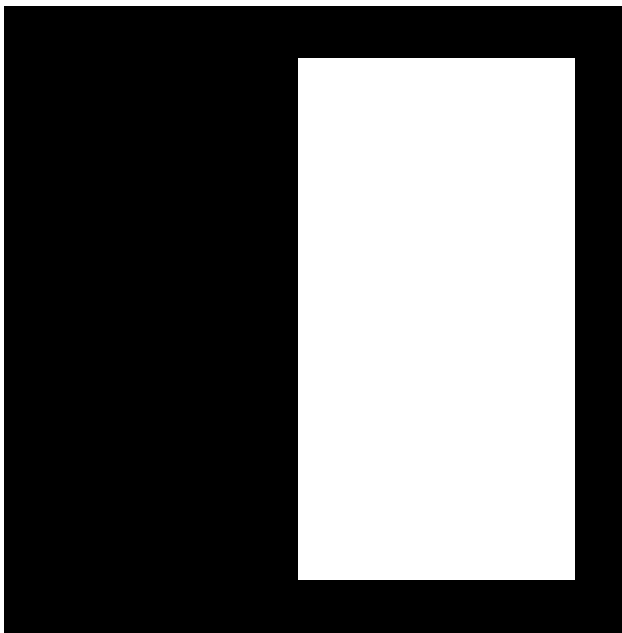


kontraste

Presse- und Informationsdienst für Sozialpolitik



BILDUNGSSYSTEM

SPEKTRUM

BUCHTIPPS

VERANSTALTUNGEN

6 | Juli 2007

Bildungssystem

WIFO-Reformvorschläge zur Bildungspolitik	4
Regional ungleiche Bildungschancen	5
Wunsch nach mehr Politischer Bildung an Österreichs Schulen	6
Fünf gute Gründe für eine Gesamtschule	8
Berufsreifeprüfung: Bildungs- und Erwerbskarrieren der Absolvent(inn)en	11
Theorie und Empirie von Bildungsgutscheinen	15
Teilgebundene Ganztagsbetreuung an sächsischen Schulen	16
Gesundheitsrelevante Faktoren des LehrerInnen-Berufes	17
Auf Umwegen zur Schrift	22
Schule ist kein Zulieferbetrieb	25

Spektrum

Kinderarbeit in der Landwirtschaft	26
Was Frauen fehlt	27
Förderrichtlinie zur 24-Stunden-Betreuung	27

Buchtipps

29

Veranstaltungen

31

Liebe Leserin, lieber Leser!

Es ist nicht gerade unwichtig, welchen Bildungsweg man in jungen Jahren durchläuft. Die dabei erworbenen Kenntnisse und der erreichte Bildungsabschluss haben einen maßgeblichen Einfluss auf spätere berufliche Positionen und die dabei erzielten Einkommen, mithin auf den gesamten weiteren Lebensweg. Es ist daher wesentlich, dass es einen gerechten Zugang zu den Bildungsinstitutionen gibt; gleichzeitig ist bekannt, dass dies hierzulande immer noch nicht der Fall ist. Die sozioökonomische Position der Eltern, aber auch der Wohnstandort wirken sich nach wie vor deutlich auf die individuellen Bildungschancen aus.

Bildungssysteme wie in Österreich oder Deutschland, die sehr früh differenzierende Schulformen anbieten, tragen eher dazu bei, diese Ungleichheiten zu konservieren denn abzubauen. Dies wird auch international so gesehen: So haben die EU-BildungsministerInnen im November des Vorjahres – gegen den Widerstand Österreichs und Deutschlands – Schlussfolgerungen verabschiedet, wonach "es negative Auswirkungen auf die Leistungen benachteiligter Schüler haben kann", wenn diese "in zu frühem Alter je nach ihren Fähigkeiten auf gesonderte Schulen unterschiedlicher Art verteilt werden" (science.orf.at, 15.11.06). Und die Vereinten Nationen haben die deutsche Regierung aufgefordert, die frühe Aufteilung der Kinder in ein mehrgliedriges Schulsystem zu überdenken, da dieses "diskriminierend und sozial ungerecht" sei (ebenda, 23.03.07).

Die Einführung einer Gesamtschule für alle 6- bis 15/16-Jährigen könnte hier Abhilfe schaffen, als dadurch sowohl der Einfluss der sozialen Herkunft auf Schulerfolg und Schullaufbahn als auch regionale Ungleichheiten abgeschwächt werden könnten. Initiativen in diese Richtung gibt es zwar, doch stoßen diese teilweise auf heftigen Widerstand. Eine "Nivellierung nach unten" wird befürchtet, obwohl die dazu durchgeführten empirischen Untersuchungen dies nicht bestätigen. Bei den durchschnittlichen Testleistungen gibt es kaum Unterschiede zwischen Gesamtschule und differenziertem Schulsystem, gleichzeitig könnte durch die Einführung einer Gesamtschule der Anteil an RisikoschülerInnen mit schlechten Testleistung reduziert werden (vgl. Beitrag Bacher).

Eine weitere Maßnahme, um Bildungsungleichheiten zu verringern, wäre eine stärkere Integration von Lehrausbildung und Berufsreifeprüfung. Die Möglichkeit hierzu wurde zwar im Vorjahr geschaffen, doch legen derzeit nur wenige AbsolventInnen die erste Teilprüfung der Berufsreifeprüfung vor dem Lehrabschluss ab (vgl. Beitrag Klimmer). Durch eine frühe Verschränkung von Lehrausbildung und Matura könnte die Berufsreifeprüfung generell attraktiver werden. Zuletzt waren nur knapp drei Prozent der StudienanfängerInnen an Universtitäten AbsolventInnen einer Studienberechtigungs- bzw. Berufsreifeprüfung (Fachhochschulen: 5,6%); Zahlen, die aufzeigen, dass auf diesem Gebiet noch einiges zu tun ist, meint

Ihre

Kontraste-Redaktion

Ideen gegen Armut – Innovationspreis 2007

Mit der Initiative "Ideen gegen Armut" unterstützt die Coca-Cola Österreich-Foundation gemeinsam mit dem Standard und dem NPO-Institut der WU Wien die Umsetzung von sozialen Projekten, die hinreichend konkretisiert sind und das Thema Armut beinhalten.

Die Initiative "Ideen gegen Armut" wählt ein förderungswürdiges Projekt mittels Juryentscheidung aus und stellt Umsetzungshilfe durch eine "Anschubfinanzierung" bereit. Eingeladen sind Organisationen, Gruppierungen sowie Einzelpersonen mit Projekten, die in Form eines Business-

plans umsetzungsreif sind. Inhaltlicher Fokus ist Armutsprävention und Armutsbekämpfung in Österreich.

Der "Ideen gegen Armut Innovationspreis" in Höhe von 50.000 Euro wird jährlich vergeben. Bei entsprechender Bewerbungssituation kann es für inhaltlich interessante Projekte ohne ausreichende wirtschaftliche Grundlage zusätzliche Unterstützung in Form von Sach- und Geldleistungen (max. 5.000 Euro) geben, um diese Projekte für die Zukunft zur Projektreife zu führen.

Einreichtermin ist der 15. September 2007, 14.00 Uhr. Weitere Informationen und Einreichformular findet man unter: www.ideen-gegen-armut.at

WIFO-Reformvorschläge zur Bildungspolitik

Die Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahres, das flächendeckende Angebot der Berufsreifeprüfung parallel zur Lehrlingsausbildung sowie die Reform der Bildungskarenz sind Vorschläge, die das Wirtschaftsforschungsinstitut (WIFO) in der Teilstudie "Aus- und Weiterbildung" im Rahmen seines Weißbuches "Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation" erarbeitet hat.

Eine möglichst frühzeitige Förderung von Schülerinnen und Schülern ist laut WIFO-Studie eine wichtige Maßnahme gegen ein späteres Scheitern im Bildungsprozess und wirkt der Verfestigung sozioökonomischer Benachteiligungen entgegen. Die Einführung eines verpflichtenden Kindergartenjahres könnte helfen, mögliche Schwächen frühzeitig zu erkennen und die Chancengleichheit zu Schulbeginn zu erhöhen. Insbesondere Kinder aus bildungsfernen Schichten, die hinter dem für ihr Alter charakteristischen Qualifikationsprofil zurückbleiben, können ohne Frühförderung im Kindergarten die Benachteiligungen durch das familiäre Umfeld häufig nicht mehr ausgleichen. Vor allem durch die Behebung sprachlicher und sozialer Defizite könnte die Chancengleichheit im Bildungssystem verbessert werden.

Stärkere Verschränkung von Lehrausbildung und Matura

Angesichts der geringen Wahrscheinlichkeit eines Übertritts aus der Lehre in eine tertiäre Ausbildung plädiert das WIFO dafür, dass neben der traditionellen Lehrausbildung eine Lehrausbildung angeboten werden sollte, die mit der Reifeprüfung abschließt. Die entsprechenden Vorbereitungskurse für die Berufsreifeprüfung könnten im Rahmen der Lehrausbildung an den Berufsschulen als frei wählbares Zusatzmodul angeboten werden. Derzeit wird die Berufsreifeprüfung in einigen Berufsschulen parallel zur Lehrlingsausbildung angeboten – allerdings nicht flächendeckend und nicht für alle Berufssparten. Durch die frühe Verschränkung von Lehrberufsausbildung und Matura soll die Berufsreifeprüfung attraktiver werden. Der Anteil der Studierenden mit einem Lehr- oder Fachschulabschluss als Vorbildung ist vergleichsweise gering: Im Wintersemester 2004/05 wiesen nur 2,9 Prozent der erstmals zugelassenen or-

dentlichen Studierenden an wissenschaftlichen Universitäten eine Studienberechtigungs- bzw. Berufsreifeprüfung auf. An den Fachhochschulen hatten im Studienjahr 2003/04 12,2 Prozent der neu aufgenommenen Studierenden keinen traditionellen Zugang, davon 5,6 Prozent eine Berufsreifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung.

Höheres Weiterbildungsgeld

Auch das derzeitige Modell der Bildungskarenz sollte nach WIFO-Meinung reformiert werden, da es kaum in Anspruch genommen wird (2005: 1.358 Personen). Anspruchsvoraussetzung in der derzeitigen Ausgestaltung ist ein mindestens drei Jahre ununterbrochenes Arbeitsverhältnis. Die Bezugsdauer liegt zwischen drei und zwölf Monaten. Das Weiterbildungsgeld beträgt derzeit 14,53 Euro pro Tag (Höhe des Kindergeldes) und ist mit einem Kranken-, Unfall- und Pensionsversicherungsschutz verbunden. Der Reformvorschlag sieht eine Anhebung des Weiterbildungsgeldes auf die Höhe des individuellen fiktiven Arbeitslosengeldanspruchs vor (durchschnittlicher Arbeitslosengeldsatz im Jahr 2005: 24,10 Euro pro Tag). Eventuell könnte ein höheres Weiterbildungsgeld in Abhängigkeit von der sozialen Bedürftigkeit oder dem Grad der formalen Ausbildung gewährt werden. Die Anspruchsvoraussetzungen könnten analog dem Selbsterhalterstipendium geregelt werden, das über drei Jahre jährliche Mindesteinkünfte von 7.272 Euro vorsieht. Die Mindestdauer der Bildungsmaßnahme (drei Monate) sollte der Studie zufolge erhalten bleiben, die Höchstdauer sollte jedoch flexibler gehandhabt und an die Dauer der Bildungsmaßnahme gekoppelt werden.

Studie zu Aus- und Weiterbildung

Detaillierte Informationen zu den Reformvorschlägen findet man in: Julia Bock-Schappellwein (Koordination), Ulrike Huemer, Andrea Pöschl: WIFO-Weißbuch: Mehr Beschäftigung durch Wachstum auf Basis von Innovation und Qualifikation. Teilstudie 9: Aus- und Weiterbildung als Voraussetzung für Innovation, WIFO-Studie im Auftrag von Wirtschaftskammer Österreich, Bundesarbeitskammer, Österreichischem Gewerkschaftsbund und Landwirtschaftskammer Österreich, 65 Seiten, 40 Euro, Downloadmöglichkeit um 32 Euro unter: http://publikationen.wifo.ac.at/pls/wifosite/wifosite.wifo_search.get_abstract_type?p_language=1&pubid=27448

Ermöglichung einer Teilzeit-Bildungskarenz

Daneben könnten Modelle einer Teilzeit-Bildungskarenz angeboten werden, in der Personen mit höchstens Lehr- oder Fachschulabschluss den formalen Bildungsabschluss (Haupt-, Lehr- oder Fachschulabschluss, Matura) nachholen können. Je nach Ausmaß der Reduktion der Arbeitszeit sollte den Karenzierten nach Meinung der WIFO-AutorInnen ein aliquoter Teil des Weiterbildungsgeldes (fiktiver Arbeitslosengeldanspruch) steuerfrei zustehen. Das Teilzeitkarenzmodell würde im Fall eines Alleinverdieners (Arbeiter,

verheiratet, ein Kind) mit einem Bruttomonatsgehalt von 1.500 Euro und einer Arbeitszeitverringerung von 38 auf 30 Stunden pro Woche Kosten von 4,84 Euro pro Tag verursachen. Für den Alleinverdiener würde sich der Nettoeinkommensverlust von 234 Euro auf 89 Euro pro Monat reduzieren.

Quelle: Ulrike Huemer: WIFO-Weißbuch: Verpflichtendes Kindergartenjahr. Lehre mit Matura – Erleichterung und Verbesserung der Bildungskarenz, WIFO-Pressenotiz vom 24.11.2006

Regional ungleiche Bildungschancen

Die Bildungschancen in Österreich sind regional ungleich verteilt. Das zeigen Daten aus der letzten Volkszählung, die von Heinz Fassmann vom Institut für Geographie und Regionalforschung an der Universität Wien ausgewertet wurden.

Die Übertrittsquoten von der Volksschule in die AHS-Unterstufe variieren je nach politischem Bezirk zwischen unter einem Prozent im Kärntner Bezirk Hermagor bis zu über 70 Prozent in den Wiener Bezirken Hietzing, Innere Stadt und Josefstadt. Außerdem zeigt sich, dass in jenen Bezirken, in denen verhältnismäßig viele Kinder in die Hauptschule gehen, später auch eine geringere Anzahl an Jugendlichen eine zur Matura führende Schule besucht.

Hohe Übertrittsraten in Stadtumlandregionen

Anders als in anderen Untersuchungen über die AHS-Übertrittsrate wurden bei der aktuellen Untersuchung nicht nur die Quoten für die jeweiligen Schul-

standorte erhoben, sondern auch jene für die Wohnorte der Kinder. Dabei zeigen sich durchaus überraschende Ergebnisse: So ist etwa nicht Wien die Stadt, in der die dort gemeldeten Kinder am häufigsten in die AHS-Unterstufe gehen – die entsprechende Quote beträgt hier 49 Prozent –, sondern Graz und Mödling mit einer Übertrittsrate von jeweils 54 Prozent. Als Grund für letzteres werden die zahlreichen Einpendler aus dem niederösterreichischen "Speckgürtel" in die Bundeshauptstadt angegeben.

Abgesehen vom Bezirk Hermagor gehen auch in den steirischen Bezirken Deutschlandsberg, Feldbach, Murau und Radkersburg mehr als 90 Prozent aller Kinder in eine Hauptschule. AHS-Übertrittsquoten von nur knapp über zehn Prozent weisen außerdem die Bezirke Hartberg (Steiermark), Perg (OÖ), Zwettl (NÖ), Landeck und Schwaz (beide Tirol) auf. Der Grund hierfür ist die mangelnde Verfügbarkeit von Allgemeinbildenden Höheren Schulen in der Nähe des Wohnortes.

"Der räumliche Wohnstandort ist neben Einkommen und sozialer Herkunft der Eltern bzw. persönlicher Begabung einer der drei wesentlichen Faktoren für die Bildungschancen", meinte Professor Heinz Fassmann vom Institut für Geographie und Regionalforschung an der Universität Wien gegenüber der APA. Ob das politisch wünschenswert sei, komme auf das jeweils vertretene gesellschaftspolitische Modell an: "Wenn man aber Egalität verfolgt, ist das ein Widerspruch", so Fassmann.

Unterschiede setzen sich fort

Generell lasse sich sagen, dass "in den peripheren Gebieten Bildungsreserven liegen, die gehoben werden könnten". Die Unterschiede zwischen Hauptschule und AHS-Unterstufe würden in der weiteren Bildungskarriere im

Tabelle AHS-Übertrittsrate nach Bundesländern

Bundesland	AHS-Übertrittsrate in Prozent
Wien	49
Kärnten	27
Burgenland	27
Niederösterreich	27
Steiermark	26
Salzburg	25
Oberösterreich	22
Vorarlberg	19
Tirol	19
Österreich gesamt	28

Quelle: science.orf.at, 27.05.2005

Prinzip perpetuiert, bestätigte Fassmann. Wer nicht in der AHS-Unterstufe gewesen sei, gehe nach der Hauptschule auch nicht in die AHS-Oberstufe. Eine "gewisse Entlastung" brächten allerdings die Oberstufenrealgymnasien und die berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Das Problem: Auch diese sind meist an zentralen Orten angesiedelt, weil sie ein gewisses Einzugsgebiet benötigen. Dies bedeute aber umgekehrt auch, dass Schüler aus peripheren Gebieten einen langen Schulweg hätten. Heinz Fassmann:

"Wer lange pendeln muss, überlegt sich, ob er sich das antun will."

Als politische Handlungslinie bietet sich laut Fassmann an, dass das Netz der Standorte angesichts sinkender Schülerzahlen nicht ausgedünnt werden dürfe. Zwar bestehe im AHS-Bereich dafür noch keine Gefahr, Fassmann warnt jedoch: "Wehret den Anfängen."

Quellen: APA; science.orf.at, 27.06.2006; Der Standard, 27.06.2006

Wunsch nach mehr Politischer Bildung an Österreichs Schulen

Eine im Auftrag des Unterrichts- und des Wissenschaftsministeriums erstellte Studie kam zu dem Ergebnis, dass rund zwei Drittel der 14- bis 24-Jährigen mit der Regierungsform der Demokratie an sich zufrieden sind, sich aber mehr Politische Bildung wünschen. Mehr als zwei Drittel der Befragten sprachen sich für ein eigenes Unterrichtsfach „Demokratielernen“ aus. Schule und Universität genießen als neutraler Ort der Demokratievermittlung hohes Ansehen bei den Jugendlichen, auch wenn das politische Wissen in der Realität meist aus den Massenmedien bezogen wird.

Chancengleichheit und Integration als politische Top-Themen bei Jugendlichen

Laut Studienautor Peter Filzmaier brachte die Studie durchaus überraschende Ergebnisse. Er fasst die Resultate in sechs Thesen zusammen:

- 1) Die generelle Demokratiezufriedenheit der Befragten ist hoch. Sie liegt bei 69 Prozent. Jeder Fünfte jedoch präferiert einen „starken Mann“ in der Politik. „Die Autoritätsgläubigkeit“, so Filzmaier, „sinkt mit zunehmendem Demokratiebewusstsein. Ein Grund mehr, den Stellenwert von Politischer Bildung zu forcieren.“
- 2) Die Jugendlichen selbst hätten gerne mehr Demokratievermittlung an Schulen und Universitäten. Rund 64 Prozent sind der Meinung, dass in diesem Bereich zu wenig getan wird. 71 Prozent sprechen

sich klar für ein eigenes Unterrichtsfach „Demokratielernen“ aus.

- 3) Die politischen Interessen und Themenwünsche der Jugendlichen sind bemerkenswert: An erster Stelle steht das Thema Gleichbehandlung von Mann und Frau, gefolgt von Fragen zur Integration von MigrantInnen. Rund 44 Prozent der Befragten sähen diese Themen gerne intensiver in der Schule behandelt. Europa, Medien und aktuelle politische Ereignisse sind hingegen die klaren Schlusslichter im Wunschthemen-Ranking der 14- bis 24-Jährigen.
- 4) Schule und Universität sind als neutrale Orte der Demokratievermittlung anerkannt. Rund 93 Prozent der Jugendlichen sehen die Schule für Politische Bildung als sehr oder eher wichtig. 83 Prozent sind der Ansicht, dass Politische Bildung vor allem an Schulen und Universitäten vermittelt werden soll. Ungleich kritischer ist die Einstellung gegenüber PolitikerInnen und Parteien. Knapp zwei Drittel (62 %) beklagen, dass PolitikerInnen sich nicht um die Meinung junger Menschen kümmern.
- 5) Massenmedien sind für Jugendliche die primäre Informationsquelle zu den Themen Demokratie und Politik. 75 Prozent beziehen ihr politisches Wissen aus den Medien. Medien werden auch als sehr glaubwürdig eingestuft, 48 Prozent gaben an, inhaltlich Medien am meisten zu vertrauen. „Die Medienvertreter sind daher als Sprachrohr und Informationsquelle Nr. 1 in künftige Maßnahmen intensiv miteinzubinden“, empfiehlt Professor Filzmaier.
- 6) Politisches Interesse ist ebenso vorhanden wie der Wille zur aktiven Mitwirkung. Knapp 60 Prozent sind der Ansicht, dass politische Partizipation wesentlich ist, und wären auch bereit, diese aktiv auszuüben. „Wählen mit 16“ wird zwar weiterhin

von vielen kritisch gesehen, die Zustimmung der unmittelbar Betroffenen (14- bis 17-Jährigen) zur Wahlaltersenkung ist allerdings groß und liegt bei 50 Prozent.

RegierungspolitikerInnen sehen Handlungsbedarf

„Wir werten die Ergebnisse der Studie als klaren Auftrag an unsere Ministerien“, zeigten sich Unterrichtsministerin Schmied und Wissenschaftsminister Hahn einig. „Wir wollen dem Thema Demokratie einen hohen Stellenwert einräumen und haben uns dazu entschlossen, ressortübergreifend in dieser wichtigen Angelegenheit zusammenzuarbeiten.“ Erstmals werde es eine von den beiden Ministerien gemeinsam durchgeführte so genannte Demokratie-Initiative geben, in deren Rahmen alle Fakten überprüft und fachlich anerkannte Personen konsultiert werden sollen.

Als Unterrichtsprinzip ist Politische Bildung bereits im Lehrplan verankert und wird in den Oberstufen in verschiedenen Kombinationen unterrichtet. Dennoch wird eine Adjustierung des Lehrplanes überlegt, da Politische Bildung meist erst in den beiden letzten Schulstufen der AHS bzw. BHS unterrichtet wird. „Mit der Herabsetzung des Wahlalters auf 16 Jahre ist es aber wichtig, Schülerinnen und Schüler spätestens ab der 8. Schulstufe mit Demokratie und Politik vertraut zu machen“, so die Bildungsministerin, die sich für eine Vorverlegung stark macht. Auch eine Bündelung der Unterrichtsprinzipien Medienpädagogik, Europaerziehung und Politische Bildung zu einem Unterrichtsprinzip „Demokratielernen“ hält sie für überlegenswert.

Skepsis gegenüber Parteipolitik

Für die LehrerInnenausbildung an den Universitäten wünscht sich Wissenschaftsminister Hahn vor allem eine Sensibilisierung der PädagogInnen für das Thema. Prinzipiell sollen alle zukünftigen AHS-PädagogInnen, gleich welcher Fachrichtung, das Rüstzeug zur Demokratievermittlung an den Universitäten erhalten.

Als wesentlichen Punkt der Studie wertet Hahn die Tatsache, dass die Befragten Schule und Universität als neutralen Ort der Politikvermittlung sehen. Hahn zufolge soll „an den Universitäten und in der Folge an den Schulen die Notwendigkeit der persönlichen Partizipation und politischen Mitbestimmung“ gelehrt, jedoch „keine Parteipolitik“ betrieben werden. Mit diesem Ansinnen geht der Minister konform mit den Wünschen der Jugendlichen, die zwar zu zwei Drit-

teln Demokratie schätzen, aber der Parteipolitik große Skepsis entgegenbringen. Neue Wege der Politikvermittlung neben der traditionellen Struktur seien daher wesentlich, um die junge Generation miteinzu-beziehen. Minister Hahn will sich „genau ansehen, wie und wo sich junge Menschen heute informieren, und sie gezielt dort abholen“.

Interessante Themen statt reiner Institutionenlehre

Chancengleichheit der Geschlechter oder Fragen der Integration von MigrantInnen sind beispielsweise Themen, die junge Menschen bewegen. In der Schule soll insofern politische Diskussion zu aktuellen Themen, die das Leben junger Menschen unmittelbar betreffen, stattfinden, zumal Dialog und Diskussion zur Meinungsbildung maßgeblich für jedes demokratische Handeln seien, wie Unterrichtsministerin Claudia Schmied betont.

„Demokratie erlebbar machen“ ist daher ein Anliegen der Ministerin, denn mit der Vermittlung der reinen Institutionenlehre werde man aus jungen Menschen keine begeisterten Demokraten machen. Daher hält auch Schmidt eine innovative (Fach-)Didaktik und neue Modelle zur Vermittlung für erforderlich. An den Pädagogischen Hochschulen werden Politische Bildung und Demokratielernen in den Leistungsplänen fix verankert und sind somit ein verbindlicher Bestandteil der LehrerInnenausbildung im Pflichtschulbereich.

Berührungspunkte gegenüber der Politik sollen abgebaut werden

Im Zuge der erwähnten Demokratie-Initiative der Bundesregierung sollen bis Herbst Modelle ausgearbeitet werden, um junge Menschen in der Schule, aber auch in ihrem Alltag gezielt anzusprechen und ihnen die Berührungspunkte gegenüber der Politik zu nehmen. Den Medien kommt dabei eine wesentliche Rolle zu, zumal sie laut Studie für die befragten Jugendlichen die wichtigste und glaubwürdigste Informationsquelle zu politischen Themen sind. Sie sollen daher „in einem erheblichen Ausmaß“ in die Demokratievermittlung miteinbezogen werden.

Quelle: Österreichs Jugendliche wünschen sich mehr Politische Bildung an Schulen und Universitäten. Presseinformation des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung vom 08.05.2007

Fünf gute Gründe für eine Gesamtschule

Nach wie vor löst die Forderung nach Einführung einer Gesamtschule heftige Gegenreaktionen aus, insbesondere bei AHS-LehrerInnen sowie in Teilen der ÖVP. Daher sollen nachfolgend noch einmal einige empirische Befunde angeführt werden, die für die Einführung einer Gesamtschule in Österreich sprechen. Zusätzlich soll zur weiteren Versachlichung und Förderung der Diskussion ein Modell einer Gesamtschule präsentiert werden.

Mit Gesamtschule ist im Folgenden eine Schule gemeint, die von allen SchülerInnen im Alter von 6/7 bis 15/16 Jahren besucht wird. Aus bildungssoziologischer Sicht ergeben sich für diese Schulform nachfolgende Vorteile.¹

Empirische Befunde

(1) Durch die Einführung einer Gesamtschule kann der Einfluss der sozialen Herkunft auf den Schulerfolg und die Schullaufbahn abgeschwächt werden. Auf EU-Ebene² korreliert beispielsweise in Ländern mit einem differenzierten Schulsystem für 16-Jährige die soziale Herkunft mit den Testleistungen (Lesen, Mathematik) mit 0,350 signifikant stärker als in Ländern mit einem Gesamtschulsystem für 16-Jährige. In letzteren beträgt die Korrelation nur 0,279. Dieser Gruppe gehören Dänemark, Spanien, Finnland, Großbritannien, Lettland und Schweden an.

Erklärbar ist dieser stärkere Zusammenhang durch den primären und sekundären Schichteffekt.³ Der primäre Schichteffekt wirkt über den kulturellen Hintergrund und besagt, dass Kinder aus höheren sozialen Schichten Startvorteile haben und über mehr Unterstützungsressourcen verfügen. Der sekundäre Schichteffekt kommt bei den Bildungsentscheidungen zum Tragen. Bei jeder Bildungswahl entscheiden sich untere soziale Schichten vorsichtiger – sie bewerten die Kosten des Schulbesuchs höher und schätzen die Erfolgswahrscheinlichkeit geringer ein, mit dem Ergebnis, dass Kinder aus unteren sozialen Schichten deut-

lich besser sein müssen, um denselben Bildungsabschluss zu erwerben wie Kinder aus höheren Schichten. So müssen z.B. Kinder, deren Eltern keine Matura haben, in der vierten Volksschulklasse sowohl im Lesen als auch in Mathematik um jeweils eine halbe Notenstufe besser sein, um mit derselben Wahrscheinlichkeit in eine AHS-Unterstufe zu wechseln.⁴ Diese Ungleichheit setzt sich bei der nächsten Bildungsentscheidung fort: Kinder, deren Eltern keine Matura haben, müssen für den Besuch einer AHS-Oberstufe oder BHS sowohl im Lesen als auch in der Mathematik um jeweils 48 PISA-Punkte besser sein als Kinder, wo mindestens ein Elternteil Matura hat.⁵ Eine halbe Notenstufe und 48 PISA-Punkte sind eine beachtenswerte Differenz.

(2) Durch die Einführung einer Gesamtschule können regionale Ungleichheiten reduziert werden. Kinder auf dem Land haben in Österreich nach wie vor geringere Möglichkeiten für den Besuch einer AHS-Unterstufe.⁶ Während in Landgemeinden bis 20.000 EinwohnerInnen mit einer Agrarquote über 15 Prozent nur 7,4 Prozent der 12- bis 13-jährigen Buben und 11 Prozent der Mädchen derselben Altersstufe in ein Gymnasium gehen, sind es in Städten mit 20.001 bis 500.000 EinwohnerInnen bei den 12- bis 13-jährigen Buben 37,7 Prozent und bei den gleichaltrigen Mädchen 42,4 Prozent. Diese Ungleichheit wird in der Sekundarstufe II zum Teil durch Berufsbildende Höhere Schulen ausgeglichen, sofern diese in der Nähe verfügbar sind.⁷ Die Berufsbildenden Höheren Schulen reduzieren auch soziale Bildungsungleichheiten, gleichen diese aber nicht aus.⁸ Es stellt sich daher die Frage, warum dieser „Umweg“ über die Hauptschule gegangen werden muss.

„Die Berufsbildenden Höheren Schulen reduzieren auch soziale Bildungsungleichheiten, gleichen diese aber nicht aus. Es stellt sich daher die Frage, warum dieser „Umweg“ über die Hauptschule gegangen werden muss.“

(3) Durch die Einführung einer Gesamtschule kann der Anteil an RisikoschülerInnen mit schlechten Testleistungen reduziert werden. Für Deutschland erbrachte bereits in den 1990er Jahren eine em-

pirische Studie Hinweise darauf, dass es Bundesländern mit integrierten Schulsystemen trotz schlechterer Ausgangsbedingungen besser gelingt, Schulabbrüche zu vermeiden.⁹ Während beispielsweise in Bayern mit einem stark differenzierten Schulsystem 24,5 Prozent der ausländischen SchülerInnen die Hauptschule ohne Abschluss verlassen, sind es in Nordrhein-Westfalen mit integrierten Gesamtschulen nur 15,1 Prozent.¹⁰ In diese Richtung weisen auch die

PISA-Ergebnisse: Der Anteil der RisikoschülerInnen im Lesen beträgt in der EU in Ländern mit einem frühen Erstselektionsalter von zehn oder elf Jahren (Österreich, Tschechien, Deutschland, Ungarn) 20,3 Prozent. In Ländern mit einem Gesamtschulsystem bis 15 oder 16 Jahre reduziert sich der Anteil auf 15,2 Prozent. Die zuletzt genannte Gruppe von Ländern umfasst Dänemark, Spanien, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Griechenland, Irland, Lettland, Polen, Portugal und Schweden.¹¹

(4) Durch die Einführung einer Gesamtschule kommt es zu keiner Nivellierung nach unten: Die durchschnittlichen Testleistungen unterscheiden sich in Ländern mit einem differenzierten Schulsystem und mit einem Gesamtschulsystem bis 15 oder bis 16 Jahre nicht. Der Durchschnitt über alle drei Testbereiche beträgt in Ländern mit einem differenzierten Schulsystem bis 16 Jahre 495 Punkte, in Ländern mit einem Gesamtschulsystem für 16-Jährige 505 Punkte.¹² Auch die Förderung von Begabungen gelingt differenzierten Schulsystemen und Gesamtschulsystemen gleich gut.¹³

(5) In Gesamtschulsystemen berichten SchülerInnen über mehr individuelle Förderung durch Lehrkräfte. Die Differenz ist hochsignifikant.¹⁴ Vermutliche Gründe hierfür sind, dass Heterogenität Individualisierung „erzwingt“ und dass sich durch den Entfall von Selektionsschwellen Lehrkräfte besser auf den Unterricht und die Förderung der Kinder konzentrieren können.

Als Zwischenfazit lässt sich somit festhalten, dass die vorliegenden empirischen Befunde für die Einführung einer Gesamtschule sprechen und Befürchtungen einer Nivellierung nach unten nicht pauschal haltbar sind. Es stellt sich daher die Frage, wie eine Gesamtschule in Österreich aussehen könnte.

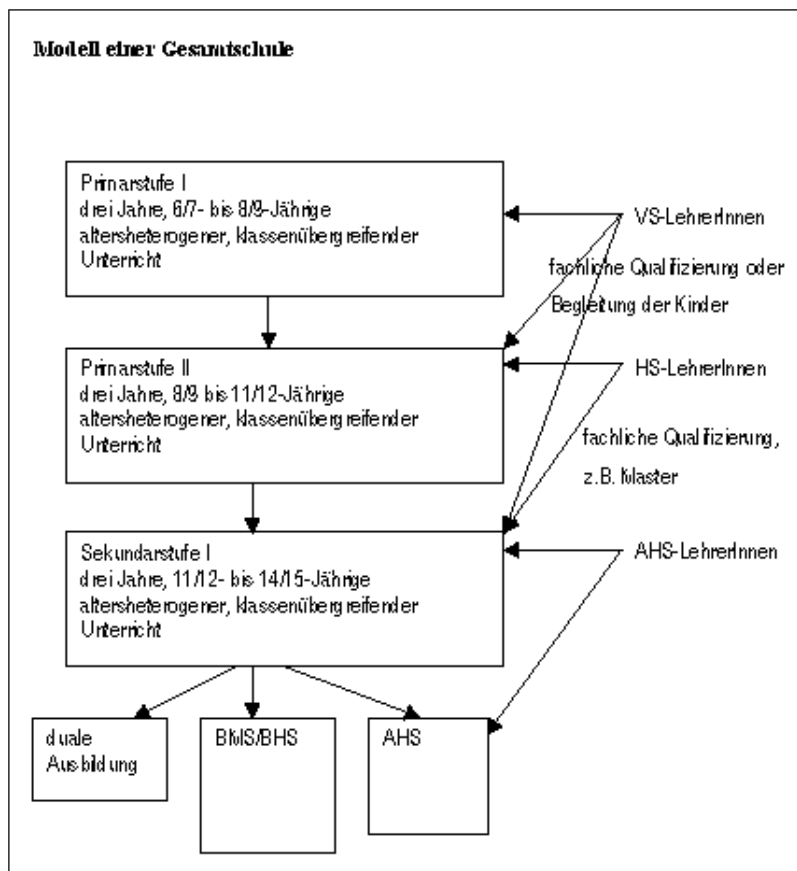
Ein Modell einer Gesamtschule¹⁵

Das hier vorgeschlagene Modell umfasst neun Schuljahre. Es kann wie bisher mit dem ersten Volksschuljahr beginnen und schließt dann auch das letzte, neunte

Pflichtschuljahr, also auch die ersten Klassen der Sekundarstufe II (z.B. die erste Oberstufenklasse eines Gymnasiums) ein. Oder aber die Schule beginnt ein Jahr früher, enthält also die Vorschule, und endet dann mit der letzten Klasse der Unterstufe.

Die neun Schuljahre sind in drei Schulstufen gegliedert. Die Primarstufe I umfasst die ersten drei Jahre, die Primarstufe II die nächsten drei Jahre und die Sekundarstufe I die folgenden drei Jahre. In jeder Stufe findet ein altersübergreifender Unterricht statt, d.h. z.B., die 6- bis 9-Jährigen werden gemeinsam in einer Klasse unterrichtet. Dadurch wird Heterogenität gewährleistet und Individualisierung ermöglicht. Zusätzlich findet gegenseitiges Lernen von jüngeren durch ältere SchülerInnen und umgekehrt statt. Zwischen den Schulstufen gibt es fließende Übergänge.

Das Modell ist mit der derzeitigen Differenzierung der LehrerInnenschaft vereinbar. Die VolksschullehrerInnen unterrichten schwerpunktmäßig in der Primarstufe I, die HauptschullehrerInnen schwerpunktmäßig in der Primarstufe II und die AHS-LehrerInnen schwerpunktmäßig in der Sekundarstufe I. Die Lehrkräfte begleiten ihre SchülerInnen in die jeweils



“Die Diskussion sollte angesichts der Vorteile in eine nächste Stufe eintreten. Diskutiert werden sollte nicht, ob eine Gesamtschule eingeführt werden soll, sondern wie diese aussehen könnte.”

nächste Schulstufe. Für die Lehrkräfte gibt es Möglichkeiten der Qualifizierung und des Wechsels in eine andere Stufe, so z.B. ist es möglich, dass ein/eine HauptschullehrerIn durch den Besuch eines Masterprogramms die Lehrberechtigung für die Sekundarstufe I erhält. Langfristig wird eine gemeinsame Grundausbildung aller Lehrkräfte angestrebt. Die Fachausbildung für die Sekundarstufe I und II kann an den Universitäten verbleiben. Das Modell stellt die vorstehende Abbildung (S. 9) graphisch dar.

Konkret könnte die Umsetzung des Modells als Schulverbund aus einer oder mehreren Volksschulen, einer oder mehreren Hauptschulen und einem oder mehreren Gymnasien erfolgen. Die Schulen sollten sich in räumlicher Nähe zur jeweils nächsten Stufe befinden. Jede Schulform sollte in etwa gleich groß sein. Ein Schulverbund könnte sich z.B. aus 300 Volksschülerinnen, 300 HauptschülerInnen und aus 300 AHS-UnterstufenschülerInnen zusammensetzen.

Zusammenfassung

Es wurden fünf Gründe angeführt, die für die Einführung einer Gesamtschule sprechen. Die Einführung einer Gesamtschule könnte in Österreich zu einer Reduktion sozialer und regionaler Ungleichheiten beitragen, RisikoschülerInnen vermeiden und Individualisierung fördern, ohne gleichzeitig zu einer Nivellierung nach unten zu führen. Selbstverständlich ist Gesamtschule nicht gleich Gesamtschule und es ist notwendig, jene Rahmenbedingungen zu schaffen, die dazu führen, dass die Vorteile genützt werden. Die Diskussion sollte angesichts der Vorteile in eine nächste Stufe eintreten. Diskutiert werden sollte nicht, ob eine Gesamtschule eingeführt werden soll, sondern wie diese aussehen könnte. Daher wurde ein Modell einer möglichen Gesamtschule präsentiert. Dieses wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht realisiert, soll aber die Diskussion über eine chancengerechtere Schule vorantreiben.

*Johann Bacher
Institut für Soziologie
Johannes Kepler Universität Linz
<http://www.soz.jku.at>*

Literaturempfehlung

Bacher, J., 2007b: Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit. WISO, Jg. 30, Heft 2, 15-34.

Anmerkungen

- 1 Bacher, J., 2007a: Vorteile einer Gesamtschule aus bildungssoziologischer Sicht. Schulnews – Newsletter des Schulkompetenzzentrums der Kinderfreunde, Heft 1, 5-10.
- 2 Bacher, J., 2007b: Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit. WISO, Jg. 30, Heft 2, 15-34.
- 3 Bacher, J., 2005: Bildungsungleichheit und Bildungsbenachteiligung im weiterführenden Schulsystem Österreichs – Eine Sekundäranalyse der PISA 2000-Erhebung. SWS-Rundschau, Jg. 45, 37-62.
- 4 Datenbasis = ÖIBF-Bildungsstudie – Schlögl P., Lachmayr N. (2004): Motive und Hintergründe von Bildungswegentscheidungen in Österreich. Eine repräsentative Querschnittserhebung im Herbst 2003. Wien. Der sekundäre Schichteffekt wurde analog zu Bacher, J., 2007b: a.a.O., berechnet.
- 5 Bacher, J., 2007b: a.a.O.
- 6 Kast, F., 2006: „Denn wer hat, dem wird (dazu) gegeben, und er wird im Überfluss haben...“ – bildungsschicht- und regionsspezifische Besuchsquoten des Gymnasiums (Sekundäranalyse der Volkszählungsdaten). Erziehung und Unterricht, 3-4, 236-263.
- 7 Zu den regionalen Unterschieden siehe Fassmann, H., 2002: Räumliche Disparitäten im österreichischen Schulsystem. Wien. Zu regionalen Versorgungsunterschieden in OÖ siehe Bacher, J., 2005: Mehr Bildungschancen für alle! Analysen, Hintergründe und Forderungen. Linz (http://www.soz.jku.at/aes/content/e50/e1512/index_ger.html)
- 8 Bacher, J., 2003: Soziale Ungleichheit und Bildungspartizipation im weiterführenden Schulsystem Österreichs. Österreichische Zeitschrift für Soziologie, 28. Jg., Nr. 3, 3-33.
- 9 Kramer, C., 1997: Weniger Jugendliche ohne Schulabschluss aus integrierten Schulsystemen. ISI, 17, 5-9.
- 10 Diese Befunde relativieren auch das oft zitierte bessere Abschneiden von Bayern in PISA. In PISA werden nur 15-16-Jährige getestet, die noch zur Schule gehen. SchulabbrecherInnen werden nicht getestet.
- 11 Bacher, J., 2007a
- 12 Bacher, J., 2007b: a.a.O.
- 13 ebenda
- 14 ebenda
- 15 Ein erster Entwurf des Modells wurde in Bacher, J., 2007a, veröffentlicht und in der Zwischenzeit um altersheterogene Klassen und Überlegungen zur konkreten Umsetzung erweitert.

Berufsreifeprüfung: Bildungs- und Erwerbskarrieren der Absolvent(inn)en

Seit der Einführung der Berufsreifeprüfung (BRP) im Jahr 1997 haben insgesamt mehr als 12.000 Personen die Berufsreifeprüfung abgelegt und damit den allgemeinen Hochschulzugang erworben, rund ein Drittel der Absolvent(inn)en kommt aus Oberösterreich. Vom ibw wurde im Rahmen einer Evaluierungsstudie erstmals auch der Verbleib der Absolvent(inn)en nach Ablegen aller Teilprüfungen, deren Repräsentanz in weiterführenden Bildungsgängen sowie die Erfahrungen, die diese im Erwerbsleben und in weiterführenden Bildungsgängen machen, untersucht. Mehr als die Hälfte der Absolvent(inn)en hat nach Ablegen der BRP eine weiterführende Ausbildung an einer Universität, Fachhochschule, Akademie o.ä. begonnen. Die Mehrheit der Absolvent(inn)en bleibt auch nach Ablegen aller Teilprüfungen beim selben Arbeitgeber beschäftigt.

Berufsreifeprüfungs-Vorbereitungslehrgänge und Teilnehmer/innen

Insgesamt gab es im Wintersemester 2005/06 österreichweit 114 Standorte, an denen Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung angeboten wurden. Neben Volkshochschulen und regionalen Standorten der Berufsförderungsinstitute (bfi) und der Wirtschaftsförderungsinstitute (WIFI) hatten auch höhere Schulen, Landesberufsschulen und Maturaschulen Vorbereitungslehrgänge für die Berufsreifeprüfung in ihrem Bildungsangebot. Struktur und Umfang des Angebotes unterscheiden sich in den einzelnen Bundesländern.

Im Wintersemester 2005/06 haben sich insgesamt 9.586 Personen in Lehrgängen der Berufsförderungsinstitute (bfi), Wirtschaftsförderungsinstitute (WIFI), unterschiedlicher Volkshochschulen und sonstiger Einrichtungen auf Teilprüfungen der Berufsreifeprüfung vorbereitet. Diese 9.586 Teilnehmer/innen haben im Wintersemester 2005/06 insgesamt 18.489 Kurse besucht (entspricht Kursteilnahmen), was bedeutet, dass die Teilnehmer/innen im Durchschnitt zwei Vorbereitungskurse gleichzeitig absolvieren. Oberöster-

reich weist bei den Teilnehmenden sowohl relativ (23,7%) als auch absolut (2.271 Personen) die höchsten Zahlen auf.

Die durchschnittlichen Teilnehmer(inn)engebühren der Lehrgänge zur Vorbereitung auf die BRP (rechnerische Werte für alle vier Gegenstände inklusive Prüfungsgebühren) betragen für alle Angebote im Wintersemester 2005/06 im Bundesgebiet 3.081,82 Euro. Am niedrigsten waren die durchschnittlichen Gebühren in Wien (2.548,30 Euro) und am höchsten in Vorarlberg (3.358,50 Euro). Förderungsmöglichkeiten gibt es in allen Bundesländern, jedoch unterscheiden sich diese in Höhe und Anspruchsberechtigungen zum Teil recht deutlich. Rein rechnerisch lassen sich – je nach Bundesland – Förderersatzquoten dieser Kosten zwischen 30 Prozent und 100 Prozent identifizieren.

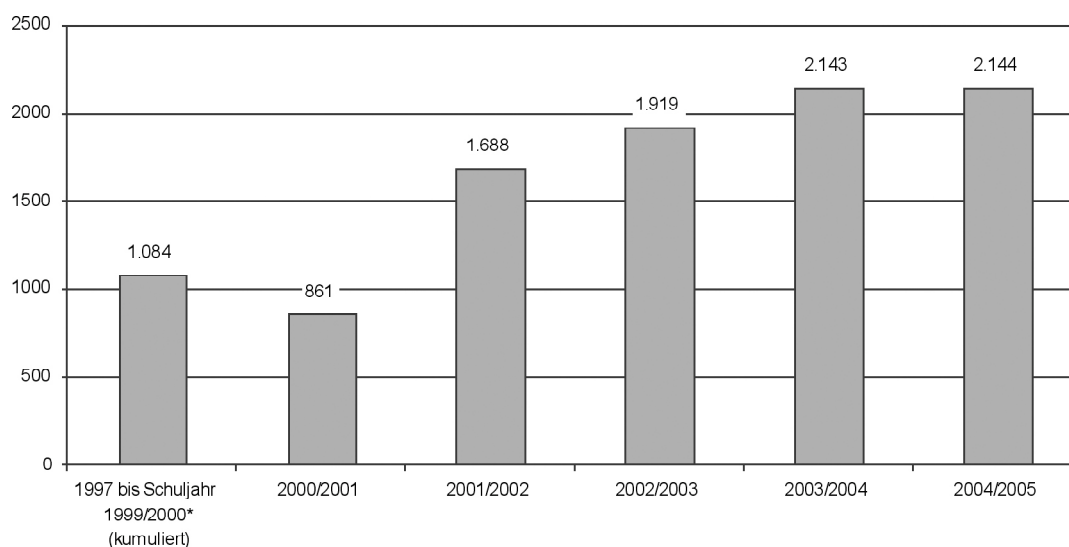
Die Absolvent(inn)en der Berufsreifeprüfung¹

Seit der Einführung der Berufsreifeprüfung im Jahr 1997 haben bis einschließlich Schuljahr 2004/05 bereits insgesamt 9.839 Personen alle notwendigen Teilprüfungen der Berufsreifeprüfung abgelegt und das Berufsreifeprüfungszeugnis ausgestellt bekommen. Bis einschließlich Schuljahr 2003/04 konnten deutliche Steigerungen in den Absolvent(inn)enzahlen festgestellt werden, im darauf folgenden Schuljahr 2004/05 war die Zahl der Absolvent(inn)en annähernd gleich hoch wie im Jahr davor.

Die Zahl der Absolvent(inn)en pro Schuljahr lag in den Schuljahren 2003/04 und 2004/05 bei rund 2.140 Personen. Davon ausgehend kann angenommen werden, dass allein im Schuljahr 2005/06 weitere mindestens 2.000 Personen das Berufsreifeprüfungszeugnis erhalten haben, wodurch die Gesamtzahl der Absolvent(inn)en mittlerweile bei mehr als 12.000 liegen dürfte. Die meisten Berufsreifeprüfungszeugnisse wurden im Bundesland Oberösterreich ausgestellt (rd. 34,6%), mit deutlichem Abstand liegt Wien (19,3%) an zweiter Stelle, gefolgt von der Steiermark (10,1%).

Den größten Teil der BRP-Absolvent(inn)en bilden Personen mit abgeschlossener Lehrlingsausbildung (61,7%), mit großem Abstand gefolgt von Absolvent(inn)en berufsbildender mittlerer Schulen (29,5%) – in dieser Gruppe überwiegen Absolvent(inn)en von Handelsschulen. Rund 6,3 Prozent haben vor Beginn der Berufsreifeprüfung eine Krankenpflege- bzw. Gesundheits- und Krankenpflegeschule abgeschlossen. Unter den Lehrberufen dominieren erwartungsgemäß jene in den Bereichen Büro/Verwaltung/Organisation sowie Handel, gefolgt von Me-

Abbildung 1: Ausgestellte Berufsreifeprüfungs-Zeugnisse nach Schuljahren



* Kumulierte Zahl der Absolvent(inn)en vom Zeitpunkt der Einführung der BRP im Jahr 1997 bis einschließlich Reifeprüfungstermin Juni/Juli 2000; eine Differenzierung nach Schuljahren ist auf Grund fehlender Daten nicht möglich; Quelle: ibw-Erhebungen in BRP-Prüfungsschulen in den Bundesländern, Landesschulräten, Stadtschulrat für Wien

talltechnik/Maschinenbau/KFZ und andere Verkehrsmittel sowie Elektrotechnik/Elektronik.

Im Zuge der Diskussion um die Durchlässigkeit des österreichischen Bildungssystems und dabei im Speziellen von der Lehre zur postsekundären Bildung wurde auch die Forderung einer verstärkten Integration und damit einer zumindest teilweise verstärkten parallelen Absolvierung von Lehrlingsausbildung und Berufsreifeprüfung laut. Eine Änderung des BRP-Gesetzes, die mit 1. März 2006 in Kraft trat und im Bereich der vierjährigen Lehrberufe Ausnahmen im Zusammenhang mit vorzeitig abgelegten Teilprüfungen festhält, kam dieser Forderung bereits einen Schritt entgegen.

6.067 oder 61,7 Prozent Absolvent(inn)en der BRP haben über einen Lehrabschluss den Zugang zur Berufsreifeprüfung erlangt. Knapp 20 Prozent dieser BRP-Absolvent(inn)en mit Lehrabschluss (1.157) haben sich bereits während der Lehrlingsausbildung für die Berufsreifeprüfung interessiert, nur 318 von ihnen konnten sich während der Lehrlingsausbildung auch tatsächlich bereits auf Teile der Berufsreifeprüfung vorbereiten. Österreichweit haben lediglich 187 von ihnen die erste Teilprüfung der Berufsreifeprüfung vor dem Lehrabschluss abgelegt. Diese Daten zeigen, dass die Vorbereitung bzw. Ablegung der Berufsreifeprüfung während oder in unmittelbarem An-

schluss an die Lehrlingsausbildung keineswegs Realität ist.

Zulassung und Ablegen von Teilprüfungen

Insgesamt haben mehr als drei Viertel der Absolvent(inn)en alle vier vorgesehenen Teilprüfungen abgelegt. Weniger als ein Viertel der BRP-Absolvent(inn)en mussten nur drei oder noch weniger Teilprüfungen ablegen. Meist führte eine gewerbliche Meisterprüfung oder eine Diplomprüfung nach dem Krankenpflege- bzw. nach dem Gesundheits- und Krankenpflegegesetz zum Entfall der Teilprüfung im Fachbereich.

Unter den gewählten Fachbereichen dominieren Betriebswirtschaft, Rechnungswesen und Volkswirtschaftslehre in verschiedenen Kombinationen und nach verschiedenen Lehrplänen, Wirtschafts-/Medieninformatik und -technik, gefolgt von EDV/Informatik.

Der Fachbereich, über den die Absolvent(inn)en im Zuge des Absolvierens der Berufsreifeprüfung eine Teilprüfung ablegen müssen, soll laut BRP-Gesetz aus dem Berufsfeld des Kandidaten/der Kandidatin gewählt werden. Nicht immer muss dieses Berufsfeld auch der abgeschlossenen Ausbildung vor Beginn der Berufsreifeprüfung entsprechen. Über die Zulassung und damit verbunden auch über die Wahl des Fachbereichs entscheidet der Vorsitzende der Externisten-

prüfungskommission, die nach Ablegen aller erforderlichen Teilprüfungen das BRP-Zeugnis ausstellt.

Insbesondere im Bereich der Lehrlingsausbildung scheinen immer noch einige Prüfungskandidat(inn)en keinen geeigneten Fachbereich zu finden: Entweder die für sie erreichbaren Erwachsenenbildungseinrichtungen bieten den ihrem Berufsfeld entsprechenden Fachbereich mangels entsprechender Interessent(inn)enzahl nicht an oder die Kandidat(inn)en finden keine entsprechende Prüfungsschule, in der sie die Teilprüfung im Fachbereich ablegen könnten. Für Absolvent(inn)en einiger weniger Lehrberufe (z.B. Feinoptiker/innen, Friseur/innen und Perückenmacher/innen, Entsorgungs- und Recyclingfachleute, Absolvent(inn)en von Berufen in den Bereichen Glas, Papier, Musikinstrumente u.a.), die auch im selben Berufsfeld tätig sind, ist es derzeit unmöglich, einen Fachbereich aus dem Berufsfeld zu wählen.

Mangels Angebot greifen daher viele BRP-Kandidat(inn)en auf die Fachbereiche Betriebswirtschaft in verschiedenen Kombinationen sowie EDV/Informatik mit verschiedenen Schwerpunkten zurück. Insbesondere in den technischen Berufen ist der Anteil der Lehrabsolvent(inn)en, die diese „Auffangfachbereiche“ wählen, sehr hoch, während sie in den Lehrberufsbereichen Büro/Verwaltung/Organisation bzw. im Handel durchaus als einschlägige bzw. verwandte Fachbereiche angesehen werden können.

Insgesamt 597 oder 13,6 Prozent der befragten Absolvent(inn)en mussten eine oder mehrere Teilprüfungen wiederholen. In Mathematik ist die Durchfallquote gefolgt von Deutsch am höchsten, Fremdsprache und Fachbereich weisen deutlich geringere Durchfallraten auf. Die meisten Absolvent(inn)en haben die jeweilige Teilprüfung beim zweiten Antritt bestanden, insbesondere in Mathematik mussten jedoch auch einige Absolvent(inn)en dreimal antreten, um das Teilprüfungszeugnis zu erhalten.

Berufliche Veränderungen und weiterführende Ausbildungen nach Ablegen der Berufsreifeprüfung

Die überwiegende Mehrheit der Absolvent(inn)en ist auch nach dem Ablegen der Berufsreifeprüfung noch beim/bei der selben Arbeitgeber/in beschäftigt, knapp ein Drittel hat den/die Arbeitgeber/in gewechselt, einige wenige haben sich selbstständig gemacht oder wurden arbeitslos. Die Ablegung der Berufsreifeprüfung war aber nur in etwas mehr als der Hälfte der Fälle allein ausschlaggebend (16,2%) oder mit verantwortlich (35,1%) für die Veränderung. 42,7 Prozent der Absolvent(inn)en gaben an, dass der Wechsel des Arbeitgebers/der Arbeitgeberin in keinem Zusammenhang mit der Berufsreifeprüfung stand.

Etwas mehr als 25 Prozent der Absolvent(inn)en haben nach Ablegen der Berufsreifeprüfung ein neues Aufgabengebiet mit mehr Verantwortung als vorher übertragen bekommen, 20,3 Prozent sind in eine völlig neue Richtung bzw. in einen völlig neuen Beruf umgestiegen, sieben Prozent haben ein anderes Aufgabengebiet mit gleich viel Verantwortung wie früher übernommen und der Großteil – 47,1 Prozent – ist im gleichen Aufgabengebiet geblieben.

Trotz beruflicher Veränderung ist das Gehalt von etwa zwei Drittel der Absolvent(inn)en auch nach Ablegen der Berufsreifeprüfung gleich geblieben. Vor allem Absolvent(inn)en von (Gesundheits- und) Krankenpflegeschulen können ohne weiterführende Ausbildung nach der Berufsreifeprüfung kaum mit einer Gehaltserhöhung rechnen. Grund dafür ist häufig das Gehaltsschema des öffentlichen Dienstes in öffentlichen Krankenhäusern, das auch für Absolvent(inn)en der Berufsreifeprüfung keine andere Gehaltsstufe als die bisherige vorsieht. Zwischen 25 und 35 Prozent der Absolvent(inn)en aller anderen Ausbildungen erhielten nach Ablegen der Berufsreifeprüfung Gehaltserhöhungen um zum Teil mehr als 15 Prozent, wobei

Tabelle 1: Von Lehrabsolvent(inn)en der fünf größten Lehrberufsgruppen gewählte Fachbereiche nach Facheinschlägigkeit

Lehrberufsbereich	einschlägiger/ verwandter FB	BWL/RWA/WL in versch. Kombinationen	IKT/EDV/Informatik/ Wirtschaftsinformatik	berufsfeldfremde Fachbereiche
Büro, Verwaltung, Organisation	41,3% (BWL etc.) + 51,7% (EDV etc.)			7,0%
Handel	43,7%		43,7%	12,6%
Metalltechnik, Maschinen, KFZ u. andere Verkehrsmittel	38,0%	16,8%	38,6%	6,6%
Elektrotechnik, Elektronik	27,3%	20,7%	40,5%	11,5%
Bauwesen	26,1%	22,6%	35,6%	15,7%

Quelle: Iw-Befragung

Absolvent(inn)en berufsbildender mittlerer Schulen häufiger in diesen Genuss kamen als Lehrabsolvent(inn)en. Die größten Gehaltssprünge machten Handelsschulabsolvent(inn)en.

Mehr als die Hälfte der Absolvent(inn)en (57,8%) hat nach Abschluss der Berufsreifeprüfung eine weiterführende Ausbildung an einer Universität, Fachhochschule, Akademie, einem Kolleg etc. begonnen. Insgesamt beginnen 46 Prozent derjenigen, die sich nach der Berufsreifeprüfung weiterbilden, ein Studium an einer Universität, 23,4 Prozent an einer Fachhochschule, 16,3 Prozent holen den Abschluss einer berufsbildenden höheren Schule nach oder bilden sich in berufsfachlichen Kursen weiter, 9,9 Prozent besuchen eine Akademie und 4,4 Prozent ein Kolleg. Mehr als drei Viertel der Absolvent(inn)en halten die Berufsreifeprüfung für eine geeignete Vorbereitung für die weiterführende Ausbildung, die sie begonnen haben.

Lehrabsolvent(inn)en und Absolvent(inn)en technischer Fachschulen besuchen tendenziell häufiger Fachhochschulen, während die Absolvent(inn)en von (Gesundheits- und) Krankenpflegeschulen, die eine weiterführende Ausbildung beginnen, wesentlich häufiger an Universitäten inskribieren. Berufsfachliche Weiterbildungen (einschließlich höhere Schulen für Berufstätige) sind bei Absolvent(inn)en technischer Fachschulen und Handelsschulen überdurchschnittlich beliebt. Absolvent(inn)en technischer Fachschulen tendieren außerdem verstärkt zu Kollegs.

Nach inhaltlichen Ausrichtungen differenziert dominieren bei den weiterführenden Ausbildungen Wirtschaft und Tourismus vor Geistes-, Human- und Sozialberufen einschließlich Fremdsprachen und vor Technik. Wirtschaftliche Ausbildungen und Ausbildungen im Tourismus sowie technische Ausbildungen werden mehrheitlich an Fachhochschulen belegt, während Geistes-, Human- und Sozialberufe einschließlich Fremdsprachen überwiegend an Universitäten inskribiert werden. An vierter Stelle der gewählten Ausbildungen stehen pädagogische Berufe.

Anerkennung der Berufsreifeprüfung

Knapp die Hälfte der Absolvent(inn)en hat die Erfahrung gemacht, dass die Berufsreifeprüfung im eigenen Umfeld weniger anerkannt wird als andere Formen der Matura. Hauptsächlich bezieht sich dies auf allgemeine gesellschaftliche Aspekte und Werte, aber auch auf das private Umfeld und das Unternehmen, in dem die Absolvent(inn)en beschäftigt sind. Auch im öffentlichen Dienst wird die Berufsreifeprüfung nicht immer als gleichwertig anerkannt: Während Absolvent(inn)en der BRP im Bundesdienst wie Absol-

vent(inn)en höherer Schulen „gehobenen“ – B-wertigen (nach neuem Dienstrecht A 2-wertigen) – Tätigkeiten nachgehen können (abhängig von der Verfügbarkeit entsprechender Planstellen), gibt es für den Landesdienst keine einheitlichen Regelungen. Die Anerkennung im Landesdienst ist in den Bundesländern Kärnten, Oberösterreich, Salzburg, Steiermark, Tirol und Vorarlberg durchgängig gegeben, in Niederösterreich und Wien wird die Berufsreifeprüfung nicht als gleichwertig anerkannt, im Burgenland wird die Entscheidung individuell getroffen. Trotz aller Probleme hinsichtlich der Anerkennung der Berufsreifeprüfung und aller Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Zulassung zur BRP und der Ablegung einzelner Teilprüfungen sagen fast 94 Prozent der befragten Absolvent(inn)en, dass die Berufsreifeprüfung die richtige Wahl für ihre beruflichen und persönlichen Ziele war. Fast ebenso viele Absolvent(inn)en sind auch der Meinung, dass sich der Aufwand, der mit der Berufsreifeprüfung verbunden war, für sie gelohnt hat.

Susanne Klimmer

Die Autorin ist wissenschaftliche Mitarbeiterin des ibw – Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (<http://www.ibw.at>). Die Studie ist in der Reihe Materialien zur Erwachsenenbildung, Nr. 3 / 2006, erschienen: Susanne Klimmer, Peter Schlögl, Barbara Neubauer: Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Gratis Download der gesamten Studie unter: http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb/nr3_2006_brp.pdf

Anmerkung

- 1 Seit Inkrafttreten des Bildungsdokumentationsgesetzes sind die österreichischen Schulen verpflichtet, ihre Schüler(innen)- und Absolvent(inn)enzahlen entsprechend den gesetzlichen Vorgaben zu melden. Insbesondere die Dokumentation der Berufsreifeprüfung ist dabei von Umstellungsschwierigkeiten betroffen, nach wie vor sind keine durchgängigen Statistiken über die Absolvent(inn)en der Berufsreifeprüfung verfügbar. Daher wurden im Zuge dieser Studie die Absolvent(inn)enzahlen vom Schuljahr 2001/02 bis einschließlich Schuljahr 2004/05 in den einzelnen höheren Schulen mit BRP-Prüfungskommission erhoben, für die Absolvent(inn)enzahlen bis einschließlich Schuljahr 2000/01 konnte auf Eigenrecherchen des ibw aus 2001 zurückgegriffen werden. In den Externistenprüfungskommissionen werden weder Geschlecht und Alter der Absolvent(inn)en dokumentiert, noch wird festgehalten, welche Fachbereiche und Fremdsprachen die Prüfungskandidat(inn)en gewählt haben. Diese und noch mehr Informationen konnten aus Hochrechnungen der Absolvent(inn)enbefragung ergänzt werden. Die Daten liefern eine Status-quo-Analyse und ersetzen damit nicht die Notwendigkeit der laufenden Dokumentation.

Theorie und Empirie von Bildungsgutscheinen

Bildungsgutscheine ermöglichen nur leicht bessere Schülerleistungen, führen aber zu zunehmender sozialer Segregation. Den hochgesteckten Erwartungen ihrer BefürworterInnen wird dieses Finanzierungsinstrument, wie es bislang in diversen Ländern zur Finanzierung von Schulen und Kindergärten eingeführt worden ist, nur teilweise gerecht. Wenn Gutscheine ihr Potenzial erfüllen sollen, kommt es vor allem auf ihre konkrete Ausgestaltung an. Dies sind die zentralen Ergebnisse einer Untersuchung des Kölner Forschungsinstituts für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS) zu den beobachtbaren Effekten von Bildungsgutscheinen.

BefürworterInnen von Bildungsgutscheinen – meist ÖkonomInnen – erwarten durch deren Einführung bessere Schülerleistungen, eine geringere soziale Auslese und größere Wahlmöglichkeiten. Diesen Erwartungen stellt die Studie die empirischen Befunde von Untersuchungen aus verschiedenen Ländern wie den USA, Großbritannien, aber auch Chile und Kolumbien gegenüber. Die gegenüberstellende Betrachtung zeigt recht deutlich, dass die hochgesteckten Erwartungen nicht automatisch erreicht werden. So lassen sich zwar insgesamt etwas bessere Schülerleistungen nachweisen, allerdings scheint dies kein Automatismus zu sein.

Die vergleichsweise geringen Leistungssteigerungen können dadurch bedingt sein, dass sich die meisten Gutscheinsysteme an kleine Schülergruppen wenden und damit der Leistungsdruck auf die Einrichtungen vergleichsweise gering ist. Ein wesentlicher Grund für die nur geringen Verbesserungen könnte auch darin liegen, dass meist sehr kleine Modellversuche gestartet wurden, in die nur wenige SchülerInnen einbezogen wurden. Daraus resultiert aber für die Schulen kein großer Anreizeffekt, durch Leistungssteigerungen um zusätzliche SchülerInnen zu werben.

Zunehmende soziale Segregation

Darüber hinaus steht diesen leicht positiven Effekten eine zunehmende soziale Segregation gegenüber, wofür verschiedene Gründe verantwortlich zeichnen können. Diese Segregation ist auf teilweise erhebliche Schwächen in der Gestaltung der Gutscheine zurück-

zuführen, wenn die Eltern beispielsweise Schulgebühren finanzieren müssen. Aber auch unterschiedliche Auswahlkriterien der Eltern und SchülerInnen sowie indirekte Anreize für Schulen und gut situierte Eltern, Kinder aus benachteiligten Schichten unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit von besseren Schulen fernzuhalten, begünstigen soziale Segregation.

Zunächst lassen sich unterschiedliche Entscheidungskriterien identifizieren. Während bildungsferne und sozio-ökonomisch schwächere Eltern vor allem auf Kosten und Entfernung achten, achten bildungsnähere Eltern direkt oder indirekt auf die soziale Zusammensetzung bzw. Umgebung der Schule. Viele, insbesondere bildungsferne Eltern ziehen auch nur eine einzige Schule in Betracht, an der sie ihr Kind dann auch anmelden.

Weiters kann auch das Annahmeverhalten der Schule oder der Kindertagesstätte die soziale Segregation verstärken, wenn sie frei über Aufnahme oder Ablehnung von Kindern entscheiden kann. Warum sollen sie SchülerInnen aufnehmen, die möglicherweise höhere Kosten verursachen, weil sie mehr Betreuung brauchen. Ein dritter Aspekt ist die Ausgestaltung des Gutscheins, wenn etwa private Entgelte für den Besuch privater Schulen entrichtet werden müssen.

„Insgesamt lässt sich eine Kausalkette aufzeigen, die soziale Segregation begünstigt,“ hält der Leiter des Forschungsinstituts, Dieter Dohmen, fest. Eltern haben seiner Meinung nach ein verständliches Interesse daran, dass ihre Kinder mit leistungsstärkeren SchülerInnen in eine Klasse gehen. „Wenn aber Kinder aus bildungsfernen Schichten tendenziell schwächere Leistungen zeigen, dann werden Eltern Schulen mit einer günstigeren sozialen Zusammensetzung auswählen; dies sind dann Schulen in einem gehobenen Umfeld. Für die Schulen kommt hinzu, dass der Förderungsaufwand für leistungsschwächere SchülerInnen größer ist. Auch sie haben daher einen Anreiz, Kinder, die leistungsschwächer sein könnten, abzulehnen bzw. nicht anzunehmen. Dies betrifft überproportional Kinder aus bildungsfernen Schichten. Verstärkt werden kann dies, wenn der höhere Förderaufwand nicht durch unterschiedliche Erstattung kompensiert wird.“

„Damit können Sie wunderbar erklären, warum die Auseinandersetzungen um das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland bisweilen so heftig geführt wird,“ so Dohmen weiter. „Bemerkenswert ist nur, dass andere Länder, die diese Differenzierung nicht

vornehmen, mindestens ebenso gute Ergebnisse bei PISA erzielen.

Konkrete Ausgestaltung ist von zentraler Bedeutung

"Insgesamt gesehen," so fasst Dieter Dohmen die Studie zusammen, "zeigen sich deutliche Hinweise darauf, dass Gutscheine nicht per se zu besseren Schülerleistungen und abnehmender sozialer Segregation führen. Vielmehr ist die konkrete Ausgestaltung von zentraler Bedeutung, wie auch die Erfahrung mit Kita-Gutscheinen in Hamburg zeigt. Nur wenn zu leicht abrufbaren Qualitätsinformationen Beratung und Unterstützung für bildungsferne Eltern hinzukommen, kann ein solches System funktionieren. Zugleich muss der unterschiedliche Aufwand für unterschiedlich leistungsfähige SchülerInnen kompensiert werden. Dies gilt erst recht für benachteiligte SchülerInnen, zum Beispiel mit Migrationshin-

tergrund. Soweit Gebühren fällig werden, wie etwa im Kita-Bereich, muss die Leistungsfähigkeit der Eltern hinreichend berücksichtigt werden und sichergestellt sein, dass Kinder nicht aus sozialen Gründen abgelehnt werden können," meint der Bildungsökonom. Die Effekte unterschiedlicher Gestaltungsformen seien daher bei der Weiterentwicklung der Kita-Finanzierung in Hamburg oder anderen deutschen Bundesländern zu beachten. Nur eine sorgfältige Planung und Vorbereitung ermögliche, so Dohmen abschließend, das Erreichen der positiven Wirkungen und verhindere die gezeigten negative Effekte.

Quelle: Birgitt Cleuvers: FiBS-Studie: Theorie und Empirie von Bildungsgutscheinen, Pressemitteilung des Forschungsinstituts für Bildungs und Sozialökonomie, Bonn, 31.08.2005

Teilgebundene Ganztagsbetreuung an sächsischen Schulen

Der sächsische Modellversuch „Ganztagsbetreuung an Schulen“ erzielt sowohl bei Eltern wie bei SchülerInnen relativ hohe Zufriedenheitswerte.

Bereits seit 2003 begleitet das Institut für Berufliche Fachrichtungen der Technischen Universität (TU) Dresden zehn sächsische Modellschulen bei der Einführung von Ganztagsangeboten. Seit dem Schuljahr 2005 besteht nun für alle 1.500 allgemeinbildenden Schulen des Freistaats Sachsen die Möglichkeit, Schülerinnen und Schülern über den normalen Unterricht hinaus kostenfrei Angebote im Rahmen einer "teilgebundenen Ganztagsbetreuung" zu machen. Teilgebunden heißt dabei, die Entscheidung, an welchen Tagen Eltern ihr Kind zum Ganztagsangebot anmelden, der Familie zu überlassen; so wünschen es sich knapp 80 Prozent der befragten Eltern. Ob die Schulen den Tagesablauf dabei völlig neu strukturieren oder die ergänzenden Förder- und Freizeitangebote – zumeist in den Bereichen Sport, Tanz, Musik oder Kunst – ausschließlich in die Nachmittagsstunden legen, bleibt dem jeweiligen Lehrerkollegium überlassen. Da die Anforderungen an die Schüler, ihre Fahrwege und ihr Freizeitverhalten je nach Schulum-

feld, Verkehrsanbindung etc. stark schwanken, hat sich das als beste Lösung herausgestellt.

Ganztags-SchülerInnen gehen mehrheitlich gern zur Schule

Eine vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus in Auftrag gegebene Studie, die das Modellprojekt begleitet, untersucht in regelmäßigen Abständen, wie die Angebote angenommen werden. Dafür befragen MitarbeiterInnen des Instituts für Berufliche Fachrichtungen der TU Dresden die beteiligten LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern über ihre Erfahrungen mit den neuen Ganztagsangeboten. Auf die Frage, ob sie ihr Kind erneut in ein Ganztagsangebot schicken würden, antworteten immerhin 80 Prozent der Eltern positiv. Und auch die Schülerinnen und Schüler sind, obwohl sie nur selten in die inhaltliche Planung der Angebote einbezogen werden, mit den Ganztagsangeboten zufrieden: Insgesamt gehen gut 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler, die Ganztagsangebote nutzen, gern oder sehr gern zur Schule. Das sind zehn Prozent mehr als diejenigen, die keine Ganztagsangebote nutzen. Dennoch ergeben sich auch neue Fragestellungen aus den erhobenen Daten. So hat sich zumindest in ländlichen Gebieten das Ganztagsangebot zu einem wichtigen sozialen und kulturellen Faktor entwickelt; signifikante Steigerungen der schulischen Leistung konnten jedoch keineswegs beobachtet werden. Nachdenklich stimmt den Leiter des Projekts, Professor Hans Gängler, auch die Tatsache, dass Angebote wie die Hausaufgabenbetreuung in der

Schule sich nicht in einer messbaren Veränderung der Schulnoten niederschlagen, obwohl das immerhin ein Viertel der Lehrerschaft glaubt. "Das zeigt uns einerseits, dass wir zukünftig noch mehr auf die Inhalte der angebotenen Themen achten müssen. Andererseits wissen wir, dass die gegenwärtige Schulleistungsdiagnostik die Vorteile von Ganztagsangeboten – die Förderung sozialer Fähigkeiten, Problemlösekompetenzen etc. – nicht vollständig abzuprüfen imstande ist. Hier müssen wir geeignete Werkzeuge entwickeln, um die tatsächlichen Auswirkungen der Ganztagsangebote noch umfassender analysieren zu können."

Schulen nehmen unterschiedliche Entwicklungen

Anfangs sei man ohne spezifische Erwartungen in den Modellversuch gegangen. Inzwischen wisse man, dass es sich bewährt, wenn sich die Schulen ihr individuelles Angebot schneiden; eine flächendeckende Standardisierung wäre wenig sinnvoll. Interessant ist dabei, dass die teilnehmenden Schulen ganz unterschiedliche Entwicklungen nehmen. So erreichen einige ProjektteilnehmerInnen zwar hohe Zufriedenheiten bei ihren Freizeitangeboten, die Schulleistungen aber werden durch die Ganztagsangebote kaum beeinflusst. In Zukunft gilt es für die ForscherInnen herauszufinden, welche Überlegungen sächsische Schulen davon abhalten, Ganztagsangebote einzurichten – eine Schule in konfessioneller Trägerschaft teilte etwa mit, man wolle die Zeit, welche die SchülerInnen in der Familie verbringen, nicht weiter beschneiden.

Gesundheitsrelevante Faktoren des LehrerInnen-Berufes

Der vorliegende Beitrag stellt einige zentrale Ergebnisse einer explorativ angelegten Untersuchung unter Oberösterreichischen GymnasiallehrerInnen dar (Gerich / Sebinger 2006)¹, in welcher gesundheitsrelevante Arbeitsbedingungen im Schulbereich erfasst wurden, um Grundlagen für zukünftige Maßnahmen zur Betrieblichen Gesundheitsförderung (BGF) in Schulen zu ermitteln.

Unter Maßnahmen der BGF werden jene – in erster Linie verhältnis- und weniger verhaltensorientierte – Strategien verstanden, bei welchen versucht wird,

Auch in Dresden begleiten die ForscherInnen eine Modellschule – die 128. Mittelschule auf dem Rudolph-Bergander-Ring. Das schulergänzende Ganztagsangebot ist dort stark sozialpädagogisch ausgerichtet; neben der Schulsozialarbeit hilft eine breite Palette an Arbeitsgemeinschaften, aber auch naturwissenschaftliche Angebote, soziale Härtefälle abzufedern – eine weitere Funktion des Ganztagsangebots.

Eine neue Förderrichtlinie, die auf den Ergebnissen der Dresdner Forscher fußt, bietet den teilnehmenden Schulen jetzt auch mehr inhaltliche Möglichkeiten. Zusätzlich zu den bisherigen Zielen der Förderung, der unterrichtsbezogenen Projekte und den Freizeitangeboten können die Schulen jetzt auch gezielt Schulclubs aufbauen. Die Arbeit eines Koordinators für die Ganztagsangebote wird zudem bezuschusst; eine unbedingte Notwendigkeit, denn es hat sich gezeigt, dass sich die teilnehmenden Schulen zwar längerfristig individuelle Wege erschließen, dass jedoch stete Veränderungen die Schulen auch zwingen, immer wieder neu zu planen und zu koordinieren. Bis 2010 werden laut sächsischem Koalitionsvertrag in allen Teilen Sachsens Ganztagsangebote verfügbar sein. Dafür werden jährlich bis zu 30 Millionen Euro zur Verfügung gestellt.

Quelle: Kim-Astrid Magister: Sächsischer Modellversuch "Ganztagsangebote an Schulen" erreicht hohe Zufriedenheitswerte. Pressemitteilung der Technischen Universität Dresden vom 21.06.2007

jene primär organisatorischen und sozialen Verhältnisse in Betrieben, welche Gesundheit begünstigen, zu stärken und jene, welche die Gesundheit einschränken, zu reduzieren (Meggeneder 2005). Das zugrunde liegende Konzept ist in diesem Sinne ein salutogenetisches (z.B. Antonovsky 1997, Rimann / Udris 1993), da Gesundheit als Resultat einer positiven Verarbeitung von Arbeitsanforderungen aufgefasst wird.

Um verhältnisorientierte Maßnahmen zur BGF entwickeln zu können, ist es allerdings von entscheidender Bedeutung, jene betrieblichen Belastungen und Ressourcen zu ermitteln, welche besondere Gesundheitsrelevanz aufweisen, d.h. in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Gesundheitszustand stehen. In der vorliegenden Untersuchung wurde daher unter anderem untersucht, in welchem Ausmaß sich wahrgenommene Belastungen und Ressourcen im Lehre-

innenberuf auf die (subjektive Einschätzung) der allgemeinen Gesundheit auswirken.

Mittels standardisierter postalischer Befragung (Rücklaufquote 55 %, n=662) wurden dazu Indikatoren der beruflichen Belastungen, der beruflichen Ressourcen sowie subjektive Gesundheitsindikatoren (GHQ-12, somatische Beschwerdeliste und zwei Globaleinschätzungen des Gesundheitszustandes) erhoben und im Rahmen multivariater Modelle gemeinsam analysiert.

Gesundheitliche Befindlichkeit von AHS-LehrerInnen im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen

Die Ergebnisse zeigen im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen eine deutliche und signifikant schlechtere subjektive Gesundheitsbewertung bei LehrerInnen. Anhand der Globalfrage zum subjektiven Gesundheitszustand bezeichnen zwar beinahe drei Viertel der LehrerInnen (74%) ihren Gesundheitszustand als "sehr gut" oder "gut". Damit liegen die LehrerInnen in ihrer persönlichen Bewertung nahe an der gesamtösterreichischen Verteilung (73% "sehr gut" oder "gut"²). Betrachtet man allerdings die Randkategorien "sehr gut" und "gut" detaillierter (was aufgrund der Schiefe der beiden Verteilungen nahe liegt), wird ersichtlich, dass sich im Vergleich zur Gesamtbevölkerung deutlich weniger Lehrkräfte einen sehr guten Gesundheitszustand zuschreiben: Knapp ein Fünftel (19%) der LehrerInnen, aber immerhin ein Drittel (34%) der ÖsterreicherInnen bewerten ihren Gesundheitszustand als "sehr gut". Bei Kontrolle von Alter und Geschlecht der beiden Stichproben erweisen sich diese Unterschiede als hoch signifikant. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch hinsichtlich der Einschätzung der körperlichen Leistungsfähigkeit.³

Die (*psycho*-)*somatische Befindlichkeit* wurde anhand einer Liste von 14 Symptomen erhoben. Die angegebenen Beschwerden wurden mit jenen aus einer repräsentativen Vergleichsstichprobe für oberösterreichische Angestellte (Nemella/Stagel, 2002) verglichen. Dabei zeigt sich durchwegs eine signifikante und deutlich höhere Symptombelastung bei LehrerInnen im Vergleich zu allgemeinen Angestellten in Oberösterreich. Auch wenn die unterschiedliche Alters- und Geschlechterverteilung der beiden Stichproben berücksichtigt wird, unterscheiden sich LehrerInnen im Vergleich zu den Angestellten bei allen verglichenen Symptomen signifikant. Auf der Basis einer Logitanalyse zeigen sich die stärksten Unterschiede bei Übelkeit, Herzbeschwerden und Schlafstörungen.

Als weiteres Instrument der Befindlichkeitsmessung wurde das "GHQ-12-Inventar" (General Health Questionnaire, Goldberg 1978) verwendet, um den Grad der *psychischen Symptombelastung* zu erheben. Die psychische Befindlichkeit wird anhand von Schlafqualität, Konzentrationsfähigkeit, übermäßiger Belastung, Lösungs- und Entscheidungskompetenz, Selbstwertgefühl, allgemeiner Zufriedenheit und etwaiger Niedergeschlagenheit gemessen. Als Skalenswert wird der GHQ-Score berechnet, welcher die Gesamtsymptombelastung (von 0, d.h. keine Symptombelastung, bis 12, d.h. Belastungen bei allen zwölf Items) misst. Der durchschnittliche GHQ-Score für die LehrerInnenstichprobe beträgt 2,16 (Std.Abw. 2,80). Der Anteil an LehrerInnen, welche Werte über dem Cut-Off Score (≥ 3) aufweisen, beträgt 31,5 Prozent.⁴ Katschnigg et al. (2001) berichten für die österreichische Gesamtbevölkerung einen Mittelwert des GHQ-Scores von 1,16 und einen Anteil von 16,4 Prozent mit Werten größer gleich drei.⁵ Insgesamt kann daher auf Basis dieser Ergebnisse von einer erhöhten psychischen Belastung bei LehrerInnen im Vergleich zur Gesamtbevölkerung ausgegangen werden.

Gesundheitsrelevante berufliche Belastungen und Ressourcen

Im Zentrum der Untersuchung stand die Identifizierung gesundheitsrelevanter beruflicher Belastungen und Ressourcen. Es sollte dabei zum einen erhoben werden, in welchem Ausmaß unterschiedliche Faktoren als belastend bzw. unterstützend eingeschätzt werden. Zum anderen sollte der Einfluss dieser Belastungs- und Ressourcendimensionen auf die Befindlichkeit der LehrerInnen untersucht werden. Berufliche Belastungen und Ressourcen wurden anhand von rund 100 Items gemessen, welche zu neun Belastungsdimensionen und zehn Ressourcendimensionen zusammengefasst wurden.

Zunächst lassen sich Bereiche durchschnittlich hoher und niedrig erlebter Belastungen identifizieren. Als durchschnittlich eher belastend nehmen LehrerInnen das negative Image, Zeitstress, Zusatzengagement und die Arbeitsplatzsituation wahr. Eher niedrige Belastungsgefühle assoziieren die Lehrkräfte mit dem Vorgesetztenverhalten, den Rollenkonflikten mit SchülerInnen und dem Sozialklima in der KollegInnenenschaft.

Auf der anderen Seite können Dimensionen von durchschnittlich hohen und niedrig erlebten Ressourcen festgestellt werden. Diese Ressourcen sehen LehrerInnen insbesondere in der Inspiration durch die Tätigkeit mit Jugendlichen und in der sozialen Unter-

stützung durch Privatpersonen, aber auch KollegInnen. Geringe Ressourcen orten sie in einer bedarfsgerechten Arbeitsplatzgestaltung, bei der (professionellen) Unterstützung bei Belastungen in Krisensituationen sowie in Zusammenhang mit der technisch-pädagogische Ausstattung.

Konform mit den Untersuchungsannahmen kann der subjektive Gesundheitszustand zu einem hohen Anteil durch berufliche Belastungen und Ressourcen der LehrerInnen erklärt werden. Je nach Gesundheitsindikator kann der subjektive Gesundheitszustand zu 13 Prozent (körperliche Leistungsfähigkeit) bis 29 Prozent (GHQ-Score) durch berufliche Belastungen bzw. Ressourcen erklärt werden.

Werden die Belastungs- und Ressourcendimensionen zu einem gemeinsamen Erklärungsmodell verknüpft und deren jeweiliger generalisierter direkte Einfluss auf die vier Gesundheitsindikatoren ermittelt, so ist erkennbar, dass im Speziellen vier Ressourcen- und fünf Belastungsdimensionen besondere Gesundheitsrelevanz aufweisen.⁶ In den Übersichten 1 und 2 sind jene zentralen gesundheitsrelevanten Faktoren aus den Bereichen Belastungen und Ressourcen aufgelistet, für welche die stärksten generalisierten Einflüsse auf die Gesundheit festgestellt wurden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass aus der wahrgenommenen Stärke des Ausmaßes der Belastungen und Ressourcen, welche den einzelnen erhobenen Dimensionen zugeschrieben wird, nur bedingt auf deren Gesundheitsrelevanz geschlossen werden kann. So wurde beispielsweise ermittelt, dass

die durchschnittlich angegebene Belastung durch das negative Image des LehrerInnenberufes als stärkste Belastungsdimension gewertet wurde. Gleichzeitig zeigt sich jedoch aus den multivariaten Analysen, dass diese Belastungsdimension nur untergeordnete Gesundheitsrelevanz aufweist. Andererseits wurde möglichen Rollenkonflikten (durch die Verbindung von Freundschafts- und Autoritätsrollen) durchschnittlich nur geringe Belastungswirkung zugeschrieben. Rollenkonflikte stellen jedoch einen starken Prädiktor für Gesundheit dar.

Schlussfolgerung

Die gesundheitliche Beeinträchtigung von LehrerInnen stellt – wie vermutet – einen zukünftig vermehrten Handlungsbedarf dar. Dieser wird vor allem durch Vergleichsanalysen mit anderen Bevölkerungsgruppen dokumentiert, wonach bei LehrerInnen – basierend auf subjektiven Einschätzungen – von einem zum Teil deutlich schlechteren Gesundheitszustand auszugehen ist.

Es besteht weiters kein Zweifel daran, dass berufliche Belastungen und Ressourcen (ausgedrückt durch die hohe Modellerklärung) einen erheblichen Einfluss auf das allgemeine gesundheitliche Befinden der LehrerInnen haben. Die Untersuchung zeigt allerdings auch, dass Gesundheitsprogramme, welche sich auf jene Arbeitsfaktoren konzentrieren, die – zum Teil bereits bekanntermaßen – von LehrerInnen als am stärksten belastend angegeben werden, möglicherweise am Ziel der Gesundheitsförderung vorbeigehen könnten. Auf der Basis bisheriger Untersuchungen

Übersicht 1: Gesundheitsrelevante Belastungen

Rollenkonflikte	Balance zwischen Empathie und Autorität in der Beziehung zu den SchülerInnen
Belastendes SchülerInnenverhalten	Hohe Klassen-Belegszahlen und Lautstärke in der Klasse, aber auch geringe Motivierbarkeit, Verhaltensauffälligkeiten und Unterrichtsstörungen
Quantitative Überforderung (Zeitstress)	Zeitliche Überforderung vor allem durch Vor- und Nachbearbeitung des Unterrichts, aber auch für zu kurz bemessene Zeit für nötige Arbeiten und Lehrstoffumfang
Physische Belastung	Kontakt mit Kreidestaub, Krankheiten und Sprechaufwand
Belastendes Zusatzengagement	Unbezahltes Zusatzengagement, beispielsweise im Rahmen von Unterrichtsprojekten, sowie zusätzliche Aufgaben wie Pausenaufsicht, Wandertage, Exkursionen

Übersicht 2: Gesundheitsrelevante Ressourcen

Unterstützung bei Belastungen	Bemühen der Schule, psychische Belastungen ernst zu nehmen und die Möglichkeiten und Informationen über professionelle Unterstützung
Soziale Unterstützung privat	Unterstützung von Familienangehörigen, Freunden und Bekannten
Soziale Unterstützung KollegInnen	Kollegialer Respekt, Austauschmöglichkeiten und generelle Unterstützung von Seiten der KollegInnenschaft
Inspiration	Aspekte, die mit der Arbeit mit jungen Menschen zusammenhängen (z.B. bei der Entwicklung beobachten, Umgang mit jungen Menschen und selbst dabei „jung“ bleiben)

(z.B. Landert 2002, SORA 2000) wird vielfach davon ausgegangen, dass mangelnde öffentliche Anerkennung oder das schlechte Image des LehrerInnenberufs ein großes Maß an Arbeitsunzufriedenheit mit sich bringt. Auf Basis der hier zugrundeliegenden Untersuchungsergebnisse wird das Imageproblem auch als solches von LehrerInnen wahrgenommen (Rang 1 bei durchschnittlichen Belastungen).

Gleichzeitig zeigt sich aber auf Basis der multivariaten Analysen, dass diese Dimension nur untergeordnete gesundheitliche Relevanz besitzt. Als weiteres Beispiel können Rollenkonflikte, die als solches kaum belastend empfunden werden (vorletzter Rang bei durchschnittlichen Belastungen), angeführt werden. Wenn es aber um die Einflussnahme dieser Dimension auf die Befindlichkeit geht, kann sehr wohl ein Zusammenhang festgestellt werden. Rollenkonflikte werden zwar nicht unbedingt als belastend erlebt, besitzen aber doch eine hohe gesundheitliche Relevanz. Die tendenziell geringere Angabe von individuellen psychischen Belastungen wie die durch Rollenkonflikte könnte dadurch erklärbar sein, dass es sich dabei um typische "Kernkompetenzen" des LehrerInnenberufes handelt und Fragen zu diesen Bereichen mit geringerer (bewusster oder auch unbewusster) Antwortbekennung verbunden sind.⁷

Auch wenn die vorliegende Untersuchung noch keine fertigen "Rezepte" für erfolgreiche Gesundheitsförderung für LehrerInnen liefert, so sind dennoch deutliche Zielbereiche neuer Maßnahmen für die BGF im Setting Schule abzuleiten. Diese neuen Zielbereiche sind beispielsweise definierbar als Maßnahmen zur Reduktion von Rollenkonflikten, Stärkung professio-

neller und auch nichtprofessioneller Angebote zur sozialen Unterstützung, aber auch die Schaffung von Reflexionszirkeln, welche die anregenden Arbeitsfaktoren (z.B. die positiven Erlebnisse im Umgang mit jungen Menschen) stärker in das alltägliche Bewusstsein rücken.

Joachim Gerich / Sarah Sebinge

Anmerkungen

- 1 AuftraggeberInnen waren die Versicherungsanstalt Öffentlicher Bediensteter in Kooperation mit der Oberösterreichischen Gebietskrankenkasse. Die Untersuchung wurde im Rahmen eines dreisemestrigen Forschungspraktikums (Wintersemester 2004/2005 bis Wintersemester 2005/2006) des Soziologiestudiums an der Johannes Kepler Universität Linz durchgeführt.
- 2 Angaben der österreichischen Gesamtbevölkerung, basierend auf dem sozialen Survey Österreichs 2003 (Schulz et al., 2005).
- 3 Odds-Ratios LehrerIn vs. österreichische Gesamtbevölkerung aus binärer logistischer Regression (Kontrollvariablen Alter und Geschlecht) für Gesundheitszustand = 1,92 (p<0,001), für körperliche Leistungsfähigkeit = 1,87 (p<0.001). Referenzdaten: Sozialer Survey Österreichs 2003 (Schulz et al. 2005), eingeschränkt auf Personen zwischen 20 und 60 Jahren (n=1642). Die Odds-Ratio gibt an, um welchen Faktor sich das durchschnittliche Risiko dafür erhöht, dass der Gesundheitszustand oder die Leistungsfähigkeit nicht mit "sehr gut" beurteilt wird, wenn die Person LehrerIn (im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung) ist.
- 4 Der cut-off Score von drei oder mehr Symptomen kann als grobe Abschätzung der "Prävalenz von depressiven Zustandsbildern, Angststörungen sowie psychosomatischen Erkrankungen verwendet werden" (Katschnigg et al., 2001). Der GHQ-Score kann jedoch nur als

grobe Orientierung und keinesfalls als klinisches Inventar bezeichnet werden und tendiert zu einer Überschätzung der Prävalenz.

- 5 Auch wenn die unterschiedliche Verteilung nach Alter und Geschlecht der beiden Stichproben berücksichtigt wird, weisen LehrerInnen sowohl einen signifikant höheren durchschnittlichen GHQ-Wert als auch einen höheren Anteilswert von GHQ-Scores größer gleich drei auf ($p < 0.001$).
- 6 Der generalisierte Einfluss wurde in einem zweistufigen Verfahren ermittelt: Zunächst wurde für jeden der vier Gesundheitsindikatoren (Globale Bewertung von Gesundheit und körperlicher Leistungsfähigkeit, psychosomatische Beschwerdeblastung und GHQ-Score) eine schrittweise Regression mit sämtlichen erhobenen Belastungs- und Ressourcendimensionen (insgesamt 19 Indizes) durchgeführt. Insgesamt betrachtet, wirken sich fünf Belastungs- und vier Ressourcendimensionen auf die ausgewählten Zielvariablen aus. In einem zweiten Schritt wurden diese selektierten Prädiktoren jeweils als unabhängige Variablen für alle vier abhängigen Gesundheitsindikatoren eingesetzt und deren t-Werte der Regressionskoeffizienten gemittelt. Anhand des durchschnittlichen t-Wertes kann die Stärke des generalisierten Einflusses eines Prädiktors hinsichtlich aller vier Gesundheitsindikatoren abgeleitet werden.
- 7 Exemplarisch dazu zwei Ausschnitte qualitativer Interviews mit LehrerInnen: (1) "Obwohl da auch oft eine große Scheu darin besteht, überhaupt zu sagen, dass man Probleme hat. Weil das viele Lehrer vielleicht auch als Schwäche erleben und ja... Weil dann bekommst du häufig als Antwort 'Nein, bei mir passt alles!' Super, ja, dann lasse ich es halt wieder...". (2) " Wenn ich aber jetzt irgendwo zu einer psychologischen Betreuung hingehe, äh dann wäre es so, ich hab ein Problem und bin dann irgendwie ein Bittsteller und dann hab ich halt die Gefahr, vielleicht heißt es, ja, der hat was und vielleicht ist der jetzt für die Schule nicht mehr brauchbar. Also ich glaub, da gibt es sicherlich gewisse Ängste".

Literatur

- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: DGV.
- Gerich, J., Sebinger, S. (2006): Auswirkungen von Belastungen und Ressourcen auf die Gesundheit von LehrerInnen. Aspekte der betrieblichen Gesundheitsförderung in oberösterreichischen allgemein bildenden höheren Schulen. Schriftenreihe Gesundheitswissenschaften: Institut für Gesellschafts- und Sozialpolitik der Universität Linz, Linz: OÖ Gebietskrankenkasse.
- Goldberg, D. P. (1978): Manual of the General Health Questionnaire. Windsor: National Foundation for Educational Research.
- Katschnig H., Ladinsger E., Scherer M., Sonneck G., Wancata J. (2001): Österreichischer Psychiatriebericht 2001: Teil 1, Daten zur psychiatrischen und psychosozialen Versorgung der österreichischen Bevölkerung. Wien: Bun-

desministerium für soziale Sicherheit und Generationen.

- Landert, Ch. (2002): Zufriedenheit und Unzufriedenheit im Lehrerberuf. Ergebnisse einer Untersuchung bei Deutschschweizer LehrerInnen. Zürich. (online am 28.12.2005, <http://www.sejb.ch/docs/pdf/rapportlandert.pdf>)
- Meggeneder, O. (2005): Krankenstände vermeiden – Fehlzeiten reduzieren. Ein Leitfaden für Betriebe. Wien: Linde Verlag.
- Nemella, J., Stigel, W. (2002): Lebens- und Arbeitsbedingungen von Angestellten in Oberösterreich. Linz: Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.
- Rimann, M., Udris, I. (1993): Belastungen und Gesundheitsressourcen im Berufs- und Privatbereich. Eine quantitative Studie (Forschungsprojekt SALUTE: Personale und organisationale Ressourcen der Salutogenese), Bericht Nr. 3. Zürich: Eidgenössische Technische Hochschule, Institut für Arbeitspsychologie.
- Schulz W., Haller M., Grausgruber A. (Hg.) (2005): Österreich zur Jahrhundertwende. Gesellschaftliche Werthaltungen und Lebensqualität 1986 – 2004. Wiesbaden: VS-Verlag.
- SORA [Institute for Social Research and Analysis] (2000): LehrerIn 2000. Arbeitszeit, Zufriedenheit, Beanspruchungen und Gesundheit der LehrerInnen in Österreich. Wien, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur, des Bundesministeriums für öffentliche Leistung und Sport und der Gewerkschaft Öffentlicher Dienst (online am 05.01.2006, <http://www.lehrerforum.at/lehrer2000/index2.htm>)

Neues DJI-Bulletin zum Thema Ganztagschule

Durch das Investitionsprogramm "Zukunft Bildung und Betreuung" ist in Deutschland der bundesweite Auf- und Ausbau der Ganztagschulen in Gang gekommen, mit dem vielfältige Hoffnungen verbunden werden: eine Verbesserung des Leistungsniveaus der Schüler/innen, eine gezielte individuelle Förderung, eine bessere Integration von Kindern mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten, eine attraktive thematische Ergänzung einer weitestgehend unterrichtszentrierten Halbtagschule, eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf - um nur einige Erwartungen zu nennen. Im neuen DJI-Bulletin, Heft 78, werden verschiedene Aspekte der Ganztagschule beleuchtet.

Weitere Informationen:
<http://www.dji.de/bulletin>

Auf Umwegen zur Schrift

Wenn Lernen zum Risiko wird – Neue Ansätze für pädagogische Arbeit mit lernschwachen Schülern

Jahr für Jahr verlassen schätzungsweise 100.000 Schülerinnen und Schüler das deutsche Schulsystem, ohne richtig Lesen und Schreiben gelernt zu haben. Selbst einfachen Texten können diese Jugendlichen keinen Sinn entnehmen. Ein Beispiel aus der weltweiten PISA-Untersuchung: Den Schülern der neunten Jahrgangsstufe wurde ein Text zur Qualität von Turnschuhen vorgelegt. In einer Zwischenüberschrift wurden die wichtigsten Anforderungen an einen guten Turnschuh bereits genannt, und im Text wurde dies noch einmal ausgeführt. Trotzdem wussten in Deutschland zehn Prozent der untersuchten Jugendlichen auf die Frage „An einer Stelle im Artikel heißt es: ‚Ein guter Turnschuh sollte vier Kriterien erfüllen! Welche Kriterien sind dies?‘“ keine Antwort.

Wir stehen sehenden Auges vor einer bildungspolitischen Katastrophe, deren gesellschaftliche Auswirkungen noch gar nicht abzuschätzen sind. Wie sollen diese Jugendlichen in einer Wissensgesellschaft ihren Platz finden, wenn ihnen die elementarsten Voraussetzungen dazu fehlen? Und vor allem: Wie ist zu erklären, dass die Vermittlung eines elementaren Bildungsguts in der Schule massenhaft scheitert? Es ist zu billig, das Problem einfach den Schülern oder ihren Eltern zuzuschreiben. Natürlich gibt es Schülerinnen und Schüler mit schlechten sprachlichen Voraussetzungen. Natürlich gibt es unmotivierte und wenig anstrengungsbereite Schüler. Natürlich gibt es Eltern, die ihrer Erziehungsverantwortung nur unzureichend gerecht werden und die ihren Kindern die nötige Unterstützung nicht geben können oder wollen. Nur: Die Schule kann sich ihre Schüler und deren Eltern nun mal nicht backen. Man kann die Verhältnisse beklagen, wie Schule und Bildungspolitik es seit Jahr und Tag tun. Oder man kann nach Lösungen suchen, wie Lernen auch unter ungünstigen Voraussetzungen möglich wird.

Projekt mit Jugendlichen aus dem „Bildungskeller der Republik“

Dies haben wir in dem von der BHF-Bank-Stiftung großzügig unterstützten Projekt „Soziale Benachteiligung, Analphabetismus und Medienkompetenz“ versucht. Wir haben uns dazu in den „Bildungskeller“ – so der Pädagoge Gotthilf G. Hiller in seinem gleich-

namigen Buch – der Republik begeben und mit Kindern und Jugendlichen gearbeitet, die bei der ganzen Aufregung um PISA und die Folgen fast völlig vergessen wurden: Schüler, die Sonder- oder, wie es heute heißt, Förderschulen besuchen. Dies sind, je nach Bundesland, immerhin vier bis acht Prozent eines Jahrgangs. Diese Kinder und Jugendlichen entstammen zumeist benachteiligten Lebenslagen. Armut und Perspektivlosigkeit prägen ihr soziales Umfeld.

Damit repräsentieren sie jenen Teil der Schülerschaft, dessen Förderung in Deutschland ganz besonders schlecht gelingt. Bekanntlich ist in keinem der Teilnehmerstaaten der weltweiten PISA-Untersuchung der Zusammenhang zwischen Bildungserfolg der Kinder und sozialem Status der Eltern so eng geknüpft wie in Deutschland. Wir haben uns in dieser Gruppe der Förderschüler noch einmal auf die besonders schwachen Leser konzentriert. Diese Jungen und Mädchen im Alter zwischen zehn und 17 Jahren konnten nach vier, sechs, manchmal neun Schuljahren allenfalls einzelne Buchstaben lesen und schreiben. An die Sinnentnahme eines Textes war nicht im Ansatz zu denken. An den „Extremfällen“ lassen sich besonders deutlich die individuellen und institutionellen Faktoren identifizieren, die die Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern und Jugendlichen so nachhaltig beeinträchtigen, und außerdem können wir daraus Hinweise ableiten, welche Hilfen nötig sind, damit alle Schülerinnen und Schüler den Anforderungen des Lernens dauerhaft und krisenfest gewachsen sind.

Türöffner: Individuelles Lernangebot und Einsatz der Neuen Medien

Wir hatten es mit Schülerinnen und Schülern zu tun, die im Laufe ihrer Schulbiographie schon eine ganze Reihe – erfolgloser – Alphabetisierungsversuche hinter sich gebracht und eine entsprechend ausgeprägte Misserfolgserwartung entwickelt hatten. Bei dieser Ausgangslage war es klar, dass ein Förderansatz, der die schulischen Lehr-Lern-Muster bloß variiert, aber nicht im Kern verändert, wenig Erfolg verspricht. Wir haben uns daher für zwei konzeptuelle Eckpunkte entschieden: Individualisierung des Lernangebots und Einsatz der Neuen Medien als „Türöffner in die Schriftkultur“.

Individualisierung des Lernangebots meint, dass wir nicht mit einem fertigen Maßnahmenkatalog, sei er papier- oder computergestützt, auf die Schüler zugegangen sind. Vielmehr haben wir versucht, uns gemeinsam mit ihnen auf die Suche nach den Gründen für ihre Schwierigkeiten zu machen. Und gleichzeitig

haben wir nach ihren Interessen und Neigungen geforscht, um Themen zu finden, die für sie selbst so reizvoll waren, dass sie sich noch einmal auf das Wagnis des Lesen- und Schreiben-Lernens einlassen konnten.

Den Neuen Medien kam dabei eine ganz besondere Bedeutung zu. Computer wurden nicht nur als Übungs- und Trainingsgerät eingesetzt, sondern vor allem als Werkzeug zur Textproduktion. Wir haben hier ein weites Verständnis von Text zugrunde gelegt und auch Zeichnungen und Fotos mit einbezogen. Dabei lernten die Schüler auch das Internet als Informationsquelle kennen und konnten es als Plattform für die Präsentation eigener kleiner Projekte nutzen.

Zudem eignet sich der Computer vorzüglich, das Verhältnis von Nähe und Distanz in der Beziehung zwischen Schülern und Pädagogen zu regulieren. Denn die von uns geförderten Schüler waren wiederholt kränkenden und entwertenden Beziehungserfahrungen im Kontext des schulischen Lernens ausgesetzt. Daher kann (zu viel) Nähe von den Pädagogen auf diese Jugendlichen auch bedrohlich wirken. Den Computer als Medium können die Schüler als etwas „Drittes“ zwischen sich und den Pädagogen schieben. Die Interaktion mit dem Computer weist Eigenschaften zwischenmenschlicher Kommunikation auf, ohne deren Risiken zu teilen.

Mit diesem – bewusst offen gehaltenen – Förderansatz ist es uns gelungen, die Gründe für das Scheitern im Lese-Lern-Prozess individualbiographisch zu identifizieren und ein passgenaues Lernangebot zu unterbreiten. Der wichtigste Befund unseres Projekts ist, dass die Verbesserung der Unterrichtstechniken allein nicht ausreicht, um den Lernerfolg insbesondere bildungsbenachteiligter Schülerinnen und Schüler zu sichern. Wir haben daher ein ganzheitliches Verständnis entwickelt, mit dem wir auf drei Ebenen – Passung, subjektiver Sinn und Lernwiderstände – Lernprobleme angehen.

Die Passung muss stimmen

Auf der ersten Ebene, der Passung, geht es darum, das Anspruchsniveau des Lernangebots mit den Lernvoraussetzungen des Schülers in Übereinstimmung zu bringen, so dass der Schüler beim Erlernen der Schriftsprache weder über- noch unterfordert ist. In der Schulpraxis stellt sich dieses Problem nicht so banal dar, wie es auf den ersten Blick klingen mag; denn die meisten unserer Schüler hatten zwar nicht die Schriftsprache erlernt, dafür aber vielfältige Strategien, um in alltäglichen Unterrichtssituationen zu

„überleben“ und ihr Unvermögen dabei möglichst gut zu kaschieren. Insofern überrascht es nicht, dass wir den PISA-Befund bestätigen konnten, wonach die Lehrer den Leistungsstand ihrer Schülerinnen und Schüler nicht immer adäquat einzuschätzen wussten. Beobachtungen im alltäglichen Unterrichtsgeschehen zeigten zudem, dass diesen Schülern häufig keine spezifischen Angebote auf ihrem Lernstand (mehr) gemacht wurden.

„Was bringt's mir, wenn ich lesen kann?“

Den subjektiven Sinn, den der Umgang mit der Schriftsprache für den Einzelnen hat, versuchen wir auf der zweiten Ebene zu ermitteln. Die Aneignung der Schriftsprache ist ein komplexer Vorgang; eine Lernaufgabe eines solchen Ausmaßes kann nur gelingen, wenn der Lernende selbst dem Lerngegenstand, also in unserem Fall der Schrift, einen subjektiven Sinn beimessen kann, ihn also für sich selbst als bedeutungsvoll erlebt. Unsere Schülerinnen und Schüler wussten zwar, dass sie „eigentlich“ lesen und schreiben können müssten. Aber keiner der Schüler konnte zu Beginn der Förderung einen Grund dafür angeben, warum es persönlich gewinnbringend sein könnte, diese eigentümliche Kunst zu beherrschen.

Direkt dazu befragt, erhielten wir bei den jüngeren Schülern durchgängig Antworten wie: „Weil meine Mama das will“, „Weil die Lehrerin das will“, „Weil man das in der Schule braucht“, oder auch schlicht: „Ich weiß nicht“. Die älteren verknüpften den Schriftsprach-Erwerb und die Verbesserung ihrer schriftsprachlichen Fähigkeiten häufig mit konkreten – wenn auch zuweilen illusionären – beruflichen Zielen. Trotz dieser klaren Motive dominiert aber auch bei ihnen die defensive Lerneinstellung. Das Lernen dient nicht der expansiven Erweiterung ihrer Eigenwelt, sondern primär der Vermeidung (weiterer) Demütigungen. Die Förderung konnte sich daher nicht darauf beschränken, die Techniken des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern vielmehr den Sinn des Lesens und Schreibens für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen. Und dies konnte wiederum nur an Themen und Inhalten gelingen, denen sie selbst eine Bedeutung beimessen.

Lernwiderstände oft nur ein Selbstschutz

Wir haben im Projekt gelernt, Lernwiderstände als eine Form des Selbstschutzes zu verstehen. Diese betrachten wir als dritte Ebene unseres integrierten Förderkonzepts. Lernen besteht im Kern darin, eine Herausforderung zu bewältigen. Für unsere Kinder und Jugendlichen stellt Lernen hingegen keine Herausfor-

derung, sondern ein kaum kontrollierbares Risiko dar. Unsere Schüler hatten bereits langjährige Erfahrungen mit dem schulischen Lernen, speziell mit dem Schrift-Sprach-Erwerb hinter sich, und diese waren primär durch Misserfolg, Beschämung, Scheitern und Ausgrenzung geprägt. Die Schülerinnen und Schüler haben daher gute Gründe, sich den Herausforderungen des Lernens zu verweigern – zu groß ist die Gefahr des erneuten Scheiterns.

Ein Förderkonzept, das die Bedeutung der Lernstörung ignoriert, läuft hochgradig in Gefahr, in einen aussichtslosen „Förderkampf“ zu münden. Wenn die Störung für den Schüler eine vitale Funktion erfüllt, wird er alles daran setzen, den Förderpädagogen davon zu „überzeugen“, dass er „wirklich und unveränderbar gestört“ ist. Diese Prozesse verlaufen häufig sehr subtil. So sah sich unser Team aus 24 Förderpädagoginnen und -pädagogen auch immer wieder mit unverhüllten Formen der offenen Verweigerung konfrontiert. Als stilles Gegenstück zur offenen Verweigerung begegnete uns bei einer anderen Gruppe immer wieder eine Form resignativer Passivität. Diese Schüler präsentierten sich als lustlos, offenbarten keine eigenen Interessen und schienen schlicht abzuwarten, was ihnen von den Förderpädagogen präsentiert wurde – um diese Angebote dann wiederum als langweilig abzutun. Als besonders verfestigte Form des Widerstands ist uns schließlich die Selbstzuschreibung als krank oder behindert begegnet.

Mit diesem Konzept haben wir bei 18 von 24 Schülerinnen und Schülern einen nachhaltigen Zuwachs sowohl an schriftsprachlichen Kompetenzen als auch in der Lern- und Leistungsmotivation erzielen können – dies mit einem relativ bescheidenen Ressourceneinsatz: Studentische Lernbegleiter unterstützten die Schüler über ein Schuljahr zwei bis vier Stunden die Woche.

Wir führen diesen Erfolg darauf zurück, dass es uns in der Tat gelungen ist, einen die genannten Ebenen integrierenden Förderansatz zu realisieren. Denn üblicherweise beschränken sich schulische Förderangebote wie auch außerschulische Nachhilfeeinstitute auf fachdidaktische Aspekte (Ebene I). Sozialpädagogische Angebote haben Fragen der Sinnfindung zum Gegenstand (Ebene II). Und Phänomene der Verweigerung und des Widerstands werden wiederum zum Anlass genommen, Erziehungsberatungsstellen oder psychotherapeutische Dienste aufzusuchen (Ebene III). All diese Hilfen existieren, sie sind allerdings inhaltlich und institutionell kaum aufeinander abgestimmt, und vor allem sind sie viel zu weit weg von

Schule und Unterricht organisiert, um das Lernen von Schülerinnen und Schülern wirksam zu unterstützen.

Erfolge eines ganzheitlichen Förderansatzes – Schulen müssen umdenken

Zudem werden die sozialpädagogischen und psychotherapeutischen Hilfen häufig von der Schule gleichsam als „Reparaturmaßnahmen“ angesehen, die dazu dienen sollen, dass die Schüler in einem ansonsten unverändert gebliebenen Unterricht wieder ordnungsgemäß funktionieren können. Dies führt in der Praxis häufig dazu, dass die sozialpädagogischen Dienste – wie die Schulsozialarbeit – sich von diesem Reparaturauftrag distanzieren, einen eigenen Bildungsauftrag für sich reklamieren und sich die verschiedenen Hilfesysteme in unnützen Abgrenzungsdiskursen verschleißen.

Wir haben indes gezeigt, dass der Unterricht selbst verändert werden muss. Es muss gelingen, individuelle Interessen und Neigungen im Unterricht aufzugreifen und diesen Raum zu geben. Es muss gelingen, Lernwiderstände als normale Begleitphänomene einer erschwerten Lernbiographie anzuerkennen und diese zu bearbeiten und sie nicht vorschnell als Faulheit und/oder Dummheit zu denunzieren. Dies kann allerdings nur gelingen, wenn die fachliche Expertise und die personellen Ressourcen in jeder einzelnen Schule vor Ort vorgehalten werden. Im „PISA-Siegerland“ ist es eine pure Selbstverständlichkeit, dass an jeder Schule neben Fachlehrern auch Sonderpädagogen, Sozialpädagogen und Psychologen tätig sind. Dies hat in Finnland zu einer neuen – uns Deutschen offenbar schwer vermittelbaren – Schul- und Unterrichtskultur geführt: Finnische Lehrerinnen und Lehrer wenden sich an die unterrichtsbegleitenden Dienste nicht, um problematische Schüler loszuwerden.

Wir haben mit unserem Ansatz mit geringen personellen Ressourcen nachhaltige Erfolge erzielt. Die Erfahrungen unseres Projekts bestätigen die internationalen Erfahrungen, wonach die schulischen Misserfolge bildungsbenachteiligter und problembelasteter Kinder und Jugendlicher nicht als naturwüchsig hingenommen werden müssen. Das fachliche Know-how für ein gerechteres und effektiveres Bildungssystem ist vorhanden, es muss nur umgesetzt werden.

Dieter Katzenbach / Gerd Iben

Erstveröffentlichung des Beitrags in *Forschung Frankfurt* 1/2007. Nachdruck mit freundlicher Genehmigung von Professor Katzenbach.

Prof. Dr. Dieter Katzenbach ist seit 2000 Professor am Institut für Sonderpädagogik. Seine Forschungsschwerpunkte sind der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder, die Zusammenhänge zwischen Emotion und Kognition in der Entstehung von Lernstörungen und der Einsatz der Neuen Medien in der sonderpädagogischen Förderung.

Prof. em. Dr. Gerd Iben war von 1972 bis 1999 Professor am Institut für Sonderpädagogik. Er leitet auch als Emeri-

tus Projekte in der Benachteiligtenförderung, in der Randgruppenarbeit und in der Armutsforschung. Einer seiner wissenschaftlichen Schwerpunkte liegt in der Vermittlung sozialpädagogischer und schulischer Förderkonzepte. Die dem Artikel zugrunde liegende Studie von Iben, G./Katzenbach, D./Rössel, D. (2006): Soziale Benachteiligung, Analphabetismus und Medienkompetenz. Universität Frankfurt, Institut für Sonderpädagogik, steht zum Download bereit unter: www.bhf-bank-stiftung.de/Analphabetismus.pdf

Schule ist kein Zulieferbetrieb

Das Gymnasium dürfe nicht nur als "Zulieferer für die Abnehmer Hochschule und Wirtschaft" gesehen werden. "Kinder und Jugendliche bilden die nachrückende Generation der Gesellschaft insgesamt, nicht nur den Nachwuchs für Universitäten oder Betriebe." Das betonte Professor Eckart Liebau, Erziehungswissenschaftler aus Erlangen, bei der Tagung "Gymnasiale Bildung der Zukunft" an der Uni Würzburg.

Die TagungsteilnehmerInnen sahen die Gefahr, dass das Lernen am Gymnasium mehr und mehr auf die wirtschaftliche "Verwertbarkeit" des Individuums ausgerichtet wird. Selbstverständlich müssten Heranwachsende durch die gymnasiale Bildung dazu befähigt werden, Verantwortung in Wissenschaft, Kultur oder Gesellschaft zu übernehmen und sich sicher auf internationalem Parkett zu bewegen. Der Leitsatz müsse allerdings bleiben: erst Bildung, dann Ausbildung.

Plädoyer für offenen Unterricht

Zu den Schwerpunkten von Dorit Bosse, seit 2005 Professorin für Gymnasialpädagogik an der Uni Würzburg, gehört die Lehr-Lern-Forschung. In ihrem Vortrag plädierte sie für einen Unterricht, der sich den Alltags- und Lebenserfahrungen der SchülerInnen öffnet und deren persönliche Interessen, Lernvoraussetzungen, Begabungen, Selbstständigkeitsstreben und individuelle Vorlieben für bestimmte Arbeitsformen berücksichtigt.

"Auf den Punkt gebracht könnte man sagen, offener Unterricht ist für die Spontaneität, die Individualität und die Selbsttätigkeit seiner Schüler offen", resümierte die Gymnasialpädagogin. Während der lehrer-gesteuerte Unterricht ein Lernen im Gleichschritt bedeute, setze ein offener Unterricht an der Unter-

schiedlichkeit der Schüler an und versuche, den Unterschieden durch eine differenzierende Unterrichtsgestaltung gerecht zu werden.

Dass der Lehrer im schülergesteuerten Unterricht keineswegs überflüssig wird, betonte Professor Rudolf Messner von der Uni Kassel: Die Betreuung des selbsttätigen Lernens verlange dem Lehrer eine Fülle schwieriger didaktischer Entscheidungen ab. Unter anderem gelte es abzuwägen, wie viel Selbstständigkeit dem einzelnen Schüler beim Lernen gewährt werden kann.

Gegen Resignation im Bildungsbereich

Bei der internationalen Tagung diskutierten am 9. und 10. März 2007 mehr als 100 Gymnasiallehrer, Studierende, Eltern und Wissenschaftler im Toscanasaal der Residenz über das Gymnasium, über Allgemeinbildung, pädagogische Unterrichtskonzepte und die Frage der Studierfähigkeit. Eingeladen hatte das Zentrum für Lehrerbildung der Universität Würzburg zusammen mit Gymnasialpädagogik-Professorin Dorit Bosse. Es nahmen Bildungsexperten aus der Schweiz, Österreich und Deutschland teil.

Das Würzburger Zentrum für Lehrerbildung will künftig verstärkt solche Foren für die Auseinandersetzung über Bildungsfragen eröffnen. Denn gelingen könnten Reformen auf diesem Feld nur, wenn Schule, Politik und Wissenschaft gut zusammenarbeiten. Bei der Tagung bedauerte mancher Diskussionsteilnehmer, dass Eltern, Lehrer und Schüler über all den strukturellen Reformbeschlüssen der Politik protestmüde geworden seien oder angesichts der zahlreichen strukturellen und finanziellen Grenzziehungen resigniert hätten. "Man muss sich wundern, was in der einzelnen Schule dann doch noch alles ermöglicht wird", schloss Professor Ludwig Huber aus Bielefeld, der als profunder Kenner der Bildungslandschaft gilt: "Es gibt immer wieder Wunder."

Quelle: Pressemitteilung der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Robert Emmerich, 15.03.2007

Kinderarbeit in der Landwirtschaft

Anlässlich des Welttages gegen Kinderarbeit am 12. Juni machte UNICEF, das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, auf die anhaltende Ausbeutung von Kindern in der Landwirtschaft aufmerksam.

Nach neuesten Schätzungen arbeiten weltweit über 132 Millionen Mädchen und Buben unter 15 Jahren auf Farmen und Plantagen. Allein auf dem afrikanischen Kontinent arbeiten zwischen 56 und 72 Millionen Kinder in der Landwirtschaft. Sie bestellen Felder, sprühen Insektizide, helfen bei der Ernte und bedienen Maschinen. Weltweit arbeiten zehnmal mehr Kinder in Landwirtschaftsbetrieben als in der Bekleidungsindustrie oder bei der Produktion von Teppichen und Fußballen. Nach Schätzungen der Vereinten Nationen liegt die Zahl der KinderarbeiterInnen unter 15 Jahren bei 218 Millionen.

Die Landwirtschaft zählt neben der Arbeit in Minen und auf dem Bau zu den drei besonders gefährlichen Arbeitsplätzen für Kinder. Schon Kinder im Alter von zehn Jahren arbeiten häufig mit giftigen Substanzen zur Schädlingsbekämpfung, setzen gefährliche Schneidwerkzeuge ein und sind extremen Temperaturen ausgesetzt. Ihre Arbeitstage in Ernte- und Pflanzperioden sind oft extrem lang.

„Das wirksamste Mittel gegen Kinderarbeit ist gute und kostenfreie Grundbildung für alle Kinder. Alle Staaten müssen sich anstrengen, damit dieses Millenniums-Entwicklungsziel erreicht wird“, erklärte Dietrich Garlichs, Geschäftsführer von UNICEF Deutschland. UNICEF ruft auch Konsumenten in den Industrieländern dazu auf, beim Kauf von Importprodukten wie Kaffee, Kakao und Tee gezielt darauf zu achten, ob die Unternehmen Maßnahmen getroffen haben, dass keine Kinder bei der Ernte oder Verarbeitung der Produkte ausgebeutet wurden.

Kinderarbeit in der Landwirtschaft hat eine lange Tradition. Gleichzeitig ist es schwierig, zuverlässige Informationen dazu zu bekommen. Vor allem in den so genannten Entwicklungsländern werden Betriebe und Plantagen kaum kontrolliert – auch wenn der Einsatz

von Kindern gesetzlich verboten ist. Kinder, die in Familienbetrieben arbeiten, werden oft übersehen, da man davon ausgeht, dass sie einfach nur ihren Eltern helfen. In der Türkei sind schätzungsweise 35 bis 40 Prozent der 800.000 bis 1,2 Millionen ausländischen SaisonarbeiterInnen Kinder und Jugendliche. In Ägypten sind sogar 77 Prozent der schätzungsweise 1,47 Millionen KinderarbeiterInnen in der Landwirtschaft tätig.

Beispiele

Tee: In Indien verbringen viele Kinder von klein auf ihr Leben auf Teeplantagen. Solange sie jung sind, helfen sie ihren Eltern bei der Ernte, pflücken und sortieren Blätter und schleppen Körbe. Wenn sie etwa zwölf Jahre alt sind, bekommen sie ihren eigenen Korb und verdienen etwa die Hälfte eines erwachsenen Pflückers.

Kakao: Nach neuen Untersuchungen sind allein in Kamerun, Elfenbeinküste, Ghana und Nigeria rund 145.000 Kinder auf 1.500 Kakaoplantagen damit beschäftigt, mit Macheten die Felder frei zu schlagen. Weitere 153.000 Kinder werden eingesetzt, um Un-

kraut- und Insektengifte zu sprühen. Vielfach dauern ihre Arbeitstage zehn bis zwölf Stunden. Um die Kinder zu disziplinieren, werden sie häufig geschlagen oder erhalten nichts zu essen.

Kaffee: Auf Kaffeeplantagen in Tansania liegt das Durchschnittsalter der Kinderarbeiter bei zehn bis 13 Jahren, die meisten davon sind Mädchen.

Baumwolle: In Indien arbeiten etwa 450.000 Kinder im Alter von sechs bis 14 Jahren auf den Baumwollfeldern – insbesondere im Bundesstaat Andhra Pradesh, wo 65 Prozent der indischen Baumwollproduktion geerntet wird.

UNICEF, das Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen, hilft Kindern in den Entwicklungsländern und Krisengebieten. UNICEF sorgt dafür, dass Kinder in die Schule gehen können, medizinisch betreut werden, sauberes Trinkwasser erhalten sowie eine ausreichende Ernährung. UNICEF setzt sich weltweit dafür ein, Kinder vor Ausbeutung und Missbrauch zu schützen.

Quelle: UNICEF zum Welttag gegen Kinderarbeit am 12.6.07; www.unicef.de

Was Frauen fehlt

2,90 Euro – was stellen wir uns darunter vor? Klingt nicht viel – wenn man aber, was viele ÖsterreicherInnen noch tun, in die alte Währung umrechnet, sind das 40 Schilling. Und das ist die Differenz zwischen den durchschnittlichen Nettostundenlöhnen von Männern und Frauen in Vorarlberg.

2,90 Euro – das entspricht in etwa dem Preis eines Tagestickets für öffentliche Verkehrsmittel, von drei Litern Benzin, einem Bier im Restaurant oder zwei belegten Brötchen...

Über einen achtstündigen Arbeitstag gerechnet, verdienen Männer um 23,20 Euro (also früher: 320 Schilling) mehr als Frauen. Sie können um dieses Geld ein Herrenhemd kaufen, zu zweit oder dritt ins Kino gehen, vier Taschenbücher erstehen oder einen Holzbausatz für ihren Jüngsten.

Nehmen wir eine Arbeitswoche, dann haben Männer durchschnittlich 116 Euro – sprich fast 1.600 Schilling – mehr zur Verfügung. Dafür bekommt man eine Markenjeans oder eine Sportjacke, zwei Abo-Monate im Fitness-Studio, einen DVD-Player...

Man muss nun nicht mehr Arbeitsmonate oder Arbeitsjahre heranziehen – die Kluft zwischen Männer-

und Fraueneinkommen ist mit 34 Prozent groß – zu groß.

Natürlich wissen wir um die Gründe: Noch immer sind Frauen in manchen Bildungsbereichen und auch in der betrieblichen Weiterqualifikation benachteiligt. Frauen wählen nach wie vor frauenspezifische Berufe und Branchen, die traditionell schlechtere Lohnbedingungen aufweisen. Frauen haben selten kontinuierliche Berufslaufbahnen, weil sie der Kinder wegen eine Zeitlang zu Hause bleiben, und nicht wenige von ihnen sind teilzeitbeschäftigt.

Allerdings: Vergleicht man nur die vollbeschäftigten Männer und Frauen in Vorarlberg, geht die Einkommensschere noch weiter auseinander: von 6,90 auf 11,30 Euro, d.h. die Stundenlohndifferenz beträgt dann 4,40 Euro!

Jedenfalls, wenn man, wie etliche österreichische Medien in den letzten Tagen vorgerechnet haben, einen 15-Jahre-Zeitraum heranzieht, summieren sich die Einkommensunterschiede auf einiges über 100.000 Euro – was dem Wert eines Fertigteileinfamilienhauses entspricht. Das müsste insbesondere den Vorarlbergerinnen zu denken geben.

Irene Dyk

Institut für Gesellschafts- und Sozialpolitik

Erstausgabe in Aktion, Oktober 2006. Nachdruck mit freundlicher Genehmigung der Autorin.

Förderrichtlinie zur 24-Stunden-Betreuung

Sozialminister Erwin Buchinger hat am 19. Juni im Bundesbehindertenbeirat die Richtlinien zur Unterstützung der 24-Stunden-Betreuung präsentiert. Die Förderrichtlinie tritt mit 1. Juli in Kraft und ist bis zu 31. Dezember befristet. Die Förderansuchen können beim Bundessozialamt eingebracht werden.

Die Regelung der 24-Stunden-Betreuung sieht Buchinger als einen ersten wichtigen Mosaikstein in seinem Vorhaben einer Neugestaltung der Pflegeangebote in Österreich. In einem weiteren Schritt gelte es, gemeinsam mit Bund, Ländern und Gemeinden einheitliche Qualitätsstandards zu erarbeiten und das Angebot an Betreuungseinrichtungen- und -formen weiter auszubauen. Aber auch die wichtige Frage der

künftigen Finanzierung der gesamten Pflegelandschaft in Österreich müsse gemeinsam thematisiert werden, erklärte der Sozialminister.

Allgemeine Voraussetzungen

Zum Zweck der Unterstützung der 24-Stunden-Betreuung im Sinne des Hausbetreuungsgesetzes können aus dem Unterstützungsfonds für Menschen mit Behinderung Zuwendungen an pflegebedürftige Personen oder deren Angehörige gewährt werden.

Allgemeine Voraussetzungen sind das Vorliegen eines Betreuungsverhältnisses im Sinne des § 1 Abs. 1 des Hausbetreuungsgesetzes, ein Anspruch auf Pflegegeld zumindest in Höhe der Stufe 3 nach dem Bundespflegegeldgesetz oder einem Landespflegegeldgesetz sowie die Notwendigkeit einer 24-Stunden-Betreuung. Bei BezieherInnen von Pflegegeld ab der Stufe 5 wird in der Regel von der Notwendigkeit einer solchen Betreuung ausgegangen. Bei Beziehern/Bezieherinnen von Pflegegeld der Stufen 3 und 4 ist die

Notwendigkeit einer 24-Stunden-Betreuung durch eine begründete (fach)ärztliche Bestätigung oder durch eine begründete Bestätigung anderer zur Beurteilung des Pflegebedarfs berufener ExpertInnen nachzuweisen.

Das Betreuungsverhältnis kann in verschiedenen Formen bestehen: Entweder es wird ein Dienstverhältnis mit der pflegebedürftigen Person oder einer/einem Angehörigen begründet oder es kommt zum Abschluss eines Vertrages dieser Personen mit einem gemeinnützigen Anbieter oder die Betreuungskräfte sind selbstständig erwerbstätig.

Finanzielle Zuwendungen

Bei der Beschäftigung von zwei unselbstständigen Betreuungskräften zu der gemäß Hausbetreuungsgesetz höchst zulässigen Arbeitszeit beträgt die Zuwendung 800 Euro monatlich, zwölf Mal jährlich. Liegt nur ein Beschäftigungsverhältnis vor, beträgt die Zuwendung 400 Euro monatlich. Für den Fall, dass die vereinbarte Arbeitszeit geringer ist, wird die Zuwendung entsprechend aliquotiert. Im Falle der Beschäftigung zweier selbstständiger Betreuungskräfte beträgt die Zuwendung auf der Basis einer monatlichen Beitragsgrundlage von jeweils mindestens 537,78 Euro 225 Euro. Für nur eine selbstständig erwerbstätige Betreuungskraft kann eine Zuwendung in Höhe von 112,50 Euro monatlich geleistet werden. Die Einsatzzeiten müssen in beiden Fällen das im Hausbetreuungsgesetz genannte Ausmaß erreichen.

Besteht für die Betreuungskräfte in einem anderen EU-Mitgliedsstaat eine entsprechende Sozialversicherung und wird ein Nachweis darüber erbracht, kann eine Zuwendung in Höhe der geleisteten Beiträge, für zwei Betreuungskräfte maximal in Höhe von 225 Euro, bei nur einer Betreuungskraft von maximal 112,50 Euro, gewährt werden. Die Einsatzzeiten müssen wiederum in beiden Fällen das im Hausbetreuungsgesetz genannte Ausmaß erreichen.

Die Ansuchen auf Gewährung einer Zuwendung sind nach Möglichkeit vor Beginn des Betreuungsverhältnisses oder unmittelbar danach einzubringen. Auf die Gewährung einer Zuwendung besteht kein Rechtsanspruch.

Einkommen und Vermögen

Eine Zuwendung im Sinne dieser Richtlinien wird gewährt, wenn das monatliche Netto-Gesamteinkommen der pflegebedürftigen Person einen Betrag von 2.500 Euro nicht übersteigt. Diese Einkommensgrenze erhöht sich für jede/n unterhaltsberechtigten An-

gehörige/n um 400 Euro, für eine/n behinderte/n unterhaltsberechtigten Angehörigen/n um 600 Euro. Als Einkommen ist grundsätzlich jede regelmäßig zufließende Geldleistung anzusehen. Staatliche Transferleistungen wie das Pflegegeld, Familien- und Studienbeihilfen oder das Kinderbetreuungsgeld werden jedoch nicht zum anrechenbaren Einkommen gezählt.

Die Zuwendung wird nur insoweit gewährt, als die pflegebedürftige Person über kein verwertbares Vermögen verfügt, um die Kosten einer 24-Stunden-Betreuung tragen zu können. Vermögen in Form von Bargeld oder Bankguthaben bleibt dabei bis zu einem Betrag von 5.000 Euro unberücksichtigt. Darüber hinausgehendes Vermögen muss von den Betroffenen verwertet werden. Erscheint den Behörden die Verwertung des Vermögens dem/der Pflegebedürftigen nicht zumutbar, werden die Erträge bei der Berechnung des Einkommens berücksichtigt. Ein Eigenheim bzw. eine Eigentumswohnung, „die der Befriedigung des angemessenen Wohnbedürfnisses des Pflegebedürftigen dient“, bleibt unberücksichtigt. (Gegen die Vermögensanrechnung gab es allerdings breiten Widerstand, zu Redaktionsschluss war die Diskussion noch im Laufen.)

Ansuchen auf Gewährung einer Zuwendung gemäß § 21b des Bundespflegegeldgesetzes sind beim Bundessozialamt einzubringen. Auch bei den Ländern als Sozialhilfeträger können derartige Ansuchen eingereicht werden. Zur Sicherung der Qualität in der häuslichen Betreuung können geeignete Maßnahmen, etwa Information und Beratung in Form eines Hausbesuches insbesondere durch Pflegefachkräfte, vorgesehen werden. Umfassende Informationen über die Richtlinie und die Antragsstellung sind im Internet auf der Seite www.pflegedaheim.at bereitgestellt.

Wer profitiert?

Laut Sozialministerium dürfte nur etwa jede/r Zehnte der 140.000 Pflegegeld-BezieherInnen der Stufen drei bis sieben diese Förderung tatsächlich erhalten, da sie an eine Rund-um-die-Uhr-Betreuung gekoppelt ist. "Viele der Pflegegeld-Stufenbezieher der Stufe drei und vier werden ja keinen Bedarf an der 24-Stunden-Betreuung haben. Denn diese Betreuung werden hauptsächlich Demenzkranke benötigen," so Sozialminister Buchinger gegenüber dem ORF. Er schätzt, dass zwischen 10.000 und 15.000 Personen einen Anspruch auf diese Förderung haben könnten.

Quellen: www.bmsg.at, 19.06.2007; oe1.orf.at/inforadio, 14.06.2007

Qualitätsfachbuch für die Sozialarbeit in Österreich

In der Publikation „Sozialer Sektor im Wandel. Zur Qualitätsdebatte und Beauftragung von Sozialer Arbeit“ kommen über dreißig AutorInnen – PraktikerInnen, WissenschaftlerInnen und VertreterInnen beauftragender Stellen – zu Wort. Sie beleuchten die historische Entwicklung sowie die politisch-rechtlichen Rahmenbedingungen der Sozialarbeit und Sozialwirtschaft. Weiters werden grundsätzliche Überlegungen zur Praxis der Sozialarbeit und zur Qualitätsdiskussion angestellt. Philosophische und ethische Diskussionbeiträge runden das Fachbuch ab.

Die Publikation ist ein Endprodukt der EntwicklungspartnerInnenschaft „Donau – Quality in Inclusion“, die sich in den letzten Jahren mit der Entwicklung von Qualitätskriterien in der Sozialarbeit befasste. Sowohl MitarbeiterInnen des Projekts als auch VertreterInnen der operativen und der strategischen Partner lieferten Beiträge zu diesem Buch.

Ziel der EntwicklungspartnerInnenschaft „Donau“ war es, Qualitätskriterien für den Bereich Sozialarbeit zu erarbeiten, um Grundlagen für Ausschreibungen nach dem BestbieterInnen-Prinzip zu erstellen. Dies geschieht anhand einzelner Handlungsfelder. Ein weiteres Thema war die Bedeutung des Vergaberechts für soziale Organisationen. Gesamtkoordination und finanzielle Verantwortung lagen bei der Fachhochschule St. Pölten. Mitgearbeitet haben außerdem die Fachhochschulen Wien und Oberösterreich.

Das Buch besteht aus vier Teilen. Der erste trägt den Titel „Politische und rechtliche Rahmenbedingungen“. Themen sind unter anderem der Strukturwandel in der Sozialarbeit, die fortschreitende Ökonomisierung, die Handhabung der Auftragsvergabe in der EU und deren Bedeutung für die Österreichische Sozialarbeit sowie die Genderfrage in diesem Berufsfeld. Auch wird der vieldiskutierte Begriff Sozialwirtschaft definiert.

Im zweiten Teil des Fachbuchs werden grundsätzliche Überlegungen zur Qualitätsdiskussion angestellt. So finden sich hier beispielsweise Erfahrungen mit der Qualitätsentwicklung bei der Arbeit mit Berliner Jugendlichen und Schlussfolgerungen daraus. Der Wandel des Selbstbildes der Sozialarbeit in der Fachzeitschrift „SIÖ“ – Sozialarbeit in Österreich – wird beobachtet und „Soziale Zahlen“ beziehungsweise die Messbarkeit in der Sozialarbeit werden in Frage gestellt. Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit der Praxis der Sozialen Arbeit und im vierten Teil wird abschließend ein philosophischer und ethischer Blick

auf die Bereiche Sozialarbeit und Sozialwirtschaft geworfen.

*EQUAL-EntwicklungspartnerInnenschaft Donau – Quality in Inclusion (Hg.):
Sozialer Sektor im Wandel. Zur Qualitätsdebatte und Beauftragung von Sozialer Arbeit
edition pro mente, Linz 2007
Das Fachbuch wird kostenlos abgegeben.
Kontakt: office@donau-quality.at*

Aktuelle Tendenzen in den internationalen Finanzbeziehungen

Der 8. WEED-Schuldenreport liefert einen kritischen Beitrag zur Diskussion der aktuellen weltwirtschaftlichen Trends und der damit einhergehenden machtpolitischen Umbrüche. In Fortsetzung der Tradition der vorherigen Schuldenreporte werden im ersten Kapitel („Wer von Armut redet, kann von Reichtum nicht schweigen“) wichtige internationale Statistiken, Fakten und Trends im Überblick präsentiert und in den Kontext der strukturellen Entwicklung des internationalen Finanzsystems gestellt. Im zweiten Kapitel wird eine gründliche Bestandsaufnahme des internationalen Schuldenmanagements vorgenommen, inklusive eines genauen Blicks auf die Ergebnisse der großmundig verabschiedeten Schuldenerlasse der vergangenen Dekade. Im dritten Kapitel folgt eine kritische Einschätzung der Rolle Deutschlands als Gläubiger. Die Verschiebungen in den internationalen Gläubiger-Schuldner-Beziehungen werden im vierten Kapitel anhand der Krise des IWF und dem Aufkommen „Neuer Geber“ wie China, Venezuela und Indien genauer analysiert. Mit dem fünften Kapitel soll ein Beitrag zur stärkeren Verknüpfung von Umwelt- und Schuldendiskussion geleistet werden.

*Daniela Setton, Peter Wahl, Jürgen Kaiser:
WEED Schuldenreport 2007
Berlin 2006, 98 Seiten
EUR 7,00 zzgl. Versandkosten
Zu bestellen per e-mail an:
weed@weed-online.org*

Das Recht der Sozialwirtschaft

Die österreichische Sozialwirtschaft befindet sich im Umbruch und unter Druck. Soziale Dienstleistungen der Beratung, Betreuung und Pflege werden kaum noch durch Subventionen, sondern zunehmend über komplexe Leistungsverträge und Tagsatzvereinbarungen finanziert. Sozialwirtschaftliche Unternehmen

stehen im regulierten Wettbewerb. Sie müssen ihre Stellung auf den Sozialmärkten zwischen dem gemeinschaftsrechtlichen Wettbewerbsrecht und der EU-Dienstleistungs-Richtlinie einerseits und dem Vergaberecht andererseits behaupten. Bestimmungen des Vereins-, Arbeits-, Gesellschafts- und Unternehmensrechts beschränken ihren Handlungsspielraum, während sozialrechtliche Materien wie das Heimaufenthalts- und Heimrecht die hilfebedürftigen Personen in verstärktem Maße in ihrer Rolle als Konsumenten schützen.

Im Kontext dieser Entwicklung richtet sich das vorliegende Handbuch an PraktikerInnen in Leitungs- und Geschäftsführungspositionen. Es stellt die für das Management sozialwirtschaftlicher Unternehmen bedeutsamsten Rechtsbereiche in systematischer Form dar.

Nikolaus Dimmel:

Das Recht der Sozialwirtschaft

NWV 2007, 314 Seiten, EUR 34,80

Prekarisierung und Flexibilisierung im kulturellen Sektor

Gängige Schlagwörter wie Creative Industries, Ich-AGs und Kulturmanagement(-Lehrgänge) verweisen auf ein scheinbar unendliches Wachstumspotenzial und flexible Lösungsmöglichkeiten im Kulturbereich. Die Realität sieht jedoch oftmals anders aus, so sind Beschäftigungsverhältnisse am Rande des oder unter dem Existenzminimum, permanentes Job-Hopping von einem Projekt zum nächsten, Steh- und Wartezeiten ohne Anspruch auf Arbeitslosengeld, aber auch ehrenamtlich verrichtete Arbeit die Lebens- und Arbeitsrealität in diesem Feld. Flexibilisierung und Prekarisierung sind beides Schlagwörter, welche für verschiedenste gesellschaftliche Veränderungen herangezogen werden.

Flexible@Art ist ein transdisziplinäres Forschungsprojekt der Kunstuniversität Linz mit zahlreichen ProjektpartnerInnen. Das Projekt beschäftigt sich mit Prekarisierungs- und Flexibilisierungstendenzen im kulturellen, künstlerischen Sektor und darüber hinaus. Die Publikation „Flexart – flexible@art“ ist das Ergebnis einer transdisziplinären, kollaborativen Textproduktion. Die ProjektpartnerInnen arbeiteten in einer WIKI-Web-Plattform an Text und Visualisierung.

*Kunstuniversität Linz (Hg.): Flexart – flexible@art
Linz 2007. Bezug: Kunstuniversität Linz; Hauptplatz
8, 4010 Linz*

Bildungschancen in Österreich

Obwohl es in den vergangenen Jahrzehnten zahlreiche Verbesserungen für bildungsmäßig benachteiligte Bevölkerungsgruppen gegeben hat, bewirken auch noch zu Beginn des 21. Jahrhunderts Einflussfaktoren wie das Geburtsland, der Wohnort und die Familienzugehörigkeit massive Unterschiede in Hinblick auf die Chancen, höhere Qualifikationen erwerben zu können. Die Untersuchung der am Bildungssektor bevorzugten und benachteiligten Personengruppen ist ebenso wie die quantitative Analyse der aktuell bestehenden Disparitäten im Zugang zu den einzelnen Bildungseinrichtungen das Hauptziel der vorliegenden Arbeit. Im Rahmen dieses Bandes werden zunächst einige grundlegende Begriffe, Konzepte und Maßzahlen zur Darstellung der Bildungsbeteiligung und des Ausbildungsniveaus der Bevölkerung näher erörtert. Weiters dient ein Überblick über das österreichische Schulsystem als Grundlage für alle weiteren Analysen.

Im umfangreichen empirischen Teil dieses Bandes wird zunächst die Entwicklung der Bildungsstruktur der österreichischen Bevölkerung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nachgezeichnet und einem internationalen Vergleich unterzogen. Der darauf folgende Abschnitt widmet sich dann den wichtigsten Einflussfaktoren auf die Bildungschancen der Bevölkerung. Anhand der Ergebnisse der Volkszählung aus dem Jahr 2001 werden sowohl die Bedeutung des Wohnortes, des Geschlechts und des sozial-familiären Milieus auf die Bildungsbeteiligung der Kinder, Jugendlichen und Jungerwachsenen analysiert als auch die Bildungschancen von MigrantInnen näher untersucht. Da ungleiche regionale und soziodemographische Bildungschancen in weiterer Folge gravierende Auswirkungen auf die berufliche Positionierung und das Einkommen sowie das Risiko der Arbeitslosigkeit haben, dokumentiert ein abschließendes Kapitel die Zusammenhänge zwischen dem Ausbildungsniveau und der Erwerbsbeteiligung der Bevölkerung und rundet somit die Thematik des vorliegenden Bandes ab.

*Alexander Wisbauer: Bildungschancen in Österreich
am Beginn des 21. Jahrhunderts*

*Eine Analyse der räumlichen und soziodemographischen
Einflussfaktoren auf die Bildungsbeteiligung
der Bevölkerung*

*Beiträge zur Bevölkerungs- und Sozialgeographie
Band 10*

Wien 2006, 130 Seiten, EUR 10,-

Bestellung: karin.mayer@univie.ac.at

Ganz unten. Die Entdeckung des Elends

Wien, Berlin, London, Paris, New York

Den Darstellungen des Elends im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert hat das Wien Museum seine neue Ausstellung gewidmet. Es geht um die dunklen, verborgenen Zonen, die Schattenseiten der Großstadt. Gezeigt werden Beispiele einflussreicher Sozialreportagen und künstlerischer Darstellungen: Etwa Grafikzyklen von Käthe Kollwitz und Heinrich Zille, eine Dokumentation der Wohnverhältnisse in Berlin, aber auch Reportagen des jüdischen Elends in Wien von Bruno Frei sowie ein 1890 veröffentlichter Fotobericht über Wohnungslose in New York.

Ort: Wien Museum Karlsplatz, 1040 Wien, Karlsplatz
Termin: Die Ausstellung ist bis 28. Oktober täglich außer Montag von 9.00 bis 18.00 Uhr geöffnet.
Information: www.wienmuseum.at

Berufliche Bildung unter Reformdruck

Ob fehlende Ausbildungsplätze, Diskussionen über eine Modularisierung der Ausbildung oder Zusammenlegung von Berufen zu "Berufsfamilien", ob "Warteschleifen"- oder Altbewerber-Problematik, ob Neuausrichtung durch Europäische und Nationale Qualifikationsrahmen oder wachsende Konkurrenz durch Hochschul-Abschlüsse wie den Bachelor: Das bewährte System der beruflichen Bildung gerät zurzeit an vielen Fronten unter (Reform-)Druck. Wohin soll, wohin wird sich die berufliche Bildung entwickeln? Antworten auf diese vielfältigen Herausforderungen wird der 5. Fachkongress des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) geben, der unter dem Motto "Zukunft berufliche Bildung: Potenziale mobilisieren - Veränderungen gestalten" steht.

Termin und Ort: 12. - 14. September 2007, Düsseldorf
Information: <http://www.bibb.de/fachkongress>

Health in All Policies – Gesundheit in allen Politikfeldern

10. Wissenschaftliche Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Public Health

Die gesundheitspolitischen Herausforderungen der nächsten Jahrzehnte – etwa neue kostenintensive diagnostische und therapeutische Angebote und die Alterung der Bevölkerung – können immer weniger mit den bisherigen Programmen und Instrumenten bewältigt werden. Neue Strategien wie der in Finnland entwickelte Ansatz „Health in All Policies (HiAP)“ zielen auf eine nachhaltige Stärkung der Gesundheitsdeterminanten durch das Zusammenwirken aller relevanten Politikfelder. Ziele sind die bevölkerungsweite Verbesserung der Gesundheit, die Verringerung sozialer Ungleichheit und eine deutliche Reduktion der Krankheitslast. Die Tagung setzt sich mit den Möglichkeiten und Grenzen einer sektorenübergreifenden Gesundheitspolitik in Österreich auseinander.

Termin und Ort: 20. - 21. September 2007, Johannes Kepler Universität Linz
Information: www.oeph.at; www.oegkk.at/wissenschaft
Anmeldung: Simone Madlmayr, OÖ Gebietskrankenkasse, Gruberstraße 77, 4021 Linz
 Tel. 0732/7807-3221; Fax: DW 663221; Mail: simone.madlmayr@oegkk.at

Nachbarschaftsbeziehungen

Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie (ÖGS) 2007

Unter dem Titel "Nachbarschaftsbeziehungen" soll die Beziehung der Soziologie zu ihren Nachbardisziplinen erörtert werden. Gleichzeitig bietet diese Ausrichtung des Kongresses auch die Möglichkeit, die Beziehung der österreichischen Soziologie zu jener in den Nachbarländern zu beleuchten. Auch hier gilt es zu fragen, welche Möglichkeiten der Zusammenarbeit es angesichts gemeinsamer/ähnlicher Problemlagen gibt.

Termin: 25. - 27. September 2007
Ort: Universität Graz, Universitätsplatz 3, 8010 Graz
Information: www.oegs.ac.at

KONTRASTE

Presse- und Informationsdienst für Sozialpolitik

Erscheinungsort Linz, P.b.b. Verlagspostamt Linz.
Wenn unzustellbar, zurück an die Redaktion KONTRASTE:
Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Gesellschafts-
und Sozialpolitik, Altenbergerstr. 69, 4040 Linz

Herausgeber, Medieninhaber, Verleger:

Sozialwissenschaftliche Vereinigung, mit Unterstützung der Universität
Linz, Institut für Gesellschafts- und Sozialpolitik

Erscheinungsweise:

10 Ausgaben pro Jahr

Redaktionsadresse:

KONTRASTE: Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Gesellschafts-
und Sozialpolitik, Altenbergerstr. 69, 4040 Linz

Tel.: 0732/2468-7168

Mail: hansjoerg.seckauer@jku.at

Web: <http://www.gespol.jku.at/> Menüpunkt Kontraste

Abo-service, Sekretariat: Irene Auinger, Tel.: 0732/2468-7161

Fax DW 7172 Mail: irene.auinger@jku.at

Redaktionsteam:

Mag. Hansjörg Seckauer, Dr. Christine
Stelzer-Orthofer, Mag. Susanna Rothmayer,
Mag. Bettina Leibetseder, Mag. Angela
Wegscheider

Wir freuen uns über zugesandte Manuskripte,
die Redaktion behält sich jedoch das Recht
auf Kürzung und Entscheidung über die Veröf-
fentlichung vor. Redaktionsschluss ist jeweils
der 20. des Vormonats. Namentlich gekenn-
zeichnete Beiträge können, müssen aber nicht
die Meinung der Redaktion wiedergeben.

Wissenschaftliche Beratung:

Univ. Prof. Dr. Josef Weidenholzer

Univ. Prof. Dr. Irene Dyk-Ploss

a.Univ. Prof. Dr. Evelyn Schuster

Lektorat; Satz:

Mag. Hansjörg Seckauer

Grafisches Konzept:

Mag. Gerti Plöchl

Kontraste finanzieren sich fast ausschließlich aus Abonnements und
Mitgliedsbeiträgen: Jahresabo EUR 65,40; Halbjahresabo EUR 32,70;
StudentInnen, Arbeitslose und PensionistInnen EUR 36,30;
Gratis Probeabo für drei Monate
Alle Preise inklusive Versand. Einzelheft EUR 5,45 exkl. Versand.
Kündigung bis einen Monat vor Ablauf möglich.

Bankverbindung:

Sparkasse OÖ, BLZ 20320, Kontonr. 7500-002453