001 erhobenen Daten auf eine mangelhaft durchgeführte Berufsorientierung hin. Schulische sowie außerschulische Orientierungsangebote hinterließen bei dieser Studie „keinen bleibenden Eindruck oder wurden gar nicht als solche wahrgenommen“.⁶ Diese Feststellung lässt einen Zusammenhang mit der Unzufriedenheit in der Ausbildungswahl vermuten.

Schlögl und Wieser empfinden eine gesteigerte Wertigkeit der Berufsorientierung, schulexternes Fachpersonal und ein eigenes Unterrichtsfach flächendeckend in allen Schulen der Sekundarstufe 1 mit entsprechend qualifiziertem Lehrpersonal zur Information und Orientierung als wünschenswert. In einem eigenen Fach wurde Berufsorientierung 2001 an nur 44,5 % der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer vermittelt.⁷ Mit der Umstellung der Haupt- bzw. Modellschulen auf Neue Mittelschulen bis spätestens zum Schuljahr 2018/19 wurde die Berufsorientierung als verbindliche Übung in die Stundentafeln aufgenommen. Während des Unterrichtsjahres sind in 32 weiteren Schulstunden in allen anderen Lehrfächern die fachspezifischen Inhalte mit Inhalten der Berufsorientierung zu verknüpfen und zu behandeln.⁸

Bereits hier ist zu erkennen, dass seit der Veröffentlichung der Studie von Wieser durchaus eine Veränderung stattgefunden hat. Für die Autorin erscheint es als Lehrerin für Berufsorientierung für die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichtes interessant, ob diese gesetzliche Verankerung von Berufsorientierung und deren damit verbundenen Lehrinhalte inklusive Angebote von außerschulischen Organisationen bei den Jugendlichen ankommen und wodurch die Entwicklung des Wunschberufes und die Wahl passender Ausbildungsmöglichkeiten (zusätzlich noch) mitbestimmt werden.

Nachfolgendes Forschungsdesign lieferte Ergebnisse zu dieser Thematik in einem anderen (kleineren, ländlicheren) Ballungsraum.

6 Schlögl & Wieser 2002, S. 499.

7 Vgl. Schlögl & Wieser 2001.

8 Vgl. BMBWF 2019a.

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Forschungsfrage

Inwieweit stimmen Berufswunsch und tatsächlich aktuell besuchte Ausbildung überein und durch welche Parameter wird das beeinflusst?

Hypothesen

- » Der Berufswunsch stimmt in einigen Fällen nicht mit der momentan absolvierten Ausbildung überein.
- » Es absolvieren mehr Jugendliche ihre Wunschausbildung, wenn sie Berufsorientierungsunterricht besuchten, als wenn sie keinen Berufsorientierungsunterricht hatten.
- » Es absolvieren mehr Jugendliche ihre Wunschausbildung, wenn sie zumindest ein Austestungsverfahren von außerschulischen Organisationen genutzt haben.
- » Jugendliche werden durch soziale Faktoren wie Eltern, Freundinnen und Freunde, Verwandte und Bekannte in ihrer Ausbildungswahl beeinflusst.
- » Jugendliche werden durch öffentliche Faktoren wie Organisationen, Institutionen, Medien in ihrer Ausbildungswahl beeinflusst.
- » Jugendliche werden durch schulische Faktoren wie Berufsorientierungsunterricht, Berufspraktische Tage und Lehrpersonen in ihrer Ausbildungswahl beeinflusst.

Methodik und Forschungsdesign

- » Hermeneutischer Teil: Literaturrecherche mit anschließender Hypothesenbildung
- » Empirischer Teil: quantitatives Forschungsdesign „Fragebogen“

Untersuchungsdesign

Als Untersuchungsinstrument diente ein selbst erstellter, schriftlicher, vierseitiger Fragebogen, der quantitative Ergebnisse und Erkenntnisse hinsichtlich der Hypothesen bringen sollte, um in weiterer Folge die Forschungsfrage

ausführlich beantworten zu können. Bei der Erstellung der Fragen und Untersuchungssitems fand eine Orientierung an den theoretischen Erkenntnissen und den Unterstützungsmechanismen statt. Des Weiteren erfolgte eine Anlehnung der Fragen an die Studie von Regine Wieser.⁹

Nach der Entscheidung für die geeignete quantitative Forschungsmethode wurden ein Fragebogen mit dem Textverarbeitungsprogramm „Word“ und eine adäquate Auswertungsdatei im Programm „Excel“ erstellt. Bei der Erstellung des Fragebogens wurde auf eine übersichtliche Form geachtet. Bei der Formulierung der Fragen war eine inhaltlich verständliche und sprachlich einfache Formulierung wichtig. Die Objektivität soll im angewandten Fragebogen aufgrund mehrheitlicher geschlossener Fragen sichergestellt werden.¹⁰ Hohe Reliabilität und Validität soll bei schriftlichen Befragungen durch die Ratingskalen (metrisch, ordinal, nominal) erreicht werden, welche in der Datenauswertung Anwendung finden.¹¹ Weiters war es notwendig, die Fragen für eine ausführliche statistische Auswertung zu bilden und auf die gebildeten Hypothesen abzustimmen.

Für das weitere Vorgehen erschien die Rekrutierung der passenden Zielgruppe bzw. Stichprobe am einfachsten über Schulen. Diese wurden aufgrund ihrer Schwerpunkte und aufgrund der Tatsache, dass schon ein Berufswunsch bestehen könnte bzw. dass bereits die Richtung in ein Berufsfeld ausgewählt wurde, gezielt ausgesucht.

Vor der Fragebogenuntersuchung war es notwendig, die Direktorinnen und Direktoren der Wunschschulen für diese Studie zu gewinnen. Eine Kontaktaufnahme erfolgte per E-Mail, per Telefon und durch einen persönlichen Besuch in den Schulen. Für Forschungen an Schulen ist zusätzlich zu der Einverständniserklärung der Direktorinnen und Direktoren eine Genehmigung beim Landeschulrat einzuholen, welche am 12.11.2018 erteilt wurde.

Die Untersuchung selbst fand nach der Genehmigung im Zeitraum November bis Dezember 2018 statt. Es handelt sich dabei um eine Querschnittuntersuchung an ausschließlich einem Messzeitpunkt pro Schulstandort, da eine

9 Vgl. Wieser 2001.

10 Vgl. Häder 2006.

11 Vgl. Bühner 2004.

einmalige Datenerhebung für eine adäquate Auswertung als ausreichend befunden wurde.

Zur Erreichung einer möglichst hohen Rücklaufquote wurde die Durchführung des Paper-Pencil-Fragebogens von der Autorin persönlich an den Schulstandorten durchgeführt. Bei Unklarheiten zu den Testfragen wurden von der Autorin Antworten gegeben, um eine Beantwortung der unklaren Frage zu ermöglichen und um möglichst ehrliche und verwertbare Daten zu bekommen.

Beschreibung der Stichprobe

Die Befragung konzentrierte sich auf Schulen in niederösterreichischen Ballungsräumen. Um fundierte Ergebnisse zu bekommen, wurden Jugendliche befragt, die schon eine erste berufliche bzw. schulische Laufbahnentscheidung hinter sich hatten.

Insgesamt nahmen 98 weibliche und 102 männliche Personen freiwillig an der Fragebogenuntersuchung teil. Zum Zeitpunkt der Untersuchung befanden sich diese im 2. Jahrgang von berufsbildenden höheren oder mittleren Schulen oder im 1. Lehrjahr und in der 1. Klasse einer Berufsschule. Ziel war es, Personen in der 10. Schulstufe zu befragen. Diese Jugendlichen wären ohne Schullaufbahnverlust somit 15 oder 16 Jahre alt. Das trifft auf 68 % der Befragten, also absolut auf 136 von 200 Teilnehmerinnen und Teilnehmern zu. Der/Die jüngsten Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren 15 Jahre, der/die älteste 49 Jahre alt. Wobei erwähnt werden muss, dass eine Vermutung dahingehend besteht, dass die bedeutend älteren Teilnehmerinnen und Teilnehmer Maßnahmen bzw. Umschulungen über das AMS absolvierten, teilweise schon Ausbildungen abgeschlossen hatten und ausschließlich Lehrlinge bzw. Schülerinnen und Schüler an Berufsschulen waren. Diese Fragebögen wurden trotzdem in der Forschung belassen, da sich hier spannende Bildungswege ergaben und konstruktive Rückmeldungen gegeben wurden.

Teilnehmerinnen und Teilnehmer unter 18 Jahren mussten von den Eltern im Vorfeld eine Einverständniserklärung ausfüllen lassen, um an der Umfrage teilnehmen zu können. Diese Einverständniserklärungen wurden im Vorfeld der

Befragung ausgeteilt und am Tag der Befragung vor Ort eingesammelt. Die angefragten Personen, die nicht an der Umfrage teilnehmen durften bzw. wollten, wurden nicht erfasst.

Die teilnehmenden Personen wurden nicht gezielt ausgesucht, sondern durch die Direktorinnen und Direktoren der jeweiligen Schule zugeteilt. Das Verhältnis von Teilnehmerinnen und Teilnehmern und die Altersstruktur haben sich ebenso zufällig ergeben, wie die Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer pro Schule.

Die Befragungen wurden in folgenden Schultypen durchgeführt:

- » höhere technische Lehr- und Versuchsanstalt (HTLU-VA) und dazugehörige Fachschule (HTLFS)
- » höhere Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe (HLW) und dazugehörige Fachschule (HLWFS)
- » Handelsakademie (Regelklasse und Spezialzweig) (HAK) und Handelsschule (HAS)
- » Berufsschule für Gastronomie (BS G)
- » Berufsschule für Einzelhandel und Logistik (BS EL)

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Die zentralen Begriffe dieser Masterthesis sind „Berufs- und Ausbildungswahl“, „Berufswahlreife“, „Berufsorientierung“ und „Berufswahlkompetenz“, die zur Entwicklung eines Berufswunsches und der tatsächlichen Tätigkeit hinführen sollen.

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts werden die Wege, die Strategien und das Verhalten in Bezug auf die Berufswahl erforscht. Parsons begann 1909 als Erster und schuf eine Grundlage, von welcher nachfolgende Theorien immer wieder Aspekte aufgriffen.¹² Vermehrt und vor allem intensiver wurden ab den 1950er-Jahren theoretische Ansätze gebildet. Werden diese mit dem Wissen vom aktuellen Forschungsstand betrachtet, ist festzustellen, dass jede Theorie ihre Basis auf einem eingeschränkten Bereich findet. Entweder wird der Fokus auf

12 Vgl. Parsons 1909.

die Person selbst, auf das Umfeld oder auf die Entwicklung einer Entscheidung gelegt. Dies ermöglicht Kategorisierungen nach unterschiedlichen Gesichtspunkten. Als herausragende Erkenntnis in der Berufswahlforschung wurde gesehen, dass es sich bei der Berufswahl nicht um eine Momententscheidung handelt, sondern um einen Prozess, welcher in theoretischen Konzepten zunächst altersmäßig eingeschränkt wurde, mittlerweile aber als lebenslanger gesehen wird. Modernere Ansätze sind nicht mehr eindeutig zuzuordnen, da sie mehrere Aspekte und Blickrichtungen miteinschließen. Sie versuchen, durch eine Verschränkung mehrerer Standpunkte eine umfassende Theorie in Hinsicht auf die Planbarkeit einer Umsetzung des Berufswunsches zu ermöglichen. Die aktuellsten Ansätze berücksichtigen den – definitiv nicht planbaren – Faktor „Zufall“ und sehen den Berufswahlprozess nicht nur als einen linearen Prozess, sondern als Vereinigung von beispielsweise Lern-, Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen.¹³

Aus diesen theoretischen Ansätzen geht hervor, dass auf alle Berufswählerinnen und Berufswähler Faktoren einwirken, welche sie subjektiv in ihrer Berufswahlfreiheit einschränken bzw. ihnen Möglichkeiten eröffnen. Die Person selbst betreffende Faktoren werden als endogene Faktoren bezeichnet. Diese betreffen Alter, Geschlecht, persönliche Reife, Eignung, Interesse, persönliche Werte und Berufswahlmotive sowie das Aussuchen von Vorbildern. Von außen auf die Person wirkende Faktoren werden als exogen bezeichnet. Dazu zählen Berufsbezeichnungen und -strukturen, der Wirtschafts- und Arbeitsmarkt, Herkunft und Region, die Familie, die Peergroup, Vorbilder und Role Models, die Schule und Lehrpersonen, Berufsorientierungsunterricht, berufspraktische Tage, außerschulische Organisationen und Institutionen sowie die Medien.¹⁴

Informationsbeschaffung durch Berufsberatung bzw. Angebote/Aktivitäten von außerschulischen Institutionen und der Berufsorientierungsunterricht haben die Aufgabe, Berufswahlkompetenz zu fördern, Überblick über die zahlreichen Möglichkeiten zu geben bzw. unterschiedliche Laufbahnwege aufzuzeigen. Die Basis für den Lehrplan für Berufsorientierung ist in den Berufswahltheorien und den aufgezeigten Einflussfaktoren zu finden. Im Lehrplan sind sämtliche Inhalte und Faktoren beschrieben, welche darauf abzielen, eine

13 Vgl. Busshoff 1989 & 1992; Nowak 2002; Mosberger, Schneeweiß & Steiner 2012; Hirschi 2013.

14 Vgl. Golisch 2002; Hentrich 2011, Mosberger, Schneeweiß & Steiner 2012.

Berufswahlkompetenz und Berufswünsche zu entwickeln, um die persönliche Laufbahn planen und gegebenenfalls gut mit Zufällen umgehen zu können. Des Weiteren ist dort verankert, dass Inhalte hinsichtlich Berufsorientierung in sämtlichen Unterrichtsgegenständen eingebunden werden müssen.¹⁵ Somit liegt auf den Lehrpersonen und der Schule eigentlich sehr viel Verantwortung in Bezug auf Berufswahlkompetenz, Berufswahlprozess und Grundlagenbildung zur Laufbahnplanung bzw. -entscheidung. Außerschulische Organisationen wie das AMS, die AK, das BFI und die WK haben ihre Pflicht erkannt und unterstützen durch unzählige Aktivitäten und Testinstrumentarien, welche von Schülerinnen und Schülern im Klassenverband sowie privat genutzt werden können. Im IBOBB-Konzept¹⁶ sind schulische und außerschulische Berufsorientierung gemeinsam verankert.¹⁷

Was aber nicht möglich und auch nicht sinnvoll erscheint, ist das Ausschalten der Einflussfaktoren. Vielmehr geht es um eine dahingehende Sensibilisierung und darum zu erkennen, welche Einflussfaktoren wirken, damit Strategien entwickelt werden können, wie mit diesen umgegangen werden kann bzw. soll.

In der empirischen Forschung wurde herausgefunden, dass sich ein Großteil der befragten Personen in der gewünschten Ausbildung befindet oder dass diese Personen zumindest wissen, wie sie ihren Berufswunsch erreichen können und die momentane Ausbildung als notwendigen Zwischenschritt sehen. Insgesamt absolvieren 80 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Studie ihre Wunschausbildung. Zwischen den Schultypen gibt es Unterschiede bis zu 15%. Ein Schultyp sticht jedoch als größter Ausreißer eklatant heraus. Circa zwei Drittel der Fachschülerinnen und Fachschüler für wirtschaftliche Berufe, gaben an, dass die momentan besuchte Ausbildung, nicht diejenige ist, die ihren Berufsvorstellungen entspricht. Die Schülerinnen und Schüler der höheren Lehranstalt für wirtschaftliche Berufe befinden sich knapp über dem Durchschnitt. Als überraschend stellte sich heraus, dass sich um 10 % mehr Schülerinnen und Schüler der technischen Fachschule in der gewünschten Ausbildung befinden, als bei ihren Kolleginnen und Kollegen und Kollegen in der höheren Lehr- und

15 Vgl. BMBWF 2012ab, 2019a.

16 IBOBB bedeutet Information, Beratung und Orientierung für Beruf und Bildung.

17 Vgl. BMBWF 2012c, 2019b.

Versuchsanstalt für technische Berufe. Zwischen den beiden Berufsschulen und deren unterschiedlichen Lehrberufen gab es ebenso wenig maßgeblichen Unterschied, wie zwischen der Handelsakademie und der Handelsschule.

Über die gesamte Stichprobe gesehen war zudem ein Genderunterschied von ca. 10 % festzustellen. Männliche Jugendliche befanden sich in dieser Studie öfter in ihrer gewünschten Ausbildung als weibliche Jugendliche.

Die Gründe für das Absolvieren der nicht gewünschten Ausbildung sind vielfältig und reichen von verlorenem Interesse im gewählten Schwerpunkt bzw. Tätigkeitsbereich über zu schlechte Noten für höhere bzw. andere Ausbildungen bis hin zum Nichtvorhandensein eines Ausbildungsplatzes in der gewünschten Branche. Nur knapp ein Drittel der Unzufriedenen strebt im nächsten Schuljahr eine Veränderung in die Richtung einer anderen (bzw. der Wunsch-) Ausbildung an.

Unterstützung, Beeinflussung und Informationen wurden von den Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern von Personen in ihrem sozialen Umfeld, von schulischer Seite und von außerschulischen Organisationen in Anspruch genommen. Die größte Beeinflussung hinsichtlich der Bildungswegs- bzw. Berufsentscheidung erfuhren die Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer durch ihre Eltern. Eltern, Verwandte, Freundinnen und Freunde sowie Schulkolleginnen und Kollegen und -kollegen wurden als soziale Faktoren zusammengefasst. Diese weisen den höchsten Beeinflussungsgrad auf. Öffentlichem und außerschulischem Einfluss wird von den Testpersonen durchschnittlich ebenso wenig Beachtung geschenkt, wie dem Einfluss aus dem schulischen Bereich.

Fast zwei Drittel der Teilnehmerinnen und Teilnehmer dieser Forschungsarbeit gaben an, dass sie Berufsorientierung als Unterrichtsfach hatten. Die Eindrücke und Erinnerungen daran waren sehr vielfältig und reichten von mehr oder weniger detaillierten Beschreibungen, fragmentarischen Inhalten bis hin zu Angaben, die eigentlich keinen Zusammenhang zu der im Unterricht zu behandelnden Thematik ergaben.

Grundsätzlich war der Bekanntheitsgrad von außerschulischen Orientierungsinstitutionen aus dem BO-Unterricht heraus eher enttäuschend. Nur das

AMS und die WK wurden von mehr als der Hälfte der Probandinnen und Probanden gekannt. Noch weniger wurden Austestungsmöglichkeiten im privaten und schulischen Bereich genutzt. Keine der vorgeschlagenen Internetadressen schaffte es, von mehr als der Hälfte der Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer als Informationsquelle genutzt zu werden. Dasselbe gilt für die Nutzung der angegebenen Begabungs- bzw. Interessenstestinstrumentarien. Die Nutzung des meistgenannten Items „Begabungskompass“ wurde von knapp über einem Drittel der Befragten bestätigt.

Die Nutzung der vielfältigen Aktivitäten und die Informationsbeschaffung mittels außerschulischer öffentlicher Institutionen bzw. (deren) Internetseiten könnten somit noch vermehrt stattfinden. Grundsätzlich könnten der Bekanntheits- bzw. der Nutzungsgrad von Aktivitäten/Angeboten außerschulischer Orientierungsinstitutionen bzw. von (deren) themenbezogenen Internetseiten als Informationsquellen größer sein. Das gilt auch für die Nutzung der angeführten Begabungs- bzw. Interessenstestinstrumentarien.

Hinsichtlich der Zusammenhänge, dass sich mehr Personen in ihrer Wunschausbildung bzw. auf dem Weg in ihren Wunschberuf befinden, wenn sie an einer außerschulischen Austestung teilgenommen oder Berufsorientierung hatten, konnten keine signifikanten Ergebnisse erzielt werden.

Trotzdem muss Berufsorientierung (in irgendeiner Form – schulisch oder außerschulisch) in den meisten Fällen dieser empirischen Untersuchung stattgefunden haben, da der momentane Schulbesuch bzw. die momentane Lehrlingsausbildung, wie bereits erwähnt, größtenteils gewünscht ist und ein Beruf in dieser Sparte eingeschlagen werden soll oder als Sprungbrett für den eigentlichen Berufswunsch angesehen wird.

Weiterer Forschungsbedarf kann nach dieser Arbeit in vielfacher Hinsicht festgemacht werden. Einerseits wären genauere Untersuchungen hinsichtlich der Wirksamkeit der verschiedenen Testinstrumentarien, wie zum Beispiel des Talentechecks/Begabungskompasses, des AMS-Jugendkompasses oder des

Interessenstests der AK, für eine mögliche verpflichtende flächendeckende Einsetzung an Schulen interessant.

Andererseits könnte aufgrund des nicht signifikanten Einflusses der gebildeten Faktorengruppen ein angepasstes quantitatives Forschungsdesign gekoppelt mit qualitativen Interviews entwickelt werden, um Aufschlüsse über Laufbahnentscheidungen einzelner Personen zu geben und in weiterer Folge Vergleiche zwischen den beforschten Personen anzustellen und Rückschlüsse auf Signifikanz und größere Gruppen treffen zu können.

Mit „mixed methods“ erforschenswert erscheint ebenso die Frage, ob bzw. welche Aspekte bei der Entwicklung des Berufswunsches und der Wahl der Ausbildungswege zufällig relevant geworden sind.

Für eine weitere Beforschung des Einflusses von BO-Unterricht wäre es optimal, noch eine bzw. eine neue Untersuchung zu einem Zeitpunkt durchzuführen, wenn alle Schülerinnen und Schüler in jedem Schultyp in der Sekundarstufe 1 verpflichtenden Berufsorientierungsunterricht in einem eigenen Unterrichtsgegenstand bekommen (hätten). Dazu müsste aber zuerst in den AHS-Unterstufen, die in den Neuen Mittelschulen verpflichtende, verbindliche Übung „Berufsorientierung“ eingeführt werden.

Ein anderer Forschungs- bzw. eher Handlungsansatz wird in der Diskrepanz zwischen den benötigten Arbeitskräften und den Arbeitskräften, bei denen zwar eine Eignung vorhanden wäre, aber keine Neigung und kein Interesse, gesehen bzw. befürchtet. Außerschulische Institutionen bieten jede Menge Testinstrumentarien an, aber was passiert, wenn für ausgetestete Eignungen und Interessen keine Arbeitsplätze in passenden Bereichen mit bestimmten Bildungsniveaus vorhanden sind bzw. auch die Lohn- und Arbeitsbedingungen keine Motivation für eine Umertscheidung der Arbeitskräfte bieten?

Abschließend wird für eine gelingende und bestmögliche Berufsorientierung, hinsichtlich einer zufriedenstellenden Berufs- und Ausbildungswahl, eine größere Ausnutzung der außerschulischen Testangebote und der Aktivitäten von außerschulischen Institutionen als sinnvoll empfunden. Vor allem wird jedoch

die Zusammenarbeit von Eltern und schulischer sowie außerschulischer Berufsorientierung immer wichtiger, da der Elterneinfluss sehr groß und wichtig, sowie nach wie vor von Vorurteilen geprägt ist.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Entwicklung von Berufswünschen wird in zahlreichen Theorien zu erklären versucht. Diese berufswahltheoretischen Ansätze berücksichtigen die Person selbst, das soziale Umfeld und das Entscheidungsverhalten. Die Berufs- und die damit verbundene Ausbildungswahl werden als komplexe ineinander verwobene Prozesse gesehen, welche von endogenen und exogenen Faktoren beeinflusst werden. Berufsorientierung im schulischen sowie außerschulischen Bereich zählt zu den exogenen Einflussfaktoren und hat das Ziel, Vorurteile und Stereotypen aus anderen Einflussfaktoren zu relativieren sowie Informationen über die vielfältigen Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten zu geben und bei der Findung bzw. Austestung von Eignung und Interesse zu unterstützen.

Mittels einer schriftlichen Fragebogenuntersuchung von Schülerinnen und Schülern der 10. Schulstufe bzw. Lehrlingen im 1. Lehrjahr wurde herausgefunden, dass der Großteil der befragten Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer bereits konkrete Berufswünsche entwickelt hat und sich auch auf dem Ausbildungsweg dorthin befindet. Die weiteren Ergebnisse zeigen, dass zahlreiche Einflussfaktoren auf die bereits getroffene Ausbildungswahl gewirkt haben. Der größte Einfluss wird den Eltern und dem sozialen Umfeld zugeschrieben. Schulische und außerschulische Berufsorientierungsmaßnahmen bzw. -angebote werden zwar (mehr oder weniger oft) genutzt, als informativ, jedoch wenig beeinflussend gesehen. Wünschenswert, hinsichtlich der Entwicklung der Berufswahlkompetenz, um einen Berufswunsch bilden und eine adäquate Ausbildung wählen zu können, wäre, konstruktivere bzw. aktivere Zusammenarbeit zwischen Eltern, Schule und außerschulischen Institutionen und österreichweit einheitliche Aktivitäten und Testinstrumentarien zur Berufsorientierung.

RELEVANZ DER ARBEIT FÜR DIE AK NIEDERÖSTERREICH

In der vorliegenden Masterthesis werden der Einflussgrad von außerschulischen Organisationen im Allgemeinen ermittelt, sowie der Bekanntheitsgrad von einer Auswahl dieser Organisationen. Zusätzlich wurde erfragt, welche Internetadressen bezüglich beruflicher Orientierung besucht wurden, sowie ob und welches Austestungsinstrumentarium bezüglich Eignung und Interesse genutzt wurde.

In der vorliegenden Stichprobe gaben 15 % der Teilnehmerinnen und Teilnehmer „Außerschulische Organisationen“ als Einflussfaktor an. Berufsorientierungsmessen, als Aktivität von außerschulischen Organisationen, wurden von 11 % als hilfreich bzw. beeinflussend gesehen.

Bei der Befragung zum Bekanntheitsgrad der Organisationen, die im BO-Unterricht durchbesprochen wurden, gaben 69 % an, das AMS zu kennen, 59,5 % das WIFI, 36,5 % die AK, 31,5 % das BFI, 29,5 % die WKO und 26,5 % das Jugendcoaching.

Von den Austestungsmöglichkeiten für Eignung und Interesse wurde der Begabungskompass vom WIFI mit 31 % am intensivsten genutzt. 28 % absolvierten den AMS-Jugendkompass sowie 14 % den Berufsinteressenstest der Arbeiterkammer. Am wenigsten genutzt wurde das „Matching“ auf der Internetseite whatchado.com mit 2 %.

Die Internetseite des AMS wurde von 47,5 % besucht, dahinter folgt karriere.at mit 31,5 %. Im Bereich von 10 % bis 20 % liegen berufskompass.at (18,5 %), bic.at (12 %) und jobboerse.at (16 %). Weniger als 10 % nutzten die Internetseiten whatchado.com (2,5 %), ak-young.at (8,5 %), lehre-respekt.com (7 %), karriere-videos.at (7 %).

8,5 % gaben weitere Möglichkeiten an: monster.at, willhaben.at, jobwald.at, WIFI-Homepage oder Schul- und Firmenhomepages.

Wie an den vorangegangenen Zahlen gesehen werden kann, werden die angebotenen Ressourcen und Möglichkeiten nicht voll ausgeschöpft bzw. benutzt

und nicht in dem Ausmaß gekannt, welches wünschenswert und sinnvoll wäre, um eine optimale Vorbereitung und Orientierung für den Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt zu schaffen. Dafür müsste vermutlich in den Schulen noch mehr „Zeit“ bzw. „Raum“ geschaffen werden. Zahlreiche Aktivitäten der Organisationen werden zwar benutzt, hinterlassen aber anscheinend unerklärlicherweise nur beschränkt Eindruck oder werden nicht als Einflussnehmer gesehen.

Überlegenswert wäre ein flächendeckender Einsatz von Testinstrumentarien. Ein kritischer Aspekt hierzu fordert aber auch ein Hinterfragen, was Testinstrumentarien bringen, wenn keine (adäquaten) Arbeitsplätze im Bereich, der „ausgetestet“ wurde, verfügbar sind.

Wie im IBOBB-Konzept verankert, kann Berufsorientierung nur durch Zusammenarbeit von Schule und Organisationen erfolgreich sein. Deshalb darf von keiner Seite die Initiative vernachlässigt werden, um Scheu vor Zusammenarbeit und Informationsbeschaffung vor allem von den Jugendlichen und deren Eltern zu verlieren bzw. um diese Zusammenarbeit zu stärken, sowie einen möglichen erst späteren Nutzen von erworbenen Eindrücken ziehen zu können.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

BEINKE, Lothar (2006): Berufswahl und ihre Rahmenbedingungen: Entscheidungen im Netzwerk der Interessen. Frankfurt am Main: Peter Lang.

BLANK, Werner (2019): Nahtstellen zwischen Kindergarten, Volksschule und Schullaufbahn – Unterschiede, Hindernisse und Möglichkeiten. Dissertation Graz/Seggau.

BRÜGGEMANN, Tim; RAHN, Sylvia (2013). Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster: Waxmann.

BUSSHOFF, Ludger (1989): Berufswahl. Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis der Berufsberatung. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

BUSSHOFF, Ludger (1992): Berufswahl und Identität. Laudenbach: DvB. URL: http://www.mitglieder.dvb-fachverband.de/fileadmin/medien/scripte/Busshoff_92.pdf [Stand: 12.07.2019].

BÜHNER, Markus (2004): Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München: Pearson Studium.

BUNDESMINISTERIUM für Bildung, Wissenschaft und Forschung BMBWF (2012a): Rundschreiben 17 Neu!. URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/2012_17_23228.pdf?5i81pu [Stand: 07.08.2019].

BUNDESMINISTERIUM für Bildung, Wissenschaft und Forschung BMBWF (2012b): Lehrplan verbindliche Übung Berufsorientierung. URL: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/boplnms_23225.pdf?5te91p [Stand: 15.04.2019].

BUNDESMINISTERIUM für Bildung, Wissenschaft und Forschung BMBWF (2012c): Foliensammlung – IBOBB Konzept. URL: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/foiensammlung_PDF.pdf?6kdmdt [Stand: 15.04.2019].

BUNDESMINISTERIUM für Bildung, Wissenschaft und Forschung BMBWF (2019a): Berufsorientierung. URL: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/index1.html> [Stand: 21.08.2019].

BUNDESMINISTERIUM für Bildung, Wissenschaft und Forschung BMBWF (2019b): ibobb. Abgerufen am 10.7.2019 von <https://portal.ibobb.at/>

GOLISCH, Botho (2002): Wirkfaktoren der Berufswahl Jugendlicher. Eine Literaturstudie. Frankfurt: Peter Lang.

HÄDER, Michael (2006): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

HENTRICH, Karoline (2011): Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Analyse. In: Frommberger, Dietmar. (Hg.), *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, Heft 1, Jg. 2011. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.

HIRSCHI, Andreas (2013a): Neuere Theorien der Laufbahnforschung und deren Implikationen für die Beratungspraxis. In: Hammerer, Marika/ Melter, Ingeborg/ Kanelutti-Chilas, Erika (Hg.). *Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 105-114.

HIRSCHI, Andreas (2013b): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim; Rahn, Sylvia (Hg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster: Waxmann, S. 27–41.

MOSBERGER, Brigitte; SCHNEEWEISS, Sandra; STEINER, Karin (2012): *Praxishandbuch Theorien der Bildungs- und Berufsberatung*. Wien: Communicatio – Kommunikations- und Publikations-gmbH.

NOWAK, Günter (2002): *Berufswahl. Theorie und Praxis bei LehrabsolventInnen*. Wien: MCS My Choice Solutions GmbH.

PARSONS, Frank (1909): *Choosing a Vocation*. Whitefish: Kessinger Publishing.

SCHLÖGL, Peter; WIESER, Regine (2002): Berufliche Erstausbildung in Wien: geschlechtsspezifische Segregation, Ausbildungswünsche und Berufsorientierung von Jugendlichen. In: *SWS-Rundschau* 42, 4, (S. 489–501). URL: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssaar-165552> [Stand: 20.03.2017].

WIESER, Regine (2001): *Ausbildungs- und Berufswünsche von Jugendlichen in der 9. und 10. Schulstufe in Wien. Eine quantitative Erhebung*. Wien: ÖIBF Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung.

KURZBIOGRAFIE

Doris Gansterer, 1987 in Neunkirchen geboren, arbeitete nach der Reifeprüfung einige Jahre in der Privatwirtschaft. Anschließend studierte sie von 2011 bis 2014 an der PH Niederösterreich Lehramt für Neue Mittelschulen in den Fächern Mathematik und Bewegung und Sport. Sie schloss dieses Studium mit dem „Bachelor of Education“ ab. 2017 begann sie den Hochschullehrgang mit Masterabschluss für Berufsorientierung, welchen sie im Oktober 2019 mit der Verleihung des „Master of Education“ erfolgreich beendete. Sie unterrichtet nach wie vor an einer ländlichen Mittelschule in Niederösterreich.

Schule vs. Lehre – Eine empirische Untersuchung zu den Einstellungen und Präferenzen der Eltern in Bezug auf die Bildungsalternativen ihrer Kinder nach der Sekundarstufe I

Lisa Gindl
Masterstudium Wirtschaftspädagogik
Wirtschaftsuniversität Wien (2020)

EINLEITUNG

Die Klage über einen tatsächlichen oder vermeintlichen „Fachkräftemangel“ stellt eine fortdauernde wirtschafts- und arbeitsmarktpolitische Debatte in Österreich dar. Vielfach wird erwähnt, dass dieser Fachkräftemangel in Zukunft noch erheblicher zunehmen wird, wenn nicht proaktiv dagegengesteuert wird. Insbesondere aufseiten der ArbeitgeberInnen wird dieser Mangel beklagt.¹ Vor allem die WKO klagt über Personalengpässe und Wirtschaftskammer-Präsident Harald Mahrer sprach im Zeitungsartikel „Fehlen in Österreich wirklich 162.000 Fachkräfte?“ vom 12.09.2018 über 162.000 freie Fachkräftestellen. Diese Zahlen stammen aus dem Fachkräft radar des von der Kammer beauftragten Instituts für Bildungsforschung der Wirtschaft.² Andere Stimmen aus der Wirtschaft sehen den Fachkräftemangel als ideologischen Begriff, um die Interessen der Unternehmen zu pushen und durchzusetzen. Sie sprechen nicht nur vom Rückgang der Lehrlinge, sondern auch von einem starken Rückgang der Zahl der Lehrbetriebe. Der Bundesjugendsekretär der Österreichischen Gewerkschaftsjugend ist der Meinung, dass immer mehr Betriebe die Ausbildung der eigenen Fachkräfte vernachlässigen bzw. versuchen, es auf die Politik abzuwälzen.³ Ein weiteres Problem ist der feststellbare Trend hin zur Schulbildung und zur hochschulischen Bildung. Kritisch zu betrachten ist, dass transnationale Organisationen, wie die OECD, die Hochschulabsolventenquote viele Jahre als Indikator für die Bewältigung von wissensgesellschaftlichen Herausforderungen angesehen

1 Vgl. Fink et al. 2015, S. 1 ff.

2 Vgl. Kurier 2018, Wirtschaft.

3 Vgl. Arbeit & Wirtschaft 2019.

haben und dabei das handwerkliche oder industriell geprägte Berufsbildungskonzept als Auslaufmodell gesehen haben. Die Meinung innerhalb der politischen Diskussionen gehen weit auseinander und werden auch in Zukunft noch andauern. Sicher ist jedoch, dass das Image der Lehre angehoben werden muss, damit die Lehre bei den Jugendlichen und Eltern nicht als geringwertigere Wahl zur schulischen Bildung gesehen wird.⁴ In Österreich gibt es im Rahmen der Schulausbildung vier Übergänge. Diese Übergänge können aus der Tabelle 1 entnommen werden. Die ersten drei Übergänge müssen von den Kindern und später von den Jugendlichen unbedingt bewältigt werden.

**Tabelle 1: Rechberger, Johanna (2010):
Übergänge im österreichischen Bildungssystem. Dissertation, S. 4**

Übergänge	Ausbildungswechsel	Schulstufe
0 Übergang	Kindergarten – Volksschule	0 auf 1. Schulstufe
1 Übergang	Volksschule – Sekundarstufe I	4. auf 5. Schulstufe
2 Übergang	Sekundarstufe I – Sekundarstufe II/ Berufe	8. auf 9. Schulstufe
3 Übergang	Matura – Studium/ Beruf	12./13. Schulstufe auf Post- sekundar- und Tertiärstufe

Der erste verpflichtende Übergang im österreichischen Bildungssystem ist der Übergang vom Kindergarten in die Volksschule. Dieser Übergang erscheint im Gegensatz zu den anderen Übergängen noch relativ einfach. Bereits der zweite Übergang – von der Volksschule in die Sekundarstufe I – ist sehr stark vom Einfluss der sozialen Herkunft bestimmt.⁵ Die SchülerInnen wechseln entweder in eine NMS oder in eine AHS-Unterstufe und werden somit bereits an dieser Schnittstelle differenziert und klassifiziert. Die Übertritte aus den 4. Klassen der Volksschulen im Schuljahr 2016/17 teilten sich wie folgt auf: Ca. 60 % der SchülerInnen wechselten in eine NMS, während ca. 38 % der SchülerInnen in eine AHS wechselten. Die restlichen 2 % teilen sich auf die Sonderschulen und die Repetentinnen und Repetenten auf.⁶ Dieser Übergang beeinflusst bereits

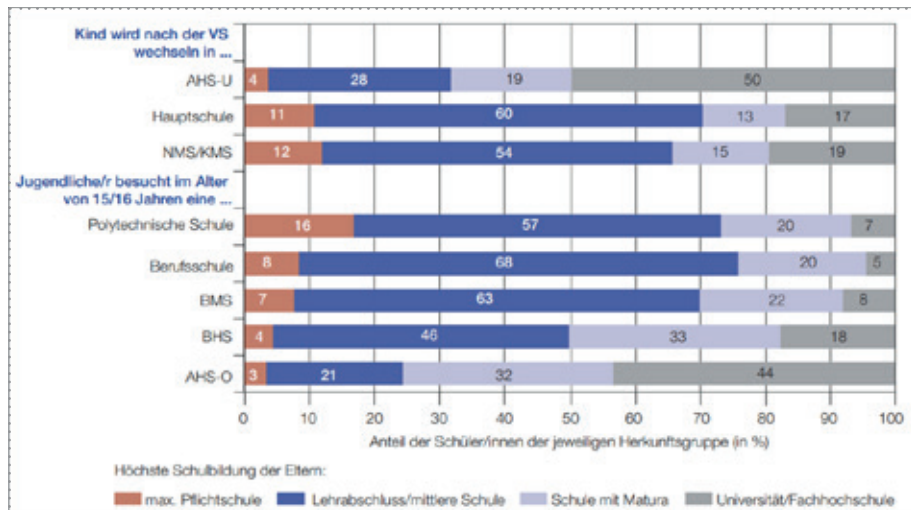
⁴ Vgl. Schlögl, Peter/Stock, Michaela, Mayerl Martin 2019, S. 288.

⁵ Vgl. Eder 2008, S. 549 ff.

⁶ Vgl. BMBWF 2018 – Zahlenspiegel 201, S.: 48 f.

mittelbar den dritten Übergang von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II, der im Alter von 14 bzw. 15 Jahren getroffen werden muss. Die Übergänge von einer AHS-Unterstufe erfolgen zu 95 % in die AHS-Oberstufe oder in eine berufsbildende höhere Schule. Hingegen sind die Übergänge von einer NMS viel breiter gestreut. Nur ca. ein Drittel der Übergänge findet in höhere Schulen statt. Problematisch ist, dass der Abschluss der Sekundarstufe II zunehmend als erforderliche Minimalqualifikation gesehen wird und sogar in der europäischen Beschäftigungspolitik als Kriterium definiert ist. Diese Tatsache wertet den Lehrberuf ab und gibt eine Tendenz Richtung Absolvierung einer höheren Ausbildung vor. Der letzte Übergang – von der Matura in ein Studium oder in den Beruf – ist nicht mehr verpflichtend und wird somit nicht von jedem be-
gangen.⁷ Die Einstellung der Eltern und deren Bildung haben einen erheblichen Einfluss auf den künftigen Bildungsweg ihrer Kinder. Die nachfolgende Abbildung 2 soll die Bildungsherkunft in Schulformen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II verdeutlichen.

Abbildung 2: Vogtenhuber et al. (2012): Bildungsherkunft in Schulformen der Sekundarstufe I und II (2010,2009), S. 71



7 Vgl. Steiner, Lassnigg 2000, S. 1064 ff.

Die Abbildung zeigt, dass sich die SchülerInnen der NMS von den SchülerInnen der AHS-Unterstufe aufgrund des Bildungshintergrundes ihrer Familien unterscheiden. Die Hälfte der angehenden AHS-SchülerInnen hat zumindest einen Elternteil mit tertiärem Abschluss und ein weiteres Fünftel der Kinder hat Eltern mit Matura. Bei jenen Schülern/innen, die die NMS anstreben, besitzen nur 30 % bis 35 % der Eltern eine Matura oder tertiäre Bildung. Aus der Abbildung ist erkennbar, dass SchülerInnen, deren Eltern maximal einen Lehrabschluss haben, in der AHS mit einem Anteil von 31 % unterrepräsentiert sind, während in der NMS die meisten Eltern mit einem Anteil von 71 % einen Lehrabschluss haben. Dieses Bild spiegelt sich auch nach dem Übergang in die Sekundarstufe II wieder. Diese Grafik zeigt, dass die Bildung der Eltern einen erheblichen Einfluss auf den Bildungsweg der Kinder hat.⁸

FORSCHUNGSFRAGE(N)/ HYPOTHESE(N)/ METHODIK

Aufgrund dieser Tatsachen und der andauernden politischen Diskussionen hat sich diese Arbeit zum Ziel gesetzt, die Einstellungen und Präferenzen der Eltern in Bezug auf die Bildungsalternativen ihrer Kinder zu untersuchen. Es soll herausgefunden werden, auf welche Faktoren sich die Ansichten der Eltern zur Lehre und zur Schulausbildung stützen und welche Kriterien für die Bildungswahl wichtig sind. Weiters soll untersucht werden, wie die Eltern das Image der Bildungsalternativen und die Jobchancen sowie die Verdienstmöglichkeiten nach Absolvierung der unterschiedlichen Ausbildungswege einschätzen. Der Problemhintergrund dieser Arbeit ist der Fachkräftemangel bei Berufen, die eine Lehre voraussetzen. Viele Jugendliche entscheiden sich für eine weiterführende Schule, oft ausgehend von den Entscheidungen der Eltern. Es sollte herausgefunden werden, warum Eltern ihren Kindern immer noch dazu raten, in eine weiterführende Schule zu gehen, anstatt eine Lehre zu beginnen, trotz der vielen Initiativen zur Förderung der Lehrlingsausbildung. Diese Arbeit soll vor allem jene Faktoren erheben, die zur Meinungsbildung und zur Einstellung

der Eltern beitragen. Das Image der Lehre muss angehoben werden und die Lehre darf nicht als die schlechtere Wahl im Vergleich zur schulischen Ausbildung gelten.

In der nachfolgenden Untersuchung wurden die Daten mittels schriftlicher Befragung in Form eines Fragebogens erhoben. Die Fragebögen wurden von den Untersuchungsteilnehmenden selbstständig schriftlich ausgefüllt. Die empirische Untersuchung erfolgt daher auf Basis aktueller Daten, die im Feld erhoben wurden. In dieser Untersuchung wurde die quantitative Methode angewendet, da diese exakt quantifizierbaren Ergebnisse zur Testung der Hypothesen liefert. Weiters ist diese Methode im Vergleich zu qualitativen Verfahren mit geringeren Kosten und geringerem Zeitaufwand verbunden. Ein weiteres wichtiges Kriterium war, dass es zu keiner Verzerrung der Einstellungen der Eltern durch den/die InterviewerInnen kommen kann.⁹ Nach der Fertigstellung des Fragebogens wurde mit der Auswahl der Stichprobe begonnen. In der Wissenschaft wäre das optimale Ergebnis eine Vollerhebung. Darunter versteht man, dass alle Einheiten der Gesamtheit untersucht werden.¹⁰ Im Fall dieser Untersuchung würden alle Eltern aus Niederösterreich, deren Kinder, sich in der 3. oder 4. NMS oder AHS-Unterstufe befinden, einen Fragebogen erhalten und hätten somit die Möglichkeit, an der Untersuchung teilzunehmen. Jedoch ist eine Vollerhebung sehr zeitintensiv und mit hohen Kosten verbunden, daher wurde eine Stichprobe ausgewählt. Unter einer Stichprobe versteht man eine Auswahl aus der Grundgesamtheit mit dem Ziel, Aussagen über die Gesamtheit zu treffen.¹¹ Eine Stichprobe ist immer dann einer Vollerhebung vorzuziehen, wenn die Grundgesamtheit unbekannt und ihre Größe nicht erforschbar ist und die Gesamtheit in weiterer Folge nicht erreicht werden kann.¹² Die Untersuchung erfolgte sowohl mittels ausgedruckter Fragebögen, welche direkt an die Befragten ausgeteilt wurden, als auch online. Die Fragebögen wurden an 34 Neuen Mittelschulen und an einer AHS-Unterstufe in Niederösterreich ausgeteilt. Der Link zum Online-Fragebogen wurde mithilfe verschiedenster Kanäle an die entsprechende Zielgruppe, das sind Eltern von Kindern in der 3. oder 4. Klasse NMS oder AHS-Unterstufe, ausgesendet. Durch diese unterschiedlichen

9 Vgl. Bässler 2014, S. 73.

10 Vgl. Bässler 2014, S. 49.

11 Vgl. Bässler 2014, S. 49.

12 Vgl. Braunecker 2016, S. 40 f.

Zugänge sollten möglichst viele Eltern mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen erreicht werden. Im Zeitraum vom 2. Mai bis zum 30. Juni 2019 wurden die Fragebögen im Rahmen der Elterngespräche des NÖ Begabungskompasses ausgeteilt. Die ausgedruckten Fragebögen wurden an 35 zufällig ausgewählten Schulen im Rahmen des NÖ Begabungskompasses ausgeteilt. Der NÖ Begabungskompass ist eine Initiative der WKNÖ, des WIFI-Berufsinformationszentrums und des Landes Niederösterreich. Er unterstützt SchülerInnen der 7. und 8. Schulstufe der NMS oder AHS-Unterstufe bei der beruflichen Orientierung und der Suche nach einem geeigneten Bildungsweg. Der NÖ Begabungskompass wird flächendeckend an niederösterreichischen Schulen angeboten.

Nachdem alle Fragebögen erhalten wurden, wurde mit der Codierung der Daten begonnen. Die Daten wurden in eine Datenmaske eingegeben. Den Antwortmöglichkeiten wurden numerische Werte zugeordnet. Die Auswertung der vorliegenden Daten wurde mithilfe des Programmpaketes SPSS for Windows (Statistical Package for the Social Sciences) durchgeführt. SPSS wird sowohl in der Wirtschaft als auch in vielen Forschungsbereichen eingesetzt. Zuerst werden die Daten und Statistiken deskriptiv beschrieben und anschließend werden die aufgestellten Hypothesen überprüft. Zur Überprüfung der Hypothesen werden binär logistische Regressionen und ordinale Regressionen eingesetzt. Der Unterschied zwischen der binär logistischen und der ordinalen Regression liegt darin, dass die binär logistische Regression die Ranginformation in der abhängigen Variable nicht berücksichtigt und dass die abhängige Variable nur zwei Ausprägungen annehmen kann.¹³ Im Rahmen der empirischen Untersuchung wurden folgende Hypothesen untersucht:

- » **H1.1:** Je höher das Ausbildungsniveau der Eltern ist, desto weniger empfehlen sie ihren Kindern die Absolvierung einer Lehre.
- » **H1.2:** Je höher das Ausbildungsniveau der Eltern ist, desto eher empfehlen sie ihren Kindern den Abschluss einer Matura.
- » **H2:** Je höher das Ausbildungsniveau der Eltern ist, desto eher besuchen ihre Kinder die AHS-Unterstufe.
- » **H3:** Mädchen wählen häufiger eine weiterführende Schule mit Matura als Buben.

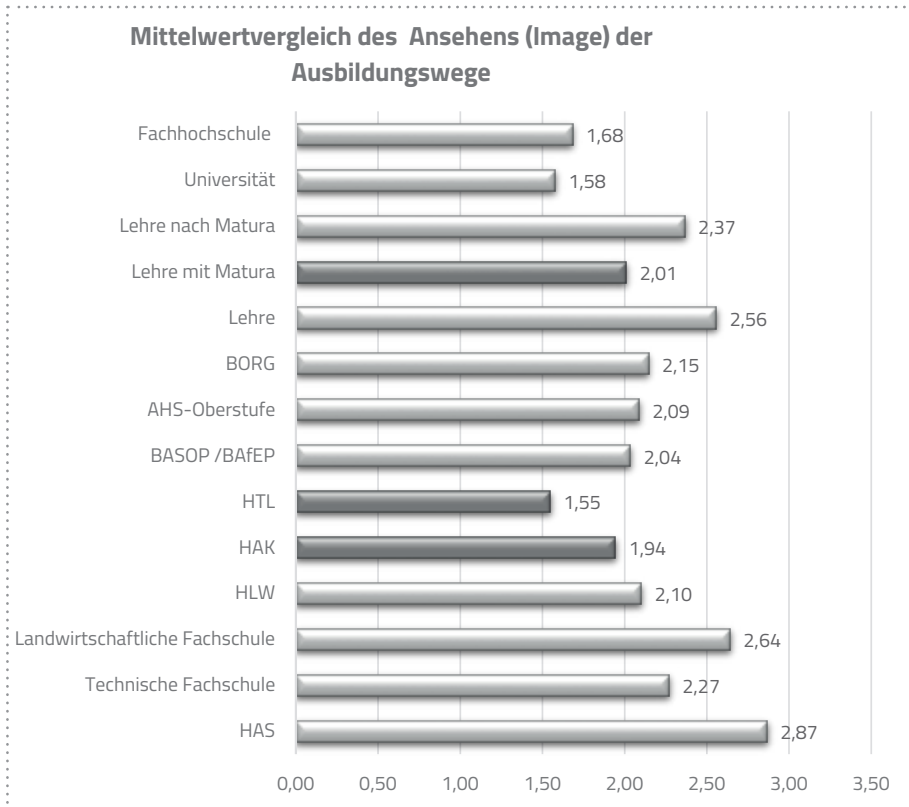
- » **H4:** Eltern, die die Hilfsmittel der WKNÖ in Anspruch genommen haben, empfehlen eher eine Lehre als Eltern, die eine solche Unterstützungmaßnahme nicht in Anspruch genommen haben.
- » **H5.1:** Je besser die schulischen Leistungen der Kinder sind, desto eher empfehlen Eltern ihren Kindern den Abschluss einer Matura.
- » **H5.2:** Je schlechter die schulischen Leistungen der Kinder sind, desto eher empfehlen Eltern ihren Kindern die Absolvierung einer Lehre.
- » **H6:** Je höher die Ausbildung der Eltern, desto weniger wichtig ist ihnen, dass ihre Kinder schnell zu einer Verdienstmöglichkeit kommen.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Es wurde das Ansehen (Image) der berufsbildenden mittleren Schulen, der berufsbildenden höheren Schulen, der allgemeinbildenden höheren Schulen, der dualen Ausbildung und des Studienabschlusses von den Eltern beurteilt. Die Eltern mussten das Image von „sehr hoch“ bis „sehr niedrig“ einreihen. Weiters wurden die Jobchancen und die Verdienstmöglichkeiten (Einkommen) nach Absolvierung der genannten Ausbildungswege von den Eltern eingestuft. Die Eltern konnten diese von „sehr gut“ bis „sehr gering“ bewerten. Für die Darstellung der Ergebnisse wird der Mittelwert der einzelnen Ausbildungswege ermittelt. Für die Ermittlung eines Mittelwerts ist ein Intervall- oder Rationalskalenniveau (bzw. eine Schulnoten- oder Beurteilungsskala) erforderlich. Bei den folgenden Fragen handelt es sich genau um diese Art von Skalenniveau, daher wurden auch die Mittelwerte der Antworten verwendet.¹⁴ Betrachtet man nur die Sekundarstufe II, so schnitten die HTL, die HAK und die Lehre mit Matura am besten bei der Imagebewertung ab. Betrachtet man hingegen das gesamte österreichische Bildungssystem, so wurde das Image der Universität und der Fachhochschulen am besten von den Eltern bewertet. In der nachfolgenden Tabelle werden die Mittelwerte der Beurteilung des Ansehens der Ausbildungswege nach der Sekundarstufe I verglichen.

14 Vgl. Braunecker 2016, S. 124 f.

Abbildung 3: Mittelwertvergleich des Ansehens (Image) der Ausbildungswege (1 = „sehr hoch“ bis 5 = „sehr niedrig“)

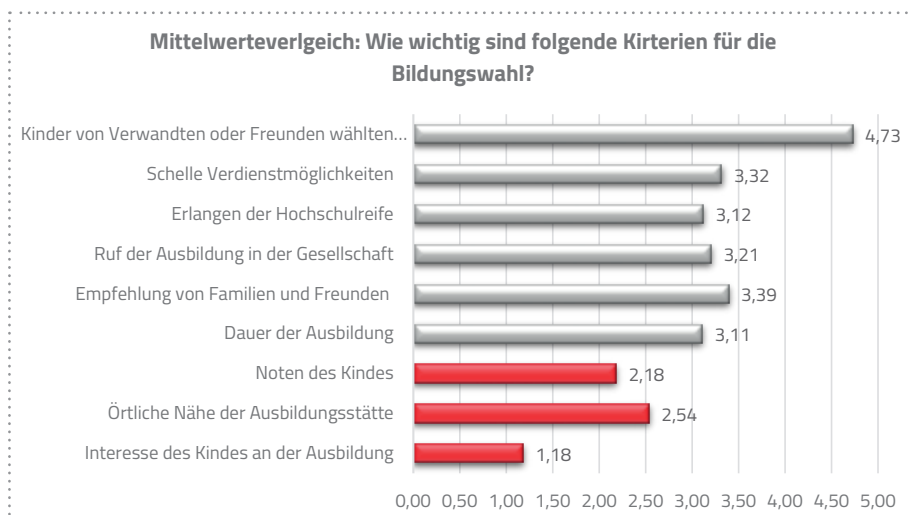


Hierbei erscheint interessant, dass diese Ergebnisse auch die Erkenntnisse aus der Literatur widerspiegeln. Es gibt einen global feststellbaren Trend hin zur Schulbildung und zur hochschulischen Bildung in der Gesellschaft. Immer mehr österreichische Jugendliche entscheiden sich für eine weiterführende Schule mit Matura. Ziel vieler österreichischen Jugendlichen ist das Erlangen der Hochschulreife, um ein Studium absolvieren zu können.¹⁵ Auch die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass Fachschulen ohne Matura in der Gesellschaft ein nicht so großes Ansehen genießen. Ebenso ist das Ansehen einer Lehre ohne Matura nicht sehr hoch bzw. eher durchschnittlich beurteilt worden. Das Ansehen der Lehre mit Matura hingegen schneidet eher gut ab. Hier ist wieder der Trend hin zur Matura und zur Hochschulreife erkennbar. Auch das hohe Ansehen der Universitäten und Fachhochschulen unterstützt die aus

der Literatur generierten Erkenntnisse. Bei der Bewertung der Jobaussichten nach Absolvierung der unterschiedlichsten Bildungswege schnitten folgenden Bildungsalternativen am positivsten ab: HTL, Lehre mit Matura und Lehre nach Matura. Interessant ist, dass die Fachhochschule und die Universität bei der Bewertung der Jobchancen hinter der HTL und der Lehre mit Matura liegen. Schließlich waren die Eltern auch noch aufgefordert, die Einkommenschancen nach Absolvierung der unterschiedlichsten Bildungswege zu bewerten. Eltern sehen für ihre Kinder nach der Absolvierung der HTL, der Lehre mit Matura und der HAK die besten Verdienstmöglichkeiten. Betrachtet man hingegen die Postsekundar- und Tertiärstufe, so haben die Universität und die Fachhochschule am besten abgeschnitten.

Wie bereits in der Literatur erwähnt, sind das Interesse des Kindes an der Ausbildung, sowie der Einfluss der Eltern, die Noten des Kindes, die Dauer der Ausbildung und noch viele andere Faktoren ausschlaggebend für die Bildungswahlentscheidung. Daher wurden die Eltern auch aufgefordert, die vorgegebenen Kriterien von 1 = „sehr wichtig“ für die Bildungswahl bis 6 = „überhaupt nicht wichtig“ für die Bildungswahl zu bewerten. In der nachfolgenden Grafik werden die Mittelwerte der einzelnen Kriterien miteinander verglichen.

Abbildung 4: Mittelwertvergleich der Kriterien für die Bildungswahl bewertet nach Wichtigkeit (1 = „sehr wichtig“ bis 6 = „überhaupt nicht wichtig“)



Die Eltern haben das Interesse des Kindes an der Ausbildung (1,18) als wichtigstes Kriterium für die Bildungswahl eingestuft. Dies ist ein sehr wichtiges Kriterium, daher ist es sehr positiv, dass es bei den befragten Eltern an erster Stelle steht. Wie auch bereits in der Literatur erwähnt, ist das berufliche Interesse eines Jugendlichen einer der bedeutendsten Faktoren für die Entscheidung zwischen Schule und Lehre. Je nach Berufswunsch müssen unterschiedliche Bildungswege angestrebt werden, umso wichtiger ist es, dass auch die Eltern diese Ansicht teilen und ihren Kindern keine Bildungswege aufzwingen. Versuchen Eltern ihren Kindern Bildungswege aufzuzwingen, werden die Kinder in vielen Fällen unglücklich bzw. scheitern.¹⁶

Die Eltern sehen die Noten des Kindes (2,18) als zweites wichtiges Kriterium für die Bildungsentscheidung. Auch diese Tatsache spiegelt sich in der Literatur wider. Bei der Übergangsentscheidung spielt die Schulleistung eine entscheidende Rolle. Die Bereitschaft, zur Schule zu gehen, hängt mit dem Schulerfolg zusammen. Daher werden Eltern, deren Kinder schlechtere Schulleistungen ausweisen, eher zu einer Lehre raten, als zu einer weiterführenden Schule.¹⁷ Die Eltern wollen ihren Kindern den Notendruck in den weiterführenden Schulen ersparen und raten gleich zu einer dualen Ausbildung. Daher haben die befragten Eltern dieses Kriterium als wichtig für die Bildungswegentscheidung eingestuft. Natürlich ist es auch umgekehrt denkbar. SchülerInnen mit sehr guten Noten bekommen von ihren Eltern geraten, in eine weiterführende Schule zu gehen und die Matura zu absolvieren. Die Lehre wird als keine Alternative zur weiterführenden Schule gesehen.

An dritter Stelle nach Wichtigkeit gereiht befindet sich das Kriterium „örtliche Nähe der Ausbildungsstätte“ (2,54). Eltern beurteilen die örtliche Nähe als wichtig für die Bildungsentscheidung. Jede Region bietet unterschiedliche Zugänge zu Ressourcen wie Bildung. Jugendlichen könnte daher aufgrund ihres Wohnortes der Zugang zu bestimmten Schulformen oder Lehrstellen verwehrt bleiben. Es könnte weiters der Fall sein, dass die Eltern die räumliche Nähe als wichtig empfinden, um ihre finanziellen Ressourcen zu schonen. Räumliche

16 Vgl. Dumfart, Krammer, Neubauer 2016, S. 189.

17 Vgl. Dumfart, Krammer, Neubauer 2016, S. 187.

Entfernung bedeutet auch gleichzeitig, dass Eltern mehr Geld für die Ausbildung aufgrund der längeren Anfahrtszeit aufwenden müssen. Weiters könnte sein, dass die Kinder ein Internat oder eine Wohnung vor Ort benötigen. Auch das Einkommen der Eltern spielt daher eine wichtige Rolle für die Bildungsentscheidung. Es könnte sein, dass Eltern mit einem niedrigeren Bildungsabschluss auch gleichzeitig weniger Einkommen beziehen. Daher ist es diesen Eltern besonders wichtig, dass die Ausbildungsstätte in der Nähe ist.¹⁸

Anhand der Hypothesen wurden unterschiedliche Einflussfaktoren und Zusammenhänge überprüft. Die Hypothese, dass Eltern mit einem höheren Ausbildungsniveau ihren Kindern ebenso eine höhere Ausbildung empfehlen, konnte bestätigt werden. Eltern mit einer höheren Ausbildung empfehlen häufiger eine Matura und weniger oft eine Lehre. Im Fragebogen konnten die Eltern neben der Lehre auch die Lehre mit Matura oder die Lehre nach Matura empfehlen. Für die Überprüfung der H1.1 wurde die Empfehlung Lehre berücksichtigt, da die beiden anderen Bildungsempfehlungen Lehre mit Matura und Lehre nach Matura jeweils die Matura beinhalten und somit das Erlangen eines höheren Bildungsabschlusses implizieren. Die Regression ergibt einen negativen Zusammenhang. Der negative Zusammenhang (-0,497) besagt, je höher die Ausbildung der Eltern, desto weniger empfehlen diese ihren Kindern eine Lehre. Das Ergebnis ist mit 0,000 stark signifikant. Auch zur Überprüfung der H1.2 wurde eine binär logistische Regression durchgeführt. Die Regression ergibt einen positiven Zusammenhang (0,511). Das heißt, je höher die Ausbildung der Eltern ist, desto eher empfehlen die Eltern eine Matura. Das Ergebnis ist mit 0,000 höchst signifikant. Es liegt eine sehr starke Beweislast gegen die Hypothese 0 vor. Zudem ist Eltern mit einem höheren Bildungsniveau wichtig, dass ihre Kinder die Hochschulreife erlangen und somit Zugang zu Postsekundar- und Tertiärstufe erhalten (Koeffizient = 0,372); ($p = 0,000$). Somit kann gesagt werden, dass die Ausbildung der Eltern ein maßgeblicher Einflussfaktor bei der Bildungswegentscheidung ihrer Kinder ist.

Auch die zweite Hypothese konnte bestätigt werden. Eltern mit einem höheren Bildungsabschluss geben ihre Kinder häufiger in eine AHS-Unterstufe als in

eine NMS. Eine weitere Vermutung war, dass Kinder, die eine AHS-Unterstufe besuchen, eher eine Matura absolvieren, als SchülerInnen, die eine NMS besuchen. Hier wurde ein stark signifikanter Zusammenhang festgestellt. Zur Überprüfung der Hypothese 2 wurde eine binär logistische Regression durchgeführt.

Tabelle 1: Regression, Ausbildung der Eltern und besuchter Schultyp der Kinder

	Regressions-Koeffizient	Standardfehler	Wald	df	Signifikanz.	Exp(B)	95 % Konfidenzintervall für EXP(B)	
							Unterer Wert	Oberer Wert
Ausbildung Eltern	1,301	0,195	44,663	1	0,000	3,673	2,508	5,379
Konstante	-6,274	0,825	57,846	1	0,000	0,002		

Die Regression ergibt einen positiven Zusammenhang (1,301). Das heißt, je höher die Ausbildung der Eltern ist, desto eher besuchen die Kinder eine AHS-Unterstufe. Das Ergebnis ist mit 0,000 höchst signifikant. Es liegt eine sehr starke Beweislast gegen die Hypothese 0 vor. Mittels der Pearson-Korrelation wurde ein mittelmäßiger starker positiver Zusammenhang festgestellt, der sich als signifikant herausstellt ($r_p [272] = 0,451, p = 0,000$). Die Regression ergibt somit ein signifikantes positives Ergebnis und bestätigt die H2.

Die Hypothese 3 wurde nur zum Teil bestätigt. Mädchen wählen häufiger eine allgemeine Matura als Buben. Jedoch konnte kein signifikantes Ergebnis bei der berufsbildenden Matura festgestellt werden. Daher kann nicht darauf geschlossen werden, ob Mädchen häufiger eine weiterführende Schule mit Matura wählen als Buben. Bei den anderen Ausbildungswegen gibt es somit keinen geschlechterspezifischen Unterschied.

Es konnte bewiesen werden, dass die Hilfsmittel der WKNÖ einen Einfluss darauf haben, ob Eltern eine Lehre empfehlen oder nicht. Eltern, die die Hilfsmittel der WKNÖ in Anspruch genommen haben, empfehlen ihren Kindern häufiger eine Lehre als andere. Der Regressionskoeffizient (0,910) weist einen positiven und signifikanten (0,002) Zusammenhang zwischen der Inanspruchnahme der

Hilfsmittel der WKNÖ und der Empfehlung der Eltern bezüglich der Lehre auf. Das heißt, Eltern, die Beratungen bzw. Hilfsmittel der WKNÖ in Anspruch nehmen, empfehlen ihren Kindern eher eine Lehre, als Eltern, die keine Unterstützungsangebote oder Beratungen in Anspruch genommen haben. Somit wirken sich die Hilfsmittel und Beratungsangebote der WKNÖ positiv auf das Image der Lehre aus.

Ein weiterer wichtiger Faktor, der die Meinungsbildung der Eltern beeinflusst, ist die schulische Leistung ihres Kindes. Eltern empfehlen ihren Kindern dann eine weiterführende Schule mit Matura, wenn diese auch gute schulische Leistungen erbringen. Ansonsten empfehlen sie in den meisten Fällen eine Lehre. Der Regressionskoeffizient weist einen positiven (0,875) und signifikanten (0,000) Zusammenhang zwischen der Schulleistung und der Empfehlung Matura auf. Das heißt, je besser die Eltern die Schulleistungen ihrer Kinder einschätzen, desto häufiger wird den Kindern eine Ausbildung mit Matura empfohlen. Zwischen den Variablen Schulleistung und Empfehlung Matura konnte mittels der Pearson-Korrelation ein durchschnittlich starker positiver Zusammenhang nachgewiesen werden, der sich als stark signifikant herausstellt ($r_p [272] = 0,363$, $p = 0,000$). Um die Hypothese 5.2 zu bestätigen, wurde auch eine binäre logistische Regression eingesetzt. Es wurde der Einfluss der Schulleistung auf die Empfehlung Lehre getestet. Es wird davon ausgegangen, dass Eltern bei schlechten schulischen Leistungen, ihren Kindern eine Lehre empfehlen. Der Regressionskoeffizient weist einen negativen (-0,688) und signifikanten Zusammenhang zwischen der Schulleistung und der Empfehlung Lehre auf. Das bedeutet, je besser die Eltern die Schulleistung ihrer Kinder einschätzen, desto weniger wird den Kindern eine Lehre empfohlen. Weiters konnte zwischen den Variablen Schulleistung und Empfehlung Lehre mittels der Pearson-Korrelation ein durchschnittlich starker, negativer Zusammenhang nachgewiesen werden, der sich als stark signifikant herausstellt ($r_p [272] = -0,299$, $p = 0,000$).

Mithilfe einer ordinalen Regression wurde der Einfluss der Ausbildung der Eltern auf das Kriterium schnelle Verdienstmöglichkeiten getestet. Es kann ein negativer (-0,308) und starker signifikanter (0,001) Zusammenhang festgestellt

werden. Das heißt, je höher die Ausbildung der Eltern ist, desto weniger wichtig ist für sie das Kriterium „schnelle Verdienstmöglichkeiten“ bei der Bildungswahl. Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen somit die Hypothese 6 und sprechen gegen die Null-Hypothese.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Ausarbeitung viele interessante Details hervorgebracht hat. Viele Erkenntnisse aus der Literatur konnten anhand des empirischen Teils bestätigt und ergänzt werden. Die zugrunde liegende Stichprobe hat es ermöglicht, die Erkenntnisse zu bestätigen und auch zu erweitern.

ZUSAMMENFASSUNG

Insgesamt kann aus dieser Untersuchung geschlossen werden, dass Eltern einen erheblichen Einfluss auf die Bildungsentscheidung haben. Der Schultyp HTL wird von den Eltern beim Image, bei den Jobchancen und bei den Verdienstmöglichkeiten am besten bewertet. Hingegen verlieren die HAS bzw. Fachschule immer mehr an Bedeutung. Weiters kann gesagt werden, dass die Lehre von vielen Eltern bereits als gute Alternative wahrgenommen wird. Trotzdem ist für die meisten Eltern das Erlangen der Hochschulreife ein entscheidendes Kriterium für fast alle Bildungsempfehlungen. Das weitere entscheidende Kriterium ist die Schulleistung der Kinder. Eltern legen sehr häufig anhand der Noten fest, ob ihr Kind eine weiterführende Schule besucht oder eine Lehre absolviert. Somit sind viele Eltern noch immer der Ansicht, dass eine Lehre vor allem für schwächere SchülerInnen eine gute Alternative ist und die weiterführenden Schulen nur den guten Schülerinnen und Schülern vorbehalten sind. Der größte ausschlaggebende Faktor für die Bildungsentscheidung ist aber das Bildungsniveau der Eltern. Eltern mit einer höheren Ausbildung streben an, dass ihr Kind mindestens genauso eine hohe Ausbildung erlangt, wie sie selbst. Bereits am Übergang von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II werden die SchülerInnen differenziert und abgestempelt. Wie man aus der

nachfolgenden Tabelle 2 entnehmen kann, wurde das Image der Lehre bei den befragten Eltern am häufigsten von durchschnittlich bis eher hoch eingestuft. Trotzdem empfehlen Eltern noch immer eine weiterführende Schule und sehen die Lehre als die schlechtere Alternative. In der Tabelle 2 werden die Häufigkeiten der Bewertungen des Images der Lehre und die Häufigkeiten, ob eine Lehre empfohlen wird, miteinander verglichen.

Tabelle 2: Kreuztabelle – Bewertung des Images der Lehre und Empfehlung Lehre (ja, nein)

	Image		Empfehlung Lehre		Gesamt
	1	2	nein	ja	
sehr niedrig	1	3	3	3	6
	2	25	7	7	32
	3	87	24	24	111
	4	51	31	31	82
sehr hoch	5	17	24	24	41
Gesamt			183	89	272

Eltern bewerten die Lehre zwar immer besser, doch empfehlen würden sie ihren Kindern in vielen Fällen, keine Lehre zu absolvieren. 82 Eltern haben das Image der Lehre als eher hoch bewertet, trotzdem haben danach nur 31 Eltern (ca. 38 %) zu einer Lehre geraten. 62 % der Eltern, die das Image der Lehre als eher hoch einschätzen, würden ihren Kindern jedoch keine Lehre empfehlen. Ziel ist es, ein Umdenken in den Köpfen der Eltern zu schaffen, damit diese ihren Kindern in Zukunft auch zu einer Lehre raten. Es wäre wichtig, dass Eltern und die Gesellschaft die Lehre nicht als die schlechtere Wahl im Vergleich zur schulischen Ausbildung ansehen. Eltern sollten ihren Kindern, je nach individuellen Fähigkeiten, Interessen und Stärken, einen geeigneten Bildungsweg empfehlen.

RELEVANZ DER ARBEIT FÜR DIE AK NIEDERÖSTERREICH

Das bearbeitete Thema hat große Relevanz für den Bildungsbereich bzw. für die AKNÖ, da es wichtig ist, dass Kinder je nach Interesse und Fähigkeiten einen entsprechenden Ausbildungsweg wählen. Eltern haben dabei einen erheblichen Einfluss. Daher ist es wichtig, dass die AKNÖ auch die Eltern in deren Bildungsinitiativen miteinbezieht und integriert. Im Laufe der Entwicklung eignen wir uns die sozialen Strukturen und Handlungsmuster unseres familiären Umfelds an. Bei der Berufswahl eines Jugendlichen spielen somit die während des Sozialisationsprozesses angeeigneten habituellen Veranlagungen bzw. Dispositionen eine zentrale Rolle. Die Jugendlichen richten ihre Berufswünsche nahe an der elterlichen Position aus.¹⁹ Dies lässt darauf schließen, dass Eltern einen erheblichen Einfluss auf die Bildungsentscheidung eines Kindes haben, bewusst oder unbewusst.

In Österreich ist die Bildungsvererbung besonders stark. Kinder, welche aus privilegierten Familien stammen, haben noch immer besserer Chancen, einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen als Kinder aus schlechter gestellten Familien. Ein bedeutender Grund dafür ist die im Vergleich zu anderen Staaten frühe Aufteilung in verschiedene Schulstufen. Bereits im Alter von 10 Jahren müssen sich die Kinder zwischen der NMS oder der AHS-Unterstufe entscheiden. Diese Aufteilung erfolgt aufgrund der sozialen Herkunft und der erbrachten Schulleistungen. Diese statusbezogene Trennung führt dazu, dass SchülerInnen, welche bereits aufgrund ihrer Herkunft und ihrer Sozialisation benachteiligt sind, weniger Sozialkapital erwerben als die anderen. Darunter versteht man, dass die SchülerInnen weniger in Bildungs- und Berufserfolg steigernde Netzwerke integriert sind.²⁰ Ziel ist es, ein Umdenken in den Köpfen der Eltern zu schaffen, damit diese ihren Kindern in Zukunft auch zu einer Lehre raten. Es wäre wichtig, dass Eltern und die Gesellschaft die Lehre nicht als die schlechtere Wahl im Vergleich zur schulischen Ausbildung ansehen. Daher ist es wichtig, dass auch die AKNÖ einen entsprechenden Beitrag zum Umdenken der Eltern leistet.

19 Vgl. Bourdieu 1982, S. 224 ff.

20 Vgl. Lin, Nan et al. 2017, S. 45 ff.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

ARBEIT & WIRTSCHAFT (2019): Fachkräftemangel – Mythos und Realität. Homepage der Bundesarbeitskammer und der österreichische Gewerkschaftsbund. URL: <https://www.arbeit-wirtschaft.at/fachkraeftemangel-mythos-und-realitaet/> [Stand: 03.12.2019].

BMBWF (2018): Zahlenspiegel 2017. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gd/stat_tb.html [Stand: 03.12.2019].

BMDW (2018): Die Lehre. Duale Berufsausbildung in Österreich. 15. Auflage, Wien.

BMDW/WKÖ (2018): Lehrberufe in Österreich – Ausbildungen mit Zukunft. Lehrberufe in Österreich nach Fachbereichen. Wien. (S. 5–160).

BÄSSLER, Roland (2014): Quantitative Forschungsmethoden. Leitfaden zur Planung und Durchführung quantitativer empirischer Forschungsarbeiten. 2. erweiterte Auflage, Horn: RB Research & Consulting Verlag.

BOURDIEU, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loic (1996): Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar. Winter 1987. In: Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loic (Hrsg.): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 98–245.

BRAUNECKER, Claus (2016): How to do Empirie, how to do SPSS. Eine Gebrauchsanleitung. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.

BRÜSEMEISTER, Thomas (2008): Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Wiesbaden: Springer.

DUMFART, Barbara; KRAMMER, Georg; NEUBAUER, Aljoscha (2016): Die Rolle von Fähigkeit, Persönlichkeit und Interesse bei der Entscheidung zwischen Schule und Berufsbildung. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30/4 S.187–199.

EDER, Ferdinand (2008): Schule als Motor für soziale Selektion. In: *Erziehung und Unterricht* September/ Oktober 7–8/2008, S. 543–552.

FINK, Marcel; TITELBACH, Gerlinde; VOGTENHUBER, Stefan; HOFER, Helmut (2015): Gibt es in Österreich einen Fachkräftemangel? Analyse anhand von ökonomischen Knappheitsindikatoren. Studie im Auftrag des Sozialministeriums. Endbericht, Wien.

GOTTFREDSON, Linda S. (2002): Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise, and Self-Creation. In: Brown, Duane (Hrsg.): *Career Choice and Development. Fourth Edition*, San Francisco: Jossey-Bass, S. 85–148.

HATTIE, John (2003): Teachers make a difference. What is research evidence? URL: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 [Stand: 21.11.2019].

HOLLAND, John (1997): *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. 3. Auflage, Odessa: Psychological Assessment Resources.

KURIER (2018): Wirtschaft. Fehlen in Österreich wirklich 162.000 Fachkräfte? Analyse: Die Wirtschaftskammer klagt über Personalengpässe. Die Erhebungsmethode weist Schwächen auf. URL: <https://kurier.at/wirtschaft/fehlen-in-oesterreich-wirklich-162000-fachkraefte/400115345> [Stand: 03.12.2019].

LIN, Nan; COOK, Karen; BURT, Ronald (2017): *Social Capital. Theory and Research*. URL: https://books.google.at/books?id=_KtKBHY_kgC&printsec=frontcover&dq=lin+et+al.+social+capital+-theory+and+research+2017&hl=de&sa=X&ced=OahUKewib-bnt_fjaAhXGI1AKHTG5C5kQ6AEI-JzAA#v=onepage&q&f=false [Stand: 21.11.2019].

QUENZEL, Gudrun (2010): *Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolgen*. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): *Bildungsverlierer*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 123–130.

RECHBERGER, Johanna (2010): *Dissertation. Empirische Befunde zur Berufsbildungswahl von HauptSchülerInnen als Beitrag zur Übergangsforschung an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Erhebung der Einflussfaktoren auf die Berufsbildungswahl von Hauptschülern*. (S. 7–8)

SU, Rong; ROUNDS, James; ARMSTRONG, Patrick Ian (2009): *Men and things, women and people. a meta-analysis of sex differences in interests*. In: *Psychological Bulletin*, 135, S. 859–884.

SCHENDERA, Christian (2008): *Regressionsanalyse mit SPSS*. München: Oldenbourg Verlag.

SCHLÖGL, Peter; STOCK, Michaela; MAYER, Martin (2019): *Berufliche Erstausbildung. Herausforderungen und Entwicklungsaufgaben in einem bedeutsamen Bildungssegment Österreichs*. In: Breit, Simone; Eder, Ferdinand; Krainer, Konrad; Schreiner, Claudia; Seel, Andrea; Spiel, Christiane (Hrsg.): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen*. Band 2, Graz: Leykam, S. 269–306.

STEINER, Mario; LASSNIGG, Lorenz (2000): *Schnittstellenproblematik in der Sekundarstufe*. In: *Erziehung und Unterricht* 9/10, S. 1063–1070.

VOGTENHUBER, Stefan; LASSNIGG, Lorenz; BRUNEFORTH, Michael; GUMPOLDSBERGER, Harald; TOFERER, Bettina; SCHMICH, Juliane; SCHWANTNER, Ursula; BERGMÜLLER, Sylvia; EDER, Ferdinand (2012): *Indikatoren C. Prozess*. In: *Bildungsbericht 2012*. Band 1 – *Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*, S. 61–110.

KURZBIOGRAFIE

Lisa Gindl wurde im Jahr 1994 in Scheibbs geboren und besuchte von 2009 bis 2014 die Handelsakademie in Ybbs an der Donau. Anschließend absolvierte sie von 2014 bis 2017 das Bachelorstudium Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der Wirtschaftsuniversität Wien. Sie spezialisierte sich in Rechnungslegung und Steuerlehre sowie Außenhandel. Ihre Bachelorarbeit schrieb sie zum Thema „Vergesellschaftung der Ärzte“. Im Oktober 2017 begann Lisa Gindl mit dem Masterstudium Wirtschaftspädagogik an der WU Wien. Im Zuge ihres Masterstudiums absolvierte sie ein halbjähriges Schulpraktikum an der Handelsakademie St. Pölten. Sie hatte die Möglichkeit, unterschiedliche Schulstufen in den Fächern Betriebswirtschaft, Rechnungswesen und Wirtschaftsinformatik zu unterrichten. Im Laufe ihres Masterstudiums spezialisierte sie sich außerdem auf die betriebliche Weiterbildung und Finanzbildung unter didaktischem Aspekt. Das Masterstudium Wirtschaftspädagogik schloss sie im Jänner 2020 mit ausgezeichnetem Erfolg ab.

Seit März 2020 ist Lisa Gindl in der WKNÖ in der Abteilung Bildung beschäftigt. Dort ist sie für den Julius Raab Stipendium Fonds und für das Projekt „Junior“ der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft im Einsatz.

Zur Analyse der Berufswahlkompetenz an der Polytechnischen Schule. Studie zur Motivationslage von schulpflichtigen und nicht mehr schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern an einer ausgewählten PTS in Niederösterreich

Birgit Velickovic

Masterlehrgang Schulmanagement:
Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2018)

EINLEITUNG

Ausgangslage meiner Forschung war eine Erfassung von Schülerinnen und Schülern im zehnten oder elften Schuljahr, die seit dem Beginn meiner Unterrichtstätigkeit an der PTS vor zwölf Jahren spürbar mehr geworden sind. Gepaart mit einer Wahrnehmung der Zunahme von unentschlossenen Schülerinnen und Schülern ist es für mich als stellvertretende Leiterin der Schule eine Entwicklung, derer Rechnung getragen werden muss, um die Jugendlichen bestmöglich auf einen Übertritt ins Berufsleben vorbereiten zu können. Der Sachverhalt weckte mein berufliches wie auch persönliches Interesse und die Basis für meine Forschung war gelegt.

Bereits im Sommer 2017 beforschte ich im Rahmen meiner Schulmanagementausbildung die polytechnische Schule. Zu diesem Zeitpunkt analysierte ich die Bildungswegentscheidungen für die PTS. Es lag sehr nahe, diese Erkenntnisse weiterzuführen, zu erweitern und zu vertiefen, da mir der Fortbestand und die Weiterentwicklung dieses doch speziellen Schultyps ein großes Anliegen sind. Als größter Zulieferer der Facharbeiterinnen und Facharbeiter von morgen darf auch in der Arbeitswelt des 21. Jahrhunderts nicht auf den Stellenwert der polytechnischen Schule vergessen werden, die trotz engagierter Lehrkräfte und

eines vielschichtigen Angebots an berufsgrundbildenden Fähig- und Fertigkeiten seit Jahren mit ihrer Reputation und einer sinkenden Schülerinnen- und Schülerzahl kämpft. Betroffenen Jugendlichen und deren Erziehungsberechtigten soll bewusst gemacht werden, dass der Besuch einer PTS nicht die letzte, sondern eine gute Wahl ist, die das Potenzial der Burschen und Mädchen zu entfalten vermag und unschlüssigen Schülern und Schülerinnen helfen soll, sich ihre Stärken bewusst zu machen.

Der Prozess der Berufswahl war in den vergangenen Jahrzehnten einem großen Umbruch ausgesetzt. Lebensläufe verlaufen heute nicht mehr so klar und vorhersehbar wie früher. Der Arbeitsmarkt ist durch verschiedene Faktoren, wie zum Beispiel die Digitalisierung, komplexer und dadurch ergeben sich natürlich auch neue Herausforderungen an die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Gleichzeitig müssen die Jugendlichen jedoch Berufsentscheidungen früher treffen, je geringer die Schulleistungen sind.¹ Aus dem Begriff der Berufswahlreife wurde die Berufswahlkompetenz weiterentwickelt.

Dies ist die Fähigkeit, neue oder herausfordernde Situationen mit individuellen Reaktionen oder Lösungen zu bestehen. Aus dieser Erkenntnis heraus lässt sich schlussfolgern, dass zur Erlangung eben dieser Fähigkeit eine Selbstlernkompetenz als Motivationsfaktor unabdingbar ist und eine individuelle Förderung der Jugendlichen vonnöten ist.² Folglich ist ein Blick auf Selbstbestimmung und Motivation zu werfen, um herauszufinden, auf welchem Entwicklungsstand der Berufswahlkompetenz zukünftige Schülerinnen und Schüler vor einem Schuleintritt in die PTS stehen. Dieses Verständnis hilft uns, bestmöglich auf ihre Bedürfnisse eingehen zu können und eine individuelle Begleitung zu ermöglichen. Denn das übergeordnete Ziel einer polytechnischen Schule ist es nach wie vor, die Absolventinnen und Absolventen erfolgreich in eine Erwerbstätigkeit oder weiterführende Schule zu geleiten, auch wenn Einflussfaktoren wie Eltern, Verwandte oder Freundinnen und Freunde stets auf die Jugendlichen einwirken.

1 Vgl. Ratschinski 2008, S. 17.

2 Vgl. Lippegaus 2008, S. 53–56.

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Basis der Forschung war die subjektive Wahrnehmung der Zunahme jener Schülerinnen und Schüler, die die polytechnische Schule nach Beendigung ihrer Schulpflicht besuchen. Es galt, Ursachen für den Schulbesuch herauszufiltern, um besser auf die speziellen Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen zu können, zumal die Struktur des Arbeitsmarktes immer variantenreicher und somit auch auf den ersten Blick undurchsichtiger erscheint. Im Gegensatz dazu wird die Fähigkeit, sich für einen Ausbildungsweg zu entscheiden, relativ spät entwickelt oder fehlt manchen Jugendlichen zum benötigten Zeitpunkt überhaupt. Daraus ergibt sich der Anspruch, dass Heranwachsende bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben Hilfe brauchen.

Zielsetzung der Forschung war daher erst die Erfassung einer Momentaufnahme der Berufswahlkompetenz der zukünftigen Schülerinnen und Schüler mit einem Blick darauf, wie ihre Entscheidungen zustande gekommen sind und wie das soziale Umfeld wie Familie, Freunde oder Schule auf diese Entscheidungen einwirken. Durch zahlreiche Studien ist belegt, dass die theoretische Freiheit der Entscheidung für eine Ausbildung in Österreich noch immer stark eingeschränkt ist durch sozioökonomische Faktoren. Die gesellschaftlichen Voraussetzungen prägen auch im 21. Jahrhundert immer noch die Berufswahl.³

Auf Basis dieser Überlegungen ergab sich folgende Forschungsfrage: **„Wie unterschieden sich die schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler an polytechnischen Schulen von den nicht mehr schulpflichtigen bezüglich Motivationslage der Berufswahl, Berufswahlkompetenz und Selbstmotivation?“**

Im Laufe meiner Untersuchung thematisierte ich daher zuallererst die Herausforderung von Übergängen und dem Wandel dieser Transitionen in den letzten Jahrzehnten, auch verbunden mit all ihren Einflussfaktoren, die zum Tragen kommen. Der Fokus wurde auf den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II gelegt, mit einem Fokus auf die polytechnische Schule. Um deren Ziele und Absichten besser begreifen zu können, widmete ich ein Kapitel

3 Vgl. Oberwimmer, Vogtenhuber, Wimmer, Lassnigg & Schreiner 2019, S. 130–154.

auch der Entstehung und Begründung der Implementierung der PTS, sowie den vielfältigen schulischen Maßnahmen zur Berufsorientierung an diesem Schultyp.

Die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan sollte Aufschluss bringen über die Motivationen der Jugendlichen. Aus einem unendlich scheinenden Angebot an Berufswahltheorien, meist aus dem amerikanischen Raum, wählte ich zwei sozial-kognitive Theorien. Jene von Lent & Brown sowie Linda Gottfredson sollten mir helfen, die Berufswahlreife der befragten Jugendlichen bewerten zu können.

Im Gesamten kann anschließend ein Blick auf den Prozess der Berufswahl geworfen werden, und am Modell der Berufswahlkompetenz von Ratschinski verglichen werden. Dieses wurde aus dem Begriff der Berufsreife weiterentwickelt und beinhaltet auch Aspekte wie Können, Wollen und Tun.⁴

Mayring geht davon aus, dass man in der Biografieforschung durch wenige individuelle Analysen wesentlichere Erkenntnisse gewinnen kann als durch breit angelegt Untersuchungen. Er behauptet, dass Menschen immer individuell gedeutet werden können. Der Ansatz der qualitativen Forschung erschien mir aus diesen Gründen für meine Absicht geeignet, denn hier fließen persönliche Erkenntnisse der Forschenden in die Auswertung der gesammelten Daten ein und Funktionsbereiche wie Denken, Handeln oder Fühlen müssen mit Bereichen des Lebens wie Beruf, Familie, Freundeskreis oder Gesellschaft verknüpft werden.⁵

Als Untersuchungsdesign wurde die Einzelfallanalyse gewählt, diese sieht die Verknüpfung des Lebens- und Funktionsbereiches als primäres Anliegen. Bei der Ermittlung von ausschlaggebenden Einflussfaktoren und der Erklärung von Kausalitäten ist sie eine große Hilfe. Sie dient dazu, tiefer liegende Erkenntnisse in Bereichen zu erhalten, die mit anderen Forschungsmethoden nicht so leicht zugänglich sind. Im Feld der Einzelfallanalyse führte ich problemzentrierte Interviews. Diese sind offen und halbstrukturiert und eignen sich deshalb zur Gewinnung wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Beantwortung der Forschungsfrage im erhobenen Themengebiet. Diese Form der Befragung ermöglicht eine sehr offene Unterhaltung, ein Leitfaden hilft, nicht vom eigentlichen Thema abzukommen. Der Leitfaden ist bei dieser Art der Interviews immer

4 Vgl. Ratschinski, 2014, o. S.

5 Vgl. Mayring 2016, S. 10–20.

gegenstandsbezogen und daher individuell angefertigt. Erkenntnisse aus den Interviews werden ständig reflektiert und weiterentwickelt.

Jedes Interview setzt sich aus drei Teilen zusammen: Die Sondierungsfragen als Einstieg in das Gespräch sollen die persönliche Bedeutung des Themas mit den Befragten erörtern. Die Leitfadenfragen sind jene Fragen, die im Interviewleitfaden festgelegt sind, flexible Ad-hoc-Fragen treten im Laufe des Gesprächs immer wieder auf. Durch die Fragen des Leitfadens können die Interviews miteinander verglichen werden und Resultate werden erzielt. Kategorien werden sowohl deduktiv als auch induktiv gebildet.⁶ Die Interviews wurden im Juli 2018 in der polytechnischen Schule durchgeführt, wo ein Besprechungsraum zur Verfügung gestellt werden konnte. Erhoben wurden Informationen zur Person, der bisherigen Schullaufbahn sowie zum Wissensstand über und zu Erwartungen an die polytechnische Schule. Eingegangen wurde auch auf die Motivationslage und berufliche Resilienz der Burschen und Mädchen. Befragt wurden acht Jugendliche, die bereits an der PTS angemeldet waren, diese jedoch zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht besuchten. Vier von ihnen hatten zu diesem Zeitpunkt acht Schulbesuchsjahre absolviert, weitere vier bereits neun. Jeweils zwei aus jeder Gruppe wiesen Migrationshintergrund auf. Nicht von Bedeutung bei der Auswahl der Jugendlichen waren Herkunftsschule, Schulleistungen, die Dauer des Aufenthalts in Österreich sowie die Herkunftsfamilie.

Die individuellen Gespräche, die zwischen 35 und 45 Minuten dauerten, ergaben eine gute Basis für die Erforschung der Berufswahlkompetenz der zukünftigen Schülerinnen und Schüler.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Um eines vorwegzunehmen: Bei der Beantwortung der Forschungsfrage, die die schulpflichtigen Schülerinnen und Schüler von den nicht mehr schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern hinsichtlich Motivationslage der Berufswahl, Berufswahlkompetenz und Selbstmotivation untersuchen sollte, stellte ich fest, dass eine klare Unterscheidung der beiden Gruppen in diesen drei Bereichen

nicht getroffen werden kann. Viele Einflussfaktoren wirken auf die Jugendlichen ein, sodass allein das Schulbesuchsjahr nicht entscheidend ist.

Eine seriöse Differenzierung der Befragten nach dem Migrationshintergrund ist nicht möglich, da die vier Jugendlichen unterschiedliche Angaben zur Umgangssprache machen. Außerdem wurden drei dieser vier Schüler und Schülerinnen bereits in Österreich geboren, eine weitere Jugendliche lebt erst seit einigen Jahren im Land. An dieser Stelle wurde der Wunsch der Eltern wahrgenommen, dass ihre Kinder einen Beruf erlernen. Sie möchten, dass es ihren Kindern einmal gut geht. Höherwertige Ausbildungen werden von diesen Eltern nicht angestrebt, niemand behauptet, dass die Eltern den Besuch einer höheren Schule und die damit verbundene Erlangung der Reifeprüfung fordern. Die Eltern der befragten Schülerinnen und Schüler verfügen ebenfalls über ein niedriges Bildungsniveau. Dass die Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungsniveau ebenfalls weniger Aussicht auf höhere Bildung haben, ist ein Phänomen, das die Wissenschaft belegt.⁷ Eltern aus anderen Kulturkreisen verlassen sich eher auf die Meinung des Lehrpersonals an den Schulen.

Jene Jugendlichen, die räumlich getrennt von ihren Vätern leben, stellen fest, dass diese nicht oder nur wenig in berufliche Entscheidungen eingebunden werden. Es wurde festgestellt, dass alle Befragten allein für schulische Belange zuständig sind. Familiäre Unterstützung finden alle Schülerinnen und Schüler, wenn sie diese benötigen, ausschließlich bei ihren Müttern. Lernunterstützung durch Nachhilfe ist in der befragten Gruppe nicht relevant. Die schulischen Leistungen werden von den Eltern akzeptiert, es wird kein Druck erzeugt. Die Befragten müssen mit keinen Sanktionen rechnen, wenn die Schulleistungen nicht entsprechen. Gründe dafür können einerseits natürlich ein Mangel an finanziellen Ressourcen sein, um eine entsprechende Lernunterstützung zu ermöglichen, aber andererseits auch das bereits erwähnte Fehlen des Wunsches nach einer höherwertigen Ausbildung. Alle Befragten geben zum, dass sie nicht für die Schule lernten, würden sie ihre Mütter nicht daran erinnern oder sie dazu anhalten.

Interessant ist die Tatsache, dass Schulleistungen individuell wahrgenommen werden. Ausgehend von der Frage „Bist du ein/-e gute/r Schüler/-in?“ empfanden sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer als durchaus erfolgreiche Mathematiker, obwohl sie in diesem Gegenstand einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Es kann angenommen werden, dass der Grund für diese Wahrnehmung in einer positiven Stärkung der Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten liegt. Dies führt wiederum zu einer Erhöhung der Selbstmotivation und ist deshalb als günstige Funktion einzustufen, solange die Eigenwahrnehmung nicht zu sehr von den Fremdwahrnehmung abweicht. Dies wiederum hat zur Folge, dass es zu einer Erschwernis auch im Bereich der Berufswahl kommt. Berufe, die angestrebt werden, sind dann nämlich mit den vorhandenen Fähig- und Fertigkeiten nicht erreichbar, und die Jugendlichen reagieren überrascht, frustriert oder verstört.

Schülerinnen und Schüler, die in der Sekundarstufe I bessere Schulleistungen aufweisen, müssen mit mehr Widerstand aus ihrem sozialen Umfeld gegen die Entscheidung für die polytechnische Schule rechnen. Sowohl Lehrpersonal als auch Eltern versuchen, sie dazu bewegen, höherwertige Bildungseinrichtungen zu besuchen. Dieses Bestehen auf der eigenen Laufbahnentscheidung erzeugt eine höhere Selbstmotivation, die sich wiederum positiv auf die Berufswahlkompetenz auswirkt. Die polytechnische Schule wird als ideale Vorbereitung auf den Einstieg in eine Erwerbstätigkeit erachtet, wenn Eltern die Entscheidung ihrer Jugendlichen für einen Lehrberuf unterstützen. Ebenso treten jene Erziehungsberechtigten dem Schultyp PTS positiver gegenüber, wenn sie mit einem älteren Geschwisterkind bereits positive Erfahrungen machen konnten. Beachtenswert ist, dass das Wissen der Jugendlichen über die polytechnische Schule nicht besonders groß ist. Anzumerken ist an dieser Stelle jedoch ein generelles Defizit einer grundlegenden Kenntnis des österreichischen Schulsystems. Begriffe wie AHS, BMS können kaum den teilweise bekannten Schulen zugeordnet werden, deren vermittelte Lehrinhalte sind den Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien nicht bekannt. Dies lässt den Schluss zu, dass Entscheidungen nicht immer korrelierend mit Interessen und Fertigkeiten getroffen werden.

Die Jugendlichen geben an, dass es sowohl auf das persönliche Interesse als auch auf die Lehrpersonen ankommt, wie die Schulleistungen ausfallen. Mathematik, Deutsch und Englisch wird die größte Wichtigkeit zugeschrieben, alle weiteren Fächer werden als eher nebensächlich betrachtet. Die Lernmotivation ist in den letztgenannten Gegenständen geringer angesiedelt, da sie für das persönliche Weiterkommen nicht als ausschlaggebend empfunden werden. Generell kann festgestellt werden, dass Schülerinnen und Schüler mit besseren schulischen Leistungen über eine höhere Selbstmotivation verfügen, meist geht dies einher mit dem Schulbesuchsjahr der Jugendlichen. Das Wiederholen einer Schulstufe wird von den Betroffenen nicht als Makel oder Nachteil wahrgenommen, nimmt aber keinen Einfluss auf die späteren Schulleistungen der Befragten. Vor allem Mathematik bereitet den zukünftigen Schülerinnen und Schülern der polytechnischen Schule Schwierigkeiten.

Auffallend war, dass jene Schülerinnen und Schüler die Schwerpunktmittelschulen besuchten, die auf ihre Neigungen und Interessen ausgelegt war, in einem Kreis Gleichgesinnter persönliche Kompetenzen als auch eine soziale Eingebundenheit erfuhren, was sich positiv auf ihre Selbstmotivation ausgewirkt hat. Hier kann angenommen werden, dass sich beim Besuch eines selbst gewählten Fachbereichs an der polytechnische Schule ebenfalls dieser Effekt einstellen wird. Die Auswahl eines Fachbereiches ist für manche Jugendliche eine klare Angelegenheit, jene, die über keine beruflichen Vorstellungen verfügen, haben Schwierigkeiten, sich bereits im Vorfeld für eine Fachrichtung zu entscheiden. Die Einführung einer mehrwöchigen Orientierungsphase zu Schulbeginn, wie dies jetzt in den polytechnischen Schulen passiert, kann hier eine wichtige Entscheidungshilfe sein. Fraglich ist, wie weit die Schülerinnen und Schüler sich für jene Fachbereiche entscheiden, die ihre Freundinnen oder Freunde wählen, oder in denen die Lehrpersonen sympathischer erscheinen. Diese Faktoren spielen eine wichtige Rolle bei den Befragten.

Befragt zu den Vorstellungen eines künftigen Berufes machen die Jugendlichen Angaben, die auf Empfehlungen von Eltern und/oder Verwandten beruhen und nicht auf Eigeninitiative, obwohl auf Nachfragen die Mehrheit der

Befragten schon der Überzeugung ist, die Wahl eines Berufes liege nicht in der Verantwortung der Eltern, sondern sei Sache einer Eigenentscheidung. Genannt werden zum Teil Beschäftigungen, die nur Teil einer Ausbildung (Barista) oder im Anschluss an die 9. Schulstufe als Lehrberuf nicht möglich sind (Masseurin). Sind konkrete, realistische Berufswünsche vorhanden, gehen diese meist auf das nahe Umfeld der Befragten zurück. Ein Freund oder eine Freundin hat diesen Lehrberuf bereits ergriffen und empfiehlt ihn weiter oder die Eltern sind der Meinung, dass sie ihr Kind gut genug kennen, um zu wissen, für welchen Beruf ihr Sohn oder ihre Tochter geeignet sei. Schülerinnen und Schüler im zehnten Schuljahr sind im Prozess der Berufswahl bereits etwas weiter fortgeschritten als ihre jüngeren Kolleginnen und Kollegen, bis zu einem Ziel haben jedoch auch sie noch einen weiten Weg.

Wenig Angaben können alle Jugendlichen über den Weg machen, der sie in ihrem Schuljahr in der polytechnischen Schule zu ihrem Ziel bringen sollte. Alle Erwartungen werden in die Hände der PTS gelegt. Von den Lehrkräften wird erwartet, dass sie sowohl bei der Findung eines kompatiblen Berufes oder einer weiterführenden Schule als auch bei der konkreten Unterstützung bei der Suche nach einem geeigneten Lehrbetrieb wirken. Dieser Anspruch schließt auch den gesamten Bewerbungsprozess ein. Das Vertrauen in Fähigkeiten und Wissen dieses Bereiches wird nicht den Eltern, sondern den Pädagoginnen und Pädagogen geschenkt. Alle zukünftigen Schülerinnen und Schüler kommen mit dem Vorsatz, sich in der polytechnischen Schule anzustrengen und zu bemühen, dass ein gutes – oder positives – Abschlusszeugnis erreicht wird. Die Ansprüche variieren je nach bisherigen schulischen Leistungen. Ist für manche das Erreichen einer guten Note – also schlechtestenfalls ein Befriedigend – in den Hauptgegenständen das gesetzte Ziel, möchten andere das Jahr an der polytechnischen Schule als letzte Chance nutzen, um überhaupt ein positives Jahreszeugnis zu erhalten.

Realistisch sind Jugendliche dann, wenn sie erkennen, dass sie gewünschte Berufe mangels kognitiver Fähigkeiten nicht erlernen können. Wenn eine Ausbildung in einer höheren bildenden Schule mit Matura nicht greifbar ist, kommen bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt Überlegungen zur Berufslaufbahn

zu tragen, die noch in der Ferne liegen. Das Wissen, dass der erlernte Beruf nicht zwangsmäßig bis zum Rentenalter ausgeübt werden muss, ist im 21. Jahrhundert bereits in den Köpfen der Heranwachsenden existent.

Als wichtigsten Faktor in der Berufswahl nennen die Befragten den Spaß am Beruf. Sie legen Wert auf für sie geeignete Arbeitszeiten und möchten am liebsten einen Arbeitsplatz, der nicht weit von ihrem Wohnort entfernt ist. Geld, behaupten sie, sei nicht ausschlaggebend für die Berufswahlentscheidung, ebenso wenig wie das Ansehen eines Berufes. Vom Traumberuf aus der Zeit im Kindergarten oder in der Volksschule bleibt fünf bis zehn Jahre später meist nicht viel übrig.

Teil der Untersuchung war auch der Umgang mit herausfordernden schulischen Bedingungen. Wieder einmal wird sichtbar, dass Lob ein wichtiger Motivationsfaktor ist, das für den Selbstwert der Heranwachsenden unabdingbar ist. Mit Konsequenzen aufgrund schulischer Misserfolge müssen die befragten Jugendlichen jedoch nicht rechnen. Dafür sind sie dankbar, denn es reicht ihnen, dass sie sich selbst über ihre Leistungen ärgern. Trotzdem stellt sich heraus, dass wiederholtes Scheitern oder das Scheitern trotz vielen Lernens als demotivierend empfunden wird. Daraus resultiert immer die Gefahr des Resignierens bzw. die Erkenntnis, das Scheitern als Mangel von Leistungskompetenz sehen zu müssen. Ratschinski ist der Meinung, dass Kinder Schutzfaktoren zur Verfügung haben, die negative Auswirkungen abfangen können. Er zählt Selbstwirksamkeit und Selbstwertgefühl zu den zwei wichtigsten persönlichen Schutzelementen.⁸

Spannend gestalteten sich auch die Ausführungen über den Berufsorientierungsunterricht an den Neuen Mittelschulen. Gemäß schulautonomer Bestimmungen wurden verschiedene Angaben gemacht, da die Befragten aus verschiedenen Zubringerschulen stammen. Die Wahrnehmung der Jugendlichen klafft relativ weit auseinander. Es ist anzunehmen, dass der Unterricht projektartig geführt und teilweise geblockt unterrichtet wird. Findet die Abhaltung eines Gegenstandes auf eine Art und Weise statt, die von der klassischen Vorstellung der Jugendlichen eines Unterrichtes abweicht, erkennen manche Lernende den Zweck nicht sofort wieder. Im Gedächtnis blieben Referate über

einen Wunschberuf, eine Mappe mit vielen Arbeitsblättern sowie Lehrausgänge zu Betrieben und Unternehmen. Nur eine der befragten Personen hatte erkannt, dass sich hinter gemeinsamen Spielen im Klassenraum oder Turnsaal Übungen zur Entwicklung der Persönlichkeit verbargen. Dies ist jedoch als nicht weiter tragisch zu erachten. Denn der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung findet nichtsdestotrotz statt – auch wenn die Heranwachsenden dies nicht unmittelbar realisieren.

Im Berufsorientierungsunterricht der Neuen Mittelschulen steckt noch sehr viel Potenzial, auch wenn in den letzten Jahren bereits äußerst viel in die Aus- und Weiterbildung der Kolleginnen und Kollegen und Kollegen investiert wurde und er sich auf einem guten Weg befindet. Vor allem Kinder aus bildungsfernen Familien fehlt Basiswissen zur Berufswelt in Österreich. Sie wissen auch nicht, welche Ausbildung ihre Eltern absolviert haben, oder können ihre Berufe nicht, oder nicht richtig benennen.

Was wissen die Jugendlichen nun über die polytechnische Schule – immerhin haben sie sich aus irgendeinem Grund ja für diesen Schultyp entschieden und werden in einigen Wochen als Schülerinnen und Schüler Tag für Tag ein und aus gehen? Nun ja, zusammenfassend muss festgestellt werden, dass der Kenntnisstand über die PTS nicht besonders umfangreich ist. Die Informationen, über die sie verfügen, haben sie von nahen Verwandten oder Freundinnen und Freunden erhalten, die als Absolventinnen und Absolventen aus dem Nähkästchen plaudern konnten. Ein absolvierter Tag der offenen Tür an unserer Schule, den die Jugendlichen in der 3. Klasse NMS besucht haben, war ihnen positiv im Gedächtnis geblieben. Vor allem das für sie neue System der Fachbereiche konnte durch den Besuch gut dargestellt werden. Diese Veranstaltung, die am Standort seit einigen Jahren mit allen dritten Klassen der Neuen Mittelschulen im Schulsprengel durchgeführt wird, ist trotz eines nicht unbeachtlichen Zeitaufwandes demnach unbedingt beizubehalten. Auch für die begleitenden Lehrkräfte der Neuen Mittelschulen ist dieser Tag meist eine gute Gelegenheit, Polyluft zu schnuppern. Denn ihr Wissen über diesen besonderen Schultyp beschränkt sich oft auf Gehörtes oder Gelesenes. Und es ist kein Geheimnis, wenn ich feststelle, dass sich der Ruf der Polys in den letzten Jahren nicht gebessert

hat. Demnach müssen Schülerinnen und Schüler mit besseren schulischen Leistungen öfter mit Widerstand gegen ihre Entscheidung, die PTS zu besuchen, rechnen. Dieser Widerstand kommt sowohl vom Elternhaus als auch von ihren Lehrerinnen und Lehrern. Setzen sie sich durch und kommen trotzdem, ist eine höhere Selbstmotivation die Folge. Jene Jugendlichen, die die PTS im zehnten Schuljahr besuchen, müssen mit weniger Widerstand der Eltern rechnen. Es scheint, als wären diese einfach froh, die quälende Frage des Berufs und einer Lehrstelle um ein Jahr verschieben zu können – auch in der Hoffnung, dass die Schule eine Antwort findet.

Unumstritten ist, dass die Neuen Mittelschulen die Zulieferer der polytechnischen Schulen sind. Immer wieder kommt es jedoch auch vor, dass Jugendliche aus allgemeinbildenden höheren Schulen in die Lehranstalt der Berufsvorbereitung wechseln. Auch bei meiner Forschung hat sich ein Jugendlicher dafür entschieden. Interessanterweise waren die Noten nicht der Grund für den Besuch der PTS, diese hätten es ihm erlaubt, in die Oberstufe zu wechseln oder eine berufsbildende höhere Schule zu besuchen. Unsicherheit in der Frage der Berufswahl gab den Ausschlag für die Entscheidung für ein Orientierungsjahr an der polytechnischen Schule. Die Mutter, deren Tochter bereits ihr neuntes Schuljahr an der Schule absolviert hatte, stand hinter der Entscheidung und war froh, dass ihr Sohn Unterstützung im Zurechtfinden seiner beruflichen Laufbahn erhielt. Jetzt, ein Jahr nach der Durchführung der Interviews, ist der Bursche an einer HTL aufgenommen, an der seinem Lieblingsgegenstand Chemie ein inhaltlicher Schwerpunkt gesetzt ist. Er hat das Schuljahr genutzt, seine Unsicherheit in Sachen Berufswahl überwunden und die Überlegung, einen Lehrberuf zu ergreifen, wieder verworfen.

Wichtig in der beruflichen Entscheidungsfindung für die Jugendlichen sind die berufspraktischen Tage. Dass diese in der PTS zweimal im Schuljahr verpflichtend stattfinden, ist für die zukünftigen Schülerinnen und Schüler einer der Gründe, der für diesen Schultyp spricht. Auf ihnen ruht offensichtlich große Hoffnung der Jugendlichen, in ihrer Berufswahl unterstützt zu werden. Sind diese Berufspraktischen Tage allerdings freiwillig, so wie dies in vielen Neuen Mittelschulen der Fall ist, werden sie kaum in Anspruch genommen. Warum das

so ist, können die Befragten nicht beantworten. Angenommen werden kann, dass fehlende Unterstützung aus dem Elternhaus ein Grund sein kann. Fehlende Eigeninitiative und mangelndes Selbstvertrauen scheinen eine unüberwindbare Hürde für die meisten dreizehn- oder vierzehnjährigen Jugendlichen zu sein.

Jugendliche schließen aus Erfahrungen heraus auch Berufe aus. So ist jenen, deren Eltern einen Gastronomiebetrieb führen, zum Beispiel äußerst klar, ob sie einen Beruf in der Gastronomie ergreifen wollen oder nicht. Die Absolvierung berufspraktischer Tage ist eine weitere Möglichkeit, die Idee der Ausbildung weiterzuverfolgen oder ad acta zu legen.

ZUSAMMENFASSUNG

Zusammenfassend wird einmal mehr festgestellt, dass der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie ausschlaggebend ist, welchen Bildungsweg das Kind einschlägt. Eltern spielen bei den Berufsentscheidungen ihrer Kinder eine große Rolle und müssen demnach in den Prozess der Bildungswegentscheidungen eingebunden werden. Der Anspruch auf höhere Bildung wird von Kindern aus bildungsfernen Familien meist nicht übertroffen.⁹

Zu Hause ist Schule immer noch Sache der Mutter. Diese unterstützen oder suchen nach einer Hilfe für ihre Söhne oder Töchter. Väter halten sich aus schulischen Belangen eher heraus. Je älter die Kinder werden, desto kleiner wird der Einfluss der Eltern und die Wertigkeit des Freundeskreises steigt. Die Entscheidung für die polytechnische Schule wird demnach nicht mehr wegen, sondern gemeinsam mit den oder trotz der Eltern geschlossen. Lernende, die ihr neuntes Schuljahr an der PTS absolvieren, müssen häufiger mit anfänglichem Widerstand gegen die Entscheidung rechnen. Dies betrifft vor allem jene Jugendlichen, die aufgrund ihrer Noten zur Aufnahme in eine höhere Schule berechtigt wären.

Mit 14 oder 15 Jahren haben sich bereits alle befragten Jugendlichen in irgendeiner Form mit der Berufswahl auseinandergesetzt. Jugendliche, die ihre Schulpflicht bereits beendet haben, sind in der Laufbahnplanung bereits weiter

9 Vgl. Bildung in Zahlen 2018, S. 100-106.

vorangeschritten, jedoch noch nicht am Ziel angelangt. Sie kommen aus zwei Gründen an die PTS: Entweder möchten sie einen positiven Schulabschluss erreichen, oder es fehlt ihnen ein Ausbildungsplatz und sie zögern so die Entscheidung um ein Jahr hinaus. Berufsorientierung als Unterrichtsgegenstand ist ein wesentlicher Faktor in der Berufswahl, ebenso wie die Absolvierung der berufspraktischen Tage, die jedoch – wenn freiwillig – kaum absolviert werden.

Betroffene Jugendliche spüren, dass sie sich in einer verzwickten gesellschaftlichen Lebenslage befinden und die Gefahr groß ist, dass sich der Arbeitsmarkt vor ihnen verschließt. Die Absolvierung eines Schuljahres an der polytechnischen Schule kann demnach ein wichtiger Baustein im Prozess der Berufswahlkompetenz und in der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben sein, vor allem wenn Eltern aus irgendeinem Grund die Aufgaben der Begleitung nicht entsprechend wahrnehmen können. Ein freiwilliges zehntes Schuljahr erweist sich in diesem Fall keineswegs als verlorenes Jahr.

RELEVANZ DER ARBEIT FÜR DIE AK NIEDERÖSTERREICH

Die AK Niederösterreich ist mit zahlreichen Angeboten im Bereich der Berufsorientierung bemüht, alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit den Lehrkräften bestmöglich auf den Eintritt in eine Erwerbstätigkeit vorzubereiten. Die Studie ergab, dass Jugendliche, die die polytechnische Schule besuchen, aus verschiedenen Gründen sehr oft nicht auf Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen können, und daher auf anderwärtige Quellen angewiesen sind. Die Arbeiterkammer fungiert hier als Bindeglied zwischen Berufswelt und Schule und stimmt Angebote so ab, dass sowohl Ausbilderinnen und Ausbilderinnen als auch Schülerinnen und Schüler bestmöglichen Nutzen daraus ziehen können. Denn auch wenn die Studie einmal mehr die Tatsache hervorhebt, dass Eltern eine wichtige Rolle im Prozess der Berufswahl spielen, muss an dieser Stelle auch das Eingeständnis gemacht werden, dass viele Familien dieser Rolle keine oder zu wenig Bedeutung schenken. Aufgaben müssen deshalb von externen Personen und Institutionen übernommen werden. Dies ist in erster Linie

natürlich die Schule, die aber wiederum selbst auf Unterstützung angewiesen ist. Die Arbeiterkammer übernimmt hier mit einem breit gefächerten Angebot große Verantwortung. Die neue Berufsorientierungsmappe My Future+ zielt sowohl auf die Persönlichkeitsentwicklung als auch auf Basiswissen rund um die Lehre ab und kann individuell im Berufsorientierungsunterricht eingesetzt werden. Realbegegnungen bei den Bewerbungsworkshops zeigen Stärken der Jugendlichen im Bewerbungsprozess und helfen, eventuell noch vorhandene Schwächen auszugleichen. Die Berufsmesse, die die AK Young jedes Jahr veranstaltet, eröffnet immer wieder neue Felder und motiviert die jungen Leute, ihre Fähigkeiten zu erforschen, zu erkennen und gezielt einzusetzen. Abschließend kann demnach festgehalten werden, dass die Unterstützungsmechanismen, die vor allem leistungsschwächere Jugendliche vonnöten haben, zunehmen werden und die Schule dankbar ist, diese Defizite nicht alleine auffangen zu müssen.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

BYLINSKI, Ursula (2013): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Strukturverbesserungen erreichen und individuelle Bildungswege begleiten. In: Bellenberg, Gabriele; Forell, Matthias (Hg.): Bildungsübergänge gestalten. Münster: Waxmann, S. 17–20.

ERLER, Ingolf (2011): Bildung – Ungleichheit – symbolische Herrschaft. In: Erler, Ingolf; Laimbauer, Viktoria; Sertl, Michael (Hg.): Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zur Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen. Schulheft 142/2011, Innsbruck: StudienVerlag, S. 22–36.

HURRELMANN, Klaus; QUENZEL, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung (13. Auflage). Weinheim: Beltz.

LIPPEGAUS, Petra. (2008): Berufswahlkompetenz. In: Koch, Martin; Straßer, Peter (Hg.): In der Tat kompetent. Bielefeld: Bertelsmann, S. 53–72.

MAYRING, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung (6. aktualisierte Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz, S. 10–69.

NIEDERFRINIGER, Julia; SCHWETZ, Herbert (2017): Zur Schulentscheidung von Schülerinnen und Schülern in vierten Klassen ländlicher Neuer Mittelschulen. *ph publico. impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis*, 13, S. 65–82.

OBERWIMMER, Konrad; VOGTENHUBER, Daniela; WIMMER, Manfred; LASSNIGG, Lorenz; SCHREINER, Claudia (2019): Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. In: *Nationaler Bildungsbericht 2018*. Salzburg: bifie. S. 130–154 [online]. URL: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/06/02_NBB2018_Symposium_Lassnig-Vogtenhuber-Oberwimmer-Schreiner_Band1_20190516.pdf [Stand: 10.08.2019].

RATSCHINSKI, Günter (2008): Berufswahlkompetenz. In: Koch, M., Straßer, P. (Hrsg.). *In der Tat kompetent*. Bielefeld: Bertelsmann, S. 15–32.

RATSCHINSKI, Günter (2014): Berufswahlbereitschaft und -fähigkeit als Metakompetenz aus Identität, Adaptabilität und Resilienz. Eine neue Konzeptualisierung der Zielgröße von Berufsorientierungsmaßnahmen. In: *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik* [online]. URL: <https://www.bwpat.de/ausgabe/27/ratschinski> [Stand: 13.08.2019].

STATISTIK AUSTRIA (2018): *Bildung in Zahlen. Schlüsselindikatoren und Analysen*. Wien: MDH-Media.

KURZBIOGRAFIE

Birgit Velickovic, geboren am 19. Jänner 1974 in Eisenstadt. Matura an der HLA Wiener Neustadt 1993, danach Studium Hauptschullehramt Englisch sowie Ernährung und Haushalt an der Pädagogischen Akademie Wien 10. Unterricht an der IBHS Hirtenberg von 1997 bis 2005. Erweiterungsstudium Geografie und Wirtschaftskunde an der PH Wien 10. Seit 2007 Lehrerin an der polytechnischen Schule in Kottlingbrunn. Ausbildung zur Schülerberaterin, Masterlehrgang Schulmanagement der PH Niederösterreich von August 2014 bis April 2018.

Lehre mit Matura - ein Modell zur Steigerung der Durchlässigkeit im Bildungssystem

Renate Schauderer
Masterlehrgang Berufsorientierung
Pädagogische Hochschule Niederösterreich (2019)

EINLEITUNG

Die Berufswahl kann als eine der größten Herausforderungen für die heranwachsende Jugend bezeichnet werden. In dieser Entwicklungsphase werden Entscheidungen getroffen, die die Weichen für den späteren Lebensverlauf stellen. In Österreich sind Schülerinnen und Schüler nach der ersten Selektion im Alter von 10 Jahren vor die Tatsache gestellt, bereits mit 14 bzw. 15 Jahren eine weitere Entscheidung über ihren Bildungsweg treffen zu müssen.

Die Vielfalt des Angebots der österreichischen Bildungslandschaft äußert sich darin, dass rund 80 % aller Jugendlichen nach der Pflichtschule einen beruflichen Bildungsweg wählen.¹ Neben berufsbildenden mittleren und höheren Schulen bietet die Lehre ein besonders praxisorientiertes Ausbildungsmodell, das als duales System an zwei Lernorten, dem Lehrbetrieb und der Berufsschule, stattfindet und im internationalen Vergleich eine Besonderheit darstellt. Der Erfolg dieses Modells zeigt sich in der hohen Anerkennung österreichischer Fachkräfte und in einer relativ niedrigen Jugendarbeitslosigkeitsrate.

Eine ständige Weiterentwicklung der Ausbildungsinhalte und -strukturen ist unabdingbar, um nicht an Attraktivität und Akzeptanz bei den Lernenden und am Arbeitsmarkt einzubüßen. Die Steigerung der Durchlässigkeit im Bildungssystem entwickelte sich in den vergangenen Jahren zu einem zentralen Anliegen europäischer Bildungspolitik. Ziel ist es, vielfältige Übergangsmöglichkeiten zwischen beruflicher und akademischer Bildung zu ermöglichen.²

1 Vgl. Archan, Mayr 2006, S. 1.

2 Vgl. Vogel 2017, S. 9.

Untersuchungen haben gezeigt, dass die hohe Selektivität im österreichischen Schulwesen eng mit dem sozioökonomischen Status und dem Bildungsstatus des Elternhauses zusammenhängt.³ Bildung wird weiterhin vererbt, Kinder aus bildungsnahen Familien erfahren eine für die Berufswahl günstigere Sozialisation als Kinder aus Familien mit geringer Bildung. Sie haben wesentlich schlechtere Chancen, eine höher qualifizierte Berufslaufbahn einzuschlagen, da ihnen dafür sowohl die Vorbilder als auch die Einblicke in die entsprechenden Berufsfelder fehlen.⁴

Der hohe Stellenwert der Matura innerhalb der Gesellschaft und eine frühe Selektion im Schulsystem führen dazu, dass sich Schülerinnen und Schüler an den Schnittstellen in erster Linie für den Besuch einer weiterführenden Schule entscheiden. Demgegenüber sind Betriebe aufgrund rasanter technischer Entwicklungen auf die Ausbildung hoch qualifizierter Fachkräfte angewiesen, um ihre Stellung im Wirtschaftsstandort Österreich nicht zu gefährden.

Durch den ständigen Wandel der Arbeitswelt lässt sich für die Zukunft absehen, dass vollkommen neue Berufsbilder entstehen werden, deren Anforderungsprofile aktuell noch völlig unbekannt sind. Der Wegfall von Routinetätigkeiten durch vernetzte Produktionsprozesse der Industrie 4.0 und die zunehmende Digitalisierung der Arbeitswelt 4.0 machen die Beteiligung am Arbeitsmarkt stärker als bisher von der Weiterentwicklung und dem lebenslangen Erwerb von Kompetenzen abhängig.⁵

Diese Zukunftsprognosen, die Erkenntnisse aus Berufswahltheorien, das Wissen über Berufswahlreife und die unterschiedlichen Einflussfaktoren, die auf Berufswähler wirken, lassen den Schluss zu, dass es unumgänglich ist, Bildungssysteme möglichst durchlässig zu gestalten, um den steigenden Anforderungen der Arbeitswelt gerecht zu werden und die Erstberufswahl nicht in eine Sackgasse münden zu lassen.

Um die Attraktivität der dualen Ausbildung zu erhöhen und dem Ziel der Durchlässigkeit gerecht zu werden, wurde im Jahr 1997 mit der Berufsreifeprüfung für Absolventinnen und Absolventen von Lehrberufen, Gesundheits- und

3 Vgl. Breit, Schreiner 2007.

4 Vgl. Hentrich 2011, S. 43.

5 Vgl. Vogel 2017, S. 11.

Krankenpflegeschulen und berufsbildenden mittleren Schulen ein Weg geschaffen, um die allgemeine Hochschulreife zu erlangen.⁶

2008 wurde mit einer Novelle zum Berufsreifeprüfungsgesetz das Modell erweitert und mit der Berufsmatura – Lehre mit Reifeprüfung, kurz Lehre mit Matura – eine Möglichkeit geschaffen, die Vorbereitungslehrgänge innerhalb der Ausbildungszeit zu absolvieren. Der Lehrling besucht parallel zur Lehrausbildung die Maturavorbereitungskurse und die für ihn zuständige Fachberufsschule und erhält ein vollwertiges Maturazeugnis, das ihn zu einem Studium an einer Fachhochschule oder Universität in Österreich sowie für Positionen im gehobenen Verwaltungsdienst berechtigt.

Damit stellt die klassische Berufsreifeprüfung einen weiteren Meilenstein zur Durchlässigkeit von der Lehrabschlussprüfung an die Universität dar. Ihrem rechtlichen Charakter nach ist die Berufsreifeprüfung eine Externistinnen- und Externistenprüfung, bestehend aus vier Teilprüfungen in den Fächern Mathematik, Deutsch und einer frei gewählten lebenden Fremdsprache als Teile der Allgemeinbildung sowie einem Fachbereich aus dem Berufsfeld der Kandidatinnen und Kandidaten. Eine Neuheit im österreichischen Bildungssystem stellt der Umstand dar, dass die Lehrgänge erstmals von anerkannten Erwachsenenbildungseinrichtungen wie Wirtschaftsförderungsinstitut WIFI, Berufsförderungsinstitut BFI sowie Volkshochschulen durchgeführt werden.⁷

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Durch die Einführung des Ausbildungsmodells Lehre mit Matura sollte der Tatsache, dass sich Jugendliche an der zweiten Schnittstelle der Selektion in erster Linie für eine AHS oder BHS entscheiden, entgegengewirkt werden, um vermehrt leistungsstarke Jugendliche für die duale Ausbildung zu gewinnen.

Die in den ersten Jahren nach Einführung dieses Modells durchgeführten Studien zeigen ständig steigende Teilnehmerzahlen und damit den Bedarf und die Berechtigung dieser Ausbildungsschiene. Aufgrund durchgeführter Befragungen von Teilnehmerinnen und Teilnehmern kann man aber, ungeachtet

6 Vgl. Archan, Mayr 2006, S. 14.

7 Vgl. Klimmer, Schlögl, Neubauer 2006.

fehlender Datenaufzeichnungen, von einer hohen Drop-out-Rate während der Vorbereitungslehrgänge ausgehen.

Eine Faktorenanalyse der Beweggründe junger Menschen, am Ausbildungsmodell Lehre mit Matura teilzunehmen, und der Schwierigkeiten, die sich bei der Umsetzung ergeben, ist Gegenstand vorliegender Arbeit.

Folgende Forschungsfrage soll beantwortet werden:

Welche Motive haben Lehrlinge, sich für den Ausbildungsweg Lehre mit Matura zu entscheiden, und welche Schwierigkeiten ergeben sich für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Vorbereitungskurse?

Quantitative Studien zu Lehre mit Matura beleuchten das Ausbildungsmodell aus statistischer Sicht und beziehen sich auf objektiv feststellbare Zusammenhänge. In der vorliegenden Arbeit wurde versucht, mithilfe einer qualitativen Methode die individuelle Wirklichkeit und subjektive Wahrnehmungen der Ausbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer darzustellen.

Die Forschungslage, das Erkenntnisinteresse und die Forschungsfrage begründen die Entscheidung für ein strukturiertes Leitfadeninterview als Erhebungstechnik und die Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring.

Nach Mayring besteht diese Technik aus einer Materialsammlung, einer Aufbereitungstechnik, die der Sicherung und Strukturierung des Materials dient, und einer Auswertungstechnik, die die Materialanalyse durchführt.⁸

Nach ausführlichen Literaturstudien, Internetrecherchen sowie Gesprächen mit Schülerinnen, Schülern und Lehrlingen wurde für die vorliegende Untersuchung ein Fragenkatalog erstellt, der einerseits auf den theoretischen Teil und andererseits auf die Forschungsfrage Bezug nimmt. Dieser wurde als Grundlage für die Ausarbeitung des Interviewleitfadens herangezogen.

Die Entwicklung des Kategoriensystems ergab vier deduktive (K1, K2, K3, K4) und eine induktive Kategorie (K5), nach deren Definitionen das Interviewmaterial

gesichtet und gefiltert wurde. Die Unterkategorien der deduktiven Kategorien wurden größtenteils aus dem Theorieteil abgeleitet, während sich die Unterkategorien der induktiven Kategorie aus den Antworten generierten.

Die neunzehn Fragen des Interviewleitfadens beziehen sich auf folgende Kategorien:

- » K1 Persönliche Faktoren
- » K2 Lehrbetrieb
- » K3 Eltern und Freunde
- » K4 Schwierigkeiten
- » K5 Wünsche und Anmerkungen

Für die Interviews wurden zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Vorbereitungslehrgänge für Lehre mit Matura, wohnhaft im Einzugsgebiet von St. Pölten, ausgewählt. Bei der Auswahl wurde darauf geachtet, dass die Sample-Eigenschaften bezüglich des Fachbereichs, des Lehrgangsfortschritts und der vorangegangenen Schullaufbahn möglichst breit gestreut sind, um eine größtmögliche Sättigung zu erreichen.

Die Auswertung der Interviews erfolgt anhand festgelegter Kategorien nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring. Die Analyse und Interpretation des Materials wird in einzelne Schritte zerlegt und folgt einem festgelegten Ablauf, bei dem Mayring drei Arten der Durchführung unterscheidet: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung. Für die vorliegende Arbeit wurde die Technik der Zusammenfassung gewählt.

Ziel der Auswertung der durchgeführten Interviews ist es zu erheben, für welche Zielgruppen dieser Ausbildungsweg attraktiv ist, welchen Bildungsweg die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor Beginn der Berufsmatura absolviert haben, welche Motive zur Teilnahme geführt haben, welche Erwartungen damit verbunden werden, ob die entsprechenden Informationen ausreichend und transparent sind und inwieweit der tertiäre Bildungssektor angestrebt wird oder die Möglichkeit der Doppelqualifikation vorrangig ist.

Die Ergebnisse der Erhebung werden mit den Literaturrecherchen verglichen, und es wird versucht, daraus abzuleiten, ob Lehre mit Matura ihren Erwartungen, die Durchlässigkeit im österreichischen Bildungssystems zu erhöhen, gerecht wird.

In weiterer Folge gilt es zu diskutieren, welche Verbesserungsvorschläge umgesetzt werden können, um das Modell Lehre mit Matura effizienter zu gestalten, und welche Rolle den Schulen der 9. Schulstufe, insbesondere den polytechnischen Schulen als Schnittstellen des Übergangs in die duale Ausbildung, in diesem Kontext zukommt.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der vorliegenden Untersuchung setzen sich aus sechs weiblichen und vier männlichen Personen zusammen und üben ausschließlich Lehrberufe aus, die den Fachbereichen Handel/Büro, Verwaltung und Metalltechnik/Maschinenbau zugeordnet werden können. Nach Mayerl sind dafür mehrere Erklärungsansätze denkbar. Es kann angenommen werden, dass in diesen Berufsgruppen vermehrt leistungsstarke Jugendliche mit einer größeren Bereitschaft zur Höherqualifizierung vertreten sind. Die Relevanz der Berufsreifeprüfung für einen weiteren Karriereverlauf oder für den Aufstieg in eine höhere Besoldungsstufe dürfte ebenfalls in diesen Bereichen am größten sein.⁹

Gründe für die Unterrepräsentanz mancher Lehrberufsgruppen bei der Berufsmatura können nach Meinung der Verfasserin auf die bestehende Organisationsform in Niederösterreich zurückgeführt werden. Diese macht es für Lehrlinge aus den Bereichen Dienstleistungen und Tourismus aufgrund der Arbeitszeiten oder mangelnder Erreichbarkeit der Vorbereitungskurse fast unmöglich, an dem Ausbildungsmodell teilzunehmen.

Sechs der zehn Interviewpartnerinnen/-partner sind über den klassischen Bildungsweg einer Neuen Mittelschule bzw. polytechnischen Schule in die duale Ausbildung und das Modell Berufsmatura eingestiegen. Dieser Umstand

lässt den Schluss zu, dass das Angebot Berufsmatura vor allem für positive Bildungsabbrecher, aus weiterführenden Schulen attraktiv ist und damit in erster Linie die vertikale Durchlässigkeit im Bildungssystem gefördert wird.

Persönliche Faktoren

Die erste Kategorie des Interviewleitfadens bezieht sich auf persönliche Faktoren, die Jugendliche veranlassen, am Ausbildungssystem Lehre mit Matura teilzunehmen.

Die Interviewteilnehmerinnen und -teilnehmer haben durch unterschiedlichste Personen von der Möglichkeit der Berufsmatura erfahren. In nur zwei Fällen gingen die Informationen von der vorhergehenden Schule aus, was nach Ansicht der Autorin auf einen verbesserungswürdigen Informationsfluss im Bereich Berufsorientierung schließen lässt. Die Vielfalt der angegebenen Informationsquellen steht im Gegensatz zum Studienergebnis des ÖIBF, in dem vorrangig Eltern und Verwandte als erste Informationsquelle genannt werden.¹⁰

Befragt zu den Motiven für die Teilnahme an einer Lehre mit Matura werden unterschiedliche Angaben gemacht. Vorherrschend ist der Wunsch nach besseren Chancen am Arbeitsmarkt, beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten und der Einstieg in eine höhere Besoldungsstufe. Der Zugang zum tertiären Bildungsbereich stellt keine vorrangige Motivation dar, jedoch wird die Möglichkeit eines Studiums offengelassen und es existieren durchaus Überlegungen in konkrete Richtungen. In zwei Fällen steht der Erwerb der Hochschulberechtigung im Vordergrund, und es wird eine geplante Studienrichtung angegeben. Dieses Ergebnis deckt sich mit einer Befragung von Absolventinnen und Absolventen der Berufsreifeprüfung nach erfolgtem Lehrabschluss, in der 20 Prozent angaben, nach Ablegung der Matura ein Studium beginnen zu wollen.¹¹

Als Personen, die zur Absolvierung dieses Ausbildungsweges motiviert haben, werden in erster Linie Familie und Freunde, in drei Fällen Lehrer, Chefin und Arbeitskollegen genannt.

Interessant ist, dass entgegen aller Prognosen zum Thema Lehre mit Matura der Kostenfaktor beim Einstieg in das Ausbildungsmodell keine ausschlaggebende Rolle spielte. Sechs der zehn interviewten Personen gaben an, sie hätte

10 Vgl. Dobrovnik et al. 2012, S. 26.

11 Vgl. Klimmer, Schlögl, Neubauer 2006, S. 36.

eine Lehre mit Matura auch dann begonnen, wenn sie nicht kostenlos gewesen wäre.

Einig sind sich alle Interviewpartnerinnen und -partner in dem Punkt, dass sie durch den Besuch der Vorbereitungslehrgänge persönliche Entwicklungsfortschritte gemacht hätten, die sehr positiv bewertet und wahrgenommen werden.

Lehrbetrieb

Vonseiten der Lehrlinge besteht kein Rechtsanspruch auf das Absolvieren einer Lehre mit Matura. Der Lehrbetrieb spielt bei der Umsetzung eine wesentliche Rolle und dessen Zustimmung leistet einen großen Beitrag zum Gelingen des Modells. In den vorliegenden Interviews werden die Lehrbetriebe in fast allen Fällen als sehr kooperativ dargestellt. Es werden unterschiedliche Formen der Unterstützung gewährt, von zusätzlichen Urlaubstagen, über finanzielle Belohnungen bis hin zur Anpassung von Dienstzeiten zur Ermöglichung der Kursbesuche. Lediglich in einem Fall besteht Desinteresse am Arbeitsplatz, was nach Vermutung der Verfasserin eventuell darauf zurückzuführen ist, dass es sich um den Verwaltungsbereich handelt.

Innerbetriebliche Möglichkeiten durch die Ablegung der Berufsmatura werden hingegen wenig angeführt. Einzig im Verwaltungsbereich wird bei der Bewerbung für einen ausgeschriebenen Posten in vielen Fällen das Vorhandensein der Matura als Voraussetzung angegeben, ebenso beim Aufstieg in eine höhere Besoldungsstufe.

Aus Sicht der interviewten Personen ergeben sich wesentliche Vorteile für den Lehrbetrieb, wenn Jugendliche bereit sind, eine Lehre mit Matura abzulegen. Neben einem gewissen Werbe- und Imageeffekt beschäftigen sie qualifizierte, leistungsbereite MitarbeiterInnen, die auch zur Erfüllung anspruchsvollerer Aufgaben befähigt sind. Insgesamt wird die Unterstützung durch den Lehrbetrieb als ein wesentlicher Faktor für das Gelingen und den Lernerfolg des Ausbildungsmodells gesehen.

Aus Sicht der Verfasserin besteht für Lehrbetriebe eine nicht zu unterschätzende Chance, durch das Angebot der Berufsmatura vermehrt leistungsstarke Jugendliche für eine Lehre zu gewinnen, die die Möglichkeiten der Doppelqualifikation dem Besuch einer berufsbildenden höheren Schule vorziehen.

Eltern und Freunde

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass alle Interviewteilernehmerinnen und -teilnehmer von ihren Eltern in ihrem Vorhaben unterstützt werden und diese, gemäß ihren Angaben, froh und stolz sind. Die Art der Unterstützung hängt vom Alter der Befragten ab und erstreckt sich von Motivation über Zuspruch bis hin zu Taxidiensten, von denen mangels Führerscheins vor allem jüngere Personen abhängig sind.

Laut Aussagen der Befragten unterstützen Freundinnen und Freunde nach Bedarf, in Form von Zuspruch, Motivation und Nachhilfeangeboten. In zwei Fällen wurde angegeben, dass der Freundeskreis eher kein Verständnis hat, und bei einem Interviewpartner werden Ausbildung und Freundeskreis strikt getrennt.

Die dritte Unterkategorie bezieht sich auf Ratschläge, die die Befragten Freundinnen und Freunden geben würden, die das Modell Lehre mit Matura beginnen möchten. Als grundlegend wichtig wird angesehen, dass man diese Ausbildung für sich und niemanden anderen machen möchte. Sehr hilfreich vor Beginn sind das Einholen umfassender Informationen und das Planen der Erreichbarkeit der Kursorte. Man sollte sich dessen bewusst sein, dass ein erheblicher Zeitaufwand und vor allem ein hoher Lernaufwand in Mathematik erforderlich ist. Als unerlässlich wird angesehen, die angegebenen Lernstunden einzuhalten und sich bei auftretenden Schwierigkeiten nicht entmutigen zu lassen.

Schwierigkeiten

Zweifelsohne stellt die Doppelbelastung bei einer Lehre mit Matura eine große Herausforderung dar. Abhängig von der vorangegangenen Schullaufbahn wird der Lernaufwand unterschiedlich gesehen, aber generell als sehr hoch

bewertet. Lediglich ein Teilnehmer, der vor Lehrantritt ein Gymnasium besucht hatte, gab an, unterfordert gewesen zu sein.

Bereits fortgeschrittenere Teilnehmerinnen und Teilnehmer bewerten den Lernaufwand für Mathematik als sehr viel höher als für Deutsch und Englisch. Diese Aussage spiegelt sich in der Erhebung des ÖIBF wider, die zeigt, dass die Erfolgsquoten der Prüfungen in Englisch und Deutsch weit höher als im Prüfungsfach Mathematik angesiedelt sind. Dieser Unterrichtsgegenstand dürfte offensichtlich für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine größere Herausforderung darstellen.¹²

Die befragten Personen vorliegender Untersuchung halten den Lernaufwand für schaffbar, wenn die Hausübungen gemacht, versäumte Stunden nachgeholt und die empfohlene Anzahl der Lernstunden eingehalten werden. Zusätzliche Maßnahmen, wie zu Hause mitzulernen, in Büchern nachzulesen, im Kurs nachzufragen und eventuell private Nachhilfestunden zu nehmen, werden als unerlässlich angegeben. Hilfreich ist, sich vor den Prüfungen Urlaub zu nehmen, um sich optimal vorbereiten zu können. Laut Angaben eines Teilnehmers ist der Lernerfolg maßgeblich von der Zusammensetzung des Personenkreises im Vorbereitungskurs abhängig. Eine homogene, leistungsbereite Gruppe ist Garant für einen größeren Lernerfolg bei den einzelnen Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

Die Erreichbarkeit der Kursorte hängt vom Wohnort ab und wird von allen Informantinnen und Informanten sowohl mit dem Auto als auch öffentlich als sehr gut bezeichnet.

Diese Aussagen lassen die Verfasserin vermuten, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Schwierigkeiten bei der Erreichbarkeit der Kursorte haben, zu den Abbrecherinnen und Abbrechern einer Lehre mit Matura gehören. Abbruchgedanken sind bei acht der zehn Befragten zu unterschiedlichen Zeitpunkten aus unterschiedlichen Gründen bereits aufgetreten, konnten aber überwunden werden. Dafür verantwortlich gemacht werden in erster Linie Lernüberforderung, allgemeine Überlastung und Probleme bei der Erreichbarkeit von

Kursorten. Lediglich eine Teilnehmerin und ein Teilnehmer gaben an, noch nie mit Abbruchgedanken konfrontiert gewesen zu sein.

Wünsche und Anmerkungen

Gegenstand von Subkategorie eins ist die Bildungseinrichtung, bei der es sich in vorliegender Untersuchung um das WIFI St. Pölten handelt. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer geben an, mit dem Unterstützungsangebot sowie den Informationen bezüglich Terminen, Kursorten und Ablaufplänen im Vorfeld durchaus zufrieden zu sein. Besonders positiv erwähnt werden gute Kommunikationsmöglichkeiten über eine Lernplattform, auf der die Kursinhalte bekanntgegeben und Unterrichtsmaterialien zum Download bereitgestellt werden.

Als Unterstützung würden sich die Befragten zusätzliche Lernstunden und einen zweiten Klassenlehrer wünschen, da es Lehrern aufgrund der Klassengröße oft nicht möglich ist, auf individuelle Fragen einzugehen.

Negativ angemerkt wurden von den Befragten vorliegender Untersuchung der häufige Wechsel der Verantwortlichen innerhalb des Bildungsträgers, die teilweise chaotische Organisationsstruktur bei der Kurseinteilung und das ungeeignete Aufzeichnungssystem. Werden Kurse versäumt, wird die Anwesenheit in Prozent angegeben und nicht ausgewiesen, wie viele Stunden nachzuholen sind.

Der Hinweis, dass das Ausbildungsmodell sehr aufwendig ist, wäre für einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer als Information vor Kursbeginn sehr hilfreich gewesen. Weiters werden neben Informationen über Kursinhalte, Lehrstoff, Stundenanzahl und Kursablauf die Namen der TeilnehmerInnen gewünscht, um Fahrgemeinschaften bilden zu können. Als unerlässlich wird angegeben, sich vorher umfassend zu informieren und Informationsabende zu besuchen.

Grundsätzlich wird von den Informantinnen und Informanten die Anzahl der Unterrichtsstunden für den vorgeschriebenen Lehrstoff als ausreichend bezeichnet. Hervorgehoben wird die große Anzahl junger LehrerInnen, die auf Fragen eingehen und die Jugendsprache verstehen. Von einer Interviewpartnerin

positiv erwähnt wird der Einsatz kompetenzorientierter Unterrichtsmethoden mancher LehrerInnen, und ein Informant merkt an, dass ein strikt eingehaltener Zeitplan im Vorbereitungslehrgang zu einer hundertprozentigen Erfolgsquote bei der Maturaprüfung führt.

Demgegenüber wird bemängelt, dass teilweise Unterrichtsstunden aus trivialen Gründen ausfallen, das Kursniveau oft als sehr niedrig wahrgenommen wird, manche Vortragende unqualifiziert sind und disziplinäre Probleme haben. Angeführt wird, dass nach Interventionen von TeilnehmerInnen und Teilnehmern vonseiten der Bildungseinrichtung auf derartige Missstände reagiert wird und Lehrpersonen ausgetauscht werden.

Nach Meinung der Verfasserin zeigt sich bei den Vorbereitungskursen für eine Lehre mit Matura wie in allen Schulbereichen, dass der Lernerfolg sehr stark mit dem fachlichen Wissen und den pädagogischen Fähigkeiten der Lehrpersonen korreliert.

Von leistungsstärkeren TeilnehmerInnen und Teilnehmern wird angegeben, dass sie gern zwei Kurse parallel absolvieren würden, es aber nicht möglich ist, da die Kurse zur selben Zeit stattfinden. Aus diesem Grund wird auch das Nachholen versäumter Unterrichtsstunden erschwert.

Die Zufriedenheit der befragten TeilnehmerInnen und Teilnehmer mit dem Ausbildungsmodell Berufsmatura zeigt deutlich, dass es für Jugendliche mit dem Vorhaben, berufliche Ausbildung und Reifeprüfung zu kombinieren, eine geeignete Alternative darstellt. Mussten sie sich in der Vergangenheit nach Vollendung der Schulpflicht zwischen Berufsausbildung und schulischer Bildung entscheiden, stellt eine Lehre mit Matura eine Kombination beider Schienen dar und leistet einen wesentlichen Beitrag zur Steigerung der Durchlässigkeit von der beruflichen Bildung in den tertiären Bereich. Nach Ansicht der Verfasserin ergibt sich darüber hinaus für Jugendliche aus bildungsfernen Milieus die Möglichkeit, mittels Berufsmatura Benachteiligungen im Bereich der Bildungsmobilität kompensieren zu können. Lehre mit Matura leistet dadurch

einen wesentlichen Beitrag zur Verbesserung der Chancengleichheit in der Gesellschaft und damit auch zur Steigerung der sozialen Durchlässigkeit.

Nach Ansicht der Verfasserin dürfen diese Umstände aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Lehre mit Matura hinsichtlich Information und Organisation Verbesserungspotenzial aufweist und an aktuelle Erfordernisse angepasst werden muss, um nicht Gefahr zu laufen, an Attraktivität einzubüßen.

Eine umfassende Beratungs- und Aufklärungsarbeit im achten und neunten Schuljahr wäre zielführend, um Schülerinnen und Schüler rechtzeitig vor weiteren Laufbahnentscheidungen auf die Ausbildungsform Lehre mit Matura aufmerksam zu machen.

Im Bereich der polytechnischen Schulen, die als Zubringerschulen für die Lehrausbildung gesehen werden, wäre es nach Ansicht der Verfasserin sinnvoll, spezielle Förderstunden für Schülerinnen und Schüler, die zu diesem Ausbildungsmodell tendieren, anzubieten. Durch eine inhaltliche Ausrichtung an den Berufsreife-curricula hätten die Jugendlichen die Möglichkeit, eine gewisse Selbsteinschätzung bezüglich der Höhe der Anforderungen zu entwickeln, da das Modell eher für lern- und leistungswillige Lehrlinge geeignet ist.

Aufseiten der Bildungseinrichtungen könnten Evaluierungen bezüglich Organisation und Gestaltung der Vorbereitungskurse dazu beitragen, auftretende Schwierigkeiten zu minimieren.

Trotz Inkrafttretens des Bildungsdokumentationsgesetzes sind nach wie vor keine zusammenhängenden Statistiken über Absolventinnen und Absolventen der Berufsreifeprüfung verfügbar. Es wurden weder Alter und Geschlecht noch gewählte Fremdsprachen und Fachbereiche der Teilnehmerinnen und Teilnehmer festgehalten. Veröffentlichte Zahlen basieren auf Rechercheaktivitäten des IBW und ÖIBF sowie auf uneinheitlichen Dokumentationen einzelner Bildungseinrichtungen.

Obwohl die Organisationsform des Ausbildungsmodells in allen Bundesländern ähnlich gestaltet ist, werden einzig im Kärntner Modell die

Vorbereitungskurse in öffentlichen Bildungseinrichtungen abgehalten. Nach Meinung der Autorin wäre es sinnvoll, die Lehre mit Matura in das Regelschulwesen zu übernehmen und eventuell in berufsbildenden Schulen anzusiedeln. Aktuell werden in diesen Einrichtungen bereits unterschiedliche Schulformen wie Aufbaulehrgänge, Abendschulen etc. vereint und würden sich zur Integration von Berufsreifeprüfung und Berufsmatura optimal anbieten. Diese Maßnahme würde auch eine einheitliche Dokumentation und Evaluierung dieser Ausbildungsschiene ermöglichen und einen effizienten Einsatz der finanziellen Mittel zulassen.

ZUSAMMENFASSUNG

Vorherrschendes Motiv für die Teilnahme an einer Lehre mit Matura ist der Wunsch, Matura zu besitzen, um sich damit zukünftige Optionen wie bessere Chancen am Arbeitsmarkt, berufliche Aufstiegsmöglichkeiten und den Einstieg in eine höhere Besoldungsstufe offenzuhalten. Der Zugang zum tertiären Bildungssektor stellt keine vorrangige Motivation dar, jedoch wird vereinzelt die Möglichkeit eines späteren Studiums in Erwägung gezogen. Zusätzlich zur Doppelqualifikation Lehrausbildung und Matura wird auch der Umstand, Geld zu verdienen und dadurch eine gewisse Selbstständigkeit zu erlangen, als verlockende Option angesehen.

Entgegen aller Prognosen spielt der Kostenfaktor beim Einstieg in das Ausbildungsmodell keine ausschlaggebende Rolle. Mehr als die Hälfte der interviewten Personen hätten eine Lehre mit Matura auch dann begonnen, wenn sie nicht kostenlos gewesen wäre.

Eine bedeutende Rolle kommt Eltern, Freundinnen und Freunden und dem Lehrbetrieb zu, die durch eine positive Einstellung und Unterstützungsmaßnahmen wesentlich zum Gelingen des Vorhabens beitragen können.

Zweifelsohne stellt die Doppelbelastung bei einer Lehre mit Matura eine große Herausforderung dar, eine realistische Einschätzung des Lernaufwandes und das Einholen ausführlicher Informationen vor Beginn der Ausbildung tragen laut Angaben dazu bei, auftretende Schwierigkeiten zu minimieren.

Die Mehrheit der Befragten würde sich einen zusätzlichen Förderunterricht wünschen, da die Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen sehr unterschiedlich sind. Ein häufiger Wechsel der Verantwortlichen in der Bildungseinrichtung, LehrerInnen mit pädagogischen und didaktischen Defiziten, eine teilweise chaotische Organisationsstruktur und das ungeeignete Aufzeichnungssystem werden als erschwerend angegeben.

Aus diesen Erkenntnissen ergeben sich vielfältige Anknüpfungspunkte für mögliche Forschungsfragen, die als Basis für die Weiterentwicklung des Ausbildungsmodells Lehre mit Matura dienen könnten. Interessant in diesem Zusammenhang wären Erhebungen über das Bildungsmilieu der Absolventinnen und Absolventen, über mögliche Umstände, die dazu führen, dass manche Lehrberufsgruppen bei der Lehre mit Matura unterrepräsentiert sind, sowie dahingehend, welchen tatsächlichen Karriereverlauf Absolventinnen und Absolventen einer Lehre mit Matura aufweisen.

RELEVANZ DER ARBEIT FÜR DIE AK NIEDERÖSTERREICH

Lehre mit Matura wurde als bildungspolitische Innovation auf Betreiben der Sozialpartner eingeführt und stellt zweifelsohne einen Meilenstein in der österreichischen Bildungslandschaft dar. Demgegenüber sind zwölf Jahre nach Einführung dieses Ausbildungsmodells nach wie vor keine zusammenhängenden Statistiken über Absolventinnen und Absolventen der Berufsreifeprüfung verfügbar. Divergierende Umsetzungsmodelle in den einzelnen Bundesländern, in neun Trägerorganisationen und einer Reihe unterschiedlicher Bildungseinrichtungen machen es fast unmöglich, die Berufsreifeprüfung in Österreich einheitlich darzustellen. Einer ersten statistischen Aufbereitung durch die Österreichische Gesellschaft für Marketing, 2008, und Studien der Pädagogischen

Hochschule Kärnten, 2008 und 2011, folgten einige Status-quo-Erhebungen mit wenig Aussagekraft. Aus Sicht der Autorin ergibt sich daraus ein Bedarf, unterschiedliche Forschungsfelder zu bearbeiten, sowie die Notwendigkeit der Errichtung einer zentralen Datenbank.

Die beiden Umsetzungsmodelle, integrierend oder begleitend, werden nicht in allen Bundesländern angeboten, und die erforderlichen Lerneinheiten werden unterschiedlich aufgeteilt. Im Sinne der Transparenz und der Effizienz der eingesetzten finanziellen Mittel wäre es sinnvoll, ein Umsetzungsmodell zu entwickeln, das eine bundesweit einheitliche Vorgehensweise gewährleistet.

Untersuchungsergebnisse zeigen weiters, dass viele Lehrlinge mit falschen Erwartungen in die Ausbildung gehen. Es erscheint notwendig, Maßnahmen zu setzen, um künftig Jugendliche bereits vor Einstieg in die Lehre über Voraussetzungen und Anforderungen der Berufsmatura zu informieren sowie durch verbesserte Beratungs- und Aufklärungsarbeit Fehleinschätzung zu vermeiden.

Die Möglichkeit des Ausbildungsmodells Lehre mit Matura sollte verstärkt jenen Lehrkräften, die für den verpflichtenden Berufsorientierungsunterricht in der siebenten und achten Schulstufe verantwortlich sind, kommuniziert werden.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

ARCHAN, S.; MAYR, T. (2006): Berufsbildung in Österreich: Kurzbeschreibung. In: European Centre for the Development of Vocational Training (Hrsg.): Cedefop Panorama Series; 124. URL: <https://www.ibw.at/berufsbildung-in-oesterreich/page/3/> [Stand: 29.07.2019].

BREIT, S.; SCHREINER, C. (2007): Familiäre sowie individuelle Kontextfaktoren und Leistung. In: Schreiner, C. (Hrsg.): PISA 2006 Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Graz: Leykam.

DOBROVNIK, F.; KHAN, G.; ARRICH, R.; EMBACHER, A.; RUSSEK, A.; GRUMER, V. (2012): *LEHRE MIT MATURA. Befragung von Lehrlingen 2010/11. Abschlussbericht. Pädagogische Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule (Hrsg).* URL: https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/Lehre_mit_Matura_Abschlussbericht_2012.pdf [Stand: 29.07.2019].

DORNMAYR, H./ RECHBERGER, M. (2019): *IBW-Forschungsbericht Nr. 195. Lehrlingsausbildung in Niederösterreich 2019.* URL: <https://www.IBW.at/resource/download/1832/IBW-forschungsbericht-195.pdf> [Stand 29.07.2019]

FRONEK, W. (2017): *Mit der Lehre auf der Überholspur. Wie Lehrlinge Matura machen und was sie dazu brauchen. (Dissertation). Universität Wien, Österreich.*

HENTRICH, K. (2011): *Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Untersuchung. In: D. Frommberger (Hrsg.): Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, Jg. 2011. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.*

KLIMMER, S., SCHLÖGL, P.; NEUBAUER, B. (2006): *Die Berufsreifepfprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? In: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8.* URL: <https://ibw.at/bibliothek/id/424/> [Stand: 29.07.2019].

MAYERL, M. (2012): *Die „Berufsmatura“ als ein Modell zur Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und tertiärer Bildung in Österreich? – Individuelle Bildungsverläufe und Motive von TeilnehmerInnen. In: K. Büchter; D. Frommberger; H. Kremer (Hrsg.): Akademisierung der Berufsbildung. bwp@ Ausgabe Nr. 23.* URL: http://www.bwpat.de/ausgabe23/mayerl_bwpat23.pdf [Stand: 29.07.2019].

MAYRING, P. (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim: BELTZ-Verlag.*

SCHLÖGL, P.; MAYERL, M.; LACHMAYR, N. (2012): *Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung. Zwischenevaluierung und Handlungsempfehlungen. Projektabschlussbericht. URL: <http://www.oebf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14999> [Stand: 29.07.2019].*

VOGEL, C. (2017): *Durchlässigkeit im Bildungssystem. Möglichkeiten zur Gestaltung individueller Bildungswege. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/8426> [29.07.2019].*

KURZBIOGRAFIE

Renate Schauderer absolvierte die Hauptschule in Hainfeld und legte im Anschluss daran am BORG Wr. Neustadt die Reifeprüfung ab. Sie absolvierte an der pädagogischen Akademie in Baden die Lehramtsstudien für Hauptschulen und polytechnische Lehrgänge in den Wahlpflichtfächern Mathematik, Geschichte, Sozial- und Wirtschaftskunde. Neben ihrer Unterrichtstätigkeit an der Hauptschule und Polytechnischen Schule Hainfeld absolvierte sie das Erweiterungsstudium für die Lehramtsprüfung in Bewegung und Sport. Drei Jahre danach erfolgte der Abschluss des Erweiterungsstudiums Informatik an der pädagogischen Akademie in Baden. 2017 inskribierte sie den Hochschullehrgang Berufsorientierung an der Pädagogischen Hochschule NÖ, den sie 2019 mit dem Verfassen der Masterarbeit, Lehre mit Matura - ein Modell zur Steigerung der Durchlässigkeit im Bildungssystem, abschloss.

Die Begleitung autistischer Kinder in der Schule durch Fachassistenz

Nina Scheuchelbauer
Masterstudium Bildungswissenschaft
Universität Wien (2018)

EINLEITUNG

Das Bild, welches ein Großteil der Bevölkerung von Autismus hat, ist vor allem geprägt durch Hollywood-Blockbuster wie „Rain Man“. Für Laien ist die Frage, was Autismus ist, seit diesem oder ähnlichen Filmen geklärt – autistische Menschen werden wahrgenommen als etwas skurrile, in einigen Bereichen durchaus hochbegabte Menschen, mit Hang zur Zwanghaftigkeit und begnadet dafür, in soziale Fettnäpfchen zu treten. Aber Autismus ist viel mehr als das.

In der aktuellen Forschung wird Autismus als eine tiefgreifende Entwicklungsstörung definiert, die zu Veränderungen im Bereich der kognitiven, sprachlichen, emotionalen, motorischen und interaktionalen Funktionen führen kann.¹ Um diese Bandbreite an Bereichen abdecken zu können, wird in der gegenwärtigen Literatur von einem „Autistischen Spektrum“ gesprochen, welches unterschiedliche Merkmale verschiedener Formen von Autismus zusammenfassen soll.² So umfasst der Begriff der „Autismus-Spektrum-Störung“ das Asperger-Syndrom, den frühkindlichen Autismus und den atypischen Autismus. Gemeinsam ist allen Formen von Autismus im eben beschriebenen Spektrum eine Beeinträchtigung der Kommunikation (z. B. stereotyper, repetitiver Sprachgebrauch; Echolalie), eine Beeinträchtigung der sozialen Interaktion (z. B. unangemessener Blickkontakt, Probleme mit Körperkontakt, Mimik und Gestik) und Problemverhalten sowie eingeschränkte, repetitive oder stereotype Interessen und Aktivitäten.³

1 Schuster 2010, S. 9.

2 Vgl. Schuster & Schuster 2013; vgl. Dodd 2011.

3 Dodd 2011, S. XV.

Auch wenn die meisten Menschen im AS in jedem der genannten Bereiche Probleme haben, so können diese doch unterschiedlich stark ausgeprägt und von Autist zu Autist verschieden sein – weshalb allgemeine Regeln für den Umgang mit autistischen Menschen nicht so einfach darzustellen sind.⁴ Die Eigenheiten aber, die vorhanden und ausgeprägt sind, fallen vor allem in einem geregelten System wie der Schule auf, beeinträchtigen das autistische Kind im schulischen Alltag und werden zu Herausforderungen für LehrerInnen und MitschülerInnen, da wie Dodd (2011) beschreibt, autistische Menschen anders sind – „sie denken anders, sie lernen anders und ihre Bedürfnisse und Interessen sind anders“⁵ Daraus ergeben sich zugleich unglaubliche Stärken und Fähigkeiten, die genutzt werden müssen, um ihnen in ihrer Entwicklung und bei der Bewältigung ihres Lebens helfen zu können.⁶

Seit der UN-Konvention aus dem Jahre 2006 steht die Gesellschaft in der Pflicht, sich auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen (zu denen auch Menschen im AS gezählt werden können) einzustellen – vor allem im Bereich der Bildung. Dazu ist es notwendig, Unterstützung zu leisten⁷ – also zum Beispiel die Stärken und Fähigkeiten autistischer Kinder in der Schule zu fördern. Im Bereich der Behindertenhilfe für Menschen mit körperlicher und/oder intellektueller Beeinträchtigung geschieht dies als eine Form von Entwicklungsbegleitung in allen Lebensbereichen (Wohnen, Freizeit, Arbeit und Bildungsinstitutionen)⁸ – und hat sich seit der UN-Konvention 2006 auch für Menschen mit autistischer Wahrnehmung durchgesetzt.⁹ Dabei geht es vor allem darum, selbstbestimmtes Handeln der (autistischen) Menschen zu ermöglichen.¹⁰ In Österreich bietet hier der Dachverband der Österreichischen Autistenhilfe Begleitung und Unterstützung für Kinder mit autistischer Wahrnehmung im Regelschulwesen an. Dies geschieht in Form einer persönlichen Assistenz.¹¹

4 Schuster & Schuster 2012, S. 17.

5 Dodd 2011, S. XVIII.

6 Dodd 2011, S. XVIII.

7 Schuster & Schuster 2013, S. 23.

8 Biewer 2010, S. 93 f.

9 Schuster & Schuster 2013, S. 25.

10 Biewer 2010, S. 94.

11 Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2016.

Durch meine Ausbildung und Teilnahme am Universitätslehrgang „Psychotherapeutisches Propädeutikum“ des Postgraduate Center der Universität Wien erfuhr ich von der Möglichkeit, ein Praktikum bei der Österreichischen Autistenhilfe zu absolvieren. Für das Schuljahr 2016/2017 begleitete und unterstützte ich als Schulassistenz autistische Kinder in der Schule. Mit keinerlei praktischer Vorerfahrung im Umgang mit autistischen Kindern und Erwachsenen sah ich mich einer großen Herausforderung gegenübergestellt – womit ich, wie ich im Gespräch mit anderen Assistentinnen und Assistenten schnell merkte, nicht alleine war. Die Österreichische Autistenhilfe bietet für SchülerInnen im autistischen Spektrum eine 1:1-Begleitung im schulischen Alltag an, deren Ziel es ist, die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Kinder zu stärken, die Integration in die Schulklasse zu fördern und das Kind auf die Aufgaben und Anforderungen im alltäglichen Leben vorzubereiten. Die Anforderungen an die Assistentinnen und Assistenten selbst beschränken sich darauf, aktuell eine psychosoziale Ausbildung zu absolvieren und Grundwissen über Autismus sowie über die Arbeit mit autistischen Kindern in Form von Workshops zu erlangen und zweiwöchig an Supervision teilzunehmen.¹² Eine Vorerfahrung mit autistischen Kindern/Menschen muss wie in meinem Fall nicht notwendig vorhanden sein.

Das Thema Autismus und die schulische Inklusion von autistischen Kindern ist sowohl im deutschsprachigen Raum als auch international seit circa 20 Jahren ein vielseitig diskutiertes Thema. Mit der Weiterentwicklung der Forschung zu Autismus von den frühen Beobachtungen Kanners und Aspergers hin zu neuen Ursachenerklärungen wie der Theory of Mind und modernen Therapieverfahren hat sich auch das Verständnis von Autismus in Fachkreisen geändert. Die Notwendigkeit einer gemeinsamen Beschulung, vor allem von nicht-autistischen und autistischen Kindern wurde durch viele Forschungen und Studien klar bestätigt – das soziale Lernen durch den Kontakt mit anderen Kindern kann zu großen Entwicklungsfortschritten führen. Dafür ist es aber notwendig, die strukturellen und personellen Rahmenbedingungen in der Schule zu beachten und möglichst optimal zu gestalten. In der aktuellen Forschung zur Inklusion von Kindern im AS wird diesbezüglich auf viele Möglichkeiten, wie die der

12 Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2016.

persönlichen Assistenz, hingewiesen. Die vorhandene Forschung beschäftigt sich hier vor allem damit, wie die Inklusion von Kindern mit autistischer Wahrnehmung gelingen kann. Es wird dabei oft die Frage behandelt, ob die Integration der Kinder geglückt sei – aus Sicht der LehrerInnen, Assistentinnen und Assistenten und/oder der Betroffenen.

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Bezogen auf die internationale Häufigkeit zeigt sich deutlich, dass es eine Vielzahl von autistischen Kindern im österreichischen Schulsystem gibt. Bei den Themen der Diagnostik und Therapie ist Österreich aber hintenan. Das führt zu Schwierigkeiten, die autistischen Kinder in die Schule zu integrieren, weil einfach zu wenig fundiertes Wissen und Ausbildung da sind. Eine Möglichkeit, die Inklusion von autistischen Kindern in der Schule in Österreich zu fördern, ist der Einsatz von Schulassistentinnen und -assistenten, wie es die Österreichische Autistenhilfe anbietet. Zu diesen hier eingesetzten Assistentinnen und Assistenten gibt es aber kaum Informationen in der Fachliteratur. Es wurde sich nicht damit beschäftigt, wer diese Assistentinnen und Assistenten sind, welche Ausbildung, Fähigkeiten und Kompetenzen sie haben, wie sie arbeiten oder was sie brauchen, um ihre Arbeit professionell ausführen zu können. Hier setzt die Arbeit an und bietet einen kleinen Einblick um auf das Thema aufmerksam zu machen und die schulische Fachassistenz wissenschaftlich zu untermauern. Vor diesem Hintergrund wurde sich mit folgender Forschungsfrage beschäftigt: **Welche Erfahrungen machen Assistentinnen und Assistenten der Österreichischen Autistenhilfe in ihrer Tätigkeit als Schulassistenz in Bezug auf die unterschiedlichen Herausforderungen, die die sozialen Besonderheiten von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) mit sich bringen?**

Ziel ist es, darzustellen, welche Erfahrungen Assistentinnen und Assistenten der Österreichischen Autistenhilfe in ihrer Tätigkeit als AssistentIn für Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Schule machen. Es geht darum, einen Einblick in den Arbeitsalltag der Assistentinnen und Assistenten zu

gewinnen und herauszufinden, welche unterschiedlichen Erfahrungen sie mit dem schulischen Bezugssystem der Kinder (Lehrpersonen, MitschülerInnen, dem Schulsystem im Gesamten) machen, mit welchen Herausforderungen sie in Bezug auf die sozialen Besonderheiten von Kindern mit ASS umgehen müssen und wie sie konkret mit eben diesen umgehen. Durch die Erhebung der individuellen Erfahrungen der Assistentinnen und Assistenten in Bezug auf die unterschiedlichen Bereiche der Schule können nachfolgend Implikationen für die pädagogische Praxis von LehrerInnen, die Zusammenarbeit mit Eltern und Mitschülerinnen und Mitschülern und für die Professionalisierung der Assistentinnen und Assistenten gewonnen werden.

Die Daten wurden mithilfe qualitativer Interviews – im Speziellen fünf problemzentrierter Interviews – erhoben. Das problemzentrierte Interview geht zurück auf Witzel und ist als Teil einer problemzentrierten Forschungstechnik in eine Art Methodenkombination eingebettet.¹³ Gegenstand problemzentrierter Interviews sind ganz bestimmte, gesellschaftliche Problemstellungen, wie in diesem Fall jene der Herausforderungen, mit denen (teilweise unerfahrene) Assistentinnen und Assistenten in ihrer Arbeit mit autistischen Kindern in der Schule umgehen müssen – und dabei die Darstellung einer subjektiven Problemsicht.¹⁴ Dem Interview selbst wurde im vorliegenden Fall ein standardisierter Kurzfragebogen vorangestellt, um wichtige Daten der/des Befragten und der von ihnen unterstützten Kinder zu erheben. Der Kurzfragebogen enthält Fragen zur Ausbildung und Vorerfahrung der Assistentinnen und Assistenten sowie zu Diagnosen und schulischen Rahmenbedingungen der Kinder. Zudem wurde dem Kurzfragebogen eine Einverständniserklärung hinzugefügt, welche Informationen zur Transkription, Anonymisierung und vertraulichen Verwendung der Daten enthält und sowohl von der Interviewerin als auch von den jeweiligen Interviewpersonen vor der Durchführung des Interviews unterzeichnet wurde. Ferner wurde ein Leitfaden konstruiert, in welchem die Forschungsthemen festgehalten wurden und welcher als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews zu

13 Lamnek 2016, S. 344 und S. 349.

14 Witzel 2000, S. 1.

sehen ist.¹⁵ Forschungsthemen und Inhaltsbereiche des Themenleitfadens sind in diesem Fall zum Beispiel „Beruflicher Alltag mit den Kindern/Herausforderungen“, „(Berufs-)Erfahrung der Assistentinnen und Assistenten – Unterstützung seitens der Österreichischen Autistenhilfe“, oder „LehrerInnen“. Das gesamte Interview wurde zur späteren Transkription mittels eines Audioaufzeichnungsgeräts aufgezeichnet – der/die Befragte wurde natürlich aus ethischen Gründen darüber und über die Anonymisierung der Daten vorab informiert. Anschließend an jedes der durchgeführten, problemzentrierten Interviews wurde ein Postskript verfasst, welches Aufzeichnungen darüber enthält, was vor und nach dem Abschalten des Audioaufzeichnungsgeräts gesprochen wurde, sowie über nonverbale Reaktionen der/des Befragten und Rahmenbedingungen des Interviews.¹⁶

Im Bereich der qualitativen Forschung gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Auswertungsmethoden, die von unterschiedlichen Erkenntnisinteressen und thematischen Bezügen abhängen.¹⁷ Hier wurde die Auswertung des gewonnenen Datenmaterials aus den problemzentrierten Interviews in Anlehnung an Lamnek durch eine Art „interpretativ-reduktive“ Analyse des Interviewmaterials vorgenommen, welche zwischen qualitativen und quantitativen Extremen der Auswertung zu vermitteln versucht.¹⁸ Die Phasen der Analyse können dabei in Abhängigkeit von Methode, Gegenstand und Erkenntnisinteresse abgewandelt werden. Es wurde versucht, aus der Fülle des vorhandenen Materials inhaltlich interessante Aspekte herauszufiltern.¹⁹ Sowohl bei Lamnek (2016) als auch bei Witzel (2000) werden für die Auswertung problemzentrierter Interviews aus dem Material Themenverläufe herausgearbeitet, eine Themenmatrix erstellt, das Material klassifiziert und themenorientiert dargestellt.²⁰ In diesem Fall ergaben die Themenschwerpunkte, die aus den thematischen Verläufen der Interviews abgeleitet wurden, eine große Ähnlichkeit mit den im Interviewleitfaden vorkommenden Themenbereichen. Einige Bereiche des Interviewleitfadens wurden im Zuge der Erstellung der Themenmatrix zur besseren Kategorisierung und Klassifizierung jedoch aufgeteilt, da sie ein zu breites Spektrum an Informationen

15 Witzel 2000, S. 4.

16 Lamnek 2016, S. 381; Witzel 2000, S. 4.

17 Witzel 2000, S. 7.

18 Lamnek 2016, S. 381.

19 Lamnek 2016, S. 383.

20 Lamnek 2016, S. 381.

abfragten, andere spezifiziert und hinzugefügt. So ergaben sich schlussendlich 11 Themenfelder mit insgesamt 19 (Unter-)Kategorien, die da wären:

- » Themenfeld 1: Kontakt zur Autistenhilfe – Ausbildung (Unterkategorien „Ausbildung der Assistentinnen und Assistenten“ und „Kontaktaufnahme mit der Österreichischen Autistenhilfe“;
- » Themenfeld 2: Vorerfahrung (mit dem Thema Autismus und autistischen Menschen) (Unterkategorien „praktische Vorerfahrung“ und „theoretische Vorerfahrung“),
- » Themenfeld 3: Vorbereitung und Unterstützung (Unterkategorien „Vorbereitung seitens der Autistenhilfe“, „Unterstützung seitens der Autistenhilfe“, „Unterstützung von anderen“ und „Eigenvorbereitung“),
- » Themenfeld 4: Alltag mit den autistischen Kindern in der Schule (Unterkategorien „Aufgaben der Assistentinnen und Assistenten“ und „Setting“),
- » Themenfeld 5: Rolle der Assistentinnen und Assistenten,
- » Themenfeld 6: Herausforderungen (Unterkategorien „Herausforderungen in Bezug auf die Schule und das schulische Umfeld“ und „Herausforderungen in Bezug auf die Arbeit mit den Kindern im autistischen Spektrum“),
- » Themenfeld 7: Kontakt zu Mitschülerinnen und -schülern
- » Themenfeld 8: Kontakt zu Lehrerinnen und Lehrern (Unterkategorien „Zusammenarbeit der Assistentinnen und Assistenten mit den Lehrerinnen und Lehrern“ und „Umgang der LehrerInnen mit autistischen Kindern“
- » Themenfeld 9: (soziale) Besonderheiten von Kindern im autistischen Spektrum
- » Themenfeld 10: Beweggründe – freudige Momente
- » Themenfeld 11: Wünsche/Anregungen an die Österreichische Autistenhilfe.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden grundlegende Aspekte zum Thema Autismus und der schulischen Inklusion von Kindern mit Autismus dargelegt. Diese theoretischen Darstellungen wurden mit den Ergebnissen der empirischen

Untersuchung in Bezug gesetzt, um die zu Beginn formulierte Forschungsfrage „**Welche Erfahrungen machen Assistentinnen und Assistenten der Österreichischen Autistenhilfe in ihrer Tätigkeit als Schulassistenten in Bezug auf die unterschiedlichen Herausforderungen, die die sozialen Besonderheiten von Kindern mit autistischer Wahrnehmung mit sich bringen?**“ beantworten zu können.

Die Besonderheiten autistischer Menschen, die theoretisch erarbeitet und beschrieben wurden, konnten auch in den Beschreibungen der Assistentinnen und Assistenten wiedergefunden werden. Sowohl Probleme in der expressiven als auch in der rezeptiven Kommunikation waren Thema bei den Assistentinnen und Assistenten, wenn es um die Beschreibung von autistischen Kindern in der Schule ging. Es wurde ebenso von verzögerter als auch ausbleibender sprachlicher Entwicklung berichtet, wie von Problemen, sich ausdrücken zu können und andere zu verstehen. Damit einhergehen sowohl in der Theorie als auch in der Praxis der Assistentinnen und Assistenten Probleme in der sozialen Interaktion. Obwohl die MitschülerInnen als sehr sensibel und verständnisvoll beschrieben wurden, bereiten der Kontakt zu ihnen und die Eingliederung in die Klassengemeinschaft allen autistischen Kindern und ihren Assistentinnen und Assistenten Schwierigkeiten. Auch das Verstehen sozialer Verhaltensregeln und ein adäquater Umgang mit Gefühlen gehören zu den Arbeitsschwerpunkten von Kindern und Assistentinnen und Assistenten. So berichten viele der Assistentinnen und Assistenten von Gefühlsausbrüchen und Aggressionen, aufgrund von Overloads.

Die von den Assistentinnen und Assistenten beschriebenen Verhaltensweisen und Besonderheiten sind jedoch nur ein Ausschnitt von als autismusspezifisch eingestuften Verhaltensmustern wie in der Theorie angeführt. Eine vollständige „Liste“ oder „Aufzählung“ kann es daher in dieser Arbeit nicht geben. Der Schwerpunkt in der aktuellen Forschung liegt aber ohnehin nicht auf der Beschreibung beobachtbarer Verhaltensweisen, sondern auf Erklärungstheorien den individuellen Denk- und Lernstil von Menschen mit Autismus betreffend.²¹

Auf diese andere Art der Informationsverarbeitung wird auch von den interviewten Assistentinnen und Assistenten immer wieder hingewiesen. Ein Assistent beschreibt besonders die in sich logische Vorgehens- und Denkweise von autistischen Menschen, die ihm schon den einen oder anderen lustigen Moment geschenkt hat. Es wird aber auch auf Probleme mit der Denkweise von Kindern im AS hingewiesen – besonders im System Schule.

Viele der genannten (sozialen) Besonderheiten – wie auch der spezielle Denk- und Lernstil von autistischen Kindern – erleben die Assistentinnen und Assistenten im Schulalltag als sehr herausfordernd.

In Bezug auf diese Herausforderungen sticht besonders der Ausdruck „ins kalte Wasser geworfen werden“ hervor, der von allen Assistentinnen und Assistenten benutzt wurde und bezeichnend ist für die Überforderung beziehungsweise Unsicherheit, die die Assistentinnen und Assistenten zu Beginn ihres Assistenzeinsatzes erleben. Hier gibt es viele Wünsche und Anregungen seitens der Assistentinnen und Assistenten an die Österreichische Autistenhilfe, die sich zusammengefasst für eine bessere Vorbereitung der Assistentinnen und Assistenten seitens der Autistenhilfe aussprechen. In der Theorie sieht die ÖAH zwar eine Vorbereitung der Assistentinnen und Assistenten durch einen Einführungsworkshop vor, praktisch findet dieser aber fast immer erst nach Assistenzbeginn statt. Die Assistentinnen und Assistenten befanden sich zwar alle wie von der ÖAH erwartet in einer psychosozialen Ausbildung, eine Vorerfahrung – theoretisch oder praktisch – mit dem Thema Autismus fehlte bei den meisten. Dies ist zwar keine Bedingung seitens der ÖAH, die Assistentinnen und Assistenten sprachen aber davon, von der ÖAH das Versprechen bekommen zu haben, aufgrund ihrer fehlenden Vorerfahrung „leichte Fälle“ zugeteilt zu bekommen, diese Versprechen konnten bei den interviewten Personen jedoch nicht eingehalten werden.

Trotz der anfänglichen Unsicherheiten gehen die befragten Assistentinnen und Assistenten mit ihren Herausforderungen durchwegs positiv um, was auch ihre freudigen Momente und schönen Erfahrungen bestätigen. Dabei wird ebenso ersichtlich, dass das Unterstützungssystem seitens der ÖAH für die Assistentinnen und Assistenten – wie in der Theorie vorgesehen – ein sehr breites ist.

Supervision, Mentorinnen und Mentoren, Fachpersonal, Workshops und andere Assistentinnen und Assistenten werden genutzt, um sich auszutauschen und Psychohygiene zu betreiben. Bei der Durchsicht des Interviewmaterials wird jedoch schnell klar, dass dies, besonders zu Beginn des Assistenzesatzes, auf sehr viel Selbstständigkeit und Eigeninitiative beruht. In der Schule bekommen die Assistentinnen und Assistenten nur bedingt Unterstützung von den Lehrerinnen und Lehrern, die zu fehlenden theoretischer und praktischer Aus-, Weiter- und Fortbildungsmöglichkeiten zu inklusivem Unterricht oftmals auch keinerlei Erfahrung mit dem Thema Autismus oder im Umgang mit autistischen Kindern haben.

Der Inklusionsgedanke eines gemeinsamen Miteinanderlernens aller Kinder, der im theoretischen Teil der Arbeit vorgestellt wurde, hat auch für die Assistentinnen und Assistenten eine große Bedeutung, da sie sich in der Rolle sehen, das autistische Kind so zu unterstützen, dass es sich in die Klassengemeinschaft eingliedern kann. Die Problematik dabei ist, dass LehrerInnen und MitschülerInnen oft nicht mit den (sozialen) Besonderheiten der autistischen Kinder umgehen können. Die Assistentinnen und Assistenten sehen den Grund dafür in der fehlenden Information und Aufklärung (der MitschülerInnen) und auch in der fehlenden dementsprechenden Ausbildung der LehrerInnen. Ein gemeinsames Lernen der autistischen Kinder mit anderen Kindern, wie es zum Beispiel auch von Klicpera, Hippler, Gasteiger-Klicpera (2006), Smith (2006), Berger, Mutschlechner & Feuser (2005) oder Hesmondhalgh (2005) gefordert wird, können die hier befragten Assistentinnen und Assistenten für die Praxis nur bedingt bestätigen. Oft werden die Kinder vom Rest der Klasse räumlich getrennt oder in Integrationsklassen nur mit anderen Integrationskindern unterrichtet, was für ihre persönliche Entwicklung und Selbstständigkeit nicht so fördernd ist wie ein gemeinsamer, inklusiver Unterricht. Die MitschülerInnen selbst werden aber immer als durchwegs aufgeschlossen und sensibel im Kontakt mit den autistischen Kindern beschrieben.

Betrachtet man das Interviewmaterial also in Verbindung zum theoretischen Hintergrund, kann in Bezug auf die Forschungsfrage, welche Erfahrungen die

Assistentinnen und Assistenten in ihrer Arbeit als Schulassistenz in Hinblick auf die (sozialen) Besonderheiten von Kindern im AS und damit einhergehenden Herausforderungen machen, feststellen, dass diese Erfahrungen auf den ersten Blick sehr unterschiedlich wirken. Genauso wie aus der Literatur ersichtlich wird, ist Autismus und die Arbeit mit autistischen Menschen sehr vielseitig und individuell verschieden. Bei genauerer Betrachtung des Materials lassen sich aber viele Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten im Erleben dieser unterschiedlichen Erfahrungen feststellen, wie das Empfinden „ins kalte Wasser geworfen“ worden zu sein. So werden viele verschiedene Erfahrungen mit den sozialen Besonderheiten der Kinder, mit den Lehrerinnen und Lehrern, Mitschülerinnen und Mitschülern, dem Schulsystem und der Organisation der Assistenz der ÖAH als herausfordernd erlebt, alle der interviewten Assistentinnen und Assistenten gehen mit diesen Herausforderungen jedoch sehr positiv um und die Arbeit mit den autistischen Kindern wird als sehr bereichernd empfunden.

Im Rahmen dieser Forschung wurde auch deutlich, dass es in den Bereichen der Lehrerprofessionalisierung und -sensibilisierung zum Thema Autismus sowie in der praktischen Umsetzung des Inklusionsgedankens, wenn es um die schulische Inklusion von Kindern im AS geht, noch Rückstände gibt. Auch sprechen die erhobenen Erfahrungen der Assistentinnen und Assistenten dafür, den Arbeitsbereich der schulischen Assistenz für autistische Kinder genauer zu definieren und nicht länger als Hilfstätigkeit zu betrachten, sondern als fachliche Tätigkeit mit Professionalisierungstendenz.²² Dadurch würde sich nicht nur die Qualität der Assistenzarbeit verbessern, sondern es bestünde auch die Möglichkeit, dass sich die Assistentinnen und Assistenten dadurch nicht mehr so überfordert fühlen und ihren Einsatz verlängern und sich somit vielleicht sogar ein neues Berufsfeld entwickeln könnte. Diese Annahme müsste natürlich geprüft werden, eine Tendenz dahingehend lässt sich aber bei der Auswertung der Interviews schon erahnen.

Für diese Arbeit wurde versucht, aus der Fülle des vorhandenen Materials inhaltlich interessierende Bereiche herauszuarbeiten, um die Erfahrungen der Assistentinnen und Assistenten zu beschreiben, einordnen und vergleichen zu

können. Dabei gibt es einige Bereiche, die nicht vollständig bearbeitet werden konnten und Fragen, die noch offengeblieben sind. So kann durch Interviews mit fünf Assistentinnen und Assistenten lediglich ein Ausschnitt an Erfahrungen wiedergegeben werden. Eine größer angelegte Studie mit mehr Interviewpersonen würde hier vielleicht zu differenzierteren Ergebnissen führen, ebenso wie die Methode der teilnehmenden Beobachtung und/oder eine zusätzliche Befragung der LehrerInnen zu ihren Eindrücken zu der Arbeit der Assistentinnen und Assistenten.

ZUSAMMENFASSUNG

Das Ziel war es, Erfahrungen von Assistentinnen und Assistenten der Österreichischen Autistenhilfe darzustellen, die diese in ihrer Tätigkeit als Schulasistenz für Kinder mit Autismus machen. Durch die theoretische Vorarbeit und mithilfe qualitativer Forschung gelang es, subjektive Erkenntnisse zu diesem Themenbereich zu gewinnen.

Zusammenfassend kann festgestellt werden: Die Praxis sieht anders aus, als es die Theorie vorgibt. Der gemeinsame Unterricht von autistischen beziehungsweise behinderten und nicht autistischen beziehungsweise nicht behinderten Kindern erfolgt in der Praxis durch räumliche Trennung, wenig Informationen und Voreingenommenheit von Lehrerinnen und Lehrern und Mitschülerinnen und -schülern kaum. Die Assistentinnen und Assistenten selbst sehen sich in einer Zwischenrolle – kümmern sie sich um die Bedürfnisse des Kindes und ihre Inklusion oder sind sie auch neben den Lehrerinnen und Lehrern verantwortlich dafür, dass die Kinder lernen? Hier ist es wichtig, eine klare Rollenpositionierung vorzunehmen. LehrerInnen sind für die Wissensvermittlung zuständig, Assistentinnen und Assistenten bieten eine Entwicklungsbegleitung an, welche die Kinder in ihrem Lebensalltag stärken soll. Auch die Unsicherheit und das eigene Unwissen von Assistentinnen und Assistenten in Bezug auf die Arbeit mit autistischen Kindern sollte ernst genommen werden. Alle interviewten Assistentinnen und Assistenten sprechen sich für eine bessere Vorbereitung

auf ihren Einsatz aus, um auch wirklich als die „Professionellen“ arbeiten zu können, als die sie gesehen und „verkauft“ werden. Ich gehe hier noch einen Schritt weiter und behaupte, hier braucht es klare Regeln, Strukturen und Überprüfungen zur Professionalisierung einer Assistenz – nicht nur für autistische Kinder in der Schule, sondern generell für alle Kinder mit Unterstützungsbedarf in allen Lebenslagen. Immerhin stellt die Arbeit mit solchen Kindern eine große Herausforderung dar und als AssistentIn ist man nicht unverantwortlich für die Entwicklung und Inklusion dieser Kinder. Fundierte Ausbildungen, Zusatzqualifikationen und Erfahrungen sind jedenfalls auch in anderen Bereichen der sozialen Arbeit notwendig.

RELEVANZ DER ARBEIT FÜR DIE AK NIEDERÖSTERREICH

Das Thema der Assistenz allgemein und der Assistenz von autistischen Kindern in der Schule ist durchaus ein bildungspolitisch relevantes, da es hier vor allem auch um Fragen der Inklusion von Kindern mit Unterstützungsbedarf in der Schule geht.

Die (Aus-)Bildung und Arbeit der Assistentinnen und Assistenten zu beleuchten, gibt einen guten Einblick dahingehend, was ihnen hier in der Professionalisierung noch fehlt: Was brauchen die Assistentinnen und Assistenten, um ihre Arbeit machen zu können, das Ziel zu erreichen, (autistische) Kinder mit Inklusionsbedarf in die Schule integrieren zu können?

Die Statistiken liefern hier das nächste Argument für eine notwendige Beschäftigung mit dem Thema der Assistenz für (autistische) Kinder in der Schule: Für Österreich liegen zwar keine exakten Häufigkeitszahlen für das Auftreten von Autismus vor,²³ auf die statistische internationale Häufigkeit bezogen kann man aber davon ausgehen, dass in Österreich rund 80 000 Menschen als autistisch bezeichnet werden können – von denen ein Großteil mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht oder falsch diagnostiziert ist.²⁴ Auch für die Kinder- und Jugendgesundheit gibt es in Österreich bislang kaum standardisiertes Material

23 Dachverband Österreichische Autistenhilfe 2016.

24 Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit 2012, S. 3.

zu Autismus-Spektrum-Störungen,²⁵ weshalb sich hier ebenfalls auf internationale Schätzungen berufen werden muss – so wird weltweit davon ausgegangen, dass Autismus 60 von 10 000 Kindern unter acht Jahren betrifft.²⁶ Die Österreichische Autistenhilfe betreut viele von diesen Kindern im Schulsystem. Die tatsächliche Anzahl an Schülerinnen und Schülern in Österreich mit Autismus-Spektrum-Störungen aber kann aus unterschiedlichen Gründen nur schwer ermittelt werden. Zum einen ist das Einsatzgebiet der schulischen Fachassistenz der ÖAH derzeit nur auf Wien und Niederösterreich beschränkt (und kann in Einzelfällen auch auf das Burgenland ausgeweitet werden), weshalb diesbezüglich auch nur Daten zu diesen beiden Bundesländern vorliegen (Österreichische Autistenhilfe 2016). Zum anderen müssen Kapazitätsengpässe berücksichtigt werden, die im Zusammenhang mit den finanziellen Ressourcen des Dachverbandes stehen.

Auch das Gutachten der Österreichischen Liga zur Kinder- und Jugendgesundheit zur therapeutischen Situation von Kindern und Jugendlichen im autistischen Spektrum spricht die von der Autistenhilfe angedeutete Ressourcenknappheit bei der Bereitstellung von Assistenzpersonal, sowie von Angeboten durch allgemeine und therapeutische Versorgungseinrichtungen für autistische Menschen an. Im Zuge dessen wird in diesem Bericht auch auf die fehlende, autismusspezifische Ausbildung pädagogischen Personals in Österreich hingewiesen – die Möglichkeit, sich autismusspezifische Interventionsformen anzueignen, ist dementsprechend in Österreich gar nicht gegeben.²⁷

Dass die Schulassistenz (die die Österreichische Autistenhilfe anbietet) nicht ohne Problematiken bleibt, betont schon Mörwald (2007) in ihrem Beitrag. Sie weist auf die nicht unbedeutende Fluktuation von Assistentinnen und Assistenten hin, die die sechsmonatige Praktikumsdauer mit sich bringt und die eine beachtliche Umstellung für die Kinder im AS und deren LehrerInnen darstellt, aber auch mit einem großen Organisationsaufwand seitens der Autistenhilfe verbunden ist.²⁸ Dieser Organisationsaufwand zeigt sich vor allem

25 Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit 2012, S. 2.

26 Dodd 2011, S. 23.

27 Österreichische Liga für Kinder- und Jugendgesundheit 2012, S. 3 ff. und S. 9.

28 Mörwald 2007, S. 129 f.

in der Situation, dass neue Assistentinnen und Assistenten immer wieder neu eingeschult werden müssen. Ebenfalls als unbefriedigend erlebt Mörwald die Situation, dass das Projekt der Integration autistischer Kinder ins Regelschulwesen nur Kinder bis zur Beendigung ihrer Schulpflicht erfasst.²⁹

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

BERGER, Ernst; MUTSCHLECHNER, Regina; FEUSER, Georg (2005): Autismus – Häufigkeit und Schullaufbahn. Schulische Integration autistischer Kinder in Wien. In: Medizin für Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung (2), S. 13–22.

BIEWER, Gottfried (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2., durchgesehene Auflage.

DACHVERBAND ÖSTERREICHISCHE AUTISTENHILFE (2016): URL: www.autistenhilfe.at [Stand: 22.11.2016].

DODD, Susan (2011): Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen. Heidelberg: Spektrum Verlag, Nachdruck (1. Auflage 2007).

HESONDHALGH, Matthew (2006): Autism, Access and Inclusion on the Front Line. Confessions of an Autism Anorak. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

KLICPERA, Christian; HIPPLER, Kathrin; GASTEIGER-KLICPERA, Barbara (2006): Autismus. In: Steinhausen, Hans-Christian (Hrsg.): Schule und psychische Störungen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 133–146.

LAMNEK, Siegfried (2016): Qualitative Sozialforschung: mit Online-Materialien. Weinheim: Beltz Verlag, 6., überarbeitete Ausgabe.

29 Mörwald 2007, S. 130.

MÖRWALD, Brigitte (2007): *Das Konzept zu integrativen Beschulung von SchülerInnen mit autistischer Wahrnehmung im Pflichtschulbereich in Wien*. In: Tuschel, Gerhard; Mörwald, Brigitte (Hrsg.): *Miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen*. Wien: Echomedia Verlag, S. 100–107.

ÖSTERREICHISCHE LIGA FÜR KINDER- UND JUGENDGESUNDHEIT (2012): *Gutachterliche Stellungnahme der Österreichischen Liga für Kinder- und Jugendgesundheit „hinsichtlich der generellen Therapiesituation bei autistischen Kindern in Österreich unter Einbeziehung der Therapieform Applied Behaviour Analysis with Verbal Behavior (ABA/VB)“*. URL: https://www.kinderjugendgesundheit.at/files/cto_layout/downloads/stellungnahmen/Gutachten_Autismus_an_OSR.pdf [Stand: 15.05.2017].

SCHIRMER, Brita (2011): *Schulratgeber Autismus-Spektrum-Störungen. Ein Leitfaden für LehrerInnen*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

SCHUSTER, Nicole (2010): *Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen. Eine Innen- und Außenansicht mit praktischen Tipps für Lehrer, Psychologen und Eltern*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

SCHUSTER, Nicole; SCHUSTER, Ute (2013): *Vielfalt leben. Inklusion von Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

SMITH, Deborah (2006): *Introduction to special education: Teaching in a time of opportunity*. Boston: Allyn & Bacon.

TUSCHEL, Georg; FELSLEITNER, Richard (2005): *Miteinander. Integrative Modelle im Wiener Schulwesen*. Wien: Echomedia Verlag.

TUSCHEL, Georg/ MÖRWALD, Brigitte (2007): *Miteinander 2. Möglichkeiten für Kinder mit autistischer Wahrnehmung in Wiener Schulen*. Wien: Echomedia Verlag.

VON UNGER, Hella (2014): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen*. In: Von Unger, Hella; Narimani, Petra; M'Bayo, Rosaline (Hrsg.): *Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Reflexivität, Perspektiven, Positionen*. Wiesbaden: Springer Verlag, S. 15–39.

WITZEL, Andreas (2000): *Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]*. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1 (1), Art. 22. URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> [Stand 30.12.2016].

KURZBIOGRAFIE

Nina Scheuchelbauer wurde 1992 in Niederösterreich geboren. Nach der Matura 2010 begann sie das Bachelorstudium Bildungswissenschaft an der Universität Wien, welches sie 2014 abschloss. Danach begann sie sowohl mit dem Masterstudium Bildungswissenschaft in dem Schwerpunkt Bildung, Beratung und Entwicklung über die Lebensalter (Abschluss 2019), als auch mit dem Lehrgang Psychotherapeutisches Propädeutikum am Postgraduate Center der Universität Wien (Abschluss 2018). Während des Studiums neben geringfügigen Beschäftigungen im Dienstleistungsbereich und der Produktion immer wieder berufliche Tätigkeiten und Praktika im sozialen Bereich wie zum Beispiel beim Niederösterreichischen Hilfswerk (Lerntraining) oder der Österreichischen Autistenhilfe (Schulassistenz). Seit 2017 in Niederösterreich als Sozialpädagogin in einer Wohngruppe für männliche Kinder und Jugendliche tätig.

Vermittlungsprogramme für Schulen in zeitgeschichtlichen Museen. Ein Vergleich zwischen Haus der Geschichte Österreich, Haus der Geschichte Niederösterreich und Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland.

Franziska Veronika Winkler
Lehramtsstudium Geschichte/Deutsch
Universität Wien (2019)

EINLEITUNG

Mein persönliches Interesse an Zeitgeschichte und zeithistorischen Museen begleitet mich schon seit langer Zeit. Mit großem Interesse habe ich die Entwicklungen und Diskussionen rund um die Errichtungen der Häuser der Geschichte in Europa in den letzten Jahren verfolgt und schon bald stand fest, dass ich mich mit diesen Institutionen und ihrer Verhandlung und Vermittlung von Zeitgeschichte exemplarisch in meiner Diplomarbeit auseinandersetzen wollte.

Museen nehmen seit den 1980er-Jahren im deutschsprachigen Raum und darüber hinaus einen wichtigen Platz ein. Bald wurde klar, dass es diesen ausstrahlenden Institutionen nicht nur um das Ausstellen und Präsentieren allein gehen kann. Die Kulturwissenschaften beschäftigten sich in den vergangenen Jahren theoretisch und praktisch mit der musealen Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Museum. Museen sind gegenwärtig immer öfter „Orte der Vermittlung und des Lernens“¹, beziehungsweise werden sie vielerorts zu solchen Orten ausgebaut. Die Vermittlung spielt eine wachsende Rolle und objektzentrierte Ausstellungen werden verstärkt von vermittlungszentrierten Ausstellungen abgelöst.² Dementsprechend betonen die Herausgeber Carmen

1 Kohler, Christian (2016): Schülervorstellungen über die Präsentation von Geschichte im Museum. Eine empirische Studie zum historischen Lernen im Museum. In: Saskia Handro; Bernd Schönemann (Hg.): Geschichtskultur und historisches Lernen 16. Berlin: LIT Verlag, S. 9-17, 9.

2 Vgl. Barricelli, Michele; Golgath, Tabea (2014): Einleitung. In: BBarricelli, Michele; Golgath, Tabea (Hg.): Historische Museen heute. Schwalbach am Taunus: Wochenschau-Verlag, S. 5–14, 7.

Mörsch, Angeli Sachs und Thomas Sieber, der Konferenzschrift „Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart“:

Museen orientieren sich – weg von ihrer starken Fokussierung auf die Objekte – hin zur Gesellschaft, zu den Nutzenden. Sie entwerfen sich als Orte des Wissensaustauschs und als Schauplätze einer beteiligungsorientierten Verknüpfung von Geschichte und Gegenwart.³

Die Bedeutung der Bildungs- und Vermittlungsarbeit innerhalb des musealen Felds nimmt stetig zu. Das Arbeitsfeld der Vermittlung wächst zu einem immer größeren musealen Handlungsfeld und gerade deshalb ist es notwendig, nach unterschiedlichen Konzepten, Ansätzen und Umsetzungen der Vermittlung zu fragen. Museumswissenschaftliche Forschungen haben sich „von einem ungewöhnlichen und minoritären Thema in den Mainstream hineinentwickelt“⁴. Der Forschungsstand zum Thema Vermittlung ist, wie sich auch dem umfangreichen Literaturverzeichnis meiner Diplomarbeit entnehmen lässt, in all seinen Facetten in den letzten Jahren nahezu explodiert. Wie das Feld der Vermittlung ist auch die Diplomarbeit interdisziplinär angelegt, wobei Ansätze und Literatur aus den Bereichen Museologie, Pädagogik, Vermittlung, historische Kulturgeschichte, Ethnologie miteinander verknüpft werden. Geschichtsvermittlung wird immer wieder in der Literatur behandelt, auch zeitgeschichtliche Vermittlung wird thematisiert. Die Ausgangslage für die Auseinandersetzung mit theoretischen Diskursen zu diesen Themen ist somit breit gestreut.

Methodisch knüpft die Arbeit an Ansätzen und Überlegungen von Joachim Baur und Thomas Thiemeyer an. Die vorliegende Analyse orientiert sich an dem Leitfaden „Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit“, einer Publikation, die 2008 vom „Deutschen Museumsbund e. V.“ und dem „Bundesverband Museumspädagogik“ herausgegeben und unter der Mitarbeit des „Österreichischen Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen“ und „Mediamus – Schweizerischen Verbands der Fachleute

³ Mörsch, Carmen; Sachs, Angeli; Sieber, Thomas (Hg.) (2017): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 9-10.

⁴ Macdonald, Sharon (2010): Museen erforschen. Für eine Museumswissenschaft in der Erweiterung. In: Baur, Joachim (Hg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 49-70, 49.

für Bildung und Vermittlung im Museum“ erarbeitet wurde.⁵ Die „Qualitätskriterien“ ermöglichen eine Orientierung und Einordnung verschiedener Begriffe im Kontext der musealen Handlungsfelder der Bildungs- und Vermittlungsarbeit. Es lassen sich innerhalb der umfassenden Literatur zum Thema kaum Forschungen finden, die einen Blick von außen auf die Vermittlungsarbeit werfen. Die meisten Arbeiten werfen einen Blick von innen auf Praxiserfahrungen und umrahmen theoretisch und reflexiv die Vermittlungsprogramme. Es erfolgt also verstärkt ein – wenn auch kritischer – Blick von innen. Die vorliegende vergleichende Analyse wirft einen Blick von außen auf die Häuser der Geschichte. Die Relevanz der Arbeit ergibt sich aus der Aktualität des Vergleichs. Es gibt keine Forschung, die sich mit den Vermittlungsprogrammen für Schulen in diesen drei ausgewählten Häusern der Geschichte beschäftigt.

FORSCHUNGSFRAGE(N)/HYPOTHESE(N)/METHODIK

Das zentrale Ziel der Arbeit war es, eine vergleichende Analyse der Vermittlungsprogramme der Dauerausstellung der drei Häuser der Geschichte für Schulen vorzulegen. Das Haus der Geschichte Niederösterreich und das Haus der Geschichte Österreich wurden im Vergleich zum Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, welches 1994 eröffnet wurde, erst im vorletzten bzw. vorvorletzten Jahr eröffnet. Die vorliegende empirische Analyse ist die erste Auseinandersetzung, die sich explizit mit schulischen Vermittlungsprogrammen⁶ innerhalb der Dauerausstellungen der drei Häuser beschäftigt. Die

5 DEUTSCHER MUSEUMSBUND E. V.; BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E. V. (Hg.) (2008): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- und Vermittlungsarbeit, Berlin: Deutscher Museumsbund e. V. Meine Arbeit baut maßgeblich auf den „Qualitätskriterien“ auf, dass diese Kriterien nicht der Weisheit letzter Schluss sind soll festgehalten werden. Die AutorInnen dieses ausverhandelten normativen Textes sind sich dieses Umstandes bewusst und so arbeitet man an neuen und aktualisierten Qualitätskriterien für die Bildungs- und Vermittlungsarbeit in Museen. Wann mit der Fertigstellung zu rechnen ist, konnte bis zum Zeitpunkt der Abgabe dieses Beitrages von Frau Mag.^a Sandra Malez vom „Österreichischen Verband der KulturvermittlerInnen im Museums- und Ausstellungswesen“ nicht beantwortet werden.

6 Es gibt noch keine vergleichende Analyse der Vermittlungsprogramme der drei ausgewählten Häuser der Geschichte. Für das Haus der Geschichte Niederösterreich und das Haus der Geschichte Österreich liegt meinen Kenntnissen nach noch keine Analyse der Vermittlungsprogramme vor. Mit der Vermittlungs- und Bildungsarbeit des Hauses der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland haben sich auf analytischer Ebene schon mehrere genähert. Meist sind es punktuelle Auseinandersetzungen mit der Vermittlung von Zeitgeschichte; MERGEN, Simone (2009): Zeitgeschichte vermitteln im Museum. Ausstellungsdidaktik und Vermittlungskonzepte im Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. In: Popp, Susanne/ Schönmann, Bernd (Hg.): Historische Kompetenzen und Museen. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 191-200.

Arbeit erbrachte Erkenntnisse im Vergleich von Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Vermittlungsprogramme der verschiedenen Häuser. Die zentrale Forschungsfrage der Diplomarbeit war: **„Welche Vermittlungsprogramme für Schulen gibt es in gegenwärtigen Häusern der Geschichte (exemplarisch anhand von Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland, Haus der Geschichte Niederösterreich und Haus der Geschichte Österreich) innerhalb ihrer zeithistorischen Dauerausstellungen und welche Rahmenbedingungen liegen diesen zugrunde?“**

Für die Beantwortung der Frage war die Auseinandersetzung mit museumsgebundenen Lern- und Vermittlungskonzepten und ihrer Rahmenbedingungen notwendig. Im theoretischen Teil mussten Begriffe genau definiert werden, hier sollten allgemeine Fragen zum Museum als Ort der Vermittlung beantwortet werden.

Im empirischen Teil wurden die Vermittlungsprogramme der drei Häuser vergleichend analysiert. Die Analyse erfolgte auf drei sich methodisch unterscheidenden Ebenen. Spezifische Aspekte der Vermittlung wurden dabei herausgegriffen und im Besonderen betrachtet. Zu Beginn der Analyse wurden grundlegende Fragen gestellt. Damit schulische Vermittlung im Museum überhaupt möglich ist, sind Ressourcen und Infrastruktur notwendig. Fragen zur jeweiligen Institution und ihrer Verankerung der Vermittlung standen im Zentrum dieses Komplexes. Anschließend an diesen Fragenkomplex wurden die Vermittlungsprogramme für Schulen genauer analysiert. Die Zielgruppe Schule stand im Fokus der Analyse, so wurden Fragen an die Zielgruppen gestellt. Heidemarie Uhl folgend sind die Themen, die in den Häusern der Geschichte verhandelt werden, zentral:

Was diese Orte sein können und selbstverständlich auch sind, ist so etwas wie ein Seismograf der jeweiligen Gegenwart: Die Themen, die hier aufgegriffen werden; wie wird etwas dargestellt, welche Perspektiven werden entwickelt. Das lässt sich wirklich an diesen Museen ablesen. Einerseits sind das Orte, wo Geschichte immer ganz aktuell ausverhandelt wird. Es handelt sich

ja um Zeitgeschichte mit ihren heißen Themen. Und andererseits sind es auch Orte, die zeigen, wie eine Gesellschaft gewissermaßen zu einem bestimmten Zeitpunkt tickt.⁷

Demnach wurden auch die Themen der schulischen Vermittlungsangebote der Dauerausstellung analysiert. Einige Fragen konnten anhand der Quellengrundlage nicht ausreichend beantwortet werden. So wurden sie mit Antworten aus den schriftlichen Expertinneninterviews mit den Leiterinnen der jeweiligen Vermittlungsabteilungen ergänzt. Diese Interviews, in deren Rahmen Fragen direkt an die Vermittlung bzw. an die Institution gerichtet wurden, lieferten noch mehr Klarheit über das Verständnis der schulischen Vermittlungsangebote der Häuser. Die Vermittlerinnen wurden zu Konzepten und Erfahrungen interviewt. Durch die qualitativen Expertinneninterviews mit den Leiterinnen der Vermittlungsabteilung der drei Häuser wurde nach realen Umsetzungen des schulischen Vermittlungsprogramms gefragt. Hier konnte beispielsweise erforscht werden, welche Formate und Themen besonders gern ausgewählt werden und inwiefern eine Orientierung an schulischen Curricula erfolgt.

Museumsanalysen, werfen laut Definition von Joachim Baur einen Blick von außen auf das Museum. Ihr Ziel ist es, die Institution und ihre Repräsentation in Ausstellung und Vermittlung kritisch zu untersuchen.⁸ In der vorliegenden Analyse sollte eine Bestandsaufnahme der aktuellen Vermittlungsprogramme für Schulen in ausgewählten Häusern der Geschichte, die sich der Zeitgeschichte widmen, erfolgen. Methodisch wurde eine vergleichende sozial- und kulturwissenschaftlichen Analyse, der Vermittlungsprogramme für Schulen, der Dauerausstellungen der drei Häuser der Geschichte durchgeführt. Die Analyse wurde somit weniger systematisch und ganzheitlich, sondern punktuell entlang bestimmter Fragen und Themen der Vermittlung von Zeitgeschichte durchgeführt.⁹ „Der Nachteil dieses Ansatzes ist es, dass die Breite des Ansatzes

7 Uhl Heidemare, zit. n. Mario Wasserfaller, Historikerin: Häuser der Geschichte sind Seismografen der Gegenwart, APA-Science. URL: https://science.apa.at/dossier/Historikerin_Haeuser_der_Geschichte_sind_Seismografen_der_Gegenwart/SCI_20181024_SCI80475393244852938 [Stand: 05.02.2019]

8 Baur Joachim (2010): Museumsanalyse: Zur Einführung. In: Baur Joachim (Hg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes, Bielefeld: Transcript Verlag, S. 7-14, 8.

9 Thiemeyer Thomas (2010): Geschichtswissenschaft. Das Museum als Quelle. In: BAUR Joachim (Hg.): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes, Bielefeld: Transcript Verlag, S. 73-94, 79.

zulasten der Tiefe geht und das einzelne Museum als gewachsene Einheit mit seiner Geschichte und seinen Zielen aus dem Blick geraten kann.“¹⁰ Um dieser Gefahr zu umgehen, wurde bei der empirischen Analyse auch der institutionelle Rahmen der Häuser umrissen.

Jeder historisch kritischen Methode ist inhärent, dass sie ihre Quelle mithilfe von Fragestellungen interpretiert.¹¹ In einem ersten Schritt wurden der institutionelle Rahmen und die Verankerung der Vermittlung, innerhalb der drei Häuser verglichen. In einem zweiten Schritt sollten online und printmedial verfügbare Vermittlungsangebote für die Schule gesammelt und verglichen werden. Diese von den Vermittlungsabteilungen und somit von den Institutionen, mit ihren inhaltlichen und strategischen Dimensionen, erstellten Quellen dienten als Grundlage der Analyse. Die Programme und der Aufbau der Website und Broschüren ebenso wie die Präsentation wurden dabei untersucht. In einem dritten Schritt wurden selbst generierte Quellen in Form von Expertinneninterviews erstellt und der Analyse beigefügt. Die Analyse der vorhandenen Quellen erfolgte vor der Analyse der Expertinneninterviews, um „Betriebsblindheit“¹² zu vermeiden. Durch die intensive Auseinandersetzung mit den Vermittlungsprogrammen wurde im Laufe der Forschung deutlich, welche Punkte relevant und wichtig sind. Daher wurde hier die offene Methode, die auch Thiemeyer empfiehlt, angewendet. Das Erkenntnisinteresse der Expertinneninterviews lag darin, Informationen zu erhalten, die aus den vorhandenen Quellen nicht hervorgehen würden.¹³ Thiemeyer geht in seiner Ausführung zum Thema „Das Museum als Quelle“ immer wieder auf die Bedeutung der Methodenvielfalt bei der Museumsanalyse ein.¹⁴ Den Quellenkorpus bildeten demnach vorhandene Quellen und selbst generierte Quellen.¹⁵ Für die Analyse wurden so zwei unterschiedliche Methoden angewendet beziehungsweise unterschiedliche Quellen bearbeitet.

10 Vgl. Thiemeyer 2010, S. 79.

11 Vgl. ebd., S. 84.

12 Ebd., S. 82.

13 Vgl. Kaiser, Robert (Hg.) (2014): Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlage und praktische Durchführung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 3.

14 Vgl. Thiemeyer 2019, S. 79.

15 Vgl. Thiemeyer 2019, S. 82.

HAUPTERGEBNISSE DER ARBEIT UND EMPFEHLUNGEN

Museen als Orte der Vermittlung bieten viele methodische, didaktische und kritische Facetten und Fragestellungen. In der Diplomarbeit werden die Grundfunktionen und -begriffe der musealen Vermittlung dargestellt. Ausgehend von der Reformpädagogik und der Volksbildung konnte in der Arbeit eine Entwicklung hin zur gegenwärtigen Vermittlung mit ihren Definitionen und Differenzierungen nachgezeichnet werden. Verdeutlicht wurde, dass erst die didaktische und methodische Ausarbeitung eine autarke Disziplin, die eng mit pädagogischen Konzepten und Methoden verschraubt ist, aber gleichzeitig den Versuch einer Abgrenzung unternimmt, ermöglicht. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass sich Vermittlung mit allen Bereichen der Bildungsarbeit beschäftigt. Das gegenwärtig hohe Ansehen der Vermittlung in Museen ist im Kontext der „Besucherorientierung“, der „Interkulturellen Bildung“ und des „Lebenslangen Lernens“ zu sehen. Aktuelle Vermittlung im Museum soll keine reine Dienstleistung im Sinne des Transfers von Wissen sein. Die Institutionen sollen vor allem Ausverhandlungsräume für gesellschaftliche Themen und Debatten sein. Der Begriff Geschichtsvermittlung, ist ein relativ junger Begriff, welcher sich auf das schulische und das museale Handlungsfeld bezieht. Für die Geschichtsdiagnostik ergibt sich die Besonderheit des Lernorts Museum aus seinen Spezifika. Das Museum wird in der Literatur vielfach als idealer Ort des „Lebenslangen Lernens“ und der „Interkulturellen Bildung“ genannt, auch schulische Curricula und Lehrpläne empfehlen den Besuch historischer Museen. Diese neuen Erkenntnisse dürfen aber nicht den Eindruck erwecken, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Museum etwas Neues ist. Seit Beginn der Bildungs- und Vermittlungsarbeit im Museum ist die Schule ein wichtiger Akteur, als Besucher, als Vermittler, aber auch als Impulsgeber. SchülerInnen bilden nach wie vor die größte Besuchergruppe und Hauptzielgruppe musealer Vermittlungsangebote. Trotz der fundierten und langjährigen Kooperationen gibt es kaum eine konkrete thematisch ausgerichtete Zusammenarbeit von Schule und Museum. Museen sollen Orte der gesellschaftlichen Debatten sein, Orte, an denen individuelle Meinungsbildung erfolgen kann. Dabei kommt offenen Lern- und

Lehrprozessen, im Besonderen dem historischen Lernen, eine elementare Bedeutung zu. Historisches Lernen zeichnet sich durch selbstständige, aktive, lebendige, partizipative, interessen geleitete und reflexive Lernprozesse aus, die von der Perspektive der Lernenden ausgehen. Historisches Lernen ist oft auch politisches Lernen, daher wird in der Literatur teilweise auch der Begriff historisch-politisches Lernen verwendet. Museen schaffen hierfür einen idealen Rahmen, da sie informelles Lernen durch ihre Lernortspezifika ermöglichen. Selbsttätige und kreative Zugänge zur Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft können ermöglicht werden. Es gibt zahlreiche Schnittstellen und Unterschiede von Museum und Schule, die Schule ist unter anderem im Vergleich zu Museen an staatliche Curricula gebunden. Eine zentrale Debatte scheint es Bezug darauf zu geben, wie sehr sich Museen jedoch trotzdem an den schulischen Lehrplänen und Curricula bei der Erstellung von Vermittlungsformaten orientieren sollen. Als zentrale Themen der Vermittlung von Zeitgeschichte wurden im theoretischen Teil meiner Diplomarbeit Holocaust, Migration und Demokratie herausgearbeitet. Museen, die sich zeithistorischer Themen annehmen, sind Orte „heißer Geschichte“. Darum sollen diese öffentlichen Institutionen dazu einladen, sich eigenständig und kritisch mit Vergangenheit und Gegenwart auseinandersetzen zu können. Auch in Bezug auf die Holocaust Education gibt es aktuell einige Debatten, vor allem die Frage, wie die Häuser mit dem Sterben der letzten Zeitzeuginnen und -zeugen umgehen sollen. Sie werden ja immer wieder als unersetzliche Quelle der Vermittlungsarbeit angeführt, die es ermöglichen, eine kulturelle, politische und soziale Atmosphäre wiederzugeben.

Die wichtigsten Ergebnisse des empirischen Teils meiner Diplomarbeit sollen in diesem Abschnitt nun kurz umrissen werden. Im ersten Teil der Arbeit konnten grundlegende Themen der „Vermittlungstheorie“ verhandelt werden, die den Grundstein und zugleich den Rahmen der Analyse schufen. Im Vordergrund der vergleichenden Analyse im zweiten Teil stand die Intention, einen möglichst breiten Querschnitt der gegenwärtigen Bildungs- und Vermittlungsarbeit vorzulegen. Vermittlung hat sich, und so zeigt es auch der Vergleich, aus einem Sparten Thema innerhalb der musealen Handlungsfelder hin in die Mitte von

Ausstellen, Sammeln, Dokumentieren, Forschen und Bewahren gestellt. Vermittlung agiert innerhalb der Institution als eigenständige und „vollwertige“ Abteilung und ist in allen drei Häusern fest in diesem Status verankert. Hinsichtlich der Begriffsdiskussion lässt sich bestätigen, dass sich der Begriff Vermittlung weitgehend durchgesetzt hat. Im empirischen Teil der Arbeit lassen sich folgende Kernaussagen machen. Im Hinblick auf institutionelle Rahmenbedingungen der Vermittlung lassen sich folgende Unterschiede ausmachen: Der größte Unterschied ergibt sich sicherlich aus der Gründung der Häuser der Geschichte und dem unterschiedlichen Alter der Institutionen. Im Vergleich zum Haus der Geschichte der Bundesrepublik sind das Haus der Geschichte Österreichs und das Haus der Geschichte Niederösterreichs relativ jung. Das Haus der Geschichte der Bundesrepublik wurde zu einem Maßstab, welcher das Verständnis von Museen, die sich mit zeithistorischer Nationalgeschichte auseinandersetzen, prägte. Ein zentraler Hinweis für diesen Pionierstatus ist die Namensgebung, alle drei Museen nennen sich Haus der Geschichte. Neben der Gemeinsamkeit der Namensgebung liegt eine weitere Gemeinsamkeit aller drei Häuser darin, dass sie staatlich subventionierte Institutionen bzw. Teil größerer Institutionen sind. Weitere zentrale Unterschiede sind die Örtlichkeiten der drei Häuser, das Haus der Geschichte Niederösterreich und das Haus der Geschichte der Bundesrepublik befinden sich in neu erbauten bzw. extra für die Häuser erbauten Gebäuden. Das Haus der Geschichte Österreich ist hingegen in einem historischen Ort in der Neuen Burg der Hofburg untergebracht. Daraus ergeben sich Probleme, da man in der Ausstellungsarchitektur und anderen Belangen nicht so frei ist und auch den Platz nicht zur Verfügung hat. Dadurch muss aber auch das Haus der Geschichte Österreich den historischen Ort in seiner Verpflichtung wahrnehmen, was es auch auf vielfältige Weise tut. Alle drei Häuser bemühen sich um Vernetzungen, Kooperationen und Informationsaustausch innerhalb der Museumslandschaft in vielfältigen Belangen. Dem Haus der Geschichte der Bundesrepublik kommt hier ein Pionierstatut als erstes Haus der Geschichte zu, wobei sich dem Haus der Geschichte Österreich „die Chance der

späten Geburt“¹⁶ bietet. Die Häuser der Geschichte verstehen sich selbst als Orte der Diskussion, der Verhandlung und des Dialogs von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, als Orte des historischen Lernens. Zur Infrastruktur der Dauerausstellungen lässt sich Folgendes sagen: Im Vergleich zu den Ausstellungsflächen der anderen Häuser ist das Haus der Geschichte Österreich mit 750 Quadratmetern deutlich unterdimensioniert. Die Auseinandersetzung mit zeithistorischen Themen erfolgt in St. Pölten und Wien durch thematische Zugänge und in Bonn vermehrt in chronologischen Etappen. Alle drei Museen fassen die Dauer der Zeitgeschichte unterschiedlich, im Haus der Geschichte Niederösterreich reicht die Auseinandersetzung teilweise auch weit in das 19. Jahrhundert zurück. Hier ist außerdem ein spezieller Fokus auf das Bundesland Niederösterreich auszumachen. Das Haus der Geschichte Österreich geht von 1918 aus und legt einen Fokus auf die Demokratieentwicklung in Österreich. Das Haus der Geschichte der Bundesrepublik möchte „Unsere Geschichte“ durch eine Vielzahl von Geschichten präsentieren, dabei setzt die Auseinandersetzung mit der deutschen Geschichte ab 1945 ein. Außerdem möchte es, wie das Haus der Geschichte Österreich, zentral Demokratieentwicklung präsentieren. Alle drei Häuser führen verschiedene Begriffe für die Abteilung, die das Bildungs- und Vermittlungsangebot erstellt und durchführt, an. Das Haus der Geschichte Österreich verwendet den Begriff „Vermittlung“, das Haus der Geschichte Niederösterreich führt mehrere Begriffe an wie „Geschichtsvermittlung“, „Kulturvermittlung“ oder „Museumspädagogisches Programm“, und das Haus der Geschichte der Bundesrepublik nennt es „Bildung“. Somit haben auch alle drei Häuser eigene Abteilungen, die sich mit Aufgaben des musealen Handlungsfelds Vermittlung beschäftigen. Alle drei Häuser sehen sich als zentrale Abteilung innerhalb der musealen Handlungsfelder und an Schnittpunkten zentraler Fragen und Themen. Die Häuser wollen zwischen Publikum und Expertinnen und Experten, zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit vermitteln und so einen Austausch über Geschichte, im Speziellen Zeitgeschichte, ermöglichen. Das Haus der Geschichte Österreich geht im Vergleich zu den anderen beiden Museen auf der Homepage stark auf sein Selbstverständnis, aber auch die Bedeutung der Vermittlung innerhalb des Museums ein. Alle drei Häuser verfügen

über Vermittlungsräume, im Haus der Geschichte Österreich befindet sich dieser beim Eingang zur Eröffnungsausstellung und nimmt somit einen zentralen Platz ein. Im Haus der Geschichte der Bundesrepublik gibt es auch einen Eingangsempfang, der jedoch nicht nur mit Vermittlerinnen und Vermittlern besetzt ist, und einen Vermittlungsraum im Keller. Im Haus der Geschichte Niederösterreich gibt es externe, aber auch interne, in die Dauerpräsentation integrierte Vermittlungsforen, im Vergleich zu den anderen Häusern gibt es hinsichtlich der Räumlichkeiten hier die meisten Ressourcen. Dies hängt auch damit zusammen, dass es gemeinsam mit dem Haus der Natur unter dem Dach des Museums Niederösterreichs ist. Im Hinblick auf das Team gibt es eine zentrale Gemeinsamkeit, die meisten VermittlerInnen haben ein geisteswissenschaftliches Studium abgeschlossen, aber auch große Differenzen im Hinblick auf Anstellungsverhältnis und Größe des Teams. Das Haus der Geschichte Österreich stellt im Vergleich zu den anderen beiden Häusern ausführlich sein fünfzehnköpfiges Team mit Kurzbiografie vor. Im Haus der Geschichte Niederösterreich gibt es 13 freie MitarbeiterInnen, wobei VermittlerInnen hier teilweise sowohl im Haus der Geschichte als auch im Haus der Natur agieren. Das Haus der Geschichte der Bundesrepublik beschäftigt 50 VermittlerInnen auf Honorarbasis. Damit ist das Haus der Geschichte Österreich das einzige der behandelten Häuser, welches Wert auf Fixanstellung und die miteinhergehenden Vorteile für die ArbeitnehmerInnen legt und somit gegen das Prekariat der „Vermittlerbranche“, welches vielfach thematisiert wird, aktiv agiert. Wie die vergleichende Analyse der Vermittlungsprogramme für Schulen gezeigt hat, konnten viele Unterschiede, aber vor allem auch Gemeinsamkeiten der Häuser der Geschichte ausgemacht werden. Zur Präsentation der Vermittlungsangebote auf der Homepage lässt sich sagen, dass sich jene in das Layout der restlichen Website einfügen und sich visuell nicht von den anderen Abteilungen abheben. Die Auszählung der Vermittlungsprogramme ergibt, dass das Haus der Geschichte Niederösterreich rein quantitativ die meisten Vermittlungsformate bietet. Im Haus der Geschichte Österreich sind es vor allem Themenworkshops, also personale Vermittlungsformate. Ebenso im Haus der Geschichte Niederösterreich, wo die personalen Vermittlungsaktionen und Projekte im

Zentrum der Vermittlungsarbeit stehen. Im Haus der Geschichte der Bundesrepublik gibt es eine Reihe didaktischer Materialien zur selbstständigen Erkundung des Hauses. Allen Häusern ist die gegenwartsbezogene Vermittlung sehr wichtig, die die Frage nach der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft stellt und somit die Häuser zu Orten historischen Lernens macht. Im Hinblick auf das Verhältnis von Schule und Museum ist zu sagen, dass sich die Häuser bemühen, ein Curricula-orientiertes Vermittlungsprogramm zu erstellen, ohne dabei passgenau für die Schule als „HilfslehrerInnen“ zu agieren. Vermittlungsformate, welche gut in den Lehrplan passen, werden besonders gern gewählt.¹⁷ Eine zentrale Gemeinsamkeit aller Häuser ist die gemeinsame und wichtigste Zielgruppe der Museen. Für alle Häuser ist die Schule als Zielgruppe zentral. Mit Unterrichtsmaterialien und lehrplanorientierten Formaten versucht man hier, Schulen zu gewinnen. Das Vermittlungsprogramm für SchülerInnen ist im Vergleich zu allen anderen Zielgruppen bei allen Häusern am weitesten ausgebaut. Es konnte gezeigt werden, dass SchülerInnen nach wie vor eine große Zielgruppe für alle Häuser darstellen, aber trotzdem aktiv versucht wird, neue Zielgruppen zu gewinnen. Das Museum ist bei Schulen als außerschulischer Lernort beliebt, da es offene Lehr- und Lernprozesse ermöglicht. Gerade im Hinblick auf die Kompetenzorientierung kommt dem Museum eine wichtige Rolle als Institution mit Bildungsauftrag zu. Denn hier kann das Museum die Schulung ästhetischer Kompetenzen und kreative lebendige Zugänge zur Vergangenheit ermöglichen. SchülerInnen bilden eine zentrale Zielgruppe, dabei ist jedoch festzuhalten, dass bei keinem der drei Häuser Bildungs- und Vermittlungsangebote konkret für Schulen gemacht werden. Man will hier nicht als „Hilfs-NachhilfelehrerInnen“ bzw. „passgenau“ für Schulen arbeiten. Trotzdem wird deutlich, dass die Formate, die besonders gut in Curricula oder den Lehrplan passen, von Lehrerinnen und Lehrern besonders häufig gebucht werden. Man merkt teilweise bei der Formulierung der Formate den sprachlichen Einfluss der Didaktik. Es wird deutlich, dass hier ein schwieriger Grad begangen wird, Vermittlungsprogramme zum einen ansprechend und relevant für Schulen zu gestalten, gleichzeitig aber nicht nur als Zulieferer zu Curricula zu agieren. Eine

17 Zum Beispiel im Haus der Geschichte Niederösterreich, das Format zum „Kalten Krieg“. Vgl. Interview mit Anna Kieninger, verschriftlicht von Anna Kieninger, 30. 4. 2019, schriftliches Interview liegt bei Autorin, F. 11.

Abgrenzung des Lernorts Museum vom Lernort Schule ist allen Häusern wichtig. Obwohl Museen und Schulen seit jeher wichtige Kooperationspartner sind, konnten bei der vergleichenden Analyse kaum institutionalisierte Kooperationen weder langfristig noch kurzfristig zwischen Schulen und Museen ausgemacht werden. Die Schule und das Museum sind wichtige Orte historisch politischer Bildung. Die Häuser positionieren sich mit ihrem Vermittlungsprogramm, mit ihrem Fokus auf die BesucherInnen ganz klar als Orte „historisch-politischer Bildung“¹⁸, in welchen Kritik- und Urteilsvermögen gefördert werden sollen. Zu betonen ist an dieser Stelle, dass die Museen auch weitere Zielgruppen bedienen und auch versuchen, aktiv neue zu gewinnen. Eine weitere Gemeinsamkeit der Vermittlungsangebote aller drei Häuser ist, dass sich die verschiedenen Vermittlungsformate an Themen orientieren. Bei allen drei Häusern stehen partizipative thematische Vermittlungsformate im Zentrum, somit wird der Schwerpunkt auf „fokussierendes und vertiefendes Lernen anhand bestimmter Aspekte“¹⁹ gelegt. Zeithistorische Themen stehen dabei im Fokus der Dauerausstellung und des Vermittlungsprogramms. Dabei können die Themen: Demokratie, Medien und Migration als Hauptthemen der Vermittlungsangebote charakterisiert werden. Die Themen werden aus der jeweiligen Perspektive des Hauses behandelt. Demnach setzt sich das Haus der Geschichte Niederösterreich mit Regionalgeschichte auseinander und das Haus der Geschichte der Bundesrepublik intensiv mit der deutsch-deutschen Teilung und Wiedervereinigung. Der Holocaust bzw. die Shoa wird innerhalb des Vermittlungsprogramms nicht direkt behandelt, in Bonn wird er auch innerhalb der Dauerausstellungen nicht direkt thematisiert, Zeitgeschichte beginnt dort mit 1945. Der Fokus auf Medien innerhalb des Vermittlungsformates ist insofern interessant, da es im theoretischen Teil nicht als zentrales Thema der Zeitgeschichte thematisiert wird. Medien scheinen aber gegenwärtig ein zentrales Thema für SchülerInnen zu sein, was auch die Arbeit mit einer Peer-Group im Haus der Geschichte Österreich zeigt. An dieser Stelle soll mit einer zentralen Gemeinsamkeit der Häuser geschlossen werden. Alle drei Häuser versuchen bei der Verhandlung der Themen, einen Bezug zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft

18 Vgl. Interview mit Simone Mergen, verschriftlicht von Simone Mergen, 20. 5. 2019, schriftliches Interview liegt bei Autorin, F. 4.

19 Mergen 2016, S. 195.

herzustellen, und ermöglichen so historisches und politisches Lernen. Die Möglichkeit, Vergangenheit mit der Gegenwart zu konfrontieren, scheint bei der Auswahl der Themen für das Vermittlungsprogramm ein zentraler Aspekt zu sein. Mit der vorliegenden Diplomarbeit, die in diesem kurzen Beitrag nur umrissen werden konnte, wurde eine Bestandsaufnahme zwischen den Vermittlungsprogrammen der Dauerausstellung der drei Häuser durchgeführt, die zugleich Momentaufnahme ist. Als erste vergleichende Analyse der Vermittlungsprogramme dieser drei Häuser konnte sie eine Reihe von Gemeinsamkeiten, aber auch einige Unterschiede aufzeigen. Das zentrale Ergebnis der vorliegenden Analyse ist, dass alle Vermittlungsprogrammen eine Vielzahl von Ansätzen, Herangehensweisen und Themen bieten. Die Häuser verstehen sich, wie von vielen in der Theorie gefordert, als Foren, Verhandlungsräume und Diskussionsorte. Feedback, Evaluation und Dokumentation nehmen in allen, wenn auch in verschiedenen Ausprägungen, einen wichtigen Stellenwert ein. Die wichtigsten Themen, die in den Vermittlungsformaten behandelt werden, sind Demokratie, Migration und Medien. Hingegen gibt es kein Vermittlungsformat zum Holocaust, was wohl daran liegt, dass Holocaust Education hauptsächlich in Gedenkstätten²⁰ stattfindet. Gerade im Hinblick auf Österreich ist die Frage nach der Ausverhandlung und Vermittlung des Holocaust interessant. In Österreich gibt es im Vergleich zu Deutschland kein explizites Holocaust-Museum. Welchen Beitrag das Haus der Geschichte Österreich bei der Vermittlung des Holocaust leistet, wäre für zukünftige Forschungen von Interesse. Am Ende wurde deutlich, dass es eine Reihe weiterer spannender Forschungsfragen geben würde. Die Häuser der Geschichte sind ein dichter Analysegegenstand. In der vorliegenden Diplomarbeit konnten nur Facetten dieser ausstrahlenden Institutionen behandelt werden. Einige zentrale Aspekte des weiten Feldes der Vermittlung wurden aufgemacht, jedoch konnten zentrale Bereiche der Vermittlungsprogramme, unter anderem die konkrete Praxis, nicht thematisiert werden. Dazu zählen vor allem die Prinzipien und Methoden, die den

20 Anm.: Diese nehmen sich des Themas intensiv an. Der authentische Ort hat zudem für das Lernen über Nationalsozialismus und Holocaust eine große Bedeutung. Vgl. Ostermann Patrick (2017): Holocaust-Education im Museum nach dem Ende der Zeitzeugenschaft. Historisches Lernen aus den Berichten der Überlebenden. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht 68 1 / 2. Hannover: Friedrich Verlag, S. 52-65, S. 64.

Vermittlungsprogrammen zugrunde liegen, hier wären beobachtende Teilnahmen an Vermittlungsprogrammen oder Befragungen von Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern notwendig gewesen. All dies hätte den Rahmen meiner Arbeit allerdings gesprengt. Wir stehen hier auf einem riesigen Feld, wo es noch vieles zu beforschen gibt.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit liefert eine vergleichende Analyse der Vermittlungsprogramme für Schulen in gegenwärtigen Häusern der Geschichte innerhalb ihrer zeithistorischen Dauerausstellungen. Sie haben sich als neuer Museumstyp entwickelt, der sich bewusst vom klassischen Verständnis von Museum abgrenzt. Das Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland in Bonn, das historische Vorbild für Häuser der Geschichte, das Haus der Geschichte Niederösterreich in St. Pölten und das Haus der Geschichte Österreich in Wien sind Gegenstand der Analyse. In den Häusern wird über Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft diskutiert und ein Austausch zwischen Wissenschaft und Publikum forciert. Die Arbeit beschäftigt sich mit der Entwicklung des Begriffs „Vermittlung“ und seiner Abgrenzung von der „Museumspädagogik“. Es wird klargemacht, dass es sich bei der Bildungsarbeit im Museum um eine eigenständige pädagogische Arbeitsweise mit spezifischen Rahmenbedingungen handelt. Diese hat sich im letzten Jahrhundert im Kontext der bildungspolitischen Schlagwörter „Lebenslanges Lernen“ und „Interkulturelle Bildung“ von einem minoritären Thema zu einem wichtigen musealen Handlungsfeld entwickelt. Das bestätigen auch die Ergebnisse: In allen drei Häusern ist die Vermittlungsarbeit fester Bestandteil der Institution vor unterschiedlichen Rahmenbedingungen hinsichtlich der personellen und materiellen Ressourcen. Alle drei Häuser bieten ein vielfältiges Vermittlungsangebot von personalen und medialen Vermittlungsformaten, welche sich mehrheitlich der handlungs- und gegenwartsbezogenen Vermittlung zuordnen lassen. Die meisten Vermittlungsformate sind partizipativ angelegt, trotzdem gibt es signifikante

Unterschiede innerhalb der Vermittlungsprogramme. Alle drei Häuser schaffen ideale Rahmenbedingungen für selbstständige, aktive, interessen geleitete und reflexive Lernprozesse, also für historisches Lernen. Besucherorientierung ist ein zentrales Schlagwort gegenwärtiger Museumsarbeit. Es wird gezeigt, dass SchülerInnen nach wie vor die Hauptzielgruppe der Häuser bilden. Zeitgeschichte wird in allen drei Häusern unterschiedlich breit ausgelegt. Das Haus der Geschichte Österreich behandelt die Zeit ab 1918, das Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland die deutsche Geschichte ab 1945. Das Haus der Geschichte Niederösterreich geht in das 19. Jahrhundert zurück und setzt einen regionalen Schwerpunkt. Innerhalb der Vermittlungsprogramme der drei Häuser stehen die zeithistorischen Themen Medien, Demokratie, aber auch Migration im Fokus. Um auch einen Einblick in die Praxis zu erhalten, wird die Diplomarbeit um schriftliche Expertinneninterviews mit den Leiterinnen der Vermittlungsabteilung der drei Häuser, Mag.^a Eva Meran, MAS, Mag.^a Anna Kieninger und Dr.ⁱⁿ Simone Mergen, ergänzt.

RELEVANZ DER ARBEIT FÜR DIE AK NIEDERÖSTERREICH

Die Arbeit hat zum einen starken inhaltlichen Bezug zu Niederösterreich, da es sich bei einem der drei Untersuchungsgegenstände um das in Niederösterreich verankerte Haus der Geschichte handelt. Zum anderen sind Museums- und Ausstellungsbesuche in vielen Curricula und Lehrplänen als relevante und wichtige Orte der Bildung angeführt. Somit ist eine Auseinandersetzung von allen Bildungsinstitutionen mit Museen unumgänglich. Auf die Qualitäten und Unterschiede der Lernorte Schule und Museum gehe ich ausführlich im theoretischen Teil meiner Diplomarbeit ein, der hier insbesondere für Lehrpersonen von großem Interesse sein kann. Aus der vorliegenden Arbeit geht hervor, wie Lernen am „Lernort Museum“ möglich und pädagogisch aufbereitet werden kann, exemplarisch illustriert an drei zeitgeschichtlichen Museen. Ein Museumsbesuch beziehungsweise die Teilnahme an einem Vermittlungsformat kann eine Möglichkeit sein Kunst und Kultur in den Unterricht einfließen zu

lassen. Museen als außerschulische Lernorte können auch eine bessere Integration und Inklusion der Schülergruppen ermöglichen. Alle SchülerInnen werden angesprochen, was auch zur Förderung des Spracherwerbs führen kann. Der Beitrag ist somit auch für die Beschäftigung mit Erwachsenenbildung und der Migrantenbildung von Relevanz. An dieser Stelle ist es aber nochmals wichtig festzumachen, dass die Schule eine der zentralen Zielgruppen von Häusern der Geschichte ist, aber im Grunde Ort der Vermittlung und Ausverhandlung von Zeitgeschichte für alle sein soll. Über die kurze Präsentation meiner Diplomarbeit in diesem Sammelband bin ich der AK Niederösterreich überaus dankbar und möchte mich an dieser Stelle auch nochmals für die Förderung meiner Diplomarbeit bedanken.

AUSGEWÄHLTE LITERATUR

ARGE SCHNITTPUNKT (Hg.) (2013): Handbuch Ausstellungstheorie und -praxis. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

BAUR, Joachim (Hg.) (2010): Museumsanalyse. Methoden und Konturen eines neuen Forschungsfeldes. Bielefeld: Transcript Verlag.

COMMANDEUR Beatrix; KUNZ-OTT, Hannelore; SCHAD, Karin (Hg.) (2016): Handbuch Museumspädagogik. Kulturelle Bildung in Museen. München: kopaed.

DEUTSCHER MUSEUMSBUND E. V.; BUNDESVERBAND MUSEUMSPÄDAGOGIK E. V. (Hg.) (2008): Qualitätskriterien für Museen: Bildungs- Vermittlungsarbeit, Berlin: Deutscher Museumsbund e. V.

DOPPELBAUER, Angelika (2019): Museum der Vermittlung. Kulturvermittlung in Geschichte und Gegenwart, mit Abbildungen von Valerie Tiefenbacher. Wien/Köln/Weimar: Böhlau.

MÖRSCH, Carmen; SACHS, Angeli; SIEBER, Thomas (Hg.) (2017): Ausstellen und Vermitteln im Museum der Gegenwart. Bielefeld: Transcript Verlag.

MÖRSCH, Carmen: *Zeit für Vermittlung*. In: *Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste* (Hg.): *Online-Publikation*. URL: *Publikation.pdf* https://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/download/pdf-d/ZfV_O_gesamte_ [Stand: 31. 10. 2018].

MUCHITSCH, Wolfgang; KRADISCHNIG, Günter: *Zur Lage der österreichischen Museen. Eine Bestandsaufnahme 2018*. URL: http://www.museen-in-oesterreich.at/_docs/_statistiken/de/Museumsbund_Oesterreich_Zur_Lage_der_oesterreichischen_Museen.pdf [Stand: 31. 10. 2018].

RUPNOW, Dirk; UHL, Heidemarie (Hg.) (2010): *Zeitgeschichte ausstellen in Österreich. Museen – Gedenkstätten – Ausstellungen, Wien/Köln/Weimar 2010*.

KURZBIOGRAFIE

Franziska Winkler wurde 1994 in Prien am Chiemsee geboren und wuchs in der Nähe von Klagenfurt in Maria Saal auf. Nach der Matura zog sie nach Wien, um dort an der Universität Wien Deutsch und Geschichte auf Lehramt zu studieren. Während ihres Studiums beschäftigte sie sich intensiv mit verschiedenen Facetten der Zeitgeschichte mit einem Fokus auf die Geschichte Österreichs im 20. und 21. Jahrhundert im Sinne einer offenen, europäischen und transnationalen Historiografie. Erste berufliche Erfahrungen konnte sie durch verschiedene Praktika an verschiedenen Museen (Robert-Musil-Museum/Klagenfurt, Theatrumuseum/Wien) und Theatern (Stadttheater/Klagenfurt, Volkstheater/Wien, Burgtheater/Wien) in Wien und Kärnten sammeln. Der vorliegende Beitrag basiert auf der von der AK Niederösterreich geförderten Diplomarbeit „Vermittlungsprogramme für Schulen in zeitgeschichtlichen Museen. Ein Vergleich zwischen Haus der Geschichte Österreich, Haus der Geschichte Niederösterreich und Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland“, die 2019 abgeschlossen wurde und detailliertere Inhalte liefern kann als dieser kurze Beitrag. Aktuell lebt und arbeitet sie als Gedenkdienerin am Leo Baeck

Institut in New York und arbeitet am Oral-History-Projekt der Austrian Heritage Collection: <https://www.lbi.org/collections/austrian-heritage-collection/>. Das Ziel des 1996 gegründeten Projektes ist es lebensgeschichtliche Zeugnisse von österreichischen Emigrantinnen und Emigranten in Nordamerika zu dokumentieren.

**Kammer für Arbeiter und
Angestellte für Niederösterreich**

AK-Platz 1, 3100 St. Pölten

T 05 7171-0

E mailbox@aknoe.at

W noe.arbeiterkammer.at