



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Erstellung eines förderungsorientierten Diagnosemodells
für arbeitslose Jugendliche mit besonderem
Schwerpunkt auf deren Arbeitshaltungen

Verfasserin

Mag. phil. Vanessa Maria Gruber, Bakk. phil.

Angestrebter akademischer Grad

Magistra der Naturwissenschaften (Mag. rer. nat.)

Wien, im April 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 298

Studienrichtung lt. Studienblatt: Psychologie

Betreuer: Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus D. Kubinger

„Never, never, never quit!“

(Winston Churchill)

Diese Diplomarbeit widme ich meinen Eltern Johann und Maria Gruber, die mich gelehrt haben, niemals aufzugeben. Insbesondere meiner Mutter: Danke, dass du mich damals gefördert und mit mir gerechnet hast. „Das Glück des Lebens besteht nicht darin, wenig oder keine Schwierigkeiten zu haben, sondern sie alle siegreich und glorreich zu überwinden.“ (Carl Hilty)

Großer Dank gebührt meinem Betreuer Univ.-Prof. Mag. Dr. Klaus D. Kubinger, der es mir ermöglichte, mein Studium so schnell abschließen zu können. Für seine unverzüglichen Feedbacks und für wertvolle fachliche Impulse.

Weiters möchte ich mich recht herzlich bei Petra Nistl bedanken, die mir die Testungen beim AMS in der Steiermark ermöglicht hat. Ich danke auch dem AMS-Team in Feldbach und Fürstenfeld für die tolle Zusammenarbeit. Ebenfalls gebührt ein großes Dankeschön Frau Mag. Michaela Rischka, die mir die Testungen in Wien ermöglicht hat.

Ein großer Dank gilt auch Herbert Peklar, der bereits zum zweiten Mal eine Diplomarbeit von mir Korrektur gelesen hat. Ebenso gebührt großer Dank Jürgen Grafeneder und Kristina Gugerbauer für das vorab Korrigieren dieser Diplomarbeit.

Ein ganz besonderes Dankeschön gilt meinem Freund Jürgen Grafeneder, der mich unendlich unterstützt hat und nicht nur einmal mit mir gemeinsam die Laptops des mobilen Testsystems von Schuhfried durch Wien getragen hat. Ich danke dir von ganzem Herzen!

Abstract

In dieser Studie wurde versucht, durch Bezugnahme auf das „Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial“ von Holocher-Ertl (2008a), ein Diagnosemodell zur förderungsorientierten Diagnostik für arbeitslose Jugendliche zu erstellen. Im Speziellen wurde jeweils ein Test aus dem Bereich „Persönlichkeit“ („Arbeitshaltungen“, AHA, Kubinger & Ebenhöf, 1996) und „Kognitive Fähigkeiten“ („Adaptiver Matrizenest“, AMT, Hornke, Etzel & Rettig, 1999) ausgewählt (Holocher-Ertl 2008a). Als Stichprobe wurden arbeitslose Jugendliche ausgewählt die Teilnehmer der Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen“ des österreichischen Arbeitsmarktservice (AMS) waren. Ziel dieser Studie war es, herauszufinden, ob die ausgewählten Verfahren innerhalb der „Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen“ des österreichischen Arbeitsmarktservice (AMS) differenzieren können. Durch diesen substantiellen Informationsgewinn könnten die Trainer bereits frühzeitig intervenieren und die Jugendlichen fördern. Insgesamt wurden 110 Jugendliche aus der Steiermark und aus Wien getestet, die an einer „Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahme“ des AMS teilnahmen. Die Ergebnisse zeigten, dass nur die Variable „Frustrationstoleranz“ (Kubinger & Ebenhöf, 1996) innerhalb der Gruppe arbeitsloser Jugendlicher differenzieren kann. Diese Ergebnisse lassen vermuten, dass man dem AMS beziehungsweise den Trainern nicht eindeutig empfehlen kann diese diagnostischen Verfahren direkt zu Kursbeginn anzuwenden. Nur der Test „Arbeitshaltungen“ (Kubinger & Ebenhöf, 1996) mit seiner Variable Frustrationstoleranz scheint anwendbar um unmittelbar eine erste Einschätzung der Kursteilnehmer zu erhalten und um frühzeitig intervenieren und fördern zu können.

Abstract

In reference to the “Viennese diagnostic model of high achievement potential“ (Holocher-Ertl, 2008a) the following study tried to develop a diagnostic model for the advancement of unemployed adolescents. The test “Adaptiver Matrizentest“ (AMT, Hornke, Etzel & Rettig, 1999) was chosen to cover the field “Intellectual Abilities“ and the diagnostic test “Arbeitshaltungen“ (AHA, Kubinger & Ebenhöf, 1996) was chosen to cover the field “Personality Traits“ (Holocher-Ertl, 2008a). The goal of this study was to investigate whether the named diagnostic tests are able to differentiate within the “Job Orientation and Coaching Courses“ of the Public Employment Service Austria (AMS). If this is the case, then the coaches of the AMS would already gain substantial information at an early stage, which then could be used for effectively supporting the adolescents. 110 unemployed adolescents from Styria and from Vienna who participated at the “Job Orientation and Coaching Courses“ were tested. The results of the study suggest that only the variable “Frustration Tolerance“ (Kubinger & Ebenhöf, 1996) can differentiate within the “Job Orientation and Coaching Courses“. Based on the results of this study it is suggested, that the AMS and its coaches can only use the diagnostic tests “Arbeitshaltungen“ with its variable “Frustration Tolerance“ (Kubinger & Ebenhöf, 1996) directly at the beginning of the “Job Orientation and Coaching Courses“ for effectively supporting the adolescents.

Inhaltsverzeichnis

I EINLEITUNG	7
II THEORETISCHER TEIL	10
1. ARBEITSLOSIGKEIT	10
1.1 DEFINITION	10
1.2 JUGENDARBEITSLOSIGKEIT IN ZAHLEN	11
1.3 ARBEITSLOSENFORSCHUNG	14
2. DAS WIENER DIAGNOSEMODELL ZUM HOCHLEISTUNGSPOTENZIAL	16
2.1 MODELLBESCHREIBUNG	16
2.2 HINFÜHRUNG ZU DEN HYPOTHESEN	18
2.3 DEFINITION: FRUSTRATIONSTOLERANZ UND LEISTUNGSMOTIVATION .	20
2.3.1 FRUSTRATIONSTOLERANZ.....	20
2.3.2 LEISTUNGSMOTIVATION	22
III EMPIRISCHER TEIL	25
3. ZIEL DER UNTERSUCHUNG.....	25
4. METHODEN	28
4.1 UNTERSUCHUNGSPLAN	28
4.2. ERHEBUNGSINSTRUMENTE.....	29
4.2.1 ARBEITSHALTUNGEN	29
4.2.2 ADAPTIVER MATRIZENTEST	35
4.2.3 KURZFRAGEBOGEN ZUR EIGENEN MOTIVATION.....	38

4.3 DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG	38
4.3.1 ALLGEMEINE INFORMATIONEN.....	38
4.3.2 DETAILS ZUR DATENERHEBUNG UND ZU DEN BERUFSORIENTIERUNGSMAßNAHMEN	40
4.4 STICHPROBE	42
4.4.1 BESCHREIBUNG DER GESAMTSTICHPROBE.....	42
4.4.2 BESCHREIBUNG DER TEILSTICHPROBE BOCO FÜRSTENFELD	43
4.4.3 BESCHREIBUNG DER TEILSTICHPROBE BOCO FELDBACH.....	44
4.4.4 BESCHREIBUNG DER TEILSTICHPROBE BOCO WIEN	45
5. ERGEBNISSE	47
5.1 AUSWERTUNG DER HYPOTHESE 1.....	47
5.2 AUSWERTUNG DER HYPOTHESE 2.....	49
5.3 AUSWERTUNG DER HYPOTHESE 3.....	51
5.4 AUSWERTUNG DER HYPOTHESE 4.....	52
5.5 AUSWERTUNG DER HYPOTHESE 5.....	53
5.6 AUSWERTUNG DER HYPOTHESE 6.....	53
5.7 EXKURS: AUSWERTUNG DER HYPOTHESE 7	54
5.8 EXKURS: AUSWERTUNG DER HYPOTHESE 8	55
6. DISKUSSION UND AUSBLICK.....	56
7. ZUSAMMENFASSUNG	60
8. LITERATURVERZEICHNIS	64
9. ANHANG.....	72
9.1 ABBILDUNGSVERZEICHNIS	72

9.2 TABELLENVERZEICHNIS	73
9.3 EXPERTENINTERVIEW	74
9.4 VERHALTENSBEOBSACHTUNGEN IN WIEN	83
9.5 KURZFRAGEBOGEN	88
9.6. CURRICULUM VITAE.....	90

I Einleitung

Die Arbeitswelt unterliegt, wie alle Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, dem Prinzip des ständigen Wandels. Mit Veränderungen der wirtschaftlichen Rahmenbedingungen ändern sich auch die Ausbildungserfordernisse, die Job-Chancen und auch die Berufsmöglichkeiten. Seit den 1980er Jahren prägen Individualisierungsprozesse das gesellschaftliche Zusammenleben und während der letzten Jahre und Jahrzehnte hat sich die Berufslandschaft enorm differenziert. Viele neue Berufe sind seither entstanden. Die spätmoderne Arbeitswelt funktioniert nicht mehr nach industriegesellschaftlichen Prinzipien, sondern steht im Zeichen einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft. Zusätzlich ist der Arbeitsmarkt heutzutage so eng wie nie zuvor (Kirchler 2003; Großegger, Ikrath, Mossbrugger & Zentner, 2005). Trotz internationaler Finanz- und Wirtschaftskrise konnte Österreich im EU-weiten Vergleich seine sehr gute Position im Bereich der Jugendbeschäftigung halten, dennoch sind die Spuren der Wirtschaftskrise auch in Österreich zu sehen und der österreichische Bildungs- und Arbeitsmarkt steht vor großen Herausforderungen (Dornmayr & Wieser, 2010; Potkanski & Isler, 2010; AMS, 2011a; AMS 2011c).

Arbeitslosigkeit ist für Jugendliche in ganz Europa zu einem Bedrohungsszenario geworden. Das gilt aber nicht nur für so genannte Problemgruppen wie bildungsbenachteiligte oder lernleistungsschwache Jugendliche oder junge Migranten, sondern ebenso für junge Menschen mit solidem Bildungshintergrund aus mittlerem bis gehobenem sozialem Herkunftsmilieu. Arbeitslosigkeit ist eines der großen Lebensthemen und eine der Lebensängste Jugendlicher zu Beginn des 21. Jahrhunderts (Kirchler, 2003; Großegger et al., 2005). Die Vorbereitung beziehungsweise der Einstieg in das berufliche Leben stellt daher für Heranwachsende eine ganz zentrale Entwicklungsaufgabe dar, um sich persönlich zu orientieren und um einen Platz in der Gesellschaft zu finden (Potkanski & Isler, 2010).

Für arbeitslose Jugendliche oder Jugendliche, die kurz vor ihrem Pflichtschulabschluss stehen, sind das österreichische Arbeitsmarktservice (AMS)

und seine 60 dazugehörigen Berufsinformationszentren (BIZ) die erste Anlaufstelle. Dort findet sich eine große Fülle an Informationsmaterial und Broschüren. An psychologisch diagnostischen Verfahren wird aber zum Beispiel beim BIZ nur der Allgemeine-Interessens-Struktur-Test (AIST) angeboten. Ansonsten wird noch der Berufs- und Lehrlingskompass, ein Online-Test der eine Liste an Berufsmöglichkeiten vorschlägt, angewandt (AMS, 2011e).

Es zeigt sich außerdem, dass momentan auch innerhalb der mehrwöchigen Berufsorientierungskurse, die vom AMS für arbeitslose Jugendliche angeboten werden, nur mit wenigen oder gar keinen diagnostischen Verfahren gearbeitet wird (AMS, 2008; BFI, o.A.).

In Hinblick auf die Anwendung von diagnostischen Verfahren beim österreichischen Arbeitsmarktservice gibt es demnach noch einen großen Handlungsbedarf, und genau das ist der Ansatzpunkt dieser Diplomarbeit. Im Rahmen dieser Studie soll in Anlehnung an das Modell von Holoher-Ertl (2008) an einem Inhaltsmodell gearbeitet werden, das zur förderorientierten Diagnostik von arbeitslosen Jugendlichen einen Beitrag leisten soll. Im Speziellen sollen durch die Testung von arbeitslosen Jugendlichen die am Land und in der Stadt leben mittels des Tests „Adaptiver Matrizen-test“ (Hornke, Etzel & Rettig, 1999) und des Tests „Arbeitshaltungen“ (Kubinger & Ebenhöf, 1996) herausgefunden werden, ob diese Verfahren in Hinblick auf eine förderungsorientierte Diagnostik für die genannte Population geeignet sind.

Im nun folgenden theoretischen Teil wird zunächst auf das Konstrukt Arbeitslosigkeit, auf aktuelle Arbeitsmarktzahlen sowie auf unterschiedliche Aspekte der Arbeitslosenforschung eingegangen (Kapitel 1). Danach erfolgt eine Beschreibung des Wiener Diagnosemodells zum Hochleistungspotenzial (Holoher-Ertl, 2008), an welches diese Studie angelehnt ist. Im Anschluss daran erfolgt eine Hinführung zu den Forschungshypothesen mit genauer Definition der in dieser Studie besonders wichtigen Variablen Leistungsmotivation und Frustrationstoleranz (Kapitel 2).

Im empirischen Teil der Studie werden zunächst die Hypothesen vorgestellt (Kapitel 3). In Kapitel 4 folgt eine anschauliche Beschreibung aller Verfahren, die bei der Erhebung eingesetzt wurden, und anschließend kommt eine Beschreibung der

Durchführung der Untersuchung. Weiters werden in diesem Kapitel Informationen über die Stichprobenzusammensetzung dargestellt. Kapitel 5 enthält für jede Hypothese Informationen zur Auswertung und zugleich eine Darstellung der Ergebnisse. Diese werden anschließend in Kapitel 6 diskutiert. Die Zusammenfassung der Arbeit erfolgt im Kapitel 7.

Zum Zwecke der besseren Lesbarkeit habe ich mich dazu entschlossen, bei dieser vorliegenden Studie, in Anlehnung an Kubinger (2009), geschlechtsneutrale Bezeichnungen zu verwenden.

II THEORETISCHER TEIL

1. Arbeitslosigkeit

1.1 Definition

Informationen über Erwerbstätigkeit beziehungsweise Arbeitslosigkeit liegen zumeist nach zwei unterschiedlichen Definitionen vor. Einerseits gibt es die Definition nach dem internationalen Labour-Force-Konzept (Internationale Arbeitsorganisationsbeziehungsweise Eurostat-Definition) (Statistik Austria, 2010a) und andererseits gibt es die nationale Definition, der beim Hauptverband der Sozialversicherung gemeldeten sozialversicherungspflichtigen Beschäftigungen, oder die beim Arbeitsmarktservice vorgemerkten Arbeitslosen, die nicht in Beschäftigung oder Schulung beziehungsweise Ausbildung stehen (Kirchler, 2003; AMS, 2011b).

Beim Labour-Force-Konzept (LFK) erfolgt die Zuordnung von Personen zu Erwerbstätigen, Arbeitslosen und Nicht-Erwerbspersonen aufgrund der Richtlinien der internationalen Arbeitsorganisation (ILO). Diese Einteilung bildet die Grundlage für die internationale Vergleichbarkeit (Statistik Austria, 2010b).

Nach diesem Konzept gilt eine Person als erwerbstätig, wenn sie in der Referenzwoche mindestens eine Stunde als unselbstständig, selbstständig oder als mithelfender Familienangehöriger gearbeitet hat. Hat die Person nur aufgrund von Urlaub, Krankheit oder dergleichen nicht gearbeitet, geht aber ansonsten einer Arbeit nach, gilt sie als erwerbstätig. Ebenso zählen Personen in Elternkarenz und Kinderbetreuungsgeldbeziehende mit aufrechtem Dienstverhältnis, deren Karenz nicht länger als 22 Monate dauert sowie Lehrlinge zu den Erwerbstätigen, nicht jedoch Präsenz- und Zivildienstler (Statistik Austria, 2010b).

Eine Person zwischen 15 und 74 Jahren gilt dann als arbeitslos, wenn sie nicht erwerbstätig im Sinne der LFK ist, innerhalb der nächsten Wochen eine Arbeit aufnehmen könnte und während der vier vorhergehenden Wochen aktiv eine Arbeit gesucht oder bereits eine Stelle gefunden hat und diese in maximal drei Monaten antritt. Saisonarbeiter werden nach diesem Konzept nur dann als arbeitslos

eingestuft, wenn sie gegenwärtig für eine Beschäftigung zur Verfügung stehen würden und aktiv auf Arbeitssuche sind. Die Teilnahme an einer Schulungsmaßnahme oder Ausbildung wird nicht als Form der Arbeitssuche betrachtet (Statistik Austria, 2010b).

Zu den Nicht-Erwerbspersonen zählen nach dem Labour-Force-Konzept alle Menschen, die sich nach der jeweiligen Definition weder der Gruppe der Arbeitslosen noch der Gruppe der Erwerbstätigen zuordnen lassen (Statistik Austria, 2010b).

In der Arbeitsmarktstatistik der Statistik Austria wird wiederum zwischen der Arbeitslosigkeit von älteren Menschen und Jugendarbeitslosigkeit unterschieden. Weiters gibt es eine Unterscheidung zwischen Kurz- und Langzeitarbeitslosigkeit. Menschen im Alter zwischen 15 bis 24 Jahren zählen zum Bereich Jugendarbeitslosigkeit und die Arbeitslosigkeit von älteren Menschen bezieht sich auf den Bereich 55 bis 64 Jahre (Statistik Austria 2010b). Zu den Langzeitarbeitslosen zählen im Gegensatz zu den Kurzzeitarbeitslosen all jene, die seit mindestens einem Jahr beim AMS als arbeitslos gemeldet sind (Statistik Austria, 2010c).

1.2 Jugendarbeitslosigkeit in Zahlen

Im September 2010 erschien die Arbeitskräfteerhebung des Jahres 2009, nach LFK, in welcher in umfassender Weise der Jahresdurchschnitt zu Bevölkerung, Arbeitslosigkeit und Erwerbstätigkeit abgebildet ist (Statistik Austria, 2010d).

In der nachfolgenden Tabelle (siehe Tabelle 1) wird die Situation arbeitsloser Jugendlicher in Österreich dargestellt. Da in dieser Studie auch der Vergleich zwischen Stadt und Land, im Speziellen Steiermark und Wien, eine Rolle spielt, werden zusätzlich die Daten für diese beiden Bundesländer genauer dargestellt (Statistik Austria, 2010d):

Tabelle 1: Arbeitslosigkeit (LFK) im Jahresdurchschnitt 2009 (Statistik Austria, 2010d, S. 211)

Zahlen in 1.000	Österreich	Steiermark	Wien
Arbeitslose Insgesamt	204,4	27,9	65,1
15 – 24 Jahre	59,8	8,9	15,5

Wie anhand der Tabelle 1 ersichtlich ist, waren im Jahresdurchschnitt 2009 österreichweit 204.400 Menschen nach LFK-Definition arbeitslos, davon 59.800 arbeitslose Jugendliche. Im Vergleich zwischen der Steiermark und Wien zeigt sich, dass in Wien mehr als doppelt so viele Jugendliche arbeitslos waren als in der Steiermark, und zwar 15.500 im Vergleich zu 8.900 (Statistik Austria, 2010d).

Insgesamt waren im 3. Quartal 2010 nach europäischer Definition (ILO) 4.148.000 Menschen arbeitstätig. Die Erwerbstätigkeit lag also für das Erwerbsalter (15 bis 64 Jahre) bei 72,6%. Demnach waren 191.000 Menschen arbeitslos und die Arbeitslosenquote belief sich laut EU-Definition auf 4,4%. Weiters verbesserte sich die zuletzt sehr schwierige Situation für Jugendliche deutlich. Die Zahl jugendlicher Arbeitsloser verringerte sich um 13.100 Personen. Insgesamt waren im Jahr 2010 nach nationaler Definition durchschnittlich 40.100 Jugendliche arbeitslos (Statistik Austria, 2010c).

Die Erholung auf dem Arbeitsmarkt hat sich auch zu Beginn des laufenden Jahres 2011 fortgesetzt. Ende Jänner waren beim Arbeitsmarktservice insgesamt 309.584 Jobsuchende gemeldet. Das sind um 14.067 oder 4,3% weniger als noch im Jänner des Vorjahres. Die Arbeitslosenquote nach nationaler Definition sank um 0,4% auf nunmehr 8,5%. Bei den Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren gab es einen deutlichen Rückgang der Arbeitslosigkeit um 7,8%. Regional nahm die Arbeitslosigkeit bis auf Wien in allen Ländern ab. So zum Beispiel auch in der Steiermark mit einem Minus von 11,5 % (AMS, 2011c).

Im europäischen Vergleich betrug die Jugendarbeitslosigkeit (gemäß EUROSTAT) in Österreich im Jahr 2009 10,0%, in den EU 27-Ländern zusammen aber 19,6%. In Abbildung 1 lässt erkennen, dass Österreich innerhalb der EU hinsichtlich

Jugendarbeitslosigkeit im Jahr 2009 an zweitgünstigster Stelle hinter den Niederlanden lag (Dornmayr & Wieser, 2010).

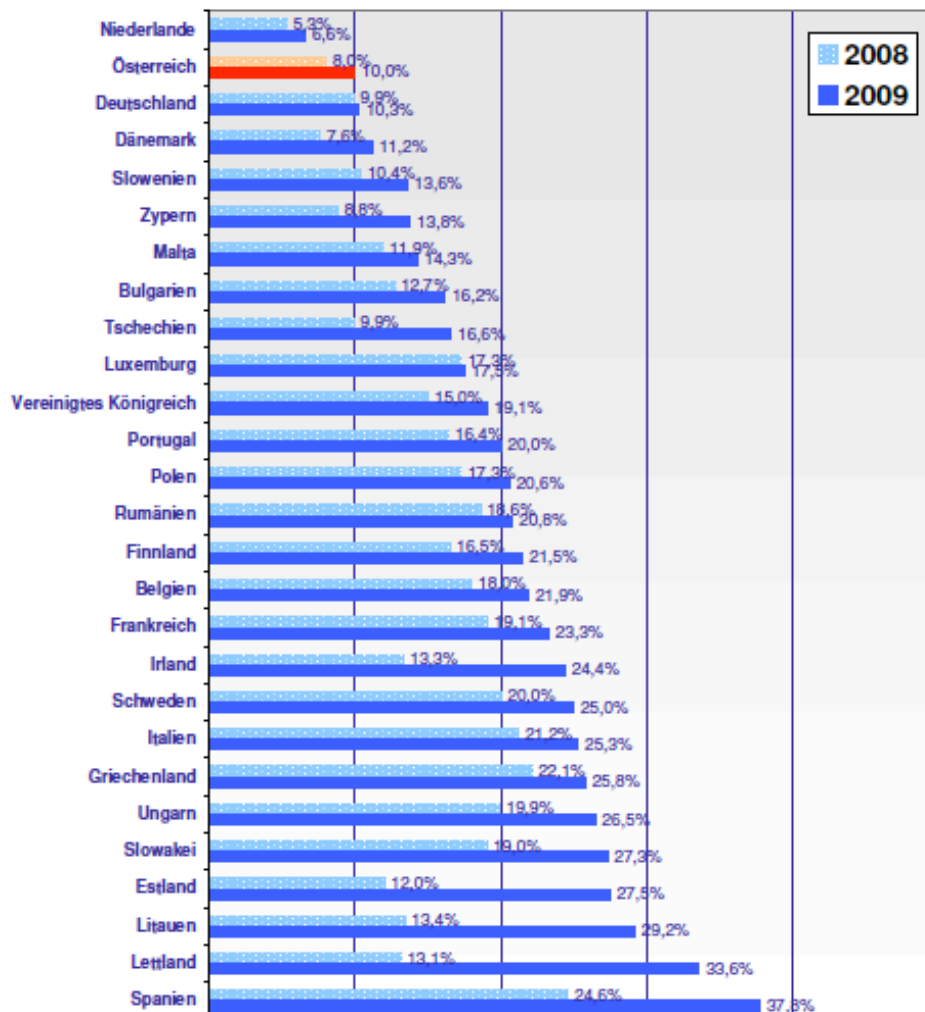


Abbildung 1: Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen (2008 und 2009, EU-27 Länder, EUROSTAT- Berechnungsweise, Dornmayr & Wieser, 2010)

Ebenso fiel der Anstieg der Jugendarbeitslosigkeit im Jahr 2009, aufgrund der internationalen Finanz- und Wirtschaftskrise, in Österreich geringer aus als in der EU gesamt. So stieg im Jahr 2009 die Jugendarbeitslosigkeit in Österreich von 8,0% auf 10,0% (+2,0%) während in den EU-27 Ländern insgesamt die Jugendarbeitslosigkeit von 15,4% auf 19,6% anstieg (+4,2%) (Dornmayr & Wieser, 2010; Potkanski & Isler, 2010).

1.3 Arbeitslosenforschung

Bereits in den 1930er Jahren fanden Jahoda, Lazarsfeld und Zeisl (1975) in einer der ersten empirischen Untersuchungen in diesem Zusammenhang heraus, dass Arbeit für Männer und Frauen die Basis der sozialen Integration darstellt. Sie ist ein wichtiger Anker im Leben, um den Alltag zu organisieren und zu strukturieren. Der Ort wurde damals ausgewählt, da zum Zeitpunkt der Studie fast alle Menschen in diesem Ort ohne Arbeit waren. Rund ein Jahr lang beobachteten die Forscher die Bewohner von Marienthal. Neben Verhaltenbeobachtungen wurden auch mündliche und schriftliche Befragungen zu Aspekten wie zum Beispiel Tagesstruktur, Zukunftsperspektiven oder Wünsche durchgeführt. Diese Studie wurden unter dem Namen „Marienthal-Studie“ bekannt.

Insgesamt fanden die Forscher vier verschiedene Haltungstypen (Jahoda et al., 1975):

- Die Verzweifelten (11 %)
- Die Ungebrochenen (16 %)
- Die Apathischen (25 %)
- Die Resignierten (48 %).

Die kleinste Gruppe mit nur 11 % sind die „Verzweifelten“, die keine Hoffnungen oder Pläne haben, keine Beziehung zur Zukunft und eine maximale Einschränkung aller Bedürfnisse, die über die Haushaltsführung hinausgehen. Aber trotz ihrer schlechten Lage vernachlässigen sie ihre Kinder nicht (Jahoda et al., 1975).

Dicht gefolgt ist diese Gruppe von den „Ungebrochenen“ die eine weitaus größere Energie, Aktivität und Lebenslust aufweisen. Trotz Arbeitslosigkeit kennzeichnet sich ihr Leben durch Aktivität, Pläne und Hoffnungen für die Zukunft. Sie sorgen gut für ihre Kinder und versuchen immer wieder einen Job zu bekommen (Jahoda et al., 1975).

Die nächst größere Gruppe ist die der „Apathischen“. Hier lässt sich der totale Verfall der Familie erkennen. Es werden keine Pläne gemacht, es gibt keine Hoffnung und

die Kinder werden nicht versorgt. In der Familie finden sich häufig Trinker, Kriminelle und Streit steht an der Tagesordnung (Jahoda et al., 1975).

Der Großteil der Marienthaler gehört zur Gruppe der „Resignierten“. Obwohl ihr Haushalt gepflegt und ihre Kinder versorgt sind, zeigt sich eine Grundstimmung der Hoffnungslosigkeit, Depression und die Vergeblichkeit aller Mühen (Jahoda et al., 1975).

Seit damals zeigen die unterschiedlichsten Studien immer wieder auf, welche negative Wirkung Arbeitslosigkeit auf alle Menschen, insbesondere auf Jugendliche haben kann (Frese & Mohr, 1978; Jahoda, 1983; Warr, 1987; Dooley & Prause, 1995; Winefield, 1997; Patterson, 1997; Holleder, 2002; Kirchler, 2003; Dornmayr & Wieser, 2010; Potkanski & Isler, 2010). Nach Holleder (2002) zeigen internationale Meta-Analysen, dass langandauernde Arbeitslosigkeit nicht nur mit psychischen Krankheiten korreliert, sondern diese auch verursacht und verschlimmern kann. Generell kann man davon sprechen, dass Arbeitslose im Vergleich zu Beschäftigten einen deutlich schlechteren Gesundheitszustand aufweisen.

Es zeigte sich, dass das Wohlbefinden von jungen Menschen von einem starken Bedürfnis nach Erwerbstätigkeit abhängt (Warr, 1987; Behle, 2007). Für Jugendliche ist besonders die finanzielle Lage der bedeutendste Einflussfaktor für das psychische Wohlbefinden. Die durch die Arbeitslosigkeit ausgelösten finanziellen Restriktionen mindern das Wohlbefinden von Jugendlichen eindeutig (Feather, 1997; Kokko & Pulkkinen, 1998; Schels, 2007). Es zeigte sich weiters, dass Arbeitslose im Vergleich zu Arbeitstätigen ein weitaus geringeres Selbstwertgefühl aufweisen (Dooley & Prause, 1995; Winefield, 1997; Patterson, 1997; Hammarstrom & Janlert, 1997). Trotz des Wegfalls von belastenden Faktoren der Arbeit und des damit einhergehenden großen Ausmaßes an freier Zeit lassen sich eine Reihe von Verlustereignissen ausmachen. Arbeitslosigkeit bedeutet den Verlust der Tagesstruktur, der Karriereperspektive, der sozialen Anerkennung, den Verlust von Sozialkontakten mit Arbeitskollegen, der Anregung durch die soziale Umwelt und den Verlust des Gefühls der eigenen Wichtigkeit in der Gesellschaft (Frese & Mohr, 1978; Kirchler, 2003).

Diese Studien verdeutlichen, wie wichtig die Aufgabe des AMS ist, die Jugendlichen so schnell und gut wie möglich am Arbeitsmarkt zu integrieren. Durch ein gezieltes Erkennen der Stärken und Schwächen können die Jugendlichen besser gefördert und schneller vermittelt werden. Dadurch können lange Zeiten der Arbeitslosigkeit verhindert und die damit einhergehenden negativen Effekte, wie der Ausschluss vom gesellschaftlichen Leben oder die Einschränkung der persönlichen und beruflichen Entwicklung, so gering wie möglich gehalten werden (Jahoda, 1983; Kirchler, 2003; Rothe & Tinter, 2007).

2. Das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial

2.1 Modellbeschreibung

Das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial wurde von Holoher-Ertl aufgrund der Kritik an dem konventionellen Verständnis der Hochbegabungsdiagnostik entwickelt (Holoher-Ertl, Kubinger & Hohensinn, 2008a). So wird in der traditionellen Hochbegabungsdiagnostik von „Hochbegabung“ als sehr hohe Ausprägung von „Intelligenz“ im Sinne des Spearman'schen Generalfaktors gesprochen. Der Grenzwert, ab dem eine Hochbegabung diagnostiziert wird, liegt bei einem IQ- Wert von 130 (Rost, 2000).

Als Kritik führen Holoher-Ertl et al. (2008a) an, dass der IQ ein Durchschnittsmaß aller Untertestergebnisse einer Intelligenz-Testbatterie darstellt und dieser Wert daher keine Aussagen über vorhandene Stärken oder Schwächen ermöglicht und somit kein förderungsorientierter Erkenntnisgewinn vorhanden ist. Weiters berichtet sie, dass sich aufgrund der Erfahrungen aus der Praxis zeigt, dass Kinder häufig aufgrund ihrer Persönlichkeit oder des soziokulturellen Umfelds nicht in der Lage sind, die erwarteten Leistungen zu erbringen. In vielen Fällen sei daher die Diagnose Hochbegabung gemäß dem IQ-Wert sogar kontraindiziert, da sie oft zu einer Enttäuschung der plötzlich hohen Erwartungshaltungen von Eltern und Lehrern führt.

Als Alternative zu dem traditionellen Hochbegabungskonzept gibt es sogenannte mehrdimensionale Ansätze. Hier werden zusätzlich zu Begabungsfaktoren wie der Intelligenz auch bestimmte Persönlichkeits- und Umweltmerkmale als

Moderatorvariablen der Leistungsmanifestation postuliert. Das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial (siehe Abbildung 2) sieht sich ebenfalls als ein mehrdimensionales Modell und wurde in Anlehnung an das Münchner Hochbegabungsmodell weiterentwickelt, in dem besonders den Persönlichkeitseigenschaften sowie dem soziokulturellen Umfeld noch mehr Beachtung geschenkt wird (Holocher- Ertl, Kubingern & Hohensinn 2008b).

Das Wiener Diagnosemodell versteht sich außerdem als ein Kompensationsmodell, das aus der Teilleistungsstörungsdiagnostik abgeleitet ist. Daher müssen nicht zwingend in allen basalen und komplexen kognitiven Fähigkeiten äußerst gute Testleistungen erbracht werden, um dem Kind eine universelle kognitive Hochleistung zu attestieren. Es reicht auch, wenn gegebene Schwächen durch anderweitige Stärken (zum Beispiel im Bereich Persönlichkeit) kompensiert, oder durch darauf abgestimmte Fördermaßnahmen leicht ausgeglichen werden können. Da sich die drei Bereiche „Persönlichkeitsvariablen“, „Anregungsmilieu“ und „Intellektuelle Fähigkeiten“ gegenseitig beeinflussen, müssen auch alle drei Bereiche als Voraussetzung für die Erbringung einer Hochleistung beachtet werden. Nur ein einziger IQ-Wert ist daher irrelevant (Holocher-Ertl et al., 2008a).

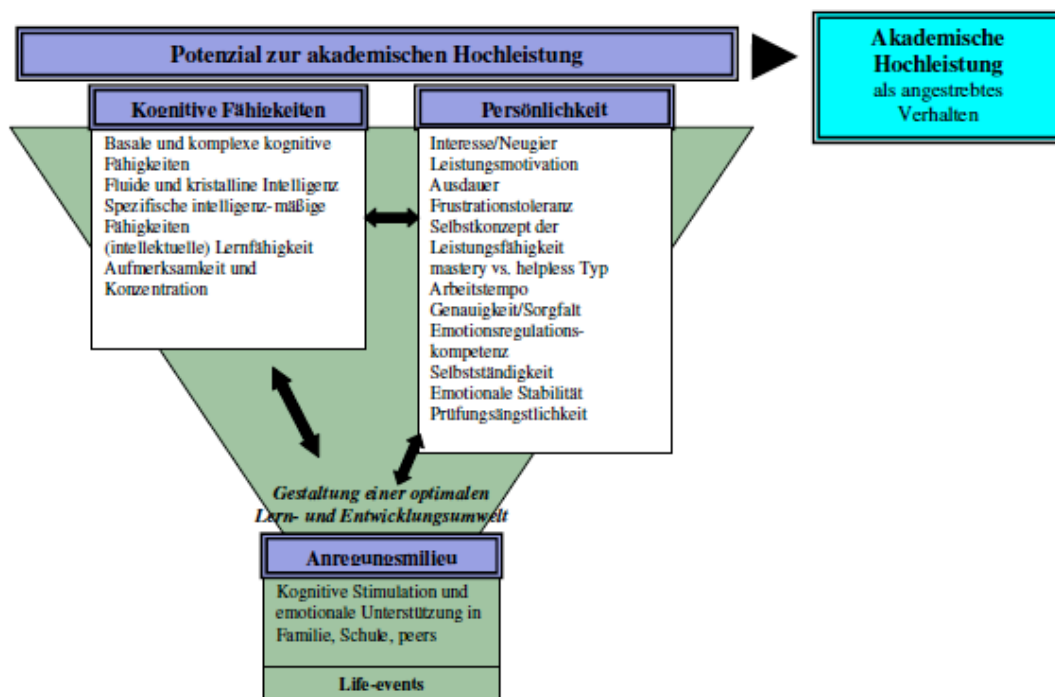


Abbildung 2: Das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial (Holocher-Ertl et al. 2008a)

Aufgrund dieses Modells lassen sich nach Holoher-Ertl (2008) drei Arten von Diagnosen stellen:

1. *Hochleistungspotenzial*: Das Kind zeigt in allen drei Bereichen, also in den intellektuellen Fähigkeiten, der Persönlichkeit und im Anregungsmilieu, bemerkenswerte Ressourcen und somit kann eine Diagnose zur Hochleistung gegeben werden.
2. *Hochleistungspotenzial nach Intervention*: Grundsätzlich verfügt das Kind über eine überdurchschnittliche kognitive Begabung, allerdings zeigen sich im diagnostischen Prozess Defizite im Bereich der leistungsbezogenen Persönlichkeitsvariablen oder des soziale Umfelds oder sogar in Form von kognitiven Teilleistungsstörungen. Den Eltern werden Interventionsmaßnahmen vorgeschlagen wie zum Beispiel: Teilleistungstrainings, Aufmerksamkeits- und Lerntrainings, Klassenwechsel etc. Erst nach Beendigung der jeweils notwendigen Interventionsmaßnahmen ist das Potenzial zur Hochleistung gegeben.
3. *Kein Hochleistungspotenzial*: In diesem Fall liegen beim Kind keine ausreichenden kognitiven Fähigkeiten vor oder das Defizit im Bereich Anregungsmilieu oder Persönlichkeit ist so groß, dass mit keiner Hochleistung gerechnet werden kann.

2.2 Hinführung zu den Hypothesen

Wenn Jugendliche in Österreich arbeitslos werden, kurz vor Vollendung des Pflichtschulabschlusses stehen oder nach dem Pflichtschulabschluss nicht sofort eine Lehrstelle finden, wenden sie sich vorerst an das Arbeitsmarktservice (AMS) und auch an die dazugehörigen Berufsinfozentren (BIZ), die vom Bereitstellen von Berufsinformationen bis hin zur Weitervermittlung von arbeitslosen Jugendlichen verantwortlich sind (AMS 2011d).

Die einzigen Verfahren, die im Zuge dieses Weitervermittlungsversuches beziehungsweise als Hilfestellung beim Herausfinden der eigenen Stärken und Schwächen beim BIZ angewandt werden, sind folgende zwei Berufsinteressenstests (AMS 2011e):

- Allgemeiner Interessens-Struktur-Test (AIST)
- Berufs- und Lehrlingskompass (zwei Online-Tests, die Berufsmöglichkeiten vorschlagen).

Wenn Jugendliche nach ihrem Pflichtschulabschluss nicht bereits im Sommer eine Lehrstelle in Aussicht haben, müssen sie laut Expertin Isabella Volarik, AMS-Abteilungsleiterin der Beratungszone für Jugendliche (Interview siehe Anhang 9.3), an Berufsorientierungskursen teilnehmen. Insgesamt bietet das AMS eine Vielzahl an unterschiedlichen Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen (BOCO) an. Neben den Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen für Jugendliche mit einem „normalen“ Schulabschluss gibt es auch „intensive“ BOCO, für Jugendliche mit sonderpädagogischem Betreuungsbedarf aufgrund von Lernschwierigkeiten (BFI, o.A.; Interview siehe Anhang 9.3).

Nach Gesprächen mit AMS-Trainerinnen stellte sich heraus, dass auch bei den unterschiedlich langen Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen des AMS nur sehr wenige bis gar keine diagnostischen Verfahren angewandt werden, um das gesamte Potenzial der Jugendlichen mitsamt ihren Stärken und Schwächen zu erfassen (AMS, 2008; E-Mail von Michaela Rischka vom 7.2.2011). Eine Ausnahme stellen hier die BOCO „intensiv“ dar, in denen mit einem Psychologen und einer größeren Bandbreite an psychologisch diagnostischen Verfahren gearbeitet wird (E-Mail von Helga Lenz vom 9.2.2011).

Aus diesem Mangel an aktuell eingesetzten Verfahren und der somit großen Entfernung, das Potenzial von arbeitslosen Jugendlichen ganzheitlich zu erfassen und dadurch spezifischer fördern zu können, ergibt sich der Ansatzpunkt dieser Studie.

In Hinblick auf das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial von Holocher-Ertl et al. (2008a) soll durch das Miteinbeziehen von Aspekten der Säulen „Persönlichkeit“ und „kognitive Fähigkeiten“ eine bessere Betreuung der Jugendlichen unmittelbar zu Kursbeginn und eine zusätzliche Hilfe beim Einstieg in die Arbeitswelt gewährleistet werden. Im Besonderen fokussiert diese Studie auf den Bereich Leistungsmotivation und Frustrationstoleranz (Kubinger & Ebenhöf, 1996). Dies geht nicht zuletzt auf das Interview mit AMS-Expertin Isabella Volarik (siehe Anhang 9.3) zurück, die betonte, dass viele Jugendliche in den Kursen speziell mit der Frustration nach Absagen zu kämpfen hätten und dass hier besonderer Handlungsbedarf bestehe.

Daraus ist die Überlegung entstanden, dass man mit Hilfe des Tests „Arbeitshaltungen“ (AHA, Kubinger & Ebenhöf, 1996) direkt zu Beginn der mehrwöchigen Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen testen sollte. Dadurch könnte man den Trainern aufgrund der Ergebnisse der Jugendlichen rückmelden, auf welche Schützlinge sie aufgrund einer niedrigen Frustrationstoleranz und Leistungsmotivation besonders achten sollten. Zusätzlich dazu wurde in Hinblick auf die Säule „kognitive Fähigkeiten“ (Holocher-Ertl et al., 2008a) auch der Test „Adaptiver Matrizentest“ (AMT, Hornke et al., 1999) vorgegeben, der eine Schätzung der allgemeinen Intelligenz vornimmt.

2.3 Definition: Frustrationstoleranz und Leistungsmotivation

2.3.1 Frustrationstoleranz

Frustration ist ein Zustand erhöhter Aktivierung und als Folge davon kommt es häufig zu Aggression und erhöhter Verhaltenshäufigkeit. Frustration tritt immer dann auf, wenn ein Ziel nicht erreicht wird, obwohl die Erwartung bestand, dass das Ziel erreicht werden kann (Heckhausen, 1989).

Weiner (1994) und Stäcker (1977) konstatieren, dass der Begriff Frustration in der Psychologie eine Vielzahl von Bedeutungen hat. Frustration kann sich zum Beispiel auf eine unabhängige Variable beziehen, beziehungsweise auf experimentelle

Manipulation. In solchen Fällen wird häufig ein zielgerichtetes Verhalten blockiert und im Anschluss daran das Verhalten der „frustrierten“ Gruppe gemessen (Frustrierung). Frustration kann sich aber auch auf die abhängige Variable beziehen: der Forscher misst also das Ausmaß des frustrierten Verhaltens (Frustrationsfolge, Frustrationseffekt). Frustration kann allerdings auch als intervenierende Variable begriffen werden, die zwischen Frustrierung durch zum Beispiel Liebesentzug, und den daraus resultierenden Effekten, wie motorische Unruhe oder längerfristige Folgen, wie zum Beispiel Depression, vermittelt (Frustration, frustrativer Zustand).

Eine weitere wichtige Unterscheidung ist jene zwischen Frustration als Produkt und als Prozess. Frustration kann ein Produkt sein, also das Resultat eines frustrierenden Ereignisses. Zugleich kann Frustration ein Prozess sein, wobei sich der Begriff dann auf eine Veränderung oder einen dynamischen Zustand im Organismus bezieht. Laut Weiner (1994) wäre eine Analogie dazu das „Lernen“ selbst. Lernen ist ein Produkt – eine Veränderung des Organismus als Resultat von Erfahrung. Zugleich ist Lernen ein Prozess – ein gerade ablaufender oder sich entfaltender Vorgang.

Eine erste systematische Analyse von Frustration und ihren möglichen Auswirkungen wurde vom Institute of Human Relations an der Yale University vorgenommen. Dollard, Doob, Miller, Mowrer und Sears (1939) attestierten eine Beziehung zwischen Frustration und Aggression. Die sogenannte Frustrations-Aggressions-Hypothese ist ein Versuch, einen Zusammenhang zwischen den beiden Variablen herzustellen, und sollte Forscher darauf aufmerksam machen, dass sie, wenn sie Aggression wahrnehmen, darauf achten sollten, ob die beobachtete Gruppe oder das Individuum nicht zugleich auch Frustration ausgesetzt ist.

Die Annahme war also, dass *“whenever a persons’s effort to reach any goal is blocked, an aggressive drive is induced that motivates behavior to injure the obstacle (person or object) causing the frustration“* (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoeksema, 1996, S. 398).

Gerrig und Zimbardo (2005, S. 590) geben ein Beispiel für die Frustrations-Aggression-Hypothese:

“I’d been having a really bad day. I needed to register late for a course. I couldn’t find anyone to help me. When I was told for the thousandth time, “You’ve got to go to a different office“, I got so angry I practically kicked a hole in the door!“

Herkner (2003) postuliert, dass diese Annahme in seiner schärfsten Form nicht mehr haltbar ist. Es wird nicht mehr behauptet, dass Frustration immer Aggression bewirkt, sondern dass Frustration nur die Bereitschaft zu aggressivem Verhalten erhöht. Ob es tatsächlich zu derartigen Tendenzen kommt, hängt von situativen Faktoren (Anwesenheit einer geeigneten Stimulusperson etc.) und Lernprozessen ab. Andere Frustrationsfolgen können zum Beispiel auch vermehrte Anstrengung oder Resignation sein.

Kubinger und Ebenhöf (1996) verstehen unter Frustrationstoleranz die Eigenschaft einer Person, Frustration über einen längeren Zeitraum auszuhalten, ohne das Ziel der Motivbefriedigung, die Motivation an sich, aufzugeben.

Diese Fähigkeit, den Zustand reduzierten positiven Affekts zu tolerieren, ist besonders wichtig, um Schwierigkeiten auszuhalten, statt vor ihnen zu flüchten oder aufzugeben (Achtziger & Gollwitzer, 2006).

2.3.2 Leistungsmotivation

Unter Motivation versteht Heckhausen (2006) ein Anstreben von Zielzuständen. Für dieses Anstreben gibt es folgende Voraussetzungen: Es muss eine entsprechende Erwartung geben und der Zielzustand muss für den Handelnden einen Wertcharakter besitzen.

Leistung ist das bis heute am intensivsten untersuchte Motiv, das von Henry A. Murray (1938) als „(need) Achievement“ postuliert wurde. McClelland, Atkinson, Clark und Lowell (1953) haben später, den von Murray zur Motivmessung entwickelten Thematischen Auffassungs-Test (TAT) weiterentwickelt, sodass er in

standardisierter Form für die Messung des Leistungsmotivs eingesetzt werden konnte (Schneider & Schmalt, 2000; Gerrig & Zimbardo, 2005).

Der Begriff Leistungsmotivation geht auf die Definition von McClelland et al. (1953) zurück: *„Ein Verhalten gilt als leistungsmotiviert, wenn es um die Auseinandersetzung mit einem Tüchtigkeitsmaßstab geht (concern with a standard of excellence)“* (Brunstein & Heckhausen, 2006, S. 143).

Das Motiv „n(eed) Achievement“ wurde von Murray (1938) folgendermaßen beschrieben: eine schwierige Aufgabe meistern, Probleme überwinden, einen hohen Standard erreichen, sein eigenes Talent beweisen, andere im Wettbewerb besiegen. Von Leistungsmotivation wird allerdings nur dann gesprochen, wenn der Antrieb zum Handeln von der Person selbst ausgeht, sie sich also einem eigenen Tüchtigkeitsmaßstab verpflichtet fühlt und Ziele aus eigener Initiative verfolgt (Brunstein & Heckhausen, 2006).

Laut Heckhausen (1974) müssen insgesamt fünf Kriterien gegeben sein, damit eine Handlung aus Sicht der Person als Leistungshandeln erlebt werden kann:

1. Die Handlung muss nach Vollendung ein eindeutiges Ergebnis hinterlassen.
2. Das Ergebnis muss sich nach Maßstäben der Güte oder Menge bewerten lassen.
3. Die Anforderung an die zu bewertende Handlung darf nicht zu leicht oder zu schwer sein. Das bedeutet, dass die Handlung sowohl gelingen als auch misslingen kann und zumindest einen gewissen Aufwand an Kraft und Zeit erfordert.
4. Die Maßstäbe, nach denen ein Ergebnis bewertet wird, müssen vom Handelnden als ein für ihn verbindlicher Tüchtigkeitsmaßstab angenommen werden.
5. Die Handlung muss vom Handelnden selbst gewollt und selbst durchgeführt werden.

Atkinson und Feather (1966) gehen davon aus, dass sich unter Leistungsmotivation zwei verschiedene Persönlichkeitskonstrukte vereinen: die Herangehensweise zu Erfolg und zu Misserfolg.

Atkinson (1957) veröffentlichte den Artikel „Motivational determinants of risk-taking behavior“, der in den darauf folgenden Jahren zu den meist zitierten und einflussreichsten Publikationen der Motivationsforschung wurde (Beckmann & Heckhausen, 2006). In dem darin postulierten Risikowahl-Modell werden neben den Personenfaktoren auch die situativen Momente für die Verhaltensdetermination berücksichtigt. Leistungsmotiviertes Handeln wird durch vier Situationsvariablen und zwei Personenvariablen rekonstruiert. Die vier Situationsvariablen sind Erwartungen von Erfolg und Misserfolg sowie Anreiz von Erfolg und Misserfolg. Die beiden Personenvariablen sind die Motive, den Erfolg zu suchen (Erfolgsmotiv) und Misserfolg zu vermeiden (Misserfolgsmotiv) (Schmalt & Langens, 2009).

Dieses Modell lässt sich in die Familie der Erwartungs-Wert-Modelle eingliedern. Es unterscheidet sich aber insofern, als es als erstes Modell Motive im Sinne überdauernder Persönlichkeitsvariablen enthält. Das Erfolgsmotiv und das Misserfolgsmotiv gewichten den Anreiz von Erfolg und Misserfolg in der gegebenen Lebenssituation (Beckmann & Heckhausen, 2006).

Abschließend sei noch zur Generalität des Leistungsmotivs gesagt, dass sich Leistungsbedürfnisse bei unterschiedlichen Individuen auf unterschiedliche Art äußern oder sich in unterschiedlichen Situationen beobachten lassen. Das bedeutet, dass auch Personen mit einem hohen Leistungsmotiv nicht immer hohe Leistungen erbringen, sondern nur dann, wenn das situative Umfeld eine entsprechende Anregung bietet (Weiner, 1994).

III EMPIRISCHER TEIL

3. Ziel der Untersuchung

Das Ziel dieser Studie ist es, zu überprüfen, ob im Sinne der Erstellung eines förderungsorientierten Diagnosemodells für arbeitslose Jugendliche die Vorgabe zweier spezifischer Tests aus dem Bereich „Kognitive Fähigkeiten“ und „Persönlichkeit“ (Holoher-Ertl et al., 2008a) zu einem Erkenntnisgewinn führt um in weiterer Folge eine Verbesserung der frühzeitigen Fördermöglichkeiten von arbeitslosen Jugendlichen zu erreichen.

Für den Bereich „Kognitive Fähigkeiten“ wurde der Test „Adaptiver Matrizenstest“ (Hornke et al., 1999) gewählt, für den Bereich „Persönlichkeit“ der Test „Arbeitshaltungen“ (Kubinger & Ebenhöf, 1996).

Zusätzlich dazu wurde an die Jugendlichen nach den Testungen ein Kurzfragebogen ausgeteilt. Neben der Erfragung der demographischen Variablen mussten sie in Anlehnung an Hofer (2009) anhand einer Analogskala von 0 – 100% beschreiben, wie motiviert sie waren, an der Testung teilzunehmen. Auch diese Beschreibung der eigenen Motivation fließt als Quelle zusätzlichen Informationsgewinns in die Studie ein.

Um zu überprüfen, ob sich die Gesamtstichprobe im gleichen Leistungsbereich wie die Normstichprobe befindet, wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

Hypothese 1:

- H0: Der Mittelwert der Variable Frustrationstoleranz des Test „Arbeitshaltungen“ unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und der Normstichprobe.
- H1: Der Mittelwert der Variable Frustrationstoleranz des Tests

„Arbeitshaltungen“ unterscheidet sich signifikant zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und der Normstichprobe.

Hypothese 2:

- H0: Der Mittelwert der Variable Leistungsmotivation des Tests „Arbeitshaltungen“ unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und der Normstichprobe.
- H1: Der Mittelwert der Variable Leistungsmotivation des Tests „Arbeitshaltungen“ unterscheidet sich signifikant zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und der Normstichprobe.

Hypothese 3:

- H0: Der Mittelwert der Variable Allgemeine Intelligenz des Tests „Adaptiver Matrizenstest“ unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und der Normstichprobe.
- H1: Der Mittelwert der Variable Allgemeine Intelligenz des Tests „Adaptiver Matrizenstest“ unterscheidet sich signifikant zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und der Normstichprobe.

Um zu überprüfen, ob die Tests in der Gesamtstichprobe gleich gut differenzieren wie in der Normstichprobe, wurden folgende Hypothesen gebildet:

Hypothese 4:

- H0: Die Varianz der Variable Frustrationstoleranz des Tests „Arbeitshaltungen“ unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und der Normstichprobe.
- H1: Die Varianz der Variable Frustrationstoleranz des Tests „Arbeitshaltungen“ unterscheidet sich signifikant zwischen den arbeitslosen

Jugendlichen und der Normstichprobe.

Hypothese 5:

- H0: Die Varianz der Variable Leistungsmotivation des Tests „Arbeitshaltungen“ unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und der Normstichprobe.
- H1: Die Varianz der Variable Leistungsmotivation des Tests „Arbeitshaltungen“ unterscheidet sich signifikant zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und der Normstichprobe.

Hypothese 6:

- H0: Die Varianz der Variable Allgemeine Intelligenz des Tests „Adaptiver Matrizenstest“ unterscheidet sich nicht signifikant zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und der Normstichprobe.
- H1: Die Varianz der Variable Allgemeine Intelligenz des Tests „Adaptiver Matrizenstest“ unterscheidet sich signifikant zwischen den arbeitslosen Jugendlichen und der Normstichprobe.

Exkurs: Um zu überprüfen, ob ein linearer Zusammenhang zwischen der Variable Leistungsmotivation und der Beschreibung der eigenen Motivation mittels Analogskala besteht, wurde folgende Hypothese gebildet:

Hypothese 7:

- H0: Es gibt keine lineare Korrelation zwischen der Variable Leistungsmotivation des Tests „Arbeitshaltungen“ und der Beschreibung eigener Motivation mittels Analogskala.
- H1: Es gibt eine lineare Korrelation zwischen der Variable Leistungsmotivation des Tests „Arbeitshaltungen“ und der Beschreibung eigener Motivation mittels

Analogskala.

Exkurs: Um zu überprüfen, ob ein linearer Zusammenhang zwischen den Variablen Allgemeine Intelligenz, Frustrationstoleranz, Leistungsmotivation und der Beschreibung eigener Motivation mittels Analogskala besteht, wurde folgende Hypothese gebildet:

Hypothese 8:

- H0: Es gibt keine lineare Korrelation zwischen Allgemeiner Intelligenz, Frustrationstoleranz, Leistungsmotivation und der Beschreibung eigener Motivation mittels Analogskala.
- H1: Es gibt eine lineare Korrelation zwischen Allgemeiner Intelligenz, Frustrationstoleranz, Leistungsmotivation und der Beschreibung eigener Motivation mittels Analogskala.

4. Methoden

4.1 Untersuchungsplan

Um überprüfen zu können, ob die beiden Verfahren „Arbeitshaltungen“ (Kubinger & Ebenhöf, 1996) und „Adaptiver Matrizentest“ (Hornke et al., 1999) geeignet sind, um in Hinblick auf eine verbesserte Förderung von arbeitslosen Jugendlichen zu einem Erkenntnisgewinn zu führen, wurden Jugendliche in der Steiermark und in Wien untersucht.

Es wurde zuerst Kontakt mit dem AMS in Wien und danach mit dem AMS in der Steiermark aufgenommen. Über Kontakte zu AMS- Mitarbeiterinnen konnten die Testungen durchgeführt werden.

Im September 2010 wurden die ersten zwei Testungen in der Steiermark durchgeführt, zuerst bei einer Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahme in Feldbach und eine Woche später bei einer BOCO in Fürstenfeld. Die zweite

Datenerhebung fand drei Monate später, im Dezember 2010, bei einer BOCO in Wien statt.

4.2. Erhebungsinstrumente

Es folgt eine Beschreibung der verwendeten psychologisch-diagnostischen Verfahren.

4.2.1 Arbeitshaltungen

Wie bereits eingehend erklärt, spielen die Variablen Leistungsmotivation und Frustrationstoleranz besonders bei arbeitslosen Jugendlichen eine bedeutende Rolle. Da der Test „Arbeitshaltungen“ (Kubinger & Ebenhöf, 1996) die beiden für diese Diplomarbeit besonders wichtigen Variablen erfasst, wurde dieser Test ausgewählt.

Theoretischer Hintergrund

Mit diesem Verfahren steht nun auch ein objektives Testverfahren sensu Raymond B. Cattell (1973) zur Verfügung, das in vielen Studien seine Verfälschungsresistenz beweisen konnte. Außerdem eignet er sich sehr gut zur ausbildungs- und berufsbezogenen Eignungsdiagnostik (Kubinger & Ebenhöf, 1996).

Der Begriff „Arbeitshaltungen“ ist ein noch unscharf definierter Begriff aus der Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie (Kubinger & Ebenhöf, 1996). Die inhaltliche Zielsetzung des Tests „Arbeitshaltungen“ ist es, das Arbeits- und Kontaktverhalten einer Person in einer Leistungssituation im Sinne von Arbeitstugenden über einen motivationspsychologischen Ansatz zu messen, genauer gesagt über den Ansatz der kognitiven Stile. Im Test selbst ist der kognitive Stil Impulsivität/Reflexivität umgesetzt, der Personen danach unterscheidet, ob sie in einer Leistungssituation schnell und fehlerreich oder langsam und fehlerarm arbeiten (Kubinger & Litzberger, 2003).

Der motivationspsychologische Ansatz der Arbeitshaltungen zielt im Speziellen auf die Konstrukte Leistungsmotivation, Anspruchsniveau und Frustrationstoleranz ab (Kubinger & Ebenhöf, 1996).

Der Begriff Leistungsmotivation geht auf die Definition von McClelland zurück, für den es dabei *„um die Auseinandersetzung mit einem Tüchtigkeitsmaßstab geht“* (Brunstein & Heckhausen, 2006, S. 143). Um bei der Messung dieses Konstrukts allfällige Fähigkeitsaspekte auszuschalten, sind die Aufgabenstellungen leicht und nicht auf „speed“ ausgelegt (Kubinger & Ebenhöf, 1996). Weiters wird die Variable Anspruchsniveau berücksichtigt. Diese Variable *„bezeichnet den für ein Individuum charakteristischen Gütegrad, bezogen auf die erreichte Leistungsfähigkeit, der für die Selbstbewertung eines erzielten Handlungsresultats entscheidend ist.“* (Beckmann & Heckhausen, 2006, S. 128). Das Anspruchsniveau impliziert daher das erfolgsaufsuchende beziehungsweise misserfolgsvermeidende Motiv. Erfolgsmotivierte Personen wählen demnach hauptsächlich mittelschwierige Aufgaben und misserfolgsmotivierte Personen hauptsächlich sehr leichte oder sehr schwere Aufgaben (Brunstein & Heckhausen, 2006). Die Frustrationstoleranz versteht sich wiederum als Eigenschaft einer Person, Frustration über einen längeren Zeitraum auszuhalten, ohne das Ziel der Motivbefriedigung, die Motivation als solche, aufzugeben (Kubinger & Ebenhöf, 1996).

Testaufbau und Ablauf

Der Test selbst besteht aus drei Untertests: Flächengrößen vergleichen, Symbole kodieren und Figuren unterscheiden. Jeder Subtest hat eine eigene Instruktions- und Übungsphase. Um zur Testphase zu gelangen, müssen die Übungsaufgaben richtig beantwortet werden. Ist das nicht der Fall, ertönt ein Signal, und der Testleiter kommt zur Hilfe. Die Dauer liegt zwischen 20-45 Minuten und ist für Personen ab 14 Jahren einsetzbar (Kubinger & Ebenhöf, 1996).

Flächengrößen vergleichen

Der erste Teil „Flächengrößen vergleichen“ (siehe Abbildung 3) erfasst Impulsivität und Reflexivität. Weiters erhält man Kennwerte zu Entschlussfreudigkeit und

Exaktheit. Insgesamt besteht dieser Teil aus zwanzig Items, wobei jedes einzelne Item immer aus zwei unterschiedlichen Flächen besteht (Kubinger & Ebenhöf, 1996).

Die Aufgabe der Versuchspersonen ist es, in insgesamt 30 Sekunden Bearbeitungszeit zu entscheiden, welche der zwei Flächen größer ist. Hier hat man drei Entscheidungsmöglichkeiten: rechts / links / keine Entscheidung. Die Eingabe der Antwort erfolgt immer mittels Mausklick (Kubinger & Ebenhöf, 1996).

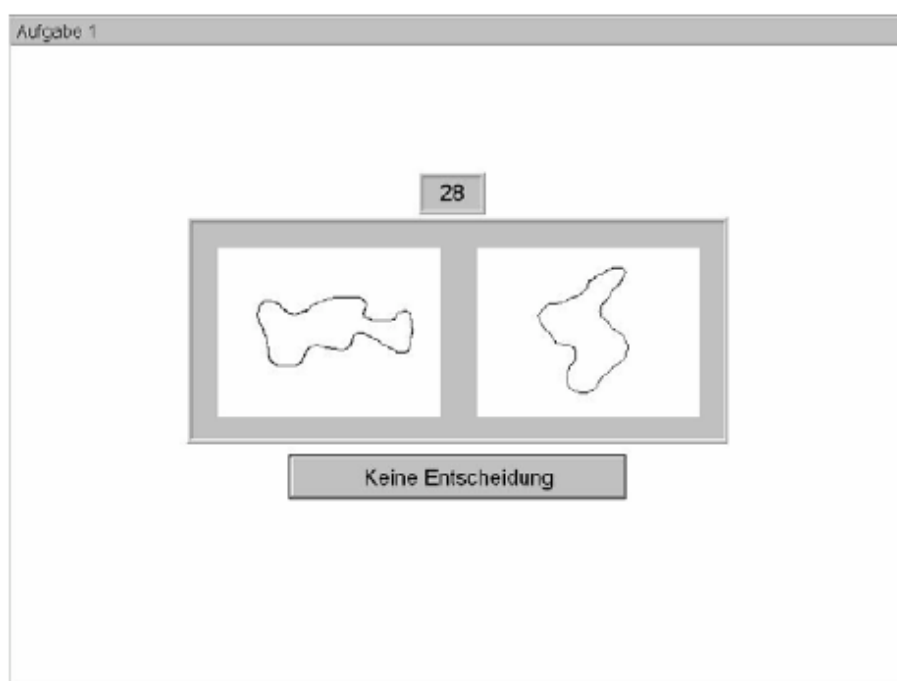


Abbildung 3: Itembeispiel für den Subtest 1: Flächengrößen vergleichen (Kubinger & Ebenhöf, 1996)

Symbole kodieren

Der zweite Teil „Symbole kodieren“ misst Anspruchsniveau und Frustrationstoleranz. Zusätzlich werden noch die Kennwerte Leistungsniveau, Zieldiskrepanz und Zeitpunkt der Leistungsspitze erfasst. Hier sollen die Versuchspersonen nach einem vorgegebenen Kodierschlüssel (siehe oberer Teil der Abbildung 4), in fünf Abschnitten mit jeweils 50 Sekunden, abstrakten, bunten Figuren abstrakte, schwarz-weiße Symbole zuordnen. Nach den ersten vier Abschnitten kommt immer eine Rückmeldung über die Anzahl der richtig bearbeiteten Items, mit der Aufforderung,

eine Einschätzung abzugeben, wie viele Symbole man glaubt im nächsten Durchgang richtig kodieren zu können. Ab dem dritten Durchgang kommt außerdem eine Frustrationsbedingung dazu, da dem Probanden fälschlicherweise berichtet wird, dass andere Personen zu diesem Zeitpunkt bereits eine viel höhere Leistung erbracht haben (Kubinger & Ebenhöf, 1996).

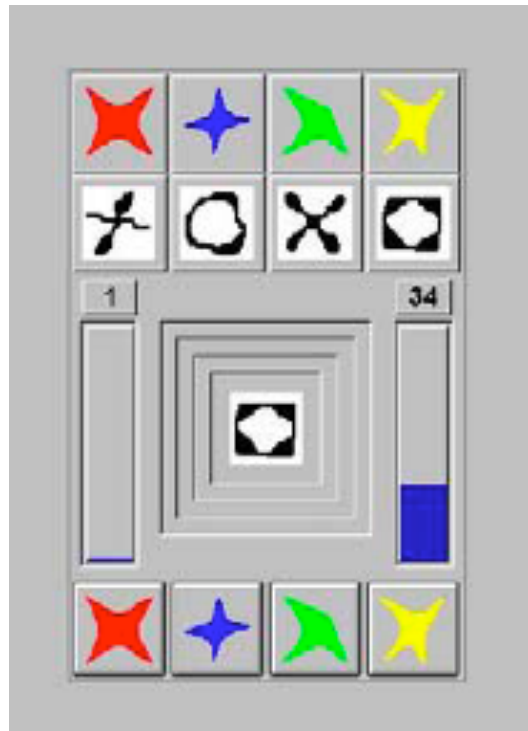


Abbildung 4: Itembeispiel für Subtest 2: Symbole kodieren (Kubinger & Ebenhöf, 1996)

Figuren unterscheiden

Der dritte Teil „Figuren unterscheiden“ (siehe Abbildung 5) erfasst die Leistungsmotivation. Pro Bildschirmseite gibt es sechs Itemreihen und pro Reihe werden vier einfache geometrische Figuren dargeboten, wobei sich immer eine von den restlichen Figuren unterscheidet. Die Aufgabe der Testperson liegt darin, so schnell wie möglich, pro Symbolreihe, das nicht dazupassende Symbol zu erkennen und durch einen Mausklick auf das Symbol zu markieren. Wenn das letzte Item einer Bildschirmseite bearbeitet ist, kommt automatisch die nächste Seite. Der Proband hat immer die Möglichkeit, das Verfahren durch „Beenden“ abzubrechen. Insgesamt ist die Testdauer allerdings auf 30 Minuten begrenzt. Nach 170 Items bekommt die Testperson zum ersten Mal die Rückmeldung, dass sie zwar „recht erfolgreich“ ist,

Auswertungsobjektivität wiederum geht es darum, ob die Reglementierungen wie die Items numerisch zu verrechnen sind, im Manual so festgelegt sind, dass jeder zum gleichen Ergebnis kommt (Kubinger, 2009). Durch die computergestützte Durchführung und Auswertung des Tests können diese beiden Arten der Objektivität daher als gegeben angenommen werden (Kubinger & Ebenhö, 1996).

Die Interpretationsobjektivität ist dann gegeben, wenn aus den gleichen Auswertungsergebnissen, also Testwerten, verschiedene Interpreten zum gleichen Schluss kommen (Kubinger, 2003). Da es sich beim AHA um ein normiertes Testverfahren handelt, kann davon ausgegangen werden, dass auch dieses Gütekriterium gegeben ist (Kubinger & Ebenhö, 1996).

Reliabilität

Die Berechnung der Split-Half-Reliabilität ist nicht möglich und die Retest-Reliabilität ist sachlich sinnlos (Kubinger & Ebenhö, 1996).

Validität

Aufgrund der in diesem Fall theoretisch fundierten Ableitung der Testkennwerte kann von einer inhaltlichen Validität ausgegangen werden (Kubinger & Ebenhö, 1996).

Hinsichtlich der prognostischen Validität konnte zum Beispiel Frebort (2002) zeigen, dass einzelne Testkennwerte der AHA signifikant zwischen erfolgreichen und weniger erfolgreichen Tierpflegeschülern unterscheiden können.

Unverfälschbarkeit

Für die Persönlichkeitsdiagnostik ist besonders die Undurchschaubarkeit der Messintention durch die Versuchsperson anzustreben. Die diagnostische Bedeutung, der durch den Test ausgelösten Verhaltensweisen soll für die Versuchspersonen nicht ersichtlich sein. Denn im Gegensatz zu Leistungstests, bei denen eine Testperson im Normalfall keine besseren Leistungen erbringen kann und keine schlechteren erbringen will, ist es bei den Persönlichkeitstests aufgrund der

Augenscheinvalidität möglich und wahrscheinlich, dass die Testperson die Antworten im Sinne von sozialer Erwünschtheit verfälscht. Dies ist besonders dann zu erwarten, wenn sich die Testperson vom Ergebnis des Fragebogens bestimmte Konsequenzen erwartet (Seiwald, 2003).

Dem kann auf zweierlei Art entgegengewirkt werden: durch die Art der Aufgabenstellung oder durch die Besonderheit der Verrechnung des beobachteten Verhaltens. Diese sogenannten objektiven Persönlichkeitstests gehen primär auf Raymond B. Cattell (1973) zurück (Kubinger, 2009).

4.2.2 Adaptiver Matrizenest

Das zweite angewandte Verfahren ist der Test „Adaptiver Matrizenest“ (Hornke et al., 1999), der sprachfrei ist und schlussfolgerndes Denken (reasoning) misst.

Theoretischer Hintergrund

Nach Thurstone gibt es bestimmte, voneinander unabhängige Fähigkeiten, die für intelligentes Verhalten verantwortlich sind. Hierzu zählt unter anderem das schlussfolgernde Denken (reasoning) (Kubinger, 2009).

Dieser sprachfreie Test soll als Screening-Verfahren angewandt werden, um die durchschnittliche Intelligenz der Jugendlichen innerhalb der Gruppen festzustellen, da die Ergebnisse der Testung eine Schätzung der allgemeinen Intelligenz des Probanden ergeben (Hornke et al., 1999).

Der große Vorteil dieses Tests im direkten Vergleich zum „Standard Progressive Matrices“ (SPM, Heller, Kratzmeier & Lengfelder, 1998) wird darin gesehen, dass er einerseits ein adaptiver Test (d.h. dem Teilnehmer werden nach einer Initialphase im fortschreitenden Testprozess nur solche Items zur Bearbeitung vorgelegt, die von der Schwierigkeit her im Bereich seiner Leistungsfähigkeit liegen) mit 10-35 Items ist und andererseits als Screening-Verfahren vorgegeben werden kann. Dadurch ist er von der Zeitvorgabe ökonomischer als der SPM. Die Dauer liegt zwischen 20-50 Minuten und ist für Personen ab 14 Jahren geeignet. Der Einsatzbereich ist die ausbildungs-

und berufsbezogene Eignungsdiagnostik (Hornke et. al, 1999).

Einige der großen Vorteile des adaptiven Testens sind, dass man bei gleicher Testlänge eine wesentlich größere Messgenauigkeit erreicht und dass meist ein halb so langer adaptiver Test ausreicht, um ebenso genau zu messen wie ein konventioneller Test (Kubinger, 2009). Die Testlänge steht demnach in einem optimalen Verhältnis zur Messgenauigkeit (Wagner-Menghin, 2003).

Motivationale Beeinträchtigungen sind nicht zu erwarten, weil für jede Testperson die Auswahl der Items so erfolgt, dass sie diese (theoretisch) abwechselnd löst und nicht löst. Daher sollte weder Demotivation durch zu leichte Items noch Frustration durch zu schwere Items ausgelöst werden. Außerdem wird beim adaptiven Testen in allen Fähigkeitsbereichen gleich genau gemessen. Im Vergleich dazu haben konventionelle Tests besonders viele mittelschwierige Items, während sie in extremen Fähigkeitsbereichen meist über zu wenige informative Items verfügen (Kubinger, 2009).

Testaufbau und Ablauf

Der AMT setzt sich aus einer Instruktions- inklusive einer Übungsphase sowie der eigentlichen Testphase zusammen. Erst wenn der Proband eine bestimmte Anzahl von richtigen Antworten erzielt hat, wird mit der eigentlichen Testphase begonnen. Die Beantwortung der Items erfolgt, indem sich der Proband pro Aufgabe für eine der acht Lösungsmöglichkeiten entscheidet (siehe Abbildung 6). Der Test wird so lange fortgesetzt, bis ein bestimmter Standardmessfehler unterschritten wird, der je nach Auswahl einer der drei unterschiedlichen Testformen festgelegt ist (Hornke et al., 1999).

Für die Testungen beim AMS wurde die „Testform S11: Verkehrspsychologische Kurzform“ verwendet, da sie einen Grobübersicht über die Leistungsfähigkeit der untersuchten Kandidaten gibt. Im Unterschied zu anderen Kurzformen verwendet die Testform S11 Startitems mit geringerer Itemschwierigkeit, um einen sanfteren Einstieg zu ermöglichen. Außerdem liegt die maximale Gesamtdauer bei dieser Kurzform bei 20 Minuten (Hornke et al., 1999).

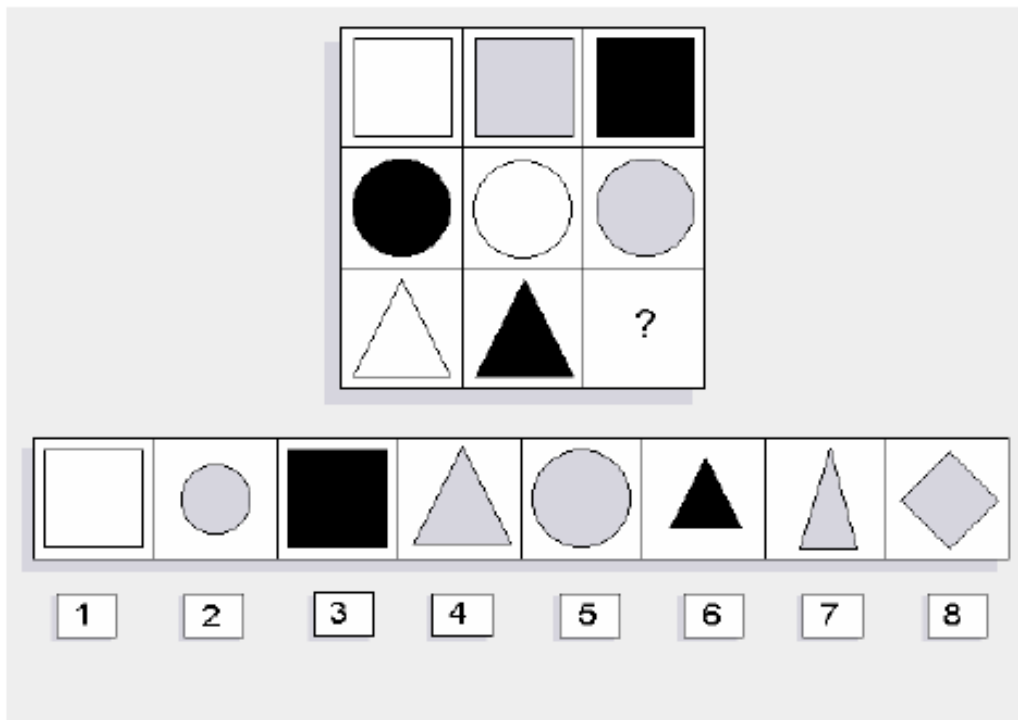


Abbildung 6: Itembeispiel aus dem AMT (Hornke et al., 1999)

Gütekriterien

Objektivität

Sowohl die Durchführungsobjektivität, die Auswertungsobjektivität als auch die Interpretationsobjektivität können als gegeben angenommen werden (genauere Beschreibungen der Variablen siehe Kapitel 5.2.1 Arbeitshaltungen) (Hornke et. al, 1999).

Reliabilität

In einer Längsschnittstudie an 82 Personen ergab sich für die Testform S11 eine Retest-Reliabilität von $r = 0,74$ und eine Stabilität über den Zeitraum von 5 Monaten von $r = 0,85$ (Hornke et. al, 1999).

Validität

Laut Hornke et al. (1999) gilt die Konstruktvalidität als belegt. Darüber hinaus wird im Manual berichtet, dass Sommer und Arendasy (2005) unter Anwendung einer konfirmatorischen Faktorenanalyse nachweisen konnten, dass dieses Testverfahren zusammen mit Tests zum induktiven und deduktiven Denken auf den Faktor fluide

Intelligenz (Gf) lädt. Des Weiteren bestätigen Studien im Bereich der Verkehrs- und Flugpsychologie die Kriteriumsvalidität des Verfahrens.

4.2.3 Kurzfragebogen zur eigenen Motivation

Im Anschluss an die Testungen wurde in Anlehnung an Hofer (2009) an die Jugendlichen ein Kurzfragebogen ausgegeben, der neben den soziodemographischen Variablen eine Analogskala enthielt (siehe Anhang 9.5).

Hier mussten die Jugendlichen anhand der Analogskala zwischen 0-100% angeben, wie sehr sie sich ihrer Meinung nach angestrengt haben, beziehungsweise wie motiviert sie waren, an der Testung teilzunehmen (siehe Abbildung 7). Diese Skala wurde vorgegeben, um die Untersuchungsstichprobe gegebenenfalls bereinigen zu können. Zusätzlich wurde diese Selbsteinschätzung der Motivation später verwendet, um herauszufinden, ob es einen Zusammenhang zwischen dieser Skala und der Variable Leistungsmotivation des Tests „Arbeitshaltungen“ (Kubinger & Ebenhöf, 1996) gibt.

Wie motiviert warst du, als du an dieser Testung teilgenommen hast?

=> Heute habe ich so viel Prozent gegeben:

0%	10%	20%	30%	40%	50%	60%	70%	80%	90%	100%
----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	------

Abbildung 7: Kurzfragebogen zur Beschreibung der eigenen Motivation

4.3 Durchführung der Untersuchung

4.3.1 Allgemeine Informationen

Insgesamt wurden an drei unterschiedlichen Terminen in der Steiermark und in Wien 110 Jugendliche getestet. Die Datenerhebungen fanden im September und im Dezember 2010 statt. Alle Testungen erfolgten mit Hilfe der 10 Laptops des mobilen

Testsystems der Firma „Schuhfried“ und der Test- und Beratungsstelle des Arbeitsbereichs Psychologische Diagnostik, der Fakultät für Psychologie.

Die Datenerhebungen selbst dauerten meist eineinhalb Stunden und wurden immer nach der gleichen Vorgehensweise durchgeführt: Zu Beginn der Testung gab es eine Vorstellung und Instruktionen über den weiteren Ablauf. Danach begannen alle Jugendlichen zur gleichen Zeit, wobei zuerst der Test „Arbeitshaltungen“ (Kubinger & Ebenhöf, 1996) vorgegeben wurde und erst danach der Test „Adaptiver Matrizenstest“ (Hornke et al., 1999). Diese Reihenfolge wurde gewählt, um nicht schon zu Beginn für Frustration zu Sorgen, da eine adaptiven Vorgabeweise meist als anspruchsvoll empfunden wird (Kubinger, 2009) und damit den Test „Arbeitshaltungen“ (Kubinger & Ebenhöf, 1996) beeinflussen könnte.

In allen drei Testsituationen wurde die gleiche Instruktion vorgegeben. Sie beinhaltete eine Vorstellung meiner Person und des zweiten Testleiters, der an allen drei Testterminen, zur Unterstützung bei zeitgleichen Fragen mehrerer Testpersonen, anwesend war. Danach wurden die Aufgaben kurz erklärt, ohne Hinweise darauf zu geben, dass es sich um Leistungsmotivation und Frustrationstoleranz handelt. Im Anschluss daran wurden die Jugendlichen gebeten während der Testung nicht miteinander zu sprechen, bei Fragen die Hand zu heben und es wurde ihnen versichert, dass alle Daten anonym bleiben werden.

Nach Bearbeitung der beiden Verfahren, wurde an die Jugendlichen ein kurzer Fragebogen ausgeteilt (siehe Anhang 9.5). Hier mussten sie anhand einer Analogskala zwischen 0 - 100% angeben, wie viel Prozent sie während der Testung gegeben haben. Außerdem wurden mit diesem Fragebogen auch die soziodemographischen Variablen abgefragt. Nachdem sie damit fertig waren, erhielten sie als Dankeschön eine Tafel Milka-Schokolade und durften den Raum verlassen.

Die Trainerinnen in Fürstenfeld und in Feldbach wollten, dass die Ergebnisse an die Jugendlichen rückgemeldet werden. In Wien wurde zwar erlaubt zu testen, eine Rückmeldung der Ergebnisse an die Jugendlichen oder die Trainerinnen war

allerdings nicht erwünscht. In Wien erfolgte aber eine schriftliche Verhaltensbeobachtung der Teilnehmer (siehe Anhang 9.4).

Insgesamt haben beinahe alle Jugendlichen, die an der Datenerhebung teilgenommen haben, diese auch bis zum Schluss durchgeführt und nicht abgebrochen. Nur ein Jugendlicher verließ den Raum, ohne den AMT durchgeführt zu haben, und ein weiterer Jugendlicher füllte zwar die soziodemographischen Daten aus, nicht allerdings die Analogskala.

4.3.2 Details zur Datenerhebung und zu den Berufsorientierungsmaßnahmen

Die erste Datenerhebung fand am 22.09.2010 um 7.45 Uhr in Fürstenfeld in der Steiermark, statt. Dort wurde bei der „Jugendausbildung im Belvedere – Integrative Berufsausbildung inklusive Berufsorientierung und Berufsvorbereitung“ getestet. Diese Maßnahme zählt zu den BOCO-„intensiv“-Kursen des AMS. Dies ist eine Ausbildung für Jugendliche, auf die folgende Voraussetzungen zutreffen (AMS, o.A.):

- Jugendliche, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf hatten und zumindest teilweise nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden.
- Jugendliche ohne Hauptschulabschluss beziehungsweise mit negativem Hauptschulabschluss.
- Jugendliche, die aufgrund physischer, psychischer oder psychosozialer Beeinträchtigungen am Arbeitsmarkt schwer vermittelbar sind.

Ziele dieser Ausbildung sind folgende: den Jugendlichen bei der Abklärung der beruflichen Möglichkeiten zu helfen, auf den Berufseinstieg vorzubereiten, Hilfe zur Selbsthilfe zu geben und die Sicherung eines Ausbildungserfolges zu gewährleisten. An Verfahren zur Eignungsdiagnostik werden in diesem Programm folgende vorgegeben: der Test „Standard Progressive Matrices“ (SPM, Heller, Kratzmeier & Lengfelder, 1998), der Test „Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 2008), der Test „Mechanisch-technisches Verständnis“ (MTVT, Lienert, 1958), der Test „Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klasse“ (AST 4, Fippinger, 1992), der „Eggenberger Rechentest“ (ERT 4, Schaupp,

Holzer & Lenart, 2010), ein Satzergänzungstest und der „Allgemeine Interessens Struktur Test- Revision“ (AIST-R, Bergmann & Eder, 2005) (BFI, o.A.).

Getestet wurde in einem Schulungsraum des Hauses, in dem die zehn Laptops aufgebaut wurden. Von den insgesamt 20 an dem Programm teilnehmenden Jugendlichen fehlten an diesem Tag drei. Da mir nur zehn Laptops zur Verfügung standen, wurde auf zwei Etappen getestet: zuerst zehn, danach sieben Jugendliche.

Die zweite Testung fand am 29.09.2010 um 8.00 Uhr in Feldbach in der Steiermark statt. Dort wurde in der „Perspektivenwerkstatt“, einer BOCO „normal“, getestet. Auch hier wurden die Laptops in einem Seminarraum aufgebaut und die 17 anwesenden Jugendlichen in zwei Etappen getestet.

Ziel der „Perspektivenwerkstatt“ ist es, arbeitslosen Jugendlichen zwischen 15 bis 25 Jahren, die beim AMS Steiermark als Lehrstellen suchend vorgemerkt sind, in einer Gruppenphase eine Berufsorientierung und Berufsvorbereitung anzubieten. Auch hier sind die Ziele eine Abklärung der beruflichen Möglichkeiten, die Erstellung eines persönlichen Ausbildungsplanes, die Vermittlung einer Lehrstelle und die Abklärung für den Einstieg in eine weitere Qualifizierungsmaßnahme. In Feldbach werden zur Eignungsdiagnostik der Test „Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster“ (AVEM, Schaarschmidt & Fischer, 2008), der „Allgemeine Interessens-Struktur-Test“ (AIST, Bergmann & Eder, 2005) und der Test „Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für die 6. bis 13. Klasse“ (PSB-R 6-13, Horn, Lukesch, Mayrhofer & Kormann, 2003) vorgegeben (BFI, o.A.).

Die dritte Testung fand am 14.12.2010 um 8.45 Uhr im zehnten Wiener Gemeindebezirk statt. Statt der erwarteten 20 Jugendlichen durfte so lange getestet werden, bis keine Jugendlichen mehr dazu bereit waren. Insgesamt konnten daher 76 Jugendliche getestet werden.

Die Laptops wurden in einem der Klassenzimmer aufgebaut und sobald eine 10er-Gruppe fertig war, wurden bereits die nächsten zehn Jugendlichen von den Trainern zur Testung geschickt.

Diese Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahme im zehnten Bezirk hat keinen zusätzlichen Namen wie zum Beispiel die „Perspektivenwerkstatt“ in Feldbach. Die Zielgruppe sind Jugendliche bis 18 Jahre, die beim AMS in Wien als Lehrstellen suchend eingetragen sind und an einem Berufsausbildungslehrgang teilnehmen wollen. Das Ziel dieses Kurses ist es, gemeinsam mit den Jugendlichen realistische Berufsziele zu erarbeiten. Diese Ziele sollen einerseits den jeweiligen individuellen Berufswünschen der Jugendlichen entsprechen und andererseits sollen die Jugendlichen die dafür notwendigen persönlichen und intellektuellen Voraussetzungen mitbringen. In diesem Rahmen werden keine Verfahren zur Eignungsdiagnostik angewandt (AMS, 2008; E-Mail von Michaela Rischka vom 7.2.2011).

4.4 Stichprobe

4.4.1 Beschreibung der Gesamtstichprobe

Die Gesamtstichprobe besteht, wie bereits im Kapitel 4.3 beschrieben, aus drei Teilen:

1. BOCO „intensiv“: „Jugendausbildung im Belvedere“, Fürstenfeld (FF); 17 Jugendliche;
2. BOCO „normal“: „Perspektivenwerkstatt“, Feldbach (FB); 17 Jugendliche;
3. BOCO „normal“: kein kursspezifischer Name, Wien; 76 Jugendliche.

Insgesamt wurden 110 Jugendliche im Alter zwischen 15 und 22 Jahren getestet (siehe Abbildung 8). Davon kamen 34 Jugendliche aus der Steiermark und 76 Jugendliche aus Wien. Bis auf einen Jugendlichen aus Wien, der den AMT ausließ, vollendeten alle die Testungen. Das Durchschnittsalter der Jugendlichen lag bei 16 Jahren und der Median ebenfalls bei 16 Jahren.

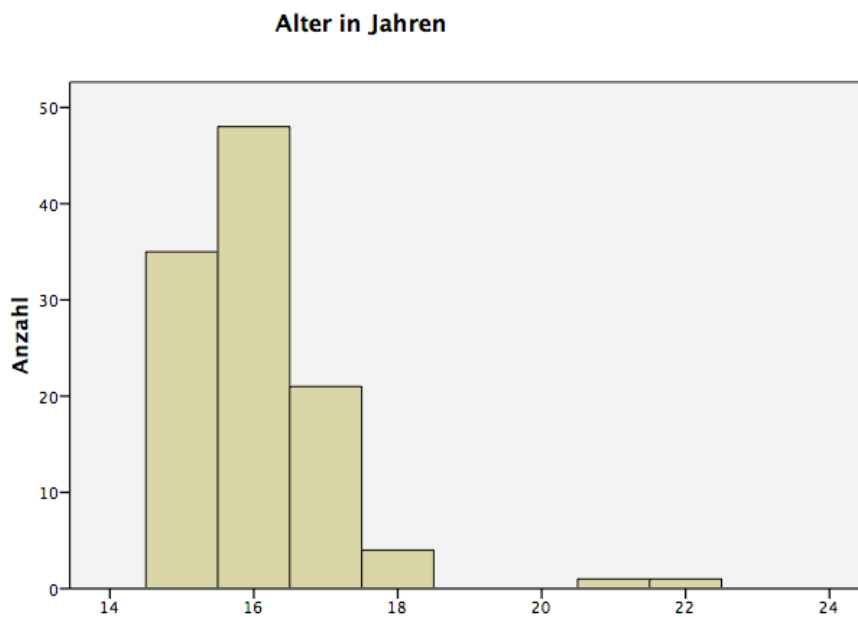


Abbildung 8: Altersverteilung der Gesamtstichprobe

Von den 110 getesteten Personen waren 61 Frauen (55,5%) und 49 Männer (44,5%). Der Männer- und Frauenanteil war demnach über die gesamte Stichprobe hinweg nahezu ausgeglichen.

In der Gesamtstichprobe waren Jugendliche mit elf verschiedenen Muttersprachen vertreten: Türkisch, Serbisch, Deutsch, Kroatisch, Tschetschenisch, Albanisch, Lingala, Mazedonisch, Arabisch, Polnisch und Rumänisch. Diese Diversität war allerdings nur in Wien vorhanden.

Abschließend sei noch gesagt, dass sowohl die Jugendlichen aus der Steiermark, als auch die Jugendlichen in Wien äußerst höflich und offen für die Testungen waren.

4.4.2 Beschreibung der Teilstichprobe BOCO Fürstenfeld

Die Teilstichprobe in Fürstenfeld bestand aus 8 Männern und 9 Frauen (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2: Geschlechtsverteilung der Teilstichprobe Fürstenfeld

	n_Frauen	n_Männer	n
FF	9 (52,9 %)	8 (47,1%)	17

Das Alter der Jugendlichen lag zum Testzeitpunkt zwischen 15 und 22 Jahren, mit einem Median von 16 Jahren (siehe Abbildung 9).

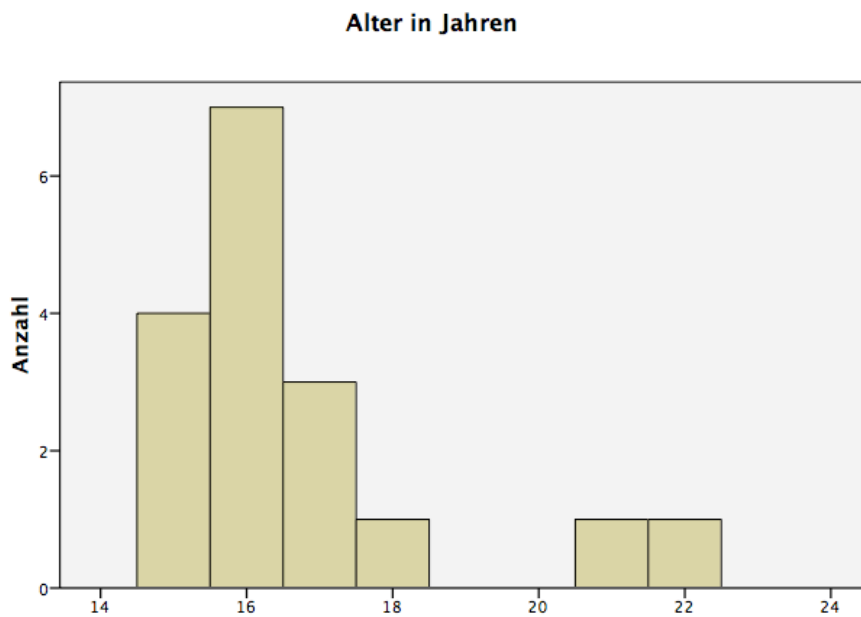


Abbildung 9: Altersverteilung der Stichprobe BOCO Fürstenfeld

4.4.3 Beschreibung der Teilstichprobe BOCO Feldbach

In Feldbach zeigte sich ein eindeutiges Ungleichgewicht der Geschlechtsverteilung mit nur 5 Männern und 12 Frauen (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3: Geschlechtsverteilung der Teilstichprobe Feldbach

	n_Frauen	n_Männer	n
FB	12 (70,6 %)	5 (29,4%)	17

Die Jugendlichen dieser Teilstichprobe waren zwischen 15 und 17 Jahre alt. Der Median lag bei 16 Jahren (siehe Abbildung 10).

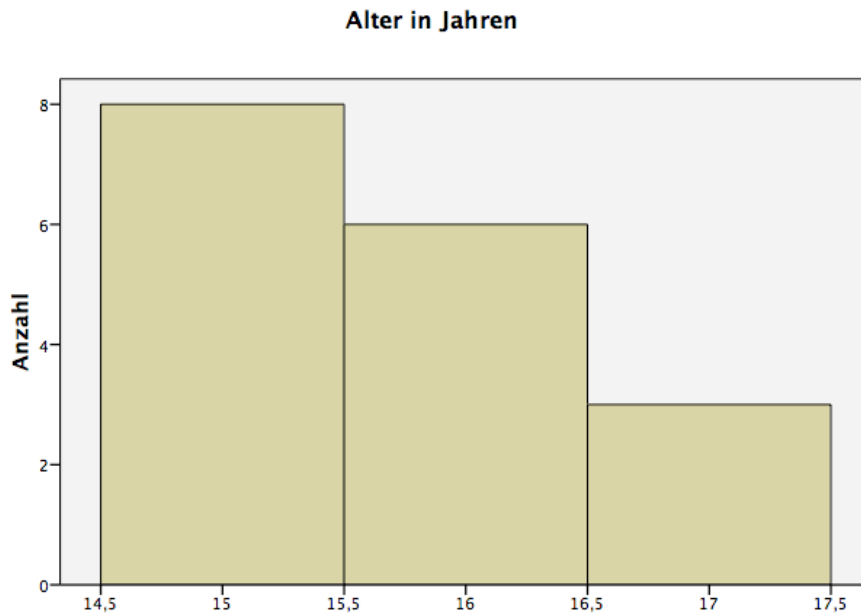


Abbildung 10: Altersverteilung der Stichprobe BOCO Feldbach

4.4.4 Beschreibung der Teilstichprobe BOCO Wien

Die Geschlechtsverteilung der Jugendlichen in Wien war relativ ausgeglichen mit 40 Frauen und 36 Männern (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4: Geschlechtsverteilung der Teilstichprobe Wien

	n_Frauen	n_Männer	n
Wien	40 (52,6%)	36 (47,4 %)	76

Die Altersverteilung der Teilstichprobe BOCO Wien lässt sich der Abbildung 11 entnehmen. Das Alter der Jugendlichen lag zum Testzeitpunkt zwischen 15 und 18 Jahren, mit einem Median von 16 Jahren.

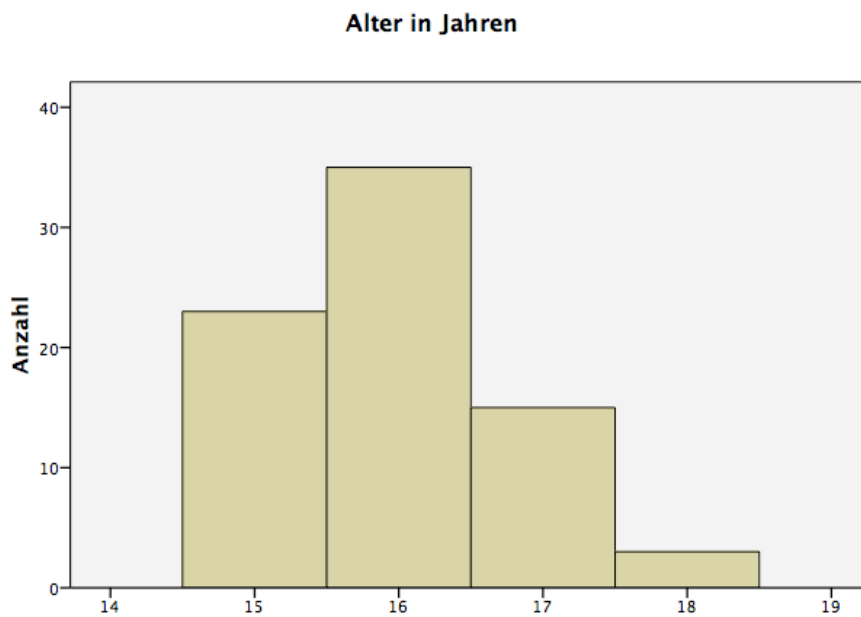


Abbildung 11: Altersverteilung der Stichprobe BOCO Wien

Weiters gab es einen großen Unterschied zwischen der Stichprobe Steiermark und Wien in Hinblick auf den Migrationshintergrund. Von den 76 getesteten Jugendlichen in Wien hatten nur 13,2% Deutsch als Muttersprache. Der Rest von 86,8% teilte sich auf 10 weitere Sprachen auf, wobei Türkisch mit 38,2% und Serbisch mit 25,0% den Hauptanteil der nicht deutschen Muttersprachen ausmachen (siehe Abbildung 12). Im Gegensatz dazu hatten in der Steiermark alle Deutsch als Muttersprache.

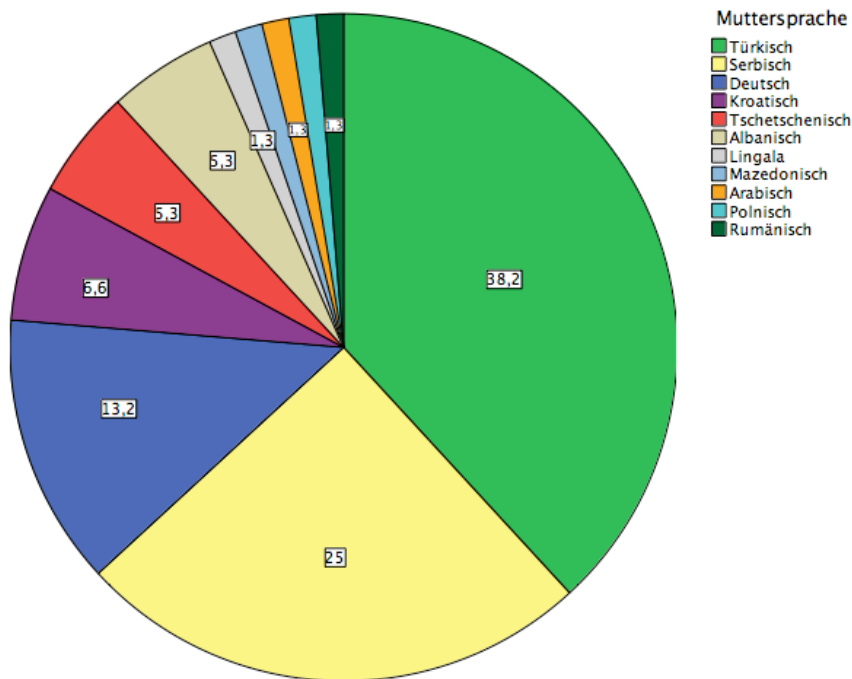


Abbildung 12: Migrationshintergrund der Stichprobe in Wien

5. Ergebnisse

Im Anschluss folgen die Ergebnisse der statistischen Auswertung, die mit Hilfe des Statistik Programms „SPSS“, in der Version 16, ausgerechnet wurden. Als Signifikanzniveau wurde a priori für alle Berechnungen ein Alpha-Niveau von 0,05 angenommen.

5.1 Auswertung der Hypothese 1

Um zu berechnen ob sich die Gesamtstichprobe der Teilnehmer der Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen in den Mittelwerten der Variable Frustrationstoleranz des Tests AHA von der Normstichprobe unterscheidet, wurde die Verteilungen betrachtet und anschließend ein Einstichproben-t-Tests berechnet.

In der Normstichprobe waren von den insgesamt 429 Personen nur 50 mit einem vergleichbaren Bildungsgrad vorhanden (kein Schulabschluss, ein Schulabschluss). Abbildung 13 zeigt die Verteilung der Rohwerte. Der Mittelwert liegt bei 0,497, die

Standardabweichung beträgt 1,675. Aufgrund der Stichprobengröße von N=110 kann eine Normalverteilung angenommen werden.

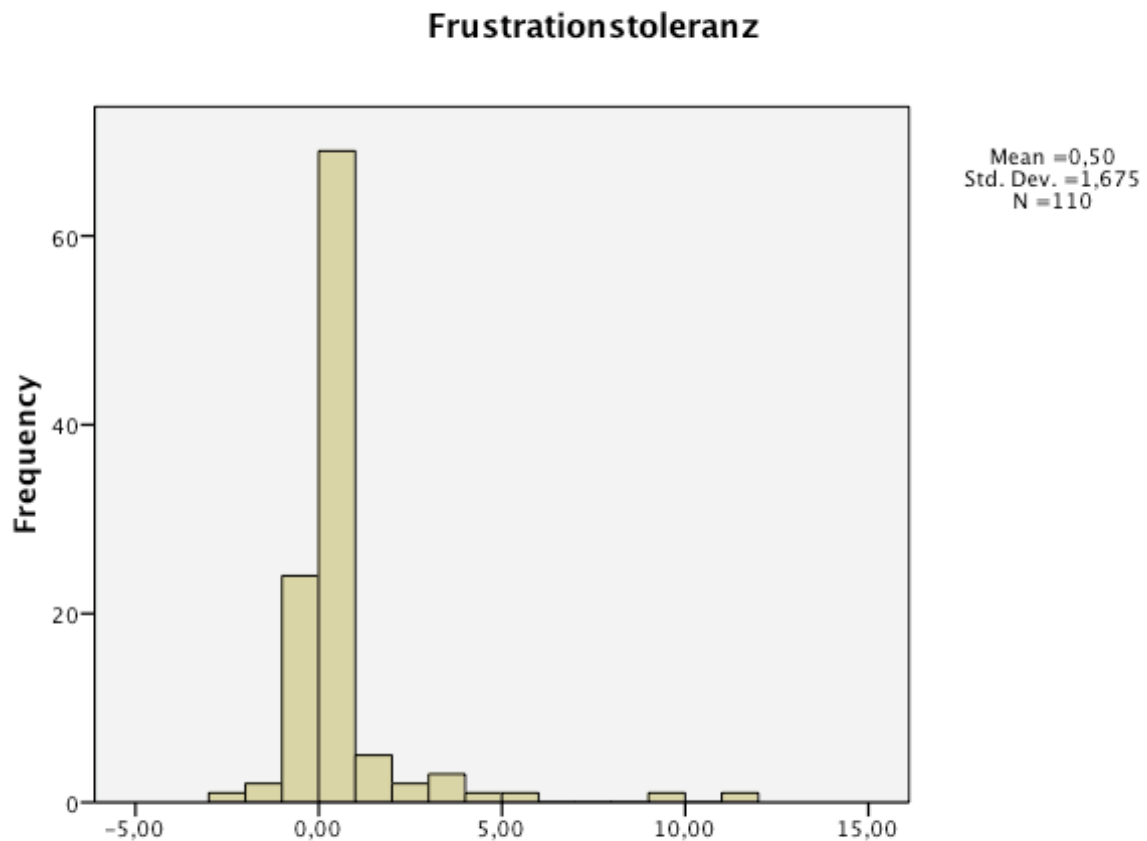


Abbildung 13: Verteilung der Rohwerte der Variable Frustrationstoleranz

Zur Überprüfung der Hypothese 1 wurde ein Einstichproben-t-Test berechnet (siehe Tabelle 5). Dieser zeigte kein signifikantes Ergebnis ($t=1,833$; $df= 109$; $p=0,07$). Dies bedeutet, dass sich der Mittelwert der Gesamtstichprobe ($MW_Gesamtsichprobe=0,4970$) nicht signifikant von dem der Normstichprobe ($MW_Normstichprobe=0,2044$) unterscheidet.

Tabelle 5: Einstichproben-t-Test zur Überprüfung der Gleichheit der Mittelwerte

One-Sample Statistics				
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Frustrationstoleranz	110	.4970	1.67461	.15967

One-Sample Test						
	Test Value = 0.2044					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Frustrationstoleranz	1,833	109	,070	.29260	-.0239	.6091

5.2 Auswertung der Hypothese 2

Um zu berechnen ob sich die Gesamtstichprobe der Teilnehmer der Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen in den Mittelwerten der Variable Leistungsmotivation des Tests AHA von der Normstichprobe unterscheidet, wurde ebenfalls die Verteilungen betrachtet und anschließend ein Einstichproben-t-Tests berechnet.

In der Normstichprobe waren von den insgesamt 429 Personen nur 50 mit dem gleichen Bildungsgrad vorhanden (kein Schulabschluss, ein Schulabschluss). Der Mittelwert liegt bei 510,04, die Standardabweichung beträgt 681,384 (siehe Abbildung 14). Aufgrund der Stichprobengröße von N=110 kann eine Normalverteilung angenommen werden.

Leistungsmotivation

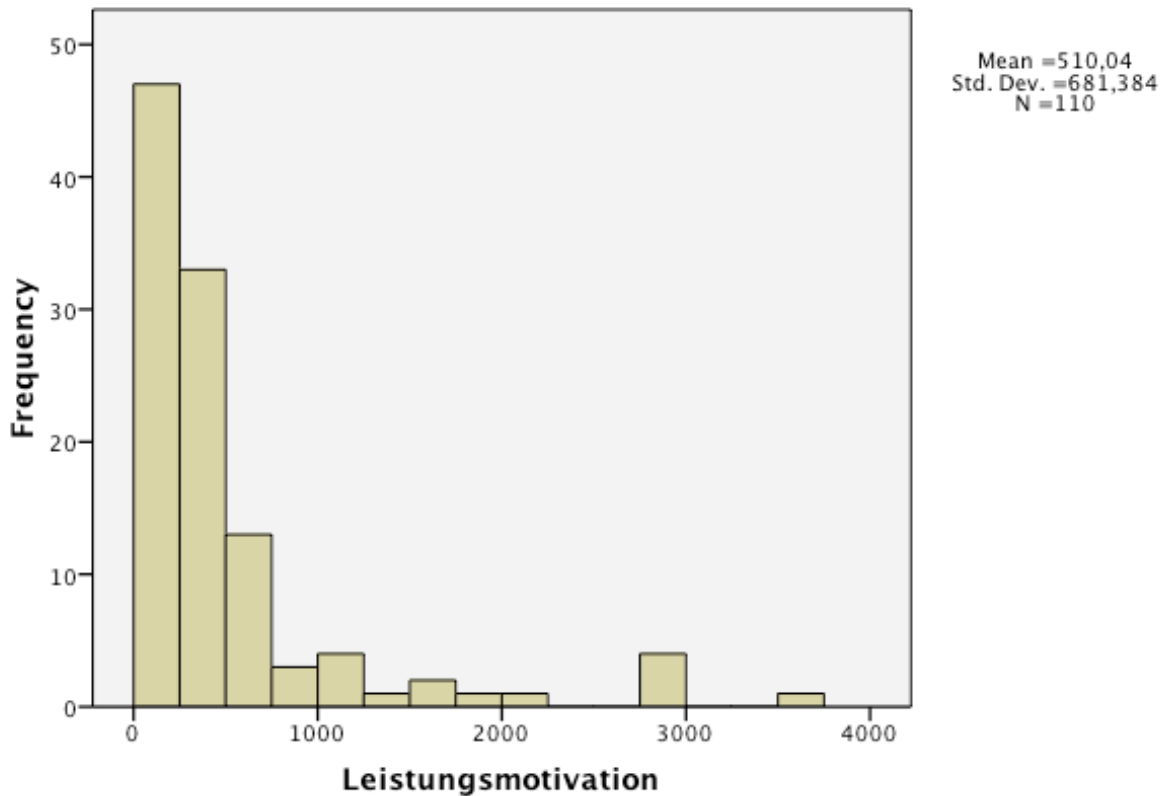


Abbildung 14: Verteilung der Rohwerte der Variable Leistungsmotivation

Im Einstichproben-t-Test zeigte sich ein signifikantes Ergebnis ($t = -9,179$; $df = 109$; $p < 0,05$) mit einer Effektgröße von $d = 1,75$. Dies bedeutet, dass sich der Mittelwert der Gesamtstichprobe ($MW_{\text{Gesamtstichprobe}} = 510,04$) von dem der Normstichprobe ($MW_{\text{Normstichprobe}} = 1106,4$) signifikant unterscheidet.

Tabelle 6: Einstichproben-t-Test zur Überprüfung der Gleichheit der Mittelwerte

One-Sample Statistics					
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	
Leistungsmotivation	110	510,04	681,384	64,967	

One-Sample Test						
	Test Value = 1106.4					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Leistungsmotivation	-9,179	109	,000	-596,364	-725,13	-467,60

5.3 Auswertung der Hypothese 3

Um zu berechnen ob sich die Gesamtstichprobe der Teilnehmer der Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen in den Mittelwerten der Variable Allgemeine Intelligenz des Tests AMT von der Normstichprobe unterscheidet, wurde ebenfalls die Verteilung betrachtet und anschließend ein Einstichproben-t-Tests berechnet.

In der Normstichprobe waren von den insgesamt 461 Personen 72 mit dem vergleichbaren Bildungsgrad vorhanden (kein Schulabschluss, ein Schulabschluss). Anhand des Histogramms sieht man die Verteilung der Rohwerte der Gesamtstichprobe (siehe Abbildung 15). Der Mittelwert liegt bei -2,59, die Standardabweichung beträgt 0,808. Aufgrund der Stichprobengröße von N=110 kann eine Normalverteilung angenommen werden.

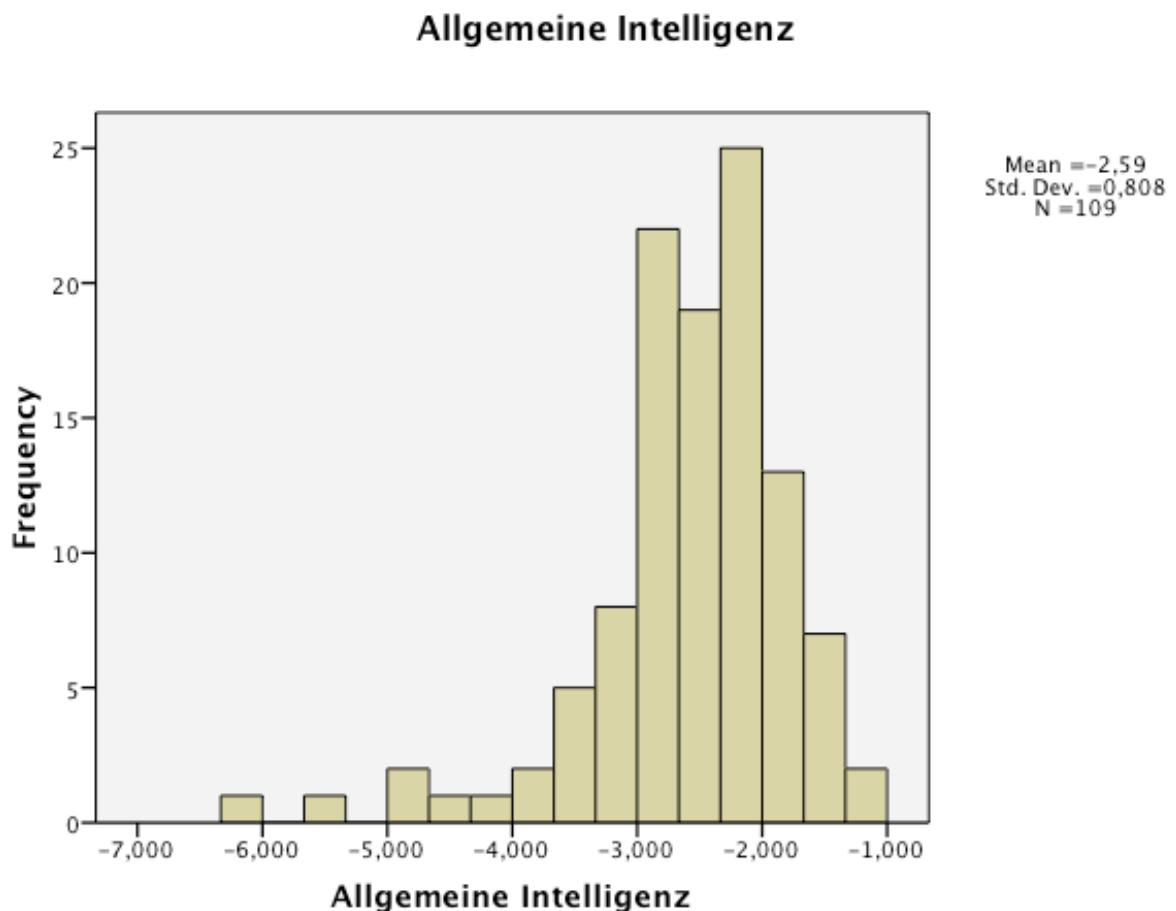


Abbildung 15: Verteilung der Rohwerte der Variable Allgemeine Intelligenz

Wie in Tabelle 7 ersichtlich, ergab sich ein signifikantes Ergebnis ($t=-23,719$; $df= 108$; $p < 0,05$) mit einer Effektgröße von $d= 4,56$. Das bedeutet, dass sich der Mittelwert der Gesamtstichprobe ($MW_Gesamtstichprobe=-2,59$) signifikant von dem Mittelwert der Normstichprobe ($MW_Normstichprobe=-0,75727$) unterscheidet.

Tabelle 7: Einstichproben-t-Test zur Überprüfung der Gleichheit der Mittelwerte

One-Sample Statistics						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean		
Allgemeine Intelligenz	109	-2.59270	.807900	.077383		

One-Sample Test						
	Test Value = -0.75727					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Allgemeine Intelligenz	-23,719	108	,000	-1.835427	-1.98881	-1.68204

5.4 Auswertung der Hypothese 4

Um zu berechnen ob sich die Varianz der Variable Frustrationstoleranz zwischen der Gesamtstichprobe und der Normstichprobe unterscheidet, wurde ein Levene's Test berechnet (siehe Tabelle 8). Demnach unterscheidet sich die Varianz der Gesamtstichprobe (Varianz_Gesamtstichprobe=2,804) von der Varianz der Normstichprobe (Varianz_Normstichprobe=0,633) signifikant ($F=30,165$; $df1=1$; $df2=537$; $p<0,05$).

Tabelle 8: Levene's Test zur Berechnung der Homogenität der Varianzen der Variable Frustrationstoleranz

Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
30,165	1	537	,000

5.5 Auswertung der Hypothese 5

Um zu untersuchen, ob sich die Varianz der Variable Leistungsmotivation zwischen der Gesamtstichprobe und der Normstichprobe unterscheidet, wurde ein Levene's Test berechnet (siehe Tabelle 9). Das Ergebnis ($F=41,381$; $df1=1$; $df2=537$; $p<0,05$) zeigt, dass sich die Varianz der Gesamtstichprobe (Varianz_Gesamtstichprobe = 464283,907) signifikant von jener der Normstichprobe (Varianz_Normstichprobe=980042,174) unterscheidet.

Tabelle 9: Levene's Test zur Berechnung der Homogenität der Varianzen der Variable Leistungsmotivation

Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
41,381	1	537	,000

5.6 Auswertung der Hypothese 6

Um zu berechnen ob sich die Varianz der Variable Allgemeine Intelligenz zwischen der Gesamtstichprobe und der Normstichprobe unterscheidet, wurde erneut ein Levene's Test berechnet (siehe Tabelle 10). Auch diese Varianzen (Varianz_Gesamtstichprobe=0,653; Varianz_Normstichprobe =1,314) unterscheiden sich signifikant voneinander ($F=20,905$; $df1=1$; $df2=658$; $p<0,05$).

Tabelle 10: Levene's Test zur Berechnung der Homogenität der Varianzen der Variable Allgemeine Intelligenz

Levene-Statistik	df1	df2	Signifikanz
20,905	1	658	,000

5.7 Exkurs: Auswertung der Hypothese 7

Obwohl die Analogskala hauptsächlich vorgegeben wurde, um gegebenenfalls die Untersuchungsstichprobe bereinigen zu können, ist diese Variable unter dem Namen Zettelmotivation auch in die Berechnung eingegangen. Insgesamt hat keiner der Jugendlichen angegeben nicht motiviert zu sein (0%).

Um herauszufinden, ob es einen linearen Zusammenhang zwischen der Variable Leistungsmotivation (N = 110) und der Beschreibung der eigenen Motivation mittels Analogskala (Zettelmotivation N= 109) gibt, wurde eine Pearson Korrelation berechnet.

Der Korrelationskoeffizient von $r = 0,082$ ist gering, die H_0 wird beibehalten (siehe Tabelle 11).

Tabelle 11: Pearson Korrelation zur Überprüfung des linearen Zusammenhangs zwischen der Leistungsmotivation und der Zettelmotivation

Korrelation der Variablen	r
LM x ZM	0,082

Dass nur ein sehr geringer linearer Zusammenhang zwischen den beiden Variablen besteht, wird weiters durch das folgende Streudiagramm (siehe Abbildung 14) verdeutlicht.

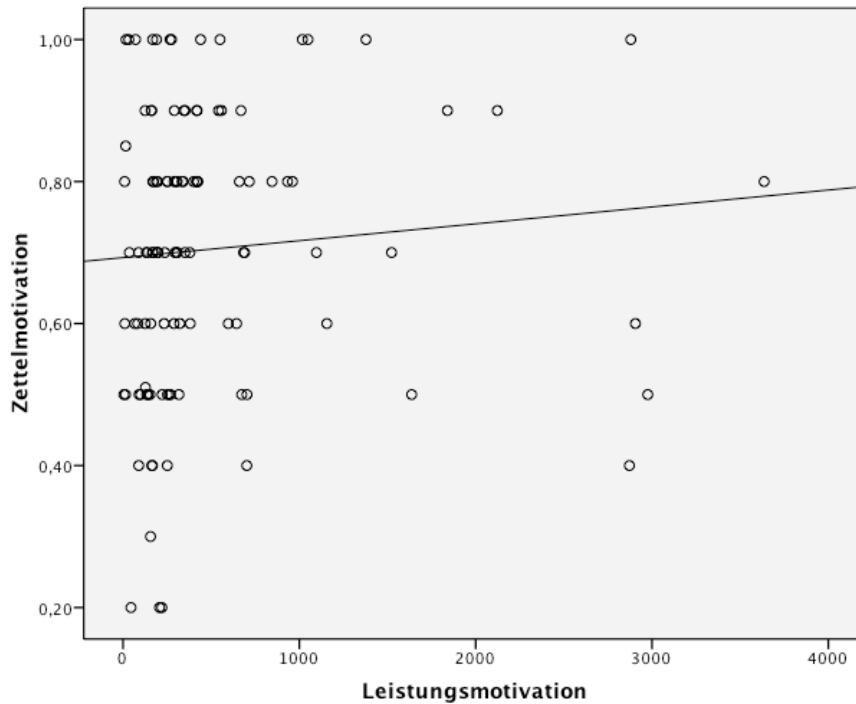


Abbildung 16: Streudiagramm der Variablen Zettelmotivation und Leistungsmotivation

5.8 Exkurs: Auswertung der Hypothese 8

Um zu berechnen, ob es einen linearen Zusammenhang zwischen der Allgemeinen Intelligenz (N = 109), der Frustrationstoleranz (N = 110), der Leistungsmotivation (N= 110) und der Beschreibung der eigenen Motivation mittels Analogskala (Zettelmotivation N= 109) gibt, wurde eine Pearson Korrelation berechnet.

Die Korrelationskoeffizienten aller Variablen sind gering, der höchste Korrelationskoeffizient liegt bei -0,126 und entspricht einer erklärten Varianz von 1,5% (siehe Tabelle 12). Die H0 wird für alle Variablen beibehalten.

Tabelle 12: Pearson Korrelation zwischen Leistungsmotivation, Zettermotivation, Allgemeine Intelligenz und Frustrationstoleranz

Korrelation der Variablen	r
LM x ZM	0,082
LM x AI	0,070
LM x FT	0,049
ZM x AI	-0,070
ZM x FT	-0,126
AI x FT	0,060

6. Diskussion und Ausblick

In dieser Studie wurde versucht durch Bezugnahme auf das Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial von Holocher-Ertl et al. (2008a) ein Diagnosemodell zur förderungsorientierten Diagnostik von arbeitslosen Jugendlichen zu erstellen. Im Speziellen wurde jeweils ein Test aus dem Bereich „Persönlichkeit“ („Arbeitshaltungen“, Kubinger & Ebenhöf, 1996) und „Kognitive Fähigkeiten“ („Adaptiver Matrizenest“, Hornke et al., 1999) ausgewählt. Zusätzlich dazu wurden die Jugendlichen in Anlehnung an Hofer (2009) nach der Testung mittels eines Kurzfragebogens gebeten, ihre eigene Motivation am jeweiligen Tag der Testung einzuschätzen (siehe Anhang 9.5).

Das Ziel dieser Studie war es herauszufinden, ob die ausgewählten Verfahren innerhalb einer Gruppe von arbeitslosen Jugendlichen differenzieren können. Als Stichprobe wurden Jugendliche die Teilnehmer der Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen des AMS sind ausgewählt. Könnten die Tests hier differenzieren, dann würden die Trainer voraussichtlich durch den Informationsgewinn bereits frühzeitig intervenieren und fördern können.

Bei der Literaturrecherche zeigte sich, dass in Hinblick auf Variablen wie Selbstwert und Coping (Dooley & Prause, 1995; Patterson, 1997; Hammarstrom & Janlert, 1997; Winefield, 1997; Julkunen, 2001) oder psychisches Wohlbefinden (Johoda, 1983; Warr, 1987; Feather, 1992 & 1997; Kokko et al., 1998; Holleder, 2002; Großegger et al., 2005; Rothe & Tinter, 2007; Schels, 2007; Potkanski et al., 2010) bei arbeitslosen Menschen bereits viel geforscht wurde. Die in dieser Studie besonders wichtigen Variablen Leistungsmotivation und Frustrationstoleranz scheinen ein neues Forschungsfeld darzustellen und daher wurden keine entsprechenden Studien gefunden.

Bei den Berechnungen, ob sich die Mittelwerte der Gesamtstichprobe der Teilnehmer der Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen in Hinblick auf die Variablen Leistungsmotivation, Frustrationstoleranz und Allgemeine Intelligenz von den Mittelwerten der Normstichprobe unterscheiden, stellte sich bei den Variablen Allgemeine Intelligenz und Leistungsmotivation ein signifikanter Unterschied heraus. Bei der Variable Frustrationstoleranz ($t=1,833$; $df= 109$; $p=0,07$) zeigte sich kein signifikanter Unterschied. Bei der Variable Leistungsmotivation ($t=-9,179$; $df= 109$; $p < 0,05$) zeigte sich eine Effektgröße von $d=1,75$ und bei der Variable Allgemeine Intelligenz ($t=-23,719$; $df= 108$; $p < 0,05$) zeigte sich eine Effektgröße von $d=4,56$. Aus den Ergebnissen kann man schließen, dass die Mittelwerte der zwei genannten Variablen jeweils signifikant niedriger sind als in der Normstichprobe. Dies bedeutet, dass die Mittelwerte der Gesamtstichprobe der Teilnehmer der Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen im Vergleich zu denen der Normstichprobe nicht im mittleren Bereich liegen, sondern im unteren Leistungsbereich.

Um nun zu berechnen ob die genannten Tests mit den für diese Studie wichtigen Variablen innerhalb der Gesamtstichprobe der Teilnehmer der Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen gleich gut wie in der Normstichprobe differenzieren können, wurde je Variable der Levene's Test berechnet. Hier zeigte sich bei allen drei Variablen ein signifikanter Unterschied: bei der Frustrationstoleranz ($F=30,165$; $df1=1$; $df2=537$; $p<0,05$), bei der Leistungsmotivation ($F=41,381$; $df1=1$; $df2=537$; $p<0,05$) und bei der Allgemeinen Intelligenz ($F=20,905$; $df1=1$; $df2=658$; $p<0,05$).

Zwischen den zwei Variablen des Tests „Arbeitshaltungen“ (Kubinger & Ebenhö, 1996) gab es einen Unterschied: die Varianz der Variable Leistungsmotivation war in der Gesamtstichprobe signifikant geringer (Varianz_Gesamtstichprobe=464283,907) als jene der Normstichprobe (Varianz_Normstichprobe=980042,174). Demnach differenziert diese Variable auch geringer innerhalb dieser Stichprobe. Die Varianz der Variable Frustrationstoleranz war in der Gesamtstichprobe allerdings signifikant höher (Varianz_Gesamtstichprobe=2,804) als die der Normstichprobe (Varianz_Normstichprobe=0,633) – es scheint, dass diese Variable innerhalb der Stichprobe sogar besser differenzieren konnte. Demnach kann der Test sehr gut zwischen arbeitslosen Jugendlichen mit hoher und niedriger Frustrationstoleranz unterscheiden. Eine gute Differenzierung in Bezug auf die Variable Leistungsmotivation scheint jedoch mehr als fraglich.

Dasselbe Bild wie bei der Variable Leistungsmotivation zeigte sich auch bei der Variable Allgemeine Intelligenz. Die Varianz der Gesamtstichprobe war signifikant geringer (Varianz_Gesamtstichprobe=0,653) als jene der Normstichprobe (Varianz_Normstichprobe =1,314) – eine Differenzierung scheint daher nicht ausreichend gegeben.

Aufgrund dieser Ergebnisse kann man dem österreichischen Arbeitsmarktservice beziehungsweise den Trainern nicht einheitlich dazu raten, beide Verfahren zu gleich zu Beginn der Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen zu verwenden. Beim Test „Arbeitshaltungen“ (Kubinger & Ebenhö, 1996) scheint die Variable Frustrationstoleranz ausreichend zu differenzieren, die Variable Leistungsmotivation allerdings nicht. Die Variable Allgemeine Intelligenz des Tests „Adaptiver Matrizenstest“ (Hornke et al., 1999) differenziert ebenfalls nicht ausreichend, daher ist eine Anwendung dieses Testverfahrens in der beschriebenen Stichprobe nicht zu empfehlen. Eine erste Einschätzung der arbeitslosen Jugendlichen scheint also nur die Variable Frustrationstoleranz des AHA zu ermöglichen.

In weiterer Folge könnten die Trainer dann speziell bei jenen Jugendlichen, die eine niedrige Frustrationstoleranz aufweisen, bereits frühzeitig Fördermaßnahmen und Trainings anwenden. Dieser Schritt wäre bereits wichtig, bevor eine totale Frustration aufgrund von Lehrstellenabsagen und ein damit einhergehender Unwille, weitere

Bewerbungen auszusenden, eingetreten ist. Eine zukünftige Studie könnte derartige Fördermaßnahmen und Trainings entwickeln und auf ihre Funktionalität hin überprüfen. Ebenso wäre es interessant, das genannte Verfahren in einer zweiten Studie unmittelbar zu Kursbeginn anzuwenden und am Ende der Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen die jeweiligen Trainer zu befragen, ob dieser zusätzliche Informationsgewinn ihnen tatsächlich in der alltäglichen Praxis behilflich ist.

Nach den Testungen wurden die Jugendlichen gebeten anhand einer Analogskala anzugeben, wie sie ihre Motivation auf einer Skala von 0-100% einschätzt. Diese in der Studie „Zettelmotivation“ genannte Variable wurde mit der Variable Leistungsmotivation korreliert, um herauszufinden, ob es einen linearen Zusammenhang gibt. Hier stellte sich allerdings heraus, dass der Korrelationskoeffizient $r = 0,082$ sehr gering ist ($p = 0,394$) und daher kein signifikanter linearer Zusammenhang besteht. Demnach werden hier zwei verschiedene Konstrukte gemessen. Das Konstrukt Leistungsmotivation im AHA misst nach McClelland et al. (1953) „die Auseinandersetzung mit einem Tüchtigkeitsmaßstab“ (Brunstein & Heckhausen, 2006, S.143), was so viel bedeutet, wie eine Aufgabe möglichst gut oder zumindest besser als bisher oder besser als andere zu absolvieren (Kubinger & Ebenhöf, 1996). Vielleicht misst die Zettelmotivation im Gegensatz zum AHA, der eine generelle Leistungsmotivation misst, nur die momentane Motivation, an diesem Tag an dieser Testung teilzunehmen.

Auch zwischen allen anderen Variablen (Frustrationstoleranz, Leistungsmotivation, Allgemeine Intelligenz und Zettelmotivation) stellte sich heraus, dass es keinen bedeutenden linearen Zusammenhang gibt (siehe Tabelle 12).

Kritisch sei noch angemerkt, dass es leider nicht funktioniert hat, dass jeder Trainer eine Einschätzung beziehungsweise ein Ranking der Motivation der Jugendlichen in seiner Gruppe vornimmt. Von Interesse wäre gewesen diese Selbsteinschätzung der Trainer mit dem vorhandenen Testwert der Leistungsmotivation zu korrelieren. In Wien war dies leider nicht erwünscht. Eine nachfolgende Studie könnte auch diesen Aspekt berücksichtigen.

Aufgrund der Verhaltensbeobachtungen muss man abschließend noch erwähnen, dass viele Jugendliche Probleme mit der Instruktion beziehungsweise der Darstellung des Untertests Nummer zwei, „Symbole kodieren“, im Test „Arbeitshaltungen“ (Kubinger & Ebenhöf, 1996) hatten. Eine systematische Verhaltensbeobachtung wurde leider erst in Wien durchgeführt (siehe Anhang 9.4). Dort stellte sich heraus, dass von den 76 getesteten Jugendlichen nur 20 keine Hilfe brauchten. 46 Jugendlichen musste die Aufgabenstellung erklärt werden. Die Schwierigkeit liegt an der etwas unübersichtlichen Darstellung des Kodierschlüssels. Den Jugendlichen, die Probleme hatten, war nicht klar, dass die farbigen und schwarz-weißen Symbole, die sich übereinander befinden, zusammengehören. Dies könnte eventuell geändert werden, indem man jeweils um die zwei zusammengehörenden Symbole einen schwarzen Rahmen gibt und einen Abstand zum nächsten Symbolpaar lässt. Denn sobald den Jugendlichen klar war, welche Symbole zusammengehören, konnten sie die Aufgabe ohne weitere Probleme lösen.

Wie aus dieser Studie hervorgeht ist eindeutig erkennbar, dass in Hinblick auf ein ganzheitliches, förderungsorientiertes Diagnosemodell für arbeitslose Jugendliche noch viel Forschungsarbeit geleistet werden muss.

7. Zusammenfassung

Die Auseinandersetzung mit ernsten Lebensthemen wie Ausbildung und Beruf hat bei Jugendlichen einen hohen Stellenwert. Für neun von zehn jungen Österreichern zählen Ausbildung und Erwerbsarbeit zu den für sie wichtigen Lebensbereichen. Rund jeder zweite österreichische Jugendliche im Alter zwischen 15 und 18 Jahren empfindet Ausbildungsmöglichkeiten und den Arbeitsmarkt an sich als interessantes Thema. Die Arbeitswelt befindet sich allerdings im Umbruch. Langfristige Job-Garantien werden zunehmend unrealistisch und nicht jeder junge Mensch findet den Traumjob, den er haben möchte (Großegger et al., 2005).

Wie wichtig Arbeit für Jugendliche ist, konnte Behle (2001) anhand einer Studie zeigen. Sie fand heraus, dass das seelische Wohlbefinden von Jugendlichen stark von einem Bedürfnis nach Erwerbstätigkeit abhängt. Viele weitere Studien (Johoda,

1983; Warr, 1987; Feather, 1992 & 1997; Kokko et al., 1998; Holleder, 2002; Großegger et al., 2005; Rothe & Tinter, 2007; Schels, 2007; Potkanski & Isler 2010) konnten belegen, dass Arbeitslosigkeit und die damit einhergehenden finanziellen Restriktionen das psychische Wohlbefinden stark beeinträchtigen. Dies führt nachweislich dazu, dass arbeitslose Menschen im Vergleich zu Erwerbstätigen sogar einen deutlich schlechteren Gesundheitszustand aufweisen (Hollederer, 2002).

Wenn Jugendliche also längerfristig von der Teilnahme am Erwerbsleben ausgeschlossen werden, verstärken sich die negativen Effekte, die mit der Arbeitslosigkeit einhergehen: der Ausschluss vom kulturellen und gesellschaftlichen Leben aufgrund der prekären finanziellen Situation sowie die Behinderung der Möglichkeit, sich persönlich und beruflich weiterentwickeln zu können (Jahoda, 1983; Kirchler, 2003; Rothe & Tinter, 2007).

Um diesen Problemen entgegenzuwirken, und um Jugendlichen den Einstieg in die Arbeitswelt zu erleichtern, werden vom österreichischen Arbeitsmarktservice für jene, die nach Vollendung des Pflichtschulabschlusses noch keine Lehrstelle gefunden haben, Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen angeboten. Innerhalb dieser unterschiedlichen Berufsorientierungsmaßnahmen werden allerdings wenige bis gar keine diagnostischen Verfahren angewandt (AMS, 2008; BFI, o.A.; AMS, o.A.; Experteninterview siehe Anhang 9.3).

Ziel dieser Studie war es, ausgehend vom Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial von Holoher-Ertl et al. (2008a), diagnostische Verfahren auszuwählen, die das Potenzial von arbeitslosen Jugendlichen erfassen und damit den Trainern die Möglichkeit geben, gleich zu Beginn des Kurses intervenieren zu können.

Aufgrund des Interviews mit AMS-Expertin Isabella Volarik (Interview siehe Anhang 9.3), stellte sich heraus, dass arbeitslose Jugendliche in den Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen häufig Probleme mit ihrer Frustrationstoleranz haben. Dadurch ergab sich der Fokus dieser Studie auf den Bereich Frustrationstoleranz und Leistungsmotivation. In Hinblick auf das Diagnosemodell von Holoher-Ertl (2008) wurde jeweils ein Verfahren aus dem Bereich „Kognitive Fähigkeiten“ und

„Persönlichkeit“ ausgewählt. Die Verfahren waren der Test „Arbeitshaltungen“ (AHA, Kubinger & Ebenhö, 1996) und der Test „Adaptiver Matrizentest“ (AMT, Hornke et al., 1999).

Die Hauptfragestellung dieser Studie war, ob die genannten Tests (AHA und AMT) innerhalb einer Gruppe von arbeitslosen Jugendlichen ausreichend differenzieren können. Als Stichprobe wurden Teilnehmer der Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen des AMS ausgewählt.

Die Gesamtstichprobe bestand aus 110 Jugendlichen (61 Frauen, 49 Männer) im Alter zwischen 15 und 22 Jahren. Das Durchschnittsalter lag damit bei 16 Jahren. Insgesamt gab es drei Datenerhebungen bei den Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen des AMS: zwei in der Steiermark und eine in Wien. Die Testungen erfolgten mittels des mobilen Testsystems der Firma „Schuhfried“ und der Test und Beratungsstelle des Arbeitsbereichs Psychologische Diagnostik, der Fakultät für Psychologie. Insgesamt gab es pro Testung zwei Testleiter und die Testungen selbst fanden immer in Schulungsräumen der jeweiligen Berufsorientierungsmaßnahmen statt.

In Hinblick auf die Hypothese ob sich die Mittelwerte der Gesamtstichprobe der Teilnehmer der Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahmen in Bezug auf die Variablen Leistungsmotivation, Frustrationstoleranz und Allgemeine Intelligenz von den Mittelwerten der Normstichprobe unterscheiden, stellte sich ein signifikanter Unterschied bei den Variablen Leistungsmotivation und Allgemeine Intelligenz heraus. Jedoch nicht bei der Frustrationstoleranz. Die Mittelwerte waren bei den zuvor genannten Variablen jeweils signifikant niedriger als bei der Normstichprobe. Die Mittelwerte und Testwerte der Gesamtstichprobe liegen bei diesen Variablen im Vergleich mit denen der Normstichprobe daher nicht im mittleren Bereich, sondern im unteren Leistungsbereich.

Bei der Überprüfung der Hypothese, ob der Test „Arbeitshaltungen“ (Kubinger & Ebenhö, 1996) mit seinen für diese Studie wichtigen Variablen Frustrationstoleranz und Leistungsmotivation, sowie der Test „Adaptiver Matrizentest“ (Hornke et al., 1999) mit seiner Variable Allgemeine Intelligenz, innerhalb der einzelnen Gruppen

differenzieren kann, stellte sich heraus, dass dies nur für die Variable Frustrationstoleranz der Fall ist. Die Varianz dieser Variable ist sogar signifikant höher als jene der Normstichprobe.

Demnach kann man dem österreichischen Arbeitsmarktservice nicht eindeutig empfehlen diese Tests zu verwenden, um unmittelbar am Tag 1 des Kursbeginns eine erste Einschätzung der Jugendlichen zu bekommen. Nur die Variable Frustrationstoleranz scheint es den Trainern zu ermöglichen, gezielt zu intervenieren und frühzeitig auch der vorherrschenden Problematik der frühzeitigen Frustration nach Absagen entgegenzuwirken. Weitere Studien könnten evaluieren, ob diese Vorgehensweise den Trainern tatsächlich im beruflichen Alltag behilflich ist. Man könnte die Tests wie vorgeschlagen anwenden und am Ende der meist 6-wöchigen Kurse die Trainer befragen, ob dieser zusätzliche Informationsgewinn ihnen eine Hilfe bei der frühzeitigen, spezifischen Anwendung von Trainings und Fördermaßnahmen war. Ebenfalls könnte sich eine zukünftige Studie mit einer speziellen Entwicklung von Anti-Frustrations-Trainings für arbeitslose Jugendliche beschäftigen und diese evaluieren.

Von einer ganzheitlichen Erfassung des Potenzials und der Stärken und Schwächen von arbeitslosen Jugendlichen ist man noch weit entfernt. Diese Studie ist allerdings ein erster Schritt in eine zukunftsweisende Richtung.

8. Literaturverzeichnis

Achtziger, A. & Gollwitzer, P. M. (2006). Motivation und Volition im Handlungsverlauf. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), Motivation und Handeln (S. 277-300). 3. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.

AMS (o.A.). AMS-Perspektivenwerkstatt für Jugendliche. Informationsbroschüre. O.A.: o.A.

AMS (2008). BOCO. URL:

www.ams.at/docs/900_lb_boco1.pdf [14.3.2011] MEZ 11.00

AMS (2011a). AMS erwartet ab 2013 deutliche Entspannung am Arbeitsmarkt. URL:

http://www.ams.at/14169_24225.html [14.3.2011] MEZ 09.00

AMS (2011b). Fachbegriffe. URL:

http://www.ams.at/ueber_ams/14200.html#Arbeitslose_Personen [14.3.2011] MEZ 09.00

AMS (2011c). Jänner-Arbeitslosigkeit ging um 4,3% zurück.

URL: http://www.ams.at/14169_24320.html [14.3.2011] MEZ 09.52

AMS (2011d). Berufsinfozentren (BIZ). URL: <http://www.ams.or.at/buw/14127.html>

[10.02.2011] MEZ 14.00

AMS (2011e). Berufsinformationsmöglichkeiten im BIZ.

URL: <http://www.ams.or.at/buw/14280.html> [10.02.2011] MEZ 14.36

Atkinson, J. W. & Feather, N. T. (1966). A theory of achievement motivation. New York: John Wiley & Sons.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. & Nolem-Hoeksema, S. (1996). Hildgard's Introduction to Psychology. 12. Ausgabe. USA: Harcourt Brace

College Publishers.

Beckmann, J. & Heckhausen, H. (2006). Motivation durch Erwartung und Anreiz. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 73-101). 3. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.

Behle, H. (2001). Die Stärkung der seelischen Gesundheit arbeitsloser Jugendlicher. Eine Analyse zum Sofortprogramm zum Abbau von Jugendarbeitslosigkeit (JUMP). *Mitteilungen aus dem Arbeitsmarkt*, 34, 461-475.

Bergmann, C. & Eder, F. (2005). *Allgemeiner Interessens-Struktur-Test/ Umwelt-Struktur-Test- Revision (AIST-R/UST-R)*. Göttingen: Beltz Verlag.

BFI (o.A.). JugendAusbildung im Belvedere. Berufsorientierung, Berufsvorbereitung und Integrative Jugendausbildung. Informationsbroschüre. O. A.: o.A.

Brunstein, J. & Heckhausen, H. (2006). Leistungsmotivation. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), *Motivation und Handeln* (S. 143-187). 3. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.

Cattell, R. B. (1973). *Die wissenschaftliche Erforschung der Persönlichkeit*. Weinheim: Beltz Verlag.

Doolard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.

Dooley, D. & Prause, J. (1995). Effect of unemployment on school leavers' self-esteem. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 177-192.

Dornmayr, H. & Wieser, R. (2010). Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2008–2009. Endbericht. Wien: Österreichisches Institut für Berufsforschung & Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Feather, N. T. (1992). Expectancy-value theory and unemployment effects. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 315-330.

Feather, N. T. (1997). Economic deprivation and the psychological impact of unemployment. *Australian Psychologist*, 32 (1), 37- 45.

Fippinger, F. (1992). *Allgemeiner Schulleistungstest für 4. Klassen (AST 4)*. Weinheim: Belz Verlag.

Frebort, M. (2002). Evaluation einer Batterie Objektiver Persönlichkeitstests zur Auswahl von TierpflegeschülerInnen. Dipl. Arbeit, Universität Wien.

Frese, M. & Mohr, G. (1978). Die psychologischen Folgen des Entzugs der Arbeit. In M. Frese, S. Greif & N. Semmer (Hrsg.), *Industrielle Psychopathologie* (S. 311-330). Bern: Huber Verlag.

Gerrig, R. J. & Zimbardo, P.G. (2005). *Psychology and Life*. 17. Ausgabe. Boston: Pearson Press.

Großegger, B., Ikrath, P., Moosbrugger, M. & Zentner, M. (2005). Jugend und Beschäftigung. Wege in die Arbeitswelt: Eine Problem- und Bedarfsanalyse aus Sicht von Jugendlichen, jungen Erwachsenen und ExpertInnen. Wien: Institut für Jugendkulturforschung im Auftrag des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz.

Hammarstrom, A. & Janlert, U. (1997). Nervous and depressive symptoms in a longitudinal study of youth unemployment - selection or exposure? *Journal of Adolescence*, 20, 293-305.

Heckhausen, H. (1974a). *Leistung und Chancengleichheit*. Göttingen: Hogrefe.

Heckhausen, H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Heckhausen, H. & Heckhausen, J. (2006). Motivation und Handeln: Einführung und Überblick. In H. Heckhausen & J. Heckhausen (Hrsg.), Motivation und Handeln (S. 1-8). 3. überarbeitete Auflage. Heidelberg: Springer Verlag.

Heller, K. A., Kratzmeier, H. & Langfelder, A. (1998). *Matrizen-Test-Manual*. Göttingen: Belz.

Herkner, W. (2003). Lehrbuch Sozialpsychologie. 2. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Hollederer, A. (2002). Arbeitslosigkeit und Gesundheit. Ein Überblick über empirische Befunde und die Arbeitslosen- und Krankenkassenstatistik. *Mitteilungen aus dem Arbeitsmarkt*, 35 (3), 411-428.

Holocher-Ertl, S. (2008). Hochbegabungsdagnostik nach dem Wiener Diagnosemodell zum Hochleistungspotenzial. Diss., Universität Wien.

Holocher-Ertl, S., Kubinger, K. D. & Hohensinn, C. (2008a). Hochbegabungsdagnostik: HAWIK-IV oder AID 2. *Kindheit und Entwicklung*, 17, 99-106.

Holocher-Ertl, S., Kubinger, K. D. & Hohensinn, C. (2008b). Identifying children who may be cognitively gifted: the gap between practical demands and scientific supply. *Psychology Science Quarterly*, 50, 97-111.

Horn, W., Neubearbeitung von Lukesch, H., Mayrhofer, S. & Kormann, A. (2003). *Prüfsystem für Schul- und Bildungsberatung für 6. bis 13. Klassen - revidierte Fassung (PSB-R 6-13)*. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Hornke, L. F., Etzel, S. & Rettig, K. (1999). *Adaptiver Matrizen-test*. Mödling: Schuhfried GmbH.

Jahoda, M. (1983). Wie viel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jh. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.

Jahoda, M., Lazarsfeld, P. & Zeisel, H. (1975). Die Arbeitslosen von Marienthal: ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Frankfurt am Main: Edition Suhrkamp Verlag.

Kirchler, E. (2003). Wirtschaftspsychologie. Grundlagen und Anwendungsfelder der Ökonomischen Psychologie. 3. unveränderte Auflage. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag.

Julkunen, I. (2001). Coping and Mental Well-being among Unemployed Youth – A Northern European Perspective. *Journal of Youth Studies*, 4(3), 261-278.

Kokko, K. & Pulkkinen, L. (1998). Unemployment and Psychological Distress: Mediator Effects. *Journal of Adult Development*, 5(4), 205-217.

Kubinger, K. D. (2003). Gütekriterien. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik (S.195-204). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Kubinger, K. D. (2009). Psychologische Diagnostik. Theorie und Praxis psychologischen Diagnostizierens. 2. überarbeitete Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Kubinger, K. D., Rasch, D. & Moder, K. (2009). Zur Legende der Voraussetzungen des t-Tests für unabhängige Stichproben. *Psychologische Rundschau*, 60(1), 26-27.

Kubinger, K. D. & Litzemberger, M. (2003). Zur Validität der Objektiven Persönlichkeits-Test-Batterie „Arbeitshaltungen“. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24(1), 119-133.

Kubinger, K. D. & Ebenhö, J. (1996). *Arbeitshaltungen – Kurze Testbatterie: Anspruchsniveau, Frustrationstoleranz, Leistungsmotivation, Impulsivität/Reflexivität*. Mödling: Verlag Harcourt Test Services.

Lienert, G. A. (1958). *Mechanisch-Technischer-Verständnistest (MTVT)*. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe Verlag.

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A. & Lowell, E. L. (1953). The achievement motive. New York: Appleton-Century-Crofts.

Murray, H. A. (1938). Explorations in personality. Oxford: Oxford University Press.

Patterson, L. J. (1997). Long-term unemployment amongst adolescents: a longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 20, 261-280.

Potkanski, M. & Isler, A. (2010). Arbeitslose Jugendliche mit türkischen Migrationshintergrund und Arbeitsmarktintegration in Wien. ÖIF-Dossier Nr.11.

Rost, D. H. (2000). Hochbegabte und hochleistende Jugendliche. Münster: Waxmann.

Rothe, T. & Tinter, S. (2007). Jugendliche auf dem Arbeitsmarkt. Eine Analyse von Beständen und Bewegungen. IAB Forschungsbericht. Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nr. 4.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster (AVEM)*. 3. Auflage. Frankfurt am Main: Pearson Assessment.

Schaupp, H., Lenart, F. & Holzer, N. (2010). *ERT 4+ Eggenberger Rechentest. Diagnostikum für Dyskalkulie für das Ende der 4. Schulstufe bis Mitte der 5. Schulstufe*. Bern: Verlag Hans Huber.

Schels, B. (2007). Jugendarbeitslosigkeit und psychisches Wohlbefinden. IAB Forschungsbericht. Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nr. 13.

Schmalt, H.-D. & Langens, T. A. (2009). Motivation. 4. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.

Schneider, K. & Schmalt, H.-D. (2009). Motivation. 3. Auflage. Stuttgart, Berlin, Köln: W. Kohlhammer Verlag.

Statistik Austria (2010a). Arbeitsmarkt. URL:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/index.html [15.8.2010] MEZ 17.14

Statistik Austria (2010b). Arbeitsmarktstatistik. 1. Quartal 2010. Schnellbericht. Mikrozensus Arbeitskräfteerhebung. URL:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitslose_arbeitssuchende/arbeitslose_nationale_definition/index.html [15.08.2010] MEZ 20.00 Uhr

Statistik Austria (2010c). Arbeitsmarktstatistik. 3. Quartal 2010. Schnellbericht. Mikrozensus Arbeitskräfteerhebung. URL:

http://www.statistik.at/web_de/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitslose_arbeitssuchende/index.html [13.02.2011] MEZ 09.00 Uhr

Statistik Austria (2010d). Arbeitskräfteerhebung 2009. Ergebnisse des Mikrozensus. URL:

http://www.statistik.at/web_de/dynamic/statistiken/arbeitsmarkt/arbeitslose_arbeitssuchende/publikationen?id=3&webcat=57&nodeId=230&frag=3&listid=57 [13.02.2011] MEZ 09.30 Uhr

Stäcker, K. H. (1977). Frustration. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: W. Kohlhammer Verlag.

Seiwald, B. (2003). Lügenskala. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik (S. 271-273). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Sommer, M., Arendasy, M., Hansen, H.-D., & Schuhfried, G. (2005). Personalauswahl mit Hilfe von statistischen Methoden der Urteilsbildung am Beispiel der Flugpsychologie. Untersuchungen des Psychologischen Dienstes der Bundeswehr, 40, 39-64.

Warr, P. (1987). Work Unemployment and Mental Health. Oxford: Clarendon Press.

Wagner-Menghin, M. (2003). Computerdiagnostik. In K. D. Kubinger & R. S. Jäger (Hrsg.), Schlüsselbegriffe der Psychologischen Diagnostik (S. 68-82). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.

Weiner, B. (1994). Motivationspsychologie. 3. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.

Winefield, A. H. (1997). Introduction to the Psychological Effects of Youth Unemployment: International Perspectives. *Journal of Adolescence*, 20, 237-241.

9. Anhang

9.1 Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: ARBEITSLOSENQUOTE DER 15- BIS 24-JÄHRIGEN (2008 UND 2009, EU-27 LÄNDER, EUROSTAT- NERECHNUNGSWEISE, DORNMAYR & WIESER, 2010)	13
ABBILDUNG 2: DAS WIENER DIAGNOSEMODELL ZUM HOCHLEISTUNGSPOTENZIAL (HOLOCHER-ERTL ET AL. 2008A).....	17
ABBILDUNG 3: ITEMBEISPIEL FÜR DEN SUBTEST 1: FLÄCHENGRÖßEN VERGLEICHEN (KUBINGER & EBENHÖH, 1996).....	31
ABBILDUNG 4: ITEMBEISPIEL FÜR SUBTEST 2: SYMBOLE KODIEREN (KUBINGER & EBENHÖH, 1996)	32
ABBILDUNG 5: ITEMBEISPIEL FÜR SUBTEST 3: FIGUREN UNTERSCHIEDEN (KUBINGER & EBENHÖH, 1996).....	33
ABBILDUNG 6: ITEMBEISPIEL AUS DEM AMT (HORNKE ET AL., 1999)	37
ABBILDUNG 7: KURZFRAGEBOGEN ZUR BESCHREIBUNG DER EIGENEN MOTIVATION	38
ABBILDUNG 8: ALTERSVERTEILUNG DER GESAMTSTICHPROBE	43
ABBILDUNG 9: ALTERSVERTEILUNG DER STICHPROBE BOCO FÜRSTENFELD	44
ABBILDUNG 10: ALTERSVERTEILUNG DER STICHPROBE BOCO FELDBACH	45
ABBILDUNG 11: ALTERSVERTEILUNG DER STICHPROBE BOCO WIEN	46
ABBILDUNG 12: MIGRATIONSHINTERGRUND DER STICHPROBE IN WIEN	47
ABBILDUNG 13: VERTEILUNG DER ROHWERTE DER VARIABLE FRUSTRATIONSTOLERANZ... ..	48
ABBILDUNG 14: VERTEILUNG DER ROHWERTE DER VARIABLE LEISTUNGSMOTIVATION	50
ABBILDUNG 15: VERTEILUNG DER ROHWERTE DER VARIABLE ALLGEMEINE INTELLIGENZ... ..	51
ABBILDUNG 16: STREUDIAGRAMM DER VARIABLEN ZETTELMOTIVATION UND LEISTUNGSMOTIVATION	55

9.2 Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: ARBEITSLOSIGKEIT (LFK) IM JAHRESDURCHSCHNITT 2009 (STATISTIK AUSTRIA, 2010D, S. 211).....	12
TABELLE 2: GESCHLECHTSVERTEILUNG DER TEILSTICHPROBE FÜRSTENFELD	44
TABELLE 3: GESCHLECHTSVERTEILUNG DER TEILSTICHPROBE FELDBACH.....	44
TABELLE 4: GESCHLECHTSVERTEILUNG DER TEILSTICHPROBE WIEN	45
TABELLE 5: EINSTICHPROBEN-T-TEST ZUR ÜBERPRÜFUNG DER GLEICHHEIT DER MITTELWERTE	49
TABELLE 6: EINSTICHPROBEN-T-TEST ZUR ÜBERPRÜFUNG DER GLEICHHEIT DER MITTELWERTE	50
TABELLE 7: EINSTICHPROBEN-T-TEST ZUR ÜBERPRÜFUNG DER GLEICHHEIT DER MITTELWERTE	52
TABELLE 8: LEVENE'S TEST ZUR BERECHNUNG DER HOMOGENITÄT DER VARIANZEN DER VARIABLE FRUSTRATIONSTOLERANZ	52
TABELLE 9: LEVENE'S TEST ZUR BERECHNUNG DER HOMOGENITÄT DER VARIANZEN DER VARIABLE LEISTUNGSMOTIVATION	53
TABELLE 10: LEVENE'S TEST ZUR BERECHNUNG DER HOMOGENITÄT DER VARIANZEN DER VARIABLE ALLGEMEINE INTELLIGENZ	53
TABELLE 11: PEARSON KORRELATION ZUR ÜBERPRÜFUNG DES LINEAREN ZUSAMMENHANGS ZWISCHEN DER LEISTUNGSMOTIVATION UND DER ZETTELMOIVATION	54
TABELLE 12: PEARSON KORRELATION ZWISCHEN LEISTUNGSMOTIVATION, ZETTELMOIVATION, ALLGEMEINE INTELLIGENZ UND FRUSTRATIONSTOLERANZ	56

9.3 Experteninterview

Interview mit AMS-Expertin Isabella Volarik

Abteilungsleiterin der Beratungszone für Jugendliche beim AMS Wien,
Gumpendorfer Gürtel 2b, 1060 Wien

Datum: 04.06.2010, 10.00 Uhr

Frage: Wie kann man sich einen Berufsorientierungskurs vorstellen, wie sieht der genau aus?

Volarik: Da muss man unterscheiden, was für ein Berufsorientierungskurs das ist, es gibt verschiedene. Es gibt welche, die dauern sechs Wochen und sind hauptsächlich für Schulaustreter, die heuer aus der Schule kommen, also erst im Juli mit der Pflichtschule abschließen. Da geht es darum, sie entsprechend so vorzubereiten, dass sie dann in eine Paragraph-30-Ausbildung weitergehen. Diese Kurse dauern von Montag bis Donnerstag jeweils vier Stunden pro Tag. Wollen Sie die Träger dazu auch wissen, also wer die Kurse veranstaltet? Das wären Wifi, bfi, Jugend am Werk und ibisacam. Wie gesagt, das dauert sechs Wochen. Da wird Berufsorientierung gemacht. Welche Berufe werden bei der Paragraph-30-Ausbildung angeboten: Da haben wir so rund 20 verschiedene Berufe, wo die Jugendlichen die Möglichkeit haben, nach einem Berufsorientierungs-Kurs in eine derartigen Beruf überzutreten. Das nennt sich Paragraph-30-Ausbildung und ist für die gesamte Lehrzeit mit Berufsschulbesuch. Erstes und zweites Lehrjahr sind 240 Euro und ab dem dritten Lehrjahr sind 555 Euro plus die Lehrlingsfreifahrt. Sie sind einem Lehrling quasi gleichgestellt, heißt aber Paragraph-30-Ausbildung und ist ganz normal mit Berufsschule und Praktikum und so weiter.

Frage: Kommt man da automatisch teilnehmen, nachdem man einen Sechs-Wochen-Berufsorientierungskurs absolviert hat?

Volarik: Rein theoretisch kriegen sie das automatisch, sie müssen sich nur für zwei Berufswünsche entscheiden. Und oft ist es nicht der Erstberufswunsch, weil dann hätten wir 250 Kfz-Techniker, die aber kein Mensch braucht. Da haben wir nur vierzig

Plätze. Das heißt es ist schon je nach Angebot und Nachfrage so, dass wir halt verschiedene Berufsbereiche anbieten. Sie müssen sich dann halt auch mit Alternativen zufriedengeben.

Frage: Wie wird da unterschieden, wer Kfz-Techniker werden darf, wenn siebzig wollen und es gibt nur vierzig Plätze?

Volarik: Das wird dann mittels so quasi Aufnahmetest gereiht und diejenigen, die die Besten sind, bekommen dann auch die Plätze. Ebenso im IT-Bereich zum Beispiel oder bei Informatik. Weil nicht jeder Jugendliche ist für so eine Stelle natürlich geeignet.

Frage: Wie würde so ein Auswahlverfahren zum Beispiel beim Kfz-Mechaniker aussehen?

Volarik: Das Auswahlverfahren ist ganz normal Deutsch, Mathematik, Englisch, so wie bei einem Aufnahmetest in einer Firma.

Frage: Ist das ein spezieller diagnostischer Test, also zum Beispiel ein Intelligenztest?

Volarik: Nein, die Träger handhaben das ganz unterschiedlich. Aber meistens ist es so, dass bei einem Träger alle Jugendlichen, die diesen Berufswunsch haben, zusammenkommen, und die machen alle dann diesen Test.

Frage: Ich habe mit einer Arbeitslosen geredet und sie hat mir von ihrem Kurs erzählt, der „Jobfit“ heißt, ist das ein derartiger sechswöchiger Berufsorientierungskurs?

Volarik: Nein, dieser Kurs heißt BOCO - Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahme für Jugendliche. Dann gibt es noch einen BOCO „intensiv“. Das ist für diejenigen die einen negativen Pflichtschulabschluss haben beziehungsweise einen Abschluss, wo sie nach Sonderschullehrplan beurteilt werden. Die brauchen natürlich intensivere Betreuung und da beginnen die integrativen Berufslehrgänge. So was haben wir natürlich auch. Die beginnen allerdings erst im November. Die normale Paragraph-30-Ausbildung beginnt im September.

Frage: Was ist dann Jobfit?

Volarik: Jobfit ist einfach für Jugendliche, die so bei uns gemeldet sind und nicht heuer aus der Schule kommen. Da haben wir mehrere. Also Berufsorientierungskurse gibt es mehrere.

Frage: Was sind die Inhalte bei einem Boco-Kurs, was wird da durchgenommen?

Volarik: Sie machen eigene Tests für sich selber. Um zu schauen, wo sie stehen, wo ihre Stärken und Schwächen sind. Sie schauen sich verschiedene Berufsbilder an, sie machen Exkursionen auch in Lehrwerkstätten, um sich Berufe vor Ort anzuschauen, oder auch in Berufsschulen oder wir besuchen auch Firmen. Damit die Jugendlichen umfassend informiert werden.

Frage: Werden da auch Bewerbungsgespräche geübt?

Volarik: Es werden Lebensläufe geübt, Bewerbungsschreiben geübt, auch Motivationsschreiben. Die Jugendlichen bewerben sich auch vom Boco-Kurs aus. Die Jugendlichen, die auf dem normalen Weg eine Lehrstelle finden – wunderbar! Die, die keine finden, haben aber auf alle Fälle Vorrang in einer sogenannten Paragraph-30-Ausbildung.

Frage: Was läuft meistens gut in den Boco-Kursen?

Volarik: Es läuft eigentlich alles ziemlich gut. Sie haben allerdings nicht sehr viele Vermittlungschancen momentan aufgrund der Wirtschaftskrise. Seit dem vorigen Jahr ist das schon ziemlich schlimm geworden. Wir haben 1000 BOCO-Plätze und 200 BOCO „intensiv“-Plätze und ist wie gesagt nur für Schulaustreter aus dem heurigen Jahr. Für andere Jugendliche haben wir so etwas wie Jobfit oder die Jugendwerkstatt zum Beispiel. Die Jugendwerkstatt ist ein ganz ein tolles Ding und haben wir erst seit dem letzten Jahr. Es ist dort nicht nur so, dass sie Berufsorientierung machen, sondern auch definitiv wirklich ausprobieren können. Da können sie zwischen Holz, Küche, Textilien, Schmuck, Verwaltung, Lager, Medien, EDV, bauliches Gewerbe usw. auswählen und handwerklich auch was ausprobieren. Weil viele Jugendliche haben auch die Nase voll von der Schule oder sind auch schon bei anderen Kursen herausgeflogen, weil sie aus disziplinären Gründen sich dort halt nicht einfügen konnten. Da ist die Jugendwerkstatt dann auch sehr gut und wir haben auch sozialpädagogische Betreuung dabei. Das ist ein Angebot an die

Jugendlichen – direkt von Sozialpädagogen betreut zu werden. Wenn es Schwierigkeiten und Probleme gibt, können sie sich an die Pädagogen wenden und schmeißen nicht gleich alles hin. Das ist also besonders für Jugendliche, die schon ein paar Sachen abgebrochen haben und sich nie irgendwo wirklich einfinden konnten.

Frage: Um nochmals auf den Boco-Kurs zurückzukommen. Gibt es da etwas wo sie sagen, das sollte man ändern oder das läuft nicht so gut?

Volarik: Es ist manchmal die Zeit zu kurz. Also in der Jugendwerkstatt können die Jugendlichen zwischen drei und sechs Monaten bleiben und da ist dann natürlich eine intensivere Arbeit möglich im Vergleich zu den sechs Wochen beim Boco-Kurs. Das ist für manche einfach zu wenig. Wenn der Kurs länger dauern würde, wär es gescheiter.

Frage: Und gibt es inhaltlich auch einen Aspekt, wo Sie sagen würden, da fehlt noch etwas, da sollte nach etwas passieren?

Volarik: So wie es ist, passt es.

Frage: Mit welchen Professionen kommen die Jugendlichen in Kontakt? Sind das Trainer aus unterschiedlichen Berufszweigen, sind das Psychologen?

Volarik: Es sind unterschiedliche Berufszweige beziehungsweise auch Sozialpädagogen. Zumeist sind das schon Trainer, die im Bereich der Jugendarbeit schon langjährig tätig sind und wissen, was die Jugendlichen brauchen. Also ich würde mir jetzt nicht wünschen, dass ein XY-Kursinstitut Kurse für Jugendliche anbietet und vorher noch nie mit Jugendlichen gearbeitet hat. Weil Jugendliche sind wirklich ein eigenes Klientel.

Frage: Und die Teilnehmer wissen dann auch, mit welcher Frage sie sich an welche Person wenden können?

Volarik: Ja genau. Es sind Gruppen von zwanzig Jugendlichen und pro Gruppe gibt es einen Trainer als Ansprechperson und auch im Boco-Kurs gibt es sozialpädagogische Betreuung.

Frage: Auch wenn sich psychische Probleme auftun, können sie sich an die Betreuer wenden?

Volarik: Wenn da in diesen sechs Wochen rauskommt, dass die Person noch nicht jobfit oder jobready ist und noch etwas davor braucht, gibt es andere Maßnahmen, auf die wir dann zurückgreifen können.

Frage: Welche Art von Maßnahmen wären das zum Beispiel?

Volarik: Kiloweise. Also die mit positivem Pflichtschulabschluss kommen in die Jugendwerkstatt zum Beispiel. Andere Jugendliche, die nach Sonderschullehrplan benotet sind oder negativ sind, kommen dann in Jobmedia, wo sie ein bis zwei Jahre jobfit gemacht werden. Oder „Potenzial Jugend“ fällt mir ein: Das ist eine Kursmaßnahme, wo sie längerfristig beschäftigt werden. Also das sind alles längerfristige Geschichten so zwischen ein und zwei Jahren, wo man eben merkt, da braucht es noch einiges, bevor die Person einen Job antreten kann.

Frage: Gibt es einen Bereich, wo Sie von den Trainern wissen, dass es für sie wichtig wäre, bestimmte Informationen von den Teilnehmern zusätzlich zu haben?

Volarik: Die Trainer wissen alles, was sie wissen müssen. Was auch sehr gut funktioniert, ist, wenn ein Jugendlicher rausfliegt, aus welchen Gründen auch immer; dann bekommen wir auch von den Trainern die Rückmeldung, was vorgefallen ist und warum die Person nicht länger im Kurs bleiben konnte. So wie Flaschen aus dem fünften Stock auf Passanten schmeißen. Da gibt es schon einiges!

Frage: Gibt es zum Beispiel auch Interventionen, wenn man merkt, dass der Selbstwert von den Jugendlichen gering ist, und daher dann auch die Motivation abnimmt?

Volarik: Im BOCO-Kurs nicht, weil da ist die Zeit zu kurz. Das geschieht dann in anderen Maßnahmen, wie zum Beispiel der Jugendwerkstatt.

Frage: Wie schaut man da, ob der Selbstwert in Ordnung ist? Verwenden Sie da Tests?

Volarik: So genau, muss ich ehrlich sagen, weiß ich das jetzt nicht. Das kann ich Ihnen nicht sagen. Was wir allerdings haben, und das auch erst seit dem letzten Jahr, ist das „Case Management“, und das läuft sehr gut. Das ist „Come on 17“, das

ist für Jugendliche, die immer wieder alles abbrechen. Wo man nicht dahinterkommt, was los ist. Beim Case Management ist es so, da gibt es einen Informationstag und die Jugendlichen können sich dort die Trainer aussuchen. Das bedeutet, sie bekommen nicht jemanden hingestellt, sondern es gibt eine Reihe von Trainern und Trainerinnen, und die Jugendlichen können sich nach dem Informationstag einen Trainer oder eine Trainerin aussuchen und mit dem/der arbeiten sie dann. In erster Linie heißt es dann: Ja, ich suche Arbeit. Aber was wirklich dahintersteckt, das kommt erst im Laufe der Zeit raus. Das ist kein Kurs, sondern eine Einzelbetreuung. Da gibt es ein bis zwei Termine pro Woche mit ein bis zwei Stunden. Weil hier bei uns haben wir ja pro Jugendlichen nur eine Viertelstunde Zeit und da kommt so was gar nicht raus. Und dort, wenn sie dann einmal Vertrauen gefasst haben, dann kommen die tieferen Geschichten raus und dann sieht man und hört man erst, was wirklich dahinter steckt.

Frage: Wer darf da teilnehmen?

Volarik: Jeder! Jeder Jugendliche kann da hingehen und es beruht auf Freiwilligkeit. Und die Jugendlichen können sogar bis maximal vier Jahre begleitet werden. Das bedeutet, dass, wenn wir einem Jugendlichen einen Job gefunden haben, können sie trotzdem mit dem Case Manager Kontakt haben. Und wenn die Trainer dann merken, er kommt immer zu spät und will alles hinschmeißen, dann schaltet sich der Trainer ein und bespricht das mit der Firma. Das klappt sehr gut. Und es kann auch sein, dass diese Jugendlichen, die beim Case Management stabilisiert werden, so weit sind, dass sie an der Jugendwerkstatt teilnehmen können oder in eine andere Maßnahme gehen können.

Frage: Das heißt Sie meinen, dass man beim Berufsorientierungskurs selber keinen Platz hätte, um sich zum Beispiel schon dort anzuschauen, wie es um den Selbstwert steht?

Volarik: Das kann man nicht, weil der BOCO dauert ja nur fünfzehn Stunden pro Woche.

Frage: Das heißt beim BOCO selber wird nicht auf psychologische Aspekte geachtet, sondern auf das Case Management verwiesen?

Volarik: Genau. Das heißt die Jugendlichen können gleichzeitig in einem Kurs sein, aber auch bei einem Case Manager ihre Termine haben.

Frage: Ist Ihnen aufgrund Ihrer Erfahrung eine Variable aufgefallen, die bei arbeitslosen Jugendlichen sehr häufig eine Rolle spielt? Spielen zum Beispiel ein schlechter Selbstwert, oder eine schlechte Konzentrationsfähigkeit eine Rolle, wenn Jugendliche sich besonders schwer tun einen Job zu finden?

Volarik: Also erstens muss ich sagen, dass das Schulsystem zum Schmeißen ist! Das ist eine Katastrophe. Ich bin jetzt seit 29 Jahren hier beschäftigt und es ist in den letzten Jahren immer schlechter geworden. Circa zehn Prozent der Jugendlichen haben überhaupt keinen positiven Pflichtschulabschluss. Es gibt aber auch Jugendliche, die einen positiven Pflichtschulabschluss haben, aber Analphabeten sind. Das ist wirklich dramatisch – ganz schlimm! Und man kann auf die Zeugnisse nicht mehr wirklich viel geben, muss man sagen. Ein anderer Aspekt ist der Migrationshintergrund. Unsere Kunden haben zu rund 65-70 Prozent Migrationshintergrund. Die meisten allerdings schon in der zweiten oder dritten Generation, und da kommt es schon zu Problemen, besonders bei Jugendlichen mit türkischem Hintergrund, die sogenannte Edelmachos sein wollen. Die Frustrationsgrenze bei Jugendlichen ist auch sehr niedrig. Also wenn sie sich fünfmal beworben haben und sie bekommen keine Antwort von den Firmen, dann hören sie auf, weil sie das einfach nicht verstehen können. Was ich auch logisch finde, denn wenn ich mich schon bewerbe, dann hätte ich auch gerne eine Rückantwort von den Firmen. Aber man kann sagen, dass die meisten Firmen, wenn die Bewerbung oder der Lebenslauf nicht passt, gar nicht mehr zurück schreiben, weil sie einfach so eine Fülle an Bewerbungen haben. Für eine Kfz-Techniker-Stelle bewerben sich oft 80-100 Jugendliche. Da verstehe ich auf der anderen Seite aber auch die Firma, die sich denkt, dass sie nicht jedem zurückschreiben kann, sondern nur jenen, die sie interessieren. Für die Jugendlichen ist das natürlich frustig. Sie sagen: Jetzt bewerbe ich mich und es kommt erst nichts zurück. Da sieht man schon, dass sie bald aufgeben möchten. Da muss man ständig dahinter sein und Motivationsarbeit leisten, damit sie dranbleiben und nicht den Hut draufhauen.

Frage: Jetzt würde ich Sie noch bitten, die folgenden Sätze zu beantworten. Für die Trainer wünsche ich mir...?

Volarik: Da fällt mir jetzt nichts ein. Das passt alles, so wie es ist.

Frage: Für unsere Teilnehmer wünsche ich mir...?

Volarik: Bei den BOCOs würde ich mir wünschen, dass sie einfach länger dauern beziehungsweise intensiver sind, weil die fünfzehn Wochenstunden sind einfach zu wenig. Das ist natürlich ein finanzielles Problem. Ein weiteres Problem ist, dass diese Paragraph-30-Ausbildungen immer im September beginnen. Da gibt es auch eigene Berufsschulklassen, das heißt, die werden nicht irgendwo dazugewürfelt, sondern sie steigen wirklich neu ein. Es sind aber sehr viele Jugendliche gerade mit Migrationshintergrund im Juli und im August auf Urlaub. Das heißt, man könnte gar nicht sagen, man fängt schon im Juli an! Das würde gar keinen Sinn machen, weil wir da die Jugendlichen dazu gar nicht haben, weil die kommen ja erst später.

Frage: Meine größte Sorge um die Teilnehmer ist..?

Volarik: Es birgt schon eine gewisse Problematik, weil wenn sie nicht den Erstberufswunsch bekommen, zum Beispiel beim Boco-Kurs, dann zwar alternativ etwas anderes machen, das aber nach zwei bis drei Monaten schmeißen. Nur auf der anderen Seite, es macht keinen Sinn, 200 Kfz-Techniker auszubilden, die der Arbeitsmarkt dann nicht braucht. Das ist die Diskrepanz. Die Sorge ist, dass sie dann halt wieder abbrechen, wenn es nicht der Lieblingsberufswunsch ist.

Frage: Am schwierigsten haben es die Teilnehmer, die...?

Volarik: Am schwersten haben es die Jugendlichen, die keinen positiven Pflichtschulabschluss haben beziehungsweise nach Sonderschullehrplan beurteilt sind. Die sind auf dem regulären Arbeitsmarkt nicht unterzubringen. Eine normale Lehrstelle kommt da nicht in Frage.

Frage: Und passende Angebote für diese Jugendlichen gibt es nicht?

Volarik: Nein, doch! Wir haben eben die integrative Berufsausbildung, die beginnt Mitte November. Und Jugendliche, die aber auch das nicht schaffen, können einsteigen in eine sogenannte Teilqualifizierung. Das dauert ein bis zwei Jahre und da ist es so, dass die Jugendlichen Teile von einem Lehrberuf lernen und dann

wirklich nach ein bis zwei Jahren mit der Wirtschaftskammer gemeinsam mit der Lehrlingsstelle ein Plan erarbeitet wird, was sie quasi zur Abschlussprüfung dieser Teilqualifizierung bekommen. Und die integrative Berufsausbildung ist im Grunde eine normale Lehrausbildung, nur dauert sie ein Jahr länger. Sprich, die Jugendlichen haben mehr Zeit, auch von der Berufsschule her, da hineinzukommen. Die haben zum Beispiel nicht den ganzen Tag Berufsschule, sondern nur den halben Tag. Da sie es sonst nicht schaffen würden.

Frage: Wenn ich genau wüsste, wo die Stärken und Schwächen (z.B.: Konzentrationsfähigkeit, Interesse an bestimmten Tätigkeiten usw.) der Teilnehmer liegen, dann...?

Volarik: Man findet schon das Meiste im Laufe der Kurse heraus. Das wird aber sicher noch besser werden, weil zu diesem „Come on 17“, was wir jetzt haben, wird es ab Herbst ein „Come on 14“ geben. Das ist auch mit Case Managern und beginnt schon im neunten Schuljahr. Da erhoff ich mir schon sehr viel.

Frage: Also würden Sie zum Schluss sagen, dass man in Hinblick auf die Variable Frustration etwas tun sollte?

Volarik: Es wäre bestimmt sinnvoll, bei der Frustration anzusetzen. Zum Beispiel wäre auch ein Frustrationstoleranztraining innerhalb der Berufsorientierungskurse sehr hilfreich.

9.4 Verhaltensbeobachtungen in Wien

Wenn in der Verhaltensbeobachtung „TL Hilfe AHA“ steht, ohne, dass dies näher beschrieben wird, dann handelt es sich immer um ein Problem beim Test „Arbeitshaltungen“ (AHA) zu Beginn des Untertests Nummer zwei. Für den Großteil der Jugendlichen war die Instruktion nicht verständlich und sie wussten nicht, was sie nun tun sollten. Bei der AHA -Instruktion könnte man zum Beispiel beim oberen Teil die zusammengehörenden schwarzweißen und farbigen Symbole jeweils mit einem schwarzen Rahmen markieren und den Abstand zu den daneben stehenden Symbolen vergrößern. Dann würde eventuell ersichtlicher sein, welche Symbole zusammengehören.

Bei der „TL Hilfe AMT“ war es meist so, dass die Jugendlichen die Instruktion nur überflogen und dann bei den schwierigeren Beispielen gar nicht wussten, was sie nun tun sollten. Einige hatten aber auch schon zu Beginn bei den Übungsbeispielen große Probleme, da sie die Instruktion nur überflogen haben.

Insgesamt benötigten von den 76 Jugendlichen 46 Jugendliche die Hilfe vom Testleiter und nur 20 Jugendliche schafften es alleine.

Durchgang 1: Die Gruppe unterhielt sich immer wieder auf Türkisch miteinander.

Person 1	Sagt immer wieder: „Pst, seid leise!“, hört zu bei der TL-Instruktion seines Nachbars, fragt, ob es Rückmeldung gibt, „Versteh das nicht“, TL Hilfe beim AHA, fragt oft nach, „das is voll unmotivierend“, TL Hilfe beim AMT
Person 2	Zu Beginn des AHA: „Was?? Versteh das nicht!!“ Ist genervt, dass Nr. 1 vor sich hinredet und ständig fragt, TL Hilfe beim AHA
Person 3	Braucht TL Hilfe bei der Zahlenschätzung beim AHA, redet auf Türkisch vor sich hin
Person 4	Redet immer auf Türkisch mit Person Nr. 5, hört zu bei TL Hilfe beim AHA
Person 5	Braucht TL Hilfe beim AHA, schaut dann immer wieder zum Nachbarn „Ah, so geht das!“, TL Hilfe beim AMT

Person 6	„Was bringt das?“, „Wie lange müsst ma das noch machen?“ „Wie geht das?“
Person 7	„Wie viele Fragen kommen denn da noch?“
Person 8	TL Hilfe beim AHA
Person 9	Redet mit Nr. 10 auf Türkisch
Person 10	Redet mit Nr. 9 auf Türkisch

Durchgang 2: Die Gruppe ist zu Beginn leise, danach immer lauter.

Person 1	
Person 2	
Person 3	AHA auf Kroatisch eingestellt und AMT auf Serbisch, da er Deutsch nicht so gut versteht, schaut immer wieder verwundert zum Nachbarn
Person 4	
Person 5	TL Hilfe beim AHA, „Heast - die Leit verlieren anscheinend die Motivation! Stell dir vor, du bist bumzua!“, „I schoff des!“, liest laut vor sich hin
Person 6	TL Hilfe AHA und AMT
Person 7	TL Hilfe AHA, „I bin schon ganz deppert und drück nur noch irgendwas!“, TL Hilfe AMT: „Was is das für ein Scheiß?“
Person 8	TL Hilfe AHA, „Scheiße, was hat das mit Arbeit zu tun?“, schaut genervt aus, „Ich check's nicht, wie lange dauert das noch?“, „Na ja, besser als Unterricht!“, „Heast, was ist das für ein Scheiß?“
Person 9	TL Hilfe AHA, „Bitte, was is mit Anzahl der richtigen Symbole gemeint?“, TL Hilfe AMT „Wie geht das?“, „Mir gefällt die PC-Musik!“, liest immer laut vor
Person 10	TL Hilfe AHA

Durchgang 3: Die Gruppe war sehr ruhig während des AHA, danach wurde sie lauter.

Person 1	Schüttelt schon zu Beginn den Kopf: „Ich hasse das!“, TL Hilfe AMT
Person 2	„Scheiße!“, TL Hilfe AHA: weiß nicht, welche Zahlen er jetzt eingeben soll, hat Probleme beim Auswählen des Symbols, das nicht zu den

	anderen Symbolen in derselben Reihe gehört.
Person 3	„Oh Gott!“, TL Hilfe AHA, wirkt genervt, greift sich auf den Kopf
Person 4	
Person 5	TL Hilfe AHA: „Welches Symbol soll ich auswählen?“, Nur Nr. 4 hilft leise immer wieder Nr. 5, TL Hilfe AMT: „Versteh das nicht!“, nach der TL Hilfe: „Versteh das trotzdem nicht!“ Wollte am Ende nicht mehr so wirklich mitarbeiten, wirkte überfordert
Person 6	
Person 7	TL Hilfe AHA, redet immer wieder mit Nr. 8
Person 8	TL Hilfe AHA: „Welches Symbol muss ich hier auswählen?“, TL Hilfe AMT
Person 9	TL Hilfe AHA: „Soll ich auf beenden drücken oder auf weiter?“
Person 10	Wirkte genervt, Augenbrauen hochgezogen, Nr. 9 erklärt ihm AHA

Durchgang 4: ruhige Gruppe

Person 1	TL Hilfe AHA, TL Hilfe AMT, schaut ein wenig planlos aus
Person 2	TL Hilfe AHA: „Soll ich weitermachen?“
Person 3	
Person 4	
Person 5	
Person 6	TL Hilfe AHA : „Soll ich jetzt weitermachen?“
Person 7	TL Hilfe AHA: „Was für eine Zahl soll ich da hineinschreiben?“ „Das ist ja ur kompliziert! Checks ur nicht!“ „Das wird von alleine nie aufhören, oder?“
Person 8	
Person 9	Lacht über Nr. 10, TL Hilfe AHA
Person 10	TL Hilfe AHA, TL Hilfe AMT: „WAS??? Wie geht das ??“

Durchgang 5: Die Gruppe ist eher gesprächig.

Person 1	TL Hilfe AHA
Person 2	

Person 3	„Oh Gott, ist das mühsam!“
Person 4	TL Hilfe AHA, davor schon bei TL Hilfe AHA bei Nr. 5 zugehört
Person 5	TL Hilfe AHA, TL Hilfe AMT
Person 6	TL Hilfe AHA: Instruktion und welche Zahl eingefüllt gehört, Nr. 6, 7 und 8 reden immer wieder auf Türkisch miteinander
Person 7	TL Hilfe AHA, davor schon bei der TL Hilfe AHA bei Nr.6 zugehört
Person 8	AHA: „Rauchpause? Ich höre auf, das nervt!“
Person 9	Auch Nr.8, 9, 10 reden auf Türkisch miteinander
Person 10	TL Hilfe AHA: „Soll ich beenden?“

Durchgang 6: Die Gruppe ist eher gesprächig.

Person 1	„Woa, Scheiße!“
Person 2	Nr.1 hilft ihr bei AHA-Instruktion
Person 3	TL Hilfe AHA: Instruktion, Zahlen eingeben, Symbol auswählen, fragt, ob er beenden soll
Person 4	Bei AHA bis zum Ende des Tests gearbeitet
Person 5	TL Hilfe AHA
Person 6	TL Hilfe AHA, danach bis zum Ende des Tests gearbeitet
Person 7	
Person 8	
Person 9	TL Hilfe AHA: Instruktion und fragt, wie oft er das noch machen soll
Person 10	TL Hilfe AHA, redet mit Nr. 9

Durchgang 7: Die Gruppe ist gesprächig.

Person 1	TL Hilfe AHA, „Geht das noch lange? Das nervt mich schon!“
Person 2	TL Hilfe AHA
Person 3	TL Hilfe AHA
Person 4	„Hab bei der Zahl nur fünf eingegeben, mehr mach ich nicht! Da wart' ich lieber, bis die Zeit vergeht!“ TL Hilfe AHA
Person 5	TL Hilfe AHA

Person 6	TL Hilfe AHA
Person 7	TL Hilfe AHA
Person 8	
Person 9	TL Hilfe AHA: Instruktion und Symbol auswählen, lacht über Nr.10, redet mit Nr.10,
Person 10	TL Hilfe AHA, TL Hilfe AMT

Durchgang 8: Reine Männergruppe.

Person 1	TL Hilfe AHA, „Das hört ja nie auf! Fuck!“, „Das nervt wirklich! Drück jetzt auf beenden, ich hab schon Kopfschmerzen!“
Person 2	„Endlich Oida! Immer das Gleiche nervt!“
Person 3	Keiner gegessen
Person 4	Keiner gegessen
Person 5	Keiner gegessen
Person 6	TL Hilfe AHA
Person 7	TL Hilfe AHA
Person 8	TL Hilfe AHA
Person 9	Keiner gegessen
Person 10	

9.5 Kurzfragebogen

VIELEN HERZLICHEN DANK FÜR DEINE TEILNAHME!!

Wie motiviert warst du, als du an dieser Testung teilgenommen hast?

=> Heute habe ich so viel Prozent gegeben:

0% 10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

Bitte ankreuzen, was auf dich zutrifft ☺.

Abschließend noch ein paar letzte Fragen:

Alter: _____

Geschlecht: Männlich

Weiblich

Muttersprache: _____

Wie lange hast du für die Volksschule gebraucht?

4 Jahre 6 Jahre

5 Jahre 7 Jahre

Wie lange hast du für die Hauptschule gebraucht?

4 Jahre 6 Jahre

5 Jahre 7 Jahre

Hauptschule in folgenden Fächern negativ abgeschlossen:

9.6. Curriculum Vitae

MAG. PHIL. VANESSA MARIA GRUBER, BAKK. PHIL.

Persönliche Daten

Geb. Datum und Ort: **14. Februar 1985**, Güssing, Österreich
Staatsbürgerschaft: Österreich
Adresse: Vorgartenstraße 174/24, 1020 Wien
E-Mail: vanessagru@gmx.de

Ausbildung

Juli-Dezember 2009 Joint Study Program - Auslandsaufenthalt an der Macquarie University Sydney/Australien im Rahmen des Psychologiestudiums

26. November 2008 Erhalt des akademischen Titels Mag. phil.
Studium mit ausgezeichnetem Erfolg und in Mindestzeit abgeschlossen

20. August 2006 Erhalt des akademischen Titels Bakk. phil.
(Publizistik & Kommunikationswissenschaft)

Ab Oktober 2003 Hauptstudium: Publizistik & Kommunikationswissenschaft,
Zweitstudium: Diplomstudium Psychologie; Universität Wien

Juni 2003 Matura mit Auszeichnung

1999-2003 Bundesoberstufenrealgymnasium, Feldbach

1995-1999 Hauptschule, St. Anna am Aigen

1991-1995 Volksschule, St. Anna am Aigen

Weitere Tätigkeiten

Seit Herbst 2010	Mentee bei „ALMA – das Mentoringprogramm zum Berufseinstieg“ Mentor: Mag. Marcus Pietrzak, MSc. – Leadership Development Leader, IBM
Juli-September 2010	Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Klinische, Biologische und Differentielle Psychologie beim Projekt: Die Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) in einer alternden Gesellschaft – Kriegsbedingte Traumatisierungen und deren Auswirkungen auf die aktuelle psychische Gesundheit (6-Wochen-Pflichtpraktikum)
März- Juni 2009	Redakteurin bei WOMAN, freie Mitarbeiterin
Februar 2009	Praktikum bei WOMAN – Österreichs größtem Frauen-Magazin
September 2008	Mitbegründerin und Redakteurin der Sendung KOMMpass auf Radio Orange 94.0
Juli 2008	Praktikum bei der Kleinen Zeitung in Graz
August 2007	Praktikum beim ORF: Radio Wien
September 2006	Praktikum beim ORF : Radio Wien
Februar 2006	Praktikum beim ORF : Radio Wien
Februar 2005	Mitarbeit bei der PR-Agentur UNIT
2003-2004	Ferialarbeit als Stationsgehilfin im St. Josef-Krankenhaus der Salvatorianerinnen, Wien

Zusatzqualifikationen

2004	Sprechtechnik- und Schauspielunterricht bei Doris Pascher
2003	B-Führerschein

Sehr gute Kenntnisse:

- MS Office
- Audacity, Digas (Audioschnittprogramme)
- Englisch (flüssig in Wort und Schrift), TOEFL 110 von 120 (vor Australien)