

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
SALZBURG

Stefan Zweg



LEBENSWELTEN JUGENDLICHER

AUSGABE 17 | 2022

ph:script

Pädagogische Hochschule Salzburg
Beiträge aus Wissenschaft und Lehre



© 2019 Images / Jacob Ammentorp Lund

SEHR GEEHRTE LESERINNEN UND LESER!



© Daniela Gruber

Wie rasch sich Lebenswelten und damit verbundene Wertvorstellungen, Zielvisionen und Orientierungen verändern können bzw. wie eng verwoben diese Entwicklungen mit sozialen Kontextfaktoren sind, haben wir in den letzten Jahren mit besonderer Intensität erlebt. Umso relevanter ist es, diese Entwicklungen in der (empirischen) Forschung aufzugreifen, aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten und die handlungspraktischen Konsequenzen darauf abzustimmen. Die Jugendstudie „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ mit der beachtlichen Stichprobe von 14.400 Jugendlichen skizziert ein differenziertes und alltagsnahes Bild von jugendlichen Lebenswelten. In diesem Zusammenhang liefern die in der 17. Ausgabe von ph.script zusammengestellten Beiträge einen vertiefenden Einblick in die Ergebnisse der Teilstichprobe aus Salzburg. Darüber hinaus werden weiterführende Überlegungen und Interpretationsansätze thematisiert, die als Anregung für zukünftige Forschungsprojekte herangezogen werden können. An dieser Stelle

sei allen Autorinnen und Autoren und dem gesamten Redaktionsteam für ihre engagierte Beteiligung herzlich gedankt.

Für die Angebote, die wir an der Pädagogischen Hochschule machen (können), ist es von hoher Relevanz, dass wir mit den Lernenden im Dialog bleiben und offen sind für ihre Sichtweisen, Empfindungen und Wahrnehmungen. Das schafft die Möglichkeit aktuelle Themen und Anliegen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung aufzunehmen und somit nachhaltig zur Praxisverbesserung in Schulen und darüber hinaus beizutragen.

In diesem Sinne wünsche ich allen Leserinnen und Lesern dieser ph.script Ausgabe eine spannende Lektüre!

Daniela Martinek
Rektorin



Die vorliegende 17. Ausgabe von ph.script nimmt Jugendliche in ihren relevanten Lebensbereichen in den Blick und lädt Pädagoginnen und Pädagogen dazu ein, sich mit der Zielgruppe ihres pädagogischen Wirkens datenbasiert auseinanderzusetzen. Im Zentrum steht die Präsentation der salzburgspezifischen Ergebnisse der von den Pädagogischen Hochschulen Österreichs durchgeführten Jugendstudie „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich“, in welcher österreichweit über 14.400 Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren zu ihren Werthaltungen und Einstellungen befragt wurden. Neben der anschaulichen Darstellung der Datenbasis werden in den einzelnen Beiträgen theoretische Zusammenhänge hergestellt, Forschungsergebnisse präsentiert und Handlungsansätze für die schulische Praxis aufgezeigt, wobei im ersten großen Abschnitt einzelne Ergebnisse der Lebensweltenstudie aufgegriffen werden, während sich der zweite Abschnitt den Werthaltungen und Einstellungen von Jugendlichen zu technischen Themen widmet.

Eingeleitet wird die in der Publikation behandelte Thematik von *Herbert Neureiter*, der in seinem Beitrag *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Salzburg* die Auswertung der salzburgspezifischen Ergebnisse der repräsen-

tativen Studie darlegt und dabei vor allem auf Unterschiede fokussiert, welche sich bei Salzburger Jugendlichen im Vergleich zu österreichweiten Trends zeigen. Neben Werthaltungen und Zukunftserwartungen, Freizeitaktivitäten, Erwartungen an den Beruf, psychischem Wohlbefinden und Politikinteresse wird vor allem die Schule als bedeutsame Lebenswelt Jugendlicher beleuchtet.

Im von *Ulrike Kipman* verfassten Beitrag *Learning and Teaching for tomorrow's world* hebt die Autorin, basierend auf den Analysedaten der PISA-Studie, die Problemlösekompetenz als zentrale Fähigkeit hervor, um die Herausforderungen der Zukunft zu bewältigen. Das Verständnis mathematischer Konzepte und innermathematischer Aufgaben scheint ein bedeutsamer Schlüssel für das komplexe Problemlösen zu sein und sollte demnach in der Grundausbildung von Schülerinnen und Schülern umfassend aufgebaut werden.

Es folgt ein Beitrag von *Sebastian Lankes* mit dem Titel *Unterstützungssysteme für Jugendliche am Übergang Schule – Beruf*, in welchem das Projekt Jugendcoaching vorgestellt wird, das sich insbesondere an Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, Migrationshintergrund oder aus sozioöko-

nomisch benachteiligten Familien richtet und bei einem gelungenen Einstieg in das Berufsleben unterstützen soll.

Nicola Sommer und *Katharina Hanyka* widmen sich dem Thema *Lebensgefühl und Gesundheit*, wobei die Gesundheits-situation von Jugendlichen in Zeiten von Covid besondere Betrachtung findet. Sie stellen psychologische Modelle vor, die für die Begleitung Jugendlicher in Krisensituationen geeignet sind und persönliche, individuelle Stärken junger Menschen aktivieren, um das Wohlbefinden zu heben. Resümierend werden Erfordernisse im schulischen Setting vorgestellt, welche die Gesundheit von Jugendlichen fördern.

Der Beitrag von *Robert Hummer* steht unter dem Titel *Politisches Interesse ist nicht angeboren!* Er stellt politikdidaktische Überlegungen zu Jugend und Politik an und präsentiert dazu zahlreiche Befunde zum politischen Interesse von Jugendlichen mit besonderem Augenmerk auf den feststellbaren Disparitäten nach Geschlecht, Herkunft und Schultyp. Aus der Perspektive einer subjektorientierten Politikdidaktik plädiert er für einen Unterricht, der sich an subjektiven fachlichen Erfahrungen, Zugängen und Vorstellungsmodi der Lernenden orientiert.

Mit der Frage, welche Faktoren des Influencer Marketings Kinder und Jugendliche dazu anregen, Kaufentscheidungen zu treffen, setzt sich *Katharina Kwik* in ihrem Beitrag *Kinder und Jugendliche als Zielgruppe des Influencer Marketings* auseinander. Sie sieht Schule in der Verantwortung, Schülerinnen und Schüler für Werbe- und Marketingstrategien im Internet zu sensibilisiert und Werbekompetenz im Sinne einer mündigen Nutzung digitaler Medien aufzubauen.

Der erste Abschnitt wird mit dem Beitrag von *Ilona Franziska Putzhammer* abgeschlossen, in welchem sie *Schulische Wertebildung im Jugendalter* behandelt. Sie geht der Frage der schulischen Aufgabe von Wertebildung nach und stellt Unterrichtskonzepte vor, welche sich für die Auseinandersetzung mit Werten eignen, um die Wertebildung Jugendlicher im Klassenverband anzuregen und einen Beitrag zur Entwicklung mündiger Persönlichkeiten zu leisten.

Dem zweiten Abschnitt des Bandes wird die Darstellung der salzburgspezifischen Erhebung zu *Werthaltungen und Einstellungen von Jugendlichen zu technischen Themen* von *Herbert Neureiter* vorangestellt, in welcher die Ergebnisse von 1.800 befragten Jugendlichen in Salzburger Schulen zu ihren Interessen und Gedanken sowie ihrem Bezug zu Technik, einem zukunftsrelevanten Wissensbereich, abgebildet werden. Auffällig sind die sozialisationsbedingt

großen Unterschiede, die sich vor allem darin zeigen, dass mehrheitlich männliche Jugendliche nicht nur großes Interesse an sozialen Medien, Mobilität und Verkehr, sondern auch an Themenfeldern rund um die Digitalisierung haben, selbst mit technischen Geräten umgehen können und über ein positiveres technisches Selbstkonzept verfügen. Aus den Angaben der Jugendlichen zu technikbezogenen Inhalten in der Schule können Implikationen für die schulische Praxis abgeleitet werden.

Der Gemeinschaftsbeitrag von *Claudia Fimberger*, *Larissa Fuhrmann*, *Mai Tran*, *Jasmina Dubravac* und *Jürgen Kaschube* mit dem Titel *IMPROVE – Berufswahlverhalten aus der Genderperspektive* widmet sich der Frage, was männliche und weibliche Jugendliche bei ihrer Laufbahn- und Berufswahl antreibt. Dazu werden Ergebnisse einer Salzburger Studie präsentiert, in welcher unter Beteiligung von 1.209 Pflichtschüler_innen untersucht wurde, ob und wie berufliche Fähigkeiten und berufliche Ziele die Laufbahnwahl beeinflussen. Um den „Gender-Gap“ zu minimieren und die technische Berufswahl junger Frauen positiv anzuregen, müssen Themen angesprochen werden, die junge Frauen attraktiv finden, die sie aber noch nicht unmittelbar mit dem Berufsfeld in Verbindung bringen.

Schließlich thematisiert *Gabriele Lankes* in ihrem Beitrag die Möglichkeiten der *Interessensförderung im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Genderthematik*. In einem chancengerechten Unterricht in den MINT-Fächern ortet sie eine besondere Bedeutung, wobei die Motivation zur Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Inhalten im Unterricht gesteigert werden kann, wenn diese in Bezug zu Mensch und Natur gesetzt und deren Relevanz für die Gesellschaft im Allgemeinen hervorgehoben werden.

LEBENSWELTEN JUGENDLICHER

VORWORT 3

EDITORIAL 4

INHALTSVERZEICHNIS 6

I. Lebenswelten 2020 – Einblicke in zentrale Teilbereiche der Jugendstudie

LEBENSWELTEN 2020 – WERTHALTUNGEN JUNGER MENSCHEN IN SALZBURG
HERBERT NEUREITER 8

LEARNING AND TEACHING FOR TOMORROW’S WORLD
Einfluss von Unterricht und anderen Kontextvariablen auf das komplexe Problemlösen
ULRIKE KIPMAN 36

UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME FÜR JUGENDLICHE AM ÜBERGANG SCHULE – BERUF
SEBASTIAN LANKES 43

LEBENSGEFÜHL UND GESUNDHEIT
Jugendgesundheit in Zeiten von Covid
NICOLA SOMMER, KATHARINA HANYKA 48

POLITISCHES INTERESSE IST NICHT ANGEBOREN!
Politikdidaktische Überlegungen zu Jugend und Politik im Spiegel der „Lebenswelten 2020“-Studie
ROBERT HUMMER 53

KINDER UND JUGENDLICHE ALS ZIELGRUPPE DES INFLUENCER MARKETINGS
KATHARINA KWIK 60

SCHULISCHE WERTEBILDUNG IM JUGENDALTER
ILONA FRANZISKA PUTZHAMMER 66

II. Werthaltungen und Einstellungen von Jugendlichen zu technischen Themen

LEBENSWELTEN 2020 – WERTHALTUNGEN UND EINSTELLUNGEN VON JUGENDLICHEN ZU TECHNISCHEN THEMEN
HERBERT NEUREITER 72

IMPROVE – BERUFSWAHLVERHALTEN AUS DER GENDERPERSPEKTIVE
CLAUDIA FIMBERGER, LARISSA FUHRMANN, MAI TRAN, JASMINA DUBRAVAC, JÜRGEN KASCHUBE 90

INTERESSENSFÖRDERUNG IM NATURWISSENSCHAFTLICH-TECHNISCHEN UNTERRICHT UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER GENDERTHEMATIK
GABRIELE LANKES 98

AUTORINNEN UND AUTOREN 106

IMPRESSUM 111

LEBENSWELTEN 2020 – WERTHALTUNGEN JUNGER MENSCHEN IN SALZBURG

HERBERT NEUREITER

Der Beitrag stellt die salzburgspezifischen Ergebnisse einer repräsentativen, österreichweiten Studie (N = 1.805) zu Werthaltungen und Verhaltensbereitschaften junger Menschen vor. Die Ergebnisse bieten u.a. einen Einblick in das Freizeitverhalten, ihre Erwartungen an Familie und Partnerschaft, oder ihren Blick in die Zukunft. Weiters zeigen die Ergebnisse, dass für eine gelingende Schullaufbahn neben familiären Faktoren auch unterstützende Lehrpersonen und ein gutes Klassenklima wichtig sind.

EINLEITUNG

Jugendforschung in Österreich (z.B. Schipfer, 2021; koje, 2020; Mataloni, Vogel & Astleithner, 2020) wird vielfältig zu verschiedenen Aspekten betrieben. Trotz dieser Vielzahl an Jugendstudien gibt es im Vergleich zu Deutschland keine breit angelegte, repräsentative, österreichweite Studie zu Werthaltungen und Verhaltensbereitschaften wie die SINUS-Jugendstudie (Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinsky, H., Borchard, I. & Schleier, D., 2020) oder Shell Jugendstudie (Albert, M., Hurrelmann, K. & Quenzel, G. & Kantar, 2019). Diese Lücke wurde nun mit der Jugendstudie „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ geschlossen.

Die österreichischen Pädagogischen Hochschulen führten vom März bis Juli 2020 an repräsentativ ausgewählten Schulen der Sekundarstufe I und II eine österreichweite Online-Befragung unter ca. 14.400 Jugendlichen von 14 bis 16 Jahren durch. Die Befragten wurden um Auskunft zu folgenden Fragestellungen gebeten: „Wie sehen Jugendliche ihre Zukunft? Welche Ziele haben sie? Was ist ihnen wichtig? Was erwarten sie von Familie und Partnerschaft? Wie sehen sie das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen? Wie wichtig ist ihnen ihre schulische Ausbildung? Was tun sie in ihrer Freizeit und welche Erwartungen haben sie an ihren künftigen Beruf?“

Die heutigen 14- bis 16-Jährigen werden in naher Zukunft die Gesellschaft mitgestalten und sich sowohl in ihrem privaten und beruflichen Umfeld, als auch sozialem und politischem Engagement (Stichwort: Fridays-for-Future Proteste) an ihren Werthaltungen und Einstellungen orientieren. Vor diesem Hintergrund ist es Ziel des Projektes, eine fun-

dierte Datengrundlage über die Lebenswelten Jugendlicher für alle Personen bereitzustellen, die in ihren Berufs- und Tätigkeitsfeldern mit Jugendlichen zu tun haben.

Der Beitrag ist eine bundeslandspezifische Teilauswertung der österreichweiten Daten zu „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich“. Die Beschreibung der salzburgspezifischen Ergebnisse erfolgt eng entlang der im Juni erschienenen Gesamtpublikation (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021). Damit die Länge des Beitrages überschaubar bleibt, wird bei der Ergebnisdarstellung u.a. der Fokus auf salzburgspezifische (oftmals kleine) Auffälligkeiten im Vergleich zu den übrigen Bundesländern gerichtet. Dazu wird einleitend die Methodik und Stichprobe der Untersuchung beschrieben. Anschließend beleuchtet Abschnitt 3 die Lebenswelten: Freizeit, Freunde und Beruf, bevor im Abschnitt 4 über die Zukunftserwartungen und Werthaltungen berichtet wird. Abschnitt 5 stellt die Ergebnisse zum Themenfeld Lebensgefühl und Gesundheit dar, und im Abschnitt 6 stehen Politik, Demokratie und Integration im Mittelpunkt. Abschnitt 7 beschreibt die Lebenswelt Schule in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. Abschluss bildet die Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse und mögliche Schlussfolgerungen daraus für Vertreterinnen und Vertreter aus Schule, Jugendarbeit oder Bildungspolitik.

METHODIK UND STICHPROBE DER UNTERSUCHUNG

Die vorliegende Studie basiert auf einer standardisierten Onlinebefragung und ist eine repräsentative Stichprobe

der in Salzburg lebenden Schülerinnen und Schüler, welche zum Befragungszeitpunkt die 8. bis 10. Schulstufe besuchten. Mit Ausnahme der Sonderschulen sind in der Erhebung alle Schultypen vertreten. Die Erhebung wurde als Online-Befragung konzipiert und mit dem Tool LimeSurvey umgesetzt (Meusburger, Rucker & Weber, 2021, S. 21–22).

Der Fragebogen basiert auf bereits bei Vorarlberger Jugendstudien 2011 und 2017 eingesetzten standardisierten Fragebögen (Böheim-Galehr & Kohler-Spiegel, 2011, 2017) und umfasst u.a. die Themenfelder Freizeit, Freunde, Beruf, Zukunftserwartungen, Werthaltungen, Religiosität, Politik, Gesundheit und Schule. Ebenso wurden zur Erfassung von soziodemografischen Daten Fragen zum Geschlecht, Schultyp, Bildungshintergrund, sozioökonomischen Hintergrund, Herkunftsland, zur Familiensprache und Wohnregion eingesetzt.

Ergänzend dazu wurde der Fragebogen in Salzburg mit dem bundeslandspezifischen Themenfeld „Technische Bildung – Technikorientierung und -erfahrung“ ergänzt (Neureiter i.S.B., Beitrag 2).

Der Zugang zum Fragebogen wurde über einen anonymisierten Code ermöglicht und war vom 9. März bis 10. Juli 2020 geöffnet. Nach Ablauf der Befragung und Datenbereinigung wurde innerhalb des Bundeslandes auf Basis des kombinierten disproportionalen Stichprobenplans hinsichtlich des Merkmals Schultyp und Geschlecht gewichtet (Meusburger, Rucker & Weber, 2021, S. 22–23).

In Salzburg konnten insgesamt 1.805 Jugendliche (48% weiblich, 51% männlich, 1% divers) aus 72 Schulen bzw.

119 Klassen zur Auswertung herangezogen werden. Davon befanden sich 25% in der Sekundarstufe I und waren im Schnitt 15,3 (SD = 1,1) Jahre alt. Ausführlichere Informationen zur Methodik, Stichprobe und Datenanalyse finden sich bei Meusburger, Rucker und Weber (2021).

FREIZEIT, FREUNDE UND BERUF

FREIZEIT

Wie verbringen Jugendliche ihre freie Zeit, in der sie ihren eigenen Interessen nachgehen können, Freunde und Freundinnen treffen, oder einfach mal „rumhängen“? Die meisten Jugendlichen haben dafür etwa drei bis vier Stunden täglich Zeit dazu. Die Ergebnisse zeigen jedoch eine erhebliche Spannweite. Diese reicht von einigen Wenigen, die ihren Angaben nach neben den Hausaufgaben und dem Lernen für die Schule keine individuell frei zur Verfügung stehende Zeit haben, bis zu anderen Jugendlichen, die dafür relativ viel Zeit zur Verfügung haben. Bemerkenswert ist, dass vor allem Mädchen gemäß ihren Angaben relativ wenig Freizeit zur Verfügung steht (siehe Abbildung 1).

Besonders groß ist der Unterschied bei der Kategorie „mehr als 6 Stunden“. 15% aller Schülerinnen bzw. jeder vierte Schüler gibt an, täglich über mehr als sechs Stunden freie Zeit zu verfügen. Dies trifft vor allem auf männliche Jugendliche zu, die eine Polytechnische Schule besuchen (46%). Hingegen geben 48% der Mädchen, die eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule besuchen, an, täglich drei Stunden oder weniger zur Verfügung zu haben.

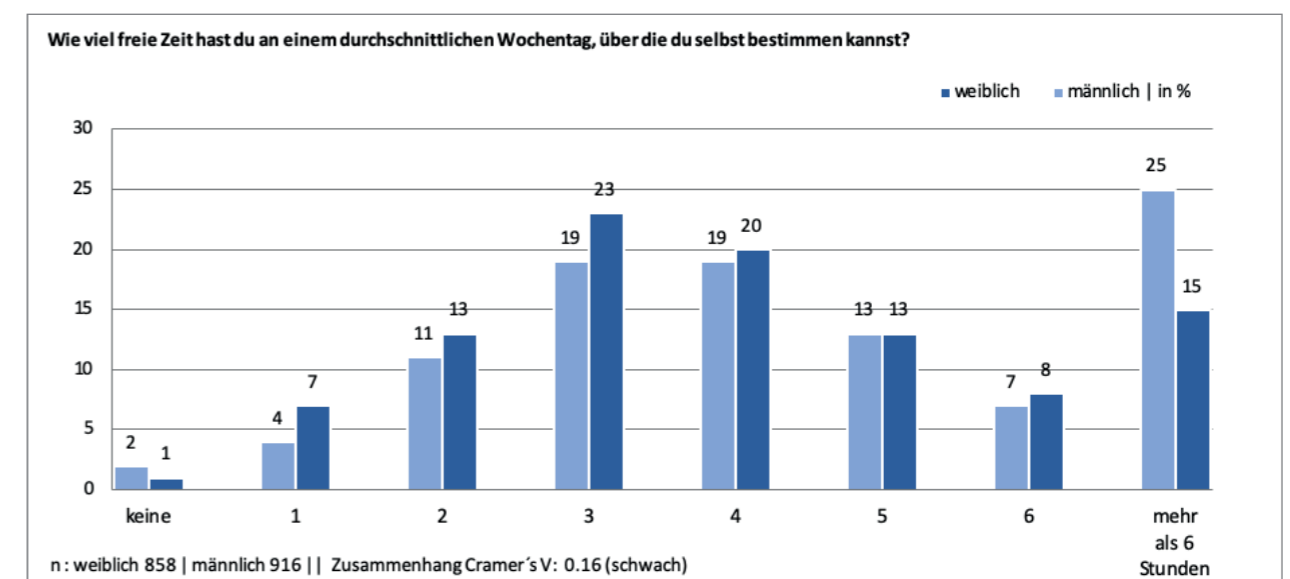


Abb. 1: Freie Zeit nach Geschlecht

Digitale Medien beherrschen den Alltag der Jugendlichen. Als Digital Natives bewegen sie sich ganz selbstverständlich im Netz, konsumieren digitale Inhalte und nutzen Online-medien (Wolfert & Leven, 2019, S. 213). Abgesehen davon ist das Freizeitverhalten der Jugendlichen in Salzburg äußerst vielseitig (siehe Abbildung 2). Onlineaktivitäten nehmen eine zentrale Position bei der Freizeitgestaltung ein. Am häufigsten wird als Freizeitaktivität die Nutzung des Internets zur Unterhaltung, zur Kontaktpflege zu Freundinnen oder Freunden bzw. die Nutzung von sozialen Netzwerken genannt. An dritter Stelle steht „Musik bewusst hören“.

Betrachtet man die Freizeitaktivitäten nach dem Geschlecht, so zeigt sich, dass etwas mehr Mädchen als Burschen im Internet Kontakt zu Freundinnen oder Freunden halten (sehr oft: 66% weiblich, 54% männlich) oder be-

wusst Musik hören (sehr oft: 66% weiblich, 56% männlich). Männliche Jugendliche hingegen spielen mehr mit dem Computer, der Playstation oder dem Smartphone (sehr oft: 19% weiblich, 38% männlich) bzw. betreiben in ihrer Freizeit alleine oder im Verein Sport (sehr oft: 23% weiblich, 35% männlich). Weiters beschäftigen sich Schülerinnen eher als Schüler mit Tieren (sehr oft: 34% weiblich, 22% männlich). Insgesamt werden in der Studie Fragen zu 21 verschiedenen Freizeitaktivitäten gestellt.

An 17. Stelle liegt die Freizeitaktivität „Bücher lesen“. Besonders hier zeigt sich diesbezüglich eine große Geschlechterdifferenz. 22% der weiblichen und 42% der männlichen jungen Erwachsenen geben an, nie ein Buch in ihrer Freizeit zu lesen. An letzter Stelle liegt die Freizeitaktivität „Tageszeitungen, Zeitschriften oder Magazine lesen“.

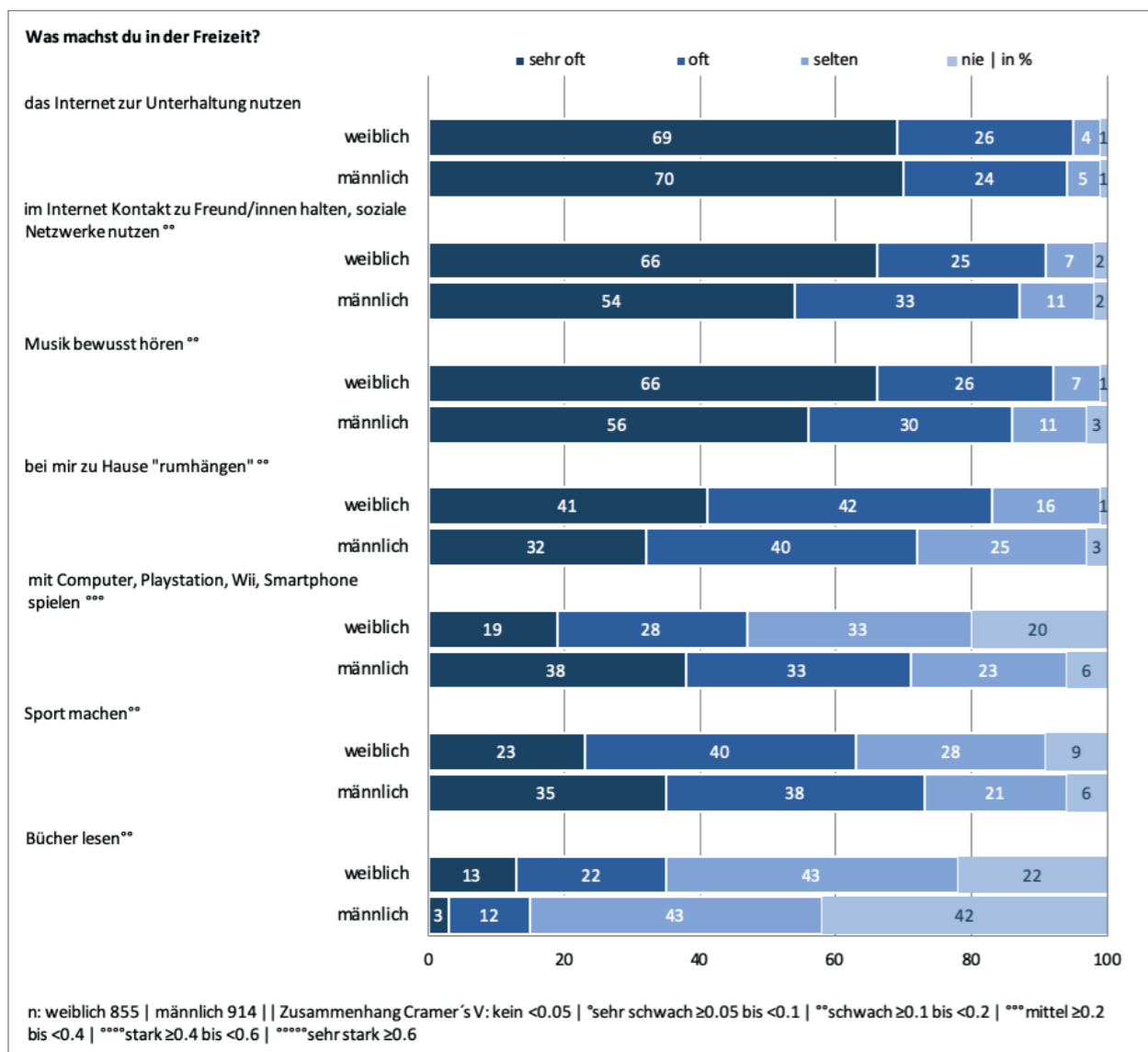


Abb. 2: Freizeitaktivitäten nach Geschlecht (Auswahl)

Die Gegenüberstellung der Daten mit den Ergebnissen aus den übrigen Bundesländern zeigt Folgendes: Weibliche Jugendliche aus Salzburg hören signifikant weniger bewusst Musik und männliche Jugendliche spielen weniger Spiele am Computer oder am Smartphone. Ebenso geben signifikant weniger Salzburger Jugendliche an, einfach mal zu Hause „rumzuhängen“.

Mittels Clusteranalyse konnten fünf Freizeittypen identifiziert werden (Quenzel, Kirner & Schwarz, 2021, S. 48). 17% aller Jugendlichen werden zu den *Geselligen* gezählt. Gesellige besuchen gerne Partys oder Konzerte, gehen in Bars, Cafés oder einfach nur gerne Shoppen. Zu den *Sport- und Spielaffinen* können in Salzburg 21% gezählt werden. Sie betreiben häufig sowohl alleine oder im Verein Sport, als auch spielen sie mit dem Computer oder Smartphone. Geringfügig weniger Personen (19%) werden zur Gruppe der *Naturaffinen* gezählt. Sie halten sich gerne in der Natur auf, beschäftigen sich mit Tieren, aber sie basteln oder werken auch gerne. *Naturaffine* verbringen zudem am wenigsten Zeit im Internet oder mit anderen elektronischen Unterhaltungsmedien. Noch mehr Zeit mit kreativen Tätigkeiten verbringen die *Heimisch Kreativen* (21%). Im Vergleich zu den anderen Freizeittypen sind sie am liebsten zu Hause, beschäftigen sich gerne mit Tieren oder lesen Bücher. Zur fünften Gruppe werden alle Jugendliche (*Online*) gezählt, die sich in ihrer Freizeit vor allem mit elektronischen Medien beschäftigen und ansonsten an anderen Freizeitaktivitäten wenig Interesse zeigen (21%). Besonders große Unter-

schiede bei den Geschlechtern zeigen sich beim Freizeittyp *Sport- und Spielaffine* (männlich: 71%), *Naturaffine* (männlich: 66%) und *Heimisch Kreative* (weiblich: 68%). Keinen Unterschied gibt es bei den *Geselligen*.

FREUNDE

Unabhängig vom Geschlecht verbringen die Jugendlichen ihre freie Zeit am liebsten mit ihren „Peers“. Etwa neun von zehn Jugendliche treffen sich oft oder sehr oft mit ihren gleichaltrigen Freundinnen und Freunden (siehe Abbildung 3). Etwas mehr für Mädchen als für Burschen bleiben die Eltern und (Stief-)Geschwister wichtige Freizeitpartner und -partnerinnen. Verglichen mit den Freizeitkontakten der österreichischen Jugendlichen verbringen Mädchen aus Salzburg signifikant häufiger ihre freie Zeit mit ihrer Familie. 50% der weiblichen und 42% der männlichen Jugendlichen geben an, ihre Freizeit oft oder sehr oft alleine zu verbringen. Unabhängig vom Geschlecht gibt die Mehrheit (86%) an, mit ihrem Freundeskreis mindestens zufrieden zu sein.

Der Migrationshintergrund und die Wohnregion haben insofern einen Einfluss, als Jugendliche ohne Migrationshintergrund bzw. 3. Generation (59%; 1./2. Generation: 52%) und Jugendliche auf dem Land (60%; intermediär: 55%, städtisch: 57%) sehr zufrieden mit ihrem Freundeskreis sind. Allerdings steigt die Zufriedenheit mit dem Freundeskreis mit dem sozioökonomischen Hintergrund. Hier lässt sich ein schwacher, dennoch signifikanter Zusammenhang berechnen (Cramer's V = .09, p < .001).

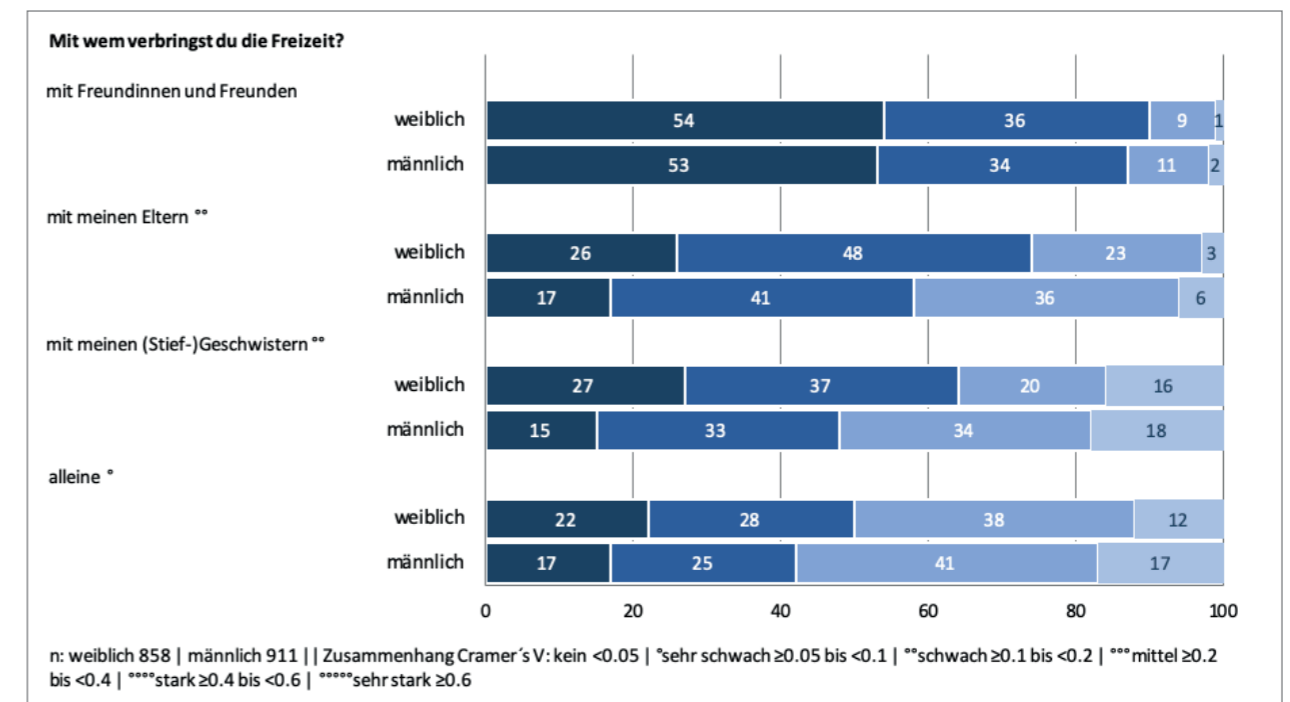


Abb. 3: Freizeitkontakte nach Geschlecht

ERWARTUNGEN AN DEN BERUF

Welche Wünsche und Erwartungen haben die Jugendlichen an ihren zukünftigen Beruf? Ein sicherer Arbeitsplatz ist für drei von vier Jugendlichen von besonderer Bedeutung. Für zwei Drittel ist der Aspekt, dass die Familie und die Kinder nicht zu kurz kommen sollen, besonders wichtig. Dieser Aspekt ist für Mädchen (69%) etwas wichtiger als für Burschen (63%) (siehe Abbildung 4). An dritter Stelle steht die Möglichkeit, etwas Sinnvolles zu tun (63%). Am wenigsten wichtig wird die Möglichkeit genannt, sich um andere Menschen zu kümmern (28%). Blickt man auf das Geschlecht, so fällt auf, dass es bei zwei Aspekten besonders große Unterschiede gibt. Vor allem für Burschen ist es sehr wichtig, gute Aufstiegsmöglichkeiten zu haben (50%, Mädchen: 40%), aber eher bzw. sehr unwichtig, sich um andere Menschen zu kümmern (27%, Mädchen: 12%). Die Reihenfolge der Berufserwartungen nach der Bedeu-

tung lässt folgende Schlussfolgerung zu: Die Aspekte von Sicherheit, Sinn und Work-Life-Balance spielen für die zukünftige Berufszufriedenheit eine sehr wichtige Rolle. Dagegen werden soziale Kontakte oder die Möglichkeit, sich um andere zu kümmern, als wenig relevant eingeschätzt (Quenzel, Kirner & Schwarz, 2021, S. 62).

Im Folgenden werden die drei wichtigsten Aspekte näher beleuchtet. Dazu wird der Frage nachgegangen, ob Faktoren wie der sozioökonomische Hintergrund, die Wohngegend oder der Migrationshintergrund eine Rolle dabei spielen. Der wichtigste Wunsch, einen sicheren Arbeitsplatz zu haben, ist für Jugendliche unabhängig von der Schule, die sie besuchen, Migrationshintergrund und ob sie auf dem Land oder in der Stadt wohnen, besonders wichtig. Ein schwacher, aber dennoch signifikanter Zusammenhang, lässt sich diesbezüglich mit der Variablen

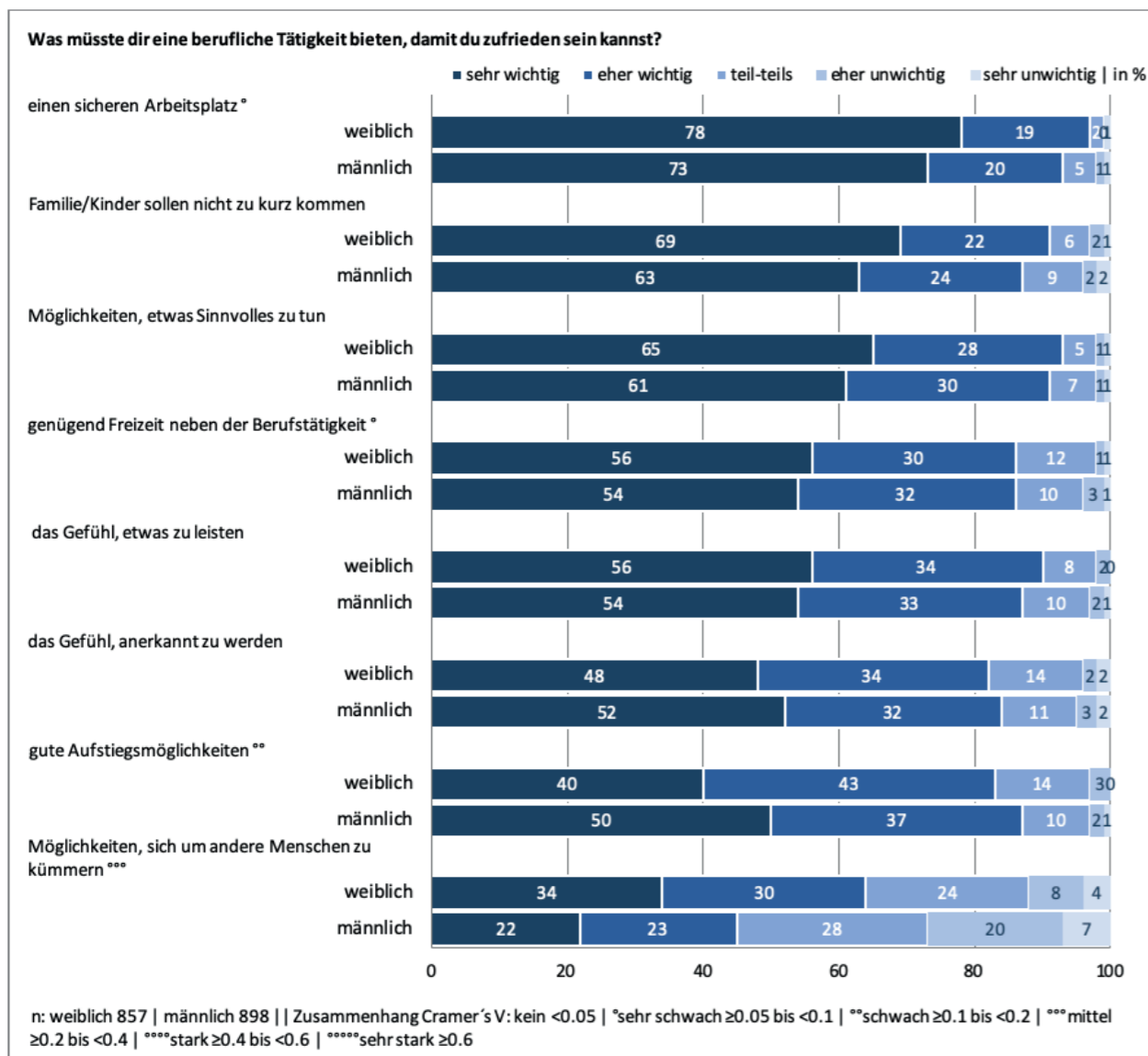


Abb. 4: Berufserwartungen nach Geschlecht

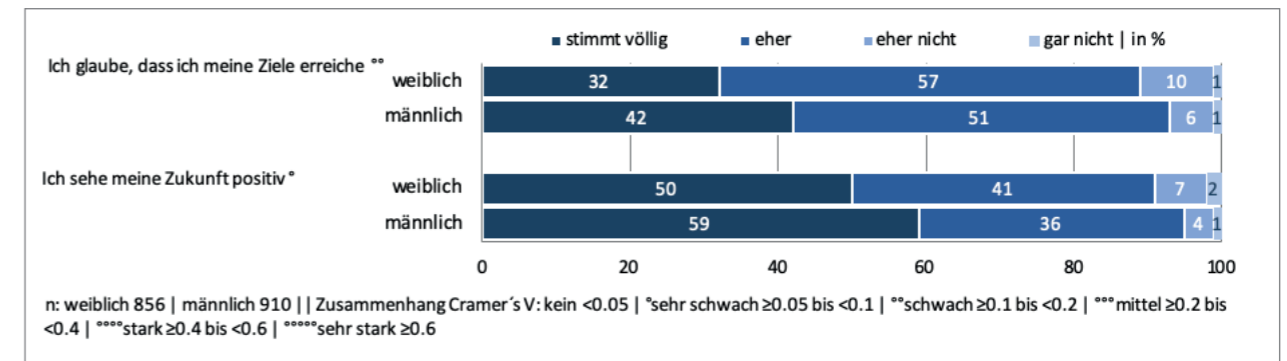


Abb. 5: Zukunftsaussicht nach Geschlecht

sozioökonomischer Hintergrund berechnen: Die Wichtigkeit eines sicheren Arbeitsplatzes steigt mit dem sozioökonomischen Status.

Unterschiede im Hinblick auf soziodemografische Faktoren können beim Aspekt der Vereinbarkeit von Familie und Beruf beobachtet werden. Die Bedeutsamkeit dieser Berufserwartung steigt mit der Höhe des erzielten Schulabschlusses, der Bildung und des sozioökonomischen Hintergrunds der Eltern. Auch der Migrationshintergrund spielt diesbezüglich eine Rolle, da die Vereinbarkeit von Familie und Beruf besonders für Jugendliche ohne Migrationshintergrund (70%) sehr wichtig ist (mit Migrationshintergrund: 60%). Mit einer Ausnahme ist die Möglichkeit, eine sinnvolle Tätigkeit im Beruf auszuüben, für nahezu alle Gruppen gleich wichtig. Nur für Jugendliche aus privilegierteren Familien (65%) ist dieser Aspekt noch wichtiger als für junge Erwachsene, die aus weniger privilegierten Familien kommen (53%).

Zusammenfassend lässt sich aus der Datengrundlage ableiten, dass beruflicher Erfolg und hohes Einkommen etwas an Bedeutung verlieren je besser ökonomisch situiert und je länger die Jugendlichen in Österreich leben (Quenzel, Kirner & Schwarz, 2021, S. 70).

ZUKUNFTSERWARTUNGEN UND WERTHALTUNGEN JUNGER MENSCHEN

ZUKUNFTSERWARTUNGEN

Wie sehen Jugendliche ihre Zukunft und welche Pläne haben sie dafür? Insgesamt sehen die Jugendlichen in Salzburg sehr oder ziemlich positiv in die Zukunft (93%) und fast gleich so viele glauben auch fest daran, dass sie ihre Ziele erreichen (91%). Demgegenüber bedeutet das aber auch, dass eine/r von zehn jungen Erwachsenen eher oder sehr pessimistisch in ihre eigene Zukunft blickt. Mäd-

chen stimmen mit 32% seltener völlig zu. Burschen geben hingegen zu 42% an, dass sie daran glauben, ihre Ziele zu erreichen (siehe Abbildung 5).

Neben dem Geschlecht spielt auch der sozioökonomische Hintergrund eine Rolle. Nur 8% der Jugendlichen aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund glauben fest daran, ihre Ziele zu erreichen (mittel: 48%, hoch: 44%). Im Vergleich zu den anderen österreichischen Schülerinnen und Schüler glauben Jugendliche aus Salzburg signifikant häufiger daran, ihre Ziele zu erreichen. Etwas mehr Burschen als Mädchen blicken positiv in die Zukunft (91% bzw. 95%). Auffallend bei dieser Frage ist, dass Befragte der 3. Generation mit 8% deutlich weniger oft völlig zustimmen, als Befragte ohne Migrationshintergrund (57%), der 1. (13%) bzw. der 2. Generation (22%). Insgesamt lässt sich aus den Ergebnissen schließen, dass der Zukunftsoptimismus mit der Ressourcenfrage zusammenhängt, denn die Sicherheit, die eigenen Ziele zu erreichen, steigt mit dem sozioökonomischen Hintergrund (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinberger, 2021, S. 74).

Jedoch hängt der Zukunftsoptimismus nicht nur von den eigenen Ressourcen ab, sondern es gibt noch viele andere Unsicherheiten und Risiken, die die Erreichung der Ziele beeinflussen können. Jugendliche machen sich vielfach Sorgen zu unterschiedlichen Bereichen. Große Ängste bereiten den Heranwachsenden die Zunahme der Umweltverschmutzung (40%), die Folgen des Klimawandels (36%), dass die eigene Familie zerbricht (40%), oder dass sie selber eine schwere Krankheit bekommen könnten (30%). So hat fast jede zweite Jugendliche Angst vor der steigenden Umweltverschmutzung oder vor dem Auseinanderbrechen der Familie (siehe Abbildung 6).

Insgesamt artikulieren mit ungefähr 70% deutlich mehr weibliche als männliche Jugendliche (55%) ihre Sorgen.

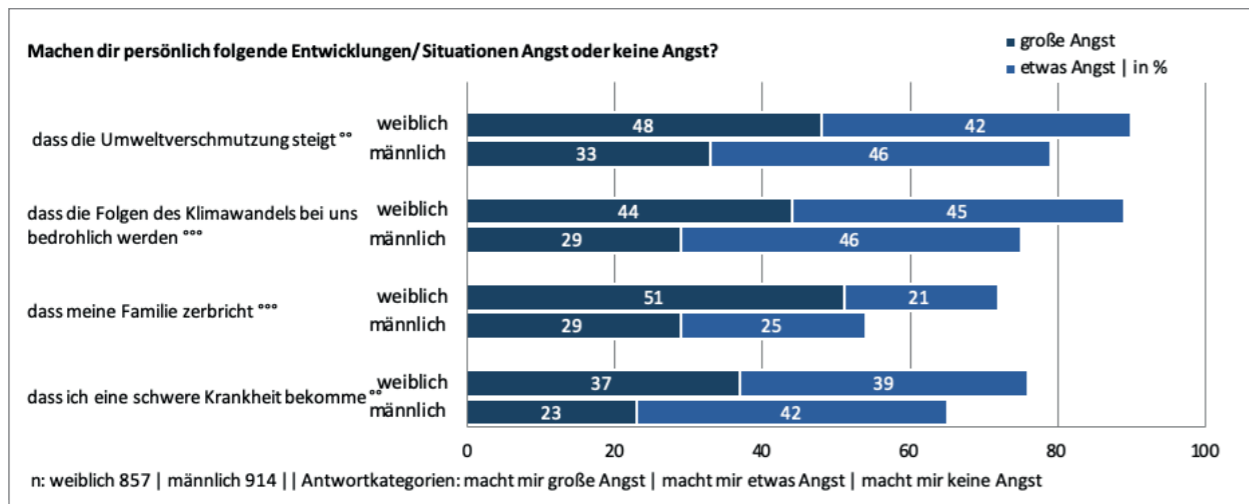


Abb. 6: Ängste nach Geschlecht

Ängste und Sorgen um die Umwelt machen sich vor allem Jugendlichen aus maturaführenden Schulen. Sorgen stehen auch im Zusammenhang mit verfügbaren Ressourcen und der Herkunft der Jugendlichen (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinberger, 2021, S. 84). So sind Sorgen wie Probleme bei der Arbeitsplatzsuche (1. Generation: 23%, ohne Migrationshintergrund: 9%), dass die Familie zerbricht (1. Generation: 51%, ohne Migrationshintergrund: 35%) oder drohende Verarmung (1. Generation: 37%, ohne Migrationshintergrund: 17%) vor allem große Ängste von Jugendlichen, die nicht in Österreich geboren wurden.

WERTHALTUNGEN UND WERTORIENTIERUNGEN

Gute Beziehungen (88%), gute Ausbildung (78%), Freundschaften (73%), Lebensgenuss (69%) und Eigenverantwortung (63%) sind zentrale Ergebnisse im Hinblick auf Wertorientierung Jugendlicher. Die hohe Bedeutung einer guten Ausbildung scheint sich dadurch erklären zu lassen, dass den Befragten bewusst ist, dass eine möglichst gute (berufliche) Ausbildung eine wichtige Voraussetzung für ökonomische Sicherheit und Lebensgenuss sein kann (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinberger, 2021, S. 98). Bezugnehmend auf das Ergebnis, dass steigende Umweltverschmutzung und Folgen des Klimawandels den jungen Erwachsenen große Sorgen bereiten, ist umweltbewusstes Handeln nur für 26% persönlich sehr wichtig in ihrem Leben. Verglichen mit Jugendlichen aus den übrigen Bundesländern ist männlichen Erwachsenen aus Salzburg tendenziell eine gute Ausbildung und weiblichen Erwachsenen die Meinungstoleranz wichtiger. Der Blick auf die Geschlechtszugehörigkeit zeigt, dass Burschen bspw. ein hoher Lebensstandard (47%, Mädchen: 39%), Macht und Einfluss (17%, Mädchen: 9%), politisches Engagement

(15%, Mädchen: 10%), oder Konformität (6%, Mädchen: 3%) sehr wichtig im Leben ist (siehe Abbildung 7).

Mädchen erachten vor allem harmonische Beziehungen (92%, Burschen: 83%), gesundheitsbewusstes Leben (47%, Burschen: 43%), Lebensgenuss (73%, Burschen: 66%) oder Meinungstoleranz (41%, Burschen: 28%) als besonders wichtig. Insgesamt tendieren weibliche Erwachsene eher zu sozialen und konventionellen Werten und männliche Erwachsene zu materialistischen Werten (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinberger, 2021, S. 88). Obwohl das Herkunftsland Einfluss auf die Ausprägungen der Wertorientierungen hat, zeigen sich diesbezüglich nur sehr schwache bis schwache statistische Zusammenhänge (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinberger, 2021, S. 90).

Die Einteilung nach Werttypen (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinberger, 2021, S. 91) zeigt, dass viele Befragte (31%) eine idealistische Wertorientierung haben. Ihnen ist Meinungstoleranz, das Ausleben von Fantasie und Kreativität, politisches Engagement oder die Unterstützung sozial Benachteiligter sehr wichtig. Etwa gleich groß ist die Gruppe der *Erfolgsorientierten* (30%). Bei ihnen spielt der Lebensgenuss eine etwas dominanter Rolle als bei den *Idealisten*, aber auch Fleiß und Ehrgeiz spielen eine wichtige Rolle. Im Vergleich zu den anderen Werttypen schätzen sie auch Werte wie hohen Lebensstandard oder Kreativität und Fantasie als sehr wichtig ein. *Materialisten* (23%) wollen ebenfalls die guten Dinge des Lebens genießen, ihnen ist aber auch ein hoher Lebensstandard sehr wichtig. Bei den *Zögerlichen* (16%) gibt es – mit Ausnahme des Lebensgenusses – keine klaren Wertvorstellungen bzw. sind ihnen Pflicht-

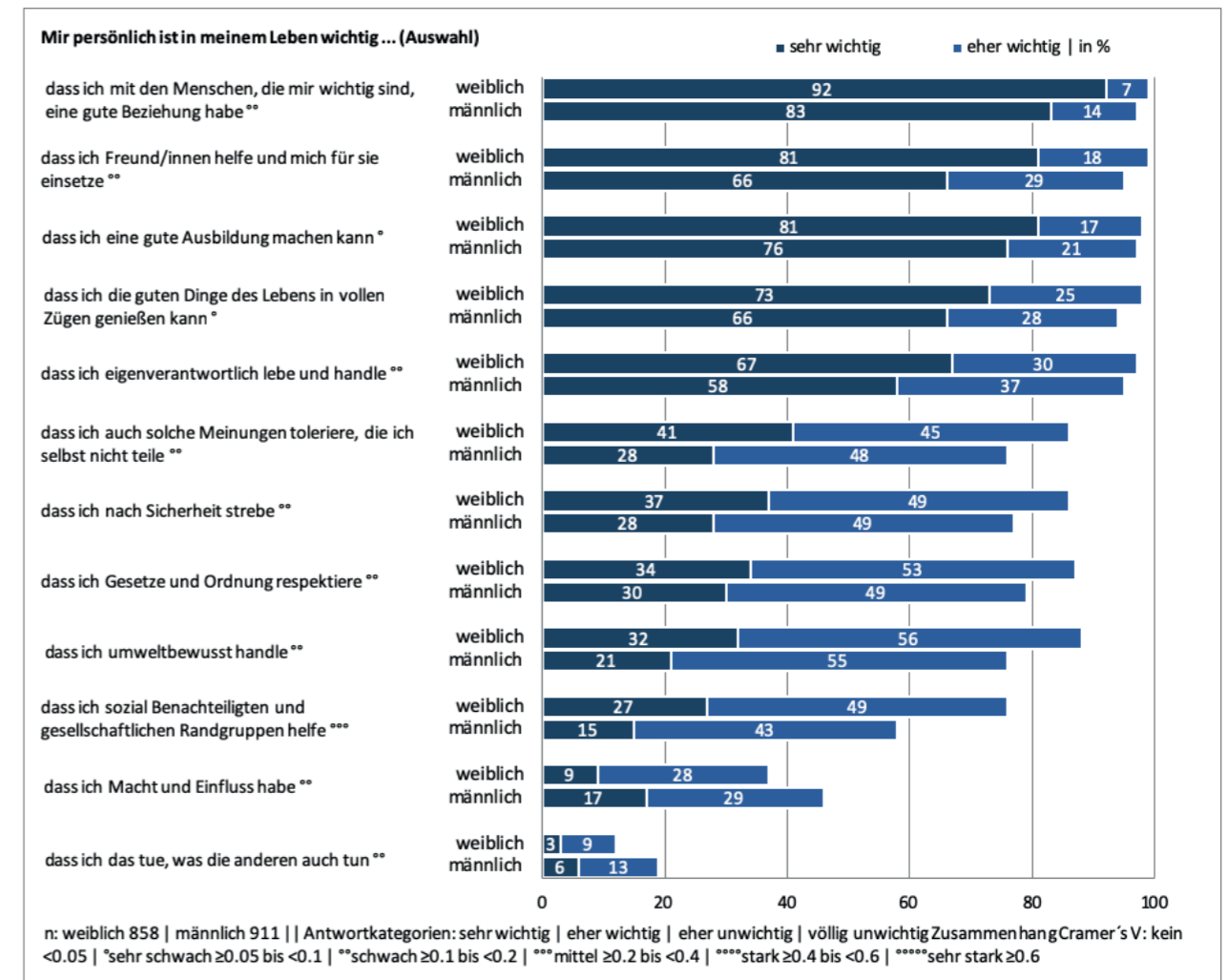


Abb. 7: Werte nach Geschlecht

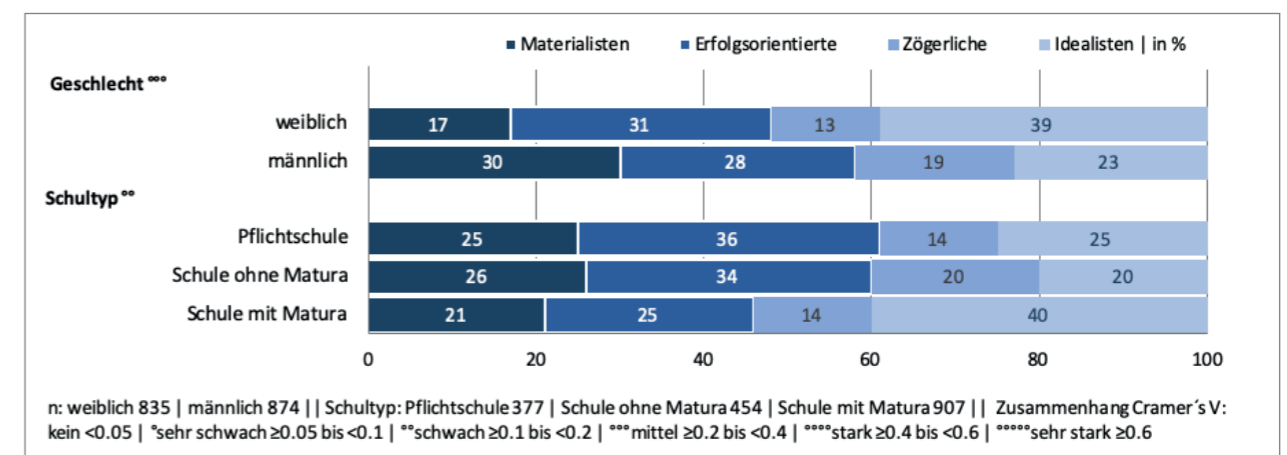


Abb. 8: Werttypen nach soziodemografischen Merkmalen

und Akzeptanzwerte, aber auch idealistische Werte nicht besonders wichtig (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinberger, 2021, S. 92–93).

Abbildung 8 stellt die Werttypen nach soziodemografi-

schen Merkmalen dar. Dabei zeigt sich, dass bei den Mädchen hohe idealistische Wertorientierungen (39%) dominieren, während es bei den Burschen vor allem materialistische (30%) und erfolgsorientierte (28%) sind. 14-16-jährige Idealistinnen und Idealisten sind vor allem in höheren

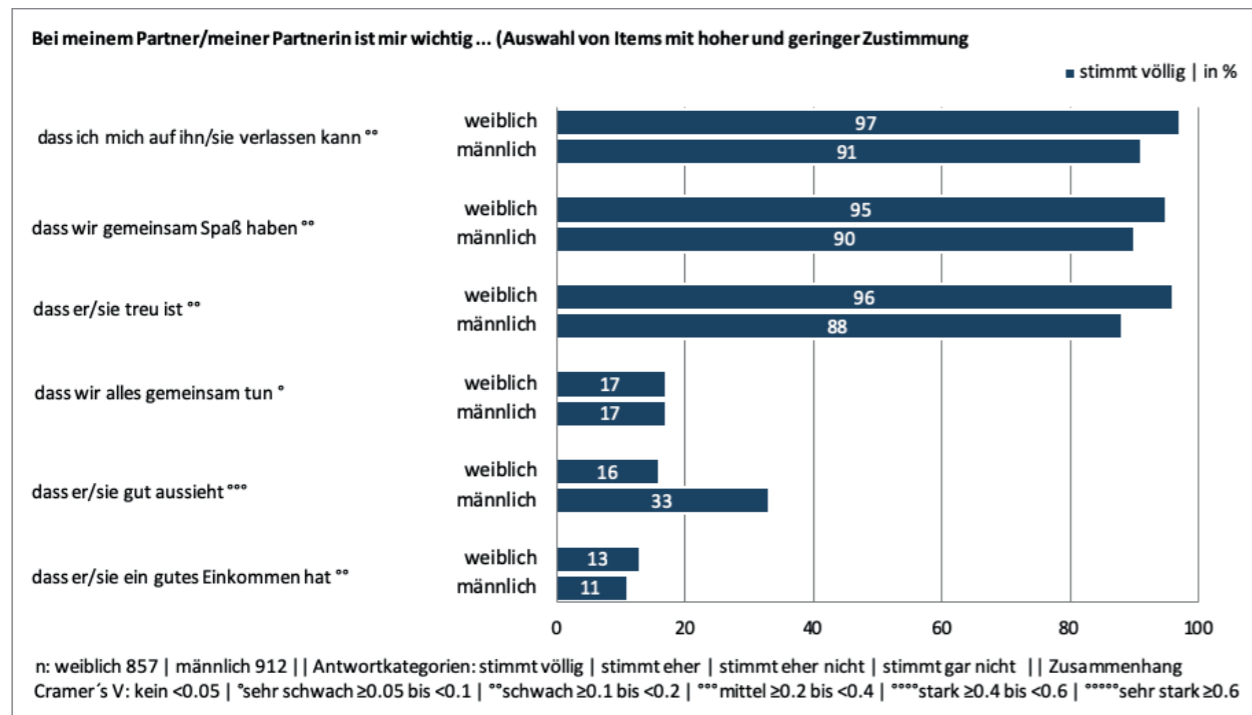


Abb. 9: Wünsche an eine Partnerschaft nach Geschlecht

Schulen zu finden (40%). Betrachtet man beispielsweise den sozioökonomischen Hintergrund, so haben 56% der idealistisch orientierten Personen einen mittleren bzw. 36% einen hohen sozioökonomischen Hintergrund.

ERWARTUNGEN AN DIE PARTNERSCHAFT

Was erwarten sich junge Salzburgerinnen und Salzburger von einer (zukünftigen) Partnerschaft (siehe Abbildung 9)? Verlässlichkeit (94%), gemeinsam Spaß zu haben (92%) und Treue (92%) sind Wünsche an eine (zukünftige) Partnerin oder an einen (zukünftigen) Partner. Am wenigsten Wert legen sie bei einer Partnerschaft auf gutes Einkommen (12%), alles gemeinsam zu tun (17%) und auf ein gutes Aussehen (25%). Wobei Aussehen den männlichen Jugendlichen doppelt so wichtig ist, als den weiblichen Jugendlichen (m: 33%, w: 16%). Die drei Aspekte Herkunftsland, Religion und Religiosität haben einen großen Einfluss auf den Wunsch einer potenziellen Partnerin oder eines potenziellen Partners, wobei hier besonders die Religiosität eine große Rolle spielt: Je religiöser die Jugendlichen sind, desto wichtiger ist ihnen, dass die Partnerin oder der Partner aus demselben Land kommt (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinberger, 2021, S. 106).

HALTUNGEN ZU RELIGION UND GLAUBE

Anknüpfend an den letzten Aspekt werden nun die Haltungen zu Religion und Glaube näher betrachtet. 76% der Schüler und Schülerinnen gehören ihren Angaben nach

zu einer christlichen Religionsgemeinschaft, 11% zu einer islamischen Religionsgemeinschaft, 2% zu einer anderen und 11% zu keiner Religionsgemeinschaft. Es gibt gering ausgeprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern, soziodemografischen Merkmalen oder dem besuchten Schultyp bei den einzelnen Fragen zu Haltungen zu Religion und Glauben, jedoch sind sie statistisch selten relevant (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinberger, 2021, S. 120).

Bemerkenswert sind die Unterschiede zwischen den Religionen (siehe Abbildung 10). Etwa jede/r dritte Jugendliche mit christlicher Religionszugehörigkeit gibt an, oft über den Sinn des Lebens nachzudenken oder an Gott zu glauben. Jedoch bezeichnen sich nur 15% als religiös. Demgegenüber glauben 87% der Jugendlichen mit islamischer Religionszugehörigkeit an Gott und drei von vier geben an, dass sie auch die Nähe Gottes spüren und über den Sinn des Lebens nachdenken. 65% stimmen zu, dass sie gläubig sind.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass für junge Erwachsene mit christlicher Zugehörigkeit Religion und Glaube aktuell eine geringere Bedeutung haben als für junge Erwachsene mit islamischer Zugehörigkeit. Dies gilt sowohl für die Fragen zu Glaubensinhalten, gelebter Religionspraxis, Selbstattribuierung oder Sinnsuche (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinberger, 2021, S. 116).

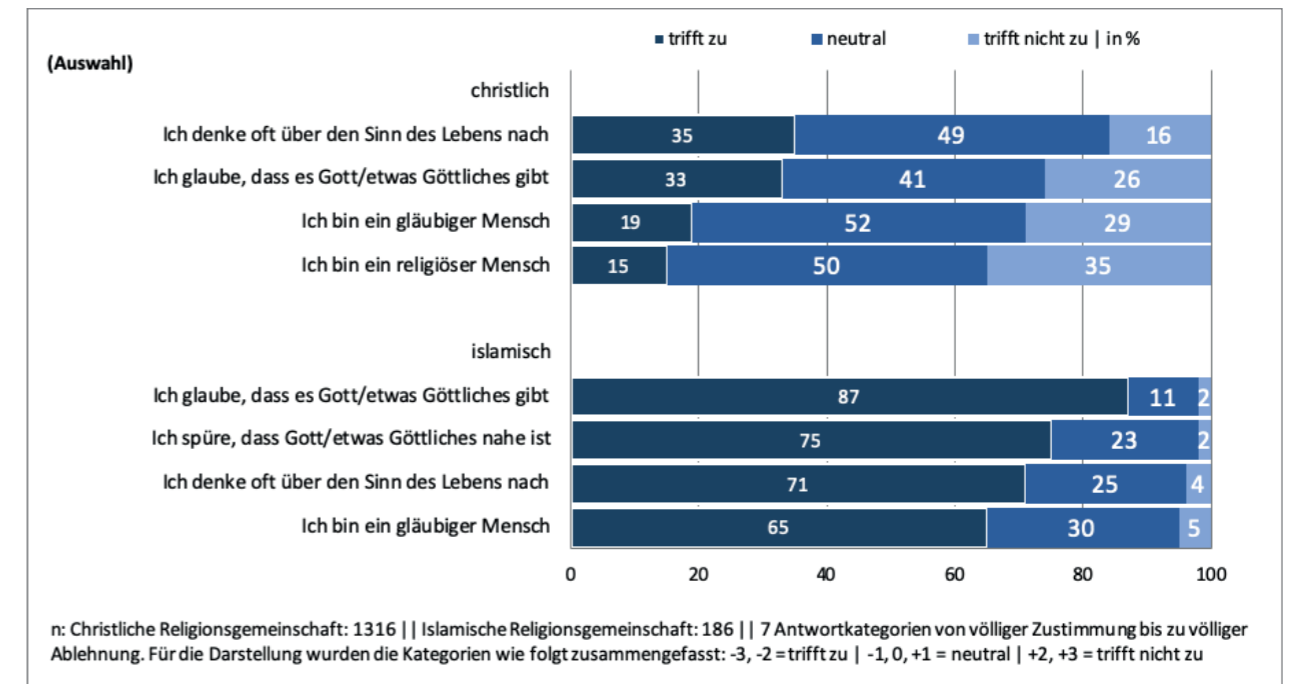


Abb. 10: Religiosität

LEBENSGEFÜHL UND GESUNDHEIT

Nach eineinhalb Jahre Coronaepidemie benötigen doppelt so viele Jugendliche eine psychiatrische Behandlung als vor der Epidemie (Figl, 2021, S. 1). Gerade die Lebensphase in der sich die Zielgruppe gerade befindet, gilt als besonders herausfordernd, bedeutet diese doch den Übergang von der Kindheit in die Jugendphase. In der vorliegenden Studie werden das physische und psychische Wohlbefinden sowie das Vorhandensein von Beschwerden zum Zeitpunkt des ersten Auftretens der Coronaepidemie erhoben.

Die Daten zeigen ein durchwegs positives Bild. Insgesamt fühlen sich 49% der Jugendlichen gesund, fit, bewegen sich viel und sind voller Energie. 4% geht es diesbezüglich überhaupt nicht gut. 70% der Befragten schätzen ihre Gesundheit im Allgemeinen als ausgezeichnet oder sehr gut ein. Von den weiblichen Jugendlichen geben dies 66% an, während es bei den männlichen Jugendlichen 75% sind. Rund 5% der Jugendlichen beschreiben ihren Gesundheitszustand als weniger gut bzw. schlecht. Weitere Einflussfaktoren auf das körperliche Wohlbefinden sind neben dem Geschlecht der besuchte Schultyp, der sozioökonomische Hintergrund und die Wohnregion. Besonders sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche, die in der Stadt wohnen und die Pflichtschule nicht mehr besuchen, sind mehrfachen Belastungen ausgesetzt, die sich negativ auf den Gesundheitszustand auswirken können.

Salzburger Schülerinnen und Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität zeigen beim psychischen Wohlbefinden Hinweise auf Beeinträchtigungen (siehe Abbildung 11). Etwa jedes zehnte Mädchen gibt an, dass sie nur ein wenig oder überhaupt keinen Gefallen am Leben findet, oder Freude daran hat, am Leben zu sein. Während dieselben Angaben 6% bzw. 5% der Burschen machen, gibt dies jeder fünfte bzw. jeder dritte Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität an. Ein Vergleich mit den Daten aus den übrigen Bundesländern zeigt jedoch, dass Salzburger Jugendliche signifikant mehr Gefallen am Leben finden.

Neben dem psychischen und physischen Wohlbefinden wurden auch Fragen zu bestimmten Beschwerden gestellt. 48% haben kaum körperliche Beschwerden. Etwa 3% geben jedoch an, dass sie in den vergangenen Wochen sehr häufig oder dauernd Kopfschmerzen, Einschlafprobleme oder Magen- und Bauchschmerzen hatten.

Ebenso zeigt sich, dass Mädchen häufiger als Burschen über Beschwerden berichten. 32% der Mädchen geben an, dass sie in den vergangenen Wochen oft oder dauernd Einschlafprobleme hatten (Burschen: 17%). 30% litten unter Kopfschmerzen (Burschen: 13%), 29% waren gereizt oder schlecht gelaunt (Burschen: 17%) oder 21% hatten Bauch- bzw. Magenschmerzen (Burschen: 8%). Auch beim Auftreten von Beschwerden zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund und der Beschwerdelast.

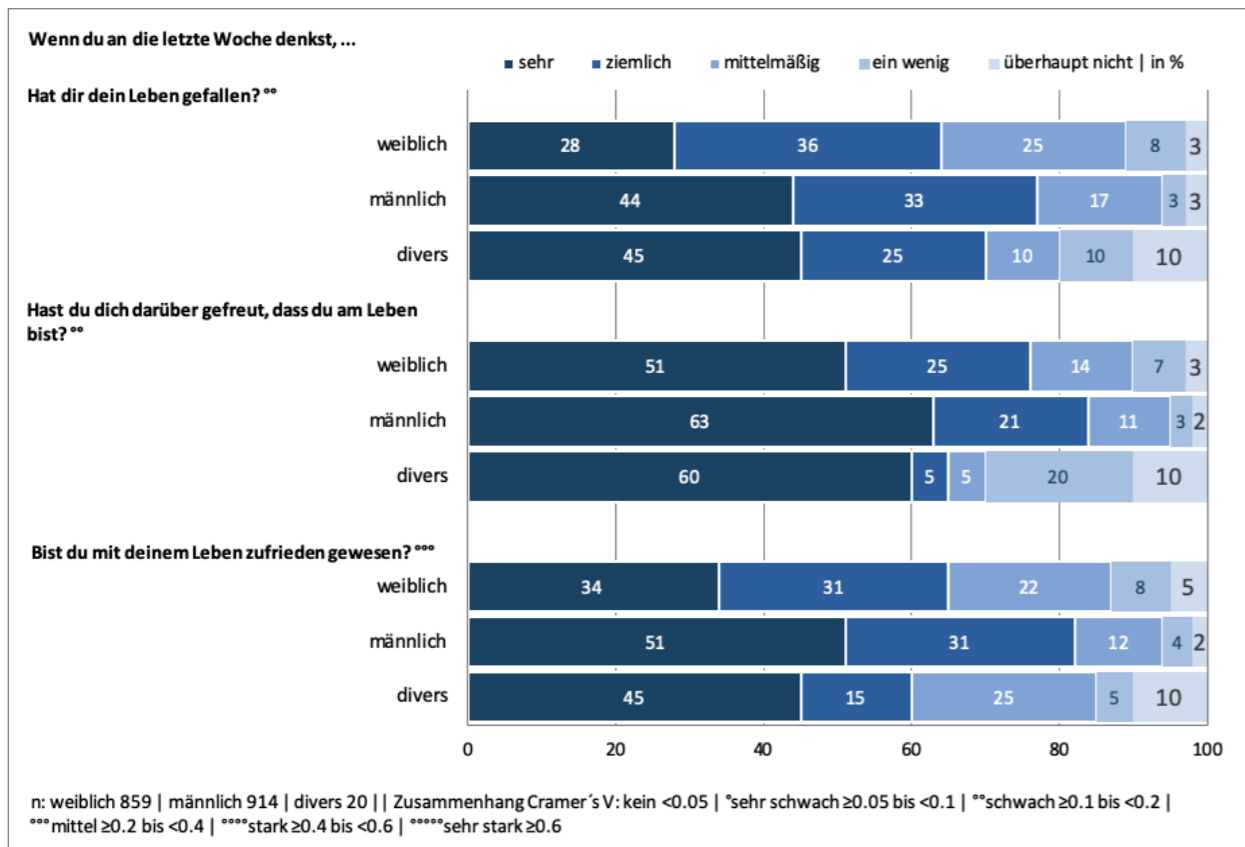


Abb. 11: Psychisches Wohlbefinden

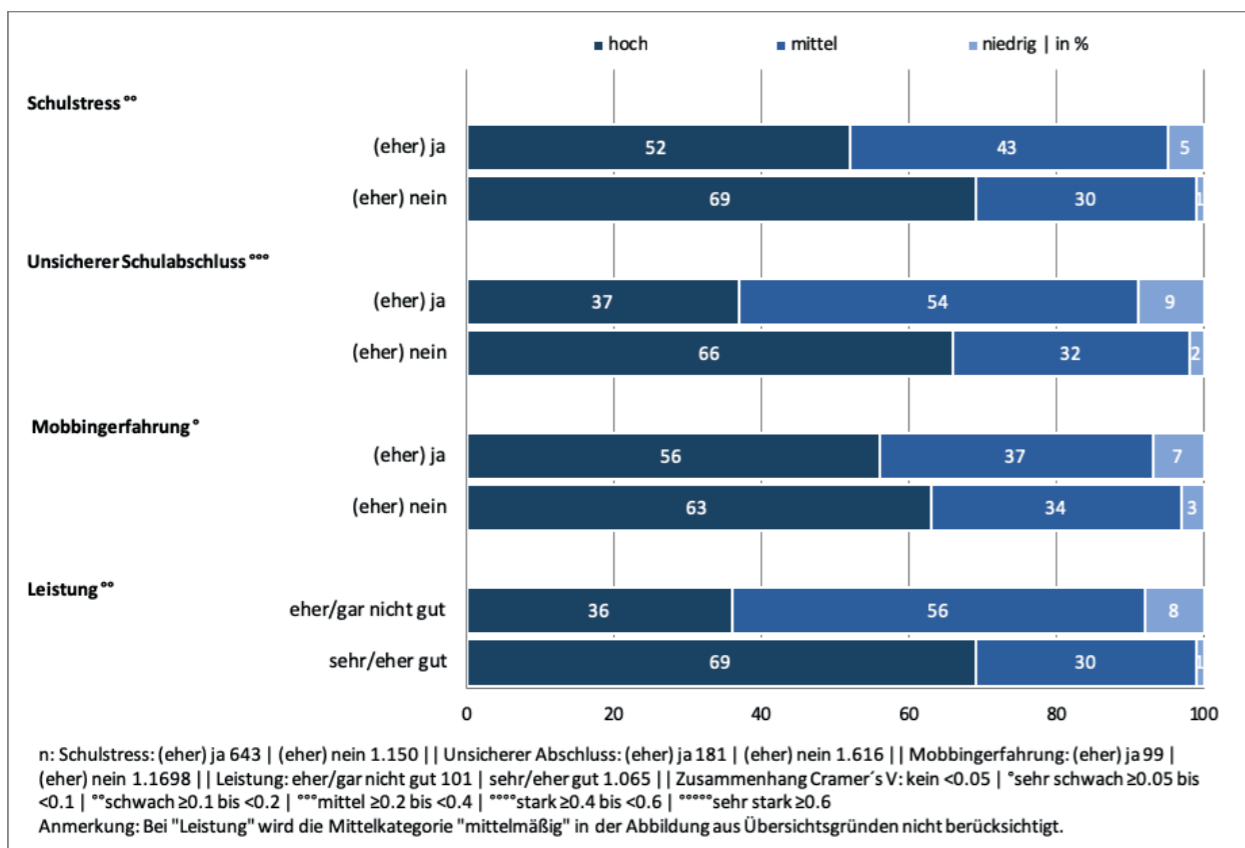


Abb. 12: Schulische Belastungen und psychisches Wohlbefinden

Die Lebenswelt Schule bestimmt zu einem Großteil den Alltag der Jugendlichen und wirkt direkt und indirekt auf deren physisches und psychisches Wohlbefinden. Die Daten lassen einen engen Zusammenhang zwischen schulischen Belastungen und Stressoren mit dem psychischen Wohlbefinden erkennen.

In der Gesamtschau zeigt sich Folgendes: Wenig Stress und Mobbing Erfahrung in der Schule, die Sicherheit, den gewünschten Schulabschluss zu erreichen und gute Leistungen wirken sich besonders positiv auf das psychische Wohlbefinden aus (siehe Abbildung 12). Umgekehrt bedeutet das, dass vor allem Jugendliche mit mehrfachen Belastungen mit psychischen Beeinträchtigungen rechnen müssen. Ähnliches zeigt sich auch für das körperliche Wohlbefinden und das Beschwerdeausmaß. Die Analyse der gesamtösterreichischen Befunde zeigt, dass alle vier schulischen Belastungen – vor allem der Schulstress – in einem deutlichen Zusammenhang mit dem gesundheitlichen Wohlbefinden stehen (Quenzel, Auferbauer & Weber (2021, S. 144).

POLITIK, DEMOKRATIE UND ZUSAMMENLEBEN VON MENSCHEN AUS UNTERSCHIEDLICHEN HERKUNFTSLÄNDERN

In diesem Kapitel werden Fragen nach dem persönlichen und elterlichen Interesse an Politik, Haltungen zu Demokratie sowie Fragen nach Einstellungen zum Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern ausgeführt.

POLITISCHES INTERESSE UND HALTUNGEN ZU DEMOKRATIE

Fast jede/r zweite Jugendliche gibt an, politisch stark oder etwas interessiert zu sein, 19% sind gar nicht daran interessiert. Wie in Abbildung 13 abzulesen ist, sind Schüler (14%) etwas stärker politisch interessiert als Schülerinnen (9%). Unterscheidet man die 14-16-Jährigen nach den besuchten Schularten, so zeigt sich deutlicher folgender Zusammenhang: Je höher der angestrebte Schulabschluss, desto höher ist der Prozentsatz der stark an Politik Interessierten. Hervorzuheben ist dabei, dass Pflichtschülerinnen und Pflichtschüler aus Salzburg ein signifikant höheres Politikinteresse als ihre Vergleichsgruppe aus den übrigen Bundesländern aufweisen.

Das Herkunftsland hat ebenfalls einen Einfluss auf das politische Interesse. Der Anteil an stark bzw. etwas Interessierten ohne Migrationshintergrund oder familiären Wurzeln aus Deutschland ist mit 51% und 50% etwa gleich groß, gefolgt von Jugendlichen mit familiären Wurzeln aus der Türkei (40%) und Bosnien und Herzegowina (38%). Insgesamt gibt es aber nur schwache Zusammenhänge zwischen dem Interesse an Politik und dem Migrationshintergrund bzw. auch dem sozioökonomischen Hintergrund. Die soziodemografische Variable Wohnregion (ländlich, intermediär, städtisch) hat keinen Einfluss auf das politische Interesse.

22% der Jugendlichen, die angeben, dass ihr Vater politisch sehr interessiert ist, sind auch selber stark an Politik

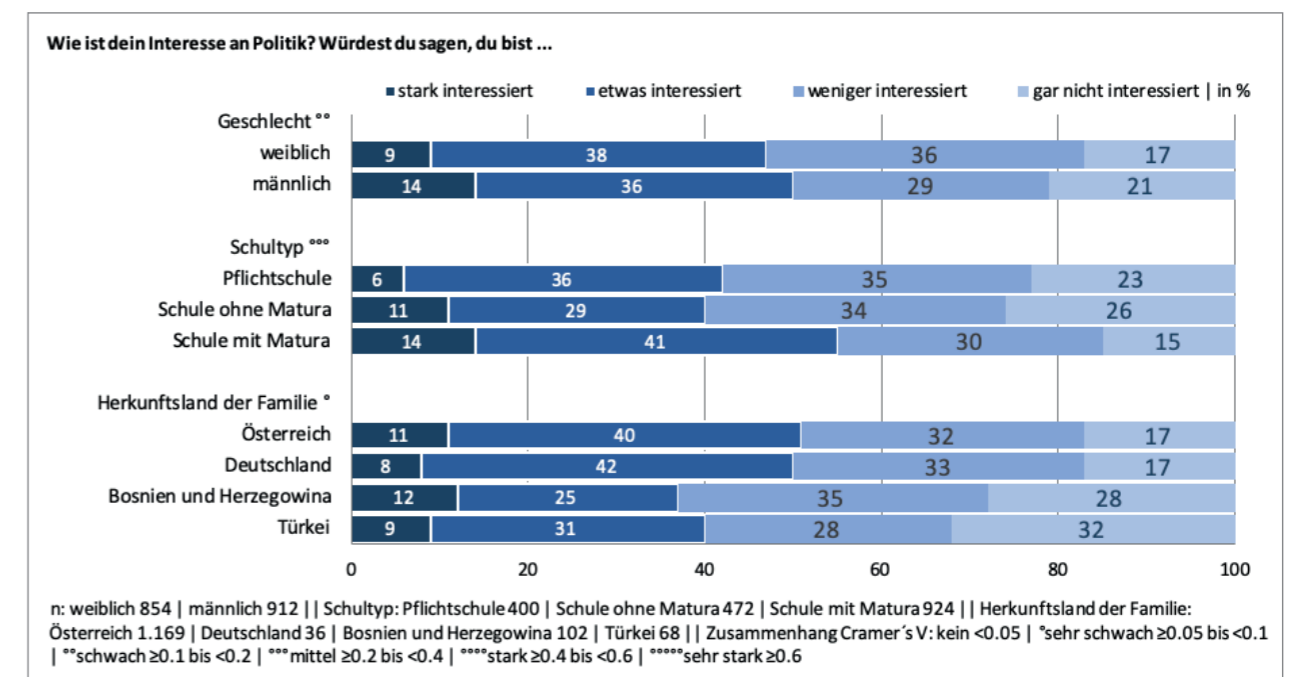


Abb. 13: Politikinteresse nach soziodemografischen Merkmalen

interessiert. Bei der Mutter beträgt der Anteil 25% (siehe Tabelle 1). Demgegenüber zeigen 68%, die ihren Vater als politisch nicht interessiert einschätzen, ebenfalls kein Interesse am politischen Geschehen. Eine von zwei Jugendlichen, die ihre Mutter als politisch gar nicht interessiert einschätzen, halten sich auch selbst nicht für interessiert. Insgesamt zeigen die Daten aus der Studie, dass zum einen politisches Interesse in bedeutsamen Maße sozial vererbt wird und zum anderen, dass vergleichsweise zu den Müttern Vätern von ihren Kindern häufiger Politikinteresse attestiert wird (Ott, Gabriel, Reisinger & Wutti, 2021, S. 165).

Die Jugendlichen wurden auch nach der Art und Weise befragt, wie ihrer Meinung nach Demokratie in Österreich funktioniert. Insgesamt sind 59% sehr oder ziemlich zufrieden, 13% sind ziemlich und 4% sind sehr unzufrieden. 12% wissen nicht, was sie darauf antworten sollen, sie haben keine Meinung zur Art und Weise, wie Demokratie in Österreich funktioniert. Der Zusammenhang zwischen dem Geschlecht, aber auch mit dem sozioökonomischen Hintergrund oder der Migrationsgeneration und der Zufriedenheit mit der Demokratie ist schwach.

Etwas stärker ist dieser Zusammenhang mit der besuchten Schulart. Dazu lässt sich beobachten, dass 62% der Befragten in Schulen ohne Matura zufrieden sind mit der Art und Weise, wie Demokratie in Österreich funktioniert (siehe Abbildung 14). Im Vergleich dazu geben acht von

zehn Schülerinnen und Schülern aus maturaführenden Schulen an, mit der Demokratie zufrieden zu sein. Weitere Zusammenhänge dieser Frage mit soziodemografischen Variablen wie Wohnregion (städtisch, intermediär, ländlich), Herkunftsland der Familie und Bildungsabschluss der Eltern sind nicht nachweisbar.

INTEGRATION UND ZUSAMMENLEBEN

Dieser Abschnitt behandelt die Einstellungen und Haltungen der 14- bis 16-jährigen Salzburger und Salzburgerinnen zum Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern. Die überwiegende Mehrheit (83%) stimmt voll oder eher zu, dass Menschen unterschiedlicher Kulturen ein Gewinn für die Gesellschaft sind. Ebenso sehen fast sieben von zehn Jugendliche die Aufnahme und Unterstützung von Flüchtlingen positiv. 64% der befragten Schülerinnen und Schüler sind auch der Meinung, dass der Zuzug von Menschen aus dem Ausland für die Wirtschaft unseres Landes wichtig ist. Abbildung 15 zeigt aber auch, dass diese drei Aussagen von mehr Mädchen als Burschen positiv bewertet werden.

Im Vergleich dazu finden die Aussagen wie *Menschen, die nach Österreich kommen, sollten sich der österreichischen Kultur anpassen* (m: 36%, w: 29%), oder *Menschen aus anderen Kulturkreisen sollten ihre fremden Gewohnheiten bei uns in der Öffentlichkeit nicht zeigen* (m: 48%, w: 37%) bei den männlichen jungen Erwachsenen einen höheren Anspruch.

Tab. 1: Interesse des Vaters und der Mutter an Politik und eigenes Politikinteresse

eigenes Politikinteresse ...	Und deine Eltern (Vater), sind sie an Politik ... in %			
	stark interessiert	etwas interessiert	wenig interessiert	gar nicht interessiert
stark interessiert	22	5	9	5
etwas interessiert	47	38	13	12
wenig interessiert	24	40	38	15
gar nicht interessiert	7	17	40	68
gesamt	100	100	100	100
eigenes Politikinteresse ...	Und deine Eltern (Mutter), sind sie an Politik ... in %			
	stark interessiert	etwas interessiert	wenig interessiert	gar nicht interessiert
stark interessiert	25	8	7	9
etwas interessiert	45	41	26	15
wenig interessiert	22	35	38	26
gar nicht interessiert	8	15	30	50
gesamt	100	99	101	100

n: eigenes Politikinteresse: stark interessiert 202 | etwas interessiert 659 | wenig interessiert 577 | gar nicht interessiert 337

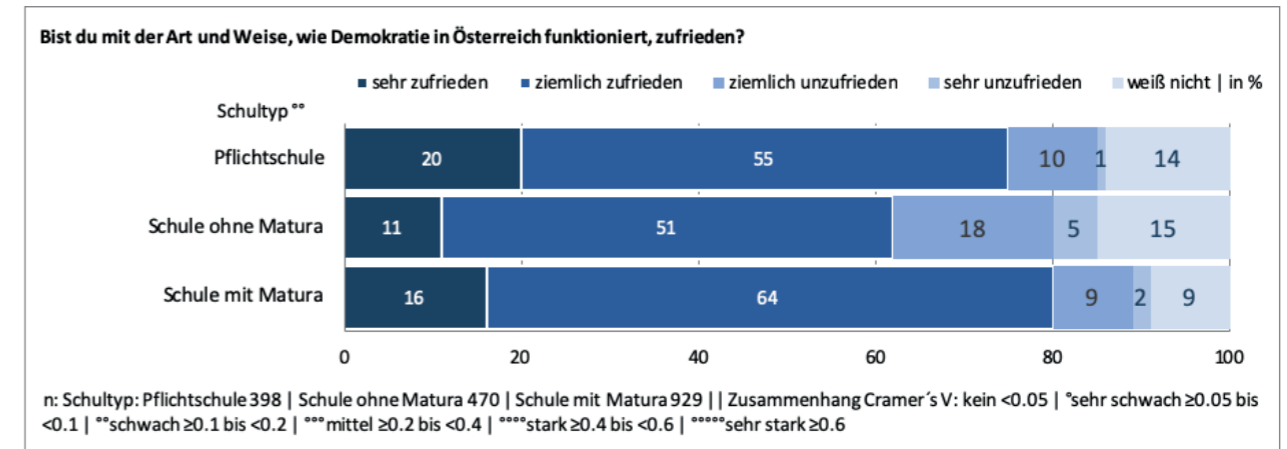


Abb. 14: Zufriedenheit mit der Demokratie nach Schultyp

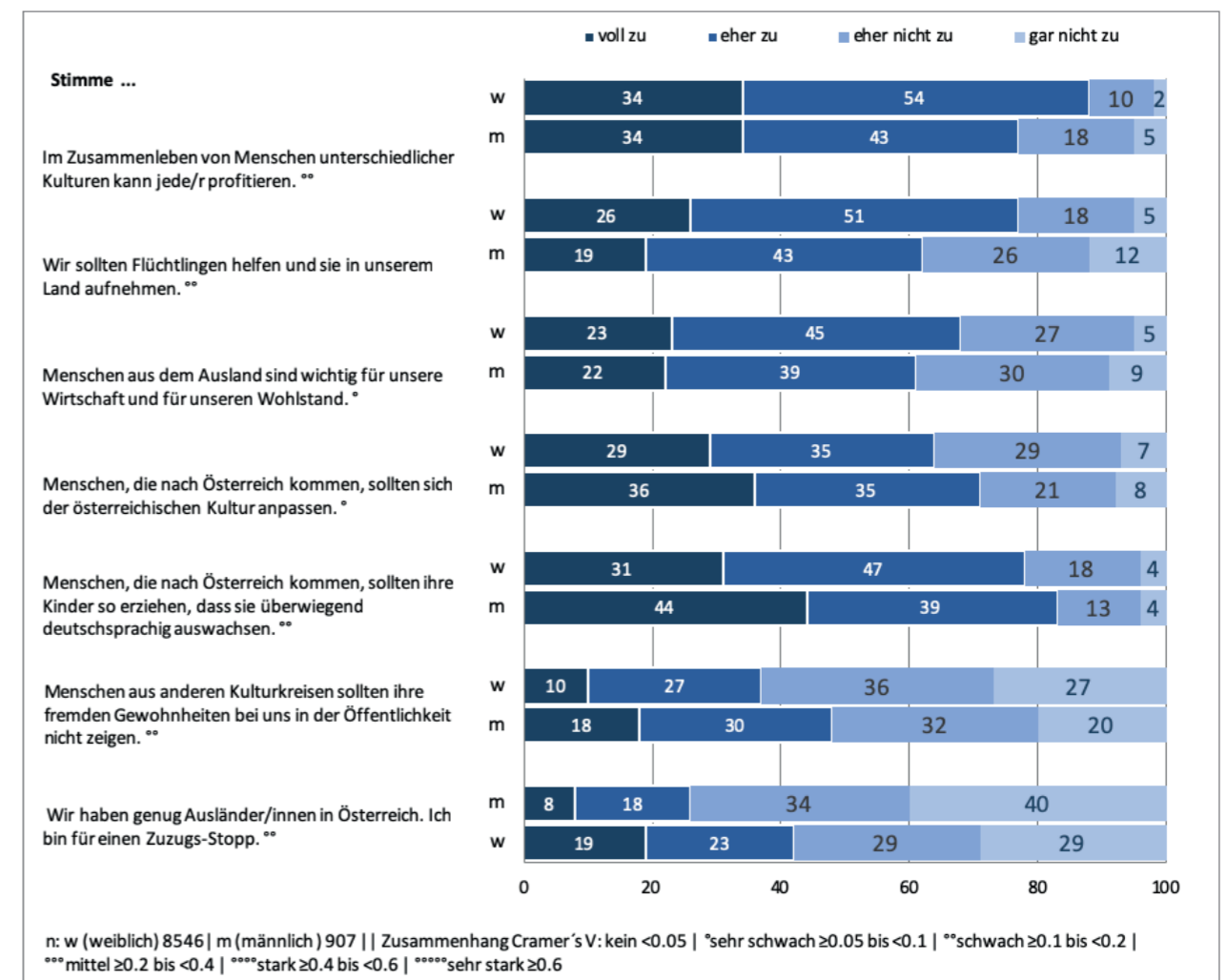


Abb. 15: Haltungen zum Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern nach Geschlecht

Vergleicht man diese Befundlage mit den Daten aus den übrigen Bundesländern, so zeigt sich Folgendes: Salzburger stimmen der Aussage, dass jede bzw. jeder von dem Zusammenleben mit unterschiedlichen Kulturen profitieren kann, signifikant häufiger zu. Salzburgerinnen sind häufiger als ihre Kolleginnen und Kollegen aus den übrigen

Bundesländern der Meinung, dass Menschen aus dem Ausland wichtig für unsere Wirtschaft sind.

Dass die Höhe der Zustimmung beispielsweise auch von der Migrationserfahrung abhängig sein kann, zeigt die Aussage zur Flüchtlingsaufnahme. Jugendliche der 1. Mig-

rationsgeneration stimmen dieser Aussage zu 81% zu, während Befragte ohne Migrationshintergrund dieser Aussage mit 63% zustimmen (2. Generation: 76%, 3. Generation: 75%). Umgekehrt sind drei Viertel aller Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Meinung, dass Menschen, die nach Österreich kommen, sich der österreichischen Kultur anpassen sollten. Je länger Jugendliche mit Migrationshintergrund in Österreich leben, desto mehr gleicht sich diese Meinung der Ansicht der Befragten ohne Migrationshintergrund an (1. Generation: 55%, 2. Generation: 59%, 3. Generation: 68%). Betrachtet man diese Frage unter dem Aspekt der Schulart, so stimmen Pflichtschüler_innen dieser Aussage zu 67% zu, Schülerinnen und Schüler, die eine Schule ohne Matura besuchen, zu 56% und jene, die eine maturaführende Schule besuchen, mit 77% zu. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Aussage *Wir haben genug Ausländer_innen. Ich bin für einen Zuzugs-Stopp*. 39% der Schülerinnen und Schüler aus der Pflichtschule, 48% aus den Schulen ohne Matura und 26% aus Schulen mit Matura stimmen dieser Aussage zu.

Betrachtet man die Aussage zur Flüchtlingsaufnahme unter dem Gesichtspunkt der Herkunftsfamilie, so zeigt sich, dass etwa drei von zehn jungen Menschen aus Bosnien und Herzegowina sowie aus der Türkei voll zustimmen (siehe Abbildung 16). 81% aller 14- bis 16-jährigen meinen, dass

Menschen, die nach Österreich kommen, ihre Kinder so erziehen sollten, dass sie überwiegend deutschsprachig aufwachsen. Mädchen stimmen dieser Aussage zu 31%, Burschen mit 44% voll zu. Dieser Sichtweise stimmen 39% aller Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund zu, bei Befragten mit Migrationshintergrund ist es etwa jede/r Vierte.

Insgesamt zeigt sich, dass die Mehrheit der jungen Erwachsenen allgemein explizite und überzeichnete Aussagen im integrativen und assimilativen Bereich nicht kritisch hinterfragen, sondern dazu tendieren, diese zu übernehmen (Ott, Gabriel, Reisinger & Wutti, 2021, S. 185). Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung, besonders in den Pflichtschulen sowie Schulen ohne Matura und für männliche junge Erwachsene interkulturelle Bildung an Schulen durchzuführen (ebd., S. 185).

LEBENSWEIT SCHULE

Schule ist nicht nur ein Ort, wo Wissen gelehrt und gelernt wird, sondern auch ein Ort, wo Jugendliche einen Großteil ihres Alltages verbringen und somit vielfältige Bildungs- und Lernprozesse erfolgen. Welche Erwartungen Jugendliche an die Schule haben, wie sie ihren Schulalltag erleben, das Lehrpersonenverhalten wahrnehmen und von wem sie Unterstützung bei schulischen Problemen haben

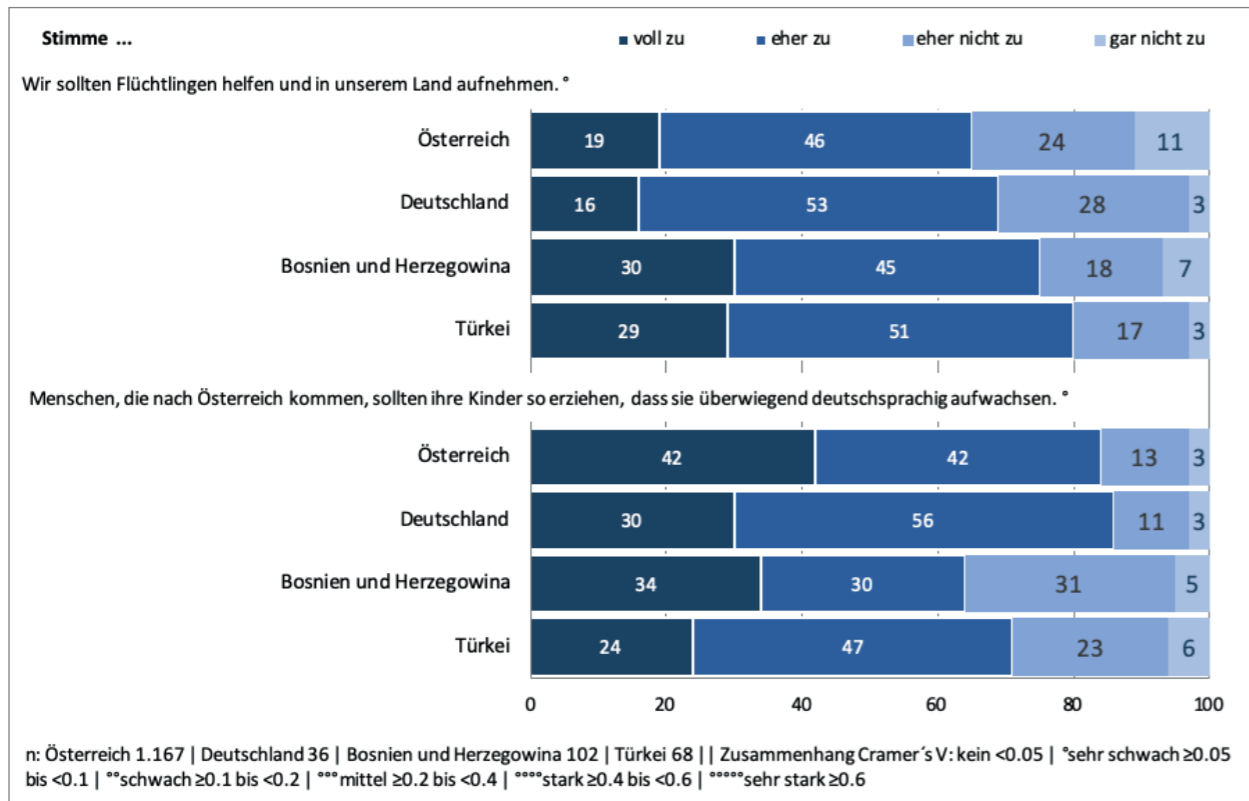


Abb. 16: Haltungen zum Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern nach Herkunftsländ der Familie

(Böheim-Galehr, Grössing, Lindner & Neureiter, 2021, S. 191), wird in diesem Abschnitt dargestellt.

FAMILIÄRES UMFELD

So wie internationale (z.B. Salchegger, Höller, Pareiss & Lindemann, 2019; Suchán, Höller & Wallner-Paschon, 2019; Itzlinger-Bruneforth, 2020) als auch nationale (Bundesinstitut BIFIE, 2020) Schulleistungsstudien zum wiederholten Mal deutlich gemacht haben, dass besonders in Österreich der sozioökonomische Hintergrund, der Bildungsabschluss der Eltern und die schulischen Leistungen eng miteinander verknüpft sind (Suchán, Höller & Wallner-Paschon, 2019, S. 71–74), zeigen sich auch hier folgende Ergebnisse: Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto häufiger besuchen ihre Kinder maturafüh-

rende Schulen (siehe Abbildung 17). Ebenso wird deutlich, dass Familien mit höheren Bildungsabschlüssen häufig einen höheren sozioökonomischen Hintergrund aufweisen: Während 67% der Eltern mit einem hohen sozioökonomischen Hintergrund mindestens einen Maturaabschluss aufweisen, sind dies bei Eltern mit niedrigem sozioökonomischen Hintergrund 40% (mittel: 49%). Einen weiteren Einfluss auf den Bildungsabschluss hat das Herkunftsland. Beispielsweise besitzen 36% der Eltern aus Bosnien und Herzegowina mindestens einen Maturaabschluss, bei Familien mit türkischen Wurzeln sind es 23% (ohne Migrationshintergrund: 57%). Gerade in Familien mit niedrigem Bildungsabschluss kommen häufig verschiedene ungünstige Faktoren zusammen (z.B. sprachliche Defizite, geringere Arbeitschancen, beengte Wohnverhältnisse), die sich

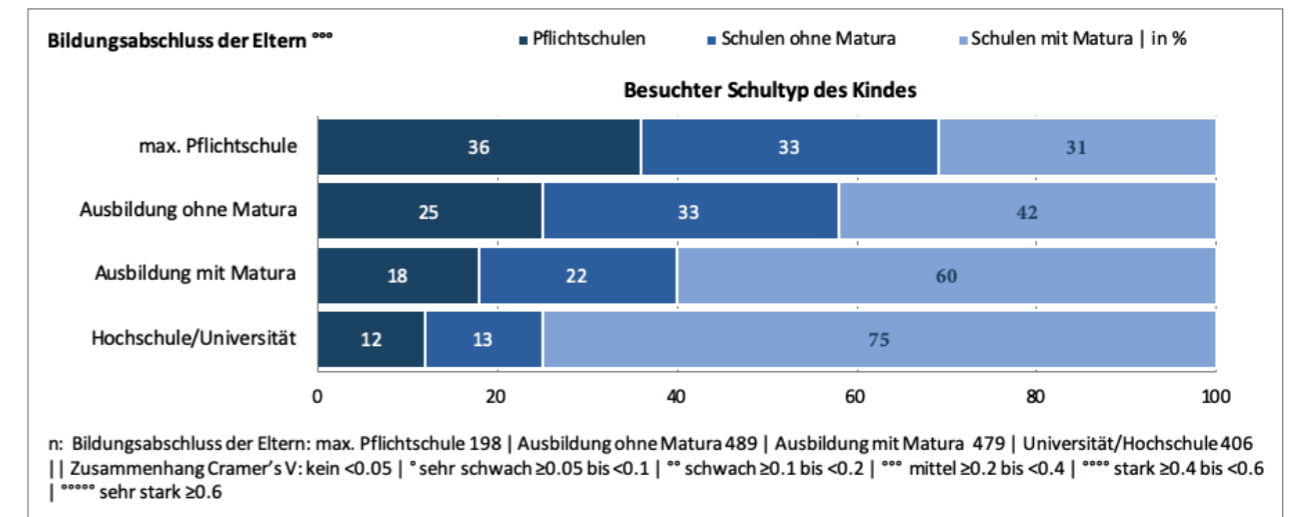


Abb. 17: Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss der Eltern und dem vom Kind besuchten Schultyp

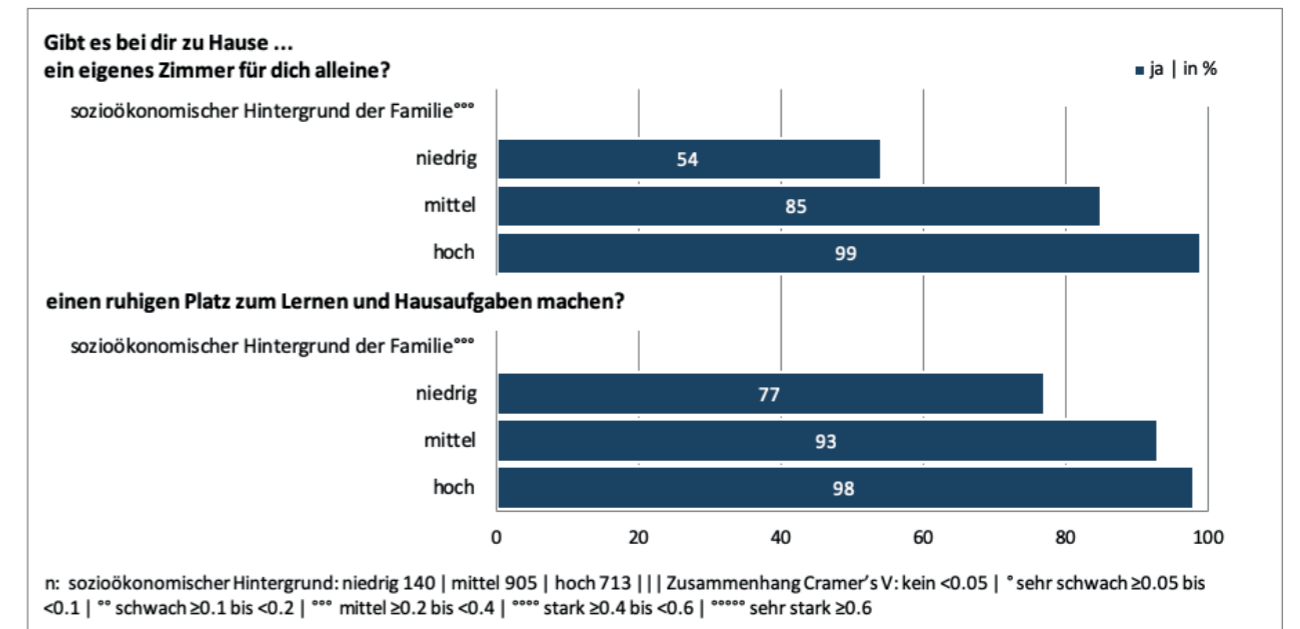


Abb. 18: Häusliche Lernbedingungen nach sozioökonomischen Merkmalen

wiederrum auf den sozioökonomischen Hintergrund und in weiterer Folge direkt und indirekt auf den erwünschten Bildungsabschluss auswirken (Böheim-Galehr, Grössing, Lindner & Neureiter, 2021, S. 194).

Dass es gerade Schülerinnen und Schüler mit mehrfachen Benachteiligungen schwer haben dürften, lernförderliche Bedingungen zu Hause vorzufinden, zeigt Abbildung 18. Insgesamt geben 94% aller befragten Schülerinnen und Schüler an, einen ruhigen Platz zum Lernen und Aufgaben machen zu haben.

Das Vorhandensein eines Rückzugsortes zum Lernen und Hausaufgaben machen unterstützen den Lernerfolg. 88% haben ein eigenes Zimmer für sich alleine. Diese lernförderlichen Bedingungen sind allerdings unterschiedlich verteilt. Während etwa jede/r zweite junge Erwachsene aus einer sozioökonomisch benachteiligten Familie ein eigenes Zimmer für sich alleine hat bzw. etwa jede/r Vierte keinen ruhigen Rückzugsort bei sich zu Hause zum Lernen vorfindet, verfügen 99% aller Jugendlichen aus sozioökonomisch bevorzugten Familien über ein eigenes Zimmer und fast ebenso viele über einen ruhigen Lernort (siehe Abbildung 18). Richtet man den Fokus der Auswertungen der Frage „Hast du ein eigenes Zimmer für dich alleine?“ auf den Migrationshintergrund, so zeigt sich Folgendes: 96% aller Jugendlichen ohne Migrationshintergrund verfügen über ein eigenes Zimmer. Bei Jugendlichen mit familiären Wurzeln aus Bosnien und Herzegowina sind es 78%, bei Schülerinnen und Schülern aus Familien mit türkischem Hintergrund sind es 53%.

BILDUNGSZIELE

Welche Bildungsziele haben Salzburgs Jugendliche? Gleich viele Schülerinnen wie Schüler (23%) streben einen Lehrabschluss bzw. einen Studienabschluss an, etwa ein weiteres Drittel eine Matura an einer Berufsbildenden höheren Schule. Mädchen streben am häufigsten einen Abschluss an einer Berufsbildenden höheren Schule (33%), an einer Universität bzw. Hochschule (29%) oder einen Lehrabschluss (17%) an (siehe Tabelle 2). Bei den Burschen steht an erster Stelle ein Lehrabschluss (29%), gefolgt von einem Abschluss an einer Berufsbildenden höheren Schule (28%) und an dritter Stelle ein Studium (17%).

Auf den weiteren Plätzen gibt es in Bezug auf die Positionen zwischen den Geschlechtern keine Unterschiede mehr. Den engsten Zusammenhang mit der angestrebten Bildungshöhe gibt es vor allem beim Bildungsabschluss der Eltern. Während bei der Frage, wie sicher Jugendliche sind, ihren angestrebten Bildungsabschluss zu erreichen, 56% aller Schüler angeben, dass sie diesbezüglich sehr sicher sind, sind es bei den weiblichen Befragten 48%.

BEDEUTUNG UND ERLEBEN VON SCHULE

Welche Bedeutung messen junge Erwachsene Schule zu und wie erleben sie diese? Die subjektiven schulischen Werte wurden mit sechs Fragen erfasst, die in die drei Dimensionen intrinsische Motivation (Schule ist interessant), extrinsische Motivation (Schule ist nützlich) und die Bedeutung der schulischen Leistungen (Schulische Leistung ist wichtig) zusammengefasst wurden (siehe Tabelle 3). Schulische Leistungen sind den meisten der Jugendlichen

Tab. 2: Angestrebter Schulabschluss nach Geschlecht

Welchen Schulabschluss möchtest du jedenfalls erreichen?			
	weiblich	in %	männlich
Berufsbildende höhere Schule	33	29	Lehre
Hochschule, Universität	29	28	Berufsbildende höhere Schule
Lehre	17	17	Hochschule, Universität
Allgemeinbildende höhere Schule	10	9	Allgemeinbildende höhere Schule
Mittlere Schule	4	7	Mittlere Schule
Pflichtschule	2	5	Pflichtschule
weiß noch nicht	5	5	weiß noch nicht
gesamt	100	100	gesamt

n: weiblich 859 | männlich 912 || Zusammenhang Cramer's V: 0.21 (***) mittel)

Tab. 3: Bedeutung von Schule

Was meinst du ganz allgemein zur Schule?	in %	
	trifft genau zu	trifft eher zu
"Schule ist interessant"		
Ich mache die Dinge, die ich in der Schule lerne, gerne.	13	54
Was ich in der Schule lerne, finde ich interessant.	10	51
"Schule ist nützlich"		
Schule ist nützlich für meine Zukunft.	50	40
Die Inhalte in der Schule werden mir in meinem Leben noch weiterhelfen.	24	47
"Schulische Leistung ist wichtig"		
Es ist wichtig, in der Schule gut mitzukommen.	58	36
Gute Leistungen in der Schule sind mir wichtig.	47	42

n: 1.798 || Antwortkategorien: trifft genau zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft gar nicht zu

wichtig (94%). Ebenso ist es neun von zehn Lernenden nicht nur wichtig, in der Schule mitzukommen, sondern sie sind auch der Meinung, dass die Schule für die eigene Zukunft wichtig ist. Das, was sie in der Schule lernen müssen, finden jedoch vier von zehn Schülerinnen und Schülern weniger interessant. 54% der Schülerinnen sind sowohl der Meinung, dass gute Leistungen in der Schule wichtig sind, als auch von der Nützlichkeit der Schule für die eigene Zukunft überzeugt. Schüler stimmen diesen Aussagen vollinhaltlich zu 42% bzw. 47% zu. Vor allem Jugendliche der Berufsbildenden höheren Schulen finden die Schule sowohl besonders nützlich (61%) als auch den Lernstoff sehr interessant (73%). In den Allgemeinbildenden höheren Schulen ist der Anteil jener, die die Schule als nützlich erleben (40%), oder den Lernstoff als interessant empfinden (49%), am geringsten.

62% aller Schüler und Schülerinnen sind mit der Situation in der Schule mindestens zufrieden, 31% teilweise und 7% sind (sehr) unzufrieden. Bei genauerer Betrachtung zeigt es sich, dass das Geschlecht keinen und der Schultyp kaum einen Einfluss auf die Zufriedenheit mit der Gesamtsituation in der Schule haben (siehe Abbildung 19). Mit einer Zustimmung von 68% liegt die Zufriedenheit in den Berufsbildenden höheren Schulen etwas höher als bei den anderen Schultypen.

Demgegenüber hat der sozioökonomische Hintergrund einen größeren Einfluss. Je höher der sozioökonomische Hintergrund, desto höher ist die Zufriedenheit mit der Situation in der Schule. So sind 21% der Jugendlichen aus ökonomisch bevorzugten Familien mit ihrer Situation in der Schule sehr zufrieden, während es nur 9%

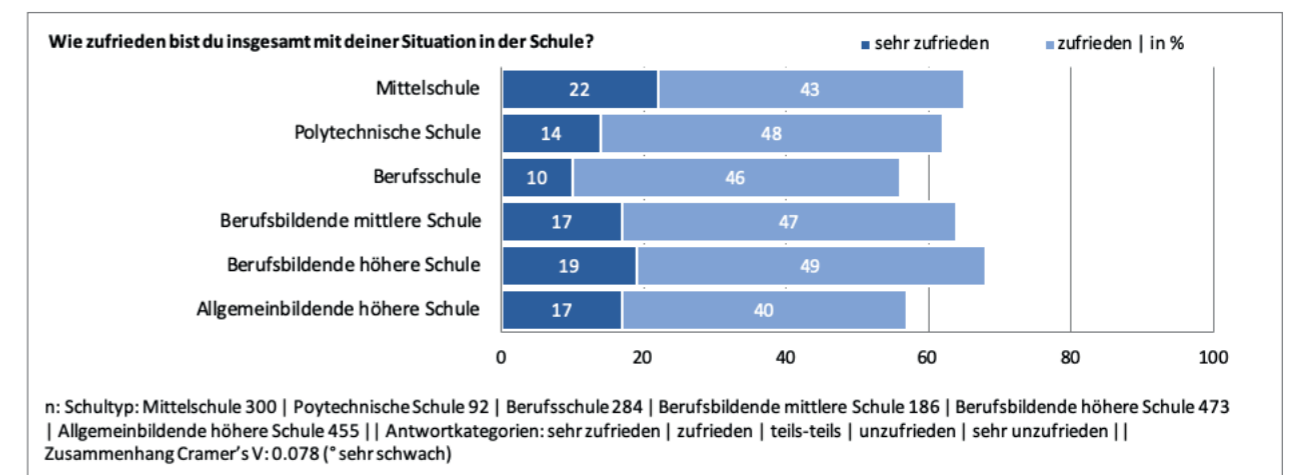


Abb. 19: Zufriedenheit mit der Schule nach dem besuchten Schultyp

der Befragten aus ökonomisch benachteiligten Familien sind.

Neben der Zufriedenheit mit der Schule ist das Empfinden des Alltags ein zentraler Qualitätsbereich von Schule (Böheim-Galehr, Grössing, Lindner & Neureiter, 2021, S. 202). 12% empfinden den schulischen Alltag als locker, 52% als ganz okay, 28% als etwas und 8% als sehr belastend. Etwas mehr Mädchen (10%) als Burschen (7%) empfinden den Schulalltag als sehr belastend oder stressig. Insgesamt gibt es jedoch keinen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und dem Empfinden. Abbildung 20 zeigt, dass die Anforderungen in maturaführenden Schulen von mehr Lernenden als etwas oder sehr belastend empfunden werden. Den geringsten Stress nehmen Schülerinnen und Schüler der Mittelschulen und Polytechnischen Schulen wahr. Weitere demografische Variablen wie der Bildungshintergrund der Eltern, der sozioökonomische Hintergrund oder das Herkunftsland der Familie haben auf das Empfinden des schulischen Alltags keinen Einfluss.

Das Verhalten der Lehrpersonen ist ein wesentlicher Faktor für den Schulerfolg und die Schulfreude und wird in der Studie mit den drei Skalen Erfolgsförderndes Verhalten, Gerechtigkeitsrelevantes Verhalten und Psychosoziales Engagement erfasst (Böheim-Galehr, Grössing, Lindner & Neureiter, 2021, S. 206).

- *Erfolgsförderndes Verhalten* wird wahrgenommen, wenn sich Schülerinnen und Schüler von den Lehrpersonen gut auf Schularbeiten und Prüfungen vorbereitet fühlen, der Lernstoff gut und verständlich erklärt wird und aufgegebene Hausübungen ohne fremde Unterstützung bewältigt werden können. Ein solches Verhalten wird von etwa 80% bei mindestens mehr als die Hälfte ihrer Lehrpersonen erfahren.

- *Gerechtigkeitsrelevantes Verhalten* wird erlebt, wenn Jugendliche aus ihrer Sicht gerechte Behandlung erfahren und auch alle Klassenkameradinnen und -kameraden möglichst gleichbehandelt werden. Fast neun von zehn Schülerinnen und Schülern fühlen sich von mehr als der Hälfte ihrer Lehrpersonen gerecht behandelt und benotet. Jedoch hat fast jede/r Dritte den Eindruck, dass andere Schüler oder Schülerinnen besser behandelt werden als sie.
- *Psychosoziales Engagement* der Lehrpersonen kennzeichnet ein den Jugendlichen zugewandtes Verhalten, bei denen junge Erwachsenen ermutigt werden, gelobt werden und aufmerksam ihre Lernfortschritte beobachten. Rund 65% der Jugendlichen erleben psychosoziales Engagement durch Ermutigung und Lob von mehr als der Hälfte ihrer Lehrpersonen. Weiters erfahren sechs von zehn jungen Männern und Frauen in ihrer eigenen Wahrnehmung, dass ihre Lehrpersonen unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten wahrnehmen und darauf reagieren (siehe Tabelle 4).
- *Gerechtigkeitsrelevantes Verhalten* wird von etwas mehr Schülerinnen als Schülern berichtet. 91% der Mädchen fühlen sich von mehr als der Hälfte ihrer Lehrpersonen gerecht behandelt (Burschen: 85%) und 92% gerecht benotet (Burschen: 86%). 32% der männlichen Jugendlichen stimmen zu, dass mehr als die Hälfte der Lehrerinnen und Lehrer ihre Mitschüler_innen besser behandelt als sie. Dasselbe empfinden 24% der weiblichen Jugendlichen.

Bezüglich verschiedener Schultypen (siehe Abbildung 21) zeigt sich, dass sich vor allem Schülerinnen und Schüler der Pflichtschulen (35%) von den Lehrpersonen am besten auf Schularbeiten und Prüfungen vorbereitet fühlen, oder ihrem Wahrnehmen nach im Unterricht der Lernstoff

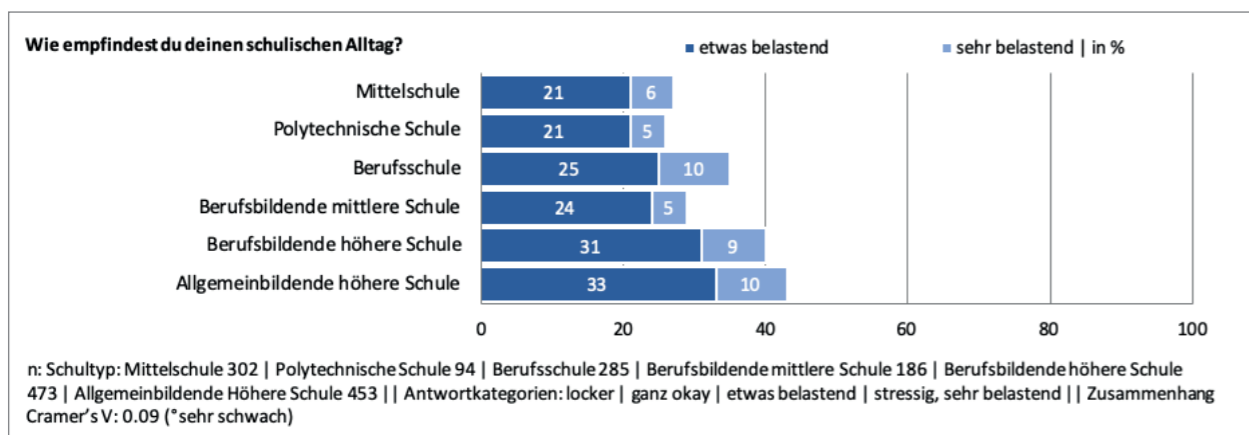


Abb. 20: Empfindung des Schulalltags nach besuchtem Schultyp

Tab. 4: Wahrnehmung des Verhaltens der Lehrpersonen

Für wie viele deiner Lehrpersonen stimmen die folgenden Sätze?	in %	
	alle/ fast alle	mehr als die Hälfte
"Erfolgsförderndes Verhalten"		
Bei meinen Lehrpersonen kann ich mich wirklich gut auf Schularbeiten und Prüfungen vorbereiten.	25	52
Die Erklärungen sind meistens so, dass ich das Wichtigste verstehe.	32	49
Die Hausübungen kann ich meistens ohne fremde Hilfe erledigen.	46	38
"Gerechtigkeitsrelevantes Verhalten"		
Ich fühle mich gerecht behandelt.	43	45
Ich werde gerecht benotet.	46	43
Andere Schüler/Innen werden besser behandelt als ich.	8	21
"Psychosoziales Engagement"		
Meine Lehrer/Innen machen den Schüler/Innen Mut.	22	42
Ich werde ab und zu gelobt.	25	41
Meine Lehrer/Innen merken sehr schnell, wenn sich jemand nicht auskennt und helfen dann weiter.	21	39
n: 1.784 Antwortkategorien: alle/fast alle Lehrpersonen mehr als die Hälfte weniger als die Hälfte fast keine/keine		

verständlich erklärt wird (*erfolgsförderndes Verhalten*). Hohes *gerechtigkeitsrelevantes Verhalten* erfahren vor allem Jugendliche in den Berufsbildenden höheren Schulen (46%), Berufsschulen (40%) und Allgemeinbildenden höheren Schulen (39%). Vor allem in diesen Schulen achten die meisten Lehrpersonen dem subjektiven Empfinden der Lernenden nach vor allem auf gerechte Beurteilung und Behandlung. Ein den Jugendlichen zugewandtes Verhalten (*psychosoziales Engagement*) erlebt fast jede/r Dritte in den Mittelschulen und fast jede/r Vierte in den Berufsbildenden mittleren Schulen bzw. Berufsschulen. Am wenigsten empfinden Zugewandtheit und *psychosoziales Engagement* junge Erwachsene in den maturaführenden Schulen (BHS: 13%, AHS: 11%). Weitere mögliche Zusammenhänge mit soziodemografischen Variablen zeigen entweder keinen oder nur einen sehr schwachen Zusammenhang bei der Wahrnehmung der Lehrpersonenverhaltens.

Abbildung 22 nimmt die Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe zum psychosozialen Verhalten in den Fokus. Bei näherer Betrachtung zeigt sich, dass im Vergleich zu den Allgemeinbildenden höheren Schulen mehr als doppelt so viele Jugendliche in den Mittelschulen berichten, dass sie von (fast) allen Lehrpersonen individuelle Unterstützung bezüglich ihres Lern-

fortschrittes erfahren (MS: 31%, AHS: 14%) und ihnen Mut zugesprochen wird (MS: 30%, AHS: 15%). Ebenso berichtet etwa jede/r dritte Lernende der Mittelschulen, dass sie/er von allen oder fast allen Lehrpersonen ab und zu gelobt werden. Dasselbe erfährt aus Sicht der Befragten jede/r Vierte der Unterstufen der Gymnasien.

HILFE BEI SCHULISCHEN PROBLEMEN

Nicht nur die Zuwendung und Unterstützung von Seiten der Lehrpersonen ist für den schulischen Lernerfolg wichtig, sondern auch, wie viel Unterstützung die Lernenden von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern, vom Freundeskreis, ihren Lehrpersonen oder ihrer Familie erwarten können. Am häufigsten wenden sich bei schulischen Problemen die Jugendlichen an ihre Mitschülerinnen und Mitschüler (68%) und an ihre Eltern (67%). 59% der Befragten geben an, dass sie von ihren Lehrpersonen Hilfe bei Problemen in der Schule erwarten können und 15% wenden sich an ihre Nachhilfelehrerin bzw. Nachhilfelehrer. Männliche und weibliche Jugendliche erfahren gleich viel Unterstützung von verschiedenen Personen, wobei innerhalb des Geschlechts mehr Mädchen (68%) als Burschen (54%) in ihrem Freundeskreis bei schulischen Problemen um Rat und Hilfe ersuchen.

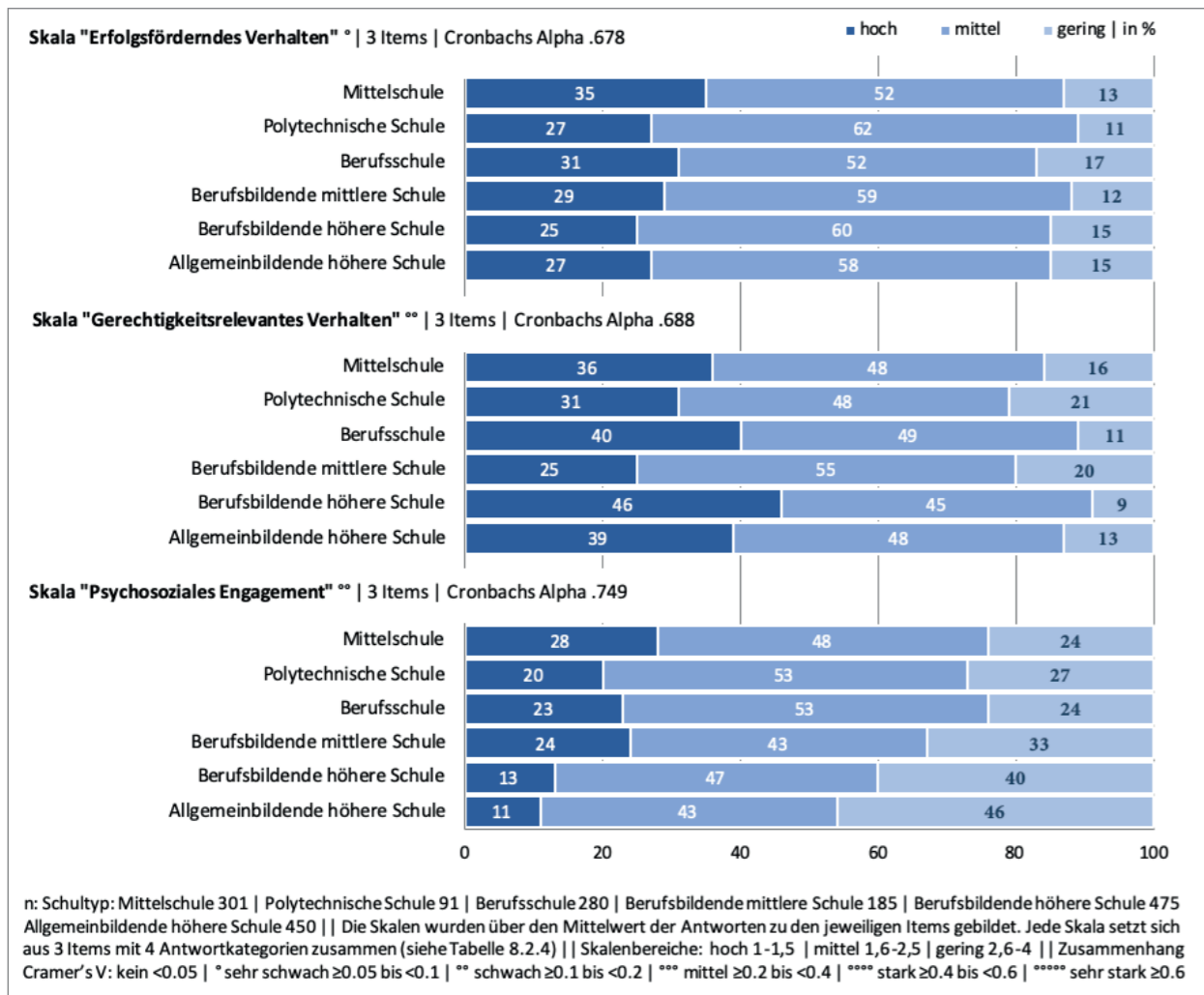


Abb. 21: Wahrnehmung des Verhaltens von Lehrpersonen nach Schultyp

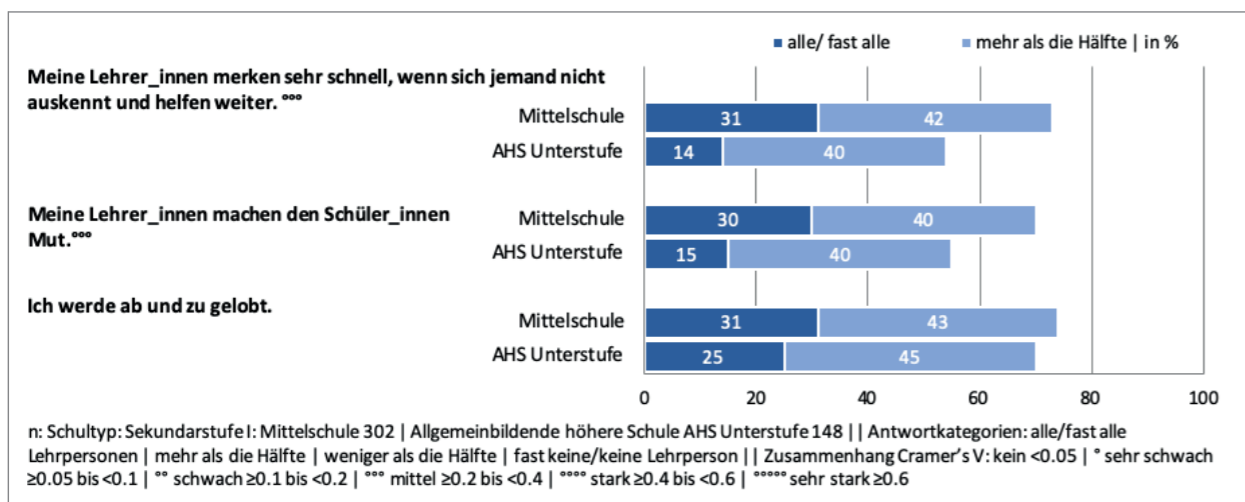


Abb. 22: Wahrnehmung des Verhaltens von Lehrpersonen nach Schultyp Sekundarstufe

Obwohl zwei von drei Jugendlichen von ihren Eltern Unterstützung bekommen, sind deren Möglichkeiten dazu sehr unterschiedlich verteilt. Während nur 43% der Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Familien familiäre Unterstützung bei schulischen Problemen erwarten

können, sind es bei Jugendlichen, deren Eltern einen hohen Bildungsabschluss haben, 77% (siehe Abbildung 23).

Gerade mehrfach benachteiligte Familien (z.B. Migrationshintergrund, mangelnde Unterrichtssprache, geringe

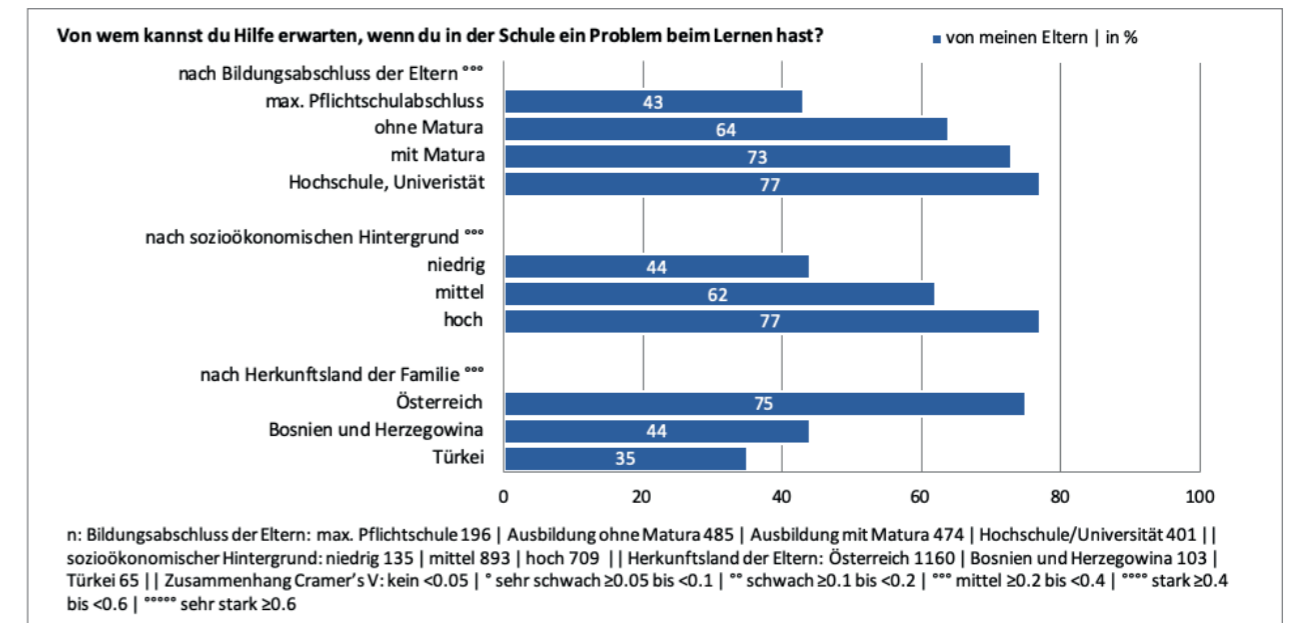


Abb. 23: Möglichkeiten der Hilfe der Eltern bei schulischen Problemen nach soziodemografischen Merkmalen

ger Bildungsniveau, geringerer sozioökonomischer Hintergrund) können ihre Kinder häufig nicht ausreichend unterstützen, weil diesbezüglich ihre Möglichkeiten eingeschränkt sind.

In der Studie wurden die Jugendlichen auch gefragt, ob sie das Gefühl haben, die hohen Erwartungen ihrer Eltern nicht erfüllen zu können. Bezogen auf das Herkunftsland der Familie zeigt sich, dass 21% der Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund und aus Bosnien und Herzegowina dieses Gefühl des Ungenügens verspüren. Viele Jugendliche mit familiären Wurzeln aus der Türkei leben in dem Spannungsfeld, dass zum einen deren Eltern sie bei schulischen Problemen nicht ausreichend unterstützen können (siehe Abbildung 23) und zum anderen haben 45% das Gefühl, die hohen Erwartungen ihrer Eltern nicht erfüllen zu können.

ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DEM ERLEBEN VON SCHULE UND DEM WOHLBEFINDEN

Da die Jugendlichen einen Großteil ihres Alltags in der Schule und im Klassenverband verbringen, bestimmt der schulische Alltag und das Klassenklima deren körperliches und psychisches Wohlbefinden (Böheim-Galehr, Grössing, Lindner & Neureiter, 2021, S. 212).

Wie gut jemand seinen/ihren allgemeinen Gesundheitszustand einschätzt, sich viel bewegt und fit fühlt, kann positiv vom einem guten Klassenklima beeinflusst werden. Fast zwei Drittel aller Befragten, die subjektiv ein hohes körperliches Wohlbefinden angeben, fühlen sich in ihrer Klasse sehr wohl, fühlen sich beliebt und haben

viele Freundschaften (siehe Abbildung 24). Ein Viertel der Schülerinnen und Schüler, die ihren Gesundheitszustand als schlecht einschätzen und sich nicht fit fühlen, geben ebenso an, sich in der Klasse wohl zu fühlen.

Der Blick auf das Geschlecht zeigt, dass 51% der Mädchen, die sich körperlich sehr wohl fühlen, sich auch in der Klasse nicht alleine fühlen. Bei den Burschen sind es 68%. Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Jugendlichen mit einem geringen körperlichen Wohlbefinden. Innerhalb dieser Gruppe geben 20% der Schülerinnen und 36% der Schüler an, ein sehr gutes Klassenklima zu empfinden. Insgesamt gibt es innerhalb der Geschlechter statistisch mittlere Zusammenhänge zwischen dem Klassenklima und dem subjektiv erlebten körperlichen Wohlbefinden.

So wie das körperliche Wohlbefinden fördert auch eine gute Klassengemeinschaft das psychische Wohlbefinden. Probleme in der Klassengemeinschaft tragen – eher noch bei Mädchen als bei Burschen – zur allgemeinen Lebensunzufriedenheit und wenig Freude am Leben bei.

Die intakte Beziehung zwischen den Lernenden und Lehrenden, aktive Unterstützung beim Erarbeiten des Lernstoffes, die Einschätzung des eigenen Lernniveaus, das Anwendenkönnen von Lerntechniken oder die Fähigkeit, sich selbst bei (Lern)Hindernissen motivieren zu können, sind wichtige Bausteine zur Förderung des eigenen Kompetenzerlebens (Böheim-Galehr, Grössing, Lindner & Neureiter, 2021, S. 228).

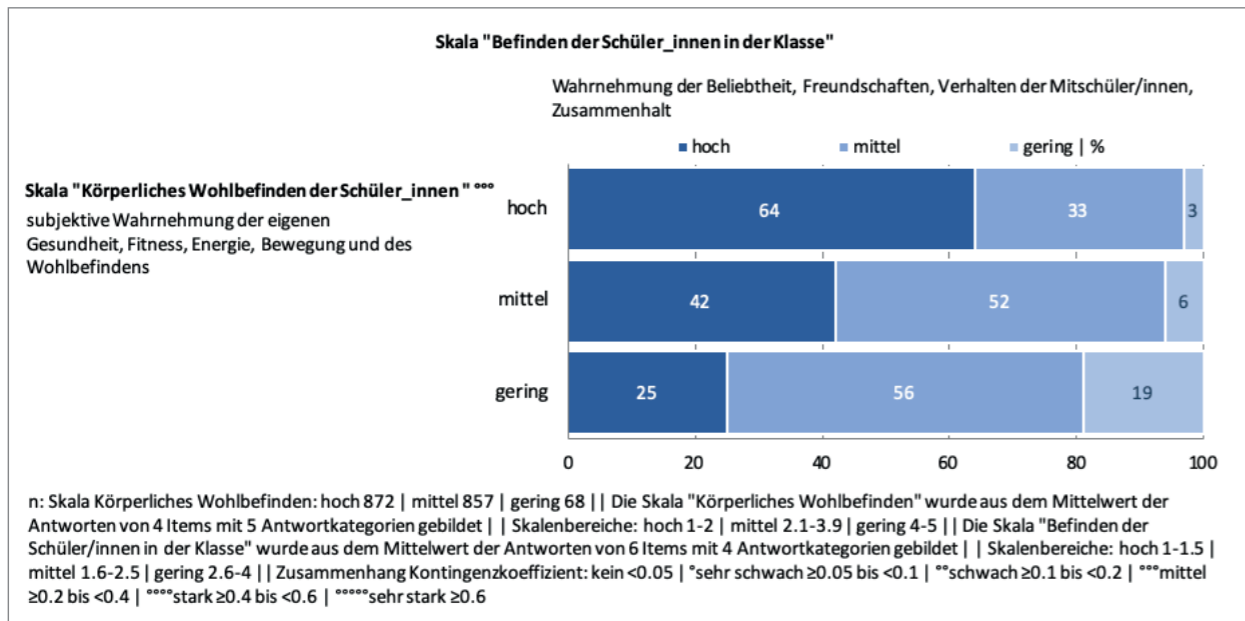


Abb. 24: Zusammenhang zwischen Klassenklima und dem subjektiven körperlichen Wohlbefinden

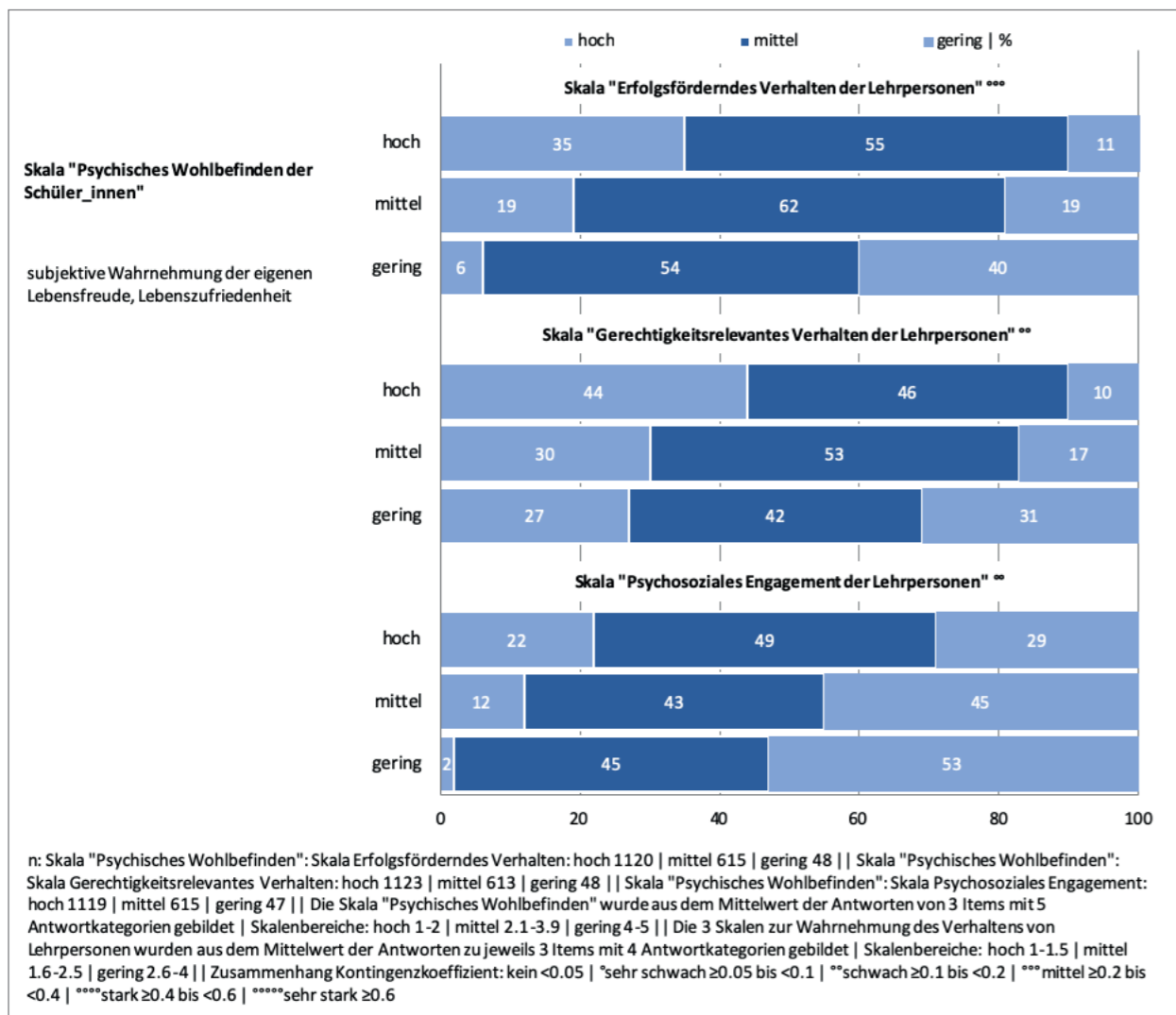


Abb. 25: Zusammenhang zwischen dem Handeln von Lehrpersonen und dem psychischen Wohlbefinden

Das Verhalten der Lehrpersonen ist ein wesentlicher Faktor für eine möglichst gute Beziehung zwischen den Lehrpersonen und den Schülern und Schülerinnen und trägt zum psychischen Wohlbefinden bei. 35% aller Schülerinnen und Schüler, die eine hohe Lebenszufriedenheit und Lebensfreude berichten, haben Lehrpersonen, die ihre Schülerinnen und Schüler bestmöglich auf Prüfungen vorbereiten, im Unterricht verständlich den Lernstoff erklären und Hausübungen aufgeben, die sie ohne fremde Hilfe bewältigen können (siehe Abbildung 25).

Ebenso geben 44% der Befragten dieser Gruppe an, dass sie sich von (fast) allen Lehrpersonen gerecht behandelt und benotet fühlen. 22% der Schülerinnen und Schüler, die ein hohes psychisches Wohlbefinden empfinden, nehmen ein ihnen hohes zugewandtes Verhalten (*psychosoziales Engagement*) wahr, weitere 29% geben an, dass sie von keiner oder fast keiner Lehrpersonen ermutigt oder ab und zu gelobt werden. Insgesamt lässt sich aus der Abbildung 25 ablesen, dass das psychische Wohlbefinden vom Handeln der Lehrpersonen sehr gut beeinflussbar ist. Dieser Zusammenhang gilt für alle Schulformen und ist bei Schülerinnen tendenziell etwas stärker als bei Schülern (Böheim-Galehr, Grössing, Lindner & Neureiter, 2021, S. 218). Beispielsweise benennen bei einem Mangel an psychosozialen Engagement der Lehrpersonen Mädchen eher als Burschen Beschwerden wie Kopf- und Bauchschmerzen, Schlafstörungen oder fühlen sich allgemein schlecht.

Ob Jugendliche positiv in ihre Zukunft blicken, klare Vorstellungen von der Zukunft haben und auch überzeugt

sind, ihre Ziele zu erreichen, hängt auch vom schulischen Wohlbefinden ab (siehe Abbildung 26). Optimistisch in die Zukunft blickende Jugendliche nehmen sich als beliebt und in der Klassengemeinschaft als sehr gut eingebunden wahr. Es zeigt sich aber auch, dass fast sechs von zehn der Befragten, die pessimistisch in die Zukunft blicken, den schulischen Alltag in der Klasse und die Klassengemeinschaft als mittel oder gering bewerten. Demgegenüber fühlt sich in dieser Gruppe jede/r Dritte in der Klasse sehr gut aufgehoben.

ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Die im Beitrag beschriebene Studie „Lebenswelten 2020“ befasst sich mit den vielfältigen Lebenslagen von Jugendlichen im Allgemeinen und von Jugendlichen in Salzburg im Speziellen. Wie sehen die befragten 1.805 Salzburger Jugendlichen die Welt, was ist ihnen wichtig, wie wirken unterschiedliche Lebenserfahrungen, geschlechtliche Zugehörigkeit und andere Diversitätsmerkmale oder der besuchte Schultyp auf ihre individuellen Sichtweisen? Thematisch orientierten sich die Auswertungen auf die für diese Altersgruppe wichtigen Themenfelder Freizeitaktivitäten, Freundinnen und Freunde und Erwartungen an den Beruf, Zukunftserwartungen und Werthaltungen, Lebensgefühl und Gesundheit, politisches Interesse, Schule und Einstellungen zum Lernen.

Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse kurz zusammengefasst: Im Durchschnitt verfügt jede/r Ju-

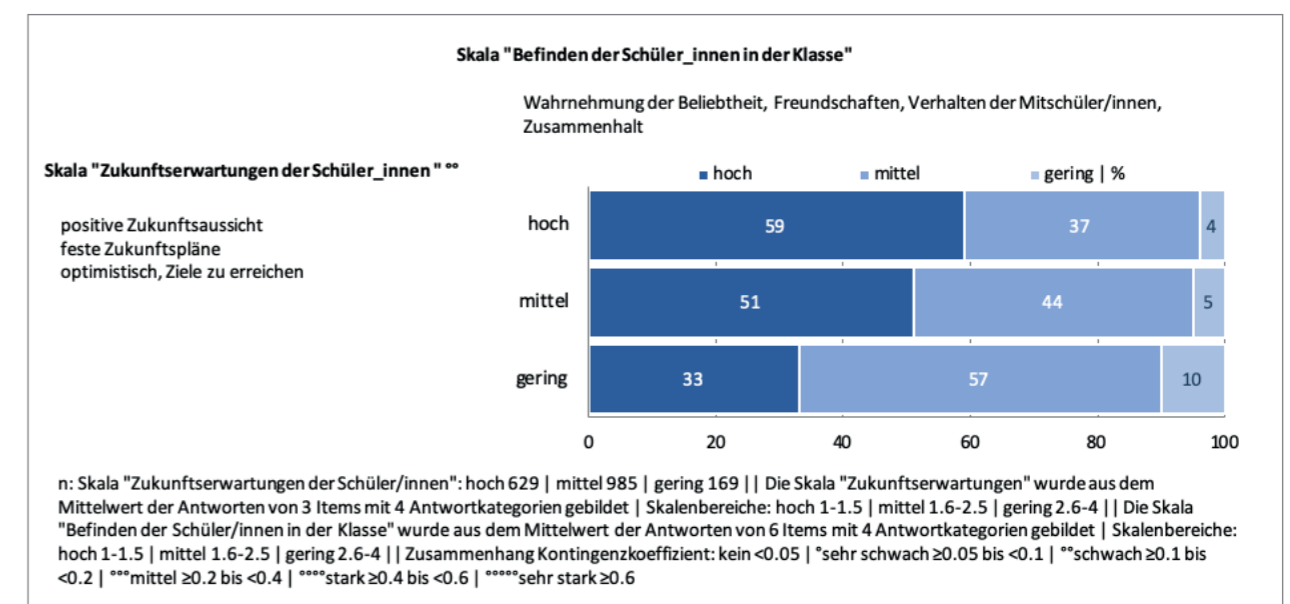


Abb. 26: Zusammenhang zwischen schulischem Wohlbefinden und Zukunftserwartungen

gendliche über drei bis vier Stunden, in denen sie oder er sich einfach mal ihren bzw. seinen eigenen Interessen widmen kann, oder einfach mal „nichts“ tun muss. Mädchen verfügen ihren eigenen Angaben nach über weniger Freizeit als Burschen, und Jugendliche in Pflichtschulen über mehr als diejenigen, die eine maturaführende Schule besuchen. In ihrer Freizeit beschäftigen sich die Befragten am liebsten mit Onlineaktivitäten, sei es zur Unterhaltung, Freundschaftspflege oder zum Musikhören. Während Mädchen über soziale Medien vor allem Kontakt zu ihren Freundinnen oder Freunden halten, verbringen Burschen häufig ihre Freizeit mit Computer- oder Handyspielen bzw. betreiben Sport. Am wenigsten gerne lesen sie Bücher. Im Einklang mit diesen Ergebnissen zeigt sich, dass Jugendliche – unabhängig vom Geschlecht – die freie Zeit am liebsten mit ihren Freundinnen oder Freunden verbringen. Jedoch bleiben in dieser Lebensphase auch Eltern und Geschwister wichtige Freizeitpartner_innen. Viele sind mit ihrem Freundeskreis sehr zufrieden. Bei genauer Betrachtung zeigt sich, dass die Zufriedenheit mit dem sozioökonomischen Status der Familie steigt. Im Hinblick auf die zukünftige Berufstätigkeit verdeutlichen die Ergebnisse, dass für die überwiegende Mehrheit ein sicherer Arbeitsplatz, gefolgt von der Erwartung, dass Familie und Kinder nicht zu kurz kommen und die Möglichkeit, etwas Sinnvolles zu tun, sehr wichtig sind. Für männliche Jugendliche sind Anerkennung und gute Aufstiegsmöglichkeiten wichtiger als für weibliche. Die Möglichkeit, sich um andere Menschen kümmern zu können, spielt eine eher untergeordnete Rolle. Weiters lässt sich aus den Ergebnissen ableiten, dass berufliche Erfolge und gute Bezahlung mit steigendem sozioökonomischem Status und je länger ihre Familien in Österreich leben, etwas an Bedeutung verlieren.

Die meisten Jugendlichen in Salzburg blicken sehr oder ziemlich positiv in die Zukunft. Ebenso glauben sie mehrheitlich daran, dass sie ihre eigenen Ziele erreichen werden. Nachdenklich macht jedoch, dass jede/r zehnte Jugendliche pessimistisch in ihre/seine eigene Zukunft blickt. Der Zukunftspessimismus hängt eng mit der Ressourcenfrage zusammen, denn mehrfach benachteiligte Jugendliche glauben eher wenig oder gar nicht daran, ihre eigenen Ziele zu erreichen. Zusätzlich belasten noch Sorgen um Umwelt und Klima, Auseinanderbrechen der Familien und die Angst vor einer schweren Erkrankung die jungen Heranwachsenden.

Eine große Bedeutung im Hinblick auf die Wertorientierungen haben gute Beziehungen und Freundschaften,

eine gute Ausbildung, aber auch Lebensgenuss und Eigenverantwortung. Den Jugendlichen scheint bewusst zu sein, dass der Wunsch, das Leben genießen zu können, am ehesten mit einer möglichst guten Ausbildung einher geht. Weiters neigen Mädchen eher zu sozialen und konventionellen Werten, während Burschen häufiger materialistische Werte bevorzugen. Viele junge Befragte haben hohe idealistische Wertorientierungen, wobei hier vor allem Mädchen und Jugendliche aus Familien mit einem höheren sozioökonomischen Status bzw. Bildungshintergrund zu benennen sind. In puncto (zukünftige) Partnerschaft zeigen die Auswertungen, dass den jungen Heranwachsenden vor allem Verlässlichkeit, gemeinsam Spaß haben und Treue besonders wichtig sind. In Bezug auf Glauben und Religion zeigt sich, dass je religiöser die Jugendlichen sind, desto wichtiger es ist, dass die zukünftige Partnerin bzw. der zukünftige Partner aus demselben Land kommt.

Die Daten zum Themenfeld „Lebensgefühl und Gesundheit“ zeigen ein durchwegs positives Bild. Jede/r zweite Jugendliche gibt an, sich gesund zu fühlen, voller Energie zu sein und sich viel zu bewegen, und sieben von zehn Jugendliche geben an, sich im Allgemeinen gesund zu fühlen. Bei genauer Betrachtung zeigt sich jedoch, dass es sich dabei eher um männliche Jugendliche handelt. Mädchen, Jugendliche mit diverser Geschlechtsidentität bzw. sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler geben vergleichsweise häufiger Beschwerden, niedriges körperliches und psychisches Wohlbefinden und weniger Freude am Leben an. Desgleichen zeigen die Daten einen engen Zusammenhang zwischen schulischen Belastungen und Stressoren mit dem psychischen Wohlbefinden. Geringer Stress und wenig Mobbingfahrung in der Schule, die Sicherheit, den gewünschten Schulabschluss zu erreichen und gute Leistungen wirken sich besonders positiv darauf aus.

Wie sieht es mit dem politischen Interesse aus? Die Hälfte der Befragten gibt politisches Interesse an. Allerdings verdeutlichen die Ergebnisse bei genauer Betrachtung, dass es sich hier zum einen um Schüler und zum anderen um Jugendliche mit einem angestrebten höheren Bildungsabschluss handelt, die sich für Politik und das politische Geschehen interessieren. Interessanterweise zeigen die Daten, dass zum einen politisches Interesse in bedeutsamen Maße sozial vererbt wird und zum anderen, dass Vätern häufiger als Müttern von ihren Kindern Politikinteresse zugestanden wird. Zu den Haltungen zum Zusammenleben und Integration zeigt sich, dass die Mehrheit der Jugendlichen der Meinung sind,

dass Menschen unterschiedlicher Kulturen ein Gewinn für die Gesellschaft sind, Flüchtlinge aufgenommen und unterstützt gehören und der Zuzug von Menschen aus dem Ausland für unsere Wirtschaft wichtig ist. Jedoch stellt sich auch heraus, dass die Mehrheit allgemeine und überzeichnete Aussagen im integrativen und assimilativen Bereich nicht kritisch hinterfragen, sondern eher dazu tendieren, diese zu übernehmen. Dies trifft besonders auf männliche Jugendliche bzw. Schülerinnen und Schüler in den Pflichtschulen sowie Berufsschulen oder berufsbildenden mittleren Schulen zu.

Schule ist für die befragte Altersgruppe ein wichtiger Lebens- und Lernraum, der den Großteil ihres Alltags bestimmt. So wie in vielen internationalen und nationalen Studien bestätigt auch diese Untersuchung den engen Zusammenhang zwischen dem familiären Bildungsabschluss, sozioökonomischen Hintergrund und dem erstrebten Bildungsabschluss. Je höher der Bildungsabschluss der Eltern, desto häufiger besuchen ihre Kinder maturaführende Schulen. Die aktuellen Herausforderungen rund um die Coronapandemie zeigen eindringlich, dass es gerade für Schülerinnen und Schüler mit mehrfachen Benachteiligungen schwer sein dürfte, gute schulische Leistungen zu erbringen, da fast jede/r zweite Jugendliche kein eigenes Zimmer für sich alleine bzw. jede/r Vierte auch keinen ruhigen Rückzugsort zum Lernen und Hausaufgaben machen hat.

Etwa zwei Drittel der Mädchen streben den Bildungsabschluss an einer Berufsbildenden höheren Schule bzw. Universität an. Hingegen streben jeweils knapp 30% der Burschen einen Lehrabschluss, oder den Abschluss an einer Berufsbildenden höheren Schule an. Weiters sind Burschen etwas optimistischer, den erstrebten Abschluss zu erreichen, als Mädchen. Ein weiteres Ergebnis aus der Studie ist, dass schulische Leistung für die meisten Jugendlichen wichtig ist und sie auch von der Nützlichkeit ihrer Schule für ihre Zukunft überzeugt sind. Auch ist die Mehrheit der Lernenden mit der Situation in der Schule zufrieden, wobei die Detailauswertungen darauf hinweisen, dass die Zufriedenheit mit dem familiären sozioökonomischen Hintergrund steigt. Das Verhalten der Lehrpersonen ist ein wesentlicher Faktor für den Schulerfolg und für die Schulfreude. Mehr als zwei Drittel der Jugendlichen erleben ihre Lehrpersonen als erfolgsfördernd, gerecht, ermutigend und aufmerksam ihren Lernfortschritten gegenüber. Dieses Lehrpersonenverhalten wird von den Jugendlichen in verschiedenen Schultypen unterschiedlich wahrgenommen. Schülerinnen und Schüler der Pflichtschulen nehmen am

häufigsten erfolgsförderndes Verhalten wahr, gerechtigkeitsrelevantes Verhalten wird den Lehrpersonen vor allem in Berufsbildenden höheren Schulen, Berufsschulen und Allgemeinbildenden höheren Schulen attestiert und psychosoziales Engagement wird am häufigsten in den Mittelschulen, Berufsbildenden mittleren Schulen und Berufsschulen erlebt. Bei schulischen Problemen wenden sich die jungen Erwachsenen vor allem an ihre Mitschüler_innen und Eltern. Sechs von zehn der Befragten erwarten diesbezüglich Unterstützung von ihren Lehrpersonen. Allerdings können sich Jugendliche aus Familien mit mehrfachen nachteiligen Aspekten wie Migrationshintergrund, geringer sozioökonomischer Hintergrund, mangende Beherrschung der Unterrichtssprache oder niedriger Bildungsabschluss häufig keine ausreichende Unterstützung bei schulischen Angelegenheiten erhoffen. Dieser wenig erfreuliche Zusammenhang lässt sich immerhin durch viele Freundschaften in der Klasse, unterstützende Lehrpersonen und ein gutes Klassenklima kompensieren. Gerade eine gute Beziehung zu den Lehrpersonen und eine gute Klassengemeinschaft wirkt sich positiv auf das physische und psychische Wohlbefinden – vor allem bei Mädchen – aus.

Zusammengefasst verdeutlichen die Ergebnisse, dass eine positiv wahrgenommene Schullaufbahn stark von familiären Faktoren wie Bildungshintergrund, sozioökonomischer Hintergrund, Geschlecht und mit Vorbehalt auch Herkunftsland der Familie abhängt. Ungeachtet dessen wäre es gerade in dieser Zeit wichtig, dass den Jugendlichen durch Bildung und Information eine objektive Wissensgrundlage vermittelt wird, um in weiterer Folge unterschiedliche Ansichten richtig einschätzen zu können. Dadurch kann auch den Jugendlichen Sicherheit im Hinblick auf die Bildungs- und Ausbildungswege sowie beim Einstieg in die Berufswelt vermittelt werden. Weiters zeigen die Ergebnisse der Studie, dass Gesundheitsförderung in den Schulen neben Ernährung und Bewegung auch verstärkt den Fokus auf Reduzierung psychischer Belastungen wie Stress und Leistungsdruck richten sollte. Abschließend verdeutlichen die Ergebnisse aus dem Themenfeld Schule, dass an die Lehrpersonen hohe Erwartungen gestellt werden. Klassenführungscompetenz, gute diagnostische Fähigkeiten, ein Unterricht, der die individuellen Möglichkeiten berücksichtigt und somit Begabungs- und Begabtenförderung miteinschließt, kann zum einen durch eine möglichst hochwertige Lehrpersonenaus- und -fortbildung unterstützt werden. Andererseits lassen sich passende pädagogische Konzepte leichter in einem verschränkten Ganztagesunterricht, als in der herkömm-

lichen Halbtageschule mit Nachmittagsunterricht an einigen Tagen und angebotenen Unterstützungs- und Förderkursen realisieren.

LITERATUR

Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G., & Kantar, P. (2019). *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort*. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz.

Böheim-Galehr, G. & Kohler-Spiegel, H. (Hrsg.). (2017). *Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg 2016* (=FokusBildung Schule, Bd. 9). Innsbruck: StudienVerlag.

Böheim-Galehr, G. & Kohler-Spiegel, H. (Hrsg.). (2011). *Lebenswelten – Werthaltungen junger Menschen in Vorarlberg* (=FokusBildungSchule, Bd. 1). Innsbruck: StudienVerlag.

Böheim-Galehr, G., Grössing, H., Lindner, D. & Neureiter, H. (2021). *Lebenswelt Schule*. In *Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs* (Hrsg.), *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (=FokusBildung Schule, Bd. 10) (S. 191–231). Innsbruck: Studien-Verlag.

Bundesinstitut BIFIE (Hrsg.). (2020). *Standardüberprüfung 2019 Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg. Abgerufen von file:///C:/Users/herbert.neureiter/Downloads/BiSt_UE_E8_2019_Bundesergebnisbericht.pdf.

Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinsky, H., Borchard, I. & Schleier, D. (2020). *Wie ticken Jugendliche? SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.). Bonn.

Figl, B. (2021, 28. Juli). Die Jugend ist am Limit. *Salzburger Nachrichten*, S. 1, 3.

Itzlinger-Bruneforth, U. (Hrsg.). (2020). *TIMSS 2019. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Österreich im internationalen Vergleich. Erstbericht*. Salzburg. Abgerufen von file:///C:/Users/herbert.neureiter/Downloads/TIMSS_2019-Erstbericht.pdf.

Koordinationsbüro für Offene Jugendarbeit und Entwicklung (koje). „Wir werden gemeinsam mit unseren Träumen eingesperrt“. *Ergebnisse der Umfrage Jugend & Corona*. Bregenz. Abgerufen von https://www.koje.at/wp-content/uploads/2020/12/Ergebnisbericht-der-Umfrage-Jugend-und-Corona-in-Vorarlberg_Wir-wer-

[den-gemeinsam-mit-unseren-Traeumen-eingesperrt.pdf](#)

Mataloni, B., Vogl, S. & Astleithner, F. (2020). (Kritische) Ereignisse im Leben Jugendlicher in Wien: Evidenz aus der Onlineumfrage. In J. Flecker (Hrsg.), *Wege in die Zukunft: Lebenssituation Jugendlicher am Ende der Neuen Mittelschule* (S. 203–224). V&R unipress, Vienna University Press.

Meusburger, K., Jöstl, G., Kohler-Spiegel, H., Straßberger-Einfalt, R. & Weinberger, A. (2021). *Lebenswelten: Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen*. In *Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs* (Hrsg.), *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (=FokusBildungSchule, Bd. 10) (S. 71–124). Innsbruck: StudienVerlag.

Meusburger, K., Rücker, E. & Weber, Ch. (2021) *Methodik und Stichprobe der Untersuchung*. In *Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs* (Hrsg.), *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (=FokusBildungSchule, Bd. 10) (S. 19–39). Innsbruck: StudienVerlag.

Ott, M., Gabriel, H., Reisinger, P. & Wutti, D. (2021). *Politik, Demokratie und Zusammenleben von Menschen aus unterschiedlichen Herkunftsländern*. In *Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs* (Hrsg.), *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (=FokusBildungSchule, Bd. 10) (S. 151–188). Innsbruck: StudienVerlag.

Quenzel, G., Auferbauer, M. & Weber, Ch. (2021). *Lebensgefühl und Gesundheit*. In *Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs* (Hrsg.), *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (=FokusBildungSchule, Bd. 10) (S. 127–150). Innsbruck: StudienVerlag.

Quenzel, G., Kirner, L. & Schwarz, U. (2021). *Lebenswelten: Freizeit, Freunde und Beruf*. In *Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs* (Hrsg.), *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (=FokusBildungSchule, Bd. 10) (S. 41–70). Innsbruck: StudienVerlag.

Schipfer, R. K. (2021). *Fokus Jugend 2021. Ein Überblick in Zahlen*. Österreichisches Institut für Familienforschung an der Universität Wien (ÖIF). Abgerufen von https://www.oif.ac.at/fileadmin/user_upload/p_oif/Forschungsberichte/Fokus_Jugend_2021.pdf?fbclid=IwAR0IbDvhqe8EDkn8y1VWTza2m-0jel3r45Xk4dmuvmej6F-A4rRqrwZa0qJM

Salchegger, S., Höller, I., Pareiss, M. & Lindemann, R. (2019). *Kompetenzentwicklung im Kontext familiärer Faktoren*. In C., Wallner-Paschon & U. Itzlinger-Bruneforth (Hrsg.). (2019). *PIRLS 2016. Lesekompetenz der 10-Jährigen im Trend. Vertiefende Analysen zu PIRLS* (S. 68–82). Graz: BIFIE.

Suchán, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.

Wolfert, S. & Leven, I. (2019). *Freizeitgestaltung und Internetnutzung. Wie Offline und Online ineinandergreifen*. In Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort* (S. 213–246). Weinheim / Basel: Beltz.

LEARNING AND TEACHING FOR TOMORROW'S WORLD

Einfluss von Unterricht und anderen Kontextvariablen auf das komplexe Problemlösen

ULRIKE KIPMAN

In diesem Beitrag werden Analysen zum Einfluss von Variablen aus dem Themenfeld Schule/Lehrperson/Unterricht auf das erfolgreiche komplexe Problemlösen präsentiert. Die Vertrautheit mit mathematischen Konzepten und mit innermathematischen Aufgaben scheint ein Schlüssel zu einer guten Fähigkeit beim komplexen Problemlösen zu sein. Unterricht kann somit ein wesentlicher Faktor sein, um die Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu verbessern. Mathematische Konzepte sollten demnach genauso wie innermathematische Aufgaben Teil der Grundausbildung von Schülerinnen und Schülern sein, wobei es wichtig ist, dass die Jugendlichen diese Konzepte nicht nur kennen, sondern auch verstehen.

EINLEITUNG

Problemlösekompetenz ist ein wichtiges Bildungsziel in vielen Ländern. Ziel ist es, dass Schülerinnen und Schüler Probleme lösen können, die in einem unbekanntem oder ungewohnten Kontext auftreten und die nicht routinemäßig bearbeitet werden können. Beim Problemlösen muss man sich mit neuen Gegebenheiten auseinandersetzen, sich an veränderte Bedingungen anpassen und auf neue Herausforderungen flexibel reagieren. Dies ist eine in Zeiten der Automatisierung und der künstlichen Intelligenzen stärker gefragte Eigenschaft.

Wie aus der Studie von Neureiter (i.S.B., Beitrag 1) hervorgeht, beschäftigen sich viele Jugendliche stark mit Zukunftsthemen wie Umweltverschmutzung (40%) oder den Folgen des Klimawandels (36%). Vielen wird es auch ein Anliegen sein, sich aktiv an der Verbesserung der Situation zu beteiligen. Die genannten Themen stellen eine besondere Herausforderung für die Generation der Jugendlichen dar, weil es sich um hochkomplexe Problemstellungen handelt, bei deren Lösung kaum auf bewährte Konzepte zurückgegriffen werden kann. Ein Lösungsszenario ist bislang nicht bekannt, es müssen beim Durchdenken einer möglichen Lösung viele Ziele gleichzeitig im Auge behalten werden, es ergibt sich eine Dynamik über die Zeit und mehrere Faktoren wirken aufeinander, wobei die konkreten Wirkmechanismen noch nicht vollständig

klar sind. Genau das macht eine komplexe Problemstellung aus, für deren Lösung es eine hohe Problemlösekompetenz braucht, die in der Schule entwickelt werden soll.

Der Unterricht soll einen wichtigen Beitrag zur Erreichung des Bildungsziels „Problemlösekompetenz“ leisten. Progressive Unterrichtsmethoden, wie problembasiertes Lernen, forschungsbasiertes und entdeckendes Lernen sowie projektbezogenes Arbeiten sollen es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihr Wissen in neuen Situationen anzuwenden und ein tieferes Verständnis des dabei Gelernten erwirken (vgl. zum Beispiel Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2021, Lehrplan Mathematik: „Besonderes Gewicht ist auf die Entwicklung des logischen Denkens und des Problemlöseverhaltens zu legen“).

Die Auswertung der PISA-Studie gibt uns die Möglichkeit, komplexe Problemlösefähigkeit (CPS-Kompetenz) in Verbindung mit Kontextvariablen näher zu analysieren. Kaum eine Studie erhebt dermaßen viele Kontextvariablen wie PISA, die mit der Fähigkeit, komplexe Probleme lösen zu können, in Verbindung gebracht werden können. Es liegen Daten von Jugendlichen (am Ende der Pflichtschulzeit) aus 60 Ländern vor, davon 28 OECD-Länder. Die koreanischen Schülerinnen und Schüler erbringen innerhalb der OECD die besten Leis-

tungen und die Jugendlichen aus Chile mit 113 Punkten Unterschied zu Korea die schwächsten Leistungen. Deutschland und Österreich rangieren im Mittelfeld der 28 OECD-Länder (12ter und 15ter Rangplatz).

In diesem Beitrag wird die Kompetenz, komplexe Probleme zu lösen, in Verbindung mit ausgewählten Kontextvariablen aus dem Bereich Schule/Lehrperson/Unterricht gesetzt.

DEFINITION DER PROBLEMLÖSEKOMPETENZ BEI PISA UND BEISPIELAUFGABEN

PISA 2012 definiert die Problemlösekompetenz allgemein als „die Fähigkeit eines Individuums, sich auf kognitive Verarbeitungsprozesse einzulassen, um Problemsituationen zu verstehen und zu lösen, in denen ein Lösungsweg nicht unmittelbar ersichtlich ist. Dazu gehört auch die Bereitschaft, sich auf solche Situationen einzulassen, um sein Potenzial als konstruktives und reflektiertes Mitglied der Gesellschaft auszuschöpfen“ (OECD, 2014a, S. 32).

Die Studie enthält eine Vielzahl von Problemlöseaufgaben. Eine davon ist die Testeinheit Traffic, die ein Beispiel für ein Entscheidungsproblem darstellt (siehe Abbildung 1). Die Schülerinnen und Schüler erhalten darin die Karte eines Straßennetzes mit dazugehörigen Fahrzeiten für alle Strecken. Die Schülerinnen und Schüler können auf der Karte Routen anklicken, um sie hervorzuheben. In

der linken unteren Ecke ist außerdem ein Rechner zu sehen, der die Fahrzeiten der ausgewählten Reiserouten addiert.

In der ersten Aufgabenstellung der Einheit, einem Planungs- und Ausführungselement, wird die Schülerin/der Schüler nach der kürzesten möglichen Reisezeit von „Sacharow“ bis „Emerald“ gefragt – zwei relativ nahe gelegene Stadtteile auf der Karte. Dazu stehen vier Antwortoptionen zur Verfügung (siehe Abbildung 2).

Die zweite Aufgabenstellung in der Testeinheit ist ein ähnliches Planungs- und Ausführungsszenario. Die Schülerinnen und Schüler werden aufgefordert, den schnellsten Weg von „Diamond“ nach „Einstein“ zu finden – zwei eher weit entfernte Stadtteile. Die Schülerinnen und Schüler können dazu die vorgegebene Information nutzen, dass die schnellste Route eine Fahrzeit von 31 Minuten beträgt (siehe Abbildung 3).

In der dritten Aufgabenstellung sollen die Schülerinnen und Schüler den einzigen Treffpunkt auswählen, der die Bedingung erfüllt, dass drei Personen jeweils mit einer Fahrzeit von maximal 15 Minuten dort ankommen können. Die Aufgabe wird als Überwachungs- und Reflexionsaufgabe eingestuft, weil die Schülerinnen und Schüler mögliche Lösungsalternativen in Bezug auf eine bestimmte Bedingung bewerten müssen (siehe Abbildung 4).

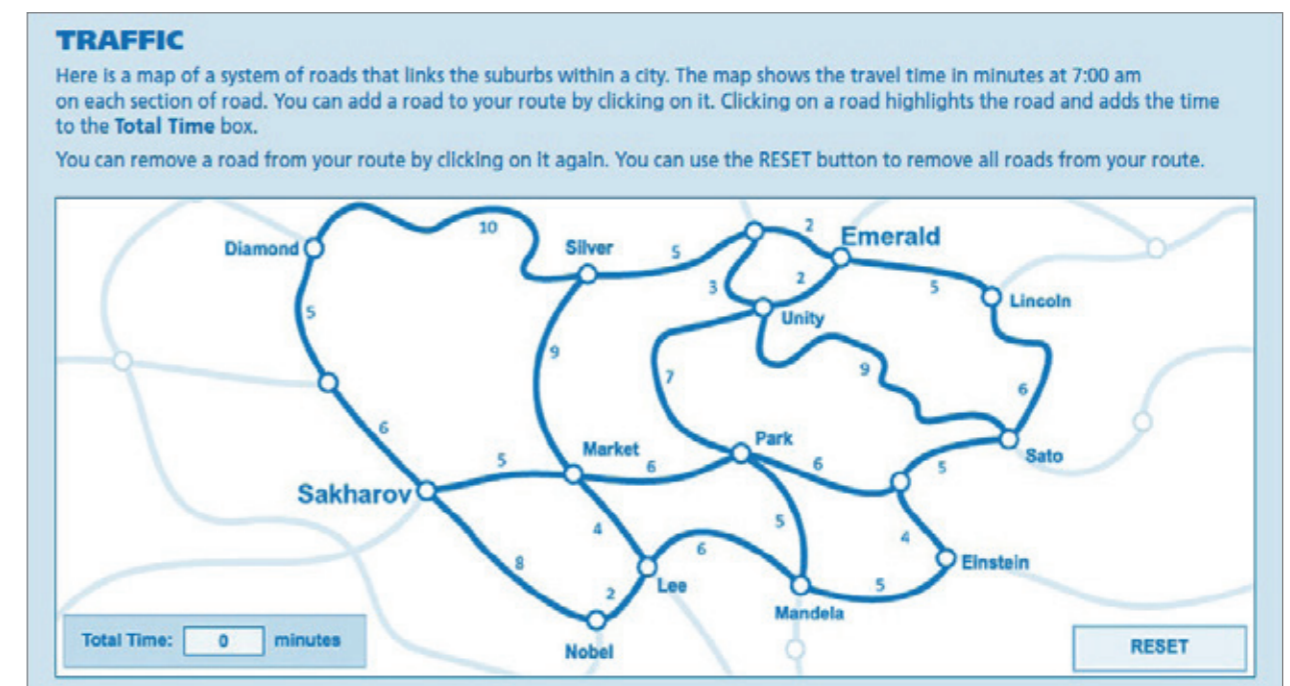


Abb.1: Stimulus-Informationen und Kurzbeschreibung des Problem-Kontexts der Testeinheit „Traffic“. Die dargestellte Straßenkarte zeigt Straßen, die die Stadtteile innerhalb einer Stadt verbinden und die Fahrzeit für jeden der Wege in Minuten (gemessen um 7 Uhr morgens). Wege können durch Anklicken ausgewählt werden, wobei sich die Fahrzeit summiert (entnommen aus OECD, 2014a, S. 43).

Question 1: TRAFFIC CP007Q01
Pepe is at Sakharov and wants to travel to Emerald. He wants to complete his trip as quickly as possible. What is the shortest time for his trip?

20 minutes
 21 minutes
 24 minutes
 28 minutes

Abb. 2: Aufgabenstellung 1 zu „Traffic“: „Pepe ist in Sacharow und will nach Emerald reisen. Er möchte so schnell wie möglich ankommen. Was ist die kürzest mögliche Reisezeit?“ (entnommen aus OECD, 2014a, S.43).

Question 2: TRAFFIC CP007Q02
Maria wants to travel from Diamond to Einstein. The quickest route takes 31 minutes.
Highlight this route.

Abb. 3: Aufgabenstellung 2 zu „Traffic“: „Maria will von Diamond nach Einstein reisen. Die kürzeste Route beträgt 31 Minuten. Markiere diese Route.“ (entnommen aus OECD, 2014a, S. 44).

Question 3: TRAFFIC CP007Q03
Julio lives in Silver, Maria lives in Lincoln and Don lives in Nobel. They want to meet in a suburb on the map. No-one wants to travel for more than 15 minutes.
Where could they meet?

Abb. 4: Aufgabenstellung 4 zu „Traffic“: „Julio lebt in Silver, Maria lebt in Lincoln und Don lebt in Nobel. Sie wollen sich in einem Stadtteil auf der Karte treffen. Niemand möchte mehr als 15 Minuten fahren. Wo könnten sie sich treffen?“ (entnommen aus OECD, 2014a, S. 44).

ANALYSEN ZU MÖGLICHEN EINFLUSSVARIABLEN

GUTE LEHRPERSONEN

Die Schülerinnen und Schüler sollten beurteilen, ob eine Lehrperson gut ist oder nicht.

Es wurden drei Lehrer in Fallbeispielen präsentiert. Einer, der jeden zweiten Tag eine Hausaufgabe gibt und vor den Prüfungen eine Rückmeldung gibt, einer, der wöchentlich eine Hausaufgabe gibt und vor den Prüfungen eine Rückmeldung gibt und einer, der wöchentlich eine Hausaufgabe gibt und vor den Prüfungen keine Rückmeldung gibt. Je eher die Schülerinnen und Schüler Lehrer Nummer 3 als schlecht einschätzten, desto höher waren die Leis-

tungen beim Problemlösen in Österreich (+22,65 Punkte; $r = .21$) und Chile (+20,88 Punkte; $r = .25$).

Es wurden zu einem späteren Zeitpunkt wieder drei Lehrer präsentiert, einer, dessen Unterricht oft gestört wird und der fünf Minuten vor Unterrichtsbeginn kommt, einer, dessen Klasse ruhig ist und der rechtzeitig zum Unterricht kommt und einer, dessen Klasse stört und der oft fünf Minuten zu spät zum Unterricht kommt. Je eher die Schülerinnen und Schüler Lehrer Nummer 3 als schlecht einschätzten, desto höher waren die Leistungen beim Problemlösen in Österreich ($r = .20$), Chile ($r = .25$), Deutschland ($r = .25$) und Korea ($r = .21$), die Punktunterschiede bewegen sich zwischen 21,71 Punkten (Österreich) und 29,44 Punkten (Deutschland).

Dieses Ergebnis zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die auf einer Metaebene erkennen können, ob der beschriebene Lehrer „gut“ oder „schlecht“ ist, offenbar auch andere Fragestellungen auf einer Metaebene bearbeiten können, wie es beim Problemlösen üblicherweise nötig ist.

AUFGABEN IM MATHEMATIKUNTERRICHT

Die Schülerinnen und Schüler wurden gefragt, wie häufig sie bestimmten Aufgabentypen in der Schule bereits begegnet sind. Es wurde zum Beispiel „Zugfahrplan lesen“, „Fläche berechnen“, „Gleichung lösen“ etc genannt. Bei „Gleichung lösen“ wurden verschiedene Arten von Gleichungen vorgegeben, quadratische, lineare und verschachtelte. Es zeigt sich für alle vier untersuchten Länder ein positiver, signifikanter und praktisch relevanter Zusammenhang mit der quadratischen Gleichung, der verschachtelten und der linearen Gleichung ($\beta \geq .25$). Die Punktunterschiede betragen in Österreich zwischen 26,60 und 30,86 Punkten (Abbildung 5).

Es wurden „rein mathematische Aufgaben“ und „angewandte Aufgaben“ zusammengefasst und die Vertrautheit damit mit den Leistungen beim komplexen Problemlösen in Verbindung gesetzt.

Signifikante und praktisch relevante positive Zusammenhänge zeigen sich beim Index „Pure Mathematics Tasks“ (EXPUREM) in allen vier untersuchten Ländern ($\beta \geq .33$) mit Punktunterschieden zwischen 23,36 und 52,78 Punkten (Abbildung 6).

Der Index „Applied Mathematics Tasks“ (EXAPPLM) korreliert nur in einem Land (Korea) signifikant und praktisch relevant mit der Leistung beim komplexen Problemlösen (+20,81 Punkte; $\beta = .24$), in allen anderen Ländern zeigt sich kein nennenswerter Zusammenhang ($\beta \leq .08$) (Abbildung 6).

Innerhalb der innermathematischen Aufgaben zeigte sich das Lösen von Gleichungen als praktisch relevanter Einflussfaktor. Es wurden die drei Gleichungsarten miteinander in einem Modell verrechnet. Die quadratische Gleichung zeigte sich in Deutschland und Korea als praktisch relevant ($\beta = .25$ mit 28,85 Punkten und $\beta = .22$ mit 31,21 Punkten), in Österreich ist der Einfluss mit $\beta = .19$ (18,17 Punkte) knapp nicht mehr praktisch relevant. Die faktorisierte Gleichung hat in Österreich den höchsten Einfluss auf die Leistung beim Problemlösen ($\beta = .24$, 23,04 Punkte) (Abbildung 7).

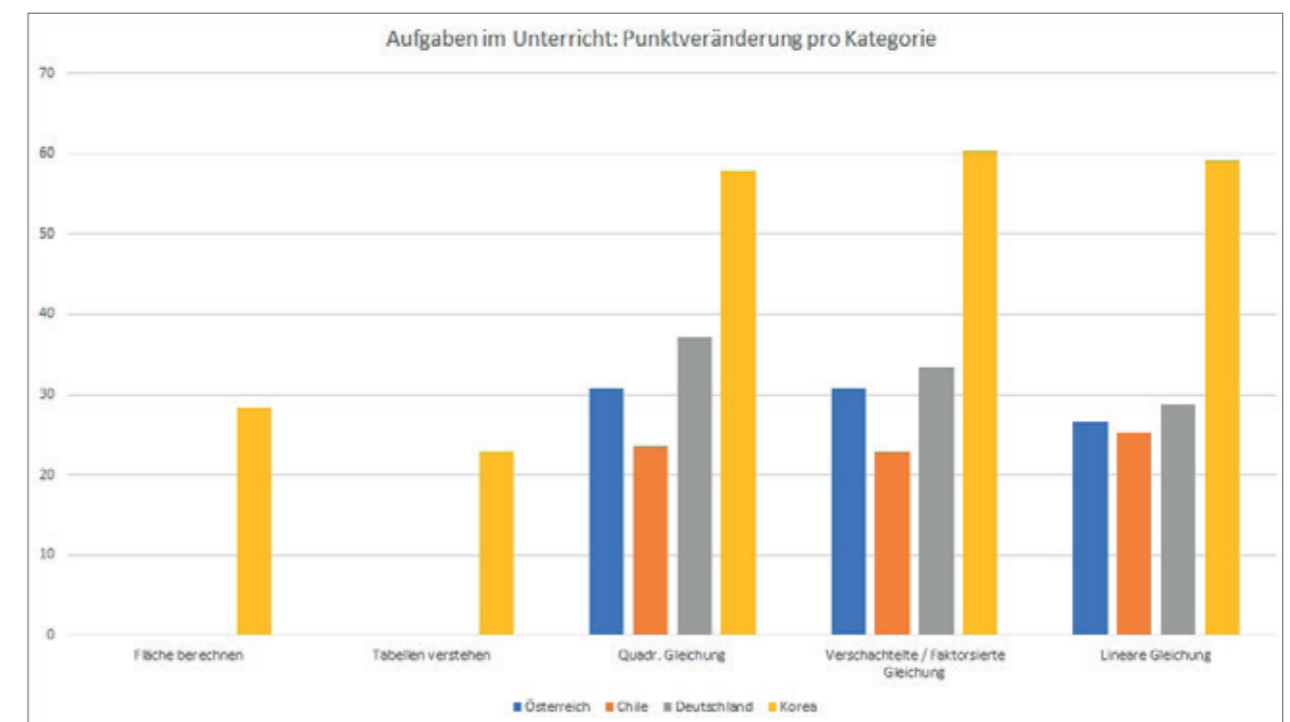


Abb. 5: Punktgewinne pro Kategorie bei Aufgaben im Unterricht

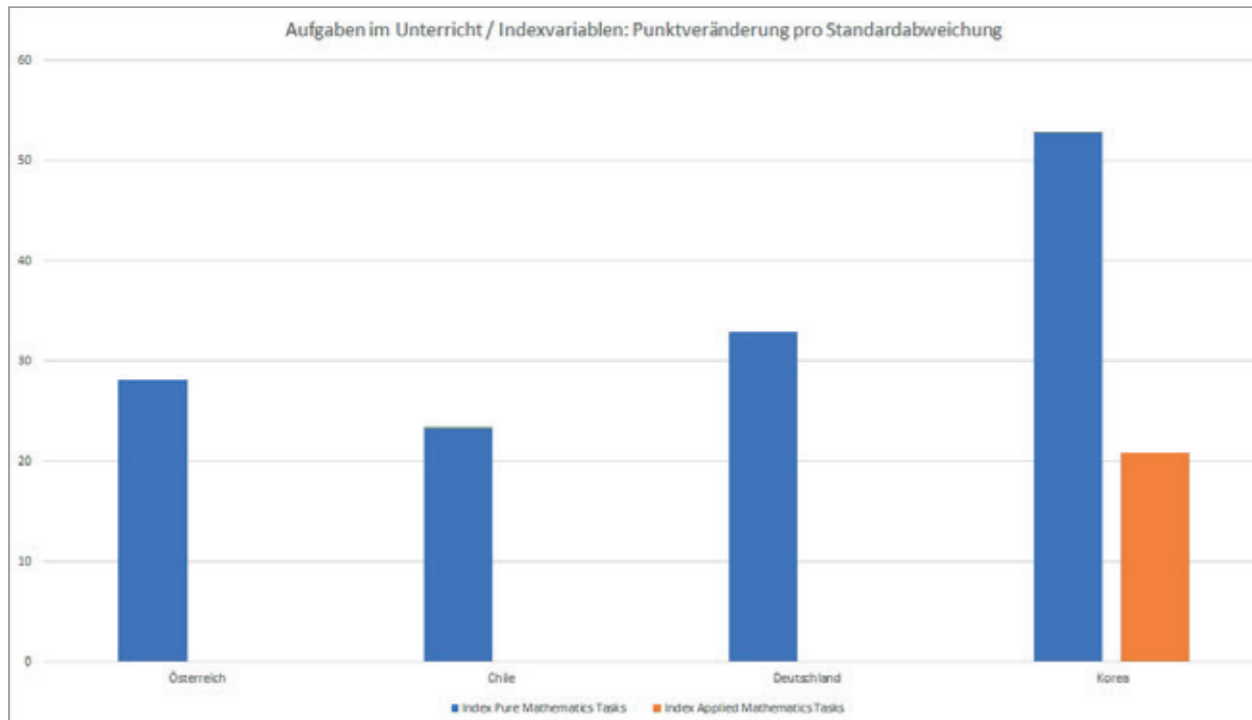


Abb. 6: Punktgewinne pro Standardabweichung bei den Indexvariablen zu den Aufgaben im Unterricht

	Österreich	Chile	Deutschland	Korea
Quadrat. Gleichung	x	x	relevant	relevant
Faktorierte Gleichung	relevant	x	x	x
Lineare Gleichung	x	x	x	x

Abb. 7: Kombiniertes Modell zum Einfluss der Gleichungsarten auf das komplexe Problemlösen

MATHEMATISCHE BEGRIFFE UND KONZEPTE

Den Schülerinnen und Schülern wurden auch mathematische Begriffe vorgegeben, zu denen sie angeben sollten, wie vertraut sie mit diesen sind. Es wurden z.B. Begriffe wie „Polygon“ oder „Wahrscheinlichkeit“ präsentiert.

In drei der vier Länder zeigen sich signifikante und praktisch relevante Zusammenhänge mit den Begriffen „Exponentialfunktion“, „Divisor“, „Quadratfunktion“, „Lineare Gleichung“, „Vektor“, „Wurzel“, „Kongruente Figur“, „Kosinus“, „Arithmetisches Mittel“ und „Wahrscheinlichkeit“.

Die Punktunterschiede bewegen sich zwischen 11,6 Punkten (Chile, Arithmetisches Mittel) und 56,73 Punkten (Korea, Rationale Zahl).

Der Index „Vertrautheit mit mathematischen Konzepten“ (FAMCONC), damit gemeint ist das Wissen zu oben genannten Begriffen in einem Index, ist in allen vier Län-

dern signifikant und korreliert positiv mit der Leistung beim komplexen Problemlösen ($\beta \geq .30$).

Die Begriffe, die der Indexvariable FAMCON (Vertrautheit mit mathematischen Konzepten) zugerechnet werden und auch einzeln einen praktisch relevanten Zusammenhang mit der Leistung beim komplexen Problemlösen gezeigt haben, wurden in einem Regressionsmodell miteinander verrechnet.

Es zeigt sich in drei der vier untersuchten Länder ein praktisch relevanter Einfluss nur noch bei der „Linearen Gleichung“ (Österreich: $\beta = .28$ mit 19,38 Punkten, Deutschland: $\beta = .21$ mit 17 Punkten und Korea: $\beta = .20$ mit 23,14 Punkten) (Abbildung 8).

ERFAHRUNG MIT VERSCHIEDENEN ARTEN VON MATHEMATIKAUFGABEN

Den Schülerinnen und Schülern wurden verschiedene Ar-

	Österreich	Chile	Deutschland	Korea
Divisor	X	X	X	X
Lineare Gleichung	relevant	X	relevant	relevant
Vektor	X	X	X	X
Rationale Zahl	X	X	X	X
Wurzel	X	X	X	X

Abb. 8: Ergebnisse aus dem kombinierten Modell zur Vertrautheit mit mathematischen Konzepten

ten von Mathematikaufgaben vorgegeben und es wurde gefragt, ob sie derartigen Aufgaben im Unterricht bereits begegnet sind und ob sie derartige Aufgaben bei Tests oder Schularbeiten lösen mussten.

Es wurde ein prozeduraler Aufgabentyp vorgegeben, ein algebraisches Problem, ein logisches Problem und ein angewandtes Problem.

Ein nennenswerter Zusammenhang zeigt sich in allen vier Ländern bei einer prozeduralen Problemstellung zum Bereich „Gleichungen / Volumen“ (löse $2x+3=7$ / berechne das Volumen einer Kiste mit den Seitenlängen 3m, 4m und 5m).

Je häufiger Schülerinnen und Schüler prozeduralen Aufgaben im Mathematikunterricht begegnet sind, desto besser waren die Leistungen beim komplexen Problemlösen. Die Punktunterschiede bewegen sich zwischen 28,21 in Chile und 35,23 Punkten in Deutschland.

ANZAHL DER UNTERRICHTSEINHEITEN IN MATHEMATIK UND NATURWISSENSCHAFTEN

Die Schülerinnen und Schüler gaben auch an, wie viele Unterrichtseinheiten sie in Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und anderen naturwissenschaftlichen Fächern haben.

In Deutschland und Österreich sind die Zusammenhänge mit der Leistung beim komplexen Problemlösen nicht von praktischer Relevanz ($\beta \leq .12$), in Chile zeigt sich ein positiver und praktisch relevanter Zusammenhang mit dem Unterricht (Stundenanzahl) in den Naturwissenschaften (+7,43 Punkte: $r = .23$), in Korea mit dem Unterricht (Stundenanzahl) in Mathematik (+15,27 Punkte; $\beta = .21$).

RESÜMEE

Die Analysen zeigen, dass Unterricht zum Beispiel in Mathematik aber auch in den Naturwissenschaften dazu bei-

tragen kann, komplexe Probleme lösen zu können, um nicht nur ein Bildungsziel zu erreichen, sondern Jugendlichen einen Vorsprung in einer Welt der künstlichen Intelligenzen und der Automatisierung und Digitalisierung zu verschaffen („teaching for tomorrow's world“). Auch die genannten Sorgen der Jugendlichen (Klimawandel, Umweltverschmutzung) in der von Neureiter durchgeführten Studie sind per se komplexe Problemstellungen, deren Lösung noch aussteht. Die Kompetenzen für das komplexe Problemlösen sollten in der Schule erweitert und verfeinert werden. Welche Kompetenzen das konkret sind, wurde mit dieser Studie beleuchtet.

Die Vertrautheit mit mathematischen Konzepten wie linearen Gleichungssystemen, Wurzelrechnungen oder quadratischen Gleichungen und mit innermathematischen Aufgaben wie das Aufstellen und Lösen von Gleichungen scheint ein Schlüssel zu einer guten Fähigkeit beim komplexen Problemlösen zu sein. Schülerinnen und Schüler, die mathematische Konzepte wie Lineare Gleichungen kennen und verstehen, sind jenen Schülerinnen und Schülern, die kein Verständnis dafür haben oder nur davon gehört haben, beim komplexen Problemlösen deutlich voraus. Das Lösen-Können von Gleichungen scheint also eine Basiskompetenz zu sein, die einen Erfolg beim komplexen Problemlösen wahrscheinlicher werden lässt.

In Korea, dem stärksten OECD-Land, ist der Wert bei der Vertrautheit mit mathematischen Konzepten mit 0,58 deutlich höher als in den anderen drei untersuchten Ländern ($z < 0,08$), die Erfahrung mit innermathematischen Aufgaben ist dort mit Abstand am höchsten ($z = 0,43$ vs. $z < 0,12$).

Zusammengefasst heißt das, dass der Unterricht ein wesentlicher Faktor sein kann, um die Problemlösekompetenz der Schüler_innen zu verbessern. Mathematische Konzepte sollten, genauso wie innermathematische Aufgaben, Teil der Grundausbildung von Schüler_innen sein, wobei es wichtig sein wird, dass die Jugendlichen diese

Konzepte nicht nur kennen, sondern auch verstehen. Konkret bedeutet das, dass im Unterricht lineare Gleichungssysteme Platz haben sollten, vor allem deren händische Lösung mit verschiedenen Verfahren und deren Einsatz in verschiedensten Bereichen (nicht nur in der linearen Algebra und der analytischen Geometrie). Die Schüler_innen sollten die mathematischen Begrifflichkeiten unterscheiden können, wissen, welches Konzept in welcher Situation anzuwenden ist und vor allem Gleichungen selbstständig aufstellen und lösen können. Besonders in den Naturwissenschaften wäre die Anwendung von Gleichungen und Gleichungssystemen eine Möglichkeit, komplexe Sachverhalte zu vereinfachen und zu verallgemeinern. Die Schüler_innen sollten die Systeme selbst erarbeiten und lösen, nicht nur vorgegebene Gleichungen mit dem Taschenrechner „lösen“. Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Interesse können dadurch entstehen oder gesteigert werden, was wiederum die Wahrscheinlichkeit einer guten Leistung beim komplexen Problemlösen erhöht.

LITERATUR

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Lehrpläne*. Abgerufen am 26.1.2022 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>.

Kipman, U. (2020). *Komplexes Problemlösen Begriff – Einflussgrößen – Korrelate – Erkenntnisse am Beispiel der PISA-Studie*. Wiesbaden: Springer-Gabler.

OECD. (2014a). *PISA 2012 results: Creative problem solving: Students' skills in tackling real-life problems* (Bd. V). Paris: OECD.

UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME FÜR JUGENDLICHE AM ÜBERGANG SCHULE – BERUF

SEBASTIAN LANKES

Ausgehend von den Erwartungen an die Berufswelt in der Altersgruppe der 14- bis 16-Jährigen, stellt der Beitrag Möglichkeiten schulischer und außerschulischer Unterstützungssysteme am Übergang von der Schule in die Berufswelt dar. Basierend auf der Studie „Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ wird die Tätigkeit des Netzwerks Berufliche Assistenz (kurz: NEBA) am Beispiel des Projekts Jugendcoaching erläutert.

ERWARTUNGEN 14- BIS 16-JÄHRIGER AN ARBEIT UND BERUF

Quenzel, Kirner & Schwarz (2021) beschreiben in der Studie „Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ die Erwartungen an Arbeit und Beruf von Jugendlichen im Alter zwischen 14 und 16 Jahren. Dabei trennen sie unter anderem die Berufserwartungen nach Geschlecht. Im Rahmen einer fünfstufigen Skala wurde die Relevanz der Erwartungen an den Beruf der 14- bis 16-Jährigen in zwölf verschiedenen Kategorien abgefragt. Die obersten drei Ziele der befragten Jugendlichen sind dabei ein sicherer Arbeitsplatz, Zeit für die Familie zu haben sowie den Sinn an der beruflichen Tätigkeit zu erkennen. Von den 7212 befragten 14- bis 16-jährigen Mädchen, ist beispielsweise für 79% ein sicherer Arbeitsplatz das höchste Ziel bei den Berufserwartungen. Demgegenüber ist es für rund 72% der männlichen Jugendlichen von Relevanz, einer abgesicherten beruflichen Tätigkeit nachzugehen. 67% der österreichweit 14 189 befragten Buben und Mädchen geben an, dass neben der beruflichen Tätigkeit auch ausreichend Zeit für Familie und Kinder sein soll. 59% der Befragten erachten eine sinnvolle Tätigkeit im beruflichen Handeln als „sehr wichtig“ (Quenzel, Kirner & Schwarz, 2021). Die Studie gibt zudem Auskunft darüber, dass 14- bis 16-Jährige weniger an sozialen Kontakten interessiert sind und auch ein geringes Interesse zeigen, sich um andere zu kümmern. Bei Buben ist dieser Wert mit 20% Zustimmung in der Kategorie „sehr wichtig“ weniger ausgeprägt als bei den Mädchen mit 36% Zustimmung. Bedenkt man den Mangel an Pflegekräften in ganz Österreich und ebenso die fehlenden Fachkräfte im Dienstleistungsbereich,

wie beispielsweise in der Gastronomie, so wird dies für die gesamtösterreichische Gesellschaft in den nächsten Jahren eine Herausforderung darstellen (Quenzel, Kirner & Schwarz, 2021).

Ausgehend von den beschriebenen „Berufserwartungen nach Geschlecht“ der angeführten Studie ergeben sich für die genannte Altersgruppe der 14- bis 16-Jährigen besondere Herausforderungen am Übergang zwischen Schule und Beruf.

HERAUSFORDERUNGEN FÜR JUGENDLICHE AM ÜBERGANG INS BERUFSLEBEN

Jugendliche werden gesellschaftlich damit konfrontiert, dass sie digitalisierte Lern- und Arbeitsprozesse gestalten müssen und die Anforderungen an Schule und Beruf komplexer geworden sind. Aufgrund der wirtschaftlichen und sozialen Auswirkungen der Covid-19 Pandemie können sich mitunter Berufsbilder verändern oder gar neu entwickeln. Primäres Ziel der 14- bis 16-Jährigen ist es jedoch, zunächst einen guten Schulabschluss zu erreichen, um im gewünschten Berufsfeld tätig sein zu können. Dieses Ziel wird unabhängig von der sozioökonomischen Herkunft der Jugendlichen angestrebt (Quenzel, Kirner & Schwarz, 2021). Die Institution Schule nimmt somit am Übergang in die Berufswelt eine wesentliche Rolle ein. Sie darf jedoch nicht nur als Ort der Wissensvermittlung und Kompetenzaaneignung betrachtet werden, sondern stellt auch einen wesentlichen Faktor für die Wertvermittlung dar und kann

somit als Antrieb für Sozialisationsprozesse in- und außerhalb der Schule betrachtet werden (Böheim-Galehr, Grössing, Lindner & Neureiter, 2021).

Lempert (2006, S. 413) definiert Sozialisation „als Veränderung oder auch Stabilisierung von Persönlichkeitsstrukturen durch die Auseinandersetzung mit sozialer sowie sozial gestalteter gegenständlicher Umwelt“. Das bedeutet, dass auch außerschulisch erworbene Fähigkeiten bedeutsam für den Übergang zwischen Schule und Beruf sind. Um die Transitionsphase zwischen Schule und Beruf für die Altersgruppe der 14- bis 16-Jährigen bestmöglich zu begleiten, benötigt es schulische und außerschulische Unterstützungsmöglichkeiten. Dabei gibt es im österreichischen Schulsystem sechs verschiedene Partner, die zum Teil auch gesetzlich im Schulorganisations- und Schulunterrichtsgesetz verankert sind.

SCHULISCHE UND AUSSERSCHULISCHE UNTERSTÜTZUNGSSYSTEME

Berufsbegleitende sowie berufsvorbereitende Maßnahmen bestehen im schulischen Kontext im deutschsprachigen Raum schon seit den 1970er Jahren des vergangenen Jahrhunderts (Pahl & Tärre, 2017). Im österreichischen Schulsystem wird der Unterrichtsgegenstand Berufsorientierung bzw. Berufs- und Lebenskunde schulautonom in der 3. und 4. Klasse der Mittelschule sowie als Pflichtgegenstand an den Polytechnischen Schulen angeboten.

Marterer (2019) beschreibt in diesem Zusammenhang die besonderen Herausforderungen an der Schnittstelle zwischen der achten und neunten Schulstufe.

In der sogenannten „Transitionsphase drei“ haben Jugendliche im Alter zwischen 14 und 15 Jahren vielschichtige Wahlmöglichkeiten, entweder eine weiterführende Schule zu besuchen oder einen Lehrberuf zu ergreifen (Marterer, 2019). Dabei bilden die Bildungsberater_innen am jeweiligen Schulstandort eine wesentliche Säule, da deren Tätigkeit auch aus schulrechtlicher Perspektive gesetzlich verankert ist.

Fraundorfer (2019, S. 10) stellt dazu fest, dass „das Schulunterrichtsgesetz, BGBl. Nr. 472/1986 in der geltenden Fassung bestimmt, dass Einzelaussprachen (§ 19 SCHUG Abs. 1) und gemeinsame Beratungen von Lehrern_innen und Erziehungsberechtigten über den geeignetsten Bildungsweg der Schülerin bzw. des Schülers (§ 3 Abs. 1 des Schulorganisationsgesetzes) durchzuführen sind“. Schellenberg, Studer und Hofmann (2016) stellen in diesem Kontext er-

gänzend fest, dass beim Prozess der Berufswahl eine Vielzahl aus verschiedenen Disziplinen beinhaltet sein muss. Das bedeutet, dass nicht nur die Lehrperson aus dem Unterrichtsgegenstand Berufsorientierung den Berufswahlprozess anleitet und begleitet, sondern auch die Expertise von außerschulischen Berufsberatungseinrichtungen, wie beispielsweise der Arbeiterkammer, miteinfließen können. Grandy & Felder-Puig (2016) konkretisieren die multiprofessionellen Supportsysteme im österreichischen Schulwesen. Sie beinhalten sechs verschiedene Anlaufstellen. Dazu zählen einerseits, die im engeren schulischen Kontext verankerten Schulärzt_innen, die Beratungslehrer_innen, die Schulpsycholog_innen und die Bildungsberater_innen an den beiden Schultypen der Sekundarstufe I, wie der Mittelschule und dem Gymnasium. Andererseits bietet die seit dem Jahr 2010 bundesweit eingeführte Schulsozialarbeit ein zusätzliches Angebot. Als sechstes und österreichweit seit 2013 eingeführtes Modell ist das Jugendcoaching zu nennen. Dieses Projekt im schulischen Supportsystem soll Jugendliche am Übergang zwischen Schule und Beruf bei der Berufswahl unterstützen, um einen möglichen Bildungs-Drop-Out zu vermeiden und sie beim Einstieg ins Berufsleben zu unterstützen. Dabei sind Professionist_innen aus den verschiedenen Disziplinen wie der Pädagogik, der Psychologie und der Sozialarbeit tätig, die die Jugendlichen in der „Transitionsphase drei“ zwischen Schule und Beruf begleiten (Grandy & Felder-Puig, 2016).

NETZWERK BERUFLICHE ASSISTENZ (NEBA): PROJEKT JUGENDCOACHING

Das Netzwerk Berufliche Assistenz (kurz: NEBA) ist ein Trägerverein, der aus Geldern des Sozialministeriumservice mit Unterstützung des europäischen Sozialfonds der Europäischen Union finanziert wird. Zu den einzelnen Angeboten vom Netzwerk Beruflicher Assistenz zählen unter anderem das Jobcoaching, das Projekt Ausbildungs-Fit (vormals: Produktionsschule), die Berufsausbildungsassistenz, die Arbeitsassistenz und das Jugendcoaching.

Das Projekt Jugendcoaching richtet sich einerseits vor allem an Jugendliche mit Lernschwierigkeiten oder Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Jugendliche aus sozioökonomisch-benachteiligten Familien, die sich in der neunten Schulstufe befinden.

Neben dieser Kerngruppe betreut das Jugendcoaching andererseits junge Erwachsene im Alter zwischen 19 und 24 Jahren auch außerschulisch. Zudem wird seit 2018 auch die Gruppe von straffällig gewordenen Jugendlichen bei der Berufswahl begleitet (Sozialministeriumservice, 2021).



Abb. 1: Jugendcoaching Projektträger in Österreich 2021 (Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 (BundesKOST), 2021).

In Abbildung 1 werden die 36 verschiedenen Träger des Jugendcoachings österreichweit dargestellt. Mit neun Trägervereinen befinden sich die meisten Projekte in Wien.

In der Bundeshauptstadt betreuen beispielsweise „Die Wiener Volkshochschulen GmbH“ oder auch der „Wiener Taubstummten-Fürsorgeverband“ die genannten Zielgruppen des Jugendcoachings. Im Bundesland Salzburg gibt es mit Stand Juli 2021 zwei Träger. Dazu zählt einerseits der „Verein Einstieg – Bildung Beratung Qualifizierung GmbH“ sowie die „Pro Mente Salzburg gem. Gesellschaft für Arbeitsrehabilitation m.b.H.“.

DAS 3-STUFEN-MODELL DES JUGENDCOACHINGS

Grundlegend wird die Arbeit der Betreuung der Jugendlichen in drei verschiedene Stufen gegliedert. Die Stufe 1 dient zunächst der Erstinformation für die Jugendlichen und deren Erziehungsberechtigten. Dabei werden einige Stunden an Betreuung in einem Umfang von zwei Monaten von den genannten Trägervereinen bereitgestellt. In dieser ersten Phase wird abgeklärt, ob ein Übertritt in Stufe 2 und Stufe 3 gewünscht und notwendig ist. Stufe 2

des Modells sieht eine Maximaldauer der Beratung von sechs Monaten vor. In dieser Phase des Jugendcoachings findet berufsbildende Orientierung statt, die die Entscheidungsfindung zu einem bestimmten Berufsfeld konkretisieren soll. Der Abschluss dieser Stufe 2 mündet in einen schriftlich dokumentierten Perspektivenplan, der ebenso als Voraussetzung für eine verlängerte Lehre oder Teilqualifikation in einem Beruf dienen kann (Sozialministeriumservice, 2021). In Stufe 3 des Modells wird ein konkreter Maßnahmenplan zum Einstieg in das Berufsleben erstellt und im Sinne eines Case-Managements eine Stärken- und Schwächenanalyse durchgeführt. Der Zeitrahmen in Stufe 3 wird mit einer maximalen Betreuungsdauer durch das Netzwerk Berufliche Assistenz mit einem Jahr beziffert. Diese Säule im 3-Stufen-Modell sieht die Organisation von Praktika vor, stellt Kontakte zu Betrieben bzw. möglichen Arbeitgeber_innen her und bezieht ebenso das familiäre sowie soziale Umfeld des bzw. der Jugendlichen mit ein. Die Daten aus den beschriebenen Maßnahmen werden vom jeweiligen Betreuer/der jeweiligen Betreuerin des Netzwerks Berufliche Assistenz dokumentiert und beim Abschluss von Stufe 3 dem/der Jugendlichen mit konkreten Zielsetzungen und klar strukturiertem Zeitplan über-

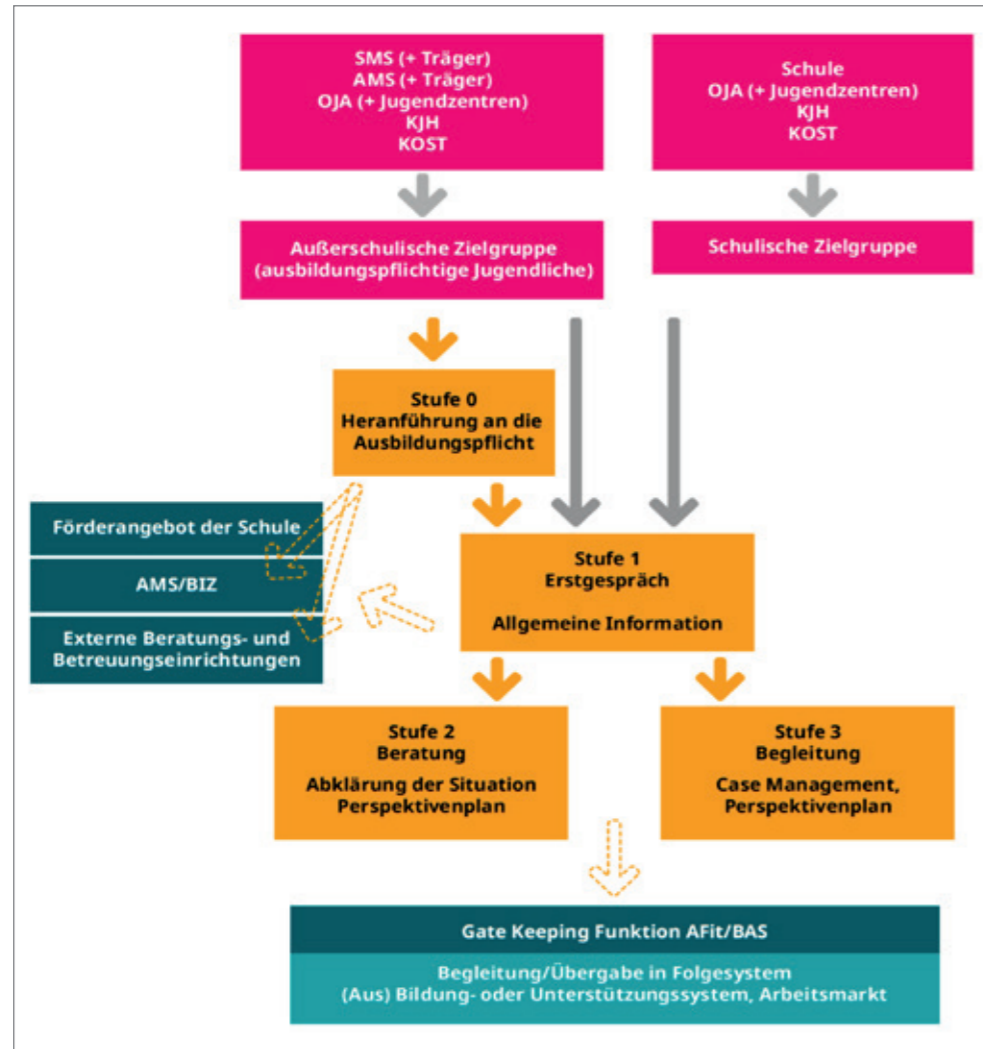


Abb. 2: Das dreistufige Verfahren des Jugendcoachings (Sozialministeriumservice, 2021)

geben. Ein erfolgreicher Abschluss dieser Stufe 3 bedingt die regelmäßige und pünktliche Teilnahme des/der Jugendlichen bei den einzelnen Ziel- und Dokumentationsgesprächen und gewährleistet somit einen erfolgreichen Übertritt in der „Transitionsphase drei“ zwischen Schule und Arbeitswelt (Jesse, 2015).

BETREUUNGSUMFANG DES PROJEKTS JUGENDCOACHING

60.082 Teilnehmer_innen nahmen im Jahr 2019 am Projekt Jugendcoaching teil. Prozentual betrachtet wurden 26% der Jugendlichen im Bundesland Wien betreut und 6% im Bundesland Salzburg. Österreichweit nehmen 56% männliche und 44% weibliche Teilnehmer_innen am Projekt Jugendcoaching teil. Dabei geben 55% der Jugendlichen an, Deutsch als „Erstsprache“ zu haben und 77% der Teilnehmer_innen sind nicht älter als 16 Jahre. Die Jugendlichen stammen zu 79% aus dem schulischen Bereich und

21% aus dem außerschulischen Bereich. Ebenso können die Teilnahmen am dreistufigen Modell des Jugendcoachings dokumentiert werden. So haben österreichweit 49% der Jugendlichen die Stufe 1 absolviert, 31% haben an Stufe 2 teilgenommen und 20% die dritte Stufe des Modells durchlaufen.

Abschließend sei erwähnt, dass 60% der Teilnehmer_innen aus den Mittelschulen bzw. Polytechnischen Schulen stammen. Das bedeutet, dass im Jahr 2019 rund 36.049 Jugendliche aus den genannten Schultypen österreichweit das Jugendcoaching in den verschiedenen Stufen durchlaufen haben (Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18, 2020).

Das Jugendcoaching bildet ein bedeutsames, zusätzliches Angebot im schulischen bzw. außerschulischen Unterstützungssystem. Speziell für die achte und neunte Schul-

stufe im österreichischen Schulwesen, besonders für die Mittelschulen und die Polytechnischen Schulen, ist das Jugendcoaching für die Altersgruppe der 14- bis 16-Jährigen eine wesentliche Säule im schulischen Supportsystem am Übergang zwischen Schule und Beruf.

FAZIT & AUSBLICK

Die Studie „Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ hat 14.189 Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren in der Kategorie „Berufserwartungen nach Geschlecht“ befragt. In Bezug auf das Berufsleben nennen die befragten Jugendlichen drei besondere Ziele. Diese sind ein sicherer Arbeitsplatz, Zeit für die Familie zu haben sowie den Sinn an der beruflichen Tätigkeit zu erkennen. Die dargestellten schulischen und außerschulischen Unterstützungssysteme können einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, Jugendliche am Beginn ihres beruflichen Tuns zu unterstützen. Dabei ist es von Bedeutung, dass der „Arbeitsplatz Schule“ nicht nur als alleiniger und auf die Absolvierung der Schulpflicht zeitlich beschränkter Ort zu betrachten ist. Das Netzwerk Berufliche Assistenz in Form des Jugendcoachings versteht sich dabei als wesentlicher Partner, Jugendliche bis zu ihrem 24. Lebensjahr bei einem gelungenen Einstieg in das Berufsleben, zu begleiten.

LITERATUR

Böheim-Galehr, G., Grössing, H., Lindinger, D. & Neureiter, H. (2021). Lebenswelt Schule. In *Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs* (Hrsg.), *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (S.191–231). Innsbruck: Studien Verlag.

Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 (BundesKOST). (2020). *Netzwerk Berufliche-Assistenz (NEBA) 2019. Jahresbericht*. Abgerufen von <https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2020/09/NEBA-Jahresbericht-2019.pdf>

Bundesweite Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 (BundesKOST). (2021). *Jugendcoaching.Projektträger in Österreich 2021*. Abgerufen von <https://www.bundeskost.at/wp-content/uploads/2021/05/Jugendcoaching-Projekttraeger-in-Oesterreich-2021.pdf>

Fraundorfer, A. (2019). Einführung in die Schüler- und Bildungsberatung. In BMBWF (Hrsg.),

Wie Beratung an Schulen gelingt. Handreichung für Schüler- und Bildungsberater/innen (S. 9–18). Wien: BMBWF.

Grandy, S. & Felder-Puig, R. (2016). *Psychosoziale Versorgung durch schulische Unterstützungssysteme. Prävention und Gesundheitsförderung*, 2(4), 133–139. Berlin: Springer.

Jesse, A. (2015). Jugendcoaching als Reformansatz am Übergang Schule–Beruf. In K. Wetzel (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung im Strukturwandel. Umbrüche, Krisenzonen, Reformoptionen* (S. 235–246). Wiesbaden: Springer.

Lempert, W. (2006). Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (S. 413–420). (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Marterer, M. (2019). Einführung in die Schüler- und Bildungsberatung. In BMBWF (Hrsg.), *Wie Beratung an Schulen gelingt. Handreichung für Schüler- und Bildungsberater/innen* (S. 44–63). Wien: BMBWF.

Pahl, J. & Tärre, M. (2017). Transition. Zum lernorganisierten Problemzusammenhang des Übergangs von einer Ausbildungs- und Arbeitsstätte zur nächsten. In A. Löwenbein, F. Sauerland & S. Uhl (Hrsg.), *Berufsorientierung in der Krise?. Der Übergang von der Schule in den Beruf* (S. 42–60). Münster: Waxmann.

Quenzel, G., Kirner, L. & Schwarz, U. (2021). Lebenswelten: Freizeit, Freunde und Beruf. In *Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs* (Hrsg.), *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (S. 41–70). Innsbruck: Studienverlag.

Schellenberg, C., Studer, M. & Hofmann, C. (2016). Transition Übergang Schule-Beruf. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 485–490). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sozialministeriumservice (2021). *Meine Chance für die Zukunft*. Abgerufen von <https://www.neba.at/jugendcoaching>

LEBENSGEFÜHL UND GESUNDHEIT

Jugendgesundheit in Zeiten von Covid

NICOLA SOMMER, KATHARINA HANYKA

Ausgehend von der gesundheitlichen Situation von Jugendlichen werden aufbauend auf die Theorie der psychologischen Grundbedürfnisse von Ryan und Deci, den Erkenntnissen aus der Positiven Psychologie und dem PERMA-Modell von Seligmann praktische Impulse für den Schulalltag abgeleitet. Dies kann und soll die gesunde Entwicklung von Jugendlichen (und deren Lehrpersonen) in der Schule unterstützen.

GESUNDHEITLICHE SITUATION VON JUGENDLICHEN

Die Rücksichtnahme auf das Befinden junger Menschen ist zentral in einer Welt, die sehr von Wandel geprägt ist – besonders in Zeiten der Corona-Pandemie, da Bildung und Gesundheit in einem engen Verhältnis zueinander stehen (Suhrcke & de Paz Nieves, 2011). Der Bildungsbereich ist gerade deshalb in besonderem Maße gefordert, die Interessen und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen und diese bestmöglich zu berücksichtigen. Grundlage dafür ist die UN-Kinderrechtskonvention, in der das Recht auf Bildung und das Recht auf Sozialkontakte, Spiel und gesellschaftliche Teilhabe für junge Menschen ebenso verankert ist wie das Recht auf Beteiligung bzw. Teilhabe (United Nations, 2009).

Durch die Anfang 2020 ausgelöste weltweite Corona-Pandemie erfolgte ein deutlicher Einschnitt in die Lebenswelten Jugendlicher mit weitreichenden Auswirkungen für alle betroffenen Lebensbereiche. Diese neuen Herausforderungen führten zu vielen offenen Fragen – besonders auch bei Jugendlichen. Die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und der gleichzeitig in der Pandemie erforderliche Umgang mit Unsicherheiten stellt eine hohe soziale und psychische Anforderung an Jugendliche dar (Huber u.a., 2021).

Verschiedene Studien, auf die im Folgenden ausschnittsweise eingegangen wird, gehen bereits aktuell auf erste Auswirkungen der Pandemie auf das Lebensgefühl und die Gesundheit von Jugendlichen ein.

In einer Studie der Jugendforschung Pädagogische Hochschulen (2021) wurden etwa 14 400 Jugendliche im Alter von 14 bis 16 Jahren aller Schultypen in ganz Österreich u.a. zu den Themen Lebensgefühl und Gesundheit befragt. Zentrale Ergebnisse aus diesen beiden Bereichen zeigen ein weitgehend positives Bild (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen, 2021). Insgesamt fühlen sich 56% der Jugendlichen gesund, fit, bewegen sich viel und sind voller Energie. Im Bundesland Salzburg sind es 49% der betroffenen Jugendlichen (Neureiter i.s.B., Beitrag 1). Ca. 10% beschreiben diese Faktoren jedoch als schlecht (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen, 2021). Zusammenhänge bestehen zwischen dem sozioökonomischen Hintergrund der Jugendlichen, dem Geschlecht, dem besuchten Schultyp bzw. der Wohnregion und dem eigenen körperlichen Wohlbefinden (Neureiter i.s.B., Beitrag 1). Beim psychischen Wohlbefinden zeigen sich ähnliche Tendenzen: 65% der Jugendlichen bezeichnen ihr psychisches Wohlbefinden als sehr gut bzw. ziemlich gut. Jedoch gibt es auch hier eine Gruppe von Jugendlichen (8%), die keinen Gefallen am Leben zeigt, sich überhaupt nicht freut, am Leben zu sein und mit dem eigenen Dasein überhaupt nicht zufrieden ist. Das Geschlecht spielt in Bezug auf die erwähnten Teilbereiche des psychischen Wohlbefindens eine entscheidende Rolle. Gerade bei Mädchen und bei Jugendlichen mit diverser Geschlechtsidentität zeigen sich Hinweise auf vergleichsweise häufigere Beschwerden und ein niedrigeres Wohlbefinden.

Auch schulische Belastungen und Stressoren zeigen deutliche Auswirkungen auf das gesundheitliche Befinden.

Weniger Stress und Mobbingverfahrungen, die Sicherheit des Erreichens eines positiven Schulabschlusses und gute Leistungen wirken sich positiv auf das Wohlbefinden der Jugendlichen aus, umgekehrt müssen jedoch mehrfach belastete Jugendliche mit Beeinträchtigungen rechnen (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen, 2021). Tatsache ist, dass doppelt so viele Jugendliche eine psychiatrische Behandlung benötigen, als vor der Pandemie (Figl, 2021).

Die Ergebnisse der COPSY-Studie von Ravens-Sieberer u.a. (2021) zeichnen ein weniger positives Bild: 71% der Kinder und Jugendlichen fühlen sich durch die erste Welle der Pandemie belastet, die Lebensqualität wird als gemindert angegeben, das Gesundheitsverhalten hat sich verschlechtert und psychische Auffälligkeiten haben sich im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie in etwa verdoppelt (Ravens-Sieberer u.a., 2021). Die MHAT-Studie von Zeiler et al. (2018) zeigte bereits vor der Pandemie eine Punktprävalenz von psychischen Erkrankungen mit 23,9% auf (Zeiler et al., 2018).

Das Lebensgefühl und die Gesundheit von Jugendlichen hängen von vielfältigen individuellen und sozialen Faktoren ab. Psychische Beeinträchtigungen bleiben im Schulalltag sehr oft unbeachtet bzw. unerkannt. Meist wird erst reagiert, wenn Auswirkungen von Erkrankungen sichtbar werden bzw. wenn es zu Problemen in der schulischen Leistungsfähigkeit oder im Sozialverhalten kommt. Da Schule für Jugendliche ein besonders bedeutsames Setting ist, sollten Lehrpersonen Jugendliche in ihren Entwicklungsaufgaben unterstützen, ihnen Raum geben bzw. in belastenden Situationen zur Verfügung stehen. Nachfolgend zeigen bestehende Herangehensweisen aus der Psychologie Möglichkeiten einer Begleitung auf.

JUGENDLICHE DURCH KRISENSITUATIONEN BEGLEITEN

Jugendliche durch Krisensituationen zu begleiten heißt, ihnen als Coaches zur Seite zu stehen und sowohl sozial als auch individuell Entwicklung zu ermöglichen. Dabei ist die Orientierung an verschiedenen Modellen hilfreich.

PSYCHOLOGISCHE GRUNDBEDÜRFNISSE

Die Basic Psychological Needs Theory von Ryan und Deci (2000) schreibt jeder Person das Bedürfnis nach der Befriedigung von drei psychologischen Grundbedürfnissen (Basic Needs) nach Kompetenzerleben, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zu. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse ist zentral für eine gesunde Entwicklung und begünstigt intrinsische Motivation (Ryan & Deci, 2017).

Unter Kompetenzerleben wird das Gefühl verstanden, effektiv auf die jeweilige Umwelt einwirken zu können, daraus gewünschte Resultate zu erzielen bzw. leistungsfähig zu sein und Erfolge zu erleben. Autonomie ist das Gefühl von Selbstbestimmung und Kontrolle, die Möglichkeit, Gestaltungsspielraum zu erleben und selbst der Ursprung des eigenen Handelns zu sein. Bei der sozialen Eingebundenheit spielen die Zugehörigkeit und Identifikation mit einer Gruppe bzw. die Verbundenheit mit wichtigen Personen und die gegenseitige Unterstützung eine entscheidende Rolle (Vansteenkiste & Ryan, 2013). In der Schule kann demnach ein Setting zur Verfügung gestellt werden, in dem diesen drei Grundbedürfnissen entsprochen wird. Dies wiederum stärkt innere Ressourcen und wirkt somit direkt auf die Gesundheit ein.

POSITIVE EMOTIONEN ALS SÄULE DER POSITIVEN PSYCHOLOGIE

Auch die Positive Psychologie als ein Forschungszweig der wissenschaftlichen Psychologie befasst sich mit Faktoren für ein gesundes, erfülltes und glückliches Leben. Als wissenschaftliche Disziplin hat die Positive Psychologie zum Ziel, „mit wissenschaftlichen Methoden die Bedingungen und Konsequenzen des Wohlbefindens, menschlicher Stärken und positiv gestalteter Institutionen zu untersuchen und Interventionen zu entwickeln und zu evaluieren, die der Förderung einer positiven, individuellen, institutionellen und gesellschaftlichen Entwicklung dienen“ (Seligman, 2015, S. 9). Folglich überprüft die Positive Psychologie entsprechende Theorien, Interventionen und Methoden für ein glückliches, zufriedenes und gesundes Leben (Seligman, 2015).

Die Positive Psychologie zeigt auf, was Menschen stärkt und aufblühen lässt, um sie letztendlich gesund bleiben und werden zu lassen. Das Erkennen von persönlichen und oftmals verborgenen Stärken von Menschen und die Entfaltung von Potenzialen können demnach als wesentliche Präventionsmaßnahmen auch in der Gesundheitsförderung verortet werden (Blickhan, 2015).

Der US-amerikanische Psychologe Martin E. P. Seligman gilt als Begründer der Positiven Psychologie und definiert folgende drei zentrale Säulen als Basis: positive Emotionen, positive Charaktereigenschaften beziehungsweise Stärken und positive Institutionen, wie etwa das System Schule (Seligman, 2012). Das Erleben von positiven Emotionen gilt als Nährstoff für persönliches Wachstum, steigert das eigene Wohlbefinden und trägt zur Resilienz und letztendlich auch zur Gesundheit bei (Scharinger, 2020).

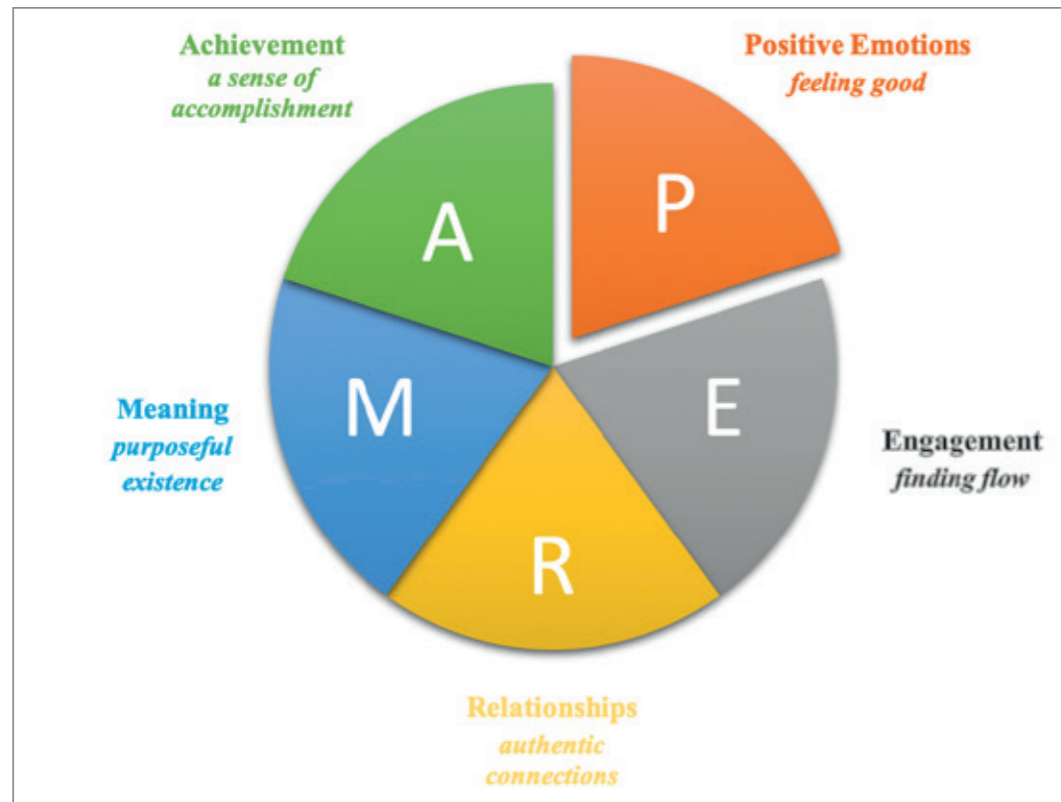


Abb.1: PERMA-Modell nach Seligman (angelehnt an Lino, 2021)

An dieser Stelle sei nochmals auf die Jugendgesundheit verwiesen. In Anbetracht der bereits dargelegten aktuellen Befundlage zur Gesundheit von Jugendlichen in Zeiten von Covid erscheint die Positive Psychologie als ein zentraler und erfolgsversprechender (Präventions-)Ansatz im Bereich der ganzheitlichen Gesundheitsförderung. Um aufzuzeigen, wie sich diese nun konkret in der Arbeit mit Jugendlichen entsprechend positionieren und integrieren lässt, soll nachfolgend die Theorie des Wohlbefindens einer näheren Betrachtung unterzogen werden.

DIE THEORIE DES WOHLBEFINDENS – DAS PERMA-MODELL

Die Theorie des Wohlbefindens verfolgt das Ziel, Menschen durch die Verstärkung von insgesamt fünf Elementen – positiven Gefühlen, Engagement, positiven Beziehungen, Sinn und Erfolg (kurz PERMA: Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Achievement) – zum Aufblühen und dadurch zu mehr Wohlbefinden zu bringen. Jedes dieser Elemente beeinflusst das Wohlbefinden und wird als erstrebenswert erachtet (Seligman, 2015). Nachstehend soll jedes dieser fünf Elemente einer kurzen näheren Betrachtung unterzogen werden.

- **Positive Emotionen:** Das positive Gefühl ist definiert als Ausdruck eines angenehmen Lebens. Es umfasst verschiedene Emotionen, wie etwa Liebe, Glück, Dankbarkeit, Hoffnung oder Freude (Fredrickson, 2011).

- **Engagement:** Engagement unterliegt einer subjektiven und retrospektiven Wahrnehmung. Das Erleben von sogenannten Flow-Momenten lässt sich hier verorten.
- **Soziale Beziehungen:** Positive Momente und Erlebnisse gemeinsam mit anderen Menschen bereichern das Leben um ein Vielfaches. Vertrauen und gegenseitige Unterstützung gelten als Prämisse.
- **Sinn:** Sinn verfügt über eine subjektive und eine objektive Komponente. Subjektiv gesehen ist etwas sinnhaft, wenn es aus intrinsischer Motivation heraus erfolgt oder von persönlichem Wert oder Nutzen ist. Zugleich kann etwas als subjektiv sinnhaft Wahrgenommenes objektiv oder von anderen Menschen gesehen nicht als solches betrachtet werden. Einigkeit besteht darin, dass die Verbindungen, die mit anderen Menschen eingegangen werden, das Entscheidende sind, das dem Leben Sinn und Relevanz gibt.
- **Zielerreichung/Erfolg:** In der Theorie des Wohlbefindens beruht Erfolg auf einem subjektiv wahrgenommenen Erfolgszustand, der das Erreichen von Zielen und Kompetenz umfasst (Seligman, 2015).

Das Fundament des vorgestellten PERMA-Modells bilden die persönlichen, individuellen Stärken, die verstärkt eingesetzt werden sollten, um die fünf Elemente des Wohl-

befindens intensiver wahrnehmen zu können. Ebenso spielt die Nachhaltigkeit des Wohlbefindens eine entscheidende Rolle, denn schließlich soll sich Wohlbefinden permanent einstellen. Wenngleich zum PERMA-Modell zahlreiche einzelne Studien existieren, kann es als Gesamtkonstrukt nicht explizit empirisch belegt werden. Aufgrund der leichten Verständlichkeit erweist sich dieses Modell als durchaus praxistauglich (Blickhan, 2015).

Abschließend soll die primäre Intention der Theorie des Wohlbefindens mit folgendem Zitat von Seligman (2015) sichtbar gemacht werden: „In der Theorie des Wohlbefindens ist das Ziel der Positiven Psychologie also, das Aufblühen von Menschen zu messen und zu unterstützen. Um dieses Ziel erreichen zu können, müssen wir erst einmal fragen, was uns wirklich glücklich macht“ (Seligman, 2015, S. 52).

RESÜMEE

In einer Gegenüberstellung des Modells der psychologischen Grundbedürfnisse von Ryan und Decy mit dem PERMA-Modell ergeben sich einige Überschneidungen. Wie könnte demnach die Gesundheit von Jugendlichen im schulischen Setting in Hinblick auf die beiden Modelle unterstützt werden?

Die soziale Eingebundenheit wird in beiden Modellen hervorgehoben. Soziale Beziehungen, die das Leben von Jugendlichen bereichern, sind besonders bedeutsam. Ziel soll sein, Jugendlichen eine wertschätzende und achtsame Haltung mitzugeben und sich als Teil eines Teams zu sehen. Gegenseitige Unterstützung soll dabei ins Zentrum gerückt werden, um diese Erfahrung ermöglichen zu können. Verbindungen, die mit anderen Menschen eingegangen werden, sind das Entscheidende, das dem Leben Sinn und Relevanz gibt. Eine Überarbeitung der Freundesliste, in der nur Menschen enthalten bleiben, mit denen man lachen, weinen oder auch schweigen kann (Blickhan, 2015) sei ebenso effektiv wie ein Ja zur Sache, wie etwa zur aktuellen sinnerfüllenden Tätigkeit (Brohm & Enders, 2017).

Das Kompetenzerleben, das als Gefühl verstanden wird, effektiv auf die jeweilige Umwelt einwirken zu können und daraus gewünschte Resultate zu erzielen bzw. leistungsfähig zu sein und Erfolge zu erleben, deckt sich mit den beiden Bereichen Engagement und Zielerreichung/Erfolg des PERMA-Modells. Flow-Momente zu erleben bzw. Erfolg durch das Erreichen von Zielen und Kompetenzen zu erzielen, sind wesentliche Bestandteile da-

bei. Es gilt, Situationen zu finden, in welchen eigene Stärken herausgefordert werden, ein klares intrinsisches Ziel vorhanden ist, man unmittelbar Rückmeldung erhält und hochkonzentriert ist (Brohm & Enders, 2017).

Autonomie wiederum ist ein Gefühl von Selbstbestimmung und Kontrolle sowie die Möglichkeit, Gestaltungsspielraum zu erleben und selbst der Ursprung des eigenen Handelns zu sein. Hierbei helfen positive Emotionen als Ausdruck eines angenehmen Lebens. An dieser Stelle sei auf die Broaden-and-Build-Theorie von Fredrickson (2011) hingewiesen. Positive Gefühle erweitern die Wahrnehmung und bauen Ressourcen auf. Dadurch können wiederum häufiger positive Gefühlsereignisse erlebt werden und eine Aufwärtsspirale an positiven Gefühlen wird aktiviert. Was unterstützt dabei? Nerdinger (2014) schlägt drei Techniken vor: Nutzen von Entspannungstechniken, bewusste Umbewertung von Situationen und Aufmerksamkeitsfokussierung auf Dinge bzw. Erlebnisse, die positive Gefühle auslösen.

Die Verbindung der genannten Konzepte und Modelle soll dazu anregen, deren Bedeutsamkeit für die Jugendgesundheit in Krisensituationen zu erkennen und gleichzeitig weiterführende Entwicklungsperspektiven in unterschiedlichen Settings anzudenken. Der Beitrag möchte daher neue Handlungsmöglichkeiten aufzeigen und dazu ermutigen, neue Wege zu erproben und in das eigene (Berufs-)Leben zu integrieren, um letztendlich die psychosoziale Gesundheit sowohl von Jugendlichen als auch von Lehrpersonen als Unterstützer_innen, Coaches und Berater_innen zu stärken und fördern.

LITERATUR

- Blickhan, D. (2015). *Positive Psychologie. Ein Handbuch für die Praxis*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Brohm M. & Endres W. (2017). *Positive Psychologie in der Schule. Die „Glücksrevolution“ im Schulalltag*. Weinheim: Beltz.
- Figl, B. (2021, 28. Juli). Die Jugend ist am Limit. *Salzburger Nachrichten*, S. 1, 3.
- Fredrickson, B. L. (2011). *Die Macht der guten Gefühle. Wie eine positive Haltung ihr Leben dauerhaft verändert*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

Huber, S. G., Helm, C., Mischler, M., Günther, P. S., Schneider, J. A., Pruitt, J., Schneider, N. & Schwander, M. (2021). *Was bestimmt das Lernen von Jugendlichen im Lockdown als Folge der CoViD-19-Pandemie? Befunde aus dem Schul-Barometer für Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Abgerufen von <https://bildungsmanagement.net/wp-content/uploads/sites/4/2021/08/Huber-GenerationC-Aktuelle-Langfassung-fuer-Website.pdf>

Jugendforschung Pädagogische Hochschulen (Hrsg.). (2021). *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich*. Innsbruck: StudienVerlag.

Lino, C. (2021). *Positive Psychology Theory in a Nutshell*. Abgerufen von <https://positivepsychology.com/positive-psychology-theory/>

Nerdinger, F. W. (2014). Formen des Arbeitsverhaltens. In F. W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper, *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 441–459). Berlin: Springer.

Zeiler, M., Wagner, G., Philipp, J., Nitsch, M., Truttmann, S., Dür, W., Krarwautz, A. & Waldherr, K. (2018). The Mental Health in Austrian Teenagers (MHAT) Study: design, methodology, description of study population. *Neuropsychiatr*, 32(3), 121–132. <https://doi.org/10.1007/s40211-018-0273-2>

Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Otto, C., Adediji, A., Napp, A.-K., Becker, M., Blanck-Stellmacher, U., Löffler, C., Schlack, R., Hölling, H., Devine, J., Erhart, M. & Hurrelmann, K. (2021). Seelische Gesundheit und psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in der ersten Welle der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse der COPSY-Studie. *Bundesgesundheitsblatt*, 64, 1512–1521. <https://doi.org/10.1007/s00103-021-03291-3>

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness*. New York, London: Guilford Press.

Scharinger, C. (2020). *Gesundheitsförderung in Krisenzeiten. Ein Praxisleitfaden*. Wien: Fonds Gesundes Österreich.

Seligman, M. E. P. (2012). *Der Glücks-Faktor. Warum Optimisten länger leben*. Köln: Bastei Lübbe.

Seligman, M. E. P. (2015). *Wie wir aufblühen. Die fünf Säulen des persönlichen Wohlbefindens*. München: Wilhelm Goldmann Verlag.

Suhrcke, M. & de Paz Nieves, C. (2011). *The impact of health and health behaviours on educational*

outcomes in high-income countries: a review of the evidence. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

United Nations. (2009). *Convention on the Rights of the Child*. Abgerufen von https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/CRC.GC.C.11_EN.pdf

Vansteenkiste, M. & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23(3), 263–280.

POLITISCHES INTERESSE IST NICHT ANGEBOREN!

Politikdidaktische Überlegungen zu Jugend und Politik
im Spiegel der „Lebenswelten 2020“-Studie

ROBERT HUMMER

Der Beitrag nimmt die Ergebnisse der „Lebenswelten 2020“-Studie zum politischen Interesse von Jugendlichen in Österreich in den Blick und diskutiert diese im Kontext vergleichbarer Befunde. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf den feststellbaren Disparitäten nach Geschlecht, Herkunft und Schultyp. Diese werden in Hinblick auf damit verbundene Gefahrenpotenziale problematisiert, ehe aus Perspektive einer subjektorientierten Politikdidaktik erste Schlussfolgerungen für die Unterrichtspraxis abgeleitet werden.

Die folgenden Überlegungen stehen im Zeichen der Auseinandersetzung mit Befunden zum politischen Interesse von Jugendlichen und daraus ableitbarer Schlussfolgerungen für das politische Lernen. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der österreichischen „Lebenswelten 2020“-Studie (Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs, 2021), deren Ergebnisse im vorliegenden Band aus unterschiedlichen Blickwinkeln dargelegt und interpretiert werden. Der Blickwinkel, der diesem Beitrag zugrunde liegt, ist jener der Politikdidaktik. Diesem Unterfangen darf – bezugnehmend auf Negt (2010) – eine vermeintliche Selbstverständlichkeit vorausgeschickt werden: Kein Mensch wird als politisches Wesen geboren. Politisches Interesse ist keine angeborene Disposition, sondern das Ergebnis eines spannungsreichen (politischen) Sozialisationsprozesses. Bildung im Allgemeinen und Politische Bildung im Besonderen interveniert in diesen Prozess. Sie setzt Impulse und Anreize, durch die Lernende angestoßen und in die Lage versetzt werden, als politisch Mündige selbstständig politisch zu denken und zu handeln (Sander, 2013).

Ehe die Ergebnisse der „Lebenswelten 2020“-Studie näher in den Blick genommen werden, gilt es einige grundlegende Überlegungen zum Gegenstand Politik sowie zu Aufgaben und Zielen von Politischer Bildung anzustellen. Mit Meyer (2010) lässt sich Politik als Verfahren der Vorbereitung und Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher Entscheidungen verstehen. Politik ist ein „Pro-

duktionsprozess, in dem nicht nur alte Zuordnungen verwaltet werden“ (Negt, 2012, S. 62). Dieser Prozess unterliegt in pluralistisch-demokratischen Gesellschaften einer inhärenten Konflikthaftigkeit (Pelinka & Varwick, 2010). Auch aus diesem Grund ist es als wesentliche Aufgabe von schulischer Politischer Bildung zu erachten, Lernende „fit“ zu machen für den Umgang mit Konflikten, dem Pluralismus der Wertvorstellungen sowie der Diversität der Lebensformen“ (Achour, 2018, S. 44; siehe auch Masing, 2017). Um diese Anforderungen bewältigen zu können, sind junge Menschen auf eine Form von Politischer Bildung angewiesen, die sie für eine erfolgreiche Teilhabe am „Zusammen- und Miteinandersein der Verschiedenen“ (Arendt, 2017, S. 9) qualifiziert wie motiviert. Mündigkeitsorientierte Politische Bildung zielt weder auf das Auswendiglernen von „trägen“ Wissen noch auf die Übernahme vorgegebener Glaubenssätze ab, sondern auf den Erwerb fachspezifischer Kompetenzen, die Lernenden eigenständiges, verantwortungsbewusstes politisches Denken und Handeln ermöglichen.

SCHÜLER_INNEN-ORIENTIERUNG ALS BRÜCKE ZWISCHEN LEBENSWELT UND POLITIK

Dass es in Anbetracht des „Brückenproblems“ in der Politischen Bildung angemessen ist, politisches Lernen an lebensweltlich geprägten Voraussetzungen auszurichten, steht prinzipiell außer Frage (Petrik, 2012). Das

fachdidaktische Prinzip der Adressat_innen- bzw. Schüler_innen-Orientierung (z.B. Sander, 2013), das in der politikdidaktischen Community breit anerkannt und gleichsam unterschiedlich konzeptualisiert wird (Pohl, 2016), bringt dies klar zum Ausdruck. Die folgenden Überlegungen stehen im Zeichen einer subjektorientierten Konzeption dieses Prinzips, durchaus im Sinne der „klassischen“ Überlegungen von Schmiederer, für den das lernende Subjekt das eigentliche „Zentrum aller didaktischen Überlegungen“ (Schmiederer, 1977, S. 81) bildete. Schüler_innen-Orientierung stellt nach diesem Verständnis nicht bloß ein methodisches Mittel dar, sondern geht als grundlegendes unterrichtliches Gestaltungsprinzip deutlich weiter (Hedtke, 2011). Aus diesem Blickwinkel resultiert das „Brückenproblem“ in der Politischen Bildung wesentlich aus einer einseitig stoff- bzw. gegenstandsorientierten Ausrichtung von Politikunterricht und kann nur durch verstärkte Hinwendung zu den politikbezogenen Denkmodi von Lernenden behoben werden (Petrik, 2013).

Subjektive politische Sozialisationserfahrungen, Interessen, Vorstellungen und Wertorientierungen müssen vor diesem Hintergrund als zentrale Bezugspunkte für die Politische Bildung erachtet werden (Hellmuth, 2014). Sie können als „Drehscheibe des Lernens“ (Kühberger, 2017, S. 23) verstanden werden. Das lernende Individuum stellt sich aus diesem Blickwinkel nicht als Träger_in defizitärer Unkenntnis dar, sondern als „noch schlummernde politische Persönlichkeit“ (Petrik, 2010, S. 247), deren lebensweltlich geprägte fachliche Zugänge und Interessen Aufmerksamkeit verdienen. Nicht zuletzt deshalb, weil sich diese mit problematischen fachlichen Vorstellungen verbinden können – im aktuellen Kontext der Covid-19-Pandemie z.B. mit einer individualisierten Freiheitvorstellung ohne Verantwortungsdimension, die Freiheit rein als Abwesenheit von staatlichen Zwängen eingeführt (Butzlaff, 2021). Um Vorstellungen dieser Art im Unterricht bearbeitbar zu machen (siehe dazu z.B. den Unterrichtsvorschlag von Mörwald & Mattle, 2021), müssen diese erst artikuliert werden können. Stimuli wie Concept Cartoons bieten sich an, um mit Schüler_innen über ihre subjektiven fachlichen Zugänge und Vorstellungen ins Gespräch zu kommen und diese weiterentwickeln zu können (Buchberger, Eigler & Kühberger, 2020).

Im Spiegel dieser Überlegungen sind empirische Befunde zur jugendlichen Beziehung zum Politischen als Teil ihrer fachspezifischen Sozialisationsvoraussetzungen für die Politische Bildung von hohem Interesse (Sander, 2013). In Hinblick auf die „Lebenswelten 2020“-Studie interessieren im Kontext dieses Beitrags allen voran die Ergebnisse

zum politischen Interesse von Jugendlichen. Ehe diese ausführlicher in den Blick genommen werden, sollte vorausgeschickt werden, dass Befunde dieser Art nur Annäherungen an Fragen der Beschaffenheit fachspezifischer Lernvoraussetzungen ermöglichen, zumal auf Basis der erhobenen Daten kaum Aussagen über konzeptionelle fachliche Schüler_innen-Vorstellungen getroffen werden können. Eine repräsentative quantitative Befragung wie die „Lebenswelten 2020“-Studie kann zwar die Verbreitung von politischem Interesse in der Gesamtgruppe der 14- bis 16-Jährigen feststellen und dahingehend Unterschiede zwischen einzelnen Untergruppen deutlich machen, doch lassen sich allein mit der Frage „Wie ist dein Interesse an Politik?“ unmöglich die unterschiedlichen Dimensionen und Facetten von politischem Interesse erfassen. Dafür bräuchte es entweder weiterführende Fragen oder die Einbeziehung qualitativer Verfahren, wie sie z.B. für die Erforschung extremistischer Einstellungen herangezogen werden (z.B. Decker, Rothe, Weissmann, Geißler & Brähler, 2008). Hinweise auf methodisch bedingte Restriktionen dieser Art finden sich regelmäßig in den forschungsmethodischen Anmerkungen zu den sogenannten „Mitte“-Studien der Friedrich-Ebert-Stiftung (z.B. Zick, Berghan & Mokros, 2019), mit denen autoritäre und rechtsextreme Einstellungen in der deutschen Gesellschaft erforscht werden. Derartige Restriktionen sollten auch im gegebenen Zusammenhang mitbedacht werden. Dennoch beinhalten die Ergebnisse der „Lebenswelten 2020“-Studie aussagekräftige Aspekte, die für das politische Lernen an österreichischen Schulen relevant sind. Diese sollen nun im Folgenden interpretiert und diskutiert werden.

POLITISCHES INTERESSE VON 14- BIS 16-JÄHRIGEN IN ÖSTERREICH

Die Frage nach dem Ausprägungsgrad des politischen Interesses ist nach Reinhardt (2018, S. 38) ein „plausibler Indikator für die subjektive Anteilnahme, weil Interesse – wie viele Ergebnisse zeigen – nicht nur größere Aufmerksamkeit für politische Vorgänge anzeigt, sondern auch handlungsrelevant ist und tatsächlich Motivation bedeutet“. Dahingehend zeigt die „Lebenswelten 2020“-Studie, dass fast jede/r zweite Jugendliche angibt, entweder stark interessiert oder etwas interessiert an der Politik zu sein (Neureiter i.d.B., Beitrag 1, Abb. 13) – ein Befund, der sich in ähnlicher Form auch in der jüngsten deutschen Shell-Jugendstudie wiederfindet (Schneekloth & Albert, 2019). Vergleicht man diesen Befund mit den Ergebnissen des aktuellen „Demokratie-Radars“ des Austrian Democracy Labs, so zeigt sich, dass das politische Interesse der 14- bis 16-Jährigen im Vergleich zur österreichischen Ge-

samtbevölkerung geringer ausfällt. Zur etwas breiter gefassten Gruppe der bis 30-Jährigen tut sich eine Kluft von knapp 20% auf (Perlot et al., 2021). Dieses Missverhältnis gibt zwar prinzipiell zu denken, sollte aber auch nicht überinterpretiert werden, zumal andere Studienergebnisse zeigen, dass das politische Interesse mit dem Alter ansteigt. Die relative Distanz zwischen Politik und Alltagsleben schwindet mit dem Älterwerden (Reinhardt, 2018).

Die „Lebenswelten 2020“-Studie macht deutlich, dass das politische Interesse der 14- bis 16-Jährigen entlang der Faktoren Geschlecht, Herkunftsland der Familie und besuchter Schultyp unterschiedlich stark ausgeprägt ist (Neureiter i.d.B., Beitrag 1, Abb. 13). Der Befund eines Gender-Gaps im Bereich des politischen Interesses spiegelt sich sowohl in vergleichbaren deutschen Jugendstudien (z.B. Schneekloth & Albert, 2019) als auch im österreichischen Gesamtzusammenhang (z.B. Perlot et al., 2021) wider, sollte aber ebenfalls mit Vorsicht interpretiert werden. Reinhardt (2018) gibt zu bedenken, dass in der Frage nach dem „Interesse an Politik“ zumindest implizit ein enger gefasster (gouvernementaler) Politikbegriff mitschwingt, der auf Mädchen bzw. junge Frauen tendenziell distanzierend wirken würde. Dass eine offenere Fragestellung in einem vergleichbaren Zusammenhang zu alternierenden Ergebnissen führen kann, deutet jedenfalls die jüngste deutsche SINUS-Jugendstudie (Calmbach et al., 2020) an. Dabei zeigt sich, dass unter 14- bis 17-Jährigen das Assoziationsverhalten zum Stichwort „Politik“ keine signifikanten Unterschiede nach Geschlecht aufweist.

Interessant ist in Hinblick auf den Faktor Geschlecht, dass im Rahmen der „Lebenswelten 2020“-Studie Probandinnen gegenüber den Folgen des Klimawandels eine höhere Sensibilität zeigen als ihre männlichen Peers (Neureiter i.d.B., Beitrag 1, Abb. 6). Ebenso räumen sie auf individueller Werteebene umweltbewussten und prosozialen Verhaltenspraktiken einen höheren Stellenwert ein (Neureiter i.d.B., Beitrag 1, Abb. 7). Beides lässt sich tendenziell unter einem weiter gefassten Politikbegriff subsumieren. Dies sollte aber nicht darüber hinwegsehen lassen, dass dem schwächer ausgeprägten Interesse an Politik (im engeren Sinne) die Gefahr des Ausklinsens aus wesentlichen politischen Prozessen innewohnt (Reinhardt, 2018). Dieser Problematik muss von Seiten der Politischen Bildung vermehrt durch gendersensible Angebotslegungen entgegengewirkt werden, die „vorphilosophische“ soziale Praktiken aus der Lebenswelt mit Fragen der politischen Regelung von dafür maßgeblichen Strukturen und Rahmenbedingungen sinnvoll verbinden (siehe dazu z.B. den Unterrichtsvorschlag von Buchberger, 2019).

SOZIAL VERERBTE DISPARITÄTEN

Weitere Disparitäten zeigen sich im Rahmen der „Lebenswelten 2020“-Studie nach dem Herkunftsland der Familie und dem besuchten Schultyp. Beide Faktoren haben Einfluss auf das individuelle politische Interesse, das in Anbetracht der Daten aus der Studie „in bedeutsamem Maße sozial vererbt wird“ (Neureiter i.d.B., Beitrag 1; siehe dazu auch Calmbach et al., 2020; Reinhardt, 2018; Schneekloth & Albert, 2019). Die existierende Kluft, die in Hinblick auf deutlich unterschiedliche Ausprägungen des politischen Interesses nach formalen Bildungsabschlüssen ebenso in der österreichischen Gesamtbevölkerung beobachtbar ist (Perlot et al., 2021), kann durch Unterschiede in der frühen politischen Sozialisation miterklärt werden. Van Deth (2010) hat schon vor einigen Jahren darauf aufmerksam gemacht, dass die Herkunftsregion der Eltern in Kombination mit den im Elternhaus vorhandenen sozialen und ökonomischen Ressourcen die individuellen Chancen, als Kind politische Begriffe kennenzulernen, massiv beeinflussen (siehe dazu auch Brügelmann, 2020). Der Verdacht liegt nahe, dass es der Schule im Allgemeinen und der Politischen Bildung im Besonderen zu wenig gelingt, diese Schieflage auszugleichen. Unterschiedliche Startvoraussetzungen können dadurch fortwirken.

Zwar weist die „Lebenswelten 2020“-Studie keinen direkten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem politischen Interesse aus, indirekt lässt sich aber sehr wohl darauf schließen, zumal der besuchte Schultyp u. a. mit dem Bildungshintergrund der Eltern und den sozioökonomischen Ressourcen des familiären Umfelds verwoben ist (Neureiter i.d.B., Beitrag 1, Abb. 17). So besteht guter Grund zur Annahme, dass sozioökonomischer Hintergrund und Bildungsniveau der Eltern wesentlich dazu beitragen, dass sich Jugendliche mehr oder weniger stark für Politik interessieren. Denn Eltern mit niedrigeren formalen Bildungsabschlüssen interessieren sich tendenziell weniger für Politik (Perlot et al., 2021), was wiederum die Chancen vermindert, dass politisches Interesse an die eigenen Kinder weitergegeben werden kann. Hinzu kommt, dass Eltern aus dem sozioökonomisch schwächsten Drittel der Bevölkerung aufgrund von spezifischen Erfahrungen häufiger ein stärker „entfremdetes“ Verhältnis zur Politik haben als Eltern aus den übrigen beiden Dritteln. Die „Demokratie-Monitor“-Befunde des SORA-Instituts (Zandonella, 2020) machen deutlich, dass sich die Einstellungen zur Politik in Österreich allen voran nach ökonomischen Ressourcen deutlich unterscheiden. Je schwächer die ökonomischen Ressourcen, desto schwächer fällt die Zustimmung zur Demokratie, das Vertrauen in das politische System und der Glaube an die eigene politische Selbstwirksamkeit aus.

Sozial vererbte Disparitäten hinsichtlich des politischen Interesses, die im Befund der „Lebenswelten 2020“-Studie deutlich werden, ziehen unweigerlich nach sich, dass sich z.B. junge Menschen aus privilegierteren Verhältnissen stärker für die politische Regelung der gemeinschaftlichen Angelegenheiten interessieren als ihre weniger privilegierten Peers. Sie sind in weiterer Folge eher daran interessiert, an politischen Prozessen aktiv teilzuhaben, während umgekehrt Personen mit schlechteren Voraussetzungen seltener politisch mitwirken und nachweislich in höherem Maße gefährdet sind, sich gänzlich von der Politik abzuwenden (Zandonella & Hacker, 2016). Im sozial ungleich verteilten Interesse an Politik im jugendlichen Alter ist jene Problematik grundgelegt, die in der zunehmend feststellbaren „politischen Abstinenz bildungsferner und einkommensschwacher Personen“ (Geißel, 2012, S. 34) kulminiert.

Diese Abstinenz hat nach Ehs (2018, S. 6-7) zur Folge, „dass sich im politischen Prozess die Interessen jener Gruppen stärker durchsetzen, die schon zuvor über mehr Ressourcen verfügten“. Dadurch wird die Politikdistanz strukturell Benachteiligter weiter verfestigt. Ihr Vertrauen in das Funktionieren demokratischer Systeme ist bereits im Jugendalter verhältnismäßig schwächer ausgeprägt, wie die „Lebenswelten 2020“-Studie an anderer Stelle offenlegt (Neureiter i.d.B., Beitrag 1, Abb. 14). Der Schaden ist entsprechend groß: Die tatsächlichen Realisierungschancen von politischer Gleichheit werden eingeschränkt (Zandonella, 2019, 2020). Nachdem jedoch die Legitimation demokratischer Systeme ganz wesentlich auf der Idee und dem Versprechen von politischer Gleichheit basiert (Dahl, 2006), werden folglich Legitimationsprobleme aufgeworfen (Geißel, 2012). Die liberale Demokratie verliert dadurch insgesamt an Rückhalt, was sich nicht zuletzt an der Anfälligkeit für illiberal-autoritäre Demokratiekonzepte bemerkbar macht, die – durchaus im Einklang mit der österreichischen Gesamtbevölkerung (Zandonella, 2020) – bei rund einem Drittel der 16- bis 26-Jährigen feststellbar ist (Heinz & Zandonella, 2020).

HANDLUNGSPERSPEKTIVEN FÜR DEN POLITIKUNTERRICHT

Die schulische Politische Bildung kann diese Problematik natürlich nicht alleine lösen. Das politische Denken und Handeln von Menschen unterliegt vielfältigen Einflussgrößen, die weit über den unmittelbaren Bereich der Schule hinausgehen und mit dem Begriff der politischen Sozialisation erfasst werden können. Dennoch stellt die Politische Bildung einen wichtigen Hebel dar, um in Prozesse

der politischen Sozialisation zu intervenieren und dazu beizutragen, dass aus politisch Desinteressierten – abhängig von differierenden Persönlichkeitseigenschaften, die den individuellen Zugang zu Politik mitprägen (z.B. Schoen, 2012) – „wenigstens reflektierte Zuschauer“ (Detjen, 2011, S. 135) werden können, die sich aus eigener Einsicht der demokratischen Ordnung und ihrer normativen Grundlagen verpflichtet fühlen und fähig sind, „politisch verantwortlich über sich selbst zu bestimmen und Verantwortung für das Gemeinwesen zu übernehmen“ (Henkenborg, 2012, S. 36). Damit das gelingen kann, gilt es in Hinblick auf das politische Lernen, die individuellen Voraussetzungen und Zugänge der Schüler_innen in einem subjektorientierten Sinne genau wahrzunehmen und auf dieser Basis dann „didaktisch-methodische Entscheidungen so zu treffen, dass damit den konkreten Menschen mit ihrer konkreten politischen Lerngeschichte [...] tatsächlich Lernzuwächse ermöglicht werden“ (Sander, 2013, S. 74).

Die mit spezifischem Blick auf die Gruppe der 16- bis 26-Jährigen ausgewerteten Daten des österreichischen „Demokratie-Monitors“ (Heinz & Zandonella, 2020) unterstreichen die Notwendigkeit, Lernvoraussetzungen differenziert wahrzunehmen: Während die Themenkomplexe Corona/Gesundheit sowie Umwelt-/Klimaschutz in Österreich prinzipiell bei allen Befragten aus der genannten Altersgruppe hoch rangieren, werden z.B. sozialpolitische Fragen von ressourcenschwächeren jungen Menschen im direkten Vergleich als wichtiger erachtet. Differenzen dieser Art müssen in der Politischen Bildung berücksichtigt werden, um den Zugängen und Interessen aller Lernenden gerecht zu werden. Als didaktischer Ansatz würde sich beispielsweise anbieten, bei der Gestaltung von Anforderungssituationen ein spezielles Augenmerk auf das Politikfeld Wirtschafts- und Sozialpolitik zu legen. Allen voran scheint in diesem Zusammenhang die kontroverse Auseinandersetzung mit lebensweltnahen Verteilungs- und Gerechtigkeitsfragen besonderes Potenzial zu bieten (siehe dazu z.B. Unterrichtsvorschläge in der Handreichung von Mittnik, Lauss & Schmid-Heher, 2019).

Um die skizzierten Überlegungen noch mit einem anderen Begriff auf den Punkt zu bringen: Politische Bildung sollte im Spiegel der Befunde der „Lebenswelten 2020“-Studie mehr denn je als inklusive Politische Bildung gedacht und gelebt werden (Dönges, Hilpert & Zurstrassen, 2015). Mutmaßlich gut gemeinte Herangehensweisen, auf heterogene Lernvoraussetzungen mit einer speziellen Form von Politischer Bildung für besondere Zielgruppen wie „Migrant_innen“ oder „sozioökonomisch Benachteiligte“ zu reagieren, werden dabei nur bedingt weiterhelfen.

Defizitorientierte Ansätze dieser Art stehen außerhalb des Inklusionsparadigmas, bei dem Inklusion als Prozess verstanden wird, der auf die Ermöglichung von Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung für alle abzielt (Besand & Jugel, 2015). Inklusionsfördernde Tools wie z.B. Leichte Sprache oder Scaffolds (z.B. Kühberger & Windischbauer, 2013) sind dabei essenziell, sollten sich aber nicht auf eine bestimmte Klientel beschränken, sondern als Mittel verstanden werden, mit dem ganz grundlegend bewirkt werden kann, bestehende Barrieren in der Politischen Bildung abzubauen.

Schließlich beschränkt sich ernstgemeinte Inklusion weder auf die Methoden- noch auf die Medienwahl (wenngleich die Bezugnahme auf digital geprägte Lebenswelten in der Politischen Bildung mittlerweile obligatorisch ist, siehe z.B. Kühberger, 2019), sondern schließt selbstredend auch die Themenwahl mit ein. Denn wenn die unterrichtliche Anforderungssituation als irrelevant und bedeutungslos für das eigene Dasein erlebt wird, rücken Lernzuwächse in weite Ferne. Umgekehrt kann z.B. bei heterogenen Lerngruppen mit einem hohen Anteil nichtösterreichischer Staatsbürger_innen ein Thema wie die regelmäßig hochkochende Kontroverse um den Ein- und Ausschluss von politischen Teilhaberechten zu einem „Türöffner“ werden, um sich intensiv mit dem Wesen der österreichischen Verfassung auseinanderzusetzen und dabei politische Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz zu schulen (siehe dazu z.B. der Unterrichtsvorschlag von Hummer & Mörwald, 2020).

Ähnliches gilt – abhängig von der Zusammensetzung der Lerngruppe – selbstverständlich auch für andere Themen. Dabei müssen existierende Problemlagen wie die wachsende Kluft zwischen der Bürgerschaft und dem repräsentativ-demokratischen System nicht schöngeredet werden, sondern können dafür genutzt werden, um sich kritisch mit dem politischen Status quo und Möglichkeiten seiner demokratischen Weiterentwicklung zu befassen (siehe dazu z.B. der Unterrichtsvorschlag von Ammerer, 2012). Gerade dann, wenn subjektive politische Primärerfahrungen negativ behaftet sind und eine Abwehrreaktion gegenüber jeglicher Form von Politik hervorrufen, sollten diese Erfahrungen im Unterricht aufgegriffen und fachspezifisch aufgearbeitet werden. Werden sie hingegen ignoriert, „kann sich die Entfremdung zum politischen System sogar verstärken“ (Petrik, 2013, S. 39).

AUSBLICK

Die „Lebenswelten 2020“-Studie macht deutlich, dass die Ausprägung des politischen Interesses unter 14- bis 16-Jährigen nach Geschlecht, Herkunft und Schultyp un-

gleich verteilt ist. In diesen Disparitäten sind Problemlagen angelegt, die sich auf das Individuum wie auf das demokratische System beziehen. Politische Bildung in demokratisch verfassten Gesellschaften kann es sich kaum leisten, darauf nicht zu reagieren. Anstatt sich in eine antiquierte Form von Politikunterricht zu flüchten, die Politische Bildung als subjektlose Institutionenkunde oder ein-dimensionale Wertevermittlung engführt und die Prozessdimension des Politischen weitestgehend ausklammert, sollte sich der Blick in Hinkunft verstärkt an den subjektiven fachlichen Erfahrungen, Zugängen und Vorstellungsmodi der Lernenden orientieren. Wenngleich niemand als politisch interessiertes Individuum zur Welt kommt, leben wir alle in politisch strukturierten Räumen (Negt, 2010). Politische Bildung steht in der Verantwortung, unterschiedslos alle Schüler_innen in die Lage zu versetzen, im Kleinen (Schule) wie im Großen (Gesellschaft) an der demokratischen Gestaltung dieser Räume teilzuhaben – idealerweise als aktiv Mitwirkende am politischen Prozess, zumindest aber als reflektierte Zuschauer_innen. Sich dabei auf das Elternhaus oder andere Sozialisationsinstanzen zu verlassen, stellt in Anbetracht der Befundlage keine zufriedenstellende Option dar.

LITERATUR

Achour, S. (2018). Die „gespaltene Gesellschaft“. Herausforderungen und Konsequenzen für die politische Bildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 68(13–14), 40–46.

Ammerer, H. (2012). „Männlich, Akademiker, 51 Jahre alt, ...“ – Das Parlament als Spiegel der Gesellschaft? *Informationen zur Politischen Bildung*, 36, 64–68. Abgerufen von <https://media.lse.historischesdenken.at/40~140/izpb-2012-36-ammerer-mannlich-akademiker-51-jahres-alt-64-68.pdf>

Arendt, H. (2017). *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass*. (6. Aufl.). München: Piper.

Besand, A. & Jugel, D. (2015). Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 45–59). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Brügelmann, H. (2020). *Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.

Buchberger, W. (2019). Demokratie lernen und leben im Rahmen schulischer Politischer Bildung. *Informationen zur Politischen Bildung*, 44, 22–29. Abgerufen von <http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb44.pdf>

Buchberger, W., Eigler, N. & Kühberger, C. (2020). *Mit Concept Cartoons politisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen*. Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Butzlaff, F. (2021, 11./12. Dezember). Die Individualisierung des Allgemeinwohls. *Der Standard*, S. 46.

Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I. & Schleer, C. (2020). *Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Dahl, R. (2006). *Politische Gleichheit – ein Ideal?* Hamburg: Hamburger Edition.

Decker, O., Rothe, K., Weissmann, M., Geißler, N. & Brähler, E. (2008). *Ein Blick in die Mitte. Zur Entstehung rechtsextremer und demokratischer Einstellungen in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Detjen, J. (2011). Keine „demokratischen Märchenzählungen“! Zur Notwendigkeit eines realistischen Bürgerbildes und zur Faszinationskraft des Aktivbürgers als Leitbild für die politische Bildung. In B. Widmaier & F. Nonnenmacher (Hrsg.), *Partizipation als Bildungsziel. Politische Aktion in der politischen Bildung* (S. 125–136). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Dönges, C., Hilpert, W. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). (2015). *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Ehs, T. (2018). Wien wählt (nicht). *Demokratische Beteiligung 1918-2018. Perspektiven*, 6(7). Abgerufen von http://jbi.or.at/wp-content/uploads/2018/07/Perspektiven_2018_06.pdf

Geißel, B. (2012). Politische (Un-)Gleichheit und die Versprechen der Demokratie. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62(38–39), 32–37.

Hedtke, R. (2011). Das Interesse der Schüler – Abwehr entfremdeten Lernens bei Rolf Schmiederer. Interpretation und Kommentar. In M. May & J. Schattschneider (Hrsg.), *Politik unterrichten. Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen: Originale und Kommentare* (S. 167–189). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Heinz, J. & Zandonella, M. (2020). *Junge Menschen und Demokratie in Österreich 2020*. Wien: SORA. Abgerufen von https://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2020_SORA_Bericht_Parlament_Junge_Menschen_und_Demokratie.pdf

Hellmuth, T. (2014). *Historisch-politische Sinnbildung. Geschichte – Geschichtsdidaktik – politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Henkenborg, P. (2012). Was heißt Professionalität in der Politischen Bildung? Ein europäischer Befund. In G. Diendorfer, T. Hellmuth & P. Hladschik (Hrsg.), *Politische Bildung als Beruf. Professionalisierung in Österreich* (S. 33–47). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hummer, R. & Mörwald, S. (2020). Wer soll politisch mitbestimmen dürfen? Teilhaberechte als Gegenstand politischen Lernens. *Informationen zur Politischen Bildung*, 46, 52–63. Abgerufen von <http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb46.pdf>

Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs (Hrsg.) (2021). *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (=Fokus-BildungSchule, Band 10). Innsbruck: StudienVerlag.

Kühberger, C. (2017). Concept Cartoons für den Politik- und Geschichtsunterricht. Ein subjektorientierter Zugang zur Diagnostik und Methodik. *Informationen zur Politischen Bildung*, 41, 23–29. Abgerufen von <http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb41.pdf>

Kühberger, C. (2019). Radikal digital?! Herausforderungen und Wege für das historische und politische Lernen. In S. Barsch, A. Lutter & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Fake und Filter. Historisches und politisches Lernen in Zeiten der Digitalität* (S. 21–34). Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2013). *Individualisierung und Differenzierung im Politikunterricht. Offenes Lernen in Theorie und Praxis*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Massing, P. (2017). Konfliktfähigkeit – Eine zentrale Voraussetzung für politische Handlungskompetenz. In S. Frech & D. Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens: Bedeutung, Wirkung, Kontroversen* (S. 146–161). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Meyer, T. (2010). *Was ist Politik?* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.

Mitnik, P., Lauss, G. & Schmid-Heher, S. (Hrsg.) (2019). *Politische Handlungsfelder zwischen Interessens- und Identitätspolitik. Was wir wollen und wer wir sind. Eine Handreichung für Lehrkräfte in der Sekundarstufe II*. Wien: Zentrum für Politische Bildung. Abgerufen von https://zpb.phwien.ac.at/wp-content/uploads/Politische_Handlungsfelder_Interessens-undidentitaetspolitik.pdf

Mörwald, S. & Mattle, E. (2021). Freiheit in Zeiten von Corona. *Informationen zur Politischen Bildung*, 48, 22–33. Abgerufen von <http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb48.pdf>

Negt, O. (2010). *Der politische Mensch. Demokratie als Lebensform*. Göttingen: Steidl.

Negt, O. (2012). *Gesellschaftsentwurf Europa. Plädoyer für ein gerechtes Gemeinwesen* (2. Aufl.). Göttingen: Steidl.

Pelinka, A. & Varwick, J. (2010). *Grundzüge der Politikwissenschaft* (2. Aufl.). Wien u.a.: Böhlau.

Perlot, F., Grimm, M., Hainzl, C., Ingruber, D., Juen, I., Nutz, V. & Oberluggauer, P. (2021). *Demokratieradar, Welle 7 – Autoritarismus und Corona*. Krems/Graz: Austrian Democracy Lab. Abgerufen am 10.12.2021 von <https://www.austriandemocracylab.at/forschung-de/?radar>

Petrik, A. (2010). Am Anfang war die Politik. Anregungen zur sinnstiftenden Verknüpfung von Demokratiepädagogik und kategorialer Politikdidaktik am Beispiel des Falls „Kastanie“. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 241–257). Wiesbaden: Springer VS.

Petrik, A. (2012). Der heimliche politikdidaktische Kanon. In I. Juchler (Hrsg.), *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung* (S. 71–85). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Petrik, A. (2013). Der genetische Ansatz. In C. Deichmann & C. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung* (S. 37–56). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Pohl, K. (2016). Politikdidaktik im Jahr 2015. Ein Resümee. In K. Pohl (Hrsg.), *Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik* (S. 514–555). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Reinhardt, S. (2018). *Politik-Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II* (7. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Sander, W. (2013). *Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung* (4. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schmiederer, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Köln / Frankfurt a.M.: Europäische Verlagsanstalt.

Schneekloth, U. & Albert, M. (2019). Jugend und Politik: Demokratieverständnis und politisches Interesse im Spannungsfeld von Vielfalt, Toleranz und Populismus. In M. Albert, K. Hurrelmann, G. Quenzel & Kantar P. (Hrsg.), *Jugend 2019 – 18. Shell Jugendstudie* (S. 47–102). Weinheim/Basel: Beltz.

Schoen, H. (2012). Persönlichkeit, politische Präferenzen und Partizipation. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 62(49–50), 47–52.

Van Deth, J. (2010). Kinder und Demokratie:

Eine unterschätzte Beziehung. In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 55–69). Wiesbaden: Springer VS.

Zandonella, M. (2019). Demokratie ist nicht gleich Demokratie. *Informationen zur Politischen Bildung*, 44, 5–14. Abgerufen von <http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb44.pdf>

Zandonella, M. (2020). *Demokratie Monitor 2020*. Wien: SORA. Abgerufen von https://www.demokratie-monitor.at/wp-content/uploads/2021/03/2020_SORA-Bericht-Oesterreichischer-Demokratie-Monitor-2020.pdf

Zandonella, M. & Hacker, E. (2016). Schadet Ungleichheit der Demokratie? Die Auswirkungen von lokaler Einkommensungleichheit auf das Nichtwählen in Österreich am Beispiel der Nationalratswahl 2013. *Wirtschaft und Gesellschaft*, 42(2), 303–323.

Zick, A., Berghan, W. & Mokros, N. (2019). Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in Deutschland 2002–2018/19. In A. Zick, B. Küpper & W. Berghan (Hrsg.), *Verlorene Mitte – Feindselige Zustände. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2018/19* (S. 53–116). Bonn: Dietz.

KINDER UND JUGENDLICHE ALS ZIELGRUPPE DES INFLUENCER MARKETINGS

KATHARINA KWIK

Ausgehend von den Erwartungen an die Berufswelt in der Altersgruppe der 14- bis 16-Jährigen, stellt der Beitrag Möglichkeiten schulischer und außerschulischer Unterstützungssysteme am Übergang von der Schule in die Berufswelt dar. Basierend auf der Studie „Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ wird die Tätigkeit des Netzwerks Berufliche Assistenz (kurz: NEBA) am Beispiel des Projekts Jugendcoaching erläutert.

EINLEITUNG

Bereits in den 1990er-Jahren wurden Kinder und Jugendliche angesichts der Medienentwicklungen und der damit einhergehenden Etablierung von Privatsendern im Fernsehen, die sich größtenteils durch Werbemaßnahmen finanzierten, zunehmend als künftige Konsument_innen durch gezielte Werbeschaltungen angesprochen (Meister, Friedrichs-Liesenkötter & Sander, 2011). Da Kinder und Jugendliche heutzutage jedoch nicht nur Zugang zum Fernsehen, sondern auch zu internetfähigen digitalen Geräten haben und dadurch von klein auf in eine Gesellschaft hineinwachsen, die von Konsum und Werbung geprägt ist, weisen Meister et al. (2011) darauf hin, dass Kinder und Jugendliche schon seit geraumer Zeit als bedeutsame Zielgruppe für die Werbebranche wahrgenommen werden. Um zu verdeutlichen, welchen Einfluss Influencer Marketing auf die Kaufentscheidungen von Kindern und Jugendlichen nimmt, wird zunächst auf drei Studien zur Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen Bezug genommen.

INTERNETNUTZUNG VON KINDERN UND JUGENDLICHEN

Eine repräsentative Studie (Quenzel, Kirner & Schwarz, 2021), an der im Jahr 2020 österreichweit 14 400 Jugendliche im Alter zwischen 14 und 16 Jahren teilnahmen, zeigt, dass die Internetnutzung bei der Gestaltung der Freizeit den höchsten Stellenwert einnimmt. Eine im Jahr 2019 österreichweit durchgeführte Studie, an der 445 Jugendliche im Alter zwischen 11 und 18 teilnahmen, ergab, dass Jugendliche im Durchschnitt täglich 110 Minuten im Inter-

net verbringen (Statista, 2021). Die Kinder-Medien-Studie 2018 (Education Group GmbH, 2018, S. 3), die in Oberösterreich bereits zum sechsten Mal durchgeführt und bei der 500 Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren befragt wurden, gibt Aufschluss über das Medienverhalten von Kindern dieser Altersgruppe. Aus der Studie geht hervor, dass 6- bis 10-Jährige in ihrer Freizeit am liebsten draußen spielen, Freunde treffen und fernsehen (Education Group GmbH, 2018). Obwohl die Mehrheit der befragten Kinder nur selten im Internet surft, zeigt sich, dass die Internetnutzungsdauer bereits bei den 6- bis 10-jährigen Kindern im Vergleich zu vorherigen Erhebungen stetig zunimmt (Education Group GmbH, 2018). Ein Grund dafür sind soziale Netzwerke, die sowohl für Kinder als auch für Jugendliche von großer Bedeutung sind.

SOZIALE NETZWERKE

Laut Klicksafe (n. d.), einer EU-Initiative für mehr Sicherheit im Netz, werden soziale Netzwerke als virtuelle Gemeinschaften verstanden, über die Personen miteinander kommunizieren, um soziale Beziehungen zu pflegen. Die Nutzer_innen, in virtuellen Netzwerken auch als User_innen bezeichnet, legen Profile mit Angaben (Hobbys, Interessen, etc.) zur eigenen Person an und können ihre Ansichten mit anderen Nutzer_innen durch Posts, Fotos, Videos oder dergleichen teilen (Klicksafe, n. d.).

Der Jugend-Internet-Monitor 2021, eine vom Institut für Jugendkultur- und Medienforschung zum sechsten Mal durchgeführte repräsentative Online-Umfrage, an der im Jahr 2020 400

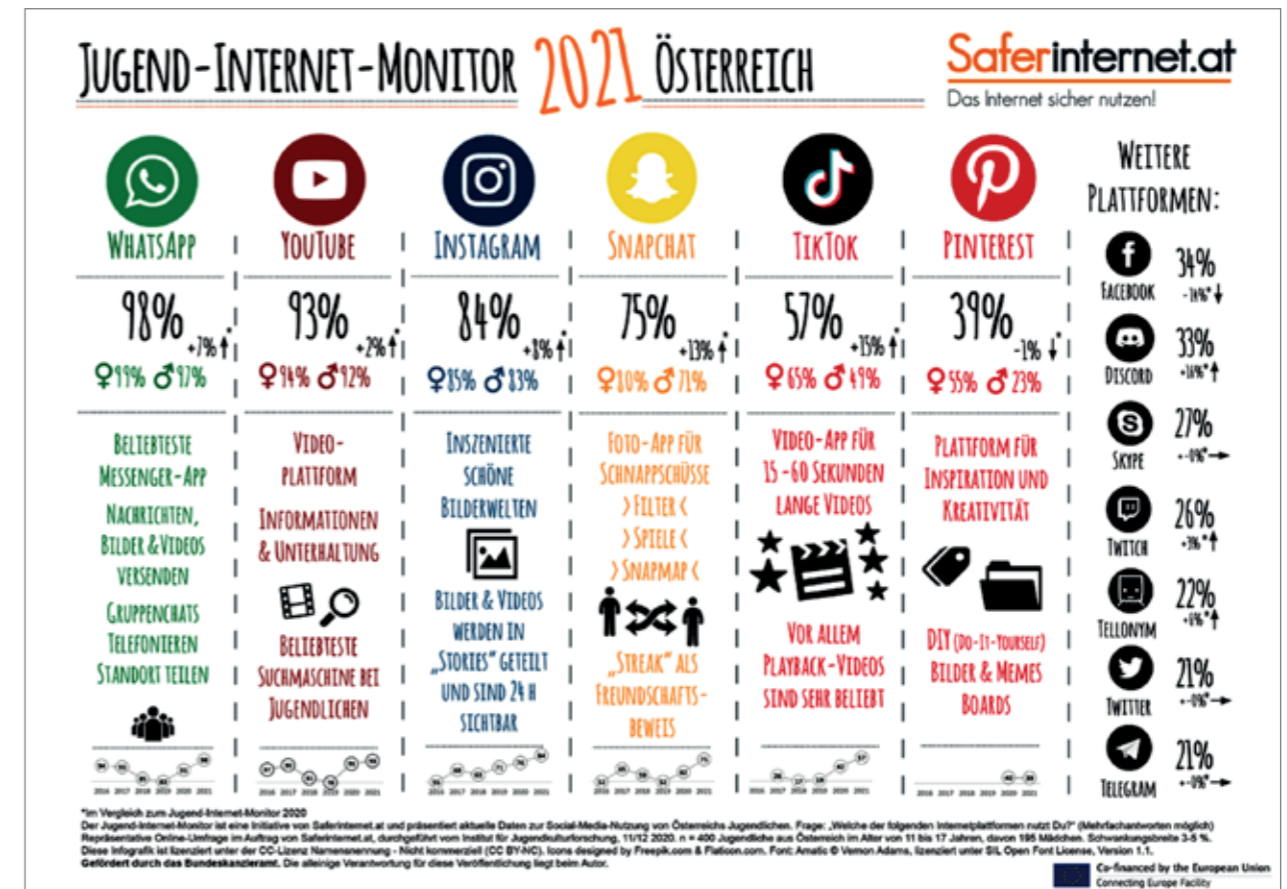


Abb. 1: Jugend-Internet-Monitor (Saferinternet.at, 2021)

Kinder und Jugendliche im Alter von 11 bis 17 Jahren teilnehmen, gibt einen Einblick in das Nutzungsverhalten sozialer Netzwerke von Österreichs Jugendlichen (Saferinternet.at, 2021). Bei der Frage, welche der angeführten Internetplattformen von den Kindern und Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 17 Jahren genutzt werden, befinden sich laut Saferinternet.at (2021) auf den ersten drei Plätzen die sozialen Netzwerke WhatsApp, Youtube und Instagram, die von Jungen und Mädchen in etwa gleich häufig genutzt werden (AK Wien, 2018). Mit einem Zuwachs von 13% im Vergleich zum Vorjahr steht Snapchat an vierter Stelle, gefolgt von TikTok mit einem Zuwachs von 15% und Pinterest mit einem Rückgang von 1%. Anhand der nachstehenden Abbildung ist ersichtlich, dass es bei einigen sozialen Netzwerken deutliche Unterschiede in der Nutzungshäufigkeit gibt. Die Video-App TikTok spricht beispielsweise Mädchen viel häufiger an als Jungen. Hingegen werden die Streamingplattform Twitch und Discord, Apps für Nachrichten, Chats und Videoanrufe, von Mädchen nur sehr spärlich genutzt.

Abgesehen von WhatsApp und Skype zählen die in der obigen Tabelle angeführten sozialen Plattformen zu den

sozialen Netzwerken, bei denen Influencer Marketing durch Werbeschaltungen betrieben wird (AK Wien, 2018). Über diese Kanäle finden Influencer_innen den Weg in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.

INFLUENCER_IN

Die Arbeiterkammer Wien (2018) weist darauf hin, dass Influencer_innen für die heutige Generation nicht mehr wegzudenken sind und bereits Kinder in jungen Jahren ihren vermeintlichen Vorbildern in sozialen Netzwerken nachzueifern. Der Begriff stammt ursprünglich aus dem Englischen (to influence = beeinflussen, einwirken, prägen) und kann aufgrund diverser Auslegungen nicht eindeutig definiert werden. Deges (2018) beschreibt damit Personen, die Inhalte in Form von Texten, Bildern, Audioaufnahmen oder Videos zu unterschiedlichsten Themengebieten regelmäßig in sozialen Netzwerken hochladen und dies aus freiem Entschluss tun. Für Schach (2018) handelt es sich dabei um Personen, denen aufgrund ihres digital konstruierten Netzwerks, ihres kommunikativen Wesens, ihrer Persönlichkeitsstärke und ihrer wahrgenommenen Expertise die Glaubwürdigkeit für bestimmte Themengebiete

zugesprochen wird. Aufgrund der ihnen zugesprochenen Glaubwürdigkeit können Beiträge mit einer breiten Personengruppe in sozialen Netzwerken geteilt werden (Schach, 2018). Deges (2018) weist zudem darauf hin, dass sich Influencer_innen von herkömmlichen Nutzer_innen durch die hohe Reichweite (ab 1000 Follower_innen), mit der sie Rezipient_innen erreichen können, hervorheben.

Die individuelle Persönlichkeit und ihre Charaktereigenschaften bilden das Fundament für die Überzeugungskraft der Influencer_innen und sind verantwortlich für den kontinuierlichen Zuwachs an Reichweite (Deges, 2018). Deges (2018) zählt zu den idealtypischen Eigenschaften nicht nur die Glaubwürdigkeit der Influencer_innen, sondern auch das ihnen entgegengebrachte Vertrauen, ihr authentisches Handeln und ihre Ausstrahlung. Eine Studie zur Rolle der Glaubwürdigkeit (Salfinger, 2020) zeigt, welche Charakteristika von Influencer_innen ausschlaggebend sind, um die Kaufbereitschaft der Follower_innen zu beeinflussen. Daraus geht hervor, dass die Kaufbereitschaft in Zusammenhang mit der Attraktivität, der Vertrauenswürdigkeit und der wahrgenommenen Expertise der Influencer_innen steht, wobei der Vertrauenswürdigkeit die größte Bedeutung zukommt und die wahrgenommene Expertise unter den angeführten Charakteristika den geringsten Einfluss auf die Kaufbereitschaft nimmt (Salfinger, 2020). Zudem wurde in der Studie untersucht, inwiefern das Vorhandensein gemeinsamer Merkmale (Homophily) wie Geschlecht oder kulturelle Wurzeln Einfluss auf die Kaufbereitschaft der Anhänger_innen nimmt. Dabei konnte kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden (Salfinger, 2020).

Influencer_innen nähern sich in ihren Beiträgen der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen, indem sie ihren Anhänger_innen Einblicke in ihren scheinbar ähnlichen Alltag gewähren und ihnen dadurch das Gefühl der Wertschätzung vermitteln (AK Wien, 2018). Dadurch wird Influencer Marketing möglich.

INFLUENCER MARKETING

Influencer Marketing zielt laut Lammenett (2018) grundsätzlich darauf ab, Personen zu finden, die dem Unternehmen vertrauenswürdig, authentisch und glaubwürdig erscheinen. Kommerziell interessierte Unternehmen akquirieren geeignete Influencer_innen, die dazu angeregt werden, auf ihren persönlichen Profilen in sozialen Netzwerken positive Aussagen über das Unternehmen zu positionieren. Dadurch werden ihre Werbebotschaften mittels Influencer Marketing an die Zielgruppe der Kinder und

Jugendlichen herangetragen. Die meisten Influencer_innen finden sich in den Bereichen Mode, Gaming, Ernährung und Beauty (DIM Deutsches Institut für Marketing GmbH, 2021), wobei auch der Anteil an Influencer_innen wächst, die sich mit Umweltthemen auseinandersetzen oder für nachhaltige Produkte werben (Zukunftsinstitut GmbH, 2022).

Kost und Seeger (2020) zeigen auf, dass Influencer_innen in sozialen Netzwerken als Meinungsmacher_innen fungieren und dazu motiviert werden, Werbebotschaften mit den entsprechenden Zielgruppen zu teilen, wofür sie von den Unternehmen in unterschiedlicher Weise entlohnt werden. Deges (2018, S. 35) beschreibt Influencer Marketing als „Planung, Steuerung und Kontrolle des gezielten Einsatzes von Social-Media-Meinungsführern und -Multiplikatoren, um durch deren Empfehlungen die Wertigkeit von Markenbotschaften zu steigern und das Kaufverhalten der Zielgruppe positiv zu beeinflussen.“ Lammenett (2018) hebt zudem hervor, dass persönliche Empfehlungen im Vergleich zu herkömmlichen Werbeschaltungen einen höheren Stellenwert bei der Vertrauensbildung zu einem Unternehmen einnehmen und dies vielfach wissenschaftlich belegt wurde.

Hinter dem Kerngedanken des Influencer Marketings verstehen Kost und Seeger (2020) zusammenfassend die Auseinandersetzung von Influencer_innen mit ausgewählten Produkten, die sie ihren Follower_innen auf ihren persönlichen Profilen in sozialen Netzwerken präsentieren, um diese zu einer bestimmten Handlung, wie beispielsweise dem Kauf eines Produktes, zu animieren. Dabei bedienen sich Influencer_innen unterschiedlicher Werbestrategien, wie beispielsweise Produktplatzierungen, Werbeartikeln oder Affiliate-Links (AK Wien, 2018).

WERBEKENNZEICHNUNG

Da es sowohl Kindern als auch Jugendlichen bereits bei der Nutzung klassischer Medien schwerfällt, Werbung als solche wahrzunehmen und diese kritisch zu hinterfragen, ist es nicht verwunderlich, dass vor allem junge Kinder kaum in der Lage sind zu erkennen, dass hinter den Werbebotschaften wohlüberlegte Geschäftsmodelle stecken (AK Wien, 2018). Um das Schutzbedürfnis der Kinder und Jugendlichen zu wahren, unterliegen Werbeschaltungen in sozialen Netzwerken diversen rechtlichen Rahmenbedingungen (Mediengesetz, Audiovisuelle Mediendienste-Gesetz, E-Commerce-Gesetz, Bundesgesetz gegen den unlauteren Wettbewerb etc.). Obwohl diese mitunter das Verbot von direkten Kaufappellen an junge Kinder und die

generelle Kennzeichnungspflicht von bezahlten Werbebotschaften beinhalten, weist die AK Wien (2018) darauf hin, dass sich Influencer_innen nicht immer an die rechtlichen Vorgaben halten. Bei der Frage nach der Kennzeichnungspflicht von Beiträgen ist laut Meinen und Gerecke (2018) ausschlaggebend, dass es sich um einen Kanal handelt, der über eine rein private Nutzung hinausgeht und gewerblich betrieben wird, um eine Vergütung oder geldwerte Vorteile zu erhalten und ob eine Werbeabsicht der Influencer_innen vorliegt.

„Eine Werbeabsicht liegt vor, wenn der Influencer mit seinen Inhalten das Ziel verfolgt, den Absatz eines Produktes oder einer Dienstleistung zu fördern, die Reputation eines Unternehmens zu verbessern oder den Wert einer Marke zu steigern“ (Meinen & Gerecke, 2018, S. 269).

Nicht kennzeichnungspflichtig sind hingegen Werbeschaltungen, die zwar vergütet oder mit geldwerten Vorteilen honoriert werden, die über das Produkt jedoch eine neutrale Meinung abgeben oder wenn sogar eine kritische Auseinandersetzung mit dem Produkt erkenntlich ist. Auch in diesem Fall handelt es sich um Influencer Marketing (Meinen & Gerecke, 2018).

INDIREKTE UND DIREKTE KAUFAPPELLE

Influencer_innen integrieren in ihren Beiträgen häufig unbemerkt und subtil Produktempfehlungen über vermeintliche Alltagssituationen, um Kaufanreize bei ihren Anhänger_innen zu erzeugen (indirekte Kaufappelle). Diese Kaufanreize werden zunächst im Unterbewusstsein abgespeichert und führen in weiterer Folge zu einem späteren Zeitpunkt zum Abruf in der Kaufsituation (Kommission für Jugendmedienschutz, 2021).

Weniger subtil und viel offensichtlicher erscheinen hingegen direkte Kaufaufforderungen an Kinder und Jugendliche, die laut dem Transparenzgebot nach dem E-Commerce-Gesetz untersagt sind (AK Wien, 2018). Ein Kaufappell an Kinder und Jugendliche besteht immer dann, wenn Influencer_innen in ihren Beiträgen Schleichwerbung oder Produktplatzierungen integrieren und der Großteil der Follower_innen die Altersgruppe von Kindern und Jugendlichen umfasst. Besonders bedenklich sind direkte Kaufaufforderungen, bei denen Kinder und Jugendliche unter Druck gesetzt werden, zeitlich begrenzte Angebote zu erwerben, an Gewinnspielen teilzunehmen oder auch Rabattcodes einzulösen (Die Medienanstalten, 2021). Hinzu kommen Werbepraktiken, bei denen Kinder

und Jugendliche dazu verleitet werden, Kaufprozesse zu tätigen, um Zugang zu ausgewählten Community-Netzwerken der Influencer_innen zu erhalten.

RISIKEN FÜR KINDER UND JUGENDLICHE

Welchen Stellenwert Influencer_innen bei Kindern und Jugendlichen einnehmen, wird laut AK Wien (2018) von Erwachsenen oftmals unterschätzt. Es wird häufig davon ausgegangen, dass Kinder und Jugendliche, die heutzutage schon von klein auf mit dem Internet aufwachsen, neue Technologien automatisch beherrschen, da das Internet für sie eine Selbstverständlichkeit darstellt (Boyd, 2014). Boyd (2014) merkt an, dass Kinder und Jugendliche zwar in der Lage sind, eigene Inhalte im Internet miteinander zu teilen, daraus allerdings nicht geschlossen werden kann, dass sie über das Wissen und die Erfahrung verfügen, die Nutzung sozialer Netzwerke kritisch zu hinterfragen. Offensichtliche Werbung und direkte Kaufappelle können viele Kinder und Jugendliche zwar grundsätzlich von normalen Inhalten unterscheiden. Fehlt jedoch die Kennzeichnung der Werbung oder ist diese wenig sichtbar platziert, so können Kinder und Jugendliche werbekommerzielle Beiträge nur schwer als solche erkennen (Kommission für Jugendmedienschutz, 2021). Zudem wird hervorgehoben, dass Kinder ab 10 Jahren und Jugendliche Werbestrategien leichter durchschauen als jüngere Kinder. Die AK Wien (2018) fügt hinzu, dass jedoch nicht nur Kinder und Jugendliche in ihrem Kaufverhalten durch Werbung beeinflusst werden, sondern infolgedessen auch bei Eltern oder Freunden ein Kaufdruck erzeugt werden kann.

FAZIT UND AUSBLICK

Bezüglich Internetnutzung lag der Fokus lange Zeit lediglich darauf, Kinder und Jugendliche vor falschen oder problematischen Inhalten zu schützen. Da Kinder und Jugendliche jedoch von klein auf in eine von Konsum und Werbung geprägte Gesellschaft hineinwachsen (Meister et al., 2011) und es ihnen schwerfällt, die Werbeschaltungen des Influencer Marketings in sozialen Netzwerken als solche wahrzunehmen und diese kritisch zu hinterfragen (AK Wien, 2018), ist die Etablierung von Unterstützungsangeboten beim Kompetenzerwerb zur mündigen Nutzung digitaler Medien unabdingbar (Boyd, 2014). Laut dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF, 2021) gilt der Erwerb von Medienkompetenz angesichts der zunehmenden Bedeutung von Medien im Rahmen der digitalen Grundbildung als gezielte Bildungs- und Lehraufgabe. Medienkompetenz

wird als Schlüsselkompetenz angesehen, die die Bereiche der Mediensprache, der Mediennutzung, der Produktion und der Reproduktion umfasst. Durch den Erwerb von Medienkompetenz sollen Schüler_innen unter anderem dazu befähigt werden, Technologien bewusst, produktiv und reflektiert einzusetzen, um sich selbst weiterentwickeln zu können. Zudem soll gewährleistet werden, dass Schüler_innen in der Lage sind, Medien als Wirtschaftsfaktor (z.B. Werbung) zu erkennen. Auch das Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSGPK, 2018) beschreibt die Medienbildung als wichtige Alltagskompetenz, die von klein auf im Familienverbund erlernt werden muss. Da die Schulgemeinschaft Berührungs- und Anknüpfungspunkte zu diversen Kosument_innenthematen bietet, sollte die Medienbildung ein gemeinsames Bildungsziel im gegenseitigen Austausch darstellen (BMSGPK, 2018). Nachdem die Themen Werbung und Konsum beispielsweise durch den Konkurrenzdruck und das Peergroup-Verhalten häufig zu Konfliktsituationen unter Schüler_innen führen, sollte im Rahmen von Schulprojekten oder schulischen Schwerpunktveranstaltungen auch der Erwerb von Werbekompetenz gefördert werden. Ziel dieser Maßnahmen soll sein, sowohl Schüler_innen als auch deren Erziehungsbeauftragte für die Werbe- und Marketingstrategien zu sensibilisieren und infolgedessen Unterstützungsangebote zur Erlangung der Werbekompetenz zu etablieren (BMSGPK, 2018). Das BMSGPK (2018) unterstreicht die Bedeutung des Austausches zwischen Lehrer_innen und Erziehungsberechtigten, um das Schul- und Klassenklima in Bezug auf den gemeinsamen Erwerb von Werbekompetenzen zu fördern. Als mögliche Methoden zur Stärkung der Werbekompetenz werden Brainstormings, Fantasiereisen oder die gezielte Auseinandersetzung mit konkreten Werbesituationen im Rahmen von originalen Begegnungen angeführt und weiterführende Materialien sowie Links zur Thematik angeboten (BMSGPK, 2018).

Aufgrund der zunehmenden Internetnutzung und den damit einhergehenden Problematiken bei der Wahrnehmung und Einordnung von Werbeschaltungen des Influencer Marketings ist es unabdingbar, Unterstützungsangebote beim Kompetenzerwerb zur mündigen Nutzung digitaler Medien im Rahmen der digitalen Grundbildung zu realisieren.

LITERATUR

Arbeiterkammer Wien (AK Wien). (2018). *Kinder im Visier von Influencer-Marketing. Auf Youtube, Instagram und Snapchat*. Abgerufen von https://www.saferinternet.at/fileadmin/redakteure/Footer/Studien/Kinder_im_Visier_von_Influencermarketing.pdf

Boyd, D. (2014). *Es ist kompliziert. Das Leben der Teenager in sozialen Netzwerken*. München: Redline.

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (BMBWF). (2021). *Lehrpläne der Mittelschulen*. Abgerufen von <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung/Bundesnormen/20007850/Lehrpl%C3%A4ne%20der%20Mittelschulen%2c%20Fassung%20vom%2007.12.2021.pdf>

Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz. (BMSGPK). (2018). *Elternarbeit kompakt. Werbung & Konsum*. Abgerufen von <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=251>

Deges, F. (2018). *Quick Guide Influencer Marketing. Wie Sie durch Multiplikatoren mehr Reichweite und Umsatz erzielen*. Wiesbaden: Springer Gabler.

DIM Deutsches Institut für Marketing GmbH. (2021). *Influencer Marketing – Der Einfluss von Meinungsmachern*. Abgerufen von <https://www.marketinginstitut.biz/blog/influencer-marketing/>

Die Medienanstalten. (2021). *KJM veröffentlicht Studie zu Influencer-Werbung an Kinder*. Abgerufen am 30.11.2021 von https://www.die-medienanstalten.de/service/pressemitteilungen/meldung?tx_news_pi1%5Bnews%5D=4955&cHash=2bf1d37c63dda9a8edaca3592071d807

Education Group GmbH. (Hrsg.). (2018). *Oö Kinder-Medien-Studie 2018. Das Medienverhalten der 3- bis 10-Jährigen*. Abgerufen von https://www.edugroup.at/fileadmin/DAM/Innovation/Forschung/Dateien/Charts_Kinder_2018.pdf

Klicksafe. (n. d.). *Whatsapp, Instagram, Facebook & Co*. Abgerufen am 25.11.2021 von <https://www.klicksafe.de/themen/kommunizieren/soziale-netzwerke/was-sind-soziale-netzwerke/>

Kommission für Jugendmedienschutz (Hrsg.). (2021). *Studie zu Werbepraktiken und direkten Kaufappellen an Kinder in sozialen Medien*. Abgerufen von https://www.kjm-online.de/fileadmin/user_upload/KJM/Publikationen/Studien_Gutachten/210811_Abschlussbericht_KJM.pdf

Kost, J. & Seeger, C. (2020). *Influencer Marketing. Grundlagen, Strategie und Management* (2. Aufl.). München: UVK.

Lammenett, E. (2018). *Influencer Marketing: Chancen, Potenziale, Risiken, Mechanismen, strukturierter Einstieg, Software-Übersicht* (2. Aufl.). North Charleston: CreateSpace Independent Publishing Platform.

Meinen, D. & Gerecke, M. (2018). Kennzeichnung und Transparenz in der Zusammenarbeit mit Influencern. In A. Schach & T. Lommatzsch (Hrsg.), *Influencer Relations. Marketing und PR mit digitalen Meinungsführern* (S. 265–273). Wiesbaden: Springer Gabler.

Meister, D., Friedrichs-Liesenkötter, H. & Sander, U. (2011). Förderung von Werbekompetenz bei Kindern: Eine Bestandsaufnahme medienpädagogischer Materialien. *Medienimpulse*, 49(4). <https://doi.org/10.21243/mi-04-11-10>

Quenzel, G., Kirner, L. & Schwarz, U. (2021). Lebenswelten: Freizeit, Freunde und Beruf. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (=FokusBildungSchule, Band 10, S. 41–70). Innsbruck: StudienVerlag.

Salfinger, A. (2020). *Social Media Influencer Marketing und die Rolle der Glaubwürdigkeit* (Diplomarbeit). Abgerufen von <https://epub.jku.at/obvulihs/download/pdf/4928716?originalFilename=true>

Saferinternet.at. (2021). *Jugend-Internet-Monitor*. Abgerufen am 30.10.2021 von <https://www.saferinternet.at/services/jugend-internet-monitor/>

Schach, A. (2018). Botschafter, Blogger, Influencer: Eine definitorische Einordnung aus der Perspektive der Public Relations. In A. Schach & T. Lommatzsch (Hrsg.), *Influencer Relations. Marketing und PR mit digitalen Meinungsführern* (S. 27–47). Wiesbaden: Springer Gabler.

Statista. (2021). *Wie lange bist Du pro Tag ca. im Internet aktiv?* Abgerufen am 25.11.2021 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1037042/umfrage/taegliche-internet-nutzungszeit-bei-jugendlichen-in-oesterreich/>

Zukunftsinstitut GmbH. (2022). *Der Siegeszug der Sinnfluencer*. Abgerufen von <https://www.zukunftsinstitut.de/artikel/marketing/der-siegeszug-der-sinnfluencer/>

SCHULISCHE WERTEBILDUNG IM JUGENDALTER

ILONA FRANZISKA PUTZHAMMER

Bildung soll nicht nur für den Beruf erforderliche Kenntnisse vermitteln, sondern soll auch die Persönlichkeit der Lernenden durch das Erlernte prägen und formen. Sie trägt somit einen grundlegenden Teil zur Persönlichkeitsentwicklung und Gemeinschaft bei. Die Möglichkeiten Wertebildung zu unterstützen und zu fördern sind weitläufig, der folgende Beitrag befasst sich mit der Fragestellung, worin genau die schulische Aufgabe bezüglich Wertebildung besteht und stellt das Unterrichtskonzept des Klassenrats sowie die Methode der Dilemma-Diskussion vor.

EINLEITUNG: WERTEORIENTIERTER UNTERRICHT

Die Ausführung eines wertorientierten Unterrichts lässt so manche Lehrkraft in der Schule an ihre Grenzen stoßen. Standop (2016) nennt in diesem Zusammenhang unter anderem die widersprüchliche Vorstellung zwischen einem wertefreien wissenschaftlichen Fachunterricht und der moralischen Erziehung. Aber auch die steigenden Zahlen an Lernenden unterschiedlicher Herkunft, die damit verbundene Vielfalt an traditionellen Werten und die wachsende Liberalisierung diverser Wertvorstellungen sowie Werthaltungen beeinflussen den Unterricht (Standop, 2016). Gleichzeitig dürfen Schülerinnen und Schüler laut ‚Beutelsbacher Konsens‘ nicht mit Werten überwältigt werden (im Sinne einer autoritär verstandenen „Erziehung“), sondern sollen über Werte reflektieren dürfen (Wehling, 1977).

Während des Wandels vom Kind zum Jugendlichen beschäftigen sich die Heranwachsenden intensiv mit der eigenen Werthaltung und Wertorientierung. Sie beginnen ihre Zukunft zu planen und setzen sich mit dem Sein und Wollen auseinander (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinburger, 2021, S. 73). Die Lehrenden sollen somit einerseits junge Erwachsene dabei unterstützen, sich auf die Arbeits- und Berufswelt sowie Weiterbildung vorzubereiten, und ihnen andererseits helfen, sich zu selbstständig denkenden jungen Menschen mit gewissenhaftem Urteilsvermögen zu entwickeln (Standop, 2016).

WERTE: KULTURELL TYPISIERT UND KULTURPRÄGEND

Zu unterscheiden sind Güterwert und Orientierungswert: Güterwert ist der Wert, dem man einem Gut zuschreibt, während der Orientierungswert Ideale oder zentrale Begriffe beinhaltet, auf die wir uns in unseren Werturteilen berufen (Standop, 2016). Werte werden im Vergleich zu Persönlichkeitsmerkmalen, die positiv sowie negativ sein können, eher positiv gesehen. Im Vergleich zu Normen, die situationsbezogen sind, sind Werte situationsübergreifend. Stellt man Werte und Bedürfnisse gegenüber, so sind Bedürfnisse meist biologischer und Werte sozialer Natur (Pöge, 2017).

Der Sozialpsychologe Rokeach weist darauf hin, dass es sich bei Werten zwar um dauerhafte Überzeugungen handelt, diese aber wandelbar sind. Weiters verdeutlicht Rokeach, dass prinzipiell alle Menschen über dieselben Werte verfügen, lediglich die Prioritätensetzung variiert. Jeder Mensch schreibt bestimmten Werten eine spezifische Bedeutung zu und ordnet sie nach der jeweiligen Wertepriorität in eine persönliche Hierarchie (Rokeach, 1973). Werte sind kulturell typisiert, durch die geschichtliche Entwicklung haben sich bestimmte Werte gebildet. Des Weiteren sind sie kulturprägend. Dies zeigt sich in den jeweiligen moralischen sowie ästhetischen Prinzipien und Verhaltensregeln. Sie regulieren das Zusammenleben und haben aus gesellschaftlicher Sicht die Funktion, Strukturen eines Sozialsystems zu bewahren (Standop, 2016). Die Orientierung an gemeinsamen Werten ist eine wichtige Grundlage der Verbindung der Gesellschaft, jedoch sind

diese geteilten Werte aufgrund der globalen Entwicklung in stetigem Wandel begriffen. Durch die Zuwanderung und das Aufeinandertreffen diverser Kulturen verstärkt sich der Wertpluralismus; diese Situation fordert die Wertebildung sowie Wertesensibilisierung der neuen Generation (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017).

WELCHE WERTE SIND JUNGEN HERANWACHSENDEN WICHTIG?

Laut der aktuellen Jugendstudie „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ sind Jugendlichen in Österreich vor allem gute Beziehungen zu nahestehenden Menschen (98%), eine gute Ausbildung (97%), die Pflege von Freundschaften (96%), der Lebensgenuss (96%) sowie die Eigenverantwortung (96%) wichtig. Diese zentralen Werte nehmen einen wichtigen Bestandteil der Wertorientierung der Jugendlichen zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr in Österreich ein, welche sich jedoch geschlechtsspezifisch unterscheiden lassen. So erkennt man bei Buben ein Streben nach Wohlstand, wobei Durchsetzungsvermögen, Autorität und politisches Engagement sowie die Übereinstimmung mit den Einstellungen und dem Verhalten anderer ebenfalls als wichtig erachtet werden. Hingegen sind für Mädchen soziale und konventionelle Werte elementar: Eine gute Ausbildung, Selbstbestimmtheit, ein abwechslungsreiches Leben, Gesundheit, Fantasie, Kreativität und Umweltbewusstsein spielen eine zentrale Rolle (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinburger, 2021). Neureiter (i.s.B., Beitrag 1) konstatiert ebenfalls die Wichtigkeit sozialer Kontakte bei Heranwachsenden, die sich in der Gestaltung der Freizeit auswirkt. Jugendliche verbringen ihre Freizeit am liebsten mit Freundinnen und Freunden oder mit Eltern und Geschwistern. Spricht man von Berufserwartungen, so ist Heranwachsenden vor allem ein sicherer Arbeitsplatz, die Versorgung der Kinder und Familie sowie die Sinnhaftigkeit der Arbeit wichtig. Außerdem ging aus der Untersuchung hervor, dass Jugendliche ein Gleichgewicht zwischen Arbeits- und Privatleben anstreben (Quenzel, Kirner & Schwarz, 2021).

SCHULEN UND GESELLSCHAFTLICHE WERTEBILDUNG

Oft stehen Lehrkräfte sowie die Schulleitung vor der Frage, worin genau die schulische Aufgabe bezüglich Wertebildung besteht (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017).

Der Mensch ist kein Wesen, das bloß für bestimmte Zwecke konditioniert werden darf, sondern er ist

aufgerufen, selbständiges Denken und Urteilen in sich zu entfalten, er braucht nicht nur Wissen, sondern auch Kriterien, wofür es einzusetzen ist, er benötigt nicht nur Wendigkeit und Findigkeit, sondern auch Charakter und Verantwortungsbewusstsein, soll er sich in einer immer komplexeren Welt als „Mensch“ zurechtfinden und behaupten können. (Wehens, 2001, S. 291)

Bildung soll nicht nur für den Beruf erforderliche Kenntnisse vermitteln, sondern auch die Persönlichkeit der Lernenden durch das Erlernte prägen und formen. Sie trägt somit einen wichtigen Teil zur Persönlichkeitsentwicklung und Gemeinschaft bei. Die moralische Erziehung, die Verbindung des Selbst zu seiner Lebenswelt als auch die Fähigkeit, verantwortungsvolle Entscheidungen treffen zu können, sind Absichten der Werteverwirklichung und Persönlichkeitserziehung (Standop, 2016).

Während der pädagogischen Arbeit haben Lehrkräfte immer wieder Handlungsentscheidungen zu treffen. Jedes pädagogische Handeln ist, bewusst oder unbewusst, wertgebunden. Jeder Lehrer und jede Lehrerin verkörpert bestimmte Werte, die auf Lernentwicklung, Leistungsfortschritt und das soziale Miteinander Einfluss nehmen. Manche Lehrpersonen kennen kaum Wege oder Anwendungen der Wertebildung, da bewährte Konzepte selten in die Praxis umgesetzt werden. Die Wahrnehmung von Fortbildungsangeboten wäre eine zentrale Hilfestellung, den Anforderungen der Schulpraxis gerecht zu werden (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017).

INDIREKTE UND DIREKTE WERTEBILDUNG

Die Möglichkeiten Wertebildung zu unterstützen und zu fördern sind weitläufig, unterscheiden kann man jedoch zwischen direkten und indirekten Formen wertebildender Maßnahmen (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017).

Viele wertefördernde Aktivitäten in der Schule laufen unter anderen Begriffen wie soziales Lernen, Prävention schulischer Gewalt oder Mobbing, Menschenrechtserziehung und Ähnliches. Die folgende Tabelle bietet eine Übersicht der fünf Bausteine der indirekten Wertebildung (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017).

Wie in Tabelle 1 dargestellt, beinhalten die fünf Bausteine jeweils mehrere Formen und Merkmale schulischer Wertebildung. So beeinflusst etwa die „Schulstruktur“ mit ihren Integrations- und Selektionsmechanismen die Bildungs-

Tab. 1: Bausteine indirekter schulischer Wertebildung (Schubarth, 2019, S. 85)

Schulstruktur	Sozialklima	Lernkultur	Lehrerpersönlichkeit	Kooperationsnetzwerk
<ul style="list-style-type: none"> Chancengleichheit Selektivität des Schulsystems Inklusion/Exklusion 	<ul style="list-style-type: none"> Schule als Werteraum Schulethos, Leitbild Schul- und Klassenklima Entwicklung von und Umgang mit Regeln 	<ul style="list-style-type: none"> Werteorientierter Unterricht wertschätzende Schülerorientierung Schülerpartizipation 	<ul style="list-style-type: none"> Werte repräsentant/ Vorbild Reflexion eigener Werte Wertekonsens im Kollegium 	<ul style="list-style-type: none"> wertebildende Elternarbeit Zusammenarbeit mit externen Partnern wie Jugendhilfe, Gesundheitsamt, Polizei, Wirtschaft, Kirche, Vereinen u. a.

chancen von Heranwachsenden. Weiters wird das Werteklima innerhalb der Schule hauptsächlich durch den Baustein „Sozialklima“ bestimmt, das alltägliche Umgangsformen, Schulregeln und Rituale einschließt. Auch die „Lernkultur“, geprägt von Beziehungsqualität, Schülerorientierung und Partizipation am Unterricht, hat großen Einfluss auf die Wertebildung. So können Lernende durch bestimmte Unterrichtsmethoden zum eigenständigen Reflektieren, Bewerten und Urteilen angeregt werden. Einen weiteren Baustein stellt die „Lehrerpersönlichkeit“ dar, sie dient in ihrem Handeln als Vorbild und sollte stets authentisch und glaubwürdig sein. Der letzte Baustein umfasst das „Kooperationsnetzwerk“, das die Zusammenarbeit mit Eltern und externen Partnern unterstreicht (Schubarth, 2019).

Innerhalb der Institution Schule ist das Sozialklima besonders wertepprägend. Das tägliche Miteinander und vor allem der persönliche Umgang untereinander, Umgangsformen, Grüßen, Fürsorge, ganz unabhängig von schulischen Leistungen der Lernenden, spielt eine wichtige, wertebildende Rolle. Auch Unterrichtsinhalte sowie didaktisch-methodisches Vorgehen sind wertebesetzt. Streben Lehrerinnen und Lehrer Unterrichtsmethoden an, die große Eigenaktivität der Lernenden fordern, so ermöglichen sie ein Lernumfeld, das zum Reflektieren, Bewerten und Urteilen anregt. Weiters sollten die Lerninhalte Themen beinhalten, die von den Schülerinnen und Schülern als wertvoll empfunden werden. Das Formen einer gemeinsamen Wertebasis ist somit ein zentrales Anliegen und keine zusätzliche Anforderung an die Schule (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017).

Im Vergleich zur indirekten Wertebildung an der Schule zielt die direkte Form auf gezielte wertebildende Metho-

den und Konzepte ab. Ihr Ziel ist somit die direkte Einflussnahme auf schulische Wertebildung (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017).

Vier Grundsätze sind für die erfolgreiche „Werterziehung“ an der Schule wichtig:

- Der wertorientierte Unterricht selbst muss den Lehrerinnen und Lehrern wichtig sein.
- Überzeugungen brauchen Zeit und können sich nur durch Wiederholung verankern.
- Lernen sollte aus Erfahrungen hervorgehen oder mit diesen in Verbindung gebracht werden.
- Neben dem allgemeinen „Schulethos“ ist die Person der Lehrenden oder des Lehrenden das bedeutsamste Instrument der „Werterziehung“ (Standop, 2016).

Wertevermittlung kann nicht wie eine mathematische Formel gelehrt werden, es sollte zwanglos geschehen und bedarf immer einer (freiwilligen) persönlichen Überzeugung (Standop, 2016). Somit gilt das Indoktrinationsverbot, Schülerinnen und Schüler dürfen nicht im Sinn erwünschter Meinungen überrumpelt werden, sondern sollen ermutigt werden ein selbständiges Urteil zu fällen (Wehling, 1977).

PRAXISKONZEPTE: KLASSEN RAT UND DILEMMA-DISKUSSION

Im Folgenden soll das Konzept des Klassenrats sowie die Methode der Dilemma-Diskussion vorgestellt werden. Beide Ansätze bieten ein Instrument der direkten Wertebildung in der Schule.

- *Klassenrat*: Eine demokratische Beziehung im Unterricht kann sich dann entwickeln, wenn Schüler

Werte wie Freiheit, Gleichheit und Gerechtigkeit im Unterricht erfahren, wenn für sie die freie Meinungsäußerung zur Selbstverständlichkeit wird (Beutelsbacher Konsens) und wenn Lehrer und Schüler untereinander sich mit gegenseitiger Achtung begegnen. (Breit & Schiele, 2002, IX)

Der Klassenrat kann somit als Lernort für demokratisches Handeln dienen und bietet unter aktiver Beteiligung der Schülerinnen und Schüler ein solides Lernarrangement. Die Lernenden sollen durch Zuteilung bestimmter Rollen, mit strukturiertem Ablauf, Verantwortung für das Zusammenleben in der Klasse übernehmen. Bestenfalls wird dieser Klassenrat in allen Klassen der ganzen Schule eingeführt und langfristig im Programm der jeweiligen Schule etabliert. Dieses Konzept bietet Zeit und Raum für die Förderung von Gemeinschaft, sozialem Verhalten, Verantwortungsbewusstsein und dient zur Lösung von Problemen. Um eine gute Basis für das Funktionieren des Rates gewährleisten zu können, sollten Schülerinnen und Schüler zuvor die methodische Kompetenz des selbstständigen Durchführens erlernen. Klassenkonflikte, Ausflüge, Reisen und diverse Probleme können in diesem Rahmen besprochen werden. Wichtig ist, dass der Klassenrat als fixer Bestandteil im Stundenplan integriert und wöchentlich durchgeführt wird. Durch gemeinsames Entscheiden oder Abstimmen werden Regeln, Dienste, Ämter und Notwendigkeiten festgelegt (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017).

- *Dilemma-Diskussion*: Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) ist eine Methode, bei welcher die Teilnehmer_innen mit einer Problemgeschichte mit moralisch kollidierenden Grundsätzen konfrontiert werden, wobei dies zu einer Diskussion führen soll (Standop, 2016). Ziel der Diskussion ist es zu eruieren, ob eine Person im Dilemma richtig oder falsch gehandelt hat (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017). Mit Hilfe dieser Dilemma-Diskussion, eingebettet in einen Wertekonflikt, sollen die Probanden ihre moralische Handlungsfähigkeit trainieren und ihre Denkfähigkeit fördern (Standop, 2016). Besonders geeignet ist die KMDD für die Schulstufe 5-10. Sie kann fächerübergreifend angewandt werden und sollte 1,5-2 Unterrichtseinheiten dauern (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017).

Eine Weiterentwicklung der KMDD stellt die VaKE (Values and Knowledge Education) dar. Diese Unterrichtsmethode wurde mit Jugendlichen sowie Studierenden durchgeführt und wissenschaftlich begleitet. Bei der VaKE werden Moralerziehung und Wissensaneignung kombiniert, zudem

steht die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler im Zentrum. Die didaktische Umsetzung erfolgt mittels Dilemma-Diskussion (Weinberger, Kriegseisen, Loch & Wengel Müller). Die Schüler und Schülerinnen sollen eigenständig und selbstorganisiert über Werte lernen und konstruieren sich ihr Wissen selbst, der schülerorientierte Unterricht ist somit zentraler Bestandteil des VaKE Unterrichtskonzepts (Patry, Weyringer, Nussbaumer & Weinberger, 2022).

Wichtig bei der Wahl des moralischen Dilemmas ist, dass es bei Schülerinnen und Schülern verschiedene Emotionen auslöst und ihr Interesse weckt. Außerdem ist die gründliche Vorbereitung der Lehrkraft unerlässlich (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017). Das Ziel der Dilemma-Diskussion ist im Allgemeinen die moralische Handlungsfähigkeit, sprich erworbene, moralische Erkenntnisse im echten Leben anwenden zu können. Weiters soll sie die moralische Urteilsfähigkeit fördern und Lernende befähigen, auch in Drucksituationen moralisch vertretbare Urteile fällen zu können (Standop, 2016).

FAZIT

Wertebildung und Werterziehung sollen nicht nur Kinder und Jugendliche zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten erziehen, sondern auch den Zusammenhalt der Gesellschaft fördern. Angesichts des zunehmenden Werteppluralismus und des Wertewandels ist die moralische Erziehung und die Entwicklung einer eigenen Werthaltung von zentraler Bedeutung für die Institution Schule. Durch direkte und indirekte Wertebildung kann die Schule einen großen Beitrag zur Entwicklung von Werthaltungen der neuen Generationen leisten (Schubarth, Gruhne & Zylla, 2017).

Wertebildung soll im Sinne des Kennenlernens, Verstehens, Reflektierens und Weiterentwickelns eigener Werthaltungen mit Hilfe unterrichtlicher Impulse, verstanden werden. Indoktrination und die unkritische Übernahme einseitig vermittelter Wertvorstellungen gilt es in diesem Zusammenhang zu vermeiden („Beutelsbacher Konsens“). Die Lernenden sollen ermutigt werden, eigene Urteile zu fällen, und einen reflektierten Umgang mit den Werten zu entwickeln (Wehling, 1977).

Außerdem kann durch Sensibilisierung des Lehrpersonals und die Inanspruchnahme von Fortbildungen das reflexive, mehrdimensionale und multiperspektivische Lernen mit, an und über gesellschaftlich anerkannte (demokratische) Werte optimiert werden. Denn Fachwissen allein reicht nicht aus, Entscheidungen in Bezug auf Wert- und

Sinnfragen des Lebens in ihrer Komplexität zu bewältigen (Standop, 2016). Die Lehrerin oder der Lehrer ist neben dem allgemeinen „Schulethos“ das wichtigste Instrument der „Werteerziehung“ an der Schule. Lehrerinnen und Lehrer sollen den Lernenden vermitteln, dass das Leben einen Sinn hat, ihr Selbstwertgefühl stärken, ihnen Zuneigung zeigen und als moralisches Vorbild fungieren (Standop, 2016).

LITERATUR

Breit, G. & Schiele, S. (2002). *Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*. Schwalbach: Wochenschau.

Meusburger, K., Jöstl, G. Kohler-Spiegel, H., Straßberger-Einfalt, R. & Weinberger, A. (2021). Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen In Jugendforschung Pädagogische Hochschule Österreichs (Hrsg.), *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich (=FokusBildungSchule, Band 10)* (S. 71–124). Innsbruck: StudienVerlag.

Patry, J. L., Weyringer, S., Nussbaumer, M. & Weinberger, A. VaKE. *Values and Knowledge Education*. Abgerufen am 31.01.2022 von <http://blog.vake.sbg.ac.at/de/>.

Pöge, A. (2017). *Werte im Jugendalter*. Wiesbaden: Springer VS.

Reinhardt, S. (2012). *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.

Rokeach, M. (1973). *The Nature Of Human Values*. New York: The Free Press.

Schubarth, W., Gruhne, C. & Zylla, B. (2017). *Werte machen Schule. Lernen für eine offene Gesellschaft*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schubarth, W. (2019). Wertebildung in der Schule. In R. Verwiebe (Hrsg.), *Werte und Wertebildung aus interdisziplinärer Perspektive* (S. 79–96). Wiesbaden: Springer VS.

Standop, J. (2016). *Werte in der Schule. Grundlegende Konzepte und Handlungsansätze*. Weinheim und Basel: Beltz.

Wehens, F. (2001). *Theorien der Bildung*. München: Roth.

Wehling, H. G. (1977). Konsens à la Beutelsbach. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung* (S.173–184).

Stuttgart: Klett.

Weinberger, A., Kriegseisen, G., Loch, A. & Wingelmüller, P. (2003). *VaKE in der Hochbegabtenförderung*. Abgerufen von https://gw.eduhi.at/bundesarge/Verlage/Klappacher_VaKE.pdf

Quenzel, G., Kirner, L. & Schwarz, U. (2021). Lebenswelten: Freizeit, Freunde und Beruf. In Jugendforschung Pädagogische Hochschule Österreichs (Hrsg.), *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich (=FokusBildungSchule, Band 10)* (S. 41–70). Innsbruck: StudienVerlag.



LEBENSWELTEN 2020 – WERTHALTUNGEN UND EINSTELLUNGEN VON JUGENDLICHEN ZU TECHNISCHEN THEMEN

HERBERT NEUREITER

Der Beitrag greift die Frage auf, welche Einstellungen und Werthaltungen Jugendliche gegenüber technischen Errungenschaften haben. In dieser Fragebogenstudie wurden 2020 ca. 1.800 Jugendliche in Salzburger Schulen über ihre Interessen, Gedanken oder ihren Bezug zu Technik gefragt. Die Ergebnisse zeigen teilweise sozialisationsbedingt große Unterschiede hinsichtlich der Technischen Bildung bzw. Technikmündigkeit. Jedoch können auch Möglichkeiten aufgezeigt werden, um die Differenzen zu verringern.

EINLEITUNG

Die Bedeutung von Technik ist in der heutigen Welt und in unserem Alltag unbestritten. Wir sind von technischen Systemen umgeben, (be)nutzen sie und technische Errungenschaften bilden die Basis für unseren Lebensstandard und Wohlstand (Fletcher, de Vries & Max, 2018, S. 31). Obwohl die Notwendigkeit der Weiterentwicklung technischer Systeme zur Sicherung und Erhaltung unseres Wohlstandes unbestritten ist, zeigen uns aktuelle Bedrohungen wie Klimaänderung und deren globale und lokale Folgen, dass die Risiken einer technisierten Welt und die zukünftigen Veränderungen nicht aus den Augen gelassen werden dürfen (Binder, 2020, S. 15). Aus diesem Grund ist es besonders wichtig, junge Menschen technisch mündig zu machen (acatech, 2011, S. 110). Technikmündigkeit als Teil der Technische Bildung kann als „die Fähigkeit, technische Entwicklungen zu nutzen sowie deren Folgen für sich, die Gesellschaft und die Umwelt abschätzen und bewerten zu können“ definiert werden (VDI, 2012, S. 3). Die Technisierung, insbesondere durch die Digitalisierung, verlangt Technikmündigkeit von allen Schülerinnen und Schülern. Nun haben internationale Schulleistungsvergleichsstudien der letzten Jahrzehnte zwar gezeigt, dass sich die Leistungen der Schüler und Schülerinnen in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften zunehmend angleichen (Suchán, Höller & Wallner-Paschon, 2019), dennoch meiden Mädchen und Frauen aus unterschiedlichen Gründen (z.B. Adenstedt, 2018, Güdel, Heitzmann & Müller, 2020; Mouronte-Lopez, García, Bautista & Cortés, 2021) nach wie vor Ausbildungen und Berufe aus dem MINT-Bereich, ein Ver-

halten, das letztendlich auch zu niedrigeren Einkommen und unsicheren beruflichen Positionen für Frauen führt (Endepohls-Ulpe, Ebach, Seiter & Kaul, 2013). Gegenwärtig gibt es noch sehr wenige quantitative Jugendstudien, die die Entwicklung von Technikorientierungen und Technikerfahrungen Jugendlicher untersuchen und dabei einen systematischen Zusammenhang zwischen den Einstellungen und den sozialisatorischen Einflüssen aus Elternhaus, Freizeitkultur, schulischer und außerschulischer Bildung in den Blick nehmen (Wensierski, 2015, S. 22).

Vor diesem Hintergrund geht der Beitrag der Frage nach, wie technisch mündig sind bzw. welche Werthaltungen und Einstellungen Jugendliche in Salzburg gegenüber technischen Themen haben. Fragen wie: „Welche Haltungen nehmen Schülerinnen und Schüler gegenüber technischen Inhalten ein?“, „Welche Ängste und Hemmschwellen im Umgang mit Technischer Bildung bzw. technischen Artefakten gibt es?“ oder „Welche Bedürfnisse im Hinblick auf die Erweiterung des technischen und naturwissenschaftlichen Wissens äußern sie?“, stehen im Zentrum dieses Beitrages.

Auf Grundlage der Erkenntnisse wird im Ausblick über weitere Schritte nachgedacht werden, beispielsweise wie das Interesse für Technik nachhaltig erhöht werden kann, aber auch, wie in der Schule Technische Bildung – als Voraussetzung für die Lebensbewältigung und Mitgestaltung der heutigen technisierten Lebenswelt sowie sozialen Umwelt – noch wirksamer vermittelt werden kann.

ERHEBUNGSINSTRUMENT

Der Fragebogen „Technische Bildung – Technikorientierung und -erfahrung“ wurde als bundeslandspezifisches Themenfeld im Rahmen der österreichweiten standardisierten Onlinebefragung „Lebenswelten 2020“ eingesetzt (zur Methodik und Stichprobe vgl. Neureiter i.s.B., Beitrag 1). Um neben deskriptiven Auswertungen auch Zusammenhänge von Haltungen und Einstellungen Jugendlicher zu technischen Inhalten untersuchen zu können, wurden für die Analysen auch Hintergrundvariable wie Geschlecht, Bildungshintergrund, sozioökonomischer Hintergrund oder Herkunftsland aus den Fragebatterien des österreichweit eingesetzten Kernfragebogens entnommen.

Grundlage für den Fragebogen waren Items zu Technikorientierung und -erfahrung mit Themenfeldern zum Umgang mit Technik, stereotypische Einstellungen zu MINT, Erleben von technischen Gegebenheiten oder Gedanken über den technischen Wandel.

Dazu wurden 64 Items verschiedener Erhebungsinstrumente verwendet, von denen sich letztendlich 61 Items in folgende Subskalen differenzieren lassen (siehe Tabelle 1): Interesse an naturwissenschaftlichen Themen (9 Items, $\alpha = .86$), Bezug zur Technik (7 Items, $\alpha = .85$), Interesse an technischen Themen (8 Items, $\alpha = .81$), Beschäftigung mit technischen Themen (7 Items, $\alpha = .88$), Gedanken über den technischen Wandel (6 Items, $\alpha = .83$), Erleben von technischen Gegebenheiten (4 Items, $\alpha = .71$), Mein Umgang mit Technik

(6 Items, $\alpha = .92$), Behandelte Fragen im Unterricht (9 Items, $\alpha = .85$), Stereotype Einstellungen zu MINT (3 Items, $r_{sb} = .78$) und Wichtigkeit von MINT für die eigene Zukunft (2 Items, $r_{sb} = .82$). Die Reliabilitäten der Subskalen sind im akzeptablen bis guten Bereich (Bühner, 2006, S. 140). Zusätzlich wurden zwei Hintergrundvariablen zur familiären Technikaffinität eingesetzt (z.B. „Hat jemand aus deiner Familie oder Personen, mit denen du am meisten Zeit verbringst, eine Ausbildung im technischen Bereich oder mit einem technischen Aspekt?“ (Weber & Winheller, o.D.)).

Die Daten wurden mittels SPSS Version 26 nach deskriptiven und inferenzstatistischen Methoden ausgewertet. Um die Unterschiede hinsichtlich der praktischen Relevanz besser interpretieren zu können, wurden bei den Auswertungen des Schwerpunktthemas zusätzlich zu den Zusammenhängen die Effektstärken berechnet. Nach Cohen (1988) kann eine Effektstärke von $d = 1,0$ als ein großer, offensichtlicher und für jeden wahrnehmbarer Unterschied anzusehen sein.

INTERESSE AN TECHNIK UND TECHNISCHEN INHALTEN

Wie sehr sind Jugendliche an technischen Themen und technischen Artefakten interessiert? Bei den Fragen zum privaten Technikinteresse wurde vor allem Bezug auf die aktuelle technische Lebensumwelt der Schülerinnen und Schüler genommen.

Tab. 1: Erhebungsinstrument – Beispielitems zu Technikorientierung u. -erfahrung

Subskala	Beispielitem	N (α)	Quelle (in Anlehnung)
Interesse an naturwissenschaftlichen Themen	Wie funktioniert ein Induktionsherd?	9 ($\alpha = .86$, $r_{tt} = .86$)	Keller et al. (2018)
Bezug zur Technik	Ich bin begeistert, wenn ein neues technisches Gerät auf den Markt kommt.	7 ($\alpha = .85$, $r_{tt} = .79$)	Keller et al. (2018)
Interesse an technischen Themen	Raumfahrt und Satelliten (Marsroboter, Schwarze Löcher, ...)	8 ($\alpha = .81$, $r_{tt} = .73$)	Eigene
Beschäftigung mit technischen Themen	Internetseiten zu technischen Themen besuchen.	7 ($\alpha = .88$, $r_{tt} = .86$)	OECD (2015) PISA 2015 Dutz, K. (2014).
Gedanken über den technischen Wandel	Die technische Entwicklung wird uns helfen, zentrale Probleme der Menschheit wie Hunger, Armut oder Klimawandel zu lösen.	6 ($\alpha = .83$, $r_{tt} = .82$)	Acatech (2018) Bertelsmann Stiftung (2013)
Erleben von technischen Gegebenheiten	Wenn ich Berichte über Weltraumflüge oder das Weltall sehe, dann bin ich ...	4 ($\alpha = .71$, $r_{tt} = .70$)	Dutz, K. (2014).
Mein Umgang mit Technik	Ich kenne mich mit technischen Sachen gut aus.	6 ($\alpha = .92$, $r_{tt} = .91$)	Graube et al. (2015)
Behandelte Fragen im Unterricht	Wie funktioniert ein Induktionsherd?	9 ($\alpha = .85$, $r_{tt} = .86$)	Keller et al. (2018)
Stereotypische Einstellungen zu MINT	Mädchen müssen keine guten Leistungen in MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) erzielen.	3 ($r_{sb} = .78$)	Weber & Winheller (o.D.)
Wichtigkeit von MINT für die eigene persönliche Zukunft	Technische und naturwissenschaftliche Fähigkeiten und Kompetenzen sind für das Lernen anderer Fächer oder Tätigkeiten wichtig.	2 ($r_{sb} = .82$)	Weber & Winheller (o.D.)
n: Anzahl der Items α = Cronbach's Alpha r_{sb} = Spearman-Brown r_{tt} = Split-Half-Reliabilität			

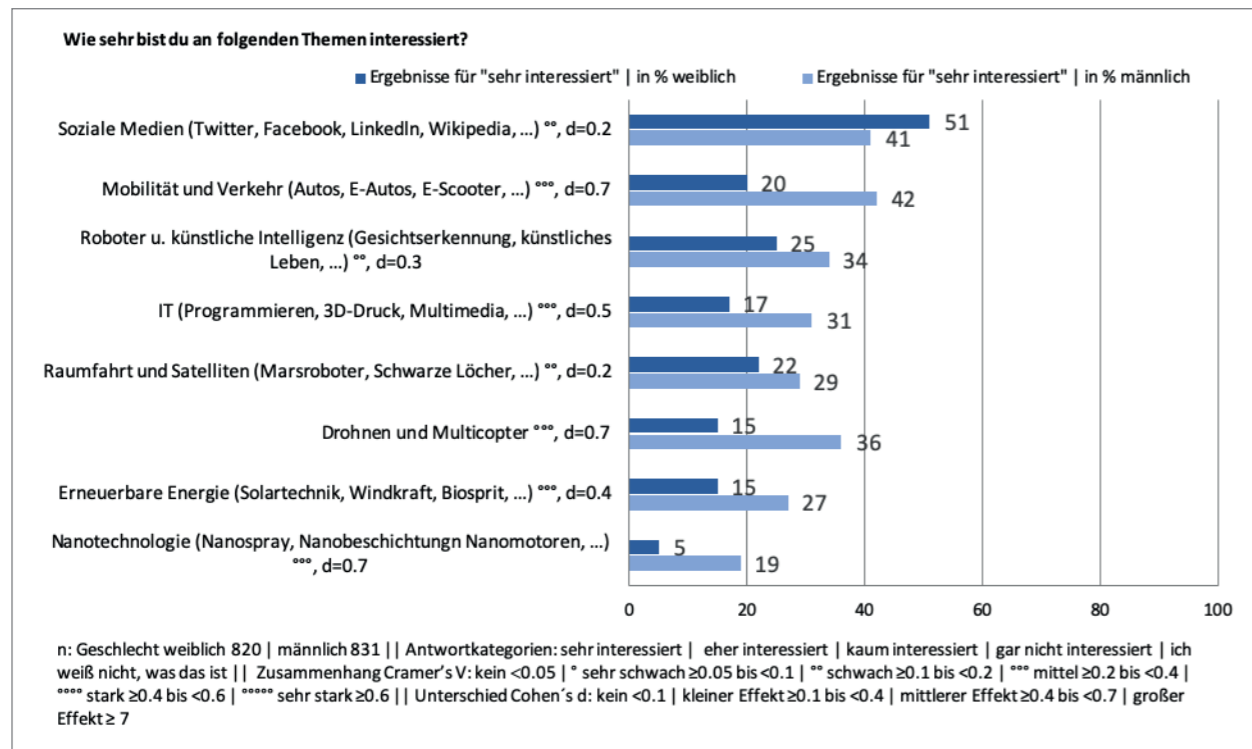


Abb. 1: Vergleich des Interesses an technischen Themen nach Geschlecht

Die Daten zeigen, dass das höchste Interesse an Sozialen Medien wie Twitter, Facebook oder LinkedIn besteht. Insgesamt geben 71% der Befragten an, daran eher bzw. sehr interessiert zu sein. Weitere zwei Drittel interessieren sich für die aktuelle Thematik Mobilität und Verkehr. Ebenso interessiert sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler sowohl für das Themenfeld Roboter und Künstliche Intelligenz (58%), als auch für das Programmieren oder Multimedia (54%). Auch das im Physikunterricht häufig behandelte Thema Raumfahrt und Satelliten wird von 53% als eher oder sehr interessant empfunden. Obwohl an vorletzter Stelle, interessiert sich jede/r zweite Jugendliche für Fragen rund um die Thematik Erneuerbare Energie. Am wenigsten Interesse herrscht an Anwendungsgebieten der Nanotechnologie (32%). Bei dieser Antwortmöglichkeit kreuzten auch die meisten Schülerinnen und Schüler (15%) an, dass sie nicht wissen, was das ist.

Die detaillierte Analyse nach Geschlecht zeigt eindrucksvoll die unterschiedlichen Interessen zwischen den jungen Männern und Frauen (siehe Abbildung 1). Mit Ausnahme beim Themenfeld *Soziale Medien* interessieren sich deutlich mehr männliche als weibliche Jugendliche für die zur Auswahl stehenden Themen. Knapp große Effekte ($d = 0.7$) und somit praktisch bedeutsame Unterschiede lassen sich bei Fragen rund um *Verkehr und Mobilität* (sehr interessiert: weiblich = 20%, männlich = 42%), *Drohnen und Multicopter* (sehr interessiert: weiblich = 15%, männlich = 36%) und Anwendungen der *Nanotechnologie* (sehr interessiert: weiblich = 5%, männlich = 19%) festhalten.

Im Einklang mit den Ergebnissen der Lebenswelten Studie 2020 ist das Thema *Soziale Medien* die einzige Frage, bei der mehr Schülerinnen (51%) als Schüler (41%) die Antwortkategorie *sehr interessiert* angekreuzt haben. Der Blick auf die Effektstärke zeigt jedoch, dass es sich hierbei um einen kleinen Effekt ($d = 0.2$) handelt. Obwohl sich 51% für Fragestellungen rund um die *Erneuerbare Energie* eher oder sehr interessieren, zeigt die Differenzierung nach Geschlecht, dass die *Funktionsweise von Solartechnik*, die *Erzeugung von elektrischer Energie mithilfe der Windkraft* oder die *Herstellung und Verwendung von Biosprit* bei fast vier Mal so vielen männlichen (19%) als weiblichen (5%) Jugendlichen auf Interesse stoßen ($d = 0.4$).

Abbildung 2 stellt die Ergebnisse des Interesses an technischen Themen getrennt nach Mittelschule (MS) und Unterstufe der Allgemeinbildenden höheren Schule (AHS-U) dar. Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 interessieren sich ähnlich stark für Twitter, Facebook & Co sowie (E)-Autos, oder für Themen rund um die Informationstechnologie (IT). Hingegen interessieren sich Jugendliche der AHS-Unterstufe deutlich häufiger für die Themenfelder Roboter und künstliche Intelligenz (AHS-U: 73%, MS: 56%), Raumfahrt und Satelliten (AHS-U: 67%, MS: 48%) oder auch Erneuerbare Energie (AHS-U: 62%, MS: 44%) als ihre Alterskolleginnen und -kollegen in der Mittelschule.

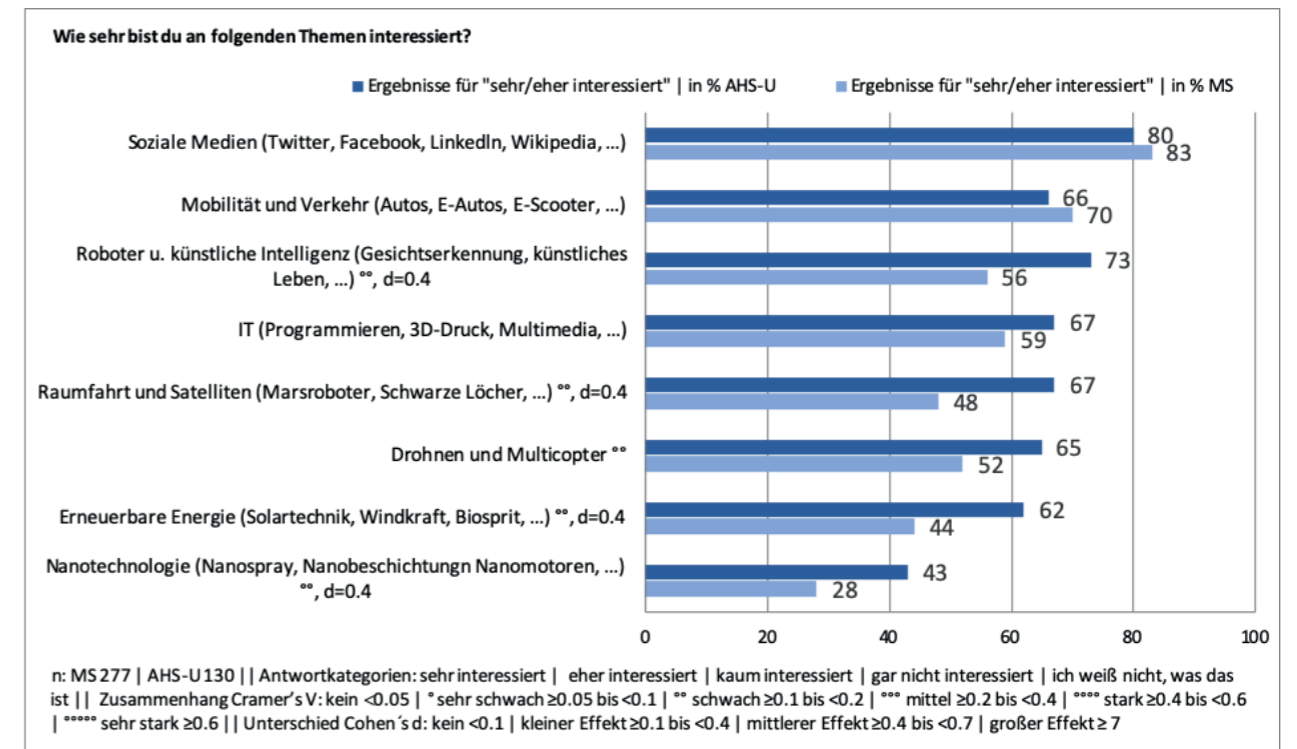


Abb. 2: Vergleich des Interesses an technischen Themen nach Sekundarstufe 1

BEZUG ZUR TECHNIK

Wie charakterisieren sich die Jugendlichen selbst hinsichtlich ihrer eigenen Technikaffinität und welche naturwissenschaftsbezogenen Aktivitäten führen sie am häufigsten durch? Wenn es um die Anwendung technischer Geräte geht, dann gibt die Mehrheit der Jugendlichen an, dass ihnen das nicht schwerfällt. So geben etwa sieben von zehn Jugendliche an, dass sie die meisten Funktionen ihrer technischen Geräte kennen und wissen, wie mindestens eines der Geräte innen aussieht. Ebenso äußern etwas mehr als 60% der jungen Erwachsenen, dass es ihnen leicht fällt, die Bedienung eines neuen technischen Gerätes zu lernen bzw. es ihnen auch Spaß macht, Geräte auszuprobieren (siehe Abbildung 3).

Ein außergewöhnlich tiefes Verständnis von technischen Geräten tritt bei 13% auf. 56% stimmen eher oder nicht zu, dass sie mindestens eines ihrer technischen Geräte beinahe blind zerlegen und wieder zusammenbauen können. Ebenso hat oder hätte jede/r vierte Jugendliche Verständnisprobleme beim Lesen von Zeitschriften. Bei diesem Item fällt zudem auf, dass es in Hinblick auf die Technikaffinität die geringste Differenz zwischen den Geschlechtern aufweist (Stimme ... zu: weiblich: 26%, männlich: 22%).

Im Vergleich dazu zeigen die übrigen Items, dass es zu meist einen starken Zusammenhang zwischen dem Bezug zur Technik und dem Geschlecht gibt. Sehr viel mehr

Schüler als Schülerinnen können ihren Angaben nach mindestens ein technisches Gerät beinahe blind zerlegen und wieder zusammenbauen (Cramer's $V = 0.48$; $d = 1.06$), sind von neuen Geräten begeistert (Cramer's $V = 0.41$; $d = 0.90$) und haben Spaß daran, auch diese auszuprobieren (Cramer's $V = 0.41$; $d = 0.88$) oder kennen auch das Innenleben technischer Geräte (Cramer's $V = 0.39$; $d = 0.83$). Diese Items zeigen auch große Geschlechterdifferenzen und somit praktisch bedeutsame Effektstärken.

Mithilfe einer Clusteranalyse wurden Gruppen mit ähnlichem Antwortverhalten zusammengefasst und in die Ausprägungen *hohe Ablehnung*, *eher Ablehnung*, *eher Zustimmung* und *hohe Zustimmung* aggregiert. In dieser aggregierten Darstellung zeigen sich die Unterschiede zwischen den weiblichen und männlichen Jugendlichen hinsichtlich ihrer Technikaffinität sehr deutlich (siehe Abbildung 4). Besonders Schülerinnen stehen der Technik oder technischen Geräten ablehnend gegenüber, oder interessieren sich auch gar nicht oder nur ein wenig dafür. 13% der Mädchen (m: 2%) haben gar keinen Bezug zur Technik und fast jedes zweite Mädchen (m: 18%) steht der Technik eher ablehnend gegenüber. Während die im Fragebogen angebotenen Items bei fast jedem dritten Burschen auf hohe Zustimmung stößt, sind es bei den Mädchen nur 4%.

Einen schwachen Zusammenhang gibt es zwischen dem familiären technischen Hintergrund und dem Bezug zur

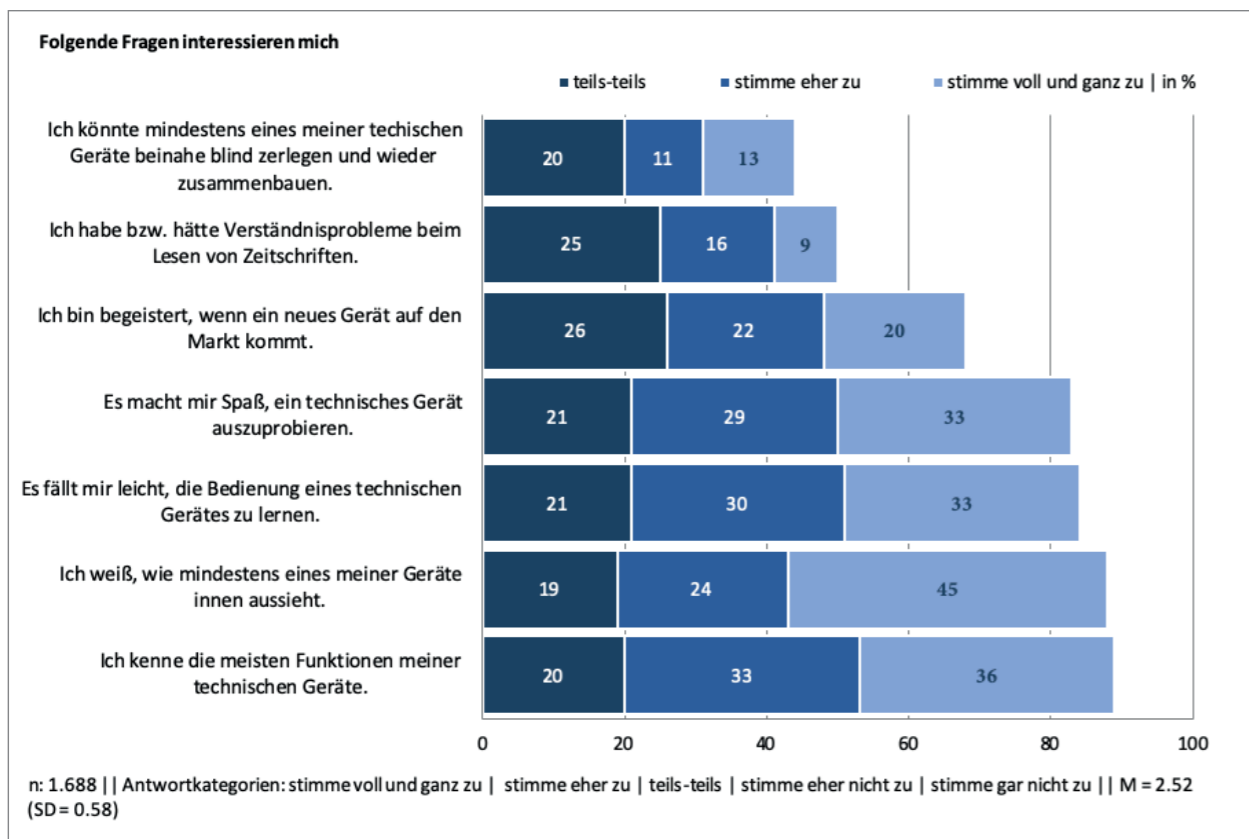


Abb. 3: Mein Bezug zur Technik nach Häufigkeit – Gruppen

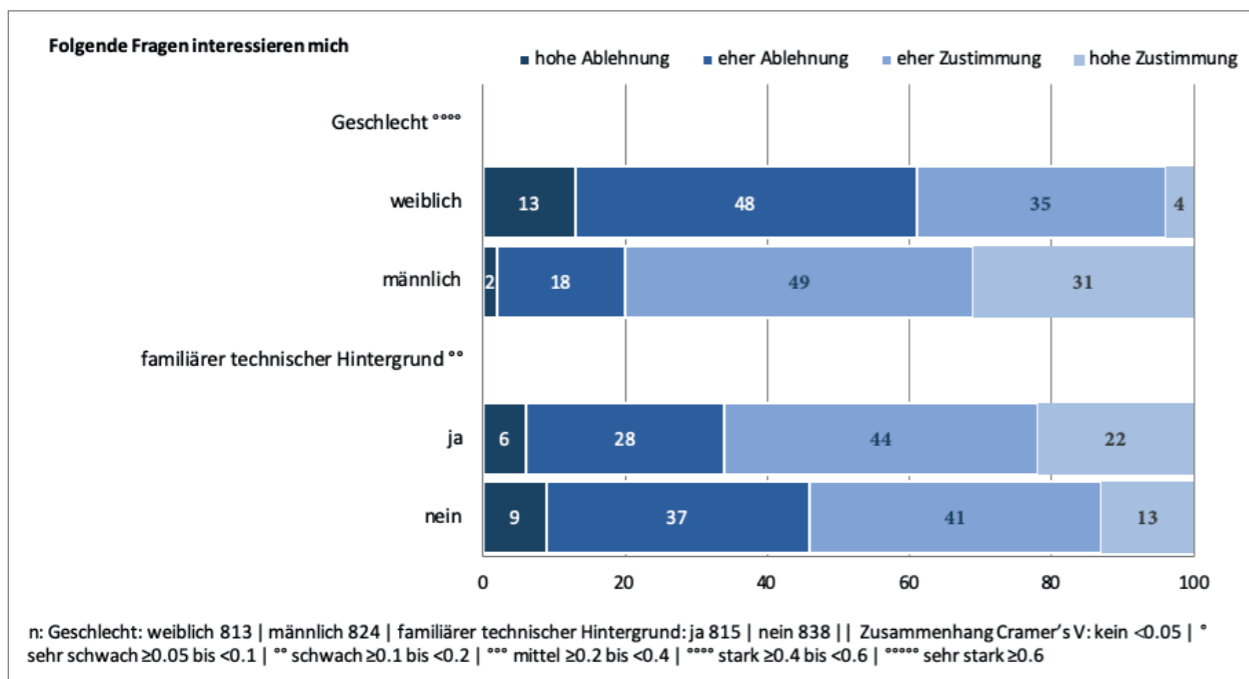


Abb. 4: Mein Bezug zur Technik nach Häufigkeit – Geschlecht

Technik. Schülerinnen und Schüler aus einer technikaffinen Familie stehen im Vergleich zu ihrer Vergleichsgruppe auch insgesamt den technischen Geräten und Neuerungen positiver gegenüber.

Die Einschätzung der eigenen Technikaffinität ist bezogen

auf die Sekundarstufe I nur wenig vom Schultyp abhängig. Der Vergleich zwischen den Schülerinnen und Schülern aus der (Neuen)Mittelschule und der AHS-Unterstufe weist nur bei zwei Fragen auf signifikante Zusammenhänge hin. Jugendliche aus der AHS-Unterstufe stimmen häufiger zu, dass sie über das Innenleben eines technischen

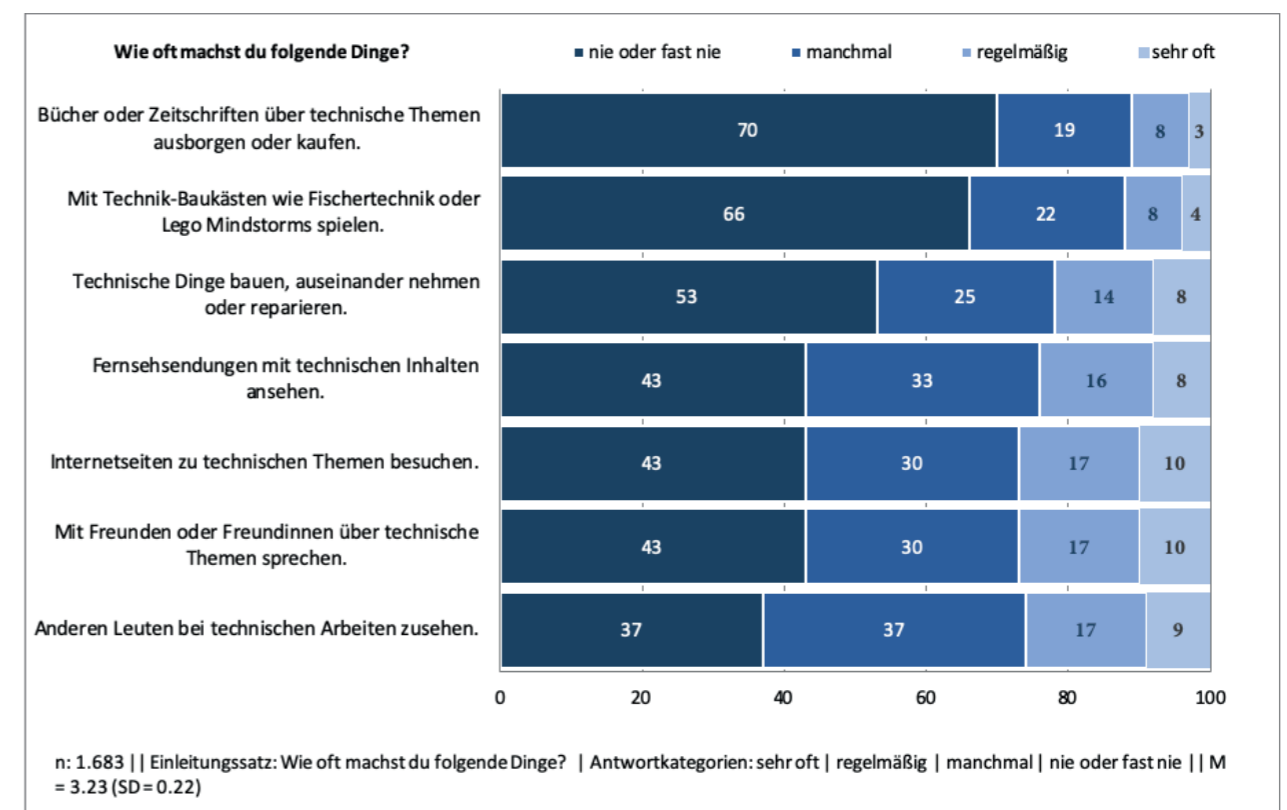


Abb. 5: Beschäftigung mit technischen Themen

Gerätes Bescheid wissen (AHS-U: 82%, MS: 66%; Cramer's $V = 0.20$, $p < .001$) und ihnen die Bedienung eines neuen Gerätes leichtfällt (AHS-U: 72%, MS: 58%; Cramer's $V = 0.17$, $p < .01$). Weitere soziodemografische Faktoren wie Bildungsabschluss der Eltern, sozioökonomischer Hintergrund oder Migrationshintergrund zeigen nur wenig bis gar keinen Einfluss auf den Bezug zur Technik.

In Zusammenhang mit der Technikaffinität und damit mit dem Interesse an Technik und technischen Artefakten steht auch die Frage nach den naturwissenschaftsbezogenen Aktivitäten. PISA 2015 erhob die naturwissenschaftlichen Aktivitäten der 15-16-Jährigen. Dabei zeigt sich, dass Burschen „mit größerer Wahrscheinlichkeit Aktivitäten mit naturwissenschaftlichem Bezug nachgehen, etwa indem sie sich Fernsehsendungen über Naturwissenschaften ansehen, Internetseiten zu naturwissenschaftlichen Themen besuchen oder naturwissenschaftliche Zeitschriften oder Zeitungsartikel lesen“ (OECD, 2016, S. 122).

Die Ergebnisse dieser Studie lassen auf ein ähnliches Ergebnis schließen. In Salzburg sehen 24% der Befragten zumindest regelmäßig oder sehr oft Fernsehsendungen mit technischen Inhalten an (siehe Abbildung 5). Beim Ausborgen oder Kaufen von Büchern beläuft sich der Prozentsatz auf 11%. Weitere 27% rufen eigenen Angaben zufolge regelmäßig oder häufig Internetseiten mit technischen Inhalten

auf. Die häufigsten außerschulischen naturwissenschaftlichen bzw. technischen Aktivitäten sind nach Angaben der Schülerinnen und Schüler anderen Leuten bei technikbezogenen Arbeiten zuzusehen (regelmäßig / sehr oft: 26%) und im Freundeskreis über Technik & Co zu sprechen (27%).

In gleicher Weise wie beim vorhergehenden Themenfeld zeigt sich auch hier, dass geschlechtsspezifische Unterschiede zugunsten der männlichen Jugendlichen zu beobachten sind. Burschen gehen deutlich häufiger naturwissenschaftlichen bzw. technischen Aktivitäten nach. Während 45% der Burschen angeben, im Freundeskreis regelmäßig oder sehr oft über technische Dinge zu sprechen, geben das nur 10% der Mädchen an ($d = 1.2$). 37% der Burschen, aber nur 8% der Mädchen befassen sich mit dem Innenleben technischer Geräte und nehmen diese auseinander, reparieren sie oder bauen sie zusammen ($d = 1.0$).

Ein ähnlich hoher Prozentsatz an Schülern (36%) sieht eigenen Angaben zufolge regelmäßig oder sehr oft technikbezogene Fernsehsendungen an ($w = 10\%$). Fast vier Mal so häufig lesen oder borgen sich Schüler ihren eigenen Angaben nach technikbezogene Zeitschriften oder Bücher aus ($m = 17\%$, $w = 4\%$; $d = 0.6$). Regelmäßigen oder häufigen Besuch von Internetseiten zu technischen Themen geben 27% der Burschen und 10% der Mädchen an ($d = 0.4$). Während sich eigenen Angaben zufolge jeder

fünfte Schüler mit Technikbaukästen beschäftigt, tun dies nur 4% der Mädchen (d = 0.6). Somit ist es wenig überraschend, dass auch bei dieser Untersuchung, so wie in fast allen Ländern und Volkswirtschaften (OECD 2016, S. 133), diesbezüglich bedeutsame geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen sind.

In einem nächsten Berechnungsschritt (Clusteranalyse) konnten zwei Gruppen (*wenig / viel Beschäftigung*) gebildet werden (siehe Abbildung 6). Dabei verdeutlicht sich der geschlechtsspezifische Unterschied noch einmal. Während sich 90% der Mädchen wenig mit technikbezogenen Inhalten beschäftigen, beträgt der Anteil bei den männlichen Be-

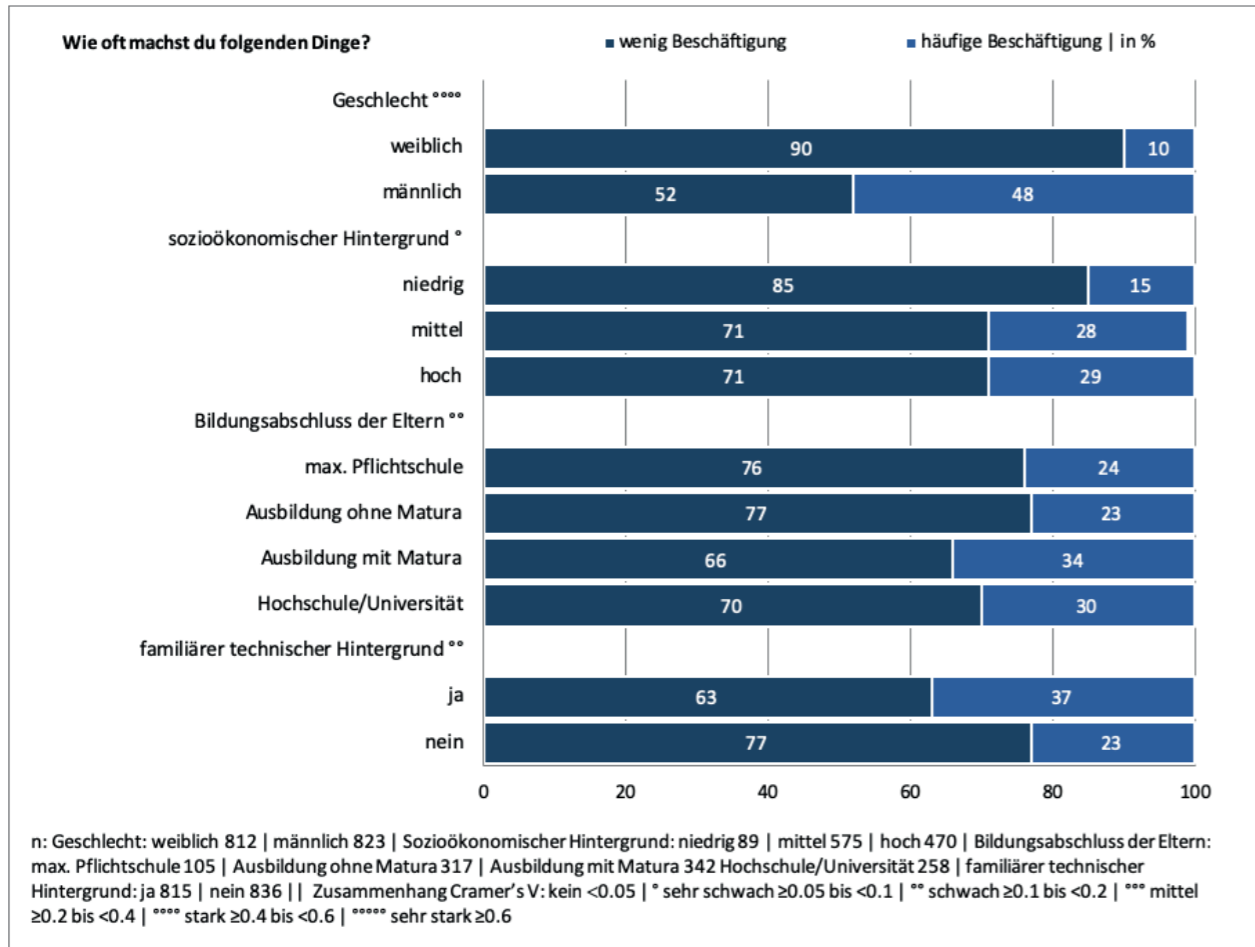


Abb. 6: Technikbezogene Aktivitäten

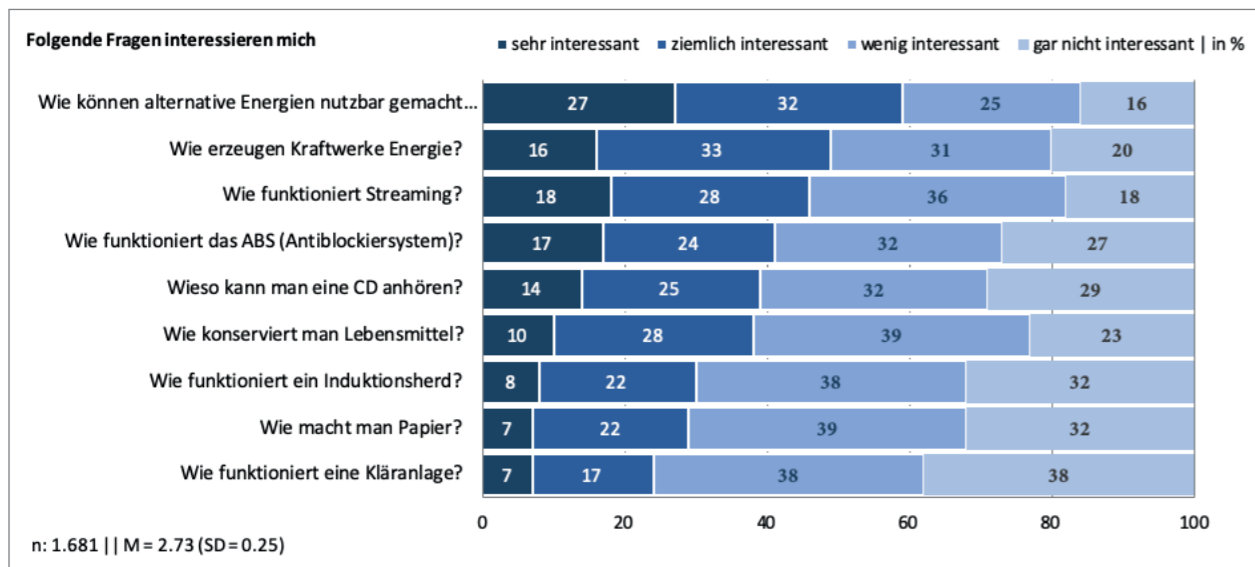


Abb. 7: Interesse an folgenden Fragestellungen nach Häufigkeit

fragten 48%. Insgesamt lässt sich ein mittlerer Zusammenhang (Kontingenzkoeffizient (CC): 0.38, p < .001) berechnen.

Ein sehr schwacher Zusammenhang lässt sich zwischen den naturwissenschaftlichen Aktivitäten und dem sozioökonomischen Hintergrund ermitteln (CC: 0.09, p < .05). Außerschulische technikbezogene Aktivitäten werden von fast doppelt so vielen Jugendlichen mit einem mittleren oder hohen sozioökonomischen Hintergrund durchgeführt, als von Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Weitere signifikante, jedoch schwache, Zusammenhänge zeigen sich zwischen dem Bildungsabschluss der Eltern (CC: 0.10, p < .05) bzw. dem familiären technischen Hintergrund (CC: 0.15, p < .001) und den technikbezogenen Aktivitäten.

WUNSCH & WIRKLICHKEIT – TECHNIK-BEZOGENE INHALTE IN DER SCHULE

Interesse steht in einer Beziehung zur Lernleistung, wobei der nachgewiesene Effekt bei weiblichen Lernenden größer ist als bei männlichen, und bei Naturwissenschaften wiederum größer als bei Sozialwissenschaften (Hattie, Zierer & Bewyl, 2013, S. 58). In diesem Sinne wurden den Schülerinnen und Schülern in zwei verschiedenen Abschnitten wortidentische Fragen zu technischen Themen gestellt. In einem Block wird gefragt, welche Themen jemanden interessieren und in einem später folgenden Block, welche Fragen im Unterricht behandelt wurden.

Die Ergebnisse hinsichtlich des Interesses an möglichen Lerninhalten zeigen, dass aktuelle Herausforderungen

wie der möglichst rasche Umstieg auf erneuerbare Energiequellen bei den Jugendlichen mehrheitlich (59%) auf Interesse (siehe Abbildung 7) stößt. Damit in Zusammenhang steht auch das Interesse daran, wie Kraftwerke Energie erzeugen (49%). Dass nicht nur die Anwendung von sozialen Medien für Jugendliche interessant ist (vgl. Abschnitt 3), sondern auch die Funktionsweise dahinter auf Interesse stoßen kann, lässt sich obendrein daran erkennen, dass sich 46% für die Funktionsweise von Streaming interessieren. Etwa vier von zehn Jugendliche interessieren sich z.B. dafür wie das Antiblockiersystem bei Autos oder Motorrädern oder wie eine CD funktioniert bzw. man Lebensmittel konserviert.

In einem nächsten Schritt lassen sich mit einer Clusteranalyse drei Gruppen mit *wenig*, *mittleres* und *hohes Interesse* bilden. Jugendliche mit *wenig Interesse* an den im Fragebogen dargebotenen Themen sind eher weiblich (31%; männlich: 18%), besuchen eine Mittelschule (33%; männlich: 18%) und kommen aus einem familiären Umfeld, in denen keine Bezugsperson eine Ausbildung in einem technischen Bereich hat oder in einem solchen arbeitet (28% nein, 21% ja). Umgekehrt sind Jugendliche mit *hohem Interesse* eher männlich (12%, weiblich: 4%). Die Differenzierung nach Sekundarstufe 1 sowie nach dem familiären technischen Hintergrund zeigt bei den sehr interessierten Jugendlichen wenig bemerkenswerte Unterschiede.

Abbildung 8 zeigt die Antworten aufgeschlüsselt nach dem Interesse nach Geschlecht. Dabei lassen sich teilweise große Unterschiede feststellen. Schülerinnen interessieren sich am ehesten für die Nutzbarmachung

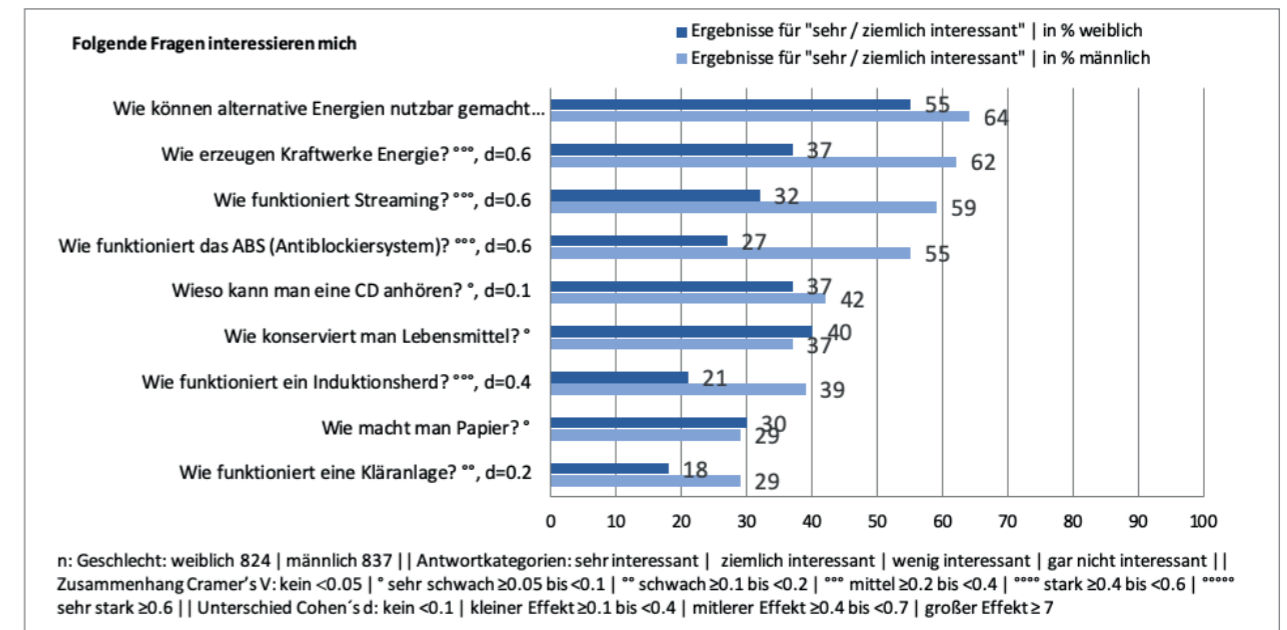


Abb. 8: Interessenslage nach Geschlecht

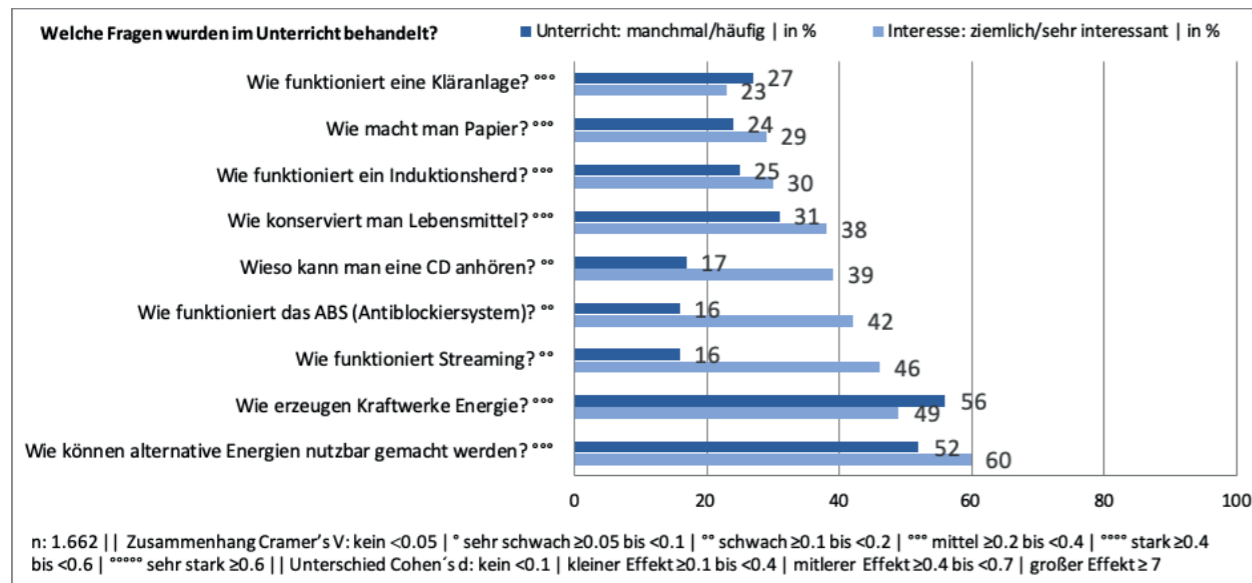


Abb. 9: Häufigkeit der im Unterricht behandelten Themen im Vergleich zur Interessenslage

alternativer Energien (55%), Konservierung von Lebensmitteln und für die Funktionsweise von CDs (37%). Auf niedriges Interesse stößt die Funktionsweise einer Kläranlage (18%) oder eines Induktionsherdes (21%). So wie bei den weiblichen Lernenden liegt bei den männlichen an erster Stelle die Nutzbarmachung alternativer Energien (64%), knapp gefolgt von der Frage, wie Kraftwerke Energie erzeugen (62%) und die Funktionsweise von Streaming (59%). Bei den beiden letztgenannten Themenfeldern lassen sich auch praktisch bedeutsame Unterschiede ($d = 0.6$) zwischen den Geschlechtern nachweisen. Obwohl sich fast jeder dritte Schüler für die Funktionsweise einer Kläranlage interessiert, liegt es prozentuell so wie bei den Schülerinnen an letzter Stelle.

Abschließend wird ein Blick auf die Diskrepanz zwischen dem erlebten bzw. wahrgenommenen Unterricht und dem berichteten Interesse geworfen. Mittlere Zusammenhänge und somit keine größeren Differenzen zwischen Interesse und aus Sicht der Befragten behandelte Themen im Unterricht lassen sich beispielsweise bei den Themen Nutzbarmachung alternativer Energien, Konservierung von Lebensmitteln, Funktionsweise von Kraftwerken oder eines Induktionsherdes berechnen. Die größten Differenzen lassen sich bei vorwiegend technikbezogenen Themen erkennen. 46% aller Jugendlichen interessieren sich für die Funktionsweise von Streaming, die Behandlung dieses Themas wurde aber nur von 16% erlebt. Gleich viele Jugendliche gaben auch an, dass die Funktionsweise von Antiblockiersystemen (16%) oder CDs (17%) als Thema im

Unterricht behandelt wurden. Ein bedeutend höherer Anteil bekundete jedoch auch dafür ein Interesse (42% bzw. 39%).

TECHNISCHER WANDEL

Menschen bewerten Technik je nach Anwendungsfall unterschiedlich, indem sie Chancen und Risiken sehr differenziert betrachten (Acatech, 2018, S. 15). Sie sehen zum einen den Beitrag von Technik im Allgemeinen und z.B. von Digitalisierung im Speziellen zur Lösung aktueller Probleme wie Klimawandel, Energieversorgung oder Umweltschutz. Zum anderen werden auch die Risiken und Auswirkungen z.B. von Digitalisierung auf das private und berufliche Umfeld kritisch und teilweise mit Sorge betrachtet (Acatech, 2018, S. 6). Diese Ambivalenz kann auch im schulischen Umfeld beobachtet werden. Gerade die Einführung neuer Technologien, die Investitionen in die digitale Infrastruktur und Grundausstattung der Schulen ermöglichen nicht nur das kreative Potenzial der Lehrkräfte für innovative Lehr- und Lernmethoden zu nutzen, sondern bietet auch mehr Möglichkeiten zur Unterstützung der Lernenden. Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass laut einer aktuelle Studie 16- bis 18-Jährige im Schnitt 70,4 Stunden pro Woche online sind. (Postbank Jugend-Digitalstudie, 2021).

Die Jugendlichen sind sich mehrheitlich einig, dass moderne Technik zu einer besseren Zukunft beiträgt. 51% stimmen zu, dass sich die technologische Entwicklung positiv auf zukünftige Generationen auswirkt, 38%

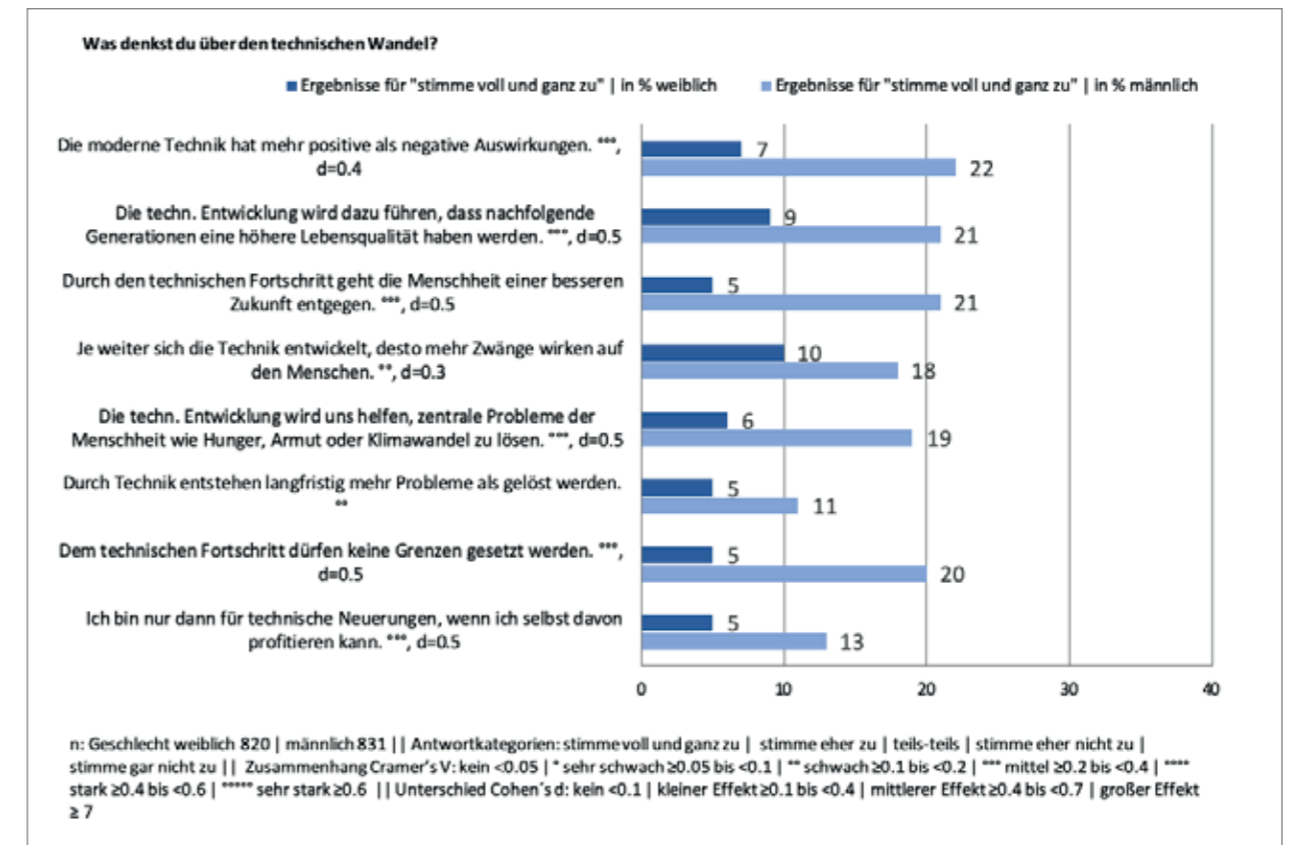


Abb. 10: Denken über den technischen Wandel nach Geschlecht

sind der Ansicht, dass die moderne Technik mehr positive als negative Auswirkungen hat und 41% stimmen zu, dass durch den besseren Fortschritt die Menschheit einer besseren Zukunft entgegengeht. 47% der Jugendlichen sind skeptisch, wenn es darum geht, dass die Technik mehr positive als negative Auswirkungen hat, oder für eine bessere Zukunft sorgt (42%). Etwa sieben von zehn jungen Männern und Frauen stimmen zumindest teilweise der Aussage zu, dass der Technik keine Grenzen gesetzt werden dürfen. Jedoch sehen sie auch die Gefahr, dass je weiter sich die Technik entwickelt, desto mehr Zwänge sich auf die Menschen auswirken (82%).

In Abbildung 10 werden die Antworten aufgeschlüsselt nach dem Geschlecht dargestellt. Dabei lassen sich diesbezüglich große Unterschiede feststellen. Männliche Jugendliche stimmen viel häufiger als die weiblichen Jugendlichen den Aussagen voll und ganz zu. Somit sind sie sehr viel eher der Meinung, dass der technische Fortschritt die Menschheit in eine bessere Zukunft führt (m: 21%, w: 5%, $d = 0.5$), mehr positive als negative Auswirkungen hat (m: 22%, w: 7%, $d = 0.5$) oder der Technik keine Grenzen gesetzt werden dürfen (m: 20%, w: 5%, $d = 0.5$).

Weitere Faktoren, wie der sozioökonomische Hintergrund, Migrationshintergrund, aber auch der familiäre technische Hintergrund, haben, gesamtheitlich betrachtet, kaum einen Einfluss, da sich – falls signifikant – nur schwache Zusammenhänge berechnen lassen. Ähnliches zeigt auf den ersten Blick Abbildung 11.

Obwohl bei sechs von acht Fragen Schülerinnen und Schüler aus der Mittelschule den Aussagen sehr viel häufiger voll und ganz zustimmen, sind diese Unterschiede bis auf folgende Ausnahme nicht signifikant:

Gefragt danach, ob durch die Technik langfristig mehr Probleme entstehen, als gelöst werden, stimmen im Vergleich zur AHS-Unterstufe dieser Aussage voll und ganz 10% mehr Jugendliche aus der Mittelschule zu (MS: 38%, AHS-U: 28%, $d=0.2$). Die größte Zustimmung unter den Jugendlichen aus den Mittelschulen findet die Aussage, dass Dank des technischen Fortschrittes nachfolgende Generationen eine höhere Lebensqualität haben werden (56%). Derselben Aussage stimmt auch jede/r zweite Lernende aus der AHS-Unterstufe zu.

Wie sieht die Haltung zu technischen Neuerungen aus? Während nur jede/r Vierte aus der AHS-Unterstufe nur

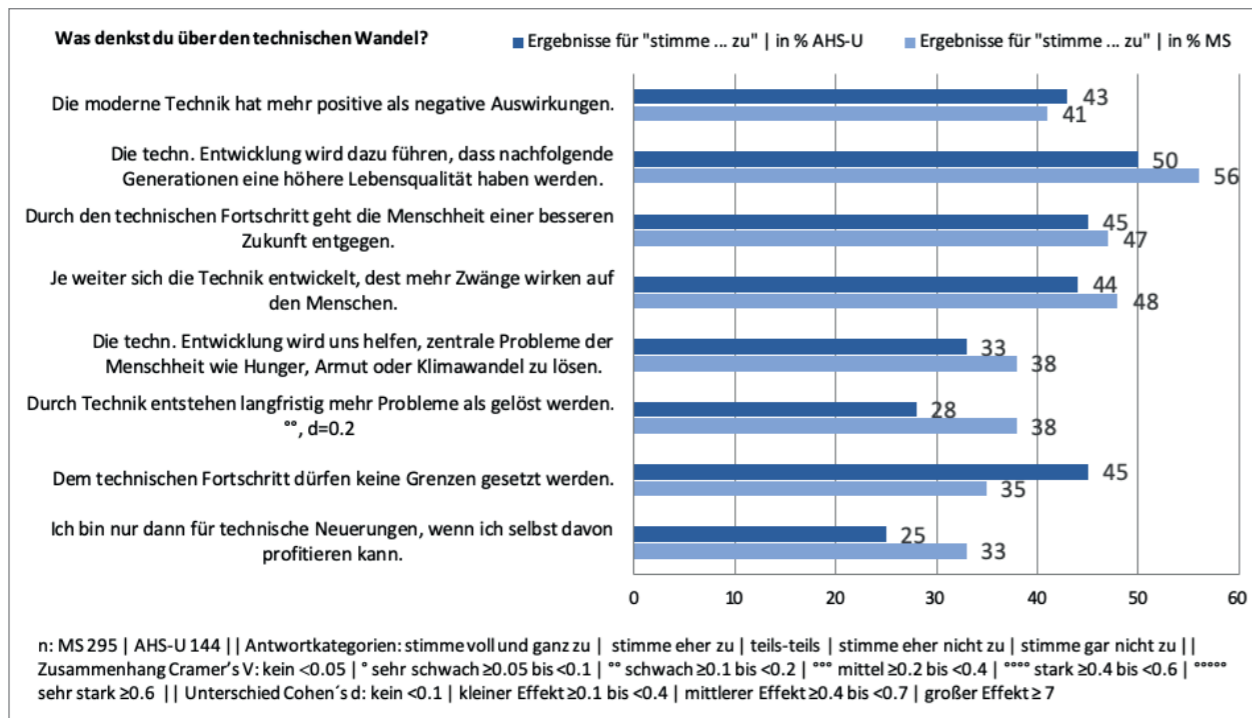


Abb. 11: Denken über den technischen Wandel nach Sekundarstufe 1

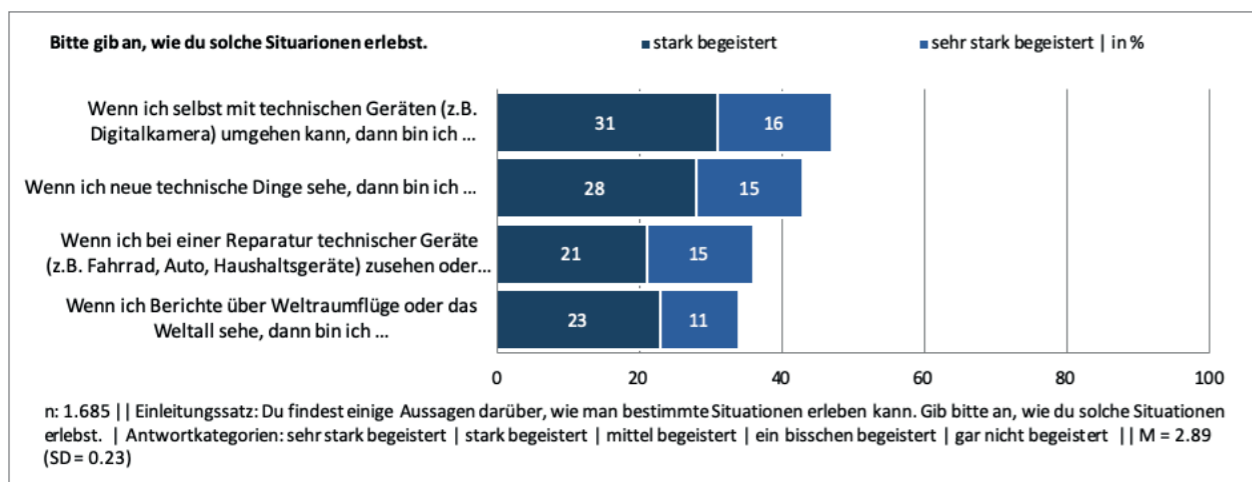


Abb. 12: Erleben von technischen Gegebenheiten

dann für technische Neuerungen ist, wenn er oder sie selbst davon profitieren kann, ist es aus der Mittelschule jede/r Dritte. Ablehnung findet diese Haltung bei 31% der Jugendlichen aus der AHS-Unterstufe und 36% aus der Mittelschule.

FASZINATION FÜR TECHNIK UND UMGANG MIT TECHNISCHEN GELEGENHEITEN

FASZINATION FÜR TECHNIK

Die Begeisterung für Technik wurde mit vier Items erfasst. Ziel dieser Items war es, unterschiedliche Teilaspekte von Faszination für Technik wie persönlicher Bezug, allgemei-

ne Affinität für Technik und Informationen über aktuelle technische Fortschritte abzubilden (Dutz, 2014, S. 373).

Fast jede/r zweite Jugendliche ist besonders begeistert, wenn er oder sie selbst mit technischen Geräten wie Digitalkameras oder Handys umgehen bzw. diese beherrschen kann (siehe Abbildung 12). Weitere 43% sind stark oder sehr stark begeistert, wenn sie neue technische Dinge sehen. Rund 36% der Schülerinnen und Schüler gaben an, dass sie begeistert sind, wenn sie jemandem anderen bei der Reparatur von technischen Artefakten zusehen. Ebenfalls Begeisterung lösen bei 34% der Jugendlichen Berichte über Weltraumflüge oder über das Weltall aus. 39% sind hingegen nur ein bisschen oder gar nicht von astronomischen und kosmologischen Themen begeistert.

Abbildung 13 zeigt das Erleben von technischen Gegebenheiten differenziert nach dem Geschlecht. Dabei lässt sich ablesen, dass vor allem Burschen von neuen technischen Geräten begeistert sind. Während sechs von zehn Schülern ihren eigenen Angaben nach mindestens stark begeistert sind, ist es bei den Schülerinnen nur jede Vierte (d = 0.9). Genauso hilft jedes vierte Mädchen sehr gerne bei der Reparatur eines Fahrrades, Autos oder anderen technischen Geräten mit, bei den Burschen ist es jeder Zweite (d = 0.8). Die geringste Geschlechterdifferenz gibt es bei der Frage nach dem Beherrschen eines technischen Gerätes (m: 52%, w: 42%,

d = 0.3) und bei der Frage zu Berichten über Weltraumflüge oder das Weltall (m: 40%, w: 28%, d = 0.3).

Ob die Jugendlichen eine Mittelschule oder eine AHS-Unterstufe besuchen, welchen Bildungsabschluss oder sozio-ökonomischen Hintergrund die Eltern haben, bzw. ob sie am Land oder in der Stadt wohnen, spielt bezüglich der Faszination für Technik kaum eine Rolle.

Auch für diesen Abschnitt konnten die Jugendlichen mittels des statistischen Verfahrens der Clustermethode in zwei Gruppen eingeteilt werden. Mithilfe der aggregierten Werte

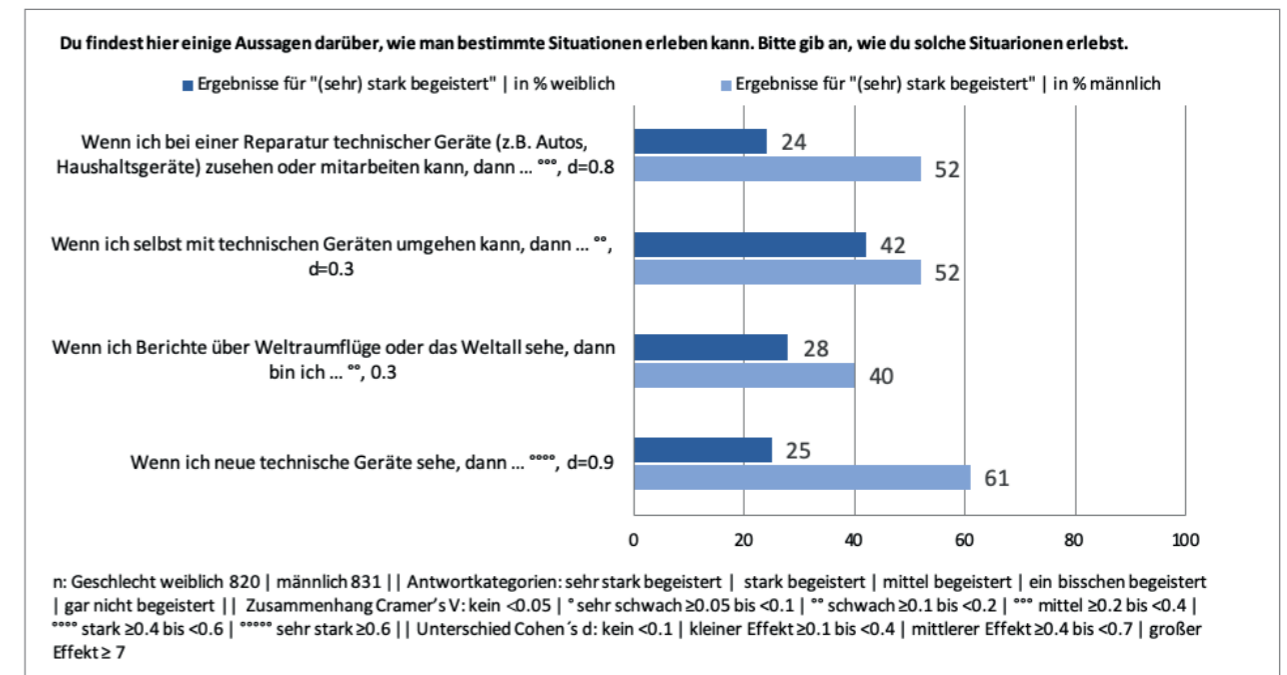


Abb. 13: Erleben von technischen Gegebenheiten nach Geschlecht

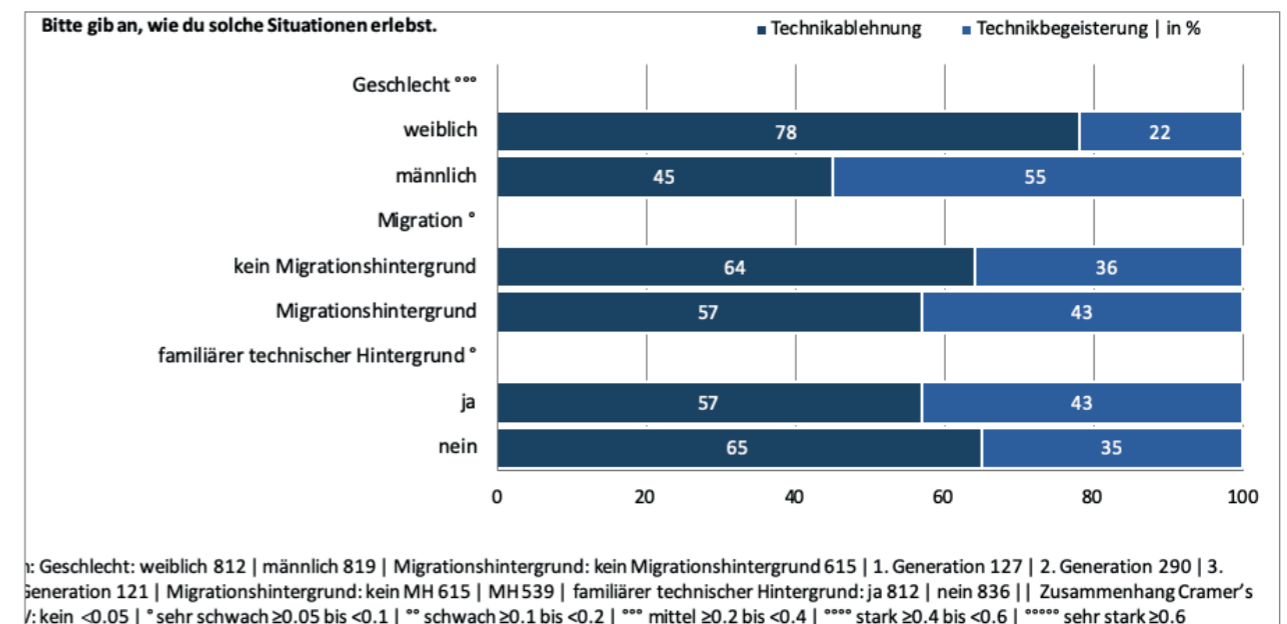


Abb. 14: Erleben von technischen Gegebenheiten nach soziodemografischen Merkmalen

kann besonders gut verdeutlicht werden, wie unterschiedlich männliche und weibliche Jugendliche, ihren Angaben nach, technische Gegebenheiten erleben (siehe Abbildung 14). Während acht von zehn Mädchen wenig Technikbegeisterung zeigen, beträgt der Anteil bei den Burschen 45%. Demgegenüber sprechen mehr als die Hälfte der Burschen auf der affektiven Ebene sehr positiv auf technische Artefakte an (55%), bei den Mädchen sind es 22%.

Ein statistisch signifikanter, jedoch sehr schwacher Zusammenhang ergibt sich zwischen dem Migrationshintergrund und der Begeisterung für Technik. Insgesamt zeigen sich Jugendliche, deren Familien keinen Migrationshintergrund haben, etwas weniger von neuen technischen Geräten oder bei der Mithilfe bei Reparaturen begeistert (64%), als jene Befragte, deren Familien nicht aus Österreich kommen (57%). Ob in der Familie jemand in einem technikenahen Beruf arbeitet oder ausgebildet wurde, spielt ebenfalls in Bezug auf die Begeisterung für Technik nur eine geringe Rolle. 43% der Jugendlichen mit einem solchen Familienhintergrund konnten der Gruppe *Technikbegeistert* zugeordnet werden, während dieser Anteil bei den technikablehnenden Jugendlichen 35% beträgt.

UMGANG MIT TECHNIK

Tägliche Erfahrungen mit technischen Geräten prägen das technische Selbstkonzept bzw. das Bild über sich selbst im Umgang mit Technik. Das technische Selbstkonzept kann in die *konative* (frühere und aktuelle Er-

fahrungen im Umgang mit Technik), *motivationale* (Gefühle, Emotionen, Motive für oder gegen Technik) und in die *kognitive* (wahrgenommene Kompetenz, Selbstwirksamkeitserwartung, Einstellung) Komponente ausdifferenziert werden (Vincent & Janneck, 2012). Die direkten Alltagserfahrungen mit und im Umgang mit Technik prägen diesbezüglich nachhaltig die motivationalen und emotionalen Aspekte, die sich neben Werten und Einstellungen, Freizeitwünschen, Interesse für technische Berufe auch durch die Zuversicht, etwas zu bewirken, ausdrücken kann (Graube, Jeretin-Kopf, Kosack, Mammes, Renn & Wiesmüller, 2015, S. 363). Die Zuversicht wurde im Fragebogen mit sechs Items (Graube et al., 2015, S. 359) erhoben.

Etwa die Hälfte aller Befragten kennt sich ihren Angaben nach (fast) immer mit technischen Sachen gut aus (48%), sie verstehen die Funktionsweise elektrischer Geräte (47%) und können mit Werkzeug gut umgehen (47%). Beinahe ein Drittel aller Jugendlichen versteht ihren eigenen Angaben nach (fast) immer die technischen Sachen besser als ihre Freundinnen und Freunde (31%), halten sich für technisch begabt (32%) und verstehen (fast) immer, wie man die technischen Sachen repariert (31%).

Der Blick auf Abbildung 15 zeigt auch in punkto Zuversicht im Umgang mit Technik, dass dies besonders auf männliche Jugendliche zutrifft. Während sich jeder zweite

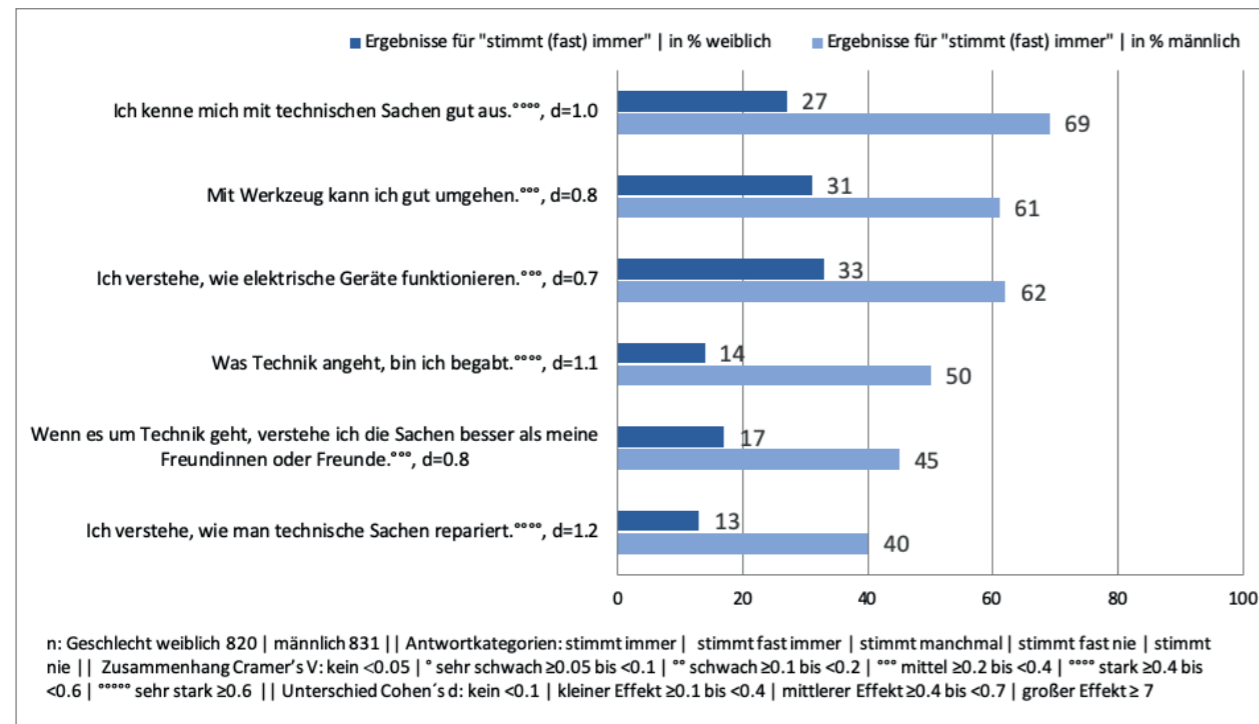


Abb. 15: Mein Umgang mit Technik

Schüler für technisch begabt hält, beträgt der Anteil bei den Schülerinnen nur 14% (d = 1.1). Ein ähnlich hoher Anteil (13%) gibt an, dass sie verstehen, wie man technische Sachen repariert, bei den Burschen sind es 40% (d = 1.2). Einen ebenso praktisch bedeutsamen Unterschied zwischen den Geschlechtern gibt es bei der Aussage *Ich kenne mich mit technischen Sachen gut aus*. Die Antwortmöglichkeiten „stimmt (fast) immer“ kreuzen 27% der weiblichen und 69% der männlichen jungen Erwachsenen an (d = 1.0). Etwa doppelt so viele Burschen wie Mädchen können ihren Angaben nach gut mit Werkzeug umgehen (m: 61%, w: 31%, d = 0.8) bzw. verstehen die Funktionsweise der technischen Geräte (m: 62%, w: 33%, d = 0.7).

Auf Itemebene unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler, die eine Mittelschule besuchen, nur bei folgender Aussage signifikant von ihrer Alterskohorte in der AHS-Unterstufe: 44% der Jugendlichen, die eine Mittelschule besuchen, verstehen (fast) immer ihren eigenen Angaben

nach, wie elektrische Geräte funktionieren. Demgegenüber stimmen dieser Aussage sechs von zehn Jugendlichen aus der AHS-Unterstufe zu.

Sowohl der Bildungsabschluss als auch der familiäre Migrationshintergrund und sozioökonomische Hintergrund spielen bei den sechs angeführten Aussagen keine Rolle. Ein interessantes, aber vielleicht wenig überraschendes Detail ergibt sich bei der Aussage *Mit Werkzeug kann ich gut umgehen* in Zusammenhang mit der Wohnregion. Für 52% der Jugendlichen aus dem ländlichen Bereich stimmt die Aussage (fast) immer. Im Vergleich dazu trifft das auf 43% der Jugendlichen aus dem intermediären und für 39% aus dem städtischen Bereich zu. Der Zusammenhang zwischen den Aussagen bezüglich des Umgangs mit technischen Artefakten und dem familiären technischen Hintergrund ist bei allen Items zugunsten der Jugendlichen mit einem familiären technischen Hintergrund signifikant, aber schwach.

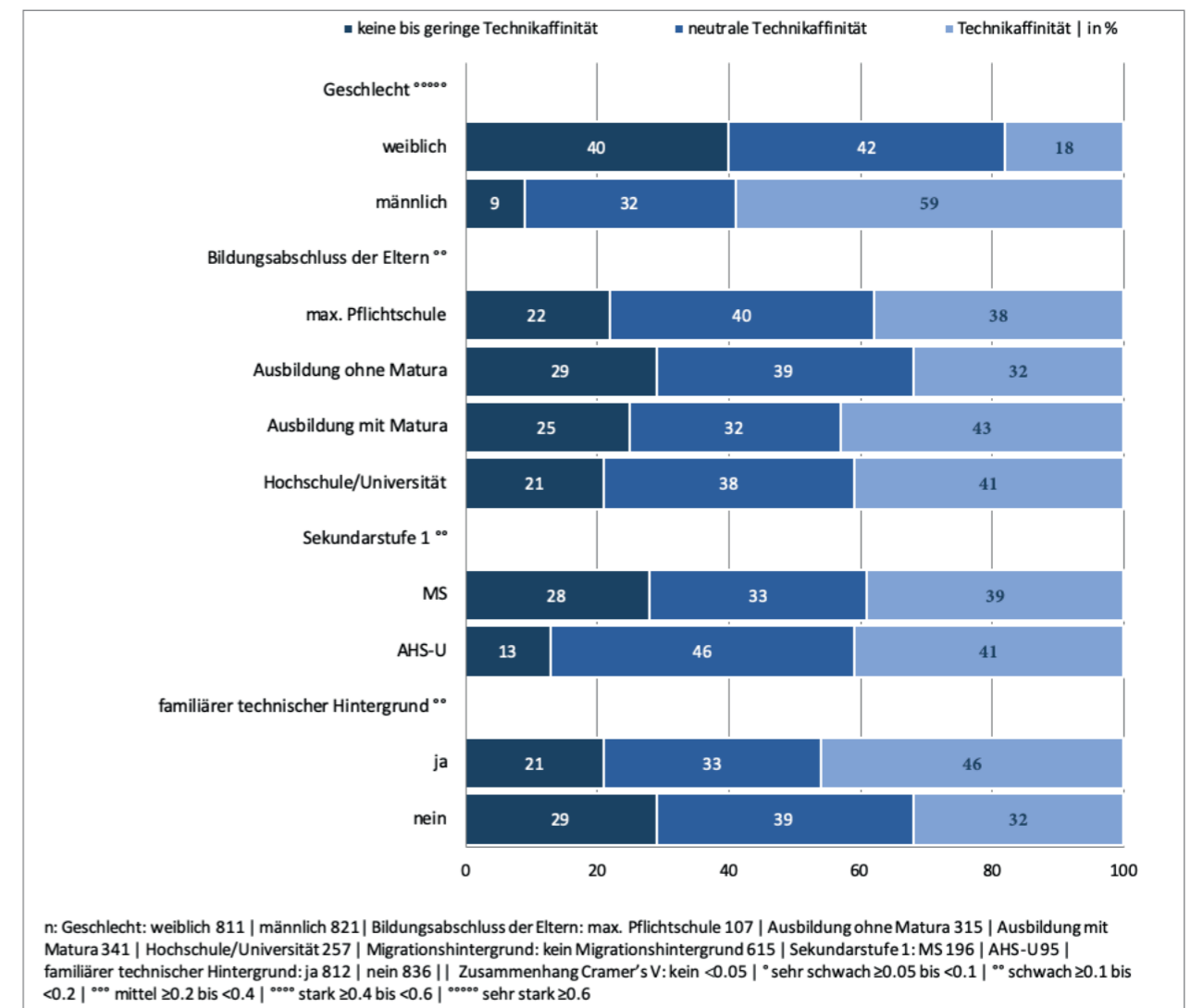


Abb. 16: Mein Umgang mit Technik nach soziodemografischen Merkmalen

Für die Darstellung der Abbildung 16 wurden die Angaben der Befragten mittels Clustermethode in folgende drei Gruppen eingeteilt: Angehörige der Gruppe 1 zeigen keine bis geringe Technikaffinität, die der Gruppe 2 stehen der Technik neutral gegenüber und Angehörige der Gruppe 3 zeigen sich technikaffin. Zusammenfassend darf festgehalten werden, dass technikaffine Jugendliche vorwiegend männlich sind und eher aus einer Familie kommen, deren Angehörige eine techniknahe Ausbildung oder einen Beruf haben. Keinen oder wenig Bezug zur Technik bzw. technischen Artefakten haben vorwiegend weibliche Jugendliche, die eher eine Mittelschule besuchen und keinen familiären technischen Hintergrund haben.

ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG

Technische Bildung „ist die Erziehung und Bildung des mündigen Individuums im Kontext der Anforderungen und Chancen einer technischen Zivilisation“ (Wensiersky & Sigeneger, 2015, S. 29), oder kurz gefasst, „zur geistigen Bewältigung der Technik in der Lage zu sein“ (Schmayl, 2010, S. 55). Die enorme Zunahme technischer Geräte und die damit einhergehende Digitalisierung verlangt immer mehr, „dass man in der Lage ist, ihren Sinn, ihre Brauchbarkeit und ihre Folgen zu beurteilen und daraus Konsequenzen zu ziehen, die sogenannte Technikmündigkeit“ (Langstrof, 2017, S. 304).

Im Rahmen dieses Beitrages wurde der Frage nachgegangen, wie technisch mündig Jugendliche sind bzw. welche Werthaltungen, Einstellungen, aber auch Interessen Jugendliche technischen Geräten und Themen gegenüber haben.

Mehrheitlich zeigen die Jugendlichen nicht nur großes Interesse an Sozialen Medien, Mobilität und Verkehr, sondern auch an Themenfeldern rund um die Digitalisierung (Roboter, Künstliche Intelligenz, Multimedia, ...). Genau betrachtet handelt es sich, mit Ausnahme der Sozialen Medien, hauptsächlich um Interessen von männlichen jungen Erwachsenen. Im Einklang mit diesen Ergebnissen gibt auch die Mehrheit der Burschen an, dass sie die meisten Funktionen ihrer Geräte kennen, es ihnen leicht fällt diese zu bedienen und sie auch Spaß dabei empfinden, verschiedene Funktionen ihrer technischen Geräte auszuprobieren. Mädchen hingegen empfinden dabei weniger Spaß, interessieren sich auch weniger dafür, oder stehen technischen Artefakten eher ablehnend gegenüber. Unabhängig vom

Geschlecht kann jedoch festgehalten werden, dass Jugendliche, die in einem technikaffinen Haushalt leben, technischen Geräten und Neuerungen aufgeschlossener gegenüberstehen. In Zusammenhang mit dem Bezug zu und Interesse an Technik und technischen Gegenständen wurde auch die Frage nach außerschulischen naturwissenschaftlichen bzw. technischen Aktivitäten gestellt. Mehrheitlich zeigen die Befragten wenig Interesse, ihre Freizeit mit dem Lesen von technikbezogenen Magazinen bzw. Büchern zu verbringen, oder auch mit Technik-Baukästen ihre Kreativität auszuleben. Wenn gleich fast jede/r Dritte in der Freizeit regelmäßig oder sehr oft anderen Personen bei technischen Arbeiten zusieht, oder in ihrem Freundeskreis über technikbezogene Themen spricht. Nichtsdestotrotz zeigt auch der genaue Blick in die Daten, dass es sich hierbei meistens um Burschen handelt, die ihre Freizeit gerne damit verbringen. Somit kann auch in punkto Freizeitaktivitäten festgehalten werden, dass nur wenige Mädchen ihre Freizeit mit technikbezogenen Aktivitäten verbringen.

Der Unterrichtsinhalt sollte möglichst auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden. Dass dies bei technischen Themen häufig der Fall ist, zeigen die Ergebnisse. Aktuelle Herausforderungen wie Klimaänderung und der möglichst rasche Umstieg auf erneuerbare Energie stößt bei Jugendlichen auf reges Interesse und ist auch häufig Thema im Unterricht. Aktuelle Themen rund um die Digitalisierung und die Funktionsweise dahinter würden bei den Lernenden auf Interesse stoßen, werden im Unterricht aber eher wenig behandelt.

Technikmündigkeit bedeutet auch, junge Menschen zu befähigen, dass sie in der Lage sind, moderne Technik auch auf ihren Sinn, ihrer Brauchbarkeit und ihre Folgen zu beurteilen. Die befragten Jugendlichen sind mehrheitlich der Meinung, dass die moderne Technik zu einer besseren Zukunft beiträgt und in Summe mehr positive als negative Auswirkungen hat. Sie sind sich aber auch bewusst, dass eine unreflektierte Weiterentwicklung der Technik problematisch für uns Menschen sein könnte. Diese technikkritische Ansicht vertreten noch eher Mädchen als Burschen.

Überhaupt geben vor allem Burschen an, dass sie von technischen Geräten fasziniert sind. Ebenso ist jeder zweite männliche Jugendliche begeistert, wenn er anderen Personen bei der Reparatur eines Fahrrades, Autos oder anderen technischen Geräten zusehen und helfen kann. Dieselbe Begeisterung teilt jedes vierte Mädchen.

Aktuelle astronomische und kosmologische Berichterstattungen, aber auch die Beherrschung eines technischen Gerätes erfreut zwar mehr männliche als weibliche Jugendliche, jedoch sind hier die Unterschiede eher gering.

Die geschlechtsbezogenen Unterschiede im Hinblick auf das technikbezogene Selbstkonzept (z.B. Adenstedt, 2016; Mammes, 2001; Stemmann, 2021, Vinent & Janneck, 2012) zeigen sich auch bei den Fragen zum Umgang mit Technik. Jeder zweite Schüler hält sich für technisch begabt und doppelt so viele Burschen wie Mädchen können ihren Angaben nach gut mit Werkzeugen umgehen. Dahingegen ist nur etwa jedes zehnte Mädchen der Meinung, gut mit Werkzeugen umgehen zu können.

Die Befragung reiht sich mit diesen Ergebnissen in eine Reihe von Forschungen ein, in welcher sozialisationsbedingt teilweise große Unterschiede hinsichtlich des technischen Selbstkonzeptes, der Werteinstellungen und Haltungen gegenüber technischen Entwicklungen und deren Nutzen, Folgen, aber auch Risiken nachgewiesen werden können. Welche Implikationen könnten nun beispielsweise daraus für den schulischen Bereich abgeleitet werden?

Zum einen wird nach Reusser und Pauli (2010) die Rolle der Lehrperson noch häufig unterschätzt, zum anderen sollte das Interesse an Naturwissenschaften und MINT-Fächern möglichst früh geweckt werden (z.B. Mammes, 2020). Bezogen auf die Primarstufenausbildung ist es demzufolge wichtig, dass stereotypes Denken reduziert und das Interesse auf MINT allgemein bei Studierenden geweckt wird. Dazu könnten gezielt Maßnahmen überlegt werden, um mehr Studierende für den naturwissenschaftlich-technischen Schwerpunkt zu gewinnen. Weiters könnten Absolventinnen und Absolventen dieses Schwerpunktes gezielter im Sachunterricht für die naturwissenschaftlichen und technischen Themenfelder, oder auch als Multiplikatoren und Multiplikatorinnen für schulinterne und schulübergreifende Fortbildungen eingesetzt werden. Gleichzeitig könnten für aktive Primarstufenlehrpersonen in der Fort- und Weiterbildung Lehrgänge angeboten werden, in denen sie passend für ihre Zielgruppe fundiertes theoretisches und praktisches Wissen in den Bereichen Physik, Chemie und Technik erlangen können. Somit könnte durch engagierte und möglichst fundiert ausgebildete Primarstufenlehrpersonen die Begeisterung für Naturwissenschaft und Technik geweckt und – besonders bei Mäd-

chen – das technische Selbstkonzept gehoben werden. Die nächste Herausforderung besteht aber auch darin, das Interesse und die Begeisterung dafür möglichst lange über die Schulzeit zu erhalten. Möglichkeiten wären, noch häufiger spannende Fragen aus dem Alltag und praktische Anwendungen dazu in den Unterricht einzubauen. Im Sinne der Technikmündigkeit könnten diese Fragestellungen durch kooperatives Lernen, kombiniert mit theoretischen, kreativen und sozialen Aspekten, gleichermaßen interessant für alle Geschlechter (Güdel, Heitzmann & Müller, 2020) in Hinblick auf Brauchbarkeit, Folgen, Nutzen, Risiken oder Konsequenzen für uns Menschen behandelt werden.

LITERATUR

Acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften (Hrsg.). (2011). *Monitoring von Motivationskonzepten für den Technischnachwuchs (MoMo-Tech)*. Berlin / Heidelberg: Springer.

Acatech – Deutsche Akademie der Technikwissenschaften (Hrsg.). (2018). *Technik Radar 2018. Was die Deutschen über Technik denken*. München und Körber Stiftung Hamburg. Abgerufen von <https://www.acatech.de/publikation/technikradar-2018-was-die-deutschen-ueber-technik-denken>.

Adenstedt, V. (2016). Erhebung des technischen Selbstkonzeptes von Grundschulkindern. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 4(2), 64–86.

Adenstedt, V. (2018). How boys' and girls' technical interest differs: A research study. In M. de Vries, S. Fletcher, S. Kruse, P. Labudde, M. Lang, I. Mammes, ... M. Winterbottom (Eds.), *Research in Technology Education. International Approaches* (pp. 21–43). Center of Excellence for Technology Education (CETE). Vol. 2. Münster / New York: Waxmann.

Binder, M. (2020). *Wie wäre es, technisch gebildet zu sein? Technische Bildung im Kontext allgemeiner Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider.

Bühner, M. (2006). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (2., aktual. Auflage). München: Pearson.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, New Jersey: L. Erlbaum Associates

Dutz, K. (2014). *Interessensförderung im Bereich der Technischen Bildung. Entwicklung, Einführung und Evaluation eines Konzeptes an der Robert-Danemann-Schule in Westerstede*. Dissertation. Oldenburg: Carl v. Ossietzky Universität.

Endepohls-Ulpe, M., Ebach, J., Seiter, J. & Kaul, N. (2013). Bildungssystem und Geschlechterstereotype. Einflussfaktoren auf die Wahl eines technischen Studiengangs in Deutschland und Österreich. In J. Seiter (Hrsg.), *Ein/fach Technik. Plädoyers zur technischen Bildung für alle* (Schulheft, Bd. 150, S. 117). Innsbruck: StudienVerlag.

Fletcher, S., de Vries, M. J. & Max, C. (2018). Die technische Mündigkeit von Schüler/-innen zum Ende der Sek. I im internationalen Vergleich – Entwicklung eines Testinstruments und erste Ergebnisse. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 6(4), 30–51.

Graube, G., Jeretin-Kopf, M., Kosack, W., Mammes, I., Renn, O. & Wiesmüller, C. (Hrsg.). (2015). *Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung „Haus der kleinen Forscher“*. (Band 7. 1. Aufl.) Schaffhausen.

Güdel, K., Heitzmann, A. & Müller, A. (2020). Affinity for technology of girls and boys of lower secondary school level. In M. de Vries, S. Fletcher, S. Kruse, P. Labudde, M. Lang, I. Mammes, ... M. Winterbottom (Eds.), *The Impact of Technology Education. International Insights* (pp. 49–61). Center of Excellence for Technology Education (CETE). Vol. 3. Münster / New York: Waxmann.

Hattie, J., Zierer, K. & Bewyl, W. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider.

Keller, J. P., Koch, A. F., Umbricht, S., Kruse, S., Haselhofer, M. & Zimmermann, J. (2018). *Erfolgsfaktoren Allgemeiner Technischer Bildung. Ein Projekt des Schwerpunktthemas EDUNAT. Ausführlicher Abschlussbericht*. Abgerufen von https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16172

Langstrof, M. (2017). Wie entsteht Technikmündigkeit? Zur Bedeutung eines technisch orientierten Vaters als Role Model für die Ausbildung von Technikmündigkeit. In M. Gröger, M. Jannsen & J. Wiesemann (Hrsg.), *Nachhaltig lernen im Sachunterricht: Beitragsdokumentation zur Tagung am 5. Oktober 2016 an der Universität Siegen* (S. 303–319). Siegen: Universitätsverlag.

Mammes, I. (2001). *Förderung des Interesses an Technik durch technischen Sachunterricht. Eine Untersuchung zum Einfluss technischen Sachunterrichts auf die Verringerung von Geschlechtsdifferenzen im technischen Interesse*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Mammes, I. (2020). Technology education in pre-school and primary school. In M. de Vries, S. Fletcher, S. Kruse, P. Labudde, M. Lang, I. Mammes, ... M. Winterbottom (Eds.), *The Impact of*

Technology Education. International Insights (pp. 107–116). Center of Excellence for Technology Education (CETE). Vol. 3. Münster / New York: Waxmann.

Mouronte-López, M. L., García, A., Bautista, S. & Cortés, C. (2021). Analyzing the gender influence on the interest in engineering and technical subjects. *International Journal of Technology and Design Education*, 31, 723–739.

OECD (2015). *PISA 2015. Schülerfragebogen*. Abgerufen von <https://www.iqs.gv.at/downloads/internationale-studien/pisa/pisa-2015>

OECD (2016). *PISA 2015. Ergebnisse (Band I): Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung*, PISA. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Postbank Jugend-Digitalstudie 2021. *Jugendliche in Deutschland surfen im Schnitt mehr als 70 Stunden pro Woche im Netz*. Abgerufen von <https://www.presseportal.de/pm/6586/4994763>

Reusser, K. & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht: Einleitung und Überblick. In K. Reusser & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (9–32). Münster: Waxmann.

Schmayl, W. (2010). *Didaktik allgemeinbildenden Technikunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider.

Stemann, J. (2021). Metakognition und Selbstkonzept – Motivationsbezogene Einflussgrößen auf technisches Handeln. *Journal of Technical Education (JOTED)*, 9(1), 74–90.

Suchán, B., Höller, I. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.). (2019). *PISA 2018. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.

Verein Deutscher Ingenieure (VDI). (2012). Positionspapier. *Technische Allgemeinbildung stärkt den Standort Deutschland*. Abgerufen von https://www.vdi.de/fileadmin/pages/vdi_de/redakteure/netzwerke_aktivitaeten/dateien/Positionspapier-Technische-Allgemeinbildung.pdf

Vincent, S. & Janneck, M. (2012). Das Technikbezogene Selbstkonzept von Frauen und Männern in technischen Berufsfeldern: Modell und empirische Anwendung. *Journal Psychologie des Alltagshandelns*, Vol. 5(1).

von Wensierski, H.-J. (2015). *Technik und Naturwissenschaft im Jugendalter*. Opladen: Barbara Budrich Verlag.

von Wensierski, H.-J. & Sigenege, J.-S. (2015). *Technische Bildung. Ein Konzept für die schulische*

und außerschulische Kinder- und Jugendbildung. Band 1. Studien zur Technischen Bildung. Opladen: Barbara Budrich Verlag.

Weber, D. & Winheller, S. (o.D.) *FIT für die Zukunft girls*. Universität Paderborn. Abgerufen von <http://groups.uni-paderborn.de/mammes/projekte/fit/evaluation/index.htm>.

IMPROVE – BERUFSWAHLVERHALTEN AUS DER GENDERPERSPEKTIVE

CLAUDIA FIMBERGER, LARISSA FUHRMANN, MAI TRAN,
JASMINA DUBRAVAC, JÜRGEN KASCHUBE

Das Projekt „IMPROVE“ möchte die Chancen der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung Jugendlicher verbessern. Dazu werden wichtige Einflüsse auf die Berufs- und Laufbahnwahl erstmals aus unterschiedlichen Blickwinkeln (Schüler_innen und Lehrlinge, Betriebe und Ausbilder_innen, Eltern) eruiert. Wir stellen in konzentrierter Form Ergebnisse von Pflichtschüler_innen vor und betrachten das Berufswahlverhalten aus der Genderperspektive: Was treibt männliche und weibliche Jugendliche bei ihrer Laufbahn- und Berufswahl an? Dadurch können mögliche Ansatzpunkte erfasst werden, um Pflichtschüler_innen zielgerichteter im Übergang von der Schule in den Beruf zu unterstützen.

THEORETISCHER RAHMEN UND BISHERIGER FORSCHUNGSSTAND

Der Fachkräftemangel in Österreich ist unübersehbar: Dornmayr und Rechberger (2020) berichten, dass 81% der befragten, österreichischen Betriebe unter Fachkräftemangel leiden. Besonders betroffen sind unter anderem die Bereiche Bau und handwerklich-technisches Gewerbe. Genau diese Bereiche stechen gleichzeitig durch einen niedrigen Frauenanteil unter den Beschäftigten hervor: exemplarisch sind bei den zehn beliebtesten Lehrberufen der Jungen neun aus dem Bereich gewerblich-technisch bzw. Bau, bei den Mädchen ist kein einziger Lehrberuf aus diesem Bereich unter den Top-10 (Arbeitsmarktservice, 2014). Kann also der Mangel an Fachkräften unter anderem dadurch kompensiert werden, mehr Frauen für diese Berufe zu begeistern und zu gewinnen? Grundlegend ist es wohl zunächst zu verstehen, welche Faktoren diesen Geschlechterunterschied in der Berufswahl ausmachen könnten. Gottfredson (2002) postuliert, dass in der Phase der Berufsorientierung das Selbstbild eines Individuums mit Berufsbildern in Übereinstimmung gebracht wird. Das Modell unterscheidet zwei Dimensionen, die die Berufswahl eingrenzen: das Sozialprestige eines Berufes und das geschlechtstypische Bild des Berufs. Gewählt werden demnach nur Berufe, die dem Selbstbild inkl. geschlechtsspezifischem Bild des Berufs entsprechen und gleichzeitig das eigene wahrgenommene Prestige des Berufs nicht verletzen. Berufe dürfen demnach nicht „zu männlich“ bzw. „zu weiblich“ sein, Berufsimages müssen qualitativ akzeptabel sein und weder zu niedrige noch zu hohe Berufsan-

forderungen beinhalten. Um sich für andere, bisher wenig attraktive Berufe zu interessieren, bedarf es daher eines Wandels des Selbstbildes oder alternativ der Geschlechtszuschreibung von Berufen (Faulstich-Wieland, Scholand, Beer, Carroccia & Lucht, 2017).

Eine Metaanalyse von Su, Rounds und Armstrong (2009) deutet nochmals darauf hin, dass besonders in den MINT-Fächern Interessen eine entscheidende Rolle bei der geschlechtsspezifischen Berufswahl spielen können. Der größte Unterschied zwischen Männern und Frauen wurde entlang der Dimension Sache – Personen festgestellt, wobei sich Männer zu sachorientierten Berufen und Frauen zu personenorientierten Berufen hingezogen fühlen (Su et al., 2009). Männer neigen daher im Allgemeinen mehr zu realistischen und forschenden Berufen und zeigen ein stärkeres Interesse an MINT-Berufen. Frauen dagegen neigen eher zu künstlerischen, sozialen und konventionellen Berufen und zeigen weniger Interesse am MINT-Bereich (Faulstich-Wieland et al., 2017). Studien von Makarova und Herzog (2015) zeigten zudem, dass nicht nur die Berufe im MINT-Bereich als vermehrt „männlich“ gesehen werden, sondern dass schon in der Schule die mathematischen und naturwissenschaftlichen Schulfächer als weniger „weiblich“ konnotiert wahrgenommen werden.

Diese Interessen bilden sich auch in der Studie „Lebenswelten 2020“ ab, die die Werthaltungen von Jugendlichen untersucht hat: Jungen Frauen sind soziale und konventionelle Werte wichtiger, während junge Männer dagegen

mehr Wert auf Materielles legen und insbesondere sozialen Kontakten und altruistischem Handeln weniger Bedeutung beimessen (Meusburger, Jöstl, Kohler-Spiegel, Straßegger-Einfalt & Weinberger, 2021).

Eine alternative Perspektive betonen psychologische Berufswahltheorien. Sie „stellen das Individuum und dessen Interessen, Werte, Normen, Neigungen, (schulische) Leistungen und Selbstwirksamkeitserwartungen als auf die Berufswahl Einfluss nehmenden Aspekt in das Zentrum der Betrachtung“ (Bergmann, Lachmayr, Mayerl & Pretterhofer, 2021, S. 18). Im Verlauf der Zeit werden diese endogenen Einflussfaktoren durch persönliche Erfahrungen und Entwicklung angepasst und in Bezug auf die berufliche Rolle inklusive deren Anforderungen neu bewertet. Die höchste praktische und wissenschaftliche Bedeutung kommt dem RIASEC-Modell von John Holland (1996) zu. In ihm wird postuliert, dass Personen Berufe wählen, die gut mit ihren selbst zugeschriebenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werten übereinstimmen. Aktuellere Forschungsarbeiten, die sich mit den Implikationen der Theorie beschäftigten, haben gezeigt, dass Berufswahlentscheidungen mit Hilfe der beschriebenen Kongruenz erklärt werden können. Eine Metaanalyse von Spokane, Meir und Catalano (2000), die 66 Studien von den Jahren 1985-1999 analysiert, kann zwar bestätigen, dass eine hohe Kongruenz nach Holland (1996) mit Arbeitszufriedenheit, Wohlbefinden und Arbeitsleistung zusammenhängt, jedoch die Passung auf der Ebene von Fähigkeiten und Fertigkeiten diese bei weitem nicht alleine erklären kann. Insbesondere die Bedeutung motivationaler Faktoren, die der Berufswahlentscheidung zugrunde liegen, wird durch das Modell nicht hinreichend erfasst (Arnold, 2004). Im Sinne der „career anchors“ beruht die Berufswahlentscheidung auf wahrgenommenen Kompetenzen, Motiven und Werten einer Person (Schein, 1993). Letztere können auf persönliche Ziele heruntergebrochen werden, die handlungsleitend sind und somit einen großen Beitrag zur letztendlichen Entscheidung für oder gegen einen Beruf leisten.

Berufliche Passung resultiert eher in einem Mehr-Ebenen-Modell: Die Entscheidung für oder gegen einen Beruf ist neben den sozialen Rahmenbedingungen abhängig von der beruflichen Motivation für die Angebote des jeweiligen Berufs und ob die Kompetenzen den eigenen Fähigkeiten entsprechen (Kristof, 1996; Malewski, 2013). Ein hoher Person-Job Fit (Kristof, 1996) steigert in Verbindung mit hoher Motivation für die Angebote des Berufs das Engagement im beruflichen Umfeld (Dari & Adi Permana, 2018). Bereits in der Phase des Eintritts in den Beruf (ASA-Modell; Schneider, Goldstein & Smith, 1995) wird die Übereinstimmung

persönlicher Ziele mit den wahrgenommenen Werten des Berufs bzw. des Betriebs wichtig. Menschen erleben Berufe und Organisationen in Abhängigkeit von der Passung zu ihren persönlichen Zielen als unterschiedlich attraktiv (attraction) (Schneider et al., 1995). Aber auch Organisationen sind interessiert daran, zukünftige Mitglieder mit einer hohen Passung zu wählen (selection) und langfristig an ihre Organisation zu binden (attrition).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Berufs- und Laufbahnentscheidungen nicht nur vor dem Hintergrund der optimalen Passung zu Fähigkeiten und konkreten Interessen getroffen werden (Luttenberger, Aptarashvili, Ertl, Ederer & Paechter, 2014). Gut untersucht ist der Einfluss des Geschlechts, vor allem jener Einfluss, der durch geschlechterspezifische Interessen erklärt wird (Su et al., 2009). Dem Einfluss von Zielen (Arnold, 2004), vor allem aber dem Zusammenspiel multipler Faktoren wie Geschlecht, Fähigkeiten und Ziele bei der Berufs- und Laufbahnwahl widmen sich hingegen deutlich weniger Forschungsarbeiten.

UNTERSUCHUNGSDESIGN UND METHODISCHES VORGEHEN

Wird von der Entscheidung über die weitere Laufbahn oder den weiteren Beruf gesprochen, spielen berufliche Fähig- und Fertigkeiten („Was kann jemand?“) im Sinne eines „Match“ der eigenen Fähigkeiten zu den Anforderungen des Berufs bzw. der Tätigkeit eine bedeutende Rolle. Allerdings sollte nicht nur „Was kann jemand?“ (berufliche Fähigkeiten), sondern auch „Was will jemand?“ (berufliche Ziele) im Sinne einer Passung auf mehreren Ebenen berücksichtigt werden. Um zu untersuchen, ob und wie berufliche Fähigkeiten und berufliche Ziele das Berufs- und Laufbahnwahlverhalten beeinflussen, haben wir Jugendliche im Bundesland Salzburg mittels Online-Befragung gefragt,

- welche beruflichen Fähigkeiten sie ihrer Meinung nach besitzen (berufliche Fähigkeiten),
- was ihnen bei der Auswahl ihres Berufes wichtig sein wird (berufliche Ziele),
- was sie gerne nach der Schule machen möchten (Laufbahnentscheidung) und
- und welchen Beruf sie später gerne ausüben wollen (Berufswahlentscheidung).

Im Zeitraum von September 2020 bis Juni 2021 haben insgesamt 1209 Schüler_innen an der Umfrage teilgenommen. Besonderes Augenmerk wollen wir hier auf Pflichtschüler_innen legen, da sie sich unmittelbar im Übergang von der Schule in den Beruf befinden und somit mit ihrer

Tab. 1: Berufliche Fähigkeiten (angelehnt an Sonntag und Schäfer-Rauser (1983); Frage: „In welchem Ausmaß besitzt du folgende Fähig- und Fertigkeiten?“)

übergeordnetes Thema	Fähigkeiten (Beispiele)
Sprache	Rechtschreibung und Ausdrucksfähigkeit
Mathematik	Umgang mit Zahlen
Erweiterte schulrelevante Fähigkeiten	Allgemeinbildung; selbstständiges Lernen
Pflichtbewusstsein	Pünktlichkeit; Gewissenhaftigkeit
Handeln	Entscheidungen treffen; Eigenverantwortung
Lernen & Leistung	Anstrengungs- und Lernbereitschaft; Kennen der eigenen Stärken und beruflichen Ziele
Soziales	respektvoller und höflicher Umgang; Teamfähigkeit
Handwerk	Handwerkliches Geschick; Körperliche Fitness

Tab. 2: Berufliche Ziele (angelehnt an Kaschube und Sigl (1998) und Pöhlmann und Brunstein (1997); Frage: „Was wird dir bei der Wahl deines/r zukünftigen Berufes/Lehre wichtig sein?“)

übergeordnetes Thema	Stellenwahlaspekte (Beispiele)
Soziale Eingebundenheit	Verwandte bzw. Freunde im Betrieb
Status	Ansehen des Berufs in der Familie
Passung & Sicherheit	Langfristig sicherer Arbeitsplatz; gute Bezahlung
Abwechslung	Fortbildungsmöglichkeiten; Vielfalt der Tätigkeit
Leistung	verantwortungsvolle und herausfordernde Aufgaben
Image Arbeitgeber	Ansehen in der Öffentlichkeit
Prosoziale Ziele	anderen Menschen helfen und etwas Gutes tun

ersten bewussten Berufs- bzw. Laufbahnwahlentscheidung konfrontiert werden. Von den 1209 Teilnehmenden sind 730 in der siebten oder achten Schulstufe und werden deswegen für nachfolgende Auswertungen herangezogen. 51% der Pflichtschüler_innen sind weiblich und 49% männlich; 65% geben an, 13 Jahre oder jünger zu sein, 35% sind zwischen 14 und 16 Jahren. Neben einer Einschätzung ihrer beruflichen Ziele und Fähigkeiten (für einen Überblick siehe Tabelle 1 und 2) konnten die Teilnehmenden angeben, ob sie nach der Pflichtschule in eine weiterführende Schule gehen und Matura machen möchten, ob sie in die Polytechnische Schule gehen und eine Lehre machen wollen oder ob sie nach Abschluss der Pflichtschule ohne weitere Ausbildung arbeiten gehen möchten (Laufbahnentscheidung). Den direkten Einstieg in den Beruf zieht nur ein sehr kleiner Teil der Befragten vor, weswegen diese Antwortoption für weitere Analysen nicht berücksichtigt werden kann. Die Variable „Laufbahnentscheidung“ hat somit zwei Ausprägungsstufen („Lehre“ und „weiterführende Schule“). Den Wunschberuf können die Befragten frei angeben (Berufswahlentscheidung); die offenen Nennungen wurden ebenso in zwei Kategorien

„technische Berufe“ (z. B. IT-Techniker/in oder Maurer/in) und „nicht-technische Berufe“ (z. B. Krankenpfleger/in oder Anwalt/Anwältin) zusammengefasst.

ERGEBNISSE

Wie bereits gut in der Literatur untersucht und in der Praxis ersichtlich, unterscheiden sich junge Mädchen und Burschen im Berufs- und Laufbahnwahlverhalten. Vor allem technische (Lehr-)Berufe werden von Mädchen deutlich weniger häufig gewählt. Auch bei unserer Stichprobe (Pflichtschüler_innen im Bundesland Salzburg) zeigte sich ein deutlicher Unterschied im Berufs- und Laufbahnwahlverhalten (siehe Abbildung 1 und 2). Abbildung 1 veranschaulicht, dass lediglich ein Viertel (24,5%) der Pflichtschülerinnen eine Lehre als Laufbahnoption in Erwägung zieht. Von zehn befragten Pflichtschüler_innen zieht demnach nur eine Pflichtschülerin den Einstieg in eine Lehre in Erwägung. Für Pflichtschüler hingegen sind die beiden Laufbahnoptionen (Lehre und weiterführende Schule) ähnlich attraktiv. Ein noch deutlicherer Unterschied zwischen den Geschlechtern zeigt sich beim Berufswahlver-

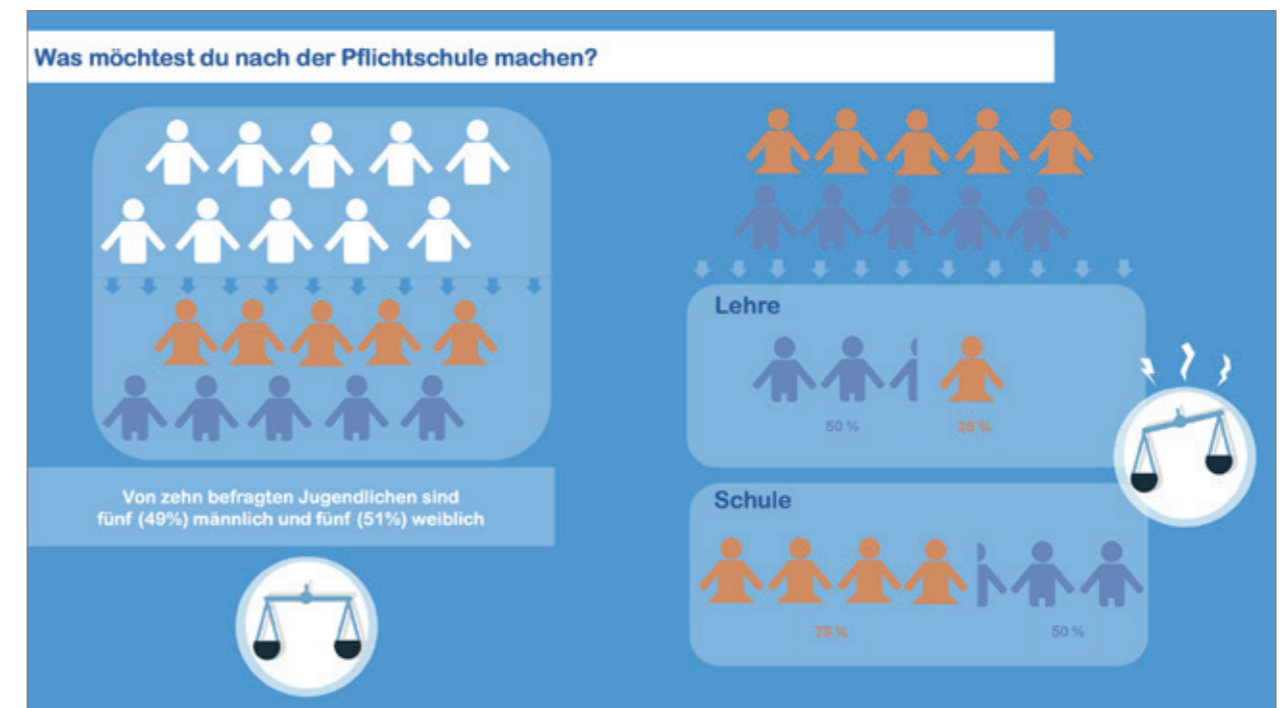


Abb. 1: Laufbahnwahl in Abhängigkeit vom Geschlecht basierend auf relativen Häufigkeiten

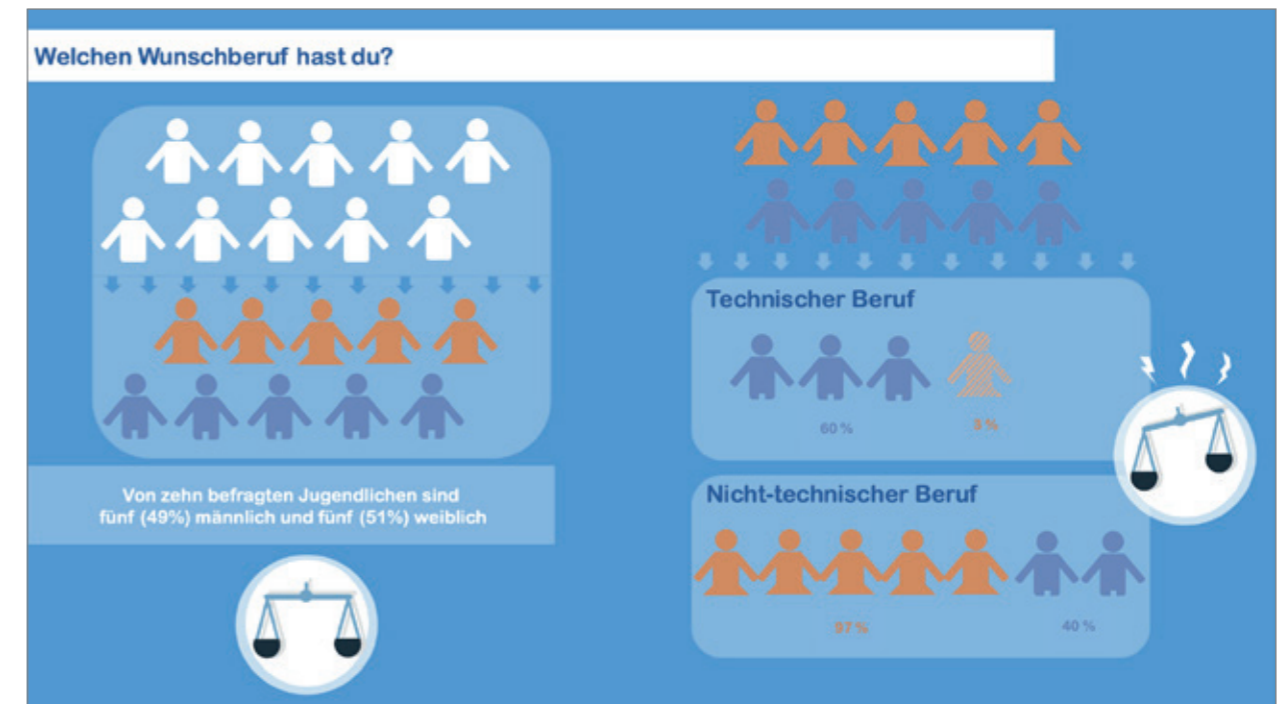


Abb.2: Berufswahl in Abhängigkeit vom Geschlecht basierend auf relativen Häufigkeiten

halten (Abbildung 2). Hier interessieren sich nur knapp 3% der befragten Pflichtschülerinnen für einen technischen Beruf. Bei den befragten Pflichtschülern interessieren sich rund 60% für einen technischen Beruf, womit das Interesse an technischen und nicht-technischen Berufen bei Pflichtschülern wieder deutlich ausgewogener ist als bei Pflichtschülerinnen.

Eine statistische Überprüfung mittels Chi-Quadrat-Tests, ein auf Häufigkeitsverteilungen basiertes Verfahren zur Bestimmung von Zusammenhängen zwischen Variablen, bestätigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen Geschlecht und Berufs- bzw. Laufbahnwahl. Im ersten Schritt können wir also festhalten, dass die Berufs- und Laufbahnwahl nicht unabhängig vom Geschlecht ge-

troffen wird, was sich bei den verschiedenen Berufswahl- und Laufbahnwahloptionen direkt in der ungleichen Geschlechterverteilung niederschlägt.

Im nächsten Schritt klären wir die Frage nach dem „Warum?“. Dazu betrachten wir jene Themen unter der „Genderbrille“, die bei einer Berufs- und Laufbahntrennung eine bedeutende Rolle spielen: berufliche Fähigkeiten („Was kann ich?“) und berufliche Ziele („Was will ich“). Wir überprüfen mittels logistischer Regressionen, das sind statistische Modelle zur Bestimmung von kausalen Zusammenhängen zwischen einer oder mehreren unabhängigen Variablen und einer dichotomen abhängigen Variable, wie sich berufliche Ziele und Fähigkeiten (= unabhängige Variablen) sowohl bei Pflichtschülerinnen als auch bei Pflichtschülern auf die Berufswahl (= abhängige Variable) und die Laufbahnwahl (= abhängige Variable) auswirken, um ein genaueres Verständnis für das beobachtete Ungleichgewicht zu bekommen.

BERUFSWAHL AUS DER GENDERPERSPEKTIVE

Die logistische Regression gibt Aufschluss darüber, inwieweit berufliche Fähigkeiten und berufliche Ziele Jugendlicher die technische Berufswahl vorhersagen können. Berufliche Fähigkeiten und berufliche Ziele werden in der logistischen Regression als unabhängige Variablen definiert. Dabei werden berufliche Fähigkeiten durch die Themen Sprache, Mathematik, erweiterte schulrelevante Fähigkeiten, Pflichtbewusstsein, Handeln, Lernen und Leistung, Soziales und Handwerk (siehe Tabelle 1) und berufliche Ziele durch die Themen soziale Eingebundenheit, Status, Passung und Sicherheit, Abwechslung, Leistung, Image Arbeitgeber und prosoziale Ziele (siehe Tabelle 2) operationalisiert. Die Berufswahl mit den Ausprägungsstufen „technischer Beruf“ und „nicht-technischer Beruf“ dient als abhängige Variable. Bei der Entscheidung für oder gegen einen technischen Beruf lässt sich feststellen, dass sich Pflichtschüler mehr an „Was kann ich“ (Fähigkeiten), Pflichtschülerinnen bei ihrer Berufswahlentscheidung mehr an beruflichen Zielen („Was will ich erreichen“) orientieren. Bei Pflichtschülern ist vor allem die Selbstwahrnehmung in Hinsicht auf ihr handwerkliches Geschick ausschlaggebend: Nehmen sie sich als handwerklich geschickt wahr, fördert dies signifikant die Wahrscheinlichkeit später einen technischen Beruf ausüben zu wollen. Bei Pflichtschülerinnen spielen statt Fähigkeiten eher Ziele bei der Berufswahl eine Rolle; sind Pflichtschülerinnen Ziele wie „soziale Eingebundenheit“ (z.B. Verwandte bzw. Freunde im Betrieb) wichtig, steigt die Wahrscheinlichkeit für die Wahl eines technischen Wunschberufes signifikant an. Ist es Pflichtschülerinnen dagegen wichtig, im zukünftigen

Berufsleben prosozial zu handeln (z.B. anderen Menschen etwas Gutes tun), sinkt die Wahrscheinlichkeit für die Wahl eines technischen Berufs. Genau dieses Ziel des prosozialen Handelns ist für Pflichtschülerinnen deutlich wichtiger für ihre Berufswahl als für Pflichtschüler. Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit, das die Wahl eines technischen Berufes bei Pflichtschülerinnen begünstigen würde, ist hingegen für Pflichtschülerinnen weniger wichtig bei der Berufswahl. Pflichtschülerinnen wollen im Beruf prosozial Handeln, verbinden es aber noch nicht mit technischen Berufen, was folglich eher zu deren Abwahl führt. Das eher mit technischen Berufen verbundene Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ist bei Pflichtschülerinnen wenig präsent und damit umgekehrt kein positiver Treiber, was zusätzlich zum Ungleichgewicht von jungen Frauen und Männern in technischen Berufen beiträgt.

LAUFBAHNWAHL AUS DER GENDERPERSPEKTIVE

Anders als bei der Berufswahl ziehen Pflichtschüler_innen bei der Laufbahnwahl (= abhängige Variable mit zwei Ausprägungsstufen „Lehre“ und „weiterführende Schule“) beide Ebenen der Passung heran: Sowohl berufliche Fähigkeiten („Was kann ich“) als auch berufliche Ziele („Was will ich erreichen“) spielen bei der Laufbahnwahl eine Rolle. Bei der Wahl einer zukünftigen Laufbahn zeigen die Ergebnisse, dass die Entscheidung für eine Lehre geschlechtsunabhängig mit der Wichtigkeit „sozialer Eingebundenheit“ und wahrgenommener „handwerklicher Begabung“ verbunden ist. Mathematisches Können begünstigt hingegen bei beiden Geschlechtern die Entscheidung für eine weiterführende Schule. Bei Pflichtschülern spielt sprachliche Begabung zusätzlich eine bedeutende Rolle, bei Pflichtschülerinnen ist es hingegen der Besitz von erweiterten schulrelevanten Fähigkeiten (wie z.B. hohe Allgemeinbildung, hohe Selbstständigkeit beim Lernen) und die erhöhte Wichtigkeit prosozial handeln zu können, die die Entscheidung für eine weiterführende Schule signifikant und positiv beeinflussen. Mit der Laufbahnoption Lehre und einem frühen Berufseinstieg verbinden Jugendliche auf Ebene der Fähigkeiten also handwerkliches Geschick und auf Ebene der Ziele soziale Eingebundenheit. Beides ist bei Pflichtschülerinnen deutlich weniger stark ausgeprägt, was das Ungleichgewicht von jungen Frauen und jungen Männern auch bei der Laufbahnwahl erklärt. Zusätzlich wollen Pflichtschülerinnen im bzw. mit dem Beruf etwas Gutes tun, verbinden es aber nicht mit der Laufbahnoption Lehre. Gleiches gilt auf der Ebene der Fähigkeiten für hohe Allgemeinbildung und hohe Selbstständigkeit beim Lernen, die Pflichtschülerinnen nicht mit der Laufbahn Lehre verbinden. Wollen Pflichtschülerinnen sozusagen

ihr selbstzugeschriebenes „Können“ (hohe Allgemeinbildung, hohe Selbstständigkeit beim Lernen) einsetzen und ihre beruflichen Ziele (prosoziales Handeln) verwirklichen, treibt es sie aktuell noch stark in die schulische Laufbahn.

Die vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass Pflichtschülerinnen und Pflichtschüler unterschiedliche Aspekte bei der Berufs- und Laufbahnwahl heranziehen. Ziele und wahrgenommene Fähigkeiten, die die Wahl eines technischen Berufs oder den frühen beruflichen Einstieg bei jungen Frauen begünstigen würden, sind weniger stark bei ihnen ausgeprägt. Entscheidend ist aber, dass das, was Pflichtschülerinnen können und wollen, sie aktuell noch mehr dazu bewegt, sich gegen technische Berufe und den frühen beruflichen Einstieg zu entscheiden.

DISKUSSION UND SCHLUSSFOLGERUNG

Alle Pflichtschüler_innen stehen im Übergang von der Schule in den Beruf vor der Frage „Welcher Beruf passt zu mir?“. Für erlebte Passung ist es wichtig, dass der Beruf sowohl zu den eigenen Fähigkeiten als auch zu den eigenen beruflichen Zielen passt. Vorrangiges Ziel bei der Berufs- und Laufbahnwahl sollte es demnach sein, einen Beruf zu finden bzw. eine Laufbahn zu wählen, bei dem bzw. der man das eigene Können einsetzen und die persönlichen Ziele verfolgen kann.

Unsere Ergebnisse verdeutlichen, was Pflichtschüler_innen können und wollen und was sie mit der Lehre bzw. einer weiterführenden Schule und mit technischen bzw. nicht-technischen Berufen verbinden: Was junge Frauen im Pflichtschulalter gefühlt besser können (z.B. selbstständiges Lernen) und mehr wollen (z.B. prosozial Handeln), verbinden sie weitaus weniger mit technischen Berufen oder mit einem frühen beruflichen Einstieg. Mit Blick auf berufliche Passung, führt das vor allem bei Pflichtschülerinnen zu einem geringeren Interesse für technische Berufe bzw. eine technische Ausbildung. Die Frage, warum junge Frauen diese Vorstellung von technischen (Ausbildungs-)Berufen haben, findet im Image und den zugrundeliegenden geschlechterspezifischen Vorstellungen Beantwortung. Viele Studien – unter anderem jene von Ihsen et al. (2017) – zeigen auf, dass im Image von technischen Berufen eine soziale Motivation kaum angesprochen wird. Trotz zahlreicher Initiativen, die es sich zum Ziel machen, ein geschlechtsneutraleres Bild über Berufe zu vermitteln, ist es noch nicht gelungen den „Gender-Gap“ zu minimieren und mehr junge Frauen für technische Berufe zu begeistern (Lins, Mellies & Schwarze, 2008).

Unsere Ergebnisse legen nahe, dass es im Gegensatz zu einer geschlechtsneutralen Bewerbung der Ausbildungs- und Berufsfelder eine weitaus (geschlechts-)spezifische Ansprache für junge Frauen braucht: Man sollte ihnen signalisieren, dass sie mit dem, was sie können und wollen, auch in z.B. einer gewerblich-technischen Lehre Fuß fassen können. Dabei sind vor allem die Themen zu betonen, die junge Frauen (noch) nicht mit technischen (Ausbildungs-)Berufen verbinden, die aber in der Realität durchaus Teil des Berufsbilds sein können (z.B. anderen Menschen etwas Gutes tun). Die vorhandenen Initiativen zum gezielten Ausbildungsmarketing sprechen aktuell viele allgemein wichtige Kriterien bei der Berufswahl an, die für junge Frauen von Bedeutung sind (z.B. guter Verdienst, sicherer Arbeitsplatz, gute Aufstiegsmöglichkeiten, Vereinbarkeit von Beruf und Familie); diese Aspekte sind aber keine zentralen Treiber für eine (technik-)spezifische Laufbahn- bzw. Berufswahl junger Frauen. Demnach wirken sich diese Kriterien auch nicht positiv und förderlich auf die Berufswahl aus, wenn sie als Teil des Berufsbilds wahrgenommen werden, sondern nur negativ, wenn diese Rahmenbedingungen nicht erfüllt werden bzw. nicht als Teil des Berufsbilds wahrgenommen werden (= Hygienefaktoren). Um die technische Berufswahl junger Frauen positiv anzuregen, muss die Ansprache neben den allgemein wichtigen Rahmenbedingungen auch Themen beinhalten, die junge Frauen attraktiv finden aber noch nicht mit dem Berufsbild in Verbindung bringen, wie zum Beispiel die Möglichkeit im Beruf prosozial zu handeln (= Motivatoren). Durch das Aufgreifen und Entkräften vorhandener Klischees und Stereotype, wonach technische (Ausbildungs-)Berufe eher als nüchtern und rational wahrgenommen werden, hingegen als wenig sozial und emotional, kann es gelingen, ein vielseitigeres Bild über technische (Ausbildungs-)Berufe zu zeichnen. Damit können dem Berufsimagen die noch fehlenden sozialen Bezüge ergänzt werden, womit man der starken Reduktion des Berufsbildes auf einige wenige Fähigkeitsmerkmale und Anreize wie handwerkliches Geschick entgegenwirkt und ein facettenreicheres Berufsbild schafft, das auch der differenzierten Realität entspricht. Hier gibt es „DEN Kfz-Mechaniker, der bei seiner Arbeit schmutzig wird, schwer heben muss und herumschraubt [. . .] ebenso wenig wie DIE diplomierte Krankenpflegerin, die sich um die PatientInnen kümmert und dabei über keinerlei technischen Kenntnisse verfügen muss“ (Bergmann et al., 2021; Seite 23).

Für die (schulische) Berufsvorbereitung ist es zentral, den Jugendlichen dieses differenzierte Bild über Berufe zu vermitteln und damit für junge Frauen und Männer

breite Identifikationsmöglichkeiten zu bieten, damit sich Jede und Jeder in ihrer bzw. seiner Welt durch den Beruf und den damit verbundenen Fähigkeitsmerkmalen und Anreizen angesprochen fühlt.

Wenn sich in der sogenannten „Attraction“-Phase (Schneider et al., 1995) mehr junge Frauen durch die Vielseitigkeit und Breite der Berufsanreize angesprochen fühlen, so müssen auch in der „Attrition“-Phase, in der es um den Verbleib im Berufsfeld geht, diese motivationalen Aspekte angesprochen werden: Junge Frauen müssen im Beruf erleben, wie ihre Aufgaben und ihr berufliches Handeln zum Wohl anderer beiträgt (z. B. Bauen von sozialen Einrichtungen, Arbeit in der Medizintechnik), um den nachhaltigen Verbleib junger Frauen im technischen Berufsfeld sicherzustellen.

LITERATUR

Arbeitsmarktservice. (2014). *Arbeitsmarktprofil 2014 Österreich*. Abgerufen von: http://www.arbeitsmarktprofil.at/2014/PDF/Oesterreich_2014.pdf

Arnold, J. (2004). The congruence problem in John Holland's theory of vocational decisions. *Journal of occupational and organizational psychology*, 77(1), 95–113.

Bergmann, N., Lachmayr, N., Mayerl, M. & Pretterhofer, N. (2021). *Frauen in technischen Ausbildung und Berufen - Fokus auf förderliche Ansätze*. Abgerufen von: https://www.ams-forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMS_Frauen_in_Technik_LR_oeibf_2021.pdf

Dari, D. U. & Adi Permana, I. B. G. (2018). The Effect of Person–Job Fit to Job Involvement with Intrinsic Motivation as Intervening Variable. In *The 2018 International Conference of Organizational Innovation* (S. 99–109). <http://dx.doi.org/10.18502/kss.v3i10.3364>

Dornmayr, H. & Rechberger, M. (2020). Unternehmensbefragung zum Fachkräftebedarf/ -mangel 2020. *Fachkräfte radar 2020. ibw-Forschungsbericht Nr. 204 im Auftrag der WKO*.

Faulstich-Wieland, H., Scholand, B., Beer, T., Carroccia, V. & Lucht, A. (2017). Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen. *Study der Hans-Böckler-Stiftung, No. 365*, 19–27.

Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In S. D. Brown (Hrsg.), *Career choice and development* (4. Auflage, S. 85–148). New York: Wiley & Sons Inc.

Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American psychologist*, 51(4), 397–406. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.4.397>

Ihsen, S., Mellies, S., Jeanrenaud, Y., Wentzel, W., Kubes, T., Reutter, M. & Diegmann, L. (2017). *Weiblichen Nachwuchsfür MINT-Berufsfelder gewinnen: Bestandsaufnahme und Optimierungspotenziale* (TUM Gender- und Diversity-Studies, Band 3). Münster: LIT Verlag.

Kaschube, J. & Sigl, E. (1998). Design der Untersuchung, Operationalisierung und Stichprobe. In L. v. Rosenstiel, F. W. Nerdinger & E. Spieß (Hrsg.), *Von der Hochschule in den Beruf* (S. 41–55). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.

Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel psychology*, 49(1), 1–49.

Lins, C., Mellies, S. & Schwarze, B. (2008). Frauen in der technischen Bildung – Die Top-Ressource für die Zukunft. In Regina Buhr & Ernst A. Hartmann (Hrsg.), *Technische Bildung für Alle. Ein vernachlässigtes Schlüsselement der Innovationspolitik* (S. 257–327). Berlin: Institut für Innovation und Technik.

Luttenberger, S., Aptarashvili, I., Ertl, B., Ederer, E. & Paechter, M. (2014). Niedrige Übereinstimmung zwischen Interessen und Berufswunsch – ein bislang vernachlässigtes Risiko in der Berufsorientierung Jugendlicher. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 45(4), 359–377.

Makarova, E. & Herzog, W. (2015). Trapped in the gender stereotype? The image of science among secondary school students and teachers. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 34(2), 106–123. <https://doi.org/10.1108/EDI-11-2013-0097>

Malewski, N. (2013). *Entscheidung für oder gegen eine Stelle: Warum soll ich diesen Job annehmen? Kriterien der Auswahl eines Arbeitsplatzes (Unveröffentlichte Dissertation)*. Ludwig-Maximilians-Universität München.

Meusburger, K., Jöstl, G., Kohler-Spiegel, H., Straßegger-Einfalt, R. & Weinberger, A. (2021). Zukunftserwartungen und Werthaltungen junger Menschen. In *Jugendforschung Pädagogischer Hochschulen Österreichs* (Hrsg.), *Lebenswelten 2020 – Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (=FokusBildungSchule, Band 10, S. 71–124). Innsbruck: StudienVerlag.

Pöhlmann, K. & Brunstein, J. C. (1997). GOALS: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszielen. *Diagnostica*, 43, 63–79.

Schein, E. H. (1993). *Career anchors. Discovering your real values. Revised Edition*. London: Pfeiffer Wiley.

Schneider, B., Goldstein, H. W. & Smith, D. B. (1995). The ASA framework: An update. *Personnel psychology*, 48(4), 747–773.

Sonntag, K. & Schäfer-Rauser, U. (1983). Selbsteinschätzung beruflicher Kompetenzen bei der Evaluation von Bildungsmaßnahmen. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 37(4), 163–171.

Spokane, A. R., Meir, E. I. & Catalano, M. (2000). Person-environment congruence and Holland's theory: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 137–187.

Su, R., Rounds, J. & Armstrong, P. (2009). Men and Things, Women and People: A Meta-Analysis of Sex Differences in Interests. *Psychological bulletin*, 135, 859–884. <http://dx.doi.org/10.1037/a0017364>

INTERESSENSFÖRDERUNG IM NATURWISSENSCHAFTLICH-TECHNISCHEN UNTERRICHT UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DER GENDERTHEMATIK

GABRIELE LANKES

Die Schule ist wichtiger Lebens- und Erfahrungsraum für ihre Schülerinnen und Schüler. Diese kommen mit unterschiedlichsten Lernvoraussetzungen in den Unterricht. Zugleich prägt die Schule auch durch die angebotenen Lerninhalte das Interesse ihrer Schülerinnen und Schüler. Gerade aber in Bezug auf das Interesse an naturwissenschaftlich-technischen Inhalten kann Neureiter signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Buben feststellen. Der Artikel setzt das Interesse der Schülerinnen und Schüler in den Fokus und gibt Anregungen für den naturwissenschaftlich-technischen Unterricht.

DIE SCHULE ALS ERFAHRUNGS- RAUM FÜR JUGENDLICHE

„Schule ist ein bedeutsamer, gegenwartsbezogener Ort für Sozialisationsprozesse und Persönlichkeitsbildung im Jugendalter.“ Mit diesen Worten beschreiben Böheim-Galehr, Grössing, Lindner und Neureiter (2021, S. 191) den Einfluss der Schule auf ihre Schülerinnen und Schüler. Darüber hinaus sehen Böheim-Galehr et al. (2021) die Schule auch als Ermöglichungsraum der Orientierung. Demnach bieten Schule und Unterricht einen wichtigen Lebens- und Erfahrungsraum und haben Einfluss auf „das Handeln, Denken und Fühlen“ von Jugendlichen (Böheim-Galehr et al., 2021, S. 191). Durch angebotene Lehr- und Lerninhalte prägt die Schule ihre Schülerinnen und Schüler und ist damit auch wichtiger Einflussfaktor für die spätere Berufswahl (Böheim-Galehr et al., 2021). Das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung merkt weiter an, dass eine der zentralen Aufgaben von Schule jene ist, jede Schülerin und jeden Schüler im Sinne der Chancengerechtigkeit bestmöglich zu fördern (BMBWF, 2021).

Böheim-Galehr et al. (2021) stellen in ihrer Jugendstudie „Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich“ fest, dass Mädchen und Buben im Erleben des Schulalltages Unterschiede aufweisen. Buben erleben beispielsweise den Schulalltag als „etwas weniger belastend als Mädchen“ (Böheim-Galehr et al., 2021, S. 202).

Sie konnten darüber hinaus zeigen, dass 59% der Jugendlichen mit der Schule zufrieden oder sehr zufrieden sind, wobei sich hier keine Unterschiede im Geschlecht zeigen (Böheim-Galehr et al., 2021). 66% aller befragten Jugendlichen sehen schulische Leistungen als sehr wichtig an, 29% als wichtig. Auch die Nützlichkeit der Lerninhalte findet eine hohe Zustimmung der befragten Schülerinnen und Schüler. 50% aller Jugendlichen bewerten die Schule als sehr nützlich, 41% als nützlich. Das Interesse an den Lerninhalten findet hingegen deutlich weniger Zustimmung. Nur 14% aller Schülerinnen und Schüler bewerten die Lerninhalte als sehr interessant.

Interesse stellt einen bedeutenden Faktor für den Lernerfolg von Jugendlichen in einem Unterrichtsfach dar. Neureiter (i.s.B, Beitrag 2) untersucht in seiner Studie „Lebenswelten 2020 – Werthaltungen und Einstellungen von Jugendlichen zu technischen Themen“ 1805 Jugendliche in der 8., 9. und 10. Schulstufe aller Schultypen in Österreich. Er stellt signifikante Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht und dem Interesse an technischen Inhalten sowie der subjektiv erlebten eigenen technischen Begabungen fest. Der Artikel möchte daher am Interesse der Schülerinnen und Schüler ansetzen und das Interesse Jugendlicher im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der Genderthematik in den Fokus nehmen.

INTERESSE AN NATURWISSEN- SCHAFTLICH-TECHNISCHEN INHALTEN VON MÄDCHEN UND BUBEN

„Interesse stellt einen der entscheidenden Prädikatoren für den Erfolg in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik) dar“ (Herbst, Hochwarter & Strahl, 2017, S. 1). Strahl (2018) bezeichnet Interesse als die „kognitive Anteilnahme bzw. Aufmerksamkeit, die einer Sache oder einer Person entgegengebracht wird“ (Strahl, 2018, S. 122). Interesse hängt im Schulalltag eng mit der Motivation zusammen und beeinflusst die Lernbereitschaft und Lernleistung der Schülerinnen und Schüler. Vor allem in Bezug auf einen chancengerechten Unterricht in den MINT-Fächern kommt hier der Schule eine besondere Bedeutung zu. Ihre Aufgabe besteht darin, alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu fördern (BMBWF, 2021). Dies bedeutet auch, die unterschiedlichen Interessensbereiche und Erfahrungswelten aller Schülerinnen und Schüler im Unterricht gleichermaßen zu berücksichtigen.

Herbst, Hochwarter und Strahl (2017) beschäftigen sich in ihrer Studie „Interesse an Physik in Salzburgs Neuen Mittelschulen“ mit den Interessentypen im Fachbereich Physik und stützen sich dabei auf die IPN-Interessensstudie Physik aus dem Jahr 1998. Sie stellen große Unterschiede zwischen Mädchen und Buben in Bezug auf das Interesse und demnach auch an der Beteiligung an den MINT-Fächern fest. Schüler zeigen grundsätzlich ein weitaus

größeres Interesse an den genannten Fächern als Schülerinnen (Herbst, Hochwarter & Strahl).

Strahl (2018) unterscheidet in Bezug auf naturwissenschaftlich-technische Fächer zwischen Sachinteresse und Fachinteresse. Sachinteresse wird durch „Herangehensweise und Präsentation des Lerngegenstandes“ stark beeinflusst (Strahl, 2018, S. 123). Das Sachinteresse der Lernenden wendet sich nicht zwingend der wissenschaftlichen Disziplin dahinter zu, sondern vielmehr der Anwendung des Wissens im persönlichen Lebensalltag sowie dem Nutzen der Lerninhalte im eigenen Leben (Strahl, 2018). Das Fachinteresse hingegen orientiert sich am Unterrichtsfach an sich. Hierbei spielen auch die Bedeutung für den späteren Beruf, die soziale Erwünschtheit, Unterrichtsmethoden oder auch die Beziehung zur Lehrkraft eine entscheidende Rolle (Strahl, 2018).

Vor allem in den Fächern Chemie, Informatik und Physik lässt sich ein deutlicher Unterschied im Interesse zwischen Mädchen und Buben feststellen (Herbst, Hochwarter & Strahl, 2017). Das unterschiedlich ausgeprägte Fachinteresse an naturwissenschaftlichen Inhalten führt Strahl (2018) auch auf die gesellschaftliche Geschlechterrolle zurück. Die Geschlechterrolle wird demnach nicht als eine „biologisch determinierte Kategorie verstanden, sondern als soziale Konstruktion“, die in einer Gesellschaft festgelegt wird (Sturm, 2016, S. 81). Die Beschäftigung mit naturwissenschaftlich-technischen Inhalten ist in der

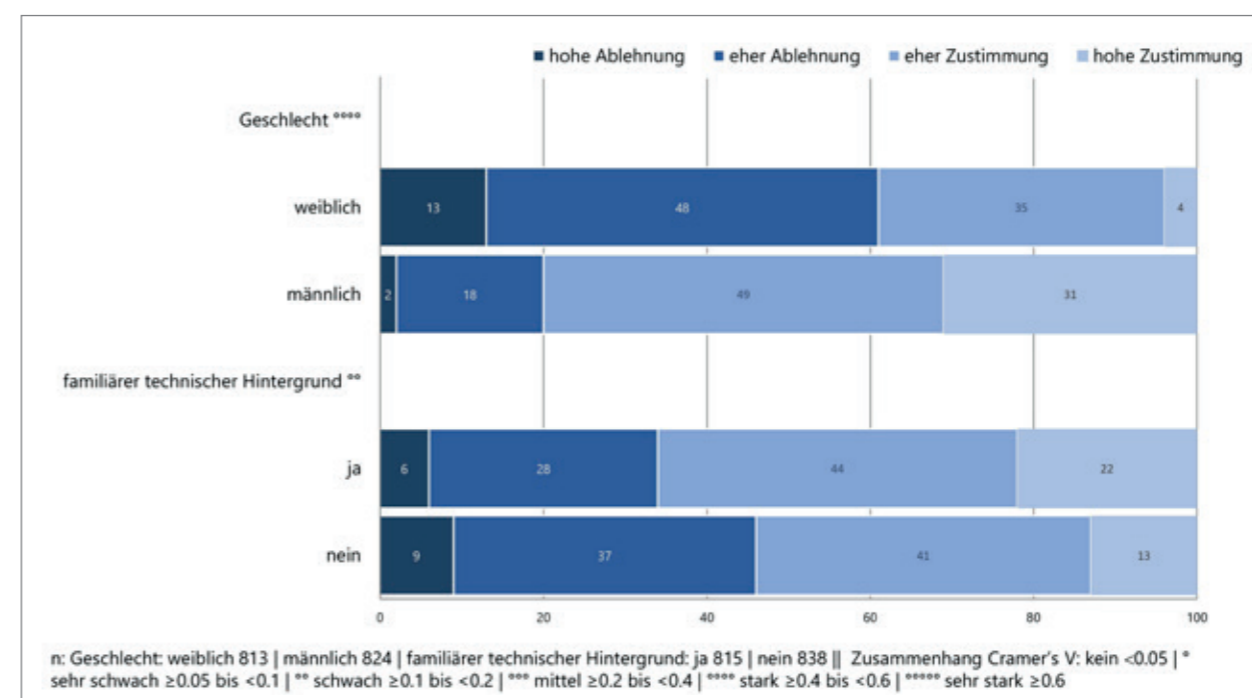


Abb.1: Selbsteinschätzung der technischen Affinität von Mädchen und Buben (Neureiter i.s.B., Beitrag 2, Abb. 4)

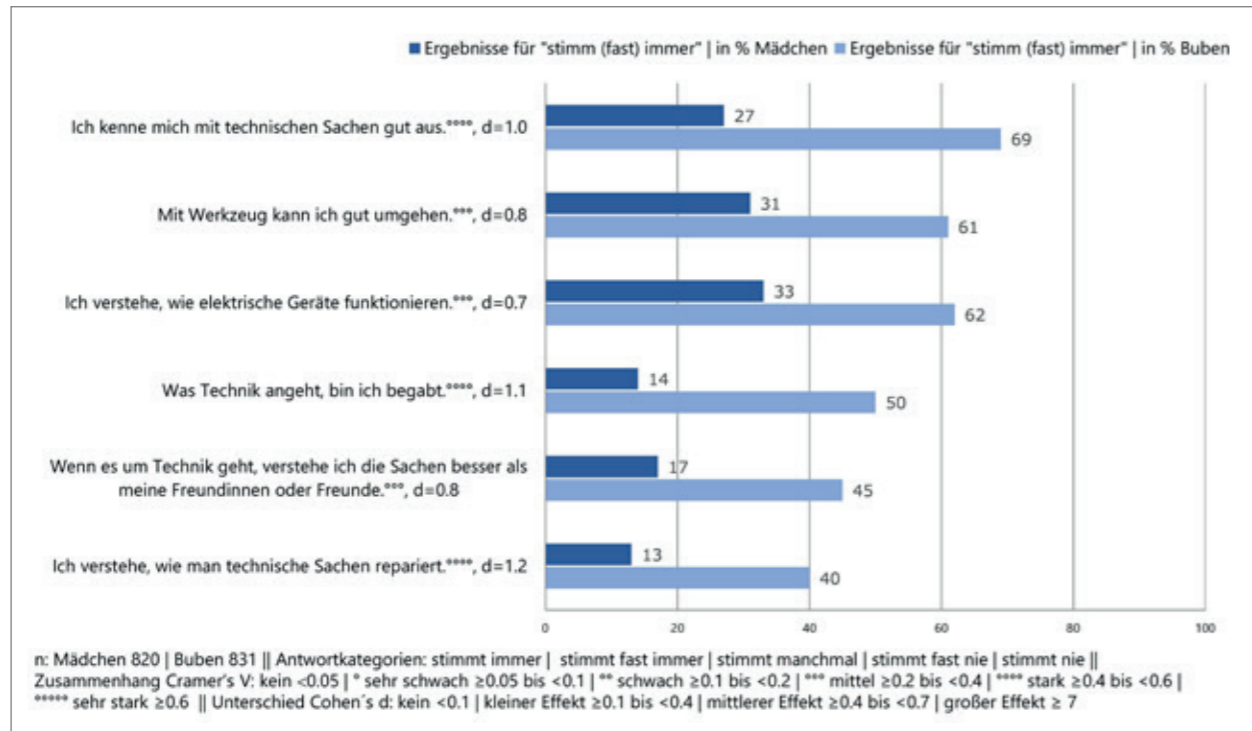


Abb.2: Selbsteinschätzung von Mädchen und Buben im Umgang mit Technik (Neureiter i.s.B., Beitrag 2, Abb. 15)

Gesellschaft männlich dominiert und spiegelt sich auch im Fachinteresse wider.

Neureiter (i.s.B., Beitrag 2) stellt in seiner Studie „Wertehaltungen und Einstellungen von Jugendlichen zu technischen Themen“ fest, dass eine starke Korrelation (Cramer's V: ≥ 0.4 bis < 0.6) zwischen der Affinität zu technischen Inhalten und dem Geschlecht besteht. Lediglich 4% der befragten Mädchen geben an, einen hohen Bezug zur Technik zu haben, wohingegen 31% der Buben sich als technikaffin bezeichnen. Ein familiärer technischer Hintergrund kann die Zugewandtheit zu technischen Inhalten begünstigen. Es besteht eine schwache Korrelation (Cramer's V: ≥ 0.1 bis < 0.2) zwischen einem familiären technischen Hintergrund und der Technikaffinität der Jugendlichen. Erleben Jugendliche einen familiären technischen Hintergrund, so sehen sich 22% der Jugendlichen als technikaffin an. Besteht hingegen dieser Hintergrund nicht, geben 13% der Jugendlichen an, einen hohen Bezug zur Technik zu haben.

Ebenso hohe bis sehr hohe Korrelationen zeigen sich zwischen dem Geschlecht und dem Umgang mit Technik. Besonders deutlich wird die Effektstärke des Geschlechts in der Wahrnehmung der eigenen Begabung in Bezug auf die Technik (Neureiter, i.s.B., Beitrag 2). Die Hälfte aller Buben (50%) und nur 14% der Mädchen stimmen der Aussage „Was Technik angeht, bin ich begabt“ immer oder

fast immer zu. Auf die Aussage „Ich kenne mich mit technischen Sachen gut aus“ antworten 69% aller Buben und lediglich 27% aller Mädchen mit immer oder fast immer.

Auch im schulischen Kontext wird die Wahrnehmung über das Zutrauen in die eigenen naturwissenschaftlich-technischen Fähigkeiten deutlich. Strahl (2018) stellt fest, dass „das Selbstvertrauen in die physikalischen Fähigkeiten“ bei Mädchen grundsätzlich weniger ausgeprägt ist als bei Buben (Strahl, 2018, S. 139). Es zeigt sich, dass sich Mädchen, bei gleicher Leistung, tendenziell schlechtere Fähigkeiten im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht zuschreiben als Buben (Strahl, 2018). Herbst, Fürtbauer und Strahl (2016) unterstreichen, dass „das Selbstvertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit [...] eine bedeutende Rolle für das Interesse am Physikunterricht“ spielt (Herbst, Fürtbauer & Strahl, 2016, S. 5).

INTERESSENSTYPEN IM NATURWISSENSCHAFTLICH-TECHNISCHEN UNTERRICHT UNTER BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG DES PHYSIK-UNTERRICHTS

Herbst, Hochwarter und Strahl (2017) untersuchen das Interesse von Schülerinnen und Schülern an Physik in Salzburgs Neuen Mittelschulen und stützen sich dabei auf die IPN-Interessensstudien in Physik. Aufbauend auf der

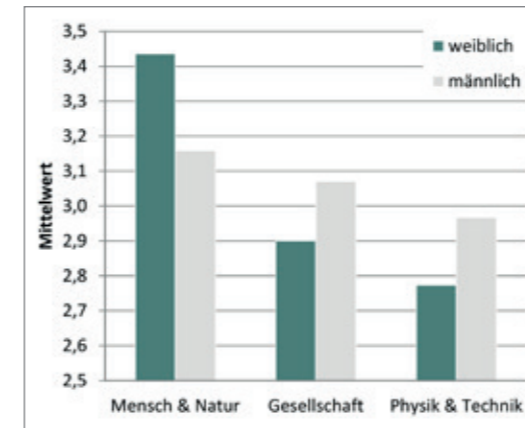


Abb.3: Interessensbereiche nach Geschlecht (Herbst, Hochwarter & Strahl, 2017, S. 5)

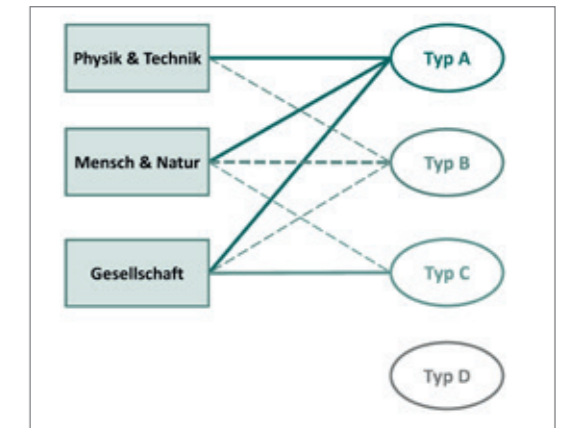


Abb.4: Zusammenhänge der Interessensgebiete und Interessentypen (Herbst, Hochwarter & Strahl, 2017, S. 3)

Unterscheidung von Sach- und Fachinteresse, lassen sich drei Interessensbereiche ableiten: Mensch und Natur, Gesellschaft sowie Physik und Technik (Herbst, Hochwarter & Strahl, 2017). Dabei lassen sich auch geschlechterspezifische Unterschiede feststellen. Der Bereich Mensch und Natur wird signifikant häufiger von Mädchen gewählt, wobei dieser zugleich auch von den Buben am häufigsten ausgewählt wurde. Die beiden Interessensbereiche Gesellschaft sowie Physik und Technik weisen grundsätzlich eine geringere Nennung auf und werden zudem häufiger von Buben als besonders interessant angesehen.

Die drei Interessensbereiche Mensch und Natur, Gesellschaft sowie Physik und Technik bilden weiters die Basis für die Entwicklung der vier Interessentypen im Physikunterricht (Strahl, 2018). Strahl (2018) stützt sich dabei auf die IPN-Interessensstudie Physik und erweitert die drei festgelegten Interessentypen in Physik um einen vierten Typ D. Obwohl die Interessentypen nicht geschlechterspezifisch ausgerichtet sind, zeigen sich deutliche Unterschiede darin, wie häufig Mädchen und Buben in den jeweiligen Interessentypen vertreten sind (Strahl, 2018). Typ A interessiert sich für alle drei Bereiche gleichermaßen und kann sich auch für mathematische Berechnungen begeistern. Dieser Typ ist vorwiegend männlich dominiert. Typ B zeigt das stärkste Interesse am Themenbereich Natur und Mensch, jedoch auch ein geringes Interesse an den Bereichen Physik und Technik sowie Gesellschaft. Mädchen und Buben sind gleichermaßen in diesem Typ vertreten. Typ C weist das größte Interesse am Themenbereich der Gesellschaft auf. Leichtes Interesse zeigt dieser Typ am Bereich Mensch und Natur, kann sich jedoch nicht für die Bereiche Physik und Technik begeistern. Typ C ist vorwiegend weiblich dominiert. Typ D kann sich für die Inhalte des Physikunterrichtes nicht begeistern. In diesem Typ sind Mädchen und Buben gleichermaßen vertreten.

Um dem Sachinteresse aller Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse gerecht zu werden, ergibt sich daher die Forderung für den Unterricht, alle drei Interessensbereiche in den Physikunterricht einfließen zu lassen. Der Interessensbereich Mensch und Natur muss dabei jedoch als besonders wichtig angesehen werden, da alle drei Interessentypen sich für diesen Inhaltsbereich begeistern können (Strahl, 2018).

ANREGUNGEN FÜR EINEN GENDERGERECHTEN NATURWISSENSCHAFTLICH-TECHNISCHEN UNTERRICHT

Seit einigen Jahren zeigt sich eine vermehrte Hinwendung von Schule zu den MINT-Fächern. „Kompetenzen in den MINT-Disziplinen [...] sind [...] in einer modernen Gesellschaft immer stärker gefragt und eröffnen vielseitige berufliche und persönliche Chancen für junge Menschen. [...] Ein wesentlicher Beitrag zur Steigerung des Interesses an Naturwissenschaften und Technik kann der schulische Unterricht leisten“ (MINT-Schule Österreich, 2021).

Vor diesem Hintergrund ist es wesentlich, sich im schulischen Kontext der bestmöglichen Förderung des Interesses aller Schülerinnen und Schüler am naturwissenschaftlich-technischen Unterricht zuzuwenden. Es lassen sich abschließend Anregungen für den naturwissenschaftlich-technischen Unterricht ableiten.

Die Bedeutsamkeit der Lerninhalte für das eigene Leben und die Relevanz für die Gesellschaft hängen eng mit dem Sachinteresse der Schülerinnen und Schüler am jeweiligen Unterrichtsfach zusammen (Strahl, 2018). Es ist daher wesentlich, naturwissenschaftliche Inhalte im Unterricht in Bezug zu Mensch und Natur zu setzen und

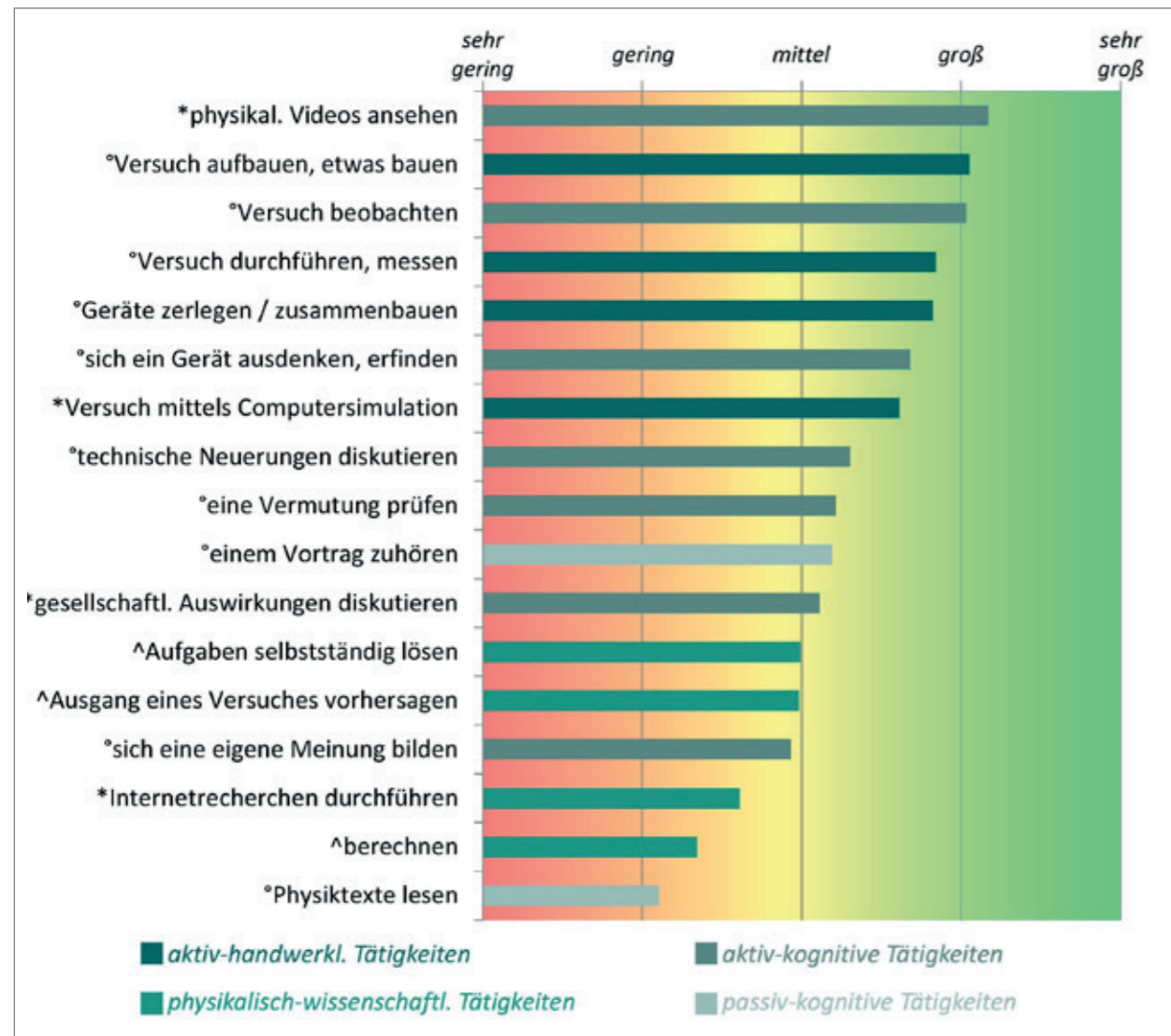


Abb.5: Interesse an Tätigkeiten im Physikunterricht (Herbst, Fürtbauer und Strahl, 2016, S. 4)

deren Relevanz für die Gesellschaft im Allgemeinen hervorzuheben. Strahl (2018) weist darauf hin, dass gerade im Fach Physik die naturwissenschaftlichen Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler sehr divergent sind. Die Berücksichtigung dieser unterschiedlichen Vorerfahrungen sowie das Anknüpfen der Lerninhalte daran, sieht Strahl (2018) als besonders wichtig an.

Vor allem für Mädchen soll im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht die Möglichkeit zur Identifikation geboten werden. Dies kann sich in der gewählten Unterrichtssprache, in Abbildungen oder in der Kontextorientierung der Lerninhalte zeigen (Strahl, 2018).

In Bezug auf das Fachinteresse an naturwissenschaftlich-technischen Inhalten verweisen Herbst, Fürtbauer und Strahl (2016) auf die Interessen an den Tätigkeiten in der konkreten Unterrichtssituation. Sie beziehen sich in ihren

Ausführungen im Besonderen auf den Physikunterricht. In Bezug auf das Interesse von Tätigkeitsbereichen zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Buben. Als besonders beliebt geben alle befragten Schülerinnen und Schüler das Ansehen von Kurzvideos mit physikalischen Inhalten an. An zweiter Stelle stehen bei allen Jugendlichen vorwiegend handwerklich-aktive Tätigkeiten, die sich im Physikunterricht im Planen und Durchführen von Experimenten zeigen (Herbst, Fürtbauer und Strahl, 2016).

In der schulischen Praxis zeigt sich die Heterogenität von Schulklassen im naturwissenschaftlich-technischen Unterricht besonders deutlich. Das Wissen um Methoden und Möglichkeiten, den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, ist daher zentral für einen gelungenen naturwissenschaftlich-technischen Unterricht.

LITERATUR

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2021). *Mittelschule*. Wien: BMBWF. Abgerufen von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/ms.html>

Böheim-Galehr, G., Grössing, H., Lindner, D. & Neureiter, H. (2021). Lebenswelt Schule. In Jugendforschung Pädagogische Hochschulen Österreichs (Hrsg.), *Lebenswelten 2020. Werthaltungen junger Menschen in Österreich* (S. 191–231). Innsbruck: Studienverlag.

Herbst, M., Fürtbauer, E. M. & Strahl, A. (2016). *Interesse an Physik – in Salzburg*. Hannover: Frühjahrstagung. Didaktik der Physik. Abgerufen von <http://www.phydid.de/index.php/phydid-b/article/view/682/838>

Herbst, M., Hochwarter, M. & Strahl, A. (2017). *Interesse an Physik – in Salzburg*. Neuen Mittelschulen. Dresden: Frühjahrstagung. Didaktik der Physik. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/336122002_Interesse_an_Physik_in_Salzburgs_Neuen_Mittelschulen

MINT-Schule Österreich (2021). MINT-Gütesiegel. Abgerufen am 23. November. 2021 von <https://www.mintschule.at/warum-mint/>

Strahl, A. (2018). *Fachdidaktik der Naturwissenschaften unter besonderer Berücksichtigung der Physik*. Norderstedt: BoD – Books on Demand.

Sturm, T. (2016). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule* (2. Aufl.). Wien: utb.





**DUBRAVAC
JASMINA**

BSc

Studium der Psychologie an der Paris Lodron Universität Salzburg, seit Oktober 2021 Masterstudium der Psychologie an der Paris Lodron Universität Salzburg; seit 2021 studentische Projektmitarbeiterin bei Improve II am Forschungsinstitut für Wirtschaftspsychologie.



**FIMBERGER
CLAUDIA**

MSc

Studium der Psychologie an der Paris Lodron Universität Salzburg; seit 2019 wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsinstitut für Wirtschaftspsychologie und Projektleitung bei Improve II; seit Januar 2019 Arbeits- und Organisationspsychologin bei der Perform Salzburg OG.



**HUMMER
ROBERT**

Prof. MMag.

Studium der Politikwissenschaft und Geschichte an den Universitäten Salzburg und Liverpool (UK); von 2007 bis 2018 als Museumspädagoge im Museum Arbeitswelt Steyr; seit 2018 Lehrender an der PH Salzburg Stefan Zweig in den Bereichen Politik- und Geschichtsdidaktik / Sachunterricht, aktuelle Forschungsschwerpunkte: Politisches Lernen mit Bildmedien; Kontroversität in der Politischen Bildung aus theoretischer und empirischer Sicht; Vorstandsmitglied der Interessengemeinschaft Politische Bildung (IGPB).



**KASCHUBE
JÜRGEN**

Privatdozent Dr. M.A.

Wirtschaftspsychologie, Promotion und Habilitation in Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München; seit 2012 Inhaber der Perform Salzburg OG, 2014 Gründer des Forschungsinstituts für Wirtschaftspsychologie.



**FUHRMANN
LARISSA**

Oktober 2015 - September 2018 Studium der Humanmedizin an der Medizinischen Universität Graz, seit Oktober 2018 Bachelorstudium der Psychologie an der Paris Lodron Universität Salzburg; seit 2019 studentische Projektmitarbeiterin bei Improve II am Forschungsinstitut für Wirtschaftspsychologie.



**HANYKA
KATHARINA**

HProf.ⁱⁿ BEd MSc MSc

Hochschulprofessorin an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems; Studienleitung im HLG „Psychosoziale Gesundheit – achtsam und stark durch das Leben“, Mitarbeiterin in den Beratungszentren „Schulentwicklung und Leadership“ sowie „Gesundheitsförderung und Berufszufriedenheit“, Koordinatorin für Supervision und Coaching.



**KIPMAN
ULRIKE**

HProf.ⁱⁿ DDDr.ⁱⁿ

Doktoratsstudien der Rechtswissenschaften, der Naturwissenschaften und der Geisteswissenschaften; Hochschulprofessorin für Bildungsforschung an der PH Salzburg Stefan Zweig, Forschungsschwerpunkte: Decision Making, Unterricht, Problemlösen, Diagnostik.



**KWIK
KATHARINA**

BEd

Lehramtsstudium Englisch sowie Biologie und Umweltkunde, Absolventin des Hochschuldidaktikums T3C; seit 2016 Lehrerin an der Praxismittelschule der PH Salzburg Stefan Zweig, Praxislehrperson im Rahmen der pädagogisch praktischen Studien.



**LANKES
GABRIELE**

MA Bakk.phil, BEd

Studium der Erziehungswissenschaften an der Paris-Lodron-Universität Salzburg mit dem Schwerpunkt Lehr- und Lernsysteme; langjährige Tätigkeit in der psychischen Arbeitsrehabilitation bei Pro Mente Salzburg; Lehramt für Mathematik, Physik und Chemie, Lehrende an der Praxis-MS der PH Salzburg Stefan Zweig, Praxislehrperson im Rahmen der pädagogisch praktischen Studien.



**LANKES
SEBASTIAN**

MEd BEd

Lehramt für Deutsch, Musikerziehung, Religion röm.-kath., Masterstudium aus interkultureller Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin, Hochschullehrgang Hochschuldidaktik an der KPH Edith Stein; Lehrender an der Praxis-Mittelschule der PH Salzburg Stefan Zweig, Praxislehrperson im Rahmen der pädagogisch praktischen Studien.



**SOMMER
NICOLA**

HProf.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ BEd MSc

Studium der Pädagogik/Bildungswissenschaft sowie Psychologie; Hochschulprofessorin am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung an der PH Salzburg Stefan Zweig, Leiterin des Studienschwerpunktes „Gesundheitsbildung und Lebenskompetenzen in Schulen“, Studienleitung im HLG „Krankheit und Schule“, Forschungsschwerpunkt: Gesundheit und Krankheit im Setting Schule.



**PUTZHAMMER
ILONA**

BEd

Lehramtsstudium Englisch sowie Bildnerische Erziehung, Absolventin des Hochschuldidaktikums T3C; seit 2018 Lehrerin an der Praxismittelschule der PH Salzburg Stefan Zweig, derzeit in Ausbildung zur Praxislehrperson im Rahmen der pädagogisch praktischen Studien.



**NEUREITER
HERBERT**

HProf. Dr.

Pädagogikstudium und Doktorat in Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg, Lehramt für Hauptschulen (Mathematik, Physik/Chemie, Informatik); Hochschulprofessur und Mitarbeiter am Institut für Bildungswissenschaften und Forschung an der PH Salzburg Stefan Zweig, Forschungsschwerpunkte: Empirische Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Fachdidaktische Forschung, insb. Naturwissenschaft, Technische Bildung, Bildungsforschung.



**TRAN
MAI**

Seit Oktober 2018 Bachelorstudium der Psychologie an der Paris Lodron Universität Salzburg; seit 2020 studentische Projektmitarbeiterin bei Improve II am Forschungsinstitut für Wirtschaftspsychologie.



© Getty Images / sturtti

LEBENSWELTEN JUGENDLICHER

Beiträge aus Wissenschaft und Lehre
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Ausgabe 17/2022
erscheint ein- bis zweimal jährlich

MEDIENINHABERIN, VERLEGERIN:
Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig
Akademiestraße 23–25
A-5020 Salzburg

HERAUSGEBER:
Rektorat der Pädagogischen Hochschule Salzburg
Stefan Zweig
Rektorin Daniela Martinek

REDAKTION:
Wolfgang Buchberger
Viktoria Buttler
Hans-Peter Gottein
Sabine Harter-Reiter
Linda Huber
Judith Kainhofer
Günter Wohlmuth

CHEFREDAKTION:
Silvia Giger
Alle Artikel wurden einem Peer Review unterzogen

LEKTORAT:
Ursula Auffanger

LAYOUT/SATZ:
bluforce MarKom GmbH
Petersbrunnstraße 19/1-2
5020 Salzburg / Österreich

DRUCK:
online Druck GmbH
Brown-Boveri-Straße 8
2351 Wr. Neudorf / Österreich

FOTOS:
PH Salzburg Stefan Zweig, Autor_innen
Daniela Gruber, Getty Images
Cover: Getty Images / LeoPatrizi

OFFENLEGUNG GEMÄSS § 25 MEDIENGESETZ:
ph.script ist die Informationsschrift der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig und enthält Beiträge aus Wissenschaft und Lehre. Im Zentrum stehen Informationen über Aspekte der Lehrer_innenbildung, wissenschaftliche Arbeiten, Projekte, Kooperationen und Publikationen von Mitarbeiter_innen der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig sowie Gastautor_innen. Die veröffentlichten Beiträge geben nicht notwendigerweise die Meinung des Herausgebers wieder.

HAFTUNGSAUSSCHLUSS:
Sämtliche Angaben in dieser Zeitschrift erfolgen trotz sorgfältiger Bearbeitung ohne Gewähr. Eine Haftung der Autor_innen, der Verleger_innen und des Herausgebers ist ausgeschlossen.

NUTZUNGSBEDINGUNGEN:
Nachdruck oder sonstige Wiedergabe und Veröffentlichung, elektronische Speicherung und kommerzielle Vervielfältigung, auch einzelner Beiträge, können nur mit schriftlicher Genehmigung der Medieninhaber erfolgen.

PÄDAGOGISCHE
HOCHSCHULE
SALZBURG



ISSN 2411-4405