

Berufsausbildungsassistenz – Ein Weg zur Partizipation benachteiligter jugendlicher Berufseinsteiger/innen am allgemeinen Arbeitsmarkt.

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades
einer Magistra der Philosophie

an der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Claudia GRUBER, Bakk. phil.

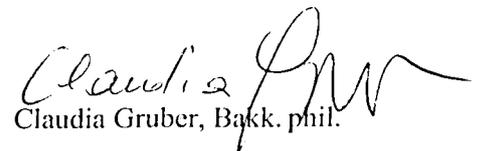
am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft
Begutachter: Ass.-Prof. Mag.rer.nat. Dr.phil. Doz. Arno Heimgartner

Graz, 2008

Bestätigung der eigenhändigen Verfassung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benutzt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Graz, im August 2008


Claudia Gruber, Bakk. phil.

Dankesworte

Ein großes Dankeschön gilt all jenen, welche, direkt oder indirekt, zur Entstehung dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Mein besonderer Dank ergeht an:

Herrn Ass.-Prof. Mag. Dr. Doz. Arno Heimgartner, für sein höchst professionelles, engagiertes und aufmerksames Wirken als Betreuer für diese Masterarbeit,

Herrn Mag. Rudolf Rux sowie dem Team der Berufsausbildungsassistenz der Lebenshilfe Graz und Umgebung – Voitsberg,

Den Arbeitgeberinnen/-gebern und integrativen Lehrlingen, welche sich zur Teilnahme an der Befragung zur Berufsausbildungsassistenz bereit erklärt haben,

Frau MMag. Eva Heckl und Herrn Dr. Karl Wiczorek von KMU FORSCHUNG AUSTRIA, für ihre Zustimmung, im Rahmen der Masterarbeit auf bisher noch nicht publiziertes Datenmaterial aus der Evaluierung der integrativen Berufsausbildung (2008) zurückgreifen zu dürfen

et finalement moi-même.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	VI
Abbildungsverzeichnis	VII
Tabellenverzeichnis	VIII
1. Vorwort	1
A. SOZIALPÄDAGOGISCHER BEZUGSRAHMEN FÜR DIE BERUFSAUSBILDUNGSASSISTENZ	4
2. Basisinformationen zur Integrativen Berufsausbildung und Berufsausbildungsassistenz	4
3. Begriffsdefinitionen	6
3.1 Definitionen für die Begriffe „Jugendliche/r“ und „Jugend“	6
3.2 Definitionen für „Benachteiligung“ bzw. „Benachteiligte Jugendliche“	9
4. Jugend im Kontext von Arbeit und Beruf	9
4.1 Arbeit im Spannungsfeld von Individualisierung und Pluralisierung	13
4.2 Jugendarbeit im Spannungsfeld von Individualisierung und Pluralisierung	17
4.3 Entwertung der Jugend als Entwicklungsmoratorium	18
4.3.1 Übergangsregimes und ihre Bedeutung für alternative Entwicklungsräume	22
4.4 Partizipation	24
5. Sozialpädagogische Betrachtungen zu Arbeit als Entwicklungsraum des Jugendalters	28
5.1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter	28
5.2 Einflüsse der Arbeit auf eine erfolgreiche Entwicklung in der Adoleszenz	31
5.2.1 Personale Orientierungen: Stabilisierung eines positiven Verhältnisses zu sich selbst und Herausbildung einer positiven Leistungsidentität in Schule und Beruf	37
5.2.2 Interpersonale Orientierungen: Transformation des Eltern-Kind-Verhältnisses und Transformation der Beziehungen zu Gleichaltrigen	39
5.2.2.1 Loslösung von den Eltern	39
5.2.2.2 Transformation der Peer-Beziehung	42
5.2.3 Kultur und Gesellschaft: Initiation in die Kultur und Integration in die Gesellschaft	44

5.3	Berufswahl – Wie kommen Jugendliche zu ihren Entscheidungen?	46
6.	Jugendliche Berufseinsteiger/innen und ihre aktuelle Situation am Arbeitsmarkt	57
6.1	Zahlen und Fakten zur Jugendarbeitslosigkeit in Österreich	59
6.2	Lehrlingsausbildung: Zahlen und Fakten zu Lehrlingen und Unternehmen	65
6.2.1	Lehrstellenmarkt aus Sicht der lehrstellensuchenden Jugendlichen	65
6.2.2	Lehrstellenmarkt aus betrieblicher Perspektive	66
6.2.3	Aspekte zur Lehrlingsauswahl	68
6.2.4	Motive für die Ausbildung von Lehrlingen	70
7.	Resümee	72
B.	BESCHREIBUNG DER DIENSTLEISTUNG DER BERUFSAUSBILDUNGSASSISTENZ	75
8.	Rahmenbedingungen der Berufsausbildungsassistenz	76
8.1	Duale Lehrausbildung	76
8.2	Integrative Berufsausbildung	77
8.2.1	Fakten und Zahlen zur Integrativen Berufsausbildung in Österreich	79
8.3	Gesetzliche Grundlagen	87
8.3.1	Problembereiche der Novelle Integrative Berufsausbildung zum Berufsausbildungsgesetz	89
8.4	Zielgruppe und Zugangsbestimmungen	91
8.5	Clearing	99
8.6	Organisation der Berufsausbildungsassistenz	101
9.	Durchführung der Berufsausbildungsassistenz	104
9.1	Zentrale behördliche Kooperationspartner/innen der Berufsausbildungsassistenz	105
9.1.1	BAS-Schnittstellenbereiche mit der Wirtschaftskammer Österreich – Lehrlingsstelle	105
9.1.2	BAS-Schnittstellenbereiche mit dem Arbeitsmarktservice (AMS)	107
9.1.3	BAS-Schnittstellenbereiche mit dem Bundessozialamt (BSB)	109
9.1.4	Landesberufsschulen	109
9.2	Ablauf der Berufsausbildungsassistenz	112
9.2.1	Kernprozesse vor Beginn des Ausbildungsverhältnisses	114
9.2.1.1	Beauftragung	114
9.2.1.2	Beratungsgespräche für Betriebe, Jugendliche und deren Erziehungsberechtigten	116
9.2.1.3	Behördliche Vorarbeiten	118
9.2.1.4	Erstellung und Unterfertigung des Lehr- bzw. Ausbildungsvertrages	119
9.2.2	Kernprozesse während des Ausbildungs- oder Lehrverhältnisses	122
9.2.2.1	Koordination der betrieblichen Förderung	122
9.2.2.2	Organisation des Berufsschulbesuches	123

9.2.2.3	Organisation und Koordination der Lernbetreuung	127
9.2.2.4	Ausbildungswechsel in eine andere Lehrform	130
9.2.2.5	Laufende Begleitung der integrativen Lehrlinge	131
9.2.2.6	Laufende Beratung der Betriebe	132
9.2.2.7	Vorbereitung auf die Lehr- bzw. Abschlussprüfung	134
9.2.3	Laufende Tätigkeiten	135
9.2.3.1	Dokumentation	135
9.2.3.2	Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung	136
9.3	Qualifikationsprofil der Berufsausbildungsassistenz	137
9.3.1	Zielgruppenbezogene Anforderungen	137
9.3.2	Unternehmens- und förderungsbezogene Anforderungen	139
9.3.3	Persönliche Anforderungen	141
9.3.4	Fortbildung und Qualitätsmanagement	142
9.4	Sozialpädagogische Herausforderungen für die Berufsausbildungsassistenz in der beruflichen Ausbildung benachteiligter Jugendlicher	143
9.4.1	Lehrabbruch	144
9.4.2	Fehlende Bildungsgrundlagen	145
9.4.3	Mangelnde Ausbildungsreife und Schlüsselqualifikationen	147
9.5	Methodische Handlungskompetenzen der Berufsausbildungsassistenz in der Lehrlingsausbildung	150
9.5.1	Grundlegende Voraussetzungen der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz	150
9.5.2	Methoden der Sozialen Arbeit in der Berufsausbildungsassistenz	152
9.5.2.1	Sozialpädagogische Beratung	153
9.5.2.2	Klientinnen/Klientenzentrierte Gesprächsführung	154
9.5.2.3	Multiperspektivische Fallarbeit	156
9.5.2.4	Mediation	157
9.5.2.5	Empowerment	160
9.5.2.6	Supervision	162
C.	EMPIRISCHER TEIL	164
10.	Forschungsfragen	164
11.	Untersuchungsdesign	166
11.1	Untersuchungsmethoden	168
11.1.1	Halbstrukturierter Fragebogen	168
11.1.2	Expertinneninterview	169
11.2	Stichproben	171
11.2.1	Integrative Lehrlinge und ihre Arbeitgeber/innen	171
11.2.2	Berufsausbildungsassistenz	172
11.3	Untersuchungsablauf	173
11.3.1	Befragung der integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen	173
11.3.2	Expertinneninterview mit den Berufsausbildungsassistentinnen	175
11.4	Auswertung der Ergebnisse	175
12.	Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	177

12.1	Verteilung der Lehrberufe und Betriebssegmente in der Stichprobe	177
12.1.1	Verteilung der Lehrberufe im Sample nach Geschlecht	177
12.1.2	Größe der befragten Betriebe	179
12.2	Berufsausbildungsassistenz als arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahme	180
12.2.1	Assoziationen der befragten integrativen Lehrlinge zur Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz	181
12.2.2	Beitrag der Berufsausbildungsassistenz zu einer erfolgreichen Berufsausbildung	182
12.2.2.1	Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Lehre	183
12.2.2.2	Bewertung des Beitrages der Berufsausbildungsassistenz zu einer erfolgreichen Lehre	186
12.2.3	Leistungen der Berufsausbildungsassistenz	190
12.2.3.1	In Anspruch genommene Leistungen der Berufsausbildungsassistenz	190
12.2.3.2	Bewertung der in Anspruch genommenen Leistungen der Berufsausbildungsassistenz	197
12.2.3.3	Gesamtzufriedenheit mit der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz	199
12.2.4	Nachhaltigkeit der Berufsausbildungsassistenz	200
12.3	Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen der Berufsausbildungsassistenz aus der Perspektive der befragten Berufsausbildungsassistentinnen	208
12.3.1	Persönliche Herausforderungen der befragten Berufsausbildungsassistentinnen/assistenten im Rahmen ihres Berufsbildes	214
12.4	Verbesserungsvorschläge zur Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, Lehrberechtigten und Berufsausbildungsassistentinnen	217
12.4.1	BAS Schnittstellen	218
12.4.1.1	Integrative Berufsausbildung	218
12.4.1.2	Berufsschulen, Behörden	219
12.4.2	Begleitung von Lehrlingen und Betrieben	220
12.4.2.1	Partizipation	220
12.4.2.2	Transparenz	221
12.4.2.3	Begleitungsstil	222
12.4.2.4	Inhalte der Arbeit mit den integrativen Lehrlingen	223
12.4.2.5	Zeitliche Struktur der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz	223
12.4.2.6	Wirksamkeit der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz	224
12.4.3	Rahmenbedingungen	225
12.4.3.1	Fördergeber	225
12.4.3.2	Träger	226
12.4.3.3	Qualifikation der Berufsausbildungsassistentinnen/assistenten	227
12.4.4	Lobby	227
12.5	Bedeutung von Arbeit für benachteiligte Jugendliche	228
12.5.1	Assoziationen zur Bedeutung von Arbeit	228
12.5.2	Motive der Berufs- und Betriebswahl	232
12.5.2.1	Berufswahlvorbilder	232
12.5.2.2	Faktoren der Lehrbetriebswahl	234
12.5.3	Wahrnehmungen zum Lehrstellen- bzw. Lehrlingsmangel	236
12.5.3.1	Betriebliche Situation bei der Lehrlingssuche	236
12.5.3.2	Wahrnehmung der Situation am Lehrstellenbewerber/innen-Markt aus betrieblicher Sicht	237
13.	Zusammenfassung der interpretierten Ergebnisse	240
13.1	Berufsausbildungsassistenz als arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahme	240

13.1.1	Assoziationen der befragten integrativen Lehrlinge zur Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz	240
13.1.2	Beitrag der Berufsausbildungsassistenz zu einer erfolgreichen Berufsausbildung aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, Arbeitgeber/innen sowie Berufsausbildungsassistentinnen	241
13.1.3	In Anspruch genommene Leistungen und deren Bewertung aus Perspektive der befragten integrativen Lehrlinge, Lehrberechtigten und Berufsausbildungsassistentinnen	242
13.1.4	Nachhaltigkeit der Berufsausbildungsassistenz	244
13.1.4.1	Partizipation am Arbeitsmarkt	244
13.1.4.2	Öffnung des Lehrstellenzuganges für benachteiligte Jugendliche	245
13.1.4.3	Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an die begleiteten integrativen Lehrlinge	247
13.2	Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen der Berufsausbildungsassistenz aus Perspektive der befragten Berufsausbildungsassistentinnen	247
13.3	Verbesserungsvorschläge zur Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz	250
13.3.1	Schnittstellen der Berufsausbildungsassistenz	250
13.3.2	Begleitung von Lehrlingen und Betrieben	251
13.3.3	Rahmenbedingungen	252
13.3.4	Lobby	253
13.4	Bedeutung von Arbeit für benachteiligte jugendliche Berufseinsteiger/innen	254
13.4.1	Assoziationen zur Bedeutung von Arbeit	254
13.4.2	Motive der Berufs- und Betriebswahl	254
13.4.3	Wahrnehmungen zum Lehrstellen- bzw. Lehrlingsmangel	255
14.	Fazit und Ausblick	256
15.	Literaturverzeichnis	261
16.	Anhang	267
16.1	Erhebungsinstrumentarien	267
16.1.1	Fragebogen zur Befragung der integrativen Lehrlinge	268
16.1.2	Fragebogen zur Befragung der Arbeitgeber/innen	281
16.1.3	Begleitinformation und Leitfaden zum Expertinneninterview mit der Berufsausbildungsassistenz	293
16.2	Codebäume	296
16.2.1	Codebaum zu den offenen Antworten der befragten integrativen Lehrlinge	296
16.2.2	Codebaum zu den offenen Antworten der befragten Lehrberechtigten	298
16.2.3	Codebaum zum Expertinneninterview mit den Berufsausbildungsassistentinnen	300
16.3	SPSS-Frequenztabelle	303
16.3.1	Bewertung der von integrativen Lehrlingen und ihren Lehrberechtigten in Anspruch genommenen Leistungen der Berufsausbildungsassistenz (U-Test von Mann-Whitney)	303
16.3.2	Bewertung der Gesamtzufriedenheit der integrativen Lehrlinge und ihrer Lehrberechtigten mit der Berufsausbildungsassistenz (U-Test von Mann-Whitney)	305

Abkürzungsverzeichnis

AIVG	Arbeitslosenversicherungsgesetz
AMS	Arbeitsmarktservice
ASO	Allgemeiner Sonderschullehrplan
ASVG	Allgemeines Sozialversicherungsgesetz
BAG	Berufsausbildungsgesetz
BAS	Berufsausbildungsassistenz / Berufsausbildungsassistent/in
BEinstG	Behinderteneinstellungsgesetz
BGBL	Bundesgesetzblatt
BMSK	Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz
Bzw.	Beziehungsweise
Circa	Circa
Etc.	Et cetera
IBA	Integrative Berufsausbildung
LAP	Lehrabschlussprüfung
ÖIF	Österreichisches Institut für Familienforschung
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
TQL	Teilqualifizierungsausbildung
U.v.m.	Und vieles mehr
WKO	Wirtschaftskammer Österreich
Z.B.	Zum Beispiel

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1: Entwicklungsaufgaben im Vergleich mit Lebensleitbildern</i>	35
<i>Abb. 2: Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz</i>	37
<i>Abb. 3: Vergleich der Bildungsstandards junger Menschen mit dem ihrer Eltern</i>	49
<i>Abb. 4: Beliebteste Berufsbilder Mädchen 2007</i>	52
<i>Abb. 5: Beliebteste Berufsbilder Knaben 2007</i>	53
<i>Abb. 6: Gründe für die Wahl des Ausbildungsbetriebes</i>	54
<i>Abb. 7: Berufsgruppenspezifische Motive für Berufs- und Betriebswahl</i>	56
<i>Abb. 8: Jugendarbeitslosenquote (JAQ) Österreich im EU-Vergleich von 1997 bis 2008</i>	60
<i>Abb. 9: Jugendarbeitslosenquote (JAQ) nach Geschlecht in Österreich von 2000 bis 2006</i>	61
<i>Abb. 10: Offene Lehrstellen nach Lehrberufen (Österreich), Stand Oktober 2006</i>	67
<i>Abb. 11: Lehrstellensuchende nach Lehrberufen (Österreich), Stand Oktober 2006</i>	68
<i>Abb. 12: Anzahl der integrativen Lehrstellen österreichweit, 2004 bis 2007</i>	80
<i>Abb. 13: Art der IBA nach Bundesländern und Lehrlingsanzahl, Stand 2007</i>	81
<i>Abb. 14: Ort der IBA nach Bundesländern und Anzahl der Lehrlinge, Stand 2007</i>	82
<i>Abb. 15: Top 12 Lehrberufe der IBA-Lehrlinge nach Lehrart u. Anteil der Lehrlinge in %</i>	84
<i>Abb. 16: Beliebteste Berufe der männlichen IBA-Lehrlinge</i>	86
<i>Abb. 17: Beliebteste Berufe der weiblichen IBA-Lehrlinge</i>	86
<i>Abb. 18: Zugang zur Integrativen Berufsausbildung</i>	93
<i>Abb. 19: Zielgruppenzugehörigkeit der IBA-Lehrlinge österreichweit, Stand 2007</i>	96
<i>Abb. 20: Verteilung der IBA-Lehrlinge nach Geschlecht und Alter österreichweit, Stand Dezember 2005</i>	97
<i>Abb. 21: Probleme der integrativen Lehrlinge österreichweit</i>	98
<i>Abb. 22: Trägerorganisation der BAS in Österreich, Stand Februar 2008</i>	103
<i>Abb. 23: Hauptaufgaben der Berufsausbildungsassistenz</i>	113
<i>Abb. 24: Prozess Beauftragung der Berufsausbildungsassistenz</i>	115
<i>Abb. 25: Prozess Beratung durch Berufsausbildungsassistenz beim Einstieg</i>	116
<i>Abb. 26: Prozess Erstellung und Unterfertigung Lehr- bzw. Ausbildungsvertrag</i>	119
<i>Abb. 27: Prozess Koordination betriebliche Förderung</i>	122
<i>Abb. 28: Prozess Organisation des Berufsschulbesuches</i>	123
<i>Abb. 29: Prozess Koordination Lernbetreuung</i>	128
<i>Abb. 30: Zusätzliche in Anspruch genommene Unterstützungsleistungen der integrativen Lehrlinge, Anteil der Lehrlinge in Prozent</i>	132
<i>Abb. 31: Einteilung der Schlüsselqualifikationen nach Archan/Tutschek 2002</i>	148
<i>Abb. 32: Verteilung der Selektionskriterien in Population und Sample</i>	172
<i>Abb. 33: Assoziationen der befragten integrativen Lehrlinge zur Berufsausbildungsassistenz</i>	181
<i>Abb. 34: Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Lehre</i>	183
<i>Abb. 35: Beitrag der Berufsausbildungsassistenz zu einer erfolgreichen Lehre</i>	186
<i>Abb. 36: Bewertung der von den befragten integrativen Lehrlingen und ihren Lehrberechtigten in Anspruch genommenen Leistungen der BAS nach Schulnoten</i>	197
<i>Abb. 37: Gesamtzufriedenheit der befragten integrativen Lehrlinge u. ihrer Arbeitgeber/innen mit der BAS nach Schulnoten</i>	199
<i>Abb. 38: Wahrnehmung der Funktionen von Arbeit in Anlehnung an Galuske (2002) durch die befragten integrativen Lehrlinge</i>	229
<i>Abb. 39: Wahrnehmung der Funktionen von Arbeit in Anlehnung an Galuske (2002) durch die befragten Arbeitgeber/innen</i>	230
<i>Abb. 40: Berufswahlvorbilder der befragten integrativen Lehrlinge</i>	233
<i>Abb. 41: Faktoren zur Betriebswahl der befragten integrativen Lehrlinge</i>	234
<i>Abb. 42: Schwierigkeit geeignete Lehrlinge zu finden</i>	237
<i>Abb. 43: Verfügbarkeit von Lehrstellenbewerberinnen/bewerbern aus Sicht der befragten Unternehmen</i>	238

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	<i>Jugendliche Arbeitslose Stmk. nach Bezirken und Geschlecht von 2003 bis 2006</i>	63
Tab. 2:	<i>Anteil arbeitslose Jugendliche an den Gesamtarbeitslosen der steirischen Arbeitsmarktbezirke von 2003 bis 2006</i>	64
Tab. 3:	<i>Auflistung der Trägerorganisationen der Berufsausbildungsassistenz österreichweit, Stand Februar 2008</i>	104
Tab. 4:	<i>Übersichtsmatrix zum Forschungsdesign</i>	167
Tab. 5:	<i>Verteilung der Berufsbilder innerhalb der Stichprobe</i>	177
Tab. 6:	<i>Anzahl Mitarbeiter/innen in den befragten Betrieben</i>	179
Tab. 7:	<i>Von den befragten integrativen Lehrlingen und ihren Lehrberechtigten in Anspruch genommene Leistungen der Berufsausbildungsassistenz</i>	191
Tab. 8:	<i>Wahrnehmungen zu Nachhaltigkeitseffekten der Berufsausbildungsassistenz aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Lehrberechtigten</i>	201
Tab. 9:	<i>Übersicht der von den befragten Berufsausbildungsassistentinnen angegebenen Themen zu den strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Berufsausbildungsassistenz</i>	209
Tab. 10:	<i>Übersichtstabelle Verbesserungspotential der Berufsausbildungsassistenz aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, Arbeitgeber/innen und Berufsausbildungsassistentinnen</i>	218
Tab. 11:	<i>Zuordnung der Einzelkategorien zu den geclusterten Oberkategorien in Bezug auf die Bedeutungsfunktionen von Arbeit</i>	229

1. Vorwort

Die Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz wurde im Jahr 2003 als Kernelement der Integrativen Berufsausbildung in Österreich ins Leben gerufen. Die Zielgruppe der Berufsausbildungsassistenz sind jugendliche Berufseinsteiger/innen, für welche die Absolvierung einer erfolgreichen Berufsausbildung am allgemeinen Arbeitsmarkt, aufgrund persönlicher Benachteiligungen oder Vermittlungshindernissen, nur erschwert bzw. gar nicht möglich ist. Ziel der Berufsausbildungsassistenz ist es, diese benachteiligten Jugendlichen im Rahmen ihrer Integrativen Berufsausbildung soweit zu begleiten, zu beraten und zu unterstützen, dass ihnen die erfolgreiche Absolvierung einer Berufsausbildung ermöglicht wird, und sich somit ihre Chancen zur zukünftigen Partizipation etwa als Facharbeiter/in oder teilqualifizierte Hilfskraft am allgemeinen Arbeitsmarkt erhöhen.

Zur Integrativen Berufsausbildung liegen bereits mehrere Evaluationen und Forschungen vor. In Bezug auf die Situation (benachteiligter) jugendlicher Berufseinsteiger/innen am allgemeinen Arbeitsmarkt sowie auf die Beschreibung der Integrativen Berufsausbildung knüpft diese Masterarbeit an bereits vorhandenes Forschungs- und Studienmaterial an.

Für die Berufsausbildungsassistenz, als Kernelement der Integrativen Berufsausbildung, sind bis dato keine systematischen, öffentlichen Forschungen verfügbar, mit Ausnahme der aktuellen Evaluation der Integrativen Berufsausbildung durch KMU FORSCHUNG AUSTRIA (2008). Im Rahmen dieser Evaluation werden unter anderem Untersuchungen zur Wirksamkeit der Berufsausbildungsassistenz durchgeführt. Intention der vorliegenden Masterarbeit ist es, an bereits vorhandenes und dokumentiertes Wissen über die Berufsausbildungsassistenz anzuschließen und dieses durch eine multiperspektivische Analyse des Tätigkeitsfeldes der Berufsausbildungsassistenz zu vertiefen und zu erweitern. Die Beschreibung der Berufsausbildungsassistenz geht über das vorhandene theoretische Material hinaus und stellt die Gegebenheiten in der Praxis strukturiert dar. Multiperspektivität wird erreicht durch Einbeziehung der Sichtweisen der begleiteten

integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen sowie der Berufsausbildungsassistenten/-assistentinnen selbst. Ziel ist es, den komplexen Tätigkeitsbereich der Berufsausbildungsassistenz, als zentrale Schnittstelle zwischen allen an der Integrativen Berufsausbildung beteiligten Systemen, aus Sicht der Hauptakteure/-akteurinnen darzustellen sowie Ansätze zur Verbesserung oder zum Ausbau der Dienstleistung zu identifizieren.

Eine Eingrenzung der Thematik erfolgt durch die Beschreibung der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz am Beispiel der Lebenshilfe Graz und Umgebung – Voitsberg. Die Lebenshilfe Graz und Umgebung – Voitsberg ist der größte Träger der Berufsausbildungsassistenz in der Steiermark und regional für die Bezirke Graz, Graz-Umgebung, Voitsberg, Deutschlandsberg, Leibnitz und Bad Radkersburg zuständig.

Diese Masterarbeit gliedert sich in drei inhaltliche Hauptblöcke:

A. Sozialpädagogischer Bezugsrahmen für die Berufsausbildungsassistenz

Der erste Teil setzt den Schwerpunkt auf die Situation bzw. Herausforderungen und Bewältigungsaufgaben Jugendlicher im Kontext von Arbeit und Beruf.

B. Beschreibung der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz

Im zweiten Block werden die organisatorischen, strukturellen, rechtlichen und fachlichen Rahmenbedingungen der Berufsausbildungsassistenz beschrieben.

C. Empirischer Forschungsteil zur Berufsausbildungsassistenz

Der empirische Teil bildet die multiperspektivische Untersuchung der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz und basiert auf folgenden Forschungsfragen:

1. Welche Eindrücke verbinden die befragten integrative Lehrlinge, deren Arbeitgeber/innen sowie die Berufsausbildungsassistent/innen mit der Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz als arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahme?
2. Wie erleben die befragten Berufsausbildungsassistentinnen die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit?
3. Welche Verbesserungsvorschläge zur Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz gibt es aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, ihrer Arbeitgeber/innen sowie der Berufsausbildungsassistentinnen?
4. Welche Wahrnehmungen verbinden die befragten integrativen Lehrlinge, ihre Arbeitgeber/innen sowie die Berufsausbildungsassistentinnen mit spezifischen Themen zur Bedeutung von Arbeit für benachteiligte jugendliche Berufseinsteiger/innen?

A. Sozialpädagogischer Bezugsrahmen für die Berufsausbildungsassistenz

2. Basisinformationen zur Integrativen Berufsausbildung und Berufsausbildungsassistenz

„Die Ziele der österreichischen Arbeitsmarktpolitik sind die Vollbeschäftigung, die Steigerung der Arbeitsplatzqualität und -produktivität sowie die Stärkung des sozialen Zusammenhalts und der sozialen Eingliederung“ (KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 7).

Laut des Nationalen Aktionsplan des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSK) (2005) hat sich die Situation am österreichischen Arbeitsmarkt in den letzten Jahren verschärft. Ein wesentlicher Fokus der österreichischen Arbeitsmarktpolitik liegt aus diesem Grund auf der Bekämpfung der einkommensbedingten Armut mittels Integration von erwerbsfähigen Personen jeden Alters in den Arbeitsmarkt. Dementsprechend hat sich auch der Mitteleinsatz für Aktivitäten zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit im Zeitraum von 2001 bis 2006 konstant gesteigert. Ein wesentlicher Anteil dieser Mittel wird für Maßnahmen zur Förderung der beruflichen Integration von Bevölkerungsgruppen eingesetzt, welche besonders von Benachteiligungen am Arbeitsmarkt bedroht sind, wie zum Beispiel Frauen oder Jugendliche (vgl. BMSK 2005, S. 12).

Im Speziellen ist für den Lehrstellenarbeitsmarkt von einer erhöhten Problematik auszugehen, weshalb in diesem Bereich besondere Schwerpunktaktionen seitens der Arbeitsmarktpolitik gesetzt worden sind. Im Zeitraum von 2001 bis 2004 hat sich die Anzahl der unter 25-Jährigen, welche in Förderprogramme des Arbeitsmarktservices aufgenommen worden sind, um rund 59 % erhöht. Gleichzeitig wurde auch das für den Jugendarbeitsmarkt zur Verfügung stehende För-

derbudget im Zeitraum von 2001 bis 2004 um 57 % vergrößert (vgl. BMSK 2005, S. 13).

Niederschlag fand die Erweiterung der beruflichen Fördermöglichkeiten insbesondere im Ausbau von Unterstützungsangeboten für lehrstellensuchende Jugendliche sowie von jugendspezifischen Qualifizierungs- und Beschäftigungsprogrammen. Einen neuen Weg zur Förderung von Integration und Partizipation benachteiligter Jugendlicher am allgemeinen Arbeitsmarkt stellt seit 2003 die Integrative Berufsausbildung dar. § 8b Integrative Berufsausbildung des BGBl. (Bundesgesetzblatts) I Nr. 79/2003 stellt eine Ergänzung des Berufsausbildungsgesetzes BGBl. Nr. 142/1969 im Rahmen der dualen Lehrausbildung in Österreich dar. Mittels der Erweiterung durch § 8b Integrative Berufsausbildung wurde das Österreichische Berufsausbildungsgesetz auch für benachteiligte bzw. beeinträchtigte Jugendliche geöffnet (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 7):

„Ziel der integrativen Berufsausbildung ist die Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Jugendlichen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben durch die Möglichkeit des Erwerbs eines beruflichen Abschlusses“ (KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 7).

Die Integrative Berufsausbildung bietet individuell adaptive Unterstützungsmöglichkeiten für benachteiligte jugendliche Lehrstelleninhaber/innen: So ist es im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung möglich, die gesetzlich vorgeschriebene Lehrzeit im Bedarfsfall um bis zu zwei Jahre zu verlängern. Eine andere Möglichkeit ist der Erwerb einer Teilqualifikation, welche im Rahmen eines ein- bis drei-jährig laufenden Ausbildungsvertrages erreicht werden kann. Zusätzlich sind als fixe Bestandteile der Integrativen Berufsausbildung eine finanzielle Förderung der Betriebe seitens Arbeitsmarktservice bzw. Bundessozialamt sowie die Begleitung der Lehrlinge und Betriebe durch eine Berufsausbildungsassistenz über den gesamten Verlauf der Lehr- bzw. Ausbildungszeit vorgesehen. Im Endbericht zur Evaluierung von § 8b des Berufsausbildungsgesetzes (2006) ist das Aufgabenprofil der Berufsausbildungsassistenz kompakt zusammengefasst:

„Die Berufsausbildungsassistenz hat eine zentrale Netzwerkfunktion, da sie in allen Phasen (Aufnahme der Lehre, Ausbildung im Betrieb und in

nicht direkt in das Arbeitsleben einsteigen zu müssen, sondern eine Phase der Bildung durchlaufen zu können. Erst in der Zeit der Industrialisierung begann sich Jugend als eine definierte Lebensphase zum Zweck des Lernens, der schulischen und/oder beruflichen Qualifikation sowie der Vorbereitung auf den Übertritt ins Erwachsenenleben zu entwickeln (vgl. Böhnisch 1996, S. 249).

Laut Böhnisch (2001) sprechen wir erst seit der Wende vom 19. auf das 20. Jahrhundert von der modernen Jugendphase als gesellschaftliches Massenphänomen (vgl. Böhnisch 2001, S. 143).

Die Jugend stellt in unserer heutigen Gesellschaft einen wichtigen biographischen Lebensabschnitt dar, in welchem wesentliche Entwicklungsaufgaben auf allen Ebenen des menschlichen Lebens zu bewältigen sind, sowohl auf physischer, psychischer, kognitiver, sozialer als auch emotionaler Ebene. Die großen drei Entwicklungsziele, welche Jugendliche in unserer Gesellschaft allgemein am meisten beschäftigen, sind laut Zimbardo (1995)

- Umgang mit der körperlichen Reife und der Sexualität
- Neubestimmung der eigenen sozialen Rollen inklusive Ablösung von den Eltern
- Festlegen von Berufszielen

(vgl. Zimbardo 1995, S. 93).

Die/Der Jugendliche befindet sich in einer Phase des Übergangs von der Kindheit zum Erwachsenenleben. Somit kann die Jugend gleichsam als eine Schwelle zur autonomen Partizipation an der Gesellschaft betrachtet werden. Damit verbunden sind Status- und Beziehungsänderungen. Die/Der Jugendliche wird mit neuen Handlungsanforderungen konfrontiert und muss neue, adäquate Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Jugend kann im Sinne von Böhnisch (2001) als „*Experimentier- und Bewältigungsraum*“ (Böhnisch 2001, S. 139) betrachtet werden, der vieles an Chancen, aber auch etliches an Risiken und Gefahren beinhaltet.

3.2 Definitionen für „Benachteiligung“ bzw. „Benachteiligte Jugendliche“

Der Begriff der Benachteiligung wird in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen verwendet. Im Kontext der vorliegenden Thematik bezieht sich Benachteiligung in Anlehnung an Brachet (2007) auf die „[...] *mangelnde Passung zwischen dem Individuum und den beteiligten sozialen Systemen [...] und deren Interaktionen [...]*“ (Brachet 2007, S. 33f.) Nach Brachet (2007) ist es die grundlegende Aufgabe im Jugendalter, in die neuen Rollen im Übergang zum Erwachsenenstatus hineinzuwachsen. Diese neuen Rollen betreffen alle wichtigen Lebensbereiche, wie Beruf, Partnerschaft, Familie oder auch die zukünftige Rolle, als mündiger Bürger bzw. anerkanntes Mitglied einer Gesellschaft zu agieren. Als benachteiligte Jugendliche sind diejenigen zu verstehen, welche durch verschiedene benachteiligende bzw. ungünstige Lebenslagen in der Bewältigung dieser Entwicklungsaufgaben behindert werden. Der besondere Schwerpunkt liegt dabei auf benachteiligenden Lebenslagen mit Relevanz für den Berufseinstieg bzw. für den Bereich der beruflichen Qualifizierung (vgl. ebd., S. 33f.).

4. Jugend im Kontext von Arbeit und Beruf

Eine Definition des Begriffs der Arbeit erscheint auf den ersten Blick als unkompliziert, ist Arbeit doch in unserem Alltagsdenken meist mit dem Begriff der Erwerbsarbeit, dem Geld Verdienen, der materiellen Absicherung konnotiert. In Folge soll jedoch ein wissenschaftlicher Zugang zum Thema Arbeit gefunden werden, welcher auch Aspekte der Bedeutung von Arbeit sichtbar macht, die im Rahmen des alltäglichen Umgangs mit dem Begriff der Arbeit meist weniger berücksichtigt werden. Bei Galuske (2002) findet sich dazu folgender Definitionsversuch von Arbeit:

„Arbeit kann allgemein als ‚Auseinandersetzung des Menschen mit seiner natürlichen und sozialen Umgebung zur Sicherung des Lebensunterhaltes‘

(Daheim/Schönbauer 1993, S. 9) verstanden werden“ (Galuske 2002, S. 29).

Arbeit wird nach dieser Definition als aktive Interaktion des Individuums mit der Umwelt verstanden, welche zum Ziel hat, die Grundlagen für die existentielle Sicherheit des Individuums zu schaffen. Die Interaktion mit der Umwelt beschränkt sich dabei nicht auf den rein materiellen Bereich, sondern aus Sicht Galuskes beinhaltet Arbeit auch die Notwendigkeit zur sozialen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Arbeit wird hier also nicht nur als Mittel zur materiellen Bereicherung und Absicherung betrachtet, sondern erhält auch eine soziale und psychologische Bedeutungskomponente, welche durch das Faktum der Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit der Umwelt explizit sichtbar gemacht wird.

Für ein besseres Verständnis der immensen Bedeutung, welche Arbeit für das Individuum in der postmodernen Gesellschaft aufweist, scheint es sinnvoll, den historischen Werdegang der Arbeit und der damit verbundenen Konnotationen retrospektiv darzustellen. Mit der Neuzeit begann eine tiefgreifende Veränderung der Assoziationen mit dem Begriff Arbeit. War Arbeit im antiken Weltbild in erster Linie mit Mühsal und Armut behaftet, so änderte sich die Bedeutung der Arbeit mit dem Spätmittelalter, da Arbeit ab diesem Zeitraum die Möglichkeit der Konstruktion eines eigenen Lebenslaufes beinhaltete. Im Zuge der Auflösung des Feudal- und Ständewesens eröffnete sich theoretisch für jeden Menschen die Möglichkeit der eigenen Lebensgestaltung durch die Wahl der Arbeit. Galuske (2002) verdeutlicht diesen Bedeutungswandel anschaulich: *„Arbeit begann mit Wohlstand und Glück, Müßigang mit Armut und Unsittlichkeit assoziiert zu werden“* (Galuske 2002, S. 30).

Mit der Aufklärung im 17. und 18. Jahrhundert entstand erstmals auf breiter Ebene ein Bewusstsein für Nationalökonomie, und der Begriff der Arbeit erlebte nochmals eine enorme Aufwertung, indem er als *„Quelle von Eigentum, Reichtum und Kapital oder als Kern menschlicher Existenz und Selbstverwirklichung“* (ebd., S. 30) gesehen wurde.

Im 19. Jahrhundert vollzog sich durch das Entstehen des Kapitalismus noch einmal eine Bedeutungsveränderung des Begriffs der Arbeit. Einerseits ver-

kürzte sich der Rahmen des Begriffs Arbeit auf die reine Lohn- bzw. Erwerbsarbeit und schloss andere Formen der Arbeit, wie zum Beispiel Hausarbeit oder gemeinnützige Arbeit, zunehmend als kapitalistisch irrelevant von der materiellen, gesellschaftlichen Anerkennung aus. Andererseits erweiterte sich die Bedeutung des Begriffs der Arbeit für das Leben des Individuums dahingehend, dass Arbeit *„[...] zugleich zur umfassenden Voraussetzung sozialer Integration des 'modernen' Subjekts in den industriekapitalistischen Gesellschaften wurde“* (Galuske 2002, S. 31).

Anschließend an diesen historischen Exkurs kann festgehalten werden, dass Arbeit als wesentlicher gesellschaftlicher Anerkennungs- und Definitionsfaktor für den Wert eines Menschen, auch in der heutigen Gesellschaft der Zweiten Moderne nichts an seiner Bedeutung eingebüßt hat. Wer arbeitet und dadurch einen Beitrag zur Gesellschaft leistet, gilt als wertvolles Mitglied bzw. nimmt sich selber als produktives Element der Gemeinschaft wahr. Arbeit bildet die Grundlage für existentielle, materielle, soziale und kulturelle Sicherheit. Arbeit sichert einen anerkannten Platz in der Gesellschaft.

Auch Doose (2006) bestätigt diese Sichtweise. Er betrachtet Arbeit als einen zentralen Bestandteil unserer postmodernen Gesellschaft, welcher für das Individuum verschiedene wichtige Funktionen erfüllt (vgl. Doose 2006, S. 65ff.):

- Über Arbeit schaffen wir uns einerseits eine materielle Lebensgrundlage, sie dient somit der Existenzsicherung und Bedürfnisbefriedigung. Die Höhe der Entlohnung bestimmt weitgehend den Grad der Selbstbestimmung, mit welcher wir unser Leben – auch in anderen von Arbeit getrennten Bereichen, wie z.B. Freizeitgestaltung, Wohnen, Ernährung, Gesundheitsförderung bzw. -erhaltung, etc. – gestalten können. Arbeit dient auch der persönlichen Vorsorge und Absicherung: über den Lohn, den man aus seiner Arbeit generieren kann, bietet sich die Möglichkeit, Kapital anzusparen, als präventive Maßnahme gegen „schlechte Zeiten“ (vgl. ebd., S. 65f.).

- Arbeit übernimmt weiters eine wichtige strukturierende Funktion. Sie gliedert unser Leben nicht nur in zeitliche (Arbeitszeit versus Freizeit) und räumliche (Arbeitsplatz versus Wohnstätte) Einheiten, auch biografisch stellt Arbeit ein wichtiges Strukturelement dar: Es gibt ein Leben vor der Arbeit (Kindheit, Ausbildung) und ein Leben nach der Arbeit (Pension). Das Arbeitsleben kann durch verschiedene Lebensereignisse kurz- oder längerfristig unterbrochen sein, wie zum Beispiel Krankheit, Geburt, Ausbildungen. Deutlich ist: Arbeit begleitet uns ein Leben lang (vgl. Doose 2006, S. 66).
- Ein weiterer wesentlicher Aspekt der Arbeit ist ihre soziale Funktion. Sie fungiert als Ort, welcher uns die aktive und (mit)gestaltende Auseinandersetzung mit unserer Umwelt bzw. mit der Gesellschaft an sich ermöglicht. In diesem Sinne wirkt Arbeit identitätsstiftend und -bildend zugleich. Durch Arbeit kommen wir in die Lage, verschiedenen Rolle einzunehmen, wir erlernen unterschiedliches Rollenhandeln und differenzieren dabei unsere Persönlichkeit weiter aus, verbessern dadurch laufend unser soziales und kommunikatives Repertoire bzw. erweitern ständig unsere Handlungsmöglichkeiten. Arbeit stellt eine wesentliche Grundlage für soziale Anerkennung dar und definiert damit auch unseren sozialen Status in der Gesellschaft (vgl. ebd., S. 66).
- Last but not least ist Arbeit als gestaltende Aktivität zu sehen. Jeder arbeitende Mensch schafft etwas aus sich selbst heraus. Sie/er leistet einen produktiven Beitrag zur Gesamtgesellschaft, kann einen Teil ihres/seines persönlichen Potentials einbringen und meistens auch weiterentwickeln. Das Gefühl, einen sinnvollen Beitrag zu leisten, ein – wenn auch kleines, dennoch wichtiges – Rädchen vom Ganzen zu sein, wirkt sich positiv auf die ganze Persönlichkeit aus. Arbeit hat somit einen direkten Einfluss auf das Selbstwertgefühl jedes Menschen (vgl. ebd., S. 66).

Zusammenfassend fungiert Arbeit damit als Form der materiellen Absicherung, als Lebenszeit strukturierendes Element, als sozialer Definitionsfaktor sowie als psycho-sozialer Stabilisator.

Ein diametraler Gegenpol, zur nach wie vor großen Bedeutung der Arbeit für die Individuen, ergibt sich jedoch durch die in den letzten Jahrzehnten zunehmend sich vermindernenden Zugangschancen zur Arbeit. Automatisierung, Rationalisierung, Zentralisierung - im Zuge der weltweiten wirtschaftlichen Globalisierung - führen dazu, dass für immer mehr Produktion immer weniger durch Menschen erbrachte Arbeit notwendig wird. Massenentlassungen von mehreren hunderten oder tausenden Beschäftigten sind zwischenzeitlich auch in Österreich nichts mehr Neues, man denke dabei zum Beispiel an Unternehmen des Automobilclusters oder an Unternehmen aus dem Bereich der Telekommunikations- und Informationstechnologien.

4.1 Arbeit im Spannungsfeld von Individualisierung und Pluralisierung

Individualisierung und Pluralisierung sind die Leitbegriffe der Zweiten Moderne, welche sämtliche Lebensbereiche der Menschen durchdringen und auch vor dem Feld der Arbeit nicht halt machen. Einerseits ist Arbeit ein normativ und subjektiv stark besetzter Wert, welcher direkte Auswirkungen auf die materielle Sicherung, den sozialen Status, das Selbstbewusstsein sowie die soziale Integration eines Individuums hat. Andererseits wird der Arbeitsbegriff der Zweiten Moderne im Zuge von Globalisierung und Kapitalisierung der Wirtschaft auf eine rein marktabhängige und marktgesteuerte Lohnarbeit reduziert (vgl. Galuske 2002, S. 30f.).

Aus diesen gegensätzlichen individuellen und ökonomischen Sichtweisen der Bedeutung von Arbeit entwickelt sich ein Spannungsfeld, in dem sich das Individuum immer wieder neu positionieren muss. Einerseits erhöht sich für das Individuum die Bedeutung der Arbeit bzw. eines Arbeitsplatzes. Um diesen zu sichern, werden mitunter auch große persönliche Anstrengungen, wie zum Beispiel langjährige Ausbildungen oder teure und zeitaufwändige Weiterbildungen,

auf sich genommen. Andererseits verringert sich für die Wirtschaft die Bedeutung eines von Menschen besetzten Arbeitsplatzes. Dies, da in den Produktionsbetrieben einerseits immer mehr Menschen durch Maschinen ersetzt werden. Andererseits gibt es in vielen Wirtschaftsbereichen ein Überangebot an gut ausgebildeten Arbeitskräften, so dass die Einzelperson austauschbar und die Funktion gegenüber der Position in den Vordergrund tritt. Auch Rifkin (2001) beschreibt diese neuen Herausforderungen an die Arbeitnehmer/innen der Zweiten Moderne sehr eindrücklich:

„Mit einem Male müssen sich die Menschen überall auf der Welt fragen, ob es in der Wirtschaft der Zukunft einen Platz für sie geben wird. Selbst wer gut ausgebildet ist und über viel Erfahrung verfügt, muß damit rechnen, daß Automation und Informatisierung ihn überflüssig machen werden“ (Rifkin 2001, S. 24).

Arbeit wird zum knappen Gut. Als Folge ergibt sich eine Arbeitsmarktsituation, welche für viele Arbeitswilligen zunehmend prekär wird. Die Selektionsmechanismen werden feiner und härter. Ein Überangebot an Arbeitskräften ermöglicht es den Unternehmen, nur jene auszuwählen, welche am besten geeignet erscheinen, die besseren Qualifikationen mitbringen oder bereit sind, mindere Arbeitsbedingungen zu akzeptieren. Unter minderen Arbeitsbedingungen sind in diesem Fall Fakten wie Niedriglöhne, Teilzeitarbeitsplätze, geringfügige Arbeitsplätze oder das Feld der „neuen Selbständigkeit“ mit Werkverträgen oder Freien Dienstverträgen zu verstehen. Auch eine gute Ausbildung ist kein Garant für einen sicheren Arbeitsplatz mehr. Im Gegensatz dazu bleibt jedoch ohne Ausbildung der Zugang zum Arbeitsmarkt quasi versperrt.

Die bisher gewohnten und Halt gebenden Strukturen in Bezug auf Arbeit lösen sich mehr und mehr auf. Die Vorstellung vom lebenslangen Arbeitsplatz, von dem man nach mehreren Jahrzehnten Arbeit in einen gesicherten Ruhestand wechseln kann, ist für die Zukunft der Arbeit inadäquat geworden. Die Mechanismen der Globalisierung fordern die Menschen zur Flexibilisierung in allen Lebensbereichen heraus. Damit verbunden ist auch die Flexibilisierung der Arbeit: Der Arbeitszeiten, der Arbeitsweisen, der Arbeitsplätze, der Arbeitsinhalte, der

Arbeitsentgelte, der Arbeitsanforderungen. Böhnisch/Schroer (2001) schließen an diese Sichtweise der sich zunehmend auflösenden Arbeitsstrukturen an:

„Die Balance ist heute in dem Maße gefährdet, in dem diese soziale Modernisierungslogik dadurch brüchig geworden ist, dass der digitale Kapitalismus aufgrund seiner zunehmend globalisierten Struktur und neuer technologischer Rationalisierungsmöglichkeiten entbettet und nicht mehr so stark wie früher auf Massenarbeit angewiesen ist: Menschen werden in anomische Bewältigungssituationen freigesetzt, Massen von Menschen zu ‚Nichtproduktiven‘, ‚Überflüssigen‘ abgestempelt“ (Böhnisch/Schroer 2001, S. 11).

Erklärung des im zuvor angeführten Zitat vorkommenden Begriffs des „Digitalen Kapitalismus“:

„Digitaler Kapitalismus bezeichnet eine neue Form der Marktwirtschaft, die durch neue Kommunikationsverhältnisse erzeugt wird und zu einer starken Globalisierung, Dezentralisierung und Individualisierung der Kommunikation führt, aber auch zu einer tiefgehenden Veränderung und Beschleunigung des Wirtschaftsgeschehens“ (Zukunftsfabrik 2007).

Galuske (2002) verweist in Bezug auf die Flexibilisierungsanforderungen der heutigen Arbeitswelt auf Sennetts Studie über den flexiblen Menschen. Sennett analysiert in dieser Studie mittels verschiedener Fallbeispiele, wie die Menschen mit den Bedingungen umgehen, welche die neue Ökonomie an sie stellt. Das herausragende Merkmal der neuen Ökonomie ist die Tatsache der Unbeständigkeit, welche den Individuen jegliche Basis einer voraussehbaren Zukunftsplanung entzieht. Dies eröffnet zwar auf der einen Seite neue Möglichkeiten und Alternativen der Lebensgestaltung, schafft aber andererseits neue und für das Individuum schwer abschätzbare Risiken, da die alten Sicherheiten verloren gehen und neue (noch) nicht vorhanden sind. Diese Tendenz beschränkt sich allerdings nicht nur auf den Bereich der Arbeit, sondern hält schleichend in allen Bereichen der täglichen Lebensführung Einzug (vgl. Galuske 2002, S. 246ff.).

Andererseits gibt Galuske (2002) zu bedenken, dass

„[...] die normalitätskonstituierende Kraft des Normalarbeitsverhältnisses keineswegs gebrochen ist, sondern in der Beharrlichkeit rechtlicher, insti-

tioneller Strukturen ebenso weiterlebt, wie in den Denk- und Normalitätsmustern der Subjekte“ (Galuske 2002, S. 72).

Diese Formulierung kann so verstanden werden, dass wirtschaftliche und strukturelle Gegebenheiten zwar Merkmale von Flexibilisierungs- und Entstrukturierungsvorgängen aufweisen, welche bereits spürbare Auswirkungen auf die Individuen zeigen. Andererseits sind diese wirtschaftlichen und strukturellen Veränderungen jedoch in ein geschichtlich gewachsenes Rechts- und Sozialsicherungssystem eingebettet, welches noch funktionsfähig, und daher in der Lage zur Vermittlung eines Konstanz- und Sicherheitsgefühles ist. Dazu kommt noch, dass die verinnerlichten Normalitätsmuster in Bezug auf Arbeit ebenfalls auf einer historischen Gewachsenheit beruhen, welche sich nur langsam auflöst und verändert. Dies kann als Erklärung dafür gesehen werden, warum Arbeit, trotz zunehmender Flexibilisierung und Entstrukturierung unserer Gesellschaft, nach wie vor nichts von ihrer Bedeutung als sinnstiftende, integrative und persönlichkeitsentwickelnde Instanz in der Lebensgestaltung des Individuums verloren hat.

Explizit gilt jedoch an dieser Stelle auch festzuhalten, dass das Muster von der typischen Berufsbiografie des Normalarbeitsverhältnis von jeher nie für alle Subjekte Gültigkeit besessen hat, sondern in erster Linie ein geschlechtsspezifisches, männliches Modell der Arbeit war und auch heute noch vorrangig ist (vgl. Galuske 2002, S. 71f.).

Aus Sicht Galuskas (2002) lassen sich fünf Bedeutungsdimensionen der Erwerbsarbeit für das Subjekt in der Gesellschaft der Zweiten Moderne unterscheiden:

„Arbeit hat demnach eine

- *Allokationsfunktion, indem sie als zentrales Medium der Verteilung materiellen, gesellschaftlichen Reichtums fungiert;*
- *Selektionsfunktion, indem sie die Basis gesellschaftlicher Statushierarchien bildet;*
- *Reproduktionsfunktion, da sie zugleich als Medium der Tradierung sozialer Ungleichheitsstrukturen fungiert;*
- *Konstitutionsfunktion, indem sie als `Entwicklungsschablone` die Strukturierung von Lebenszeit dient und das `Nadelöhr` (vgl. BECK/BRATER/DAHEIM 1980, S. 222) gelungener und legitimer Lebensmodelle darstellt;*

- Ordnungsfunktion, da die Gesellschaft ihre Legitimations- und Sinnstrukturen in den alltäglichen (Arbeits)-Anforderungen reproduziert, oder, wie OSKAR NEGTE (1986, S. 14) es ausdrückt: *„Arbeitsmoral ist der entscheidende Bereich der Verinnerlichung gesellschaftlicher Disziplin, Medium der Unterordnung, des Gehorsams und der Ordnung schlechthin“* (Galuske 2002, S. 75).

4.2 Jugendarbeit im Spannungsfeld von Individualisierung und Pluralisierung

Wie Böhnisch (2001) beschreibt, ist die Lebensphase der Jugend heute zeitlich immer schwerer von der Phase der Kindheit und der Phase des Erwachsenen- bzw. Erwerbslebens abzugrenzen. Das liegt einerseits daran, dass sich durch die Auswirkungen der Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse in allen Lebensbereichen unserer Gesellschaft auch die Konturen des Erwachsenen- beziehungsweise Erwerbsalters zunehmend verändern. Aufgaben, die früher ausschließlich dem Jugendalter zuzuordnen waren, wie zum Beispiel Ausbildung oder Berufseinstieg, haben heute auch im Erwachsenenalter Relevanz. Die idealtypische Berufsbiografie, vom Einstieg in einen Betrieb als Lehrling und dortigem Verbleib bis zur Pensionierung, kann bereits heute nicht mehr als allgemein gültiges Normmodell gesehen werden und wird sich zukünftig noch weiter auflösen. Es gehört heute zur normalen Berufsbiografie, dass eine Berufslaufbahn von Brüchen durchzogen ist (vgl. Böhnisch 2001, S. 139).

Jugendliche leben in der Zweiten Moderne in einer Gesellschaft, die ihnen *„[...] vieles schon früh zulässt, aber auch zumutet und vor allem auch vorenthält“* (ebd., S. 139). Einerseits verfügen Jugendliche in der modernen westlichen Gesellschaft über mehr Rechte und bessere materielle Grundlagen als zu jeder Zeit zuvor. Die Auflösung tradiertener Rollenbilder und gezieltes Gender Mainstreaming eröffnet den Jugendlichen Zugänge zu neuen Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten sowie neue Chancen zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung. Andererseits können die Jugendlichen gerade mit der durch die Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft ausgelösten Auflösung der tradierten gesellschaft-

lichen Strukturen sowie Norm- und Wertmodellen hoffnungslos überfordert und vielerorts auch allein gelassen sein. Der gesellschaftliche Individualisierungs- und Pluralisierungsprozess macht auch vor dem Lebensbereich und vor den Entwicklungsanforderungen der Jugendphase nicht halt.

Böhnisch (2001) greift für die Benennung dieses Prozesses auf den von Olk (1985) geprägten Begriff der „Entstrukturierung“ der Jugendphase zurück. Er beschreibt diesen Vorgang mit eigenen Worten:

„Damit ist gemeint, dass das gesellschaftliche Übergangs- und Integrationsarrangement Jugend an Selbstverständlichkeit und Verlässlichkeit eingebüßt hat. Jugend muss nun von den Jugendlichen stärker individuell ‚bewältigt‘ werden, die Chance, dass Jugend gelingt, und das Risiko des Scheiterns in und an der Jugendphase liegen dicht beieinander und sind biografisch unterschiedlich verteilt“ (Böhnisch 2001, S. 144).

Die Entstrukturierung der Arbeitswelt führt laut Böhnisch/Schroer (2001) auch zu einer „*Entstrukturierung des Generationenverhältnisses*“ (Böhnisch/Schroer 2001, S. 112). Jugendliche treten am Arbeitsmarkt plötzlich als Konkurrenz zu Erwachsenen auf – und umgekehrt. Das Recht auf eine Arbeit, zum Beispiel in Form einer Lehrstelle, ist der/dem Jugendlichen schon lange nicht mehr uneingeschränkt zugesprochen. Auch im mittleren Erwachsenenalter gibt es eine steigende Anzahl von Personen, welche sich beruflich umorientieren (müssen), und dies z.B. in Form einer neuen Berufsausbildung anstreben (müssen). Jugendliche sind unter dieser Betrachtung mit den Mühlen der Behauptung gegenüber beruflicher Konkurrenz konfrontiert. Die Jugendzeit verliert in Bezug auf Berufsausbildung ihren Moratoriumscharakter als Experimentier- und Übungsraum. Sie entwickelt sich mehr und mehr zu einem reinen Bewältigungsraum, dem allerdings die Qualität der Möglichkeit des Ausprobierens mit Sicherheitsleine abgeht.

4.3 Entwertung der Jugend als Entwicklungsmoratorium

Bereits in den 1990er Jahren konnte aus den Shell-Jugendstudien herausgelesen werden, wie Böhnisch/Schroer (2001) festhalten, dass die Krise der Arbeitsgesell-

schaft die Jugend erreicht hätte. Im Widerspruch zur Sichtweise der traditionellen Pädagogik, welche die Jugendzeit als gesellschaftlich verankerten und geschützten Entwicklungsraum betrachtet, löst sich in der Zweiten Moderne die Moratoriums-funktion der Jugendphase langsam auf (vgl. Böhnisch/Schroer 2001, S. 108).

Insbesondere Jugendliche, welche sich nach Abschluss der Pflichtschulbildung in Form einer Berufsausbildung weiter qualifizieren wollen, werden heute früher vor ehemals „typische“ Probleme des Erwachsenenlebens gestellt, wie zum Beispiel Arbeitslosigkeit, Konkurrenzdruck, Berufsnot.

Die Entwertung der Jugend als gesellschaftlich geschützten Entwicklungsraum deutet aus Sicht von Böhnisch/Schroer (2001) auf ein verändertes Verhältnis von Jugend und Gesellschaft im Übergang vom 20. auf das 21. Jahrhundert hin (vgl. Böhnisch/Schroer 2001, S. 112f.).

Das 20. Jahrhundert galt als das „*Jahrhundert der Jugend*“ (ebd., S. 113). Dies vor allem aus dem Grund, da die Jugend die Position einer „[...] *strategische[n] Sozialgruppe einer entwicklungs-bewussten, wachstumsorientierten Gesellschaft* [...]“ (ebd., S. 113) einnahm.

Im 21. Jahrhundert verändert sich die Bedeutung der Jugend. Dies alleine schon, da es durch Geburtenrückgang und die zunehmende Lebenserwartung zu einem Anstieg an alten Menschen im Vergleich zur Jugend gekommen ist, und ein demografischer Wandel zur Altersgesellschaft eingesetzt hat (vgl. Böhnisch/Schroer 2001, S. 113).

Die Jugend ist im 21. Jahrhundert also nicht mehr die strategische Sozialzielgruppe erster Wahl, sondern muss mit dem Alter in Konkurrenz treten. Das Resultat dieser Entwicklung ist, dass Jugendliche heute bereits früh auf Bewältigungsmodelle, wie sie eigentlich erst dem Erwachsenenalter zuzurechnen sind, zurückgreifen (müssen). Die freien und abgesicherten Experimentier- und Reifungsmöglichkeiten, welche eine gesellschaftlich geschützte Lebensphase Jugend beinhaltet hat, werden dadurch mehr und mehr in ihrer Existenz beschnitten. Den Jugendlichen schlägt vielfach ein rauerer Wind entgegen. Das Bewältigen wird wichtiger als das Experimentieren.

Bereits in den 1970ern und 1980ern verwiesen amerikanische Psychologinnen/Psychologen auf das Bild des „*invulnerable kid*“ (Böhnisch/Schroer

2001, S. 219). Dabei wird von einer Jugend ohne Moratorium, die sich schon früh selbst behaupten und durchsetzen muss, ausgegangen. Diese Sichtweise scheint einen eher ressourcenorientierten Blick aufzuweisen. Im Kern des Modells steht weniger das Bild konfliktbehafteter, devianzgefährdeter, präventiv und intervenierend begleitungsbedürftiger Jugendlicher, sondern man geht von der Prämisse aus, dass die Jugendlichen es schaffen, trotz aller Schwierigkeiten, Brüche und Risiken dieser Lebensphase, sich durchzuschlagen. Diese ressourcenorientierte Sichtweise auf die Kompetenzen der Jugendlichen bestätigt auch die Shell Jugendstudie 2006:

„'Aufstieg statt Ausstieg' bleibt die Devise der Jugendlichen. Sie suchen individuelle Wege und schaffen Strukturen, in denen sie weiterkommen können. Auch wenn ihre Aussichten ihnen vielleicht düsterer erscheinen als noch vor vier Jahren und die Rahmenbedingungen am Arbeitsmarkt den persönlichen Optimismus dämpfen: Sie lassen sich nicht entmutigen“ (Shell 2006).

Ergänzend dazu setzt man im ressourcenorientierten sozialpädagogischen Bild der Jugendlichen noch eine zusätzliche Kompetenz voraus, welche weit über das reine Durchschlagen hinausgeht: In der Selbstbehauptung und Durchsetzung wird auch eine gestalterische Komponente sichtbar, durch welche das Individuum zum Gestalter seiner eigenen Biografie wird, welche laut Böhnisch/Schroer (2001) die Tendenz zeigt, sich der vorherrschenden gesellschaftlichen Normbiografie anzupassen (vgl. Böhnisch/Schroer 2001, S. 219).

Gerade in diesem Zusammenhang tut sich jedoch in Anlehnung an Walther (2006) ein neuer Problembereich der Jugendberufshilfe auf. Ausbildungs- bzw. berufsbioграфische Entscheidungen müssen von den Jugendlichen getroffen werden, ohne vorhersehbare Garantie eines Arbeitsplatzes oder anderer Alternativen. Die individuelle Motivation(sfähigkeit) entwickelt sich unter diesem Aspekt zunehmend zu einer der wichtigsten Ressourcen in der Bewältigung der Übergangsphase Schule – Beruf (vgl. Walther 2006, S. 209).

Die Jugendberufshilfe steht vor dem Dilemma, dass die Jugendlichen zur Bewältigung des Überganges von der Schule zum Beruf in unserer entstandardi-

sierten, individualisierten Zeit, mehr und mehr dazu gefordert sind, „[...] *intrinsische Motivation in extrinsisch strukturierten Situationen zu entwickeln*“ (Walther 2006, S. 210). Die Konsequenzen, welche damit für die Professionellen in der Jugendberufsarbeit auftreten, sind jene, dass einerseits normalisierende Maßnahmen, aufgrund geänderter struktureller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen, nur mehr bedingt wirksam sein können. Andererseits erweist sich auch der Einsatz von extrinsischen Handlungsanreizen nach dem Motto „Du musst, weil ...“ als problematisch, da die Professionistinnen/Professionisten auf die freiwillige Kooperation ihrer Kundinnen/Kunden angewiesen sind.

Die Arbeit der Berufsausbildungsassistenz setzt an beiden Positionen an: Einerseits geht man vom Vorhandensein eines großen Potentials an Selbstkompetenz der Jugendlichen aus, welche es ihnen ermöglicht, sich in ihrer Lebenswelt erfolgreich zu behaupten und eigene Entscheidungen in Bezug auf die Gestaltung ihrer Biografie zu treffen – dies insbesondere unter dem Aspekt der Berufswahl sowie des persönlichen Engagements und Durchhaltevermögens während der Berufsausbildung. Motivationserhalt bzw. -förderung stellen in diesem Zusammenhang Kernpunkte der Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz dar. Andererseits stehen auch etwaige defizitäre Persönlichkeitsbereiche im Blickpunkt. Unter diesem Aspekt steht die Berufsausbildungsassistenz auch als präventive, gezielt fördernde und/oder im Krisenfall intervenierende Begleitungsinstanz zur Verfügung. Ist die intrinsische Motivation in bestimmten Ausbildungsphasen nicht (mehr) gegeben, dient der Einsatz von extrinsischen Handlungsanreizen als „Überbrückungshilfe“. Der pädagogische Gedanke zielt auf die Stärkung der intrinsischen Motivation, damit die/der Jugendliche den modernen Lebensanforderungen in Bezug auf den Berufseinstieg langfristig bestmöglich entgegenzutreten kann.

4.3.1 Übergangsregimes und ihre Bedeutung für alternative Entwicklungsräume

Im Rahmen des YOYO-Projektes wurden verschiedene Übergangsjprojekte aus unterschiedlichen Übergangsregimes daraufhin untersucht, ob durch sie eine bessere Motivation der Teilnehmer/innen zur aktiven Bewältigung und Gestaltung ihrer jeweiligen Übergangsphasen erreicht werden konnte (vgl. Walther 2004, S. 22f.).

Walther (2004) stellt fünf verschiedene Formen von Übergangsregimes und je ein dazugehöriges Beispiel eines Übergangsjprojektes vor:

- Unterinstitutionalisiertes Übergangsregime (Italien):
Der Übergang von der Schule zum Beruf ist durch fehlende Strukturen der Berufsbildung, lange Wartephase, Abhängigkeit von der Familie sowie durch informelle Arbeit geprägt. Zwar verfügen aufgrund des durchlässigen Schulsystems rund 75 % aller Schulabgänger/innen über die Hochschulreife, dennoch sind rund 33 % der 16- bis 25-Jährigen – quer durch alle Bildungsniveaus – arbeitslos. Der Verein ArciRagazzi versucht, arbeitssuchenden Jugendlichen über stadtteilorientierte Kulturarbeit Perspektiven zu vermitteln. Der Fokus liegt nicht auf der systematischen Integration in den Arbeitsmarkt, sondern auf der Sichtbarmachung des Gestaltungspotentials von Übergängen: *„Ausprobieren ist das Wichtigste im Übergang von der Schule in die Arbeit, Zeit und Möglichkeiten zu haben, um zu sehen, was du willst“* (ebd., S. 23).
- Erwerbsarbeitszentriertes Übergangsregime (Deutschland):
Das deutsche Übergangsregime orientiert sich hauptsächlich an der Normalerwerbsbiografie sowie an der Maxime „Alle müssen unterkommen“. Das vorherrschende (Aus-)Bildungssystem garantiert jedoch für immer weniger Jugendliche einen verlässlichen Berufseinstieg, viele bleiben von einer Berufsausbildung ausgeschlossen. Diese Jugendlichen gelten als benachteiligt und werden zur Klientel der Jugendberufshilfe. Die Über-

gangsbegleitung zielt auf die Kompensation individueller Defizite sowie auf die Steigerung der persönlichen Motivation. Die Jugendlichen erleben diese Art der Übergangsgestaltung vielfach als entfremdend und fühlen sich in die Rolle von passiven Ausführerinnen/Ausführern gedrängt (vgl. Walther 2004, S. 23f.).

- Universalistisches Übergangsregime (Dänemark):
Partizipation bildet das Grundprinzip für alle Bereiche der Bildung und Arbeit. Hauptziel des Bildungssystems ist die Motivation zur persönlichen Entwicklung, weniger die direkte Teilnahme am Arbeitsmarkt. Alle Aktivierungsmaßnahmen setzen auf Wahlmöglichkeiten und materielle Anreize. Die Jugendlichen können sich ihre Bildungspläne individuell zusammenstellen. Ziel ist es, den Jugendlichen das Ausprobieren und Auswählen verschiedener Lebensstile zu ermöglichen sowie ein Bewusstsein für die Übernahme von Verantwortung als Teil der Gesellschaft zu erwecken (vgl. ebd., S. 25).
- Liberales Übergangsregime (Großbritannien):
Im britischen Modell liegt der Fokus auf dem Markt und der individuellen Vorsorgeverantwortlichkeit. Jugend wird daher „[...] als ein möglichst schnell durch ökonomische Unabhängigkeit zu ersetzender Übergangsstatus“ (ebd., S. 25) betrachtet. Für Jugendliche gestaltet sich ihre Übergangsphase von Schule zum Beruf in der Art und Weise, dass sie sich nach einer kurzen Orientierungsphase entweder für eine Erwerbsarbeit, Ausbildung oder gemeinnützige Tätigkeit entscheiden müssen. Stellt keiner dieser Wege eine Entscheidungsalternative dar, wird dies mit finanziellen Einbußen sanktioniert (vgl. ebd., S. 25f.).
- Postsozialistische Übergangsregimes (ehemalige Ostblock-Länder):
Die Prozesse der Entstandardisierung bzw. Restandardisierung gestalten sich in den verschiedenen betroffenen Staaten seit dem Fall des sozialistischen Systems sehr unterschiedlich. Walther (2004) bezieht sich auf das

Übergangsregime in Rumänien, wo das vorherrschende (Berufs-)Bildungssystem bislang noch keinen Anschluss an die geänderten Anforderungen des Arbeitsmarktes gefunden hat. Über das Projekt Solaris einer NGO werden berufsbildende Weiterbildungsmöglichkeiten angeboten, welche auf die Bedarfe der Betriebe und die Nachfrage der Jugendlichen ausgerichtet sind. Die Kurse sind kostenpflichtig und weisen keinen partizipatorischen Gestaltungsrahmen auf. Dennoch werden sie von Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Option zur selbstbestimmten Gestaltung ihres Lebens wahrgenommen, da sie flexibel auf die Anforderungen der Jugendlichen und der Wirtschaft reagieren. Die Jugendlichen haben die Möglichkeit, im Rahmen des Projektes ehrenamtliche und später auch hauptamtliche Tätigkeiten zu übernehmen, was für viele eine Chance zum Berufseinstieg darstellt (vgl. Walther 2004, S. 26).

4.4 Partizipation

Vergleicht man die Ansätze und Wirkungen der verschiedenen Übergangsregimes, so stellt sich heraus, dass Partizipation – sprich: Teilhabe an der Entwicklung und Gestaltung des eigenen Lebensverlaufes – eine wesentliche Voraussetzung für das Entstehen von Motivation sowie „aktiven Übergangsstrategien“ (Walther 2004, S. 26) darstellt.

„Angesichts der Motivationsprobleme Jugendlicher und Erwachsener, mit denen sich die verantwortlichen Politikbereiche konfrontiert sehen und die sie lösen müssen, um ihre sozialintegrative Funktionen zu erfüllen, könnte Partizipation ein Schlüssel sein, um die Subjekte zu aktiver Verantwortungsübernahme zu befähigen“ (Walther 2004, S. 22).

Laut Duden (2008) wird Partizipation – „*Par|ti|zi|pa|ti|on, die; -, -en [spätlat. participatio] (bildungsspr.)*“ – als das Teilhaben, Teilnehmen, Beteiligtsein verstanden. Greift man diese Bedeutungsbezüge näher auf, wird sichtbar, dass mit dem Begriff der Partizipation implizit verschiedene Formen bzw. Zustände der Teilhabe gemeint sein können. Einerseits bezieht sich die Bedeutung von Partizi-

pation auf das aktive Mitgestaltungs- und Mitspracherecht für einen bestimmten gesellschaftlichen Raum. Andererseits bezieht sich das Wort Partizipation auf die Teilhabe an – im Sinne von Zugang zu - einem bestimmten gesellschaftlichen Subsystem oder bestimmten gesellschaftlichen Ressourcen. Der Partizipationsbegriff, wie er im Zusammenhang mit der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz verwendet wird, bezieht sich auf die an zweiter Stelle erklärte Bedeutungskomponente von Partizipation und Teilhabe, womit im weiteren Verlauf der Arbeit mit Partizipation in erster Linie die reine Zugangsmöglichkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Räumen oder Ressourcen gemeint ist.

Wie gestalten sich nun die grundlegenden Partizipationschancen der Jugendlichen am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt? Nach dem Ende der Pflichtschulzeit treten diese Jugendlichen in eine unbestimmte, nachschulische bzw. vorberufliche Lebensphase ein. Unbestimmt auf Grund verschiedener Anforderungen, mit welchen die jungen Menschen nun plötzlich zurechtkommen müssen.

Viele Jugendlichen werden in dieser Phase damit konfrontiert, dass die soziale Nivellierung in Bezug auf schicht-, geschlechts- und regionalspezifische Statusunterschiede, welche in der Schule in einem bestimmten Ausmaß bewirkt werden konnte, nicht mehr gültig ist (vgl. Böhnisch 2001, S. 146).

Die Jugendlichen treten nun als Bewerber/innen um Ausbildungsplätze auf. Gerade in der Phase des Berufseinstieges werden schicht-, geschlechts- und bildungsspezifische Unterschiede vermehrt zu Selektionsfaktoren dafür, wer Zugang zu einer Ausbildungsstelle bekommt und wer nicht. Dazu Böhnisch/Schroer (2001):

„Erziehung, Bildung und Qualifikation werden immer weniger als Medien verstanden, durch die geöffnete Partizipationsmöglichkeiten wahrgenommen und die Menschen ihre Zugehörigkeitsform zur Gesellschaft mitgestalten können, sondern sie werden zunehmend als Differenzierungskriterien gesehen, über die Zugänge zu Partizipationsmöglichkeiten erst gestattet werden“ (ebd., S. 206).

Diese Problematik findet sich insbesondere noch einmal verstärkt für die Zielgruppe der benachteiligten jugendlichen Berufseinsteiger/innen bestätigt. Status-

spezifische Unterschiede bestimmen nicht nur über die Chancen zur erfolgreichen Bewältigung der Lebensphase Jugend, in dem sie sich fördernd oder hemmend auf den Zugang zu Ausbildungsplätzen auswirken. In weiterer Konsequenz beeinflussen sie auch die Partizipationsmöglichkeiten an der Gesellschaft an sich über den gesamten weiteren biografischen Lebensverlauf.

So wurde mittels einer Studie des Österreichischen Instituts für Familienforschung (ÖIF) (2003) zum Thema Bildung und Familie erhoben, dass die Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen stark vom Bildungsstand der Eltern abhängig und weiters generell in der Stadt höher als am Land sind. Die schlechtesten Chancen auf eine höhere allgemeine Bildung haben laut dieser Studie männliche Jugendliche vom Land, deren Eltern maximal die Pflichtschule abgeschlossen haben (vgl. ÖIF 2003, S. 121).

In der Arbeit der Berufsausbildungsassistenz zeigt sich, dass gerade für Jugendliche aus sozial benachteiligten Schichten, oder Jugendliche, welche einen Schulabschluss nur mit schlechten schulischen Ergebnissen geschafft haben, die gesellschaftlichen Partizipationschancen in Form eines Ausbildungsplatzes in dieser Phase eine prekäre Form annehmen. Sie sehen sich im Konkurrenzkampf mit Gleichaltrigen – und auch Älteren – welche über bessere schulische Qualifikationen, ausgeprägtere soziale und intellektuelle Kompetenzen sowie breitere Handlungsmöglichkeiten verfügen. Die Ergebnisse der Shell Jugendstudie 2006 schließen an diese Ausführungen an, wie die folgenden Interviewausschnitte zeigen:

„Welche Zukunftsaussichten Jugendliche entwickeln, ist eng mit ihren Sozialisationserfahrungen und aktuellen Lebensumständen in Familie, Schule und Freizeit verbunden. Vielfältige Faktoren wie die politische und wirtschaftliche Situation, Bildungserfolge oder -misserfolge und das soziale Umfeld beeinflussen die Zukunftsperspektiven Jugendlicher“ (Shell 2006).

„Der Schulabschluss bleibt der Schlüssel zum Erfolg: Jugendliche aus sozial privilegierten Elternhäusern besuchen aussichtsreichere Schulformen und durchlaufen in der Regel hochwertige berufliche Ausbildungen einschließlich Hochschulgängen. Jugendliche aus der Unterschicht hingegen finden sich häufiger an Hauptschulen und Sonderschulen. Dabei erzielen

sie auch im anschließenden beruflichen Ausbildungsweg nicht die Resultate, die ihrem möglichen Potenzial entsprechen“ (Shell 2006).

„So können Jugendliche, die die Schule ohne oder nur mit einem niedrigen Bildungsabschluss verlassen haben, keinesfalls damit rechnen, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, geschweige denn einen Ausbildungsplatz ihrer Wahl. Dies kann entweder den Eintritt ins Erwerbsleben verzögern oder aber eine berufliche Laufbahn in gering qualifizierten Bereichen vorzeichnen“ (ebd.).

„Insgesamt sind sich die Jugendlichen der Verknüpfung zwischen ihrer persönlichen Bildung und den resultierenden Chancen sehr bewusst. So blicken Jugendliche an den Hauptschulen mit deutlich geringerem Optimismus in die eigene Zukunft (38 % sind eher zuversichtlich) als ihre Altersgenossinnen und Altersgenossen an den Gymnasien (57 % sind eher zuversichtlich)“ (ebd.).

Die Shell Jugendstudie zeigt, dass Jugendliche deutlich stärker besorgt sind, ihren Arbeitsplatz zu verlieren bzw. keine adäquate Beschäftigung finden zu können. Waren es in 2002 noch 55 %, die hier besorgt waren, sind es 2006 bereits 69 %“ (ebd.).

Der Europäische Rat stellte im Jahre 2000 die Forderung an alle Mitgliedsstaaten, dass Armut und soziale Ausgrenzung bis zum Jahr 2010 erheblich einzuschränken sind (vgl. Heitzmann/Dawid 2007, S. 24).

Die benachteiligten jugendlichen Berufseinsteiger/innen sind nur ein Gruppe von vielen, welche dabei besonderer Berücksichtigung bedürfen.

Wie kann Partizipation jedoch in der Praxis erreicht werden? In Bezug auf die Arbeit mit Klientinnen/Klienten stellen individualisierte Betreuungs- und Beratungsformen die grundlegende Basis dar. Die Klientinnen/Klienten werden dabei als eigenständig und kompetent betrachtet, und es wird auf die individuellen Wünsche – soweit als sinnvoll – eingegangen. Ein weiterer wesentlicher Schritt zur Erhöhung von Partizipationschancen ist aus Sicht von Heitzmann/Dawid (2007), den Klientinnen/Klienten neue Perspektiven zu eröffnen, wie sie ihre Probleme auf anderen, konstruktiveren Wegen und weitgehend ohne fremde Hilfe von außen, lösen können (vgl. ebd., S. 25).

Eine Voraussetzung für gelingende Partizipation ist also ein grundlegendes Empowerment der Klientinnen/Klienten, sprich gezielte Förderung der Selbstermächtigung sowie die Erhöhung der Selbstwirksamkeit des Individuums. Unter diesem Aspekt ist es speziell für die benachteiligten jugendlichen Berufseinsteiger/innen wichtig, Unterstützung von außen zu erhalten, damit sie ihre Partizipationschancen am Arbeitsmarkt und somit an der Gesellschaft erkennen, bewusst erweitern und ergreifen können.

5. Sozialpädagogische Betrachtungen zu Arbeit als Entwicklungsraum des Jugendalters

5.1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Wie bereits in Kap. 3, S. 6ff., expliziert, stellt sich eine verbindliche, universalistische zeitliche Eingrenzung des Jugendalters als schwierig dar, da der Zeitraum der Jugend in den jeweils verschiedenen disziplinären Kontexten mit anderen Abgrenzungen beschrieben wird. Die Jugendphase an sich ist nichts Naturgegebenes, sondern eine Besonderheit unseres modernen Kulturkreises, welche sich aus gesellschaftlichen Anpassungsnotwendigkeiten entwickelt hat (vgl. Rossmann 2001, 133f.).

Gleichwohl fallen in den Zeitraum vom Beginn der Pubertät mit dem Eintreten der Menarche bzw. der ersten Ejakulation, bis zum Übergang in den Erwachsenenstatus mit weitgehend wirtschaftlicher Selbstständigkeit, biologische, intellektuelle und sozial-emotionale Entwicklungsaufgaben, welche von allen jungen Menschen im Rahmen ihres jeweiligen Kulturkreises bewältigt werden müssen.

Havighurst (1972, Erstveröffentlichung 1952) hat dazu typische Entwicklungsaufgaben definiert, deren erfolgreiche Bewältigung als Grundlage für das individuelle Wohlergehen anzusehen ist. Scheitert das Individuum an der erfolgreichen Bewältigung einer oder mehrerer dieser Entwicklungsherausforderungen,

so kann dies zu Problemen beim Umgang mit späteren Lebensanforderungen bzw. für eine gelingende soziale Integration führen. Die folgende Aufzählung gibt einen Überblick über die wichtigsten Entwicklungsaufgaben laut Havighurst (1952/1972) sowie deren Erweiterung um drei Punkte durch Dreher & Dreher (1985) (vgl. Havighurst 1952/1972; vgl. Dreher 1985 zit. n. Rossmann 2001, S. 146):

Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1952/1972):

- „1. *Akzeptieren der eigenen körperlichen Erscheinung und effektive Nutzung des Körpers*
 1. *Erwerb der männlichen und weiblichen Rolle*
 2. *Erwerb neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts*
 3. *Gewinnung emotionaler Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen*
 4. *Vorbereitung auf die berufliche Karriere*
 5. *Vorbereitung auf Heirat und Familienleben*
 6. *Gewinnung sozial verantwortungsbewussten Verhaltens*
 7. *Aufbau eines Wertesystems und ethischen Bewusstseins zur Orientierung für das Handeln“*

(Havighurst 1952/1972 zit.n. Rossmann 2001, S. 146).

Erweiterung nach Dreher & Dreher (1985)

- „9. *Identität: Über sich selbst im Bilde sein*
10. *Sexualität: Aufnahme intimer Beziehungen mit einem/r Partner/in*
11. *Lebensplan: Entwicklung einer Zukunftsperspektive“*

(Dreher & Dreher 1985 zit.n. Rossmann 2001, S. 146).

Basierend auf den Persönlichkeitsmodellen von Erikson und Freud, ist aus Sicht der Entwicklungspsychologie, die zentrale Entwicklungsaufgabe im Jugendalter unumstritten die Bildung einer stabilen Identität, wie auch Rossmann (2001) belegt:

„Die Adoleszenz ist insoferne eine zur Identitätssuche und Identitätsfindung in besonderem Maße herausfordernde Phase, als in relativ kurzer Zeit eine Vielzahl massiver Veränderungen auf den Jugendlichen einströmt. Die Geschlechtsreife bringt einen 'neuen' Körper hervor, mit dessen sexuellen Impulsen die Heranwachsenden nicht vertraut sind, der gleichzeitig eintretende soziale Druck, sich für eine bestimmte Ausbildung zu entscheiden, zwingt die Jugendlichen, unter eine Vielzahl möglicher Rollenmodelle eine Wahl zu treffen und sich intensiv mit der eigenen Zukunft auseinanderzusetzen. [...] Gelingen die geforderten Integrationsleistungen nicht, droht eine Identitätsdiffusion. [...] Der Jugendliche ist dann extrem unsicher in bezug auf einen oder mehrere Aspekte seiner Identität, etwa in Bezug auf seine Berufswahl oder seine sexuelle Orientierung. Die Folgen sind ein Gefühl von Verwirrung, aber auch Versuche, Halt zu gewinnen durch ideologische Radikalität oder durch Flucht in eine irrealen Welt, eine Anfälligkeit für Drogen oder Askese, für religiöse Sekten oder die Beschäftigung mit bizarren und ausgefallenen Interessen“ (Rossmann 2001, S. 148).

Die zitierte Passage lässt deutlich erkennen, dass ein Scheitern in der Bewältigung wesentlicher Entwicklungsschritte im Jugendalter massive Auswirkungen auf den restlichen Lebensverlauf haben kann. Insbesondere der Übergang vom Schul- ins Arbeitsleben stellt hier eine Herausforderung dar, deren erfolgreiche oder auch unzureichende Bewältigung weitreichende Folgen für alle Persönlichkeits- und Lebensbereiche haben kann, nämlich sowohl in Hinblick auf emotionale, soziale und ökonomische Aspekte.

Ergänzend dazu erklärt Fend (2001) die Identitätsentwicklung im Jugendalter als einen Prozess der Individuation, im Zuge dessen eine individuelle und selbstständige Persönlichkeit erarbeitet werden soll. Die/Der Jugendliche soll dahin gehend verselbstständigt werden, als dass äußere Kontrollen, wie zum Beispiel durch Vorgaben, Regeln und Gebote seitens der Eltern, wegfallen, und ein intrinsisches Verantwortungsgefühl an deren Stelle tritt (vgl. Fend 2001, S. 158f.).

Diese inneren Verpflichtungen entspringen einem individuellen Konstrukt aus eigenen Zielen und Normen. Daraus leiten sich wiederum Erwartungen an Erfüllung in Beruf, Partnerschaft und Lebensführung ab.

Für Fend (2001) bilden die Jahre der Adoleszenz eine Schlüsselphase im Lebenslauf, in der es gilt, eine eigene Identität aufzubauen und durch bewusste Bildungs- und Weltaneignungsprozesse bestmöglich zu gestalten) (vgl. ebd., S.

160). Erschwerend kommt aus Fends Sicht für die heutige Jugend hinzu, dass die „[...] Problemkomplexität des Aufwachsens unter modernen Lebensbedingungen [...] im Vergleich zu jenen in traditionellen Gesellschaften aber nicht geringer, sondern größer geworden“ (Fend 2001, S. 161) ist.

5.2 Einflüsse der Arbeit auf eine erfolgreiche Entwicklung in der Adoleszenz

Nach wie vor stellt die Lohnarbeit einen wichtigen Aspekt der – in erster Linie noch immer männlichen – Normbiografie dar und wird als selbstverständlicher Bestandteil des individuellen Lebenslaufes in der wohlfahrtsstaatlichen Arbeitsgesellschaft betrachtet. Vermehrt wird Erwerbsarbeit aber auch zum fixen Bestandteil der weiblichen Normbiografie, welche – im Unterschied zur männlichen – jedoch von einer grundlegenden beruflichen Diskontinuität in Form von Familienauszeiten sowie von kürzeren oder längeren Arbeitsphasen in teilzeitbasierenden oder prekären Arbeitsverhältnissen geprägt ist. Dies bestätigen auch die Forschungsergebnisse der Jugendwerkstatt Köln:

„Die deutschen Frauen betrachten die Hausfrauen- und Mutterrolle als eine positive Alternative zu einer festen Stelle. Bei ihnen ist [...] der zumindest zeitweise Rückzug aus dem Berufsleben in der eigenen Lebensplanung [...] berücksichtigt. [...] Daher ist für sie die Möglichkeit, befristeten, relativ ungesicherten Tätigkeiten nachzugehen, eine ernst zu nehmende Alternative zu einer festen Stelle“ (Pötter 2002, S. 123).

Der Erwerbsarbeit wird in unserer Gesellschaft ein großer Stellenwert in der individuellen Lebensplanung zugeschrieben, da durch sie Lebenssinn konstruiert wird (siehe Kap. 4, S. 9ff.). Die Schaffung dieser Sinnkonstrukte ist eine Aufgabe, welche im Jugendalter erstmals und grundlegend gelöst werden muss (vgl. Pötter 2002, S. 119).

Eine besondere Herausforderung stellt dieser Entwicklungsschritt für benachteiligte Jugendliche dar, welche von vorne herein aufgrund von Lernschwächen, sozial-emotionalen Defiziten oder widrigen Faktoren in ihrem sozialen Um-

feld in ihrer freien Entfaltung beeinträchtigt sind. Längle (1999) hat einige Aspekte der besonderen Bedeutung der Teilhabe am Arbeitsleben für Menschen mit Beeinträchtigungen festgehalten:

„Arbeit ...

- erleichtert die Teilnahme am Leben und fördert die soziale Integration insgesamt
- ermöglicht die Übernahme einer „gesunden“ Rolle
- verhilft zumindest partiell zu finanzieller Unabhängigkeit und stärkt so die Selbständigkeit und das Selbstvertrauen
- trägt durch Trennung von Arbeitszeit und Freizeit zur zeitlichen Strukturierung bei
- bewirkt regelmäßigen Wechsel von Anspannung und Entspannung
- schult kognitive Leistungsfähigkeit
- ermöglicht die Einübung situationsangemessenen Handelns
- schafft durch die Konfrontation mit Außenwelt Realitätsnähe“ (Längle 1999, S. 37f.)

Arbeitslosigkeit bzw. das Nichtvorhandensein eines Zugangs zu einem Arbeits- oder Ausbildungsplatz gefährden eine erfolgreiche Bewältigung der jugendlichen Entwicklungsaufgaben maßgeblich, wie auch Fend (2001) aus entwicklungspsychologischer Perspektive bestätigt:

„Arbeitslosigkeit zerstört ein Kernelement der Individuation in der Moderne: die Verselbständigung des Menschen auf der Grundlage eines eigenen Einkommens. Dies hat psychologische Folgen, die weit über die ökonomischen hinausreichen“ (Fend 2001, S. 171).

Aufgrund der großen Bedeutung der Arbeit für die Selbstkonzeption, findet der Einfluss der Erwerbsarbeit auch in der Identitätsforschung ihren Niederschlag. Als ein mögliches Beispiel dafür erwähnt Galuske (2002) die Längsschnittstudie von Keupp (1999) zur adoleszenten Identitätsentwicklung (vgl. Keupp 1999 zit.n. Galuske 2002, S. 236ff.). Im Rahmen dieser Studie untersuchte Keupp (1999) 152 Jugendlichen über einen Zeitraum von vier Jahren. Er bezog sich dabei bewusst nicht auf Jugendliche der Mittelschicht, sondern auf eher „*krisenanfällige*“ (Keupp 1999 zit.n. Galuske 2002, S. 236) Jugendliche, wie zum Beispiel Teilnehmer/innen aus Maßnahmen der Jugendberufshilfe. Keupp (1999) kam dabei zum Schluss, dass Identitätsentwicklung im Zuge der gesellschaftlichen Verände-

rungen durch Entstrukturierung und Enttraditionalisierung nicht mehr so linear verlaufen könne, wie dies zum Beispiel in Eriksons Modell vorausgesetzt würde. Keupp (1999) ging von einer „[...] *Entgrenzung der Identitätsproblematik* [...]“ (Keupp 1999 zit.n. Galuske 2002, S. 237) aus. Entsprechend dieser Sichtweise wird Identitätsentwicklung zu einem endlosen Prozess, welcher an unterschiedliche Optionen – aber damit auch an das Vorhandensein entsprechender Ressourcen zu deren Realisierung – gebunden ist. Sind diese Ressourcen nicht oder nicht ausreichend vorhanden, wird die Umsetzung der persönlichen Handlungs- und Entwicklungsoptionen immens erschwert, wenn nicht überhaupt unmöglich. Das Individuum bzw. im vorliegenden Fall, die/der Jugendliche, wird im weiteren Lebensvollzug ständig mit den Konsequenzen ihrer/seiner fehlenden Ressourcen konfrontiert und dadurch in ihren/seinen Handlungs- und Teilhabemöglichkeiten eingeschränkt und beschnitten.

Welche arbeits- bzw. berufsbezogenen Entwicklungsaufgaben fallen nun in den Bewältigungszeitraum Jugend? Zur Beantwortung dieser Fragestellung soll ein Ausblick auf die Leitbilder, welche die heutigen Jugendlichen in Bezug auf ihre Zukunftserwartungen haben, Hilfestellung leisten. Laut Fend (2001) kristallisieren sich für die Jugendlichen folgende Punkte als leitend für ein gelungenes Leben heraus:

1. Erfülltes Leben mit vielen Freunden
2. Feste Bindung mit späterer Familiengründung
3. Ein Beruf, der Sicherheit bietet und es ermöglicht, die eigenen Fähigkeiten und Talente einzubringen und umzusetzen
4. Materielle Sicherung und Ermöglichung eines aktiven, freizeitorientierten Lebensstils
5. Sicherung der gemeinschaftlichen Lebensbedingungen, wie Frieden, Sicherheit vor technischen Risiken, Schutz und Bewahrung von Umwelt und Natur

(vgl. Fend 2001, S. 171).

Unschwer lässt sich erkennen, dass sämtliche dieser jugendlichen Leitwerte in direkten oder indirekten Zusammenhang mit Arbeit und Beruf gebracht werden können. Die Bedeutung von Arbeit für die jugendliche bzw. generell menschliche Sozialisation ist im folgenden Zitat sehr gut ersichtlich:

„Arbeit ist eine grundlegende Vergesellschaftungskategorie. (...) Das Individuum gruppiert um sie seine Suche nach einem unverwechselbaren Selbstkonzept, nach Sinn, nach gesellschaftlicher Anerkennung. Arbeit organisiert Alltag und Lebenslauf der Menschen“ (Jensen 2000, S. 151).

Anknüpfend an Galuskes (2002) Modell der Erreichbarkeit, bei welchem von einer – vorwiegend männlichen – arbeitsbasierenden Normbiografie ausgegangen wird, ist ein sozial gesichertes und erfülltes Leben streng genommen nur in Zusammenhang mit einer Tätigkeit, welche in irgendeiner Form als Arbeit oder Beruf gesellschaftlich anerkannt werden kann, möglich (vgl. Galuske 2002, S. 111f.).

Das Lebensziel eines Berufes, der Sicherheit und die Möglichkeit zur Selbstverwirklichung bietet, steht in direktem Zusammenhang mit der Thematik Arbeit und Beruf und muss an dieser Stelle nicht weiter begründet werden. Der Punkt der materiellen Sicherheit und Ausübung eines aktiven Lebensstils ist in unserer Gesellschaft ebenfalls mehr oder minder direkt an Arbeit gebunden, da eine materielle Absicherung ein Einkommen voraussetzt, welches über verschiedene Formen von „Arbeit“ – sei es über selbstständige oder unselbstständige Erwerbstätigkeit – generiert wird. Auch eine feste Bindung bzw. Partnerschaft, mit der Option einer zukünftigen Familiengründung, ist indirekt vom Vorhandensein eines Existenz sichernden Einkommens abhängig. Dieses basiert in unserer Gesellschaft in erster Linie auf dem Zugang zur Erwerbsarbeit.

Die Sicherung der gemeinschaftlichen Lebensbedingungen steht in unmittelbarem Bezug zur Arbeit, da wir in einer Erwerbsgesellschaft leben, und das System Arbeit als eines der wichtigsten sozialen Sicherungssysteme unserer Gesellschaft fungiert (vgl. Galuske 2002, S. 72f.).

Die Zukunftserwartungen der Jugendlichen nach Fend (2001) decken sich größtenteils mit den von Havighurst (1952/1972) definierten Entwicklungszielen im Ju-

gendalter (siehe Kap. 5.1, S. 28ff.), wie in der folgenden Abb. 1 grafisch dargestellt ist:

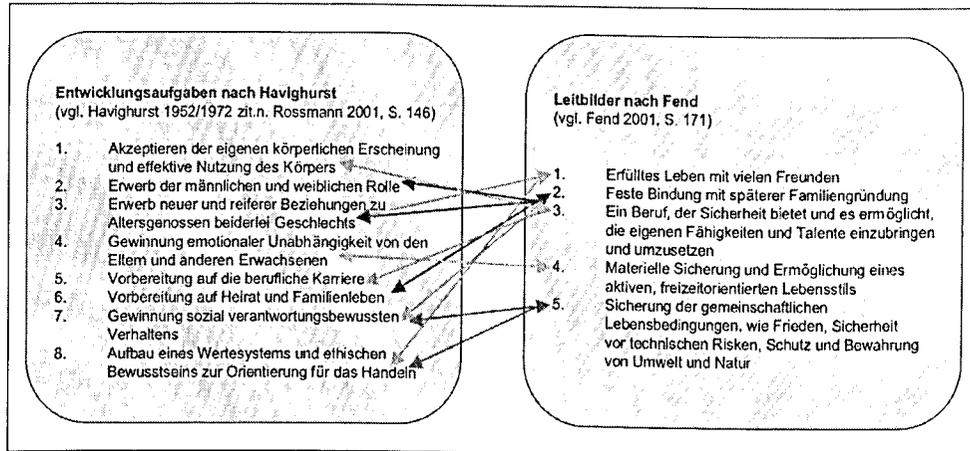


Abb. 1: Entwicklungsaufgaben im Vergleich mit Lebensleitbildern

Quelle: Eigene Abbildung.

So kann Fends Punkt 1. „Erfülltes Leben mit vielen Freunden“ mit Havighurts Punkten 3. „Erwerb neuerer und reifere Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts“ und 8. „Aufbau eines Wertesystems und ethischen Bewusstseins“ in Verbindung gebracht werden. Fends Punkt 2. „Feste Bindung mit späterer Familiengründung“ zeigt Anknüpfungsmöglichkeiten zu Havighurts Punkten 2. „Erwerb der männlichen und weiblichen Rolle“, 3. „Erwerb neuer und reiferer Beziehungen zu Altersgenossen beiderlei Geschlechts“ sowie 6. „Vorbereitung auf Heirat und Familienleben“. Der Fends Darstellung entnommene Punkt 3. zur beruflichen Sicherheit und Selbstverwirklichung überschneidet sich mit Havighurts Punkten 1. „Effektive Nutzung des Körpers“, 5. „Vorbereitung auf die berufliche Karriere“ sowie 7. „Gewinnung eines sozialen Verantwortungsbewusstseins“. Fends Punkt 4. zur materiellen Sicherheit und Führung eines eigenen Lebensstils kann an Havighurst im Punkt 4. „Gewinnung von Unabhängigkeit von den Eltern und anderen Erwachsenen“ anschließen. Punkt 5. der „Sicherung der allgemeinen Lebensbedingungen“ von Fend bietet eine Anschlussmöglichkeit an Havighurts Punkte 7. „Soziale Verantwortung“ und 8. „Ethisches Bewusstsein“.

Die Phase des Berufseinstieges Jugendlicher definiert sich nach Jensen (2000) als „[...] ein Prozeß, der sich aus zwei Quellen speist: den Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten des Einzelnen und der Möglichkeitspalette, die eine Gesellschaft, orientiert an ihrem Bedarf, zur Verfügung stellt“ (Jensen 2000, S. 151). Der Berufseinstieg kann unter diesen Aspekten als ein konflikthafter Entwicklungsschritt in der Selbstkonzeption betrachtet werden

Straßegger-Einfalt (2006) geht unter anderem von einem Entwicklungsmodell aus, in welchem die wichtigsten Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz definiert und mit Indikatoren hinsichtlich gelungener oder fehlgeschlagener Bewältigung hinterlegt sind (vgl. Straßegger-Einfalt 2006, S. 51ff.).

Auf dieses Modell soll in der folgenden Abb. 2 (siehe auch Fortsetzung auf S. 37) zurückgegriffen werden, um die Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen mit dem Arbeits- bzw. Berufsbegriff in Verbindung zu bringen sowie die darin enthaltenen Implikationen für jugendliche Berufseinsteiger/innen zu diskutieren:

PERSONALE ORIENTIERUNGEN	
Stabilisierung eines positiven Verhältnisses zu sich selbst	
<i>Indikatoren gelungener Bewältigung</i>	<i>Indikatoren depressiver Verarbeitungsformen</i>
Kompetenzbewusstsein	Somatische Belastung, Selbstabwertende Kognition, Depression
Herausbildung einer Leistungsidentität in Schule und Beruf	
<i>Indikatoren der Leistungsbewältigung</i>	<i>Indikatoren der Leistungsverweigerung</i>
Erfolg, Kompetenzbewusstsein, Berufsidentität, Zukunftsgewissheit	Leistungsverweigerung, Leistungsdistanz, Absentismus, Leistungsangst
INTERPERSONALE ORIENTIERUNGEN	
Transformation des Eltern-Kind-Verhältnisses	
<i>Indikatoren eines neuen Verhältnisses von Nähe und Distanz</i>	<i>Indikatoren eines problematischen Verhältnisses von Bindung und Selbstständigkeit</i>
Autonomie und Verpflichtung	Unproduktiver Dissens, Nestflüchter oder Nesthocker, Vernachlässigung oder Überbehütung, Abstoßung oder Bindung

Transformation der Beziehung zu Gleichaltrigen	
<i>Indikatoren gelungener Integration</i> Soziales Interesse und soziale Integration, Bindungsfähigkeit und Lösungsfähigkeit, Prosoziale Motivation	<i>Indikatoren einer problematischen Integration / Indikatoren problematischer sozialer Haltungen / Indikatoren devianter Lösungsformen</i> Soziale Isolation, Soziale Abhängigkeit, Antisoziale Einstellungen, Devianz
KULTUR UND GESELLSCHAFT	
Initiation in der Kultur	
<i>Indikatoren gelungener Initiation</i> Offenheit für vielfältige kulturelle Bereiche	<i>Indikatoren reduzierten Weltverständnisses und äußerlicher Lebensziele</i> Verführung durch triviale Konsumkultur, Ästhetische Verarmung und kulturelle Distanz
Integration in die Gesellschaft	
<i>Indikatoren gelungener Integration</i> Beteiligung und Interesse, Standpunktbildung und Urteilsfähigkeit	<i>Indikatoren eines problematischen Verhältnisses von Loyalität und kritischem Urteil zu Staat und Gesellschaft</i> Loyalitätsentzug, Indifferenz und Anomie, Radikalismusneigungen, Rechtsradikalismus, Unverständnis und niedrige Urteilskompetenz

Abb. 2: Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz

Quelle: Modifiziert entnommen aus Straßegger-Einfalt 2006, S. 52.

5.2.1 Personale Orientierungen: Stabilisierung eines positiven Verhältnisses zu sich selbst und Herausbildung einer positiven Leistungsidentität in Schule und Beruf

Die Entwicklung einer positiven Selbstwahrnehmung kann einerseits Einfluss auf die Phase des Berufseinstieges haben sowie andererseits selbst durch Erfahrungen aus dem Arbeits- bzw. Berufsbereich bestimmt werden.

Es ist anzunehmen, dass Jugendliche, welche ein positives Verhältnis zu sich selbst aufweisen, von einer weitaus selbstsichereren Basis aus agieren können, als Jugendliche, welche über eine negative Selbstwahrnehmung verfügen. Die eigene empirische Erfahrung zeigt, dass Jugendliche mit einer positiven Selbstwahrnehmung wesentlich selbstbewusster auftreten und sich mehr zutrauen.

Sie verfügen über ein gut ausgeprägtes Kompetenzbewusstsein in Bezug auf ihre Stärken und Schwächen. Erfolge bestätigen das positive Selbstbild, Misserfolge sind weniger bedrohlich für das Selbstbild wahrgenommen. Ihre Zukunft erscheint ihnen relativ klar, sie gehen davon aus, dass es ihnen möglich ist, durch entsprechenden Einsatz ihrer Ressourcen, ihre gesteckten Ziele auch zu erreichen. Anders bei Jugendlichen mit einem eher negativ ausgeprägten Verhältnis zu sich selbst. Aus hier zeigt sich aus der eigenen empirischen Praxis, dass diese Jugendlichen meist über ein wenig entwickeltes Kompetenzbewusstsein verfügen bzw. ihre Kompetenzen falsch einschätzen. Jugendliche, welche nur wenig über ihre persönlichen Stärken und Schwächen wissen, sind von einem schulischen Misserfolg in der Berufsschule weitaus direkter bedroht, als Jugendliche, welche die eigenen Stärken und Schwächen gut kennen und so weitaus gezieltere Lernstrategien entwickeln können. Durch selbstabwertende Kognition sind Misserfolge, quasi als „self-fulfilling prophecy“, schon vorprogrammiert. Die laufenden Misserfolge bestätigen nur das negative Selbstbild. Dies führt zu Demotivation und Frustration. Geforderte Leistung kann nach und nach nicht mehr als positive Herausforderung und erreichbares Ziel gesehen werden, sondern der Jugendliche tritt, gleichsam als Schutzmaßnahme, in Distanz zur geforderten Leistung, die er ja ohnehin nie vollständig erbringen kann, sondern über welcher er laufend mit Misserfolgserlebnissen konfrontiert wird. Die Folgen reichen von der Entwicklung einer Leistungsangst bis hin zu Leistungsverweigerung oder Absentismus vom Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz, was bis zum Verlust des Arbeits- bzw. Ausbildungsplatzes führen kann.

Diese negativen Selbstwahrnehmungen in Bezug auf erste Arbeits- bzw. Berufseinstiegsversuche können sich letztendlich in Form eines beeinträchtigten Selbstwertgefühls oder eines falschen Selbstbildes manifestieren und für den Jugendlichen massive Folgebeeinträchtigungen in verschiedenen Lebensbereichen mit sich bringen – nicht nur auf individualpsychologischer, sondern auch auf sozialer oder ökonomischer Ebene, wie in den folgenden beiden Kapiteln zu den interpersonalen Orientierungen (siehe Kap. 5.2.2, S. 39ff.) sowie zu den kulturellgesellschaftlichen Orientierungen (siehe Kap. 5.2.3, S. 44ff.) noch behandelt werden wird. Bei Böhnisch (2001) findet sich diese Ansicht bestätigt. Er konstatiert,

dass die Wahrnehmung der „[...] Diskrepanz zwischen eigenen Fähigkeiten und den Ausbildungschancen zu prekären biografischen Betroffenheiten und Selbstbeschädigungen“ (Böhnisch 2001, S. 169) führen kann.

Das Österreichische Institut für Familienforschung (ÖIF) (2003) bestätigt die Bedeutung der Teilhabe am Erwerbsleben in Form von Arbeit, indem die berufliche Position als Schlüsselfaktor für die zukünftige Integration in die Gesellschaft konstatiert wird. Besonders die berufliche Erstplatzierung und damit der Einstieg in das Berufsleben spielt für den weiteren Verlauf der beruflichen Karriereentwicklung eine große Rolle, da sich die Startbedingungen während des gesamten weiteren Beruflebens auf Aufstiegs- und Karrierechancen sowie Einkommenshöhe und auswirken (vgl. ÖIF 2003, S. 3).

5.2.2 Interpersonale Orientierungen: Transformation des Eltern-Kind-Verhältnisses und Transformation der Beziehungen zu Gleichaltrigen

Eine weitere wichtige Entwicklungsaufgabe der Adoleszenten stellt die „*Reorganisation der sozialen Beziehungen*“ (Fend 2001, S. 274) dar. Diese vollzieht sich grob unterteilt auf zwei Hauptebenen, nämlich einerseits in Bezug auf die Beziehung zu den Eltern, welche im Laufe der adoleszenten Entwicklung einem Wandel unterworfen ist. Die zweite Reorganisationsebene bezieht sich auf den Erwerb einer neuen Rolle als Mann oder Frau im Verhältnis zur Gesellschaft bzw. zu den Altersgenossen beiderlei Geschlechts.

5.2.2.1 Loslösung von den Eltern

Ein wesentliches Ziel der sozial-emotionalen Entwicklung im Jugendalter ist die Ablösung der Heranwachsenden vom Elternhaus. Mit dem Ende der Adoleszenz soll ein neuer Status der Individuation erreicht sein, welcher es den Jugendlichen ermöglicht, einerseits emotional und materiell unabhängig von den Eltern, selbst-

ständig zu leben, andererseits aber dennoch in sozialer und emotionaler Verbindung mit der Herkunftsfamilie zu verbleiben (vgl. Fend 2001, S. 274ff.).

Es geht um die Ausbildung eines neuen Verhältnisses von Nähe und Distanz sowie von Autonomie und Verpflichtung. Das moderne Bild der Eltern-Kind-Beziehung in der Adoleszenzphase ist geprägt von „ [...] einer kontinuierlichen Veränderung der Beziehungen zu den Eltern, die auf dem Verhandlungswege in Richtung größerer Selbstverantwortung der Kinder und entsprechender Entlastung der Eltern gestaltet werden“ (Fend 2001, S. 271). Diese Entwicklung verläuft jedoch meist nicht harmonisch und unproblematisch, sondern sie ist geprägt von Konflikten zwischen den Eltern und Kindern, welche sich aus verschiedenen Interessenslagen bzw. Standpunkten oder auch Entwicklungsaufgaben ergeben. Den Eltern obliegt die Aufgabe des Loslassens – und trotzdem für ihre Kinder da zu sein. Die Jugendlichen hingegen haben die Aufgaben, sich emotional und materiell gegenüber den Eltern zu verselbständigen - und trotzdem eine Verbindung zu den Eltern aufrechtzuerhalten.

Einen wichtigen Schritt für die Erlangung emotionaler und materieller Selbstständigkeit gegenüber den Eltern stellt der Einstieg in die Berufswelt dar. Mit dem Einstieg in die Berufswelt ist auch automatisch der Übertritt in die Erwachsenenwelt verbunden. Die/Der Jugendliche nimmt im Beruf eine neue Rolle ein. Sie/er ist dort nicht mehr Kind, sondern eine verantwortliche Person mit Erwachsenenstatus. Damit verbunden sind bestimmte Erwartungen in Bezug soziale Kompetenzen sowie körperliche und kognitive Leistungen. Gelingt der/dem Jugendlichen ein erfolgreicher Berufseinstieg, so kann dies den entwicklungspsychologischen Prozess der Ablösung vom Elternhaus günstig beeinflussen und unterstützen. Durch die Bestätigung seiner Leistung bzw. seines Wertes als Mitglied der Gesellschaft, gelingt der Übergang in ein neues emotionales Verhältnis zu den Eltern weitaus leichter, als wenn die/der Jugendliche diese positiven Bestätigungsmöglichkeiten nicht hat.

Ein weiterer Einflussfaktor ist der eigene Verdienst, das eigene Einkommen, das den Jugendlichen auch die Erlangung einer neuen materiellen Unabhängigkeit von

den Eltern ermöglicht. Während der Lehrausbildung sind zwar die wenigsten Jugendlichen in der Lage, sich über den Bezug der Lehrlingsentschädigung selbst zu erhalten, aber es tut sich für sie ein neuer finanzieller Rahmen auf, der die selbstständige Erfüllung von Wünschen ermöglicht, welche zuvor auf die Zustimmung der finanzierenden Eltern angewiesen waren. Damit öffnen sich neue Entscheidungs- und Handlungsspielräume.

Für die Jugendlichen, die den Einstieg ins Berufsleben nicht schaffen, verläuft diese Phase der Ablösung vom Elternhaus weniger harmonisch. Einerseits verspürt die/der Jugendliche den Drang zu größerer Autonomie und Abgrenzung vom elterlichen Einflussbereich, andererseits ist sie/er jedoch – insbesondere materiell – noch gänzlich von den Eltern abhängig. Die äußere Anerkennung eines neuen „Erwachsenen-Status“ durch den Eintritt in das Berufsleben fehlt diesen Jugendlichen.

Gerade wenn es in dieser Phase der Berufsfindung bzw. Ausbildungswahl zu ersten Misserfolgen gekommen ist, fühlen sich viele Eltern durch ihre Verantwortung gegenüber ihrem Kind gedrängt, die/den Jugendliche/n entsprechend zu unterstützen. Dies erhöht jedoch den Druck der elterlichen Einmischung bzw. Vorgaben für die/den Jugendliche/n. Sowohl Überbehütung als auch Vernachlässigung stellen für die/den Jugendliche/n in der Phase des Berufseinstieges keine adäquate elterliche Unterstützungsleistung dar.

Im Falle eines vernachlässigenden Erziehungsstils ist die/der Jugendliche für die Bewältigung der Herausforderungen des Berufseinstieges weitgehend auf sich selbst angewiesen. Ihr/ihm fehlen damit wichtige Ressourcen der elterlichen Unterstützung. In solchen Fällen können betroffene Jugendliche zur Unterstützung auf Dienstleistungen der Jugendberufshilfe wie zum Beispiel die Berufsausbildungsassistenz zurückgreifen.

Aber auch ein überbehütender Erziehungsstil erleichtert den Jugendlichen den Einstieg in die Berufswelt nicht von vorne herein. Oft kommt es hier zu starken Konflikten im Elternhaus, weil die Eltern die neue Rolle der/des Erwachsenen, welche die/der Jugendliche im Betrieb bereits einnimmt, nicht akzeptieren können. Andererseits kann Überbehütung auch dazu führen, dass die/der Jugend-

liche, mit dem rauen Wind der Arbeitsrealität konfrontiert, gleichsam ein Schockerlebnis hat, und sich mühsam erst „Überlebensstrategien“ außerhalb des elterlichen Schutzbereiches aneignen muss. Die/Der Jugendliche ist in diesem Fall mit den Erwartungen, welche seitens der Vorgesetzten oder Kolleginnen/Kollegen an sie/ihn herangetragen werden, überfordert, da sie/er sich selbst bisher noch nicht mit der neuen Erwachsenenrolle konfrontieren musste (vgl. Fend 2001, S. 302).

Zusammenfassend ergibt sich das Bild, dass einerseits der Berufseinstieg Auswirkungen auf den Ablösungsprozess von den Eltern, andererseits aber auch umgekehrt, die Entwicklungsstufe des Eltern-Kind-Verhältnisses, Einfluss auf den Erfolg oder Misserfolg des beruflichen Einstiegs haben kann.

5.2.2.2 Transformation der Peer-Beziehung

Der Aufbau neuer und reiferer Beziehungen zu Freundinnen/Freunden spielt in der Phase der Adoleszenz eine besonders wichtige Rolle. Die Peerbeziehungen stellen einen wichtigen Identitätsentwicklungsraum dar, in welchem soziale Kompetenzen entwickelt und geübt werden können. Im Gegensatz zur biologischen Eltern-Kind-Beziehung beruhen sie auf einer freiwilligen Basis und müssen sich laufend bewähren (vgl. Brachet 2007, S. 36).

Nur über die Beziehungen zu Gleichaltrigen kann Beziehungsfähigkeit als Voraussetzung für die Entwicklung anderer sozialer Kompetenzen erworben werden. Beziehungsfähigkeit umfasst nach Fend (2001) „[...] die Aspekte der Bindung (*attachment*), der Verantwortlichkeit (*caring, responsibility*), der Fairneß (*Gerechtigkeit*) und der Intimität (*sich öffnen und verschließen*)“ (Fend 2001, S. 309).

Auch die prosoziale Motivation wird im Feld der Peer-Beziehungen entwickelt und eingeübt. Prosoziale Motivation umfasst bei Fend (2001) die moralische Regulierung des Handelns, die Bereitschaft und Fähigkeit zu hilfreichem Handeln, zum Einsatz für andere sowie zur Verantwortungsübernahme. Das eigene Geltungsbedürfnis soll in Form von konstruktiven, sozialen Engagement eingebracht werden (vgl. ebd., S. 309)

Sämtliche dieser Kompetenzen – Verantwortung, Fairness, soziale Anschlussfähigkeit, Motivation, etc. – spielen auch im Arbeits- und Berufsbereich eine tragende Rolle, wenn es zum Beispiel um die Entscheidung für oder gegen eine/n Bewerber/in um eine Lehrstelle geht bzw. generell in Bezug auf langfristigen beruflichen Erfolg.

In unserer heutigen Gesellschaft übernimmt die Arbeit bzw. der Beruf – neben anderen Statusquellen, wie z.B. Besitz – eine wesentliche Allokationsfunktion, durch welche jedem Menschen ein bestimmter sozialer Status in der Gesellschaft, verbunden mit bestimmten Rollen, zugewiesen wird. Die Position im hierarchischen Gefüge des Berufssystems gibt die Grenzen und Möglichkeiten für den gesellschaftlichen Status des Individuums vor (vgl. Galuske 2002, S. 73).

Auch das Österreichische Institut für Familienforschung (2003) geht davon aus, dass die Qualität der Teilhabe am Berufsleben über das Ausmaß der vorhandenen sozialen Ressourcen (Verdienst, sozialer Status, gesellschaftliche Anerkennung), aber auch über das Vorhandensein körperlicher Belastungsfaktoren wie z.B. Stress oder anderer gesundheitsschädigende Arbeitsbedingungen, entscheidet (vgl. ÖIF 2003, S. 3).

Ein gelingender Berufseinstieg sichert soziale Anerkennung – auch im Freundeskreis. Genauso ermöglicht Arbeit eine Form der materiellen Sicherung, welche nicht nur die Befriedigung grundlegender existenzieller Bedürfnisse ermöglicht, sondern auch das Führen eines bestimmten Lebens, das sich meist an dem im Freundeskreis vorherrschenden Lifestyle orientiert und ausrichtet. Das „Mithaltenkönnen“ – nicht nur ausschließlich im materiellen Sinn - spielt eine wichtige Rolle für die Anerkennung im Peerkreis. Macht ein/e Jugendliche/r nun die Erfahrung, dass sie/er in mehreren Lebensbereichen, wie z.B. Arbeit, Einkommen, Konsumverhalten, Freizeitgestaltung, nicht mit den bisherigen Freundinnen/Freunden mithalten kann, so reichen die möglichen Konsequenz vom sozialen Rückzug über soziale Isolation bis hin zum devianten Verhalten. Abweichendes Verhalten kann dabei unter verschiedenen Perspektiven interpretiert werden:

- Als Versuch, über Regelverstöße Anerkennung anderer Jugendlicher zu bekommen
- Als kompensatorisches Verhalten, um damit Frustrationen abzubauen, oder auch
- Als Form der Beschaffungskriminalität, um damit den materiellen Anschluss an die Peers sicherstellen zu schaffen.

Soziale Desintegration im Jugendalter stellt einen großen Belastungsfaktor für den weiteren Lebensverlauf dar. Laut Fend (2001) kann in Fällen von sozialer Isolation im Jugendalter in Folge von belasteten Entwicklungswegen auch im Erwachsenenalter ausgegangen werden (vgl. Fend 2001, S. 304).

5.2.3 Kultur und Gesellschaft: Initiation in die Kultur und Integration in die Gesellschaft

„[...] der Verkauf von Kraft, Zeit und Qualifikation ist das legitime Standardmodell der Partizipation am gesellschaftlich produzierten Reichtum“ (Galuske 2002, S. 72).

Lohnarbeit trägt insofern zur materiellen Absicherung des Individuums bei, als dass es durch seinen Beitrag zum Florieren und Wohlergehen des staatlich-gesellschaftlichen Etats damit auch die eigene Position innerhalb des Systems rücksichert. Der Einzelbeitrag jedes Individuums kommt dem Gesamtsystem zugute. Durch Rückkoppelungseffekte profitiert dadurch auch wieder das Individuum. Andererseits erlaubt erst die aktive Teilnahme am Arbeitsmarkt die Teilhabe am arbeitsrechtlichen Absicherungssystem. Einschränkend ist jedoch festzuhalten, dass die Möglichkeit der aktiven Teilnahme am Arbeitsmarkt nicht automatisch auch eine vollständige Teilhabe an den Leistungen des arbeitsrechtlichen Absicherungssystems bedeutet. Für die uneingeschränkte Partizipation an den Leistungen des Arbeitsabsicherungssystems müssen bestimmte formale Voraussetzungen (siehe AIVG – Arbeitslosenversicherungsgesetz, ASVG – Allgemeines Sozialversicherungsgesetz, BEinstG – Behinderteneinstellungsgesetz,

Kollektivverträge, u.v.m.) erfüllt sein, welche über verschiedenste Dimensionen definieren, wie zum Beispiel das Vorhandensein der grundsätzlichen Erwerbsfähigkeit, das Beschäftigungsausmaß, der Anstellungstypus, Qualifikationsnachweise, etc, ob und in welchem Ausmaß jemand zur Teilhabe am Arbeitsmarkt und den damit verbundenen Leistungen berechtigt ist.

Bleibt der/dem Jugendlichen der Einstieg in die Arbeitswelt verwehrt, wird damit die materielle Sicherung ihrer/seiner zukünftigen Existenz grundlegend gefährdet. Einerseits ist es ihr/ihm nicht möglich, einen entsprechend qualitätsvollen Grundstein, auf dem die weitere berufliche Karriere systematisch aufgebaut werden kann, zu legen. Die/Der Jugendliche muss sich früh mit existentiellen Sorgen und Nöten der Sicherung der grundlegenden Bedürfnisse beschäftigen. Es ist mitunter wenig Raum vorhanden für die Entwicklung neuer, alternativer beruflicher Perspektiven. Den Jugendlichen fehlt ohne Ausbildungsplatz ein wesentlicher Entwicklungsraum, insbesondere für den Erwerb sozialer Kompetenzen (siehe Kap. 5.2.1, S. 37ff. und Kap. 5.2.2, S. 39ff.).

Ist es Jugendlichen nicht möglich, in Form eines Ausbildungs- oder Arbeitsplatzes am allgemeinen Arbeitsmarkt zu partizipieren, bleibt ihnen dadurch auch die Sozialisationserfahrung versagt, gesellschaftliche Anerkennung in Form von Entgelt für die geleistete Arbeit zu erhalten. In der Adoleszenzphase stellt die Ausbildung eines stabilen und positiven Selbstbildes eine wesentliche Entwicklungsherausforderung dar. In dieser Zeit neigen Jugendliche daher dazu, auf Verletzungen ihres Selbstwertgefühles und die Erfahrung von Unzulänglichkeit besonders sensibel zu reagieren (vgl. Straßegger-Einfalt 2006, S. 62f.).

Negative Erfahrungen in Bezug auf den Wert als Mitglied der Gesellschaft manifestieren sich schnell in der Selbstwahrnehmung und wirken sich auf alle anderen Lebensbereiche aus. Im Fall von Jugendarbeitslosigkeit oder lang andauerndem Misserfolg beim Versuch des Berufseinstieges, werden diese Jugendlichen bereits sehr früh mit den Auffangnetzen sozialstaatlicher Hilfeleistungen konfrontiert und vertraut, was sich mitunter nachteilig auf die Entwicklung einer eigeninitiativen, selbstmotivationalen Haltung bei der Bewältigung von Probleme-

men auswirken kann. Als selbst wahrgenommener wertloser Teil der Gesellschaft kann es im schlechtesten Fall zum Entzug der sozialen Loyalität des/der Jugendlichen gegenüber der Gesellschaft kommen. Die/Der Jugendliche steigt dabei mehr und mehr aus der Gesellschaft aus, entwickelt zunehmende Indifferenz gegenüber gesellschaftlichen Normen und Werten. Sie/er wird damit selbst an den Rand der Gesellschaft gedrängt und verliert zunehmend an existentieller Sicherheit.

Nach Galuske (2002) ist der Arbeitsplatz ein Ort, an dem das Subjekt erfährt, dass es von Gemeinschaft und Gesellschaft gebraucht wird (vgl. Galuske 2002, S. 74f.).

Natürlich gibt es auch andere symbolische Orte, an denen das Individuum diese Erfahrung machen kann, aber die essentielle Erfahrung der Person, ein wertvolles und anerkanntes Mitglied der Gesellschaft zu sein, vollzieht sich in einer Arbeitsgesellschaft wie der unseren primär über die Teilhabe am System Arbeit. Damit erklärt sich auch der hohe Stellenwert von Arbeit für die verschiedenen Lebens- und Entwicklungsbereiche der menschlichen Existenz.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Lohnarbeit in der wohlfahrtsstaatlichen Arbeitsgesellschaft nicht nur einen wichtigen Bestandteil des individuellen Lebenslaufes bildet, sondern auch als Bewältigungsraum im Rahmen der Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenzphase betrachtet werden kann. Für Entwicklungsaufgaben sowie Lebensleitbilder der Jugendlichen lassen sich an vielen Stellen enge Verknüpfungen zum Bereich der Arbeit finden. So spielt Arbeit sowohl in Bezug auf psychologische, soziale und ökonomische Entwicklungsaufgaben eine wichtige Rolle, deren positive als auch negative Bewältigung Auswirkungen auf den gesamten weiteren Lebensverlauf haben kann.

5.3 Berufswahl – Wie kommen Jugendliche zu ihren Entscheidungen?

„Die Biografisierung beruflicher Integration hat den Einstieg in die Arbeitswelt zum sozialen Bewältigungsproblem gemacht. Dabei geht auch hier der Experimentiercharakter der Jugendphase verloren, viele Jugend-

liche können beim Neueinstieg ihre jugendkulturelle Kreativität und Phantasie nicht entfalten, sei müssen nehmen, was sie bekommen“ (Böhnisch 2001, S. 166).

Eine – unter Beachtung des oben angeführten Zitates von Böhnisch (2001) – immense Herausforderung im Jugendalter, stellt die Entscheidung der Berufswahl dar. Jugendliche, welche nach dem Abschluss der Pflichtschuljahre eine weiterführende Schulbildung durchlaufen, trifft die Endgültigkeit dieser Entscheidung erst zu einem späteren Zeitpunkt. Alle jene Jugendliche, welche nach dem Besuch der Pflichtschule jedoch mit einer Berufsausbildung beginnen wollen, sind bereits in sehr jungen Jahren gefordert, eine weitreichende Entscheidung in Bezug auf ihren zukünftigen Lebensverlauf zu treffen.

Wichtige Orientierungs- und Informationshilfen in dieser Zeit der Berufsfindung stellen für die Jugendlichen Praktika, Gespräche mit Eltern, Freunden, Bekannten, aber auch Themenschwerpunkte des Schulunterrichts, Berufsinformationszentren, Bücher, Zeitschriften, Internet oder Berufsberatung dar (vgl. Lerch 2006).

Sie alle können als Hilfen oder Faktoren für die endgültige Entscheidung der Berufswahl eine Rolle spielen.

Fend (2001) sieht diese Entscheidungsfindung über die zukünftige Berufswahl sogar als eine grundlegende Entwicklungsaufgabe im Jugendalter an und erklärt dies folgender Weise:

„Diese Koppelung von Identitätsentwicklung und schulischer Leistungsorientierung muß in der Adoleszenz die Form einer bewussten Ausbildungs- und Berufsentscheidung annehmen. Dies bedeutet, daß die Differenzierung des Interessens- und Leistungsprofils sich auf entscheidungsrelevante Genauigkeit zuzuspitzen hat“ (Fend 2001, S. 368).

Viele Theoretiker aus dem soziologischen Bereich sind der Meinung, dass die Entwicklung eines offenen Bildungs- und Ausbildungssystems, welches es jedem Menschen ermöglicht, in Anlehnung an den Pestalozzi'schen Gedanken der Förderung der individuellen Talente, eine freie und begabungsbasierende Berufsentscheidung zu treffen, zu den wichtigsten Errungenschaften der modernen Gesell-

schaft zählt. Im Gegensatz dazu lässt sich aber aus Studien zu Berufswahlentscheidungen entnehmen, dass die Freiheit dieser Entscheidung eine relative ist, da sie in hohem Ausmaß von den kulturellen und sozialen Ressourcen des jeweiligen Lebensumfeldes bzw. Milieus abhängig ist. Einen besonderen Einfluss übt hier die Vorbildwirkung sowie der soziale und berufliche Status der Eltern aus (vgl. Fend 2001, S. 369).

Laut Stratmann/Pätzold/Wahle (1999) liegt die Berufsgleichheit zwischen den Generationen zwar nur bei etwa 10 %, allerdings lässt sich eine sehr große Korrelation zwischen dem Beruf des Vaters und der Berufswahl der männlichen Jugendlichen herstellen. Zwar wird von einem Drittel der Jugendlichen noch immer die Familie als wichtigste Beratungsinstanz für die Berufsentscheidung angegeben, es zeigt sich aber auch, dass durch die Entstehung neuer, noch nicht allgemein bekannter Berufe, die Beratungskompetenz der Familie abnimmt und stärker durch Formen der institutionalisierten Berufsberatung ergänzt bzw. ersetzt werden muss (vgl. Stratmann/Pätzold/Wahle 1999, S. 427f.).

In Bezug auf einen EU-weiten Vergleich des Bildungsgrades Jugendlicher mit dem ihrer Eltern kommt Biffl (2006) zu interessanten Ergebnissen. Der Grad der Bildungsvererbung von den Eltern an die Kinder ist bei allen verglichenen Ländern in Österreich am höchsten, die Ausprägung eines Bildungsaufstieges der Kinder im Vergleich zu den Eltern hingegen im gesamten Vergleich am geringsten. Bei der Dimension des Bildungsabstieges der Kinder im Vergleich mit dem Bildungsniveau der Eltern liegt Österreich an dritter Stelle hinter Finnland und Schweden. Insgesamt lässt sich erkennen, dass bei der Hälfte der verglichenen Länder generell ein Bildungsaufstieg der Kinder gegenüber den Eltern erreicht werden kann, und bei den anderen 50 % das Bildungsniveau der Eltern im gleichen Ausmaß an die Kinder übertragen wird. Die grafische Darstellung dieser Resultate findet sich in der folgenden Abb. 3:

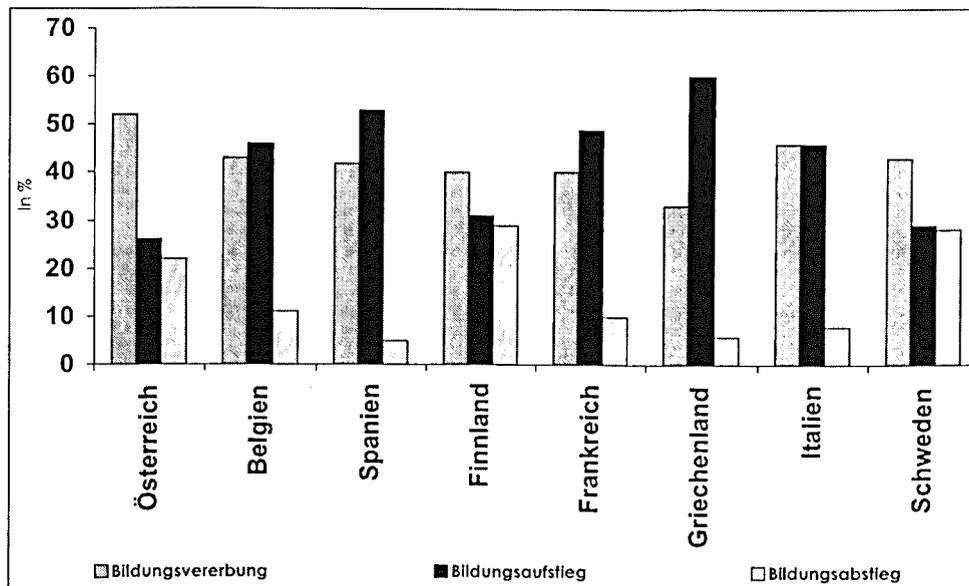


Abb. 3: Vergleich der Bildungsstandards junger Menschen mit dem ihrer Eltern (LFS 2000)
(Quelle: Biffi 2006).

Erschwerend kommt für die Jugendlichen Fall hinzu, dass die Freiheit der Berufswahl aufgrund der angespannten Arbeitsmarktlage in den letzten Jahren rückläufig wird. Hurrelmann (1991) hat diese Tendenz bereits in den 1990ern festgestellt und dazu festgehalten:

„Es entwickelt sich zunehmend die Bereitschaft, jedes Angebot zu akzeptieren. Jede Chance, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, wird weiter verfolgt. Überhaupt einen Beruf zu bekommen, wird zunehmend zum vorherrschenden Berufswunsch“ (Hurrelmann 1991, S. 42 zit.n. Böhnisch 2001, S. 167).

Das Prekäre dieser Situation wird dann ersichtlich, wenn man bedenkt, dass die geminderten Einstiegschancen nicht nur für benachteiligte jugendliche Berufseinsteiger/innen gelten, sondern nach Böhnisch (2001) gerade auch für Jugendliche, welche eigentlich alle grundlegenden Anforderungen und Voraussetzungen für einen erfolgreichen Berufseinstieg erfüllen (vgl. Böhnisch 2001, S. 168). Die ungünstige Berufseinstiegslage verschärft vor allem die Bedingungen für benachteiligte jugendliche Berufseinsteiger/innen, welche im Vergleich mit unbelasteten Jugendlichen, durch einen problematischen sozialen Hintergrund, ein unzurei-

chendes Schulbildungsniveau oder psychosoziale Defizite, zusätzlich in ihren Chancen auf einen Ausbildungsplatz eingeschränkt sind.

Für die Jugendlichen bedeutet die Phase der Berufsfindung eine Entwicklung vom Wunsch zu Wirklichkeit und knüpft damit wieder an andere parallel ablaufende emotionale und kognitive Entwicklungsprozesse (siehe Kap. 5.1, S. 28ff.) dieses Zeitraumes an.

Der ideale Prozess zur Berufswahlentscheidung verläuft nach Fend (2001) in mehreren Phasen: In einem ersten Schritt geht es um die Entwicklung von Präferenzen. Die/Der Jugendliche soll Vorstellungen dazu entwickeln, was sie/er überhaupt gerne machen möchte. In einem zweiten Schritt geht es um die Auseinandersetzung mit den realistisch vorhandenen persönlichen Ressourcen in Bezug auf notwendige intellektuelle, physische, motivationale, psychische und auch finanzielle Voraussetzungen, welche das angedachte Berufsbild erfordert. Die einzelnen Präferenzen werden alsdann mit den jeweiligen Anforderungen und vorhandenen Ressourcen abgeglichen. Dieser Matching-Prozess kann in mehreren Schleifen verlaufen, bei dem im idealen Fall mit jeder Schleife eine konkretere Übereinstimmung von Wunsch und Wirklichkeit erreicht werden soll. Stellt sich heraus, dass bei sämtlichen Wahloptionen die Diskrepanz zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu groß ist, sollten neue Präferenzen, auf Basis der reell vorhandenen Ressourcen, gebildet und geprüft werden. Konnte ein erfolgreiches Matching von Jobanforderungen und persönlichen Ressourcen durchgeführt werden, geht es in einer dritten Phase darum, die Chancen und Angebote zu prüfen, in dem gewünschten Berufsbild auch tatsächliche Beschäftigungsmöglichkeiten zu erhalten. Auch in dieser Phase kann sich wieder eine unüberbrückbare Kluft zwischen Realität und Wunschvorstellung ergeben, neue Präferenzen müssen gebildet werden und der Entscheidungsprozess beginnt von vorne (vgl. Fend 2001, S. 372f.).

Je konsequenter die einzelnen Phasen der Entscheidungsfindung durchlaufen wurden, desto solider ist die Basis der individuellen Eignung für das jeweils gewählte Berufsbild. Damit diese Phasen jedoch so genau durcharbeitet werden können, benötigen Jugendliche jede Unterstützung, die sie erhalten können. Insbe-

sondere die Eltern, neben Berufsberatung, Peers und medialen Quellen, gelten in dieser Phase als „[...] die wichtigsten Bezugspersonen, mit denen die beruflichen Perspektiven besprochen werden“ (Fend 2001, S. 372).

Auch Lerch (2006) betont die Wichtigkeit einer zeitlich ausreichend langen und inhaltlich fundierten Berufsorientierungsphase für die Wahl des späteren Berufes (vgl. Lerch 2006). Er meint, dass es darum geht, „[...] eine Kultur des Suchens zuzulassen“ (ebd.). Insbesondere für benachteiligte jugendliche Berufseinsteiger/innen stellt dies einen wesentlichen Faktor dar, um Orientierungsschwierigkeiten und Desintegration von vorne herein entgegenzuwirken.

Laut Fend (2001) ist es besonders für Hauptschüler/innen schwierig, diese Phase der Berufswahl und den Übergang von Schule zur Berufsausbildung störungsfrei zu bewältigen. Einerseits trifft sie diese Anforderung in einem viel jüngeren Alter, als zum Beispiel Jugendliche, welche weiterführende, höher bildende Schulen besucht haben. Dadurch stehen ihnen auch nicht dieselben kognitiven Ressourcen für diese Entscheidungsfindung zur Verfügung, als zum Beispiel Jugendlichen, die sich erst mit 18 oder 19 Jahren für einen Richtungseinschlag entscheiden müssen. Erschwerend kommt hinzu, dass die Jugendlichen im Alter von 14 bis 15 Jahren sehr auf Konsum und riskante Selbstdarstellung ausgerichtet sind sowie die schulische Leistungsmotivation, welche es braucht, um sich durch gute Noten einen Vorsprung am Bewerber/innenmarkt für Ausbildungsplätze zu verschaffen, oftmals fehlt. Den meisten Eltern ist die Relevanz dieser Phase für den späteren Lebensverlauf bewusst, und sie wirken auch dementsprechend auf ihre Kinder ein. Dies ist in vielen Fällen aber eher kontraproduktiv, da der immense Druck, der von den Eltern an die Kinder ausgeübt wird, zu größeren Entfremdungsprozessen zwischen Eltern und Jugendlichen führt und die ohnehin labile Beziehungsbasis in dieser Phase damit noch mehr belastet wird (vgl. Fend 2001, S. 373ff.).

Im Allgemeinen haben Mädchen in der Gesellschaft der zweiten Moderne mit denselben Herausforderungen hinsichtlich ihrer Berufswahlentscheidung zu kämpfen, wie Knaben. Fend (2001) erwähnt jedoch zwei Probleme, welche dazu führen, dass Mädchen geringere Chancen in der Verwirklichung ihrer Berufswün-

sche haben, als Burschen: Einerseits bezieht sich dies auf die Konzentration auf wenige Berufsbilder, und zweitens sind dies noch genau solche Berufsbilder, bei denen die Arbeitsmarktzahlen besonders ungünstig sind (vgl. Fend 2001, S. 373ff.):

„Zehn Ausbildungsberufe machen bei Mädchen etwa 90 % aller gewählten Angebote aus. Bei Jungen umfassen die 10 am meisten gewählten Berufe nur ca. 50 % des Spektrums“ (ebd., S. 374).

Zur Illustration der geschlechtsspezifischen Vorlieben in Bezug auf gewählte Berufsbilder von Mädchen und Burschen dienen die folgenden Abb. 4 und 5:

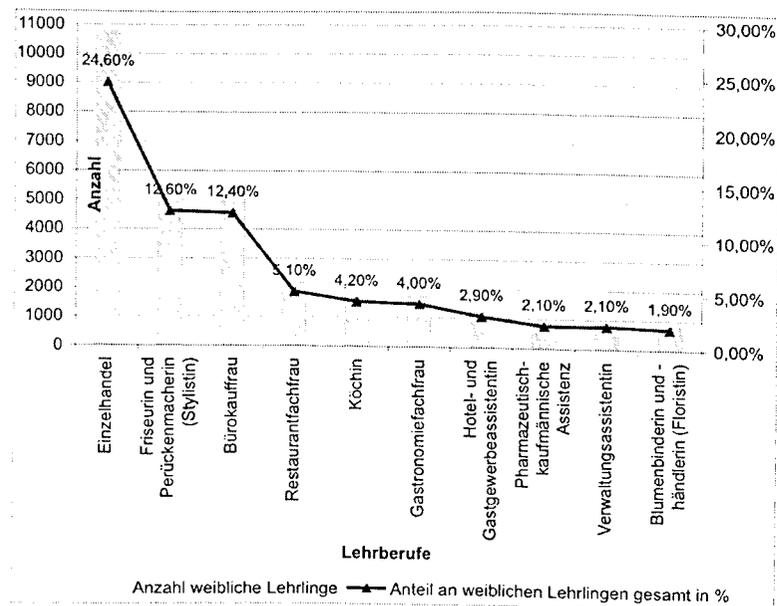


Abb. 4: Beliebteste Berufsbilder Mädchen 2007

Quelle: Modifiziert entnommen aus: Wirtschaftskammern Österreichs (WKÖ) 2007.

Aus der obigen Abb. 4 ist ersichtlich, dass sich knapp die Hälfte aller weiblichen Lehrlinge (49,6 %) auf die drei führenden Lehrberufe Einzelhandel, Friseurin und Perückenmacherin (Stylistin) und Bürokauffrau verteilt.

Die folgende Abb. 5 zeigt, dass bei den Burschen hingegen eine relativ gleichmäßige Verteilung von Lehrlingen auf alle 10 beliebtesten Lehrberufe gegeben ist. Das beliebteste Berufsbild der männlichen Lehrlinge ist 2007 Kraftfahrzeugtech-

niker mit 8 % aller männlichen Lehrlinge. Die drei häufigsten Lehrberufe der Knaben erreichen gesamt nur einen Anteil von 18,9 %. Dies unterscheidet sich deutlich von der Ausprägung der drei beliebtesten Lehrberufe der Mädchen:

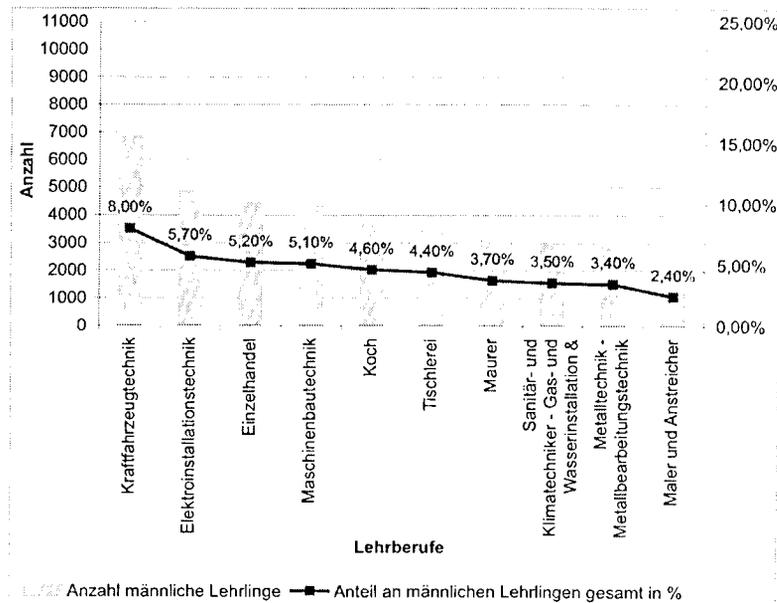


Abb. 5: Beliebteste Berufsbilder Knaben 2007

Quelle: Modifiziert entnommen aus: Wirtschaftskammern Österreichs (WKÖ) 2007.

Aus Sicht von Fend (2001) lassen sich aus den Ergebnissen der Verteilung der häufigsten Berufe bei Mädchen und Knaben Konsequenzen für die berufliche Gleichberechtigung und Chancengleichheit von Mädchen ableiten. Aus seiner Sicht ist die Voraussetzung für eine gleiche Verteilung von Berufschancen zwischen Mädchen und Burschen jene, das Interesse von Mädchen für technische Berufe zu steigern. Insgesamt ist es, aufgrund des Lebensstiles in dieser Altersphase, für Mädchen schwieriger, eine berufliche Identität zu entwickeln, als für Burschen. Mädchen beschäftigen sich in ihrer Freizeit häufiger mit Kommunikation und Lesen und helfen mehr im Haushalt mit. Wenn Mädchen ausgeprägte Hobbys haben, dann sind dies meist solche, die schwierig in berufliche Pläne umgesetzt werden können, wie z.B. Reiten. Burschen hingegen entwickeln aus ihren Spielen bereits in diesem Alter zukünftige berufliche Vorstellungen und Pläne. Dies trifft vor allem auf Aktivitäten des technischen Interesses zu (vgl. Fend 2001, S. 376f.).

Berufs- und Betriebswahl stehen laut Stratmann et al. (1999) in einem engen Bezug. Die meisten Jugendlichen haben bei ihrer Bewerbung um einen Ausbildungsplatz einen Wunschbetrieb im Blick, wobei hier die Nähe des Ausbildungsbetriebes zum Wohnort eine große Rolle spielt. Die finanzielle Frage der Höhe der Lehrlingsentschädigung spielt bei den relevanten Entscheidungsfaktoren nur eine untergeordnete Rolle. An vorderster Stelle steht bei der Berufswahl- bzw. Betriebsentscheidung der Wunsch nach einer guten Berufsausbildung, wobei sich hinsichtlich dieser Motivationen auch noch berufsgruppenspezifische Schwerpunktsetzungen feststellen lassen (vgl. Stratmann/Pätzold/Wahle 1999, S. 248ff.).

Die auf den nächsten Seiten folgenden Abb. 6 und 7 sollen die diesbezüglich wichtigsten Ergebnisse aus Stratmanns Untersuchungen noch einmal grafisch darstellen:

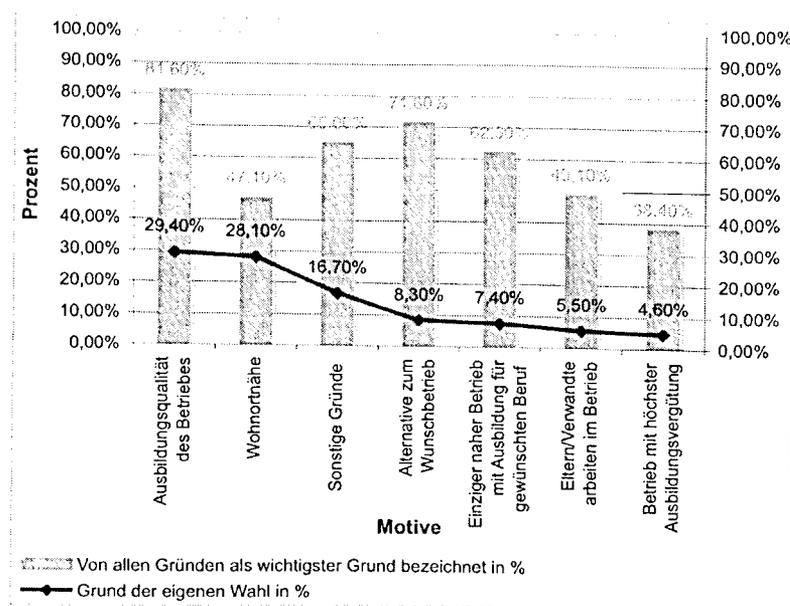


Abb. 6: Gründe für die Wahl des Ausbildungsbetriebes

Quelle: Modifiziert entnommen aus: Stratmann et al. 1999, S. 428.

In obiger Abb. 6 kann man erkennen, dass es Abweichungen gibt zwischen den Gründen für die eigene Wahl und den Gründen, welche insgesamt als wichtigste Gründe angegeben wurden. Rang zwei der allgemein am wichtigsten Gründe, „In dem zuerst gewünschten Betrieb keine Lehrstelle bekommen“, rangiert bei den

Gründen für die eigene Wahl nur an vierter Stelle. Dies scheint also für die Betriebswahl der einzelnen Jugendlichen nicht im Vordergrund gestanden zu sein.

Eine Übereinstimmung gibt es beim anscheinend wichtigsten Entscheidungsfaktor, „Betrieb, der am besten für den gewünschten Beruf ausbildet“. Die Qualität ihrer Ausbildung scheint den Jugendlichen demnach sehr am Herzen zu liegen. Dies könnte mit der angespannten Lage am Arbeitsmarkt in Zusammenhang stehen.

Laut Shell-Studie 2006 sind die Jugendlichen deutlich stärker besorgt, ihren Arbeitsplatz zu verlieren, als schon in den vorangegangenen Jahren. Ein möglicher Grund für die bedeutende Rolle, welche die Qualität der Ausbildung für die Jugendlichen spielt, wird im Bewusstsein der Jugendlichen vermutet, dass eine umfassende, profunde Ausbildung ihre Chancen am Arbeitsmarkt erhöht (vgl. Shell 2006).

Als Diskrepanz zwischen den allgemein wichtigsten Gründen und den persönlichen Gründen sticht der Punkt „Betrieb liegt nahe zum Wohnsitz“ ins Auge. Aus allgemeiner Sicht weist dieser Punkt die zweitgeringste Relevanz, aus individueller Sicht der Jugendlichen aber die zweitgrößte Bedeutung auf. Dies könnte damit erklärt werden, dass jugendliche Berufseinsteiger/innen meist noch nicht sehr mobil sind, sprich auf öffentliche Verkehrsmittel bzw. auf Fahrrad oder Moped angewiesen sind. Damit spielt eine möglichst kurze Entfernung vom Wohnort zum Ausbildungsplatz eine wichtige Rolle.

Die folgende Abb. 7 gibt einen Überblick über die berufsgruppenspezifischen Motivationsfaktoren für eine bestimmte Berufs- bzw. Betriebswahl:

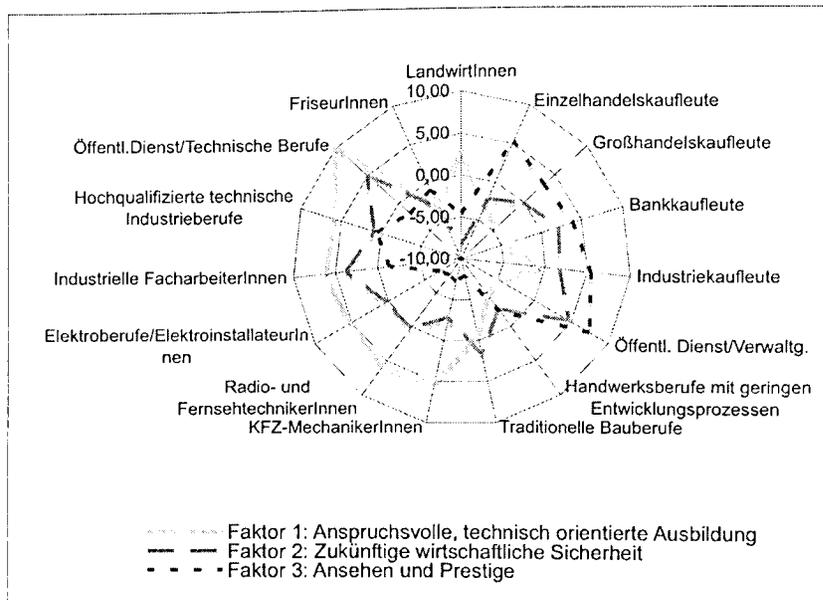


Abb. 7: Berufsgruppenspezifische Motive für Berufs- und Betriebswahl

Quelle: Modifiziert entnommen aus: Stratmann et al. 1999, S. 429.

Bei den berufsgruppenspezifischen Motivationen für eine Berufs- bzw. Betriebswahl in der obigen Abb. 7 ist ersichtlich, dass es hier eindeutige Schwerpunkte gibt. So steht das Motiv einer anspruchsvollen, technisch orientierten Ausbildung bei den eher technisch ausgerichteten Berufsgruppen eindeutig im Vordergrund. Bei den kaufmännischen bzw. verwaltungsorientierten Berufen spielt dieses Kriterium eine eher untergeordnete Rolle. Im Gegensatz dazu laden die kaufmännischen und verwaltungsorientierten Berufe eindeutig höher auf den Faktor drei „Ansehen und Prestige“. Dies scheint für diese Berufsgruppen eine wichtige Rolle in der Berufs- bzw. Betriebsentscheidung zu spielen. Für den Faktor zwei der zukünftigen wirtschaftlichen Sicherheit sind keine so eindeutigen Ladungsmuster wie für die Faktoren eins und drei ersichtlich. Auffallend ist jedoch, dass er für Landwirte/-wirtinnen und Friseure/Friseurinnen eine sehr untergeordnete Rolle zu spielen scheint, hingegen für Berufsbilder im Verwaltungsbereich/Öffentlichen Dienst als Entscheidungsfaktor nicht ganz von der Hand zu weisen ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Berufswahl zu den wichtigen Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenzphase gehört, da dies in engem Zu-

sammenhang mit Identitätsbildung steht. Die Jugendlichen sind dabei auf Unterstützung von allen Seiten angewiesen, die Eltern stehen dabei nach wie vor als wichtigste Ansprechpersonen im Vordergrund. Ergänzend zur elterlichen Unterstützung werden aber auch institutionalisierte Berufsberatungsangebote immer wichtiger, da es viele neue Lehrberufe gibt, die noch nicht allgemein bekannt sind. Bei gut einem Drittel der Jugendlichen ist die Reproduktion der elterlichen Berufskarriere beobachtbar. Besonders in der sozialen Unterschicht orientieren sich Jugendliche hier stark an den elterlichen Vorbildern. Mädchen sind in ihrer Berufswahl gegenüber Burschen nach wie vor benachteiligt. Dies liegt zu einem großen Teil in der weiblichen Sozialisation begründet. Weibliche Jugendliche dieser Altersklasse sind mehr mit Hausarbeit konfrontiert als die Knaben und entwickeln auch in ihren Spielen weniger berufsspezifische Pläne und Kompetenzen. Insbesondere in der Förderung des Technik-Interesses bei Mädchen, wird ein wichtiger Beitrag zu einer beruflichen Chancengleichheit von Knaben und Mädchen gesehen.

Sämtliche beschriebenen Aspekte zur Berufswahl Jugendlicher gelten auch für die Berufswahl benachteiligter jugendlicher Berufseinsteiger/innen. Die allgemeinen Herausforderungen und Problematiken der Berufswahl treten für diese Zielgruppe aber noch einmal verschärft in den Raum, da sie über weniger persönliche Ressourcen (kognitiv, sozial, emotional, finanziell) zur Bewältigung dieser Situation verfügen. Besonders für benachteiligte jugendliche Berufsanwärter/innen ist daher eine institutionalisierte Form der Berufsberatung bzw. Berufsorientierung sowie der Ausbildungsbegleitung eine wesentliche Hilfe und Voraussetzung, um einen guten Weg für die persönliche Zukunft einschlagen zu können.

6. Jugendliche Berufseinsteiger/innen und ihre aktuelle Situation am Arbeitsmarkt

Die Frage des Umgangs mit bzw. der Entwicklung von Strategien gegen Arbeitslosigkeit, stellt nicht nur ein zentrales österreichisches innenpolitisches Thema

dar, sondern wird auch auf EU-Ebene mit hoher Priorität gehandelt. Arbeitslosigkeit tritt nicht nur als zentrales Problem der Erwerbsbiografie Erwachsener auf, sie ist zwischenzeitlich auch normaler Bestandteil jugendlicher Arbeitsbiografien. Insbesondere die Phase des Berufseinstieges stellt hier ein Nadelöhr im System dar, da eine niedrigere Anzahl offener Lehrstellen einer höheren Anzahl an Bewerberinnen/Bewerbern ungünstig gegenüber steht. Die Ergebnisse der Shell Jugendstudie aus dem Jahr 2006 zeigen, dass die Jugendlichen heute deutlich stärker besorgt sind, keinen Ausbildungsplatz zu finden, oder den Arbeitsplatz zu verlieren (vgl. Shell 2006). Dazu das Original:

„Waren es in 2002 noch 55 %, die hier besorgt waren, so sind es 2006 bereits 68 %. Auch die Angst vor der schlechten wirtschaftlichen Lage und vor steigender Armut nahm in den letzten vier Jahren von 62 % auf 66 % zu. Angesichts dieser besorgten Einschätzung der wirtschaftlichen Lage in Deutschland erklärt sich, warum sowohl der Optimismus in Bezug auf die persönliche Zukunft als auch in Bezug auf die gesellschaftliche Zukunft inzwischen abgenommen hat“ (Shell 2006).

Offensichtlich hat, wie es Böhnisch/Schroer (2001) formulieren, die Krise der Arbeitsgesellschaft die Jugend erreicht. Die heutigen Jugendlichen müssen sich weitaus stärker als die vorangegangenen Generationen mit sozialen Problemen auseinandersetzen. Das Modell der Jugend als Moratoriumszeit des Überganges verliert zusehends an Bedeutung und Anwendbarkeit. Die Lebensphase der Jugend ist schon voll in der Konkurrenz- und Verdrängungsszenerie der segmentierten Arbeitsgesellschaft aufgegangen (vgl. Böhnisch/Schroer 2001, S. 108ff.).

Auch Fend (2001) vertritt aus entwicklungspsychologischer Perspektive die Ansicht, dass sich die thematischen Sorgen der Jugendlichen heute in großem Ausmaß mit denen der Erwachsenen überschneiden. Sie beziehen sich im Wesentlichen auf vier Themenbereiche:

- *[...] Sicherung der ökonomischen Grundlagen der Existenz angesichts drohender Arbeitslosigkeit“ (Fend 2001, S. 171)*
- *Bewahrung der gemeinschaftlichen Existenzgrundlagen*
- *Erhaltung des Friedens und einer intakten Umwelt*
- *Private Lebensorientierung und Spaß*

(vgl. Fend 2001, S. 171f.).

Galuske (2002) geht in seiner Betrachtung des wohlfahrtsstaatlichen Gesellschaftsmodells von einem Modell der Erreichbarkeit aus. Dieses gründet prinzipiell auf einer lohnarbeitszentrierten Existenzbasis, lässt aber auch andere Existenzmodelle, welche in unterschiedlicher Distanz zum lohnarbeitsgesicherten Ideal stehen, zu. Das zugrunde liegende Prinzip aller Existenzmodelle ist jedoch immer die Absicht der Reintegration des Individuums in den Arbeitsmarkt. Es ergeben sich nach diesem Modell drei unterschiedliche Distanzzonen zur Arbeit (vgl. Galuske 2002, S. 111f.):

- Als unverdächtige Distanzzonen sind biografische Phasen wie Jugend oder Alter anzusehen. Die Jugend wird nach diesem Modell unter einer Moratoriumsperspektive als Entwicklungs- und Übungsraum zur Vorbereitung auf die lohnarbeitsbasierende Existenz betrachtet. Das Alter erscheint ebenso in unverdächtigter Distanz zur Arbeit, da es als legitime Ruhephase nach der Lohnarbeitsphase angesehen wird.
- Eine weitere unverdächtige Distanzzone zur Arbeit stellen individuelle Voraussetzungen, welche einer Teilhabe am Arbeitsleben entgegenstehen, dar, wie zum Beispiel: alle Formen von arbeitsfähigkeitsmindernder Behinderung oder Haushaltsführungs- sowie Kinderbetreuungspflichten.
- Im Gegensatz dazu ist jedoch auch eine Zone verdächtiger Distanz definiert, welche die Arbeitslosigkeit an sich zur Teilhabe an der Lohnarbeit berechtigter und befähigter Individuen umfasst. Für die Betroffenen ist diese Zone gekennzeichnet durch das Vorhandensein „[...] *materieller Einschränkungen, perspektivischer Verunsicherungen und vielfältiger Verdachtsmomente (fehlende Qualifikation, unzureichende Motivation, potentielle Devianz)*“ (Galuske 2002, S. 112).

6.1 Zahlen und Fakten zur Jugendarbeitslosigkeit in Österreich

Bis zum Jahr 2000 wies Österreich die niedrigste Jugendarbeitslosenquote (JAQ) im EU-Vergleich auf. Im Laufe der vergangenen acht Jahre ist Österreich

hinsichtlich der Jugendarbeitslosenquote auf den vierten Rangplatz im EU-Vergleich zurück gefallen, wie die folgende Abb. 8 zeigt:

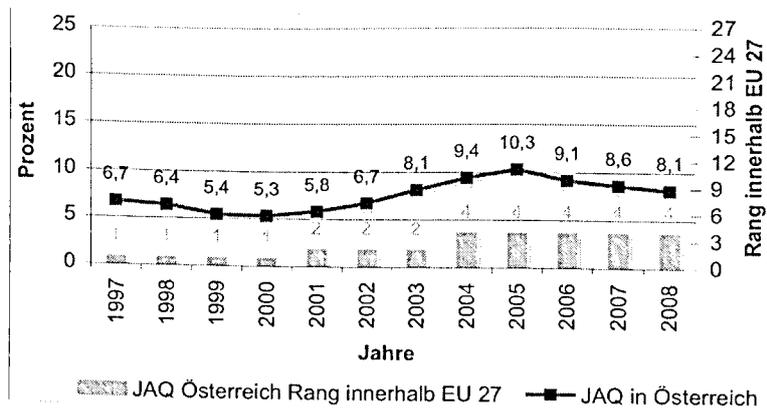


Abb. 8: Jugendarbeitslosenquote (JAQ) Österreich im EU-Vergleich von 1997 bis 2008

Quelle: Modifiziert entnommen aus EUROSTAT, OECD, EU-Kommission zit.n. Wirtschaftskammern Österreichs (WKÖ) 2008; Österreichische Volkspartei 2008.

Der in Abb. 8 vorgenommene Vergleich mit den restlichen EU-Staaten erfolgt über die Zuordnung eines Rangplatzes. Ersichtlich ist über die Rangzuordnung, dass Österreich bis zum Jahr 2000 die niedrigste Jugendarbeitslosenquote (JAQ) im EU-Vergleich aufwies und damit den Rangplatz 1 innehatte. In den Jahren 2001 bis 2003 fiel Österreich auf Rang 2 zurück, und in den Jahren 2004 bis 2006 verschlechterte sich Österreichs mit seiner Jugendarbeitslosenquote (JAQ) bis zum 4. Rang im EU-Vergleich (vgl. Wirtschaftskammern Österreichs (WKÖ) 2008).

In der ersten Jahreshälfte 2008 hält Österreich – nach Dänemark, Niederlanden und Estland – mit einer, im EU-Vergleich sehr niedrigen Jugendarbeitslosenquote von 8,1 %, am vierten Rangplatz fest (vgl. Österreichische Volkspartei 2008).

Die folgende Abb. 9 geht noch einen Schritt ins Detail und stellt die Jugendarbeitslosenquote (JAQ) nach Geschlecht in Österreich im Zeitraum von 2000 bis 2006 dar. Im durchschnittlichen Verlauf liegt die Arbeitslosenquote der weiblichen Jugendlichen dabei über jener der männlichen Jugendlichen sowie auch über der gesamten Jugendarbeitslosenquote (JAQ) pro Jahre. Eine Ausnah-

me bildet das Jahr 2005, hier liegt die Jugendarbeitslosenquote (JAQ) der Frauen unter jener der Männer als auch unter der Gesamtjugendarbeitslosenquote:

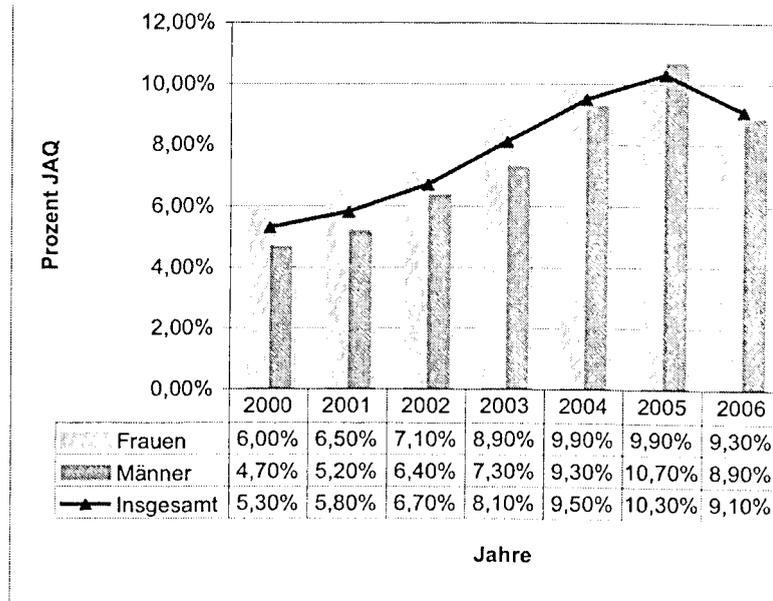


Abb. 9: Jugendarbeitslosenquote (JAQ) nach Geschlecht in Österreich von 2000 bis 2006

Quelle: Modifiziert entnommen aus: Eurostat – Harmonisierte Arbeitslosen-Reihe, Jahresdurchschnitte zit.n. Republik Österreich 2007, S. 35.

Laut Biffl (2006) wird sich die Situation der Jugendlichen am Arbeits- bzw. Lehrstellenmarkt auch in absehbarer Zukunft nicht verbessern, sondern eher verschärfen (vgl. Biffl 2006).

Das Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) (2007) geht in seinen Prognosen bis zum Jahr 2011 davon aus, dass der Bestand an gemeldeten offenen Lehrstellen weiter zurück gehen, aber die Zahl der lehrstellensuchenden Mädchen und Burschen weiter ansteigen wird (vgl. AMS 2007, S. 6).

Für die Jugendlichen wird es zunehmend schwieriger werden, aus eigener Kraft eine Lehrstelle zu finden, was verstärkt institutionalisierte Hilfsangebote zur Unterstützung beim Einstieg in das Berufsleben notwendig machen wird. Benachteiligte jugendliche Berufseinsteiger/innen sind besonders nachhaltig von den Entwicklungen auf dem österreichischen Jugendarbeitsmarkt betroffen. Die Arbeitsmarktpolitik reagiert bereits auf diese Anforderungen und forciert diesbezügliche Angebote:

„So konnte auch die Zahl der jährlich in diverse Förderprogramme des Arbeitsmarktservice (AMS) einbezogenen unter 25-Jährigen von 2001 bis 2004 von 58.000 (Frauenanteil: 55,1 %) um 59 % auf rund 92.000 (Frauenanteil: 52,5 %) erhöht werden. Dieser Anstieg fiel bei den 20 bis 20-Jährigen [...] noch etwas stärker aus als bei den bis 19-Jährigen [...]“ (BMSK 2005, S. 13).

Diese positiven Entwicklungen sind laut dem Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSK) (2005) auf den sukzessiven Aufbau eines Auffangnetzes für lehrstellensuchende Jugendliche zurückzuführen, wie auch auf jugendspezifische Qualifizierungs- und Beschäftigungsprogramme (vgl. BMSK 2005, S. 13).

Die zukünftige Weiterführung dieser Unterstützungsmaßnahmen wäre sinnvoll, damit sich die Situation der Jugendlichen beim Berufseinstieg noch nicht mehr zuspitzt. Eine dieser Unterstützungsmaßnahmen für den Arbeitseinstieg Jugendlicher stellt die Integrative Berufsausbildung dar, welche die Integration von insbesondere Jugendlichen mit sozialen, lerntechnischen oder körperlichen Benachteiligungen fördern soll. Die Berufsausbildungsassistenz bildet einen Bestandteil der Integrativen Berufsausbildung.

Abschließend soll zu diesem Beitrag über die Jugendarbeitslosigkeit in Österreich noch ein kurzer Überblick über die Situation in der Steiermark gegeben werden.

Die folgende Tab. 1 gibt einen Überblick über die absoluten Zahlen der arbeitslosen Jugendlichen in den steirischen Arbeitsmarktbezirken, getrennt nach Geschlecht, für den Zeitraum von 2003 bis 2006:

**02.26.0 Jugendliche Arbeitslose (15 bis unter 25 Jahre)
nach Arbeitsmarktbezirken im Jahresdurchschnitt**

Arbeitsmarktbezirke	2003			2004			2005			2006		
	m	w	z	m	w	z	m	w	z	m	w	z
Bruck/Mur	213	183	402	193	168	361	178	174	352	149	153	302
Deutschlandsberg	192	128	318	160	109	269	183	140	323	154	125	279
Feibach	267	152	419	206	137	343	220	150	369	201	150	351
Fürstenfeld	74	47	121	60	53	113	71	59	130	65	61	127
Gleisdorf	113	83	196	88	73	161	150	79	179	79	65	145
Graz	906	698	1.604	921	729	1.650	1.028	787	1.815	943	747	1.690
Gröbming ¹⁾				70	67	136	67	63	130	66	63	129
Hartberg	242	163	405	213	174	387	224	169	393	201	159	360
Judenburg	138	113	251	126	121	247	138	143	281	112	120	232
Knittelfeld	93	87	179	95	87	182	92	88	180	83	86	169
Leibnitz	273	188	471	228	164	392	252	195	447	251	203	454
Leoben	182	153	340	165	154	319	155	150	304	133	133	266
Liezen ²⁾	251	219	470	157	147	304	140	145	284	119	121	240
Murau	98	83	180	91	71	162	84	70	154	68	62	130
Mureck	76	46	125	60	50	110	73	52	125	68	55	123
Mürzzuschlag	117	106	223	105	105	210	97	106	204	76	83	159
Voitsberg	161	123	284	134	118	252	152	128	280	123	116	239
Weiz	133	114	247	106	97	203	110	94	204	102	81	183
Steiermark	3.622	2.734	6.356	3.179	2.622	5.801	3.370	2.792	6.162	2.962	2.584	5.546

Anmerkung: ¹⁾ Aufgrund der Teilung des Arbeitsmarktbezirkes Liezen in die Geschäftsteile Liezen und Gröbming (ab Oktober 2004) sind für Gröbming keine früheren Daten und für Liezen keine vergleichbaren Daten verfügbar.

Quelle: Arbeitsmarktservice Steiermark, EDV-Jahresdurchschnitt

Tab. 1: Jugendliche Arbeitslose Steiermark nach Bezirken und Geschlecht von 2003 bis 2006

Quelle: Arbeitsmarktservice Steiermark, EDV-Jahresdurchschnitt zit.n. Arbeiterkammer Steiermark 2007, S. 129.

Die folgende Tab. 2 zeigt den Anteil der arbeitslosen Jugendlichen an den Gesamtarbeitslosen für die einzelnen steirischen Arbeitsmarktbezirke für den Zeitraum von 2003 bis 2006:

02.27.0 Anteil der Jugendlichen (15 bis unter 25 Jahre) an den Gesamtarbeitslosen in den Arbeitsmarktbezirken

	2003 Jugendliche AL			2004 Jugendliche AL			2005 Jugendliche AL			2006 Jugendliche AL		
	Arbeits- lose gesamt	absolut	in % aller AL									
Bruck/Mur	2.082	402	19,3	2.031	361	17,8	1.924	352	18,3	1.679	302	18,0
Deutschwandbg.	1.635	318	19,4	1.513	269	17,8	1.754	323	18,4	1.683	279	16,6
Feldbach	1.916	419	21,9	1.684	343	20,4	1.861	369	19,8	1.835	351	19,1
Furstenfeld	649	121	18,6	627	112	17,9	708	130	18,4	707	127	18,0
Gleisdorf	891	196	22,0	779	161	20,7	868	179	20,6	794	145	18,3
Graz	10.991	1.694	15,4	11.009	1.650	15,0	11.900	1.815	15,1	11.328	1.689	14,9
Großmting ¹⁾				729	136	18,7	724	130	18,0	659	119	17,0
Hartberg	2.119	405	19,1	2.095	387	18,5	2.138	393	18,4	1.955	360	18,4
Judenburg	1.374	281	20,5	1.307	247	18,9	1.396	281	20,1	1.287	233	18,1
Kaltfeld	845	179	21,2	863	182	21,1	856	180	21,0	815	169	20,7
Leibnitz	2.531	471	18,6	2.295	393	17,2	2.554	447	17,5	2.523	434	17,2
Leoben	1.761	349	19,3	1.721	319	18,5	1.757	304	17,3	1.635	266	16,3
Liezen ¹⁾	2.437	470	19,3	1.602	304	19,0	1.547	294	19,0	1.483	240	16,2
Murau	798	160	22,6	752	162	21,5	785	154	19,6	725	130	17,9
Murzeck	681	125	18,4	614	111	18,1	694	125	18,0	680	123	18,1
Murzschlag	1.196	223	18,6	1.133	210	18,5	1.067	204	19,1	889	159	17,9
Völsberg	1.505	264	17,5	1.417	252	17,8	1.542	280	18,2	1.502	239	15,9
Weiz	1.182	247	20,9	1.004	203	20,2	1.057	204	19,3	952	183	19,2
Steiermark	34.594	6.356	18,4	33.166	5.801	17,5	35.221	6.162	17,5	33.168	5.546	16,7

Anmerkung. ¹⁾ Aufgrund der Teilung des Arbeitsmarktbezirkes Liezen in die Geschäftsteile Liezen und Großmting (ab Oktober 2004) sind für Großmting keine früheren Daten und für Liezen keine vergleichbaren Daten verfügbar.

Quelle: Arbeitsmarktservice Steiermark, EDV-Jahresdurchschnitt, Eigenberechnung

Tab. 2: Anteil arbeitslose Jugendliche an den Gesamtarbeitslosen der steirischen Arbeitsmarktbezirke von 2003 bis 2006

Quelle: Arbeitsmarktservice Steiermark, EDV-Jahresdurchschnitt, Eigenberechnung zit.n. Arbeiterkammer Steiermark (AK) 2007, S. 130.

6.2 Lehrlingsausbildung: Zahlen und Fakten zu Lehrlingen und Unternehmen

6.2.1 Lehrstellenmarkt aus Sicht der lehrstellensuchenden Jugendlichen

Laut Analyse des AMS (2007) zur Lehrlingsausbildung in Österreich hat die Nachfrage der Jugendlichen nach Lehrstellen bis zum Jahr 2006 deutlich zugenommen. Das allgemeine Beschäftigungswachstum der vergangenen Jahre sowie die Förderung zusätzlicher Lehrstellen bewirkte für das Jahr 2006 einen spürbaren Zuwachs an Ersteintritten in Lehrverhältnisse (vgl. AMS 2007, S. 5).

Angebot und Nachfrage auf dem Lehrstellenmarkt decken sich jedoch nicht ideal. Auf der einen Seite stehen die Jugendlichen, welche keine Lehrstelle finden: *„Im Jahresdurchschnitt waren rund 12.100 Lehrstellensuchende beim AMS gemeldet. Demgegenüber standen rund 9.700 offene Lehrstellen“* (AMS 2007, S. 5).

Laut Prognose des AMS (2007) zur Entwicklung des Lehrstellenmarktes in Österreich bis zum Jahr 2011 wird die Zahl der gemeldeten offenen Lehrstellen, und damit auch jene der Lehrstellenersteintritte, zurückgehen. Ein Grund dafür wird mit dem voraussichtlich 2008 eintretenden Wegfall der Blum-Förderung als Anreiz zur Schaffung neuer Ausbildungsplätze gesehen. Weiter ansteigen wird laut AMS-Prognose jedoch die Anzahl der Jugendlichen, welche sich zum Zweck der Lehrstellenvermittlung an das Arbeitsmarktservice wenden. Seit 2001 hat sich diese Zahl kontinuierlich von 42.830 auf 55.490 für das Jahr 2006 erhöht. Als Grund dafür sieht das AMS die zunehmende Schwierigkeit für Jugendliche, aus eigener Kraft eine Lehrstelle zu finden, aber auch die gezielten Maßnahmen zur Unterstützung von Mädchen und Burschen beim Lehrstelleneinstieg. Bis zum Jahr 2011 wird sich die Anzahl der beim AMS als lehrstellensuchend gemeldeten Jugendlichen auf rund 61.640 erhöht haben (vgl. AMS 2007, S. 5f.).

6.2.2 Lehrstellenmarkt aus betrieblicher Perspektive

Auf der anderen Seite klagen Unternehmen über einen Mangel an geeigneten Lehrlern/Lehranfängerinnen/Lehranfängern. Eine Studie von Schneeberger/Petanovitsch (2004) belegt, dass es „[...] *neben der Lehrstellenlücke zugleich einen* qualitativen Lehrlingsmangel *gibt*“ (Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 6). Der Lehrlingsmangel ist ein berufsspartenabhängiges Phänomen. Am stärksten tritt der Mangel an geeigneten Lehrstellenbewerberinnen/Lehrstellenbewerbern in den technisch-gewerblichen Berufen auf, am schwächsten in der Sparte Bürokaufleute (vgl. ebd., S. 19).

Auch in den Analysen des AMS (2007) ist festgehalten, dass es trotz eines Überschusses an Lehrstellensuchenden nicht gelingt, jede gemeldete offene Lehrstelle zu besetzen. Die Hälfte aller nicht besetzten Lehrstellen findet sich, nach Daten des AMS für das 2. Halbjahr 2006, in der Sparte Fremdenverkehr (vgl. AMS 2007, S. 51).

Darüber hinaus wird auch der starke Geburtenrückgang während der letzten drei Jahrzehnte als Phänomen am Lehrstellenbewerber/innenmarkt wirksam: So ist die Absolutanzahl der 15-Jährigen von 135.000 Personen in 1978 auf 86.500 Personen in 2002 zurückgegangen. Dazu kommt, dass der internationale Trend zur weiterführenden Schulbildung auch vor dem österreichischen Lehrstellenmarkt nicht halt gemacht hat, was bedeutet, dass insbesondere schulisch leistungsstarke Jugendliche eine weiterführende Schulbildung der Lehrausbildung vorziehen. Ein Hauptgrund für die Schwierigkeiten der Betriebe geeignete Lehrlinge zu finden liegt darin, dass die schulische Grundbildung bei einem erheblichen Anteil der lehrstellensuchenden Jugendlichen zur Bewältigung der berufsspezifischen Lernanforderungen in der Berufsschule nicht ausreichend ist. Verschärfend kommt hinzu, dass im Zuge der „[...] *wissensbasierten Ökonomie* [...]“ (Schneeberger et al 2004., S. 14) das berufliche Anforderungsniveau gestiegen ist und Basisqualifikationen in der schulischen Grundbildung sowie im Bereich der sozialen Kompetenzen aktuell einen höheren Wert haben als vor wenigen Jahren (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 11ff.).

Des Weiteren beklagen Lehrbetriebe auch Mängel in der persönlichen Einstellung von Lehranfängerinnen/Lehnanfängern in Bezug auf Leistungsbereitschaft, Motivation, Selbständigkeit und Lernbereitschaft und führen dies teilweise auf Erziehungsdefizite bzw. Vernachlässigung der Erziehungspflichten seitens der Eltern zurück (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 37).

Die folgenden Abb. 10 und 11 wurden in Anlehnung an Daten der Studie von Dornmayr/Wieser/Henkel (2007), zum Thema Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden, erstellt und belegen die obigen Aussagen (vgl. Dornmayr/Wieser/Henkel 2007, S. 17f.).

In Abb. 10 ist die zahlenmäßig unterschiedliche Verteilung der offenen Lehrstellen nach den verschiedenen Lehrberufen ersichtlich:

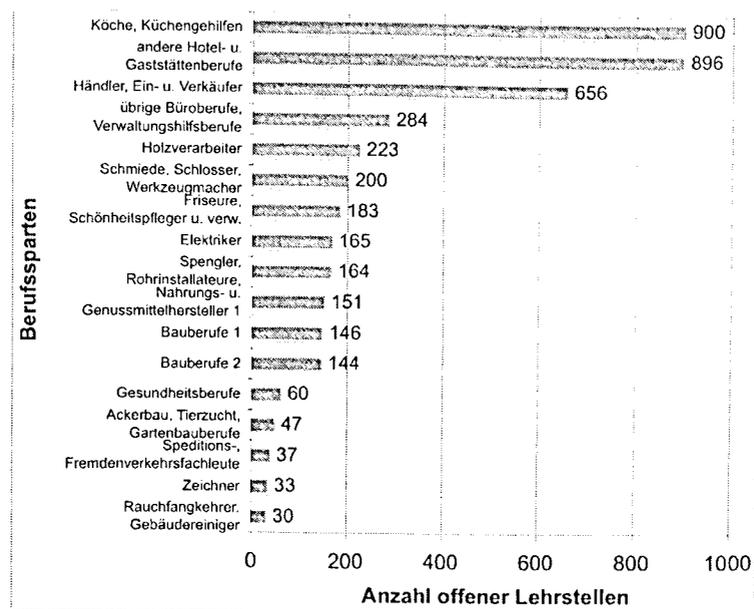


Abb. 10: Offene Lehrstellen nach Lehrberufen (Österreich), Stand Oktober 2006

Quelle: Modifiziert entnommen aus: BMWA (BALI) + ibw-Berechnungen zit. n. Dornmayr/Wieser/Henkel 2007, S. 17.

In der folgenden Abb. 11 wird auch das Verhältnis der Lehrstellensuchenden für die verschiedenen Berufssparten dargestellt:

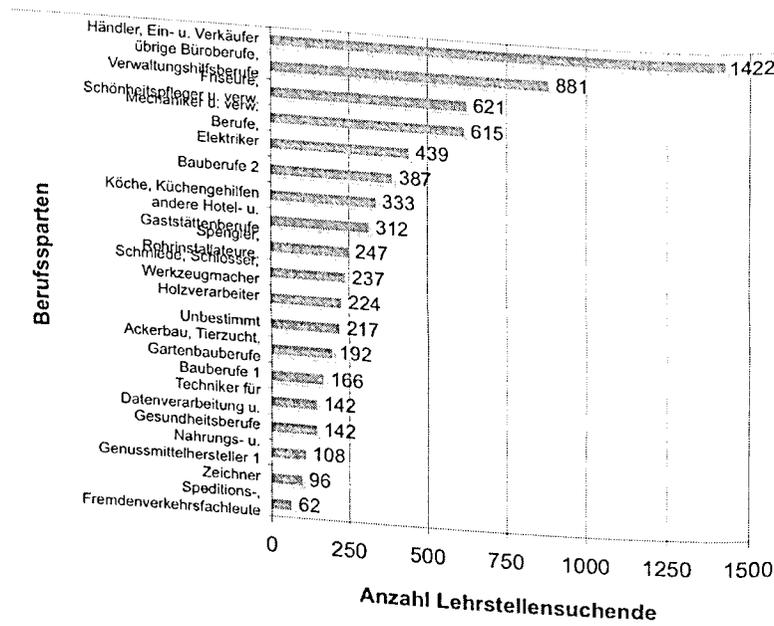


Abb. 11: Lehrstellensuchende nach Lehrberufen (Österreich), Stand Oktober 2006

Quelle: Modifiziert entnommen aus: BMWA (BALI) + ibw-Berechnungen zit. n. Dornmayr/Wieser/Henkel 2007, S. 18.

6.2.3 Aspekte zur Lehrlingsauswahl

Bei der Auswahl von Lehrlingen zeigen sich laut Schneeberger/Petanovitsch (2004) vor allem zwei wesentliche Entscheidungsaspekte: Einerseits bildet das Auftreten und Verhalten der/des Jugendlichen im Zuge der Bewerbungsphase eine wichtige Entscheidungsgrundlage. Insbesondere die diesbezüglichen Erfahrungen mit dem Lehrling aus dem Schnupperpraktikum stellen ein wichtiges Auswahlkriterium dar. Für rund 80 % der Betriebe bilden die Schulnoten ein weiteres wichtiges Kriterium für die Eignung des Lehrlings. Der Anteil jener Betriebe, welche Schulnoten als eher unwichtig für ihre Entscheidung zur Aufnahme des Lehrlings sehen, liegt unter 20 % (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 20f.).

„Die Ergebnisse sprechen dafür, dass man sich in den Betrieben primär selbst ein Bild von den Qualitäten der Bewerber machen will und jedem – auch Jugendlichen mit ungünstiger ‚Papierform‘ – eine Chance geben möchte. Gleichzeitig wird deutlich, dass Schulnoten ernst genommen und

in die Gesamtbewertung des Bewerbers oder der Bewerberin einfließen“
(Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 20).

Ähnliche Ergebnisse zur Lehrlingsauswahl finden sich auch in der Studie von Dornmayr et al. (2007) zu Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden wieder. Als Schwerpunkte, worauf bei der Lehrlingsauswahl besonders geachtet werden würde, identifizieren die befragten Unternehmer/innen und Personalverantwortlichen folgende drei Punkte:

- Auftreten der Bewerber/innen
- Schulnoten/Zeugnisse
- Motivation und Interesse am zu erlernenden Beruf.

(vgl. Dornmayr/Wieser/Henkel 2007, S. 70)

Diese Entscheidungsschwerpunkte der Unternehmer/innen stellen wichtige Legitimationsgründe für die Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz dar, da aufgrund der skizzierten demografischen und bildungspolitischen Veränderungen gerade schulisch leistungsschwächere Lehrstellenbewerber/innen in die Auswahlverfahren von Betrieben vorrücken, womit die Zielgruppe der von der Berufsausbildungsassistenz begleiteten Klientinnen/Klienten direkt in den Blickpunkt gelangt. Ein Ziel der Berufsausbildungsassistenz ist es, lernschwache Lehrlinge durch entsprechende Förderung bei der erfolgreichen Absolvierung der Berufsschulbesuche zu unterstützen, um somit den Nachteil einer schulischen Leistungsschwäche als Diskriminierungsfaktor in der Lehrlingsauswahl durch Betriebe abzuschwächen. Andererseits sollen Lehrlinge durch die Berufsausbildungsassistenz auch in der Entwicklung von Sozialen Kompetenzen sowie von Selbstreflexionsfähigkeit in Bezug auf eigenes Verhalten, eigene Einstellungen und Werte, begleitet und gefördert werden – in Kooperation mit dem bzw. teilweise auch als Ersatz zum Elternhaus.

6.2.4 Motive für die Ausbildung von Lehrlingen

Neben der Beschreibung der aktuellen Situation und Herausforderungen für Betriebe und Lehrlinge am Lehrstellenmarkt scheint auch die Frage nach den Motiven für den Auftritt als Ausbildungsbetrieb interessant. Eine Studie der Johannes Kepler Universität Linz aus dem Jahr 2001 beschäftigt sich mit dieser Fragestellung und beleuchtet einerseits die ökonomischen Aspekte der Ausbildungsentscheidung von Betrieben. Andererseits werden auch spezielle Merkmale ausbildungsmotivierter Betriebe definiert (vgl. Stöger/Winter-Ebmer 2001, S. 2ff.).

Aus ökonomischer Sicht basiert die Entscheidung zur Lehrlingsausbildung auf einer Kosten-Nutzen-Überlegung. Die Ausbildung von Lehrlingen ist mit Kosten verbunden, wie zum Beispiel Lohnkosten, Aufwände für Berufsschule, Arbeitsmaterial sowie Produktivitätsentgangskosten, welche durch allfällige Störungen im routinemäßigen Betriebsablauf durch die Ausbildungstätigkeit entstehen. Auf der Ertragsseite lassen sich Produktionsergebnisse der Lehrling sowie potentielle zukünftige Erträge durch den zur Facharbeitskraft ausgebildeten Lehrling verbuchen.

In der Lehrlingsausbildung wird zwischen allgemeinem und spezifischem Wissen bzw. Humankapital unterschieden. Allgemeines Humankapital ist unspezifisches Arbeitswissen, welches in verschiedenen Branchen gleichermaßen angewendet werden kann, wie z.B. Computerkenntnisse, Englischgrundkenntnisse, etc. Spezifisches Humankapital stellt Wissen dar, welches nur firmenspezifisch anwendbar und wertvoll ist. Die breite Basis der Lehrlingsausbildung beschränkt sich auf die Vermittlung von allgemeinem Wissen, welches durch die Ablegung der Lehrabschlussprüfung zertifiziert und nachweisbar wird. Der Lehrling hat die Möglichkeit, nach Ende seiner Ausbildung das in einem bestimmten Betrieb erworbene Allgemeinwissen in einem anderen Betrieb weiter zu verwenden. Dem Ausbildungsbetrieb droht damit nicht nur ein Verlust an Humankapital, sondern auch die Unmöglichkeit, während der Ausbildung angefallene Aufwände durch die Arbeit der fertig ausgebildeten Fachkraft rückwirkend auszugleichen (vgl. ebd., S. 2f.).

Es drängt sich somit die Frage auf, warum und welche Betriebe dennoch dazu motiviert sind, Lehrlinge auszubilden. Begründungen für Motive von Betrieben, trotz des möglichen Verlustes an Humankapital nach Absolvierung der Lehre, Lehrlinge auszubilden, liegen laut Stöger/Winter-Ebmer (2001) in folgenden Punkten (vgl. Stöger/Winter-Ebmer 2001, S. 3f.):

- Das Fluktuationsrisiko von Facharbeitskräften reduziert sich durch geringe Lohnungleichheit aufgrund von gewerkschaftlichen Mindestlöhnen
- Gewerkschaftlich festgelegte Mindestlöhne verringern die Gefahr der Abwerbung von guten Arbeitskräften durch den Mitbewerb
- Allfällige, mit einem Jobwechsel verbundene Mobilitätskosten stellen eine finanzielle Zusatzbelastung für die Facharbeitskräfte dar
- Für Betriebe lohnt es sich aufgrund von Public Relations als Lehrbetrieb aufzutreten

Hinsichtlich besonderer Merkmale, welche Ausbildungsbetrieben gemeinsam sind, lassen sich laut Stöger/Winter-Ebmer (2001) folgende Charakteristika identifizieren:

- Je höher die Beschäftigtenzahl ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Lehrlinge eingestellt werden
- Kleinstbetriebe mit weniger als fünf Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern treten selten als Lehrbetriebe auf
- Die Ausbildungsbeteiligung von Betrieben nimmt mit wachsendem Betriebsalter zu
- Betriebe mit einer überdurchschnittlich jungen Belegschaft treten tendenziell eher als Lehrbetriebe auf
- Das gleiche gilt für Betriebe mit einem überdurchschnittlich hohen Frauenanteil bzw. Anteil an Arbeiterinnen/Arbeitern
- Eine im Vergleich höhere Ausbildungsbereitschaft findet sich bei Betrieben der Branchen Metall-, Tourismus- und Baugewerbe

(vgl. Stöger/Winter-Ebmer 2001, S. 6ff.)

Festzuhalten ist an dieser Stelle jedoch, dass die beobachteten Merkmale stark miteinander korrelieren. Aus diesem Grund ist nicht eindeutig feststellbar, ob tatsächlich kausale Zusammenhänge zwischen den einzelnen Merkmalen und der Ausbildungsbereitschaft von Betrieben vorhanden sind (vgl. Stöger/Winter-Ebmer 2001, S. 7).

7. Resümee

Abschließend sollen die wichtigsten Eckpunkte des sozialpädagogischen Bezugsrahmens für die Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz noch einmal zusammengefasst werden.

Die Jugend stellt in unserer heutigen Gesellschaft einen wichtigen biografischen Lebensabschnitt dar, in welchem wesentliche Entwicklungsaufgaben auf allen Ebenen des menschlichen Lebens zu bewältigen sind, sowohl auf physischer, psychischer, kognitiver als auch emotionaler Ebene. Jugend kann gleichsam als Schwelle zur autonomen Partizipation des Individuums an der Gesellschaft betrachtet werden. Grundlegende Aufgabe im Jugendalter ist das Hineinwachsen in die neuen Rollen im Übergang zum Erwachsenenstatus.

Böhnisch betrachtet die Jugendzeit als einen Experimentier- und Bewältigungsraum (vgl. Böhnisch 2001, S. 139).

Der gesellschaftliche Individualisierungs- und Pluralisierungsprozess macht jedoch auch vor dem Lebensbereich und den Entwicklungsanforderungen der Jugendphase nicht halt. Laut Böhnisch/Schroer (2001) löst sich die Moratoriumsfunktion der Jugendzeit langsam auf. Abgesicherte Experimentier- und Bewältigungsräume lösen sich zunehmend auf. Das Bewältigen wird wichtiger als das Experimentieren (vgl. Böhnisch/Schroer 2001, S. 108ff.).

Der Erwerbsarbeit wird in unserer Gesellschaft ein großer Stellenwert in der individuellen Biografie zugeschrieben, da durch sie Lebenssinn und Partizipationschancen kreiert werden. Diese Herausforderung muss im Jugendalter erstmals und

grundlegend gelöst werden. Eine besondere Herausforderung stellt dieser Entwicklungsschritt für benachteiligte Jugendliche dar, welche von vorne herein, aufgrund von Lernschwächen, sozial-emotionalen Defiziten oder widrigen Faktoren in ihrem sozialen Umfeld, in der Bewältigung dieser Anforderungen behindert sind. Besonders in der Phase des Berufseinstieges werden schicht-, geschlechts- und/oder bildungsspezifische Unterschiede vermehrt zu Selektionsfaktoren dafür, wer Zugang zu einer Ausbildungsstelle bekommt und wer nicht.

Aus entwicklungspsychologischer Perspektive gefährden Arbeitslosigkeit bzw. das Nichtvorhandensein eines Zuganges zu einem Arbeits- oder Ausbildungsplatz eine erfolgreiche Bewältigung der jugendlichen Entwicklungsaufgaben (vgl. Fend 2001, S. 171).

Die berufliche Positionierung wird als Schlüsselfaktor für die zukünftige Integration in die Gesellschaft angesehen (vgl. ÖIF 2003, S. 3).

In engem Zusammenhang mit der Bedeutung von Arbeit für die psycho-soziale Entwicklung und gesellschaftliche Partizipation des Individuums, steht die Berufswahl. Diese gehört zu den wichtigsten Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz. Die Jugendlichen sind dabei auf Unterstützung von allen Seiten angewiesen, wobei die Eltern als wichtigste Ansprechpersonen zu betrachten sind. Zusätzlich werden jedoch institutionalisierte Berufsberatungsangebote immer wichtiger, da es viele neue Lehrberufe und Ausbildungsformen gibt, welche noch nicht allgemein bekannt sind.

Erschwerend kommt für die Jugendlichen hinzu, dass eine niedrigere Anzahl offener Lehrstellen einer höheren Anzahl an Lehrstellenbewerberinnen/-bewerbern gegenübersteht. Laut Prognosen bis zum Jahr 2011 des Arbeitsmarktservices Österreich (2007), wird der Bestand an gemeldeten offenen Lehrstellen weiter zurück gehen, jedoch die Anzahl lehrstellensuchender Mädchen und Burschen weiter ansteigen (vgl. AMS 2007, S. 6).

Der von Unternehmerinnen/Unternehmern beklagte Lehrlingsmangel stellt sich als qualitativer Lehrlingsmangel dar, und ist vor allem ein berufsspartenabhängiges Phänomen (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 6).

Die Hauptgründe für die Schwierigkeiten von Betrieben, geeignete Lehrlinge zu finden, liegen an einer Verschlechterung des schulischen Grundbildungsniveaus, einem Anstieg der Anforderungen in Bezug auf berufliche Basisqualifikationen, wie zum Beispiel soziale Kompetenzen sowie an Mängel in Hinblick auf Leistungsbereitschaft und Motivation, teilweise als Folge von Erziehungsdefiziten (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 11ff.).

Für die Jugendlichen wird es allgemein schwieriger werden, aus eigener Kraft eine Lehrstelle zu finden.

Unter diesen Aspekten ist es speziell für benachteiligte jugendliche Berufseinsteiger/innen wichtig, Unterstützung von außen zu erhalten, damit sie ihre Partizipationschancen am Arbeitsmarkt und damit an der Gesellschaft erkennen, erweitern und ergreifen können. Die allgemeinen Herausforderungen und Problematiken der Berufswahl und Berufsausbildung treten für diese Gruppe noch einmal verschärft in den Raum, da sie über eingeschränkte persönliche Ressourcen (kognitiv, sozial, emotional, finanziell) zur Bewältigung dieser Anforderungen verfügen. Besonders für benachteiligte jugendliche Berufsanwärter/innen ist daher eine institutionalisierte Form der Berufsberatung bzw. -orientierung sowie der Ausbildungsbegleitung eine wesentliche Hilfe und Voraussetzung, um einen guten Weg für die persönliche Zukunft einschlagen zu können. Die Berufsausbildungsassistenz ist eine mögliche Unterstützungsmaßnahme, welche die Partizipationsfähigkeit der benachteiligten Jugendlichen am allgemeinen Arbeitsmarkt erhöhen bzw. sicherstellen soll.

Im folgenden zweiten Teil der vorliegenden Masterarbeit sollen die Rahmenbedingungen und wesentlichen Eckpunkte sowie die Umsetzung der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz umfassend beschrieben werden.

B. Beschreibung der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz

Die Anforderungen, welche die neue, flexible Gesellschaft an die Individuen stellt, machen auch insbesondere vor dem Bereich der beruflichen Bildung nicht halt. Ziel der beruflichen Bildung wird es mehr und mehr, neben berufs- und tätigkeitsspezifischen Qualifikationen, besonders auch lebenspraktische Kompetenzen zu vermitteln, mittels welchen sich das Individuum erfolgreich in den Mechanismen der Flexibilisierung, Entstrukturierung und Entgrenzung zurechtfinden und behaupten kann. Zu diesen Kompetenzen zählen zum Beispiel:

*„[...] den raschen Wandel zu bewältigen (Kreativität, Lernfähigkeit),
mit unabsehbaren Konsequenzen fertig zu werden, das heißt, lernen, unsichere Situationen zu bewältigen,
die individuelle Entwicklung kontinuierlich voranzutreiben (self-development, Kompetenzmanagement),
die eigenen Arbeitskraft gezielt zu präsentieren und zu vermarkten (Selbstinszenierung, Selbstvermarktung, Profilierung),
Leben und Arbeit umfassend zu organisieren (Biographiekompetenz, Selbstorganisationsfähigkeit),
sich ständig zu motivieren und individuell Sinn zu finden (Selbstmotivierung, self commitment, Begeisterungsfähigkeit),
sich und seine Beziehungen für den Beruf nutzen (Imagepflege, Beziehungsarbeit)“*

(Gruber 2001, S. 209).

Gerade die Entwicklung dieser oben genannten Kompetenzen stellt für viele Jugendliche, insbesondere jedoch für beeinträchtigte Jugendliche, eine großer Herausforderung dar. Ziel der österreichischen Arbeitsmarktpolitik ist daher die Implementierung arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen für benachteiligte Personen, welche „[...] die Vollbeschäftigung, die Steigerung der Arbeitsplatzqualität und –

produktivität sowie die Stärkung des sozialen Zusammenhalts und der sozialen Eingliederung [...]“ (KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 7) sichern sollen.

8. Rahmenbedingungen der Berufsausbildungsassis- tenz

8.1 Duale Lehrausbildung

Die österreichische Landschaft an Möglichkeiten des Erwerbs einer Berufsausbildung ist bunt. Sie offeriert verschiedenste Wege der Berufsausbildung, sei es im Bereich der sekundären und tertiären schulischen Bildung, bis hin zum System der dualen Lehrausbildung. Die österreichische Form der dualen Lehrausbildung bildet eine Besonderheit in der europäischen Berufsbildungslandschaft und basiert auf dem zwischenzeitlich mehrmals novellierten Berufsausbildungsgesetz (BAG) von 1978 (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA, S. 19).

In der dualen Berufsausbildung greifen beim Erwerb der notwendigen Fachkompetenzen zwei verschiedene Ausbildungs- und Lernorte – der Betrieb und die Berufsschule – ineinander. Den Betrieben obliegt dabei die Aufgabe der Vermittlung eines berufspraktischen und -spezifischen Wissens in Bezug auf berufsrelevante Abläufe, Arbeitstechniken, Hilfsmittel und Richtlinien. Die Berufsschule übernimmt ergänzend dazu den Part der Weitergabe von fachtheoretischen und allgemein bildenden Inhalten.

Die betriebliche und schulische Berufsausbildung ist streng normiert. Für jeden Beruf ist ein Berufsbild definiert, welches die wichtigsten Lehrziele in Bezug auf Kenntnisse und Fertigkeiten enthält, welche der Lehrling durch den Betrieb vermittelt bekommen muss. Für die Berufsschulen gibt es detaillierte Lehrpläne, welche allgemein bildende sowie berufsbildspezifisch relevante Bildungsziele beinhalten. Weiters ist für jedes Berufsbild eine Lehrzeitdauer, welche sich zwischen zwei bis vier Jahren bewegen kann, gesetzlich festgeschrieben.

Am Ende der Lehrzeit steht die Lehrabschlussprüfung, bei welcher der Lehrling sein erworbenes theoretisches und praktisches Wissen nachweisen muss. Die Lehrabschlussprüfung besteht aus einem schriftlich-theoretischen Teil, einem praktischen Teil sowie aus einem Fachgespräch vor einer Prüfungskommission. Bei negativem Prüfungserfolg kann die Lehrabschlussprüfung beliebig oft wiederholt werden (vgl. Schumacher/Schaffner 2005, S. 30).

Die Möglichkeit eine Lehrausbildung zu absolvieren, steht prinzipiell jeder/m Jugendlichen, welche/r die Pflichtschule abgeschlossen hat, offen. Um auch beeinträchtigten Jugendlichen eine Option auf eine Berufslehre zu eröffnen, wurde die Integrative Berufsausbildung ins Leben gerufen (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 19f.).

Will ein Betrieb Lehrlinge ausbilden, so muss ein diesbezügliches Feststellungsverfahren durchlaufen werden, in welchem geprüft wird, ob der Betrieb bzw. die/der zur Lehrlingsausbildung vorgesehene Mitarbeiter/in über die fachlichen und sozialen Voraussetzungen zur Ausbildung von Lehrlingen verfügt. Die Befähigung zum/zur Lehrlingsausbilder/in muss mittels Teilnahme an einem Ausbilder/innenkurs sowie der Ablegung der Ausbilder/innenprüfung erworben und nachgewiesen werden.

8.2 Integrative Berufsausbildung

Zur Umsetzung von notwendigen arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, um für die benachteiligten Jugendlichen Teilhabemöglichkeiten am Erwerbsleben zu schaffen, werden neue Wege begangen. Als Schlüssel für eine gelingende Integration in den Arbeitsmarkt spielt Qualifizierung eine wichtige Rolle. Die Integrative Berufsausbildung (IBA) erweitert seit September 2003 in Form eines Projektes das Österreichische Berufsausbildungsgesetz (BAG) und öffnet damit das duale Berufsausbildungssystem für benachteiligte Jugendliche. Sie richtet sich damit an eine der Hauptzielgruppen der Beschäftigungsoffensive der Österreichischen

Bundesregierung für Menschen mit Behinderung (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 1).

Ziel der Integrativen Berufsausbildung ist die „[...] Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Jugendlichen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben durch die Möglichkeit des Erwerbs eines beruflichen Abschlusses“ (ebd., S. 7).

Die Integrative Berufsausbildung ist als eine Antwort zur Minderung der Lehrstellenproblematik sowie der Gesamtarbeitslosigkeit unter der Zielgruppe benachteiligter Jugendlicher zu betrachten:

„Die Anzahl der Kinder und Jugendlichen in den Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf steigt, wobei integrative Schulformen immer mehr an Bedeutung gewinnen. Der Arbeits- und Lehrstellenmarkt zeigt sich seit Jahren angespannt. Die Lehrstellenandrangsziffer betrug zuletzt 2,1 und im Jahr 2005 waren 17 % der Arbeitslosen Jugendliche unter 25 Jahre. Es besteht zudem eine Korrelation zwischen Arbeitslosigkeit und Pflichtschulabschluss, nur etwas mehr als ein Drittel der Arbeitslosen sind LehrabsolventInnen“ (KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 1).

Die Ergänzung des Berufsausbildungsgesetzes BGBl. Nr. 142/1969 durch das BGBl. Nr. 79/2003 um § 8b Integrative Berufsausbildung stellt den vorläufigen Schlusspunkt der seit 1981, dem „Internationalen Jahr der Behinderten“, laufenden Bemühungen, benachteiligten Jugendlichen eine anerkannte Berufsausbildung zu ermöglichen, dar. Nach einem sehr erfolgreichen Beobachtungszeitraum von fünf Jahren (2003 bis 2008) soll bis Ende 2008 der § 8b Integrative Berufsausbildung als fixer Bestandteil im Österreichischen Berufsausbildungsgesetz verankert werden (vgl. Lösch 2006, S. 93).

Die Berufsausbildungsassistenz bildet das zentrale Element der Integrativen Berufsausbildung. Sie übt eine zentrale Netzwerkfunktion aus, da sie in allen Phasen der Integrativen Berufsausbildung für die Koordination aller am Ausbildungsprozess beteiligten Akteure/Akteurinnen verantwortlich ist. Die Hauptaufgaben der Berufsausbildungsassistenz liegen dabei in folgenden Tätigkeiten:

- „- *Unterstützungstätigkeiten: Koordination aller relevanter Akteure (Lehrbetrieb, Ausbildungseinrichtung, Berufsschule, Schulbehörde erster Instanz, etc.), generelle Informationstätigkeit über die IBA, Unterstützung in behördlichen Angelegenheiten, Unterstützung des/der Auszubildenden bei Praktika, Beratung der Betriebe über Förderungen, Sensibilisierungsarbeit, Prozessverantwortung bei der Ausbildungsplatzsuche, Krisenintervention;*
- *Festlegung der Ziele der integrativen Berufsausbildung: Festlegung der Ausbildungsinhalte und des Zeitraumes (mit Vertragspartnern und mit Schulbehörde), Organisation der Lernbegleitung und pädagogischer Begleitmaßnahmen im Berufsschulunterricht, Organisation der (individuellen) Begleitung am Arbeitsplatz, Unterstützung der Lehrberechtigten, Organisation von Hilfsmitteln am Arbeitsplatz und in der Berufsschule, Dokumentation der Lernschritte, Einholung der verbindlichen Erklärung des Bundessozialamtes (BSB) über die Durchführung der BAS;*
- *Ausbildungswechsel: Herstellen des Einvernehmens zwischen allen Beteiligten bei einem Ausbildungswechsel, Beobachtung der Lernfortschritte, Durchführung von Beratungsgesprächen, Vernetzungsarbeit und Abstimmung, organisatorische Abwicklung;*
- *Abschlussprüfung (bei Teilqualifizierung): Durchführung der Abschlussprüfung mit einem/r ExpertIn des betreffenden Berufsberichts, Erstellung der Unterlagen für die Abschlussprüfung“ (KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 21).*

8.2.1 Fakten und Zahlen zur Integrativen Berufsausbildung in Österreich

Die folgenden Zahlen begründen sich auf den vorläufigen, noch nicht publizierten Endbericht der Evaluation der Integrativen Berufsausbildung in Österreich durch KMU FORSCHUNG AUSTRIA (2008). Der Endbericht wird voraussichtlich im Herbst 2008 veröffentlicht. Die vorliegenden Daten wurden von KMU FORSCHUNG AUSTRIA freundlicher Weise vorab für die Verwendung in dieser Masterarbeit zur Verfügung gestellt.

Insgesamt verdreifachte sich die Anzahl Integrativer Lehrstellen in Österreich im Zeitraum zwischen 2004 mit 1.114 und 2007 mit 3.410 Lehrplätzen.

Die folgende Abb. 12 zeigt die Entwicklung von Dezember 2004 bis Dezember 2007 in den einzelnen Bundesländern:

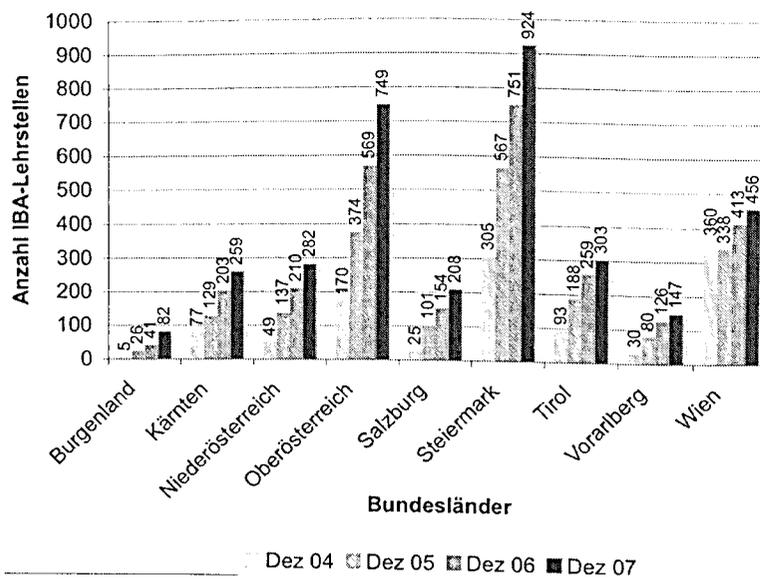


Abb. 12: Anzahl der integrativen Lehrstellen österreichweit, 2004 bis 2007

Quelle: Modifiziert entnommen aus: Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) – Lehrlingsstatistik 2004 bis 2007 zit. n. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 26¹.

Insgesamt lässt sich in allen Bundesländern eine Zunahme an integrativen Lehrplätzen ablesen. Die meisten integrativen Lehrstellen gibt es in der Steiermark mit rund 27 %, in Oberösterreich mit rund 22 % sowie in Wien mit rund 13 % im Vergleich mit gesamt Österreich. In den Bundesländern Burgenland (2 %), Vorarlberg (4 %) und Salzburg (6 %) gibt es am wenigsten integrative Lehrlinge im Österreich-Vergleich (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 26).

Ende 2007 gab es in Österreich insgesamt 129.832 Lehrlinge, mit 3.410 befanden sich damit rund 2,6 % in einem integrativen Lehrverhältnis (vgl. Wirtschaftskammern Österreichs (WKÖ) 2008).

Die folgende Abb. 13 zeigt, dass es im Österreich-Trend mit Ende 2007 deutlich mehr integrative Ausbildungsverhältnisse nach dem Modus Lehre mit Verlängerung als Teilqualifizierungsausbildungen gibt:

¹ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

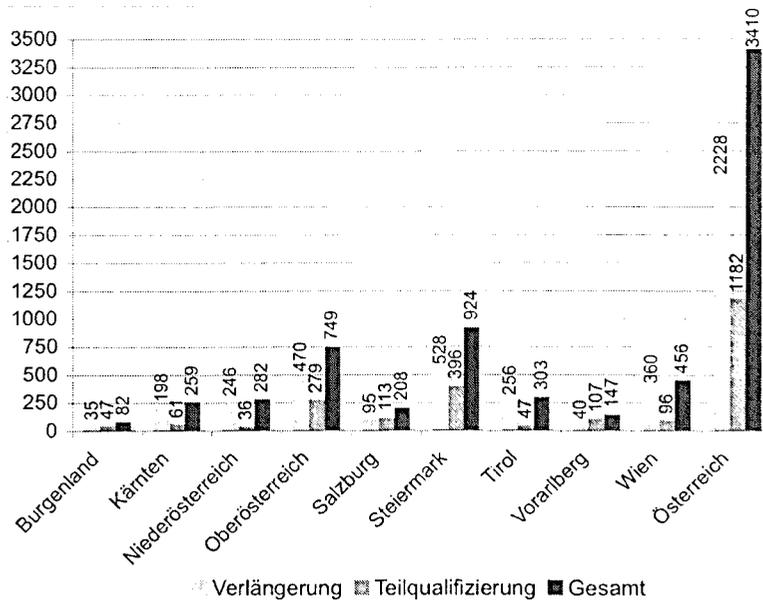


Abb. 13: Art der Integrativen Berufsausbildung nach Bundesländern und Lehrlingsanzahl, Stand 2007

Quelle: Modifiziert entnommen aus: Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) – Lehrlingsstatistik, zit.n. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 28.²

Laut obiger Abb. 13 befinden sich nur im Burgenland sowie in Salzburg und Vorarlberg mehr Lehrlinge in Teilqualifizierungsausbildungen als in Lehren mit Verlängerung. Eine Begründung dafür findet sich im Endbericht der ersten Evaluation der Integrativen Berufsausbildung durch KMU FORSCHUNG AUSTRIA (2006) in der Form, dass in diesen drei Bundesländern bereits auf langjährige Erfahrungen mit Teilqualifizierungsausbildungen im Rahmen von Pilotprojekten des Arbeitsmarktprogramms EQUAL zurückgegriffen werden kann (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 24f.).

Erwähnenswert scheint an dieser Stelle auch, dass nicht alle integrativen Lehrlinge bereits in einer integrativen Lehre starten. Ca. 10 % der integrativen Lehrlinge starten zunächst mit einer regulären Lehre und steigen im Laufe ihrer Lehrausbildung in eine integrative Lehrform um. Ca. 75 % dieser Lehrlinge wechseln in eine Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit und rund 25 % in eine Teilqualifizierungs-

² Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

ausbildung. Auch innerhalb der Integrativen Berufsausbildung sind Wechsel zwischen den beiden Ausbildungsformen möglich, was auch ca. 5 % der integrativen Lehrlinge in Anspruch nehmen. Von diesen 5 % wechseln rund 53 % von einer Teilqualifizierungsausbildung in eine Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 28³).

Obwohl in Salzburg, laut der folgenden Abb. 14, die Integrative Berufsausbildung ausschließlich in Betrieben stattzufinden scheint, absolviert jedoch, nach Aussagen der Berufsausbildungsassistenten/-assistentinnen, rund ein Drittel der integrativen Lehrlinge die Ausbildung in Ausbildungseinrichtungen (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 33⁴):

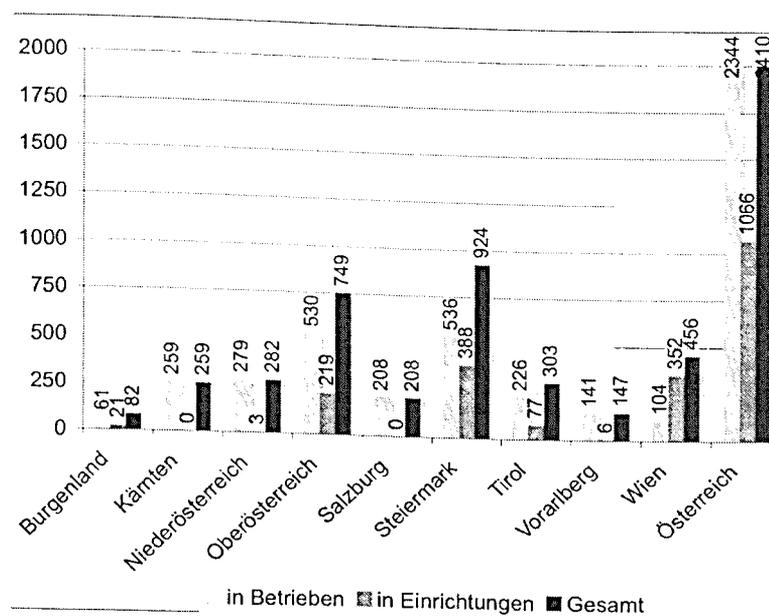


Abb. 14: Ort der Integrativen Berufsausbildung nach Bundesländern und Anzahl der Lehrlinge, Stand 2007

Quelle: Modifiziert entnommen aus: Wirtschaftskammer Österreich (WKÖ) – Lehrlingsstatistik zit. n. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 33⁵.

³ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

⁴ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

⁵ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

Außer in Wien, finden laut der vorhergehenden Abb. 14 Integrative Berufsausbildungen in allen anderen Bundesländern zum größeren Teil in Betrieben der freien Wirtschaft als in Ausbildungseinrichtungen statt. Die Sonderstellung Wien erklärt sich laut KMU FORSCHUNG AUSTRIA (2006) mit der extrem hohen Lehrstellenandrangsziffer in Wien von 6,2. Dies bedeutet, dass in Wien auf eine offene Lehrstelle mehr als sechs lehrstellensuchende Jugendliche kommen, andererseits aber nur knapp 6 % der Wiener Betriebe auch in der Lehrlingsausbildung aktiv sind. Aus diesem Grunde wurden bereits in den vergangenen Jahren zahlreiche Einrichtungen implementiert, welche Jugendlichen mit Vermittlungshindernissen eine Qualifizierungsmöglichkeit - und zwischenzeitlich auch - Integrative Berufsausbildungen bieten (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 29).

Auch wenn die Lehre in Ausbildungseinrichtungen einen nicht unwesentlichen Beitrag zur Minderung der Jugendarbeitslosigkeit darstellt, so sind sich Experten/Expertinnen dennoch einig, dass eine Ausbildung im Betrieb prinzipiell vorzuziehen ist. Erfolgt die Lehre bereits in einem Unternehmen des allgemeinen Arbeitsmarktes, so kann sich der Lehrling bereits während seiner Ausbildung in den Arbeitsmarkt integrieren, er lernt, sich in den normalen betrieblichen Alltag einzufügen und hat den Vorteil, eine praxisnahe und realitätsorientierte Ausbildung zu erhalten. Dies erhöht die Wahrscheinlichkeit für eine nachhaltige Integration sowie für eine weiterführende Beschäftigung im Betrieb nach Ende der Lehrzeit (vgl. ebd., S. 29).

Die folgende Abb. 15 zeigt die Top 12 Lehrberufe, welche von Lehrlingen in integrativen Ausbildungsverhältnissen besonders oft ergriffen werden. Es zeigen sich hier eher traditionelle Berufsbilder:

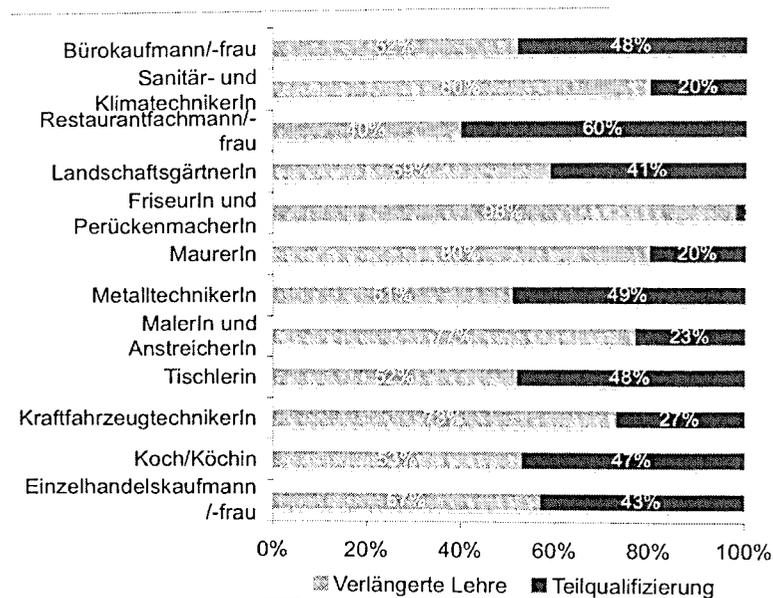


Abb. 15: Top 12 Lehrberufe der IBA-Lehrlinge nach Lehrart und Anteil der Lehrlinge in Prozent

Quelle: Modifiziert entnommen aus: KMU FORSCHUNG AUSTRIA, Datenblätter der Berufsausbildungsassistenz zit.n. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 34.

Die Verteilung zwischen Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit und Teilqualifizierungsausbildung liegt laut obiger Abb. 15 durchschnittlich etwa bei 50:50. Ausreißer davon bilden die Berufe Sanitär- und Klimatechniker/in, Friseur/in und Perückenmacher/in sowie Maurer/in, Maler/in- und Anstreicher/in und Kraftfahrzeugtechniker/in. Bei diesen fünf Berufsbildern liegt das Verhältnis zwischen verlängerbarer Lehre und Teilqualifizierungsausbildung grob bei etwa 80:20.

Dieser Unterschied kann damit erklärt werden, dass manche Berufsbilder aufgrund der praktischen und theoretischen Anforderungen für eine Integrative Berufsausbildung als sehr gut und andere als weniger gut geeignet erscheinen. Der überwiegende Anteil von verlängerten Lehren in den Berufsbildern Maurer/in sowie Friseur/in und Perückenmacher/in könnte damit erklärt werden, dass die theoretischen Anforderungen in diesen Ausbildungssparten eher gering gehalten werden können. Im Vordergrund steht hier das praktische Geschick, und wie zum Beispiel beim Beruf Friseur/in und Perückenmacher/in, ein Talent zum Umgang

mit Kunden/Kundinnen. Damit können auch eher schwache Lehrlinge, welche an der Kippe zur Teilqualifizierung stehen, trotzdem in einer Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit reüssieren.

Der relativ hohe Anteil an verlängerbaren Lehren bei den Berufen Sanitär- und Klimatechniker/in sowie Kraftfahrzeugtechniker/in, könnte damit in Zusammenhang stehen, dass beide Berufsbilder nicht nur praktisches Geschick, sondern auch ein höheres Maß an theoretischer Aneignungsfähigkeit verlangen, und somit von vorne herein Lehrlinge, welche ausschließlich im Rahmen einer Teilqualifizierung ausgebildet werden können, nicht zum Zuge kommen, sondern Lehrlinge für verlängerte Lehren vorgezogen werden. Dies sind jedoch Vermutungen und nicht auf Signifikanz überprüft.

Ein ähnlicher Erklärungsweg wird allerdings auch im Endbericht zur Evaluation der Integrativen Berufsausbildung des KMU FORSCHUNG AUSTRIA (2006) gewählt:

„ Lehrberufe, die sich aus Sicht der ExpertInnen und der für die Umsetzung der IBA im Berufsschulunterricht Verantwortlichen besonders eignen, sind all jene, die wenig Theorie- und viel Praxisanteil ausweisen sowie durch 'viel Üben' erlernt werden können. Dazu zählen beispielsweise die Berufe Koch/Köchin, MalerIn und AnstreicherIn, LandschaftsgärtnerIn, Berufe im Handel sowie Tischlerei. Weniger geeignet sind Berufe mit hohem Theorieanteil [z.B. IT- oder High-Tech-Berufe] und Berufe mit hohem Gefahrenpotenzial [z.B. Elektroberufe]. Dies erklärt, dass einige Top-Lehrberufe kaum im Rahmen der IBA erlernt werden“ (KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 33).

Aus der zuvor angeführten Abb. 15 zwar nicht ersichtlich, jedoch im Endbericht zur Evaluation der Integrativen Berufsausbildung von KMU FORSCHUNG AUSTRIA (2006) festgehalten ist, dass eine ausgeprägte geschlechtsspezifische Berufswahl bei den integrativen Lehrlingen genauso zu beobachten ist, wie bei den regulären Lehrlingen (vgl. ebd., S. 32).

Die Verteilung der geschlechtsspezifisch beliebtesten Berufsbilder im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung zeigen die folgenden Abb. 16 und 17:

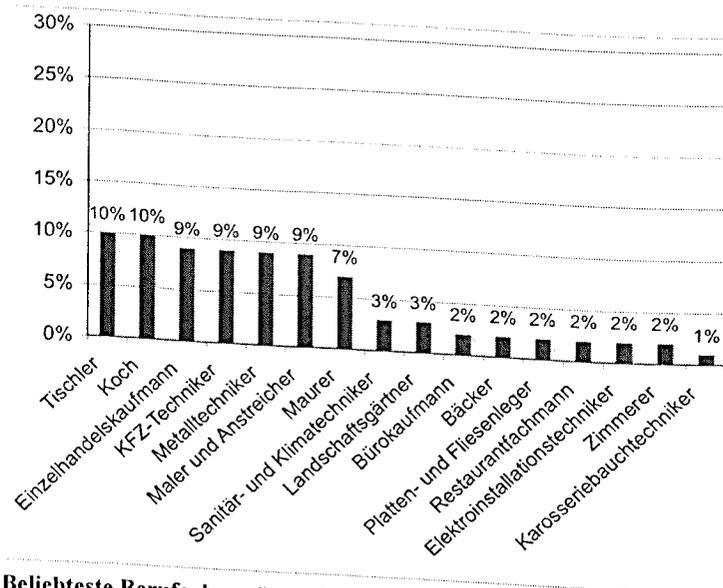


Abb. 16: Beliebteste Berufe der männlichen IBA-Lehrlinge

Quelle: Modifiziert entnommen aus: KMU FORSCHUNG AUSTRIA, Datenblätter der Berufsausbildungsassistenz zit.n. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 34⁶.

In Abb. 17 sind die beliebtesten Berufe der weiblichen integrativen Lehrlinge dargestellt:

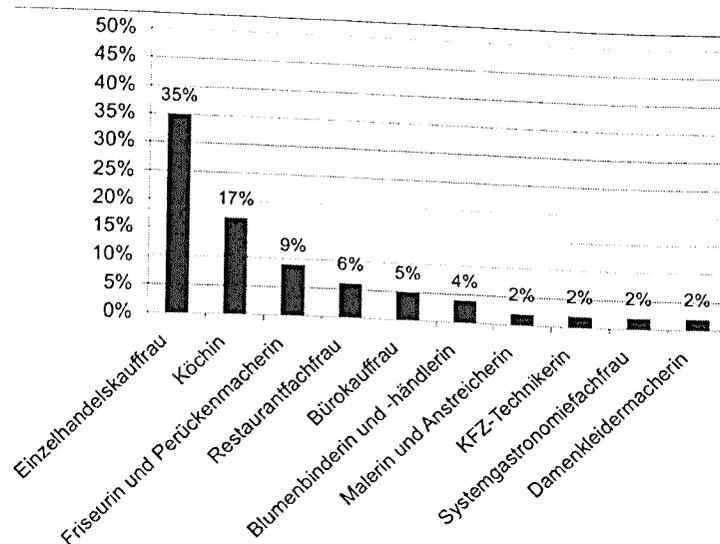


Abb. 17: Beliebteste Berufe der weiblichen IBA-Lehrlinge

Quelle: Modifiziert entnommen aus: KMU FORSCHUNG AUSTRIA, Datenblätter der Berufsausbildungsassistenz zit.n. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 35⁷.

⁶ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

⁷ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

8.3 Gesetzliche Grundlagen

Die Berufsausbildungsassistenz ist ein Bestandteil der Integrativen Berufsausbildung. Dieser Leistungskomplex ist im Berufsausbildungsgesetz BGBl. Nr. 142/1969, welches durch das BGBl. I Nr. 79/2003, § 8b Integrative Berufsausbildung erweitert worden ist, gesetzlich verankert und mit 1. September 2003 in Kraft getreten. Die darin geregelten Bestimmungen zur Integrativen Berufsausbildung ersetzen die Bestimmungen über die Vorlehre (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 19).

Der Zugang zum Leistungsangebot der Berufsausbildungsassistenz ist somit an das Vorhandensein einer Integrativen Berufsausbildung gebunden. Im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung werden zwei unterschiedliche Ausbildungsschienen für Lehrlinge angeboten:

a) Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit

Im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung ist es möglich, die gesetzlich vorgeschriebene Lehrzeit im Bedarfsfall um bis zu 2 Jahre zu verlängern, sofern dies für eine erfolgreiche Ablegung der Lehrabschlussprüfung notwendig erscheint. Für die Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit muss ein Lehrvertrag zwischen Lehrling und Ausbildungsbetrieb abgeschlossen werden. (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 20).

Dazu der entsprechende Abschnitt des Berufsausbildungsgesetzes (§ 8b (1) BAG):

„§8b (1): Zur Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben kann am Beginn oder im Laufe des Lehrverhältnisses im Lehrvertrag eine gegenüber der für den Lehrberuf festgesetzten Dauer der Lehrzeit (§ 7 Abs. 1 lit. B) längere Lehrzeit vereinbart werden. Die sich auf Grund der Lehrberufsliste ergebende Lehrzeit kann um höchstens ein Jahr, in Ausnahmefällen um bis zu zwei Jahre, verlängert werden, sofern dies für die Erreichung der Lehrabschlussprüfung notwendig ist“ (styria integra 2005, S. 10).

b) Teilqualifikation

Die zweite Möglichkeit im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung ist der Erwerb einer Teilqualifikation, welche im Rahmen eines 1- bis 3-jährig laufenden Ausbildungsvertrages erreicht werden kann. Die Teilqualifikation ist dann sinnvoll, wenn absehbar ist, dass die jeweilige Person die Lehrabschlussprüfung auch mit einer Verlängerung der Lehrzeit nicht schaffen wird, jedoch in der Lage ist, sich Teilkenntnisse aus einem oder mehreren Lehrberufen anzueignen. Über diese Teillehrziele, welche wirtschaftlich verwertbare Fähigkeiten und Kenntnisse umfassen sollen, wird ein Ausbildungsvertrag erstellt. Die Aneignung der vereinbarten Ausbildungsziele wird am Ende der Ausbildungszeit mittels Ablegung einer Abschlussprüfung nachgewiesen. Die Prüfung wird von einer/m ExpertIn der jeweiligen Berufssparte und einem Mitglied der Berufsausbildungsassistenz abgenommen. Bei erfolgreicher Ablegung bescheinigt dies die Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer mittels eines individuell ausgestellten Abschlussprüfungszeugnisses (§ 8b (10) BAG) (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 20f.).

Die rechtliche Grundlage für die Teilqualifikation im Berufsausbildungsgesetz (§ 8b (2) BAG) lautet wie folgt:

„§ 8b (2): Zur Verbesserung der Eingliederung von benachteiligten Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben kann in einem Ausbildungsvertrag die Festlegung einer Teilqualifikation durch Einschränkung auf bestimmte Teile des Berufsbildes eines Lehrberufes, allenfalls unter Ergänzung von Fertigkeiten und Kenntnissen aus Berufsbildern weiterer Lehrberufe, vereinbart werden. In der Vereinbarung sind jedenfalls die zu vermittelnden Fertigkeiten und Kenntnisse und die Dauer der Ausbildung festzulegen. Die Dauer dieser Ausbildung kann zwischen einem und drei Jahren betragen. Ein Ausbildungsvertrag über eine Teilqualifizierung hat Fertigkeiten und Kenntnisse zu umfassen, die im Wirtschaftsleben verwertbar sind“ (styria integra 2005, S. 10).

Der Berufsschulbesuch ist für die beiden Ausbildungsschienen unterschiedlich geregelt. Für die Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit gilt die reguläre Berufsschulpflicht. Für Personen, welche eine Teilqualifizierungsausbildung absolvieren, besteht das Recht zum Berufsschulbesuch. Dies bedeutet, dass es möglich ist, eine Teilqualifizierungsausbildung ohne Berufsschulbesuch, ausschließlich über

die im Betrieb erworbenen praktischen Ausbildungsinhalte, zu absolvieren. Entscheidet sich ein/e Auszubildende/r mit Teilqualifizierung für den Berufsschulbesuch, so obliegen ihr/ihm diesbezüglich die gleichen Rechte und Pflichten, wie jedem anderen Lehrling. Es wird jedoch seitens der Lehrkräfte besonderes Augenmerk auf die individuellen Ausbildungsinhalte, Ausbildungsziele, auf die jeweilige Ausbildungsdauer sowie die persönlichen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Teilqualifizierungslehrlinge gelegt (§ 8b (22) BAG) (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 20).

8.3.1 Problembereiche der Novelle Integrative Berufsausbildung zum Berufsausbildungsgesetz

Lösch (2006) weist auf einige arbeitsrechtlich und berufsausbildungspolitisch problematische Passagen der Novelle der Integrativen Berufsausbildung zum Berufsausbildungsgesetz hin, welche im Folgenden überblicksmäßig erwähnt sein sollen (vgl. Lösch 2006, S. 102ff.):

- Unklar ist die Zielgruppenzugehörigkeit jener Schulabgänger/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Defizite nur auf mangelnde Sprachkenntnisse zurück zu führen sind, und welche intellektuell prinzipiell für einen Regellehre geeignet sind. Hier scheint es laut Lösch (2006) als „[...] nicht sachgerecht, den leicht zu behebbenden Mangel der Sprachkenntnisse durch den Zugang zur Integrationslehre zu beheben“ (Lösch 2006, S. 102).
- Seitens der Wirtschaft gibt es Vorschläge, Differenzierungen zwischen geistigen und körperlichen Beeinträchtigungen in das Berufsausbildungsgesetz (BAG) aufzunehmen. Dies ist laut Lösch (2006) aufgrund von drohenden „[...] diskriminatorischen Effekten [...]“ (ebd., S. 102) nicht zielführend.

- Problematisch ist laut Lösch (2006) die gesetzlich unregelte Stellung – da nicht in den Kollektivverträgen verankert – der Teilqualifizierungsabsolventen/absolventinnen auf dem Arbeitsmarkt. Eine ausdrücklich angeordnete Gleichstellung von Teilqualifizierungslehrlingen gibt es laut Gesetzgeber nur für Lehrlinge, die in Betrieben ausgebildet worden sind. Teilqualifizierungslehrlinge, welche in Einrichtungen ausgebildet worden sind, haben keinen diesbezüglichen Anspruch (vgl. Lösch 2006, S. 103).

- Seitens des Gesetzgebers existiert bislang keine Regelung der Höhe von Lehrlingsentschädigungen im Fall von tatsächlichen Lehrzeitverlängerungen (vgl. ebd., S. 103).

Ungeregt ist laut Lösch auch die Lehrlingsentschädigung für Teilqualifizierungen. Diese wird „[...] in der Praxis im Einvernehmen zwischen Lehrberechtigtem und Berufsausbildungsassistenz nach dem Lehrjahr, das dem Ausbildungsstand entspricht, festgelegt [...]“ (ebd., S. 103).

Lösungen ergäben sich durch einheitliche IBA-Generalkollektivverträge, welche die kollektivvertraglichen Lücken der einzelnen Wirtschaftssparten substituieren (vgl. ebd., S. 103).

- Die Probezeit bei einer integrativen Lehre ist völlig gleichgestellt mit der einer regulären Lehre. In der Integrativen Berufsausbildung sind daher keine diesbezüglichen Einschränkungen oder Erweiterungen möglich (vgl. ebd., S. 103).
- Bei der Dauer der Weiterverwendungszeit im Betrieb nach Ausbildungsende wird bei verlängerten Lehrzeiten von der Gesamtlehrzeit ausgegangen (vgl. ebd., S. 103).

Das heißt, dass der Lehrling, nach Ende seiner Lehrzeit, unter Umständen keinen Anspruch auf Weiterverwendungszeit im Betrieb mehr hat.

- Für Teilzeitbeschäftigung bzw. Arbeitszeitverkürzung von Lehrlingen gibt es unterschiedliche Regelungen für integrative Lehren mit Verlängerungsmöglichkeit und Teilqualifizierungsausbildungen: Lehrlinge in Lehrverhältnissen mit Verlängerungsmöglichkeit haben zwingend Anspruch auf Vollbeschäftigung. Bei Teilqualifizierungslehrlingen kann im Einzelfall von einer verringerten Belastbarkeit ausgegangen und somit die Arbeitszeit gekürzt werden (vgl. Lösch 2006, S. 104).
- Bei Umstieg von einer Teilqualifizierung in eine verlängerbare Lehre oder Regellehre, bleibt die Anrechnung von Ausbildungszeiten, ohne Abschlussprüfung für die Teilqualifizierungsausbildung, dem jeweiligen Lehrberechtigten überlassen (vgl. ebd., S. 104).

8.4 Zielgruppe und Zugangsbestimmungen

Die Integrative Berufsausbildung richtet sich an benachteiligte bzw. beeinträchtigte Jugendliche, welchen aufgrund von persönlichen Vermittlungshindernissen der Zugang zu einer Lehrstelle am allgemeinen Arbeitsmarkt erschwert ist. Im Text des Berufsausbildungsgesetzes (BAG) ist dies wie folgt festgehalten:

„§ 8b (4): Für die Ausbildung in einer integrativen Berufsausbildung kommen Personen in betracht, die das Arbeitsmarktservice nicht in ein Lehrverhältnis als Lehrling gemäß § 1 vermitteln konnte und auf die eine der folgenden Voraussetzungen zutreffen:

1. *Personen, die am Ende der Pflichtschule einen sonderpädagogischen Förderbedarf (SpF) hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden [Anm.d.Verf.: (§ 8 b (4) Z. 1 BAG)], oder*
2. *Personen ohne Hauptschulabschluss bzw. mit negativem Hauptschulabschluss [Anm.d.Verf.: (§ 8 b (4) Z. 2 BAG)], oder*
3. *Behinderte im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes bzw. des jeweiligen Landesbehindertengesetzes [Anm.d.Verf.: (§ 8 b (4) Z. 3 BAG)], oder*
4. *Personen, von denen im Rahmen einer Berufsorientierungsmaßnahme oder auf Grund einer nicht erfolgreichen Vermittlung in ein Lehrverhältnis als Lehrling gemäß §1 angenommen werden muss, dass für sie aus*

angenommen werden muss, dass für sie aus ausschließlich in der Person gelegenen Gründen in absehbarer Zeit keine Lehrstelle im Sinne des § 1 gefunden werden kann [Anm.d.Verf.: (§ 8 b (4) Z. 4 BAG)]“ (styria integra 2005, S. 10f.).

Persönliche Vermittlungshindernisse können sich zum Beispiel durch krankheitsbedingte psychische und physische Einschränkungen, Lernschwächen, Teilleistungsschwächen wie Legeasthenie oder Dyskalkulie sowie durch verschiedene soziale Problemlagen der Jugendlichen ergeben, wie zum Beispiel ungenügende Unterstützung durch das Elternhaus, Sucht-, Missbrauchs- Gewaltszenarien in der Familie, etc.

Als weitere Zugangsbestimmungen gelten entsprechend des Handbuches zur Durchführung der Berufsausbildungsassistenz (styria integra 2005) außerdem:

- Die verpflichtende Absolvierung eines Clearings, mittels dem die Sinnhaftigkeit einer Integrativen Berufsausbildung festgestellt worden ist,
- Der Ausschluss der Vermittelbarkeit in ein normales Lehrverhältnis durch das AMS sowie
- Die Gewährleistung der Begleitung des Jugendlichen während der gesamten Ausbildung durch eine Berufsausbildungsassistenz.

(vgl. styria integra 2005, S. 11)

Laut § 8b (3) BAG soll die Integrative Berufsausbildung in erster Linie in Lehrbetrieben durchgeführt werden. Für eine Ausbildung in selbständigen Ausbildungseinrichtungen ist eine Bewilligung durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA) Voraussetzung (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 20).

Die folgende Abb. 18 stellt die verschiedenen Zugangsmöglichkeiten von Jugendlichen mit Vermittlungshindernissen zur Integrativen Berufsausbildung im Überblick dar:

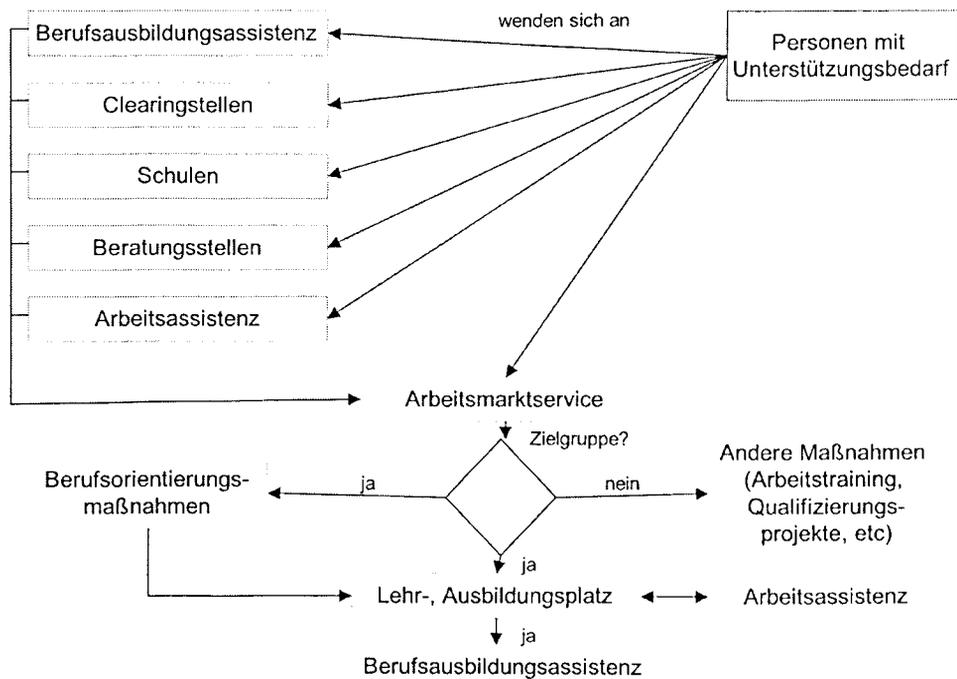


Abb. 18: Zugang zur Integrativen Berufsausbildung

Quelle: Modifiziert entnommen aus: styria integra 2005, S. 13.

Um Zugang zur Integrativen Berufsausbildung zu erhalten, müssen, wie die obige Abb. 18 zeigt, folgende Voraussetzungen erfüllt bzw. abgedeckt sein:

- **Arbeitsmarktservice und Bundessozialamt**
Möchte ein/e Jugendliche/r eine Integrative Berufsausbildung absolvieren, so wendet sie/er sich an das jeweils regional zuständige Arbeitsmarktservice, um sich dort als lehrstellensuchend registrieren zu lassen.

Weiters muss die/der Jugendliche ein Clearing durchlaufen, welches mittels eines Clearingberichtes nachgewiesen wird. Der Clearingbericht muss eine Empfehlung für die Absolvierung einer Integrativen Berufsausbildung beinhalten.

Bestätigt das Arbeitsmarktservice, dass eine Vermittelbarkeit in ein normales Lehrverhältnis aufgrund persönlicher Verhinderungsgründe nicht

möglich ist, ist die Voraussetzung für eine Integrative Berufsausbildung seitens Arbeitsmarktservice erfüllt.

- Geeigneter Ausbildungsbetrieb

Damit die/der Jugendliche mit einer Integrativen Berufsausbildung beginnen kann, muss eine Lehrstelle in einem geeigneten Ausbildungsbetrieb vorhanden sein. Der Betrieb muss über die Integrative Berufsausbildung informiert und damit einverstanden sein. Dies gilt auch für die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten der bzw. des minderjährigen Jugendlichen. Hat die/der Jugendliche die Volljährigkeit bereits vor Beginn des Lehrverhältnisses erreicht, ist die Zustimmung der Erziehungsberechtigten nicht mehr notwendig.

Bei der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsbetrieb werden die Jugendlichen vom Arbeitsmarktservice, aber auch von den Clearern/Clearerinnen unterstützt, indem, im Zuge einer beruflichen Orientierungsphase, Praktika in verschiedenen Betrieben für die Jugendlichen organisiert werden.

Ist ein geeigneter Betrieb gefunden, wird dieser in einem Erstinformationsgespräch von der Berufsausbildungsassistenz sehr detailliert über die Integrative Berufsausbildung informiert.

- Alternative Ausbildungsmöglichkeit in selbständigen Ausbildungseinrichtungen

Ist es nicht möglich, für einen Lehrling einen geeigneten Ausbildungsplatz in der freien Wirtschaft zu finden, so kann auch auf eine Berufsausbildung in einer selbständigen Ausbildungseinrichtung ausgewichen werden. Dies bedarf jedoch einer besonderen Bewilligung durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (vgl. styria integra 2005, S. 11f.).

- Begleitungstätigkeiten durch die Berufsausbildungsassistenz

Eine weitere Voraussetzung für die Absolvierung einer Integrativen Berufsausbildung ist das Vorhandensein einer begleitenden Berufsausbil-

dungsassistent. Die Berufsausbildungsassistenten sind als Dienstleistung bei verschiedenen Trägerorganisationen angesiedelt, wie zum Beispiel in der Steiermark bei Lebenshilfe, Jugend am Werk, Chance B, alpha nova, BBRZ, aber auch bfi oder in Projektform bei verschiedenen selbständigen Ausbildungseinrichtungen. Die Berufsausbildungsassistenten grenzen sich hinsichtlich regionaler Zuständigkeiten oder besonderer Zielgruppenmerkmale von einander ab. § 8b des Berufsausbildungsgesetzes (BAG) beinhaltet Definitionen zum Aufgabenbereich der Berufsausbildungsassistenten:

„Die Berufsausbildungsassistenten haben im Zuge ihrer Unterstützungstätigkeit sozialpädagogische, psychologische und didaktische Probleme von Personen, die ihnen im Rahmen der integrativen Berufsausbildung anvertraut sind, mit Vertretern von Lehrbetrieben, besonderen selbständigen Ausbildungseinrichtungen und Berufsschulen zu erörtern, um zur Lösung dieser Probleme beizutragen.“ (styria integra 2005, S. 12).

In Bezug auf die Zielgruppenzugehörigkeit der integrativen Lehrlinge lässt sich in der, auf der nächsten Seite folgenden, Abb. 19 erkennen, dass im Jahr 2007 62 % der integrativen Lehrlinge in ihrer Pflichtschulzeit einen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) hatten oder zumindest in einem Fach nach dem allgemeinen Sonderschullehrplan (ASO) unterrichtet worden sind. 16 % der integrativen Lehrlinge verfügten zum Erhebungszeitpunkt über keinen bzw. einen negativen Pflichtschulabschluss. Ein Viertel befand sich in einem integrativen Lehrverhältnis, da die Aufnahme in ein reguläres Lehrverhältnis aufgrund persönlicher Vermittlungshindernisse, wie z.B. sozial-emotionale Beeinträchtigungen, nicht möglich gewesen ist. Nur ein sehr kleiner Anteil der integrativen Lehrlinge von 6 % wies eine Behinderung nach dem jeweiligen Landesbehindertengesetzes bzw. dem Behinderteneinstellungsgesetz auf:

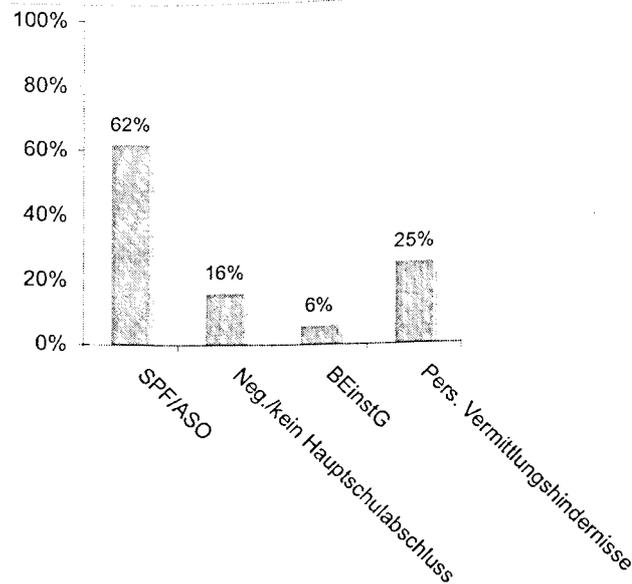


Abb. 19: Zielgruppenzugehörigkeit der IBA-Lehrlinge österreichweit, Stand 2007

Quelle: Modifiziert entnommen aus: KMU FORSCHUNG AUSTRIA, Datenblätter der Berufsausbildungsassistenz zit. n. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 51⁸.

Laut Datenanalyse der KMU FORSCHUNG AUSTRIA (2008) schließt die geschlechtsspezifische Verteilung der integrativen Lehrlinge an jene an, welche auch bei den Lehrlingen ohne Beeinträchtigung festgestellt werden kann: Rund 68 % der integrativen Lehrlinge sind männlich und nur etwa ein Drittel (32 %) weiblich (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 49)⁹.

Die integrativen Lehrlinge sind laut KMU FORSCHUNG AUSTRIA (2006) tendenziell älter als reguläre Lehrlinge (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 47).

Das Durchschnittsalter der integrativen Lehrlinge liegt bei 17,0 Jahren (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 49)¹⁰.

Hinsichtlich der genauen Altersverteilung gibt die folgende Abb. 20 Auskunft:

⁸ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

⁹ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

¹⁰ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

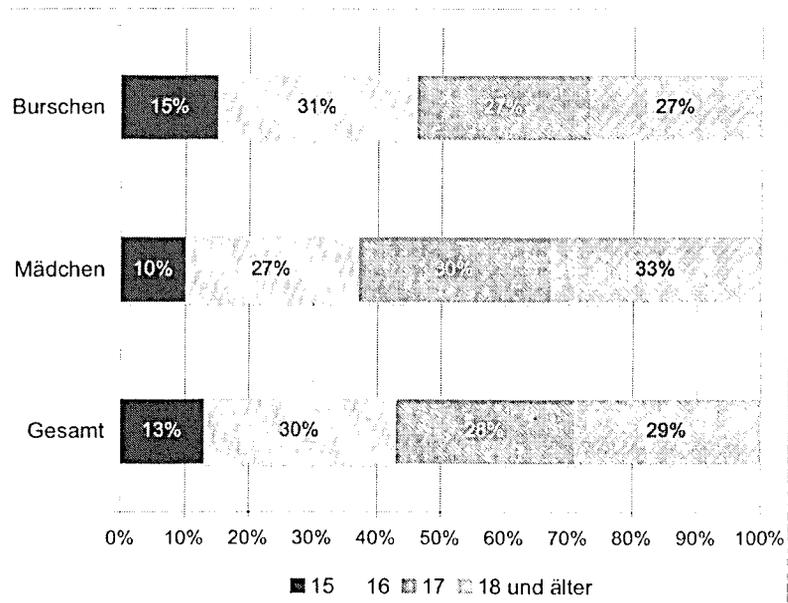


Abb. 20: Verteilung der IBA-Lehrlinge nach Geschlecht und Alter österreichweit, Stand Dezember 2005

Quelle: Modifiziert entnommen aus: KMU FORSCHUNG AUSTRIA, Datenblätter der Berufsausbildungsassistenz zit. n. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 49¹¹.

In Bezug auf die Altersverteilung lässt sich ablesen, dass die weiblichen integrativen Lehrlinge tendenziell älter sind als die männlichen. 63 % der Mädchen sind 17 Jahre und älter. Dasselbe trifft hingegen nur auf 54 % der Burschen zu.

Die folgende Abb. 21 gibt einen Überblick über die typischen Problembereiche der integrativen Lehrlinge:

¹¹ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

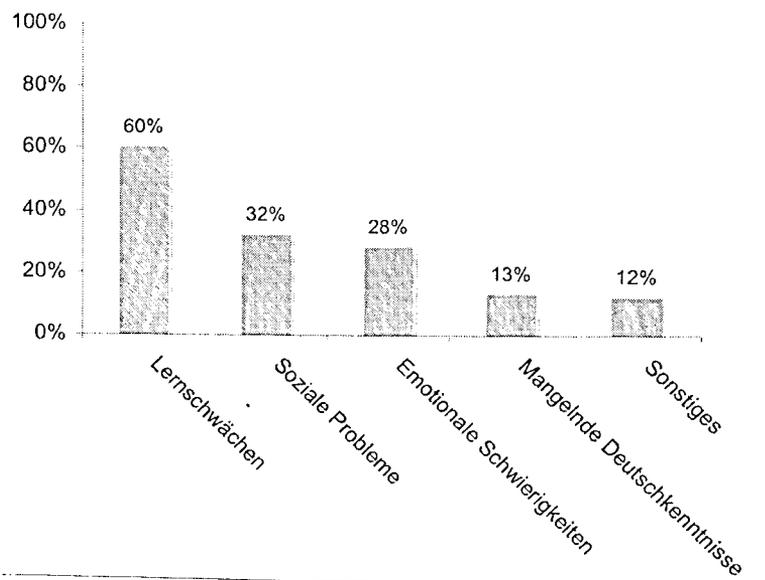


Abb. 21: Problembereiche der integrativen Lehrlinge österreichweit

Quelle: Modifiziert entnommen aus: KMU FORSCHUNG AUSTRIA, Datenblätter der Berufsausbildungsassistenz zit. n. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 61¹².

Die Gesamtanzahl der Nennungen überschreitet 100 %, da Mehrfachnennungen beinhaltet sind. Dies aus dem Grund, da integrative Lehrlinge auch von mehreren verschiedenen Vermittlungshindernissen gleichzeitig betroffen sein können. Als Hauptproblembereiche treten hervor:

- Lernschwächen (60 %)
- Soziale Schwierigkeiten (32 %), durch z.B. ein instabiles soziales Umfeld oder ein problematisches Elternhaus
- Emotionale Beeinträchtigungen (28 %)

13 % der integrativen Lehrlinge verfügen über nur mangelhafte Deutschkenntnisse oder haben Sprachprobleme. Etwa gleich viele IBA-Lehrlinge (13 %) haben mit sonstigen Problemen zu kämpfen, wie zum Beispiel Konzentrationsschwä-

¹² Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

chen, Epilepsie oder auch ADHS (Aufmerksamkeits-Defizit-Hyperaktivitäts-Syndrom) (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 60f.¹³).

8.5 Clearing

Eine wesentliche Voraussetzung für die Absolvierung einer Integrativen Berufsausbildung ist das Durchlaufen eines vorgeschalteten Clearings, welches als Maßnahme und Unterstützung zur beruflichen Orientierung für die Jugendlichen gedacht ist. Im Rahmen des mehrwöchigen bis mehrmonatigen Clearingprozesses wird die Zielgruppenzugehörigkeit festgestellt, die für die/den jeweiligen Jugendliche/n am besten geeignete Art der Integrativen Berufsausbildung (Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit oder Teilqualifizierung) bestimmt sowie der individuelle Unterstützungsbedarf des Jugendlichen ausgearbeitet.

Clearings werden von verschiedenen Fördergebern angeboten:

„Jugendliche, deren Berufsausbildungsassistenz vom Arbeitsmarktservice (AMS) gefördert wird, durchlaufen im Regelfall das AMS-Berufsorientierungscoaching, das den meisten AMS-Maßnahmen für Jugendliche vorgeschaltet ist.

Wird die BAS vom Bundessozialamt (BSB) gefördert, müssen die TeilnehmerInnen der Integrativen Berufsausbildung einen Clearingprozess durchlaufen, um ihre Zielgruppenzugehörigkeit nach § 8b (4) BAG festzustellen“ (KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 21).

Das vom Bundessozialamt (BSB) geforderte Clearingverfahren dauert maximal sechs Monate. Es sollen dabei die Fertigkeiten und Fähigkeiten der/des Jugendlichen erhoben werden, um dadurch die Berufsfindung bzw. Auswahl eines Ausbildungsplatzes zu erleichtern. Dieser Clearingprozess umfasst:

- Gespräche mit der/dem Jugendlichen und dem jeweiligen sozialen Umfeld (Eltern, Lehrerinnen/Lehrern, fallweise Verwandte, Freundinnen/Freunde,

¹³ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

Bekannte, professionelle Berater/innen), um ihre/seine Vorstellungen und Fähigkeiten sowie die beruflichen Rahmenbedingungen (Berufsbild, Art der Ausbildung, Betrieb oder Ausbildungseinrichtung, Arbeitszeiten, etc) zu klären (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 22).

„Für die verlängerte Lehre erscheinen vor allem Jugendliche mit Lernschwächen sowie jene die soziale oder emotionale Handicaps vorweisen als geeignet, diese benötigen mehr Zeit und Unterstützung zur Absolvierung einer Lehre. Für die Teilqualifizierung eignen sich jene, deren Fähigkeiten schwächer ausgeprägt sind und die über eine eingegrenzte Leistungsfähigkeit verfügen und eine verlängerte Lehre nicht absolvieren könnten“ (ebd., S. 22).

- Das Durchlaufen verschiedener Schnupperpraktika als unterstützende Entscheidungshilfe, im Rahmen derer die Jugendlichen verschiedenen Berufsbilder und die jeweiligen beruflichen Anforderungen kennen lernen können (vgl. ebd., S. 22).
- Die Durchführung verschiedener psychologischer Tests, um ein Eignungs- und Fähigkeitsprofil der Jugendlichen generieren zu können (vgl. ebd., S. 22).

Die Arbeitsschritte und Ergebnisse des Clearings werden in Form eines Clearingberichtes festgehalten. Die darin enthaltenen Empfehlungen werden im Allgemeinen einvernehmlich zwischen Clearer/in, der/dem Jugendlichen und den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten vereinbart. Sie gelten als Orientierungshilfen, sind jedoch nicht verbindlich.

In einigen Fällen ist es auch möglich, dass die/der Jugendliche nur ein Kurz-Clearing absolviert. Dies tritt dann ein, wenn der Lehrling bereits vor dem Clearingverfahren eine Lehrstelle gefunden hat und dort nun so schnell als möglich eingestellt werden soll, oder wenn ein bestehendes reguläres Lehrverhältnis in ein integratives umgewandelt werden soll. Die Zielsetzung eines Kurz-Clearings ist dahingehend ausgerichtet, zu überprüfen, ob der angestrebte Lehrberuf den Fähigkeiten, Fertigkeiten und Interessen des Jugendlichen entspricht. Weiters wer-

den die Gutachten erstellt, welche für den Einstieg in eine Integrative Berufsausbildung vom Fördergeber vorausgesetzt werden (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 23).

8.6 Organisation der Berufsausbildungsassistenz

Die Organisation der Berufsausbildungsassistenz ist österreichweit nicht einheitlich geregelt. In manchen Bundesländern wird die Berufsausbildungsassistenz nur von einer Organisation ausgeführt, in anderen Ländern bieten mehrere Trägereinrichtungen die Leistung der Berufsausbildungsassistenz an. Die finanzielle Förderung der Berufsausbildungsassistenz erfolgt durch die jeweiligen Landesstellen des Bundessozialamtes (BASB) für die Betriebe der freien Wirtschaft, oder durch das jeweils zuständige Arbeitsmarktservice (AMS) für Berufsausbildungsassistenz in Ausbildungseinrichtungen. In einigen Bundesländern tritt auch das Land selbst als Fördergeber auf. In den Ländern, in welchen mehrere Trägerorganisationen Berufsausbildungsassistenz anbieten, gibt es verschiedene „Aufteilungsmöglichkeiten“: Manche Organisationen betreuen nur Lehrlinge in Betrieben der freien Wirtschaft, andere spezialisieren sich auf Lehrlinge in Ausbildungseinrichtungen. In manchen Bundesländern teilen sich die Trägerinstitutionen die Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz auch nach regionalen Zuständigkeitsbereichen (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 35).

In der Steiermark sind beide Aufteilungssysteme vertreten: Es gibt sowohl eine Aufteilung der Zuständigkeiten zwischen den verschiedenen Trägern nach Betrieben und Ausbildungseinrichtungen sowie nach regionalen Zuständigkeiten.

Die Trägerorganisationen, welche die Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz anbieten, sind soziale Einrichtungen im Bereich der sozialen und beruflichen Integration von Menschen mit Beeinträchtigung bzw. Behinderung, wobei es unterschiedliche Schwerpunktsetzungen zwischen den Zielgruppen der verschiedenen Trägerinstitutionen gibt. Neben der Berufsausbildungsassistenz werden auch andere Unterstützungs- und Qualifizierungsmaßnahmen angeboten, wie z.B. Clea-

ring, Jobcoaching, Arbeitsassistenz, Berufsorientierung, verschiedenen Schulungsmaßnahmen und Qualifizierungsprogramme. Einige Organisationen, wie zum Beispiel die Lebenshilfe Graz und Umgebung – Voitsberg, bieten auch Tagesbetreuungsstrukturen für Menschen mit Behinderung (kreativ-produktive Werkstätten) an. Manche der Träger der Berufsausbildungsassistenz sind selber als Ausbildungseinrichtungen tätig und bieten eigene integrative Lehrgänge an. Neben der Bereitstellung der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz sind viele Trägerorganisationen auch durch Clearingtätigkeiten zusätzlich in die Integrative Berufsausbildung eingebunden (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 36).

In der Steiermark wird auf die Gestaltung der Übergänge zwischen der Berufsausbildungsassistenz vorangehenden (Clearing, Arbeitsassistenz) und die Berufsausbildungsassistenz begleitenden Diensten (Wohnbetreuung, -assistenz) besonderer Wert gelegt. Unter diesem Aspekt sind auch „[...] unterschiedliche Dienstleistungsanbieter im Interesse einer optimalen Ausbildungsqualität der Jugendlichen verpflichtet [...], gut miteinander zu kooperieren“ (Lösch 2006, S. 136).

Die folgende Abb. 22 zeigt in Form eines Tortendiagramms die Anzahl an Trägerinstitutionen der Berufsausbildungsassistenz in den verschiedenen Bundesländern:

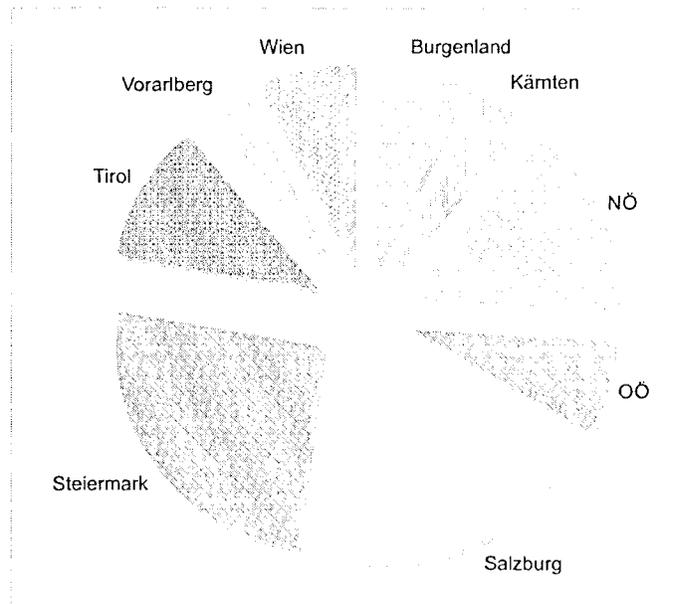


Abb. 22: Trägerorganisationen der Berufsausbildungsassistenz in Österreich, Stand Februar 2008

Quelle: Modifiziert entnommen aus: KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 39¹⁴.

Laut Abb. 22 gibt es in Kärnten und Vorarlberg jeweils nur eine Organisation, welche die Berufsausbildungsassistenz durchführt. Spitzenreiter sind die Steiermark mit sieben, Salzburg mit fünf und Niederösterreich mit vier Trägerorganisationen, welche die Berufsausbildungsassistenz als Dienstleistung anbieten.

Eine genaue Aufschlüsselung der jeweils die Berufsausbildungsassistenz leistenden Trägereinrichtungen in den einzelnen Bundesländern zeigt die folgende Tab. 3:

¹⁴ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

Bundesland	Trägerorganisationen
Burgenland	Verein Rettet das Kind Burgenland Verein Vamos
Kärnten	autArK
Niederösterreich	Caritas St. Pölten Caritas der Erzdiözese Wien Lebenshilfe NÖ Integration NÖ
Oberösterreich	Jugend am Werk GmbH ibis acam GmbH
Salzburg	Landesinstitut für Hörbehinderte Oberrain/anders kompetent Verein Einstieg Rettet das Kind Salzburg Netzwerk AG
Steiermark	bfi Steiermark Jugend am Werk Steiermark GmbH Ausbildungszentrum des Landes Steiermark Lebenshilfe alpha nova BBRZ REHA GesmbH Chance B
Tirol	Verein AASS Tirol Verein Tafel Außerfern ibis acam GmbH
Vorarlberg	Büro für Integrationsprojekte
Wien	Jugend am Werk

Tab. 3: Auflistung der Trägerorganisationen der Berufsausbildungsassistenz österreichweit, Stand Februar 2008

Quelle: Berufsausbildungsassistenz zit.n. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 39¹⁵.

9. Durchführung der Berufsausbildungsassistenz

In diesem Kapitel sollen die wesentlichen Voraussetzungen, Prozesse, Kooperationspartner/innen und Qualifikationsanforderungen für die Durchführung der Berufsausbildungsassistenz beschrieben werden.

¹⁵ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

9.1 Zentrale behördliche Kooperationspartner/innen der Berufsausbildungsassistenz

Für die Umsetzung der Integrativen Berufsausbildung kooperiert die Berufsausbildungsassistenz eng mit verschiedenen behördlichen Partnerinnen/Partnern.

Diese sind:

- Wirtschaftskammer Österreich – Lehrlingsstelle
- Arbeitsmarktservice
- Bundessozialamt
- Landesberufsschulen

9.1.1 BAS-Schnittstellenbereiche mit der Wirtschaftskammer Österreich – Lehrlingsstelle

Die Lehrlingsstelle ist eine Behörde der Österreichischen Bundesverwaltung mit der Aufgabe das Berufsausbildungsgesetz zu exekutieren und als Serviceeinrichtung für Kooperationspartner/innen im Rahmen der Berufsausbildung zu fungieren. Die wichtigsten Aufgabenbereiche der Lehrlingsstelle stellen sich nach Lösch (2006) wie folgt dar (vgl. Lösch 2006, S. 104ff.):

- Feststellungsverfahren
Trifft bei der Lehrlingsstelle durch die Anforderung eines Lehrvertrages die Meldung ein, dass ein Betrieb einen Lehrling aufnehmen möchte, wird vor Erstellung des Lehrvertrages von der Lehrlingsstelle geprüft, ob seitens des Betriebes alle Voraussetzungen für die Ausbildung bzw. Einstellung von Lehrlingen erfüllt sind. Trifft dies zu, erhält der Betrieb den Lehrvertrag für den betreffenden Lehrling in dreifacher Ausfertigung, welcher vom Lehrling, im Fall von minderjährigen Lehrlingen auch von den Erziehungsberechtigten sowie von der jeweiligen zeichnungsberechtigten Firmenleitung zu fertigen ist. Dem Lehrvertrag liegt auch ein Anmeldeformular für die Berufsschule bei. Alle drei Exemplare des unterfertigten

Lehrvertrages werden dann wieder an die Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer zur Protokollierung rück übermittelt (vgl. Lösch 2006, S. 105f.).

- Überwachung der Einhaltung des Berufsausbildungsgesetzes
Verstöße seitens Betrieben oder Lehrlingen gegen das Berufsausbildungsgesetz können der Lehrlingsstelle gemeldet werden, welche entsprechende Maßnahmen einleitet.
- Rechtsberatung für alle Vertragspartner/innen
Lehrlinge, Lehrberechtigte, Erziehungsberechtigte, Berufsausbildungsassistentinnen/-assistenten erhalten im Bedarfsfall Auskünfte zu rechtlichen Fragestellungen rund um das Thema Berufsausbildung und Arbeit.
- Protokollierung der Lehr- bzw. Ausbildungsverträge
Sämtliche Lehr- und Ausbildungsverträge sind innerhalb von drei Wochen nach Lehrbeginn bei der Lehrlingsstelle zur Protokollierung einzureichen. Die Lehrlingsstelle trägt die vom Lehrling, bei Minderjährigkeit auch von den Erziehungsberechtigten sowie der Firmenleitung gezeichneten drei Ausfertigungen des jeweiligen Lehr- bzw. Ausbildungsvertrages in eine zentrale Datenbank ein. Es wird in Folge auch jede Abänderung des Vertrages, z.B. der Wechsel von einer integrativen Lehrform in eine andere, protokolliert und festgehalten. Gegebenenfalls werden auch bereits vorhandene Vorlehrzeiten des Lehrlings aus dem gewählten oder aus einem mit dem gewählten Berufsbild verwandten Beruf angerechnet und eingetragen. § 28 des Berufsausbildungsgesetzes (BAG) regelt, für welche Schulen und Lehrberufe die Anrechnung von Lehrersatzzeiten vorgesehen ist (vgl. ebd., S. 106f.).
- Organisation und Durchführung der Lehr- bzw. Abschlussprüfungen
Im Rahmen der Lehrabschlussprüfung wird mittels eines theoretischen und eines praktischen Prüfungsteiles festgestellt, ob [...] *sich der Lehrling die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten an-*

geeignet hat und in der Lage ist, die dem erlernten Lehrberuf eigentümlichen Tätigkeiten selbstständig fachgerecht auszuführen“ (Lösch 2006, S. 113). Der Lehrling übermittelt an seine zuständig Lehrlingsstelle einen Antrag auf Zulassung zur Lehrabschlussprüfung mit allen erforderlichen Beilagen (Einzahlungsbestätigung Prüfungsgebühr, Abschlusszeugnis der Berufsschule, Nachweis über die Lehrzeiten). Die Lehrlingsstelle organisiert die Prüfung und lädt die Kommission, welche aus drei Prüfern besteht, zur Abnahme der Lehrabschlussprüfung ein. Die/Der Vorsitzende der Prüfungskommission wird von der Leitung der jeweiligen Lehrlingsstelle auf Basis eines Gutachtens durch den Landes-Berufsausbildungsbeirat ernannt (vgl. ebd., S. 113ff.).

- **Geschäftsführung des Landes-Berufsausbildungsbeirates**
Bei jeder Lehrlingsstelle, sprich in jedem Bundesland, ist ein Landes-Berufsausbildungsbeirat installiert. Die Mitglieder des Beirates werden von der Wirtschaftskammer, der Kammer für Arbeiter und Angestellte sowie dem ÖGB (Österreichischer Gewerkschaftsbund) vorgeschlagen und vom jeweiligen Landeshauptmann ernannt. Im Berufsausbildungsbeirat werden wichtige Belange der Lehrlingsausbildung besprochen, Gutachten erstellt sowie der Detailablauf von Lehr- bzw. Abschlussprüfungen gemeinsam mit der Lehrlingsstelle festgelegt (vgl. ebd., S. 108f.).

9.1.2 BAS-Schnittstellenbereiche mit dem Arbeitsmarktservice (AMS)

Ein wesentlicher Zuständigkeitsbereich des Arbeitsmarktservices in Bezug auf jugendlichen Arbeitssuchende bzw. Berufseinsteiger/innen liegt in der Lehrstellenvermittlung und Lehrstellenförderung. Das AMS hat an der Entwicklung der Integrativen Berufsausbildung einen wesentlichen Anteil gehabt, so hat *„[...] die Landesstelle Steiermark seit 1985 an der Ausarbeitung und Abwicklung des Vor-*

gängermodells 'Anlehre' im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen mitgewirkt“ (Lösch 2006, S. 119).

Die im Berufsausbildungsgesetz geregelten Aufgaben des Arbeitsmarktservices (AMS) basieren auf den bestehenden AMS-Bundesrichtlinien. Die Förderung der Integrativen Berufsausbildung in Betrieben ist mit der Richtlinie *„Beihilfe zur Förderung von Ausbildungsverhältnissen nach dem BAG (Lst/ZZA)“* (Lösch 2006, S. 119) geregelt, jene der Förderung der Integrativen Berufsausbildung in besonderen Ausbildungseinrichtungen mit der *„Bundesrichtlinie zur Durchführung der Lehrausbildung in Ausbildungseinrichtungen (JASG, IBA)“* (ebd., S. 119). Für Maßnahmen, welche nicht mit diesem Rahmen abgedeckt sind, können sich die Trägerorganisationen auf die *„Bundesrichtlinie zur Förderung von Arbeitsmarktbezogenen Beratungs- und Betreuungseinrichtungen (BEE)“* (ebd., S. 119f.) beziehen, wie zum Beispiel bei der Finanzierung der Berufsausbildungsassistenz. Während der Absolvierung einer der Integrativen Berufsausbildung vorgeschalteten Berufsorientierungsmaßnahme, erhalten die Jugendlichen eine *„Beihilfe zur Förderung der beruflichen Mobilität; Beihilfe zur Deckung des Lebensunterhaltes {DLU}“* (ebd., S. 120).

Die Schwerpunkte der Tätigkeiten des AMS im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung liegen in der Information und finanziellen Förderung von Betrieben. Eine rechtzeitige Kontaktaufnahme vor Ausbildungsbeginn mit dem Arbeitsmarktservice seitens der Betriebe und der Jugendlichen ist eine grundsätzliche Voraussetzung für die Gewährung der Förderung. Die Förderung wird für den Betrieb in Form einer monatlichen Pauschale als Zuschuss zu den Ausbildungskosten des integrativen Lehrlings für maximal drei Jahre gewährt. Die Organisation und Koordination der erforderlichen Voraussetzungen und Abläufe, seitens Betrieb und Lehrling für den Erhalt der Förderung, obliegt der Berufsausbildungsassistenz (vgl. ebd., S. 119ff.).

9.1.3 BAS-Schnittstellenbereiche mit dem Bundessozialamt (BSB)

Das Bundessozialamt mit seinen Landesstellen in den Bundesländern ist im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung zuständig für die Kernbereiche Clearing und Berufsausbildungsassistenz. Dem Bundessozialamt obliegt dabei die finanzielle Regelung der Personal- und Sachkosten der Berufsausbildungsassistenz und des Clearings. Die Kosten pro Leistungsmonat eines Geschäftsjahres sind mit einem Maximalbetrag gedeckelt, welcher jährlich neu vom Bundesministerium für Gesundheit, Familie und Jugend (BMSG) festgelegt wird. Zusätzlich übernimmt das Bundessozialamt (BSB) eine Controllingfunktion in Hinblick auf die Überprüfung der seitens der verschiedenen Trägerorganisationen erbrachten Leistungen und verrechneten Kosten. Eine Steuerungsgruppe sichert die Weiterentwicklung der Dienstleistungen Clearing und Berufsausbildungsassistenz durch die Aktualisierung der Förderungsinhalte, laufende Schulungen, die Erstellung erforderlicher Arbeitsunterlagen sowie die Bereitstellung von Informationsmaterial für die verschiedenen Anspruchsgruppen (vgl. Lösch 2006, S. 123f.).

9.1.4 Landesberufsschulen

„Im Bereich der Berufsschulen fand in Gegensatz zu anderen Schulformen eine stille Integration bisher schon statt, bedingt durch die Struktur der Bildungsabschlüsse der Schülerinnen und Schüler einer Berufsschulklasse von Sonderpädagogischen Förderbedarf bis zum erfolgreichen MaturantInnen“ (Lösch 2006, S. 160).

Diese stille Integration fußte jedoch nicht auf Rechten, welche betroffenen Schüler/innen zugestanden gewesen wären, sondern auf Entgegenkommen und Goodwill der Lehrkräfte. Es gab bereits vor Installierung der Integrativen Berufsausbildung Möglichkeiten, welche den Unterricht für Berufsschüler/innen mit Körper- und/oder Sinnesbehinderungen regelten. Vornehmlich Schüler/innen mit anderen Einschränkungen, wie zum Beispiel

- Teilleistungsschwächen
- Verhaltensauffälligkeiten

- Sozialpädagogische Unangepasstheiten

fielen jedoch nach wie vor durch den Rost. Durch die Verankerung der Integrativen Berufsausbildung im Berufsausbildungsgesetzes konnte jedoch der rechtliche Rahmen für die Förderung auch dieser Schüler/innen geschaffen werden (vgl. Lösch 2006, S. 160f.).

Für integrative Lehrlinge in einer verlängerbaren Lehre (§ 8b (1) BAG) gilt Berufsschulpflicht sowie für jeden regulären Lehrling. Das Ziel ist die erfolgreiche Ablegung einer Lehrabschlussprüfung, welcher die regulären Lehrpläne der jeweiligen Berufssparte zugrunde liegen. Aus diesem Grunde ist es im Rahmen der Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit auch nicht möglich, integrative Lehrlinge von einzelnen Unterrichtsfächern zu befreien. Für Lehrlinge mit verlängerbarer Lehre gilt die Lehrplanverordnung § 3a, aus welcher im Folgenden relevante Ausschnitte wiedergegeben werden:

„(1) Für Personen, die im Rahmen einer integrativen Berufsausbildung gem. § 8 Abs. 1 [...] ausgebildet werden, findet der Lehrplan des entsprechenden Lehrberufes mit der Maßgabe Anwendung, dass das Stundenausmaß sowie die Bildungs- und Lehraufgaben und die Lehrstoffe der einzelnen Pflichtgegenstände auf die Ausbildungsdauer so zu verteilen sind, dass das Bildungsziel [...] erfolgreich abgeschlossen werden kann.

(3) Die Bildungs- und Lehraufgaben sowie die Lehrstoffe der einzelnen Pflichtgegenstände finden unter Bedachtnahme auf die gemäß §8b Abs. 8 des Berufsausbildungsgesetzes für die integrative Berufsausbildung festgelegten Ausbildungsziele und -inhalte entsprechend reduziert Anwendung“ (Lösch 2006, S. 162f.).

Zusätzlich hat jeder integrative Lehrling in verlängerbarer Lehre Anspruch auf Stützstunden im Ausmaß von bis zu drei Wochenstunden. Diese Stützstunden können auf verschiedene Fächer verteilt werden (maximal drei) und werden bereits vor Berufsschulbeginn von der Berufsausbildungsassistenz mit entsprechender Begründung an die Berufsschule bekannt gegeben. Die ersten beiden Schulwochen fungieren als Beobachtungszeitraum, in welchem festgestellt wird, ob der Empfehlung der Berufsausbildungsassistenz entsprochen werden kann, oder ob Stützstunden in anderen Lehrfächern hilfreicher wären.

Für Ausbildungsverhältnisse der Integrativen Berufsausbildung nach § 8 Abs. 2 (Teilqualifikation) gibt es eine Berufsschulpflicht im Rahmen der im Ausbildungsvertrag festgelegten Ausbildungsziele. Die Berufsschulpflicht kann jedoch für Teilqualifizierungen, wenn es den persönlichen Verhältnissen der/des Jugendlichen als angemessen erscheint, in ein Berufschulrecht umgewandelt werden (vgl. styria integra 2005, S. 12). Dazu der Originaltext nach § 20 (2) Schulpflichtgesetz, BGBl. Nr. 76/1985 (WV), zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 91/2005:

„Für Personen, die im Rahmen einer integrativen Berufsausbildung gemäß § 8b Abs. 2 des Berufsausbildungsgesetzes ausgebildet werden, besteht nach Maßgabe der Festlegungen gemäß § 8b Abs. 8 des BAG die Pflicht bzw. das Recht zum Besuch der Berufsschule“ (Lösch 2006, S. 163).

Für eine Teilqualifikation ist ein Besuch der Berufsschule nicht zwingend vorgeschrieben. Erfolgt kein Besuch der Berufsschule, erfolgt die Abschlussprüfung ausschließlich über die praktischen Inhalte der Ausbildung. Auch die Qualifikationsnachweise sind dann auf den praktischen Teil der Ausbildung eingeschränkt.

Die schulische Ausbildung im Rahmen der Teilqualifizierung dient dem Erwerb von „[...] Fertigkeiten zur verbesserten Eingliederung in die Arbeitswelt [...]“ (Lösch 2006, S. 163). Das grundlegende Ziel ist die „[...] Erreichung des Bildungszieles der ersten Schulstufe im jeweiligen Lehrberuf“ (Lösch 2006, S. 163).

Auch der Lehrling mit Teilqualifikation hat Anspruch auf Stützstunden. Diese betragen bis zu sechs Wochenstunden und können auf bis zu sechs Lehrfächer aufgeteilt werden. Die Gesamtanzahl an Stützstunden pro Klassenverband ist jedoch mit maximal 18 Wochenstunden gedeckelt.

Als allgemeine Regelungen zum Thema Stützstunden gelten, dass seitens der Schuldirektionen darauf geachtet wird, dass Klassen mit integrativen Schülerinnen/Schülern kleiner sein sollen als Regelklassen. Für Schüler/innen mit körperlichen Beeinträchtigungen werden die entsprechenden räumlichen und baulichen Voraussetzungen geschaffen, damit sie ohne Beeinträchtigungen am Unterricht teil-

nehmen können, wie zum Beispiel der Bau von Rollstuhlrampen, Zurverfügungstellung von Starklichtlampen oder Lupen, etc. Stützlehrer/innen und Regellehrer/innen arbeiten gleichberechtigt im Team, die unterstützenden Maßnahmen finden soweit als möglich im Klassenverband statt, um auch die soziale Integration soweit als möglich zu fördern. Bei entsprechendem Bedarf können auch zusätzliche Übungs- oder Förderstunden in Form von geblockten Unterrichtseinheiten durch die Direktion organisiert werden. Nach Möglichkeit sollen nicht mehr als drei integrative Schüler/innen in einer Klasse unterrichtet werden, um einen bestmöglichen Unterrichtserfolg und Lernzuwachs für alle Klassenschüler/innen gewährleisten zu können (vgl. Lösch 2006, S. 164).

Aus der Praxis zeigt sich, dass gerade die Idee der sozialen Integration und zahlenmäßige Begrenzung von integrativen Schülerinnen/Schülern in den einzelnen Klassenverbänden in der letzten Zeit jedoch eine Gegenbewegung findet. Mehr und mehr Berufsschulen tendieren dazu, reine Integrationsklassen zu führen, sprich Klassen, welche nur aus integrativen Lehrlingen bestehen. Begründet wird diese Vorgangsweise damit, dass durch die Zusammenfassung aller Stützstunden der integrativen Lehrlinge ein mehr an Unterstützung und Fördermöglichkeit für den einzelnen Schüler vorhanden ist, als es in einer Regelklasse mit personenbezogenen Stützeinheiten möglich wäre. Auch lässt sich die Organisation der Stützstunden stundenplantechnisch leichter abhandeln, als dies bei der personenbezogenen Zuteilung der Fall ist. Die Schüler/innenanzahl in den integrativen Klassen ist geringer als in Regelklassen. In Fächern, in welchen es erfahrungsgemäß die größten Lernprobleme gibt bzw. auch in den praktischen Fächern werden die integrativen Klassen meist in zwei Gruppen geteilt. Damit können sich die Fachlehrer/innen ein Mehr an individueller pädagogischer Begleitung erlauben, als ihnen das in Regelklassen mit einzelnen integrativen Lehrlingen möglich wäre.

9.2 Ablauf der Berufsausbildungsassistenz

„Die Berufsausbildungsassistenz hält eine zentrale Funktion inne, da sie in allen Phasen der integrativen Berufsausbildung eingebunden ist und die Koordination aller Akteure (Jugendliche, Eltern, Betriebe, Berufsschule,

AMS und Wirtschaftskammer) im Ausbildungsprozess übernimmt“ (KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 36).

Die tragende Tätigkeit der Berufsausbildungsassistentinnen/assistenten stellt die Vernetzung der verschiedenen beteiligten Stellen auf unterschiedlichen Kommunikations- und Beziehungsebenen dar. Ziel ist es, für die integrativen Lehrlinge eine bestmögliche, auf die individuellen Bedürfnisse hin abgestimmte Unterstützung zu gewährleisten. Die Tätigkeits- und Zuständigkeitsbereiche der Berufsausbildungsassistenz sind gesetzlich definiert und klar geregelt.

Mit der folgenden Abb. 23 soll ein erster Überblick über die Haupttätigkeiten der Berufsausbildungsassistentinnen/assistenten, in den verschiedenen Phasen des Begleitungsprozesses, gegeben werden. Die Grafik basiert auf der Übersicht zu Tätigkeiten der Berufsausbildungsassistenz laut dem Handbuch zur Durchführung der Berufsausbildungsassistenz (vgl. styria integra 2005, S. 14f.):

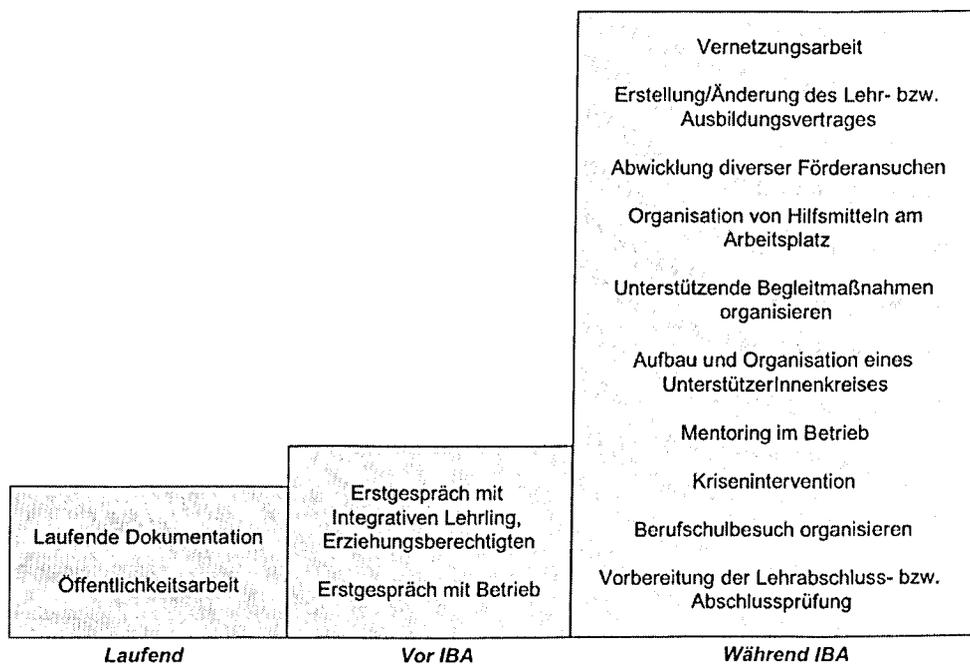


Abb. 23: Hauptaufgaben der Berufsausbildungsassistenz

Quelle: Modifiziert entnommen aus: styria integra 2005, S. 14f.

Die Intensität der Begleitungsarbeit der Berufsausbildungsassistenz unterscheidet sich hinsichtlich der verschiedenen Phasen des Ausbildungsverhältnisses sowie

der damit verbundenen Tätigkeiten. Vor allem zu Beginn des Lehr- bzw. Ausbildungsverhältnisses fallen in erster Linie administrative Tätigkeiten an. In den folgenden Phasen verlagert sich der Schwerpunkt jedoch verstärkt auf die persönliche Betreuung und Beratung der Lehrlinge und Betriebe.

„Am arbeitsintensivsten sind die Phasen während der Abwicklung der administrativen Formalitäten und der Berufsschulzeit, bei Krisensituationen in den Betrieben und in der Berufsschule sowie bei der Prüfungsvorbereitung“ (KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 40).

9.2.1 Kernprozesse vor Beginn des Ausbildungsverhältnisses

In der ersten Phase der Betreuungsarbeit durch die Berufsausbildungsassistenz liegt der Schwerpunkt vor allem auf der Abwicklung administrativer Formalitäten, wie zum Beispiel:

- Festlegung der Inhalte der Lehr- bzw. Ausbildungsverträge und deren Protokollierung bei der Wirtschaftskammer
- Beratung und Unterstützung der Betriebe bei den Förderanträgen
- Anmeldung der integrativen Lehrlinge in den Berufsschulen

(vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 37).

9.2.1.1 Beauftragung

Die Beauftragung der Berufsausbildungsassistenz kann durch verschiedene Stellen erfolgen, wie in der folgenden Abb. 24 dargestellt wird:

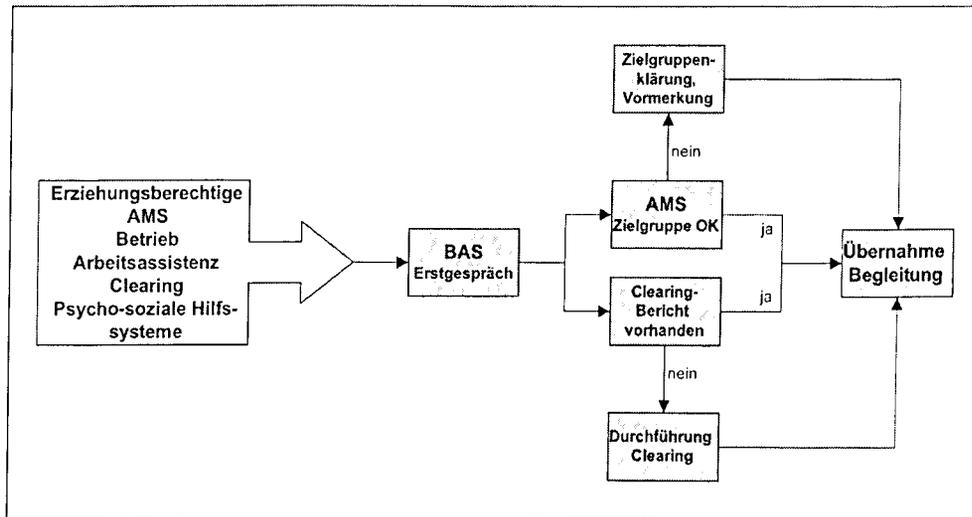


Abb. 24: Prozess Beauftragung der Berufsausbildungsassistenz

Quelle: Eigene Abbildung.

Einerseits können interessierte Lehrlinge, Betriebe oder Erziehungsberechtigte direkt in Kontakt mit der Berufsausbildungsassistenz treten. Erste Aufgabe der Berufsausbildungsassistenz ist es, zu eruieren, ob die/der Jugendliche bereits beim Arbeitsmarktservice als lehrstellensuchend gemeldet ist, und ob bereits ein Clearing absolviert worden ist. Sie wird ihren Kontaktpartnerinnen/-partnern dann die entsprechenden Informationen zukommen lassen, welche Voraussetzungen ihrerseits noch zu regeln sind, bevor die Betreuung durch die Berufsausbildungsassistenz stattfinden kann bzw. wird sie die Kontaktpartner/innen gezielt zu den entsprechenden Einrichtungen weitervermitteln. Dies kann entweder die Vermittlung zu einer Clearingstelle sein, wenn noch kein Clearing absolviert worden ist oder die Vermittlung an das Arbeitsmarktservice, damit sich die/der Jugendliche vor Aufnahme des Lehrverhältnisses lehrstellensuchend melden kann.

Andere Erstkontakte können durch Clearingstellen, Arbeitsassistenten, Arbeitsmarktservice, Sozialarbeiter/innen, Erziehungshelfer/innen, verschiedenen psycho-soziale Beratungsstellen, zustande kommen. Auch hier ist die gezielte Erstinformation über die Integrative Berufsausbildung und die Berufsausbildungsassistenz vorrangige Aufgabe der Berufsausbildungsassistenz.

Die Berufsausbildungsassistenz leistet keine Unterstützung bei der Lehrstellensuche, dies fällt in den Aufgabenbereich anderer Einrichtungen, wie zum Beispiel Arbeitsassistenzen oder Arbeitsmarktservice. Voraussetzung für die Beauftragung der Berufsausbildungsassistenz ist das Vorhandensein einer Lehrstelle. Die Betreuungsarbeit durch die Berufsausbildungsassistenz darf einen Monat vor Lehrbeginn aufgenommen werden. Überschneidungen der Betreuungszeiten von Berufsausbildungsassistenz und Arbeitsassistenten werden vom Bundessozialamt maximal im Ausmaß von einem Monat anerkannt (vgl. Lösch 2006, S. 132f.).

9.2.1.2 Beratungsgespräche für Betriebe, Jugendliche und deren Erziehungsberechtigten

Die Berufsausbildungsassistenz informiert die verschiedenen Anspruchsnahmer/innen über die rechtlichen Grundlagen der Integrativen Berufsausbildung, Fördermöglichkeiten, die Abläufe rund um Erstellung des Lehr- bzw. Ausbildungsvertrages sowie über die verschiedenen möglichen Ausbildungsformen und Unterstützungsmöglichkeiten für den Lehrling. Der Prozess der Erstberatung durch die Berufsausbildungsassistenz ist in der folgenden Abb. 25 dargestellt:

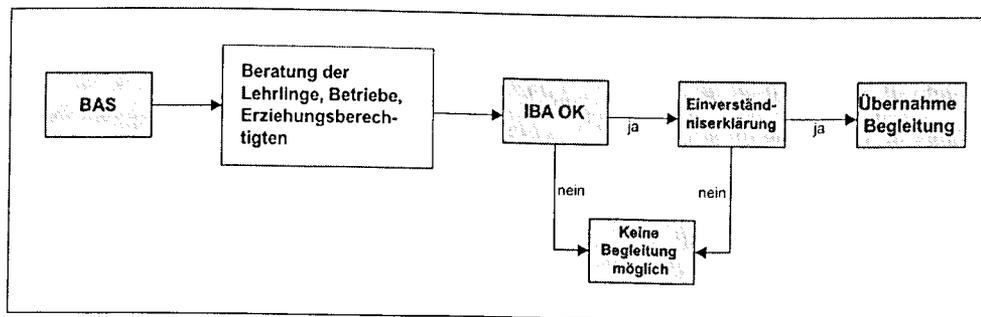


Abb. 25: Prozess Beratung durch Berufsausbildungsassistenz beim Einstieg
Quelle: Eigene Abbildung.

Die Berufsausbildungsassistenz berät die Jugendlichen und ihre Erziehungsberechtigten sowie den Betrieb über die für die/den jeweilige/n Jugendliche/n zu empfehlende Ausbildungsform – entweder Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit

oder Teilqualifizierung. Im Rahmen dieser Beratung wird auch im Detail auf die Unterschiede dieser Ausbildungsformen in Bezug auf betriebliche und schulische Anforderungen, Abschlussgestaltung und zukünftige berufliche Möglichkeiten eingegangen. Als Basis für die Beratung zur Lehrform dienen der Berufsausbildungsassistenz die Ausführungen und Empfehlungen aus dem Clearingbericht.

Im Zuge des Erstgespräches informiert die Berufsausbildungsassistenz alle Beteiligten, ob bereits ein Clearingbericht vorliegt bzw. wenn nicht, dass ein Clearing als Zugangsvoraussetzung zur Integrativen Berufsausbildung absolviert werden muss. Eltern, Lehrlinge und Betriebe erhalten einen Einblick, welchem Zweck ein Clearing dient, wie der Prozess aufgebaut ist und bei welchen Stellen ein Clearing absolviert werden kann. In den meisten Fällen wird die Berufsausbildungsassistenz selber einen Kontakt zwischen Clearingstelle und Lehrling sowie fallweise den Erziehungsberechtigten herstellen.

Die Berufsausbildungsassistenz klärt in den Erstgesprächen auch ab, ob die/der Jugendliche bereits beim Arbeitsmarktservice als lehrstellensuchend gemeldet ist. Wurde dies noch nicht durchgeführt, informiert die Berufsausbildungsassistenz den Lehrling und im Bedarfsfall die Erziehungsberechtigten, warum diese Meldung notwendig ist und wie sie durchgeführt werden kann. Die Berufsausbildungsassistenz weist den Jugendlichen zur Meldung der Lehrstellensuche direkt an das zuständige Arbeitsmarktservice zu.

Eine besonders wichtige Rolle spielt in dieser ersten Phase eine intensive Beratung und Begleitung der Betriebe. Ziel ist die Sensibilisierung der Lehrbetriebe und Mitarbeiter/innen auf die besondere Situation des integrativen Lehrlings. Ressourcen und Defizite des Lehrlings werden sichtbar gemacht. Als sehr förderlich hat es sich erwiesen, wenn im Vorfeld bereits eine Bezugsperson für den Lehrling im Betrieb fixiert werden konnte, welche sie/ihn in den Betrieb einführt, und als Ansprechpartner/in für Fragen und Probleme aller Art zur Verfügung steht (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 37).

Sind alle Beteiligten mit einer Integrativen Berufsausbildung einverstanden, unterschreibt der Lehrling bzw. bei Minderjährigkeit auch die Erziehungsberechtig-

gen eine Zustimmungserklärung zur Weitergabe der Daten des Lehrlings an das Bundessozialamt sowie eine Einverständniserklärung für die Begleitung der/des Jugendlichen durch die Berufsausbildungsassistenz.

9.2.1.3 Behördliche Vorarbeiten

Die Berufsausbildungsassistenz vergewissert sich beim zuständigen Arbeitmarktservice, dass die/der jeweilige Jugendliche als lehrstellensuchend gemeldet aufscheint. Existiert bereits ein Clearingbericht, lässt sie sich diesen von der entsprechenden Clearingstelle weiterleiten. Die Berufsausbildungsassistenz informiert das Arbeitmarktservice über die Empfehlung auf Integrative Berufsausbildung laut Clearingbericht und stellt einen Antrag auf Bestätigung der Zugehörigkeit zur Zielgruppe.

Sämtliche dieser Tätigkeiten haben vor Aufnahme des Lehrverhältnisses zu erfolgen. Beginnt das Lehrverhältnis ohne dass die/der Jugendliche als lehrstellensuchend beim Arbeitmarktservice gemeldet war bzw. ohne, dass die Zielgruppenzugehörigkeit durch das Arbeitmarktservice bestätigt worden ist, fällt das Arbeitmarktservice als Fördergeber aus. In diesen Fällen übernimmt das Bundessozialamt die finanzielle Förderung der Lohnkosten für die Betriebe. Im Unterschied zum Arbeitmarktservice, welches die Förderung für maximal drei Jahre ausschütten kann, beträgt der maximale Zeitraum für die Förderungszahlung durch das Bundessozialamt maximal zwei Jahre, was eine finanzielle Schlechterstellung für das betroffene Unternehmen bedeutet.

Bei einem Umstieg von einer regulären in eine integrative Lehre, nach Ende der dreimonatigen Probezeit, fällt das Arbeitmarktservice als Fördergeber in den meisten Fällen aus. Auch hier übernimmt das Bundessozialamt die finanzielle Förderung des jeweiligen Lehrverhältnisses.

9.2.1.4 Erstellung und Unterfertigung des Lehr- bzw. Ausbildungsvertrages

Die Berufsausbildungsassistenz ist den Vertragspartnerinnen/partnern (Betriebsinhaber/in bzw. Ausbilder/in, integrativen Lehrling bzw. gesetzliche Vertreter/innen, sofern der Lehrling noch minderjährig ist) bei der Erstellung des Lehr- bzw. Ausbildungsvertrages behilflich.

Die folgende Abb. 26 gibt einen Überblick über den gesamten Prozess, von der Lehr- bzw. Ausbildungsvertragsanforderung bis hin zur Protokollierung bei der Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer Österreich:

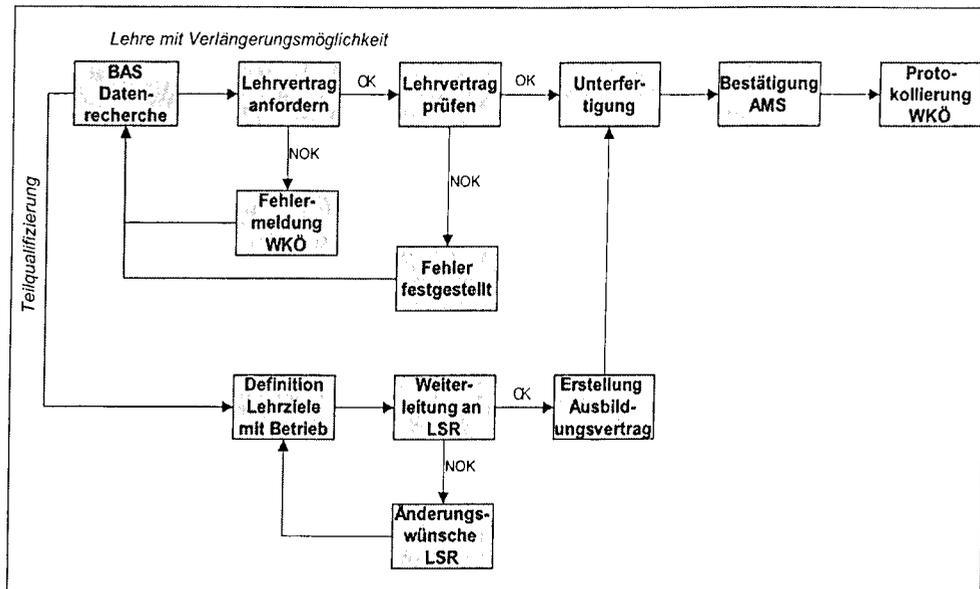


Abb. 26: Prozess Erstellung und Unterfertigung Lehr- bzw. Ausbildungsvertrag

Quelle: Eigene Abbildung.

Im Falle einer Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit nimmt die Berufsausbildungsassistenz die benötigten Daten seitens des integrativen Lehrlings, der Erziehungsberechtigten und des Betriebs auf und fordert damit den Lehrvertrag bei der Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer an. Der Vertrag wird dann von der Lehrlingsstelle in dreifacher Ausfertigung entweder auf dem Postweg binnen weniger Tage direkt an den Betrieb zugestellt, oder die Berufsausbildungsassistenz erhält

ihn von der Lehrlingsstelle in der Regel per Mail, druckt den Lehrvertrag in dreifacher Ausfertigung aus und wickelt die Unterschriftleistung durch den Lehrling, gegebenenfalls durch die Erziehungsberechtigten sowie durch den Betrieb ab. Sollten nicht sämtliche betriebliche Voraussetzungen für die Erstellung eines Lehrvertrages durch die Lehrlingsstelle erfüllt sind, urgiert die Berufsausbildungsassistenz solange zwischen Betrieb und Lehrlingsstelle, bis sämtliche Anforderungen gesetzesgerecht erbracht sind und der Ausstellung des Lehrvertrages nichts mehr im Wege steht. Der integrative Lehrling, bei minderjährigen Jugendlichen auch die Erziehungsberechtigten, und die/der Lehrherr/in unterschreiben alle drei Ausfertigungen des Lehrvertrages. Die Berufsausbildungsassistenz übernimmt alle Exemplare des Lehrvertrages zur weiteren Bearbeitung.

Sofern nicht bereits geschehen, wird die jeweilige Trägerinstitution der Berufsausbildungsassistenz sowie der Name der/des zuständigen Berufsausbildungsassistentin/-assistenten in den Vertrag eingetragen. Die Berufsausbildungsassistenz lässt den Lehrvertrag beim Arbeitsmarktservice auf Zielgruppenzugehörigkeit bestätigen und leitet ihn dann in dreifacher Ausfertigung an die Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer zur Protokollierung weiter (siehe Kapitel 2.1.1). Dazu eine Passage aus dem Handbuch zur Durchführung der Berufsausbildungsassistenz (styria integra 2005):

„Laut § 8b (7) darf die Lehrlingsstelle einen Lehrvertrag gemäß Abs. 1 oder einen Ausbildungsvertrag gemäß Abs. 2 nur eintragen, wenn eine verbindliche Erklärung des Arbeitsmarktservices, des Bundessozialamtes oder einer Gebietskörperschaft bzw. eine Einrichtung einer Gebietskörperschaft über die Durchführung der Berufsausbildungsassistenz vorliegt“ (styria integra 2005, S. 12).

Ist für das zu beginnende Ausbildungsverhältnis eine Teilqualifikation vorgesehen, spricht man nicht mehr von einem Lehrvertrag, sondern von einem Ausbildungsvertrag. Zudem ändert sich der Ablauf der Erstellung des Ausbildungsvertrages geringfügig.

In Gesprächen mit dem integrativen Lehrling in spe, gegebenenfalls den Erziehungsberechtigten sowie der/dem Lehrberechtigten, werden die bisherigen schulischen Leistungen, sowie die persönlichen Ressourcen und Defizite des

Lehrlings reflektiert. Als Basis dafür dienen vorrangig der Clearingbericht, die bisherigen Arbeitserfahrungen aufgrund von betrieblichen Praktika sowie vorhandene arbeitsmedizinische oder psychologische Gutachten (vgl. Lösch 2006, S. 134).

Auf dieser Informationsgrundlage findet im gemeinsamen Einvernehmen aller Beteiligten die Festlegung der Ausbildungsziele statt. Die Ausbildungsziele sollen so gestaltet sein, dass sie der Lehrling im Rahmen seiner individuellen Fähigkeiten erreichen kann und dass diese dem Lehrling nach Ende seiner Ausbildung die Partizipation am Arbeitsleben in der freien Wirtschaft ermöglichen.

Eine Teilqualifizierungsausbildung kann zwischen einem und drei Jahren dauern. Die Dauer der Ausbildungszeit ist abhängig von der Leistungsfähigkeit des/der Jugendlichen und dem Umfang der vereinbarten individuellen Ausbildungsziele. Die Ausbildungsziele orientieren sich an den allgemeinen und speziellen Lehrinhalten des jeweiligen Berufsbildes bzw. können sie auch eine Kombination von Ausbildungsinhalten aus verschiedenen, verwandten Berufsbildern darstellen.

Sind die Ausbildungsinhalte einvernehmlich mit integrativen Lehrling, fallweise den Erziehungsberechtigten und dem Betrieb fixiert, übermittelt die Berufsausbildungsassistenz diese zur Begutachtung an den Landesschulrat und holt seine Zustimmung ein. Im Anschluss daran erstellt die Berufsausbildungsassistentin den Ausbildungsvertrag und lässt diesen in dreifacher Ausfertigung vom integrativen Lehrling, fallweise den Eltern sowie der/dem Lehrberechtigten unterschreiben. Die unterfertigten Fassungen lässt die Berufsausbildungsassistenz beim Arbeitsmarktservice bestätigen. Als letzten Schritt übermittelt die Berufsausbildungsassistenz die unterfertigten und bestätigten Ausbildungsverträge zusammen mit den dialogisch vereinbarten Ausbildungsinhalten an die Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer zur Protokollierung.

Im Falle eines Ausbildungswechsels von einer regulären Lehre in eine integrative Lehre oder innerhalb der beiden Formen der integrativen Lehre, wird der jeweils bestehende Lehr- bzw. Ausbildungsvertrag aufgelöst und ein neuer Lehrvertrag für die entsprechende, gewählte Lehrform erstellt. Die Meldung an das Arbeits-

marktservice, dass der Lehrling lehrstellensuchend ist, entfällt in diesem Fall. Am sonstigen Prozedere verändert sich nichts.

9.2.2 Kernprozesse während des Ausbildungs- oder Lehrverhältnisses

9.2.2.1 Koordination der betrieblichen Förderung

Abb. 27 zeigt den Ablauf der Koordinationsarbeiten rund um die betriebliche Förderung im Überblick:

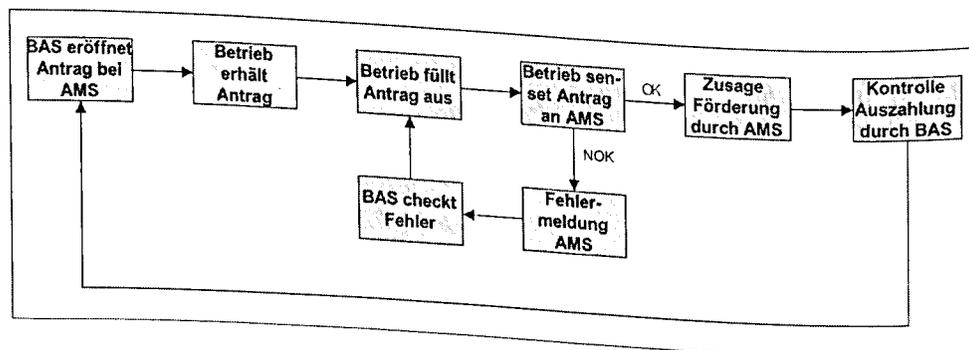


Abb. 27: Prozess Koordination betriebliche Förderung

Quelle: Eigene Abbildung.

Wird die betriebliche Förderung durch das Arbeitsmarktservice (AMS) ausgeschüttet, dann eröffnet die Berufsausbildungsassistenz zeitgleich mit der Bestätigung des unterfertigten Lehr- bzw. Ausbildungsvertrages beim AMS einen Förderantrag. Das AMS erstellt einen diesbezüglichen Eintrag im System und der Betrieb erhält den Förderantrag innerhalb von wenigen Tagen zugestellt.

Gewährt das Bundessozialamt die betriebliche Förderung, in diesem Fall nennt sich die Förderung „Integrationsbeihilfe“, so druckt die Berufsausbildungsassistenz den Antrag auf Integrationsbeihilfe von der Homepage des Bundessozialamtes für den Betrieb aus und übermittelt den Antrag entweder persönlich oder per Post.

Im Bedarfsfall ist die Berufsausbildungsassistenz dem Betrieb beim Ausfüllen des Förderantrages behilflich. In jedem Fall informiert sie den Betrieb über die Zu- sendung des Förderantrages sowie darüber, dass dieser ausgefüllt und innerhalb der jeweils vorgegebenen Frist an das Arbeitsmarktservice bzw. das Bundessozi- alamt retourniert werden muss.

Da vor Beginn jedes Lehrjahres ein neuer Förderantrag gestellt werden muss, übernimmt es die Berufsausbildungsassistenz, die Anforderung eines neuen Antrages in Evidenz zu halten. Ca. ein Monat vor Ende des geförderten Lehrjah- res fordert sie beim Arbeitsmarktservice bzw. beim Bundessozialamt einen neuen Förderantrag für das Unternehmen an. Das Unternehmen füllt diesen wieder aus und sendet ihn an den entsprechenden Fördergeber retour.

9.2.2.2 Organisation des Berufsschulbesuches

Ein Kernprozess in der Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz ist die Organisa- tion des Berufsschulbesuches. Die Abläufe zu diesem Aufgabenbereich sind in der folgenden Abb. 28 dargestellt:

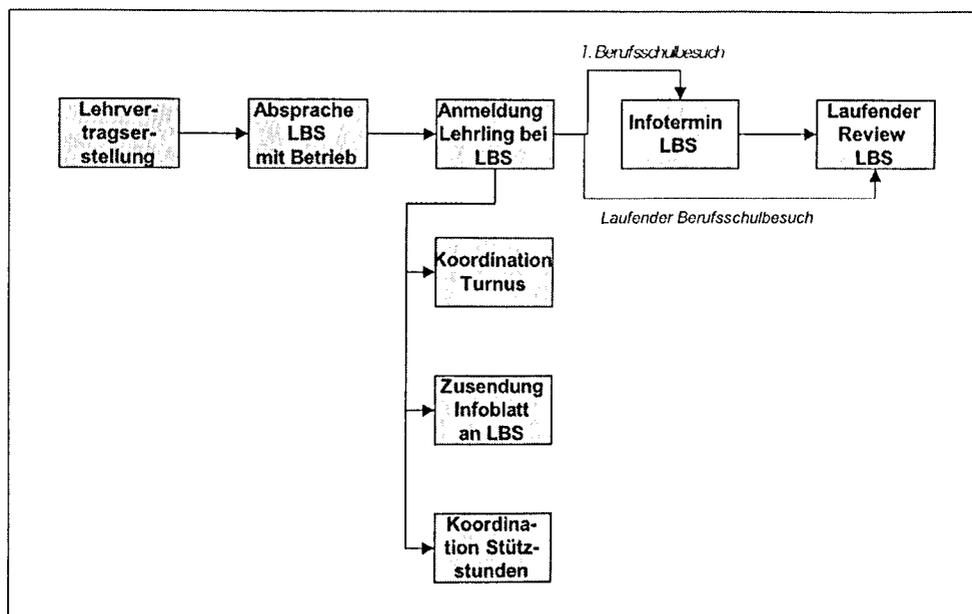


Abb. 28: Prozess Organisation des Berufsschulbesuches

Quelle: Eigene Abbildung.

Im Falle eines Lehrverhältnisses nach § 8 b(1) (BAG) – sprich: verlängerbare Lehre – erhält der Betrieb bzw. die Berufsausbildungsassistenz, gleichzeitig mit dem Erhalt des zu unterfertigenden Lehrvertrages, das Anmeldeformular zum Berufsschulbesuch. In den meisten Fällen übernimmt die Berufsausbildungsassistenz die Durchführung der Anmeldung zur Berufsschule. Die Berufsausbildungsassistenz klärt dazu mit dem Betrieb ab, in welche Berufsschule der integrative Lehrling gehen wird und ob es seitens des Betriebes Sonderwünsche bei der Turnuszuteilung des integrativen Lehrlings gibt. Sie füllt das Anmeldeformular mit den entsprechenden Daten aus und lässt es vom Lehrherrn firmenmäßig gegenzeichnen. Dieses ausgefüllte und unterfertigte Anmeldeformular leitet die Berufsausbildungsassistenz an die entsprechende Berufsschule weiter.

Bei Sonderwünschen der Betriebe zur Turnuszuteilung nimmt die Berufsausbildungsassistenz zusätzlich noch telefonischen Kontakt mit der Berufsschule auf, damit diese Wünsche bei der Planung seitens der Berufsschule soweit als möglich berücksichtigt werden. Die Berufsschule „[...] bestimmt unter Berücksichtigung aller Gegebenheiten den für den Jugendlichen bestmöglichen Einberufungszeitpunkt zum Schulbesuch“ (Lösch 2006, S. 162). Damit ist der integrative Lehrling in der Berufsschule gemeldet und wird einem Turnus für das jeweils laufende Schuljahr zugeteilt (vgl. ebd., S. 161f.).

Bei integrativen Lehrlingen nach § 8 b(2) (BAG) – sprich: Teilqualifizierung – weicht dieser Ablauf ab, da der Ausbildungsvertrag direkt durch die Berufsausbildungsassistenz und nicht durch die Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer erstellt wird. Aus diesem Grund ist auch kein Anmeldeformular zum Berufsschulbesuch seitens der Lehrlingsstelle verfügbar. Die Berufsausbildungsassistenz fasst in diesem Fall selber ein Anmeldeschreiben, welches sie mit einer Kopie des unterfertigten Ausbildungsvertrages sowie einer Kopie der vom Landesschulinspektor bestätigten Ausbildungsziele, an die Berufsschule weiterleitet. Der weitere Ablauf für die Berufsausbildungsassistenz ist sowohl für Lehrlinge in verlängerbarer Lehre, als auch für Lehrlinge in Teilqualifizierung, gleich.

Sobald der von der Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer protokollierte Ausbildungs- bzw. Lehrvertrag im Betrieb aufliegt, sendet die Berufsausbildungsassistenz eine Kopie davon an die Berufsschule als Bestätigung über die Gültigkeit des Lehrverhältnisses.

Nach einem Beobachtungszeitraum von einigen Wochen erstellt die Berufsausbildungsassistenz für die Berufsschule ein Informationsblatt zum jeweiligen integrativen Lehrling. Dieses Informationsblatt enthält, auf Basis der Angaben im Clearingbericht sowie aufgrund der bis zu diesem Zeitraum seitens der Ausbilderin/des Ausbilders vorhandenen persönlichen Erfahrungen mit dem integrativen Lehrling, genaue Ausführungen über die schulischen Stärken und Schwächen des integrativen Lehrlings. Weiters beinhaltet es Angaben zum psychischen, sozialen und persönlichen Status sowie zum bisherigen Entwicklungsverlauf im Rahmen der betrieblichen Praxis des integrativen Lehrlings. Auf Basis dieser Daten sowie der vorhandenen betrieblichen Erfahrungen erstellt die Berufsausbildungsassistentin eine Empfehlung hinsichtlich von Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten durch die Berufsschule. Diese Förderempfehlungen erstrecken sich von der Zuteilung von Stützstunden in bestimmten Fächern, über die Aufklärung über fallweise vorhandene sozial-emotionale oder psychologische Beeinträchtigungen, bis zu Hinweisen auf eventuell notwendige Hilfsmittel aufgrund von Körper- oder Sinnesbehinderungen.

Steht die Turnuszuteilung für den jeweiligen integrativen Lehrling fest, so organisiert die Berufsausbildungsassistenz im Bedarfsfall ca. zwei Monate vor Beginn der Berufsschule die Lernbetreuung für den integrativen Lehrling. Die detaillierte Prozessbeschreibung dazu findet sich unter Kap. 9.2.2.3, S. 127ff.

Zur Kontaktaufnahme mit dem zuständigen Klassenvorstand bzw. der/dem zuständigen Integrationskoordinator/in vor Berufsschulbeginn, gibt es keinen detailliert definierten Prozess.

Laut Lösch (2006) sollte spätestens zwei Wochen vor Berufsschulbeginn ein Treffen stattfinden, bei welchem die Unterstützungsmaßnahmen für die/den jeweilige/n Schüler/in besprochen werden (vgl. Lösch 2006, S. 162).

Ziel dieser Termine ist es, dass die integrativen Lehrlinge vor dem ersten Berufsschulbesuch die Gegebenheiten vor Ort bereits ein wenig kennen gelernt haben. Die Örtlichkeiten der Schule sind nicht mehr ganz unbekannt und es gibt durch das persönliche Kennenlernen des Klassenvorstandes bereits eine bekannte Person, an welche sich die Jugendlichen bei Fragen oder Problemen wenden können. Für die Berufsschullehrer/innen bieten diese Termine die Möglichkeit, Detailinformationen zu Ressourcen und Defiziten der/des Jugendlichen von der Berufsausbildungsassistenz zu erhalten. Sie können dem integrativen Lehrling in entspannter Atmosphäre wichtige Informationen zum Berufsschulbesuch, zum Verhalten in der Schule und im Internat, zu zusätzlichen Fördermöglichkeiten sowie zu Ansprechpersonen bei Problemen mitteilen. Die Jugendlichen bekommen einen ersten Eindruck, was von ihnen erwartet wird und wie es in der Berufsschule im Unterschied zur Pflichtschule laufen wird. Die Lehrer/innen kennen nach diesem Termin den integrativen Lehrling bereits, und die/der Jugendliche ist bei Schulbeginn nicht mehr nur eines von vielen anonymen Gesichtern in der Klasse. Die Kennenlerntermine vor Berufsschulbeginn ermöglichen es den Lehrlingen, Ängste in Bezug auf die Berufsschule zu relativieren, und sie stellen eine wichtige vertrauens- und beziehungsbildende Maßnahme zwischen integrativem Lehrling, Lehrkraft und Berufsausbildungsassistenz dar.

„Die Unterstützungsmaßnahmen wie Stützstunden, Befreiung von einzelnen Unterrichtsgegenständen, individuelle Rahmenbedingungen und Ausintegrativem SchülerIn und Berufsausbildungsassistentin fixiert“ (Lösch 2006, S. 162).

Für die weitere Vorgangsweise zur Kontaktgestaltung zwischen Berufsausbildungsassistenz und Berufsschule gibt es verschiedene Möglichkeiten, welche einerseits von den Wünschen und Gepflogenheiten seitens der Berufsschule, von der Situation des integrativen Lehrlings, von der individuellen Gestaltung durch die jeweilige Berufsausbildungsassistenz sowie von der Lage der Berufsschule abhängig sind. Als wichtig hat sich ein regelmäßiger Kontakt mit den Lehrkräften, der individuell zwischen Berufsausbildungsassistenz und Lehrer/in vereinbart wird, herausgestellt, da auf diesem Wege Verschlechterungen, Lernprobleme oder

Motivationsschwächen des integrativen Lehrlings frühzeitig erkannt werden können und dementsprechende Gegenmaßnahmen durch Einbeziehung der Lernbetreuung, fallweise der Eltern und/oder der Betriebe getroffen werden können.

„Die BerufsausbildungsassistentInnen übernehmen eine Schnittstellenfunktion zwischen den Lehrlingen, den AusbilderInnen, den BerufsschullehrerInnen und den NachhilfelehrerInnen. Sie führen mit ihnen regelmäßige Gespräche, um die Unterstützungsstruktur und den Unterstützungsbedarf der integrativen Lehrlinge abzuklären und eventuell zu adaptieren“ (KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 39f.).

9.2.2.3 Organisation und Koordination der Lernbetreuung

Sinn und Zweck der Lernbetreuung vor Berufsschulbeginn ist es, die schulischen Grundkenntnisse aus der Pflichtschule aufzubereiten und soweit zu festigen, dass der integrative Lehrling gut vorbereitet mit der Berufsschule beginnen kann. Im Rahmen der Lernbetreuung wird auch das individuelle Lernverhalten der integrativen Lehrlinge analysiert, und die Jugendlichen erhalten Tipps und Anregungen, wie sie ihr Lernverhalten und ihre Lerntechnik verbessern können. Während der Berufsschule dient die Lernbetreuung als Möglichkeit dazu, dass der integrative Lehrling schwierige oder problematische Lernstoffinhalte außerschulisch nach erarbeiten kann. Die Lernbetreuung unterstützt den integrativen Lehrling bei der Vorbereitung auf Tests, Prüfungen und Schularbeiten und stellt eine Möglichkeit zur Reflexion und Kontrolle des eigenen Lernverhaltens und der damit zu erzielenden Lernerfolge dar.

Die folgende Abb. 29 zeigt die Kernprozesse im Rahmen der Koordination der Lernbetreuung durch die Berufsausbildungsassistenz:

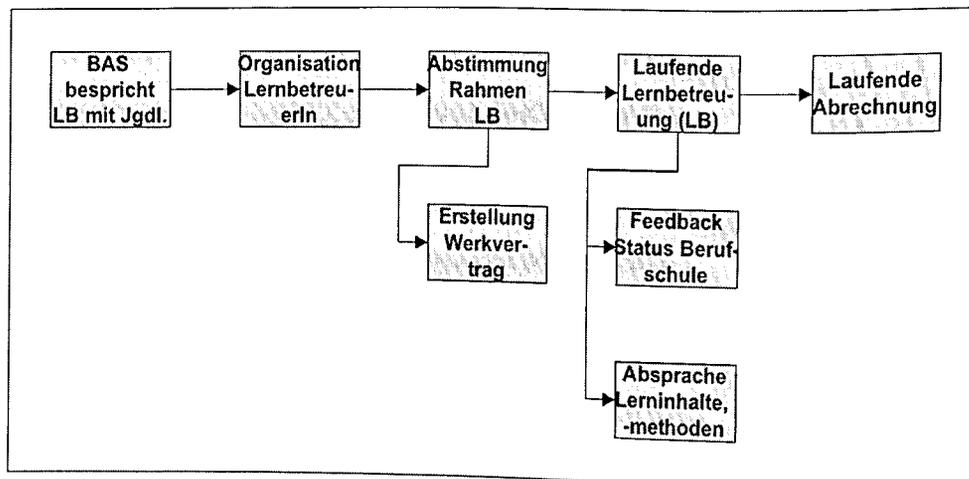


Abb. 29: Prozess Koordination Lernbetreuung

Quelle: Eigene Abbildung.

Die Berufsausbildungsassistenz steht mit der Lernbetreuung in engem Kontakt und gibt die Rückmeldungen der Fachlehrer/innen aus der Berufsschule an die Lernbetreuung weiter, damit konkret auf die jeweils aktuellen Bedürfnisse des integrativen Lehrlings eingegangen werden kann. Andererseits erhält die Berufsausbildungsassistenz von der Lernbetreuung Informationen über den Lernfortschritt und die Lernmotivation des integrativen Lehrlings. Dies ist für sie wichtig, da dadurch frühzeitig Motivationsschwächen erkannt und mit dem integrativen Lehrling individuell bearbeitet werden können.

Die Kosten der Lernbetreuung werden vom Bundessozialamt getragen. Das Maximalausmaß der Lernbetreuung ist pro integrativen Lehrling mit 20 Stunden à 60 Minuten pro Monat gedeckelt. Die Lernbetreuer/innen schließen einen Werkvertrag oder Freien Dienstvertrag mit der jeweiligen Trägerorganisation der Berufsausbildungsassistenz ab. Die Abrechnung der Lernbetreuung erfolgt auf Monatsbasis und läuft ebenfalls über die jeweilige Trägereinrichtung der Berufsausbildungsassistenz. Die Berufsausbildungsassistentinnen/-assistenten übernehmen im Zuge dieser Abläufe für folgende administrative Verantwortungen:

- Vorbereitung und Erstellung der Werkverträge bzw. der Freien Dienstverträge

- Einholung der Unterschriften für die Werkverträge bzw. der Freien Dienstverträge
- Evidenzhaltung und Ablage der Werkverträge bzw. der Freien Dienstverträge
- Überprüfung der Monatsabrechnungen der Lernbetreuer/innen und Bestätigung der Abrechnungsdaten auf Richtigkeit
- Weiterleitung der Monatsabrechnungen innerhalb der Trägerorganisation zur Buchung und Anweisung des jeweiligen Abrechnungsbetrages an die Lernbetreuung
- Ansprechperson innerhalb der Trägerorganisation sowie für die Lernbetreuer/innen bei Fragen zu Werkverträgen oder Freien Dienstverträgen der Lernbetreuung

Die Berufsausbildungsassistentinnen der Lebenshilfe Graz und Umgebung - Voitsberg können für die Organisation der Lernbetreuung auf einen eigenen Pool von Lernbetreuerinnen/-betreuern mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten zurückgreifen. Als Fachschwerpunkte der Lernbetreuer/innen sind hier derzeit verfügbar:

- Technisch-mathematische Ausbildungen und Berufsbilder
- Wirtschaftlich-kaufmännische Ausbildungen und Berufsbilder
- Sprachausbildungen und Berufsbilder
- Pädagogische Ausbildungen und Berufsbilder (Schul-, Heil- und Sonder-, Sozialpädagogik)
- Touristisch-gastronomische Ausbildungen und Berufsbilder

Für die Durchführung von Lernbetreuung werden jedoch auch Lerninstitute sowie Legasthenie- und Rechtschreibtrainingszentren beauftragt.

Darüber hinaus fällt auch die Suche nach neuen Lernbetreuerinnen/betreuern, Lerninstituten, etc. in den Aufgabenbereich der Berufsausbildungsassistenten. Zu einer besonderen Herausforderung wird dies, wenn neue Lernbetreuer/innen in abgelegeneren, ländlichen Bereichen, abseits von Ballungszentren oder Bezirkshauptstädten, benötigt werden. Da die Verbindungen mittels öffentli-

chen Verkehrsmitteln in diesen Regionen meist nur sehr eingeschränkt vorhanden sind und auch den integrativen Lehrlingen mit Moped Mobilität nur innerhalb eines bestimmten Kilometerradius zugemutet werden kann, ist es manchmal erforderlich, dass Lernbetreuungen zu den integrativen Lehrlingen nachhause kommen. In solchen Fällen kommen nur Lernbetreuer/innen aus der Umgebung in Betracht, da Fahrzeiten für die Lernbetreuer/innen nicht abgegolten werden und dementsprechend nur relativ kurze Anfahrtswege tolerierbar sind. In solchen Fällen wird für die Suche nach neuen Lernbetreuerinnen/-betreuern auf das persönliche soziale Netz der Berufsausbildungsassistenten sowie auf die Vernetzung mit Kooperationspartnerinnen/-partnern in den jeweiligen Regionen zurückgegriffen und über diese Kontakte versucht, Lernbetreuung für den jeweiligen integrativen Lehrling zu organisieren.

9.2.2.4 Ausbildungswechsel in eine andere Lehrform

Sollte sich die Ausgangssituation eines (integrativen) Lehrlings verändern und ein Umstieg in eine andere Lehrform notwendig oder sinnvoll sein, so koordiniert die Berufsausbildungsassistentin die Anforderungen sämtlicher in den Ausbildungswechsel involvierten Akteurinnen/Akteure betrieblicher als auch behördlicherseits. Prinzipiell ist im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung ein jederzeitiger Wechsel zwischen den einzelnen Ausbildungsformen in jede Richtung möglich. § 8b (11) regelt den Wechsel zwischen den verschiedenen Ausbildungen unter Einbeziehung aller relevanter Akteurinnen/Akteure: „[...] im Zusammenhang mit einer Vereinbarung zwischen dem Lehrberechtigten und dem Lehrling und im Einvernehmen mit der Berufsausbildungsassistenz sowie unter Einbeziehung der Schulbehörde erster Instanz“ (styria integra 2005, S. 12).

Die von der Berufsausbildungsassistenz durchzuführenden Abläufe bei Ausbildungswechsel entsprechen jenen unter Kapitel 9.2.1, S. 114ff.

9.2.2.5 Laufende Begleitung der integrativen Lehrlinge

Die Berufsausbildungsassistenz steht mit den integrativen Lehrlingen während ihrer Ausbildungsverhältnisse regelmäßig in Kontakt. Die Kontaktfrequenz sowie -gestaltung wird individuell mit dem jeweiligen integrativen Lehrling vereinbart und hängt vom Ausmaß und der Art der Beeinträchtigung ab. Bei integrativen Lehrlingen mit massiveren Beeinträchtigungen oder sozial-emotionalen Störungen erfolgt die Kontaktaufnahme durch die Berufsausbildungsassistenz zumeist häufiger als bei integrativen Lehrlingen mit nur geringen Beeinträchtigungen oder reinen Lernschwächen, bei welchen die Begleitungsarbeit besonders vor und während des Berufsschulbesuches gefordert ist. Darüber hinaus können die integrativen Lehrlinge jederzeit mit der Berufsausbildungsassistenz in Kontakt treten, wenn es ihrerseits Fragen, Anliegen oder Probleme gibt.

Bei Problemen im Betrieb greift die Berufsausbildungsassistenz vermittelnd und deeskalierend ein und versucht, gemeinsam mit allen Beteiligten, Lösungen auszuarbeiten und zu vereinbaren.

Bei Problemen im privaten und persönlichen Bereich des integrativen Lehrlings stellt die Berufsausbildungsassistenz im Bedarfsfall Kontakt zu anderen Helfer/innensystemen, wie zum Beispiel Jugendwohlfahrt, Psychosoziale Begleitung, Humanmedizin, Arbeitsassistenz, Persönliche Assistenz, Freizeitassistenz, Streetwork sowie Bewährungshilfe her, und fungiert als Koordinations- und Schnittstelle (vgl. styria integra 2005, ST901).

Sollte sich herausstellen, dass der integrative Lehrling im Rahmen seiner Berufsausbildung auf bestimmte Unterstützungsmittel angewiesen ist, zum Beispiel auf Grund einer Körper- oder Sinnesbehinderung, übernimmt die Berufsausbildungsassistenz die Organisation dieser Hilfen. Die auf der nächsten Seite folgende Abb. 30 zeigt, welche Hilfsmittel, im welchem Ausmaß, durch die integrativen Lehrlinge in Anspruch genommen werden:

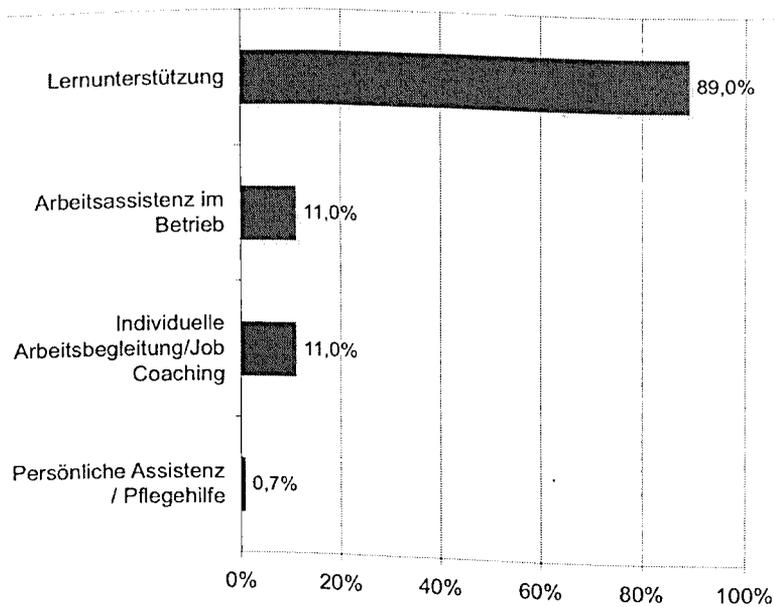


Abb. 30: Zusätzliche in Anspruch genommene Unterstützungsleistungen der integrativen Lehrlinge, Anteil der Lehrlinge in Prozent

Quelle: Modifiziert entnommen aus: KMU FORSCHUNG AUSTRIA, Datenblätter Berufsausbildungsassistenz zit. n. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 62¹⁶.

An erster Stelle der in Anspruch genommenen Unterstützungsleistungen liegt mit 89 % die Lernunterstützung, da beinahe alle integrativen Lehrlinge für den Berufsschulbesuch auf die Hilfe durch die Lernbetreuung zurückgreifen. Zusammen knapp ein Viertel der integrativen Lehrlinge erhält eine Arbeitsassistentz (11 %) oder eine individuelle Arbeitsbegleitung bzw. einen Job Coach (11 %) für die praktische Arbeit im Betrieb. Mit 0,7 % von allen integrativen Lehrlingen am seltensten in Anspruch genommen wird die Unterstützungsleistung der persönlichen Assistenz bzw. der Pflegehilfe.

9.2.2.6 Laufende Beratung der Betriebe

Während eines bestehenden Ausbildungsverhältnisses hält die Berufsausbildungsassistenz regelmäßigen Kontakt mit dem Betrieb. Die Kontaktfrequenz und -

¹⁶ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

gestaltung wird individuell mit dem Betrieb, entsprechend der Bedürfnisse des integrativen Lehrlings sowie der Wünsche des Betriebes, festgelegt. Die Berufsausbildungsassistenz steht für den Betrieb jederzeit als Ansprechperson zur Verfügung, wenn es Probleme mit dem integrativen Lehrling gibt, oder wenn es gilt, Fragen, welche im Rahmen des integrativen Lehrverhältnisses entstanden sind, zu klären. Herausforderungen für Betriebe mit einem oder mehreren integrativen Lehrlingen, welche der Unterstützung durch die Berufsausbildungsassistenz bedürfen, gibt es zum Beispiel in Bezug auf:

- Arbeitsabläufe
- Arbeitszeiten
- Pünktlichkeit
- Verhalten des integrativen Lehrlings gegenüber Vorgesetzten oder Kolleginnen/Kollegen
- Umgang von Vorgesetzten und Kolleginnen/Kollegen mit dem integrativen Lehrling
- Arbeitsverhalten

Bei hoch eskalierenden Problemen führen die Berufsausbildungsassistenzen Kriseninterventionen durch und medieren im Bedarfsfall zwischen integrativem Lehrling und Vorgesetztem und/oder Kolleginnen/Kollegen (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2006, S. 38).

Die Berufsausbildungsassistenz erfüllt eine Mentoring-Funktion für die jeweilige Führungskraft und die Kollegschaft des integrativen Lehrlings, indem sie im Betrieb Informations- und Sensibilisierungsarbeit zum Umgang mit und zu den Bedürfnissen von Menschen mit Beeinträchtigungen, unter Bezug auf die individuelle Förderung und Unterstützung des jeweiligen integrativen Lehrlings, leistet.

9.2.2.7 Vorbereitung auf die Lehr- bzw. Abschlussprüfung

Nach Ende der Lehr- bzw. Ausbildungszeit kann bei der verlängerbaren Lehre eine Lehrabschlussprüfung und bei der Teilqualifikation eine Abschlussprüfung abgelegt werden.

Die Lehrabschlussprüfung im Rahmen der Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit wird von der Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer organisiert und durch eine von der Lehrlingsstelle nominierte Kommission abgenommen. Die Berufsausbildungsassistenz unterstützt den Lehrling administrativ bei der Stellung des Antrages auf Zulassung zur Lehrabschlussprüfung bei der Lehrlingsstelle.

Die Abschlussprüfung bei Teilqualifizierung kann entweder im Lehrbetrieb oder bei einer anderen geeigneten Einrichtung, wie zum Beispiel bei der Wirtschaftskammer, abgelegt werden. Die Prüfung wird durch eine/n von der Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer, gemeinsam mit dem Landes-Berufsausbildungsbeirat, nominierte/n Expertin/Experten des jeweilig betroffenen Berufsbereiches sowie einem Mitglied der Berufsausbildungsassistenz durchgeführt. Bei der Abschlussprüfung wird mittels der im Ausbildungsvertrag definierten Ausbildungsziele und -inhalte überprüft, welchen Kenntnis- bzw. Ausbildungsstand die bzw. der jeweilige Jugendliche dazu erreicht hat, und welche Fertigkeiten und Kenntnisse im Rahmen der Ausbildungszeit erworben worden sind. Die Lehrlingsstelle stellt im Anschluss ein Abschlussprüfungszeugnis aus (vgl. styria integra 2005, S. 13).

Aufgabe der Berufsausbildungsassistenz im Rahmen der Abschlussprüfung bei Teilqualifizierung ist es, einen Fragenkatalog für die Prüfung, welcher an die individuellen Ausbildungsziele des Lehrlings abgestimmt ist, gemeinsam mit dem Lehrberechtigten auszuarbeiten. Die Berufsausbildungsassistenz ist bei der Teilqualifizierung Mitglied der Prüfungskommission.

In beiden Fällen, sowohl bei einer Lehrabschlussprüfung, als auch bei einer Teilqualifizierungsabschlussprüfung, ist die Berufsausbildungsassistenz dafür verantwortlich, dass sich der integrative Lehrling inhaltlich bestmöglich auf die Prüfung

vorbereiten kann. Im Bedarfsfall wird dem integrativen Lehrling eine Lernbetreuung zur Verfügung gestellt bzw. kann sie/er Vorbereitungskurse auf die Lehrabschlussprüfung besuchen.

9.2.3 Laufende Tätigkeiten

Als laufende und wiederkehrende Pflichten in allen Betreuungsphasen der Berufsausbildungsassistenz fallen folgende Tätigkeiten an:

9.2.3.1 Dokumentation

Sämtliche Kontakte, sei es telefonischer, schriftlicher oder persönlicher Art, mit allen an der Berufsausbildung des Lehrlings beteiligten oder involvierten Personen, werden in Form von inhaltlichen Detailprotokollen durch die Berufsausbildungsassistenz erfasst. Diese Protokolle werden sowohl elektronisch für jeden integrativen Lehrling gesichert, als auch in Papierform im jeweiligen Lehrlingsakt abgelegt. Zum schnelleren Auffinden von einzelnen Protokollen in den Kundinnen-/Kundenakten gibt es Übersichtsblätter, in welche jeder Kontakt mit Datum, Kontaktperson(en) und Thema, eingetragen wird. Diese genaue Art der Dokumentation stellt sicher, dass in Streitfällen Fakten genau nachvollzieh- und belegbar sind. Sie dient auch als Mittel der Qualitätskontrolle, da auf diese Weise jederzeit Einsicht in die Arbeitsweise jeder Berufsausbildungsassistenz genommen werden kann.

Über die sich in Betreuung befindlichen integrativen Lehrlinge wird von den Berufsausbildungsassistenzen eine monatliche Statistik in Form einer Abrechnungsliste geführt und monatlich durch die Trägerorganisation an das Bundessozialamt weitergeleitet. Diese Statistik beinhaltet Angaben zu folgenden Lehrlingsdaten:

- Sozialversicherungsnummer
- Geburtsdatum
- Geschlecht

- Ausbildungsart – Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit oder Teilqualifizierung
- Berufsbild
- Art der Beeinträchtigung
- Datum des Betreuungsbeginn
- Datum des voraussichtlichen Betreuungsendes
- Datum des Ausbildungsbeginns
- Datum des voraussichtlichen Ausbildungsendes
- Bezirkszugehörigkeit
- Name der zuständigen Berufsausbildungsassistenz

Sämtliche integrativen Lehrlinge, welche sich in Betreuung der Berufsausbildungsassistenz befinden, werden von der Berufsausbildungsassistenz mit ihren Stammdaten auch im Internetportal des Bundessozialamts eingetragen. Die Daten werden laufend gewartet und müssen mit den Daten der monatlichen Abrechnungslisten seitens der Trägerorganisationen der Berufsausbildungsassistenz übereinstimmen. Dies bildet eine Grundlage für die Ausschüttung der zustehenden finanziellen Mittel an die jeweilige Trägereinrichtung.

9.2.3.2 Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung

Zu den laufenden Tätigkeiten der Berufsausbildungsassistenz gehören auch Aktivitäten der Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung. Diese finden zum Beispiel statt in Form von:

- Regelmäßige Vernetzungstreffen mit Kooperationspartnerinnen/-partnern, wie zum Beispiel Clearingstellen von verschiedenen Trägerinstitutionen
- Regelmäßige Vernetzungstreffen der Berufsausbildungsassistenzen aller Trägereinrichtungen in der Steiermark
- Teilnahme an Fachtagungen von relevanten Kooperationspartnerinnen/-partnern und Trägerorganisationen
- Teilnahme an öffentlichen Informationsveranstaltungen zu Unterstützungsleistungen aus dem sozialen Bereich

- Teilnahme an öffentlichkeitswirksamen Events, wie zum Beispiel Job-Oscar-Verleihungen
- Auflegen von Informationsfoldern zur Berufsausbildungsassistenz bei öffentlichen Stellen

9.3 Qualifikationsprofil der Berufsausbildungsassistenz

Der § 8b des Berufsausbildungsgesetzes (BAG) beinhaltet Definitionen zum Aufgabenbereich der Berufsausbildungsassistenz:

„[...] Die Berufsausbildungsassistenz hat im Zuge ihrer Unterstützungstätigkeit sozialpädagogische, psychologische und didaktische Probleme von Personen, die ihnen im Rahmen der integrativen Berufsausbildung anvertraut sind, mit Vertretern von Lehrbetrieben, besonderen selbständigen Ausbildungseinrichtungen und Berufsschulen zu erörtern, um zur Lösung dieser Probleme beizutragen“ (styria integra 2005, S. 12).

Diese Definition zeigt, dass die Tätigkeit als Berufsausbildungsassistenz sich auf ein breit gefächertes Anforderungsprofil gründet, welches die als Berufsausbildungsassistentinnen/-assistenten tätigen Professionistinnen/Professionisten mitbringen sollen. Die Fähigkeiten und Kompetenzen, welche bei der Bewältigung der von der Berufsausbildungsassistenz geforderten Aufgaben und Unterstützungsleistungen, notwendig sind, werden bei Lösch (2006) in drei verschiedene Arten von Anforderungen unterteilt:

- Zielgruppenbezogene Anforderungen
- Unternehmens- Förderungsbezogene Anforderungen
- Persönliche Anforderungen

(vgl. Lösch 2006, S. 136f.).

9.3.1 Zielgruppenbezogene Anforderungen

Lösch (2006) definiert folgende Voraussetzungen, welche Berufsausbildungsassistentinnen/-assistenten für die zielgruppenspezifische Arbeit mitbringen sollen:

- „Kenntnisse bezüglich psychischen Krankheitsbildern, Sinnesbehinderungen und anderen Behinderungsformen sowie deren Auswirkungen in ganzheitlicher Sicht
 - Berufspraxis in der Arbeit mit der Zielgruppe
 - Kompetenzen im Bereich individueller Prozessbegleitung bzw. -steuerung
 - Kooperationsfähigkeit mit den RehabilitationsberaterInnen der Sozialversicherungsträger, dem AMS und dem Bundessozialamt
 - Wissen um Grenzen und Fähigkeiten im körperlichen Bereich, Fähigkeit der ganzheitlichen Problemerkennung
 - Wissen um notwendige Hilfsmittel für die Steigerung der Mobilität
 - Wissen um Mittel für Arbeitsplatzausstattung und Wissen um Kompensationsmöglichkeiten für Menschen mit körperlichen Handicaps und die Sinnesorgane betreffen“
- (Lösch 2006, S. 136).

Die zielgruppenspezifischen Anforderungen beziehen sich auf die Gestaltung der direkten Begleitungs- und Betreuungsarbeit für die Adressatinnen/Adressaten sowie auf die Kooperation mit involvierten Behördenvertreterinnen/-vertretern.

Kenntnisse über psychische Krankheitsbilder sowie Formen von Sinnes- und Körperbehinderungen ermöglichen es der Berufsausbildungsassistenz entsprechende Sensibilisierungsarbeit im Umfeld des Lehrlings mit Beeinträchtigung zu leisten, gezielte Förderansätze in die Begleitung- bzw. Betreuung miteinzubauen sowie gezielte, interdisziplinäre Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten und notwendige professionsübergreifende Interventionen zu koordinieren und anzustoßen. Dies umfasst zum Beispiel die Einbeziehung von Psychologinnen/Psychologen, Psychotherapeutinnen/-therapeuten, Sozialarbeiterinnen/-arbeitern, Erziehungshelferinnen/-helfern sowie verschiedenen Formen der Assistenzleistungen (Freizeitassistenz, Wohnassistenz, etc.). Besonders im Fall von Körper- oder Sinnesbehinderungen ist es von großem Wert, wenn die Berufsausbildungsassistenz über Grenzen und Fördermöglichkeiten in Bezug auf die körperliche Belastbar- und Einsetzbarkeit – unter Berücksichtigung der Anforderungen des jeweiligen Berufsbildes sowie des betrieblichen Umfeldes – Bescheid weiß. Einerseits kann dadurch eine körperliche und psychische Überforderung der/des Jugendlichen vermieden werden. Zusätzlich bietet dieses Knowhow der Berufsausbildungsassistenz die Basis für die bewusste Erweiterung der persönlichen Ressourcen und das Ausgleichen der vorhandenen Defizite des Lehrlings,

ohne zum zusätzlichen Belastungs- oder Störfaktor im betrieblichen Alltag zu werden.

Für eine adäquate Umsetzung der sozialpädagogisch-psychologischen Anforderungen in der Begleitung von benachteiligten jugendlichen Berufseinsteigerinnen/-einstiegern verfügen die Berufsausbildungsassistenzen über Grundkompetenzen im Bereich der individuellen Prozessbegleitung sowie über Grundwissen hinsichtlich systemischer Zusammenhänge.

Kompetenzen in der klientinnen-/klientenzentrierten Gesprächsführung runden das zielgruppenspezifische Anforderungsprofil ab. Berufsausbildungsassistenzen sollen in der Lage sein, ihr Kommunikationsverhalten in Gesprächssituationen unmittelbar an die Bedürfnisse verschiedener Gesprächspartnerinnen/-partnern anzupassen sowie „Übersetzungsarbeit“ zwischen Gesprächspartnerinnen/-partnern auf verschiedenen Ebenen zu leisten.

9.3.2 Unternehmens- und förderungsbezogene Anforderungen

Zusätzlich zu den zielgruppenspezifischen Anforderungen hat Lösch (2006) betriebliche, förderbezogenen Anforderungen an als Berufsausbildungsassistenz Tätige identifiziert:

- *„Grundkenntnisse in Arbeits- und Sozialrecht sowie Behinderteneinstellungsgesetz*
- *Adäquate Umgangsformen für Kontakte mit BetriebsinhaberInnen, Betriebsangehörigen, Ämtern, Behörden, etc*
- *Grundlegende Kenntnisse im Bereich Arbeitsplatzanamnese/Tätigkeitsbeschreibungen*
- *Kenntnisse im Bereich der Arbeitsplatzgestaltung bzw. Organisation von Arbeitsabläufen*
- *Kompetenzen im Bereich der Planung und Durchführung von PR-Aktivitäten/Öffentlichkeitsarbeit*
- *Betriebliche Erfahrung*
- *Verhandlungsgeschick“*

(Lösch 2006, S. 136f.).

Die unternehmens- und förderbezogenen Kompetenzen beziehen sich in erster Linie auf die Bearbeitung von Themen kaufmännisch-betrieblicher Relevanz. Die

Berufsausbildungsassistenzen sollen über arbeits-, sozial- sowie behindertenrechtliche Grundkenntnisse verfügen, um einen, für alle an der integrativen Lehre beteiligten Instanzen, fairen Kooperationsrahmen zu schaffen. Mittels ihres rechtlichen Wissens stellt die Berufsausbildungsassistenz sicher, dass es zu keinen Benachteiligungen oder Unrechtmäßigkeiten im Rahmen der integrativen Ausbildung kommt – weder für Lehrlinge noch für Betriebe.

Das Vorhandensein betrieblicher Vorerfahrungen der Berufsausbildungsassistenz sichert die betriebliche Umsetzbarkeit von Empfehlungen zur Gestaltung von Arbeitsplätzen und -abläufen, welche von der Berufsausbildungsassistenz auf Basis von Arbeitsplatzanamnesen und Tätigkeitsbeschreibungen für Betrieb und integrativen Lehrling ausgearbeitet werden.

Auch bei den unternehmens- und förderbezogenen Anforderungen stellen professionelle Kommunikationsskills der Berufsausbildungsassistenz eine wesentliche Grundkompetenz dar. Dies umfasst auch die Kenntnis von wirtschaftlich-kaufmännischen, rechtlichen und branchenspezifischen Fachtermini. Die Vermittlung zwischen den unterschiedlichen Standpunkten, Sichtweisen, Anforderungen, Bedürfnissen und Wahrnehmungen der verschiedenen Anspruchsgruppen verlangt zusätzlich ein großes Ausmaß an Verhandlungskompetenz.

Nicht nur im Rahmen der Kooperation mit Betrieben und Behörden steht die Berufsausbildungsassistenz im Blickpunkt der Öffentlichkeit. Laut Handbuch zur Durchführung der Berufsausbildungsassistenz (styria integra 2005) stellt die Planung und Durchführung von Aktivitäten der Öffentlichkeitsarbeit eine Kernaufgabe der Berufsausbildungsassistentinnen/-assistenten dar (vgl. styria integra 2005, S. 14). Dies erfordert Geschick und Kompetenz im Umgang mit Medien, Repräsentations- und Präsentationskompetenz sowie die Fähigkeit zur Erstellung von redaktionellen Beiträgen und Berichten.

9.3.3 Persönliche Anforderungen

Als dritte Gruppe werden von Lösch (2006) noch persönliche Voraussetzungen, über welche Personen, die als Berufsausbildungsassistenten tätig sind, verfügen sollen, angeführt (vgl. Lösch 2006, S. 137):

- *„Achtende und respektierende Haltung gegenüber KundInnen und allen anderen Beteiligten*
 - *Soziales Engagement*
 - *Reflexionsvermögen*
 - *Fähigkeit zu Distanz und Abgrenzung*
 - *Fähigkeit zu vernetztem Denken und Handeln*
 - *Erworbene praktische Erfahrungen in Betrieben*
 - *Bereitschaft zur interdisziplinären Kooperation“*
- (ebd., S. 137).

Diese persönlichen Voraussetzungen beziehen sich auf Kompetenzen aus dem Bereich der Softskills sowie auf Grundhaltungen und -einstellung der Berufsausbildungsassistentinnen/-assistenten. In den Bereich der Softskills, auch bekannt als soziale Kompetenzen, gehören die Fähigkeiten zu Distanz und Abgrenzung sowie zu vernetztem Denken und Handeln, wie weiters auch das Reflexionsvermögen. Eher im Bereich der Werthaltungen und Grundeinstellung sind die Voraussetzungen wie soziales Engagement, achtungs- und respektvolle Haltung gegenüber anderen Menschen sowie die Bereitschaft zur interdisziplinären Kooperation angesiedelt.

Erworbene Erfahrungen im betrieblichen Bereich stellen persönliche, praktische Kompetenzen dar.

Als Alternative zu diesen drei Anforderungsebenen, welche von Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern der Berufsausbildungsassistenten abgedeckt sein sollen, sieht Lösch (2006) „[...] eine entsprechende fachliche Qualifikation im psychosozialen Bereich (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, o.ä.) [...]“ (Lösch 2006, S. 137) sowie „[...] Erfahrung im Umgang mit Betrieben der freien Wirtschaft [...]“ (ebd., S. 137).

Ergänzend dazu bedarf es einer gut ausgebildeten Kommunikationsfähigkeit sowie der Fähigkeit zu eigenverantwortlichem Handeln (vgl. Lösch 2006, S. 137).

9.3.4 Fortbildung und Qualitätsmanagement

Kann ein/e Mitarbeiter/in der Berufsausbildungsassistenz nicht alle notwendigen Anforderungen (siehe Kap. 9.3.1, S. 137ff. bis Kap. 9.3.4, S. 142f.) erfüllen, so sind seitens der Trägerorganisation die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sie/er diese Schwächen ausgleichen kann. Möglichkeiten dafür stellen zum Beispiel Schulungen, Praktika oder Reflexionsgespräche mit dienstälteren Kolleginnen/Kollegen und/oder Vorgesetzten dar (vgl. Lösch 2006, S. 137).

Seitens des Bundessozialamtes werden verbindliche Fortbildungen für alle Berufsausbildungsassistentinnen/-assistenten vorgeschrieben. Teilweise werden diese Veranstaltungen vom Bundessozialamt selbst angeboten und veranstaltet, teilweise wird die Abwicklung solcher verpflichtender Fortbildungen an einzelne Trägerorganisationen ausgelagert. Die darüber hinaus gehende trägerinterne Fort- und Weiterbildung der Berufsausbildungsassistenzen liegt im Verantwortungs- und Entscheidungsbereich der einzelnen Trägereinrichtungen und ist im Rahmen der jeweiligen Personalentwicklungsmaßnahmen von diesen selbst abzudecken (vgl. Lösch 2006, S. 137).

Als Mittel der Qualitätssicherung finden in regelmäßigen Abständen Controllingbesuche des Bundessozialamtes bei den verschiedenen Trägerinstitutionen der Berufsausbildungsassistenz statt. Bei diesen Controllingterminen werden budgetäre Kennzahlen diskutiert und stichprobenartig Einsicht in die Kundinnen-/Kundenakten genommen. Die Einsichtnahme dient dazu sicherzustellen, dass die laufende Kontakt-Dokumentation der Berufsausbildungsassistenzen, entsprechend der vereinbarten Richtlinien, durchgängig und nachvollziehbar geführt wurde bzw. wird.

Ergänzend zu den persönlichen Controllingterminen werden in regelmäßigen Abständen vom Bundessozialamt Evaluationen der Berufsausbildungsassis-

tenz in Auftrag gegeben. Diese haben zum Ziel, die Dienstleistung im Bedarfsfall an veränderte Rahmenbedingungen behördlicher, rechtlicher und/oder wirtschaftlicher Art, anpassen zu können (vgl. Lösch 2006, S. 137).

9.4 Sozialpädagogische Herausforderungen für die Berufsausbildungsassistenz in der beruflichen Ausbildung benachteiligter Jugendlicher

Bei der Zielgruppe der Berufsausbildungsassistenz handelt es sich um Jugendliche, welche aufgrund verschiedener vorhandener Benachteiligungen, Schwierigkeiten im beruflichen Ausbildungseinstieg (zu erwarten) haben. Ziel der Berufsausbildungsassistenz ist es, diese jugendlichen Berufseinsteiger/innen dahingehend zu unterstützen, dass es ihnen – trotz der vorhandenen Benachteiligungen – möglich ist, berufliche und persönliche Schlüsselqualifikationen und Grundlagen zu erwerben, welche eine spätere Partizipation und Wettbewerbsfähigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt sicher stellen. Unterstützung ist für diese Jugendlichen besonders wichtig, da auch im dualen beruflichen Ausbildungssystem – wie im Pflichtschulsystem – Selektionsmechanismen feststellbar sind, welche die bereits vorhandenen Benachteiligungen von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen weiter verschärfen (vgl. Stratmann 1999, S. 474f.).

„Das pädagogische Problem des Dualen Systems ist vielmehr, wie man die selektierenden Wirkungen der sekundären Sozialisation soweit immer möglich ausschalten kann, um zu sichern, daß die Berufserziehung das bleibt, was sie bisher zu sein beanspruchte: die Erziehungsstätte der breiten Volksmassen“ (Stratmann 1999, S. 474).

Die Problembereiche, in welchen Lehrlinge mit Beeinträchtigungen der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz bedürfen, sind vielfältig und erstrecken sich von Mängeln in der schulischen Grundbildung, über mangelnde Ausbildungs- und Persönlichkeitsreife, pubertäre Probleme, mangelnde familiäre Unterstützung bis hin zu betrieblichen Unrechtmäßigkeiten gegenüber dem Lehrling. Im Folgenden soll näher auf die Hauptproblembereiche der integrativen Lehrlin-

ge, bei welchen die Berufsausbildungsassistenz Unterstützung leisten soll, eingegangen werden.

9.4.1 Lehrabbruch

Lehrlinge mit Benachteiligungen sind besonders von der Gefahr von Lehrabbrüchen betroffen. Wesentliche Einflussfaktoren für Lehrabbrüche stellen aus betrieblicher und schulischer Sicht mangelnde Motivation und Desinteresse der Jugendlichen an der Arbeit dar. Hinzu kommen altersbedingte pubertäre Schwierigkeiten im Elternhaus, im Freundeskreis und/oder mit sich selbst. Die Jugendlichen müssen in der Pubertät einerseits mit einem großen Ausmaß an psychischem und körperlichem Stress zurande kommen, stellen aber andererseits auch selbst einen Stressfaktor für ihre Umwelt dar. Ist hier keine, unzureichende oder schlichtweg falsche Unterstützung seitens des Elternhauses vorhanden, verschärft sich die bereits schwierige Situation des Berufseinstieges weiter. Auch schlechte Arbeitsbedingungen, schulische Misserfolge und negative Einflüsse aus dem sozialen Umfeld können Faktoren für Lehrabbrüche darstellen. Zu schlechten Arbeitsbedingungen gehören zum Beispiel zu harte, körperliche Arbeit, ein schlechtes Arbeitsklima oder das ständige Ausführen berufsfremder Arbeiten, wie zum Beispiel in erster Linie zum Putzen eingesetzt zu werden und nicht für ausbildungsrelevante Arbeiten (vgl. Exenberger/Schober/Hilke 2005, S. 70).

Aufgabe der Berufsausbildungsassistenz bei diesen Problemstellungen ist es, der/dem Jugendlichen einerseits psycho-soziale Unterstützung und Entlastung zu bieten und andererseits ihre/seine Selbstreflexionsfähigkeit und Selbstwirksamkeitserfahrung gezielt anzuregen. Vorhandene destruktive Haltungen der integrativen Lehrlinge sollen kritisch beleuchtet sowie gemeinsam sinnvolle Alternativen erarbeitet werden. Bereits erworbene konstruktive Einstellungen der Jugendlichen werden gefördert.

Die Berufsausbildungsassistenz soll eine vertrauenswürdige Anlaufsstelle für die Jugendlichen in allen arbeitsrelevanten Problemlagen sein. Stehen Unrechtmäßigkeiten und Fehlverhalten von betrieblicher Seite im Raum, wird die

Berufsausbildungsassistenz darüber aufklären und bei der Lösung vermittelnd behilflich sein. Bei uneinsichtigen Betriebsleitungen wird sie für die entsprechende behördliche Unterstützung des Lehrlings, durch zum Beispiel Information der Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer und/oder der Arbeiterkammer, sorgen und begleitend Sensibilisierungsarbeit im Unternehmen leisten. Gerade die Unterstützung der integrativen Lehrlinge durch die Berufsausbildungsassistenz bei innerbetrieblichen Problemstellungen, erscheint als ein wesentlicher Faktor, um Lehrabbrüchen vorbeugend entgegen zu wirken.

Die Jugendlichen selbst geben als Hauptgrund für einen Lehrabbruch ein schlechtes Betriebsklima an. Für die integrativen Lehrlinge spielt es eine sehr wichtige Rolle, mit Freude zur Arbeit gehen zu können und sich im Betrieb wohl zu fühlen. Ein schlechtes Verhältnis zur/zum Vorgesetzten stellt für Jugendliche einen Grund dar, ernsthaft über einen Lehrabbruch nachzudenken. Auch der Zwang, ständig Überstunden machen zu müssen oder kein Entgelt für Überstunden zu erhalten, erhöht für Jugendliche die Möglichkeit eines Lehrabbruches (vgl. Exenberger/Schober/Hilke 2005, S. 72).

9.4.2 Fehlende Bildungsgrundlagen

Erwähnenswert scheint die Tatsache, dass Österreichs Lehreinsteiger/innen im Europa-Durchschnitt bei weitem die Jüngsten sind. So sind in Österreich ca. 89 % der Lehrlinge/jünger als 20 Jahre, in Dänemark nur 36 % und in Finnland nur 43 %. Das relativ junge Alter der österreichischen Berufseinsteiger/innen bringt einerseits den wirtschaftlichen Vorteil mit sich, dass eine Erwerbsfähigkeit relativ früh erreicht werden kann. Andererseits ist damit der Nachteil verbunden, dass es einem Teil der Lehrlinge aufgrund des niedrigen Alters an Bildungsgrundlagen und Ausbildungsreife mangelt (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 13).

Laut einer Studie von Schneeberger/Petanovitsch (2004) zu Eingangsqualifikationen von Lehrlingen/innen, sind – trotz eines positiven Pflichtschulabschlusses – bei einem erheblichen Anteil an Jugendlichen die Bil-

Grundlagen nicht im dem Maße ausreichend vorhanden, um eine erfolgreiche Berufsausbildung gewährleisten zu können (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 10f.).

Besonders beklagt wird ein Mangel an mathematischen Grundkenntnissen, schriftlicher Ausdrucks- sowie Lesefähigkeit, wobei verschiedene Berufssparten unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in Bezug auf schulische Schlüsselqualifikationen aufweisen: In kaufmännischen Berufen gilt als wichtigste Grundqualifikation die schriftliche Ausdrucksfähigkeit, gefolgt von EDV-Grundkenntnissen und Mathematik. In technisch-gewerblichen Berufssparten rangiert Mathematik hingegen an erster Stelle, mündliche Ausdrucksfähigkeit auf Platz 2 und Englischkenntnisse auf dem dritten Rang (vgl. ebd., S. 23ff.).

Demgegenüber ist ein verstärkter Bedarf an nichtfachlichen Kompetenzen und Fähigkeiten, so genannten Softskills, im Berufsleben festzustellen. Diese Softskills sind in erster Linie Kompetenzen auf persönlicher, sozialer und/oder kommunikativer Ebene, wie zum Beispiel Teamfähigkeit, Flexibilität, Kommunikationsvermögen, Durchsetzungsfähigkeit, etc.

Bildungsgrundlagen, welche in der Pflichtschule nicht ausreichend erworben wurden, stellen einen immensen (berufs-)biografischen Benachteiligungsfaktor dar. Mangelhafte Grundbildungskompetenzen, wie zum Beispiel Lese-, Rechtschreib-, und Rechenfähigkeit, stellen für die integrativen Lehrlinge Einschränkungen hinsichtlich des Berufsschulerfolges dar und wirken somit als Selektionskriterien für die spätere berufliche Laufbahn. Im Rahmen der Begleitung der integrativen Lehrlinge durch die Berufsausbildungsassistenz wird versucht, durch Zurverfügungstellung von Lernbetreuung und Nachhilfe, diese Mängel soweit als möglich auszugleichen. Dem Lehrling soll damit die Möglichkeit geboten werden, einen möglichst guten Schulerfolg in der Berufsschule zu erreichen und sich ein möglichst breites berufsrelevantes Kompetenz- und Wissensrepertoire anzueignen. Dies eröffnet einerseits einen neuen Zugang zum lebenslangen Lernen durch verbesserte Lernkompetenz und erweiterten Bildungsumfang. Andererseits ist dies auch als Beitrag zur Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit am allgemeinen Arbeitsmarkt zu betrachten.

9.4.3 Mangelnde Ausbildungsreife und Schlüsselqualifikationen

Aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Bildungsniveaus der Schüler/innen in Berufsschulklassen sind die Berufsschüler/innen, abhängig von ihren jeweiligen vorhandenen schulischen und persönlichen Grundkompetenzen, mit verschiedenen Anforderungsniveaus konfrontiert (vgl. Schaffenrath/Wieser 2005, S. 108).

Für Schüler/innen mit gut ausgebildeten schulischen und persönlichen Grundlagen stellt die Absolvierung der Berufsschule eine durchaus schaffbare und wenig bedrohliche Herausforderung dar. Insbesondere jedoch für benachteiligte oder beeinträchtigte Jugendliche bedeutet die Berufsschule eine wesentliche Hürde für die erfolgreiche Absolvierung ihrer Berufsausbildung. Die Berufsausbildungsassistenz sorgt im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung dafür, dass integrative Lehrlinge jeweils dort abgeholt werden, wo sie sich entwicklungs- und lernmäßig befinden. Dies basiert auf einer engen Kooperation zwischen Berufsausbildungsassistenz und Berufsschulen. Die Berufsausbildungsassistenz informiert die zuständigen Fachlehrer/innen der Berufsschulen über Entwicklungspotenziale und Unterstützungsempfehlungen der jeweiligen integrativen Lehrlinge und stimmt sich laufend mit ihnen über die individuellen Entwicklungsverläufe und Fördermöglichkeiten der betreuten Lehrlinge ab.

Das Vorhandensein von bestimmten Grundkompetenzen ist die Voraussetzung für persönliche Weiterentwicklung und damit aktive Teilhabe an der Gesellschaft. Diese Grundkompetenzen können laut Schaffenrath/Wieser (2005) in vier Bereiche gegliedert werden:

- Ich-Kompetenz
Fähigkeiten, welche das Wollen und Können zum lebenslangen Lernen fördern, wie zum Beispiel: Organisationstalent, Selbstverantwortung, Selbstständigkeit, Flexibilität, Eigenmotivation
- Fachkompetenz
Fachspezifisches Knowhow und Können zur Sicherstellung der aktiven Teilnahmemöglichkeit in der Berufs- und Arbeitswelt

- **Sozialkompetenz**
Grundlagen zur erfolgreichen Interaktion mit den Mitgliedern zum Teil verschiedener Systeme (Familie, Beruf, Öffentlichkeit, Peers, etc.); Voraussetzungen dafür sind: Kommunikationsvermögen, Empathie, Teamfähigkeit, Konfliktfähigkeit
- **Kompetenzen zur Beteiligung an einer demokratischen Gesellschaft** stellen „[...] insbesondere *Demokratiefähigkeit und Konfliktkultur*“ (Schaffenrath/Wieser 20005, S. 112) dar.

(vgl. Schaffenrath/Wieser 2005, S. 112).

Die Einteilung von Schlüsselkompetenzen nach Archan/Tutschek (2002) geht von einer Drei-Ebenen-Struktur aus, welche das Individuum als Ankerpunkt der verschiedenen Kompetenz-Bereiche in den Mittelgrund stellt. Die drei Überkategorien bilden die Sozial-, Sach- und Selbstkompetenzen, wobei der Bereich der Sachkompetenz auch die Methodenkompetenz sowie die Kompetenz zum selbst-gesteuerten Lernen beinhaltet (vgl. Archan/Tutschek 2002, S. 4f.).

Abb. 31 zeigt die Einteilung der Schlüsselqualifikationen nach Archan/Tutschek (2002) grafisch aufbereitet:

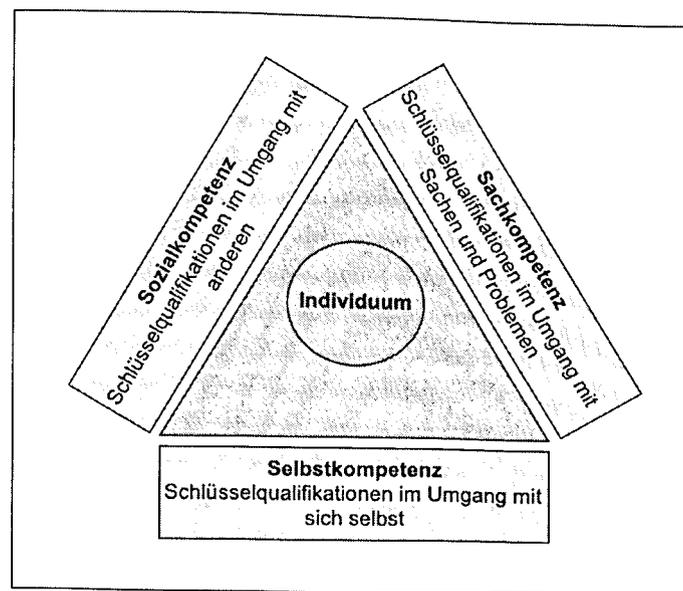


Abb. 31: Einteilung der Schlüsselqualifikationen nach Archan/Tutschek 2002

Quelle: Modifiziert entnommen aus: Archan/Tutschek 2002, S. 5.

Die Ausbildungsbetriebe gelangen zunehmend als ideale Vermittlungsorte dieser Schlüsselkompetenzen in den Blickpunkt, da seit den 1999 erlassenen Ausbildungsverordnungen die gesetzliche Verpflichtung zur Vermittlung von Schlüsselqualifikationen im Rahmen der Lehrausbildung besteht (vgl. Archan/Tutschek 2002, S. 2).

Die Vermittlung dieser Schlüsselkompetenzen läuft im Zuge der betrieblichen Ausbildung implizit mit und erfolgt über die Methode „learning by doing“ – sprich: die Aneignung erfolgt im Ausprobieren, Tun und Selbsterfahren. Damit die Aneignung mittels „learning by doing“ funktionieren kann, sind bestimmte Grundsätze auf betrieblicher Seite einzuhalten (vgl. ebd., S. 12):

- Einsatz aktivierender Lernmethoden
- Positives Arbeitsklima und gutes persönliches Verhältnis zwischen Lehrling und Ausbilder/in
- Konzentration auf das Wesentliche: *„Alles weglassen, was die Entwicklung des Lehrlings behindert“* (Archan/Tutschek, S. 12).

Lehrlinge mit Benachteiligungen sind in manchen Fällen durch die Erwartung des impliziten Erwerbs von Schlüsselkompetenzen im Zuge des betrieblichen Alltags überfordert. Sie sind zwar generell zur Aneignung von Schlüsselkompetenzen bereit und befähigt, aber geistig-psychisch noch nicht soweit ausgereift, dass dies gänzlich ohne Anleitung oder Unterstützung durch das Umfeld erfolgreich bewältigt werden kann. Die Berufsausbildungsassistenz übernimmt in diese Fällen Begleitungs- und Beratungsfunktion, nicht nur für den integrativen Lehrling, sondern auch für das betriebliche Umfeld. Sie sensibilisiert beide Seiten für die Bedürfnisse des jeweils anderen Parts, klärt Missverständnisse auf, und gibt im Bedarfsfall konkrete Anleitungen und Empfehlungen sowohl an den integrativen Lehrling als auch den Betrieb weiter. Sollen bestimmte Schlüsselqualifikationen gezielt gefördert werden, so empfiehlt sich auf jeden Fall ein gezieltes didaktisch-pädagogisches Vorgehen. Auch diesbezüglich wird die Berufsausbildungsassistenz unterstützend für den integrativen Lehrling und den Betrieb tätig.

9.5 Methodische Handlungskompetenzen der Berufsausbildungsassistenz in der Lehrlingsausbildung

„Die Bewältigung des Berufseinstieges ist in den vergangenen fünfundzwanzig Jahren zunehmend zu einer öffentlichen Angelegenheit geworden. Die Unterstützung, Begleitung, Beratung Jugendlicher und Heranwachsender bei ihrem sich oftmals über Jahre hinziehenden labilisierten Berufseinstieg entwickelte sich zu einem neuen Praxisfeld Sozialer Arbeit“ (Jensen 2000, S. 147).

In diesem laut Jensen (2000) neu entstandenen Praxisfeld der Sozialen Arbeit haben sich verschiedene Spezialisierungen entwickelt, wie zum Beispiel Arbeitsassistenz, Jobcoaching, Berufsausbildungsassistenz. In diesen neuen Praxisbereichen – insbesondere im Feld der Berufsausbildungsassistenz – überschneiden sich die beiden Linien der Sozialen Arbeit, da sie sowohl sozialpädagogische als auch sozialarbeiterische Elemente beinhalten (vgl. Jensen 2000, S. 147f.): *„Besonders in der Jugendberufsarbeit sind Beratung und Pädagogik eng miteinander verwoben“* (Jensen 2000, S. 148).

Den tragenden Kern der Berufsausbildungsassistenz stellt die gezielte Begleitung, Beratung sowie Entwicklungsförderung in allen für den Berufseinstieg der/des Jugendlichen relevanten Lebensbereichen dar. Dies setzt ein breit gefächertes fachliches und methodisches Knowhow voraus, welches pädagogisch-didaktische, individual- und lernpsychologische sowie sozialpädagogische Ansätze umfasst.

9.5.1 Grundlegende Voraussetzungen der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz

Ein Ziel der Arbeit der Berufsausbildungsassistenz ist es, Jugendliche zum Lernen anzuregen und die dafür erforderlichen Lernsettings und -arrangements zu organisieren und zu koordinieren. Die Kernfragen, die sich dazu stellen, sind vielfältig:

- Wo liegen die Stärken und Entwicklungsfelder der/des Jugendlichen?
- Auf welche Potentiale – persönliche und im sozialen Umfeld – kann zurück gegriffen werden?
- Was sind mögliche Hemm- oder Risikofaktoren, auf persönlicher Ebene des integrativen Lehrlings sowie in seinem sozialen Umfeld?
- Durch welche Maßnahmen kann der Lehrling optimal in ihren/seinen Entwicklungsbedürfnissen unterstützt werden?

Schaffenrath (2005) geht davon aus, dass sämtliche menschliche Lernprozesse von den individuellen Verarbeitungsmöglichkeiten abhängig sind. Aus diesem Grund ist in der Lernförderung entsprechende Rücksicht auf die unterschiedlichen Lernkompetenzen und -potentiale von selbstbewussten und leistungsstarken sowie lernschwierigen und leistungsschwachen Jugendlichen zu nehmen (vgl. Schaffenrath 2005, S. 148f.).

Wesentliche Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen im schulischen, als auch im betrieblichen und sozialen Kontext, stellen die folgenden Bedingungen dar:

- Positives soziales Klima
- Konstruktive, belastungsarme Atmosphäre
- Bearbeitung relevanter, für das Ausbildungsziel relevanter Themen
- Orientierung an den Bedürfnissen der Auszubildenden
- Klare, verständliche Darstellung und Vermittlung der Lerninhalte
- Ergebnisorientiertes Arbeiten durch Messen der Lernerfolges bzw. -misserfolges an den Ergebnissen
- Förderung der aktiven Vernetzung von Wissen

(vgl. Schaffenrath 2005, S. 148f.).

Eine weitere Grundvoraussetzung für eine gelingende Begleitungsarbeit ist der Aufbau einer stabilen, sozialpädagogischen Beziehung zwischen Berufsausbildungsassistenz und Lehrling. Wolf (2006) erklärt den Unterschied zwischen sozialpädagogischen Spezialistinnen/Spezialisten und Laien damit, dass es den Pro-

professionistinnen/Professionisten möglich ist, auch zu Menschen, welche nicht zugangsbereit sind, eine tragfähige Arbeitsbeziehung herzustellen (vgl. Wolf 2006, S. 9):

„Ein/e gute/r PädagogIn – so lautet der Anspruch dann – soll ein/e SpezialistIn sein für das Entwickeln einer guten Beziehung auch zu Menschen, die ihr den Zugang nicht gerade erleichtern. Ihre besondere Fähigkeit auch mit Menschen zu kommunizieren, die gänzlich andere Erfahrungen gemacht haben als sie selbst, unterscheidet sie dann von Laien“ (Wolf 2006, S. 9).

Die professionelle Beziehung zwischen Berufsausbildungsassistenz und Lehrling schließt emotionale Signale, wie Sympathie, Antipathie, Ärger, Enttäuschung, etc., nicht aus. Der Unterschied besteht jedoch darin, dass die Berufsausbildungsassistenz über entsprechende Kompetenzen verfügt, eigene und fremde emotionale Befindlichkeiten wahrzunehmen und zu reflektieren, und so in der Lage ist, deren Einfluss auf ihre Begleitungsarbeit für den Lehrling zu lenken und zu kontrollieren.

9.5.2 Methoden der Sozialen Arbeit in der Berufsausbildungsassistenz

Wie auch von Balz/Schulz/Heeren (2002) festgehalten wird, sind kaum ausformulierte Beratungskonzepte für die Arbeit mit jugendlichen Berufseinsteigerinnen/einsteigern verfügbar (vgl. Balz/Schulz/Heeren 2002, S. 108).

Dies trifft auch auf den Bereich der Berufsausbildungsassistenz zu. Zwar sind Informationen über den organisatorisch-administrativen Aufbau der Dienstleistung verfügbar, jedoch keine systematischen Methodik-Darstellungen greifbar. Es wäre jedoch ein wichtiger Schritt hinsichtlich Professionalisierung und qualitativer Ausbaumöglichkeiten, detaillierte Beratungskonzepte zu erstellen und für die fachliche Diskussion transparent zu machen.

An dieser Stelle soll ein kurzer Überblick über die wichtigsten Methoden der Sozialen Arbeit, welche im Rahmen der Berufsausbildungsassistenz zum Einsatz kommen, gegeben werden. Die Auswahl ist eine rein subjektive und basiert auf Galuskes (1998) Sammlung der Methoden der Sozialen Arbeit.

9.5.2.1 Sozialpädagogische Beratung

Professionelle Beratung ist nach Thiersch (1977 zit.n. Galuske 1998) durch drei Merkmale gekennzeichnet:

- Beratung basiert auf einer definierten Rollenbeziehung, welche aus der/dem Nutznießer/in der Beratung und der/dem Berater/in, besteht (vgl. Thiersch 1977, S. 101 zit.n. Galuske 1998, S. 155).
- Das zweite Merkmal von Beratung stellt das Vorhandensein von „[...] *interaktiven Kommunikationsbeziehungen* [...]“ (Galuske 1998, S. 156), welche auf dem Medium der Sprache beruhen, dar.
- Mittels Beratung werden drittens nur solche Probleme bearbeitet, deren Lösung im Rahmen der vorhandenen Handlungskompetenzen und –möglichkeiten des beratenen Individuums erfolgen kann (vgl. Thiersch 1977, S. 102f. zit.n. Galuske 1998, S. 156).

Sozialpädagogische Beratung weist darüber hinaus laut Galuske (1998) noch weitere Spezifika auf: Der *Kompetenzbereich* für sozialpädagogische Beratung wird nicht, wie in der therapeutischen Beratung, über den Bezug auf bestimmte theoretische Schulen festgelegt, sondern über einen regionalen Bezug, wie zum Beispiel hinsichtlich verschiedener Stadtteile oder Adressatinnen/Adressatengruppen. Sozialpädagogische Beratung ist von einer thematischen *Allzuständigkeit* gekennzeichnet, da die Anliegen der Adressatinnen/Adressaten sämtliche Bereiche des Alltagslebens, wie familiäre, finanzielle, schulische, persönliche Probleme, betreffen können. Dies wirkt sich auf die angewandten Arbeitsmethoden insofern aus, als dass, abhängig von den jeweiligen Problemstellung und den spezifischen Problemumwelten, pragmatisch auf unterschiedliche Bearbeitungsmodelle aus verschiedenen pädagogischen, als auch psychologischen Richtungen zurückgegriffen

wird. Sozialpädagogische Beratung „[...] ist offen für unterschiedlichste Angebotsformen und vielfältige Adressatengruppen“ (Galuske 1988, S. 156). Sozialpädagogische Beratung weist eine hohe *Handlungsintention* auf. Sie zielt in erster Linie auf Problemintervention und -bewältigung im Alltag (vgl. Galuske 1998, S. 156f.). Sie stellt eine Methode dar, welche „[...] auf die *Belebung von Alltags-techniken der Konflikt- und Krisenbewältigung gerichtet ist und dabei notwendigerweise den gesellschaftlichen Kontext nicht ausklammert*“ (Thiersch 1977, S. 104 zit.n. Galuske 1998, S. 156f.).

9.5.2.2 Klientinnen/Klientenzentrierte Gesprächsführung

Die klientinnen/klientenzentrierte Gesprächsführung geht auf den nordamerikanischen Psychologen Carl. R. Rogers zurück, der zu Beginn der 1940er Jahre den Personzentrierten bzw. Klientinnen/Klientenzentrierten Ansatz als therapeutische Methode entwickelte. Im deutschen Sprachraum fasste die klientinnen/klientenzentrierte Gesprächsführung ab Beginn der 1960er Jahre Fuß und wird seitdem in verschiedenen Berufsfeldern angewandt und weiter entwickelt, wie zum Beispiel in der Pädagogik, Sozialen Arbeit, Erwachsenenbildung, Gesundheitswesen etc. (vgl. CRAR 2008).

Rogers Grundhypothese ist, dass jeder Mensch die Anlage in sich trägt, sich selbst zu verstehen und zum Positiven weiter zu entwickeln. Damit sich diese Entwicklung jedoch in die richtige Richtung vollziehen kann, bedarf es einer entsprechenden fördernden Umwelt. Rogers geht dabei von drei Eckpfeilern der Haltung der/des Beratenden gegenüber der/dem zu Beratenden aus. Die/Der Berater/in zeigt gegenüber der zu beratenden Person:

- Empathie (anteilmehmendes Verstehen der Welt der/des anderen)
- Akzeptanz (urteilsfreie Wertschätzung der Person der/des anderen)
- Kongruenz (Echtheit und Authentizität des Verhaltens der Beraterin/des Beraters).

Konstruktive Entwicklung kann laut Rogers nur stattfinden, wenn sich das Individuum anerkannt und geachtet fühlt und dadurch Zuneigung zu sich selbst fassen

kann. Eine akzeptierende, empathische und kongruente Grundhaltung der Beraterin/des Beraters gegenüber der Klientin/dem Klienten bietet die erforderliche Grundlage dafür. Je mehr anerkannt und verstanden sich das Individuum durch das Gegenüber fühlt, umso besser versteht und anerkennt es sich selbst, und umso erfolgreicher kann der individuelle Entwicklungsprozess verlaufen (vgl. Galuske 1998, S. 166ff.).

Hinsichtlich der erforderlichen Ressourcen auf Seite der Klientinnen/Klienten geht Rogers davon aus, dass jeder Mensch über folgende Grundkompetenzen verfügt:

- Eigenverantwortlichkeit
- Selbstregulationsfähigkeit
- Vorhandensein einer grundsätzlich positiven Entwicklungstendenz
- Möglichkeit eines permanenten individuellen und sozialen Wandlungsprozesses

(vgl. CRAR 2008).

„Rogers akzentuiert in seinem Ansatz in besonderer Weise die Selbstheilungskräfte des Individuums, seine Fähigkeit, mit zeitweiligen Störungen von Wahrnehmung und Anpassung bei gezielter Unterstützung selbst fertig zu werden“ (Galuske 1998, S. 163).

Die Anwendung der personenzentrierten Gesprächsführung als Methode in der Sozialen Arbeit dürfte laut Galuske (1998) vor allem dadurch begünstigt worden sein, dass sie eine konzeptionelle Nähe zur Einzelfallhilfe aufweist, und so in vielen Beratungssituationen durchaus zielsichernd eingesetzt werden kann (vgl. Galuske 1998, S. 163).

Andererseits hält Galuske (1998) jedoch auch fest, dass es Situationen und Problemkonstellationen gibt, in welchen die klientinnen/klientenzentrierte Gesprächsführung eher kontraproduktiv wirken kann und somit in der Arbeit mit Klientinnen/Klienten nicht generell das Mittel erster Wahl darstellt. Sie ist ein methodischer Ansatz unter vielen, der zur rechten Zeit richtig angewandt, Hilfeleistung bieten kann (vgl. ebd., S. 173).

9.5.2.3 Multiperspektivische Fallarbeit

Multiperspektivische Fallarbeit legt ihren Fokus nicht auf die reine Beziehungsarbeit zwischen Klient/In und Berater/in, sondern sie umfasst auch die generellen Handlungsbedingungen der Sozialen Arbeit sowie die jeweiligen institutionellen Rahmenbedingungen der agierenden Professionistinnen/Professionisten. Die multiperspektivische Fallarbeit basiert laut Müller (1993 zit.n. Galuske 1998) auf drei Perspektiven der Fallbetrachtung:

- Fall von
- Fall für
- Fall mit

(vgl. Galuske 1998, S. 175).

Die Ebene „Fall von“ betrachtet sozialpädagogisches Handeln als Verwaltungshandeln, welches die vorliegende Problemlage der Klientin/des Klienten in die Sprache des jeweilig zuständigen Handlungssystems übersetzt und kategorisiert (vgl. ebd., S. 175f.).

Die Dimension „Fall für“ legt den Fokus darauf, dass Sozialpädagoginnen/-pädagogen eine ganzheitliche, alltagsbezogene Fallbearbeitung abverlangt wird, sie dabei aber *„[...] in vielerlei Hinsicht immer wieder von fremden Zuständigkeiten und fremden Kompetenzen abhängig sind“* (Müller 1993, S. 39 zit.n. Galuske 1998, S. 176). Im Rahmen einer ganzheitlichen Problembearbeitung ist von sozialpädagogisch Tätigen in vielen Fällen auch die Kooperation mit anderen Institutionen, wie zum Beispiel Schule, Polizei, Justiz, Medizin, etc., gefordert. Eine Grundkompetenz der Professionistinnen/Professionisten stellt in diesem Kontext das Vorhandensein eines detaillierten Verweisungswissens dar, welches es ermöglicht, dass alle jeweils erforderlichen Instanzen und Institutionen in die Fallbearbeitung miteinbezogen werden (vgl. Galuske 1998, S. 176f.).

Die Perspektive „Fall mit“ bezieht sich auf das pädagogische Handeln in der direkten Interaktion mit der Klientin/dem Klienten. Der Zusammenarbeit mit der Klientin/dem Klienten liegen bestimmte allgemeine Verhaltensregeln auf Seiten der Professionistinnen/Professionisten zugrunde, welche jedoch auf den Ein-

zelfall hin adaptiert werden müssen. Die Schwierigkeit der Dimension „Fall mit“ liegt darin, dass kein eindeutig überprüfbares Produkt vorliegt, an dem die Richtigkeit des gewählten pädagogischen Handelns abgelesen werden kann (vgl. Galuske 1998, S. 177).

Der Ablauf der multiperspektivischen Fallarbeit orientiert sich an den vier Phasen der klassischen Einzelfallarbeit:

- Sozialpädagogische Anamnese
- Sozialpädagogische Diagnose
- Sozialpädagogische Intervention
- Sozialpädagogische Evaluation

(vgl. ebd., S. 177).

Mittels der multiperspektivischen Fallarbeit wurde ein selbstreflexives Arbeitskonzept geschaffen, welches die Integration der Komplexität sozialpädagogischen Handelns auf verschiedenen Bezugsebenen ermöglicht sowie die Entwicklung neuer Handlungsstrategien für verschiedensten Problemkonstellationen zulässt. Als methodischer Ansatz in der Klientinnen-/Klientenarbeit ist die multiperspektivische Fallarbeit jedoch eher als Methode auf der Meta-Ebene zu sehen: „[...] sie kann darüber Auskunft geben, ob unter gegebenen Bedingungen eine gewählte Handlungsstrategie fachlich angemessen und begründbar ist“ (Galuske 1998, S. 182).

9.5.2.4 Mediation

Wörtlich übersetzt, bedeutet Mediation „Vermittlung“ und bezieht sich auf die Vermittlung in Konfliktfällen durch neutrale, unparteiische Dritte (vgl. Besemer 2001, S. 14).

Der Grundgedanke der Mediation, Konfliktlösung durch die Hinzuziehung einer neutralen dritten Person, ist so alt wie die Menschheit selbst. Am weitesten verbreitet ist die mediative Grundhaltung in Asien, begründet durch die dort vorherrschende religiöse und philosophische Betonung von Konsens, Kooperation und Harmonie. Die Entwicklung eines methodischen Konzeptes der Mediation

beginnt in den 1960er Jahren in Nordamerika, wo das Verfahren besonders zur Bearbeitung von Konflikten im kommunalen Bereich, wie zum Beispiel Mietstreitigkeiten, Familien- und Nachbarschaftskonflikte oder Vandalismus, eingesetzt wird. Ab den 1980er Jahren etabliert sich Mediation als methodischer Ansatz auch im deutschsprachigen Raum, speziell im Bereich Scheidung, Jugendkriminalität, Täter-Opfer-Ausgleich sowie bei umweltbezogenen und politischen Konflikten. In den letzten Jahren findet Mediation auch vermehrt Anwendung als Methode zur Lösung von Konflikten im wirtschaftlichen Bereich (vgl. Besemer 2001, S. 46ff.).

Im Rahmen einer Mediation unterstützt die/der Mediator/in die Konfliktpartner/innen dabei, eigenverantwortlich eine Problemlösung zu erarbeiten, welche von beiden Seiten als fair, legal, umsetz- und annehmbar erachtet wird.

Der Mediationsprozess gliedert sich nach Besemer (2001) in sieben Phasen:

- Vorphase: Klärung der Bereitschaft aller Beteiligten zur Teilnahme an der Mediation
- Einleitung: Schaffung einer offenen und geschützten Arbeitsatmosphäre, Einführung der erforderlichen Regeln und Strukturen
- Darstellung der verschiedenen Sichtweisen und Konflikthintergründe: jede Partei erhält ausreichend Gelegenheit für die Darstellung ihrer Sicht des Konfliktes
- Konflikterhellung: Durch gezielte Frage- und Gesprächsführungstechnik unterstützt die/der Mediator/in die Klientinnen/Klienten bei Wahrnehmung und Klärung von dem Konflikt zugrunde liegenden Gefühle und Interessen. Das Verständnis für die Motive der jeweils anderen am Konflikt beteiligten Person soll hergestellt werden.
- Sammeln und Entwickeln von Lösungsoptionen: Die Konfliktpartner/innen sammeln verschiedenen Möglichkeiten zur Lösung ihres gemeinsamen Problems.

- Übereinkunft: Die Konfliktbeteiligten einigen sich auf bestimmte Lösungsvorschläge, klären deren Umsetzbarkeit und verpflichten sich schriftlich zur Einhaltung der getroffenen Vereinbarungen.
- Umsetzung: Nach einer vereinbarten Frist, reflektieren die (ehemaligen) Konfliktpartner/innen gemeinsam mit der/dem Mediator/in die bisherige Umsetzung der Lösungsvereinbarung. Gegebenenfalls einigen sich die Klientinnen/Klienten auf Adaptionen der vereinbarten Lösungen, oder sie erklären die Notwendigkeit neuer Verhandlungen.

(vgl. Besemer 2001, S. 15ff.).

Der/dem Mediator/in kommt im Rahmen der Mediationssitzungen die Aufgabe zu, den Kommunikations- und Klärungsprozess zwischen den Konfliktparteien zu strukturieren und einen sicheren Rahmen für alle Beteiligten zu schaffen. Die/Der Mediator/in unterstützt die Klientinnen/Klienten dabei, ihre Gefühle und Interessen, die hinter dem Konflikt liegen, wahrzunehmen und auszudrücken. Dies ermöglicht den Konfliktpartnerinnen/partnern einerseits ein besseres Verstehen des eigenen Verhaltens aber auch Einblick in und Verstehen für das Verhalten der anderen Person.

Der Fokus der Mediation liegt nicht auf der Vergangenheit, sondern auf der Zukunft. Mediation knüpft nicht an Defiziten, sondern an Ressourcen und Möglichkeiten an. Ziel der Mediation ist die Erarbeitung einer gemeinsamen, konsensuellen Vereinbarung über den zukünftigen Umgang mit der jeweiligen Problemstellung. Unter diesem Aspekt erhebt Mediation auch keinen therapeutischen Anspruch, kann jedoch, im Sinne einer möglichen Erweiterung individueller Handlungsmöglichkeiten, therapeutische Wirkung zeigen.

Einschränkend für den Einsatz von Mediation im sozialpädagogischen Feld konstatiert Galuske (1998), dass sie einen Ansatz darstellt, welcher den Beteiligten ein hohes Maß an Motivation, Einsichtsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit sowie Fähigkeit zur Vertretung eigener Interessen abverlangt. Fraglich ist, ob dadurch nicht bereits von vorneherein bestimmte Gruppen von der

Inanspruchnahme dieser Methode ausgeschlossen sind und eine milieuspezifische Selektion erfolgt (vgl. Galuske 1998, S. 197f.).

Demgegenüber ist festzuhalten, dass Mediation als Methode in der Arbeit mit benachteiligten Gruppen durchaus kritisch zu betrachten ist, da die Gefahr besteht, dass sich dadurch Benachteiligungen verstärken können. Konsequenter Weise liegt es jedoch in der Verantwortung der Mediatorin/des Mediators, die Eignung aller Konfliktpartner/innen für ein Mediationsverfahren in der Vorphase abzuklären und gegebenenfalls von der Durchführung der Mediation Abstand zu nehmen. Weiters kommt der/dem Mediator/in im Mediationsprozess die Verantwortung zu, für eine gleichberechtigte und gleichwertige Partizipationsmöglichkeit aller Beteiligten zu sorgen sowie fallweise Macht- und Kommunikationungleichgewichte auszugleichen, damit alle Teilnehmer/innen sich und ihre Belange gleichermaßen einbringen können. Unter diesem Aspekt erscheint Mediation als partizipationsfördernde Methode, deren explizite Anwendung in starkem Ausmaß von der Kompetenz und dem Verantwortungsbewusstsein der jeweiligen Mediatorin bzw. des jeweiligen Mediators abhängt, ohne die Augen vor möglichen Grenz- und Gefahrenbereichen zu verschließen.

9.5.2.5 Empowerment

„E. (Empowerment, d.V.), meint den Prozeß, innerhalb dessen Menschen sich ermutigt fühlen, ihre eigenen Angelegenheiten in die Hand zu nehmen, ihre eigenen Kräfte und Kompetenzen zu entdecken und ernst zu nehmen und den Wert selbsterarbeiteter Lösungen schätzenszulernen. [...]“ (Keupp 1996, S. 164 zit.n. Galuske 1998, S. 230).

Das Konzept des Empowerment stammt aus Nordamerika und findet seit Beginn der 1990er Jahre zunehmenden Zuspruch im deutschsprachigen Raum. Die klassische Rollenzuschreibung der Sozialen Arbeit zwischen Klient/in und Helfer/in basiert auf der Zuschreibung von Defiziten und Hilflosigkeit der Klientinnen/Klienten. Der Empowerment-Ansatz hingegen zielt auf eine Neuausrichtung der Rollen, indem nicht mehr die Defizite und Schwächen, sondern vorhandene Potentiale, Ressourcen und Kompetenzen in den Fokus der Arbeitsbeziehung zwi-

schen Klient/in und Helfer/in gelangen. Empowerment versteht sich darüber hinaus nicht als Methode, sondern als eine Haltung in der Sozialen Arbeit (vgl. Galuske 1998, S. 229f.).

Für die Professionistinnen/Professionisten der Sozialen Arbeit bedeutet Empowerment die Verlagerung ihrer Arbeitsschwerpunkte mit den Klientinnen/Klienten. Ihre professionelle Leistung liegt nicht mehr in der direkten Intervention, sondern in der indirekten Gestaltung und Bereitstellung von Entwicklungsspielräumen. Der eigentliche Entwicklungsprozess vollzieht sich jedoch, ohne ihr direktes Zutun, durch das Individuum selbst (vgl. ebd., S. 232).

Der Empowerment-Prozess gliedert sich in vier Phasen (vgl. Galuske 1998, S. 232):

- Mobilisierung: Aufgrund von schmerzhaften Erlebnissen beginnen Menschen gegen ihr Schicksal anzukämpfen.
- Engagement und Förderung: Die ersten, direkt an ein bestimmtes Erlebnis gebundenen Aktivitäten sollen nicht wieder versiegen, sondern in ein stabiles, dauerhaftes Engagement geführt werden.
- Integration und Routine: Die Betroffenen müssen ihr neu erworbenes Wissen und ihre erweiterten Erfahrungen in ihr Selbstbild integrieren und sich dieser Veränderungen bewusst werden.
- Entwickelte Organisations- und Konfliktfähigkeit.

Wie bei der Methode der Mediation, ist laut Galuske (1998) auch beim Ansatz des Empowerments darauf hinzuweisen, dass das Bild des Individuums im Empowerment von einer autonomen, erfolgreichen, selbstwirksamen Persönlichkeit ausgeht, genau dieser Persönlichkeitstypus jedoch eher selten in der Klientel der Sozialen Arbeit auftritt (vgl. ebd., S. 233).

Auch hier besteht bei unzureichender Reflexion die Gefahr eines milieuspezifisch selektiven Ansatzes, welcher vorhandene Benachteiligungen weiter verschärft. Ein, trotz Ressourcenorientiertheit, kritischer Blick auf die ganze zu begleitende Person, welcher sich auch vor fallweise vorhandenen Grenzen nicht

verschließt, ermöglicht die Gestaltung fordernder, aber erreichbarer Entwicklungsziele, ohne die Klientin/den Klienten zu überfordern oder zu benachteiligen.

9.5.2.6 Supervision

Supervision als Methode in der Sozialen Arbeit bezieht sich nicht direkt auf die Interaktion zwischen Helfer/in und Klient/in, sondern sie bezieht sich auf die/den Helfer/in, und auf das professionelle Setting, in welches die/der Helfer/in im Rahmen der Arbeit mit den Klientinnen/Klienten eingebunden ist. Supervision stellt die professionell angeleitete und strukturierte Reflexion der eigenen Arbeit in einem geschützten Rahmen dar. Ziel der Supervision ist die Erweiterung der beruflichen Kompetenz sowie die psychosoziale Entlastung der Helfer/innen (vgl. Galuske 1998, S. 253).

Für den Ablauf eines Supervisionsprozesses scheinen in der Fachliteratur verschiedene Phasenmodelle auf. Galuske (1998) bezieht sich ein fünfphasiges Strukturmodell für den Supervisionsprozess nach Waldemar Pallasch (vgl. Galuske 1998, S. 258):

- Orientierungsphase: Klärung des Anliegens an die Supervision
- Informationsphase: Sammlung von Daten und Eindrücken
- Gewichtungphase: Ordnung der beobachteten Eindrücke und erhaltenen Informationen, Abgleich mit den in der Orientierungsphase definierten Zielen der Supervision und Gewichtung hinsichtlich der weiteren Arbeitsschritte
- Rückmeldephase: Vergleich der Deutungen der Supervisorin/des Supervisors mit denen der zu supervidierenden Person sowie Bestimmung folgender Lernschritte
- Kontrollphase: Bewertung der Ergebnisse, Bestimmung von Strategien sowie Einüben des neuen Verhaltens.

Supervision kann sich in verschiedenen Settings, von der Einzel-, über die Gruppen-, bis zur Teamsupervision vollziehen, die verwendeten Methoden und Werk-

zeuge stammen großteils aus der psychoanalytischen, gruppodynamischen sowie psychotherapeutischen Theorie.

Im Bereich der Sozialen Arbeit hat sich Supervision als führender Ansatz professioneller Intervention, psychosozialer Entlastung und Unterstützung der Professionistinnen/Professionisten etabliert. Supervision wird von den Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern im Bereich der Sozialen Arbeit als Hilfe in verschiedenen Problemstellungen angenommen: Zur Bearbeitung belastender Situationen im Verhältnis zwischen Helfer/in und Klient/in, zur Reflexion des eigenen Berufs- oder Lebensverständnisses, bis hin zur Klärung von Teamstreitigkeiten oder systemimmanenten Konflikten in Bezug auf strukturelle Gegebenheiten innerhalb von Organisationen im sozialen Bereich.

Gerade dieser Generalisierung des Einsatzes von Supervision steht Galuske (1998) kritisch gegenüber, da die damit verbundene Zusammenfassung aller „[...] Prozesse professioneller Reflexion und fachlicher Weiterentwicklung [...]“ (Galuske 1998, S. 259) zu einer Auflösung des Begriffs der Supervision führen können, „[...] weil sich mit Supervision dann keine spezifische Handlungsform mehr verbindet, sondern fachliche Reflexion schlechthin“ (ebd., S. 259). Eine generalisierte Anwendung von Supervision auf verschiedenste Problemstellungen innerhalb der Sozialen Arbeit, von der Reflexion der Klientinnen-/Klientenarbeit bis hin zu Fragen der Organisationsentwicklung, sieht Galuske auch deswegen als bedenklich an, da Supervision an sich noch immer weitgehend psychotherapeutisch orientiert ist und damit eindeutig einen eingegrenzten Anwendungsschwerpunkt aufweist (vgl. ebd., S. 259).

C. Empirischer Teil

Zwar gibt es bereits mehrere Evaluationen zum Thema der Integrativen Berufsausbildung, bislang sind jedoch noch keine systematischen Forschungen zum Tätigkeitsbereich der Berufsausbildungsassistenz, welche das Kernelement der Integrativen Berufsausbildung darstellt, verfügbar. Diese Masterarbeit soll daher die bereits vorhandenen Forschungsergebnisse zur Integrativen Berufsausbildung um den Ausschnitt der Berufsausbildungsassistenz erweitern und vertiefen.

Ziel der vorliegenden empirischen Forschung ist es, die Wahrnehmungen der verschiedenen Anspruchsgruppen aus der Praxis der Berufsausbildungsassistenz mit den Ausführungen des theoretischen Teils dieser Masterarbeit zu vergleichen bzw. diesen durch die gesammelten empirischen Erfahrungen inhaltlich zu vertiefen.

Das Forschungsfeld beschränkt sich auf die Mitarbeiterinnen und Adressatinnen/Adressaten der Berufsausbildungsassistenz der Lebenshilfe Graz und Umgebung – Voitsberg. Die Lebenshilfe Graz und Umgebung – Voitsberg ist der größte Träger der Berufsausbildungsassistenz in der Steiermark und betreut rund 18,9 % aller integrativen Lehrlinge in der Steiermark. Das Betreuungsgebiet der Berufsausbildungsassistenz der Lebenshilfe Graz und Umgebung – Voitsberg umfasst den Grazer Raum sowie die südliche und westliche Steiermark. Namentlich sind dies die Bezirke: Graz, Graz-Umgebung, Voitsberg, Deutschlandsberg, Leibnitz und Bad Radkersburg,

10. Forschungsfragen

Die vorliegende empirische Forschung beruht auf vier Forschungsfragen:

1. **Welche Eindrücke verbinden die befragten integrativen Lehrlinge, deren Arbeitgeber/innen sowie die Berufsausbildungsassistentinnen**

mit der Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz als arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahme?

Diese Fragestellung wurde hinsichtlich folgender Themenschwerpunkte eingegrenzt:

- Assoziationen der befragten integrativen Lehrlinge zur Berufsausbildungsassistenz
 - Wahrnehmung des Beitrages der Berufsausbildungsassistenz zu einer erfolgreichen Berufsausbildung aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, Lehrberechtigten und Berufsausbildungsassistentinnen
 - Inanspruchnahme und Bewertung der Leistungen der Berufsausbildungsassistenz aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, Arbeitgeber/innen und Berufsausbildungsassistentinnen
 - Wahrnehmung der nachhaltigen Wirkung der Berufsausbildungsassistenz aus Perspektive der befragten integrativen Lehrlinge, Ausbildungsberechtigten und Berufsausbildungsassistentinnen
2. **Wie erleben die befragten Berufsausbildungsassistentinnen die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit?**
 3. **Welche Verbesserungsvorschläge zur Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz gibt es aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, ihrer Arbeitgeber/innen sowie der Berufsausbildungsassistentinnen?**
 4. **Welche Wahrnehmungen verbinden die befragten integrativen Lehrlinge, ihre Arbeitgeber/innen sowie die Berufsausbildungsassistentinnen mit spezifischen Themen zur Bedeutung von Arbeit für benachteiligte jugendliche Berufseinsteiger/innen?**

Diese Fragestellung wurde hinsichtlich folgender Themenschwerpunkte eingegrenzt:

- Assoziationen zur Bedeutung von Arbeit
- Motive der Berufs- und Betriebswahl
- Wahrnehmungen zur Diskussion Lehrstellen- vs. Lehrlingsmangel

11. Untersuchungsdesign

Ausgangspunkt der vorliegenden Forschung ist ein mehrperspektivischer, deskriptiv-explorativer Zugang zu den Fragestellungen. Multiperspektivität wird durch die Triangulation quantitativer und qualitativer Forschungsmethoden (Methodentriangulation) als auch verschiedener Probandinnen/Probandengruppen (Datentriangulation) erreicht.

Ziel der Triangulation ist es, durch die Kombination quantitativer und qualitativer Daten- und Ergebnisniveaus eine Erweiterung des Informationsspektrums zu erhalten (vgl. Schröder-Lenzen 1997, S. 108).

Die verschiedenen Ergebnisse werden im Zuge der Dateninterpretation zusammengeführt und verglichen.

Die folgende Tab. 4 soll einen ersten Überblick über die wichtigsten Eckpunkte des Forschungsdesigns bieten:

		Fragebogen Lehrlinge	Fragebogen Unternehmen	Interview BAS
Population		175	Rund 170	9
Sample		30	30	3
Erhebungsmethode		Halbstandardisierter Fragebogen	Halbstandardisierter Fragebogen	Experteninterview mittels Fokusgruppe
Demografische Daten		x	x	x
Sozialpädagogischer Rahmen zu Jugend und Arbeit	Bedeutung der Arbeit	x	x	x
	Lehrstellenmangel	x	x	x
	Facharbeiter/innenmangel	x	x	x
Motive zur Berufswahl/Lehrfahrgangseinstellung	Situation vor Lehrbeginn/		Verfügbarkeit von LehrstellenbewerberInnen	
	Berufsorientierung		Wege der Lehrfahrgangssuche	
	Motive für Berufswahl/Betriebswahl		Motive für Einstellung von IBA-Lehrfahrgängen	
Berufsausbildungsassistenz	Bedeutung BAS	x	x	x
	Rolle der BAS für erfolgreiche Lehre	x	x	x
	Leistungen der BAS	x	x	x
	Nachhaltigkeit	x	x	x
	Verbesserungsvorschläge	x	x	x
				Organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen der BAS
				Persönliche, methodische Handlungskompetenzen der BAS
			Persönliche Herausforderungen der BAS	

Tab. 4: Übersichtsmatrix zum Forschungsdesign

Quelle: Eigene Tabelle.

Eine genaue Anzahl der begleiteten Unternehmen ist nicht verfügbar. Da vereinzelt in Betrieben auch mehrere integrative Lehrlinge durch die Berufsausbildungsassistenz betreut werden, ist die Anzahl der begleiteten Betriebe etwas geringer, als jene der integrativen Lehrlinge.

Mittels der in Tab. 4 angeführten Forschungsinstrumentarien wurde empirisches Material für zwei thematisch voneinander unabhängige Studien erhoben. Aus diesem Grund sind in der obigen Übersichtsmatrix (siehe Tab. 4) auch Fragestellungen angeführt, welche nicht im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit ausgewertet werden.

11.1 Untersuchungsmethoden

Aufgrund der Heterogenität der verschiedenen Probandinnen/Probandengruppen in Bezug auf Anzahl, Forschungsperspektive, Bildungsniveaus und verbaler Ausdrucksfähigkeit, wurden unterschiedliche Untersuchungsmethoden gewählt.

11.1.1 Halbstrukturierter Fragebogen

Die Befragung der integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen bildet den quantitativen Teil der Forschung. Um ein möglichst realitätsnahes Abbild der Grundgesamtheit zu erreichen, wurde hier auf zwei Samples mit jeweils 30 Probandinnen/Probanden zurückgegriffen. Die Befragungen der beiden Stichproben wurden jeweils mittels eines eigens konstruierten, halbstandardisierten Fragebogens (siehe Anhang 16.1.1, S. 268ff.; siehe Anhang 16.1.2, S. 281ff.) durchgeführt, da diese Methode es erlaubt, große Personenanzahlen in relativ kurzer Zeit zu befragen und die erhobenen Daten schnell auszuwerten. Durch die inhaltliche Abstimmung der Fragebögen für die integrativen Lehrlinge und für deren Arbeitgeber/innen war ein gegenüberstellender Vergleich der erhaltenen Informationen gut realisierbar.

Bei der Erstellung der Fragebögen wurde besonders auf die Verwendung einer zielgruppengerechten Sprache und Formulierung der Fragen geachtet. Die Fragebögen wurden in der Art strukturiert, dass die Probandinnen/Probanden über Einstiegsfragen zu ihrer persönlichen Situation (bei den Arbeitgeber/innen) sowie zur Bedeutung von Arbeit an das zentrale Thema herangeführt wurden. Der Hauptfrage teil bezog sich auf die Wahrnehmungen zur Berufsausbildungsassistenz. Den Ausklang bildeten Fragen zur Lehrlingseinstellung (bei den Arbeitgeber/innen) sowie zur Berufs- und Betriebswahl und zur persönlichen Situation (bei den integrativen Lehrlingen).

Die Einengung der Antwortmöglichkeiten durch vorgegebene Antwortkategorien sollte Probandinnen/Probanden mit eingeschränkter verbaler Ausdrucks-

fähigkeit die Beantwortung der Fragen erleichtern. Optional war bei den Schlüsselfragen die Möglichkeit der offenen Antwortformulierung vorhanden, um allen Probandinnen/Probanden die Möglichkeit von ausführlicheren Begründungen ihrer Antworten oder zusätzlichen, durch die Antwortkategorien nicht abgedeckten, Antwortmöglichkeiten zu geben. Dies verlängerte bei besonders mitteilungswilligen Befragungsteilnehmerinnen/teilnehmern zwar die Befragungsdauer, erschloss damit jedoch andererseits einen Zugang zu ausführlicheren Hintergrundinformationen (vgl. community.ph-linz.at 2008).

Bei der Gestaltung der Antwortkategorien wurde besonders auf ein abwechslungsreiches und zielgruppengerechtes Design geachtet (vgl. Stangl 2008).

11.1.2 Expertinneninterview

Für die Datenerhebung der Berufsausbildungsassistenz stand das subjektiv, explorative Moment stärker im Vordergrund. Deshalb und auf Grund einer sehr kleinen Grundgesamtheit wurde eine qualitative Methode gewählt. Die Befragung der Berufsausbildungsassistentinnen der Lebenshilfe Graz und Umgebung – Voitsberg erfolgte mittels eines Expertinneninterviews im Kontext einer Fokusgruppe. Die Form der Fokusgruppe wurde aus zeitökonomischen Gründen gewählt, da damit alle Expertinnen der Stichprobe im Zuge eines Interview-Termins befragt werden konnten. Die Fokusgruppe bot weiters den Vorteil, über den Austausch bzw. Diskussionen zwischen den Expertinnen im Rahmen des Interviews, Zugriff auf zusätzliche, neue Informationsaspekte zu erhalten.

Aus der Fachliteratur ist nur wenig Information zum Expertinnen/Experteninterview verfügbar. Ein typisches Einsatzgebiet für diese explorative Interviewform ist die Implementationsforschung, bei welcher die Umsetzung politischer und pädagogischer Programme, wie zum Beispiel der Berufsausbildungsassistenz, in der Praxis untersucht wird (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 481).

Das Erkenntnisinteresse richtet sich auf das Erfahrungswissen der Praktikerinnen aus ihrer täglichen Handlungsroutine, „[...] auf das Wissen, das in inno-

vativen Projekten gewonnen wird und das (noch) nicht in bürokratische Strukturen eingeflossen ist, [...] auf das Wissen über die Bedingungen, die zu systematischen Fehlern und verkrusteten Strukturen führen“ (Meuser/Nagel 1997, S. 481).

Als Expertin/Experte gilt eine Person, die über nicht-allgemein zugängliches Sonderwissen, welches an eine Berufsrolle geknüpft ist, verfügt (vgl. ebd., S. 484f.).

Unter dem Anspruch der „[...] Erfassung von praxisgesättigtem Expertenwissen [...]“ (vgl. ebd., S. 481), erschien das Expertinnen/Experteninterview daher als ideale Methode für die Befragung der Berufsausbildungsassistentinnen.

Die Durchführung des Expertinnen/Experteninterviews wird von Meuser/Nagel (1997) in Form eines leitfadengestützten, offenen Interviews empfohlen. Das Expertinneninterview mit der Berufsausbildungsassistenz erfolgte auf Basis eines vorgegebenen Interviewleitfadens (siehe Anhang 16.1.3, S. 293ff.), welcher – im Gegensatz zur Empfehlung in der Literatur – detaillierte und ausformulierte Fragen enthielt (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 486f.).

Aufgrund meiner persönlichen Expertise im Feld der Berufsausbildungsassistenz kann ich auf ein detailliertes Vorwissen über das Forschungsthema zurückgreifen, welches die Gefahr des Informationsverlustes, durch die Verwendung ausformulierter Fragen, ausschließt. Die Entscheidung fiel daher auf die Verwendung von ausformulierten Fragen, da einerseits das Erkenntnisinteresse auf bestimmte Themen fokussiert war, und andererseits die Vergleichbarkeit mit den Ergebnissen der Befragung der integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen gewährleistet sein sollte. Diese Vorgangsweise kann wiederum mit Meuser/Nagel (1997) argumentiert werden:

„[...] darüber hinaus wird Vergleichbarkeit gewährleistet durch die leitfadenorientierte Interviewführung. Der Leitfaden schneidet die interessierenden Themen aus dem Horizont möglicher Gesprächsthemen der ExpertInnen heraus und dient dazu, das Interview auf diese Themen zu fokussieren“ (Meuser/Nagel 1997, S. 488).

Dennoch wurde darauf geachtet, in der Interviewführung genug Raum für, von den Expertinnen unerwartet, eingebrachte Themen zu lassen (vgl. ebd., S. 487).

11.2 Stichproben

11.2.1 Integrative Lehrlinge und ihre Arbeitgeber/innen

Die Stichprobengröße der integrativen Lehrlinge entspricht mit 30 Probandinnen/Probanden 17,4 % der Grundgesamtheit der integrativen Lehrlinge, welche von der Berufsausbildungsassistenz der Lebenshilfe Graz und Umgebung – Voitsberg begleitet werden. Bei der Zusammensetzung der Stichprobe wurde darauf geachtet, das Geschlechterverhältnis sowie das Verhältnis der Ausbildungsformen, Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit und Teilqualifizierungsausbildung, entsprechend der Verteilung in der Grundgesamtheit bestmöglich beizubehalten. Auch die Verteilung der Bezirke in der Stichprobe entspricht der Bezirksverteilung in der Population.

Die Stichprobengröße der Arbeitgeber/innen umfasst ebenfalls 30 Probandinnen/Probanden, da pro Lehrling ein/e Arbeitgeber/in befragt wurde.

Die Auswahl der zu befragenden Personen aus der Gruppe der integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen erfolgte in Form einer Quoten-Auswahl. Das „*quota sample*“ (Reicher 2005, S. 99) ist eine Mischform aus bewusster und willkürlicher Auswahl. Bestimmte Selektionskriterien werden vorgegeben. Innerhalb dieses Rahmens kann die/der Interviewer/in jedoch frei entscheiden, wen sie/er befragt (vgl. Reicher 2005, S. 99). Dazu Reicher (2005):

„Konkret handelt es sich also um eine in Bezug auf die Planung partiell gezielte Auswahl, im Stadium der Feldarbeit gibt es einen Ermessensspielraum der ForscherInnen, was mit einer partiellen Willkür verbunden ist“ (ibd., S. 99).

Als bewusste Selektionskriterien für die Probandinnen/Probanden der integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen fungierten die Parameter Geschlecht und Ausbildungsform des Lehrlings, Bezirkszuordnung des Beschäftigungsstandortes sowie als willkürliches Selektionskriterium, die Bereitschaft der Arbeitgeber/innen, bei der Befragung mitzumachen.

Die folgende Abb. 32 zeigt die prozentmäßige Verteilung der verschiedenen Selektionskriterien in der Grundgesamtheit sowie im Sample der integrativen Lehr-
linge:

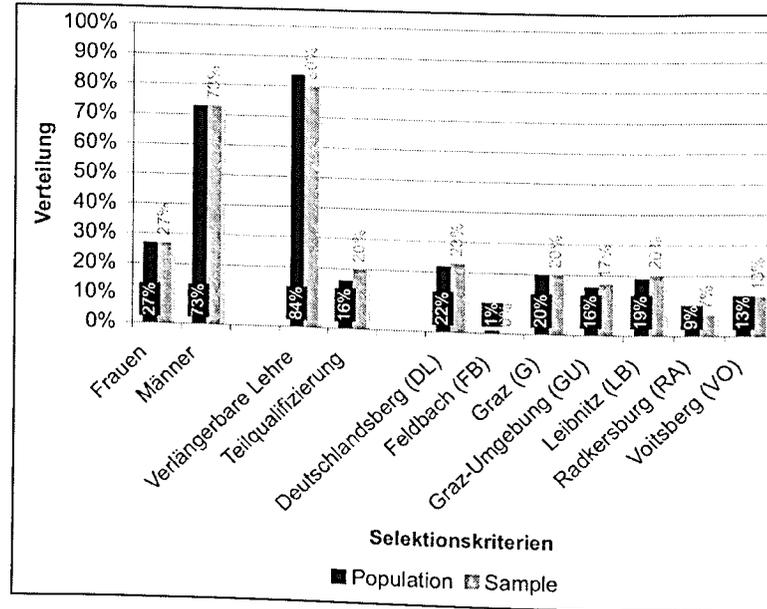


Abb. 32: Verteilung der Selektionskriterien in Population und Sample
Quelle: Eigene Abbildung.

11.2.2 Berufsausbildungsassistenz

Die Grundgesamtheit der Berufsausbildungsassistenz der Lebenshilfe Graz und Umgebung – Voitsberg betrug zum Zeitpunkt der Durchführung der Befragungen neun Mitarbeiterinnen. Das Expertinneninterview wurde mit drei Mitarbeiterinnen durchgeführt, welche bewusst ausgewählt worden waren. Diese Form der Selektion beschreibt auch Reicher (2005):

„Bewusste Auswahlen werden aufgrund vorheriger Überlegungen gezielt und planvoll vorgenommen; es wird nach bestimmten Kriterien vorgegangen, die im Forschungsprozess für bestimmte Zwecke sinnvoll erscheinen. Beispiele dafür sind, dass nur ExpertInnen zu einem Thema befragt werden, [...]“ (Reicher 2005, S. 99).

Als Selektionskriterien wurden für die Zusammensetzung der Stichprobe der Berufsausbildungsassistenz beachtet:

- Anstellungsausmaß: Die Teilnehmerinnen sind im Ausmaß von 75 bis 100 % angestellt.
- Anstellungsdauer: Die Teilnehmerinnen sind zwischen 3 Jahren und 6 Monaten bei der Berufsausbildungsassistenz tätig.
- Einsatzbezirke: Die Teilnehmerinnen sollen in möglichst allen von der Berufsausbildungsassistenz der Lebenshilfe Graz und Umgebung – Voitsberg Bezirken tätig sein.
- Bereitschaft zur Teilnahme am Expertinneninterview.

11.3 Untersuchungsablauf

Bei der Befragung der integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen sowie beim Expertinneninterview mit der Berufsausbildungsassistenz wurde großer Wert darauf gelegt, die Anonymität der Probandinnen/Probanden zu wahren bzw. über Fragestellungen und deren Beantwortung keine Rückschlüsse auf die Identität der Teilnehmer/innen zu ermöglichen.

11.3.1 Befragung der integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen

Beide Fragebögen, für integrative Lehrlinge und ihre Arbeitgeber/innen, wurden einem Pilottest unterzogen, bei welchem speziell die Verständlichkeit und Nachvollziehbarkeit der, für beide Probandinnen-/Probandengruppen, formulierten Frage- und Antwortkategorien überprüft wurde.

Um eine bestmögliche Datenqualität aus der Befragung der integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen zu erreichen, wurden die Befragungen der integrativen Lehrlinge und ihrer Lehrberechtigten mündlich, in Form von parallelen, persönlichen Terminen und vor Ort in den Betrieben, durchgeführt. Einerseits konnte damit eine erwartete Rücklaufquote von 100 % erreicht werden. Anderer-

seits war es mit dieser Vorgangsweise auch möglich, die Fehlerquote in den beantworteten Fragebögen so gering wie möglich zu halten, da es die persönliche Gesprächssituation erlaubte, auf fallweise Rückfragen der befragten Personen einzugehen.

Die Kontaktaufnahme erfolgte telefonisch mit den Arbeitgeberinnen/gebern. In einem kurzen Gespräch wurden sie über das Ziel und den geplanten Ablauf der Befragung informiert. Mit jenen Arbeitgeberinnen/gebern, welche sich mit der Befragung einverstanden erklärten, wurde ein Befragungstermin am Betriebsstandort bzw. Arbeitsortes des integrativen Lehrlings vereinbart. Seitens der Befragterinnen wurde explizit darauf geachtet, dass die Termine so gelegt werden konnten, dass dadurch der betriebliche Ablauf im Sinne der Arbeitgeber/innen so wenig als möglich gestört oder eingeschränkt wurde. Die Befragungen der integrativen Lehrlinge und ihrer Ausbildungsberechtigten wurden zu den vereinbarten Terminen jeweils parallel durch zwei Befragterinnen durchgeführt. Die Befragterinnen gingen mit den jeweiligen zu befragenden Personen den Fragebogen durch und füllten diesen entsprechend der gegebenen Antworten aus.

Die gewählte Form der persönlichen Befragung erhöhte den zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcenaufwand, im Vergleich zu einer schriftlichen oder telefonischen Befragungsform, deutlich, konnte jedoch mit der gewählten Samplegröße noch gut realisiert werden. Der Mehraufwand wurde im Sinne einer bestmöglichen Datenqualität und höchstmöglichen Rücklaufquote in Kauf genommen. Für die Durchführung der insgesamt 60 Befragungen (30 integrative Lehrlinge und 30 Arbeitgeber/innen) wurden im Befragungszeitraum vom 19.03. bis 25.04.2008 rund 2.500 km an Wegstrecke im PKW zurückgelegt. Pro Befragung ergab sich, inklusive der Einrechnung von Anfahrt- und Rückfahrtzeiten, ein durchschnittlicher Zeitaufwand von rund 2,5 Stunden.

11.3.2 Expertinneninterview mit den Berufsausbildungsassistentinnen

Der Interviewleitfaden für das Expertinneninterview wurde keiner eigenen Pilot-
testung mehr unterzogen, da er sich, im Sinne der Datenvergleichbarkeit, inhalt-
lich in den Fragestellungen der Fragebögen zur Befragung der integrativen Lehr-
linge und ihrer Arbeitgeber/innen anlehnte.

Das Expertinneninterview mit den Berufsausbildungsassistentinnen wurde in
Form einer Fokusgruppe durchgeführt, da damit sämtliche Interview-
Teilnehmerinnen im Zuge eines Termins befragt werden konnten. Zusätzlich bot
die Fokusgruppe den Vorteil, dass über Gespräche oder Diskussionen, die sich zu
einzelnen Fragen und Antworten zwischen den Teilnehmerinnen ergaben, neue
Erkenntnisaspekte, die über die reine Beantwortung der Fragen unzugänglich
geblieben wären, eröffnet werden konnten.

Die teilnehmenden Expertinnen erhielten einige Tage vor dem Stattfinden
der Fokusgruppe eine Kurzinformation zum Forschungshintergrund sowie den
ausgearbeiteten Interviewleitfaden, um sich inhaltlich auf die Interviewsituation
vorbereiten zu können.

Das Expertinneninterview wurde von einer Befragerin auf Basis des unter
Anhang 16.1.3 (siehe S. 293ff.) vorliegenden Interviewleitfadens durchgeführt.
Das Interview wurde mittels eines elektronischen Aufnahmegerätes mitgeschnit-
ten sowie in Stichworten mitprotokolliert. Alle Teilnehmerinnen waren damit ein-
verstanden. Die Datenanonymisierung erfolgte im Zuge der Transkription.

11.4 Auswertung der Ergebnisse

Der Auswertung der Ergebnisse liegt ein phänomenologischer Ansatz zugrunde.
Der Grundgedanke der Phänomenologie ist, dass an der Perspektive und den sub-
jektiven Wahrnehmungen der einzelnen Menschen ansetzt werden soll. Das Ziel
ist nicht die breite Beschreibung bestimmter Gegenstandsfelder, sondern die ge-
zielte Analyse ausgewählter Phänomene (vgl. Mayring 2002, S. 107f.).

Eine genaue Eingrenzung der Anwendungsfelder der phänomenologischen Analyse ist schwierig, da diese laut Mayring (2002) sehr weit gestreut sind. Er bezieht sich jedoch auf einen Eingrenzungsversuch von Graumann/Métraux (1977) in Bezug auf die Funktionen der phänomenologischen Orientierung:

„[...]

- *eine kritische Funktion, indem vorherrschende Richtungen in einzelnen inhaltlichen Gebieten und im methodologischen Grundkonzept in Frage gestellt werden;*
- *eine heuristische Funktion, indem neue Sichtweisen, Aspekte, Alternativen vorgeschlagen und in die Forschungspraxis umgesetzt werden;*
- *eine deskriptive Funktion, indem eine breitere Einsicht in wichtige Gegenstandsbereiche aus der Perspektive der betroffenen Subjekte entfaltet wird“* (Graumann/Métraux 1977 zit.n. Mayring 2002, S. 109).

Die Auswertung der Ergebnisse aus der Befragung der integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen erfolgte computergestützt mittels SPSS, Version 14.0. Die Inhalte aus den offenen Antworten wurden größtenteils paraphrasiert und mittels MAX.QDA, Version 2007 ausgewertet. Sie dienen der vertieften Interpretation der SPSS-Auswertungsergebnisse. Die Codebäume der Auswertung der offenen Antworten von den befragten integrativen Lehrlingen und den Lehrberechtigten finden sich unter Anhang 16.2.1, S. 296f. und Anhang 16.2.2, S. 298f.

Der Auswertung lag ein deskriptiver Zugang zu Grunde. Die Ergebnisse wurden grafisch dargestellt und schriftlich interpretiert.

Das mittels elektronischen Aufnahmegeräts mitgeschnittene Expertinneninterview wurde zur Gänze transkribiert. Der transkribierte Text wurde mittels MAX.QDA 2007 ausgewertet. Dieses Programm ermöglicht es, den Volltext mittels der Vergabe von thematischen Codes inhaltlich zu reduzieren. Der Volltext kann dadurch nach thematischen Gesichtspunkten strukturiert werden. Die Codierung des Interview-Transkriptes erfolgte in Anlehnung an die Fragestellungen laut Interviewleitfaden bzw. der Antwortkategorien aus der SPSS-Auswertung der Befragungs-

daten der integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen. Dies sollte die Vergleichbarkeit der Daten sicherstellen.

Die Auswertung des Interviews basiert auf 346 Codings. Der vollständige Codebaum zum Expertinneninterview mit den Berufsausbildungsassistentinnen findet sich unter Anhang 16.2.3, S. 300ff.

12. Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

12.1 Verteilung der Lehrberufe und Betriebssegmente in der Stichprobe

12.1.1 Verteilung der Lehrberufe im Sample nach Geschlecht

Die folgende Tab. 5 zeigt die Verteilung der Lehrberufe nach Geschlecht in der Stichprobe der integrativen Lehrlinge:

		Geschlecht		
		männlich	weiblich	Gesamt
Beruf	Bürokauffrau/mann	1	1	2
	Einrichtungsberater/in	1	0	1
	Einzelhandelskauffrau/mann	3	1	4
	Gärtner/in	1	1	2
	Karosserietechniker/in	4	0	4
	Köchin/Koch	2	3	5
	Konditor/in	0	1	1
	Landwirtsch. Facharbeiter/in	1	0	1
	Maler/in u. Anstreicher/in	1	1	2
	Maurer/in	1	0	1
	Rauchfangkehrer/in	1	0	1
	Sägewerkstechniker/in	1	0	1
	Stahlbauschlosser/in	1	0	1
	Tapezierer/in u. Dekorateur/in	1	0	1
	Tierpfleger/in	1	0	1
	Tischler/in	2	0	2
Gesamt		22	8	30

Tab. 5: Verteilung der Berufsbilder innerhalb der Stichprobe

Quelle: Eigene Tabelle, erstellt mittels SPSS.

In der vorhergehenden Tab. 5 ist ersichtlich, dass die im Sample am stärksten vertretenen Berufsbilder der befragten integrativen Lehrlinge die Lehrberufe Köchin/Koch, Karosserietechniker/in und Einzelhandelskauffrau/mann sind.

Hinsichtlich der am häufigsten gewählten Berufsbilder der befragten integrativen Lehrlinge ergibt sich eine weibliche Dominanz beim Lehrberuf Köchin/Koch. Wie bereits in Abb. 17 (siehe S. 86) dargestellt, rangiert dieser Beruf bei den Mädchen in der gesamtösterreichischen Population der integrativen Lehrlinge an zweiter Stelle der Beliebtheitsskala vor Einzelhandelskauffrau/mann (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 35¹⁷).

Ausgeglichen ist das Verhältnis von weiblichen und männlichen integrativen Lehrlingen bei den Berufen Bürokauffrau/mann, Gärtner/in sowie Maler/in- und Anstreicher/in.

Die übrigen Lehrberufe sind im Sample männlich dominiert. Dies spiegelt die Realität der gesamtösterreichischen Population der integrativen Lehrlinge wieder: 70 % aller in Betrieben ausgebildeten integrativen Lehrlinge sind männlich, 30 % weiblich (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2005, S. 24).

Im Vordergrund stehen bei den befragten männlichen integrativen Lehrlingen die Berufsbilder Karosserietechniker/in, Einzelhandelskauffrau/mann und Tischler/in. Verglichen mit der Situation in der gesamtösterreichischen Population der männlichen integrativen Lehrlinge (siehe Abb. 16, S. 86) rangiert das Berufsbild Tischler/in dort, gemeinsam mit Köchin/Koch, an erster Stelle, gefolgt vom Berufsbild Einzelhandelskauffrau/mann an zweiter Stelle. Der Beruf Karosserie(bau)techniker/in erreicht in der Grundgesamtheit der integrativen Lehrlinge allerdings nur den letzten Platz an Beliebtheit (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 34¹⁸).

¹⁷ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

¹⁸ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

12.1.2 Größe der befragten Betriebe

Die folgende Tab. 6 zeigt die Anzahl der beschäftigten Mitarbeiter/innen in den befragten Betrieben:

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig 1 bis 5 Mitarbeiter/innen	10	33,3	33,3	33,3
6 bis 15 Mitarbeiter/innen	9	30,0	30,0	63,3
16 bis 30 Mitarbeiter/innen	6	20,0	20,0	83,3
51 bis 100 Mitarbeiter/innen	1	3,3	3,3	86,7
101 bis 500 Mitarbeiter/innen	2	6,7	6,7	93,3
über 1000 Mitarbeiter/innen	2	6,7	6,7	100,0
Gesamt	30	100,0	100,0	

Tab. 6: Anzahl Mitarbeiter/innen in den befragten Betrieben

Quelle: Eigene Tabelle, erstellt in SPSS.

Entsprechend der Definition von Unternehmensklassifikationen nach Bornett/Bruckner/Hammerschmied/Masopust (o.J.) über die Anzahl der beschäftigten Mitarbeiter/innen, bedeutet dies für die vorliegende Stichprobe (siehe obige Tab. 6), dass knapp zwei Drittel (10+9) der befragten Betriebe dem Segment der Kleinstunternehmen zuzuordnen sind. Ein Fünftel (6) der befragten Betriebe gilt nach dieser Klassifizierung als kleine Unternehmen, eines als mittleres Unternehmen, und vier der Betriebe im Sample gehören zur Kategorie der Großunternehmen (vgl. Bornett et al. (o.J.), S. 90).

Hinsichtlich der Ausprägung der Unternehmenskategorien und der Mitarbeiter/innen-Anzahlen im Sample, werden Unterschiede in Bezug auf die besonderen Merkmale von Ausbildungsbetrieben nach Stöger/Winter-Ebmer (2001) (siehe Kap. 6.2.4, S. 70ff.) festgestellt:

Laut Stöger/Winter-Ebmer (2001) kann bei höheren Beschäftigtenzahlen von einer höheren Lehrlingsaufnahmewahrscheinlichkeit ausgegangen werden. Kleinstbetriebe treten demnach weniger als Lehrbetriebe auf (vgl. Stöger/Winter-Ebmer 2001, S. 6ff.).

Die Ergebnisse des Samples belegen anderes (siehe vorhergehende Tab. 6): Über vier Fünftel der befragten Betriebe, welche integrative Lehrlinge be-

schäftigen, sind den Kategorien Kleinstunternehmen und kleine Unternehmen zuzuordnen.

Dies bestätigt auch die KMU FORSCHUNG AUSTRIA (2008). Betriebe, welche integrative Lehrlinge ausbilden, rekrutieren sich vor allem aus dem Segment Kleinstbetriebe (36 %) sowie kleine Unternehmen (42 %) (vgl. KMU FORSCHUNG AUSTRIA 2008, S. 63¹⁹).

12.2 Berufsausbildungsassistenz als arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahme

Forschungsfrage:

Welche Eindrücke verbinden die befragten integrativen Lehrlinge, deren Arbeitgeber/innen sowie die Berufsausbildungsassistentinnen mit der Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz als arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmaßnahme?

Ziel dieser Forschungsfrage ist es, die Wahrnehmungen der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Lehrberechtigten hinsichtlich der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz darzustellen. Dieser soll ergänzt werden durch eine selbstreflexive Perspektive der Berufsausbildungsassistentinnen in Bezug auf ihre Tätigkeit. Die vorliegende Forschungsfrage untergliedert sich in folgende Detailfragen:

- Welche Assoziationen verbinden die befragten integrativen Lehrlinge mit der Berufsausbildungsassistenz?
- Wie nehmen die befragten integrativen Lehrlinge, ihre Lehrberechtigten sowie die Berufsausbildungsassistentinnen den Beitrag der Berufsausbildungsassistenz zu einer erfolgreichen Berufsausbildung wahr?

¹⁹ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

- Welche Leistungen der Berufsausbildungsassistenz wurden von den befragten integrativen Lehrlinge und ihren Arbeitgeberinnen/gebern in Anspruch genommen und wie bewerten sie diese?
- Wie beurteilen die befragten integrativen Lehrlinge, ihre Ausbildungsbe-rechtigten sowie die Berufsausbildungsassistentinnen die nachhaltige Wirkung der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz?

12.2.1 Assoziationen der befragten integrativen Lehrlinge zur Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz

Die folgende Abb. 33 zeigt, wie die befragten integrativen Lehrlinge die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz aus ihrer Perspektive erleben:

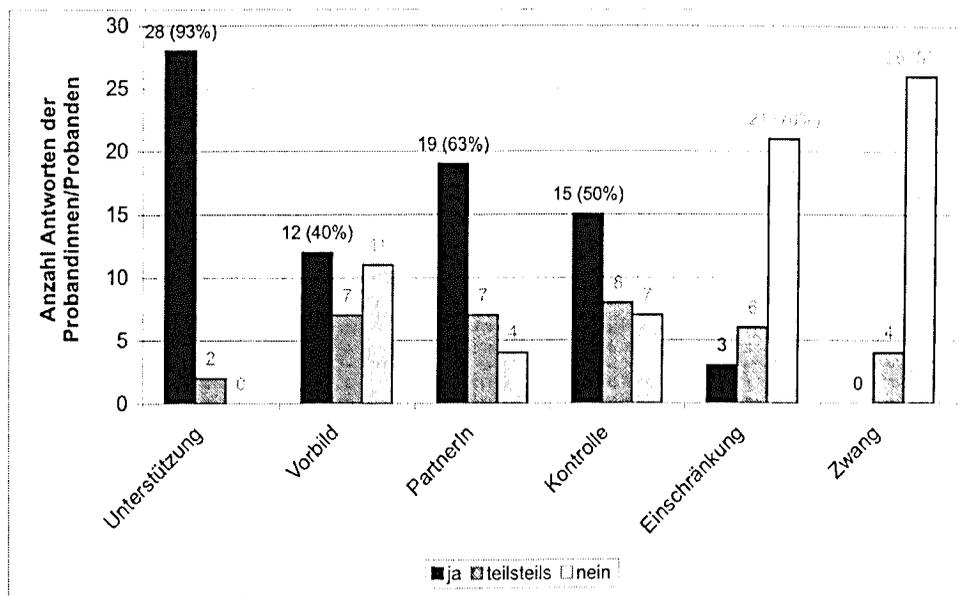


Abb. 33: Assoziationen der befragten integrativen Lehrlinge zur Berufsausbildungsassistenz

Quelle: Eigene Abbildung.

Überwiegend verbinden die befragten integrativen Lehrlinge mit der Berufsausbildungsassistenz positive Assoziationen. Sie nehmen die Berufsausbildungsassistenz als unterstützend und partnerschaftlich sowie als Vorbild wahr.

Dies spiegelt auch die Einschätzung der interviewten Berufsausbildungsassistentinnen wider. Aus ihrer Sicht verbinden die begleiteten integrativen Lehrlinge die Berufsausbildungsassistenz am stärksten mit einer Anlaufstelle im Fall von Problemen sowie mit Lernunterstützung:

„Problemlösung“ (BAS3, Zeile 28).

„Ich habe mir auch aufgeschrieben: Anrufen bei Problemen“ (BAS1, Zeile 29).

„Also vor allem verbinden sie damit Lernunterstützung, glaube ich. Für die Schule Unterstützung“ (BAS2, Zeile 27).

Die Hälfte der befragten integrativen Lehrlinge empfindet die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz als Kontrolle, ca. ein Drittel der Lehrlinge fühlt sich zumindest teilweise durch die Berufsausbildungsassistenz eingeschränkt. Rund ein Zehntel der Befragten empfindet die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz teilweise als Zwang.

Diesbezüglich schätzen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen die Assoziationen der begleiteten integrativen Lehrlinge günstiger ein, als sie tatsächlich sind. Die Frage, ob sie den Eindruck haben, dass sie seitens der Lehrlinge auch mit Zuschreibungen wie Zwang oder Bevormundung bedacht würden, verneinen sie. Sie gehen jedoch davon aus, dass sie manchmal als lästig empfunden werden:

„Vielleicht sind wir ihnen manchmal ein bisschen lästig, wenn wir ihnen hinten nachrennen, weil wir sie nicht auslassen“ (BAS1, Zeile 33).

12.2.2 Beitrag der Berufsausbildungsassistenz zu einer erfolgreichen Berufsausbildung

Mittels dieser Fragestellung soll einerseits erhoben werden, welche Wichtigkeit die befragten, integrativen Lehrlinge und ihre Lehrberechtigten verschiedenen Rahmenbedingungen der Lehrausbildung hinsichtlich des Lehrerfolges beimes-

sen. Ergänzend dazu wird aufgezeigt, welchen diesbezüglichen Unterstützungsbeitrag der Berufsausbildungsassistenz die befragten integrativen Lehrlinge und ihre Lehrerinnen/herren wahrnehmen.

12.2.2.1 Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Lehre

Die folgende Abb. 34 zeigt, welche Wichtigkeit die befragten integrativen Lehrlinge und ihre Lehrberechtigten den einzelnen angegebenen Faktoren für eine erfolgreiche Lehrausbildung beimessen. Dazu wurden die Werte der Variablen „Sehr wichtig“ und „Wichtig“ addiert.

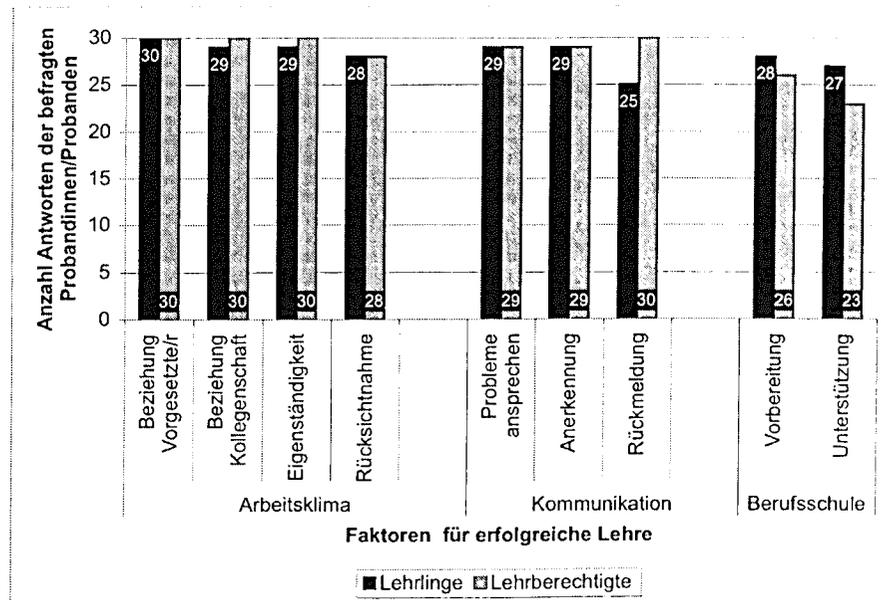


Abb. 34: Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Lehre

Quelle: Eigene Abbildung.

Sowohl alle befragten integrativen Lehrlinge als auch Lehrberechtigten schreiben der guten Beziehung zwischen Lehrling und Vorgesetzten eine große Bedeutung in Bezug auf die erfolgreiche Absolvierung einer Berufsausbildung zu.

Ähnlich verhält es sich auch bei den Faktoren „Probleme ansprechen“ und „Anerkennung“. Sowohl gleich viele befragte integrative Lehrlinge, als auch ihre Ar-

beitgeber/innen, sind der Meinung, dass es wichtig ist für eine erfolgreiche Lehre, wenn Probleme offen und ehrlich angesprochen werden bzw. der Lehrling für seine Leistungen Anerkennung erhält.

Der größte Unterschied in Bezug auf die Einschätzung der Wichtigkeit für eine erfolgreiche Lehre zeigt sich laut vorhergehender Abb. 34 bei den regelmäßigen Rückmeldungen zum Arbeitsverhalten an den Lehrling. Sämtliche befragte Lehrberechtigte sind der Ansicht, dass eine regelmäßige Rückmeldung zum Arbeitsverhalten des Lehrlings wichtig für einen erfolgreichen Verlauf der Lehre ist. Dieser Ansicht schließt sich jedoch nur gut vier Fünftel der befragten integrativen Lehrlinge.

Die Variablen zum Berufsschulbesuch „Vorbereitung“ auf die Berufsschule und „Unterstützung“ während der Berufsschule werden insbesondere von den Arbeitgeber/innen als weniger wichtig für eine erfolgreiche Lehre eingestuft, als von den Lehrlingen. Dies kann aufgrund von Einzelaussagen dahingehend interpretiert werden, dass das Thema Berufsschule aus Sicht der Arbeitgeber/innen eher im Verantwortungsbereich des Lehrlings bzw. der Berufsausbildungsassistenz anzusiedeln ist. Dazu zwei Originalzitate:

„Vorbereitung und Unterstützung während der Berufsschule liegt im Verantwortungsbereich des Lehrlings“ (Unternehmer29, Zeile 41).

„Praxis durch Betrieb, Schule durch BAS“ (Unternehmerin25, Zeile 44).

Die wichtigsten Voraussetzungen für eine erfolgreiche Berufsausbildung stellen aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen

- eine gute Kommunikationsbasis zwischen allen Beteiligten
- die Arbeitshaltung des integrativen Lehrlings
- die subjektive Zielsetzung des Lehrlings sowie
- stabile Verhältnisse im gesamten Lebensumfeld des Lehrlings

dar. Dazu Originalstatements der Berufsausbildungsassistentinnen:

„Kommunikation im Betrieb, also zwischen Betrieb, Lehrling und Eltern“ (BAS2, Zeile 36).

„Ja, also ich denk mir, dass sich die Firma einfach darauf verlassen kann, dass er regelmäßig zur Arbeit kommt, dass er pünktlich ist, dass er sich meldet, wenn er krank ist. Also, dass die Arbeitshaltung und Einstellung passt“ (BAS1, Zeile 38).

„Dass es sein Ziel ist, das auch fertig zu machen. Es muss sein Ziel sein. Dass er den Willen hat. Wenn er den nicht hat, dann kann er das nicht schaffen“ (BAS2, Zeile 39).

„Stabilität ist mir noch eingefallen, rund um nämlich, denk ich“ (BAS3, Zeile 42).

Eine Grundvoraussetzung, welche durch die Berufsausbildungsassistentin nicht beeinflusst werden kann, ist der grundsätzliche Wille von Lehrling und Lehrfrau/herren, von ihrer/seiner Seite alles Notwendige zum Gelingen der Lehrausbildung beizutragen:

„Die zwei nicht, auch der Wille des Lehrlings, das kann man nicht beeinflussen. Das kann man schon vielleicht ein bisschen lenken, oder man schaut, wenn einmal ein bisschen ein Hänger ist, dass man das wieder ... Aber wenn der Wille grundsätzlich nicht da ist, also ich habe jetzt so einen Fall, da muss man dann auflösen“ (BAS2, Zeile 51-52).

„Der Lehrberechtigte muss auch wollen, der muss das auch wollen. Das müssen ziemlich so Ziele, ... dass der Lehrling das fertig macht, das muss auch das Ziel vom Lehrherrn sein“ (BAS2, Zeile 41).

Vergleicht man die Antworten der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Lehrberechtigten mit den Statements der Berufsausbildungsassistentinnen, lässt sich erkennen, dass für alle drei Seiten der Faktor einer gelingenden Kommunikation die grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Berufsausbildung ist, an welcher viele andere zusätzliche Einflussfaktoren andocken, wie zum Beispiel eine gute Beziehung zwischen integrativen Lehrling, Arbeitgeber/in und Arbeitskolleginnen/kollegen, die Möglichkeit offen über Probleme zu sprechen oder dem Lehrling regelmäßiges Feedback zu seinen Leistungen zu geben und Anerkennung zu vermitteln.

12.2.2.2 Bewertung des Beitrages der Berufsausbildungsassistenz zu einer erfolgreichen Lehre

In der folgenden Abb. 35 ist über die Gegenüberstellung der Auswertungen der „Ja-Aussagen“ der befragten Probandinnen/Probanden beider Stichproben abgebildet, in wie weit die Berufsausbildungsassistenz aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen einen unterstützenden Beitrag hinsichtlich der Rahmenbedingungen einer erfolgreichen Lehre leisten kann:

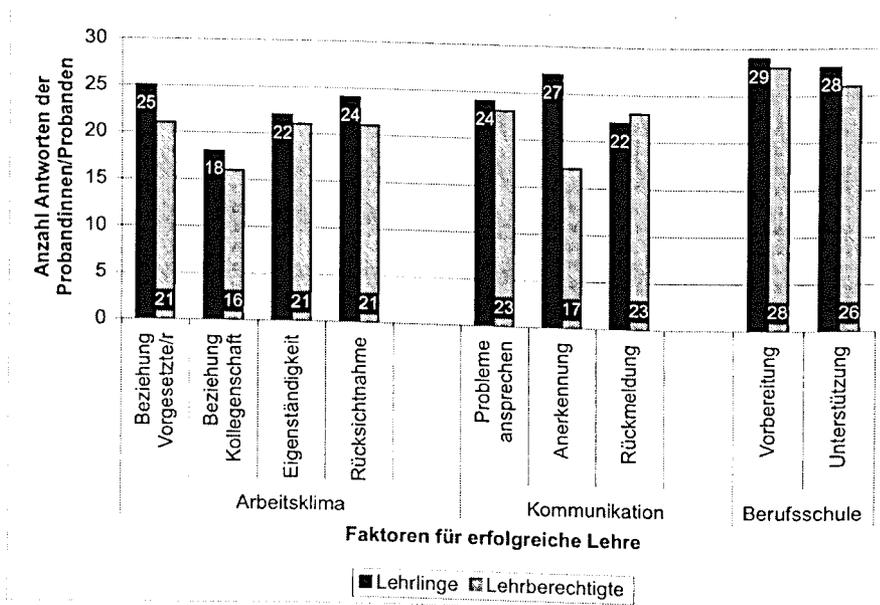


Abb. 35: Beitrag der Berufsausbildungsassistenz zu einer erfolgreichen Lehre

Quelle: Eigene Abbildung.

- a) Beziehung zwischen integrativen Lehrlingen und ihren Vorgesetzten sowie Arbeitskolleginnen/kollegen

Die Beitragsmöglichkeit der Berufsausbildungsassistenz hinsichtlich einer guten Arbeitsbeziehung zwischen den integrativen Lehrlingen und ihren Kolleg/innen schätzen die befragten integrativen Lehrlinge und die Arbeitgeber/innen am geringsten ein. Knapp zwei Drittel der befragten integrativen Lehrlinge und nur rund die Hälfte der Arbeitgeber/innen sehen hier eine Beitragsmöglichkeit durch die

Berufsausbildungsassistenz. Die dazu getätigten Einzelaussagen der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen stellen die Eigenverantwortlichkeit aller Beteiligten zur Schaffung bzw. zur Erhaltung eines guten Teamklimas in den Vordergrund:

„Gutes Verhältnis zu Vorgesetzten und Kollegen, muss man selber tun“
(Lehrling19 (m), Zeile 75).

„Praxis Betrieb, Schule BAS [Anm.d.Verf.: Verteilung der Zuständigkeiten zwischen Betrieb und Berufsausbildungsassistenz]“ (Unternehmerin25, Zeile 44)

b) Anerkennung guter Arbeitsleistungen

Jeweils mehr als die Hälfte aller befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen sind der Meinung, dass die Berufsausbildungsassistenz einen Beitrag zur Anerkennung guter Arbeitsleistungen gegenüber dem Lehrling leistet. Über fünf Sechstel der Lehrlinge stimmen dem zu, hingegen nur knapp vier Sechstel der Arbeitgeber/innen. Ein diesbezügliches Argument der Arbeitgeber/innen bezieht sich auf die Kontaktfrequenz der Berufsausbildungsassistenz mit den Betrieben und mit den integrativen Lehrlingen: Ein/e Arbeitgeber/in hielt mittels Einzelaussage explizit fest, dass die Anerkennung guter Arbeitsleistungen hauptsächlich nur durch die/den Lehrfrau/herren erfolgen kann, da die Berufsausbildungsassistenz dafür zuwenig Kontakt mit dem jeweiligen integrativen Lehrling und Einblick in den betrieblichen Alltag hat (vgl. Unternehmer30, Zeile 39).

c) Vorbereitung auf und Unterstützung während der Berufsschule

Für die befragten integrativen Lehrlinge leistet die Berufsausbildungsassistenz für den Bereich der Vorbereitung auf und Unterstützung während der Berufsschule den wichtigsten Beitrag für eine erfolgreiche Lehre. 4 der befragten 30 Lehrberechtigten wollten dazu keine nähere Aussage treffen, da sie zuwenig Einblick in die Unterstützungsarbeit der Berufsausbildungsassistenz für die integrativen Lehrlinge während der Berufsschule haben. Sechszwanzig Betriebe konnten diese Frage zustimmend beantworten und sind der Meinung, dass die Berufsausbil-

dungsassistenz einen Beitrag zur Unterstützung der integrativen Lehrlinge während der Berufsschule leistet.

Generell sind die befragten Berufsausbildungsassistentinnen der Meinung, zu allen relevanten Faktoren eines erfolgreichen Lehrverhältnisses einen unterstützenden Beitrag leisten zu können (vgl. BAS2;3, Zeile 48-50).

d) Aufbau einer stabilen Vertrauens- und Beziehungsbasis

Ein wesentlicher Beitrag ist der Aufbau einer stabilen Vertrauens- und Beziehungsbasis zum integrativen Lehrling, damit sie/er die Berufsausbildungsassistenz als Ansprechperson in allen Problemlagen akzeptieren kann. Ziel ist es, dem Lehrling Sicherheit zu vermitteln und den Rücken zu stärken:

„Das was von mir wichtig ist, für meine Tätigkeit, ist diese Verbundenheit zu den Lehrlingen, dass die einfach wissen, ich steh hinter ihm und nicht hinter irgendeiner Kammer oder hinterm Chef. Dass er einfach weiß, er kann sich darauf verlassen“ (BAS1, Zeile 45).

e) Entwicklung einer guten Arbeitshaltung

Einen wichtigen Beitrag leisten die befragten Berufsausbildungsassistentinnen aus ihrer Sicht in Bezug auf die Entwicklung einer guten Arbeitshaltung beim Lehrling:

„Ja, also ich denk mir, dass sich die Firma einfach darauf verlassen kann, dass er regelmäßig zur Arbeit kommt, dass er pünktlich ist, dass er sich meldet, wenn er krank ist. Also, dass die Arbeitshaltung und Einstellung passt“ (BAS1, Zeile 38).

Dies erreichen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen auch durch die Vermittlung zwischen Betrieb, Eltern und Lehrling (vgl. BAS1,2, Zeile 54-55).

f) Vermittlung zwischen Betrieb, Erziehungsberechtigten und integrativen Lehrlingen

Die Eltern haben in vielen Fällen keinen direkten Kontakt mit dem Betrieb, oder leben selbst in einer arbeitsfernen Welt, sodass sie ihrem Kind unabsichtlich fal-

sche Haltungen in Bezug auf Arbeit vermitteln. Hier stellen die Berufsausbildungsassistentinnen den Kommunikationsfluss zwischen Betrieb, Lehrling und Erziehungsberechtigten her und versuchen unrealistische Sichtweisen oder Erwartungen an die realen Gegebenheiten anzunähern. Dazu die originalen Aussagen der interviewten Berufsausbildungsassistentinnen:

„Es ist ja oft so dass die Eltern überhaupt keinen Kontakt zur Firma haben (...)“ (BAS1, Zeile 56).

„Ich denke, das kriegen sie oft von daheim nicht mit. Wenn die Eltern schon seit, ich weiß nicht, 10 Jahren arbeitslos sind und auch gut leben, warum soll der Jugendliche dann wissen, dass er regelmäßig in die Arbeit gehen soll. Ich denk mir, da kann man dann schon daran arbeiten, dass man ihm einfach erklärt, dass das jetzt vielleicht gerade in dem Moment nicht wichtig ist für ihn, aber auf lange Sicht gesehen, wäre es schon ein Vorteil, wenn man eine Ausbildung hat“ (BAS1, Zeile 57-58):

„Ja, da geht es ja auch um viele Geschichten, wie verhalte ich mich in einer schwierigen Situation oder in einem Konflikt, dass ich dann nicht mein Werkzeug hinhaue und einfach heimgehe beleidigt, oder dass ich meinen Kollegen an anschreie. Das sind ja oft Muster, die sie von daheim kennen“ (BAS1, Zeile 62).

g) Kontrolle, Unterstützung, Motivation, Begleitung in die Selbständigkeit
Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen sehen sich zuständig für Kontrolle, Unterstützung und Motivation der begleiteten integrativen Lehrlinge, wobei Kontrolle sich nicht nur auf das Verhalten der Lehrlinge bezieht, sondern auch auf das Verhalten der Lehrberechtigten gegenüber der integrativen Lehrlinge. Kontrolle erfüllt in diesem Kontext einerseits eine Steuerungs- und andererseits eine Schutzfunktion für die integrativen Lehrlinge:

„Ja, ich meine für mich sind zwei wesentliche Faktoren einerseits Unterstützung und andererseits schon Kontrolle“ (BAS3, Zeile 64).

„Sowohl für den Unternehmer als auch für den Lehrling. Teilweise auch für die Eltern“ (BAS3, Zeile 66).

„Ich denk mir, man kann schon immer wieder motivieren, und wenn dann ein Erfolg da ist, ob das jetzt in der Schule ist, oder weil sie halt wieder eine Woche gut hinüber gekommen ist quasi, denk ich mir, steigert das dann

schon das Selbstvertrauen, und das ist dann halt einfach so eine Spiral. Da ergibt dann eines das andere“ (BAS1, Zeile 53).

Ziel der befragten Berufsausbildungsassistentinnen ist es, die integrativen Lehrlinge zur bzw. in die Selbstständigkeit zu begleiten:

„Ich denk mir, Ziel wäre halt wirklich so die Begleitung in die Selbstständigkeit. Dass sie diese Sachen dann in drei bis vier Jahren wirklich alle selber machen können, wie Krankmeldung oder sich Sachen absprechen, ob das jetzt Urlaub ist oder Partie-Einteilung auf der Baustelle. Dass irgendwann nicht mehr wir dahinter stehen und für sie reden“ (BAS1, Zeile 67).

12.2.3 Leistungen der Berufsausbildungsassistenz

Diese Frage beschreibt, welche Leistungen aus dem Portfolio der Berufsausbildungsassistenz von den befragten integrativen Lehrlingen und ihren Arbeitgeberinnen/gebern, in welchem Ausmaß, in Anspruch genommen werden, und wie sie die Qualität der konsumierten Leistungen aus ihrer jeweiligen Perspektive beurteilen.

12.2.3.1 In Anspruch genommene Leistungen der Berufsausbildungsassistenz

Die befragten integrativen Lehrlingen und ihre Lehrberechtigten nahmen folgenden Leistungen in Anspruch (vgl. folgenden Tab. 7):

	In Anspruch genommene Leistungen	Anzahl Antworten der Probandinnen/Probanden	
		Lehrlinge	Lehrberechtigte
Begleitung am Arbeitsplatz	Problemberatung Betrieb	22	18
	Krisenintervention	20	12
	Betriebsbesuche	24	22
	Organisation Hilfsmittel	10	5
Beratungsleistungen	Beratung IBA	26	21
	Beratung Lehrvertrag	26	25
	Beratung Recht	21	23
	Beratung Mentoring	nicht befragt	13
	Anträge Förderungen	nicht befragt	28
	Erstellung Lehrvertrag	nicht befragt	21
Unterstützung Berufsschule	Beratung Berufsschule	27	19
	Organisation Lernbetreuung	23	23
	Unterstützung Berufsschule	22	15
Kontakt	Kontakte mit Lehrling	28	25
	Kontakte mit Erziehungsberechtigten	25	nicht befragt
	Erreichbarkeit BAS	28	27
Sozialpädagog. Betreuung	Beratung Privatprobleme	13	13
	Offene Kommunikation Probleme	26	25
	Mitsprache	24	23
	Beratung Stärken Schwächen	26	25

Tab. 7: Von den befragten integrativen Lehrlingen und ihren Lehrberechtigten in Anspruch genommene Leistungen der Berufsausbildungsassistenz

Quelle: Eigene Tabelle.

Sowohl die befragten integrativen Lehrlinge als auch die Lehrerinnen/Lehrer nehmen Leistungen aus allen Begleitungskategorien der Berufsausbildungsassistenz, wie sie bereits in Kap. 9.2., S. 112ff., ausführlich dargestellt wurden, in Anspruch. Bei genauer Betrachtung der obigen Tabelle 7 zeigt sich, dass die Leistungen der Berufsausbildungsassistenz von den befragten Lehrlingen und Lehrberechtigten in unterschiedlichem Ausmaße konsumiert werden.

Die Wahrnehmungen der befragten Berufsausbildungsassistentinnen hinsichtlich der konsumierten Leistungen decken sich in vielen Punkten mit den Angaben der befragten integrativen Lehrlinge und der Lehrberechtigten. Als ihre Haupttätigkeiten geben die befragten Berufsausbildungsassistentinnen folgende Leistungen für die begleiteten integrativen Lehrlinge und ihre Lehrberechtigten an:

- Beratung
- Unterstützung für die Berufsschule
- Unterstützung für die Lehrabschlussprüfung
- Lehrzielkontrolle
- Organisatorisches
- Schnittstellenfunktion zu anderen Helfer/innen-Systemen

a) Beratung Berufsschulbesuch und regelmäßiger Kontakt mit Berufsausbildungsassistenz

Die meist genannten Leistungen, welche die befragten integrativen Lehrlinge in Anspruch nehmen, sind die Beratung zum Berufsschulbesuch („Beratung Berufsschule“) und generell der regelmäßige Kontakt mit der Berufsausbildungsassistenz („Kontakt mit Lehrling“). Die Kontakthäufigkeit ergibt sich daraus, dass sich die Aktivitäten der Berufsausbildungsassistenz in erster Linie am Unterstützungsbedarf der integrativen Lehrlinge orientieren. Wie bereits in Kap. 9.2.2.2, S. 123ff., ausführlich beschrieben, steht die Berufsausbildungsassistenz mit dem integrativen Lehrling sowie den Berufsschullehrerinnen/lehrern während der Berufsschule in laufendem Kontakt. Dies ist notwendig, um frühzeitig auf eventuelle schulische Leistungsprobleme reagieren und entsprechende Gegenmaßnahmen setzen zu können. Eine wichtige Funktion für die integrativen Lehrlinge während der Berufsschule erfüllt die Berufsausbildungsassistenz als Motivator/in bzw. Motivationscoach. Sie wird für den integrativen Lehrling jedoch auch dann tätig, sollte es zwischenmenschliche Probleme mit einzelnen Lehrerinnen/Lehrern oder Schulkolleginnen/kollegen geben bzw. auch in Fällen von Missverhalten des Lehrlings in Bezug auf Alkohol-, Drogenmissbrauch oder sonstigen Verstößen gegen die Heimordnungen der Berufsschulinternate.

Ein wesentlicher Anteil der Begleitungsarbeit der integrativen Lehrlinge bezieht sich auch laut der befragten Berufsausbildungsassistentinnen auf die Unterstützungstätigkeiten rund um den Berufsschulbesuch. Dies schließt damit an die Wahrnehmungen der befragten integrativen Lehrlinge hinsichtlich dieser Leistung an. Die Leistungsform der Unterstützung rund um den Berufsschulbesuch hat we-

nig Gewicht in der Wahrnehmung durch die Lehrerinnen/Lehrer, da einerseits die Verantwortung für einen erfolgreichen Berufschulabschluss aus ihrer Sicht beim Lehrling liegt. Andererseits erfolgt die diesbezügliche Begleitung der Lehrlinge in der Berufsschule, abseits vom betrieblichen Geschehen, und die Lehrberechtigten haben kaum bzw. keinen Einblick in den diesbezüglichen Begleitungsaufwand der Berufsausbildungsassistentinnen. Aus einem Einzelstatement der interviewten Berufsausbildungsassistentinnen lässt sich auch eine Querverbindung zur Relevanz der Vorbereitung und Unterstützung der integrativen Lehrlinge aus Sicht der Arbeitgeber/innen aufzeigen:

„Berufsschule, Einberufung, Abstimmung mit den Lehrern, was für die Betriebe wichtig ist. Denen ist es ja egal, wie es geschieht, unterm Strich soll die Schule schon einen positiven Abschluss haben“ (BAS1, Zeile 113).

b) Lehrabschlussprüfung

Auch die Lehrabschlussprüfung stellt aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen ein sehr wichtiges Thema in der Begleitungsarbeit der Lehrlinge dar. Hier geht es einerseits um die Aufbereitung der Prüfungsunterlagen sowie um Vermittlung von Sicherheit und um den Abbau von Ängsten:

„Die LAP ist auch immer wieder ein großes Thema“ (BAS1, Zeile 106).

„Ja, bei der Prüfung (...), Angst nehmen und begleiten, das brauchen sie schon“ (BAS2, Zeile 107).

c) Anträge für Förderungen

Auf Seiten der befragten Arbeitgeber/innen wird die Leistung „Anträge Förderungen“ am meisten genannt. Das deckt sich mit der diesbezüglichen Wahrnehmung der Berufsausbildungsassistentinnen. Ein nicht unbeträchtlicher Anteil der organisatorischen Tätigkeiten für die begleiteten Lehrlinge und Lehrberechtigten fällt nach den befragten Berufsausbildungsassistentinnen durch die Abwicklung der betrieblichen Förderbeantragung an. Dazu die Berufsausbildungsassistenz im Zitat:

„Und was noch ist, sind die Förderungen. Dass sich die Firmen einfach darauf verlassen, dass wir die Fristen nicht übersehen, obwohl es eigentlich ihre Geschichte wäre, dass sie ihren Antrag selber verlängern wieder. Aber ich glaube, die wenigsten Firmen denken daran und erwarten, dass wir dort anrufen und dass wieder schicken lassen“ (BAS1, Zeile 124).

d) Erreichbarkeit der Berufsausbildungsassistenz

Sowohl die befragten integrativen Lehrlinge als auch die Arbeitgeber/innen geben beinahe vollzählig (integrative Lehrlinge 28 Zustimmungen, Lehrberechtigte 27 Zustimmungen) an, dass die Erreichbarkeit der Berufsausbildungsassistenz im Bedarfsfall für sie jederzeit gegeben ist.

e) Information zu Mentoring, Förderungen und Integrativer Lehre

Beratungsleistungen hinsichtlich Mentoring, Förderungen sowie der Erstellung von integrativen Lehrverträgen werden nur von den Lehrberechtigten in Anspruch genommen. Aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen erfolgt wenig Beratungstätigkeit zum Thema Mentoring, da hier einerseits wenig Interesse seitens der Betriebe vorhanden ist, andererseits Mentoring betrieblicherseits teilweise mit dem Wunsch einer finanziellen Entschädigung verbunden ist:

„Das ist ja auch schwer, weil die wollen dann alle etwas bezahlt haben. Also ich habe zwei Fälle, und die wollten das dann auch bezahlt haben. Das ist dann schwierig zu finanzieren“ (BAS2, Zeile 142-144).

Meistens entwickeln sich betriebliche Mentoring-Strukturen ohne das Einwirken der Berufsausbildungsassistentinnen, sondern durch das Eigenengagement einzelner im Betrieb beschäftigten Personen:

„Aber es gibt oft Betriebe, wo es dann eine Person gibt, die sich speziell annimmt, weil der Draht passt. Aber dass ich das eingefädelt hätte, nein“ (BAS1, Zeile 141).

f) Kontakte mit Erziehungsberechtigten

Kontakte zwischen Berufsausbildungsassistenz und Erziehungsberechtigten vollziehen sich vielfach, nach der Beratungsphase zur integrativen Berufsausbildung am Beginn des Lehrverhältnisses, nur in der direkten Begleitung des Lehrlings

und weniger im betrieblichen Kontext. Aus den Einzelaussagen der Betriebe lässt sich entnehmen, dass ihnen eine Einbindung der Erziehungsberechtigten in die Lehre wichtig ist, und die Berufsausbildungsassistenz ein wichtiges Bindeglied hierfür darstellt:

„Bindeglied zwischen Betrieb und Familie“ (Unternehmerin10, Zeile 50).

g) Beratungsleistungen für alle Kooperationspartner/innen
Beratung erfolgt aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen für Lehrlinge, Eltern und Lehrberechtigte. Unterschiedlich sind die jeweiligen Beratungsthemen. Beratungsgespräche zur Integrativen Berufsausbildung stellen vor allem zu Beginn des jeweiligen Lehrverhältnisses ein Querschnittsthema dar, welches alle drei Anspruchsgruppen (Eltern, Lehrlingen und Lehrberechtigten) gleichermaßen betrifft:

„Ja, beim Erstgespräch, aber dann nicht mehr“ (BAS2;3, Zeile 114-116).

Die Arbeitgeber/innen, aber auch die Eltern, erhalten Beratungen zur Sensibilisierung in Bezug auf einen fördernden Umgang mit dem integrativen Lehrling, wobei seitens der befragten Berufsausbildungsassistentinnen, insbesondere in Bezug auf die Beratung der Lehrberechtigten, Fingerspitzengefühl in Bezug auf die richtigen Formulierungen gefragt ist:

„Ja. Und einfach dann ganz oft auch die Eltern einfach sensibilisieren, weil die oft einfach also unwissentlich dagegen arbeiten, und einfach dem Lehrling dann immer wieder eine drüber geben. Das hab ich in der letzten Zeit jetzt wieder ein paar Mal gehabt. Einfach noch vor der Prüfung noch einmal ein bissl sagen: Wirst es eh nicht schaffen. Und kannst nur irgendwie ein bisschen gerade biegen im Gespräch, als vor dem Lehrling eben, und also ganz mühsam“ (BAS2, Zeile 123).

„Und es ist halt immer wieder eine heikle Geschichte, in wie weit darf man es ihnen quasi als Expertin sagen [...]“ (BAS1, Zeile 120).

„[...] ab wann fühlen sie sich auf den Schlips getreten“ (BAS1, Zeile 122).

h) Lehrzielkontrolle

Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen führen mit den Lehrfrauen/herren, meist am Ende jedes Lehrjahres, Lehrzielgespräche durch. Ziel ist es, den Lernerfolg der begleiteten Lehrlinge zu reflektieren und mit den vereinbarten Lehrzielen zu vergleichen. Für die einzelnen Berufsbilder liegen seitens der Wirtschaftskammern Ausbildungspläne vor, welche beinhalten, welche Lehrziele bis zu welchen Zeitpunkten, in welchem Ausmaß erreicht sein müssen. Abweichungen vom Ziel können so sichtbar gemacht und korrigiert werden. Dies stellt sicher, dass die integrativen Lehrlinge bis Lehrende jenes Wissen und jene Kompetenzen erworben haben, welche notwendig sind, um die Lehrabschlussprüfung erfolgreich ablegen zu können:

„Was wir schon noch tun für die Betriebe, ist dass wird halt wirklich regelmäßig schauen, wo steht der Jugendliche gerade in der Ausbildung. Weil es gibt einfach die Vorschriften von der Kammer, was hat der Lehrling in welchem Jahr zu lernen, und die wenigsten Betriebe wissen das eigentlich so genau. Und das ist dann immer ganz interessant für beide Seiten zu schauen, was kann er schon oder sie, und was noch nicht. Und die wenigsten haben einen Ausbildungsplan. Die tun einfach“ (BAS1, Zeile 135).

i) Koordination verschiedener Helfer/innen-Systeme

Die Funktion als Schnittstelle zu anderen Helfer/innen-Systemen stellt nach den befragten Berufsausbildungsassistentinnen eine weitere wesentliche erbrachte Leistung für die begleiteten Lehrlinge dar. Dies umfasst die Kontaktherstellung mit Sozialarbeiterinnen/arbeiten oder Erziehungshelferinnen/helfern ebenso wie zum Beispiel die Hilfe bei der Wohnungssuche. Mühsam sind für die befragten Berufsausbildungsassistentinnen manchmal die unterschiedlichen Arbeitsschwindigkeiten und strukturellen Gegebenheiten der verschiedenen Helfer/innen-Systeme. Dazu ausgewählte Originalstatements der befragten Berufsausbildungsassistentinnen:

„Und einfach auch in Kontakt treten mit Sozialarbeiterinnen, wenn es so Not ist, denk ich mir“ (BAS2, Zeile 125).

„Naja, ich meine und dann auch Kontakte zu den zuständigen Behörden, BH, Gemeinde“ (BAS3, Zeile 133).

„Alles ewig lang dauert das, gell?“ (BAS2, Zeile 134).

„Und das sind dann halt die Sachen, die zeitintensiv sind, langwierig und schwierig, weil eben einfach die Infrastruktur in gewissen Wohnbereichen, also in der ländlichen Gegend, überhaupt nicht hinhaut. Da finde einmal irgendwo eine WG oder ein Zentrum“ (BAS1, Zeile 130).

12.2.3.2 Bewertung der in Anspruch genommenen Leistungen der Berufsausbildungsassistenz

Die Bewertung der einzelnen konsumierten Leistungen durch die befragten integrativen Lehrlinge und ihre Arbeitgeber/innen wurde über die Berechnung des Mittelwerts der vergebenen Schulnoten festgestellt. Die folgende Abb. 36 zeigt, welche Schulnoten die befragten integrativen Lehrlinge und die Lehrberechtigten für die einzelnen in Anspruch genommenen Leistungen der Berufsausbildungsassistenz vergeben:

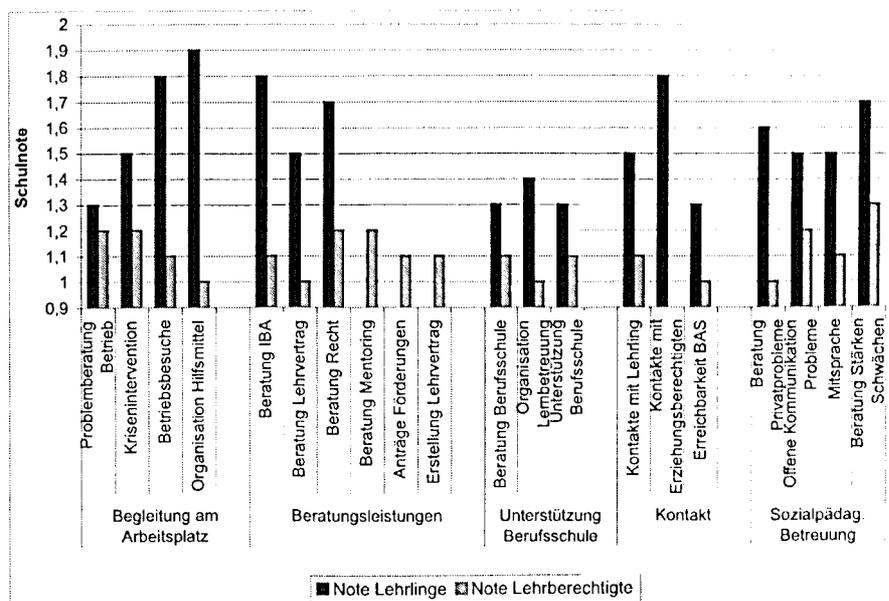


Abb. 36: Bewertung der von den befragten integrativen Lehrlingen und ihren Lehrberechtigten in Anspruch genommenen Leistungen der Berufsausbildungsassistenz nach Schulnoten

Quelle: Eigene Abbildung.

Sämtliche Benotungswerte der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Lehrberechtigten bewegen sich im Feld zwischen „Sehr gut“ und „Gut“. Auffällig ist, dass die befragten Lehrberechtigten die in Anspruch genommenen Leistungen der Berufsausbildungsassistenz tendenziell besser, als die befragten integrativen Lehrlinge, benoten.

Durch eine Signifikanztestung mittels U-Test nach Mann-Whitney wurde berechnet, ob für die durchgängig besseren Bewertungen der Arbeitgeber/innen statistisch signifikante Unterschiede zu den durchgängig schlechteren Bewertungen der befragten integrativen Lehrlinge festgestellt werden können (siehe Anhang 16.3.1, 303f.). Die Auswahl des angewandten Testverfahrens ergab sich aus der Anzahl der zu berücksichtigenden Stichproben (zwei unabhängige Stichproben: integrative Lehrlinge und Arbeitgeber/innen) sowie aus der Ordinalskalierung der berechnungsrelevanten Daten.

Eine hochsignifikant bessere Bewertung durch die Lehrerinnen/Lehrer (Asymptotische Signifikanz, 2-seitig $\leq 0,01$) weisen die Kategorien „Betriebsbesuche“, „Beratung IBA“, „Beratung Lehrvertrag“, „Organisation Lernbetreuung“, „Problemberatung privat“ sowie „Mitsprache Begleitung“ auf.

In den Leistungskategorien „Beratung Recht“, „Kontakte mit Lehrling“, „Erreichbarkeit BAS“ benoten die befragten Arbeitgeber/innen signifikant besser als die befragten integrativen Lehrlinge (Asymptotische Signifikanz, 2-seitig $\leq 0,05$).

Kein signifikanter Unterschied in der Bewertung durch die befragten integrativen Lehrlinge und ihre Arbeitgeber/innen besteht bei den Variablen „Problemberatung Betrieb“, „Krisenintervention“, „Organisation von Hilfsmitteln“, „Unterstützung Berufsschule“, „Offene Kommunikation bei Problemen“ sowie bei „Beratung zu Stärken und Schwächen“.

Die Kategorien „Beratung Mentoring“, „Anträge Förderungen“, „Erstellung Lehrvertrag“ sowie „Kontakte mit Erziehungsberechtigten“ wurden, wie im jeweiligen Fragebogen vorgesehen, jeweils nur von einer Stichprobengruppe, entweder den Lehrberechtigten oder den Lehrlingen, bewertet. Daher sind für die-

se Leistungen keine Mittelwertsvergleiche zwischen den beiden Stichprobengruppen verfügbar.

12.2.3.3 Gesamtzufriedenheit mit der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz

In der folgenden Abb. 37 wird die Gesamtzufriedenheit der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen mit den Leistungen der Berufsausbildungsassistenz dargestellt:

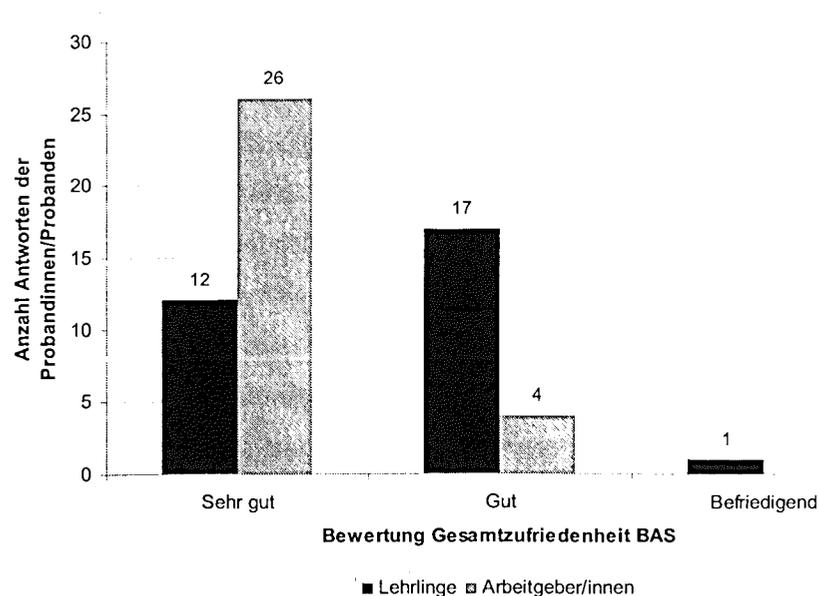


Abb. 37: Gesamtzufriedenheit der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen mit der Berufsausbildungsassistenz nach Schulnoten

Quelle: Eigene Abbildung.

Insgesamt schneidet die Berufsausbildungsassistenz hinsichtlich der Gesamtzufriedenheit der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen sehr gut ab. Für die Lehrlinge kann ein mittlerer Zufriedenheitswert von 1,6 erreicht werden, was einer Schulnote von „Sehr gut“ bis „Gut“ entspricht. Die Gesamtzufriedenheit der befragten Arbeitgeber/innen mit der Leistung der Berufsausbildungsassistenz liegt beim ausgezeichneten mittleren Wert von 1,1, was mit einer verbalen Beurteilung von „Sehr gut“ gleichgesetzt werden kann.

Erkennbar ist, dass sich die tendenziell schlechtere Benotung der Berufsausbildungsassistenz durch die befragten integrativen Lehrlinge, welche bereits bei der Bewertung der in Anspruch genommenen Leistungen festgestellt werden konnte, sich auch in den Angaben zur Gesamtzufriedenheit der befragten integrativen Lehrlinge und der Lehrberechtigten fortsetzt. Mehr als doppelt so viele der befragten Arbeitgeber/innen als integrative Lehrlinge vergeben für ihre Gesamtzufriedenheit mit der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz ein „Sehr gut“. Demgegenüber bewerten viermal so viele der befragten integrativen Lehrlinge als Arbeitgeber/innen ihre Gesamtzufriedenheit mit der Berufsausbildungsassistenz mit „Gut“, ein integrativer Lehrling vergibt für seine Gesamtzufriedenheit nur ein Befriedigend.

Mittels Signifikanztestung nach Mann-Whitney konnte auch für die Wahrnehmungsunterschiede der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Lehrberechtigten, in Bezug auf die Gesamtzufriedenheit mit der Berufsausbildungsassistenz, ein hochsignifikantes Ergebnis festgestellt werden (siehe Anhang 16.3.2, S. 305). Dies bedeutet, dass die Bewertungsunterschiede zwischen den befragten integrativen Lehrlinge und ihren Lehrfrauen/herren in Bezug auf die Gesamtzufriedenheit mit der Berufsausbildungsassistenz statistisch relevant sind.

12.2.4 Nachhaltigkeit der Berufsausbildungsassistenz

In Bezug auf die Wahrnehmungen zu Nachhaltigkeitseffekten der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz variieren die Rückmeldungen der im Sample befragten integrativen Lehrlinge und der Lehrfrauen/herren teilweise, wie in der folgenden Tab. 8 ersichtlich ist:

Nachhaltigkeitseffekte der Berufsausbildungsassistenz	Anzahl Antworten der befragten integrativen Lehrlinge			Anzahl Antworten der befragten Lehrberechtigigte		
	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu	Stimme zu	Stimme teilweise zu	Stimme nicht zu
Unterstützung	19	11		23	5	2
Auflösung ohne BAS	8	1	17	8	7	15
Keine Einstellung ohne BAS	10	7	11	11	4	14
Zusatzbildung	5	6	17	13	3	10
Persönliche Entwicklung / Soz. Kompetenz Unternehmer/in	15	9	4	12	3	14
BAS als Vorbild	4	13	13	Nicht befragt		
BAS als Sicherheit	22	3	5	Nicht befragt		
Weiterempfehlung BAS	Nicht befragt			28	1	
Weitere IBA-Lehrlinge	Nicht befragt			21	3	4
Einstellung IBA-Lehrling ohne BAS	Nicht befragt			13		16
Weiterbeschäftigung	22		7	24		1

Tab. 8: Wahrnehmungen zu Nachhaltigkeitseffekten der Berufsausbildungsassistenz aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Lehrberechtigigten

Quelle: Eigene Tabelle.

Die meisten Zustimmungen gibt es bei den Kategorien „Unterstützung“, „BAS als Vorbild“, „BAS als Sicherheit“, „Weiterempfehlung BAS“ sowie „Weiterbeschäftigung“.

Die Wahrnehmung zur Nachhaltigkeit der Berufsausbildungsassistenz aus Perspektive der befragten Berufsausbildungsassistentinnen deckt sich weitgehend mit der Sichtweise der befragten integrativen Lehrlinge und Lehrberechtigigten. Aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen lassen sich Nachhaltigkeitseffekte der Berufsausbildungsassistenz im Wesentlichen in Bezug auf folgende Bereiche feststellen:

- Förderung der Partizipation am Arbeitsmarkt
- Öffnung des Zugangs zu Lehrstellen
- Erwerb von Schlüsselkompetenzen

Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen halten fest, dass die integrativen Lehrlinge meist sehr gute Arbeiter/innen sind. Ihre Stärken liegen vor allem im praktischen Bereich, hier bestehen keine Unterschiede zu regulären Lehrlingen:

„Ja, dass praktisch, es zeigt sich oft, dass sie praktisch nicht schwächer sind, meistens. Dass sie praktisch stark sind und sich hinein hauen, und bei vielen sehe ich das Motiviertsein – ich habe jetzt noch keinen, der abgeschlossen hat – aber ich sehe es so, wie es sich entwickelt, und dass sie halt wirklich gute Arbeiter sind“ (BAS2, Zeile 71).

a) Unterstützung und Weiterbeschäftigung

Am öftesten wird die nachhaltige Wirkung der Berufsausbildungsassistenz von den befragten integrativen Lehrlingen und ihren Lehrberechtigten gemeinsam für die Kategorien „Unterstützung“ und „Weiterbeschäftigung“ angegeben.

Betriebe und Lehrlinge sehen die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz als wichtige Unterstützung für beide Seiten, die zur Sicherung des Lehrerfolges beiträgt. Knapp Dreiviertel der Lehrlinge können sich vorstellen, nach Ende der Lehrausbildung im Betrieb zu verbleiben. Ebenso viele Arbeitgeber/innen können sich vorstellen, den jeweiligen integrativen Lehrling nach Lehrende als Facharbeiter/in im Betrieb weiterzubeschäftigen.

Durch die Begleitung der Berufsausbildungsassistenz öffnet sich der Lehrstellenmarkt auch für benachteiligte Jugendliche, welche durch verschiedene Vermittlungshindernisse ansonsten vom Zugang zu einer Lehrstelle ausgeschlossen wären (siehe Kap. 6.2.1, S. 65). Sie erhalten somit die Chance, persönliche Benachteiligungen, wie zum Beispiel Grundbildungs- oder Erziehungsdefizite, auszugleichen und eine erfolgreiche Berufsausbildung zu absolvieren bzw. Teilqualifikationen für bestimmte Berufsbilder zu erwerben.

Die Arbeitgeber/innen hingegen erhalten hingegen in Zeiten des Facharbeiter/innen-Mangels durch schwache Geburtsjahrgänge und bildungsdemografische Verschiebungen (siehe Kap. 6.2.2, S. 66ff.) durch die Begleitung der Berufsausbildungsassistenz die Möglichkeit auf einen neuen Pool an potentiellen Facharbeitskräften zuzugreifen (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 11ff. u. S. 37).

In Bezug auf die Partizipationschancen der Teilqualifizierungslehrlinge nach Abschluss der Ausbildung herrschen bei den befragten Berufsausbildungsassistentinnen gemischte Gefühle vor. Die Teilqualifizierungsausbildungen erfolgen meist in enger Adaptation zu speziellen Bedürfnissen des Ausbildungsbetriebes. Die Teilqualifizierungslehrlinge erwerben eher wenig breites Grundlagenwissen, sondern eher spezifische Detailfertigkeiten. Viele der Teilqualifizierungslehrlinge werden daher von den Ausbildungsbetrieben nach Ausbildungsende übernommen, da sie auf spezielle Nischenanforderungen des jeweiligen Betriebes hin ausgebildet wor-

den sind. Diese spezialisierte Ausbildungsform vermindert jedoch die Einsatzmöglichkeiten bei anderen Betrieben. Dazu Originalstatements der befragten Berufsausbildungsassistentinnen:

„Was ich mich schon immer wieder frage bei der Nachhaltigkeit, das sind einfach die Abschlussprüfungen TQL. So quasi, wie gut sind die dann vermittelbar, wenn sie nicht in der Firma bleiben?“ (BAS1, Zeile 84).

„Und dass sie halt wirklich gute Arbeiter sind, und dass es dem Lehrherren, also ich von vielen die Rückmeldung, dass sie behalten werden, wenn sie abgeschlossen haben. Weil sie einfach auch für den Betrieb genau ausgebildet werden“ (BAS2, Zeile 71).

„Diejenigen, die speziell für einen Bereich in einer Firma ausgebildet werden, ist eh nicht das Problem. Die bleiben eh dort“ (BAS1, Zeile 84).

b) Sicherheit und Stabilität

Gut drei Viertel der befragten integrativen Lehrlinge vermittelt die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz langfristig gesehen Sicherheit und Stabilität.

c) Persönlichkeitsentwicklung

Etwa die Hälfte der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Lehrberechtigten ist der Meinung, dass die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz wesentlich zu ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung bzw. zu einem Zuwachs an sozialer Kompetenz beiträgt. Auf Seite der Unternehmer/innen ist dieses Bild jedoch inhomogen, da hier auch ca. die Hälfte der Befragten explizit keine derartigen persönlichen Kompetenzzuwächse durch die Berufsausbildungsassistenz entdecken kann.

d) Zustandekommen und Aufrechterhaltung von Lehrverhältnissen

Übereinstimmend nehmen die befragten integrativen Lehrlinge und ihre Lehrberechtigten die Relevanz der Berufsausbildungsassistenz für das Zustandekommen bzw. die Aufrechterhaltung des jeweiligen Lehrverhältnisses wahr.

Ein Drittel der befragten integrative Lehrlinge und ihre Arbeitgeber/innen ist der Meinung, dass, ohne die Unterstützungsmöglichkeit für Lehrling und Betrieb in

Form der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz, der Lehrling nicht aufgenommen worden wäre. Demgegenüber wäre jedoch für knapp die Hälfte der befragten Lehrberechtigten und für ca. ein Drittel der integrativen Lehrlinge die Einstellung auch ohne Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz erfolgt. Ein nachhaltiger Einfluss der Berufsausbildungsassistenz auf das Zustandekommen von Lehrverhältnissen lässt sich somit klar nur bei rund einem Drittel aller Befragten feststellen.

Für den Zugang zu Lehrstellen spielt die Berufsausbildungsassistenz aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen eine untergeordnete Rolle. Hier stehen eher andere Helferinnen-Systeme, wie zum Beispiel die Arbeitsassistenz, im Vordergrund (vgl. BAS1, Zeile 74).

Allerdings beeinflusst das Wissen über die Möglichkeit der Inanspruchnahme der Integrativen Berufsausbildung, in manchen Fällen die Entscheidung zur Aufnahme des betreffenden Lehrlings. Dies bestätigt rund ein Drittel der befragten Arbeitgeber/innen und integrativen Lehrlinge.

Die Möglichkeit einer betrieblichen finanziellen Förderung für jeden eingestellten integrativen Lehrling über die gesamte Lehrzeit stellt aus Sicht der Berufsausbildungsassistentinnen einen deutlichen Anreiz zur Einstellung von integrativen Lehrlingen für die Betriebe dar. Förderungen für die Einstellung von integrativen Lehrlingen können, wie bereits in Kap. 9.1.2, S. 107f. und Kap. 9.2.2.1, S. 122f., ausführlich beschrieben, von den Arbeitgeberinnen/gebern gegenüber dem Arbeitsmarktservice oder dem Bundessozialamt geltend gemacht werden. Die Berufsausbildungsassistenz informiert über die vorhandenen Fördermöglichkeiten und unterstützt bei der Beantragung der Förderung.

„Für viele Firmen ist es echt ein Zuckerl, und sie entscheiden sich dann, noch einen zusätzlich zu nehmen“ (BAS2, Zeile 75).

Rund ein Viertel der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Lehrberechtigten geht davon aus, dass das jeweilige Lehrverhältnis, ohne Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz, bereits aufgelöst worden wäre. Andererseits ist jedoch der überwiegende Teil der Befragten beider Gruppe der Ansicht, dass das Lehrverhältnis auch ohne Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz noch Be-

stand hätte. Dies bedeutet, dass ein nachhaltiger Einfluss auf die Sicherung von bestehenden Lehrverhältnissen bei nur etwa einem Viertel der Befragten beider Stichproben feststellbar ist.

Im Falle von Auflösungen integrativer Lehrverhältnisse herrscht bei den befragten Berufsausbildungsassistentinnen der Eindruck vor, wenig Einfluss auf diese Entscheidung des Lehrberechtigten oder des Lehrlings zu haben. Wenn Arbeitgeber/innen mit der Leistung oder des Verhaltens des Lehrlings nicht zufrieden sind, dann ändern weder Förderungen noch die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz etwas an der Entscheidung, sich vom Lehrling trennen zu wollen:

„Aber ich denk mir, wenn sei nicht wollen, wenn es wirklich nicht hinhaut, dann kann man sie mit Geld auch nicht locken. Wenn sei einen Lehrling nach der Probezeit loswerden wollen, weil er die Schule nicht schafft, oder weil er ihnen nicht zum Gesicht passt, ist es egal, ob wird da sind oder nicht“ (BAS1, Zeile 76).

e) Finanzielle Förderung ohne BAS

Hinsichtlich der Neuaufnahme von weiteren integrativen Lehrlingen nur mit finanzieller Förderung, aber ohne Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz, ergibt sich ein eher inhomogenes Bild. Etwas mehr als die Hälfte der Betriebe (16) ist der Ansicht, dass sie in diesem Fall keinen neuen integrativen Lehrling anstellen würden. Knapp die Hälfte der befragten Lehrberechtigten (13) hätte keine Bedenken einen integrativen Lehrling ohne Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz, sondern nur mit finanzieller Förderung, aufzunehmen.

f) Weiterempfehlung an andere Betriebe

Erfreulich ist, dass beinahe alle befragten Lehrberechtigten die Berufsausbildungsassistenz als sinnvolle Unterstützungsmaßnahme an andere Betriebe weiterempfehlen würden.

g) Neuaufnahme weitere integrativer Lehrlinge

Auch in Bezug auf die Neuaufnahme weiterer integrativer Lehrlinge deckt sich die Wahrnehmung der Berufsausbildungsassistentinnen mit jener der Lehrberech-

tigten. Bei Betrieben, welche bereits Erfahrungen mit der Berufsausbildungsassistenz gemacht haben, ist immer wieder Interesse vorhanden, weitere integrative Lehrlinge aufzunehmen. Ausschlaggebend ist hier in vielen Fällen die persönliche Ebene. Wenn Arbeitgeber/innen mit einer bestimmten Berufsausbildungsassistentin gut zusammen gearbeitet haben, dann möchten sie weitere Kooperationen ebenfalls wieder über diese Person laufen lassen. Dazu die befragten Berufsausbildungsassistentinnen im Zitat:

„Ja, was mir auffällt ist, dass jetzt immer wieder Firmen kommen, die schon einmal jemanden gehabt haben und sagen: Wir nehmen wieder jemanden, weil das hat gut funktioniert. Wenn man sie einmal zum Abschluss gebracht hat, sind sie schon durchaus positiv eingestellt“ (BAS1, Zeile 78).

„Ja, sie verbinden das aber ganz stark mit dem Gesicht der Berufsausbildungsassistentin und nicht mit der Sache an sich. Also, da geht es darum: Mit der habe ich gut zusammen gearbeitet, die will ich wieder haben“ (BAS1, Zeile 80).

h) Erwerb von Schlüsselkompetenzen

Aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistenzen spiegelt sich die nachhaltige Wirkung der Berufsausbildungsassistenz insbesondere im Erwerb von Schlüsselkompetenzen durch die begleiteten integrativen Lehrlinge.

Wie bereits in Kap. 9.4.2, S. 145f., dargestellt, mangelt es vielen Pflichtschulabgängerinnen/abgängern an den notwendigen Bildungsgrundlagen, um von einer erfolgreichen Berufsausbildung ausgehen zu können (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 10f.).

Neben einem Mangel an schulischen Grundkenntnissen ist auch ein verstärkter Bedarf an nichtfachlichen Kompetenzen, so genannten Softskills, zu verzeichnen. Diese Softskills setzen sich nach einer Einteilung von Archan/Tutschek (2002) aus drei verschiedenen Kompetenzebenen, der Sozial-, Sach- und Selbstkompetenz, zusammen. Der Erwerb dieser Schlüsselkompetenzen ist als gesetzliches Lehrziel definiert (vgl. Archan/Tutschek 2002, S. 2ff.).

Die Berufsausbildungsassistenz unterstützt die integrativen Lehrlinge und die Lehrberechtigten individuell im Aneignungsprozess der Softskills. Die meisten integrativen Lehrlinge brauchen Unterstützung bei der Selbstorganisation.

Lernen lernen wird insbesondere mit lernschwachen integrativen Lehrlingen trainiert (vgl. BAS1, Zeile 345).

Die Berufsausbildungsassistenz bearbeitet mit den integrativen Lehrlingen im Anlassfall auch Themen wie Alkohol- und Drogenmissbrauch, Rassismus Gewalt oder Hygiene:

„Ausländerfeindlichkeit ist auch so ein Thema, wo ich dann schon meinen Standpunkt vertrete und dann sage, was ist Sache, und was ich davon halt, wenn sie anders denken oder in eine andere Richtung. Dass ihnen einmal jemand das sagt, vielleicht das erste Mal in ihrem Leben“ (BAS2, Zeile 363).

„Manchmal müssen sie hören, wie sie mit den Eltern umzugehen haben, einfach verbal und körperlich, wo einfach Sachen in der Familie passieren, auf familiärer Ebene, wo man dann sagt, auch von den Lehrlingen her, das kann man nicht. Also, Mutter und Vater kann man nicht schlagen, gell“ (BAS3, Zeile 367).

Unterstützung bietet die Berufsausbildungsassistenz aus Sicht der befragten Professionistinnen/Professionisten einerseits bei der Förderung von Selbständigkeit, Abgrenzung gegenüber dem Elternhaus sowie Entwicklung eines Bewusstseins der Selbstwirksamkeit, andererseits jedoch auch beim Erwerb grundlegender sozialer Kompetenzen, wie zum Beispiel Umgangsformen. Dazu die Originalstatements der befragten Berufsausbildungsassistentinnen:

„Sie grenzen sich von den Eltern ab. Ich glaube, das ist ein großer Punkt“ (BAS1;3, Zeile 346-347).

„Und einfach auch seine Meinung kundtun, das lernen sie auch, ich hoffe halt, in einer ordentlichen Art und Weise“ (BAS2, Zeile 349).

„Lernen, selbst Entscheidungen zu treffen“ (BAS2, Zeile 358).

„Handgeben, das fängt an, ins Gesicht zu schauen, wenn ich mit jemandem rede, wo man immer aufmerksam machen muss, wie ist der Händedruck. Das haben wir auch schon geübt. Haben wir welche gehabt, die halt ...“ (BAS2, Zeile 365).

Ein weiteres wichtiges Ziel der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz stellt die Entwicklung von Perspektiven mit und für die integrativen Lehrlinge dar:

„Sie nehmen dann schon auch Perspektiven wahr. Das fällt mir schon auf. Also wenn man das vergleicht, als sie angefangen haben und dann fertig geworden sind. Dass das schon einmal eine Chance ist, das lernen sie dann schon. Ich weiß nicht, wie das bei den normalen Lehrlingen ist“ (BAS3, Zeile 350).

12.3 Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen der Berufsausbildungsassistenz aus der Perspektive der befragten Berufsausbildungsassistentinnen

Forschungsfrage:

Wie erleben die befragten Berufsausbildungsassistentinnen die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit?

Mittels dieser Frage soll erhoben werden, mit welchen Anforderungen und Herausforderungen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen im Kontext der strukturellen und organisatorischen Gegebenheiten des Berufsfeldes konfrontiert sind. Ziel ist die Beschreibung der Arbeitsbedingungen und -anforderungen der im Entstehen begriffenen Berufsgruppe der Berufsausbildungsassistenz aus Sicht der darin tätigen Professionistinnen.

Die folgende Tab. 9 gibt einen ersten Überblick über die von den befragten Berufsausbildungsassistentinnen genannten Antwortthemen:

Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen der BAS				
Allgemein	Kooperationspartner/innen	Lobby	Rechtliches	Träger
	Behörden Berufsschulen Betriebe Fördergeber Lehrlinge			Arbeitszeiten Bezahlung Infrastruktur Fort- Weiterbildung

Tab. 9: Übersicht der von den befragten Berufsausbildungsassistentinnen angegebenen Themen zu den strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen der Berufsausbildungsassistenz

Quelle: Eigene Tabelle.

Allgemein stehen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen den strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit eher skeptisch gegenüber (vgl. BAS3, Zeile 228).

Durchwegs sind die Antworten der Befragten kritisch gehalten und drücken Unzufriedenheit mit Teilbereichen der strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen aus. Daher werden einige der im Folgenden angeführten Aussagen zum Thema Rahmenbedingungen, auch im folgenden Kapitel 12.4, S. 217f., wieder aufgegriffen. Auf die Details soll nun näher eingegangen werden.

a) Kooperation mit Behörden

Hauptkritikpunkte in Bezug auf die Kooperation mit Behörden stellen aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen die langsame Arbeitsweise und teilweise Intransparenz von Entscheidungen dar:

„Es dauert bei jedem Amt ewig, bis was, irgendwas in Frage kommt, gell. Und wir müssen ruckizucki arbeiten, am besten noch gestern, ja?“ (BAS2, Zeile 240).

„Und dann weiß eine Stelle nicht, was die andere getan hat und widersprechen sich. Und ich habe aber schriftlich von beiden Seiten das OK, aber dann geht es auf einmal nimmer. Und ausbaden müssen es die Jugendlichen oder wir“ (BAS1, Zeile 241).

b) Berufsschulen

Die Zusammenarbeit mit den Berufsschulen funktioniert nach Meinung der befragten Berufsausbildungsassistentinnen, nach anfänglichen Einlaufschwierigkeiten, inzwischen sehr gut:

„Also, ich denke mir, am Anfang, wie da die Berufsschulen noch da gestanden sind. Die haben ja keine Ahnung gehabt. Ich muss sagen, das funktioniert jetzt schon“ (BAS1, Zeile 243).

c) Bundessozialamt

Die Kooperation mit dem Fördergeber Bundessozialamt erleben die befragten Berufsausbildungsassistentinnen als zumeist unkompliziert:

„Ich denke mir, das Bundessozialamt ist unser Fördergeber. Wenn wir unsere Arbeit so, sprich nach Zahlen leisten, dann haben wir von denen eigentlich unsere Ruhe, sage ich jetzt einmal. [...]“ (BAS3, Zeile 228).

d) Abbruchmöglichkeiten

In Bezug auf die Betreuung der integrativen Lehrlinge wünschen sich die befragten Berufsausbildungsassistentinnen Abbruchmöglichkeiten von integrativen Lehrverhältnissen, wenn sich herausstellt, dass bei einzelnen integrativen Lehrlingen kein ernsthaftes Interesse und kein Wille mitzutun dahinter steht. Hier sollten Abbrüche der integrativen Berufsausbildungen möglich sein, damit diese Plätze an andere Jugendliche, welche diese Chance wahrnehmen wollen, weiter vergeben werden können. Dazu die befragten Berufsausbildungsassistentinnen im Zitat:

„Ich würde mir wünschen, wenn es um Rahmenbedingungen geht, dass es klarere Anweisungen oder Möglichkeiten für uns geben würde, dass man sagt, man nimmt gewisse Jugendliche nicht auf, oder man bricht die Betreuung ab, ganz einfach, weil er nicht will. Aber die Möglichkeiten haben wir ja nicht. Das heißt, wir können nie sagen: Wir sind voll, wir nehmen niemanden mehr. Und ich kann auch nicht sagen: Wenn du nicht gehst, dann gehst“ (BAS1, Zeile 261).

e) Kooperation mit Betrieben und Lehrlingen

Hinsichtlich der Kooperation mit Betrieben und Lehrlingen gehen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen davon aus, dass die vorhandenen Strukturen als Hilfe und Erleichterung empfunden werden:

„Und ich denk mir, für die Lehrlinge, wenn der Betrieb gut informiert ist, und das auch weiß, ist die Struktur für die Lehrlinge schon eine gute“ (BAS1;2, Zeile 243-244).

Auch hier wird jedoch noch einmal drauf hingewiesen, dass ein disziplinärer Handlungsspielraum der Berufsausbildungsassistentinnen gegenüber den begleiteten Lehrlingen in manchen Fällen die pädagogische Wirksamkeit der Maßnahme erhöhen würde:

„Aber ich denke, das wäre ein gutes Druckmittel, oder, dass man von vorneherein klarstellt. Ich sag es zwar bei den Aufnahmegesprächen, so quasi, bemühe dich, es ist ein Privileg, es reißen sich alle darum, dann musst du spüren, aber de facto kann ich dann nicht sagen: OK, jetzt warst du dreimal nicht bei der Lernbetreuung und tschüß. Weil wenn das gekoppelt wäre, weißt, so quasi, das Mitarbeiten des Lehrlings mit der Lehrstelle, würde das ganz anders ausschauen“ (BAS1, Zeile 263).

f) Berufsgruppenvertretung

Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen fühlen sich als Berufsgruppe nicht vertreten. Sie sind der Meinung, dass es keinen starken Partner gibt, der hinter ihnen steht und ihre Interessen vertritt, weder von Seite des Fördergebers noch von Seiten der Trägerinstitutionen:

„Also es fühlt sich für uns, für uns fühlt sich nicht wirklich wer verantwortlich. Also, wir schauen, dass es eine Lobby gibt für die Lehrlinge und wir schauen, dass die Lehrherrn eine Unterstützung haben, aber wir haben selber nichts“ (BAS2, Zeile 236).

Und wir haben auch nicht wirklich jemanden, der hinter uns steht, habe ich das Gefühl. Also weder die Lebenshilfe-Geschäftsführung, noch dass man sagt, man könnte sich an das Bundessozialamt wenden, und die unterstützen uns in irgendeiner Form. Ob das jetzt unser Gehalt ist, oder Lehrlingsaktionstag im Sommer“ (BAS2, Zeile 230).

g) Rechtliche Rahmenbedingungen

In Bezug auf die rechtlichen Rahmenbedingungen empfinden die befragten Berufsausbildungsassistentinnen die derzeitige Situation als relativ schwammig. Es gibt derzeit keinen einheitlichen, für alle Berufsgruppen gleichen, gesetzlichen

Rahmen hinsichtlich Arbeits- und Schulrecht. Auch das Gehaltsschema der Berufsausbildungsassistenten ist bundesweit uneinheitlich:

„Ich denke, es ist halt ein Problem, wenn es weder gescheite Gesetze oder Kollektivverträge oder sonst noch etwas gibt, weil das erst im Aufbau ist“ (BAS1, Zeile 243).

h) Niedriges Gehaltsniveau

Hinsichtlich der schlechten Bezahlung der Berufsausbildungsassistenten in der Steiermark würden sich die befragten Berufsausbildungsassistentinnen eine klare Unterstützung durch den Fördergeber erhoffen. Dazu die originalen Statements der befragten Berufsausbildungsassistentinnen:

„Was ist, wenn der Fördergeber hergeht und sagt: Bitteschön, es ist Pflicht, dass alle BAS in den 8. [Anm.d.Verf.: Stufe 8 des BAGS-Kollektivvertrages] hineinkommen. Und da werden wir die Fr. XY ansprechen, wenn wir das nächste Controlling haben. Warum wird da nicht der Fördergeber hergenommen?“ (BAS3, Zeile 231).

i) Rahmenbedingungen Träger

Mit den Rahmenbedingungen seitens des Trägers sind die befragten Berufsausbildungsassistentinnen teilweise zufrieden, teilweise stehen sie diesen sehr skeptisch gegenüber.

Hauptkritikpunkt ist die Bezahlung, welche aus Sicht der Berufsausbildungsassistentinnen in keiner Weise den vorhandenen Qualifikationen entspricht:

„Nein, also das Erste, was ich mir da gedacht habe, ich meine, das ist auf alle Fälle einmal die Bezahlung, weil wir erstens einmal, alle, die wir da sind, überqualifiziert sind, für das was wir da tun. Also zu hoch qualifiziert, sage ich jetzt einmal. Und vor allem auch, wenn man sich dann anschaut, was am Lohnzettel steht“ (BAS3, Zeile 228).

Die Arbeitszeiten, die vorhandene Infrastruktur in den Büroräumlichkeiten sowie das Angebot für Supervision und Intervention finden die befragten Berufsausbildungsassistentinnen sehr zufrieden stellend.

Sie begrüßen die Möglichkeit der flexiblen Zeiteinteilung. Dies ist aus Sicht der Befragten eine wesentliche Voraussetzung für die Arbeit als Berufsaus-

bildungsassistentin, da man sich flexibel auf zeitliche Gegebenheiten der begleiteten Lehrlinge und Lehrberechtigten einstellen können sollte.

Mit der vorhandenen Infrastruktur sind die befragten Berufsausbildungsassistentinnen zufrieden. Jeder verfügt über die notwendigen technischen Arbeitsmittel.

Auch Supervision und Intervision kann nach Wahrnehmung der Befragten in ausreichendem Maße in Anspruch genommen werden (vgl. BAS2;3, Zeile 255-258).

Die folgenden Original-Aussagen der befragten Berufsausbildungsassistentinnen sollen das diesbezügliche Bild abrunden:

„Also, ich denk für unsere Rahmenbedingungen, da ist es gut, sich das von der Zeit her flexibel einzuteilen“ (BAS1, Zeile 250).

„Ja, die Infrastruktur ist eine gute, die wir haben. Also, es hat jeder einen eigenen PC und Handy und Laptop. Das ist ja auch nicht überall üblich. Teilen sich das sonst zu zweit oder zu dritt ein“ (BAS2, Zeile 251).

Mit der Möglichkeit, Fortbildungen im Rahmen der Tätigkeit als Berufsausbildungsassistenz absolvieren zu können, sind die befragten Berufsausbildungsassistentinnen zufrieden. Einschränkend halten sie jedoch fest, dass seitens des Trägers ausschließlich Fortbildungen unterstützt werden, jedoch keine Aus- oder Weiterbildungen:

„Fortbildung ist OK, Weiterbildung nicht“ (BAS3, Zeile 253).

„So ist es. Also keine Ausbildungen. Die darf man halt dann in der Freizeit machen und selber bezahlen“ (BAS1, Zeile 254).

Seitens des Fördergebers sind verbindliche Fortbildungen für die Arbeit als Berufsausbildungsassistenz vorgeschrieben. Die Abdeckung des darüber hinausgehenden Fort- und Weiterbildungsbedarfes der Berufsausbildungsassistentinnen/assistenten liegt im Gebarungsbereich der jeweils zuständigen Trägerinstitutionen (vgl. Lösch 2006, S. 137).

12.3.1 Persönliche Herausforderungen der befragten Berufsausbildungsassistentinnen/assistenten im Rahmen ihres Berufsbildes

Lösch (2006) definiert drei Anforderungsbereiche im Rahmen der Tätigkeit als Berufsausbildungsassistenten an die Berufsausbildungsassistentinnen/assistenten (siehe Kap. 9.3, S. 137ff.). Diese gliedern sich in zielgruppenbezogene, unternehmensförderungsbezogene und persönliche Anforderungen an die in diesem Berufsfeld tätigen Professionistinnen/Professionisten (vgl. Lösch 2006, S. 1036f.). Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen nehmen spezifische Herausforderungen des Berufsbildes der Berufsausbildungsassistenten vor allem hinsichtlich der folgenden Anforderungen wahr:

- Flexibilität
- Mobilität
- Diskontinuität
- Abgrenzung

Stellt man diese in Verbindung mit den Inhalten der einzelnen Anforderungsebenen nach Lösch (2006), stellt sich heraus, dass die als besonders wahrgenommenen Herausforderungen der Berufsausbildungsassistentinnen vor allem im Bereich der persönlichen Anforderungen angesiedelt werden können (vgl. Lösch 2006, S. 137).

Flexibilität erleben die befragten Berufsausbildungsassistentinnen als Grundanforderung in allen Arbeitskontexten der Berufsausbildungsassistenten. Innerhalb kürzester Zeit muss in der direkten Begleitung von Lehrlingen und Lehrberechtigten zwischen unterschiedlichen Kommunikationsniveaus, Problemstellungen und sozialen Milieus gewechselt werden können. Die Kommunikation mit Behörden und anderen professionellen Helferinnen/Helfern, zum Beispiel, unterscheidet sich inhaltlich und stilistisch gänzlich von Gesprächen mit den integrativen Lehrlingen, Lehrberechtigten und/oder Erziehungsberechtigten im Zuge der Begleitungstätigkeit. Dazu einige Original-Statements der befragten Berufsausbildungsassistentinnen:

„Ja, man muss sich einstellen auf ganz verschiedene Menschen“ (BAS2, Zeile 198).

„Ja, auf manche Situationen bist halt überhaupt nicht vorbereitet, egal, ob das jetzt ein grausiger Haushalt ist, in den du rein musst, oder eine ange-soffene Mutter, oder eine Gesetzesänderung“ (BAS3, Zeile 213).

Mobilität ist als weitere Grundanforderung zu sehen, da die Berufsausbildungsassistentenz eine mobile Dienstleistung ist, und die Begleitungstätigkeit vielfach vor Ort bei den integrativen Lehrlingen erfolgt. Die weiten Anfahrsstrecken erleben die befragten Berufsausbildungsassistentinnen als sehr anstrengend. Meist wird die Fahrzeit für Telefonate mit anderen Kundinnen/Kunden oder Kooperationspartnerinnen/partnern genutzt, was zusätzlich anstrengt:

„Das viele Autofahren ist schon anstrengend“ (BAS1, Zeile 220).

„Das macht müde, und oft fährt man um fünf [Anm.d.Verf.: morgens] weg, und dann sollst noch Gespräche führen, und dann die ganze Strecke wieder retour, und dann scheppert daneben das Telefon“ (BAS1, Zeile 222).

Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen sehen auch die Diskontinuität ihrer Tätigkeit als Herausforderung.

Einerseits lässt sich keine gleichmäßige Arbeitsroutine und Zeiteinteilung entwickeln, da immer flexibel auf etwaige Problemstellungen der begleiteten integrativen Lehrlinge eingegangen werden muss. Dies führt zu einem ständigen Wechsel aus Zeiten mit zeitlicher und persönlicher Höchstbelastung sowie Perioden mit zeitlicher und persönlicher Anforderungsbalance. In diesen Phasen müssen meist die Alltagstätigkeiten nachgearbeitet werden, welche in den Phasen der Höchstbelastung nicht erledigt werden konnten:

„Ja, und dann kommt man zu den ganzen Alltagstätigkeiten nicht, zu der ganzen Dokumentation, und dann weiß man irgendwann einmal nicht, wo einem der Kopf steht, weil man bei drei Firmen an einem Tag sein soll. Und ich denk mir, jetzt ist gerade wieder so eine Zeit. Viele Abschlussprüfungen, viele Neuaufnahmen“ (BAS1, Zeile 218).

Einen weiteren Diskontinuitätsfaktor sehen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen in der unregelmäßigen Kontaktfrequenz mit den direkten Kolleginnen.

Durch unterschiedliche Arbeitszeitmodelle und Belastungsphasen kann es vorkommen, dass man Teamkolleginnen für längere Zeit nicht zu Gesicht bekommt. Dies erschwert den informellen Informationsfluss und intervisionären Austausch:

„Und es ist auch oft so, dass du einfach die Kollegin eine Woche auch nicht siehst, als das kann schon sein, wenn alle viel unterwegs sind, dass man sich dann nicht trifft. Dass man dann ziemlich allein herumguckt. Das ist auch nicht immer lustig“ (BAS2, Zeile 225).

Besonders gefordert sind die befragten Berufsausbildungsassistentinnen im Rahmen ihrer Begleitungstätigkeit für die integrativen Lehrlinge und die Arbeitgeber/innen hinsichtlich ihrer Abgrenzungsfähigkeit.

Einerseits fühlen sie sich, insbesondere bei Problemen, von Lehrberechtigten oder Berufsschullehrerinnen/-lehrern immer wieder in die Rolle der „Allzuständigen“ gedrängt und werden oft persönlich für etwas verantwortlich gemacht, worauf sie keinen Einfluss haben. Sachliche Distanzierung gegenüber von Vorwürfen ist zwar möglich, aber eine emotionale Distanzierung vom dadurch entstehenden Ärger gelingt oft nicht:

„Was für mich immer wieder eine Herausforderung ist, ist dass einfach, wenn es wo nicht hinschaut, dass du dann persönlich angegriffen wirst. Ob das jetzt vom Lehrer ist oder vom Lehrherrn für Dinge, für die wir eigentlich nichts dafür können, aber wir quasi gerade stehen müssen. Und dass ich dann das wirklich so schaffe, dass ich mir denke: Das gehört nicht mir. Aber es ärgert mich ja trotzdem“ (BAS1, Zeile 211).

Schwierig ist für die Befragten auch die innerliche Abgrenzung bei Lehrabbrüchen, nachdem alle zur Verfügung stehenden Mittel ausgenutzt und jegliche Unterstützungsmöglichkeit angeboten worden ist. Letztendlich hat man als Berufsausbildungsassistenz keinen Einfluss auf die persönlichen Entscheidungen der integrativen Lehrlinge und der Lehrberechtigten. Daher ist es wichtig, darauf zu achten, dass das Scheitern des Lehrlings nicht zum eigenen Scheitern wird:

„Ja und dann, die Lehrlinge, die abbrechen, dass man sich da nicht dafür verantwortlich fühlt. Das man da auch sagt: OK, da hab ich probiert, ja, aber eigentlich... Ich versuch dann immer zu sagen: Es ist nicht mein Scheitern. Weil das einfach die Entscheidung der Lehrlinge ist, meistens.“

Das kommt immer auf die Situation drauf an. Wenn natürlich der Lehrherr sagt, es passt irgendwie für ihn nicht, ja, schwierig. Das ist aber immer so eine Geschichte, wo ich mir denke, da muss ich mich auch abgrenzen, dass es nicht mein Ding wird, gell“ (BAS2, Zeile 212).

Auf der anderen Seite ist es eine besondere Herausforderung, die Abgrenzung und Distanzierung von den begleiteten Personen nicht zu weit voranzutreiben, da die persönliche Beziehungsebene zu den begleiteten integrativen Lehrlingen eine wesentliche Voraussetzung für eine gelingende Zusammenarbeit darstellt. Die ständige Bewegung zwischen Nähe und Distanz erleben die befragten Berufsausbildungsassistentinnen als sehr anstrengend:

„Ja, und während der Arbeit andererseits muss man sich auch wieder darauf einlassen können, weil Dienst nach Vorschrift, so nach dem Schema F, funktioniert halt auch nicht“ (BAS1, Zeile 208).

12.4 Verbesserungsvorschläge zur Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, Lehrberechtigten und Berufsausbildungsassistentinnen

Forschungsfrage:

Welche Verbesserungsvorschläge zur Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz gibt es auch Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, ihrer Arbeitgeber/innen sowie der Berufsausbildungsassistentinnen?

Mit der vorliegenden Forschungsfrage soll eventuell vorhandenes Verbesserungspotential der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz aus den Perspektiven der drei befragten Bezugsgruppen (integrative Lehrlinge, Lehrberechtigte, Berufsausbildungsassistentinnen) identifiziert werden. Die Frage nach den Verbesserungsvorschlägen zur Berufsausbildungsassistenz war sowohl bei den Fragebögen der integrativen Lehrlinge, der Arbeitgeber/innen, als auch im Interviewleitfaden der Berufsausbildungsassistentinnen, offen gestellt und wurde jeweils mittels

MAX.QDA ausgewertet. In einem nächsten Schritt wurden die Codings der drei Antwortquellen verglichen und einander gegenübergestellt. Dabei kristallisierten sich die folgenden Hauptthemen für Verbesserungsmöglichkeiten der Berufsausbildungsassistenz, wie in der folgenden Tab. 10, auf der nächsten Seite, dargestellt ist, heraus:

Verbesserungspotential der BAS			
BAS Schnittstellen	Begleitung von Lehrlingen und Betrieben	Rahmenbedingungen	Lobby
IBA Berufsschulen Behörden	Partizipation Transparenz Stil Inhalte Zeitstruktur Wirksamkeit	Fördergeber Träger Qualifikationen BAS	

Tab. 10: Übersichtstabelle Verbesserungspotential der Berufsausbildungsassistenz aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, Arbeitgeber/innen und Berufsausbildungsassistentinnen

Quelle: Eigene Tabelle.

Auf die Detailangaben hinsichtlich der Verbesserungsmöglichkeiten zu den einzelnen Hauptthemen wird im Folgenden genau eingegangen.

12.4.1 BAS Schnittstellen

12.4.1.1 Integrative Berufsausbildung

Ein/e Arbeitgeber/in sähe es gerade für benachteiligte Jugendliche als Erleichterung, wenn es die Möglichkeit gäbe, dass die Lehrlinge während der Lehrausbildung in einer Art „Betriebsinternat“ untergebracht werden könnten (vgl. Unternehmer/in6, Zeile 93).

Dies würde einerseits eine engmaschigere Kontrolle und Führung der Lehrlinge ermöglichen, andererseits böte das die Möglichkeit, dass benachteiligte

Lehrlinge dadurch von aggressiven oder demotivierenden Repressalien aus dem Elternhaus, für die Zeit der Berufsausbildung entlastet würden.

Sinnvoll fände ein/e befragte/r Lehrberechtigte/r eine vorzeitige Information an betroffene Familien über die Möglichkeit der Integrativen Berufsausbildung, und nicht erst, wenn es Probleme mit dem Berufseinstieg gibt. Sozial schlechter gestellte Familien sollten verpflichtend über die Möglichkeit der Integrativen Berufsausbildung und der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz informiert werden. Dazu die Original-Aussage:

„Verpflichtende Information über BAS und durch BAS für sozial Schwache“ (Unternehmer6, Zeile 111).

Bei den befragten integrativen Lehrlingen meldet sich eine Stimme kritisch zur Integrativen Berufsausbildung:

„Geld, weniger Verdienst, andere Arbeit, Lehrlinge werden meist nicht übernommen“ (Lehrling19 (m), Zeile 140).

12.4.1.2 Berufsschulen, Behörden

Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen wünschen sich einen einheitlichen rechtlichen Rahmen, zugunsten der integrativen Lehrlinge.

Uneinheitlichkeiten nehmen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen insbesondere in Bezug auf die Ausbildungsregelungen der Landwirtschaftskammer wahr. Diese unterscheiden sich von den Vorgaben zur Berufsausbildung der Wirtschaftskammer. Eine Vereinheitlichung zu einem umfassenden allgemeingültigen Regelwerk zur Berufsausbildung, unter Berücksichtigung der günstigsten Voraussetzungen für die integrativen Lehrlinge, wäre wünschenswert.

„Ja, wenn die Landwirtschaftskammer dieses Schulrecht einfach so haben würde, wie bei den Lehrlingen“ (BAS1;3, Zeile 300-301).

Ein konkreter gesetzlicher Änderungswunsch hängt mit den Umstiegsmöglichkeiten von §8b1, Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit, auf §8b2, Teilqualifizierung, zusammen. Derzeit ist es so, dass integrativen Lehrlinge mit §81 im letzten Lehrjahr nicht mehr auf TQL umsteigen können. Es gibt jedoch immer wieder integrative Lehrlinge, die auch nach drei erfolgreichen Lehrjahren, die Lehrabschlussprüfung nicht schaffen. Für diese Lehrlinge wäre es ein enormer Vorteil, wenn sie auch im letzten Lehrjahr noch in eine TQL umsteigen könnten, da sie dann zumindest einen eingeschränkten Abschluss auf bestimmte Ausbildungsinhalte hin vorweisen könnten. Diese Vorgangsweise wird laut der befragten Berufsausbildungsassistentinnen seitens der Landwirtschaftskammer bereits angewandt (vgl. BAS1;2;3, Zeile 302-305).

12.4.2 Begleitung von Lehrlingen und Betrieben

Aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen gibt es in der direkten Arbeit mit Lehrlingen und Betrieben kein Verbesserungspotential (vgl. BAS1;2;3, Zeile 297-298).

Seitens der befragten integrativen Lehrlinge und Arbeitgeber/innen wurden Verbesserungsanregungen zu verschiedenen Themenbereichen im Rahmen der direkten Begleitungstätigkeit festgehalten. Auf diese wird im Folgenden näher eingegangen:

12.4.2.1 Partizipation

Von mehreren Arbeitgeber/innen kommt die Rückmeldung, dass sie sich mehr Mitgestaltungsmöglichkeit bei der Begleitung der integrativen Lehrlinge durch die Berufsausbildungsassistenz wünschen würden. Dies könnte aus ihrer Sicht durch eine intensivere Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsausbildungsassistenz erreicht werden:

„[...] mehr Mitgestaltungsmöglichkeit, intensivere Abstimmung zwischen Betrieb und BAS [...]“ (Unternehmer28, Zeile 98).

Ein/e Lehrberechtigte/r würde in seiner Arbeit mit dem integrativen Lehrling gerne durch entsprechende Unterlagen über Lernaufgaben, -ziele und -pläne durch die Berufsausbildungsassistenz unterstützt werden:

„Unterstützung des Unternehmens durch Lernaufgaben, Ziele und Pläne“ (Unternehmerinnen 23;24, Zeile 101).

Auch von Seiten der befragten integrativen Lehrlinge gibt es Anregungen zur Verbesserung der Partizipation im Rahmen der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz.

Ein befragter integrativer Lehrling äußert den Wunsch, bei Gesprächen zwischen Berufsausbildungsassistenz und Vorgesetzten und/oder Erziehungsberechtigten stärker miteinbezogen zu werden:

„Mehr Miteinbeziehung der Jugendlichen bei Gesprächen mit Chef, Erziehungsberechtigten. Gefühl, dass hinterm Rücken gesprochen wird“ (Lehrling24 (w), Zeile 137).

Unbefriedigend erlebte ein Lehrling den Zugang zur Integrativen Berufsausbildung bzw. zur Berufsausbildungsassistenz. Er wurde seitens Arbeitsmarktservice dazu zwangsverpflichtet, obwohl er selber das gar nicht gewollt hatte:

„Assistenz wurde durch AMS zugeteilt, nach Abbruch der ersten Lehre, ungefragt und ungewollt“ (Lehrling19 (m), Zeile 146).

12.4.2.2 Transparenz

Seitens mehrerer Lehrberechtigter kommt die Rückmeldung, dass sie wenig Einblick in die Förderarbeit der Berufsausbildungsassistenz mit dem Lehrling, die nicht im Betrieb erfolgt, haben.

Als unbefriedigend wird auch angeführt, dass es keine ausführlichen, detaillierten Informationsunterlagen über die Integrative Berufsausbildung und die Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz gibt:

„[...] wenig Einblick in die Förderung, die nicht im Betrieb passiert, keine Unterlagen [...]“ (Unternehmer28, Zeile 98).

„Keinen Einblick in die Arbeitsweise der BAS, keine Statistik, Daten, etc. verfügbar“ (Unternehmer18, Zeile 91).

„Mehr griffiges Informationsmaterial über die BAS und die IBA, Information, wer ist für was zuständig und welcher Träger steht dahinter? Vereinfachung der Institutionellen Zuständigkeit“ (Unternehmer18, Zeile 106).

12.4.2.3 Begleitungsstil

Einerseits ist es den Lehrberechtigten wichtig, dass durch die Berufsausbildungsassistenz kein Zwang oder Druck auf die Lehrlinge entstehen soll. Andererseits steht die Meinung im Raum, dass die Berufsausbildungsassistentinnen teilweise strenger mit den Lehrlingen umgehen sollten, und dass den Lehrlingen insbesondere in Bezug auf die Berufsschule durch die Berufsausbildungsassistenz fast zu viel von der eigenen Verantwortung abgenommen wird:

„Zu sehr Bemutterung der Lehrlinge, es wird ihnen zuviel abgenommen, besonders im schulischen Bereich. Lehrlinge müssen merken, dass sie selber etwas tun müssen und selbst für etwas verantwortlich sind. Hängt individuelle vom Lehrling ab, manche brauchen es, anderen nutzen es aus“ (Unternehmer19;20 Zeile 105).

Festgehalten wird auch noch, dass die regelmäßigen Rückfragen der Berufsausbildungsassistenz, wie es mit dem Lehrling geht, als unnötig erachtet werden (vgl. Unternehmerin12, Zeile 107).

Seitens der befragten integrativen Lehrlinge besteht zur Gestaltung der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz einerseits der Wunsch, mehr kritisches

Feedback zu erhalten. Auf der anderen Seite sind Rückmeldungen zum Arbeitsverhalten nur auf Nachfrage erwünscht. Dazu die Lehrlinge selbst:

„Mehr Kritik erwünscht“ (Lehrling8 (m), Zeile 81).

„Rückmeldung zum Arbeitsverhalten nur auf Nachfrage“ (Lehrling2 (w), Zeile 84).

12.4.2.4 Inhalte der Arbeit mit den integrativen Lehrlingen

Mehrere Lehrberechtigte sehen es als ein wichtiges Ziel der Arbeit der Berufsausbildungsassistenz, das Wertesystem der begleiteten integrativen Lehrlingen zu formen und zu stärken. Insbesondere ist es den Arbeitgeberinnen/gebern wichtig, dass die Berufsausbildungsassistentin dabei unterstützt, den integrativen Lehrlingen Kostenbewusstsein sowie Verantwortungs- und Selbstbewusstsein zu vermitteln. Dazu die originalen Textstellen:

„BAS soll vermehrt darauf schauen, Kostenbewusstsein zu erwecken, Selbstbewusstsein und Verantwortungsbewusstsein zu fördern“ (Unternehmer1, Zeile 94).

„Wunsch: Entwicklung eines besseren Wertesystems für die Lehrlinge durch Hilfe der BAS“ (Unternehmer6, Zeile 95).

Von einem befragten integrativen Lehrling kommt der Wunsch nach mehr Unterstützung bei der Lehrabschlussprüfung (vgl. Lehrling16 (w), Zeile 142).

12.4.2.5 Zeitliche Struktur der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz

Aus Sicht mehrerer Lehrberechtigter sollte die Zeitstruktur der Betreuung der integrativen Lehrlinge durch die Berufsausbildungsassistenz verbessert werden. Der Kontakt mit der Berufsausbildungsassistenz findet aus ihrer Sicht zu selten statt, um eine intensive Arbeitsbeziehung zwischen integrativen Lehrling und Berufsausbildungsassistentin zu begründen. Die hauptsächliche Beziehungs- und

Entwicklungsarbeit erfolgt daher nach wie vor über den alltäglichen betrieblichen Kontakt zwischen Ausbilder/in und integrativen Lehrling. Ein häufigerer persönlicher Kontakt zwischen integrativen Lehrlingen und der Berufsausbildungsassistenz könnte hier mehr an Output bzw. Entlastung für die Betriebe bringen:

„Wenn man es im regelmäßigen Kontakt im Betrieb nicht schafft, dann geht es auch nicht durch einen Kontakt, der ganz selten stattfindet und wo wenig Beziehung besteht“ (Unternehmerin12, Zeile 96).

„Entwicklung von Eigenständigkeit – zu wenig Kontakt mit BAS, passiert im Betrieb“ (Unternehmerin25, Zeile 88).

Auch die befragten integrativen Lehrlinge wünschen sich mehr persönlichen Kontakt mit der Berufsausbildungsassistenz (vgl. Lehrling23 (m), Zeile 128).

„Öfter besuchen, mehr Termine im Betrieb“ (Lehrling14 (m), Zeile 143).

12.4.2.6 Wirksamkeit der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz

Hinsichtlich der Wirksamkeit der Berufsausbildungsassistenz als Unterstützung im Rahmen der integrativen Lehre sind einige Lehrlinge skeptisch.

Unterstützend und Sicherheit gebend erleben die Lehrlinge die Berufsausbildungsassistenz, im Gegensatz zum betrieblichen Bereich, vor allem für den Bereich der Berufsschule:

„BAS Sicherheit: Beruf nein, Schule ja“ (Lehrling17 (m), Zeile 141).

Ein wesentlicher Teil der Begleitungsarbeit der integrativen Lehrlinge bezieht sich auch aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen auf die Unterstützungstätigkeiten rund um den Berufsschulbesuch. Die Berufsausbildungsassistenz fungiert in diesem Kontext als Motivationscoach sowie Anlaufstelle bei allfälligen Problemen, sowohl für die begleiteten integrativen Lehrlinge, als auch für die Lehrkräfte, wie bereits in Kap. 12.2.3.1, S. 190ff., detailliert festgehalten.

Ein Lehrling meldet rück, dass trotz Gesprächen mit der Berufsausbildungsassistenz im Betrieb keine Veränderung der Situation erreicht werden konnte:

„Mit BAS über alles gesprochen, allerdings keine Veränderung im Betrieb bemerkbar“ (Lehrling7 (w), Zeile 82).

12.4.3 Rahmenbedingungen

12.4.3.1 Fördergeber

Seitens des Fördergebers wünschen sich die befragten Berufsausbildungsassistentinnen, wie bereits in .Kap. 12.3, S. 208ff., thematisiert worden ist, die Schaffung eines klaren Handlungsrahmens in Bezug auf Abbruchmöglichkeiten der Begleitfähigkeit von integrativen Lehrlingen durch die Berufsausbildungsassistenz bzw. in Bezug auf die Einführung von Wartelisten für Lehrlingsaufnahmen, wenn die Betreuungsfallzahlen bereits erreicht sind (vgl. BAS1, Zeile 261).

In Hinblick auf die seriöse Beratung der Betriebe, wünschen sich die befragten Berufsausbildungsassistentinnen eine unmittelbarere und direktere Information durch den Fördergeber über neu beschlossene und in Kraft tretende Gesetze bzw. Gesetzesänderungen:

„Ja, auch wenn neue Gesetze irgendwie beschlossen werden über das Bundessozialamt, z.B., dass wir das dann nicht über fünf Ecken erfahren, sondern dass das einfach direkt a uns aus geht und so Sachen“ (BAS3, Zeile 277).

Die laufende Dokumentation, welche aufgrund der Vorgabe durch den Fördergeber, für sämtliche Kontakte mit den verschiedenen Kooperationspartnerinnen/partnern und Anspruchsgruppen geführt wird, stellt einen sehr hohen Zeitaufwand dar. Andererseits erweist sich die genaue Dokumentation immer wieder als Absicherung bei fallweisen Streitfällen in Bezug auf Vereinbarungen zur Begleitung von integrativen Lehrlingen (vgl. BAS2;3, Zeile 284-286).

12.4.3.2 Träger

Hauptwunsch der befragten Berufsausbildungsassistentinnen ist, wie in Kap. 12.3, S. 208ff., ausführlich erörtert, die Anerkennung der guten Qualität ihrer Arbeit durch die Träger-Geschäftsführung in Form besserer Bezahlung:

„Anerkennung. Anerkennung durch Geschäftsführung und durch Geld“ (BAS2, Zeile 267).

„Dass Diäten geschrieben werden dürfen“ (BAS3, Zeile 269).

„Na, ich denke mir einfach, wenn das Geld ein bisschen besser wäre, dann wären wir mehr zufrieden. Und das ist halt die Wertschätzung, oder. Wenn mir einer auf die Schulter klopft und sagt: Super. Davon kann ich mir nichts kaufen“ (BAS2;3, Zeile 295-296).

Ergänzend dazu wünschen sich die befragten Berufsausbildungsassistentinnen die Möglichkeit, Spesen, welche durch persönliche Treffen mit den integrativen Lehrlingen entstanden sind, wie es in anderen Bereichen des Trägers üblich ist, rückverrechnen zu können und nicht aus der eigenen Tasche zahlen zu müssen:

„Es sollte auch ein Geld dafür geben, dass sag ich ganz offen, den Lehrling treffe ich nur im Kaffeehaus und dann zahle ich meistens. Und das zahle ich von meinem privaten Geld, und eigentlich sehe ich das nicht ein. Weil in der Lebenshilfe ist es ja sonst auch üblich, dass die Leute mit Menschen mit Behinderung ins Kaffeehaus gehen, zahlt auch die Lebenshilfe. Also es ist nicht mein Ding“ (BAS2, Zeile 270).

Seitens der befragten Berufsausbildungsassistentinnen besteht gegenüber dem Träger der Wunsch nach mehr Einblick in die Kennzahlen der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz:

Und auch mit der Leistung unseres Dienstes, das wissen wir ja auch nicht. Da heißt es immer, es ist ein Verlust, was ich mir nicht vorstellen kann“ (BAS1, Zeile 275).

12.4.3.3 Qualifikation der Berufsausbildungsassistentinnen/assistenten

Seitens der Betriebe wird eingebracht, dass die Berufsausbildungsassistenten über mehr berufspraktisches Hintergrundwissen verfügen sollten. Dies könnte aus Sicht der Betriebe dadurch erreicht werden, dass nicht nur von einem pädagogischen Qualifikationshintergrund, sondern stärker von einem berufspraktischen Qualifikationsprofil, für die Auswahl von Berufsausbildungsassistentinnen/assistenten ausgegangen wird:

„BAS hat kaum Einblick in die berufliche Praxis, schwierig. BAS sollte mehr Praktiker haben aus dem Beruf oder WIFI-Lehrlingsausbildung, nicht nur Pädagogen“ (Unternehmerin25, Zeile 89).

„Mehr Praktiker als BAS“ (Unternehmerin25, Zeile 100).

12.4.4 Lobby

Ein drängender Wunsch der befragten Berufsausbildungsassistentinnen bezieht sich auf die Schaffung einer rückenstärkenden Lobby bzw. Interessensvertretung für die Berufsgruppe der Berufsausbildungsassistenten, wie bereits bei in Kap. 12.3, S. 208ff., thematisiert wurde. Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen wünschen sich nicht nur Unterstützung durch einen starken Partner, zum Beispiel bei der Regelung der Gehaltsfrage für die Berufsgruppe der Berufsausbildungsassistenten, sondern auch, wenn es darum geht, Ansprüche oder Einsprüche der betreuten integrativen Lehrlingen gegenüber anderen involvierten Behörden, wie zum Beispiel den Berufsschulen oder der Wirtschaftskammer, durchzusetzen. Dazu Original-Zitate der befragten Berufsausbildungsassistentinnen:

„Ja, und ich denke mir, super wäre es, wenn das Bundessozialamt wirklich einfach mehr Gewicht hätte, was diese Geschichten betrifft, wie Einspruch bei der Wirtschaftskammer, oder bei der Schule. Das man sagt, die sind ja die, die das ins Leben gerufen haben, die müssen dann ja auch irgendwie Handlungskompetenz haben, wenn es dann solche Sachen gibt. Auf einmal darf er dann nicht mehr antreten. Das Bundessozialamt sagt: Aber es ist so beschlossen worden“ (BAS1, Zeile 278).

„Wir bräuchten jemanden, der hinter uns steht, und der dann auch Machtbefugnis hat“ (BAS2, Zeile 279).

12.5 Bedeutung von Arbeit für benachteiligte Jugendliche

Forschungsfrage:

Welche Wahrnehmungen haben die befragten integrativen Lehrlinge, ihre Arbeitgeber/innen sowie die Berufsausbildungsassistentinnen in Bezug auf die Bedeutung von Arbeit für benachteiligte jugendliche Berufseinsteiger/innen?

Diese Fragestellung nimmt Bezug darauf, welche Bedeutungen die befragten integrativen Lehrlinge Arbeit als gesellschaftlichem Wirksystem zuschreiben bzw. in wie weit sich dies mit den diesbezüglichen Wahrnehmungen der befragten Arbeitgeber/innen trifft. Eine weitere Dimension der Fragestellung bezieht sich auf die Rahmenbedingungen für Berufs- und Betriebswahlentscheidungen der befragten integrativen Lehrlinge. Ein Blick auf die Wahrnehmung der aktuellen Situation am Lehrstellen- bzw. Lehrlingsmarkt aus Perspektive der befragten Arbeitgeber/innen soll das Gesamtbild abrunden.

12.5.1 Assoziationen zur Bedeutung von Arbeit

Für die Beschreibung der Wahrnehmungen der befragten integrativen Lehrlinge zur Bedeutung von Arbeit wurde ein Clustering der Einzelkategorien nach vier Funktionsbedeutungen von Arbeit, in Anlehnung an Doose (2006) (siehe Kap. 4, S. 9ff.) erstellt. Doose (2006) geht von vier Bedeutungsdimensionen der Arbeit aus, welche für das vorliegende Clustering übernommen wurden:

- Gestalterische Funktion
- Materiell-sichernde Funktion
- Soziale Funktion
- Strukturierende Funktion

(vgl. Doose 2006, S. 65ff.).

Siehe dazu die folgende Überblickstabelle Tab. 11:

Zuordnung Einzelkategorien zu geclusterten Oberkategorien in Bezug auf die Bedeutungsfunktionen von Arbeit			
Gestalterische Funktion	Materiell-sichernde Funktion	Soziale Funktion	Strukturierende Funktion
Freude	Leistung	Zufriedenheit	Verantwortung
Erfüllung	Unabhängigkeit	Abhängigkeit	Belastung
Frustration	Selbständigkeit	Zwang	Stress

Tab. 11: Zuordnung der Einzelkategorien zu den geclusterten Oberkategorien in Bezug auf die Bedeutungsfunktionen von Arbeit

Quelle: Eigene Tabelle.

Die Auswertung der Einzelkategorien der Assoziationen zur Bedeutung von Arbeit aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge wird in der folgenden Abb. 38 dargestellt. Da zur Beantwortung dieser Frage Mehrfachwahlmöglichkeiten im Fragebogen vorhanden waren, kann die Summe der gegebenen Antworten der Probandinnen/Probanden teilweise über die Samplegröße von n=30 hinausgehen.

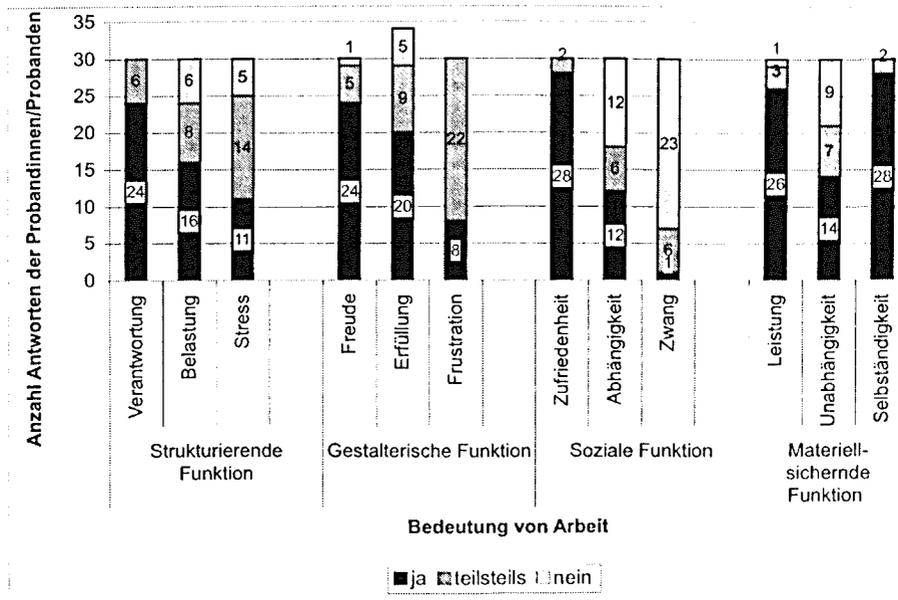


Abb. 38: Wahrnehmung der Funktionen von Arbeit in Anlehnung an Galuske (2002) durch die befragten integrativen Lehrlinge

Quelle: Eigene Abbildung.

Am stärksten verbinden die befragten integrativen Lehrlinge mit Arbeit die Begriffe „Selbständigkeit“, „Zufriedenheit“, „Leistung“ sowie „Freude“ und „Verantwortung“. Hinsichtlich dieser positiven Konnotation von Arbeit durch die befragten Lehrlinge kann an Galuske (2002) angeschlossen werden (siehe Kap. 4.1., S. 13ff.).

Laut Galuske (2002) hat Arbeit auch bzw. gerade in der neoliberalistisch orientierten Erwerbsgesellschaft der Zweiten Moderne nichts von ihrer Bedeutung für das Individuum verloren, auch wenn diese durch Flexibilisierungs- und Entstrukturierungstendenzen teilweise verzerrt wird. Arbeit wird von den Individuen der Zweiten Moderne nach wie vor als sinnstiftende, integrative und persönlichkeitsentwickelnde Instanz in ihrer Lebensgestaltung wahrgenommen (vgl. Galuske 2002, S. 71f.).

Die Umsetzung dieser Wahrnehmungs- bzw. Erwartungshaltung in die arbeitsmarktpolitische Realität ist jedoch, insbesondere für benachteiligte Jugendliche, erschwert.

Die Wahrnehmung der Bedeutung von Arbeit aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, findet sich auch in der Ansicht zur Bedeutung von Arbeit für die integrativen Lehrlinge aus Perspektive der befragten Arbeitgeber/innen, wie in der folgenden Abb. 39 ersichtlich ist:

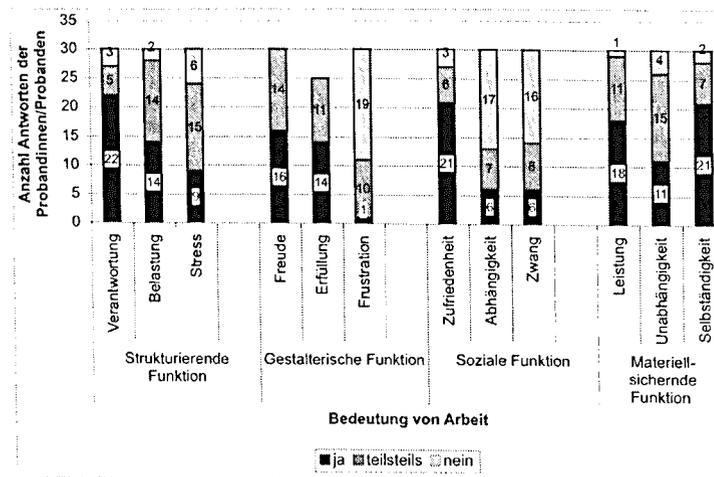


Abb. 39: Wahrnehmung der Funktionen von Arbeit in Anlehnung an Galuske (2002) durch die befragten Arbeitgeber/innen

Quelle: Eigene Abbildung.

Die befragten Arbeitgeber/innen sind der Ansicht, dass die Funktionen „Verantwortung“, „Zufriedenheit“ und „Selbständigkeit“ für die integrativen Lehrlinge im Vordergrund stehen und schließen somit an die Sichtweise der befragten integrativen Lehrlinge direkt an. Unterschiede gibt es in der Abstufung der Bedeutungsgröße. So gehen die Arbeitgeber/innen davon aus, dass die integrativen Lehrlinge in Bezug auf die Funktionen von Arbeit am stärksten die Bedeutung „Verantwortung“ wahrnehmen, diese steht jedoch bei den Top Fünf der befragten integrativen Lehrlingen an letzter Stelle.

Arbeit als Faktor für „Zufriedenheit“ stufen sowohl die befragten integrativen Lehrlinge als auch die Arbeitgeber/innen auf dem zweiten Platz der Bedeutungshierarchie ein.

Der Variablen „Selbständigkeit“ messen aus Perspektive der Lehrberechtigten die befragten integrativen Lehrlinge den dritten Rangplatz zu, für die integrativen Lehrlinge selbst steht die Bedeutung von Arbeit als Weg zur Selbständigkeit jedoch an erster Stelle.

Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen haben ein etwas anderes Bild hinsichtlich der Bedeutung von Arbeit aus Sicht der Lehrlinge und der Lehrberechtigten. Ihrer Meinung nach verbinden die integrativen Lehrlinge Arbeit stark mit Belastung, da sie immer wieder mit Stress, Druck und Angst konfrontiert werden (vgl. BAS3, Zeile 310 u. BAS2, Zeile 312).

Auch Unzufriedenheit stellen die interviewten Berufsausbildungsassistentinnen teilweise als Assoziation der integrativen Lehrlinge mit Arbeit fest:

„Und schon manchmal Unzufriedenheit auch mit den Grundbedingungen. Da sitz ich acht Stunden drinnen und sehe kein Licht, und heiß ist es im Sommer, und viel zu schlecht bezahlt werden ich, und Überstunden muss ich machen. Schon Frust, ja. Unzufriedenheit teilweise auch“ (BAS2, Zeile 312).

Stark verbinden die integrativen Lehrlinge mit Arbeit aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen die materielle Funktion. Arbeit bedeutet Geld, Einkommen (vgl. BAS3, Zeile 308).

In Bezug auf die soziale Funktion von Arbeit stellen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen fest, dass die begleiteten integrativen Lehrlinge Arbeit vielfach mit Bestätigung und Anerkennung in Verbindung bringen. Über die Anerkennung in der Arbeit kompensieren manche integrative Lehrlinge das Nichtvorhandensein eines sozialen Beziehungsnetzes in ihrer Freizeit:

„Nein, also schon Selbstbestätigung. Also: Wenn ich arbeite, dann bin ich wer. Wenn ich Arbeit habe, dann habe ich schon so einen Status, und dann kriege ich Anerkennung von rund herum“ (BAS2, Zeile 309).

„Manche definieren sich wieder nur über die Arbeit, da gibt es kein Privatleben“ (BAS3, Zeile 310).

Einige integrative Lehrlinge verbinden Arbeit aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen mit Konkurrenz:

„Ich glaube, am Anfang, wenn sie eine Lehrstelle gefunden haben, verbinden sie einfach damit so: Super, ich habe eine – vielleicht im Gegensatz zu meinem Nachbarn“ (BAS1, Zeile 311).

12.5.2 Motive der Berufs- und Betriebswahl

12.5.2.1 Berufswahlvorbilder

Wie bereits in Kap. 5.3, S. 46ff., erörtert, stellen laut Fend (2001) die kulturellen und sozialen Ressourcen der jeweiligen lebensweltlichen Milieus der Jugendlichen wesentliche Einflussfaktoren für die Berufswahlentscheidung dar. Eine besondere Vorbildwirkung für die Berufswahlentscheidungen fällt dem sozialen und beruflichen Status der Eltern zu (vgl. Fend 2001, S. 369).

Stratmann et al. (1999) konstatieren diesbezüglich eine sehr große Korrelation zwischen dem Beruf des Vaters und der Berufswahl der männlichen Jugendlichen (vgl. Stratmann et al. 1999, S. 427f.).

Die folgende Abb. 40 zeigt, an welchen Vorbildern sich die befragten integrativen Lehrlinge für ihre Berufswahl orientiert haben:

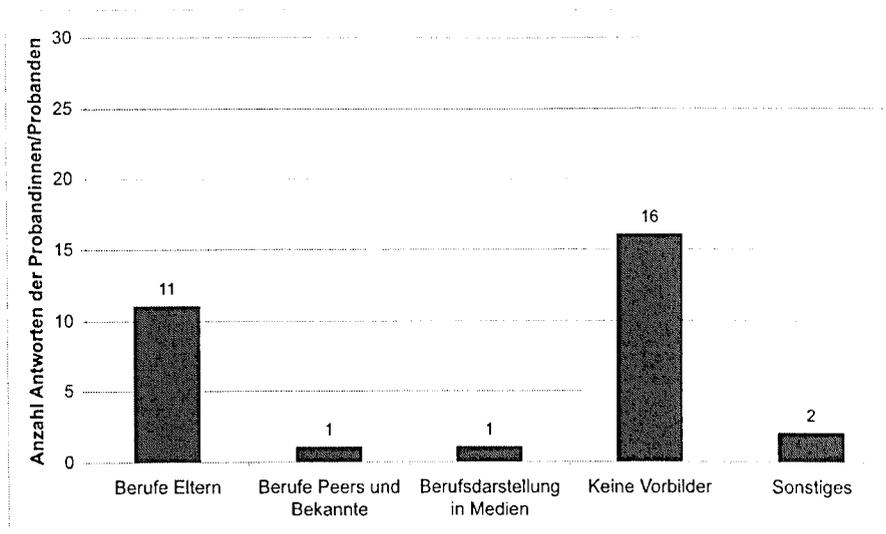


Abb. 40: Berufswahlvorbilder der befragten integrativen Lehrlinge

Quelle: Eigene Tabelle.

Über die Hälfte der befragten integrativen Lehrlinge geben an, keine dezidierten Vorbilder für die Berufswahlentscheidung gehabt zu haben. Über ein Drittel der Befragten hat sich die Berufstätigkeit der Eltern als Vorbild für die Entscheidung über den eigenen Beruf genommen.

Unter „Sonstiges“ wurden in Form von Einzelaussagen Beispiele für Berufswahlvorbilder angegeben, welche sich nicht eindeutig in die vorgegebenen Antwortkategorien einordnen ließen:

„Herr XY., Konditorin in Gamlitz, Lehrerin, Berufsausübende“ (Lehrling4 (w), Zeile 162).

Ein anderer Lehrling wollte in erster Linie irgendeinen Lehrberuf haben. Ihr ursprünglicher Wunschberuf war im Feld der sozialen Berufe angesiedelt. Der derzeitige Lehrberuf ist eher als Überbrückung bzw. Hilfsberuf zu sehen (vgl. Lehrling2 (w), Zeile 163).

12.5.2.2 Faktoren der Lehrbetriebswahl

Die folgende Abb. 41 gibt Auskunft über die Faktoren, welche die Betriebswahl der befragten integrativen Lehrlinge, hinsichtlich ihrer derzeitigen Lehrstelle, beeinflusst haben:

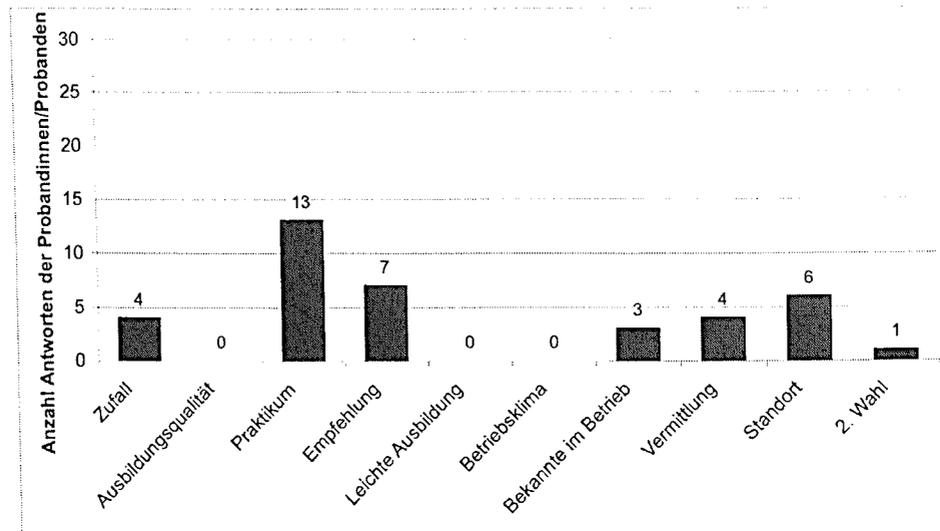


Abb. 41: Faktoren zur Betriebswahl der befragten integrativen Lehrlinge

Quelle: Eigene Abbildung.

Bei der Betriebswahl spielen bei den befragten integrativen Lehrlingen die Erfahrungen aus den in den Betrieben absolvierten Schnupperpraktika die größte Rolle zur Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsbetrieb.

An zweiter Stelle zur Entscheidung für einen bestimmten Lehrbetrieb stehen mit knapp einem Viertel die Empfehlungen aus dem Verwandten-, Bekannten- und Peerkreis, dicht gefolgt vom Kriterium des Betriebsstandortes (ein Fünftel aller Nennungen). Aufgrund der eingeschränkten Mobilität von Jugendlichen unter dem 18. Lebensjahr – sie haben noch keinen PKW-Führerschein und sind deshalb auf Moped, Fahrrad, öffentliche Verkehrsmittel oder „Taxidienste“ der Eltern angewiesen – soll der Lehrbetrieb möglichst nahe beim Wohnort liegen und für den Lehrling, im Rahmen ihrer/seiner mobilen Möglichkeiten, leicht erreichbar sein.

Wie bereits in Kap. 5.3, S. 46ff., näher erläutert, stehen laut Stratmann et al. (1999) Berufs- und Betriebswahl bei den Lehrlingen in einem engen Zusammenhang. Die meisten Lehrstellenbewerber/innen haben bereits einen bestimmten Ausbildungsbetrieb im Blick. Ausschlaggebend für die Wahl eines Lehrbetriebes ist dessen Nähe zum Wohnort des Lehrlings, aber auch der Wunsch nach einer qualitativ guten Berufsausbildung (vgl. Stratmann et al. 1999, S. 248ff.)

In Bezug auf den Einfluss des Betriebsstandortes für die Wahl des Lehrbetriebes kann eine Übereinstimmung zwischen den Rückmeldungen der befragten integrativen Lehrlinge und Stratmanns (1999) Erörterungen festgestellt werden. Die Ausbildungsqualität spielt in der Stichprobe der befragten integrativen Lehrlinge jedoch, im Gegensatz zu den Angaben bei Stratmann (1999), eine untergeordnete Rolle für die Entscheidung hinsichtlich der Wahl eines Ausbildungsbetriebes. Eine mögliche diesbezügliche Erklärung findet sich eventuell darin, dass sich Stratmann (1999) für seine Darstellungen auf reguläre Lehrlinge bezieht, und davon ausgegangen werden kann, dass diese, im Gegensatz zu benachteiligten jugendlichen Berufseinsteigerinnen/Berufseinsteigern, aufgrund nicht vorhandener persönlicher Vermittlungshindernisse, mehrere Wahlmöglichkeiten hinsichtlich potentieller Ausbildungsbetriebe haben. So können auch mehrere Kriterien, außer dem Betriebsstandort, für die Entscheidung berücksichtigt werden.

Explizit festzuhalten ist, dass auch die befragten integrativen Lehrlinge ihre Entscheidung für einen Lehrbetrieb nicht nur vom Betriebsstandort abhängig machen. An erster Stelle der Entscheidungskriterien für einen Lehrbetrieb stehen bei den befragten integrativen Lehrlingen die aus dem Schnupperpraktikum gewonnenen Eindrücke. Damit treffen die befragten integrativen Lehrlinge ihre Entscheidung zur Betriebswahl auf Basis von sehr praxisorientierten Kriterien.

Folgende Einzelaussagen der befragten integrativen Lehrlinge sollen das Bild zur Betriebswahl abrunden:

„[...] Schnupperpraktikum – auch in anderen Betrieben geschnuppert, aber gewählter Betrieb war am besten“ (Lehrling26 (m), Zeile 215).

„Der Lehrbetrieb war der erste, der gesagt hat: Wir nehmen dich als Lehrling [...]“ (Lehrling30 (m), Zeile 217).

„Tätigkeit bei Oma, ein Malerunternehmen hat dort gearbeitet und bei Oma einen guten Eindruck hinterlassen. Dann dort beworben“ (Lehrling9 (w), Zeile 201)

„Ein Bekannter hat beim Friseur ein Schild gesehen, dann angerufen“ (Lehrling22 (m), Zeile 212).

„Eltern, Freunde sind befreundet mit Chef, haben dort schon gearbeitet, war der Schnellste, der zugesagt hat“ (Lehrling14 (m), Zeile 205).

„Froh etwas gefunden zu haben. Auf gut Glück losgefahren und die Gegend abgeklappert“ (Lehrling2 (w), Zeile 195)

„Zufällig im Gespräch von Fremden aufgeschnappt, dass ein Lehrling gesucht wird (Krankenhaus) – Vorstellung“ (Lehrling17 (m), Zeile 208).

12.5.3 Wahrnehmungen zum Lehrstellen- bzw. Lehrlingsmangel

12.5.3.1 Betriebliche Situation bei der Lehrlingssuche

Laut der folgenden Abb. 42 ist es für einen Großteil der befragten Unternehmer/innen (über vier Fünftel der Befragten) sehr bis eher schwierig, geeignete Lehrlinge für ihren Betrieb zu finden. Nur knapp ein Fünftel der Befragten ist der Meinung, problemlos geeignete Lehrlinge einstellen zu können:

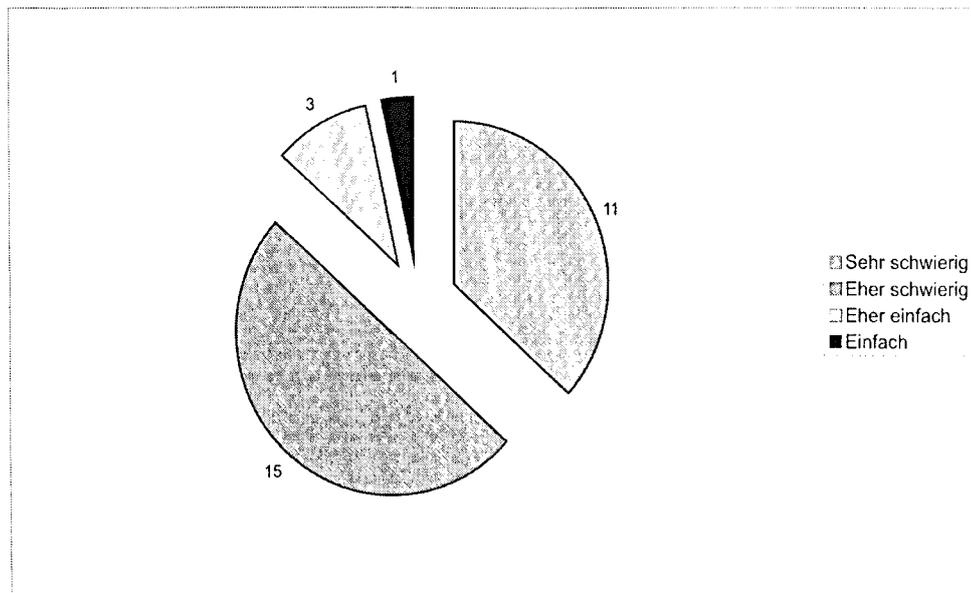


Abb. 42: Schwierigkeit geeignete Lehrlinge zu finden

Quelle: Eigene Abbildung.

Gut vier Fünftel der befragten Unternehmer/innen klagen über einen Mangel an geeigneten Lehrlingen/Lehranfängerinnen/Lehranfängern.

Auch die Analysen des Arbeitsmarktservices Österreich (2007) belegen, dass trotz eines Überschusses an Lehrstellensuchenden nicht jede offene Lehrstelle besetzt werden kann (vgl. AMS 2007, S. 51). Dies ist einerseits laut Schneeberger/Petanovitsch (2004) ein branchenspezifisches Problem (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 6).

Es lassen sich aber andererseits auch Zusammenhänge mit zunehmenden Vermittlungshindernissen, aufgrund mangelnder schulischer Grundfertigkeiten und/oder Mängel in der persönlichen Einstellung von Lehrstellenbewerberinnen/bewerbern, feststellen (vgl. ebd., S. 37).

12.5.3.2 Wahrnehmung der Situation am Lehrstellenbewerber/innen-Markt aus betrieblicher Sicht

In der folgenden Abb. 43 wird näher auf die Wahrnehmung der Situation am Lehranwärter/innen-Markt aus Sicht der befragten Betriebe eingegangen.

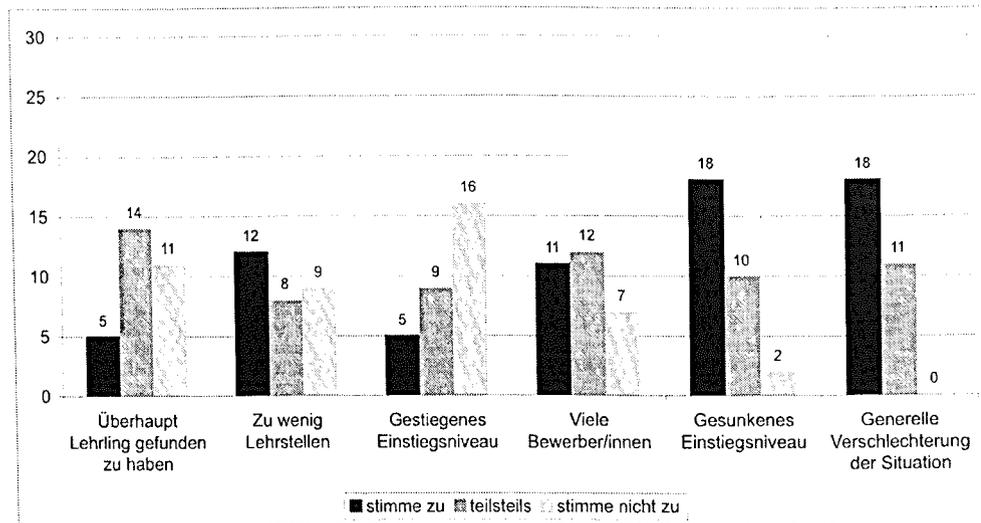


Abb. 43: Verfügbarkeit von Lehrstellenbewerberinnen/bewerbern aus Sicht der befragten Unternehmen

Quelle: Eigene Abbildung.

In Bezug auf die Verfügbarkeit von Lehrstellenbewerberinnen/bewerbern ist gut ein Drittel der befragten Unternehmer/innen eindeutig der Ansicht, dass sich die Möglichkeit, geeignete Lehrlinge zu finden, heute insgesamt schwieriger erweist als noch vor wenigen Jahren. Ebenfalls rund ein Drittel der befragten Lehrberechtigten nimmt bei den Lehrstellenbewerberinnen/bewerbern insgesamt eine eindeutige Verschlechterung der vorhandenen schulischen Grundfertigkeiten wahr. Einige Unternehmer/innen vertreten dazu die Meinung, dass die schulisch erfolgreichen Jugendlichen sich eher für eine weiterführende Schule oder die Ausbildung in einem Großbetrieb entscheiden würden, als für eine Lehrausbildung in einem Klein- oder Mittelbetrieb. Dies führt aus Sicht der befragten Unternehmer/innen zu einer Abwertung der Lehre. Dazu die Unternehmer/innen im Zitat:

„Früher begannen mehr eine Lehre, heute gehen viele weiter in die Schule“ (Unternehmerin5, Zeile 125).

„Das schulische Niveau ist stark gesunken, Lehre wird dadurch abgewertet, Lehre sollte auch mit Matura enden, dann gäbe es keinen Facharbeitermangel“ (Unternehmer22, Zeile 117).

„Lehrlinge mit guten schulischen Leistungen holen sich die großen Firmen [...]“ (Unternehmer15, Zeile 119).

Schneeberger/Petanovitsch (2004) (siehe Kap. 6.2.2, S. 66ff.) bestätigen diese Wahrnehmungen der befragten Arbeitgeber/innen in Bezug auf das schulische Einstiegsniveau der jugendlichen Berufseinsteiger/innen: Insbesondere schulisch leistungsstarke Jugendliche ziehen der Lehrausbildung eine weiterführende Schulbildung vor. Übrig bleiben jene (benachteiligten) Jugendlichen, deren mangelnde schulische Grundbildung in vielen Fällen die Bewältigung der berufsspezifischen Lernanforderungen massiv erschwert (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 11ff.).

Demgegenüber gibt es unter den befragten Betrieben auch eine andere Wahrnehmung zur Verfügbarkeit von Lehrstellenbewerberinnen/bewerbern. Immerhin gut ein Drittel der befragten Lehrfrauen/herren kann bei der Lehrlingsauswahl aus vielen Lehrstellenbewerberinnen/bewerbern wählen. Rund ein Drittel der befragten Arbeitgeber/innen ist auch der Meinung, dass es nicht zuwenig Lehrlinge, sondern zu wenig Lehrstellen gibt. Ein Sechstel der befragten Lehrberechtigten nimmt sogar, entgegen der beforschten Trends (Schneeberger/Petanovitsch 2004), einen Anstieg des schulischen Einstiegsniveaus von Lehrlingen wahr.

Ebenso viele Unternehmer/innen sind jedoch froh, einen Lehrlinge gefunden zu haben.

Für die Erklärung dieser teilweise sehr widersprüchlichen Wahrnehmungen der Lehrfrauen/herren zur Verfügbarkeit von Lehrstellenanwärterinnen/anwärtern wird auf Kap. 6.2.2, S. 66ff., zurückgegriffen. Hier ist laut einer Studie von Schneeberger/Petanovitsch (2004) von einem qualitativen Lehrlingsmangel auszugehen. Dies bedeutet, dass der Lehrlingsmangel vor allem ein berufsspartenabhängiges Problem ist. Besonders betroffen sind davon Betriebe mit technisch-gewerblichen Berufsbildern (vgl. Schneeberger/Petanovitsch 2004, S. 19).

Auch das AMS Österreich (2007) bestätigt, dass trotz eines Überschusses an Lehrstellensuchenden nicht jede gemeldete offene Lehrstelle besetzt werden kann (vgl. AMS 2007, S. 51).

13. Zusammenfassung der interpretierten Ergebnisse

13.1 Berufsausbildungsassistenz als arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmäßnahme

Forschungsfrage:

Welche Eindrücke verbinden die befragten integrativen Lehrlinge, deren Arbeitgeber/innen sowie die Berufsausbildungsassistentinnen mit der Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz als arbeitsmarktpolitische Unterstützungsmäßnahme?

13.1.1 Assoziationen der befragten integrativen Lehrlinge zur Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz

Beinahe alle befragten integrativen Lehrlinge nehmen die Berufsausbildungsassistenz als Unterstützung im Rahmen ihrer Berufsausbildung wahr. Dies deckt sich mit der Wahrnehmung der Berufsausbildungsassistentinnen.

Trotz der unterstützenden Wahrnehmung der Berufsausbildungsassistenz assoziiert die Hälfte der befragten integrativen Lehrlinge auch Kontrolle, etwa ein Drittel fühlt sich durch die Begleitung der Berufsausbildungsassistenz zumindest teilweise eingeschränkt, ein Zehntel erlebt im Zusammenhang mit der Berufsausbildungsassistenz Zwang. Diesbezüglich schätzen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen die Assoziationen der begleiteten integrativen Lehrlinge günstiger ein, und glauben nicht, dass Zwang oder Einschränkung durch die Berufsausbildungsassistenz ein Thema für die begleiteten Lehrlinge ist. Sie gehen jedoch davon aus, manchmal von den begleiteten integrativen Auszubildenden als lästig empfunden zu werden.

13.1.2 Beitrag der Berufsausbildungsassistenz zu einer erfolgreichen Berufsausbildung aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, Arbeitgeber/innen sowie Berufsausbildungsassistentinnen

Als grundlegende Voraussetzungen für die Absolvierung einer erfolgreichen Berufsausbildung schreiben sowohl die befragten integrativen Lehrlinge als auch ihre Lehrberechtigten der guten Beziehung zwischen Lehrling und Vorgesetztem eine große Bedeutung zu. Dies beinhaltet auch, dass Probleme offen angesprochen werden und der Lehrling ehrliche Anerkennung für seine Leistungen erhält.

Einen wesentlichen Beitrag dazu leistet die Berufsausbildungsassistenz durch die Entwicklung einer guten Arbeitshaltung beim jeweiligen integrativen Lehrling. Hier spielt auch die Sensibilisierung von sowie Vermittlung zwischen Betrieb, Eltern und Lehrling eine große Rolle, damit unrealistische Erwartungen oder Sichtweisen an die Realität herangeführt und aufgeklärt werden können.

Die Vorbereitung auf und Unterstützung während der Berufsschule schätzen die befragten Lehrerinnen/Lehrer, im Gegensatz zu den befragten integrativen Lehrlingen, als weniger wichtig für eine erfolgreiche Lehre ein. Dieser Wahrnehmungsunterschied kann damit erklärt werden, dass das Thema Berufsschule aus Sicht der Arbeitgeber/innen im eigenen Verantwortungsbereich der Lehrlinge, und nicht im betrieblichen Ausbildungskontext, verortet ist.

Die befragten integrativen Lehrlinge sehen die Vorbereitung auf und Unterstützung während der Berufsschule jedoch als wichtigsten Beitrag der Berufsausbildungsassistenz für eine erfolgreiche Berufsausbildung. Trotz der für sie geringeren Bedeutung der Begleitung rund um den Berufsschulbesuch nehmen auch die meisten Betriebe einen wesentlichen Beitrag der Berufsausbildungsassistenz für die integrativen Lehrlinge zur Bewältigung der Berufsschule wahr.

Aus Perspektive der befragten Berufsausbildungsassistentinnen gehören zu den Grundvoraussetzungen für eine erfolgreiche Lehre, neben der bereits erwähnten guten Kommunikations- und Beziehungsbasis, auch eine entsprechende Arbeits-

haltung und subjektive Zielsetzung des jeweiligen Lehrlings sowie stabile Verhältnisse im gesamten Lebensumfeld der/des Auszubildenden.

Die befragten Professionistinnen gehen davon aus, zu allen relevanten Faktoren für eine erfolgreiche Berufsausbildung, einen unterstützenden Beitrag leisten zu können. Sie sehen sich zuständig für Kontrolle, Unterstützung und Motivation der begleiteten integrativen Lehrlinge.

Ziel der befragten Berufsausbildungsassistentinnen ist es, die integrativen Lehrlinge in die Selbstständigkeit zu begleiten.

Am geringsten schätzen die befragten integrativen Lehrlinge und Arbeitgeber/innen die Beitragsmöglichkeit der Berufsausbildungsassistenz zu einer guten Arbeitsbeziehung zwischen integrativen Lehrlingen und ihren Arbeitskolleginnen/kollegen ein. Aus ihrer Sicht liegt die Schaffung bzw. Erhaltung eines guten Teamklimas vor allem im Eigenverantwortungsbereich der direkt Betroffenen.

13.1.3 In Anspruch genommene Leistungen und deren Bewertung aus Perspektive der befragten integrativen Lehrlinge, Lehrberechtigten und Berufsausbildungsassistentinnen

Sowohl die befragten integrativen Lehrlinge als auch die Arbeitgeber/innen greifen auf das gesamte Leistungsportfolio der Berufsausbildungsassistenz zu, wobei sich unterschiedliche Wahrnehmungen, in Bezug auf die am häufigsten in Anspruch genommenen Leistungsarten, zwischen den drei befragten Gruppen feststellen lassen.

Die befragten Lehrlinge geben als meistkonsumierte Leistungen die Beratung zum Berufschulbesuch und den regelmäßigen Kontakt mit der Berufsausbildungsassistenz an.

Aus Sicht der befragten Arbeitgeber/innen wird die Unterstützung der Berufsausbildungsassistenz zur Abwicklung der Fördergebarungen am stärksten wahrgenommen.

Ergänzend zu den bereits genannten Leistungsarten, kommen nach Wahrnehmung der befragten Berufsausbildungsassistentinnen, die Leistungen Unterstützung für die Lehrabschlussprüfung, Lehrzielkontrolle sowie Schnittstellenfunktion zu anderen Helfer/innen-Systemen, hinzu.

Beratungsleistungen hinsichtlich Mentoring sowie der Erstellung von integrativen Lehrverträgen werden nur von den Lehrberechtigten in Anspruch genommen. Zum Thema Mentoring erfolgt aus Sicht der Berufsausbildungsassistentinnen jedoch wenig Beratungsaktivität, da hier wenig betriebliches Interesse, bzw. wenn, nur in Verbindung mit einer finanziellen Entschädigung, vorhanden ist.

Kontakte mit den Erziehungsberechtigten vollziehen sich nach Wahrnehmung der Berufsausbildungsassistentinnen nach der Einstiegsphase vornehmlich im Kontext der direkten, und weniger der betrieblichen, Begleitung des jeweiligen integrativen Lehrlings.

Hinsichtlich der Erreichbarkeit der Berufsausbildungsassistenz geben sowohl die befragten integrativen Lehrlinge als auch ihre Arbeitgeber/innen beinahe vollzählig an, dass diese im Bedarfsfall jederzeit gegeben ist.

Bezüglich der Bewertung der in Anspruch genommenen Leistungen der Berufsausbildungsassistenz durch die befragten integrativen Lehrlinge und Lehrberechtigten ist festzuhalten, dass sich die Einzelnoten im Bereich zwischen Sehr gut und Gut, nach Schulnotensystem, bewegen. Tendenziell bewerten die Arbeitgeber/innen die in Anspruch genommenen Einzelleistungen der Berufsausbildungsassistenz besser als die integrativen Lehrlinge.

Dies findet auch im jeweiligen Gesamtzufriedenheitswert seinen Niederschlag: Die befragten integrativen Lehrlinge bewerten die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz mit einer Note von 1,6 (nach Schulnotensystem). Die befragten Arbeitgeber/innen vergeben eine Note von 1,1.

13.1.4 Nachhaltigkeit der Berufsausbildungsassistenz

Aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen lassen sich Nachhaltigkeitseffekte der Begleitung von integrativen Lehrlingen und Lehrberechtigten durch die Berufsausbildungsassistenz vor allem hinsichtlich dreier Bereiche feststellen:

- Förderung der Partizipation der begleiteten integrativen Lehrlinge am allgemeinen Arbeitsmarkt
- Öffnung des Zugangs zu Lehrstellen für benachteiligte Jugendliche
- Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an die begleiteten integrativen Lehrlinge

Diese Wahrnehmung deckt sich größtenteils auch mit der Sichtweise der befragten integrativen Lehrlinge und Arbeitgeber/innen. Auf wesentliche Details soll im Folgenden Bezug genommen werden:

13.1.4.1 Partizipation am Arbeitsmarkt

Hinsichtlich der Förderung von Partizipation am Arbeitsmarkt, wird am von den befragten integrativen Lehrlingen und ihren Lehrberechtigten am häufigsten ein Nachhaltigkeitseffekt in Bezug auf Unterstützung und Weiterbeschäftigung angeführt. Betriebe und Lehrlinge sehen die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz als wichtigen Beitrag für beide Seiten zur Sicherung des Lehrverhältnisses. Rund Dreiviertel der befragten integrativen Lehrlinge und Arbeitgeber können sich eine Weiterbeschäftigung im Betrieb nach Ausbildungsende vorstellen.

Übereinstimmend nehmen die beiden befragten Gruppen auch die Relevanz der Berufsausbildungsassistenz für die Aufrechterhaltung des Lehrverhältnisses wahr. Rund jeweils ein Viertel aus beiden Befragungsgruppen geht von einem nachhaltigen Einfluss der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz zur Sicherung von bestehenden Ausbildungsverhältnissen aus. Wenn Arbeitge-

ber/innen jedoch permanent mit der Leistung oder dem Verhalten eines Lehrlings nicht zufrieden sind, dann ändern weder Förderungen noch die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz etwas an der Entscheidung, sich vom jeweiligen Lehrling trennen zu wollen.

Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen halten fest, dass die integrativen Lehrlinge meist sehr gute Arbeiter/innen sind, deren Stärken vor allem im praktischen Bereich liegen.

Kritisch stehen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen den Partizipationschancen nach Ausbildungsende der Teilqualifizierungslehrlinge gegenüber. Die Teilqualifizierungslehrlinge erwerben eher wenig breites Grundlagenwissen, sondern mehr spezifische Detailfertigkeiten. Dies stellt kein Problem dar, sofern die Teilqualifizierungslehrlinge nach Ende der Ausbildung vom Ausbildungsbetrieb übernommen werden. Diese spezialisierte Ausbildungsform vermindert jedoch die Einsatzmöglichkeiten bei anderen Betrieben, wenn teilqualifizierte Lehrlinge nach Ausbildungsende nicht im Lehrbetrieb verbleiben können.

13.1.4.2 Öffnung des Lehrstellenzuges für benachteiligte Jugendliche

Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen nehmen ihren Einfluss auf den Zugang zur Lehrstellen für benachteiligte Jugendliche als eher gering wahr. Sie sehen die Verantwortung bei anderen Helfer/innen-Systemen, wie zum Beispiel der Arbeitsassistenz. Allerdings beeinflusste bei rund einem Drittel der befragten Arbeitgeber/innen und integrativen Lehrlinge, das Wissen über die Möglichkeit der Inanspruchnahme der Integrativen Berufsausbildung, die Entscheidung zur Aufnahme der/des betreffenden Jugendlichen positiv. Es kann somit von einem nachhaltigen Einfluss der Berufsausbildungsassistenz auf das Zustandekommen von Lehrverhältnissen ausgegangen werden.

Hinsichtlich der Einstellung von integrativen Lehrlingen nur mit finanzieller Förderung, aber ohne die Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz, ergibt sich ein

cher inhomogenes Bild: Etwas mehr als die Hälfte (16 Personen) der befragten Arbeitgeber/innen sind der Ansicht, dass sie unter diesen Umständen keinen integrativen Lehrling einstellen würden. Etwas weniger als die Hälfte (13 Personen) würden integrative Lehrlinge auch ohne Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz, nur mit finanzieller Förderung, einstellen.

Aus Perspektive der befragten Berufsausbildungsassistentinnen, stellt die finanzielle betriebliche Förderung einen deutlichen Anreiz für die Betriebe, zur Einstellung integrativer Lehrlinge, dar.

In Bezug auf die Neuaufnahme weiterer integrativer Lehrlinge, spielen die persönlichen Erfahrungen der Arbeitgeber/innen mit der Integrativen Berufsausbildung bzw. der Berufsausbildungsassistentin eine große Rolle. Wenn die Kooperation mit der Berufsausbildungsassistenz gut funktioniert hat, dann sind Betriebe meist zur Aufnahme neuer integrativer Lehrlinge bereit. Sie möchten dann auch weiterhin mit der bereits bekannten Berufsausbildungsassistentin zusammenarbeiten.

Die befragten Lehrberechtigten würden die Berufsausbildungsassistenz, als sinnvolle Unterstützungsmaßnahme für benachteiligte Jugendliche und für deren Arbeitgeber/innen, beinahe vollständig an andere Betriebe weiterempfehlen.

Somit kann festgehalten werden, dass sich, aufgrund der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz sowie der betrieblichen finanziellen Förderung, der Zugang zu Lehrstellen für benachteiligte Jugendliche öffnet, welchen dieser ansonsten durch das Vorhandensein verschiedener persönlicher Vermittlungshindernisse verwehrt wäre. Auf der einen Seite erhalten die integrativen Lehrlinge durch die Begleitung der Berufsausbildungsassistenz die Möglichkeit, persönliche Benachteiligungen, wie Grundbildungs-, Erziehungs- oder Entwicklungsdefizite, auszugleichen. Auf der anderen Seite öffnet sich, in Zeiten eines Fachkräftemangels, durch die Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz, für die Betriebe ein neuer Pool potentieller, zukünftiger Facharbeiter/innen.

13.1.4.3 Vermittlung von Schlüsselkompetenzen an die begleiteten integrativen Lehrlinge

Etwa die Hälfte der befragten integrativen Lehrlinge und Lehrberechtigten sind der Meinung, dass die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz, wesentlich zu ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung bzw. zu einem Zuwachs an sozialer Kompetenz beiträgt. Auf Seiten der Arbeitgeber/innen ist dieses Bild jedoch inhomogen, da die andere Hälfte der Befragten explizit keine derartigen persönlichen Kompetenzerweiterungen feststellen kann.

Gut drei Viertel der befragten integrativen Lehrlinge geben an, dass ihnen die Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz langfristig Sicherheit und Stabilität vermittelt.

Ein wesentliches Ziel der befragten Berufsausbildungsassistentinnen liegt neben der Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in der kooperativen Entwicklung von Lebensperspektiven für die begleiteten integrativen Lehrlinge.

13.2 Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen der Berufsausbildungsassistenz aus Perspektive der befragten Berufsausbildungsassistentinnen

Forschungsfrage:

Wie erleben die befragten Berufsausbildungsassistentinnen die strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit?

Allgemein stehen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen den strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit eher skeptisch gegenüber.

Hauptkritikpunkte in Bezug auf die Kooperation mit Behörden stellen aus Sicht der befragten Berufsausbildungsassistentinnen die langsame Arbeitsgeschwindigkeit und teilweise Intransparenz von Entscheidungen dar.

Die Zusammenarbeit mit den Berufsschulen nehmen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen nach anfänglichen Anlaufschwierigkeiten als sehr angenehm und kooperativ wahr.

Auch die Kooperation mit dem Fördergeber Bundessozialamt sehen die befragten Professionistinnen als zumeist unkompliziert.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen für den Bereich der Integrativen Berufsausbildung und Berufsausbildungsassistenz nehmen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen als noch sehr schwammig wahr. Es gibt derzeit keinen einheitlichen, für alle Berufsgruppen gleichen Rahmen hinsichtlich Arbeits- und Schulrecht. Dies wäre jedoch aus Sicht der Berufsausbildungsassistentinnen im Sinne transparenter und harmonisierter Regelungen anzustreben.

Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen wünschen sich einen disziplinierten Handlungsspielraum gegenüber den begleiteten Lehrlingen, um die pädagogische Wirksamkeit der Maßnahme zu erhöhen. Sinnvoll wäre aus ihrer Sicht eine Abbruchmöglichkeit von integrativen Lehrverhältnissen, wenn sich herausstellt, dass bei einzelnen integrativen Lehrlingen kein ernsthaftes Interesse und kein Kooperationswille vorhanden ist. Diese Plätze könnten dann an andere benachteiligte Jugendliche weitervergeben werden, welche diese Chance wahrnehmen wollen.

Als Berufsgruppen fühlen sich die befragten Berufsausbildungsassistentinnen von keinem starken Partner unterstützt oder vertreten. Unzufriedenheit lässt sich mit dem bundesweit uneinheitlichen Gehaltsschema der Berufsausbildungsassistenz feststellen. Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen würden sich hier eine klare Unterstützung durch den Fördergeber wünschen.

Hinsichtlich der Rahmenbedingungen seitens des Trägers lässt sich bei den befragten Berufsausbildungsassistentinnen teilweise Zufriedenheit und teilweise Skepsis feststellen. Mit den flexiblen Arbeitszeiten, der guten infrastrukturellen Ausstattung der Büroräumlichkeiten sowie der Möglichkeit zur Inanspruchnahme von Supervision und Intervention, sind die Befragten zufrieden.

Weniger zufriedenstellend erleben die befragten Berufsausbildungsassistentinnen die Möglichkeiten der Weiterbildung. Fortbildungen werden finanziell und zeitlich durch den Träger unterstützt, jedoch gilt dies nicht für Aus- und Weiterbildungen.

Die größten persönlichen Herausforderungen ihres Berufsbildes liegen für die befragten Berufsausbildungsassistentinnen im Bereich der persönlichen Anforderungen, wie Abgrenzungsfähigkeit oder dem Umgang mit Flexibilität, Mobilität und Diskontinuität.

Flexibilität erleben die befragten Professionistinnen als Grundanforderung in allen Arbeitskontexten der Berufsausbildungsassistenz, sei es in Bezug auf ständig wechselnde Kommunikationspartner/innen, Problemstellungen, soziale Milieus, Kooperationspartner/innen, etc.

Die Berufsausbildungsassistenz ist dem Bereich der mobilen Dienstleistungen zuzuzählen, da die Begleitungstätigkeit vielfach vor Ort bei den integrativen Lehrlingen erfolgt. Daher sind die befragten Berufsausbildungsassistentinnen auch ständig mit der Anforderung der Mobilität konfrontiert. Sehr anstrengend und ermüdend erleben sie die langen An- und Rückfahrtsstrecken, da diese im Sinne von Zeiteffizienz für Telefonate mit anderen Kooperationspartnerinnen/partnern genutzt werden.

Als Herausforderung sehen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen die Diskontinuität der Arbeitsprozesse, welche durch die flexible Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der verschiedenen begleiteten Lehrlinge entsteht. Dadurch lassen sich kaum gleichmäßige Arbeitsroutinen oder Zeiteinteilungen entwickeln. Weiters führt dies auch zu unregelmäßigen Kontaktfrequenzen mit den direkten Kolleginnen, was den informellen Informationsfluss und intervisio-nären Austausch erschwert.

Besonders gefordert sehen sich die befragten Berufsausbildungsassistentinnen hinsichtlich der Gestaltung eines professionellen Nähe-Distanz-Verhältnisses zu den begleiteten integrativen Lehrlingen, Arbeitgeberinnen/gebern und anderen Kooperationspartnerinnen/partnern. Sie sehen sich oft in die Rolle der „Allzuständigkeit“ gedrängt und erhalten Vorwürfe zu Gegebenheiten, welche nicht in

ihrem Einflussbereich liegen. Schwierig ist für die Befragten auch die innerliche Abgrenzung bei Lehrabbrüchen, nachdem alle Unterstützungsmöglichkeiten angeboten und angewandt worden sind, damit sich das Scheitern des Lehrlings nicht zum eigenen Scheitern wandelt. Andererseits muss darauf geachtet werden, dass sich die persönliche Abgrenzung und Distanzierung nicht hemmend auf die Beziehungs- und Arbeitsebene mit den begleiteten integrativen Lehrlingen auswirkt. Diese ständige Bewegung zwischen Nähe und Distanz erleben die befragten Berufsausbildungsassistentinnen als sehr anstrengend.

13.3 Verbesserungsvorschläge zur Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz

Forschungsfrage:

Welche Verbesserungsvorschläge zur Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz gibt es aus Sicht der befragten integrativen Lehrlinge, ihrer Arbeitgeber/innen sowie der Berufsausbildungsassistentinnen?

Verbesserungsvorschläge gibt es hinsichtlich folgender Bereiche:

- Schnittstellen der Berufsausbildungsassistenz
- Begleitung von integrativen Lehrlingen und Betrieben
- Rahmenbedingungen
- Lobby

13.3.1 Schnittstellen der Berufsausbildungsassistenz

Im Zusammenhang mit der Ausbildung von integrativen Lehrlingen wünscht sich ein/e Arbeitgeber/in die Möglichkeit, dass im Anlassfall die integrativen Lehrlinge während der Lehrausbildung außerhalb vom Elternhaus untergebracht werden können, um damit dem negativen Einfluss durch die privaten Gegebenheiten entgegenwirken zu können.

Sinnvoll findet es ein/e Lehrberechtigte/r auch, dass potentiell betroffene Familien bzw. generell sozial schlechter gestellte Familien bereits frühzeitig und genau über die Möglichkeit der integrativen Berufsausbildung informiert werden.

Hinsichtlich der Kooperation mit den Berufsschulen und Behörden wünschen sich die befragten Berufsausbildungsassistentinnen einen eindeutigen und für alle Berufs- und Wirtschaftssparten einheitlichen gesetzlichen Rahmen.

Konkrete Änderungsanregungen betreffen die Harmonisierung des Schulrechtes der Landwirtschaftskammern mit jenem der Wirtschaftskammern zugunsten der Lehrlinge. Ein diesbezüglicher Änderungswunsch bezieht sich auf den Umstieg von Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit auf Teilqualifizierung. Dies sollte auch im letzten Lehrjahr, wie es im landwirtschaftlichen Berufsbereich gehandhabt wird, vor Ablegung der Lehrabschlussprüfung für alle integrativen Lehrlinge möglich sein.

13.3.2 Begleitung von Lehrlingen und Betrieben

Die befragten integrativen Lehrlinge und Lehrberechtigten wünschen sich mehr Mitsprachemöglichkeit bei der Begleitung der integrativen Lehrlinge bzw. mehr Einblick in die Förderaktivitäten der Berufsausbildungsassistenz abseits vom Betrieb. Von mehreren Seiten wird festgehalten, dass es keine ausführlichen, detaillierten Informationsunterlagen über die Integrative Berufsausbildung und Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz, mit Statistiken und nachvollziehbaren Daten, gibt.

Ein Lehrberechtigter möchte gerne, dass er in seiner Arbeit mit dem integrativen Lehrling, durch Unterlagen über Lernaufgaben, -ziele und -pläne von der Berufsausbildungsassistenz unterstützt wird. Die regelmäßigen Rückfragen der Berufsausbildungsassistenz zum Verlauf der Lehrausbildung empfinden manche Arbeitgeber/innen als unnötig. Teilweise besteht bei den Lehrberechtigten der Wunsch, dass die Berufsausbildungsassistentinnen den Lehrlingen gegenüber

strenger auftreten sollen. Manche Arbeitgeber/innen wünschen sich, dass die Berufsausbildungsassistenz konkret an der Entwicklung des Wertesystems der begleiteten integrativen Lehrlinge arbeitet und bei den Jugendlichen die Entstehung eines Kosten-, Verantwortungs- und Selbstbewusstseins gezielt fördert.

Ein befragter integrativer Lehrling äußert den Wunsch nach einer stärkeren Einbeziehung ihrer/seiner Person bei Gesprächen zwischen Berufsausbildungsassistenz und Arbeitgeber/in sowie Erziehungsberechtigten. Ein anderer hätte gerne mehr Unterstützung bei der Lehrabschlussprüfung.

Hinsichtlich der Wirksamkeit der Berufsausbildungsassistenz nehmen die befragten integrativen Lehrlinge einen unterstützenden und sicherheitsgebenden Effekt vor allem in Bezug auf die Berufsschule und weniger für die betriebliche Ausbildung wahr. In manchen Fällen kann, trotz Gesprächen mit der Berufsausbildungsassistenz, keine dauerhafte Lösung von Problemen im Betrieb erreicht werden.

Mehrfach wird seitens der Betriebe der Vorschlag eingebracht, dass bei der Einstellung von Berufsausbildungsassistenten darauf geachtet werden soll, dass diese auch über berufspraktische Qualifikationen und Erfahrungen verfügen.

13.3.3 Rahmenbedingungen

Seitens des Fördergebers wünschen sich die befragten Berufsausbildungsassistentinnen die Schaffung eines disziplinierten Handlungsspielraumes, in Bezug auf Abbruchmöglichkeiten der Begleitung von integrativen Lehrlingen durch die Berufsausbildungsassistenz. Dies betrifft auch die Möglichkeit der Einführung von Wartelisten für Anwärter/innen zur Integrativen Berufsausbildung, wenn die Betreuungsschlüssel bereits übererfüllt sind.

Im Sinne einer qualitativ hochwertigen und seriösen Beratung der Betriebe, ist für die befragten Berufsausbildungsassistentinnen eine unmittelbarere und direktere

Information über neu beschlossene Gesetze oder gesetzliche Änderungen im Zusammenhang mit der Integrativen Berufsausbildung, durch den Fördergeber wünschenswert.

Weiters besteht seitens der befragten Berufsausbildungsassistentinnen der Wunsch nach Anerkennung ihrer Leistung in Form einer Angleichung an die kollektivvertragliche Entgelteinstufung mit Stufe 8, wie dies bereits in allen anderen österreichischen Bundesländern der Fall ist. Auch sollte eine Rückverrechnung von Spesen möglich sein, welche sich durch die Begleitung der integrativen Lehrlinge ergeben, und wie es bereits für Mitarbeiter/innen in anderen Bereichen des Trägers gehandhabt wird.

Die befragten Berufsausbildungsassistentinnen wünschen sich mehr Transparenz und Einblick in Bezug auf die Kennzahlen der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz.

13.3.4 Lobby

Dringendster Wunsch der befragten Berufsausbildungsassistentinnen ist jener nach einer starken Interessensvertretung bzw. Lobby für das Berufsbild der Berufsausbildungsassistenz. Ziel ist es, dadurch mehr Einfluss bei der Durchsetzung von Ansprüchen der begleiteten integrativen Lehrlingen gegenüber verschiedenen behördlichen Kooperationspartner/innen oder bei der Harmonisierung der Rahmenbedingungen der Integrativen Berufsausbildung, wie zum Beispiel bei Gehaltsverhandlungen, zu erreichen.

13.4 Bedeutung von Arbeit für benachteiligte jugendliche Berufseinsteiger/innen

Forschungsfrage:

Welche Wahrnehmungen haben die befragten integrativen Lehrlinge, ihre Arbeitgeber/innen sowie Berufsausbildungsassistentinnen in Bezug auf die Bedeutung von Arbeit für benachteiligte jugendliche Berufseinsteiger/innen?

13.4.1 Assoziationen zur Bedeutung von Arbeit

Die befragten integrativen Lehrlinge assoziieren Arbeit mit allen vier Bedeutungsfunktionen von Arbeit nach Doose (2006). Am stärksten verbinden die befragten integrativen Lehrlinge Arbeit mit den Begriffen Selbstständigkeit, Zufriedenheit, Leistung, Freude sowie Verantwortung.

Die befragten Arbeitgeber/innen können aus ihrer Perspektive die Sichtweise der integrativen Lehrlinge bestätigen.

Einen anderen Blickwinkel bringen hingegen die befragten Berufsausbildungsassistentinnen ein. Nach ihrer Wahrnehmung assoziieren die begleiteten integrativen Lehrlinge mit Arbeit vor allem die materiell-sichernde und sozial-statuierende Funktion, aber auch negative Zuschreibungen, wie Belastung, Druck, Stress, Angst und Unzufriedenheit.

13.4.2 Motive der Berufs- und Betriebswahl

Über die Hälfte der befragten integrativen Lehrlinge geben an, sich an keinen dezidierten Vorbildern hinsichtlich ihrer Berufswahlentscheidung orientiert zu haben. Über ein Drittel der befragten integrativen Auszubildenden hat sich die elterliche Berufstätigkeit als Vorbild für die eigene Berufsentscheidung genommen.

Den größten Einfluss auf die Entscheidung für den gewählten Lehrbetrieb schreiben die befragten integrativen Lehrlinge den Erfahrungen aus dem jeweili-

gen Schnupperpraktikum zu. An zweiter Stelle rangieren Empfehlungen aus dem Verwandten-, Bekannten- und Peerkreis, dicht gefolgt vom Kriterium des Betriebsstandortes.

13.4.3 Wahrnehmungen zum Lehrstellen- bzw. Lehrlingsmangel

Unter den befragten Arbeitgeber/innen gibt es gegenläufige Wahrnehmungen hinsichtlich der Situation am Lehrstellenarbeitsmarkt.

Großteils (vier Fünftel) klagen die befragten Lehrberechtigten über einen Mangel an geeigneten Lehranfängerinnen/anfängern.

Gut ein Drittel der befragten Lehrberechtigten ist der Meinung, dass es sich heute, im Vergleich mit der Situation vor wenigen Jahren, als schwieriger erweist, geeignete Lehrlinge zu finden.

Ebenfalls rund ein Drittel der befragten Arbeitgeber/innen nimmt eine eindeutige Verschlechterung der schulischen Grundbildung bei den Lehrstellenbewerberinnen/bewerbern wahr. Schulisch erfolgreiche Jugendliche würden sich eher für den Besuch einer weiterführenden oder höherbildenden Schule entscheiden, wodurch die Lehre mehr und mehr abgewertet wird.

Demgegenüber vertritt rund ein Drittel der befragten Ausbildungsberechtigten die Ansicht, dass es zu wenige Lehrstellen gibt.

Ein Sechstel der Befragten bemerkt sogar einen Anstieg des schulischen Einstiegsniveaus von Lehrlingen.

Diese Wahrnehmungsunterschiede können durch das Phänomen eines qualitativen Lehrlingsmangels erklärt werden. Der Mangel an geeigneten Lehrlingen, stellt vor allem ein berufsspartenabhängiges Problem dar, welches insbesondere Betriebe aus technisch-gewerblichen Berufssparten trifft (vgl. Schneberger/Petanovitsch 2004, S. 19).

14. Fazit und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Arbeit in der Gesellschaft der Zweiten Moderne nichts von ihrer Bedeutung als sinn- und identitätsstiftendes sowie existenzsicherndes Element verloren hat. Im Zuge der derzeit vorherrschenden neoliberalistischen Strömung verstärkt sich die Bedeutung von Arbeit als eine zentrale Position im individuellen Lebenslauf: Einerseits ist sie existenzsichernde Grundvoraussetzung zur Partizipation am neoliberalistischen Gesellschaftskonstrukt, andererseits verengen sich durch Mechanismen der Rationalisierung, Flexibilisierung und Zentralisierung die Zugänge bzw. die Verfügbarkeiten von Arbeit mehr und mehr. Das gesellschaftlich freigesetzte Individuum ist vermehrt auf die eigenen Ressourcen zur Sicherstellung der Partizipationsmöglichkeit am System Arbeit angewiesen. Dies betrifft insbesondere benachteiligte Jugendliche, welche sich über die Absolvierung einer Berufsausbildung den zukünftigen Zugang zum allgemeinen Arbeitsmarkt sichern wollen.

Die Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenten, als ein Kernelement der Integrativen Berufsausbildung, stellt einen nachhaltigen Beitrag zur Öffnung der Stellenmarktes sowie zur Verbesserung der Partizipationschancen am allgemeinen Arbeitsmarkt für benachteiligte Jugendliche dar. Dies wird auch so von den befragten integrativen Lehrlingen und Betrieben wahrgenommen. Beinahe alle befragten Lehrberechtigten würden die Berufsausbildungsassistenten als sinnvolle Unterstützungsmaßnahme an andere Betriebe weiterempfehlen.

Mit der Begleitungstätigkeit der Berufsausbildungsassistenten an sich sind die befragten integrativen Lehrlinge und Arbeitgeber/innen zufrieden. Einen unterstützenden und sicherheitsgebenden Effekt der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenten nehmen die befragten integrativen Lehrlinge vor allem für den Bereich der Berufsschule wahr.

Mehrfach wird seitens der Arbeitgeber/innen festgehalten, dass für eine enge Einbindung der Berufsausbildungsassistenten in das betriebliche Geschehen die derzeit Kontaktfrequenz nicht ausreichend ist. Teilweise hätten auch die be-

fragten integrativen Lehrlinge gerne zeitlich engeren Kontakt mit ihrer jeweiligen Berufsausbildungsassistenz. Die Kontaktfrequenz zwischen Berufsausbildungsassistentinnen, integrativen Lehrlingen und Ausbildungsberechtigten ist abhängig vom Betreuungsschlüssel der Berufsausbildungsassistenz. Je mehr Klientinnen/Klienten pro Berufsausbildungsassistenz betreut werden müssen, desto weiter werden die Kontaktfrequenzintervalle mit den einzelnen integrativen Lehrlinge und Arbeitgeberinnen/gebern, da die arbeitszeitlich begrenzten Betreuungsressourcen jeder Berufsausbildungsassistenz auf mehrere Personen aufgeteilt werden müssen. Eine Intensivierung der Kontakthäufigkeit und Begleitungsintensität könnte auf den ersten Blick über Drehen am Betreuungsschlüssel ermöglicht werden.

Betrieblicherseits wird angeregt, dass im Qualifikationsprofil der Berufsausbildungsassistenten, berufspraktische Erfahrung, als grundlegende Anforderung, berücksichtigt sein soll. Um Lehrlinge und Betriebe im Rahmen einer Berufsausbildung praxisorientiert zu beraten und zu begleiten, müssen Berufsausbildungsassistenten über eigene betriebliche Erfahrung verfügen.

Auch in Bezug auf Öffentlichkeitsarbeit und PR (Public Relations) ist aus Sicht der befragten Lehrberechtigten Verbesserungspotential vorhanden. So wünschen sich die befragten Betriebe aussagekräftige und professionelle Informationsunterlagen zur Integrativen Berufsausbildung und Berufsausbildungsassistenz, welche auch Einblick in, für die Entscheidung zur Integrativen Berufsausbildung relevante, statistische Kennzahlen der Integrativen Berufsausbildung und Berufsausbildungsassistenz bieten.

Der Bekanntheitsgrad der Integrativen Berufsausbildung sollte aus Sicht der befragten Lehrberechtigten in der Öffentlichkeit erhöht werden. Zumindest angebracht sehen die befragten Arbeitgeber/innen eine flächendeckende, über das Clearing hinausgehende, Information potentieller Klientinnen/Klienten im schulischen und/oder sozialarbeiterischen Vorfeld.

Hinsichtlich der strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen orten die befragten Berufsausbildungsassistentinnen Verbesserungsmöglichkeiten.

Ein Anliegen stellt die Schaffung eines, für sämtliche Berufs- und Wirtschaftssparten, durchgängig einheitlichen Rahmens, in Bezug auf Arbeits-, Berufsausbildungs- und Schulrecht dar. Als diesbezüglich konkretes Beispiel wird die Umstiegsmöglichkeit von Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit auf Teilqualifizierung im dritten Lehrjahr angeführt. Diese Option besteht derzeit nur für Berufsausbildungen im landwirtschaftlichen Bereich, würde sich aber auch für alle anderen Berufssparten als im Einzelfall sinnvoll und hilfreich erweisen. Als sinnvoll erachten die befragten Berufsausbildungsassistentinnen auch die Einführung der Möglichkeit eines begründeten Abbruchs der Begleitung durch die Berufsausbildungsassistenz, wenn keine Begleitfähigkeit der Jugendlichen besteht.

Im Sinne einer qualitativ hochwertigen Beratungs- und Begleitungstätigkeit für die integrativen Lehrlinge und Betriebe, wünschen sich die befragten Berufsausbildungsassistentinnen eine zeitnahe Information über neue Gesetze oder gesetzliche Novellierungen, direkt durch den Fördergeber.

Hinsichtlich verstärkter Transparenz der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz wünschen sich die befragten Berufsausbildungsassistentinnen mehr Einblick in bzw. mehr Information über relevante Kennzahlen der Dienstleistung.

Dringendster Verbesserungswunsch der Berufsausbildungsassistentinnen ist jener nach einer starken Interessensvertretung bzw. Lobby für das Berufsbild der Berufsausbildungsassistenz. Als Hauptpartner können sich die befragten Berufsausbildungsassistentinnen das Bundessozialamt, als Fördergeber der Berufsausbildungsassistenz, vorstellen. Der Sinn einer Interessensvertretung liegt einerseits darin, dadurch mehr Einfluss bei der Durchsetzung von Ansprüchen oder Anliegen im Rahmen der Integrativen Berufsausbildung gegenüber verschiedenen behördlichen Kooperationspartnern geltend machen zu können. Andererseits sollte eine berufsgruppenspezifische Interessensvertretung der Berufsausbildungsassistenz unterstützend, hinsichtlich der Harmonisierung der strukturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen auf Trägerebene einwirken.

Als Hauptkritikpunkt hinsichtlich der Rahmenbedingungen auf Trägerebene wird von den befragten Berufsausbildungsassistentinnen die Entgeltssituation

angeführt, welche für das Berufsbild der Berufsausbildungsassistenten österreichweit nicht einheitlich geregelt ist. Sie wünschen sich zumindest eine Anpassung der kollektivvertraglichen Einstufung der Berufsausbildungsassistenten in der Steiermark an die Stufe 8, wie dies bereits in anderen Bundesländern gehandhabt wird.

Die Berufsausbildungsassistenten haben sich seit ihrer Einführung im Jahre 2003 als wirksames Instrument zur Eröffnung des Lehrstellenmarktes und zur Verbesserung der Partizipationschancen am allgemeinen Arbeitsmarkt für benachteiligte Jugendliche erwiesen. Sie sind dabei, sich als eigene Berufsgruppe innerhalb des Bereiches der Sozialen Arbeit zu etablieren. Die Tätigkeitsbedingungen der Berufsausbildungsassistentinnen stehen in engem Zusammenhang mit den gesetzlichen Rahmenwerken für die Integrative Berufsausbildung. Zur Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenten konnten sowohl von Seiten der befragten integrativen Lehrlinge und ihrer Arbeitgeber/innen, als auch der befragten Berufsausbildungsassistentinnen, Verbesserungsvorschläge identifiziert werden. Im Zusammenhang mit der Professionalisierung als eigene Berufsgruppe wurden auch Anliegen der befragten Berufsausbildungsassistentinnen, wie Aufbau einer Interessensvertretung, oder verschiedene Vereinheitlichungsnotwendigkeiten sichtbar gemacht.

Abschließend lässt sich festhalten, dass sich die Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenten seit ihrer Einführung vor fünf Jahren inhaltlich und strukturell kontinuierlich verändert und weiter entwickelt hat. Sie stellt ein wichtiges Unterstützungsinstrument für benachteiligte jugendliche Berufseinsteiger/innen hinsichtlich der Eröffnung von Partizipationsmöglichkeiten am allgemeinen Arbeitsmarkt dar. Andererseits trägt die Berufsausbildungsassistenten im Zeichen des prognostizierten zukünftigen Lehrlings- und Fachkräftemangels auch zur Sicherung des nachhaltigen Wirtschaftsstandortes Österreich bei. Durch die Integrative Berufsausbildung öffnet sich für Betriebe ein neuer Lehrlingsmarkt. Die Begleit- und Beratungstätigkeit der Berufsausbildungsassistenten für integrative Lehrlinge und Betriebe stellt sicher, dass vorhandene Beeinträchtigungen ausgeglichen wer-

den können und die Ausbildung zur zukünftigen Fachkraft – trotz vorhandener Benachteiligungen – erfolgreich verlaufen kann.

Im Rahmen der Professionalisierung dieser Berufsgruppe sollte zur nachhaltigen, qualitativen Sicherung der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz auf Seiten des Fördergebers darüber nachgedacht werden, eine behörden- und trägerübergreifende Arbeitsgruppe mit der rechtlichen, strukturellen und organisatorischen Harmonisierung der Kernprozesse sowie Rahmenbedingungen – zumindest auf Bundeslandesebene – zu beauftragen.

15. Literaturverzeichnis

1. Arbeiterkammer Steiermark (AK), Abteilung Wirtschaftspolitik (2007): Regionalstatistik Steiermark 2007. 25. Jahrgang, Graz. In: <http://www.akstmk.at/www-849-IP-38352.html> [19.08.2008].
2. Arbeitsmarktservice (AMS) Österreich (2007): Lehrlingsausbildung: Angebot und Nachfrage. Entwicklung und Prognosen 2006 bis 2011. In: www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Lehrlingsausbildung_Angebot_und_Nachfrage.pdf [21.02.2008].
3. Archan, Sabine/Tutschek, Elisabeth (2002): Schlüsselqualifikationen. Wie vermittele ich sie Lehrlingen? Wien: ibw – Österreichisches Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2002. In: www.bmwa.gv.at/NR/rdonlyres/ED27FB2C-3751-40BC-90E0-8552114C2D1B/14532/Schlsselqualifikationen.pdf [27.05.2008].
4. Balz, Hans-Jürgen/Schulz, Rudolf/Heeren, Bettina (2002): Systemisch-lösungsorientierte Jugendsozialarbeit im Übergang Schule – Beruf. Der Beratungsansatz im Modellprojekt *Pro Beruf* in Hamburg. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. 54. Jahrgang 2002, Heft 3/2002, Ernst Reinhardt Verlag, S. 108-118.
5. Besemer, Christoph (2001): Mediation. Vermittlung in Konflikten. 8. Aufl. Baden: Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.
6. Biffel, Gudrun (2006): Ausbildung und Arbeitsmarkt – Wo stehen Österreichs Jugendliche im EU-Vergleich? Wien: Österreichisches Institut für Wirtschaftsforschung (WIFO) (Beitrag zum 3. Internationalen Symposium des ÖIJ „Generation Prekär – Jugend am Übergang in die neue Arbeitswelt). In: <http://gudrun.biffel.wifo.ac.at/fileadmin/files/youthsymposium-06endg.ppt> [01.12.2006].
7. Böhnisch, Lothar (1996): Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. Grundlagentexte Pädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag.
8. Böhnisch, Lothar (2001): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.
9. Böhnisch, Lothar/Schroer, Wolfgang (2001): Pädagogik und Arbeitsgesellschaft. Historische Grundlagen und theoretische Ansätze für eine sozialpolitisch reflexive Pädagogik. Weinheim und München: Juventa Verlag.
10. Bornett, Walter/Bruckner, Bernulf/Hammerschmied, Hans/Masopust, Herbert (o.J.): Rating-Kennzahlen. 24 Branchen im Vergleich. Das Hand-

buch. In: <http://www.wko.at/unternehmerservice/kalkulieren/ratingkennzahlen.pdf> [10.07.2008].

11. Brachet, Inge (2007): Bildungs- und Lernprozesse im Jugendalter unter Berücksichtigung benachteiligender Lebenslagen. In: TUP Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. 3/2007, Beltz, S. 32-38.
12. Bundesministerium für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz (BMSK) (2005): Nationaler Aktionsplan für soziale Eingliederung 2003 – 2005. Umsetzung und Aktualisierung. Wien: Druckerei des BMSG.
13. community.ph-linz.at (2008): Methoden der Datensammlung – Wie kommen wir zu den benötigten Informationen? In: community.ph-linz.at/download.php?id=153265&folder=45563 [05.07.2008].
14. CRAR Carl Rogers Akademie Ruhr (2008): Personenzentrierter Ansatz. In: http://www.carl-rogers-akademie.de/html/02_ansatz.htm [19.08.2008].
15. Doose, Stefan (2006): Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Theorie, Methodik und Nachhaltigkeit der Unterstützung von Menschen mit Lernschwierigkeiten durch Integrationsfachdienste und Werkstätten für behinderte Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie. 1. Auflage. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
16. Dornmayr, Helmut (ibw)/Wieser, Regine (öibf)/Henkel, Susanne (2007): Einstiegsqualifikationen von Lehrstellensuchenden. Endbericht. Wien: ibw - Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, öibf - Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung. In: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/_Endbericht-Einstiegsqualifikationen.pdf [24.06.2008].
17. Duden (2008): Partizipation. In: <http://www.duden-suche.de> [18.08.2008].
18. Exenberger, Silvia/Schober, Paul/Hilke, Matthias (2005): 2. Stärken stärken, Schwächen schwächen. In: Exenberger, Silvia/Schober, Paul (Hrsg.): Baustelle Lehrlingsausbildung. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag, S. 53-82.
19. Fend, Helmut (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 2. durchgesehene Auflage. Opladen: Leske + Buldrich.
20. Galuske, Michael (1998): Methoden der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. Grundlagentexte Sozialpädagogik/Sozialarbeit. Weinheim, München: Juventa Verlag.

21. Galuske, Michael (2002): Flexible Sozialpädagogik. Elemente einer Theorie Sozialer Arbeit in der modernen Arbeitsgesellschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.
22. Gruber, Elke (2001): Beruf und Bildung - (k)ein Widerspruch? Bildung und Weiterbildung in Modernisierungsprozessen. Innsbruck: Studien-Verlag.
23. Heitzmann, Karin/Dawid, Evelyn (2007): Die Rolle von „Partizipation“ in sozialwirtschaftlichen Organisationen der Armutsprävention und Armutsbekämpfung in Österreich. In: SIO Sozialarbeit in Österreich. Zeitschrift für Soziale Arbeit, Bildung und Politik. Ausgabe 3/07, S. 24-26.
24. Jensen, Peter (2000): Die Rolle der Sozialen Arbeit beim Berufseinstieg Jugendlicher. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. 52. Jahrgang 2000, Heft 4/2000, Ernst Reinhardt Verlag, S. 147-154.
25. KMU FORSCHUNG AUSTRIA (2008): Evaluierung der integrativen Berufsausbildung (IBA). Vorläufiger Endbericht. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA).²⁰
26. KMU FORSCHUNG AUSTRIA (2006): Evaluierung von § 8b des Berufsausbildungsgesetzes. Endbericht. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA).
27. KMU FORSCHUNG AUSTRIA (2005): Integrative Berufsausbildung. Evaluierung von § 8b des Berufsausbildungsgesetzes. Bericht. Wien: Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit (BMWA). In: <http://www.kmuforschung.ac.at/de/Projekte/Integrative%20Berufsausbildung/Integrative%20Berufsausbildung.pdf> [27.07.2008].
28. Land Steiermark (2008): Steiermärkisches Jugendschutzgesetz. In: <http://www.soziales.steiermark.at/cms/beitrag/10043436/5372/> [19.08.2008].
29. Längle, Gerhard/Welte, Wolfgang/Buchkremer, Gerhard (Hrsg.) (1999): Arbeitsrehabilitation im Wandel. Stand und Perspektiven der Integration psychisch kranker und geistig behinderter Menschen. Tübingen: Attempto.
30. Lenzen, Dieter (Hrsg.) (2001): Pädagogische Grundbegriffe. Band 2. Jugend bis Zeugnis. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
31. Lerch, Sebastian (2006): Qualifikationsentwicklung und –forschung für die berufliche Bildung. Ausbildung, quo vadis? Reflexionen über den Zu-

²⁰ Derzeit (Juli 2008) noch nicht veröffentlicht.

- sammenhang von Qualifizierung und neuer Beruflichkeit. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe Nr. 11, November 2006. In: http://www.bwpat.de/ausgabe11/lerch_bwpat11.shtml [19.08.2008].
32. Lösch, Lilly (2006): Der Weg zur Integrativen Berufsausbildung. Graz: Leykam.
 33. Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
 34. Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997): Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 481-491.
 35. Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF) (2003): Ungleiche Chancen auf Bildung. Bildung der Eltern entscheidet über Bildungsweg der Kinder. In: beziehungsweise. Informationsdienst des Österreichischen Institutes für Familienforschung. Nr. 25/26 2003, S. 120-121.
 36. Österreichische Volkspartei (2008): 27. Monat in Folge Rückgang der Arbeitslosigkeit. In: <http://www.oevp.at/index.aspx?pageid=27367> [19.08.2008].
 37. Pötter, Nicole (2002): „Arbeit macht frei“ – Bedeutungen von Erwerbsarbeit für sozial benachteiligte oder/und individuell beeinträchtigte Jugendliche. In: Unsere Jugend. Die Zeitschrift für Studium und Praxis der Sozialpädagogik. 54. Jahrgang 2002, Heft 3/2002, Ernst Reinhardt Verlag, S. 119-126.
 38. Reicher, Hannelore (2005): Planung und Durchführung – Gebrauchsanweisung für den „richtigen“ Methodeneinsatz. In: Stigler, Hubert/Reicher, Hannelore (Hrsg.): Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studien Verlag Ges.m.b.H., S. 85-104.
 39. Republik Österreich (2007): Ergänzungsbericht 2007 zum Österreichischen Bericht über Strategien für Sozialschutz und Soziale Eingliederung (2006-2008).
 40. Rifkin, Jeremy (2001): Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH.

41. Rossmann, Peter (2001): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 3. Nachdruck. Bern: Verlag Hans Huber.
42. Schaffenrath, Maria (2005): 3.1 Lernen müssen, lernen können, lernen wollen. In: Exenberger, Silvia/Schober, Paul (Hrsg.): Baustelle Lehrlingsausbildung. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag, S. 146-151.
43. Schaffenrath, Maria/Wieser, Ilse (2005): 2. Basiskompetenzen für lebenslanges Lernen aufbauen. In: Exenberger, Silvia/Schober, Paul (Hrsg.): Baustelle Lehrlingsausbildung. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag, S. 108-145.
44. Schneeberger, Arthur/Petanovitsch, Alexander (2004): Eingangsqualifikationen von Lehranfängern. Analysen und Schlussfolgerungen. Wien: ibw – Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. In: <http://www.ibw.at/html/buw/BW27.pdf> [01.04.2008].
45. Schröder-Lenzen, Agi (1997): Triangulation und idealtypisches Verstehen in der (Re-)Konstruktion subjektiver Theorien. In: Fricbertshäuser, Barbara/Prenzel, Annette (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 107-117.
46. Schuhmacher, Peter/Schaffenrath, Maria (2005): 2. Rechtliche Rahmenbedingungen. In: Exenberger, Silvia/Schober, Paul (Hrsg.): Baustelle Lehrlingsausbildung. Innsbruck, Wien, München, Bozen: Studien Verlag, S. 28-34.
47. Shell (2006): 15. Shell Jugendstudie – Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Zusammenfassung. In: http://www.shell.com/static/de-de/downloads/society_environment/shell_youth_study/2006/youth_study_2006_exposee.pdf [21.08.2008].
48. Stangl, Werner (2008): [werner.stangl]s arbeitsblätter. Der Fragebogen. In: <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at> [19.08.2008].
49. Stöger, Klaus/Winter-Ebmer, Rudolf (2001): Lehrlingsausbildung in Österreich: Welche Betriebe bilden Lehrlinge aus? Linz: Johannes Kepler Universität Linz, Institut für Volkswirtschaftslehre, (Arbeitspapier Nr. 0110). In: <http://www.economics.uni-linz.ac.at> [09.11.2007].
50. Straßegger-Einfalt, Renate (2006): Schulisches und außerschulisches Selbstkonzept von Jugendlichen in der 8. Schulstufe: Zusammenhänge mit Lehrinhalten in der Pflichtschulzeit. Graz, Karl-Franzens-Univ., Diss.

51. Stratmann, Karlwilhelm/Pätzold, Günter/Wahle, Manfred (Hrsg.) (1999): Berufserziehung und sozialer Wandel. Frankfurt am Main: Verlag der Gesellschaft zur Förderung arbeiterorientierter Forschung und Bildung.
52. styria integra Modul 2 (2005): Handbuch zur Durchführung der Berufsausbildungsassistenz (BAS) gemäß § 8b BAG. Graz: alpha nova BetriebsgesmbH.
53. Walther, Andreas (2006): Von der Jugendberufshilfe zu einer „Sozialpolitik des Überganges?“ International vergleichende Perspektiven einer Integrierten Übergangspolitik jenseits des deutschen Entwicklungspfads von Bismarck bis Hartz. In: Schweppe, Cornelia/Sting, Stefan (Hrsg.): Sozialpädagogik im Übergang. Neue Herausforderungen für Disziplin, Profession und Ausbildung. Weinheim, München: Juventa, S. 205-220.
54. Walther, Andreas (2004): Bewältigung von Übergängen in Arbeit. Potenziale der Partizipation und des informellen Lernens. In: DISKURUS, Jg. 14, Heft 2, S. 20-28.
55. Wikipedia (2007): Jugend. In: <http://de.wikipedia.org/wiki/Jugend> [19.08.2008].
56. Wirtschaftskammern Österreichs (WKÖ) (2008): Jugendarbeitslosenquote. In: <http://wko.at/statistik/Extranet/Bench/jarb.pdf> [28.06.2008].
57. Wirtschaftskammern Österreichs (WKÖ) (2008): Lehrlingsstatistik 2007. In: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AnglID=1&StID=373221&DsID=13 [19.08.2008].
58. Wirtschaftskammern Österreichs (WKÖ) (2007): Lehrlingsstatistik 2007. In: http://portal.wko.at/wk/format_detail.wk?AnglID=1&StID=357230&DsID=17 [19.08.2008].
59. Wolf, Klaus (2006): Die sozialpädagogische Beziehung. In: Sozialpädagogische Impulse. 3/2006, S. 9-11.
60. Zimbardo, Philipp G. (1995): Psychologie. 6., neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Springer.
61. Zukunftsfabrik (2007): Digitaler Kapitalismus. In: http://www.zukunftsfabrik.swr3.de/fabrik/glossar/begriff/Digitaler_Kapitalismus.html [19.08.2008].

16. Anhang

16.1 Erhebungsinstrumentarien

16.1.1 Fragebogen zur Befragung der integrativen Lehrlinge

Angaben zur Berufsausbildung

1. In welchem Beruf werden Sie ausgebildet?

2. In welcher Ausbildungsform erfolgt Ihre Lehre? (Bitte nur eine Nennung.)

- Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit
- Teilqualifizierungslehre
- Weiß nicht

3. In welchem Ausbildungsjahr befinden Sie sich zurzeit? (Bitte nur eine Nennung.)

- 1. Jahr
- 2. Jahr
- 3. Jahr
- 4. Jahr
- 5. Jahr
- Mehr als fünf Jahre
- Weiß nicht

4. Vor Beginn meiner derzeitigen Lehre ...

- ... absolvierte ich die Pflichtschule (HS, Polytechnikum)
- ... besuchte ich eine weiterführende Schule (Realschule, HASCH, HAK, HTL, HBLA, etc)
- ... befand ich mich in einer anderen Lehrausbildung
- ... war ich arbeitslos
- ... Sonstiges (Bitte im Leerfeld unten die genaue Tätigkeit festhalten.)

Fragen zur Bedeutung der Arbeit

Die folgenden Fragen 5 und 6 beziehen sich auf die vier Funktionen der Arbeit für die individuelle Biografie. Arbeit ermöglicht materielle und soziale Sicherung, Strukturierung des Lebenslaufes, gestalterischen Ausdruck der Persönlichkeit.

5. Was bedeutet Arbeit für Sie? Was fällt Ihnen ein, wenn Sie an Arbeit denken?

Offene Antwortmöglichkeit:

5.a Welche dieser folgenden Begriffe verbinden Sie mit Arbeit?

	ja	teilsteils	nein
Verantwortung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Belastung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freude	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfüllung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zufriedenheit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abhängigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leistung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unabhängigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frustration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbständigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen:

	stimme ich zu	stimme ich teilwei- se zu	stimme ich nicht zu	weiß nicht
Ich würde lieber etwas anderes tun, als zu arbeiten.				
Die Lehrstelle gibt meinem Leben Sinn.				
Ohne Arbeit ist man weniger wert.				

Arbeit braucht heute keiner mehr.				
Meine Arbeit/Lehre ist in erster Linie dazu da, um Geld zu verdienen.				
Eine Lehrstelle ist nicht notwendig, um aus sich etwas zu machen.				
Die Lehrstelle macht mich unabhängiger von meinen Eltern				
Die Lehre ist die Grundlage für mein späteres Leben				
Eine Lehrstelle zu finden, ist für niemanden ein Problem. - Es gibt genug.				
Meine Eltern legen großen Wert darauf, dass in der Lehre alles gut läuft.				
Es ist ein Glück, dass ich eine Arbeit/Lehrstelle gefunden habe - Es gibt so wenige.				

7. Was ist für Sie in Bezug auf Ihre Arbeit/Lehre besonders wichtig? Was davon können Sie in Ihrem Lehrbetrieb umsetzen?

Offene Antwortmöglichkeit.

ja	nein

	Wichtigkeit für die Arbeit/Lehre			
	sehr wichtig	wichtig	wenig wichtig	unwichtig
... dass ich genug Geld verdiene				
... dass meine Arbeit Spaß macht				
... dass meine Arbeit einen Sinn hat				

Umsetzbarkeit im Betrieb	
ja	nein

... dass ich andere Menschen kennenlerne				
... dass ich Verantwortung übernehmen kann				
... dass im Betrieb ein gutes Arbeitsklima herrscht				
... dass ich viel lernen kann				
... dass ich erfolgreich bin				
... dass ich meinen Arbeitsplatz leicht erreichen kann				
... dass ich neben meiner Arbeit noch Zeit für meine Hobbies und Freunde habe				

Fragen zur Integrativen Berufsausbildung und Berufsausbildungsassistenz

8. Sagt Ihnen der Begriff "Integrative Berufsausbildung - IBA" etwas?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

9. Kennen Sie Ihre Berufsausbildungsassistenz?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

Die Berufsausbildungsassistenz hat die Aufgabe, Sie während Ihrer Lehrausbildung zu begleiten und zu unterstützen.

—

10. Was bringen Sie mit dem Begriff Berufsausbildungsassistenz in Verbindung? Die Berufsausbildungsassistenz bedeutet für mich ... (Mehrfachnennungen sind möglich.)

	ja	teilsteils	nein
Unterstützung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vorbild	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PartnerIn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kontrolle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Einschränkung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Welche Rolle spielen die folgenden Punkte aus Ihrer Sicht für eine erfolgreiche Absolvierung Ihrer Berufsausbildung? Leistet die Berufsausbildungsassistenz aus Ihrer Sicht einen Beitrag dazu?

	Wichtigkeit für eine erfolgreiche Lehre				Leistet die BAS einen Beitrag?	
	sehr wichtig	wichtig	wenig wichtig	unwichtig	ja	nein
Arbeitsklima						
Gutes Verhältnis zum/r Vorgesetzten						
Gutes Verhältnis zu den KollegInnen						
Entwicklung von Eigenständigkeit						
Berücksichtigung meiner Bedürfnisse im Betrieb						
Kommunikation						
Offenes Ansprechen von Problemen in der Arbeit						
Anerkennung, wenn ich etwas gut gemacht habe						
Regelmäßige Rückmeldung zu meinem Arbeitsverhalten						
Berufsschule						
Vorbereitung auf die Berufsschule						
Unterstützung während der Berufsschule						
Offene Antwortmöglichkeit:						

12. Um welche Themen geht es vorrangig in den Gesprächen mit der Berufsausbildungsassistenz?

13. Was lernen Sie durch die Berufsausbildungsassistenz zusätzlich zu den beruflichen Themen? (Mehrfachnennungen sind möglich.)

Offene Antwortmöglichkeit:

- | ja | nein | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Übernahme von Verantwortung |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Eingestehen der eigenen Bedürfnisse |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Verständnis für die Bedürfnisse anderer |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Teamfähigkeit |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Entwicklung eines ökologischen Bewusstseins (Strom- und Wassersparen, Mülltrennung und -vermeidung, Umweltschutz, etc.) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Interesse und Ermutigung für gesellschaftlich relevante Themen (z.B. Übernahme ehrenamtlicher, politischer Tätigkeiten, Umweltschutz, etc.) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Förderung eines Gesundheitsbewusstseins |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Förderung eines Bewusstseins für die Vermeidung von Arbeitsunfällen |

14. Wie oft haben Sie Kontakt mit Ihrer Berufsausbildungsassistenz? (Bitte nur eine Angabe.)

- Mehrmals pro Woche
- Einmal pro Woche
- Mehrmals pro Monat
- Einmal pro Monat
- Mehrmals pro Quartal
- Einmal pro Quartal

Seltener

15. Geben Sie bitte an, welche Leistungen der Berufsausbildungsassistenz Sie bereits in Anspruch genommen haben, und wie Sie diese bewerten (nach Schulnotensystem).

	<i>In Anspruch genommen</i>			<i>Bewertung der Leistung</i>				
	ja	nein	weiß nicht	1	2	3	4	5
Begleitung am Arbeitsplatz								
Beratung bei Problemen im Betrieb								
Intervention bei Krisen oder Konflikten								
Regelmäßige Besuche im Betrieb								
Organisation von Hilfsmitteln am Arbeitsplatz								
Beratungsleistungen								
Beratung zur IBA								
Beratung zum Lehr- bzw. Ausbildungsvertrag								
Beratung zur rechtlichen Situation								
Unterstützung Berufsschule								
Beratung zum Berufschulbesuch								
Organisation von Lernbetreuung								
Unterstützung während der Berufsschule								
Kontaktgestaltung								

Regelmäßige Kontakte mit mir					
Kontakte mit meinen Erziehungsberechtigten					
Erreichbarkeit der BAS, wenn ich sie brauche					
Sozialpädagogische Betreuung					
Beratung bei Problemen im privaten Bereich					
Möglichkeit, Probleme offen und ehrlich anzusprechen					
Möglichkeit der Mitsprache bei der Gestaltung der Begleitung					
Beratung über meine Stärken und Schwächen					
Gibt es weitere wichtige Punkte?					

16. Wie zufrieden sind Sie mit der Begleitungsleistung der Berufsausbildungsassistenz insgesamt? Bitte vergeben Sie eine Note nach dem Schulnotensystem.

- 1 - Sehr gut
- 2 - Gut
- 3 - Befriedigend
- 4 - Genügend
- 5 - Nicht Genügend

17. Was sollte bei der Begleitung durch die BAS aus Ihrer Sicht verbessert werden? (Offene Antwortmöglichkeit)

18. Nachhaltigkeit der Begleitungsleistung der Berufsausbildungsassistenz. Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen?

	<i>stimme</i>			
	<i>stimme</i> <i>zu</i>	<i>teilwei-</i> <i>se zu</i>	<i>stimme</i> <i>nicht zu</i>	<i>weiß</i> <i>nicht</i>
Die BAS ist eine wichtige Unterstützung für mich, um die Lehre gut zu meistern.				
Ohne BAS hätte ich meine Lehrstelle nicht mehr.				
Ohne BAS hätte ich die Lehrstelle nicht bekommen.				
Durch die BAS lerne ich Dinge, die man sonst in einer Lehre nicht lernt.				
Die Arbeit mit der BAS hilft mir, mich positiv zu entwickeln.				
Meine BAS ist für mich ein Vorbild.				
Die BAS gibt mir Sicherheit.				

Ich kann mir gut vorstellen, auch nach meiner Lehre im Betrieb zu bleiben.				
--	--	--	--	--

Fragen nach den Motiven zur Berufswahl

19. Vor meiner endgültigen Berufswahl nutzte ich folgende Möglichkeiten einer Berufsberatung. (Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Berufsberatungsangebote im Rahmen des Schulunterrichts
- Berufsberatungsangebote über das Arbeitsservice
- Start?Klar!-Cleaning
- Gespräche mit Eltern
- Gespräche mit Freunden, Bekannten, Verwandten
- Betriebliches Schnupperpraktikum
- Keine
- Sonstiges (Bitte im Leerfeld unten die genaue Informationsquelle festhalten.)

20. Für meine Berufswahl gab es folgende Vorbilder. (Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Die beruflichen Tätigkeiten meiner Eltern, Geschwister oder Verwandten
- Die beruflichen Tätigkeiten von Freunden oder Bekannten
- Berufliche Vorbilder aus Kino, Film, Fernsehen, Zeitschriften, Büchern
- Es gab keine Vorbilder
- Sonstiges (Bitte im Leerfeld unten das Vorbild festhalten.)

21. Folgende Gründe haben zu meiner Berufswahl beigetragen? (Offene Antwortmöglichkeit.)

22. Folgende Gründe haben die Wahl meines Ausbildungsbetriebes beeinflusst: (Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Die Wahl des Lehrbetriebes erfolgte zufällig, ohne vorhergehende Information.
- Der Lehrbetrieb ist bekannt für seine gute Lehrlingsausbildung.
- Ich entschied mich für den Lehrbetrieb aufgrund meines Eindruckes beim Schnupperpraktikum.
- Eltern, Freunde, Verwandte, Bekannte empfahlen mit dem Lehrbetrieb als gute Wahl.
- Der Lehrbetrieb ist bekannt dafür, dass man die Lehre leicht schafft.
- Der Lehrbetrieb ist bekannt für sein gutes Betriebsklima.
- Eltern, Freunde, Verwandte, Bekannte arbeiten bereits im Betrieb.
- Jemand aus meinem Umfeld hat mir die Lehrstelle im Betrieb vermittelt.

- Der Betrieb liegt nahe beim Wohnort.
- Dieser Betrieb ist die zweite Wahl. Im ursprünglich gewählten, habe ich keine Lehrstelle bekommen.
- Sonstige Gründe (Bitte im Leerfeld unter eintragen)

Demografische Daten

23. Wie alt sind Sie? (Angabe bitte in Jahren.)

24. Geschlecht:

- männlich
- weiblich

25. In welchem Bezirk befindet sich Ihr Ausbildungsbetrieb? (Bitte nur eine Nennung.)

- Deutschlandsberg
- Graz
- Graz-Umgebung
- Leibnitz
- Radkersburg
- Voitsberg

26. Wie weit ist Ihr Arbeitsplatz circa von Ihrem Wohnort entfernt? (Angabe bitte in Meter oder Kilometer).

27. Welches Verkehrsmittel benutzen Sie hauptsächlich für den Weg von Ihrem Wohnort zum Arbeitsplatz?

28. Wieviel verdienen Sie derzeit monatlich? (Euro-Betrag bitte im Freifeld eintragen.)

16.1.2 Fragebogen zur Befragung der Arbeitgeber/innen

Angaben zum Unternehmen

1. Reihem Sie Ihr Unternehmen bitte in eine der folgenden Kategorien ein.

- 1 bis 5 MitarbeiterInnen
- 6 bis 15 MitarbeiterInnen
- 16 bis 30 MitarbeiterInnen
- 31 bis 50 MitarbeiterInnen
- 51 bis 100 MitarbeiterInnen
- über 100 MitarbeiterInnen

Bitte um Angabe der
ungefähren
MitarbeiterInnen-Anzahl:

2. Wieviele Lehrlinge beschäftigen Sie in Ihrem Unternehmen?

3. Wieviele davon sind IBA-Lehrlinge (§2b1 oder §8b2)?

Lehre mit Verlängerungsmöglichkeit

Teilqualifizierungslehre

4. In welchem Bezirk befindet sich Ihr Ausbildungsbetrieb? (Bitte nur eine Nennung)

- Deutschlandsberg
- Graz
- Graz-Umgebung
- Leibnitz
- Bad Radkersburg
- Voitsberg

Fragen zur Bedeutung der Arbeit

Die folgende Frage 5 bezieht sich auf die vier Funktionen der Arbeit für die individuelle Biografie. Arbeit ermöglicht materielle und soziale Sicherung, Strukturierung des Lebenslaufes, gestalterischen Ausdruck der Persönlichkeit.

5. Welche dieser folgenden Begriffe verbinden aus Ihrer Erfahrung die Lehrlinge heute mit Arbeit?

	ja	teilsteils	nein
Verantwortung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Belastung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Freude	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfüllung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Stress	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zufriedenheit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Abhängigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leistung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwang	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unabhängigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frustration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selbständigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weitere Begriffe:

6. Wie beurteilen Sie die folgenden Punkte in Bezug auf Wichtigkeit für die Lehrlinge in ihrer Arbeit/Lehre. Was davon kann aus Ihrer Sicht in Ihrem Betrieb umgesetzt werden?

	Wichtigkeit für die Arbeit/Lehre				Umsetzbarkeit im Betrieb	
	sehr wichtig	wichtig	wenig wichtig	unwichtig	ja	nein
Gute Entlohnung						
Arbeit soll Spass machen						
Arbeit soll einen Sinn haben						
Arbeit bietet die Möglichkeit Menschen kennenzulernen						

Arbeit bietet die Möglichkeit, selbst für etwas verantwortlich zu sein							
Gutes Arbeitsklima im Betrieb							
Möglichkeit viel lernen zu können							
Gefühl erfolgreich zu sein							
Leichte Erreichbarkeit des Arbeitsplatzes							
Dass neben der Arbeit genug Zeit für Hobbies und Freunde bleibt							
Weitere wichtige Punkte:							

Fragen zur Integrativen Berufsausbildung und Berufsausbildungsassistenz

7. Sagt Ihnen der Begriff "Integrative Berufsausbildung - IBA" etwas?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

8. Kennen Sie Ihre Berufsausbildungsassistenz?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

9. Wie profitiert Ihr Unternehmen durch die Berufsausbildungsassistenz?
(Mehrfachnennungen sind möglich.)

- Entwicklung einer sozial-verantwortlichen Unternehmenskultur
- Verbesserung des Betriebsklimas

- Entstehen eines gesellschaftlichen Zusammenhalts
- Verbesserung der sozialen Kompetenz der Belegschaft
- Entschleunigung
- Bereicherung durch Vielfalt
- Keine der oben angeführten Benefits aufgrund der BAS feststellbar

10. Der IBA-Lehrling hätte die Lehrstelle auch ohne die Möglichkeit einer zusätzlichen betrieblichen finanzielle Förderung erhalten.

- Ja
- Nein

11. Welche Rolle spielen die folgenden Punkte aus Ihrer Sicht für eine erfolgreiche Absolvierung der Berufsausbildung? Leistet die Berufsausbildungsassistenz aus Ihrer Sicht einen Beitrag dazu?

	Wichtigkeit für eine erfolgreiche Lehre				Leistet die BAS einen Beitrag?	
	sehr wichtig	wichtig	wenig wichtig	unwichtig	ja	nein
Arbeitsklima						
Gutes Verhältnis des Lehrlings zum/r Vorgesetzten						
Gutes Verhältnis des Lehrlings zu den KollegInnen						
Entwicklung von Eigenständigkeit						
Berücksichtigung der Bedürfnisse des Lehrlings im Betrieb						
Kommunikation						
Offenes Ansprechen von Problemen in der Arbeit						
Anerkennung, wenn der Lehrling etwas gut gemacht hat						
Regelmäßige Rückmeldung zum Arbeitsverhalten des Lehrlings						
Berufsschule						
Vorbereitung des Lehrlings auf die Berufsschule						

Unterstützung des Lehrlings während der Berufsschule						
Offene Antwortmöglichkeit:						

12. Um welche Themen geht es vorrangig in Ihren Gesprächen mit der Berufsausbildungsassistenz?

13. Was lernen die Lehrlinge aus Ihrer Sicht durch die Berufsausbildungsassistenz zusätzlich zu den beruflichen Themen? (Mehrfachnennungen sind möglich.)

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|---|
| ja | nein | |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Übernahme von Verantwortung |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Eingestehen der eigenen Bedürfnisse |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Verständnis für die Bedürfnisse anderer |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Teamfähigkeit |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Entwicklung eines ökologischen Bewusstseins (Strom- und Wassersparen, Mülltrennung und -vermeidung, Umweltschutz, etc.) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Interesse und Ermutigung für gesellschaftlich relevante Themen (z.B. Übernahme ehrenamtlicher, politischer Tätigkeiten, Umweltschutz, etc.) |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Förderung eines Gesundheitsbewusstseins |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Förderung eines Bewusstseins für die Vermeidung von Arbeitsunfällen |

Weitere wichtige Punkte:

14. Wie oft haben Sie Kontakt mit Ihrer Berufsausbildungsassistenz? (Bitte nur eine Angabe.)

- Mehrmals pro Woche
- Einmal pro Woche
- Mehrmals pro Monat
- Einmal pro Monat
- Mehrmals pro Quartal
- Einmal pro Quartal
- Seltener

15. Geben Sie bitte an, welche Leistungen der Berufsausbildungsassistenz Sie bereits in Anspruch genommen haben, und wie Sie diese bewerten (nach Schulnotensystem).

	In Anspruch genommen			Bewertung der Leistung				
	ja	nein	weiß nicht	1	2	3	4	5
Begleitung am Arbeitsplatz								
Beratung bei Problemen im Betrieb								
Intervention bei Krisen oder Konflikten								
Regelmäßige Besuche im Betrieb								
Organisation von Hilfsmitteln am Arbeitsplatz								
Beratungsleistungen								
Beratung zur IBA								

Beratung zum Lehr- bzw. Ausbildungsvertrag							
Beratung zur rechtlichen Situation							
Beratung zum Aufbau eines betrieblichen Mentoring-Systems (Kommunikation, Übungen, Ansprechpersonen, etc.)							
Unterstützung bei Anträgen für finanzielle Förderungen							
Hilfe bei der Erstellung des Lehr- bzw. Ausbildungsvertrages							
Unterstützung Berufsschule							
Beratung zum Berufschulbesuch							
Organisation von Lernbetreuung							
Unterstützung während der Berufsschule							
Kontaktgestaltung							
Regelmäßige Kontakte der BAS mit dem Lehrling							
Erreichbarkeit der BAS, wenn ich sie brauche							
Sozialpädagogische Betreuung							
Beratung bei Problemen im privaten Bereich							

Möglichkeit, Probleme offen und ehrlich anzusprechen							
Möglichkeit der Mitsprache bei der Gestaltung der Begleitung							
Beratung über Stärken und Schwächen des Lehrlings							
Gibt es weitere wichtige Punkte?							

16. Wie zufrieden sind Sie mit der Begleitungsleistung der Berufsausbildungsassistenz insgesamt? (Bewertung bitte nach Schulnotensystem.)

- 1 - Sehr gut
- 2 - Gut
- 3 - Befriedigend
- 4 - Genügend
- 5 - Nicht Genügend

17. Was sollte bei der Begleitung durch die BAS aus Ihrer Sicht verbessert werden? (Offene Antwortmöglichkeit.)

18. Nachhaltigkeit der Begleitungsleistung der Berufsausbildungsassistenz. Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen?

	<i>stimme stimme zu</i>	<i>teilwei- se zu</i>	<i>stimme nicht zu</i>	<i>weiß nicht</i>
Die BAS ist eine wichtige Unterstützung für mich.				
Ohne BAS wäre das Lehrverhältnis bereits aufgelöst worden.				
Ohne BAS hätte ich den Lehrling nicht eingestellt.				
Durch die BAS lernt der Lehrling Dinge, die man sonst in einer Lehre nicht lernt!				
Durch die BAS erhalte ich wertvolle Anregungen für den Umgang mit Lehrlingen und MitarbeiterInnen.				
Ich kann die BAS an andere Betriebe weiterempfehlen.				
Ich kann mir vorstellen, weitere IBA-Lehrlinge einzustellen.				
Ich würde auch einen IBA-Lehrling ohne BAS-Begleitung einstellen.				
Ich kann mir vorstellen, den IBA-Lehrling nach Ausbildungsende im Betrieb weiter zu beschäftigen.				

Fragen zur Lehrlingseinstellung

19. Wie schwierig ist es, geeignete Lehrlinge für Ihren Betrieb zu finden?

- Sehr schwierig
- Eher schwierig
- Eher nicht schwierig
- Gar nicht schwierig

20. Wie stehen Sie zu folgenden Aussagen in Bezug auf die Verfügbarkeit von LehrstellenbewerberInnen.

	stimme zu	teilsteils	stimme nicht zu
Heute muss man froh sein, überhaupt einen Lehrling zu bekommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt zu wenig Lehrstellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Einstiegsniveau der Lehrlinge ist in den vergangenen Jahren gestiegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich kann aus vielen BewerberInnen auswählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die heutigen Lehrlinge bringen weniger mit, als noch vor wenigen Jahren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es ist heute schwieriger gute Lehrlinge zu finden, als früher.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Weitere Punkte:			

21. Über diese Wege haben IBA-Lehrlinge bis jetzt den Weg in meinen Betrieb gefunden.

	Immer	Häufig	Selten	Nie
Kontakt mit betroffenen Familien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kooperation mit Schulen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Personliche Bewerbung des Lehrlings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Anfrage seitens der BAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vermittlung durch Arbeitsassistentz	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vermittlung durch Arbeitsmarktservice	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vermittlung durch Start?Klar!-Clearing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Eigene Suchaktivitäten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sonstige wichtige Punkte:

22. Im Vergleich mit Ihren Gründen für die Einstellung eines Lehrlings ohne IBA erschienen Ihnen folgende Punkte für die Einstellung eines Lehrlings mit IBA als wichtiger, gleich wichtig oder weniger wichtig?

	wich- tiger	gleich wichtig	weniger wichtig
Persönliche Gründe			
Dem/der Jugendlichen eine Chance geben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Entscheidung für den Lehrling erfolgte zufällig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empfehlung/Vermittlung durch jemanden aus meinem persönlichen Umfeld	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reputation als regional wirksamer, sozial-verantwortlicher Betrieb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Möglichkeit, etwas Neues auszuprobieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Leistungen der IBA			
Möglichkeit einer zusätzlichen finanziellen Förderung für den Betrieb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Möglichkeit der Unterstützung durch die BAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Persönliche Vorerfahrungen mit der IBA und der BAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Positive Rückmeldungen zur IBA und zur BAS von anderen Betrieben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kompetenzen des Lehrlings			
Interesse der Lehrlings am Beruf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Leistungsbereitschaft und Arbeitsmotivation des Lehrlings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Positive Ausstrahlung des Lehrlings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Geschicklichkeit, handwerkliche Begabung des Lehrlings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Körperliche Stärke, Kraft	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gute schulische Leistungen des Lehrlings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Weitere wichtige Punkte:

16.1.3 Begleitinformation und Leitfaden zum Expertinneninterview mit der Berufsausbildungsassistenz

Expertinnen-Interview der BAS Information für die Teilnehmerinnen

Organisatorische Informationen

Das Interview findet

- am 19. Juni 2008,
- von 12:30 bis 14:00 h,
- in den Räumlichkeiten der Lebenshilfe Graz und Umgebung, Voitsberg, 8020 Graz, Niesenbergergasse 37/3, im großen Besprechungsraum.

statt.

Die Expertinnen-Runde besteht drei Mitarbeiterinnen der BAS, Lebenshilfe GUV
xxxx [Anm.d.Verf.: Diese Informationen wurden aufgrund der zugesicherten Anonymisierung entfernt.]

Informationen zum Forschungshintergrund

Das Expertinnen-Interview wird im Rahmen des Forschungsteiles einer Masterarbeit zum Thema „BAS – Ein Weg zur Partizipation benachteiligter jugendlicher BerufseinsteigerInnen am allgemeinen Arbeitsmarkt“ durchgeführt. Es bildet, neben einer Fragebogenerhebung bei Lehrlingen und Betrieben, die dritte empirische Forschungsebene einer multiperspektivischen Analyse der Dienstleistung der BAS. Forschungsziel ist der Vergleich der Wahrnehmungen der verschiedenen Bezugsgruppen und die darauf basierende Identifikation eines möglichen, zukünftigen Ausbau- und Verbesserungspotentials der Dienstleistung.

Der Interview-Leitfaden liegt zur Vorab-Information für die Expertinnen als Anhang bei.

Vielen Dank für die Unterstützung!

Interview Leitfaden ExpertInnen-Runde BAS-MitarbeiterInnen

GesprächspartnerInnen:	
Datum:	Ort:
1. Allgemeine Daten	
a) Wie lange arbeiten Sie bereits a/s BAS?	
b) In welchem Stundenausmaß arbeiten Sie bei der BAS?	
c) Wieviele Lehrlinge haben Sie in Betreuung? Wieviele davon in Bb1 bzw. Bb2?	
d) In welchen Bezirken sind Sie für die BAS tätig?	
2. Bedeutung der BAS	
a) Was assoziieren die begleiteten Lehrlinge Ihrer Erfahrung nach mit der BAS?	
b) Welche sind die entscheidenden Faktoren für eine erfolgreiche Berufsausbildung?	
c) Welche dieser Faktoren können durch die BAS positiv beeinflusst werden?	
d) Wie beurteilen Sie die Nachhaltigkeit der BAS für die Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt?	
3. Tätigkeit und Kompetenzen der BAS	
a) Um welche Themen geht es vorrangig in Ihren Gesprächen mit Lehrlingen und Betrieben?	

b) Welche Leistungen erbringen Sie als BAS bei der Begleitung von Lehrlingen und Betrieben?	
c) Welche persönlichen, fachlichen und methodischen Handlungskompetenzen sind für die Tätigkeit als BAS erforderlich?	
4. Rahmenbedingungen der BAS	
a) Welche persönlichen Herausforderungen begegnen Ihnen im Rahmen der Tätigkeit als BAS?	
b) Wie beurteilen Sie die organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen der BAS?	
c) Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen Sie für die BAS?	
5. Benachteiligte Jugendliche und Arbeit	
a) Was verbinden die begleiteten Jugendlichen Ihrer Erfahrung nach mit Arbeit?	
b) Was ist den begleiteten Jugendlichen in Bezug auf ihre Arbeit/Lehre besonders wichtig?	
c) Wie stehen Sie zur Diskussion Lehrstellenmangel vs. Facharbeiterinnenmangel?	
d) Was lernen die Lehrlinge durch die BAS zusätzlich zu den beruflichen Themen?	

16.2 Codebäume

16.2.1 Codebaum zu den offenen Antworten der befragten integrativen Lehrlinge

Faktoren erfolgreiche Berufsausbildung - Beitrag BAS

- Psychosoziales Netz
- Eigenständigkeit
- Arbeitsklima
- Rahmenbedingungen
- Schule/Lernen
- Privates
- Verbesserungsmöglichkeiten
- Begleitung
 - Partizipation
 - Stil
 - Wirksamkeit
 - Berufsschule
- Rahmenbedingungen
- Zeitlich
- Kritik an Träger
- Gesprächsthemen mit BAS
- Arbeit
 - Rückmeldungen
 - sozial
- Berufsschule
- Befindlichkeit
- Privates
- Perspektiven
- LAP
- Lernen durch BAS
 - Persönlichkeitsentwicklung
 - Arbeitshaltung
 - Lebenseinstellung
 - Schulisches Lernen
 - Soziale Kompetenz
- Berufswahl/-orientierung
 - Pflichtschule
 - Soziales Umfeld
 - Erfahrung
 - Psychosoziales Netzwerk
 - Traumberuf
 - Medien
- Berufswahlvorbilder
- Motive zur Berufswahl
 - Zufall
 - AMS
 - Persönliche Voraussetzungen
 - Körperlich
 - Praktikum
 - Perspektive
 - Betrieb
 - Interesse
 - Schulische Faktoren
 - Soziales Umfeld
- Nachhaltigkeit
- Gründe Betriebswahl
 - Initiative des Betriebes

- Empfehlung
- Praktikum
- Vermittlung
 - Soziales Umfeld
 - Behörde
 - Soziale Dienstleister
- Zufall
- Zufriedenheit mit Beruf
- Bedeutung von Arbeit
 - Anforderung
 - Nicht erwerbstätig
 - Stress
 - materiell
 - Unabhängigkeit
 - Sicherung
 - Persönlichkeitsentwicklung
 - Erfüllung
 - Leistung
 - Kompetenzen
 - Selbständigkeit
 - Aktivität
 - Rahmenbedingungen
 - sozial
 - Zusammenhalt
 - Gesellschaftlich
 - Beziehung
 - Vorgesetzte
 - Zeitstrukturierung
 - Lebenslauf
 - Ausbildung
 - Zeitaufwand
 - Freude
- Wichtig für Arbeit/Lehre
 - Kompetenzentwicklung
 - Umgangsformen
 - Rahmenbedingungen
 - Sozial
 - Zeitlich
 - Räumlich
 - Tätigkeitsbezogen
 - Sicherer Arbeitsplatz
 - Arbeitsklima
 - Entlohnung
 - Verantwortung
 - Freude

16.2.2 Codebaum zu den offenen Antworten der befragten Lehrberechtigten

- Entscheidungsgründe für Lehrling
 - Raumbezug
 - Lehrling
 - Soziales Umfeld
 - Voraussetzungen Lehrling
 - Umstieg IBA
 - Betrieb
 - Bereicherung
 - Finanzielles
 - Soziales Gewissen
 - Reputation
 - Betriebliche Struktur
- Wege in den Betrieb
 - Persönliche Kontakte
 - Eigenengagement Betrieb
- Verfügbarkeit Lehrstellenbewerber/innen
 - Anzahl Bewerber/innen
 - Rahmenbedingungen Lehre
 - Vernetzung
 - Ausbildung
 - Betrieb
- Voraussetzungen Lehrlinge
 - Erscheinungsbild
 - Schulische Voraussetzungen
 - Haltung
 - Erziehung
 - Vorstellungen der Lehrlinge
- Lernen durch BAS
 - Schulisches Lernen
 - Privates Umfeld
 - Kompetenzen
 - Selbstkompetenz
 - Sozial
 - Motivation
- Verbesserungspotential
 - Kritik an Träger
 - Begleitung
 - Stil
 - Partizipation des Unternehmens
 - Bedürfnisse Lehrling
 - Vermittelte Inhalte
 - BAS-extern
 - Informationsmangel
 - Berufsschule
 - BAS
 - Qualifikation BAS
 - Rahmenbedingungen
 - Strukturell
 - Zeitlich
 - Hemmnisse durch BAS
- Gesprächsthemen mit BAS
 - Erziehungsberechtigte
 - Lehre
 - Arbeit
 - Berufsschule
 - Rahmenbedingungen
 - LAP
 - Geschäftsführung

- Lehrling
 - Umfeld
 - Befindlichkeit
 - Fähigkeiten
 - Schwächen
 - Leistung
 - Probleme
 - Gesundheitlich
 - Schulisch
 - Betrieblich
 - Privat
 - Entwicklung
 - Verhalten
- Faktoren
 - Allgemein
 - erfolgreiche Berufsausbildung - Beitrag BAS
 - Psychosoziales Netz
 - Sonstiges
 - LAP
 - Lehrling
 - Berufsschule
 - betriebliche Ausbildung
 - Kommunikation
 - Betrieblich
 - Erziehungsberechtigte
 - Anerkennung
 - Vielfalt
 - Entschleunigung
- Wichtig
 - für Arbeit/Lehre
 - Sinnhaftigkeit
 - Interesse
 - Engagement
 - Berufsschule
 - Karriere
 - Facharbeiter/innen
 - Qualifikationen
 - Arbeitsklima
 - Arbeitsräumlichkeiten
 - Arbeitszeiten
 - Freizeit - Hobby
- Bedeutung der Arbeit
 - Sozial
 - Beziehungen
 - Zusammenhalt
 - Anerkennung
 - Soziale Kompetenz
 - Dankbarkeit
 - Aktivität
 - Verpflichtung
 - Materiell
 - Unabhängigkeit
 - Sicherung
 - Persönlichkeitsentwicklung
 - Erfüllung
 - Kompetenz
 - Selbständigkeit
 - Zeitstrukturierung
 - Strukturierung
 - Arbeitscinteilung
 - Lebenslauf

16.2.3 Codebaum zum Expertinneninterview mit den Berufsausbildungsassistentinnen

- Jugendliche und Arbeit
 - Bedeutung von Arbeit
 - Belastung
 - Unzufriedenheit
 - Sozial
 - Konkurrenz
 - Kompensation
 - Anerkennung
 - Keine Bedeutung
 - Materiell
 - Facharbeitermangel vs. Lehrstellenmangel
 - AMS
 - Lehrlingsmangel
 - Regional
 - Niveau
 - Lehrstellenmangel
 - Spartenproblem
 - Berufsorientierung in Schule
 - Wichtig für Arbeit/Lehre
 - Schulisches
 - Arbeitsklima
 - Anerkennung
 - Rahmenbedingungen
 - Vertraulichkeit
 - Arbeitszeiten
 - Freizeit
 - Entlohnung
 - Stabilität
- Rahmenbedingungen BAS
 - Persönliche Herausforderungen der BAS
 - Allzuständigkeit
 - Rahmenbedingungen
 - Kontakt mit Kolleginnen
 - Gehalt
 - Diskontinuität
 - Multitasking
 - Mobilität
 - Flexibilität
 - Klientinnen-/Klientenkontakt
 - Suizid
 - Abbrüche
 - Nähe - Distanz
 - Unterschiedlichkeit
 - Verbesserungsmöglichkeiten
 - Rechtliches
 - Lehrformen
 - Begleitung von Lehrlingen und Betrieben
 - Rahmenbedingungen Fördergeber
 - Position BASB
 - Betreuung
 - Lobby
 - Rahmenbedingungen Träger
 - Arbeitsbedingungen
 - Dokumentation
 - Anerkennung
 - Fortbildung
 - Arbeitszeiten

- Finanzielles
- Transparenz
 - Finanziell
 - Rechtlich
- Strukturelle Rahmenbedingungen
 - Träger
 - Teamklima
 - Supervision
 - Weiterbildung
 - Infrastruktur
 - Bezahlung
 - Arbeitszeiten
 - Urlaub
 - Kooperationspartner/innen
 - Lehrlinge
 - Betriebe
 - Behörden
 - Fördergeber
 - Betreuungsvorgaben
 - Finanzielles
 - Berufsschule
 - Lobby
 - Rechtliches
- Tätigkeitsfeld BAS
 - Gesprächsthemen mit BAS
 - Leistung d. Lehrlings
 - Betrieb
 - Lehrling
 - LAP
 - Rahmenbedingungen
 - Entlohnung
 - Arbeitszeiten
 - Privates
 - Arbeitsklima
 - Schulisches
 - Leistungen der BAS
 - Lehrzielkontrolle
 - Schnittstelle zu anderen Helfersystemen
 - Wohnen
 - Beratung
 - Mentoring
 - Eltern
 - Umgang mit Lehrling
 - IBA
 - Berufsschule
 - Krisenintervention
 - Organisatorisches
 - Förderung
 - Lehrvertrag
 - LAP
 - Kompetenzen der BAS
 - Ausbildung
 - Unspezifisch
 - Fachlich
 - Matura
 - Lernpsychologie
 - Kommunikationskompetenz
 - Umgangsformen
 - Persönliche Kompetenzen
 - Affinität zu Jugendlichen
 - Unerschütterlichkeit
 - Hausverstand
 - Lösungsorientiertheit
 - Flexibilität

- Sachkompetenz
 - Methoden
 - Humor
 - Therapeutische Begleitung
 - Extern
 - BAS
 - Kinesiologie
 - Motivation
 - Systemische Gesprächsführung
 - Reflexionsgespräche
 - Zielarbeit
 - Rechtliche Grundlagen
 - Organisationstalent
- Bedeutung der BAS
 - Assoziationen BAS
 - Bevormundung
 - Problemlösung
 - Unterstützung
 - Nachhaltigkeit BAS
 - Zusatz zu Berufsbildung
 - Arbeitsicherheit
 - Ökologisches
 - Perspektiven
 - Dankbarkeit
 - Soziale Kompetenz
 - Umgangsformen
 - Toleranz
 - Selbstständigkeit
 - Selbstkompetenz
 - Hygiene
 - Drogen
 - Öffentlichkeitsarbeit
 - Wiederaufnahmen
 - Lehrstelle
 - Auflösung
 - Kein Unterschied
 - Finanzieller Anreiz
 - Andere Helfersysteme
 - Innerbetriebliche Weiterbeschäftigung
 - Persönlichkeitsentwicklung
 - Chancen Arbeitsmarkt
 - TQL
 - Faktoren erfolgreiche Berufsausbildung - Beitrag BAS
 - Selbständigkeit
 - Soziale Kompetenz
 - BAS
 - Kontrolle
 - Unterstützung
 - Motivation
 - Beziehung und Vertrauen
 - Privates
 - Rahmenbedingungen
 - Haltung
 - Lehrling
 - Lehrherr
 - Kommunikation
 - Eltern
- Sonstiges
 - Allgemeine Daten
 - Betreute Bezirke
 - Anzahl betreute Lehrlinge
 - Stundenausmaß
 - Anstellungsdauer

16.3 SPSS-Frequenztabellen

16.3.1 Bewertung der von integrativen Lehrlingen und ihren Lehrberechtigten in Anspruch genommenen Leistungen der Berufsausbildungsassistenz (U-Test von Mann-Whitney)

Nichtparametrische Tests: Mann-Whitney-Test

	Gruppierung, Lehrling, Betrieb	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Konsumierte Leistung Problemberatung Note	Lehrling	22	21,45	472,00
	Betrieb	18	19,33	348,00
	Gesamt	40		
Konsumierte Leistung Krisenintervention Note	Lehrling	20	18,00	360,00
	Betrieb	12	14,00	168,00
	Gesamt	32		
Konsumierte Leistung Betriebsbesuche Note	Lehrling	25	30,52	763,00
	Betrieb	24	19,25	462,00
	Gesamt	49		
Konsumierte Leistung Orga Hilfsmittel Note	Lehrling	10	9,25	92,50
	Betrieb	5	5,50	27,50
	Gesamt	15		
Konsumierte Leistung Beratung IBA Note	Lehrling	26	28,48	740,50
	Betrieb	21	18,45	387,50
	Gesamt	47		
Konsumierte Leistung Beratung LV Note	Lehrling	26	29,88	777,00
	Betrieb	25	21,96	549,00
	Gesamt	51		
Konsumierte Leistung Beratung Recht Note	Lehrling	21	26,12	548,50
	Betrieb	23	19,20	441,50
	Gesamt	44		
Konsumierte Leistung Beratung LBS Note	Lehrling	27	25,13	678,50
	Betrieb	19	21,18	402,50
	Gesamt	46		
Konsumierte Leistung Orga LB Note	Lehrling	23	27,00	621,00
	Betrieb	23	20,00	460,00
	Gesamt	46		
Konsumierte Leistung Unterstützung LBS Note	Lehrling	22	20,89	459,50
	Betrieb	15	16,23	243,50
	Gesamt	37		
Konsumierte Leistung Kontakte mit L Note	Lehrling	29	31,28	907,00
	Betrieb	25	23,12	578,00
	Gesamt	54		
Konsumierte Leistung Erreichbarkeit BAS Note	Lehrling	28	31,36	878,00
	Betrieb	27	24,52	662,00
	Gesamt	55		
Konsumierte Leistung Problemberatung Privat Note	Lehrling	13	16,50	214,50
	Betrieb	13	10,50	136,50
	Gesamt	26		
Konsumierte Leistung Offene KommProblem Note	Lehrling	26	28,85	750,00
	Betrieb	25	23,04	576,00
	Gesamt	51		
Konsumierte Leistung Mitsprache Begleitung Note	Lehrling	24	28,54	685,00
	Betrieb	23	19,26	443,00
	Gesamt	47		
Konsumierte Leistung Beratung Stärken-Schwächen Note	Lehrling	26	28,71	746,50
	Betrieb	25	23,18	579,50
	Gesamt	51		

Statistik für Test^b

	Konsumierte Leistung Problemberatung Betrieb Note	Konsumierte Leistung Krisenintervention Note	Konsumierte Leistung Betriebsbesuche Note	Konsumierte Leistung Orga Hilfsmittel Note	Konsumierte Leistung Beratung IBA Note
Mann-Whitney-U	177,000	90,000	162,000	12,500	156,500
Wilcoxon-W	348,000	168,000	462,000	27,500	387,500
Z	-0,789	-1,438	-3,285	-1,827	-3,031
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	0,430	0,151	0,001	0,068	0,002
Exakte Signifikanz [2*(1.seitig Sig.)]	0,581 a	0,255 a		0,129 a	

Statistik für Test^b

Konsumierte Leistung Beratung LV Note	Konsumierte Leistung Beratung Recht Note	Konsumierte Leistung Beratung LBS Note	Konsumierte Leistung Orga LB Note	Konsumierte Leistung Unterstützung LBS Note	Konsumierte Leistung Kontakte mit L Note
224,000	165,500	212,500	184,000	123,500	253,000
549,000	441,500	402,500	460,000	243,500	578,000
-2,753	-2,176	-1,575	-2,837	-1,800	-2,433
0,006	0,030	0,115	0,005	0,072	0,015
				0,202 a	

Statistik für Test^b

Konsumierte Leistung Erreichbarkeit BAS Note	Konsumierte Leistung Problemberatung Privat Note	Konsumierte Leistung Offene KommProblem Note	Konsumierte Leistung Mitsprache Begleitung Note	Konsumierte Leistung Beratung Stärken- Schwächen Note
284,000	45,500	251,000	167,000	254,500
662,000	136,500	576,000	443,000	579,500
-2,469	-2,718	-1,785	-2,905	-1,549
0,014	0,007	0,074	0,004	0,121
	0,044 a			

a. Nicht für Bindungen korrigiert.

b. Gruppenvariable: Gruppierung, Lehrlinge, Betrieb.

16.3.2 Bewertung der Gesamtzufriedenheit der integrativen Lehrlinge und ihrer Lehrberechtigten mit der Berufsausbildungsassistenz (U-Test von Mann-Whitney)

Nichtparametrische Tests

Mann-Whitney-Test

Ränge

	Gruppierung,	N	Mittlerer Rang	Rangsumme
Gesamtzufriedenheit BAS	Lehrling	30	37,57	1127,00
	Betrieb	30	23,43	703,00
	Gesamt	60		

Statistik für Test^a

	Gesamtzufriedenheit BAS
Mann-Whitney-U	238,000
Wilcoxon-W	703,000
Z	-3,737
Asymptotische Signifikanz (2-seitig)	,000

^a. Gruppensvariable: Gruppierung, Lehrling, Betrieb

Kurzzusammenfassung zur Masterarbeit:**Berufsausbildungsassistenz – Ein Weg zur Partizipation benachteiligter jugendlicher Berufseinsteiger /innen am allgemeinen Arbeitsmarkt.****Autorin: Claudia Gruber, Bakk. phil.**

Intention der vorliegenden Masterarbeit ist es, an bereits vorhandenes und dokumentiertes Wissen über die Berufsausbildungsassistenz anzuschließen und dieses durch eine multiperspektivische Analyse des Tätigkeitsfeldes der Berufsausbildungsassistenz zu vertiefen und zu erweitern sowie Ansätze zur Verbesserung oder zum Ausbau der Dienstleistung zu identifizieren. Dazu gliedert sich diese Masterarbeit in drei inhaltliche Hauptblöcke:

- Sozialpädagogischer Bezugsrahmen für die Berufsausbildungsassistenz in Hinblick auf Herausforderungen und Bewältigungsaufgaben Jugendlicher im Kontext von Arbeit und Beruf
- Beschreibung der Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz in Bezug auf organisatorische, strukturelle, rechtliche und fachliche Rahmenbedingungen
- Multiperspektivische, empirische Forschung zur Berufsausbildungsassistenz unter Einbeziehung der Adressatinnen/Adressaten (integrative Lehrlinge und ihre Arbeitgeber/innen) sowie der Berufsausbildungsassistenten selbst.

Die empirische Untersuchung basiert auf einer Methoden- und Daten-Triangulation. Insgesamt wurden jeweils 30 integrative Lehrlinge und ihre Arbeitgeber/innen mittels Fragebögen befragt. Die Expertinnen-Perspektive der Berufsausbildungsassistentinnen wurde in Form einer Fokusgruppe mit drei Teilnehmerinnen eingeholt. Die Ergebnisse der Forschung zeigen, dass die Tätigkeit der Berufsausbildungsassistenz von den befragten Hauptakteurinnen/akteuren als nachhaltiger Beitrag zur Öffnung des Lehrstellenmarktes sowie zur Verbesserung der Partizipationschancen am allgemeinen Arbeitsmarkt für benachteiligte Jugendliche wahrgenommen wird. Dennoch werden von allen befragten Seiten verschiedene Verbesserungsanliegen auf operativer sowie strukturell-administrativer Ebene zur Dienstleistung der Berufsausbildungsassistenz aufgezeigt. Ein Einfließen dieser Verbesserungsvorschläge in einen behördlicherseits gesteuerten Harmonisierungsprozess zur qualitativen Sicherung der Dienstleistung wäre als sinnvoll zu erachten.