

ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013

Bereich Erwachsenenbildung
Synthesebericht 2015

Evaluierung im Auftrag des BMBWF



ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013

Bereich Erwachsenenbildung
Synthesebericht 2015
Evaluierung im Auftrag des BMBF

**Mario Steiner
Elfriede Wagner
Gabriele Pessl**

Mai 2015

Contact:

Name: Mag. Mario Steiner

☎: +43/1/599 91-219

email: msteiner@ihs.ac.at

<http://www.equi.at>

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung und Design der Evaluation	5
1.1 Evaluationskonzept	5
1.2 Module und Methoden	7
2. Makroanalysen zu Bedarf, Umsetzung & Wirkung	10
2.1 Policy-Analyse	10
2.2 Zielgruppengröße und Struktur	15
2.3 Umsetzung des ESF-Programms	21
2.3.1 Beratungen	21
2.3.2 Qualifizierungsmaßnahmen	30
2.3.3 Vergleich von Bedarf und Umsetzung	36
2.4 Wirkungen des Programms	37
2.4.1 Abbrüche und Abschlüsse im ESF-Programm	37
2.4.2 Beschäftigung, Weiterbildung und Perspektiven nach Maßnahmenaustritt	42
2.4.3 Allgemeine Indizien zur Integrationswirkung von Second Chance Education	48
2.4.4 Wirkung von Second Chance am Beispiel der BRP	51
3. LLL-Prinzipien	54
3.1 Typisierung der ESF-geförderten Bildungsangebote	60
3.2 Umsetzung der LLL-Prinzipien in den Qualifizierungsmaßnahmen	62
3.3 LLL in der Kurspraxis: Hürden und deren Überwindung	64
3.4 Einfluss der Umsetzung der LLL-Prinzipien auf die Kurszufriedenheit	65
3.5 Wirkung der Umsetzung von LLL-Prinzipien	66
3.6 Resümee zu den LLL-Prinzipien	68
4. Bedürfnisse und Wirkungen auf individueller Ebene	70
4.1 Problemlagen, Bildungsbarrieren und Bedürfnisse der Zielgruppen	70
4.1.1 Zielgruppenspezifische Bildungsbarrieren: MigrantInnen	72
4.1.2 Zielgruppenbedürfnisse und Teilnahmebarrieren in der Basisbildung	74
4.1.3 Zielgruppenbedürfnisse und Teilnahmebarrieren in den Hauptschulkursen	76
4.1.4 Zielgruppenbedürfnisse in der Vorbereitung zur Berufsreifeprüfung	78
4.2 Kurswirkungen auf individueller Ebene	79
4.2.1 Panelbefragung	79
4.2.2 Qualitative Verbleibsanalyse	82
5. Schlussfolgerungen und Empfehlungen	95
Literatur	97

1. Einleitung und Design der Evaluation

Das BMBF (vormals BMUKK) setzte im Rahmen des ESF Beschäftigung (2007-2014) Maßnahmen im Bereich der Erwachsenenbildung um und beauftragte das Institut für Höhere Studien (IHS) mit der laufenden Begleitung und Bewertung der Umsetzung der Maßnahmen im Kontext des Operationellen Programms (OP) Bereich Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Rolle des Europäischen Sozialfonds und der Förderung des Lebensbegleitenden Lernens. Ziel dieser Evaluierung war zum einen – im Sinne einer begleitenden Evaluierung – bestmöglich zur Weiterentwicklung sowohl der Programm- als auch der Projektumsetzung beizutragen. Zum anderen war zu analysieren, in welchem Ausmaß die im OP genannten Ziele erreicht wurden.

1.1 Evaluationskonzept

Die Evaluierung folgte zwei Strukturierungsdimensionen, einer inhaltlichen und einer methodischen. Im Rahmen der methodischen Strukturierungsdimension wurde zwischen Policy-, Umsetzungs- und Wirkungsevaluation unterschieden. Die inhaltliche Strukturierung wiederum erfolgte anhand der im Rahmen des ESF-Erwachsenenbildung fokussierten Querschnittsthemen Prinzipien des Lebensbegleitenden Lernens¹, Benachteiligung, Gender/Diversity, Vernetzung und Professionalisierung und Qualitätsentwicklung. Beide Dimensionen werden nun im Anschluss erörtert.

Dem ‚state of the art‘ der Evaluationsforschung entsprechend beinhaltet ein methodisch umfassendes Evaluationskonzept sowohl eine Wirkungs- als auch eine Policy- und Umsetzungs-evaluation.

Im Rahmen der *Policy-Evaluation* standen die Fragen im Vordergrund, unter welchen Rahmenbedingungen und in welchem Bedarfs- und Bedürfnisumfeld die zu evaluierenden Interventionen stattfanden. In diesem Zusammenhang galt es einerseits, die Strukturen und die Dimensionierung des zu evaluierenden Programms zu analysieren. Damit wurde die Basis für die Einschätzung gelegt, inwieweit die Rahmenbedingungen so beschaffen sind, die Erreichung der Programmziele zu unterstützen und inwieweit es durch das Programm möglich sei, die Problemlage auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene zu beeinflussen. Andererseits stellte sich im Rahmen der Politikevaluation die Frage, welche Bedürfnis- und Problemlage die Zielgruppe der Interventionen aufweist und welche Interventionskonzepte entwickelt wurden, um dem zu begegnen. Die Ergebnisse der Bedürfnis- und Problemanalyse im Kontrast zu den Interventionskonzepten ermöglichte es einzuschätzen, ob die Maßnahme grundsätzlich so angelegt war, dass sie zu einer Problembewältigung beitragen kann. Die Kontrastierung des Programm- und Maßnahmenkonzepts mit wissenschaftlichen Erkenntnissen zum jeweiligen Thema erlaubte schließlich die Beurteilung, inwieweit das Interventionskonzept dem ‚state of the art‘ entspricht.

¹ Für eine ausführliche Erläuterung der LLL-Prinzipien siehe Kapitel 3.

Die empirische Basis der Policy-Evaluation umfasste folgende Punkte:

1. Literaturstudium zu den Themen LLL-Prinzipien, Gender und Diversity, Vernetzung, Qualitätssicherung, Professionalisierung und Train-the-Trainer sowie Bildungs- und Berufsberatung
2. Policyanalyse zur Programmeinbettung inkl. Interviews mit den InstrumentenkoordinatorInnen
3. Sekundärstatistikanalysen zu Zielgruppengrößen (sowohl am Beginn als auch am Ende der sechs Jahre dauernden begleitenden Evaluierung) und deren Charakteristika
4. Dokumentenanalyse von Projektanträgen
5. ExpertInneninterviews zu den ESF-Zielgruppen (Bildungsbenachteiligte)
6. Interviews mit ProjektmanagerInnen, TrainerInnen und BeraterInnen

Die *Umsetzungsevaluation* widmete sich der konkreten Durchführung der Intervention. Interaktionsmuster, Wahrnehmungen, Interpretationen und Zielvorstellungen beteiligter Akteure sind entscheidende Einflussfaktoren auf die konkrete Gestaltung einer Maßnahme abseits des Konzepts. Neben einer Beobachtung von Kennzahlen des Maßnahmendurchlaufs sind es eben diese qualitativen Dimensionen, die im Rahmen der Umsetzungsevaluation verstärkt Berücksichtigung fanden und wertvollen Aufschluss über die Praxis und Veränderungsoptionen boten. Derart war es möglich, auf Maßnahmenebene Ursachen für beabsichtigte und unbeabsichtigte Wirkungen zu finden, Reibungsverluste und Synergiepotentiale aufzuzeigen sowie Reformen des Ablaufs zu fundieren und derart das Lernen von Trägereinrichtungen zu begünstigen sowie Grundlagen für die Adaptierung und Verbesserung für die Umsetzung des Gesamtprogramms zu erarbeiten.

Umgelegt auf die Maßnahmen und Interventionen im Rahmen des ESF-Programms im Bereich Erwachsenenbildung stellte sich dabei z.B. die Frage, ob und in welchem Ausmaß die spezifischen Ziele aus dem Operationellen Programm sowie die Zielgruppen erreicht werden, wie Qualitätssicherungssysteme innerhalb der Projekte funktionieren und wie die Prinzipien des Lebensbegleitenden Lernens in der Praxis gelebt und umgesetzt werden. Um diese (und andere) Fragen zu beantworten, wurden unter anderem qualitative und quantitative Befragungen der TeilnehmerInnen, TrainerInnen, BeraterInnen und ProjektmanagerInnen sowie mehrfache Analysen der Monitoringsysteme durchgeführt.

Im Rahmen der Wirkungsevaluation beschränken sich Evaluationen häufig auf die Analyse der klassischen Erfolgsfaktoren, wie z.B. den positiven Maßnahmenabschluss oder die Arbeitsmarktwirkung. Um der vieldimensionalen Wirkungsweise von Interventionen gerecht zu werden, dürfen jedoch inhaltlich-qualitative Dimensionen nicht vernachlässigt werden, dies gilt im Besonderen für Maßnahmen, die sich an Zielgruppen mit schwierigen Ausgangslagen richten. Um die Nachhaltigkeit von Wirkungen zu untersuchen ist es zudem notwendig, ein Längsschnittdesign anzulegen, wie es auch realisiert wurde. In der durchgeführten Evaluierung wurde abschließend untersucht, mit welchen finanziellen Mitteln die Wirkungen erzielt werden konnten.

Als empirische Basis der Wirkungsevaluation dienten neben Erkenntnissen aus den schon zuvor geführten Interviews mit ExpertInnen und Stakeholdern und der Analyse der Monitorings in erster Linie die quantitative Panelbefragung von KursteilnehmerInnen sowie biographische Interviews mit ehemaligen TeilnehmerInnen an ESF-geförderten Kursen. Die Darstellung der Ergebnisse der Wirkungsanalysen bildet einen Schwerpunkt im vorliegenden Synthesebericht.

Die inhaltliche Strukturierung der Evaluation orientiert sich an den Querschnittsthemen, die das Operationelle Programm der ESF-Interventionen in Schwerpunkt 4 „Lebensbegleitendes Lernen“ im Bereich Erwachsenenbildung kennzeichnen:

- Prinzipien des LLL
- Benachteiligte bzw. Benachteiligung
- Gender/Diversity
- Professionalisierung und Qualitätsentwicklung
- Vernetzung

Diese Querschnittsthemen wurden einerseits auf Basis von Literatur, andererseits auf Basis von Interviews mit ExpertInnen aufgearbeitet und daraus Evaluationskriterien abgeleitet. Derart wurden also Kontrastfolien geschaffen mit denen es möglich war einzuschätzen, inwieweit die einzelnen Angebote diese Themen in ihren Konzepten und deren Umsetzung berücksichtigen.

Mit der Aufarbeitung der Programmgrundlagen sowie der Querschnittsthemen wurde die inhaltliche Evaluationsbasis geschaffen, aus der konkrete Evaluierungskriterien abgeleitet werden konnten (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010).

1.2 Module und Methoden

Um dem inhaltlichen und methodischen Anspruch gerecht zu werden war ein differenziertes Untersuchungsdesign erforderlich, das in Summe aus 15 verschiedenen Erhebungs- und Analyseschritten besteht sowie ein Qualitätssicherungs-, Lern- und Disseminationsmodul integriert – siehe folgende Matrix.

Abbildung 1: Überblick zu Modulen und Methoden

	qualitativ	quantitativ
Policy-evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Literaturstudium ○ Dokumentenanalyse ○ ExpertInneninterviews ○ Interviews mit Instrumentenkoordinatorinnen, ProjektmanagerInnen, TrainerInnen und BeraterInnen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Sekundärdatenanalysen
Umsetzungsevaluation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Interviews mit ProjektmanagerInnen, TrainerInnen, BeraterInnen und TeilnehmerInnen im Rahmen von Fallstudien 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Trägerbefragung ○ TrainerInnenbefragung ○ Zufriedenheitsbefragung ○ Onlinebefragung WBA-TeilnehmerInnen und Absolventinnen ○ Analyse des TeilnehmerInnen-Monitorings ○ Analyse des Beratungs-Monitorings ○ Analyse des Finanz-Monitorings
Wirkungsevaluation	<ul style="list-style-type: none"> ○ Biografische Interviews mit ehemaligen TeilnehmerInnen 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Panelbefragung der TeilnehmerInnen
<ul style="list-style-type: none"> ○ Qualitätssicherungs-, Lern- und Disseminationsmodul 		

Diese Erhebungs- und Analyseschritte griffen vielfach ineinander und bauten aufeinander auf. Dabei wurden quantitative und qualitative Erhebungsmethoden ebenso zur Anwendung gebracht, wie beschreibende und erklärende Analyseansätze.

Das bisher noch nicht näher erläuterte Qualitätssicherungs-, Lern- und Disseminationsmodul schließlich diente nicht primär der Erhebung, sondern einerseits der Validierung der erhobenen Daten und der Qualitätssicherung der Ergebnisse, andererseits aber auch der Sicherung von Lerneffekten aus den Ergebnissen, indem eine Rückkopplung zur Praxis stattfand. Aufgeteilt nach verschiedenen Themenstellungen bzw. Maßnahmeninstrumenten wurden hierbei VertreterInnen der Trägereinrichtungen sowie des Auftraggebers eingeladen, die Ergebnisse im Rahmen von Workshops zu diskutieren, Erklärungen dafür zu finden sowie Handlungsansätze zur Weiterentwicklung der Angebote zu erarbeiten.

In Summe betrachtet ist die empirische Basis, auf der die Evaluierung aufbaut, also groß: Es wurden insgesamt rund 110 qualitative Interviews an etwa 30 verschiedenen Standorten in ganz Österreich geführt, 29 davon waren biografische Interviews. An dieser Stelle möchten

wir uns bei unseren InterviewpartnerInnen bedanken, die maßgeblich am Zustandekommen der empirischen Basis beteiligt waren: den im Zuge der Fallstudien interviewten Personen, den InstrumentenkoordinatorInnen sowie den ExpertInnen zum Thema Bildungsbenachteiligung in unterschiedlichen Kontexten. Besonders herzlich möchten wir uns bei den Personen bedanken, die uns im Rahmen von biografischen Interviews einen sehr privaten Einblick in ihr Leben gewährten.

Im Zuge der Dokumentenanalyse wurden an die 3.000 Konzept-Seiten der Antragstellenden durchgearbeitet. Träger-, TrainerInnen- und BeraterInnenbefragung, Zufriedenheitserhebung bei den TeilnehmerInnen sowie die Panelbefragung ergaben etwa 2.000 ausgefüllte paper&pencil-Fragebögen und die Onlinebefragung der TeilnehmerInnen und AbsolventInnen der Weiterbildungsakademie weitere 377 auswertbare Fragebögen.

Der hier nun vorliegende Synthesebericht stellt kaum empirische Ergebnisse dar, die nicht schon in einem der Zwischenberichte (2010, 2011 und 2013) oder im Endbericht (2015) erläutert wurden. Ziel und Sinn des Syntheseberichts ist es, die zentralen Ergebnisse, die in unterschiedlichen Erhebungs- und Analysemodulen erarbeitet wurden, zu integrieren und dabei Wirkungen auf unterschiedliche Ebenen (individuelle Ebene und Makro-Ebene) bündig und unter gleichzeitiger Berücksichtigung der Ausgangslage zu analysieren. Dazu werden zunächst in einer Policy-Analyse die Zielsetzungen, Instrumente, Mengenziele und Zielgruppen des ESF-Programms betrachtet. Dem folgt eine Analyse der ins Zentrum gestellten Zielgruppen hinsichtlich ihrer Größe und Struktur, um auf dieser Basis eine Kontrastfolie zu schaffen, mit der es möglich ist, die Umsetzung des Programms einzuschätzen. Schließlich werden die mit dem ESF-Programm erzielten Wirkungen auf Makro-Ebene diskutiert (siehe Kapitel 2).

Doch auch die individuelle Perspektive der (potentiellen) KursteilnehmerInnen wird im vorliegenden Bericht in den Blick genommen, und zwar im vierten Kapitel. Zum einen geht es dabei um die individuelle Ausgangslage: Problemlagen, Bildungsbarrieren und Bedürfnisse, zum anderen um die Veränderungen, welche durch die Teilnahme an ESF-geförderten Kursen auf individueller Ebene ausgelöst werden. Darüber hinaus wird noch zuvor in Kapitel 3 die Bedeutung einer konsequenten Umsetzung der LLL-Prinzipien, welche im Rahmen der Evaluierung als Querschnittsthema umfassend untersucht wurde, dargestellt und argumentiert.

Abschließend werden in Kapitel 5 die sich daraus ableitenden zentralen Erkenntnisse und Schlussfolgerungen für die nachfolgende ESF-Periode dargestellt.

2. Makroanalysen zu Bedarf, Umsetzung & Wirkung

Gegenstand der Makroanalysen ist es, das ESF-Programm im Bereich Erwachsenenbildung in seinen verschiedenen Facetten von einer globaleren Perspektive aus zu betrachten. Demzufolge geht es hier zunächst um eine Policy-Analyse der Zielsetzungen, Instrumente, Mengenziele und Zielgruppen des Programms. Dem folgt eine Analyse der ins Zentrum gestellten Zielgruppen hinsichtlich ihrer Größe und Struktur, um auf dieser Basis eine Kontrastfolie zu schaffen, mit der es möglich ist, die Umsetzung des Programms einzuschätzen.

Genau diese Umsetzung ist im dritten Abschnitt das Thema dieses Kapitels. Dabei werden die TeilnehmerInnengröße und -struktur sowohl für die Beratung als auch für die Qualifizierungsmaßnahmen analysiert und mit der zuvor herausgearbeiteten Kontrastfolie verglichen, um Aussagen über die Relevanz der Interventionen und ihre Bedarfsentsprechung treffen zu können.

Den Abschluss bildet schließlich eine Diskussion der mit den Interventionen erzielten Wirkungen in Hinblick auf Abbrüche und Abschlüsse. Es wird aber auch die Entwicklung nach dem Ausscheiden aus der Maßnahme thematisiert, bevor die Frage allgemeinerer Natur im Raum steht und analysiert wird, welche Wirkungen mit Ausbildungen der zweiten Chance generell und spezifisch bezogen auf die Berufsreifeprüfung erzielt werden können.

2.1 Policy-Analyse

Das Erwachsenenbildungsprogramm im ESF verfolgt folgende strategische Zielsetzungen:

- Nachhaltige Integration benachteiligter Erwachsener in Gesellschaft, Bildung und Arbeitsmarkt; Abbau von Barrieren und Schaffung von Chancengleichheit.
- Professionalisierung und Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung (BMASK 2009:93).

Um diese Ziele zu erreichen, wurde eine Reihe an Maßnahmen definiert, die durch Mittel aus dem ESF gefördert werden sollen. Zum einen handelt es sich dabei neben Entwicklungs- primär um Qualifizierungsmaßnahmen (Instrument 1). Diese erstrecken sich auf den Erwerb von Basisqualifikationen, die Vorbereitung auf das Nachholen des Hauptschulabschlusses² oder darauf, den Zugang zu höherer Bildung zu verbreitern (vgl. BMASK 2009:106). Konkret fallen (was den Zugang zu höherer Bildung betrifft) „Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung“ darunter.

Unter dem Erwerb von Basisqualifikationen werden im Operationellen Programm einerseits

² Das Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetz trat im September 2012 in Kraft, also erst nach der Überführung der ESF-geförderten Hauptschulabschlusskurse in die Bund-Länder-Initiative. Daher wird im vorliegenden Bericht die alte Diktion „Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses“, „Hauptschulabschlusskurse“ oder „HS-Kurse“ beibehalten.

Alphabetisierung/Literalisierung, andererseits Basisqualifizierungen für MigrantInnen angeführt (BMASK 2009:111). Ein Blick weg von der Programmplanung hin zur Umsetzung der ESF-geförderten Bildungsangebote zeigt, dass es sich bei Angeboten der Basisbildung auch um Kurse handelt, die sich an Personen mit Basisbildungsbedarf³ richten oder um Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Es kann sich aber auch um Angebote handeln, die auf eine Teilnahme an einem Hauptschulabschlusskurs vorbereiten, wobei manche davon einen Schwerpunkt auf DaZ legen.

Neben Qualifizierungsmaßnahmen und daran angeschlossenen Entwicklungsmodulen wird im Erwachsenenbildungsprogramm ein Schwerpunkt auf

- Informations- und Bildungsberatungsservices (Instrument 2) sowie auf
- Maßnahmen im Rahmen von Professionalisierung in der Erwachsenenbildung (Instrument 3) gelegt (vgl. BMASK 2009:96).

Tabelle 1: Übersicht über die Struktur des Bereichs ESF-Erwachsenenbildung

Instrument 1	Qualifizierung inkl. Entwicklungsmaßnahmen Kursarten: <ul style="list-style-type: none"> – HS-Abschlusskurse – Alphabetisierung/Basisbildung, DaZ, Vorbereitungslehrgänge auf HS-Abschlusskurs (Kombination von DaZ und Schulstoff) – BRP
Instrument 2	Anbieterübergreifende Bildungsberatung inkl. Entwicklungsmaßnahmen
Instrument 3	Professionalisierung

Es ist folglich ein weites Spektrum an Vorhaben, welche das Erwachsenenbildungsprogramm ausgestalten sollen. Als thematischer Schwerpunkt wird die „Bekämpfung von Benachteiligungen in unterschiedlichen Ausprägungen“ angeführt (BMASK 2009:94). In den Vordergrund treten damit „benachteiligte Personen“ als Zielgruppe, denen eine große Bandbreite an Qualifizierungsmaßnahmen und Beratungsdienstleistungen geboten wird.

Insgesamt standen den Maßnahmen im Bereich Erwachsenenbildung knapp über € 56 Mio. an ESF-Fördermitteln für den Zeitraum 2007-2013 zur Verfügung, die später auf rund € 81,5 Mio. erhöht wurden.

Auch inhaltlich hat sich der ESF-Erwachsenenbildungsbereich während der Programmperiode weiterentwickelt. Dies bezieht sich in erster Linie auf die Schwerpunktsetzung und hängt zusammen mit dem Aufbau bzw. der Umsetzung der „Initiative Erwachsenenbildung“ (Bundesländer-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene): Wäh-

³ Zum Zeitpunkt des ersten Evaluationsberichts 2010 war der Begriff „funktionale AnalphabetInnen“ im Fachdiskurs noch gängig und wurde dementsprechend auch im Bericht so verwendet.

rend in der ersten ESF-Phase (2007-2010) noch über zwei Drittel der Fördermittel in Angebote und Entwicklungsmaßnahmen im Bereich Basisbildung, Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss (HS) und Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung (BRP) geflossen sind, nimmt in der zweiten ESF-Phase (2010-2014) dieses Instrument nicht einmal mehr zwei Fünftel der Fördermittel in Anspruch. Dieser Rückgang ist zum einen auf die Entscheidung zurückzuführen, BRP-Kurse ab 2010 nur noch national zu finanzieren, zum anderen auf die Überführung von Basisbildung und Hauptschulabschlusskursen in die „Initiative Erwachsenenbildung“, also ebenfalls in eine rein nationale Finanzierung. Demgegenüber wurden die Mittel für Entwicklungsprojekte im Zusammenhang mit „Basisbildung für Migrantinnen“ massiv aufgestockt, und in den letzten zwei Durchführungsjahren wurden zahlreiche weitere Bildungsmaßnahmen gefördert, wie beispielsweise integrierte Ansätze von Bildungsberatung und Bildungsbegleitung, offene Lernformen, Weiterentwicklungen von Kursen im Bereich der Grundbildung sowie Modellprojekte zur Öffnung der Berufsreifeprüfung für sozial und bildungsbenachteiligte Erwachsene. Ebenfalls massiv erhöht wurden in der zweiten ESF-Phase die Mittel für die anbieterübergreifende Bildungsberatung.

Mit dem Erwachsenenbildungsprogramm werden in Relation zu den anderen Bereichen des ESF-Schwerpunktes 4 „Lebensbegleitendes Lernen“ ambitionierte Mengenziele verfolgt: Geplant war, 32.800 Personen im Rahmen von Weiterbildungsmaßnahmen und 70.000 Personen im Rahmen von Maßnahmen der Information, Beratung und Orientierung zu fördern (vgl. BMASK 2009:108). Die Planzahl für Beratungen ist später auf 250.000 erhöht worden.

Im Erwachsenenbildungsprogramm liegt was die Zielgruppen betrifft der Fokus wie bereits erwähnt auf *Personen mit Benachteiligungen*, und zwar Benachteiligungen, die sich ganz generell *hinsichtlich der Inklusion in das Bildungssystem* bzw. hinsichtlich der Teilnahme am lebensbegleitenden Lernen ergeben. Als Zielgruppen jener Maßnahmen, die gefördert werden sollen, werden neben Lehrenden⁴ folgende definiert:

- Niedrig qualifizierte Personen
- Sozial und regional Benachteiligte
- MigrantInnen
- Frauen
- Benachteiligte Jugendliche und ältere Personen (BMASK 2009:105)

Als Wirkungsziel wurde definiert, die Anzahl an Personen mit Bildungsabschlüssen und Basisqualifikationen erhöhen zu wollen. Dabei richten sich die Maßnahmen aus dem Bereich Erwachsenenbildung an diejenigen, die nicht mehr in Ausbildung stehen, bei denen es folglich darum geht, einen Bildungsabschluss nachzuholen bzw. an Basisbildungsmaßnahmen teilzunehmen, nachdem sie das Pflichtschulsystem schon verlassen haben.

⁴ Lehrende sind im Rahmen von Maßnahmen zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung die Zielgruppe.

„Niedrig qualifizierte Personen“, die im ESF-geförderten Programm der Erwachsenenbildung eine wesentliche Zielgruppe darstellen, stehen hinsichtlich einer Teilnahme an Weiterbildung im Zentrum. Als Ziel wird also verfolgt, benachteiligte Personen darin zu unterstützen, an Erwachsenenbildung teilzunehmen und somit die Inklusion in das Bildungssystem zu fördern, indem Grundlagen für weitere Qualifizierungen geschaffen werden. Als Wirkung, die sich daraus ergeben soll, wird im Operationellen Programm damit auch eine Verbesserung ihrer Berufschancen und schließlich die Sicherung ihrer Erwerbskarrieren festgehalten (vgl. BMASK 2009:96).

Frauen gehören in jedem der Schwerpunkte innerhalb von ESF „Beschäftigung“ zur Zielgruppe. Dass Frauen durchgängig berücksichtigt werden sollen, aber auch einzelne Frauenförderungsmaßnahmen umzusetzen sind, entspricht der Strategie des Gender Mainstreaming, das im österreichischen Programm verankert ist. Gleichstellung ist grundsätzlich eine erklärte Strategie im Rahmen des ESF und gilt für alle Schwerpunkte. Dies wird auch im entsprechenden Regelwerk festgehalten (vgl. ESF-Verordnung 2006:16) und entspricht damit einem Ansatz von Gender Mainstreaming, wie er auf EU-Ebene im Vertrag von Amsterdam verankert wurde. Im Operationellen Programm wird dazu genauer ausgeführt, dass es nicht nur darum gehe, 50% an TeilnehmerInnen zu erreichen, sondern auch, dass 50% der Budgetmittel Frauen zugutekommen sollen (vgl. BMASK 2009:51f).

MigrantInnen werden als weitere Zielgruppe im Rahmen des Erwachsenenbildungsprogramms im ESF genannt. Auch hierbei wird für die nationale Umsetzung ESF-geförderter Maßnahmen ein zweigleisiger Ansatz vorgeschlagen: MigrantInnen sollen in allen ESF-Programmen und über alle Schwerpunkte hinweg eine Zielgruppe darstellen. Darüber hinaus werden gezielte Maßnahmen vorgeschlagen, womit etwa die Zielsetzung verfolgt wird, die Beschäftigungsquote von MigrantInnen⁵ zu erhöhen (vgl. EK o.J.:5f). Auch dieser Aufforderung, einerseits spezifische Maßnahmen für Personen mit Migrationshintergrund anzubieten, sie andererseits als Zielgruppe aller Maßnahmen zu definieren, wird im österreichischen Erwachsenenbildungsprogramm nachgekommen.

Die Programmplanung für den Bereich Erwachsenenbildung basiert direkt auf der österreichischen Strategie zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens (**LLL-Strategie**). Die fünf Leitlinien daraus ...

- Lebensphasenorientierung
- Lernende im Mittelpunkt
- Kompetenzorientierung
- Lifelong Guidance
- Förderung der Teilnahme am LLL

⁵ Hinsichtlich der Definition von „MigrantInnen“ bezieht sich die Europäische Kommission mit diesem Vorschlag in erster Linie auf Drittstaatsangehörige.

... bilden den „Grundsatz“ des Erwachsenenbildungsprogramms (vgl. BMASK 2009:47ff) und auch einen Schwerpunkt der Evaluation (vergleiche Kapitel 3). Während die Programmplanung damit direkt auf die LLL-Strategie Bezug nimmt, wird umgekehrt im Konsultationspapier 2008 zur LLL-Strategie direkt Bezug auf drei Kernbereiche des ESF-geförderten Erwachsenenbildungsprogramms genommen:

- Basisbildung/Alphabetisierung, insbesondere für MigrantInnen und sekundäre AnalphabetInnen
- Vorbereitung zum Nachholen des Hauptschulabschlusses (bzw. des Pflichtschulabschlusses)
- Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung und Studienberechtigungsprüfung

Damit wird an dieser Stelle veranschaulicht, mit welchen Maßnahmen in Österreich die Teilnahme am LLL konkret gefördert wird (vgl. BMUKK 2008:105).

Die fünf strategischen Leitlinien zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich werden also in der Programmplanung direkt übernommen. Allerdings werden im Operationellen Programm unter der Leitlinie Lifelong Guidance einzig Beratungsdienstleistungen fokussiert. So ist davon die Rede, dass diese „niederschwellig, unabhängig und anbieterübergreifend“ sein müssen und dass ihre Qualität verbessert werden muss. In diesem Rahmen wird auch das Stichwort Professionalisierung aufgegriffen (vgl. BMASK 2009:49). Damit entsprechen die beiden Interventionsbereiche des Erwachsenenbildungsprogramms im ESF, Beratung und Professionalisierung, den Empfehlungen der LLL-Strategie. Ausgespart bleiben dabei jene Empfehlungen aus der Strategie, die unter dem Begriff Lifelong Guidance angeführt werden, sich aber nicht alleine auf den Bereich Bildungsinformation und Bildungsberatung beziehen. Unter Lifelong Guidance wird nämlich in einer breiteren Herangehensweise verstanden, Menschen Orientierungshilfe zu bieten, besonders in Hinblick auf ihre Bildungswegsentscheidungen; aber auch, sie zu befähigen, eigenständig Entscheidungen zu treffen und eigene Fähigkeiten zu reflektieren. Auch das Lernen lernen wird darunter genannt. Diese Aspekte sind alles andere als auf Beratungsdienstleistungen beschränkt, sondern finden sich auch in Maßnahmen der Qualifizierung. Dieser Aspekt tritt im Programmplanungsdokument in den Hintergrund, was jedoch nicht bedeutet, dass es sich in der Umsetzung der ESF-geförderten Bildungsangebote genauso verhält, denn bei der Ausschreibung der ESF-Projekte wurde sehr viel Wert auch auf diesen Aspekt gelegt.

Das Erwachsenenbildungsprogramm ist grundsätzlich auf den Abbau von Bildungsbarrieren ausgerichtet. Die dabei eingeschlagene Strategie verfolgt jedoch den Ansatz, dass Möglichkeiten geschaffen werden (sollen), damit Personen Defizite kompensieren können (im Rahmen einer „zweiten Chance“). Dadurch wird der Handlungsbedarf und damit auch der Interventionsanspruch auf individueller Ebene verankert statt die Zielsetzung zu verfolgen, grundlegend im System zu intervenieren, um an den Ursachen von Ausschlüssen und Bildungsbenachteiligung anzusetzen. Obwohl der Abbau von Barrieren als eine Leitorientierung im Erwachsenenbildungsprogramm fungiert, wird somit an der Selektivität des Systems nichts

geändert. So ist etwa eine mögliche Reform der Externistenprüfungskommission für das Nachholen von Hauptschulabschlüssen nicht explizit vorgesehen, wiewohl sie während der Laufzeit der ESF-Periode umgesetzt worden ist. Nichts desto trotz sind in der Programmplanung auch Maßnahmen enthalten, die am System ansetzen, wie etwa im Rahmen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung.

2.2 Zielgruppengröße und Struktur

Die Kompetenzerhebungen bei Erwachsenen im Rahmen von PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) (Statistik Austria 2013a) eignen sich dazu, erstmals den Bedarf an Basisbildung differenziert und relativ genau zu beziffern (dazu vergleiche auch: Steiner/Vogtenhuber 2014) indem die niedrigsten Kompetenzstufen herangezogen werden und für diese ein Basisbildungsbedarf unterstellt wird. Dabei ist zunächst einmal jene Gruppe an Personen zu erwähnen, die mangels Lese- und Schreibfähigkeiten (MLFS) gar nicht an der Erhebung im Rahmen von PIAAC teilnehmen konnten. Für diese Personen ist es naheliegend, einen Alphabetisierungsbedarf zu postulieren. In der Altersgruppe der 15-24-Jährigen handelt es sich hierbei um knapp 9.500 Personen, bezogen auf die Erwerbsbevölkerung im Alter von 15-64 Jahren sind es rund 102.000 Personen, auf die dies zutrifft. Die zweite relevante Gruppe ist jene, die unter der Kompetenzstufe 1 bleibt, d.h. wohl über die Lese- und Schreibfähigkeit eines Basisvokabulars verfügt, jedoch Schwierigkeiten mit dem Textverstehen aufweist. Diese Gruppe umfasst rund 20.000 Personen unter den 15-24-Jährigen und knapp 141.000 Personen unter den 15-64-Jährigen. Insgesamt kann demnach ein Basisbildungsbedarf für zumindest 243.000 Personen festgemacht werden.⁶ Diese Gruppengröße kann als Untergrenze identifiziert werden, weil einerseits auch für das Kompetenzniveau 1 (aus einem einfachen Text eine eindeutig ersichtliche Information herauszufiltern können, wofür in gewissem Umfang ein Textverstehen erforderlich ist), das weitere 720.000 Personen umfasst, Basisbildungsbedarf zumindest diskussionswürdig ist und andererseits innerhalb der Basisbildung im ESF-Programm Maßnahmen angeboten und Interventionen gesetzt werden, die ein höheres Kompetenzniveau voraussetzen (z.B. Vorbereitungskurse auf Pflichtschulabschlusskurse, die Kombination von DaZ und Schulstoff) als „unter 1“

⁶ Es kann einerseits zur Diskussion gestellt werden, ob alle Personen mit niedrigen Kompetenzen zugleich ESF-Zielgruppe sind. Bei gut integrierten Personen mit Beschäftigung, die als einziges Handicap über niedrige Lesekompetenzen verfügen, erscheint diese Diskussion berechtigt. Andererseits ist der Basisbildungsbedarf durch die Konzeption auf das Kompetenzniveau unter 1 ohnehin schon sehr niedrig angesetzt und ein Basisbildungsbedarf oftmals auch auf Kompetenzniveau 1 gegeben, womit ein Ausweitungseffekt bezogen auf die Zielgruppe verbunden wäre.

Tabelle 2: Abschätzung der Zielgruppengröße für Basisbildung⁷

Zielgruppe	Alphabetisierung ⁸		Basisbildung ⁹		gesamt	
	15-24J	15-64J	15-24J	15-64J	15-24J	15-64J
Burgenland	283	3.534	600	4.851	884	8.385
Niederösterreich	1.772	19.340	3.756	26.669	5.528	46.009
Wien	1.936	21.387	4.104	29.130	6.039	50.517
Kärnten	595	6.734	1.261	9.267	1.856	16.001
Steiermark	1.372	14.719	2.909	20.237	4.281	34.956
Oberösterreich	1.661	17.059	3.521	23.510	5.182	40.569
Salzburg	607	6.523	1.286	8.960	1.893	15.483
Tirol	861	8.696	1.825	11.967	2.685	20.663
Vorarlberg	446	4.484	945	6.173	1.391	10.657
Summe	9.532	102.476	20.207	140.765	29.739	243.241

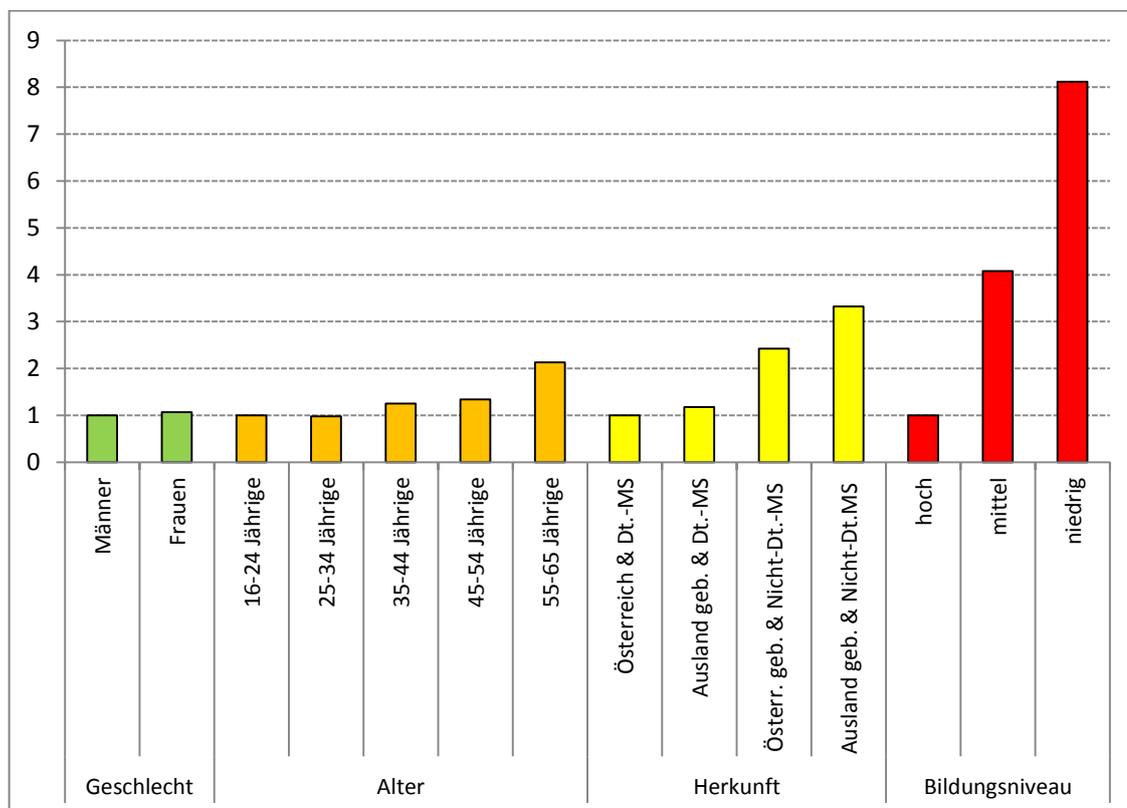
Quelle: Statistik Austria – PIAAC& LFS, Berechnungen: IHS.

Die Betroffenheit von niedrigen Kompetenzen ist differenziert nach soziodemographischen Variablen nicht gleichverteilt, sondern es treten charakteristische Unterschiede in Abhängigkeit vom Alter, der Herkunft und dem Bildungsniveau zu Tage. So steigt das Risiko mit dem Alter beinahe kontinuierlich an und beträgt bei 55-65-Jährigen mehr als das Doppelte verglichen zu den 16-24-Jährigen. Das Risiko differenziert nach Migrationshintergrund ist bei jenen am höchsten, die im Ausland geboren wurden und eine nicht-deutsche Erstsprache sprechen. Diese Personengruppe ist mehr als dreimal so häufig von niedrigen Kompetenzen betroffen, als die autochthone Bevölkerung. Die größten Unterschiede zeigen sich schließlich nach dem Qualifikationsniveau. Demzufolge stehen Personen mit einem Bildungsabschluss auf mittlerem Niveau (Berufsbildung) einem vierfachen und Personen mit einem niedrigen Bildungsabschluss (Pflichtschule) einem achtfachen Risiko in Relation zu jenen mit einem höheren Bildungsabschluss (Matura, Uni, FH) gegenüber.

⁷ Die Angaben an dieser Stelle entstammen folgendem Forschungsbericht im Auftrag des BMBWF: Steiner M., Vogtenhuber S. (2014): Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung, Wien.

⁸ Der Bedarf an Alphabetisierung wurde für jene Personen unterstellt, die mangels Lese- und Schreibfähigkeiten (MLFS) gar nicht an der Erhebung im Rahmen von PIAAC teilnehmen konnten.

⁹ Basisbildungsbedarf wird für jene Personen angenommen, die beim Lesen und Schreiben ein Kompetenzniveau unter 1 erreichen, d.h. Personen, die über Lesekompetenzen eines Basisvokabulars verfügen aber kein Textverstehen aufweisen.

Abbildung 1: Soziale Risikoverteilung niedriger Lesekompetenzen in Österreich 2013¹⁰

Quelle: Statistik Austria – PIAAC, Berechnungen: IHS.

Die Bestimmung der Zielgruppe für die Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses (vgl. Steiner/Vogtenhuber 2014: 30ff.) kann durch die Verfügbarkeit neuerer Datenbasen (verglichen zu früheren Schätzungen) nunmehr direkt auf darauf bezogene empirische Beobachtungen aufgebaut werden. Seit einiger Zeit wird im Rahmen der Bildungsstatistik der Anteil jener Jugendlichen ausgewiesen, die auch innerhalb einer mehrjährigen Nachbeobachtungsphase ohne Abschluss der Sekundarstufe I (der zum Besuch weiterführender Schulformen berechtigt) bleiben. Dieser Anteil liegt aktuell (Statistik Austria 2013b) bei 3,9% oder 3.700 Jugendlichen. Dieser Anteil variiert über die Bundesländer hinweg relativ stark und bewegt sich innerhalb einer Spanne von 2,6% im Burgenland und 5,6% in Wien.

Um daraus nun die Zielgruppe für die Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses zu bestimmen, kann der Anteil in den jeweiligen Bundesländern auf die Bevölkerung im Alter von 15-64-Jahren bezogen werden. Diese Umlegung auf die Bevölkerung ist mit gewissen Unschärfen verbunden, da davon ausgegangen werden kann, dass Personen den Pflichtschulabschluss in späteren Jahren auch nachholen. Andererseits unterstellt die Umlegung auf eine 50 Jahre umfassende Altersspanne, dass der Anteil innerhalb dieser Zeit stabil geblieben ist, was zumindest auf Basis der Ergebnisse von Kompetenzverteilungen in Abhängigkeit vom Alter, wie sie zuvor dargestellt worden sind, nicht sehr wahrscheinlich ist. Wenn

¹⁰ Grafik entstammt der Studie Steiner M., Vogtenhuber S. (2014: 27).

nun angenommen wird, dass die Unterschätzung der Problematik im Alter das Nachholen der Abschlüsse im Laufe der Zeit überwiegt, dann scheint eine Zielgruppenabschätzung für die Pflichtschulkurse durch ein Umlegen des aktuellen Anteils derer, die ohne Abschluss der Sekundarstufe I bleiben, auf die Bevölkerungsgruppe der 15-64-Jährigen zulässig und als Variante zur Bestimmung der unteren Grenze des Problemausmaßes.

Tabelle 3: Abschätzung der Zielgruppengröße für Pflichtschulabschlusskurse

	Anteil ohne PSA ¹¹	Bevölkerung 15-64 J. ¹²	Zielgruppe PSA-Kurse
Burgenland	2,6%	191.570	4.947
Kärnten	3,1%	369.938	11.589
Niederösterreich	3,7%	1.071.526	40.116
Oberösterreich	3,5%	952.030	33.217
Salzburg	3,7%	361.730	13.389
Steiermark	2,6%	815.935	21.202
Tirol	3,9%	487.531	18.786
Vorarlberg	5,4%	251.233	13.487
Wien	5,6%	1.187.361	66.471
Österreich	3,9%	5.688.854	220.807

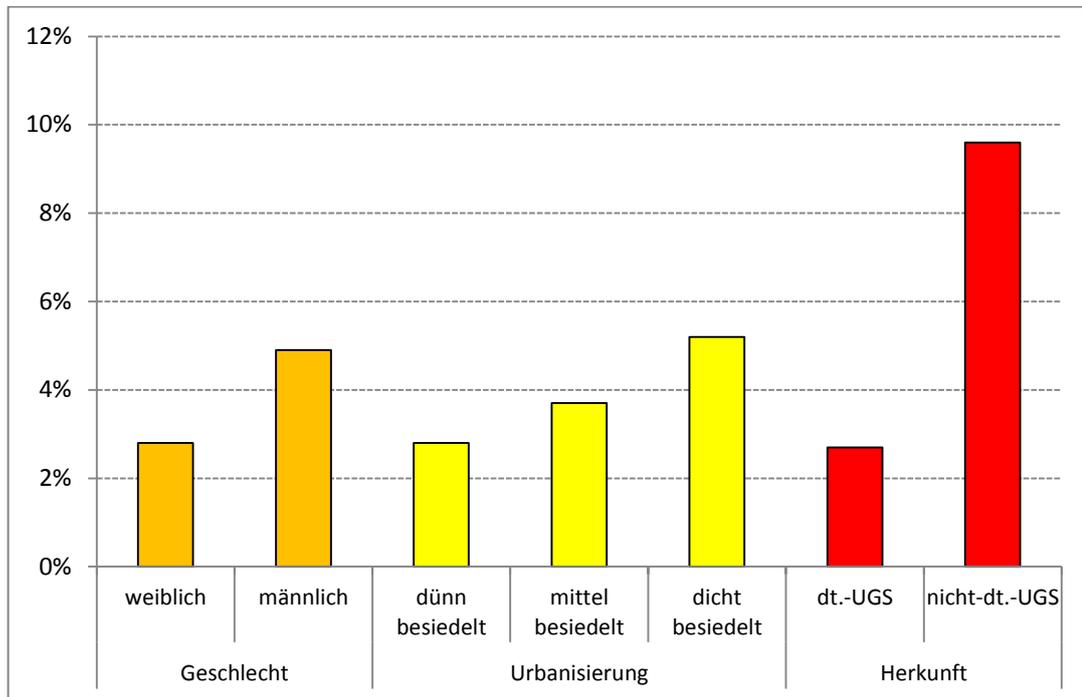
Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik & LFS, Berechnungen: IHS.

Unter diesen Voraussetzungen umfasst die Zielgruppe für die Kurse zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss rund 220.000 Personen, die sich aus knapp 5.000 im Burgenland bis hin zu mehr als 66.000 aus Wien zusammensetzen.

Die Verteilung ist jedoch nicht nur regional sehr unterschiedlich, sondern auch nach soziodemographischen Merkmalen, wie dies in nachstehender Grafik deutlich zu sehen ist. Demnach liegt der Anteil bei Männern deutlich höher als bei Frauen, steigt er mit der Besiedlungsdichte und erreicht in Abhängigkeit von der Umgangssprache seine größten Unterschiede. Entsprechend dieser unterschiedlichen Betroffenheit sollte im Rahmen des ESF-Interventionsprogramms darauf geachtet werden, mit den Angeboten dieser Bedarfslage zu entsprechen und daher z.B. bevorzugt nicht-deutsch-sprachige Personen aufzunehmen.

¹¹ Quelle: Statistik Austria 2013b: 171.

¹² Quelle: Labor Force Survey 2012

Abbildung 2: Betroffenheit von fehlenden PS-Abschlüssen in Österreich 2011

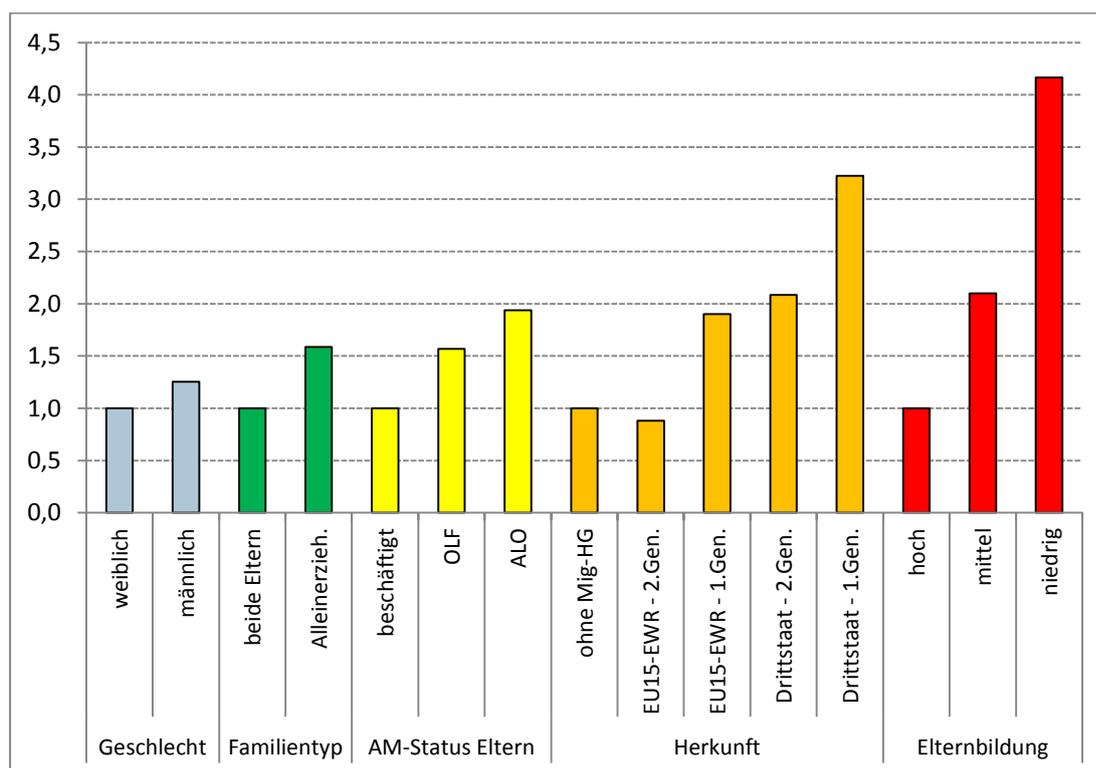
Quelle: Statistik Austria, Grafik: IHS.

Das Bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) ermöglicht schließlich eine neuartige Berechnung der frühen (Aus-)BildungsabbrecherInnen (FABA), also jener Personen, die sich nicht in Ausbildung befinden und keinen Abschluss über die ISCED-Ebene 3c (Pflichtschule) hinaus aufzuweisen haben. Diese Gruppe von niedrigqualifizierten Personen wird für den internationalen Vergleich als ESL-Quote (Early School Leaver) traditionell auf Basis des Labor Force Survey (LFS) berechnet. Da es sich beim BibEr jedoch um eine Vollerhebung auf Basis von Verwaltungsdaten handelt, die valider sein dürften als Umfragedaten, ist es für rein nationale Berechnungen sinnvoll, die neue Datenbasis heranzuziehen. Die darauf aufbauenden Berechnungen ergeben deutlich höhere Quoten als jene auf Basis des LFS. Demzufolge gelten unter den 15-24-Jährigen rund 131.000 Personen (auf Basis des LFS rund 75.000 Personen) und innerhalb aller Altersjahrgänge mehr als 1 Million Personen als frühe (Aus-)BildungsabbrecherInnen. Diese Anzahl von FABA kann grosso modo als Bedarfsschätzung für Ausbildungen der zweiten Chance, um im ersten Bildungsweg verabsäumte Abschlüsse nachzuholen, gesehen werden. Das ESF-Programm im Bereich Erwachsenenbildung wiederum ist, soweit es sich in der Qualifizierung engagiert, als Teil dieses Second Chance Angebots zu interpretieren. Demnach handelt es sich bei den FABA um eine Abschätzung der erweiterten Zielgruppe der Interventionen im Bereich des Europäischen Sozialfonds.

Tabelle 4: Abschätzung der Zielgruppengröße für Ausbildungen der zweiten Chance

	FABA unter allen Altersjahrgängen			15-24-Jährige FABA ¹³		
	Männer	Frauen	gesamt	Männer	Frauen	gesamt
Burgenland	9.097	29.306	38.403	1.405	1.315	2.720
Kärnten	16.151	45.313	61.464	4.003	3.159	7.162
Nieder-Ö	55.517	130.597	186.114	11.649	9.715	21.364
Ober-Ö	60.282	125.456	185.738	11.374	9.496	20.870
Salzburg	22.126	40.281	62.407	4.031	3.152	7.183
Steiermark	40.592	105.416	146.008	7.755	6.699	14.454
Tirol	31.946	64.650	96.596	5.779	5.274	11.053
Vorarlberg	20.773	33.408	54.181	3.427	3.031	6.458
Wien	110.213	135.562	245.775	21.128	18.838	39.966
Summe	366.697	709.989	1.076.686	70.551	60.679	131.230

Quelle: Statistik Austria – BibEr, Sonderauswertung.

Abbildung 3: Soziale Ungleichverteilung des Risikos frühen Bildungsabbruchs 2012

Quelle: Statistik Austria - LFS, Berechnung: Regression – IHS.

Wie bereits bei den beiden anderen Zielgruppen, die im Rahmen dieser Analyse dargestellt worden sind, zeigen sich auch bei den FABA große soziale Unterschiede hinsichtlich der Betroffenheit verschiedener Personengruppen. Bei den in Abbildung 3 dargestellten Unter-

¹³ Die Angaben an dieser Stelle entstammen folgendem Forschungsbericht im Auftrag des BMASK, BMBF und BMWFW: Steiner M. (2015): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalyse zu Größe und Struktur der Zielgruppe sowie ihres Ursprungs im Bildungssystem, Zwischenbericht, Wien.

schieden werden zum Abschluss nicht nur die Betroffenheitsanteile zueinander in Relation gesetzt und daraus Risiken abgeleitet, sondern stellt eine Regressionsanalyse die Grundlage dar. Der Unterschied liegt darin, dass mittels einer Regressionsanalyse das rein auf das jeweilige Merkmal zurückzuführende Risiko berechnet wird und gegenseitige Beeinflussungen von und Zusammenhänge von Variablen ausgeschaltet werden (z.B. leben Personen mit Migrationshintergrund vornehmlich in Städten). Die bereits bekannten Benachteiligungen nach Migrationshintergrund zeigen sich auch auf Basis dieser Berechnungen. Interessant daran ist jedoch, dass das Risiko sich sehr unterschiedlich gestaltet, je nachdem welche MigrantInnengruppe betrachtet wird bzw. welche definitorische Abgrenzung dem Begriff zugrunde liegt. Demnach sind Drittstaatsangehörige in erster Generation mit dem mehr als dreifachen Risiko am stärksten betroffen. Das Risiko der ersten Generation aus EU/EWR-Staaten ist zwar auch erhöht, liegt jedoch nur beim doppelten verglichen zur autochthonen Bevölkerung. Bei der zweiten Generation werden die Unterschiede noch deutlicher. Hierbei haben Angehörige der zweiten Generation aus EU/EWR-Staaten gar ein geringeres Risiko als Personen ohne Migrationshintergrund. Diese Ergebnisse machen deutlich, dass der Migrationshintergrund einerseits nicht einfach unkritisch analysiert werden darf und dass andererseits ESF-Interventionen sich vordringlich auf MigrantInnen aus Drittstaaten konzentrieren sollten. Abgesehen vom Migrationshintergrund spielt die Herkunftsfamilie auch hinsichtlich ihres Arbeitsmarktstatus sowie ihrer Bildungsabschlüsse eine entscheidende Rolle. So stehen Kinder aus „arbeitslosen“ Elternhäusern dem doppelten Risiko frühen Bildungsabbruchs und Kinder mit Eltern, die ihrerseits maximal über Pflichtschulabschluss verfügen, dem vierfachen Risiko gegenüber. Schließlich üben auch noch das Geschlecht und die Struktur der Herkunftsfamilie einen Einfluss auf den frühen Abbruch aus. So sind männliche Jugendliche und Personen aus Alleinerzieherfamilien stärker betroffen.

2.3 Umsetzung des ESF-Programms

Die Umsetzung des ESF-Programms wird für die Bildungsberatung und Qualifizierungsmaßnahmen gesondert analysiert. Dabei stellt sich jeweils die Frage nach dem Ausmaß der Interventionen sowie nach der Struktur der TeilnehmerInnen. Beides wird abschließend mit dem Bedarf – also den Analyseergebnissen aus dem vorangegangenen Abschnitt – verglichen, wodurch es möglich wird, aus einer Makroperspektive die Bedeutung der Interventionen sowie ihre Zielgenauigkeit einzuschätzen.

2.3.1 Beratungen

Mit Mitteln des ESF soll der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für Benachteiligte auch dadurch erleichtert werden, dass in allen Bundesländern niederschwellige Bildungsinformations- und Bildungsberatungsservices auf- bzw. ausgebaut werden (vgl. BMASK 2009: 105ff.). Bildungsberatung wird in verschiedenen ESF-Maßnahmen angeboten: Mit Instrument 2: „Information, Beratung & Orientierung für Bildung und Beruf“ wurde eine eigene Instrumentenschiene geschaffen, die in der ersten ESF-Phase durch zwei Projektverbände

und in der zweiten ESF-Phase durch ein anbieterübergreifendes Bildungsberatungs-Netzwerk pro Bundesland operationalisiert wurde.

Die Analysen dieses Kapitels beziehen sich – falls nicht anders angegeben – auf dieses Instrument 2.¹⁴ Darüber hinaus bieten zahlreiche Qualifizierungsmaßnahmen des Instruments 1 Beratungsmodule an, deren Inhalte jedoch sehr unterschiedlich sind und sich zum Teil nur an TeilnehmerInnen der (eigenen) Qualifizierungsmaßnahmen richten. Diese Beratungen im Rahmen von Instrument 1 werden punktuell in die Analysen mit einbezogen, wenn es um die Darstellung der Quantität der vom ESF geförderten Bildungsberatung geht.

Folgende Fragestellungen stehen nun im Vordergrund: Wurde der im Operationellen Programm genannte Zielwert für Beratungen im Bereich Erwachsenenbildung erreicht? Wie sieht die regionale Verteilung des Beratungsangebots aus und inwieweit kann von einem flächendeckenden Programm gesprochen werden? Wie sieht die soziodemographische Struktur der Beratenen aus und werden benachteiligte Zielgruppen gut erreicht?

Beratungszahlen

Im Rahmen des Instruments 2: „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ wurden im Beratungsmonitoring über 185.000 Beratungsfälle dokumentiert (siehe Tabelle 5). Wie bereits erwähnt, werden darüber hinaus im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen des Instruments 1 Beratungen angeboten. Knapp 110.000 Beratungen sind für denselben Zeitraum im entsprechenden Monitoring im Instrument 1 dokumentiert.¹⁵ Insgesamt wurden damit fast 295.000 Beratungen in den Instrumenten 1 und 2 durchgeführt.

Die im operationellen Programm ursprünglich als Zielwert genannten 70.000 Beratungen (BMASK 2009:108) wurden schon zur Halbzeit erreicht bzw. weit überschritten (vgl. Steiner/Pessl/Wagner 2011: 235). Aufgrund der Budgetumschichtungen, d.h. der Aufstockung der Fördermittel für den Bereich Erwachsenenbildung im ESF, wurde zur Mitte der Programmlaufzeit der Zielwert auf 250.000 Beratungen erhöht und auch erreicht bzw. sogar übertroffen.

Dabei ist zu bedenken, dass Personen mehrfach beraten werden können. Dies gilt insbesondere für Beratungsdienstleistungen, die im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen angeboten werden: So kann dieselbe Person etwa erste Informationen per Telefon erhalten, besucht anschließend eine Informationsveranstaltung, oder wird im Rahmen eines kursbegleitenden Coachings beraten. Mehrfachberatungen dieser Art sind sinnvoll und konzeptionell vorgesehen. Zwar relativiert sich dadurch die Summe von fast 295.000 Beratungen etwas, sie ist aber noch immer beeindruckend hoch.

¹⁴ Das Beratungsmonitoring für Instrument 2 erfolgt nicht wie für die Analyse der TeilnehmerInnen an Qualifizierungsmaßnahmen mittels des TeilnehmerInnenregistratorsystems (TRS), sondern gesondert durch die Projektkoordination des überregionalen Projektnetzwerks zur Bildungsberatung selbst.

¹⁵ Berücksichtigt wurden dabei nur jene Projekte, die ein eigenes Beratungsmodul vorsehen.

Die Bildungsberatungsdienstleistungen wurden in den Bundesländern sehr unterschiedlich stark ausgebaut. In Wien fanden mit Abstand die meisten Beratungen statt (knapp 90.000), gefolgt von Oberösterreich (60.600). Mit großem Abstand folgen Tirol (knapp 33.000 Beratungen) und Niederösterreich (gut 32.000 Beratungen). In Salzburg wurden über 27.000 Beratungen durchgeführt, in der Steiermark über 23.000, in Vorarlberg fast 21.000 und in Kärnten auch noch immerhin knapp 8.600.¹⁶

Werden Beratungen herausgerechnet, die im Rahmen von Kursmaßnahmen ausschließlich für KursteilnehmerInnen stattfinden, halbiert sich die Zahl der Beratungen im Instrument 1 (vgl. Tabelle 5). In Summe verbleiben aber noch immer fast 240.000 ESF-geförderte Bildungsberatungen.

Regional betrachtet bleibt Wien mit knapp 60.000 Beratungen an der Spitze und sticht Oberösterreich mit knapp 50.000 Beratungen positiv hervor, während die von der Größe her vergleichbaren Bundesländer Niederösterreich und Steiermark nur rund die Hälfte dieses Wert erreichen und somit von den viel kleiner Bundesländern Salzburg und Tirol überflügelt werden. Das Schlusslicht bildet Kärnten mit 7.800 Beratungen.

Tabelle 5: Zahl der teilnahmeunabhängigen Beratungen (Instrument 1 und 2) im ESF-Zeitraum 2007-2013

	Instrument 1	Instrument 2	Gesamt
Kärnten	1.020	6.747	7.767
Niederösterreich	2.718	23.904	26.622
Oberösterreich	7.368	42.448	49.816
Salzburg	910	24.876	25.786
Steiermark	1.058	20.898	21.956
Tirol	660	32.261	32.921
Vorarlberg	3.073	10.810	13.883
Wien	36.710	23.251	59.961
Summe	53.516	185.195	238.711

Quellen: öibf, Aktivitätenmonitoring; Berechnungen: IHS.

Da die Bundesländer unterschiedlich groß bzw. unterschiedlich dicht besiedelt sind, werden diese Werte auf die Zahl der EinwohnerInnen bezogen (siehe Tabelle 6). Demnach führten Salzburg (49 Beratungen pro tausend Einwohner) und Tirol (47) relativ die meisten Beratungen durch. Dem folgen Vorarlberg (38 pro Tausend) sowie Oberösterreich und Wien mit je 35 Beratungen pro tausend EinwohnerInnen. Steiermark (18), Niederösterreich (17) und Kärnten (14 pro Tausend) liegen deutlich unter dem Bundesdurchschnitt und weisen den größten Aufholbedarf auf.

¹⁶ Die Zuordnung der Beratungen zu den Bundesländern erfolgt an dieser Stelle aufgrund der diesbezüglich guten Datenlage auf Basis der Trägerstandortes (nicht auf Basis des Wohnortes der BeraterInnen).

Tabelle 6: Beratungsdichte – Zahl der teilnahmeunabhängigen Beratungen (Instrument 1 und 2) pro Tausend EinwohnerInnen im ESF-Zeitraum 2007-2013

	Instrument 1	Instrument 2	Insgesamt
Kärnten	1,8	12,1	13,9
Niederösterreich	1,7	14,8	16,5
Oberösterreich	5,2	30,1	35,3
Salzburg	1,7	46,9	48,6
Steiermark	0,9	17,3	18,2
Tirol	0,9	45,6	46,5
Vorarlberg	8,3	29,3	37,6
Wien	21,6	13,7	35,3
Durchschnitt der 8 BL	6,6	22,9	29,5

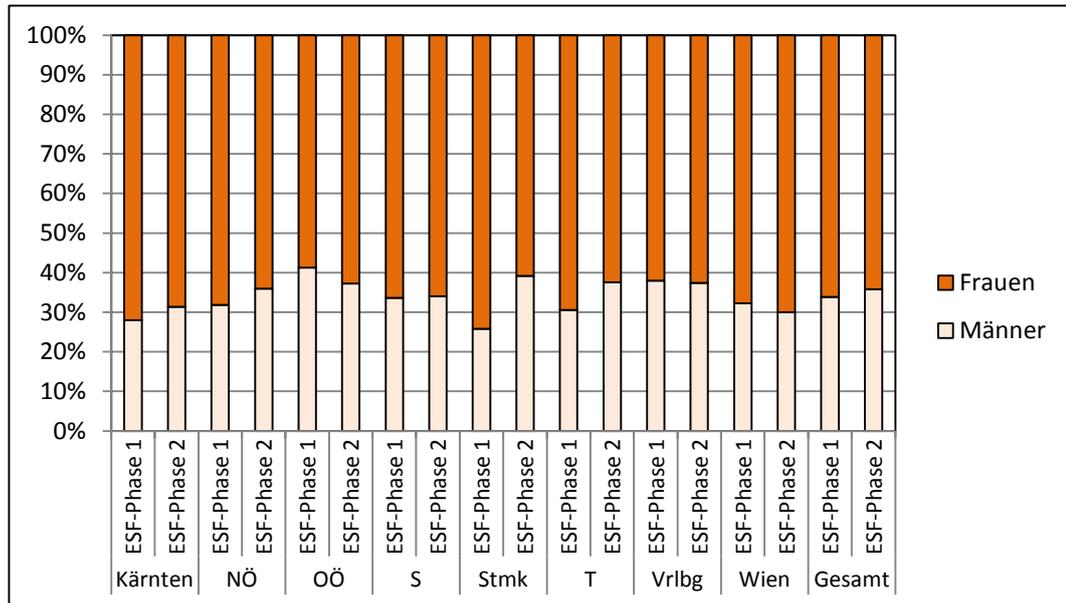
Quellen: öibf, Aktivitätenmonitoring, Statistik Austria (Bevölkerungszahlen für 2010); Berechnungen: IHS.

Soziodemografische Struktur¹⁷

Nachdem die Zahl an beratenen Personen insgesamt sowie ihre regionale Verteilung das Thema war, geht es nun um die soziodemographischen Merkmale jener, die Beratungsdienstleistungen in Anspruch nehmen. Dabei steht die Frage im Zentrum, ob und inwieweit die ESF-Zielgruppen mit der ESF-geförderten Bildungsberatung erreicht wurden. Im Operationellen Programm wurde dazu angemerkt, dass die Zielwerte nicht auf Gesamtösterreich zu beziehen, sondern jeweils zielgruppenspezifisch zu verstehen sind (BMASK 2009: 112). Bezüglich der Bildungsberatung wurden folgende Zielgruppen genannt: Niedrigqualifizierte Personen, Personen mit nicht abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fehlender oder mangelhafter Basisbildung, sozial und regional benachteiligte Personen, MigrantInnen, Frauen, benachteiligte Jugendliche und ältere Personen (BMASK 2009: 113).

Im Beratungsmonitoring werden zahlreiche personenbezogene Daten dokumentiert und es enthält neben „klassischen“ soziodemographischen Daten auch Angaben zu spezifischen Benachteiligungen der Beratenen. In einem ersten Schritt zur Beschreibung der soziodemographischen Struktur der Beratenen wird untersucht, in welchem Ausmaß Beratungsleistungen von Frauen und Männern in Anspruch genommen werden. Abbildung 4 macht deutlich, dass in allen Bundesländern Bildungsberatung von Frauen viel stärker genützt wird als von Männern. Bundesweit sind somit 65% der Beratenen Frauen. In Wien und Kärnten ist der Frauenüberhang nochmals deutlicher ausgeprägt (72% bzw. 70%), in der Steiermark wird der besonders hohe Frauenanteil während der ersten ESF-Phase durch eine vergleichsweise niedrigen Frauenanteil in der zweiten ESF-Phase kompensiert. In Vorarlberg und in Oberösterreich ist der Frauenanteil über die ganze ESF-Laufzeit etwas unter dem hohen Bundesdurchschnitt.

¹⁷ Die Daten aus dem Monitoring für im Rahmen von Qualifizierungen beratene Personen geben keine Auskunft über die soziodemographischen Merkmale der Beratenen. Deswegen können die im Instrument 1 durchgeführten Beratungen diesbezüglich nicht analysiert werden. Ab nun werden daher ausschließlich Daten aus dem Beratungsmonitoring in die Analyse einbezogen.

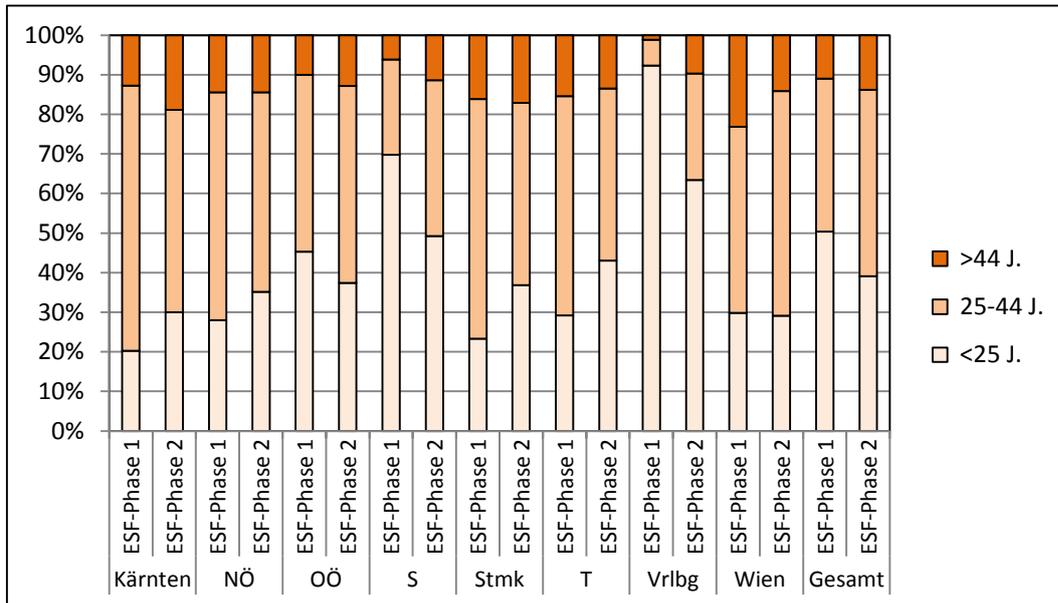
Abbildung 4: Geschlecht der Beratenen

Quellen: öibf; Berechnungen: IHS; Anteil gültiger Werte: 96%.

Diese Ungleichverteilung könnte damit zu tun haben, dass Frauen, entsprechend traditioneller Arbeitsteilung, Betreuungsaufgaben in der Familie übernehmen und somit häufiger ihre Karriere unterbrechen und für den Wiedereinstieg ein Bedarf an Neuorientierung, Bildungs- und Berufsberatung entsteht. Dennoch sollten die Beratungsträger darüber reflektieren, ob durch ihren Auftritt Männer sich möglicherweise weniger angesprochen fühlen.

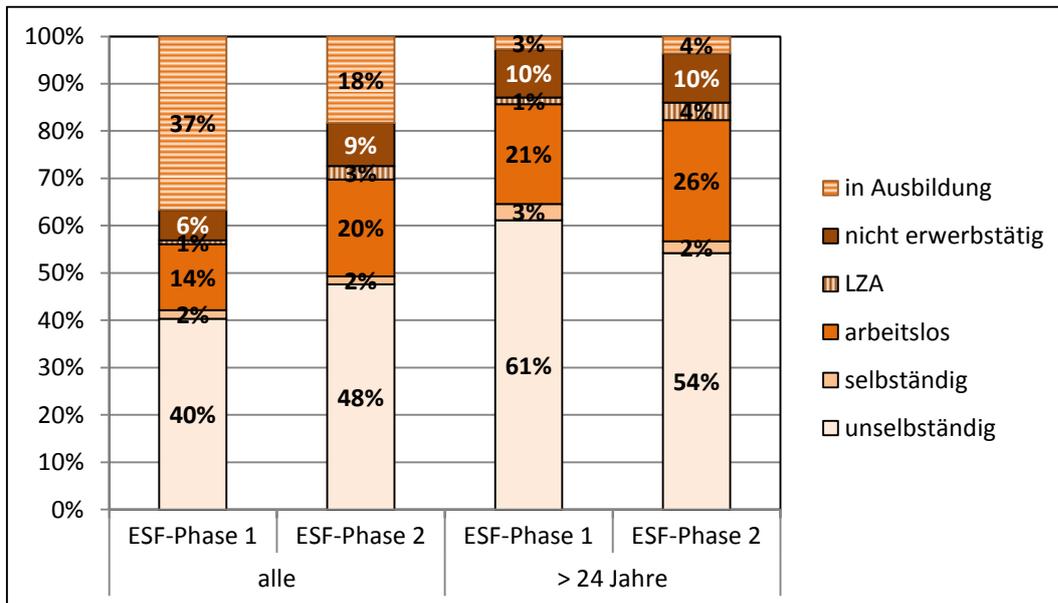
Die Altersverteilung der Beratenen sieht folgendermaßen aus: 43% der Beratenen sind unter 25 Jahre alt, 44% zwischen 25 und 44 Jahren, die restlichen 13 % sind 45 Jahre oder älter. Aus Abbildung 5 wird ersichtlich, dass der Anteil der unter 25-Jährigen in der zweiten ESF-Phase markant zurückging, insbesondere in Salzburg und Vorarlberg (wiewohl dort der Anteil an Jugendlichen und jungen Erwachsenen noch immer recht hoch ist). Dieser Rückgang ist wohl nicht zuletzt durch den Hinweis an die Beratungsanbieter zustande gekommen, dass sich dieses ESF-Instrument an Erwachsene (und nicht etwa an SchülerInnen) richtet (vgl. Steiner/Pessl/Wagner 2011: 247).

Abbildung 5: Alter der Beratenen



Quellen: öibf; Berechnungen: IHS; Anteil gültiger Werte: 66%.

Abbildung 6: Erwerbsstatus der Beratenen



Quellen: öibf; Berechnungen: IHS; Anteil gültiger Werte: 71% bzw. 62%.

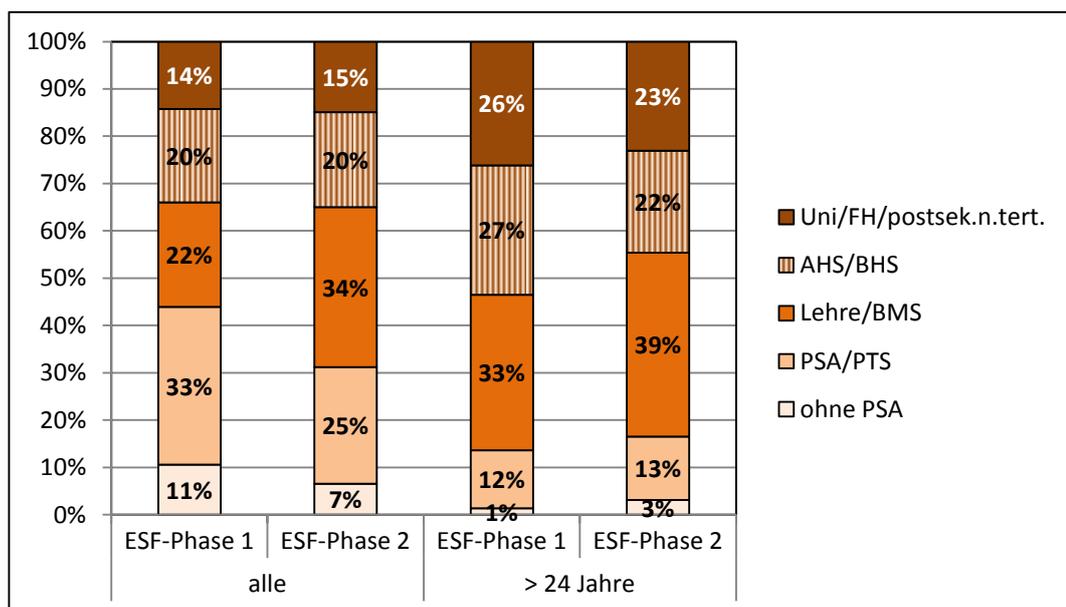
Die Differenzierung der Beratenen nach ihrem Erwerbsstatus in Abbildung 6 zeigt, dass sich der Anteil an Personen, die (noch oder wieder) in Ausbildung sind, in der zweiten ESF-Phase auf 18% halbierte, dafür die Anteile der anderen Gruppen (außer der Selbständigen) anstiegen. Betrachtet man nur die über 24-Jährigen, reduziert sich der Anteil an Beratenen in Ausbildung noch einmal dramatisch. Zuletzt (d.h. in der zweiten ESF-Phase) waren 54% der

erwachsenen Beratern unselbständig beschäftigt, 2% selbständig, 30% arbeitslos (davon 4% Langzeitarbeitslose), 10% waren nicht erwerbstätig und 4% in Ausbildung.

Der formale Bildungsabschluss ist der wichtigste Indikator zur Operationalisierung der Zielgruppe „Niedrigqualifizierte“, die eine primäre Zielgruppe im ESF-geförderten Angebot darstellen. Knapp 8% der beratenen Personen verfügen über keinen Pflichtschulabschluss, weitere 27% über nicht mehr als einen Pflichtschulabschluss. 31% haben eine Lehre oder BMS abgeschlossen, 20% weisen eine Matura als höchsten Abschluss auf und knapp 15% haben eine postsekundäre oder tertiäre Ausbildung absolviert.

Jugendliche und junge Erwachsene haben ihre Ausbildung häufig noch nicht abgeschlossen, ihr höchster Bildungsabschluss ist somit wenig aussagekräftig. Daher wird in Abbildung 7 zusätzlich der Bildungsstand der Über-24-Jährigen dargestellt. In dieser Gruppe lag der Anteil der Personen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe zuletzt bei 16%, der Anteil der Personen mit mittlerem Abschluss bei 39%, 22% haben Matura und weitere 23% einen postsekundären oder tertiären Abschluss.

Abbildung 7: Bildungsstand der Beratenen



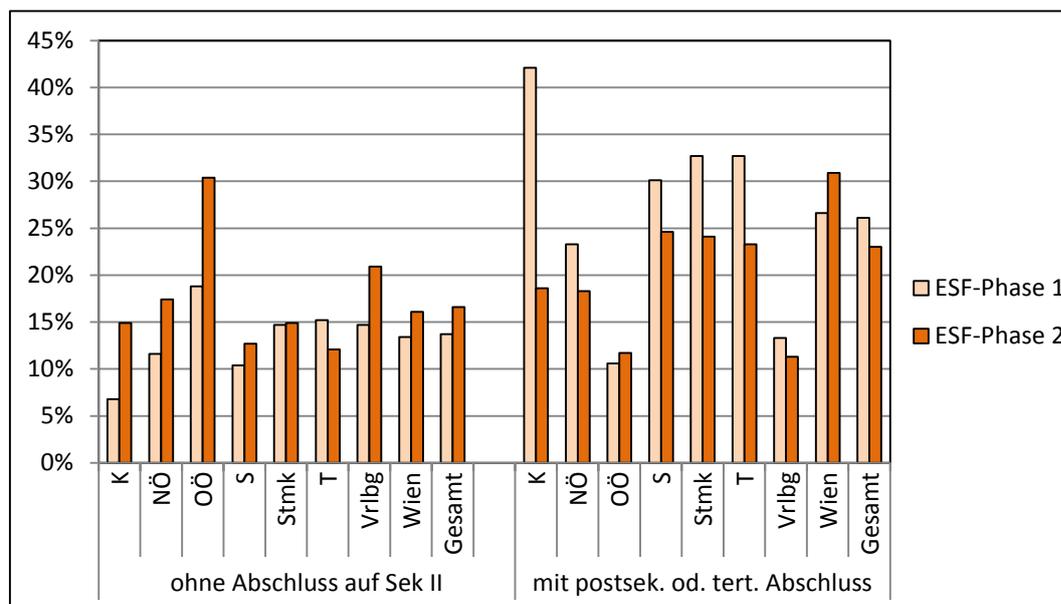
Quelle: öibf; Berechnungen: IHS; Anteil gültiger Werte: 61% bzw. 55%.

Im Jahr 2011 verfügten 19% der 25-64-jährigen Wohnbevölkerung Österreichs maximal über einen Pflichtschulabschluss, 52% über eine Lehr- oder BMS-Abschluss, 14% konnten eine Matura als höchsten Abschluss vorweisen und weitere 15% verfügten über einen postsekundären oder tertiären Abschluss.¹⁸ Dies bedeutet, dass in der ESF-geförderten Bildungsberatung Personen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe unterrepräsentiert und

¹⁸ Quelle: Statistik Austria, Bildungsstandregister 2011.

MaturantInnen¹⁹ sowie AkademikerInnen überrepräsentiert sind. Das Ziel, ein Beratungsservice für Geringqualifizierte aufzubauen, ist somit nicht erreicht worden. Bloß in Oberösterreich und Vorarlberg werden Geringqualifizierte gut erreicht: Hier sind in der zweiten ESF-Phase mit 30% bzw. 21% die Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe überrepräsentiert, die AkademikerInnen mit 12% bzw. 11% unterrepräsentiert (siehe Abbildung 8).

Abbildung 8: Bildungsstand der Beratenen nach Bundesland (nur über 24-Jährige)



Quelle: öibf; Berechnungen: IHS; Anteil gültiger Werte: 55%.

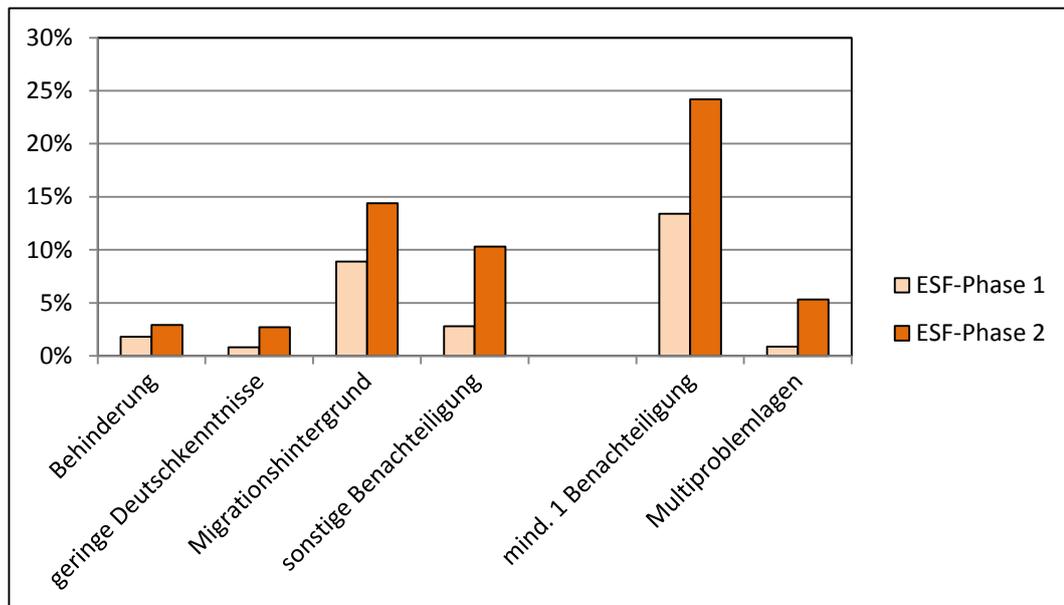
Der Ausbau der Bildungsberatung mit ESF-Mitteln zielt insbesondere auf benachteiligte Zielgruppen ab. Die Projekte der Bildungsberatungsverbände richten sich in der Regel jedoch an alle Personen mit Bildungsberatungsbedarf, darüber hinaus werden unterschiedliche Zielgruppen-Schwerpunkte gesetzt. Im Monitoring werden bestimmte Benachteiligungen explizit dokumentiert: Migrationshintergrund, geringe Deutschkenntnisse, Behinderung und sonstige Benachteiligung, worunter regional benachteiligte und einkommensschwache Personen, Personen mit maximal Pflichtschulabschluss, die sich aktuell nicht in einer Ausbildung befinden, ArbeitnehmerInnen ab 50 Jahren, Personen die eine Schul- oder Lehrausbildung abgebrochen haben oder davor stehen sowie Personen mit Betreuungspflichten fallen.

Demnach wurden in der ersten ESF-Phase 13%, in der zweiten Phase 24% der BeratungskundInnen als „benachteiligt“ eingestuft, d.h. dass eine oder mehrere der genannten Benachteiligungen auf sie zutreffen (siehe Abbildung 9). Migrationshintergrund ist mit zuletzt

¹⁹ Der hohe Anteil an MaturantInnen unter den Beratenen ist u.a. auf die unzureichende schulische wie außerschulische MaturantInnenberatung zurückzuführen, sodass junge Erwachsene nach der Matura bei der ESF-geförderten Bildungsberatung Unterstützung suchen (müssen).

14% die am häufigsten dokumentierte Benachteiligung,²⁰ gefolgt von „sonstigen Benachteiligungen“ (10%). Für 3% der Beratenen werden geringe Deutschkenntnisse dokumentiert, für weitere 3% eine Behinderung. 5% der Beratenen sind mit Multiproblemlagen konfrontiert, d.h. für sie treffen mehr als eine der genannten Benachteiligungskriterien zu.

Abbildung 9: Anteil der beratenen Personen mit dokumentierten Benachteiligungen²¹



Quelle: öibf; Berechnungen: IHS.

Das Operationelle Programm nennt wie erwähnt Niedrigqualifizierte Personen, Personen mit nicht abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fehlender oder mangelhafter Basisbildung, sozial und regional benachteiligte Personen, MigrantInnen, Frauen, benachteiligte Jugendliche und ältere Personen als Zielgruppen für die ESF-geförderte Bildungsberatung. Der Anteil der Beratenen, die laut Dokumentation zumindest einer dieser Zielgruppen zuzuordnen ist, liegt bei 74%.²² Dieser Wert erscheint auf den ersten Blick hoch, da es nie geplant war, ausschließlich Zielgruppenzugehörigen Zugang zur ESF-geförderten Bildungsberatung zu ermöglichen. Doch in Anbetracht der Tatsache, dass Frauen per se als benachteiligte Zielgruppe genannt werden und Frauen zugleich die Hälfte der Bevölkerung darstellen, ist die Zielgruppenerreichung doch eher als mäßig zu bewerten.

²⁰ Migrationshintergrund wird, wie die anderen Benachteiligungskriterien auch, nur dann dokumentiert, wenn er erstens relevant für die Beratung ist und zweitens als Benachteiligung wahrgenommen wird.

²¹ Die Kategorie der „sonstigen Benachteiligungen“ wurde in der Dokumentation ab dem Jahr 2012 gegenüber den vorangegangenen Jahren um AusbildungsabbrecherInnen sowie Personen mit Betreuungspflichten erweitert. Der Anstieg in dieser Kategorie in der zweiten ESF-Phase kann somit auch bloß dieser Erweiterung der Definition geschuldet sein.

²² D.h. 74% der Beratenen sind weiblich und/oder haben keinen über die Sekundarstufe I hinausgehenden Abschluss und/oder haben eine Benachteiligung dokumentiert.

2.3.2 Qualifizierungsmaßnahmen

Die Analysen der ESF-TeilnehmerInnen in diesem Abschnitt basieren auf dem TeilnehmerInnenregistratorssystem (TRS), das von allen Trägern von Qualifizierungsmaßnahmen mit Daten über ihre TeilnehmerInnen befüllt wird. Das Monitoring baut auf Individualeinträgen auf, sodass daraus sowohl die TeilnehmerInnen rekonstruiert, als auch die Teilnahmen berechnet werden können.

Gesamtzahl der TeilnehmerInnen

Seit dem Beginn des Programms im Jahr 2007 bis zum 1.9.2014 (Stichtag für den Datenbankauszug) sind 20.658 Personen in Qualifizierungsmaßnahmen des ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung eingetreten. 60% davon waren weibliche und 40% männliche TeilnehmerInnen. Im Verlauf der Durchführungsjahre ist der maximale Ausbau bereits im zweiten Durchführungsjahr zu beobachten. Ab dem Schuljahr 2010/11 wurden Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung nur noch national finanziert. Zwei Jahre später wurden auch Basisbildungskurse und Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses in die „Initiative Erwachsenenbildung“ von Bund und Ländern, also ebenfalls in eine rein nationale Finanzierung, übergeführt. Deswegen gingen in Summe die jährlichen Eintritte in die ESF-geförderte Erwachsenenbildung kontinuierlich zurück, bis im letzten Jahr die Zahl der Eintritte wieder leicht zunahm.

Tabelle 7: Ersteintritte in ESF-Qualifizierungsmaßnahmen im Durchführungsverlauf

	männlich	weiblich	gesamt ²³
2007/08	1.032	1.418	2.450
2008/09	2.273	3.309	5.582
2009/10	1.880	2.614	4.494
2010/11	1.277	1.820	3.097
2011/12	767	1.184	1.951
2012/13	324	910	1.234
2013/14	707	1.143	1.850
Summe	8.260	12.398	20.658

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Nachfolgende Tabelle verdeutlicht, ebenso wie Abbildung 10, noch einmal die Umschichtungen hin zu rein nationaler Finanzierung: Ab dem Schuljahr 2010/11 werden BRP-Vorbereitungslehrgänge nicht mehr mit ESF-Mitteln gefördert, zwei Jahre später gilt dasselbe für Basisbildungskurse und Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses. Stattdessen wurden in den letzten zwei Durchführungsjahren zahlreiche „sonstige“ Bildungsmaß-

²³ Die Gesamtzahl der TeilnehmerInnen in den ersten Durchführungsjahren unterscheidet sich um einige Prozent zu den in den Zwischenberichten ausgewiesenen Zahlen, da einige Träger inzwischen fehlende Angaben nachgetragen haben. An dieser Stelle werden rein TeilnehmerInnen (Anzahl von Personen) und nicht Teilnahmen ausgewiesen.

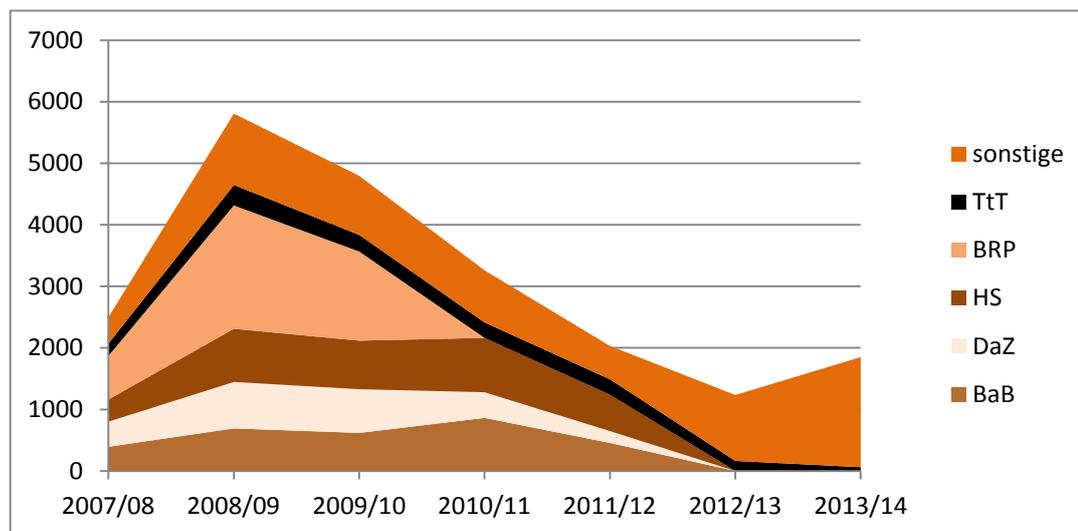
nahmen gefördert.²⁴ So wurde die Rest-Kategorie „sonstige“ zum teilnahmestärksten Angebot, gefolgt von der Basisbildung (wenn DaZ-Kurse hinzugerechnet werden) und der BRP. Den geringsten Umfang mit einem Anteil von 7% haben Maßnahmen zur Fortbildung von Lehrenden (TtT).

Tabelle 8: Gesamtzahl der Maßnahmeneintritte nach Kursarten

	BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige	Summe
2007/08	394	408	361	709	200	428	2.500
2008/09	692	755	864	2.004	333	1.159	5.807
2009/10	619	710	789	1.448	270	960	4.796
2010/11	863	417	883	0	250	847	3.260
2011/12	456	193	590	0	251	542	2.032
2012/13	0	0	0	0	161	1.071	1.235
2013/14	0	0	0	0	62	1.788	1.850
Summe	3.024	2.483	3.490	4.161	1.527	6.795	21.480 ²⁵
Anteile	14,1%	11,6%	16,2%	19,4%	7,1%	31,6%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Abbildung 10: Entwicklung der Eintritte nach Kursarten



Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Die regionale Verteilung der TeilnehmerInnen (gemessen an ihrem Wohnort) erweist sich auf den ersten Blick als relativ unausgewogen und wienlastig. Mehr als vier Zehntel der Interventionen werden in der Bundeshauptstadt gesetzt, im Gegensatz dazu nur jeweils gut 4%

²⁴ Darunter fallen beispielsweise integrierte Ansätze von Bildungsberatung und Bildungsbegleitung, offene Lernformen, Weiterentwicklungen von Kursen im Bereich der Grundbildung sowie Modellprojekte zur Öffnung der Berufsreifeprüfung für sozial und bildungsbenachteiligte Erwachsene.

²⁵ Diese Summe unterscheidet sich von jener in Tabelle 7, da ein kleiner Teil der TeilnehmerInnen mehrere Kursarten durchläuft und somit bei dieser Art von Darstellung mehrmals gezählt wird (z.B. werden die an MigrantInnen gerichteten Vorbereitungskurse für den Hauptschulabschlusskurs als Basisbildung eingestuft).

in Tirol und Kärnten. Verhältnismäßig gut schneidet außer Wien noch Vorarlberg ab, das knapp 8% der TeilnehmerInnen stellt, was in Anbetracht der Größe des Bundeslandes ein beachtlicher Wert ist.

Tabelle 9: ESF-Eintritte nach Bundesländern

	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	Sum.	Anteil
Wien	869	2.736	2.330	1.426	933	207	305	8.806	42,7%
NÖ	469	801	664	253	115	24	32	2.358	11,4%
OÖ	305	498	466	382	231	101	148	2.131	10,3%
Sbg	60	189	141	213	92	188	141	1.024	5,0%
Tirol	49	93	45	163	87	112	370	919	4,5%
Stmk	361	337	280	340	238	586	836	2.978	14,4%
Ktn	91	230	168	135	186	15	18	843	4,1%
Vlbg	245	684	399	185	68	1	0	1.582	7,7%
Sum.	2.449	5.568	4.493	3.097	1.950	1.234	1.850	20.641	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Struktur der TeilnehmerInnen

Dieser Abschnitt ist der Analyse einiger soziodemographischer Merkmale der TeilnehmerInnen gewidmet, beginnend bei der Verteilung nach Geschlecht, über Alter und Migrations- und Bildungshintergrund (Bildungsniveau des Elternhauses), bis hin zu Berufstätigkeit und Betreuungspflichten.

Insgesamt betrachtet ist bei den ESF-Interventionen mit 60% ein Überhang an weiblichen TeilnehmerInnen festzustellen. Dies ist zum einen darauf zurückzuführen, dass sich einige Bildungsangebote allein an Frauen und ihre spezifischen Bedürfnisse richten. So findet sich mit 81% der höchste Frauenanteil bei den DaZ-Kursen. Hier sollte man hinterfragen, ob diese Ungleichverteilung tatsächlich gerechtfertigt ist, da Männer keinen geringeren Bedarf an Unterstützung bei der Aneignung der deutschen Sprache aufweisen als Frauen. Positiv in diesem Zusammenhang hervorzuheben ist der zwar nur leichte aber doch vorhandene Überhang von Männern in den HS-Kursen, da dies der Bedarfslage entspricht²⁶. Der mit 81% sehr hohe Frauenanteil bei den Train-the-TrainerInnen-Maßnahmen kann durch die Struktur der Zielgruppe erklärt werden (der Beruf der ErwachsenenbildungstrainerInnen ist stark weiblich dominiert).

²⁶ Aktuell sind es unter männlichen Jugendlichen 4,7% und unter weiblichen 2,7%, die den Pflichtschulabschluss nicht erlangen (Statistik Austria 2014: 49).

Tabelle 10: Verteilung nach Geschlecht

	BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige	Gesamt-ESF
Männer	51%	19%	53%	43%	19%	40%	40%
Frauen	49%	81%	47%	57%	81%	60%	60%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Gut ein Fünftel der TeilnehmerInnen sind beim Maßnahmeneintritt unter 20 Jahre alt. Mit über einem Drittel wird die größte Gruppe von den 20-29-Jährigen gebildet. Immerhin noch knapp 7% der TeilnehmerInnen sind 50 Jahre oder älter.

Tabelle 11: Altersverteilung der TeilnehmerInnen bei Maßnahmeneintritt

	Anteil
unter 20 Jahre	22,4%
20-29 Jahre	35,1%
30-39 Jahre	20,9%
40-49 Jahre	14,7%
50 Jahre und älter	6,9%
Summe	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Der Altersschnitt liegt bei knapp 30 Jahren. Nicht überraschend unterscheidet sich das Durchschnittsalter der Teilnehmenden je nach Maßnahme: Am ältesten sind im Schnitt mit knapp 42 Jahren die TeilnehmerInnen an Train-the-TrainerInnen-Maßnahmen. Die TeilnehmerInnen von Hauptschulabschlusskursen sind im Schnitt nur halb so alt und stellen damit die jüngste Gruppe. Dazwischen liegen die restlichen Maßnahmen mit einem Durchschnittsalter nahe den 30 Jahren.

Tabelle 12: Alter der TeilnehmerInnen nach Angebotsarten

	Gesamt	
	MW	St.Abw.
BaB	30,8	12,9
DaZ	32,2	10,9
HS-Kurse	21,2	6,8
BRP	29,4	8,9
TtT	41,8	8,7
sonstige	29,7	11,1
ESF-gesamt	29,8	11,3

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Werden die TeilnehmerInnen nach Migrationshintergrund differenziert, mündet dies in einem sehr differenzierten Befund. So reicht der Anteil von Personen, die außerhalb der EU-15

Staaten geboren worden sind, je nach Kursart von knapp 10% bis über 93% und beträgt im Durchschnitt 55%. Rechnet man EU-BürgerInnen, sowie MigrantInnen in zweiter Generation hinzu, wird ein Anteil von fast 63% erreicht. Abgesehen von dem natürlich sehr hohen Anteil von MigrantInnen in den DaZ-Kursen werden auch die Basisbildungs- und HS-Kurse sowie die „sonstigen“ Angebote gut von MigrantInnen angenommen (jeweils etwa zwei Drittel der TeilnehmerInnen). Am anderen Ende der Skala stehen die BRP und die Angebote für TrainerInnen mit Anteilen um die 10%. Während dieser niedrige MigrantInnenanteil in der BRP aufgrund der zu wenig ausgeprägten Konzentration auf benachteiligte Zielgruppen mit ein Grund dafür gewesen ist, dass die Maßnahme in weiterer Folge rein national finanziert wurde, liegt der niedrige Anteil unter den TtT-Kursen wohl an der Struktur der ErwachsenenbildungstrainerInnen, die sich in einem deutlich überwiegenden Ausmaß aus der autochthonen Bevölkerung rekrutieren.²⁷ Sollten in der nächsten ESF-Periode beide Maßnahmen wieder gefördert werden, sollte – trotz der möglichen Erklärung für diese Unterrepräsentation von Personen mit Migrationshintergrund – in diesem Ergebnis ein Handlungsauftrag erkannt werden, den MigrantInnenanteil durch entsprechende Förderbedingungen zu heben. Denn mit einer Stärkung von TrainerInnen mit Migrationshintergrund sind auch Multiplikatoreffekte für TeilnehmerInnen an den übrigen Interventionen, die derart Role Models für ihre eigene Entwicklung vorfinden, verbunden.

Tabelle 13: Migrationshintergrund der TeilnehmerInnen

N=17.849	BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige	gesamt-ESF
Ohne Migr.HG ²⁸	27,9%	2,7%	25,2%	80,2%	80,3%	27,3%	37,4%
2. Generation	1,4%	1,9%	9,0%	7,6%	2,5%	5,9%	5,4%
MigrantIn	69,2%	93,4%	64,2%	9,6%	10,4%	64,9%	54,9%
EU 15 excl. AT	1,4%	2,0%	1,6%	2,6%	6,8%	1,9%	2,3%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Um die Benachteiligung einer Zielgruppe abschätzen zu können, eignet sich neben dem Migrationshintergrund auch der Bildungshintergrund (d.h. das Bildungsniveau des Elternhauses der TeilnehmerInnen)²⁹. Durch einen Anteil von 46% der TeilnehmerInnen, die aus

²⁷ Dieser Befund trifft – sogar noch in stärkerem Ausmaß – auch auf das formale Bildungssystem zu. So haben MigrantInnen in Lehrerbildenden Höheren Schulen nur einen Anteil von 2,8% an allen SchülerInnen und sind damit deutlich unterrepräsentiert (Steiner 2011:276).

Der niedrige Anteil von MigrantInnen in der BRP hängt auch damit zusammen, dass ausländische Bildungsabschlüsse in Österreich anerkannt sein müssen, damit die Zugangsvoraussetzungen zur BRP erfüllt sind. D.h. dass für die meisten im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse zunächst in Österreich um Anerkennung auf Gleichwertigkeit angesucht werden muss, bevor eine Zulassung zur Berufsreifeprüfung möglich ist.

²⁸ Als Personen ohne Migrationshintergrund gelten TeilnehmerInnen, die ebenso wie ihre Mutter in Österreich geboren wurden, bei der zweiten Generation trifft das nur auf sie selbst zu, während die Mutter aus einem Land außerhalb der EU-15 Staaten stammt. Unter MigrantInnen wiederum werden Personen verstanden, die außerhalb der EU-15 Staaten geboren worden sind.

²⁹ Eine hohe Bildungsnähe wird angenommen, wenn mindestens ein Elternteil eine höhere Bildung erworben hat, eine mittlere Bildungsnähe, wenn mindestens ein Elternteil eine mittlere Schule oder

niedrigqualifizierten Elternhäusern mit maximal Pflichtschulabschluss stammen, wird einerseits deutlich, dass sich die ESF-Interventionen auf bildungsbenachteiligte Personen konzentrieren. Wird dieser Wert darüber hinaus mit dem Qualifikationsniveau der potentiellen Elterngeneration der ESF-TeilnehmerInnen (21% der 40-64-jährigen Bevölkerung haben maximal Pflichtschulabschluss³⁰) in Bezug gesetzt, kann der Schluss gezogen werden, dass durch die Überrepräsentation die Interventionen im Rahmen des ESF zu einem Abbau von Diskriminierungen beitragen.

Tabelle 14: Bildungsnähe des Elternhauses nach Angebotsarten

N=14.040	BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonstige	gesamt-ESF
niedrig	68,0%	56,4%	60,0%	25,6%	21,5%	46,9%	46,1%
mittel	18,6%	14,9%	20,2%	45,5%	32,9%	25,2%	27,2%
hoch	13,5%	28,7%	19,9%	28,9%	45,6%	27,8%	26,7%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

In der BRP und den Train-the-Trainer-Maßnahmen sind die Anteile aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern mit 26% bzw. 22% am niedrigsten ausgeprägt, liegen aber immer noch im gesellschaftlichen Durchschnitt, weshalb nicht von Diskriminierungen gesprochen werden kann. Da im Rahmen des ESF jedoch der Auftrag besteht, benachteiligte Personen verstärkt zu erreichen, kann dieser, dem gesellschaftlichen Durchschnitt entsprechende Wert, aber durchaus kritisch gesehen werden.

Nicht alle bildungsaktiven Personen können sich ausschließlich auf ihren Kurs konzentrieren. So sind 36% der KursteilnehmerInnen hauptsächlich oder nebenbei berufstätig, gut 17% betreuen Angehörige. Die gesellschaftliche Ungleichverteilung von Betreuungspflichten zwischen den Geschlechtern zeigt sich auch bei den KursteilnehmerInnen: Während fast ein Viertel der Frauen Betreuungspflichten hat, ist es nur etwa ein Fünftel bei den Männern. Ungewöhnlich hingegen ist der höhere Anteil an Berufstätigen bei den Frauen (fast 38% versus 33% bei den Männern). Dazu passt, dass drei Viertel der 6,5% an ESF-TeilnehmerInnen, welche sowohl berufstätig sind als auch Betreuungspflichten haben, Frauen sind. Doppel- und Dreifachbelastungen betreffen somit (auch) bei ESF-KursteilnehmerInnen Frauen in besonderem Ausmaß.

Differenziert nach Kursarten zeigen sich wieder deutliche Unterschiede. Während nur jeweils weniger als ein Zehntel der HS-KursteilnehmerInnen erwerbstätig ist oder Betreuungspflichten hat, versorgen im anderen Extrem drei Zehntel der TtT-TeilnehmerInnen Angehörige und fast neun Zehntel sind berufstätig.

Lehre absolviert hat und ein niedriger Bildungshintergrund, wenn kein Elternteil einen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss erworben hat.

³⁰ Quelle: STATcube der Statistik Austria - Registerzählung 2011; eigene Berechnung.

Tabelle 15: Berufstätigkeit und Betreuungspflichten

		BaB	DaZ	HS	BRP	TtT	sonst.	gesamt -ESF
Ausübung einer Berufs- tätigkeit	Männer	30,1%	39,7%	8,1%	63,4%	91,5%	23,4%	33,2%
	Frauen	32,1%	18,1%	9,1%	64,2%	88,0%	29,0%	37,8%
	Gesamt	31,1%	22,2%	8,6%	63,9%	88,7%	26,7%	36,0%
Betreuungs- pflichten	Männer	5,0%	14,0%	2,8%	6,3%	26,9%	7,1%	6,8%
	Frauen	23,7%	35,9%	18,1%	12,7%	31,7%	24,8%	24,2%
	Gesamt	14,2%	31,9%	9,9%	10,0%	30,8%	17,7%	17,2%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Insgesamt wird daraus ersichtlich, dass erhebliche Anteile der ESF-TeilnehmerInnen mit schwierigen Startvoraussetzungen ausgestattet und ebenso schwierigen Umsetzungsbedingungen konfrontiert sind.

2.3.3 Vergleich von Bedarf und Umsetzung

Vergleicht man die Untergrenze des Bedarfs an Basisbildung, der mit rund 243.000 Personen beziffert werden kann (vergleiche Kapitel 2.2), mit den Umsetzungszahlen im Rahmen des ESF-Programms von 2007-2013 (rund 5.500 Personen in Basisbildung und DaZ) sind es 2,3% der potentiellen Zielgruppe, die abgedeckt werden konnten. Relationiert man den Bedarf an HS-Abschlusskursen, der mit rund 220.000 angegeben werden kann, zu den rund 3.500 TeilnehmerInnen entsprechender Maßnahmen innerhalb der ESF-Interventionen, dann ergibt sich eine Abdeckung der Zielgruppengröße von 1,6%. Diese an sich bescheidenen Abdeckungen sollte als Anlass dafür genommen werden, die ESF-Interventionen im Bereich Erwachsenenbildung bzw. speziell im Bereich der Basisbildung und der Vorbereitungskurse auf den Pflicht-/Hauptschulabschluss auszubauen, denn bei diesen Größenrelationen zwischen Bedarf und Angebot bedarf es mehrerer Jahrzehnte, bis alleine der aktuelle Bedarf gedeckt ist (ganz zu schweigen von dem inzwischen neu entstehenden Bedarf).

Was die im Programmplanungsdokument selbst gesteckten Ziele betrifft, so konnten diese hinsichtlich der Beratung nicht nur erreicht, sondern auch überschritten werden. Einer Planzahl von 250.000 Beratungen stehen hier 295.000 realisierte Beratungen gegenüber. Das Qualifikationsziel von 32.800 Personen ist mit rund 21.000 realisierten Bildungsinterventionen jedoch verfehlt worden, wobei hier die Überführung eines Großteils der Qualifikationen in nationale Programme wie die Bund-Länder-Initiative zu beachten ist.

Was die TeilnehmerInnenstruktur betrifft so steht diese in weitgehender Übereinstimmung mit der Bedarfsstruktur. In den meisten Fällen sind Personen mit Migrationshintergrund oder aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern (soweit sich dies auf Basis der Daten überhaupt analysieren lässt) in den Maßnahmen überrepräsentiert. Zuweilen gelingt es sogar, dass Personen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich von den Maßnahmen profitieren können, was nochmals stärker dazu beiträgt, gesellschaftliche Benachteiligungen auszuglei-

chen. Gewissen Nachholbedarf in diesem Zusammenhang haben die Bildungsberatungen sowie die Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung.

2.4 Wirkungen des Programms

Im Rahmen der Analyse der Wirkung des Programms werden zunächst auf Basis des Monitorings die innerhalb der Instrumente und Maßnahmen erzielten Abbrüche und Abschlüsse diskutiert. Dem folgt auf Basis einer Primärerhebung unter AbsolventInnen – der Panelbefragung – die Auseinandersetzung mit der Nachkarriere der TeilnehmerInnen. Schließlich wird im größeren Kontext der Second Chance Education auf Basis des bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitorings der Frage nachgegangen, welche Entwicklungen des Arbeitsmarktstatus die TeilnehmerInnen an BRP Maßnahmen aufweisen und welche Anteile der Zielgruppe der frühen BildungsabbrecherInnen ganz allgemein den Pfad zurück in Ausbildung oder Training beschreiten (können). Damit wird abschließend auf der Makroebene der Frage nachgegangen, welche Integrationswirkung Second Chance Education an sich generieren kann.

2.4.1 Abbrüche und Abschlüsse im ESF-Programm

Beim Maßnahmenenerfolg wird zwischen den Ausprägungen Zertifikat, Prüfung, Abbruch/kein Abschluss und keine Angaben unterschieden.³¹ Unter der Abschlussart „Zertifikat“ wird eine Teilnahmebestätigung durch den Träger – also eine sehr einfache Form des Erfolgs – verstanden. Unter „Prüfung“ fallen im Sinne eines offiziellen Zeugnisses Sprachdiplome ebenso wie Hauptschul- oder BRP-Teilprüfungen und auch „Gesamt“-Prüfungen. Die Kategorie „Abbruch bzw. kein Abschluss“ umfasst Personen, die entweder einen Abbruch eingetragen haben oder beim Abschluss als nicht erfolgreich ausgewiesen werden, und „k.A.“ bezeichnet das Fehlen von Erfolgs- und/oder Abbruchsangaben, obwohl die Person bereits aus der Maßnahme ausgeschieden ist. Eine Darstellung, wie viele HS- und BRP-KursteilnehmerInnen den Gesamtabschluss erlangt haben, ist auf dieser Datenbasis nicht möglich, da den Trägern nach eigenen Angaben oft die Information darüber fehlt, ob die TeilnehmerInnen tatsächlich zur (letzten) Prüfung angetreten sind. An dieser Stelle muss mit der Kategorie „Prüfung“, der eben auch Teilprüfungen zugerechnet werden, das Auslangen gefunden werden.

Eine Person kann mehrere Kurse absolvieren und jeder Kurs kann zu einem unterschiedlichen Erfolg führen. Deswegen werden Erfolgsquoten nicht auf Personen, also TeilnehmerInnen, bezogen, sondern auf *Teilnahmen*.³²

³¹ Die Unterscheidung zwischen Zertifikat und Prüfung erfolgt jedoch nur bei jenen Instrumenten, wo tatsächlich die (zumindest prinzipielle) Möglichkeit besteht, eine Prüfung zu absolvieren.

³² Dies bringt jedoch eine systematische Unterschätzung von Prüfungserfolgsquoten mit sich, falls mehrere Kurse absolviert werden müssen (und deshalb mehrere Kurse in das Monitoring eingetragen werden), um zu einer Prüfung antreten zu können. Zugleich werden die Anteile von „k.A.“ und „Abbrüche/kein Abschluss“ überschätzt, falls zu einem späteren Zeitpunkt der Kurs nachgeholt wurde. Um

Betrachtet man nun entsprechend dieser Kategorien den Maßnahmenerfolg in Summe, dann fällt auf, dass die Teilnahmebestätigungen mit mehr als der Hälfte der Teilnahmen die verbreitetste Form des dokumentierten Erfolgs darstellen. Dem folgt mit großem Abstand die Kategorie „Prüfung“, der ein gutes Fünftel aller Teilnahmen hinzugerechnet werden können. Die Abbrüche liegen bei 15% und fehlende Angaben, die wohl auch oft das Ergebnis eines Abbruchs sein werden, treffen in 9% aller Teilnahmen zu. Demnach kann man bei strenger Betrachtungsweise die Misserfolgsquote mit 24% beziffern.

Differenziert nach Kursarten treten, was den Prüfungserfolg betrifft, HS-Kurse positiv in den Vordergrund, die in 65% aller Fälle diese Form des Erfolgs aufweisen. In Anbetracht des Umstandes, dass zum Prüfungserfolg auch Sprachdiplome gezählt werden, ist ein Anteil von sieben Prozent bei den DaZ-Kursen eher als bescheiden zu bewerten, zumal es mit zertifizierten Sprachkenntnissen leichter sein dürfte, Integrationshürden zu überwinden. Schließlich bleibt zu erwähnen, dass die Abbruch/kein Abschluss-Quoten mit Werten um zwanzig Prozent in der Basisbildung und den DaZ-Kursen vergleichsweise (aber nicht besorgniserregend) hoch sind.

Tabelle 16: Maßnahmenerfolg nach Kursarten

N=17.237	Zertifikat	Prüfung ³³	Abbruch/ kein Abschluss ³⁴	keine Angabe	Summe
BaB		70%	19%	10%	100%
DaZ	69%	7%	21%	3%	100%
HS	10%	65%	14%	11%	100%
BRP	34%	39%	13%	14%	100%
TtT		98%	1%	1%	100%
sonstige	70%	6%	17%	8%	100%
gesamt-ESF	55%	21%	15%	9%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Die Maßnahmenabschlüsse wurden im Zuge der Evaluation jedoch nicht nur auf Basis der Monitoringdaten analysiert, sondern auch im Zuge einer Panelbefragung von (ehemaligen) TeilnehmerInnen. Von den Befragten, die am Ende der Maßnahme aus den HS und BRP-Kursen ausgetreten sind, hatten im Falle der HS-KursteilnehmerInnen nach eigenen Anga-

dieses Problem zu minimieren, wurde im Zuge der Datenaufbereitung jeweils die Gesamtheit einer bestimmten Kursart (z.B. HS-Kurs) innerhalb des Kursverlaufes eines Teilnehmers zu einem Kurs zusammengefasst, zusätzlich wurden dazwischenliegende „andere“ Kurse (z.B. Förderkurse) in diesen Kurs integriert. Dennoch können die Erfolgsquoten insbesondere jener Projekte unterschätzt werden, die sich aus vielen, im Monitoring getrennt dokumentierten, Teil-, Vorlauf-, Zusatz-, Nachbetreuungs- und Förderkursen zusammensetzen.

³³ In dieser Kategorie sind sowohl Teilprüfungen und Gesamtabchlüsse (HS und BRP) als auch Sprachdiplome zusammengefasst.

³⁴ Der Berechnung von Abbruch/kein Abschluss liegt eine strenge Definition zugrunde. So werden all jene Personen dieser Kategorie zugerechnet, die einen Abbruch eingetragen haben, auch wenn ausgewiesen wird, dass sie zuvor ein ‚Zertifikat‘ im Sinne eines Eintrags in der Kategorie Abschluss erhalten haben.

ben 74% und im Fall der BRP-TeilnehmerInnen 78% den Gesamtabschluss erlangt.³⁵ Da es sich um eine Stichprobe handelt und die Zahl der Personen vergleichsweise klein ist³⁶, ist den Berechnungsergebnissen auf Basis des Monitorings in der Gesamteinschätzung jedoch der Vorzug zu geben. Das Monitoring gibt aber keinerlei Auskunft darüber, was nach dem Ausscheiden aus der Maßnahme passiert, ob also noch Teilprüfungen nachgeholt oder gar der HS- oder BRP-Gesamtabschluss zeitverzögert erlangt wird. Darin liegt also der primäre Erkenntnisgewinn im Zusammenhang mit der Fragestellung nach Abbruch und Abschlusserfolg auf Basis der Panelbefragung. Tatsächlich sind es im Fall der HS-Kurse 13% und bei den BRP-Kursen 12% der TeilnehmerInnen, die nach dem Ausscheiden aus der Maßnahme noch Teilprüfungen absolviert haben. Auf diese Weise war es 2,6% der HS-TeilnehmerInnen und 6,1% der BRP-TeilnehmerInnen möglich, den Gesamtabschluss nach Beendigung des Maßnahmenbesuches zu erlangen, wodurch sich die Prüfungserfolgsquoten der entsprechenden Kursarten um eben diese Prozentsätze erhöhen³⁷.

Wird der Maßnahmenerfolg (nunmehr wieder auf Basis der Monitoringdaten) getrennt nach Frauen und Männern betrachtet, fällt in Tabelle 17 zunächst auf, dass Frauen mehr Zertifikate als Männer erwerben und dass Männer einen höheren Prüfungserfolg erreichen. Diese Differenzen sind zum Teil darauf zurückzuführen, dass die Geschlechter in den einzelnen Kursarten und Maßnahmen in unterschiedlichem Ausmaß vertreten sind. So trägt die Überrepräsentation von Frauen in DaZ-Kursen bei gleichzeitigem Überhang von Männern in den HS-Kursen dazu bei, dass die Prüfungserfolgsquoten bei den Männern um 6%-Punkte über jenen der Frauen liegen. Denn aus Tabelle 18, wo die Prüfungserfolge und Abbruchquoten differenziert nach Geschlecht und Kursart betrachtet werden, wird ersichtlich, dass in den HS-Kursen die Männer nur einen um 3%-Punkte höheren Prüfungserfolg aufweisen und in den BRP-Kursen einen um 2%-Punkte. Auch in den DaZ-Kursen sind die dort quantitativ deutlich unterrepräsentierten männlichen Teilnehmer erfolgreicher, d.h. weisen höhere Prüfungserfolge und weniger Abbrüche auf.

Tabelle 17: Maßnahmenerfolg nach Geschlecht

N=17.237	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/ kein Abschluss	keine Angabe	Summe
Männer	51%	24%	16%	10%	100%
Frauen	60%	18%	14%	8%	100%
gesamt-ESF	55%	21%	15%	9%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

³⁵ Werden diese Angaben mit den Auswertungen des Monitorings verglichen (Kapitel 4), dann nehmen sich die Erfolgsquoten hier deutlich positiver aus. Die Diskrepanz könnte damit erklärt werden, dass im Zuge der Panel-Befragung eher die erfolgreichen TeilnehmerInnen erreichbar waren, als die weniger erfolgreichen, sodass die Angaben an dieser Stelle potentiell als überschätzt gelten können.

³⁶ Im Fall der HS-Kurse sind es 38, im Fall der BRP-Kurse 49 Personen.

³⁷ Aufgrund der Fallzahlen ist es nicht möglich, diese Werte noch weiter z.B. nach soziodemographischen Merkmalen zu differenzieren.

Tabelle 18: Prüfungserfolg und Abbrüche nach Kursart und Geschlecht

N=17.237	Prüfungserfolge		Abbrüche / kein Abschluss	
	Männer	Frauen	Männer	Frauen
BaB	-	-	20%	19%
DaZ	10%	7%	17%	21%
HS	66%	63%	14%	14%
BRP	41%	39%	14%	12%
TtT	-	-	<1%	<1%
sonstige	5%	6%	19%	15%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Bei der Unterscheidung des Maßnahmenerfolgs nach Migrationshintergrund liegt das Erkenntnisinteresse darin, in Erfahrung zu bringen, ob Personen in Abhängigkeit von ihrer Herkunft unterschiedlich von den Maßnahmen profitieren können. Dabei zeigen sich in Tabelle 19 zunächst erhöhte Abbruchquoten bei MigrantInnen (aus einem Land außerhalb der EU-15 Staaten) und KursteilnehmerInnen aus zweiter Generation (TeilnehmerInnen sind im Gegensatz zu ihren Eltern in Österreich geboren). Im Fall der zweiten Generation wird die hohe Abbruchquote durch deutlich erhöhte Prüfungserfolgsquoten kompensiert. Werden die Analysen auf die Kursarten ausgedehnt (Tabelle 20), wird deutlich, dass die erhöhten Abbruchquoten von MigrantInnen nur auf die Basisbildung und auf die „sonstigen“ Bildungsmaßnahmen zutreffen, während in den Hauptschulkursen mit neun Prozent eine recht niedrige Abbruchquote erzielt wird. In Konsequenz weisen die MigrantInnen in den HS-Kursen mit 69% die höchsten Prüfungserfolge auf, während die Gruppe der Personen ohne Migrationshintergrund dort nur zu 57% Prüfungserfolge erzielt. Dieses Ergebnis legt den Schluss nahe, dass MigrantInnen aus einem Land außerhalb der EU-15 Staaten in überdurchschnittlichem Ausmaß von den Vorbereitungskursen auf den Hauptschulabschluss profitieren. Selbiges gilt für die Deutschkurse, wo sie beispielsweise im Vergleich zu den Angehörigen aus den EU-15-Staaten doppelt so häufig Prüfungserfolge erreichen und auch deutlich niedrigere Abbruchquoten vorweisen. Dies könnte allerdings auch mit dem höheren Prüfungsdruck auf Nicht-EU-BürgerInnen zusammenhängen, welche zur Sicherung ihres Aufenthaltsstatus bestimmte Deutschkenntnisse nachweisen müssen.

Die niedrigsten Abbruchquoten werden in der Basisbildung erreicht, und zwar von der Gruppe der Personen ohne Migrationshintergrund (7%) und von den EU15-BürgerInnen (9%).

Tabelle 19: Maßnahmenerfolg nach Migrationshintergrund³⁸

N= 15.640	Zertifikat	Prüfung	Abbruch/kein Abschluss	k.A.	Summe
Ohne Migr.HG	62%	21%	11%	6%	100%
2. Generation	46%	27%	21%	5%	100%
MigrantIn	52%	20%	18%	10%	100%
EU 15 excl. AT	64%	17%	12%	7%	100%
gesamt-ESF ³⁹	56%	20%	15%	9%	100%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Tabelle 20: Prüfungserfolg und Abbrüche nach Kursart und Migrationshintergrund

N= 15.640	Prüfungserfolge				Abbrüche/ kein Abschluss			
	Ohne Migr.HG	2. Gen.	MigrantIn	EU 15 excl. AT	Ohne Migr.HG	2. Gen.	MigrantIn	EU 15 excl. AT
BaB	-	-	-	-	7%	14%	25%	9%
DaZ	-	2%	8%	4%	25%	28%	20%	29%
HS	57%	61%	69%	62%	24%	22%	9%	11%
BRP	43%	35%	36%	45%	11%	14%	14%	15%
TtT	-	-	-	-	<1%	<1%	1%	1%
Sonst.	5%	10%	7%	5%	11%	26%	24%	11%

Quelle: TRS, Berechnungen: IHS.

Stellenweise treten also Ergebnisse zu Tage, dass jene Personen stärker von den Interventionen profitieren, die die schlechteren Startvoraussetzungen mitbringen bzw. einen nochmals erhöhten Unterstützungsbedarf aufzuweisen haben. Insofern gelingt es mit den ESF-Interventionen teilweise traditionelle Benachteiligungen umzukehren.

Schlussendlich sind nun die Ergebnisse der einzelnen Träger, innerhalb der einzelnen Maßnahmenarten miteinander zu vergleichen. Die dabei zu Tage tretenden Unterschiede sind hoch. So variiert bei den Basisbildungsangeboten der Anteil „ohne Abschluss bzw. von Dropout“ zwischen 3% und 69% sowie bei den DaZ-Kursen zwischen 2% und 44% im Vergleich zwischen dem besten und dem schlechtesten Trägerergebnis. Etwas weniger ausgeprägt ist die Spanne bei den HS-Abschlusskursen, wo die Bandbreite zwischen 2% und 33% verläuft. Die größten Diskrepanzen zwischen „best und worst practice“ zeigen sich mit 3% bis 80% bei den Berufsreifeprüfungskursen. Der „Spitzenwert“ von 80% ist jedoch auf einen einzigen negativen Ausreißer zurückzuführen, während alle anderen respektablere Werte erzielen können. Insgesamt besteht jedoch viel Potential der Träger voneinander zu lernen, das auch genutzt werden sollte, um die Gesamtperformance zu erhöhen.

³⁸ Als Personen ohne Migrationshintergrund gelten TeilnehmerInnen, die ebenso wie ihre Mutter in Österreich geboren wurden, bei der zweiten Generation trifft das nur auf sie selbst zu, während die Mutter aus einem Land außerhalb der EU-15 Staaten stammt. Unter MigrantInnen wiederum werden Personen verstanden, die außerhalb der EU-15 Staaten geboren worden sind.

³⁹ Gesamt-ESF: bezogen auf alle dokumentierten Fälle, nicht nur auf jene, über die Informationen bezüglich des Migrationshintergrunds verfügbar sind.

2.4.2 Beschäftigung, Weiterbildung und Perspektiven nach Maßnahmenaustritt

Im Zuge der ESF-Evaluation wurde – wie bereits erwähnt – auch eine Primärerhebung (Panelerhebung) bei AbsolventInnen der Qualifikationsmaßnahmen durchgeführt, die neben der Analyse inhaltlicher Wirkungsdimensionen den Zweck hatte, die Entwicklung ehemaliger TeilnehmerInnen in Hinblick auf Arbeitsmarkt und Weiterbildung zu analysieren. Methodisch wurde dies in Form einer Panelerhebung operationalisiert, wobei sich an der dritten Welle, die der Nachkarriere gewidmet war, 264 Personen beteiligt haben.

Beschäftigung nach Maßnahmenaustritt

Häufig wird der Erfolg von Maßnahmen vornehmlich daran gemessen, welche Anteile der ehemaligen TeilnehmerInnen sich nach Beendigung der Intervention in Beschäftigung befinden. Auf den Umstand, dass dieser Erfolgsindikator bei den vorliegenden Maßnahmen nicht das entscheidende Kriterium darstellen kann, wird noch eingegangen werden. Zunächst jedoch gilt es den Arbeitsmarktstatus ehemaliger TeilnehmerInnen an sich zu besprechen. Demnach gibt jeweils ein gutes Drittel der Befragten an entweder berufstätig oder in Ausbildung zu sein⁴⁰, ein gutes Viertel bezeichnet sich als arbeitslos oder nicht erwerbstätig. Da sowohl Ausbildung als auch Beschäftigung als Erfolg gelten, kann man von einer fast 75%igen (Brutto-)Erfolgsquote in Hinblick auf den Arbeitsmarktstatus sprechen. Mit zunehmender Dauer seit dem Maßnahmenende sinkt der Anteil der Berufstätigen um 15%-Punkte und damit deutlich. Gleichzeitig steigt jedoch der Anteil derer in Ausbildung um fast das gleiche Ausmaß, weshalb nicht von einer geringen Nachhaltigkeit des Beschäftigungserfolgs der Maßnahmen gesprochen werden kann. Vielmehr ist es auch möglich, auf Basis des steigenden Anteils in Ausbildung das Gegenteil zu argumentieren. Da es sich bei vielen im Rahmen des ESF-Erwachsenenbildung angebotenen Ausbildungen um sehr basale Qualifikationen handelt, sind sie für eine erfolgreiche Berufslaufbahn zwar notwendig, abgesehen von der BRP aber in vielen Fällen nicht hinreichend. Aus dieser Perspektive betrachtet kann ein zunehmender Anteil ehemaliger TeilnehmerInnen in weiterführenden Ausbildungen als Beitrag zur Stärkung der Nachhaltigkeit des arbeitsmarktpolitischen Erfolges interpretiert werden.

Tabelle 21: Arbeitsmarkt-Status nach Dauer seit Maßnahmenende

	bis 8 Monate	über 8 Monate	gesamt
arbeitslos	17%	14%	16%
berufstätig	44%	29%	36%
nicht erwerbstätig ⁴¹	9 %	14%	12%
Ausbildung/Bildungskarenz	30%	44%	37%
n	110	108	218

Quelle: IHS-Panelbefragung.

⁴⁰ Mehrfachantworten waren nicht zulässig. Die Befragten hatten sich dafür zu entscheiden, welche dieser Arbeitsmarktpositionen am ehesten auf sie zutrifft.

⁴¹ Darunter werden Personen zusammengefasst, die z.B. ausschließlich im Haushalt tätig sind, sich in Elternkarenz befinden oder einen sonstigen Status aufweisen.

Differenziert nach Kursarten zeigen sich große Unterschiede beim Anteil derer, die sich in Ausbildung befinden, wobei die BRP mit 45,5% voranliegt und die Basisbildung mit 30,9% das Schlusslicht bildet. Darin zeigt sich v.a. für die Basisbildungs- und HS-AbsolventInnen Verbesserungspotential, da gerade hier meist das Argument einer notwendigen aber nicht hinreichenden Ausbildung schlagend wird.

Interessant ist auch das Ergebnis, dass der Anteil berufstätiger AbsolventInnen nicht bei der BRP am höchsten, sondern sogar am niedrigsten ist, wenn auch erwähnt werden muss, dass die Unterschiede nur um 7%-Punkte schwanken. Spitzenreiter sind mit 38,9% die HS-Kurs-TeilnehmerInnen.

Tabelle 22: Arbeitsmarktstatus nach Kursarten

	BaB-ges.	HS	BRP	gesamt
arbeitslos	18%	15%	14%	16%
berufstätig	34%	39%	32%	36%
nicht erwerbstätig	18%	7%	9%	12%
Ausbildung/Bildungskarenz	31%	39%	46%	37%
n	68	72	66	218

Quelle: IHS-Panelbefragung.

Auch die Differenzierung des Arbeitsmarktstatus nach soziodemographischen Merkmalen ergibt zum Teil überraschende Erkenntnisse. Demnach liegt der Anteil Beschäftigter bei Personen mit Migrationshintergrund beinahe um 10%-Punkte höher als bei Personen ohne. Was den Anteil in Ausbildung betrifft verhält es sich genau umgekehrt. Unter dem zuvor ausgeführten Aspekt der Nachhaltigkeit von Interventionen sollte darauf geachtet werden, den Ausbildungsanteil bei TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Selbiges gilt für Frauen, die in Hinblick auf die Ausbildung ebenfalls 9%-Punkte hinter dem Anteil Ihrer männlichen Kollegen zurückliegen.

Tabelle 23: Arbeitsmarktstatus nach soziodemographischen Merkmalen

	weiblich	männlich	ohne Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
arbeitslos	14%	18%	13%	18%	16%
berufstätig	37%	33%	30%	40%	36%
nicht erwerbstätig	16%	7%	14%	11%	12%
Ausbildung/Bildungskarenz	33%	42%	44%	32%	37%
n	118	90	80	124	218

Quelle: IHS-Panelbefragung.

Bei jenen ehemaligen TeilnehmerInnen, die aktuell beschäftigt sind, stellt sich die Frage nach der Qualität der Beschäftigung. Diese Frage wird nun im Anschluss mit einer Analyse

der Art der Beschäftigung, einer Einschätzung ihrer Beständigkeit sowie des Anspruchsniveaus, der Karrierechancen sowie des Verdienstes beantwortet.

Die Art der Beschäftigung lässt in Summe betrachtet kaum Prekarität erkennen. Demnach sind drei Viertel der Beschäftigten unbefristet angestellt. Ein weiteres Sechstel ist zwar nicht unbefristet, aber immerhin angestellt, sodass eine Restgruppe von ca. 6% der Befragten verbleibt, die entweder nur über einen freien Dienstvertrag bzw. Werkvertrag verfügen oder gar ohne Vertrag arbeiten. Differenziert nach Herkunft konzentrieren sich diese prekären Beschäftigungsformen einzig und alleine auf Personen mit Migrationshintergrund. Die hierbei erhöhten Anteile gehen jedoch kaum zulasten einer unbefristeten Anstellung, sondern die befristeten Anstellungsverhältnisse fallen bei dieser Personengruppe unterdurchschnittlich niedrig aus. Bei der Unterscheidung nach Geschlecht fallen leichte Nachteile für die Frauen auf. Der Anteil unbefristet Angestellter ist unterdurchschnittlich, alle anderen sind dafür leicht überdurchschnittlich.

Tabelle 24: Art der Beschäftigung

	weiblich	männlich	ohne-Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
unbefristet angestellt	73,9%	83,3%	80,0%	78,0%	76,5%
befristet angestellt	17,4%	13,3%	20,0%	12,0%	17,3%
freier DN, Werkvertrag	4,3%	3,3%	0,0%	6,0%	3,7%
ohne Vertrag	4,3%	0,0%	0,0%	4,0%	2,5%
n	46	30	25	50	83

Quelle: IHS-Panelbefragung.

Die Beschäftigungsverhältnisse erscheinen in der subjektiven Einschätzung der Befragten eher stabiler Natur zu sein, womit sich der Eindruck guter Beschäftigungsqualität auch auf einer zweiten Dimension bestätigt. Demnach haben zwei Drittel der Befragten überhaupt keine Angst davor ihren Job zu verlieren, ein weiteres Sechstel auch nur wenig Bedenken. Das Ergebnis ist zwischen den Geschlechtern und in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund kaum unterschiedlich, einzig Männer und Befragte mit Migrationshintergrund sind – wie man in Tabelle 25 erkennen kann – eine Spur optimistischer.

Tabelle 25: Angst vor Jobverlust

	weiblich	männlich	ohne-Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
gar nicht	61%	77%	58%	73%	67%
wenig	22%	7%	25%	12%	16%
teils/teils	4%	3%	4%	4%	4%
eher	4%	3%	4%	2%	4%
sehr	9%	10%	8%	10%	10%
n	46	30	24	51	81

Quelle: IHS-Panelbefragung.

Bei Betrachtung der Frage, wie die Karrierechancen im Betrieb eingeschätzt werden, zeigen sich MigrantInnen, die eine positive Einschätzung in 55% der Fälle aufweisen, deutlich optimistischer als ehemalige TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund, auf die dies in nur 24% der Fälle zutrifft. Etwas weniger stark unterschiedlich, aber doch erwähnenswert sind die pessimistischeren Einschätzungen der Frauen, die 10%-Punkte unter dem entsprechenden Wert der Männer liegen. Insgesamt ist es jedoch mit gut 45% der Befragten keine Mehrheit, die positive Karrierechancen im aktuellen Betrieb für sich sieht. 42% sehen ihre Entwicklungsmöglichkeiten kritisch, während 13% sich unentschlossen zeigen. Auf Basis dieses Ergebnisses kann durchaus auf Optimierungspotential bei der Beschäftigungssituation ehemaliger ESF-KursteilnehmerInnen geschlossen werden.

Tabelle 26: Karrierechancen im Betrieb

	weiblich	männlich	ohne-Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
gar nicht	38%	27%	40%	29%	32%
wenig	11%	10%	16%	8%	10%
teils/teils	11%	13%	20%	8%	13%
eher	24%	27%	12%	33%	27%
sehr	16%	23%	12%	22%	19%
n	45	30	25	49	79

Quelle: IHS-Panelbefragung.

Die Zufriedenheit mit dem Verdienst fällt mit 54% wiederum mehrheitlich positiv aus, während sich gleichzeitig 28% der Befragten als gar nicht bzw. wenig zufrieden mit ihrem Einkommen zeigen. Die Zufriedenheit fällt in Tabelle 27 bei Befragten mit Migrationshintergrund und Frauen deutlich höher aus. Ob und inwieweit diese Zufriedenheitsschwankungen auch mit Einkommensschwankungen im Zusammenhang stehen, wird aus Tabelle 28 ersichtlich.

Tabelle 27: Zufriedenheit mit Verdienst

	weiblich	männlich	ohne-Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
gar nicht	15%	17%	8%	20%	15%
wenig	13%	17%	16%	12%	13%
teils/teils	15%	23%	32%	12%	18%
eher	26%	23%	16%	29%	24%
sehr	32%	20%	28%	28%	29%
n	47	30	25	51	82

Quelle: IHS-Panelbefragung.

Dabei zeigt sich, dass sowohl Frauen, als auch Personen mit Migrationshintergrund in der Gruppe der „SpitzenverdienerInnen“ ganz entgegen des gesellschaftlichen Trends überdurchschnittliche Anteile aufweisen, die höhere Zufriedenheit daher auch im Zusammenhang mit einem an sich höheren Einkommen stehen dürfte.

Insgesamt sind es 70% der Befragten die Nettoverdienste von über € 1.000.- pro Monat erzielen. Der Median liegt in der Mitte der Einkommensklasse von € 1.000 – 1.500.-, womit die ehemaligen TeilnehmerInnen an ESF-Qualifizierungsmaßnahmen einen Verdienst erzielen können, der rund ein Viertel unter dem mittleren Einkommen aller unselbständig Beschäftigten⁴² liegt und derart kein Indiz für Prekarität bildet.

Tabelle 28: Monatliches Nettoeinkommen aus Arbeit

	weiblich	männlich	ohne-Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
0-250€	5%	0%	0%	4%	3%
251-500€	2%	7%	0%	6%	4%
501-750€	9%	10%	8%	11%	9%
751-1000€	18%	10%	20%	11%	15%
1.001-1.500€	25%	45%	52%	23%	32%
1.501-2.000€	23%	24%	12%	30%	22%
>2.000€	18%	3%	8%	15%	15%
n	47	31	25	52	83

Quelle: IHS-Panelbefragung.

Auch die Einkommensdaten können schließlich als Indiz dafür herangezogen werden, dass die Beschäftigungsqualität der AbsolventInnen zwar Verbesserungspotential (v.a. bei den Karrieremöglichkeiten) aufweist, in Summe jedoch nicht als prekär eingeschätzt werden muss.

Weiterbildung nach Maßnahmenaustritt

Insgesamt haben sich seit dem Austritt aus der ESF-Qualifizierungsmaßnahme 57% der Befragten an weiterführenden Ausbildungen beteiligt, wobei sich Männer und Personen ohne Migrationshintergrund als etwas weiterbildungsfreudiger erweisen.

Tabelle 29: Beteiligung an Weiterbildungen

	Anteil WB	n
weiblich	54%	124
männlich	63%	97
ohne Mig-HG	60%	87
mit Mig-HG	55%	130
gesamt	57%	235

Quelle: IHS-Panelbefragung.

⁴² Der Rechnungshof weist für 2009 ein durchschnittliches Jahresbruttoeinkommen von unselbständig Beschäftigten in der Höhe von € 23.602.-, das entspricht € 1.686.- brutto pro Monat bei 14 Bezügen, aus.

Tabelle 30: Weiterbildungsmotivation

	weiblich	männlich	ohne Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
musste/ keine Wahl	5%	3%	2%	6%	4%
aus reinem Interesse	24%	23%	29%	21%	23%
für berufliche Zukunft	72%	74%	69%	74%	73%
n	67	61	52	72	134

Quelle: IHS-Panelbefragung.

Die Motivation für diese Weiterbildungen sind vornehmlich beruflicher Natur, aber ein Anteil von knapp einem Viertel der Befragten, die ihr Interesse als ausschlaggebend bekunden, ist bemerkenswert. Dieser interessen geleitete Zugang ist bei MigrantInnen etwas weniger stark ausgeprägt. Ansonsten zeigen sich aber kaum erwähnenswerte Unterschiede differenziert nach soziodemographischen Merkmalen.

Die gewählten Weiterbildungen der ehemaligen TeilnehmerInnen sind in 29% aller Fälle von einer Intensität, dass sich durchaus berufliche Vorteile daraus erwarten lassen, da es sich um intensive Ausbildungen mit längerer Dauer und anerkannten Abschlüssen handelt. Im Gegenzug ist der Anteil von Weiterbildungen mit nur geringer Dauer und Intensität ohne Abschlüsse vernachlässigbar gering. Die intensive Form der Ausbildung wird eher von Männern und eher von Personen mit Migrationshintergrund gewählt. Im letzteren Fall trägt dies auch zum Ausgleich von Benachteiligungen bei.

Tabelle 31: Weiterbildungsintensität

	weiblich	männlich	ohne Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
niedrig ⁴³	0%	2%	2%	0%	1%
mittel	75%	64%	75%	65%	70%
hoch ⁴⁴	25%	34%	23%	35%	29%
	61	56	48	65	124

Quelle: IHS-Panelbefragung.

Zukunftsperspektiven

Abschließend stellt sich nun noch die Frage, wie optimistisch die ehemaligen TeilnehmerInnen an ESF-Qualifizierungen in die Zukunft blicken und welches Aktivitätsniveau, an ihrer Situation zu arbeiten, sie erkennen lassen. Wenn man die Pläne, sich in den kommenden 12 Monaten beruflich weiterzuentwickeln und die Ausbildung fortzusetzen, als Grundlage für die

⁴³ Mit niedriger Intensität wurden Weiterbildungen in Form von Kursen eingestuft, die nur wenige Wochen dauern, weniger als 20 Stunden pro Monat in Anspruch nehmen und nicht mit einer Abschlussprüfung enden.

⁴⁴ Um als hoch klassifiziert zu werden, muss es sich bei der Weiterbildung um eine schulische Ausbildung/ Lehre/Studium handeln, die mehr als 80 Stunden im Monat umfasst und mit einer Abschlussprüfung endet.

Bestimmung des Aktivitätsniveaus der eigenen Zukunftsperspektiven heranzieht und den Glauben an eine gute Zukunft dabei mit berücksichtigt, dann erweisen sich 58% der Befragten als optimistisch aktiv und 42% als pessimistisch passiv. Differenziert nach Geschlecht sind männliche Befragte etwas optimistischer und aktiver. Viel deutlichere Unterschiede treten jedoch nach Migrationshintergrund zum Vorschein. Demnach sind MigrantInnen mit 52% deutlich weniger optimistisch als Personen ohne Migrationshintergrund, die in zwei Drittel aller Fälle optimistisch aktiv in die Zukunft blicken.

Tabelle 32: Zukunftsperspektiven nach soziodemographischen Merkmalen

	weiblich	männlich	ohne Mig-HG	mit Mig-HG	gesamt
pessimistisch passiv	43%	38%	32%	48%	42%
optimistisch aktiv	57%	62%	68%	52%	58%
n	103	81	71	109	194

Quelle: IHS-Panelbefragung.

Insgesamt ist es möglich, ein durchaus positives Resümee über die weitere Entwicklung von AbsolventInnen der ESF-Kurse auf dieser Datengrundlage zu ziehen. Sie befinden sich zu hohen Anteilen in Ausbildung oder Beschäftigung. Die Beschäftigungsverhältnisse müssen nicht als prekär eingeschätzt werden. So zeigen sich beispielsweise bei den Beschäftigungsarten sowie im Verdienst keine groben Benachteiligungen. Einzig die Entwicklungsmöglichkeiten bei den Betrieben sind nach Auffassung der Befragten begrenzt, was eine gewisse Fluktuation zur Folge haben könnte. Was die Weiterbildungen nach Beendigung der ESF-Maßnahme betrifft, zeigt sich eine hohe Beteiligung und ein durchaus respektables Intensitätsniveau, weshalb daraus keine Anzeichen abgeleitet werden können, die im Widerspruch zu den in eigener Perspektive mehrheitlich positiven Zukunftsperspektiven der TeilnehmerInnen stehen würden.

2.4.3 Allgemeine Indizien zur Integrationswirkung von Second Chance Education

Die Qualifizierungsangebote im Rahmen des ESF-Programms stellen einen Teil des Second Chance Bildungsangebots in Österreich dar. Ein anderer Teil sind beispielsweise die Schulen für Berufstätige, die es ermöglichen, jeden Abschluss der Sekundarstufe II in einem zweiten Anlauf zu erlangen. Zielgruppe dieser Angebote (auch jener des ESF-Programms) sind die frühen (Aus-)BildungsabbrecherInnen (FABA). Diese wiederum unterliegen im Rahmen des Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) einem Monitoring hinsichtlich ihres Arbeitsmarktstatus bis zu 24 Monate nach Feststellung ihres FABA-Status. Ein Arbeitsmarktstatus, der dabei dem Monitoring unterliegt, ist jener „in Ausbildung“ zu sein. Insofern ist es durch das BibEr mit Einschränkungen möglich, das Ausmaß der Reintegration früher AbbrecherInnen in Aus- und Weiterbildung zu bestimmen, mithin ist es zudem möglich, Indizien für die Reichweite des Second Chance Angebots, von dem das ESF-Programm ein Teil ist, zu gewinnen. Nur von Indizien zu sprechen ist deshalb gerechtfertigt, weil nicht alle Weiterbildungsaktivitäten durch das BibEr erfasst werden, sondern de facto nur jene, die

im Zusammenhang mit AMS-Schulungen sowie im Zusammenhang mit dem formalen Bildungssystem stehen. Bezogen auf das ESF-Angebot bedeutet dies, dass zumindest ein (kleiner) Teil der Vorbereitungskurse auf den Pflichtschulabschluss sowie die BRP in das Monitoring miteinfließen, kaum jedoch die Basisbildungsangebote (sofern sie nicht vom AMS-kofinanziert werden und über diese Schiene Eingang in das BibEr finden).

Dieser Einschränkungen eingedenk sind es im Verlauf von 24 Monaten rund 20% bis 25% der Zielgruppe der FABA, die sich zum jeweiligen Stichtag entweder direkt in Ausbildung befinden, oder über die AMS-Vormerkung (und die dabei für Jugendliche angebotenen Schulungen) zumindest ein gewisses Naheverhältnis dazu aufweisen. Bedenkt man, dass in die Kategorie „in Ausbildung“ Teilnahmen an der überbetrieblichen Lehrausbildung ohnehin bereits verbucht werden und bedenkt man, dass AMS-Schulungen nur in wenigen Fällen auch zu formalen Bildungsabschlüssen führen, lassen sich daraus in Summe Indizien dafür ableiten, dass der Reintegrationsanteil von frühen (Aus-) BildungsabbrecherInnen in Aus- und Weiterbildung durch ein Angebot der zweiten Chance sehr überschaubar ist und sich der FABA-Status als relativ verfestigt präsentiert.

Tabelle 33: Entwicklung des AM-Status von 15-24-jährigen-FABA 2010-2012

N= 138.937	3 Monate	6 Monate	12 Monate	18 Monate	24 Monate
In Ausbildung	5,3%	5,5%	9,6%	9,5%	5,9%
Erwerbstätigkeit	35,8%	37,8%	38,9%	39,1%	41,1%
AMS Vormerkung	16,8%	14,8%	14,2%	15,1%	15,6%
sonstige	42,1%	41,9%	37,3%	36,3%	37,3%
<i>darunter inaktiv</i>	<i>37,8%</i>	<i>37,2%</i>	<i>34,2%</i>	<i>33,7%</i>	<i>34,7%</i>
Summe	100%	100%	100%	100%	100%

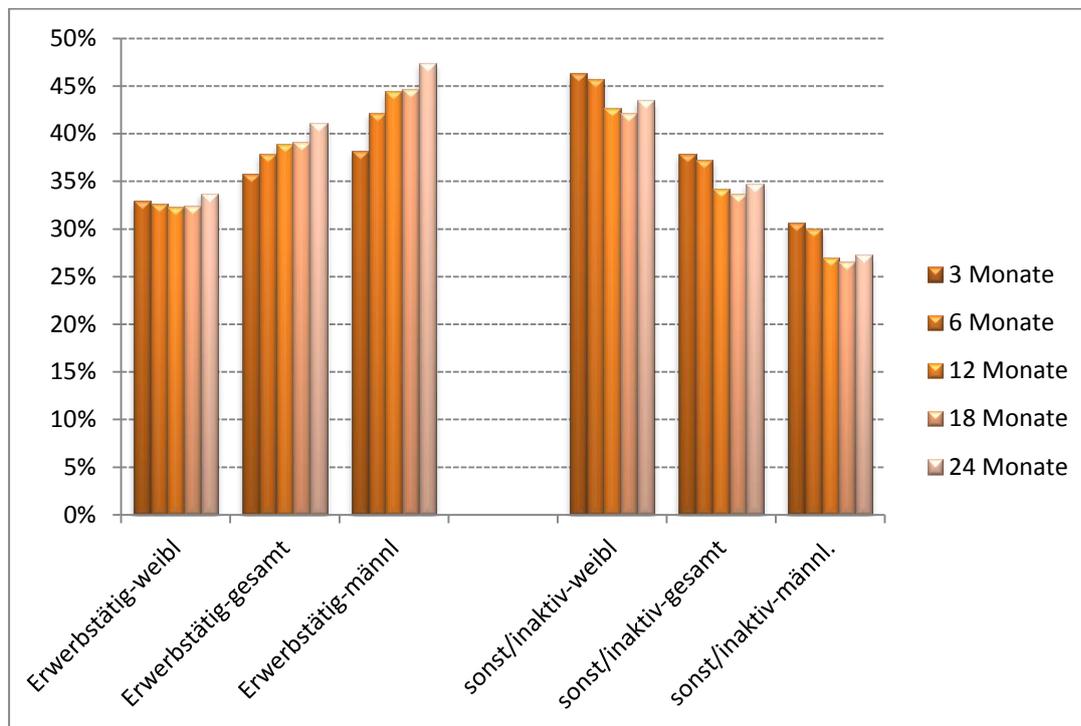
Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: IHS.

Eine soziodemographische Differenzierung nach Geschlecht zeigt hinsichtlich der AMS-Vormerkung und des Status „in Ausbildung“ keine großen Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Die Männer liegen jeweils ca. einen Prozentpunkt über den Frauen. Die großen Unterschiede nach Geschlecht zeigen sich im Vergleich der Status „erwerbstätig“ und „inaktiv“, wo die Männer bei der Erwerbstätigkeit um mehr als 10 Prozentpunkte und die Frauen im Status „inaktiv“ (bezogen auf den Arbeitsmarkt) ebenso um mehr als 10 Prozentpunkte voranliegen (vergleiche Abbildung 11).

Die Unterschiede nach Migrationshintergrund⁴⁵ sind im Gegensatz dazu auch relevant, was die Reintegration in Aus- und Weiterbildung betrifft. So weisen (auf einem insgesamt bescheidenen Niveau) Personen ohne Migrationshintergrund doppelt so hohe Reintegrationsquoten auf wie Personen mit Migrationshintergrund (vergleiche Abbildung 12).

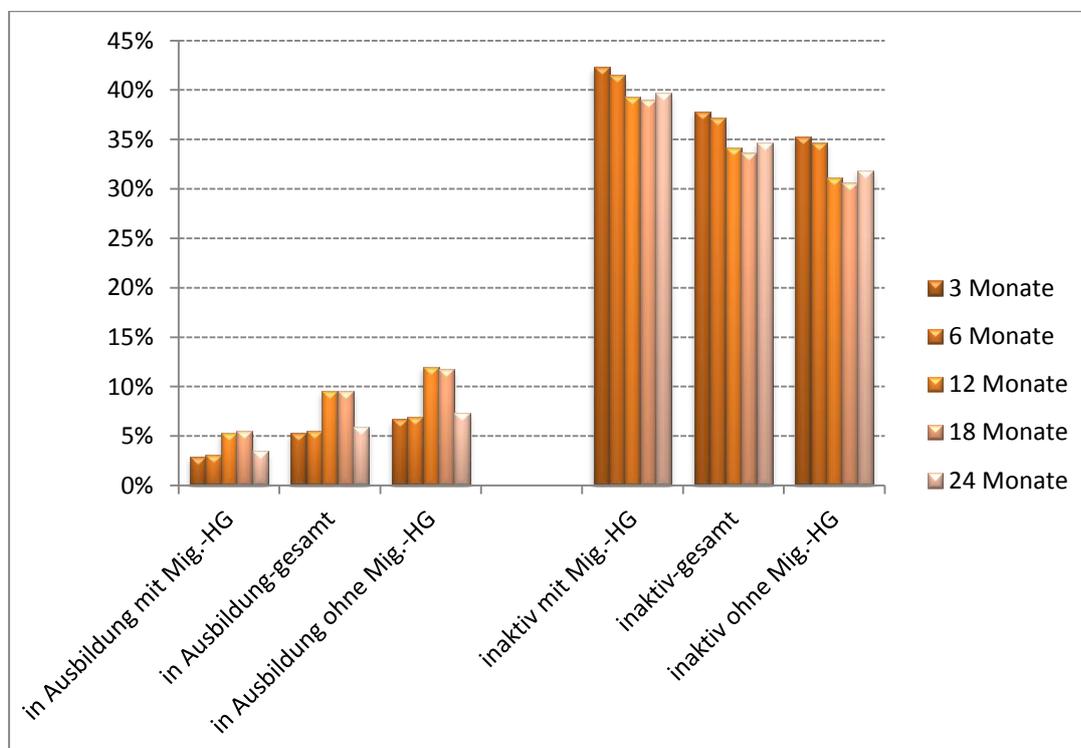
⁴⁵ Die Definition von Migrationshintergrund an dieser Stelle gleicht jener, die im Labour Force Survey Verwendung findet, d.h. ein Migrationshintergrund liegt dann nicht vor, wenn zumindest ein Elternteil in Österreich geboren worden ist.

Abbildung 11: Entwicklung ausgewählter AM-Status von FABA nach Geschlecht



Quelle: Statistik Austria - BibEr; n=138.937.

Abbildung 12: Entwicklung ausgew. AM-Stati von FABA nach Migrationshintergrund



Quelle: Statistik Austria - BibEr; n=138.937.

2.4.4 Wirkung von Second Chance am Beispiel der BRP

Wenn nun die Frage nach der Wirkung von spezifischen Second Chance Angeboten, die auch im Rahmen des ESF-Programms angeboten werden, beantwortet werden soll, so kann dies auf Grundlage der neuen Datenbasis des BibEr einzig für die Berufsreifeprüfung erfolgen⁴⁶. Beim darin ausgewiesenen BRP-Abschluss handelt es sich jedoch nicht ausschließlich um Kurse, die im Rahmen des ESF durchgeführt wurden, insofern sind die ausgewiesenen Wirkungen keine Wirkungen des ESF-Programms im Bereich Erwachsenenbildung per se. Es ist jedoch plausibel anzunehmen, dass sie im ESF-Programm – zumal es sich ja um öffentlich unterstützte und damit breitere Angebote handelt – zumindest nicht schlechter ausfallen. Darüber hinaus geht nur ein dokumentierter Teil der BRP-Abschlüsse in die Wirkungsanalyse ein⁴⁷.

Wenn sich nun die Frage nach den Wirkungen stellt, so können diese anhand des Arbeitsmarktstatus in den 24 Monaten im Anschluss an den Abschluss, anhand der Dauer, bis der erste Job erlangt wird, sowie des Ersteinkommens nach Abschluss beobachtet werden. Eine Wirkung wird darüber hinaus auch erst dann sichtbar, wenn ein Vergleich mit einem Kontraktum (d.h. einer Vergleichsgruppe, die sich idealer Weise von der untersuchten Gruppe nur in dem Merkmal unterscheidet, das zur Evaluation ansteht) vorgenommen werden kann. Bei der vorliegenden Datenbasis kann der Vergleich mit anderen Abschlüssen (Lehre und BMS) erfolgen. Um den Vergleich zu homogenisieren erfolgt ein Vergleich der BRP nicht mit allen AbsolventInnen anderer Ausbildungsformen, sondern mit den AbsolventInnen in einem Alter von 23 Jahren und darüber, um dem Faktum, dass es sich bei der BRP um ein Weiterbildungsangebot für in der Regel etwas ältere Personen handelt, Rechnung zu tragen.

Was zunächst einmal die Wirkung des BRP-Abschlusses auf den Arbeitsmarktstatus betrifft, zeigen sich sehr hohe Anteile „in Ausbildung“ und vergleichsweise geringe Anteile in „AMS-Vormerkung“. Im Gegenzug sind die Anteile in Erwerbstätigkeit vergleichsweise gering und bei „sonstig/inaktiv“ hoch im Vergleich zu Lehr- und BMS-AbsolventInnen. Aus den Ergebnissen heraus sind also keine eindeutigen Vorteile hinsichtlich der Systemintegration (Bildung oder Beschäftigung) für und von BRP-AbsolventInnen abzuleiten, was auf BMS-AbsolventInnen mit einem Systemintegrationsanteil von 87% schon eher zutrifft. Im Gegenteil stimmen 19% der BRP-AbsolventInnen im Status sonstig/inaktiv eher nachdenklich. Die Vorteile der BRP liegen im Gegensatz dazu in der stark geförderten Ausbildungsintegration, die nach 24 Monaten immer noch 27% beträgt.

⁴⁶ Im BibEr werden nur 2 Personen im Alter von 23 Jahren und mehr als PflichtschulabsolventInnen ausgewiesen. Dies ist ein Indiz dafür, dass die im Rahmen der Weiterbildung erlangten Pflichtschulabschlüsse darin nicht erfasst sind.

⁴⁷ Insgesamt werden nur 783 Personen, die im Jahr 2010 eine BRP abgeschlossen haben, in die Analysen einbezogen. Dabei handelt es sich nur um rund ein Drittel der geschätzten BRP-AbsolventInnen in ganz Österreich (Klimmer et al 2009). Dies lässt sich auf den Umstand zurückführen, dass Abschlüsse, die im Rahmen der Erwachsenenbildung erworben werden, nur bruchstückhaft in die offizielle Bildungsstatistik eingehen. Aus diesem Grund sind Verzerrungen möglich.

Tabelle 34: Entwicklung des AM-Status von BRP-AbsolventInnen 2010-2012

	BRP-AbsolventInnen			Vergleichsgruppe	
	nach 6 Monaten	nach 12 Monaten	nach 24 Monaten	23+J-Lehrabsolv. nach 24 Mon.	23+J-BMS-Abs. nach 24 Mon.
in Ausbildung	36,4%	38,4%	27,3%	2,8%	3,3%
Erwerbstätig	49,0%	47,5%	50,3%	74,6%	83,7%
AMS-Vormerkung	3,8%	4,7%	3,3%	11,3%	2,3%
Sonst-inaktiv	10,7%	9,4%	19,0%	11,3%	10,6%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: IHS.

Das bisher gezeichnete Bild setzt sich fort, wenn die Dauer bis zum ersten Beschäftigungsverhältnis als Erfolgsindikator betrachtet wird. Die BRP-AbsolventInnen liegen mit einem Anteil von drei Viertel, die innerhalb eines Quartals in ein Beschäftigungsverhältnis eintreten können, sehr gut, werden aber von den (erwachsenen) BMS-AbsolventInnen mit 83,5% nochmals übertroffen. Interessanter Weise schneiden bei diesem Vergleich (wiewohl auf hohem Niveau) die Lehr-AbsolventInnen am schlechtesten ab.

Tabelle 35: Dauer bis zur ersten Beschäftigung von BRP-AbsolventInnen

Dauer	BRP-AbsolventInnen			Vergleichsgruppe	
	absolut	Anteil	% außer n.a.	23+Lehr-Abs. % außer n.a.	23+BMS-Abs. % außer n.a.
bis 3 Monate ⁴⁸	433	55,3%	76,6%	65,0%	83,5%
3 bis 6 Monate	44	5,6%	7,8%	14,1%	6,7%
6 Monate bis 1 Jahr	49	6,3%	8,7%	12,3%	5,8%
mehr als 1 Jahr	39	5,0%	6,9%	8,6%	4,0%
nicht anwendbar (n.a.)	218	27,8%	---	---	---
Summe	783	100%	100%	100%	100%

Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: IHS.

Die eindeutigsten Vorteile für die BRP-AbsolventInnen zeigen sich schließlich beim Ersteinkommen. Hier kann ein gutes Drittel € 2.400.- und mehr für sich verbuchen, während dies nur für rund 24% der LehrabsolventInnen und 14% derer mit BMS-Abschluss zutrifft.

⁴⁸ Bestand schon vor dem Abschluss eine Berufstätigkeit so wurde diese in die Kategorie „bis 3 Monate“ eingerechnet.

Tabelle 36: Ersteinkommen von BRP-AbsolventInnen nach Abschluss

Einkommen	BRP-AbsolventInnen			Vergleichsgruppe	
	absolut	Anteil	% außer n.a.	23+Lehr-Abs. % außer n.a.	23+BMS-Abs. % außer n.a.
unter 1.200 €	109	13,9%	19,3%	21,6%	26,6%
1.200 bis 1.799 €	82	10,5%	14,5%	25,2%	28,6%
1.800 bis 2.399 €	169	21,6%	29,9%	29,6%	31,0%
2.400 € und mehr	205	26,2%	36,3%	23,5%	13,8%
nicht anwendbar (n.a.)	218	27,8%	---	---	---
Summe	783	100,0%	100%	100%	100%

Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: IHS.

Insgesamt betrachtet ist die Systemintegration im Anschluss an einen BRP-Abschluss mit rund 78% (auch auf Grundlage der Analyseergebnisse dieser Datenbasis) hoch, die Dauer bis zum ersten Beschäftigungsverhältnis kurz und das erzielte Ersteinkommen in den meisten Fällen beachtlich. Dies trifft jedoch in vielen Bereichen auf andere (hierarchisch niedrigere) Abschlüsse auf der Sekundarstufe II ebenfalls zu, sodass der Einkommensbereich als das für die BRP vergleichsweise erfolgreichste Analyseergebnis darstellt.

3. LLL-Prinzipien

Die Programmplanung für den Erwachsenenbildungsbereich des ESF-Programms 2007-2013 bezieht sich stark auf die Vorgängerdokumente der österreichischen Strategie zum lebensbegleitenden Lernen (kurz: LLL-Strategie).⁴⁹ Aus diesem Grund ist die Evaluierung inhaltlich wesentlich an den fünf Prinzipien des lebensbegleitenden Lernens orientiert, wie sie im Zuge des Konsultationsprozesses für die LLL-Strategie konzipiert wurden. Dabei handelt es sich um:

- Lebensphasenorientierung
- Lernende in den Mittelpunkt stellen
- Kompetenzorientierung
- Lifelong Guidance
- Förderung der Teilnahme am LLL

Mit dem Beschluss der „Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich“ durch die österreichische Bundesregierung liegt seit 2011 ein abschließendes Dokument vor, in dem sich die gewählten Begriffe im Vergleich zu früheren Dokumenten verändert haben. So werden darin nunmehr vier Grundprinzipien, fünf Leitlinien, zehn Aktionslinien und acht Schlüsselkompetenzen integriert. In diesem Sprachgebrauch handelt es sich bei den oben genannten LLL-Prinzipien begrifflich um „Leitlinien“. Darüber hinaus werden diese inhaltlich nunmehr recht rudimentär definiert, so etwa die Lebensphasenorientierung als „altersunabhängige und altersadäquate“ Ermöglichung von Bildungsprozessen (Republik Österreich 2011, 9). Sowohl auf begrifflicher als auch auf inhaltlicher Ebene wird in der vorliegenden ESF-Evaluierung auf die Vorgängerdokumente Bezug genommen⁵⁰, in denen die fünf LLL-Prinzipien bzw. Leitlinien sehr ausführlich dargestellt werden. Im Folgenden werden diese Prinzipien in Hinblick auf die ESF-geförderten Bildungsangebote beschrieben und es wird die Operationalisierung dargestellt, die für die Typisierung von Basisbildungs- Hauptschul- und Berufsreifeprüfungsvorbereitungskurse im Rahmen der ersten ESF-Phase zur Anwendung gekommen ist (Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:39ff).

Lebensphasenorientierung

„Lebenslanges Lernen zu ermöglichen bedeutet, sich an den einzelnen Menschen und deren zunehmend individualisierten und diversifizierten Lebensentwürfen bzw. Lernbiographien zu orientieren“ (BMUKK 2008:60). Dies impliziert eine Abkehr vom Konzept eines „Normalle-

⁴⁹ Eine detaillierte Analyse des Erwachsenenbildungsprogramms im ESF im Kontext bildungs- und beschäftigungspolitischer Programme und Strategien wurde im Kapitel 2 des ersten Zwischenberichts zur Evaluierung des ESF vorgenommen (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010).

⁵⁰ BMUKK (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien: BMUKK. Sowie: Donauuniversität Krems (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer facheinschlägigen ExpertInnengruppe, Krems: Donauuniversität.

benslaufes“, dem gemäß auf die Ausbildungsphase eine durchgehende Berufstätigkeit folgt. Diese Abkehr steht im Kontext gesellschaftlichen Wandels, der zu einer neuen und diversifizierten Verteilung von Bildungs- und Berufsphasen geführt hat. Mit der Lebensphasenorientierung wird daher die Politik aufgefordert, genau dieser gesellschaftlichen Realität gerecht zu werden und zu ermöglichen, dass „Bildungsprozesse altersunabhängig in jeder Phase des Lebenszyklus“ aufgenommen werden können und „ins Lernen (wieder-)eingestiegen“ werden kann (BMUKK 2008:60). Mit der Abkehr vom Konzept des „Normallebenslaufes“ ist auch verbunden, dass in der Perspektive der Lebensphasenorientierung alle Bildungs- und Berufsphasen eines Individuums als Kontinuum betrachtet werden, als „lebenslanger persönlicher Bildungs- und Entwicklungsprozess“ (vgl. BMUKK 2008:60; Donauuniversität 2007:10f).

Die Lebensphasenorientierung stellt bestimmte Anforderungen an Angebote in der Bildungslandschaft: „Strategien, Systeme und Strukturen des LLL müssen sich (...) an den Lebenssituationen, Schwerpunkten und Perspektiven der Individuen in unterschiedlichen Lebensphasen orientieren“ (Donauuniversität 2007:10). In diesem Sinne steht die Lebensphasenorientierung für einen Paradigmenwechsel weg von der Angebots- hin zur Bedarfs- und Bedürfnisorientierung. Es geht um eine Anpassung von Lehrplänen, Zugangs- und Berechtigungssystemen sowie organisatorischen Strukturen von Bildungsangeboten an jene Bedürfnisse, die Individuen in ihren unterschiedlichsten Lebensphasen mitbringen (vgl. BMUKK 2008:60; Donauuniversität 2007:11).

Auf der Ebene der ESF-geförderten Projekte bedeutet dies, dass Träger jene Rahmenbedingungen bereitstellen, die eine jederzeitige Teilnahme am jeweiligen Bildungs- und Beratungsangebot ermöglichen bzw. fördern. Es soll gerade *nicht* von einer idealtypischen, einheitlichen „Normalbiografie“ ausgegangen, sondern die unterschiedlichen Bedürfnisse von Menschen in unterschiedlichen Lebensphasen sollen ernst genommen werden. Das soll sich in der strukturellen Ausrichtung des Angebotes niederschlagen, wobei hier „bildungsferne Gruppen“ besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Denn in der Konstruktion eines „Normallebenslaufes“ sind gerade diese Gruppen benachteiligt worden, da sie für die Konstruktion eines Normallebenslaufes gerade nicht die Lebensläufe von bildungsbenachteiligten Personen Modell gestanden haben.

Als Strategien zur Umsetzung der Lebensphasenorientierung werden in der LLL-Strategie die Modularisierung des Bildungsangebotes, die Möglichkeit, Teilabschlüsse zu erwerben oder das Zeit-Geben für Bildungsprozesse empfohlen (vgl. Donauuniversität 2007:11f). Neben der Modularisierung fällt auch ein flexibler Einstieg in das Bildungsangebot unter die Leitlinie „Lebensphasenorientierung“. Kurszeiten oder -orte können ebenfalls lebensphasenorientiert sein oder nicht: Werden Überlegungen zu spezifischen Bedürfnissen der Zielgruppen angestellt und wird diesen Rechnung getragen? Gibt es ein Standardangebot mit Kurszeiten von 8-12 Uhr oder unterschiedliche Angebote vormittags, nachmittags oder abends? Ob ein Kinderbetreuungsangebot vor Ort verfügbar ist oder nicht, kann ebenso über die Möglichkeit einer Teilnahme von Personen mit Betreuungspflichten entscheiden. Insgesamt

geht es also um die Frage, inwieweit die Träger ihre Angebote (auch implizit) auf eine standardisierte TeilnehmerIn bzw. KundIn mit Normallebenslauf ausrichten oder stattdessen die Aufforderung ernst nehmen, jene Rahmenbedingungen bereit zu stellen, unter denen Menschen in unterschiedlichsten Lebensphasen mit ihren spezifischen Bedarfen und Bedürfnissen Platz haben.

Lernende im Mittelpunkt

„Die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen bedeutet, dass der Blick auf das Bildungssystem und die Bildungsprozesse in der Arbeitswelt konsequent aus der Perspektive der Lernenden erfolgt und nicht aus der Sicht gewachsener institutioneller oder organisatorischer Strukturen“ (BMUKK 2008:64). Eine Zielsetzung ist, wie schon unter der Leitlinie Lebensphasenorientierung definiert, dass jedes Individuum die Möglichkeit haben soll, in jeder Lebensphase Lern- und Bildungsprozesse aufzugreifen bzw. in sie einzutreten (Donauuniversität 2007:12).

Anders als bei der Lebensphasenorientierung geht es hierbei weniger um strukturelle Rahmenbedingungen, die eine Inanspruchnahme von Angeboten in unterschiedlichsten Lebensphasen prinzipiell möglich machen sollen, sondern um die *inhaltliche, methodisch-didaktische Gestaltung von Lernangeboten bzw. von Lernsettings*, die die Lernenden in den Mittelpunkt stellen. Wenn eingangs davon die Rede war, die Perspektive der Lernenden einzunehmen anstatt Bildungssystem und Bildungsprozesse aus dem Blickwinkel von Institutionen zu betrachten, ist das auch in Bezug auf bildungsbenachteiligte Personen relevant: Denn in Hinblick auf diese Zielgruppe ist zu beachten, wie schon im Rahmen von Lebensphasenorientierung angedacht, dass die Einnahme eines institutionellen Blickwinkels an der Konstruktion einer/eines bestimmten Lernenden beteiligt ist: Einer/eines solchen, die/der (nachträglich) erst wieder in den Mittelpunkt gestellt werden muss.

Lernende in den Mittelpunkt stellen wird von einem neuen Selbstverständnis der Lehrenden als „learning facilitators“ begleitet. „Ihre Aufgabe liegt in der Förderung des kritischen und selbständigen Denkens der Lernenden und in der Unterstützung in ihrer Selbstverantwortung“ (Donauuniversität 2007:14). Insofern war die Rolle der Lehrenden in der Evaluierung von großer Bedeutung: Folgen sie einem ganzheitlichen Ansatz und differenzieren sie nach besonderen Begabungen bzw. Bedürfnissen? Fördern sie selbständiges und kritisches Denken? Gelten sie als die einzige Wissensquelle oder sollen die Lernenden auch voneinander lernen? Sind sie TrainerInnen, LehrerInnen, LernprozessbegleiterInnen? Ist es ihre Aufgabe, Lernen zu ermöglichen oder, Fehler zu sanktionieren?

Stellt ein Angebot die Lernenden in den Mittelpunkt, zeigt sich dies auch in der Rolle, die den Lernenden zukommt. Entsprechend wurden die ESF-geförderten Angebote auch dahingehend untersucht, welche Rolle darin die Lernenden spielen. Wiederum geht es um die Forderung aus der Leitlinie, dass Individuen sich Ziele setzen, Verantwortung für sich übernehmen und ihr Leben aktiv gestalten können sollen (s.o.). Auf der Ebene der Rolle der Lernen-

den standen dabei Fragen im Hintergrund wie: Wie werden die Lernenden gesehen? Stehen ihre Lernprozesse im Vordergrund? Finden ihre Kompetenzen Berücksichtigung oder gilt es bloß, Schwächen auszumerzen? Lernende in den Mittelpunkt zu stellen bedeutet auch, positive und motivierende Feedbacksysteme einzusetzen, anstatt Leistungen defizitorientiert zu beurteilen (vgl. BMUKK 2008:65).

Die Perspektiven der Lernenden konsequent in den Mittelpunkt zu rücken, bedeutet auf der Ebene von Lerninhalten schließlich, dass diese an der Lebenswelt der Lernenden anknüpfen und für sie relevant erscheinen.

Lifelong Guidance

„Lifelong Guidance unterstützt Menschen darin, jene Kompetenzen zu stärken, die sie befähigen, eigene Ziele zu definieren, attraktive Entwicklungswege zu erkennen, Alternativen abzuwägen, Entscheidungen vorzubereiten, diese bewusst zu treffen und deren Konsequenzen zu reflektieren“ (BMUKK 2008:70). Während auch mit den Lernenden im Mittelpunkt ein recht ähnliches Ziel verfolgt und durch eine spezifische Gestaltung der Lernangebote selbst erreicht werden soll, wird mit Lifelong Guidance der Akzent auf die *kontinuierliche Unterstützung und Begleitung der Menschen in Hinblick auf ihre Bildungswegsentscheidungen* gesetzt. Daher drückt diese Leitlinie die große gesellschaftliche Bedeutung von Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf bzw. dem Bildungscoaching oder -mentoring aus (vgl. Donauuniversität 2007:14).

Auf einer strukturellen Ebene fordert die Leitlinie Lifelong Guidance dazu auf, Beratung niederschwellig, unabhängig und anbieterübergreifend anzubieten. Besonderes Augenmerk soll wiederum auf „bildungsferne“ bzw. benachteiligte Gruppen gelegt werden und Übergangsphasen bzw. Schnittstellen in den Lebensverläufen der Individuen stellen einen besonderen Schwerpunkt der Beratungsprozesse dar. Auch eine stärkere Verschränkung von unterschiedlichen Formen der Beratung sowie eine weitere Professionalisierung der BeraterInnen sind einige der Forderungen, die unter dieser Leitlinie genannt werden (vgl. BMUKK 2008:70; Donauuniversität 2007:14).

In der LLL-Strategie werden spezifische Mittel und Wege definiert, um das unter Guidance definierte Ziel zu erreichen: Jene Kompetenzen der Lernenden bzw. Beratenen zu stärken, die zu einem bewussten, selbstbefähigten Umgang mit den eigenen Bildungswegsentscheidungen führen sollen (Definition s.o.), bzw. die Lernenden und Beratenen in ihrer Selbstreflexion und Lebensplanung zu unterstützen:

- Lernen lernen, Lernfähigkeit entwickeln
 - Selbstreflexion hinsichtlich eigener erworbener Fertigkeiten üben
 - Potenzial der Lernenden erheben, Orientierungshilfe am Bildungsmarkt bieten
 - Fokus auf Prozessorientierung und begleitender Beratung
- (vgl. BMUKK 2008:71; Donauuniversität 2007:14f)

Unter der Leitlinie Guidance sind so unterschiedliche Aspekte wie „die Freude durch Lernen und beim Lernen (...) vermitteln“ (BMUKK 2008:72), „anbieterübergreifende Beratung anbieten“ oder „Potenzialerhebung“ versammelt. Im Zusammenhang mit den ESF-geförderten Bildungs- und Beratungsangeboten stehen daher Bildungsinformations- und Bildungsberatungsservices und Bildungsprozesse zur Debatte, wenn es um Lifelong Guidance geht. Guidance meint dabei einerseits „Empowerment“ im Sinne von „Hilfe zur Selbsthilfe“ bzw. umfassender Unterstützung der Lernenden bzw. Beratenen dazu; andererseits geht es im Sinne von Beratung darum, *den Teilnehmenden eine Orientierungshilfe zu bieten* (vgl. Donauuniversität 2007:14f). Clearing-Maßnahmen, die dazu führen sollen, den Ausgangspunkt für Beratungs- bzw. Bildungsprozesse festzustellen, fallen ebenso darunter.

Neben berufs- und bildungsbezogener Unterstützung und Begleitung spielen soziale Aspekte eine wichtige Rolle: Nachdem mit der Leitlinie Lifelong Guidance das Ziel verfolgt wird, Menschen zu „empowern“ und der Prozess dabei im Mittelpunkt steht, kann eine sozialpädagogische Begleitung in einem Bildungsangebot daher genauso unter der Perspektive Guidance betrachtet werden wie Angebote zum Lernen lernen oder die Zusammenarbeit mit externen Stellen, die sich mit zielgruppenspezifischen Bedürfnissen oder Benachteiligungen befassen (z.B. im Rahmen von Sozialarbeit).

Kompetenz- und Stärkenorientierung

Ein Ausgangspunkt dieser Leitlinie ist, dass es einer Strategie zur Implementierung des LLL gelingen muss, Mechanismen zu finden, um an den „unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Lernenden“ anzuknüpfen (BMUKK 2008:75; Donauuniversität 2007:16). Es ist im Kontext gesellschaftlichen Wandels immer weniger möglich, sich ein Wissen auf Vorrat anzueignen, das sozusagen ein Leben lang „gültig“ ist. Stattdessen soll die Perspektive auf lebenslange Kompetenzentwicklung gerichtet werden (vgl. Donauuniversität 2007:16). Die nötigen Reformwege werden auf einer bildungspolitischen Ebene im Zusammenhang mit dem Europäischen bzw. dem Nationalen Qualifikationsrahmen (EQR/NQR) besprochen, wo es, kurz ausgedrückt, darum geht, Qualifikationen in Kompetenzen zu übersetzen. Kompetenz verweist auf „[...] die Fähigkeit des Individuums [...], Wissen und Fertigkeiten in unterschiedlichen Kontexten selbstgesteuert anzuwenden“ (BMUKK 2008:75). Kompetenz ist also übertragbar, multifunktional, d.h. geeignet dafür, unterschiedliche Ziele zu erreichen oder Probleme zu lösen und enthält in der Definition auch den Begriff „selbstgesteuert“. Das bedeutet, es geht bei Kompetenz um mehr als ein „Wissen“ oder eine einzelne „Fertigkeit“, sondern um ein Bündel an Wissen-Fähigkeiten-Fertigkeiten, das immer auch einen reflexiven Schritt zu eben diesem Wissen, den Fähigkeiten und Fertigkeiten einschließt (vgl. Donauuniversität 2007:16).

In der LLL-Strategie wird im Rahmen der Kompetenzorientierung die Empfehlung ausgesprochen, „Kompetenzportfolioinstrumente zur Anerkennung von insbesondere informell erworbenem Wissen und Fähigkeiten“ zu entwickeln (Donauuniversität 2007:17) bzw. anzuwenden, Bildungspässe einzuführen, welche die individuelle Weiterbildungsmaßnahmen

dokumentieren oder, den Kompetenzaufbau der Individuen zu stärken (vgl. BMUKK 2008:75). Mit dem Einsatz von Kompetenzfeststellungsinstrumenten werden unterschiedliche Ansprüche verknüpft:

- Kompetenzorientiert bedeutet, nicht-formales, informelles Lernen, Erfahrungslernen und soziale Kompetenzen sichtbar zu machen,
- Kompetenzen nach außen sichtbar zu machen und
- sich der eigenen Kompetenzen bewusst zu werden (eigene Standortbestimmung) (vgl. Donauuniversität 2007:16f).

Auf der Ebene der ESF-geförderten Angebote geht es dabei um alles, was in den Bereich „Feststellung und Anerkennung zuvor (informell) erworbener Kompetenzen“ fällt: Portfolios, Kompetenzcheck, Pässe ... Neben jenen Verfahren, die eine Anerkennung informell erworbener Kompetenzen anstreben, sollen auch „traditionelle Verfahren“ nicht aus den Augen verloren werden, um die Anerkennung von Abschlüssen oder Zusatzprüfungen, sprich formalen Qualifikationen, zu erreichen. Dies ist ein wichtiger Faktor in dem Bemühen, Übergänge zu öffnen und damit die horizontale und vertikale Durchlässigkeit im Bildungssystem zu erhöhen (vgl. Donauuniversität 2007:17f).

Was eingangs auf einer Makroebene als das Anliegen definiert wurde, an den unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Lernenden anzuschließen, findet sich auf Ebene der ESF-geförderten Projekte im Sinne von Kompetenzorientierung als Orientierung an bzw. Berücksichtigung von Kompetenzen und Wissen der Teilnehmenden wieder: Inwieweit werden deren Kompetenzen und Wissen gesehen, inwieweit fließen sie in das Lernsetting ein (Teilnehmende auch als ExpertInnen? Sollen sie voneinander lernen?)? Hier zeigen sich Überschneidungsbereiche mit bestimmten Aspekten der Leitlinie Lernende im Mittelpunkt, was sich daraus erklärt, dass ein bestimmtes Rollenverständnis der Lernenden genau damit zu tun hat, inwieweit diese als kompetent betrachtet und ihre Kompetenzen auch berücksichtigt werden.

Förderung der Teilnahme am LLL

Den Hintergrund zur fünften Leitlinie des LLL bildet der in den beiden Dokumenten zur LLL-Strategie genannte Umstand, dass in Österreich der Wunsch nach Bildung höher ist als die tatsächliche Teilnahme am LLL. Kernaussage der „Förderung der Teilnahme am LLL“ ist dementsprechend, dass alle Barrieren identifiziert und abgebaut werden müssen, die einer Teilnahme am LLL entgegenstehen (vgl. BMUKK 2008:79; Donauuniversität 2007:18). Dazu zählen

- Lernbarrieren (z.B. negative Schulerfahrungen, mangelnde Lernkompetenzen),
- soziale und wirtschaftliche Barrieren sowie
- Informationsdefizite.

Es gilt daher, Bildungsangebote attraktiv zu gestalten, die individuelle Lernmotivation zu fördern sowie unterstützende Maßnahmen anzubieten. Daneben fällt in den Aufgabenbereich der Förderung der Teilnahme am LLL, die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungssegmenten zu gewährleisten, was auch schon eine Forderung in Bezug auf die Kompetenzorientierung war (vgl. BMUKK 2008:79). Dazu werden in der LLL-Strategie zahlreiche Ziele genannt, die von der Stärkung von Lernmotivation, dem Aufbau der „Lernenden Regionen“ bis zur Förderung des „Flexicurity-Prinzips“ reichen (vgl. BMUKK 2008:79f).

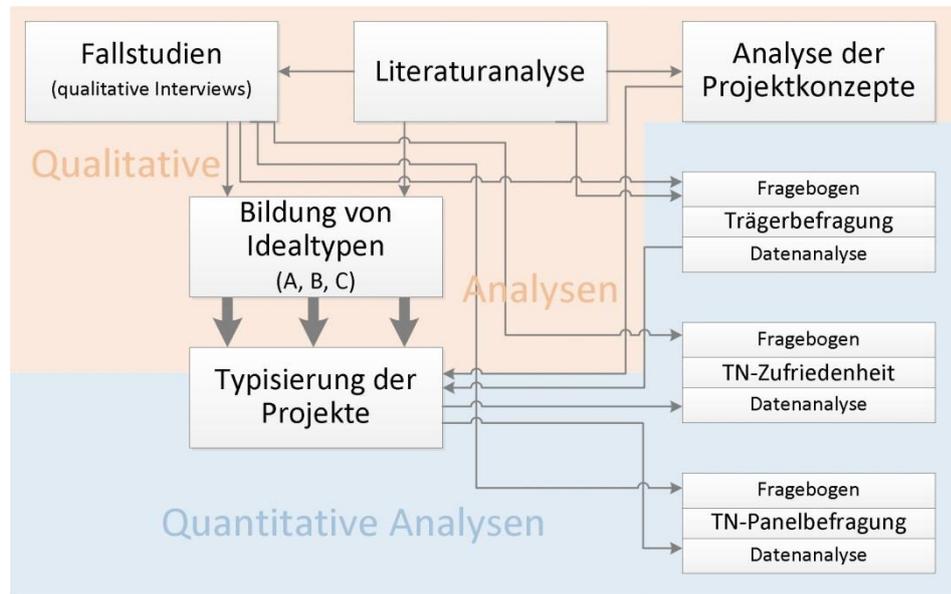
Die vom ESF-geförderten Bildungs- und Beratungsmaßnahmen tragen, von einer Makroebene aus betrachtet, per se einen Beitrag dazu bei, die Teilnahme am LLL zu fördern (wie sie auch in einer gewissen Hinsicht per se lebensphasenorientiert sind) (vgl. BMUKK 2008:81). In der Evaluierung ging es daher nicht darum, dies prinzipiell in Frage zu stellen, sondern danach zu fragen, inwieweit sich die einzelnen Projekte dabei unterscheiden. Die Unterschiede in Bezug auf die Förderung der Teilnahme am LLL beziehen sich auf entsprechende Unterstützung einer Inanspruchnahme der eigenen sowie weiterführender Bildungsangebote: Was wird von Angebotsseite geplant, um dem Umstand von Bildungsbenachteiligung (verstanden als Barrieren, die einer Weiterbildung entgegenstehen) Rechnung zu tragen? Hier wird nochmals der Fokus auf das Angebot als gesamtes gelegt: In welchem Ausmaß werden z.B. bestimmte Personen aufgrund selektiver Zugangsbedingungen überhaupt zu Teilnehmenden an den Angeboten? In welchem Ausmaß finden über positive Diskriminierung welche Zielgruppen Zugang? In welchem Ausmaß wird eine Durchlässigkeit zwischen einzelnen Maßnahmen aktiv gefördert, indem es konzeptuell vorgesehen ist, dass TeilnehmerInnen verschiedene Angebote durchlaufen?

3.1 Typisierung der ESF-geförderten Bildungsangebote

Wie bereits erläutert wurde die Umsetzung der LLL-Prinzipien als zentrales Kriterium zur Evaluierung des Erwachsenenbildungsbereichs des ESF-Programms 2007-2014 herangezogen, da die Programmplanung für den Bereich Erwachsenenbildung sich stark auf die Vorgängerdokumente der österreichischen LLL-Strategie bezieht. Dazu wurden in einem ersten Schritt diese Dokumente gemeinsam mit weiterer einschlägiger Literatur analysiert. Im zweiten Schritt wurden die Perspektiven von ProjektleiterInnen, Lehrenden und TeilnehmerInnen, die im Rahmen der Fallstudien erhoben wurden, analysiert.⁵¹ Aufbauend auf diesen theoretischen und empirischen Grundlagen wurden drei Idealtypen (A, B und C) zur Beschreibung von Kursen hinsichtlich ihrer Umsetzung der LLL-Prinzipien abgeleitet (siehe *Abbildung 1*). Danach wurden alle zu evaluierenden Kurse der ersten ESF-Phase diesen drei LLL-Typen zugeordnet. Die Datenbasis für diese Zuordnung ergab sich aus der Analyse der Kurskonzepte und einer Trägerbefragung. Die zentrale Fragestellung lautete, ob und wie die LLL-Prinzipien, in Abhängigkeit davon, wie sie jeweils im Kurskonzept vorgesehen und in ihrer Umsetzung gelebt wurden, Ergebnis und Wirkung der ESF-Intervention beeinflussen.

⁵¹ Im Rahmen von Fallstudien an neun Standorten von Qualifizierungsmaßnahmen wurden leitfadengestützte Interviews mit ProjektmanagerInnen und TrainerInnen sowie TeilnehmerInnen geführt und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Abbildung 13: Ableitung und Verwendung der LLL-Typen



Im Zuge der Idealtypenbildung wurde der Frage nachgegangen, wie die fünf Prinzipien im jeweiligen Kurs umgesetzt werden. Idealtypisch wird *Typ A* dadurch charakterisiert, die TeilnehmerInnen prinzipiell in ihren unterschiedlichen Kompetenzen und Stärken zu sehen und diese in den Unterricht zu integrieren. Didaktische Prämissen sind integrative Förderung sowie Moderation der Lernprozesse, zudem werden Lerninhalte anhand von Interessen bzw. Lebenswelten der TeilnehmerInnen strukturiert. Neben einer umfassenden Beratung und Begleitung in Hinblick auf weitere Berufs- und Bildungswegentscheidungen liegt ein Fokus auf sozialpädagogischen Aspekten. Die Angebotsstrukturen zeichnen sich durch die Orientierung an lebensphasenbedingten Bedürfnissen aus. Es wird Abstand von einer Fokussierung der TeilnehmerInnen mit einer normierten Biografie genommen bzw. entsprechend flexibel mit den Strukturen umgegangen. Schließlich wird darauf geachtet, keine finanziellen Barrieren zu errichten bzw. solche zu kompensieren (z.B. werden Fahrtkosten rückerstattet) und die Förderung von Bildungsmotivation wird als angebotsinterne Verantwortung wahrgenommen.

Im *Idealtyp C* dominiert eher die Ausrichtung auf eine/n Lernende/n mit „Normalbiografie“, seine/ihre Kompetenzen werden weniger wahrgenommen und in den Unterricht einbezogen. Didaktische Settings sind eher „traditionell“ mit klarer Ausrichtung auf Frontalunterricht und einer Orientierung am Standardlehrstoff. Der Bereich Sozialpädagogik findet wenig Umsetzung und Bildung- und Berufsberatung stehen ebenfalls eher im Hintergrund. Schließlich zeichnet sich der Typ C durch relativ hohe Eingangsbarrieren in finanzieller Hinsicht aus, jedoch auch dadurch, dass eine entsprechende Motivation der Teilnehmenden als Eintrittsvoraussetzung gilt und die Herstellung von Motivation weniger als interne Aufgabe gesehen wird.

Idealtyp B liegt zwischen diesen beiden Polen: Hier werden entweder einzelne, aber nicht alle, Prinzipien in der Umsetzung stark berücksichtigt oder alle Prinzipien durchwegs, jedoch vergleichsweise weniger als bei Typ A.

3.2 Umsetzung der LLL-Prinzipien in den Qualifizierungsmaßnahmen

In Tabelle 37 werden die fünf LLL-Prinzipien einzeln analysiert, getrennt nach den drei quantitativ bedeutsamsten Kursarten Basisbildung, Hauptschulabschlusskurs und Vorbereitungskurs auf die Berufsreifeprüfung, wobei sich wiederum deutliche Unterschiede zeigen:

Tabelle 37: Umsetzung der LLL-Prinzipien in den Qualifizierungsangeboten der Phase 1

(N=50 Kurse)		Lebensphasenorientierung	Lernende im Mittelpunkt	Kompetenzorientierung	Lifelong Guidance	Teilnahme am LLL
BaB	niedrig	17%	0%	0%	13%	13%
	mittel	61%	35%	48%	22%	22%
	hoch	22%	65%	52%	65%	65%
HS	niedrig	29%	18%	0%	0%	18%
	mittel	65%	53%	65%	12%	53%
	hoch	6%	29%	35%	88%	29%
BRP	niedrig	0%	40%	30%	60%	90%
	mittel	90%	50%	50%	40%	10%
	hoch	10%	10%	20%	0%	0%

Quelle: IHS-Trägerbefragung, Konzeptanalysen.

Angebote der Basisbildung stellten *die Lernenden* vergleichsweise stark *in den Mittelpunkt*. Dies gelang im Rahmen von HS-Kursen bei einem knappen Drittel, bei etwa der Hälfte fiel hier die Ausprägung ‚mittel‘ aus, was bedeutet, dass *entweder* die Lerninhalte lebensweltorientiert ausgestaltet wurden *oder*, dass eine individualisierte und bedürfnisorientierte Didaktik zum Einsatz kam. Das traf auf einen genauso hohen Anteil an Trägern von Angeboten zur Vorbereitung auf die BRP zu (50% mit der Ausprägung ‚mittel‘). Im Rahmen dieser Angebote allerdings wiesen 40% der Träger eine nur ‚niedrige‘ Ausprägung auf und ein einziger Träger integrierte beide Aspekte von ‚Lernende im Mittelpunkt‘.

Kompetenzorientierung war in den ESF-geförderten Kursen insgesamt gut verankert, doch bestanden wieder Unterschiede zwischen den einzelnen Kursarten. Im Rahmen von Basisbildungsangeboten war Kompetenzorientierung zur Hälfte ‚hoch‘, zur Hälfte ‚mittel‘ ausgeprägt. Im Rahmen von HS-Kursen folgten etwa zwei Drittel der Träger diesem Ansatz in mittlerem und ein Drittel in hohem Ausmaß. Bei diesen beiden Kursarten gab es keine Träger, die Kompetenzorientierung ‚niedrig‘ umsetzen. Bei Angeboten zur Vorbereitung auf die BRP verteilte sich die Umsetzung von ‚Kompetenzorientierung‘ folgendermaßen: Bei 30% wurde sie ‚niedrig‘ umgesetzt, bei 50% ‚mittel‘ und bei 20% ‚hoch‘.

Unter der Leitlinie ‚*Lifelong Guidance*‘ wird eine Reihe an Aspekten subsummiert, die zu einem bewussten, selbstbefähigten Umgang mit den eigenen Bildungswegsentscheidungen fördern sollen. Sehr positiv hervorzuheben sind hier die Kurse zur Vorbereitung auf den HS-Abschluss. Diese verzeichneten hinsichtlich ‚*Lifelong Guidance*‘ einen Schwerpunkt: In fast neun Zehntel der Kurse fand dieses Prinzip ‚hohe‘ Berücksichtigung, bei den restlichen fand sich zumindest eine ‚mittlere‘ Ausprägung. Auch in der Basisbildung war *Lifelong Guidance* in fast zwei Drittel der Projekte stark ausgeprägt. Vergleichsweise wenig Niederschlag fand dieses LLL-Prinzip im Rahmen von BRP-Kursen, wobei es in 40% der entsprechenden Angebote ‚mittel‘ umgesetzt wurde, bei den restlichen 60% nur gering.

Im Zusammenhang mit der Leitlinie ‚*Förderung der Teilnahme am LLL*‘ geht es um eine Analyse bezüglich bestimmter Barrieren, die einer Teilnahme am ESF-geförderten Angebot entgegenstehen sowie umgekehrt um die Frage, inwiefern die Träger dazu beitragen, solche Barrieren zu überwinden. Wieder können zwischen den Kursarten deutliche Unterschiede festgehalten werden. So wiesen Angebote der Basisbildung einen Schwerpunkt hinsichtlich der Förderung der Teilnahme am LLL auf. Etwa zwei Drittel der Kurse hatten eine ‚hohe‘ Ausprägung, im Rahmen von HS-Kursen traf dies auf knapp ein Drittel zu. Der Anteil an Kursangeboten, die eine ‚niedrige‘ Ausprägung aufwiesen – d.h. Zugangsbarrieren errichteten – betrug jedoch bei beiden Kursarten immerhin jeweils mehr als 10%. Insbesondere traf dies aber auf Angebote zur Vorbereitung auf die BRP zu: 90% der BRP-Vorbereitungskurse waren in dieser Hinsicht als hochschwierig zu bezeichnen. Hier spielte zum einen der Aspekt der Kursgebühren eine wesentliche Rolle, zum anderen fanden zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit sowie die positive Diskriminierung Benachteiligter bei der Aufnahme kaum eine Umsetzung im Rahmen dieser Angebote. Dies spiegelte sich auch in einem vergleichsweise geringen Anteil benachteiligter TeilnehmerInnen wieder, wie bereits in der Halbzeitbewertung (Steiner/Pessl/Wagner 2011: 104f) herausgearbeitet wurde.

Allgemein ist in Bezug auf *Lebensphasenorientierung* festzuhalten, dass sie – im Vergleich zu den anderen LLL-Prinzipien – deutlich seltener in die Umsetzung der Projekte einfluss. Wie bereits erläutert, werden bei diesem Prinzip nur strukturelle Faktoren berücksichtigt und keine inhaltlichen. Diese sind in das Prinzip Lernende im Mittelpunkt integriert. In Bezug auf die Strukturen weisen Angebote mit geringer Kursintensität einen entsprechenden Vorteil auf, da sie mehr Spielraum für eine flexible zeitliche Gestaltung haben.

Flexible Angebote in Bezug auf die strukturelle Ausgestaltung wurden insbesondere im Rahmen von Angeboten zur Vorbereitung auf die BRP bereitgestellt. Diese lagen im Vergleich mit den anderen Kursarten hierbei vorne: 90% der Angebote wiesen eine ‚mittlere‘ Lebensphasenorientierung auf, 10% eine ‚hohe‘. Der größte Anteil an ‚hoch‘ lebensphasenorientierten Angeboten war im Bereich der Basisbildung auszumachen (über 20%), wobei hier auch fast 20% eine nur ‚niedrige‘ Ausprägung dieses LLL-Prinzips aufwiesen. Dieser Anteil ist im Rahmen von HS-Kursen mit fast 30% am höchsten.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass in die Kurse ein recht hohes Maß an jenen Aspekten einfluss, anhand derer die LLL-Prinzipien operationalisiert wurden. Allerdings zeigte

sich, dass die Umsetzung der LLL-Prinzipien und damit die LLL-Typen je nach Kursart recht unterschiedlich verteilt sind (siehe Tabelle 38): Während in der Basisbildung mehr als die Hälfte der Kurse dem Typ A zuzuordnen war und weniger als ein Zehntel dem Typ C, verhält es sich bei Kursen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung (BRP) umgekehrt. Hier war Typ C am weitesten verbreitet und Typ B stellte die Ausnahme dar; Typ A war in der BRP überhaupt nicht aufzufinden. Dazwischen lagen die Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss: drei Zehntel waren Typ A, sechs Zehntel Typ B und der kleine Rest Typ C.

Tabelle 38: LLL-Typ nach Kursart (Phase 1)

	BaB	HS	BRP
A	57%	29%	0%
B	35%	59%	10%
C	9%	12%	90%
Summe	100%	100%	100%
N	23	17	10

Quelle: IHS-Trägerbefragung, Konzeptanalysen.

3.3 LLL in der Kurspraxis: Hürden und deren Überwindung

Im Rahmen der Evaluierung wurden in Workshops mit VertreterInnen der Kursträger Hürden bei der Integration der LLL-Prinzipien in die Kurspraxis diskutiert wie auch Strategien, um damit umzugehen. Aus Kursträgersicht erschwert in erster Linie die Starrheit der Rahmenbedingungen, die LLL-Prinzipien umzusetzen. Während in Basisbildungskursen etwa die jeweiligen individuellen Lernbedürfnisse den Ausgangspunkt für die Ausgestaltung des Kurses darstellen, ist diese Möglichkeit im Rahmen von Angeboten, die auf externe Prüfungen vorbereiten, so nicht gegeben. Was im Kurs passiert, wird hier durch extern vorgegebene Curricula bestimmt bzw. wesentlich mitbestimmt. Wird im Zuge der Abschlussprüfung alleine die Reproduktion von Lerninhalten positiv bewertet, ist durchaus zu hinterfragen, warum im Vorbereitungskurs Lerninhalte lebensweltorientiert aufbereitet und vermittelt werden sollten.

Allerdings ist zum einen im Zuge der Umstellung auf den ‚Pflichtschulabschluss neu‘ ein Paradigmenwechsel zu beobachten, der mehr Spielraum für die Gestaltung von Vorbereitungskursen anhand der LLL-Prinzipien bietet. Zum anderen gibt es durchaus Kurse, die in ihrer Umsetzung die LLL-Prinzipien integrieren, obwohl auch sie auf externe Abschlussprüfungen vorbereiten. Damit dies gelingt, ist aus Sicht der Kursträger eine ständige Kommunikation mit den Prüfungsschulen die wesentliche Voraussetzung. So können etwa neue Prüfungsformate (z.B. Portfolios) umgesetzt werden, die durchaus an die Ideen der LLL-Prinzipien anschlussfähig sind.

Als eine weitere Hürde gegenüber der Umsetzung der LLL-Prinzipien wird die (schulische) Sozialisation der TeilnehmerInnen in die Diskussion gebracht. Wenn sie Erfahrungen aus defizitorientierten und hierarchisch strukturierten Lernsettings mitbringen und erwarten, dies weiterhin vorzufinden, können die LLL-Prinzipien nicht so ohne weiteres umgesetzt werden.

Als Strategie wird in diesem Zusammenhang eine gewisse Zeitspanne einkalkuliert und den TeilnehmerInnen zur Verfügung gestellt, in der eine Umorientierung stattfinden kann.

Was schließlich bei der Umsetzung der LLL-Prinzipien in der Kurspraxis eine zentrale Herausforderung darstellt, ist die Konfrontation mit Spannungsfeldern, die den Prinzipien selbst inhärent sind. So ergibt sich beispielsweise aus dem Anspruch, die TeilnehmerInnen im Sinne von Lifelong Guidance sozialpädagogisch zu begleiten, und dem Anspruch der TeilnehmerInnen auf Autonomie ein Spannungsfeld. An diese Erfahrung anschließend wird die Tendenz einer „Verschulung“ bzw. „Überbetreuung“ kritisiert, die gerade nicht den Bedürfnissen erwachsener Lernender entspricht. Allerdings ist dazu zu sagen, dass mit der Umsetzung der fünf Prinzipien nicht gemeint ist, diese reflexartig und mechanisch auf alle Lernenden in allen Lernsituationen zu übertragen – ein Angebot an sozialpädagogischer Begleitung für alle ungeachtet ihrer Bedürfnisse ist beispielsweise mit dem Ansatz, die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, nicht kompatibel. Daraus wieder kann der Schluss gezogen werden, dass es die an den LLL-Prinzipien orientierte Umsetzung der Kurse erfordert, die eigene Praxis immer wieder einer kritischen Reflexion zu unterziehen. Statt dies zu ignorieren oder die Prinzipien gänzlich in Frage zu stellen, können solche Widersprüche als Lernanlass umgedeutet werden, um z.B. die eigenen Rollenvorstellungen kritisch zu hinterfragen und neue Möglichkeiten des Umgangs mit den TeilnehmerInnen zu entwickeln. Schließlich ist es, wie die folgenden Ergebnisse zu den Wirkungen zeigen, nicht unerheblich, ob die Kurse nach diesen fünf Prinzipien gestaltet werden oder nicht.

3.4 Einfluss der Umsetzung der LLL-Prinzipien auf die Kurszufriedenheit

Im Sommersemester 2010 wurden alle ESF/BMUKK-geförderten Kursanbieter besucht und anwesende TeilnehmerInnen aus allen angebotenen Qualifizierungsmaßnahmen mittels Fragebogen befragt. Ziel der Erhebung war zum einen, die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit ihrem Kurs zu beleuchten. Zum anderen sollte herausgefunden werden, welche Kriterien die Kurszufriedenheit beeinflussen (vgl. Steiner/Pessl/Wagner 2011:99ff).

Gerade in Anbetracht von Vorgeschichten, die häufig durch Diskriminierung, Stigmatisierung und Mobbing geprägt waren (vgl. Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010; Steiner/Wagner/Pessl 2006) ist es wesentlich, im Rahmen der Bildungsangebote ein Gegenbild zu solchen Erfahrungen umzusetzen und ein diskriminierungsfreies und freundliches bis freundschaftliches Klima zu schaffen. Entsprechende Aspekte fanden Eingang in die Befragung zur Kurszufriedenheit, wobei sich ganz generell ein positives Bild zeigt: Im Schnitt kommen die TeilnehmerInnen miteinander und mit den TrainerInnen sehr gut aus und fühlen sich im Lehrgang auch wohl. Werden diese Ergebnisse nach LLL-Typ differenziert, zeigt sich, dass diese Aspekte des Kursklimas in Typ-A-Kursen besser bewertet werden als in Typ-B-Kursen und in diesen wiederum besser als in Typ-C-Kursen.

Dementsprechend hoch war auch die allgemeine Zufriedenheit mit dem Kurs und die Bereitschaft, den Kurs weiterzuempfehlen, wobei hier dasselbe Muster gilt: Typ-A-KursteilnehmerInnen waren zufriedener als Typ-B-KursteilnehmerInnen und diese wiederum zufriedener als Typ-C-KursbesucherInnen, wobei hier zu beachten ist, dass sich diese Ergebnisse durch die ganz allgemein hohe Zufriedenheit der KursteilnehmerInnen quer über alle Kursarten und -typen relativieren. Nichtsdestoweniger ist es ein deutlicher erster Hinweis darauf, dass eine starke und konsequente Ausrichtung der ESF-geförderten Bildungsangebote auf die LLL-Prinzipien zu einer (noch) positiveren Wahrnehmung unter den TeilnehmerInnen führt.

3.5 Wirkung der Umsetzung von LLL-Prinzipien

Um in einem zweiten Schritt der Frage nachzugehen, inwiefern die Integration der LLL-Prinzipien in die Kursumsetzung neben der Zufriedenheit Wirkungen zeigen, wurden im Rahmen der Evaluierung mehrere und ganz unterschiedliche Herangehensweisen gewählt.

So wurde auf Basis von eigenen Erhebungen mittels erklärender Statistik der Frage nachgegangen, ob und inwieweit die Umsetzung der LLL-Prinzipien einen Beitrag zur Verbesserung inhaltlich-qualitativer Problemlagen der TeilnehmerInnen (wie Lernkompetenz, Berufs- und Ausbildungsorientierung, ...) leistet. Ergänzt wird dies auf Basis einer sekundärstatistischen Datenbank (TeilnehmerInnenmonitoring), wobei deskriptiv der Abschlusserfolg differenziert nach LLL-Typen dargestellt wird. Darüber hinaus zeigte sich auch auf einer qualitativen Ebene – der Analyse von biografischen Interviews mit ehemaligen KursteilnehmerInnen – die Bedeutsamkeit der LLL-Prinzipien, was die erlebten Veränderungen und Wirkungen durch die Teilnahme an den ESF-geförderten Kursen betrifft.

Im Zuge der im letzten Kapitel bereits erwähnten Erhebung der TeilnehmerInnenzufriedenheit wurden die TeilnehmerInnen neben der Zufriedenheit mit dem Kurs auch nach ihrer persönlichen Einschätzung gefragt, ob sich durch die Kursteilnahme für sie bestimmte Aspekte geändert haben. Diese Aspekte beziehen sich zum Teil auf die Nützlichkeit des Kurses, zum Teil auf persönliche Kompetenzen und Dispositionen wie Selbstorganisation, Selbstbewusstsein und Freude am Lernen. So stimmen 89% aller Befragten eher oder voll zu, dass sie viel Nützliches für die Zukunft gelernt hätten und 92% sind sich eher bzw. ganz sicher, dass sie nun bessere Möglichkeiten für die Zukunft haben. 64% der Befragten in den Qualifizierungsmaßnahmen geben an, dass sie nun besser alleine lernen können, 58% dass sie nun besser ihre Zeit einteilen können, 74% trauen sich nun mehr zu, 75% kennen ihre Stärken besser und 67% haben nun mehr Freude am Lernen als vor der Kursteilnahme. Differenziert nach Kursart variieren diese selbst wahrgenommenen Wirkungen: Sie sind in der Basisbildung und den Hauptschulkursen noch deutlicher ausgeprägt als in den Berufsreifeprüfungslehrgängen.

Veränderungen in diesen Aspekten wurden in der Halbzeitbewertung (Steiner/Pessl/Wagner 2011) als subjektiv wahrgenommene Wirkungen bezeichnet und zu einem summativen Wir-

kungsindex zusammengefasst. Um herauszufinden, welche individuellen Merkmale und kursbezogenen Variablen die subjektiv wahrgenommene Wirkung beeinflussen und wie stark dieser Einfluss ist, wurden multivariate Regressionsanalysen durchgeführt. Dabei wurden folgende potentielle Einflussfaktoren simultan getestet: Geschlecht, Alter, Bildungsgrad, Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, intrinsische, extrinsische und berufliche Motivation, Betreuungspflichten, Kursintensität, Lernbelastung, Berufstätigkeit (Wochenstunden), Verweildauer im Kurs, Kursart, Arbeitszufriedenheit der TrainerInnen und die Wahrnehmung der Umsetzung der LLL-Prinzipien (LLL-Summenindex⁵²).

Die subjektiv wahrgenommene Wirkung des Kursbesuchs ist – bei Konstanzhaltung aller anderen Variablen – höher bei Personen ohne Berufsausbildung/Matura und bei TeilnehmerInnen an den Vorbereitungskursen auf die HS-Kurse hingegen niedriger bei DaZ-KursteilnehmerInnen (vgl. Steiner/Pessl/Wagner 2011:132f). Längere Verweildauer im Kurs und intrinsische Motivation zum Zeitpunkt der Anmeldung verstärken die Wirkung der Kurse. Doch den mit Abstand größten Einfluss auf die subjektiv wahrgenommene Wirkung des Kurses hat die (wahrgenommene) Umsetzung der LLL-Prinzipien (gemessen am LLL-Summenindex). Das ist ein erster Hinweis darauf, dass eine engagierte Umsetzung der LLL-Prinzipien Wirkung zeigt.

Denn diese subjektiv wahrgenommene Wirkung ist nur als erster Schritt einer elaborierteren Wirkungsanalyse zu sehen, wie sie im Zuge der Evaluierung auf Basis einer Panelbefragung der TeilnehmerInnen erfolgt ist. Im Rahmen dieser Panelbefragung, die kurz nach Kurseintritt, kurz vor Kursaustritt und ein halbes Jahr danach erfolgte, wurde das Ausmaß verschiedener Problemdimensionen zu verschiedenen Zeitpunkten personenbezogen gemessen und die festgestellte Veränderung in Bezug zum zwischenzeitlichen Kursbesuch gesetzt. Diese inhaltlich-qualitativen Problembereiche wurden auf Grundlage qualitativer Interviews herausgearbeitet und dann im Zuge der quantitativen Panelerhebung erfasst sowie hinsichtlich ihrer Veränderungen zwischen dem Ein- und Austritt aus dem Kurs beobachtet (siehe auch Kapitel 4.2.1). Zur Erklärung dieser Veränderungen wurde ein Regressionsmodell entwickelt, in das wiederum neben den klassischen soziodemographischen Faktoren auch die Ausprägungen der einzelnen LLL-Prinzipien eingeflossen sind (vgl. Steiner/Pessl/Wagner 2013:109). Neben anderen Einflussfaktoren zeigen sich auch hier positive Effekte der Umsetzung der LLL-Prinzipien. Demzufolge wirkt sich v.a. die Umsetzung von Lifelong Guidance (d.h. Hilfe zur Selbsthilfe, Orientierung/Beratung, sozialpädagogische Begleitung) positiv auf die (Lebens-)Zufriedenheit, die Orientierung und das Teamwork aus. Nicht zuletzt aufgrund der Interdependenz der LLL-Prinzipien untereinander kann aus diesem Ergebnis der Schluss gezogen werden, dass es starke Indizien für die positive Wirkung der LLL-Prinzipien auf inhaltlich-qualitative Problemdimensionen der TeilnehmerInnen gibt. Das Ausmaß der Wirkungszusammenhänge zwischen der Umsetzung von LLL-Prinzipien und

⁵² Mit Ausnahme der Lebensphasenorientierung werden für die Messung der Wahrnehmung der LLL-Prinzipien durch die TeilnehmerInnen jeweils mehrere Variablen zu Indices zusammengefasst (siehe Halbzeitbewertung Steiner/Pessl/Wagner 2011). Aus diesen Indices wird ein Summenindex gebildet. Beim LLL-Summenindex handelt es sich somit um eine Operationalisierung aller LLL-Prinzipien in einer einzigen Maßzahl.

den inhaltlich-qualitativen Problemlagen ist dabei durchaus vergleichbar mit dem der klassischen soziodemographischen Merkmale wie Alter, Geschlecht und Migrationshintergrund bzw. übertrifft diese sogar.

In *Tabelle 39* werden nun die Prüfungserfolge der TeilnehmerInnen an Hauptschulabschlusskursen und an Kursen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung getrennt nach LLL-Typ des besuchten Kurses dargestellt. Die in *Tabelle 39* dargestellten Ergebnisse weisen nun im Vergleich klare Vorteile für jene Kurse aus, die sich stärker um die Umsetzung der LLL-Prinzipien bemühen. So liegt der Anteil von TeilnehmerInnen, die den Kurs mit Prüfungen abschließen, in den Hauptschulkursen von Typ A um 15 bis 20 Prozentpunkte über jenem von Typ B und C. Ähnliches gilt bezogen auf die BRP: Typ-B-Angebote sind mit einer Prüfungsquote von 54% deutlich erfolgreicher als Typ-C-Angebote mit einer Erfolgsquote von nur 40%.

Tabelle 39: Prüfungserfolg nach LLL-Typen

N=4.333	A	B	C
HS	77%	58%	63%
BRP	-	54%	40%

Quelle: TRS; Berechnungen: IHS.

Bevor abschließend ein Resümee zur Bedeutsamkeit der LLL-Prinzipien gezogen wird, sollte noch kurz angemerkt werden, dass die Ergebnisse der quantitativen Untersuchungen in der qualitativen Verbleibsanalyse bestätigt werden.⁵³ TeilnehmerInnen an Hauptschul- und Basisbildungskursen sind in der Regel in vielfältiger Weise benachteiligt. Im Rahmen der genannten Kurse wird ein wesentlicher Beitrag geleistet, Barrieren abzubauen, die benachteiligte Personen bei der Teilnahme am lebensbegleitenden Lernen behindern. Die qualitative Verbleibsanalyse zeigte, dass es obendrein gelingen kann, durch die Kursteilnahme positive Wirkungen anzuregen und einen Beitrag zum Abbau von Problemlagen zu leisten. Der LLG-Aspekt trägt dazu ganz wesentlich bei. Wird darüber hinaus respektvoll, didaktisch kreativ und vielseitig und stärkenorientiert mit den TeilnehmerInnen umgegangen, werden die Angebote also auf die TeilnehmerInnen zugeschnitten und nicht umgekehrt, dann passt der Kurs in das Leben der TeilnehmerInnen und kann eine starke Wirkung entfalten.

3.6 Resümee zu den LLL-Prinzipien

Grundsätzlich kann festgehalten werden, dass die im operationellen Programm formulierten LLL-Prinzipien durchaus ihren Niederschlag in den einzelnen Maßnahmen und Projekten vor Ort gefunden haben, wiewohl das Ausmaß ein deutlich unterschiedliches ist. Allen voran liegen die Basisbildungsangebote. Diesen folgen die Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss. Am wenigsten Niederschlag dieser Prinzipien ist innerhalb der Berufsreife-

⁵³ Siehe Kapitel 4.2.2 – Ergebnisse bezüglich der Bedeutsamkeit der LLL-Prinzipien werden hier schon vorweggenommen, eine umfassende Darstellung erfolgt im genannten Kapitel.

prüfungskurse festzustellen. Dieser generelle Befund zeigt sich auf drei verschiedenen Ebenen. So geben zunächst die Träger in Abhängigkeit von der Angebotsart in deutlich unterschiedlichem Ausmaß an, dass die LLL-Prinzipien die Richtschnur für die Umsetzung des Angebots bilden. Dieser unterschiedliche Umsetzungsanspruch korrespondiert deutlich mit einem unterschiedlichen Ausmaß an Förderung der Teilnahme am LLL, Lifelong Guidance, Lernende im Mittelpunkt und Kompetenzorientierung, das die TeilnehmerInnen wahrnehmen. Schließlich ist auch das Qualifikationsausmaß der TrainerInnen im Bereich der LLL-Prinzipien parallel zum Umsetzungsanspruch und parallel zur wahrgenommenen Umsetzung seitens der TeilnehmerInnen in der Basisbildung am höchsten und in den Berufsreifeprüfungskursen am geringsten.

Dass es durchaus nicht irrelevant ist, ob und in welchem Ausmaß die LLL-Prinzipien umgesetzt werden, zeigen die sowohl die Umsetzung als auch die festgestellten Wirkungen und das in mehreren Bereichen. Was die Umsetzung der Angebote betrifft, werden von den TeilnehmerInnen sowohl das Kursklima als auch die Kurszufriedenheit deutlich höher bewertet, je mehr die LLL-Prinzipien beim jeweiligen Angebot die Grundlage bilden. Der Bereich der Wirkung ist einer, wo sich sowohl auf subjektiver als auch auf objektiver Ebene ein klarer Zusammenhang zeigt: Je mehr die Lernenden im Mittelpunkt stehen, je mehr die Kompetenzorientierung die Grundlage bildet, je stärker die Teilnahme am LLL gefördert wird und je deutlicher Lifelong Guidance Berücksichtigung findet, desto höher ist die mit dem jeweiligen Angebot erzielte Wirkung. Dementsprechend schätzen sowohl die TeilnehmerInnen die subjektiv empfundene Wirkung höher ein, als sich auch höhere Anteile beim stärksten zur Verfügung stehenden Wirkungsindikator, dem der Prüfungserfolgsquoten dort zeigen, wo die LLL-Prinzipien die Umsetzung beherrschen.

Besonders hervor tritt in diesem Zusammenhang das LLL-Prinzip der Lifelong Guidance, was sich auch im Rahmen der im nächsten Kapitel besprochenen „qualitativen Verbleibsanalyse“ bestätigen wird.

4. Bedürfnisse und Wirkungen auf individueller Ebene

In diesem Kapitel steht die individuelle Perspektive der (potentiellen) KursteilnehmerInnen im Fokus. Zum einen geht es um die individuelle Ausgangslage: Problemlagen, Bildungsbarrieren und Bedürfnisse, zum anderen um die Veränderungen, welche durch die Teilnahme an ESF-geförderten Kursen auf individueller Ebene ausgelöst werden.

4.1 Problemlagen, Bildungsbarrieren und Bedürfnisse der Zielgruppen

Die ESF-geförderte Erwachsenenbildung will insbesondere bildungsbenachteiligten Bevölkerungsgruppen Zugang zu Bildung ermöglichen, indem Barrieren, die ihnen den Zugang zu Bildung erschweren, überwunden werden. Doch Bildungsbarrieren sind sehr vielschichtig, treten meist in Kombination auf und bedingen sich oft auch gegenseitig. In Konsequenz – obwohl großteils strukturell bedingt – kumulieren Bildungsbarrieren in der einzelnen Person und machen ihre Beteiligung an LLL unwahrscheinlich. In diesem Kapitel wird versucht, auf Basis einschlägiger Literatur (insbesondere Holzer 2004) und Aussagen von BildungsexpertInnen im Interview, (Weiter-)Bildungsbarrieren zu benennen, anhand von Beispielen zu veranschaulichen und gleichzeitig etwas zu strukturieren (vgl. Wagner/Steiner 2011). Anschließend wird auf Bildungsbenachteiligung im Kontext von Migration näher eingegangen, da MigrantInnen neben den Geringqualifizierten als Zielgruppe im Operationellen Programm (BMASK 2009:96) besonders hervorgehoben werden. Danach werden auf Basis der Fallstudien spezifisch die Zielgruppen der drei Maßnahmen Basisbildung, Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses und Vorbereitungskurse zur Berufsreifeprüfung bezüglich ihrer Problemlagen, Bildungsbarrieren und -bedürfnisse untersucht.

Institutionelle Bildungsbarrieren

Zu den institutionellen Bedingungen, welche die Teilnahmechancen an LLL erhöhen oder senken, zählen zuerst einmal Kurszeit und Lernort. Spezielle Maßnahmen wie z.B. Kinderbetreuungsangebote wirken für bestimmte Zielgruppen unterstützend. Eine wichtige Maßnahme ist die Öffentlichkeitsarbeit, welche auf die Zielgruppe und die regionalen Rahmenbedingungen abgestimmt werden muss. Ziel muss sein, dass das jeweilige Angebot von der Zielgruppe gesehen und für sich selbst als Einladung wahrgenommen wird. Darüber hinaus soll sie zur Teilnahme motivieren, indem ein Nutzen oder Wert der Teilnahme individuell erkennbar wird. Nicht zuletzt spielen die „Kultur“ der Bildungseinrichtung, das Lernsetting, die angebotene Lernumgebung, die eingesetzte Didaktik sowie das grundsätzliche pädagogische Verständnis und die Rolle von Lehrenden und Lernenden eine (de)motivierende Rolle.

Ökonomische, soziale und kulturelle Bildungsbarrieren

Teilnahmegebühren und Opportunitätskosten (z.B. Einkommensminderung durch Verlust von Arbeitszeit) erschweren ganz generell die Teilnahme an LLL. Zugleich haben insbesondere

Bildungsbenachteiligte oft ein geringes Einkommen, sodass sie von Kosten ganz besonders stark betroffen sind, falls nicht entsprechende Fördermaßnahmen kompensierend eingreifen. Die berufliche Situation (z.B. Schichtarbeit, Überstunden, pendeln) wie die familiäre Situation erlauben Weiterbildung manchmal nur in ganz engen Zeitfenstern, für die dann Bildungsangebote vorhanden sein müssten. Familiäre Verpflichtungen machen es oft insbesondere Frauen, die in traditionelle Kulturen eingebunden sind und einer starken sozialen Kontrolle unterliegen (z.B. am Land, in ethnischen Communities etc.), schwer, Zeit in Weiterbildung zu investieren, weil erwartet wird, dass die volle Aufmerksamkeit der Frau der Familie gewidmet wird. Ethnische Herkunft und noch viel mehr die Schicht- bzw. Milieuzugehörigkeit legen bestimmte – und manchmal eben nicht dem bürgerlichen Bildungsideal entsprechende – Werthaltung gegenüber Lernen und Bildung nahe, welche die Bildungsmotivation hemmen. Für Personen, die nicht gut Deutsch sprechen, wird eine Beteiligung an Bildung schwierig, wenn sie ausschließlich in Deutsch angeboten wird.

Subjektive Bedeutungsstrukturen

Nicht nur strukturelle Faktoren, wie oben beschrieben, sondern auch individuelle Werthaltungen, Wahrnehmungen und Deutungen beeinflussen die Entscheidung, an Weiterbildung zu partizipieren. So muss vor dieser Entscheidung diese Möglichkeit zuerst einmal wahrgenommen und für sich selbst in Betracht gezogen werden. Bildungsbenachteiligte Personen nehmen sich oft selbst nicht als lernendes Individuum wahr, erkennen nicht die Möglichkeit, mit neu gelernten Fähigkeiten etwas bewirken zu können. Insbesondere bei Frauen wird diese geringe Selbstwirksamkeit häufig noch verstärkt mit niedrigem Selbstbewusstsein, sodass sie sich nur wenig zutrauen und neue Situationen vermeiden. Neben dieser Angst vor unbekanntem Terrain verhindern auch Schüchternheit, negative Schulerfahrungen und Versagensängste den Aufbau eines positiven Verständnisses von Lernen. Die Vorstellung von Bildung als etwas Erstrebenswertes ist eine Werthaltung, die nicht per se von allen geteilt wird. Da in den letzten Jahrzehnten auch die Sicherheit, mit einer guten (Aus)Bildung eine entsprechende Arbeit zu finden und zu halten zunehmend verlorengehend, ist es nicht weiter verwunderlich, wenn Bildungserwerb insbesondere von Bildungsbenachteiligten als sinn- und nutzlos erlebt wird. Dies kann auf der einen Seite durch Zufriedensein mit der eigenen Lebenssituation oder – auf der negativen Seite – durch Resignation bezüglich der eigenen Chancen zur Verbesserung der Lebenssituation noch verstärkt werden.

Individuelle Kosten-Nutzen-Abwägungen bezüglich einer möglichen Beteiligung an Weiterbildung sind somit nicht nur von objektiven Kosten (z.B. Kurskosten, Fahrtkosten, Opportunitätskosten) und Nutzen (z.B. Erhöhung der Arbeitsmarktchancen) bestimmt, sondern auch von subjektiv unterschiedlich hohen Kosten (z.B. Überwindung von Ängsten, mögliche Konflikte mit PartnerIn oder Familie,...) und Nutzen (z.B. Freude am Lernen, sozialer Austausch) und deren individuellen Bewertung.

Im Fokus des folgenden Kapitels steht eine Zielgruppen, deren Empowerment durch Bildung im Operationellen Programm besonders hervorgehoben wird: MigrantInnen (vgl. BMASK 2009:96).⁵⁴

4.1.1 Zielgruppenspezifische Bildungsbarrieren: MigrantInnen

Die ExpertInnen, mit denen Interviews geführt wurden, identifizieren im Zusammenhang mit Migration zahlreiche Problembereiche in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen sowie Mechanismen zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Bildungsbarrieren. Sie betonen dabei die Wichtigkeit, die Zielgruppe „MigrantInnen“ differenziert wahrzunehmen:

1. Über (die) „MigrantInnen“ könne wenig gesagt werden. Es gebe sehr unterschiedliche Kontexte, in denen Migration eine Rolle spielt bzw. sei eine Differenzierung unterschiedlicher Zielgruppen wie Asylwerbende, neu zugewanderte Jugendliche oder MigrantInnen der zweiten Generation notwendig.
2. Bildungsbarrieren können sich im Zusammenhang mit Migrationskontexten ergeben, gelten jedoch nie für *alle* MigrantInnen und auch nicht exklusiv *nur* für MigrantInnen.
3. Bildungsbarrieren in Zusammenhang mit Migration würden institutionell hergestellt, sie ergeben sich auf einer Systemebene.
4. Vor dem Hintergrund öffentlicher Diskurse und Stigmatisierungstendenzen sei es notwendig, vorsichtig mit Begriffen und Zuschreibungen umzugehen, damit Stereotype nicht reproduziert werden.

Laut ExpertInnen spielt das Schulsystem eine wichtige Rolle im Zusammenhang mit Bildungsbarrieren und Migrationshintergrund. Die Beobachtung lautet, dass sich hier sozioökonomische Benachteiligung und Migrationshintergrund kreuzen und zu multiplen Benachteiligungslagen führen. So ist es etwa im Kontext von sprachlichen Barrieren und einer finanziell prekären Lage einer Familie mehrfach schwieriger, für die Kinder notwendige Unterstützung von Elternseite bereitstellen zu können.

Dass es um Systembarrieren geht, wird von Seiten der ExpertInnen nicht nur innerhalb des Schulsystems beobachtet, sondern generell in Bezug auf lebensbegleitendes Lernen festgehalten. Sprache bzw. sprachliche Defizite werden aus ExpertInnensicht im Zusammenhang mit Migration und Bildungserfolgen übermäßig betont. Auch hier gilt es, differenziert vorzugehen, z.B. nach Schulerfahrungen, Migrationskontext usw. zu unterscheiden und Aussagen nicht zu generalisieren. Bildungsbarrieren kommen aus ExpertInnensicht nicht primär durch eine Exklusion aufgrund fehlender Deutschkompetenzen zustande. Vielmehr beobachten sie die Stigmatisierung bestimmter Erstsprachen und die Abwertung von Mehrsprachigkeit. Es wird festgehalten, dass dies auf der individuellen Ebene zu Verunsicherung oder Identitätskrisen führen kann, besonders bei jugendlichen MigrantInnen.

⁵⁴ Die dabei dargestellten Inhalte sind Ergebnis der Analyse von vier Interviews mit einschlägigen ExpertInnen.

Neben der Beobachtung, dass bestimmte Sprachen abgewertet werden, wird in den ExpertInneninterviews in Bezug auf Qualifikationen, die nach Österreich mitgebracht werden, eine ähnliche Tendenz festgehalten: Qualifikationen liegen vor, werden aber schwerlich bzw. oft nicht anerkannt (über rechtliche Rahmenbedingungen, über die Praxis der Anerkennung formaler Qualifikationen). Gleichzeitig enthält der öffentliche Diskurs die Forderung, dass Menschen mit Migrationshintergrund besser qualifiziert sein sollten. Diese Forderung im Rahmen der tendenziellen Nicht-Anerkennung wirkt aus ExpertInnensicht paradox.

Hindernisse in Bezug auf das Thema Anerkennung sind aus ExpertInnensicht darauf zurückzuführen, dass entsprechende Strukturen (Nostrifizierungskurse) kaum⁵⁵ bestehen. Anerkennungsambitionierte Personen wären meist auf sich selbst gestellt, wenn es darum geht, etwa Teile von Ausbildungen nachzuholen, damit ihr Abschluss anerkannt wird.

Wie angesprochen, beziehen sich oben angeführte Exklusionsmechanismen nicht generell auf alle Menschen mit Migrationshintergrund. Zudem ist es nötig, die jeweiligen Migrationskontexte genauer zu differenzieren. Im Folgenden geht es um drei solcher spezifischen Migrationskontexte.

Bildungsbarrieren in unterschiedlichen Migrationskontexten

Asylwerbende sowie anerkannte *Flüchtlinge* oder *subsidiär* *Schutzberechtigte* haben häufig traumatisierende Erfahrungen von Verfolgung und Flucht gemacht. Während der Wartezeit auf den Ausgang des Asylverfahrens gibt es kaum eine Beteiligungsmöglichkeit am Bildungssystem und gar keine in Bezug auf Erwerbstätigkeit. Bei positivem Bescheid steht hingegen die plötzliche Forderung nach Integration im Raum (z.B. sollen Deutschkenntnisse vorhanden sein) – so die Beobachtung von ExpertInnen. Zudem erschwert die auch finanziell prekäre Situation die Beteiligung an Weiterbildung.

Speziell bezogen auf *Jugendliche, die neu zuwandern* – auch sie u.a. im Kontext von Flucht und Asyl - wurde die Entscheidung, nach Österreich zu gehen, oft nicht selber getroffen, sondern von anderen oder politischen Umständen in ihren Herkunftsländern bestimmt. Dies wirke sich ebenso auf ihre Lernfähigkeit aus wie das Gefühl, in einer völlig neuen Umgebung gelandet zu sein, in der sie sich erst einmal zurecht finden müssen. Umso wichtiger sind Beratungs- und Orientierungsangebote, durch die Jugendliche die Möglichkeit erhalten, ihre Zukunftsperspektiven zu reflektieren und sich mit Zielen auseinander zu setzen. Ein rein auf den Deutscherwerb beschränktes Angebot könne diese Funktion nicht erfüllen.

Unter dem Begriff „*zweite Generation*“ zusammengefasste Jugendliche sind heterogen. Auch hier machen Aussagen wiederum nur bezogen auf bestimmte soziale Kategorien Sinn. Laut ExpertInnen ist dabei ein wichtiges Thema Stereotypisierung und Rollenerfüllung. Werden MigrantInnen der zweiten Generation mit negativen Stereotypen konfrontiert (wobei sich

⁵⁵ Entsprechende Strukturen existieren bereits im Bereich Krankenpflege.

auch dies wiederum nur auf bestimmte Kategorien bezieht), bedarf es einer großen Anstrengung, diesen zu entkommen: Wenn die Person als Teil eines unterstellten Kollektivs, dem zugeschrieben wird, z.B. weniger begabt zu sein, adressiert wird, lastet auf ihr großer Druck. Sie muss dabei nicht nur individuell etwas beweisen und die Unterstellung widerlegen, sondern als zugehörig zum unterstellten Kollektiv. Daraus kann sich auch die Dynamik entwickeln, dass die Person die zugeschriebene Rolle auf individueller Ebene erst recht erfüllt. Aus ExpertInnen-sicht zeigt sich ein ähnlicher Mechanismus beispielsweise in Zusammenhang mit Geschlecht und Mathematik. Forschungsergebnisse zeigen, dass Leistungen bei Prüfungen dann abfallen, wenn zuvor gruppenspezifische unterstellte negative Stereotype in Erinnerung gerufen werden.

Über diese drei Migrationskontexte hinweg zeigt sich das Problem, dass Weiterbildung privatisiert wird. Ob die Möglichkeit zu einer Teilnahme an Weiterbildung besteht, hängt davon ab, ob es die finanziellen Ressourcen der Familie erlauben. Eine Bildungsteilnahme muss über Familienangehörige finanziert werden und kann es mitunter nicht, da die Deckung des Lebensunterhaltes Priorität hat. So lastet manchmal auch auf Jugendlichen der Druck, kurzfristig Geld zu verdienen, was dazu führt, dass sie Weiterbildung nicht in Anspruch nehmen bzw. ihre Schul- bzw. Bildungslaufbahn abbrechen.

Eine Motivation, an Bildungsangeboten teilzunehmen, ist vor diesem Hintergrund die Aussicht auf Erwerbstätigkeit und Einkommen nach der Ausbildung. Selbstverwirklichung sei in einem Kontext, wo um die Sicherstellung des Lebensunterhaltes gekämpft werden muss, nicht das primäre Teilnahmemotiv.

Als spezifische Rahmenbedingung von Deutschkursen machen die befragten ExpertInnen die Integrationsvereinbarung aus. Auf einer politisch-öffentlichen Diskursebene komme es über die Integrationsvereinbarung zur Zuschreibung von Lernunwilligkeit und Faulheit an MigrantInnen. Sie müssen sozusagen per Gesetz dazu angehalten werden, Deutsch zu lernen. Die zugeschriebene Lernunwilligkeit wird dabei diskursiv mit der Unwilligkeit, sich zu integrieren, verknüpft. Aus didaktischer Sicht sei zudem der ausschließliche Fokus auf die Prüfung nicht sinnvoll.

Im Folgenden werden die Zielgruppen einzelner Kursarten, ihre Bedürfnisse und Bildungsbarrieren diskutiert. Basis dafür sind neun Fallstudien, in deren Rahmen die Sicht von KursteilnehmerInnen, TrainerInnen und Projektleitungen in qualitativen Interviews erhoben wurden.

4.1.2 Zielgruppenbedürfnisse und Teilnahmebarrieren in der Basisbildung

Basisbildung umfasst so unterschiedliche Maßnahmen wie Alphabetisierung, Vorbereitung auf den Hauptschulabschlusskurs oder Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ihre Zielgruppen weisen dementsprechend unterschiedliche Problemlagen und Bedürfnisse auf.

Wenn es um die Zielgruppe der Grundbildung/Alphabetisierung geht, ist *das* Problem funktionaler Analphabetismus. Dieser reicht von nicht lesen oder schreiben gelernt zu haben über fehlerhafte Rechtschreibung bis zu einer so großen Unsicherheit beim Schreiben, dass richtiges so lange ausgebessert wird, bis es am Ende falsch geschrieben wird. Problematische Konsequenzen für die Zielgruppe zeigen sich über diese Abstufungen hinweg in gleicher Weise: Sie erfährt Stigmatisierung. TeilnehmerInnen sprechen von ihrer Angst, es sei ihnen anzusehen, dass sie nicht ausreichend lesen, schreiben oder rechnen können. Die Angst davor, „entdeckt“ zu werden, führt zu Vermeidungsstrategien. Beispielsweise übernimmt jemand aus der Familie Schreibarbeiten. Arbeitsstellen, bei denen geschrieben werden muss, werden in der eigenen Berufswahl ausgespart und generell werden solche Situationen möglichst vermieden, die das Risiko eines Entdecktwerdens enthalten. Diese Vermeidungsstrategien kosten viel Energie und die Betroffenen leben mit einem ständigen Druck. Ihr Handlungsspielraum wird eingeschränkt – z.B. ist ein Amtsweg schon deswegen eine massive Belastung, da die Gefahr besteht, dabei in eine Situation zu kommen, wo geschrieben werden muss.

Eine der Zielgruppen von DaZ-Angeboten sind AsylwerberInnen, auch minderjährige, oft ohne Begleitung einer erwachsenen Bezugsperson. Bei dieser Zielgruppe stehen die äußerst schwierigen Lebensumstände im Vordergrund: Fluchtgeschichten einerseits und das Warten auf den Ausgang des Asylverfahrens andererseits. Nicht selten leiden TeilnehmerInnen unter Traumata, psychischen und körperlichen Problemen, Schlafstörungen und einer beeinträchtigten Konzentrations- oder Merkfähigkeit, einige nehmen eine Psychotherapie in Anspruch. In Bezug auf die Teilnahme an Weiterbildung ergibt sich für diese Zielgruppe eine paradoxe Situation: Zum Zeitpunkt, an dem eine längerfristige Zukunftsperspektive vorhanden ist, da der Asylantrag positiv entschieden wurde, ist es zu spät, um mit dem Deutschlernen anzufangen, denn eine Arbeitsaufnahme ist oft zwingend. Während der Wartezeit auf den Ausgang des Verfahrens kann theoretisch an Bildungsprozessen partizipiert werden, jedoch ist die Zukunftsperspektive zu dem Zeitpunkt nicht gesichert. Es ist unklar, ob das Gelernte tatsächlich einmal gebraucht wird. Die Lebensumstände, sich daraus ergebende Problematiken und die paradoxe Situation in Bezug auf Bildung haben zur Konsequenz, dass es für die TeilnehmerInnen manchmal schwierig ist, überhaupt regelmäßig in den Kurs zu kommen, pünktlich zu sein und Ausdauer zu beweisen. Daneben charakterisiert eine große Heterogenität an Schul- bzw. Lernerfahrungen oder das Ausmaß, in dem sie Schreiben/Lesen gelernt haben, diese Zielgruppe.

Eine weitere Zielgruppe im Rahmen der Basisbildung sind MigrantInnen, hauptsächlich solche mit Betreuungspflichten. Eine sowohl von AnbieterInnen als auch TeilnehmerInnen beobachtete Schwierigkeit ist, dass ein DaZ-Angebot für diese spezielle Zielgruppe fehlt, da meist keine Kinderbetreuung während der Kurszeit angeboten wird. Gleichzeitig will die Zielgruppe Deutsch lernen oder sie wird extern dazu angehalten (bspw. vom AMS). Daraus ergibt sich der Konflikt für sie, dieser Forderung nachkommen zu wollen und gleichzeitig nicht zu können. Eine beobachtete Benachteiligung der Zielgruppe stellt berufliche Dequalifizierung dar, sei es über strukturelle Diskriminierung am Arbeitsmarkt, Nicht-Anerkennung

von Qualifikationen oder schwierige Nostrifikationsverfahren. Diese Dequalifizierung hat aus Sicht der AnbieterInnen negative Konsequenzen auf die Integrationschancen der Zielgruppe, da zu Integration auch die Möglichkeit sozialen Aufstiegs gehört. Diskriminierungserfahrungen wirken sich zudem negativ auf das Selbstwertgefühl aus.

In allen Angeboten wird mit einer Teilnahme generell der Wunsch verbunden, die eigene Lebenssituation zu verbessern. Spezifische Motive zu einer Teilnahme am jeweiligen Bildungsangebot unterscheiden sich je nach Zielgruppe:

Bei der Grundbildung/Alphabetisierung geht es ganz klar darum, über eine Teilnahme am Kurs das jeweils individuell verspürte „Defizit“ oder die „Schwachstelle“ zu überwinden. Die konkrete Entscheidung, den Kurs zu besuchen, hängt damit zusammen, dass diese „Schwachstelle“ nicht länger versteckt werden kann oder dies nicht länger gewollt wird: Dies kann ein Berufswechsel mit sich bringen, die eigenen Kinder in der Schule, die unterstützt werden sollen oder es kann ein genereller Wunsch sein. Beobachtet werden hier auch einschneidende Erlebnisse im sozialen Umfeld, z.B. dass eine Person wegfällt, die für einen bisher die Schreibarbeiten erledigt hat.

Im Rahmen von DaZ-Angeboten sind die konkreten Motive zu einer Teilnahme weniger einheitlich. Es geht um unterschiedliche Wünsche der TeilnehmerInnen in Hinblick auf die eigene Karriere (beruflich oder bildungsbezogen) oder das Bewusstsein, dass Deutsch zu sprechen in Österreich sehr wichtig ist. Handelt es sich hingegen um die Zielgruppe Asylwerbender, beobachten TrainerInnen und Projektleitung weniger konkrete Teilnahmemotive, sondern stellen eine generelle Freude, am Kurs teilnehmen zu können, fest. Dies liegt auch daran, dass die Zukunftsperspektiven dieser Zielgruppe ungesichert sind, sprich es ist nicht möglich zu wissen, ob sie das Gelernte wirklich einmal brauchen werden. Die TeilnehmerInnen sprechen hingegen davon, dass ihnen der Kurs etwas bringen muss: Entweder *wirklich* Deutsch zu lernen oder die Aussicht darauf, danach ihre Bildungskarriere im Rahmen eines Hauptschulabschlusskurses fortsetzen zu können.

4.1.3 Zielgruppenbedürfnisse und Teilnahmebarrieren in den Hauptschulkursen

Zielgruppe der Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss sind ganz allgemein all jene Personen, die über keinen (anerkannten) positiven Hauptschulabschluss verfügen, unabhängig von ihrem Alter. Es sind dies Personen, die vorzeitig – noch vor einem Abschluss – aus dem Bildungssystem ausgeschieden sind, AbsolventInnen sonderpädagogischer Ausbildungen, die nicht nach dem (A)HS-Lehrplan unterrichtet wurden und drittens MigrantInnen, die in ihren Herkunftsländern entweder keinen Abschluss erworben haben oder deren Qualifikationen in Österreich nicht anerkannt werden.

Die Zielgruppe stammt nicht selten aus schwierigen familiären Verhältnissen. So können als einer der Gründe für einen fehlenden HS-Abschluss ein nicht unterstützendes Elternhaus, eines, in dem Lebens- und „Karriere“-Entwürfe tradiert werden, die der Bildung keine beson-

dere Bedeutung zuweisen, oder gar ein Elternhaus, das Zweifel an der Leistungsfähigkeit der Kinder äußert und derart deren Selbstvertrauen und Selbstbild untergräbt, angeführt werden. Diese Eltern können selbst meist keine Lernunterstützung geben und sich aufgrund finanzieller Schwierigkeiten Nachhilfe für ihre Kinder nicht leisten.

Die finanziellen Schwierigkeiten sind jedoch nicht nur bei den Eltern, sondern in beinahe allen Fällen auch bei den TeilnehmerInnen anzutreffen. Sie können daher selbst nichts für den Kurs bezahlen. Zu den finanziellen Problemen gesellen sich jedoch noch weitere hinzu. Die meisten TeilnehmerInnen weisen multiple Problemlagen auf, die neben den Finanzproblemen und geringen Qualifikationen auch große Unsicherheit hinsichtlich der eigenen Kompetenzen sowie psychische und soziale Probleme umfassen.

So werden viele TeilnehmerInnen von den involvierten AkteurInnen im wahrsten Sinn des Wortes als „bildungsfern“ empfunden. Ihnen fehlen nach Einschätzung der ProjektmanagerInnen und TrainerInnen nicht selten ausreichende Vorkenntnisse auch für den Vorbereitungskurs auf den Hauptschulabschluss (z.B. in Englisch). Dazu gesellen sich oft massive Sprachprobleme, die eine Hemmschwelle für die Kommunikation darstellen, das Verständnis in allen Fächern beeinträchtigen, das Lerntempo deutlich reduzieren und visuelle Unterstützung im Unterricht erforderlich machen.

Schlechte Lernerfahrungen, Traumatisierungen und/oder schwierige private oder rechtliche Situationen führen bei vielen TeilnehmerInnen zu körperlichen Problemen, Aufmerksamkeitschwierigkeiten, Prüfungs- und Schulangst, untergrabenem Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl. Aufgrund dieser spezifischen Ausgangssituation braucht die Zielgruppe viel Zeit und flexible Strukturen, einen respektvollen, anerkennenden und annehmenden Umgang, um schlechte Lernerfahrungen überwinden und bei der Überwindung von Traumatisierungen unterstützen zu können sowie einen auf mehreren Sinnen basierenden Unterricht.

Neben diesen grundlegenden Problemen und Bedürfnissen der Zielgruppe stellen die verfügbaren Zeitressourcen für erwachsene TeilnehmerInnen eine kritische Frage dar. Limitierende Faktoren können hier einerseits berufliche, andererseits familiäre Verpflichtungen sein. So besteht bei diesen Personen der Bedarf nach Abendunterricht an nur wenigen Tagen der Woche, was neben Berufstätigen auch Frauen mit Migrationshintergrund zugutekommen kann, die ohnehin Schwierigkeiten haben (bzw. denen Schwierigkeiten gemacht werden) sich - wenn auch nur zeitweilig - aus dem Familienkontext zu lösen. Gleichzeitig werden solche strukturellen Vorgaben dann Jugendlichen und Personen mit psychischen Schwierigkeiten, die einer möglichst umfassende Orientierung bietenden Struktur bedürfen, nicht gerecht.

Trotz – oder vielleicht gerade wegen – dieser weitreichenden Benachteiligungen und Problemstellungen der Zielgruppe ist die Motivation der TeilnehmerInnen v.a. bei den Erwachsenen groß. Erwachsene sehen den Kurs als zweite/letzte Chance und sind dementsprechend

motiviert, die Herausforderung in Angriff zu nehmen und den Kurs zu einem Abschluss zu bringen. Dies ist auch ein Grund dafür, warum Lehrpersonen trotz aller Schwierigkeiten angeben, gerne in derartigen Kursen zu unterrichten. Einige TeilnehmerInnen machen den Abschluss für sich, brauchen es zur Selbstbestätigung bzw. sehen darin eine Aktivität im Eigeninteresse, während sie sonst nur für andere – meistens die eigene Familie - da sind. Dies trifft v.a. auf viele Frauen mit Migrationshintergrund zu, deren kultureller Hintergrund oftmals Lebensentwürfe nahe legt, die sich auf Haushalt und Familie konzentrieren. Die zweite große Gruppe der TeilnehmerInnen ist v.a. beruflich motiviert. Sie wollen ihre berufliche Position verbessern oder streben gewisse Berufsausbildungen an, für die ein Hauptschulabschluss Voraussetzung ist. Dementsprechend motiviert sind beide Gruppen, den Abschluss auch zu schaffen und ein nicht unwesentlicher Anteil ist gewillt, die Bildungslaufbahn auch darüber hinaus fortzusetzen.

4.1.4 Zielgruppenbedürfnisse in der Vorbereitung zur Berufsreifeprüfung

Zielgruppe der Vorbereitungslehrgänge zur BRP sind ganz allgemein jene Personen, welche die rechtlichen Voraussetzungen erfüllen. In der Praxis zeichnen sich aufgrund der Altersstruktur zwei, in ihren Bedürfnissen und Erwartungen unterschiedliche Zielgruppen ab. Zum einem ist dies die Gruppe der Jüngeren. Darunter fallen Personen unter 25 Jahren, die mehr oder weniger unmittelbar nach ihrem Ausbildungsabschluss an der BRP teilnehmen sowie Lehrlinge im Modell der Berufsmatura. Die zweite Zielgruppe sind die Berufserfahrenen. Dazu zählen in der Regel Personen im Alter zwischen 25 und 40 Jahren, die berufsbegleitend oder nach einer längeren Phase der Berufsausübung an der BRP teilnehmen.

Die Jüngeren sind von Problemlagen eher betroffen als die Berufserfahrenen: So sind familiäre Probleme und/oder negative Schulerfahrungen bei einigen der Jüngeren stärker präsent. Das zeigt sich unter anderem darin, dass die Gruppe teilweise unkonzentriert am Kursgeschehen teilnimmt. Vor allem aber sind große Mühen in der Selbstorganisation des Lernens vorhanden. Aus Sicht von Projektleitung und TrainerInnen eignen sich in solchen Fällen Präsenzkurse besser als Kurse, die ein zu hohes Maß an selbstbestimmtem Lernen verlangen (z.B. ausschließlich Open-Distance-Learning-Kurse ohne Präsenzzeiten). Um der geringen Selbstorganisation gerecht zu werden, bedarf es nach Ansicht aller Beteiligten eines hohen Maßes an Lerndruck seitens der TrainerInnen.

Die zweite Zielgruppe, die Berufserfahrenen, sind dagegen wesentlich selbständiger in ihrem Lernverhalten. Ihre größte Schwierigkeit liegt in der verfügbaren Zeit, da die meisten hauptberuflich tätig sind. Zudem sind die Erwachsenen eher lernungewohnt: Obwohl sie selbständiger arbeiten können, müssen sie das Lernen erst wieder lernen. Die Zielgruppe braucht für Übungen und Lernen daher länger als die Jüngeren. Somit benötigt genau jener Personenkreis, der das kleinste Zeitbudget zur Verfügung hat, für die Vor- und Nachbereitung der Kurseinheiten viel Zeit.

Beide Zielgruppen haben gemein, dass sie in ihrem Leistungsniveau sehr heterogen sind: Die TeilnehmerInnen unterscheiden sich in ihrem Wissenstand über alle drei Hauptfächer hinweg sehr stark.

Von beiden Zielgruppen wird die BRP meist als ein Mittel zum Zweck, um den Zugang zum Studium oder beruflichen Aufstieg zu ermöglichen, gesehen. Die Motivation der TeilnehmerInnen bezieht sich in erster Linie auf das positive Abschließen der Prüfungen. Dieses Ziel wird mit großer Ernsthaftigkeit verfolgt, aber an Zusatzarbeiten besteht kein Interesse. Jedoch gibt es unter den TeilnehmerInnen auch einige, die keine konkreten Ziele mit dem Abschluss verfolgen. Dieser Personenkreis nutzt die BRP zur Erhöhung des Selbstwertgefühls, d.h. um sich selbst zu beweisen, es schaffen zu können. Auffällig dabei ist, dass sich diese TeilnehmerInnen oft über einen langen Zeitraum in ihrem Leben mit der Tatsache, niemals Matura gemacht zu haben, auseinandersetzen und darunter litten. Haben sie dann den Schritt zur Teilnahme „gewagt“, ist bei ihnen eine besonders starke Motivation zu beobachten.

4.2 Kurswirkungen auf individueller Ebene

Nachdem recht ausführlich die Problemlagen, Bildungsbarrieren und Bedürfnisse der Zielgruppen der ESF-geförderten Erwachsenenbildung analysiert wurden, folgt nun eine Darstellung empirischer Ergebnisse bezüglich der *Veränderungen* auf individueller Ebene, welche durch die Teilnahme an ESF-geförderten Kursen ausgelöst werden konnten. Die Ergebnisse stammen aus zwei verschiedenen Erhebungs- bzw. Analysenmodule der Evaluierung: der der Panelbefragung und der qualitativen Verbleibsanalyse.

4.2.1 Panelbefragung

Zielsetzung der Panelbefragung war es, die Wirkung der verschiedenen Maßnahmen jenseits des Monitoringsystems anhand eigener Angaben der TeilnehmerInnen zu untersuchen. Das Hauptaugenmerk war dabei primär auf inhaltliche Wirkungsdimensionen gerichtet, die sich im Zuge der qualitativen Interviews als kennzeichnend für die Zielgruppen erwiesen haben und die im vorangegangenen Abschnitt (4.1) ausführlich diskutiert wurden. Demnach war es das Ziel, die Auswirkungen der untersuchten Kurse auf Problemdimensionen wie Selbstbewusstsein, Lernkompetenz, Motivation oder Orientierung – um nur einige zu nennen – zu untersuchen. Die diesbezüglichen Ergebnisse werden in diesem Kapitel dargestellt. Zu diesem Zweck wurden ein und dieselben TeilnehmerInnen drei Mal befragt, das erste Mal kurz nach Maßnahmeneintritt im Herbst 2010, das zweite Mal kurz vor Maßnahmenende (größtenteils im Frühjahr 2011) und das dritte Mal 6 bis 9 Monate nach Maßnahmenaustritt.

Im Rahmen der ersten Erhebungswelle konnten 810 TeilnehmerInnen dazu gewonnen werden, den Fragebogen auszufüllen, an der zweiten beteiligten sich 543 Personen.⁵⁶

Die Panelbefragung konnte im Durchschnitt aller Befragten nur geringfügige Veränderungen zwischen den ersten beiden Erhebungszeitpunkten bei den individuellen Problemlagen der KursteilnehmerInnen nachweisen.⁵⁷ Dass die Veränderungen im Durchschnitt nicht sehr groß sind, kann durch mehrere Faktoren erklärt werden: Zum einen war das gemessene Problemausmaß zu Beginn schon nicht sehr hoch, Verbesserungen sind insofern nicht leicht zu erreichen. Zum anderen werden Verbesserungen auf individueller Ebene und auf Zielgruppenebene durch die Bildung von Gesamtdurchschnitten verdeckt. Dass das gemessene Problemausmaß zu Maßnahmeneintritt nicht hoch war, steht im Gegensatz zu den qualitativen Ergebnissen (ExpertInneninterviews, Fallstudien, biografische Interviews im Rahmen der qualitativen Verbleibsanalyse). Soziale Erwünschtheit und Hemmungen, Fremden persönliche Schwierigkeiten zu enthüllen könnten die Antworten verzerrt haben. Zusätzlich ist zu vermuten, dass viele KursteilnehmerInnen zum Zeitpunkt des Kurseintritts bestimmte Probleme unterschätzten. So könnte beispielsweise durch den Besuch der Weiterbildung den TeilnehmerInnen erst klar werden, dass sie nicht über jene Lernkompetenzen verfügen, die sie sich selbst ursprünglich zugeschrieben haben. Umso höher sind tatsächlich statistisch nachweisbare Verbesserungen der individuellen Problemlagen zu bewerten.

Das Bild schärft sich zudem etwas, wenn die Ergebnisse nach verschiedenen soziodemographischen Merkmalen differenziert werden. Demnach profitieren v.a. männliche TeilnehmerInnen und jene mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Teamworkfähigkeiten. Darüber hinaus verbessert sich v.a. bei MigrantInnen die Lernkompetenz und bei Frauen die Persönlichkeitsstärke. Zudem zeigt sich, dass in den meisten Fällen jene von den Interventionen besonders profitieren, die anfänglich in diesen Bereichen die größeren Schwierigkeiten hatten.

Interessant ist, dass sich die zum ersten Befragungszeitpunkt gut ausgeprägte Berufs- und Ausbildungsmotivation durchwegs während der Kursteilnahme verschlechterte. Dem anfänglichen Enthusiasmus für die begonnene Ausbildung folgte, könnte man sagen, eine gewisse Ernüchterung.

Noch deutlichere Entwicklungen in den Problemfeldern werden sichtbar, wenn eine Unterscheidung nach Kursarten vorgenommen wird. Dabei erweisen sich die ‚Deutsch als Zweitsprache-Kurse‘ als ganz besonders erfolgreich: DaZ-Kurse verhelfen zu deutlichen Verbes-

⁵⁶ Zu den methodischen Details der Erhebung, der Repräsentativität der Befragten und der Analyse der Daten siehe Kapitel Panelanalyse im dritten Zwischenbericht (Steiner/Pessl/Wagner 2013).

⁵⁷ Das Erhebungsinstrument für die inhaltlichen Wirkungsdimensionen umfasste zahlreiche Fragen bzw. Variablen, die jeweils Hinweise auf bestimmte Problembereiche (wie z.B. mangelnde Lernkompetenz) geben sollten. Auf Basis einer Faktorenanalyse wurden 30 verschiedene Variablen zu 9 Problemdimensionen zusammengefasst und jeweils möglichst prägnant benannt: Teamwork, Lernkompetenz, Zufriedenheit, Selbstbewusstsein, Berufs- und Ausbildungsorientierung, Berufs- und Ausbildungsmotivation, Persönlichkeitsstärke, Ratlosigkeit/Konfusion und Angst. Für eine detailliertere Darstellung der Ergebnisse siehe Steiner/Pessl/Wagner 2013.

serungen auf Ebene des Teamworks, der Lernkompetenzen, des Selbstbewusstseins, der Persönlichkeitsstärke sowie der Ratlosigkeit/Konfusion.

Durchwachsen können die Ergebnisse für die Hauptschulkurse sowie für die BRP bezeichnet werden. So tragen die HS-Kurse zwar zu einer Erhöhung der allgemeinen Zufriedenheit bei, die Berufs- und Ausbildungsmotivation sowie die Ratlosigkeit/Konfusion zeigen jedoch signifikante Verschlechterungen. Bei den BRP-Kursen ist ebenfalls eine Verschlechterung der Motivation festzustellen, darüber hinaus entwickelt sich auch die Lernkompetenz im Empfinden der TeilnehmerInnen negativ, während beim Problemfeld der Angst eine Verbesserung festzustellen ist.

Da Einflüsse einander überlagern können, sodass Wirkungen nahegelegt werden, obwohl möglicherweise eine Ungleichverteilung bei den soziodemographischen Merkmalen die eigentliche Ursache darstellt, ist es notwendig die Effekte der einzelnen Einflussvariablen gesondert zu bestimmen. Dies wurde durch die Anwendung einer Regressionsanalyse ermöglicht.⁵⁸

Dabei wurde bestätigt, dass die soziodemographischen Merkmale starken Einfluss ausüben bzw. die TeilnehmerInnen in Abhängigkeit von ihren jeweiligen soziodemographischen Merkmalen unterschiedlich stark von den Interventionen im Rahmen der ESF-Maßnahmen profitieren. Allen voran sind es MigrantInnen, die v.a. hinsichtlich ihrer Lernkompetenz, ihrer Zufriedenheit sowie ihres Angstempfindens profitieren. Über 24-jährige TeilnehmerInnen wiederum profitieren besonders hinsichtlich ihrer allgemeinen Zufriedenheit sowie durch abnehmende Ratlosigkeit/Konfusion. Frauen sowie TeilnehmerInnen aus gebildeteren Elternhäusern weisen eine deutliche Verbesserung ihrer Berufs- und Ausbildungsorientierung auf.

Was nun die interventionsspezifischen Variablen betrifft, zeigt sich v.a. ein positiver Einfluss eines verstärkten Engagements der Bildungsanbieter in der Orientierung/Beratung sowie Hilfe zur Selbsthilfe (Lifelong Guidance), die sich positiv auf Teamwork, Zufriedenheit und Orientierung auswirkt. Darüber hinaus sind vereinzelt auch positive Auswirkungen davon, Lernende verstärkt in den Mittelpunkt zu stellen, sowie von längeren Interventionsdauern festzustellen. Insgesamt sind auch dies Indizien für eine positive Wirksamkeit der LLL-Prinzipien bei der Verbesserung der untersuchten ‚qualitativ-inhaltlichen‘ Problemlagen (siehe auch Kapitel 3.5).

Zwischenresümee: Können die ESF-Interventionen zielgruppenspezifischen Bildungsbarrieren und Problemlagen abbauen?

Die ESF-geförderte Erwachsenenbildung will insbesondere bildungsbenachteiligten Bevölkerungsgruppen Zugang zu Bildung ermöglichen, indem Barrieren, die ihnen den Zugang zu

⁵⁸ Details zum berechneten Regressionsmodell siehe im Kapitel Panelanalyse im dritten Zwischenbericht (Steiner/Pessl/Wagner 2013).

Bildung erschweren, abgebaut werden. Auch individuelle Problemlagen, mangelhaft entwickelte Schlüsselkompetenzen und ungünstige Dispositionen (z.B. in den Bereichen Lernkompetenz, Teamfähigkeit, Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl, Berufs- und Ausbildungsmotivation, Orientierungslosigkeit, Prüfungsangst) erschweren eine erfolgreiche Teilnahme am Kurs und die Entwicklung von beruflichen wie privaten Zukunftsperspektiven. Im Folgenden wird auf Basis der quantitativen Evaluierungsergebnisse resümiert, ob und bezüglich welcher inhaltlichen Dimensionen es in den ESF-Interventionen tatsächlich gelingt, Probleme und Bildungsbarrieren abzubauen bzw. zu kompensieren.

Schlechte Schulerfahrungen, Traumatisierungen, Diskriminierungen und/oder schwierige private oder rechtliche Situationen führen bei vielen TeilnehmerInnen zu körperlichen Problemen, Aufmerksamkeitschwierigkeiten, Prüfungs- und Schulangst, untergrabenem Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl. Selbstverständlich können die kursförmigen ESF-Interventionen nicht all diese Probleme und nicht bei allen KurseilnehmerInnen lösen. Doch scheinen die KursteilnehmerInnen in Abhängigkeit von ihren jeweiligen soziodemographischen Merkmalen unterschiedlich stark von den Interventionen zu profitieren. Allen voran sind es MigrantInnen, die v.a. hinsichtlich ihrer Lernkompetenz, ihrer Zufriedenheit sowie ihres Angstepfindens profitieren. Darüber hinaus verbessern sich bei Frauen Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl sowie Berufs- und Ausbildungsorientierung. Dies kann sich dann zB in der Form äußern, dass eine Frau, deren kultureller Hintergrund einen Lebensentwurf nahe legt, sich auf Haushalt und Familie zu konzentrieren, sich eine Arbeit sucht und nun über ein eigenes Einkommen verfügt. Bei älteren KursteilnehmerInnen wiederum ist die Entwicklung einer höheren allgemeinen Lebenszufriedenheit zu beobachten.

Allerdings scheint manchen TeilnehmerInnen im Zuge der Maßnahme bewusster zu werden, wie komplex das Leben ist, wie viele Optionen in Österreich möglich sind, weshalb Ratlosigkeit und Konfusion steigen und in weiterer Folge Berufs- und Ausbildungsmotivation sinken kann. Bei älteren KursteilnehmerInnen gelang es deutlich besser als bei Jugendlichen, diese Ratlosigkeit ab- und passende Berufsperspektiven aufzubauen. Hier gilt es auch noch für die Zukunft geeignete Zugangsweisen und Methoden zu finden, die auch Jugendlichen helfen, sich selbst, ihre Ziele und Stärken besser kennenzulernen und eventuell ihnen auch bei den ersten Schritten zur Umsetzung dieser Ziele zu helfen (beispielsweise durch Coaching und Outplacement).

Nichtsdestotrotz geben über neun Zehntel der befragten KursteilnehmerInnen kurz vor Kursende an, dass sie nun bessere Möglichkeiten für die Zukunft haben.

4.2.2 Qualitative Verbleibsanalyse

Nachdem die Ergebnisse zur Wirkung der ESF-Maßnahmen auf Basis von quantitativen Erhebungen und Analysen dargestellt wurden, folgen nun die diesbezüglichen Erkenntnisse aus der Analyse von biografischen Interviews mit ehemaligen TeilnehmerInnen an Hauptschul- und Basisbildungskursen. Zentrale Fragen dabei sind auf die berufliche und bildungs-

bezogene Karriere der AbsolventInnen gerichtet, auf Hürden und deren Überwindung, Veränderungen im Kontext der Teilnahme am Kurs und Zukunftsperspektiven – alles im Rahmen ihrer biografischen Erfahrungen. Das Forschungsinteresse im Rahmen der Analyse ist demnach der Verbleib von AbsolventInnen ESF-geförderter Kurse in ihrem lebensgeschichtlichen Kontext.

Dahinter steht die Annahme, dass die Teilnahme am Hauptschul- oder Basisbildungskurs ein relevanter Bestandteil dieser Lebensgeschichte bzw. der beruflichen oder der Bildungskarriere ist, der einerseits von lebensgeschichtlichen Ereignissen gerahmt wird, andererseits selbst ein aktiv-gestaltender Bestandteil dieser Lebensgeschichte sein kann.

Methode

Im Herbst und Winter 2013/14 wurden insgesamt 29 Interviews mit AbsolventInnen von Basisbildungskursen und Kursen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss geführt. Als Basis für den Zugang zu den InterviewpartnerInnen diente die im Zuge der Evaluierung durchgeführte Panelerhebung. Die dabei erhobenen Telefonnummern wurden genutzt, um im Rahmen der qualitativen Verbleibsstudie, etwa zwei Jahre danach, Kontakt zu den ehemaligen TeilnehmerInnen aufzunehmen.

Das Ziel war, möglichst heterogene Kontexte in die qualitative Analyse einzubeziehen. Daher wurden Interviews mit AbsolventInnen aller relevanten Kursarten (HS-Kurse, Grundbildung, DaZ-Kurse und die Vorbereitungskurse auf Hauptschulabschlusskurse mit ihrer Kombination aus DaZ und Schulstoff), aus verschiedenen Regionen (städtisch-ländlich), vier verschiedenen Bundesländern, mit Frauen und Männern, mit und ohne Migrationshintergrund sowie mit jüngeren und älteren AbsolventInnen geführt. Dies dient dazu, sich bei der Auswahl der InterviewpartnerInnen nicht auf bestimmte Erfahrungen zu fokussieren, sondern eine Bandbreite an unterschiedlichen Lebensgeschichten einzubeziehen. Wie viele Männer und Frauen oder Personen aus der Stadt etc. tatsächlich interviewt wurden, tut im Rahmen der Analyse allerdings nichts zur Sache, da es nicht um eine statistische Verallgemeinerung geht. Das Ziel der qualitativen Analyse ist vielmehr, aus den einzelnen Lebensgeschichten allgemeine Regeln abzuleiten, welche die Verlaufsmuster nach Abschluss der Kurse erklären (vgl. Rosenthal 2008).

Als entsprechende Methode, die Erfahrungen von ESF-KursabsolventInnen zu erheben, wurden **narrative Interviews** gewählt. Mit dieser sehr offenen Art von Interviews wird den befragten Personen die Möglichkeit geboten, ihre Sicht der Dinge darzustellen und das anzusprechen, was für sie selber relevant ist und das in einer Art und Weise, die sie selber wählen.

Als Analysemethode wurde die **Themenanalyse** nach Froschauer/Lueger gewählt. Im Zuge der Themenanalyse werden die Auswahl der Themen sowie die Zusammenhänge zwischen den angesprochenen Themen analysiert und die Besonderheiten der Themendarstellung

aufgezeigt. Das Analyseziel dabei ist, einen Überblick über die für die Befragten relevanten Themen zu schaffen, diese inhaltlich zu füllen und in ihrem Kontext im gesamten Gespräch zu untersuchen und somit die Erzählstruktur herauszuarbeiten. Soweit als möglich wird dabei am manifesten Gesprächsinhalt festgehalten, d.h. latente Sinnstrukturen sind nicht das Analyseziel. Das Produkt ist eine Einzelfallanalyse, bei der die thematische Struktur der Erzählung und jene Elemente herausgearbeitet wurden, die für den Fall charakteristisch sind (Froschauer/Lueger, 2003).

Im Rahmen eines zyklischen Vorgehens wurden erste Interviews analysiert und über einen Fallvergleich **Idealtypen** herausgearbeitet. Sukzessive wurde das gesamte Material einbezogen, indem wieder zurück zur Einzelfallebene gewechselt wurde und die Idealtypen weiter entwickelt (validiert, erweitert, revidiert) wurden.

Das Ziel der Konstruktion von Idealtypen ist, über die Beschreibung von Typen hinausgehend den Sinn und die Bedeutung der einzelnen Komponenten, aus denen der Typ besteht, zu verstehen. Ein Idealtyp wird genetisch definiert: Seine Elemente stehen in einem ursächlichen Zusammenhang zueinander, die unterschiedlichen Teile des Falles werden durch Regeln organisiert. Das bedeutet nicht, dass sich RepräsentantInnen auf der Oberfläche ähnlich sein müssen – z.B. AbsolventInnen von Hauptschulkursen vs. AbsolventInnen von Deutschkursen – sondern dass die Regeln, die den Typus organisieren, in ähnlichen Konstellationen auch in anderen, empirisch vorfindbaren Fällen gelten können (vgl. Albert 2007; Hopf 1991; Kelle/Kluge 2010; Rosenthal 2008).

Ein Idealtyp ist schließlich ein Werkzeug, das je nach Forschungsinteresse gebildet wird. In diesem Sinne wurden hierfür Idealtypen des Verbleibs nach der Teilnahme am ESF-geförderten Kurs konstruiert. Es handelt sich dabei um idealisierte Konstruktionen, die nicht den tatsächlichen empirischen Fällen gleichzusetzen sind. Diese lassen sich allerdings jeweils einem der Idealtypen zuordnen.

Forschungsergebnisse

Ein erstes Ergebnis aus den Interviews mit ehemaligen KursteilnehmerInnen lautet, dass eine große Bandbreite zum Vorschein kommt, wenn es um die Zeit nach der Kursteilnahme und die Bedeutung des Kurses dabei geht: So wird erzählt, ein bestimmtes Defizit ausgebessert zu haben; sich den lange gehegten Traum erfüllt zu haben, einen Hauptschulabschluss zu erlangen; eine Qualifikation als notwendige Voraussetzung für den nächsten Karriereschritt erworben zu haben. Von der Möglichkeit, nunmehr die eigenen Kinder in der Schule unterstützen zu können, ist die Rede. Bei anderen wird der Erwerb von Deutschkenntnissen als Voraussetzung für den Eintritt in den Arbeitsmarkt geschildert oder als Basis für die Nostrifikation einer im Ausland erworbenen Qualifikation. Die im Kurs erworbenen Kompetenzen und das Wissen werden von anderen wieder als Vorbereitung auf den Zeitpunkt geschildert, wenn das richtige Leben dank einer dauerhaften Aufenthaltsberechtigung starten kann.

Die Bedeutung des Kurses ist für die einen an die dort erworbenen Kompetenzen, insbesondere Deutsch, gekoppelt, für die anderen ein notwendiger Schritt zur Wunschausbildung bzw. generell für die Eröffnung von Anschlussoptionen in Bildung, Arbeitsmarkt und Gesellschaft und für andere, oder zusätzlich dazu, steht ein verändertes Selbstkonzept – ich habe bewiesen, dass ich es schaffen kann – im Zentrum.

Ein anderer Teil schildert die Teilnahme am Kurs hingegen als Nebensache. Es hat sich kaum etwas zum Besseren verändert, nach wie vor wird das Leben von Exklusion bestimmt und ist prekär. Andere konnten die Ziele, die an den Kursbesuch gerichtet wurden, nicht erreichen. Am Ende steht ein Fragezeichen, wenn es um die weitere Zukunft geht.

Alle InterviewpartnerInnen weisen eine schwierige Vorgeschichte auf: Sei es das noch immer anhaftende Stigma, SonderschülerIn gewesen zu sein oder der fehlende Hauptschulabschluss, was in Konsequenz zu einem mangelnden Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten oder Marginalisierung am Arbeitsmarkt führt; seien es Armutsbioografien, Situationen der Wohnungslosigkeit, Psychiatricaufenthalte; oder Fluchtgeschichten, mit traumatischen Erlebnissen, ungesichertem Aufenthaltsstatus und eine Situation des verpflichteten Nichtstuns während der Zeit im Flüchtlingsheim. Ob und wie sich die Situation gewandelt hat, unterscheidet sich zwischen den einzelnen Fällen massiv. Ein zweites Ergebnis ist in diesem Zusammenhang, dass sich zwei gegensätzliche Verlaufsstrukturen abzeichnen: Die Lebensgeschichte nach dem Kurs ist für die einen die eines Weiterkommens, für die anderen die eines Feststeckens. Die Dynamiken von Weiterkommen und Feststecken beziehen sich dabei auf unterschiedliche Lebensbereiche und Dimensionen, auf Beruf, Bildung, Selbstwert, materielle Versorgung, Gesundheit usw.

Im Zuge der Analyse wurden zwei Idealtypen des Verbleibs rekonstruiert, die jeweils eine bestimmte Verlaufsstruktur aufweisen, Zukunftsentwürfe enthalten, einen spezifischen Umgang mit Krisen bezeichnen und von einem spezifischen Selbst- und Gesellschaftsverständnis geprägt sind. Diese beiden Idealtypen des Verbleibs werden im Rahmen der gegenständlichen Analyse als „Empowerment“ und als „Begrenzung“ bezeichnet.

Diese Unterschiede in der Verlaufsstruktur korrespondieren nicht mit der Art des besuchten Kurses (Hauptschulkurs oder Basisbildung) und dem erreichten Abschluss, nicht mit dem nächsten Schritt in der Weiterbildung und nicht mit Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund oder Aufenthaltsstatus. Es ist etwas anderes, das die weiteren Verläufe strukturiert und dafür förderlich ist, dass es für die einen bergauf geht, für die anderen nicht – doch dazu später

Wenn es im Folgenden um die Beschreibung und Erläuterung der beiden Idealtypen geht, werden ihre einzelnen Bestandteile aufgezeigt und wie diese logisch aufeinander aufbauen und miteinander in Zusammenhang stehen. Im Anschluss an die Darstellung der beiden Idealtypen folgt die Analyse der Kontextfaktoren, die für die Entwicklung der Verläufe relevant, d.h. förderlich für Empowerment oder für Begrenzung, sind. Dabei wird auch die Rolle der besuchten Kurse reflektiert.

Empowerment

Der erste der rekonstruierten Idealtypen des Verbleibs nach der Kursteilnahme ist Empowerment. Empowerment soll hier einen Prozess der aktiven Aneignung von Aufwärtsmobilität in ihren unterschiedlichen Dimensionen bezeichnen. Die Ausgangssituation, die von beschränkten Handlungsmöglichkeiten und Ohnmacht bestimmt war, wird zu einer Situation transformiert, in welcher Handlungsmacht und Autonomie existieren. Die Ausgangssituation war gekennzeichnet von einer sehr eingeschränkten Möglichkeit zu agieren, sich zu artikulieren, für sich selber sorgen zu können oder wurde von einem erlebten defizitären Selbst bestimmt.

Die Transformation solcher Ausgangssituationen in Richtung Autonomie und Selbständigkeit ist dabei wesentlich in den Lebensgeschichten der RepräsentantInnen dieses Typs. Der Prozess steht unter folgender Überschrift: *Ich nehme mein Leben selbst in die Hand und mache etwas daraus*. Die Erweiterung des Handlungsspielraums erfolgt dabei sukzessive und prozesshaft.

Wesentlich im Prozess der Ermächtigung sind die Elemente positives Selbstbild und Rollenerfüllung, die sich wechselseitig bedingen. Wenn die Ausgangssituation von einem begrenzten Handlungsspielraum und Fremdbestimmung strukturiert war, so hat dies auch Konsequenzen für die Möglichkeiten, die gesellschaftlichen Erwartungen an eine erwachsene Person (in Österreich, im Jahr 2013) zu erfüllen. Die bestimmende Rolle in der Zeit vor der Transformation ist die eines Nehmenden, zum Teil empfunden als die eines hilflosen Kindes. Es ist schmerzlich bewusst, dass der Rolle eines Erwachsenen, eines guten Sohnes oder einer guten Tochter, oder der guten Mutter/des guten Vaters oder des/r guten Mitarbeiters/in nicht entsprochen werden kann. Schmerzlich bewusst bedeutet, dass die Sicht auf sich selber durch einen Mangel, ein Defizit gekennzeichnet ist. Es wird die Möglichkeit vermisst, für die eigenen Kinder adäquat sorgen zu können; in Situationen des Arbeitsalltags überfordert zu sein und basale Erwartungen nicht erfüllen zu können (z.B. ein Besprechungsprotokoll schreiben). Dieses Selbstbild verändert sich nun positiv in Zusammenhang damit, dass jetzt andere Rollen übernommen bzw. Rollen nunmehr adäquat ausgestaltet werden können; gleichzeitig hat ein bestärktes Selbstbild Konsequenzen darauf, welche Rollen man für sich selber als geeignet erkennen kann.

Die adäquate Übernahme von Rollen bzw. neuer Rollen steht auch in einem wechselseitigen Verhältnis zu einem umfassenderen Gefühl des Eingebettetseins. Typischerweise lautet eine diesbezügliche Schilderung der AbsolventInnen: Ich kann nun endlich ein normales Leben führen. Die Möglichkeit eines „normalen Lebens“ kann mit dem Konzept gesellschaftlicher Teilhabe auf den Punkt gebracht werden. Die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe sind in der Ausgangssituation fragmentiert, wenn überhaupt vorhanden: Typischerweise existiert keine Teilhabe am Bildungssystem oder Arbeitsmarkt, existieren nur eingeschränkte Möglichkeiten, die Freizeit zu verbringen (es fehlt an sozialem oder materiellem Kapital oder an Motivation). Zum Teil entstehen Isolation und das Gefühl der Einsamkeit. Die Teilnahme am

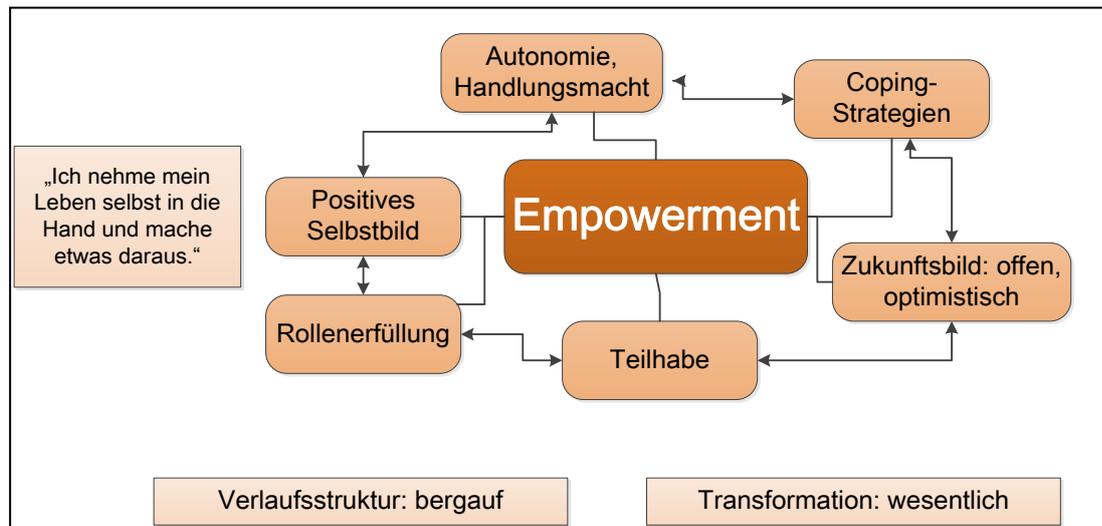
Kurs bildet einen Moment der Teilhabe am Bildungssystem, geht aber darüber hinaus. So kann damit die Situation verbunden sein, die Isolation überwunden zu haben, neue Leute kennen gelernt und mit ihnen Zeit verbracht zu haben. Die Teilnahme am Kurs eröffnet die zuvor angesprochenen Möglichkeiten, sich über die Aneignung von Wissen und Kompetenzen oder durch das erworbene Zertifikat als ein vollständiger Teil der Gesellschaft wahrzunehmen. Die Möglichkeiten der Teilnahme an Weiterbildung (Bildungskarriere) und Erwerbsleben werden durch eben dies eröffnet.

Die Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe ist ganz wesentlich vom rechtlichen Status abhängig. Das bedeutet, bei drohendem Verlust der Aufenthaltsberechtigung ist die gesellschaftliche Teilhabe nur eine solche auf Zeit. Allerdings ist es möglich, sich trotz des unsicheren Status gut integriert zu fühlen. Hierbei spielen etwa FreundInnen, eine selbstgestaltete, aktive Zeitverwendung oder Teilhabe am Bildungssystem eine wichtige Rolle. In dem Zusammenhang wird beispielsweise die Erfahrung geschildert, an einem Fest teilnehmen zu können, Party zu machen, Spaß zu haben und damit Elemente eines normalen Lebens zu leben. Dass solche Perspektiven trotz Unsicherheit möglich sind, hat schließlich mit den beiden weiteren Strukturelementen von Empowerment zu tun, nämlich einem offenen Zukunftsbild und Strategien zum Umgang mit Krisen.

Empowerment beinhaltet – neben dem Transformationsprozess, Autonomie, Rollenübernahme und positivem Selbstkonzept sowie gesellschaftlicher Teilhabe – auch Copingstrategien, d.h. Strategien zum Umgang mit Krisen. Im Gegensatz zu dem im Folgenden beschriebenen zweiten Typ gelingt es, Krisen zu bewältigen, statt daran zu verzweifeln. Im Handlungsrepertoire gibt es einen Plan B, wenn der ursprüngliche Plan nicht umsetzbar ist. Beispielsweise wird der Asylantrag in erster Instanz negativ entschieden. Dies kann zu einem Zusammenbruch führen, das Lernen im Kurs wird als sinnentleert wahrgenommen, der Kurs abgebrochen. Im Zuge des hier beschriebenen Prozesses von Empowerment gestalten sich die Handlungsweisen anders. Beispielsweise wird trotzdem weiter gelernt, als Vorbereitung für die Zeit später, wenn der Aufenthaltsstatus gesichert sein wird.

Damit solche Copingstrategien gelingen können, ist ein Entwurf von der Zukunft notwendig, die offen und prinzipiell positiv ist. Es ist Unterschiedliches möglich, verschiedene Türen stehen offen. Wie im Anschluss dargestellt wird, unterscheidet sich dies massiv von der Zukunftsvorstellung im Rahmen des zweiten Typs.

Abbildung 1: Idealtyp Empowerment



Begrenzung

Der zweite konstruierte Idealtyp des Verbleibs, der im Zuge der Analyse von lebensgeschichtlichen Interviews mit AbsolventInnen ESF-geförderter Kurse konstruiert wurde, ist Begrenzung. Wie oben festgehalten, unterscheiden sich die Ausgangspositionen strukturell nicht von jenen des Typus Empowerment. Zentral in der Verlaufsstruktur ist hier aber im Unterschied zu Empowerment das Moment des Feststeckens, des nicht oder nur unzureichenden Weiterkommens. Die Lebenssituation hat sich im Vergleich zu der Zeit vor dem Kurs nicht verbessert und wenn auch in einzelnen Bereichen eine Verbesserung eingetreten ist, ist diese nicht nachhaltig gesichert und scheint damit prekär. Die Vorstellung einer Zukunft, in der es bergauf gehen könnte, wird durch einen stetigen Desillusionierungsprozess untergraben und es wird die ständige Bedrohung wahrgenommen, dass es jederzeit wieder bergab gehen kann. Der Verbleib wird von folgender Überschrift gerahmt: *Ich möchte und ich strenge mich an, aber ich kann nicht.*

Der vorgefundene Handlungsspielraum ist eng und von Grenzen markiert, deren Überwindung außerhalb der eigenen Möglichkeiten liegt. Es fehlt immer ein Stück dazu, die vorgefundenen Barrieren zu überwinden, um das gesetzte Ziel zu erreichen. Wobei das Ziel ganz allgemein – wie beim ersten Idealtyp – lautet, ein normales Leben zu führen bzw. ein gutes Leben zu verwirklichen. Das Empfinden ist das von Hilflosigkeit und Ausgeliefertsein in Bezug auf die Funktionsweisen von Arbeitsmarkt, Recht oder Bildung.

Rolle und Selbstbild im Kontext der Begrenzung: Die Erfüllung von gesellschaftlich definierten Erwartungen an beispielsweise einer Mitarbeiterin im modernen Arbeitsumfeld, an einen Vater oder eine Mutter, oder jemanden mit erfolgreicher Migrationsgeschichte (Leben im reichen Österreich) gelingt nicht und dieser Umstand wird als schrecklich empfunden. Eine

typische Art, sich selbst wahrzunehmen lautet: Zuvor war ich Nichts, jetzt bin ich noch immer Nichts.

Eine typische Strategie im Umgang mit der Situation, Rollen nicht adäquat übernehmen zu können, ist Rückzug. Das kann bedeuten, weiterhin das Defizit zu verdecken und Situationen aus dem Weg zu gehen, wo ein solches für andere erkennbar würde; oder, sich in die Wohnung zurückzuziehen, die eigenen Bedürfnisse nach Nahrung nicht zu erfüllen aus dem Gefühl heraus, das Geld dafür nicht selbst verdient zu haben. Oder Teile der eigenen Lebensgeschichte werden vor Familie und FreundInnen verheimlicht. Das kann so weit gehen, dass der Kontakt zur Familie im Heimatland abgebrochen wird. Eine Konsequenz aus den Rückzügen ist die teilweise oder völlige Isolation.

Rückzug bedeutet aber nicht unbedingt aufzugeben, für die Erreichung der eigenen Ziele zu kämpfen. Es werden sehr wohl große Anstrengungen sichtbar, um Respekt sich selbst gegenüber aufrecht zu erhalten. Die Orientierung ist nicht die, gescheitert zu sein, sondern die Anstrengung, vorwärts kommen zu wollen, aber nicht zu können. Genau diese Situation ist sehr belastend.

Gesellschaftliche Teilhabe ist nicht komplett. Im Gegensatz zum Typ Empowerment fehlt dabei jeweils eine oder fehlen mehrere Möglichkeiten der Einbindung in zentrale Lebensbereiche. Diese Lücken ergeben sich aus fehlenden finanziellen Ressourcen, fehlenden sozialen Kontakten oder der Exklusion vom (ersten) Arbeitsmarkt. Auch wenn die Exklusion nicht allumfassend ist – so kann sehr wohl eine Teilhabe an bestimmten Bereichen erfolgen – fehlt doch jeweils etwas Wesentliches, um das Ziel des normalen Leben zu realisieren.

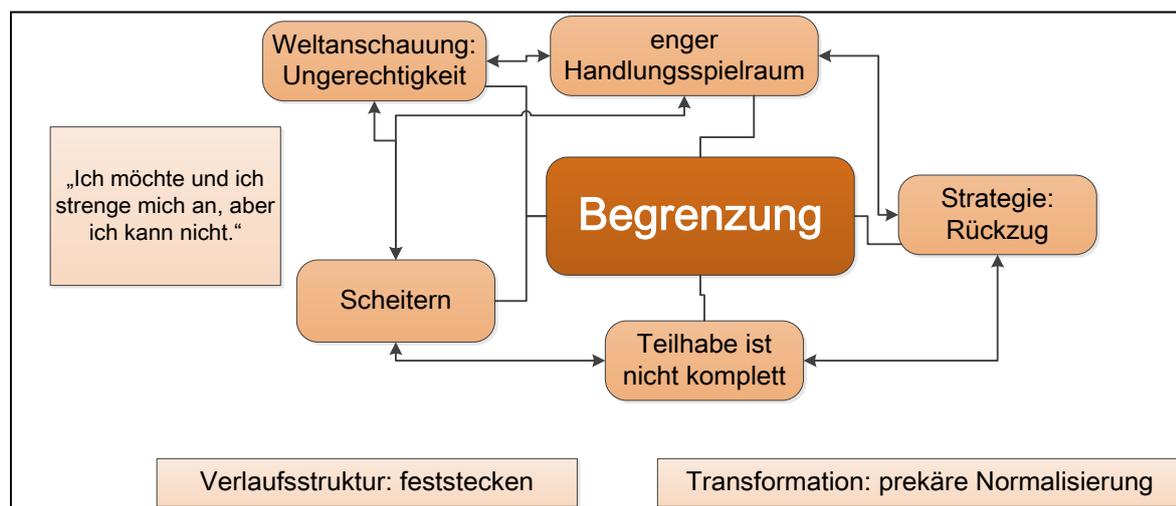
Ein bestimmendes Element der Verwehrgung gesellschaftlicher Teilhabe sind rassistische Diskurse. Gleichzeitig erfolgt hier beispielsweise die Konstruktion als Sozialschmarotzer und als KonkurrentIn um Arbeitsplätze, im Zusammenspiel mit erfahrener beruflicher Dequalifizierung, also eine perfide Zusammensetzung von widersprüchlichen Anschuldigungen an einen selbst. Während solche Diskurse auch in Lebensgeschichten der RepräsentantInnen von Empowerment Gestalt annehmen, gibt es dort doch auch alternative Erfahrungsbereiche, z.B. durch soziale Kontakte oder positive Erfahrungen im Berufsleben. Während in einer Konstellation von Ausschlüssen, begrenzten Handlungsmöglichkeiten und Rückzug solche Erfahrungen als übermächtig erlebt werden.

Nicht nur bezogen auf rassistische Diskurse, wiewohl diese darin zentral sind, wird im Kontext der Begrenzung eine Weltanschauung entwickelt, die von Ungerechtigkeit strukturiert wird. Ungerecht ist, dass einem selber verwehrt bleibt, was anderen möglich ist: Einer Erwerbsarbeit nachgehen zu können; den Kindern eine Kleinigkeit schenken zu können; Spaß zu haben, dazuzugehören, vor allem: Ein normales, ruhiges, gutes Leben führen zu können. Der Blick auf die Gesellschaft ist durch Misstrauen geprägt. Andere Personen werden in Verbindung mit dieser Perspektive als Widersacher imaginiert, die einen nicht vorwärts

kommen lassen oder einem bewusst Steine in den Weg legen. Eine adäquate Umgangsweise mit solchen Handlungen, die diese Dynamik überwinden helfen könnte, fehlt.

Eine Konsequenz dieser Weltanschauung ist, mit dem Schicksal zu hadern. Das eigene Leben als nur unzureichend gestaltbar zu erleben oder der Kontrolle über wichtige Bereiche zu entbehren. Längere Perioden, in denen die Ziele nicht erreicht werden konnten, werden als verlorene Zeit wahrgenommen – das ist ein weiterer Gegensatz zum Typ Empowerment: Dabei wird die erlebte Zeit so gesehen, dass man daraus etwas mitnehmen konnte. Das Zukunftsbild im Kontext der Begrenzung ist geprägt von Hoffnungslosigkeit bis hin zu Fatalismus. Es ist keine Lösung in Sicht und es sind die Mittel, zu einer Lösung zu gelangen, außerhalb der Reichweite des eigenen Handelns. Es sind die unüberwindbaren Barrieren, die das eigene Weiterkommen, die gesellschaftliche Teilhabe und damit die Möglichkeit, ein „normales“ Leben zu führen, behindern und es sind keine Strategien vorhanden, mit den begrenzenden Strukturen adäquat umgehen zu können.

Abbildung 1: Idealtyp Begrenzung



Kontextfaktoren und die Bedeutung der ESF-geförderten Kurse

Im Anschluss an die Darstellung der beiden Idealtypen des Verlaufs, Empowerment und Begrenzung, wird nun der Frage nachgegangen, welche Kontextfaktoren für die Entwicklung der Verläufe relevant sind. Vorauszuschicken ist, dass die komplexe soziale Realität nicht als determiniert aufgefasst werden kann im Sinne von „Wenn A, dann B“. Die herausgearbeiteten Kontextfaktoren, sind nicht im Sinne eines Gesetzes zu verstehen. Vielmehr geht es darum, dass sie Empowerment oder Begrenzung befördern bzw. wahrscheinlicher machen.

Im Zuge der Analyse hat sich herausgestellt, dass eine **breite Unterstützung** und in diesem Zusammenhang soziale Kontakte eine ganz wesentliche Rolle dabei spielen. Die Ausgangssituationen der KursteilnehmerInnen sind durch verschiedene Problemlagen gekennzeichnet.

net, die in Kombination miteinander ausgeprägt sind: Erlebtes schriftsprachliches Defizit in Zusammenhang mit einem defizitären Selbstbild und Vermeidungsstrategien im Arbeitsumfeld; laufendes Asylverfahren, Unsicherheit in Bezug auf die Zukunft *und* eine eingeschränkte Möglichkeit der Kommunikation mit relevanten Stellen; Abbruch der Bildungskarriere *und* Wohnungslosigkeit *und* psychische Beeinträchtigung, um einige typische Kombinationen zu nennen.

Prozesse von Empowerment werden ermöglicht bzw. befördert, wenn angesichts dieser Problemlagen eine adäquat breite Unterstützung erfolgt, die sich auf unterschiedliche Bereiche bezieht, wo jeweils eine Intervention notwendig ist: Lernen, Wohnsituation, die gesundheitliche Situation, Zugang zu Bildung und Beruf, aber auch Freundschaft und Freizeit – Dimensionen eines „normalen“ Lebens. Die Rolle des Kurses kann dabei eine umfassende sein: Neben Deutsch wird gelernt, welche Freizeitmöglichkeiten es am Wohnort gibt und wie sie genutzt werden können; es wird neben fachlichem Wissen vermittelt, an die eigenen kognitiven Fähigkeiten zu glauben; es wird eine Wohnung in Kursortnähe gesucht, werden Fahrtkosten übernommen usw.

Es ist nicht so, dass im Rahmen des Bildungsangebotes ständig Unterstützung in allen betroffenen Bereichen bereitgestellt werden muss oder kann. Denn genauso spielen Personen aus anderen Lebensbereichen der TeilnehmerInnen eine wichtige Rolle. Die passende Unterstützung kann aus der Familie, von Bekannten und FreundInnen kommen, sowie durch ProfessionistInnen (z.B. TherapeutInnen, AnwältInnen) erfolgen, die ihrerseits wieder durch Personen aus dem sozialen Umfeld vermittelt werden können. Aber nicht alle TeilnehmerInnen verfügen über die dafür notwendigen sozialen Kontakte oder die Personen aus ihrem Umfeld haben selber nur eingeschränkte oder keine Zugänge zu den relevanten Unterstützungssystemen. In diesem Fall ist die breite Unterstützung im Rahmen der ESF-geförderten Bildungsangebote ganz zentral, wird eine solche auch in die Praxis umgesetzt, wird Empowerment gefördert.

In diesen Fällen ist die Wahrnehmung des besuchten Kurses durch die AbsolventInnen eine sehr positive und die Zeit im Kurs ist als sehr wichtige Lebensstation in Erinnerung. Zum Teil wird die Rolle, die die MitarbeiterInnen dabei gespielt haben und die breiten Interventionen, die dort erfolgt sind, von den AbsolventInnen explizit geschildert. Der Kurs wird als passgenau für einen selbst empfunden und die Teilnahme als etwas Besonderes wahrgenommen: Z.B. fühlt man sich als ältere/r Teilnehmer/in willkommen und zeigt, dass man bessere Leistungen bringen kann als die Jüngeren; es erfolgt ein Zugang zum Kurs als volljährige/r Asylwerber/in, wo andere Bildungsangebote einem nicht offen stehen; es wird an das eigene Potenzial geglaubt und einem die Chance gegeben, auch wenn die formalen Voraussetzungen nicht erfüllt sind; oder traumatisierten Flüchtlingen wird durch MitarbeiterInnen psychologische Hilfe vermittelt.

Typisch für den Verbleibstyp Begrenzung ist, dass notwendige institutionelle Hilfestellung unterbleibt, und dass im sozialen Umfeld keine Personen vorhanden sind, die Unterstützung

anbieten könnten. Der besuchte Kurs steht nicht im Zentrum der geschilderten Lebensgeschichte, sondern es geht um andere Themen (Existenzsicherung, Rassismus, berufliche Orientierungslosigkeit, ...) oder die dort erworbenen Fähigkeiten werden als nicht ausreichend geschildert. Ein Ergebnis der Interviewanalyse war auch, dass ein Bedarf nach Bildungsberatung sichtbar wurde: Typischerweise haben RepräsentantInnen des zweiten Typs im Zuge der Interviews explizit nach Informationen gefragt oder vorausgeschickt, dass sie sich von der Interviewerin eine Beratungsleistung wünschen.

Förderliche Kontextfaktoren für den Idealtyp Empowerment sind also breite Interventionen und Unterstützung in jenen Bereichen, wo Hilfe notwendig ist.

Resümee

Dieses Ergebnis wurde nicht zum ersten Mal im Rahmen der Evaluierung der ESF-Erwachsenenbildung festgehalten. So wurde im Rahmen der Panelanalyse festgestellt, dass die Umsetzung von Lifelong Guidance (LLG) auf der Ebene des Kurses einen signifikanten Beitrag zur Verbesserung qualitativ-inhaltlicher Problemlagen von KursteilnehmerInnen beiträgt. Somit wurde auf gänzlich anderer empirisch-analytischer Basis das Ergebnis erhärtet, dass die breite Unterstützung in den unterschiedlichen Bereichen und das Engagement der Kursträger zur Förderung der Hilfe zur Selbsthilfe einen wesentlichen Beitrag dazu leisten, die Multiproblemlagen, von denen die TeilnehmerInnen am ESF-geförderten Bildungsangebot betroffen sind, zu verbessern.

Was den Aspekt der Problemlagen bzw. Multiproblemlagen von TeilnehmerInnen betrifft, können daraus zwei wesentliche Punkte abgeleitet werden: Erstens, die Bildungsangebote aus dem Bereich Erwachsenenbildung im ESF werden von Personen in Anspruch genommen, die in vielfältiger Weise benachteiligt werden. In dieser Hinsicht wird im Rahmen der Angebote ein wesentlicher Beitrag geleistet, Barrieren abzubauen, die benachteiligte Personen bei der Integration ins Bildungssystem und der Teilnahme am lifelong learning behindern. Es gelingt zweitens, durch eine Teilnahme positive Wirkungen anzuregen und einen Beitrag zum Abbau von Problemlagen zu leisten. Der Aspekt der LLG trägt dazu ganz wesentlich bei. Darüber hinaus wird unterstützend, respektvoll, didaktisch kreativ und vielseitig, umfassend, stärkenorientiert – wie in den LLL-Leitlinien festgehalten – mit den TeilnehmerInnen umgegangen. Dass die Angebote also auf die TeilnehmerInnen zugeschnitten werden, nicht umgekehrt, wirkt sich entsprechend positiv aus.

Die erzielten Wirkungen gehen über die Dimensionen Qualifikationen und Kompetenzerwerb hinaus – obwohl diese ganz zentral sind: Teilnahme an weiterführender Bildung, Inklusion ins Erwerbssystem, Erfüllung positiver Rollenbilder, eine sukzessive Weiterentwicklung der Handlungsmöglichkeiten, Stärkung von Autonomie und Selbständigkeit und nicht zuletzt die Förderung eines positiven Selbstkonzeptes.

Auf individueller Ebene kann die Teilnahme am ESF-geförderten Bildungsangebot eine zentrale Rolle spielen, die bei der Überwindung massiver Schwierigkeiten hilft und positive Veränderungen hinsichtlich unterschiedlicher Dimensionen bewirkt. Auf Systemebene fördert der ESF tatsächlich die gesellschaftliche Teilhabe, wie in den strategischen Zielen definiert. Dies ist ein wesentlicher Beitrag angesichts der Zielgruppen mit Benachteiligungen bzw. Exklusionserfahrungen. Besonders der hohe Anteil an Personen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus zeigt (siehe unten), dass im Rahmen des ESF hier ein Schwerpunkt gesetzt wird, was sehr positiv hervorzuheben ist, da gerade für diese Zielgruppe viele alternative Angebote verschlossen sind.

Zugleich wird durch die Analyse der lebensgeschichtlichen Verläufe ehemaliger TeilnehmerInnen sichtbar, welche Barrieren auf gesellschaftlicher Ebene ihnen entgegenstehen bzw. entgegen gestellt werden. Diese Barrieren können Wirkungen und positive Veränderungen, die im Rahmen der Teilnahme erzielt wurden, massiv erschweren oder auch wieder zunichtemachen. Wie bereits in der Einleitung festgehalten, sind dem ESF-geförderten Bildungsangebot demnach Grenzen in seiner Wirkungsweise gesetzt, die in vielfältigen Exklusionsmechanismen zu finden sind. Darunter fallen die Logiken des Arbeitsmarktes mit einer Selektion der „Besseren“ und Verdrängungsprozessen nach unten, auch, was den Bereich der dualen Ausbildung betrifft. Auch der Zugang und die Teilnahme am (weiterführenden) Bildungssystem werden von Barrieren strukturiert. Soll die „Teilnahme am LLL“, wie sie in der österreichischen LLL-Strategie definiert wird, also realisiert werden, bedarf es dazu einer konsequenten und systematischen Reflexion dieser Barrieren und entsprechender Anstrengungen, sie abzubauen.

Besonders prekär gestaltet sich die Situation von KursteilnehmerInnen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus. Denn hier bedeutet gesellschaftliche Teilhabe eine Teilhabe auf Zeit und damit verbundene Unsicherheit. Viele der angesprochenen Barrieren bzw. Exklusionsmechanismen treffen auf sie in hohem Ausmaß zu: kein oder eingeschränkter Zugang zu Arbeitsmarkt und Bildungssystem, damit und je nach familiärem/sozialem Hintergrund eine finanziell prekäre Situation. Die Rollenerfüllung ist aufgrund dieser Bedingungen beschränkt, und zum Teil kommen psychische Beeinträchtigungen, die im Zusammenhang mit der Fluchtgeschichte entstanden sind, hinzu. Auf einer qualitativen Ebene haben solche Lebensgeschichten also eine große Bedeutung. Die Frage ist nun, wie sich das auf quantitativer Ebene gestaltet: Wie viele TeilnehmerInnen betrifft das und an welchen der ESF-Kurse nehmen sie teil?

Eine Annäherung an diese Frage kann wiederum über die Panelbefragungen erfolgen. Im Zuge der ersten und zweiten Erhebungswelle wurde folgende Aussage zur Disposition gestellt: „Ich bin sehr unsicher, ob ich in Österreich bleiben darf.“ Obwohl das nicht objektiv Personen mit rechtlich ungesichertem Aufenthaltsstatus (AsylwerberInnen wie auch andere Migrationskontexte) abbildet, da nach der empfundenen Unsicherheit gefragt wurde und somit Unschärfen damit verbunden sind, zeigt sich, dass es sich auch quantitativ betrachtet um einen bedeutsamen Anteil handelt: Ein Anteil von 38% stimmt dieser Aussage zu. Diffe-

renziert nach Kursart trifft dies für 13% in der Basisbildung, 56% in DaZ-Kursen, 65% in Vorbereitungskursen auf Pflichtschulabschlusskurse und auf 30% in Hauptschulabschlusskursen zu.

Im Zuge der qualitativen Verbleibsanalyse wurde als Hypothese herausgearbeitet, dass das Fehlen breiter Unterstützung zu Isolation führen kann, was in einem Wechselverhältnis mit dem Typ Begrenzung steht. Hier kann als Ergänzung ebenfalls die Panelanalyse herangezogen werden, um zu vergleichen, inwiefern dies in numerischer Hinsicht besonders auf Personen mit ungesichertem Aufenthaltsstatus zutrifft. Bei folgenden drei Items: ‚In der letzten Zeit fühle ich mich oft sehr alleine‘; ‚Ich fühle mich oft ganz klein und unwichtig‘; ‚Ich weiß, wer mir helfen kann, wenn ich eine Ausbildung machen will‘ ist die Ausgangsposition für jene, die ihren Aufenthalt gefährdet sehen, überall signifikant schlechter.

Dies unterstreicht auch auf quantitativer Ebene die Feststellung, dass das ESF-geförderte Bildungsangebot spezifisch für diese Zielgruppe einen wesentlichen Beitrag zu gesellschaftlicher Inklusion liefert. Nicht zuletzt deuten die Ergebnisse aus der ESF-Evaluierung daneben auf Handlungsbedarf in anderen Bereichen des Gesellschaftssystems hin, denn: „Wenn die Gesellschaft so massiv diskriminieren will, ja, dann hilft aber Bildung nur sehr bedingt.“ (Zitat ZielgruppenexpertIn 23, Steiner/Pessl/Wagner/Plate 2010:69).

5. Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die Schlussfolgerungen und Empfehlungen in Folge eines sechsjährigen Evaluationsprozesses und nach annähernd 1.000 Seiten Evaluationsberichte, müssen entweder sehr umfassend ausfallen oder können sich nur auf die allerwesentlichsten Aspekte konzentrieren. Da es sich hier um einen Synthesebericht handelt, wird letztere Variante gewählt.

In diesem Kontext ist es zunächst einmal angezeigt, die Bedeutung des ESF-Programms im Bereich Erwachsenenbildung und seine Wirksamkeit hervorzuheben. So sind die Umsetzungszahlen mit über 20.000 qualifizierten und beinahe 300.000 beratenen Personen insgesamt beeindruckend. Doch auch die damit erzielten Wirkungen sind es. Es befindet sich im Anschluss an die Teilnahme die weit überwiegende Mehrheit der Personen in Ausbildung oder Beschäftigung, die Ausbildungen sind dabei (von ihrer Dauer und den damit erworbenen Bildungszertifikaten) durchaus als relevant zu bezeichnen und die Beschäftigungen durchaus nicht prekär. Darüber hinaus trägt das ESF-Programm ganz deutlich zum Abbau von Diskriminierungen bei. Dies drückt sich alleine darin aus, dass ein kostenloses Angebot zur Verfügung gestellt wird, erschöpft sich darin aber bei weitem nicht. So sind beispielsweise Personen mit Migrationshintergrund in den Maßnahmen überrepräsentiert und darüber hinaus profitieren besonders benachteiligte Personengruppen in besonderem Ausmaß von den Interventionen. MigrantInnen erlangen z.B. einen überdurchschnittlichen Zuwachs an Lernkompetenzen und Frauen an Selbstbewusstsein. Beides zugleich betrachtet zeigt der ESF also, dass es mit entsprechender Unterstützung für Frauen mit Migrationshintergrund z.B. gelingen kann, traditionelle Orientierungs- und Unterordnungsmuster zu überwinden. Umso bedauerlicher ist es, dass das Ausmaß der ESF-Interventionen im Vergleich zum Bedarf sehr bescheiden ausfällt. Eine Abdeckungsquote von nur rund 2% der Zielgruppe sollte Anlass zu einem massiven Ausbau des Programms darstellen. Was schließlich die Ausrichtung auf benachteiligte Zielgruppen betrifft, haben die Bildungsberatung, die Train-the-Trainer-Maßnahmen sowie die Berufsaufstiegsberatung Nachholbedarf.

Die LLL-Prinzipien sind bei der Wirksamkeit der Maßnahmen von entscheidender Bedeutung und dabei tritt neben der Kompetenzorientierung, der Förderung des LLL, der Lebensphasenorientierung, den Lernenden im Mittelpunkt die Lifelong Guidance ganz besonders als wirksam hervor. Die sozialpädagogische Betreuung, die kontinuierliche Bildungs-/Berufsberatung, das Outplacement sowie die Hilfe zur Selbsthilfe sind hierbei entscheidende Punkte und fördern – wie sich sowohl auf Basis quantitativer als auch qualitativer Analyseergebnisse zeigt – die Wirksamkeit der Maßnahmen. Aus diesem Grund ist es naheliegend, die Empfehlung auszusprechen, das darin liegende Potential noch weiter zu forcieren. Aber auch das Evaluationsergebnis, dass bei Jugendlichen während der Teilnahme zuweilen die Konfusion (ob der nun erkannten Komplexität) steigt und daher die Motivation abnimmt, bietet Anlass dazu. Ein noch stärkeres Engagement, die eigenen Stärken zu erkennen und Kompetenzen Ziele zu entwickeln ist genauso angezeigt wie ein nochmals verstärktes Engagement beim Outplacement bzw. in der Nachbetreuung der TeilnehmerInnen. Angedacht

werden könnten in diesem Zusammenhang Mentoringprogramme oder regelmäßige AbsolventInnenentreffen bzw. Kombinationen daraus, wenn AbsolventInnen für TeilnehmerInnen Mentoringfunktionen übernehmen, als Role Models fungieren und dabei gleichzeitig ihren eigenen Beratungsbedarf beim Träger abdecken können. Schließlich besteht hier auch ein Potential der Einbindung der anbieterübergreifenden Bildungsberatungsnetzwerke. Diese könnten in die Maßnahmenumsetzung stärker integriert und für die Nachbetreuung (z.B. mittels eines an die AbsolventInnen überreichten Beratungsschecks) stärker instrumentalisiert werden. Die Beratungsträger wiederum gewinnen so eine Chance, leichter an Benachteiligte, die zu erreichen ihr Auftrag ist, heranzukommen.

Eine zentrale Gelingensbedingung ist schließlich die Breite des Angebots, denn TeilnehmerInnen kommen in den allermeisten Fällen mit Multiproblemlagen in das Angebot und eine rein auf eindimensionale Wissensvermittlung hin ausgerichtete Intervention wird dem Bedarf nicht gerecht. Vielmehr ist es notwendig neben dem Qualifizierungsaspekt auch lebenspraktische Dimensionen (Anträge stellen, ...) und qualitativ-inhaltliche Problemdimensionen (Selbstwert, ...) anzusprechen. Die breite Unterstützungs- und Wirkungspalette muss dabei nicht zwangsläufig vom bildungsträger alleine angeboten werden. Eine nochmals verstärkte Vernetzung mit anderen Beratungs- und Betreuungseinrichtungen erfüllt den Zweck mindestens genauso gut. Damit ist auch bereits ein weiteres Stichwort angesprochen, das zentral ist und über Erfolg oder Misserfolg der Intervention entscheiden kann: das Netzwerk, in diesem Fall das soziale Netzwerk. Empfehlenswert im Zuge der Maßnahmenumsetzung ist es, am Aufbau eines individuellen Netzwerks zu arbeiten, dieses zu stärken bzw. die Teilnehmerinnen darin zu integrieren. Netzwerke fangen auf, bieten Unterstützung und sichern derart die Nachhaltigkeit des Maßnahmen Erfolgs.

Literatur

Albert G. (2007): Idealtypen und das Ziel der Soziologie. In: Berliner Journal für Soziologie, 1/2007, 51-75.

Bacher J., Hirtenlehner H., Kupfer A. (2010): Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In: Quenzel G., Hurrelmann K. (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden, 475-496.

BMASK (2009): Operationelles Programm. Beschäftigung Österreich 2007-2013. Wien.

BMUKK (2008): Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier. Wien.

Donauuniversität Krems (2007): Leitlinien einer kohärenten LLL-Strategie für Österreich bis 2010. In einer ersten Konsultation abgestimmte Vorschläge einer fach einschlägigen ExpertInnengruppe. Krems.

Drecoll F., Löffler C. (2008): Grundbildungsarbeit in Deutschland: weiterbildender Masterstudiengang „Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik“. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> (18.12.2009).

EK o.J.: Migranten. Integration von Migranten im Europäischen Sozialfonds 2007-2013, Brüssel.

ESF-Verordnung (2006): Amtsblatt der Europäischen Union (2006): Verordnung (EG) Nr. 1081/2006 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 5. Juli 2006 über den Europäischen Sozialfonds und zur Aufhebung der Verordnung (EG) Nr. 1784/1999.

Froschauer U., Lueger M. (2003): Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme. Wien.

Hopf W. (1991): Regelmäßigkeiten und Typen. Das Durchschnittshandeln in Max Webers Methodologie. In: Zeitschrift für Soziologie 20/2, 124-137.

Gutknecht-Gmeiner M. (2008): Die statistische Erfassung des Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungspersonals in Österreich. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online unter: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>.

Kelle U., Kluge S. (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen.

Klimmer S., Holzer Ch., Schlögl P., Neubauer B. (2009): Berufsreifeprüfung. Aktualisierung von Vorbereitungsangeboten, TeilnehmerInnen- und AbsolventInnenzahlen. IBW/öibf-Studie im Auftrag des BMUKK. Wien.

Lassnigg L., Leitner A., Wroblewski A., Steiner M., Steiner P., Mayer K., Schmid G. Schömann K. (2000). Evaluationsschema für Maßnahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik in Wien. Wien.

Nuissl E., Lattke S. (Hrsg.) (2008): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld.

öibf (2011): Dokumentations- und Berichtspflichten für Beratungskontakte. Stand September 2011.

Republik Österreich (2011): Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich (LLL:2020). Wien. Online unter: http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/LLL-Strategiepapier_20111.pdf

Rosenthal G. (2008): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim/München.

Statistik Austria (2014): Bildung in Zahlen 2012/13 – Schlüsselindikatoren und Analysen. Wien. Online unter: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html?id=5&listid=5&detail=461

Statistik Austria (2013a): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen, Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12. Wien.

Statistik Austria (2013b): Bildung in Zahlen 2012/13. Tabellenband. Wien.

Steiner M. (2015): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalyse zu Größe und Struktur der Zielgruppe sowie ihres Ursprungs im Bildungssystem, Zwischenbericht zu einer IHS-Studie im Auftrag von BMASK, BMBF und BMWFW. Wien.

Steiner M., Wagner E., Pessl G. (2015): ESF Beschäftigung: Österreich 2007 – 2013, Bereich Erwachsenenbildung, Endbericht der Evaluierung 2014, IHS-Studie im Auftrag des BMBF. Wien.

Steiner M., Vogtenhuber S. (2014): Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung, IHS-Studie im Auftrag des BMUKK. Wien.

Steiner M., Pessl G. und Wagner E. (2013): ESF Beschäftigung, Österreich 2007 – 2013, Bereich Erwachsenenbildung, Zwischenbericht 2012. Evaluierung im Auftrag des BMBF. Wien.

Steiner M., Pessl G. und Wagner E. (2011): ESF Beschäftigung, Österreich 2007 – 2013, Bereich Erwachsenenbildung, Halbzeitbewertung 2011, Evaluierung im Auftrag des BMUKK. Wien.

Steiner M. (2011): Empirische Analysen der Beteiligung und Exklusion von MigrantInnen im österreichischen Bildungssystem. In: Biffl G., Dimmel N. (Hrsg.): Migrationsmanagement, Band 1, 275-289.

Steiner M., Pessl G., Wagner E., Plate M. (2010): ESF Beschäftigung, Österreich 2007 – 2013, Bereich Erwachsenenbildung, Zwischenbericht 2012, Evaluierung im Auftrag des BMUKK. Wien.

Steiner M., Wagner E., Pessl G. (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk. Wien.

Wagner E., Steiner M. (2011): Lebensbegleitendes Lernen in den Regionen verankern, IHS-Studie im Auftrag des BMUKK. Wien.

wba-Curriculum Zertifikat 2012 (Online unter:
http://wba.or.at/login/downloads/Curriculum_wba-Zertifikat.pdf (31.10.2013).

Zech R. (2008): Gute Arbeit – Qualitätsentwicklung als Professionalisierungsstrategie der Erwachsenenbildung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online unter:
<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> (31.03.2015).

AutorInnen | Mario Steiner, Elfriede Wagner, Gabriele Pessl

Titel | ESF Beschäftigung | Österreich 2007-2013 | Bereich Erwachsenenbildung | Synthesebericht
2015

© 2015 Institute for Advanced Studies (IHS),
Stumpergasse 56, A-1060 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 •
<http://www.ihs.ac.at>

Herausgegeben von | Bundesministerium für Bildung und Frauen, Abteilung Erwachsenenbildung
A – 1014 Wien, Minoritenplatz 5

Umschlaggestaltung | Karin Klier, tür 3))) DESIGN, www.tuer3.com

Herstellung | Digitales Druckzentrum des BMBF
