



universität
wien

DISSERTATION / DOCTORAL THESIS

Titel der Dissertation /Title of the Doctoral Thesis

Mit der Lehre auf der Überholspur

Wie Lehrlinge Matura machen und was sie dazu brauchen.

Eine soziologische Untersuchung am Beispiel des Programms

Berufsmatura Wien

verfasst von / submitted by

Mag. Wolfgang Fronek, Bakk.

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree
of

Doktor der Philosophie (Dr. Phil.)

Wien, 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on the
student record sheet:

A 092 122

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt /
field of study as it appears on the student record
sheet:

Dr.-Studium der Philosophie UniStG
Soziologie, geisteswissenschaftl. Stzw.

Betreut von / Supervisor:

Mag. Dr. Wolfgang Dür

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	6
Tabellenverzeichnis	7
Vorwort und Danksagung	9
Einleitung und Ziel der Arbeit	12
1 Lehrausbildung - Das duale Bildungssystem und seine Chancen und Risiken	16
2 Bildungsungleichheit in Österreich	19
3 Entwicklungsgeschichte der Berufsreifeprüfung	34
4 Allgemeine Rahmenbedingungen der Berufsreifeprüfung (BRP)	36
4.1 Übertritt von BRP-AbsolventInnen in den tertiären Bildungssektor	37
5 Das Programm „Lehre mit Reifeprüfung“ (Berufsmatura)	39
5.1 Interessensgruppen und Einflussfaktoren	41
5.2 Institutionelle Benachteiligung der Lehrlinge	42
5.3 Die Berufsmatura aus systemtheoretischer Sicht	44
5.4 Die Zielgruppe	46
6 Allgemeine Lerntheorie und warum zusätzliche Unterstützung erforderlich ist	52
6.1 Wie funktioniert Lernen und was macht schulischen Erfolg aus?	52
6.1.1 Intelligenz vs. Fleiß	56
6.1.2 Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Schülerpersönlichkeit	59
6.2 Eltern, Familie, Bezugspersonen	62
6.3 Unterrichtende	65
6.3.1 Wie kann erfolgreicher Unterricht aussehen?	66
6.3.2 Emotionale Kommunikation und Vertrauenswürdigkeit	68
6.3.3 Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler	69
6.4 Rollenmodelle, Vorbildwirkung und Resilienz	71
6.5 Weitere Einflussfaktoren	72
6.5.1 Kursbesuch und Lernaufwand	72
6.5.2 Arbeitsumstände der TeilnehmerInnen	73
7 Arten zusätzlicher Unterstützung	75
7.1 Systemische Beratung und Coaching	75
7.2 Patenschaft und Buddys	78
7.3 Mentoring	79
7.3.1 Arten von Mentoring-Partnerschaften	80
7.3.2 Einsatzgebiete	82
7.3.3 Vorbildwirkung der MentorInnen	83
8 Die Berufsmatura in Wien	84
8.1 Programmspezifika und systematische Darstellung des Wiener Fördermodells	84
8.2 Berufsmatura Wien: Zahlen, Daten, Fakten	91
8.3 Drop Outs	93
8.4 Programmentwicklung und Veränderung der Rahmenbedingungen	98
8.5 Unterstützungsangebote im Programm Berufsmatura	108
8.5.1 Unterstützung durch Unterrichtende	108
8.5.2 Unterstützung durch Förderunterricht	109
8.5.3 Unterstützung durch externes Coaching	110
8.5.4 Unterstützung durch zusätzliche Betreuungspersonen	110
8.6 Das Mentoring-Programm der Berufsmatura	111
8.6.1 Entstehungsgeschichte des Mentoring-Programms in Wien	111
8.6.2 Die Mentoring-Ausbildung	112

8.6.3	Ziele und Abgrenzung des Mentoring-Programms	112
8.6.4	Evaluierung Mentoring-Lehrgang 2015 und 2016	113
8.7	Pädagogische Betreuung	113
8.8	Grundsätzliche Annahmen zur Betreuung.....	115
9	Empirischer Teil	118
9.1	Ziel der Forschung.....	118
9.2	Forschungsprozess und Methoden.....	120
9.2.1	Literaturrecherche und Datenbankanalyse.....	120
9.2.2	Einzel- und Gruppengespräche	120
9.3	Befragung MentorInnen 2015 und 2016	121
9.4	Quantitative Onlinebefragung	124
9.4.1	Weitere Forschungsfragen und Hypothesen.....	125
9.4.2	Ergebnisse der TeilnehmerInnen- und AbsolventInnenbefragung	133
9.4.2.1	Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Betreuung.....	134
9.4.2.2	Informationsweitergabe der BetreuerInnen an die Teilnehmenden	135
9.4.2.3	Beziehungsqualität – Eine tragfähige Arbeitsbeziehung?	140
9.4.2.4	Vorbildwirkung der Betreuungspersonen	145
9.4.2.5	Kontrolleure vs. Verbündete	151
9.4.2.6	Betreuungsintensität und Art der Kontaktaufnahme	153
9.4.2.7	Betreuungsqualität vs. Betreuungsquantität	157
9.4.2.8	Betreuungsqualität – Art der Betreuung, Art der Hilfestellung	164
9.4.2.9	Programmverlauf, Unterrichtszufriedenheit und Schwierigkeiten...	170
9.4.2.10	Die Bildungskarriere vor der Berufsmatura	175
9.4.2.11	Einfluss der schulischen Vorbildung	178
9.4.2.12	Soziale Durchlässigkeit und Bildungsmobilität.....	184
9.4.2.13	Übertritt in den tertiären Bildungsbereich.....	193
9.4.2.14	Anteil weiblicher Teilnehmender	196
9.4.2.15	Migrationshintergrund	196
9.4.2.16	Unterstützung von Familie und Freunden.....	197
9.4.2.17	Unterstützung durch den Lehrbetrieb	197
9.4.2.18	Erreichbarkeit der Kursstandorte und Ausstattung der Räume.....	198
10	Resumé und Handlungsempfehlungen	200
10.1	Subjektive Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Betreuung.....	201
10.2	Pädagogische Betreuung.....	202
10.3	Mentoring.....	202
10.4	Synergieeffekte nutzbar machen	204
10.5	Zusätzliche individuelle Beratung	207
10.6	Optimierung der Abläufe und Strukturen	208
10.7	Qualitätsmanagement in den Kursen	210
10.8	Einfluss von Familie, Freunden und Beruf	211
10.9	Einfluss der Betreuung auf die erfolgreiche Kursteilnahme	213
10.10	Soziale Durchlässigkeit – Positive Bildungsmobilität und Reparaturweg	214
11	Literatur	219
12	Anhang.....	225
12.1	Fragebogen und Häufigkeiten der MentorInnenbefragung 2017	225
12.2	Häufigkeitsauszählung aktive TeilnehmerInnen	227
12.3	Häufigkeitsauszählung AbsolventInnen	250
12.4	Konzept Mentoring-Ausbildung	268

12.5	MentorInnen Lehrgang 2015, Auswertung – Kursfeedback	270
12.6	MentorInnen Lehrgang 2016, Auswertung – Kursfeedback	271
12.7	Übersicht der AbsolventInnen nach dem Lehrberuf	273
12.8	Zum Autor	275
12.9	Abstract	275

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Determinanten und Persistenz von Bildung und Einkommen.....	21
Abbildung 2: Schulbesuch der Kinder nach höchster abgeschlossener Bildung des Vaters bzw. der alleinerziehenden Mutter.....	23
Abbildung 3: Internationaler Vergleich Bildungsmobilität.....	25
Abbildung 4: Statistik Lehre mit Matura, ganz Österreich Mai 2016.....	40
Abbildung 5: BerufsmaturantInnen und Lehrlinge nach Lehrberufsgruppen.....	47
Abbildung 6: BerufsmaturantInnen und Lehrlinge nach Vorbildung	48
Abbildung 7: Organisationsdiagramm Berufsmatura Wien	85
Abbildung 8: Programmstruktur Berufsmatura Wien.....	86
Abbildung 9: Gründe für die Berufsmatura nach TN-Status	94
Abbildung 10: Gründe für unregelmäßigen Kursbesuch.....	95
Abbildung 11: Gründe für die Abmeldung	96
Abbildung 12: Gründe für die Abmeldung anderer TeilnehmerInnen.....	97
Abbildung 13: Graphische Darstellung Eingangsphase	99
Abbildung 14: Interne Rahmenbedingungen bei begründeten Fehlzeiten Berufsmatura Wien ...	101
Abbildung 15: Modell einer tragfähigen Arbeitsbeziehung	116
Abbildung 16: Wortwolke	133
Abbildung 17: Häufigkeitsauszählung der besprochenen Themen	139
Abbildung 18: Einflüsse auf die Betreuungszufriedenheit	145
Abbildung 19: Vorbildwirkung.....	151
Abbildung 20: Einflüsse auf die Schwierigkeiten im Unterricht.....	184
Abbildung 21: Antworten der aktiven Teilnehmenden, ob sie sich die BRP auch selbst finanziert hätten	185
Abbildung 22: Frage nach Selbstfinanzierung der BRP (öibf-Berufsmaturabefragung 2012).....	185
Abbildung 23: Schulbesuch der Kinder nach höchster abgeschlossener Ausbildung des Vaters (um Berufsmatura Wien ergänzt)	190
Abbildung 24: Schulbesuch der Kinder nach höchster abgeschlossener Ausbildung des Vaters (um Berufsmatura Wien ergänzt)	192
Abbildung 25: Vorhaben der aktiven Teilnehmenden, nach der Matura zu studieren	193
Abbildung 26: Übertritt der AbsolventInnen in den tertiären Bildungsbereich	194
Abbildung 27: Darstellung der Einflussfaktoren auf eine erfolgreiche Kursteilnahme	213

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: TeilnehmerInnen Statistik nach TN-Status	91
Tabelle 2: AbsolventInnen Berufsmatura Wien nach Branchen, Stand Jänner 2017	92
Tabelle 3: Vorannahmen zu den Unterschieden zwischen Pädagogischer Betreuung und Mentoring.....	117
Tabelle 4: Einflussfaktoren für Erfolg und Misserfolg - TN Feedback Mentoring-Lehrgang 2015 .	122
Tabelle 5: Einflussfaktoren für Erfolg und Misserfolg – TN-Feedback Mentoring-Lehrgang 2016	123
Tabelle 6: Altersstruktur der befragten aktiven Teilnehmenden:	125
Tabelle 7: Subjektive Einschätzung der TeilnehmerInnen zum Informationsstand der MentorInnen zu den Rahmenbedingungen des Programms.....	135
Tabelle 8: Subjektive Einschätzung der TN zum Informationsstand der Pädagogischen Betreuung zu den Rahmenbedingungen des Programms.....	136
Tabelle 9: Informationsweitergabe der BetreuerInnen an die TeilnehmerInnen in Bezug auf die Eingangsphase, Anwesenheitspflicht und Zeitaufwand	137
Tabelle 10: Korrelation Informationsweitergabe an die TN – Zufriedenheit Eingangsphase	138
Tabelle 11: Besprochene Themen Päd. Betreuung vs. Mentoring	140
Tabelle 12: Subjektives Empfinden der TN bzgl. der Kontaktaufnahme mit der Betreuungsperson	141
Tabelle 13: Indikatoren für die Beziehung zwischen TN und Betreuungsperson	142
Tabelle 14: Logistische Regression Beziehungsindikatoren – Zufriedenheit mit Betreuung.....	144
Tabelle 15: Betreuungsperson hat selbst BRP gemacht	146
Tabelle 16: Betreuungsperson wird als Vorbild wahrgenommen	148
Tabelle 17: Kreuztabelle Betreuungsperson hat BRP absolviert – Vorbildwirkung	149
Tabelle 18: Korrelation Vorbildwirkung - Kontakthäufigkeit	150
Tabelle 19: Korrelation Vorbildwirkung – Betreuungszufriedenheit	150
Tabelle 20: TeilnehmerInnen-Bewertung bzgl. Aussagen zu den MentorInnen.....	152
Tabelle 21: TeilnehmerInnen-Bewertung bzgl. Aussagen zu den Päd. BetreuerInnen.....	153
Tabelle 22: Art des Erstkontakts zwischen Teilnehmenden und Betreuungsperson.....	154
Tabelle 23: Erstkontakt nach Jahr der Anmeldung	155
Tabelle 24: Korrelation Betreuungszufriedenheit – Kontakthäufigkeit	158
Tabelle 25: Zusammenhang zwischen Kontakthäufigkeit und Betreuungsperson an der Berufsschule	159
Tabelle 26: Zusammenhang Kontakthäufigkeit – Teilnehmende berufsschulpflichtig.....	161
Tabelle 27: Korrelation Kontakthäufigkeit – Gespräche wenn es keine akuten Anliegen gibt.....	162
Tabelle 28: Initiative zur Kontaktaufnahme	163
Tabelle 29: Bei welchen Themen wenden sich die Teilnehmenden an welche Stelle (Päd. Betreuung).....	165
Tabelle 30: Bei welchen Themen wenden sich die Teilnehmenden an welche Stelle (Mentoring)	166
Tabelle 31: Gründe warum sich TeilnehmerInnen an andere Stellen als die Betreuung wenden	167
Tabelle 32: Beurteilung der Teilnehmenden, ob BetreuerInnen mit anderen Stellen Kontakt haben sollten	169
Tabelle 33: Anzahl der absolvierten Teilprüfungen (aktive Teilnehmende)	171
Tabelle 34: Subjektive Einschätzung der Teilnehmenden zur Schwierigkeit der einzelnen Gegenstände im Hauptmodul	171
Tabelle 35: Einschätzung der Schwierigkeit der einzelnen Gegenstände im Hauptmodul (AbsolventInnen)	173
Tabelle 36: Zufriedenheit mit dem Unterricht im Hauptmodul (AbsolventInnen).....	173
Tabelle 37: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden in den einzelnen Gegenständen vor der Berufsmatura.....	174

Tabelle 38: Selbsteinschätzung der AbsolventInnen in den einzelnen Gegenständen vor der Berufsmatura.....	174
Tabelle 39: Pflichtschulabschluss aktive TeilnehmerInnen vs. AbsolventInnen	175
Tabelle 40: Besuch einer höheren oder mittleren Schule vor der Berufsmatura	176
Tabelle 41: Besuch einer höheren Schule vor der Berufsmatura	176
Tabelle 42: SchulabbrecherInnen höherer Schulen (mind. 10. Schulstufe) nach Bildungshintergrund der Eltern	177
Tabelle 43: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Schwierigkeiten im Deutschunterricht.....	178
Tabelle 44: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe, auf die Schwierigkeiten im Mathematikunterricht	179
Tabelle 45: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe, auf die Schwierigkeiten im Englischunterricht.....	179
Tabelle 46: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht.....	180
Tabelle 47: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Zufriedenheit mit dem Mathematikunterricht	181
Tabelle 48: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Zufriedenheit mit dem Englischunterricht	181
Tabelle 49: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Selbsteinschätzung der Leistungen im Fach Deutsch vor der Berufsmatura.....	182
Tabelle 50: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Selbsteinschätzung der Leistungen im Fach Mathematik vor der Berufsmatura.....	182
Tabelle 51: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Selbsteinschätzung der Leistungen im Fach Englisch vor der Berufsmatura.....	183
Tabelle 52: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter.....	186
Tabelle 53: Höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters.....	186
Tabelle 54: Höchster Bildungsabschluss eines Elternteiles.....	187
Tabelle 55: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter (AbsolventInnen)	187
Tabelle 56: Höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters (AbsolventInnen)	188
Tabelle 57: Höchster Bildungsabschluss eines Elternteiles (AbsolventInnen)	188
Tabelle 58: Bildungsniveau der österreichischen Bevölkerung (2013)	189
Tabelle 59: Höchste abgeschlossene Ausbildung der österreichischen Bevölkerung ab 15 Jahren	189
Tabelle 60: Kreuztabelle Schulbildung der Eltern – Wunsch zu studieren	195
Tabelle 61: Kreuztabelle Bildungshintergrund Teilnehmende – Wunsch zu studieren	195
Tabelle 62: TeilnehmerInnen-Zufriedenheit mit der Erreichbarkeit der Standorte	198
Tabelle 63: TeilnehmerInnen-Zufriedenheit mit der Raumausstattung	199

Vorwort und Danksagung

In dieser Arbeit beschäftige ich mich damit, was es mit dem Programm Lehre mit Reifeprüfung (Berufsmatura) auf sich hat. Was sind die ursprünglichen Ansprüche gewesen, die dazu geführt haben, dieses Bildungsmodell zu installieren und werden diese erfüllt? Wo liegen die Herausforderungen? Wer ist die Zielgruppe und was brauchen die Teilnehmenden, um in diesem Modell erfolgreich zu sein? Im Hinblick auf die letzte Frage wird sich im Zuge dieser Arbeit vor allem eine vielschichtige und kompetente Betreuung als wichtiges Erfolgskriterium herauskristalisieren. Ein weiterer Blick richtet sich auf die AbsolventInnen dieses Programms und deren weitere Bildungslaufbahn. Für überraschend viele AbsolventInnen des Programms endet der Bildungsweg nicht mit der Matura. Aber dazu später mehr. Ich bin selbst Mitarbeiter in der mit der Umsetzung in Wien betrauten Organisation, dem Kultur- und Sportverein der Wiener Berufsschulen (KUS-Netzwerk). Als einer der beiden Leiter der Bildungsabteilung bin ich mit der Evaluierung der Betreuungssysteme betraut worden. Mein Interesse an diesem Thema begründet sich aber zunächst vor allem daraus, dass ich selbst auf „Umwegen“ die Matura absolviert habe und ein ähnliches Bildungsschicksal wie einige der Teilnehmenden habe. Nach mehreren Schulabbrüchen habe ich über den Weg der Lehre eine Berufsausbildung, eine Reifeprüfung und letztlich einen Universitätsabschluss absolviert. Ich denke außerdem, dass diese Studie gerade in Wien, aufgrund der sich im Vergleich zu anderen Bundesländern unterscheidenden Lehrlingsstruktur, spannende Ergebnisse liefert.

In der Zeit, in der ich diese Dissertation verfasst habe, ist mir von vielen Seiten Unterstützung zuteil geworden. Sowohl in fachlicher als auch in emotionaler Hinsicht. Ebenso wichtig wie fachliches Feedback und Reflexion hat sich in dieser intensiven Zeit der Mehrfachbelastung – Beruf, wissenschaftliches Arbeiten, familiäre Verpflichtungen – ein stabiles soziales Netzwerk erwiesen. Ich habe also in den letzten Jahren erleben können, wie wichtig und förderlich eine fachlich zuverlässige Betreuung, kompetente Anlaufstellen, sowie ein geduldiges und liebevolles Umfeld für das Gelingen eines langwierigen und anspruchsvollen Unterfangens, wie dem Erstellen einer Dissertation,

sind. Es gibt im Leben Dinge, die bei solchen Vorhaben nicht ganz ausgeblendet werden können und sollen. Seien es familiäre und soziale Verpflichtungen, ein fordernder Job oder gesundheitliche Beeinträchtigungen. Das Leben ist ein ständiges Ausbalancieren von Ressourcenverteilung, was bei hohen Anforderungen nur mit entsprechender Erfahrung im Umgang mit diesen und damit einhergehender Selbst- und Sozialkompetenz zu erfüllen ist.

All jene Lehrlinge, die sich der Berufsmatura widmen, haben teilweise ähnliche, andere oder gleiche Herausforderungen in ihrem Leben zu meistern, die auch Aufmerksamkeit, Zeit und Energie erfordern. Darum gelten der Fokus dieser Arbeit und meine Wertschätzung vor allem all jenen, die sich diesem Unterfangen unterziehen und trotz aller Herausforderungen des täglichen Lebens neben Beziehung, Familie, Freundeskreis und Beruf diese Mehrfachbelastung meistern und erfolgreich ihren Weg gehen.

Bereits bei der Idee zu dieser Arbeit ist mir bewusst geworden, wie wichtig es ist, Menschen um sich zu haben, die einem bei solchen Vorhaben unterstützen. Nun ist es in meinem Fall so, dass ich mir über die Vorteile unterstützender Netzwerke einigermaßen bewusst bin und Möglichkeiten sehe, durch die ich Unterstützung erhalten kann. Bei den Teilnehmenden der Berufsmatura ist dieses Wissen, wo Unterstützung hilfreich ist und wie man zu dieser kommt, oft noch nicht in dieser Form ausgeprägt. Vielen Jugendlichen ist es unangenehm zuzugeben, dass sie Unterstützung gut brauchen könnten bzw. wissen sie teilweise nicht, wo sie sich Hilfe holen können und wenn, nehmen sie diese oft erst dann in Anspruch, wenn die Krise schon in einem sehr fortgeschrittenem Stadium ist. Darum ist es hier sehr wichtig, die Jugendlichen nicht sich selbst zu überlassen, sondern mit ihnen zeitgerecht und bevor Probleme auftreten das Gespräch zu suchen, zu motivieren und kompetent, emphatisch und unterstützend Einfluss zu nehmen. Dazu später mehr.

Zunächst gilt mein Dank Dr. Wolfgang Dür, der mich bei der Erstellung dieser Arbeit betreut hat. Meiner Frau, die mich tatkräftig unterstützt und motiviert hat. Meinem Freunden und Bekannten, die viel Verständnis und Geduld aufgebracht haben. Allen Kolleginnen und Kollegen im Arbeitsumfeld und an der Universität, die teilweise wertvolle Beiträge geleistet und mich in vielerlei Hinsicht großartig unterstützt haben. Weiter

standen mir bei der Auswertung der Daten Studienkollegen mit Rat und Tat zur Seite und auch andere ProfessorInnen, die zum Teil zu diesem Zeitpunkt bereits emeritiert waren, gaben Input. Ein ganz großer Dank auch vor allem an all jene Personen im Forschungsfeld, vor allem den Teilnehmenden und AbsolventInnen, die sich der Online-Befragung unterzogen haben und für Interviews ihre ohnehin knappe Zeit investiert haben. Auch all den BetreuerInnen der Teilnehmenden möchte ich für ihre Unterstützung danken und für ihre Bereitschaft, für Gespräche und Feedback zur Verfügung gestanden zu sein. Weiter ganz besonders allen Unterrichtenden, die es überhaupt erst möglich machen, dass die Lehrlinge erfolgreich durch das Programm kommen und die eine der wichtigsten Rollen bekleiden, wie wir später noch sehen werden. Letztlich gilt mein Dank selbstverständlich auch dem Bundesministerium für Bildung, welches dieses Programm ins Leben gerufen hat und finanziell dessen Umsetzung ermöglicht. Ebenso die Sozialpartner Wirtschaftskammer und Arbeiterkammer, die das Programm von Beginn an befürwortet haben. Auch alle KooperationspartnerInnen, im Besonderen die ARGE Berufsmatura, bestehend aus WIFI, BFI und VHS, ohne die eine Abwicklung dieses Fördermodells nicht in der jetzigen Form möglich wäre, möchte ich hier besonders erwähnen. Abschließend danke ich natürlich auch den Partnerschulen, die den Teilnehmenden der Berufsmatura Wien als Prüfungsschulen zur Verfügung stehen und dem Stadtschulrat für Wien.

Einleitung und Ziel der Arbeit

Die derzeitige politische und gesellschaftliche Diskussion über die Neugestaltung von Schule stellt den gesamten Bildungsbereich vor enorme Herausforderungen. Betrachtet man die Veränderungen im Bildungsbereich der letzten Jahre, lassen sich zwei Dinge feststellen: zum einen die Tatsache, dass viele vernünftige Vorschläge, die bereits vor etwa 50 Jahren gemacht worden sind, immer noch nicht vollständig umgesetzt werden konnten, zum anderen, dass bildungspolitische Maßnahmen der jüngeren Vergangenheit sich zu einem großen Teil im ständigen Schielen auf Ranglisten, wie z.B. jene der PISA-Studien erschöpfen, wodurch sich die Motivation auf Veränderung daraus begründet, einen schlechten Platz in der Rangliste erreicht zu haben, oder einen besseren erreichen zu wollen, wie der Philosoph Konrad Paul Liessmann sagen würde (vgl. ebd. 2006, S. 74). Der erste Punkt zeigt deutlich, wie träge das Bildungssystem auf das Einwirken seiner Umwelt reagiert.

„Das Unbehagen, um nicht zu sagen, die Revolte der Jugend erklärt sich zum großen Teil aus dem ungleichzeitigen Entwicklungstempo des Bildungssystems im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Bereichen.“ (Bourdieu 2005, S. 20)

Unter der Federführung von Pierre Bourdieu hat das College de France 1987 *„Vorschläge für das Bildungssystem der Zukunft“* erarbeitet mit dem Ziel *„die Notwendigkeit, die Grundprinzipien des Bildungswesens zu überdenken“*. Die darin formulierten Grundsätze behandeln Themen, wie das Herbeiführen des Einklangs zwischen Wissenschaft und Pluralität der Kulturen, mehr praxisorientiertem Unterricht, Vermeidung von Stigmatisierung und Entmutigung der SchülerInnen, bessere Schulausstattung, eine beratende Rolle der LehrerInnen, gleiche Ausgangschancen für alle, die periodische Revision des Lehrstoffs und offenere und autonomere Schulen (vgl. Bourdieu 2005, S. 111ff). Die 30-seitige Schrift beinhaltet viele Aspekte, die in Österreich erst in letzter Zeit den Hauch einer Umsetzung erfahren haben. Dennoch, erst der internationale Vergleich durch Ranglisten wie PISA und die daraus resultierende Frage „Wo stehen wir?“ haben den Stein ein wenig mehr ins Rollen gebracht und damit, allen Vorwürfen zu trotz, eine wichtige Intervention erfüllt.

Das Projekt Lehre mit Reifeprüfung (Berufsmatura), oder „Lehre mit Matura“ genannt, dient als Beispiel für Schul- und Bildungsprogrammentwicklung und soll aufzeigen, wie neue Wege im Bildungsbereich entstehen und im Spannungsfeld zwischen bestehenden Strukturen und der Forderung nach neuen Bildungsstandards etabliert werden können. Hier wird auch die Problematik des Zusammenspiels unterschiedlicher Systeme - wie Politik und Erziehung - deutlich und die oft unvereinbar scheinenden Forderungen der unterschiedlichen Institutionen (wie z.B. Bildungsministerium, Wirtschaft, Stadt- und Landessschulräten, Prüfungsschulen und Erwachsenenbildung).

„Durch die Berufsmatura werden mehr junge Menschen zu mehr Bildung geführt. Österreich profitiert von diesem Innovationsschub als Gesellschaft und als Wirtschaftsstandort.“ (Bundesministerium für Bildung)¹

Es scheint hier einen hohen gesellschaftlichen Nutzen zu geben (Vergleichbarkeit von Bildungsabschlüssen, Aufwertung der Lehre, Erhöhung der Anzahl von höheren Bildungsabschlüssen, Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit, Bildungsmobilität, usw.), aber auch damit verbundene Gefahren (mögliche Abwertung der Matura, Zwei-Klassen-Gesellschaft unter den Lehrlingen, Konkurrenz gegenüber höheren Schulen, Leistungsdruck und Mehrfachbelastung der Lehrlinge usw.). Eine große Herausforderung hierbei ist, wie auf die Forderung der Fördergeber nach einer besseren TeilnehmerInnen/AbsolventInnen-Quote eingegangen werden kann, ohne sozial schwächere und lernschwächere TeilnehmerInnen ganz zu verlieren und dem ursprünglichen Ansatz, der Erzeugung von mehr sozialer Durchlässigkeit, treu zu bleiben. Dabei werden vor allem die beiden Betreuungsschienen, welche die TeilnehmerInnen bei ihrem Fortkommen im Programm individuell unterstützen sollen, in den Fokus der vorliegenden Arbeit gerückt: das bereits seit Entstehung des Programms in Wien bestehende Unterstützungsangebot der

- Pädagogischen Betreuung

und das neu installierte

- Mentoring Programm.

¹ Bundesministerium für Bildung: Richtlinien zum Förderprogramm „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“

Wo die Vor- und Nachteile beider Betreuungsschienen liegen und welchen Einfluss diese Interventionen auf den Erfolg, die Zufriedenheit und die persönliche Entwicklung der TeilnehmerInnen haben, soll unter anderem in dieser Arbeit aufgezeigt werden. Auch soll Aufschluss darüber gegeben werden, ob durch diese Betreuungsangebote hinderliche Faktoren auf dem Weg zur Berufsmatura kompensiert werden können. Weiter wird beleuchtet, wo es Schnittstellen zwischen den beiden Betreuungssystemen gibt und ob und wie diese sinnvoll miteinander kombiniert werden können, um letztlich Empfehlungen für ein optimiertes Betreuungssystem aussprechen zu können. Darüber hinaus wird darauf eingegangen, wer die Teilnehmenden und AbsolventInnen dieses Programms sind und wie ihr weiterer Bildungsverlauf aussieht, z.B. ob ein Übertritt in das Hochschulsystem stattfindet. Letztlich sollen die Ergebnisse zeigen, wo in der Programmstruktur Optimierungen möglich sind und wie die Lehrlinge bei ihrem Vorhaben noch besser unterstützt werden können bzw. wie die Anzahl der Lehrlinge mit Reifeprüfung erhöht werden kann. Es wird genauer darauf eingegangen, ob und in welcher Form das ursprüngliche Ziel von mehr sozialer Durchlässigkeit erreicht worden ist und wie die Programmbedingungen darauf Einfluss nehmen. Bei dieser Gelegenheit wird auch ein Blick auf das Bildungswesen speziell in Wien gerichtet und der Versuch gewagt, unterschiedliche Einflussfaktoren zu beleuchten, um für Prozesse in diesem Bereich Sensibilität zu schaffen. In dieser Arbeit wird auf folgende Forschungsschwerpunkte eingegangen:

- Evaluation der Betreuungssysteme Pädagogische Betreuung und Mentoring
- mögliche Optimierungsvorschläge für die Betreuungssysteme
- sozialer Hintergrund der Teilnehmenden und AbsolventInnen
- Übertritt der AbsolventInnen in den tertiäre Bildungssektor
- der Beitrag des Programms Berufsmatura Wien zur sozialen Durchlässigkeit im österreichischen Bildungssystem

Ausgehend von der theoretischen Grundthese, dass *zusätzliche Betreuungsmechanismen wesentlich zur Drop Out-Prävention und Erhöhung der AbsolventInnenzahl im Programm Berufsmatura Wien beitragen*, wird die Behauptung aufgestellt, dass die Zielgruppe zu einem großen Teil zusätzliche Unterstützung benötigt, um die Programmteilnahme

erfolgreich zu bestreiten. Auf die Frage, warum dies der Fall ist, werden wir im Laufe der folgenden Seiten noch genauer eingehen.

Diese zusätzliche Betreuung ist im Fördervertrag so geregelt, dass finanzielle Mittel dafür zur Verfügung gestellt werden. Die Unterstützungsmaßnahmen sollen in unterschiedlichen Bereichen Hilfestellung bieten. In Wien ist als Umsetzungsinstrument zusätzlich zur fachlichen Lern-Unterstützung primär die Pädagogische Betreuung und das Coaching gewählt und in einem weiteren Schritt mit Mentoring ergänzt worden. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird noch genauer darauf eingegangen.

Das erste Kapitel gibt einen Überblick über das duale Bildungssystem in Österreich und dessen Entstehung. Es beleuchtet auch kurz die Vor- und Nachteile dieser Ausbildungsschiene, die hierzulande trotz rückläufiger Zahlen immer noch einen sehr hohen Stellenwert hat.

1 LEHRAUSBILDUNG - DAS DUALE BILDUNGSSYSTEM UND SEINE CHANCEN UND RISIKEN

BerufsschülerInnen absolvieren eine Lehre und somit eine Berufsausbildung. Die Lehrlinge sammeln praktische Erfahrungen im Lehrbetrieb, und erhalten theoretischen Input in der Berufsschule. Daraus ergibt sich der Begriff des dualen Berufsausbildungssystems. Diese Verknüpfung von Bildungs- und Ausbildungssystem mit dem Arbeitsmarkt hat seinen Höhepunkt im Industriekapitalismus der 60er und 70er Jahre gefunden. Aufgrund des damaligen Arbeitskräftebedarfs und der wirtschaftlichen Regulierung des Sozialstaates über Steuern und Subventionen ist es möglich gewesen, dass die Bereitstellung von fachlich gut ausgebildeten Arbeitskräften in enger Kooperation mit dem Bildungssystem abgewickelt worden ist (vgl. Oehme, Beran, Krisch 2007, S. 58).

„Das eigentliche Glanzstück dieser Verzahnung von Ausbildungssystem und Arbeitsmarkt im deutschsprachigen Raum ist das duale System, in dem bis heute noch ca. 40 Prozent der 15- bis 18-jährigen Jugendlichen in Österreich ausgebildet werden.“ (Oehme, Beran, Krisch 2007, S. 59)²

Dieses System ermöglicht es, sowohl in der Praxis zu lernen als auch schulische Ausbildung zu erhalten. Die Praxis kann in privatwirtschaftlich oder staatlich geführten Unternehmen erfolgen. Der oft kritisierte fehlende Praxisbezug in den Schulen fällt hier weg und den für das Berufsbild relevanten theoretischen Input erhalten die SchülerInnen in den Berufsschulen (vgl. Oehme, Beran, Krisch 2007, S. 59). In den meisten Lehrberufen dauert die Ausbildungszeit drei Jahre, bei manchen Lehrberufen auch dreieinhalb oder vier Jahre. Es besteht auch die Möglichkeit einer Doppellehre, bei der zwei artverwandte Berufe kombiniert werden. Obschon die Ausbildung sowohl im Betrieb als auch in der Berufsschule stattfindet *„nimmt die schulische Ausbildung de facto einen weitaus geringeren Teil der „Lehrzeit“ ein“* (Oehme, Beran, Krisch 2007, S. 59). Der Schulbesuch

² Die Autoren beziehen sich auf Schneeberger 2003, S. 15.

erfolgt entweder regelmäßig über das ganze Schuljahr verteilt mit ein bis zwei Schultagen pro Woche oder geblockt in Lehrgängen über mehrere Wochen, in denen die Lehrlinge nur die Schule besuchen.

„Die tatsächliche Qualität der Ausbildung ist aber sehr stark vom Betrieb, dessen Beschäftigungsfeldern, dessen Ressourcen, den pädagogischen Fähigkeiten der Ausbilderinnen etc. abhängig.“ (Oehme, Beran, Krisch 2007, S. 60)

Dies zeigt sich in der Praxis sehr deutlich. Tendenziell sind es eher große Unternehmen, die aufgrund ihrer Struktur mehr personelle und finanzielle Ressourcen haben, um ihre Lehrlinge zu fördern. Zum einen in Bezug auf die innerbetriebliche Ausbildung (Seminare, Fachausbildung etc.), zum anderen hinsichtlich der Arbeitszeiten. Letzteres ist ein wichtiger Aspekt in Bezug auf die Möglichkeit, den Lehrlingen genügend freie Zeit für den Besuch von Bildungsmaßnahmen (z.B. den Besuch der Berufsmaturakurse) einzuräumen. Zu betonen ist, dass es auch Klein- und Mittelbetriebe gibt, die ihre Lehrlinge bestmöglich fördern. Problematisch wird es dann, wenn Lehrlinge als unabhkömmlicher Bestandteil der Belegschaft eingesetzt werden. Dies bringt für die Betriebe natürlich den Vorteil, Mitarbeiter mit fach- und betriebsspezifischer Ausbildung zu sehr günstigen finanziellen Bedingungen zur Verfügung zu haben, ist aus bildungspolitischer Sicht aber teilweise als problematisch zu beurteilen (vgl. Oehme, Beran, Krisch 2007, S. 60). Dies trifft im Besonderen auf die Bereiche Einzelhandel, Gastgewerbe, Baugewerbe und Haar- und Körperpflege und dgl. zu.

Um eine Lehre zu beginnen, sind die Absolvierung von neun Pflichtschuljahren und ein Ausbildungsplatz in einem Betrieb oder einer geförderten Einrichtung Voraussetzung. Die Lehrausbildung wird mit der Absolvierung der Lehrabschlussprüfung abgeschlossen (vgl. Statistik Austria 2008, S. 119). Während berufsbildende mittlere Schulen und vor allem die berufsbildenden höheren Schulen, sowie die allgemeinbildenden höheren Schulen *„in den letzten 15 Jahren deutlich zulegen konnten, wird bei Berufsschulen ein spürbarer Rückgang verzeichnet“* (Statistik Austria 2008, S. 22). Theoretisch gibt es in Österreich mehr als 200 Lehrberufe.³ Demgegenüber stehen zehn Lehrberufe, auf die sich fast die

³ Vgl. Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammern Österreichs, vgl. Lehrberufsliste online

Hälfte aller Lehrabschlüsse konzentriert. Die häufigsten Abschlüsse im Jahr 2008 verzeichnet die Gruppe der Einzelhandelskaufleute, gefolgt von den Bürokaufleuten bei den Frauen. Dies hat sich auch 2015 nicht gravierend geändert.⁴ Bei den Männern sind die häufigsten Lehrabschlüsse im Jahr 2008 Kraftfahrzeugtechnik, Tischlerei und Elektroinstallationstechnik.⁵ Im Jahr 2015 sind dies die Lehrberufe Metalltechnik, Elektrotechnik und Kraftfahrzeugtechnik.⁶ Per 31. Dezember 2007 haben in Österreich 129.823 Lehrlinge in 38.132 Lehrbetrieben ihre Ausbildung gemacht. 2015 sind es nur noch 109.963 Lehrlinge in 30.374 Lehrbetrieben gewesen (inklusive überbetriebliche Lehrausbildung). Die meisten Lehrlinge (23.660) gibt es in Oberösterreich. Wien liegt auf Platz zwei mit 16.918 Lehrlingen.⁷

Nachdem wir uns in diesem Kapitel einen Überblick über die Lehrausbildung in Österreich verschafft haben, wird das nächste Kapitel genauer auf die Frage eingehen, welchen Einfluss unterschiedliche Bildungsvarianten in Bezug auf Ungleichheit in der Bevölkerung haben. Gibt es im österreichischen Bildungssystem gleiche Chancen für alle? Welche Rolle spielen soziale und biologische Faktoren? Nachdem soziale Durchlässigkeit sich in den letzten Jahren als wichtiges politisches Thema etabliert hat, werden wir im Folgenden versuchen, einen besseren Überblick über diesen Bereich zu bekommen.

⁴ Vgl. Lehrlingsstatistik 2015, Wirtschaftskammern Österreichs, https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/ZahlenDatenFakten/Daten_zum_Thema_Lehrlinge.html, Zugriff 14.9.2016.

⁵ Vgl. Statistik Austria 2008, S. 36.

⁶ Vgl. Lehrlingsstatistik 2015, Wirtschaftskammern Österreichs

⁷ Vgl. Lehrlingsstatistik 2015 der Wirtschaftskammern Österreichs

2 BILDUNGSUNGLEICHHEIT IN ÖSTERREICH

„Kulturelle Reproduktion bezieht sich darauf, wie die Schulen gemeinsam mit anderen sozialen Institutionen dazu beitragen, dass soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten über Generationen hinweg erhalten bleiben. Durch den Begriff wird unsere Aufmerksamkeit auf jene Mittel gelenkt, durch die die Schulen über den vorgegebenen Lehrplan das Erlernen von Werten, Einstellungen und Gewohnheiten beeinflussen. Die Schulen verstärken Unterschiede der in den früheren Lebensjahren erworbenen kulturellen Werthaltungen und Anschauungen. Wenn die Kinder die Schule verlassen, wirken sich diese so aus, dass für manche die Chancen verringert, für andere hingegen verbessert werden.“

(Giddens, 1999, S. 452)

Wie auch soziale Sicherheit und politische Teilhabe, versteht sich Bildung heute als ein Menschenrecht. In Artikel 1 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte heißt es, *„alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“*⁸

Der linksliberale Politiker und Soziologe Ralf Dahrendorf erhebt 1968 die Forderung *„Bildung ist Bürgerrecht“* und etabliert den Schlüsselbegriff der *„Lebenschancen“* und meint damit *„die Ausweitung von Bildung auf eine möglichst große Zahl von Menschen“* (Dahrendorf 1979, S. 112). Seit 2008 wird in Österreich alle drei Jahre der Nationale Bildungsbericht (NBB) erstellt und gibt Auskunft über den aktuellen Stand der Bildung.⁹

Auch die seit dem Jahr 2000 durchgeführten PISA-Testungen spielen in Bezug auf schulische Leistungen und deren Erklärungsfaktoren eine bedeutende Rolle und haben eine hohe Medienpräsenz. Ob diese tatsächlich die Aufmerksamkeit verdienen, die ihnen zuteilwird, wird unterschiedlich diskutiert, jedoch bleibt unbestreitbar, dass die PISA- und PIRLS-Studien der OECD das Thema der sozialen Ungleichheit wieder in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt haben, nachdem diese für viele Jahre aus der öffentlichen Bildungsdebatte in Österreich verschwunden gewesen ist (vgl. Erler 2014, S. 22). Den Ergebnissen der Studien wird aber unterschiedliche Kritik zuteil.

⁸ Beschluss der Vereinten Nationen am 10. Dezember 1948.

⁹ BIFIE-Gesetz 2008; BGBl. 1, Nr. 25/2008.

Der soziale Hintergrund, so scheint es, dürfte also ein sehr wichtiger Bestimmungsfaktor für schulische Leistung sein. Die 1996 an 195 Hamburger Schulen durchgeführte LAU-Studie (vgl. Lehmann, Peek, Gänsfuß, 1997)¹⁰ kommt jedenfalls zu dem Ergebnis, dass der soziale Hintergrund mehr ausschlaggebend ist als die kognitiven Leistungen der SchülerInnen. Auch nachstehende AutorInnen streichen diesen Fokus heraus:

„Während Kinder von Eltern mit Universitätsabschluss zu rund 49% wieder selbst einen Universitätsabschluss erreichten, sind dies bei Kindern von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss lediglich 3%. (...) Wenn es ein Ziel der Gesellschaft ist, dass Kinder Chancen auf Bildung vorfinden, die unabhängig von den Ressourcen ihrer Eltern sind, dann zeigt uns die Fachliteratur eindrucksvoll, dass Österreich besonders weit von diesem Ziel entfernt ist.“ (Fessler, Mooslechner, Schürz 2014, S. 58ff)

Im Gegensatz zu Vermögen und Einkommen kann Bildung nicht umverteilt werden. In erster Linie zeigt sich das Verteilungsproblem in fehlender Bildungsmobilität. Obwohl in Österreich im Zuge der Schul- und Universitätsreformen in den 60er und 70er Jahren eine deutliche Verbesserung der Bildungsmobilität feststellbar gewesen ist, ist diese in Österreich heute im internationalen Vergleich niedrig (vgl. Fessler, Mooslechner, Schürz 2014, S. 58).

„Die Bildungsmobilität zwischen Generationen wird als einer der wichtigsten Bestandteile der Chancengleichheit in einer Gesellschaft gesehen.“ (OECD 2008 zitiert nach Fessler, Mooslechner, Schürz 2014, S. 58)

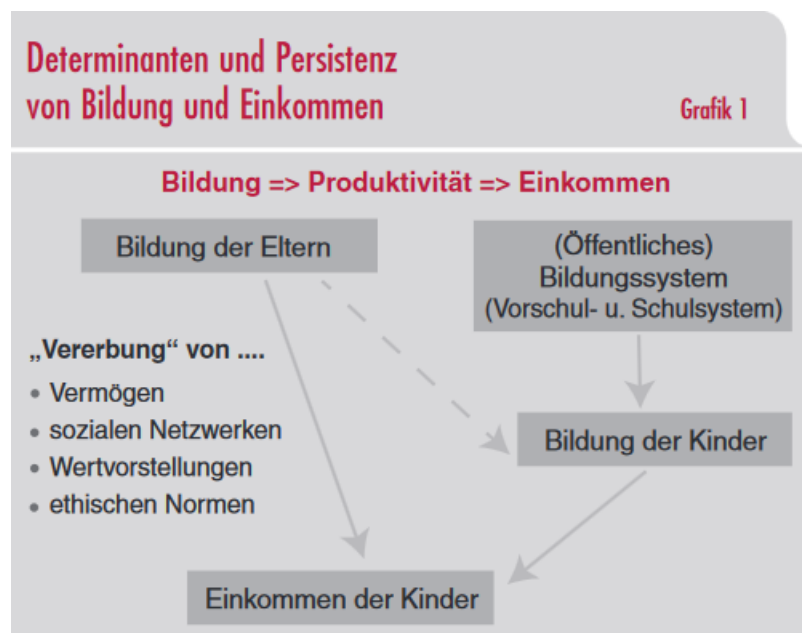
Gemessen wird diese *„als Korrelation zwischen den Bildungsabschlüssen der Eltern und jenen der Kinder“* (Fessler, Mooslechner, Schürz, 2014, S. 58). Die Bildungsmobilität ist umso größer, je unabhängiger die Bildungsabschlüsse der Eltern von jenen der Kinder sind. Weiter beziehen sich die Autoren auf Belzil und Hansen (2004), die empirische US-Daten als Untersuchungsgrundlage heranziehen und zu dem Schluss kommen, *„dass rund 68% der Variation in den Bildungsabschlüssen durch den sozialen Hintergrund der Kinder erklärt werden können.“* Auch die Vererbung anderer *„sozioökonomischer Charakteristika,*

¹⁰ Vgl. dazu auch SPD Bildungsserver 2006, S.5.

wie etwa Einkommen, Vermögen und Konsum“ (vgl. Mulligam 1999 zit. nach Fessler/Mooslechner/Schürz 2014, S. 58) spielen eine Rolle, sind aber für die Untersuchung intergenerationaler Zusammenhänge weniger geeignet, weil sich diese im Gegensatz zu Bildungsabschlüssen viel schneller verändern können (vgl. ebd.). Es ist aber ein eindeutiger Zusammenhang zwischen Bildung und Einkommen feststellbar, Bildungsmobilität bedeutet also auch soziale Mobilität und Mobilität in Bezug auf das Einkommen.

„Neben den (individuellen und öffentlichen) Bildungsinvestitionen gibt es aber auch Effekte, welche über die familiäre Herkunft sehr direkt den weiteren Erwerbsverlauf von Individuen mitbestimmen. Dies sind neben der Vererbung geistiger Fähigkeiten vor allem die Vererbung bzw. Weitergabe von Vermögen, Wertvorstellungen, sozialen Normen sowie sozialen Netzwerken.“ (Altzinger, Lamei, Rimplmaier, Schneebaum 2013, S. 49)

Abbildung 1: Determinanten und Persistenz von Bildung und Einkommen



Quelle: Altzinger, Lamei, Rimplmaier, Schneebaum 2013, S. 49.

Die vorhergehende Grafik gibt einen Hinweis darauf, dass soziale Mobilität durch entsprechende öffentliche Maßnahmen im Bildungsbereich gefördert werden kann (vgl. ebd.). Diese sollten für die Zielgruppe idealerweise kostenlos sein, um ökonomische Faktoren einzudämmen. Zudem stellen Fessler, Mooslechner und Schürz (2014) fest, dass

sich Bildungsmobilität mit der Zeit verändert, und zwar vor allem nach Schulreformen, die einen einfacheren Zugang zu Bildung ermöglichen. Diese Tatsache und jene, dass sich Bildungsmobilität von Land zu Land stark unterscheidet und zwischen den Geschlechtern differenziert, seien weitere starke Hinweise für soziale Erklärungsfaktoren.

„Für den Fall der Ungleichheit von Arbeitseinkommen zählen zu diesen Mechanismen namentlich Angebot und Nachfrage, der Zustand des Bildungssystems, sowie die verschiedenen Regelungen und Institutionen, die Einfluss auf das Funktionieren des Arbeitsmarktes und die Lohngestaltung haben.“ (Piketty 2014, S. 312)

Seit Anfang des 20. Jahrhunderts lässt sich ein positiver Trend hinsichtlich höherer Bildung beobachten. Steiner (1998)¹¹ dokumentiert diese Bildungsexpansion von den 1950er bis 1990er Jahren anhand entsprechender Kohorten. Bei Personen, die zu Beginn der 50er Jahre geboren worden sind, haben nur 6% eine Matura oder einen höheren Bildungsabschluss aufgewiesen, während es in den 1990er Jahren bereits 25% gewesen sind. Dies begründet sich unter anderem in den bildungspolitischen Bemühungen der Nachkriegszeit hinsichtlich Schicht- und Klassenlage, sowie geschlechtsspezifischen, konfessionellen und räumlichen Unterschieden in der Nutzung von Bildungsangeboten, bei denen *„das katholische Arbeitermädchen vom Lande“* Hauptadressatin gewesen ist (Brüsenmeister 2008, S. 202f).

„Unzweifelhaft ist die staatliche Bildungspolitik ein entscheidender Faktor, der beeinflusst, welche gesellschaftlichen Akteure in welcher Weise von Bildungsangeboten profitieren, je nachdem, welche Akteure in Bildungsprogrammen adressiert werden und wie offen oder geschlossen diese Programme sind, d.h. wie selektiv sie gehandhabt werden und welche Wissensarten sie favorisieren.“ (Brüsenmeister 2008, S. 202)

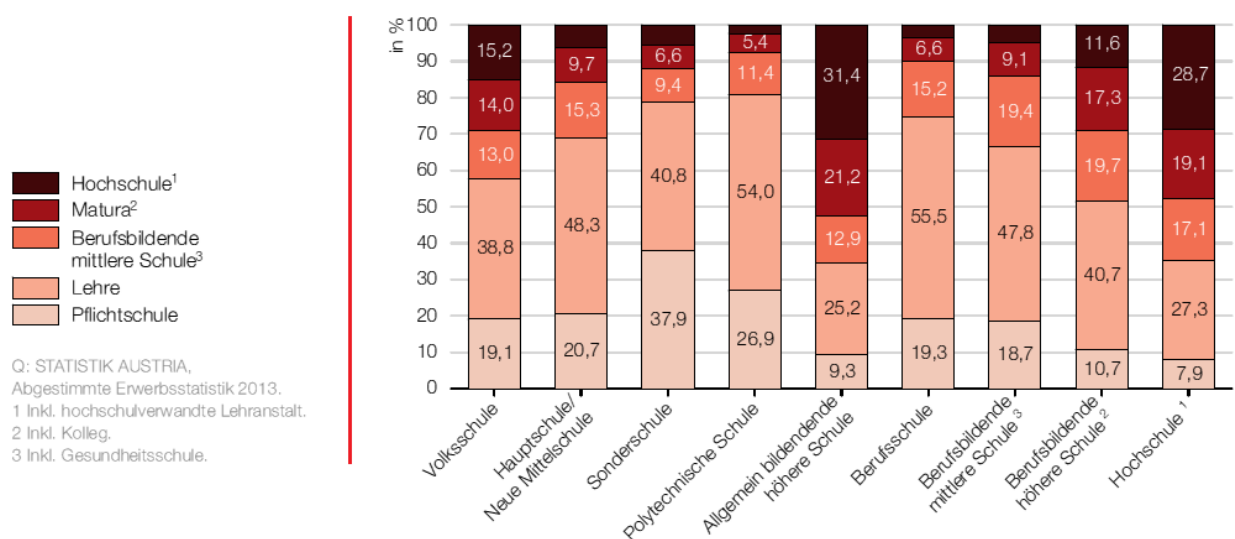
Ein Grundproblem bei den meisten Studien, die sich mit der sozialen Selektion im Schulsystem beschäftigen, ist der Mangel an Daten, der kaum einen Blick auf die gesamte Population bzw. das gesamte österreichische Bildungssystem zulässt. Oft beziehen sich diese nur auf einzelne Gruppen, wie Jugendliche, die noch im Haushalt der Eltern

¹¹ Zit. nach Fessler, Mooslechner, Schürz 2014, S. 59.

wohnen¹², oder Studierende, wie beispielsweise die Studierenden-Sozialerhebung 2015 (Bericht zur sozialen Lage der Studierenden), die zuletzt 2016 erschienen ist.¹³ Letztere gibt auch Aufschluss über die Vererbung von Bildung, z.B. zeigen die Daten, dass bei neu inskribierten StudentInnen im Wintersemester 2014/15 22% der Väter der Studierenden einen Hochschulabschluss haben, während dies in der Elterngeneration der Gesamtbevölkerung lediglich 12% sind und umgekehrt 28% der Väter von Studierenden einen Lehrabschluss als höchsten Bildungsabschluss haben, während dies in der Elterngeneration der Gesamtbevölkerung auf 46% zutrifft (vgl. Zaussinger, Unger, Thaler u.a. 2016, S. 43).

Auch die abgestimmte Erwerbsstatistik 2013 der Statistik Austria belegt, dass das Bildungsniveau in Österreich stark von der Herkunftsfamilie abhängt.

Abbildung 2: Schulbesuch der Kinder nach höchster abgeschlossener Bildung des Vaters bzw. der alleinerziehenden Mutter



Quelle: Statistik Austria, abgestimmte Erwerbsstatistik 2013.

Eine umfassende Analyse der Bildungsmobilität liefert Spielauer (2004), der den Mikrozensus 1996 analysiert, mit dem Ziel, eine Einschätzung über künftige Bildungsverteilung in der Bevölkerung abzugeben.¹⁴ Weitere international vergleichbare Messzahlen zur Bildungsmobilität liefern Studien von Fessler & Schneebaum (2012) und

¹² Vgl. dazu Landler 1997 und Bacher 2003 zit. nach Fessler, Mooslechner, Schürz 2014.

¹³ <https://www.ihs.ac.at/de/forschungsgruppen/hochschulforschung/projekte/studierenden-sozialerhebung-2015>.

¹⁴ Zit. nach Fessler, Mooslechner, Schürz 2014, S. 59.

Fessler, Mooslechner und Schürz (2012). Sie ziehen dabei bspw. Daten der Immobilienvermögenserhebung 2008 der Österreichischen Nationalbank heran.

Die Ergebnisse dieser Studien hinsichtlich der Bildungsmobilität zeigen eine sehr deutliche *„Persistenz von Bildung in der österreichischen Gesellschaft anhand der Erwachsenenpopulation des Jahres 2008“*. Die Kinder von Eltern mit Universitätsabschluss sind scheinbar in Bezug auf ihren Bildungsabschluss statistisch klar im Vorteil. Etwa 95% haben zumindest die Matura oder einen Abschluss an einer mittleren Schule. Auf der anderen Seite sind es aber nur 3% der Kinder, deren Eltern maximal einen Lehr- oder Pflichtschulabschluss besitzen, die dann auch einen Universitätsabschluss erreichen. Zu 81% erreichen diese Kinder maximal einen Lehr- oder Berufsschulabschluss (Fessler, Mooslechner, Schürz 2014, S. 61).

Es zeigt sich auch ein deutliches Rollenmuster. Die Bildung des Vaters hat grundsätzlich ausschlaggebenderen Einfluss auf die Kinder als die der Mutter, wobei jene des Vaters stärker die Bildung der Söhne beeinflusst und jene der Mutter eher die der Töchter (vgl. Fessler & Schneebaum 2012 zit. nach Fessler, Mooslechner, Schürz 2014, S. 63).

Man darf aber nicht ganz unzufrieden sein. Der Fahrstuhl ist insgesamt nach oben gefahren und hat mehr Wohlstand und Bildung für alle seine Insassen mit sich gebracht.¹⁵ Seit der Bildungsexpansion von den 50er bis 90er Jahren hat sich viel getan. Der Anteil jener Menschen mit niedriger Bildung hat in diesem Zeitraum sehr deutlich abgenommen. Die positiven Auswirkungen der Schul- und Universitätsreformen auf die Jahrgänge ab Mitte der 60er Jahre zeigen eine deutliche Verbesserung der Chancengleichheit und einen Anstieg der Bildungsmobilität.

„Für die jüngste Generation liegt der Korrelationskoeffizient bei rund 0,4, was bedeutet, dass ein zusätzliches Jahr an Elternbildung durchschnittlich mit 0,4 zusätzlichen Jahren an Kinderbildung einhergeht.“ (Fessler, Mooslechner, Schürz, S. 62, 2014)

Die Maßzahl für die gesamte österreichische Bevölkerung liegt bei etwa 0,5.

¹⁵ Vgl. Beck, Ulrich 1986.

Abbildung 3: Internationaler Vergleich Bildungsmobilität

Land	Regressionskoeffizient	Rang	Korrelationskoeffizient	Rang
Italien	0,67	6	0,54	1
Slowenien	0,54	12	0,52	2
Österreich***	0,81	1	0,52	3
Österreich*	0,78	2	0,51	4
Österreich**	0,77	3	0,50	5
Ungarn	0,61	7	0,49	6
USA	0,46	18	0,46	7
Schweiz	0,49	14	0,46	8
Irland	0,70	5	0,46	9
Polen	0,48	16	0,43	10
Belgien	0,41	20	0,40	11
Estland	0,54	13	0,40	12
Schweden	0,58	10	0,40	13
Ukraine	0,37	22	0,39	14
Slowakei	0,61	8	0,37	15
Tschechien	0,44	19	0,37	16
Niederlande	0,58	11	0,36	17
Norwegen	0,40	21	0,35	18
Finnland	0,48	17	0,33	19
Nord Irland	0,59	9	0,32	20
Großbritannien	0,71	4	0,31	21
Dänemark	0,49	15	0,30	22

*beinhaltet die gesamte Stichprobe; **schließt alle vor 1940 geborenen aus; ***schließt alle vor 1940 geborenen und nach 1980 geborenen aus. Alle Maßzahlen, außer jene für Österreich stammen aus Hertz et al. 2008, Tabelle 2; Quelle: Fessler, Mooslechner, Schürz, 2012, S. 63.

Obenstehende Tabelle erinnert aus österreichischer Sicht eher an ein Endergebnis im Schifahren. Wir finden drei Österreicher unter den ersten fünf. Das ist doch ein beachtliches Ergebnis. Im Wettkampf um das europäische Land mit der geringsten Bildungsmobilität müssen wir uns nur Italien und Slowenien geschlagen geben.

Was sind aber nun die Gründe, warum hängen die Bildung der Eltern und jene der Kinder so stark zusammen? Wir wissen mittlerweile, dass ein bestimmter Prozentsatz der Intelligenz vererbbar ist. Das bedeutet aber wie schon erwähnt natürlich nicht, dass sich dadurch Bildungsungleichheit auf rein biologische Faktoren zurückführen lässt. Dies wäre möglicherweise dann nachweisbar, wenn wir in einer Gesellschaft leben würden, in der grundsätzlich alle die gleichen Chancen vorfinden.¹⁶ Nachdem wir aber in einer Gesellschaft leben, in der die Menschen bei ihrer Geburt (und auch schon davor) ein sehr

¹⁶ Vgl. dazu auch Neubauer 2012

unterschiedliches soziales Umfeld vorfinden, rückt die biologische Erklärung von Bildungsungleichheit sehr stark in den Hintergrund. Eltern mit höherer Bildung sind zwar nicht gezwungenermaßen mehr an der Bildung ihrer Kinder interessiert als weniger gebildete Eltern, es ergeben sich aber automatisch mehr Ressourcen. Zum einen, weil eine höhere Bildung meist mit einem höheren Einkommen, sprich ökonomischen Kapital, einhergeht, zum anderen, weil höhere Bildung auch gleichbedeutend ist mit höherem kulturellen Kapital (vgl. Bordieu 2005). Das bedeutet, das Umfeld eines Kindes mit höher gebildeten Eltern wird vermutlich förderlicher für die Bildung des Kindes sein, als ein bildungsferneres und mit weniger ökonomischen Ressourcen ausgestattetes Umfeld. Schon alleine deshalb, weil die Betreuungsstrukturen der Kinder gerade für bildungsfernere Schichten problematisch sind. Heckman, der bereits vor zehn Jahren die Behauptung aufstellte, dass Familien die größte Quelle für Ungleichheiten in unserer Gesellschaft sind, begründet dies durch die gesellschaftliche Strukturen und den Bildungshintergrund bzw. ökonomischen Status der Eltern, speziell der Mutter:

„Die Rolle der Frau ändert sich. Sie ist im Schnitt heute viel besser gebildet, geht arbeiten, bekommt später Kinder. Wer mit gut gebildeten Eltern aufwächst, tut das meist in stabilen Verhältnissen und unter qualitativ hochwertiger Kinderbetreuung. Wenn die Mutter schlechter gebildet ist, ist sie oft Alleinerzieherin. Das nimmt stark zu und ist allein finanziell schon schwierig. Gleichzeitig fehlt oft die Zeit, sich mit den Kindern zu beschäftigen, sie zu entwickeln. Das ist ein Trend, der zu mehr Ungleichheit und weniger Aufstiegschancen führt.“ (Heckmann 2017)

Bei Kindern mit bildungsfernerem Hintergrund bedarf es mit Sicherheit eines Vielfachen an Aufwand, um den Vorsprung gegenüber Kindern mit bildungsnahem Hintergrund auszugleichen.

„Betrachtet man die Leistungsunterschiede der Kinder der vierten und achten Schulstufe verfestigt sich das Faktum der Bildungsvererbung. Der Lernunterschied zwischen Kindern von Eltern mit Matura und Kindern von Eltern mit maximal Pflichtschulabschluss am Ende der Volksschule beträgt 20,9 Schulmonate. Dies entspricht ungefähr 2 Schuljahren, die das Kind aufholen müsste, um mit den Kindern, deren Eltern Matura haben, gleichzuziehen.“

Bis zur achten Schulstufe verringert sich dieser Abstand zwar etwas, bleibt aber signifikant (z.B. in Mathematik bei 16,5 Monaten).“ (Schnell 2016)

Selbst bei wenig Interesse an den eigenen Kindern, fällt es der ersten Gruppe leichter, ihren Nachwuchs mit Bildung zu versorgen. Zum einen, weil mehr finanzielle Möglichkeiten bestehen, bspw. für Nachhilfe, Freizeitaktivitäten, private Schulen und dergleichen, zum anderen, weil die Kinder automatisch in einem für Bildung fruchtbareren Umfeld mit mehr Privilegien und entsprechenden sozialen Netzwerken aufwachsen, welche sowohl für einzelne Akteure als auch für Gruppen und Gesellschaften ein entscheidender Wettbewerbsfaktor sind (vgl. Jansen 2003, S. 26). Aufgrund des derzeitigen Forschungsstandes ist davon auszugehen, *„dass das soziale Umfeld und insbesondere die materiellen Ressourcen der Eltern entscheidend sind, d.h. deren Bildung, Einkommen und Vermögen“* (Fessler, Mooslechner, Schürz 2014, S. die sich auf Checci et al. 2008 und Heckman 2008 beziehen). Dies wirkt sich laut Ökonom und Wirtschaftsnobelpreisträger Heckman auch auf andere gesellschaftliche Bereiche aus, wie z.B. Gesundheit, Kriminalität und die Bildung von Randgruppen.

STANDARD: Ihre Forschung zeigt, dass Menschen ihr Leben lang massiv benachteiligt sind, wenn sich die Eltern ihnen nicht ausreichend gewidmet, mit ihnen gespielt, gemalt und gelesen haben.

Heckman: Das versteht man intuitiv. Heute haben wir aber bessere Beweise dafür – von Neurowissenschaftlern, von Psychologen, dazu Langfriststudien von Ökonomen. Eine auf Neuseeland bezogene Arbeit zeigte, dass 20 Prozent der Bevölkerung 80 Prozent der Probleme verursachen, also etwa Kriminalität, hohe Gesundheitskosten, wenig Bildung, Drogenmissbrauch. Im Alter von drei bis fünf Jahren kann man relativ gut vorhersagen, wer davon betroffen sein wird.“ (Heckman 2017 in „Der Standard“)

Ungleiche Startvoraussetzungen von Kindern können offensichtlich derzeit in Österreich durch das Erziehungs- und Bildungssystem nur minimal kompensiert werden. Schlechte Startvoraussetzungen haben Kinder von Eltern mit niedrigem Bildungshintergrund, was meist auch mit niedrigem ökonomischem Kapital einhergeht. Laut UNICEF-Berechnungen beträgt die Kinderarmutsrate hierzulande im Jahr 2007 knapp 11%, betroffen sind davon

hauptsächlich *„Kinder von AlleinerzieherInnen, Arbeitslosen, mit mehr als zwei Geschwistern und/oder Migrationshintergrund.“* (Erler 2014, S. 23)¹⁷

Hinzu kommen auch noch die individuellen Bildungswegentscheidungen, die relativ klar am sozialen Hintergrund festzumachen sind. Verschiedene Bevölkerungsgruppen treffen unterschiedliche Bildungsentscheidungen, woraus sich Ungleichheiten in den Bildungsmustern ergeben. Boudon (1974) unterscheidet hier primäre und sekundäre Herkunftseffekte, wobei erstere auf die Leistungen der Kinder in der Schule abzielen und sich durch kulturelle Unterschiede in Familien aus unterschiedlichen sozialen Schichten erklären. Die sekundären Herkunftseffekte beschreiben die unterschiedlichen Bildungswegentscheidungen, die Familien, je nach sozialer Herkunft, unterschiedlich treffen. Die Bildungsaspiration wird hier mit einem Kosten-Nutzen Kalkül in Verbindung gebracht, wobei Boudon davon ausgeht, dass höhere Schichten sich zum Erhalt ihres Status eher an höherer und allgemeiner Bildung beteiligen, wohingegen niedrigere soziale Schichten sich eher für niedrigere Bildungsvarianten entscheiden. Zum einen begründet er dies durch die Vermeidung von Kosten höherer Bildung durch den früheren Eintritt in das Erwerbsleben, zum anderen durch die Vermeidung von Kosten durch mögliches Scheitern (vgl. Boudon 1974, Kupfer 2010, S. 5 und Lentner/Stadlmayer 2013, S. 180f).

„Die Einschätzung der Gewinne und Kosten sowie der jeweiligen Nützlichkeit der verschiedenen Wege ist nach Boudon abhängig vom sozialen Status der Entscheidenden, weshalb sie zu unterschiedlichen Entscheidungen kommen.“ (Kupfer 2010, S. 5)

Hier wirken Motive wie Statuserhalt, finanzielles Kalkül, Selbsteinschätzung der schulischen Fähigkeiten und je nach theoretischer Grundlage auch nicht rationale Kräfte wie *„sub-kulturelle Werte, adaptive Präferenzen oder andere psychologische Mechanismen, wie beispielsweise normative Bezugsgruppeneffekte.“* (Kristen 1999, S. 36)¹⁸

Diese Bildungswegentscheidungen sind gerade in bildungsferneren Schichten mit großer Unsicherheit verbunden, da oft auch nicht genügend Informationen für eine solch

¹⁷ UNICEF Berechnung, Daten von 2007, vgl. dazu Erler 2006

¹⁸ Kristen 1999 bezieht sich auf die Studien von Gambetta, Diego 1987.

wichtige Entscheidung zur Verfügung stehen, was dazu beiträgt, dass Individuen sich oft nicht über die im eigenen Umfeld vorgelebten Bildungskarrieren und Möglichkeiten hinauswagen und eben auch angesprochene ökonomische Faktoren eine Rolle spielen können, was dazu beiträgt, dass häufig Ausbildungs- statt Bildungswege eingeschlagen werden. Hinzu kommt die Erwartungshaltung aufgrund der oft negativen Vorerfahrungen der Eltern.

„Kinder aus armen und damit häufig aus bildungsferneren Schichten empfinden die Schule mehrfach als einen belastenden Ort. Dort erleben sie soziale Ausschlusserfahrungen.“
(Erler 2014, S. 24)

Auch bereits angesprochene ökonomische Faktoren wirken sich hier aus. Dieser Effekt der sekundären Herkunftseffekte spielt gerade in Österreich, aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Gabelungen im Bildungssystem eine große Rolle. Vor allem beim Übertritt in die Sekundarstufe I gewinnen diese an Bedeutung. Die Noten spielen hier tatsächlich eine untergeordnete Rolle, denn *„Akademikerkinder haben bei einem „Sehr gut“ in Deutsch und Mathematik in der vierten Klasse Volksschule eine Wahrscheinlichkeit von über 80% in eine AHS überzutreten, Kinder von Eltern mit maximal Pflichtschule haben bei den selben Noten nur eine rund 50%ige Chance“* (Erler 2014, S. 24, der sich auf Haider 2010 bezieht). Dieser Effekt verstärkt sich weiter und wirkt dadurch auch beim Übertritt von der Sekundarstufe I. Als einen Einflussfaktor hinsichtlich mangelnder Bildungsmobilität identifizieren auch Fessler, Mooslechner und Schürz *„einen sehr frühen Selektionsmechanismus“* im österreichischen Bildungssystem und beziehen sich auf Spielauer (2004), wenn sie sagen, dass *„die Wahrscheinlichkeit eine Matura oder gar einen tertiären Bildungsabschluss zu erreichen, bei Kindern, die im Alter von 10 Jahren in einem Gymnasium beginnen, deutlich höher als bei HauptschülerInnen“* ist (Fessler, Mooslechner, Schürz 2014, S. 59).

Etwas anders verhält es sich hingegen bei der sogenannten Mittelschicht, oder dem sogenannten Kleinbürgertum, welches nach Bordieu eine hohe Bildungsaspiration aufweist, die sich *„durch ihren Ethos des sozialen Aufstiegs und des Strebens nach Erfolg in und durch Schule und insofern die Einschätzung, gute und objektive Chancen des*

sozialen Aufstiegs zu haben, erklärt werden“ (Lentner/Stadlmayer 2013, S. 180). Das Bestreben, hier auf der Seite der Gewinner zu stehen, führt häufig zu einem „Wettrüsten um den beeindruckendsten Kleinkindlebenslauf.“ (Friedrichs 2008, S. 109, zit. nach Erler 2014, S. 24)

Marlene Lentner und Martina Stadlmayer (2013) untersuchen den beruflichen Werdegang und die *„Arbeitsmarktintegration junger Menschen mit Migrationshintergrund“* und stellen fest, *„dass ein großer Teil der Personen mit Migrationshintergrund, insbesondere die ehemaligen „GastarbeiterInnen“ und deren Nachkommen, niedrige soziale Positionen einnehmen, Benachteiligung im Bildungssystem erfahren und geringe berufliche Verwertungsaussichten“* haben (vgl. ebd. S. 189). Sie stellen zwar eine Angleichung in der zweiten Generation an die autochthone Bevölkerung fest, betonen aber den nach wie vor deutlichen Unterschied in der sozialen Lage der Betroffenen. Sehr spannend ist die Erkenntnis, dass man aufgrund der theoretischen Grundlagen von Boudon und auch Bourdieu davon ausgehen kann, dass diese Gruppe eine eher niedrige Bildungsaspiration aufweisen müsste. Es zeigt sich aber das Gegenteil. Die Befunde deuten darauf hin, dass *„MigrantInnen sowohl der ersten als auch der zweiten Generation, und insbesondere erneut die ehemaligen „GastarbeiterInnen“ und deren Nachkommen“* hohe Bildungsaspiration aufweisen und *„Bildung als (einziges) Mittel für sozialen Aufstieg“* interpretieren (Lentner/Stadlmayer 2013, S. 189). Das Scheinargument mancher Menschen in diesem Land, MigrantInnen würden wenig Bildungsbereitschaft zeigen, wird hiermit widerlegt. Nicht aber die Tatsache, dass die *„(Macht-) Strukturen die Verwirklichung der „wahren“ Ambitionen“* nicht zulassen (vgl. Lentner/Stadlmayer 2013, S. 190). Bacher und Tamesberger (2013) weisen in diesem Zusammenhang auf das *„höhere Desintegrationsrisiko von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“* hin.

„Es verweist auf Probleme der Arbeitsmarktintegration dieser Gruppe, auch bei höherer Bildung, die sich als Hinweis auf ethnische Diskriminierung am Arbeitsmarkt interpretieren lassen.“ (Bacher/Tamesberger 2013, S. 206)

Daraus ergibt sich die Schlussfolgerung, dass die Annahme, mit Bildung könne man alles erreichen, sich nicht bewahrheitet, zumindest nicht in Bezug auf bestimmte soziale oder

kulturelle Gruppen. Natürlich erhöhen Bildungsabschlüsse die Chancen einen Job zu finden, es „besteht ein starker Zusammenhang zwischen fehlender Berufs- oder Schulausbildung und der Desintegration am Arbeitsmarkt“ (Bacher/Tamesberger 2013, S. 206).

Wir sehen also, dass es sich bei der Bildungsvererbung um kein natürliches Phänomen, sondern eindeutig um ein soziales Phänomen handelt und es ist offensichtlich, dass es im Bereich der sozialen Durchlässigkeit und Verteilung Interventionen braucht, um eine Verbesserung herbeizuführen. Dazu ein sehr plakatives Beispiel:

„Und selbst wenn es sich bei der Persistenz von Bildung um ein „natürliches“ Phänomen handeln würde, wäre dies noch lange kein Grund einen staatlichen Eingriff, der zu einer stärkeren Unabhängigkeit der Bildungsverteilung von Merkmalen der Eltern, also zu mehr Chancengleichheit, führt, abzulehnen. Auch wenn die Kurzsichtigkeit kein soziales Phänomen, sondern auch ein genetisches sein mag, macht es schließlich Sinn, das Sehvermögen der Bevölkerung mit Hilfe von Brillen möglichst zu gewährleisten. Schlichtweg, weil es für das Funktionieren der Gesellschaft von großer Bedeutung ist und die Tatsache, dass das Sehvermögen auf „natürliche“ Weise ungleich verteilt ist, wohl kein gutes Argument ist, um es dabei zu belassen oder es als besonders gerecht zu empfinden.“
(Fessler, Mooslechner, Schürz 2014, S. 64)

Um dem Ziel der Verbesserung der Bildungschancen und mehr Unabhängigkeit von den Ressourcen der Eltern näher zu kommen, identifizieren die oben genannten Autoren zwei Wege. Erstens eine gleichere Verteilung der Ressourcen der Eltern und/oder zweitens ein „Reparaturweg“, nämlich der Versuch durch den Staat, die Ungleichheit der Ressourcen auszugleichen. Von Ersterem sind wir in Österreich weit entfernt. Politische Instrumente, wie vermögensrelevante Steuern, fallen in Österreich sehr gering aus (ca. 0,5 % des BIP), die eigentliche Vermögenssteuer ist bereits 1993 abgeschafft und die Erbschaftssteuer 2008 auf Eis gelegt worden.¹⁹ Eine Wiederbelebung der Erbschaftssteuer ist in letzter Zeit wieder diskutiert und angedacht worden. Letztlich ist es aber zu keiner Umsetzung gekommen. Dieses Vorgehen vermindert möglicherweise das Abwandern der Reichen

¹⁹ Vgl. z.B. <http://www.geldmarie.at/steuern/verm%C3%B6genssteuer.html>, Zugriff am 4.12.2016.

und verhilft Österreich zur Stärkung als Wirtschaftsstandort, unterstützt aber auch die Vergrößerung der Kluft zwischen Arm und Reich. Somit wird auch die Ausgangslage der Kinder ungleicher. Der zweite Weg, der Versuch diese ungleiche Ausgangslage innerhalb des Schulsystems auszugleichen, wird derzeit nur unmerklich beschritten.

„Die frühe Selektion im Schulsystem, die Abschaffung der Freifahrten, die nicht vorhandene Ganztagschule, die zunehmende Bedeutung teurer Nachhilfe, die zunehmende Bedeutung von kostenpflichtigen Privatschulen, verschärfen allesamt die bereits bestehenden Ungleichheiten in den Ressourcen der Eltern.“ (Fessler, Mooslechner, Schürz 2014, S.64)

Das Programm Lehre mit Matura ist in diesem Zusammenhang, zwar teilweise auch nur als Reparaturweg zu betrachten, kann aber einen sehr wirkungsvollen Beitrag zur Erhöhung der positiven Bildungsmobilität und insgesamt zur sozialen Durchlässigkeit leisten. Ein Reparaturweg ist es dort, wo es als Auffangnetz für Kinder mit bildungsnahem Hintergrund, im Sinne der Vermeidung von negativer Bildungsmobilität dient. Es ist aber auf der anderen Seite nicht nur Reparaturweg, sondern auch eine neue Bildungsschiene, nämlich dort, wo Lehrlinge, die keinen anderen Weg als jenen der Lehre gewählt hätten, eine Möglichkeit vorfinden, im Zuge ihrer Lehre auch die Matura zu machen und somit einen kostenfreien Zugang zu höherer Bildung zu erhalten und entspricht damit der Intention des Fördergebers:

„Wir wollen ein Bildungssystem, das niemanden zurücklässt. Ein Bildungssystem, das alle Beteiligten bestmöglich nach ihren Interessen und Begabungen fördert.“
(Bundesministerium für Bildung)

Unterschiedliche Startbedingungen, die in der Schule vorzufinden sind, betreffen aber neben der sozialen Herkunft auch noch andere Dimensionen, wie Lernschwierigkeiten in Form von Legasthenie oder Dyskalkulie, krankheitsbedingte Beeinträchtigungen, Behinderungen, schlechte Deutschkenntnisse, Genderunterschiede usw. und es erfordert einen hohen Aufwand, will man auf all diese Bedürfnisse eingehen (vgl. Dür 2008, Kap. 3.10., Pos 1240).

„Übrig zu sagen, dass es bei den jetzt auf den Monitoren des Systems auftauchenden Unterschieden nicht allein um die Verschiedenartigkeit von Interessen und Begabungen geht – das wäre geradezu ein Asset, sondern vor allem um Defizite in Gesundheit, Wohlbefinden, psychosozialem Entwicklungsstand und Sozialverhalten, wodurch gerade die grundlegenden Fähigkeiten der Kinder beeinträchtigt werden, die für die Teilnahme am Unterricht benötigt werden: Konzentration, geistige Präsenz, Geduld, Gefühlskontrolle, Frustrationstoleranz, Sozialität und die Fähigkeit, überhaupt anhaltende Interessen für irgendetwas zu entwickeln.“ (Dür 2008, Kap. 3.10., Pos. 1249)²⁰

Instrumente wie die Berufsreifeprüfung und im speziellen das Programm Lehre mit Reifeprüfung (Berufsmatura) können einen wesentlichen Beitrag leisten, die soziale Durchlässigkeit zu erhöhen. Die oben genannten Gründe machen aber auch deutlich, dass es nicht nur darum geht, diese Programme zu installieren, sondern dass es auch entsprechende Unterstützungsstrukturen braucht. In den folgenden Kapiteln werden die Entwicklungsgeschichte und die Spezifika der Berufsreifeprüfung und des Förderprogramms Lehre mit Reifeprüfung dargestellt.

²⁰ Vgl. dazu auch Brooks-Gunn & Markman 2005 und Haskins & Rouse 2005.
Bei Dür 2008 handelt es sich um ein e-Book, eine Angabe der Seitenzahl ist in diesem Fall nicht möglich.

3 ENTWICKLUNGSGESCHICHTE DER BERUFSREIFEPRÜFUNG

Die Berufsreifeprüfung (BRP) existiert in Österreich in ihrer jetzigen Form seit 1997 und stellt hierzulande den wichtigsten nicht-traditionellen Hochschulzugang dar. Bis zur Implementierung des Programms „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ ist die BRP ausschließlich Teil der Erwachsenenbildung gewesen und die Vorbereitungskurse in den jeweiligen Gegenständen mussten kostenpflichtig an Erwachsenenbildungseinrichtungen besucht werden.²¹ Entstanden ist die Idee einer Berufsreifeprüfung bereits viel früher. In der Zeit des zweiten Weltkrieges ist die sogenannte Begabtenprüfung eingeführt worden. Daraus resultierend ist 1945 aufgrund der gesellschaftlichen Strukturen die Berufsreifeprüfung geboren worden, die allerdings in ihrer damaligen Form mehr der heutigen Studienberechtigungsprüfung entsprochen hat. Es hat immer wieder Anpassungen gegeben. Die vermutlich größte Änderung ist 2008 erfolgt, mit der Implementierung des Programms „Lehre mit Reifeprüfung“ – Berufsmatura, einem speziellen kostenlosen Angebot für Lehrlinge. Die BRP in ihrer eigentlichen Form, die als Hauptzielgruppe Erwachsene anspricht, gibt es nach wie vor. Es besteht immer noch die Möglichkeit, die BRP nach Absolvierung der Berufsausbildung an Erwachsenenbildungseinrichtungen kostenpflichtig zu absolvieren.

Seit der bundesweiten Implementierung des Programms „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ im Jahr 2008 ist die Zahl der TeilnehmerInnen in allen Bundesländern in den ersten Jahren rasant angestiegen. Dieses Fördermodell ermöglicht es Lehrlingen kostenfrei die BRP zu absolvieren, wenn Sie sich bereits während ihrer Lehrausbildung dazu entschließen, die Berufsmatura machen zu wollen. Das Programm ist vom Bundesministerium für Bildung (ehemals BMUKK) ins Leben gerufen worden. Dies ist eine Reaktion auf die bildungspolitischen Forderungen nach mehr sozialer Durchlässigkeit, Aufwertung der Lehre und Erhöhung der Abschlüsse im sekundären Bildungsbereich (mehr Maturanten) gewesen, die auch aufgrund internationaler Benchmarks und

²¹ Eine Ausnahme dazu stellen die in manchen Berufsschulen implementierten „Schulversuche“ dar. Diese werden aber künftig nicht mehr weiter finanziert und laufen gerade aus.

Vergleichsstudien (wie OECD oder PISA) immer mehr an Relevanz gewonnen haben. Vor allem im dualen Bildungssystem (Lehre) gibt es schon lange die Forderung nach mehr Durchlässigkeit. Dieser ist nun mit der Möglichkeit, die BRP kostenfrei absolvieren zu können, nachgekommen worden und ermöglicht damit auch Personen mit Lehrabschluss Zugang zu tertiären Bildungsangeboten und dem Erwerb einer allgemeinen Hochschulberechtigung.

4 ALLGEMEINE RAHMENBEDINGUNGEN DER BERUFSREIFEPRÜFUNG (BRP)

„Die Berufsreifeprüfung (BRP) stellt die wichtigste nicht-traditionelle Zugangsmöglichkeit für einen uneingeschränkten Zugang zum Besuch von Universitäten, Hochschulen, Fachhochschulen, Akademien und Kollegs in Österreich dar. Die mit der BRP erworbenen Berechtigungen entsprechen – im Gegensatz zur Studienberechtigungsprüfung – jenen einer normalen Reifeprüfung an einer allgemeinen oder berufsbildenden höheren Schule.“
(Lachmayr, 2013, S. 123)

Diese Art der Reifeprüfung ist nur in Zusammenhang mit einer berufsbildenden Ausbildung (z.B. Lehre, Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule, etc.) möglich.²² Ergänzend dazu müssen Teilprüfungen in Deutsch, Englisch, Mathematik und dem Fachbereich (je nach Beruf) abgelegt werden. Die Kombination aus Berufsausbildung und diesen vier Maturagegenständen ergibt dann die Berufsreifeprüfung. Die entsprechenden Kurse werden von diversen Erwachsenenbildungseinrichtungen (u.a. WIFI, Bfi, VHS) angeboten. Bis zu drei Teilprüfungen können derzeit direkt an den Erwachsenenbildungseinrichtungen geprüft werden, sofern diese die Berechtigung dazu haben. Die Kosten müssen von den TeilnehmerInnen getragen werden. Es gibt bundeslandspezifische Förderungen von unterschiedlichen Stellen, die sich in Höhe und Abwicklung unterscheiden. Das Zeugnis wird von einer Höheren Schule (Prüfungskommission) ausgestellt. An dieser Schule muss auch mindestens eine der vier Teilprüfungen abgelegt werden. Eine Evaluierung aus dem Jahr 2006 hat ergeben, dass der größte Anteil an BRP-AbsolventInnen jene Personen mit abgeschlossener Lehrlingsausbildung sind (vgl. Klimmer, Schlögl, Neubauer 2006, S. 8).

Nun stellt sich die Frage, ob es beim Maturaabschluss bleibt, oder ob diese Zielgruppe auch in den tertiären Bildungsbereich (Universitäten, Fachhochschulen etc.) übertritt.

²² Vgl. RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes) Berufsreifeprüfungsgesetz 2017

4.1 ÜBERTRITT VON BRP-ABSOLVENTINNEN IN DEN TERTIÄREN BILDUNGSSEKTOR

Derzeit sind es in Österreich ca. 5% der Studierenden, welche die Hochschulberechtigung über die Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung erlangt haben, davon 41% Frauen und 59% Männer (vgl. Zaussinger, Unger, Thaler, u.a.: Studierenden-Sozialerhebung 2015, Band 3, Seite 7). Im Vergleich dazu waren es im Jahr 2008/09, also bei Implementierung des Programms Lehre mit Matura, 2,8% (vgl. Statistik Austria, Hochschulstatistik 2008/09). Leider gibt es nur wenig genauere Spezifikation zwischen beiden Typen und bisher auch keine Bezugnahme auf die AbsolventInnen des Programms Berufsmatura. Im Jahr 2013 stellt Norbert Lachmayr fest, dass seit Implementierung des Programms Berufsmatura Ende 2008 *„die BRP als nichttraditionelle Zugangsvoraussetzung an Fachhochschulen und Universitäten im Vergleichszeitraum um den Faktor 1,4 gestiegen“* ist (vgl. Lachmayr 2013, S. 125).

Norbert Lachmayr und Barbara Neubauer erstellen im Jahr 2010 die Studie *„Studierende mit Berufsreifeprüfung an Universitäten und fachhochschulischen Einrichtungen mit Erhebungsschwerpunkt Wien“* und kommen zu sehr spannenden Ergebnissen. Das Fazit:

„Die Berufsreifeprüfung ist nur bei der Aufnahme/Zulassung zur Hochschule formal ein Thema und im laufenden Schulbetrieb irrelevant.“ (Lachmayer/Neubauer 2010, S. 39)

Sie stellen 2010 aber auch fest, dass der Anteil der BRP-AbsolventInnen an den Unis so gering ist, dass er unter der Wahrnehmungsschwelle liegt. Über Studienerfolg und Drop Out-Quoten gibt es kein verwertbares quantitatives Datenmaterial. Die Rückmeldungen der Lehrverantwortlichen ergeben aber keine signifikanten Unterschiede zwischen Studierenden mit Berufsreifeprüfung und jenen mit traditionellen Maturaabschlüssen.

„Die Berufsreifeprüfung wird auf jeden Fall als ausreichende Vorbereitung auf die Hochschule gesehen. Die Berufserfahrung der Studierenden, die alle BRP-Studierenden mitbringen, wird als sehr positiv und vorteilhaft bewertet.“ (Lachmayer/Neubauer 2010, S. 39)

Die Autoren betonen, dass die Studierenden mit BRP mit „*keinen Barrieren oder besonderen Herausforderungen zu rechnen*“ haben. Es werden aber je nach Studienrichtung Defizite in den Bereichen Deutsch, Mathematik und Englisch festgestellt. Dies erklärt sich vermutlich durch die unterschiedliche Intensität des Unterrichts in den einzelnen Fächern. Diesen Defiziten stehen aber andere Fähigkeiten, wie Selbstmanagement, Präsentationsskills, Zeitmanagement usw. gegenüber, die bei der Gruppe der Studierenden mit Berufsreifeprüfung stark ausgeprägt sind.

Es ist davon auszugehen, dass durch einen kostenfreien Zugang zur BRP für Lehrlinge die Zahl der Berufsreifeprüfungs-AbsolventInnen weiter erhöht wird und somit auch der Anteil der Studierenden mit dieser Art der Zugangsberechtigung zunimmt. Sehen wir uns nun die Besonderheiten des Fördermodells „Lehre mit Matura“ an, welches 2008 bundesweit implementiert worden ist.

5 DAS PROGRAMM „LEHRE MIT REIFEPRÜFUNG“ (BERUFSMATURA)

Lange Zeit ist die Lehre teilweise als eine Art Einbahnstraße oder Sackgasse in Bezug auf weiterführende Bildung gesehen worden. Die Berufsausbildung ist sehr spezifisch und, wie oben beschrieben, teilweise sehr am betrieblichen Bedarf orientiert, d.h. Jugendliche werden sehr bald profitorientiert eingesetzt und je nach Möglichkeiten und Engagement des Unternehmens mehr oder weniger gefördert. Dies führt dazu, dass ein Wechsel in andere Unternehmen oder ein Umstieg in ein anderes Bildungssystem schwierig sind (vgl. Oehme, Beran, Krisch 2007, S. 60). Ende 2008 ist dann die Integration der BRP in das duale Ausbildungssystem erfolgt.

„Um die soziale Durchlässigkeit zwischen der Lehrausbildung und der höheren Ausbildung bzw. Hochschulausbildung noch weiter zu erhöhen, werden seit 2008 alle Vorbereitungslehrgänge zur BRP für Lehrlinge bundesweit kostenlos angeboten, und zwar unter dem Namen „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“.

(Lachmayr, 2013, S. 123)

Lehrlinge haben seither im Zuge des Programms „Lehre mit Matura“ die Möglichkeit, kostenfrei die Berufsreifeprüfung in Kombination mit ihrer Lehrausbildung zu absolvieren. Zuvor haben Menschen, die noch in Lehrausbildung gewesen sind, nur eine der vier Teilprüfungen vor Lehrabschluss absolvieren dürfen, die restlichen drei Prüfungen konnten dann erst nach der Lehre gemacht werden. Mit Einführung des Programms ist auch die gesetzliche Möglichkeit geschaffen worden, bereits drei der vier Teilprüfungen vor dem Lehrzeitende abzulegen. Die Kosten für Kurse, Prüfungen und Unterlagen werden vom Bundesministerium für Bildung (ehem. Bmukk) getragen. Eine grundlegende Teilnahmebedingung ist, dass bereits während der Lehrzeit begonnen und mindestens eine Teilprüfung vor Lehrzeitende positiv²³ abgelegt werden muss. Voraussetzung für die Absolvierung der letzten Teilprüfung ist ein positiver Lehrabschluss und das Erreichen des

²³ Seit September 2015 muss die erste Teilprüfung vor Lehrzeitende nicht nur absolviert, sondern auch positiv abgelegt werden.

19. Lebensjahres. Daraus ergibt sich die Möglichkeit, auch über die Lehre ohne finanziellen Aufwand zu einer Reifeprüfung zu kommen und somit auf „nicht traditionellem Weg“ einen uneingeschränkten Hochschulzugang zu erlangen.²⁴

„Seit der österreichweiten Einführung der Berufsmatura sind die TeilnehmerInnenzahlen stetig gestiegen und zwar im Zeitraum November 2008 bis November 2011 um das 4,5-fache auf 9.484 Lehrlinge. Österreichweit nehmen gegenwärtig etwa 7,4% aller Lehrlinge an der Berufsmatura teil. Daraus ist abzulesen, dass die Berufsmatura auf hohe Akzeptanz stößt und für die Lehrlinge ein attraktives Ausbildungsmodell darstellt. Insgesamt geben die Lehrlinge positive Erfahrungen mit der Berufsmatura an und sind sehr zufrieden (rd. 80%). Ebenso beurteilen etwa drei Viertel der Lehrlinge, dass ihre Erwartungen insgesamt sehr erfüllt worden sind.“

(Schlögl, Mayerl, Lachmayr 2012, S. 5)

Die folgende Grafik zeigt einen Überblick über die Entwicklung der TeilnehmerInnen-Zahlen seit Beginn des Programms bis zum Frühjahr 2016 für ganz Österreich:

Abbildung 4: Statistik Lehre mit Matura, ganz Österreich Mai 2016

	Stichtage - TeilnehmerInnen																Abs. insg.
	Nov 08	Mai 09	Nov 09	Mai 10	Nov 10	Mai 11	Nov 11	Mai 12	Nov 12	Mai 13	Nov 13	Mai 14	Nov 14	Mai 15	Nov 15	Mai 16	
B	0	87	75	106	93	122	113	130	141	132	118	143	106	145	104	142	91
K	538	507	682	670	854	835	974	946	1002	948	1021	989	1033	995	1032	1041	757
NÖ	109	345	409	501	655	701	842	872	981	1032	1085	984	1195	1093	1181	1254	835
OÖ	741	1821	2074	1283	1499	1785	2514	2468	2550	2556	2741	2629	2915	2504	2512	2237	759
S	189	409	711	694	837	751	981	949	1122	1077	1286	1177	1324	1238	1365	1259	589
Stmk	0	0	659	1174	1194	1079	1375	1427	1814	1786	1879	1900	1883	1818	1855	1729	465
T	313	405	585	585	681	711	848	898	988	914	956	933	941	963	958	990	520
V	0	0	14	14	64	58	83	80	105	103	132	169	122	166	124	156	59
W	198	703	1033	1235	1421	1424	1754	1532	1729	1639	1843	1553	1798	1686	1617	1558	403
	2.088	4.277	6.242	6.262	7.298	7.466	9.484	9.302	10.432	10.187	11.061	10.477	11.317	10.608	10.748	10.366	4.478

Quelle: Bundesministerium für Bildung, Abteilung II, interne Statistik

Wir sehen, dass nach November 2011 die Zahlen noch einmal leicht angestiegen sind, im November 2014 ihren bisherigen Höchststand an Teilnehmenden erreicht und sich

²⁴ Vgl. dazu Lachmayr/Neubauer 2010 und Lachmayr 2014.

danach wieder auf knapp über 10.000 TeilnehmerInnen österreichweit eingependelt haben.

5.1 INTERESSENSGRUPPEN UND EINFLUSSFAKTOREN

Man kann das Programm aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten. Verschiedene Player mit teilweise unterschiedlichen Zielsetzungen sind an der Umsetzung und Durchführung beteiligt. Diese unterschiedlichen Ziele und Perspektiven wirken sich letztlich auf das Programm und dessen Rahmenbedingungen aus. Unterschiedliche Systeme mit teilweise unterschiedlichen Interessen treffen aufeinander. Zum einen das Wirtschaftssystem, vertreten durch Wirtschaftskammer und Betriebe, mit der Forderung nach Aufwertung der Lehre und dadurch auch nach besser ausgebildeten Lehrlingen für die Wirtschaft. Zum anderen das politische System, repräsentiert durch das Bundesministerium und den Stadtschulrat für Wien, sowie durch die Landesräte in den Bundesländern. Aus sozialpolitischer Sicht besteht der Wunsch nach mehr sozialer Durchlässigkeit, aus bildungspolitischer Sicht jener nach besser vergleichbaren Bildungsabschlüssen und mehr MaturantInnen, sprich der Erhöhung des Bildungsniveaus. Letztlich natürlich auch das Erziehungssystem, in der Form der unterschiedlichen Bildungseinrichtungen, Prüfungsschulen und Unterrichtenden.

In unserer sozialen Welt sind die *„sozialen Akteure und auch die Beherrschten selbst“* immer durch *„eine Beziehung hingenommener Komplizenschaft verbunden“*. Dies führt dazu, *„dass bestimmte Aspekte dieser Welt stets jenseits oder diesseits kritischer Infragestellung stehen.“* (vgl. Bourdieu 2005, S. 82)

Systemtheoretisch würde man unter „Komplizenschaft“ Abhängigkeit von System und Umwelt verstehen.

„So haben sich für Politik, Wirtschaft, Recht, Wissenschaft, Religion, Erziehung usw. jeweils eigene autopoietische Funktionssysteme ausgebildet, die für einander Umwelt und also unerreichbar sind und die weitgehend autonom operieren.“ (Dür 2008, Kap. 2.2.5., Pos. 775)

Hier ein Überblick über die verschiedenen Interessen aus unterschiedlichen Perspektiven:

- **Wirtschaftlicher Kontext**
 - Aufwertung der Lehre, bessere Lehrlinge für die Wirtschaft
 - Vergleich Fachhochschule (Arbeiten und Lernen gleichzeitig)
- **Sozialpolitischer Kontext**
 - soziale Mobilität, bessere Durchlässigkeit
 - alternativer Bildungsweg
 - demographischer Wandel
- **Bildungspolitischer Kontext**
 - Vergleich von Bildungsabschlüssen (EU-Vorgaben, PISA)
 - lebenslanges Lernen

5.2 INSTITUTIONELLE BENACHTEILIGUNG DER LEHRLINGE

Benachteiligung kann auch als Diskriminierung bezeichnet werden. Diese definiert sich *„als andauernde und systematische Benachteiligung von Angehörigen sozialer Gruppen, die – gemäß institutionentheoretischer Weiterentwicklungen – in veralltäglichten, routinisierten und nicht in Frage gestellten Praktiken insbesondere in organisatorischen Kontexten begründet ist“* (Hasse/Schmidt 2012, S. 886). Vielleicht wirkt das Wort Diskriminierung in diesem Zusammenhang etwas hart, die Gruppe der BRP- und Berufsmatura-AbsolventInnen wird aber tatsächlich in einigen Punkten benachteiligt. Sei es durch organisatorische Hürden bei der Zulassung, der Prüfungsanmeldung oder gesetzlichen Vorgaben und Umsetzungsrichtlinien bei der standardisierten Reifeprüfung. Speziell in Wien gibt es immer wieder in periodischen Abständen einen spürbaren Widerstand gegen das System der BRP, der sich sowohl in Form von Gesetzesnovellierungen und Verordnungen als auch in der Zusammenarbeit mit den unterschiedlichen Institutionen bemerkbar macht. Dies zeichnet sich oft unterschwellig,

manchmal aber auch sehr offensichtlich ab. Seit Mai 2017 unterliegt auch die BRP der standardisierten Reifeprüfung, was dazu führt, dass auch die BRP-KandidatInnen am gleichen Termin wie die SchülerInnen der höheren Schulen geprüft werden. Die BRP-KandidatInnen, die ohnehin schon von einigen Schulen als zusätzliche Belastung wahrgenommen werden, müssen nun auch an diesen Terminen untergebracht werden, was in vielen Fällen schon alleine aus Platzgründen problematisch ist. Im schlimmsten Fall würden die Prüflinge nicht zur Prüfung antreten können, was zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit, dank des Engagements aller Beteiligten, noch nicht passiert ist. Ein durchaus realistisches Szenario ist aber eine Limitierung der Prüfungsplätze an den Hauptterminen. Die KandidatInnen müssten dann auf Nebentermine ausweichen, was aufgrund der dadurch entstehenden Wartezeiten zu Wissensverlust führen kann und bei der letzten Teilprüfung zu einem verzögerten Studienbeginn und anderen Schwierigkeiten. In jedem Fall ist eine grundsätzliche Unsicherheit und somit Diskrepanz zwischen praktisch gelebter, politisch gewünschter und gesetzlich festgelegter Umsetzung der Berufsreifeprüfung in vielen Fällen sehr markant.

„Bei institutioneller Diskriminierung geht es um dauerhafte Benachteiligungen sozialer Gruppen, die auf überindividuelle Sachverhalte wie Normen, Regeln und Routinen sowie auf kollektiv verfügbare Begründungen zurückgeführt werden. Als Verursacher werden insbesondere Organisationen und in Organisationen tätige Professionen berücksichtigt. Wichtig ist, dass keine Diskriminierungsabsichten der Beteiligten vorausgesetzt werden.“
(Hasse/Schmidt 2012, S. 883)

Natürlich kann nicht von grundsätzlich bösen Absichten der agierenden Organisationen und in den meisten Fällen schon gar nicht der handelnden Personen gesprochen werden. Vielmehr handelt es sich um ein unterschwelliges Abwehrverhalten, das auch meist nicht offen ausgesprochen, sondern über andere Aspekte, z.B. die unterschiedliche Auslegung gesetzlicher Vorgaben oder organisatorischer Problematiken, ausgetragen wird. Dieses Verhalten, das sich oftmals als grundsätzliche Abwehrreaktion gegenüber den BerufsmaturantInnen äußert, lässt sich oft auf konkrete strukturelle Probleme zurückführen. Die überall im Bildungsbereich spürbaren Budgetkürzungen und Einsparungsversuche führen zu einer ohnehin schon vorhandenen Überlastung im

administrativen Bereich. Somit ist es nicht verwunderlich, dass die Abwicklung der PrüfungskandidatInnen der Berufsmatura als zusätzlicher Aufwand empfunden wird. Es fehlt hier an Strukturen und einheitlichen Regelungen. Vielfach liegt der Erfolg in der Zusammenarbeit mit Prüfungsinstitutionen am „good will“ einzelner Akteure und ist geknüpft an informelle Abmachungen. Dies führt dazu, dass es bei Personenwechsel und strukturellen Änderungen zum jederzeitigen und plötzlichen Abbruch dieser Vereinbarungen kommen kann. Hier wären eine verbindlichere, gesetzlich gestützte Vorgehensweise und möglicherweise auch die Einführung neuer Strukturen, wie z.B. die Installation einer eigenen Prüfungskommission für alle BRP-KandidatInnen wünschenswert. Dies würde möglicherweise für alle Beteiligten mehr Sicherheit und Klarheit schaffen.

5.3 DIE BERUFSMATURA AUS SYSTEMTHEORETISCHER SICHT

Was wir landläufig als Bildungssystem bezeichnen, ist aus systemtheoretischer Sicht im eigentlichen Sinn kein eigenständiges System, sondern eine Wechselwirkung sich gegenseitig irritierender Einzelsysteme. Dieses Faktum führt zu vielerlei Ungereimtheiten und Diskrepanzen, die teilweise schwer auflösbar sind. Was wir in der Systemtheorie unter Erziehungssystem verstehen, ist nicht ident mit dem, was allgemein als Bildungssystem bezeichnet wird.

„Das Erziehungssystem ist ein Funktionssystem der modernen Gesellschaft, für das alle Merkmale sozialer Systeme gelten, namentlich seine autopoietische Form, seine weitgehende Selbststeuerung bei gleichzeitiger Verflechtung in die vielfältigen Interdependenzen, die gegenüber anderen Funktionssystemen und Systemen in seiner Umwelt bestehen.“ (Dür 2008, Kap. 3.13., Pos. 1401)

Der Bildungsbereich besteht nicht nur aus dem Erziehungssystem, sondern steht in einer ständigen Wechselwirkung mit dem politischen und wirtschaftlichen System und den entsprechenden Subsystemen in Form von Organisationen, wie z.B. Prüfungsschulen, Erwachsenenbildungseinrichtungen und politischen Interessensvertretungen, die sich

wiederum innerhalb des Bildungsbereichs ausdifferenzieren. Wenn nun Vorgaben der Bildungspolitik bzw. bildungspolitischen Institutionen, also des politischen und bildungspolitischen Systems, auf die umsetzenden Systeme, wie Erziehungssystem und dessen Institutionen treffen, ist die Chance gegeben, dass die ursprüngliche Intention anders oder gar nicht in der gewünschten Form definiert, ausgelegt oder umgesetzt wird, weil *„an den Systemgrenzen mit Kausalitätsunterbrechungen gerechnet werden“* muss (vgl. Dür 2008, Kap. 2.1.3., Pos. 614). Dieser Blickwinkel wirkt dann wieder etwas versöhnend in Bezug auf die Diskriminierung und macht verständlich, wie es zu Reibungspunkten in der Zusammenarbeit kommen kann. Nichtsdestotrotz zeigt sich dadurch sehr deutlich, dass die gesetzliche Verankerung von Maßnahmen solcher Art noch keine Erfolgsgarantie verspricht und umgekehrt Forderungen des Bildungsbereichs nicht gesetzlich verankert werden. Vielmehr braucht es die Reflexion aller Beteiligten und entsprechende Nachjustierung, wenn Interessenskonflikte entstehen, die den Erfolg gefährden.

„Systeme sind, wie sie sind – sie können aber auch immer anders sein. Es ist wichtig zu sehen, dass hierin nicht nur ein gesellschaftskritisches Potential liegt, sondern geradezu die Aufforderung an Systeme, ihre Weiterentwicklung aktiv als internes Projekt zu bearbeiten.“ (Dür 2001, S. 151)

Beim Auftauchen von Umsetzungsproblemen müssten von höherer Stelle im politischen System klarere und praxisverträgliche Vorgaben und schnellere Reaktion erfolgen. Die Schulen handeln nach den organisatorischen und gesetzlichen Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen, denn *„Schulen erzeugen ihre interne Struktur nicht selbst, sondern werden von einer übergeordneten Behörde diesbezüglich determiniert“* (Dür 2008, Kap. 3.12., Pos. 1346). So ist auch das Programm Berufsmatura als zusätzliches Teilsystem installiert worden, was aber zur Irritation anderer Teilsysteme und dadurch auch teilweise zu ablehnenden Haltungen und Abwehrreaktionen führt, vor allem, weil es hier auch um die Auflösung von Traditionen geht, was schon die Bezeichnung der Berufsmatura als nicht-traditionellem Bildungsweg offenkundig darlegt.

„In dem Maße, in dem Systeme ihre Kontingenz entdecken und thematisieren, dass das, was sie tun, von eigenen systeminternen Prozessen abhängt, erodieren Traditionen. (...) es führt über kurz oder lang dazu, dass sich die Gesellschaft als Ganzes, ihre Funktionssysteme und Organisationen in einer Situation wiederfinden, von der sie wissen, dass sie sie selbst erzeugt haben, dass sie alles, was ihnen darin als Problem erscheint, sich selbst zuschreiben müssen.“ (Dür 2001, S. 153)

Diese Diskrepanzen in der Umsetzung können nur mit sehr viel Aufwand bottom up aufgefangen werden und müssten wie gesagt laufend evaluiert und nachgebessert werden. Vor allem muss der in dieser Arbeit beschriebene Nutzen dieser Maßnahme als sinnvoll erachtet werden. Weiter sollten entdeckte Missstände nicht hingenommen, sondern top down optimiert werden, eben z.B. durch schnelleres und praxisverträgliches Agieren beim Entwerfen gesetzlicher Vorgaben und unterstützender Maßnahmen, z.B. in der Organisation des Bildungssystems.

Im folgenden Kapitel widmen wir uns jenen, die aus oben beschriebenen Gründen oft ein wenig unterzugehen drohen, aber eigentlich zur wichtigsten Gruppe aller Beteiligten gehören, nämlich jenen Lehrlingen, die mit diesem Programm die Chance auf eine Reifeprüfung bekommen sollen.

5.4 DIE ZIELGRUPPE

Um eine klarere Sicht auf die Zielgruppe zu geben, werden wir uns in diesem Kapitel ansehen, aus welchen Lehrberufen die Teilnehmenden kommen und welchen schulischen Hintergrund sie mitbringen. Zunächst zeigt sich, dass die BerufsmaturantInnen sich hinsichtlich des Lehrberufes von der Grundgesamtheit der Lehrlinge unterscheiden.

Abbildung 5: BerufsmaturantInnen und Lehrlinge nach Lehrberufsgruppen

Lehrberufsgruppe	Berufsmaturabefragung			Lehrlingsstatistik	± PP
	w	m	gesamt	gesamt	
Bauwesen	2,0%	8,6%	4,8%	13,6%	-8,8
Büro, Verwaltung, Organisation	52,6%	15,0%	36,5%	10,5%	+26,0
Chemie	1,2%	3,1%	2,0%	1,3%	+0,7
Druck, Foto, Grafik, Papier	0,7%	1,1%	0,8%	0,9%	-0,1
Elektrotechnik, Elektronik	1,5%	19,1%	9,0%	8,7%	+0,3
Gastronomie	6,1%	3,6%	5,0%	9,5%	-4,5
Gesundheit und Körperpflege	4,0%	0,9%	2,7%	6,0%	-3,3
Handel	19,6%	8,3%	14,7%	15,7%	-1,0
Holz, Glas, Ton	1,0%	2,7%	1,8%	5,2%	-3,5
IKT	3,1%	8,0%	5,2%	2,4%	+2,8
Lebens- und Genussmittel	1,2%	1,0%	1,1%	2,2%	-1,1
Metalltechnik und Maschinenbau	5,0%	27,3%	14,6%	22,4%	-7,8
Textil, Mode, Leder	0,5%	0,0%	0,3%	0,4%	-0,1
Tiere und Pflanzen	1,2%	0,6%	1,0%	1,2%	-0,2
Transport und Lager	0,4%	0,8%	0,5%	0,1%	+0,4
Gesamt	100%	100%	100%	100%	
absolut	1.386	1.047	2.400	128.078	
Anteil weiblich	58%			34%	+24

Quelle: öibf-Berufsmaturabefragung, WKO-Lehrlingsstatistik 2011, eigene Berechnungen; fehlende Angaben bei n=43; Abkürzung: IKT (Informations- und Kommunikationstechnologie); PP (Prozentpunkte), w (weiblich), m (männlich). Lehrberufsgruppen nach WKO-Klassifikation.

Quelle: zit. nach Mayerl 2012, S. 13.

Nun stellt sich die Frage, wer diese Lehrlinge sind. Zum einen handelt es sich um Jugendliche mit entsprechendem Habitus, die aus ökonomischen und/oder bildungsbiographischen und/oder familienbiographischen Gründen den Weg der Lehre wählen oder wählen müssen. Zum anderen sind es SchulabbrecherInnen höherer Schulen, die entweder aufgrund schlechter Noten die Schule beenden müssen, oder sich aus freien Stücken dazu entschließen, die höhere Schule abzugeben, weil sie mit dem Schulsystem nicht zurechtkommen.

„Besonders interessant scheint die Berufsmatura für „UmsteigerInnen“ zu sein. Ein großer Anteil der TeilnehmerInnen hatte bereits Erfahrungen im vorschulischen Berufsbildungsbereich (berufsbildende mittlere oder höhere Schulen) gesammelt und eine entsprechende Ausbildung begonnen aber nicht abgeschlossen.“

(Schlögl, Mayerl, Lachmayr 2012, S. 6)

Oben zitierte Autoren stellen fest, dass der Anteil derer, die vor der Lehre eine höhere Schule besucht haben, im Vergleich zur Grundgesamtheit der Lehrlinge überrepräsentiert

und der jener, die eher traditionell Hauptschule/Mittelschule und ggf. als neuntes Schuljahr eine polytechnische Schule absolviert haben, unterrepräsentiert ist (vgl. Schlögl, Mayerl, Lachmayr 2012, S. 23f).

Abbildung 6: BerufsmaturantInnen und Lehrlinge nach Vorbildung

	Lehrlingsstatistik	Berufsmatura
Hauptschule/Neue bzw. Kooperative Mittelschule	18 %	8 %
AHS-Unterstufe	1 %	2 %
Polytechnische Schule	44 %	20 %
BMS	19 %	19 %
BHS	12 %	36 %
AHS-Oberstufe	5 %	15 %
Gesamt in %	100 %	100 %
Gesamt absolut	34.239	2.226

Quelle: eigene Berechnungen, *öibf*-Berufsmaturabefragung (Lehrlinge), 2012; n=2.226 bzw. Dornmayr/Nowak 2011, S 103, Vorbildung der Berufsschüler/innen in ersten Berufsschulklassen (10. Schulstufe), Schuljahr 2009/2010

Quelle: Schlögl, Mayerl, Lachmayr 2012, S. 24.

Obenstehende Tabelle zeigt einen deutlichen Unterschied zwischen der Grundgesamtheit der Lehrlinge und den BerufsmaturantInnen hinsichtlich der zuletzt besuchten Schule. 51% der BerufsmaturantInnen haben vor der Lehre eine AHS-Oberstufe oder BHS besucht, während dies in der Grundgesamtheit der Lehrlinge nur 17% sind. Umgekehrt sind es 63%, die vorher eine Hauptschule/Mittelschule bzw. polytechnische Schule besucht haben, bei den Lehrlingen insgesamt, hingegen nur 30% bei den Lehrlingen, die auch die Berufsmatura machen. Die Autoren geben in diesem Zusammenhang aber auch zu bedenken, dass es schwierig ist zu unterscheiden, welche Lehrlinge die höhere Schule besucht haben, um lediglich ein neuntes Schuljahr zu absolvieren und welche dieses Vorhaben mit dem Ziel diese Schule abzuschließen begonnen haben (vgl. Schlögl, Mayerl, Lachmayr 2012, S. 24).

Wer sind aber nun die Jugendlichen, die vor der Lehre eine höhere oder mittlere Schule besucht haben? Teilweise handelt es sich hier um Jugendliche, die lieber einen Beruf

erlernen würden, weil sie in der Schule den Praxisbezug vermissen, mit der Art der Wissensvermittlung nicht umgehen können, oder einfach nach Unabhängigkeit streben.

„Fünf Tage die Woche Schule ist mir zu viel. Ich lerne eher praktisch, das macht mir mehr Spaß.“ (TeilnehmerIn Interview 003)

Es gibt SchülerInnen, die mit dem System Schule oder dem Lernaufwand und der Art der Wissensvermittlung nicht zurechtkommen und in der Zeit, in der sie die Schule besuchen, sehr hart kämpfen müssen. Oft gibt der Praxisbezug neue Perspektiven.

„Ja, halt am Anfang war’s Faulheit und wie ich dann angefangen hab zu arbeiten, hat es klick gemacht und jetzt lern ich auch wirklich.“ (TeilnehmerIn, Interview 005)

Möglicherweise erfolgt dies durch positiven Anstoß im Sinne von Vorbildwirkung durch KollegInnen oder Vorgesetzte, oder, in der negativen Wahrnehmung des Arbeitsbereichs ausgedrückt, durch eine „weg von“-Motivation.

„Ja, ich will wirklich die Matura machen, ich will nicht mein ganzes Leben lang Installateur sein. Ich würde gerne Psychologie studieren. Das ist mein Traum!“ (TeilnehmerIn, Interview 005)

Es ist durchaus spannend zu beobachten, dass häufig ein Schulabbruch mit Motivationsdefiziten beschrieben wird, die die Schule teilweise scheinbar nicht ausgleichen kann.

„In beträchtlichem Umfange verlassen Schüler und Studenten das Erziehungssystem vorzeitig und ohne Abschluss. Man könnte vermuten, daß dies eine Reaktion auf ein schlechtes Abschneiden im Selektionssystem ist. Empirische Untersuchungen scheinen dies jedoch nicht zu bestätigen. Entsprechend wäre es unberechtigt, die Aussteiger (drop-outs) als Schulversager zu charakterisieren. Vermutlich spiegelt sich in diesem Problem die im Verhältnis zur Lebensreife und zu Möglichkeiten, die die Gesellschaft bietet, zu langer Dauer der in Schulen und Hochschulen formalisierten Erziehung. Die Schulen/Hochschulen

müßten daher eher auf sich selbst zurückschließen, als auf ein Versagen ihrer Klienten. Nicht jede gesellschaftliche Karriere wird über formalisierte Abschlüsse des Erziehungssystems strukturiert.“ (Luhmann, 2014, S. 72)

Ein klarer Blick auf die Drop Outs und AbbrecherInnen im österreichischen Schulsystem ist schwierig. Mario Steiner versucht die unterschiedlichen Daten und Definitionen des im Jahr 2009 noch sehr jungen Forschungsfeldes zu systematisieren. Er weist sehr deutlich auf die Unterschiedlichkeit von Basisdaten und Begrifflichkeiten hin. Was die SchulabbrecherInnen höherer Schulen, die in die Lehre wechseln, betrifft, weisen *„mehr als ein Viertel aller Lehrlinge (das sind 35.000 junge Menschen) im Jahr 2008 als Vorbildung eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule (BMHS) auf, haben die BMHS in den meisten Fällen also abgebrochen, sind unmittelbar darauffolgend jedoch in das duale System eingetreten.“* (Steiner 2009, S. 8)

Die Lehre an sich, die in den letzten Jahrzehnten sehr häufig als Auffangnetz für „schlechte SchülerInnen“ gedient hat, wird durch das Programm Berufsmatura wieder in ihrem Wert gehoben. Dies zeigt sich in den letzten Jahren seit Einführung des Programms sehr deutlich, da die Betriebe dadurch eine andere Gruppe von Jugendlichen ansprechen können, nämlich jene, die sich ohne die Möglichkeit, im Zuge der Lehre auch die Matura machen zu können, möglicherweise für eine weiterführende Schule entschieden hätten. Somit wird auch von den Schülerinnen und Schülern dieses System mehr und mehr als alternativer Bildungsweg angesehen. Es gibt auch immer wieder Jugendliche, die die Schule trotz positiver Noten abbrechen, um in dieses System umzusteigen. Dies begründet sich dann aber auch durch eine grundsätzliche Unsicherheit, die Schule zu schaffen, oder die schwer einzuschätzenden Berufsaussichten. In diesen Fällen haben die Jugendlichen oft im engeren Bekanntenkreis oder innerhalb der Familie die Möglichkeit auf einen Lehrplatz. Schließlich darf man nicht vergessen, dass es nicht unbedingt einfach ist, eine seinen Wünschen entsprechende Lehrstelle zu finden. Die Barriere des freien Arbeitsmarktes muss erst genommen werden, um überhaupt an eine Lehrstelle zu kommen. Natürlich ist es im Fall von SchulabbrecherInnen schon so, dass es die Betriebe in vielen Branchen zu schätzen wissen, wenn sich schon etwas ältere und somit reifere Jugendliche mit entsprechender schulischer Vorbildung für eine Lehrstelle bewerben.

Aufgrund der Möglichkeit, mit dieser Vorbildung die Lehre zu verkürzen, wird diese Variante dann aber wiederum für viele Arbeitgeber weniger interessant. Somit kann die Lehre auch trotz der Option auf eine Berufsmatura nicht als Konkurrenz für höhere Schulen gesehen werden. Zum einen, weil die Zahlen der SchülerInnen in berufsbildenden höheren Schulen in den letzten Jahren gestiegen und die Zahl der BerufsschülerInnen abgenommen hat, zum anderen, weil die AbsolventInnen berufsbildender höherer Schulen am Arbeitsmarkt in Österreich, statistisch gesehen, bessere Chancen vorfinden:

„Die stark frequentierte österreichische vollzeitschulische Ausbildung – insbesondere die BHS – schützt zudem signifikant besser vor Erwerbslosigkeit als das österreichische duale Ausbildungssystem.“ (Ebner 2013, S. 156)

Nichtsdestotrotz ist die Möglichkeit der dualen Ausbildung mit Option auf eine Reifeprüfung für Jugendliche, welche die höhere Schule ohnehin abgebrochen hätten, möglicherweise ein wertvoller Reparaturweg. Auch für Jugendliche mit dem Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule, die teilweise auch nochmal den Weg einer Lehre einschlagen, weil sie am Arbeitsmarkt sonst schlechte Chancen vorfinden, ist die Möglichkeit der Berufsmatura von Vorteil. Die Lehre in Kombination mit der Reifeprüfung impliziert Berufserfahrung, Berufsausbildung und ergänzendes Allgemeinwissen mit der Berechtigung zu studieren.

Dadurch stellt sich die Frage, ob dieser Bildungsweg weiterhin als Förderprogramm für Lehrlinge und „zweiter Bildungsweg“ gesehen wird, oder nicht vielmehr als neuer Schultyp wahrgenommen und somit institutionalisiert werden muss.

Im nächsten Kapitel werden wir uns mit der Frage beschäftigen, wie Lernen überhaupt funktioniert und welche Bedingungen erforderlich sind, um erfolgreiches Lernen möglich zu machen.

6 ALLGEMEINE LERNTHEORIE UND WARUM ZUSÄTZLICHE UNTERSTÜTZUNG ERFORDERLICH IST

In diesem Kapitel sollen aufgrund bestehender Theorie und Empirie jene Einflussfaktoren aufgezeigt werden, die für den Lernerfolg der Teilnehmenden ausschlaggebend sind. Dabei werden wir uns damit beschäftigen, welche Rolle Intelligenz, soziale Herkunft und die Bezugspersonen im sozialen Umfeld, also die Familie und Peergroups spielen. Letztlich widmen wir uns den vermeintlich wichtigsten Bezugspersonen im Erziehungssystem, den Unterrichtenden.

6.1 WIE FUNKTIONIERT LERNEN UND WAS MACHT SCHULISCHEN ERFOLG AUS?

Aus der Gehirnforschung wissen wir, dass es unterschiedliche Faktoren gibt, die sich mehr oder weniger günstig auf den Prozess des Lernens auswirken. Dazu zählen vor allem Aufmerksamkeit, Motivation und Emotion (vgl. Spitzer 2006, S. 138). Die Aufmerksamkeit kann in zwei Prozesse unterteilt werden, *„erstens die allgemeine Wachheit oder Vigilanz und zweitens die selektive Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Ort, Aspekt oder Gegenstand der Wahrnehmung“* (ebd. S. 15). Diese auf den ersten Blick trivial erscheinende Feststellung, dass man besser lernt, wenn man frisch und munter ist und sich weiter auf den zu diesem Zeitpunkt zu lernenden Inhalt konzentrieren sollte, ist in der Praxis trotzdem eine Herausforderung, sowohl für Unterrichtende als auch für die Lernenden. Besonders bei berufsbegleitendem Lernen können beide Faktoren negativ zum Tragen kommen. Wenn wir an unsere Zielgruppe denken, ergeben sich bereits hier zwei Herausforderungen: Erstens kann man am Ende eines Arbeits- oder Berufsschultages davon ausgehen, dass die Bezeichnung „frisch und munter“ vermutlich nur auf die Wenigsten zutrifft. Zweitens ist es wahrscheinlich, dass aufgrund der erlebten Dinge während des Tages noch viele Gedanken im Kopf weiterarbeiten, die eine selektive Aufmerksamkeit auf die gerade durchzunehmenden Lerninhalte zumindest erschweren.

Dies führt zum nächsten entscheidenden Punkt – Emotionen. Gefühle werden noch nicht lange neurowissenschaftlich beforscht und aufgrund der Tatsache, dass es noch keine Theorie gibt, die allgemein akzeptiert wäre, gibt es hier noch viele offene Fragen. Man kann sich aber zunächst darauf einigen, dass Emotionen eine Stärke (viel-wenig) und eine Valenz (positiv-negativ) aufweisen (vgl. Spitzer 2006, S. 157). Grundsätzlich lernen wir besser, wenn Lerninhalte mit Emotionen verknüpft sind (ebd.). Auch Roth (2011) sieht Gefühle als ausschlaggebend für Lern- und Gedächtnisleistungen an. Er beschreibt Untersuchungen, die ergeben haben, dass Dinge besser erinnert werden, wenn sie von einem emotionalen Zustand begleitet worden sind (vgl. Roth 2011, S. 182). Es stellt sich allerdings die Frage, welchen Einfluss die Ausprägungen „positiv“ und „negativ“ haben. Die emotionalen Zustände sollten nicht zu stark sein, da sie sonst den Lernerfolg behindern können. Zudem gelte der verstärkende Effekt von Emotionen nicht für einen sehr kurzfristigen Abruf, hier können Emotionen sogar hemmend wirken, also das Kurzzeitgedächtnis stören (vgl. Roth 2011, S. 182). Des Weiteren werden Inhalte, die von positiven Gefühlen begleitet werden, besser erinnert, als solche, die mit negativen Emotionen verknüpft sind. Mittels Angst kann Druck ausgeübt werden, um Lernen zu erzwingen. Dies kann dann zwar rasches Lernen bewirken²⁵, *„ist jedoch kognitiven Prozessen insgesamt nicht förderlich und verhindert zudem genau das, was beim Lernen erreicht werden soll: Es geht nicht um ein einzelnes Faktum, sondern um die Verknüpfung des neu zu Lernenden mit bereits bekannten Inhalten und um die Anwendung des Gelernten auf viele Situationen und Beispiele“* (Spitzer 2006, S. 161). Angstgefühle und Depressionen können sogar oft eine Erinnerungsblockade auslösen (vgl. Roth 2011, S. 182). Weiter wirken sich begleitende Emotionen eher positiv auf episodisch-autobiographische Inhalte aus als auf Faktenwissen. Letztlich scheinen sich Gefühle hauptsächlich auf die Erinnerung von Kerninhalten auszuwirken, weniger auf Details (vgl. Roth 2011, S. 180ff).

²⁵ Gerade die Angst, die aufgrund negativer Erfahrungen entstanden ist, bleibt im Gehirn besonders ausgeprägt gespeichert, z.B. wenn man als Kind von einem Hund gebissen wird und später Angst vor Hunden hat. Dies ist eigentlich ein Schutzmechanismus. Im Gehirn sind die sogenannten Mandelkerne dafür verantwortlich (vgl. Spitzer 2006, S. 163). Besonders dramatisch kann diese Schutzfunktion sein, wenn bereits sehr früh solche negativen Erfahrungen in der Schule gemacht werden und einen dieser „Hund“ ein Leben lang verfolgt.

Angst in Bezug auf Schule ist bei vielen Kindern leider immer noch ein Thema, sollte aber in diesem Kontext nichts verloren haben. Angst vor der Schule setzt sich aber oft ein Leben lang fort und ist mitunter ein Grund, warum viele Menschen nach wie vor froh sind, wenn sie die Schule verlassen können, was weiterführende Bildung nicht gerade fördert. Auch die damit einhergehenden Einflüsse auf die Gesundheit sind nicht zu unterschätzen (vgl. Dür 2007 und 2008). Ähnlich verhält es sich mit daraus resultierendem Stress. Hier unterscheidet man zwischen akutem und chronischem Stress. Während sich akuter Stress durch die Erhöhung kognitiver Leistungsfähigkeit positiv auswirkt, kann sich anhaltender chronischer Stress ebenso wie Angst auf den Organismus schädlich auswirken (vgl. Spitzer 2006, S. 169f).

„Akuter Stress ist eine biologisch sinnvolle Anpassung an Gefahr im Verzug. Chronischer Stress hingegen ist heute eine der wesentlichen Ursachen von Zivilisationskrankheiten. Während akuter Stress (...) zu verbessertem Lernen führen kann, haben extrem starker und insbesondere chronischer Stress negative Auswirkungen auf das Gedächtnis. (...) Es folgt, dass Lernen mit positiven Emotionen arbeiten sollte.“ (Spitzer 2006, S. 171f).

Roth zählt neben Intelligenz als dem wichtigsten Faktor *„das Ausmaß an Offenheit gegenüber Neuem, Stresstoleranz und Fähigkeit zur Selbstberuhigung, Realitätssinn, Risikowahrnehmung, Selbstvertrauen, Bindungskompetenz, Veränderungsbereitschaft und Empathie“* zu den ausschlaggebenden Faktoren, die die Einstellung zum Lernen grundlegend prägen (Roth 2011, S. 178). Lernen an öffentlichen Bildungseinrichtungen stelle ein *„gewisses Abenteuer“* dar und je nach Persönlichkeitsstruktur sei ein Mensch diesem mehr oder weniger aufgeschlossen. Die Entwicklung der Persönlichkeitsstruktur werde laut Roth beeinflusst von genetischen Vorgaben, Bindungserfahrung, früher Sozialisation und späteren Erfahrungen (vgl. Roth 2011, S. 178).

Für die Zielgruppe der BerufsmaturantInnen spielen vermutlich gerade die vorschulischen Erfahrungen eine sehr wichtige Rolle. Man kann davon ausgehen, dass es viele ProgrammteilnehmerInnen gibt, deren Erfahrungen mit der Schule nicht nur positiv gewesen sind. Ein großer Teil der Jugendlichen besteht aus Schulabbrechern. Motivation

und Durchhaltevermögen werden also eine wichtige Rolle hinsichtlich des Erfolges spielen.

Wie entsteht aber nun Motivation? Meist bringen wir Motivation mit Belohnung in Verbindung, woraus sich ein altbekanntes einfaches Muster ergibt: In der Schule wird bestraft, was unerwünscht ist, und belohnt, was erwünscht ist. Die Praxis zeigt aber, dass dieses System nur begrenzt funktioniert. Grundsätzlich stimmt es schon, dass diese Konditionierung dazu führt, negative Konsequenzen zu vermeiden und positive zu suchen. Besonders wichtig beim Lernen scheint der Umstand zu sein, dass nicht das Ausmaß der Belohnung, sondern deren Unvorhersehbarkeit von besonderer Bedeutung ist (vgl. Spitzer 2006, S. 182). Unser Gehirn, genauer gesagt das Dopaminsystem „*versieht die Dinge um uns herum mit Bedeutung*“ (Spitzer 2006, S. 191). Motivation kann also dadurch erzeugt werden, dass wir uns belohnt fühlen, was vor allem dann funktioniert, wenn diese Belohnung unerwartet eintritt. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, uns belohnt zu fühlen, z.B. durch Schokolade, Musik aber vor allem auch durch zwischenmenschliche Signale, wie einem freundlichen Blick oder netten Worten (vgl. Spitzer 2006, S. 192), was wir uns vor allem in Unterrichtssituationen immer wieder vor Augen führen sollten. Was allerdings daraus resultiert, ist, dass wir Menschen aufgrund der Tatsache, dass wir Dinge mit Bedeutung versehen, von Natur aus motiviert sind und gar nicht anders können (vgl. Spitzer 2006, S. 192). Für die Schule und den Unterricht gilt es nun, diese dem Menschen angeborene Motivation und Neugierde aufrechtzuerhalten, indem Neues mit entsprechender Begeisterung „sinn“-voll vermittelt wird.

„Sinn – ein einziges Wort – erschließt sofort riesige semantische Felder, führt in die Welt hinaus, reiht ungebremst Bild an Bild, und eh man sich's versieht, sind die Gedanken oder Gespräche weit von ihrem Ausgangspunkt entfernt.“ (Dür 2001, S. 154)

6.1.1 Intelligenz vs. Fleiß

„Intelligenz ist das, was der Intelligenztest misst.“²⁶ (Edwin Boring, 1924)

Natürlich sind Intelligenztests in der Zwischenzeit ausgereifter und vielschichtiger, als zur Zeit Borings. Dennoch sind sie nur ein Indiz. Denn selbst, wenn sie eine gewisse Aussagekraft besitzen, bleibt jener soziale Aspekt bestehen, mit dem wir uns in den vorangegangenen Kapiteln bereits befasst haben und sehen deutlich, dass die Intelligenz für den Schulerfolg ein wichtiger Indikator ist, aber auch stark mit sozialen Faktoren in Zusammenhang steht.

Welche sozialen, biologischen und umweltspezifischen Einflüsse auf die Intelligenz eines Menschen sich in welchem Ausmaß auswirken, bleibt schwierig zu beantworten. Zunächst zeigt sich ein starker Zusammenhang zwischen der Intelligenz eines Menschen im Alter von sechs Jahren und im Alter von 40 Jahren. Dies bedeutet, dass man bei einem sechsjährigen Menschen bereits recht genau den IQ vorhersagen kann, den er mit 40 Jahren haben wird. Allerdings erklärt es nicht, inwieweit dies genetisch bedingt, oder durch soziale Einflüsse weiter stabil gehalten und verfestigt wird. Wie wir weiter oben gesehen haben, ist es relativ schwer, aus sozialen Strukturen auszubrechen. Wenn also jemand bis zum 6. Lebensjahr in für Bildung ungünstigen Bedingungen aufgewachsen ist, ist die Wahrscheinlichkeit, dass er diese ungünstigen Bedingungen auch in weiterer Folge vorgefunden hat, sehr hoch. Auch Experimente mit ein- und zweieiigen Zwillingen bringen keine eindeutigen Ergebnisse, lassen aber den Schluss zu, *„dass Intelligenz, zumindest in Form der >allgemeinen Intelligenz< stark, wenngleich nicht ausschließlich, von den Genen und vorgeburtlich wirkenden Faktoren wie körperlichem oder psychischem Stress, Misshandlung, Unterernährung, Infektionen während der Schwangerschaft bestimmt wird, die in derselben Weise auf die Zwillinge einwirken“* (Roth 2011, S. 155). Roth untersucht als mögliche Faktoren, von denen schulischer Erfolg abhängt, *„Begabung und Intelligenz, bestimmte weitere Persönlichkeitseigenschaften, wie Ausdauer und Fleiß und familiäre soziale, psychische und ökonomische Förderung im Kindes- und Jugendalter“*

²⁶ vgl. dazu auch Wisniewski 2013, S. 147

(Roth 2011, S. 197) und in welchem Maß diese späteren beruflichen oder akademischen Erfolg beeinflussen. Laut ExpertInnenmeinung sei Intelligenz der wichtigste Faktor für schulischen Erfolg, gemessen an Schulnoten. Diese seien wiederum der beste Prädiktor für spätere Erfolge in Beruf und Studium. Der Einfluss der Intelligenz auf schulische Erfolge ist je nach Autor unterschiedlich und liegt nach Rost (2009, zit. nach Roth 2011, S. 197) bei 36-50%, bei anderen nur bei 25-45% (vgl. Roth 2011, S. 197). Die Auswirkungen von Intelligenz auf schulische und berufliche Erfolge erklären sich dadurch, dass intelligente Kinder unabhängig von der Qualität des Unterrichts schneller lernen als weniger begabte Kinder. Ein schlechter Unterricht wirkt sich also besonders negativ auf weniger intelligente Schüler aus. Außerdem hat sich gezeigt, dass Intelligenz oft zusammen mit positiven Persönlichkeitsmerkmalen auftritt, z.B. korreliert Hochbegabung auffallend häufig mit Lernbereitschaft, *„mit Einflussstreben, Initiative und Führungserfolg“* sowie Erkenntnisstreben (Roth 2011, S. 199f). Roth sieht hierin seine Grundthese untermauert, dass Persönlichkeitsmerkmale – einschließlich der Intelligenz – *„mehr als alles den Schul- und Berufserfolg bestimmen“*. Ebenso gebe es einen signifikanten Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schichtzugehörigkeit: Angehörige der obersten sozialen Schicht weisen im Schnitt einen IQ von 113 auf, während der durchschnittliche IQ bei der untersten sozialen Schicht bei 92 liege (vgl. Roth 2011, S. 197 – 206). Auch hier sei aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass durchaus zu hinterfragen bleibt, in welcher Richtung dieser Zusammenhang besteht. Wie wir bereits wissen, ist Bildungsungleichheit und Bildungsmobilität kein biologisch begründeter Sachverhalt, vielmehr tragen bildungsfernere Lebenswelten wie gesagt dazu bei, dass der Umstand der Ungleichheit weiter verstärkt wird und dies hat natürlich auch Einfluss auf den IQ. Bei anderen Studien kommt dies eindrucksvoll zum Vorschein. Bei genauerer Betrachtung einer Person mit durchschnittlicher Intelligenz (IQ=100) zeigt sich sehr deutlich der Einfluss der Umwelt:

„Wächst sie unter sehr ungünstigen Bedingungen auf (...), so erreicht sie später einen IQ von 90 oder weniger, bei dem ein Mensch in seiner geistigen Leistungsfähigkeit schon etwas eingeschränkt wirkt. Bei optimaler Förderung kann die Person hingegen einen IQ von 110 oder mehr erreichen...“ (Roth 2011, S. 158).

In Bezug auf den späteren beruflichen Erfolg sind die Aussagen konträr, es dürfte sich die Bedeutung von Intelligenz aber wieder relativieren:

„Ein großer Teil der Diskussion zum Thema wurde mit dem Fokus auf den IQ, die Leistung oder die Pisa-Tests ruiniert. Der IQ ist wichtig, um die Schule abschließen zu können. Wer mit zehn Jahren zu den Schülern mit hohem IQ gehört, bleibt das wahrscheinlich ein Leben lang und umgekehrt. Sonst sind aber soziale und emotionale Fähigkeiten wichtiger. Und die sind sehr wohl auch später noch formbar. Der IQ hat etwa nur einen Einfluss von drei, vier Prozent auf das Einkommen.“ (Heckman 2017)

Auch Roth (2011) fasst zusammen, dass Intelligenz zwar unabdingbar für schulischen und beruflichen Erfolg ist, aber dennoch nur einer von mehreren wichtigen Faktoren. Intrinsische Motivation, Ehrgeiz, Ausdauer und Fleiß seien ebenso bedeutend. Die Selbstbestimmungstheorie geht davon aus, dass *„die subjektiv erlebte Autonomie ein ganz wesentlicher Motivationsfaktor“* ist, damit Menschen aus eigenem Antrieb handeln, was nur gelingt, *„wenn ein Mensch die Ziele seines Handelns für persönlich bedeutsam erachtet und sich damit identifiziert“* (Krapp/Hascher 2014, S. 234).²⁷

Dazu komme die familiäre Unterstützung, wobei hier der Vorbildcharakter der Eltern für Bildung, Kompetenz, Ausdauer und Sorgfalt gemeint ist und nicht eine fachliche Frühförderung, die sich auch negativ auswirken könne. Roth betont, dass all diese Faktoren voneinander abhängig sind, so korreliere Intelligenz nicht nur mit positiven Persönlichkeitsmerkmalen, sondern hänge auch vor allem in der frühen Kindheit stark von ihrer Förderung ab. Der sozioökonomische Status einer Familie spiele dagegen – anders als häufig postuliert – eine nur geringe Rolle, so leiden auch häufig in finanziell gut situierten Familien Kinder unter Vernachlässigung. Für Bildungseinrichtungen ergebe sich also die Schlussfolgerung, dass Intelligenz und Begabung bei allen Schülern unabhängig von ihren Grundkenntnissen gefördert werden müssen und dass Motivation und Persönlichkeitsbildung sowie Fleiß und Ausdauer ebenso wichtige Faktoren für Lernerfolge sind (vgl. Roth 2011, S. 205).

²⁷ Vgl. dazu auch Deci & Ryan 1993, 2002.

6.1.2 Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Schülerpersönlichkeit

Mit Selbstkompetenz sind jene Fähigkeiten gemeint, die es ermöglichen, *„mit Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühlen so umzugehen, dass eigene Ziele erreicht, Krisen gemeistert und Wohlbefinden hergestellt werden kann“* (vgl. Dür 2008, Kap. 4.1.4, Pos. 1483). Einen Ausdruck findet Selbstkompetenz beispielsweise im Kohärenzsinn, der die drei Grundfähigkeiten Verstehensebene, Bewältigungsebene und Sinnebene umfasst. Es geht also darum, die Welt zu verstehen, diese beeinflussen zu können und *„dem Leben einen Sinn zu geben“* (vgl. ebd., der sich auf Antonovsky 1997 bezieht).

„Soziale Kompetenz meint vor allem die Fähigkeit der Gefühlsregulierung, zu anderen konstruktive Beziehungen aufbauen zu können, Konflikte vermeiden oder lösen zu können.“ (Dür 2008, Kap. 4.1.4., Pos. 1491)

Motivation und Durchhaltevermögen, Selbstorganisation und Zeitmanagement, schulische Vorbildung und fachliche Kenntnisse, Sprachkenntnisse, prägende Erlebnisse und Erfahrungen mit der Schule, Prüfungsangst und vieles mehr spielen in diesem Zusammenhang eine Rolle.

Es ist davon auszugehen, dass die sogenannten Soft Skills wie Selbstorganisation, Kenntnis von Lernstrategien und gutes Zeitmanagement einen hohen Anteil am Erfolg der TeilnehmerInnen haben werden, da die Kurse der Berufsmatura Wien berufsbegleitend sind und daher eine Zusatzbelastung für diese darstellen.

„Die LmM würde, im Gegensatz zu den vollschulischen Varianten, andere Anforderungen an die TeilnehmerInnen stellen: So sind beispielsweise eine höhere Eigeninitiative und Selbständigkeit gefragt, da die Lerninhalte größtenteils selbständig angeeignet werden müssen.“ (Lachmayr 2013, S. 131)

Die öibf-Studie von Norbert Lachmayr und Barbara Neubauer zeigt, dass diese Fähigkeiten später an der Universität bei den BRP-AbsolventInnen herausstechen (vgl.

Lachmayr/Neubauer, 2010), was wiederum darauf schließen lässt, dass diese vielleicht auch bereits zum erfolgreichen Abschluss der BRP erforderlich gewesen sind.

Das Ziel von schulischer und außerschulischer Bildung muss also auch sein, dem Kind oder Jugendlichen eine Entwicklung „zu einer psychisch gesunden Persönlichkeit“ zu ermöglichen, Wissen und Fähigkeiten für berufliche Tätigkeiten zu vermitteln und ihn zu kritischem und selbstständigen Denken anzuregen. Zudem sollen in der Bildungseinrichtung soziale Kompetenzen vermittelt werden, die ihn dazu befähigen und ermutigen, „Gerechtigkeit, Solidarität, Toleranz und Freiheit in der Gesellschaft zu bewahren“ und zu fördern (vgl. Roth 2011, S.285).

Von der Wichtigkeit der Förderung der Schülerpersönlichkeit geht nahezu jedes pädagogisch-didaktische Konzept aus. Bei Klafkis bildungstheoretischer und kritisch-konstruktiver Didaktik geht es um Mitbestimmungsfähigkeit, Solidaritäts- und Selbstbestimmungsfähigkeit, bei Schulz um Kompetenz, Solidarität und Autonomie, bei Winkel um die Kompetenz zur Mitbestimmung und Selbstbestimmung. Unbeantwortet bleibt bisher jedoch die Frage, wie diese Ziele zu erreichen sind und was sie genau bedeuten (vgl. Roth 2011, S. 290).

Heute stehen etwa 20% der SchülerInnen vor psychosozialen und psychischen Schwierigkeiten, wie zum Beispiel Schrumpfung der Kernfamilie, Einelternfamilien, Berufstätigkeit der Mütter, höhere Mobilität, Arbeitslosigkeit der Eltern, Versagen vieler Herkunftsfamilien, unkontrollierten Medienkonsum, Alkohol- und Drogenkonsum sowie Gewalt an Schulen. Die veränderten Ausgangsbedingungen erfordern eine verstärkte und professionellere Förderung der Persönlichkeitsbildung und sozialer Kompetenzen an Schulen. Roth misst dieser eine mindestens ebenso hohe Wichtigkeit wie der Wissensvermittlung bei (vgl. Roth 2011, S. 291).

Schüler sollen lernen, mit den Belastungen und Herausforderungen, mit denen sie in der Schule konfrontiert sind, umzugehen. Von Lehrern und Psychologen sollen hierzu zum Beispiel Techniken des Stressmanagements und der Selbstberuhigung vermittelt werden. Schüler sollen lernen, mit der eigenen Aufregung konstruktiv umzugehen und in Stresssituationen einen klaren Kopf zu bewahren. Im Umgang mit anderen sollen sie

lernen, nachzugeben und auch Gefühle der Erniedrigung zu ertragen (vgl. Roth 2011, S. 291). Diese Fähigkeiten sind für die BerufsmaturantInnen von entscheidender Bedeutung, weil z.B. durch Schulabbruch oder schlechte Erfahrungen in der Schule davor bereits ein hoher Grad an Frustration geschaffen worden ist, der dann schnell bewältigt werden muss, um wieder den Anschluss in den Maturakursen zu finden. Die Mehrfachbelastung durch Arbeit, Berufsschule, Maturakurse und private Einflüsse, die auch noch hinzukommen können, erfordert einen hohen Grad an Selbstmanagement im Sinne von Stressbewältigungs- und Selbstorganisationsstrategien.

Schüler müssen lernen, Ausbildung als Herausforderung zu begreifen und dadurch einen Leistungswillen entwickeln. Kretschmann und Rose (2002) stellen hierzu Lösungsansätze bei Motivationsproblemen vor. Schüler und Lehrer könnten dadurch lernen, große Aufgaben in kleinere, besser bewältigbare Ziele zu zerlegen, was das Selbstvertrauen stärke (vgl. Kretschmann, Rose 2002, zit. nach Roth 2011, S. 292) Hier wirkt als wichtiger Bestandteil die Vorbildwirkung anderer Personen im sozialen Umfeld und die Zielorientiertheit in Bezug auf das Vorhaben die Berufsmatura zu machen.

Die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu regulieren, insbesondere Ärger und Wut, gehört laut Roth zu den wichtigsten Bestandteilen der Persönlichkeitsentwicklung. Damit gelinge es auch, zu ausgeprägten Ehrgeiz zu zügeln, Geduld, Toleranz und Friedfertigkeit zu entwickeln, sich nicht provozieren zu lassen und Konflikte gewaltfrei zu lösen, und auch manchmal zurückstecken und nachgeben zu können (vgl. Roth 2011, S. 292).

Für Kinder und Jugendliche sei es besonders schwer, die eigenen Fähigkeiten richtig einschätzen zu können und sich angemessene Ziele zu setzen. Eine gerechte und objektive Bewertung der Leistungen durch einen Lehrer spiele daher eine besonders tragende Rolle. Gleichmaßen wichtig und schwierig für junge Menschen sei es, kritisches Denken und die Befähigung zur Selbstkritik zu entwickeln.

Ziel müsse sein, dass sich die SchülerInnen zu selbstbestimmten, toleranten und kompetenten Menschen entwickeln. Das bedeute, dass sie z.B. Risiken und Gefahren erkennen können, eine mittlere Frustrationstoleranz entwickeln, also auf (potentiell) negative Situationen nicht überreagieren, z.B. mit Flucht, Abwehr, Panik oder Angriff, längerfristig ziel- und belohnungsorientiert sowie bindungs- und empathiefähig sind.

Ein Lehrer kann und soll laut Roth also durchaus „persönlichkeitsformend“ tätig werden. Jedoch müsse bei schwerwiegenden Entwicklungs- und Verhaltensstörungen auf jeden Fall ein Schulpsychologe oder Psychotherapeut zu Rate gezogen werden (vgl. Roth 2011, S. 294). Auch hier deutet sich die Wichtigkeit von zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen an, die über den Unterricht hinausgehen.

6.2 ELTERN, FAMILIE, BEZUGSPERSONEN

Die Familie, besonders die Kernfamilie, bildet die *„wichtigste Primärgruppe für den Menschen, in der sich seine Sozialisation, seine Humanisierung, seine eigentliche Menschwerdung im Sinne der Enkulturation vollzieht“* (Schöck 1971, S. 107) und existiert in jeder Gesellschaftsform in der einen oder anderen Art. Enkulturation nennt man den Prozess der Einführung des Menschen, durch dessen Eltern in deren Kultur (vgl. Schöck 1971, S. 90). Die Kernfamilie kann sich aus den biologischen Eltern und deren Kindern zusammensetzen, aber auch in anderen Konstellationen existieren. Um all jene Konstellationen zu berücksichtigen, definiert Mead die Rolle der „signifikanten Anderen“ (vgl. Mead 1978, S. 187ff), die ausschlaggebend für die primäre Sozialisation eines Menschen sind. Dies sind jene Personen, die in seinem Umfeld, mit mehr oder weniger starker Bindung, für dessen objektive Vorstellung von der Welt und der Gesellschaft verantwortlich sind (vgl. Berger/Luckmann 2004, S. 141). Wie wir seit Bourdieu wissen, haben das soziale und kulturelle Kapital eines Menschen entscheidenden Einfluss auf dessen Bildungsverlauf.²⁸ Familiäre Einflüsse wirken sich auf Intelligenz und Erfolg in der Schule hauptsächlich in sehr früher Kindheit aus, später eher indirekt. Zum Beispiel wirken mangelnde Fürsorge, physische und psychische Überforderung der Eltern, ein geringer Bildungsgrad und dadurch bedingte geringere intellektuelle und sprachliche Förderung hemmend. Andererseits beeinflussen psychosozial günstige Bedingungen, wie eine sichere Bindung, Toleranz, Freiraum für individuelle Entfaltung und Respekt die Intelligenz- und Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes positiv. Entscheidend für schulischen, akademischen und beruflichen Erfolg seien unabhängig vom sozioökonomischen Status einer Familie ein „positives emotionales und kommunikatives

²⁸ Vgl. zu diesem Absatz auch Fronek 2010, S. 29f.

Umfeld und der Vorbildcharakter der Eltern und älteren Geschwister“ (vgl. Roth 2011, S. 201). Frühkindliche Bindungserfahrungen legen die Grundlage für spätere Bindungsfähigkeit. Die schulische und nachschulische Ausbildung können hierauf nur im Rahmen des Sozialverhaltens in der Lerngruppe Einfluss nehmen. Roth betont, dass das Vorhandensein von Freunden psychisch auffällige von psychisch unauffälligen Kindern und Jugendliche wie kein anderes Merkmal unterscheidet. Gegen Ausgrenzung innerhalb einer Lerngruppe muss ein Lehrer also besonders sorgfältig vorgehen (vgl. Roth 2011, S. 292). Darauf werden wir im Kapitel „Unterrichtende“ und „Peergroups“ noch genauer eingehen. Diese Fähigkeiten sind nicht nur wichtig in Bezug auf das Lernen, sondern auch wichtig im Arbeitskontext, im Umgang mit ArbeitskollegInnen und Vorgesetzten, sowie Kunden.

Roth nennt als maßgeblichen Faktor für die Lernbereitschaft eines jungen Menschen das Ansehen, das Lernen im Umfeld des Heranwachsenden genießt und wie in diesem mit Bildung umgegangen wird. Hier entscheidet sich schon ab der Kindheit, ob Lernen als positiv oder negativ empfunden wird. Vor allem Berichte der Eltern oder älterer Geschwister über die eigenen Erfahrungen der Schulzeit wirken sich prägend aus. Darüber hinaus spiele das Ansehen, das Schule und Bildung in der Gesellschaft genießen und unter anderem über die Medien vermittelt wird, eine zentrale Rolle (vgl. Roth 2011, S. 178 f). Die Erfahrungen der Bezugspersonen mit der Schule werden also an die Kinder weitergegeben:

„Ein problematisches Image der LehrerInnen bei den Eltern wirkt dann über die Kinder negativ auf den Unterricht zurück. Man kann also sagen, dass zumindest ein Teil der Motivationsprobleme der heutigen Schülerinnen auf die schlechten Erfahrungen der früheren SchülerInnen zurückzuführen ist und dass die heutige Schule insofern auch an den Spätfolgen ihres früheren Versagens leidet.“ (Dür 2008, Kap. 3.5., Pos. 1000)

In diesem Zusammenhang kommen die in Kapitel 2 beschriebenen Bildungswegentscheidungen zu tragen.

Die Bedeutung der Reifeprüfung ist aus Sicht der Eltern scheinbar sehr groß. Diese unterscheidet sich zwar anhand des Bildungsabschlusses der Eltern, hat aber insgesamt einen sehr hohen Stellenwert (vgl. öibf, österreichweite Elternbefragung 2003 in Archan/Schlögl 2007, S. 7).

„Es ist unmittelbar ersichtlich, daß die zum Erwerb erforderliche Zeit das Bindeglied zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital darstellt. Unterschiedliches Kulturkapital in der Familie führt zunächst zu Unterschieden beim Zeitpunkt des Beginns des Übertragungs- und Akkumulationsprozesses, sodann zu Unterschieden in der Fähigkeit, den im eigentlichen Sinne kulturellen Anforderungen eines langandauernden Aneignungsprozesses gerecht zu werden. In engem Zusammenhang damit steht außerdem die Tatsache, daß ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen kann, wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann.“ (Bourdieu 1983, S. 188)

Die Cultural Studies haben sich in den 60er und 70er Jahren mit dem Einfluss des Milieus, in dem Jugendliche aufwachsen, und dessen Folgen beschäftigt. Paul Willis beschreibt in seiner Studie „Learning to Labor“ (1977), wie die Kultur der Arbeiterklasse gelebt und dadurch auch weitergegeben und über Generationen vererbt wird.

„Die Schwierigkeit zu erklären, wieso Arbeiterkinder Arbeiterjobs kriegen, liegt in der Frage, warum sie selbst es ulassen. Es wäre allzu einfach zu sagen, dass sie keine andere Wahl haben.“ (Willis, 2013, S.19)

Willis beschreibt, wie eine Gruppe von Jugendlichen aus der Arbeiterschicht durch das Ausleben ihrer Gegenschulkultur wesentlich dazu beiträgt, dieser sich selbst erfüllenden Prophezeiung gerecht zu werden. Nachdem diese Studie in einem für die 70er Jahre typischen Arbeiterviertel in einer britischen Industriestadt durchgeführt worden ist, kann sie nicht genau auf die heutigen Verhältnisse übertragen werden. Es zeigt sich aber sehr deutlich, dass sowohl der Einfluss der Eltern, aber vor allem auch der Einfluss der informellen Gruppe, in der sie sich befinden, entscheidende Auswirkungen auf deren Bildungsverlauf hat.

„Die kulturelle Lokalisierung, besonders hinsichtlich wechselnder Kulturmuster, ist ein viel besseres Modell zur Erklärung der sozialen Mobilität als der mechanistische, undialektische ‚Intelligenz‘- Begriff.“ (Willis 1979, S. 95)

Durch Umkehrung gewisser Werte, wie Pünktlichkeit, aktive Mitarbeit im Unterricht, Auflehnung gegen die Autorität usw. verschließen sich auch heute noch Jugendliche Türen zu möglichen Bildungsoptionen, bedingt durch kulturelle Vorgaben und nicht, weil sie nicht intelligent genug wären.

„Der Erwachsene von heute steht auf den Schultern der Person, die zu sein er in seiner Kindheit gelernt hat. Die Kindheit ist die Zeit, in der die Grundlagen für das Leben gelegt werden; sie werden von den Erwachsenen gelegt, die für den Prozeß des Aufwachens verantwortlich sind. Auf diese Weise ist die Gegenwart die >Kindheit< der Zukunft.“ (Satir 1993, S. 357)

6.3 UNTERRICHTENDE

Hartmut Wenzel (2001) streicht die Wichtigkeit der Unterrichtenden im Schulsystem heraus. Sie spielen eine einflussreiche Rolle in Bezug auf Schulentwicklung. Erst durch die LehrerInnen werden im schulischen Alltag die institutionellen Vorgaben durch pädagogisches Handeln mit Leben gefüllt und zu einem großen Teil liegt es an ihnen, *„welche Ziele angestrebt, welche Regeln befolgt, welche Abläufe realisiert, wie auftretende Probleme und Konflikte bearbeitet und wie Innovationen und neue Ideen aufgenommen und einbezogen werden“* (vgl. Wenzl in Böhme/Kramer 2001, S. 17). Unterrichtende tragen damit wesentlich zur Qualität der gesamten Schule und in diesem Fall des gesamten Programms bei und haben entscheidenden Einfluss darauf, wie Handlungsspielräume genutzt werden und wie institutionelle, personelle und sachliche Rahmenbedingungen ausgestaltet werden. Den größten Handlungsspielraum haben Unterrichtende innerhalb der Interaktion im Unterricht. Sie beeinflussen die Art des sozialen Miteinanders und die Regeln innerhalb der Klassengemeinschaft. Natürlich wird dies auch von der Schulleitung und den geltenden Unterrichtsgesetzen vorgegeben, letztlich liegt es aber in der Verantwortung des Lehrers, wie diese Vorgaben in der Klasse

umgesetzt werden und ob sich innerhalb der Klasse ein Klima entwickelt, welches für das Lernen günstig ist (vgl. Reisch/Schwarz 2002, S. 11, vgl. Fronek 2010, S. 42).

Eine besondere Rolle spielt in diesem Zusammenhang die Persönlichkeit der Unterrichtenden. Nach Roth (2011, S. 296) sei eine Steigerung der Kompetenzen des Lehrers in folgenden Bereichen unabdingbar:

- Persönlichkeits- und Motivationspsychologie
- Kenntnisse im Konfliktmanagement
- Gewaltprävention
- Führungsqualitäten
- Stressmanagement
- Didaktik und Unterrichtsplanung
- Selbstmotivation und eigene Stressbewältigung

Dies bedeute, dass die Lehrerausbildung deutlich mit Persönlichkeits-, Entwicklungs-, Lern- und Neuropsychologie sowie mit entsprechenden Anteilen der Neurobiologie angereichert werden müsse. Eine weitere Möglichkeit zur Entlastung sieht Roth in der Bildung von Lehrerteams und kollegialem Feedback, wobei sich das Team hier im Vorfeld auf ein formelles Verfahren einigen müsse (vgl. Roth 2011, S. 296). In Bezug auf die oben genannte Motivation der Teilnehmenden sind es keineswegs immer die neuesten technischen Mittel, die zur Umsetzung kommen müssen, die tolle Ausstattung des Klassenraums und die besten Lernunterlagen, die Wirkung zeigen. Dies sind natürlich alles wertvolle Hilfsmittel, aber letztlich sind es die Unterrichtenden selbst, deren Persönlichkeit und deren Authentizität, die das stärkste Medium hinsichtlich der Motivation der SchülerInnen darstellen (vgl. Spitzer 2006, S. 194).

6.3.1 Wie kann erfolgreicher Unterricht aussehen?

Roth plädiert für eine „*gesunde Mischung*“ aus den drei Grundunterrichtsformen Frontalunterricht, Gruppen- und Projektunterricht und Frei- bzw. Einzelarbeit.

Weiterhin sieht er die „*radikale Reduktion der Unterrichtsinhalte*“ als unbedingt erforderlich an. Weniger Inhalte kompetenzorientierter zu unterrichten sei gewinnbringender, als mehr Stoff schlecht zu vermitteln. Unabdingbar sei bei allen

Unterrichtsformen eine vorausgehende Überprüfung des Vorwissens der Schüler (vgl. Roth 2011, S. 296 f).

Einen Vorteil des Frontalunterrichts sieht Roth in einer klaren Zielsetzung, Aufgliederung und Darbietung der Inhalte bei „gleichzeitiger direkter Kontrolle des Ablaufs“. Unterstützend wirke hierbei „die Ausstrahlungskraft des selbstbewussten, einfühlsamen und kompetenten Lehrers“. Andererseits sei beim Frontalunterricht die Selbstkontrolle des Lehrers beschränkt, weshalb die Gefahr bestehe, dass die Schüler überfordert werden. Besonders jungen Menschen falle es schwer, ein und derselben Person länger als 30 Minuten konzentriert zu folgen. Deshalb dürfe Frontalunterricht diese Zeitspanne keinesfalls überschreiten, stattdessen sollen lehrerzentrierte Sequenzen in kleinere Abschnitte aufgeteilt werden.

Gruppenarbeit bringe weniger kognitive Belastung mit sich, sei aber zugleich auch weniger effektiv. Sie könne entweder als „kognitiv-emotionales Kontrastprogramm“ oder vertiefend eingesetzt werden. Der praktische Aspekt könne zwar eine hohe gedächtnisstützende Wirkung bedeuten, jedoch sei der tatsächliche Wissenszuwachs eher gering einzuschätzen. Roth behauptet daher, dass sich Schüler so gegenseitig kaum etwas beibringen können. Verbessert werden könne das Funktionieren von Gruppenarbeit durch aktives Mitwirken des Lehrers, der zum Beispiel die Gruppen kontrolliert und betreut. Bei Projektarbeit einigen sich Lehrer und Schüler gemeinsam auf ein bestimmtes Thema, wodurch Eigeninitiative gefordert und gefördert werde. Jedoch gelte auch hier laut Neubauer und Stern, dass diese Art des kreativen Lernens Begabteren mehr nützt als weniger Begabten. Einzelarbeit sei in noch höherem Maße abhängig von Persönlichkeit, Lernstil, Motivations- und Wissensstand eines Schülers, weshalb hier die diagnostischen und betreuenden Aufgaben des Lehrers besonders wichtig seien. Die Möglichkeiten der Schüler, sich Wissen selbstständig in eigener Organisation zu erarbeiten, werden laut Roth weit überschätzt. Für selbstständiges Lernen seien methodische Kenntnisse, wie das Erkennen von Problemstellungen, sinnerfassendes Lesen von Texten, Dokumentation und Präsentation von Ergebnissen unbedingt notwendig. Die für Roth mit Abstand beste Möglichkeit zur Überprüfung der Ergebnisse von selbstständigem Lernen sei das Lehren: Der Zwang, anderen eigene Ergebnisse vermitteln zu müssen, ermögliche den erfahrenen Lernern wie keine andere Methode, die eigenen Defizite zu erkennen. Jedoch könne dieses „Lernen durch Lehren“ Schüler auch überfordern, zudem bestehe die Gefahr, sich

vor Gleichaltrigen lächerlich zu machen. Außerdem gelte auch hierbei, dass diese Methode für begabte Schüler besser geeignet sei als für weniger begabte. Jenen müsse die Möglichkeit zur räumlichen Absonderung gegeben werden. Begabten könnten dagegen auch begrenzte Lehraufgaben übertragen werden (vgl. Roth 2011, S. 298 ff). Im Unterricht kann dies eine gut funktionierende Methode sein, mit inhomogenen Gruppen, wie den Lehrlingen bei den Berufsmaturakursen, zu arbeiten. Die Teilnehmenden haben oft unterschiedliche schulische Vorbildung, stammen aus unterschiedlichen Milieus und erlernen unterschiedliche Berufe. Je nachdem, wie in der Unterrichtssituation damit umgegangen wird, wird dieser Umstand eher als Herausforderung oder als Ressource wahrgenommen. Solange die Unterschiede sich so weit in Grenzen halten, dass zumindest eine fachlich einheitliche Basis bei allen Teilnehmenden besteht, hat sich der Umstand der Vielfältigkeit in der Praxis eher als Bereicherung erwiesen. Wenn es nun auch gelingt, dass in manchen Unterrichtssequenzen bessere SchülerInnen schwächere unterstützen, ist dies, wie oben beschrieben, für beide ein Vorteil. Auch hinsichtlich des Mentorings, auf das wir noch genauer eingehen werden, zeichnet sich dieser positive Effekt ab. Ziel guten Unterrichts ist es letztlich *„ganzheitlich zu lernen, Belehrung durch Erfahrung zu ersetzen, Menschen-stärken und Sachen-klären in einem zu erfüllen“* (von Hentig, 2003, S. 105).

6.3.2 Emotionale Kommunikation und Vertrauenswürdigkeit

Roth beschreibt die Vorgänge des Lehrens und Lernens als kommunikativ. Der Lehrer beeinflusse die Lernenden verbal oder nonverbal, sowohl absichtlich als auch unabsichtlich über Mimik, Gestik, Körperhaltung, Intonation der Stimme und Bewegungen. Er geht von einem Vier-Ebenen-Modell der Persönlichkeit aus, wobei er zwischen zwei unbewussten limbischen Ebenen, einer bewussten limbischen Ebene und einer bewussten kognitiven Ebene unterscheidet. Diese verschiedenen Ebenen steuern unterschiedliche Reaktionen und Funktionen, die wir teilweise nicht bewusst unterdrücken oder verstecken können. So versuchen manche Lehrer die Verachtung für ihre Schüler vor diesen zu verbergen, können dabei aber nicht verhindern, dass ihre Gefühle über Mikroexpression (z.B. Naserümpfen) zu ihnen durchdringen. Ebenso könne ein „Anbiedern“ an die Schüler nicht die Verunsicherung eines Lehrers verstecken, da diese durch eine „Furchtmimik“ zum Ausdruck komme (vgl. Roth 2011, S. 188 ff).

Wenn Lernende und Lehrende zum ersten Mal aufeinandertreffen, finde eine sekundenschnelle emotionale Testung der Vertrauenswürdigkeit statt. Im Anschluss folgt dann eine eher langsame und kognitiv geprägte Überprüfung. Diese Dynamik der zwei Phasen gelte sowohl für die Lernenden in ihrem Verhältnis zum Lehrenden als auch umgekehrt. Roth sieht jedoch einen „Vertrauensbonus der ersten Stunde“, der, ist er erstmals erlangt worden, nie mehr ganz verschwindet. Dieser erste Eindruck von der Glaubwürdigkeit eines Lehrers beeinflusse die Lernsituation und sei entscheidend für die Frage, ob sich Investitionen in das Lernen lohnen. Daher gehört für Roth die Vertrauenswürdigkeit des Lehrers zu den wichtigsten lernfördernden Faktoren. Es sei absolut notwendig, dass der Lehrer ein Vertrauensverhältnis zu seinen Schülern aufbaut, das von Sympathie, Kompetenz, Verlässlichkeit und Autorität geprägt ist (vgl. Roth 2011, S. 195 f).

6.3.3 Die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler

Roth räumt ein, dass ein Lehrer auch immer wieder Sozialarbeiter, Berater und Hilfestellungsleistender, sowie ein väterlicher/mütterlicher Freund sein muss, jedoch soll der Lehrer in erster Linie *„eine Respektsperson sein, eine Autorität im Auftreten, in der psychosozialen Kompetenz und in seinem pädagogisch-didaktischen Vorgehen und in seinem Fachwissen“*. Besonders von Gleichaltrigen und Gleichberechtigten lernt ein Schüler bereitwillig. Hier erwartet der Jugendliche Unterstützung, gemeinsames Ausprobieren, aber keinen Unterricht im herkömmlichen Sinne. Daher macht es auch wenig Sinn, wenn LehrerInnen so tun, als wären sie gleichaltrige Gefährten. Die Unterrichtenden zeichnet das *Besserwissen* aus, dennoch müsse er vertrauenswürdig erscheinen (vgl. Roth 2011, S. 288). Im Gegensatz dazu kann in Konstellationen wie dem Mentoring genau dieser Vorteil der Gleichberechtigung und Unterstützung auf Augenhöhe ausgespielt werden.

Die angemessene Erfassung des familiären und sozioökonomischen Hintergrunds eines Schülers sollte dem Lehrer möglich sein. Seine an den Schüler gerichtete Kritik muss sachlich, sachbezogen, freundlich und verbindlich sein. Die Autorität des Lehrers dürfe – außer in schwerwiegenden Fällen – nicht angezweifelt werden, was nicht bedeutet, dass der Lehrer nicht die Möglichkeit zulassen darf, von den Schülern sachlich kritisiert zu

werden. Laut Roth solle unter anderem hierfür täglich die Möglichkeit zu einem Gespräch unter vier Augen gegeben sein (vgl. Roth 2011, S. 288 f). Wichtig sei für den Lernenden außerdem die sozial-emotionale Einstellung zu seinen LehrerInnen und Mitlernenden. Daraus folge, dass sich der Lehrer um eine gewaltfreie, ruhige Lernatmosphäre bemühen muss, die frei von *„Konkurrenzkampf, Furcht, Ausgrenzung und Neid“* ist. Es soll eine Stimmung der *„anregenden Herausforderung, des milden Stressses“* herrschen (vgl. Roth 2011, S. 180). Ein enger Kontakt zwischen LehrerIn und SchülerIn sei wichtig. Jedoch müsse der Lehrende über ausreichende psychologische Kompetenz verfügen, damit er die Lebenssituationen und die Persönlichkeiten seiner Schüler hinreichend erfassen kann.

Als Problem sieht Roth eine schädliche *„Sprachkenntnis-Toleranz“*, die in der Öffentlichkeit propagiert werde, da man Nichtmuttersprachlern „ ihre Sprachkultur nicht nehmen will“. Jedoch werde in solchen Familien oft schon die Herkunftssprache nur mangelhaft beherrscht, sodass letztendlich – so die Expertenmeinung – sowohl in der Herkunftssprache als auch im Deutschen eklatante Mängel vorhanden seien (vgl. Roth 2011, S. 290).

Da hinreichende empirische Überprüfungen von heute gängigen Schul- und Unterrichtskonzepten fehlen, könne man nicht von dem einen richtigen Unterricht sprechen. Deshalb sei es unabdingbar, sich zu einer Vorläufigkeit zu bekennen und zu experimentieren, allerdings nur nach reiflicher Überlegung und einer klaren Festlegung von Kriterien zur Evaluierung. Roth schlägt hierzu vor, dass die Isolierung von Lehrern aufgehoben und zum Beispiel Lehrerteams gebildet werden sollen (vgl. Roth 2011, S. 287). So kann den SchülerInnen auch vorgelebt werden, was im Unterricht oft zu kurz kommt, nämlich das, was wir als ganzheitliches Lernen und den Umgang miteinander verstehen – all jene Kompetenzen, die außer der Intelligenz entscheidend für die erfolgreiche Teilnahme an Bildung und der Gesellschaft insgesamt sind.

„Planen, einteilen, vereinbaren, verlässlich sein, wiederholen, einander helfen, sich gegenseitig Fehler nachsehen und Versäumtes aufholen – wer das beharrlich und gemeinschaftlich treibt, kann erreichen, was er sich vorgenommen hat. Und wiederum: dies öfter zu erleben, macht stark, mutig, lebensstüchtig.“ (Von Hentig 2003, S. 105)

6.4 ROLLENMODELLE, VORBILDWIRKUNG UND RESILIENZ

Der Begriff „Role Modell“ geht auf Robert K. Merton (1949) zurück. Gemeint ist eine Person oder Teilaspekte einer Persönlichkeit, die als Vorbild für eine soziale Rolle (z.B. Mutter, Polizist, Berufsmaturantin usw.) dienen. Weiter oben habe ich bereits auf die Relevanz des Einflusses von Familie, Freunden und Bezugspersonen auf die eigene Persönlichkeitsentwicklung hingewiesen. Besonders bei Personen, die keine „förderlichen“ Bezugspersonen in ihrem nahen Umfeld haben, kann der Einfluss von wenigstens einer solchen Bezugsperson bereits einen großen Unterschied hinsichtlich deren Entwicklung und Resilienz machen.

„Ganz allgemein betrachtet ist Resilienz die Fähigkeit von Menschen, auf wechselnde Lebenssituationen und Anforderungen in sich ändernden Situationen flexibel und angemessen zu reagieren und stressreiche, frustrierende, schwierige und belastende Situationen ohne psychische Folgeschäden zu meistern“ (Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik)

In der Studie „The Children of Kauai“ von Emmy Werner (1977) zeigt sich, dass es auch bei vernachlässigten Kindern und Jugendlichen oft schon reicht, eine Bezugsperson als Unterstützung zu haben:

„Die starken Kinder von Kauai hatten etwas, das die anderen nicht hatten: Es gab zumindest eine liebevolle Bezugsperson, die sich um sie kümmerte, wobei die Vertrauensperson nicht unbedingt Mutter oder Vater sein muss, sondern auch eine Tante, ein Lehrer, eine Nachbarin können diese Rolle füllen.“ (Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik)

Auch bei nicht vernachlässigten Jugendlichen, kann es vor allem je nach Bildungshintergrund sinnvoll sein, Menschen zu haben, die einem diese Rolle vorleben und an denen man sich orientieren kann. Dies können Freunde, MitschülerInnen, Unterrichtende, oder eben zusätzliche Betreuungspersonen (Pädagogische BetreuerInnen, MentorInnen) sein, auf die wir weiter unten noch zu sprechen kommen.

In Bezug auf das Programm Berufsmatura geht es bei der Vorbildwirkung darum aufzuzeigen, welche Lösungsmöglichkeiten es für welche Probleme gibt, wie man erfolgreich durch das Programm kommt, aber auch, wie man mit Rückschlägen umgeht und welches Verhalten, bzw. welche Ressourcen förderlich sind und wie man diese erkennt oder schafft. Vor allem aber auch, das Ziel als sinnvoll und somit erstrebenswert zu erachten. Es soll also aufgrund des eigenen Verhaltens aufgezeigt werden, *„welches Verhalten eine positive Wirkung verursacht“* (Edelkraut/Graf 2014, S. 56).

„Vorbild sein heißt, sich so gut wie möglich nachvollziehbar zu machen, mit seinen Brüchen ebenso wie mit seinen Erfolgen.“ (Schmid/Haasen 2011, S. 44)

6.5 WEITERE EINFLUSSFAKTOREN

Wie in vorhergehenden Kapiteln beschrieben, gibt es mehrere Faktoren, die darauf schließen lassen, dass ein Teil der Lehrlinge, die am Programm Berufsmatura teilnehmen, Unterstützungsmaßnahmen benötigt, wenn die Teilnahme erfolgreich sein soll bzw. wenn man Drop Outs minimieren möchte. Zusätzlich zu den bereits angesprochenen Punkten hinsichtlich unterschiedlicher Vorbildung, sozialen Faktoren, Bildungsaspiration, Lernmotivation usw. ergeben sich einige Bereiche, die für die Zielgruppe in der praktischen Umsetzung relevant sind:

6.5.1 Kursbesuch und Lernaufwand

Die bereits angesprochene Anwesenheitspflicht in den Kursen bedingt sich aus zwei Gründen. Zum einen können die Teilnehmenden, die in Kursen in Kooperation mit der Erwachsenenbildung (EB) teilnehmen, aufgrund gesetzlicher Vorgaben nur dann an der jeweiligen EB zur Prüfung antreten, wenn Sie drei Viertel der Kurszeit anwesend gewesen sind. Zum anderen zeigt sich, dass die durchgängige Anwesenheit im Kurs in engem Zusammenhang mit dem Prüfungserfolg steht. Nur mit Hilfe eines sehr engmaschigen Monitorings kann rechtzeitig auf die Abwesenheit von Teilnehmenden reagiert werden.

Durch zeitnahe Anwesenheitseinträge, die online in der Datenbank von den Unterrichtenden eingegeben werden, können auch die Betreuungspersonen der Teilnehmenden (Pädagogische BetreuerInnen und MentorInnen), die auch die Anwesenheitslisten einsehen können, zeitnah reagieren und Gründe für die Abwesenheit mit den Teilnehmenden besprechen und bei Handlungsbedarf Maßnahmen in Form von Unterstützung setzen. Ein weiterer Punkt ist der Lernaufwand. Vor allem von Teilnehmenden, die vor der Berufsmatura keine höhere Schule besucht haben, wird dieser anfänglich häufig unterschätzt. Hier ist es wichtig, schnelle Unterstützung hinsichtlich des Zeitmanagements, Lernstrategien und Beratung bzgl. der Anzahl der gleichzeitig besuchten Kurse anzubieten. Weiter zeigt sich, dass die Zielgruppe vor allem Mathematik als sehr schwierig einstuft (vgl. Dubrovnik, Khan, Arrich, Embacher, Russek 2011, S. 10) und dies spiegelt sich auch in der Prüfungsstatistik wieder. Hier ist vor allem inhaltliche Unterstützung gefragt, die methodisch gut und mit viel Einfühlungsvermögen vermittelt wird, um auch die oft bereits lange bestehende Angst vor diesem Gegenstand zu nehmen. Lehrlinge mit schwächeren Deutschkenntnissen werden es vermutlich schwerer haben, da auch in Mathematik und im Fachbereich ein Verständnis des Lerninhaltes und der Textbeispiele erforderlich ist. Spätestens mit Einführung der standardisierten Reifeprüfung und der damit einhergehenden Kompetenzorientierung sind auch in Mathematik die Beispiele in mehr oder weniger komplexen Situationen und somit Texten verpackt. Das bedeutet, dass es wenig Ausweichmöglichkeiten gibt, bspw. indem man mit Mathematik beginnt, um in der Zwischenzeit seine Deutschkenntnisse verbessern zu können.

6.5.2 Arbeitsumstände der TeilnehmerInnen

Hier zeigt sich in der Praxis, dass die Unterstützung des Betriebes beim Vorhaben die Berufsmatura zu machen eine große Rolle spielt. Wie bereits weiter oben erwähnt, reicht diese Unterstützung von finanziellen Anreizen, zusätzlichen Urlaubstagen und der Möglichkeit, die Kurse in der Arbeitszeit besuchen zu können, auf der einen Seite, bis hin zum klar ausgesprochenem Verbot des Arbeitgebers, die Matura machen zu können, auf der anderen Seite. Obwohl die Lehrlinge die Maturakurse auch in ihrer Freizeit besuchen können, wenn der Betrieb damit nicht einverstanden sein sollte, verhindern die

Arbeitszeiten in vielen Lehrberufen (z.B. Gastgewerbe, Einzelhandel, usw.) einen ordentlichen Kursbesuch, wenn hier kein Entgegenkommen des Betriebes vorhanden ist. Sollte dies der Fall sein, ist eine erfolgreiche Absolvierung der Kurse kaum möglich.

7 ARTEN ZUSÄTZLICHER UNTERSTÜTZUNG

Wir haben in den vorhergehenden Kapiteln sehr deutlich gesehen, dass es große Unterschiede in Bezug auf den Bildungsweg macht, welchen sozialen Hintergrund Jugendliche haben und es große Unterschiede in Bezug auf deren Bildungsweg machen kann, je nachdem welche Unterstützung ihnen zuteilwird. In Bezug auf die BerufsmaturantInnen haben wir im vorherigen Kapitel festgehalten, dass zusätzliche Unterstützungsmaßnahmen einen großen Einfluss auf den Erfolg der Lehrlinge, hinsichtlich des Vorhabens die Berufsmatura zu machen, haben können.

„Man kann versuchen, den Kindern aus schwierigen Verhältnissen die Vorteile zu verschaffen, die eine Mittelschichtsfamilie genießt. Das hatte in unserer Studie enorme Effekte. Es geht nicht darum, die Eltern zu ersetzen, es geht darum, zu helfen.“

(Heckman 2017)

In der Literatur werden unterschiedlichste Formen von Unterstützungsangeboten formuliert. Hierzu zählen Mentoring, Patenschaften, Coaching, Beratung, Buddy Systeme, etc. Zwar hat jede Methode einen Kernbereich, aber eine genaue Abgrenzung ist wenig hilfreich, da sich die Bereiche überlappen und viele Gemeinsamkeiten aufweisen (vgl. Schmid/Haasen 2011, S. 16). Im Anschluss folgt ein kurzer Überblick über mögliche Betreuungs- und Unterstützungsvarianten.

7.1 SYSTEMISCHE BERATUNG UND COACHING

„Der Begriff Coaching wird heute als Sammelbegriff für unterschiedliche Beratungsmethoden (Einzelcoaching, Teamcoaching, Projektcoaching) verwendet. Im Unterschied zur klassischen Beratung werden keine direkten Lösungsvorschläge durch den Coach geliefert, sondern die Entwicklung eigener Lösungen wird begleitet. (...)“

(<https://de.wikipedia.org/wiki/Coaching>, Zugriff am 19.11.2015)

Seit ihren Anfängen in den 1950er Jahren hat die systemische Beratung wesentliche Entwicklungen und Paradigmenwechsel vollzogen. Der Einfluss psychologischer Richtungen aber auch anderer Wissenschaften, wie der Soziologie, der Philosophie, der Physik und der Biologie sind markant. Theorien, wie der Konstruktivismus, der Konstruktionismus, die Kybernetik bzw. die Systemtheorie, die Chaostheorie, als auch die Quantenphysik, Kommunikationstheorien und neurobiologische Erkenntnisse haben die systemische Beratung beeinflusst und in ihrer heutigen Form geprägt. Durch die Familientherapie hat sich der Fokus in der Therapie mehr auf das System KlientInnen und auf deren Umwelt und Kontext verlagert (vgl. Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 33). Die frühen Modelle sowie jene, die der Kybernetik erster Ordnung angehören, sind das Mehrgenerationen-Modell (u.a. Boszormenyi-Nagy), die erlebnisorientierte bzw. wachstumsorientierte Familientherapie (u.a. Satir), die strategische Familientherapie (u.a. Haley) sowie systemisch-kybernetische Familientherapie (u.a. Palazzoli), um die wichtigsten zu nennen (vgl. ebd. S. 34 f). Starken Einfluss haben hierbei die Mitglieder des Mental Research Institute in Palo Alto und jene der Mailänder Gruppe ausgeübt, welche noch heute wichtige Perspektiven, wie die Zirkularität und die Neutralität postulieren, sowie die Wichtigkeit des zirkulären Fragens als Methode betonen (vgl. ebd., S. 49). Mit dem Paradigmenwechsel zur Kybernetik 2. Ordnung ist der Objektivitätsanspruch der BeraterInnen verworfen und durch eine konstruktivistische Sichtweise ersetzt worden, die impliziert, dass die BeobachterIn das Beobachtete mitbeeinflusst. Des Weiteren wird das Autopoiesie-Konzept aufgegriffen, welches besagt, dass lebende Systeme nicht direkt von außen veränderbar sind und sich selbst organisieren (vgl. ebd., S. 56). Es gibt keinen direkten Zugriff auf das Erlebte eines anderen Menschen (vgl. Mücke, 2009, S. 141). Es kann davon ausgegangen werden, dass jeder Mensch seine eigene Wahrnehmung von Realität besitzt. Realität ist immer konstruiert und wird in der Beratung von der Beraterin mitkonstruiert. Oder wie Mücke schreibt: *„Systeme setzen immer eine subjektive Beobachtungsleistung voraus und verändern sich gleichzeitig durch die Beobachtung“* (Mücke, 2009, S. 29). Die systemische Beratung wird durch den Paradigmenwechsel zur Kybernetik 2. Ordnung, *„bescheidener, reflexiver und weniger interventionistisch“* (Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 53). Man wendet sich von der direktiven Beratungsform ab und es kommt zu einer *„größeren Transparenz des therapeutischen Vorgehens“* (ebd., S. 53). Die BeraterInnen kommen hinter ihren Einwegscheiben hervor und gestehen sich

selbst eine „*Expertise des Nichtwissens*“ ein (ebd., S. 53). Die Klientinnen werden nun als die ExpertInnen ihrer eigenen Realität angesehen und die BeraterInnen werden zu einem Teil ihres Systems und konstruieren ihre Systemrealität mit. Hauptsächlich geschieht diese Wirklichkeitskonstruktion durch Sprache, da diese begrenzt ist, kann oft nur ein Ausschnitt der Wirklichkeit erkannt werden. Sprache, soviel sie erklärt, schließt auch immer etwas aus. Der Sprache und ihrer Wirkung wird nun in der systemischen Beratung vermehrte Aufmerksamkeit gewidmet (vgl. ebd., S. 53). Wesentliches Merkmal ist die ressourcen- und lösungsorientierte Haltung in der systemischen Beratung, wobei sich die Suche nach einer Lösung, als „*die Suche nach Ausnahmen, die zu Unterschieden werden, die einen Unterschied machen*“ darstellt (Shazer, 1999, S. 23). Die KlientInnen sind die ExpertInnen für ihr Leben, sie sind ein eigenes lebendiges System mit Subsystemen, welches sich stetig verändert. Das System als Ganzes erscheint mehr als die Summe seiner Teile und folgt einer Eigengesetzlichkeit (vgl. Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 92). Eine Veränderung eines Teils des Systems führt zwangsläufig zu einer Veränderung aller anderen Teile (vgl. Mücke, 2009, S. 29). Ein Mensch kann natürlich auch mehreren Systemen gleichzeitig angehören, diese Tatsache der Kontextüberschneidung sollte von der Beraterin stets in den Beratungsprozess miteinbezogen werden. Die Klientinnen kennen oft bereits die Lösungen für ihre Probleme und sie verfügen über Ressourcen und Kompetenzen diese zu bewältigen. Daher sollten die BeraterInnen den bereits vorgenommen Lösungen demütig und wertschätzend begegnen und dabei nicht vergessen, dass Probleme selbst Resultate von Kompetenzen sind (vgl. ebd., S. 42). An die Probleme der Klientinnen sollte von der Beraterin also stets ressourcen- und lösungsorientiert herangegangen werden. Für die Beratung ist es unwesentlich, ob die Beratungsperson denkt, sie sei erfolgreich, nur die Klientinnen bestimmen dies (vgl. ebd., S.93). Die Haltung der BeraterInnen entsteht aus der Theorie der Autopoiesis, der Selbsterzeugung und Selbstreferentialität von lebendigen Systemen zu Grunde liegen (vgl. Mücke, 2009, S. 144). Man kann nicht davon ausgehen, die Probleme der Klientinnen genau zu verstehen, vielmehr sollte an die Wirklichkeitskonstruktionen der Klientin angeschlossen werden. Jegliche eingebrachte Information der Klientin wird begrüßt und für den weiteren Verlauf genutzt (vgl. Mücke, 2009, S. 92). Wichtig zu betonen ist, dass in der systemischen Beratung der Fokus auf Problemlösung, nicht auf Heilung und Krankheit liegt (vgl. ebd., S. 40). Die Wertschätzung von bereits unternommen Lösungsversuchen

der KlientInnen ist von großer Bedeutung. Ein vertrauensvolles Verhältnis ist eine Grundvoraussetzung für eine konstruktive Beratung, daher sollten auch Übertragungen und Gegenübertragungen angesprochen und auch die BeraterInnen/KlientInnen-Beziehung thematisiert und reflektiert werden. Eine zentrale Haltung stellt die Allparteilichkeit dar, sowie die Achtsamkeit bezüglich Kontexten und Zusammenhänge der Probleme der KlientInnen. Die neutrale Position der BeraterInnen ist wichtig. Diese sollte der Veränderung, wie auch der Nicht-Veränderung gelten (vgl. Mücke, 2009, S. 66). Weiter wird in der systemischen Beratung die Haltung der *„Respektlosigkeit gegenüber jeglichen Gewissheiten“* empfohlen und es sollte auch *„systemischen Überlegungen bewusst misstraut“* werden (Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 207). Milton Erickson und Eckard Sperling traten für die Auffassung, keiner Autorität und keinem Lehrsatz blind zu vertrauen, ein (vgl. ebd., S. 208). Es gilt also grundsätzlich der Leitgedanke: *„Respektlosigkeit gegenüber Ideen, Respekt gegenüber Menschen“* (ebd., S. 207). Die absolute Verschwiegenheit der BeraterInnen ist Voraussetzung (vgl. Radatz, 2011, S. 113). Die systemische Beratung zeichnet sich durch ein sehr flexibles Setting aus. Hierbei kann es sich um einzelne Personen, Paare und Familien handeln oder aber auch um ganze Teams von Netzwerken oder Organisationen. Weiter kann der Bedeutungsrahmen, in dem die Beratung stattfindet, unterschieden werden, also zum Beispiel, ob es sich um ein Coaching, eine Supervision, eine Therapie etc. handelt. Auch der „Zeitraumen“ spielt beim Setting eine Rolle. So kann der zeitliche Rahmen von einigen wenigen Stunden bis regelmäßige wöchentliche Treffen über einen bestimmten Zeitraum oder eher sporadische Treffen mit längeren Pausen umfassen. Je nach Sinnhaftigkeit dauert eine Beratungseinheit 45 bis 50 Minuten. Zum Setting gehört noch der Ort, dies sollte ein Raum mit möglichst angenehmer, vertraulicher und ruhiger Atmosphäre sein. Es kann sich dabei um die Praxis, ein Konferenzraum oder ein Klassenzimmer etc. handeln (vgl. Schlippe/Schweitzer, 2012, S. 349).

7.2 PATENSCHAFT UND BUDDYS

Schmid und Haas definieren Patenschaft so, dass es hauptsächlich darum geht, *„jüngeren Menschen Orientierung zu bieten“*, z.B. als Neulinge in einer Organisation, beim Anstreben einer neuen Rolle, für Orientierungssuchende. Im beruflichen Kontext soll der

Pate seinem Schützling (Protegé) *„erste Kontakte vermitteln, ihn in verschiedenen Abteilungen vorstellen, räumliche und organisatorische Orientierung bieten. Er ist Ansprechpartner, um Informationen zu erhalten, die jemand braucht, um sich in einem neuen Umfeld oder einer neuen Situation zurechtzufinden.“* (Schmid/Haasen 2011, S. 16f). Sie bezeichnen die Patenschaft als *„etwas loser als Mentoring“*, räumen aber ein, dass am Rande auch hier persönlichere Themen Platz finden können. Letztlich ist es Abmachungssache, welche Inhalte und Ziele die Treffen haben sollen.

Buddys und Peers kommen hauptsächlich im schulischen Bereich vor. Bei Buddysystemen geht es darum, dass unter SchülerInnen Tandems gebildet werden, meist aus älteren und jüngeren SchülerInnen, bzw. Leistungsstärkeren und Leistungsschwächeren, wobei die erfahreneren SchülerInnen die weniger erfahrenen unterstützen sollen.

„The buddy system helps to promote friendship and support between older and younger peers through regular collaboration between their classes, nurturing a sense of whole-school community. Students create friendships that enable both older and younger ‘buddies’ to bond more closely with their school, increasing the likelihood of more positive school behavior and positive response towards learning for all students. The buddy system helps students starting at a new school have a welcoming experience from the very beginning. (...)The students learn and share from their peers and learn collaboratively. (...)The buddy system helps in reducing the stress level of the learner. It reduces the levels of anxiety experienced by the students who struggle to engage with course material or with the school/university in general.“

(https://en.wikipedia.org/wiki/Buddy_system, Zugriff am 14.1.2016)

7.3 MENTORING

Als Mentoring beschreiben Schmid und Haasen (2011) einen individuellen Lernprozess, bei dem jemand mit viel Erfahrung (Mentorin, Mentor), jemand weniger Erfahrenen (Mentee) über einen längeren Zeitraum begleitet und unterstützt. Es kann sich um punktuelle oder auch sehr regelmäßige und strukturierte Treffen handeln. Dabei sollten sowohl organisationsrelevante als auch persönliche Themen behandelt und individuelle

Lösungen für die entsprechenden Fragestellungen gefunden werden. Dabei können neue Sichtweisen entstehen, welche dem Mentee neue Handlungsspielräume ermöglichen (vgl. ebd. S. 14). Es geht also nicht primär darum, dass der Mentor immer die passende Antwort auf die gestellten Fragen des Mentees anbieten kann, sondern mit entsprechender Empathie auf diesen eingeht und Hilfe zur Selbsthilfe anbietet. Vom Mentor werden dabei die eigenen Erfahrungen und Vorschläge für Lösungsansätze eingebracht. Wichtig ist es hierbei, mit geeigneten Fragen und Verständnis die Wirklichkeit des Mentees zu hinterfragen und zu verstehen. Dabei wird deutlich, dass Mentoren neben ihrer Organisationserfahrung auch Kompetenzen benötigen, „um die Gespräche steuern, sich und ihre Rolle im Mentoring reflektieren und ihre eigenen Sichtweisen immer wieder hinterfragen zu können“ (Schmid/Haasen 2011, S. 15). Somit findet der Lernprozess im Idealfall für beide, für den Mentee und den Mentor statt, da beide mit- und voneinander lernen können. Der Lernprozess ist bei häufigen und regelmäßigen Treffen natürlich intensiver. Nach Schmid und Haas ergeben sich folgende Inhalte von Mentoring:

- *Erfahrungsaustausch und Weitergabe von informellem Wissen – da, wo es gebraucht wird und individuell Sinn stiftet*
- *individuelle Beratung zu beruflichen Fragestellungen des Mentee, die Möglichkeit zum Lernen anhand von Beispielen aus dem Berufsalltag*
- *Feedback zur Person*
- *Einblick in andere Hierarchieebenen oder andere Bereiche und Unternehmen*
- *persönliche Unterstützung und Ermutigung*
- *Unterstützung beim Netzwerkaufbau für den Mentee*
- *Vertiefung beraterischer Kompetenzen und Sinnstiftung aufseiten des Mentors*

(Schmid/Haasen 2011, S. 16)

7.3.1 Arten von Mentoring-Partnerschaften

Informelles Mentoring

Hier ist der Mentor oder der Mentee selbst dafür verantwortlich, einen entsprechenden Gegenpart zu finden. Hier spielt vor allem Sympathie eine große Rolle. Da es sich um

informelle Kontakte handelt, wird auch die Dauer und Sinnhaftigkeit der Partnerschaft, sowie die Anzahl der Treffen von den beiden selbst bestimmt und überprüft (vgl. Schmid/Haasen 2011, S. 30).

Formelles Mentoring

Diese Art des Mentorings zeichnet sich durch Steuerung aus. Die Mentoring-Partnerschaft kann durch Institutionen, Netzwerke oder Unternehmen vermittelt werden, die entsprechende Standards vorgeben. Hier werden wiederum internes und externes Mentoring unterschieden (vgl. Schmid/Haasen 2011, S. 31).

- **Internes Mentoring**

Sowohl Mentor als Mentee kommen bei dieser Form aus der gleichen Organisation. Sie sollten aber in keiner direkten Hierarchielinie oder Arbeitsbeziehung zueinander stehen (vgl. Schmid/Haasen 2011, S. 31). Der entsprechende Abstand ist wichtig, um die Offenheit der beiden zueinander gewährleisten zu können. Wenn dies dazu führt, dass die beiden aus unterschiedlichen Fachgebieten kommen, stört dies die Partnerschaft meist nicht, wenn Persönlichkeits- und Strategieentwicklung im Vordergrund stehen. Beim internen Mentoring besitzen die Mentoren ein ausgeprägtes Organisationswissen, kennen die Kultur und Geschichte des Unternehmens und dessen Eigenheiten (vgl. ebd., S. 31f). Die Unternehmenskultur wird also direkt weitergegeben. Dies hat Vor- und Nachteile, da die Kultur und Corporate Identity eines Unternehmens zwar gut vermittelt werden können, aber die Sicht von außen und neue Impulse vermutlich fehlen. Auch die Vertraulichkeit ist ein kritischer Punkt beim internen Mentoring, da die Sorge, dass Dinge, die man seinem Mentor anvertraut, intern weitergetragen werden könnten, erst ausgeräumt werden muss (vgl. ebd., S. 32).

- **Externes Mentoring**

Mentor und Mentee kommen bei dieser Form aus unterschiedlichen Unternehmen. Das Tandem wird meist von einer externen Organisation zusammengeführt und organisiert. Die Vorteile dieses Systems sind, dass durch die berufliche Distanz möglicherweise schneller Vertrauen hergestellt werden kann. Betriebsblindheit der Mentoren wird vermieden und neue Impulse von außen sind möglich. Möglicherweise ist auch die

Auswahl der Mentoren größer und auch Unternehmen, die nicht groß genug sind, eigene Monitoring Programme zu betreiben, können hier integriert werden (vgl. Schmid/Haasen 2011, S. 33).

- Cross Mentoring

Das Cross Mentoring stellt eine Sonderform des externen Mentorings dar. Hierbei schließen sich Unternehmen zusammen, um ein gemeinsames Mentoringprogramm zu betreiben, wobei die Unternehmen selbst entscheiden können, mit welchen anderen Unternehmen sie ihre MentorInnen und Mentees austauschen möchten (vgl. Schmid/Haasen 2011, S. 33).

7.3.2 Einsatzgebiete

Wie man sieht, bezieht sich der Großteil der Literatur auf Mentoring im Berufsleben. Schmid und Haasen (2011) weisen zusätzlich auf die Zielgruppe der StudentInnen hin, wobei das Ziel hierbei aber hauptsächlich eine Hilfestellung beim Übergang in das Berufsleben ist (vgl. ebd., S. 38). Zu Mentoring im Schulbereich gibt es im deutschsprachigen Raum bislang wenig Literatur und Erfahrungen. In den USA hat das Schüler-Mentoring, als soziale Unterstützungsform, schon längere Tradition in Form von Programmen, wie Big Sisters bzw. Big Brothers.²⁹ Hierbei handelt es sich meist um eine ehrenamtliche Unterstützung von Kindern aus sozial benachteiligten Familien (vgl. Edelkraut/Graf 2014, S. 212). Graf und Edelkraut stellen auch zwei deutsche Programme vor, eines davon, „Das Deutsche Schülerstipendium“, ist eine *„Initiative, die Jugendliche mit Potential aber Schwierigkeiten beim Zugang zu einer qualifizierten Ausbildung, den Weg zum Abitur erleichtern will“* (Edelkraut/Graf 2014, S. 212). Dieses 2009 ins Leben gerufene Stipendienprogramm wird mittlerweile bundesweit angeboten.³⁰ Zielgruppe sind talentierte und engagierte Kinder und Jugendliche, die aufgrund ihrer benachteiligten Situation ohne zusätzliche Unterstützung nur sehr schwierig ein Abitur erlangen würden. Die Erfahrungen sind durchwegs gut und Mentoring wird weiter ein Teil dieses Stipendiums bleiben. *„Insgesamt hat sich Mentoring als eine tragende Säule des Programms erwiesen und ist sehr wertvoll für die Erreichung der Ziele“* (vgl.

²⁹ Vgl. z.B. www.bbbsd.org

³⁰ Vgl. www.rolandbergerstiftung.org

Edelkraut/Graf 2014, S. 214 f). Die Autoren ziehen anhand der Beispiele das Zwischenfazit, dass *„mit einem geringen Aufwand aber sehr intensiver und wertschätzender Begleitung die Erfolgsaussichten von Jugendlichen deutlich gesteigert werden können. Mentoring ist für diese Zielgruppe und Zielsetzung hervorragend geeignet, da die notwendige Förderung ausreichend individuell und langfristig gestaltet werden kann.“* (Edelkraut/Graf 2014, S. 215)

7.3.3 Vorbildwirkung der MentorInnen

„Ein Mentor muss seinem Mentee (geistig und emotional) attraktiv erscheinen, damit dieser sich auf den Lernprozess einlässt.“ (Schmid/Haasen 2011, S. 43)

Wie bereits im vorigen Kapitel beschrieben, scheint die Vorbildfunktion, ob nun bewusst, oder unbewusst, eine Rolle zu spielen. Hinsichtlich der Arbeitsbeziehung zwischen MentorIn und Mentee ist dieser Aspekt vermutlich von Relevanz. Es muss ein gewisser Respekt des Mentees gegenüber den Erfahrungen, Überzeugungen, Werten und Verhalten des Mentors/der Mentorin gegeben sein, damit dieser als BeraterIn akzeptiert wird. Gleichzeitig muss der Mentor/die Mentorin aber seine/ihre Vorbildwirkung so weit relativieren, dass er/sie vom Mentee nicht idealisiert wird (vgl. Schmid/Haasen 2011, S. 43f).

„Das gelingt durch das ehrliche Eingehen des Mentors auf eigene Schwierigkeiten und Fehlschläge in seinem Streben und dem Umsetzen seiner Werte. Wichtig ist es, den Mentees zu erzählen, wie lange der Mentor selbst um die heutige Gestalt seiner selbst gerungen hat, wie langsam seine Fortschritte waren, wie oft er Rückschläge erleben musste, wie oft er sich vergeblich angestrengt hat, wie viele Durststrecken auch zu seiner Laufbahn gehörten und wie oft Erfolge auch manchmal Ergebnis günstiger Umstände waren.“ (Schmid/Haasen 2011, S. 44).

8 DIE BERUFSMATURA IN WIEN

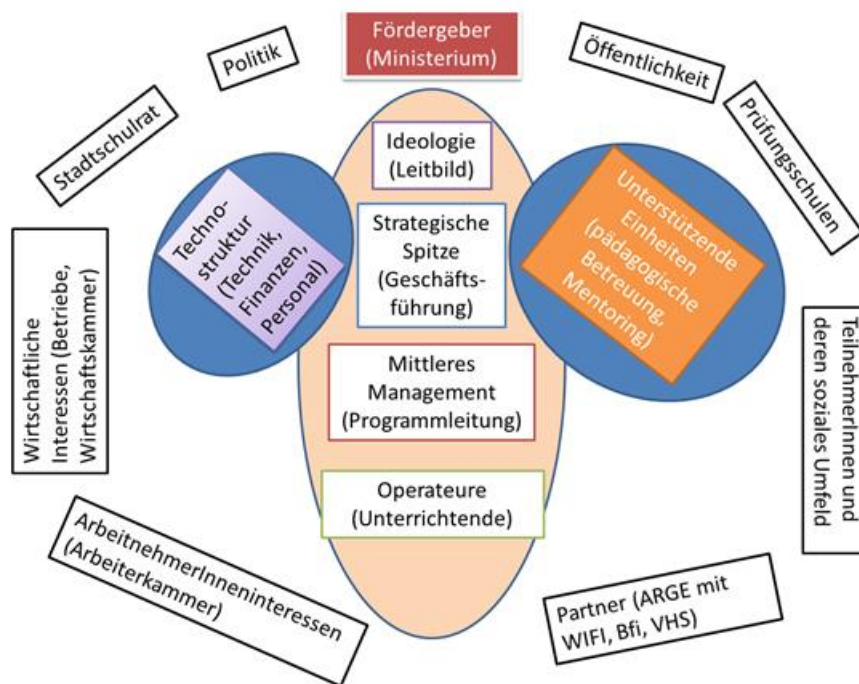
8.1 PROGRAMMSPEZIFIKA UND SYSTEMATISCHE DARSTELLUNG DES WIENER FÖRDERMODELLS

In diesem Kapitel werden die spezifischen Rahmenbedingungen in Wien dargestellt. Österreichweit ist das Programm Lehre mit Matura in den unterschiedlichen Bundesländern verschieden stark verankert. Der Anteil der Lehrlinge, die Berufsmatura machen, liegt 2012 zwischen einem und elf Prozent, primär begründet durch unterschiedliche „*historische Entwicklungen und geographische Gegebenheiten*“ (vgl. Lachmayer 2013, S. 125). Die Trägerorganisation, die in Wien mit der Umsetzung des Projekts „Lehre mit Reifeprüfung“ betraut ist, ist der Kultur- und Sportverein der Wiener Berufsschulen. Dieser ist in einer Arbeitsgemeinschaft (ARGE) mit einigen der in Wien ansässigen Erwachsenenbildungseinrichtungen (EBs), nämlich Wirtschaftsförderungsinstitut (WIFI), Volkshochschulen (VHS), insbesondere der VHS Meidling, und dem Berufsförderungsinstitut (Bfi), tätig. Die EBs stellen im Zuge der ARGE Unterrichtende und Prüfungsplätze für die TeilnehmerInnen der Berufsmatura zur Verfügung. Alle Beteiligten stehen in einem ständigen Austausch, sowohl was pädagogische als auch was organisatorische Themen betrifft.

Um ein besseres Verständnis für die systematische Einbettung des Programms und deren Einflussfaktoren zu schaffen, wird hier die Organisation graphisch dargestellt. Dabei orientiere ich mich am Modell von Henry Mintzberg. Demzufolge bestehen Organisationen in ihrem Grundschema aus sechs Grundbestandteilen sowie deren Umwelt. Die Operateure verrichten die Basisarbeit, in unserem Fall eine Art Dienstleistung für die TeilnehmerInnen des Programms. An der Spitze steht die Geschäftsführung des Kultur- und Sportvereins, die sogenannte strategische Spitze. Dazwischen ist die Programmleitung (Berufsmatura-Direktion) als Teil der Bildungsabteilung angesiedelt, die als mittleres Linienmanagement für die inhaltliche und organisatorische Umsetzung zuständig ist. Den operativen Kern bilden die Unterrichtenden. Am Rand dieser Basiseinheiten ist die sogenannte Technostruktur angesiedelt, welche aus IT-Technik, Personalwesen und Finanzabteilung besteht. Als

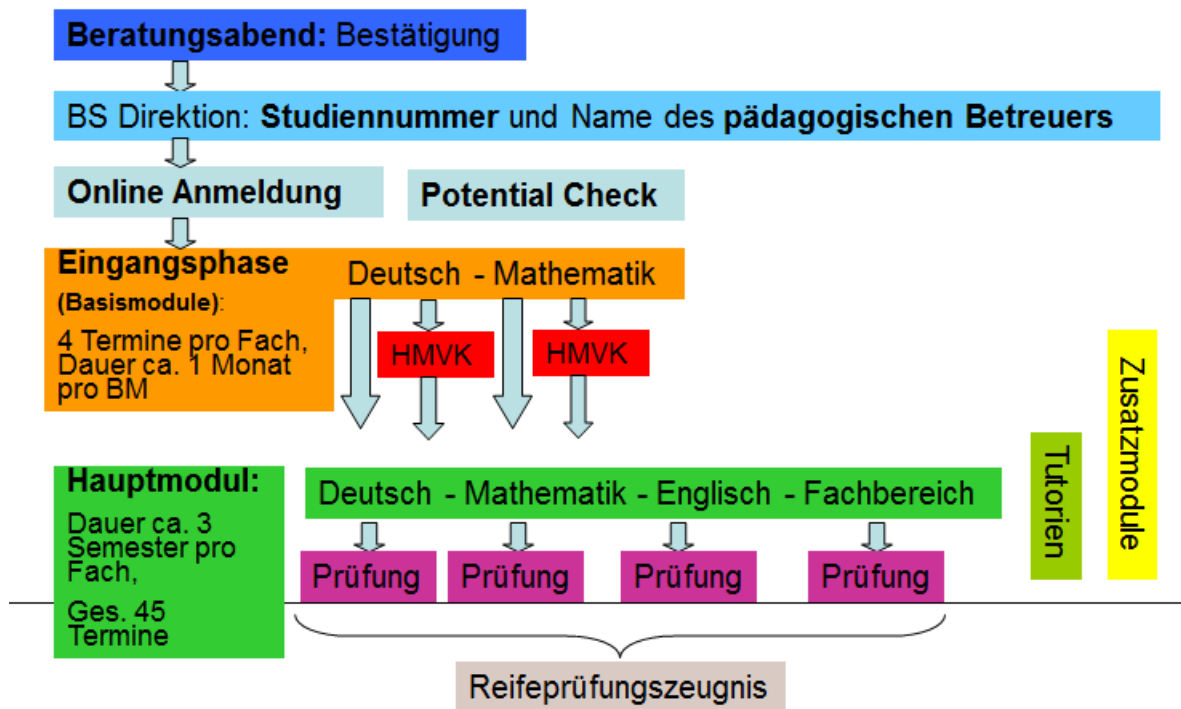
unterstützende Einheiten gibt es noch die unterschiedlichen Betreuungssysteme, wie Coaching, Pädagogische Betreuung und Mentoring (vgl. Mintzberg, 1991).

Abbildung 7: Organisationsdiagramm Berufsmatura Wien



Ein grundsätzlicher Überblick über die Programmstruktur findet sich in nachstehender Grafik. Diese zeigt die unterschiedlichen Kursmodule, Unterstützungsangebote und Ablaufmodalitäten aus Sicht der Teilnehmenden:

Abbildung 8: Programmstruktur Berufsmatura Wien



Seit Beginn des Programms werden in Wien **Informations- und Beratungsabende**, sowie **individuelle Beratungen** für Betriebe und Lehrlinge und deren Eltern und Angehörige angeboten. Seit Beginn des Programms gibt es in Wien dazu regelmäßige Beratungs- und Informationsveranstaltungen. Seit einiger Zeit ist es für die Lehrlinge eine verpflichtende Voraussetzung den Beratungsabend zu besuchen. Dieser findet ein- bis zweimal pro Monat an unterschiedlichen Wochentagen statt. Sollte es trotzdem für manche InteressentInnen nicht möglich sein diesen zu besuchen, gibt es alternativ die Möglichkeit von individuellen persönlichen Einzelgesprächen. Bei dieser Veranstaltung erhalten die Lehrlinge einerseits Informationen über die grundsätzlichen Rahmenbedingungen (gesetzliche Grundlagen, Teilnahmebedingungen, etc.) und Erklärungen zur Angebotsstruktur. Andererseits wird aber auch direkter Bezug auf die Anforderungen und den damit einhergehenden zeitlichen und organisatorischen Aufwand, sowie den Lernaufwand für die Lehrlinge genommen. Der Informations- und Beratungsabend besteht aus zwei Teilen. Der erste bezieht sich auf die vorher erwähnten allgemeinen

Informationen. Im zweiten Teil wird auf alle individuellen Fragen und Problemstellungen der Teilnehmenden eingegangen. Sollten diese über den vorhandenen Zeitrahmen hinausgehen, können individuelle Beratungstermine vereinbart werden. Etwa 75% der Lehrlinge, die den Beratungsabend besuchen, melden sich auch zum Programm an.

Im nächsten Schritt müssen die InteressentInnen an deren jeweiliger Berufsschule die Zugangsdaten (Studiennummer und Passwort) für die **Onlineanmeldung** abholen. Hintergrund, warum dies über die Berufsschule abgewickelt wird, ist eine zusätzliche Qualitätssicherung. So ist es möglich, von Seiten der Berufsschule auch nochmal beratend auf die InteressentInnen einzuwirken. Dies hat sich in mehrfacher Hinsicht als wertvoll erwiesen. Zum einen kann an der Berufsschule aufgrund der dort erbrachten Leistungen gut eingeschätzt werden, ob das Projekt Berufsmatura zu Überforderung des Lehrlings führen könnte, oder umgekehrt nochmal dazu motiviert werden, wenn der oder die Teilnehmende selbst sich die Absolvierung des Programms nicht zutraut, obwohl alles darauf schließen lässt, dass eine erfolgreiche Teilnahme möglich ist. Zusätzlich erfahren die künftigen TeilnehmerInnen im Idealfall auch gleich den Namen ihrer Betreuungsperson. Sobald alle notwendigen Zugangsdaten (Studiennummer und Passwort, sowie Bestätigungscode für den besuchten Beratungsabend) vorhanden sind, können sich die Lehrlinge online für das Programm Berufsmatura anmelden. Dies erfolgt über die Homepage³¹ und nimmt etwa 10 bis 15 Minuten in Anspruch. Bei der Anmeldung muss sichergestellt sein, dass noch genug Vorlaufzeit vorhanden ist, um der Bedingung, eine positive Teilprüfung vor Lehrzeitende zu absolvieren, Rechnung getragen werden kann. Nach der Anmeldung werden selbstverständlich auch die restlichen Bedingungen, wie Lehrvertrag usw. gewissenhaft geprüft. Dazu ist die Abgabe einiger Dokumente nötig. Zusätzlich zu allen relevanten Dokumenten muss bei oder kurz nach der Onlineanmeldung auch der sogenannte **Potentialcheck** durchgeführt und abgegeben werden. Dieses Instrument³² ist für alle NeuanmelderInnen seit Anfang 2016 verpflichtend. Der vom Bundesministerium in Auftrag gegebene Fragebogen dient einerseits der Selbsteinschätzung der Teilnehmenden in Hinblick auf Lern- und

³¹ <http://www.berufsmatura-wien.at/de/anmeldung-lehrlinge/programmanmeldung>.

³² https://fb.2know2.com/evaluate/org/28536623/assessment-player/instructions?assessment_id=28633620&finish_procs=prolix%3a%3aassessment-player%3a%3aexecute_after_assessment_finished.

Zeitaufwand, zum anderen der Reflexion hinsichtlich des auf sie zukommenden Zeitaufwandes. Werden hierbei Defizite festgestellt, ist dies noch kein automatisches Ausschlusskriterium, die jeweiligen Punkte müssen aber bei einem individuellen Beratungstermin geklärt werden, um sicherzustellen, dass eine Programmteilnahme sinnvoll ist. Sind diese Punkte erfüllt (Beratungsabend, Onlineanmeldung, Prüfung der Dokumente und Zugangsberechtigung), sind die Lehrlinge quasi im System und der eigentliche Programmablauf kann beginnen. Die Teilnehmenden erhalten je nach Anmeldezeitraum ehestmöglich eine Einladung zu den Basismodulen in Deutsch und Mathematik (Eingangshase). Diese müssen, wie gesagt, verpflichtend vor Beginn der Hauptmodule besucht werden. Bereits bei der Online-Anmeldung können die TeilnehmerInnen Wünsche zu den möglichen Wochentagen und Kurszeiten angeben, die je nach Anmeldezeitpunkt bestmöglich erfüllt werden, um auf die individuellen Arbeitszeiten und sonstigen Verpflichtungen optimal einzugehen. Der Großteil der Kurse findet abends, also berufsbegleitend, von 17:30 bis 20:45h, statt. In geringerem Ausmaß gibt es Kurse freitags am Nachmittag ab 16:30h und Samstag vormittags. Es gibt auch Kurse unter der Woche vormittags, welche aber aufgrund der derzeit geringen Nachfrage nur sehr vereinzelt stattfinden. Die Kurszeiten betreffen alle Modularten.

Die **Eingangsphase** (Basismodule) ist inhaltlich standardisiert und die behandelten Inhalte beziehen sich auf den Pflichtschulstoff (8. und 9. Schulstufe). Es gibt drei Möglichkeiten zur Beurteilung der Teilnehmenden. Kann sichergestellt werden, dass der Pflichtschulstoff in ausreichendem Maße vorhanden ist, erhalten die SchülerInnen grünes Licht für den Besuch des Hauptmoduls. Wenn kleinere Lücken festgestellt werden, gibt es die Möglichkeit, diese vor Besuch des Hauptmoduls oder während des ersten Semesters des Hauptmoduls durch den Besuch sogenannter Tutorien auszugleichen.

Tutorien sind organisierte Nachhilfekurse, die auf unterschiedlichen Niveaustufen angeboten werden und reichen vom Einsteigertutorium bis hin zur Prüfungsvorbereitungsunterstützung. Die Tutorien können somit von Beginn bis Ende des Programms bei Bedarf gebucht werden und sollen sowohl beim Einstieg helfen Basissenntnisse aufzufrischen, als auch laufende Unterstützung in den Hauptmodulen bieten, beispielsweise bei schwierigen Inhalten oder dem Nachholen versäumter

Unterrichtseinheiten. Die dritte Variante, wie das Basismodul bewertet werden kann, ist die Rückmeldung an die Teilnehmenden, dass der Basisstoff nicht in ausreichendem Maße beherrscht wird und ein Einstieg in das Hauptmodul somit nicht sinnvoll ist. Sollte dies in beiden Fächern (Deutsch und Mathematik) der Fall sein, führt dies grundsätzlich zur Abmeldung vom Programm. In Einzelfällen können die Ergebnisse nochmal besprochen werden und je nachdem, wie viel Lehrzeit den Teilnehmenden bleibt, entsprechende Unterstützungsmaßnahmen außerhalb des Förderprogramms angeboten werden, um die vorhandenen Defizite auszugleichen. Dies ist aber in Anbetracht der Förderrichtlinien und der Vorgabe, dass eine Teilprüfung vor Lehrzeitende erfolgreich abgelegt werden muss, eine Zeitfrage. In den meisten Fällen wird dies von den Lehrlingen aber als Feedback gesehen, dass der Besuch von Maturakursen zusätzlich zur Lehrausbildung zu diesem Zeitpunkt eher keine gute Idee ist. In diesen Fällen werden auch entsprechende Ausstiegsgespräche mit den Lehrlingen geführt, bei denen auf die Möglichkeit von finanzieller Förderung bei Absolvierung der BRP nach der Lehre eingegangen wird.³³ Hat jemand nur in einem der beiden Gegenstände eine negative Beurteilung in der Eingangsphase, gibt es die Möglichkeit eines „verlängerten Basismoduls“, des sogenannten Hauptmodulvorbereitungskurses (HMKV). Dieser Kurs hat mindestens doppelt so viele Unterrichtseinheiten wie das Basismodul und eröffnet mehr Raum für fachlichen Input. Dort haben die Teilnehmenden dann nochmal die Möglichkeit auf eine positive Empfehlung. Sobald in beiden Gegenständen eine positive Bewertung gegeben ist, können die Teilnehmenden mit den Hauptmodulen beginnen.

Die **Hauptmodule**, also die eigentlichen Vorbereitungslehrgänge auf die Matura, starten immer zu Semesterbeginn (Februar bzw. September). Die Basismodule laufen das ganze Jahr über. Der Zeitrahmen der Hauptmodule kann je nach Kursdesign zwei oder drei Semester betragen. Die Hauptmodule in Deutsch laufen grundsätzlich über drei Semester. Bei wenigen Ausnahmen gibt es für Teilnehmende mit entsprechender schulischer Vorbildung auch zweisemestrige Kurse, wobei die Anzahl der Unterrichtseinheiten gleich bleibt, einige Termine aber als Online-Termine geführt werden. In Mathematik macht eine Verkürzung aus Sicht der Unterrichtenden keinen Sinn, hier gibt es grundsätzlich

³³ Im Bereich der Erwachsenenbildung gibt es in Wien derzeit die Möglichkeit des AK Bildungsgutscheins und Förderungen über den WAFF (Wiener Arbeiter Förderungsfond). Die Kosten werden hier nicht komplett abgedeckt, je nach Dauer, Ausmaß der Kurseinheiten und Förderanspruch kann jedoch ein Teil der Kurskosten refundiert werden.

dreisemestrige Kurse. In Englisch hat sich nach der Durchführung von Pilotkursen gezeigt, dass ein zweisemestriges Kursdesign durchaus machbar ist. In den Fachbereichen hängt es vom Gegenstand ab, ob die Kurse zwei- oder dreisemestrig geführt werden. Grundsätzlich haben aber alle Hauptmodule 180 Unterrichtseinheiten. Pro Gegenstand ist in Wien ein fixer Tag pro Woche Unterricht. Wie viele Fächer gleichzeitig von den Teilnehmenden absolviert werden, hängt von den zeitlichen Ressourcen und dem mit dem jeweiligen Gegenstand verbundenen Lernaufwand zusammen. Zusätzlich zu den begleitenden Tutorien gibt es ergänzende Unterrichtseinheiten für die **Prüfungsvorbereitung**, idealerweise am Ende des Kurses. Spezielle Tutorien gibt es in Form der Ferien-Intensivkurse, die, wie der Name schon sagt, geblockt in den Ferien stattfinden. Als Ergänzung zu den Kursen mit fachlichem Input werden **Zusatzmodule** angeboten, die im Bereich der Vermittlung von sogenannten Softskills und Schlüsselqualifikationen angesiedelt sind. Inhalte dieser Kurse sind bspw. Zeitmanagement, Lernstrategien, Präsentationstechnik oder kreatives Schreiben.

8.2 BERUFSMATURA WIEN: ZAHLEN, DATEN, FAKTEN

In Wien hat es Anfang 2011 19.187 Lehrlinge gegeben. Im Mittel sind das etwa 6000 Lehrlinge pro Jahrgang. Im Jahr 2016 sind es nur noch 16.832. Mit Stand April 2016 sind in Wien rund 2400 TeilnehmerInnen im Programm angemeldet. Das entspricht etwa 14% der Lehrlinge, wobei natürlich nicht mehr alle TeilnehmerInnen Lehrlingsstatus haben. 1673 davon sind zu diesem Zeitpunkt aktiv in Kursen oder laufenden Prüfungsverfahren. Der Rest befindet sich in der Eingangsphase oder besucht gerade keine Kurse. Nach dem Prüfungstermin im Februar 2016 gibt es 340 AbsolventInnen (182 weiblich/158 männlich). Im Mai 2017 haben in Wien bereits 576 TeilnehmerInnen das Programm erfolgreich absolviert (297 weiblich/279 männlich).

Tabelle 1: TeilnehmerInnen Statistik nach TN-Status

TeilnehmerInnen angemeldet im Zeitraum 1.7.2015 bis 31.12.2015

abgemeldet (bzw. Einstiegsphase nicht bestanden)	314	50%
Erstanmelder (Einstiegsphase noch offen)	6	1%
angemeldet (Einstiegsphase bestanden noch kein HM)	12	2%
ruhend (Schulversuch)	7	1%
aktiv	270	43%
Mahnbrief	22	3%
gesamt	633	

TeilnehmerInnen angemeldet im Zeitraum 1.1.2016 bis 30.06.2016

abgemeldet (bzw. Einstiegsphase nicht bestanden)	101	41%
Erstanmelder (Einstiegsphase noch offen)	7	3%
angemeldet (Einstiegsphase bestanden noch kein HM)	2	1%
ruhend (Schulversuch)	0	0%
aktiv	127	52%
Mahnbrief	8	3%
gesamt	245	

TeilnehmerInnen angemeldet im Zeitraum 1.7.2016 bis 31.12.2016

abgemeldet (bzw. Einstiegsphase nicht bestanden)	74	15%
Erstanmelder (Einstiegsphase noch offen)	112	23%
angemeldet (Einstiegsphase bestanden noch kein HM)	0	0%
ruhend (Schulversuch)	4	1%
aktiv	259	54%
Mahnbrief	32	7%
gesamt	481	

Quelle: Eigene Auswertung Jänner 2017, Berufsmatura Wien Datenbank

Weiter ist interessant, aus welchen Branchen und Lehrberufen die ProgrammteilnehmerInnen kommen. Hier eine zusammengefasste Übersicht nach Fachbereichen:³⁴

Tabelle 2: AbsolventInnen Berufsmatura Wien nach Branchen, Stand Jänner 2017

Lehrberuf	weiblich	männlich	gesamt	Prozent
Bau und Gebäudeservice	3	8	11	2,3
Büro, Verwaltung, Organisation	143	43	186	38,4
Chemie und Kunststoff	6	13	19	3,9
Elektrotechnik, Elektronik und IT	10	86	96	19,8
Gesundheit und Körperpflege	10	7	17	3,5
Handel	38	24	62	12,8
Holz, Glas, Ton				0,0
Kunst und Kunsthandwerk	1	1	2	0,4
Lebens- und Genussmittel	1	1	2	0,4
Metalltechnik und Maschinenbau	3	30	33	6,8
Mediengestaltung und Fotografie	12	7	19	3,9
Papierherzeugung, Papierverarbeitung, Druck		1	1	0,2
Textil, Mode, Leder	1		1	0,2
Tiere und Pflanzen	1	4	5	1,0
Tourismus und Gastronomie	11	14	25	5,2
Transport und Lager	1	4	5	1,0
			484	100,0

Quelle: Eigene Auswertung, Berufsmatura Wien Datenbank

³⁴

Vgl.

http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1474464200_lehrberufe_in_oesterreich_2016.pdf.

Eine genaue Auflistung der AbsolventInnen nach den einzelnen Lehrberufen befindet sich im Anhang.

8.3 DROP OUTS

Etwa ein Viertel der Lehrlinge, die an dem verpflichtenden Beratungsabend teilnehmen, meldet sich anschließend nicht zum Programm an, was zeigt, dass diese Veranstaltung bereits einen guten Überblick über die anfallenden Erfordernisse gibt und danach 25% der Lehrlinge entscheiden, dieses Angebot nicht in Anspruch nehmen zu wollen.

Wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, fallen im Schnitt 40-50% während der Eingangsphase wieder aus dem Programm. Entweder aus freien Stücken, oder aufgrund der negativ absolvierten Eingangsphase. Eine genaue Unterscheidung der Gründe ist hier schwierig. Trotz des Angebots bei nicht bestandener Eingangsphase ein beratendes Gespräch in Anspruch zu nehmen, wird dies nur sehr selten genutzt. Einige TeilnehmerInnen melden sich bereits im Zuge der Eingangsphase wieder ab, ohne diese zu beenden. Dies lässt den Schluss zu, dass viele den Zeit- und Lernaufwand unterschätzt haben, bzw. die nötige Motivation nicht mitbringen.

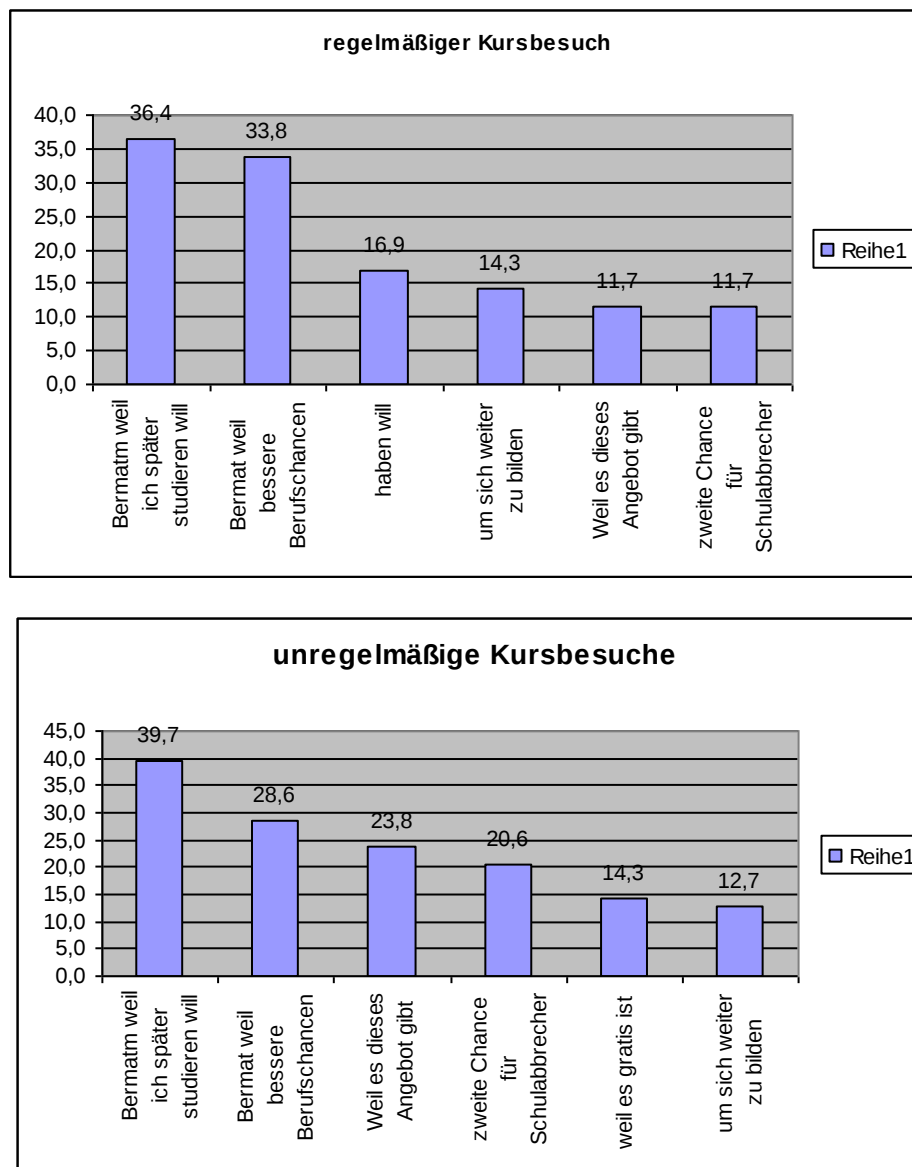
Eine selbst durchgeführte Evaluierung Ende 2009, also etwa ein Jahr nach Programmstart beschäftigte sich mit den Gründen für die ersten Anmeldungen und Drop-Outs. Ziel dieser Evaluierung ist gewesen, die Motive zur An- und Abmeldung vom Programm und zur unregelmäßigen Kursteilnahme herauszufinden. Es wurden 210 aktive Teilnehmende telefonisch mittels standardisierten Leitfadeninterviews befragt. Die Befragten lassen sich in drei Gruppen unterteilen:

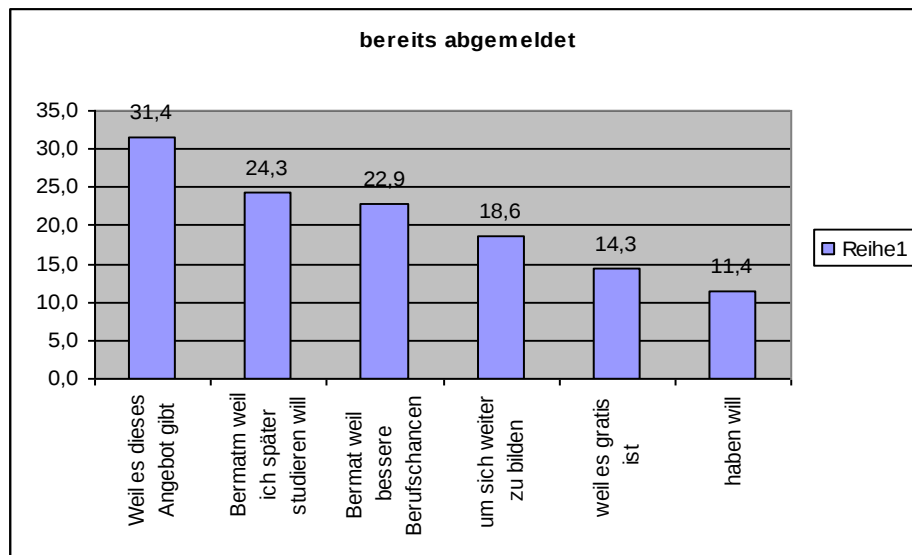
- aktive Teilnehmende mit maximal fünf Fehlterminen.
- aktive Teilnehmende mit mehr als fünf Fehlterminen.
- Lehrlinge, die sich bereits wieder vom Programm abgemeldet haben.

Im direkten Vergleich zwischen den bereits abgemeldeten TeilnehmerInnen und jenen, die den Kurs regelmäßig besuchen, zeigt sich, dass es deutliche Unterschiede in Bezug auf die Motivation gibt. Die „regelmäßigen KursbesucherInnen“ haben konkrete Ziele. Sie möchten später studieren, erwarten sich bessere Berufschancen oder geben zumindest an, die Matura machen zu wollen. Jene TeilnehmerInnen, die sich wieder vom Programm abgemeldet haben, geben als häufigsten Grund an, dass sie sich nur angemeldet haben, weil es dieses Angebot gibt, ohne damit konkrete Ziele zu verfolgen. Auch der Grund „weil es gratis ist“ scheint in dieser Zielgruppe mit relativ hohen Werten auf. Es gibt Fälle, in denen die SchülerInnen nach der Anmeldung nie einen Kurs besucht haben und sich

dann wieder abgemeldet haben. Die Gruppe der „unregelmäßigen“ TeilnehmerInnen zeigt bei dieser Frage eine Mischung aus den beiden anderen Gruppen auf, jedoch überwiegen die zielorientierten Gründe. Kritisch bleiben in dieser Gruppe jene, die angeben teilzunehmen, nur weil es dieses Angebot gibt. Hier im Vergleich die Angaben der Befragten, warum sie die Matura machen:

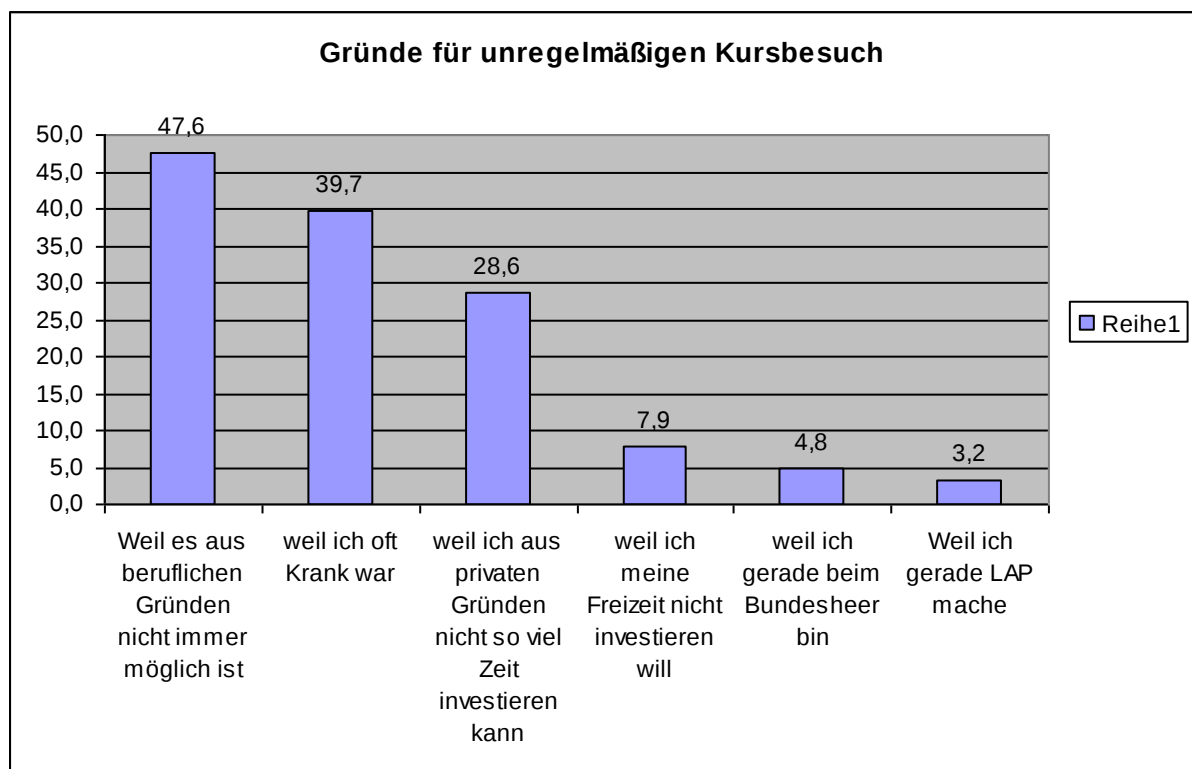
Abbildung 9: Gründe für die Berufsmatura nach TN-Status





Als Grund für die unregelmäßige Teilnahme am Kurs sind in erster Linie berufliche Gründe genannt worden, gefolgt von gesundheitlichen und privaten Gründen.

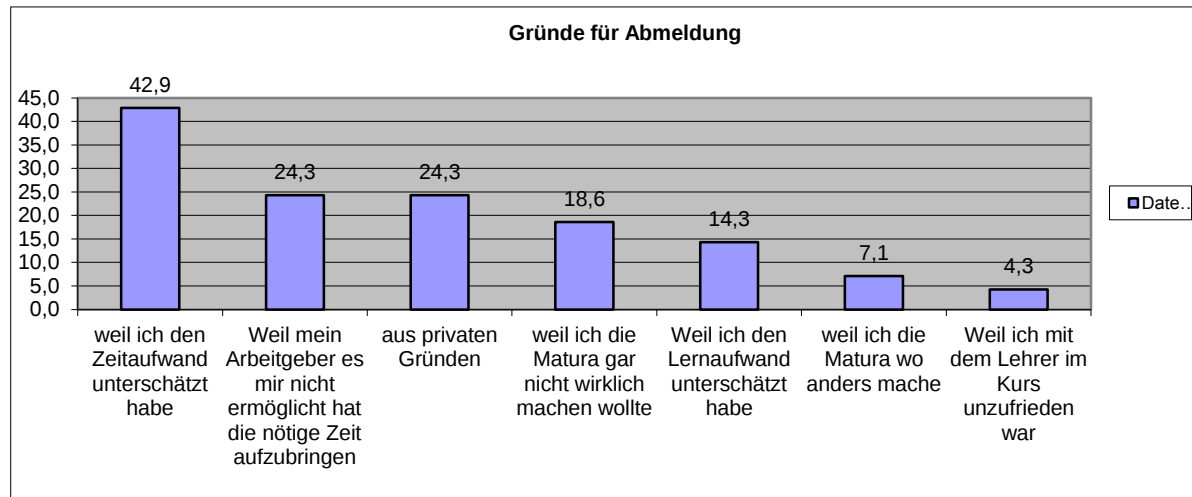
Abbildung 10: Gründe für unregelmäßigen Kursbesuch



In der Gruppe der bereits abgemeldeten TeilnehmerInnen zeigt sich deutlich, dass vor allem der nötige Zeitaufwand unterschätzt wird. Weitere Gründe sind wenig

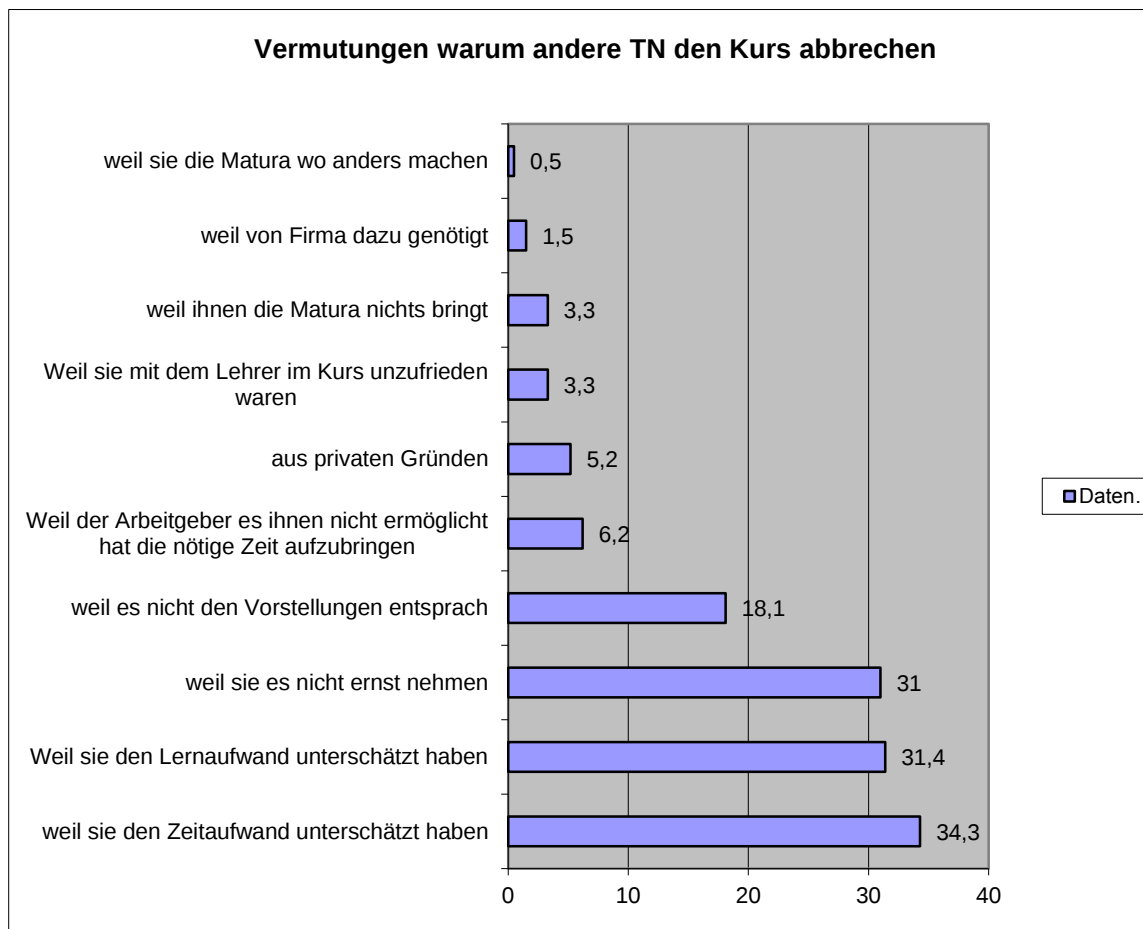
Entgegenkommen des Arbeitgebers in Bezug auf Zeit und private Gründe gewesen. Knapp 19% geben an, dass sie die Matura gar nicht wirklich machen wollten.

Abbildung 11: Gründe für die Abmeldung



Die Frage „Warum glauben Sie, dass andere TN den Kurs abbrechen“ hat in erster Linie als Kontrollfrage gedient und interessante Ergebnisse gezeigt:

Abbildung 12: Gründe für die Abmeldung anderer TeilnehmerInnen



Aus der Fremdsicht der Befragten geht deutlich hervor, dass die Gründe vor allem unterschätzter Zeit- und Lernaufwand sind und viele das Gefühl haben, dass ihre KollegInnen den Unterricht nicht ernst nehmen. Dies wirft die Frage auf, ob bei der Gruppe der „unregelmäßigen KursbesucherInnen“ berufliche Gründe und Krankheit nicht zu einem Teil als Vorwand verwendet werden. Eine auf diesen Daten resultierende Empfehlung ist gewesen, die Lehrlinge im Vorfeld verstärkt über den anfallenden Zeit- und Lernaufwand zu informieren und die Wichtigkeit von Basiskursen zu betonen, die dazu beitragen sollen, ein einheitlicheres Basiswissen in den Kursen zu gewährleisten.

Die Eingangsphase macht also aus ökonomischer Sicht Sinn, da die Lehrlinge „ausgesiebt“ werden, bevor sie mit dem Hauptmodul starten. Die früheren Basismodule haben diesen Zweck zum Teil auch erfüllt, die Auswahl der beiden Fächer Deutsch und Mathematik als verpflichtende Eingangsphase hat aber offensichtlich eine weitaus größere Filterwirkung.

8.4 PROGRAMMENTWICKLUNG UND VERÄNDERUNG DER RAHMENBEDINGUNGEN

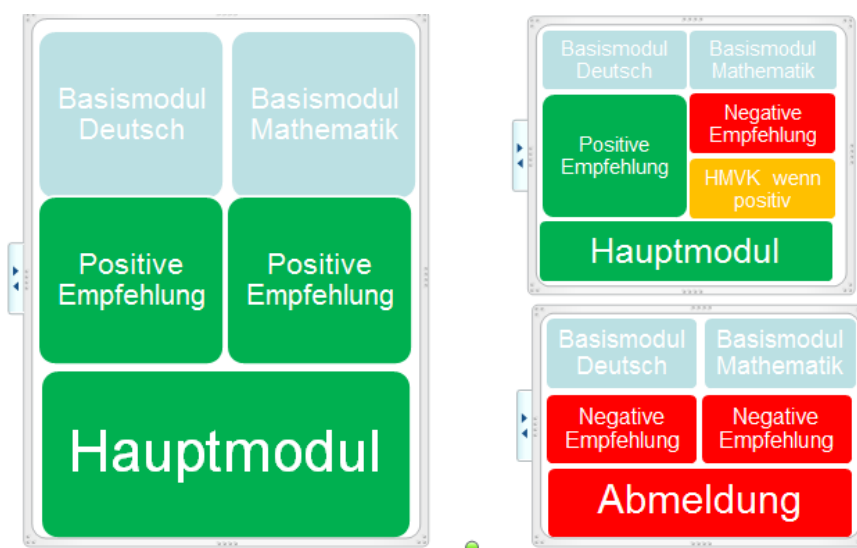
Seit Beginn des Programms 2008 gibt es laufend Optimierungen in der Umsetzung, die teils aufgrund der Erfahrungen und teils aufgrund der laufenden Evaluierungen durchgeführt werden. So hat sich die Programmstruktur seit der Implementierung ständig Veränderungsprozessen im Sinne einer lernenden Organisation unterworfen. Schon vor der Implementierung des Programms war aufgrund der Erfahrung mit der Zielgruppe und dem daraus resultierenden Wissen über deren Lebenswelt und sozialen Hintergrund anzunehmen, dass Unterstützungsmaßnahmen einen entscheidenden Einfluss auf den Erfolg der TeilnehmerInnen haben könnten. Daher ist von Beginn an die Pädagogische Betreuung eingeführt worden, auf die später noch im Detail zu sprechen gekommen wird. Auch das zusätzliche Coaching ist von Beginn an Bestandteil des Wiener Modells. Es hat sich relativ schnell herausgestellt, dass das unterschiedliche Niveau der Teilnehmenden im Kurs eher eine Bereicherung darstellt, dass es aber notwendig ist, im Unterricht auf einer gemeinsamen Basis aufbauen zu können. Leider gibt es im Bereich der Lehrlinge auch Jugendliche, deren schulisches Vorwissen nicht ausreicht, um in der vorgegebenen Zeit eine Matura ablegen zu können. In Wien sind daher bereits 2009 die sogenannten Basismodule eingeführt worden. Ziel ist es, den SchülerInnen ein Feedback zu ihrem Basiswissen zu geben, um einschätzen zu können, in welchen Gegenständen dieses ausreicht, um im Hauptmodul (eigentlicher Vorbereitungslehrgang) gut mitzukommen. Zu diesem Zeitpunkt haben die Teilnehmenden noch frei wählen können, mit welchen Gegenständen sie beginnen möchten. Hat sich dann herausgestellt, dass in einem Gegenstand das Basiswissen noch nicht ausreicht und dafür aber in einem anderen Gegenstand vorhanden ist, ist mit dem anderen Gegenstand begonnen worden und der oder die SchülerIn hatte in der Zwischenzeit die Möglichkeit, die Schwächen im jeweils anderen Gegenstand zu beheben. Dies hatte aber teilweise zur Folge, dass diese Schwächen in der Zwischenzeit trotz Betreuung, vor allem aufgrund der zusätzlichen Belastung, von einigen SchülerInnen nicht ausgeglichen wurden und TeilnehmerInnen mit ein oder zwei positiven Teilprüfungen aus dem Programm ausschieden, weil die restlichen Prüfungen dann innerhalb des geförderten Zeitraumes von fünf Jahren bis nach Lehrzeitende eine zu große Hürde dargestellt haben. Grundsätzlich ist dieses Prinzip aber

natürlich sinnvoll und ist bei der Evaluierung 2012 auch für ganz Österreich vorgeschlagen worden:

„Neben den persönlichen Faktoren für eine erfolgreiche Teilnahme stellen die sich recht divers darstellenden fachlichen Grundlagen der TeilnehmerInnen eine Herausforderung für Lernende ebenso wie für Lehrende dar. Entsprechende Harmonisierungskurse könnten die Streuung des Eingangsniveaus reduzieren helfen und so die knapp bemessenen Unterrichtszeiten effektiver genutzt werden.“ (Schlögl, Mayerl, Lachmayr 2012, S. 44)

Im Sommer 2015 ist dann vom Fördergeber eine österreichweite verpflichtende Eingangsphase für alle Lehrlinge, die am Programm Berufsmatura teilnehmen möchten, beschlossen worden, die spätestens mit Anfang 2016 in Kraft treten sollte. Diese wird in Wien bereits seit Herbst 2015 aufgrund der bereits vorhandenen Strukturen umgesetzt. Ab diesem Zeitpunkt sind die Unterrichtsgegenstände, mit denen die Teilnehmenden beginnen, nicht mehr frei wählbar. Zu Beginn muss eine Einstufung in den Fächern Deutsch und Mathematik erfolgen. Bevor nicht gewährleistet ist, dass ausreichend Basiswissen in beiden Fächern vorhanden ist, darf nicht mit den eigentlichen Vorbereitungslehrgängen (Hauptmodulen) begonnen werden.

Abbildung 13: Graphische Darstellung Eingangsphase



Aus der Evaluierung aus dem Jahr 2012 im Auftrag des Bundesministeriums, durchgeführt vom öibf (Schlögl, Mayerl, Lachmayr), ergingen auch noch weitere Empfehlungen, die in

Wien zum Zeitpunkt der Durchführung teilweise bereits umgesetzt waren. Auf die einzelnen Empfehlungen möchte ich hier eingehen.

Die Lehrlinge ebenso wie die Lehrenden erkennen, wohl auch durch die Erstumsetzung bedingt, Verbesserungsbedarf in der Abstimmung der verschiedenen Akteure. In manchen Bundesländern wird der Besuch der Vorbereitungskurse durch den lehrgangsmäßigen oder geblockten Berufsschulbesuch unterbrochen. Daraus resultierende Abwesenheiten sind ein möglicher Abbruchsanlass oder stellen besondere Herausforderungen an die Lernenden dar, die nicht selbst verschuldeten Lücken zu schließen. Entsprechende organisatorische Vorsorge oder Begleit- und Stützmaßnahmen wären seitens der Träger vorzusehen bzw. ein zwischen den Akteuren abgestimmtes Konzept vorzulegen.

(Schlögl, Mayerl, Lachmayr, 2012, S. 44)

Der anfangs besonders sichtbare Verbesserungsbedarf in der Abstimmung der Akteure konnte seit Beginn des Programms deutlich verbessert werden. Die in Kapitel 5.2 beschriebene Problematik kann aber nicht außer Acht gelassen werden und wirkt nach wie vor. Der Vorschlag zur Abstimmung eines gemeinsamen Konzepts, was den geblockten Berufsschulbesuch betrifft, ist ein gutes Beispiel für weiter oben beschriebene Problematik des Zusammenspiels unterschiedlicher Interessen. Wann die Lehrlinge den Blockunterricht besuchen, hängt zum einen an den organisatorischen Vorgaben der Berufsschule, zum anderen aber auch an den Wünschen der Lehrbetriebe. Aus Sicht der Unternehmen macht es natürlich Sinn, die Lehrlinge zu bestimmten Zeiten in die Berufsschule zu schicken, in denen, je nach Branche unterschiedlich, weniger Arbeitsvolumen anfällt. In Wien sind es ca. 22% der befragten TeilnehmerInnen, die Blockunterricht haben. Hier ist aber der Vorteil, dass ein großer Teil der Lehrlinge in Wien Blockunterricht hat, was bedeutet, dass ein Besuch der Maturakurse während dieser Zeit grundsätzlich möglich ist. Für all jene, die in anderen Bundesländern Blockunterricht haben (hier gestaltet sich eine Kooperation noch schwieriger), gibt es die Möglichkeit von Leistungskompensation. Dieses Prinzip gilt für alle Bereiche, in denen die TeilnehmerInnen nicht eigenverschuldet dem Unterricht fernbleiben müssen.

Abbildung 14: Interne Rahmenbedingungen bei begründeten Fehlzeiten Berufsmatura Wien

In Ausnahmefällen können Fehlstunden im Kurs bei guter Begründung durch Kompensationsstunden bzw. zeitversetzte Anwesenheit ersetzt werden:

- Berufsschulbesuch in den Bundesländern
- längerer Krankenhausaufenthalt
- Auslandsaufenthalt aus beruflichen oder schulischen Gründen
- Schwangerschaft
- Schichtbetrieb
- Grundausbildung Bundesheer
- sonstige berufliche Verhinderungen

Es ist darauf zu achten, dass diese Einheiten sich möglichst gering halten. Die entsprechenden kompensierten Kurszeiten sind in der Datenbank mit einem "L" einzutragen.

In welcher Form diese Einheiten abgehalten werden, liegt im Ermessen der Unterrichtenden. Es ist möglich, den TeilnehmerInnen Onlineaufgaben via Moodleplattform oder eMail zukommen zu lassen, die dann online oder im Kurs abgegeben werden. Wenn dies nicht möglich ist, weil z.B. kein Internetzugang in dieser Zeit erreichbar ist, weil keine Möglichkeit besteht Aufgaben zu bearbeiten oder weil die Umstände dies aus anderen Gründen nicht zulassen, können die entsprechenden Aufgaben auch nachträglich abgegeben werden. Die Entscheidung, welches Vorgehen sinnvoll ist, obliegt dem Unterrichtenden und ist im Einzelfall mit den Betroffenen abzuklären. Jedenfalls muss die Kompensation der Abwesenheiten vom Workload her der Anwesenheitsdauer im Kurs plus Hausübungen und normales E.Learning (Moodle) entsprechen.

Dieses Vorgehen funktioniert in der Praxis durchwegs gut, wenn die Verhinderung des Kursbesuchs von Seiten der Teilnehmenden rechtzeitig kommuniziert wird und sichergestellt werden kann, dass entsprechende Vereinbarungen und Abstimmung im Vorgehen mit den Unterrichtenden getroffen werden.

Viele Kommentare von Lehrlingen beziehen sich darauf, dass keine klaren AnsprechpartnerInnen zur Verfügung stehen und die Auskunftsgüte bei organisatorischen Fragen zu wünschen übrig ließe. Eine klar zuständige und gut informierte Anlaufstelle wäre ein Erfolgsfaktor für die weitere Umsetzung der komplexen Organisationsmodelle.

(Schlögl, Mayerl, Lachmayr, 2012, S. 44)

Durch die Einrichtung der Koordinationsstelle wird auch diesem Anliegen in Wien bereits von Beginn an Rechnung getragen. In der Praxis zeigt es sich aber, dass aufgrund der Komplexität des Programmes bzw. des Zusammenspiels unterschiedlicher Akteure trotzdem verschiedene Auskünfte von unterschiedlichen Stellen erteilt werden. Dies begründet sich teilweise durch unterschiedlichen Informationsstand (wenn bspw. Unterrichtende Prüfungstermine kommunizieren, die von anderer Stelle, z.B. der Prüfungsinstitution noch nicht fix vereinbart sind, etc.). Dies führt natürlich zu Verunsicherung und erweckt dann bei den Teilnehmenden den Anschein von Mängeln in der Organisation. Hier kann man in der Kommunikation nur immer wieder betonen, dass bei Unklarheiten die Koordinationsstelle zu kontaktieren ist, in der Hoffnung, dass Unklarheiten als solche wahrgenommen werden. Durch veränderte Rahmenbedingungen, wie z.B. der Vorgabe der direkten Kommunikation der Prüfungsinstitutionen mit den Teilnehmenden, wie dies in der Vergangenheit durch Unsicherheiten seitens des Statschulrates und der Prüfungsschulen immer wieder eingefordert worden ist, würde man das Prinzip der koordinierenden Stelle aushebeln. Auch dieser Aspekt unterstreicht die Sinnhaftigkeit zusätzlicher individueller Unterstützung der Teilnehmenden.

Die Unterstützung des Lehrbetriebs ist für die Bekanntheit des Angebots, die Zugänglichkeit und den Lernerfolg ein ganz bedeutender Faktor. Bei der Weiterentwicklung der Angebote und der Netzwerke der Ländermodelle wäre diesbezüglich in Zukunft ein Schwerpunkt zu setzen.

(Schlögl, Mayerl, Lachmayr, 2012, S. 44)

Was die Bekanntheit des Programms betrifft, ist in den letzten Jahren viel Informationsarbeit geleistet worden und die Praxis zeigt, dass das Programm mittlerweile durchwegs bekannt ist und von Seiten der Lehrbetriebe stark wahrgenommen wird. Teilweise nutzen die Lehrbetriebe bereits beim Recruiting die Möglichkeit, im Zuge der Lehre auch die Matura zu machen, als PR-Maßnahme. Die Formen der Unterstützung der Lehrlinge bei ihrem Ziel die Matura zu machen, ist aber durchwegs sehr unterschiedlich und reichen von zusätzlichen Urlaubstagen, über finanzielle Anreize als Belohnung für bestandene Prüfungen und der Anpassung von Dienstplänen zur Ermöglichung eines reibungsfreien Kursbesuchs bis hin zur kompletten Ablehnung des Vorhabens der Lehrlinge die Matura zu machen. Die Art der Unterstützung oder Nicht-Unterstützung

durch die Betriebe ist nicht unbedingt an Organisationsgröße oder Branchen festzumachen. Es gibt allerdings gewisse Branchen, in denen es Lehrlinge vor allem aufgrund der Arbeitszeiten grundsätzlich schwerer haben, die Kurse zu besuchen (z.B. Einzelhandel, Tourismus oder Gastgewerbe), wenn es von Seiten des Betriebs keine Unterstützung gibt. Auch ist es schwierig, die Unterstützung anhand der Betriebsgröße festzumachen. Es gibt große Unternehmen, die ihre Lehrlinge aufgrund der flexibleren Strukturen besser unterstützen können, aber auch solche, bei denen sich die Unterstützung sehr in Grenzen hält. Umgekehrt gibt es kleine Unternehmen, die ihre Lehrlinge großartig fördern und unterstützen, obwohl bei kleinerer Betriebsgröße eher davon auszugehen ist, dass die Arbeitskraft des Lehrlings im Betrieb verstärkt benötigt wird und die Abwesenheit des Lehrlings im Unternehmen, bspw. wegen Kursbesuchs oder Lernurlaubs, schwerer verkraftbar ist. Die Tendenz in der Unternehmensstruktur hin zu mehr Einzelunternehmen trägt grundsätzlich dazu bei, dass das ohnehin schon sinkende Lehrstellenangebot weiter abnimmt. Dies wirkt sich natürlich auch auf die Unterstützungsmöglichkeiten von Seiten der Betriebe in Bezug auf die Berufsmatura aus.³⁵

Die Angebote über die Vorbereitung auf die Berufsmatura sollten verstärkt an die Lehrkräfte, die für den verpflichtenden Berufsorientierungsunterricht in der siebenten und achten Schulstufe verantwortlich sind, kommuniziert werden.

(Schlögl, Mayerl, Lachmayr, 2012, S. 44)

Auch hier muss man den Autoren eindeutig Recht geben. In Wien sind VertreterInnen der Koordinationsstelle regelmäßig in diverse Informationsveranstaltungen eingebunden, wie in Messen (BeSt, pädagogische Messen etc.) und andere zielgerichtete Veranstaltungen (Berufsinformationstage, L14, etc.). Weiter wird im Zuge von Vernetzungstreffen mit anderen Organisationen bei zahlreichen Gelegenheiten auf das Programm Berufsmatura hingewiesen. Seit 2016 gibt es bspw. eine engere Zusammenarbeit mit den Polytechnischen Schulen. All diese Maßnahmen haben zum Ziel, die künftigen InteressentInnen schon vor Einstieg in die Lehre über diese Möglichkeit zu informieren, mehr Klarheit über die damit einhergehenden Anforderungen und Voraussetzungen zu

³⁵ Vgl. dazu WKO-Unternehmensstatistik, Gründungsstatistik, Lehrlingsstatistik

schaffen, um somit letztlich auch eine Entscheidungshilfe bei der Bildungs- bzw. Berufswegentscheidung zu bieten.

Hinsichtlich der zur Anwendung gelangenden Unterrichtsmethoden ist auffällig, dass genau jene Methoden die zentral für kompetenzorientierten Unterricht sind (etwa Rückmeldungen zum Lernfortschritt, Zusammenhang mit praktischen Problemen, Lernmethoden und Lerntypen) am seltensten zur Anwendung gelangen. Entsprechende Sensibilisierung der Lehrenden und auch Weiterbildung sollte angedacht werden.

(Schlögl, Mayerl, Lachmayr, 2012, S. 45)

Seit 2012 ist in Wien im Zuge des Qualitätsmanagements verstärkt die Qualität der Kurse und des Unterrichts in den Fokus gerückt. Es werden Unterrichtsbesuche mit anschließendem Feedback und laufende Qualitätskontrollen durchgeführt. Dies ist auch dadurch begründet, durchgängig und zeitgerecht auf die Anforderungen der teilstandardisierten Reifeprüfung einzugehen, sowohl in didaktischer, methodischer, wie auch inhaltlicher Sicht.³⁶ Weiter gibt es seit geraumer Zeit regelmäßige Fachkonferenzen in Deutsch, Englisch und Mathematik, zu denen alle Unterrichtenden eingeladen sind und über Neuerungen, aktuelle Prüfungsrichtlinien und organisatorische Rahmenbedingungen informiert werden und Platz für Erfahrungsaustausch und Vernetzung untereinander gegeben ist. Was die Weiterbildung der Unterrichtenden betrifft, ist KUS-Netzwerk im Zuge des Wien Cert dazu verpflichtet, die regelmäßige Weiterbildung der Unterrichtenden zu überprüfen und zu gewährleisten. Dies erwartet sich die Organisation natürlich auch von ihren KooperationspartnerInnen.

Insbesondere im Zusammenhang mit dem Unterrichtsfach Mathematik zeigt sich Entwicklungsbedarf. Dieser betrifft einerseits die fachlichen Grundlagen der Lernenden aber besonders auch die pädagogischen Bedingungen. So scheint eine Ausweitung der Unterrichtszeiten in diesem Fach angezeigt sowie die fachdidaktische Kompetenz der Lehrkräfte am entwicklungsbedürftigsten.

(Schlögl, Mayerl, Lachmayr, 2012, S. 45)

³⁶ Diese sollte im ursprünglichen Zeitplan bereits im Mai 2016 zur Anwendung kommen und wurde dann um ein Jahr verschoben. Vgl. RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes) Berufsreifeprüfungsgesetz 2017

In Wien wird auf dieses Faktum von Anbeginn verstärkt in Form von einem dichterem Angebot im Bereich der Tutorien eingegangen. Seit Längerem gibt es auch spezielle Crashkurse für RepetentInnen. Hierbei handelt es sich um einsemestrige Kurse, in denen der gesamte Stoff noch einmal aufgearbeitet wird, um zu gewährleisten, dass die Teilnehmenden beim zweiten Prüfungsantritt nicht auf sich alleine gestellt sind. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass gerade im Bereich Mathematik die methodischen und didaktischen Fähigkeiten der Unterrichtenden einen entscheidenden Beitrag zu Erfolg oder Misserfolg der Teilnehmenden leisten. Daher wird hier ganz besonders auf die Auswahl der Unterrichtenden und deren Umgang mit den SchülerInnen geachtet.

Dem höheren Lernaufwand und den heterogenen fachlichen Voraussetzungen der Lehrlinge könnten über Tutorien (bzw. Lernzirkel) und Prüfungsvorbereitungskurse begegnet werden.

(Schlögl, Mayerl, Lachmayr, 2012, S. 45)

Die vorgeschlagenen Maßnahmen sind allesamt zum Zeitpunkt der Evaluierung in Wien bereits umgesetzt gewesen, wobei die Tutorien immer wieder inhaltlich und strukturell optimiert und weiterentwickelt werden. Die Prüfungsmodule müssen im Zuge der teilstandardisierten Reifeprüfung nun wieder neu überdacht werden. Sind sie bisher am Ende des Kurses als eigener Modulblock vor der Prüfung zu finden gewesen, wird man sich aufgrund des teilweise knappen Zeitrahmens durch die fixe Vorgabe der Prüfungstermine überlegen müssen, wie diese Termine künftig untergebracht werden. Eine Option wäre es, die Kurstermine im Hauptmodul einzuplanen, um dadurch schon im laufenden Kurs zusätzliche Termine zur Verfügung zu haben und am Ende die letzten Termine wieder mit Prüfungsvorbereitung befüllen zu können.

Die von Lehrenden genannte Herausforderung die laufende Mitarbeit nicht durch Beurteilungssanktionen oder anderes erzwingen zu können, sollte durch eine entsprechende gestaltete Orientierungsphase für InteressentInnen aber auch Weiterbildung der Lehrenden konstruktiv bewältigt werden. Die Freiwilligkeit der Teilnahme als wichtiges Merkmal der Erwachsenenbildung sollte nicht durch schulische Logiken der Selektion und Sanktion abgelöst werden.

(Schlögl, Mayerl, Lachmayr, 2012, S. 45)

Die erwähnte Orientierungsphase ist in Wien bereits teilweise durch die vorgelagerten Basismodule und dann österreichweit mit der Eingangsphase umgesetzt worden. Bei Fachkonferenzen erlebt man immer wieder, dass Unterrichtende sich diese aus der Schule bekannten Sanktions- und Selektionsmechanismen wünschen, weil sie teilweise gewohnt sind damit zu arbeiten. Hier ist es wichtig, die LehrerInnen dahingehend zu unterstützen, andere Werkzeuge zur SchülerInnenbindung und Motivationsförderung, sowie zur Zielorientiertheit und zum entsprechenden Umgang miteinander in der Klasse zu finden. Auch die Teilnehmenden selbst fordern teilweise eher schulische Instrumente, vermutlich aus Gewohnheit, ein, bzw. tun sich in dieser Altersgruppe schwer, wenn sie zu viel Eigenverantwortung auferlegt bekommen (man kann ja bei einem 15-jährigen Lehrling nicht von Erwachsenenbildung sprechen). Andererseits ist es genau das, was das Programm ausmacht: weniger verschulte Strukturen, Selbstverantwortung der Teilnehmenden und Freiwilligkeit. Wie gesagt, ist es bei jungen (und teilweise sehr jungen) Erwachsenen eine Herausforderung, hier die entsprechende Balance zu finden. In Wien gibt es daher das Prinzip der Leistungsfeststellung, die ein Feedback für die Teilnehmenden sein soll, sowohl in Notenform als auch in Form von qualitativem Feedback. Diese Leistungsfeststellungen werden jedes Semester durchgeführt und die Ergebnisse in der Datenbank eingetragen, wo sie sowohl für die Teilnehmenden als auch deren BetreuerInnen einsehbar sind. Welche Faktoren zur Feststellung der Leistungen herangezogen werden, bleibt größtenteils den Unterrichtenden überlassen. Die bereits erwähnten Anwesenheitsregelungen sind ebenfalls ein wichtiger Faktor der Programmteilnahme.

Vor dem Hintergrund der Annahme, dass primär von einer Handlungsorientierung der Lehrlinge ausgegangen werden kann und dies bei den Umsetzungsmöglichkeiten des Gegenstand „Fachbereich“ eher für die Variante Projektarbeit sprechen würde, ist die Realität, dass nahezu 80% Klausurarbeiten ablegen (müssen), beachtenswert. Eine mögliche Erklärung wäre, dass eine entsprechende Auswahlmöglichkeit im Hinblick auf Fachrichtungen und die damit verknüpften Varianten nur begrenzt möglich ist. Dies sollte künftig bewusst gesteuert werden.

(Schlögl, Mayerl, Lachmayr, 2012, S. 45)

Das Faktum, dass der Großteil der Teilnehmenden im Fachbereich eine Klausurarbeit wählt, gilt auch für Wien. Zum einen erklärt sich dies durch die von den Autoren eingebrachte Erklärung der begrenzten Auswahlmöglichkeiten an Fachrichtungen. Hier wäre eine Erweiterung grundsätzlich wünschenswert, nicht nur hinsichtlich der Projektarbeit, sondern um tatsächlich die im Zuge der Berufsausbildung erlernten Fähigkeiten im Fachbereich umsetzen zu können. Derzeit gibt es in Wien sieben Fachbereiche, drei³⁷ davon können von allen Teilnehmenden unabhängig vom Lehrberuf gewählt werden. Alle anderen Fachbereiche sind nur für bestimmte Lehrberufe wählbar. Der geringe Anteil an Projektarbeiten begründet sich in Wien aber zum anderen auch durch andere Faktoren, die möglicherweise entscheidenderen Einfluss haben. Die organisatorischen Rahmenbedingungen für die Erstellung einer Projektarbeit sind teilweise für alle Beteiligten fordernd. Man muss aber zunächst zwischen zwei grundsätzlich verschiedenen Varianten der Projektarbeit unterscheiden. Erstens gibt es die Form, bei der ein Kursbesuch stattfindet und am Ende des Kurses statt der Klausur ein Projekt erstellt und ausgearbeitet wird. Dies wird in Wien derzeit im Fachbereich Medientechnik umgesetzt.³⁸ Auch in anderen Fachbereichen ist diese Variante grundsätzlich möglich. Zweitens gibt es die Möglichkeit, Projektarbeiten in Unterrichtsgegenständen zu absolvieren, die eben nicht als Fachbereich im Angebot sind. Hier ist es aber so, dass kein Kursbesuch vorgesehen ist und trotz enger Unterstützung die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden erfahrungsgemäß große Schwierigkeiten mit der Umsetzung hat. Zum einen, weil wissenschaftliches Schreiben erst gelernt werden muss und zum anderen, weil das Betreuungsnetz nicht so dicht ist wie in einem Kurs. Auch Zeitmanagement und Selbstorganisation sind hier stärker gefragt als beim herkömmlichen Kursbesuch. Diese Variante würde natürlich eine gute Vorbereitung auf eine mögliche Hochschulkarriere darstellen, kann aber auch zu einer großen Hürde werden.

³⁷ Hierbei handelt es sich um „BWL und Rechnungswesen“, „Medientechnik“ und „Politische Bildung und Recht“.

³⁸ Kurse, die in Kooperation mit dem KUS am WIFI Wien geprüft werden.

Das bestehende Coaching-Angebot wird nur von einem kleinen Anteil der Lehrlinge in Anspruch genommen. Diejenigen, die das Coaching in Anspruch genommen haben, geben an, dass es sehr nützlich und hilfreich war. Deshalb sollte dieses Angebot einerseits verstärkt sichtbar gemacht werden und andererseits auch Anreize gesetzt werden, dass die Träger diese Instrumente verstärkt nutzen, um die Standardkurse von individuellen Erfordernissen zu entlasten.

(Schlögl, Mayerl, Lachmayr, 2012, S. 45)

Das Angebot des Coachings relativiert sich in Wien durch das seit Beginn des Programms installierte System der Pädagogischen Betreuung und seit 2015 durch das ergänzende Mentoring. Auch in Wien gibt es zusätzlich die Möglichkeit, individuelles Einzelcoaching in Anspruch zu nehmen. Hier kann bestätigt werden, dass dieses derzeit nur von einem sehr kleinen Teil genutzt wird, was sich aber teilweise dadurch erklärt, dass es andere Unterstützungsangebote gibt. Auf die individuellen Betreuungsangebote wird in dieser Arbeit noch genauer eingegangen.

8.5 UNTERSTÜTZUNGSANGEBOTE IM PROGRAMM BERUFSMATURA

In Wien gibt es ein umfangreiches Betreuungssystem, sowohl in Kursform, in Bezug auf fachliche Unterstützung in Form von Tutorien und RepetentInnenkursen, als auch hinsichtlich Soft Skills in Form von Zusatzmodulen. Darüber hinaus gibt es persönliche und individuelle Betreuung in Form von Beratung oder Coaching, Pädagogischer Betreuung oder Mentoring.

8.5.1 Unterstützung durch Unterrichtende

„Die höchste Korrelation jedoch findet sich mit der Unterstützung durch LehrerInnen (.226), was dem Konzept der Schülerzentriertheit nahe kommt und dahingehend interpretiert werden kann, dass das Gefühl der Verstehbarkeit, Handhabbarkeit und Bedeutsamkeit dessen, was man in der Schule zu tun hat, besonders von den LehrerInnen zum Guten oder Schlechten beeinflusst wird.“ (Dür 2008, Kap. 1.4.3., Pos. 395)

Da die TeilnehmerInnen pro Gegenstand meist nur einmal pro Woche Unterricht haben, ist es für die Unterrichtenden möglicherweise schwieriger, eine enge persönliche Bindung zu den Jugendlichen herzustellen, als dies in einer Vollschulform möglich wäre. Selbst bei noch so großem Engagement findet vergleichsweise wenig Kontakt statt und es gibt kaum die Chance, einen Unterrichtenden, wenn man zu diesem Vertrauen aufgebaut hat, in einem anderen Gegenstand wieder zu haben. Somit beginnt das Spiel dann von Neuem. Ob dies tatsächlich ein relevanter Faktor ist, muss hinterfragt werden. Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch die Tatsache, dass die Unterrichtenden keinen offiziellen Auftrag haben, eine persönliche Bindung zu den TeilnehmerInnen herzustellen. Ein großer Teil der LehrerInnen kommt aus der Erwachsenenbildung. Als primärer Auftrag wird hier die reine Stoffvermittlung angesehen. Um die TN nicht „zu verlieren“ ist die persönliche Betreuung auf andere Betreuungssysteme übertragen worden. Es zeigt sich aber in der Praxis, dass es immer wieder Unterrichtende gibt, die trotz der Tatsache, dass sie die SchülerInnen im Vergleich zu einer herkömmlichen Schule weniger intensiv betreuen, trotzdem eine SchülerInnenbindung herstellen können. Was hier der Unterschied ist, der den Unterschied ausmacht, lässt sich vor allem daran festmachen, wie ein Lehrer in seiner unterstützenden Wirkung von den Jugendlichen wahrgenommen wird und wie authentisch er oder sie seine oder ihre Rolle vermitteln kann.

8.5.2 Unterstützung durch Förderunterricht

Im Programm Berufsmatura gibt es auch das Angebot sogenannter Tutorien. Diese funktionieren wie organisierter Nachhilfeunterricht in Kleingruppen und stehen den TeilnehmerInnen kostenlos zur Verfügung. Hier geht es vor allem um inhaltliche und fachliche Unterstützung. Die Zeiten variieren und werden bestmöglich an die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen angepasst. Es gibt auch Förderunterricht in den Ferien, die sogenannten Intensivkurse. Vor allem kurz vor den Prüfungen wird dieses Angebot sehr gut angenommen. Für motivierte Teilnehmende, die die entsprechende Lernkompetenz besitzen, ist dieses Angebot eine sehr gute Ergänzung. Zum einen, wenn Lerninhalte aufgrund von Abwesenheit im Kurs versäumt oder nicht auf Anhieb verstanden worden

sind. Beim zweiten Punkt macht es manchmal Sinn, den gleichen Inhalt nochmal von einem anderen Vortragenden zu hören. In vielen Fällen ist es aber damit nicht getan und es braucht Unterstützung in anderer Form.

„Förderunterricht, beispielsweise, kann für eine Gruppe von Jugendlichen Sinn machen, die mit ähnlichen Lernschwierigkeiten kämpfen. Gerade Jugendliche aber werden andererseits auch Probleme entwickeln, die einen wirklich individuellen, persönlichen Vier-Augen-Zugang benötigen.“ (Dür 2008, Kap. 4.3.1., Pos 1587)

Um diese Unterstützungsangebote geht es in den nächsten Kapiteln.

8.5.3 Unterstützung durch externes Coaching

Alle TeilnehmerInnen haben die Möglichkeit, bei Schwierigkeiten, die über die herkömmliche Betreuung hinausgehen, externes Coaching in Anspruch zu nehmen. Hierbei handelt es sich um ausgebildete Fachleute zu den Themen Selbstmanagement, Lerntechnik, Konfliktmanagement und können dort, wo das Problem die jeweiligen Kompetenzen übersteigt, an andere Experten weiterverweisen. Dieses Angebot wird derzeit relativ wenig genutzt. Das Angebot ist anonym und kann jederzeit unkompliziert durch Terminvereinbarung in Anspruch genommen werden. Meist braucht es aber einen Impuls von außen, um diese Art der Hilfe in Anspruch zu nehmen.

„Diejenigen Lehrlinge, die angegeben haben, das Angebot des persönlichen Coachings in Anspruch genommen zu haben, beurteilen dieses Angebot überwiegend als sehr hilfreich.“ (Lachmayer 2013, S.131)

8.5.4 Unterstützung durch zusätzliche Betreuungspersonen

Im Programm Berufsmatura ist von Beginn an davon ausgegangen worden, dass die SchülerInnen zusätzliche Unterstützung benötigen. Dies ist im Fördervertrag so geregelt, dass finanzielle Mittel für Coaching zur Verfügung gestellt werden. Die Unterstützungsmaßnahmen sollen in unterschiedlichen Bereichen Hilfestellung bieten. In

Wien wurde als Umsetzungsinstrument primär die Pädagogische Betreuung gewählt und in einem weiteren Schritt mit Mentoring ergänzt.

Sowohl die Pädagogische Betreuung als auch das neu implementierte Mentoring stellen Mischformen dar, die in dieser Form aufgrund ihrer individuellen Anpassung an das Programm Berufsmatura vermutlich einzigartig sind.

Um eine bessere Sicht darauf geben zu können, welche Unterstützungselemente in die Pädagogische Betreuung und das Mentoring einfließen, ist in Kapitel 7 ein Überblick über die Idealtypen von Betreuungssystemen erfolgt. Auf das Mentoring im Speziellen ist auch bereits in diesem Kapitel eingegangen worden.

8.6 DAS MENTORING-PROGRAMM DER BERUFSMATURA

8.6.1 Entstehungsgeschichte des Mentoring-Programms in Wien

Im Sommer 2014 gibt es in Wien die ersten 125 AbsolventInnen. Die erste große Welle an BerufsmaturantInnen des geförderten Modells in Wien hat das Programm abgeschlossen. Um dies gebührend in die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit zu rücken, findet im Juni ein feierlicher Termin im Rathaus statt. Der damalige Stadtrat Christian Oxonitsch überreicht einer ausgewählten Gruppe von BerufsmaturantInnen die Reifeprüfungszeugnisse und gratuliert zu deren Erfolg. Im Zuge dieser Veranstaltung wird auch der sogenannte „Club Next“ gegründet. Ziel dieses AbsolventInnen-Clubs ist es, der Zielgruppe weiterhin Vernetzung zu bieten und den weiteren Weg der AbsolventInnen verfolgen zu können. Darüber hinaus sollen den ehemaligen TeilnehmerInnen weiterhin Bildungsangebote zur Verfügung stehen. Im Zuge dieser Vernetzungstreffen, wird unter anderem das Thema Mentoring in den Raum gestellt und eine größere Anzahl an Personen zeigt Interesse daran, sich als MentorInnen zur Verfügung zu stellen, um ihre Erfahrung und ihr Wissen an aktive TeilnehmerInnen des Programms weiterzugeben.

8.6.2 Die Mentoring-Ausbildung

Als nächster Schritt wird ein entsprechendes Lehrgangcurriculum gestaltet, um die künftigen MentorInnen auf ihre Tätigkeit vorzubereiten und ihnen die notwendigen Kenntnisse zu vermitteln (siehe Anhang). Dabei wird sowohl auf entsprechende Softskills (Grundlagen der Kommunikation, Beratung, Motivationstechniken etc.) sowie die aktuellen gesetzlichen Rahmenbedingungen und Organisationswissen Wert gelegt. Der Pilotlehrgang umfasst 32 Stunden, die über zwei Monate im Frühjahr 2015 absolviert worden sind. Danach folgt eine eigenständige Transferphase, bei der das Erlernte in Peergruppen gefestigt wird. Nach diesem theoretischen Teil folgt die Praxisphase. Ab September 2015 werden allen TeilnehmerInnen, die den Lehrgang erfolgreich absolviert haben, ein bis drei Mentees zur Betreuung überlassen. In dieser Phase kommen die MentorInnen bereits ihrer künftigen Tätigkeit nach und setzen den theoretischen Input in die Praxis um. Es gibt zusätzlich verpflichtende regelmäßige Einzel- und Gruppensupervisionen, um die Betreuung zu reflektieren und Hilfestellung bei Unklarheiten und schwierigen Situationen zu bieten. Wenn das Erlernte erfolgreich umgesetzt wird, ist die Ausbildung abgeschlossen.

8.6.3 Ziele und Abgrenzung des Mentoring-Programms

„Mentoring ist in erster Linie Hilfe zur Selbsthilfe. Der Mentor ist bereit, seinen auf einem bestimmten Gebiet reichhaltigen Erfahrungsschatz mit seinem Schützling (Mentee) zu teilen, um diesem zu helfen, sich auf eben diesem Gebiet zurecht zu finden und ebenfalls erfolgreich zu sein. Dabei geht es nicht um eine Wissensvermittlung im schulischen Sinn, sondern darum, in bestimmten Situationen dem Mentee mit Rat und Tat zur Seite zu stehen.“ (Heintz in Ehlers/Kruse 2007, S. 7)

Nachdem die AbsolventInnen das Programm selbst durchlaufen haben, weisen Sie bereits einen hohen Grad an Organisationswissen auf. Weiter ist davon auszugehen, dass aufgrund der geringen Altersunterschiede eine andere Art von Vorbildfunktion erreicht werden kann, als es z.B. bei der Pädagogischen Betreuung der Fall ist (meist größerer Altersunterschied). Auch sollten die hierarchischen Strukturen geringer sein, als dies bei einer SchülerIn/LehrerIn-Konstellation der Fall ist. Daher ist anzunehmen, dass der

Mentee die Hilfestellung möglicherweise besser annehmen kann und der Unterstützung offener gegenübersteht. Ansonsten sind die Aufgaben der MentorInnen aber die gleichen, wie jene der Pädagogischen Betreuung (siehe nächstes Kapitel).

8.6.4 Evaluierung Mentoring-Lehrgang 2015 und 2016

Am ersten Lehrgang 2015 haben 23 AbsolventInnen teilgenommen. Alle haben den Lehrgang erfolgreich absolviert. Im Jahr 2016 wird der Lehrgang erneut angeboten. Diesmal sind es 14 TeilnehmerInnen, von denen 13 den Lehrgang erfolgreich abgeschlossen haben. Am Ende beider Lehrgänge wird an alle anwesenden TeilnehmerInnen ein Fragebogen ausgegeben, sowie ein qualitatives Feedback eingeholt. Die Stimmung in beiden Kursen ist sehr gut gewesen und der Großteil der Teilnehmenden hat dies auch im Feedback zum Ausdruck gebracht. Besonders hervorgehoben werden die gute Zusammenarbeit im Kurs und die gelungene Mischung aus Theorie und Praxisbeispielen. Die Auswertung des Fragebogens befindet sich im Anhang. Zusätzlich sind die angehenden MentorInnen auch zu deren Erfolgsfaktoren und Hindernissen im eigenen Kursverlauf befragt worden (siehe 9.5). Seit Ende 2016 gibt es nun 36 MentorInnen, die den Teilnehmenden unterstützend zur Seite stehen. Für Herbst 2017 ist bereits ein dritter Lehrgang geplant.

8.7 PÄDAGOGISCHE BETREUUNG

Dieses Unterstützungsangebot ist seit Beginn eine der tragenden Säulen des Programms Berufsmatura in Wien. Die Pädagogischen BetreuerInnen sind zum Großteil Unterrichtende an den Wiener Berufsschulen, die sich bereit erklären, die TeilnehmerInnen der Berufsmatura auf deren Ausbildungsweg zu begleiten. Teilweise sind es auch MitarbeiterInnen des KUS-Netzwerks, sowohl SozialarbeiterInnen in den Kommunikationszentren der Wiener Berufsschulen, als auch andere MitarbeiterInnen mit entsprechender Kompetenz. Ihnen kommen folgende Aufgaben zu:

- Unterstützung und Information beim Einstieg ins Programm, idealerweise auch Beratung hinsichtlich des Aufwandes, der auf die TN zukommt, und eine grobe Einschätzung, ob die Zusatzbelastung Matura zu diesem Zeitpunkt ratsam ist (Indizien können hier der Lernerfolg in der Berufsschule sein. Sollte dieser schon grenzwertig sein, ist die zusätzliche Belastung durch die Maturakurse bzw. ein Einstieg ins Programm zu hinterfragen)
- Unterstützung bei der Organisation (Anmeldung zu Kursen, Entschuldigungssystem, Vormerkung für weitere Kursplätze, Rat bei der Planung von Kursen bzw. Zeitmanagement)
- Kontrolle der Anwesenheit im Kurs (Unterstützung bei längerer Abwesenheit bzw. Kontaktversuch bei unentschuldigtem Fernbleiben vom Kurs und Rückmeldung an die Berufsmaturadirektion)
- Kontrolle des Lernfortschritts (Unterstützung durch Vermittlung von weiteren Lernunterstützungsangeboten oder persönliche Hilfe, bei schlechten Leistungen)
- Motivation
- Unterstützung durch „Hilfe zur Selbsthilfe“ bei persönlichen Problemen und privaten Schwierigkeiten die den Lernfortschritt verhindern

Ein großer Vorteil der Pädagogischen Betreuung durch BerufsschullehrerInnen und sozialpädagogisches Personal ist die örtliche Nähe zu den TeilnehmerInnen, da diese Personen die SchülerInnen meist direkt an der Berufsschule ansprechen können. Oft haben die Pädagogischen Betreuer ihre zu betreuenden Lehrlinge in ihren eigenen Unterrichtsstunden.

8.8 GRUNDSÄTZLICHE ANNAHMEN ZUR BETREUUNG

Wir gehen von der These aus, dass es sowohl Sachkenntnis braucht, als auch soziale Kompetenz der Betreuungspersonen, um eine funktionierende und tragfähige Arbeitsbeziehung herzustellen. Die sachliche Kompetenz der BetreuerInnen unterteilt sich in diesem Kontext in zwei Teile. Zum einen ist damit gemeint, dass die Betreuungspersonen Organisationswissen benötigen, um die Teilnehmenden gut durch das Programm zu begleiten. Das heißt, dass Wissen über verschiedene organisatorische Abläufe im Programm bestehen muss, wie z.B. über Kursstrukturen, zusätzliche Unterstützungsangebote, Anmeldeprozedere zu Kursen und Prüfungen, gesetzliche Vorgaben und Fristen. Zum anderen sollten die Betreuungspersonen auch inhaltliche Anforderungen der einzelnen Gegenstände zumindest teilweise kennen. Damit ist nicht gemeint, dass die Betreuungspersonen ihren Teilnehmenden bei Bedarf auch Nachhilfe geben müssen und in allen Gegenständen ausgebildet sein sollen. Aber es erscheint schon sinnvoll, zu wissen, wo die Stärken und Schwächen der betreuten Teilnehmenden sind, um zeitgerecht auf Unterstützungsmaßnahmen hinzuweisen und bei Bedarf schnell reagieren zu können. So kann beispielsweise in einem Erstgespräch abgeklärt werden, ob jemand noch keine ausreichenden Deutschkenntnisse hat, immer schon Schwierigkeiten mit Mathematik gehabt hat, oder möglicherweise in den Schulen davor nur sehr basalen Englischunterricht. Daher ist es erforderlich, als BetreuerIn zumindest die notwendigen Basis-Kenntnisse, die für eine erfolgreiche Programmteilnahme erforderlich sind, zu besitzen, um die betreuten Teilnehmenden entsprechend beraten zu können. So ist es möglich, dass bereits bei Beginn der Betreuung mögliche Schwierigkeiten in weiterer Folge abgefangen werden. Ein regelmäßiges Monitoring der Teilnehmenden dürfte auch bei guten SchülerInnen mit augenscheinlich wenig Betreuungsbedarf unbedingt erforderlich sein, da auch im Laufe der Teilnahme bei wenig betreuungsintensiven SchülerInnen plötzlich Probleme unterschiedlicher Art auftreten können, die den erfolgreichen Abschluss des Programms verhindern können, wenn nicht schnell unterstützend eingegriffen wird. Vor allem dann, wenn Teilnehmende den Unterricht nicht besuchen können, gilt es schnell nach Lösungen zu suchen, da es eine vorgeschriebene Anwesenheitspflicht in den Kursen gibt, die auch Grundvoraussetzung für den Prüfungsantritt sind. Weiter zeigt sich in der Praxis auch ein sehr deutlicher

Zusammenhang zwischen Anwesenheit im Kurs und Prüfungserfolg. Die zweite Grundvoraussetzung für eine funktionierende Betreuung ist eine entsprechende soziale Kompetenz der Betreuungspersonen. Damit ist gemeint, dass es wichtig ist, von Beginn an einfühlsam auf die Teilnehmenden einzugehen und eine Arbeitsatmosphäre zu schaffen, in der sich die Beteiligten wohl fühlen, also eine *„tragfähige Beziehung herzustellen, die durch Vertrauen und Respekt, Wertschätzung, Empathie und partnerschaftliche Zusammenarbeit gekennzeichnet ist“*, was auch als Rapport bezeichnet wird (Schütz et al., 2001, S. 128). Eine verständnisvolle und gewaltfreie Kommunikation mit den Teilnehmenden wird vermutlich dazu beitragen, dass diese sich bei Schwierigkeiten auch von sich aus melden und Vertrauen zu ihrer Beratungsperson aufzubauen, was wie gesagt die Voraussetzung dafür zu sein scheint, um die Teilnehmenden in einer sinnvollen Form zu betreuen.

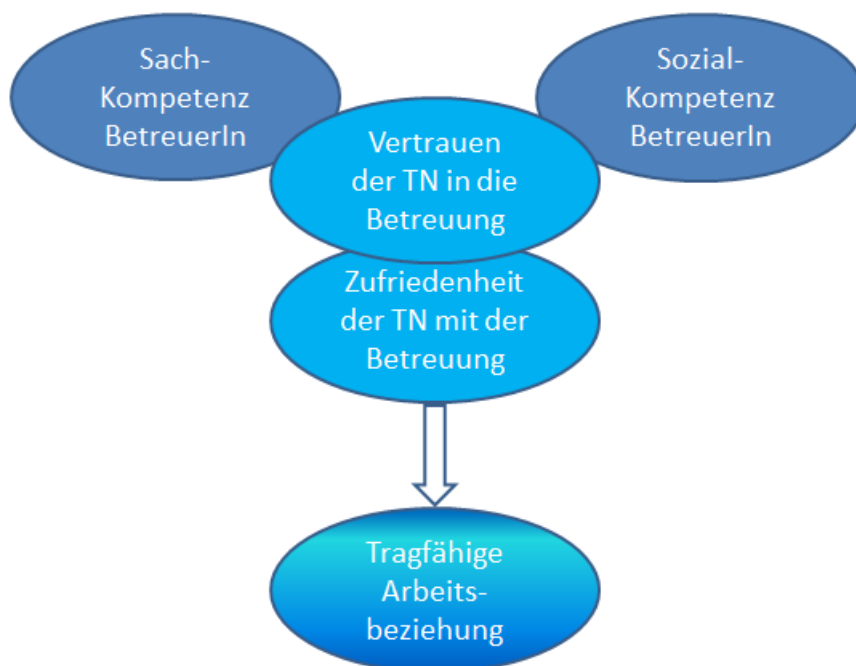


Tabelle 3: Vorannahmen zu den Unterschieden zwischen Pädagogischer Betreuung und Mentoring

Pädagogische Betreuung	Mentoring
pädagogische Ausbildung	größtenteils keine pädagogische Ausbildung (Mentoring-Lehrgang)
hierarchisch über dem TN (Schüler-Lehrer-Verhältnis)	auf Augenhöhe, eher freundschaftliches Verhältnis
größerer Altersunterschied	geringer Altersunterschied
theoretisches Wissen zum Programm, Erfahrungen von anderen zu betreuenden TeilnehmerInnen	Expertenwissen aufgrund der eigenen Erfahrungen
örtlich meist auf BS beschränkt	persönliche Treffen meist außerhalb der BS
wird eher als Kontrollinstanz wahrgenommen	wird eher als Vorbild wahrgenommen

9 EMPIRISCHER TEIL

9.1 ZIEL DER FORSCHUNG

Zu Beginn sind der aktuelle Forschungsstand und die teilweise daraus resultierende Weiterentwicklung des Programms Lehre mit Reifeprüfung in Wien dargestellt worden. Im Zuge dieser Arbeit soll ein Bild darüber entstehen, ob eine der Grundintentionen des Programms, nämlich die Förderung sozialer Durchlässigkeit im österreichischen Schulsystem, erfüllt wird. Dazu ist es erforderlich, den sozialen Hintergrund und die schulische Vorerfahrung der Teilnehmenden zu beleuchten. Weiter ist in den vorhergehenden Kapiteln, aufgrund der bestehenden Theorie und Vorannahmen auf die Wichtigkeit von Betreuungsmechanismen zusätzlich zur fachlichen Lernunterstützung hingewiesen worden. Daher konzentriert sich ein weiterer Teil dieser empirischen Forschung auf die Evaluierung der beiden Betreuungsschienen der Pädagogischen Betreuung und des Mentorings. Ziel ist es zunächst herauszufinden, ob die gewünschten Effekte der beiden Betreuungsvarianten erzielt werden und wie hoch die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Betreuung ist. Dazu ist es notwendig zu prüfen, ob die Betreuungspersonen die von der Koordinationsstelle kommunizierten Vorgaben umsetzen. Nachdem es im Wiener Modell Berufsmatura nun aber mehrere Unterstützungsangebote gibt, stellt sich auch die Frage, wie diese wirken und sinnvoll miteinander verknüpft werden können. Es geht also um eine empirisch begründete Bewertung dieser Unterstützungsmaßnahmen und ihres Erfolges bzw. ihrer Auswirkungen (vgl. Flick 2009, S. 97) und in weiterer Folge um mögliche Handlungsempfehlungen. Anhand dieser Programmevaluation soll auch beleuchtet werden, in welcher Form speziell das neu installierte Mentoring auf die TeilnehmerInnen wirkt, ob die vom Initiator erwünschten Effekte eintreten und welche Überschneidungspunkte es mit den bestehenden Unterstützungsmaßnahmen gibt. Weiter sollen Stärken und Schwächen mit der bestehenden Unterstützungsmaßnahme der Pädagogischen Betreuung in Relation gesetzt und eine Empfehlung für eine mögliche Verknüpfung und Optimierung beider Systeme gegeben werden. Ziel ist letztlich ein Vorschlag zur Optimierung der Betreuungsmechanismen.

Im Zuge dieser Evaluationsforschung werden die TeilnehmerInnen mittels Einzelgesprächen oder Fokusgruppen, quantitativer Fragebögen und teilnehmender Beobachtung (vgl. Flick 2010, S. 287ff) begleitet und befragt (vgl. Hildebrand und Flick in Flick et al. 2004, S. 253f). Ergänzend durch ExpertInneninterviews (vgl. Bogner, Littig, Menz 2005, S. 45) soll Aufschluss über die folgenden Forschungsfragen gewonnen werden:

- Wie zufrieden sind die teilnehmenden AbsolventInnen mit dem Mentoring-Lehrgang gewesen?
- Wie sind die Erfahrungen der AbsolventInnen mit deren eigener Pädagogischen Betreuung gewesen?
- Wie werden die Betreuungssysteme Pädagogische Betreuung und Mentoring von den Teilnehmenden beurteilt?
- Was soll durch die Betreuung vermittelt werden und wie sieht die Praxis aus, z.B. an welche Stelle wenden sich die TeilnehmerInnen bei welchen Problemen (Koordinationsstelle, Lehrer, Betreuer, Mitschüler,...) ?
- Wo liegen Stärken und Schwächen beider Unterstützungsmaßnahmen?
- Sollen in weiterer Folge beide Unterstützungsmaßnahmen miteinander verknüpft werden, und wie könnte eine sinnvolle Umsetzung aussehen?
- Wo gibt es grundsätzlich Optimierungsbedarf in der Betreuung?
- Spielt der Faktor „Vorbildwirkung“ der Betreuenden eine Rolle?
- Welchen sozialen Hintergrund haben die aktiven Teilnehmenden und die AbsolventInnen?
- Inwiefern trägt das Programm Berufsmatura zur Verminderung von sozialen Ungleichheiten bzw. zur Erhöhung der Bildungsmobilität bei und wie können die Betreuungssysteme dabei Unterstützung bieten?

In die Forschung einbezogene Personengruppen:

- Geschäftsführung der Trägerorganisation in Wien (Kultur- und Sportverein der Wiener Berufsschulen)

- Aktive TeilnehmerInnen (von MentorInnen oder Pädagogischen BetreuerInnen betreute Personen) und AbsolventInnen des Programms
- MentorInnen (AbsolventInnen)
- Pädagogische BetreuerInnen

9.2 FORSCHUNGSPROZESS UND METHODEN

Im folgenden Kapitel möchte ich kurz auf die im Laufe des Forschungsprozesses verwendeten Methoden eingehen.

9.2.1 Literaturrecherche und Datenbankanalyse

Zunächst habe ich mich mit der für das Thema relevanten Literatur auseinandergesetzt, um einen aktuellen Überblick zu geben. Dies ist aber im Laufe der Arbeit ein kontinuierlicher Prozess geblieben. Je nach Forschungsstand ist der Theorieteil ergänzt bzw. Themen falsifiziert oder wieder aus dem Forschungsprozess ausgeblendet worden. Die TeilnehmerInnen-Datenbank der Berufsmatura Wien hat teilweise als Grundlage für nicht personenbezogene statistische Auswertungen gedient. Natürlich ist hier auf Datenschutz geachtet worden und die entsprechenden Auswertungen sind bei Bedarf anonymisiert worden.

9.2.2 Einzel- und Gruppengespräche

VertreterInnen aus unterschiedlichen für das Thema relevanten Gruppen im Sinne des theoretischen Samplings sind für Einzel- und Gruppengespräche ausgewählt worden. Besondere Beachtung ist dabei auf Funktion/Rolle (Geschäftsführung, MentorInnen bzw. AbsolventInnen, Pädagogische BetreuerInnen, aktive TeilnehmerInnen und Unterrichtende) gelegt worden. In einem ersten Schritt hat es Gespräche mit der Geschäftsführung des KUS-Netzwerks gegeben, die auch im laufenden Prozess immer wieder miteinbezogen worden ist. Für die Gespräche mit den Teilnehmenden und MentorInnen ist ein grober Leitfaden erstellt worden, um das Thema des Gesprächs

einerseits nicht zu offen zu gestalten und um andererseits trotzdem den Gesprächspartnern genügend Freiraum zu lassen, um für sie relevante Punkte einbringen zu können (vgl. Froschauer/Lueger 2003, S. 34). Es haben auch im Zuge der Mentoring-Lehrgänge Diskussionen mit den Teilnehmenden stattgefunden. Die Gesprächspartner sind angehalten worden, relativ offen zu den themenrelevanten Punkten zu diskutieren. Sinn dieser Diskussionen ist es gewesen, mögliche bis dahin nicht beachtete Inhalte ans Licht zu bringen, um diese bei den weiteren Einzel- und Gruppengesprächen und bei der Bildung von Hypothesen in Bezug auf die Erstellung des Online-Fragebogens berücksichtigen zu können. Auch sind bereits über einen längeren Zeitraum Inputs der Pädagogischen BetreuerInnen, im Zuge von Konferenzen und Einzelgesprächen gesammelt worden. Zur weiteren Verdichtung des Materials sind im Anschluss an die Onlinebefragung in einem weiteren Schritt die Ergebnisse aus den Einzelgesprächen und die Auswertung des Onlinefragebogens nochmal an einzelne Gruppen (MentorInnen, Pädagogische BetreuerInnen) zurückgemeldet worden. Ziel dieser Forschungsphase ist es gewesen, einerseits im Sinne des „*theoretischen Samplings*“ (vgl. Glaser/Strauss 1998: 53ff), möglichst viele Repräsentanten aus relevanten Subsystemen mit einzubeziehen (vgl. Froschauer/Lueger 2003: 54f) und andererseits die bisherigen Ergebnisse an die beteiligten Personen zurückzuspiegeln, um eine theoretische Sättigung herzustellen. Während des gesamten Forschungsverlaufs sind Einzel- und Gruppengespräche mit relevanten Beteiligten geführt worden.

9.3 BEFRAGUNG MENTORINNEN 2015 UND 2016

Im Zuge des ersten Mentoring-Lehrgangs 2015 sind die teilnehmenden AbsolventInnen zu Beginn befragt worden. Zum einen, welche für sie die Erfolgsfaktoren gewesen sind, zum anderen, welche Schwierigkeiten es auf dem Weg zur Matura gegeben hat. Hier ein Überblick über die paraphrasierten Cluster.

Tabelle 4: Einflussfaktoren für Erfolg und Misserfolg - TN Feedback Mentoring-Lehrgang 2015

Was waren meine Erfolgsfaktoren, was war begünstigend, um die Matura zu machen?

- Unterstützung vom Arbeitgeber (z.B. Erfolgsprämien, Lernmöglichkeit in der Arbeitszeit) (8x)
- schnelle Hilfe, Lösung, Unterstützung und Beratung durch die Direktion/Koordinationsstelle (6x)
- nette, gute, ermutigende Lehrer, Unterrichtsatmosphäre, gute inhaltliche Vorbereitung (7x)
- nette Schüler, Kollegen, informelle Lerngruppen, gemeinsam mit BS oder Arbeitskollegen lernen (7x)
- das Ziel vor Augen (Matura, Studium) (7x)
- bessere Aufstiegschancen und Jobmöglichkeiten (3x)
- Gleitzeit in der Arbeit, flexible Arbeitszeiten (3x)
- meine Familie und mein Umfeld (4x)
- Zusatzangebot Tutorien (2x)
- individuelle Anrechnungen von schulischem Vorwissen (3x)
- Spaß, Freude am Verstehen und neuem Lernen (2x)
- Flexibilität bei der Fachbereichsauswahl
- Sport
- Kostenlos
- Verbindung mit Lehre
- mehrere Fächer gleichzeitig (führt zum Wissen, dass man bald fertig ist)
- Teilerfolge (z.B. positive Antritte)
- Information in der Berufsschule
- leichte Erreichbarkeit der Kurse

Was waren die Stolpersteine, welche Faktoren haben den Erfolg negativ beeinflusst?

- Dreifachbelastung durch Arbeit, Berufsschule und Maturakurse
- das negative Gefühl nie oder nur langsam mit der Matura fertig zu werden
- Anwesenheitspflicht in Fächern die gut beherrscht werden
- schlechte Lehrer (3x)
- wenig Eigenmotivation (5x)
- soziale Ablenkungen (z.B. Beziehungsprobleme, Familie, Umzug, Arbeitslosigkeit) (4x)
- schlechte Lernstrategien und Zeitmanagement
- Stress in der Arbeit
- unterschiedliches TN-Niveau in den Kursen
- Mathematik
- Komplikationen mit den Prüfungsschulen (zB Prüfungsanmeldung) (2x)
- keine Unterstützung durch Arbeitgeber
- schlechte Erreichbarkeit der Kursorte
- wenig Flexibilität bei der Fachbereichsauswahl (2x)
- Demotivation nach einem nicht bestandenem Antritt (2x)

- schlechte Erfahrungen in den Schulen davor
- kein Eingehen auf individuelles Vorwissen
- Betreuer war nicht für mich da (Kursänderungen, längere Abwesenheiten, etwaige Kommunikation mit dem KUS,...)

Auch im zweiten Durchgang im Jahr 2016 sind die AbsolventInnen zu Beginn des Mentoring-Lehrgangs befragt worden:

Tabelle 5: Einflussfaktoren für Erfolg und Misserfolg – TN-Feedback Mentoring-Lehrgang 2016

Was waren meine Erfolgskriterien, was war begünstigend, um die Matura zu machen?

- Vernetzung mit anderen TN, Klassengemeinschaft, Klassenklima, Freunde (5x)
- Unterstützung durch Programmleitung (3x)
- finanzielle Förderung (3x)
- Motivation (3x) - („Wollte eigentlich aufhören, aber habe mir gedacht, was ich anfangs bringe ich zu Ende“); („Matura war mein Herzenswunsch und diente als Selbstbestätigung“ – „Prahlen beim nächsten Klassentreffen mit meiner ehemaligen Gym-Klasse und deren Englisch Prof, die mich zurecht durchfallen ließ“)
- Unterstützung des Arbeitgebers (2x)
- Unterstützung durch Pädagogische Betreuung (2x)
- Unterstützung Unterrichtende (gute Lehrer) (2x)
- Kursdesign (z.B. Uhrzeit, Wochentag wählbar) (2x)
- Aussicht auf Studium (2x)
- Ziel vor Augen
- Vorkenntnisse (Schulabbrecher)
- zusätzliches Lernmaterial (über Freunde, Youtube)
- Disziplin
- Interesse
- Angebot zusätzlicher Tutorien
- gleich mit dem schwierigsten Gegenstand begonnen
- Weiterbildung, auch wenn es notfalls nicht abgeschlossen wird
- zusätzliche Lerngruppen

Was waren die Stolpersteine, welche Umstände haben den Erfolg negativ beeinflusst?

- Motivation (5x)
- schlechte Lehrer (2x)
- Bundeslandwechsel (2x)
- unfaire Prüfer
- in gewissen Gegenständen zu lange Vorbereitungszeit
- Kurswechsel aufgrund Jobwechsel und Arbeitszeitänderung
- andere TeilnehmerInnen („Obizahrer“, Querulanten, stören,...)
- abends nach der Arbeit noch konzentriert zu sein
- Mathematik

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- BWL- private Probleme |
|--|

Zusätzlich zu den beiden offenen Fragen, ist im zweiten Lehrgang auch ein kurzer quantitativer Fragebogen (siehe Anhang) ausgegeben worden. Dieser hat bereits als erster Pretest für den eigentlichen Onlinefragebogen gedient, auf den wir im nächsten Kapitel zu sprechen kommen.

9.4 QUANTITATIVE ONLINEBEFRAGUNG

Im Dezember 2016 sind im Zuge einer quantitativen Onlinebefragung alle zu diesem Zeitpunkt aktiven Teilnehmenden im Programm und AbsolventInnen befragt worden. Fokus der Befragung sind die beiden Betreuungsschienen Pädagogische Betreuung und Mentoring. Weiter sind auch die Kurszufriedenheit und der Kursfortschritt evaluiert und soziale Daten erhoben worden, um Rückschlüsse auf die soziale Durchlässigkeit ziehen zu können. Zur Überprüfung der formulierten Hypothesen, auf die wir im nächsten Kapitel genauer eingehen werden, ist ein Onlinefragebogen verwendet worden. Dieser ist an die jeweiligen Zielgruppen (TeilnehmerInnen/AbsolventInnen) entsprechend angepasst worden. Die Befragung ist anonym und freiwillig gewesen. Um einen entsprechenden Rücklauf zu gewährleisten, sind die Teilnehmenden in den Kursen durch die Unterrichtenden nochmal zusätzlich informiert und gebeten worden, sich möglichst an der Umfrage zu beteiligen, was bestimmt zu der für eine Onlinebefragung relativ hohen Rücklaufquote von fast 50% beigetragen hat. Zum Zeitpunkt der Befragung sind etwa 2400 Teilnehmerinnen im Programm angemeldet gewesen:

„Aktive“ Teilnehmende:³⁹

N= ca. 2400

n=1179 (Rücklauf 49,1%)

58,9% weiblich/41,1% männlich (n=906)

³⁹ Als „aktive“ Teilnehmende gelten im Folgenden nicht nur Personen die gerade aktiv Hauptmodule besuchen, sondern alle zu diesem Zeitpunkt angemeldeten TeilnehmerInnen. Dazu zählen auch Personen in der Eingangsphase und Personen die zum Zeitpunkt der Befragung gerade keine Kurse besuchen.

Davon von **MentorInnen betreute TeilnehmerInnen:**

N= ca. 140

n=82 (Rücklauf ca. 59%)

51,6% weiblich/48,4% männlich

Tabelle 6: Altersstruktur der befragten aktiven Teilnehmenden:

Alter	14-15 Jährige	16-17 Jährige	18-19 Jährige	20-21 Jährige	22-23 Jährige	24 Jahre und älter	Gesamt
n	24	157	262	243	133	87	906
%	2,65	17,33	28,92	26,82	14,68	9,6	100

Zum Zeitpunkt der Befragung hat es 468 AbsolventInnen gegeben:

AbsolventInnen (N= 468, n=213) Rücklauf 45,5%

54,4% weiblich/45,6% männlich (n=169)

9.4.1 Weitere Forschungsfragen und Hypothesen

Zusätzlich zu den bereits formulierten Forschungsfragen, haben sich aus den Gesprächen, weitere Schwerpunkte für die Onlinebefragung ergeben.

TEIL A Betreuung

1) Informationsweitergabe an die TN

Je besser die TN bei Programmbeginn informiert sind, desto größer ist die Zufriedenheit in der Eingangsphase.

H: Je besser die TN in Bezug auf die Eingangsphase und Rahmenbedingungen noch zusätzlich zu den anderen Informationsquellen von den Betreuungspersonen informiert werden, desto größer ist die Zufriedenheit in den Kursen der Eingangsphase.

2) Beziehungsqualität

Das Herstellen einer funktionierenden Arbeitsbeziehung ist die Voraussetzung für den Erfolg der Tätigkeit der BetreuerInnen. Möglicherweise gelingt es den BetreuerInnen nicht, in allen Fällen eine tragfähige Arbeitsbeziehung aufzubauen. Wenn dies nicht

gelingt, wird die Betreuung vermutlich von den TeilnehmerInnen eher negativ konnotiert und eher vermieden.

Wir nehmen an, dass die Hilfestellung durch die Betreuungspersonen zum Erlangen der Berufsmatura prinzipiell als positiv wahrgenommen wird. Wie auch bei einem Lehrer/Schüler-Verhältnis wird davon ausgegangen, dass es sowohl fachliche Kompetenz als auch persönliche Bindung braucht, um kompetent und zielgerichtet, aber auch vertrauensvoll miteinander umzugehen. Somit spielt die Art der Beziehung eine wichtige Rolle hinsichtlich der Qualität und der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Betreuung. Es ist möglich, dass die gewünschte Art der Arbeitsbeziehung nicht immer gelingt.

H: Die TeilnehmerInnen sind mit der Betreuung grundsätzlich zufrieden.

H: Es gibt innerhalb des Betreuungssystems unterschiedliche Beziehungsqualität.

Wenn die Kombination aus inhaltlicher Unterstützung und Vertrauensverhältnis geschaffen werden kann, funktioniert diese Beziehung in einer Form, die gewährleistet, dass die Betreuung auch als Unterstützung wahrgenommen und in Anspruch genommen wird.

H: Hinsichtlich der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Betreuung ist es wichtig, dass die Betreuungsperson als inhaltlich kompetente Anlaufstelle wahrgenommen wird.

Die Betreuung wird möglicherweise als hilfreicher empfunden und besser angenommen, wenn der/die Betreuer/in selbst die BRP oder eine ähnliche „nicht traditionelle“ Form der Reifeprüfung absolviert hat bzw. selbst TeilnehmerIn des Programms Lehre mit Reifeprüfung gewesen ist (wie im Fall der MentorInnen). Diese Art der Vorbildwirkung begünstigt den Prozess der Betreuung. Im Sinne der Vorbildwirkung und Expertise von Personen, die auf die gleiche Weise die Matura absolviert haben, wird davon ausgegangen, dass dies von den Betreuten als hilfreicher empfunden und somit besser angenommen wird.

H: Die Betreuten wissen teilweise nicht, auf welche Art die BetreuerInnen ihre Matura gemacht haben.

H: Wenn die Betreuungsperson selbst auf ähnliche Art die Matura gemacht hat, wird das von den Teilnehmenden als hilfreich empfunden.

H: Wenn die Betreuungsperson selbst auf ähnliche Art die Matura gemacht hat, wird die Betreuungsperson eher als Vorbild wahrgenommen, besonders, wenn es sich um AbsolventInnen des Programms handelt.

H: Wenn die Betreuungsperson als Vorbild wahrgenommen wird, sind die Kontakte häufiger.

H: Wenn die Betreuungsperson als Vorbild wahrgenommen wird, ist die Zufriedenheit mit der Betreuung höher, als wenn dem nicht so ist.

3) Betreuungsqualität vs. Betreuungsintensität

Immer wieder entsteht von Seiten der Koordinationsstelle der Eindruck, dass die TeilnehmerInnen das System der Betreuung nicht im gedachten Maße nutzen.

H: Es gibt TN im Programm, die nicht wissen, dass sie einen Betreuer haben.

H: Die TeilnehmerInnen wenden sich in Belangen, bei denen die BetreuerInnen Auskunft geben sollten, häufig an andere Stellen.

H: Die TeilnehmerInnen wissen teilweise nicht, was die Aufgaben der BetreuerInnen sind.

Da es auch Aufgabe der Betreuungspersonen ist, einen Blick auf die Anwesenheit der Teilnehmenden und deren Leistungen im Unterricht zu haben, um im Bedarfsfall Einfluss nehmen zu können, stellt sich die Frage, ob dies von den Teilnehmenden eher als Kontrolle oder Unterstützung wahrgenommen wird.

H: Die Betreuungspersonen werden auch als Kontrollinstanz wahrgenommen.

Die Qualität der Betreuung und die gegenseitige Erreichbarkeit nehmen vermutlich ab, wenn die TeilnehmerInnen nicht mehr an der Berufsschule sind. Die Pädagogische Betreuung ist somit besonders sinnvoll, solange die TeilnehmerInnen noch an der Berufsschule sind.

Die Teilnehmenden müssen mit dem Programm beginnen, solange Sie noch BerufsschülerInnen sind und somit berufsschulpflichtig. Es ist davon auszugehen, dass gerade am Beginn ein höherer Betreuungsbedarf besteht, als zu einem späteren Zeitpunkt. Während die TeilnehmerInnen noch Berufsschüler sind, ist durch die örtliche Nähe (PB trifft TN am Schulstandort an) die direkte und persönliche Kommunikation gewährleistet. Die örtliche Nähe erleichtert vermutlich den Zugang zu den Betreuten und schafft möglicherweise mehr Verbindlichkeit. Es ist leichter möglich face to face Gespräche zu führen. Die gegenseitige Erreichbarkeit ist an einem vorgegebenen Ort immer gegeben, solange die Teilnehmenden die Berufsschule besuchen. Umgekehrt wird von den Pädagogischen BetreuerInnen immer wieder berichtet, dass es nach dem Ende der Berufsschulpflicht schwieriger wird, Kontakt zu den SchülerInnen zu halten.

H: Berufsschulpflichtige TN, deren Betreuer an der BS arbeiten, haben häufiger Kontakt mit den Betreuungspersonen, als wenn die Betreuungsperson nicht an der BS arbeitet.

H: Die Kontakthäufigkeit mit der Betreuungsperson ist bei Teilnehmenden, die noch die Berufsschule besuchen, höher, als bei Teilnehmenden, welche die Lehre bereits abgeschlossen haben.

H: Die Zufriedenheit mit der Betreuung ist geringer, wenn die Berufsschule nicht mehr besucht wird.

Wenn bereits während der Berufsschulzeit eine persönliche Bindung zwischen Pädagogischen BetreuerInnen und Teilnehmenden besteht, liegt die Vermutung nahe,

dass sich dies auch positiv auf den weiteren Kontakt nach Ende der Berufsschulpflicht auswirkt.

H: Je höher der Grad der persönlichen Bindung, desto wahrscheinlicher ist es, dass Teilnehmer auch nach dem Ende der Berufsschulpflicht Kontakt zu Ihrer Pädagogischen Betreuung halten.

4) Kommunikation zwischen BetreuerInnen und Betrieb, Eltern und Unterrichtenden

Im Zuge von diversen Gesprächen und als Thema in den Fachkonferenzen, wird immer wieder der Kontakt zwischen den einzelnen Beteiligten (BetreuerInnen, Betrieben, Eltern, LehrerInnen) angesprochen. Hierauf ist bisher nur im Bedarfsfall Wert gelegt worden und der Kontakt wird meist über die Koordinationsstelle hergestellt, oder diese vermittelt zwischen den Beteiligten. Hier ist es interessant, wie die Teilnehmenden zu dieser Frage stehen.

H: TN wünschen sich mehr direkten Kontakt zwischen BetreuerInnen und LehrerInnen/Eltern/Lehrbetrieben.

Teil A2 Pädagogische Betreuung vs. Mentoring

Die Beziehung der Teilnehmenden zur Pädagogischen Betreuung wird möglicherweise aufgrund der unterschiedlichen Rollen eher als hierarchisch und distanziert wahrgenommen, die Beziehung zu den Mentoren eher auf Augenhöhe. Eine Arbeitsbeziehung auf Augenhöhe verstärkt vermutlich die Eigenverantwortung für den Prozess.

Mehrere Gründe lassen darauf schließen, dass beim Mentoring weniger Hierarchien zum Tragen kommen als dies bei der Pädagogischen Betreuung der Fall ist. Schon allein die Tatsache, dass die Pädagogischen BetreuerInnen hauptsächlich Unterrichtende sind, bestärkt diese Annahme. Eine Arbeitsbeziehung mit kaum vorhandener Hierarchie könnte die Eigenverantwortung der Teilnehmenden fördern. Bei hierarchisch distanzierten Beziehungen fällt es den Teilnehmenden schwerer, Vertrauen aufzubauen und sich mit

ihren Problemen an die Betreuungsperson zu wenden (siehe Gegenüberstellung PB/Mentoring). Die Pädagogische Betreuung könnte eher als Kontrollinstanz wahrgenommen werden und MentorInnen als „Verbündete“, was dazu führt, dass sich TeilnehmerInnen der Pädagogischen Betreuung gegenüber eher passiv verhalten und TeilnehmerInnen, die MentorInnen zugeteilt haben, sich eher aktiv bei Schwierigkeiten melden.

H: Die MentorInnen werden von den TeilnehmerInnen eher aktiv kontaktiert als die Pädagogischen BetreuerInnen.

H: Pädagogische BetreuerInnen kontaktieren eher die TeilnehmerInnen von sich aus.

Die MentorInnen haben das Programm vor nicht allzu langer Zeit selbst absolviert und haben ein hohes ExpertInnen-Wissen in Bezug auf die erfolgreiche Absolvierung des Programms.

H: Die Expertise der MentorInnen in Bezug auf die eigene Absolvierung des Programms wird als Ressource wahrgenommen.

TEIL B Unterrichtszufriedenheit, Schwierigkeiten in den Gegenständen

Dieser Teil beschäftigt sich mit der Zufriedenheit im Unterricht und den subjektiv empfundenen Schwierigkeiten der Teilnehmenden in den einzelnen Gegenständen. Die Zufriedenheit mit dem Unterricht wird einen wesentlichen Beitrag zum Erfolg der Teilnehmenden haben. Auch als wie schwierig die Teilnehmenden die jeweiligen Gegenstände einstufen, ist in diesem Zusammenhang von Interesse.

H: TeilnehmerInnen, die im Kurs fachliche Schwierigkeiten haben, wünschen sich mehr aktive Unterstützung.

H: Mathematik wird von den TN schwieriger eingestuft als die anderen Gegenstände.

H: Hinsichtlich der Selbsteinschätzung der Kenntnisse in den einzelnen Gegenständen gibt es keine Unterschiede zwischen SchulabbrecherInnen über der neunten Schulstufe und Teilnehmenden, die maximal die neunte Schulstufe besucht haben.

H: Je zufriedener die TN mit dem Unterricht sind, desto weniger Unterstützung der Betreuungspersonen benötigen sie.

H: TN, die vor der Lehre eine höhere Schule oder mittlere Schule über der 10. Schulstufe besucht haben, empfinden die Berufsmatura-Kurse weniger schwierig, als TN, die vorher in keiner höheren Schule gewesen sind.

H: AbbrecherInnen höherer oder mittlerer Schulen sind mit dem Unterricht zufriedener.

TEIL C Sozialer Hintergrund der TN

Soziale Durchlässigkeit ist einer der gewünschten Programmeffekte. Hier ist zu hinterfragen, ob dieser Effekt eintritt und wie dieser aussieht. Das Programm Berufsmatura sollte hinsichtlich der Zielgruppe auch Effekte in Bezug auf die Erhöhung von Bildungsmobilität im positiven Sinne haben. Aus den bestehenden Forschungsergebnissen lässt sich die Vermutung ableiten, dass der Bildungshintergrund der Teilnehmenden und auch deren Eltern nicht dem der Gesamtpopulation der Lehrlinge entspricht (großer Anteil an SchulabbrecherInnen).

H: Der Bildungshintergrund der Eltern entspricht nicht dem der Grundgesamtheit der Lehrlinge.

H: Bei einem großen Teil der im Programm angemeldeten Lehrlinge ist der Bildungshintergrund der Eltern trotzdem unter Maturaniveau.

H: Viele der aktiven Teilnehmenden haben den Wunsch zu studieren.

H: Je höher die schulische Vorbildung der Lehrlinge, desto eher besteht der Wunsch, nach der Matura zu studieren.

H: Je höher der Bildungshintergrund der Eltern, desto eher besteht der Wunsch nach der Matura zu studieren.

H: Je niedriger der Bildungshintergrund der Eltern der TN, desto schwieriger werden die Berufsmatura-Kurse empfunden.

H: Die Unterstützung der Eltern hat entscheidenden Einfluss auf die Programmteilnahme.

H: Die Unterstützung der Freunde hat entscheidenden Einfluss auf die Programmteilnahme.

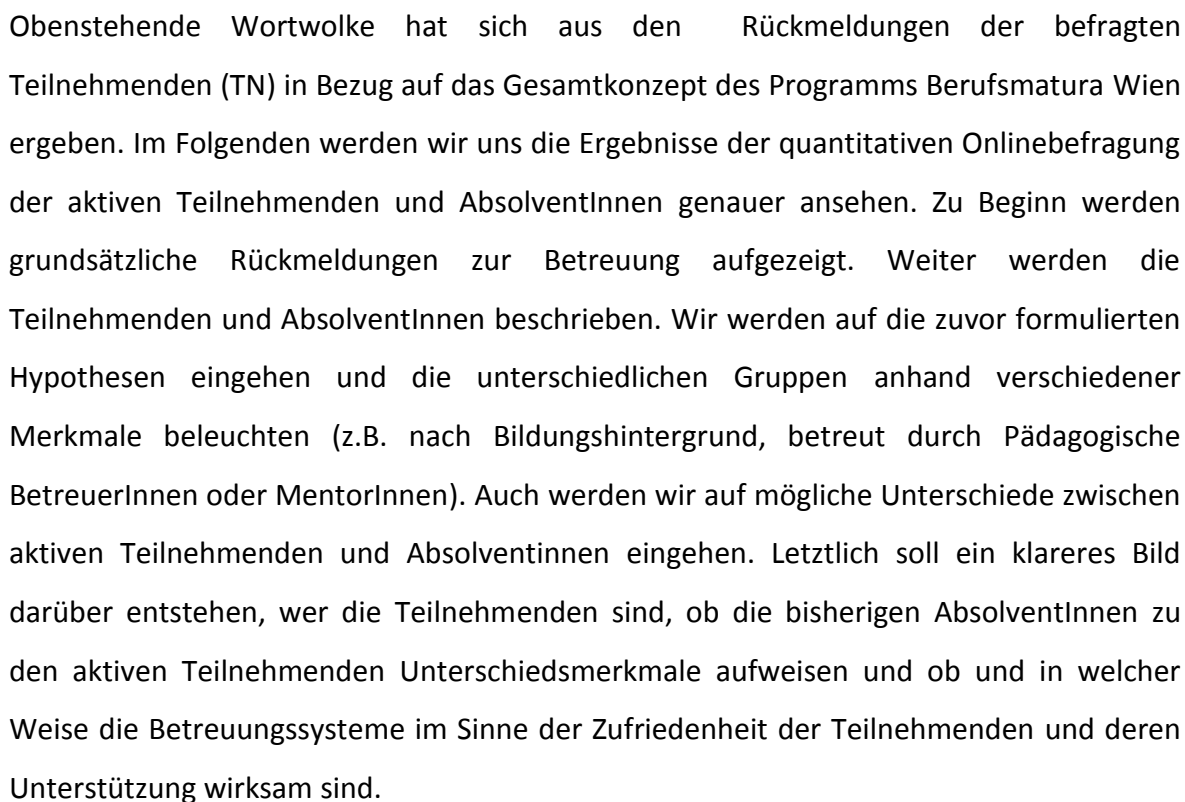
H: Die Vorbildwirkung der Freunde hat entscheidenden Einfluss auf die Programmteilnahme.

H: Die Unterstützung des Lehrbetriebs hat entscheidenden Einfluss auf die Programmteilnahme.

H: Viele der ProgrammteilnehmerInnen hätten sich die Kurse nicht selbst finanziert

.

Abbildung 16: Wortwolke



Eingangs stellt sich die Frage, inwieweit die Befragten wissen, dass ihnen im Zuge des Programms eine Betreuung zur Verfügung gestellt wird. Mehr als 90% der befragten aktiven Teilnehmenden (n=1179) wissen, dass Sie eine Betreuungsperson haben. Bei der Frage danach, ob es sich dabei um Mentoring oder Pädagogische Betreuung handelt, zeigt sich aber, dass es hier Unklarheiten gibt. Zum einen geben ca. 30% der Befragten an, nicht zu wissen, ob es sich um die eine oder andere Form handelt, zum anderen geben Teilnehmende, die von MentorInnen betreut werden, an, dass es sich um Pädagogische BetreuerInnen handelt und umgekehrt.⁴⁰ Man kann nun sagen, dass hier Aufklärungsbedarf besteht und andererseits aber auch, dass es möglicherweise nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt, ob die TN die beiden Betreuungssysteme unterscheiden können, solange die Betreuung gut funktioniert.

9.4.2.1 Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Betreuung

Aufgrund der Vorgespräche und der Befragung der AbsolventInnen im Mentoring-Lehrgang ist davon auszugehen, dass die Hilfestellung der Betreuungspersonen zum Erlangen der Berufsmatura prinzipiell als positiv wahrgenommen wird. Dies bestätigt sich auch in den Ergebnissen. Es zeigt sich also durchaus, dass das Prinzip der Betreuung, um erfolgreich durch das Programm zu kommen, grundsätzlich von den Teilnehmenden für hilfreich gehalten wird. Allgemein herrscht eine hohe Zufriedenheit mit der Betreuung, wobei die Zufriedenheit mit dem Mentoring etwas höher ausfällt. Bei der Pädagogischen Betreuung geben 80,3% an, dass sie sehr oder eher zufrieden sind. Beim Mentoring sind es 90,5%. Auf die Kontrollfrage, wie die Befragten die Zufriedenheit anderer TeilnehmerInnen einschätzen, geben 74% der von PB Betreuten sehr oder eher zufrieden an, beim Mentoring sind es 85,3%. Warum die Betreuung in der Fremdwahrnehmung etwa 5% schlechter eingestuft wird, ist schwierig zu beantworten, zeigt aber, dass die Wahrnehmung über die eigene Betreuung und die Betreuung anderer sich nur gering unterscheidet. Es wäre möglich, dass die subjektive Wahrnehmung über die eigene Betreuung aus Loyalitätsgründen etwas besser ausfällt, oder aber umgekehrt, dass in der

⁴⁰ Die beiden Gruppen (von Mentoren betreute TN und von PB betreuten TN) können in der Auswertung unabhängig von den Angaben der Befragten zugeordnet werden.

Kommunikation zwischen den Teilnehmenden eher negativer über die Betreuung berichtet wird, als dies tatsächlich der Fall ist.

9.4.2.2 Informationsweitergabe der BetreuerInnen an die Teilnehmenden

Um am Programm erfolgreich teilnehmen zu können, ist es notwendig, dass gewisse Grundinformationen relativ rasch von den Lehrlingen wahrgenommen werden (z. B. Anmeldefristen, Ablauf der Eingangsphase usw.). Die Lehrlinge erhalten bereits beim Informations- und Beratungsabend entsprechende Informationen. In der Praxis zeigt sich aber, dass die Teilnehmenden mit der doch großen Menge an Information zu Beginn manchmal überfordert sind und diese Informationen teilweise bis zum Programmeinstieg wieder in Vergessenheit geraten. Vermutlich ist daher auch eine möglichst schnelle Kontaktaufnahme des Betreuers nach der Erstanmeldung hilfreich, um sicherzustellen, dass die wichtigsten Teilnahmebedingungen und auch die Rolle der Betreuungsperson klar sind. Es erscheint also von Bedeutung, dass die Betreuung alle wichtigen Punkte mit den Teilnehmenden noch einmal bespricht, um abzuklären, ob alle für den Programmerfolg relevanten Informationen bekannt sind. Weiter kommt es im Programmverlauf immer wieder zu Änderungen, die zwar über die Homepage oder direkte Kontaktaufnahme mit den Teilnehmenden kommuniziert werden, allerdings ist es zur durchgängigen Informationsweitergabe sinnvoll, dass dieser Informationsfluss noch einmal über die Betreuung abgewickelt wird. Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Betreuungspersonen über die aktuellsten Informationen im Programm verfügen und diese auch an die TeilnehmerInnen kommunizieren.

Tabelle 7: Subjektive Einschätzung der TeilnehmerInnen zum Informationsstand der MentorInnen zu den Rahmenbedingungen des Programms

Mentoring, n=66	trifft voll und ganz zu		trifft ein wenig zu		trifft eher nicht zu		trifft gar nicht zu	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Meine Betreuungsperson ist sehr gut über die organisatorischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen des Programms informiert.	40	60,61%	17	25,76%	4	6,06%	5	7,58%

Tabelle 8: Subjektive Einschätzung der TN zum Informationsstand der Pädagogischen Betreuung zu den Rahmenbedingungen des Programms

Pädagogische Betreuung, n=800	trifft voll und ganz zu		trifft ein wenig zu		trifft eher nicht zu		trifft gar nicht zu	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Meine Betreuungsperson ist sehr gut über die organisatorischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen des Programms informiert.	373	46,68%	233	29,16%	76	9,51%	117	14,64%

Die Wahrnehmung der Teilnehmenden in Bezug darauf, wie gut die Betreuungspersonen informiert sind, ist grundsätzlich gut. Die Bewertung fällt zugunsten der MentorInnen etwas höher aus. Das kann daran liegen, dass im Mentoring-Lehrgang gesetzliche und organisatorische Rahmenbedingungen ein wichtiges Thema sind. Nachdem der Lehrgang noch nicht so lange zurückliegt, könnte dies den geringen Unterschied erklären. Auch die Pädagogischen BetreuerInnen werden in regelmäßigen Abständen in Form von Konferenzen, Gruppen- oder Einzelgesprächen oder in schriftlicher Form über aktuelle Neuerungen informiert. Nachdem aber fast ein Viertel der Befragten die Wahrnehmung hat, dass die Betreuungsperson eher nicht oder gar nicht gut informiert ist, wäre es hier vielleicht hilfreich, mit noch mehr Regelmäßigkeit und evt. mit Hilfe anderer Kommunikationsmittel den Informationsstand noch weiter zu erhöhen.

Ausgehend von der Annahme *je besser die TN bei Programmbeginn informiert sind, desto größer ist die Zufriedenheit mit der Eingangsphase*, wurden die aktiven Teilnehmenden nach deren Informationsstand und deren subjektiver Einschätzung, wie gut sie sich in unterschiedlichen Bereichen informiert fühlen, befragt.

Tabelle 9: Informationsweitergabe der BetreuerInnen an die TeilnehmerInnen in Bezug auf die Eingangsphase, Anwesenheitspflicht und Zeitaufwand

In Bezug auf die Eingangsphase (Basismodule) wurde ich von meiner Betreuungsperson informiert.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 trifft voll und ganz zu	349	29,6	45	45
	2 trifft ein wenig zu	147	12,5	18,9	63,9
	3 trifft eher nicht zu	90	7,6	11,6	75,5
	4 trifft gar nicht zu	190	16,1	24,5	100
	Gesamt	776	65,8	100	
Fehlend	System	403	34,2		
Gesamt		1179	100		

Meine Betreuungsperson hat mich über die Anwesenheitspflicht informiert.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 trifft voll und ganz zu	442	37,5	56,9	56,9
	2 trifft ein wenig zu	127	10,8	16,3	73,2
	3 trifft eher nicht zu	71	6	9,1	82,4
	4 trifft gar nicht zu	137	11,6	17,6	100
	Gesamt	777	65,9	100	
Fehlend	System	402	34,1		
Gesamt		1179	100		

Meine Betreuungsperson hat mich über den anfallenden Zeitaufwand informiert.

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 trifft voll und ganz zu	342	29	44	44
	2 trifft ein wenig zu	150	12,7	19,3	63,3
	3 trifft eher nicht zu	115	9,8	14,8	78,1
	4 trifft gar nicht zu	170	14,4	21,9	100
	Gesamt	777	65,9	100	
Fehlend	System	402	34,1		
Gesamt		1179	100		

In Bezug auf die Existenz der Eingangsphase geben 64% der Befragten an, dass sie von ihrer Betreuungsperson vollständig oder zumindest teilweise informiert worden sind. Bei

36% trifft dies eher nicht oder gar nicht zu. Am deutlichsten wird von der Betreuung die Anwesenheitspflicht in den Kursen kommuniziert. Bei 73% trifft dies voll und ganz oder zumindest teilweise zu. 27% geben hier an, kaum oder gar nicht informiert worden zu sein. Was die Information bezüglich des anfallenden Zeitaufwandes betrifft, verhält es sich ähnlich wie bei der Eingangsphase (63%/37%). Grundsätzlich kann man also von einer mittelmäßigen Informationsweitergabe sprechen, bei den abgefragten Punkten bleibt somit noch Spielraum nach oben.

H: Je besser die TN in Bezug auf die Eingangsphase und Rahmenbedingungen noch zusätzlich zu den anderen Informationsquellen von den Betreuungspersonen informiert werden, desto größer ist die Zufriedenheit in den Kursen der Eingangsphase.

Tabelle 10: Korrelation Informationsweitergabe an die TN – Zufriedenheit Eingangsphase

			f15_a In Bezug auf die Eingangsphase (Basismodule) wurde ich von meiner Betreuungsperson informiert.	f15_b Meine Betreuungsperson hat mich über die Anwesenheitspflicht informiert.	f15_c Meine Betreuungsperson hat mich über den anfallenden Zeitaufwand informiert.	f29_Index Zufriedenheit Eingangsphase
Spearman-Rho	f15_a In Bezug auf die Eingangsphase (Basismodule) wurde ich von meiner Betreuungsperson informiert.	Korrelationskoeffizient	1	,655**	,708**	0,093
		Sig. (2-seitig)	.	0	0	0,054
		N	776	776	776	428
	f15_b Meine Betreuungsperson hat mich über die Anwesenheitspflicht informiert.	Korrelationskoeffizient	,655**	1	,709**	,111*
		Sig. (2-seitig)	0	.	0	0,021
		N	776	777	777	428
	f15_c Meine Betreuungsperson hat mich über den anfallenden Zeitaufwand informiert.	Korrelationskoeffizient	,708**	,709**	1	,150**
		Sig. (2-seitig)	0	0	.	0,002
		N	776	777	777	428
	f29_Index Zufriedenheit Eingangsphase	Korrelationskoeffizient	0,093	,111*	,150**	1
		Sig. (2-seitig)	0,054	0,021	0,002	.
		N	428	428	428	522

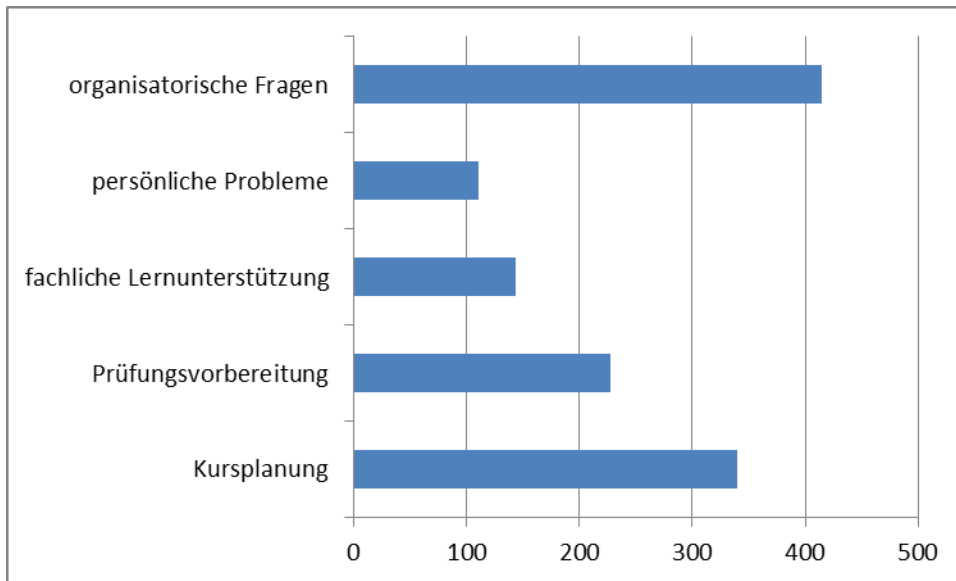
Zunächst zeigt sich ein deutlicher und starker Zusammenhang zwischen den Variablen, die auf die Informationsweitergabe abzielen (F15). Daraus ergibt sich, dass die Teilnehmenden, wenn sie in Bezug auf die Eingangsphase informiert werden, sowohl auf den anfallenden Zeitaufwand als auch auf die Anwesenheitspflicht hingewiesen werden. Aufgrund dieses starken Zusammenhangs kann ein Index der Variable Zufriedenheit mit der Eingangsphase gebildet werden. Es wird die Zufriedenheit in den Basismodulen in Deutsch und Mathematik sozusagen zusammengefasst. Wir sehen aber, dass sich obenstehende Hypothese nur teilweise bestätigt. Es zeigt sich schon eine geringe Signifikanz zwischen Zufriedenheit mit der Eingangsphase und der Information zum Zeitaufwand, noch geringer ist die Signifikanz in Bezug auf die Information zur Anwesenheitspflicht. Dass gerade die Information zur Eingangsphase nicht signifikant ist, verwundert ein wenig, deutet aber darauf hin, dass die Frage möglicherweise zu allgemein gestellt ist. Wir sehen also, dass die zusätzliche Information der Betreuungspersonen in Bezug auf die Eingangsphase und die damit einhergehenden Rahmendbedingungen nur sehr geringen Einfluss auf die Zufriedenheit in den Basismodulen haben dürfte. Es ist zu vermuten, dass die fachlichen Anforderungen oder andere Aspekte hier eine größere Rolle spielen. Hier wäre es also wichtig, nicht nur zu informieren, sondern auch gezielt bei Schwierigkeiten Hilfestellung anzubieten.

Hauptsächlich werden zwischen den Betreuungspersonen und den Teilnehmenden organisatorische Fragen und die Kursplanung besprochen, persönliche Probleme rücken eher in den Hintergrund:

Abbildung 17: Häufigkeitsauszählung der besprochenen Themen

Welche Themen haben Sie schon mit Ihrer Betreuungsperson besprochen?

	Kursplanung	Prüfungsvorbereitung	fachliche Lernunterstützung	persönliche Probleme	organisatorische Fragen
N=777 Gültig	340	228	144	111	415



Bei einem Vergleich der beiden Betreuungsschienen zeigt sich, dass beim Mentoring persönliche Probleme etwas öfter besprochen werden. Deutlicher ist der Aspekt fachliche Lernunterstützung, der bei Mentoring-Betreuten häufiger besprochen wird. In untenstehender Grafik zeigt sich, dass allen Punkten, vor allem auch organisatorischen Fragen und Kursplanung, im Zuge des Mentorings mehr Beachtung geschenkt wird:

Tabelle 11: Besprochene Themen Päd. Betreuung vs. Mentoring

Päd. Betreuung (n=717)	Mentoring (n=60)
303 (42.3%): Kursplanung	37 (61.7%): Kursplanung
207 (28.9%): Prüfungsvorbereitung	21 (35.0%): Prüfungsvorbereitung
121 (16.9%): fachliche Lernunterstützung	23 (38.3%): fachliche Lernunterstützung
97 (13.5%): persönliche Probleme	14 (23.3%): persönliche Probleme
370 (51.6%): organisatorische Fragen	45 (75.0%): organisatorische Fragen
164 (22.9%): Andere	6 (10.0%): Andere

9.4.2.3 Beziehungsqualität – Eine tragfähige Arbeitsbeziehung?

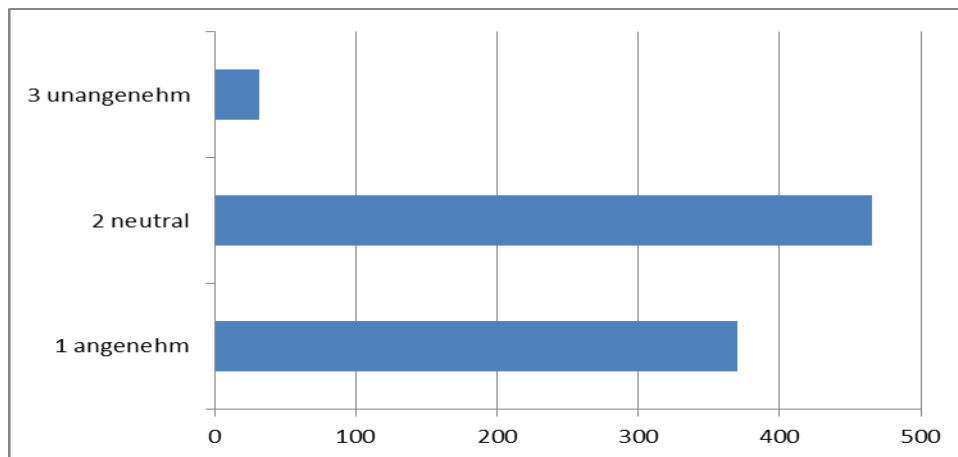
Wie bereits weiter oben beschrieben, ist davon auszugehen, dass die Beziehung eine wichtige Rolle in der Qualität der Betreuung spielt. Die Grundannahme dazu ist, dass die Herstellung einer funktionierenden Arbeitsbeziehung die Voraussetzung für den Erfolg

der Tätigkeit der BetreuerInnen ist. Ähnlich wie bei einer funktionierenden Lehrer/Schüler-Beziehung braucht es sowohl sachliche Kompetenz als auch persönliche Bindung, um kompetent und zielgerichtet, aber auch vertrauensvoll miteinander umzugehen. Wir nehmen also an, dass dieses Vertrauensverhältnis notwendig für diese Art der Zusammenarbeit ist. Denn *nur wenn die Kombination aus inhaltlicher Unterstützung und Vertrauensverhältnis geschaffen werden kann, funktioniert diese Beziehung in einer Form, die gewährleistet, dass die Betreuung auch als Unterstützung wahrgenommen und in Anspruch genommen wird.* Es gibt aber keine einheitlichen Vorgaben der Koordinationsstelle, wie die Beziehungsarbeit zu den Teilnehmenden stattfinden soll und es gibt keinen definierten Auftrag, wie diese zu gestalten ist. Es ist daher anzunehmen, dass es unter den Betreuungspersonen individuell unterschiedliche Auffassungen über die Form und Qualität der Beziehung zu den Betreuten und somit unterschiedliche Beziehungsqualität gibt, welche sich wiederum auf die Betreuungsqualität auswirkt.

Weiter oben haben wir gesehen, dass im Mentoring vergleichsweise mehr Themen mit den Teilnehmenden besprochen werden, als dies bei der Pädagogischen Betreuung der Fall ist. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass hier eine intensivere Arbeitsbeziehung vorhanden ist und damit auch ein stärkeres Vertrauensverhältnis besteht. Den Kontakt und damit das Verhältnis zu den Betreuungspersonen erleben die Teilnehmenden durchwegs positiv oder neutral:

Tabelle 12: Subjektives Empfinden der TN bzgl. der Kontaktaufnahme mit der Betreuungsperson

Den Kontakt mit meiner Betreuungsperson empfinde ich als ...					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 angenehm	370	31,4	42,7	42,7
	2 neutral	465	39,4	53,6	96,3
	3 unangenehm	32	2,7	3,7	100,0
	Gesamt	867	73,5	100,0	
Fehlend	System	312	26,5		
Gesamt		1179	100,0		



Der hohe Anteil jener Befragten, welche den Kontakt zu den Betreuungspersonen als „neutral“ einstufen, lässt darauf schließen, dass es den Betreuern möglicherweise nicht in allen Fällen gelingt, eine tragfähige Arbeitsbeziehung aufzubauen. Es könnte entscheidend sein, dass sich die Teilnehmenden in der Zusammenarbeit mit den BetreuerInnen wohlfühlen. Dies wäre eher der Antwortmöglichkeit „angenehm“ als „neutral“ zuzuordnen. Wenn keine „angenehme“ Zusammenarbeit gelingt, wird die Betreuung nach unserer Hypothese von den TeilnehmerInnen vermutlich eher negativ konnotiert und eher vermieden. Zwischen der Zufriedenheit mit der Betreuung und dem subjektiven „Wohlfühlen“ der Teilnehmenden bei der Kontaktaufnahme mit den BetreuerInnen besteht ein hochsignifikanter und relativ starker Zusammenhang ($\rho=0,465^{**}$, $n=774$). Im Folgenden bestätigt sich die Hypothese, dass es *unterschiedliche Beziehungsqualität* und vermutlich innerhalb der Betreuung unterschiedliche Auffassungen über die Art der Beziehung zu den Betreuten und der Rolle der BetreuerInnen gibt.

Tabelle 13: Indikatoren für die Beziehung zwischen TN und Betreuungsperson

Wir haben ein angenehmes, freundliches Verhältnis zueinander

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll und ganz zu	561	64,9	64,9
	trifft ein wenig zu	194	22,4	87,3
	trifft eher nicht zu	47	5,4	92,7
	trifft gar nicht zu	63	7,3	100,0
	Gesamt (n)	865	100,0	

Wir können Anliegen sachlich und konstruktiv besprechen

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll und ganz zu	549	63,5	63,5
	trifft ein wenig zu	180	20,8	84,3
	trifft eher nicht zu	61	7,1	91,3
	trifft gar nicht zu	75	8,7	100,0
	Gesamt (n)	865	100,0	

Wir führen auch bereichernde Gespräche, wenn es gerade keine Anliegen gibt

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll und ganz zu	212	24,5	24,5
	trifft ein wenig zu	188	21,7	46,2
	trifft eher nicht zu	159	18,4	64,6
	trifft gar nicht zu	306	35,4	100,0
	Gesamt (n)	865	100,0	

In den Gesprächen mit meiner Betreuungsperson fühle ich mich meist wohl

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll und ganz zu	474	54,8	54,8
	trifft ein wenig zu	248	28,7	83,5
	trifft eher nicht zu	62	7,2	90,6
	trifft gar nicht zu	81	9,4	100,0
	Gesamt (n)	865	100,0	

Wir haben wenig Kontakt, weil ich keine Unterstützung benötige

		Häufigkeit	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	trifft voll und ganz zu	331	38,3	38,3
	trifft ein wenig zu	283	32,7	71,0
	trifft eher nicht zu	144	16,6	87,6
	trifft gar nicht zu	107	12,4	100,0
	Gesamt (n)	865	100,0	

Die Frage, welche der obenstehenden Kriterien mehr Einfluss auf die subjektive Zufriedenheit der Teilnehmenden in Bezug auf die Betreuung haben, werden wir anhand einer logistischen Regression näher betrachten.

Tabelle 14: Logistische Regression Beziehungsindikatoren – Zufriedenheit mit BetreuungLogistisches Regressionsmodell, Nagelkerke's $R^2=0,388$

	B	SE	Wald	df	p	Exp(B)
f11a_kontrolle	-0,323	0,281	1,323	1	0,25	0,724
f11b_vorbild	0,809	0,32	6,405	1	0,011	2,246
f11c_aufgaben	1,243	0,465	7,152	1	0,007	3,466
f11e_informiert	1,637	0,25	42,818	1	0	5,142
f9a_angenehm	-0,496	0,403	1,511	1	0,219	0,609
f9b_sachlich	1,24	0,353	12,343	1	0	3,455
f9f_wohl fühlen	0,582	0,324	3,233	1	0,072	1,79
Konstante	-0,901	0,251	12,87	1	0	0,406

B=Regressionskoeffizient, SE=Standardfehler, df=degrees of freedom, p=Signifikanzwert, Exp(B)=Exponent des Regressionskoeffizienten

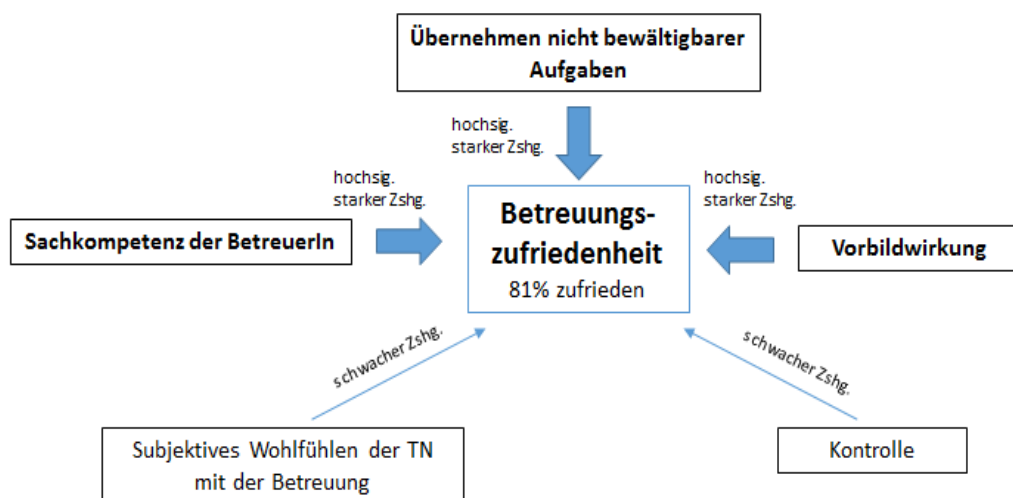
Das Modell liefert einen signifikanten Erklärungsbeitrag ($R^2=0,388$). Die Effektstärke nach Cohen beträgt 0,796 (starker Effekt). Die Konstante ist signifikant. Die Ausreißer (Standardresiduen kleiner -2) betragen weniger als 5% der Fälle und können daher vernachlässigt werden. Bei dieser Berechnung sehen wir, dass die Variablen

F11a „Meine Betreuungsperson kontrolliert mich häufig“ und

F9a „Wir haben ein angenehmes, freundliches Verhältnis zueinander“ nicht signifikant sind und beim Regressionsmodell keinen relevanten Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Betreuung zeigen. Auch die Variable F9f „In den Gesprächen mit meiner Betreuungsperson fühle ich mich meistens wohl“ ist in diesem Modell nicht ausreichend signifikant und zeigt auch die Tendenz, dass weniger das „Wohlfühlen“ eine Rolle spielt, als vielmehr die sachliche Kompetenz der Betreuungsperson. Dies wird besonders anhand der Variablen F11e „Meine Betreuungsperson ist sehr gut über organisatorische und gesetzliche Rahmenbedingungen informiert“ und F9b „Wir können Anliegen sachlich und konstruktiv besprechen“ deutlich, die beide hochsignifikanten Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Betreuung haben. Auch die Variablen F11b „Meine Betreuungsperson ist ein Vorbild für mich“ und F11c „Meine Betreuungsperson übernimmt für mich Aufgaben, die ich selbst nicht bewältigen kann“ haben einen hohen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Betreuung (Bsp. Wenn Betreuer als Vorbild wahrgenommen wird, ist die relative Wahrscheinlichkeit, dass die Person mit der Betreuung zufrieden ist ca. 74%). Hinsichtlich unserer These *nur wenn die Kombination aus inhaltlicher Unterstützung und Vertrauensverhältnis geschaffen werden kann,*

funktioniert diese Beziehung in einer Form, die gewährleistet, dass die Betreuung auch als Unterstützung wahrgenommen und in Anspruch genommen wird, gehen wir nun davon aus, dass die Zufriedenheit mit der Betreuung eine wichtige Rolle spielt. Es zeigt sich aufgrund der weiter oben ausgeführten bivariaten Korrelationen, dass es vermutlich schon ein angenehmes Gesprächsklima zwischen Teilnehmenden und Betreuungspersonen braucht. Inhaltliche Kompetenz der Betreuungspersonen in Bezug auf die Rahmenbedingungen des Programms und sachlicher und konstruktiver Umgang mit Problemen, Vorbildwirkung und die aktive Unterstützung bei Problemen, in der Form, dass die Betreuungspersonen sich dieser Dinge direkt annehmen, haben aber einen weitaus entscheidenderen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Betreuung. Die Hypothese, hinsichtlich der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Betreuung ist es wichtig, dass die Betreuungsperson als inhaltlich kompetente Anlaufstelle wahrgenommen wird, bestätigt sich somit.

Abbildung 18: Einflüsse auf die Betreuungszufriedenheit



9.4.2.4 Vorbildwirkung der Betreuungspersonen

Die MentorInnen haben das Programm vor nicht allzu langer Zeit selbst absolviert und haben ein großes Expertenwissen. Sie wissen aufgrund der eigenen Erfahrungen ziemlich genau, wie das Programm zu absolvieren ist und wo es zu Schwierigkeiten kommen kann. Natürlich können auch die Pädagogischen BetreuerInnen die Matura auf einem nicht

traditionellen Weg absolviert haben. Unabhängig davon haben alle BetreuerInnen auf irgendeinem Weg die Matura gemacht. Wir gehen davon aus, dass das Vorhandensein einer Vorbildwirkung von BetreuerIn auf TeilnehmerIn einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation der Teilnehmenden und somit auch zum Teil auf den Erfolg der Betreuung hat. Es ist anzunehmen, dass die Vorbildwirkung und Expertise von Personen, die auf gleiche oder ähnliche Weise die Matura absolviert haben, von den Betreuten als hilfreicher empfunden und somit besser angenommen wird. Dazu stellt sich die Frage, ob die Betreuten über den Bildungshintergrund ihrer BetreuerInnen in dieser Hinsicht informiert sind.

Zunächst zeigt sich, dass der Großteil der befragten aktiven Teilnehmenden tatsächlich nicht weiß, welchen Bildungshintergrund die BetreuerInnen haben:

Tabelle 15: Betreuungsperson hat selbst BRP gemacht

Hat Ihre Betreuungsperson selbst die Berufsmatura/Berufsreifeprüfung gemacht?		
(n=777)		
140	18%	ja
71	9,10%	nein
566	72,80%	weiß nicht

Die Hypothese, *die Betreuten wissen teilweise nicht, auf welche Art die BetreuerInnen ihre Matura gemacht haben*, bestätigt sich somit. In einem weiteren Schritt werden wir uns ansehen, als wie hilfreich die Art und Weise, wie die Betreuungspersonen die Matura absolviert haben, von den Teilnehmenden beurteilt wird.

H: Wenn die Betreuungsperson selbst auf ähnliche Art die Matura gemacht hat, wird das von den Teilnehmenden als hilfreich empfunden.

53% der befragten TeilnehmerInnen sind der Meinung, dass es hilfreich wäre, wenn die Betreuungsperson selbst auf ähnliche Weise die Matura gemacht hat. Wenn man die Antworten auf jene TeilnehmerInnen beschränkt, die von MentorInnen betreut werden, zeigt sich ein ganz anderes Bild. Hier weiß der Großteil der betroffenen Teilnehmenden, nämlich gut 81%, dass die BetreuerInnen auch die Berufsmatura absolviert haben. Auch in

Bezug darauf, als wie hilfreich diese Tatsache empfunden wird, sehen die Rückmeldungen hier ganz anders aus. 87% halten es für hilfreich, dass die Betreuungspersonen auf die gleiche Art die Matura absolviert haben. Bei der Gruppe der von MentorInnen-Betreuten ist, wie gesagt, die Zufriedenheit etwas höher, als bei den Personen, denen eine Pädagogische Betreuung zugeteilt ist.

In Bezug auf die Vorbildwirkung haben wir bei den befragten AbsolventInnen im Vorfeld bei der Befragung im Mentoring-Lehrgang keine nennenswerten Rückmeldungen erhalten. Damit ist gemeint, dass die ersten AbsolventInnen des Programms, zumindest bei der sehr kleinen Stichprobe der AbsolventInnen, die am Mentoring-Lehrgang teilgenommen haben, keine nennenswerte Vorbildwirkung bei deren eigener Pädagogischen Betreuung wahrgenommen haben.

H: Wenn die Betreuungsperson selbst auf ähnliche Art die Matura gemacht hat, wird die Betreuungsperson eher als Vorbild wahrgenommen, besonders, wenn es sich um AbsolventInnen des Programms handelt.

Bei der Onlinebefragung der aktiven Teilnehmenden ist die Vorbildwirkung noch einmal gezielt abgefragt worden. Die Befragten (n=866) antworten auf die Aussage „Meine Betreuungsperson ist für mich ein Vorbild“ wie folgt: 40% geben an, dass dies voll und ganz oder eher zutrifft. 60% meinen, dass dies eher nicht oder nicht zutrifft. Wir sehen, dass der Rolle der Betreuungsperson von der Mehrheit der Befragten eher keine Vorbildfunktion zugeschrieben wird.

Die Hypothese, dass MentorInnen eher als Pädagogische BetreuerInnen Vorbildwirkung entfalten, bestätigt sich aber, wenn wir die Gruppen der von Pädagogischen BetreuerInnen und MentorInnen betreuten Personen vergleichen: Von den Personen mit Pädagogischer Betreuung (n=800) geben 38% an, dass obige Aussage voll und ganz oder eher zutrifft. Die Verteilung der Antworten ist also ähnlich wie in der Gesamtheit der Befragten, was nicht verwundert, da dies die weitaus größere Gruppe ist. Wenn man nun einen Blick auf die von MentorInnen betreuten Teilnehmenden wirft (n= 66), zeigt sich trotzdem ein relativ deutlicher Unterschied:

58% geben an, dass die Aussage, dass die Betreuungsperson ein Vorbild ist, voll und ganz oder eher zutrifft. 42% geben an, dass dies eher nicht oder gar nicht zutrifft. Bei dieser Gruppe kehrt sich das Ergebnis also um, die Mehrheit der befragten Teilnehmenden nimmt die Betreuungsperson als Vorbild wahr, wenn es sich bei der Betreuungsperson um eine/n MentorIn handelt.

Tabelle 16: Betreuungsperson wird als Vorbild wahrgenommen

Meine Betreuungsperson ist ein Vorbild für mich.					
Gesamt (n= 866)		Päd. Betreuung (n=800)		Mentoring (n=66)	
ja	nein	ja	nein	ja	nein
40%	60%	38%	62%	58%	42%

Eine Korrelation der beiden Variablen „hat BRP absolviert“ und „ist für mich ein Vorbild“, zeigt folgendes Ergebnis:

Tabelle 17: Kreuztabelle Betreuungsperson hat BRP absolviert – Vorbildwirkung

Hat Ihre Betreuungsperson selbst die Berufsmatura/Berufsreifeprüfung absolviert? – Meine Betreuungsperson ist für mich ein Vorbild.

		Meine Betreuungsperson ist für mich ein Vorbild.				Gesamt
		trifft voll und ganz zu	trifft ein wenig zu	trifft eher nicht zu	trifft gar nicht zu	
Hat Ihre Betreuungsperson selbst die Berufsmatura/Berufsreifeprüfung absolviert?	Anzahl	40	49	28	23	140
	ja Hat Ihre Betreuungsperson selbst die Berufsmatura/Berufsreifeprüfung absolviert?	28,60%	35,00%	20,00%	16,40%	100,00%
	Anzahl	10	28	18	15	71
	nein Hat Ihre Betreuungsperson selbst die Berufsmatura/Berufsreifeprüfung absolviert?	14,10%	39,40%	25,40%	21,10%	100,00%
Gesamt	Anzahl	50	77	46	38	211
	Hat Ihre Betreuungsperson selbst die Berufsmatura/Berufsreifeprüfung absolviert?	23,70%	36,50%	21,80%	18,00%	100,00%

Bei den Prozentwerten in obenstehender Kreuztabelle lässt sich eine Tendenz erkennen, die für vorher erwähnte Hypothese sprechen würde, allerdings ist der Chi-Quadrat-Test nicht signifikant, was sicherlich auch mit der geringen Fallzahl zusammenhängt. Wir können also sagen, dass sich hier kein eindeutiger Zusammenhang zeigt. Vermutlich gibt es auch noch andere Einflüsse und es ist nicht unbedingt nur die Art der absolvierten Reifeprüfung von Bedeutung in Bezug auf die Vorbildwirkung.

H: Wenn die Betreuungsperson als Vorbild wahrgenommen wird, sind die Kontakte häufiger.

Tabelle 18: Korrelation Vorbildwirkung - Kontakthäufigkeit

			Meine Betreuungsperson ist für mich ein Vorbild.	Kontakthäufigkeit
Spearman-Rho	Meine Betreuungsperson ist für mich ein Vorbild.	Korrelationskoeffizient	1	,359**
		Sig. (2-seitig)	.	0
		N	865	865
	Kontakthäufigkeit	Korrelationskoeffizient	,359**	1
		Sig. (2-seitig)	0	.
		N	865	869

Unabhängig davon, wie die Vorbildwirkung zustande kommt, zeigt sich ein sehr signifikanter und starker Zusammenhang zwischen der Kontakthäufigkeit und der Vorbildwirkung ($Rho=0,359$). Somit bestätigt sich der Zusammenhang zwischen „Vorbildwirkung“ und Kontakthäufigkeit.

H: Wenn die Betreuungsperson als Vorbild wahrgenommen wird, ist die Zufriedenheit mit der Betreuung höher, als wenn dem nicht so ist.

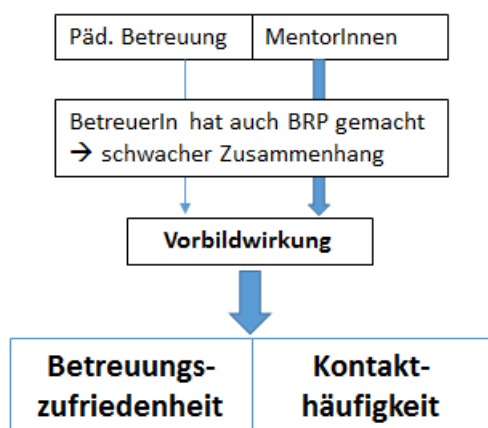
Tabelle 19: Korrelation Vorbildwirkung – Betreuungszufriedenheit

			Meine Betreuungsperson ist für mich ein Vorbild.	Wie zufrieden sind Sie persönlich mit der Betreuung als Unterstützung auf dem Weg zur Berufsmatura?
Spearman-Rho	Meine Betreuungsperson ist für mich ein Vorbild.	Korrelationskoeffizient	1	,441**
		Sig. (2-seitig)	.	0
		N	865	774
	Wie zufrieden sind Sie persönlich mit der Betreuung als Unterstützung auf dem Weg zur Berufsmatura?	Korrelationskoeffizient	,441**	1
		Sig. (2-seitig)	0	.
		N	774	774

In Bezug auf die Zufriedenheit mit der Betreuung ist der Zusammenhang noch stärker ($Rho=0,441$). Somit zeigt sich deutlich der hohe Einfluss der Vorbildwirkung auf die Zufriedenheit mit der Betreuung, auch diese Hypothese bestätigt sich eindeutig.

Zusammenfassend können wir also festhalten, dass die MentorInnen aufgrund der Tatsache, dass sie das Programm selbst absolviert haben, tendenziell eher als Vorbild wahrgenommen werden. Der Zusammenhang der Vorbildwirkung der Betreuungspersonen auf die Teilnehmenden mit dem Umstand, dass die Betreuungspersonen selbst die BRP gemacht haben, ist aber sehr schwach. Selbst einen nicht-traditionellen Bildungsabschluss zu haben, dürfte alleine kein ausreichender Grund sein, um als Vorbild wahrgenommen zu werden. Wenn dies aber gelingt, zeigt sich ein sehr starker Einfluss auf die Kontakthäufigkeit und die Zufriedenheit mit den Betreuungspersonen.

Abbildung 19: Vorbildwirkung



9.4.2.5 Kontrolleure vs. Verbündete

Auf die Frage, ob sich die Teilnehmenden von ihren Betreuungspersonen häufig kontrolliert fühlen, geben 29,9% an, dass dies voll und ganz zutrifft und 36,4%, dass dies zumindest ein wenig zutrifft. Überraschend ist, dass die MentorInnen hier etwas mehr als Kontrollinstanz wahrgenommen werden. Dies kann daran liegen, dass die MentorInnen sehr gewissenhaft die Anwesenheit ihrer Mentees im Auge haben. Aufgrund der geringen Anzahl an Personen, die diese Frage bei den von MentorInnen Betreuten beantwortet,

lassen sich hier aber keine klaren Schlüsse ziehen. Die Frage, ob die Betreuungsperson Aufgaben übernimmt, die die Teilnehmenden selbst nicht lösen können, zeigt ein ähnliches Bild. Hier sind es 24% bei den von Pädagogischen BetreuerInnen betreuten Teilnehmenden, die angeben, dass dies voll und ganz oder ein wenig zutrifft und 39,4% bei den von MentorInnen betreuten Teilnehmenden. Möglicherweise lässt sich dies so interpretieren, dass die MentorInnen aktiver bei Problemen auf ihre Teilnehmenden zugehen, was auf der einen Seite eine stärkere Unterstützung bietet, auf der anderen Seite aber auch von den Teilnehmenden als stärkere Kontrolle wahrgenommen wird. 78,8% der von MentorInnen betreuten Teilnehmenden geben an, dass sie von ihren Betreuungspersonen gute Tipps bekommen, um Probleme selbständig lösen zu können, wenn sie Hilfe benötigen, wohingegen nur 63,5% der von Pädagogischen BetreuerInnen betreuten Teilnehmenden mit trifft voll und ganz zu oder trifft ein wenig zu antworten. Auch in diesem Punkt werden die MentorInnen von den Teilnehmenden als unterstützender wahrgenommen.

Tabelle 20: TeilnehmerInnen-Bewertung bzgl. Aussagen zu den MentorInnen

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Ihre Betreuungsperson zu?

Mentoring, n=66	trifft voll und ganz zu		trifft ein wenig zu		trifft eher nicht zu		trifft gar nicht zu	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Meine Betreuungsperson kontrolliert mich häufig.	5	7,58%	19	28,79%	19	28,79%	23	34,85%
Meine Betreuungsperson übernimmt für mich Aufgaben, die ich selbst nicht bewältigen kann.	9	13,64%	17	25,76%	19	28,79%	21	31,82%
Wenn ich Hilfe benötige, gibt meine Betreuungsperson mir gute Tipps, damit ich die Probleme selbstständig lösen kann.	37	56,06%	15	22,73%	9	13,64%	5	7,58%

Tabelle 21: TeilnehmerInnen-Bewertung bzgl. Aussagen zu den Päd. BetreuerInnen

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Ihre Betreuungsperson zu?

Pädagogische Betreuung, n=800	trifft voll und ganz zu		trifft ein wenig zu		trifft eher nicht zu		trifft gar nicht zu	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Meine Betreuungsperson kontrolliert mich häufig.	62	7,75%	177	22,13%	243	30,38%	318	39,75%
Meine Betreuungsperson übernimmt für mich Aufgaben, die ich selbst nicht bewältigen kann.	63	7,88%	129	16,50%	172	21,53%	435	54,44%
Wenn ich Hilfe benötige, gibt meine Betreuungsperson mir gute Tipps, damit ich die Probleme selbstständig lösen kann.	284	35,54%	223	27,91%	106	13,27%	186	23,28%

9.4.2.6 Betreuungsintensität und Art der Kontaktaufnahme

Um die Betreuung in einem vernünftigen Rahmen gestalten zu können, ist der regelmäßige Kontakt zwischen TeilnehmerInnen und BetreuerInnen vermutlich sehr wichtig. Hier muss natürlich eine Differenzierung stattfinden zwischen TeilnehmerInnen, die sehr viel Betreuung benötigen und jenen, die aufgrund ihrer Eigenständigkeit sehr wenig Betreuung brauchen. Wichtig ist, dass in beiden Fällen das richtige Maß gefunden wird und die Art und Häufigkeit des Kontakts an die Bedürfnisse der Teilnehmenden entsprechend angepasst wird. Hinzu kommt, dass es wichtig ist, auch bei erfolgreichen Teilnehmenden, die auf den ersten Blick wenig Unterstützung benötigen, in regelmäßigen Abständen darauf zu achten, ob sich eventuelle Schwierigkeiten ergeben, um dann rasch Unterstützung anbieten zu können, bzw. schon vorab den Grundstein dafür zu legen, dass Teilnehmende sich bei plötzlich auftretenden Schwierigkeiten bei ihren Betreuungspersonen melden. Dazu wurde auch die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen zur Kontakthäufigkeit und Erreichbarkeit der BetreuerInnen abgefragt. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang ($\rho=0,322$) zwischen der Kontakthäufigkeit und der Zufriedenheit mit der Betreuung. Je häufiger die Personen Kontakt zu ihrer Betreuungsperson haben, desto zufriedener sind sie tendenziell mit der Betreuung. Die Richtung des Zusammenhangs bleibt offen. Einerseits kann ein häufiger Kontakt einen positiven Effekt auf das Betreuungsverhältnis haben, andererseits kann ein gutes

Verhältnis zur Betreuungsperson dazu führen, dass die Kontaktaufnahmen niederschwelliger und somit häufiger sind. Es zeigt sich aber eindeutig, dass die Regelmäßigkeit der Kontakte wichtig ist. Im nächsten Punkt sind die aktiven Teilnehmenden befragt worden, wie der Erstkontakt von der Betreuungsperson initiiert worden ist (n=1179):

Tabelle 22: Art des Erstkontakts zwischen Teilnehmenden und Betreuungsperson

Wie kam der Erstkontakt mit Ihrer Betreuungsperson zustande?

	n	%
persönlich	557	47,2
Begrüßungsmail	316	26,8
Telefon	80	6,8
gar nicht, ich hatte noch keinen Kontakt zu meiner Betreuungsperson	226	19,2
Gesamt	1179	100

Auf den ersten Blick fällt der hohe Anteil jener Personen auf, die angeben, noch gar keinen Kontakt zu ihrer Betreuungsperson gehabt zu haben (19,2%). Dies erklärt sich möglicherweise daraus, dass einige der Befragten erst kurz im Programm angemeldet sind. Trotzdem ist es an sich üblich, dass die BetreuerInnen bereits schon bei der Anmeldung bekannt sind oder kurz danach zugeteilt werden. Im Falle der Pädagogischen Betreuung ist es oft so, dass die Betreuer auch die Zugangsdaten für die Anmeldung in der Schule vergeben oder mit den infrage kommenden SchülerInnen vorab beratende Gespräche führen, bevor sich diese entscheiden am Programm teilzunehmen. Im Falle der Zuteilung einer Mentorin oder eines Mentors geschieht dies üblicherweise auch kurz nach der Anmeldung. So wäre es zumindest laut Richtlinien vorgesehen.

Eine Korrelation zwischen Anmeldezeitpunkt und Art der Kontaktaufnahme/Kontakthäufigkeit zeigt jedoch, dass es sich bei jenen Teilnehmenden, die nach ihren eigenen Angaben noch keinen Kontakt zu ihrer Betreuungsperson hatten, keineswegs nur um NeuanmelderInnen handelt.

Tabelle 23: Erstkontakt nach Jahr der Anmeldung

Wie kam der Erstkontakt mit ihrer Betreuungsperson zustande?

Jahr der Anmeldung		Häufigkeit	Prozent
2012 (und davor)	1 persönlich	95	52,5
	2 Begrüßungsmail	42	23,2
	3 Telefon	16	8,8
	4 gar nicht, ich hatte noch keinen Kontakt	28	15,5
	Gesamt	181	100
2013	1 persönlich	68	50,4
	2 Begrüßungsmail	39	28,9
	3 Telefon	10	7,4
	4 gar nicht, ich hatte noch keinen Kontakt	18	13,3
	Gesamt	135	100
2014	1 persönlich	83	50,6
	2 Begrüßungsmail	43	26,2
	3 Telefon	7	4,3
	4 gar nicht, ich hatte noch keinen Kontakt	31	18,9
	Gesamt	164	100
2015	1 persönlich	82	39,6
	2 Begrüßungsmail	66	31,9
	3 Telefon	17	8,2
	4 gar nicht, ich hatte noch keinen Kontakt	42	20,3
	Gesamt	207	100
2016	1 persönlich	98	45,2
	2 Begrüßungsmail	42	19,4
	3 Telefon	10	4,6
	4 gar nicht, ich hatte noch keinen Kontakt	67	30,9
	Gesamt	217	100
Gesamt (n)		904	

Wenn 185 Personen nach eigener Wahrnehmung noch nie Kontakt zu ihrer Betreuungsperson gehabt haben, zeichnet sich hier Optimierungsbedarf ab. Nachdem kein genaues Anmeldedatum erhoben worden ist, kann man wie gesagt argumentieren, dass im Jahr 2016 einige der Teilnehmenden erst kurz im Programm gewesen sind. Nachdem die Befragung im Dezember 2016 durchgeführt worden ist, erscheint die Anzahl der Teilnehmenden, die noch keinen Kontakt zu ihrer Betreuungsperson gehabt haben, in diesem Jahr mit knapp 31% trotzdem sehr hoch. Besonders wenn man einen Blick auf die Jahre davor wirft, erscheint die Erklärung der erst kürzlich erfolgten Anmeldung nur geringen Einfluss zu haben. Bei Teilnehmenden, die sich im Jahr 2015 angemeldet haben, also Lehrlingen, die mindestens ein Jahr bis knapp zwei Jahre im Programm angemeldet sind, gibt es immer noch über 20%, die angeben, noch keinen Kontakt mit ihrer Betreuungsperson gehabt zu haben, und auch im Jahr 2014 liegt die Zahl nur knapp darunter. Ein anderes Erklärungsmodell dazu ist natürlich, dass es je nach Konstellation und Rolle der Betreuungsperson zu Unklarheiten kommen kann. Beispielsweise wenn die Betreuungsperson SozialarbeiterIn an der Schule oder Klassenvorstand ist, kann es sein, dass die Befragten diese Personen nicht eindeutig als Betreuungsperson für die Berufsmatura wahrnehmen, weil diese ihnen bei allen Schulbelangen Hilfestellung bietet. Bei genauerer Betrachtung der Daten zeigt sich, dass es sich bei diesen Personen zu einem Teil um Teilnehmende handelt, deren Betreuungspersonen tatsächlich SozialarbeiterIn an der Schule sind, oder die Befragten aus Schulen kommen, in denen teilweise auch im Unterricht auf die Berufsmatura vorbereitet wird und die zuständigen Lehrenden gleichzeitig auch Betreuungspersonen sind. Auch in anderen Fällen wird es möglicherweise so sein, dass die BetreuerInnen LehrerInnen sind, die ihre SchülerInnen in unterschiedlichen Belangen unterstützen und daher nicht in erster Linie als Betreuungsperson für die Berufsmatura gesehen werden. Somit relativiert sich obenstehendes Ergebnis.

Als nächstes möchte ich genauer auf die Art der Kontaktaufnahme eingehen. Insgesamt findet bei den von Pädagogischen BetreuerInnen betreuten Teilnehmenden der Erstkontakt fast zur Hälfte auf persönlichem Wege statt, bei 25% via eMail, bei knapp 6% per Telefon und knapp 20% der Befragten geben an, noch keinen Kontakt mit ihrer Betreuungsperson gehabt zu haben (n=1097). Wenn man sich die Auswertung der

Erstkontakte nun nur für die von MentorInnen betreuten Teilnehmenden ansieht, ergibt sich ein durchwegs anderes Bild. Bei 21% findet der Erstkontakt persönlich statt, bei 46% via Begrüßungsmail und bei 22% telefonisch. Hier sind es nur 11%, die noch gar keinen Kontakt gehabt haben (n=82), was sich, wie oben beschrieben, teilweise darauf zurückführen lässt, dass es hier weniger Verwechslungsgefahr mit anderen Zuständigkeiten gibt. Es fällt aber auf, dass der Erstkontakt in erster Linie per eMail oder Telefon stattfindet. Diese Differenz zur Pädagogischen Betreuung zeigt sehr deutlich die unterschiedlichen Möglichkeiten, die den beiden Gruppen von BetreuerInnen in der Herangehensweise an ihre Teilnehmenden zur Verfügung stehen. Bei den MentorInnen ist die Kontaktaufnahme per eMail die weitaus häufigste, etwa gleich häufig wie die persönliche Kontaktaufnahme bei den Pädagogischen BetreuerInnen. Dies erklärt sich durch die örtliche Nähe der Pädagogischen Betreuung zu den TeilnehmerInnen in der Berufsschule. Die MentorInnen müssen das Erstgespräch zunächst meist auf anderem Wege führen, um sich dann ein persönliches Gespräch zu vereinbaren. Auffällig ist weiter, dass bei den von MentorInnen betreuten Teilnehmenden trotz der Hürde, dass der Erstkontakt meist nicht persönlich in der Schule angebahnt werden kann, nur 11% angeben, noch keinen Kontakt gehabt zu haben.

Was die Zufriedenheit mit der Häufigkeit der Kontakte betrifft, sind drei Viertel der Befragten der Meinung, dass die Kontakthäufigkeit „gerade richtig“ ist (75%). Als „zu selten“ wird die Häufigkeit der Kontakte von 22% der befragten Teilnehmenden eingestuft. Auch in diesem Punkt ergibt sich eine etwas bessere Bewertung der von MentorInnen betreuten Personen. Hier geben 83,4% an, dass sie die Häufigkeit als „gerade richtig“ einstufen und nur 13,6%, dass der Kontakt zu selten stattfindet. In beiden Fällen geben lediglich 3% an, dass der Kontakt zu den BetreuerInnen zu häufig ist.

9.4.2.7 Betreuungsqualität vs. Betreuungsquantität

Es besteht, wie oben schon erwähnt, ein signifikanter Zusammenhang ($\rho=0,322$) zwischen der Kontakthäufigkeit und der Zufriedenheit mit der Betreuung. Je häufiger die Personen Kontakt zu ihrer Betreuungsperson haben, desto zufriedener sind sie tendenziell mit der Betreuung.

Tabelle 24: Korrelation Betreuungszufriedenheit – Kontakthäufigkeit

			Wie zufrieden sind Sie persönlich mit der Betreuung als Unterstützung auf dem Weg zur Berufsmatura?	Kontakthäufigkeit
Spearman-Rho	Wie zufrieden sind Sie persönlich mit der Betreuung als Unterstützung auf dem Weg zur Berufsmatura?	Korrelationskoeffizient	1	,322**
		Sig. (2-seitig)	.	0
		N	774	774
		Korrelationskoeffizient	,322**	1
	Kontakthäufigkeit	Sig. (2-seitig)	0	.
		N	774	869

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Dieser Zusammenhang geht natürlich in beide Richtungen: Je zufriedener die Teilnehmenden mit der Betreuung sind, desto öfter werden sie vermutlich auch den Kontakt zur Betreuungsperson suchen. Wie bereits erwähnt, wird vermutet, dass die Beziehung zur Pädagogischen Betreuung eher als hierarchisch im Sinne einer Lehrer-Schüler-Beziehung wahrgenommen wird, die Beziehung zu den Mentoren eher auf Augenhöhe. Die MentorInnen werden von den TeilnehmerInnen möglicherweise daher eher aktiv kontaktiert.

Die Initiative zur Kontaktaufnahme geht grundsätzlich eher von den BetreuerInnen aus, wobei sich zeigt, dass es bei der Gruppe der MentorInnen eher ausgeglichen ist als bei der Gruppe der Pädagogischen BetreuerInnen. Die Zufriedenheit mit der Erreichbarkeit der Betreuungspersonen ist grundsätzlich sehr hoch. Auch hier haben die MentorInnen einen knappen Vorsprung. Bei der Pädagogischen Betreuung sind ca. 12% der Befragten eher oder sehr unzufrieden, beim Mentoring sind es nur 6%.

Die örtliche Nähe erleichtert vermutlich den Zugang der Pädagogischen BetreuerInnen zu den Betreuten und schafft dadurch möglicherweise mehr Verbindlichkeit. Es ist einfacher,

face to face Gespräche zu führen. Die gegenseitige Erreichbarkeit ist in der Berufsschule gegeben, solange die TeilnehmerInnen diese besuchen.

H: Berufsschulpflichtige TN, deren Betreuer an der BS arbeiten, haben häufiger Kontakt mit den Betreuungspersonen, als wenn die Betreuungsperson nicht an der Berufsschule arbeitet.

Die Teilnehmenden müssen mit dem Programm beginnen, solange sie noch BerufsschülerInnen sind und somit berufsschulpflichtig. Es ist davon auszugehen, dass gerade am Beginn ein höherer Betreuungsbedarf besteht als zu einem späteren Zeitpunkt. Während die Teilnehmenden noch BerufsschülerInnen sind, ist durch die örtliche Nähe am Schulstandort die direkte und persönliche Kommunikation gewährleistet. Bei untenstehender Korrelation wird nach TeilnehmerInnen gefiltert, die noch die Berufsschule besuchen und als Unterrichtsform die Jahresform, also im Gegensatz zum Blockunterricht, mindestens einmal pro Woche Unterricht haben.

Tabelle 25: Zusammenhang zwischen Kontakthäufigkeit und Betreuungsperson an der Berufsschule
Arbeitet Ihre Betreuungsperson an Ihrer (ehemaligen) Berufsschule? * Kontakthäufigkeit
Kreuztabelle

		Kontakthäufigkeit					Gesamt
		jede Woche	etwa einmal im Monat	Halbjährlich	seltener	nie	
Arbeitet Ihre Betreuungsperson an Ihrer (ehemaligen) Berufsschule?	1 ja	Anzahl 103	Anzahl 42	Anzahl 23	Anzahl 37	Anzahl 15	220
		46,80%	19,10%	10,50%	16,80%	6,80%	100,00%
	2 nein	Anzahl 5	Anzahl 28	Anzahl 14	Anzahl 15	Anzahl 8	70
		7,10%	40,00%	20,00%	21,40%	11,40%	100,00%
Gesamt		Anzahl 108	Anzahl 70	Anzahl 37	Anzahl 52	Anzahl 23	290
		37,20%	24,10%	12,80%	17,90%	7,90%	100,00%

Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang, der vergleichsweise stark ist (Cramers $V = 0,362$). Auch anhand der Prozentwerte sieht man, dass die Kontakthäufigkeit tendenziell größer ist, wenn die Betreuungsperson an der Berufsschule arbeitet. Bei jenen Befragten, bei denen die BetreuerInnen an der Schule arbeiten, geben 46,8% an, dass sie ihre Betreuungsperson jede Woche treffen. Bei jener Gruppe, bei der die Betreuungsperson nicht an der Schule arbeitet, geben nur 7,1% der Befragten an, jede Woche persönlichen Kontakt zu haben.

Dieser Vergleich ohne Filter, also inklusive der Befragten, die Blockunterricht haben oder keine BerufsschülerInnen mehr sind, zeigt ebenso einen signifikanten Zusammenhang. Die Kontakte sind allerdings seltener. Dieses Ergebnis kann zum einen an dem Einfluss jener Personen liegen, die bereits in der vorigen Auswertung vorhanden gewesen sind. Allerdings kann es theoretisch auch für Personen, die keine Lehrlinge sind und das Programm in Blockform absolvieren, leichter sein Kontakt aufzunehmen, wenn die BetreuerInnen an der Schule arbeiten, weil man so den Ort kennt, wo man sie bei Bedarf persönlich erreichen kann. Möglicherweise zeigt dies auch, dass der direkte Kontakt in der Berufsschule auch Einfluss auf die spätere Regelmäßigkeit bzw. Häufigkeit der Kontakte hat.

Auf die Frage, ob die Kontakthäufigkeit zur Betreuungsperson abgenommen hat, nachdem die Lehre beendet ist und somit die Berufsschule nicht mehr besucht wird, antworten mehr als die Hälfte der Befragten (52,9%) mit „trifft gar nicht zu“. Weitere 28,4% geben an, dass dies ein wenig oder eher nicht zutrifft und nur 18,8% stimmen voll und ganz zu, dass die Kontakthäufigkeit nach dem Ende der Berufsschule abgenommen hat. Umgekehrt wird von den Pädagogischen BetreuerInnen immer wieder berichtet, dass es nach dem Ende der Berufsschulpflicht schwieriger wird, Kontakt zu den SchülerInnen zu halten. Hier noch der direkte Vergleich zwischen berufsschulpflichtigen und ausgelernten Befragten:

Tabelle 26: Zusammenhang Kontakthäufigkeit – Teilnehmende berufsschulpflichtig

Sind Sie noch Lehrling? * Kontakthäufigkeit Kreuztabelle

		Kontakthäufigkeit					Gesamt
		jede Woche	etwa einmal im Monat	halbjährlich	seltener	nie	
Sind Sie noch Lehrling?	Anzahl	128	100	55	71	25	379
	ja Sind Sie noch Lehrling?	33,8%	26,4%	14,5%	18,7%	6,6%	100,0%
nein	Anzahl	54	82	94	76	34	340
	Sind Sie noch Lehrling?	15,9%	24,1%	27,6%	22,4%	10,0%	100,0%
Gesamt	Anzahl	182	182	149	147	59	719
	% innerhalb von f60						
	60. Sind Sie noch Lehrling?	25,3%	25,3%	20,7%	20,4%	8,2%	100,0%

Hier zeigt sich wiederum ein signifikanter Zusammenhang, der allerdings nur mittelmäßig stark ist (Cramers $V=0,241$). In der Kreuztabelle ist aber ersichtlich, dass die berufsschulpflichtigen Teilnehmenden häufiger Kontakt mit ihren Betreuungspersonen haben. Die Hypothese *die Kontakthäufigkeit mit der Betreuungsperson ist bei Teilnehmenden, die noch die Berufsschule besuchen, höher, als bei Teilnehmenden, welche die Lehre bereits abgeschlossen haben*, kann aber bestätigt werden.

Allerdings dürfte sich die Kontakthäufigkeit während der Berufsschulzeit auch auf die spätere Kontakthäufigkeit nach der Berufsschulpflicht auswirken. Ein gut funktionierendes Arbeitsklima drückt sich auch in der Zufriedenheit mit der Betreuung aus. Die Hypothese *„Die Zufriedenheit mit der Betreuung ist geringer, wenn die Berufsschule nicht mehr besucht wird“* muss verworfen werden, es zeigt sich keinerlei signifikanter Zusammenhang. Die Ergebnisse bestätigen aber zum Teil die Hypothese *„Je höher der Grad der persönlichen Bindung, desto wahrscheinlicher ist es, dass Teilnehmer auch nach dem Ende der Berufsschulpflicht Kontakt zu ihrer Pädagogischen Betreuung halten.“* Erhöht die persönliche Bindung unabhängig von der fachlichen Betreuung die Chance auf regelmäßigen Kontakt nach der Berufsschulpflicht? Wenn man davon ausgeht, dass es ein Indiz für persönliche Bindung ist, dass Teilnehmende mit den Betreuungspersonen eher auch dann bereichernde Gespräche führt, wenn es gerade

keine akuten Anliegen gibt, erhalten wir in der folgenden Korrelation teilweise eine Antwort.

Tabelle 27: Korrelation Kontakthäufigkeit – Gespräche wenn es keine akuten Anliegen gibt

			Wir führen auch bereichernde Gespräche, wenn es gerade keine akuten Anliegen gibt (trifft teilweise oder sehr zu)	Index Kontakthäufigkeit
Spearman-Rho	Wir führen auch bereichernde Gespräche, wenn es gerade keine akuten Anliegen gibt (trifft teilweise oder sehr zu)	Korrelationskoeffizient	1	,358**
		Sig. (2-seitig)	.	0
		N	865	865
		Korrelationskoeffizient	,358**	1
	Index Kontakthäufigkeit	Sig. (2-seitig)	0	.
		N	865	869

Die Korrelation ist signifikant ($\rho=358$). Je öfter man bereichernde Gespräche führt, auch wenn es keine akuten Anliegen gibt, desto höher ist auch die Kontakthäufigkeit. Der Zusammenhang besteht sowohl bei Personen, die noch Lehrlinge sind ($\rho=336$), als auch bei jenen, die keine Lehrlinge mehr sind ($\rho=319$). Das bedeutet, dass sich die Chance erhöht, auch nach der Berufsschulzeit den Kontakt zu den Teilnehmenden zu halten, wenn sich die Inhalte der Gespräche nicht nur auf akute Anliegen beziehen, sondern es darüber hinaus eine gewisse Art der Gesprächskultur gibt, die zum Teil auch auf eine persönliche Bindung schließen lässt.

Schüler, die in fachlicher Hinsicht wenig Unterstützung benötigen, nutzen die Betreuung vermutlich weniger als fachlich schwächere Schüler. Auch ist oben bereits die Hypothese aufgestellt worden, dass das Mentoring möglicherweise besser für leistungsstarke Schüler geeignet ist. Die Pädagogische Betreuung könnte von ihnen als „Überwachung“ und bei wenig Unterstützungsbedarf als unnötig empfunden werden.

Es ist davon auszugehen, dass SchülerInnen mit höherer fachlicher und vor allem höherer Selbst- und Sozialkompetenz die Betreuung besser nutzen können. Auch wenn sie weniger Unterstützung benötigen, haben sie es im Bedarfsfall leichter, sich die Unterstützungsangebote zu Nutze zu machen. Die Hypothese, *TeilnehmerInnen, die im Kurs fachliche Schwierigkeiten haben, wünschen sich mehr aktive Unterstützung* kann anhand der Ergebnisse aber aufgrund der zu geringen Fallzahlen in diesem Bereich nicht statistisch geklärt werden. Es ist aber theoretisch davon auszugehen, dass auch wenn der Wunsch dieser Teilnehmenden nicht gegeben ist, Unterstützung gerade beim Auftreten von fachlichen Schwierigkeiten sinnvoll ist.

H: PB kontaktieren eher die TeilnehmerInnen von sich aus, MentorInnen werden eher von den TeilnehmerInnen kontaktiert.

Tabelle 28: Initiative zur Kontaktaufnahme

Geht die Kontaktaufnahme häufiger von Ihnen oder Ihrer Betreuungsperson aus?

	Pädagogische Betreuung		Mentoring	
Ich kontaktiere meistens meine Betreuungsperson	83	10,4%	3	4,5%
Meine Betreuungsperson kontaktiert meistens mich	389	48,6%	23	34,8%
Es ist ausgeglichen	329	41,1%	40	60,6%
	n=801	100%	n=66	100%

Der direkte Vergleich zeigt, dass die Hypothese teilweise bestätigt werden kann, nämlich insofern, als dass die von Pädagogischen BetreuerInnen-betreuten Befragten doch deutlich öfter von ihrer Betreuungsperson kontaktiert werden. Andererseits kann die Annahme, dass die von MentorInnen betreuten Teilnehmenden häufiger ihre BetreuerInnen kontaktieren, nicht bestätigt werden. Auffällig ist jedoch die Rückmeldung, dass die Kontaktaufnahme beim Mentoring häufiger gegenseitig passiert und somit ausgeglichener ist.

9.4.2.8 Betreuungsqualität – Art der Betreuung, Art der Hilfestellung

Je nach den Bedürfnissen der Teilnehmenden und Herangehensweise der BetreuerInnen ist davon auszugehen, dass die Art der Betreuung unterschiedlich ist, bzw. unterschiedlich wahrgenommen wird. Dies kann von Hilfe zur Selbsthilfe bis hin zu sehr enger Begleitung, bei welcher die Betreuungsperson Aufgaben für den Teilnehmenden übernimmt, die er selbst nicht bewerkstelligen kann/will, reichen.

Weiter ist in diesem Zusammenhang interessant, welche Stellen/Personen im System vom Teilnehmenden als adäquate Ansprechpartner für welche Problemstellungen gesehen werden.

Immer wieder entsteht der Eindruck, dass die TeilnehmerInnen das System der Betreuung nicht im gedachten Maße nutzen. *Die TeilnehmerInnen wenden sich in vielen Belangen nicht an die BetreuerIn, obwohl diese Auskunft geben sollte/könnte.*

Untenstehend sehen wir wieder einen direkten Vergleich zwischen Pädagogischer Betreuung und Mentoring auf die Frage „Bei welchen Themen wenden Sie sich an welche Stelle?“. Die Fragen beziehen sich auf 1) allgemeine Fragen, 2) längere Abwesenheit im Kurs, 3) konkrete Fragen zu Programmablauf, 4) Probleme im Unterricht und 5) persönliche Probleme.

Tabelle 29: Bei welchen Themen wenden sich die Teilnehmenden an welche Stelle (Päd. Betreuung)

Pädagogische Betreuung n=1001	...meine Betreuungsperson		...die Unterrichtenden im Kurs		...die Berufsmatura Koordinationsstelle		...andere Teilnehmende	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bei grundsätzlichen Fragen wende ich mich zuallererst an...	159	15,88%	384	38,36%	279	27,87%	179	17,88%
Wenn ich längere Zeit den Kurs nicht besuchen kann (Krankheit, Bundesheer, Arbeit etc.), wende ich mich zuallererst an ...	121	12,09%	328	32,77%	475	47,45%	77	7,69%
Wenn ich Fragen zum Programmablauf habe (welche Fächer in welcher Reihenfolge, Anrechnungen, Fristen usw.), informiere ich mich zuallererst bei ...	173	17,28%	203	20,28%	529	52,85%	96	9,59%
Wenn ich im Unterricht nicht mitkomme, mir beim Lernen schwer tue, oder nicht weiß, wie ich mich auf die Prüfung vorbereiten soll, wende ich mich zuallererst an ...	190	18,98%	480	47,95%	84	8,39%	247	24,68%
Wenn ich persönliche Probleme habe, die sich negativ auf meine Leistungen und den regelmäßigen Kursbesuch auswirken, wende ich mich an ...	331	33,10%	294	29,40%	164	16,40%	211	21,10%

Tabelle 30: Bei welchen Themen wenden sich die Teilnehmenden an welche Stelle (Mentoring)

Mentoring n=75	...meine Betreuungsperson		...die Unterrichtenden im Kurs		...die Berufsmatura Koordinationsstelle		...andere Teilnehmende	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Bei grundsätzlichen Fragen wende ich mich zuallererst an...	16	21,33%	32	42,67%	13	17,33%	14	18,67%
Wenn ich längere Zeit den Kurs nicht besuchen kann (Krankheit, Bundesheer, Arbeit etc.), wende ich mich zuallererst an ...	13	17,33%	27	36,00%	29	38,67%	6	8,00%
Wenn ich Fragen zum Programmablauf habe (welche Fächer in welcher Reihenfolge, Anrechnungen, Fristen usw.), informiere ich mich zuallererst bei ...	24	32,00%	14	18,67%	34	45,33%	3	4,00%
Wenn ich im Unterricht nicht mitkomme, mir beim Lernen schwer tue, oder nicht weiß, wie ich mich auf die Prüfung vorbereiten soll, wende ich mich zuallererst an ...	19	25,33%	27	36,00%	3	4,00%	26	34,67%
Wenn ich persönliche Probleme habe, die sich negativ auf meine Leistungen und den regelmäßigen Kursbesuch auswirken, wende ich mich an ...	30	40,00%	18	24,00%	10	13,33%	17	22,67%

Zunächst fällt auf, dass sich die Befragten eher an ihre Betreuungsperson wenden, wenn diese eine Mentorin oder ein Mentor ist. Weiter sieht man hier sehr deutlich, dass vor allem die Unterrichtenden bei fast allen Punkten eine sehr wichtige Rolle als erste

Anlaufstelle bei Fragen und Problemen sind, vor allem in Bezug auf grundsätzliche Fragen. Hier zeigt sich einerseits, wie wichtig es ist, dass die Unterrichtenden gut über die Programmabläufe informiert sind, auf der anderen Seite aber auch, dass sie bei persönlichen Problemen zurate gezogen werden. Die Unterrichtenden dürften also wie bereits angenommen als wichtige Bezugspersonen wahrgenommen werden. Die Hypothese, dass die „TeilnehmerInnen teilweise nicht wissen, was die Aufgaben der Betreuer sind“, bestätigt sich teilweise. Es entsteht der Eindruck, dass die Teilnehmenden über die Aufgaben der BetreuerInnen teilweise wenig Kenntnis haben. Dies würde mitunter erklären, warum sich Teilnehmende nicht immer an ihre Betreuung wenden, obwohl diese Hilfestellung bieten könnte. Zur genaueren Kontrolle ist nach den Gründen gefragt worden, warum die Teilnehmenden sich nicht an Ihre Betreuungspersonen wenden.

Tabelle 31: Gründe warum sich TeilnehmerInnen an andere Stellen als die Betreuung wenden

Wenn Sie einmal oder öfter anderes als die Betreuungsperson angekreuzt haben, was ist der Grund dafür?

n=405 (PB+Mentoring)	trifft voll und ganz oder eher zu		trifft eher nicht oder gar nicht zu	
	n	%	n	%
Ich verstehe mich nicht gut mit meiner Betreuungsperson.	81	20%	324	80%
Ich wusste nicht, dass ich das mit ihm/ihr besprechen kann.	129	31,85%	276	68,15%
Ich habe versucht, meine Betreuungsperson zu kontaktieren, bekomme aber meist keine passende Auskunft.	58	14,32%	347	85,68%

Es zeigt sich, dass tatsächlich fast ein Drittel (31,85%) der Befragten, die sich eher an andere Stellen wenden, bei Fragen nicht die Betreuungspersonen kontaktieren, weil sie nicht wissen, dass diese dafür zuständig wären. Auch gibt ein Teil (20%) an, dass sich die Befragten nicht gut mit ihrer Betreuungsperson verstehen. 14,3% haben den Eindruck, keine passende Auskunft erhalten zu haben. Die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten

lassen natürlich noch Spielraum für andere Möglichkeiten, diese wären noch zu hinterfragen.

Eine kompetente Betreuung gewährleistet, dass die Teilnehmenden nicht automatisch an andere Stellen verwiesen werden, sondern als ersten Schritt konkrete Handlungsanweisungen erhalten. Dies hängt natürlich auch von der Fragestellung ab, aber grundsätzlich wäre nach Möglichkeit Auskunft zu geben. Wenn TeilnehmerInnen mit ihren Anliegen an andere Stellen weiterverwiesen werden, anstatt gleich von der Betreuungsperson die entsprechende Information zu erhalten, entsteht möglicherweise der Eindruck, dass diese keine kompetente Anlaufstelle ist. Nachdem die Rollen recht klar definiert sind, also wann an andere Stellen weiterverwiesen wird und welche Infos direkt von den BetreuerInnen an die Teilnehmenden weiterzugeben sind, ist es hier in weiterer Folge relevant herauszufinden, ob die Aufgaben durchgängig klar sind, um die notwendige Effizienz in der Organisation zu gewährleisten. Eine kompetente Betreuung beinhaltet also, dass die BetreuerInnen sinnvoll zwischen Problemstellungen unterscheiden, die eine konkrete Handlungsanweisung erfordern und solchen, deren Komplexität eine Weiterleitung an andere Stellen erforderlich macht. Die Anzahl jener Befragten, die sich zwar an ihre Betreuungsperson gewandt haben, aber keine passende Auskunft erhalten haben, ist nicht hoch, d.h. wenn Fragen auftauchen, dürften die BetreuerInnen in den meisten Fällen auch adäquat weiterhelfen, in welcher Form auch immer. Wenn Teilnehmende unzureichende oder fehlerhafte Informationen von der Betreuungsperson erhalten würden, würde sich das vermutlich auch negativ auf das Vertrauensverhältnis und die Zufriedenheit mit der Betreuung auswirken und hätte zur Folge, dass die Teilnehmenden im nächsten Bedarfsfall an anderer Stelle nachfragen werden.

„Ich denke nicht, dass es mir mehr geholfen hätte, besseren Kontakt zu meinem Betreuer zu haben, da ich es bevorzuge, direkt mit der verantwortlichen Stelle zu kommunizieren, um Missverständnissen aus dem Weg zu gehen.“ (AbsolventIn)

Derzeit gibt es nur direkten Kontakt zwischen den BetreuerInnen und der Koordinationsstelle. Bis jetzt wird auf direkten Kontakt zwischen BetreuerInnen und

LehrerInnen, Eltern und Lehrbetrieben verzichtet. Hier stellt sich die Frage, ob die Teilnehmenden sich einen solchen Kontakt verstärkt wünschen würden.

H: TN wünschen sich mehr direkten Kontakt zwischen BetreuerInnen und LehrerInnen/Eltern/Lehrbetrieben.

Tabelle 32: Beurteilung der Teilnehmenden, ob BetreuerInnen mit anderen Stellen Kontakt haben sollten

Beurteilen Sie bitte, wie wichtig es für Sie ist, dass ihre Betreuungsperson mit folgenden Stellen Kontakt hat:

n=979	sehr wichtig		wichtig		egal		eher unwichtig		nicht wichtig	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Denken Sie, dass ein direkter Kontakt zwischen Betreuungsperson und LehrerIn wichtig wäre?	211	21,55%	328	33,50%	230	23,49%	99	10,11%	111	11,34%
Denken Sie, es wäre wichtig, dass die Betreuungsperson auch Kontakt zu den Lehrbetrieben hat?	118	12,05%	195	19,92%	243	24,82%	172	17,57%	251	25,64%
Denken Sie, es wäre wichtig, dass die Betreuungsperson auch Kontakt mit den Eltern hat?	54	5,52%	70	7,50%	168	17,16%	190	19,41%	497	50,77%
Denken Sie, es ist wichtig, dass die Betreuungsperson direkten Kontakt mit der Berufsmatura Koordinationsstelle hat?	413	42,19%	284	29,01%	161	16,45%	46	4,70%	75	7,66%

Man sieht aufgrund der obenstehenden Ergebnisse sehr deutlich, dass die Betreuungspersonen als Unterstützung wahrgenommen werden, da der Wunsch nach direktem Kontakt zu anderen Stellen deutlich gegeben ist. Besonders direkter Kontakt der BetreuerInnen zu den Unterrichtenden wird von mehr als der Hälfte der Befragten (55%) als sehr wichtig oder wichtig eingestuft. Dies zeigt abermals, dass die Unterrichtenden auch im Förderprogramm Berufsmatura eine ungemein wichtige Rolle für die Teilnehmenden einnehmen. Auch aus Gesprächen mit den Betreuungspersonen geht hervor, dass mehr direkter Kontakt hier möglicherweise sinnvoll wäre. Die Eltern sollten

aus Sicht der Befragten nicht unbedingt näher eingebunden werden, nur 13% erachten mehr Kontakt hier für sehr wichtig oder wichtig. Auch direkter Kontakt der Betreuungspersonen mit den Betrieben wird von 32% der Befragten als sehr wichtig oder wichtig erachtet. Diese Ergebnisse sind in Nachbesprechungen im Anschluss an die Onlinebefragung teilweise an die BetreuerInnen zurückgespiegelt worden. Es scheint so zu sein, dass vielfach im Schulkontext ohnehin sehr viel Kontakt zwischen BetreuerInnen und Betrieben besteht, wenn die Betreuungspersonen BerufsschullehrerInnen sind und die SchülerInnen dies aus der Berufsschulpraxis kennen und als Unterstützung wahrnehmen. Als besonders wichtig stufen die Befragten den Kontakt der Betreuungspersonen mit der Koordinationsstelle ein, hier geben fast drei Viertel (71,2%) an, dass dies sehr wichtig oder wichtig ist. Dies entspricht der Praxis. Bei Bedarf gibt es eine Ansprechperson in der Koordinationsstelle, die für die Betreuungspersonen zuständig ist. Darüber hinaus finden regelmäßige Fachkonferenzen und Einzel- bzw. Gruppengespräche mit den Betreuungspersonen statt.

9.4.2.9 Programmverlauf, Unterrichtszufriedenheit und Schwierigkeiten

Dieser Teil geht hauptsächlich der Frage nach, wie weit die TeilnehmerInnen bereits im Programm fortgeschritten sind und wie sie die einzelnen Gegenstände in Bezug auf deren Schwierigkeit einschätzen. Zusätzlich wird die Zufriedenheit mit dem Unterrichtenden abgefragt und die Selbsteinschätzung der Vorkenntnisse im jeweiligen Gegenstand.

Circa ein Viertel der Befragten befindet sich zum Zeitpunkt der Befragung noch in der Eingangsphase, die restlichen drei Viertel befinden sich bereits in Hauptmodulen. Davon haben gut 40% noch kein Fach abgeschlossen. Der Rest hat bereits in einem oder mehreren Fächern positive Teilprüfungen abgelegt, bei den meisten Teilnehmenden sind dies Deutsch und Englisch. Untenstehende Tabelle gibt eine Übersicht über den Programmfortschritt der befragten Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Befragung.

Tabelle 33: Anzahl der absolvierten Teilprüfungen (aktive Teilnehmende)

Anzahl positiv absolvierter Teilprüfungen⁴¹

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	0	398	33,8	41,2	41,2
	1	273	23,2	28,3	69,5
	2	162	13,7	16,8	86,3
	3	121	10,3	12,5	98,9
	4	11	0,9	1,1	100
	Gesamt	965	81,8	100	
Fehlend	System	214	18,2		
Gesamt		1179	100		

Etwa 44% der Befragten befinden sich zu diesem Zeitpunkt in einem laufenden Mathematikkurs.

H: Mathematik wird von den TN schwieriger eingestuft als die anderen Gegenstände.

Mathematik wird im Schnitt als der schwierigste Gegenstand angesehen. Mathematik wird anscheinend als deutlich anspruchsvoller empfunden als Deutsch und Englisch. 70% der befragten Personen bewerten den Inhalt des Mathematikmoduls als „sehr schwierig“ oder „eher schwierig“ im Gegensatz zu Englisch mit 18,5% und Deutsch mit 17,4%.

Tabelle 34: Subjektive Einschätzung der Teilnehmenden zur Schwierigkeit der einzelnen Gegenstände im Hauptmodul

HM Deutsch		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr schwierig	14	1,2	2,3	2,3
	2 eher schwierig	93	7,9	15,1	17,4
	3 genau richtig	305	25,9	49,5	66,9
	4 eher leicht	115	9,8	18,7	85,6
	5 sehr leicht	89	7,5	14,4	100,0
	Gesamt	616	52,2	100,0	
Fehlend	6 noch nicht gemacht	109	9,2		
	System	454	38,5		
	Gesamt	563	47,8		
Gesamt		1179	100,0		

⁴¹ Jene TeilnehmerInnen mit vier Teilprüfungen dürften zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht auf Status „abgeschlossen“ gesetzt gewesen sein und sind eigentlich AbsolventInnen.

HM Mathematik				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr schwierig	155	13,1	35,7
	2 eher schwierig	149	12,6	70,0
	3 genau richtig	99	8,4	92,9
	4 eher leicht	22	1,9	97,9
	5 sehr leicht	9	,8	100,0
	Gesamt	434	36,8	100,0
Fehlend	6 noch nicht gemacht	291	24,7	
	System	454	38,5	
	Gesamt	745	63,2	
Gesamt	1179	100,0		

HM Englisch				
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1 sehr schwierig	19	1,6	3,8
	2 eher schwierig	74	6,3	18,5
	3 genau richtig	201	17,0	58,4
	4 eher leicht	92	7,8	76,7
	5 sehr leicht	117	9,9	100,0
	Gesamt	503	42,7	100,0
Fehlend	6 noch nicht gemacht	222	18,8	
	System	454	38,5	
	Gesamt	676	57,3	
Gesamt	1179	100,0		

H: Je niedriger der Bildungshintergrund der Eltern der TN, desto schwieriger werden die Berufsmatura-Kurse empfunden.

In den Fächern Deutsch und Fachbereich gibt es keinen signifikanten Zusammenhang zwischen der subjektiv empfundenen Schwierigkeit der Gegenstände und dem Bildungshintergrund der Eltern. In Mathematik und Englisch kann ein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden, der allerdings nur sehr schwach ist (rho-Mathematik=0,123) und rho-Englisch=0,114).

Auch von den AbsolventInnen des Programms wird Mathematik als die größte Hürde in Bezug auf die subjektiv erlebte Schwierigkeit des Gegenstandes erlebt:

Tabelle 35: Einschätzung der Schwierigkeit der einzelnen Gegenstände im Hauptmodul (AbsolventInnen)

Wie schwierig empfanden Sie die Inhalte im Hauptmodul?

Absolv., n=106	sehr schwierig		eher schwierig		genau richtig		eher leicht		sehr leicht	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Deutsch	3	2,83%	7	6,60%	49	46,23%	31	29,25%	16	15,09%
Mathematik	30	28,30%	41	38,68%	28	26,42%	5	4,72%	2	1,89%
Englisch	4	3,77%	8	7,55%	41	38,68%	30	28,30%	23	21,70%
Fachbereich	7	6,60%	30	28,30%	40	37,74%	20	18,87%	9	8,49%

Die Schwierigkeiten in Mathematik finden sich nur teilweise in der (Un-)Zufriedenheit mit dem Unterricht wieder. Während es in Deutsch und Englisch jeweils 84,1% der befragten aktiven Teilnehmenden sind, die diesen Gegenstand bereits absolviert haben, die angeben, mit dem Unterricht sehr zufrieden oder zufrieden zu sein, sind es in Mathematik nur 70,4%. Im Fachbereich sind es 74,9%. Dies lässt darauf schließen, dass die Schwierigkeit dieses Gegenstandes auch auf die Zufriedenheit im Unterricht projiziert wird, es scheint aber nicht am Unterricht selbst zu liegen, dass Mathematik für viele ein schwieriger Gegenstand ist, sondern an den entsprechenden Vorkenntnissen und Erfahrungen der Teilnehmenden. Die AbsolventInnen beantworten die Frage wie folgt:

Tabelle 36: Zufriedenheit mit dem Unterricht im Hauptmodul (AbsolventInnen)

Wie zufrieden waren Sie mit dem Unterricht in den jeweiligen Fächern im Hauptmodul?

Absolv., n=106	sehr zufrieden		eher zufrieden		eher unzufrieden		sehr unzufrieden	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Deutsch	51	48,11%	29	27,36%	21	19,81%	5	4,72%
Mathematik	49	46,23%	27	25,47%	18	16,98%	12	11,32%
Englisch	51	48,11%	34	32,08%	15	14,15%	6	5,66%
Fachbereich	47	44,34%	28	26,42%	19	17,92%	12	11,32%

Auch die Selbsteinschätzung der TeilnehmerInnen in Bezug auf die Vorkenntnisse in den jeweiligen Fächern zeigt deutlich, dass die Probleme in Mathematik auch schon vor der Berufsmatura bestanden haben.

Tabelle 37: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden in den einzelnen Gegenständen vor der Berufsmatura

Wie gut waren Ihre Leistungen in den einzelnen Fächern, bevor Sie mit der Berufsmatura begonnen haben?

Aktive TN, n=947	sehr gut		eher gut		eher schlecht		sehr schlecht		hatte Gegenstand davor nicht	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Deutsch	289	30,52%	462	48,79%	154	16,26%	19	2,01%	23	2,43%
Mathematik	161	17,00%	334	35,27%	283	29,88%	117	12,35%	52	5,49%
Englisch	308	32,52%	404	42,66%	160	16,90%	40	4,22%	35	3,70%

Tabelle 38: Selbsteinschätzung der AbsolventInnen in den einzelnen Gegenständen vor der Berufsmatura

Wie gut waren Ihre Leistungen in den einzelnen Fächern, bevor Sie mit der Berufsmatura begonnen haben?

AbsolventInnen, n=106	sehr gut		eher gut		eher schlecht		sehr schlecht		hatte Gegenstand davor nicht	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Deutsch	39	36,79%	47	44,34%	14	13,21%	6	5,66%		
Mathematik	17	16,04%	32	30,19%	39	36,79%	16	15,09%	2	1,89%
Englisch	37	34,91%	42	39,62%	19	17,92%	8	7,55%		

H: Je zufriedener die TN mit dem Unterricht sind, desto weniger Unterstützung der Betreuungspersonen benötigen sie.

In Bezug auf die Eingangsphase und die Hauptmodule kann kein Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit dem Unterricht im Kurs und dem Wunsch der TeilnehmerInnen nach mehr Kontakthäufigkeit zu den Betreuungspersonen festgestellt werden.

9.4.2.10 Die Bildungskarriere vor der Berufsmatura

Man sieht auf den ersten Blick, dass sich die Vorbildung der aktiven TeilnehmerInnen und jene der AbsolventInnen nur minimal unterscheiden.

Tabelle 39: Pflichtschulabschluss aktive TeilnehmerInnen vs. AbsolventInnen

Pflichtschulabschluss aktive TeilnehmerInnen		Häufigkeit	Prozente
Gültig	Hauptschule/Mittelschule	115	12,7%
	Polytechnische Schule	125	13,8%
	BMS	78	8,6%
	BHS	298	33,0%
	AHS	279	30,9%
	Andere	9	1,0%
	Gesamt (n)	904	100,0%

Pflichtschulabschluss AbsolventInnen		Häufigkeit	Prozente
Gültig	Hauptschule/Mittelschule	26	15,0%
	Polytechnische Schule	16	9,3%
	BMS	12	6,9%
	BHS	60	34,7%
	AHS	58	33,5%
	Andere	1	0,6%
	Gesamt (n)	173	100,0%

Bei der folgenden Auswertung sind die Daten hinsichtlich der höchsten besuchten Schulstufe korrigiert worden. Bei der Frage, ob die TeilnehmerInnen nach Beendigung der Schulpflicht eine höhere oder mittlere Schule besucht haben, fällt auf, dass eine hohe Anzahl der Befragten angegeben hat, eine höhere oder mittlere Schule abgebrochen zu haben. Bei genauerer Betrachtung kann aber festgestellt werden, dass einige Teilnehmende, die angegeben haben, eine höhere oder mittlere Schule nach der Pflichtschule besucht zu haben, als höchste besuchte Schulstufe die 9. Schulstufe angegeben haben.⁴² Es kann natürlich sein, dass ein Teil der Befragten die 9. Schulstufe zweimal, vielleicht auch in unterschiedlichen Schultypen absolviert hat, oder die Schulpflicht durch Wiederholen einer Klasse in der Mittelschule oder AHS Unterstufe

⁴² Je nach Schultyp, z.B. die 5. AHS oder die 1. Klasse berufsbildende mittlere oder höhere Schule.

bereits erfüllt und danach trotzdem eine höhere oder mittlere Schule besucht hat. Es ist auch möglich, dass die Befragten das 9. Schuljahr an einer polytechnischen Schule oder Fachmittelschule absolviert und danach noch in einem anderen Schultyp die 9. Schulstufe besucht haben. Da die Komplexität der Möglichkeiten in diesem Zusammenhang dazu geführt hat, dass die standardisierte Onlinebefragung an ihre Grenzen gestoßen ist⁴³, sind die Daten dahingehend bereinigt worden, dass als AbbrecherInnen einer höheren oder mittleren Schule im Folgenden nur jene Personen gelten, die unabhängig von den absolvierten Schuljahren mindestens die 10. Schulstufe besucht haben:

Tabelle 40: Besuch einer höheren oder mittleren Schule vor der Berufsmatura

Besuch einer höheren oder mittleren Schule (mind. 10. Schulstufe)

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	457	38,8	50,4	50,4
Gültig Nein	449	38,1	49,6	100,0
Gültig Gesamt	906	76,8	100,0	
Fehlend System	273	23,2		
Gesamt	1179	100,0		

Obenstehende Tabelle zeigt, dass sich beide Gruppen in etwa die Waage halten. Die Quote jener, die vor der Lehre eine höhere Schule und dort mindestens die 10. Schulstufe besucht haben, liegt bei ca. 50%. Korrigiert man diese Tabelle nochmal um jene TeilnehmerInnen, die vor der Lehre eine mittlere Schule besucht haben, also nur unter der Berücksichtigung von Teilnehmenden, die eine maturaführende Schule besucht haben, ergeben sich folgende Werte:

Tabelle 41: Besuch einer höheren Schule vor der Berufsmatura

Besuch einer höheren oder mittleren Schule (mind. 10. Schulstufe) ohne BMS

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig Ja	411	34,9	45,4	45,4
Gültig Nein	495	42	54,6	100
Gültig Gesamt	906	76,8	100	
Fehlend System	273	23,2		
Gesamt	1179	100		

⁴³ Hier ergeben sich methodische Herausforderungen, die nur durch eine Erhöhung der Items erzielt hätte werden können, die die Länge und Komplexität des Fragebogens aber nochmal zusätzlich erhöht und den Rücklauf vermutlich verringert hätte.

Wir sehen also, dass gut 45% der befragten Teilnehmenden vor der Lehre eine höhere Schule über der 10. Schulstufe besucht haben. Im Weiteren möchte ich der Frage nachgehen, welchen Bildungshintergrund die Eltern der Befragten in Relation zum Abbruch einer höheren Schule aufweisen.

Tabelle 42: SchulabbrecherInnen höherer Schulen (mind. 10. Schulstufe) nach Bildungshintergrund der Eltern

			Höchste Schulbildung der Eltern					Gesamt
			kein Schulabschluss	Hauptschule, polytechnische Schule	BMS/Lehre	Matura	Hochschule	
HÖSCH ohne BMS	Ja	Anzahl (n)	8	20	150	123	110	411
		% innerhalb von HÖSCH ohne BMS	1,90%	4,90%	36,50%	29,90%	26,80%	100,00%
		% innerhalb von höchste Schulbildung der Eltern	33,30%	33,30%	40,70%	49,00%	54,50%	45,40%
	Nein	Anzahl (n)	16	40	219	128	92	495
		% innerhalb von HÖSCH ohne BMS	3,20%	8,10%	44,20%	25,90%	18,60%	100,00%
		% innerhalb von höchste Schulbildung der Eltern	66,70%	66,70%	59,30%	51,00%	45,50%	54,60%
Gesamt		Anzahl (n)	24	60	369	251	202	906
		% innerhalb von HÖSCH ohne BMS	2,60%	6,60%	40,70%	27,70%	22,30%	100,00%
		% innerhalb von höchste Schulbildung der Eltern	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%

Bei Befragten, deren höchster Bildungsabschluss eines Elternteils kein Schulabschluss oder Pflichtschulabschluss ist, hat ein Drittel vor der Lehre eine höhere Schule über der neunten Schulstufe abgebrochen. Bei den Befragten mit Eltern, deren höchster Bildungsabschluss die Lehre ist, sind es bereits knapp 41%, bei Maturaniveau 49% und bei Hochschulabschluss 54,5%. Es lässt sich also eine deutliche Tendenz erkennen: Je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist, desto eher haben die Befragten vor der Lehre eine höhere Schule über der neunten Schulstufe besucht. Es zeigt sich aber auch, dass die Gruppe der SchulabbrecherInnen nicht nur aus bildungsnahen Elternhäusern kommt. Wir werden im Kapitel 9.6.2.14 noch genauer auf den sozialen Hintergrund der Befragten eingehen. Zunächst möchte ich aber auf den möglichen Einfluss des Besuchs einer

höheren oder mittleren Schule (mind. 10. Schulstufe) auf die subjektiv empfundenen Schwierigkeiten in den einzelnen Gegenständen eingehen. Da es sich bei jenen befragten aktiven TeilnehmerInnen, die angeben, eine berufsbildende mittlere Schule vor der Lehre besucht zu haben, nur um eine kleine Gruppe handelt und man davon ausgehen kann, dass auch an berufsbildenden mittleren Schulen ab der 10. Schulstufe ein gewisses Unterrichtsniveau herrscht, das über dem der Pflichtschule liegt, wird in den folgenden Berechnungen die Gruppe der Befragten, die eine BMS abgebrochen haben, wieder miteinbezogen.

9.4.2.11 Einfluss der schulischen Vorbildung

H: TN, die vor der Lehre eine höhere Schule oder mittlere Schule über der 10. Schulstufe besucht haben, empfinden die Berufsmatura Kurse weniger schwierig, als TN, die vorher in keiner höheren Schule gewesen sind.

Tabelle 43: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Schwierigkeiten im Deutschunterricht

Schwierigkeiten Deutsch	Besuch einer höheren Schule		gesamt
	ja	nein	
sehr/eher schwierig	15,9%	18,0%	16,8%
weder noch	43,4%	57,9%	49,8%
sehr/eher leicht	40,7%	24,1%	33,3%
Summe %	100%	100%	100%
Summe (n)	327	261	588

Anhand der Prozentwerte erkennt man, dass jene, die eine höhere Schule besucht haben, die Inhalte in Deutsch tendenziell leichter einstufen. Während in der Gruppe der SchulabbrecherInnen 40,7% der Befragten den Inhalt als eher leicht bzw. sehr leicht bewerten, sind es in der Gruppe der Nicht-SchulabbrecherInnen nur 24,1%.

Der Chi-Quadrat-Test zeigt, dass ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht. Der Wert von Cramers V (0,177) zeigt, dass der Zusammenhang aber nicht allzu stark ist.

Tabelle 44: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe, auf die Schwierigkeiten im Mathematikunterricht

Schwierigkeiten Mathematik	Besuch einer höheren Schule		gesamt
	ja	nein	
sehr/eher schwierig	65,8%	75,7%	70,2%
weder noch	24,7%	20,0%	22,6%
sehr/eher leicht	9,5%	4,3%	7,2%
Summe % Summe (n)	100% (231)	100% (185)	100% (416)

Auch hier sind beim Betrachten der Kreuztabelle Unterschiede zwischen den beiden Gruppen erkennbar. Tendenziell stufen jene, die eine höhere Schule besucht haben, den Mathematikinhalt leichter bzw. weniger schwierig ein als jene, die nur eine Pflichtschule besucht haben. Während 75,7% jener, die nach der Pflichtschule keine höhere Schule über der neunten Schulstufe besucht haben, den Mathematikinhalt als sehr schwierig bzw. eher schwierig einstufen, sind es bei der Gruppe derer, die eine höhere Schule besucht haben, nur 65,8%. Insgesamt haben 70,2% der Befragten den Inhalt von Mathematik als sehr schwierig bzw. eher schwierig bewertet. Der Chi-Quadrat-Test ist signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit liegt bei 4,3%), es besteht also ein signifikanter Zusammenhang. Cramers V (0,123) zeigt allerdings, dass dieser Zusammenhang vergleichsweise schwach ist.

Tabelle 45: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe, auf die Schwierigkeiten im Englischunterricht

Schwierigkeiten Englisch	Besuch einer höheren Schule		gesamt
	ja	nein	
sehr/eher schwierig	14,4%	23,0%	18,2%
weder noch	41,0%	39,9%	40,5%
sehr/eher leicht	44,6%	37,1%	41,3%
Summe % Summe (n)	100% 271	100% 213	100% 484

Auch beim Fach Englisch zeigt sich eine ähnliche Tendenz wie bei den Variablen zuvor in Bezug auf die Prozentwerte. Wieder ist der Zusammenhang signifikant (Irrtumswahrscheinlichkeit 3,8%) aber eher schwach (Cramers $V=0,116$).

Zusammenfassend kann man sagen, dass jene, die eine höhere Schule oder mittlere Schule über die neunte Schulstufe hinaus besucht haben, sowohl den Deutsch-, Englisch- als auch Mathematikunterricht tendenziell leichter bzw. weniger schwierig empfinden als jene Befragte, die nach der Pflichtschule keine höhere oder mittlere Schule besucht haben. Hervorzuheben ist, dass auch jene SchülerInnen, die vor der Berufsmatura die 10. Schulstufe oder mehr besucht haben, den Mathematikunterricht trotzdem schwieriger als Deutsch und Englisch einschätzen.

H: AbbrechereInnen höherer oder mittlerer Schulen sind mit dem Unterricht zufriedener.

Tabelle 46: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Zufriedenheit mit dem Deutschunterricht

Zufriedenheit Deutschunterricht	Besuch einer höheren Schule		gesamt
	ja	nein	
sehr/eher zufrieden	83,0%	84,8%	83,8%
sehr/eher unzufrieden	17,0%	15,2%	16,2%
Summe %	100%	100%	100%
Summe (n)	324	256	580

Die Prozentwerte sind in beiden Gruppen sehr ähnlich verteilt. Der Chi-Quadrat-Test ist nicht signifikant. Es besteht kein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen. Das heißt, dass es in Bezug auf die Zufriedenheit im Deutschunterricht keinen signifikanten Einfluss hat, ob jemand zuvor auf einer höheren Schule gewesen ist oder nicht.

Tabelle 47: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Zufriedenheit mit dem Mathematikunterricht

Zufriedenheit Matheunterricht	Besuch einer höheren Schule		gesamt
	ja	nein	
sehr/eher zufrieden	73,5%	66,3%	70,4%
sehr/eher unzufrieden	26,5%	33,7%	29,6%
Summe %	100%	100%	100%
Summe (n)	223	169	392

Die Prozentwerte zeigen, dass bei den Personen, die mindestens die 10. Schulstufe besucht haben, ein etwas höherer Anteil eher bzw. sehr zufrieden ist (73,5%), als bei jenen, die nur eine Pflichtschulausbildung absolviert haben (66,3%). Allerdings kann auch hier kein signifikanter Zusammenhang (Signifikanz > 0,05) festgestellt werden.

Tabelle 48: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Zufriedenheit mit dem Englischunterricht

Zufriedenheit Englischunterricht	Besuch einer höheren Schule		gesamt
	ja	nein	
sehr/eher zufrieden	84,4%	83,6%	84,0%
sehr/eher unzufrieden	15,6%	16,4%	16,0%
Summe %	100%	100%	100%
Summe (n)	269	207	476

Auch hier zeigen sich kaum Unterschiede bei den Prozentwerten, daher ist das Ergebnis des Chi-Quadrat-Tests auch nicht verwunderlich, es kann kein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen festgestellt werden.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich die zuvor besuchte Schulform anscheinend nicht auf die Zufriedenheit mit dem Unterricht auswirkt. Auch die Hypothese, dass SchulabbrecherInnen höherer oder mittlerer Schulen mit dem Unterricht zufriedener sind, muss verworfen werden.

Tabelle 49: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Selbsteinschätzung der Leistungen im Fach Deutsch vor der Berufsmatura

Selbsteinschätzung Deutsch vor BRP	Besuch einer höheren Schule		gesamt
	ja	nein	
sehr/eher gut	80,4%	81,7%	81,1%
sehr/eher schlecht	19,6%	18,3%	18,9%
Summe %	100%	100%	100%
Summe (n)	450	437	887

Sowohl bei Personen mit Pflichtschulabschluss, als auch bei Personen, die mindestens die 10. Schulstufe besucht haben, ist die Verteilung der Prozentwerte sehr ähnlich, es gibt kaum Unterschiede. Es kann kein signifikanter Zusammenhang zwischen den beiden Variablen nachgewiesen werden.

Tabelle 50: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Selbsteinschätzung der Leistungen im Fach Mathematik vor der Berufsmatura

Selbsteinschätzung Mathe vor BRP	Besuch einer höheren Schule		gesamt
	ja	nein	
sehr/eher gut	52,2%	58,9%	55,5%
sehr/eher schlecht	47,8%	41,1%	44,5%
Summe %	100%	100%	100%
Summe (n)	437	423	860

Von den Personen, die nach der Pflichtschule keine höhere oder mittlere Schule (10. Schulstufe) besucht haben, geben 58,9% an, dass sie in Mathematik sehr gute oder eher gute Leistungen erzielt haben. Bei den TeilnehmerInnen, die eine höhere Schule besucht haben, sind es hingegen nur 52,2%. Hierfür könnte es mehrere Erklärungen geben, letztendlich Vermutungen, die anhand dieser Tabelle nicht beantwortet werden können. Erste Vermutung: In den höheren Schulen ist das Niveau des Gegenstands Mathematik tendenziell anspruchsvoller, weshalb diese SchülerInnen hier dann auch schlechtere Leistungen erzielen. Umgekehrt ist das Pflichtschulniveau in Mathematik wahrscheinlich

in den meisten Fällen weniger anspruchsvoll als in der Höheren Schule, es sind also bessere Leistungen/Noten leichter zu erlangen, was natürlich auch vom Schultyp abhängt. Zweite Vermutung: Einige der Befragten setzen die vorherigen Leistungen in Relation zu den aktuellen Leistungen. Zuvor haben wir bereits gesehen, dass jene, die nur eine Pflichtschule besucht haben, den aktuellen Mathematikunterricht im Schnitt als etwas schwerer empfinden als jene, die auch schon eine höhere Schule besucht haben. Wenn auch nur knapp (Signifikanz=0,048) bringt der Chi-Quadrat Test ein signifikantes Ergebnis. Cramers V (0,067) zeigt allerdings, dass es sich um einen äußerst schwachen Zusammenhang handelt.

Tabelle 51: Einfluss des vorherigen Besuchs einer höheren oder mittleren Schule über der neunten Schulstufe auf die Selbsteinschätzung der Leistungen im Fach Englisch vor der Berufsmatura

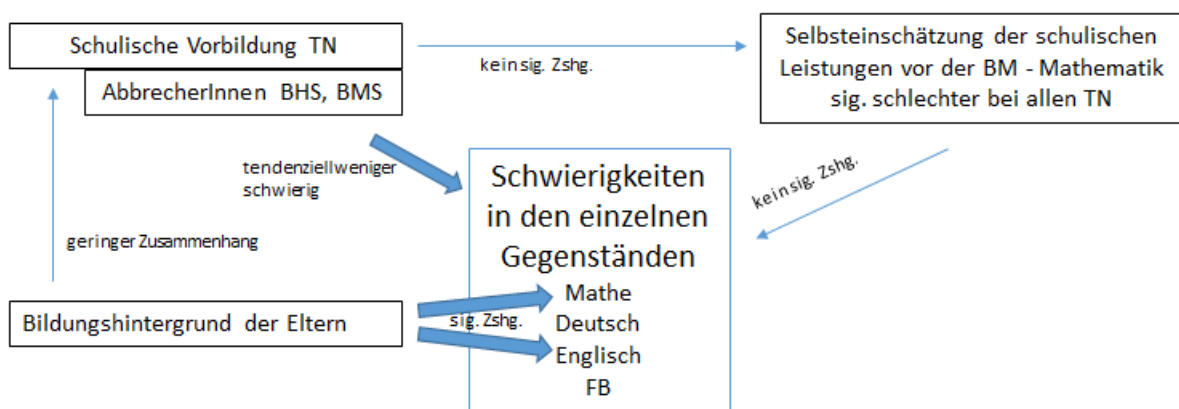
Selbsteinschätzung Englisch vor BRP	Besuch einer höheren Schule		gesamt
	ja	nein	
sehr/eher gut	77,3%	78,9%	78,1%
sehr/eher schlecht	22,7%	21,1%	21,9%
Summe %	100%	100%	100%
Summe (n)	445	431	876

Hinsichtlich der Prozentwerte gibt es kaum nennenswerte Unterschiede zwischen den beiden Gruppen (z.B.: sehr gut/eher gut, 77,3% vs. 78,9%). Der Chi-Quadrat-Test ist nicht signifikant, somit kann kein Zusammenhang zwischen den beiden Variablen nachgewiesen werden.

Zusammenfassend zeigt sich der Einfluss des Schulbesuchs der Teilnehmenden vor der Berufsmatura auf die Selbsteinschätzung der Leistungen in den einzelnen Fächern vor der Berufsmatura lediglich in den vorherigen Leistungen in Mathematik. Hier gibt es einen erwähnenswerten Unterschied zwischen den beiden Gruppen – der aber nicht all zu groß ist. Der Zusammenhang zwischen den beiden Variablen ist sehr schwach. In den Fächern Englisch und Deutsch bestehen bei den Prozentwerten nur minimale Unterschiede und es kann hier kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden.

Bei der Interpretation ist wie bei anderen Variablen zu beachten, dass es sich um eine subjektive Einschätzung der Befragten handelt. Was für manche sehr gute Leistungen darstellen, bewerten andere als eher gute Leistungen und so weiter. Wahrscheinlich denken die Befragten dabei auch an die Noten in den letzten Schulklassen, die sie besucht haben. Es ist anzunehmen, dass die Bedingungen in höheren Schulen sich hier von den Pflichtschulen unterscheiden – sowohl zwischen als auch innerhalb verschiedener Schultypen.

Abbildung 20: Einflüsse auf die Schwierigkeiten im Unterricht



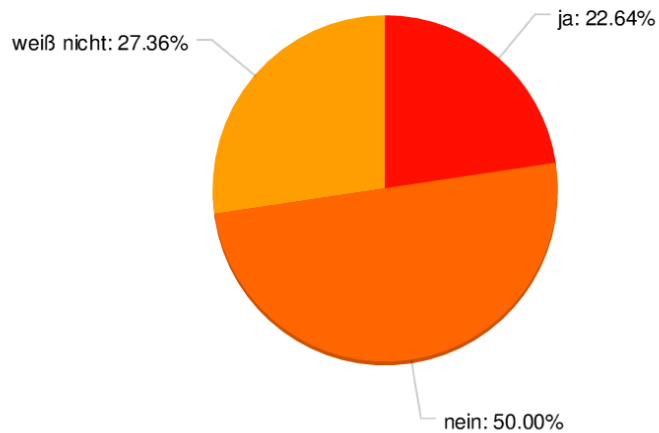
9.4.2.12 Soziale Durchlässigkeit und Bildungsmobilität

Das Programm Lehre mit Matura bietet den Lehrlingen die Möglichkeit, bereits während der Lehrzeit mit der Absolvierung der Berufsreifeprüfung zu beginnen. Der Zugang zum Programm ist grundsätzlich für alle Lehrlinge kostenfrei möglich. Es stellt sich die Frage, ob die Lehrlinge die PRB auch auf anderem Wege gemacht hätten, wenn es dieses Angebot nicht geben würde. Auf die Frage, ob sie die Matura auch gemacht hätten, wenn sie nicht kostenfrei gewesen wäre, antworten die AbsolventInnen lediglich zu 23% mit „Ja“ (n=910).⁴⁴

⁴⁴ Der in der Frage formulierte Betrag von 1000,- Euro ist gewählt worden, da es im Programm Berufsmatura ein dichtes Betreuungsnetz und viele zusätzliche Kursmodule, wie z.B. Tutorien, Prüfungsvorbereitung, Zusatzmodule, gibt und der Realität bei einer Umrechnung der für die TeilnehmerInnen investierten Kosten durchaus entsprechen. Natürlich ist es an den Erwachsenenbildungseinrichtungen möglich, günstigere Vorbereitungslehrgänge zu absolvieren, diese laufen dann aber meist mit weniger Unterrichtseinheiten und ohne die erwähnten Zusatzangebote. Schlögl, Mayerl, Lachmayr (2012), haben bei ihrer Umfrage ohne genaue Angabe von Kosten eine ähnliche Frage formuliert und sind zu ähnlichen Ergebnissen gekommen.

Abbildung 21: Antworten der aktiven Teilnehmenden, ob sie sich die BRP auch selbst finanziert hätten

Hätten Sie sich die Maturakurse selbst finanzieren müssen und pro Gegenstand etwa 1000 Euro bezahlen müssen, hätten Sie dann auch die Berufsmatura gemacht? *

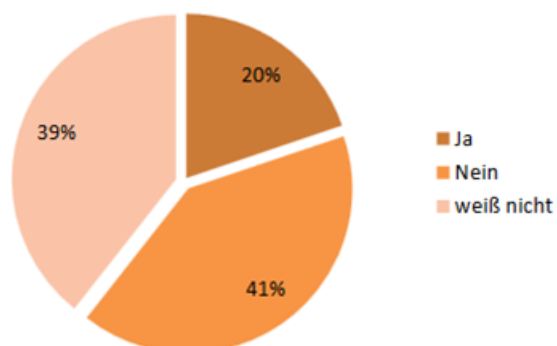


Auch Schlögl, Mayerl, Lachmayr (2012, S. 5) kommen zu einem ähnlichen Ergebnis:

„Ein wesentlicher Eckpfeiler des Ausbildungsmodells Berufsmatura ist, dass der Besuch der Vorbereitungslehrgänge gebührenfrei möglich ist. Dies ist für die Lehrlinge tatsächlich ein zentraler Grund in die Berufsmatura einzusteigen.“

Auch sie stellen die Frage: Hätten Sie eine „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ aufgenommen, wenn die Kursbesuche etwas kosten würden?

Abbildung 22: Frage nach Selbstfinanzierung der BRP (öibf-Berufsmaturabefragung 2012)



öibf-Berufsmaturabefragung (Lehrlinge), 2012, n=2392

Die Barriere, das Projekt Matura in Angriff zu nehmen, wird durch das Programm Berufsmatura wesentlich gesenkt, die Aufklärung in den Medien und den Berufsschulen über diese Möglichkeit und die Vorbildwirkung anderer Lehrlinge, die bereits am Programm teilnehmen, erhöhen vermutlich wesentlich die Bereitschaft der Lehrlinge, sich auch dieser Ausbildung zu unterziehen. Das Programm scheint auch in dieser Hinsicht ein wertvoller Beitrag zur Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit und Bildungsmobilität in Österreich zu sein. Aber wer sind nun die Lehrlinge, die in Wien dieses Programm absolvieren? Im Folgenden werde ich versuchen, dem auf den Grund zu gehen und die Struktur der TeilnehmerInnen, die gerade am Programm teilnehmen, und jenen, die das Programm bereits abgeschlossen haben, zu beleuchten.

Bildungshintergrund der Eltern der aktiven TeilnehmerInnen:

Tabelle 52: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter

Kein Schulabschluss	55	6,0%
Hauptschule, polytechnische Schule	134	14,7%
Lehre	237	26,0%
Berufsbildende Mittlere Schule	159	17,4%
Berufsbildende Höhere Schule	108	11,8%
AHS Oberstufe	95	10,4%
Universität, Fachhochschule	124	13,6%
Gesamt (n)	912	100,0%

Tabelle 53: Höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters

Kein Schulabschluss	55	6,0%
Hauptschule, polytechnische Schule	110	12,1%
Lehre	343	37,7%
Berufsbildende Mittlere Schule	92	10,1%
Berufsbildende Höhere Schule	102	11,2%
AHS Oberstufe	71	7,8%
Universität, Fachhochschule	138	15,1%
Gesamt (n)	911	100,0%

Tabelle 54: Höchster Bildungsabschluss eines Elternteiles

Höchste Schulbildung der Eltern (eines Elternteils)					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	kein Schulabschluss	24	2	2,6	2,6
	Hauptschule, polytechnische Schule	60	5,1	6,6	9,2
	BMS/Lehre	372	31,6	40,8	50,1
	Matura	251	21,3	27,6	77,6
	Hochschule	204	17,3	22,4	100
	Gesamt	911	77,3	100	
Fehlend	System	268	22,7		
Gesamt		1179	100		

Bei genauer Betrachtung der Ausbildung der Eltern der aktiven Teilnehmenden ergeben sich folgende Zahlen: Rund 20% der Befragten geben an, dass beide Elternteile als höchsten Bildungsabschluss Matura oder Studium erreicht haben. Bei knapp 50% besitzt einer der beiden Elternteile einen Bildungsabschluss mit Matura oder darüber hinaus. Somit hat die andere Hälfte der Eltern der befragten Teilnehmenden einen Bildungsabschluss unter Maturaniveau. Hier kann man zu Recht von positiver Bildungsmobilität sprechen, wenn man davon ausgeht, dass diese Teilnehmenden auch die Reifeprüfung erfolgreich abschließen.

Bildungshintergrund der Eltern der AbsolventInnen:

Bei der Auswertung der Bildung der Eltern zeigt sich auch bei den AbsolventInnen ein sehr ähnliches Bild wie bei den aktiven Teilnehmenden:

Tabelle 55: Höchste abgeschlossene Ausbildung der Mutter (AbsolventInnen)

Kein Schulabschluss	4	2,4%
Hauptschule, polytechnische Schule	21	12,4%
Lehre	50	29,4%
Berufsbildende Mittlere Schule	27	15,9%
Berufsbildende Höhere Schule	21	12,4%
AHS Oberstufe	13	7,6%
Universität, Fachhochschule	30	17,6%
weiß nicht	4	2,4%
Gesamt (n)	170	100,0%

Tabelle 56: Höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters (AbsolventInnen)

Kein Schulabschluss	4	2,4%
Hauptschule, polytechnische Schule	17	10,0%
Lehre	63	37,1%
Berufsbildende Mittlere Schule	16	9,4%
Berufsbildende Höhere Schule	19	11,2%
AHS Oberstufe	15	8,8%
Universität, Fachhochschule	24	14,1%
weiß nicht	12	7,1%
Gesamt (n)	170	100,0%

Tabelle 57: Höchster Bildungsabschluss eines Elternteiles (AbsolventInnen)

Höchste Schulbildung Eltern (eines Elternteils)					
		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	Hauptschule, polytechnische Schule	7	3,3	4,5	4,5
	BMS/Lehre	66	31,0	42,9	47,4
	Matura	42	19,7	27,3	74,7
	Hochschule	39	18,3	25,3	100,0
	Gesamt	154	72,3	100,0	
Fehlend	System	59	27,7		
Gesamt		213	100,0		

Auch nach Auswertung der höchsten Ausbildung beider Elternteile erhalten wir ein ähnliches Ergebnis wie zuvor bei den aktiven Teilnehmenden, mit minimaler Tendenz zu den höheren Bildungsabschlüssen. Etwa 20% der befragten Absolventinnen geben an, dass beide Elternteile Matura oder Studienabschluss haben. Bei 52,6% hat ein Elternteil Matura oder einen höheren Abschluss und es bleiben 47,4% (etwas weniger als bei den aktiven Teilnehmenden), deren Eltern beide keinen Bildungsabschluss auf Maturaniveau haben. Eltern, die beide keinen Schulabschluss haben, finden sich bei den AbsolventInnen nicht mehr, allerdings kann dies auch an der ohnehin geringen Fallzahl liegen.

Zum Vergleich ein Blick auf das Bildungsniveau der Gesamtbevölkerung in Österreich:

Tabelle 58: Bildungsniveau der österreichischen Bevölkerung (2013)

Bildungsniveau der Bevölkerung (25-64 Jahre)	
Höchste abgeschlossene Ausbildung	in %
Hochschule und Akademie	15,7
Kolleg	0,7
BHS	8,3
AHS	5,7
BMS	15,3
Lehre	35,1
Pflichtschule	19,2
	100

Quelle: Statistik Austria, Bildung in Zahlen 2014/15, S. 91.

Wenn wir das Jahr 2013 als Referenz nehmen, sehen wir, dass die Gesamtverteilung im oberen Bildungsbereich ähnlich ist. Die Lehre als höchste abgeschlossene Ausbildung ist bei den Eltern der Befragten stärker vertreten als in der Gesamtbevölkerung, was sich daraus erklärt, dass aufgrund der Bildungsvererbung ein großer Teil der Lehrlinge Eltern mit Lehre als Bildungshintergrund hat. Die Gruppe derer mit Eltern, die maximal Pflichtschulabschluss haben, findet sich bei den BerufsmaturantInnen geringer wieder. In untenstehender Grafik zeigt sich ein ähnliches Bild. In der abgestimmten Erwerbsstatistik 2014 werden Personen ab dem 15. Lebensjahr miteinbezogen:

Tabelle 59: Höchste abgeschlossene Ausbildung der österreichischen Bevölkerung ab 15 Jahren

Höchster Bildungsabschluss	Bevölkerung ab 15 Jahren				Anteil in %	
	insgesamt	in %	Männer	Frauen	Männer	Frauen
Insgesamt	7.349.221	100,0	3.563.699	3.785.522	48,5	51,5
Pflichtschule	2.002.142	27,2	782.609	1.219.533	39,1	60,9
Lehre	2.329.354	31,7	1.410.409	918.945	60,5	39,5
Berufsbildende mittlere Schule	1.048.267	14,3	426.106	622.161	40,6	59,4
Allgemein bildende höhere Schule	447.826	6,1	204.304	243.522	45,6	54,4
Berufsbildende höhere Schule ¹	621.155	8,5	310.025	311.130	49,9	50,1
Hochschule ²	900.477	12,3	430.246	470.231	47,8	52,2

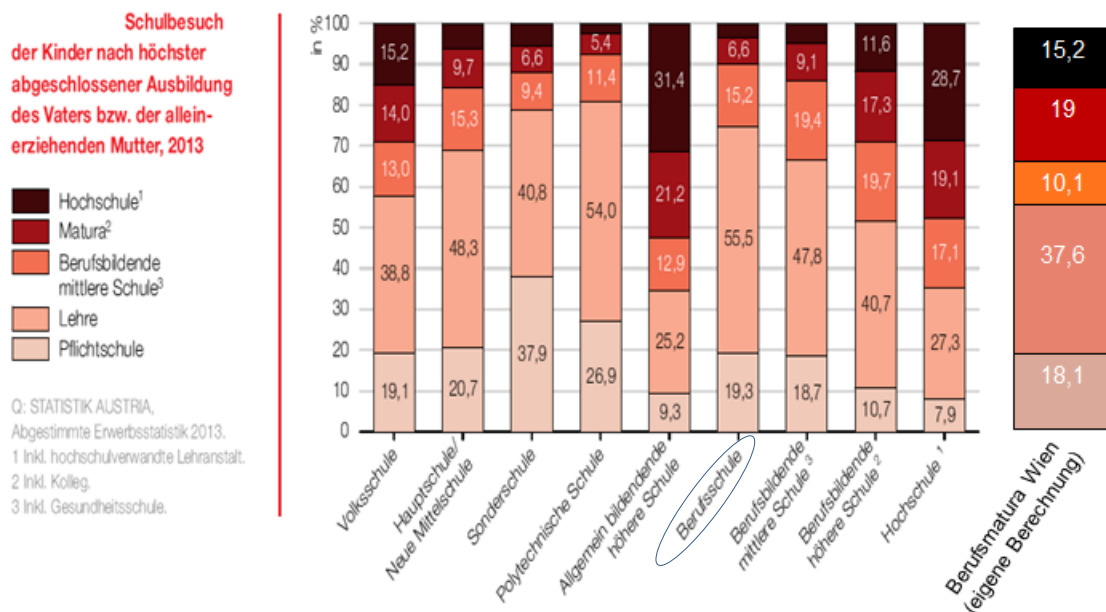
Q: STATISTIK AUSTRIA,
Abgestimmte Erwerbsstatistik 2014.
1 Inkl. Kolleg.
2 Inkl. Akademie.

Quelle: Statistik Austria, abgestimmte Erwerbsstatistik 2014.

Es zeigt sich, dass der Anteil der Personen ohne Maturaabschluss bei den ab 15jährigen Personen etwa 73% beträgt und bei der vorherigen Berechnung, in der nur Personen ab dem 25. Lebensjahr miteinbezogen worden sind, etwa 68%. Als Differenz können jene Personen angenommen werden, die noch zu jung sind, um einen entsprechenden

Abschluss auf Maturaniveau haben zu können. Um hier einen aussagekräftigen Vergleich zum Programm Berufsmatura anstellen zu können, wäre es notwendig, eine entsprechende Statistik aller Lehrlinge zu haben. Diese Daten sind derzeit aber nur teilweise verfügbar. Einen brauchbaren Vergleich liefert jedoch die abgestimmte Erwerbsstatistik 2013 der Statistik Austria. Diese zeigt in Bezug auf die Grundgesamtheit, dass die Lehrlinge, welche die Berufsschule besuchen, zu knapp 90% aus Familien kommen, in denen mindestens ein Elternteil keinen Abschluss auf Maturaniveau hat. Bei den BerufsmaturantInnen sind es knapp 80%. Das bedeutet, dass an beiden Enden des Kontinuums eine leichte Verschiebung zur Gesamtpopulation besteht, insofern, dass im Vergleich zur Grundgesamtheit der Lehrlinge die BerufsmaturantInnen bzw. deren Eltern einen etwas höheren Bildungshintergrund haben. Einerseits ist die Anzahl derer mit Eltern, die keine Matura haben, niedriger, andererseits ist die Zahl jener, deren Eltern Universitätsniveau haben, höher. Dieser Vergleich ist aufgrund des unterschiedlichen Zahlenmaterials schwierig, lässt aber eine grobe Einschätzung zu. In der folgenden Grafik ist die Erwerbsstatistik 2013 zum direkten Vergleich um die befragten Lehrlinge unserer Stichprobe (n=910) nach höchstem Bildungsabschluss des Vaters ergänzt worden.

Abbildung 23: Schulbesuch der Kinder nach höchster abgeschlossener Ausbildung des Vaters (um Berufsmatura Wien ergänzt)

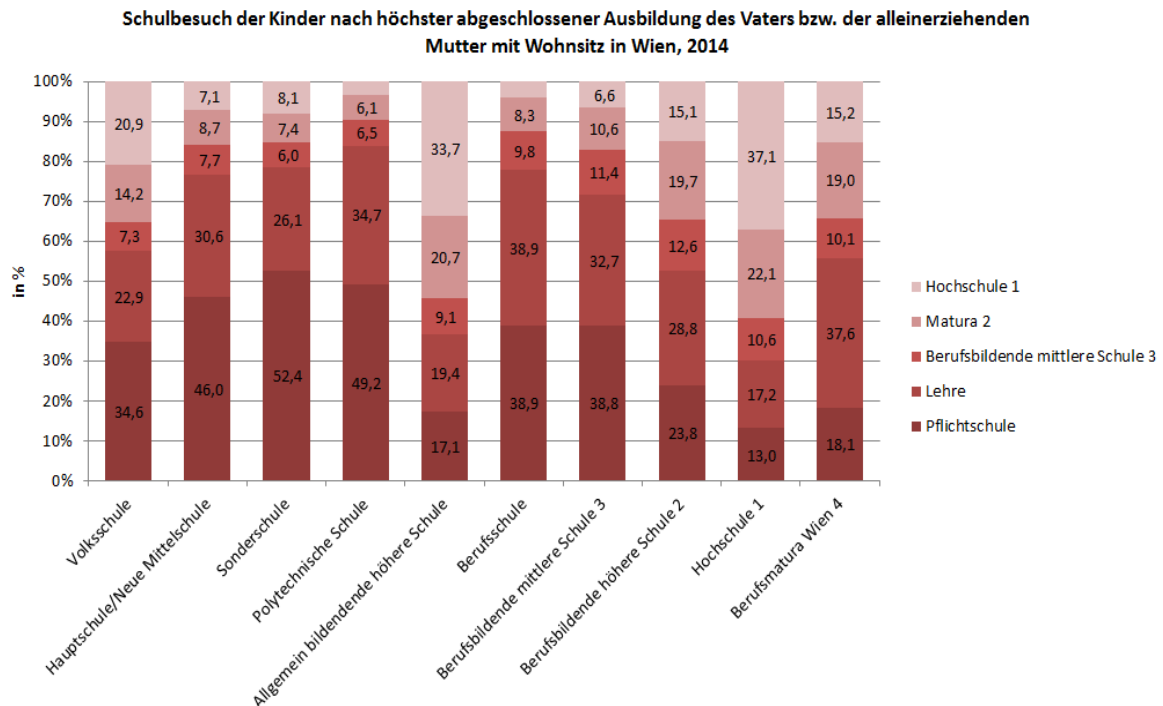


Eigene Berechnungen Berufsmatura Wien: nur höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters

Quelle: Statistik Austria, abgestimmte Erwerbsstatistik 2013.

Man kann also sagen, dass die TeilnehmerInnen und AbsolventInnen des Programms nicht die Gesamtpopulation der Lehrlinge abbilden, was den Bildungshintergrund der Eltern betrifft. Es ist aber hinsichtlich des Zieles des Programms, die soziale Durchlässigkeit zu erhöhen, ein durchaus erfreuliches Ergebnis, dass diese Abweichung vor allem am unteren Ende in Bezug auf ganz Österreich nicht sehr groß ist und eindeutig ergibt, dass wir beim Programm Berufsmatura von einem Beitrag zur Erhöhung von Bildungsmobilität und auch sozialer Mobilität sprechen können. Am oberen Ende zeigt sich, dass das Programm auch einen wesentlichen Beitrag gegen eine negative Bildungsmobilität leistet. Letztlich würde sich anhand obenstehender Grafik zeigen, dass die Verteilung der Bildung der Eltern im Programm Berufsmatura der in der Volksschule am ähnlichsten ist, was der Gesamtverteilung in der österreichischen Gesellschaft wohl am nächsten kommt, wenn man von zeitlichen Veränderungen absieht. Weiter ist zu berücksichtigen, dass die Anzahl der Lehrlinge in Wien tendenziell geringer ist als in den Bundesländern und die Anzahl der AkademikerInnen höher als im Österreichschnitt. In der nächsten Grafik sind die Daten der abgestimmten Erwerbsstatistik der Statistik Austria 2014 nur auf Wien bezogen und wiederum um die Daten der eigenen TeilnehmerInnen-Befragung ergänzt.

Abbildung 24: Schulbesuch der Kinder nach höchster abgeschlossener Ausbildung des Vaters (um Berufsmatura Wien ergänzt)



1) Inkl. Gesundheitsschule. 2) Inkl. Kolleg. 3) Inkl. Akademie. 4) eigene Berechnungen (n=910, höchste abgeschlossene Ausbildung des Vaters)

Quelle: Statistik Austria, Abgestimmte Erwerbsstatistik 2014.

Es wird deutlich, dass in Bezug auf Wien der Vergleich zwischen Berufsschule und Berufsmatura am unteren Ende (Eltern mit Pflichtschulabschluss) noch stärker ist. Kinder von Eltern mit Lehrausbildung und berufsbildender mittlerer Schule als höchsten Bildungsabschluss sind im Vergleich zwischen BerufsschülerInnen und ProgrammteilnehmerInnen annähernd gleich vertreten. BerufsschülerInnen mit Eltern, deren höchster Bildungsabschluss Matura oder ein Hochschulabschluss ist, sind in Wien im Vergleich zu ganz Österreich etwas zahlreicher (plus 2,4%), daher ist der Unterschied zu den BerufsmaturantInnen geringfügig kleiner. Am ehesten entspricht die Verteilung der ProgrammteilnehmerInnen jener der berufsbildenden höheren Schulen, wobei es bei der Berufsmatura Wien etwas weniger Teilnehmende mit Eltern mit Pflichtschulabschluss gibt, dafür aber mehr Teilnehmende mit Eltern mit Lehrabschluss.

Ein weiteres Indiz für den Effekt der Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit durch das Programm zeigt sich dann, wenn wir die Rückmeldungen nach dem Vorhaben der Befragten zu studieren im folgenden Kapitel mitberücksichtigen. Letztlich bleibt auch festzuhalten, dass der Einfluss der Schulbildung der Eltern nur einen sehr geringen

Einfluss auf die Schwierigkeiten im Unterricht hat. Die Schulbildung der Eltern hat keinen signifikanten Einfluss auf die wahrgenommene Schwierigkeit in den Gegenständen Deutsch und Fachbereich. Bei Mathematik ($\rho=0,123$) und Englisch ($\rho=0,114$) kann ein signifikanter aber schwacher Zusammenhang festgestellt werden. Die Korrelationskoeffizienten nehmen nur sehr niedrige Werte an, was auf einen relativ schwachen Zusammenhang hindeutet. Dies kann vermutlich so interpretiert werden, dass gerade bei Jugendlichen mit Eltern mit bildungsfernerem Hintergrund auch die Angst vor Mathematik weitergegeben wird. Zusätzlich ist es für die Eltern hier vermutlich schwieriger, fachliche Unterstützung zu bieten. Gleiches gilt für Englisch. Beispielsweise kann es sein, dass die Unterstützung durch Sprachreisen etc. hier weniger zum Tragen kommt, zum einen aus finanziellen Gründen, zum anderen aber auch, weil die Kenntnis der englischen Sprache vielleicht nicht als wichtig genug angesehen wird, was ähnlich wie in Mathematik dazu führen würde, dass die Jugendlichen schon mit Defiziten in das Programm einsteigen.

9.4.2.13 Übertritt in den tertiären Bildungsbereich

Abbildung 25: Vorhaben der aktiven Teilnehmenden, nach der Matura zu studieren

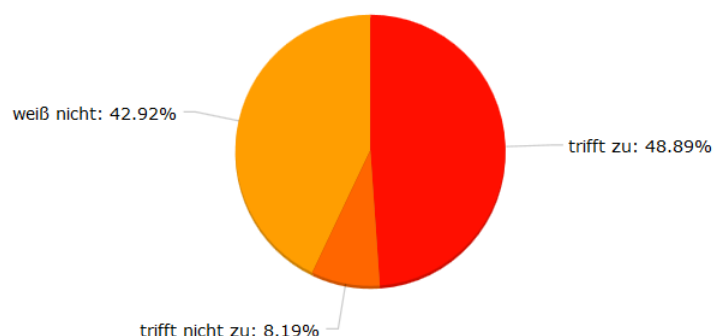
Ich möchte nach der Matura studieren. *

Anzahl Teilnehmer: 904

442 (48.9%): trifft zu

74 (8.2%): trifft nicht zu

388 (42.9%): weiß nicht



Fast die Hälfte der befragten Teilnehmenden (49%) gibt an, später studieren zu wollen. Weitere 43% geben an, dies noch nicht zu wissen und lediglich 8% verneinen das Vorhaben, später studieren zu wollen. Diese Angaben entsprechen natürlich noch nicht der künftigen Realität, aber zeigen eine sehr deutliche Tendenz hinsichtlich der Ambitionen zu studieren. Ein Blick auf die befragten AbsolventInnen zeigt, dass ein sehr

großer Teil dann auch wirklich den Übertritt in den tertiären Bildungsbereich vollzieht. Lediglich ein Viertel der befragten AbsolventInnen gibt an, nicht studieren zu wollen. 46% der befragten AbsolventInnen haben studiert oder studieren noch. Weitere 30% geben an, noch nicht zu studieren, dies aber vorzuhaben. Somit kann man im Idealfall davon ausgehen, dass bei etwa drei Viertel der Berufsmatura-AbsolventInnen ein Übertritt in das tertiäre Bildungssystem stattfindet.

Abbildung 26: Übertritt der AbsolventInnen in den tertiären Bildungsbereich

Haben Sie nach der Matura studiert oder studieren Sie noch? *

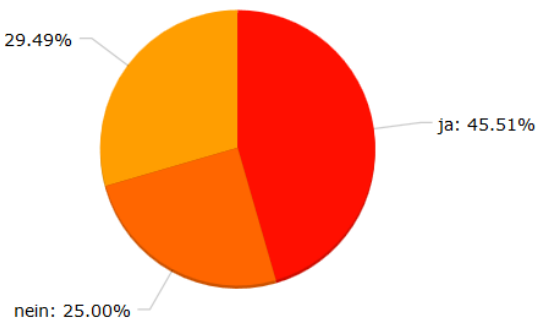
Anzahl Teilnehmer: 156

71 (45.5%): ja

39 (25.0%): nein

46 (29.5%): nein noch nicht, ich habe
aber vor zu studieren

ich habe aber vor zu studieren: 29.49%



Der Bildungshintergrund der Eltern der Befragten und der Wunsch der Befragten zu studieren haben kaum Einfluss aufeinander. Zwar ist die Zahl jener, die studieren wollen, mit Eltern mit Hochschulabschluss als höchstem Bildungsabschluss etwas höher, es kann aber kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden. Wir sehen also, dass es hier nur noch wenig Einfluss der Bildungsvererbung gibt. Allerdings ist eine klare Aussage schwierig, da der Wunsch zu studieren bei den Teilnehmenden grundsätzlich hoch ist. In den folgenden Kreuztabellen sind jene Befragten, die noch nicht wissen, ob sie studieren möchten, nicht berücksichtigt.

Tabelle 60: Kreuztabelle Schulbildung der Eltern – Wunsch zu studieren

Höchste Schulbildung der Eltern – Ich möchte nach der Matura studieren

			Ich möchte nach der Matura studieren.		Gesamt
			trifft zu	trifft nicht zu	
Höchste Schulbildung der Eltern	kein Schulabschluss	n	12 85,70%	2 14,30%	14 100,00%
	Hauptschule, polytechnische Schule	n	28 87,50%	4 12,50%	32 100,00%
	BMS/Lehre	n	163 82,30%	35 17,70%	198 100,00%
	Matura	n	115 84,60%	21 15,40%	136 100,00%
	Hochschule	n	124 91,20%	12 8,80%	136 100,00%

Der Einfluss einer vorher besuchten höheren oder mittleren Schule hat auch keinen Einfluss auf das Vorhaben nach der Matura studieren zu wollen.

Tabelle 61: Kreuztabelle Bildungshintergrund Teilnehmende – Wunsch zu studieren

Besuch einer höheren oder mittleren Schule – Ich möchte nach der Matura studieren

			Ich möchte nach der Matura studieren.		Gesamt
			trifft zu	trifft nicht zu	
Besuch einer höheren oder mittleren Schule	Anzahl		227	40	267
	Ja	% innerhalb von HÖSCHU_JANEIN	85,0%	15,0%	100,0%
	Anzahl		215	34	249
	Nein	% innerhalb von HÖSCHU_JANEIN	86,3%	13,7%	100,0%
Gesamt	Anzahl		442	74	516
	% innerhalb von HÖSCHU_JANEIN		85,7%	14,3%	100,0%

Gut 41% der studierenden befragten AbsolventInnen gibt an, dass die gewählte Studienrichtung mit dem ursprünglichen Lehrberuf zu tun hat. Die Hälfte studiert an der Universität, die andere Hälfte verteilt sich auf andere Hochschulen (FHs etc.).

38% aller AbsolventInnen gibt an, sich auch anderweitig in ihrem Beruf weiterzubilden (Meisterprüfung, Kurse in der Erwachsenenbildung usw.).

9.4.2.14 Anteil weiblicher Teilnehmender

Im Gegensatz zur Grundgesamtheit der Lehrlinge nehmen am Programm Berufsmatura verhältnismäßig mehr Frauen teil. Der Anteil weiblicher Teilnehmender variiert von Semester zu Semester ein wenig, ist aber im Schnitt ausgeglichen, also etwa 50/50. Teilt man die Befragten in zwei Gruppen, nämlich jene mit bildungsnahem Hintergrund (Eltern haben mindestens Matura) und jene mit bildungsfernerem Hintergrund (Eltern haben keine Matura), zeigt sich ein noch deutlicherer Unterschied. Bei der ersten Gruppe teilt sich das Geschlechterverhältnis auch zu etwa gleichen Teilen: 49,8% weiblich/50,2% männlich. Bei der zweiten Gruppe ist der Anteil der weiblichen Teilnehmenden mit 63,7% weiblich/36,3% männlich deutlich höher. In der Grundgesamtheit der Lehrlinge hat der Anteil weiblicher Lehrlinge im Dezember 2015 33,8% (vgl. Dornmayr/Nowak 2016, S. 28) betragen. Das Programm Berufsmatura trägt somit auch zur Frauenförderung bei, besonders wenn man auch noch den Aspekt berücksichtigt, dass der Bildungshintergrund der Eltern der weiblichen Befragten tendenziell niedriger ist.

9.4.2.15 Migrationshintergrund

Zum Migrationshintergrund der AbsolventInnen lässt sich sagen, dass knapp 90% angeben, in Österreich geboren zu sein. 77% geben an, dass ihre Mutter in Österreich geboren worden ist und 79%, dass ihr Vater in Österreich geboren worden ist. Es ist anzunehmen, dass der Migrationshintergrund bei der Grundgesamtheit der Lehrlinge durchaus höher ist und diese Gruppe bei den BerufsmaturantInnen unterrepräsentiert ist.

9.4.2.16 Unterstützung von Familie und Freunden

Knapp 90% der Befragten (n=909) gibt an, dass sich ihre Eltern über das Vorhaben der Befragten die Matura zu machen freuen. Auf die Frage, ob die Teilnehmenden selbst die Matura eigentlich gar nicht machen möchten, sondern die Eltern sie dazu drängen, antworten knapp 80%, dass dies gar nicht zutrifft, was auf eine hohe Eigenmotivation schließen lässt. Weitere 87% geben an, dass sie von ihren Eltern auch bei ihrem Vorhaben die Berufsmatura zu machen zumindest ein wenig unterstützt werden. Immerhin sagen aber auch knapp 13%, dass sie von den Eltern gar nicht oder eher nicht unterstützt werden. Rund ein Viertel der Befragten TeilnehmerInnen gibt an, dass sie sich regelmäßig um Personen in ihrer Familie kümmern müssen, wie z.B. um Geschwister oder einen kranken Elternteil.

Weitere 14% geben an, dass sie daheim keinen Ort haben, wo sie ungestört lernen können.

Knapp 75% der befragten Teilnehmenden (n=910) gibt an, dass sie viele oder zumindest einige Freunde haben, die an einer höheren Schule die Matura machen oder bereits gemacht haben. Knapp 60% haben viele oder einige Freunde, die bereits studieren. Auf der anderen Seite haben mehr als die Hälfte (knapp 54%) viele oder einige Freunde, die eine Lehre machen. Es zeigt sich also, dass die Peergroups der Teilnehmenden zwar durchmischt sind was den Bildungshintergrund betrifft, aber ein großer Teil der Befragten im Freundeskreis Menschen hat, die selbst die Matura im Zuge einer traditionellen Bildungsschiene absolvieren, oder absolviert haben. Das Vorhaben, die Berufsmatura zu machen, dürfte hier also auf hohe Akzeptanz stoßen und vermutlich spielt in diesem Zusammenhang auch die Vorbildfunktion der Freunde eine wichtige Rolle.

9.4.2.17 Unterstützung durch den Lehrbetrieb

Ein weiterer wichtiger Aspekt in der Lebenswelt der TeilnehmerInnen ist die Einstellung des Lehrbetriebes zum Vorhaben, die Matura absolvieren zu wollen. Auch die damit einhergehende Unterstützung, vor allem in Bezug auf die Arbeitszeiten, dürfte erheblichen Einfluss auf den Erfolg der Teilnehmenden haben.

H: Die Unterstützung des Lehrbetriebs hat entscheidenden Einfluss auf die Programmteilnahme.

Die Hypothese bestätigt sich auch in den Rückmeldungen der befragten aktiven TeilnehmerInnen. 76,15% der Befragten (n=910) geben an, dass es voll und ganz oder zumindest ein wenig zutrifft, dass sie vom Betrieb bei ihrem Vorhaben die Berufsmatura zu absolvieren unterstützt werden. Knapp ein Viertel (23,85%) hingegen gibt an, dass dies eher nicht oder gar nicht zutrifft. Wiederum 9% geben an, dass sie die Matura vor allem deshalb machen, weil der Lehrbetrieb es von ihnen erwartet. Wie im Theorieteil erwähnt, wird es vor allem dann für die Teilnehmenden schwierig Kurse zu besuchen, wenn sie aus Branchen kommen, in denen sich die Arbeitszeiten mit den Kurszeiten überschneiden, hier zeigt sich in der Praxis, dass eine erfolgreiche Teilnahme ohne Unterstützung des Lehrbetriebs sehr schwierig ist. Knapp 23% der Befragten aktiven TeilnehmerInnen geben an, dass sie aufgrund ihrer Arbeitszeiten die Kurse häufig nicht besuchen können.

9.4.2.18 Erreichbarkeit der Kursstandorte und Ausstattung der Räume

Bei der Zuteilung zu den Kursen wird im Programm nach Möglichkeit auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingegangen. Dies bestätigt sich auch in der Zufriedenheit mit der Erreichbarkeit der Kursstandorte.

Tabelle 62: TeilnehmerInnen-Zufriedenheit mit der Erreichbarkeit der Standorte

Wie zufrieden sind Sie mit der Erreichbarkeit der Standorte?

Anzahl Teilnehmer: 944

457 (48.4%): sehr zufrieden

375 (39.7%): eher zufrieden

88 (9.3%): eher unzufrieden

24 (2.5%): sehr unzufrieden

Die Lern- und Lehrumgebung und -atmosphäre wirken sich emotionalisierend auf den Lernenden aus. Hierbei zählt nicht der absolute, sondern vor allem der relative Standard

von Schulgebäuden und deren Ausstattung. So zeige z.B. ein Schulhaus mit „*undichten Dächern und zugigen Fenstern*“ in einem Land, in dem andere öffentliche Gebäude prunkvoll sind, den niedrigen Stellenwert von Bildung an (vgl. Roth 201, S. 179 f).

Obwohl die Ausstattung der Kursräume, vor allem was die technische Ausstattung betrifft, immer wieder vor allem von Seiten der Unterrichtenden bemängelt wird, scheint die Zufriedenheit mit der Raumausstattung von den Teilnehmenden relativ hoch zu sein.

Tabelle 63: TeilnehmerInnen-Zufriedenheit mit der Raumausstattung

Wie zufrieden sind Sie mit der Ausstattung

Anzahl Teilnehmer: 944

256 (27.1%): **sehr zufrieden**

497 (52.6%): **eher zufrieden**

159 (16.8%): **eher unzufrieden**

32 (3.4%): **sehr unzufrieden**

10 RESUMÉ UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

Im letzten Kapitel werde ich nun die bisherigen Ergebnisse dieser Evaluationsforschung zusammenfassen und auf mögliche Optimierungsempfehlungen eingehen. Zunächst hat sich bereits im Theorieteil dieser Arbeit gezeigt, dass zusätzliche Betreuung einen wichtigen Einfluss auf den Erfolg der Teilnehmenden im Programm Berufsmatura Wien hat. Im empirischen Teil dieser Arbeit ist deutlich geworden, dass die Zufriedenheit der Teilnehmenden in Bezug auf diese Intervention, den Einsatz von Pädagogischen BetreuerInnen, grundsätzlich sehr hoch ist. Auch die neu implementierte Betreuungsschiene Mentoring wird von den Teilnehmenden des Programms mit hoher Zufriedenheit angenommen. Es zeigen sich rollenspezifische Unterschiede, z.B. hinsichtlich der Art der Kontaktaufnahme und der Vorbildwirkung zwischen den beiden Betreuungsvarianten. Grundsätzlich erfüllen aber beide Varianten die Vorgaben der Koordinationsstelle und tragen somit wesentlich zum Erfolg des Programms bei. Die Unterstützung durch diese zusätzliche Betreuung dürfte einen starken Einfluss auf die Zielerreichung hinsichtlich Erhöhung der sozialen Durchlässigkeit im Bildungsbereich durch das Programm Berufsmatura haben. Etwa die Hälfte der Teilnehmenden kommt aus Familien mit bildungsfernem Hintergrund, woraus sich auch ein positiver Einfluss auf die Bildungsmobilität hierzulande ergibt. Auf der anderen Seite zeigen die Ergebnisse eine deutliche Funktion des Programms als Auffangnetz für Personen mit bildungsfernen Hintergrund und einen beachtlichen Teil an SchulabbrecherInnen. Die Teilnehmenden und AbsolventInnen weisen eine äußerst hohe Motivation auf, nach der Matura auch ein Studium zu beginnen und Rückmeldungen der AbsolventInnen im Zuge von Mentoring- und AbsolventInnenveranstaltungen, lassen den Schluss zu, dass die BerufsmaturantInnen zu einem großen Teil sehr erfolgreich im Studium sind und dieses auch ohne größere Komplikationen abschließen werden. Hervorgehoben werden in der Selbstreflexion der studierenden AbsolventInnen stets die Fähigkeiten in den Bereichen Selbstorganisation und Zeitmanagement, die sie sich im Zuge des Programms angeeignet haben. Auch die in der Berufspraxis erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten werden als wichtige Ressource wahrgenommen. Letztlich dürfte es im Programm Berufsmatura auch gelingen, den Teilnehmenden Bildung „schmackhaft“ zu machen, was vor allem bei

Teilnehmenden mit bildungsfernerem Hintergrund von großem Nutzen ist und für AbbrecheherInnen höherer Schulen einen bedeutenden Reparatureffekt darstellt. Viele studierende AbsolventInnen berichten darüber, dass es für sie keine Option gewesen ist, sich „nur“ mit der Matura zu begnügen.

„Ich war mit 16 nicht reif genug, um über die Matura und ein Studium nachzudenken und wollte lieber Geld verdienen und selbstständig werden! Dies ist der perfekte Weg, um sich Selbstständigkeit anzueignen und seinen eigenen Weg zu finden. Deswegen mache ich jetzt auch das Studium zur Volksschullehrerin.“ (AbsolventIn)

10.1 SUBJEKTIVE ZUFRIEDENHEIT DER TEILNEHMENDEN MIT DER BETREUUNG

„Danke für die Unterstützung! Es war kein leichter Weg, viel zu lernen, Zeitmanagement ein Muss und ohne persönliche Betreuung unmöglich. Danke für die Möglichkeit!“ (AbsolventIn)

Ganz allgemein zeigen die Ergebnisse deutlich, dass die subjektive Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Betreuung sehr hoch ist. Wir haben gesehen, dass das theoretische Konzept der Betreuung (vgl. Kapitel 8.8) in der Praxis zu einem großen Teil umgesetzt wird. Soziale und sachliche Kompetenz der Betreuungspersonen sind die Standbeine einer tragfähigen Arbeitsbeziehung zwischen BetreuerInnen und Teilnehmenden. Vor allem die Sachkompetenz der Betreuungspersonen spielt laut der Ergebnisse dieser Studie eine entscheidende Rolle. Das Wohlfühlen der Teilnehmenden im Umgang mit den Betreuungspersonen dürfte zwar das Fundament sein, um eine funktionierende Arbeitsbeziehung herzustellen, aber entscheidend für die Zufriedenheit mit der Betreuung ist, dass die Betreuungspersonen inhaltlich gut informiert sind und kompetente Auskunft über Programmabläufe und gesetzliche Vorgaben geben können. Eine weitere wichtige Säule stellt die Vorbildwirkung dar, die teilweise unabhängig vom eigenen Bildungsweg einen großen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Betreuung hat. Diese wirkt sich sehr signifikant auf die Kontakthäufigkeit aus. Es zeigt sich ebenso, dass in

Bezug auf die Kontakthäufigkeit eine gute Balance zwischen zu viel und nicht genug existiert, drei Viertel der Befragten sind mit der Kontakthäufigkeit zufrieden. Im Sinne des Qualitätsmanagements wird man dort nachjustieren müssen, wo die Teilnehmenden der Meinung sind, die Kontakthäufigkeit sei zu gering. Auch die Zufriedenheit der Teilnehmenden mit der Erreichbarkeit der Betreuungspersonen ist positiv hervorzuheben. Offensichtlich werden hier zielgruppenadäquate Kommunikationsmittel verwendet.

10.2 PÄDAGOGISCHE BETREUUNG

Das System der Pädagogischen Betreuung stellt von Beginn des Programms an eine der tragenden Säulen des Wiener Modells dar. Die Nähe zu den SchülerInnen an der Berufsschule, vor allem bei Programmeinstieg, bietet für die Teilnehmenden eine wertvolle Unterstützung.

„Ich finde es super, dass es in Wien so eine Pädagogische Betreuung gibt, im vorherigen Bundesland hatten wir das nicht. Es ist ein besseres Gefühl jemanden zur Seite zu haben, dem auch was daran liegt, dass alles gut läuft, und unterstützt, wenn Unterstützung gefragt ist. Ich hatte generell das Gefühl, dass das KUS-Team auch wirklich engagiert ist.“
(AbsolventIn/MentorIn)

Auch die damit verbundene Informationsweitergabe an die Lehrlinge in der Schule in Bezug auf die Berufsmatura ermöglicht es, gezielt auf die SchülerInnen einzugehen. Untenstehendes Feedback auf die Frage, was sich begünstigend auf die erfolgreiche Programmteilnahme ausgewirkt hat, zeigt dies deutlich:

„Der Zufall, der mich zum Lehrling machte und die Lehrer in der Berufsschule, die wollten, dass ich mir das ansehe.“ (AbsolventIn/MentorIn)

10.3 MENTORING

Zunächst zeigt sich, dass die Implementierung des Mentoring-Programms erfolgreich gewesen ist. Zum einen aufgrund der zum großen Teil guten Rückmeldungen der Teilnehmenden, zum anderen aufgrund der positiven Rückmeldungen der MentorInnen.

Für die AbsolventInnen ist das Mentoring-Programm eine Gelegenheit, ihr Wissen weiterzugeben und sich Kompetenzen in diesem Bereich einerseits theoretisch durch den Lehrgang, andererseits praktisch in der Betreuung der Lehrlinge anzueignen, was ihnen auch in anderen Bereichen zu Gute kommt. Diese Fähigkeiten sind z.B. im Management als wichtige Führungskompetenzen, in anderen Beratungssituationen oder im Umgang mit Menschen ganz allgemein von Bedeutung und nützlich. Einer der Grundgedanken des Mentorings, dass auch die MentorInnen ihr persönliches Netzwerk durch die Mentees erweitern, dürfte in der Praxis zum Tragen kommen. Seit Granovetter (1973) ist der Einfluss der „schwachen Beziehungen“ vor allem in Bezug auf berufliche Netzwerke bekannt, zu denen auch die MentorInnen/Mentee-Beziehung zählt. Wobei dieser Nutzen den MentorInnen teilweise nicht gleich ersichtlich ist:

I: Hast Du schon einen Nutzen aus Deiner Tätigkeit gezogen?

M: Ja, also das ist nicht so direkt... Ich mach das eher, weil ich find, da muss man irgendwas zurückgeben. Ich hab die Chance bekommen, das neben der Lehre zu machen. Ich finde, das gehört an andere weitergegeben, diese Chance. Aber sonst hab ich eher keinen Nutzen.

I: Vielleicht ergibt sich ja irgendwann noch etwas, die Theorie besagt ja, dass sich auch für die MentorInnen die Tätigkeit positiv auf's Netzwerken auswirkt.

M: Ja sicher, klar, wenn man das so sieht. Die Connections hat man sicher. Den TN X hab ich sicher im Hinterkopf, wenn ich mal irgendwem brauch, wenn ich ein Spezialprojekt hab, dann ruf ich den an. (MentorIn, Interview 1)

Die Einstellung der AbsolventInnen, etwas zurückgeben zu wollen, findet sich immer wieder als Grundmotivation bei den MentorInnen, was durchaus auf eine sehr hohe Wertschätzung gegenüber dem Programm schließen lässt.

„Weil ich den Leuten helfen wollte, einfach. Weil ich finde, dass das Programm extrem super ist und eine super Möglichkeit, weil ich selber weiß, wie schwer es war, das zu machen (...).“ (MentorIn, Interview 1)

10.4 SYNERGIEEFFEKTE NUTZBAR MACHEN

Ein direkter Vergleich zwischen Mentoring und Pädagogischer Betreuung ist derzeit aufgrund der geringen Fallzahlen beim Mentoring schwierig. Dennoch können die Ergebnisse der Befragung im Hinblick auf die Zufriedenheit mit beiden Betreuungssystemen genutzt werden, um mögliche Synergieeffekte sichtbar zu machen.

Es hat sich gezeigt, dass weder das eine noch das andere Betreuungssystem grundsätzlich zu bevorzugen ist. Vielmehr haben sowohl die Pädagogische Betreuung als auch das Mentoring ihre ganz eigenen Vorzüge, die es auszubauen und zur Optimierung des jeweils anderen Modells zu modifizieren gilt.

Welche Schlüsse können nun also zur Verbesserung der Betreuung aus der Gegenüberstellung beider Modelle gezogen werden?

Zum Beispiel kann festgestellt werden, dass mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen, die von MentorInnen betreut werden, diese als Vorbilder sehen, während dies auf die andere Gruppe der Teilnehmenden nur zu 38% zutrifft. Die Auswertung der Ergebnisse hat nun ergeben, dass diese Wahrnehmung der Betreuungsperson als Vorbild mit der Häufigkeit der Beratungsgespräche und der Zufriedenheit mit der Betreuung korreliert. Somit ergibt sich hieraus ein Vorteil des Mentorings gegenüber der Pädagogischen Betreuung. Wie lässt sich diese Beobachtung nun nutzen, um Letztere zu optimieren? Dass die MentorInnen die BRP selbst absolviert haben, wird von den Teilnehmenden als Ressource wahrgenommen und mehr als die Hälfte der Befragten gibt an, dass dieser Umstand hilfreich sei. Aber auch die Pädagogischen BetreuerInnen haben Erfahrungen auf dem Weg zur Matura gesammelt, ein Teil von ihnen hat sogar ebenfalls die BRP absolviert. Da jedoch – wie die Auswertung des Fragebogens gezeigt hat – in Bezug auf die Vorbildwirkung nicht allein der Umstand, die BRP gemacht zu haben, ausschlaggebend ist, sollte es theoretisch unabhängig vom Bildungsgang für jede Betreuungsperson möglich sein, eine Vorbildfunktion zu entwickeln und die damit einhergehenden positiven Auswirkungen auf die Betreuungssituation zu nutzen. Es wäre daher sinnvoll, dass auch die Pädagogischen BetreuerInnen die eigenen Erfahrungen mit Bildungsabschlüssen, unabhängig davon, wie sie diese erworben haben, verstärkt in die Beratungsgespräche einbringen und dadurch eine Vorbildwirkung entfalten.

Weiter hat es Vorteile, dass die BetreuerInnen in der Wahl der Methode insoweit frei sind, ihre individuellen Stärken einzubringen und ihr Unterstützungsangebot an die Teilnehmenden über die definierte Rolle hinaus zu erweitern. So lassen sich die teilweise positiveren Bewertungen der MentorInnen vermutlich auch auf ihre eigene Definition der Betreuungsfunktion zurückführen, z.B. im Hinblick auf fachliche Unterstützung. Die MentorInnen haben vor nicht allzu langer Zeit in Deutsch, Mathematik, Englisch und möglicherweise sogar im Fachbereich die gleiche fachliche Ausbildung durchlaufen wie ihre Mentees und in diesen Fächern maturiert. Die Inhalte der Kurse dürften ihnen daher präsenter sein, als dies bei den Pädagogischen BetreuerInnen der Fall ist, weshalb sie beim Beratungsgespräch eher in der Lage sind, auch fachliche Fragen zu den Kursinhalten zu beantworten. Wenn nun eine Betreuungsperson selbst auch gleichzeitig Hilfe und Unterstützung in Mathematik geben kann, wird dies vermutlich als sehr positive Ressource wahrgenommen. Je nach individueller Kenntnis werden die Pädagogischen BetreuerInnen hier vielleicht eher zum Besuch von Tutorien raten, was im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe durchaus gewünscht ist, für die Teilnehmenden aber als aufwändiger empfunden wird, als direkt von der Betreuungsperson fachliche Unterstützung zu erhalten. Andererseits wird es auch bei den MentorInnen nicht durchgängig möglich sein, fachlich weiterzuhelfen, zum einen, weil das eigene Wissen nicht in allen Fällen ausreichen wird, zum anderen aus zeitlichen Gründen. Gerade für leistungsschwächere TeilnehmerInnen, die dringend fachliche Unterstützung benötigen, könnte allein die Empfehlung, ein Tutorium zu besuchen, aber nicht ausreichend sein. Ein Kompromiss zwischen direkter fachlicher Unterstützung durch die Betreuungsperson und dem Verweis auf ein Tutorium könnte sein, dass diese die/den Teilnehmende/n bei der Anmeldung zu einem geeigneten Tutorium aktiv unterstützt und so sicherstellt, dass ihr/ihm die notwendige Nachhilfe zuteilwird. Diese direkte Unterstützung steht laut der Ergebnisse in engem Zusammenhang mit der Betreuungszufriedenheit. Zielführend ist in dieser Hinsicht also gerade keine einheitliche Definition der Rolle der Betreuenden als NachhilfelehrerInnen, sondern die Ermutigung der Betreuungspersonen zur kompetenten Selbsteinschätzung, welche Art und welcher Umfang an Unterstützung für sie als BetreuerInnen und für die von ihnen betreuten TeilnehmerInnen möglich und sinnvoll ist und gegebenenfalls ein Leitfaden, wie diese zu verwirklichen ist.

Es ist außerdem davon auszugehen, dass SchülerInnen mit höherer Selbst- und Sozialkompetenz die Ressourcen, die sich durch die Betreuung ergeben, grundsätzlich besser nutzen können. Auch wenn sie möglicherweise insgesamt weniger Unterstützung benötigen, haben sie es im Bedarfsfall leichter, sich die Unterstützungsangebote zu Nutze zu machen und sich Hilfe zu organisieren. Je geringer die soziale Kompetenz der Teilnehmenden ist, desto schwieriger ist es für sie, die vorhandenen Unterstützungsangebote in Anspruch zu nehmen. Für diese Teilnehmenden greift das Konzept der Pädagogischen Betreuung vermutlich besser, da aufgrund der besseren Erreichbarkeit der SchülerInnen durch die BetreuerInnen an der Schule ein regelmäßigerer persönlicher Kontakt gegeben ist. Andererseits wird eine Arbeitsbeziehung mit kaum vorhandener Hierarchie, wie beim Mentoring, mehr Eigenverantwortung der Teilnehmenden erfordern und fördern – eine Kompetenz, die jedoch vor allem bei leistungsmäßig schwächeren TeilnehmerInnen noch nicht genug ausgebildet sein könnte. Es wäre also möglich, dass für selbständigere, reifere und im Programm weiter fortgeschrittene SchülerInnen die Vorteile des Mentorings überwiegen, für schwächere SchülerInnen und für Einsteiger die der Pädagogischen Betreuung. Besonders wichtig scheint in diesem Zusammenhang jedenfalls das regelmäßige Monitoring der Teilnehmenden durch die Betreuungspersonen, um bei plötzlich auftauchenden Problemen schnell eingreifen zu können.

Eine weitere Empfehlung wäre es, MentorInnen verstärkt dort einzusetzen, wo aufgrund der Blockunterrichtsform in einer Schule außerhalb Wiens der dauerhafte persönliche Kontakt mit den Pädagogischen BetreuerInnen vor Ort nicht gegeben ist.

„Da meine Berufsschule nicht in Wien war, hatte ich irgendeinen Lehrer, den ich nicht kannte, daher hatte ich auch fast keinen Kontakt.“ (AbsolventIn)

Für beide Betreuungsschienen gilt es auch, die Arbeitsbeziehung zu den Teilnehmenden zu reflektieren und dort, wo sich zeigt, dass aus welchen Gründen auch immer keine funktionierende Arbeitsbeziehung entsteht, die Betreuung an andere Personen abzugeben ist. Zwar geben nur gut 14% der Befragten an, sich nicht gut mit ihrer

Betreuungsperson zu verstehen, aber auch dies wäre nicht notwendig, da das Betreuungsverhältnis von beiden Seiten aufgelöst werden kann.

10.5 ZUSÄTZLICHE INDIVIDUELLE BERATUNG

Trotz aller Unterstützung durch die BetreuerInnen zeigt sich in der Eingangsphase der Wunsch nach mehr gezielter individueller Betreuung. Zum einen gibt es Optimierungsbedarf bei der Information der Teilnehmenden. 36% der Befragten geben an, kaum oder gar nicht von den Betreuungspersonen über die Eingangsphase informiert worden zu sein. Gerade zu Beginn sollten die BetreuerInnen wiederholt und gezielt informieren, um Unklarheiten zu beseitigen. Zum anderen zeigt sich, dass aufgrund der hohen Drop Out-Raten in der Eingangsphase eine zusätzliche beratende Unterstützung sinnvoll wäre. Eine Variante wäre die Empfehlung der Basismodul-TrainerInnen oder der Betreuungspersonen für zusätzliches individuelles Coaching oder Beratung zur Abklärung von Motivation, Lernstrategien, Zeitmanagement und persönlichen Faktoren, die den Erfolg verhindern. In diesen Gesprächen soll auch der Bedarf an fachlicher Unterstützung abgeklärt und persönliche Ressourcen der Teilnehmenden abgerufen werden. Sollten diese nicht in ausreichender Form vorhanden sein, sollen mögliche Unterstützungsangebote sowohl in fachlicher Hinsicht (Tutorien, Nachhilfe) als auch im persönlichen Bereich (Zusatzmodule, weiteres Coaching) und deren Notwendigkeit in Bezug auf eine erfolgreiche Teilnahme aufgezeigt werden. Ziel wäre ein individuelles Empowerment der Teilnehmenden. Sollte sich herausstellen, dass zum gegebenen Zeitpunkt eine erfolgreiche Teilnahme nicht realistisch ist, kann diese Intervention auch zu einem leidensfreien Ausstieg aus dem Programm beitragen.

Ein erstes Pilotprojekt, das im Februar 2017 gestartet ist, zeigt, dass sowohl bei Schwierigkeiten in der Eingangsphase als auch bei Schwierigkeiten im weiteren Programmverlauf zusätzliche Unterstützung durch systemische Beratung und Coaching einen wertvollen Beitrag leisten kann.

10.6 OPTIMIERUNG DER ABLÄUFE UND STRUKTUREN

„In der Anfangsphase teilweise undurchsichtige Organisation und rasche Veränderungen, womöglich deshalb auch einige Fehlinformationen und unklare Rahmenbedingungen des Kurses. Ich bin mir allerdings sicher, dass mittlerweile, wie auch schon zu Ende meiner Betreuung merkbar, viele Abläufe und der Informationsfluss besser geworden sind. Wünschenswert wäre zu meiner Zeit ein flexibleres Zeitmodell mit wenig Nachteilen bei ungünstigen Arbeitszeiten gewesen, wobei auch dieser Punkt mittlerweile schon verbessert wurde.“ (AbsolventIn)

Wie in Kapitel 8.4 beschrieben, hat es im Verlauf des Programms Optimierungen in unterschiedlichen Bereichen gegeben. Dies scheint sich anhand der Ergebnisse – vor allem auch in Bezug auf die Betreuungsmaßnahmen – bezahlt zu machen.

Um möglichst vielen Lehrlingen die erfolgreiche Absolvierung des Programms zu ermöglichen, gibt es mittlerweile eine Reihe von Unterstützungsmaßnahmen, z.B. Tutorien oder persönliches Coaching, die jeweils andere Stärken aufweisen und an unterschiedlichen Punkten greifen. Diese können sich gut ergänzen, allerdings zeigt sich der Bedarf einer besseren Abstimmung. Eine Möglichkeit wäre es, die handelnden Beteiligten auch hier mehr in die Pflicht zu nehmen und die BetreuerInnen zu ermutigen, durch Selbstreflexion die jeweiligen Grenzen zu erkennen und bei Bedarf die zu betreuenden Personen an die richtige Stelle weiterzuleiten. Auch hier nicht nur, indem man ihnen Optionen aufzeigt, sondern sie – wie oben im Hinblick auf die fachliche Unterstützung beschrieben – dabei auch so weit begleitet, bis die nächste Instanz greift. Derzeit wird im Sinne der Hilfe zur Selbsthilfe zwar den KlientInnen bei Bedarf aufgezeigt, wo sie sich Hilfe holen können, diese bleiben dann aber teilweise am Weg dahin stecken. Hier wären eine verstärkte Begleitung und mehr Empowerment der Teilnehmenden erforderlich. Es hat sich in Einzelfällen bereits abgezeichnet, dass im Anlassfall die zusätzlich bestehende Möglichkeit von individueller Beratung bzw. Coaching positive Auswirkungen haben kann. Um sowohl die Pädagogischen BetreuerInnen als auch die MentorInnen bei der Entscheidung über mögliche weitere Vorgehensweise kompetent zu unterstützen, ist die Installation eines regelmäßig erscheinenden Newsletters geplant, der

über aktuelle Entwicklungen und Rahmenbedingungen informiert. Zusätzlich wird der Bedarf der Betreuungspersonen an einer Supervision teilzunehmen abgefragt werden.

Die Teilnehmenden sollten laut Konzept im ersten Schritt alle verfügbaren Informationen von den Betreuungspersonen erhalten und diese sollten in der Lage sein, zu differenzieren, welche Fragestellung dann möglicherweise in den Kompetenzbereich anderer Stellen fällt. Dass sich mehr als die Hälfte der Befragten bei Unklarheiten zum Programmablauf an die Koordinationsstelle wendet, führt dort teilweise zu Ressourcen-Engpässen.

„Die Leute in der Koordinationsstelle waren teilweise entweder überfordert bzw. hatte ich immer das Gefühl ihnen auf die Nerven zu gehen, wenn man Fragen oder Anliegen hatte.“
(AbsolventIn)

Hier ist es vorgesehen, die BetreuerInnen als erste AnsprechpartnerInnen zu kontaktieren. Die Erfahrungen in der Praxis zeigen jedoch, dass sehr häufig Fragen an die Koordinationsstelle gerichtet werden, die eigentlich von den Betreuungspersonen beantwortet werden könnten. Hier könnte mehr Aufklärung über die Zuständigkeit Abhilfe schaffen, nachdem knapp ein Drittel der Befragten angibt, sich mit Fragen nicht an die BetreuerInnen gewandt zu haben, weil sie nicht wussten, dass diese Auskunft geben können.

„Habe den Betreuer nicht in Anspruch genommen, da nicht benötigt wurde. Wollte ihn auch nicht mit persönlichen Problemen belasten. Ich wusste nicht, dass er das nicht (ganz) freiwillig macht. Hätte ich gewusst, dass er dafür Geld bekommt, hätte ich vielleicht mehr gefragt.“ (AbsolventIn/MentorIn)

In einem ersten Schritt erhalten alle neuen Teilnehmenden beim Mentoring ein obligatorisches, zum Teil standardisiertes offizielles von der Koordinationsstelle verschicktes Begrüßungsmail, in dem der/die Mentor/in vorgestellt wird und auch dessen/deren Zuständigkeitspektrum. Darüber hinaus gibt es eine standardisierte Vorlage für eine Vereinbarung zwischen MentorIn und Mentee, in der auch nochmal auf

die Zuständigkeitsbereiche hingewiesen und die beim ersten persönlichen Kontakt gemeinsam ausgefüllt wird. Diese Vereinbarung ist im Zuge der Feedbackgespräche mit den Pädagogischen BetreuerInnen auch dort als Instrument vorgeschlagen und durchwegs gut angenommen und als sinnvoll erachtet worden.

Um mehr Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche weiteren Schritte in Richtung Drop-Out-Minimierung gesetzt werden könnten, müsste man einen genaueren Blick auf die bereits abgemeldeten TeilnehmerInnen werfen, bzw. bei künftigen Abmeldungen noch gezielter nach den Gründen der Abmeldung fragen. Um mehr über die AbbrecherInnen zu erfahren, wäre eine weiterführende Forschung mit Fokus auf Motive und sozialen Hintergrund der AbbrecherInnen notwendig.

10.7 QUALITÄTSMANAGEMENT IN DEN KURSEN

„Es gibt ein paar sehr gute Lehrer in diesem Programm und leider auch ein paar wenige, die dafür überhaupt nicht geeignet sind. Stichprobenartige Kontrollen wären nicht schlecht.“ (AbsolventIn)

Es zeigt sich, dass es sinnvoll ist, noch mehr Fokus auf die Unterstützung der Unterrichtenden und die Unterrichtsqualität zu legen. Diese gehören trotz der skizzierten Unterschiede zum traditionellen Schulunterricht, wie die Ergebnisse der Befragung zeigen, zu den wichtigsten Faktoren, die zwischen Erfolg und Misserfolg entscheiden können und die Unterrichtenden sind häufig eine erste Anlaufstelle bei Fragen. Es braucht vermutlich eine stärkere Einbindung der Unterrichtenden in Informationsprozesse. Zwar finden halbjährlich Fachkonferenzen statt, allerdings bedarf es auch häufiger Einzelgespräche mit den Unterrichtenden, um auf die individuellen Bedürfnisse und Fragen besser eingehen zu können. Dies wird in der Praxis teilweise auch so gehandhabt, sollte in Zukunft aber standardisierter und einheitlicher ablaufen, bspw. im Zuge der Feedbackgespräche. Auch das Qualitätsmanagement im Unterricht sollte trotz der guten Ergebnisse zur Unterrichtszufriedenheit nicht aus den Augen verloren werden.

„Die Überprüfung der Prozessqualität liefert Informationen über den Prozess der Wissensvermittlung selbst – sprich: über die Lehr- und Lernprozesse – und darüber, wie diese überdacht und verändert werden können. Da man mit Donabedian davon ausgehen muss, dass die Ergebnisse von der Qualität von Struktur und Prozess abhängen, ist die Beobachtung der Prozesse für den Erziehungsalltag in der Schule von größerer Bedeutung und Konsequenz als die einzelne Note oder der Notendurchschnitt einer Klasse oder Schule.“ (Dür 2008, Kap. 3.5., Pos. 1039)

10.8 EINFLUSS VON FAMILIE, FREUNDEN UND BERUF

Die Einstellung des sozialen Umfelds der Teilnehmenden zu Bildung und Schule scheint von großer Relevanz für eine erfolgreiche Teilnahme zu sein, was auch schon aus der Befragung der MentorInnen hervorgeht, vor allem die der Eltern und des Freundeskreises. Des Weiteren stellt die tatsächliche Unterstützung aus dem sozialen Umfeld der Teilnehmenden einen wichtigen Aspekt dar. Auch aufgrund der bestehenden Theorie können wir davon ausgehen, dass sowohl die Unterstützung der Eltern, als auch die Unterstützung bzw. Akzeptanz in der Peergroup einen wichtigen Beitrag leisten, um im Programm erfolgreich zu sein. Auch persönliche Hintergründe der Teilnehmenden und mögliche familiäre und andere persönliche Rahmendbedingungen und Faktoren wirken sich auf die erfolgreiche Absolvierung der Berufsmatura aus.

„Familiäre Probleme (Schulden, Streitereien, Abwesenheit von Elternteilen, etc.) sind ein großes, wenn nicht das größte Hindernis.“ (AbsolventIn)

Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Teilnehmenden zu einem großen Teil einen hohen Grad an Unterstützung und Akzeptanz innerhalb ihrer Familie erfahren. Jedoch gibt es auch einen Teil der Befragten, die keinerlei Unterstützung erfahren, oder zusätzlich zu Arbeit und Berufsmatura auch noch Verpflichtungen innerhalb der Familie nachkommen müssen (vgl. Kap. 9.6.2.16). Dies ist ein Indiz dafür, dass es vor allem bei diesen Personen gutes Selbstmanagement und Zeitmanagement braucht, um alle Anforderungen unter einen Hut zu bekommen. Wenn die ohnehin schon existierende Dreifachbelastung durch

Arbeit, Berufsschule und Maturakurse noch durch private Verpflichtungen ergänzt wird, kann dies durchaus ein Kriterium sein, das über Erfolg und Misserfolg entscheidet. Einen weiteren wichtigen Aspekt stellt der Einfluss der Freunde dar.

„Es braucht hohe Überwindung, neben der ohnehin anstrengenden Vollzeitbeschäftigung die jeweiligen Kurse zu besuchen. In meinem Fall waren Freunde eine gewaltige Motivation die Berufsmatura abzuschließen, um nicht vom Ausbildungsgrad her zurückzufallen.“ (AbsolventIn)

Die obenstehende Rückmeldung zeigt, dass die Motivation, trotz der Mehrfachbelastung durchzuhalten, von den Freunden positiv beeinflusst werden kann, in diesem Fall, weil die Freunde scheinbar auch die Reifeprüfung gemacht haben und das gleiche Bildungsniveau erreicht werden soll. Die Ergebnisse zeigen, dass die Peergroups der Teilnehmenden, was den Bildungshintergrund betrifft, durchmischt sind, aber einen hohen Grad an Menschen aufweisen, die selbst die Matura gemacht haben oder sogar schon studieren. Dies hat vermutlich starken Einfluss auf die Motivation der Teilnehmenden.

Hinsichtlich der Unterstützung des Betriebes, wäre eine erneute Befragung der AbbrecherInnen aufschlussreich. Nachdem gut drei Viertel der Befragten angeben, vom Betrieb unterstützt zu werden und auch die Arbeitszeit den Kursbesuch nicht verhindert, ist davon auszugehen, dass dies ein wichtiges Kriterium zur Teilnahme darstellt und möglicherweise jene Personen, bei denen dies nicht so ist, bereits wieder aus dem Programm ausgeschieden sind. Immerhin bleibt somit fast ein Viertel der aktiven TeilnehmerInnen, das aufgrund der mangelnden Unterstützung durch den Betrieb und die Gefährdung des Kursbesuchs aufgrund der Arbeitszeiten drop-out-gefährdet ist. Die Unterstützung und Befürwortung der Familie und Freunde in Bezug auf die Berufsmatura ist wie gesagt durchgängig sehr hoch. Somit muss es Aufgabe der BetreuerInnen sein, vor allem bei dem kleineren Teil der Teilnehmenden, die in diesem Bereich keine ausreichende Unterstützung erfahren, in kompensierender Form beizutragen, um die fehlende Unterstützung im sozialen Umfeld auszugleichen.

Anhand der Ergebnisse aus der Befragung und der Theorie wird deutlich, dass die Betreuungspersonen in mehreren Bereichen Einfluss auf die erfolgreiche Kursteilnahme der Teilnehmenden haben können.

Das Diagramm zeigt die Faktoren, die zu einer erfolgreichen Kursteilnahme führen. In der Mitte befindet sich ein grüner Kasten mit der Aufschrift 'Erfolgreiche Kursteilnahme'. Um diesen Kasten herum sind fünf weitere Kästen angeordnet, die durch Pfeile mit dem zentralen Kasten verbunden sind:

- Unterrichts-Qualität** (oben): Betreuer gibt Rückmeldung und unterstützt.
- Unterstützung von Eltern, Partnern, Peergroup, Arbeitgeber** (links): Betreuung kompensiert und verstärkt.
- Fachliche Kenntnisse** (rechts): Betreuung vermittelt und unterstützt.
- Erfolgreich absolvierte Eingangsphase** (unten links): Betreuung informiert und unterstützt.
- Sinn, Motivation** (unten rechts): Betreuung unterstützt bei der Entwicklung.

```
graph TD; UQ[Unterrichts-Qualität] --> EK[Erfolgreiche Kursteilnahme]; UE[Unterstützung von Eltern, Partnern, Peergroup, Arbeitgeber] --> EK; FK[Fachliche Kenntnisse] --> EK; EA[Erfolgreich absolvierte Eingangsphase] --> EK; SM[Sinn, Motivation] --> EK;
```

213

10.10 SOZIALE DURCHLÄSSIGKEIT – POSITIVE BILDUNGSMOBILITÄT UND REPARATURWEG

Wie in Kapitel 9.6.2.12 ersichtlich, zeigen die Ergebnisse der Befragung deutlich, dass durch das Programm Berufsmatura Wien für einen großen Teil der Teilnehmenden ein Bildungsaufstieg ermöglicht wird. Mindestens die Hälfte der Teilnehmenden kommt aus Familien mit Eltern, die als höchsten Bildungsabschluss keine Reifeprüfung haben.

Auf der anderen Seite gibt es einen hohen Anteil an Teilnehmenden mit bildungsnahem Hintergrund. Hier ist der Effekt der Vermeidung von Abwärtsmobilität deutlich hervorzuheben. Wie Schlögl, Mayerl und Lachmayr auch schon 2012 bemerken, dürfte das Programm Berufsmatura besonders für SchulabbrecherInnen höherer Schulen und Personen, die bereits andere Ausbildungswege eingeschlagen, aber nicht beendet haben, interessant sein (vgl. ebd. 2012, S. 23). Für diese Personen stellt eine Lehrausbildung in Kombination mit einer kostenfreien BRP einen geeigneten Reparaturweg, im Sinne der Vermeidung von negativer Bildungsmobilität, dar. Bei der Gruppe der SchulabbrecherInnen höherer Schulen handelt es sich keineswegs nur um Personen mit bildungsnahem Hintergrund (vgl. Kap. 9.6.2.10). Die Möglichkeit, die im Vorfeld abgebrochene Schulkarriere über die Lehre wieder aufzunehmen, wird jedenfalls als Chance wahrgenommen.

„Ich möchte mich bei euch ALLEN herzlich bedanken, dass es überhaupt so etwas gibt. Die jugendliche Naivität hat mich dazu bewogen die AHS abzubrechen und das "schnelle" Geld zu verdienen. Heute bin ich fast fertig mit dem Studium und habe einen tollen Job mit enormer Zukunftsaussicht. Ohne der Berufsmatura wäre all das nicht möglich. VIELEN DANK.“ (AbsolventIn)

Nach aktuellen Zahlen melden sich in Wien etwa 800-1000 Lehrlinge pro Jahr zum Programm Berufsmatura an. Davon schaffen etwa 400 die Eingangsphase und beginnen mit den eigentlichen Vorbereitungslehrgängen (Hauptmodulen). Pro Jahrgang gibt es in Wien etwa 5000 Lehrlinge, das bedeutet etwa 8% der Lehrlinge beginnen nach der Eingangsphase mit der Vorbereitung auf die Reifeprüfung. Kann man nun davon ausgehen, dass die aktuellen Abschlusszahlen konstant bleiben, werden auch künftig

etwa 200 Teilnehmende pro Jahr in Wien die Berufsreifeprüfung im Zuge des Programms absolvieren, was etwa 4 % der Lehrlinge in Wien entspricht.

Pro Jahrgang gibt es in Wien etwa 9.000 SchülerInnen, die mit einer Reife- oder Diplomprüfung eine maturaführende Schule abschließen (vgl. Statistik Austria, Bildung in Zahlen 2015/16, Tabellenband, S. 288). Das Programm Berufsmatura Wien trägt also mit gut 2% zur Erhöhung der MaturantInnenquote in Wien bei. Der Anteil der Eltern ohne Matura liegt in Wien in den maturaführenden Schulen im Schnitt bei etwa 55% (vgl. Kapitel 9.6.2.12). Somit findet bei etwa 5.000 Jugendlichen positive Bildungsmobilität statt. Im Vergleich dazu sind es beim Programm Berufsmatura etwa 65%, wenn man von der höchsten abgeschlossenen Bildung des Vaters ausgeht (entspricht in etwa der Verteilung an der BHS, vgl. dazu auch Kapitel 9.6.2.12). Geht man weiter davon aus, dass knapp die Hälfte der AbsolventInnen ein Studium beginnt, entspricht das etwa 100 StudienanfängerInnen pro Jahr, die im Zuge des Programms eine Studienberechtigung erlangen.

Einen wertvollen Effekt dürfte auch die Durchmischung der Lehrlinge in den Kursen hinsichtlich Beruf, Alter, Herkunft, schulischem Vorwissen etc. haben. Dies führt dazu, dass in einer Klasse Teilnehmende mit unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlichem Bildungshintergrund, unterschiedlichen finanziellen Ressourcen und unterschiedlichen Berufen nebeneinandersitzen. Aus pädagogischer und sozialer Sicht wird dies vor allem von den Unterrichtenden als Vorteil gegenüber homogen gestalteten Kursen (z.B. wenn alle Teilnehmenden aus dem gleichen Betrieb und Lehrberuf stammen) gesehen. Zwar stellt dieser Umstand die Unterrichtenden manchmal vor methodische Herausforderungen, aber spätestens an den Prüfungsergebnissen lässt sich erkennen, dass die Vorteile überwiegen. Auch dieser Aspekt wäre für weiterführende Forschung sehr interessant.

Ein großer Teil der Lehrlinge erhofft sich durch die Matura bessere Berufs- und somit Lebenschancen. Dies ist durchaus berechtigt. Zum einen, weil die Berufsaussichten sich durch die Matura erhöhen, zum anderen, weil sie mit der Chance auf weiterführende Bildung einhergeht. Die Daten dieser Erhebung zeigen bei BerufsmaturantInnen einen relativ häufigen Übertritt in den tertiären Bildungsbereich. 46% haben nach Absolvierung

der Berufsmatura ein Studium begonnen und weitere 29% sagen, dass sie dies noch vorhaben. Knapp 46% der befragten AbsolventInnen geben an, dass sich durch den Erwerb der Berufsmatura berufliche Vorteile ergeben haben. Beachtet man dann auch noch die Tatsache, dass nur 23% der Befragten angegeben haben, dass sie die Matura auch gemacht hätten, wenn sie die Kurse selbst finanzieren müssten, ergibt sich hier ein deutlich positiver bildungspolitischer und gesellschaftlicher Effekt.

„Die kostenlose Berufsmatura ist ein sehr gutes und wichtiges Angebot. Sie hat mir ermöglicht, meinen Fehler (die Schule abzubrechen) wieder gut zu machen. Die Betreuung während des Programms war sehr gut, die Koordinationsstelle konnte schnell und unkompliziert bei allen Problemen helfen, es gab nie irgendwelche organisatorischen Probleme, weder bei den Kursen noch bei den Prüfungsantritten. Des Weiteren konnte ich dank der Berufsmatura studieren gehen und mich beruflich verändern. Jetzt bin ich bereits im 5. Semester und habe vor einigen Monaten einen tollen neuen Job bekommen. Ohne das Angebot der kostenlosen Berufsmatura wäre das wahrscheinlich nicht möglich gewesen. Vielen Dank dafür!“ (AbsolventIn)

Auch erfüllt das Programm einen Beitrag zur Frauenförderung, da der Anteil an weiblichen Teilnehmenden im Programm Berufsmatura in Relation zur Grundgesamtheit der Lehrlinge höher ist. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass gerade weibliche Teilnehmende zu einem größeren Teil aus bildungsferneren Familien kommen (vgl. Kap. 9.6.2.14).

Abschließend kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich durch Bildung statistisch eindeutig bessere Chancen am Arbeitsmarkt ergeben. Somit erhöhen öffentlich geförderte Bildungsmaßnahmen, welche für die Teilnehmenden kostenfrei sind, wie am Beispiel der Berufsmatura verdeutlicht, die soziale Durchlässigkeit, die Jobaussichten und somit auch die Einkommensmöglichkeiten. Vermutlich wird aber alleine durch Bildung eine Umverteilung des Vermögens in der Gesellschaft nicht stattfinden. Hier spielen auch noch andere Faktoren eine Rolle, die auch in anderen Bereichen zu ungleichen Startvoraussetzungen führen, die sich schwer aufholen lassen, wenn viele bei Null beginnen, während andere einen nicht einzuholenden Vorsprung an finanziellen Mitteln

(Erbschaften usw.) aufweisen (vgl. Kapitel 2). Aber letztlich führt es möglicherweise zu einer Verbesserung für die nächste Generation, wenn bis dahin die Schere zwischen Kapitalerträgen und Einkommen nicht noch deutlicher auseinandergegangen ist. Hoffen wir, dass geeignete Bildungsmaßnahmen, wenn sie schon nicht immer den „mit Bildung kann man alles erreichen“-Effekt erzielen können, künftig verstärkt zur sozialen Angleichung bisher benachteiligter sozialer Gruppen beitragen können. Schließlich bleibt der Lichtblick, dass Bildung, unabhängig von den Anforderungen des Arbeitsmarktes, auch den Effekt hat, Menschen zum selbstständigen kritischen Denken zu bewegen, nicht nur in fachlicher Hinsicht, sondern auch in Bezug auf Vernunft und die Einstellung zur Welt allgemein. Somit gibt Bildung immer auch die Möglichkeit, ein Stück weiter über den Tellerrand zu blicken, die eigene Lebenseinstellung und die damit verbundenen Glaubenssätze zu hinterfragen und mit Herausforderungen des Lebens besser umgehen zu können.

Projekte wie das Programm Berufsmatura zeigen deutlich, dass durch staatliche Maßnahmen in Bildungsnischen soziale Durchlässigkeit und Bildungsfairness hergestellt werden können. Es benötigt aber nach wie vor mehr Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Institutionen, sowie den Mut, trotz Widerständen von unterschiedlichen Interessensgruppen, wie z.B. Lehrgewerkschaften, Schulen und anderen beteiligten Playern, Projekte weiter zu forcieren, die Wirkung zeigen. Bei der praktischen Umsetzung dieser Maßnahmen wäre eine durchdachte und an die realen Erfordernisse angepasste Gesetzgebung notwendig und wünschenswert, um die ohnehin schon betreuungsintensiveren Zielgruppen vor zusätzlichen bürokratischen Hürden zu schützen. Diese Gruppen brauchen gezielte Begleitung. Meist reicht es nicht aus, neue Bildungsmaßnahmen zu installieren, es braucht auch Unterstützung dabei, dass diese erkannt und in Anspruch genommen werden. Hier gilt es früh und verstärkt auf die entsprechenden Personen, das sind LehrerInnen, Eltern sowie SchülerInnen, einzugehen, diese zu informieren und ihnen beizustehen. Das Projekt Berufsmatura ist zwar ein sinnvolles Instrument zur Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit, doch die Teilnehmenden haben schon ein Alter erreicht, in dem es oft schwierig ist, die bereits verflungenen Bildungsjahre wieder aufzuholen und müssen somit eine extrem große Anstrengung aufbringen, um erfolgreich zu sein. Die frühen Jahre des Lernens bis zum Ende der Schulpflicht sind besonders wichtig, um das nötige Basiswissen für spätere

Schulbildung zu erlangen – und auch, um eine positive Einstellung zu Schule und Bildung zu entwickeln. Wenn hier mehr Intervention möglich wäre, bräuchte es weniger Reparaturmaßnahmen zu einem späteren Zeitpunkt, ganz abgesehen von oben erwähnten Forderungen nach Maßnahmen, die außerhalb des Bildungswesens zu insgesamt mehr sozialer Chancenfairness führen würden.

11 LITERATUR

- Ahnert, Liselotte (Hrsg.), 2014: Theorien in der Entwicklungspsychologie. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg.
- Antonovsky, Aaron/Franke, Alexa (Hrsg.), 1997: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvt-Verlag, Tübingen.
- Altzinger, Wilfried/Rumplmaier, Bernhard/Schneebaum, Alyssa/Lamei, Nadja, 2013: Intergenerationelle soziale Mobilität in Österreich. In: Statistische Nachrichten (1), S. 48-62.
- Archau, Sabine/Schlögl, Peter, 2007: Von der Lehre zur postsekundären Bildung. Eine Studie und Modelle zur Durchlässigkeit im österreichischen Ausbildungssystem. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw), Wien.
- Arnold, R., 1997: Von der Weiterbildung zur Kompetenzentwicklung: Neue Denkmodelle und Gestaltungsansätze in einem in sich verändernden Handlungsfeld. In: Kompetenzentwicklung 1997, Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management, Waxmann, Berlin.
- Bacher, Johann/Tamesberger, Dennis, 2013: Desintegrationsrisiken von Jugendlichen: Dauerhafte oder vorübergehende Ausgrenzung vom Arbeitsmarkt für unterschiedliche Risikogruppen. In: Stock, Michaela/Dietzen, Agnes/Lassnigg, Lorenz/Markowitsch, Jörg, Moser, Daniela (Hrsg.), 2013: Neue Lernwelten als Chance für alle. Beiträge zur Berufsausbildungsforschung. Studien Verlag, Innsbruck, Wien, Bozen.
- Beck, Ulrich, 1986: Risikogesellschaft. Der Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a. M.
- Berger, Peter/Luckmann, Thomas, 2004: Die gesellschaftliche Konstruktion von Wirklichkeit. Fischer Taschenbuch Verlag, 20. Auflage, Frankfurt am Main.
- BMB: Richtlinien zum Förderprogramm „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“. Wien. Online: <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/bm/index.html> (Zugriff am 7.2.2017).
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (Hrsg.), 2005: Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Böhme, Janette/Kramer, Rolf-Torsten (Hrsg.), 2001: Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Leske und Budrich, Opladen.
- Boudon, R., 1974: Education, Opportunity and social Inequality. John Wiley & Sons. New York/London/Sydney/Toronto.
- Bourdieu, Pierre, 1983: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Schwartz (Soziale Welt Sonderband 2, S. 183-198), Göttingen.
- Bourdieu, Pierre, 1992: Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital. In: Die verborgenen Mechanismen der Macht. VSA, Hamburg.
- Bourdieu, Pierre, 2005: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik und Kultur 1. VSA, Hamburg.
- Brooks-Gunn, J., Markman, L., 2005: The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. In: Future Child 2005, S. 139-169.

Brüsenmeister, Thomas, 2008: Bildungssoziologie. Einführung in Perspektiven und Probleme. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Budde, Jürgen (Hg.)/Krüger, Heinz-Hermann/Rabe-Kleberg, Ursula/Kramer, Rolf-Torsten, 2010: Bildungsungleichheiten revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Dahrendorf, Ralf, 1979: Lebenschancen. Anläufe zur sozialen und politischen Theorie. Suhrkamp-Taschenbuch, Frankfurt a.M.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M., 1993: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39.Jg., Heft 2/1993, S. 223-228.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M., 2002: Handbook of self-determination research. University of Rochester Press, Rochester.

Diekmann, Andreas, 2002: Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 9. Auflage, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek bei Hamburg.

Dobrovnik, Franz/Khan, Gabriele/Arrich, Roland/Embacher, Andrea/Russek, Astrid, 2011: Lehre mit Matura. Befragung von Lehrlingen. Bericht 2009/2010. Pädagogische Hochschule Kärnten. Viktor Frankl Hochschule.

Dornmayr, Helmut/Nowak, Sabine, 2016: Lehrlingsausbildung im Überblick 2016. Strukturdaten, Trends und Perspektiven. Ibw-Forschungsbericht Nr. 188, Wien.

Dubrovnik, F./Khan, G./Arrich, R./Embacher, A./Russek, A., 2011: Lehre mit Matura. Befragung von Lehrlingen, Bericht 2009/2010. Pädagogische Hochschule Kärnten. Klagenfurt.

Dür, Wolfgang, 2001: Systemtheorie sensu Luhmann. Eine Einführung. In: Richter, Rudolf (Hg.): Soziologische Paradigmen. Eine Einführung in klassische und moderne Konzepte von Gesellschaft, WUV-Universitätsverlag, Wien, S. 138-168.

Dür, W., Griebler, R., 2007: Die Gesundheit der österreichischen SchülerInnen im Lebenszusammenhang. Schriftenreihe Originalarbeiten, Studien, Forschungsberichte des Bundesministeriums für Gesundheit, Familie und Jugend, Wien.

Dür, Wolfgang, 2008: Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung. Verlag Hans Huber, Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. e-Book.

Ebner, Christian, 2012: Die duale Ausbildung als „Sicherheitsnetz“? Ein Vergleich der Länder Deutschland, Österreich, Schweiz und Dänemark. In: Stock, Michaela/Dietzen, Agnes/Lassnigg, Lorenz/Markowitsch, Jörg, Moser, Daniela (Hrsg.), 2013: Neue Lernwelten als Chance für alle – Beiträge zur Berufsausbildungsforschung. Studien Verlag, Innsbruck, Wien, Bozen. S. 143-164.

Edelkraut, Frank/Graf, Nele, 2011: Der Mentor – Rolle, Erwartungen, Realität (Standortbestimmung des Mentoring aus Sicht der Mentoren). Pabst Science Publishers, Lengerich.

Edelkraut, Frank/Graf, Nele, 2014: Mentoring. Das Praxisbuch für Personalverantwortliche und Unternehmer. Springer Fachmedien, Wiesbaden.

Ehlers, Jan/Kruse, Nikolas, 2007: Jugend-Mentoring in Deutschland (Patenschaftsprogramme im Handlungsfeld Berufsorientierung und Berufswahl). Books on Demand GmbH, Norderstedt.

Erler, Ingolf, 2006: Kindheit im Abseits. Kinderarmut im Reichtum. In: Ribolits, Sertl, Zuber (Hrsg.): Verlierer im Überfluss. Bildungssystem und Ungleichheit. Innsbruck. S. 129-140

Erler, Ingolf, 2014: Soziale Ungleichheit und die Institution Schule in Österreich. In: Erziehung und Unterricht. Jänner/Februar 1-2/2014, ÖBV, Wien. S. 22-28.

- Fessler, Pirmin/Schneebaum, Alyssa, 2012: Gender and Educational Attainment Across Generations in Austria. *Feminist Economics* 18 (1). Wien. S. 161-188.
- Fessler, Pirmin/Mooslechner, Peter/Schürz, Martin, 2012: Intergenerational Transmission of Educational Attainment in Austria, *Empirica: Volume 39, Issue 1* (2012). S. 65-86.
- Fessler, Pirmin/Mooslechner, Peter/Schürz, Martin, 2014: Vererbte Ungleichheit in Österreich. In: *Erziehung und Unterricht. Jänner/Februar 1-2/2014, ÖBV, Wien*. S. 58-65.
- Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke Ines (Hg.), 2004: *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe, 2009: *Sozialforschung. Methoden und Anwendung*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe, 2010: *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt, Reinbek bei Hamburg.
- Foerster, Heinz von, 1996: *Wissen und Gewissen, Versuch einer Brücke*. Suhrkamp, Frankfurt/Main.
- Fronek, Wolfgang, 2010: *Partizipation zwischen Möglichkeit und Wirklichkeit. Eine soziologische Untersuchung an Wiener Berufsschulen*. VDM Verlag. Saarbrücken.
- Froschauer, Ulrike/Lueger, Manfred, 2003: *Das qualitative Interview*. WUV, Wien.
- Giddens, Anthony, 1999: *Soziologie*. Nausner & Nausner, Graz-Wien.
- Gambetta, Diego, 1987: *Where They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education*, Cambridge: University Press.
- Glaser, Barney G./Strass, Anselm L., 1998: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber, Bern.
- Granovetter, Mark S., 1973: The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology*, Band 78, Nr. 6, S. 1360-1380.
- Hasse, Raimund/Schmidt, Lucia, 2012: Institutionelle Diskriminierung. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U. H., Scherr, A. (Hrsg.), 2012: *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Springer Verlag. Wiesbaden. S. 883-899.
- Haskins, R., Rouse, C., 2005: *Closing Achievement Gaps, Future Child 2005*.
- Heckman, James 2017: Gleiche Chancen für alle Kinder wird es nie geben. In: derstandard.at/2000050847430/Staroekonom-Heckman-Gleiche-Chancen-fuer-alle-Kinder-wird-es-nie. Zugriff im Jänner 2017
- Hentig, Hartmut von, 2003: *Die Menschen stärken, die Sachen klären*. Reclam, Stuttgart.
- Jansen, Dorothea, 2003: *Einführung in die Netzwerkanalyse. Grundlagen, Methoden, Forschungsbeispiele*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Krapp, Andreas/Hascher Tina, 2014: Die Erforschung menschlicher Motivation. in: Ahnert, Liselotte (Hrsg.), 2014: *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg. S. 234-251.
- Kretschmann, R., Rose, M. A., 2002: *Was tun bei Motivationsproblemen? Förderung und Diagnose bei Störungen der Lernmotivation*. Posen-Verlag, Horneburg.

Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara, 2006: Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den Beruflichen Ausstieg oder für den Umstieg? Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Wien.

Kristen, Cornelia, 1999: Bildungswegentscheidungen und Bildungsungleichheit. Arbeitspapiere. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, Nr. 5 (1999), S. 1-37.

Kupfer, A., 2010: Soziale Ungleichheit und Bildung. Habilitationsschrift. Linz.

Lachmayr, Norbert/Neubauer, Barbara, 2010: Studierende mit Berufsreifeprüfung an Universitäten und fachhochschulischen Einrichtungen mit Erhebungsschwerpunkt Wien. Österreichisches Institut für Bildungsforschung, Wien.

Lachmayr, Norbert, 2013: Fünf Jahre „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“ – Eine empirische Bestandsaufnahme. In: Stock, Michaela/Dietzen, Agnes/Lassnigg, Lorenz/Markowitsch, Jörg, Moser, Daniela (Hrsg.), 2013: Neue Lernwelten als Chance für alle. Beiträge zur Berufsausbildungsforschung. Studien Verlag, Innsbruck, Wien, Bozen.

Lehrberufsliste Online: <http://lehrberufsliste.m-services.at/>. Zugriff am 14.9.2016

Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger, 1997: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5), Berlin. <http://www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau5/>. Zugriff im November 2016

Lentner, Marlene/Stadlmayr, Martina, 2013: Status Migrationshintergrund im Kontext von Bildungsaspiration und sozialer Mobilität – ein struktureller Blick auf Theorie und Empirie. In: Stock, M./Dietzen, A./Lassnigg, L./Markovitsch, J./Moser, D. (Hrsg.) 2013: Neue Lernwelten als Chance für alle. Beiträge zur Berufsbildungsforschung. Studien Verlag, Innsbruck, Wien, Bozen.

Lenzen, Dieter, 1999: Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie soll. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Lexikon online: Online-Enzyklopädie für Psychologie und Pädagogik. <http://lexikon.stangl.eu/593/resilienz/> Zugriff im Jänner 2017

Liessmann, Konrad Paul, 2006: Theorie der Unbildung. Paul Zsolnay Verlag, Wien.

Luhmann, Niklas, 1984: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Luhmann, Niklas, 2014: Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt.

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: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 23, 1-25. Online: http://www.bwpat.de/ausgabe23/mayerl_bwpat23.pdf

Mead, Georg H., 1978: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt.

Merton, Robert K., 1949: Social Theory and Social Structure. Toward the codification of theory and research, Glencoe: Ill. (Revised and enlarged edition 1959)

Mintzberg, Henry, 1991: Mintzberg über Management. Führung und Organisation, Mythos und Realität. Gabler, Wiesbaden.

- Mücke, Klaus, 2009: Probleme sind Lösungen. Systemische Beratung und Psychotherapie – ein pragmatischer Ansatz, Ökosysteme Verlag, 4. Auflage.
- Neubauer, Aljoscha C. 2012: <https://www.dasgehirn.info/aktuell/frage-an-das-gehirn/ist-intelligenz-erblich/>, Zugriff am 4.12.2016.
- Oehme Andreas/Beran, Christina M./Krisch Richard, 2007: Neue Wege in der Bildungs- und Beschäftigungsförderung für Jugendliche. Untersuchungen von Potenzialen der Jugendarbeit zur Gestaltung von sozialräumlichen Beschäftigungsprojekten. Wissenschaftliche Reihe des Vereins Wiener Jugendzentren. Band 4, Wien.
- Piketty, Thomas, 2014: Das Kapital des 21. Jahrhunderts. C. H. Beck. München.
- Radatz, Sonja, 2011: Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen, Verlag systemisches Management, 7. Auflage.
- Reisch, Renate/Schwarz, Guido, 2002: Klassenklima – Klassengemeinschaft. Soziale Kompetenz erwerben und vermitteln. öbv+hpt.
- RIS (Rechtsinformationssystem des Bundes): Berufsreifeprüfungsgesetz, geltende Fassung vom 22.5.2017: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10010064>. Zugriff am 22.05.2017.
- Rost, D. H., 2009: Intelligenz. Fakten und Mythen. Beltz, Weinheim.
- Roth, Gerhard, 2011: Bildung braucht Persönlichkeit: Wie lernen gelingt. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Satir, Virginia, 1993: Selbstwert und Kommunikation, Joram Harel, Wien.
- Sauer, J., Gamsjäger, E., 1996: Ist Schulerfolg vorhersehbar? Hogrefe, Göttingen.
- Schlögl, Mayerl, Lachmayr, 2012: „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“, Zwischenevaluierung und Handlungsempfehlungen, öibf, Wien
<http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=14999>. Zugriff im Mai 2016
- Schöck, Helmut, 1971: Soziologisches Wörterbuch. Herder Druck, 4. Auflage, Freiburg im Breisgau.
- Schmid Bernd/Haasen Nele, 2011: Einführung in das systemische Mentoring. Carl-Auer-Systeme Verlag und Verlagsbuchhandlung GmbH, Heidelberg.
- Schlippe, Arist von/Schweitzer, Jochen, 2012: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung 1. Das Grundlagenwissen, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen.
- Schneeberger, Arthur, 2003: Trends und Perspektiven der Berufsbildung in Österreich. ibw-Mitteilungen.
- Schnell, Philipp/Schüchner, Vucko, 2016: Chancen-Index für eine Fairteilung von Bildungschancen. <http://blog.arbeit-wirtschaft.at/chancen-index-fuer-eine-fairteilung-von-bildungschancen>. Zugriff im November 2016
- Schütz, P./Schneider-Sommer, S./Gross, B./Jelem, H./Brandstetter-Halberstadt, Y., 2001: Theorie und Praxis der Neuro-Linguistischen Psychotherapie (NLPt). Jungfermann Verlag. Paderborn.
- Shazer, Steve de, 1999: Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie, Carl-Auer-Systeme- Verlag, 6. Auflage.
- Spitzer, Manfred, 2006: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag Heidelberg.

Statistik Austria, 2008: Bildung in Zahlen 2006/07. Schlüsselindikatoren und Analysen. Jentzsch & Co, Wien.

Statistik Austria, 2013: Abgestimmte Erwerbsstatistik und Arbeitsstättenzählung. Ergebnisse und Analysen. Wien

Statistik Austria, 2014: Abgestimmte Erwerbsstatistik und Arbeitsstättenzählung. Ergebnisse und Analysen. Wien.

Statistik Austria, 2016: Bildung in Zahlen 2014/15. Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien.

Steiner Mario, 2009: Drop-outs und AbbrecherInnen im Schulsystem. Definitionen, Monitoring und Datenbasen (Projektbericht). Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk), Institut für Höhere Studien (IHS), Wien.

Willis Paul, 1979: Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Frankfurt.

Willis, Paul, 2013: Learning to Labor. Spaß am Widerstand. Argument Verlag. Hamburg.

Wikipedia: Coaching. <https://de.wikipedia.org/wiki/Coaching>, Zugriff am 19.11.2015

Wikipedia: Buddy Systeme. https://en.wikipedia.org/wiki/Buddy_system, Zugriff am 14.1.2016

Wirtschaftskammern Österreichs 2007: Aktuelle Lehrlingsstatistik.
http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AngID=3&StID=358509&DstID=17.
Zugriff im März 2008.

Wirtschaftskammern Österreichs 2015: Aktuelle Lehrlingsstatistik.
https://www.wko.at/Content.Node/Interessenvertretung/ZahlenDatenFakten/Daten_zum_Thema_Lehrlinge.html.
Zugriff am 14.9.2016.

Wirtschaftskammern Österreichs: Lehrlingsstatistik.
<https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/daten-lehrlingsstatistik.html>, Zugriff im Mai 2017

Wirtschaftskammern Österreichs: Unternehmensneugründungen.
<http://wko.at/statistik/jahrbuch/ng-rf.pdf> oder
<http://wko.at/statistik/Extranet/Neugr/ng-hauptergebnisse.pdf>, Zugriff im April 2017

Wirtschaftskammer Österreichs: Statistik von A-Z.
<https://www.wko.at/service/zahlen-daten-fakten/statistik-a-z.html>, Zugriff am 14.9.2016.

Wisniewski, Benedikt, 2013: Psychologie für die Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

Zaussinger, S., Unger, M., Thaler, B. u.a., 2016: Studierenden Sozialerhebung 2015, Bericht zur sozialen Lage der Studierenden. Band 1: Hochschulzugang und StudienanfängerInnen. IHS. Wien.

12 ANHANG

12.1 FRAGEBOGEN UND HÄUFIGKEITEN DER MENTORINNENBEFRAGUNG 2017

Wissen Sie, dass Sie im Zuge des Programms eine Pädagogische Betreuung zugeteilt hatten?	- Ja (10x) - Nein (2x)
Wenn Ja, in welcher Form hatten Sie Kontakt mit Ihrem Betreuer?	- persönlich in der Berufsschule (4x) - persönliches Treffen außerhalb der Berufsschule (1x) - Kontakt per eMail (9x) - Kontakt über andere Medien (Whats App, Facebook) (2x) - telefonischer Kontakt (1x)
Wie kam der Erstkontakt zustande?	- persönlich (5x) - Begrüßungsmail (2x) - Telefon (0x)
In welchem Abstand hatten Sie Kontakt zu Ihrem Betreuer/Ihrer Betreuerin?	- jede Woche (0x) - etwa ein Mal im Monat (5x) - halbjährlich (1x) - seltener (4x)
Wie gingt es Ihnen mit der Regelmäßigkeit der Betreuung, die Häufigkeit der Kontakte war ...	- gerade richtig (7x) - zu oft (1x) - zu selten (3x)
Wie ging es Ihnen mit der Erreichbarkeit Ihres Pädagogischen Betreuers/Ihrer Betreuerin?	- war jederzeit für mich erreichbar und Anfragen rasch beantwortet (7x) - hat mich bei Anfragen innerhalb weniger Tage kontaktiert (2x) - war sehr schwer erreichbar (0x) - hat sich bei Anfragen auch öfter gar nicht gemeldet (1x)
Wie würden Sie das Verhältnis zu Ihrem/Ihrer Betreuer/in beschreiben?	- eher distanziert und kühl (1x) - förmlich und sachlich (5x) - wir hatten ein sehr lockeres Verhältnis (2x) - eher freundschaftlich (2x)
Welche der folgenden Aussagen passt zu Ihrem/Ihrer Betreuer/in?	- er/sie kontrolliert mich ständig (0x) - gibt mir gute Tipps, wenn ich Hilfe benötige (2x)

	- ist für mich ein Vorbild (0x) - nimmt für mich Dinge in die Hand, die ich selbst nicht lösen kann (1x) - ist sehr gut über die organisatorischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen im Programm informiert (4x)			
Wer war Ihre erste Anlaufstelle bei Fragen?	- mein Betreuer/meine Betreuerin (4x) - die Berufsmatura-Direktion/Koordinationsstelle (7x) - andere TeilnehmerInnen (2x)			
Welche Themen haben Sie mit Ihrem Betreuer besprochen?	- Kursplanung (3x) - Prüfungsvorbereitung (3x) - fachliche Lernunterstützung (1x) - persönliche Probleme (1x) - organisatorische Fragen (5x)			
In Bezug auf diese Themen fühlte ich mich von meinem Betreuer...	sehr gut	gut	weniger gut	gar nicht betreut
Kursplanung (MW 2)	3x	3x	1x	1x
Prüfungsvorbereitung (MW 2,5)	2x	4x	0x	2x
fachliche Lernunterstützung (MW 2,7)	2x	2x	2x	2x
persönliche Probleme (MW 2,9)	1x	3x	1x	3x
organisatorische Fragen (MW 2)	4x	2x	1x	1x

12.2 HÄUFIGKEITSAUSZÄHLUNG AKTIVE TEILNEHMERINNEN

Wussten Sie, dass Ihnen im Zuge des Programms eine Betreuungsperson (Mentor oder Pädagogische Betreuung) zugeteilt wurde?

	n	Prozent
ja	1063	90,2
nein	116	9,8
Gesamt	1179	100,0

Wurde Ihnen ein(e) Mentor(in) oder eine Pädagogische Betreuung zugeteilt?

	n	Prozent
Mentor(in)	176	14,9
Pädagogische Betreuung	662	56,1
weiß nicht	341	28,9
Gesamt	1179	100,0

Wie kam der Erstkontakt mit Ihrer Betreuungsperson zustande?

	n	Prozent
persönlich	557	47,2
Begrüßungsmail	316	26,8
Telefon	80	6,8
gar nicht, ich hatte noch keinen Kontakt	226	19,2
Gesamt	1179	100,0

Wie oft und in welcher Form haben Sie Kontakt mit Ihrer Betreuungsperson?

persönlich, in der Berufsschule

	n	Prozent
jede Woche	206	23,7
etwa einmal im Monat	93	10,7
halbjährlich	73	8,4
seltener	145	16,7
nie	352	40,5
Gesamt	869	100,0

persönlich, außerhalb der Berufsschule

	n	Prozent
jede Woche	12	1,4
etwa einmal im Monat	59	6,8
halbjährlich	56	6,5
seltener	88	10,1
nie	653	75,2
Gesamt	868	100,0

Kontakt per E-Mail

	n	Prozent
jede Woche	22	2,5
etwa einmal im Monat	191	22,0
halbjährlich	183	21,1
seltener	218	25,1
nie	254	29,3
Gesamt	868	100,0

telefonischer Kontakt

	n	Prozent
jede Woche	10	1,2
etwa einmal im Monat	71	8,2
halbjährlich	58	6,7
seltener	141	16,2
nie	588	67,7
Gesamt	868	100,0

Wie zufrieden sind Sie mit der Regelmäßigkeit der Betreuung? Die Häufigkeit der Kontakte ist ...

	n	Prozent
zu oft	26	3,0
gerade richtig	652	75,1
zu selten	190	21,9
Gesamt	868	100,0

Wie zufrieden sind Sie mit der Erreichbarkeit Ihrer Betreuungsperson?

	n	Prozent
sehr zufrieden	469	54,2
eher zufrieden	288	33,3
eher nicht zufrieden	68	7,9
unzufrieden	41	4,7
Gesamt	866	100,0

Geht die Kontaktaufnahme häufiger von Ihnen oder von Ihrer Betreuungsperson aus?

	n	Prozent
Ich kontaktiere meistens meine Betreuungsperson	86	9,9
Meine Betreuungsperson kontaktiert meistens mich	412	47,5
Mal so, mal so, es ist ausgeglichen	369	42,6
Gesamt	867	100,0

Wie oft kontaktieren Sie Ihre Betreuungsperson von sich aus?

	n	Prozent
jede Woche	28	3,2
etwa einmal im Monat	128	14,8
halbjährlich	99	11,4
seltener	279	32,2
nie	333	38,4
Gesamt	867	100,0

Wie würden Sie das Verhältnis zu Ihrer Betreuungsperson beschreiben?

Wir haben ein angenehmes, freundliches Verhältnis
zueinander

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	561	64,9
trifft ein wenig zu	194	22,4
trifft eher nicht zu	47	5,4
trifft gar nicht zu	63	7,3
Gesamt	865	100,0

Wir können Anliegen sachlich und konstruktiv besprechen

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	549	63,5
trifft ein wenig zu	180	20,8
trifft eher nicht zu	61	7,1
trifft gar nicht zu	75	8,7
Gesamt	865	100,0

Wir führen auch bereichernde Gespräche, wenn es gerade keine akuten Anliegen
gibt

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	212	24,5
trifft ein wenig zu	188	21,7
trifft eher nicht zu	159	18,4
trifft gar nicht zu	306	35,4
Gesamt	865	100,0

Wir haben wenig Kontakt, weil ich keine Unterstützung
benötige

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	331	38,3
trifft ein wenig zu	283	32,7
trifft eher nicht zu	144	16,6
trifft gar nicht zu	107	12,4
Gesamt	865	100,0

Beim Kontakt mit meiner Betreuungsperson bin ich meistens unsicher

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	51	5,9
trifft ein wenig zu	87	10,1
trifft eher nicht zu	135	15,6
trifft gar nicht zu	592	68,4
Gesamt	865	100,0

In den Gesprächen mit meiner Betreuungsperson fühle ich mich meistens wohl

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	474	54,8
trifft ein wenig zu	248	28,7
trifft eher nicht zu	62	7,2
trifft gar nicht zu	81	9,4
Gesamt	865	100,0

Den Kontakt mit meiner Betreuungsperson empfinde ich als ...

	n	Prozent
angenehm	370	42,7
neutral	465	53,6
unangenehm	32	3,7
Gesamt	867	100,0

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Ihre Betreuungsperson zu?

Meine Betreuungsperson kontrolliert mich häufig

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	67	7,7
trifft ein wenig zu	196	22,6
trifft eher nicht zu	262	30,3
trifft gar nicht zu	341	39,4
Gesamt	866	100,0

Meine Betreuungsperson ist für mich ein Vorbild

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	106	12,3
trifft ein wenig zu	238	27,5
trifft eher nicht zu	206	23,8
trifft gar nicht zu	315	36,4
Gesamt	865	100,0

Meine Betreuungsperson übernimmt für mich Aufgaben, die ich selbst nicht bewältigen kann

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	72	8,3
trifft ein wenig zu	146	16,9

trifft eher nicht zu	191	22,1
trifft gar nicht zu	456	52,7
Gesamt	865	100,0

Wenn ich Hilfe benötige, gibt meine Betreuungsperson mir gute Tipps,
damit ich die Probleme selbstständig lösen kann

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	321	37,1
trifft ein wenig zu	238	27,5
trifft eher nicht zu	115	13,3
trifft gar nicht zu	191	22,1
Gesamt	865	100,0

Meine Betreuungsperson ist sehr gut über die organisatorischen und
gesetzlichen Rahmenbedingungen des Programms informiert

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	413	47,7
trifft ein wenig zu	250	28,9
trifft eher nicht zu	80	9,2
trifft gar nicht zu	122	14,1
Gesamt	865	100,0

Bei welchen Themen wenden Sie sich an welche Stelle?

Bei grundsätzlichen Fragen wende ich mich zuallererst an ...

	n	Prozent
meine Betreuungsperson	175	16,3
die Unterrichtenden im Kurs	416	38,7
die Berufsmaturadirektion/Koordinationsstelle	292	27,1
andere Teilnehmer	193	17,9
Gesamt	1076	100,0

Wenn ich längere Zeit den Kurs nicht besuchen kann (Krankheit, Bundesheer,
Arbeit etc.), wende ich mich zuallererst an ...

	n	Prozent
meine Betreuungsperson	134	12,5
die Unterrichtenden im Kurs	355	33,0
die Berufsmaturadirektion/Koordinationsstelle	504	46,8
andere Teilnehmer	83	7,7
Gesamt	1076	100,0

Wenn ich Fragen zum Programmablauf habe (welche Fächer in welcher Reihenfolge, Anrechnungen, Fristen usw.), informiere ich mich zuallererst bei ...

	n	Prozent
meine Betreuungsperson	197	18,3
die Unterrichtenden im Kurs	217	20,2
die Berufsmaturadirektion/Koordinationsstelle	563	52,3
andere Teilnehmer	99	9,2
Gesamt	1076	100,0

Wenn ich im Unterricht nicht mitkomme, mir beim Lernen schwer tue, oder nicht weiß, wie ich mich auf die Prüfung vorbereiten soll, wende ich mich zuallererst an ...

	n	Prozent
meine Betreuungsperson	209	19,4
die Unterrichtenden im Kurs	507	47,1
die Berufsmaturadirektion/Koordinationsstelle	87	8,1
andere Teilnehmer	273	25,4
Gesamt	1076	100,0

Wenn ich persönliche Probleme habe, die sich negativ auf meine Leistungen und den regelmäßigen Kursbesuch auswirken, wende ich mich an ...

	n	Prozent
meine Betreuungsperson	361	33,6
die Unterrichtenden im Kurs	312	29,0
die Berufsmaturadirektion/Koordinationsstelle	174	16,2
andere Teilnehmer	228	21,2
Gesamt	1075	100,0

Wenn Sie einmal oder öfter anderes als die Betreuungsperson angekreuzt haben, was ist der Grund dafür?

Ich verstehe mich nicht gut mit meiner Betreuungsperson

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	33	8,1
trifft ein wenig zu	48	11,9
trifft eher nicht zu	91	22,5
trifft gar nicht zu	233	57,5
Gesamt	405	100,0

Ich wusste nicht, dass ich das mit ihm/ihr besprechen kann

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	60	14,8
trifft ein wenig zu	69	17,0
trifft eher nicht zu	80	19,8
trifft gar nicht zu	196	48,4
Gesamt	405	100,0

Ich habe versucht, meine Betreuungsperson zu kontaktieren, bekomme aber meist keine passende Auskunft

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	26	6,4
trifft ein wenig zu	32	7,9
trifft eher nicht zu	42	10,4
trifft gar nicht zu	305	75,3
Gesamt	405	100,0

Welche Themen haben Sie schon mit Ihrer Betreuungsperson besprochen?
(Mehrfachantwortset)

	n	Prozent
Kursplanung	340	43,8
Prüfungsvorbereitung	228	29,3
fachliche Lernunterstützung	144	18,5
persönliche Probleme	111	14,3
organisatorische Fragen	415	53,4
Andere	170	21,9

Geben Sie bitte an, ob Sie von Ihrer Betreuungsperson zu folgenden Themen informiert wurden.

In Bezug auf die Eingangsphase (Basismodule) wurde ich von meiner Betreuungsperson informiert

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	349	45,0
trifft ein wenig zu	147	18,9
trifft eher nicht zu	90	11,6
trifft gar nicht zu	190	24,5
Gesamt	776	100,0

Meine Betreuungsperson hat mich über die Anwesenheitspflicht informiert

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	442	56,9
trifft ein wenig zu	127	16,3
trifft eher nicht zu	71	9,1
trifft gar nicht zu	137	17,6
Gesamt	777	100,0

**Meine Betreuungsperson hat mich über den anfallenden
Zeitaufwand informiert**

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	342	44,0
trifft ein wenig zu	150	19,3
trifft eher nicht zu	115	14,8
trifft gar nicht zu	170	21,9
Gesamt	777	100,0

Geben Sie bitte an, inwiefern Sie von Ihrer Betreuungsperson bei untenstehenden Punkten Unterstützung erhalten haben.

**Meine Betreuungsperson hat mich auch bei der Anmeldung und
Vormerkung zu weiteren Kursen unterstützt**

	n	Prozent
trifft zu	220	28,4
trifft teilweise zu	132	17,0
trifft nicht zu, weil ich hier keine Unterstützung benötige	338	43,6
trifft nicht zu, wäre aber hilfreich	85	11,0
Gesamt	775	100,0

**Meine Betreuungsperson hilft mir, wenn es Unstimmigkeiten im Betrieb
gibt, die den Kursbesuch verhindern**

	n	Prozent
trifft zu	152	19,6
trifft teilweise zu	76	9,8
trifft nicht zu, weil ich hier keine Unterstützung benötige	449	57,9
trifft nicht zu, wäre aber hilfreich	98	12,6
Gesamt	775	100,0

**Ich kann mit meinem Betreuungsperson Konflikte mit meinen Lehrern
besprechen**

	n	Prozent
trifft zu	182	23,5
trifft teilweise zu	91	11,7
trifft nicht zu, weil ich hier keine Unterstützung benötige	424	54,7
trifft nicht zu, wäre aber hilfreich	78	10,1
Gesamt	775	100,0

**Meine Betreuungsperson bietet mir Unterstützung an, wenn ich
Unterrichtseinheiten versäumt habe**

	n	Prozent
trifft zu	147	19,0
trifft teilweise zu	114	14,7
trifft nicht zu, weil ich hier keine Unterstützung benötige	368	47,5
trifft nicht zu, wäre aber hilfreich	146	18,8
Gesamt	775	100,0

Meine Betreuungsperson unterstützt mich, wenn ich mich im Unterricht unterfordert fühle

	n	Prozent
trifft zu	131	16,9
trifft teilweise zu	81	10,5
trifft nicht zu, weil ich hier keine Unterstützung benötige	466	60,1
trifft nicht zu, wäre aber hilfreich	97	12,5
Gesamt	775	100,0

Meine Betreuungsperson unterstützt mich, wenn ich mich im Unterricht überfordert fühle

	n	Prozent
trifft zu	141	18,2
trifft teilweise zu	106	13,7
trifft nicht zu, weil ich hier keine Unterstützung benötige	402	51,9
trifft nicht zu, wäre aber hilfreich	125	16,1
Gesamt	774	100,0

Meine Betreuungsperson weist mich auf Fehlzeiten hin.

	n	Prozent
trifft zu	297	38,2
trifft teilweise zu	110	14,1
trifft nicht zu, weil ich nicht häufig fehle	311	40,0
trifft nicht zu, obwohl ich häufig fehle	60	7,7
Gesamt	778	100,0

Wie hat Ihnen ihre Betreuungsperson in den meisten Fällen geholfen?

	n	Prozent
Er/sie hat mein Anliegen an die Koordinationsstelle weitergeleitet.	212	27,5
Er/sie hat mit dem Lehrer gesprochen	27	3,5
Er/sie hat mir Tipps gegeben, wie ich das Problem selbst lösen kann.	531	69,0
Gesamt	770	100,0

Beurteilen Sie bitte, wie wichtig es für Sie ist, dass Ihre Betreuungsperson mit folgenden Stellen Kontakt hat:

Denken Sie, dass ein direkter Kontakt zwischen Betreuungsperson und Lehrer wichtig wäre?

	n	Prozent
sehr wichtig	211	21,6
wichtig	328	33,5
egal	230	23,5
eher unwichtig	99	10,1
nicht wichtig	111	11,3
Gesamt	979	100,0

Denken Sie, es wäre wichtig, dass die Betreuungsperson auch Kontakt zu den Lehrbetrieben hat?

	n	Prozent
sehr wichtig	118	12,1
wichtig	195	19,9
egal	243	24,8
eher unwichtig	172	17,6
nicht wichtig	251	25,6
Gesamt	979	100,0

Denken Sie, es wäre wichtig, dass die Betreuungsperson auch Kontakt mit den Eltern hat?

	n	Prozent
sehr wichtig	54	5,5
wichtig	70	7,2
egal	168	17,2
eher unwichtig	190	19,4
nicht wichtig	497	50,8
Gesamt	979	100,0

Denken Sie, es ist wichtig, dass die Betreuungsperson direkten Kontakt mit der Berufsmatura-Direktion/ -Koordinationsstelle hat?

	n	Prozent
sehr wichtig	413	42,2
wichtig	284	29,0
egal	161	16,4
eher unwichtig	46	4,7
nicht wichtig	75	7,7
Gesamt	979	100,0

Hat Ihre Betreuungsperson selbst die Berufsmatura/Berufsreifeprüfung absolviert?

	n	Prozent
ja	140	18,0
nein	71	9,1
weiß nicht	566	72,8
Gesamt	777	100,0

Glauben Sie, dass es hilfreich ist, wenn Ihre Betreuungsperson selbst auf ähnliche Art die Matura gemacht hat?

	n	Prozent
ja	518	52,9
nein	84	8,6
egal	378	38,6
Gesamt	980	100,0

Arbeitet Ihre Betreuungsperson an Ihrer (ehemaligen) Berufsschule?

	n	Prozent
ja	605	78,1
nein	170	21,9
Gesamt	775	100,0

Wie zufrieden sind Sie persönlich mit der Betreuung als Unterstützung auf dem Weg zur Berufsmatura?

	n	Prozent
sehr zufrieden	328	42,4
eher zufrieden	300	38,8
eher unzufrieden	107	13,8
sehr unzufrieden	39	5,0
Gesamt	774	100,0

Wie zufrieden sind Ihrer Einschätzung nach andere TeilnehmerInnen in Bezug auf die Betreuung?

	n	Prozent
sehr zufrieden	231	23,6
eher zufrieden	500	51,2
eher unzufrieden	198	20,3
sehr unzufrieden	48	4,9
Gesamt	977	100,0

Welche Fächer haben Sie bereits positiv abgeschlossen (eine positive Matura-Teilprüfung abgelegt)? (Mehrfachantwortenset)

	n	Prozent
Deutsch	422	43,7
Mathematik	103	10,7
Englisch	355	36,8
Fachbereich	124	12,8
keines	399	41,3

Ich befinde mich derzeit noch in der Eingangsphase (Basismodule in Deutsch und Mathematik).

	n	Prozent
ja	227	23,5
nein	738	76,5
Gesamt	965	100,0

Welche Fächer absolvieren Sie gerade (Hauptmodul, Prüfungsmodul, RepetentInnenkurs)?

	n	Prozent
Deutsch	243	33,5
Mathematik	320	44,1
Englisch	177	24,4
Fachbereich	208	28,7
Ich besuche derzeit kein Hauptmodul, Prüfungsmodul oder einen RepetentInnenkurs.	68	9,4

Wie schwierig empfinden/empfanden Sie die Inhalte im Hauptmodul?

Deutsch

	n	Prozent
sehr schwierig	14	2,3
eher schwierig	93	15,1
genau richtig	305	49,5
eher leicht	115	18,7
sehr leicht	89	14,4
Gesamt	616	100,0

Mathematik

	n	Prozent
sehr schwierig	155	35,7
eher schwierig	149	34,3
genau richtig	99	22,8
eher leicht	22	5,1
sehr leicht	9	2,1
Gesamt	434	100,0

Englisch

	n	Prozent
sehr schwierig	19	3,8
eher schwierig	74	14,7
genau richtig	201	40,0
eher leicht	92	18,3
sehr leicht	117	23,3
Gesamt	503	100,0

Fachbereich

	n	Prozent
sehr schwierig	43	13,2
eher schwierig	95	29,1
genau richtig	131	40,2
eher leicht	40	12,3
sehr leicht	17	5,2
Gesamt	326	100,0

Wie zufrieden waren/sind Sie mit dem Unterricht in den jeweiligen Fächern in der Eingangsphase (Basismodule Deutsch und Mathematik)?

Deutsch		
	n	Prozent
sehr zufrieden	355	50,3
eher zufrieden	258	36,5
eher unzufrieden	58	8,2
sehr unzufrieden	35	5,0
Gesamt	706	100,0

Mathematik		
	n	Prozent
sehr zufrieden	225	36,3
eher zufrieden	215	34,7
eher unzufrieden	107	17,3
sehr unzufrieden	73	11,8
Gesamt	620	100,0

Wie zufrieden waren/sind Sie mit dem Unterricht in den jeweiligen Fächern im Hauptmodul?

Deutsch		
	n	Prozent
sehr zufrieden	304	50,2
eher zufrieden	205	33,9
eher unzufrieden	67	11,1
sehr unzufrieden	29	4,8
Gesamt	605	100,0

Mathematik		
	n	Prozent
sehr zufrieden	128	31,5
eher zufrieden	158	38,9
eher unzufrieden	66	16,3
sehr unzufrieden	54	13,3
Gesamt	406	100,0

Englisch		
	n	Prozent
sehr zufrieden	227	46,1
eher zufrieden	187	38,0
eher unzufrieden	58	11,8
sehr unzufrieden	20	4,1
Gesamt	492	100,0

Fachbereich		
	n	Prozent
sehr zufrieden	120	37,6
eher zufrieden	119	37,3
eher unzufrieden	50	15,7
sehr unzufrieden	30	9,4
Gesamt	319	100,0

Wie gut waren Ihre Leistungen in den einzelnen Fächern, bevor Sie mit der Berufsmatura begonnen haben?

Deutsch		
	n	Prozent
sehr gut	290	31,4
eher gut	462	49,9
eher schlecht	154	16,6
sehr schlecht	19	2,1
Gesamt	925	100,0

Mathematik		
	n	Prozent
sehr gut	161	18,0
eher gut	335	37,4
eher schlecht	283	31,6
sehr schlecht	117	13,1
Gesamt	896	100,0

Englisch		
	n	Prozent
sehr gut	309	33,8
eher gut	404	44,2
eher schlecht	160	17,5
sehr schlecht	40	4,4
Gesamt	913	100,0

Wie zufrieden sind Sie mit den angebotenen Kurszeiten?

	n	Prozent
sehr zufrieden	345	36,4
eher zufrieden	451	47,6
eher unzufrieden	128	13,5
sehr unzufrieden	24	2,5
Gesamt	948	100,0

An welchen Standorten hatten Sie bereits Kurse? (Mehrfachantwortenset)

	n	Prozent
1150 Hütteldorfer Straße	846	89,5
1060 Mollardgasse	276	29,2
1150 Meiselstraße	148	15,7
1220 HT L Donaustadt	75	7,9
1050 Embelgasse	37	3,9
1050 Spengergasse	154	16,3
Andere	87	9,2

Wie zufrieden sind Sie mit der Erreichbarkeit der Standorte?

	n	Prozent
sehr zufrieden	457	48,4
eher zufrieden	375	39,7
eher unzufrieden	88	9,3
sehr unzufrieden	24	2,5
Gesamt	944	100,0

Wie zufrieden sind Sie mit der Ausstattung der Klassenräume?

	n	Prozent
sehr zufrieden	256	27,1
eher zufrieden	497	52,6
eher unzufrieden	159	16,8
sehr unzufrieden	32	3,4
Gesamt	944	100,0

Welche ist die höchste abgeschlossene Ausbildung Ihrer Mutter?

	n	Prozent
kein Schulabschluss	55	6,0
Hauptschule, polytechnische Schule	134	14,7
Lehre	237	26,0
BMS	159	17,4
BHS	108	11,8
AHS	95	10,4
Hochschule	124	13,6
Gesamt	912	100,0

Welche ist die höchste abgeschlossene Ausbildung Ihres Vaters?

	n	Prozent
kein Schulabschluss	55	6,0
Hauptschule, polytechnische Schule	110	12,1
Lehre	343	37,7
BMS	92	10,1
BHS	102	11,2
AHS	71	7,8
Hochschule	138	15,1

Gesamt	911	100,0
--------	-----	-------

Es gibt in meiner Familie Personen, um die ich mich regelmäßig kümmern muss (z.B. jüngere Geschwister, ein kranker Elternteil usw.).

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	69	7,6
trifft ein wenig zu	162	17,8
trifft eher nicht zu	173	19,0
trifft gar nicht zu	507	55,7
Gesamt	911	100,0

Ich habe daheim einen Ort, wo ich ohne Ablenkung in Ruhe lernen kann.

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	586	64,3
trifft ein wenig zu	198	21,7
trifft eher nicht zu	82	9,0
trifft gar nicht zu	45	4,9
Gesamt	911	100,0

Wie viele Bücher lesen Sie ca. pro Jahr?

	n	Prozent
keine	149	16,4
weniger als drei	307	33,7
drei bis zehn	311	34,1
mehr als zehn	144	15,8
Gesamt	911	100,0

Lesen Sie regelmäßig eine Tageszeitung?

	n	Prozent
ja	528	58
nein	383	42
Gesamt	911	100

Welche Tageszeitung lesen Sie am häufigsten? (Mehrfachantwortenset)

	n	Prozent
Ich lese gar keine Tageszeitung	194	21,3
Heute	367	40,3
Kronen Zeitung	251	27,6
Kurier	139	15,3
Der Standard	284	31,2
Die Presse	167	18,3
Andere	98	10,8

Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen:

Meine Eltern freuen sich darüber, dass ich die Matura mache

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	815	89,7
trifft ein wenig zu	77	8,5
trifft eher nicht zu	7	,8
trifft gar nicht zu	10	1,1
Gesamt	909	100,0

Eigentlich möchte ich die Matura gar nicht machen, aber meine Eltern drängen darauf

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	18	2,0
trifft ein wenig zu	53	5,8
trifft eher nicht zu	116	12,8
trifft gar nicht zu	722	79,4
Gesamt	909	100,0

Meinen Eltern ist es egal, ob ich die Matura mache

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	103	11,3
trifft ein wenig zu	165	18,2
trifft eher nicht zu	223	24,5
trifft gar nicht zu	418	46,0
Gesamt	909	100,0

Meine Eltern wollen eigentlich gar nicht, dass ich die Matura mache

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	9	1,0
trifft ein wenig zu	15	1,7
trifft eher nicht zu	28	3,1
trifft gar nicht zu	857	94,3
Gesamt	909	100,0

Meine Eltern unterstützen mich dabei, die Matura zu machen

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	627	69,0
trifft ein wenig zu	165	18,2
trifft eher nicht zu	57	6,3
trifft gar nicht zu	60	6,6
Gesamt	909	100,0

Beurteilen Sie bitte folgende Aussagen in Bezug auf Ihren Freundeskreis
 Meine FreundInnen besuchen/besuchten eine höhere Schule und
 haben dort die Matura gemacht

	n	Prozent
viele	349	38,4
einige	329	36,2
wenige	144	15,8
keine	88	9,7
Gesamt	910	100,0

Es gibt Personen in meinem Freundeskreis, die bereits studieren

	n	Prozent
viele	239	26,3
einige	305	33,5
wenige	216	23,7
keine	150	16,5
Gesamt	910	100,0

Meine FreundInnen machen/machten auch eine Lehre

	n	Prozent
viele	234	25,7
einige	347	38,1
wenige	266	29,2
keine	63	6,9
Gesamt	910	100,0

Meine FreundInnen haben sich gemeinsam mit mir zum Programm
 Berufsmatura angemeldet

	n	Prozent
viele	41	4,5
einige	135	14,8
wenige	295	32,4
keine	439	48,2
Gesamt	910	100,0

Ich habe in den Berufsmaturakursen auch neue FreundInnen
 gefunden

	n	Prozent
viele	99	10,9
einige	294	32,3
wenige	306	33,6
keine	211	23,2
Gesamt	910	100,0

Welche der folgenden Aussagen trifft auf Ihren Lehrbetrieb/Betrieb zu?
 Mein Lehrbetrieb/Betrieb unterstützt mich beim Vorhaben
 die Berufsmatura zu machen

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	437	48,0
trifft ein wenig zu	256	28,1
trifft eher nicht zu	110	12,1
trifft gar nicht zu	107	11,8
Gesamt	910	100,0

Ich mache die Berufsmatura vor allem, weil mein
 Lehrbetrieb/Betrieb das möchte

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	28	3,1
trifft ein wenig zu	50	5,5
trifft eher nicht zu	118	13,0
trifft gar nicht zu	714	78,5
Gesamt	910	100,0

Ich kann aufgrund meiner Arbeitszeiten häufig den Kurs
 nicht besuchen

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	67	7,4
trifft ein wenig zu	141	15,5
trifft eher nicht zu	170	18,7
trifft gar nicht zu	532	58,5
Gesamt	910	100,0

Wenn Sie sich die Maturakurse selbst finanzieren und pro Gegenstand etwa 1000
 Euro bezahlen müssten, würden Sie dann auch die Berufsmatura machen?

	n	Prozent
ja	224	24,6
nein	371	40,8
weiß nicht	315	34,6
Gesamt	910	100,0

Geschlecht

	n	Prozent
männlich	372	41,1
weiblich	534	58,9
Gesamt	906	100,0

Alter

	n	Prozent
14	1	,1
15	23	2,5
16	70	7,8
17	87	9,6
18	141	15,6
19	121	13,4
20	136	15,1
21	107	11,9
22	81	9,0
23	52	5,8
24	35	3,9
25	20	2,2
26	14	1,6
27	6	,7
28	5	,6
29	3	,3
Gesamt	902	100,0

In welchem Schultyp haben Sie die Schulpflicht (9. Schuljahr) erfüllt?
(Mehrfachantwortenset)

	n	Prozent
Hauptschule/Mittelschule	127	14,0
Polytechnische Schule	108	11,9
Berufsbildende mittlere Schule (z.B.HASCH, usw.)	69	7,6
Berufsbildende höhere Schule (z.B.HAK; HT L, HLW, usw.)	298	32,9
AHS	291	32,1
Andere	68	7,5

Haben Sie nach Beendigung der Schulpflicht eine höhere oder mittlere Schule besucht?

	n	Prozent
Ja	587	64,8
Nein	319	35,2
Gesamt	906	100,0

Welche Unterrichtsform haben/hatten Sie in der Berufsschule?

	n	Prozent
Jahresform	704	78,0
Blockunterricht	199	22,0
Gesamt	903	100,0

Wann haben Sie sich zum Programm Berufsmatura angemeldet?

	n	Prozente
vor 2009	7	,8
2010	32	3,5
2011	48	5,3
2012	94	10,4
2013	135	14,9
2014	164	18,1
2015	207	22,9
2016	217	24,0
Gesamt	904	100,0

Sind Sie noch Lehrling?

	n	Prozent
ja	510	56,4
nein	394	43,6
Gesamt	904	100,0

Wann war Ihre Lehrabschlussprüfung oder wird Ihre Lehrabschlussprüfung voraussichtlich sein?

	n	Prozent
vor 2008	2	0,2
2009	2	0,2
2010	4	0,4
2011	3	0,3
2012	21	2,3
2013	41	4,5
2014	80	8,8
2015	98	10,8
2016	150	16,6
2017	173	19,1
2018	187	20,7
2019	130	14,4
2020	10	1,1
nach 2020	3	0,3
Gesamt	904	100

Der Kontakt mit meiner Betreuungsperson hat abgenommen, nachdem ich die Berufsschule beendet habe

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	170	18,8
trifft ein wenig zu	137	15,2
trifft eher nicht zu	119	13,2
trifft gar nicht zu	478	52,9
Gesamt	904	100,0

Arbeiten Sie noch im selben Unternehmen, in dem Sie Ihre Lehre begonnen haben?

	n	Prozent
ja	678	75
nein	226	25
Gesamt	904	100

Arbeiten Sie noch in der gleichen Branche, in der Sie Ihre Lehre absolviert haben?

	n	Prozent
ja	758	83,8
nein	146	16,2
Gesamt	904	100

Ich möchte nach der Matura studieren.

	n	Prozent
trifft zu	442	48,9
trifft nicht zu	74	8,2
weiß nicht	388	42,9
Gesamt	904	100

Würden oder werden Sie ein Studium wählen, das mit Ihrem Lehrberuf zu tun hat?

	n	Prozent
trifft zu	255	28,2
trifft nicht zu	311	34,4
weiß nicht	338	37,4
Gesamt	904	100

Ich werde mich in meinem Beruf weiterbilden, z.B. Meisterprüfung, ergänzende Lehrgänge in der Erwachsenenbildung usw.

	n	Prozent
trifft zu	397	43,9
trifft nicht zu	177	19,6
weiß nicht	330	36,5
Gesamt	904	100

In welchem Land sind Sie geboren?

	n	Prozent
Österreich	787	87,1
Deutschland	15	1,7
Türkei	7	0,8
Kroatien	0	0,0
Serbien	14	1,5
Polen	8	0,9
Russland	5	0,6
Andere	68	7,5
Gesamt	904	100

In welchem Land ist Ihre Mutter geboren?

	n	Prozent
Österreich	546	60,4
Deutschland	25	2,8
Türkei	58	6,4
Kroatien	23	2,5
Serbien	56	6,2
Polen	22	2,4
Russland	11	1,2
Andere	163	18,0
Gesamt	904	100

In welchem Land ist Ihr Vater geboren?

	n	Prozent
Österreich	555	61,4
Deutschland	13	1,4
Türkei	67	7,4
Kroatien	18	2,0
Serbien	63	7,0
Polen	12	1,3
Russland	8	0,9
Andere	168	18,6
Gesamt	904	100

12.3 HÄUFIGKEITSAUSZÄHLUNG ABSOLVENTINNEN

Wussten Sie, dass Sie im Zuge des Programms eine Betreuungsperson (Pädagogische Betreuung) hatten?

	n	Prozent
ja	166	77,9
nein	47	22,1
Gesamt	213	100

Wie kam der Erstkontakt mit Ihrer Betreuungsperson zustande?

	n	Prozent
persönlich	68	31,9
Begrüßungsmail	50	23,5
Telefon	21	9,9
gar nicht, ich hatte keinen Kontakt zu meiner Betreuungsperson	74	34,7
Gesamt	213	100

Wie zufrieden waren Sie mit der Regelmäßigkeit der Betreuung? Die Häufigkeit der Kontakte war ...

	n	Prozent
zu oft	7	5,5
gerade richtig	98	76,6
zu selten	23	18,0
Gesamt	128	100

Wie zufrieden waren Sie mit der Erreichbarkeit Ihrer Betreuungsperson?

	n	Prozent
sehr zufrieden	80	63,5
eher zufrieden	33	26,2
eher nicht zufrieden	7	5,6
unzufrieden	6	4,8
Gesamt	126	100

Wie würden Sie das Verhältnis zu Ihrer Betreuungsperson beschreiben?

Wir hatten ein angenehmes, freundliches Verhältnis zueinander

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	90	72,0
trifft ein wenig zu	25	20,0
trifft eher nicht zu	3	2,4
trifft gar nicht zu	7	5,6
Gesamt	125	100,0

Wir konnten Anliegen sachlich und konstruktiv besprechen

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	83	66,9
trifft ein wenig zu	24	19,4

trifft eher nicht zu	5	4,0
trifft gar nicht zu	12	9,7
Gesamt	124	100,0

Wir führten auch bereichernde Gespräche, wenn es gerade keine akuten Anliegen gab

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	30	24,2
trifft ein wenig zu	24	19,4
trifft eher nicht zu	23	18,5
trifft gar nicht zu	47	37,9
Gesamt	124	100,0

Wir hatten wenig Kontakt, weil ich keine Unterstützung benötigte

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	62	49,6
trifft ein wenig zu	34	27,2
trifft eher nicht zu	16	12,8
trifft gar nicht zu	13	10,4
Gesamt	125	100,0

Beim Kontakt mit meiner Betreuungsperson war ich meistens unsicher

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	5	4,0
trifft ein wenig zu	5	4,0
trifft eher nicht zu	22	17,7
trifft gar nicht zu	92	74,2
Gesamt	124	100,0

In den Gesprächen mit meiner Betreuungsperson fühlte ich mich meistens wohl

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	79	63,7
trifft ein wenig zu	26	21,0
trifft eher nicht zu	10	8,1
trifft gar nicht zu	9	7,3
Gesamt	124	100,0

Wir sind auch jetzt noch in Kontakt

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	4	3,2
trifft ein wenig zu	13	10,4
trifft eher nicht zu	17	13,6
trifft gar nicht zu	91	72,8
Gesamt	125	100,0

Den Kontakt mit meiner Betreuungsperson empfand ich als ...

	n	Prozent
angenehm	61	48,0
neutral	64	50,4
unangenehm	2	1,6
Gesamt	127	100

Wie sehr treffen folgende Aussagen auf Ihre Betreuungsperson zu?

Meine Betreuungsperson kontrollierte mich häufig

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	8	6,4
trifft ein wenig zu	23	18,4
trifft eher nicht zu	43	34,4
trifft gar nicht zu	51	40,8
Gesamt	125	100,0

Meine Betreuungsperson war für mich ein Vorbild

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	11	8,9
trifft ein wenig zu	30	24,2
trifft eher nicht zu	32	25,8
trifft gar nicht zu	51	41,1
Gesamt	124	100,0

Meine Betreuungsperson hat für mich Aufgaben übernommen, die ich selbst nicht bewältigen konnte

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	8	6,5
trifft ein wenig zu	12	9,7
trifft eher nicht zu	24	19,4
trifft gar nicht zu	80	64,5
Gesamt	124	100,0

Wenn ich Hilfe benötigte, gab meine Betreuungsperson mir gute Tipps, damit ich die Probleme selbstständig lösen konnte

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	41	33,1
trifft ein wenig zu	32	25,8
trifft eher nicht zu	15	12,1
trifft gar nicht zu	36	29,0
Gesamt	124	100,0

Meine Betreuungsperson war sehr gut über die organisatorischen und gesetzlichen Rahmenbedingungen des Programms informiert

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	61	49,2
trifft ein wenig zu	37	29,8
trifft eher nicht zu	4	3,2
trifft gar nicht zu	22	17,7
Gesamt	124	100,0

Bei welchen Themen wandten Sie sich an welche Stelle?

Bei grundsätzlichen Fragen wandte ich mich zuallererst an ...

	n	Prozent
meine Betreuungsperson	12	6,2
die Unterrichtenden im Kurs	55	28,4
die Berufsmatura- Direktion/Koordinationsstelle	99	51,0
andere Teilnehmer	18	9,3
dieses Thema war für mich nicht relevant	10	5,2
Gesamt	194	100,0

Wenn ich längere Zeit den Kurs nicht besuchen konnte (Krankheit, Bundesheer, Arbeit etc.), wandte ich mich zuallererst an ...

	n	Prozent
meine Betreuungsperson	6	3,1
die Unterrichtenden im Kurs	37	19,1
die Berufsmatura- Direktion/Koordinationsstelle	64	33,0
andere Teilnehmer	8	4,1
dieses Thema war für mich nicht relevant	79	40,7
Gesamt	194	100,0

Wenn ich Fragen zum Programmablauf hatte (welche Fächer in welcher Reihenfolge, Anrechnungen, Fristen usw.), informierte ich mich zuallererst bei ...

	n	Prozent
meine Betreuungsperson	22	11,3
die Unterrichtenden im Kurs	15	7,7
die Berufsmatura- Direktion/Koordinationsstelle	127	65,5
andere Teilnehmer	11	5,7
dieses Thema war für mich nicht relevant	19	9,8
Gesamt	194	100,0

Wenn ich im Unterricht nicht mitgekommen bin, mir beim Lernen schwer tat, oder nicht wusste, wie ich mich auf die Prüfung vorbereiten sollte, wandte ich mich zuallererst an ...

	n	Prozent
meine Betreuungsperson	8	4,1
die Unterrichtenden im Kurs	64	33,2
die Berufsmatura- Direktion/Koordinationsstelle	14	7,3
andere Teilnehmer	47	24,4
dieses Thema war für mich nicht relevant	60	31,1
Gesamt	193	100,0

Wenn ich persönliche Probleme hatte, die sich negativ auf meine Leistungen und den regelmäßigen Kursbesuch ausgewirkt hätten, wandte ich mich an ...

	n	Prozent
meine Betreuungsperson	15	7,8
die Unterrichtenden im Kurs	20	10,4
die Berufsmatura- Direktion/Koordinationsstelle	17	8,8
andere Teilnehmer	12	6,2
dieses Thema war für mich nicht relevant	129	66,8
Gesamt	193	100,0

Geben Sie bitte an, inwiefern Sie von Ihrer Betreuungsperson bei untenstehenden Punkten Unterstützung erhalten haben.

Meine Betreuungsperson hat mich auch bei der Anmeldung und Vormerkung zu weiteren Kursen unterstützt

	n	Prozent
trifft zu	22	19,3
trifft teilweise zu	10	8,8
trifft nicht zu, weil ich hier keine Unterstützung benötigte	65	57,0
trifft nicht zu, wäre aber hilfreich gewesen	17	14,9
Gesamt	114	100,0

Meine Betreuungsperson hat mir geholfen, wenn es Unstimmigkeiten im Betrieb gab, die den Kursbesuch verhinderten

	n	Prozent
trifft zu	9	7,9
trifft teilweise zu	3	2,6
trifft nicht zu, weil ich hier keine Unterstützung benötigte	90	78,9
trifft nicht zu, wäre aber hilfreich gewesen	12	10,5
Gesamt	114	100,0

Ich konnte mit meiner Betreuungsperson Konflikte mit meinen Lehrern besprechen

	n	Prozent
trifft zu	5	4,4
trifft teilweise zu	5	4,4
trifft nicht zu, weil ich hier keine Unterstützung benötigte	95	83,3
trifft nicht zu, wäre aber hilfreich gewesen	9	7,9
Gesamt	114	100,0

Meine Betreuungsperson bot mir Unterstützung an, wenn ich Unterrichtseinheiten versäumt habe

	n	Prozent
trifft zu	15	13,2
trifft teilweise zu	8	7,0
trifft nicht zu, weil ich hier keine Unterstützung benötigte	76	66,7
trifft nicht zu, wäre aber hilfreich gewesen	15	13,2
Gesamt	114	100,0

Meine Betreuungsperson unterstützte mich, wenn ich mich im Unterricht unterfordert fühlte

	n	Prozent
trifft zu	6	5,3
trifft teilweise zu	5	4,4
trifft nicht zu, weil ich hier keine Unterstützung benötigte	89	78,1
trifft nicht zu, wäre aber hilfreich gewesen	14	12,3
Gesamt	114	100,0

Wie hat Ihnen Ihre Betreuungsperson in den meisten Fällen geholfen?

	n	Prozent
Er/sie hat mein Anliegen an die Koordinationsstelle weitergeleitet	43	38,4
Er/sie hat mit dem Lehrer gesprochen	4	3,6
Er/sie hat mir Tipps gegeben, wie ich das Problem selbst lösen kann	65	58,0
Gesamt	112	100

Beurteilen Sie bitte, wie wichtig es für Sie wäre, dass die Betreuungspersonen mit folgenden Stellen Kontakt haben:

Denken Sie, dass ein direkter Kontakt zwischen Betreuungsperson und Lehrer wichtig wäre?

	n	Prozent
sehr wichtig	38	21,6
wichtig	64	36,4
egal	38	21,6
eher unwichtig	22	12,5
nicht wichtig	14	8,0
Gesamt	176	100,0

Denken Sie, es wäre wichtig, dass die Betreuungsperson auch Kontakt zu den Lehrbetrieben hat?

	n	Prozent
sehr wichtig	18	10,2
wichtig	39	22,2
egal	44	25,0
eher unwichtig	39	22,2
nicht wichtig	36	20,5
Gesamt	176	100,0

Denken Sie, es wäre wichtig, dass die Betreuungsperson auch Kontakt mit den Eltern hat?

	n	Prozent
sehr wichtig	4	2,3
wichtig	8	4,5
egal	31	17,6
eher unwichtig	46	26,1
nicht wichtig	87	49,4
Gesamt	176	100,0

Denken Sie, es ist wichtig, dass die Betreuungsperson direkten Kontakt mit der Berufsmatura-Direktion/ - Koordinationsstelle hat?

	n	Prozent
sehr wichtig	97	55,1
wichtig	55	31,3
egal	15	8,5
eher unwichtig	3	1,7
nicht wichtig	6	3,4
Gesamt	176	100,0

Hat Ihre Betreuungsperson selbst die Berufsmatura/Berufsreifeprüfung absolviert?

	n	Prozent
ja	3	2,7
nein	28	25,2
weiß nicht	80	72,1
Gesamt	111	100

Glauben Sie, dass es hilfreich ist, wenn die Betreuungspersonen selbst auf ähnliche Art die Matura gemacht haben?

	n	Prozent
ja	100	57,1
nein	16	9,1
egal	59	33,7
Gesamt	175	100

Arbeitete Ihre Betreuungsperson an Ihrer (ehemaligen) Berufsschule?

	n	Prozent
ja	90	81,1
nein	21	18,9
Gesamt	111	100

Wie zufrieden waren Sie persönlich mit der Betreuung als Unterstützung auf dem Weg zur Berufsmatura?

	n	Prozent
sehr zufrieden	55	49,5
eher zufrieden	35	31,5
eher unzufrieden	15	13,5
sehr unzufrieden	6	5,4
Gesamt	111	100

Wie zufrieden waren Ihrer Einschätzung nach andere TeilnehmerInnen in Bezug auf die Betreuung?

	n	Prozent
sehr zufrieden	19	10,9
eher zufrieden	108	61,7
eher unzufrieden	41	23,4
sehr unzufrieden	7	4,0
Gesamt	175	100

Wie schwierig empfanden Sie die Inhalte im Hauptmodul?

Deutsch		
	n	Prozent
sehr schwierig	5	2,9
eher schwierig	13	7,6
genau richtig	79	45,9
eher leicht	47	27,3
sehr leicht	28	16,3
Gesamt	172	100,0

Mathematik		
	n	Prozent
sehr schwierig	46	26,9
eher schwierig	64	37,4
genau richtig	45	26,3
eher leicht	11	6,4
sehr leicht	5	2,9
Gesamt	171	100,0

Englisch		
	n	Prozent
sehr schwierig	5	2,9
eher schwierig	20	11,7
genau richtig	64	37,4
eher leicht	47	27,5
sehr leicht	35	20,5

Gesamt	171	100,0
--------	-----	-------

Fachbereich		
	n	Prozent
sehr schwierig	14	8,2
eher schwierig	45	26,3
genau richtig	67	39,2
eher leicht	29	17,0
sehr leicht	16	9,4
Gesamt	171	100,0

Wie zufrieden waren Sie mit dem Unterricht in den jeweiligen Fächern im Hauptmodul?

Deutsch		
	n	Prozent
sehr zufrieden	89	51,7
eher zufrieden	47	27,3
eher unzufrieden	28	16,3
sehr unzufrieden	8	4,7
Gesamt	172	100,0

Mathematik		
	n	Prozent
sehr zufrieden	81	47,4
eher zufrieden	47	27,5
eher unzufrieden	23	13,5
sehr unzufrieden	20	11,7
Gesamt	171	100,0

Englisch		
	n	Prozent
sehr zufrieden	87	50,9
eher zufrieden	49	28,7
eher unzufrieden	26	15,2
sehr unzufrieden	9	5,3
Gesamt	171	100,0

Fachbereich		
	n	Prozent
sehr zufrieden	83	48,5
eher zufrieden	47	27,5
eher unzufrieden	27	15,8
sehr unzufrieden	14	8,2
Gesamt	171	100,0

Wie gut waren Ihre Leistungen in den einzelnen Fächern, bevor Sie mit der Berufsmatura begonnen haben?

Deutsch		
	n	Prozent
sehr gut	63	36,6
eher gut	72	41,9
eher schlecht	27	15,7
sehr schlecht	10	5,8
Gesamt	172	100,0

Mathematik		
	n	Prozent
sehr gut	33	19,5
eher gut	53	31,4
eher schlecht	57	33,7
sehr schlecht	26	15,4
Gesamt	169	100,0

Englisch		
	n	Prozent
sehr gut	54	31,4
eher gut	69	40,1
eher schlecht	36	20,9
sehr schlecht	13	7,6
Gesamt	172	100,0

Wie zufrieden waren Sie mit den angebotenen Kurszeiten?

	n	Prozent
sehr zufrieden	91	53,2
eher zufrieden	68	39,8
eher unzufrieden	9	5,3
sehr unzufrieden	3	1,8
Gesamt	171	100

Welche ist die höchste abgeschlossene Ausbildung Ihrer Mutter?

	n	Prozent
Kein Schulabschluss	4	2,4
Hauptschule, polytechnische Schule	21	12,4
Lehre	50	29,4
Berufsbildende Mittlere Schule (ohne Matura)	27	15,9
Berufsbildende Höhere Schule (mit Matura)	21	12,4
AHS mit Matura	13	7,6
Universität, Fachhochschule	30	17,6
weiß nicht	4	2,4
Gesamt	170	100

Welche ist die höchste abgeschlossene Ausbildung Ihres Vaters?

	n	Prozent
Kein Schulabschluss	4	2,4
Hauptschule, polytechnische Schule	17	10,0
Lehre	63	37,1
Berufsbildende Mittlere Schule (ohne Matura)	16	9,4
Berufsbildende Höhere Schule (mit Matura)	19	11,2
AHS mit Matura	15	8,8
Universität, Fachhochschule	24	14,1
weiß nicht	12	7,1
Gesamt	170	100

Ich hatte daheim einen Ort, wo ich ohne Ablenkung in Ruhe lernen konnte.

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	119	70,0
trifft ein wenig zu	39	22,9
trifft gar nicht zu	12	7,1
Gesamt	170	100

Bitte beurteilen Sie folgende Aussagen:

Meine Eltern freuen sich darüber, dass ich die Matura gemacht habe

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	157	92,4
trifft ein wenig zu	11	6,5
trifft eher nicht zu	1	,6
trifft gar nicht zu	1	,6
Gesamt	170	100,0

Eigentlich wollte ich die Matura gar nicht machen, aber meine Eltern drängten darauf

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	1	,6
trifft ein wenig zu	13	7,6
trifft eher nicht zu	23	13,5
trifft gar nicht zu	133	78,2
Gesamt	170	100,0

Meinen Eltern war es egal, ob ich die Matura mache

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	28	16,5
trifft ein wenig zu	35	20,6
trifft eher nicht zu	44	25,9
trifft gar nicht zu	63	37,1
Gesamt	170	100,0

Meine Eltern wollten eigentlich gar nicht, dass ich die Matura mache

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	0	0,0
trifft ein wenig zu	3	1,8
trifft eher nicht zu	3	1,8
trifft gar nicht zu	164	96,5
Gesamt	170	100,0

Meine Eltern unterstützten mich dabei, die Matura zu machen

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	113	66,5
trifft ein wenig zu	35	20,6
trifft eher nicht zu	10	5,9
trifft gar nicht zu	12	7,1
Gesamt	170	100,0

Beurteilen Sie bitte folgende Aussagen in Bezug auf Ihren Freundeskreis.

Meine FreundInnen besuchen/besuchten eine höhere Schule und haben dort die Matura gemacht

	n	Prozent
viele	78	45,9
einige	61	35,9
wenige	27	15,9
keine	4	2,4
Gesamt	170	100,0

Es gibt Personen in meinem Freundeskreis, die studieren oder einen Studienabschluss haben

	n	Prozent
viele	70	41,2
einige	57	33,5
wenige	34	20,0
keine	9	5,3
Gesamt	170	100,0

Meine FreundInnen machen/machten auch eine Lehre

	n	Prozent
viele	26	15,3
einige	64	37,6
wenige	65	38,2
keine	15	8,8
Gesamt	170	100,0

Meine FreundInnen haben sich gemeinsam mit mir zum Programm Berufsmatura angemeldet

	n	Prozent
viele	2	1,2
einige	16	9,4
wenige	53	31,2
keine	99	58,2
Gesamt	170	100,0

Ich habe in den Berufsmaturakursen auch neue FreundInnen gefunden.

	n	Prozent
viele	15	8,9
einige	59	34,9
wenige	57	33,7
keine	38	22,5
Gesamt	169	100,0

Welche der folgenden Aussagen trifft auf Ihren ehemaligen Lehrbetrieb zu?

Mein Lehrbetrieb unterstützte mich beim Vorhaben die Berufsmatura zu machen

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	90	52,9
trifft ein wenig zu	31	18,2
trifft eher nicht zu	31	18,2
trifft gar nicht zu	18	10,6
Gesamt	170	100,0

Ich machte die Berufsmatura vor allem, weil mein Lehrbetrieb/Betrieb das wollte

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	1	,6
trifft ein wenig zu	11	6,5
trifft eher nicht zu	20	11,8
trifft gar nicht zu	138	81,2
Gesamt	170	100,0

Ich konnte aufgrund meiner Arbeitszeiten häufig den Kurs nicht besuchen

	n	Prozent
trifft voll und ganz zu	9	5,3
trifft ein wenig zu	25	14,7
trifft eher nicht zu	41	24,1
trifft gar nicht zu	95	55,9
Gesamt	170	100,0

Hätten Sie sich die Maturakurse selbst finanzieren müssen und pro Gegenstand etwa 1000 Euro bezahlen müssen, hätten Sie dann auch die Berufsmatura gemacht?

	n	Prozent
ja	44	25,9
nein	81	47,6
weiß nicht	45	26,5
Gesamt	170	100

Geschlecht

	n	Prozent
männlich	77	45,6
weiblich	92	54,4
Gesamt	169	100

Alter

	n	Prozent
20	2	1,2
21	13	7,7
22	22	13,0
23	30	17,8
24	24	14,2
25	20	11,8
26	24	14,2
27	18	10,7
28	8	4,7
29	2	1,2
30	3	1,8
über 30	3	1,8
Gesamt	169	100

In welchem Schultyp haben Sie die Schulpflicht (9.Schuljahr) erfüllt? (Mehrfachantwortenset)

	n	Prozent
Hauptschule/Mittelschule	25	14,8
Polytechnische Schule	13	7,7
Berufsbildende mittlere Schule (z.B. HASCH, usw.)	11	6,5
Berufsbildende höhere Schule (z.B. HAK; HTL, HLW, usw.)	60	35,5
AHS	57	33,7
Andere	7	4,1

Haben Sie nach Beendigung der Schulpflicht eine höhere oder mittlere Schule besucht?

	n	Prozent
Ja	116	68,6
Nein	53	31,4
Gesamt	169	100

Welche Berufsschule besuchen/besuchten Sie?

	n	Prozent
Mollardgasse ET M Elektrotechnik und Mechatronik	7	4,1
Mollardgasse IT Informationstechnik	13	7,7
Mollardgasse MGT Metall- und Glastechnik	2	1,2
Hütteldorfer Str. CGG Chemie, Grafik und gestaltende Berufe	21	12,4
Hütteldorfer Str. HR Handel und Reisen	17	10,1
Längenfeldgasse IFT Industrie, Finanzen und Technik	7	4,1
Längenfeldgasse GG Gastgewerbe	8	4,7
Längenfeldgasse LT Z Lebensmittel, T ouristik und Zahntechnik	4	2,4
Scheydgasse KFT Kraftfahrzeugtechnik	3	1,8
Scheydgasse SKM Spengler, Karosseriebau und Metalltechnik	1	0,6
Wagramer Str. BAU Baugewerbe	1	0,6
Meiselstraße BK Bürokaufleute	21	12,4
Amalienstraße EH Einzelhandel	1	0,6
Kempelengasse EHDV Einzelhandel und EDV Kaufleute	4	2,4
Goldschlagstraße HK Haar und Körperpflege	3	1,8
Donizettiweg GF Gartenbau und Floristik	1	0,6
Panikengasse H&A Handel und Administration	25	14,8
Apollogasse MFE Maschinen-, Fertigungstechnik und Elektronik	6	3,6
Embelgasse VB Verwaltungsberufe	13	7,7
Berufsschule außerhalb Wiens in einem Bundesland	8	4,7
Ich bin nach der Lehre nach Wien gewechselt	3	1,8
Gesamt	169	100

Welche Unterrichtsform hatten Sie in der Berufsschule?

	n	Prozent
Jahresform	142	84,0
Blockunterricht	27	16,0
Gesamt	169	100

Wann haben Sie die Berufsmatura abgeschlossen?

	n	Prozent
2009	2	1,2
2010	3	1,8
2011	5	3,0
2012	14	8,3
2013	19	11,2
2014	27	16,0
2015	43	25,4
2016	56	33,1
Gesamt	169	100

Arbeiten Sie noch im selben Unternehmen, in dem Sie Ihre Lehre begonnen haben?

	n	Prozent
ja	59	34,9
nein	110	65,1
Gesamt	169	100

Arbeiten Sie noch in der gleichen Branche, in der Sie Ihre Lehre absolviert haben?

	n	Prozent
ja	101	59,8
nein	68	40,2
Gesamt	169	100

Haben sich für Sie berufliche Vorteile durch den Erwerb der Berufsmatura ergeben?

	n	Prozent
ja	77	45,6
nein	92	54,4
Gesamt	169	100

Haben Sie nach der Matura studiert oder studieren Sie noch?

	n	Prozent
ja	77	45,6
nein	43	25,4
nein noch nicht, ich habe aber vor zu studieren	49	29,0
Gesamt	169	100

Hat Ihr Studium mit Ihrem Lehrberuf zu tun?

	n	Prozent
trifft zu	29	38,2
trifft nicht zu	46	60,5
weiß nicht	1	1,3
Gesamt	76	100

Wo studieren Sie?

	n	Prozent
Universität	39	51,3
Fachhochschule	30	39,5
Sonstige Hochschulen	7	9,2
Gesamt	76	100

Ich habe oder werde mich in meinem Beruf weiterbilden, z.B. Meisterprüfung, ergänzende Lehrgänge in der Erwachsenenbildung usw.

	n	Prozent
trifft zu	62	37,1
trifft nicht zu	60	35,9
weiß nicht	45	26,9
Gesamt	167	100

Kennen Sie das seit dem letzten Jahr existierende Mentoringprogramm?

	n	Prozent
ja	69	41,3
nein	98	58,7
Gesamt	167	100

Sind Sie bereits als MentorIn tätig?

	n	Prozent
ja	23	13,8
nein	144	86,2
Gesamt	167	100

In welchem Land sind Sie geboren?

	n	Prozent
Österreich	148	88,6
Deutschland	3	1,8
Türkei	1	0,6
Kroatien	2	1,2
Serbien	1	0,6
Polen	2	1,2
Andere	10	6,0
Gesamt	167	100

In welchem Land ist Ihre Mutter geboren?

	n	Prozent
Österreich	128	76,6
Deutschland	6	3,6
Türkei	4	2,4
Kroatien	6	3,6
Serbien	5	3,0
Polen	2	1,2
Andere	16	9,6
Gesamt	167	100

In welchem Land ist Ihr Vater geboren?

	n	Prozent
Österreich	127	76,0
Deutschland	4	2,4
Türkei	4	2,4
Kroatien	4	2,4
Serbien	7	4,2
Polen	2	1,2
Andere	19	11,4
Gesamt	167	100

12.4 KONZEPT MENTORING-AUSBILDUNG

Ziel der Ausbildung:

AbsolventInnen der Berufsmatura können eine Ausbildung zur MentorIn absolvieren und so das erworbene Wissen in der Ausbildung mit dem Erfahrungswissen als AbsolventInnen der Matura weitergeben. Dem liegt unter anderem die Überlegung zugrunde, dass die derzeitig Auszubildenden von nahezu Gleichaltrigen, die noch vor nicht allzu langer Zeit annähernd gleichartige Problemstellungen meistern mussten, lieber lernen und mehr annehmen können.

Die MentorInnen sollen in der Lage sein, die/den Mentee darin zu unterstützen, sich einer neuen Aufgabenstellung zu erschließen (=Absolvierung der Module und damit der Matura neben der Lehrausbildung), Dabei werden Gespräche geführt, konkrete Anleitungen für die Realisierung dieses Zieles gegeben, Kontakte vermittelt und andere Beratungseinrichtungen empfohlen.

Meist ist die MentorInnentätigkeit ehrenamtlich, da beide einen Nutzen aus ihrer Arbeit ziehen. In diesem Fall wird den MentorInnen die Ausbildung bezahlt. Auch die Abgeltung ihrer zukünftigen Tätigkeit durch einen noch festzusetzenden Beitrag wird überlegt.

Voraussetzung für die Ausbildung zum/zur MentorIn:

- Formale Erfordernisse
 - Absolvierung der Berufsmatura neben einer Lehrausbildung
- Grundhaltung
 - Gelernt zu haben, sich selbst Fehler zu verzeihen und eigene Schwächen liebevoll annehmen können
 - Eine positive Grundeinstellung zu seinem/ihrem Mentee zu haben
 - Interesse und Freude am Entwicklungsprozess anderer Menschen zu haben
 - Dem Menschen die zu erreichenden Ziele wirklich zutrauen
 - Selbst noch offen zu sein für das Staunen und Dazulernen
 - Geduld
 - Toleranz die hilft, andere Menschen wertzuschätzen, auch wenn diese einem selbst unverständliche und fremde Züge zeigen
 - Fähigkeit zur Selbstreflexion
 - Loyale Haltung gegenüber KUS und dem Team der Berufsmatura
 - Eigene Erfahrungen teilen wollen

Inhalte der Ausbildung:

- Führungswissen
 - Grundlagen der Kommunikation: Aufmerksames Zuhören, Fragestellungen, einfühlsames Verstehen, die Bedeutung von Struktur im Gespräch, Feedback
 - Grundlagen des Coaching, Störungen im Beratungsprozess
 - Motivationstechniken
 - Lebenswelten Jugendlicher
- Organisationswissen

- Kriterien der Mentorenschaft: Dauer der Betreuung, Ort der Betreuung, Dauer des Gespräches
- Unterstützung über die Gespräche hinaus
- Wie verläuft der Kommunikationsweg
- Gesetzliche Rahmenbedingungen
- Programmgrundlagen für den Einsatz von MentorInnen
- Wissen über Lernprozesse
- Soziale Kompetenz, Selbstreflexion (Mitschwingen – Abgrenzung)
- Zeitmanagement: Grundlagen und eigenes

Nach dem 30 UE umfassenden Theorieblock werden die angehenden MentorInnen 1 Semester lang bei 3 Fällen in regelmäßige Supervisionen in ihrer Arbeit unterstützt und erlangen nach positiver Beurteilung den Abschluss.

12.5 MENTORINNEN LEHRGANG 2015, AUSWERTUNG – KURSFEEDBACK

KURS: 650156 Mentoring Lehrgang 2015

Anz. TN: 23

Anz. FB Bögen: 19

ORT: div



Entsprach der Kurs Ihren Erwartungen?	11	6	2		
Fachliche Kompetenz (Gudrun Janach-Wolf)	14	4	1		
Fachliche Kompetenz (Wolfgang Fronek)	17	2			
Wie hat der Mix aus Theorie und Praxis für Sie gepasst?	10	8	1		
Flexibles Eingehen auf Fragen und Feedback	15	3	1		
Verständliche Vermittlung der Inhalte	15	4			
Haben Sie das Gefühl gut auf Ihre Tätigkeit als MentorIn vorbereitet worden zu sein?	7	12			
Waren Sie mit der Betreuung durch die Berufsmatura Direktion zufrieden?	15	4			
Wie beurteilen Sie den Austausch und die Zusammenarbeit mit den anderen TeilnehmerInnen?	16	3			
Wie beurteilen Sie den persönlichen Nutzen?	10	6	3		
Waren Sie mit dem Veranstaltungsort zufrieden?	11	8			
Waren Sie mit der Raumausstattung zufrieden?	8	11			

Besonders gefallen hat mir:

Ganzer Kurs

Die Zusammenarbeit (2x)

Kombination Stofftheorie und Praxis

Vortragstechnik und Sprache

Uhrzeit

Atmosphäre im Kurs

Praxis und Theorie abwechslungsreich

Das würde ich ändern:

Mehr Hintergrundmaterial

Einheitliche Tage

12.6 MENTORINNEN LEHRGANG 2016, AUSWERTUNG – KURSFEEDBACK

KURS: 650166 Mentoring Lehrgang 2016**Anz. TN: 14****Anz. FB Bögen: 13****ORT: div**

Entsprach der Kurs Ihren Erwartungen?	10	2	1		
Fachliche Kompetenz (Gudrun Janach-Wolf)	10	2	1		
Fachliche Kompetenz (Wolfgang Fronek)	12	1			
Wie hat der Mix aus Theorie und Praxis für Sie gepasst?	7	6			
Flexibles Eingehen auf Fragen und Feedback	13				
Verständliche Vermittlung der Inhalte	11	2			
Haben Sie das Gefühl gut auf Ihre Tätigkeit als MentorIn vorbereitet worden zu sein?	7	6			
Waren Sie mit der Betreuung durch die Berufsmatura Direktion zufrieden?	10	3			
Wie beurteilen Sie den Austausch und die Zusammenarbeit mit den anderen TeilnehmerInnen?	8	5			
Wie beurteilen Sie den persönlichen Nutzen?	8	4	1		

Waren Sie mit dem Veranstaltungsort zufrieden?	7	5	1		
Waren Sie mit der Raumausstattung zufrieden?	7	6			

Besonders gefallen hat mir:

Ganzer Kurs, Trainerin/Trainer (6x)

Die Zusammenarbeit/Gruppenarbeiten/Dynamik (6x)

Kombination Stofftheorie und Praxis

Vortragstechnik und Sprache, Probebeispiele (6x)

Raumgröße, Uhrzeit

Atmosphäre im Kurs

Praxis und Theorie abwechslungsreich - Methoden zum Lernen

Das würde ich ändern:

Mehr Hintergrundmaterial, Mehr greifbare Beispiele (3x)

Einheitliche Tage, verkürzte Zeiten (1x)

12.7 ÜBERSICHT DER ABSOLVENTINNEN NACH DEM LEHRBERUF

Anzahl von Lehrberuf allgemein	
Lehrberuf allgemein	Ergebnis
AnlagenelektrikerIn	2
Archiv-, Bibliotheks- und Informationsassistent/in	1
Bankkaufmann/-frau	8
Bautechnischer Zeichner/ Bautechnische Zeichnerin	5
BlumenbinderIn und -händlerIn (FloristIn)	1
Buch- und Medienwirtschaft - Buch- und Musikalienhandel	4
Buch- und Medienwirtschaft - Buch- und Pressegrosshandel	2
BuchbinderIn	1
BuchhalterIn	3
Bürokaufmann/-frau	101
ChemielabortechnikerIn	18
DrogistIn	1
EDV-TechnikerIn	1
Einzelhandelskaufmann/-frau - Allgemeiner Einzelhandel	4
Einzelhandelskaufmann/-frau - Baustoffhandel	1
Einzelhandelskaufmann/-frau - Einrichtungsberatung	5
Einzelhandelskaufmann/-frau - Elektro- Elektronikberatung	4
Einzelhandelskaufmann/-frau - Fleischfachhandel	1
Einzelhandelskaufmann/-frau - Lebensmittelhandel	3
Einzelhandelskaufmann/-frau - Schuhe	1
Einzelhandelskaufmann/-frau - Textilhandel	6
ElektroanlagentechnikerIn	2
ElektrobetriebstechnikerIn	3
ElektroenergietechnikerIn	5
ElektroinstallationstechnikerIn	3
ElektromaschinentechnikerIn	2
ElektronikerIn	10
FitnessbetreuerIn	3
FotografIn	2
Friedhofs- und ZiergärtnerIn	1
FriseurIn und PerückenmacherIn (StylistIn)	6
FußpflegerIn	1
Garten- und Grünflächengestaltung	1
Gastronomiefachmann/frau	4
Großhandelskaufmann/-frau	16
HerrenkleidermacherIn	1
Hotel- und GastgewerbeassistentIn	7
Immobilienkaufmann/-frau	3
Industriekaufmann/-frau	9
Informations- und Telekommunikationssysteme-ElektronikerIn (IT-ElektronikerIn)	1
Informationstechnologie - Informatik	5
Informationstechnologie - Technik	30
Installations- und Gebäudetechnik	2
KanzleiassistentIn - Rechtsanwaltskanzlei	6
KarosseriebautechnikerIn	1
Koch/Köchin	4
Kommunikationstechniker	1
KommunikationstechnikerIn - Elektronische Datenverarbeitung und Telekommunikation	14
KommunikationstechnikerIn - Nachrichtenelektronik	5
KonditorIn (ZuckerbäckerIn)	2
KosmetikerIn	1

KraftfahrzeugtechnikerIn	15
MaschinenbautechnikerIn	2
MaschinenmechanikerIn	1
MasseurIn	1
MechatronikerIn	12
Medienfachmann/frau - Marktkommunikation und Werbung	3
Medienfachmann/-frau - Mediendesign	10
Medienfachmann/-frau - Medientechnik	2
MetalltechnikerIn - Fahrzeugbautechnik	2
MetalltechnikerIn - Metallbautechnik	1
MetalltechnikerIn - Metallbearbeitungstechnik	2
MetalltechnikerIn - Stahlbautechnik	1
Mobilitätsservicekaufmann/-frau	2
OrthopädietechnikerIn - Schwerpunkt Orthesentechnik	1
PersonaldienstleistungsassistentIn	2
Pharmazeutisch-kaufmännischer Assistent / Pharmazeutisch kaufmännische Assistentin	14
PhysiklaborantIn	1
RauchfangkehrerIn	1
ReisebüroassistentIn	7
Restaurantfachmann/-frau	2
Sanitär- und KlimatechnikerIn - Heizungsinstallation	2
SchilderherstellerIn	2
Speditionskaufmann/-frau	2
SpeditionslogistikerIn	1
Systemgastronomiefachmann/-frau	1
Technischer Zeichner/Technische Zeichnerin	3
TierpflegerIn	2
UhrmacherIn	2
VermessungstechnikerIn	1
Versicherungskaufmann/-frau	3
VerwaltungsassistentIn	50
Werkstofftechnik	1
WerkzeugbautechnikerIn	1
WerkzeugmechanikerIn	1
ZahntechnikerIn	4
ZerspanungstechnikerIn	2
(Leer)	1
Gesamtergebnis	485

Stand Jänner 2017, n=485

12.8 ZUM AUTOR

Wolfgang Fronek, Studium der Soziologie an der Universität Wien seit 2003, Abschluss des Bakkalaureats 2006 (Bakk. Arbeiten in den Gebieten Entwicklungssoziologie und Systemtheorie), Abschluss Magisterstudium 2008 (Magisterarbeit zum Thema Partizipation an Wiener Berufsschulen), arbeitet von 1999 bis 2008 in der Wirtschaftskammer Österreich (seit 2001 in der Personal- und Organisationsentwicklung), danach ein Jahr auf Bildungsreise. Seit 2009 beschäftigt beim KUS-Netzwerk für Bildung, Soziales, Sport und Kultur als Leiter der Koordinationsstelle der Berufsmatura Wien. Seit 2016 Leiter der Bildungsabteilung. Laufend nebenberufliche Tätigkeit als Trainer und Vortragender, sowie im Bereich Projektabwicklung und Evaluation.

12.9 ABSTRACT

Das 2008 vom Bundesministerium für Bildung ins Leben gerufene Projekt Lehre mit Reifeprüfung (Berufsmatura), oder „Lehre mit Matura“ genannt, ermöglicht es Lehrlingen in ganz Österreich bereits während der Lehrzeit eine kostenfreie Berufsreifeprüfung zu absolvieren, dient als Beispiel für Schul- und Bildungsprogrammentwicklung und zeigt, wie neue Wege im Bildungsbereich entstehen und im Spannungsfeld zwischen bestehenden Strukturen und der Forderung nach neuen Bildungsstandards etabliert werden können. Ziel dieser Arbeit ist eine Programmevaluierung in Wien mit besonderem Augenmerk auf die beiden Betreuungsschienen, welche die TeilnehmerInnen bei ihrem Fortkommen im Programm individuell unterstützen sollen: das bereits seit Entstehung des Programms in Wien bestehende Unterstützungsangebot der Pädagogischen Betreuung und das neu installierte Mentoring-Programm. Darüber hinaus wird darauf eingegangen, wer die Teilnehmenden und AbsolventInnen dieses Programms sind, welchen sozialen Hintergrund sie haben und wie ihr bisheriger und weiterer Bildungsverlauf aussieht, z.B. ob nach der Reifeprüfung ein Übertritt in das Hochschulsystem stattfindet. Letztlich sollen die Ergebnisse dieser Evaluierung zeigen, wo in der Programmstruktur Optimierung möglich ist und wie die Lehrlinge bei ihrem Vorhaben noch besser unterstützt werden können. Es wird sich auch zeigen, ob und in welcher Form das ursprüngliche Ziel, die Schaffung von mehr sozialer Durchlässigkeit durch das Programm, erreicht worden ist.