

ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013

Bereich Erwachsenenbildung
Zwischenbericht 2010

Evaluierung im Auftrag des BMUKK

ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013

Bereich Erwachsenenbildung
Zwischenbericht 2010
Evaluierung im Auftrag des BMUKK

**Mario Steiner
Gabriele Pessl
Elfriede Wagner
Marc Plate**

April 2010

Kontakt:

Mag. Mario Steiner
(: +43/1/599 91-219
email: msteiner@ihs.ac.at

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
1.1	Inhaltliche Einführung.....	1
1.2	Methodische Vorgehensweise.....	3
2	AUSGANGSSITUATION UND RAHMENBEDINGUNGEN	10
2.1	Das österreichische Erwachsenenbildungsprogramm im ESF im Kontext von EU-Politik und Interventionslandschaft	10
2.1.1.	Erwachsenenbildungsprogramm im ESF in Relation zu Programm und Strategie des ESF	11
2.1.2.	Das Erwachsenenbildungsprogramm im ESF im Kontext bildungs- und beschäftigungspolitischer Programme und Strategien.....	18
2.1.3.	Das Erwachsenenbildungsprogramm im ESF in Relation zu LLL-Strategien und Programmen	22
2.1.4.	Schlussfolgerungen	25
2.2	Zielgruppengrößen und Charakteristika	27
2.2.1.	Abschätzung von Zielgruppengrößen	27
2.2.2.	Zielgruppencharakteristika bei Basisbildung und HS-Abschluss	29
2.2.3.	Zielgruppencharakteristika für die Berufsreifeprüfung	34
3	PROGRAMMGRUNDLAGEN ALS EVALUATIONSBASIS	38
3.1	Leitlinien des LLL in Österreich	39
3.1.1.	Lebensphasenorientierung.....	39
3.1.2.	Lernende im Mittelpunkt	41
3.1.3.	Lifelong Guidance.....	43
3.1.4.	Kompetenzorientierung	45
3.1.5.	Förderung der Teilnahme am LLL	46
3.2	Gender und Diversity	47
3.2.1.	Entstehungskontexte	48
3.2.2.	Kritikpunkte und Kontroversen	49
3.2.3.	Verbindungen	52
3.2.4.	Gender und Diversity im Rahmen der Evaluierung.....	53
4	ZIELGRUPPENSPEZIFISCHE BILDUNGSBARRIEREN	55
4.1	Bildungsbenachteiligte	55
4.1.1.	Problemlagen von Bildungsbenachteiligten	56
4.1.2.	Formen der Bildungsbenachteiligung.....	57
4.1.3.	Barrieren der Teilnahme am Lifelong Learning	59
4.1.4.	Bildungsangebot für Bildungsbenachteiligte	60
4.1.5.	Kriterien für die Evaluierung	62
4.2	MigrantInnen	62

4.2.1.	Bildungsbarrieren in unterschiedlichen Migrationskontexten	66
4.2.2.	Kriterien für die Evaluierung.....	69
4.3	Regional Benachteiligte	70
4.3.1.	Bildungsbarrieren: Kreuzungspunkte regionaler und Bildungsbenachteiligung ..	71
4.3.2.	Teilnahme am LLL im regionalen Kontext.....	74
4.3.3.	Kriterien für die Evaluierung.....	75
5	KONZEPTANALYSEN.....	77
5.1	Allgemeine Übersicht	80
5.2	Konzeption von Lebensphasenorientierung.....	82
5.3	Konzeption von „Lernende im Mittelpunkt“	85
5.4	Konzeption von Lifelong Guidance.....	87
5.5	Konzeption von Kompetenzorientierung.....	89
5.6	Konzeption der Förderung der Teilnahme am LLL.....	90
5.7	Konzeption von Gender & Diversity.....	93
5.8	Konzeption von Qualitätssicherung	95
5.9	Konzeption von Vernetzung.....	97
5.10	Entwicklungsprojekte	99
5.11	Ergebnisse und Schlussfolgerungen	100
6	DURCHFÜHRUNGSBEDINGUNGEN.....	104
6.1	Formaler Rahmen.....	104
6.2	Antragsprozedere	105
6.3	Vertragsgestaltung und Laufzeit	106
6.4	Finanzierung.....	107
6.5	Controlling und Monitoring.....	109
6.6	Stützstruktur	111
6.7	Evaluative Schlussfolgerungen.....	112
7	BASISBILDUNG.....	115
7.1	Zielgruppenbedürfnisse und Teilnahmebarrieren	115
7.1.1.	Schwierigkeiten und Bedürfnisse.....	115
7.1.2.	Bildungsbarrieren und ihre Überwindung	117
7.1.3.	Teilnahmemotive und Motivation während der Teilnahme	119
7.1.4.	Zielgruppenerreichung	120
7.2	Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung	120
7.3	Ergebnisse und Wirkungen.....	123
7.4	Evaluative Schlussfolgerungen.....	123
8	VORBEREITUNGSKURSE AUF DEN HAUPTSCHULABSCHLUSS. 126	

8.1	Zielgruppen und ihre Bedürfnisse	126
8.2	Barrieren und Förderung der Bildungsteilnahme	128
8.3	Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung	131
8.4	Wirkungen und Ergebnisse	133
8.5	Evaluative Schlussfolgerungen	134
9	VORBEREITUNGSKURSE ZUR BERUFSREIFEPRÜFUNG	137
9.1	Zielgruppen und ihre Bedürfnisse	137
9.2	Barrieren und Förderung der Bildungsteilnahme	140
9.3	Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung	143
9.4	Wirkungen und Ergebnisse	145
9.5	Evaluative Schlussfolgerungen	145
10	QUALIFIZIERUNG FÜR FRAUEN.....	148
10.1	Zielgruppenbedürfnisse und Teilnahmebarrieren	149
10.2	Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung	152
10.3	Wirkungen und Ergebnisse	153
10.4	Evaluative Schlussfolgerungen	154
11	BERATUNG	156
11.1	Literaturanalyse	156
11.1.1.	Allgemeines	156
11.1.2.	Kompetenzstandards für Berufs- und BildungsberaterInnen.....	158
11.1.3.	Qualitätsstandards in der Berufs- und Bildungsberatung	158
11.1.4.	Evaluierungskriterien für ESF-Beratungsmaßnahmen	161
11.2	Anbieterübergreifende Bildungsberatung im ESF	162
11.2.1.	Zielgruppenbedürfnisse und Teilnahmebarrieren	162
11.2.2.	Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung	170
11.2.3.	Wirkungen und Ergebnisse.....	170
11.2.4.	Evaluative Schlussfolgerungen.....	171
12	WEITERBILDUNGS-AKADEMIE.....	173
12.1	Literaturanalyse: Rahmenbedingungen und Good Practice.....	173
12.1.1.	Qualifikation von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich	173
12.1.2.	Internationale Train-the-Trainer-Beispiele	175
12.1.3.	Anforderungen an Weiterbildungsangebote für die Zielgruppe ErwachsenenbildnerInnen	176
12.2	Die Weiterbildungsakademie (WBA): Allgemeines	177
12.3	WBA: Zielgruppenbedürfnisse und Teilnahmebarrieren	178
12.4	WBA: Erfolge und Schwierigkeiten.....	181

12.5	WBA: Ergebnisse und Wirkungen.....	182
12.6	Die WBA aus externer Sicht.....	183
12.7	Schlussfolgerungen.....	183
13	QUALITÄTSSICHERUNG	185
13.1	Literaturanalyse: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung	185
13.1.1.	Begriffsklärung.....	185
13.1.2.	Spezifische Rahmenbedingungen für Qualitätssicherung	186
13.1.3.	Qualitätssicherung in Erwachsenenbildungseinrichtungen.....	188
13.1.4.	Schlussfolgerungen für die Evaluierung.....	197
13.2	Qualitätssicherung in der ESF-Praxis.....	198
13.2.1.	Überinstitutionelle Qualitätsstandards und Gütesiegelgemeinschaften.....	198
13.2.2.	Evaluierungen und TeilnehmerInnen-Feedback.....	199
13.2.3.	Drop-out-Analyse und TeilnehmerInnenverbleib	200
13.2.4.	Basis für Konzeptadaptierungen	200
13.2.5.	Sonstige systematische Maßnahmen	201
13.2.6.	Qualifikation und Weiterbildung der TrainerInnen und BeraterInnen.....	201
13.2.7.	Beschäftigungsverhältnisse von Lehrenden und Beratenden.....	202
13.3	Evaluative Schlussfolgerungen.....	203
14	VERNETZUNG	206
14.1	Grundlagen zur Vernetzung	206
14.1.1.	Charakteristika von Netzwerken	207
14.1.2.	Die Phasen des Netzwerks	210
14.1.3.	Erfolge und Schwierigkeiten in Netzwerken.....	210
14.1.4.	Nachhaltigkeit.....	212
14.1.5.	Ausblick	212
14.2	Vernetzung in der ESF-Praxis.....	214
14.2.1.	Entstehungskontext und Typen von Projektpartnerschaften.....	214
14.2.2.	Zusammenarbeit in der Praxis	216
14.2.3.	Nutzen	217
14.2.4.	Schwierigkeiten	218
14.2.5.	Außerhalb des ESF	219
14.2.6.	International.....	221
14.3	Evaluative Schlussfolgerungen.....	222
15	KOSTENMONITORING	224
15.1	Ausschöpfung der Fördermittel	224
15.2	Verteilung der Fördermittel	228
15.3	Kostenanalysen.....	230
15.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	233

16 TEILNEHMERINNENMONITORING.....	235
16.1 TeilnehmerInnenmonitoring	235
16.1.1. Anzahl der TeilnehmerInnen	236
16.1.2. TeilnehmerInnenstruktur	238
16.1.3. Interventionsdauer	243
16.1.4. Abbrüche und Abschlüsse	247
16.1.5. Zusammenfassende Schlussfolgerungen.....	252
16.2 Bildungsberatung	254
16.2.1. Teilnehmezahlen	255
16.2.2. Benachteiligte Zielgruppen	259
16.2.3. Erwerbsstatus der Beratenen	265
16.2.4. Beratungsform	266
16.2.5. Beratungsdauer	268
16.2.6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen.....	270
17 ZUSAMMENFASSUNG DER SCHLUSSFOLGERUNGEN	273
17.1 Programmebene und Querschnittsthemen.....	273
17.2 Instrumentenebene.....	277
18 ANHANG: DATENQUALITÄT	283
19 LISTE DER INTERVIEWTEN EXPERTINNEN	286
20 LITERATUR UND QUELLEN	287

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Budgetanteile und Mengenziele nach Schwerpunkten, Stand 2006.....	13
Tabelle 2: Einbettung des Erwachsenenbildungsprogramms.....	19
Tabelle 3: Problemgruppengröße differenziert nach Bundesländern	28
Tabelle 4: Anzahl ausgestellter Berufsreifeprüfungszeugnisse in Österreich.....	29
Tabelle 5: BaB/HS-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Alter	31
Tabelle 6: BaB/HS-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Geschlecht	32
Tabelle 7: BaB/HS-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Herkunft.....	33
Tabelle 8: BaB/HS-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Stadt-Land.....	33
Tabelle 9: BaB/HS-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Bundesländern	34
Tabelle 10: BRP-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Alter	35
Tabelle 11: BRP-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Geschlecht	35
Tabelle 12: BRP-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Herkunft	36
Tabelle 13: BRP-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Stadt-Land.....	36
Tabelle 14: BRP-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Bundesländern	37
Tabelle 15: Übersicht über die Kriterien zur Konzepteinschätzung	79
Tabelle 16: Übersicht über das ESF-Gesamtangebot	81
Tabelle 17: Lebensphasenorientierung bei Qualifizierungsangeboten	84
Tabelle 18: „Lernende im Mittelpunkt“ bei Qualifizierungsangeboten.....	86
Tabelle 19: Lifelong Guidance bei Qualifizierungs- und Beratungsangeboten.....	88
Tabelle 20: Kompetenzorientierung bei Qualifizierungsangeboten	90
Tabelle 21: Förderung der Teilnahme am LLL bei Qualifizierungsangeboten.....	93
Tabelle 22: Ansätze von GM bei Qualifizierungs- und Beratungsangeboten.....	94
Tabelle 23: Qualifikationen und Dienstverhältnisse bei Qualifizierungs- und Beratungsangeboten.....	96
Tabelle 24: Qualitätssicherung bei Qualifizierungs- und Beratungsangeboten	97
Tabelle 25: Zusammenarbeit außerhalb des ESF-geförderten Projektverbundes	98
Tabelle 26: Betätigungsbereiche ESF-geförderter Entwicklungsprojekte.....	99
Tabelle 27: Merkmale von Guidance in verschiedenen Policy-Dokumenten.....	159
Tabelle 28: Unterscheidungsmerkmale Netzwerk/Kooperation	213
Tabelle 29: Ausschöpfung des Förderbudgets: Bis November 2009 genehmigt.....	225
Tabelle 30: Ausschöpfung des Förderbudgets: 2007-2009	225
Tabelle 31: Genehmigte und realisierte Mittel nach Instrument.....	228
Tabelle 32: Realisierte Einnahmen und Kosten 2007-2009*	231
Tabelle 33: Detailanalysen Kosten Basisbildungsprojekte (2007-2009) *)	232
Tabelle 34: Detailanalysen Kosten Hauptschulkurse (2007-2009) *)	233
Tabelle 35: Detailanalysen Kosten BRP-Lehrgänge (2007-2009) *)	233
Tabelle 36: Anzahl der TeilnehmerInnen nach Instrumenten	237
Tabelle 37: TeilnehmerInnen nach Geschlecht und Instrumenten.....	238
Tabelle 38: TeilnehmerInnen nach Bundesländern und Instrumenten.....	239
Tabelle 39: TeilnehmerInnen nach Wohnort (Stadt-Land) und Instrumenten	240

Tabelle 40: TeilnehmerInnen nach Alter und Instrumenten	240
Tabelle 41: TeilnehmerInnen nach Herkunft und Instrumenten	241
Tabelle 42: TeilnehmerInnen nach Bildung und Instrumenten	242
Tabelle 43: TeilnehmerInnen nach Elternbildung und Instrumenten	242
Tabelle 44: TeilnehmerInnen nach Berufstätigkeit und Instrumenten.....	243
Tabelle 45: TeilnehmerInnen nach Betreuungspflichten und Instrumenten.....	243
Tabelle 46: Durchschnittliche Teilnahmedauer (in Tagen) nach Instrumenten	244
Tabelle 47: Verteilung der Teilnahmedauer nach Instrumenten	245
Tabelle 48: Durchschn. Teilnahmedauer (in Tagen) nach Geschlecht und Instrumenten ...	245
Tabelle 49: Durchschn. Teilnahmedauer (in Tagen) nach Mehrfachbelastung & Instrumenten	246
Tabelle 50: Durchschn. Teilnahmedauer (in Tagen) nach Herkunft und Instrumenten.....	247
Tabelle 51: Fehlende Austrittsangaben nach Instrumenten	248
Tabelle 52: Abbrüche und Abbruchgründe nach Instrumenten	249
Tabelle 53: Anteil mit Abbrüchen nach Geschlecht und Mehrfachbelastung.....	249
Tabelle 54: Anteil mit Abbrüchen nach Herkunft.....	250
Tabelle 55: Abschlüsse und Abschlussarten nach Instrumenten	250
Tabelle 56: Anteil mit Abschlüssen nach Geschlecht und Mehrfachbelastung	251
Tabelle 57: Anteil mit Abschlüssen nach Herkunft.....	252
Tabelle 58: Abschlussarten nach Herkunft	252
Tabelle 59: TeilnehmerInnen an Bildungsberatungsmaßnahmen des Instruments 2.....	255
Tabelle 60: Beratungen laut Aktivitätenmonitoring (ohne Instrument 2).....	256
Tabelle 61: Beratungen insgesamt	257
Tabelle 62: Beratene pro 100.000 EinwohnerInnen	258
Tabelle 63: Beratung: Geschlecht nach Alter	262
Tabelle 64: Beratung: Altersverteilung	263
Tabelle 65: Beratung: Personen mit Benachteiligungen.....	264
Tabelle 66: Beratung: Erwerbsstatus.....	265

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: Empirisch-methodische Systematik.....	5
Abbildung 2: Realisierte Fördermittel nach Jahr.....	226
Abbildung 3: Geplante Verteilung der Fördermittel auf die Instrumente (2007-2013)	229
Abbildung 4: Realisierte Verteilung der Fördermittel auf die Instrumente (2007-2009).....	229
Abbildung 5: Anteil der Beratenen mit Wohnort außerhalb der Landeshauptstädte	259
Abbildung 6: Bildungsstruktur der Beratenen	260
Abbildung 7: Anteil der Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe	261
Abbildung 8: Geschlechteranteile der Beratenen nach Bundesland	262
Abbildung 9: Verteilung der Beratenen nach Bundesland und Alter.....	263
Abbildung 10: Anteil der Beratenen mit einer oder mehreren Benachteiligungen.....	265
Abbildung 11: Beratungsformen.....	266
Abbildung 12: Beratungsformen nach Gruppen	267
Abbildung 13: Einzelberatung und Kompetenzfeststellung	268
Abbildung 14: Dauer der Beratung	269
Abbildung 15: Einzelberatung und Kompetenzfeststellung nach Beratungsdauer.....	270

1 Einleitung

Dieser erste Zwischenbericht bildet den Auftakt in einer Reihe von vier Berichten, die im Zuge der Evaluierung von ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung geplant sind. Dementsprechend ist die Schwerpunktsetzung dieses ersten Zwischenberichts daraufhin ausgerichtet, Grundlagen zu schaffen. So werden z.B. durch qualitative Erhebungsschritte und Analysen die Grundlagen für die in weiterer Folge geplanten quantitativen Erhebungen entwickelt. Es werden aber auch inhaltliche Grundlagen erarbeitet, um in weiterer Folge Erhebungsergebnisse einschätzen und evaluativ bewerten zu können.

1.1 Inhaltliche Einführung

Den Beginn bildet eine Analyse der Ausgangssituation und Rahmenbedingungen, in der einerseits der Frage nachgegangen werden soll, wie sich das österreichische ESF-Programm im Bereich der Erwachsenenbildung in den Kontext der EU-Politik sowie in die Interventionslandschaft außerhalb des Programms einfügt. Andererseits stellt sich die Frage nach Problemausmaß und Zielgruppengrößen, um damit abschätzen zu können, ob das ESF-Programm grundsätzlich so dimensioniert ist, dass ein Einfluss auf der Makroebene überhaupt festgestellt werden kann.

Im darauf folgenden Kapitel stellt es das Ziel dar, durch eine Aufarbeitung der Programmgrundlagen eine erste inhaltliche Evaluationsbasis zu schaffen. Dabei werden die für das ESF-Programm konstitutiven LLL-Prinzipien sowie das Thema „Gender und Diversity“ auf Basis von Literatur aufgearbeitet mit dem Ziel, Evaluationskriterien daraus abzuleiten, die in weiterer Folge auf die Analyse von Maßnahmenkonzepten angewandt werden können. Derart werden also Kontrastfolien geschaffen mit denen es z.B. möglich wird, einzuschätzen ob und inwieweit ein Angebot die Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Anderen Querschnittsthemen des ESF-Programms wie der Qualitätssicherung und Vernetzung sind eigene Kapitel gewidmet.

Die Funktion einer Kontrastfolie übernimmt ebenso das Kapitel zu den zielgruppenspezifischen Bildungsbarrieren. Hierin wird für die vordringlichen Zielgruppen im Rahmen des ESF – es sind dies Geringqualifizierte, MigrantInnen und regional Benachteiligte – der Frage nachgegangen, welche Problemlagen sie aufweisen und mit welchen Bildungsbarrieren sie konfrontiert sind, um derart eine Basis zu erhalten, auf der es möglich wird, einzuschätzen inwieweit die einzelnen Angebote den Zielgruppenbedürfnissen gerecht werden.

Im Kapitel der Konzeptanalyse erfolgt sodann erstmals eine empirisch basierte Evaluation der einzelnen Maßnahmen, die im Rahmen des ESF-Programms gefördert werden, wobei

hierfür die Anträge an den Fördergeber zur Grundlage genommen werden. Die Einschätzung der Konzepte wird dabei ebenso anhand der Querschnittsthemen des ESF-Programms vorgenommen, wie sie an sich die Grundlage der Evaluation und Bewertung darstellen: Es sind dies die LLL-Prinzipien (Lebensphasenorientierung, Lernende im Mittelpunkt, Lifelong Guidance, Kompetenzorientierung, Förderung der LLL-Teilnahme), Gender & Diversity, Qualitätssicherung und Vernetzung. Dabei wird der Frage nachgegangen, welche Konzepte und Ansätze zu den einzelnen Querschnittsthemen die FörderwerberInnen in ihren Anträgen entwickelt und wie fundiert sie diese entwickelt haben. Ziel der Analyse ist es, Schlussfolgerungen für die Gestaltung des Antragsprozesses abzuleiten und damit letztlich auch die Entsprechung des Angebots in Hinblick auf die Grundsätze des Programms zu fördern.

Das Kapitel der Durchführungsbedingungen widmet sich in einem Teilbereich auch der Antrags- und Genehmigungsphase, diesmal jedoch aus Sicht der FörderwerberInnen selbst. Demnach handelt es sich hierbei um das erste Kapitel, das empirisch auf den durchgeführten Fallstudien und damit auf Interviews mit ProgrammanagerInnen, TrainerInnen und TeilnehmerInnen aufbaut. Inhaltlich besprochen wird hier neben dem Antragsprozess jedoch der gesamte formale Rahmen der Programmumsetzung, womit Vertragsgestaltung und Laufzeit ebenso angesprochen sind wie das Controlling und die Stützstruktur. Die auf Basis der Analyseergebnisse gezogenen evaluativen Schlussfolgerungen zielen darauf ab, Verbesserungspotenzial zur Gestaltung der Durchführungsbedingungen aufzuzeigen, die die Programmumsetzung begünstigen.

Die Kapitel 7 bis 12 sind auf gleicher empirischer Basis, wie zuvor schon die Durchführungsbedingungen (Interviews im Rahmen der Fallstudien), den einzelnen Instrumenten im Rahmen des ESF-Programms gewidmet. Es sind dies die Basisbildung, die Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss, die Vorbereitungskurse auf die Berufsreifeprüfung, die Qualifizierung für Frauen, die anbieterübergreifende Beratung und die Weiterbildungsakademie. Der inhaltliche Fokus ist dabei ein ganz spezifischer: So stehen zunächst die Zielgruppen der einzelnen Instrumente im Zentrum und es wird der Frage nachgegangen, welche Bedürfnisse nach Unterstützung sie aus Sicht der Projektträger aufweisen, welche Teilnahmebarrieren diese erkennen, aber auch, welche sie im Zugang zu ihrer Maßnahme selbst errichten. Damit wird jeweils das Gegenstück zu den in Kapitel 4 herausgearbeiteten Bedarfs- und Problemlagen der Zielgruppen erarbeitet. Darüber hinaus stehen in den einzelnen Instrumentenkapiteln die Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung sowie die erzielten Wirkungen und Ergebnisse auf Grundlage einer qualitativen Datenbasis zur Diskussion. Es werden hier also keine TeilnehmerInnenstrukturen berechnet und keine quantitativen Erfolgsquoten ausgewiesen, sondern es wird auf einer inhaltlichen Ebene der Frage nachgegangen, wo sich Schwierigkeiten im Umsetzungsalltag und auf welchen Ebenen sich Erfolge der Intervention zeigen. Die einzelnen Maßnahmenkonzepte stehen hier noch nicht zur Diskussion, sondern dies erfolgt summativ im Rahmen von Kapitel 5 dieses Berichts und wird detailliert im Rahmen der Halbzeitbewertung erfolgen. Die

einzelnen Kapitel zu den ESF-Instrumenten enden mit evaluativen Schlussfolgerungen, deren Zweck es ist, Optimierungspotenzial für die Umsetzung aufzuzeigen, welches die Wirksamkeit der Interventionen begünstigen kann.

Die Kapitel 13 und 14 sind – wie zuvor bereits angekündigt – den beiden ebenfalls für das ESF-Programm konstitutiven Querschnittsthemen Qualitätssicherung und Vernetzung gewidmet. Dabei werden einerseits durch eine Aufarbeitung der relevanten Literatur die Grundlagen für eine Einschätzung der Praxis geschaffen und es wird andererseits die Praxis der Umsetzung diskutiert, wie sie auf Basis der Fallstudien erhoben worden ist. Die einzelnen Kapitel abschließend werden die Ergebnisse der Literaturanalyse und damit die Kontrastfolien mit der Praxis verglichen und daraus Schlussfolgerungen gezogen, wie Vernetzung und Qualitätssicherung im Rahmen des ESF-Programms optimiert werden können.

Die Kapitel 15 und 16 sind der Analyse des Finanz- und TeilnehmerInnenmonitorings gewidmet, womit auch die Ebene der qualitativen Ergebnisse verlassen und in das Feld der quantitativen Analyse eingetreten wird. Neben einer Einschätzung der Datenlage ist es das Ziel, die quantitative Umsetzung des Programms in Relation zu den Zielwerten in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus stellen sich im Rahmen dieser Kapitel auch inhaltliche Fragen. Dies wird im Rahmen der Finanzanalysen u.a. die Frage sein, wieviele Mittel für welche Instrumente eingesetzt werden. Hinsichtlich der Analyse von TeilnehmerInnendaten wird schließlich untersucht, ob die Nutzungsstruktur auch der Bedarfslage und den Zielgruppengrößen entspricht und wie sich die ersten quantitativen Angaben zu den Interventionserfolgen gestalten.

1.2 Methodische Vorgehensweise

Die methodisch empirische Basis des vorliegenden Zwischenberichts und damit die Grundlage der zuvor in ihrer systematischen Abfolge dargestellten Inhalte umfasst folgende Punkte:

1. Literaturstudium zu den Themen
 - a. LLL-Prinzipien
 - b. Gender-Diversity
 - c. Vernetzung
 - d. Qualitätssicherung
 - e. Beratung
 - f. Train the Trainer
2. Policyanalysen zur Programmeinbettung
3. Sekundärstatistikanalysen zu Zielgruppengrößen und Charakteristika
4. Dokumentenanalyse von Projektanträgen

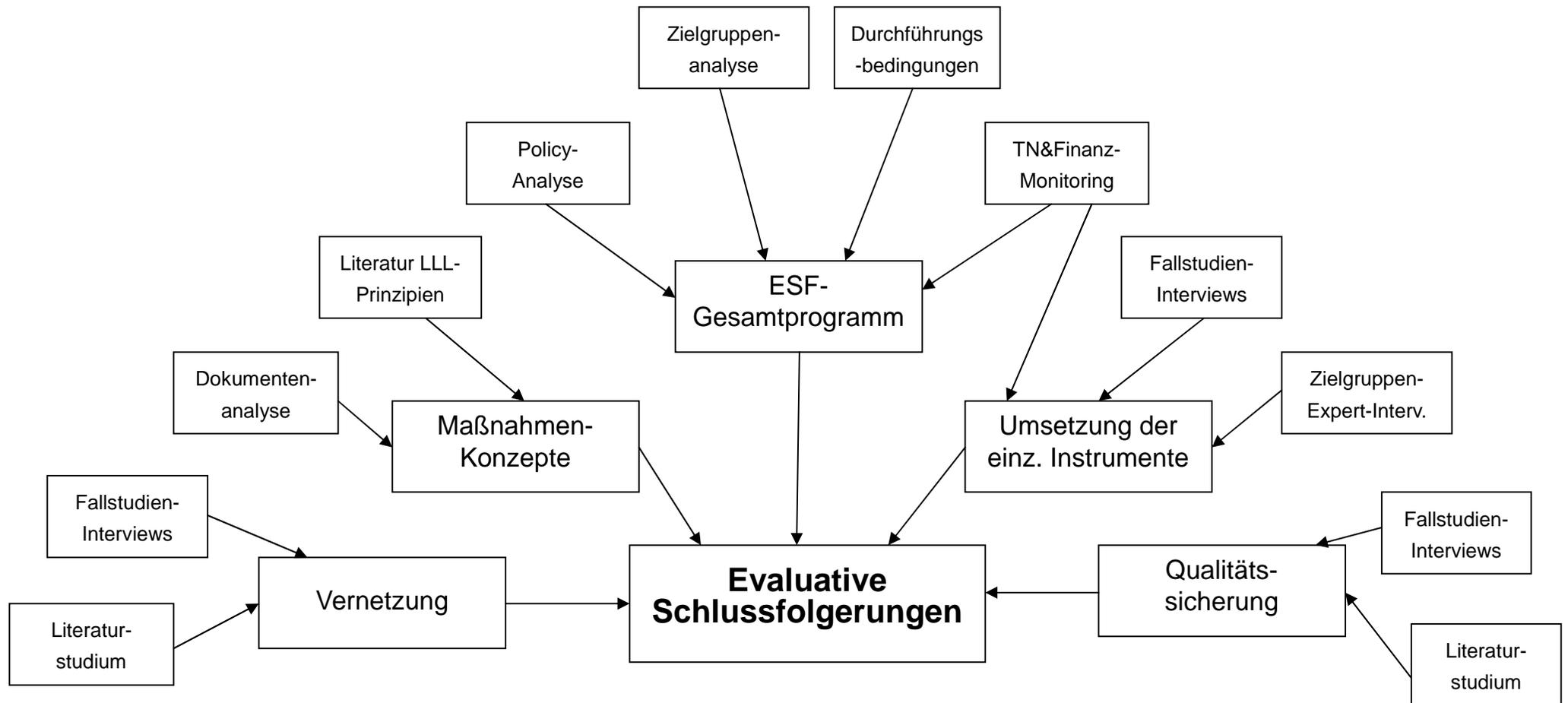
5. ExpertInneninterviews zu benachteiligten Zielgruppen
6. Fallstudieninterviews mit
 - a. ProjektmanagerInnen,
 - b. TrainerInnen, BeraterInnen und
 - c. TeilnehmerInnen
7. Analyse des Finanzmonitorings
8. Analyse des TeilnehmerInnenmonitorings

In Summe betrachtet ist die empirische Basis auf der dieser Zwischenbericht aufbaut also groß: Es wurden insgesamt 76 Interviews an 23 verschiedenen Standorten in ganz Österreich geführt. Die Gesamtinterviewdauer liegt bei 105 Stunden, was sich wiederum in mehr als 1.700 Transkriptseiten niederschlägt. 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.¹ Über die Interviews hinaus ist die Analyse von etwa 2.500 Konzept-Seiten der Antragstellenden in diesen Bericht eingeflossen. Dementsprechend belastbar sind die erzielten Ergebnisse.

Die erwähnten empirischen Erhebungen und die methodischen Analysen stehen dabei jedoch nicht nur additiv nebeneinander, sondern sie stehen in einer erkenntnistheoretisch systematischen Beziehung zueinander. Dabei wird das Prinzip der Multiperspektivität verfolgt, dessen Grundsatz es ist, dass immer auch eine Kontrastfolie erarbeitet wird um die Ergebnisse aus den Erhebungen auch einschätzen und dergestalt evaluative Schlussfolgerungen ziehen zu können. Ziel der anschließenden Grafik ist es diese Systematik zu verdeutlichen:

¹ Eine Liste der interviewten ExpertInnen findet sich auf Seite 281. Eine namentliche Nennung der anderen InterviewpartnerInnen unterbleibt selbstverständlich, um ihre Anonymität zu gewährleisten.

Abbildung 1: Empirisch-methodische Systematik



In der methodischen Einleitung sind die Begriffe „empirische Basis“ und „Kontrastfolien“ gefallen. An dieser Stelle geht es sowohl um eine nähere Erläuterung, welche Rolle die erwähnten Kontrastfolien im Rahmen der Evaluierung spielen, wie auch die methodische Herangehensweise, die der empirischen Basis zugrunde liegt, dargestellt wird.

Anhand von Kontrastfolien werden sowohl Konzepte als auch die Umsetzung der ESF-geförderten Instrumente eingeschätzt. Dabei wird auf vielfältige Grundlagen zurückgegriffen: auf eine Policy-Analyse, Berechnungen zu Problemausmaß und Zielgruppengrößen, ExpertInneninterviews sowie Literaturanalysen.

Die entwickelten Kontrastfolien kommen bereits im vorliegenden Bericht zur Anwendung: So fließen sie in die Konzeptbewertung und das TeilnehmerInnenmonitoring ein, aber auch in die qualitativen Analysen, wo sie sich in Hinblick auf die Fragestellungen in den Fallstudien-Interviews niederschlagen. Zum Teil werden die Erkenntnisse aber auch im Rahmen derjenigen Berichte verwendet, welche für die nächsten Jahre geplant sind.

Daran schließt auch eine Anmerkung zur Bedeutung von Evaluationskriterien an: Konkrete Evaluationskriterien, die aus den vielfältigen Grundlagen abgeleitet werden, werden zum Teil schon im vorliegenden Bericht Anwendung finden, zum Teil aber erst im nächsten Zwischenbericht.

In diesem Sinne stellt der vorliegende Bericht auch eine Grundlage dar, auf die auch in weiterer Folge zurückgegriffen werden wird. Kontrastfolien sowie konkrete Evaluationskriterien werden in zahlreiche weitere Analyseschritte einfließen, u.a. in eine vertiefende Konzeptanalyse oder eine Effizienzanalyse. Darin spiegelt sich die holistische Perspektive, wie sie für die Vorgehensweise dieser Evaluation konstitutiv ist.

„Empirische Basis“: Fallstudien und ExpertInneninterviews

An dieser Stelle wird die methodische Vorgehensweise, welche die Basis für die Analyse der Fallstudien-Interviews aber auch der ExpertInneninterviews darstellt, kurz skizziert.

Im Rahmen von 11 Fallstudien wurden vor Ort leitfadengestützte Interviews mit ProjektmanagerInnen und TrainerInnen/BeraterInnen sowie TeilnehmerInnen geführt.² Die Auswahl der Fallstudien aus dem Gesamtprogramm ESF-geförderter Angebote wurde von folgenden Überlegungen begleitet:

- Fallstudien müssen alle ESF-geförderten Instrumente (1.1, 1.2, 1.3, 2, 3) umfassen.

² Interviews mit TeilnehmerInnen wurden nur im Rahmen von Qualifizierungsprojekten und nicht im Rahmen der Beratungsprojekte und der WBA geführt.

- Bezogen auf die jeweiligen Instrumente wurden auf Basis einer ersten Einschätzung der Projektkonzepte möglichst unterschiedliche Projekte ausgewählt, um eine maximale Variation der Fälle zu erhalten. Diese Unterschiede beziehen sich auf Interventionskonzept, regionale Streuung, Größe des Projektes (TeilnehmerInnenanzahl, Kosten), Interventionsdauer, Zielgruppe und Projektverbünde. Bei der Darstellung der Ergebnisse wird es somit möglich, eine Bandbreite verschiedener Herangehensweisen innerhalb der einzelnen Instrumente nachzuzeichnen.
- In denjenigen Fällen, wo sich die Frage der Fallstudienauswahl nicht stellt, da das Instrument nur eine Projektpartnerschaft umfasst, wurden Interviews mit möglichst unterschiedlichen AkteurInnen geführt, um vielfältige Perspektiven zu berücksichtigen.

Alle Interviews wurden einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring unterzogen. Als grundlegendes Ziel qualitativer Inhaltsanalyse beschreibt dieser Folgendes:

- „Zusammenfassend will also Inhaltsanalyse:
 - *Kommunikation* analysieren;
 - *fixierte* Kommunikation analysieren;
 - dabei *systematisch* vorgehen;
 - das heißt *regelgeleitet* vorgehen;
 - das heißt auch *theoriegeleitet* vorgehen;
 - mit dem Ziel, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen.“(Mayring 2007:13)

Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse werden die Interviews in einem ersten Schritt transkribiert („fixierte Kommunikation“). Die einzelnen Textstellen aus den Transkripten werden jeweils Kategorien zugeordnet, wobei das Kategoriensystem einerseits anhand der Themen, welche die Evaluationsbasis bilden (z.B. Kategorie „Lebensphasenorientierung“ oder „Qualitätssicherung“) entwickelt, andererseits im Zuge der Analyse anhand des empirischen Materials weiter entwickelt wird. Kategorien werden somit „[...] in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material entwickelt [...]“ (Mayring 2007:53).

Die einzelnen, den Kategorien zugeordneten Textstellen werden - personenbezogen, d.h. für jedes Interview gesondert – dem dreistufigen Analyseprozess:

- Paraphrasierung
- Generalisierung
- Reduktion (vgl. Mayring 2007:60f)

unterzogen. Im Zuge der Paraphrasierung werden die Textstellen auf ihren Inhalt beschränkt wiedergegeben, was bedeutet, „nichtinhaltstragende (ausschmückende) Textbestandteile“

(Mayring 2007:61) wegzulassen. Generalisierung hat zum Ziel, alle Textstellen auf ein gemeinsames Abstraktionsniveau zu bringen. Reduktion meint schließlich, dass die sich daraus ergebenden Paraphrasen gebündelt bzw. dass Paraphrasen gleichen Inhalts gestrichen werden (vgl. Mayring 2007:61ff).

Das Resultat dieses 3-stufigen Analyseprozesses sind Kernaussagen: Verdichtete Aussagen, welche die jeweilige Kategorie beschreiben (z.B: Wie wird Zielgruppenerreichung am Standort A umgesetzt?) sowie Zusammenhänge mit anderen Kategorien verdeutlichen (z.B. Wie hängt die Zielgruppenerreichung mit wahrgenommenen Bedürfnissen der Zielgruppe zusammen?).

Ging es bislang um die Bildung der Kernaussagen, wobei dies wie erwähnt personenbezogen erfolgt, werden diese in einem weiteren Arbeitsschritt innerhalb eines Falls (Standort bzw. Projekt) miteinander verglichen. Es wird nach Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Widersprüchen gesucht. Diese werden zunächst dargestellt und bilden damit die Grundlage für eine Fallbeschreibung. Dabei wird auf Strukturierungsmerkmale geachtet, welche diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede erklären können (z.B: Sicht der Teilnehmenden im Kontrast zu Sicht der TrainerInnen, theoretische Sichtweise im Kontrast zur Umsetzung, etc.). Im Zuge dieses Schrittes werden ausschließliche Einzelansichten nicht berücksichtigt. Das bedeutet, in der weiteren Beschreibung der inhaltlichen und strukturellen Merkmale eines Falles sind nur solche Aspekte vertreten, die von mindestens zwei Personen, wenn auch auf einer abstrakten Ebene, berichtet werden.

Im abschließenden Arbeitsschritt werden die einzelnen Fälle miteinander verglichen. Es werden wiederum Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Widersprüche herausgearbeitet, diesmal jedoch mit dem Ziel, zu den einzelnen Themen (bzw. Kategorien) eine Bandbreite zwischen den Fällen aufzuzeigen. Z.B: Während sich Träger A mit den Bedürfnissen der Zielgruppe auseinandersetzt, sieht Träger B keine spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe; Teilnahmebarrieren werden am Standort A errichtet, während sie am Standort B von Trägerseite aktiv überwunden werden; in Hinblick auf lebensphasenorientierte Kurskonzepte gleichen sich Träger A und B. Dieses Vorgehen basiert auf der zuvor angesprochenen strukturellen Variation der Fälle, d.h. der Auswahl möglichst unterschiedlicher Projekte für die qualitative Analyse.

Im Arbeitsschritt des Fallvergleichs geht es zum einen um einen Vergleich der einzelnen Fälle innerhalb eines Instruments (z.B. in Hinblick auf Zielgruppen), zum anderen um einen Vergleich aller Fälle (z.B. hinsichtlich des Themas Vernetzung). Die Ergebnisse dieses abschließenden Analyseschrittes bzw. die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse liegen im Bericht als Kapitel zu den jeweiligen Instrumenten (Kapitel 7, 8, 9, 10, 11.2, 12) sowie zu den instrumentenübergreifenden Themen (Kapitel 6, 13.2, 14.2) vor.

Im Rahmen der ExpertInneninterviews gestaltet sich die methodische Vorgehensweise (Zuordnung der Textstellen zu Kategorien, Bildung von Kernaussagen) gleich wie im

Rahmen der Fallstudien. Den letzten Schritt bildet hier aber der Kernaussagenvergleich in Bezug auf die ExpertInnen zu jeweils einer der drei Zielgruppen (Kapitel 4).

Im Anschluss an den Analyseschritt des Fallvergleichs werden die Ergebnisse interpretiert. Dabei wird über den manifesten Inhalt hinausgegangen und es werden, gegründet auf einer breiten empirischen Basis, Schlussfolgerungen und Hypothesen in Hinblick auf die definierten Forschungsfragen abgeleitet. Dabei handelt es sich um evaluative Fragen, welche einerseits dabei helfen sollen Wirkungen zu verstehen, andererseits Verbesserungspotenzial und Erfolgsfaktoren aufzuzeigen. Diese Einschätzungen bedürfen eines Kontrapunktes, der immanent aus dem Fall selbst bzw. dessen Logik heraus argumentiert wird sowie dem Wissen über Zusammenhänge. Kontrastfolien werden aber, wie oben ausführlich dargestellt, auch im Zuge anderer Arbeitsschritte (ExpertInneninterviews, Literaturanalysen ...) generiert.

Im Rahmen des vorliegenden Berichtes liegen die thematischen Schwerpunkte der qualitativen Analysen bei:

- Zielgruppen, deren Bedürfnissen und Problemlagen,
- Barrieren zur Teilnahme an Bildungs-/Beratungsangeboten und deren Überwindung bzw. Aufrechterhaltung im Rahmen der umgesetzten Maßnahmen,
- Erfolgen und Schwierigkeiten in der Umsetzung sowie
- Wirkungen aus Sicht aller Beteiligten: TeilnehmerInnen, TrainerInnen und ProjektleiterInnen.

Andere Aspekte, wie methodische/didaktische Ansätze, welche den einzelnen Angeboten zugrunde liegen, werden im Rahmen des nächsten Zwischenberichtes zum Thema werden.

2 Ausgangssituation und Rahmenbedingungen

Gegenstand der vorliegenden Evaluierung ist das Programm **Erwachsenenbildung im ESF**. Den Beginn des Berichts bildet eine Analyse der Ausgangssituation und Rahmenbedingungen, in der einerseits der Frage nachgegangen werden soll, wie sich das österreichische ESF-Programm im Bereich der Erwachsenenbildung in den Kontext der EU-Politik sowie in die Interventionslandschaft außerhalb des Programms einfügt. Andererseits stellt sich die Frage nach Problemausmaß und Zielgruppengrößen um damit abschätzen zu können, ob das ESF-Programm grundsätzlich so dimensioniert ist, dass ein Einfluss auf der Makroebene überhaupt festgestellt werden kann.

2.1 Das österreichische Erwachsenenbildungsprogramm im ESF im Kontext von EU-Politik und Interventionslandschaft

Der Bereich „Erwachsenenbildung“ stellt einen Teil innerhalb von ESF „Beschäftigung“ im Schwerpunkt 4 „Lebensbegleitendes Lernen“ dar. Das Programm „Beschäftigung“ im ESF und damit die nachfolgenden Ausführungen beziehen sich auf ganz Österreich mit Ausnahme des Burgenlandes, welches als Phasing-Out-Region ein eigenes Operationelles Programm formuliert hat.³

In den Überlegungen zu Ausgangssituation und Rahmenbedingungen wird das Erwachsenenbildungsprogramm zunächst den anderen Schwerpunkten und Bereichen von ESF „Beschäftigung“ und der Strategie des ESF generell gegenübergestellt. Damit wird der Frage nachgegangen, wo es Überschneidungen oder Lücken gibt und wie sich das Erwachsenenbildungsprogramm in diesem Kontext positioniert.

Danach geht es um die Kontextualisierung des Programms durch beschäftigungs- und bildungspolitische Programme und Strategien in Österreich und auf EU-Ebene. Damit wird der Frage nachgegangen, ob und wie das Erwachsenenbildungsprogramm im ESF dort formulierte Zielsetzungen aufgreift, wo sich Schwerpunkte abzeichnen und welche Aspekte vergleichsweise weniger abgedeckt werden.

Den Grundsatz für das Erwachsenenbildungsprogramm im ESF bildet das lebensbegleitende Lernen (vgl. BMASK 2009:47ff). Daher wird es in den abschließenden Überlegungen dieses Kapitels um seine Bezüge zu Programmen und Strategien gehen, die der Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens dienen. Dabei wird einerseits Bezug auf die österreichische LLL-Strategie genommen, andererseits auf entsprechende Strategien auf EU-Ebene.

³ Das Burgenland wird unter der Zielsetzung „Konvergenz gefördert, während im restlichen Österreich die Zielsetzung „Regionale Wettbewerbsfähigkeit und Beschäftigung“ ist, siehe http://ec.europa.eu/employment_social/esf/members/at_de.htm, eingesehen am 20.01.2010.

2.1.1. Erwachsenenbildungsprogramm im ESF in Relation zu Programm und Strategie des ESF

Als strategische Zielsetzungen des Erwachsenenbildungsprogramms im ESF finden sich:

- 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, wird eine Reihe an Maßnahmen definiert, die durch Mittel aus dem ESF gefördert werden sollen. Zum einen handelt es sich dabei um Qualifizierungsmaßnahmen. Diese erstrecken sich auf den Erwerb von Basisqualifikationen, die Vorbereitung auf das Nachholen des Hauptschulabschlusses oder darauf, den Zugang zu höherer Bildung zu verbreitern (vgl. BMASK 2009:106). Konkret fällt das Instrument „Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung“ darunter.

Unter dem Erwerb von Basisqualifikationen werden im Operationellen Programm einerseits Alphabetisierung/Literalisierung, andererseits Basisqualifizierungen für MigrantInnen angeführt (BMASK 2009:111). Ein Blick weg von der Programmplanung hin zur Umsetzung der ESF-geförderten Instrumente, die im vorliegenden Bericht schwerpunktmäßig analysiert wird, zeigt, dass es sich bei Angeboten der Basisbildung auch um Kurse handelt, die sich an funktionale AnalphabetInnen richten oder um Deutsch als Zweitsprache/Fremdsprache (DaZ/DaF). Es kann sich aber auch um Angebote handeln, die auf eine Teilnahme an einem Hauptschulabschlusskurs vorbereiten, wobei manche davon einen Schwerpunkt auf DaF/DaZ legen (vgl. dazu Kapitel 5.1 und 7). Außerdem wird mit dem Erwachsenenbildungsprogramm im ESF das Ziel verfolgt, die Weiterbildungsbeteiligung „bildungsferner Frauen“ zu erhöhen (vgl. ebd.).

Neben Qualifizierungsmaßnahmen wird im Erwachsenenbildungsprogramm ein Schwerpunkt auf

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

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.

Die Positionierung des Erwachsenenbildungsprogramms im Kontext von ESF „Beschäftigung“

Insgesamt stehen den Maßnahmen im Bereich des lebensbegleitenden Lernens knapp über €56 Mio an ESF-Fördermitteln für den Zeitraum 2007-2013 zur Verfügung. Bezogen auf das Gesamtprogramm „Beschäftigung“ macht Schwerpunkt 4 insgesamt etwa 12% des Budgets aus. Ihm steht damit ein geringerer finanzieller Rahmen zur Verfügung als Schwerpunkt 1 („Anpassungsfähigkeit von ArbeitnehmerInnen und Unternehmen“), Schwerpunkt 2 („Bekämpfung der Arbeitslosigkeit“) sowie den Schwerpunkten 3 a und b („soziale Eingliederung von Menschen mit Behinderung“ und „arbeitsmarktfernen Personen“).⁴

Das Programm Erwachsenenbildung steht im Rahmen von Schwerpunkt 4 den Bereichen „Schule“ und „Wissenschaft“ gegenüber. Der Bereich Erwachsenenbildung wurde für die gegenwärtige Programmperiode im Vergleich zur vorangegangenen mit ca. €23 Mio (exklusive nationaler Förderungen) höher dotiert und nimmt somit – budgetmäßig – die erste Stelle in diesem Schwerpunkt ein. Dem Bereich Schule steht ein etwas kleineres Budget zur Verfügung (über €22 Mio), dem Bereich Wissenschaft gut die Hälfte davon (über €11 Mio). Bezogen auf das Gesamtprogramm, das alle 6 Schwerpunkte umfasst, fallen damit dem Bereich der Erwachsenenbildung *knapp 5% des Gesamtbudgets von ESF Ziel 2* zu (vgl. BMASK 2009:94; 137).

Mit dem Erwachsenenbildungsprogramm werden in Relation zur Aufteilung des ESF-Budgets ambitionierte Mengenziele verfolgt: Geplant ist, 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). Im Vergleich dazu sind z.B. in Schwerpunkt 2, für den 28% des Gesamtbudgets zur Verfügung stehen, 70.000 Förderungen zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit geplant (vgl. BMAKS 2009:75; 137). In quantitativer Hinsicht liegt Schwerpunkt 1 „Anpassungsfähigkeit“ mit 210.000 geplanten Qualifizierungen Beschäftigter an erster Stelle. Für diesen Schwerpunkt stehen 28% des Gesamtbudgets zur Verfügung (vgl. BMASK 2009:69; 137).

⁴ Schwerpunkt 5 enthält flankierende Aktivitäten zu Maßnahmen, die unter die Förderung in Schwerpunkt 3b fallen und mit Schwerpunkt 6 wird die Technische Hilfe abgedeckt.

Tabelle 1: Budgetanteile und Mengenziele nach Schwerpunkten, Stand 2006.

Schwerpunkte von ESF „Beschäftigung“		Anteil am Gesamtbudget (SP 1-6)	Geplante Förderungen	
SP 1	Anpassungsfähigkeit von ArbeitnehmerInnen und Unternehmen	28%	Qualifizierung	210.000
			Qualifizierungs- und Flexibilitätsberatungen	11.900
SP 2	Bekämpfung von Arbeitslosigkeit	28%	Qualifizierung	70.000
SP 3 a	Soziale Eingliederung von Menschen mit Behinderung	27%	Maßnahmen zur Integration in den Arbeitsmarkt u. zur Sicherung v.Arbeitsplätzen	125.000
SP 3 b	Soziale Eingliederung von arbeitsmarktfernen Menschen			n.n.
SP 4	Lebensbegleitendes Lernen	12%		
	Erwachsenenbildung (im Rahmen von SP 4)	5%	Qualifizierung	32.800
			Information, Beratung, Orientierung	70.000

Quelle: BMASK 2009; Berechnungen IHS.

Ein Schwerpunkt in den förderbaren Maßnahmen über das gesamte Ziel-2-Programm hinweg liegt auf Qualifizierung. In jedem der Schwerpunkte 1-4 werden Maßnahmen der Qualifizierung als förderfähig definiert. In den Programmen zu Anpassungsfähigkeit und Bekämpfung von Arbeitslosigkeit (Schwerpunkte 1 und 2) machen Qualifizierungen den Hauptteil der geplanten Maßnahmen aus. Die geplante Anzahl an Qualifizierungen Beschäftigter im Rahmen von Schwerpunkt 1 übersteigt diejenige im Bereich Erwachsenenbildung um das 6-fache. Wenn auch Qualifizierung in jedem der Schwerpunkte 1-4 ein wichtiger Bestandteil der Maßnahmenpalette ist, unterscheiden sich die einzelnen Schwerpunkte hinsichtlich ihrer vorrangigen Zielsetzungen, aber auch in Hinblick auf ihre Zielgruppen. Dasselbe trifft zu, wenn der Bereich Erwachsenenbildung den beiden anderen Bereichen des Schwerpunktes 4 gegenübergestellt wird.

Im Erwachsenenbildungsprogramm liegt der Fokus 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 Lehrenden⁵ folgende definiert:

- Niedrig qualifizierte Personen
- Sozial und regional Benachteiligte
- MigrantInnen
- Frauen

⁵ Lehrende sind im Rahmen von Maßnahmen zur Professionalisierung in der Erwachsenenbildung die Zielgruppe.

- Benachteiligte Jugendliche und ältere Personen (BMASK 2009:105)

Als Wirkungsziel gleichermaßen für Maßnahmen im Programm „Schule“ und im Programm „Erwachsenenbildung“ wird definiert, die Anzahl an Personen mit Bildungsabschlüssen und Basisqualifikationen erhöhen zu wollen. Während dies im Bereich Schule vornehmlich über präventive Maßnahmen erfolgen soll (z.B. Maßnahmen, um Drop-out in der 9. Schulstufe zu verringern), richten sich 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. Im Bereich Schule wird das „erwachsenengerechte Nachholen von Bildungsabschlüssen“ (BMASK 2009:102) als zentrales Ziel definiert, das ganz klar auch eine der Prioritäten des Programms „Erwachsenenbildung“ darstellt. Allerdings sind im Schulprogramm im ESF Bildungsabschlüsse im Sekundarschulbereich, konkret AHS, BHS und Mittlere Ausbildungen, gemeint (vgl. BMASK 2009:109).

Mit dem Bereich „Wissenschaft“ werden Studierende fokussiert, die früher berufstätig waren. Auch hier ist die Zielgruppe demnach anders definiert als im Programm Erwachsenenbildung (vgl. BMASK 2009:105).

„Niedrig qualifizierte Personen“, die im ESF-geförderten Programm der Erwachsenenbildung eine wesentliche Zielgruppe darstellen, werden ebenfalls im Rahmen der Schwerpunkte 1 „Anpassungsfähigkeit“ und 2 „Bekämpfung von Arbeitslosigkeit“ als eine solche definiert. In Schwerpunkt 2 werden sogar ganz genau dieselben Zielgruppen genannt wie im Programm Erwachsenenbildung (niedrig qualifizierte Personen, Frauen, MigrantInnen, Jugendliche). Vorrangig werden hier aber diese Zielgruppen in Hinblick auf ihren Zugang zum Arbeitsmarkt definiert. Im Programm „Erwachsenenbildung“ stehen im Vergleich dazu Benachteiligungen hinsichtlich einer Teilnahme an Weiterbildung im Zentrum. Als Ziel wird 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). Bezogen auf das Gesamtprogramm „Beschäftigung“ liegt ein Fokus auf Wirkungen, die sich auf Beschäftigung beziehen, aber im Schwerpunkt 2, wo Arbeitslosigkeit als expliziter Problem- und Interventionsbereich definiert wird.

„Benachteiligte ältere Personen“ gehören ebenfalls zu den Zielgruppen des Programms Erwachsenenbildung, aber nicht zu den vordringlichen Zielgruppen, wie auch die Umsetzung der geförderten Maßnahmen (vgl. im vorliegenden Bericht Kapitel 7 bis 11.2) zeigt. Diese Zielgruppe wird im Rahmen von ESF „Beschäftigung“ ganz klar in Schwerpunkt 1 fokussiert: Dieser basiert auf dem Grundsatz des „active aging“, wobei es um Maßnahmen geht, die zur Erhöhung der Erwerbsbeteiligung älterer Personen beitragen sollen (vgl. BMASK 2009:67).

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 (siehe Kapitel 3.2.1). 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 zugute kommen 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 MigrantInnen⁶ zu erhöhen (vgl. EK o.J.b: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.

Das übergeordnete Ziel von Maßnahmen, die durch Schwerpunkt 3a abgedeckt sind, lautet, Menschen mit Behinderung in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren („soziale Eingliederung von Menschen mit Behinderung“). Diese Zielgruppe hat sich in der Durchführungsperiode 2000-2006 zu 26% aus Personen mit „Lern- oder emotional-sozialer Beeinträchtigung“ zusammengesetzt. Diese haben somit einen höheren Stellenwert eingenommen als erwartet. Dementsprechend stehen sie in der aktuellen Programmplanungsperiode 2007-2013 im Vordergrund. Beobachtet wurde, dass eine steigende Anzahl an Jugendlichen für eine Teilnahme an herkömmlichen Maßnahmen der Qualifizierung „zu schwach“ sind oder über keine „Unterstützungsstrukturen im familiären Bereich“ verfügen (BMASK 2009:80). Ähnliche Problemlagen können sich auch in Hinblick auf die Zielgruppe „benachteiligte Jugendliche“, wie sie im Erwachsenenbildungsprogramm des ESF definiert wird, finden. Zum Teil überschneiden sich somit Zielgruppen aus dem Schwerpunkt 3a und jene aus dem Erwachsenenbildungsprogramm. Allerdings unterscheiden sich die geplanten Maßnahmen: Im Rahmen von Schwerpunkt 3a fallen unter förderbare Maßnahmen für Jugendliche Clearing, Jugendarbeitsassistenten und Integrative Berufsausbildung (vgl. BMASK 2009:84).

⁶ Hinsichtlich der Definition von „MigrantInnen“ bezieht sich die Europäische Kommission mit diesem Vorschlag in erster Linie auf Drittstaatsangehörige.

Ein Vergleich der Schwerpunkte des österreichischen ESF-Programms zeigt, dass die strategischen und operationellen Zielsetzungen sowie die geplanten Maßnahmen innerhalb von Schwerpunkt 4 konkreter und ausführlicher dargestellt werden, als dies auf die anderen Schwerpunkte zutrifft. Der Bereich Erwachsenenbildung positioniert sich zudem dadurch, dass neben Qualifizierungen und Beratungsmaßnahmen auch Maßnahmen der Professionalisierung und Qualitätsentwicklung im Programm verankert werden. Das Programm Erwachsenenbildung folgt damit einem breiteren Ansatz als die anderen Schwerpunkte.

Allen Schwerpunkten im Rahmen von ESF „Beschäftigung“ stehen zur Durchführung innovativer Maßnahmen und Projekte 2,5% des jeweiligen Budgets zur Verfügung. Damit ist angedacht, dem Grundsatz des ehemaligen Equal-Programms nun im Rahmen des ESF-Programms „Beschäftigung“ Rechnung zu tragen. Das Mainstreaming von Equal bildet auch eine Grundlage des Programms. Damit ist gemeint, dass ehemalige Equal-Projekte weitergeführt werden können, wenn der Budgetrahmen dies erlaubt. Allerdings soll dies nur insofern erfolgen, als damit einem regionalen Bedarf entsprochen wird (vgl. BMASK 2009:54).

Das Erwachsenenbildungsprogramm im Kontext der ESF-Strategie

Nachdem nun die Positionierung des Erwachsenenbildungsprogramms im Rahmen von ESF „Beschäftigung“ das Thema war, geht es nun um die Einbettung dieses Programms in die strategische Ausrichtung des ESF an sich. Die grundsätzliche Wahl der Schwerpunkte entspricht der formalen Regelung durch die ESF-Verordnung von 2006. Darin werden die EU-Mitgliedsstaaten dazu aufgefordert, ihre Operationellen Programme für die dritte Strukturfondsperiode entsprechend der fünf Kernbereiche, die in der ESF-Verordnung festgelegt werden, zu konzipieren. Diese müssen in die jeweiligen nationalen Programme übernommen werden. Im österreichischen Programmplanungsdokument wird diesbezüglich festgehalten:

„Im Verhältnis zur ESF-Verordnung werden grundsätzlich alle 5 dort genannten Schwerpunkte angesprochen werden, wenn auch selektiv hinsichtlich der Zielsetzungen und Zielgruppen. Das heißt, es erfolgt auf genereller Ebene kein Ausschluss von Themenbereichen, wohl aber eine genaue Definition innerhalb der Themen.“ (BMASK 2009:31)

Unter Schwerpunkt 4 fällt in der ESF-Verordnung „Stärkung des Humankapitals“. Dem entspricht das Operationelle Programm für Österreich seinerseits mit dem Schwerpunkt 4 „Lebensbegleitendes Lernen“.

In der vergangenen Strukturfondsperiode (2000-2006) wurden mit den Mitteln des ESF neben Personen auch Entwicklungen im Bildungsbereich und die Modernisierung von Bildungsstrukturen und -systemen gefördert (vgl. EK o.J.a:3). Dieser Ansatz gilt auch für die

derzeitige Periode. In der ESF-Verordnung wird festgehalten, dass die Mitgliedsstaaten im Rahmen des Schwerpunktes 4 durch den ESF dabei unterstützt werden, die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung zu „reformieren“ (vgl. ESF-Verordnung:15).

Mittel aus den Strukturfonds sollen dafür genutzt werden, das Angebot an Lernmöglichkeiten für Erwachsene zu verbessern, hält auch der Rat der EU fest (vgl. Amtsblatt der EU 2008:12). Unter einer Verbesserung des Angebots wird verstanden, den Zugang Erwachsener zum und ihre Teilnahme am lebensbegleitenden Lernen zu steigern. Insbesondere werden Personen angesprochen, die ihre Ausbildung abgebrochen haben und eine zweite Chance wünschen, Personen mit besonderen Bedürfnissen, geringem Bildungsabschluss und mit unzureichenden Grundkompetenzen (vgl. ebd.). Als eines der Kernthemen des ESF im Bereich allgemeiner und beruflicher Bildung wird von der Kommission dazu das Ziel formuliert, die Systeme so umzugestalten, dass lebensbegleitendes Lernen für alle zur Realität werden kann. Konkret wird dazu Folgendes aufgelistet:

1. Stärkung der Teilnahme besonders von Gruppen mit geringem Ausbildungsstand an Erwachsenenbildung
2. Entwicklung von Systemen zur Bestätigung von nicht-formalem und informellem Lernen
3. Verbesserung des Zugangs zum Hochschulbereich für untypische Studierende durch Systeme zur Anerkennung und Bestätigung von bisherigem Lernen und Erfahrungen
4. Entwicklung koordinierter und kohärenter lebenslanger Beratungssysteme (EK o.J.a:7)

Das **österreichische Erwachsenenbildungsprogramm im ESF** kommt mit unterschiedlicher Gewichtung jeder dieser vier Aufforderungen und damit auch der übergeordneten Aufforderung nach einer Verbesserung der Teilnahmekancen am LLL nach.

Ad 1: Gefördert werden Maßnahmen zur Erlangung von Basisqualifikationen und Bildungsabschlüssen. Damit ist das Programm darauf ausgerichtet, „Gruppen mit geringem Ausbildungsstand“ („niedrig Qualifizierte“, BMASK 2009:105) in der Teilnahme an Erwachsenenbildung zu fördern.

Ad 2. Den Grundsatz zum Erwachsenenbildungsprogramm im ESF bildet das lebensbegleitende Lernen. Die Berücksichtigung von nicht-formal und informell erworbenen Kompetenzen ist darin zentral (vgl. Donauuniversität 2007; BMUKK 2008).

Ad 3: Im Erwachsenenbildungsprogramm werden Maßnahmen gefördert, welche auf die Berufsreifeprüfung vorbereiten. Damit soll Lehrlingen sowie AbsolventInnen Berufsbildender Mittlerer Schulen⁷ eine Zugangsmöglichkeit zum Hochschulsystem geöffnet werden. Somit wird der Zugang „untypischer Studierender“ verbessert, wenn auch nicht die Entwicklung

⁷ Vgl. dazu Kapitel 9 Vorbereitungskurse zur Berufsreifeprüfung.

von Systemen zur Anerkennung ihres bisherigen Lernens gefördert wird, wie die oben angeführte Zielsetzung lautet.

Ad 4: Die Entwicklung von Systemen lebensbegleitender Beratung ist hingegen ein wichtiger Bestandteil des Erwachsenenbildungsprogramms. Entsprechend der österreichischen LLG-Strategie bedeutet dies neben dem Ausbau von Informations- und Beratungsdienstleistungen auch die Professionalisierung der Bildungsberatung. So sollen niederschwellige Angebote der Bildungsberatung in allen Bundesländern vertreten sein und die Entwicklung von überinstitutionellen Qualitätsstandards ist dabei eine Zielsetzung (vgl. BMASK 2009:96; 107).

Als übergeordnete Zielsetzung des Erwachsenenbildungsprogramms im ESF kann verstanden werden, dass Barrieren für Bildungsbenachteiligte abgebaut werden (vgl. BMASK 2009:93). Insofern wird der oben angeführten Aufforderung der EU-Kommission nachgekommen, Teilhabemöglichkeiten für insbesondere bildungsbenachteiligte Erwachsene zu fördern. Es werden Anstrengungen in Richtung Öffnung des Systems des Lifelong Learning für alle unternommen. Allerdings nehmen sich jene Maßnahmen des Erwachsenenbildungsprogramms, welche den Ansatz von *Bildungssystemreformen* verfolgen, im Vergleich zu den geplanten Qualifizierungen bescheiden aus. Somit liegt der Schwerpunkt auf Maßnahmen, die am Individuum und dessen „Defiziten“ ansetzen und nicht am System. Benachteiligungen werden kompensiert (Stichwort „nachträgliche Qualifizierung“, „zweiter Bildungsweg“), anstatt die Entstehung von Benachteiligungen zum primären Interventionsbereich zu machen. Die Möglichkeit, Strukturreformen über ESF-Mittel zu finanzieren, bleibt somit eher ungenutzt.

2.1.2. Das Erwachsenenbildungsprogramm im ESF im Kontext bildungs- und beschäftigungspolitischer Programme und Strategien

Es wurde bereits festgehalten, dass die ESF-Verordnung von 2006 fünf Kernbereiche vorgibt, an die sich die einzelnen Mitgliedsstaaten in der Gestaltung ihrer Operationellen Programme halten müssen. Eine weitere Anforderung an die Mitgliedsstaaten lautet, ihre Operationellen Programme außerdem mit der beschäftigungspolitischen Strategie der Europäischen Union sowie den nationalen Reformprogrammen abzustimmen (vgl. ESF-Verordnung 2006:13ff).

Das österreichische Erwachsenenbildungsprogramm im ESF kommt dieser Aufforderung nach, wie die nachfolgende Tabelle zeigt: Mit wesentlichen bildungs- und beschäftigungspolitischen Programmen auf EU-Ebene sowie im Kontext Österreich zeigt sich eine Übereinstimmung.

Tabelle 2: Einbettung des Erwachsenenbildungsprogramms

	ESF Beschäftigung	Integrierte Leitlinien für Wachstum und Beschäftigung	2. Nationales Reformprogramm Österreich	Strategische Kohäsionsleitlinien	Strategischer Rahmenplan für Österreich (STRAT.AT)
Leitlinien, Strategien	SP 4, Erwachsenenbildung	Leitlinie 23: Investitionen in Humankapital steigern u. optimieren Leitlinie 24: Aus- u. Weiterbildungssysteme auf neue Qualifikationsanforderungen ausrichten	Schwerpunkt 6: Aus- und Weiterbildung (bezieht sich auf integrierte LL 23 und 24)	Priorität 3.3: Steigerung und Optimierung der Investitionen in Humankapital	Priorität 3,4: Stärkung des Humankapitals beruhend auf LLL
Ansätze zur Zielerreichung	Qualifizierung Basisqualifikationen HS-Abschluss BRP Qualifizierung für Frauen	<ul style="list-style-type: none"> Anzahl von frühen SchulabgängerInnen reduzieren Bezahlbare, zugängliche Systeme des LLL schaffen Offenheit von Aus- und Weiterbildung verbessern Zugang zu Bildung für alle erleichtern 	<ul style="list-style-type: none"> Bedingungen f. d. Ausbildung benachteiligter Jugendlicher verbessern Reintegration von SchulabbrecherInnen Zugang benachteiligter Jugendlicher zu weiterführender Bildung u. Arbeitsmarkt verbessern Nachholen d. Bildungsabschlusses Berufsmatura (BRP) 	<ul style="list-style-type: none"> Umsetzung nationaler LLL-Strategien Aus- und Weiterbildungssysteme auf neue Qualifikationsanforderungen ausrichten Besondere Berücksichtigung benachteiligter Personengruppen 	<ul style="list-style-type: none"> Nachholen von Bildungsabschlüssen Besondere Berücksichtigung benachteiligter Personengruppen spezifische Maßnahmen für Frauen und zur Integration von Personen mit Migrationshintergrund
	Bildungsinformations- und Bildungsberatungsservices	Zugang zu Bildung durch Berufsberatung für alle erleichtern	Coaching-Modell für Jugendliche beim Einstieg in Beruf		

Quellen: BMWFJ (2008), EK (2005c), EU-Rat (2006; 2008b), ÖROK (2006).

Das Erwachsenenbildungsprogramm im ESF ist auf nationaler wie auf EU-Ebene gut verankert. Dies trifft insbesondere auf die Qualifizierungsansätze mit Fokus auf Benachteiligte zu. So werden z.B. im 2. Nationalen Reformprogramm (NRP) benachteiligte Jugendliche als Zielgruppe hervorgehoben. Die Förderung benachteiligter Jugendlicher in Hinblick auf ihre Teilnahme an Bildung wird empfohlen (im Rahmen von Schwerpunkt 6 des NRP). In diesem Zusammenhang werden konkret das Nachholen von Bildungsabschlüssen sowie die Berufsreifeprüfung genannt (vgl. BMWFJ 2008:42). Die Aktualität dieser Zielgruppe zeigt sich nochmals im Implementierungsbericht (2009) zum Nationalen Reformprogramm: Eine Empfehlung darin lautet, Bildungschancen benachteiligter Jugendlicher zu verbessern wie auch, ihre Bildungsabschlüsse und Qualifikationen zu fördern (vgl. BMWFJ 2009:26).

Beratung und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung sind in den Beschäftigungsstrategien thematisch nachgeordnet, werden jedoch in anderen Programmen sehr deutlich zum Thema. So kommt das Erwachsenenbildungsprogramm im ESF mit dem Bereich "Bildungsberatung" der Forderung des EU-Rates im strategischen Rahmenplan für allgemeine und berufliche Bildung ("ET 2020") nach, dass Guidance-Systeme verbessert werden müssen (vgl. EU-Council 2009:3). Die Ausrichtung von Beratung als lebensbegleitendes Instrument sowie der Anspruch, deutlich über eine bloße Informationsleistung hinauszugehen und zu Reflexion und Entscheidungsfindung der Beratenden beizutragen, finden sich auch in beschäftigungspolitischen Maßnahmen für Jugendliche in Österreich (vgl. BMASK o.J.:39ff).

Ebenso stellt Professionalisierung einen wichtigen Aspekt dar: Einerseits im Sinne einer Verbesserung der Qualifikationen von Lehrenden in der Erwachsenenbildung und von BeraterInnen, andererseits als Entwicklung von Qualitätssicherungssystemen (vgl. ET 2020, EU-Council 2009:4; 12).

Im Operationellen Programm zu ESF „Beschäftigung“ wird Basisbildung als „Grundvoraussetzung für eine aktive Teilnahme an Gesellschaft, Demokratie, Wirtschaft und Arbeitswelt“ genannt (BMASK 2009:96). Dahinter werden zwei Zielsetzungen erkennbar: einerseits die Integration in Beschäftigung/Arbeitsmarkt (und Wirtschaft), andererseits ist von gesellschaftlicher Teilhabe die Rede.

Maßnahmen zur Verbesserung von Aus- und Weiterbildung, in quantitativer wie qualitativer Hinsicht, werden als Mittel angeführt, mit denen den verschiedenen Herausforderungen begegnet werden kann, welche wirtschaftlicher Wandel und technischer Fortschritt mit sich bringen. Wer wettbewerbsfähig sein und Arbeitslosigkeit verhindern will, müsse in Qualifikation und Weiterbildung investieren (vgl. BMASK 2009:93). Mit dieser Positionierung schließt die Programmplanung im Bereich Erwachsenenbildung daran an, wie Investitionen im Bildungsbereich im Rahmen beschäftigungspolitischer Strategien auf EU-Ebene begründet werden. Als Hintergrund zu den beschäftigungspolitischen Leitlinien werden einerseits Qualifikationsdefizite angeführt, andererseits eine mangelnde Übereinstimmung vorhandener Qualifikationen mit der Nachfrage. Daraus wird der Schluss abgeleitet, dass die Europäische Union mehr in „Humankapital“ und LLL investieren muss (EU-Rat 2008b:14). Qualifizierung wird also als Mittel gesehen, um neue Anforderungen in Bezug auf eine wissensbasierte Ökonomie, die wiederum in globalen Wandel eingebettet ist, besser erfüllen zu können. Konkret geht es dabei darum, dass Qualifikationen den (neuen) Erfordernissen der Arbeitsmärkte besser entsprechen sollen. In diesem Kontext und in Zusammenhang mit der Wirtschaftskrise werden dabei „niedrig qualifizierte Personen“ nochmals als vordringliche Zielgruppe betont. Personen, die das Schulsystem mit geringen Qualifikationen verlassen, hätten besonders schlechte Beschäftigungschancen (vgl. BMWFJ 2009). Als weitere „Risikogruppen“ werden Jugendliche und MigrantInnen genannt (vgl. EC 2009a; EC 2009b). Die große Bedeutung von Qualifizierung, um zu vermeiden, dass es zu einer „dauerhaften Ausgrenzung aus dem Beschäftigungssystem kommt“, zeigt sich auch in österreichischen

arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen. So lag 2008 ein Schwerpunkt auf Jugendlichen, Älteren und Frauen (vgl. AMS 2009:11).

Mit einer zweiten Zielrichtung, im Programmplanungsdokument als „Teilnahme an Gesellschaft und Demokratie“ definiert, deckt sich das Erwachsenenbildungsprogramm ebenfalls mit den beschäftigungspolitischen Maßnahmen der Gemeinschaft. Eines der wesentlichen Ziele lautet, den sozialen Zusammenhalt zu stärken (vgl. EK 2005c:11). Im Strategischen Rahmenplan für Österreich 2007-2013 wird diese Zielsetzung besonders hervorgehoben: Die Verbesserung von Bildungschancen wird als Mittel angeführt, um soziale Ausgrenzung zu bekämpfen. Im Fokus dabei stehen wiederum jene Gruppen, die aufgrund ihrer (fehlenden) Ausbildung am Arbeitsmarkt schlechte Ausgangschancen hätten (vgl. ÖROK 2006:51;105) und darum auch ein höheres Armutsrisiko aufweisen. Auch der EU-Rat hält in seinen Schlussfolgerungen zum strategischen Rahmenplan für allgemeine und berufliche Bildung (ET 2020) in dieser Hinsicht fest, dass über Qualifizierungen, insbesondere Benachteiligter, nicht nur die Beschäftigungsfähigkeit gesteigert werden soll, sondern dass es dabei auch um Selbstverwirklichung/-entfaltung („personal fulfillment“), sozialen Zusammenhalt sowie die aktive Teilnahme an Gesellschaft und Demokratie („active citizenship“) geht (EU-Council 2009:3). Die Empfehlung lautet wiederum, dies durch das Nachholen von Bildungsabschlüssen zu ermöglichen (vgl. EU-Council 2009:4). Generell ist die Rede davon, Barrieren zu beseitigen, damit Drop-outs aus dem Schulsystem wieder ins Bildungssystem einsteigen können. Personen die Möglichkeit zur Höherqualifizierung zu eröffnen (z.B. über die BRP), findet sich ebenfalls in diesem Schwerpunkt. Im Operationellen Programm wird neben dem Ziel der Integration in den Arbeitsmarkt konstatiert, dass es um die „Durchsetzung“ des „Bildungsanspruches“ spezieller Personengruppen geht (BMASK 2009:35).

Eine der Benchmarks, die im Rahmen der beschäftigungspolitischen Leitlinien definiert wurde, um Fortschritte in Bezug auf die in der Lissabon-Strategie vereinbarten Ziele zu beobachten, ist die Teilnahme Erwachsener am LLL. 2010 sollen 12,5% der 25-64-Jährigen am LLL partizipieren. Für Österreich wird festgehalten, dass es diese Benchmark zwar erreicht hat, dass aber durchaus Potenzial für Verbesserungen vorhanden sei. Um zu den „Besten“ aufzuholen, bedürfe es noch größerer Anstrengungen. Dabei wird hervorgehoben, dass sich die Teilnahme am Lebenslangen Lernen sehr ungleich gestaltet: Während im Jahr 2005 insgesamt 13,9% am LLL teilnahmen, waren es unter Personen mit maximal Pflichtschulabschluss nur 4,9%. Die Feststellung, dass es eine Herausforderung darstellt, (regionale oder soziale) Unterschiede zu kompensieren um Chancengleichheit herzustellen, begleitet auch die Programmplanung im Rahmen von ESF „Beschäftigung“ (vgl. BMASK 2009:19f). Die Teilnahme Erwachsener am LLL ist ein direktes Ziel der Interventionen, die über das Erwachsenenbildungsprogramm gefördert werden. Mit seiner Ausrichtung auf Benachteiligungen hinsichtlich der Inklusion in das Bildungssystem zielt es damit darauf ab, die Ungleichheit in Bezug auf die Teilnahme am LLL zu reduzieren und greift dabei wesentliche Elemente bildungspolitischer Strategien auf, wie gezeigt wurde.

Wie schon in den Überlegungen zur Einbettung des Erwachsenenbildungsprogramms in die Strategie des ESF thematisiert, zeigt sich jedoch auch bei der Gegenüberstellung mit bildungs- und beschäftigungspolitischen Strategien eine Lücke in Bezug auf die Ansätze des Erwachsenenbildungsprogramms. Als wesentliche Strategie zur Erreichung der Zielsetzungen aus den integrierten Leitlinien (Vollbeschäftigung, Qualität und Produktivität am Arbeitsplatz, Stärkung des sozialen und territorialen Zusammenhalts) werden Investitionen im Bildungsbereich angeführt. Darunter fällt auf der einen Seite die Förderung von *Qualifizierungen*, auf der anderen Seite fallen *Reformen* der Systeme von Aus- und Weiterbildung darunter (vgl. EK 2009:7f; EK 2005c:5; Amtsblatt 2008:12). Damit stehen Qualifizierungen und Systemreformen nebeneinander bzw. deckt der Ansatz, Bildungsabschlüsse oder Kompetenzen nachträglich zu erwerben und somit Defizite auf individueller Ebene zu kompensieren, diese Zielsetzungen nicht ab. In der Entscheidung des Rates über beschäftigungspolitische Maßnahmen ist explizit davon die Rede, dass es nicht ausreicht, Investitionen im Bildungsbereich zu erhöhen:

„Ehrgeizige Ziele vorzugeben und das Investitionsniveau aller Akteure anzuheben reicht nicht aus. Damit das Angebot den Bedarf tatsächlich decken kann, müssen die Systeme des lebenslangen Lernens bezahlbar, zugänglich und anpassungsfähig sein.“ (EU-Rat 2008b:16)

Im Erwachsenenbildungsprogramm werden Anstrengungen unternommen, die Teilhabemöglichkeiten am LLL besonders für bildungsbenachteiligte Gruppen zu erhöhen. Insofern kommt das Erwachsenenbildungsprogramm damit auch der Forderung in den beschäftigungspolitischen Leitlinien nach. Nicht abgedeckt werden hingegen die geforderten Ansätze nach Verbesserungen der Bildungssysteme (vgl. dazu auch Tabelle 2, S.19). Das Erwachsenenbildungsprogramm im ESF enthält zwar partiell systemverbessernde Ansätze, und im Vergleich zu den anderen Schwerpunkten des Programms sind diese stärker verankert. In Hinblick auf die Gewichtung jedoch, welche einem solchen Systemaspekt – Systeme müssen sich verändern, Interventionen auf individueller Ebene sind nicht ausreichend – auf EU-Ebene zukommt, findet sich diesbezüglich keine Entsprechung.

2.1.3. Das Erwachsenenbildungsprogramm im ESF in Relation zu LLL-Strategien und Programmen

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

bilden den „Grundsatz“ von Schwerpunkt 4 (vgl. BMASK 2009:47-50). Während die Programmplanung damit direkt auf die LLL-Strategie Bezug nimmt, wird umgekehrt im Konsultationspapier 2008 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 veranschaulicht, mit welchen Maßnahmen in Österreich die Teilnahme am LLL konkret gefördert wird (vgl. BMUKK 2008:105).

In der österreichischen LLL-Strategie wird betont, dass die Förderung von Bildungsprozessen *zielgruppenorientiert* stattfinden muss. Als relevante Zielgruppen werden „sozial und geografisch benachteiligte Gruppen, behinderte Menschen, MigrantInnen, bildungsferne Schichten, Personen mit niedrigen Basisqualifikationen, WiedereinsteigerInnen, Arbeitslose und von Arbeitslosigkeit bedrohte ArbeitnehmerInnen“ genannt (Donauuniversität 2007:9). Im Rahmen des Erwachsenenbildungsprogramms im ESF werden einige dieser Gruppen abgedeckt: gering Qualifizierte, sozial und regional Benachteiligte und MigrantInnen. Menschen mit Behinderungen, WiedereinsteigerInnen, von Arbeitslosigkeit bedrohte Personen wie auch Arbeitslose werden primär im Rahmen der Schwerpunkte 1-3 erfasst (vgl. BMASK 2009:63-92; vgl. in diesem Bericht S.12ff).

Als Hintergrund einer zielgruppenspezifischen Förderung wird in der LLL-Strategie die Chance genannt, dass lebensbegleitendes Lernen einen Zugang zur Wissensgesellschaft eröffnen und die Teilnahme daran fördern kann. Gleichzeitig wird auf das Risiko hingewiesen, die soziale Segregation zu verstärken, wenn unspezifisch und allgemein gefördert wird. Denn mit dem Bildungsniveau steigt auch die Weiterbildungsbeteiligung, so dass eine LLL-Strategie genau hier Benachteiligten besondere Aufmerksamkeit schenken muss (vgl. Donauuniversität 2007:9). „Das Ziel ist, die vorhandenen sozialen Ungleichheiten in der Bildungsbeteiligung zu mildern.“ (Donauuniversität 2007:25) In diesem Zusammenhang wird in der LLL-Strategie auch gefordert, dass Bildungs- und Beratungsangebote, die sich an benachteiligte Personen richten, der Umsetzung von qualitätssichernden Maßnahmen besondere Aufmerksamkeit widmen müssen (vgl. Donauuniversität 2007:25f). Interessant in Hinblick auf den Anspruch, Benachteiligte zu fördern, gestalten sich die empirischen Ergebnisse im Rahmen der ESF-geförderten Bildungsberatung (vgl. Kapitel 16.1 ab S.235), in Hinblick auf die Forderung nach qualitätssichernden Maßnahmen das Kapitel 13.2 (ab S. 198).

Die fünf strategischen Leitlinien zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich werden 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 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 (vgl. dazu Kapitel 3.1.3). Diese Aspekte sind nicht 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 (vgl. dazu Kapitel 5.4).

Im Programmplanungsdokument wird explizit auf die österreichische LLL-Strategie Bezug genommen, aber auch implizit, indem sie vorsieht, die Teilnahme an Bildungsprozessen zielgruppenorientiert, und zwar mit einem Fokus auf Bildungsbenachteiligten, zu fördern. Bildungsbenachteiligte stellen eine wichtige Zielgruppe dar, die sich nicht nur im österreichischen LLL-Programm, sondern auch auf EU-Ebene findet. Die Bedeutung, die einer Verbesserung der Qualifikationen im zweiten Bildungsweg zukommt, wird auch vom EU-Rat in seiner **Empfehlung zur Erwachsenenbildung 2008** unterstrichen. Die Mitgliedsstaaten sollen die Teilnahme *aller* an der Erwachsenenbildung erhöhen, „insbesondere derjenigen, die die allgemeine und berufliche Ausbildung abgebrochen haben und eine zweite Chance wünschen, derjenigen mit besonderen Bedürfnissen und derjenigen mit unzureichenden grundlegenden Kenntnissen und geringem Bildungsabschluss mit dem Ziel, sie zu ermutigen, ihre Qualifikationen zu verbessern.“ (Amtsblatt der EU 2008:12)

Auch im **Aktionsplan Erwachsenenbildung** greift die Europäische Kommission Personen auf, die bildungsbenachteiligt sind. Genannt werden konkret SchulabbrecherInnen, die über keine beruflichen Qualifikationen verfügen, und MigrantInnen (vgl. EK 2007:3).

„Die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung sollten darauf ausgerichtet sein, dass alle Lernenden, einschließlich jener aus benachteiligten Verhältnissen, jener mit besonderen Bedürfnissen sowie Zuwanderer, einen Bildungsabschluss erreichen, gegebenenfalls auch über den zweiten Bildungsweg und durch Bereitstellung von stärker auf persönliche Bedürfnisse zugeschnittenen Lernangeboten.“ (EK 2007:4)

Der Aktionsplan Erwachsenenbildung verweist darüber hinaus auch auf Zielsetzungen und Maßnahmen, die sich ebenso im Erwachsenenbildungsprogramm im ESF finden. So werden die Mitgliedstaaten zur Verbesserung der Möglichkeiten für Erwachsene (mit geringem Bildungsniveau, unzureichenden beruflichen Qualifikationen oder Kompetenzen, vgl. EK 2007:3) eine Stufe höher zu gehen aufgefordert. Unter letzterem wird verstanden, sie über Information und Beratung zu erreichen. Mit der Forderung ist gleichzeitig der Anspruch verbunden, es nicht dabei zu belassen, sie für Weiterbildung zu gewinnen. Sie müssen darüber hinaus wirklich die Möglichkeit bekommen, Fortschritte zu machen und ihr Qualifikationsniveau zu steigern „um sich in allen Lebensbereichen besser integrieren zu können.“ (EK 2007:9)

Mit Maßnahmen der Professionalisierung, die einen Bereich des Erwachsenenbildungsprogramms im ESF darstellen, wird die Empfehlung des Aktionsplans aufgegriffen, die „Qualität des Angebots im Sektor Erwachsenenbildung“ zu verbessern. Konkret wird unter dieser Forderung definiert, dass die „Qualität des eingesetzten Personals“ stärker berücksichtigt werden muss: „Sie müssen in der Lage sein, die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Gruppen zu berücksichtigen.“ (EK 2007:9)

Die Zielgruppe „gering Qualifizierte“ (definiert als Personen, die ohne Grundqualifikation abgeschlossen haben) wird auch im Programm Erwachsenenbildung des **Aktionsprogramms LLL** (Grundtvig) genannt. Als Ziel wird verfolgt, ihnen alternative Zugangsmöglichkeiten zum LLL zu bieten und damit die Teilnahme am LLL unabhängig von Alter oder sozio-ökonomischem Hintergrund sowie speziell für benachteiligte Gruppen und Menschen mit besonderen Bedürfnissen zu ermöglichen. Insofern decken sich wesentliche Zielsetzungen des Programms Erwachsenenbildung im Rahmen von ESF „Beschäftigung“ mit dem LLL-Aktionsprogramm der Gemeinschaft. Die Maßnahmen beziehen sich dort jedoch auf (grenzüberschreitende) Partnerschaften, Mobilität und Weiterentwicklungen der Erwachsenenbildung. Im Rahmen des ESF liegt er auf Qualifizierungen und Beratungsmaßnahmen. Dies entspricht auch einem Vorschlag der EU-Kommission, wonach EU-weite Aktivitäten und Netzwerke eine Ergänzung zum ESF im Rahmen des LLL-Programms der Gemeinschaft darstellen sollen (vgl. EK 2005c:11).

2.1.4. Schlussfolgerungen

In Summe ist das Erwachsenenbildungsprogramm im ESF gut verankert und vielfältig abgedeckt. Diese Verankerung lässt sich in der Ausrichtung auf Benachteiligte, besonders in Hinblick auf die Inklusion in das Bildungssystem, charakterisieren. Forderungen nach einer Förderung von Bildungsabschlüssen, die einen wesentlichen Maßnahmenbereich des Programms darstellen, sind auf bildungspolitischer Ebene weitreichend präsent, wie folgende Beispiele zeigen.

So befinden sich Maßnahmen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss weiterhin in wesentlichen österreichischen Programmplanungsdokumenten, wie dem 2. Nationalen

Reformprogramm 2008-2010, und werden solche auch im Rahmen von Strukturreformen zur Umsetzung der im Kontext des Lissabon-Programms definierten Ziele genannt (vgl. BMWFJ 2008:41f, EU-Council 2009:4; EC 2009a:80). Gleiches gilt für die BRP als Maßnahme, um den Zugang zu Höherer Bildung zu öffnen (vgl. BMWFJ 2008:42; EU-Council 2009:13).

Ganz generell trifft dies auf Abschlüsse zu, die über den zweiten Bildungsweg erworben werden, sowie auf den Erwerb von Basisbildung, und finden sich entsprechende Forderungen nicht zuletzt im Regierungsprogramm und bilden daran anknüpfend den Gegenstandsbereich der Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene.

Die Förderung von Grundkompetenzen, als einer Basis für Höherqualifizierung sowie zur Erhöhung des sozialen Zusammenhaltes, stellt eine weitere wichtige Zielsetzung im Rahmen bildungspolitischer Strategien dar (vgl. EU-Council 2009:4).

Der Anspruch "MigrantInnen" mit einem zweigleisigen Ansatz (quer über alle und im Rahmen spezifischer Maßnahmen) als Zielgruppe zu adressieren, deckt sich mit zentralen bildungs- und beschäftigungspolitischen Strategien, in denen das Risiko für MigrantInnen, frühzeitig das Schulsystem zu verlassen und geringere Bildungsabschlüsse problematisiert werden (vgl. EU-Council 2009:13; EC 2009a:81; ÖROK 2006:105).

Das Erwachsenenbildungsprogramm ist grundsätzlich auf den Abbau von Barrieren 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 nicht explizit vorgesehen. Es wurde im Rahmen der Evaluierung der ESF-geförderten HS-Abschlusskurse 2006 festgehalten, wie es im derzeitigen System darüber zu weiteren Ausschlüssen kommen kann (vgl. Steiner et al. 2006).

Mit dem Erwachsenenbildungsprogramm wird einerseits ein breiter Ansatz verfolgt: Neben Maßnahmen zur Qualifizierung werden auch Professionalisierung und die Etablierung eines Beratungssystems inkl. entsprechender qualitätssichernder Elemente geplant. Insbesondere im Vergleich zu den anderen Schwerpunkten von ESF „Beschäftigung“ fällt die umfassendere Interventionsstrategie auf. So sind auch Maßnahmen enthalten, die am System ansetzen, wie etwa im Rahmen der Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Andererseits sind diese Ansätze nicht der Schwerpunkt und im Vergleich zu den Maßnahmen, die darauf hinauslaufen, individuellen Defiziten über einen kompensatorischen Ansatz zu begegnen, deutlich schwächer verankert. Der Anspruch, wirklich systemverändernd einzugreifen, fehlt.

Das Programm "Erwachsenenbildung" im ESF deckt sich mit den strategischen Leitlinien zur Umsetzung des Lifelong Learning in Österreich, es werden darin enthaltene Forderungen umgesetzt: Zielsetzungen aus allen fünf Leitlinien wurden direkt in die Programmplanung übernommen. Aber auch indirekt wird lebensbegleitendes Lernen im Sinne der LLL-Strategie gefördert, indem der Abbau von Barrieren den Anspruch verfolgt, die Teilnahme zielgruppenspezifisch zu fördern, um somit zu einer Reduktion von Ungleichheit beizutragen. In Bezug auf die Leitlinie "Lifelong Guidance" zeigt sich jedoch, dass der Fokus im Erwachsenenbildungsprogramm auf Maßnahmen der Bildungsinformation und Bildungsberatung liegt. Damit treten jene Aspekte wie die Förderung von Entscheidungsfähigkeit oder Lernen lernen in der Programmplanung in den Hintergrund. Es wird sich allerdings noch im Rahmen des vorliegenden Berichtes zeigen, dass in der Umsetzung ESF-geförderter Bildungsangebote auch dieser Ansatz durchaus spürbar ist.

2.2 Zielgruppengrößen und Charakteristika

Ziel der Ausführungen an dieser Stelle ist es, die Zielgruppen der Instrumente im Rahmen von ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung hinsichtlich ihrer Größe und Zusammensetzung statistisch zu beschreiben. Auf diese Weise wird eine Kontrastfolie entwickelt, mit der es in weiterer Folge möglich wird, die Anzahl und Struktur der TeilnehmerInnen innerhalb der Maßnahmen daraufhin einzuschätzen, ob sie quantitativ betrachtet den Problemlagen gerecht werden.

2.2.1. Abschätzung von Zielgruppengrößen

Die Abschätzung des Problemausmaßes und damit der Zielgruppe von Basisbildungsmaßnahmen und Vorbereitungskursen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses ist mangels direkter statistischer Erhebungen nur mittels Näherungs- und Schätzverfahren möglich. Auch wenn es in weiterer Folge z.B. möglich sein sollte, auf Grundlage der neuen Bildungsdokumentation den Anteil derer zu berechnen, die ohne positiven Pflichtschulabschluss das Bildungssystem verlassen, muss derzeit mit einem Näherungsverfahren, das auf der vormaligen Schulstatistik und dem aktuellen Mikrozensus aufbaut, das Auslangen gefunden werden.

Das österreichweite Gesamtausmaß jener, die keinen positiven Pflichtschulabschluss erlangen, kann auf Basis von Schulstatistikberechnungen mit 5% der Kohorte angenommen werden (vgl. Steiner et al. 2006). Um diesen Anteil zu berechnen werden all jene SchülerInnen gezählt, die sich im 9. Jahr ihrer Schulpflicht höchstens auf der 7. Schulstufe oder in einer Sonderschule befinden. Wird dieser über viele Jahre hinweg konstant berechnete Anteil von 5% auf die Bevölkerung im Alter von 15-64 Jahren umgelegt, dann umfasst die Zielgruppe für Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss in Österreich

rund 280.000 Personen, die in Tabelle 3 differenziert nach Bundesländern ausgewiesen werden.

Tabelle 3: Problemgruppengröße differenziert nach Bundesländern

	Burgen-land	Kärn-ten	NÖ	Ober-österr.	Salz-burg	Steier-mark	Tirol	Vorarl-berg	Wien	Summe
15-18-J	273	1.170	2.524	4.605	1.616	2.224	1.501	2.804	7.584	24.301
19-24-J	269	1.112	2.314	4.456	1.641	2.360	1.553	2.724	9.772	26.199
25-34-J	582	2.241	4.777	8.871	3.403	4.843	3.178	5.692	22.229	55.816
35-49-J	1.187	4.576	10.062	17.086	6.350	9.029	5.835	10.187	35.993	100.305
50-64-J	948	3.592	7.411	12.249	4.729	6.755	4.066	7.159	26.346	73.256
Summe	3.259	12.691	27.089	47.266	17.740	25.211	16.132	28.565	101.924	279.877

Quelle: Statistik Austria -MZ 08, BMUKK-Schulstatistik; Berechnungen IHS.

Da die regionale Verteilung der Problematik unterschiedlich ist, würde es zu kurz greifen, diesen 5% Anteil einfach nur linear auf die Bevölkerung umzulegen. Als Grundlage für ein Näherungsverfahren zur Abschätzung der regionalen Verteilung kann das niedrigste im Mikrozensus ausgewiesene Bildungsniveau (ISCED 0/1) herangezogen werden. Wird demnach in weiterer Folge das österreichische Gesamtausmaß von 280.000 Personen entsprechend der ISCED 0/1-Verteilung im Mikrozensus auf die Bundesländer umgelegt, dann errechnen sich auf diese Weise die in Tabelle 3 dargestellten Problemgruppengrößen je Bundesland. Letztlich wird noch das Gesamtausmaß in den Bundesländern entsprechend der jeweiligen Altersstruktur in den Ländern auf einzelne Altersgruppen umgelegt um auch eine Darstellung der Zielgruppengröße für Vorbereitungskurse auf den HS-Abschluss differenziert nach Alter zu ermöglichen.

Die Abschätzung der Zielgruppengröße für Basisbildungsangebote gestaltet sich nochmals schwieriger, da nicht das Fehlen bestimmter Abschlüsse entscheidend für die Zugehörigkeit ist, sondern es letztlich Kompetenzniveaus sind, die die Grundlage dafür bilden sollten, den Bedarf an Basisbildung abzuschätzen. Da Kompetenzniveaus jedoch kaum einem statistischen Monitoring unterliegen, ist die Bandbreite möglicher Schätzungen des Bedarfs groß und reicht von 1% bis 20% der Bevölkerung. 1% oder gut 51.000 Personen in der Altersgruppe von 15-64 Jahren weist der Mikrozensus an Personen aus, die von sich aus angeben, dass sie höchstens über einen Abschluss der Primarstufe (ISCED 1) oder über keinerlei Bildungszertifikat (ISCED 0) verfügen. Für diese Personen dürfte es weitgehend unstrittig sein, dass sie einen Bedarf an Basisbildung aufweisen. Da die Angabe von ISCED 0/1 als höchstem Abschluss aber gleichbedeutend damit ist, über keinen Hauptschulabschluss zu verfügen, erscheinen diese Angaben auch im Lichte der vorangegangenen Ausführungen als deutlich unterschätzt. Ein Beleg für diese These kann

aus dem Faktum generiert werden, dass alleine ca. 3% der Kohorte einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf aufweisen bzw. ihre Bildungskarriere in Sonderschulen absolvieren, wovon nur die Minderheit nach Hauptschullehrplänen unterrichtet wird und auch einen dementsprechenden Abschluss erlangt.

Wählt man einen kompetenzorientierten Zugang zur Abschätzung der Zielgruppengröße für Basisbildung, dann könnten aus den Pisa-Studien jene 20% der Kohorte als Zielgruppe angesehen werden, die sich auf Kompetenzstufe 1 befinden und demnach z.B. nicht sinnerfassend lesen können (vgl. Breit 2007:45). Entsprechende Kompetenz-Erhebungen für erwachsene Personen fehlen derzeit gänzlich, sie sind erst für 2011 geplant und so können frühestens 2012 Erkenntnisse hinsichtlich dieser Fragestellung erwartet werden. Werden in Ermangelung alternativer Zahlen die Pisa-Ergebnisse einer Abschätzung der Zielgruppengröße zugrundegelegt, dann liegt der Bedarf bei mehr als einer Million Personen. Da eine Bandbreite von 50.000 bis zu einer Million Personen jedoch unbefriedigend ist, spricht einiges dafür, die Abschätzung der Zielgruppengröße für die Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses auch den Basisbildungsangeboten zugrunde zu legen.

Bei der Berufsreifeprüfung schließlich muss sich der Fokus etwas wandeln und es kann nicht unhinterfragt von Bedarf, sondern muss eher von Nachfrage gesprochen werden. Die BRP ist eine Form der Höherqualifikation, wodurch Berufs- und Einkommenschancen optimiert werden und stellt keine Minimalqualifikation dar, derer es bedarf um überhaupt Entwicklungs- und Integrationschancen vorzufinden. Das grundsätzliche BRP-Potential stellen jene 2,7 Millionen Personen im Alter von 15-64 Jahren in Österreich dar, die über einen Lehr- oder BMS-Abschluss als höchste Qualifikation verfügen. Diese Gruppe entwickelt eine von 2000-2008 stetig steigende Nachfrage von mittlerweile mehr als 2.500 BRP-Gesamtabschlüssen jährlich. Klimmer et al. (2009) schreiben die in Tabelle 4 dargestellten Zahlen fort und prognostizieren für das Schuljahr 2014/15 etwas mehr als 3.000 BRP Abschlüsse und damit implizit Bedarf an einer zumindest gleich großen Anzahl an Ausbildungsplätzen.

Tabelle 4: Anzahl ausgestellter Berufsreifeprüfungszeugnisse in Österreich

2000/01	2001/02	2002/03	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
861	1.688	1.919	2.143	2.144	2.213	2.511	2.609

Quelle: Klimmer et al. (2009).

2.2.2. Zielgruppencharakteristika bei Basisbildung und HS-Abschluss

Aufgabe im Rahmen dieses sowie des nachfolgenden Abschnitts ist es, die Zielgruppe für ESF-Angebote im Bereich der Basisbildung sowie der Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss zu charakterisieren. Das Ziel dabei ist, eine Kontrastfolie zu entwickeln, die es in weiterer Folge erlauben wird, die in Kapitel 16.1 analysierte TeilnehmerInnenstruktur daraufhin einzuschätzen, ob und inwieweit sie der Problemlage gerecht wird oder ob eine Selektion vorliegt – sei sie nun darauf zurück zu führen, dass

bestimmte Teile der Zielgruppe schwieriger erreicht werden können oder darauf, dass eine bewusste Auswahl der TeilnehmerInnen erfolgt – die an der Problemstruktur vorbeigeht.

Grundlage für die Charakterisierung bildet der Mikrozensus 2008, wobei sowohl die Zielgruppe (ISCED 0/1-Qualifizierte) als auch die Bevölkerung (15-64 Jahre alt und nicht in Ausbildung) hinsichtlich verschiedener soziodemographischer Merkmale dargestellt werden. Aus der Zielgruppencharakteristik kann sodann die diskriminierungsfreie TeilnehmerInnenstruktur und aus einem Vergleich von Zielgruppencharakteristika mit jenen der Bevölkerung die Dringlichkeit der Unterstützung bestimmter Subgruppen – dies geschieht durch die Berechnung sogenannter Bedarfsfaktoren – abgeleitet werden.

Die soziodemographische Charakterisierung der Zielgruppe erfolgt anhand jener Variablen und Merkmale, die im Mikrozensus verfügbar sind. Dies sind das Alter, das Geschlecht, die Herkunft, der Wohnort (Stadt/Land) sowie die regionale Verteilung.

Wird die Zielgruppe hinsichtlich des Alters differenziert, dann zeigt sich ein beinahe kontinuierlicher Anstieg der Anteile der einzelnen Fünfjahreskohorten an der Gesamtgruppe der 15-64 Jährigen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden und keinen Abschluss über ISCED-Ebene 1 hinaus aufweisen mit zunehmendem Alter. Während die vergleichsweise geringen Anteile der jüngeren Kohorten noch darauf zurückzuführen sind, dass sich Großteile davon in Ausbildung befinden und daher nicht in der ausgewiesenen Grundgesamtheit aufscheinen, deuten die höheren Anteile bei den älteren Kohorten darauf hin, dass hier das diskutierte Qualifikationsproblem deutlicher ausgeprägt ist.

Tabelle 5: BaB/HS-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Alter

	Verteilung ⁸		Bedarfsfaktor ⁹
	Zielgr.	Bev.	
15-19J	3,3%	1,9%	1,7
20-24J	6,6%	7,2%	0,9
25-29J	8,0%	9,5%	0,8
30-34J	6,3%	10,4%	0,6
35-39J	8,4%	12,8%	0,7
40-44J	11,9%	14,4%	0,8
45-49J	16,1%	13,5%	1,2
50-54J	11,5%	11,4%	1,0
55-59J	15,8%	10,0%	1,6
60-64J	12,3%	9,0%	1,4
Summe	100,0%	100,0%	1,0

Quelle: Statistik Austria; Berechnungen IHS.

Auskunft über die relative Stärke des Problemausmaßes bietet in Tabelle 5 die Spalte zum Bedarfsfaktor, für dessen Berechnung die Anteile in der Zielgruppe mit jenen in der Bevölkerung in Relation gesetzt worden sind. Dementsprechend weisen v.a. ganz junge und die eher älteren Kohorten erhöhten Unterstützungsbedarf in Form von Basisbildungsangeboten sowie Vorbereitungskursen zum Hauptschulabschluss auf, vergleichsweise geringeren Bedarf hingegen die Altersgruppen zwischen 25 und 44 Jahren.

Diese beiden Informationen zur Verteilung und zum Bedarf liefern damit eine Richtschnur für die Einschätzung der TeilnehmerInnenstruktur in den Maßnahmen. Entspricht die Struktur der Zielgruppenverteilung, wie sie in obiger und den noch folgenden Tabellen ausgewiesen ist, dann kann sie als diskriminierungsfrei bezeichnet werden. Um zum Ausdruck zu bringen, dass diese Verteilungen auch Ausdruck einer gesellschaftlichen Ungleichverteilung der Problemlage sind, werden Problemfaktoren berechnet, um zu signalisieren, welche Abweichungen bei der TeilnehmerInnenstruktur von der Zielgruppenverteilung zu einer Reduktion gesellschaftlicher Ungleichheit beitragen oder umgekehrt zu einer Verstärkung.

⁸ Bei der hier angegebenen Verteilung handelt es sich um die Verteilung jener Personen im Alter von 15-64 Jahren, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden. Die soziodemographische Differenzierung der Verteilung erfolgt hierbei einmal für die Zielgruppe von Basisbildungs- und HS-Abschluss-Angeboten und einmal für die Bevölkerung. Als sekundärstatistisch bestmögliche Näherung an die Zielgruppe werden aus dem Mikrozensus jene Personen herangezogen, deren höchster Bildungsabschluss sich auf den ISCED-Ebenen 0 oder 1 bewegt. Die angegebene Zielgruppenverteilung kann demnach als erste Richtschnur für eine „selektionsfreie“ und damit anzustrebende TeilnehmerInnenstruktur herangezogen werden.

⁹ Der Bedarfsfaktor drückt aus, ob Personen mit einer bestimmten soziodemographischen Ausprägung erhöhten Unterstützungsbedarf (Werte über 1,0) aufweisen oder vergleichsweise geringeren Bedarf (Werte unter 1,0). Der Faktor wird errechnet, indem der Anteil einer bestimmten soziodemographischen Ausprägung in der Zielgruppe in Relation zum Anteil desselben Merkmals in der Bevölkerung gesetzt wird. Weist eine Personengruppe mit einem bestimmten soziodemographischen Merkmal einer geringere Quote bildungsferner Personen auf, errechnet sich ein geringerer Bedarfsfaktor um ausdrücken, dass hier geringerer Bedarf der Integration dieser Personen in BaB/HS-Kursen besteht, als es ihrem Bevölkerungsanteil entspricht.

Dementsprechend ist eine Überschreitung der Zielgruppenanteile bei den MaßnahmenteilnehmerInnen für jene Personengruppen, die einen Bedarfsfaktor über 1,0 aufweisen, als ein Beitrag zur Reduktion von allgemeinen Ungleichverhältnissen zu werten. Gleiches gilt umgekehrt: Werden höhere Anteile von Personen mit einem bestimmten Merkmal in die Maßnahmen integriert, als es ihrem Zielgruppenanteil entspricht, wobei jedoch für diese Personen ein Bedarfsfaktor unter 1,0 ausgewiesen wird, trägt dies zur Verstärkung von Ungleichverteilungen bei.

Verglichen zu den Bedarfsunterschieden nach Alter sind jene hinsichtlich Geschlecht gering. In Tabelle 6 wird aber deutlich, dass der Bedarf bei Frauen etwas stärker ausgeprägt ist als bei Männern, weshalb im Rahmen von Basisbildungs- und HS-Kursmaßnahmen ein leichter Überhang an Frauen gerechtfertigt erscheinen und der Problemlage entsprechen würde.

Tabelle 6: BaB/HS-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Geschlecht

	Verteilung		Bedarfsfaktor
	Zielgr.	Bev.	
männlich	44,7%	50,2%	0,9
weiblich	55,3%	49,8%	1,1
Summe	100,0%	100,0%	1,0

Quelle: Statistik Austria; Berechnungen IHS.

Differenziert nach Herkunft sind es v.a. MigrantInnen erster Generation, die in der Gruppe der ISCED 0/1-qualifizierten Personen verglichen mit ihrem Anteil an der Bevölkerung deutlich überrepräsentiert sind und einen dementsprechend deutlich erhöhten Unterstützungsbedarf aufweisen (vgl. Tabelle 7, S.33). Der Bedarf von MigrantInnen zweiter Generation entspricht dagegen ihrem Anteil, ist also weder besonders über- noch unterdurchschnittlich stark ausgeprägt, liegt aber damit immer noch deutlich (d.h. dreifach) über jenem von Personen österreichischer oder einer EU-25 Herkunft. Dementsprechend sollte die TeilnehmerInnenstruktur von Basisbildungsangeboten und Vorbereitungskursen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses einen deutlichen Überhang von MigrantInnen ausweisen, um der Bedarfslage gerecht zu werden.

Tabelle 7: BaB/HS-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Herkunft¹⁰

	Verteilung		Bedarfsfaktor
	Zielgr.	Bev.	
Österreich	25,4%	77,1%	0,3
EU-25	2,7%	8,0%	0,3
2.Generation	1,9%	2,0%	0,9
Migr. in 1.Gen.	70,0% ¹¹	12,9%	5,4
Summe	100,0%	100,0%	1,0

Quelle: Statistik Austria; Berechnungen IHS.

Wird schließlich der Frage nachgegangen, wie sich die Bedarfslage nach Wohnort bzw. regionaler Herkunft differenziert gestaltet, so erweisen sich in Tabelle 8 zunächst Personen in der Stadt als besonders unterstützungsbedürftig.

Tabelle 8: BaB/HS-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Stadt-Land

	Verteilung		Bedarfsfaktor
	Zielgr.	Bev.	
Stadt	64,1%	36,1%	1,8
Land	35,9%	63,9%	0,6
Summe	100,0%	100,0%	1,0

Quelle: Statistik Austria; Berechnungen IHS.

Wird diese regionale Betrachtungsweise weiter differenziert und auf Bundesländer ausgeweitet, so zeigt sich auch in Tabelle 9 (siehe S.34) ein eindeutiges Ergebnis. Der Bedarf an Basisbildungs- und HS-Kursmaßnahmen ist in Wien und Vorarlberg besonders stark, in Niederösterreich, Kärnten und der Steiermark dafür deutlich unterdurchschnittlich ausgeprägt. Eine ihrem Bevölkerungsanteil entsprechende und damit nicht weiter auffällige Bedarfslage weisen demgegenüber Oberösterreich und Salzburg auf. Demzufolge sollten mehr als die Hälfte der Maßnahmenplätze in Wien und Vorarlberg und der Rest in den anderen Bundesländern vorgesehen und angeboten werden.

¹⁰ Grundlage für die Zurechnung zu den einzelnen Herkunftsarten bilden die Angaben zum eigenen Geburtsland bzw. zu jenem der Mutter. Dementsprechend werden unter „Österreich“ Personen ausgewiesen, die ebenso wie ihre Mutter in Österreich geboren sind. Eine Zurechnung zu EU-25 erfolgt dann, wenn entweder die Personen selbst oder aber ihre Mutter in einem EU-25 Land geboren wurden. Bei der 2. Generation handelt es sich um Personen, die ihrerseits in Österreich, deren Eltern jedoch außerhalb von EU25 geboren wurden. MigrantInnen in erster Generation schließlich sind außerhalb der EU25 geboren worden.

¹¹ Der hohe Zielgruppenanteil ist auch darauf zurückzuführen, dass bei MigrantInnen die in ihren Heimatländern erworbenen Qualifikationen in Österreich nicht anerkannt werden.

Tabelle 9: BaB/HS-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Bundesländern

	Verteilung		Bedarfsfaktor
	Zielgr.	Bev.	
Burgenland ¹²	1,2%	3,4%	0,4
Niederösterreich	6,0%	19,1%	0,3
Wien	40,2%	19,9%	2,0
Kärnten	4,3%	6,7%	0,6
Steiermark	8,4%	14,4%	0,6
Oberösterreich	16,0%	17,0%	0,9
Salzburg	6,4%	6,5%	1,0
Tirol	6,2%	8,6%	0,7
Vorarlberg	11,4%	4,5%	2,5
Summe	100,0%	100,0%	1,0

Quelle: Statistik Austria; Berechnungen IHS.

2.2.3. Zielgruppencharakteristika für die Berufsreifeprüfung

Da es sich bei der Berufsreifeprüfung nicht um eine voraussetzungsfreie Qualifikationsstufe handelt, werden zur Beschreibung der Verteilung der Zielgruppe jene Personen im Alter von 15-64 Jahren herangezogen, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden aber als höchste Ausbildung bereits den Abschluss einer Lehre oder Berufsbildenden Mittleren Schule aufweisen. Da es sich hierbei um beinahe 3 Millionen Personen in Österreich handelt, ist es notwendig, eine Orientierung darüber zu gewinnen, welche soziodemographischen Merkmale die Grundlage einer bevorzugten Integration von Personen in die Vorbereitungskurse auf die Berufsreifeprüfung darstellen sollten. Zu diesem Zweck wird der soziodemographisch differenzierte Anteil der Zielqualifikation – in dem Fall höhere Bildung in Form eines Matura-Äquivalents oder darüber – in Relation zum entsprechenden Bevölkerungsanteil gesetzt und werden derart die ausgewiesenen Bedarfsfaktoren errechnet.

Differenziert nach Alterskohorten zeichnet sich in Tabelle 10 (siehe S.35) ein ähnliches Bild ab, wie dies bereits zuvor bei der Zielgruppenbeschreibung für Basisbildung und HS-Kurse der Fall war: Die Anteile der Alterskohorten steigen mit dem Alter und der Bedarf nach einer Teilnahme an BRP-Kursen ist v.a. bei den jüngeren und schon etwas älteren Personen leicht erhöht. Der Bedarf in den Altersgruppen von 25 bis 39 Jahren ist demgegenüber etwas niedriger ausgeprägt, weshalb es zu einem Ausgleich vorhandener Ungleichheitsrelationen in der Bildungsstruktur beitragen würde, in die BRP-Kurse geringere Anteile dieser Altersgruppe zu integrieren, als es ihrem Zielgruppenanteil entspricht.

¹² Das Burgenland – da nicht Zielgebiet von ESF „Beschäftigung“ – wird hier nur der Vollständigkeit halber in der Tabelle ausgewiesen, bei den Interpretationen und Schlussfolgerungen jedoch ausgeblendet.

Tabelle 10: BRP-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Alter

	Verteilung ¹³	Bedarfsfaktor ¹⁴
15-19J ¹⁵	1,5%	k.A.
20-24J	7,7%	1,1
25-29J	9,4%	0,8
30-34J	9,8%	0,7
35-39J	12,6%	0,8
40-44J	14,8%	1,0
45-49J	14,2%	1,0
50-54J	11,4%	1,2
55-59J	10,0%	1,4
60-64J	8,6%	1,4
Summe	100,0%	1,0

Quelle: Statistik Austria; Berechnungen IHS.

Differenziert nach Geschlecht sind es diesmal die Männer, die höhere Anteile in der Zielgruppe aufweisen. Da sich hinsichtlich des Anteils höherer Bildung Männer und Frauen jedoch kaum unterscheiden (was sich in Bedarfsfaktoren von 1,0 ausdrückt), besteht im Rahmen der BRP-Kurse zumindest von der Warte aus keine Veranlassung, diesem leichten Überhang von Männern entgegenzuwirken.

Tabelle 11: BRP-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Geschlecht

	Verteilung	Bedarfsfaktor
männlich	55,1%	1,0
weiblich	44,9%	1,0
Summe	100,0%	1,0

Quelle: Statistik Austria; Berechnungen IHS.

¹³ Bei der hier angegebenen Verteilung handelt es sich um die Verteilung jener Personen im Alter von 15-64 Jahren, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden und einen Berufsbildungsabschluss (Lehre oder BMS) aufweisen. Da die Berufsreifeprüfung dieses Qualifikationsniveau voraussetzt, stellt diese Personengruppe die primäre Zielgruppe der Maßnahmen dar und kann ihre soziodemographische Verteilung als erste Richtschnur für eine „selektionsfreie“ TeilnehmerInnenstruktur herangezogen werden.

¹⁴ Der Bedarfsfaktor drückt aus, ob Personen mit einer bestimmten soziodemographischen Ausprägung erhöhten Unterstützungsbedarf (Werte über 1,0) aufweisen oder vergleichsweise geringeren Bedarf (Werte unter 1,0). Der Faktor wird errechnet indem der Anteil einer bestimmten soziodemographischen Ausprägung in der Bevölkerung in Relation zum selben Merkmal unter höher gebildeten Personen (jene die Matura – also die Zielqualifikation der BRP – oder noch höhere Bildung aufweisen) gesetzt wird. Weist eine Personengruppe mit einem bestimmten soziodemographischen Merkmal einer geringere „MaturantInnenquote“ auf, errechnet sich ein höherer Bedarfsfaktor um ausdrücken, dass hier erhöhter Bedarf der Integration dieser Personen in BRP-Kurse besteht um der sozialen Ungleichverteilung dieses (bzw. eines höheren) Bildungsabschlusses entgegenzuwirken.

¹⁵ Für die 15-19 Jährigen einen Bedarf zu berechnen erscheint nicht valide, da ein Großteil dieser Altersgruppe sich noch in Ausbildung befindet bzw. aufgrund des Alters, v.a. wenn Laufbahnverluste vorliegen, nur eine sehr reduzierte Chance hatte, einen Abschluss auf Maturaniveau zu erlangen. Darüber hinaus ist der BRP-Gesamtabschluss erst ab einem Alter von 19 Jahren möglich.

Die Bedarfsverteilung hinsichtlich der Herkunft in Tabelle 12 macht deutlich, dass es der Ausgangssituation entspricht, wenn die weitaus überwiegende Mehrheit der BRP-TeilnehmerInnen aus Österreich stammt. Gleichzeitig ist jedoch auch ersichtlich, dass es einer knapp 10%-igen MigrantInnenquote (bzw. 16%, wenn EU-25 hinzugezählt wird) bedarf, damit die Maßnahme nicht zur Verschärfung von Ungleichheitsrelationen beiträgt. Wird gleichzeitig jedoch in die Überlegungen miteinbezogen, dass MigrantInnen bzw. die zweite Generation stark unterdurchschnittliche Quoten hinsichtlich der Zielqualifikation höherer Bildung aufweisen, dann sollte der Anteil an Personen mit (klassischem) Migrationshintergrund im Rahmen von BRP Kursen deutlich über 10% liegen, wenn zum Abbau von Benachteiligungen – dem expliziten Ziel von ESF „Beschäftigung“ – beigetragen werden soll.

Tabelle 12: BRP-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Herkunft

	Verteilung	Bedarfsfaktor
Österreich	83,7%	1,0
EU-25	6,6%	0,6
2.Generation	1,9%	1,6
Migr. in 1.Gen.	7,8%	1,1
Summe	100,0%	1,0

Quelle: Statistik Austria; Berechnungen IHS.

Nach der Diskussion von Bedarfslagen hinsichtlich der Herkunft stellt sich nun abschließend die Frage nach dem Bedarf in Abhängigkeit von der regionalen Verteilung. Hier zeigt sich in Tabelle 13 zunächst eine Umkehrung der BRP-Bedarfslagen bei der Unterscheidung zwischen Stadt und Land verglichen mit jenen für Basisbildung und HS-Abschluss.¹⁶ Das Land weist sowohl höhere Anteile im Rahmen der Zielgruppenverteilung als auch eine in Relation dazu nochmals erhöhte Bedarfslage auf. Demzufolge wäre es wünschenswert, wenn ein Großteil der BRP-Plätze außerhalb der Ballungszentren angeboten werden würde.

Tabelle 13: BRP-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Stadt-Land

	Verteilung	Bedarfsfaktor
Stadt	28,7%	0,7
Land	71,3%	1,3
Summe	100,0%	1,0

Quelle: Statistik Austria; Berechnungen IHS.

Dieses Ergebnis schlägt sich auch in einer Bedarfsbetrachtung differenziert nach Bundesländern nieder, wobei einzig Wien einen Bedarfsfaktor unter 1,0 aufweist, was gleichbedeutend damit ist, dass nur ein geringerer Anteil als 14,6% an allen BRP-Plätzen für Wien zu einer Reduzierung regionaler Ungleichheitsstrukturen beiträgt. Erhöhter Bedarf

¹⁶ Darin drückt sich indirekt eine Extrembildung der Qualifikationsstruktur in den Städten aus, der zufolge sowohl sehr niedrige als auch sehr hohe Bildungsabschlüsse in Ballungszentren deutlich überrepräsentiert sind.

kann demgegenüber in Tabelle 14 für die Bundesländer Steiermark, Oberösterreich, Tirol und Vorarlberg ausgemacht werden.

Tabelle 14: BRP-Zielgruppenverteilung und Bedarf nach Bundesländern

	Verteilung	Bedarfsfaktor
Burgenland	3,5%	1,1
Niederösterreich	20,4%	1,1
Wien	14,6%	0,7
Kärnten	7,4%	1,0
Steiermark	15,8%	1,2
Oberösterreich	17,8%	1,2
Salzburg	6,8%	1,0
Tirol	9,0%	1,2
Vorarlberg	4,6%	1,3
Summe	100,0%	1,0

Quelle: Statistik Austria; Berechnungen IHS.

Das Ziel wird es in weiterer Folge sein, einerseits die realisierten TeilnehmerInnenzahlen in Relation zur Zielgruppengröße und andererseits diese Bedarfslagen in Relation zur TeilnehmerInnenstruktur an Qualifizierungsmaßnahmen von Instrument 1 zu setzen um die Frage zu beantworten, inwieweit einerseits eine quantitativ relevante Zielgruppenabdeckung stattfindet sowie andererseits inwieweit eine Bedarfsentsprechung vorliegt, bzw. Benachteiligungsstrukturen abgebaut oder gar verstärkt werden.

3 Programmgrundlagen als Evaluationsbasis

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:

- Benachteiligte
- Gender & Diversity
- Professionalisierung und Qualitätsentwicklung
- Leitlinien der LLL-Strategie in Österreich
- Vernetzung

Der Aspekt der **Benachteiligung** wird im Rahmen einer Diskussion „zielgruppenspezifischer Bildungsbarrieren“ in Kapitel 4 zum Thema werden. Die Grundlage dafür stellen Interviews dar, die mit ExpertInnen zu jenen drei Zielgruppen, die im Operationellen Programm hervorgehoben werden („gering Qualifizierte“, „MigrantInnen“ sowie „regional Benachteiligte“), geführt und einer Inhaltsanalyse unterzogen wurden.

Gender & Diversity sind Inhalt dieses Kapitels. Die Ausführungen dazu sind das Ergebnis einer Literaturrecherche. Neben theoretischen Grundlagen geht es um die Darstellung der entsprechenden Evaluationskriterien, die im Rahmen der Konzepteinschätzung (Kapitel 5) Anwendung finden werden.

Die Ausführungen zu **Professionalisierung und Qualitätsentwicklung** basieren ebenfalls auf theoretischen Grundlagen aus der Literatur und werden in Kapitel 13.1 dargestellt. Im Rahmen des vorliegenden Berichts fließt das Thema an zwei unterschiedlichen Stellen ein: Einerseits im Rahmen der Konzepteinschätzung, andererseits im Rahmen der Fallstudien. Um Qualitätssicherung in der ESF-Praxis, das Ergebnis der qualitativen Analyse der vor Ort geführten Interviews mit ProgrammmanagerInnen, TrainerInnen/BeraterInnen sowie Teilnehmenden/Beratenen geht es in Kapitel 13.2.

Die **Leitlinien der LLL-Strategie** in Österreich werden hier im Anschluss dargestellt und Evaluationskriterien daraus abgeleitet. Diese finden ihre Anwendung wiederum im Rahmen der Konzepteinschätzung in Kapitel 5.

Schließlich liegt der Evaluierung auch das Thema **Vernetzung** als Querschnitt zugrunde. Grundlagen zur Vernetzung als Ergebnis einer Literaturanalyse werden in Kapitel 14.1 dargestellt, die Analyse von Vernetzung in der ESF-Praxis auf Basis der Fallstudien findet sich ab Seite 214 und auch die Konzepte werden in Bezug auf ihre Vernetzungsaktivitäten eingeschätzt (Kapitel 5.9).

3.1 Leitlinien des LLL in Österreich

Der österreichischen LLL-Strategie liegen 5 Leitlinien zugrunde, die „im Geiste“ jener Grundbotschaften stehen, die von der Europäischen Kommission definiert wurden.¹⁷ Diese 5 Leitlinien verstehen sich als Strategien zur Umsetzung des lebensbegleitenden Lernens in Österreich (vgl. BMUKK 2008:59) und lauten wie folgt:

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

Im Folgenden geht es darum, diese 5 Leitlinien näher zu beschreiben und daraus Kriterien zur Bewertung der Qualität der ESF-geförderten Bildungs- oder Beratungsangebote abzuleiten. Dabei wurden jene Aspekte herangezogen, die für das Thema Erwachsenenbildung bzw. für die ESF-geförderten Angebote relevant sind.

Im Schritt der Konzeptbewertung soll es darum gehen, sichtbar zu machen, wie erstens auf die Frage nach dem Beitrag des eigenen Projektes zum lebensbegleitenden Lernen reagiert wird und zweitens inwiefern die Konzepte jenen Strategien folgen, die zur Umsetzung des LLL in Österreich vorgeschlagen wurden. Dabei werden zur jeweiligen Leitlinie jene Kriterien vorgestellt, die einer solchen Bewertung dienen.

3.1.1. 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 des „Normallebenslaufes“, 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

¹⁷ Diese Grundbotschaften lauten im Einzelnen: „neue Basisqualifikationen für alle, höhere Investitionen in die Humanressourcen, Innovation in den Lehr- und Lernmethoden, Bewertung des Wissens, Umdenken in Berufsberatung und Berufsorientierung, das Lernen den Lernenden auch räumlich näher bringen.“ (BMBWK 2001, zit.n. Donauuniversität 2007:10)

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 genau jene Bedarfe und 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, da in der Konstruktion eines „Normallebenslaufes“ gerade diese Gruppen benachteiligt worden sind oder umgekehrt, für die Konstruktion eines Normallebenslaufes gerade nicht die Lebensläufe von bildungsbenachteiligten Personen Modell gestanden haben (vgl. Donauuniversität 2007:11).

Um eine Abgrenzung von der Leitlinie „Lernende im Mittelpunkt“ zu erreichen, die ebenfalls den Paradigmenwechsel „von der Angebots- zur Bedürfnisorientierung“ beschreibt, fallen in der Evaluierung spezifisch *strukturelle* Rahmenbedingungen in die Lebensphasenorientierung, nicht aber Lerninhalte oder Didaktik, die genauso bedürfnisorientiert ausgestaltet werden können. Wenn beispielsweise argumentiert wird, dass Jugendliche einer starken Strukturierung bedürfen, weswegen ein jugendgerechtes Bildungsangebot täglich über mehrere Stunden stattfinden soll, zeigt sich hier eine Bedürfnisorientierung. Als „jugendgerechtes“ Angebot könnte es damit als „lebensphasenorientiert“ aufgefasst werden – eine solche Herangehensweise ist für den vorliegenden Bericht jedoch nicht der Fall. Denn ein Angebot, wie das oben angesprochene, basiert auf didaktischen Überlegungen, es geht nicht um seine strukturellen Rahmenbedingungen. Es findet daher seinen Platz in der nächsten Leitlinie „Lernende im Mittelpunkt“. Wenn hingegen ein Angebot von distance-learning¹⁸ damit argumentiert wird, dass daran auch berufstätige Jugendliche teilnehmen können sollen, stünde es unter der Lebensphasenorientierung.

¹⁸ Unter distance learning wird Unterricht verstanden, der durch Kommunikationsmedien (Computer, Video, Telefon usw.) vermittelt wird.

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.

In der Bewertung der Konzepte geht es darum, danach zu fragen, 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.

Kriterien, die zur Bewertung der Konzepte herangezogen werden, sind entsprechend:

- Ist das Angebot modularisiert?
- Ist ein flexibler Einstieg in das Bildungsangebot möglich?
- Sind Kurszeiten und -orte flexibel mit Bedacht auf die Zielgruppe?
- Sind e-Learning oder Distant Counselling¹⁹ vorgesehen?
- Wird im Rahmen des Bildungs- oder Beratungsangebotes Kinderbetreuung angeboten?
- Werden die Strukturen dahingehend argumentiert, dass sie den Zielgruppen eine Teilnahme ermöglichen?

3.1.2. 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).

¹⁹ Unter Distant Counselling wird Beratung per Telefon oder Internet (E-Mail, Online-Beratung etc.) verstanden.

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. Wie schon ein normiert gedachter Lebenslauf (siehe Lebensphasenorientierung) eher jene Gruppen ausschließt, deren „Bildungsferne“ zur Debatte steht.

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 ist die Rolle der Lehrenden in der Evaluierung von großer Bedeutung und wird dahingehend untersucht werden, inwiefern Lehrende als „ErmöglicherInnen von Lernen“, wie mit der Leitlinie gefordert, vorgesehen sind: 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?

Einher mit diesen neuen Rollenbildern der Lehrenden geht eine adäquate Professionalisierung ihrer Aus- und Weiterbildungen. In diesem Zusammenhang kommt der WBA besondere Bedeutung zu (vgl. Donauuniversität 2007:14; BMUKK 2008:64).

Stellt ein Angebot die Lernenden in den Mittelpunkt, zeigt sich dies auch in der Rolle, die den Lernenden zukommt. Entsprechend sollen die ESF-geförderten Angebote auch dahingehend untersucht werden, welche Rolle darin die Lernenden spielen. Wiederum geht es um die Forderung 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 Lernenden stehen 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. Materialien oder Themen weisen einen Lebensweltbezug auf, wenn sie die Lernenden in den Mittelpunkt stellen.

Unter der Leitlinie sind zahlreiche weitere Forderungen versammelt, die sich zum Teil auf den Schulbereich beziehen, jedoch auch in den Kontext der Erwachsenenbildung übertragen lassen (vgl. BMUKK 2008:65).

In der Bewertung der Anträge wird darauf geachtet, inwieweit diese mit Bedacht auf oder aus dem Blickwinkel der Lernenden heraus konzipiert wurden. Kriterien, die zur Bewertung der Konzepte herangezogen werden, sind entsprechend:

- Existiert ein Bewusstsein darüber, was die Zielgruppe braucht bzw. kommt es zu einer Feststellung der Bedürfnisse?
- Sind die Inhalte lebensweltorientiert?
- Ist Didaktik individualisiert und bedarfsorientiert und Beratung zielgruppengerecht?
- Wie gestalten sich die Rolle der Lehrenden und der Lernenden?

3.1.3. 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 Benachteiligten befassen (z.B. im Rahmen von Sozialarbeit).

Kriterien, die zur Bewertung der Konzepte herangezogen werden, sind entsprechend:

- Findet sich Hilfe zur Selbsthilfe im Ansatz (z.B. Lernen lernen, Selbstreflexionsfähigkeit stärken, Entscheidungsfähigkeit fördern)?
- Wird Orientierungshilfe gegeben (Clearing, Bildungs- und Berufsinformation und -beratung mit anschließender Erstellung von Karriereplänen)?
- Findet sozialpädagogische Unterstützung oder Sozialarbeit statt?
- Wird aufsuchende Beratung angeboten und Beratung regionalisiert?

3.1.4. Kompetenzorientierung

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, zu weiteren Herangehensweisen an den Begriff Kompetenz vgl. EK 2005b; OECD 2005).

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.

Aus diesen Überlegungen ergeben sich folgende Kriterien, die zur Bewertung der Konzepte herangezogen werden:

- Kommen Kompetenzfeststellungsverfahren zum Einsatz, bei denen Kompetenzen unabhängig von ihrem Ursprung erhoben werden (sowohl Feststellung informeller Kompetenzen als auch Nostrifizierung)?
- Zeigt sich Ressourcenorientierung in Pädagogik/Didaktik?
- Werden personale und soziale Kompetenzen gefördert (in Abgrenzung zu rein fachlichem Wissen)?

3.1.5. Förderung der Teilnahme am LLL

Den Hintergrund zur 5. 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
- 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 geht 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, die in den Konzepten sichtbar werden, 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?

- Welche Aufnahmekriterien werden definiert? (Wer wird positiv diskriminiert – welche Zielgruppen?)
- Findet zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit statt (Maßnahmen zur Zielgruppenerreichung und Überwindung von Zugangsbarrieren)?
- Werden Kursbeiträge eingehoben und in welcher Höhe?
- Gibt es Aktivitäten im Bereich Outplacement, Übergabe oder Weitervermittlung?
- Wird individuelle Bildungsmotivation gefördert?
- Sind im Rahmen von Beratungsprojekten Beratungen zu Förderungen vorgesehen?

3.2 Gender und Diversity

Gender und Diversity spielen im Rahmen der Evaluierung als Querschnittsbereich eine Rolle. An dieser Stelle geht es um die Thematisierung ihrer Bedeutungshorizonte sowie um eine Klärung, worauf sich die Evaluierung bezieht. Gender und Diversity können als Herangehensweisen gedeutet werden, nach denen es um eine Thematisierung oder Systematisierung von Unterscheidungen von Individuen, und daraus entstehenden Konsequenzen geht. Oder sie werden im Sinne von Gender Mainstreaming bzw. Diversity Management als Aspekte von Organisationsentwicklung oder Management-Tools gesehen. Eine fein säuberliche Entscheidung für das eine oder andere soll darum nicht getroffen werden, da jeder Blickwinkel eine eigene Entstehungsgeschichte hat bzw. eine bestimmte Anwendung erfährt.

Im folgenden Abschnitt geht es um zentrale Thesen beider Konzepte, ihre Entwicklung, wichtige Theorien und Kontroversen bzw. Kritikpunkte. Ebenso wird der Frage nach

Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen Gender und Diversity nachgegangen und anschließend der Zugang im Rahmen der Evaluierung diskutiert.

3.2.1. Entstehungskontexte

Gender Mainstreaming kommt aus dem Kontext der Entwicklungspolitik. Über die systematische Einbeziehung einer Geschlechterperspektive ging es damit um eine Steuerung auf makroökonomischer und sozialpolitischer Ebene (vgl. Soiland 2009:40). Zwei wichtige Momente waren die Weltfrauenkonferenzen in Nairobi 1985 und in Beijing 1995 (Leitner 2007:66). Über den Amsterdamer Vertrag wurde Gender Mainstreaming 1997 von der EU aufgegriffen und 1998 von der Europäischen Kommission als das zentrale Instrument zur Durchsetzung von Chancengleichheit (von Frauen und Männern) in der EU definiert (vgl. Behning/Sauer 2005:12f). Jene Definition der Europäischen Kommission wird schließlich von Leitner 2007 (S.66) und Behning/Sauer 2005 (S.11) aufgegriffen: Sie verweisen darauf, dass in dieser Definition bereits einige wichtige Charakteristika von Gender Mainstreaming sichtbar werden. Es geht um Gender, womit – anders als bei „Geschlecht“ – der Konstruktionscharakter betont wird. Außerdem wird der Fokus weg von der „Genusgruppe“ Frauen auf Geschlecht als Verhältnis gerichtet, ein Verhältnis, das hierarchisch strukturiert ist.

Andrea Leitner macht daran eine zentrale Annahme von Gender Mainstreaming fest: Es handelt sich um ein Anliegen, das sich auf Strukturen bezieht. Es geht nicht mehr um bestimmte Subjekte (Frauen), denen zugeschrieben wird, besonders unterstützungsbedürftig zu sein. Gegenstand ist doing gender – an diesem „doing“ sind auch Institutionen beteiligt. Geschlecht selbst ist aus dieser Perspektive ein Produkt von Strukturen (vgl. Leitner 2005:8f; Pichler/Steiner 2008:3). Daran schließt ein Verständnis von Gender Mainstreaming an, als einem Instrument, das seinen Platz in Organisationen hat und darin als Querschnittsaufgabe gesehen werden soll: Alle Ebenen und alle Bereiche betreffend (vgl. Bergmann/Pimminger 2004:27;39f; Leitner 2005:13).

Über die Entstehungsgeschichte und den daran anschließenden Verwendungskontext von Diversity bzw. Diversity Management gibt es keine Einigkeit. In der Literatur werden Diversity zwei unterschiedliche bzw. unterschiedlich wichtige Entstehungshintergründe zugeschrieben: Während es die einen als Managementtool sehen, das im Kontext von Betriebswirtschaft entstanden ist, sehen die anderen seinen Ursprung in der US-amerikanischen Bürgerrechtsbewegung bzw. bewerten einige den ersten, andere den zweiten Kontext als vorrangiger (vgl. Schwarz-Wölzl/Maad 2003-2004:24; Vedder 2009:118). Diversity verstanden als Managementtool geht davon aus, dass sich „Vielfalt auszahlt“. Gerade im Kontext gesellschaftlichen Wandels (Globalisierung) wird der „weiße, nicht ganz junge aber noch nicht alte Arbeitnehmer aus der Mittelschicht“ zunehmend seltener anzutreffen sein (vgl. dazu auch Göhring/Schicho 2008:2), sei es als Mitarbeiter oder als Kunde. Die Leute werden stattdessen älter sein, Frauen, sie werden über

Migrationsbiografien verfügen, unterschiedliche Sprachen sprechen ... Ein intelligentes Unternehmen setzt daher sowohl in der Personalpolitik als auch in seiner Positionierung am Markt (KundInnenkreise ...) darauf, die Diversitäten einzubeziehen, um wettbewerbsfähiger zu sein und Profite zu steigern. Eine solche Ökonomisierung von Diversity beurteilen AutorInnen als für die Gegenwart typisch (vgl. Perko/Czollek 2008:7; Vedder 2009:120), für Europa (vgl. Göhring/Schicho 2008:2) oder den deutschsprachigen Raum (vgl. Mecheril o.J.).

Im Kontext der Bürgerrechtsbewegung kann mit Diversity der Blick auf strukturelle Benachteiligungen mit dem Ziel der Antidiskriminierung gerichtet werden. Diversity wird aber auch als Schritt verstanden, der über positive Diskriminierung (als Wiedergutmachung vergangener Diskriminierungen und Ausschlüsse) hinausgeht. Diversity hat nicht nur mit Benachteiligungen zu tun, sondern wird als Potenzial, als etwas Wertvolles aufgefasst.

Die Diskrepanz zwischen Antidiskriminierung und Profitmaximierung weist auf einen interessanten Aspekt hin: Darüber, was Diversity nun sei, wird sicherlich gestritten. Die unterschiedlichen Anwendungsparadigmen zeigen, wo eventuell Probleme liegen, wenn dieses umgesetzt wird. Schließlich soll es hier nicht um eine letztgültige Klärung gehen, welches Verständnis von Diversity das „wahre“ ist. Der Hinweis von Perko und Czollek, Diversity würde *momentan* im Rahmen betriebswirtschaftlicher Überlegungen verwendet, zeigt, dass auch noch anderes *möglich* ist. Den Autorinnen zufolge hat Diversity nämlich durchaus mit sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Menschen zu tun. Eine wiederkehrende Kritik ist aber, dass Diversity Management ein Instrument sei, um Profit zu steigern, oder als solches angewandt würde. Hier schließen viele berechtigte Zweifel an, wie etwa die Frage, was mit „Diversity“ passiert, die sich nicht rechnet (vgl. Mecheril o.J.).

Wie Leitner im Rahmen von Gender Mainstreaming argumentiert hat, geht es bei dem Konzept Diversity ebenso um einen Ansatz, der sich direkt auf Institutionen (Organisationen) bezieht. Umgesetzt soll dieser top-down als Managementaufgabe werden, er umfasst alle Bereiche der Organisation und eine Implementierung bedarf entsprechender Bewusstseinsarbeit (Göhring/Schicho 2008:3). Terkessidis argumentiert, dass mit Diversity nicht mehr auf Personen gezielt würde, die sich verändern sollen, sondern auf Institutionen (vgl. Terkessidis 2008). Das Individuum soll sein Potenzial ausschöpfen – davon hat auch die Institution ihren Nutzen. Um das zu erreichen, müssen alle Barrieren beseitigt werden. Barrieren werden in einem solchen Zugang strukturell gedacht (vgl. Terkessidis 2008:51).

3.2.2. Kritikpunkte und Kontroversen

Ein Kritikpunkt ist die *Diffusität* des Begriffs Gender Mainstreaming (vgl. Leitner 2007:75f; Behning/Sauer 2005:11). Dasselbe lässt sich für den Diversity-Ansatz sagen: Wie oben ausgeführt, kann er höchst unterschiedlich interpretiert werden. Mit Diversity kann davon ausgegangen werden, dass Strukturen benachteiligen und dass es in diesem

Zusammenhang sinnvoll ist, auf dem Gebiet der Herstellung von Chancengleichheit einzugreifen, etwa durch spezifische Förderprogramme. Es kann aber auch davon ausgegangen werden, dass jedes Individuum sein Potenzial ausschöpfen kann und soll, was auch ein Vorteil für das Unternehmen ist, und lehnt gerade deswegen Fördermaßnahmen für bestimmte Zielgruppen rigoros ab. Dass der erwähnte Vorteilsaspekt für Unternehmen eine unhinterfragbare Berechtigung genießt, ist genauso wenig geteilte Meinung wie manchmal am Diversity-Zugang seine Politiklosigkeit kritisiert wird.

Gender Mainstreaming wird aufgrund seiner *Theorielosigkeit* kritisiert, ihm fehle jeglicher Bezug dazu, was feministische Theorien bereits erarbeitet hätten (vgl. zu dieser Kritik Leitner 2005). Von anderen AutorInnen wird der Ansatz wiederum als theoretisch fundiert beurteilt. Gender bzw. Gender Mainstreaming basiere auf langen theoretischen Auseinandersetzungen, stehe also als Konzept schon grundsätzlich einmal dafür, was feministische Theorien geleistet haben. Dieses Argument wird u.a. von jenen AnhängerInnen gebraucht, die den Standpunkt vertreten, Diversity zugunsten von Gender zurückzustellen, weil dieses Diversity ohnehin mitdenken würde bzw. weil Diversity ein theorie- und traditionsloses und wenig reflektiertes Managementtool sei (diesen Vorwurf thematisiert Krell 2009:139f).

Andrea Leitner sieht eine Herausforderung an Gender Mainstreaming, unterschiedliche theoretische Ansätze zu verbinden. Diese theoretischen Ansätze sind *Gleichheitsparadigma*, *Differenzparadigma* und *(De)Konstruktion*. Sie beschreiben jeweils eine bestimmte Art und Weise, wie Geschlecht gedacht wird und implizieren, was jeweils Zielsetzungen von Gleichstellungspolitik sein sollen. Jeder dieser Ansätze *für sich allein genommen* führt in eine Sackgasse (vgl. Leitner 2007:64f).

Nach dem Gleichheitsansatz wird ignoriert, dass die Gleichbehandlung von Ungleichen deren Ungleichheit verstärkt. Z.B: Alle InteressentInnen können am Kurs teilnehmen – formal ja, praktisch nicht, weil z.B. die Kurszeiten so gelegt sind, dass Personen mit Betreuungspflichten diesen nicht besuchen können).

Nach dem Differenzansatz müssen Mittel und Wege gefunden werden, Benachteiligungen auszugleichen, indem Frauen oder Männer in ihrer Benachteiligung erkannt werden und dort angesetzt wird. Ein Dilemma entsteht daraus, weil ein Fokus auf Differenz tradierte Differenzierungen bestärken kann. Z.B: Ein allgemeiner EDV-Kurs und ein EDV-Kurs für Frauen als *einzig* „Gender Mainstreaming“-Strategie einer Bildungseinrichtung kann dazu führen, dass der Frauenkurs als weniger wert gilt und das Klischee, Frauen hätten mit Technik nichts anzufangen, bestärkt werden könnte.

Der dritte Ansatz schließlich, derjenige von (De-)Konstruktion, stellt das Konzept der Zweigeschlechtlichkeit an sich radikal in Frage. Ein Dilemma, in das dieser Zugang führen könnte, ist, dass zu geschlechtsspezifischen Benachteiligungen nichts mehr gesagt werden

kann. Z.B: Die ausschließliche Konzentration auf die Reflexion stereotyper Rollenbilder in Bezug auf die Berufswahl kann zu der Einsicht führen, dass Gender keine Bedeutung hat bzw. haben darf, da es keine „typischen“ Berufe gibt. In derselben Logik wäre es z.B. unsagbar, dass „typisch“ weibliche Lehrberufe eine geringere finanzielle Entschädigung mit sich bringen als „typisch“ männliche. Unsagbar wäre das deswegen, weil ohnehin festgestellt wurde, dass das „Typische“ keine Relevanz hat bzw. haben darf.

Ein Paradoxon, das im Rahmen von Gender Mainstreaming diskutiert wird und das mit eben diesen unterschiedlichen theoretischen Zugängen zu tun hat, ist, dass im Zuge von Enthierarchisierung Differenzen erst einmal stärker betont werden (vgl. Leitner 2005:12). So basiert etwa Gender Budgeting auf nach zwei Geschlechtern getrennten Daten und verfestigt damit eben wieder eine Zweigeschlechtlichkeit bzw. dramatisiert Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Es ist aber gleichzeitig ein Versuch, darüber Informationen zu erhalten, welcher Anteil an Fördermitteln Frauen und welcher Männern zukommt, um Ungleichheiten zu erkennen und in Folge etwas auf einer strukturellen Ebene zu verändern.

In Bezug auf Diversity eröffnet sich ebenfalls ein Spannungsfeld zwischen „Gleichheit“ und „Differenz“ wie es z.B. als Recht auf kulturelle Eigenart argumentiert wird. Wird der Potenzial-Aspekt hervor gestrichen, d.h. Diversity als eine wertvolle Ressource aufgefasst, kann dies zur Konsequenz haben, dass Differenzen übermäßig betont werden und es auf individueller Ebene dazu kommt, dass Stereotype zugeschrieben werden (z.B: Der Jugendliche mit Migrationshintergrund der die Fähigkeit besitzt, zwischen zwei Welten zu wandeln). Dies wird an einem solchen Zugang kritisiert. Eine Kritik daran wiederum könnte argumentieren, gerade die Betonung von Potenzialen sei ein Ausweg aus einem Paradigma, nach dem die unter Diversity gemeinten Individuen sich primär durch ihre Defizite auszeichnen, was auch auf den Benachteiligungsstandpunkt zutrifft.

Die umständliche Formulierung „unter Diversity gemeinte Individuen“ hat mit der Sache an sich zu tun: Wer bzw. was mit Diversity gemeint sein kann, bleibt prinzipiell offen. Der Anspruch ist, eben nicht zu entscheiden, welche Differenzen die wichtigen, richtigen und relevanten seien, z.B. festzulegen, dass neben Gender auch noch Alter und Sprache eine Rolle spielen. Es besteht im Gegenteil der Anspruch, aus einer engen Definiertheit auszubrechen und den Begriff „Diversity“ für unterschiedliche Differenzen anschlussfähig zu gestalten. Es ist u.a. ein Vorwurf an Gender-Konzepte, soziale Ungleichheit zu sehr auf Gender zurückzuführen und andere Unterscheidungen aus dem Blick zu verlieren. Gleichzeitig gilt es, konkret zu sagen, worum es gehen kann – diese paradoxe Situation äußert sich darin, dass ein „und-so-weiter“ im Anschluss an unterschiedliche, als wichtig definierte Unterscheidungen symptomatisch ist, wenn über Diversity gesprochen wird. Meist ist die Rede von Geschlecht, Klasse, „race“ und so weiter; daneben auch Ethnizität, Religion, Hautfarbe, Alter, gesundheitliche Beeinträchtigung ...

Worauf Diversity auf einer abstrakteren Ebene bezogen wird, ist ebenfalls weit weg davon, geklärt zu sein, jedeR AutorIn verwendet die eigene Definition. Nach Schwarz-Wölzl/Maad bezieht sich Diversity auf „all jene menschlichen Identitäten und Charakteristika, die unterscheidend zu anderen Menschen stehen“ (Schwarz-Wölzl/Maad 2003-2004:7). Mit dieser Definition beziehen es die Autorinnen jedoch allzu leichtfertig auf bestimmte *Merkmale*, die Menschen sozusagen mit sich tragen. Dies widerspricht einer Annahme, nach der es bei Diversity – wie auch bei Gender - darum geht, sich auf *Mechanismen des Unterscheidens und Hierarchisierens* zu beziehen, mit anderen Worten, nach dem doing durch Institutionen zu fragen. Es gibt gerade nicht *das* benachteiligte Geschlecht, *die* relevante gesundheitliche Beeinträchtigung, *die* „falsche“ Religion, sondern es geht darum, Mechanismen des Unterscheidens und die Hierarchisierung von Unterschieden in den Blick zu fassen und damit auf einer strukturellen Ebene zu operieren.

Diese einführenden Überlegungen verdeutlichen, dass in Bezug auf Gender und Diversity vieles strittig ist und unterschiedliche Perspektiven darauf existieren. Die hier ausgeführten Widersprüche, Einwände und Sackgasse ernst zu nehmen bietet die Möglichkeit, zu reflektieren, was erstens damit gemeint ist, wenn von Gender und Diversity als Querschnittsbereichen in der Evaluierung die Rede ist und zweitens, was es bedeutet, diese als Evaluationsgrundlagen anzusetzen.

3.2.3. Verbindungen

Daran schließt ein letzter einführender Gedanke an, nämlich die Frage, in welchem Verhältnis Diversity und Gender zueinander stehen. Von einigen AutorInnen wird argumentiert, dass das Konzept Gender „Diversity“ bereits umfasse. Ein Blick auf die Entwicklung feministischer Theorien zeigt einen Wandel von einem Blick auf Geschlecht hin zu einem auf unterschiedliche „Achsen der Differenz“, der von einer Kritik an einer weißen, mittelständischen Vereinnahmung feministischer Theorien initiiert wurde. Intersektionalität bedeutet, dass gleichzeitig mit „Geschlecht“ andere Differenzen relevant werden, wie Klasse und „race“ und ist ein Paradigma auf dem Gebiet von Gender Studies, das heute ein österreichischer Forschungsschwerpunkt ist (vgl. Schröter 2009:80-86).

Bezogen auf Diversity kritisieren einige AutorInnen dessen politische Abstinenz und Theorielosigkeit. Sie lassen eine gewisse Angst davor erkennen, dass feministische Forderungen ins Hintertreffen geraten, weil Diversity in Mode ist. Andere sehen in Diversity-Ansätzen vieles von dem, was die Frauenbewegungen erreicht haben, integriert. Andere argumentieren, dass bei einem „reinen“ *Diversity-Management* Ansatz jene Theorien und Auseinandersetzungen feministischer Theorien als ein Fundament auch für Diversity verloren gehen. Andere sehen in Diversity den umfassenderen Ansatz, der das mit einschließt, was mit Gender gemeint ist.

Gertraude Krell argumentiert, dass als Konzept sowohl Gender Diversity integrierte als auch umgekehrt, Diversity Gender integrierte. Sie betont jedoch, dass es sich bei den Praxen Gender Mainstreaming und Diversity Management um zwei eigenständige Konzepte handelt, die nicht austauschbar sind (vgl. Krell 2009).

3.2.4. Gender und Diversity im Rahmen der Evaluierung

Aufgrund dieser einleitenden Überlegungen zeigt sich, dass es keine allgemein verbindliche Antwort darauf gibt, was mit den beiden Konzepten Gender (Mainstreaming) bzw. Diversity (Management) gemeint sein kann, und dass eine eindeutige Beantwortung dem komplexen Gegenstand nicht gerecht würde. Es soll hier nicht die Entscheidung getroffen werden, welches der beiden Konzepte das wichtigere, originärere oder umfassendere sei – sie stehen nebeneinander und finden ihren Einsatz in der Evaluierung, ohne alternative Anwendungsmöglichkeiten aus dem Blickwinkel zu verlieren.

Ein wichtiger Ausgangspunkt in der Evaluierung ist der *Institutionenansatz*, der zugrunde legt, dass Gender und Diversity strukturell zustande kommen. Es geht um benachteiligende Strukturen. Anders gesagt geht es darum, auf der Ebene der ESF-geförderten Bildungs- und Beratungsangebote nach einem Bewusstsein über Benachteiligungen zu fragen und danach, wie sich dieses in der Umsetzung zeigt (strukturell, methodisch-didaktisch, als Inhalt, der diskutiert wird). Werden die eigenen Angebote außerdem dahingehend einer kritischen Reflexion unterzogen, wen sie selbst benachteiligen (könnten)?

Dabei kommt ein Ansatz aus der Mainstreaming-Debatte zur Anwendung: Es geht nicht darum, bloß vereinzelte Aktivitäten zu setzen und diese als umfassende Lösung komplexer Probleme zu sehen, wie etwa, gendergerechte Sprache zu verwenden und damit zu argumentieren, Gender Mainstreaming umzusetzen. Entsprechende Aktivitäten bedürfen erstens einer Auseinandersetzung und zweitens müssen sie sich *auf unterschiedlichen Ebenen*, die eine Einrichtung der Erwachsenenbildung betreffen, zeigen.

In Bezug auf Diversity existiert eine gewisse Offenheit gegenüber denjenigen Differenzen, die sich als relevant in Zusammenhang mit Erwachsenenbildung erweisen. Das bedeutet, auf welche Aspekte oder Benachteiligungen sich eine Institution bezieht, unterliegt keiner Bewertung. Hingegen wird interessant sein, worauf sich die Bildungs- und Beratungsangebote in Summe beziehen. Gleichzeitig sind im Operationellen Programm drei Zielgruppen definiert worden, denen eine besondere Bedeutung im Kontext Bildungsbenachteiligung zukommt: Gering Qualifizierte, MigrantInnen und regional Benachteiligte. Bildungsbarrieren, die sich auf genau diese drei Gruppen beziehen, sind Thema des anschließenden Kapitels. In der Argumentation der dazu interviewten ExpertInnen werden sich einige jener Überlegungen wiederholen, die im Rahmen von Gender und Diversity schon Thema waren. Interessant ist, dass die ExpertInnen ihre Foci auf benachteiligende Strukturen und deren

Reproduktionsweisen richten und argumentieren, wie die Definition von Zielgruppen einer sorgfältigen Herangehensweise bedarf.

4 Zielgruppenspezifische Bildungsbarrieren

Thema des folgenden Kapitels sind „zielgruppenspezifische Bildungsbarrieren“. Im Fokus stehen dabei drei Zielgruppen, deren „Empowerment“ durch Bildung im Operationellen Programm besonders hervorgehoben wird: regional Benachteiligte, Geringqualifizierte und MigrantInnen (vgl. BMASK 2009:96). Dazu wurden je vier ExpertInnen zu den einzelnen Zielgruppen interviewt. In der Auswahl der ExpertInnen wurde darauf geachtet, möglichst vielfältige Perspektiven zu berücksichtigen. Daher wurden sowohl Personen aus der Forschung befragt, als auch Personen, die in der Umsetzung von Angeboten im Bereich der Erwachsenenbildung für die jeweilige Zielgruppe tätig sind (Qualifizierungsangebote, Beratungseinrichtungen) und auch Personen, welche Interessenvertretungen zugerechnet werden können. Die Schwerpunkte in den Interviews waren aktuelle Entwicklungen und Diskussionen im Erwachsenenbildungsbereich bezogen auf die jeweiligen Zielgruppen, Benachteiligungen, Problemlagen und Bedürfnisse, Bildungsbarrieren, deren Entstehung, Reproduktion oder Veränderung sowie Anregungen, wie Bildungsangebote gestaltet sein müssten, damit sie den zielgruppenspezifischen Bedarfen und Bedürfnissen gerecht würden.

Gender wird der Evaluierung als Querschnittsmaterie zugrunde gelegt. Das bedeutet, in den Interviews wurde immer auch gefragt, ob sich in Bezug auf die angesprochenen Themen genderspezifische Differenzen ergeben und wenn ja, welche dies sind.

Die Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt, transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen (vgl. Kapitel 1.2 Methodische Vorgehensweise). Die folgenden Ausführungen basieren auf den Ergebnissen dieser Inhaltsanalyse, indem zu je einer der drei Zielgruppen die Sichtweisen der ExpertInnen verglichen wurden. Im Anschluss an das jeweilige Kapitel werden Kriterien für die Evaluierung der ESF-geförderten Angebote abgeleitet.

4.1 Bildungsbenachteiligte

Der Personenkreis der Bildungsbenachteiligten wird oft mit dem Begriff „Geringqualifizierte“ bezeichnet. Um welche Gruppe Menschen es sich dabei handelt, wird von den interviewten ExpertInnen aus zwei verschiedenen Perspektiven definiert: In Bezug auf formale Abschlüsse sind all jene zu den Geringqualifizierten zu zählen, die über keinen, über den Pflichtschulabschluss hinausgehenden formalen (Aus)Bildungsabschluss verfügen. Erfolgt die Definition anhand der Kompetenzen, so handelt es sich um Personen, die Schwierigkeiten in Basiskompetenzen wie Lesen, Schreiben, Rechnen und Kommunikation haben. Nach Meinung der ExpertInnen ist die Bezeichnung „geringqualifiziert“ jedoch irreführend: Begrifflich würde von einem allgemein gültigen Bildungsziel ausgegangen, das jedoch nicht für jeden ein geeignetes darstellen mag. Desweiteren würde die damit implizierte Unterqualifizierung von den betroffenen Personen oft gar nicht als solche

aufgefasst. Aus diesen Gründen sei es treffender, oben genannten Personenkreis als Bildungsbenachteiligte zu bezeichnen. Mit diesem Begriff würden auch strukturelle Begebenheiten als eine Ursache von niedrigeren Grundkompetenzen und entsprechend auch weniger Bildungszertifikaten sichtbar werden. Vor diesem Hintergrund wird von der Gruppe der Bildungsbenachteiligten gesprochen. Gemeint sind damit Menschen mit Schwierigkeiten in Basiskompetenzen *oder* jene, die keinen über den Pflichtschulabschluss hinausgehenden formalen (Aus-)Bildungsabschluss besitzen.²⁰

4.1.1. Problemlagen von Bildungsbenachteiligten

Kennzeichnend für die Gruppe der Bildungsbenachteiligten sind verschiedene Problemlagen, die zumeist in Kombination miteinander ausgeprägt sind. An erster Stelle sind die niedrigen Basiskompetenzen für die Gruppe bestimmend. Hinzu kommt eine geringe Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen: Bildungsbenachteiligte Menschen haben oft in Bezug auf ihr Lernverhalten besondere Mühe, sowohl vorausschauend zu planen, als auch Eigenverantwortung zu übernehmen. Dies sind jedoch lediglich Äußerungen der eigentlichen Problemlagen, die wesentlich tiefer wurzeln. So wird beispielsweise das Fehlen eines Selbstkonzeptes als lernendes Individuum (in der Psychologie als ein Aspekt von „fehlender Selbstwirksamkeit“ bekannt) als maßgebliche innere Problemlage identifiziert: Bildungsbenachteiligte hätten kein Konzept darüber, wie sich durch Lernen etwas angeeignet werden kann, teilweise auch nicht, dass dies überhaupt möglich ist. Sie würden sich selbst nicht als jemanden wahrnehmen, der/die in der Lage ist sich weiterzubilden und mit den neuen Fertigkeiten etwas zu bewirken. Neben diesem Aspekt – und darin stimmen mehrere ExpertInnen überein – sind bildungsbenachteiligte Menschen häufig von einem niedrigen Selbstbewusstsein geprägt, empfinden teilweise Scham für ihre Situation, ziehen sich daher aus dem öffentlichem Leben zurück und sind neuen Situationen und Begebenheiten gegenüber verschlossen. Verstärkt wird dies dadurch, dass sie sich selbst nur sehr wenig zutrauen. Leitmotiv der Bildungsbenachteiligten ist daher ein Festhalten an Bekanntem. Idealtypisch wird das dadurch sichtbare Verhalten wie folgt geschildert: „Ich kenn mich nicht aus, ich weiß nicht wie's geht, ich weiß nicht, was dort auf mich zukommen wird, dann lass ich's lieber bleiben“ (Z01:042).

Hinzu kommen oftmals eine geringe Frustrationstoleranz und ein geringes Durchhaltevermögen, die unter anderem durch ein frühes Abbrechen von Tätigkeiten zum Ausdruck kommen. Grund für den Abbruch ist dabei häufig ein – objektiv gesehen – klärbarer Konflikt, beispielsweise mit Vorgesetzten, TrainerInnen, KollegInnen etc. Viele der Bildungsbenachteiligten sind zudem von Ängsten betroffen. Diese können individuell sehr

²⁰ Wenn im vorliegenden Bericht von „gering qualifizierten“ Personen die Rede ist, soll dies nicht Ausdruck einer diskriminierenden bzw. paternalistischen Haltung sein, sondern ist dem Umstand geschuldet, dass der Begriff „bildungsbenachteiligt“ nicht trennscharf ist (vgl. Personen, die in Bezug auf ihren Zugang zu Universitäten strukturell benachteiligt werden, sind z.B. bildungsbenachteiligt, nicht aber gering qualifiziert). Damit ist bildungsbenachteiligt nicht per se der „treffende“ Begriff.

verschieden sein und gehen von Schulangst, Angst vor Versagen, über Angst vor unbekanntem Terrain bis hin zu einer Angst vor dem laut Vorlesen.

Zudem sind geschlechtsspezifische Besonderheiten unter Bildungsbenachteiligten anzutreffen. Frauen trauen sich teilweise eher weniger zu als Männer es tun. Oft unterschätzen sie sich selbst, was zur Folge hat, dass ihr eigentliches Potenzial unausgeschöpft bleibt. In Bezug auf ihre Berufsplanung gehen v.a. bildungsbenachteiligte Mädchen von einem harmonischen und patriarchischen Familienbild aus, davon, ab einem bestimmten Alter sowieso Hausfrau zu sein und höchstens einen Nebenberuf zur bloßen Unterstützung des Haupteinkommens des Lebenspartners auszuüben. Dabei denken sie eher selten an die dadurch entstehende Abhängigkeit von ihrem Lebenspartner. Besonders interessant ist eine solche Zukunftsansicht vor dem Hintergrund, dass oft die Eltern gerade keine idyllische und konstante Beziehung vorleben. Außerdem haben einige Frauen sehr große Verpflichtungsgefühle gegenüber der Familie, ausreichend Zeit mit ihr zu verbringen. Dadurch fällt es ihnen schwer, über einen längeren Zeitraum Bildungsangebote wahrzunehmen.

Ganz allgemein liegen die verschiedenen Problemlagen sehr oft im Verborgenen. Sie sind Bildungsbenachteiligten oft entweder selbst nicht bewusst oder es wird vermieden, darüber zu reden. Aus diesem Grund weisen Bildungsbenachteiligte besondere Bedürfnislagen auf, die in Kapitel 4.1.4 näher beschrieben werden. Zuvor sollen jedoch unterschiedliche Formen von Bildungsbenachteiligung detailliert aufgezeigt werden.

4.1.2. Formen der Bildungsbenachteiligung

Auf Makroebene werden von den ExpertInnen (1) gesellschaftliche, (2) wirtschaftliche, (3) schulsystemische und (4) arbeitsmarktpolitische Begebenheiten geschildert, die sich negativ auf den Zugang zu Bildung auswirken.

- (1) So wird v.a. in Bezug auf berufliche Werdegänge eine Risikogesellschaft erlebt. Mit der Abkehr von Normal-Lebensläufen hin zu einer – mit Risiko behafteten – Pluralität von Erwerbsverläufen verliert sich die Sicherheit, mit (Aus)Bildung eine entsprechende Arbeitsstelle zu finden und diese auch längerfristig zu halten. Des Weiteren ist eine höhere Bildung nicht mehr der automatische Garant für höheres Einkommen. Das führt dazu, dass insbesondere Bildungsbenachteiligte Bildungserwerb als frustrierend und/oder nutzlos erleben. Darüber hinaus wirkt sich die Einkommensungleichheit stark auf die Lebenswelten aus. So sind die Möglichkeiten und Unterstützungen im Bildungsbereich (Nachhilfe, Bildungsreisen etc.) bereits bei Jugendlichen sehr verschieden.
- (2) Am Arbeitsmarkt sind Bildungsbenachteiligte immer jene Gruppe, welche die geringsten Chancen hat. Ähnliches gilt auch am Lehrstellenmarkt. Besonders für Jugendliche bzw. junge Erwachsene sind die Möglichkeiten zur Lehrstellenfindung geringer geworden: Es herrscht einerseits ein geringes Angebot an Lehrstellen,

weshalb die ArbeitgeberInnen auf einen sehr großen BewerberInnenpool zurückgreifen können. Andererseits (oder gerade deshalb) sind die Aufnahmekriterien betreffend der formalen und informellen Bildungsvoraussetzungen deutlich gestiegen. So ist für die Aufnahme zur Lehre, erst recht zu kaufmännischen Berufen, oftmals ein mittlerer oder höherer Bildungsabschluss erforderlich. Desweiteren werden AbsolventInnen des zweiten Bildungswegs gegenüber jenen des ersten Bildungswegs oft nachrangig eingestellt. Der Grund liegt in der negativen Signalwirkung von Karrieren im zweiten Bildungsweg, welche ArbeitgeberInnen mit einer schwierigen Vergangenheit des/der Bewerbenden assoziieren.

- (3) Das Schulsystem wird als Produzent von Lernwiderständen gesehen. Mit voranschreitenden Schuljahren werde die Bildungsmotivation immer geringer und bleibe es auch. Die ExpertInnen vertreten die Auffassung, dass SchülerInnen während der Schulzeit die Lust auf Bildung (Interesse und Spaß an Bildung) teilweise verlieren würden. Außerdem würden Grundkompetenzen v.a. bei AbsolventInnen der dritten Leistungsgruppe Hauptschule nicht ausreichend vermittelt.
- (4) Zuletzt sind die strukturellen Gegebenheiten des AMS hinsichtlich einer angemessenen Bedürfnisorientierung zu nennen. Durch die kurzen Beratungszeiten ist eine individuelle und umfassende Beratung schwer möglich. Stärken und Schwächen v.a. von Bildungsbenachteiligten zu identifizieren, kann sich somit sehr schwierig gestalten.

Neben diesen Aspekten nimmt das soziale Umfeld auf der Metaebene einen sehr großen Einfluss auf die Wahrnehmung von Bildung sowie der Bereitschaft und Möglichkeit zur Bildung. Das nähere soziale Umfeld, in Familien- und Bekanntenkreis, ist häufig prekär: Arbeitslosigkeit und Sozialhilfebezug, geringe finanzielle Mittel sowie keinen Zugang zu höherer Bildung sind oft vorherrschend. Im engeren Umfeld, der Familie, sind Beziehungsprobleme keine Seltenheit. Zudem wirken die Familienmitglieder teilweise sehr bildungsdemotivierend. Meist vertreten und leben sie die Einstellung, dass Arbeiten im Vergleich zum Bildungserwerb weitaus wichtiger sei. Für Jugendliche ist ein derartiger Einfluss beträchtlich: Teilweise würden die Eltern ihre Kinder dazu anhalten, jegliche Art von Job einer Bildungsmaßnahme vorzuziehen, da dieser kurzfristig mehr Geld einbringe. Der langfristige Nutzen von Bildung werde nicht gesehen. In Verbindung mit oben genannten Schwierigkeiten können die Familienmitglieder oftmals keinerlei Unterstützung für Bildungsprozesse geben. Insbesondere eine Lernhilfe ist auch aufgrund fehlender Kompetenzen meist nicht möglich. So sehen sich die Bildungsbenachteiligten mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert, wodurch der Weiterbildung – und Bildung ganz allgemein – in ihrem Umfeld und für sie selbst eine geringe Bedeutung zukommt.

Es ist genau jene Wahrnehmung von Bildung, die auf der Mikroebene in Verbindung mit negativen Schulerfahrungen zu einer sehr geringen Bildungsmotivation führt. Bildungsbenachteiligte Menschen setzen Bildung mit Schule gleich. Es ist nicht vorstellbar, dass Inhalt und Didaktik zur Aneignung von Bildung anders als zu Schulzeiten gestaltet sein können. Damit verbunden werden Bildungsprozesse als etwas wahrgenommen, das weder

interessant sein noch Spaß machen kann. Zudem hat Bildung für Bildungsbenachteiligte wenig Nutzen, sie wird kaum als wertvoll beurteilt. In diesem Zusammenhang wird berichtet, dass v.a. bildungsbenachteiligte Jugendliche manchmal sehr erstaunt darüber seien, für eine Weiterbildung bezahlen zu müssen. Außerdem fehlt es Bildungsbenachteiligten oft an einer langfristigen Sicht auf Bildungsinvestitionen. Dass Bildung langfristig gewinnbringend sein kann, dass sie neue Zukunftsperspektiven bedeutet, wird von bildungsbenachteiligten Menschen demnach nicht erkannt. So muss der Nutzen von Bildung auch möglichst unmittelbar eintreten. Zudem kann der Fall eintreten, dass aufgrund von persönlichen Negativ-Erfahrungen mit nicht-bedürfnisorientierten, schulähnlichen Maßnahmen Bildungsbenachteiligte sich als überfordert und abgewertet erleben würden. Eine Teilnahme an derartigen Maßnahmen hätte zur Folge, dass die Vorurteile gegenüber Bildungserwerb bestätigt und die Negativ-Bewertung von Bildung reproduziert werde.

4.1.3. Barrieren der Teilnahme am Lifelong Learning

Die oben beschriebene Negativbewertung von Bildung führt zu einer sehr geringen Bildungsmotivation. Wird Bildung als etwas Nutz- und Lustloses gesehen, so ist die Bereitschaft Weiterbildung in Anspruch zu nehmen nicht gegeben. Die niedrige Bildungsmotivation stellt somit die weitaus größte Barriere zur Teilnahme an Lifelong Learning dar – eine Tatsache die von allen ExpertInnen betont wird. So herrscht auch Einigkeit darüber, dass der erste Schritt zur Förderung der Teilnahme an LLL darin liegt, die Lust am Lernen wieder bzw. neu zu wecken, sowie dessen Sinnhaftigkeit deutlich zu machen. Um dies zu erreichen, schlagen die einzelnen ExpertInnen verschiedene Möglichkeiten vor:

- (1) Den TrainerInnen müsse es gelingen, die Bereitschaft für etwas Neues bei den Teilnehmenden zu wecken (den Funken: „ich probier's einfach“ rüber zu bringen). Wenn genau zu diesem Zeitpunkt zusätzlich der Anstoß zu einem passenden Bildungsangebot gegeben werde, so sei ein großer Schritt für die Bildungsmotivation getan.
- (2) Mittels vieler Gespräche, Praxiserfahrungen, Schnuppertagen, Austausch mit Role-Models müssen dem/der TeilnehmerIn die positiven Seiten von Bildung über Arbeit gezeigt werden. Anhand einer aktiven Mitwirkung und Verantwortungsübernahme in einem gemeinsamen Projekt ist es möglich, die positiven Seiten von Bildung zu sehen.
- (3) Bildungsbenachteiligte Jugendliche seien oftmals mit ihrem Status Quo zufrieden. Daher müssten bei ihnen „Sehnsüchte“, auch in dem Sinne, dass neue Perspektiven tatsächlich machbar sind, geweckt werden. D.h. es müsse darüber geredet werden, wie das zukünftige Leben der Jugendlichen (z.B. im Alter von 30 Jahren) aussehen könnte und dass sie es auch schaffen können, diese Zukunft zu erreichen.

Aufgrund ihrer geringen Bildungsmotivation und ihrer spezifischen Problemlagen (vgl. Kapitel 4.1.1), fällt es Bildungsbenachteiligten zuerst einmal schwer, einen Bedarf an Bildung für sich selbst zu erkennen. Neben dieser Hürde muss im nächsten Schritt bekannt sein,

welche Bildungsangebote für sie geeignet sind und wo diese in Anspruch genommen werden können. Jedoch sind Möglichkeiten und Orte der Weiterbildung sehr selten bekannt. Zudem ist das Angebot kaum auf Bildungsbenachteiligte zugeschnitten und daher wenig ansprechend: Sie können im Angebot keinen Bezug zu ihrem Alltag sehen. Auch wenn diese Hürden einmal genommen sind, bleibt jedoch als persönliche Bildungsbarriere bestehen, die anbietende Einrichtung auf Eigeninitiative aufzusuchen. Ein derartiger Schritt kostet Bildungsbenachteiligten oft große Überwindung. Müssen sie sich doch auf unbekanntes Terrain begeben, sowie die bisherige Auffassung von Bildung verwerfen und gegen den Konsens des sozialen Umfelds handeln.

Bezüglich Kursgebühren von Weiterbildungsangeboten sind sich alle ExpertInnen einig: Für Bildungsbenachteiligte stellen Kursgebühren immer eine große Barriere dar. Finanzielle Unterstützung der Kurse zum Nachholen von Bildungsabschlüssen und kostenfreie Basisbildungsangebote sind daher zwingend erforderlich. Man müsse sogar noch einen Schritt weiter gehen und die Opportunitätskosten der TeilnehmerInnen bedenken. So sollte auch der Verlust von möglicher Arbeitszeit finanziert werden.

4.1.4. Bildungsangebot für Bildungsbenachteiligte

In der Auffassung über die sinnvollsten Bildungsziele für Bildungsbenachteiligte stehen sich zwei Ansichten diametral gegenüber. Für die einen ExpertInnen sollten Weiterbildungsangebote für Bildungsbenachteiligte immer die Integration der AbsolventInnen in den Arbeitsmarkt zum Ziel haben. So sei es das Wichtigste, einen formalen Abschluss, vorrangig den Lehrabschluss zu erwerben. Das sehen andere ExpertInnen ganz anders. Ihrer Meinung nach können formale Bildungsabschlüsse erst in einem zweiten Schritt erreicht werden. Davor müsse erst einmal eine Basis an Kompetenzen und eine Stärkung der Persönlichkeit geschaffen werden. Gemeint ist damit, dass Weiterbildungsangebote folgende Entwicklungen ihrer TeilnehmerInnen zum Ziel haben sollten: eine Stärkung des Selbstbewusstseins, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwertgefühls, ein Bewusstmachen von Stärken und Potenzialen, eine Reflexion über das eigene Leben und damit verbunden biografisches Lernen („was hat mich zu dem gemacht, was ich bin“), eine Wieder- bzw. Neuentdeckung von Interessen, eine Thematisierung von Sozialisations- und Schulerfahrungen sowie eine Förderung der Selbstbestimmung, des kritischen Bewusstseins und der Solidarität. Obwohl diese Ansichten doch sehr verschieden sind, haben sie gemein, dass ein übergeordnetes Ziel von Weiterbildungsangeboten die Vermittlung von Bildung als etwas, das Nutzen bringt und Spaß machen kann, sein sollte.

Im Folgenden sollen die geeigneten Ausgestaltungen von Schulungsangeboten für Bildungsbenachteiligte zum Ausdruck gebracht werden. Dabei ist zu aller erst die Identifizierung des tatsächlichen Bildungsbedarfes der Teilnehmenden erforderlich. Um dies zu ermöglichen, muss bildungsbenachteiligten Menschen dabei geholfen werden, die eigenen Interessen, Ziele und Problemlagen benennen zu können. Diese sind der Gruppe

oft selbst nicht bewusst und müssen in einem Prozess aufgespürt werden. Dafür sind v.a. genügend Zeit und ein vertrauensvolles Setting notwendig. Überhaupt spielt das Lernsetting eine wesentliche Rolle: Sowohl der Lernort selbst als auch der/die TrainerIn/BeraterIn müssen den TeilnehmerInnen die Möglichkeit geben, dass diese sich öffnen können. Nur wenn ein gegenseitiges Vertrauen gegeben ist, können verborgene Problemlagen erkannt, geäußert und in weiterer Folge mit dem entsprechenden Bildungsangebot begegnet werden. Dafür ist auch ein bereits bekanntes Lernumfeld, wie beispielsweise eine Weiterbildung im Betrieb geeignet. So kann den TeilnehmerInnen die Angst vor dem Unbekannten genommen werden.

Daneben stellt die Vermeidung der Barrieren, wie sie in Kapitel 4.1.3 beschrieben wurden, ein weiteres wichtiges Merkmal einer passenden Angebotsgestaltung dar. So gilt es einerseits, wie oben angeführt, die subjektive Bewertung von Bildung zu verbessern. Andererseits muss die finanzielle Unterstützung bei Inanspruchnahme von Bildungsangeboten gewährleistet sein. In diesem Zusammenhang kann es von Bedeutung sein, das unangenehme Gefühl (Scham) beim Ansuchen um Förderungen zu nehmen. Desweiteren ist die Erhöhung des Bekanntheitsgrades von Bildungsangeboten unter Bildungsbenachteiligten dringend notwendig. Dafür bedarf es einer Vielzahl an Angeboten, aus denen ausgewählt werden kann. Diese müssen bildungsbenachteiligte Menschen gezielt ansprechen, indem Bezug auf ihren Alltag und ihre Interessen genommen wird. Zu beachten ist, dass konventionelle Kanäle der Öffentlichkeitsarbeit, wie Angebotsbeschreibungen in Zeitungen oder auf Plakaten bei Bildungsbenachteiligten eine geringe Wirkung erzielen. Diese müssen an jenen Orten, an denen sie sich aufhalten, aktiv aufgesucht werden. Das schließt eine Bibliothek, die oft für derartige Zwecke genutzt wird, jedoch aus. Dort halten sich eher bildungsnahe Personen auf, die Zielgruppe jedoch kaum. Im Gegensatz dazu sei ein Großteil der Zielgruppe beim AMS anzutreffen. Dieses verpasse jedoch die Chance, einen geeigneten Zugang zu bildungsbenachteiligten Menschen herzustellen. Das AMS sollte viel mehr als eine Schnittstelle zu weiteren Bildungsangeboten, außerhalb des AMS, fungieren.

Geeignete Kanäle zur Zielgruppenerreichung sind Mundpropaganda, Ortszeitung, Gemeinwesenarbeit und v.a. Role-Models. Für bildungsbenachteiligte Jugendliche ist es besonders wichtig, dass die Angebotsbeschreibungen überblickbar sind. Demnach müssen die Informationen mit wenig Text und vielen Bildern aufbereitet sein. Zu beachten ist, dass diese Bilder auch tatsächlich die Jugendlichen zeigen, ohne dass dabei aber zu auffällig versucht wird, jugendlich zu wirken. Auch neue Medien (Videos, DVDs, Spielekonsolen, Homepages etc.) oder Infotage sollten in die Öffentlichkeitsarbeit integriert werden. Insgesamt ist es bei Darstellungen von Bildungsangeboten über alle Altersgruppen hinweg sinnvoll, das Lustvolle und Nützliche an Bildung zu betonen.

4.1.5. Kriterien für die Evaluierung

Die folgenden Evaluierungskriterien wurden aus den ExpertInneninterviews zu Bildungsbenachteiligten abgeleitet und werden im Rahmen des nächsten Zwischenberichtes in die Bewertung des Gesamtangebotes ESF-geförderter Maßnahmen einfließen.

Als zentrales Ergebnis der ExpertInneninterviews wurde festgehalten, dass eine Ursache von Bildungsbenachteiligung in demotivierenden Erfahrungen während der Schulzeit und daraus resultierenden Lernwiderständen liegt. Es gilt daher, die Lust am Lernen (wieder) zu wecken, indem bedürfnis- und ressourcenorientiert vorgegangen wird. Daher werden die ESF-geförderten Bildungsangebote danach untersucht, inwieweit sich Ansätze zeigen, welche die Teilnehmenden in den Mittelpunkt stellen, wie dies bereits in Kapitel 3.1.2 erläutert wurde.

Wie wird versucht, eine Wiederholung von negativen Lern-Erfahrungen der TeilnehmerInnen zu vermeiden?

Inwieweit verfolgen die Angebote einen ressourcenorientierten Ansatz, um zur Überwindung von Selbstzweifeln und Ängsten beizutragen?

Ein fehlendes Selbstkonzept von sich als lernendem Individuum wurde ebenfalls als spezifische Problemlage beschrieben. Welche Angebote sehen dementsprechend Maßnahmen des „Lernen lernens“ vor?

Inwieweit existieren Angebote der Beratung, die speziell auf bildungsbenachteiligte Personen zugeschnitten sind?

Schließlich wurde die Wichtigkeit einer begleitenden Beratung festgestellt, welche die Reflexion der eigenen Zukunft vorsieht. Inwiefern kommen die Beratungsangebote, die im Rahmen des ESF gefördert werden, diesem Anspruch nach?

4.2 MigrantInnen

Im Folgenden geht es um eine weitere Zielgruppe, die im Programmplanungsdokument hervorgehoben wird: „MigrantInnen“. Auch in den ExpertInneninterviews zu dieser Zielgruppe sind „Bildungsbarrieren“ das Thema. Dabei beziehen sich die ExpertInnen, mit denen Interviews geführt wurden, weniger auf fehlende Abschlüsse oder Kompetenzen, wie dies im Kapitel zu „Bildungsbenachteiligten“ der Fall war. Vielmehr identifizieren sie zahlreiche Problembereiche in unterschiedlichen gesellschaftlichen Teilsystemen sowie Mechanismen zur Herstellung und Aufrechterhaltung von Bildungsbarrieren im

Zusammenhang mit Migration. 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. die Differenzierung unterschiedlicher Zielgruppen wie Asylwerbende, neu zugewanderte Jugendliche oder MigrantInnen der zweiten Generation sei 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. Genereller betrachtet sind aus der Perspektive der befragten ExpertInnen Schulen in Österreich Orte, wo schichtspezifische Ungleichheit reproduziert und Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund diskriminiert würden. Als ein extremes Beispiel von Diskriminierung wird von ExpertInnenseite genannt, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund überproportional oft Sonderschulen zugewiesen werden.²¹

ExpertInnen sehen ein Problem am österreichischen Schulsystem darin, dass es zuweilen selektiv wirkt, starr und nicht unbedingt motivationsförderlich sei. Wem einmal Misserfolg zugeschrieben wird, der hat es schwer, sich doch noch als erfolgreich zu behaupten. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund würden somit in Bildungspfade gedrängt, die ihnen nicht entsprechen. Als Kontrastbeispiel wird von ExpertInnenseite angeführt, dass in Ländern, in denen die institutionelle Sozialisation am frühesten, eine Selektion am spätesten erfolgt, Jugendliche mit türkischem Hintergrund in einem höheren Ausmaß an Höheren Schulen vertreten sind als in Ländern, wo diese Bedingungen nicht gegeben sind.

²¹ Jedoch: Bezogen auf alle SchülerInnen mit Migrationshintergrund ist der Anteil derjenigen unter ihnen, die eine Sonderschule besuchen, gering und soll nicht übertrieben dargestellt werden.

Zu Diskriminierung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund vgl. auch: Schreiner Claudia und Schwantner Ursula (Hg.) (2009): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt, Salzburg: BIFIE; PISA (2006): Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. OECD.

Hier zeigt sich eine Schnittstelle zwischen der Beteiligung an Erwachsenenbildung und Migrationshintergrund: Die Teilnahme an Weiterbildung hängt sowohl davon ab, welche formalen Qualifikationen im Regelschulsystem erworben, als auch davon, welche subjektiven Schulerfahrungen gemacht wurden. Barrieren für Personen mit Migrationshintergrund, die im Schulsystem errichtet werden, führen dazu, dass ihre Chancen für die weitere Teilnahme an Bildungsprozessen sinken. Subjektive Abwertungserfahrungen können sich lebenslang auswirken. Seitens der ExpertInnen ergeben sich diese Konsequenzen v.a. für diejenigen, die das österreichische Schulsystem durchlaufen haben.

Dass es um Systembarrieren geht, wird von Seiten der ExpertInnen nicht nur innerhalb des Schulsystems beobachtet, sondern generell in Bezug auf lebensbegleitendes Lernen festgehalten. Das Thema 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. Dass Mehrsprachigkeit eine Ressource, auch am Arbeitsmarkt, darstellen kann, wird von den Jugendlichen selber nicht so wahrgenommen. Auch in Bezug auf diesen Aspekt treffen die befragten ExpertInnen eine wichtige Differenzierung: Nicht Mehrsprachigkeit generell und auch nicht alle Erstsprachen würden abgewertet, sondern bestimmte. Als Kontrastbeispiel wird in den Interviews angeführt, dass Englisch oder Französisch durchaus wertgeschätzt würden. Die Konsequenz, die eigene Mehrsprachigkeit nicht als Ressource aufzufassen, beobachten die befragten ExpertInnen wiederum nicht für alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Diejenigen, die schon über kulturelles Kapital verfügen (höhere Bildungsschicht) wüßten auch Mehrsprachigkeit oder anderes Wissen, das sich aus Migrationserfahrungen ergibt, als kulturelles Kapital einzusetzen: *„Nur was ist mit den anderen? Die kommen vielleicht auch aus der Türkei oder aus Serbien irgendwo und die wissen nicht einmal, dass man das positiv sehen kann. So ganz extrem.“* (Z21:126)

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) kaum²² bestehen. Anerkennungsambitionierte Personen wären meist auf sich selbst gestellt wenn es darum geht, etwa Teile von Ausbildungen nachzuholen, damit ihr Abschluss anerkannt wird. Als eine spezifische Barriere wird in dem Zusammenhang thematisiert, dass die meisten Ausbildungen in Österreich durch eigene Systeme geregelt werden, die nicht darauf eingestellt sind, „fremde“ Ausbildungen anzuerkennen. Nach der Logik, dass Ausbildung nirgends so gut sein kann wie hierzulande, liegt aus ExpertInnensicht der Fokus auf Defiziten mitgebrachter Qualifikationen im Vergleich zu ihren Pendanten in Österreich und damit darauf, was nachgeholt werden muss. Als Konsequenz ergibt sich eine sehr lange Dauer von Anerkennungsprozessen, da viele Teile von Ausbildungen nachgeholt werden müssen. Eine Alternative wäre ein Blick darauf, was Qualifikationen, die außerhalb Österreichs erworben wurden, im Vergleich zu den jeweils „österreichischen“ an Mehrwert bieten. Nicht zuletzt volkswirtschaftlich gesehen sei diese Nicht-Anerkennungstendenz wenig produktiv.

Für das Zustandekommen von Bildungsbarrieren für Personen mit Migrationshintergrund spielen aus ExpertInnensicht Exklusionsmechanismen auf institutioneller Ebene eine Rolle. Dabei geht es um oft implizite Mechanismen des Unterscheidens und Bewertens, jedoch wird mitunter auch offene Diskriminierung beobachtet: Der Bereich Anerkennung von Qualifikationen wird dazu als Beispiel angeführt. Zwischen der oben beschriebenen Praxis der Nicht-Anerkennung und expliziter Diskriminierung ergibt sich aus ihrer Sicht eine Grauzone. Hervorgehoben in diesem Kontext wird generell das Thema Diskriminierung am Arbeitsmarkt als eine wichtige Ursache für das Zustandekommen von Bildungsbarrieren.²³

Auf das Thema „Teilnahme am LLL“ bezogen, werden die oben diskutierten Exklusionsmechanismen und Erfahrungen als (Ursachen von) Bildungsbarrieren thematisiert:

- Erfahrene Abwertungen im österreichischen Schulsystem führen zu Demotivation in Bezug auf Weiterbildung,
- ebenso über das Schulsystem hinausgehende Erfahrungen, die zu einem negativen Selbstbild führen (besonders in Hinblick auf Jugendliche) und dem Gefühl, zu versagen.
- Demotivation kommt auch aufgrund der Nicht-Anerkennung mitgebrachter Qualifikationen sowie erfahrener Dequalifizierung zustande. Wozu sich weiterbilden, wenn die eigene Karriere dequalifiziert stattfinden wird?²⁴

²² Entsprechende Strukturen existieren nur im Bereich Krankenpflege.

²³ Zu Dequalifizierung und Diskriminierung von MigrantInnen am Arbeitsmarkt vgl. z.B. Gächter 2004, 2005.

²⁴ Dies kann sowohl eine Erfahrung als auch eine Erwartung sein bzw. gibt es dazwischen keine scharfe Grenze.

Wie eingangs angesprochen, beziehen sich oben angeführte Exklusionsmechanismen und die Konsequenzen daraus für die Teilnahme an Weiterbildung nicht generell auf alle Menschen mit Migrationshintergrund. Dass eine Generalisierung in der Diskussion von Bildungsbarrieren und Migration unzulässig sei, wurde bereits mehrfach festgehalten. Zudem ist es nötig, die jeweiligen Migrationskontexte genauer zu differenzieren. Von Seiten der ExpertInnen wird angeführt, dass z.B. Forschungsergebnisse unterschiedliches aussagen je nachdem, wie „MigrantIn“ definiert wird bzw. nach welchen sozialen Kategorien Differenzierungen getroffen werden. Im Folgenden geht es um drei solcher spezifischen Migrationskontexte.

4.2.1. Bildungsbarrieren in unterschiedlichen Migrationskontexten

Asylwerbende sowie anerkannte **Flüchtlinge** oder **subsidiär Schutzberechtigte** haben 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. Die Situation, in der Weiterbildung in Anspruch genommen werden könnte, ist eine finanziell prekäre.

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 kann hingegen diese Funktion nicht erfüllen, so eine Beobachtung aus ExpertInnensicht.

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 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 möglichst erfüllt. Aus ExpertInnensicht 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.

Bei bestimmten männlichen Jugendlichen zeigt sich nach Meinung der befragten ExpertInnen ein Umgang mit erfahrenen Misserfolgen in der Etablierung einer Gegenkultur im Kontext Schule als Kultur der Respektlosigkeit gegenüber der Lehrerin. Dies wird auch damit erklärt, dass es zunehmend unklarer und problematischer wird, wie eine positive Männlichkeit konstruiert werden könnte.

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 oder ihre Schul- bzw. Bildungslaufbahn abbrechen. Wiederum werden solche Konsequenzen einer familiär zu finanzierenden Teilnahme an Weiterbildung nicht für alle „MigrantInnen“ beobachtet, sondern zeigen sich schichtspezifisch.

Hinter einer „Weiterbildungsresistenz“ stehen demnach auch Entscheidungen, die rational getroffen werden. Dem Ausgangspunkt, dass es per se irrational und erklärungsbedürftig sei, nicht an Weiterbildung teilzunehmen, liege eine Mittelstandsperspektive zugrunde, die vorhandene Ressourcen für eine Teilnahme an Bildungsprozessen als selbstverständlich voraussetzt. Wird hingegen versucht, Personen in ihrer jeweiligen Lebenslage ins Zentrum zu stellen, zeigt sich, wie rational eine Entscheidung gegen Weiterbildung manchmal sein kann.

Eine Motivation, um 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. Daraus wird die Schlussfolgerung gezogen, dass Angebote der Erwachsenenbildung so gestaltet sein sollen, dass sie anschlussfähig an den jeweiligen sozialen Kontext sind. Dies meint beispielsweise, dass formale Abschlüsse oder Teilziele erreicht werden können, auf die später auch aufgebaut werden kann. Wichtig ist, dass diese die Chancen für eine Inklusion in Erwerbstätigkeit tatsächlich erhöhen.

Spezifische Anforderungen an die Gestaltung von Bildungsangeboten werden aus ExpertInnenperspektive mit dem Zusatz versehen, dass hierbei ein Migrationshintergrund keinen Unterschied macht, wohl aber die Tatsache, ob eine Schulbiografie in Österreich vorliegt, ob es um Traumata geht, die sich aus Fluchtbiografien ergeben oder ob Schulerfahrung existiert und welche. Ein notwendiger Ansatz sei jedenfalls, Personen zu stärken, wenn sie an Bildungsangeboten teilnehmen: Das Gefühl, wirklich in Österreich

angekommen zu sein und ein positives Selbstkonzept bilden eine wichtige Basis, auf der gelernt werden kann. Eine Aufgabe von Bildungsangeboten sei daher, dass ein Bewusstsein für eigene Potenziale geschaffen wird. Insbesondere gelte dies für Mädchen: Sie unterschätzen ihre Potenziale tendenziell stärker. Dabei beobachten die befragten ExpertInnen eine Überschneidung von Migrationshintergrund und Geschlecht. Mädchen mit Migrationshintergrund verfolgen ihre berufliche Karriere nicht so weit wie es möglich wäre, wenn ein familieninterner Karriereauftrag erfüllt ist. Ihr beruflicher Erfolg wird in Relation zum familiären Kontext bemessen und der Karriereauftrag ist damit erfüllt, wenn sie erreichen, was zuvor niemand aus der Familie erreicht hat. Dazu überschneidend existiere die Auffassung, dass eine berufliche Karriere für Frauen nicht so relevant sei.

Wenn es um die Differenz Geschlecht geht, die sich in Hinblick auf die strukturelle Gestaltung von Weiterbildungsangeboten äußert (z.B. soll Kinderbetreuung angeboten werden?) spielt laut ExpertInnen ein Migrationshintergrund nicht unbedingt eine Rolle: Egal ob ein solcher vorhanden ist oder nicht kann angebotene Kinderbetreuung bedeuten, dass eine wichtige Teilnahmebarriere beseitigt wurde. Eine gegenteilige Auffassung lautet, dass nicht „automatisch“ dann Kinderbetreuung angeboten werden soll, wenn es um Frauen als Zielgruppe geht. Das nämlich würde die Tendenz verstärken, dass Frauen für Kinderbetreuung zuständig sind.

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. Von einem didaktischen Standpunkt her sei die Konzentration eines Bildungsangebots rein auf die Abschlussprüfung außerdem kein sinnvolles Ziel. Die Dauer dieser Kurse sowie das avisierte Niveau (A2²⁵) reichten für eine Integration in den Arbeitsmarkt nicht aus.

Für Personen, die Weiterbildung besuchen, ist die Teilnahme manchmal deswegen schwierig, weil sie noch nie eine Schule besucht haben und sich für diesen Umstand schämen. Das betrifft z.B. TeilnehmerInnen in Alphabetisierungskursen. Nicht vorhandene Alphabetisierung wiederum kann Unterschiedliches bedeuten: Nie lesen und schreiben gelernt zu haben oder, erfolgte Alphabetisierung, jedoch nicht in lateinischer Schrift. Gesammelte Schulerfahrungen sind ebenfalls jeweils spezifisch, wie keine Schulerfahrung oder eine lang zurückliegende, Erfahrungen im österreichischen Schulsystem oder in anderen Systemen gemacht zu haben. Dass die Kontexte so unterschiedlich sein können,

²⁵ Aktuell wurde im Rahmen des Nationalen Aktionsplans für Integration das Niveau auf B1 angehoben, vgl. http://www.integrationsfonds.at/fileadmin/Integrationsfond/NAP/nap_bericht.pdf (26.1.2010).

wenn es um das Thema „Migration und Bildungsbarrieren“ geht, äußert sich in den hier diskutierten heterogenen Schlussfolgerungen.

Als wichtig für die Zielgruppenerreichung wird persönliche Ansprache gesehen, anstatt nur Informationsmaterial zu verteilen. Beziehungsarbeit ist notwendig um jene Menschen zu erreichen, die nicht von sich aus Angebote der Erwachsenenbildung in Anspruch nehmen würden. Relevant ist die Arbeit mit MultiplikatorInnen, wobei diese je nach Zielgruppe unterschiedliche sind. Netzwerke können und sollen ebenso berücksichtigt werden. Auch hier ist allerdings eine Verallgemeinerung wiederum nicht zulässig.

Im Kontext von Migration und Bildung bzw. Bildungsbenachteiligung wird von den interviewten ExpertInnen Handlungsbedarf auf Systemebene ausgemacht und davon Abstand genommen, einen solchen zu individualisieren. Die zentrale Barriere in Bezug auf Lifelong Learning ist aus ihrer Sicht strukturelle Diskriminierung. Damit nehmen sie eine kritische Sicht auf die Forderung nach lebensbegleitendem Lernen ein: Vor dem Hintergrund beruflicher Dequalifizierung, einer Tendenz zur Nicht-Anerkennung von Qualifikationen, Zuschreibungsmechanismen und deren Reproduktion sowie Lebens- und damit Bildungsverläufe, denen ein nicht lebensphasenorientiertes Bildungssystem entgegensteht, stelle die Erfüllung dieser Forderung hohe Ansprüche an die Beteiligten. Von einer anderen Seite her können sich die positiven Effekte von Bildung nicht entfalten, wenn Personen nach bestimmten Kategorien systematisch Benachteiligungen erfahren: *„Wenn die Gesellschaft so massiv diskriminieren will, ja dann hilft aber Bildung nur sehr bedingt.“* (Z23:30)

An zahlreichen Themen wird deutlich, dass ein Migrationshintergrund nicht per se eine relevante Differenz darstellt, sondern dass aufgrund struktureller Unterscheidungsmechanismen ein solcher Hintergrund erst geschaffen wird. Von der Diagnose spezifischer auf MigrantInnen ausgerichteter Bildungsangebote nehmen die befragten ExpertInnen daher Abstand, jedoch: Solange Regelsysteme Ungleichheit produzieren, seien Spezialangebote für MigrantInnen notwendig. Das Ziel solle aber sein, dass sich Strukturen soweit verändern, dass sie offen sind bzw. nicht mehr diskriminieren und somit ein Migrationshintergrund keinen Unterschied ausmacht. Solch ein Ansatz, der statt individueller Problemlagen die institutionelle Herstellung von Exklusion fokussiert, wurde bereits im Kapitel zu Gender und Diversity präsentiert (siehe Kapitel 3.2).

4.2.2. Kriterien für die Evaluierung

Die folgenden Evaluierungskriterien wurden aus den ExpertInneninterviews zu MigrantInnen abgeleitet und werden im Rahmen des nächsten Zwischenberichtes in die Bewertung des Gesamtangebotes ESF-geförderter Maßnahmen einfließen.

Ein zentrales Ergebnis der ExpertInneninterviews zur Zielgruppe „MigrantInnen“ lautet, dass Differenzierungen notwendig sind. Migrationskontexte sind heterogen und Konsequenzen,

die sich dabei für die Teilnahme an Erwachsenenbildung ergeben, ebenfalls. Daher werden die ESF-geförderten Bildungs- und Beratungsangebote danach untersucht, welche Angebote „MigrantInnen“ als Zielgruppe definiert haben und inwiefern sie diese Zielgruppe spezifizieren.

In wie vielen Angeboten wird argumentiert, wie sie den Bedürfnissen ihrer jeweiligen Zielgruppe gerecht werden?

Aberkennung mitgebrachter Kompetenzen und Qualifikationen stellen eine Barriere in Hinblick auf Weiterbildung dar. Welche Angebote verfolgen einen Ressourcenansatz, bestärken ihre TeilnehmerInnen dabei, eigene Kompetenzen wahrzunehmen?

Welche Angebote bieten oder vermitteln Beratung und Unterstützung zum Thema Nostrifizierung?

Diskriminierung stellt ein wesentliches Moment in Bezug auf Migrationshintergrund und Bildungsbarrieren dar. Welche Angebote sehen Möglichkeiten vor, diese Erfahrungen zu reflektieren und setzen sich „Empowerment“ ihrer TeilnehmerInnen explizit zum Ziel?

4.3 Regional Benachteiligte

Eine dritte Zielgruppe, die im Rahmen des Operationellen Programms als vordringlich genannt wird, sind regional Benachteiligte. Aus Sicht der befragten Expertinnen und Experten ist der Begriff „regionale Benachteiligung“ dabei weder selbsterklärend noch unbedingt sinnvoll: Er muss dekonstruiert und genauer gefasst werden. Was eine Region ist, unterscheidet sich nach Blickwinkel (z.B. EU- vs. Länderebene). Es gilt grundsätzlich, regionale Formationen zu unterscheiden: In ländlichen, dicht besiedelten Regionen, die meist um Ballungszentren liegen, existieren österreichweit das höchste Wohlstandsniveau und die höchsten formalen Abschlussquoten. Ländliche Gebiete, deren Ökonomie auf Tourismus ausgerichtet ist, verfügen zwar über ein vergleichsweise niedrigeres Bildungsniveau, jedoch nicht über weniger Wohlstand. Somit bezieht sich „regionale Benachteiligung“ auf eine vierte Formation: ländliche, dünn besiedelte Regionen, die über vergleichsweise wenig Wohlstand verfügen, von Abwanderung gekennzeichnet sind und in niedrigem Ausmaß an Weiterbildung partizipieren. Um ebensolche peripheren Regionen geht es hier.

Menschen sind nicht per se benachteiligt, wenn sie in einer peripheren Region leben. Personen derselben Region sind heterogen und darum auch unterschiedlich benachteiligt, Personen unterschiedlicher Regionen können sich in ihrer Benachteiligung hingegen gleichen. Dass der ländliche Raum generell benachteiligt sei, trifft nicht zu, es gibt sowohl Aspekte, die benachteiligend wirken als auch solche, die von Vorteil sind.

Regionale Benachteiligung im Zusammenhang mit Erwachsenenbildung bezieht sich auf zwei Dimensionen: benachteiligende Aspekte die in Zusammenhang mit einer peripheren Lage stehen sowie benachteiligende Aspekte in Bezug auf Bildung. Letztere wiederum werden unter Vorbehalt über den Begriff „Bildungsferne“ beschrieben, wobei diese Ferne von den ExpertInnen den Bildungsinstitutionen, nicht den Individuen zugerechnet wird. Sie verwenden den Begriff vorsichtig oder ersetzen ihn durch ähnliche Begriffe wie „Bildungsdistanziertheit“.

4.3.1. Bildungsbarrieren: Kreuzungspunkte regionaler und Bildungsbenachteiligung

Von einer regionalen Benachteiligung in Bezug auf die Teilnahme an Erwachsenenbildung kann also nicht per se ausgegangen werden, sie ergibt sich in Zusammenhang mit anderen Faktoren von Bildungsbenachteiligung. Während früher an formalen Qualifikationen ein Stadt-Land-Gefälle sichtbar wurde und sich in Bezug auf über 50-Jährige heute noch äußert, ist die Verteilung formaler Bildungsniveaus heute komplexer: In der Stadt ist der Anteil an Personen mit tertiären Abschlüssen höher, aber auch der Anteil an Personen mit Pflichtschulabschluss. Am Land hingegen überwiegen in Relation dazu Lehrabschlüsse bzw. BMS-Abschlüsse. Eine Folgerung daraus lautet, dass sich Bildungsbenachteiligung nicht primär nach Stadt/Land differenziert, sondern nach sozialen Lagen.

Beobachtet wird aber auch ein regionaler „Brain Drain“: Menschen mit formal höheren Abschlüssen ziehen sich aus peripheren Regionen zurück und bleiben in (der Nähe von) Ballungsräumen. Nachdem mit steigendem formalem Bildungsniveau die Teilnahme an Weiterbildung ebenfalls steigt, erklärt diese Dynamik die geringere Beteiligung an Weiterbildung von Menschen aus peripheren Regionen.

Eine Benachteiligung von Regionen entsteht über ein sehr eingeschränktes Bildungsangebot: Sowohl was Quantität als auch was Qualität betrifft, sind bestimmte Regionen unterversorgt. Gegenwärtig zeichnet sich die Tendenz ab, dass Strukturen der Erwachsenenbildung zentralisiert werden, sprich, sich aus bestimmten Regionen zurückziehen. Eine Konsequenz daraus ist, dass es in manchen Gebieten überhaupt keine Angebote mehr gibt. Mit dieser Tendenz verstärkt sich regionale Benachteiligung.

Aber auch wenn entsprechende Institutionen vor Ort existieren, kommen geplante Bildungsangebote oft aufgrund einer zu geringen Nachfrage nicht zustande. Manchmal ist dies der Konkurrenz zwischen Bildungsinstitutionen geschuldet, die parallel dieselbe Maßnahme anbieten. So gibt es z.B. für ein gleiches Kursangebot pro einzelner Veranstalter zu wenige InteressentInnen, während ein einziges Angebot ausreichend nachgefragt würde: Drei Kurse mit je fünf Anmeldungen kommen nicht zustande, ein einziger Kurs mit 15 Anmeldungen hingegen würde es durchaus. Auf individueller Ebene sinkt die

Weiterbildungsmotivation wiederum, wenn geplante Bildungsangebote nicht zustande kommen, und das mitunter auch nachhaltig.

Ein zentrales Merkmal „regionaler Benachteiligung“ sind aus ExpertInnensicht also fehlende bzw. eingeschränkte Institutionen der Erwachsenenbildung. Auf individueller Ebene bedeutet dies, dass bei einer Teilnahme an Weiterbildung geografische Distanzen in Kauf genommen werden müssen bzw. müssten. Denn ein entsprechendes öffentliches Verkehrsnetz besteht gerade in peripheren Regionen nicht. Ist persönliche Mobilität gegeben (PKW vorhanden) sind geografische Distanzen kein unüberwindbares Hindernis. Hingegen können auch Menschen in urbanen Räumen entsprechend immobil sein, d.h. auch für sie kann sich eine Bildungsbarriere aufgrund fehlender Mobilität ergeben. Wiederum lässt sich der Aspekt Mobilität nicht ausschließlich an Regionalität festmachen.

Neben physischer Immobilität ist von einer gewissen mentalen Immobilität in Bezug auf Personen aus peripheren Regionen die Rede: Die Wohnregion zu verlassen ist unvorstellbar, selbst über einen begrenzten Zeitraum und selbst dann, wenn entsprechende Rahmenbedingungen wie Förderungen existieren. Denn nicht vergessen werden darf, dass mentale Mobilität voraussetzt, auch real die Möglichkeit dazu zu haben (entsprechende Angebote, finanzielle oder zeitliche Ressourcen). Aus einer anderen Perspektive wird regionale Benachteiligung hingegen gerade daran festgemacht, dass Menschen aus beruflichen Gründen zum Pendeln gezwungen werden, da in peripheren Regionen ein nur eingeschränktes Jobangebot zur Verfügung steht. Insofern ist auch erzwungene Mobilität ein weiterer Aspekt regionaler Benachteiligung und stellt Anforderungen an Angebote beruflicher Qualifizierung, die nötig sind, um in diesem Kontext beruflich ein- oder umsteigen zu können, und zwar möglichst in der eigenen Wohnregion.

In Zusammenhang mit der oben angesprochenen mentalen Immobilität werden von den ExpertInnen geschlechtsspezifische Unterschiede beobachtet: An Frauen wird verstärkt die Erwartung herangetragen (und sanktioniert), dass sie im Kontext Familie mehr Verantwortung übernehmen, wodurch sich ihre potenzielle Mobilität noch verringert.

Wie schon eingangs als wichtiges Ergebnis der ExpertInneninterviews festgehalten wurde, geht es bei der Diskussion um Bildungsbarrieren im regionalen Kontext um benachteiligende Faktoren aufgrund einer peripheren Lage *und* um benachteiligende Aspekte in Bezug auf Bildung. „Bildungsferne“ kann aufgrund kultureller Aspekte wie auch aufgrund von Lernerfahrungen reproduziert werden: In manchen familiären Traditionen hat Lernen keine große Bedeutung. In der Vorstellung von bildungsbenachteiligten Menschen ist Bildung etwas für die „Anderen“, selten etwas, das sie als für sich selbst relevant und möglich sehen. Mitunter wird die Meinung vertreten, zuviel Bildung mache verrückt. Ein Selbstbild, nach dem die eigene Person als bildungsdistanziert oder „dumm“ erfahren wird, wird im sozialen Umfeld aufrecht erhalten: Es wird möglichst vermieden, was dieses Bild verändern könnte. Die eigene Person soll nicht als einzige/r StreberIn im Bekanntenkreis angesehen werden.

Die Angst vor Wiederholung negativer Lernerfahrungen wirkt sich ebenfalls als Bildungsbarriere aus: Es wird befürchtet, bei der Teilnahme an Erwachsenenbildung wiederum zu „versagen“. Dies trifft besonders auf BildungsabbrecherInnen zu. Dass Erfahrungen mit AMS-geförderten Bildungsangeboten diese Angst potenzieren, wird von einigen, aber nicht von allen ExpertInnen geteilt. Damit verbundene Barrieren waren bereits in Kapitel 4.1 das Thema.

Bildungsbenachteiligung im Kontext regionaler Benachteiligung in Bezug auf Geschlecht hängt mit dem Alter zusammen: Bei älteren Personen ist Bildungsbenachteiligung ein weibliches Phänomen. Der klassische Karriereweg für Frauen führte früher zu Ehe und Kindern, aber nicht zu einer beruflichen Qualifizierung. Aufgrund des Strukturwandels sind diese Frauen heute zunehmend vom Arbeitsmarkt exkludiert, da immer weniger Möglichkeiten der Erwerbstätigkeit für ungelernte Arbeiterinnen bestehen.

In Bezug auf Geschlecht kann Regionalität einen Unterschied machen: Mechanismen zur Aufrechterhaltung einer bestimmten geschlechtsspezifischen Ordnung unterscheiden sich zwischen urbanen und ländlichen Regionen aufgrund unterschiedlicher Bedingungen, wie soziale Kontrolle realisiert werden kann. Während sich der urbane Raum anonymer gestaltet, wird am Land etwa innerhalb der Familie kontrolliert (z.B. über Schwiegermütter), ob Frauen jene Pflichten erledigen, die ihnen in Bezug auf Familie zugetragen werden bzw. wird deren Erledigung eingefordert, so dass ihre Möglichkeit, Zeit in Weiterbildung zu investieren, reduziert wird. Bildung wird auf später verschoben bzw. kann die Inanspruchnahme von Bildungsangeboten zu Auseinandersetzungen oder Krisen in der Familie/Partnerschaft führen.

Die Konsequenzen von Betreuungspflichten in ländlichen Regionen werden unterschiedlich gesehen: Hier steht die Auffassung, dass periphere Regionen auch in Bezug auf öffentliche Betreuungseinrichtungen mit passenden Öffnungszeiten benachteiligt sind, dem Argument gegenüber, dass gerade im ländlichen Raum die Möglichkeit nicht-institutioneller Kinderbetreuung vorhanden ist, im Unterschied zu urbanen Regionen.

Bildungsbarrieren in Bezug auf regionale Benachteiligung setzen sich folglich aus mehreren Faktoren zusammen, die in Wechselwirkung verstärkt werden: Eine Person wäre nicht aufgrund ihres Wohnortes benachteiligt, sondern *weil* sie in einer peripheren Region wohnt *und* kein geeignetes öffentliches Verkehrsnetz vorhanden ist *und* sie auf öffentliche Verkehrsmittel angewiesen wäre *und* sich Bildungsanbieter aus der Region zurückziehen, *weil* die Nachfrage zu gering ist. *Dadurch* wird die geografische Distanz bis zum nächsten Angebot wieder größer ...

4.3.2. Teilnahme am LLL im regionalen Kontext

Lernbedürfnisse bzw. Bedürfnisse in Bezug auf die (didaktische) Gestaltung von Lernangeboten unterscheiden sich nicht danach, ob eine Person im urbanen oder peripheren Raum lebt. Die Forderung von Experten und Expertinnen lautet daher, individuelle statt „zielgruppenspezifische“ Bedürfnisse in den Mittelpunkt zu stellen.

Flankierende Angebote bzw. Unterstützungsstrukturen werden als notwendig erachtet, wenn es sich um bildungsbenachteiligte Personen handelt. Bildungsangebote, die einen hohen Grad an Selbstorganisation erfordern, wirken selektiv. Es gilt vielmehr, die Möglichkeit zu schaffen, dass im Rahmen der Teilnahme an Weiterbildung negative Schulerfahrungen oder negative Selbstbilder überwunden werden können (vgl. auch Kapitel 4.1).

Auf einer Makroebene lautet die Herausforderung, regionalspezifische Angebote bereitzustellen. Derzeit existiert wenig Wissen über regionalspezifische Bildungsbedürfnisse oder Gründe von Nicht-Teilnahme an Weiterbildung. Statt von Annahmen auszugehen, was die Leute brauchen würden, und damit den Bedarf von außen zu bestimmen, sollen Bildungsbedarfe genauer erhoben und Angebote danach ausgerichtet werden. In der Entwicklung von Angeboten basierend auf den Ergebnissen dieser Bedarfserhebungen muss auf regionale Kontexte Rücksicht genommen werden. Das bedeutet:

1. Regionen mit grundlegenden Bildungsangeboten zu versorgen: Angebote zum Nachholen von Abschlüssen, berufliche Qualifizierungen (die an regionale Erwerbsmöglichkeiten anschließen).
2. Angebote an regionenspezifische Inhalte bzw. Interessen anzuknüpfen (regionalspezifische Schwerpunkte, Leitbilder).
3. Die Angebotsplanung erfordert eine Koordination der Bildungsinstitutionen, damit die Nachfrage gebündelt wird und Kurse somit zustande kommen können. Außerdem gilt es zu überlegen, welche Angebote möglichst dezentralisiert werden sollen und wo ein Angebot auf Bezirksebene ausreicht.²⁶

Neben regionaler Entwicklung und Bildung gilt es, auch den wirtschaftlichen Kontext zu berücksichtigen. Bildungsziele werden davon beeinflusst, welche Erwerbsmöglichkeiten in der Region vorhanden sind. Wichtige Motive zur Teilnahme an Weiterbildung sind, einen Job zu finden, aufrecht zu erhalten oder die berufliche Position zu verbessern. Daher ist zielgerichtete Qualifizierung ein wichtiges Bildungsziel für regional benachteiligte Personen, insbesondere vor dem Hintergrund regional eingeschränkter Möglichkeiten zur Erwerbstätigkeit. Geht es um berufliche Qualifizierung, werden geografische Distanzen bis zum Bildungsangebot eher überbrückt.

²⁶ Im Bereich von Basisbildung, die als Tabuthema behandelt wird, ist es von Vorteil, das Angebot auf Bezirksebene und nicht auf Gemeindeebene zu verankern, damit die Anonymität einer Teilnahme möglich ist.

Während beobachtet wird, dass Menschen zur Teilnahme an Weiterbildung durch berufliche Qualifizierung sowie die Aussicht auf formale Abschlüsse motiviert werden, argumentieren ExpertInnen auch kritisch: Bildung soll im Umkehrschluss nicht ausschließlich als das definiert werden, was beruflich verwertbar ist. Kompetenzen werden bzw. können und sollen auch abseits beruflicher Bereiche angeeignet werden. Positive Wirkungen von Bildung, die sich nicht auf eine berufliche Karriere beziehen, werden festgehalten, wie z.B. Wirkungen auf das Selbstbewusstsein. Dabei soll außerdem nicht von der Prämisse ausgegangen werden, dass eine (berufliche) Qualifizierung automatisch zu einer Inklusion in Erwerbstätigkeit führen muss – hier gilt es, die Verantwortung für Arbeitslosigkeit nicht zu individualisieren.

In Bezug auf die Teilnahme an Erwachsenenbildung wird in Bezug auf Bildungsbenachteiligte – ob sie nun in einer peripheren Region leben oder nicht – festgehalten, dass ein individueller Nutzen sichtbar sein muss, damit sie daran teilnehmen. Diesen Nutzen gilt es im Rahmen der Zielgruppenerreichung auch zu vermitteln. Bildungsangebote müssen als lebensweltlich relevant kommuniziert werden, Begriffe vorsichtig gewählt und Angebote positiv aufbereitet, insbesondere wenn es um Basisbildung geht. Eine erfolgreiche Strategie ist, mit Rollenvorbildern zu arbeiten. Daneben gilt es, als Bildungsinstitution bildungspolitische Themen konsequent zu besetzen.

Im Rahmen der Zielgruppenerreichung bietet der ländliche Raum Vorteile, die genutzt werden sollen: Der Zugang zu Bildungsangeboten verläuft über soziale Netzwerke, Mundpropaganda ist erfolgreich. Im Bereich allgemeiner Erwachsenenbildung gelangt ein Drittel der TeilnehmerInnen über persönliche Kontakte zu den Angeboten. Wichtig sind demnach eine persönliche Ansprache und der Zugang über MultiplikatorInnen aus der Region.

4.3.3. Kriterien für die Evaluierung

Die folgenden Evaluierungskriterien wurden aus der Analyse der Interviews mit ExpertInnen zu regionaler Benachteiligung abgeleitet und werden im Rahmen des nächsten Zwischenberichtes in die Bewertung des Gesamtangebotes ESF-geförderter Maßnahmen einfließen.

Ein ganz zentraler Faktor, der zur Entstehung regionaler Benachteiligung beiträgt, ist aus ExpertInnensicht die Unterversorgung bestimmter Regionen mit Bildungsangeboten. Daher wird das Gesamtangebot ESF-geförderter Projekte danach untersucht, wie viele der Angebote sich auf Ballungszentren beschränken und in welchen Regionen es überhaupt ein Angebot gibt. Im Rahmen des vorliegenden Berichts liefert die Analyse des TeilnehmerInnenmonitorings zur anbieterübergreifenden Bildungsberatung bereits erste Aufschlüsse dazu, inwiefern Beratungsdienstleistungen auch von Personen außerhalb der Landeshauptstädte genutzt werden (vgl. Kapitel 16.2).

Welche Bildungs- und Beratungsangebote richten sich explizit an regional Benachteiligte und argumentieren, wie sie dieser Benachteiligung durch ihr Angebot begegnen?

Die Koordination von Bildungsinstitutionen wird im Kontext regionaler Benachteiligung als wichtig beurteilt. Welche Projektverbände vernetzen sich auf regionaler Ebene so, dass daraus ein Mehrwert für die Zielgruppe entsteht?

Wieviele Angebote sprechen ältere Frauen in peripheren Regionen an und argumentieren, wie sie dieser Zielgruppe ein adäquates Angebot zur Verfügung stellen?

Wieviele Angebote sehen eine regionalspezifische Bildungsbedarfserhebung vor?

Welche Angebote nutzen zur Zielgruppenerreichung Gatekeeper aus dem regionalen Kontext?

Ein Ergebnis der Analyse war, dass ExpertInnen nicht von einer regionalen Benachteiligung an sich ausgehen, sondern diese in Verbindung zu Bildungsbenachteiligung setzen. Dabei unterscheiden sich die Bedürfnisse der Zielgruppe an die Gestaltung von Bildungsangeboten nicht von denen Bildungsbenachteiligter. Es ist davon die Rede, die individuellen Bedürfnisse in den Mittelpunkt oder den Angeboten entsprechende Begleitmaßnahmen zur Seite zu stellen. Daher sind jene Evaluierungskriterien, die im Rahmen der LLL-Strategie abgeleitet wurden, insbesondere Lebensphasenorientierung, Lernende im Mittelpunkt und Lifelong Guidance, auch relevant, wenn es um die Teilnahme am LLL im Kontext regionaler Benachteiligung geht.

5 Konzeptanalysen

An dieser Stelle wird das ESF-geförderte Gesamtangebot einer Einschätzung unterzogen. Die Basis dafür stellen die eingereichten Projektkonzepte dar, die anhand unterschiedlicher Kriterien analysiert wurden. Diese Kriterien entsprechen einerseits den fünf Leitlinien zur Umsetzung des LLL (siehe Kapitel 3.1), andererseits jenen Querschnittsthemen, welche die Evaluierung ebenfalls strukturieren: Qualitätssicherung (siehe Kapitel 13), Vernetzung (siehe Kapitel 14) sowie Gender & Diversity (siehe Kapitel 3.2).

Über ein detailliertes Antragsformular wurden die Projektträger aufgefordert, ihr Angebot in Hinblick auf zahlreiche Aspekte darzustellen, so dass einerseits umfangreiche Informationen in den Anträgen vorliegen bzw. daraus abgeleitet werden können. Andererseits erfolgt die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten sehr unterschiedlich. Die Konzepte umfassen eine Länge von 15 bis knapp 100 Seiten, so dass in Summe etwa 2.500 Seiten vorliegen, die einer Analyse unterzogen wurden: Zu den LLL-Leitlinien sowie den Querschnittsthemen wurden Kriterien bzw. Indikatoren gebildet, die Texte anhand dieses Rasters durchgelesen und vermerkt, ob und wie ein Indikator sich im vorliegenden Antrag zeigt.

Die Projektkonzepte wurden von den Antragstellenden teilweise sehr ausführlich argumentiert, während in anderen Konzepten eher stichwortartige Beschreibungen zu finden sind. In einigen Anträgen geht es mehr um Ziele, während in anderen die konkreten Mittel, um diese zu erreichen, beschrieben werden. Diese Heterogenität in den Anträgen wurde in der Evaluierung des Gesamtangebots berücksichtigt. Die Kriterien beziehen sich nicht nur auf das Vorkommen eines Stichwortes, sondern der Antrag muss auch eine plausible Argumentation enthalten bzw. es muss ersichtlich sein, wie ein bestimmtes Ziel umgesetzt werden soll. Z.B. führt die bloße Aussage, das Angebot stünde allen berufstätigen Interessierten offen, nicht dafür aus, den Schluss zu ziehen, es handle sich um ein lebensphasenorientiertes Kurskonzept. Wird jedoch argumentiert, dass die Kurstermine so gelegt werden, dass Berufstätige daran teilnehmen können, wird das Konzept als lebensphasenorientiert hinsichtlich der zeitlichen Gestaltung eingeschätzt.

Aufgrund der unterschiedlichen argumentativen Qualität in den Anträgen ist nicht immer eindeutig erschließbar, wie ein Projekt in Hinblick auf ein bestimmtes Kriterium konzipiert wurde. Aus diesem Grund liegen die daraus abgeleiteten Ergebnisse explizit in Form einer *Konzepteinschätzung* vor: Festgehalten werden grundlegende Tendenzen, exakteste Aussagen (*genau* 76%) können und sollen jedoch nicht getroffen werden.

Die Gesamtheit der eingereichten Anträge wurde also anhand eines Kriterienrasters analysiert. Zur Anwendung kamen dabei jedoch nur solche Kriterien, die im Antrag eines bestimmten Maßnahmenbereiches Sinn machen: Fragen nach der Qualifizierung des Personals wurden nur auf Konzepte im Rahmen von Qualifizierungs- und

Bildungsberatungsangeboten angewandt. Manchmal geht es ausschließlich um Qualifizierungsprojekte, wenn z.B. der Frage nachgegangen wird, ob Lerninhalte einen Lebensweltbezug aufweisen. Handelt es sich um Einschätzungen in Bezug auf die Vernetzung, werden hingegen alle Angebote, inklusive derjenigen Projekte, die entwickeln, jedoch keine Bildungsmaßnahmen durchführen, einbezogen. Die Grundgesamtheit, von der ausgegangen wird (100% der Fälle), ist daher je nach Kriterium eine andere (alle Anträge der Basisbildung, alle Qualifizierungsprojekte, alle Beratungs- und Bildungsmaßnahmen, alle Anträge ...). Das Ziel der Konzeptbewertung ist neben einem Überblick über das ESF-geförderte Gesamtangebot ein Vergleich zwischen Angeboten der Basisbildung, Kursen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss sowie die Berufsreifeprüfung und die Beratungsangebote. Es geht also darum, aufzuzeigen, wie sich die Konzeptionierung des Angebots in Hinblick auf die Evaluierungskriterien in Summe gestaltet. Es werden Anteile miteinander verglichen (z.B.: Ein Großteil der Angebote stellt die Lernenden in den Mittelpunkt, im Vergleich dazu zeigt sich eine Kompetenzorientierung in nur einem Viertel aller Anträge). Im Gegensatz zur Vorgehensweise in der qualitativen Analyse gilt hier nicht als Anspruch, eine Bandbreite zwischen den einzelnen Fällen aufzuzeigen.

Bevor die Ergebnisse der Konzeptbewertung präsentiert werden, bietet die Tabelle auf der nächsten Seite einen Überblick über die genannten Kriterien.

Tabelle 15: Übersicht über die Kriterien zur Konzeptinschätzung

Lebensphasenorientierung	Lernende im Mittelpunkt	Lifelong Guidance	Kompetenzorientierung	Förderung der LLL-Teilnahme	Gender & Diversity	Qualität	Vernetzung
<ul style="list-style-type: none"> • Modularisierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedürfnisfeststellung/-bewusstsein 	<ul style="list-style-type: none"> • "Hilfe zur Selbsthilfe" (Lernen lernen, Entscheidungsfähigkeit fördern ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzfeststellungsverfahren (bei denen alle Kompetenzen unabhängig von ihrem Ursprung erhoben werden) 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Bildungsmotivation (negative Lernerfahrungen abbauen, Beratung zu Förderungen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gender: • Sensibilität vorhanden, die sich auf folgenden Ebenen ausdrückt: • Methodik/Didaktik • Strukturell • Reflexion • Institutionenansatz 	<ul style="list-style-type: none"> • QS-/Evaluierungssystem • Integration von TN in das QS-System • systematische Konzeptadaptierung • QM-System • TN-Verbleibserhebung 	<ul style="list-style-type: none"> • ESF-interne Vernetzung • Zusammenarbeit im Verbund • gemeinsames Angebot • kaum Zusammenarbeit
<ul style="list-style-type: none"> • Flexibler Einstieg • Individuelle Dauer 	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltorientierung der Inhalte 	<ul style="list-style-type: none"> • Angebote zur Orientierungshilfe (Clearing, Berufsinformation und Beratung) 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcenorientierung in Pädagogik/Didaktik 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufnahmekriterien zur TN-Selektion unabhängig von positiven Diskriminierungen zugunsten Benachteiligter 	<ul style="list-style-type: none"> • Diversity: • Auf welche Benachteiligungen bezieht sich der eigene Zugang? 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualifikation von TrainerInnen/BeraterInnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Transfer von TN/BeraterInnen
<ul style="list-style-type: none"> • Flexible (zielgruppenadäquate) Kurszeiten/-orte 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualisierte und bedürfnisorientierte Didaktik 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialpädagogische Unterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung personaler und sozialer Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit (Maßnahmen zur Zielgruppenerreichung und Überwindung von Barrieren) 		<ul style="list-style-type: none"> • Art des Dienstverhältnisses der TrainerInnen/BeraterInnen (Honorar oder freie Dienstnehmende • vs. Angestellte) 	<ul style="list-style-type: none"> • Transfer von Know-How
<ul style="list-style-type: none"> • Kinderbetreuung 	<ul style="list-style-type: none"> • Zielgruppen-gerechte Beratung 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsuchende Beratung • Regionalisierung des Beratungsangebots 		<ul style="list-style-type: none"> • Outplacement/Übergabe/Weitervermittlung 			<ul style="list-style-type: none"> • Vernetzung außerhalb des ESF: • fachlich • Institutionell
Vgl. 3.1	Vgl. 3.1	Vgl. 3.1	Vgl. 3.1	Vgl. 3.1	Vgl. 3.2	Vgl. 13	Vgl. 14

5.1 Allgemeine Übersicht

Das Gesamtangebot ESF-geförderter Bildungs-, Beratungs- und Entwicklungsprojekte ist von Heterogenität gekennzeichnet. Es umfasst insgesamt 19 Projektverbünde, die in Summe 125 Einzelprojekte durchführen. Diese Anzahl von 125 bedarf einer genaueren Erläuterung, da sie beispielsweise nicht mit der Summe unterschiedlicher Projektnummern übereinstimmt, wie sie sich im Monitoring befinden, sondern diese übersteigt und damit die Gesamtanzahl an eingereichten Projektanträgen.

Wie gesagt umfasst das ESF-Gesamtangebot sehr unterschiedliche Maßnahmen, wovon ein Teil Qualifizierungs- bzw. Beratungsprojekten zukommt und ein Teil Entwicklungsprojekten. Die meisten der eingereichten Angebote umfassen mehrere Module (z.B. Qualifizierung *und* Öffentlichkeitsarbeit), die Hälfte der Qualifizierungs- und Beratungsprojekte umfasst auch Entwicklungsarbeiten und teilweise enthält ein einzelner Projektantrag (und damit eine einzige Projektnummer) Qualifizierungsangebote wie Basisbildung (BaB), Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss (HS) und die Berufsreifeprüfung (BRP). In der vorliegenden Konzept einschätzung ist jedoch immer dann von *mehreren* Projekten ein- und derselben Institution die Rede, wenn diese Basisbildung, Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss und die Berufsreifeprüfung anbieten, ungeachtet dessen, ob sie dafür auch mehrere Anträge eingereicht haben – das ist der Ausnahmefall. Somit kommt die Anzahl von 125 Projekten dadurch zustande, dass einige Angebote mehrere Maßnahmenbereiche umfassen, die dann auch mehrfach gezählt werden: So wird ein Projektantrag, der Basisbildung, Hauptschulabschluss- und Berufsreifeprüfungskurse umfasst, als drei Anträge gezählt. Diese Vorgehensweise ist darum notwendig, da im Rahmen der Antragsevaluierung die fünf Leitlinien der österreichischen LLL-Strategie zum Thema werden und damit z.B. die Frage, ob das didaktische Konzept eines Bildungsanbieters bedürfnisorientiert gestaltet ist oder, ob der Aufbau sozialer Kompetenzen von Teilnehmenden einen konzeptionellen Bestandteil darstellt. Die Bedürfnisse der Teilnehmenden an Angeboten der Basisbildung, einem Kurs zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss oder auf die Berufsreifeprüfung unterscheiden sich wiederum. Diesem Umstand muss Rechnung getragen werden, wenn das jeweilige Angebot hinsichtlich seiner bedürfnisorientierten Gestaltung eingeschätzt wird. So kann ein- und derselbe Bildungsanbieter seinen Teilnehmenden am Hauptschulabschlusskurs ein bedürfnisorientiertes Angebot bereitstellen, seinen Teilnehmenden an der Basisbildung hingegen nicht. Aus diesem Grund ist es notwendig, zwischen diesen drei Maßnahmenbereichen zu differenzieren. Damit kommt auch eine höhere Summe an Projekten zustande, als es Projektnummern gibt.

Tabelle 16: Übersicht über das ESF-Gesamtangebot

Qualifizierungsprojekte	Beratungsprojekte (BiB)	Entwicklungsprojekte ²⁷	Projekte zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung
69	14	33	9

Quelle: Projektanträge; Berechnungen IHS.

Von den Qualifizierungsprojekten entfällt etwa ein Viertel auf Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Den größten Teil stellen Projekte der Basisbildung dar und etwa jedes achte Projekt ist ein Kurs zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung. Sehr differenziert wiederum sind jene Angebote, die der Basisbildung zugerechnet werden können: Diese reichen von Kursen, in denen es um den Erwerb von Grundkompetenzen geht, über das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (DaF/DaZ) bis zu Kursen, die einer Vorbereitung auf die Teilnahme an einem Hauptschulabschlusskurs dienen. Bei Deutschkursen handelt es sich nicht immer um klassische DaF-Kurse, sondern sie gehen darüber hinaus, indem daneben der Schulstoff der Unterstufe Inhalt ist oder es mehr um den Erwerb von Grundkompetenzen geht, jedoch mit einem Fokus auf den Erwerb bzw. die Vertiefung in Deutsch für diejenigen, deren Erstsprache eine andere ist. Es existiert weiters im Rahmen einiger Angebote ein Netz aus Vorlauf- und Begleitmaßnahmen zu Hauptschulabschlusskursen und Kursen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung, die nicht immer als eigenes Projekt definiert werden. Dies ist dann nicht der Fall, wenn solche Angebote von den Trägern im Antragsformular nicht als eigener Maßnahmenbereich im Rahmen der Beschreibung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen aufgeführt wurden.

Daneben gibt es Projektträger, die (ausschließlich) flankierende Maßnahmen für jene TeilnehmerInnen bieten, die einen Kurs einer anderen Institution aus dem Projektverbund besuchen; es gibt Lehrgänge aus dem Bereich Berufsorientierung/-vorbereitung sowie das Instrument „Qualifizierung für Frauen“ zur Erhöhung der Weiterbildungsbeteiligung „bildungsferner“ Frauen, das keinem der anderen Angebote zugeordnet werden kann.

Jedes achte Projekt aus den Bereichen Qualifizierung und Beratung entwickelt einen Lehrgang zur Qualifizierung von TrainerInnen oder BeraterInnen oder setzt einen solchen um. Die Hälfte der Konzepte von Qualifizierungs- und Beratungsprojekten enthält Entwicklungsarbeiten. Wiederum die Hälfte davon machen die Entwicklung oder Überarbeitung von Konzepten oder Material aus. In manchen Projekten ist geplant, Entwicklungsarbeiten in mehreren Bereichen umzusetzen.

²⁷ Unter den 33 „Entwicklungsprojekten“ sind diejenigen Teilprojekte mit eigener Projektnummer zu verstehen, die ausschließlich in Entwicklung, Sensibilisierung oder Koordination tätig sind und daneben keine Qualifizierungs- oder Beratungsmaßnahmen umsetzen.

Projekte, die weder etwas entwickeln noch einen Lehrgang zur Fortbildung von Qualifizierungs- oder Beratungspersonal anbieten, unterscheiden sich nicht nach angebotenen Maßnahmenbereichen. Jedoch ist festzustellen, dass sich Projekte, die sich rein auf die Umsetzung von Bildung oder Beratung konzentrieren, oft in ein- und demselben Projektverbund finden.

Zielgruppen

Unter den in den Anträgen genannten Zielgruppen, an die sich die Qualifizierungs- und Beratungsangebote richten, entfallen jeweils ca. zwei Drittel auf Bildungsbenachteiligte („gering Qualifizierte“, „funktionale AnalphabetInnen“, „SchulabbrecherInnen“ ...) und MigrantInnen, wobei viele Angebote sich an beide Zielgruppen richten. Werden jene Angebote nicht berücksichtigt, deren Inhalt DaF/DaZ ist, richtet sich jedes zweite Angebot auch an MigrantInnen. MigrantInnen gehören in fast 90% der Angebote zum Nachholen des Hauptschulabschlusses zur Zielgruppe, in den Anträgen für Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung hingegen nur in einem Drittel der Fälle.

Regional benachteiligte Personen werden in den seltensten Konzepten, in weniger als 10%, als Zielgruppe definiert: Dabei wenden sich eher die Institutionen in den westlichen Bundesländern an diese Zielgruppe.

Das ESF-Gesamtangebot ist also äußerst vielfältig, und das in mehrfacher Hinsicht: Es umfasst eine große Bandbreite an unterschiedlichen Maßnahmen, darunter Angebote zum Nachholen von Bildungsabschlüssen, zum Erwerb von Grundkompetenzen oder Bildungsberatung. Dabei kann es sich um Hauptangebote handeln, um flankierende Maßnahmen zu einem solchen oder um Vorlaufmaßnahmen. Eine Vielfalt enthalten aber auch die einzelnen Projektkonzepte: Die Hälfte der Bildungs- und Beratungsprojekte sieht auch Entwicklungstätigkeiten in unterschiedlichen Bereichen vor.

5.2 Konzeption von Lebensphasenorientierung

Unter Lebensphasenorientierung wird die strukturelle Ausrichtung eines Konzeptes verstanden, die es ermöglichen soll, dass Personen jederzeit und mit Bedacht auf jene Rahmenbedingungen, die eine bestimmte Lebensphase mit sich bringt, an Angeboten der Qualifizierung und Beratung teilnehmen können (siehe ausführlicher dazu Kapitel 3.1). Dementsprechend wird das ESF-geförderte Gesamtangebot an Beratungs- und Qualifizierungsprojekten anhand folgender Kriterien bewertet:

- Ist ein flexibler Einstieg in die Maßnahme möglich bzw. ist ein Wiedereinstieg nach lebensphasenbedingten Unterbrechungen möglich?
- Sind Kurszeiten mit Bedacht auf die Zielgruppe flexibel?

- Sind die Termine auf Lebensphasen abgestimmt?
- Werden mehrere Termine in Hinblick auf unterschiedliche Bedürfnisse angeboten?
- Gibt es die Möglichkeit, dass Teilnehmende über eine längere Dauer an dem Angebot teilnehmen oder wird eine fixe Dauer für alle gleichermaßen angesetzt?
- Sind Kursorte flexibel mit Bedacht auf die Zielgruppe?
 - Findet das Angebot an unterschiedlichen Orten statt?
 - Wird e-Learning bzw. Distant Counselling angeboten?
- Wird für Kinderbetreuung während der Kurs- bzw. Beratungszeit gesorgt?
 - Stellt das Angebot Kinderbetreuung bereit?
 - Vermittelt die Einrichtung Kinderbetreuung?
 - Werden InteressentInnen darin unterstützt, Kinderbetreuung zu organisieren?
- Ist das Angebot modularisiert?

Die einzelnen Kriterien finden nur dann Anwendung, wenn sie auf das jeweilige Angebot zutreffen. Eine Modularisierung macht nur im Rahmen von Kursen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss Sinn und kommt deshalb auch nur in der Analyse von Hauptschulabschlusskursprojekten zur Anwendung. Angebote der Basisbildung sind nämlich in der Regel weit weniger zeitintensiv; Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung sind meist so gestaltet, dass die Fächer ohnehin einzeln belegt werden. Für Angebote der Bildungsberatung machen außerdem ein flexibler Einstieg sowie eine längere Dauer und die flexible terminliche Gestaltung keinen Sinn und werden in den folgenden Anteilsberechnungen entsprechend nicht berücksichtigt.

Einen flexiblen Einstieg in ihr Qualifizierungsangebot oder die Möglichkeit des Wiedereinstiegs nach lebensphasenbezogenen Unterbrechungen (z.B. Kinderpause) sieht ein knappes Fünftel vor, darunter häufig Angebote zum Nachholen des Hauptschulabschlusses sowie der Basisbildung. Die Möglichkeit einer längeren Verweildauer im Angebot sieht hingegen nur ein Zehntel vor.

In der zeitlichen Gestaltung wird in einem Viertel der Angebote auf die Lebensumstände der Teilnehmenden Rücksicht genommen bzw. werden mehrere Termine angesetzt, um eine Teilnahme verschiedenen Bedürfnissen nach zu ermöglichen. Darunter fallen oft Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung.

Ein Angebot, das an mehreren Orten stattfindet, kommt in ca. 15% der Konzepte vor, darunter oft Angebote in Oberösterreich. Eine örtliche Flexibilität bieten hingegen mehr Angebote durch e-Learning sowie Distant Counselling, nämlich ein Drittel. Dies trifft für fast alle Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung sowie häufig für Beratungsangebote zu. Angesichts der Tatsache, dass ein Großteil der TeilnehmerInnen an BRP-Angeboten berufstätig ist (vgl. hierzu die Auswertung des TeilnehmerInnenmonitorings, Kapitel 16.1), zeigt sich die konzeptionelle Ausrichtung in Hinblick auf die zeitlich und örtlich flexible Kursgestaltung als den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechend.

Gut ein Fünftel der Konzepte sieht vor, Kinderbetreuung während der Kurs- bzw. Beratungszeiten anzubieten, zu vermitteln bzw. bei der Suche zu unterstützen. Selber bieten etwa 15% der Angebote Kinderbetreuung an.

Differenziert nach Angeboten der Basisbildung, Kursen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss sowie die Berufsreifeprüfung ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 17: Lebensphasenorientierung bei Qualifizierungsangeboten

	BaB	HS	BRP
Flexibler Einstieg, Wiedereinstieg	1/4	>1/4	<1/4
Längere Dauer	<1/4	>1/4	0 ²⁸
Modularisierung (HS)	-	>1/2	-
Flexibler Ort (inkl. e-Learning)	<1/2	>1/4	1 ²⁹
Flexible Zeit	<1/2	>1/4	<1
Kinderbetreuung angeboten oder Unterstützung bei Suche	<1/2	<1/4	<1/4
Keine der oben definierten Ebenen zutreffend	1/4	<1/4	0

Quelle: Projektanträge; Berechnungen IHS.

Das eigene Angebot wird in Hinblick auf eine lebensphasenorientierte Struktur in fast zwei Dritteln der Anträge argumentiert, wobei auch hier auffällt, dass dies am meisten auf Anträge zutrifft, die einen Vorbereitungslehrgang auf die Berufsreifeprüfung enthalten.

Während die Kursstrukturen in Hinblick auf (Wieder-)Einstieg und Verweildauer eine geringere Lebensphasenorientierung aufweisen, sind Kurszeiten und -orte öfter mit Bedacht auf die Bedürfnisse der Zielgruppen gestaltet. Dies trifft in hohem Ausmaß auf Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung zu. Häufig wird diese Flexibilität durch die vorgesehene Möglichkeit, e-Learning anzubieten, erreicht, sowie durch eine Termingestaltung, die den Bedürfnissen ihrer Zielgruppe entgegen kommt. In diesem Sinne sind Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung im Vergleich zu Hauptschulabschluss- und Basisbildungskursen stärker lebensphasenorientiert.

Hauptschulabschlusskurse hingegen sind zu einem guten Teil modularisiert aufgebaut. Kinderbetreuung ist wiederum in einem Großteil der Konzepte nicht vorgesehen, am ehesten wird sie im Rahmen von Basisbildungsangeboten angeboten.

Es stellt sich die Frage, ob die Projekte in Summe wenig lebensphasenorientiert konzipiert sind, oder ob die Träger sehr wohl lebensphasenorientierte Strukturen – Strukturen, die

²⁸ Das bedeutet, die Möglichkeit, einzelne Fächer unterschiedlich lange zu besuchen, wird nicht vorgesehen. Wohl aber können Teilnehmende flexibel einteilen, zu welchem Zeitpunkt sie welches Fach belegen.

²⁹ Entspricht 100%.

Menschen in ihren unterschiedlichen Lebensphasen eine Teilnahme am jeweiligen Angebot ermöglichen - bereitstellen, in den Anträgen jedoch nicht beschreiben. Ein Drittel immerhin argumentiert gar nicht, inwiefern das Kurskonzept den Bedürfnissen seiner Zielgruppen strukturell entgegen kommt. Hier liegt der Schluss nahe, dass ein Bewusstsein darüber, welche Konsequenzen die strukturelle Ausgestaltung der Angebote auf die Möglichkeit zur Teilnahme hat, tendenziell noch nicht ausgeschöpft ist.

5.3 Konzeption von „Lernende im Mittelpunkt“

Nachdem es um die strukturelle Konzeption ging, sind jetzt jene inhaltlichen Aspekte das Thema, die daraufhin ausgerichtet sind, dass die Lernenden/Beratenen im Mittelpunkt stehen. Dies wird anhand folgender vier Fragen analysiert:

- Existiert ein Bewusstsein darüber, was die Zielgruppe braucht bzw. kommt es zu einer Feststellung ihrer Bedürfnisse?
- Sind die Inhalte lebensweltorientiert?³⁰
- Ist Didaktik individualisiert und bedarfsorientiert? Wird Beratung zielgruppengerecht konzipiert?
- Wie gestalten sich die Rollen der Lehrenden und der Lernenden sowie Beratenden und Beratenen? Diese Frage ist anhand der Konzepte schwer zu beantworten, da die Rolle der Lernenden oft nicht explizit das Thema ist. Daher wird es auf die Frage heruntergebrochen, ob Lehrende in dem Angebot tendenziell den Lernprozess der Lernenden begleiten.

Auf Angebote der Bildungsberatung werden nur die erste und dritte Frage bezogen.

In gut drei Viertel der Konzepte zeigt sich, dass die Beantragenden sich der Bedürfnisse ihrer potenziellen TeilnehmerInnen/KundInnen bewusst sind bzw. Schritte dazu planen, diese Bedürfnisse herauszufinden. Die trifft in höchstem Maße auf Angebote der Basisbildung zu, auf die meisten Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss und weniger auf Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung. Auch ein Drittel der Anträge zur Bildungsberatung drückt kein solches Bewusstsein für die eigene Zielgruppe aus.

Von lebensweltorientierten Inhalten ist in der Hälfte der Anträge die Rede, darunter besonders in Hinblick auf Angebote, die nicht zu formalen Abschlüssen führen. Beispiele für lebensweltorientierte Inhalte sind authentische Texte oder Inhalte, die einen Praxisbezug aufweisen.

³⁰ Darunter fällt nicht die Argumentation, dass Inhalte erwachsenengerecht sind, da dies als state of the art in der Erwachsenenbildung vorausgesetzt werden kann.

Eine individualisierte und bedürfnisorientierte Didaktik ist in sieben von zehn Konzepten vorgesehen, wobei sich der Anteil auf fast 90% erhöht, wenn auch solche Konzepte miteinbezogen werden, wo sich ein solcher Ansatz *eventuell* zeigt, jedoch nicht kongruent argumentiert wird oder absehbar ist.

In gut der Hälfte der Angebote zu Bildungsberatung wird eine zielgruppengerechte Beratung vorgesehen.

In etwa einem Drittel der Anträge von Bildungsangeboten ist festzustellen, dass Lehrende die Rolle von BegleiterInnen eines Lernprozesses einnehmen sollen. Dieser Aspekt steht also im Vergleich zu den anderen eher im Hintergrund. Dies trifft eher selten auf Kurse zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung und auf Hauptschulabschlusskurse zu.

Differenziert nach unterschiedlichen Qualifizierungsangeboten ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 18: „Lernende im Mittelpunkt“ bei Qualifizierungsangeboten

	BaB	HS	BRP
Bedürfnisfeststellung/-bewusstsein	<1	>3/4	1/4
Lebensweltorientierung	<3/4	<1/2	<1/2
Individualisierte/bedürfnisorientierte Didaktik	>3/4	>1/2	1/2
Lehrende als LernbegleiterInnen	<1/2	<1/4	<1/4
Keine dieser Ebenen trifft zu	0	knapp > 0	<1/4

Quelle: Projektanträge; Berechnungen IHS.

Angebote der Basisbildung stellen die Lernenden am meisten in den Mittelpunkt: Es gibt kein einziges Angebot, das keine der vier Ebenen berücksichtigt. Auch bei Hauptschulabschlusskursen ist dies äußerst selten zu beobachten. Im Vergleich dazu stehen in Angeboten zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung die Lernenden seltener im Mittelpunkt: Dies zeigt sich in erster Linie darin, dass in diesen Angeboten ein Bewusstsein um die Bedürfnisse der Zielgruppe deutlich weniger charakteristisch ist. In immerhin knapp einem Viertel der Konzepte trifft obendrein keine einzige der vier Dimensionen hinsichtlich „Lernende im Mittelpunkt“ zu. In den Anträgen insgesamt kommt dies im Vergleich dazu äußerst selten vor, in weniger als 10% der Fälle. Im Gesamtangebot stehen die Lernenden bzw. Beratenden also durchaus im Mittelpunkt, wenn dies auch dadurch zustande kommt, dass sich eine Orientierung an Bedürfnissen von Teilnehmenden und Beratenden zeigt. Dabei ist jedoch zu beachten, dass ein solches Bedürfnisbewusstsein in manchen der Anträge ziemlich unklar zum Ausdruck kommt. Jedenfalls stellen in höchstem Maße Angebote der Basisbildung ihre Lernenden in den Mittelpunkt, gefolgt von Hauptschulabschlusskursen, wo ein Bewusstsein um Bedürfnisse der Teilnehmenden stark ausgeprägt ist, dieses jedoch in der konzeptionellen Gestaltung weniger zum Ausdruck kommt. Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung weisen demgegenüber noch Aufholbedarf auf.

5.4 Konzeption von Lifelong Guidance

In Hinblick auf die Einschätzung der Konzepte danach, inwiefern sie der Forderung nach Lifelong Guidance nachkommen, werden fünf Kriterien herangezogen:

- Inwiefern sieht das Angebot Hilfe zur Selbsthilfe vor? (Angebote zum Lernen lernen, Selbstreflexion erhöhen, die Entscheidungsfähigkeit von Ratsuchenden stärken...)
- Wird Orientierungshilfe bezüglich der (weiteren) Bildungs-, Berufs- und Karriereentscheidungen geboten?
- Enthält das Angebot sozialpädagogische Unterstützung?
- Wird im Rahmen von Beratungsprojekten eine aufsuchende Beratung vorgesehen?
- Werden Beratungsangebote regionalisiert, d.h. an mehreren Standorten angeboten?

Etwa drei Viertel der Konzepte von Qualifizierungsangeboten sehen den Zugang vor, den Teilnehmenden **Hilfe zur Selbsthilfe** zu bieten, meist über Angebote, in denen das Lernen gelernt werden soll.³¹ Als eigenes Modul sieht dies die Hälfte, als in den Unterricht an sich integriert ein Viertel der Anträge vor. In Beratungsangeboten wird in einem guten Drittel der Fälle argumentiert, dass die Entscheidungsfähigkeit der KlientInnen gefördert werden soll.

Orientierungshilfe für TeilnehmerInnen ist in den Konzepten der Bildungsangebote in Form von Clearing bei Maßnahmeneinstieg in einem Drittel der Fälle vorgesehen, als Bildungsberatung und Bildungsinformation in knapp zwei Dritteln der Angebote. Dazu ist hinzuzufügen, dass diese beiden Aspekte in unterschiedlicher Deutlichkeit bzw. Plausibilität in den Anträgen zu finden sind. So ist es in vielen Fällen nicht nachvollziehbar, in welchem Stundenausmaß eine solche Beratung erfolgen soll. Obwohl die entsprechenden Tabellen im Antragsformular (Beratung und Orientierung) ausgefüllt wurden, wird oft nicht ersichtlich, wieviel Zeit die/der einzelne TeilnehmerIn in der Beratung verbringt. Die Angaben zu Anzahl der geplanten Beratungen, ihrer Dauer sowie der Zahl der Teilnahmen wurden von den Antragstellenden sehr unterschiedlich und teils kreativ interpretiert. Berechnungen zu den Teilnahmezahlen auf Basis des Aktivitätenmonitorings finden sich in Kapitel 16.2.1.

Einen Verweis auf **sozialpädagogische Unterstützung** enthalten vier von zehn Projektkonzepten der Qualifizierung. Diese ist meist als flankierendes Angebot geplant, seltener kommt eine solche Unterstützung bloß bei Bedarf zum Einsatz oder wird über andere Beratungsstellen der Institution abgedeckt.

Im Rahmen von Projekten der anbieterübergreifenden Bildungsberatung ist in über drei Viertel der Fälle eine **aufsuchende Beratung vorgesehen**. In etwa der Hälfte der Projekte ist geplant, die eigenen **Beratungstätigkeiten zu regionalisieren**: Das eigene Angebot an mehreren Standorten im Bundesland durchzuführen. Eine genauere Analyse der

³¹ Dabei handelt es sich manchmal um Angebote, die extra belegt werden können und wofür eventuell entsprechende Gebühren zu entrichten sind.

anbieterübergreifenden Bildungsberatung auf Grundlage der Monitoringdaten hinsichtlich Zielgruppen oder Benachteiligungen und dem Wohnort der Beratenen erfolgt in Kapitel 16.2.

Tabelle 19: Lifelong Guidance bei Qualifizierungs- und Beratungsangeboten

	BaB	HS	BRP	BiB
Hilfe zur Selbsthilfe	<3/4	<3/4	<3/4	>1/4
Clearing	<1/2	<1/4	<3/4	-
Bildungsberatung	>1/2	>3/4	>1/4	-
Sozialpädagogische Unterstützung	>1/2	>1/2	<1/4	-
Aufsuchende Beratung	-	-	-	>3/4
Regionalisierte Beratung	-	-	-	1/2
Keine der Ebenen angesprochen	knapp > 0	knapp > 0	0	knapp > 0

Quelle: Projektanträge; Berechnungen IHS.

Der Ansatz, den Teilnehmenden Hilfe zur Selbsthilfe zu ermöglichen, ist im Gesamtangebot gut vertreten. Ein Großteil der Qualifizierungsprojekte sieht dies vor, im Rahmen von Beratungsangeboten ist vergleichsweise wenig die Rede davon. Inwiefern Bildungsangebote vorhaben, den TeilnehmerInnen über ein Clearing zu Kurseintritt sowie Bildungsberatung während der Teilnahme Orientierungshilfe zu bieten, unterscheidet sich nach Art der angebotenen Bildungsmaßnahme: In Vorbereitungskursen auf die Berufsreifeprüfung steht eine Eingangsberatung im Vordergrund, während im Rahmen von Angeboten zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss eher kursbegleitende Beratungstätigkeiten vorgesehen sind. Eine valide Einschätzung ist jedoch nicht unproblematisch. Dies bezieht sich sowohl auf eine quantitative wie auch eine qualitative Dimension. Die entsprechenden Angaben zu Häufigkeit, Dauer und Teilnahmen wurden sehr unterschiedlich interpretiert und Informationen dazu, welchen Zielen und Ansprüchen vorgesehene Beratungsmaßnahmen in Qualifizierungsprojekten folgen, wurden nicht in jedem Antrag gegeben.

Wird der Forderung nach Lifelong Guidance durch sozialpädagogische Unterstützung von TeilnehmerInnen Rechnung getragen, trifft dies auf über die Hälfte aller Angebote der Basisbildung und Hauptschulvorbereitungskurse zu. In diesen Angeboten wird sozialpädagogische Unterstützung oft als integraler Bestandteil des Projektes konzipiert. Weniger oft findet sich ein solches Angebot im Rahmen von Kursen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung.

Insgesamt gesehen wird in kaum einem Konzept keine dieser Ebenen aufgegriffen. Der Ansatz „Hilfe zur Selbsthilfe“ in Bezug auf TeilnehmerInnen und BeratungskundInnen scheint im Gesamtangebot also einen wichtigen Aspekt auszumachen, der in allen Maßnahmebereichen der Qualifizierung gleichermaßen vertreten ist. Dass sozialpädagogische Unterstützung bei Basisbildungsangeboten wie auch

Vorbereitungskursen zum Hauptschulabschluss mehrheitlich vorgesehen ist, scheint eine gute Voraussetzung zu sein, wenn Bedürfnisse und Problemlagen der Zielgruppen (vgl. qualitative Analysen, Kapitel 7 und 8) in Erinnerung gerufen werden.

Beratungstätigkeiten in Bezug auf Bildungswegentscheidungen scheinen ebenfalls im ESF-geförderten Gesamtangebot recht gut vertreten zu sein. Bei der Interpretation ist jedoch Vorsicht geboten, da, wie erwähnt, die Angaben zu Bildungs- und Berufsberatung in den Qualifizierungsangeboten sowohl was geplante Anzahlen wie auch Inhalte von Beratungen betrifft keine gesicherten Schlüsse zulassen.

5.5 Konzeption von Kompetenzorientierung

Ein Ausgangspunkt dieser Leitlinie ist, an unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten der Lernenden anzuknüpfen sowie, lebensbegleitende Kompetenzentwicklung zu forcieren. Der Frage, inwiefern die ESF-geförderten Angebote kompetenzorientiert gestaltet sind, wird anhand dreier Indikatoren nachgegangen:

- Kommen Kompetenzfeststellungsverfahren zum Einsatz, bei denen Kompetenzen unabhängig von ihrem Ursprung erhoben werden (sowohl Feststellung informeller Kompetenzen als auch Nostrifizierung)?
- Zeigt sich eine Ressourcenorientierung in Pädagogik/Didaktik?
- Werden personale und soziale Kompetenzen gefördert (in Abgrenzung zu rein fachlichem Wissen)? Z.B. Teamfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit?

Etwa ein Drittel der Anträge aus den Bereichen Bildungsberatung und Qualifizierung sieht den Einsatz eines Kompetenzfeststellungsverfahrens vor. Ein weiteres Drittel verfolgt einen ressourcenorientierten Ansatz: Damit ist gemeint, dass den Teilnehmenden an Kursen und KlientInnen in der Beratung zugeschrieben wird, bereits Kompetenzen oder Wissen mitzubringen und dass in der didaktischen Ausrichtung der Angebote darauf Rücksicht genommen wird, indem diese Kompetenzen in den Unterricht oder die Beratung einfließen.

In den Konzepten von etwa zwei Drittel der Beantragenden ist vorgesehen, durch das Angebot personale und soziale Kompetenzen der TeilnehmerInnen zu fördern. Werden jene Angebote hinzugezählt, in denen davon ausgegangen wird, dass der Unterricht per se einen Beitrag dazu liefert, diese Kompetenzen zu stärken, erhöht sich der Anteil etwas.

Die Angebote der Basisbildung, Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss sowie die Berufsreifeprüfung werden im Folgenden danach differenziert, auf wieviele dieser drei Ebenen sich das Konzept bezieht:

Tabelle 20: Kompetenzorientierung bei Qualifizierungsangeboten

Kompetenzorientierung findet Ausdruck...	BaB	HS	BRP
... auf 3 Ebenen	<1/4	<1/4	0
... auf 2 Ebenen	>1/4	>1/4	<1/4
... auf 1 Ebene	<1/2	<1/2	>1/2
Keine dieser Ebenen angesprochen	<1/4	<1/4	<1/2

Quelle: Projektanträge; Berechnungen IHS.

Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses sowie Basisbildungsangebote sind im Vergleich zu denjenigen der Berufsreifeprüfung hinsichtlich Kompetenzfeststellungsverfahren, einer ressourcenorientierten Didaktik sowie der Förderung personaler und sozialer Kompetenzen kompetenzorientierter. In weniger als einem Viertel der Anträge findet Kompetenzorientierung auf keiner der drei Ebenen Ausdruck, im Rahmen von Kursen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung etwas öfter.

Das Gesamtangebot kann insofern als kompetenzorientiert aufgefasst werden kann, als neben der Aneignung von fachlichem Wissen klar der Erwerb von personalen oder sozialen Kompetenzen im Vordergrund steht. Weiters wird ein Fokus darauf gelegt, das Lernen zu erlernen oder, die Selbstreflexionsfähigkeit zu stärken (vgl. Kapitel 3.1): Auch das sind wichtige Teilaspekte, die kompetentes Handeln beschreiben oder eine Voraussetzung dafür bilden. Die Orientierung an mitgebrachten Kompetenzen unter den Teilnehmenden im Sinne einer ressourcenorientierten Pädagogik fällt in Summe jedoch eher bescheiden aus.

5.6 Konzeption der Förderung der Teilnahme am LLL

Bei der Förderung der Teilnahme am LLL geht es, wie in Kapitel 3.1 ausgeführt, darum, jene Barrieren zu identifizieren und zu überwinden, die einer Beteiligung am LLL entgegenstehen. Angewandt auf das Gesamtangebot der ESF-geförderten Bildungs- und Beratungsangebote geht es darum, einzuschätzen, was die Träger zur Überwindung besagter Barrieren tun und inwiefern sie selbst daran beteiligt sind, Barrieren zu errichten, die einer Teilnahme an ihrem jeweiligen Angebot entgegenstehen. Demnach werden die Konzepte anhand folgender Kriterien eingeschätzt:

- Wird individuelle Bildungsmotivation gefördert?
 - Bei Qualifizierungsprojekten: Werden negative Schul- oder Lernerfahrungen abzubauen versucht?
 - Bei Beratungsprojekten: Beratung zu Förderungen?
 - Wird versucht, Neugier, Lust oder Interesse an Weiterbildung zu wecken?
- Findet zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit statt, d.h. Maßnahmen zur Zielgruppenerreichung und Überwindung von Zugangsbarrieren?

- Gibt es Aktivitäten im Bereich Outplacement, Übergabe oder Weitervermittlung?
- Welche Aufnahmekriterien zur Selektion der Teilnehmenden kommen zum Einsatz?
 - Werden Benachteiligte positiv diskriminiert?
- Werden Kursbeiträge verlangt und wenn ja, in welcher Höhe?

Davon, dass sie negative Schul- bzw. Lernerfahrungen abbauen wollen, ist in einem Viertel der Qualifizierungsprojekte die Rede. Im Rahmen von Beratungsprojekten ist in knapp der Hälfte der Konzepte die Rede davon, Neugier, Lust und Interesse am Lernen zu wecken. Knapp drei Viertel der Beratungsangebote sehen eine Beratung über Fördermöglichkeiten vor.

In etwa zwei Drittel der Projektkonzepte werden Aktivitäten im Bereich der **Öffentlichkeitsarbeit** genannt; diese sind zumeist zielgruppenspezifisch gestaltet. Das bedeutet, es werden Maßnahmen gesetzt, um die Zielgruppe zu erreichen bzw. um Zugangbarrieren zu überwinden. Dies sind zumeist die Arbeit mit MultiplikatorInnen oder andere Zugangsweisen, die in Hinblick auf die eigene Zielgruppe argumentiert werden (z.B. Beratung über das Alfatelefon bei Angeboten der Basisbildung, die Gestaltung von Werbemitteln für gehörlose InteressentInnen). Seltener, in einem von zehn Konzepten, ist es vorgesehen, die Zielgruppe direkt aufzusuchen oder, mit Role-Models zu arbeiten, d.h. mit Personen aus der Zielgruppe, die das Bildungsangebot bereits früher absolviert haben. Während sich in Summe in zwei Drittel der Anträge Hinweise auf eine zielgruppenspezifische Öffentlichkeitsarbeit finden, argumentiert davon nur die Hälfte die eigenen Aktivitäten in Hinblick auf die eigene Zielgruppe.

Ein weiteres Kriterium zur Einschätzung, inwiefern die Konzepte der Qualifizierungsprojekte darauf ausgerichtet sind, die Teilnahme am LLL zu fördern, sind Aktivitäten im Bereich **Outplacement**. Dabei können drei Ansätze unterschieden werden, wobei in einem einzigen Konzept auch alle drei Ansätze vertreten sein können:

Bei klassischem Outplacement sind Maßnahmen vorgesehen, die auf eine weitere Integration ins Bildungssystem oder den Arbeitsmarkt vorbereiten bzw. dabei unterstützen.³²

Outplacement sieht ein Viertel der Konzepte vor, am häufigsten im Rahmen von Hauptschulabschlusskursen.

Ein weiterer Ansatz, der in ebenfalls einem Viertel der Konzepte zu finden ist, ist ein Maßnahmendurchlauf: Teilnehmende sollen mehrere aufbauende Angebote der Bildungseinrichtung besuchen. Typisch ist dies im Rahmen von Basisbildungsangeboten, die oft auch eine Vorbereitung auf einen nachfolgenden Hauptschulabschlusskurs darstellen.

Schließlich gibt es die Möglichkeit, projektverbundintern weiterzuvermitteln, was bedeutet, konzeptuell vorzusehen, dass Teilnehmende in Folge ein Angebot innerhalb der

³² Aus dem Antrag muss eine Outplacementphase ersichtlich sein, der Vorsatz alleine, die Teilnehmenden bei ihrer Integration in Weiterbildung oder den Arbeitsmarkt begleiten zu wollen, reicht nicht aus.

Projektpartnerschaft in Anspruch nehmen. Auch diesen Ansatz sieht etwa ein Viertel aller Qualifizierungsangebote vor.

Kriterien, die darüber entscheiden, wer in das Angebot aufgenommen wird, werden selten explizit in den Konzepten genannt. Am häufigsten (in einem von fünf Fällen) ist die Rede davon, dass InteressentInnen ausreichende Deutschkenntnisse aufweisen müssen, in ebenso vielen Fällen ist die Rede davon, dass der Bedarf der InteressentInnen darüber entscheidet, wer aufgenommen wird: Wer den höchsten Bedarf an einer Teilnahme aufweist, wird aufgenommen, Niederschwelligkeit wird hier als explizites Ziel genannt. In jedem zehnten Angebot ist die Rede davon, dass die Motivation bei der Aufnahme eine Rolle spielen wird, und in den seltensten Fällen (weniger als 10%) werden als Teilnahmevoraussetzungen eine Alphabetisierung oder die psychische bzw. kognitive Eignung genannt.

Interessant ist, dass in Konzepten zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung kaum Aufnahmekriterien thematisiert werden, während Angebote der Basisbildung am häufigsten solche Kriterien nennen, nach denen eine Selektion auf Basis von Deutschkenntnissen und psychischer/kognitiver Eignung erfolgt. Am meisten Wert auf die Motivation wird im Rahmen von Hauptschulabschlusskursen gelegt. Jene Maßnahmen mit der niedrigsten Schwelle zeigen also in Bezug darauf, welche Zugangshürden bestehen, das größere Bewusstsein. Dahingegen werden gerade im Rahmen von Kursen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung Eingangshürden am wenigsten explizit zum Thema: Hier existieren die höchsten Formalkriterien, die erfüllt sein müssen, um am Angebot teilnehmen zu können³³ und auch die höchsten Teilnahmegebühren (s.u.). Wie sich die Struktur derjenigen gestaltet, die die einzelnen Bildungsangebote tatsächlich in Anspruch nehmen, wird eine Analyse des TeilnehmerInnenmonitorings zeigen (vgl. dazu Kapitel 16.1).

In rund 60% der Konzepte ist es vorgesehen, **Teilnahmegebühren** zu verlangen. Diese werden nicht näher spezifiziert als „symbolischer Beitrag“ bezeichnet oder reichen von € 1,- pro Unterrichtseinheit bis zu über € 4.000,- in Summe. Die teuersten Maßnahmen sind Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung; auch dahingehend ist die Schwelligkeit hier am höchsten.

Ob Angebote Teilnahmegebühren prinzipiell vorsehen, unterscheidet sich nicht zwischen Basisbildungsangeboten und Angeboten zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss, ist jedoch in fast jedem Konzept zur Berufsreifeprüfung vorgesehen. Außerdem unterscheiden sich die einzelnen Projektverbände: Während in einem Projektverbund fast jedes Angebot kostenlos ist, konzentrieren sich in einem anderen Projektverbund die kostenpflichtigen Angebote.

³³ Vgl. BMUKK. Bundesgesetz über die Berufsreifeprüfung.
http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/Bundesgesetz_ueber_die_B6431.xml.

Bildungsberatung wird kostenlos angeboten. Können KundInnen jedoch ein Angebot zur Kompetenzfeststellung in Anspruch nehmen, werden dafür (meistens) Beiträge verlangt.

Tabelle 21: Förderung der Teilnahme am LLL bei Qualifizierungsangeboten

	BaB	HS	BRP
Negative Schulerfahrungen abbauen	<1/4	<1/4	<1/4
Outplacement	<1/4	<1/2	0
Maßnahmendurchlauf (innerh. d. Institution/Projektverbundes)	1/2	>1/4	0
Teilnahmegebühren	<1/2	<1/2	<1
Aufnahmekriterien	<1/2	1/2	0
Bedarf entscheidet über Aufnahme	>1/4	<1/4	<1/4

Quelle: Projektanträge; Berechnungen IHS.

Zur Förderung der Teilnahme am LLL leistet das ESF-geförderte Gesamtangebot insofern einen Beitrag, als im Bereich Öffentlichkeitsarbeit Anstrengungen unternommen werden, spezifische Zielgruppen zu erreichen, die nicht unbedingt von sich aus den Weg in die jeweilige Bildungs- oder Beratungsinstitution finden würden. Dafür werden oft Strategien gewählt, die als zielgruppenspezifisch bezeichnet werden können. Interessant ist, dass viel seltener jedoch ein Bewusstsein dafür gegeben ist – bzw. explizit im Antrag dargestellt würde – dass die eigene Öffentlichkeitsarbeit damit einen Beitrag zur Überwindung von Zugangsbarrieren leistet.

In Bezug auf die Darstellung von Aufnahmekriterien zeigen sich die Antragstellenden zurückhaltend bzw. werden solche Selektionskriterien eher dann zum Thema, wenn das eigene Angebot ein niederschwelliges ist. Inwiefern das eigene Angebot mit Zugangsbarrieren zu tun hat – sowohl was Schritte zu deren Überwindung betrifft als auch inwieweit einer Teilnahme am eigenen Angebot Hürden in den Weg gestellt werden – wird im Gesamtangebot nicht immer bzw. wenig reflektiert, und zwar v.a. dann, wenn es sich um höherschwellige Angebote handelt.

5.7 Konzeption von Gender & Diversity

An dieser Stelle geht es um die Frage, ob sich in den Anträgen eine Sensibilität in Bezug auf Gender zeigt und sich auf verschiedenen Ebenen ausdrückt. Dies folgt einerseits einem Mainstreaming-Ansatz, nachdem es um einen umfassenden und nicht punktuellen Ansatz geht (vgl. Kapitel 3.2) und berücksichtigt andererseits den Umstand, dass in jedem der Konzepte Gender thematisiert wird (entsprechend der expliziten Frage danach), jedoch in sehr unterschiedlicher Art und Weise. So wird in einem Fall ausführlich argumentiert, wie und warum sich die Institution mit ihrem Angebot um das Thema Gleichstellung in Bezug auf Gender bemüht, während im anderen Fall „gendergerechte Sprache“ und „gendersensibles

Material“ schon alles ist, was dazu angeführt wird. Daher wird in dieser Einschätzung beleuchtet, auf wie viele der nachfolgend aufgelisteten Ebenen sich die Konzepte beziehen:

Tabelle 22: Ansätze von GM bei Qualifizierungs- und Beratungsangeboten

Dimensionen auf denen Gender konzeptuell zum Ausdruck gebracht wird:		Anteil aller Anträge
1	Methodik/Didaktik (gendersensibles Material, genderspezifische Didaktik ...)	<1/2
2	Strukturell (Zeit, Ort an genderspezifische Bedürfnisse angepasst, geschlechtshomogene Gruppen, positive Diskriminierung ...)	1/2
3	Gender als Inhalt im Unterricht/der Beratung (Reflexion von Rollen, Erfahrungen, Definition non-rollenkonformer Karrierepläne ...)	>1/2
4	Institutionelle Verankerung (Gleichstellung im Leitbild, feministische Politik der Einrichtung, Genderkompetenz als Qualifikation des Personals ...)	>1/2

Quelle: Projektanträge; Berechnungen IHS.

„Ausdruck“ von Sensibilität bedeutet, dass etwas davon umgesetzt wird: Es geht um mehr als ein bloßes Ziel oder die Argumentation, dass alle InteressentInnen die gleiche Chance hätten. Die Umsetzung muss zudem konkreter formuliert sein als „auf geschlechterspezifische Bedürfnisse wird eingegangen“ und „Vermeidung von Klischees“ ist ebenfalls zu unkonkret.

In Summe erwähnt jedes zehnte Konzept keine Aktivitäten, die sich auf eine der vier Dimensionen beziehen würden. Ein Fünftel bezieht sich auf lediglich eine Dimension; knapp ein Drittel auf zwei Dimensionen. Ein gutes Fünftel berücksichtigt drei Dimensionen und gut jedes zehnte Konzept enthält konzeptuelle Vorhaben zu allen vier Dimensionen.

Bei einem Fünftel der eingereichten Projekte handelt es sich um frauenfördernde Projekte, die Angebote richten sich hier ausschließlich an Frauen. Es gibt keine Angebote, die sich explizit ausschließlich an männliche Teilnehmer richten würden. Jedoch finden sich innerhalb der einzelnen Projekte teilweise explizit auf Männer ausgerichtete Module, wie z.B. Burschenarbeit.

Bis auf wenige Ausnahmen, deren nähere Thematisierung im Rahmen dieser Konzepteinschätzung nicht vorgesehen ist, wird auf das Thema Diversity in den Konzepten derart schwammig eingegangen, dass es nicht möglich ist, einzuschätzen, ob sich dafür eine Sensibilität zeigt und wie diese in die Umsetzung einfließen soll. Die Argumentationen lauten z.B., dass das eigene Konzept per se dazu beitrage, einer als benachteiligt verstandenen Zielgruppe Chancengleichheit zu ermöglichen; über die Argumentation, dass niemand ausgeschlossen würde, weil alle prinzipiell am Angebot teilnehmen können bis hin zum Ansatz, dass eine als besonders benachteiligt wahrgenommene Subzielgruppe aktiv gefördert wird. Teilweise finden sich die Ausführungen dazu unter dem dafür vorgesehenen Punkt im Antragsformular, teilweise finden sich Hinweise auf spezifische Benachteiligungen,

von denen ausgehend sich das Projekt um Gleichstellung bemüht, an anderen Stellen im Formular.

Das Gesamtangebot lässt sich daher nicht wie in Bezug auf Gender danach einschätzen, ob sich eine Sensibilität zeigt, die auf verschiedenen Ebenen ausgedrückt wird, sondern lediglich anhand der Frage danach, wer am ehesten unter Gleichstellungsbemühungen fällt.

Die Angebote von Qualifizierung und Beratung beziehen sich in erster Linie auf Migration bzw. Nationalität, wenn es um die Thematisierung von Gleichstellung geht sowie auf kulturelle und religiöse Differenzen. Manchmal ist die Rede davon, ältere Personen fördern zu wollen und vereinzelt wird regionale Benachteiligung thematisiert. In jedem fünften Konzept werden körperliche/gesundheitliche Beeinträchtigungen unter dem Punkt Diversity angeführt und dies zumeist von den Beratungsangeboten.

Argumentiert wird der eigene Zugang zum Thema Gleichstellung/Chancengleichheit nur selten, wie oben ausgeführt, wodurch weitere Einschätzungen des Gesamtangebots nicht valide wären. Eine Beobachtung ist jedoch interessant: Unter denjenigen, die ihren Zugang zu Diversity argumentieren, begründet ein gleich großer Anteil diesen mit einer Kritik an Diskriminierung und Benachteiligung wie mit der Heterogenität unter den Teilnehmenden bzw. KundInnen als Ressource. Darin zeigen sich jene beiden Zugänge, die bereits im Rahmen der theoretischen Einführung (vgl. Kapitel 3.2) festgehalten wurden.

In jedem der Angebote finden sich Hinweise zu Gender-Mainstreaming, wie es die explizite Frage im Antragsformular auch verlangt. Allerdings ist die Qualität mit der argumentiert wird, wie durch das Projekt ein Beitrag zur Förderung der Chancengleichheit von Frauen und Männern geleistet wird, sehr unterschiedlich. Insgesamt gesehen haben aber die meisten Antragstellenden vor, hinsichtlich Gender (Mainstreaming) auf unterschiedlichen Ebenen aktiv zu werden. Die oftmals nicht gegebene Nachvollziehbarkeit, inwieweit Diversity überhaupt, und wenn, inwiefern, eine Rolle im jeweiligen Angebot spielen soll, legt den Schluss nahe, dass hier Verbesserungspotenzial sichtbar wird. Findet Diversity in den Anträgen also kaum Berücksichtigung, wobei es auch hier Ausnahmen gibt, ist es in weiterer Folge interessant, inwieweit sich dies auch in der Praxis zeigt. Zur Beantwortung dieser Frage wird im Rahmen der zukünftigen Erhebungen beispielsweise zu untersuchen sein, ob und inwieweit die Träger Lehrende und BeraterInnen mit Migrationshintergrund einsetzen und in diesem Sinne Diversity institutionell verankert wird.

5.8 Konzeption von Qualitätssicherung

Ein Ergebnis der Literaturanalyse zum Thema Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung war die Bedeutung von Qualifikation und Weiterbildung des pädagogischen Personals sowie dessen Arbeitsbedingungen einerseits, die systematische

Weiterentwicklung ihrer Arbeit andererseits (vgl. Kapitel 13.1). Entsprechend erfolgt die Konzeptinschätzung von Bildungs- und Beratungsprojekten zunächst anhand dieser beiden Dimensionen.

Rund ein Drittel der im Rahmen von ESF-geförderten Angeboten beschäftigten TrainerInnen und BeraterInnen verfügt über eine zielgruppenspezifische Ausgangsqualifikation und soll zielgruppenspezifische Fortbildungen während der Projektlaufzeit in Anspruch nehmen. Typisch ist dies im Rahmen von Basisbildungsangeboten. Ein Fünftel verfügt über die entsprechenden Ausgangsqualifikationen, ohne dass eine Fortbildung geplant ist; ein Viertel soll entsprechende Fortbildungen besuchen, wobei Fortbildungen v.a. im Rahmen von Kursen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss vorgesehen sind. In jedem zehnten Antrag werden keine diesbezüglichen Angaben gemacht. Zurückhaltender sowohl was Anforderungen an die Ausgangsqualifikation des Personals als auch was dessen Fortbildung betrifft, zeigen sich Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung.

TrainerInnen im Rahmen von Kursen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung sind mehrheitlich als freie Dienstnehmende bzw. Honorarkräfte beschäftigt, während sich bei Basisbildungs- und Hauptschulabschlusskurs-Angeboten freie Dienstverhältnisse und Anstellungen in etwa die Waage halten. BeraterInnen sind im Vergleich dazu öfter angestellt.

Tabelle 23: Qualifikationen und Dienstverhältnisse bei Qualifizierungs- und Beratungsangeboten

	BaB	HS	BRP	BiB
Zielgruppenspezifische Ausgangsqualifizierung	1/4	<1/4	0	<1/4
Zielgruppenspezifische Fortbildung	<1/4	>1/4	<1/4	<1/2
beides	1/2	<1/4	0	<1/2
angestellt	<1/2	>1/4	<1/4	>1/4
freie DN	>1/4	<1/2	>3/4	<1/4
teils-teils	<1/4	<1/4	0	<1/2

Quelle: Projektanträge; Berechnungen IHS.

Nachdem nun Qualifikation und Beschäftigungsverhältnisse Thema waren, geht es im Folgenden um Mechanismen der Qualitätssicherung. In etwa einem Drittel der Anträge von Bildungs- und Beratungsangeboten wird auf das Vorhaben verwiesen, **die eigene Arbeit zu evaluieren**. Ob eine Adaption basierend auf den Ergebnissen erfolgt, wird nicht thematisiert. In gut einem weiteren Drittel soll das Konzept evaluiert und im Rahmen der Projektlaufzeit entsprechend adaptiert werden. Bei etwas weniger als einem Drittel handelt es sich um Angebote, die auf eine Entwicklung ausgerichtet sind. Ein wichtiger Inhalt solcher Angebote ist die Entwicklung eines Konzeptes das im Rahmen der aktuellen Projektphase ausprobiert, evaluiert und überarbeitet wird.

In mehr als drei Viertel der Anträge finden sich Informationen darüber, dass ein **Feedback der TeilnehmerInnen** erhoben wird. In nur einem Viertel der Anträge hingegen wird

ersichtlich, dass solch ein Feedback auch entsprechende Adaptionen des Konzeptes bzw. der Umsetzung zur Folge haben soll.

Die Bereitschaft, das eigene Konzept zu evaluieren, bei Bedarf Adaptionen vorzunehmen und Teilnehmende in diesen Prozess systematisch einzubinden unterscheidet sich nicht danach, ob es sich um eine zertifizierte Einrichtung handelt: Der Anteil unter denjenigen mit Zertifizierung ist genauso hoch wie der Anteil derjenigen ohne ein solches Zertifikat. Die Zertifizierung alleine führt also nicht automatisch zu verstärkten Aktivitäten im Bereich der Qualitätssicherung.

Generell ist in den seltensten Fällen angedacht, eine Verbleibserhebung unter den ehemaligen TeilnehmerInnen durchzuführen. Dieses Ergebnis zeigt sich auch im Rahmen der qualitativen Analysen, wo Aussagen zum Verbleib von Teilnehmenden sich eher auf Einschätzungen oder punktuelle Einsichten beziehen und in Form von Vermutungen vorliegen (vgl. Kapitel 13.2.3).

Tabelle 24: Qualitätssicherung bei Qualifizierungs- und Beratungsangeboten

	BaB	HS	BRP	BiB
TN-Feedback	<1/2	<3/4	>3/4	<3/4
TN-Feedback inkl. Adaption	>1/4	<1/4	<1/4	<1/4
Evaluierung (Adaption nicht ersichtlich)	>1/4	<1/2	>1/4	<1/4
Evaluierung inkl. Adaption	>1/2	>1/2	<3/4	<3/4

Quelle: Projektanträge; Berechnungen IHS.

Die Beschäftigungsverhältnisse derjenigen, die im Bereich Berufsreifepfung als TrainerInnen arbeiten, zeichnen sich im Vergleich zu den anderen Qualifizierungsangeboten und zu Beratungsangeboten durch einen großen Anteil an freien Dienstverhältnissen aus. Zielgruppenspezifische Ausbildungen und Fortbildungen werden kaum verlangt bzw. sind sie kaum vorgesehen.

Durchaus gängige Praxis in allen Angeboten der Qualifizierung und Beratung ist, das eigene Angebot einer Evaluierung zu unterziehen und, ein Feedback von Teilnehmenden vorzusehen. Dass die Ergebnisse dieser Schritte im Bereich Qualitätssicherung jedoch dazu führen sollen, das eigene Angebot zu reflektieren und gegebenenfalls zu adaptieren, ist weitaus weniger oft vorgesehen.

5.9 Konzeption von Vernetzung

Die Aufforderung, sich im Rahmen der ESF-Förderperiode zu vernetzen, erging an alle Projektträger, jedoch erfolgt eine Thematisierung von „Vernetzung“, ihrer Zielsetzungen sowie konkreter Schritte in der Zusammenarbeit in den Projektanträgen recht unterschiedlich.

Von den 19 bestehenden Projektverbänden wird von knapp mehr als der Hälfte eine Zusammenarbeit in den Konzepten ersichtlich: So ist etwa eine gemeinsame Evaluierung geplant, einzelne ProjektpartnerInnen sehen einen Austausch von Wissen vor, Teilnehmende sollen die Angebote unterschiedlicher Institutionen im Verbund besuchen oder es werden gemeinsame Qualitätsstandards entwickelt. Ein weiteres Drittel der Projektverbände hat ein sozusagen „gemeinsames“ Angebot eingereicht: Während Träger A Qualifizierungsmaßnahmen durchführt, entwickelt Träger B ein dazugehöriges didaktisches Konzept und Träger C evaluiert die Maßnahme. Oder es geht darum, eine Innovation im Bereich Erwachsenenbildung voranzutreiben: Die Beteiligten am Verbund arbeiten gemeinsam an der Erstellung eines Curriculums, setzen dieses im Rahmen von Kursen für je spezifische Zielgruppen um, tauschen ihre Erfahrungen damit aus und adaptieren das Curriculum dementsprechend.

Vom Rest (etwa ein Sechstel) der Projektverbände wird aus den dazugehörigen Anträgen nicht ersichtlich, was der Sinn hinter einer Zusammenarbeit im Verbund ist: Eine solche wird entweder gar nicht zum Thema oder bloß rudimentär angedeutet, indem die Anzahl der geplanten Vernetzungstreffen aufgelistet wird.

Ein Drittel der Qualifizierungsprojekte plant, die eigenen Teilnehmenden an Angebote von Partnerinstitutionen nach Abschluss weiter zu vermitteln bzw. vermittelt zu bekommen, während ein größerer Anteil (über die Hälfte) aller Projekte Know How an die PartnerInnen transferieren möchte: Darunter fallen Erfahrungen oder Ergebnisse aus eigenen Entwicklungsarbeiten. Insgesamt ist festzustellen, dass das Thema Vernetzung in den Projektkonzepten teilweise nur wenig argumentiert wird.

Die Hälfte der Projekte plant Austausch bzw. Zusammenarbeit außerhalb der ESF-Partnerschaft, und zwar fachlich oder institutionell. Institutionelle Zusammenarbeit, z.B. mit dem AMS, einer Beratungsstelle für MigrantInnen oder mit dem Sozialamt, planen am häufigsten Angebote zum Nachholen des Hauptschulabschlusses, der Basisbildung sowie Beratung, in Bezug auf fachlichen Austausch liegen Basisbildungsangebote deutlich vorne. Zurückhaltender geben sich im Vergleich dazu Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung.

Tabelle 25: Zusammenarbeit außerhalb des ESF-geförderten Projektverbundes

Von allen Angeboten der ...	BaB	HS	BRP	BiB
planen einen Austausch auf institutioneller Ebene	> 3/4	< 3/4	< 1/2	> 3/4
planen einen Austausch auf fachlicher Ebene	> 3/4	< 1/2	< 1/2	1/2

Quelle: Projektanträge; Berechnungen IHS.

5.10 Entwicklungsprojekte

Bevor nun die wichtigsten Ergebnisse der Konzept einschätzung zusammengefasst und daraus Schlussfolgerungen abgeleitet werden, geht es um eine kurze Übersicht über diejenigen Projekte, die sich auf Entwicklungsaktivitäten konzentrieren. Von den insgesamt 33 Entwicklungsprojekten, d.h. Projekten mit einer eigenen Projektnummer, die ausschließlich in Entwicklung, Koordination oder Sensibilisierung tätig sind und keine Qualifizierungs- oder Beratungsmaßnahmen umsetzen, verteilen sich die Aufgabenbereiche wie folgt:

Tabelle 26: Betätigungsbereiche ESF-geförderter Entwicklungsprojekte.

<p>Etwa jeweils ein Drittel ... (Mehrfachnennungen möglich)</p>	<p>... führt eine Evaluierung des Projektverbundes durch.</p> <p>... ist im Bereich Öffentlichkeitsarbeit, Sensibilisierung oder Vernetzung tätig.</p> <p>... entwickelt Qualifizierungsmodule für operativ Tätige und/oder setzt diese um.</p> <p>... ist im Bereich Qualitätsentwicklung tätig (etwa durch die Entwicklung von Qualitätsstandards).</p>
---	---

Quelle: Projektanträge; Berechnungen IHS.

Ein Viertel der Träger entwickelt jeweils in solchen Bereichen, die den fünf LLL-Leitlinien zuordenbar sind: Im Bereich Kompetenzorientierung geht es dabei um die Entwicklung von Kompetenzfeststellungsverfahren, mitunter auch deren Erprobung mittels Pilotmaßnahmen, wobei diese oft in Hinblick auf eine spezielle Zielgruppe adaptiert werden, auf die herkömmliche Verfahren zur Kompetenzfeststellung nicht ausgerichtet sind. Die „Lernenden“ stehen ebenfalls bei etwa einem Viertel der Entwicklungsmaßnahmen „im Mittelpunkt“, indem etwa zu Zielgruppen, die als bildungsbenachteiligt wahrgenommen werden, geforscht, an der Erstellung bedürfnisorientierter Curricula oder zielgruppenspezifischen Unterrichtsmaterials gearbeitet wird. Ein ebenso großer Anteil fällt auf Entwicklungen im Bereich „Teilnahme am LLL“ wo es etwa darum geht, Marketingkonzepte zu entwickeln und Zugänge zu überlegen, damit jene Personen, die eher wenig oder gar nicht an Erwachsenenbildung partizipieren, für eine Teilnahme gewonnen werden. Im Mittelpunkt steht dabei der Zugang, Hürden zu identifizieren und abzubauen. Einzelne Maßnahmen setzen Entwicklungsschritte im Bereich Lifelong Guidance sowie Lebensphasenorientierung wobei mit letzterem gemeint ist, das Augenmerk auf jene Bedürfnisse einer Zielgruppe zu richten, die eine Lebensphase mit sich bringt und ein Konzept zu erstellen, das diesen Bedürfnissen strukturell Rechnung trägt. Einen Beitrag zur Bedürfnisorientierung in Hinblick auf eine Zielgruppe leisten aber weitaus mehr Projekte im Sinne von Lernende im Mittelpunkt, d.h. inhaltlich. Ein weiteres Viertel der Entwicklungsarbeiten bezieht sich auf die Themen Gender & Diversity, indem etwa in der Curriculumserstellung auf gendersensible Didaktik explizit geachtet wird oder indem im Rahmen von Qualitätsentwicklung auf Ebene

des Projektverbundes Qualitätsstandards, die mit Diversity zu tun haben, entwickelt und implementiert werden.

5.11 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Insgesamt ist das ESF-geförderte Gesamtangebot von Heterogenität gekennzeichnet und durchwegs innovativ: Es umfasst Projekte, die vornehmlich der Qualifizierung dienen, die Beratung anbieten und solche, die an Entwicklungen arbeiten. Die Hälfte aller Projekte, die Qualifizierungs- oder Beratungsmaßnahmen durchführen, entwickelt daneben Konzepte oder Unterrichtsmaterial, führt Evaluierungen durch oder setzt Maßnahmen zur Professionalisierung von TrainerInnen und BeraterInnen.

Sehr unterschiedlich gestalten sich auch die Anträge: Auf der einen Seite wird ausführlich argumentiert, auf der anderen Seite werden stichwortartige Beschreibungen geliefert. Manchmal stehen die Ziele, die mit dem Angebot verfolgt werden, im Mittelpunkt, manchmal konkrete Wege zur Umsetzung derselben. Insofern ist eine Evaluierung der Konzepte schwierig und liegt hier in Form einer *Einschätzung* vor, da nicht immer ersichtlich ist, ob und wie ein Vorhaben realisiert werden soll. Aus vielen Anträgen sind zudem die geplanten Quantitäten nicht eindeutig erschließbar (wieviele Stunden umfasst ein „Kurs“, ein „Fach“, ein „Lehrgang“, wieviele Personen sollen daran teilnehmen, werden TeilnehmerInnen gezählt oder Teilnahmen). Um die Vergleichbarkeit der Angebote zu erhöhen bzw. um eine validere Bewertungsgrundlage zu erhalten, sollten im Rahmen der nächsten Ausschreibungsrunde daher zentrale Begriffe definiert werden: Was ist z.B. zu verstehen unter:

- TeilnehmerIn in Abgrenzung zu Teilnahme?
- Kursstunde, Unterrichtseinheit oder Stunde?

Besonders uneinheitlich gestaltet sich der Zugang an die auszufüllenden Tabellen im Antragsformular. Insofern ist es empfehlenswert, jene Begriffe, die in einer Tabellenvorlage vorkommen, klar zu definieren sowie eine kurze Ausfüllhilfe anzufügen.

Einige der Anträge umfassen viele, im Einzelfall fast 100 Seiten, der Großteil der eingereichten Projektkonzepte umfasst weniger als 30 Seiten. Um den Aufwand der in Antragsstellungs-, Begutachtungs- bzw. Evaluierungsaktivitäten eingebundenen Personen auf einem erträglichen Maß zu halten, sollten für die Zukunft hinsichtlich des Seitenumfangs exzessive Vorgehensweisen eingeschränkt werden, indem etwa eine maximale Seitenanzahl vorgegeben wird. Dadurch wird es auch notwendig, im Konzept die eigenen Ziele und Mittel zu deren Erreichung klar und zugespißt zu präsentieren.

In Bezug auf jene Zielgruppen, an die ein Angebot sich richtet, existieren im Antragsformular Fragen an verschiedenen Stellen. Die Übersicht dazu, welche konkreten Zielgruppen ein

Angebot erreichen möchte, bedarf daher einer gewissen Rekonstruktionsarbeit. Empfehlenswert erweist sich in diesem Zusammenhang eine klare Fragenstruktur: Eine Aufforderung, die Zielgruppe(n) *kurz* stichwortartig zu beschreiben; im Anschluss die vorgegebene Auswahlliste bezüglich weiterer Personengruppen; danach eine Frage nach Bedürfnissen und Problemlagen der angegebenen Zielgruppen und schließlich eine Frage danach, wie diesen konzeptionell begegnet werden soll.

In Bezug auf die fünf, im Rahmen der LLL-Strategie definierten, Leitlinien lässt sich festhalten, dass sie im Gesamtangebot ESF-geförderter Projekte unterschiedlich zentral sind bzw. in unterschiedlichem Grad umgesetzt werden. Ein Bewusstsein darüber, ob die eigenen (Kurs-/Beratungs-)Strukturen lebensphasenorientiert sind oder sein könnten, ist unter den Trägern in Summe nicht sehr ausgeprägt. Wenn Lebensphasenorientierung – als einer der Eckpfeiler der österreichischen LLL-Strategie – ein wichtiges Ziel des ESF-geförderten Programms darstellen soll, bietet sich daher an, die Träger dazu aufzufordern, ihr strukturelles Konzept in Bezug darauf zu argumentieren.

Bei einem Großteil der Angebote stehen die Lernenden bzw. Beratenden im Mittelpunkt: Es existiert ein ausgeprägtes Bewusstsein über ihre Bedürfnisse und diesen wird auch oft didaktisch und inhaltlich Rechnung getragen. Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung stellen hierbei jedoch eine Ausnahme dar. Günstig würde sich in diesem Zusammenhang auswirken, wenn entsprechende Kurskonzepte auf Basis der Grundsätze des Programmplanungsdokumentes entwickelt würden und nicht bestehende Kurskonzepte in das ESF-geförderte Angebot übernommen würden.

Der Ansatz, Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die Hilfe zur Selbsthilfe unter TeilnehmerInnen und BeratungskundInnen fördern, ist im Gesamtangebot deutlich ausgeprägt. Inwieweit in den einzelnen Qualifizierungsprojekten Beratungsmaßnahmen vorgesehen sind, die im Sinne einer Orientierungshilfe ebenfalls eine wichtige Strategie von Lifelong Guidance darstellen, ist auf Basis der Konzepte kaum einschätzbar: Die dazugehörigen Tabellen wurden sehr unterschiedlich interpretiert und die darin enthaltenen Summen sind daher wenig aussagekräftig. Wie bereits erwähnt, kann auch daraus der evaluative Schluss gezogen werden, dass in Tabellenvorlagen enthaltene Begriffe unbedingt definiert werden sollten. Im Sinne einer besseren Einschätzbarkeit sollten außerdem zwei Formen der Beratung, die im Rahmen von Qualifizierungsprojekten angeboten werden, unterschieden werden: Einerseits Beratungsmaßnahmen, die sich an Interessierte an dem Angebot richten, die vor dem Eintritt in das Angebot angeboten werden, andererseits Beratungsmaßnahmen für Teilnehmende an den Kursen während ihrer Teilnahme und in Hinblick auf Berufs- und Bildungswegsentscheidungen für die Zeit danach. Vermieden werden sollte auch eine unkommentierte Auflistung geplanter Beratungs- und Orientierungsmaßnahmen, aus der nicht ersichtlich wird, welche Ziele damit verfolgt werden. Auch hier gilt es, Antragstellende zu einer stringenter Argumentation anzuhalten.

Eine Kompetenzorientierung, so wurde festgehalten, ist innerhalb der Bildungs- und Beratungsangebote durchaus spürbar: So wird neben dem Erwerb von (Fach-)Wissen in vielen Fällen die Förderung sozialer und personaler Kompetenzen als eine wichtige Zielsetzung der einzelnen Maßnahmen erkennbar. Deutlich weniger vorrangig erscheint aber, der eigenen Zugangsweise in didaktischer Hinsicht eine Ressourcenorientierung zugrunde zu legen. In weniger als der Hälfte aller Angebote wird ein ressourcenorientierter Ansatz sichtbar, bei dem davon ausgegangen wird, dass Teilnehmende an Qualifizierungen und KundInnen in der Beratung bereits Wissen, Kenntnisse und Kompetenzen mitbringen, die konzeptionell aufgegriffen werden. Wenn dies im Umkehrschluss bedeutet, dass einer Mehrzahl der Konzepte die Idee zugrunde liegt, vorrangig sei die Kompensation von Defiziten das Interventionsziel, ist dies klar verbesserungswürdig. Auch die qualitativen Ergebnisse (vgl. Kapitel 7 und 8) streichen die positive Bedeutung eines ressourcenorientierten Zugangs hervor, v.a. in Bezug auf Zielgruppen, deren Biografien tendenziell von erfahrenen Misserfolgen geprägt sind. Daraus lässt sich die Empfehlung ableiten, dass im Rahmen der nächsten Antragsrunde aus dem Konzept ersichtlich werden sollte, dass operativ Tätige die notwendigen Qualifikationen oder Erfahrungen für einen ressourcenorientierten pädagogischen Ansatz aufweisen.

Grundsätzlich leistet jedes der ESF-geförderten Angebote einen Beitrag zur Förderung der Teilnahme am LLL. Dieser Beitrag soll nicht grundsätzlich in Zweifel gezogen werden. Große Unterschiede ergeben sich jedoch dahingehend, inwiefern der eigene Beitrag dazu reflektiert wird, aber auch, inwiefern das eigene Angebot wiederum daran beteiligt ist, (Zugangs-)Barrieren für benachteiligte Zielgruppen zu errichten. Je niederschwelliger das eigene Angebot, desto höher das Bewusstsein um implizite Zugangshürden und umgekehrt. Umgekehrt werden vorhandene Hürden oft nicht als solche erkannt. Nachdem im Rahmen des ESF-geförderten Angebots gerade benachteiligte Personengruppen fokussiert werden, lässt sich daher die Empfehlung ableiten, Träger dazu aufzufordern, Anstrengungen zu unternehmen, um mit dem eigenen Angebot verstärkt benachteiligte Zielgruppen bzw. benachteiligte Subzielgruppen zu erreichen und diesen eine Teilnahme zu ermöglichen. So ist es notwendig, im eigenen Angebot eine Strategie vorzusehen, (auch) diejenigen aus der Zielgruppe mit dem höchsten Bedarf an einer Teilnahme zu erreichen.

Zudem sollte unbedingt vermieden werden, zusätzliche Barrieren aufzustellen. Daher lautet die klare Empfehlung, keine Projekte zu genehmigen, die maßgebliche Gebühren für eine Teilnahme vorsehen.

In Bezug auf Gender und Diversity lässt sich festhalten, dass in Bezug auf genderbezogene Gleichstellungsziele – wenn auch in unterschiedlicher argumentativer Qualität und Glaubwürdigkeit – durchaus ein Bewusstsein festzustellen ist, dem auf verschiedenen Ebenen Rechnung getragen wird. Hinsichtlich Diversity ist es nicht möglich, das Gesamtangebot einzuschätzen, da nur in den seltensten Fällen erkenntlich wird, was die Träger dazu planen. Sollte eine Auseinandersetzung mit Gender & Diversity bzw. dem Themenkomplex Benachteiligung und Herstellung von Chancengleichheit auch die nächste

Durchführungsperiode begleiten, liegt eine Argumentation, wo Benachteiligungen gesehen werden und wie diesen mit dem eigenen Konzept begegnet werden soll, als Bedingung für eine positive Entscheidung des Antrags nahe. Einen Kriterienkatalog, der beispielsweise wie in der vorliegenden Evaluation einen Zugang zu Gender anhand von vier Dimensionen umreißt, als Bewertungsgrundlage im Rahmen des Begutachtungsprozesses heranzuziehen, wäre eine mögliche Vorgehensweise, um dies sicherzustellen.

Durchaus gängige Praxis in der Umsetzung ESF-geförderter Bildungs- und Beratungsangebote ist, das eigene Angebot einer Evaluierung zu unterziehen und ein Feedback von Teilnehmenden zu erheben. Dass die Ergebnisse dieser Schritte im Bereich Qualitätssicherung jedoch dazu führen sollen, das eigene Angebot zu reflektieren und gegebenenfalls zu adaptieren, ist weitaus weniger oft vorgesehen. Das Prozedere der Konzeptadaption erscheint in diesem Zusammenhang verbesserungswürdig, damit aus den Konzepten klar hervorgeht, ob Evaluierungen dazu führen, das Angebot und dessen Umsetzung systematisch zu reflektieren und was ein Feedback von TeilnehmerInnen/BeratungskundInnen bewirken soll. Aus evaluatorischer Sicht ergibt sich daher die Notwendigkeit, dies explizit als Anforderung für eine Förderung zugrunde zu legen.

In Bezug auf die Qualifikationen jener Personen, die in Qualifizierung und Beratung tätig sein werden, halten sich etwa 10% der Antragstellenden bedeckt. Inwiefern diese über entsprechende Qualifikationen verfügen und manchmal auch, inwieweit sie im Rahmen des Projektes entsprechende Fortbildungen besuchen sollen, ist nicht beantwortbar. Generell lautet die Empfehlung daher, die Antragstellenden dazu anzuhalten, Überlegungen anzustellen und entsprechende Angaben zu machen.

Aus den Anträgen wird ersichtlich, dass Vernetzung bzw. Zusammenarbeit im Projektverbund stattfinden soll, nur in seltenen Fällen lässt sich diese Zielsetzung nicht an den Konzepten ablesen. Basierend auf der Einschätzung der Projektkonzepte wird hier weniger ein Handlungsbedarf sichtbar als auf Basis der qualitativen Analyse (vgl. Kapitel 14.2 zu Vernetzung in der ESF-Praxis).

Schließlich wird mit den hier ausgesprochenen Empfehlungen zu den einzelnen Themenbereichen (LLL, Gender & Diversity, Qualitätssicherung und Vernetzung) das Ziel verfolgt, in Zukunft Anträge zu erhalten, in denen Zielsetzungen und Mittel zur Zielerreichung transparenter gemacht und v.a. argumentiert werden, wie dies derzeit auf einen Teil der Anträge zutrifft, bei anderen jedoch verbesserungswürdig ist. Die Empfehlung lautet hingegen nicht, die bereits vorhandene Detailgenauigkeit der Planung noch zu erhöhen. Aus einer solchen können sich nämlich (unbeabsichtigte) Konsequenzen ergeben, welche der inhaltlichen Qualität der Angebote auch abträglich sein können (vgl. Kapitel 6).

6 Durchführungsbedingungen

Bevor in weiterer Folge die einzelnen Instrumente im Rahmen des ESF-Programms das Thema sein werden, stehen an dieser Stelle die Antrags- und Durchführungsbedingungen für die Programmabwicklung zur Diskussion. Dabei werden nach einer kurzen Charakterisierung der „objektiven“ Durchführungsbedingungen in weiterer Folge aus Sicht der ProjektmanagerInnen und TrainerInnen³⁴ das Antragsprozedere und die Vertragsgestaltung sowie die Finanzierung und Laufzeit des ESF-Programms thematisiert, außerdem das Controlling und Monitoring der Umsetzung sowie das wahrgenommene Bild der Stützstruktur.

6.1 Formaler Rahmen

Die Maßnahmen im Rahmen von ESF „Beschäftigung“ im Bereich Erwachsenenbildung werden wie alle Initiativen im Rahmen dieser Förderschiene vorwiegend vom Europäischen Sozialfonds sowie vom Bund finanziert. Das Programm an sich ist in seinen Grundsätzen im Programmplanungsdokument (BMASK 2009) grundgelegt. Mit der Durchführung des Programms sind „Endbegünstigte“ betraut, im vorliegenden Fall das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, das eine inhaltlich-konzeptionelle Funktion wahrnimmt. Der Endbegünstigte wiederum bedient sich für die Unterstützung sowie für das Controlling der Programmabwicklung einer externen Organisation, die die Funktion einer First Level Kontrolle der Finanzgebarung übernimmt und als solche auch die Verantwortung und das damit verbundene Risiko trägt.

Der Endbegünstigte hat im Programmplanungsdokument Instrumente im Sinne förderbarer Programmschienen definiert und Aufrufe zur Einreichung von Projektanträgen gestartet. FörderinteressentInnen mussten im Rahmen eines Institutionenverbundes ein inhaltliches Konzept sowie einen Finanzplan für eine oder mehrere Maßnahmen innerhalb der vordefinierten Instrumente entwickeln. Diese Anträge wurden einem inhaltlichen Begutachtungsprozess sowie einer Kontrolle der Finanzpläne unterzogen und mussten im Anlassfall entsprechend der Gutachten verändert werden. Dem folgte im positiven Fall der Abschluss von dreijährigen Verträgen zwischen Endbegünstigtem und Förderwerbendem zur Maßnahmendurchführung.

Im Rahmen der Maßnahmendurchführung unterliegen die einzelnen genehmigten Projekte schließlich formal einem dreifachen Monitoring: Einem Finanz-, Aktivitäten- und TeilnehmerInnenmonitoring. Finanz- und Aktivitätenmonitoring sind quartalsweise zu befüllen. Das TeilnehmerInnenmonitoring wurde erst später entwickelt und muss nun (zwei Jahre nach Programmstart) von den Trägern nachgetragen werden. Die Projektträger

³⁴ Zur methodischen Vorgehensweise vgl. Kapitel 1.2.

bekommen ihre Ausgaben vorfinanziert. Die Anerkennung von Kosten als ESF-konform im Zuge des Finanzcontrollings ist jedoch die Grundlage dafür, europäische Gelder abzurufen.

6.2 Antragsprozedere

Das Antragsprozedere wird von vielen Maßnahmenträgern – wobei hierunter bei weitem nicht nur, aber in ganz besonderem Maß, auch jene fallen, die erstmals in den ESF-Förderkontext eingetreten sind – als schwierig und als arbeitsintensive Herausforderung erlebt. Als schwierig erwiesen sich dabei vor allem die im Zuge der Antragstellung geforderten Angaben sowie die Länge des Bewilligungsprozesses, vereinzelt wird darüber hinaus auch noch der Begutachtungsprozess als problematisch angeführt.

Das Antragsformular an sich wird durchwegs positiv bewertet: Es trägt aus Sicht der Träger zur Konzeptentwicklung bei, da es die AntragstellerInnen dazu zwingt, die eigenen Ziele nochmals zu reflektieren und einen Fokus zu legen. Zuweilen werden Redundanzen in den einzelnen Fragen kritisiert, die zu längeren Antragstexten führen, als dies notwendig wäre. Manchmal führen die Fragen im Formular auch zu Missverständnissen, wie im Fall eines Trägers, der in der Frage nach der Höhe von TeilnehmerInnenbeiträgen einen Imperativ zu erkennen glaubte und daher ein kostenpflichtiges Angebot konzipierte, auch im Vertrauen darauf, daraus einen Wettbewerbsvorteil zu ziehen, da sich die beantragte Fördersumme dadurch reduziert. Im Zusammenhang mit dem Antragsformular überwiegt jedoch das positive Feedback die Kritikpunkte. Ein erster großer und durchaus mehrfach geteilter Kritikpunkt bezieht sich auf die Detailgenauigkeit der eingeforderten Angaben. So mussten im Zuge des Antragsprozesses bereits Angaben zu Fragestellungen gemacht werden, welche aus Sicht der Träger zu diesem Zeitpunkt noch nicht beantwortbar waren, wie zum Beispiel genaue Angaben zur Zahl der TeilnehmerInnen in einem bestimmten Unterrichtsfach oder aber auch Angaben zu geplanten Vernetzungstreffen in mehreren Jahren. Diese akribische Detailliertheit wird von manchen als einzigartig überzogen und so in keinem anderen Förderkontext vorfindbar erlebt.

Was den Begutachtungsprozess betrifft, sind die Stimmen kritischer. Viele Träger mussten im Zuge der Begutachtung Kritik an ihren Angeboten und Konzepten hinnehmen sowie Überarbeitungsaufträge entgegennehmen. Unverständnis wird in jenen Fällen geäußert, wo die Träger mit aus ihrer Sicht willkürlichen Streichungen von Budgetposten konfrontiert waren, die massive konzeptionelle Auswirkungen nach sich gezogen haben. Manche Träger empfanden den Begutachtungsprozess aber nicht nur als wenig hilfreich, sondern gar als derart zermürbend, dass im Kreise der antragstellenden ProjektpartnerInnen bereits die Frage danach, aufzugeben und den Förderantrag zurückzuziehen, im Raum stand. Gerade in diesen Fällen kam es zu einer als sehr lange empfundenen Antragsphase, deren Dauer bereits Folgeprobleme für die Umsetzung nach der schließlich doch erteilten Bewilligung nach sich gezogen hat. Diese Kritik an der Dauer des Antragsprozesses beschränkt sich

jedoch nicht alleine auf jene AntragstellerInnen, die einen Überarbeitungsauftrag des Antrags bekommen haben, sondern ist eine durchaus geteilte Sichtweise: Der Beantragungs-, Begutachtungs- und Bewilligungsprozess dauert aus Sicht der AkteurInnen zu lange. Dies führt dazu, dass Projektstarts verschoben und Finanzpläne umgeschrieben werden müssen. Darüber hinaus ergeben sich dadurch oft Probleme hinsichtlich der Aufnahme – in manchen Fällen aufgrund von Unterauslastung auch Kündigung – des geeigneten qualifizierten Personals und der Organisation entsprechender Räumlichkeiten. Dies muss nach verspätet erfolgter Zusage oft sehr kurzfristig erfolgen, ebenso kurzfristig wie es dann notwendig ist, TeilnehmerInnen für das Angebot zu gewinnen. Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass es für bestimmte Bildungsangebote auch saisonale Determinanten zu beachten gilt, weshalb es nicht möglich ist, zu beliebigen Zeitpunkten zu starten. Dies kann im Extremfall zu einer Verzögerung um ein ganzes Jahr führen.

6.3 Vertragsgestaltung und Laufzeit

Die Verträge, die am Ende des Antragsprozesses abgeschlossen werden, werden positiv gesehen, da und solange dadurch die Förder- und Rahmenbedingungen klar sind. Auf Unmut und Unverständnis stößt es seitens der Träger, wenn Abrechnungsrichtlinien vom Vertrag abweichen oder Vertragsbestandteile während der Projektlaufzeit neu verhandelt bzw. verändert werden. Kriterien sollten von Beginn an klar sein und nicht im Laufe der Zeit wieder verändert werden, dies auch, weil sich die Träger nach Projektstart in einer ungünstigeren Verhandlungsposition wähnen: Sie haben bereits mit der Umsetzung begonnen, wofür Kosten anfallen, auf deren Refundierung sie angewiesen sind. Aus Sicht der Stützstruktur wiederum waren Änderungen oft unvermeidbar, da die im Rahmen der Antragstellung engagierten Kontroll- und Prüfinstanzen Ausgaben anerkannt haben, die nicht ESF-förderfähig waren.

Damit wird auch zum Ausdruck gebracht, dass Verträge gestaltbar sind, was jedoch seitens der Träger in stark unterschiedlichem Ausmaß so erlebt wird. Während die einen die Starrheit des Vertrages beklagen, die ihnen aus ihrer Sicht verunmöglicht, flexibel auf neu erkannte Bedarfe der Zielgruppe zu reagieren, erkennen es andere Träger als Stärke der Vertragsgestaltung, das Angebot und die Inhalte bedarfsgerecht (durch Änderungsanträge) adaptieren zu können. Aus dieser Diskrepanz wird also eine deutlich unterschiedlich ausgeprägte Versiertheit der Träger im Umgang und in der Gestaltung der Rahmenbedingungen erkennbar.

Die Laufzeit der Verträge wird zwiespältig gesehen. Auf der einen Seite werden Drei-Jahres-Verträge als deutlicher Fortschritt verglichen zur vorangegangenen Periode oder anderen Förderprogrammen gegenüber erkannt. Sie ermöglichen den Trägerorganisationen einen guten Planungshorizont und geben Sicherheit. Inhaltlich betrachtet zeigen sich jedoch auch bei Drei-Jahres-Verträgen Limitierungen. So wird dieser Zeitraum als ausreichend für die Entwicklung und Erprobung eines Angebots erachtet, die Institutionalisierung bedürfe jedoch

eines längeren Zeithorizonts. Schwierigkeiten zeigen sich auch bei sehr langen Interventionen oder bei Interventionsketten. Wenn ein Träger z.B. beabsichtigt, TeilnehmerInnen von der Basisbildung bis zum erfolgreichen Hauptschulabschluss zu führen, dann muss nach eigener Ansicht die Basisbildung bereits nach halber Laufzeit eingestellt werden, weil später nicht auch noch ein HS-Abschluss garantiert werden kann, oder es muss zumindest die Übertrittsmöglichkeit von der Basisbildung in den HS-Abschluss hintangestellt werden. Aus dieser Perspektive resultiert der Wunsch, frühzeitig über eine Fortsetzung der Förderung in der anschließenden Drei-Jahres-Periode oder zumindest über die Kriterien für eine Verlängerung Bescheid zu wissen.

6.4 Finanzierung

Die ESF-Förderung wird von den Trägern grundsätzlich sehr positiv gesehen. So wird mehrfach unterstrichen, dass viele Angebote erst durch ESF-Gelder möglich geworden sind bzw. manche Zielgruppen überhaupt kein passendes (und leistbares) Angebot für sich vorfinden würden, wenn nicht durch den ESF entsprechende Finanzierungen stattfinden würden.

Im Zusammenhang mit der Finanzierung deutlich positiv hervorgehoben werden die Pünktlichkeit der Zahlungen sowie die Vorfinanzierung der Ausgaben. Aufgrund der Vorfinanzierung sowie der Zahlungspünktlichkeit werden Liquiditätsengpässe auf Seiten der Träger vermieden, womit es auch kleinen Trägern, die nicht über entsprechende Rücklagen und Manövriermöglichkeiten für Ausgleichszahlungen verfügen, möglich wird, am Programm zu partizipieren.

Unter dem Aspekt der Vorfinanzierung kann jedoch nicht nur die Vorfinanzierung von Ausgaben in der laufenden Programmabwicklung, sondern auch die nationale Zwischenfinanzierung vor endgültiger ESF-Genehmigung verstanden werden. Diese Strategie des Fördergebers, um trotz Genehmigungsverzögerungen einen zeitgerechten Projektstart zu ermöglichen, wird seitens der betroffenen Träger – auch wenn dadurch zuweilen abrechnungstechnische Doppelgleisigkeiten und dementsprechender Mehraufwand hervorgerufen werden – deutlich positiv hervorgehoben.

Im Zusammenhang mit der Finanzierung können jedoch nicht nur positive Rückmeldungen berichtet, sondern müssen auch z.T. gravierende Schwierigkeiten thematisiert werden. Diese Schwierigkeiten beziehen sich einerseits auf einen als zu eng erachteten Finanzrahmen und andererseits auf die befürchtete Kürzung von Fördermitteln.

Zuweilen aus Kürzungen des Budgets im Rahmen der Antragstellung motiviert, zumeist jedoch auf einem erst im Zuge der Umsetzung erkannten Bedarf der Zielgruppe basierend, wird der Finanzrahmen als zu eng erachtet, um jene zusätzlichen Interventionen zu setzen, die notwendig erscheinen, um die Wirksamkeit der Maßnahmen abzusichern. Die Palette reicht hier von zusätzlich notwendigem Einzel- oder Förderunterricht bis hin zu Investitionen,

z.B. in Lehrmittel, die aus dem laufenden Projektbudget nicht finanziert werden können, weil sie nicht beantragt und damit auch nicht bewilligt worden sind, da deren Bedarf zum Zeitpunkt der Antragstellung oft nicht absehbar war.

Der gravierendste Problembereich im Zusammenhang mit der Finanzierung ist aus Sicht der Träger jedoch die Angst vor der Kürzung von Fördermitteln. Diese Angst nährt sich aus zwei Quellen, einer bereits empirisch erfahrenen und einer künftig antizipierten. Viele Träger haben bereits die Erfahrung gesammelt, dass Kosten nicht als ESF-konform anerkannt worden sind. Dieser an sich nicht ungewöhnliche Umstand im Rahmen von Förderprogrammen wird so lange als weniger problematisch erachtet, als es rasch möglich ist, dem entgegenzusteuern und die Abrechnungspraxis dementsprechend darauf einzustellen. Das Problem erweist sich dann als gravierend, wenn klare Richtlinien längere Zeit vermisst werden und zwischenzeitlich für einen längeren Zeitraum eine Abrechnungsweise praktiziert und Kosten angesetzt werden, die im Nachhinein als nicht förderfähig erklärt werden. Dies stößt seitens der Träger nicht nur auf Unverständnis, sondern führt nach eigenen Angaben auch zu finanziellen Verlusten, die sich in manchen Fällen nur schwer verkraften lassen. Die antizipierte Kürzung von Fördermitteln schließlich bezieht sich auf die Endabrechnung, wenn z.B. bestimmte Leistungen nicht im beantragten Ausmaß erbracht oder TeilnehmerInnen nicht in der geforderten Zahl erreicht werden konnten. Die Träger beklagen in diesem Zusammenhang das Fehlen klarer Richtlinien. So sei bei diversen Informationsveranstaltungen zwar angedeutet worden, dass z.B. ein Unterschreiten der TeilnehmerInnenzahlen zu einer Reduzierung der Fördersummen führen kann, Sicherheit und Orientierungspunkte werden jedoch stark vermisst. Diese Unsicherheit bleibt seitens der Träger nicht ohne Konsequenzen und sie versuchen durch eigene Strategien, potentielle Kürzungen der Fördermittel möglichst zu vermeiden. So reagiert z.B. ein Träger auf die wahrgenommene Andeutung der Stützstruktur, dass Abbrüche und Teilnahmequoten unter 50% nicht gefördert werden und zu einer Reduzierung der Fördermittel führen würden, wenn dadurch die geplante Anzahl an TeilnehmerInnen unterschritten wird, mit unterschiedlichen Strategien: Einerseits werden am Beginn so große Gruppen gebildet, wie es sich mit den eigenen Qualitätsvorstellungen gerade noch vereinbaren lässt, damit die angegebenen Planzahlen durch Abbrüche und geringere Anwesenheitsquoten nicht unterschritten werden. Andererseits wird den TeilnehmerInnen implizit verwehrt, vor dem Erfüllen einer bestimmten Mindestanwesenheitsquote zur Prüfung anzutreten, auch wenn sie selbst davon überzeugt sind, das erforderliche Kompetenzniveau bereits erreicht zu haben und obwohl sie eigentlich das Recht dazu hätten. Eine dritte Strategie besteht darin, als notwendig erachtete Zusatzunterstützungen (z.B. Förderunterricht für nur wenige TeilnehmerInnen) erst gar nicht anzubieten, weil dadurch potentiell die angedeutete aber nicht weiter spezifizierte MindestteilnehmerInnenzahl, ab der sich ein Angebot erst rechnen würde, unterschritten werden könnte, was wiederum zur befürchteten Konsequenz haben könnte, dass die dementsprechenden Ausgaben nicht anerkannt werden.

An dieser Stelle muss aus evaluativer Sicht festgestellt werden, dass in diesem Fall formale Rahmenbedingungen bzw. deren Interpretation wenn auch unintendierten so doch

unzulässigen Einfluss auf die inhaltliche Ebene des Angebots nehmen, der die bedarfsgerechte Unterstützung der Zielgruppe in Frage stellt. Effizienter Mitteleinsatz und deren Controlling – worum es bei MindestteilnehmerInnenzahlen und Drop-outs letztlich geht – sind zweifelsohne wichtig und leisten einen Beitrag zur Wirksamkeit des Programms. Sie sind jedoch gerade in Programmen, die sich wie der ESF auf benachteiligte Zielgruppen konzentrieren, auf einer der inhaltlichen Ebene nachgelagerten Position angesiedelt und sollten so gestaltet sein, dass sie Interventionskonzepte nicht gestaltend beeinflussen.

6.5 Controlling und Monitoring

Im Zusammenhang mit dem Thema Controlling und Monitoring ist die Liste der Kritikpunkte seitens der Träger lang und sind die Stimmen, die Verständnis zum Ausdruck bringen oder gar eigenen Nutzen daraus ziehen, selten anzutreffen.

Zunächst einmal wird das Monitoring und Controlling als zeitintensiv und viel aufwendiger als am Beginn antizipiert eingeschätzt. Es müssen Quartalsberichte sowohl hinsichtlich der Finanzen als auch der Aktivitäten gelegt und schließlich auch Jahresberichte verfasst werden. Zu diesen an sich schon beträchtlichen Anforderungen hinzukommend, wird die als beständige Erhöhung der Anforderungen interpretierte Nachforderung zusätzlicher Daten erlebt. So standen aus Sicht der Träger am Beginn „nur“ das Finanz- und Aktivitätenmonitoring. In weiterer Folge wurden schließlich die TeilnehmerInnen-Stammdatenblätter übermittelt und wieder einige Monate später sahen sich die Träger mit der aus ihrer Sicht neuen Anforderung der Eintragung dieser Daten in das TeilnehmerInnen-Registriersystem konfrontiert. Dieser beständigen Erhöhung von Anforderungen oder aber auch nur schrittweisen Kommunikation neuer Dokumentationspflichten stehen die Träger aus mehreren Gründen skeptisch gegenüber: Der aktuell geforderte Aufwand war nicht Grundlage der Kalkulation, Datennachforderungen sind immer binnen sehr kurzer Frist zu erfüllen und schließlich konnte den Forderungen nur mittels Nacherhebungen begegnet werden, womit sich für die Träger Fragen der Datenverfügbarkeit, Datenvalidität bei ex-post Erhebungen und schließlich Fragen der Effizienz ergeben.

Abgesehen vom Prozess wird jedoch auch der Inhalt der Monitoringsysteme, die sich auf Aktivitäten und TeilnehmerInnen beziehen, kritisch gesehen. So werden einerseits Definitionen und Abgrenzungen – wie im Fall der Unterscheidung zwischen TeilnehmerIn und Teilnahme – als kompliziert bzw. unklar, andererseits Datenangaben oder -auswahloptionen als für die Zielgruppe zuweilen unpassend empfunden. Die größten Bedenken der Träger bestehen jedoch hinsichtlich der Anonymität der Angaben bzw. des Datenschutzes. Für viele Träger ist es nicht nachvollziehbar, dass auf den Stammdatenblättern den TeilnehmerInnen einerseits Anonymität zugesichert, andererseits von den fördernehmenden Institutionen verlangt wird, sämtliche (auch persönliche) Daten ins elektronische TeilnehmerInnen-Registriersystem einzutragen. An diesem Punkt wird ein

Informationsdefizit sowohl offensichtlich, als von manchen Trägern auch explizit formuliert. So ist den Trägern einerseits nicht bewusst bzw. glauben sie es auch nicht, dass die personenbezogenen Daten einzig am Standort verbleiben und nur in anonymisierter Form weitergegeben werden, andererseits wird explizit die Frage nach der Sinnhaftigkeit der Erhebung all dieser Daten aufgeworfen. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Träger noch keinerlei Nutzungsroutinen hinsichtlich der erhobenen Daten kommuniziert bekommen, geschweige denn selbst entwickelt haben. Das TeilnehmerInnenmonitoring wird so z.B. nicht als Instrument wahrgenommen und verstanden, das einen Beitrag für die Reflexion der eigenen Stärken und Schwächen in der Umsetzung leisten kann. Statt dessen wird in all den geforderten Datenerhebungen ein Ausdruck des grundsätzlichen Misstrauens des Fördergebers den FördernehmerInnen gegenüber gesehen.

Das „Gegenstück“ des Monitorings im Sinne der Datenerhebung ist das Controlling, also die Überprüfung der erbrachten Leistungen. Während ein Controlling der Finanzen für die Träger ständig präsent ist und diesbezüglich auch entsprechender Druck seitens der Stützstruktur wahrgenommen wird, stellt sich das Controlling der Aktivitäten, noch viel mehr jedoch ein Controlling der TeilnehmerInnenzahlen oder gar Interventionserfolge, deutlich unterschiedlich dar. Benchmarks über Ziele und Erfolge sind – falls überhaupt vorhanden – nach Inhalt und Höhe von den Trägern selbst definiert. Kongruent in dieses Bild fügt sich, dass von den Trägern keinerlei externes Controlling der Interventionserfolge (z.B. im Sinne der laufenden Beobachtung von Erfolgsquoten, dessen Nichterreichen mit Sanktionen verbunden wäre) wahrgenommen wird. Dieses Bild setzt sich etwas abgeschwächt auf der Ebene von TeilnehmerInnenzahlen fort. Quantitätsziele werden vielfach von den Trägern autonom festgelegt, in wenigen Fällen aber auch in einem Verhandlungsprozess mit der Stützstruktur vereinbart. Zwar müssen die Aktivitäten laufend in ein Monitoring eingetragen werden, ein ständig begleitendes auf Fehlentwicklungen aufmerksam machendes und grobe Abweichungen sanktionierendes Controlling von TeilnehmerInnenzahlen, das mit dem Finanzcontrolling vergleichbar wäre, existiert aus Sicht der Träger jedoch nicht. Man befürchtet zwar negative Konsequenzen im Zuge der Endabrechnung, in manchen Fällen wird aber dennoch davon berichtet, dass man seit Jahren den Planzahlen gegenüber zu geringe TeilnehmerInnenzahlen in das Monitoringsystem eintragen und über die daher nicht erfüllten Zielvorgaben Bescheid wissen würde, dass dies jedoch noch nie zu irgendeiner Reaktion kontrollierender Stellen geführt habe. Diese Wahrnehmung des TeilnehmerInnencontrollings ist vermehrt bei Qualifizierungsmaßnahmen anzutreffen, die unterschiedlich darauf reagieren. Sie begeben sich entweder in eine Abwarteposition, lassen auf sich zukommen, was im Zuge der Schlussabrechnung passieren wird, oder sie überbuchen ihre Kurse um so den Drop-out zu kompensieren und einer etwaigen Fördermittelkürzung zu entgehen.

Aus Sicht der Stützstruktur unterliegt das Erreichen von TeilnehmerInnenzahlen sehr wohl einer Beobachtung und es erfolgen auch Interventionen, wenn die Ist-Zahlen entweder nach oben oder auch nach unten eine starke Abweichung verglichen zu den Planzahlen aufweisen. In dem einen Fall sei die Frage zu klären, ob durch die Planzahlenüberschreitung

für die einzelnen TeilnehmerInnen noch eine Leistung geboten werden kann, die dem avisierten Qualitätsniveau entspricht, oder ob durch zu große Gruppen die Individualunterstützung leidet. Im anderen Fall ist die Frage zu klären, ob aufgrund der geringeren Zahl an TeilnehmerInnen auch weniger Leistung erfolgt ist, die zu einer entsprechenden Kürzung der Förderbeträge führen muss.

6.6 Stützstruktur

Das Bild der Träger von der Stützstruktur ist ein differenziertes und umfasst sowohl viele als positiv gesehene Aspekte als auch einige Kritikpunkte.

Von den Trägern als problematisch empfunden wurde der Wechsel der Stützstruktur während der Laufzeit des Programms. Dies führte zu mehreren Konsequenzen. Einerseits mussten mit der alten Stützstruktur getroffene Vereinbarungen, die sowohl Grundlage der Konzepte als auch der Kalkulation waren, mit der neuen auch wieder neu verhandelt werden, da die Vorgaben und Regeln unterschiedlich interpretiert wurden. Andererseits wurde dadurch ein deutlicher Rückstau in der Prüfung und Approbierung von Quartalsmeldungen provoziert, weshalb fehlerhafte Abrechnungen bzw. nicht förderfähige Kosten oft lange nicht korrigiert wurden. Dies wiederum hatte eine Kumulation von Abrechnungsfehlern zufolge, die in Summe nach Angaben mancher Träger zu nicht unerheblichen Verlusten geführt haben.

In diesem Zusammenhang wird es als vorteilhaft erachtet, wenn bereits im Rahmen der Antragstellung Unterstützung seitens der Stützstruktur in Anspruch genommen werden kann, da sich auf diese Weise Fehlinterpretationen und viele spätere Durchführungsprobleme vermeiden lassen.

Was – abgesehen vom Antragsprozess – die Routine in der Programmdurchführung betrifft, sind die Rückmeldungen seitens der Träger in Hinblick auf die Stützstruktur ambivalent. Einerseits wird hervorgehoben, dass die First Level Kontrolle durchaus die Rolle eines Abstimmungs- und Verhandlungspartners in Hinblick auf Abrechnungsrichtlinien und Konzeptänderungen einnimmt, mit dem tragfähige Kompromisse geschlossen werden können. Zudem wird betont, dass die MitarbeiterInnen der First Level Kontrolle durchaus bemüht, wohlwollend, hilfsbereit und verständnisvoll den ProjektpartnerInnen gegenüber auftreten, was im Rahmen der bisherigen Erfahrungen mit Stützstrukturen als positive Ausnahme erlebt wird. Andererseits wird beinahe unisono als Kritikpunkt die äußerst zeitverzögerte Reaktion auf Anfragen vorgebracht. Diese Nicht-Reaktion auf Anfragen führt in manchen Fällen soweit, dass in der Praxis ein Nicht-Antworten als „Anfrage wird stattgegeben“ interpretiert und umgesetzt wird. In anderen Fällen bleibt aufgrund mangelnden Feedbacks die Unsicherheit bei den Trägern bestehen. Als verschärfendes Element tritt zu diesem Umstand die wahrgenommene Unverhältnismäßigkeit hinzu, wenn

umgekehrt Anforderungen an die Projektträger formuliert werden, denen oft binnen kurzer Frist nachzukommen ist.

Die Stützstruktur selbst sieht sich als Partner der Projektträger, der einen Beitrag zur reibungslosen und vollständigen Umsetzung des Programms leisten möchte. In diesem Zusammenhang wird der eigene Arbeitsauftrag nicht nur in einem Controlling der Finanzen und Aktivitäten gesehen, sondern sieht man sich selbst auch in einer Beratungsfunktion, die das Ziel hat, möglichst frühzeitig auf Fehlentwicklungen und Minderleistungen hinzuweisen, sodass rechtzeitig Möglichkeiten zur Gegensteuerung bestehen bleiben und nicht als Ultima Ratio eine Kürzung von Fördermitteln vorgenommen werden muss. Klare Richtlinien jedoch, ab wann eine Leistung als nicht oder ungenügend erbracht gelten muss, weshalb Kürzungen vorzunehmen sind, fehlen.

Neben den Controlling-, Beratungs- und Administrationsaufgaben sieht die First Level Kontrolle es jedoch auch als ihre Aufgabe an, eine Programmentwicklungs- und Plausibilitätskontrollfunktion wahrzunehmen. Plausibilitätskontrolle bedeutet, einzelne Anträge oder Projekte durchaus auch daraufhin zu überprüfen, ob die Relation der Kosten zu den TeilnehmerInnen stimmt, den Kosten auch plausible Aktivitäten gegenüberstehen sowie die Kostenaufteilungen zwischen den PartnerInnen als passend erscheint. Werden in diesen Bereichen Diskrepanzen wahrgenommen, erfolgen nach eigenen Angaben auch entsprechende Interventionen, um auf eine Veränderung hinzuwirken. Die Notwendigkeit einer Programmentwicklung wiederum wird für den Übergang von einer mehr durch Angebotsentwicklung geprägten Phase hin zu einer Phase der stärkeren Umsetzung mit Breitenwirkung erkannt. So liege das Ziel nunmehr darin, entwickelte Bildungsangebote zu den großen Trägern hin zu transferieren, um einen Beitrag zur Absicherung und Nachhaltigkeit des Angebots zu leisten. Eine inhaltlich determinierende Komponente wird in der Wahrnehmung dieser Funktionen nicht erkannt (wobei an diesem Punkt die Nachfrage zu stellen wäre, ob sie nicht verkannt wird), sondern inhaltliche Entscheidungen seien durch andere mit inhaltlicher Expertise ausgestattete Stellen zu treffen.

6.7 Evaluative Schlussfolgerungen

Die großen Eckpfeiler der Durchführungsbedingungen – es sind dies die Finanzierung des Programms und die Vertragslaufzeiten – werden von Seiten der Akteure sehr positiv hervorgehoben. Dieser Einschätzung kann auch aus evaluativer Sicht zugestimmt werden, da die gelebte Praxis von Vorfinanzierung und Drei-Jahres-Verträgen für Trägerorganisationen Barrieren abbaut und die Partizipationschancen auch für kleinere Organisationen verbreitert, womit deren Innovationspotenzial aus dem Programm nicht ausgeschlossen ist, sondern dafür nutzbar gemacht werden kann. Der Barriereabbau erfolgt aufgrund der Tatsache, dass Fördernehmer unter diesen Bedingungen nicht mehr auf einen großen organisatorischen Rückhalt, der Liquiditätsengpässe ausgleichen kann, angewiesen sind. Die vorgesehenen Vertragslaufzeiten ermöglichen zudem mittelfristig stabile

Planungen, die entsprechende Beschäftigungsverhältnisse der ProjektmitarbeiterInnen erlauben und so auch dem Aufbau von Fachkompetenz vor Ort und damit letztlich wieder der Umsetzungs- und Programmqualität zuträglich sind.

Großer Unmut, bezogen auf die Durchführungsbedingungen, wird aus Sicht der Träger durch mangelnde Konstanz in den Grundlagen, mangelnde Klarheit in den Richtlinien und unzureichende ex ante Kommunikation der Anforderungen hervorgerufen. Direkt damit angesprochen sind Wechsel in der Stützstruktur und damit im Zusammenhang stehende Änderungen in den anerkannten Kosten, Vertragsänderungen während der Laufzeit sowie sukzessiv erhöhte (bzw. kommunizierte) Datenanforderungen. Derartige Veränderungen sind finanz- und kalkulationsrelevant, lösen Adaptierungsaufwand aus und könnten durch frühzeitige Festlegungen und Entscheidungen schon vor Programmstart vermieden werden. Aus evaluativer Sicht betrachtet bleiben diese Kritikpunkte jedoch weitgehend auf technischer Ebene, weshalb ihnen auch keine allzu große inhaltliche Programmrelevanz zukommt. Dies trifft jedoch auf den Punkt der mangelnden Klarheit in den Richtlinien nicht zu, und zwar deshalb, weil einzelne Träger darauf mit Strategien reagieren, die letztlich auf die Qualität des Angebots zurückwirken. Direkt damit angesprochen sind die Unklarheiten hinsichtlich der Rückzahlung von Fördermitteln, wenn Anwesenheitsquoten, MindestteilnehmerInnenzahlen oder auch Planzahlen nicht erreicht werden. Manche Träger, die sich ihrer Sache sicherer sind, reagieren gelassen und warten ab, was passiert. Andere jedoch erkennen ein Damoklesschwert über sich und wenden Vermeidungsstrategien an, wie die Aufnahme (zu) vieler TeilnehmerInnen oder die Nicht-Realisierung von Förderunterricht für Kleinstgruppen, auch wenn dies inhaltlich notwendig wäre. Damit wird jedoch aufgrund fehlender Klarheit in den Richtlinien eine direkte ungünstige Auswirkung auf die Qualität des Angebots realisiert.

Aus diesem Evaluationsergebnis lassen sich drei Empfehlungen an den Endbegünstigten für die weitere Programmumsetzung ableiten. Erstens sollten Richtlinien frühzeitig in möglichst großer Klarheit – wie z.B. Abweichungen von den Planzahlen werden im Ausmaß von plus/minus x% ohne finanzielle Auswirkungen toleriert – an die Träger kommuniziert, es sollte zumindest jedoch vermieden werden, Sanktionen in den Raum zu stellen bzw. stellen zu lassen, solange die Richtlinien als solche nicht klar sind. Die Annahme einer motivationsfördernden Ungewissheit erweist sich als kontraproduktiv. Zweitens sollte die geforderte Detailgenauigkeit der Planung überdacht werden. Es überfordert die Träger, Jahre im Voraus zu antizipieren, wieviele TeilnehmerInnen an einem bestimmten Unterrichtsfach partizipieren werden. Für Zwecke der Prüfung einer in Relation zu den Fördermitteln ausreichend erbrachten Leistung sollte es genügen, Angaben von den Trägern zur geplanten Kursgröße an sich einzufordern. Drittens kann aus den Evaluationsergebnissen die Empfehlung abgeleitet werden, dass Richtlinien wie MindestteilnehmerInnenzahlen, Anwesenheitsquoten oder Budgetkürzungen bei der Abweichung von Planzahlen sowie das damit im Zusammenhang stehende Controlling und Monitoring, generell darauf reflektiert werden sollten, inwieweit sie – ob nun intendiert oder nicht – Einfluss auf die inhaltliche Ebene der Programmumsetzung nehmen. So ist z.B. eine

Plausibilitätsprüfung von TeilnehmerInnen- zu Kostenrelationen notwendig, als Maßstab für die Bewertung ist aber nicht immer der Durchschnitt sinnvoll, vor allem dann nicht, wenn z.B. spezifische didaktische Konzepte im Hintergrund stehen. Um dies zu beurteilen bedarf es inhaltlicher Expertise, deren Involvierung in derartige Beurteilungen sichergestellt werden sollte.

7 Basisbildung

Angebote, die im Rahmen der ESF-Förderung der Basisbildung zugerechnet werden, sind äußerst vielfältig: Es gibt einerseits Alphabetisierungsangebote - was nicht immer heißen muss, dass Lesen, Schreiben und Rechnen von Grund auf gelernt werden. Vielmehr geht es oft um funktionalen Analphabetismus, den Umstand, diese Grundfertigkeiten in nicht *ausreichendem* Maße zu beherrschen und die Maßnahmen werden als Grundbildung/Alphabetisierung bezeichnet (um nicht zu stigmatisieren). Andererseits sind in der Basisbildung Angebote vertreten, in denen Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache (DaF/DaZ) erlernt wird. Diese Kurse finden auf unterschiedlichen Sprachniveaus und für unterschiedliche Zielgruppen statt. Ein eigenes Instrument (1.2) umfasst explizit „Basisbildung für MigrantInnen“, implizit enthält aber auch das Instrument 1.1 Angebote für MigrantInnen. Aus diesem Grund wird im Bericht die Trennung des Instruments 1.2 aufgehoben: Die folgenden Ausführungen umfassen Projekte aus beiden Instrumenten 1.1 und 1.2. Um eine große Bandbreite an Sichtweisen zu erhalten, wurden möglichst unterschiedliche Basisbildungsprojekte als Fallstudien ausgewählt: sowohl Angebote aus dem Bereich Grundbildung/Alphabetisierung als auch DaF/DaZ-Kurse, Kurse mit geringer und solche mit hoher Wochenstundenanzahl und schließlich Angebote für unterschiedliche Zielgruppen.

Im vorliegenden Kapitel werden Zielgruppen, ihre Bedürfnisse und Bildungsbarrieren, die sich für sie ergeben, jeweils aus Sicht von TeilnehmerInnen, TrainerInnen sowie Projektleitungen diskutiert. Erfolge und Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Maßnahmen sowie Wirkungen einer Teilnahme werden ebenso auf Basis der Interviews geschildert.³⁵

7.1 Zielgruppenbedürfnisse und Teilnahmebarrieren

Die Tatsache, dass Basisbildung so unterschiedliche Maßnahmen umfasst wie Alphabetisierung, Grundbildung oder Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache, äußert sich darin, dass damit je spezifische Zielgruppen angesprochen werden. Diese weisen unterschiedliche Problemlagen und Bedürfnisse auf, jedoch sind die Konsequenzen, die sich daraus für die AnbieterInnen von Basisbildung ergeben, manchmal ähnlich sowie auch die Art und Weise, wie sie damit umgehen.

7.1.1. Schwierigkeiten und Bedürfnisse

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.

³⁵ Zur methodischen Vorgehensweise siehe Kapitel 1.2.

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. Diese Problematiken werden von allen Beteiligten in gleicher Weise beschrieben.

Eine der Zielgruppen von DaF-Angeboten sind minderjährige, oft unbegleitete AsylwerberInnen. Bei dieser Zielgruppe stehen die äußerst schwierigen Lebensumstände im Vordergrund: Fluchtgeschichten einerseits und das Warten auf den Ausgang des Asylverfahrens andererseits. TeilnehmerInnen leiden unter Traumata, psychischen und körperlichen Problemen, Schlafstörungen und einer beeinträchtigten Konzentrations- oder Merkfähigkeit. Einige unter ihnen besuchen eine Psychotherapie. 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 gibt keine Garantie, das Gelernte wirklich einmal zu brauchen. Hinzu kommt, dass – abgesehen von Angeboten in Betreuungseinrichtungen – kaum umfassende Bildungsangebote, in denen etwa ein Hauptschulabschluss nachgeholt werden kann, für die Zielgruppe existieren. 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 DaF-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. Die Schwierigkeit tritt auf, sich auf einen Bildungs- oder Beratungsprozess zu konzentrieren, wenn das eigene Leben von Dequalifizierung und Diskriminierungserfahrungen beeinträchtigt wird.

In jedem der Basisbildungsangebote existiert von AnbieterInnenseite her ein Bewusstsein um die Schwierigkeiten ihrer Zielgruppen und dafür, welche Bedürfnisse diese in Bezug auf das Bildungsangebot haben. Große Sensibilität zeigt sich auf einer zwischenmenschlichen Ebene in der Beziehung zwischen Teilnehmenden und TrainerInnen, aber auch Projektleitungen. Sensibel wird darauf vorbereitet, in einer Gruppe zu arbeiten und damit die eigenen „Schwächen“ zur Schau stellen zu müssen, indem Stärken durch die TrainerInnen immer wieder betont und die Teilnehmenden somit ermutigt werden. Verständnis für die äußerst schwierige Lebenssituation ihrer TeilnehmerInnen zeigt sich in einem toleranten Umgang, etwa mit Fehlzeiten im Kurs. Im Vergleich zu früher besuchten Bildungsangeboten wird von Teilnehmenden hervorgehoben, dass im Rahmen des derzeitigen Kursbesuchs vermittelt würde, dass TrainerInnen und ProjektmanagerInnen sich der Probleme der Zielgruppe bewusst sind. Die Teilnehmenden könnten sich deshalb auch wohl fühlen. Alle TeilnehmerInnen beobachten eine sehr nette und verständnisvolle Art der Kommunikation durch die TrainerInnen. Die AnbieterInnen halten es für sehr wichtig, ihren Teilnehmenden Anonymität zusagen zu können.

7.1.2. Bildungsbarrieren und ihre Überwindung

Das eigene Angebot wird aus Projektsicht als ein Beitrag zur Überwindung von strukturellen Bildungsbarrieren, welche die jeweilige Zielgruppe betreffen, verstanden: Am Standort bzw. in der Region existiere kein vergleichbares Angebot der Erwachsenenbildung. Entweder gibt es überhaupt kein Angebot für die Zielgruppe oder es existiert eines, das nicht umfangreich genug ist oder nicht den lebensphasenbezogenen Bedürfnissen entspricht. In jedem der Angebote wird damit in Zusammenhang Gender/Diversity zum Thema, jedoch sind die Ansätze verschieden. Es geht sowohl darum, die eigene Zielgruppe als benachteiligt wahrzunehmen und das eigene Angebot dahingehend zu interpretieren, dass es einen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit für die Zielgruppe an sich liefert. Außerdem geht es um bestimmte Gruppen innerhalb der Zielgruppe: Diese sind Menschen aus der Zielgruppe, die regional benachteiligt sind; weibliche Interessentinnen, Personen, die bisher keine Schulerfahrung machen konnten sowie Frauen mit Migrationshintergrund *und* Betreuungspflichten.

In allen Maßnahmen der Basisbildung wird diesen wahrgenommenen Benachteiligungen begegnet: Als besonders benachteiligt wahrgenommene Untergruppen der Zielgruppe werden bei der Aufnahme positiv diskriminiert; das Angebot findet an mehreren Orten statt oder Fahrtkosten zum Projektstandort werden ersetzt, um eine Barriere, die durch regionale Benachteiligung entsteht, zu überwinden. Über angebotene, manchmal mehrsprachige, Beratung sollen jeweils gruppenspezifische Problemlagen ins Auge gefasst werden.

Obwohl (strukturelle) Bildungsbarrieren bzw. Benachteiligungen und die eigenen Ansätze zu ihrer Überwindung immer ein Thema sind, fällt die Argumentation der entsprechenden Strukturen unterschiedlich aus. An einem Standort positioniert die Einrichtung sich ganz selbstverständlich und selbstbewusst, z.B. als frauenfördernd, an einem anderen Standort scheint eine Positionierung eine noch ungelöste Frage zu sein und es kommt zu Schwierigkeiten in der Abgrenzung der Zielgruppe oder der besonderen Förderung eines Teils davon. In Bezug auf Aufnahmekriterien existiert ebenfalls Unsicherheit: Einerseits soll ein Teil der TeilnehmerInnen die Kursziele rasch erreichen, andererseits sollen Personen, die über wenig oder keine Schulerfahrung verfügen und das Kursziel nicht in kürzest möglicher Zeit oder eventuell gar nicht erreichen, ebenfalls die Chance erhalten, daran teilzunehmen.

Die Frage nach Aufnahmekriterien stellt sich für jene Angebote, wo die Nachfrage die angebotenen Plätze übersteigt. Wie schon erwähnt diskriminieren die Bildungseinrichtungen in Hinblick auf festgestellte Benachteiligungen innerhalb der jeweiligen Zielgruppe positiv. Einen Platz erhalten aber auch diejenigen bevorzugt, die den Kurs auf einem höheren Niveau fortsetzen oder diejenigen, die – aus Projektsicht – den Platz besonders dringend brauchen. Die TeilnehmerInnen in diesen Angeboten beobachten, dass sie aufgrund ihrer hohen Motivation aufgenommen wurden. Es wird auch auf eine gute Gruppenzusammensetzung Acht genommen, was dort leichter gelingt, wo parallel mehrere Kurse abgehalten werden. An einem Standort wird versucht, nicht aufgenommene InteressentInnen an die Kurse eines anderen Trägers im Projektverbund zu vermitteln; an einem anderen Standort wurde die ursprüngliche Zielgruppendefinition ausgeweitet, da auch für Leute, die dieser nicht entsprechen, ein Bedarf am Angebot festgestellt wurde.

Hinsichtlich der Frage, ob Kursgebühren eine Barriere darstellen, wird unterschiedlich argumentiert. An einigen Standorten werden solche eingehoben und mit ihrem motivierenden Effekt sowie geringem Ausmaß gerechtfertigt – eine Kursstunde kostet den Teilnehmenden € 1,-, das ergibt im Semester bis zu € 100,-. Gleichzeitig wird in den Angeboten die Möglichkeit angedeutet, dass bei Härtefällen die Kursgebühren wegfallen oder wegfallen könnten – die Argumentation ist nicht eindeutig. Es fällt auch das Argument, der Kurs könne deswegen so günstig angeboten werden, da es sich um ein gefördertes Projekt handle. Herkömmliche Angebote würden demgegenüber eine Barriere für ihre Zielgruppe aufstellen, da sie zu teuer sind. Teilnehmende zeigen sich zufrieden damit, dass die Kursgebühren aus ihrer Sicht gering ausfallen. Ganz anders lautet die Argumentation an einem anderen Standort wo klar gesagt wird, dass sich die Zielgruppe keine Gebühren

leisten könnte. Ganz im Gegenteil werden hier Fahrtkosten zum Projektstandort vom Projekt übernommen.

7.1.3. Teilnahmemotive und Motivation während der Teilnahme

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 sie dies nicht möchten: 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 immer Schreivarbeiten erledigt hat. Die Motive zu einer Teilnahme werden aus der Sicht aller so geschildert.

Im Rahmen von DaF-Angeboten werden zwar auch konkrete Motive zu einer Teilnahme wahrgenommen, diese sind aber 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. Sie schildern also konkrete Motive, die sie zu einer Teilnahme bewegen.

Alle interviewten TeilnehmerInnen erleben sich selber als äußerst motiviert und meist auch die anderen TeilnehmerInnen in den Kursen. Bei den DaF-Angeboten ziehen sie einen Vergleich zu anderen Deutschkursen, mit denen sie schon Erfahrung gemacht haben: Besagte Kurse empfanden sie als demotivierend, weil nichts gelernt wurde. Ganz anders gestaltete sich die Situation in den derzeitigen Kursen: In diesen wird wirklich etwas gelernt und sie passen auch ganz allgemein besser zu ihren Bedürfnissen.

Die Motivation während der Teilnahme ist aus Sicht von TrainerInnen und ProjektleiterInnen ein wichtiges Thema, das gleichzeitig eine Herausforderung für die Angebote darstellt. Auch wenn der Einstieg in den Kurs von großer Motivation begleitet wird, ist aus ihrer Sicht

kontinuierliche Motivationsarbeit notwendig, damit ihre TeilnehmerInnen diese aufrecht erhalten können. Das erklärt sich aus den schwierigen Lebensumständen, die, wie eingangs beschrieben, als typisch für die Zielgruppen von Basisbildung bezeichnet werden können und die ihr Durchhaltevermögen auf eine harte Probe stellen.

7.1.4. Zielgruppenerreichung

Die Strategien zur Zielgruppenerreichung im Rahmen von Basisbildungsangeboten gestalten sich sehr unterschiedlich: Dies hängt weniger damit zusammen, an welche Zielgruppe sich das jeweilige Angebot richtet als damit, ob es sich um eine etablierte Einrichtung handelt oder um ein neu hinzugekommenes Projekt.

Ist die eigene Einrichtung gut etabliert, wird argumentiert, dass die Zielgruppe nicht erst erreicht werden muss, sondern von selber kommt, da die Einrichtung hohe Bekanntheit genießt und eine Vielzahl an MultiplikatorInnen an sie vermittelt. Dies ist dann nicht der Fall, wenn es darum geht, im Rahmen einzelner Projektmodule etwa, gezielt neue Zielgruppen anzusprechen. In diesem Fall wird z.B. vor Ort gearbeitet, um diese zu erreichen.

Im Falle eines Projektneulings wird die Notwendigkeit einer Marketingstrategie betont, da die Zielgruppe nicht von sich aus zur Einrichtung kommen würde. Eine Strategie, die sich als erfolgreich herausgestellt hat, liegt in der Einbindung von Medien, die das Thema Basisbildung zu ihrem bildungspolitischen Auftrag machen, was gleichzeitig als (kostenlose) Werbung für das Projekt wirkt. Bewusstseinsbildung, dass es die Zielgruppe gibt, eine positive Art der Kommunikation, Erfahrungsberichte und Interviews mit Menschen aus der Zielgruppe sowie eine Vielzahl an Möglichkeiten zu nutzen, wo auf das Thema und damit das Projekt aufmerksam gemacht wird, gehören zu besagter Marketingstrategie.

Ein Teil der TeilnehmerInnen wird außerdem hausintern über Beratungs- oder Betreuungsstellen akquiriert. Des Weiteren erweisen sich Kontakte zu Einrichtungen und MultiplikatorInnen in der Zielgruppenerreichung als wichtig und ebenso die Mundpropaganda, die dann zu neuen Teilnehmenden führt, wenn das Projekt bereits längere Zeit Bestand hat.

7.2 Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung

Ein Abbruch von Basisbildungskursen wird in unterschiedlichem Maße als Schwierigkeit erlebt. Drop-out-Raten werden durchgängig als niedrig eingeschätzt, wobei sich dabei niemand auf exakte Zahlen festlegen will oder die Schätzungen von TrainerInnen und ProjektleiterInnen unterschiedlich ausfallen. Als Gründe für einen Abbruch werden solche angeführt, gegen die die jeweilige Einrichtung machtlos ist: TeilnehmerInnen gehen in ihre „Heimat“ zurück, Schwangerschaft oder Krankheit. Weitere Abbruchgründe sind psychische

Instabilität bzw. psychische Beeinträchtigungen. Bei der Zielgruppe AsylwerberInnen stehen diese mit den schwierigen Lebensumständen in Zusammenhang. Solche Schwierigkeiten werden aber auch in Angeboten der Grundbildung/Alphabetisierung beobachtet. InteressentInnen, bei denen die Vermutung vorhanden ist, dass sich ihre Teilnahme problematisch gestalten wird, da sie psychische Beeinträchtigungen aufweisen, werden eher aufgenommen als von vornherein abgelehnt. Sie weisen ein höheres Risiko auf, zu Drop-outs zu werden. Ein Abbruchgrund im Rahmen von Grundbildungs-/Alphabetisierungsangeboten ist auch die Scham davor, am Gruppenunterricht teilzunehmen.

Die Wahrnehmung von Abbruch unterscheidet sich zwischen den Maßnahmen: „Abbruch“ kann bedeuten, dass jemand keinen weiteren Kurs besucht oder, unregelmäßig in den Kurs zu kommen. Wird das als Problem gesehen, regt es zu Überlegungen und selbstkritischen Reflexionen an. Einen Konflikt sehen die AnbieterInnen darin, das Angebot möglichst niederschwellig zu gestalten: Möglichst wenige Selektionskriterien für den Eintritt in den Kurs anzusetzen oder, Verständnis dafür zu zeigen, dass eine regelmäßige Teilnahme nicht immer möglich ist. Auf der anderen Seite muss Verbindlichkeit eingefordert werden. In diesen Maßnahmen wurde auch davon berichtet, dass vereinzelt TeilnehmerInnen ausgeschlossen wurden. Die Ursache dafür war, dass negative Konsequenzen für die restliche Gruppe befürchtet wurden. Ein Ausschluss erfolgte jedoch nicht sofort, es wurden mehrmals Gespräche mit der betreffenden Person geführt. Im Unterschied dazu wird Abbruch dann nicht reflektiert, wenn ein solcher nicht als Schwierigkeit wahrgenommen wird. Aus Sicht der interviewten Personen handelt es sich dann nicht um Drop-out, wenn TeilnehmerInnen jenes Ziel erreicht haben, mit dem sie in den Kurs gekommen sind, und wenn sie ihn deswegen beenden. Das kann bedeuten, das eigene Lernziel erreicht oder einen Job gefunden zu haben oder eine weiterführende Bildungsmaßnahme zu besuchen.

Als schwierig werden im Rahmen der Angebote der Basisbildung die ESF-bezogenen Rahmenbedingungen geschildert und dabei Erfahrungen während der Antragsphase, das Thema Anonymität der TeilnehmerInnen sowie die Kommunikation mit der First Level Kontrolle hervorgehoben (siehe Kapitel 6).

Ein hoher organisatorischer Aufwand in der Umsetzung der Bildungsangebote wird ebenso als Schwierigkeit beobachtet, jedoch auf unterschiedliche Ursachen zurückgeführt: Einmal sind es die eigenen hohen Ansprüche an die Flexibilität des Angebots, um den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht zu werden, ein andermal wird die Ursache in eigenen Fehlkalkulationen gesehen.

Daneben erweisen sich in der Umsetzung jene Schwierigkeiten als relevant, die mit der jeweiligen Zielgruppe zu tun haben. Sind die TeilnehmerInnen minderjährige AsylwerberInnen, kommt es aufgrund ihrer äußerst schwierigen Lebensumstände auch projektintern zu Schwierigkeiten: Das Lernen wird von schlimmen Erlebnissen, eventuell Traumata, und dem unsicheren Ausgang des Asylverfahrens überschattet. Von TrainerInnen

und ProjektmanagerInnen wird eine gewisse Machtlosigkeit verspürt. Ungeklärt ist die Balancefrage zwischen Verständnis und Verbindlichkeit. An wen werden die Plätze im nächsten Jahr vergeben? An solche TeilnehmerInnen, die aufgrund ihrer Probleme nicht regelmäßig in den Kurs gekommen sind, ihn aber fortsetzen möchten?

Dahingegen kommt es bei Grundbildung-/Alphabetisierungsangeboten zu einer Schwierigkeit in Bezug auf die Abgrenzung der Zielgruppe: Die Grenze zu Personen mit kognitiven oder psychischen Beeinträchtigungen, deren Bedürfnisse projektintern nicht abgedeckt werden, ist einerseits nicht immer klar. Andererseits leiden Projekte unter der Spannung, nicht alle InteressentInnen aufnehmen zu können, insofern ausschließen zu müssen, weil das Angebot nicht alle Gruppen abdecken kann, deren Bedarf an Grundbildung jedoch außer Frage steht. Für TrainerInnen ergibt sich die Schwierigkeit, dass TeilnehmerInnen das Angebot als Psychotherapie nutzen möchten. Sie fühlen sich damit überfordert und grenzen sich mit dem Argument, entsprechende Qualifikationen nicht zu besitzen, davon ab, auch wenn jene Wirkungen, die eine Teilnahme an Basisbildung hat, durchaus auf einer psychischen Ebene liegen.

Ebenso wird im Rahmen der Basisbildungsprojekte die Schwierigkeit ausgemacht, dass die Intervention in manchen Fällen machtlos sei: Das kann ein Abbruch des Kurses sein, auf den die AnbieterInnen keinen Einfluss haben oder, dass die mithilfe des Angebots erarbeiteten Karriereziele nicht erreicht werden können, weil Angebote der Weiterbildung etwa zu teuer seien und keine Förderungen für die Zielgruppe existierten.

Als Erfolg in der Umsetzung der Basisbildungsangebote werden zwischenmenschliche Aspekte hervorgehoben: Die Gruppe sei zusammengewachsen, eine unterstützende Atmosphäre entstanden, TeilnehmerInnen und TrainerInnen pflegen gute Beziehungen untereinander und miteinander. Für die gute Beziehung in der Gruppe waren auch Interventionen der TrainerInnen notwendig, wenn es unter den TeilnehmerInnen zu Problemen kam. Diese Probleme werden als respektloses Verhalten einzelnen TeilnehmerInnen oder der Gruppe gegenüber beschrieben und konnten aus Sicht der TeilnehmerInnen immer zu ihrer Zufriedenheit gelöst werden.

Als weitere Erfolge werden das eigene Konzept wahrgenommen, da es den jeweiligen Bedürfnissen der Zielgruppen entspricht, sowie die gut gelungene Zielgruppenerreichung. Die beobachtete Lernmotivation der TeilnehmerInnen wird in jedem Fall als Erfolg wahrgenommen und als Indikator dafür wird herangezogen, dass diese die Kurse fortsetzen oder eigenständig weiterlernen, und das trotz schwieriger Lebensumstände. Durchgehend wird Erfolg in den Wirkungen, welche die Angebote auf ihre TeilnehmerInnen haben, gesehen: Generell leisten die Angebote einen Beitrag zur Verbesserung ihrer Lebenssituation, vieles ist nun möglich, was diese früher nicht für möglich gehalten haben. Davon wird gleich im Anschluss die Rede sein. Als großen Erfolg schildern jene TeilnehmerInnen, welche eine Prüfung nach Österreichischem Sprachdiplom absolviert

haben, diese Erfahrung: Sie hätten sie mit sehr guten Erfolgen absolviert und dadurch Selbstbestätigung und die Motivation erhalten, sich weiter zu bilden.

7.3 Ergebnisse und Wirkungen

Ergebnisse und Wirkungen einer Teilnahme werden von allen Beteiligten auf ähnliche Art und Weise geschildert. Sie gehen weit darüber hinaus, was als Teilnahmemotiv formuliert worden ist. Es gehe um viel mehr, als Deutsch zu lernen oder „einfach“ nur lesen, schreiben oder rechnen zu lernen. Als sehr wichtig erweisen sich Wirkungen auf psychischer Ebene: Stärkung des Selbstbewusstseins, ein gestärktes Vertrauen in eigene Fähigkeiten oder die Überwindung von Komplexen. Damit einher geht, dass die Notwendigkeit, sich zu verstecken – das bezieht sich auf Teilnehmende an Grundbildung/Alphabetisierung – obsolet wird; bei den TeilnehmerInnen an den DaF-Kursen ist die Rede davon, dass die Angst davor, beim Sprechen Fehler zu machen, und daher zu verstummen, überwunden wird. Generell wird der Handlungsspielraum der TeilnehmerInnen größer und damit steigt auch ihre Lebensqualität. Mitunter gehen diese Wirkungen so weit, dass Abhängigkeitsverhältnisse aufgebrochen werden.

Sehr wichtig sind also die Wirkungen auf psychischer Ebene, die eine Teilnahme am Kurs mit sich bringt. Daraus wiederum ergeben sich weitere Wirkungen wie die Ausweitung von Handlungsspielräumen. Allerdings setzen Lebensumstände einer solchen Eröffnung neuer Perspektiven auch Grenzen. Ein Beispiel dafür ist, dass der Ausgang eines Asylverfahrens über Handlungsspielräume entscheidet und diese auch massiv einschränken kann. Vor diesem Hintergrund werden die positiven Wirkungen, die durch eine Teilnahme an Basisbildung erzielt werden können, weniger euphorisch dargestellt.

In Bezug auf die Zukunft der TeilnehmerInnen lautet die Beobachtung, dass sie motiviert sind, weiter zu lernen. Sie hätten vor, in weiterführende Bildungsangebote einzutreten. Eine Weiterbildungsmotivation zeige sich aber auch darin, dass sie die ESF-geförderten Bildungsangebote weiterhin in Anspruch nehmen, sprich, die Kurse auf einer jeweils höheren Stufe fortsetzen. Es gibt demzufolge noch keine Erfahrungswerte dazu, was die KursteilnehmerInnen tun werden, nachdem sie das jeweilige ESF-geförderte Bildungsangebot nicht mehr besuchen werden.

7.4 Evaluative Schlussfolgerungen

Im Instrument Basisbildung sind sehr unterschiedliche Zielgruppen vertreten, denen ebenso unterschiedliche Bildungsangebote zur Verfügung stehen. Die einzelnen Angebote werden nur dann Erfolg zeigen, wenn sie individuell auf ihre jeweilige Zielgruppe bzw. auf die jeweiligen TeilnehmerInnen ausgerichtet sind und auf sie eingehen und sollen daher mit

Bedacht auf die Heterogenität der Zielgruppe ebenso heterogen gestaltet werden, wie dies bisher der Fall war.

Ein Merkmal von Basisbildungsangeboten ist ihr ausgeprägtes Bewusstsein um die Problemlagen ihrer jeweiligen Zielgruppe. Insofern existieren gute Voraussetzungen für die Wirksamkeit des Instruments Basisbildung. So ist es notwendig, dass ein Bewusstsein um die spezifischen Problemlagen der TeilnehmerInnen an Basisbildungsangeboten weiterhin in ihre Umsetzung einfließt.

Obwohl TeilnehmerInnen prinzipiell motiviert sind, wenn sie Angebote der Basisbildung in Anspruch nehmen, ist es notwendig, dass die AnbieterInnen entsprechende Schritte setzen und ihren KursteilnehmerInnen Unterstützung bieten, damit sie ihre Motivation aufrecht erhalten können. Dies ist vor dem Hintergrund verständlich, dass die schwierigen Lebensbedingungen der Zielgruppen gerade nicht motivationsfördernd sind. Die oftmals problematischen Lebenssituationen können die Wirkungen der Angebote einschränken sowie zu Drop-out führen. Die Wirksamkeit von Basisbildungsangeboten hängt folglich auch von solchen Rahmenbedingungen ab, die durch die FördernehmerInnen nicht gestaltbar sind. Entsprechend sollte die etwaige Vorgabe von Erfolgsquoten an diese Angebote vorsichtig ausfallen.

Partnerschaftliche Beziehungen zwischen TrainerInnen und Teilnehmenden sowie unter den Teilnehmenden charakterisieren die Angebote der Basisbildung. Zur Herstellung eines solchen partnerschaftlichen Miteinanders erweist es sich als notwendig, auf die Zusammensetzung der Gruppen zu achten. Günstig dafür wirken sich Strukturen aus, die den Trägern erlauben, Teilnehmende flexibel in unterschiedlichen Gruppen zusammen zu setzen. Generell ist einerseits ein Bewusstsein dafür notwendig, andererseits Ressourcen für und konkrete Schritte zur Gruppenbildung. Eine Empfehlung, die aus diesem Ergebnis abgeleitet werden kann, lautet, Ressourcen für jene Schritte bereit zu stellen, die zu Gruppenbildung führen. TrainerInnen sollten zudem in Konfliktmanagement geschult sein, um bei Bedarf intervenieren zu können.

Die Vorgeschichten von Teilnehmenden an Basisbildung sind durch Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen geprägt. Erforderlich ist es daher, im Rahmen der Bildungsangebote ein Gegenbild zu diesen Erfahrungen umzusetzen, indem ein diskriminierungsfreies Klima geschaffen wird und Teilnehmende sich ihrer Stärken bewusst werden können. Als Ergebnis wurde festgehalten, dass eine Orientierung an den Ressourcen der Teilnehmenden typisch für Basisbildungsangebote ist. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass dies – angesichts der Problemlagen der Zielgruppen - eine gute Grundlage für einen Maßnahmen Erfolg bietet.

Wirkungen von Basisbildungsangeboten gehen über das, was als Teilnahmemotiv formuliert wurde und über die Aneignung bestimmter Kompetenzen (wie Umgang mit Schriftsprache

oder Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) hinaus. TeilnehmerInnen erfahren eine Stärkung auf psychischer Ebene und Empowerment. Entsprechend sind die Wirkungen von Basisbildung auch mehrdimensional zu sehen. Diese Wirkungen stehen in Zusammenhang mit einem Ressourcenansatz, wie eben beschrieben. Nicht vergessen werden darf jedoch, dass Wirkungen durch jene strukturellen Rahmenbedingungen, die auf Lebenssituationen bestimmter Zielgruppen (z.B. AslywerberInnen) Einfluss nehmen, eingeschränkt werden.

8 Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss

Wie auch schon zuvor bei der Basisbildung erfolgt an dieser Stelle keine Diskussion der inhaltlichen Konzepte und methodisch-didaktischen Vorgehensweisen im Rahmen der Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss. Dies ist für den nächsten Zwischenbericht vorgesehen. Für den vorliegenden ersten Zwischenbericht werden die einzelnen Instrumente qualitativ hinsichtlich der Bedürfnisse und Schwierigkeiten ihrer Zielgruppen, ihrem Auf- oder Abbau von Barrieren für eine Bildungsteilnahme dieser Zielgruppen, der Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung sowie einer qualitativen Einschätzung hinsichtlich ihrer Wirkungen und Ergebnisse beleuchtet und analysiert.³⁶

8.1 Zielgruppen und ihre Bedürfnisse

Zielgruppe der Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss sind ganz allgemein all jene Personen, die über keinen (anerkannten) 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. Wie aus Kapitel 2.2.2 zudem bereits bekannt ist, sind Frauen, Personen in großstädtischen Ballungsgebieten sowie Personen mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich stark bzw. in besonderem Maße davon betroffen. Diese statistisch fundierten Aussagen geben jedoch wenig Eindruck davon, um welche Personen es sich konkret handelt und noch viel weniger, mit welchen Schwierigkeiten diese Personen konfrontiert sind. Aus diesem Grund soll nun in weiterer Folge eine Charakterisierung der Zielgruppe und ihrer Bedürfnisse auf Basis qualitativer Interviews mit ProjektmanagerInnen, TrainerInnen und TeilnehmerInnen von HS-Kursen selbst erfolgen:

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 besondere 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. Dies ist sowohl eine Problemlage, die dazu führen kann, Teil der Zielgruppe zu werden, als auch ein Problem, mit dem ein Teil der (jugendlichen) TeilnehmerInnen an Vorbereitungskursen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses zu kämpfen hat.

³⁶ Zur methodischen Vorgehensweise siehe Kapitel 1.2.

Die finanziellen Schwierigkeiten sind jedoch nicht nur bei den Eltern, sondern in beinahe allen Fällen auch bei den TeilnehmerInnen anzutreffen. So haben fast alle KursteilnehmerInnen massive finanzielle Probleme und 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 bzw. schwierige private oder rechtliche Situationen führen bei vielen TeilnehmerInnen zu körperlichen Problemen, Aufmerksamkeitsschwierigkeiten, untergrabenem Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl sowie Prüfungs- und Schulangst. Aufgrund dieser spezifischen Problem- und Ausgangssituation (Traumatisierung, Selektionserfahrungen, ...) braucht die Zielgruppe viel Zeit anstelle von starkem Abschlussdruck, flexible Strukturen und Rahmenbedingungen um auf die jeweiligen Situationen und Befindlichkeiten reagieren zu können, einen respektvollen, anerkennenden und annehmenden Umgang, um schlechte Lernerfahrungen überwinden und bei der Überwindung von Traumatisierungen unterstützen zu können und sowie einen mehr-sinne-basierten 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 zugute kommen 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 zu einem

Abschluss zu bringen. Dies ist auch ein Grund dafür, warum Lehrpersonen trotz aller Schwierigkeiten angeben, gerne in derartigen Kursen zu unterrichten. Wird die Motivation der TeilnehmerInnen inhaltlich betrachtet, sind sowohl „Um-zu-“ (Ziel) als auch „Weil-Motive“ (Ursache) anzutreffen. Einige 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.

8.2 Barrieren und Förderung der Bildungsteilnahme

Wurden innerhalb der Zielgruppe einmal die TeilnehmerInnen an Vorbereitungskursen für den Hauptschulabschluss gewonnen, dann handelt es sich zumeist um hochmotivierte Personen. Der Weg von der Zielgruppe bis zur Teilnahme ist jedoch ein schwieriger, in dessen Verlauf einige Barrieren überwunden werden müssen bzw. mehr oder minder förderliche Strategien angewandt werden können.

Die Zielgruppe zu erreichen kann grundsätzlich, v.a. aber dann, wenn ein/e AnbieterIn am Beginn steht und noch nicht bekannt ist, als sehr schwierig bezeichnet werden. Um die Zielgruppe zu erreichen eignen sich traditionelle Werbeschiene (z.B. Kursprogramme und Zeitungsinserte) sowie Kanäle für Öffentlichkeitsarbeit (z.B. Internet) nicht oder nur sehr bedingt. Der aus Sicht der Befragten beste Zugang kann über Beratungsstellen (z.B. AMS, Caritas) oder andere MultiplikatorInnen (MigrantInnenvereine ...) erreicht werden. Ist das Angebot bei derartigen Beratungs- und MultiplikatorInneneinrichtungen bekannt und wird von dort an den HS-Kurs verwiesen, ist es meist relativ einfach möglich, die Kursplätze zu vergeben, denn der Bedarf an sich und die Nachfrage sind groß. In weiterer Folge gesellt sich dann neben einem Weiterverweis die Mundpropaganda durch aktuelle oder ehemalige TeilnehmerInnen als bedeutende Zugangsschiene hinzu.

Ist die Zielgruppe erreicht und sind die Personen an einer Teilnahme interessiert, stellt sich die Frage nach der Aufnahme in den Kurs bzw. die Gestaltung des Auswahlprozederes, das mehr oder minder den Charakter einer Barriere aufweisen kann. Die Bandbreite reicht hier von Schnupperwochen auf der einen Seite bis hin zu formalen Aufnahmetests auf der anderen Seite. Schnupperwochen dienen dazu, den Einfluss des Individuums auf die Gruppenkonstellation sowie die individuellen Kenntnisse und Kompetenzen sowie deren Lücken abzuklären. In Abhängigkeit von den gesammelten Eindrücken wird in dem einen

Fall unter Einbindung aller AkteurInnen sowie auch durch die InteressentInnen selbst entschieden, ob und wann eine Aufnahme erfolgen kann. Ein gänzlich unterschiedlicher Ansatz dazu ist es, am Beginn ein Einzelgespräch anzusetzen, bei dem die Interessen und der Hintergrund der TeilnehmerInnen beleuchtet werden und dem einen Einstufungstest in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik folgen zu lassen. Die Testergebnisse schließlich bilden in diesem Fall die wesentliche Entscheidungsgrundlage für die Kursaufnahme oder den Verweis an Aufbauangebote. Führt man sich die zuvor besprochenen Schwierigkeiten der Zielgruppe (wie Prüfungsängste aufgrund schlechter Lernerfahrungen) vor Augen, dann kann die erste Variante des Zugangs- und Aufnahmeprozederes als niederschwelliger und barrierefreier und damit der Zielgruppe auch angemessener bezeichnet werden als letztere.

Aus der Gestaltung des Aufnahmeprozederes kann z.T. auch bereits abgelesen werden, welche (Selektions-)Kriterien der Aufnahme zugrunde gelegt werden. Explizit genannt werden hier die Gruppenzusammensetzung (z.B. die Anzahl von Personen aus einem bestimmten Kulturkreis), der Stand der Vor- bzw. Deutschkenntnisse sowie „allzu stark ausgeprägte“ soziale und psychische Problemlagen. Weitgehend Einigkeit besteht bei den AkteurInnen jedoch in der Auffassung, dass Auswahlkriterien nicht zu hochschwellig angesetzt werden dürfen, da sich für die Zielgruppe nicht viele Alternativen zu den Vorbereitungskursen auf den HS-Abschluss, die ebenfalls zu anerkannten Bildungszertifikaten führen, bieten und diese Kurse eine der wenigen Chancen auf Inklusion darstellen.

Abgesehen vom Aufnahmeprozedere sind im Zusammenhang mit Barrieren der Bildungsteilnahme auch finanzielle und geographische Aspekte von großer Relevanz. Um HS-Kurse zu erreichen, die nicht in Ballungszentren angesiedelt sind, müssen manche TeilnehmerInnen z.T. erhebliche Distanzen überwinden, wofür hohe Zeit- (bis zu 2 Stunden eine Strecke) und Finanzressourcen aufgewendet werden müssen. In diesem Zusammenhang ist es nach Ansicht der AkteurInnen essentiell, dass den TeilnehmerInnen die Fahrtkosten rückerstattet werden, denn aufgrund ihrer finanziellen Situation wäre oftmals eine Teilnahme alleine aufgrund der Höhe der Fahrtkosten unmöglich. Die finanzielle Situation ist es auch, die dazu führt, dass TeilnehmerInnenbeiträge zu den Kurskosten zu einer unüberwindbaren Barriere für die Bildungsteilnahme werden. So besteht unter den befragten Trägern, unabhängig davon, ob sie nun Kursgebühren verlangen oder nicht, Einigkeit darin, dass für die Zielgruppe von Vorbereitungskursen auf den Hauptschulabschluss TeilnehmerInnenbeiträge gänzlich ungeeignet sind. Dennoch sind im Rahmen des ESF-Programms Kursangebote zu finden, die von den TeilnehmerInnen Beiträge in Höhe von bis zu € 750,- vorsehen. Pikantes Detail in diesem Zusammenhang ist, dass sich Träger trotz nunmehr gegenteiliger Überzeugung zuweilen genötigt sehen, in ihren Maßnahmenkonzepten TeilnehmerInnenbeiträge vorzusehen. Einerseits wird der expliziten Frage nach TeilnehmerInnenbeiträgen in den Antragsformularen ein imperativer Charakter zugeschrieben und andererseits erhoffen sie sich damit einen Wettbewerbsvorteil in der Projektgenehmigung, da sie aufgrund der Einnahmen niedrigere Fördersummen beantragen

können. Hier scheint es für eine nächste Förderperiode durch simple Klarstellungen relativ einfach möglich zu sein, einen erheblichen Beitrag zur Reduktion von Bildungsbarrieren zu leisten.

Sind Barrieren der Bildungsbeteiligung einmal überwunden und ist ein Teil der Zielgruppe demnach zu TeilnehmerInnen geworden, stellt sich die Herausforderung, die Bildungsbeteiligung aufrecht zu erhalten. In diesem Kontext gilt es die Frage zu diskutieren, wie im Rahmen von Vorbereitungskursen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses die Motivation zur Teilnahme aufrechterhalten werden und Anschlussperspektiven realisiert werden können.

Um die Motivation aufrecht zu erhalten, bedarf es nach Ansicht der TrainerInnen und HS-KursmanagerInnen intensiver und nachgehender Betreuung, v.a. aber eines Rahmens, in dem sich die TeilnehmerInnen – entgegen ihrer bisherigen Erfahrung im Rahmen von Bildungsprozessen, die ihnen in den meisten Fällen eine Akkumulation von Selektionserfahrungen beschert haben – sicher und wertgeschätzt fühlen können. Dieser sichere Rahmen beinhaltet fortlaufenden Zuspruch sowie die laufende Versicherung von Fähigkeiten und Kompetenzen anstelle der Demonstration von Defiziten und Sammlung von Misserfolgserfahrungen (bei Prüfungen).

Die Realisierung von Anschlussperspektiven schließlich, die häufig einer (Fortsetzung der) Integration in das Bildungs- oder Beschäftigungssystem gleichkommt, wird von den Vorbereitungskursen auf den Hauptschulabschluss in deutlich unterschiedlicher Intensität wahrgenommen. Der eine Ansatz besteht darin, keinerlei „Outplacement“ vorzusehen und die weitere Karriere einzig den Individuen zu überantworten, die aus der Perspektive dieses Ansatzes ohnehin konkrete Verwertungsinteressen mit dem Kursbesuch verbindet. Für den anderen Ansatz ist die Vorstellung konstitutiv, dass für die Zielgruppe eine Betreuungsfortsetzung notwendig ist, wobei ein Weiterverweis der TeilnehmerInnen an andere Institutionen alleine nicht zielführend ist, sondern sie einer aktiven Begleitung bedürfen um ihre Eintrittsängste zu überwinden. Aus dem Grund erfolgt im Rahmen dieses Konzepts eine persönliche Übergabe an weiterführende Einrichtungen.

Ruft man sich die Ausführungen über die (hohe) Motivation der TeilnehmerInnen sowie ihre Vorstellungen über die weitere Fortsetzung der Bildungslaufbahn ins Gedächtnis, erfährt der eine Ansatz Unterstützung, bedenkt man jedoch die Schwierigkeiten der Zielgruppenerreichung und Barrieren der Bildungsteilnahme, dann der andere. Je nach Alter der Zielgruppe wird es in unterschiedlich starkem Ausmaß notwendig sein, „Outplacement“ im Sinne der Sicherung von Anschlussperspektiven der Systemintegration vorzunehmen. Gänzlich darauf zu verzichten birgt die Gefahr in sich, Wirkungs- und Erfolgspotenzial der Vorbereitungskurse für den Hauptschulabschluss ungenützt zu lassen.

8.3 Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung

Als deutlicher Indikator für Erfolge oder Schwierigkeiten in der Umsetzung kann das Klima im Kurs gelten. Dieses wird in allen untersuchten Fällen von allen beteiligten AkteurInnen – also von TrainerInnen/LehrerInnen, ProjektmanagerInnen und TeilnehmerInnen – zumindest jetzt als sehr gut bezeichnet, auch wenn die Anfangsphase etwas stürmischer gewesen sein mag.

Nach anfänglichen Ressentiments und Schwierigkeiten sowie dem Ausscheiden bzw. dem Ausschluss Einzelner herrscht nun in beiden untersuchten Fällen eine sehr positive Gruppendynamik unter den TeilnehmerInnen. Sie verstehen sich gut, kooperieren und schließen Freundschaften. Um diesen Zustand, der zum Erfolg des Kurses beiträgt, zu erreichen, ist es notwendig, auch auf die Gruppenzusammensetzung zu achten. So muss z.B. vermieden werden, dass eine Einzelgruppe (z.B. eine ethnische Subgruppe) zu dominant wird und zugleich ist es nicht tragbar, Personen mit zu stark ausgeprägten Vorbehalten TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund gegenüber in die Kursgruppe zu integrieren.

Das gute Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander setzt sich auf der Ebene zwischen LehrerInnen/TrainerInnen und TeilnehmerInnen fort. Die Durchgängigkeit dieses guten Verhältnisses hat in beiden Fällen (so wie bei den TeilnehmerInnen untereinander auch) nicht von Anfang an bestanden, sondern wurde zum Teil erst hergestellt, indem Lehrpersonen ausgewechselt wurden, die keine ausreichend positive Einstellung für die Zielgruppe mitgebracht haben. Die LehrerInnen gehen nun – so wird durchaus auch von den TeilnehmerInnen selbst betont – sehr wertschätzend mit den TeilnehmerInnen um, werden umgekehrt auch von den TeilnehmerInnen sehr geschätzt und zentrale Lehrpersonen entwickeln sich sogar zu Vertrauenspersonen für die TeilnehmerInnen, die sie durchaus auch duzen.

Schließlich wird in beiden Fällen auch unterstrichen, dass nunmehr ein gutes LehrerInnenteam zusammengestellt werden konnte, in dem sich die einzelnen AkteurInnen untereinander sehr gut verstehen, nicht zuletzt auch deswegen, weil sie an einem gemeinsamen Ziel arbeiten: dem Hauptschulabschluss der TeilnehmerInnen. Mit ein Grund, warum die LehrerInnen gerne im Rahmen der Kurse unterrichten, liegt in der Funktion der Projektleitung, die die Unterstützung der Lehrpersonen in allen Belangen als zentrale Aufgabe der eigenen Tätigkeit erachtet.

Ein zweiter sehr deutlicher Indikator für Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung ist im Kursabbruch/Drop-out zu erkennen. Wie schon zuvor ist es auch an dieser Stelle nicht die Aufgabe, Drop-out-Quoten auszuweisen, also quantitative Aussagen zu treffen, sondern qualitativ einzuschätzen, wie das Thema wahrgenommen wird. Nach Ansicht der Interviewten muss mit einem Drittel Drop-outs aus den verschiedensten Gründen gerechnet werden. Manche Träger nehmen aufgrund des antizipierten Drop-outs mehr

TeilnehmerInnen auf, als Kursplätze vorgesehen sind, um die im Konzept vorgesehen Anzahl an TeilnehmerInnen mit höherer Wahrscheinlichkeit auch tatsächlich erreichen zu können. Tritt der Drop-out dann nicht im vermuteten Ausmaß ein, kann es vorkommen, dass sich die Anzahl der TeilnehmerInnen an der subjektiv empfundenen Schmerzgrenze für qualitativ hochwertige Unterstützung bewegt.

Inhaltlich betrachtet erfolgen aus Sicht der AkteurInnen Abbrüche aufgrund von Schulangst, negativen Beurteilungen, Umzug, fremdbestimmten Verheiratungen oder Schwangerschaft sowie bei ausschließlicher Fremdmotivation (z.B. durch die Eltern). Manche können auch den Aufwand eines Kursbesuches nicht abschätzen und sind dann aufgrund von Mehrfachbelastungen überfordert. Auffällig an dieser Argumentation ist, dass der Drop-out aus Sicht der AkteurInnen auf die Zielgruppe an sich zurückzuführen ist und keine angebotsbezogenen Ursachen genannt werden.

Zuweilen ist der Grund für den Abbruch auch ein Ausschluss. So wurden TeilnehmerInnen z.B. ausgeschlossen, da sie mit ihrem Verhalten den Erfolg der ganzen Gruppe gefährdet haben. Grundsätzlich muss aus Sicht der AkteurInnen mit Ausschlüssen aber sehr behutsam vorgegangen werden, da dadurch individuelle Entwicklungschancen massiv beeinflusst werden können.

Werden von den beteiligten AkteurInnen Schwierigkeiten in der Umsetzung direkt angesprochen, dann ist es die Heterogenität der Vorkenntnisse, die zuallererst genannt wird. Diese Heterogenität erfordert einen individualisierten Unterricht auf mehreren Kompetenzstufen zugleich, sodass die Gesamtgruppe beinahe als un-unterrichtbar empfunden wird. Dieser Unterricht bedeutet für Lehrpersonen eine Anstrengung, die sie an ihre Belastungsgrenzen führt. Um diese Situation zu entschärfen fehlt einerseits das Geld, um mehr Lehrpersonen zu engagieren. Andererseits wird auch eine geringe Flexibilität der Rahmenbedingungen bzw. vom Antrag abweichen zu können empfunden. Weil die kommunizierte MindestteilnehmerInnenzahl unterschritten würde, erscheint es manchen AkteurInnen als unmöglich, Förderkurse für nur wenige schwache TeilnehmerInnen durchzuführen und weil zugleich eine Mindestanwesenheitsquote von 50% besteht, kann den guten TeilnehmerInnen auch nicht die Anwesenheit erspart werden, obwohl sie sich streckenweise im Unterricht nur langweilen und sie unterfordert sind.

Eine Schwierigkeit für die Träger ist es nach eigenen Angaben auch, ausreichend pädagogisch geschultes und engagiertes Lehrpersonal zu finden, das sich zudem durch Erfahrung mit und Wertschätzung gegenüber der Zielgruppe von Vorbereitungskursen zum Hauptschulabschluss auszeichnet. Da dies nicht immer gewährleistet war und als Konsequenz davon in beiden untersuchten Fällen Konflikte zwischen TeilnehmerInnen und Lehrpersonen entstanden, mussten sowohl manche TeilnehmerInnen des Kurses verwiesen als auch manchen Lehrpersonen nahegelegt werden, ihre Tätigkeit im Kurs zu beenden.

Wird schließlich das von den AkteurInnen selbst thematisierte Verbesserungspotenzial angesprochen, so besteht weitgehende Kongruenz zu den zuvor dargestellten Schwierigkeiten in der Umsetzung. Der Wunsch nach einer stärkeren Binnendifferenzierung

des Unterrichts und damit im Zusammenhang jener nach dem Einsatz von mehr Lehrpersonal, wofür wiederum höhere finanzielle Ressourcen notwendig wären sowie der Wunsch nach einer flexibleren Handhabung der Rahmenbedingungen in Hinblick auf MindestteilnehmerInnenzahl und Anwesenheitsquote stehen im Vordergrund.

Darüber hinaus werden die Kursräumlichkeiten sowie die Ausstattung mit Lehrmaterialien als verbesserungswürdig erkannt.

8.4 Wirkungen und Ergebnisse

Sowohl aus Sicht der TeilnehmerInnen als auch aus Sicht der TrainerInnen ist die Anzahl der abgelegten Prüfungen zum Hauptschulabschluss ein Erfolg. Das stärkt das Selbstwertgefühl, denn die TeilnehmerInnen sind stolz auf die erbrachten Leistungen und entwickeln auch Selbstvertrauen, d.h. sie trauen sich jetzt, andere Berufe sowie Berufsausbildungen auch wirklich anzustreben, neben der durch den Hauptschulabschluss auch objektiv verbesserten Ausgangssituation für die Berufswahl. Es werden jedoch nicht nur karrierebezogene, sondern auch unmittelbar lebenspraktische Wirkungen erzielt. So erfahren die TeilnehmerInnen durch die erworbenen Kompetenzen und Kenntnisse mitunter, dass sie ihr Leben selbst in die Hand nehmen können und gewinnen dadurch Handlungsspielraum und Entscheidungsautonomie (z.B. bei der Einschätzung eines Kreditangebots, das sie nun mit dem Wissen der Zinsenrechnung im Hinterkopf selbst beurteilen können).

Im Zentrum der Frage nach den Wirkungen und Ergebnissen steht jedoch die Prüfung bzw. der Hauptschulabschluss. Bisher haben alle, die in den beiden untersuchten Fällen zur Prüfung angetreten sind, diese auch geschafft. Mit dazu trägt in einem Fall bei, dass die PrüferInnen in den Kurs kommen – den TeilnehmerInnen also eine Schwelle nehmen – und nach Rücksprache mit den unterrichtenden Lehrpersonen auch große Kompetenzzuwächse positiv bewertet werden, selbst wenn die vorgesehene Kompetenzstufe noch nicht erreicht ist. Wenn die LehrerInnen/TrainerInnen nicht zugleich auch die PrüferInnen sind, sind die HS-Kurse sehr auf die Vorstellungen und Kooperationsbereitschaft der Prüfungshauptschule bzw. auch einzelner LehrerInnen der Externistenprüfungskommission angewiesen. Die Standardisierung ist hier noch nicht sehr weit vorangeschritten und die „individuellen“ Gestaltungsspielräume sind sowohl auf Ebene der Schulverwaltung als auch der PrüferInnen groß. Die PrüferInnen können Selektionen auch in Nebenfächern (wie Kochen/Haushaltsführung) vornehmen, sie können eine Liste von Prüfungsfragen übergeben oder auch Referate, vorbereitete Mappen und Portfolios etc. als Prüfungsteile anerkennen. Landesschulräte wiederum können Prüfungshauptschulen festlegen bzw. deren Wechsel billigen, die Schulsprengelzuständigkeit außer Kraft setzen, aber auch Prüfungen in einzelnen Unterrichtsfächern wie Sport und Werken als für Externisten nicht notwendig definieren, um einen erfolgreichen HS-Abschluss zu erlangen. So war es in einem der untersuchten Fälle erst nach Verhandlungen mit dem Landesschulrat möglich, alle

SchülerInnen an einer Prüfungshauptschule (und nicht wie zu Beginn an zwei verschiedenen) prüfen zu lassen, auch wenn manche TeilnehmerInnen aufgrund ihres Wohnortes anderen Schulsprengeln angehören. Ebenso war es in diesem Fall nach Verhandlungen möglich, die Prüfungshauptschule zu wechseln, was notwendig geworden war, weil die ursprünglich vorgesehe Hauptschule durch eine Vielzahl an negativen Beurteilungen in Kochen/Haushaltsführung den Hauptschulabschluss der TeilnehmerInnen noch zusätzlich erschwerte.

An diesen Fallbeispielen wird sichtbar, dass der Erfolg der Maßnahme nicht alleine im Wirkungsbereich der AnbieterInnen liegt, sondern sie auf günstige Rahmenbedingungen im Sinne einer kooperativen Prüfungshauptschule oder auf ein dementsprechend gut ausgeprägtes Verhandlungsgeschick angewiesen sind.

8.5 Evaluative Schlussfolgerungen

Vergleicht man die vorangegangene Darstellung der Vorbereitungskurse auf den HS-Abschluss im Rahmen des ESF-Programms mit den Evaluierungsergebnissen der Vorperiode (Steiner et al. 2006), kann durchaus von einem Fortschritt gesprochen werden. Wiewohl die konzeptionelle Gestaltung der Angebote in der gegenständlichen Analyse noch nicht das Thema war, mehrten sich die Indizien, dass der klassische Typ 1 (traditionelles HS-Unterrichtsangebot im Rahmen der Erwachsenenbildung) in der Neuauflage des Programms so nicht mehr anzutreffen ist. Drei zentrale Evaluationsergebnisse sprechen für diese These: Es sind dies die festgestellte Reflexionsbereitschaft und (weniger stark verbreitet aber doch auch) -praxis der KursanbieterInnen den Bedürfnissen der Zielgruppe gegenüber, die Wertschätzung der Zielgruppe, die nicht nur als Anstellungskriterium für Lehrpersonal formuliert, sondern in der Praxis auch gelebt wird, und schließlich - und z.T. daraus resultierend - sind drittens die guten Beziehungen der TeilnehmerInnen untereinander sowie mit den Lehrpersonen anzuführen. Aus diesen zentralen Ergebnissen können nicht so sehr Empfehlungen abgeleitet, sondern kann vielmehr die Schlussfolgerung gezogen werden, dass dadurch gute Voraussetzungen für die Wirksamkeit des Angebots geschaffen werden. Im Zusammenhang mit den guten Beziehungen der TeilnehmerInnen untereinander bleibt anzumerken, dass diese sich nicht quasi automatisch einstellen, sondern sie auf einer bewussten Steuerung der Gruppenzusammensetzung, Gruppenbildungsprozessen und nicht zuletzt auf einem erfolgreichen Konfliktmanagement aufbaut. Für diese Prozesse bedarf es Ressourcen, die vorgesehen und kalkuliert sein sollten. Es bedarf aber auch entsprechender (Konfliktmanagement-)Kompetenzen seitens der KursanbieterInnen, deren Abdeckung im Rahmen des eingesetzten Personals im Zuge der Antragstellung durchaus einer Überprüfung unterzogen werden kann.

Ein weiteres zentrales Evaluierungsergebnis der Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss steht im Zusammenhang mit der mehr oder minder stark ausgeprägten Hoch-

schwelligkeit des Unterstützungsangebotes, die auch mit mehr oder minder großen Barrieren gleichgesetzt werden kann. Dies drückt sich primär in den TeilnehmerInnenbeiträgen zum Kursangebot aus, die sich in einer Spanne von 0 bis €750,- bewegen. Die Zielgruppe kann aber aufgrund ihrer finanziellen Situation derartige Beträge zumeist nicht bezahlen, weshalb diese Eintrittsbarrieren als zu hoch bezeichnet werden müssen, weshalb die Träger auch Schwierigkeiten haben, die entsprechenden Kursplätze zu füllen. Um dem aus programmgestalterischer Sicht entgegensteuern zu können, ist es notwendig, ein Verständnis dafür zu entwickeln, warum trotzdem Kursgebühren vorgesehen werden. Während die Überzeugung, man müsse für Hauptschulabschlusskurse Kursgebühren verlangen, um die Verbindlichkeit des Angebots zu steigern, mittlerweile weitgehend überwunden sein dürfte und vermehrt Strategien Platz gegriffen haben, die Verbindlichkeit über (intrinsische) Motivation zu erzeugen, sehen sich manche Träger wider besseren Wissens über die Zielgruppenbedürfnisse aufgrund von Missverständnissen hinsichtlich der Förderbedingungen genötigt, Kursgebühren von den TeilnehmerInnen zu verlangen. In Zeiten, wo im Regierungsprogramm das kostenlose Nachholen von Bildungsabschlüssen propagiert wird, sollte dies auch im Bereich Erwachsenenbildung des ESF-Programms umgesetzt werden. Aus diesem Grund wird die klare Empfehlung für die zweite Programmperiode ausgesprochen, im Bereich der Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss nur noch für die TeilnehmerInnen kostenfreie Angebote zu genehmigen und dies auch entsprechend an die FörderwerberInnen zu kommunizieren.

Der zweite Aspekt, anhand dessen Barrieren und Hochschwelligkeit des Angebots sichtbar werden, bezieht sich auf die Gestaltung der Eingangsphase. Hier reicht die Palette von Schnupperwochen bis hin zu „Einstufungstests“, die jedoch auch als Aufnahmetests missverstanden werden können. Unabhängig davon, ob diese Tests nun über die Aufnahme oder Einstufung in Leistungsgruppen entscheiden, sollte man die Signalwirkung dieser Vorgehensweise reflektieren. In vielen Fällen handelt es sich bei der Zielgruppe um Personen mit einer Akkumulation von Selektionserfahrungen und dadurch stark untergrabenem Selbstbewusstsein hinsichtlich der eigenen (schulischen) Leistungsfähigkeit. Werden diese gleich zu Beginn mit der Aufforderung konfrontiert, sich einem Test zu unterziehen, kann dies als Barriere wirken. Der evaluative Schluss aus dieser Feststellung ist es, die FörderwerberInnen künftig dazu anzuhalten, im Zuge der Antragstellung ein Konzept für eine möglichst barrierefreie Eingangsphase zu entwickeln.

Von den Vorbereitungskursen zum Hauptschulabschluss wird zum Teil eine Starrheit der Rahmenbedingungen wahrgenommen, die es den AnbieterInnen stark erschwert, adäquat auf Herausforderungen zu reagieren, die sich im Zuge der Umsetzung einstellen. Eine dieser Herausforderungen liegt im Umgang mit der Heterogenität der TeilnehmerInnen, die die eingesetzten Lehrkräfte an den Rand ihrer Leistungsfähigkeit führt. Dieser Heterogenität kann nun je nach Grad der Antizipation dieser Schwierigkeit bereits im Zuge der Antragstellung und je nach pädagogischem Konzept unterschiedlich gut begegnet werden. Wurde diese Herausforderung jedoch unterschätzt, dann stehen formale Regelungen wie Mindestanwesenheitsquoten und MindestteilnehmerInnenzahlen in Opposition zu einer

nachträglichen Strategie, damit umzugehen. Aus dem heraus lässt sich die Empfehlung ableiten, dass es möglich sein sollte, von derartigen Formalregelungen auch begründet abweichen zu können, wenn es von der Sache und dem Maßnahmenenerfolg her betrachtet gerechtfertigt erscheint.

Schließlich ist es unumgänglich, im Zuge dieser evaluativen Betrachtung ein Thema nochmals aufzugreifen, das auch schon im Zuge der Instrumentenevaluation in der Vorperiode relevant gewesen ist: Die Abhängigkeit der Vorbereitungskurse zum Hauptschulabschluss von externen Rahmenbedingungen wie den Prüfungshauptschulen, die nach eigenen Kriterien über Erfolg oder Misserfolg der Interventionen entscheiden können. Es erscheint redundant, an dieser Stelle die anzutreffenden Kuriositäten im Kontext von externen Prüfungskommissionen nochmals inhaltlich zu strapazieren, sondern einzig angezeigt in Zeiten von Zentralmatura und Kompetenzorientierung, wie sie z.B. durch die Qualifikationsrahmen zum Ausdruck gebracht werden, die Forderung nach einheitlichen Regelungen sowie erwachsenengerechten Prüfungsformen und Prüfungsinhalten für das Nachholen von Hauptschulabschlüssen nur nochmals zu unterstreichen.

9 Vorbereitungskurse zur Berufsreifeprüfung

Eine wichtige Zielsetzung, die über Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung verfolgt wird, lautet, den Zugang zu höherer Bildung zu verbreitern bzw. den Zugang „untypischer Studierender“ zum Hochschulsystem zu verbessern (vgl. dazu Kapitel 2). Die Berufsreifeprüfung (BRP) unterliegt den Regelungen des Bundesgesetzes über die Berufsreifeprüfung. So können Vorbereitungslehrgänge zur BRP nur dann als geeignet anerkannt werden, wenn deren Lehrplan jenem von öffentlichen höheren Schulen gleichwertig ist und Vortragende sowie PrüferInnen über eine facheinschlägige, zum Unterricht nach den Anforderungen einer berufsbildenden höheren Schule befähigende Qualifikation verfügen.³⁷ Zudem müssen Personen, die eine Berufsreifeprüfung ablegen, mindestens 19 Jahre alt sein und über bestimmte Abschlüsse verfügen. Demnach können AbsolventInnen des dualen Systems (mit Lehrabschlussprüfung), AbsolventInnen von mindestens dreijährigen mittleren Schulen, von Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege oder von Schulen für den medizinisch-technischen Fachdienst die Berufsreifeprüfung ablegen. Seit 2008 ist mit dem Modell der Berufsmatura auch Lehrlingen die Möglichkeit geboten, bis zu drei Teilprüfungen noch vor ihrem Lehrabschluss abzulegen.

Im Nachfolgenden soll nun eine Analyse der ESF-geförderten AnbieterInnen von Vorbereitungslehrgängen zur Berufsreifeprüfung hinsichtlich ihrer Zielgruppen, Barrieren und Förderung der Teilnahme an Bildungsangeboten, Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung sowie hinsichtlich ihrer Wirkungen erfolgen. Dies geschieht auf Basis qualitativer Interviews mit ProjektmanagerInnen, TrainerInnen und TeilnehmerInnen an zwei verschiedenen Standorten. Wie in der methodischen Einführung erläutert (vgl. Kapitel 1.2), wurden dazu zwei strukturell unterschiedliche Fälle ausgewählt. Damit war es in Folge möglich, eine Bandbreite verschiedener Herangehensweisen innerhalb der Angebote zur Vorbereitung auf die BRP nachzuzeichnen. Entsprechend der generell holistischen Ausrichtung der vorliegenden Evaluierung werden die Ergebnisse der einzelnen Erhebungs- und Analyseschritte nicht als isoliert voneinander wahrgenommen: So fließen auch im Rahmen der qualitativen Analyse Ergebnisse ein, die im Zuge der Auswertung des TeilnehmerInnenmonitorings (vgl. Kapitel 16) sowie der Konzepteinschätzung (vgl. Kapitel 5) erarbeitet wurden.

9.1 Zielgruppen und ihre Bedürfnisse

Zielgruppe der Vorbereitungslehrgänge zur BRP sind ganz allgemein jene Personen, welche die oben genannten 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

³⁷ BMUKK. Bundesgesetz über die Berufsreifeprüfung.
http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/Bundesgesetz_ueber_die_B6431.xml, eingesehen am 03.11.2009.

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 Auswertung des TeilnehmerInnenmonitorings zeigt, dass 40% der Teilnehmenden unter 25 Jahre alt sind und ein Anteil von 60% 25 Jahre alt oder älter ist (vgl. Kapitel 16.1.2, S.238ff).

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 Art und Weise, wie dieser „Druck“ ausgeübt wird, kann jedoch je nach AnbieterIn unterschiedlich gestaltet sein: Das Spektrum reicht dabei von reiner Anwesenheitspflicht und kontinuierlicher Leistungskontrolle bis zu einer beständigen Anleitung der TrainerInnen im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe. In diesem Zusammenhang kommen auch unterschiedliche Sichtweisen der AnbieterIn über ihre TeilnehmerInnen zu Tage. Es fällt auf, dass in jenen Fällen, wo Lerndruck mittels Kontrolle ausgeübt wird, die Rede seltener bis gar nicht auf mögliche Ursachen der Problemlagen der TeilnehmerInnen fällt. Es hat somit den Anschein, dass in diesem Fall weniger die eigentlichen Ursachen von Schwierigkeiten reflektiert werden, wodurch die Sicht auf die Bedürfnisse je nach AnbieterIn sehr unterschiedlich ausfällt. Die Konzepteinschätzung hat ergeben, dass der Ansatz, die Bedürfnisse der Zielgruppe festzustellen bzw. ein Bewusstsein dafür zu zeigen, bei Angeboten zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung im Vergleich zu Basisbildungs- und Hauptschulkursen gering ausgeprägt ist (vgl. Tabelle 18, S.86).

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 lernungsgewohnt: 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 außerordentlich viel Zeit.

Beide Zielgruppen haben gemein, dass sie in ihrem Leistungsniveau sehr heterogen sind: Die TeilnehmerInnen unterscheiden sich in ihrem Wissenstand über alle Bereiche hinweg (Deutsch, Mathematik, Englisch) sehr stark. Dieser Heterogenität wird von den

AnbieterInnen auf verschiedenste Art und Weise begegnet. Die Einen treffen diesbezüglich keine Maßnahmen, nehmen die großen Leistungsunterschiede als etwas wahr, wogegen nichts gemacht werden kann. Andere AnbieterInnen wenden Einstufungstests in den Teilfächern an. Auf deren Basis wird entschieden, ob Brückenkurse, Vorbereitungsmaßnahmen oder verlängerte Lehrgänge erforderlich sind. Dabei wird aus Projektleitungssicht aber auch von Verbesserungspotenzialen hinsichtlich dieser Einstufungstests berichtet: Diese sollten einen kompetenzorientierten Ansatz stärker verfolgen. Insgesamt stellt die Heterogenität der TeilnehmerInnen für die TrainerInnen jedoch eine große Schwierigkeit in der Gestaltung des Angebotes dar (vgl. hierzu Kapitel 9.3 Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung).

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. Obwohl dieses Ziel mit großer Ernsthaftigkeit verfolgt wird, herrscht an Zusatzarbeiten geringes 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.

In Bezug auf die Motivation ist zudem ein Alterseffekt beobachtbar: Eine hohe Lernbereitschaft und Partizipation im Kurs bedarf einer gewissen Reife, die eher unter älteren (25+) Teilnehmern und Teilnehmerinnen beobachtet wird. So nehmen die BRP-AnbieterInnen die Motivation ihrer beiden Zielgruppen unterschiedlich wahr. Diesbezüglich wird eine große Bandbreite sichtbar: In einem Fall wird die Motivation der TeilnehmerInnen nach den beiden Zielgruppen differenziert. Dabei werden die Berufserfahrenen als interessierte, den Kurs mitgestaltende TeilnehmerInnen, die Jüngeren hingegen als den „Unterricht-absitzende“ TeilnehmerInnen beschrieben. Dahingegen wird im anderen Fall eine solche Unterscheidung nicht gemacht und von einer durchwegs hohen Motivation unter den TeilnehmerInnen berichtet.

Im Rahmen der Konzept einschätzung wurde als Ergebnis festgehalten, dass mit einer zeitlich und örtlich flexiblen Kursgestaltung gute Ansätze vorhanden sind, um den Bedürfnissen der Zielgruppe entgegen zu kommen. TeilnehmerInnen an BRP-Vorbereitungskursen sind oftmals berufstätig, verfügen daher über eingeschränkte zeitliche Kapazitäten. Die angesprochene Flexibilität kommt zu einem großen Anteil dadurch zustande, dass e-Learning im Rahmen der Angebote verankert ist (vgl. Kapitel 5.2). Aus der Perspektive der Instrumentenkoordination bilden Ansätze des Open-Distance-Learning einen wesentlichen Entwicklungsbereich im Rahmen der BRP-Kurse mit dem auch das Ziel

verfolgt wird, Personen abseits der (Haupt-)Städte eine Teilnahme zu ermöglichen, indem Anwesenheitszeiten reduziert werden. In Bezug auf diesen Aspekt zeigt die quantitative Auswertung des TeilnehmerInnenmonitorings demgegenüber, dass ein Anteil von knapp 60% der TeilnehmerInnen den Wohnort in einer Stadt hat, während 40% ihren Wohnsitz am Land haben. Im Vergleich zur Bedarfslage, nach der Personen mit Wohnsitz am Land zu 71% in den BRP-Kursen repräsentiert sein müssten (vgl. Kapitel 2.2.3) – fällt dieser Anteil gering aus (vgl. Tabelle 39, S.240).

Aus Sicht der befragten TeilnehmerInnen sowie der AnbieterInnen wird das Angebot an Open Distance Learning zum einen als Vorteil wahrgenommen. Etwas widersprüchlich dazu gestalten sich die Beobachtungen – wiederum von Teilnehmenden und von Projektleitungen und TrainerInnen – dass e-Learning entweder gar nicht wahrgenommen oder als nicht bedürfnisgerecht empfunden wird. Wie bereits in Hinblick auf die Zielgruppe der Jüngeren festgehalten, ist ein gewisses Maß an Selbständigkeit und Organisationsfähigkeit nötig, wenn Kursinhalte im Rahmen von e-Learning-Angeboten erarbeitet werden sollen. Als Charakteristika der jüngeren Zielgruppe werden jedoch fehlende Selbständigkeit und geringe Selbstorganisation beschrieben.

E-Learning wird als Aspekt lebensphasenorientierter Kursstrukturen eher positiv gesehen, während sein Einsatz in Hinblick auf didaktische Gesichtspunkte relativiert wird. Die Einschätzung beider Aspekte fällt außerdem an beiden Standorten unterschiedlich aus: So ist an ein- und demselben Standort sowohl die Rede davon, dass es eine Teilnahme am Kurs ermöglicht, als auch davon, dass es gar nicht wahrgenommen wird. Diesen Widersprüchen wird im Rahmen der TeilnehmerInnenbefragung, die für den nächsten Zwischenbericht geplant ist, nachgegangen werden: Wie nehmen Teilnehmende an den BRP-Angeboten sowohl in Hinblick auf Didaktik als auch in Hinblick auf „Lebensphasenorientierung“ Open-Distance-Learning wahr bzw. nehmen sie ein solches Angebot überhaupt wahr?

9.2 Barrieren und Förderung der Bildungsteilnahme

Um an der BRP teilnehmen zu können, muss zuerst einmal die Information, dass ein Nachholen der Matura in Form der Berufsreifepfung möglich ist und bei welchen AnbieterInnen daran teilgenommen werden kann, gegeben sein. So stellt sich die Frage, ob die Zielgruppe mit Öffentlichkeitsarbeit erreicht wird.

Die BRP-AnbieterInnen tragen aktiv eher wenig zur Zielgruppenerreichung bei. Meistens besteht die Öffentlichkeitsarbeit darin, die Angebote im Kursbuch zu veröffentlichen; darüber hinaus finden kaum Marketingkampagnen und/oder Sensibilisierungsmaßnahmen statt. Doch auch in diesem eher geringen Leistungsumfang gibt es eine Spannweite zwischen den AnbieterInnen: Sie reicht von überhaupt keinen Maßnahmen zur Bewerbung des Angebots

bis zu einer partiellen Verbesserung des öffentlichen Auftretens, wie zum Beispiel dem Ausbau der Homepage.

Die große Mehrheit wird durch Empfehlungen aus dem Bekannten- oder Verwandtenkreis, hauptsächlich von ehemaligen oder derzeitigen TeilnehmerInnen einer BRP-Maßnahme, auf das BRP-Angebot aufmerksam gemacht. In Gesprächen mit diesen Personen erfahren sie den Mehrwert der BRP, was sie letztlich zum Anlass nehmen, eine BRP-anbietende Einrichtung persönlich aufzusuchen. So lässt sich festhalten, dass für die Zielgruppenerreichung Mundpropaganda den weitaus wichtigsten Kanal darstellt.

Obwohl die AnbieterInnen wenig Marketing und Öffentlichkeitsarbeit betreiben, sind die BRP-Kurse zu Beginn großteils ausgebucht. In einem Fall wird argumentiert, dass ein Werben für die BRP nicht ratsam sei, da die Einrichtung ohnehin schon an ihrem Kapazitätsmaximum läge. Das legt den Schluss nahe, dass insgesamt eine sehr hohe Nachfrage nach dieser Form der Weiterbildung besteht. Dies wurde bereits im einführenden Kapitel zur Abschätzung der Zielgruppengrößen festgehalten (vgl. Kapitel 2.2). Im Rahmen der Monitoringauswertung wird analysiert, welche TeilnehmerInnen sich tatsächlich in den Kursen befinden. Hier zeigt sich z.B., dass Migrantinnen und Migranten nur zu etwa 10% zu den TeilnehmerInnen an der BRP gehören (vgl. dazu Tabelle 41, S.241). Dies ist ein Indiz dafür, dass potentielle TeilnehmerInnen aufgrund fehlender Sensibilisierungsmaßnahmen bis dato noch nicht angesprochen wurden. Dass MigrantInnen nur rund 10% der Teilnehmenden ausmachen, bietet keinen unmittelbaren Anlass für programmsteuernde Eingriffe (vgl. wiederum die einführenden Überlegungen zu Zielgruppengrößen, Kapitel 2.2). Wird in Betracht gezogen, dass ESF-geförderte Maßnahmen, einen Beitrag dazu liefern, Ungleichheitsstrukturen abzubauen, wäre es aber wünschenswert, Kurse anzubieten, die sich verstärkt an benachteiligte Zielgruppen richten und damit über den rein quantitativen „Bedarf“ hinausgehen.

Eine Barriere in Hinblick auf die Teilnahme liegt in den Kursgebühren. Eine Analyse der Projektanträge hat gezeigt, dass fast alle Angebote Gebühren einheben (vgl. Tabelle 21, S.93). Diese sind je nach Angebot unterschiedlich, reichen von ca. € 1.000,- bis zu € 4.500,- für alle Vorbereitungslehrgänge, die den Stoff der Prüfungen abdecken. Darin sind Fahrtkosten, Lehrmittelkosten und Prüfungskosten nicht inkludiert. Nach Aussagen der TeilnehmerInnen stellen die Kursgebühren eine hohe finanzielle Belastung dar. Teilweise werden deshalb innerhalb einer Periode (z.B. Semester) weniger Angebote in Anspruch genommen oder es wird eigens zur Finanzierung der BRP ein Job aufgenommen. Auffällig ist, dass die ProjektmanagerInnen die Kursbeträge nicht als Barriere zur Teilnahme sehen. Sie vertreten die Ansicht, dass die Höhe der Kursgebühren keine sonderliche Schwierigkeit für die Zielgruppe darstellt, unter anderem auch, da oftmals finanzielle Unterstützung von Bund/Land, Familie oder ArbeitgeberInnen gegeben ist. Bei einem Vergleich mit den Aussagen der TeilnehmerInnen finden sich jedoch Indizien dafür, dass diesen nicht immer bekannt ist, wie Förderungen erhalten werden können und es wird der Wunsch geäußert,

mehr Informationen darüber zu bekommen. Im Zuge der für den nächsten Zwischenbericht geplanten quantitativen TeilnehmerInnenbefragung wird dieser Frage auf breiterer Basis nachgegangen werden. Ebenso wird dort die Frage, inwieweit Ermäßigungen oder Freiplätze gewährt wurden, behandelt werden. Solche waren im Rahmen der Fallstudienanalyse, aber auch im Rahmen der Konzept einschätzung, kein im Vordergrund stehender Aspekt. Schließlich wird auf dieser Basis auch die wahrgenommene Belastung durch die Kursgebühren nochmals beleuchtet werden. Dazu ist jedoch anzumerken, dass im Rahmen dieses Erhebungsschrittes nur diejenigen Personen befragt werden, die am Kurs teilnehmen. Nicht erreicht werden damit Personen, die – z.B. aufgrund der Kursgebühren – gar nicht erst am Angebot teilnehmen können.

Kursgebühren sind nach Angaben der teilnehmenden AkteurInnen deshalb vonnöten, um (1) die Wirtschaftlichkeit der Maßnahme zu gewährleisten oder (2) die Motivation der TeilnehmerInnen zu halten. Auch wenn im Rahmen der ESF-Förderungen die Kursgebühren deutlich gesenkt hätten werden können, wurde dies aufgrund (1) der Unsicherheit einer projektgebundenen Finanzierung nicht getan. Von Trägern, die auch schon vor der ESF-Förderung BRP-Angebote bereitstellten, wird dies wie folgt argumentiert: Wenn es nach Ablauf der Projektperiode keine weiteren Förderungen gibt, würde ein jetziges Herabsetzen der Kursgebühren (oder ein Gratisangebot) und späteres Hinaufsetzen (zurück auf die Kursgebühren, wie vor ESF-Förderungsperiode geltend), zu einem „Riesenummut“ der TeilnehmerInnen führen. Um dem vorzubeugen, werden die Kursgebühren gar nicht erst gesenkt. Andere AnbieterInnen äußern (2) auch ideologische Bedenken bezüglich einer Gebührensenkung: Ein Kurs müsse etwas kosten, damit er etwas „wert“ sei. Bei einem Gratis-Angebot seien die TeilnehmerInnen deutlich weniger motiviert und häufiger abwesend.

Werden diese Hemmnisse überwunden und die BRP erfolgreich abgeschlossen, stellt sich die Frage, inwiefern eine weiterführende Begleitung in Beruf oder Bildungsangebote für die Zielgruppe sinnvoll wäre. Die Konzept einschätzung hat gezeigt, dass im Gesamtangebot zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung kein Antrag Maßnahmen im Bereich Outplacement vorsieht bzw. argumentiert (vgl. Kapitel 5.6). Die qualitative Analyse zeigt, dass Einigkeit darüber herrscht, dass die Umsetzung solcher Maßnahmen für die Zielgruppe mit Schwierigkeiten verbunden wäre. Der Grund liegt darin, dass die BRP von der Zielgruppe als Mittel zum Zweck gesehen wird und daher wenig Interesse besteht, nach Abschluss weiterhin in Kontakt mit dem Erwachsenenbildungsinstitut zu bleiben. Uneinig ist man sich über den Nutzen derartiger Outplacementangebote. Es werden die Auffassungen diesbezüglich in einem Spektrum von: „die Zielgruppe weiß sehr genau, was sie nach Abschluss machen möchte und die entsprechenden Stellen sind ohnehin bekannt“ bis zu „die Zielgruppe ist sich über ihren zukünftigen Verbleib unsicher und hat daher einen Begleitungsbedarf“ vertreten.

9.3 Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung

Wie auch bei den Vorbereitungskursen auf den Hauptschulabschluss kann der Erfolg bei der BRP sehr deutlich im Klima des Kurses gesehen werden. Dieses wird an beiden Standorten von allen Beteiligten als durchwegs positiv geschildert. Das Verhältnis sowohl der TeilnehmerInnen untereinander als auch zu den TrainerInnen ist sehr kollegial, oft auch freundschaftlich.

Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung sind desweiteren in den Prüfungsergebnissen und im Kursabbruch/Drop-out deutlich sichtbar. An beiden Standorten bestehen nahezu alle TeilnehmerInnen, die zur Prüfung antreten, diese auch. Von daher sehen die ProjektmanagerInnen an beiden Standorten ihre Vorbereitungslehrgänge als sehr erfolgreich an. Dieser Einschätzung steht jedoch die Tatsache, dass sehr viele TeilnehmerInnen die Kurse abbrechen, entgegen. Auffällig dabei ist, dass der Abbruch meist relativ früh nach Kursbeginn stattfindet. Nach Einschätzung der TrainerInnen und TeilnehmerInnen bricht die Hälfte, an manchen Standorten sogar mehr als zwei Drittel der ursprünglichen TeilnehmerInnen die Maßnahme ab. Von der Projektleitung wird dieses Phänomen relativiert: Viele der AbbrecherInnen würden lediglich zu Kursen an anderen Tageszeiten wechseln oder mit der Teilnahme pausieren, nach einigen Jahren die BRP wieder fortsetzen. Sie sprechen in diesem Zusammenhang auch davon, dass viele AbbrecherInnen nicht mit einem Drop-out von Bildungsprozessen gleichzusetzen wären, sondern eine andere Art von Weiterbildung gefunden hätten. Trotz alledem bleibt festzuhalten, dass lediglich ein geringer Anteil der ursprünglichen TeilnehmerInnen zur Prüfung antritt, nahezu alle Prüflinge jedoch bestehen. Ein Blick auf die Auswertung des TeilnehmerInnenmonitorings zeigt, dass Schlüsse zu Abbrüchen und Abschlüssen nur vorsichtig gezogen werden können: Aufgrund der eingeschränkten Datenqualität sind Abbruch- sowie Erfolgsraten derzeit nicht berechenbar (vgl. Kapitel 16.1.4. S.247ff).³⁸

Die Gründe für einen Abbruch werden an beiden Standorten nicht in der Gestaltung des Angebots, sondern in individuellen, hauptsächlich privaten Schwierigkeiten der TeilnehmerInnen gesehen. So werden v.a. eine Fehleinschätzung des nötigen Arbeitsaufwandes und berufliche Veränderungen als Abbruchgründe genannt. Aber auch ein Fehlen von Motivation und der nötigen Reife, insbesondere bei Jüngeren, wird als häufiger Abbruchgrund gesehen. An dieser Stelle fällt auf, dass die AnbieterInnen die didaktische und strukturelle Gestaltung ihres Maßnahmenkonzeptes demgegenüber eher unreflektiert nicht als Abbruchursache in Betracht ziehen.

Einige Schwierigkeiten in der Umsetzung des Angebotes werden von den AkteurInnen explizit geäußert. Aus Sicht der Trainer und Trainerinnen erweist sich die größte

³⁸ Die Notwendigkeit, in Zukunft verstärkt Aktivitäten in Hinblick auf eine Analyse von Drop-out sowie des Verbleibs der TeilnehmerInnen zu setzen, trifft (nicht nur) auf Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung zu. Vgl. dazu Kapitel 13.2.3, S.199.

Schwierigkeit in der starken Heterogenität des Wissenstands der TeilnehmerInnen. Die Zielgruppe ist in ihren Voraussetzungen und Leistungsniveaus so unterschiedlich, dass es für die TrainerInnen nahezu unmöglich ist, auf deren individuelle Kompetenzen Rücksicht zu nehmen. Hinzu kommt ein eng definierter Lehrplan verbunden mit einer sehr knapp bemessenen Zeit, um den erforderlichen Lernstoff zu vermitteln. Dadurch ist sehr wenig Freiraum gegeben, um auf die individuellen Stärken und Schwächen der TeilnehmerInnen eingehen zu können. Von daher wird Verbesserungspotenzial in der Angebotsstruktur gesehen: Ein flexiblerer, modularisierter Aufbau sollte einen individualisierteren Zugang ermöglichen.³⁹

Aus Sicht der ProjektmanagerInnen tritt die größte Schwierigkeit im Zusammenhang mit der Antragsstellung ein: Ständig neue Vorgaben, knappe Abgabefristen, verspätete Projektzusage und damit verbundene Finanzierungsängste sowie eine verbesserungsbedürftige Kommunikation mit der First Level Kontrolle sind Begebenheiten, die an beiden Standorten auftraten (vgl. hierzu Kapitel 6). Desweiteren werden das Dienstverhältnis und damit verbunden die geringe Arbeitszeit der TrainerInnen als problematisch gesehen. Da die TrainerInnen allesamt freie MitarbeiterInnen und hauptberuflich als LehrerInnen an Schulen oder an anderen Erwachsenenbildungsinstituten tätig sind, haben sie ein ständig niedriges Zeitbudget. So ist eine beständige Arbeit, in der Teambuilding und Weiterbildung ausgeübt werden, schwer möglich und somit auch keine gängige Praxis. Auch gestaltet sich das Finden von qualifizierten TrainerInnen zumindest an einem der Standorte schwierig, es wurde trotz längerer Suche keinE NachfolgerIn für eine frei werdende Stelle als TrainerIn gefunden. Der Grund liegt aus Projektleitungssicht darin, dass die nebenberufliche Tätigkeit als TrainerIn sehr viele zeitliche Ressourcen beansprucht und daher nur für einen kleinen Personenkreis von Interesse ist.

Abgesehen von den oben genannten finanziellen Belastungen nennen die TeilnehmerInnen explizit keine Schwierigkeiten im Zusammenhang der BRP. Es hat den Anschein, dass jene TeilnehmerInnen, die in der Maßnahme verbleiben, mit dem Angebot sehr zufrieden sind. Inwieweit diese Auffassung auch für AbbrecherInnen gilt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

³⁹ Ein Vergleich der unterschiedlichen ESF-geförderten Instrumente zeigt, dass TeilnehmerInnen umso mehr im Mittelpunkt stehen können, je größer sich der Spielraum bezüglich des Lehrplans gestaltet. Dies dürfte eine der Ursachen sein, warum v.a. Angebote der Basisbildung (vgl. Kapitel 7), insbesondere aber das Qualifizierungsangebot für Frauen (siehe nächstes Kapitel, ab S.146) es schaffen, diesen Ansatz umzusetzen, wohingegen eine solche Ausrichtung in Bezug auf HS- und BRP-Vorbereitungskurse durch den extern vorgegebenen Lehrplan begrenzt ist. Kritisch muss jedoch auch hier angemerkt werden, was bereits im Rahmen der Konzepteinschätzung, aber auch im Rahmen der qualitativen Analyse für Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung festgehalten wurde: Eine Orientierung an den Bedürfnissen der Zielgruppe bzw. Versuche, den Ursachen für die Problemlagen der TeilnehmerInnen nachzugehen, werden hier nicht vordergründig sichtbar.

9.4 Wirkungen und Ergebnisse

Unter Wirkungen und Ergebnissen steht in den Aussagen der meisten Beteiligten das positive Abschließen der Berufsreifeprüfung im Vordergrund. Das Ergebnis der Maßnahme ist die Ermöglichung des Zugangs zum Studium oder eines beruflichen Aufstiegs. Jene TeilnehmerInnen, die in der BRP ein Mittel zur Erreichung dieses Zieles sahen, nehmen durch ihre Teilnahme auch keine andere Wirkung wahr. Andere TeilnehmerInnen sehen darüber hinaus ein gesteigertes Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl als Ergebnis ihrer Teilnahme. Dieses trete insbesondere aufgrund ihres Erlebnisses, Prüfungen positiv zu absolvieren, auf. Zudem könnten neue Interessensbereiche und die Perspektive, dass Bildung ganz allgemein nützlich ist, entwickelt werden. Derartige Wirkungen werden von den Trägern jedoch nicht gleichermaßen wahrgenommen. So wird bei den einen das Zertifikat bei Abschluss als einzige Wirkung gesehen, während bei anderen Angeboten neben dem Zertifikaterwerb Persönlichkeitsentwicklungen der AbsolventInnen als eine wesentliche Wirkung der Maßnahme Beachtung finden.

9.5 Evaluative Schlussfolgerungen

Die Beteiligten an Angeboten zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung sind sich darin einig, dass das Klima im Kurs durchwegs gut, kollegial und zum Teil freundschaftlich ist. Neben einem erfolgreichen Abschluss derjenigen TeilnehmerInnen, die zur Prüfung antreten, wird daneben manchmal auch ein Zuwachs an Selbstvertrauen beobachtet.

Allerdings können insbesondere drei Merkmale als Evaluationsergebnisse, die Handlungsbedarf sichtbar machen, festgehalten werden. Es sind dies: eine geringe Reflexionsbereitschaft unter den BRP-AnbieterInnen, das Thema Drop-out der TeilnehmerInnen sowie eine Hochschwelligkeit in der Angebotsgestaltung.

Die eher geringe Bereitschaft zur Reflexion unter den BRP-Angeboten zeigt sich v.a. in der Auseinandersetzung mit ihrer Zielgruppe. So werden wenige Anstrengungen unternommen, über Problemlagen der Zielgruppe, insbesondere über Ursachen dieser Problemlagen zu reflektieren. Dies wurde bereits als Schlussfolgerung im Rahmen der Konzept einschätzung festgehalten (vgl. Kapitel 5.11). Aus jenen Schwierigkeiten, die von den BRP-AnbieterInnen gesehen werden, leiten diese einen Bedarf ab, der nicht unbedingt mit den tatsächlichen Bedürfnissen der Zielgruppe übereinstimmt. Daneben wird ein Reflexionsdefizit im Umgang mit TeilnehmerInnen-Drop-out deutlich. Nahezu alle TeilnehmerInnen, die in der Maßnahme verbleiben und die Abschlussprüfung absolvieren, tun dies mit positivem Erfolg. Das muss, wie erwähnt, als Erfolg der Maßnahme gewertet werden. Aber es wird in den Aussagen der Beteiligten auch deutlich, dass von den anfänglichen TeilnehmerInnen eine beträchtliche Anzahl nicht zur Prüfung antritt. Ein großer Anteil an TeilnehmerInnen breche schon relativ früh den Vorbereitungskurs ab. Dies deutet auf eine hohe Drop-out-Quote hin. Diese wird im

Zuge der Auswertung des TeilnehmerInnenmonitorings quantitativ untersucht, kann aufgrund der zum Teil mangelhaften Datenqualität jedoch nur eingeschränkte Ergebnisse liefern (vgl. Kapitel 16.1.4). Bei der Auseinandersetzung mit TeilnehmerInnenabbrüchen finden die Träger die Gründe oft ausschließlich in den Problemlagen ihrer Zielgruppe. Dass die strukturelle und didaktische Angebotsgestaltung mit eine Ursache für die Abbrüche sein könnte, bleibt meist unhinterfragt. Bleiben Angebotsgestaltung und Ursachen der zielgruppenspezifischen Problemlagen unreflektiert, können Drop-out-Raten schwer gesenkt und Konzepte nur in geringem Ausmaß im Sinne einer Bedarfsorientierung adaptiert werden. Aus diesem Grund wird die klare Empfehlung für die zweite Programmperiode ausgesprochen, im Bereich der Vorbereitungslehrgänge zur Berufsreifeprüfung eine systematische Reflexion, in Hinblick auf die TeilnehmerInnenpassung des Angebotskonzeptes und der Angebotsstruktur, verpflichtend einzuführen. Zudem sollte eine systematische Drop-out-Analyse als ein Bestandteil des Konzeptadaptierungsprozesses ebenso eine Verpflichtung für Träger darstellen. In Bezug auf eine bedarfsorientierte Angebotsgestaltung erscheint ein begleitendes Coaching der TeilnehmerInnen – wobei die Teilnahme auf freiwilliger Basis stattfinden sollte – als passend. Neben dem großen Nutzen für die TeilnehmerInnen im Sinne von Hilfe zur Selbsthilfe, kann dies auch als Ideenpool zur bedarfsorientierten Konzeptverbesserung für die AnbieterInnen dienen. Der intensivere Kontakt während Coachingeinheiten bietet die Möglichkeit, Bedürfnisse der TeilnehmerInnen zu erkennen.

Ein weiteres zentrales Evaluierungsergebnis der Vorbereitungskurse auf die Berufsreifeprüfung steht im Zusammenhang mit der Hochschwelligkeit des Angebotes. Hier sind v.a. die hohen Kursgebühren zu nennen. Diese können je nach Angebot bis zu € 4.500,- betragen und stellen somit eine große Barriere für die Teilnahme dar. Dass Teile der Zielgruppe sehr geringe finanzielle Mittel haben, und so von einer Teilnahme ausgeschlossen werden könnten, bleibt dabei von den AnbieterInnen oft unberücksichtigt. Im Rahmen der bisherigen Analysen konnten Indizien dafür gefunden werden, dass die Gewährung von Ermäßigungen oder Freiplätzen keine große Rolle spielt. Diesem Aspekt wird im Rahmen weiterer Erhebungsschritte nachgegangen werden.

Träger argumentieren die Gebühren damit, die Kosten ihres Angebots decken zu müssen oder mit einer geringeren TeilnehmerInnenmotivation als Folge von niedrigen Gebühren. Daher lautet die Empfehlung, die Notwendigkeit und Machbarkeit von Kursgebühren-Senkungen allen BRP-AnbieterInnen deutlich zu machen. Dazu bedarf es einerseits einer Aufklärung, inwiefern ESF-Mittel zur Kursgebührensenkung (Freiplätze oder Ermäßigungen) eingesetzt werden sollten. Andererseits sollten zur Förderung der TeilnehmerInnenmotivation Alternativen zu Kursgebühren gefunden werden. Dass eine hohe TeilnehmerInnenmotivation auch ohne Kursgebühren möglich ist, zeigt sich beispielsweise im Qualifizierungsinstrument für Frauen (vgl. Kapitel 10).

Im Zusammenhang mit der Hochschwelligkeit des Angebotes ist auch die Öffentlichkeitsarbeit der BRP-Angebote zu nennen. Diese wird meist nur in geringem Ausmaß betrieben, v.a. bildungsbenachteiligte Menschen werden nicht aktiv akquiriert.

Daher lässt sich die Hypothese formulieren, dass AbsolventInnen der BRP oft, bereits vor ihrer Teilnahme, über einen guten Zugang zu Bildung verfügen, Menschen mit niedrigerem Bildungszugang die BRP allerdings selten nutzen. Die Empfehlung lautet daher, die Öffentlichkeitsarbeit dahingehend auszurichten, dass sie auch diese Menschen anspricht. Ganz grundsätzlich sollte bei der Zielgruppenformulierung und der Konzeption der Vorbereitungslehrgänge zur Berufsreifeprüfung prioritär eine Anpassung auch an bildungsbenachteiligte Menschen bzw. an jene Gruppen, die in Hinblick auf eine Teilnahme an den Lehrgängen unterrepräsentiert sind, erfolgen.

10 Qualifizierung für Frauen

Das Instrument 1.3 „Qualifizierung für Frauen“ umfasst nur eine einzige Projektpartnerschaft. Als Einführung ist es hilfreich, kurz auf Zielsetzungen und Inhalte derselben einzugehen, damit die anschließende Diskussion von Zielgruppen, ihrer Problemlagen und Bedürfnisse, von Erfolgen und Schwierigkeiten in der Umsetzung sowie Wirkungen einer Teilnahme leichter verständlich ist. Das Bildungsangebot verfolgt generell das Ziel, die Basis dafür zu schaffen, dass bildungsbenachteiligte Frauen (wieder) ins Lernen einsteigen sowie Hürden in Bezug auf die Nutzung von IKT zu überwinden. Zu erreichen versucht wird dies mittels PC-Einsatz, der im Rahmen der Bildungsangebote als Transportmedium dient. Jedoch sind diese nicht auf einen Computerkurs beschränkt, sondern konzentrieren sich auf eine Reihe an (Lern-)Inhalten (auf die im nächsten Zwischenbericht genauer eingegangen wird). Es existiert generell kein Standardcurriculum, da jede Frau sich das aneignet, was sie möchte. In Bezug auf die Erwachsenenbildungslandschaft wird mit der Projektpartnerschaft ein Beitrag zur Überwindung traditioneller Strukturen angestrebt. So werden die Konzepte „Training“ oder „Teilnehmerin“ abgelehnt. Die Frauen werden als „Lernerinnen“ radikal in den Mittelpunkt der Angebote gestellt, es geht nicht um ein Training, sondern um die Begleitung ihrer Lernprozesse. Um diesem Anspruch an die Abgrenzung von traditionellen Strukturen (Kurs, Training) gerecht zu werden, werden die Bildungsangebote der Projektpartnerschaft im Folgenden „Lernsettings“ genannt.

Die Projektpartnerschaft ist konzeptuell so angelegt, dass viele der Projektmodule in organisationsübergreifender Zusammenarbeit durchgeführt werden. Das Projekt umfasst neben Qualifizierung auch Aktivitäten in der Entwicklung. Dabei hat der Transfer von Lernsettings, die vor der aktuellen ESF-Förderperiode von den AkteurInnen im derzeitigen Netzwerk entwickelt wurden, einen zentralen Stellenwert. Diese Lernsettings wurden in der gegenwärtigen Periode an verschiedenen Bildungsinstitutionen (im Folgenden Transfernehmerinnen genannt) implementiert was bedeutet, dass dort jeweils Pilotlehrgänge durchgeführt wurden, die nach Möglichkeit nach der derzeitigen ESF-Periode von den „Transfernehmerinnen“ weiterhin selbständig umgesetzt werden sollen.

In der folgenden Analyse werden daher keine „Fälle“ innerhalb eines Instrumentes, sondern die Perspektiven von möglichst verschiedenen AkteurInnen aus der gesamten Projektpartnerschaft verglichen: Interviews wurden mit Beteiligten einer transfergebenden Organisation sowie einer transfernehmenden Organisation geführt und mit Frauen, die an einem Lernsetting teilgenommen haben sowie der Gesamtprojektkoordination.⁴⁰ Da der Transfer ein wichtiger Aspekt der Projektpartnerschaft ist, liegt in den Ausführungen zur Umsetzung des Projektes ein Fokus auf Gemeinsamkeiten und Unterschieden in den Wahrnehmungen von Transfergeberin und Transfernehmerin. In Anlehnung an das bisherige Vorgehen im Rahmen der Ausführungen zu Basisbildung, Hauptschulabschlusskursen und

⁴⁰ Zur methodischen Vorgehensweise siehe Kapitel 1.2.

der Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung stehen jedoch als Zielgruppen die Frauen im Zentrum.

10.1 Zielgruppenbedürfnisse und Teilnahmebarrieren

Das Qualifizierungsinstrument für Frauen richtet sich an Frauen mit geringer Basisqualifizierung (höchstens Lehr- oder BMS-Abschluss) die seit zwei Jahren keine berufsspezifische Weiterbildung in Anspruch genommen haben und über sehr wenige Computerkenntnisse verfügen. Das Angebot fokussiert dabei spezifische Zielgruppen, die im Kontext von Weiterbildung benachteiligt werden: Das sind dequalifiziert und prekär beschäftigte Frauen sowie bildungsbenachteiligte/lernungsgewohnte junge Frauen.

Das Projekt versteht sich als Ergebnis eines Gender-Mainstreaming-Prozesses. Der Ansatzpunkt von Seiten der Projektpartnerinnen ist, dass Frauen in Bildungsprozessen strukturell benachteiligt sind und das Ziel der Projektpartnerschaft lautet daher, diese ungleiche Teilhabe zu reduzieren. Frauenspezifische Interventionen sind aus der Perspektive der Projektpartnerinnen solange nötig, wie es diese Ungleichheiten gibt. Das Projekt basiert auf Lernerfahrungen, Bildungsbiografien, Zugängen und Rahmenbedingungen von Frauen. Als ein Schritt zur Zielerreichung wird genannt, diese Benachteiligung sichtbar zu machen, was auch als politischer Auftrag an die Projektpartnerschaft interpretiert wird.

Als Problemlagen der Zielgruppe werden aus der Sicht aller Beteiligten fehlendes Selbstbewusstsein, ein sehr kritischer Blick auf sich selber, fehlende Wahrnehmung eigener Kompetenzen und Versagensangst gesehen. Auf einer abstrakteren Ebene sprechen die Projektpartnerinnen davon, dass es um strukturelle Benachteiligung von Frauen in Bildungsprozessen geht (s.o.). Mit „digital divide“ sprechen sie eine weitere Ebene von Bildungsbenachteiligung an: Eine geringe Beteiligung an der Informationsgesellschaft gehe Hand in Hand mit einer geringeren Beteiligung an Weiterbildung und betrifft v.a. ältere Frauen.

Aus Sicht der Projektpartnerinnen erreichen Mainstreamangebote der Erwachsenenbildung prekär Beschäftigte nicht, da diese weder vom AMS erfasst noch von betrieblicher Weiterbildung erreicht werden. Gleichzeitig besteht der Wunsch oder Druck, den Beruf zu wechseln – innerbetrieblich existieren kaum Aufstiegsmöglichkeiten. Von den Frauen werden Erfahrungen mit dem AMS geschildert, wo ihnen verdeutlicht wurde, dass es für sie nicht zuständig sei.

Nur von der Angebotsseite werden auch problematische Lebensbedingungen der teilnehmenden Frauen thematisiert: soziale Problematiken, Mobilitätsprobleme, finanzielle Probleme, psychische Erkrankungen. Von den interviewten Frauen selbst werden solche Problemlagen nicht angesprochen.

Motive zur Teilnahme werden von allen Beteiligten thematisiert: Niemand nimmt das Qualifizierungsangebot in Anspruch, weil gerade nichts zu tun ist. Die konkreten Motive unterscheiden sich je nach Zielgruppe – bei prekär beschäftigten Frauen ist es der Wunsch nach beruflicher Verbesserung. Während aus der Sicht der befragten Projektpartnerinnen Frauen nur dann teilnehmen, wenn sie wissen, was ihnen das Angebot bringt, schildern die Lernerinnen ein etwas anderes Szenario. Sie sprechen davon, dass ein Einstieg in das Lernsetting bedeutet hätte, sich auf etwas einzulassen. Im Vorfeld hätten sie nicht genau gewusst, was auf sie zukommen würde und es existierte ein Gefühl von Unsicherheit. Ihre eigenen Motive zur Teilnahme beschreiben sie als Wunsch nach Empowerment: Selbstbewusstsein entwickeln und sich mit Frauen austauschen, die in einer ähnlichen Lage sind wie sie.

Übereinstimmend werden die Frauen, die das Bildungsangebot in Anspruch nehmen, als sehr motiviert beschrieben und sie erleben sich selbst auch so. Das wird von den Projektpartnerinnen in dem Zusammenhang hervorgehoben, dass von Angebotsseite keine Möglichkeit besteht, Fehlzeiten oder Abbrüche zu sanktionieren. Es gibt „trotz“ fehlender Sanktionsmöglichkeiten keine Abbrüche. Die Frauen beschreiben hingegen, dass es „deswegen“ keine Abbrüche gibt: Das Angebot unterscheidet sich gerade dadurch von einem üblichen Kurs, dass es keinen Zwangsveranstaltungscharakter besitzt. Sie erzählen davon, die Termine regelmäßig wahrzunehmen, weil es ihnen Freude macht. Die hohe Motivation der Frauen, dabei zu sein, führt dazu, dass sie eher heimgeschickt werden müssen, weil sie selbst dann in den Kurs kommen, wenn sie krank sind. Diese Beobachtung teilen wiederum alle.

Die Zielgruppe kann aus Sicht der Anbieterinnen gut erreicht werden, dazu bedarf es jedoch einiger Strategien. Traditionelle Wege der Akquise erreichen nämlich gerade diese Zielgruppe nicht. Als wichtig wird eine sorgfältig gewählte Sprache beurteilt (in Inseraten, Kursprogrammen, etc.) die sich mit derjenigen der Zielgruppe deckt. Die sprachliche Anschlussfähigkeit an die Zielgruppe steht dabei im Vordergrund. So wurde in Kauf genommen, dass die Gestaltung der Medien, die das Qualifizierungsangebot bewarben, nicht jene Erwartungen erfüllt, welche der Fördergeber daran hat. Der Hintergrund dazu ist, dass es sich – wie eingangs beschrieben – um ein komplexes Bildungsangebot handelt, das großes Renommé besitzt.

*„[...] da ist gestanden „Gratis Computerkurse für Frauen“, gell. Und da-aha und das ist das Lernarrangement hat sie gesagt ja. Weil die Frauen kommen wenn es gratis ist und wenn es Computer sind. [...] Ich habe das sehr spannend gefunden, weil ich mir gedacht hab wenn das das Ministerium sieht, werden sie leicht entsetzt sein.“
(F58:100)*

Inserate, die über die Bildungsangebote informieren werden in solchen Zeitungen geschaltet, die die Zielgruppe auch liest. Die interviewten Frauen bestätigen dies: Sie haben

aus regionalen Zeitungen von dem Angebot erfahren. Eine weitere Strategie der Zielgruppenerreichung ist, über MeinungsbildnerInnen Vertrauen zum Angebot aufzubauen. Die Projektpartnerinnen beobachten, dass die Zielgruppe Bildungsinstitutionen wenig Vertrauen entgegen bringt und sie argwöhnisch beäugt. Denn die Zielgruppe stelle gerade nicht deren übliche Klientel dar. M.a.W. nimmt die Zielgruppe herkömmliche Bildungsangebote nicht wahr. Vertrauen über MeinungsbildnerInnen aufzubauen erweist sich besonders auf Gemeindeebene als sehr wichtig, wenn es um Angebote für Frauen geht, die in eher peripheren Regionen leben. Als weitere Strategie in der Zielgruppenerreichung erweisen sich Kontakte zu MultiplikatorInnen als wichtig.

Eine Devise von Angebotsseite lautet, dass die Zielgruppe zu erreichen noch nicht bedeutet, diese auch halten zu können. Aus diesem Grund organisieren die Projektpartnerinnen Informationsveranstaltungen, über die möglichst transparent gemacht werden soll, was das Angebot, seine Ziele und Aufnahmekriterien sind. Diese Informationsveranstaltungen sollen niederschwellig gestaltet sein: Für die Teilnahme daran ist noch keine verbindliche Anmeldung notwendig. Im Rahmen dieser Veranstaltungen werden den Interessentinnen Laptops zur Verfügung gestellt: Dadurch sollen sie das Medium ausprobieren können, damit eine Hemmschwelle überwinden und zu einer ersten Einschätzung gelangen, was im Rahmen des Bildungsangebotes passieren wird. Als wichtig wird erachtet, bei diesen Veranstaltungen der Zielgruppe das Gefühl zu geben, ernst genommen zu werden und Vertrauen aufzubauen. Davon sprechen auch die Frauen. Allerdings deckt sich ihre Wahrnehmung nicht damit, dass über die Veranstaltung das Angebot transparent würde. Wie oben angesprochen war es ihnen zum damaligen Zeitpunkt noch nicht klar, was auf sie zukommen würde.

Die Teilnahme am Qualifizierungsangebot ist kostenlos, die Frauen verfügen über eine hohe Teilnahmemotivation und brechen die Lernsettings nicht ab, es gibt keine Drop-outs. Diese Erfahrungen stützen die Zurückweisung des Arguments, nachdem über eine Kursgebühr die Motivation der Teilnehmenden erhöht bzw. Verbindlichkeit hergestellt werden muss.

Zusammenfassend lautet die Beobachtung, dass die Zielgruppe mit Standardangeboten nicht erreicht wird bzw. sich diese nicht an sie richten, dass insofern eine strukturelle Benachteiligung der Zielgruppen vorliegt. Hinzu kommen schlechte Schulerfahrungen, was zu Angst und Verunsicherung gegenüber Angeboten der Erwachsenenbildung führt. Daher bedarf es eines niederschweligen Zugangs wo über MeinungsbildnerInnen einerseits, eine niederschwellige Informationsveranstaltung andererseits und schließlich eine sprachlich angemessene Gestaltung von Werbeträgern versucht wird, Vertrauen zu schaffen. Ein Argument in diesem Zusammenhang lautet auch, dass frauenspezifische Angebote davor schützen, Ängste aufzubauen, die mit Leistungsdruck verbunden sind, v.a. wenn es um IKT geht.

10.2 Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung

Ein Erfolg in der Umsetzung des Bildungsangebotes wird dementsprechend in der Zielgruppenerreichung gesehen: Eine Zielgruppe, die nicht zu den üblichen Teilnehmenden an Erwachsenenbildung gehört, wurde erfolgreich erreicht. Aus Sicht der Transfernehmerin erfolgte in diesem Zusammenhang an ihrer Bildungsinstitution ein Perspektivenwechsel: Die Zielgruppe wurde bisher von der Institution nicht als eine solche wahrgenommen. Über das Projekt wurde zum einen sichtbar gemacht, dass es diese Zielgruppe gibt – und dass sie nicht an den üblichen Bildungsangeboten teilnimmt. Zum anderen erfolgte ein Umdenken in Bezug darauf, worauf diese Nicht-Teilnahme zurückzuführen sei. Während zuvor die Einschätzung lautete, die Zielgruppe habe einfach kein Interesse an Weiterbildung, lautet das Argument nun, dass die Institution einen anderen Ansatz benötigt, um sie zu erreichen und zu Teilnehmerinnen an Weiterbildung zu machen.

Ein weiterer erfolgreicher Punkt im Zusammenhang mit dem Transfer ist die Nachhaltigkeit, die aus Projektpartnerinnensicht erreicht werden konnte. Am Standort der Transfernehmerin wurde Interesse an der Weiterführung des Lernsettings geweckt und das Projekt kann tatsächlich weitergeführt werden. Allerdings war es mit Schwierigkeiten verbunden, eine Finanzierung dafür zu erhalten. Aus Transferegeberinnensicht wurde der Transfer in den beteiligten Institutionen sehr gut aufgenommen.

Die Erfahrung mit dem Transfer des Konzeptes war sowohl aus transfergebender als auch aus transfernehmender Perspektive erfolgreich. Der Prozess wurde als sehr unterstützend und umfangreich erlebt. Qualitätsstandards für den Transfer wurden im Rahmen der gesamten Projektpartnerschaft entwickelt und waren laut Transferegeberin ein Erfolgsfaktor. Die Sicht der Transfernehmerin dazu lautet, dass diese Qualitätsstandards adaptiert werden mussten, damit das Konzept in der eigenen Institution implementiert werden konnte. Denn sie beruhen auf Idealvorstellungen und sind in der Praxis nicht Punkt für Punkt umsetzbar.

Das Konzept der Lernsettings und seine Umsetzung beurteilen alle Projektpartnerinnen als sehr gut. Die Kursteilnehmerinnen zeigen sich bezüglich ihrer Teilnahme euphorisch: So sei die Entscheidung, teilzunehmen, eine äußerst gute gewesen und auf die Frage nach Verbesserungspotenzial fällt die Antwort, dass es aus ihrer Sicht keines gibt. In ihrer positiven Beurteilung des Angebotes streichen sie die unterstützende Rolle der Lernbegleiterinnen hervor.

Als großen Erfolg beschreiben die Projektpartnerinnen schließlich die Wirkung des Lernsettings auf die teilnehmenden Frauen. Diese Sicht teilen auch die befragten Lernerinnen. Sie thematisieren jeweils individuelle Erfolge wie einen Karrieresprung, die Überwindung einer Hürde, die sie zuvor behindert hat sowie den Aufbau von IKT-Kompetenzen.

Als Herausforderung wird wahrgenommen, dass die Lernsettings sehr anspruchsvoll sind. Es sind dafür kleine Gruppengrößen notwendig, bisher gibt es zu wenig Qualifizierungspersonal, das die einschlägige Ausbildung für die Umsetzung der Lernsettings

aufweisen kann, ein Geräte Auf- und Abbau ist z.B. dann immer notwendig, wenn Räumlichkeiten der Gemeinden, in denen das Bildungsangebot umgesetzt wird, dafür genutzt werden. Die Lernsettings können also nur unter ganz bestimmten Rahmenbedingungen umgesetzt werden, die aber gerade nicht Mainstream sind.

Aus Sicht der Projektkoordinatorin ist es schwierig, den Unterschied zwischen dem projekteigenen Lernsetting und herkömmlichen Bildungsangeboten zu vermitteln. Daher wird es von außen bislang noch nicht so wahrgenommen, wie es aus ihrer Sicht wünschenswert wäre.

Schwierig auf Seite der Projektpartnerinnen gestalteten sich die Rahmenbedingungen (vgl. Kapitel 6): der Wechsel der Stützstruktur, die zeitliche Verzögerung der Projektbeginns und die Aufteilung von ESF- und nationalen Mitteln. Als Verbesserungsvorschlag fällt die Empfehlung, die Fragen im Antragsformular zu reduzieren und Abrechnungs- bzw. Prüfungsaufgaben mit den vertraglichen Auflagen abzustimmen. Allerdings wird die Unterstützung durch das Ministerium als sehr hilfreich erlebt.

10.3 Wirkungen und Ergebnisse

Die Ergebnisse einer Teilnahme am Qualifizierungsangebot für Frauen werden aus der Sicht aller Beteiligten ähnlich beschrieben: „Empowerment“, Selbstbewusstsein, Selbstwirksamkeitskompetenz, Reflexionsfähigkeit, Lernen wurde gelernt und digitale Kompetenzen wurden angeeignet. In den Schilderungen der Frauen stehen die Veränderungen in Bezug auf das Selbstbewusstsein und die Selbstwirksamkeitserwartung im Vordergrund.

Alle Beteiligten nehmen wahr, dass die Frauen im Rahmen der Lernsettings bestimmte Hürden überwinden und aus dieser Erfahrung „empowert“ hervorgehen. Das plakative Beispiel dafür ist die Selbstpräsentation mit Video oder vor Publikum. Während es zuvor für sie unvorstellbar gewesen war, sich selbst so zu präsentieren, wurde diese Angst im Rahmen des Projektes überwunden. Die Erfahrung, sich selbst auf Video zu sehen oder ein Feedback auf die eigenen Präsentation zu erhalten, beschreiben sie als bestärkend. Generell ist von positivem Feedback aus dem Familien- oder Bekanntenkreis die Rede: Dass die Teilnahme am Angebot positive Wirkung zeigt, beobachten die Frauen nicht nur an sich selbst, sondern es wird ihnen auch von anderen Personen aus dem Familien- oder Bekanntenkreis mitgeteilt.

Weitere Wirkungen sind – wiederum von allen einhellig so beschrieben – die Realisierung von Karrierewünschen oder erste Schritte dazu. Dies reicht von der Bestärkung, sich ein ambitioniertes Karriereziel setzen zu können bis zur Einforderung einer besseren beruflichen Stellung in der Firma, was gerade für prekär Beschäftigte keine Selbstverständlichkeit

darstellt. Aus Sicht der Frauen wären diese Erfahrungen ohne Teilnahme am Kurs nicht möglich gewesen. Während ihre Devise zuvor lautete, Konfrontationen aus dem Weg zu gehen aus Angst davor, zu scheitern, und um den Preis eigene Wünsche aufzugeben, nehmen sie sich jetzt als gerüstet für Konfrontationen wahr. Sie sprechen davon, dass ihnen neue Perspektiven eröffnet wurden.

„Es hat sich einfach dahingehend verändert, dass man total selbstbewusst ist und dass man jetzt versucht, das was man sich vorgenommen hat auch wirklich durchzubringen. Und das Ziel, das man jetzt hat, das hätte man vor vier Monaten nicht, hätte man sich nicht gewagt, so ein Ziel zu haben, sagen wir so. Also es hat wirklich total verändert.“ (F43:210)

Aus Sicht der Projektpartnerinnen wird so argumentiert, dass die Frauen bestimmte Kompetenzen erworben hätten, die eine Voraussetzung dafür darstellen, ihre Zukunftspläne zu realisieren: Verhandlungsgeschick, Durchsetzungsvermögen und die Fähigkeit, zu wissen wie sie ihre Zukunft gestalten wollen und wie sie das können, und dass sie diese erworben hätten.

Zu den Zukunftsplänen der Lernerinnen gehört, abgebrochene Ausbildungen wieder aufzunehmen, die oben beschriebene Realisierung von Karrierewünschen oder generell die Realisierung großer Wünsche. Eine geteilte Beobachtung ist, dass die Frauen nach Ende der Lernsettings motiviert sind, weiter zu lernen in dem Wissen, wie sie den Computer dazu nützen können. Die Frauen sind auch nach Ende des Lernsettings noch miteinander in Kontakt, u.a. über Internet.

10.4 Evaluative Schlussfolgerungen

Das Projekt zur „Qualifizierung von Frauen“ ist nicht mit traditionellen Angeboten der Erwachsenenbildung vergleichbar. Aus der Position der Projektpartnerinnen ist es darum schwierig zu kommunizieren, was das Angebot bzw. das Besondere daran sei. Dieses Ergebnis bezieht sich sowohl auf in der Erwachsenenbildung Tätige, als auch auf jene Frauen, die sich für eine Teilnahme interessieren.

Die definierte Zielgruppe – bildungsbenachteiligte Frauen – wird aus Sicht der Beteiligten erfolgreich erreicht. Notwendig dafür, diese Zielgruppe tatsächlich zu erreichen, ist die Schaffung eines niederschweligen Zugangs. Als besonders relevant zeigen sich in diesem Zusammenhang die Einbindung von Vertrauenspersonen, wie BürgermeisterInnen, in die Zielgruppenerreichung, die Reflexion der sprachlichen Gestaltung von Werbeträgern dahingehend, ob sie auf die Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnitten sind, und ein unverbindlicher Informationsabend, der dem Abbau von Schwellenängsten dienlich ist. Ein relevanter Faktor in der Niedrigschwelligkeit ist auch darin zu sehen, dass das Angebot kostenfrei ist.

Charakteristisch für das Qualifizierungsangebot ist eine ausgeprägte Orientierung an den Bedürfnissen der jeweiligen Zielgruppen, was die sehr positive Wahrnehmung des Angebots von Seiten der Teilnehmerinnen erklärt: Absolventinnen sprechen mit Euphorie über ihre Teilnahme und schreiben ihr weitreichende positive Wirkungen auf ihr Leben zu. Ein Erfolg der Angebote wird auch daran sichtbar, dass kein Drop-out bzw. nur sehr niedriger Drop-out vorliegt. Ohne Kursgebühren zu verlangen und ohne Sanktionsmöglichkeiten wird die Motivation der Frauen aufrecht erhalten. Diese Erfahrung widerspricht verschiedenen Argumentationen, nach denen gerade Kursgebühren als probates Mittel zur Herstellung von Verbindlichkeit zu sehen seien. Der Ansatz der Projektpartnerschaft kann als Beleg dafür verwendet werden, dass auch ohne Kursgebühren und Sanktionen die Motivation aufrechterhalten wird, auch bei bildungsbenachteiligten Personen. Über einen Austausch von Erfahrungen könnte diesbezüglich ein breiterer Kreis an AkteurInnen, die in der Umsetzung ESF-geförderter Angebote tätig sind, profitieren.

Trotz wenig zeitintensiver Interventionen werden mit dem Angebot breite Wirkungen erzielt. Neben der Aneignung von IKT-Kompetenzen kommt es zu „Empowerment“ der Teilnehmenden, ihr Selbstvertrauen, ihr Vertrauen in eigene Fähigkeiten und ihre Selbstwirksamkeitserwartung werden gestärkt. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass das Bildungsangebot im Vergleich zu jenen Angeboten, die zu einem formalen Abschluss führen, einen strategischen Vorteil aufweist: Da kein Prüfungsdruck vorhanden ist und kein extern vorgegebenes Curriculum umgesetzt werden muss, bietet sich hier eine vergleichsweise höhere Chance, den Bedürfnissen der Teilnehmenden zu entsprechen. Wie bereits die Analyse von Basisbildungsangeboten gezeigt hat, an dieser Stelle aber nochmals deutlich in den Vordergrund tretend, können Bildungsangebote umso flexibler auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden eingehen, je weniger ein Standardcurriculum relevant ist.

Die Umsetzung der Lernsettings stellt hohe Ansprüche in Bezug auf passende Rahmenbedingungen. Darunter fallen kleine Lerngruppen, die technische Ausstattung, eine entsprechende Ausbildung des Qualifizierungspersonals und gute Zusammenarbeit mit regionalen Entscheidungsträgern, die entsprechend vorbereitet werden muss. Sollte eine Verbreiterung des Angebotes gewünscht werden, müsste diese Aufwändigkeit bedacht und einkalkuliert werden. Daneben impliziert eine Implementierung in „traditionelle“ Angebote der Erwachsenenbildung gewissermaßen auch einen Paradigmenwechsel. Eine Offenheit der beteiligten AkteurInnen sowie eine Flexibilisierung der Strukturen wären Voraussetzungen dafür. Dies gilt es zu bedenken, sollte ein solches Lernsetting sozusagen „in Serie“ gehen und zu einem Regelangebot gemacht werden.

11 Beratung

11.1 Literaturanalyse

11.1.1. Allgemeines

Im Zusammenhang mit Bildungsberatung kursiert eine große Anzahl von verwandten Begriffen, die uneinheitlich verwendet werden und die Kommunikation über den Gegenstandsbereich erschweren, z.B. Berufsberatung, Berufsorientierung, Bildungsinformation, Coaching, Karriereberatung, Weiterbildungsberatung ..., dazu noch englischsprachige Fachtermini wie Guidance, Career Guidance, Counselling etc. Entsprechend dem CEDEFOP-Bildungsglossar werden mit „Information, Beratung und Orientierung“ jene Maßnahmen und Aktivitäten bezeichnet, die den „*Einzelnen bei der (bildungsbezogenen, beruflichen, persönlichen) Entscheidungsfindung und der Umsetzung der getroffenen Entscheidungen vor und nach dem Einstieg ins Erwerbsleben*“ (CEDEFOP 2008a:88) unterstützen.

Die EU definiert Beratung („guidance“) in der sog. Guidance-Resolution folgendermaßen:

„[...] a continuous process that enables citizens at any age and at any point in their lives to identify their capacities, competences and interests, to make educational, training and occupational decisions and to manage their individual life paths in learning, work and other settings in which those capacities and competences are learned and/or used. Guidance covers a range of individual and collective activities relating to information-giving, counselling, competence assessment, support, and the teaching of decision-making and career management skills.“ (EU-Rat 2008a)

Bemerkenswert an dieser Definition ist u.a. die Beschreibung von Beratung als „kontinuierlichen Prozess“ - was dem herkömmlichen Bild von singulärer Inanspruchnahme einer Informations- oder Beratungsdienstleistung im Anlassfall widerspricht. Dazu passt auch die Ausweitung auf alle Altersstufen und Lebensphasen, womit der lebensbegleitende Aspekt von „Lifelong Guidance“ deutlich gemacht wird. Interessant ist auch der neue Fokus auf die Vermittlung der für Entscheidungsfindung und Laufbahngestaltung erforderlichen Kompetenzen als Aufgabe von Beratung (siehe auch Schiersmann et al. 2008).

Bildungsberatung umfasst im Einzelnen v.a. folgende Punkte (vgl. CEDEFOP 2008a; Cendon/Holzer 2001):

- Information über Ausbildungsangebote, Beschäftigungsaussichten und Karriereplanung,
- Bewertung (psychologische oder leistungsbezogene Tests, Interessenstest, Kompetenzerhebung),
- Beratung im engeren Sinne (Unterstützung bei der Entscheidungsfindung).

Als weitere Aufgaben von Berufs- und BildungsberaterInnen werden in der Literatur gefunden:

- Begleitung im Lernprozess (Behebung von Lernschwierigkeiten, Beratung in Bezug auf Lerntechniken und -methoden)
- berufsvorbereitende Maßnahmen (z.B. Vermittlung von Praktika),
- Weitervermittlung an andere ExpertInnen,
- Übernahme einer Schnittstelle zwischen KlientIn und Bildungsangebot, worunter auch die Rückmeldung der Bedürfnisse und Interessen der Ratsuchenden an die BildungsanbieterInnen fällt.

Darüber hinaus sind noch Stärkung der Bildungsmotivation der Ratsuchenden sowie die Erleichterung des Zugangs zu Aus- und Weiterbildung für bildungsbenachteiligte Bevölkerungsgruppen als gesellschaftspolitische Aufgaben von Bildungsberatung zu nennen (siehe auch BMUKK 2008).

Beratungsdienstleistungen werden v.a. in Bildungseinrichtungen (z.B. Schulen, Erwachsenenbildungsinstituten) in Arbeitsämtern bzw. im Rahmen von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, in kommunalen, gemeinnützigen und privaten Einrichtungen, bei den Sozialpartnern aber auch in Betrieben angeboten.

Der Übergang zwischen Informationsweitergabe und Beratung ist fließend: Unter Bildungsinformation ist primär die Auskunft über Bildungsangebote zu verstehen, wobei die für den/die KlientIn relevanten Informationen durch den/die BeraterIn aufzubereiten ist. Beratung bedeutet nicht, den/der KlientIn eine Empfehlung zu geben, welche Entscheidung er/sie treffen soll, sondern ihnen durch den Einsatz jeweils geeigneter Mittel dabei zu helfen, sich ihrer eigenen Bedürfnisse, Interessen, Ziele und Möglichkeiten klar zu werden und selbst zu Entscheidungen zu kommen (siehe u.a. UNESCO 1998:5). In der vorliegenden Arbeit werden alle Beratungsformen im Zusammenhang mit Aus- und Weiterbildung unter dem Begriff „Bildungsberatung“ zusammengefasst.

Bildungsberatung wird in unterschiedlichen Settings und Formen angeboten: So kann man zwischen Einzelberatung, Gruppenberatung und Systemberatung unterscheiden: Bei einer Systemberatung geht es nicht, wie bei Einzel- und Gruppenberatung um die Unterstützung konkreter Personen bei ihren Bildungsentscheidungen, sondern es werden Institutionen (z.B. Unternehmen, Schulen, Kommunen) beraten (z.B. zu Fragen der Personalentwicklung). Bei Einzel- und Gruppenberatungen stehen hingegen einzelne Personen und ihre individuellen Bildungsfragen im Mittelpunkt. Die Beratung kann face-to-face erfolgen, telefonisch oder online. Darüber hinaus werden Informationen und Tests als Print-Version oder online zur Verfügung gestellt bzw. im Rahmen der Beratung individuell zusammengestellt, ausgedruckt oder kopiert.

11.1.2. Kompetenzstandards für Berufs- und BildungsberaterInnen

In Kanada wurden die „Standards and Guidelines for Career Development Practitioners“ in einem Konsultations- und Konsensprozess entwickelt. Dieser **Kompetenzrahmen** legt verschiedene Kernkompetenzen fest, über die alle BerufsberaterInnen, unabhängig von ihrem Einsatzbereich, verfügen müssen. Darüber hinaus umfasst er eine Reihe spezieller Kompetenzen, die je nach Art des bereitgestellten Angebotes, des Arbeitsumfeldes und der beratenen KlientInnengruppen variiert. Die von der IAEVG, der International Association for Educational and Vocational Guidance, entwickelten **internationalen Kompetenzen für Bildungs- und BerufsberaterInnen** (IAEVG 2003) wurden stark von den kanadischen Standards beeinflusst (vgl. EK 2005b:54). Beide blieben auch nicht ohne Einfluss auf die im Rahmen eines Leonardo da Vinci-Projekts erstellten **MEVOC-Standards**. Diese enthalten zwölf Standards zu den vier Kompetenzkategorien Bildung und Karriere, Beratungspraxis, Persönlichkeit und IKT-Kompetenzen, und umfassen in Summe 35 erforderliche Kompetenzen.⁴¹ Auch das von Schiersmann et al. (2008) erstellte **Kompetenzprofil für Beraterinnen und Berater** bezieht sich auf den kanadischen Kompetenzrahmen und jenen der IAEVG. Dieses Kompetenzprofil ist mit den Standards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (siehe weiter unten, S.191) abgestimmt.

Die vom ESF geförderte Weiterbildungsakademie (WBA, siehe Kapitel 12) fordert für diplomierte ErwachsenenbildnerInnen mit Schwerpunkt Beratung u.a. den Nachweis folgender Kompetenzen: Beratungskompetenz, Fachkompetenz, bildungstheoretische Kompetenz, soziale Kompetenz, personale Kompetenz, Kompetenz zur wissenschaftsorientierter Arbeiten, reflexive Kompetenz.

11.1.3. Qualitätsstandards in der Berufs- und Bildungsberatung

Laut relevanter Dokumente der EU und OECD zu Berufsberatung und Guidance (EU-Rat 2008a; CEDEFOP 2008b; OECD 2004; EK 2005a) sollen Bildungs- und Berufsberatungssysteme den Zugang zu Beratungsdienstleistungen für alle BürgerInnen, unabhängig von Informationsstand und Ausgangsfähigkeiten sicherstellen und erleichtern. In Zukunft soll Bildungsberatung nicht nur für Übergangssituationen angeboten werden, sondern das ganze Leben über in Anspruch genommen werden können, wobei die Form und die Intensität der Unterstützung auf die Bedürfnisse und Lebensumstände der KlientInnen abzustimmen sind. Die Beratung soll anbieterunabhängig und qualitativ hochwertig sein, die Interessen und Bedürfnisse der KlientInnen im Mittelpunkt stehen. In Erwägung der Dynamisierung der Arbeitsmärkte soll im Rahmen der Bildungsberatung die Entwicklung von Entscheidungskompetenz im allgemeinen und der Kompetenz zur Gestaltung des Bildungs- und Berufswegs im besonderen in Zukunft stark gefördert werden. In Tabelle 27 (siehe S.159f) sind die Grundsätze lebensbegleitender Beratung im Einzelnen kurz dargestellt.

⁴¹ Details dazu siehe. <http://www.mevoc.net>.

Tabelle 27: Merkmale von Guidance in verschiedenen Policy-Dokumenten

	LLL-Strategie	CEDEFOP 2008b	Rat der EU 2008	EU-Policy-Handbuch EK 2005a	OECD 2004
Interventionsform und -intensität	<p>Information, Beratung, Orientierung</p> <p>Unterschiedliche Beratungsformen</p> <p>Ausrichtung auf die tatsächlichen Beratungsbedürfnisse</p> <p>Coaching-Angebot bei Bedarf</p> <p>Zielgruppengerechte Kompetenzerhebungsverfahren, Portfolio-Instrumente, Potenzialanalysen, Qualifikationschecks</p> <p>Prozessorientierte, begleitende Beratung</p> <p>Praxisnahe Beratungsformen</p> <p>Verschränkung unterschiedlicher Beratungsaktivitäten</p> <p>Akkordierung der Unterstützungsmaßnahmen</p>	<p>Flexible Formen der Leistung</p> <p>Interessen und Bedürfnisse der Bürger im Mittelpunkt</p> <p>Lebensbegleitend, holistisch</p> <p>Validierung früher erworbener Kenntnisse und/oder Kompetenzen</p> <p>Vermittlung von Schnupperkursen und Praktika</p> <p>Umfassende /integrierte Information</p>	<p>Informationen und Beratung auf die Bedürfnisse des Adressaten zuschneiden</p> <p>Prozessorientierung</p> <p>Berücksichtigung des regionalen Ausbildungsangebots und Arbeitsmarktes</p> <p>Validierung und Anerkennung von Ergebnissen des formalen, nicht formellen und informellen Lernens</p>	<p>Ausrichtung der Methoden auf die Bedürfnisse, Bedürfnisse des Beratenen stehen im Mittelpunkt</p> <p>Freundlichkeit und Einfühlungsvermögen</p> <p>Fundierte Methoden</p> <p>Ganzheitlicher Ansatz</p>	<p>Information, Diagnose und Beratung</p> <p>Flexibles Angebot je nach den Bedürfnissen der Klienten</p> <p>Intensität der Unterstützung auf die Bedürfnisse und Lebensumstände des Klienten abstimmen</p> <p>Möglichkeit für Schnupperkurse und -praktika</p> <p>Integrierte Bildungs-, Berufs- und Arbeitsmarktinformation</p>
Interventionsziele	<p>Lermotivation steigern</p> <p>Empowerment</p> <p>Selbstreflexionsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit stärken</p> <p>Lernen lernen</p>	<p>Bürger zur Selbstbestimmung befähigen</p> <p>Förderung der Kompetenz zur Gestaltung des Bildungs- und Berufswegs</p> <p>Lernkompetenz fördern</p>	<p>Entwicklung von Fähigkeiten zur Planung der beruflichen Laufbahn</p>	<p>Selbstbefähigung</p> <p>Förderung der Chancengleichheit</p>	<p>Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit fördern</p> <p>Förderung der Kompetenz zur Gestaltung der Bildungs- und Berufswege</p>

	LLL-Strategie	CEDEFOP 2008b	Rat der EU 2008	EU-Policy-Handbuch EK 2005a	OECD 2004
Institutionelle Regelungen	<p>Niederschwelligkeit (Zugang erleichtern für Personen, welche auf die Beratung besonders angewiesen sind); Berücksichtigung der Bedürfnisse bildungsferner/benachteiligter Gruppen</p> <p>Überprüfen für wen bzw. für welche Problemlagen es zu wenig Angebot gibt</p> <p>Flächendeckung</p> <p>Flächendeckende Angebote auch für gesundheitlich Beeinträchtigte</p> <p>Anbieterunabhängige Bildungsberatung</p> <p>Vernetzung der BeraterInnen</p> <p>Professionalisierung der BeraterInnen</p> <p>Qualitätssicherung und Qualitätsstandards der Beratung</p> <p>Evaluierung des Beratungsangebots</p> <p>Kontinuität des Beratungsangebotes</p>	<p>Einfacher und transparenter Zugang</p> <p>Kompetente BeraterInnen</p> <p>Rechtsanspruch auf Beratung wann und wo immer nötig</p> <p>Einbeziehung der Interessengruppen in die Konzeption und Erbringung der Dienste</p>	<p>Erleichterung des Zugangs zu Beratungsdienstleistungen für alle, unabhängig von Informationsstand und Ausgangsfähigkeiten</p> <p>Zugang von benachteiligten Personen verbessern</p> <p>Aktive Öffentlichkeitsarbeit</p> <p>Transparentes und leicht zugängliches Angebot ausgehend von einer Analyse der Bedürfnisse der BürgerInnen</p> <p>Beratungsangebot während aller Lebensphasen</p> <p>Objektivität</p> <p>Verbesserung der Kompetenz der BeraterInnen</p> <p>Festlegung von Qualitätsstandards</p> <p>Entwicklung einer gemeinsamen Kultur, QS</p> <p>Verbesserung der Qualität von Informationen und Beratung</p> <p>Koordinierung und Kooperation der HauptakteurInnen des LLG auf nationaler und regionaler Ebene</p> <p>Messung der Wirksamkeit und des Nutzens der Beratung</p>	<p>Transparenz</p> <p>Fleixibler und nutzerfreundlicher Zugang</p> <p>Unparteilichkeit der Beratung</p> <p>Vertraulichkeit der Beratung</p> <p>Kontinuierliche Verbesserung durch KlientInnen-Feedback und Weiterbildung</p> <p>Rechtsbehelf</p> <p>Kompetentes Beratungspersonal</p> <p>Kontinuität</p> <p>Verfügbarkeit unabhängig von der Lebensphase</p>	<p>Lücken im Angebot identifizieren</p> <p>Unparteiische Bildungsberatung</p> <p>Qualitativ hochwertige Informationen</p> <p>transparenter und einfacher Zugang unabhängig von der Lebensphase, wann immer notwendig</p> <p>Einbindung relevanter Stakeholder</p>

Aus der Abbildung wird deutlich, dass in den Policy-Dokumenten auf verschiedene Ebenen der Beratung Bezug genommen wird, von der Mikroebene der einzelnen Beratung, über die organisationale Ebene bis zur gesellschaftlichen Ebene. Auf individueller Ebene gehen die Ziele durchwegs in Richtung Hilfe zur Selbsthilfe, Empowerment, Förderung der Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit. Form und Intensität der Intervention sollen auf die Interessen und Bedürfnisse der KlientInnen abgestimmt werden. Erhebung und Validierung vorhandener Kompetenzen sind ebenfalls in mehreren Dokumenten genannte Grundsätze. Bezüglich institutioneller Regelungen werden der transparente und niederschwellige Zugang zur Beratung – unabhängig von der Lebensphase – betont, die Anbieterunabhängigkeit, die Professionalisierung der BeraterInnen sowie die systematische Verbesserung der Qualität der Beratungsdienstleistung.

Im nachfolgenden Kapitel werden aus den genannten EU- und OECD-Papieren, gemeinsam mit der österreichischen LLL-Strategie, Kriterien zur Evaluierung von ESF-geförderten Beratungsmaßnahmen abgeleitet.

11.1.4. Evaluierungskriterien für ESF-Beratungsmaßnahmen

Unter Beachtung auf die genannten Policy-Dokumente stehen im Rahmen der Evaluierung der ESF-Beratungsmaßnahmen folgende Fragestellungen im Fokus:

Interventionsform und -intensität

- Werden die verschiedenen Beratungsformen (Information, Orientierung, Beratung) und Beratungsintensität flexibel auf die tatsächlichen Beratungsbedürfnisse ausgerichtet?
- Verfolgt die Beratung einen ganzheitlichen Ansatz? Werden Unterstützungsmaßnahmen akkordiert?
- Werden zielgruppengerechte Tests (z.B. Potenzialanalysen, Interessenstests) und Kompetenzerhebungsverfahren angeboten?
- Wird die Validierung früher erworbener Kenntnisse und Kompetenzen angeboten oder vermittelt?
- Wird eine prozessorientierte Begleitung der Ratsuchenden angeboten?
- Wie praxisnah ist das Angebot? (z.B. Schnupperkurse und Praktika ermöglichen)

Interventionsziele

- Werden Maßnahmen zur Stärkung der Selbstreflexionsfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit umgesetzt?
- Werden Maßnahmen zur Förderung der Kompetenz zur Gestaltung der Bildungs- und Berufswege umgesetzt?
- Wird die Lernkompetenz der KlientInnen gefördert?
- Wird Chancengleichheit gefördert?

Institutionelle Regelungen

- Wie wird Transparenz und Niederschwelligkeit des Beratungsangebots sichergestellt? Wie werden die Bedürfnisse bildungsbenachteiligter Personen berücksichtigt?
- An welche Bevölkerungsgruppen richtet sich das Beratungsangebot und an welche nicht? Welche Gruppen werden zwar als Zielgruppe gesehen aber nicht erreicht?
- Ist die Beratung anbieterunabhängig, neutral?
- Wie werden Erfahrungsaustausch und Vernetzung der BeraterInnen ermöglicht?⁴²
- Über welche Qualifikationen verfügen die BeraterInnen und wie werden Kompetenzen weiter ausgebaut?⁴³
- Wie erfolgt die Qualitätssicherung und Evaluation von Angeboten und Strukturen? Erfolgt eine Messung der Wirksamkeit und des Nutzens der Beratung?⁴⁴
- Wie wird die Kontinuität des Beratungsangebots sichergestellt?
- Wie wird versucht, ein flächendeckendes Bildungsberatungsangebot sicherzustellen?
- Durch welche Strukturen wird die Professionalisierung von BeraterInnen auf überinstitutioneller Ebene gefördert?⁴⁵

Ein Großteil dieser Fragen kann erst im Rahmen späterer Analysen und Erhebungen (z.B. TeilnehmerInnenbefragung) untersucht werden. Im folgenden Kapitel liegt der Fokus auf der Untersuchung der Bedürfnisse und Barrieren der Zielgruppen, den Bemühungen der Beratungseinrichtungen, diesen Bedürfnissen entgegenzukommen und strukturelle Barrieren abzubauen, den Erfolgen und Schwierigkeiten in der Umsetzung aus Sicht der Träger, sowie ihrer Einschätzungen zur Wirksamkeit. Hier werden die diesbezüglichen Ergebnisse aus den qualitativen Interviews dargestellt.⁴⁶

11.2 Anbieterübergreifende Bildungsberatung im ESF

11.2.1. Zielgruppenbedürfnisse und Teilnahmebarrieren

Beide ESF-geförderten Bildungsberatungsverbände richten sich ganz allgemein an Personen, die einen Bedarf an Bildungs- oder Berufsberatung aufweisen, wobei beide Verbände geringqualifizierte und benachteiligte Personen als Schwerpunkt nennen. Dieses Commitment auf die Zielgruppe wird jedoch von den Projektträgern vor Ort unterschiedlich interpretiert, was sich in unterschiedlich ausgeprägtem Bemühen um die spezifischen Zielgruppen äußert.

⁴² Dieser Frage wird im Kapitel Vernetzung in der ESF-Praxis nachgegangen.

⁴³ Diese Frage wird im Kapitel Qualitätssicherung in der ESF-Praxis untersucht.

⁴⁴ Diese Fragen werden im Kapitel Qualitätssicherung in der ESF-Praxis untersucht.

⁴⁵ Diesem Punkt wird im Kapitel zur Weiterbildungsakademie nachgegangen.

⁴⁶ Es wurden an insgesamt neun Standorten Interviews mit BildungsberaterInnen bzw. den ProjektleiterInnen vor Ort geführt, vgl. Kapitel 1.2.

Bedürfnisse und Barrieren

Berufliche Orientierung vor dem Hintergrund aktueller Problemlagen wie Erwerbslosigkeit, gesundheitliche Probleme, Burn-Out, Sinnkrise werden als wichtiges Anliegen der KlientInnen genannt. Ganz allgemein sind durch die Wirtschaftskrise Jobverlust und Arbeitslosigkeit ein größeres Thema in der Beratung geworden. Für die Ratsuchenden ist es wichtig, dass sich jemand einmal die Zeit nimmt, ihnen in aller Ruhe zuzuhören, mit ihnen Optionen bespricht und neue Alternativen aufzeigt. Viele Erwachsene, die zur Beratung kommen, erhoffen sich darüber hinaus oft mehr als nur Berufs- und Bildungsberatung, es werden Lebensthemen aufgebracht.

In den Interviews werden unterschiedliche Formen von Benachteiligungen und Barrieren zur Inanspruchnahme von Bildungsberatung genannt. So gab es bisher für Beschäftigte kaum anbieterneutrale Bildungsberatungsangebote. Allerdings haben sich z.B. die in einem Bundesland eingeführten Sprechtagsberatungen in Firmen nach eigener Aussage nicht bewährt – es wird vermutet, dass die Beschäftigten in Zeiten hoher Arbeitslosigkeit nicht den Eindruck erwecken wollten, mit ihrem Job unzufrieden zu sein. Regionale Benachteiligung wird wenig thematisiert, wenn, dann als Resultat mangelnder Angebote vor Ort bzw. mangelnder Mobilität aufgrund von bestimmten Lebenssituationen. Bezüglich der Zielgruppe MigrantInnen wurde hervorgehoben, dass nicht immer das Sprachproblem im Vordergrund stehe, sondern dass sie ihre im Ausland erworbenen Qualifikationen nicht einsetzen können bzw. dass ihre Ausbildung nicht anerkannt wird.

Für bildungsbenachteiligte Personen wurde festgehalten, dass sie mit dem vorhandenen Bildungssystem nicht zurechtkamen und -kommen. Deswegen brauchen sie Unterstützung, um sich (neu) zu orientieren:

„Eigentlich die Bildungsfernen finden wir als nicht geeignete Bezeichnung, wir sagen Bildungssystemfernen, weil bildungsfern gibt's eigentlich niemanden. So, die sind alle quasi Systemgeschädigte oder Enttäuschte oder Hinausgetretene oder [...] im System verloren gegangen. Orientierungslos.“(F73:107)

Viele sind nicht selbstinitiativ genug, zu einer Bildungsberatungsstelle zu kommen bzw. haben Hemmungen, sich zu erkundigen. Für diese braucht es aufsuchende Beratungsangebote. Insbesondere Personen mit Basisbildungsbedarf haben häufig noch andere Probleme, die zuerst einmal abgeklärt werden müssen, bevor sie sich mit Weiterbildung beschäftigen können. Auf höherer Ebene gehe es daher nicht nur um die Integration ins LLL sondern in die Gesellschaft insgesamt.

Benachteiligte Jugendliche sind eine Zielgruppe, die insbesondere auch in Wien versucht wird anzusprechen, und zwar durch aufsuchende Angebote. Diese spezielle Zielgruppe kennzeichnet sich u.a. dadurch, dass viele während ihrer Sozialisation kaum positive Feedbacks, bezogen auf ihre Fähigkeiten und ihr Leben, erhalten. Sie entwickeln nur selten

Perspektiven, „weil eh alles wurst ist“ (F73:107) bzw. v.a. Jugendliche mit Migrationshintergrund würden häufig recht realitätsfremde Karrierevorstellungen pflegen.

Die Meinung der interviewten BildungsberaterInnen darüber, ob Bildungsbenachteiligte gerne Distant Counselling⁴⁷ in Anspruch nehmen oder sich lieber persönlich beraten lassen, gingen auseinander. Bezüglich telefonischer Beratung wurde angemerkt, dass manche Zielgruppen sich am Telefon nicht so gut ausdrücken können, wie es nötig wäre.

Barrierenüberwindung

Die Möglichkeit, Beratung in Anspruch zu nehmen, muss bekannt sein. Es ist jedoch eine große Herausforderung, die Bildungsberatung als Angebot an alle in der Bevölkerung bewusst zu machen und zu verankern.

Mit dem Aufsuchen einer Bildungsberatung ist ein erster Schritt in Richtung LLL gemacht. Doch wenn man nur jene Personen berät, die von sich aus in die Beratung kommen, dann erreicht man viele Zielgruppen, v.a. die unteren Bildungssegmente nicht. Deshalb versuchen einige ESF-geförderte Bildungsberatungsprojekte von sich aus mit unterschiedlichen Methoden näher an die Zielgruppe heranzurücken:

Der eine Weg ist, Einzelberatung direkt in den Institutionen, in denen die potentiellen Ratsuchenden anzutreffen sind, in Form eines Sprechtags, anzubieten (Schulen, Jugendzentren, Firmen), sodass die Ratsuchenden „keinen Aufwand“ haben, es vielleicht als willkommene Abwechslung ansehen. Ein anderer Weg ist, etablierte (nicht bildungsbezogene) Beratungsstrukturen zu nutzen, um Zugang zu Personen zu bekommen, die sich nicht an reine Bildungsinstitutionen wenden würden (z.B. wird die AK⁴⁸ von Menschen in beruflichen Veränderungssituationen für arbeits- und sozialrechtliche Beratung in Anspruch genommen, und für diese Gruppe kann auch das Thema Qualifizierung relevant werden).

Eine eher langfristige Strategie ist, Bildungsberatung in Schulen anzubieten, damit die Institution bekannt zu machen und die Schwelle herabzusetzen, zu einem späteren Zeitpunkt wieder einmal das Beratungsangebot in Anspruch zu nehmen.

Mobile aufsuchende Bildungsberatung findet zu angekündigten Terminen an Orten statt, wo viele Leute vorbeikommen. Dort wird ein Beratungstisch aufgebaut, mit Broschüren, Computer und Drucker. Mobile Bildungsberatung erfordert von den BildungsberaterInnen in besonderem Ausmaß Offenheit, Spontanität und Flexibilität. Ziel ist, bildungsbenachteiligte Personen in der Nähe ihres Lebensmittelpunkt aufzusuchen, in Vereinen, Firmen,

⁴⁷ Unter Distant Counselling wird Beratung per Telefon oder Internet (E-Mail, Online-Beratung etc.) verstanden.

⁴⁸ Die AK, Kammer für Arbeiter und Angestellte, ist die gesetzliche Interessensvertretung für ArbeitnehmerInnen.

Einkaufszentren, Büchereien usw. und dadurch Barrieren abzubauen und Personen zu erreichen, die normalerweise nicht von sich aus die Bildungsberatung besuchen. In lockerer Umgebung wird die Bildungsberatung vorgestellt, im wörtlichen Sinn näher gebracht und versucht zu motivieren, sie auch in Anspruch zu nehmen. In Wien geht man noch einen Schritt weiter: Mittels praxisorientierter Minikurse wird versucht, erste Lern-Erfolgslebnisse zu ermöglichen und den Einstieg ins LLL (insbesondere im IT-Bereich) zu erleichtern.

Für die Zielgruppe bildungsbenachteiligte Jugendliche werden in Wien zusätzlich Bildungsberatungsevents veranstaltet. Diese werden in enger Kooperation mit der Parkbetreuung und den Jugendzentren vorbereitet. Es wird ein dreigeteiltes Bildungszelt mit Räumen zum „Chillen“, für „Action“ und für „Beratung“ aufgestellt. Für das Chillen stehen Couch etc. zur Verfügung und man kann auf Laptops selbst Musik kreieren und sich auf das Handy schicken. Im Bereich Action gibt es z.B. die Möglichkeit Graffiti zu sprühen und am Fahrrad zu basteln. Die Erfahrung zeige, dass man damit sehr gut Hemmschwellen abbauen könne. In der Beratungsecke gibt es die Möglichkeit unter Begleitung einen Interessenstest zu machen, dessen Ergebnisse ausgedruckt werden. Eine Studie habe gezeigt, dass es Jugendliche nicht mögen, wenn in ihren Freizeitbereich eingedrungen werde – es sei also eine Gradwanderung, wenn man probiere, sie für die Bildungsberatung mit Freizeitthemen zu gewinnen. Auf der anderen Seite versuche man deutlich zu machen, dass man *„auch in der Freizeit sich mit dem Thema „berufliche Zukunft“ auseinandersetzen kann [...] ohne dass es zu sehr schmerzt“* (F73:115). Deswegen sei aber die Trennung des Bildungszelts in die drei Bereiche nötig. Die Events können allerdings keine tiefergehende Beratung anbieten, sondern haben nur eine „Drehscheibenfunktion“, es braucht einen Follow-up. Man spricht Jugendliche an und motiviert sie so weit, dass sie an einem anderen Tag zu den vereinbarten Beratungsstellen kommen.

Das Bildungsberatungsangebot niederschwelliger zu gestalten kann auch heißen, dass die Beratungsstellen räumlich näher rücken, d.h. in den Bundesländern nicht mehr nur an einem Ort zentral angeboten werden. Regionaler Benachteiligung soll hiermit entgegengewirkt werden. Dies passiert in den einzelnen Bundesländern in unterschiedlicher Form, entweder indem in mehreren Städten Standorte besetzt werden oder indem die BildungsberaterInnen mobil sind und Regionen betreuen, d.h. an bestimmten Tagen an definierten Orten terminisierte Beratung anbieten. Personalaufwendigere Verfahren wie z.B. Karrierecoaching werden meist nur an zentralen Standorten angeboten.

Form und Bedeutsamkeit, in der aufsuchende Beratung angeboten wird, sind ein entscheidendes Unterscheidungsmerkmal zwischen den Beratungsprojekten: Auf der einen Seite stehen die Bundesländer, wo von zentralen Beratungsstandorten aus zusätzlich regionale Stellen zu bestimmten Terminen betreut werden und/oder aufsuchende Beratung in Einrichtungen angeboten wird, in denen sich Zielgruppen aufhalten (z.B. Schulen, Firmen). Auf der anderen Seite gibt es den dezentralen Ansatz, ohne gemeinsame homebase der beteiligten BeraterInnen, mit starkem Fokus des Gesamtprojekts auf mobil-

aufsuchender Beratung an öffentlich zugänglichen Orten, wie Büchereien, Bahnhof, Einkaufszentrum.

Ein weiterer Versuch, Beratungsangebote zugänglicher zu machen, läuft über die Öffnungszeiten: Individuelle Beratungstermine nach 16 Uhr sollen Beschäftigten den Zugang zur Bildungsberatung erleichtern.

Zum niederschweligen Zugang gehört nach Ansicht der meisten InterviewpartnerInnen auch, dass die Bildungsberatung gratis ist. *„Ich denk mir gerade die Systemfernen haben das Geld nicht“* (73:139). Dementsprechend ist ein Großteil der Angebote auch gebührenfrei: Leistungstests, Potenzialanalysen und Kompetenzfeststellung sind häufig kostenpflichtig, terminisierte Einzelberatungen (mit Ausnahme eines Standorts) kostenfrei. Beratung vor Ort sowie Beratung am Telefon bzw. per E-Mail sind generell gratis.

Kostenpflicht wird mit der Erhöhung der gegenseitigen Verbindlichkeit und Wertschätzung der Dienstleistung begründet. Auch AnbieterInnen, die keine Gebühren einheben, sehen zum Teil, dass manche ihrer KlientInnen durchaus bereit und in der Lage wären, für differenzierte, prozesshafte Verfahren einen nennenswerten Selbstbehalt zu bezahlen. Allerdings sei es schwierig hier Grenzen zu definieren.

Auch durch muttersprachliche Beratung wird das Angebot niederschwelliger. U.a. mangels fremdsprachiger BildungsberaterInnen wird diese Möglichkeit jedoch nur selten umgesetzt, zum Teil behilft man sich im Anlassfall mit Dolmetsch (die für Aktionen oder Gruppenberatungen extra organisiert werden bzw. wo Ressourcen des Hauses genutzt werden). Die Relevanz muttersprachlicher Beratung wird auch nicht überall gleich bewertet: Während die einen den Zugang zu MigrantInnen mit fremdsprachigen BildungsberaterInnen wesentlich erleichtert sehen, betonen andere, dass es neben der Sprache auch darum gehe, die Bildungssysteme und kulturellen Gegebenheiten des jeweiligen Herkunftslandes zu kennen und das könne man sich auch aneignen, ohne die Sprache zu sprechen. Darüber hinaus würden die Betroffenen oft ohnehin eine vertraute Person zum Dolmetschen in die Beratung mitnehmen. Die Möglichkeit, MigrantInneninstitutionen als ESF-Projektpartner zu integrieren, wurde im Übrigen nicht umgesetzt, aber einige Projektpartner arbeiten mit MigrantInneninstitutionen zusammen.

Ein Projekt, das ein eigenes Programm zur Unterstützung an der Schnittstelle Schule-Beruf durchführt, legt, um Benachteiligung entgegenzuwirken, den Fokus auf Hauptschulen (nicht auf Höhere Schulen) und in Zukunft ist angedacht, diesbezügliche Ressourcen stärker auf Schulen in Gegenden mit hohem MigrantInnenanteil zu konzentrieren.

Für die Beratung von Menschen mit Behinderung werden im Rahmen der ESF-Projekte eigene Standards entwickelt und für die BeraterInnen Fortbildung zur Beratung von Menschen mit Behinderungen angeboten.

Die Verwendung gendergerechter Sprache und die Abwendung von den Klischees bezüglich Frauen- und Männerberufen und vermehrter Berücksichtigung der persönlichen Situation und Bestärken der eigenen Wünsche sind Beispiele zur Unterstützung genderbezogener Chancengleichheit. Im Rahmen des Wiener Projekts werden von einem Projektpartner Gender-Standards für die Bildungsberatung entwickelt, derselbe Partner bietet den anderen Trägern Feedback bezüglich einer gendergerechten Umsetzung ihrer Teilprojekte.

Motivation, Wünsche und Erwartungen der Ratsuchenden

Bezüglich der Zielgruppen bzw. ihrer Motive und Motivation, Bildungsberatung aufzusuchen, sind zwei große Gruppen unterscheidbar: Die eine Gruppe kennzeichnet die innere Motivation, aus sich etwas zu machen, Visionen zu formulieren und diese mit dem/der BeraterIn einem Realitätscheck zu unterziehen. Oft vor dem Hintergrund aktueller Problemlagen wie Erwerbslosigkeit, Burn-Out, Sinnkrisen etc. wünschen sie, sich mit der Unterstützung eines/einer BildungsberaterIn beruflich neu zu orientieren. Doch auch Beratungen bezüglich Weiterbildung, Bildungsabschlüssen und Förderungen werden häufig erwartet.

Die andere Gruppe kann dadurch charakterisiert werden, dass sie Hemmungen hat oder zuwenig selbstinitiativ ist, um von sich aus den Weg zur Bildungsberatung zu finden. Mittels aufsuchender Bildungsberatung (siehe oben) versuchen die Träger unterschiedlich intensiv, diese Zielgruppe zu erreichen bzw. zur Inanspruchnahme ihrer Dienstleistungen zu motivieren.

Manche BildungsberaterInnen vermuten, dass die jetzige, schwierige Situation am Arbeitsmarkt vielleicht Ansporn ist, sich über die eigene Aus- und Weiterbildung Gedanken zu machen, um mit besseren Qualifikationen den Arbeitsplatz zu halten bzw. einen Arbeitsplatz zu finden. Bei MigrantInnen ist die (Nicht-)Anerkennung ausländischer Ausbildungen häufig ein Thema.

Viele Weiterbildungsinteressierte recherchieren im Internet, welches durchaus sehr viele Informationen zur Weiterbildung anbietet. Doch kann die Recherchearbeit am Computer zehmlich mühsam sein und viele geben dann auf, sie resignieren vor der Vielfalt. Hier ist es wichtig, von der Möglichkeit zur Bildungsberatung zu wissen, damit vorhandene Weiterbildungsmotivation nicht verloren geht, sondern durch kompetente Information und Beratung begünstigt wird.

Für Einzelberatungen werden in der Regel vorab Termine vereinbart. Diese werden allerdings von den KlientInnen nicht immer eingehalten. Diese mangelnde Verbindlichkeit wird zum Teil mit mangelnder Motivation aufgrund nicht-vorhandener Kostenpflicht begründet, zum Teil mit der zu geringen Vor-Ort-Verankerung der Bildungsberatungsorganisation.

Öffentlichkeitsarbeit und Zielgruppenerreichung

In Wien fließt sehr viel Energie dahin, mittels Marketing und aufsuchender Bildungsberatung bildungsbenachteiligte Personen zu erreichen, die nicht von sich aus eine Bildungsberatung besuchen. Dies ist, das zeigen die Interviews, mit zahlreichen Schwierigkeiten verbunden:

- Aufsuchende Bildungsarbeit ist sehr personalintensiv, also teuer. Darüber hinaus sollten zusätzliche – und extra zu budgetierende – Personen eingesetzt werden, die aus der jeweiligen Zielgruppe kommen.
- Es muss die richtige Sprache gefunden werden und es ist wichtig, den Nutzen und Sinn der Beratung zu transportieren, was anhand lebensweltlicher Fragestellungen aufzulösen versucht wird.
- Es ist sehr schwierig, Jugendliche mit Migrationshintergrund zu erreichen, weil bei ihnen meist die Familie die für Bildungsentscheidungen relevante Institution ist.
- Die Angebote, die für spezifische Zielgruppen gedacht sind, werden von Personen genützt, die eigentlich nicht Zielgruppe sind.
- Der Erfolg aufsuchender Beratung hängt auch von äußeren Umständen (z.B. dem Wetter bei Outdoor-Events) ab.

Es wird weiterhin daran geforscht, jeweils zur Zielgruppe passende Zugänge zu finden, denn:

„Die Leute, die wir erreichen wollen, können sich einfach nicht vorstellen: Was ist Bildungsberatung? Oder können sich nicht vorstellen, das ist etwas, das kann ich in Anspruch nehmen.“ (F71:102)

Der Wiener Bildungsberatungsverbund hat ein gemeinsames Marketingkonzept entwickelt und mit verschiedenen Mitteln für verschiedene Zielgruppen umgesetzt: Give-aways wie Blöcke, Kuli, Postkarten, Frisbees, aber auch einen Infoscreen, Werbeträger für Indoor und Outdoor, alles mit dem Projektlogo (Corporate Design). Öffentlichkeitsarbeit läuft über die Homepage, Newsletter, Infoblätter, MultiplikatorInnen in Vereinen, Beratungsstellen, Mundpropaganda etc.

Auch in den Bundesländern wird mit unterschiedlichen Konzepten versucht, bildungsbenachteiligte Personen zu erreichen, wobei die Zusammenarbeit mit MultiplikatorInnen stärker im Fokus steht:

- Öffentlichkeitsarbeit im Internet
- Regionale Aktivität der BildungsberaterInnen und Bewerbung mit Unterstützung von regionalen PartnerInnen, Nützen von bestehenden Netzwerken und Strukturen vor Ort
- Vernetzung mit MultiplikatorInnen, Veranstaltung für MultiplikatorInnen

- Zusammenarbeit mit MigrantInnenorganisationen, welche Ratsuchende an sie weitervermitteln und gegebenenfalls jemanden zur Übersetzung beistellen
- Veranstaltung regionaler Bildungsmessen gemeinsam mit regionalen Bildungsinstitutionen, inkl. interessantem Rahmenprogramm; sonstige Veranstaltungen
- Zusammenarbeit mit anderen Beratungsangeboten, um bestimmte Zielgruppen anzusprechen, z.B. WiedereinsteigerInnen, Personen in beruflichen Veränderungssituationen
- Kooperation mit Projekten, die bereits mit bildungsbenachteiligten/geringqualifizierten Personen arbeiten, um sich als Beratung reinzureklamieren, z.B. mit dem Angebot einer Kompetenzberatung im Zuge des Hauptschulabschlusses
- Mundpropaganda von zufriedenen Beratern

Klassische Werbung, um das Bildungsberatungsangebot bekannt zu machen, wie bezahlte Inserate in Zeitungen, wird großteils als zu wenig effizient abgelehnt bzw. wenig eingesetzt. Am ehesten finden sich Inserate noch in regionalen Zeitungen, Gemeindezeitungen, Magazinen der AK etc. wo aber auch auf PR-Artikel gesetzt wird.

Die Anbindung der Bildungsberatung an eine Einrichtung, die primär nicht mit Bildung assoziiert wird (z.B. AK), kann die Hemmschwelle für jene reduzieren, die davor keine bzw. wenig gute Erfahrungen mit dem Bildungssystem gemacht hatten.

Nach Einschätzung der BildungsberaterInnen ist Beratungsbedarf vorhanden, aber man muss ständig präsent sein, um wahrgenommen zu werden. Darüber hinaus brauche es einen Motivationsschub, dass das Angebot auch genutzt wird. Es sei wichtig, dass es längerfristig eine fixe Anlaufstelle gibt, an die man sich ganz selbstverständlich wenden kann.

Trotz dieser Vielzahl von möglichen und auch umgesetzten Maßnahmen stoßen die BildungsberaterInnen nach eigenen Angaben bei spezifischen Gruppen wiederholt an ihre Grenzen: Sei es zum einen, weil es nicht (bzw. nicht in gewünschtem Maß) gelingt, die Zielgruppen zu erreichen – dies gilt noch immer und vor allem für jene bildungsbenachteiligten Gruppen, die von sich aus nicht an die Bildungsberatung herantreten, und die auch über aufsuchende Arbeit nur sehr schwer zu erreichen sind. Zum anderen erfordert die Beratung bestimmter Gruppen ein spezifisches Know-How (z.B. die Beratung von behinderten Personen) bzw. überfordert die Erwartungshaltung der KlientInnen das Angebot der Bildungsberatung (z.B. als bei der Präsentation des Bildungsberatungsangebots in einem türkischen Kulturverein viele Erwartungen, wie etwa bei der Lösung von Schulproblemen der Kinder zu helfen, an die BeraterInnen herangetragen wurden). Hier sind gute Kontakte wichtig, sodass die KlientInnen an die richtigen Stellen weiterverwiesen werden können. Insgesamt haben jedoch die meisten Bildungsberatungsträger eine hohe Auslastung.

11.2.2. Erfolge und Schwierigkeiten in der Umsetzung

Die Projektträger gehen großteils externe Kooperationen mit PartnerInnen, wie z.B. dem AMS, ein. Diese Kooperationen klappen nach Einschätzung der Träger gut, zum Teil bringen die externen Organisationen auch eigene Ressourcen mit ein. Die Zusammenarbeit innerhalb des Verbundes wird unterschiedlich erlebt (siehe Kapitel 14.2 Vernetzung in der ESF-Praxis).

Die interviewten Träger in Wien stellten fest, dass trotz des mobil-aufsuchenden Ansatzes Bildungsbenachteiligte noch immer zu wenig erreicht werden. Davon abgesehen sieht man sich gut im Plan, allerdings sei die Verankerung der Bildungsberatung ein längerfristiger Prozess, der noch lange nicht abgeschlossen ist.

Letzteres sieht man auch im anderen Bildungsberatungsverbund ähnlich, weshalb dort darauf aufmerksam gemacht wird, dass es noch während der ESF-Laufzeit eine Einigung auf eine nachhaltige Finanzierungsstruktur braucht.

Das Nicht-Erreichen bildungsbenachteiligter Zielgruppen wird bei den Projektträgern in den Bundesländern viel weniger thematisiert, wohl deshalb, weil dort der Fokus nicht so stark auf diese Zielgruppe gerichtet ist, sondern man sich mehr als für alle offene Bildungsberatungseinrichtung sieht.

Bezüglich Programmplanung, Ausschreibung, Anträgen und Stützstruktur wurden Verbesserungsvorschläge formuliert (siehe auch Kapitel 6 Durchführungsbedingungen). Ganz allgemein wünscht man sich eine Verbesserung des Programm- bzw. Zeitmanagements. Gelegentlich wurden mangelnde Ressourcen als Schwierigkeit formuliert, z.B. das zu knappe Budget für Öffentlichkeitsarbeit. Darüber hinaus wurde festgehalten, dass es mehr Ressourcen brauche, wenn man ein tatsächlich flächendeckendes Bildungsberatungsangebot etablieren möchte. Von der First Level Kontrolle erhofft man sich Verbesserungen bezüglich der Aktualität von Projekthandbuch und Finanzhandbuch sowie kürzere Reaktionszeiten in der Kommunikation.

11.2.3. Wirkungen und Ergebnisse

Zu den Wirkungen von Bildungsberatung auf individueller Ebene gibt es keine gemeinsamen Aussagen der InterviewpartnerInnen. Dies hängt wohl damit zusammen, dass bisher nur wenige systematische Untersuchungen dazu stattfanden und die BildungsberaterInnen großteils nur auf ihre persönlichen Eindrücke und Erfahrungen zurückgreifen können.⁴⁹

⁴⁹ Ein Träger führt eine telefonische Befragung der BeraterInnen ein halbes Jahr nach der Beratung durch, zur Zeit des Interviews lagen jedoch noch keine Ergebnisse vor. Darüber hinaus ist auf Verbundebene angedacht, in Zukunft über eine weitere Vertiefung der Dokumentation und vielleicht mit begleitenden stichprobenartigen Erhebungen verschiedene Beratungssettings auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen.

Darüber hinaus unterscheiden sich sowohl Rahmenbedingungen als auch Beratungskonzepte und -settings der einzelnen Träger, sodass gemeinsame Aussagen zur Wirksamkeit eher unwahrscheinlich sind.

Eine wichtige (angenommene) Wirkung von prozesshaften Settings wie der Kompetenzfeststellung sei Empowerment: vorhandene Kompetenzen aufzeigen, motivieren, Sicherheit geben und Eigenengagement fördern. Die Evaluierung des von einem Träger angebotenen Coachings zeige, dass dieses tatsächlich zu einer Erhöhung der Selbstwirksamkeitserwartung führe. Durch den stärkenorientierten Ansatz steigt die Motivation, sich mit der eigenen Zukunft auseinanderzusetzen.

Das Ergebnis einer persönlichen Beratung kann oftmals ganz anders aussehen, als die ursprüngliche Idee des/der Ratsuchenden war. Denn erst über die entsprechende Fragetechnik würde festgestellt, worum es eigentlich gehe. Eine weitere Wahrnehmung ist, dass tendenziell statt punktueller Weiterbildungen, wie ursprünglich angedacht, nach der Beratung eher vollständige Ausbildungen anvisiert werden. Im Einzelfall könne aber auch das Ergebnis der Beratung sein, dass ein Kurs, eine Ausbildung weniger sinnvoll erscheint als vorher.

Die BeraterInnen unterstützen die Bildungsinteressierten dabei, das richtige Angebot für sie zu finden und gehen davon aus, dass dieses von vielen auch wahrgenommen wird, sie können es aber nicht wissen. Je konkreter das Anliegen sei, desto sichtbarer sei die Wirkung der Beratung, so eine Aussage. Manchmal sehe man den KlientInnen die Erleichterung an, bisweilen geben sie auch Rückmeldung, dass die Beratung weitergeholfen habe. Mitunter würden sich auch ehemalige Ratsuchende melden und erzählen, was sie umgesetzt haben.

Während der eine Träger bezüglich der aufsuchenden Beratung mit Erstgesprächen in der Institution vor Ort zu erkennen glaubt, dass sie sich tatsächlich für bestimmte Zielgruppen als gute Möglichkeit erweisen würden, einen weiteren bzw. intensiveren Beratungsprozess (mit oder ohne Testung) einzuleiten, wird von anderen die Wirksamkeit der mobil-aufsuchenden Beratung im öffentlichen Raum zum derzeitigen Entwicklungsstand noch eher vorsichtig eingeschätzt.

Gegenwärtig weiß man somit über die Wirksamkeit nur wenig und so wird auch davor gewarnt, die Bildungsberatung im Erwachsenenbildungsbereich mit bildungspolitischen Zielen zu überfrachten und ihre Wirksamkeit zu überschätzen.

11.2.4. Evaluative Schlussfolgerungen

Stark bildungsbenachteiligte Zielgruppen für die Bildungsberatung zu erreichen, erweist sich als sehr schwierig und aufwendig. Den einen Projektträgern war schon zur Zeit der Antragstellung bewusst, dass für geringqualifizierte bzw. bildungsbenachteiligte Zielgruppen

herkömmliche Zugänge bei weitem nicht ausreichen und wählten daher einen sehr ressourcenaufwendigen Ansatz mit hohem Marketingaufwand und mobil-aufsuchender Arbeit. Andere Träger legen ihren Fokus weniger auf diese Zielgruppe, sondern wollen für „alle“ da sein, die ihre Dienstleistung benötigen. Doch jede Zielgruppe hat ihre eigenen Ansprüche, denen die AnbieterInnen entsprechend entgegenkommen müssen. Mit einem Angebot an „alle“ wird man gerade Bildungsbenachteiligte kaum erreichen.

Die in der Literaturanalyse vorgestellte aktuelle Definition von Bildungsberatung beinhaltet einen prozessorientierten Aspekt. Einige Träger bieten prozesshafte Unterstützung in Form von elaborierten Kompetenzfeststellungsverfahren oder Coachings an. Es sollte angestrebt werden, dass in Zukunft an allen Standorten den Ratsuchenden bei Bedarf prozessorientierte Begleitung angeboten werden kann, wobei die Verfahren in der Methodik den unterschiedlichen Zielgruppen anzupassen sind. Auch dort, wo dieses Angebot jetzt schon besteht, werden zum Teil nicht unerhebliche Gebühren dafür eingehoben. Diese sind für bildungsbenachteiligte Zielgruppen nicht geeignet: Sie schrecken von vornherein ab bzw. beinhalten ein hohes Risiko, dass bereits gewonnene InteressentInnen sich wieder zurückziehen.

Die Einschätzung von Wirkungen der Bildungsberatung beruht bisher auf subjektiven Eindrücken der BildungsberaterInnen bzw. sporadischem Feedback. Diese Situation ist aus evaluativer Sicht unbefriedigend. Allerdings ist klar, dass eine systematische Evaluierung mobil-aufsuchender Beratung, wie sie in Wien angeboten wird, wegen der schwierigen Zugänglichkeit der Zielgruppe sehr schwierig sein wird. Möglicherweise wäre diesbezüglich die Einrichtung einer zentralen „Homepage“ sinnvoll, weil hier besser nachvollzogen werden kann, wie viele der angesprochenen Personen dann tatsächlich einen Bildungsberatungstermin wahrnehmen. Durch die Einrichtung eines gemeinsamen Informationszentrums mit Beratungsbüro wären darüber hinaus Ansprechpersonen leichter definierbar, die Bildungsberatung auch außerhalb der Veranstaltungstermine greifbar und der ganze Verbund weniger virtuell.

Wie gut die Zielgruppen von den Trägern jeweils erreicht werden und wie weit bereits von einer Flächendeckung des trägerneutralen Bildungsberatungsangebots gesprochen werden kann, wird im Zuge der Auswertung des TeilnehmerInnenmonitorings analysiert (vgl. Kapitel 16.2).

12 Weiterbildungsakademie

Das folgende Kapitel ist dem Aspekt "Professionalisierung in der Erwachsenenbildung" gewidmet. Dabei geht es um die Weiterbildungsakademie, welche als Professionalisierungsinstrument über Mittel des ESF finanziert wird. Die Basis dafür bildet die dazu durchgeführte Fallstudie⁵⁰, in deren Rahmen Interviews mit strategisch und operativ Tätigen geführt wurden. Der qualitativen Analyse vorangestellt werden Aspekte der Professionalisierung, die im Rahmen einer Literaturanalyse erarbeitet wurden.

12.1 Literaturanalyse: Rahmenbedingungen und Good Practice

An dieser Stelle werden folgende Aspekte thematisiert: Qualifikationen von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich, internationale Ansätze zur Höherqualifizierung von in der Erwachsenenbildung Tätigen und daran anschließend Anforderungen an Weiterbildungsangebote, welche sich an die Zielgruppe der ErwachsenenbildnerInnen wenden.

12.1.1. Qualifikation von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich

Es gibt in Österreich kaum valide Daten, wieviele Personen in der Erwachsenenbildung beschäftigt sind und welche Qualifikationen sie aufweisen. Eine Schätzung aus dem Jahr 2007 (Schlögl/Gutknecht-Gmeiner 2007) geht von etwa 1.700 BildungsanbieterInnen aus, mit insgesamt rund 100.000 Beschäftigten (hauptberuflich, nebenberuflich und ehrenamtlich). Die Lehrenden weisen unterschiedliche Vorbildungswege auf. Darüber hinaus bieten das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung, die großen Erwachsenenbildungsträger, einzelne Universitäten und sonstige Einrichtungen Lehrgänge zur Erwachsenenpädagogik an. Beispiele für universitäre Bildungsmöglichkeiten sind (vgl. Friesenbichler 2008):

- Masterstudium Weiterbildung - Lebensbegleitende Bildung an der Universität Graz
- Masterstudium Erziehungswissenschaft an der Universität Salzburg
- Diplomstudium Pädagogik und Wahlfachmodul Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität Innsbruck
- Studium der Erwachsenen- und Berufsbildung an der Universität Klagenfurt
- Universitätslehrgang: „Career Management - Laufbahnberatung MAS" an der Universität Klagenfurt
- Universitäre Weiterbildung: „Professional Teaching and Training" an der Donau-Universität Krems
- Universitäre Weiterbildung: „Master in Training and Development (MTD)" an der University of Salzburg Business School.

⁵⁰ Zur methodischen Vorgehensweise siehe Kapitel 1.2.

Neben den umfangreicheren Lehrgängen werden von den Erwachsenenbildungsinstitutionen zahlreiche Einzelveranstaltungen zur internen Weiterbildung aller Personalgruppen durchgeführt (vgl. Heilinger 2000). Das GRUNDTVIG-Programm der EU bietet Fortbildungskurse für ErwachsenenbildnerInnen in anderen Ländern an. Darüber hinaus eignen sich die ErwachsenenbildnerInnen auf informellem Wege benötigte Kompetenzen an.

Gruber schrieb noch im Jahr 2006 über die „paradoxe Situation“ in der österreichischen Erwachsenenbildung:

„Einerseits ist die Angebotspalette an Fort- und Weiterbildungen für Erwachsenenbildner/innen so groß wie nie zuvor. [...] Andererseits weist die Fülle an Fort- und Weiterbildungen gerade auf die Schwachstellen der Professionalisierung hin: Da viele Erwachsenenbildungsinstitutionen traditionell ihr eigenes Angebot entwickelt haben, sind Verbands- und Institutionsübergreifende Aus- und Fortbildungen mit verbindlichem Charakter ebenso selten wie theoretisch gestützte Curricula, die auf einen allgemein geregelten und standardisierten Berufszugang abzielen.“ (Gruber 2006:186f)

Auch Schlögl hält 2008 fest:

„Es gibt in der Weiterbildung - das gilt für den gesamten deutschsprachigen Raum - wenige verbindliche, öffentlich oder branchenweit anerkannte Curricula. Über die Auswahl der Ziele, Inhalte und Methoden sowie über die Qualifikationen der eingesetzten Personen entscheiden die AnbieterInnen weitgehend souverän. Neben den offensichtlichen Vorteilen dieser Offenheit (wie rasche Anpassung an veränderte Lerngewohnheiten und neue Qualifikationen, Eingehen auf die TeilnehmerInnenwünsche und -bedürfnisse, Entwicklung innovativer Bildungsgänge) gibt es auch Nachteile. Dazu gehören eine für die (potenziellen) TeilnehmerInnen unübersehbare, verwirrende Angebotsvielfalt, kaum erkennbare Profile der Institutionen, große regionale Unterschiede im Programmangebot, kaum Möglichkeiten der Qualitätskontrolle durch die TeilnehmerInnen und geringe Transparenz der Leistungen der AnbieterInnen [...] sowie keine homogenen Berufsbilder der Erwachsenenbildung.“ (Schlögl 2008:2)

Dazu kommt, dass die Train-the-Trainer-Angebote der Erwachsenenbildungseinrichtungen gegenseitig oft nicht anerkannt sind (vgl. Heilinger 2008:2).

In Reaktion auf die beschriebenen Probleme und zur Professionalisierung des Berufsfeldes wurde die Weiterbildungsakademie (WBA) gegründet, die vom ESF finanziert wird. Sie ist eine am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung angesiedelte partnerschaftliche Einrichtung der KEBÖ-Organisationen.⁵¹ Die WBA ist selbst kein Bildungsanbieter. Sie überprüft und erkennt formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen nach definierten Standards an und vergibt einen zweistufigen

⁵¹Die Konferenz der Erwachsenenbildung Österreichs ist eine Arbeitsgemeinschaft der bundesweit agierenden gemeinnützigen Institutionen der Erwachsenenbildung, die im Erwachsenenbildungs- Förderungsgesetz genannt sind.

Abschluss mit Zertifikat und Diplom. Die davor noch ausständigen Kompetenzen erwerben Erwachsenenbildner/innen in akkreditierten Bildungseinrichtungen.

12.1.2. Internationale Train-the-Trainer-Beispiele

Einen Überblick über im Jahr 2006 bestehende universitäre Studienangebote für den Bereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Europa liefert Susanne Lattke vom Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (vgl. Lattke 2007). Mark Bechtel beschreibt und analysiert die wenigen bisher in europäischen Staaten entwickelten Kompetenzprofile für das Personal in der Erwachsenenbildung (vgl. Bechtel 2008). Er empfiehlt, auf deren Erfahrungen aufzubauen und im Rahmen des EQR⁵² Kompetenzbeschreibungen und Standards für professionelles Handeln in der Erwachsenenbildung festzulegen. Nussli et al. (2008) nennen Good Practice Examples für Professionalisierungsaktivitäten in der Erwachsenenbildung in Europa. Im Folgenden werden ausgewählte internationale Beispiele in der gebotenen Kürze vorgestellt:

Die Schweiz hat ein dreistufiges, modular aufgebautes staatlich anerkanntes Aus- und Weiterbildungssystem für ErwachsenenbildnerInnen installiert: Das **SVEB-Zertifikat** ist ein bei den Weiterbildungsinstitutionen und bei staatlichen Stellen bekannter Ausbildungsstandard.⁵³ eduQua-zertifizierte Weiterbildungsinstitutionen in der Schweiz setzen bei ihren Auszubildenden diesen Standard voraus (siehe auch Kapitel 13). Seit der Einführung im Jahr 1995 haben mehr als 20.000 Personen diese Zusatzqualifikation erworben. Neben der grundlegenden Qualifikation (SVEB-Zertifikat Stufe 1, Modul 1) ist der erfolgreiche Besuch von vier weiteren Modulen nötig, um ohne externe Berufsprüfung den eidgenössischen Fachausweis Ausbilder/in zu erlangen. Mit dem Besuch weiterer acht Module kann man sich für die Zulassung zum Qualifikationsmodul qualifizieren. Nach erfolgreicher Absolvierung dieses gesamtschweizerisch durchgeführten, zweitägigen Qualifikationsmoduls erlangt man das eidgenössische Diplom Ausbildungsleiter/in. Alle Modulabschlüsse können sowohl über die Ausbildung bei einer anerkannten Bildungsinstitution als auch über eine sogenannte Gleichwertigkeitsbeurteilung erreicht werden. Außerhalb des Baukastensystems wird in der Deutschschweiz auf Stufe 3 das Diplom Erwachsenenbildner/in HF angeboten, in der Suisse Romande bieten die Kantone Bern, Jura, Neuchâtel und Fribourg diesen Abschluss an. An der Universität Genf kann ein universitärer Abschluss in Erwachsenenbildung erworben werden, die Universität Lugano bietet einen Masterlehrgang in Erwachsenenbildung an.

Fünf deutsche Hochschulen und der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. entwickeln und evaluieren derzeit gemeinsam einen berufs begleitenden **Master-**

⁵² Europäischer Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (EQR): Referenzinstrument für die Beschreibung und den Vergleich von Qualifikationsniveaus in Qualifikationssystemen, die auf nationaler, internationaler oder sektoraler Ebene entwickelt wurden.

⁵³ Quelle: <http://www.alice.ch/de/ada/zertifikat>.

Studiengang (Weiterbildung) mit dem Titel „**Alphabetisierungs- und Grundbildungs-Pädagogik**“ (vgl. Drecolll/Löffler 2008). Die Studieninhalte wurden auf Basis einer Auslandsbestandsaufnahme von Lehr- und Studiengängen sowie einer Delphi-Befragung von rd. 200 ExpertInnen aus dem Bereich der Alphabetisierung bestimmt. Der erste Studiengang startet im Wintersemester 2009/10 an der Pädagogischen Hochschule Weingarten.

Ein Universitätsnetzwerk aus sieben europäischen Ländern entwickelt einen gemeinsamen europäischen Masterstudiengang zur Erwachsenenbildung, den „**European Master in Adult Education (EMAE)**“. Ziel des Studienganges ist es, Studierende für den europäischen Arbeitsmarkt in der Erwachsenenbildung auszubilden und ihnen Kompetenzen zu vermitteln, die für die Arbeit auf wissenschaftlicher Basis erforderlich sind (vgl. Egetenmeyer 2008).

Für den Beratungsbereich wurden in Kanada die „**Standards and Guidelines for Career Development Practitioners**“ in einem Konsultations- und Konsensprozess entwickelt. Dieser Kompetenzrahmen legt verschiedene Kernkompetenzen fest, über die alle BerufsberaterInnen, unabhängig von ihrem Einsatzbereich, verfügen müssen. Darüber hinaus umfasst er eine Reihe spezieller Kompetenzen, die je nach Art des bereitgestellten Angebotes, des Arbeitsumfeldes und der beratenen Klientengruppen variiert. Die von der IAEVG, der International Association for Educational and Vocational Guidance, entwickelten internationalen Kompetenzen für Bildungs- und BerufsberaterInnen (IAEVG 2003) wurden stark von den kanadischen Standards beeinflusst (vgl. EK 2005a:54).

Das von der Europäischen Kommission geförderte Projekt **ECGC (European Career Guidance Certificate)** entwickelt ein standardisiertes und international übertragbares Verfahren, mit dem in Zukunft sowohl formell als auch informell erworbene Kompetenzen von Bildungs- und BerufsberaterInnen zertifiziert werden können sollen. Den BeraterInnen, die sich zertifizieren lassen möchten, soll es vor dem Hintergrund ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen selbst überlassen bleiben, auf welche Weise sie sich auf die Prüfung vorbereiten möchten.⁵⁴

12.1.3. Anforderungen an Weiterbildungsangebote für die Zielgruppe ErwachsenenbildnerInnen

In Kapitel 13.1.2 werden die spezifischen Rahmenbedingungen in der Erwachsenenbildung als Herausforderungen an die Professionalisierung dargestellt. Anneliese Heilinger, welche für die Implementierung der WBA hauptverantwortlich war, hält in ihrem Artikel im Magazin Erwachsenenbildung folgende Zielgruppenspezifika fest, die es bei der Gestaltung von Weiterbildungsangeboten und -verpflichtungen für ErwachsenenbildnerInnen zu beachten gelte (vgl. Heilinger 2008):

⁵⁴ Vgl. <http://www.ecgc.at>.

- Viele ErwachsenenbildnerInnen sind multifunktional tätig, benötigen daher übergreifende Kompetenzen.
- Die Beschäftigungsverhältnisse sind unterschiedlich und treten in multiplen Kombinationen auf: haupt-, neben- und freiberuflich, ehrenamtlich; angestellt, in freiem Dienstverhältnis, mit Werkvertrag; „prekäre Dienstverhältnisse mehren sich“. Insbesondere nicht fest angestellte ErwachsenenbildnerInnen sind für ihre Weiterbildung selbst verantwortlich und müssen dafür eigene Ressourcen aufwenden.
- Lehrende haben unterschiedliche Ausbildungen, die oft außerhalb der Erwachsenenpädagogik liegen. Zusätzlich können viele aber auf non-formal oder informell erworbene pädagogische Kompetenzen zurückgreifen.

Schiersmann et al. (2008) erarbeiteten für das deutsche Bildungsministerium Empfehlungen zur Aus- und Weiterbildung von BeraterInnen. Dies basiert auf dem von ihnen entwickelten Kompetenzprofil für BeraterInnen (vgl. S.158) und beinhaltet folgende Grundsätze:

- Die Bildungsangebote sollten auf Grundlage der genannten Kompetenzstandards gestaltet sein.
- Vorhandene Kompetenzen sollten anerkannt und zertifiziert werden.
- Die Durchlässigkeit zwischen den Bildungsangeboten ist sicherzustellen.
- Bildungsangebote sollten modularisiert aufgebaut sein.
- Es sollte ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Theorie und Praxis bestehen.
- Die Angebote müssen feldspezifisch ausgestaltet werden.
- Der EQR könnte in Zukunft als Bezugspunkt dienen.

12.2 Die Weiterbildungsakademie (WBA): Allgemeines

Die WBA⁵⁵ soll zur Professionalisierung des Berufsfeldes Erwachsenenbildung in Österreich beitragen. Sie ist eine am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) angesiedelte Einrichtung mit einer Geschäftsstelle in Wien. Die WBA ist selbst kein Bildungsanbieter, sondern überprüft und erkennt formal, non-formal und informell erworbene Kompetenzen von ErwachsenenbildnerInnen nach definierten Standards an und vergibt einen zweistufigen Abschluss mit Zertifikat und Diplom. Das Curriculum der WBA beinhaltet jene Kompetenzen, die von ErwachsenenbildnerInnen erwartet werden und weist die dazugehörigen Inhalte und den Umfang aus, die von WBA-Studierenden nachgewiesen werden müssen.

Die WBA richtet sich an Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung bzw. Matura, die „in der Erwachsenenbildung lehrend, beratend, pädagogisch verantwortlich, organisierend, leitend oder in Bibliotheken tätig“ sind. Die Teilnahme an der WBA beginnt mit der Anmeldung zur Standortbestimmung. Dazu werden nachweisbare Kompetenzen und Qualifikationen, die im Curriculum verlangt werden, in Form eines Portfolios eingereicht und

⁵⁵ Siehe auch die Homepage der WBA: <http://www.wba.or.at>.

von der WBA sowie einem externen Akkreditierungsrat nach ECTS⁵⁶ bewertet. Dadurch wird auch klar, in welchen Bereichen noch Kompetenzen erworben werden müssen. Auf Basis der Ergebnisse der Standortbestimmung wird gemeinsam mit der Beraterin der WBA ein Bildungsplan erstellt. Noch fehlende Kompetenzen können in akkreditierten Bildungsangeboten erarbeitet werden – der Akkreditierungsrat prüft im Vorfeld diese Bildungsangebote bezüglich ihrer Passung zum Curriculum der WBA und ordnet ihnen ECTS zu. Auf diese Weise wird ein passgenauer Erwerb der für das Zertifikat benötigten Kompetenzen erleichtert.

Im Zuge der dreitägigen Zertifizierungswerkstatt werden in einem Assessment erwachsenenbildnerische Kompetenzen der KandidatInnen überprüft. Darüber hinaus wird bildungstheoretisches Wissen abgefragt, zu dessen Erwerb das Durcharbeiten bestimmter Literatur (Literaturliste) empfohlen wird. Dieser allgemeine Abschluss „Zertifizierte/r Erwachsenenbildner/in“ wird mit 30 ECTS bewertet.

Aufbauend auf dem WBA-Zertifikat besteht die Möglichkeit, entsprechend der eigenen Tätigkeit, berufsspezifische Diplome zu erwerben:

- Lehren/Gruppenleitung/Training
- Bildungsmanagement
- Beratung
- Bibliothekswesen und Informationsmanagement

Wenn alle für das Diplom erforderlichen Kompetenzen nachgewiesen und durch den Akkreditierungsrat bestätigt worden sind sowie die schriftliche Abschlussarbeit anerkannt wurde, kann das abschließende Kolloquium absolviert werden. Vor einer Prüfungskommission muss hierbei die schriftliche Arbeit präsentiert werden.

Der Abschluss „Diplomierte/r Erwachsenenbildner/in“ wird ebenfalls mit 30 ECTS bewertet.⁵⁷

Im Folgenden werden Ergebnisse aus den im Rahmen der Fallstudien durchgeführten Interviews präsentiert.⁵⁸

12.3 WBA: Zielgruppenbedürfnisse und Teilnahmebarrieren

Voraussetzung für die Teilnahme an der WBA ist eine abgeschlossene Berufsausbildung oder Matura sowie Praxis in der Erwachsenenbildung. Für das Zertifikat müssen mindestens 300 Stunden Praxis nachgewiesen werden, für das Diplom 4 Jahre und 700 Stunden. Die

⁵⁶ Europäisches System zur Übertragung und Akkumulierung von Studienleistungen

⁵⁷ Quelle: www.wba.or.at

⁵⁸ Zur methodischen Vorgehensweise siehe Kapitel 1.2

Stundenzahlen sind deswegen relativ gering, um auch ehrenamtlich in der Erwachsenenbildung Tätigen eine Teilnahme zu ermöglichen. In der Umsetzung zeigte sich, dass ein Großteil der TeilnehmerInnen sehr hoch qualifiziert ist, doch es gibt auch Fälle, in denen der fehlende formale Abschluss durch entsprechende Praxis wettgemacht werden konnte – diese Ausnahmen müssen vom Akkreditierungsrat überprüft und genehmigt werden (z.B. GymnasiumabbrecherInnen, die lange Zeit in der Erwachsenenbildung tätig waren).

Typische Teilnahmemotive sind:

- Zusammenfassung und Anerkennung bisheriger Weiterbildungsaktivitäten und Berufserfahrung in einem übergreifenden Zertifikat, einem Berufstitel,
- Anerkennung einer im Ausland absolvierten Ausbildung,
- Anerkennung beim AMS als sogenannte 10-Punkte-TrainerIn.⁵⁹

Darüber hinaus nehmen viele ErwachsenenbildnerInnen, die sich mit ihrem Arbeitsfeld stark identifizieren, an der WBA teil, obwohl sie schon formal hoch qualifiziert sind – bei dieser Zielgruppe kommt das WBA-Konzept gut an. Deutlich kritischer werde es von jenen TeilnehmerInnen gesehen, die nicht eigenmotiviert den WBA-Prozess durchlaufen – dies sind vor allem TrainerInnen in der aktiven Arbeitsmarktpolitik, die sich aus Wettbewerbsgründen genötigt sehen, sich bei der WBA zertifizieren zu lassen.

Die Teilnahme an der WBA ist kostenpflichtig, allerdings wurde bei der Kalkulation des Eigenfinanzierungsanteils der WBA versucht, im Sinne der Förderung der Chancengleichheit diese Gebühr⁶⁰ „leistbar“ zu halten. Die Kosten werden entweder zur Gänze von den TeilnehmerInnen selbst übernommen, zum Teil gibt es Individualförderungen dafür, zum Teil übernehmen die arbeitgebenden Institutionen die Gebühr – letzteres Privileg genießen meist nur Angestellte.

ErwachsenenbildnerInnen sind oft freiberuflich tätig. Diese müssen nicht nur die direkten Kosten selbst übernehmen, sondern auch die Opportunitätskosten: Sie müssen sich wegen des Verdienstentgangs sehr gut überlegen, ob und wann sie Weiterbildung machen. Wenn sich z.B. kurzfristig ein guter Auftrag zur Zeit der Zertifizierungswerkstatt ergibt, muss die Teilnahme verschoben werden (Zertifizierungswerkstätten finden etwa alle zwei Monate statt).

Chancengleichheit wird durch die WBA in mehrerer Hinsicht gefördert: Zum einen durch die Anerkennung auch informell und non-formal erworbener Kompetenzen, zum anderen durch

⁵⁹ Als 10-Punkte-TrainerInnen werden vom AMS jene TrainerInnen bezeichnet, welche aufgrund ihrer formalen Qualifikation bei Ausschreibungen des AMS mit der maximal möglichen Punktezahl bewertet werden.

⁶⁰ Die Standortbestimmung an der WBA kostet € 150,-, der Prozess zum Erwerb des Zertifikats € 650,- und zum Erwerb des Diploms € 320,-. Nicht enthalten sind in diesen Gebühren Reise- und Aufenthaltskosten für die Zertifizierungswerkstatt, die Kosten für die Begutachtung der schriftlichen Arbeit sowie Kurskosten zum Erwerb fehlender Kompetenzen.

die Möglichkeit der Anerkennung im Ausland erworbener Abschlüsse. Darüber hinaus bekommen MigrantInnen von der BeraterIn Tipps, wo sie ihre Zeugnisse günstig übersetzen lassen können.

Die WBA ermöglicht auch mit Brüchen in den beruflichen Biographien einen Abschluss zu erreichen, wovon insbesondere Frauen profitieren. Des Weiteren wird im Qualitätssicherungsvertrag mit AnbieterInnen akkreditierter Bildungsangebote festgelegt, dass diese auf Gendergerechtigkeit Bedacht nehmen.

Im Bemühen um Chancengleichheit wird aktuell die Liste der durchzuarbeitenden Literatur überarbeitet mit dem Ziel, die Literatur auch für Personen ohne Studium oder Matura besser rezipierbar zu machen (mehr gut aufbereitete Sekundärliteratur, weniger Primärliteratur). Es wird darauf geachtet, dass das Assessment in der Zertifizierungswerkstatt in einer Form gestaltet ist, dass auch Personen, welche keine akademische Bildungskarriere durchlaufen haben, bestehen können.

Bisher konnten alle KandidatInnen, welche den formalen Kriterien entsprachen, teilnehmen. Sollten jedoch einmal die Kapazitäten ausgeschöpft sein, müsste ein Aufnahmestopp in Erwägung gezogen werden.

Obwohl sie auch für ehrenamtlich und nebenberuflich tätige Personen konzipiert wurde, spricht die WBA hauptsächlich die hauptberuflich tätigen ErwachsenenbildnerInnen an. Es wurde die Vermutung geäußert, dass nebenberuflich und ehrenamtlich in der Erwachsenenbildung Tätige vielleicht kaum Bedarf nach einer Zertifizierung haben, insbesondere wenn sie nur ein paar Wochenstunden in der Erwachsenenbildung tätig sind. Im Vergleich zu den hauptberuflich tätigen ErwachsenenbildnerInnen müssen die ehrenamtlich oder nebenberuflich Tätigen in der Regel auch mehr Kompetenzen erst im Zuge des WBA-Prozesses erwerben.

Die meisten TeilnehmerInnen kommen aus dem lehrenden Bereich, Beratung und Bildungsmanagement halten sich in etwa die Waage. TeilnehmerInnen aus dem Bibliothekswesen konnten bisher kaum gewonnen werden, weil diese meist betriebsinterne Ausbildungen absolvieren. BildungsberaterInnen fällt es häufig schwer zu akzeptieren, dass sie sich auf Zertifikatsebene auch mit Didaktik beschäftigen müssen.

Nach eigener Einschätzung macht die WBA nicht sehr viel Werbung, dennoch ist die Auslastung der WBA sehr hoch. Elemente der Öffentlichkeitsarbeit sind:

- Absichtserklärung der KEBÖ-Institutionen, dass sie in ihrer Personalentwicklung die WBA berücksichtigen und ihre MitarbeiterInnen motivieren, die WBA zu absolvieren.
- PR-Agentur, die für Medienpräsenz der WBA sorgt.
- Folder

- Direct Branding: Aussendung per E-Mail an Verbände der Erwachsenenbildung.
- Veranstaltungsreihe mit Präsentation der WBA in allen Bundesländern, mit der Möglichkeit zu Einzelberatungen im Anschluss.
- Präsentation der WBA vor Ort auf Anfrage.
- Beantwortung telefonischer Anfragen durch eine eigene Beraterin ähnlich einer Hotline.

Darüber hinaus profitiert die WBA von der Vernetzung des Erwachsenenbildungssystems und die sich daraus ergebende Mundpropaganda.

12.4 WBA: Erfolge und Schwierigkeiten

Grundsätzlich läuft die WBA nach eigener Einschätzung „erstaunlich gut“: die Nachfrage ist höher als erwartet, die Unterstützung durch das kooperative System und das Ministerium ist hoch. Die Zufriedenheit der Teilnehmenden war bisher sehr hoch, v.a. die Serviceorientierung an der Geschäftsstelle wird geschätzt.

Etwa zwei Drittel der KandidatInnen machen nach der Standortbestimmung das Zertifikat und von diesen ein Drittel im Anschluss ein Diplom. Es gibt jedoch mehrere „Drop-out“-Möglichkeiten: Viele InteressentInnen melden sich über das Internet an, bezahlen aber die Gebühr für die Standortbestimmung nicht. Manche zahlen zwar die Gebühr, reichen jedoch kein Portfolio ein. Die nächste Drop-out-Möglichkeit ist nach der Standortbestimmung, wo manche entscheiden, das Zertifikat nicht zu machen, beispielsweise weil festgestellt wurde, dass große Kompetenzbereiche noch nicht abgedeckt sind und entsprechend viel noch erarbeitet werden muss. Manchmal versandet der Prozess aber auch und da es keine Fristen gibt, ist es auch kaum möglich, eine Drop-out-Rate zu bestimmen. Wenn auffällt, dass einE KandidatIn schon länger nichts mehr gemacht hat, fragt die für die Person zuständige Beraterin nach und bekommt dann oft die Antwort, dass der Zertifizierungsprozess wegen momentaner Überlastung zurückgestellt wurde, aber ein späteres Weitermachen durchaus möglich sei.

Aus Sicht der WBA gibt es noch genug Zielgruppen, die bisher kaum erreicht wurden oder die der WBA skeptisch gegenüberstehen. Deswegen sollte zum einen der Bekanntheitsgrad der WBA noch weiter erhöht werden und zum anderen es in Zukunft mehr Vorteile bringen, sich bei der WBA zertifizieren zu lassen. Infolgedessen befürwortet die WBA-Leitung ein System, wo zumindestens ein bestimmter Prozentsatz der TrainerInnen oder BeraterInnen WBA-zertifiziert sein müssen, um förderfähig zu sein.

Der große Nutzen der WBA wird darin gesehen, dass Qualifikationen vergleichbar werden und die angebotenen Ausbildungen von den KEBÖ-Organisationen anerkannt werden, egal wo sie absolviert werden. Früher hätte es fast nur die internen TrainerInnenausbildungen der Erwachsenenbildungsträger gegeben, die sich oft gegenseitig nicht anerkannt hätten. Diese

kooperative Leistung sei deswegen bemerkenswert, weil hinter diesen Verbänden doch sehr unterschiedliche Bildungsaufträge stünden. Es werde an einem Strang gezogen, die WBA sei politisch oder ideologisch nicht zugeordnet.

Diese Leistung werde auch international anerkannt, wo die Entwicklung der Professionalisierung in Richtung Vergleichbarkeit und Entwicklung von Standards gehe und die WBA hier eine Vorreiterrolle übernehme.

Eines der Ziele war die Anbindung des WBA-Diploms an die Universität, an einen Masterstudien-Lehrgang, in der Form, dass für das Studium dort die im Rahmen des WBA-Diploms erworbenen ECTS anerkannt werden. Hier gab es schon Vereinbarungen mit der Donauuniversität Krems, wegen des Ausscheidens wesentlicher handelnder Personen ist die Anbindung jedoch nicht mehr zustande gekommen. Das war ein Rückschlag für die WBA und hat bei den WBA TeilnehmerInnen und AbsolventInnen viel Unmut hervorgerufen, weil die WBA damit geworben hatte, dass die Durchlässigkeit zur Universität sichergestellt wird. Es wird aber weiterhin daran gearbeitet, es gibt eine Arbeitsgruppe, die sich dieser Durchlässigkeit widmet, es gab auch ein Gespräch im Wissenschaftsministerium dazu. Das Ziel sei nun, dass eine Universität die administrative Abwicklung übernimmt, insgesamt jedoch mehrere Universitäten kooperieren und den Weiterbildungsmaster kreieren. Einzelne Module sollten am bifeb stattfinden. Ein Start wird für Ende 2010 oder 2011 als möglich gesehen.⁶¹

Für Erwachsenenbildungseinrichtungen besteht die Möglichkeit, ins Curriculum passende Bildungsveranstaltungen durch die WBA akkreditieren zu lassen. Manchmal führt zur Verwirrung, dass die ECTS-Bewertung nur in Bezug auf das WBA-Curriculum erfolgt. So kann es passieren, dass ein ganzer Lehrgang, der viel mehr abdeckt, mit vergleichsweise wenig ECTS von der WBA bewertet wird.

12.5 WBA: Ergebnisse und Wirkungen

Bisher gab es noch keine systematischen Untersuchungen zur Wirkung der WBA. Von Interesse sei vor allem, ob sich die Zertifizierung auf die Arbeitsbedingungen und insbesondere auf die Gehälter der AbsolventInnen auswirke, denn die Erwachsenenbildung sei ein „notorisch unterbezahltes Arbeitsfeld“ (F93:193).

Nach Einschätzung der WBA-MitarbeiterInnen, bewirke das Durchlaufen des WBA-Prozesses – insbesondere der Zertifizierungswerkstatt – eine stärkere Identifizierung mit dem Berufsbild bzw. mit der Erwachsenenbildung insgesamt. Die Reflexion der eigenen Berufsbiographie, das Bewusstmachen und Zusammenfügen der bisherigen

⁶¹ Die Interviews wurden im Frühsommer 2009 geführt. Laut Homepage der WBA gibt es ab Wintersemester 2009 eine Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, die eine Anrechnung der in der WBA anerkannten Kompetenzen bei mehreren Masterlehrgängen ermöglicht.

Weiterbildungen und informell erworbenen Kompetenzen, die Zertifizierungswerkstatt und nicht zuletzt die Anerkennung der eigenen Kompetenzen in Form eines Zertifikats stärken das Selbstbewusstsein.

Da den meisten WBA-KandidatInnen zu Beginn des WBA-Prozesses noch einige Kompetenzbausteine fehlen, regt die WBA-Teilnahme Weiterbildung unter den ErwachsenenbildnerInnen an. Ganz generell werde – nach Einschätzung der WBA selbst – durch die Einrichtung der WBA der ganze Erwachsenenbildungsbereich gestärkt.

12.6 Die WBA aus externer Sicht

In den Interviews zu den Fallstudien wurde u.a. auch die Nutzung der WBA thematisiert. Dabei zeigten sich deutliche instrumentenbezogene Differenzen: Am stärksten wird die WBA von den BildungsberaterInnen genützt, insbesondere in den Bundesländern haben schon einige BildungsberaterInnen WBA-Zertifikate erworben, viele sind gerade dabei. Einige Wiener BildungsberaterInnen unterziehen sich zumindest der WBA-Standortbestimmung. Nichtsdestotrotz gibt es auch im Feld der BildungsberaterInnen die Diskussion, ob BeraterInnen nicht besser über einen (Weiterbildungs-)Master qualifiziert werden sollten, und für AbsolventInnen des Bildungsberatungslehrgangs in Strobl bzw. Studierende und AbsolventInnen einschlägiger Master-Studien wird eine WBA-Teilnahme kaum als sinnvoll angesehen.

Bisher am wenigsten angenommen wurde die WBA bei den Einrichtungen zum Nachholen von Bildungsabschlüssen, also bei Hauptschulabschlusskursen und Lehrgängen zur Berufsreifeprüfung. Den dort Lehrenden ist der Begriff „Weiterbildungsakademie“ häufig nicht geläufig, die Projektleitung kennt zwar in der Regel die WBA, eine Teilnahme erachtet sie aber großteils weder für sich noch für die Lehrenden – wenn sie ein Lehramt vorweisen können – als notwendig.

Bei den sonstigen Qualifizierungsmaßnahmen ist die Akzeptanz der WBA recht unterschiedlich. Zum Teil wird sie genützt, zum Teil wird sie als zu aufwendig angesehen, zum Teil werden Weiterbildungsbedarfe durch interne Weiterbildung gedeckt. Im Einzelfall wird die WBA als Möglichkeit gesehen, freiberufliche TrainerInnen an die Institution zu binden, aber in der Regel wird die WBA – so wie generell Maßnahmen zur Fortbildung – in den ESF-Maßnahmen vor allem von angestelltem Personal genützt (siehe auch Kapitel 13.2).

12.7 Schlussfolgerungen

Die WBA wurde als Instrument zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung in Österreich eingerichtet. Dieser Professionalisierungsanspruch richtet sich nicht nur an

Vollzeiterwerbstätige in der Erwachsenenbildung, sondern auch an nebenberuflich und ehrenamtlich Tätige. Diese werden bisher jedoch nur wenig erreicht, was mit mangelndem Bedarf oder Interesse dieser Zielgruppe zusammenhängen kann oder auch mit den relativ hohen Investitionskosten, die sich für diese Zielgruppen möglicherweise nur selten rentieren. Will man diesen breiten Zielgruppenanspruch beibehalten, sollte man diese Problematik stärker untersuchen und reflektieren. Eine erste Datengrundlage dafür kann die im Rahmen der ESF-Evaluierung geplante Befragung der TrainerInnen bilden. Möglicherweise sind die Zertifizierungsmöglichkeiten der WBA für die breite Zielgruppe zu wenig differenziert. Gegebenenfalls sollte man die Einführung einer weiteren – weniger aufwendigeren – Zertifizierungsstufe für diese Zielgruppen in Erwägung ziehen.

Der Bekanntheitsgrad der WBA entspricht nicht der breiten Trägerschaft im „Kooperativen System der österreichischen Erwachsenenbildung“. Hier ist es den beteiligten Erwachsenenbildungsverbänden noch nicht gut gelungen, die WBA bis in alle Ebenen zu tragen.

Die WBA formuliert hohe Ziele und Ansprüche (z.B. WBA-Zertifizierungen des Personals als Voraussetzung für Förderungen). Will man diesen Ansprüchen gerecht werden, müssten wohl die Kapazitäten deutlich ausgeweitet werden, denn obwohl manche Zielgruppen noch kaum erreicht werden, ist die WBA jetzt schon voll ausgelastet.

Die WBA ist bei bereits hoch qualifizierten ErwachsenenbildnerInnen – die eigentlich nicht primäre Zielgruppe von Professionalisierungsbestrebungen sein sollten – gut angekommen. Daher sollte man, um die Professionalisierung voranzutreiben, die Zielgruppenausrichtung schärfen und bei eventuell auftretenden Überauslastungen eine positive Diskriminierung jener veranlassen, die noch keine formalen erwachsenenpädagogischen Abschlüsse besitzen. Darüber hinaus sollte die WBA als Professionalisierungsinstrument für ESF-Angebote forciert werden, wozu jedoch die bloße Frage danach im Antragsformular allein nicht ausreicht.

13 Qualitätssicherung

Ziel der Ausführungen in diesem Abschnitt sind eine Einführung in die Qualitätsdiskussion in der Erwachsenenbildung, die Darstellung aktueller Diskussionen und Ableitung von Schlussfolgerungen für die Konzeptionierung und Durchführung der Evaluierung. Abschließend wird anhand der Fallstudien untersucht, wie Qualitätssicherung in der ESF-Praxis umgesetzt wird.

13.1 Literaturanalyse: Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung

In einem einleitenden Kapitel werden nun die Begriffe Qualität, Professionalität und Professionalisierung erläutert. Danach werden die in der Literatur diskutierten Herausforderungen für die Entwicklung und Sicherung von Qualität in der Erwachsenenbildung dargestellt und für die Erwachsenenbildung relevante Qualitätskriterien und -standards und eingesetzte Verfahren zur Qualitätssicherung präsentiert. Abschließend werden Schlussfolgerungen für die Evaluierung gezogen.

In der Auswahl der zu zitierenden Literatur wurden Texte, die einen direkten Konnex zu den ESF-geförderten Instrumenten im Bereich Erwachsenenbildung aufweisen, bevorzugt.

13.1.1. Begriffsklärung

In der Erwachsenenbildung gibt es für „**Qualität**“ keine allgemein anerkannte Definition, auch wenn es einen weitgehenden Konsens darüber gibt, dass Qualität ein hoher Wert sei, den es zu sichern gelte (vgl. Gruber et al. 2007:101ff). Qualität in der Erwachsenenbildung ist mehrdimensional zu verstehen und kann auf verschiedenen Ebenen untersucht werden. So unterscheidet man beispielsweise zwischen Strukturqualität, Prozessqualität und Ergebnisqualität. Qualität ist im Bildungsbereich jedenfalls ohne professionelles Handeln der Pädagogen nicht denkbar. „**Professionalität**“ meint nun nach Gruber (2008:2) „die Abgrenzung einer Tätigkeit vom bloßen Laientum. In der Erwachsenenbildung bedeutet das dann, kompetent und reflektiert erwachsenenpädagogisch handeln zu können. Dies setzt aber in der Regel eine Ausbildung voraus.“ (Gruber 2008:2). Grundlage erwachsenenpädagogischer Professionalität ist nach Siebert das „didaktische Wissen“ (Siebert 2009:11). „Allgemein bedeutet Professionalität, dass die professionell Handelnden gleichermaßen über wissenschaftliches Reflexions- und Gestaltungswissen verfügen, die Regeln der Praxis beherrschen bzw. berufskulturelle und gesellschaftliche Normen beachten und die Fähigkeit besitzen, autonom zu handeln, sich weiterzuentwickeln und den fachlichen Wandel der Profession aktiv mitzugestalten.“ (Kreiml 2008:10).

Unter „**Professionalisierung**“ wird unterschiedliches verstanden. Zum einen ist Professionalisierung jener gesellschaftliche Prozess, der zu einem (neuen) Berufsbild führt

(Gruber 2008; Drecol/Löffler 2008).⁶² Ein anderes, zugleich umfassenderes Bild von Professionalisierung zeichnet Zech indem er „Qualitätsentwicklung als Strategie zur Professionalisierung erwachsenenpädagogischen Handelns entschlüsselt“ (Zech 2008:1). Zech sieht den Wunsch, gute Arbeit zu machen und einen sinnvollen Beitrag für die Gesellschaft zu leisten als menschliches Grundstreben an, das allerdings durch die Verschlechterung der Rahmenbedingungen in der Erwachsenenbildung gefährdet sei. „Qualitätsentwicklung sollte aus einer Logik gelungenen Lernens gestaltet und die einzelorganisatorische Entwicklung in den Rahmen einer Qualitätsgemeinschaft der Profession eingebettet werden. Die Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Beschäftigten muss Teil des Entwicklungsprozesses sein, und die Qualitätsentwicklung sollte als Lernprozess der Individuen und der Organisation angelegt werden.“ (Zech 2008:1). Auch Nuissl et al. (2008:16) sehen die Intensivierung der Aus- und Weiterbildung, Verbesserung der Arbeitsbedingungen und Hebung der sozialen Anerkennung als Ziele des Professionalisierungsprozesses.

Professionalität und Professionalisierung in der Erwachsenenbildung haben also sehr viel mit Qualifikation und Weiterbildung des pädagogischen Personals zu tun, auch mit der Weiterbildungsinstitution selbst, die sich als lernende Organisation begreift. Doch: „Ein gesellschaftlicher Konsens über die Qualität von Weiterbildung existiert nicht. Gleiches gilt für die Professionalität der konzeptionellen und pädagogischen Arbeit. Für Nachfragende ist wenig transparent, wie Anbieter ihr Personal ausbilden.“ (Gruber 2006:185). Dies ist eine der herausfordernden Rahmenbedingungen der Entwicklung und Sicherung von Professionalität und Qualität in der Erwachsenenbildung, von denen im Folgenden noch mehrere benannt werden sollen.

13.1.2. Spezifische Rahmenbedingungen für Qualitätssicherung

Prinzipiell ist festzuhalten, dass die Erwachsenenbildung der heterogenste und am schwersten überschaubare Bildungssektor ist. Die Kompetenzen der Lehrenden bestimmen in hohem Ausmaß die pädagogische Qualität. Allerdings weiß man in Österreich recht wenig über die Qualifikationen der Lehrenden in der Erwachsenenbildung. Dazu kommt eine hohe Diversifikation der Beschäftigungsformen, oft auch bei mehreren Institutionen gleichzeitig. Dies erscheint im Hinblick auf systematische betriebliche Weiterbildung und den fachlichen Austausch, der oft als zentral für die Sicherung und Entwicklung der pädagogischen Qualität gesehen wird, höchst problematisch (vgl. Schlögl 2008:5; Nuissl et al. 2008):

- In der einschlägigen Literatur werden oft die schlechten oder schlechter werdenden **Arbeitsbedingungen** für Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind, beklagt. Dies erschwere den Professionalisierungsprozess. Zeitdruck, Kürzung finanzieller

⁶² Zur Diskussion, ob Erwachsenenbildung eine Profession darstellt, siehe Nuissl et al. 2008.

Ressourcen und zunehmende Konkurrenz hemmen Investitionen in Qualität (vgl. Zech 2008).

- Prekäre Beschäftigungsverhältnisse und schlechte Arbeitsbedingungen führen zu hoher **Fluktuation** des pädagogischen Personals. Dies ist insbesondere bei Bildungsmaßnahmen für spezielle – oft bildungsbenachteiligte bzw. gering qualifizierte – Zielgruppen hoch problematisch, da diese auf Erfahrung und spezielle Kompetenzen des pädagogischen Personals aufbauen: Know-how wird eingebüßt, ständig müssen neue MitarbeiterInnen eingearbeitet werden, Kontakte zu wichtigen MultiplikatorInnen und sonstigen AkteurInnen gehen verloren (vgl. Drecol/Löffler 2008).
- Der Bildungssektor Erwachsenenbildung stellt an die AkteurInnen sehr viele und unterschiedliche **Kompetenzanforderungen**, die kaum erfüllbar sind (vgl. Weinberg 2000; Filla 2008). Die Erwachsenenbildungseinrichtungen waren zuletzt in hohem Ausmaß von organisatorischen Umstrukturierungen betroffen. Demographische Veränderungen (Alterung der Gesellschaft, Zuwanderung), gesellschaftlicher und technologischer Wandel sowie Umformungen der Arbeitswelten erfordern nicht nur, neue Bildungsbedarfe frühzeitig zu erkennen und geeignete Lehrkonzepte zu formulieren, sondern auch Lernangebote aus der Perspektive der Lernenden zu denken und innovative Lernarrangements zu entwickeln (vgl. auch Universität Leiden 2008:27f). Die Kompetenzanforderungen, insbesondere an das Leitungspersonal, verändern und erweitern sich (vgl. Feld 2008a).
- Es gibt kein klares **Berufsbild** für ErwachsenenbildnerInnen. Es fehlt „insgesamt eine theoretisch reflektierte Diskussion über Berufsfeld und -rollen, Professionalisierung und Verberuflichung“ (vgl. Gruber 2006). Gruber identifiziert zwei gegenläufige Tendenzen: Zum einen gibt es den Druck zur Verberuflichung aufgrund der Forderung nach mehr Qualität in der Erwachsenenbildung. Zum anderen „gibt es Tendenzen der Entberuflichung durch eine Vielfalt an Angeboten und Tätigkeiten, die sich schon in der Vielzahl der Bezeichnungen niederschlägt (zum Beispiel TrainerIn, ModeratorIn, Coach, BildungsmanagerIn und KursplanerIn)“ (Gruber 2008:2).
- Da es kaum Daten zur pädagogischen **Qualifikation** des Erwachsenenbildungspersonals gibt, ist es schwierig, Programme und Maßnahmen zur Professionalisierung des Erwachsenenbildungsbereichs zu konzeptionieren und zu evaluieren (Gruber et al. o.J.).
- Es besteht ein weitgehender Konsens, dass **Qualität** in der Erwachsenenbildung sich an der Erfüllung der Bedürfnisse der Lernenden bemisst. Allerdings besteht keine Einigkeit, *wie* diese Bedürfnisse am besten erfüllt werden (vgl. Gruber et al. 2007:102).
- Die Bemühungen zur **Qualitätsentwicklung** und -sicherung sind in den österreichischen Erwachsenenbildungseinrichtungen unterschiedlich weit fortgeschritten, dazu oft in den Ergebnissen intransparent und somit schwer vergleichbar (Gruber et al. o.J.:17).
- **Qualitätssicherungsmaßnahmen** können recht aufwendig entwickelt und gestaltet sein. Es ist wichtig, eine gute Balance zwischen Aufwand und Kosten auf der einen Seite und Nutzen auf der anderen Seite zu finden (vgl. Gruber et al. 2007:104).

13.1.3. Qualitätssicherung in Erwachsenenbildungseinrichtungen

Qualität und Professionalität hängen in der Erwachsenenbildung sehr eng zusammen. So soll durch die Investitionen in die Aus- und Weiterbildung der ErwachsenenbildnerInnen die Professionalität des Erwachsenenbildungspersonals gesteigert werden und damit ebenso die Qualität der Erwachsenenbildung sich erhöhen (Gruber 2008). Auch die EU-Kommission sieht im Aktionsplan Erwachsenenbildung den Schlüsselaspekt in der Verbesserung der Qualität des Angebots im Sektor Erwachsenenbildung in der „Qualität des eingesetzten Personals“. „Sie müssen in der Lage sein, die unterschiedlichen Bedürfnisse der einzelnen Gruppen zu berücksichtigen. Die Qualität des Personals ist entscheidend für die Motivation der erwachsenen Lernenden.“ (EC 2007:9)

Somit ist die Qualifikation des Erwachsenenbildungspersonals ein wichtiges Qualitätskriterium. In der Literatur werden zahlreiche weitere Qualitätskriterien genannt, wie z.B. Arbeitsbedingungen (Gruber 2008) oder ganz allgemein rechtliche, organisatorische, soziale und finanzielle Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtung (vgl. Gruber et al. 2007:14). Weitere input-orientierte Kriterien sind z.B. Transparenz des Angebots, Zugänglichkeit (Kursort, -dauer und -zeiten, Kosten, Förderungen), Zustand und Ausstattung der Räumlichkeiten, EDV-Ausstattung, Kursunterlagen etc.

Zech (2008:2) nennt stärker output-orientierte Kriterien: Bildung ist gelungen, wenn sich die Handlungsfähigkeit der Lernenden erhöht, die sozialen Kohäsionskräfte gestärkt werden, Demokratiebewusstsein und Partizipationsbereitschaft erhöht werden, die für Produktion und Dienstleistung benötigten Kompetenzen vermittelt werden und wenn die Lehrenden ihre eigenen Ansprüche realisieren können. Zechs Qualitätsbegriff macht damit auf die unterschiedlichen Zieldimensionen von Lernprozessen aufmerksam.

Weitere teilnehmerInnenorientierte Qualitätskriterien sind u.a. Transparenz des Angebots, Mitgestaltungsmöglichkeiten, Didaktik (teilnehmerInnenorientiert, problemorientiert, praxisorientiert, Rücksichtnahme auf individuelle Lernvoraussetzungen). Auch neutrale professionelle Bildungsinformation und -beratung sind qualitätsfördernd, weil sie zum einen mehr Transparenz schaffen und so die Wahl der individuell geeigneten Bildungsmaßnahme erleichtern und zum anderen weniger hochwertige Angebote bzw. AnbieterInnen vom Markt verschwinden lassen (vgl. Gruber et al. 2007:123f).

Der Zusammenhang zwischen Input und Output ist bei Bildungsprozessen nie eindeutig. Diese Besonderheit von Lernprozessen wird insbesondere in der konstruktivistischen Literatur betont (vgl. u.a. Siebert 2009), welche die TeilnehmerInnen als mitverantwortlich für die erreichte Qualität der Dienstleistung Weiterbildung sieht. Didaktisches Wissen wird dabei als die „Grundlage erwachsenenpädagogischer Professionalität“ gesehen (Siebert 2009:11), wobei Didaktik nicht nur Aufgabe der Lehrenden ist, sondern auch finanzielle, politische,

organisatorische und verwaltungstechnische Entscheidungen und Strukturen „eine didaktische Dimension“ aufweisen (Siebert 2009:16).⁶³

Darüber hinaus gilt es zu beachten, dass die Antwort auf die Frage der Qualität eines Weiterbildungsangebots immer auch vom Bildungsverständnis abhängt (z.B. eher pädagogischer oder ökonomischer Fokus) sowie von der spezifischen AkteurInnenperspektive: Für TrainerInnen sind oft andere Kriterien relevant als für die BildungsmanagerInnen, für TeilnehmerInnen andere als für die finanzierenden/subventionierenden Institutionen (vgl. u.a. Gruber et al. 2007; Aschemann/Faschingbauer 2008; Schiersmann et al. 2008).

Qualität kann auch über den Erstellungsprozess der Weiterbildungsleistung definiert werden – Qualitätsmanagementsysteme, wie sie beispielsweise über ISO Zertifizierungen implementiert werden, fokussieren eben den Prozess der Dienstleistungserstellung, dessen Qualität sichergestellt wird.

Wozu Qualitätssicherung?

Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind je nach eingesetztem System mit mehr oder weniger Aufwand verbunden. Dennoch sind Sinnhaftigkeit und Nutzen von Qualitätssicherung auch in der Erwachsenenbildung mittlerweile weithin anerkannt (vgl. Gruber et al. 2007). Qualitätssicherung hilft, die Ziele der Bildungsmaßnahme besser zu erreichen, sie macht Erwachsenenbildung effizienter. Träger der Erwachsenenbildung, Lehrende, Lernende, Geldgeber und Volkswirtschaft bzw. die Gesellschaft als Ganze profitieren in unterschiedlicher Hinsicht von Qualitätssicherung und -management: Weiterbildungsträger erwarten durch die Implementierung entsprechender Qualitätsmanagement-Systeme oder Qualitätsstandards Marketingeffekte bzw. werden sie erst dadurch für Großkunden als potentielle/r AnbieterIn anerkannt. Darüber hinaus werden interne Prozesse optimiert. Lehrende profitieren von Infrastrukturstandards, dem systematischen Austausch mit KollegInnen, Feedback der TeilnehmerInnen etc. Lernende können insbesondere bei Qualitätssicherungssystemen, die für den Weiterbildungsbereich entwickelt wurden, mit systematisch reflektierten Konzepten und qualifiziertem Personal rechnen. Darüber hinaus sollte die Transparenz des Angebots steigen. Qualitätssicherung dient dem KonsumentInnenschutz, da die Qualität der Weiterbildung oft erst im Nachhinein bewertbar ist und Mängel kaum einklagbar sind. Checklisten erleichtern den Vergleich der Bildungsangebote. Qualitätssicherung legitimiert öffentliche Ausgaben für Weiterbildung. Qualitätsentwicklung und -sicherung sollen ferner über die einzelne Bildungsinstitution hinaus langfristig das Niveau der Bildungsveranstaltungen heben und zu einer

⁶³ Dementsprechend unterscheidet Siebert fünf Ebenen der Didaktik: Bildungspolitik, Institutionsdidaktik, Fachbereichsdidaktik, Seminarplanung und Lehr-Lernsituation. Didaktische Kompetenz gliedert sich in eine didaktische berufsethische Haltung, didaktisches Problembewusstsein, didaktisches empirisches Wissen und didaktisches Know-how (vgl. Siebert 2009:16ff).

Marktbereinigung führen (vgl. Gruber et al. 2007). Umstritten ist allerdings die Forderung, öffentliche Förderungen an nachgewiesene Qualitätsstandards zu binden (vgl. Filla 2008). So wird die Vergabepraxis des AMS u.a. deshalb kritisiert, weil die Qualität des eingesetzten Personals anhand der formalen Qualifikationen von TrainerInnen bestimmt wird, was nichtakademische TrainerInnen mit langjähriger einschlägiger Trainingserfahrung diskriminiere (Kreiml 2008), und zudem das Spannungsverhältnis zwischen TrainerInnenqualität und Preisdruck auf Kosten sozialrechtlicher Absicherung, bezahlter Vor- und Nachbereitungszeiten, Supervision und Weiterbildung der TrainerInnen gehen (müsse) (Aschemann/Faschingbauer 2008). Erschwerend kommt hinzu, dass die unterschiedlichen AkteurInnen unterschiedliche Qualitätskriterien für relevant halten (vgl. weiter oben).

Qualitätsstandards

Standards und Leitlinien sind eine weit verbreitete Form zur Beschreibung von Qualitätsanforderungen, wobei der Begriff „Standard“ eine höhere Verbindlichkeit impliziert. Standards sollten theoretisch fundiert und auf Basis gesicherter empirischer Erkenntnisse erstellt werden, um dem Vorwurf von Beliebigkeit zu entgehen (vgl. u.a. Schiersmann et al. 2008). Dennoch sollten sie für die Praxis handhabbar und flexibel genug sein, damit sie für verschiedene Einrichtungen, Angebote und Zielgruppen umsetzbar sind. Im Folgenden werden einige im Evaluationskontext relevante Beispiele für Qualitätsstandards vorgestellt.

Im Rahmen des EQUAL-Projektes In.Bewegung wurden **Qualitätsstandards für das Arbeitsfeld Basisbildung** entwickelt. Es sieht die Implementierung von Standards auf drei Ebenen vor (vgl. Doberer-Bey 2007):

- Qualitätsstandards für die anbietende Institution: z.B. niederschwelliger und sensibel gestalteter Zugang, umfassendes Beratungsangebot, qualifizierte TrainerInnen, Weiterbildung, Intervision und Supervision, Gender Mainstreaming, Vernetzung, Evaluationen als integrierter Bestandteil von Qualitätssicherung und -entwicklung.
- Qualitätsstandards für Angebote: z.B. Lebensweltorientierung, Gleichstellungsorientierung, personale, soziale und interkulturelle Kompetenz fördernde Unterrichtsprinzipien, Zielgruppenorientierung, TeilnehmerInnenorientierung, Erwachsenengerechte Materialien, Methoden, Sprache und Umgang, kleine Gruppen.
- Qualitätsstandards für Trainerinnen und Trainer: z.B. Fachkompetenz (theoretisches Wissen, Methodenkompetenz, Umsetzungskompetenz), personale Kompetenzen, kontinuierlicher Professionalisierungsprozess.

Diese Qualitätsstandards wurden für Alphabetisierungs- und Basisbildungsmaßnahmen entwickelt. Sie sind aber großteils auch für andere allgemeinbildende Maßnahmen für bildungsbenachteiligte Jugendliche und Erwachsene relevant.

EduQua⁶⁴ definiert sechs Kriterien, die für die Qualität einer Weiterbildungsinstitution und deren Angebote als entscheidend erachtet werden:⁶⁵

- Angebote, die den Bildungsbedarf und die Bildungsbedürfnisse der Kundinnen und Kunden befriedigen: regelmäßige Marktbeobachtung, Anwendung von zielgruppenspezifischen Instrumenten zur Bedarfsermittlung, Aufbau auf vorhandenen Fähigkeiten und Vorkenntnissen, Erhebung der KundInnenzufriedenheit, Drop-out-Analyse etc.
- Nachhaltiger Lernerfolg der Teilnehmenden: klare Zielformulierungen, Evaluationen nach Abschluss, Erfolgsquoten bei Lernerfolgskontrollen und Abschlussprüfungen etc.
- Transparente Darstellung der Angebote und pädagogischen Leitideen: Formulierung von pädagogischen Leitlinien, aussagekräftige Informationsmaterialien etc.
- KundInnenorientierte, ökonomische, effiziente und effektive Leistungserbringung: Übereinstimmung von Zielgruppe und Teilnehmenden, gutes Preis-Leistungsverhältnis, an Zielgruppe und Lernzielen angepasste TeilnehmerInnenbetreuung etc.
- Engagierte Auszubildende, welche fachlich, methodisch und didaktisch auf dem neuesten Stand sind: fachliche Qualifikation und praktische Erfahrung im Fachgebiet, methodisch-didaktische Qualifikation und Erfahrung in der Erwachsenenbildung, laufende fachliche und pädagogische Weiterbildung, erwachsenengerechte Gestaltung des Angebots etc.
- Bewusstsein für Qualitätssicherung und -entwicklung: Anwendung eines systematischen Instrumentes zur Qualitätsentwicklung, methodisch vielfältige Evaluationen, klare Strukturen und Funktionen, Leitbild, regelmäßige Weiterbildung der TrainerInnen etc.

Schiersmann et al. (2008) entwickelten **Standards für die Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung**, welche folgende Funktionen erfüllen sollen: Fokussierung auf besonders wichtige Aspekte der Beratung, Beschreibbarkeit der Organisation und ihrer Leistung sowie die Vergleichbarkeit der Angebote untereinander. Neben einer Erhöhung der Transparenz und der Handlungssicherheit für BeraterInnen zielt dieser Standardkatalog darauf, festzustellen, „in welchen Bereichen Weiterentwicklungen und Verfeinerungen notwendig sind, wo die Entwicklung evidenzbasierter Standards durch Forschung und systematische Erfassung von Praxisergebnissen durch Evaluation vorangetrieben werden sollte“ (Schiersmann et al. 2008:37).

Der „**Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich**“ (BMUKK 2008) liegen fünf Leitlinien als Rahmen zugrunde. Sie lauten:

- Lebensphasenorientierung
- Lernende in den Mittelpunkt stellen

⁶⁴ Vgl. <http://www.eduqua.ch>; siehe auch Kapitel 12.1.2.

⁶⁵ Die Umsetzung der Qualitätskriterien wird anhand von Indikatoren überprüft, einige davon werden im Folgenden aufgelistet.

- Lifelong Guidance
- Kompetenzorientierung
- Förderung der Teilnahme an LLL

Diese Leitlinien wurden als Grundsätze der ESF-Strategie im Bereich Lebensbegleitendes Lernen in das Operationelle Programm übernommen und dienen daher in der vorliegenden Evaluierung als höchst relevante Kriterien zur Bewertung der Qualität der ESF-Maßnahmen (vgl. Kapitel 3.1).

Verfahren zur Qualitätssicherung und Qualitätsmanagement

Obwohl der Qualitätsbegriff in der Erwachsenenbildung sehr stark über Professionalität und damit in Bezug auf die handelnden Personen definiert wird, sind in diesem Dienstleistungsbereich auch Qualitätssicherungssysteme, welche auf der Organisationsebene angesiedelt sind, zu finden. Sie wurden zu folgenden Typen zusammengefasst:

- Qualitätsmanagementsysteme und Zertifizierungen
- Qualitätssiegel/Gütesiegelgemeinschaften
- Evaluation
- Verbraucherorientierte Maßnahmen
- Sonstige Verfahren und Maßnahmen zur Qualitätssicherung

Qualitätsmanagementsysteme und Zertifizierungen

Qualitätssicherung soll sicherstellen, dass die Qualitätsziele im Arbeitsalltag stets umgesetzt werden. Voraussetzung dafür ist die vorherige Festlegung der Qualitätsziele und Qualitätsstandards im Zuge der Qualitätsentwicklung. Kontinuierliche, aufeinander abgestimmte Maßnahmen, welche die Qualität von Prozessen, Produkten oder Dienstleistungen systematisch überprüfen, sichern und weiterentwickeln, werden als Qualitätsmanagement (QM) bezeichnet. Bei einer Zertifizierung bescheinigt eine neutrale, autorisierte Stelle, dass ein Produkt, ein Prozess oder eine Dienstleistung mit den festgelegten Anforderungen (z.B. nach der Norm ISO 9001:2000) konform ist.

Im Folgenden werden einige weitverbreitete QM-Modelle kurz vorgestellt.⁶⁶

DIN EN ISO 9000ff ist eine Normenreihe, welche die Grundsätze für Maßnahmen zum Qualitätsmanagement festlegt. Kern dieser Normen ist die Festlegung und Dokumentation der gesamten Abläufe innerhalb einer Organisation, wodurch Prozesssicherheit hergestellt

⁶⁶ Die Vor- und Nachteile der einzelnen Qualitätssicherungsverfahren für die Anwendung im Bereich der Erwachsenenbildung werden in Gruber et al. 2007 diskutiert. Die Sinnhaftigkeit von Qualitätssicherungssystemen, die nach dem Top-Down-Prinzip funktionieren, wird von CEDEFOP (2008) in Frage gestellt.

und Qualität sichergestellt werden soll. In einem zyklischen Prozess soll auch das Qualitätsmanagement selbst kontinuierlich verbessert werden. DIN EN ISO 9000 definiert Grundlagen und verwendete Begriffe, DIN EN ISO 9001 beschreibt Anforderungen und Grundsätze des QM-Systems und DIN EN ISO 9004 liefert einen Leitfaden zu dessen Weiterentwicklung. Mit der Zertifizierung bestätigt eine externe Prüforganisation, dass die QM-Normen eingehalten werden. Dies wird in Form eines Audits überprüft. ISO-9000-Zertifizierungen geben somit keine Auskunft über die Qualität oder Wirkung der Dienstleistung, sondern über das QM-System und dessen tatsächliche Anwendung.

Wichtige Elemente des ISO Qualitätssicherungssystems sind (vgl. Gnahs 2002):

- das Qualitätsmanagementhandbuch (enthält u.a. Angaben zur Qualitätspolitik, die Qualitätsziele, die Kompetenzverteilung, die Qualitätssicherungspraktiken),
- den Qualitätssicherungsplan,
- die Verfahrensanweisungen,
- die Qualitätsaufzeichnungen (z. B. Ergebnisse von TeilnehmerInnenbefragungen).

TQM (Total Quality Management) verbindet Qualitätsmanagement mit der Unternehmenskultur. Die vier Säulen des TQM sind KundInnenorientierung, MitarbeiterInnenorientierung, Prozessorientierung und Umfeldorientierung. Im Mittelpunkt der Unternehmensaktivität stehen die KundInnen und ihre Erwartungen an die Qualität der Produkte bzw. Dienstleistungen. Durch intensive MitarbeiterInnenbeteiligung sollen Fehlentwicklungen frühzeitig erkannt, Fehler vorausschauend vermieden bzw. Fehler unmittelbar korrigiert werden. JedeR einzelne MitarbeiterIn ist für die Qualität verantwortlich (vgl. Schmid/Meusburger 2006; Gruber et al. 2007).

Das **EFQM-Modell** ist ein Modell der Organisationsentwicklung, welches die Idee der „lernenden Organisation“ und das Konzept des „Total Quality Managements“ umsetzen will. Es ist ein Werkzeug, das bei Aufbau und kontinuierlicher Weiterentwicklung eines umfassenden QM-Systems praxisorientiert unterstützt. Kernstück ist die systematische Selbstbewertung auf Basis von Fakten zu den fünf „Enabler“-Kriterien (Führung, Politik/Strategie, MitarbeiterInnen, Partnerschaften/Ressourcen, Prozesse) und den vier „Results“-Kriterien (KundInnenzufriedenheit, MitarbeiterInnenzufriedenheit, gesellschaftsbezogene Ergebnisse, wichtige Ergebnisse der Organisation), wobei das selbst gesetzte Anspruchsniveau ständig gesteigert werden soll. Es gibt keine externe Zertifizierung (vgl. Langnickel 2003; Gruber et al. 2007).

Im Gegensatz zu den bisher vorgestellten QM-Modellen wurde die „**Lernorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung**“ (**LQW**) speziell für den Dienstleistungsbereich Weiterbildung entwickelt. Dementsprechend stehen in der Qualitätsentwicklung die

Lernenden im Mittelpunkt.⁶⁷ Das Verfahren der Qualitätsentwicklung und -testierung nach LQW definiert konkrete Anforderungen in folgenden Qualitätsbereichen: Leitbild, Bedarfserschließung, Schlüsselprozesse, Lehr-Lern-Prozess, Evaluation der Bildungsprozesse, Infrastruktur, Führung, Personal, Controlling, KundInnenkommunikation und strategische Entwicklungsziele. Die Erfüllung der definierten Anforderungen wird durch eine externe Zertifizierung bestätigt (vgl. Gruber et al. 2007).

Auch **eduQua** ist ein (in der Schweiz entwickeltes und etabliertes) Zertifizierungsverfahren bzw. Label speziell für Weiterbildungsinstitutionen. eduQua definiert sechs Qualitätskriterien (siehe S.191). eduQua überprüft die Ergebnisse vorangegangener Qualitätsentwicklungsprozesse, ist aber selbst kein Qualitätsmanagementsystem, d.h. es liefert keine Information, wie die Prozesse und Strukturen der Qualitätssicherung auszusehen haben (diese könnten sich z.B. an ISO 9000ff oder an EFQM orientieren) (vgl. Gruber et al. 2007).

Qualitätssiegel/Gütesiegelgemeinschaften

Bei Gütesiegelgemeinschaften schließen sich mehrere AnbieterInnen zusammen und verpflichten sich, die gemeinsam gewählten Standards und Qualitätskriterien einzuhalten. Ein gut etabliertes Beispiel dafür ist das **Qualitätssiegel der Oberösterreichischen Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen (EBQS)**. Die Qualität der Bildungsangebote wird durch externe Audits bezüglich folgender Faktoren überprüft:

- Leitbild, Unternehmensziele, TrägerInneneinrichtung und Ablauforganisation
- Personal und dessen qualifikatorische Voraussetzungen
- Transparenz der Bildungsangebote für KundInnen
- Eckdaten zur räumlichen und sachlichen Ausstattung
- Evaluation der Bildungsangebote

Individualförderungen durch das Bildungskonto des Landes Oberösterreich werden nur für jene Bildungsmaßnahmen gewährt, die bei einer EBQS-zertifizierten Einrichtung durchgeführt werden.⁶⁸

Evaluation

Evaluationen können zwar zu einer kontinuierlichen Aktivität ausgebaut werden (v.a. in Form eines Monitorings), erfolgen aber meist anlass- oder zeitpunktbezogen (vgl. Stockmann 2002). Eine Evaluation nimmt dafür einen viel umfassenderen Blickwinkel ein als Qualitätsmanagement. Über Effizienz und KundInnenzufriedenheit hinaus wird in einer Evaluation zusätzlich ein starker Fokus auf die Analyse von internen, aber auch externen intendierten wie nicht intendierten Wirkungen und gesellschaftlichen Folgen gelegt.

⁶⁷ Vgl. <http://www.artset-lqw.de/cms/>

⁶⁸ Vgl. <http://www.ibe.co.at/ebqs.html>

Umfassende Evaluationen hinterfragen die Ziele des Evaluationsgegenstandes selbst, die Art der Umsetzung und die dahinterstehenden Wirkungshypothesen.

Die Evaluationsforschung differenziert zwischen summativer und formativer Evaluation. Eine summative Evaluation wird am Ende bzw. nach Durchführung oder vor der Wiederholung eines Programmes angesetzt. Die Funktion besteht in erster Linie in der abschließenden Bewertung der Wirkung und des Nutzens eines Programmes. Formative Evaluation wird meistens begleitend betrieben, Ziel ist die Optimierung eines laufenden Programmes.

Man unterscheidet zwischen interner und externer Evaluation: Eine interne Evaluation wird von Mitgliedern einer Organisation, in der sich auch die Verantwortung für den Evaluationsgegenstand befindet, durchgeführt. Eine interne Evaluation ist meist, aber nicht immer, eine Selbstevaluation - Evaluationsverantwortung und Programmverantwortung können innerhalb einer Organisation getrennt sein. Eine externe Evaluation wird von EvaluatorenInnen außerhalb der Organisation durchgeführt.⁶⁹

Verbraucherorientierte Maßnahmen: Bildungstests, Checklisten

Die Besonderheiten von Bildungstests als qualitätssichernden Maßnahmen sind ihr vergleichender Charakter und dass sie die Qualität der Produkte/Dienstleistungen in den Mittelpunkt stellen (und nicht interne Abläufe der WeiterbildungsanbieterInnen). Von 2002 bis 2007 finanzierten das deutsche BMBF und der Europäische Sozialfonds die Erprobungsphase für **Weiterbildungstests**⁷⁰, welche von der Stiftung Warentest durchgeführt werden. Seit 2008 werden diese Weiterbildungstests vom BMBF als Regelförderung finanziert. Ziel ist es, mehr Transparenz und Qualität in der Weiterbildung zu schaffen. Es werden die Informations- und Beratungsqualität sowie die fachlich-inhaltliche, pädagogisch-didaktische und infrastrukturelle Durchführungsqualität geprüft. Dabei bedient sich die Stiftung folgender Methoden: verdeckte Inanspruchnahmen, TeilnehmerInnenbefragungen, ExpertInnenbegutachtungen und NutzerInnenprüfungen.

Detaillierte Fragenkataloge wie die ESF-geförderte „Checkliste Weiterbildung“⁷¹ soll weiterbildungsinteressierten Personen die Auswahl eines für sie geeigneten Kurses erleichtern. Dabei geht es nicht nur um die Einschätzung der Qualität des Weiterbildungsangebotes, sondern um eine Reflexion der eigenen Ziele und Bedürfnisse.

Sonstige Verfahren und Aktivitäten zur Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung

Zahlreiche qualitätssichernde Instrumente, die Bestandteil von Qualitätsmanagementsystemen oder Zertifizierungen sind, werden auch unabhängig davon angewendet, z.B. die Erstellung eines verbindlichen Leitbildes, Weiterbildung der Lehrenden,

⁶⁹ Vgl. <http://www.univation.org/glossar/index.php>.

⁷⁰ Vgl. <http://www.test.de/themen/bildung-soziales/weiterbildung/wbt1/wbt2/>

⁷¹ <http://www.checklist-weiterbildung.at/>

TeilnehmerInnenbefragung, Evaluierungen etc. Darüber hinaus gibt es weitere Aktivitäten und Instrumente zur Kontrolle, Sicherung oder Entwicklung von Qualität, wie z.B. (vgl. Gruber et al. o.J.; Gruber et al. 2007; CEDEFOP 2008b):

- Beratung von Weiterbildungsinteressierten
- Feedbackgespräche mit Lehrenden
- Erfahrungsaustausch der Lehrenden
- Einsatz von Qualitätszirkeln
- Teilnahme an Wettbewerben
- Benchmarking
- Einsatz von Balanced Score Cards
- Schriftliche Konzeptuierung der Bildungsmaßnahmen
- Autorisierung für Sprach- und Industriezertifikate
- Bildungsgänge nach ÖNORM
- Ausarbeitung und Implementierung von Verhaltens- oder Ethikkodizes/Gründung von Berufsverbänden
- Entwicklung von Qualitätssicherungshandbüchern und Leitlinien, die auf freiwilliger Basis von Beratungsinstitutionen übernommen werden können
- Online-Veröffentlichung der Ergebnisse von Qualitätsaudits
- Kontinuierliche Überprüfung von Effizienzindikatoren
- Gezielte Inspektionen

Die Vor- und Nachteile der einzelnen Qualitätssicherungsverfahren für die Anwendung im Bereich der Erwachsenenbildung werden in Gruber et al. (2007) diskutiert: Eine ISO-Zertifizierung ist aufwendig, sagt jedoch über die Qualität eines Angebots eher wenig aus, da sie den Prozess, nicht aber die Dienstleistung als solche fokussiert. Darüber hinaus ist das Qualitätssicherungskonzept nach ISO sehr statisch und dient somit mehr zur Qualitätssicherung denn zur Qualitätsentwicklung. LQW sei auch für kleine Einrichtungen „leistbar“ und fokussiere mehr die Qualität in Lernprozessen. Der Vorteil des EFQM-Modells liege in der ganzheitlichen Zugangsweise, der Nachteil in mangelnder Transparenz nach außen. Auch von CEDEFOP (2008) wird die Sinnhaftigkeit von Qualitätssicherungssystemen, die nach dem Top-Down-Prinzip funktionieren, in Frage gestellt: „zeitaufwändig, bürokratisch und allzu starr auf Top-down-Kontrolle festgelegt, denn als nützliches Instrument zur Weiterentwicklung“ (CEDEFOP 2008b:67). Schon 2004 werden von Cedefop negative Erfahrungen mit dem ISO-Modell festgehalten: „user involvement is not among the priorities in this system“ (CEDEFOP 2004:20).

Bei aller Kritik sollten die Vorteile von QM-Systemen und Qualitätssiegeln nicht aus dem Blick verloren werden: Im Gegensatz zu Evaluierungen und den meisten sonstigen Verfahren sind hier die Qualitätssicherungsaktivitäten transparent und können somit verglichen und bewertet werden.

Aktuell wird unter Einbindung zentraler AkteurInnen ein **Qualitätsrahmen für die österreichische Erwachsenenbildung** entwickelt (Gruber et al. o.J). Ziel dieses Projektes ist es, „ein partizipatives Modell von Qualitätsentwicklung und -sicherung zu schaffen, das einen zunehmenden Grad an Verbindlichkeit für die österreichische Erwachsenenbildung herstellen soll“ (Gruber et al. o.J:8). Dabei soll zum einen die Konformität mit Prozessen auf Ebene der Europäischen Kommission sichergestellt werden, zum anderen sollen die schon vorhandenen Ansätze von Qualitätsentwicklung in den Organisationen ausgebaut und weiterentwickelt werden, d.h. die bereits in Anwendung befindlichen Qualitätssicherungssysteme sollen integriert und anerkannt werden.

Speziell für **Berufsberatungsangebote** wurden in einer gemeinsamen Publikation von OECD und der Europäischen Kommission Kriterien zusammengestellt, welche Qualitätssicherungssysteme für die Berufsberatung erfüllen sollten. Diese Kriterien sind zum einen einigen existierenden Qualitätssicherungssystemen gemeinsam, zum anderen wurden sie als wichtig und wünschenswert für die Berücksichtigung in jedem dieser Systeme angesehen. Diese Kriterien beziehen sich auf die Einbindung der BürgerInnen bzw. NutzerInnen, die beruflichen Qualifikationen und Kompetenzen der BeraterInnen, die Verbesserung der Dienstleistung, die Unabhängigkeit der Dienstleistung sowie die Kohärenz der verwendeten Qualitätssicherungssysteme (EK 2005a:83f).

13.1.4.Schlussfolgerungen für die Evaluierung

Die Qualifikationen bzw. Kompetenzen der Lehrenden und Beratenden sind zentral in der Qualitätsfrage in der Erwachsenenbildung. Daher ist die Qualifikation ein Aspekt, der in dieser Evaluierung genauer zu untersuchen sein wird, als bei derartigen Evaluierungen sonst üblich. Aspekte der Qualifikation sind: Ausgangsqualifikation, zielgruppenspezifische Zusatzqualifikation, Erfahrung im eingesetzten Bereich, Fortbildung während des Projekts, Nutzung der WBA, Angebot von Intervention und Supervision, Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch, Wissensmanagement.

Gute Arbeitsbedingungen und stabile Beschäftigungsverhältnisse erleichtern Kompetenzaufbau und Professionalisierung (vgl. Drecolll/Löffler 2008; Zech 2008; Nuissl et al. 2008; Steiner/Wagner/Pessl 2006). Aus diesem Grund wird auch die Art des Dienstverhältnisses der Lehrenden/Beratenden untersucht.

Im wesentlichen können drei verschiedene Qualitätssicherungsstrategien unterschieden werden: Anwendung von Qualitätsmanagementsystemen, Umsetzung von Qualitätsstandards und Durchführung von Evaluationen. Diese bzw. einzelne Elemente davon können auch nebeneinander laufen bzw. ineinander fließen. Im Rahmen der Evaluierung erfolgt eine kurze Darstellung der jeweils angewandten Qualitätssicherungsstrategien, wobei folgende Fragestellungen im Fokus stehen:

- Wurden in den ESF-geförderten Einrichtungen zertifizierte Qualitätsmanagementsysteme implementiert? Wenn ja, welche?
- Werden überinstitutionelle Qualitätsstandards akzeptiert, erfolgt eine Beteiligung an Gütesiegelgemeinschaften?
- Werden Evaluierungen durchgeführt? Falls ja, in welcher Art? Werden die TeilnehmerInnen in Evaluierung und Qualitätsentwicklung eingebunden?
- Wird der Verbleib der TeilnehmerInnen untersucht? Erfolgt eine Drop-out-Analyse?
- Werden die Konzepte systematisch auf Basis von Feedback, Evaluierungen und der Überprüfung der Zielerreichung adaptiert und weiterentwickelt?
- Welche sonstigen systematischen Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung werden gesetzt?

13.2 Qualitätssicherung in der ESF-Praxis

Im Folgenden wird entlang der oben dargestellten Fragestellung die Qualitätssicherungspraxis in den untersuchten Fällen analysiert.⁷² Dazu ist gleich zu Beginn festzuhalten, dass die großen Qualitätsmanagementsysteme zwar durchaus bei einigen Trägern implementiert sind, dass diese jedoch kaum thematisiert wurden. Konkret wurden LQW und ISO-Zertifizierungen erwähnt, diese konzentrieren sich auf KEBÖ-Verbände und die WBA.

13.2.1. Überinstitutionelle Qualitätsstandards und Gütesiegelgemeinschaften

Eine Verpflichtung auf überinstitutionelle Qualitätsstandards oder Qualitätssiegel als Element der Qualitätssicherung gibt es in den untersuchten Qualifizierungsprojekten kaum. In einem Fall wurden Qualitätsstandards entwickelt, die im Anschluss die ProjektpartnerInnen übernehmen sollten. Bei der Bildungsberatung sind hingegen Standards, die zum Großteil gemeinsam im Projektverbund entwickelt werden, ein großes Thema. Es werden im Verbund gemeinsam Standards in der Dokumentation festgelegt sowie Begrifflichkeiten wie „trägerunabhängige Beratung“, „Anbieterunabhängigkeit“ „Bildungsberatung“ diskutiert und definiert. Darüber hinaus legte der eine Verbund gemeinsame Qualitätsstandards und einen Prozess zur Überprüfung der Einhaltung dieser Standards fest, der im Herbst 2009 startet. Der andere Verbund ging nicht so weit, man einigte sich bloß auf eine gemeinsame Charta, eine Grundsatzerklärung, in der sich alle Partnereinrichtungen und BeraterInnen zur trägerneutralen Beratung, Qualitätssicherung und -entwicklung, Transparenz und Einhaltung bestimmter ethischer Standards in der Beratung verpflichten. Dafür entwickelt dieser Verbund konkrete Standards für die interne Evaluierung und Selbstevaluierung der BeraterInnen sowie zielgruppenspezifische Bildungsberatungsstandards.

TeilnehmerInnen der WBA können bei von der WBA akkreditierten Bildungsangeboten mit der Einhaltung überinstitutioneller Qualitätsstandards rechnen, denn die WBA sichert die

⁷² Zur methodischen Vorgehensweise siehe Kapitel 1.2.

Qualität der akkreditierten Bildungsangebote durch einen Qualitätssicherungsvertrag mit der anbietenden Institution, welcher u.a. die Zertifizierung durch eines der üblichen Qualitätsmanagementsysteme oder die Anerkennung durch eine Individualförderungsstelle oder die Einhaltung von der WBA formulierter Qualitätsstandards voraussetzt.

13.2.2. Evaluierungen und TeilnehmerInnen-Feedback

Alle untersuchten Projekte sehen in irgendeiner Form systematische TeilnehmerInnenbefragungen vor. Es gibt jedoch erhebliche Unterschiede in Form und Ausmaß der Untersuchungen und ihrer Konsequenzen: Das Spektrum reicht von externer begleitender Evaluierung mit mannigfachen Methoden unter Einbindung unterschiedlicher Perspektiven bis zu bloßen einmaligen KundInnenbefragungen.

Insbesondere bei ISO-zertifizierten Trägern werden TeilnehmerInnenbefragungen manchmal eher als bloßer Formalakt angesehen, denn als Lernquelle zur Verbesserung des Angebots und Basis für Qualitätsentwicklung. Nicht immer erscheinen die in ISO-zertifizierten Instituten verwendeten standardisierten Fragebögen für die Zielgruppe geeignet und nicht immer werden die Ergebnisse der Befragungen den Lehrenden mitgeteilt. Jedoch muss bei Unterschreiten bestimmter Schwellwerte (z.B. bezüglich der Zufriedenheit der Teilnehmenden) eine Fehlermeldung erfolgen und ein Lösungsvorschlag ausgearbeitet werden.

Bei den Qualifizierungsmaßnahmen wird schriftliches Feedback üblicherweise am Ende des Semesters oder am Ende der Maßnahme eingeholt. Als eine etwas andere Form der Evaluierung kann die Lernfortschrittskontrolle, die in manchen Qualifizierungsmaßnahmen systematisch betrieben wird, angesehen werden, ebenso der Prüfungserfolg.

In den Hauptschulabschlusskursen und noch mehr in Kursen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung wenden sich die TeilnehmerInnen bei Unzufriedenheit und Schwierigkeiten direkt und informell an die Lehrenden oder die Leitung, dies bestätigen auch die TeilnehmerInnen.

Bei den Beratungsmaßnahmen werden bei manchen Trägern prinzipiell alle KundInnen nach der Beratung um ein Feedback gebeten, bei manchen gibt es eine einmalige telefonische oder schriftliche Erhebung im Rahmen einer Evaluierung.

Mit der standardisierten Dokumentation wurde bei den Beratungsmaßnahmen nicht nur ein Instrument zum Controlling eingeführt, sondern zugleich der Vergleich mit anderen Einrichtungen ermöglicht, was Lernprozesse anregen kann. Bei dem einen Beratungsverbund werden darüber hinaus Instrumente zur Selbstevaluierung und internen Evaluierung entwickelt, die allen beteiligten Institutionen zur Verfügung stehen. Im anderen Verbund gibt

es als gemeinsame Aktion auf Verbundebene nur die Auswertung der standardisierten Dokumentation. Doch lassen sich einige Träger begleitend evaluieren.

Generell zeigt sich, dass systematisches Feedback und begleitende Evaluierung vor allem von jenen Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung genutzt werden, die sich noch im Aufbau befinden bzw. generell an Entwicklung interessiert sind oder wo bestehende Konzepte auf andere Einrichtungen übertragen werden sollen.

13.2.3. Drop-out-Analyse und TeilnehmerInnenverbleib

Der Verbleib der ehemaligen TeilnehmerInnen bleibt den Trägern in den meisten Fällen unbekannt. Dies wurde bereits im Kapitel Konzepteinschätzung festgehalten (vgl. S.95ff). Einzig ein Träger der Bildungsberatung führt unter ehemaligen KundInnen ein halbes Jahr nach der Beratung eine telefonische Befragung zur Erhebung der Langzeitwirkung der Beratung durch. Ein Qualifizierungsprojekt erstellt eine Studie zu den Drop-out-Gründen seiner TeilnehmerInnen, um das Angebot verbessern zu können. In mehreren Fällen ist festzustellen, dass es keine eindeutige Drop-out-Definition gibt.

13.2.4. Basis für Konzeptadaptierungen

Sehr unterschiedlich ist der Grad, wie sehr die Zielgruppe bzw. Teilnehmende in die (Weiter)Entwicklung der Konzepte eingebunden werden. Hier reicht der Rahmen von der Einbindung von Personen der Zielgruppe als ExpertInnen für ihre Zielgruppe in Form von Fokusgruppen, über eher informelles Rückfragen, bis zum Vertrauen darauf, dass sich die TeilnehmerInnen von sich aus melden, wenn sie Veränderungsbedarf sehen. Der häufigste Weg, Teilnehmende systematisch einzubinden, besteht in der Erhebung von Feedback der Teilnehmenden mittels Fragebogen.

Impulse für die Weiterentwicklung des Konzeptes kommen darüber hinaus aus der laufenden Weiterbildung, aus informellem oder strukturiert erhobenem Feedback von Stakeholdern, aus der Wahrnehmung von Bedürfnissen der Zielgruppe und sonstiger Erfahrung. Auch die Überprüfung der Zielerreichung kann Handlungsbedarf deutlich machen und Reaktionen erzwingen. Entsprechende Verbesserungsvorschläge werden häufig in Teamsitzungen diskutiert.

Eine weitere Möglichkeit, sich Input zur Weiterentwicklung und Verbesserung des Konzeptes zu holen, besteht in der Einbindung externer Sichtweisen. Dies findet nur in sehr wenigen Projekten systematisch statt z.B. in der Form von ExpertInnenwerkstätten, wo externe ExpertInnen ihre Sichtweise einbringen, man kooperiert mit ExpertInnen für die Zielgruppe (z.B. offene Jugendarbeit) oder tauscht sich international aus.

13.2.5. Sonstige systematische Maßnahmen

Hohe Qualifikationsanforderungen bei der Auswahl des Personals wird insbesondere bei den Trägern von Beratungsmaßnahmen als Maßnahme der Qualitätssicherung verstanden. Eine wertschätzende Haltung gegenüber Teilnehmenden wird von TrainerInnen häufig erwartet und bei Nichtentsprechung trennte man sich schon in mehreren Fällen von Lehrenden, was als eine eher drastische Form der Qualitätssicherung angesehen werden kann.

13.2.6. Qualifikation und Weiterbildung der TrainerInnen und BeraterInnen

Bei Kursen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss und auf die Berufsreifeprüfung wird von den Lehrenden durchgängig eine Lehramtsprüfung verlangt. Zum Teil werden Zusatzausbildungen gefordert, um den Bedürfnissen der Zielgruppe besser zu entsprechen, zum Teil wird das nicht für notwendig erachtet. Mangels Angebot am Lehrenden-Markt verzichtet man notfalls auf Erfahrung im Erwachsenenbildungsbereich. Die TrainerInnen im Bereich der Basisbildung weisen demgegenüber recht unterschiedliche berufliche Qualifikationen auf (oft auch innerhalb eines Teams, zum Beispiel DaF, ÖSD-PrüferIn, VS-Pädagogik, Lehramt, dazu einschlägige Lehrgänge). Überdies werden im Rahmen des ESF ganze Lehrgänge (zum Teil selbst entwickelt) für die TrainerInnen durchgeführt. Für BildungsberaterInnen werden großteils beratungsspezifische Aus- und Weiterbildung sowie Beratungserfahrung gefordert. Aus Mangel an gut ausgebildeten, erfahrenen BildungsberaterInnen werden bei einem Träger auch akademische BerufseinsteigerInnen aus dem Bereich der Sozialarbeit, Psychologie oder Pädagogik akzeptiert, die dann intern qualifiziert werden. Ein anderer Träger nutzt hingegen gezielt SozialarbeiterInnen mit Zielgruppenerfahrung (und Zusatzausbildungen) für die aufsuchende Bildungsberatung. Einschlägige Berufserfahrung wird v.a. von den BeraterInnen gefordert, in der Basisbildung wird noch konkreter die Erfahrung mit der Zielgruppe betont, Toleranz und Wertschätzung für die Teilnehmenden finden sich sowohl in Basisbildungs- als auch in Hauptschulabschlusskursen im Anforderungsprofil für TrainerInnen.

In manchen Verbänden bietet ein Projektpartner Seminare für die anderen Träger an, auch dies ist hauptsächlich bei den Beratungsverbänden der Fall, nur wenig im Bereich der Basisbildung, nicht bei Kursen zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss oder die Berufsreifeprüfung. Das Frauenqualifizierungsprojekt hingegen hat sogar ein WBA-zertifiziertes Seminar entwickelt.

Während an der WBA und bei den Bildungsberatungseinrichtungen Fortbildungen für das Personal, das direkt mit der Zielgruppe arbeitet, obligatorisch sind, sind sie bei Qualifizierungsmaßnahmen weniger häufig zu finden. Dies mag damit zu tun haben, dass die BeraterInnen zumindestens für die Projektlaufzeit durchgehend angestellt werden, was bei TrainerInnen weniger üblich ist (siehe unten).

Von den Einrichtungen finanzierte Fortbildungen reichen von Referaten externer ExpertInnen bis zu spezifischen Lehrgängen. Somit reicht das Ausmaß der organisierten Fortbildung von Null, über Wochenendseminare (kostenfrei aber in der Freizeit) bis zu garantierten und bezahlten 100 Weiterbildungsstunden pro Jahr. Die WBA wird vor allem von angestelltem Personal in der ESF-Erwachsenenbildung genützt, also den BeraterInnen, sowie dem administrativen Personal. TrainerInnen in Hauptschulabschluss- und BRP-Kursen ist die WBA häufig nicht einmal bekannt (siehe auch Kapitel 12.2).

Als Methoden zum Teilen und Verteilen von Informationen und Wissen werden der Austausch von Best Practice-Material, der systematische Input nach einer Fortbildung für KollegInnen sowie vor allem das von praktisch allen ESF-BildungsberaterInnen genutzte bib-wiki genannt. Auch mittels systematischer Einschulung sowie Hospitationen wird betriebsinternes Wissen und Erfahrung weitergegeben.

Darüber hinaus wird in sehr vielen Einrichtungen der interne Erfahrungsaustausch der TrainerInnen bzw. BeraterInnen gepflegt, zum Teil auch in unterschiedlichen Teamkonstellationen. Davon ausgenommen sind die Lehrenden in BRP-Kursen, welche kaum Kontakt zueinander haben und in der Regel nur zu den Unterrichtsstunden am Institut anwesend sind.

Der fachliche Austausch mit den VerbundpartnerInnen ist bei den ESF-Verbänden oft eher schwach ausgeprägt, insbesondere bei den HS- und BRP-Kursen (siehe auch Kapitel 14.2 Vernetzung in der ESF-Praxis). Supervision wird besonders häufig BeraterInnen angeboten, jedoch kaum BRP-Lehrenden.

13.2.7. Beschäftigungsverhältnisse von Lehrenden und Beratenden

Bei den BRP-Kursen sind die Lehrenden größtenteils nicht angestellt, sondern arbeiten als freie MitarbeiterInnen oder auf Werkvertragsbasis, in HS-Kursen sind sowohl Anstellungen als auch freie Dienstverträge/Werkverträge anzutreffen. Die meisten Lehrenden sowohl aus HS- als auch BRP-Kursen haben als Hauptbeschäftigung eine Lehrverpflichtung an Schulen, doch auch multiple Verträge an mehreren Erwachsenenbildungseinrichtungen gleichzeitig kommen vor. Teambuilding, Erfahrungsaustausch und Einbindung in die Konzept(weiter)entwicklung findet unter diesen Umständen kaum statt, generell ist hier Personalentwicklung sehr schwierig. Etwas differenzierter ist die Situation bei den Basisbildungsprojekten, hier reicht der Rahmen von durchgehenden Anstellungen über befristete Anstellungen mit Arbeitslosigkeitsperioden in den Sommerferien bis zu freien Dienstverträgen und Werkverträgen. Im Gegensatz zu den HS-Kursen und BRP-Kursen wird im Basisbildungsbereich und beim Qualifizierungsprojekt für Frauen eine nicht kontinuierliche Beschäftigung von TrainerInnen viel kritischer gesehen: Die nachhaltige Implementation komplexer Konzepte ist gefährdet, Erfahrungsaustausch, Reflexion und Einbindung in die Weiterentwicklung des Projektes sind erschwert. Zum Teil versucht man

nicht angestelltes Personal über Weiterbildung an die Institution zu binden, jedoch wirkt mangelnde Beschäftigungssicherheit auch dämpfend auf die Weiterbildungsmotivation.

Bei den Bildungsberatungsprojekten sind die BeraterInnen fast ausschließlich angestellt, häufig in Teilzeit. Darüber hinaus kaufen manche Träger Dienstleistungen zu, z.B. werden PsychologInnen für Testungen engagiert und externe TrainerInnen für Workshops. Die MitarbeiterInnen der WBA-Geschäftsstelle sind angestellt.

13.3 Evaluative Schlussfolgerungen

Systematische Qualitätsentwicklung

In der Literatur wird an Qualitätsmanagementsystemen wie der ISO 9000-Zertifizierung kritisiert, dass sie mehr zur Qualitätssicherung denn zur Entwicklung von Qualität taugen. Auch in den Fallstudien zeigte sich eine Diskrepanz zwischen formaler Qualitätssicherung und gelebter Qualitätsentwicklung, die Zertifizierung allein führt nicht zu einer kontinuierlichen Weiterentwicklung der Qualität des Angebots. Interessant ist, dass der Auftrag für inhaltliche Entwicklungsarbeit hingegen meist auch zu mehr Aktivitäten hinsichtlich Qualitätsentwicklung führt, während die Überzeugung, bereits gute Arbeit zu leisten, Qualitätsentwicklung zu hemmen scheint.

Nicht immer führen TeilnehmerInnenbefragungen/Evaluierungen systematisch zur Weiterentwicklung des Konzepts bzw. Verbesserung der Qualität des Angebots. Wenn Befragungen oder Evaluierungen geplant sind, sollte daher auch angegeben werden, in welcher Form die Ergebnisse an die TrainerInnen/BeraterInnen zurückgespielt werden bzw. sie zu Konzeptadaptierungen oder sonstigen Konsequenzen führen.

Qualitätsentwicklung ist für die systematische Erhöhung der Wirksamkeit von Maßnahmen unabdingbar. So können sich beispielsweise die Bedürfnisse der Zielgruppe verändern – dies muss erkannt und darauf muss reagiert werden. Inwiefern tatsächlich Qualitätsentwicklung geleistet wird, muss daher aus dem Antrag erkenntlich sein, weshalb nicht nur ein Qualitätssicherungskonzept, sondern auch ein Konzept zu Qualitätsentwicklung vorzulegen sein soll.

Informelle Maßnahmen zur Qualitätssicherung und -entwicklung

Zertifizierten Qualitätssicherungssystemen kommt der Vorteil zu, relativ transparent und damit vergleich- und bewertbar zu sein. Doch auch informelle Maßnahmen zur Qualitätssicherung belegten ihre Berechtigung. Daher ist eine Mischung aus formellen und informellen Feedback-Möglichkeiten erstrebenswert, mit dem Vorteil, dass unterschiedliche TeilnehmerInnenbedürfnisse abgedeckt werden können (während die einen Kritik lieber in

Anonymität äußern, bevorzugen andere das persönliche Gespräch bzw. wären mit einem Fragebogen überfordert). Egal ob formell oder informell, sollte eine gewisse Systematik des Prozesses sichergestellt sein, d.h. er verlangt ein Ziel, Kontinuität und Konsequenzen.

Qualitätsstandards

Die Verpflichtung auf überinstitutionelle Qualitätsstandards sichert nicht nur die Qualität eines Angebots, sondern stellt auch Transparenz und Vergleichbarkeit her. Die Entwicklung von Qualitätsstandards für die Basisbildung erfolgte im Rahmen eines EQUAL-Projektes, Qualitätsstandards für die Bildungsberatung werden in aktuellen ESF-Projekten entwickelt. Aktuell gibt es weder für Hauptschulabschlusskurse noch für BRP-Vorbereitungskurse allgemein akzeptierte Qualitätsstandards. Auch hier erscheinen Standards sinnvoll und deren Entwicklung könnte vielleicht im Rahmen des ESF angeregt werden.

Beschäftigungsverhältnisse

Die Art des Beschäftigungsverhältnisses ist von hoher Qualitätssicherungsrelevanz, da sie die Möglichkeiten zu Fortbildung, Personalentwicklung, Erfahrungsaustausch und Teamentwicklung stark beeinflusst. Zugleich sind in den untersuchten Fallstudien sehr unterschiedliche Beschäftigungsverhältnisse zu beobachten. Ganz allgemein formuliert begünstigt ein Angestelltenverhältnis Personalentwicklung und Teambuilding und damit den Erfolg der Maßnahme, weshalb es zu bevorzugen ist. Alternativ sollten auch für Freie DienstnehmerInnen und WerkvertragsnehmerInnen Ressourcen für Fortbildung und Erfahrungsaustausch eingeplant, finanziert (extra Honorarnoten) und gefördert werden.

Qualifikation der TrainerInnen und BeraterInnen

Die Qualifikationsvoraussetzungen für Lehrende und Beratende sind in Abhängigkeit vom Träger sehr unterschiedlich. Der Fördergeber sollte Mindeststandards von Qualifikationsanforderungen in Form eines Kriterienkataloges (je Instrument) definieren. In diesen sollten beispielsweise Erfahrung mit der Zielgruppe und Kompetenzen in der Erwachsenenbildung verankert sein.

Drop-out-Analyse und TeilnehmerInnen-Verbleib

Bezüglich der Untersuchung des Verbleibs der Teilnehmenden und des Drop-outs gibt es nur sehr wenige Aktivitäten. Ohne Wissen über den Verbleib der TeilnehmerInnen und der Ursachen für frühzeitiges Ausscheiden können jedoch kaum Aussagen über die Wirksamkeit der Maßnahme getroffen werden bzw. kann Verbesserungsbedarf unentdeckt bleiben. In manchen Fällen ist es zudem schwierig zu definieren, was ein Drop-out ist: Ist jemand, der von einem Tageskurs in den Abendkurs wechselt, ein Drop-out? Ist jemand, der sich für die Berufsreifeprüfung vorbereitet, und den Englisch-Kurs abbricht, weil der parallel laufende

Mathematik-Kurs mehr Aufwand erfordert als gedacht, ein Drop-out? Wenn ein Basisbildungskurs darauf ausgelegt ist, mehrere aufeinanderfolgende Kurse zu besuchen – ist dann eine Person, die keinen zweiten Kurs mehr besucht, ein Drop-out? Neben diesen Definitionsherausforderungen ist festzuhalten, dass manche Kursträger nicht erfahren, ob ihre TeilnehmerInnen zur externen Prüfung antreten und ob sie dort erfolgreich sind. Drop-out-Analysen wären oft notwendig um zu klären, warum Teilnehmende nicht mehr zum Kurs erscheinen, ob sie zu einem anderen Kurs wechselten oder zu einem späteren Zeitpunkt den gleichen oder einen anderen Kurs absolvieren und ob daraus Handlungsbedarf abzuleiten ist. Aus den vor Ort wahrgenommenen niedrigen Drop-out-Quoten wird ersichtlich, dass hier die Wahrnehmung manchmal eingeschränkt ist und zu wenig Bewusstsein für die Problematik besteht. Daher wäre in Zukunft eine Verpflichtung zur Reflexion der eigenen Definition von Drop-out empfehlenswert, die wiederum gegebenenfalls in entsprechende Konzeptverbesserungen bzw. Adaptionen in der Umsetzung münden. Die Träger sollten dazu verpflichtet werden zu klären, ob ihre KursteilnehmerInnen zu den (externen) Prüfungen antreten und ob sie diese erfolgreich bewältigen. Darüber hinaus wäre eine obligatorische Überprüfung des Verbleibs (z.B. sechs Monate nach Austritt) der ehemaligen TeilnehmerInnen erstrebenswert. Mit diesen Erhebungen könnten sich die Träger des Erfolges und der Wirksamkeit ihrer Arbeit vergewissern.

14 Vernetzung

Das Thema Vernetzung ist eine Querschnittsmaterie, die sich über alle ESF-geförderten Instrumente zieht. Hier geht es zunächst um einen theoretischen Einblick in das Thema Vernetzung, genauer gesagt, Vernetzung in der Weiterbildung. Themen sind das Netzwerk im Kontext gesellschaftlicher Entwicklungen sowie Entwicklungen im (Weiter-)Bildungssystem, Charakteristika von Netzwerken und ihre Unterscheidung von Kooperationen sowie Erfolge und Schwierigkeiten bei der Vernetzung. Danach werden die Ergebnisse der empirischen Analyse vorgestellt.

14.1 Grundlagen zur Vernetzung

Vernetzung in der Weiterbildung ist ein aktuelles Thema. Ein Blick auf Deutschland etwa zeigt, dass seit mehreren Jahren Vernetzung auf bildungspolitischer Ebene forciert wird. Das Paradebeispiel dafür sind die 2001 vom Deutschen Bundesministerium für Bildung und Forschung und ESF geförderten „Lernenden Regionen – Förderung von Netzwerken“. Einige der hier diskutierten Grundlagen zu Vernetzung in der Weiterbildung beruhen auf Forschungsergebnissen, die rund um dieses Programm entstanden sind (Begleitforschung, Evaluierung). In Österreich werden „Lernende Regionen“ seit 2007 vom Lebensministerium im Rahmen des EU-Programms für Ländliche Entwicklung gefördert (vgl. Thien 2008:9).

Die Aktualität des Themas Vernetzung steht im Rahmen einer Umsetzung von LLL: Geht es um die Durchsetzung der entsprechenden Forderungen, z.B. die Durchlässigkeit zwischen Bildungsbereichen zu erhöhen, wird das Netzwerk als geeignete Formation dafür betrachtet, um diese Forderungen in die Tat umzusetzen (vgl. Reupold et al. 2009:570). Auch in der österreichischen LLL-Strategie wird als Ziel zur Förderung der Teilnahme am LLL festgehalten, dass sich Bildungsinstitutionen miteinander und auch mit dem Arbeitsmarkt vernetzen bzw. soll der Aufbau „regionaler Lernnetze“ gefördert werden (vgl. BMUKK 2008:79; Donauuniversität Krems 2007:18f). Auch im Rahmen von Lifelong Guidance wird die Vernetzung von Angeboten im Bereich von Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf betont (vgl. BMUKK 2008:73). Ein Netzwerk wird im Bildungsbereich als professionelle Handlungsstrategie gesehen und ist mit hohen Erwartungen konfrontiert (vgl. Reupold et al. 2009:572). Von ihm wird die Möglichkeit erwartet, Ressourcen zu generieren sowie Innovationen voranzutreiben, zu denen einzelne AnbieterInnen nicht fähig wären. Ein Netzwerk wirkt stärker als einzelne AkteurInnen und kann damit zu Verbesserungen des Bildungsangebotes beitragen. Zurückgeführt werden diese Möglichkeiten auf die Synergieeffekte die sich eben daraus ergeben, dass nicht bloß bilaterale Kooperationen unterhalten werden, sondern dass das Netzwerk einen spezifischen Nutzen für die Beteiligten bringt, der nicht auf *einzelne* AkteurInnen zurückzuführen ist (vgl. Reupold et al. 2009:572; 577).

Dass das Konzept des Netzwerks so aktuell ist, lässt sich nicht alleine für den Bereich (Weiter-)Bildung beobachten, sondern wird als Phänomen gesamtgesellschaftlicher Entwicklungen im Rahmen von Modernisierung thematisiert. Das Netzwerk steht paradigmatisch dafür, dem Anspruch gerecht zu werden, mit einer zunehmenden Komplexität umzugehen. Bezogen auf Institutionen der Erwachsenenbildung ist damit gemeint, dass Organisationsveränderungen bewältigt werden müssen (vgl. Reupold et al. 2009:569). Auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene bedeutet dieser Trend, dem Wandel von Industrie- zu Wissensgesellschaft entsprechend zu begegnen (vgl. Küchler 2007, 24). Wiederum auf den Bereich Erwachsenenbildung bezogen heißt das, dass Bildungsinstitutionen für sich alleine nicht mehr imstande sind, bestimmte Anforderungen zu erfüllen, die sich aus neuen Erwartungen an das Bildungssystem ergeben. In einer „Wissensgesellschaft“ wird zugrunde gelegt, dass ein bloßer Zuwachs an Spezialwissen (Wissen wird „addiert“) per se keinen Erkenntniszuwachs mehr bedeutet. Vielmehr gilt es, Wissen durch spezifische Strategien zu potenzieren – das Netzwerk ist eine solche Strategie (vgl. Schäffter 2004:38).

Eine wichtige Beobachtung im Zusammenhang mit Vernetzung in der Weiterbildung lautet daher, dass zunehmende Vernetzung (innerhalb von und quer über Bildungsbereiche, von AkteurInnen in- und außerhalb des Bildungssystems) eine Reaktion auf gesellschaftlichen Wandel darstellt bzw. durch Druck von außen initiiert wird. Nicht vergessen werden darf jedoch, dass das Konzept des Netzwerks auch andere (historische) Anschlussstellen aufweist. So war es im Rahmen der neuen sozialen Bewegungen in den 1960er/70er Jahren Teil eines Gegendiskurses mit Kritik an traditionellen, hierarchisch strukturierten Formationen mit einem klaren Zentrum (vgl. Küchler 2007:25; Schäffter 2004:39).

14.1.1. Charakteristika von Netzwerken

Ein Netzwerk weist im Unterschied zu einer solchen Formation weder eine Hierarchie noch ein Zentrum auf, sondern zeichnet sich dadurch aus, dass die Beteiligten autonome „Knoten“ bilden, die durch kommunikative Beziehungen zueinander in Verbindung stehen. In der Literatur gibt es zahlreiche Hinweise darauf, was das Einzigartige am Netzwerk ist und wodurch es sich von anderen sozialen Formationen unterscheidet. Eine verbindliche Definition existiert jedoch nicht, dafür der Hinweis, dass vorsichtig mit dem Begriff umgegangen werden soll. Nachdem Netzwerk auch als Modebegriff verwendet wird, unterliegt sein Gebrauch einer gewissen Inflation (vgl. Feld 2008b:6; Klingebiel 2007:93; Gnahs/Dollhausen 2006:3). Daher gilt es, das Konzept genau abzugrenzen: Nicht überall, wo AkteurInnen zueinander in Beziehung stehen („Beziehungsgeflecht“) bilden sie ein Netzwerk (Schäffter 2004:32).

Ein wichtiger Unterschied ist der zwischen **Netzwerk und Kooperation**. Dabei wird erstens nach der Anzahl der beteiligten AkteurInnen differenziert. Ein Netzwerk geht über bilaterale (bzw. trilaterale) Kooperationen hinaus und beschreibt eine multilaterale Formation (vgl.

Klingebiel 2007:94; Schäffter 2004:32). Es ist zweitens auf einen längeren Zeitraum angelegt, verfolgt drittens gemeinsame Ziele und umfasst viertens eine gewisse Heterogenität an Beteiligten. Ein Netzwerk muss in einem gewissen Ausmaß dauerhaft und stabil sein. Es ist so akteursübergreifend zusammengesetzt, dass ein „**kollektiver Strukturzusammenhang**“ entsteht, der sich nicht aus den Intentionen Einzelner ergibt (vgl. Feld 2008b:11; Schäffter 2004:32). Daraus ergeben sich die oben angesprochenen Synergien (vgl. Reupold et al. 2009:570). Das bedeutet, dass in der gemeinsamen Tätigkeit Dinge möglich sind, die weder eine Institution für sich alleine noch eine Kooperationsbeziehung verwirklichen könnte. Im Netzwerk existiert „Ringtausch“ (Schäffter 2004:34): Der jeweilige Nutzen für die AkteurInnen lässt sich nicht auf einzelne Beziehungen zurückführen bzw. ist kein Tausch zwischen den Beteiligten, sondern ergibt sich aus der **gemeinsamen Realisierung**. Dass sich die Beteiligten einen Nutzen aus diesen Synergien erwarten, ist ganz zentral und wird als ihr berechtigtes Anliegen beschrieben (vgl. Klingebiel 2009:99).

Charakteristisch für das Netzwerk ist eine anlassbezogene Aktivierung latenter Beziehungsstrukturen, während eine Kooperation erst nach Bedarf aufgebaut wird. Zwischen den autonomen Knoten gibt es starke und schwache Bindungen, wobei mit starken Bindungen etwa gemeint ist, dass sie auf Emotionalität basieren, emotional bindend sind und ein gewisses Maß an Zeit in sie investiert werden muss. Wie schon ein Netzwerk sich u.a. dadurch herausbildet, dass seine AkteurInnen unterschiedlich sind, neben Gemeinsamkeiten also auch Heterogenität aufweisen, so schöpft es seine Möglichkeiten erst aus, wenn dabei starke und schwache Beziehungen genutzt werden (vgl. Reupold et al. 2009:576f).

„Nicht jede Kooperation basiert auf vernetzten Strukturen“ (Schäffter 2004:32), jedoch basieren Netzwerke auf Kooperationen. Solche Kooperationen werden in horizontale und vertikale unterschieden: Mit horizontalen sind Kooperationen innerhalb eines Bildungsbereiches angesprochen, vertikale Kooperationen sind bereichsübergreifend. Ebenso gibt es interpersonale, intraorganisationale sowie interorganisationale Netzwerke. Im Rahmen der ESF-geförderten Formationen finden sich sowohl horizontale als auch vertikale Kooperationen. Sie kooperieren großteils interorganisational, teilweise aber auch innerhalb einer Organisation.

Eine Bedingung für die Entstehung eines Netzwerks ist der wechselseitige Nutzen aller Beteiligten. Ein wesentliches Merkmal ist eine „gemeinsame Netzwerkvision“ (Reupold et al. 2009:572). Schäffter macht zwei weitere Handlungslogiken neben der gemeinsamen Vision aus: Eine Supportlogik wobei der Ausgangspunkt die Interessenlage der jeweiligen Institution ist und eine Dienstleistungslogik, wobei die Perspektive auf der eigenen Einrichtung als Dienstleister für die anderen liegt (vgl. Schäffter 2004:41).

Ein Netzwerk hat wie erwähnt im Unterschied zu hierarchisch strukturierten Organisationsformen kein Zentrum. Eine gewisse Steuerung erfolgt über das **Netzwerkmanagement**, das zahlreiche Zuständigkeiten hat. Es darf nicht mit einer zentralen Instanz verwechselt werden. So werden Entscheidungen teilweise durch spezifisch dafür betraute AkteurInnen getroffen, teilweise wieder gemeinsam (vgl. Gnahs/Dollhausen 2006:9). In der Literatur werden unzählige Anforderungen an ein Netzwerkmanagement aufgelistet (personale, soziale, methodische, fachliche Kompetenzen, Erfahrung im Projektmanagement, angemessener Umgang mit Rückschlägen ...). Dabei kristallisiert sich heraus, dass sich diese Anforderungen darauf beziehen, mit jenen **Spannungsverhältnissen** umgehen zu können, die sich aus einer Vernetzung ergeben. Diese Spannungsverhältnisse sind strukturell verankert, somit sind sie nicht „lösbar“. Spannung ergibt sich zwischen Autonomie und Abhängigkeit der AkteurInnen, Vertrauen und Kontrolle, Kooperation und Wettbewerb, Vielfalt und Einheit oder Formalität und Informalität (vgl. Feld 2008b:13f).

In der Informalität wird eine der Stärken des Netzwerks gegenüber der Organisation gesehen. Schriftlich fixierte Vereinbarungen können, müssen aber nicht, gemacht werden; Vertrauensbeziehungen sind die Basis, auf der ein Netzwerk operiert (vgl. Schöffter 2004:34). Vertrauen meint dabei die geteilte Erwartung der NetzwerkpartnerInnen, wie das Gesamtsystem mit Störungen umgeht (vgl. Reupold et al 2009:573). Neben Beziehung werden Kommunikation, Kooperation und Unterstützung als „Ressourcenpools“ genannt (Reupold et al. 2009:571) und als netzwerktypisch lässt sich festhalten, dass eben nicht alles, was sich darin abspielt, explizit ist oder explizit dargestellt werden könnte.

Konkurrenz ist dem Netzwerk ebenso inhärent: Die beteiligten AkteurInnen können außerhalb des Netzwerks KonkurrentInnen sein. Innerhalb des Netzwerks geht es weniger um ein Konkurreren nach hierarchischer Logik, sondern um die jeweilige horizontale Positionierung als Knoten im Netzwerk: Diese beeinflusst den Zugang zu Informationen, Ressourcen und Entscheidungsfindung. Außerdem versuchen die einzelnen Knoten eine unverkennbare eigene Identität zu schaffen, indem sie sich von den anderen abgrenzen (vgl. Feld 2008b:11; Schöffter 2004:34).

Ein Charakteristikum des Netzwerkes ist, dass es nicht auf einer zuvor existierenden, zugrunde gelegten Gemeinsamkeit beruht. In dieser Argumentation kommt die Systemtheorie zum Tragen: Niklas Luhmann definiert Netzwerk als „systemisches Herausbilden von Vertrauen auf der Basis von Verschiedenheit“. Gemeinsamkeit liegt nicht zugrunde sondern wird erst durch die AkteurInnen gestiftet (vgl. Luhmann 1973 zit.n. Schöffter 2004:33).

Ein Netzwerk kann aus dieser Perspektive nicht „hergestellt“ werden, sondern wird erst durch seine AkteurInnen geschaffen: Im Bereich der Erwachsenenbildung geht es darum, den Blick auf bestehende Beziehungen zu richten und diese als Wert anzuerkennen. Dies

wiederum erfordert, das eigene Profil zu schärfen und die eigene Einrichtung als unverkennbar zu etablieren (vgl. Reupold et al. 2009:569; Schäffter 2004:33).

14.1.2. Die Phasen des Netzwerks

Im Gegensatz zu „Netz“ als bestehender Struktur wird unter Netzwerk eher der Prozess verstanden, der sich innerhalb netzartiger Strukturen vollzieht (vgl. Reupold et al. 2009:571). Es werden unterschiedliche Phasen ausgemacht, die seine Genese und Existenz begleiten:

- Sondierungsphase
- Initiierungsphase
- Stabilisierungsphase
- Verstetigungsphase (Elsholz 2006:38f)

In der Sondierungsphase werden die Chancen, die sich über ein Netzwerk für das Erreichen eines bestimmten Zieles ergeben, aufgespürt. Dies kann bereits als expliziter Entscheidungsprozess ablaufen. Die Initiierungsphase enthält konkrete Schritte zur Bildung des Netzwerkes (z.B. über Kick-Off-Veranstaltungen). In der Stabilisierungsphase werden „tragfähige Formen der Netzwerkarbeit entwickelt und etabliert“ (Elsholz 2006:39). In einer eventuellen Verstetigungsphase verwandelt sich das Netzwerk von einem auf Zeit angelegten Projekt zu einer nachhaltigen Formation (vgl. ebd.).

14.1.3. Erfolge und Schwierigkeiten in Netzwerken

Nachdem interne Logiken, Abläufe und Formationen von Netzwerken ausgesprochen verschieden sind, ist es schwierig, allgemein gültige Erfolgskriterien festzumachen. Feld (2008b) arbeitet einige Punkte heraus und unterscheidet dabei zwischen Bedingungen für die Netzwerkentstehung und Faktoren für eine erfolgreiche Netzwerkarbeit. Damit sich ein Netzwerk herausbildet ist soziale Komplexität notwendig, also viele autonome unterschiedliche AkteurlInnen. Es ist aber auch eine Basis von Gemeinsamkeit als Vertrauensgrundlage notwendig. Anlässe zur Aktivierung müssen wahrgenommen und Beziehungen aktiv gepflegt werden, wofür wieder eine längere Zeit notwendig ist (vgl. Schäffter 2001:12f zit.n. Feld 2008b:39f). Klärung des Kooperationsbedarfes und der -möglichkeiten, Vereinbarung von Regeln und Strukturen, Suche und Wahl geeigneter PartnerInnen und Ziele, Werte und Interessen zu klären sind weitere Erfolgsfaktoren (vgl. Feld 2008b:39f). Auch hier zeigen sich die inhärenten Spannungsverhältnisse, wenn etwa von einer notwendigen Differenz *und* Gemeinsamkeit die Rede ist oder Regeln vereinbart *und* Informalität zugelassen werden sollen.

Zur Aufrechterhaltung eines Netzwerkes werden Beziehung, Kommunikation, Kooperation und Unterstützung sowie unterstützende Strukturen wie das Netzwerkmanagement beschrieben (vgl. Feld 2008b:41f). Konkreter gilt es, eine Netzwerkidentität aufzubauen,

einen Bezug zur Umwelt herzustellen, als Netzwerk adressierbar zu sein, Systemvertrauen, Kommunikationsstrukturen und Stabilität über einen längeren Zeitraum sind notwendig – personale Fluktuation etwa kann hemmend wirken. Es gilt, auch nach außen zu vermitteln, dass über das Netzwerk etwas Neues entsteht. Dies kann auch ein Erfolgsfaktor in Hinblick auf die Nachhaltigkeit eines Netzwerkes sein: Wenn Förderungen auslaufen, bietet das Netzwerk ein einzigartiges „Produkt“, das es auch im Anschluss neuen FördergeberInnen anbieten kann und auf diesem Weg Geldmittel lukriert (vgl. Klingebiel 2007:112).

Ein entsprechender Umgang mit Problemen erweist sich als notwendig für eine erfolgreiche Vernetzung. Schwierigkeiten sind Teil von Vernetzung, was angesichts des Anspruches, zahlreiche Spannungsverhältnisse ausbalancieren zu müssen, auch nicht verwundert. Aber auch äußere Bedingungen können sich als schwierig für die Vernetzung gestalten. So weist Klingebiel auf den Rückschlag hin, den das Projekt „Lernenden Netzwerk Region Rheingau-Taunus“⁷³ erfahren hat, indem eine Förderzusage zeitlich verschoben wurde. Als Konfliktpotenzial hat sich ausgewirkt, dass jene Bedingungen, die an die NetzwerkpartnerInnen gestellt wurden, z.B. Verbindlichkeit, von Seiten der FördergeberInnen nicht eingehalten wurden. Für das Netzwerkmanagement war es schwierig, diese PartnerInnen weiterhin an das Netzwerk zu binden (vgl. Klingebiel 2007:104).

Erfolgreich für die Arbeit im Netzwerk wirkt sich eine Ermöglichungshaltung aus, nach der davon ausgegangen wird, dass Erfolg sich nicht erzwingen lässt, dass jedoch zu seiner Ermöglichung alles getan werden soll. Diese konnte in Bezug auf das oben beschriebene Projekt beobachtet werden. Ermöglichungshaltung bedeutete u.a., sich mit Rückschlägen auseinander zu setzen, Kritik zuzulassen und professionelle Beratung anzunehmen (vgl. Klingebiel 2007:104ff).

Eine Befragung von Beteiligten an Netzwerken im Rahmen der „Lernenden Regionen“ ergab, dass die wichtigsten Gründe für die Teilnahme am Netzwerk folgende sind: Ziele des Netzwerkes, Verbesserung der eigenen Arbeit oder eine Schärfung des eigenen Profils (vgl. Feld 2008b:30). Als negative Einflussfaktoren auf ihre Netzwerkarbeit wurden genannt: Nicht zufriedenstellende Zusammenarbeit, zeitliche Verzögerungen bei der Mittelzusage, kompliziertes Antragsverfahren, finanzielle Schwierigkeiten und (zu) hoher Aufwand bzw. zu viel Zeit, die investiert werden muss. In einer Zusammenfassung negativer Faktoren bezieht sich Feld wiederum auf jene Spannungsverhältnisse, die bereits auf Seite 209 beschrieben worden sind (vgl. Feld 2008b:44-46).

⁷³ Das „Lernenden Netzwerk“ ist ein Projekt im Rahmen von „Lernende Regionen“.

14.1.4. Nachhaltigkeit

Im Kontext geförderter Bildungs- und Beratungsangebote in der Erwachsenenbildungslandschaft ist die „Verstetigung von Netzwerkarbeit“ (Elsholz 2006) ein wichtiges Thema. Die Literatur dazu ist allerdings dünn, der Autor bezieht sich auf Forschung zu einigen Netzwerken aus den Lernenden Regionen.

Wenn Ressourcen nur für einen begrenzten Zeitraum bereit gestellt werden, ergibt sich die Frage, was mit Netzwerkarbeit nach Auslaufen von Förderungen passiert bzw. wie Kooperationen auch danach aufrecht erhalten werden können. Dazu fokussiert Elsholz den Übergang zwischen Stabilisierungsphase und Verstetigungsphase als kritischen Punkt und macht dabei bestimmte Strategien aus, die für eine nachhaltige Struktur notwendig sind. Sie richten sich sowohl nach innen als auch nach außen. Binnenstrategien sind, das Thema explizit anzusprechen: Ressourcen nehmen ab, wie kann Netzwerkarbeit weitergehen? Klare Arbeitsstrukturen, die den Arbeitsaufwand reduzieren, dezentralisierte Verantwortlichkeiten im Netzwerk und die Ansprüche an das Netzwerk zu reduzieren sind weitere Strategien. Nach außen hin ist es hilfreich, wenn Entscheidungsträger eingebunden werden (die beste Werbung für ein Netzwerk ist, wenn es miterlebt wird), der Nutzen des Netzwerks über die Verbreitung von Ergebnissen und Produkten sichtbar gemacht und das Netzwerk als strategischer Einflussfaktor aufgebaut wird. Wird auf diese unterschiedlichen Strategien zurückgegriffen und ist das Netzwerkmanagement interessiert daran, das Netzwerk aufrecht zu erhalten, kann eine Verstetigung Erfolg haben (vgl. Elsholz 2006:39).

14.1.5. Ausblick

Das Thema Vernetzung in der Weiterbildung besitzt hohe Aktualität. Eine Analyse verlangt einen differenzierten Blick auf strukturelle Merkmale, Entstehungshintergründe und Schwierigkeiten sowie Nutzen für die einzelnen AkteurInnen. Obwohl die Literatur mit zahlreichen Hinweisen dazu aufwartet, was das Besondere am Netzwerk in der Erwachsenenbildung ist, ist die Abgrenzung von Netzwerk/Vernetzung und Kooperation nicht banal. Ob ein Netzwerk überhaupt Top-Down initiiert werden kann, sehen AutorInnen unterschiedlich. Von einigen werden Top-Down-Entscheidungen zu Vernetzung im Bereich Erwachsenenbildung als eine aktuelle Entwicklung bezeichnet, die im eingangs beschriebenen Kontext stattfindet (vgl. Küchler 2007:26; Klingelbiel 2007). Gegenteilig heißt es dazu, ein Netzwerk könne gar nicht initiiert werden, es sei ein Prozess, der auf eine veränderte Art und Weise existierende Kooperationsbeziehungen wahrnimmt (vgl. Schöffter 2004:33f). Eine allgemeingültige Definition ist darum auch schwierig. Die folgende Darstellung enthält zentrale Merkmale, die ein Netzwerk aufweist und die es im Unterschied zu Kooperationen aufweist. Dabei handelt es sich jedoch um einen idealtypischen Überblick, was bedeutet, dass in der Realität vorfindbare Netzwerke diesem Idealtyp nicht immer entsprechen.

Zentrale Merkmale eines Netzwerks:

- Beteiligte/AkteurInnen bilden autonome Knoten.
- Es ist kein Zentrum vorhanden.
- Steuerung findet über Netzwerkmanagement statt.
- AkteurInnen sind über kommunikative Beziehungen miteinander verbunden.
- Informalität ist eine wichtige Ressource im Netzwerk.

Tabelle 28: Unterscheidungsmerkmale Netzwerk/Kooperation

Netzwerk	Kooperation
Jedes Netzwerk basiert auf Kooperationen	Nicht jede Kooperation basiert auf vernetzten Strukturen
> 2-3 AkteurInnen	2-3 AkteurInnen
Längerfristige Zusammenarbeit	Kann auch kurzfristig erfolgen
Gemeinsame Ziele, Netzwerkvision	-
Heterogenität an Beteiligten	-
Gemeinsamkeit wird erst durch AkteurInnen gestiftet	Gemeinsamkeit wird zugrunde gelegt
Latente Beziehungsstrukturen werden anlassbezogen aktiviert	Erst Bedarf, danach Aufbau der Kooperation

Aus einer Vernetzung ergeben sich:

- Kollektiver Strukturzusammenhang, nicht rückführbar auf einzelne AkteurInnen
- Synergien, ein Mehrwert aus der gemeinsamen Realisierung
- Spannungsverhältnisse, u.a. zwischen der Autonomie der Beteiligten und dem gemeinsamen Netzwerk
- Konkurrenz der Beteiligten, Abgrenzung um eine jeweilige Identität zu schaffen

Eine Analyse von Vernetzung verlangt, diese entsprechend zu kontextualisieren: Netzwerke existieren vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen sowie spezifischer Entwicklungen im (Weiter-)Bildungssystem (vgl. Weber 2006:18). Die ESF-geförderten Angebote sind „strategisch initiierte Netzwerke“ (Küchler 2007:26): Ein Grund dafür, dass die einzelnen PartnerInnen sich zusammen geschlossen haben ist, dass die Förderrichtlinien dies so vorsehen. In der anschließenden Analyse von Vernetzung in der ESF-Praxis werden die folgenden Fragestellungen behandelt:

- Wie ist die Vernetzung aus Sicht der/s jeweiligen ProjektpartnerIn zustande gekommen?
- Wie wird im Projektverbund zusammen gearbeitet?
- Welchen Nutzen und welche Schwierigkeiten von Vernetzung sehen die Beteiligten?
- Welche Vernetzungaktivitäten finden außerhalb der ESF-geförderten Projektverbünde statt?
- Wie wird internationale Vernetzung wahrgenommen?

14.2 Vernetzung in der ESF-Praxis

Der Auftrag, sich zu vernetzen, wird in der ESF-Praxis sehr unterschiedlich umgesetzt. Dieser Auftrag erging an alle FördernehmerInnen und laut Verträgen unterhalten auch alle entweder ein „Netzwerk“ oder eine „Entwicklungspartnerschaft“. Die empirischen Ergebnisse hingegen zeigen, dass nur manche der Projektverbünde ein Netzwerk in dem Sinne umsetzen, wie es in der Literatur beschrieben wird. Bei anderen fehlen jene Charakteristika, die für ein Netzwerk typisch sind (kollektive, längerfristige Zusammenarbeit, Realisierung einer gemeinsamen Vision). Die Entwicklungspartnerschaft enthält typische Merkmale eines Netzwerks. Sie unterscheidet sich auch nicht unbedingt von denjenigen Projektpartnerschaften, die laut Vertrag als „Netzwerk“ organisiert sind und ein solches tatsächlich umsetzen.

Im Folgenden werden jene Begriffe verwendet, die den empirisch vorgefundenen Typen entsprechen. „Projektpartnerschaft“, „Projektverbund“ und „Zusammenarbeit“ sind Begriffe, die auf alle vorgefundenen Typen passen und nichts darüber aussagen, ob es sich um Netzwerke, Kooperationen oder sonstige Formationen handelt. „Netzwerk“, „Vernetzung“ und „vernetzen“ hingegen werden dann verwendet, wenn die empirischen Ergebnisse den Charakteristika eines Netzwerks entsprechen, die aus der Literatur abgeleitet wurden. „Kooperation“ oder „kooperieren“ meint, dass ProjektpartnerInnen zusammenarbeiten, sich aber nicht vernetzen: Es arbeiten z.B. nur zwei PartnerInnen zusammen oder mehrere ProjektpartnerInnen arbeiten zusammen, jedoch nicht langfristig.

14.2.1. Entstehungskontext und Typen von Projektpartnerschaften

Den Kontext aller ESF-geförderten Projektverbünde bildet wie erwähnt die Aufforderung des Fördergebers, sich zu vernetzen. Jedoch tritt dieser Kontext in der Wahrnehmung der Beteiligten mehr oder weniger stark in den Vordergrund. Die unterschiedlichen PartnerInnen argumentieren ihre Vernetzung sowohl damit, dass auf eine Entscheidung von außen projektverbundintern adäquat reagiert wurde: Der Projektverbund kam deshalb zustande, weil die Ausschreibung es so verlangt. Am anderen Ende des Spektrums steht die Beobachtung, dass zuvor bereits eine Partnerschaft zwischen den gegenwärtigen AkteurInnen existierte, so dass es „auf der Hand lag“ sich im Rahmen der ESF-Förderung

weiterhin zu vernetzen. Gewisse Ähnlichkeiten oder Anknüpfungspunkte, die eine Zusammenarbeit in der existierenden Konstellation nahe legen, gibt es auf jeden Fall: Seien es die inhaltliche Ausrichtung, ähnliche Zielgruppen oder auch die geografische Nähe. Oft existieren bereits vorher bilaterale Kooperationen zwischen einzelnen Organisationen aus dem Verbund.

Die Projektverbünde können danach unterschieden werden, inwieweit sie eine gemeinsame Vision realisieren möchten. Bei den rein extern motivierten Verbänden existiert keine solche Vision, während ein gemeinsam zu erreichendes Ziel bei anderen wiederum im Vordergrund steht. Ein solches Ziel lautet, zu einer Verbesserung beizutragen und erstreckt sich auf eine Meso- und auf eine Makroebene. Auf Mesoebene geht es darum, durch Vernetzung einer Zielgruppe ein vielfältiges Bildungsangebot bereit zu stellen. Dabei decken die unterschiedlichen ProjektpartnerInnen unterschiedliche Angebote für dieselben Teilnehmenden in Form flankierender Maßnahmen ab oder, indem sie einen Maßnahmendurchlauf explizit als Ziel verfolgen. Eine Vernetzung kann auch darauf abzielen, die Verwaltungstätigkeiten zu bündeln und den Aufwand für die Partnerinstitutionen damit zu verringern, damit diesen mehr Zeit für die inhaltliche Arbeit bleibt.

Auf einer Makroebene lautet die Zielsetzung, im Rahmen der Erwachsenenbildungslandschaft etwas zu bewegen. Das kann heißen, Innovationen strukturell zu verankern, indem Konzepte transferiert bzw. implementiert werden. Aus Sicht der Beteiligten passiert das auch deswegen, da in der Vergangenheit im Rahmen von Projektförderungen Geld in Entwicklung und Umsetzung floß, jedoch nicht in Implementierung. Gute Ideen verschwanden somit wieder. Ein weiteres Ziel sind neben Nachhaltigkeit auch Qualitätssicherung bzw. Professionalisierung. Qualitätssicherung und Professionalisierung sind Bereiche, wo organisationsübergreifende Zusammenarbeit stattfindet.

Im Rahmen der Projektpartnerschaften zeigt sich eine Bandbreite, wie bzw. ob Vernetzung gelebt wird:

1. Es gibt rein extern motivierte Projektpartnerschaften, die kein gemeinsames Ziel verfolgen bzw. keine gemeinsame Vision haben. Sie werden im Folgenden Zweckbündnisse genannt.
2. Es gibt Projektpartnerschaften, die eine gemeinsame Vision verfolgen. Diese stellt – neben der Aufforderung von Fördergeberseite – den Anlass für die Vernetzung dar. Solche Formationen gehen über einzelne Kooperationsbeziehungen hinaus und sind entsprechend komplexer strukturiert. Es handelt sich dabei um Netzwerke.
3. Es gibt Projektpartnerschaften, die sich zwischen diesen beiden Polen befinden. Sie sind intrinsisch motiviert, verfolgen aber nicht immer ein gemeinsames Ziel oder setzen zur Verwirklichung des Zieles bilaterale Kooperationen ein.

Diejenigen, die ein Netzwerk umsetzen und an der gemeinsamen Realisierung eines Zieles arbeiten, beschreiben, dass dafür Vorarbeiten nötig waren, die im Rahmen früherer Förderungen außerhalb oder innerhalb der ESF-Förderung geleistet wurden. Dabei wird hervorgehoben, dass neben organisatorischen Vorbereitungen inhaltliche Aspekte der Zusammenarbeit geklärt werden mussten und, welche AkteurInnen am Netzwerk beteiligt sein würden. Von denjenigen, deren Projektverbund einem Zweckbündnis gleicht, werden hingegen keine solchen Vorarbeiten thematisiert.

Wenn eine gemeinsame Netzwerkvision Top-Down vorgegeben und die Initiierung des Netzwerks Top-Down *mitbestimmt* wurde, ergibt sich Konfliktpotenzial rund um den Entstehungsprozess des Netzwerks. Mitbestimmung in der Initiierung bedeutet nun nicht, dass die AkteurInnen im Netzwerk Top-Down ausgewählt wurden, aber, dass ihre Möglichkeiten über bestimmte Vorgaben eingeschränkt wurden oder, dass nicht alle InteressentInnen die gleiche Chance dazu hatten, Teil des Netzwerks zu werden. Diese Logik steht dem in der Literatur beschriebenen Idealbild entgegen, nachdem sich Netzwerke herausbilden, indem latente Beziehungen aktiviert werden.

14.2.2. Zusammenarbeit in der Praxis

Diejenigen PartnerInnen, deren Projektverbund als externes Erfordernis gesehen wird und eher ein Zweckbündnis ist, arbeiten gar nicht oder nur sehr punktuell zusammen. Argumentiert wird mit der zeitlichen Belastung oder, dass Berührungspunkte zwischen den Beteiligten fehlen. Ein Austausch, von Informationen z.B., kann recht zufällig erfolgen und bezieht sich nur auf vereinzelte inhaltliche Aspekte oder administrative Angelegenheiten. Manchmal ist nur die Rede von einigen jährlichen Treffen des Verbundes. In diesen Fällen spielt die Projektpartnerschaft auf der Ebene des Qualifizierungspersonals keine Rolle. Dieses weiß über eine solche Partnerschaft gar nicht Bescheid, unterscheidet nicht kongruent zwischen VerbundpartnerInnen und anderen AkteurInnen oder ist nicht in die Zusammenarbeit involviert.

Anders gestaltet sich die Situation bei denjenigen Projektverbänden, wo eine Vernetzung bereits vor der gegenwärtigen ESF-Periode bestanden hat oder mit dem Ziel, gemeinsam etwas im Rahmen der Erwachsenenbildungslandschaft zu erreichen, zusammengearbeitet wird. Zusammenarbeit findet dabei in Form bilateraler Kooperationen oder organisationsübergreifend statt:

- Austausch didaktischer Fragen bis zur gemeinsamen Vorbereitung oder Gestaltung von Lernsettings für dieselben Teilnehmenden.
- Inhaltlich in Zusammenarbeit realisierte Projektmodule, Arbeitspakete oder Querschnittsbereiche. Eine solche Struktur der Zusammenarbeit ist am komplexesten: Es kann sich dabei um Überschneidungen eher autonomer Einzelprojekte oder um gemeinsam realisierte Projektmodule aus dem gemeinsamen „Gesamtprojekt“

handeln. Es finden gemeinsame Entwicklungsarbeiten oder die Umsetzung des Erarbeiteten statt.

Zusammenarbeit findet auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Konstellationen statt: Verbundweit, Austausch auf Ebene von ProjektleiterInnen oder von TrainerInnen und BeraterInnen (gemeinsame Teambesprechungen). Im Rahmen einer multilateralen Zusammenarbeit können auch andere Ebenen eingezogen werden: Zu Austausch und Zusammenarbeit kann es auf Projektmodulebene oder Arbeitspaketebene kommen. Die Umsetzung von Vernetzung hat also komplexe Konstellationen zur Folge.

In manchen Netzwerken lautet die Zielsetzung Nachhaltigkeit. Wie oben beschrieben, wird damit im Rahmen der derzeitigen ESF-Periode eine Veränderung der Erwachsenenbildungslandschaft angestrebt. Dieses Ziel kann über den Aufbau von Strukturen oder die Implementierung von Konzepten umgesetzt werden. In diesen Fällen spielen gemeinsam entwickelte Qualitätsstandards eine Rolle: Sie werden tatsächlich schon eingesetzt oder gerade entwickelt.

14.2.3.Nutzen

Einen Nutzen der Zusammenarbeit im Verbund, den alle sehen, ist das gemeinsame Auftreten gegenüber der First Level Kontrolle und dem Fördergeber. Selbst diejenigen Träger, die davon sprechen, dass die Entstehung ihrer Projektpartnerschaft extern motiviert worden ist und die kaum zusammenarbeiten, nehmen diesen Nutzen wahr. Mit Kooperationen oder Vernetzung wird auf ungünstige Rahmenbedingungen reagiert: Das kann der Umgang mit verunsichernden Anforderungen sein oder eine gemeinsame Positionierung, in der Kritik geäußert wird. Gemeinsam existiert eine stärkere bzw. bessere Verhandlungsposition als fördernehmende Institutionen.

Dabei kommt besonders der Projektkoordination eine wichtige Rolle zu. Dies trifft nicht nur auf das Modell Entwicklungspartnerschaft zu, sondern auch auf andere Netzwerke und auch auf Zweckverbände. Dass die Projektkoordination die Kommunikation mit den Stützstrukturen übernimmt und während der Antragsphase beratend zur Seite steht, wird aus Sicht aller Beteiligten geschätzt. Es bedeutet eine zeitliche Entlastung vor dem Hintergrund eines hohen Verwaltungsaufwandes oder eine Entlastung derjenigen PartnerInnen, die wenig Erfahrung im ESF-Bereich oder Projektmanagement haben.

Wenn am Projektstandort flankierende Angebote bzw. ein Maßnahmendurchlauf vorgesehen sind, sieht nur ein Teil der TeilnehmerInnen einen Nutzen darin. Als nicht sinnvoll werden diese Angebote erfahren, wenn die zeitliche oder räumliche Gestaltung ungeeignet ist und zu Überforderung führt, da z.B. die TeilnehmerInnen nach dem Vormittagsunterricht zu müde sind, um am Nachmittag weitere Angebote zu besuchen. Ein anderer Grund dafür, dass flankierende Maßnahmen nicht in Anspruch genommen werden ist, dass die Zusammensetzung der Zielgruppe nicht adäquat ist.

Eine geteilte Beobachtung ist, dass durch die Zusammenarbeit im Verbund „voneinander gelernt“ wird, wobei die Auseinandersetzung mit diesem Aspekt in den Interviews unterschiedlich erfolgt. An dem einen Ende stehen diejenigen, die einen Lerneffekt bloß anmerken, ohne näher darauf einzugehen. Eine Relevanz des Voneinander-Lernens wird von manchen auch insofern eingeschränkt, als eine Vernetzung nicht notwendig wäre, da projektintern genügend Expertise existiert. Außerdem wird argumentiert, dass zwischen den PartnerInnen keinerlei Ähnlichkeiten bestünden, so dass eine Zusammenarbeit nicht nützlich erscheint. Diese Beobachtung teilen AkteurInnen in Zweckbündnissen.

Am anderen Ende des Spektrums stehen diejenigen AkteurInnen, die einen Mehrwert durch die Zusammenarbeit so begründen, dass sich gerade dadurch die Chance ergibt, aus eigenen Logiken auszubrechen, sozusagen über den eigenen Tellerrand zu blicken. Über eine Sichtweise von außen bzw. Feedback von anderen ist eine andere Qualität an Reflexion möglich als dies in Einzelarbeit der Fall wäre. Allerdings wird argumentiert, dass das Lernpotenzial dann eingeschränkt ist, wenn sich die PartnerInnen inhaltlich oder in ihrer Philosophie stark gleichen. Als Bedingung, um voneinander lernen zu können, wird eine gewisse Heterogenität in den Sichtweisen der Beteiligten gesehen. Ein Lerneffekt stellt sich auch nicht automatisch ein: Auseinandersetzungen bzw. Diskussionen sind dafür notwendig.

Bei denjenigen Netzwerken, die eine Vision teilen, liegt ein Nutzen in der Umsetzung dieser gemeinsamen Vision. Diese ist der Aufbau von Strukturen bzw. ein Beitrag zur Professionalisierung im Rahmen der Erwachsenenbildung. Der Auftrag zu einer Veränderung bzw. Verbesserung des Erwachsenenbildungssystems wird gemeinsam ausgeführt. Günstig auf die nachhaltige Veränderung von Strukturen wirkt sich aus, wenn alle Ebenen der beteiligten Institutionen in die Implementierung einbezogen werden, sowohl die Leitungsebene als auch die Ebene der BeraterInnen und TrainerInnen.

14.2.4. Schwierigkeiten

Schwierigkeiten im Rahmen von Vernetzung werden dann nicht zum Thema, wenn eine Zusammenarbeit nur in punktuellen Ansätzen und sporadischen Aktivitäten besteht bzw. wenn Vernetzung darum zustande kam, weil sie von Fördergeberseite vorgegeben war: Wenn Vernetzung nicht gelebt wird, treten auch keine Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit auf. Existiert hingegen eine Vernetzung bzw. kommt die Zusammenarbeit im Projektverbund einer solchen nahe, wird auch vereinzelt angesprochen, ob und welche Schwierigkeiten damit verbunden sind.

Einerseits wird argumentiert, dass es im Rahmen der Projektpartnerschaft um Zusammenarbeit und gegenseitige Bestärkung gehe und nicht um Konkurrenz. Andererseits lautet die Beobachtung, dass das Ziel der Partnerschaft selbstverständlich Zusammenarbeit sei, Konkurrenz aber existiere. Ob nun Konkurrenz in der Partnerschaft wahrgenommen wird oder nicht, in beiden Beobachtungen spielen Überschneidungen der einzelnen AkteurInnen bzw. ihrer Organisationen eine Rolle. Ein Argument lautet, dass Konkurrenz

darum nicht auftritt, da die Kompetenzen unter den ProjektpartnerInnen aufgeteilt wurden: Ihre Angebote überschneiden sich geografisch oder inhaltlich nicht oder sie werden über Schwerpunktsetzungen eindeutig charakterisiert und sind damit unverwechselbar. Diejenigen, die im eigenen Netzwerk hingegen Konkurrenz beobachten, führen das darauf zurück, dass territorial oder inhaltlich abgesteckte Interventionsbereiche verletzt wurden. Wie schon im einleitenden Theorieteil beschrieben (vgl. S.209) gehören zur Umsetzung eines Netzwerkes Abgrenzungsprozesse der beteiligten AkteurInnen, über die sie das organisationsbezogene Profil bzw. ihre Identität schärfen. Solche Abgrenzungsprozesse zeigen sich auch in der ESF-Praxis.

Im Rahmen der umgesetzten Netzwerke unter den ESF-geförderten Projektverbänden zeigt sich eine komplexere Auseinandersetzung mit jenen Schwierigkeiten, die eine Vernetzung mit sich bringt. Dabei unterscheiden sich zum einen die Perspektiven der Beteiligten an ein und demselben Netzwerk hinsichtlich der Entscheidungsfindung: Es ist sowohl davon die Rede, dass Entscheidungen demokratisch getroffen werden als auch, dass das Prinzip von Demokratie nicht immer angewandt werden kann oder, dass Entscheidungen autoritär gefällt werden. Innerhalb ein und desselben Netzwerkes wird auch argumentiert, dass von Seiten der Projektkoordination zu wenig, aber auch, dass zuviel Steuerung vorhanden sei.

Eine andere Schwierigkeit ergibt sich aus der Dreieckskonstellation Netzwerk-Netzwerkvision-(eigenständige) Organisation. AkteurInnen im Netzwerk sind gleichzeitig VertreterInnen ihrer jeweiligen Organisationen. Wenn die Netzwerkvision lautet, die gemeinsam entwickelten Produkte auch in diesen Organisationen zu implementieren, wurden Schwierigkeiten beobachtet. Auf der einen Seite ergab sich daraus ein Konflikt um die Nutzungsrechte des Netzwerkproduktes in der Organisation. Inwieweit kann die Organisation das Produkt selbständig nutzen, inwieweit ist sie dem Netzwerk Rechenschaft schuldig, wenn sie das Produkt anwendet? Auf der anderen Seite wurde beobachtet, dass das Netzwerkprodukt nicht so weit wie erwartet in die je eigenen Organisationen getragen wurde.

14.2.5. Außerhalb des ESF

Vernetzung oder Kooperationen spielen nicht nur innerhalb der ESF-geförderten Projekte eine Rolle, sondern auch in Bezug auf ihre Vernetzung mit Institutionen, die nicht über den ESF gefördert werden. Hier werden Qualifizierungsmaßnahmen und Beratungsverbände unterschieden. Letztere entstanden nämlich (auch) vor dem Hintergrund, Beratung in der jeweiligen Region nachhaltig zu verankern, wofür Vernetzungsaktivitäten mit ESF-externen Einrichtungen besonders interessant erscheinen.

Qualifizierungsmaßnahmen

Vernetzungsaktivitäten außerhalb der ESF-geförderten Bildungsverbände werden sehr unterschiedlich gestaltet: Von methodisch-didaktischem Austausch mit diversen

ErwachsenenbildungsanbieterInnen, die in der Umsetzung ähnlicher Maßnahmen arbeiten, über die Realisierung diverser Projekte in Regelschulen basierend auf sozialpädagogischen Überlegungen für bestimmte Zielgruppen bis zur Teilnahme an Arbeitsgruppen oder Lobbying, um das eigene Projekt zu bewerben. Vereinzelt wird vernetzt mit dem Ziel, die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Systemen zu erhöhen. Es fällt auf, dass die Bereitschaft, sich als Bildungsinstitutionen nach außen zu orientieren dort nicht besonders spürbar ist, wo auch eine ESF-Vernetzung als Reaktion auf eine äußere Vorgabe empfunden wird, die wenig Nutzen erwarten lässt und sich deshalb in wenigen, sporadischen Aktivitäten äußert. Die Sichtweise, dass das eigene bestehende Angebot das Beste und auch kein Blick nach außen nötig sei, um Verbesserungen für die eigene Zielgruppe voranzutreiben, äußert sich darin, dass Vernetzungsambitionen fehlen, innerhalb als auch außerhalb des ESF-Kontextes.

Beratungsverbände

Wie die anbieterübergreifende Bildungsberatung umgesetzt wird, unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland ziemlich stark. Generell gibt es überall bestimmte Tätigkeiten in der Vernetzung nach außen, auch hier kann ein Spektrum dazu gezeichnet werden. Auf der einen Seite stehen diejenigen Projektträger, deren Vernetzung hauptsächlich in der Arbeit mit MultiplikatorInnen und dementsprechender Akquise eines KundInnenstocks für die institutionseigene Beratung besteht. Eine punktuelle Umsetzung einer regionalisierten Beratung gelingt dadurch, dass mit einer Vielzahl an regionalen Playern kooperiert wird, so dass der Aufwand, der mit dieser Aufgabe verbunden ist, bewältigbar bleibt (etwa: Räumlichkeiten vor Ort können benützt werden). Am anderen Ende des Spektrums stehen diejenigen, die sich einen breiten Pool an Trägern bzw. Partnerorganisationen im Bundesland aufgebaut haben und dem Ziel einer anbieterübergreifenden, regionalisierten Beratung am nächsten scheinen. Im Rahmen dieser Projekte wird jedenfalls nicht als Ziel definiert, die Nachfrage nach dem eigenen Angebot zu erhöhen und dafür Kooperationen zu nutzen und damit die organisationsinterne Zielsetzung zu fokussieren. Eine erhöhte Nachfrage zeigt sich jedoch auch dort als Effekt, da eine Vielzahl an Institutionen an den Träger vermittelt. In einem weiteren Bundesland lautet die Einschätzung, dass die Zusammenarbeit mit Institutionen, die ebenfalls Beratung anbieten, darum schwierig sei, weil sie in Konkurrenz zueinander stünden.

Regionalisierte Beratung wird beispielsweise so umgesetzt, dass die Projektträger einen Beitrag zur Wissensverbreitung im Bundesland leisten. Sie berichten anderen Mitgliedern eines bundeslandweiten Netzwerks über aktuelle Entwicklungen (u.a. die LLG-Strategie) oder fungieren als BeraterInnen bei der Entwicklung kleinerer, regionaler Netzwerke.

Zwischen den beiden Projektverbänden der Bildungsberatung gibt es wiederum Kooperation. Das Ziel dabei ist, eine gemeinsame Definition von Bildungsberatung

herzustellen. Wiederum besonders am Wiener Standort ist die Etablierung einer Dachmarke, unter die längerfristig nicht ESF-geförderte Beratungsangebote eintreten können bzw. sollen.

Der Umsetzung des Ziels, nachhaltige Strukturen aufzubauen, wird zusammenfassend so begegnet, dass im jeweiligen Bundesland mit mehr oder weniger Engagement nach außen vernetzt wird. Während das am einen Ende des Spektrums eher ein Streben nach Umsetzung der eigenen Ziele ist, wobei es darum geht, KlientInnen für die eigene Beratung zu erreichen, geht es am anderen Ende eher um die Umsetzung der Projektverbundziele. Um eine nachhaltige Verbesserung des Beratungssystems zu erreichen, werden darüber hinaus Qualitätsstandards entwickelt und eingesetzt, die auch nach der ESF-Förderperiode existieren und wirken werden.

14.2.6. International

Interesse an internationaler Vernetzung wird auf der einen Seite allgemein gehalten, auf der anderen Seite anhand spezifischer Beispiele argumentiert. Eine nicht existierende internationale Vernetzung wird mit dem zu großen Arbeitsaufwand argumentiert, während sie auch Gegenstand von Kritik sein kann: Dass sie im Rahmen der ESF-Förderung nicht vorgesehen ist, sei bedauerlich. Dazu existieren in Summe sehr unterschiedliche Sichtweisen.

Wo bereits im Rahmen der ESF-internen Vernetzung auf die Möglichkeit einer Reflexion außerhalb der eigenen Organisation als ein Lernpotenzial hingewiesen wurde, gilt dasselbe für internationale Vernetzung. Eine solche würde dazu beitragen, zu lernen. Diese Differenzierung lässt sich jedoch nicht darauf übertragen, ob eine Zusammenarbeit im Verbund als von außen herangetragen wahrgenommen oder ob an der gemeinsamen Realisierung einer Zielsetzung gearbeitet wird. D.h. kein Indikator für die Einschätzung internationaler Vernetzung ist die Sicht auf die ESF-interne Vernetzung, wohl aber die generelle Perspektive auf den Nutzen von Vernetzung als Lernchance.

Synergien internationaler Vernetzung werden von den Befragten vermutet: Erkenntnisse oder Good Practice könnten in der eigenen Arbeit Verwendung finden und umgekehrt, auch die Ergebnisse der eigenen Arbeit (dort wo Entwicklung im Projekt zentral ist) einer internationalen Community zur Verfügung gestellt werden. Punktuelle Ansätze internationaler Vernetzung existieren an einigen Standorten: Aktivitäten außerhalb des ESF-geförderten Projektes, jedoch über dieselben AkteurInnen, im Rahmen von Schritten zur Vorbereitung der aktuellen ESF-Periode und vereinzelt existiert derzeit internationale Vernetzung oder entsprechende Aktivitäten sind für die Zukunft geplant.

14.3 Evaluative Schlussfolgerungen

Der Auftrag alleine, dass sich Bildungs- und Beratungsangebote vernetzen sollen, bedeutet nicht automatisch, dass die AkteurInnen das auch wirklich tun. Es existieren unterschiedliche Typen von umgesetzter Projektpartnerschaft: Sie unterscheiden sich nach dem Maß inhaltlicher oder organisatorischer Zusammenarbeit und dadurch, ob eine gemeinsame Vision verfolgt wird oder nicht. Eine Konsequenz daraus ist, dass es in Projektpartnerschaften, wo weniger zusammengearbeitet wird, weniger Konfliktpotenzial gibt. Dafür wird die Zusammenarbeit im Verbund auch als weniger oder kaum nützlich erfahren. Wer umgekehrt mehr zusammengearbeitet, hat einen größeren Nutzen und profitiert von Synergien, es ergibt sich aber auch mehr Konfliktpotenzial. Dass sich das Netzwerk selbst finden kann, stellt eine günstige Rahmenbedingung dar.

Alle Beteiligten sehen zumindest auf organisatorischer Ebene einen Nutzen in der Zusammenarbeit. Diejenigen, die sich inhaltlich nicht austauschen, betrachten einen solchen Austausch auch nicht als gewinnbringend. Hingegen wird ein inhaltlicher Austausch von all jenen als nützlich angesehen, die ihn auch betreiben. Der Imperativ zur Vernetzung soll daher beibehalten werden.

Wenn das Ziel ist, dass die ProjektpartnerInnen über eine Vernetzung voneinander lernen, sind klare Vorgaben notwendig. Daher sollen von Seiten des Ministeriums Minimalanforderungen definiert und deren Erfüllung verlangt werden. Dabei sollte der Fokus auf Anforderungen inhaltlicher Art liegen: auf Zielen der Vernetzung auf Ebene des eigenen Angebots und auf institutionenübergreifender Ebene, der Herstellung von Synergien und auf dem Nutzen für Institutionen und Zielgruppen. FördernehmerInnen müssen dazu angehalten werden, die Prozesse zu benennen, über die sie die definierten Ziele auch erreichen können. Da Vernetzung einen Prozess darstellt, ist hingegen die konkrete Entscheidung über formale Strukturen (etwa Datum der geplanten Vernetzungstreffen festlegen) schon zu Beginn weniger zielführend.

Vernetzung umzusetzen bedeutet, dass bereits im Vorfeld Arbeitsschritte notwendig sind. Solche Vorarbeiten inhaltlicher und organisatorischer Natur und in Hinblick auf Teambuilding erfordern entsprechende Ressourcen. Wirkliche Vernetzung bringt generell einen hohen Ressourcenaufwand mit sich. Entsprechende Ressourcen müssen sowohl für den Aufbau als auch die Umsetzung des Netzwerks bereitgestellt werden (inkl. Anbahnungsfinanzierung, Finanzierung jedes Treffens ist notwendig).

Wenn internationale Vernetzung vorgesehen wird, kann der Aufwand dafür gering gehalten werden, indem keine längerfristige, regelmäßige Austauschbeziehung verlangt wird. Stattdessen können z.B. einmalige Workshops organisiert, ExpertInnen eingeladen, Besuche im Ausland ermöglicht oder Zeit dafür, internationale Literatur zu lesen, bereit gestellt werden.

Die positive Einstellung und in weiterer Folge die Motivation zur Vernetzung steigen mit dem subjektiv wahrgenommenen Nutzen für die eigene Organisation. Daher sollten Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es den ProjektpartnerInnen ermöglichen, voneinander zu lernen: Der Auftraggeber sollte instrumentenbezogene Workshops organisieren und über einen Open Call dazu einladen, damit sich alle Beteiligten kennen lernen und gegenseitig ihre Konzepte präsentieren. Dies bietet die Möglichkeit, sich außerhalb der jeweils eigenen institutionellen Logiken zu orientieren. Um ein Bewusstsein für die Lernchancen durch Vernetzung zu schaffen, soll Vernetzung explizit zum Thema in diesen Workshops gemacht und sollen in Arbeitsgruppen diesbezügliche Erfahrungen ausgetauscht werden.

Heterogenität zwischen den NetzwerkpartnerInnen fördert Lernchancen. Dieses empirische Ergebnis wird auch von der Literatur bestätigt. Eine solche Heterogenität kann sich dabei auf Methodik/Didaktik, Organisation, Zielgruppen oder die organisationspezifische Philosophie beziehen. Unter denjenigen ProjektpartnerInnen, die sich nicht vernetzen, existiert kein Bewusstsein dafür, dass Lernen gerade über eine heterogene Zusammensetzung des Projektverbundes passiert. Eine gewisse Heterogenität der Träger sollte daher zu einer der oben genannten inhaltlichen Minimalanforderungen zur Vernetzung gemacht werden.

15 Kostenmonitoring

Dieses Kapitel ist der Analyse des Finanzmonitorings gewidmet, womit auch die Ebene der qualitativen Ergebnisse verlassen und in das Feld der quantitativen Analyse eingetreten wird. Neben einer Einschätzung der Datenlage ist es das Ziel, die quantitative Umsetzung des Programms in Relation zu den Zielwerten in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus stellen sich im Rahmen dieses Kapitels auch inhaltliche Fragen, z.B. wofür die ESF-Mittel eingesetzt werden.

Für den vorliegenden Zwischenbericht konnten prinzipiell die Monitoringdaten für die Jahre 2007, 2008 und 2009 ausgewertet werden. Es werden die zum Stichtag 25. Jänner 2010 im Monitoring enthaltenen Daten analysiert. Aufgrund einer verlängerten Abrechnungsfrist für die Träger wurde das 4. Quartal 2009 großteils noch nicht abgerechnet, zum Teil fehlen auch noch die Sachkosten für die restlichen Quartale für das Jahr 2009.⁷⁴ Zusätzlich ist bei der Einschätzung der Daten zu berücksichtigen, dass ein erheblicher Teil der von den Trägern abgerechneten Kosten noch nicht von der First Level-Kontrolle geprüft wurde.⁷⁵ Die im vorliegenden Bericht genannten Kostensummen sind diejenigen, welche bereits abgerechnet wurden, unabhängig davon, ob sie auch schon geprüft und anerkannt wurden. Insofern können sich noch Änderungen ergeben.

15.1 Ausschöpfung der Fördermittel

Für den Bereich Erwachsenenbildung im Schwerpunkt 4 stehen über die gesamte Förderperiode (2007-2013) ESF-Mittel in der Höhe von €22.940.200 zur Verfügung, dazu kommen €26.929.800 an nationalen Mitteln. In Summe stehen damit €49.870.000 an Fördermitteln für den Bereich Erwachsenenbildung zur Verfügung. Für die Jahre 2007 bis 2009 wurden 52% dieser Summe (das sind €25,9 Mio) verplant, darüber hinaus waren mit Stand November 2009 bereits weitere 30% zur Verwendung bis 2011 genehmigt, sodass nur mehr 18% bzw. €8.9 Mio für weitere Projekte bis Ende der Förderperiode zur Verfügung stehen. Wie aus Tabelle 29 (siehe S.225) ersichtlich, unterscheiden sich die Ausschöpfungsgrade je nach Instrument: Während beispielsweise im Instrument 3.1 erst 50% des Budgets genehmigt sind, sind im Instrument 1.1 bereits 98% verplant. D.h. dass ohne Umwidmungen nach dem Jahr 2011 für dieses Instrument kaum mehr Fördermittel zur Verfügung stehen.

⁷⁴ Prinzipiell ist bis 15. des Folgemonats die Quartalsabrechnung in das System einzugeben. Für das 4. Quartal 2009 ergibt sich allerdings eine Sondersituation: Das von der Stützstruktur entwickelte Pauschalierungskonzept wurde seitens der Europäischen Kommission nicht anerkannt, daher müssen die Projektträger die Sachkosten weiterhin mit Einzelbelegen abrechnen. Da dadurch ein unverhältnismäßig großer Aufwand betreffend der Nachbuchungen dieser Sachkosten für das gesamte Jahr 2009 entsteht, wurde den Projektträgern eine Verlängerung der Eingabefrist gewährt.

⁷⁵ Nach Auskunft der First Level-Kontrolle ist der Prüfstatus von Projekt zu Projekt unterschiedlich, auch das Jahr 2008 ist noch nicht vollständig geprüft.

Tabelle 29: Ausschöpfung des Förderbudgets: Bis November 2009 genehmigt

Instrument	gesamte Fördermittel [Tsd. €]	bisher genehmigt [Tsd. €]	bisher genehmigt	übrige Fördermittel [Tsd. €]
1. Zugang zum lebensbegleitenden Lernen für Benachteiligte				
Instrument 1.1	28.300	27.702	98%	598
Instrument 1.2	3.900	2.077	53%	1.823
Instrument 1.3	2.800	1.561	56%	1.239
2.Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf				
Instrument 2.1	9.600	6.981	73%	2.619
3.Train the Trainer				
Instrument 3.1	5.270	2.637	50%	2.633
Summe	49.870	40.957	82%	8.913

Quelle: BMUKK; Berechnungen IHS.

Betrachtet man in Tabelle 30 die Realisierung⁷⁶ der genehmigten Fördermittel in der bisher abgelaufenen Förderperiode (2007-2009), so sind bereits 39% der Fördermittel ausgeschöpft, € 30,6 Mio sind noch verblieben.⁷⁷

Tabelle 30: Ausschöpfung des Förderbudgets: 2007-2009

Instrument	gesamte Fördermittel [Tsd. €]	genehmigt 2007-2009 [Tsd. €]	Realisation 2007-2009 [Tsd. €] *)	Ausschöpfung 2007-2009 *)	übrige Fördermittel [Tsd. €]
1. Zugang zum lebensbegleitenden Lernen für Benachteiligte					
Instrument 1.1	28.300	18.463	13.559	48%	14.741
Instrument 1.2.	3.900	1.206	978	25%	2.922
Instrument 1.3.	2.800	1.273	1.115	40%	1.685
2.Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf					
Instrument 2.1	9.600	3.126	2.143	22%	7.457
3.Train the Trainer					
Instrument 3.1	5.270	1.798	1.442	27%	3.828
Summe	49.870	25.866	19.238	39%	30.632

Quelle: BMUKK, EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

*) Kosten für 2009 noch nicht vollständig abgerechnet – siehe Fußnote 74.

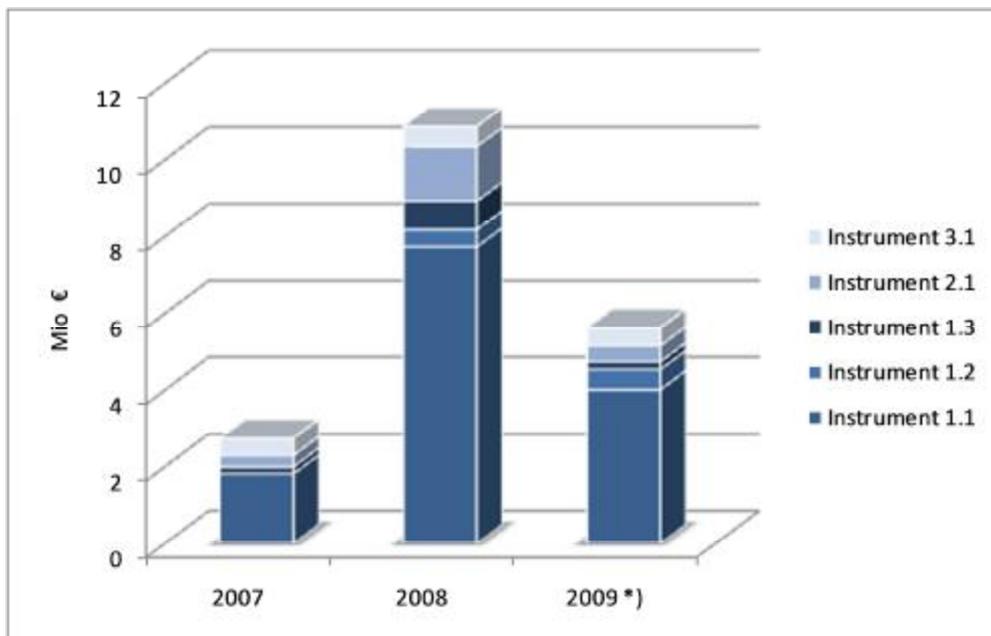
⁷⁶ Zur Klärung der Begrifflichkeit: „Realisiert“, „verausgibt“ und „abgerechnet“ werden hier synonym verwendet, alle drei Begriffe meinen jene Beträge, die bereits abgerechnet wurden (unabhängig davon, ob die Abrechnungen auch schon geprüft und anerkannt sind).

⁷⁷ Zur Klärung der Begrifflichkeit: Mit „Ausschöpfung“ ist der Anteil eines bestimmten Budgets gemeint, der bereits für eine bestimmte Verwendung verplant bzw. ausgegeben wurde (je nach Bezugseinheit).

Der Ausschöpfungsgrad unterscheidet sich je nach Instrument: Das Budget für Instrument 1.1 (Basisbildung, Hauptschulabschluss, Zugang zu höherer Bildung für Benachteiligte) wurde bereits zu 48% ausgeschöpft, Instrument 1.2. (Basisbildung für MigrantInnen) zu 25%, Instrument 1.3. (Qualifizierung für Frauen im Bereich Erwachsenenbildung) zu 40%, Instrument 2.1 (Bildungsinformation und -beratung) erst zu 22% und Instrument 3.1 (Kompetenzzentrum für Erwachsenenbildung) zu 27%. Würde man von einer Gleichverteilung der Ausschöpfung über die Zeit ausgehen, sollte zum aktuellen Abrechnungsstand etwa ein Drittel des Budgets ausgeschöpft sein. In dieser Betrachtung fällt auch bei den realisierten Beträgen der hohe Ausschöpfungsgrad bei Instrument 1.1 auf, während Instrument 2.1 noch unterausgeschöpft wirkt.

Abbildung 2 stellt die bisher verausgabten Fördermittel getrennt nach Jahr dar. Die ersten Projekte starteten 2007, größtenteils erst im Herbst, somit konnten in diesem Jahr noch nicht viele Fördermittel (€2,7 Mio) realisiert werden. Im Jahr 2008 liefen bereits die meisten Projekte und es konnte ein Fördervolumen von €10,9 Mio realisiert werden. Das Jahr 2009 ist noch nicht vollständig abgerechnet, am Stichtag waren €5,6 Mio abgerechnet, das sind nur 59% des für 2009 genehmigten Volumens – es ist also zu erwarten, dass sich die realisierte Summe für 2009 noch deutlich erhöht.

Abbildung 2: Realisierte Fördermittel nach Jahr



Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

*) Kosten für 2009 noch nicht vollständig abgerechnet – siehe Fußnote 74.

46% der förderfähigen Ausgaben werden mit ESF-Mitteln gedeckt, der Rest muss national kofinanziert werden, wobei der Großteil der Mittel im Bereich Erwachsenenbildung aus dem BMUKK stammt, des weiteren kommen Landesmittel und andere öffentliche Mittel (z.B.

AMS, Gemeinden) zum Einsatz. Dieses Förderbudget kann durch Eigenmittel oder Einnahmen, welche sich in weitaus überwiegendem Ausmaß aus Teilnahmegebühren lukrieren, aufgestockt werden. In den Jahren 2007 bis 2009 wurden die genehmigten Fördermittel in der Höhe von € 25,9 Mio im Plan mit rd. € 2 Mio Einnahmen und € 0,2 Mio Eigenmitteln erhöht. Einnahmen und Eigenmittel nahmen somit gemeinsam rd. 8% des Gesamtbudgets ein. 75% der Plankosten für 2007-2009 wurden bereits realisiert, detaillierte Realisierungsgrade sind der folgenden Tabelle zu entnehmen. Dabei sticht wieder der niedrige Ausschöpfungsgrad bei Instrument 2.1 hervor, wo nur etwa zwei Drittel der genehmigten Fördermittel realisiert wurden. Die Realisation für das Jahr 2009 wurde nur der Vollständigkeit halber aufgelistet, hier fehlt wie erwähnt noch ein relevanter Teil der Abrechnungen.

Tabelle 31: *Genehmigte und realisierte Mittel nach Instrument*

		Einnahmen	Eigen- mittel	ESF- Mittel	Landes- mittel	andere Mittel	BMUKK- Mittel
		genehmigt (Tsd. €)					
2007- 2008	Instrument 1.1	1.256	126	5.259	659	194	5.320
	Instrument 1.2	28	8	228	102	23	143
	Instrument 1.3	0	0	466	0	0	547
	Instrument 2.1	6	12	1.133	288	111	931
	Instrument 3.1	282	0	460	0	0	540
2009 *)	Instrument 1.1	175	80	3.234	495	148	3.154
	Instrument 1.2	33	16	327	104	24	256
	Instrument 1.3	0	0	120	0	0	141
	Instrument 2.1	4	0	305	9	0	348
	Instrument 3.1	190	0	367	0	0	431
Summe		1.973	242	11.898	1.656	500	11.811
Gesamtbudgetanteil		7%	1%	42%	6%	2%	42%
		realisiert (in % von genehmigt)					
2007- 2008	Instrument 1.1	96%	12%	84%	73%	63%	86%
	Instrument 1.2	66%	126%	91%	95%	25%	99%
	Instrument 1.3	-	-	91%	-	-	91%
	Instrument 2.1	74%	759% **)	70%	98%	13% **)	68%
	Instrument 3.1	109%	-	98%	-	-	98%
2009 *)	Instrument 1.1	83%	0%	57%	38%	51%	60%
	Instrument 1.2	81%	32%	74%	56%	26%	86%
	Instrument 1.3	-	-	75%	-	-	75%
	Instrument 2.1	11%	-	63%	79%	-	63%
	Instrument 3.1	58%	-	58%	-	-	58%

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

*) Kosten für 2009 noch nicht vollständig abgerechnet.

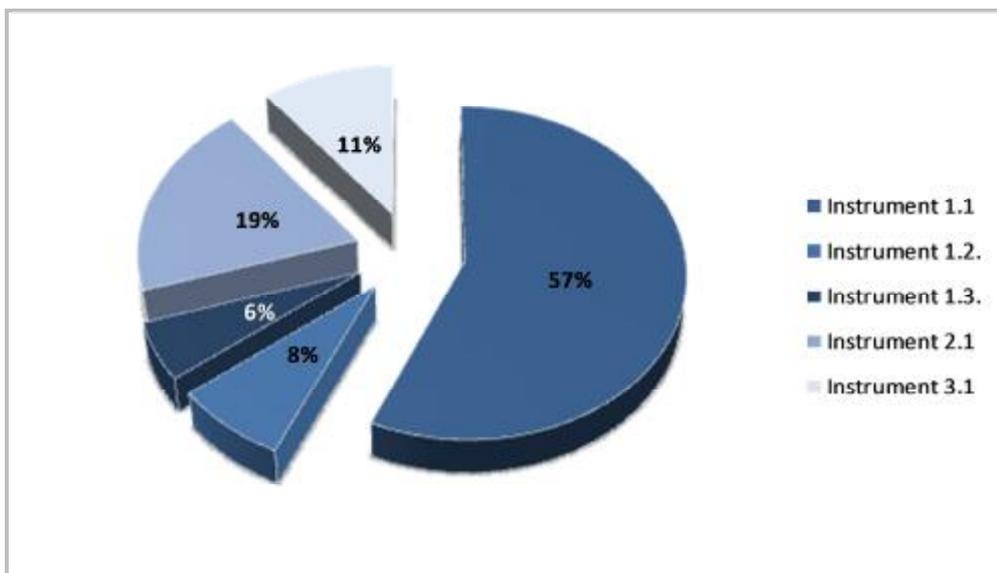
**) Hier dürfte ein beträchtlicher Teil der im Plan als „andere Mittel“ eingestuft Mittel der AK später als „Eigenmittel“ deklariert worden sein.

15.2 Verteilung der Fördermittel

Schon in der Planung wurde ein sehr großer Teil des Gesamtbudgets (57%) für die Umsetzung des Instruments 1.1, das sind überwiegend Kurse zur Basisbildung, zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss und zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung, vorgesehen (siehe Abbildung 3, S.229). Der zweitgrößte Budgetanteil (19%) sollte laut Planung zum Instrument 2.1, also zur Bildungsberatung, fließen. In das Instrument 3.1 sollten laut Plan 11% der Fördermittel investiert werden. Dabei versammelt sich unter dem Projekttitle „Kooperatives System zur Professionalisierung und Qualitätssicherung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung“ – Kurzbezeichnung „Kompetenzzentrum für

Erwachsenenbildung“ – ein kleines Bündel an verschiedenen Projekten, das Hauptprojekt ist allerdings die Implementierung der Weiterbildungsakademie (WBA). Die restlichen Fördermittel werden auf das Instrument 1.2 (Basisbildung für MigrantInnen) und Instrument 1.3 (Qualifizierung für Frauen) aufgeteilt.

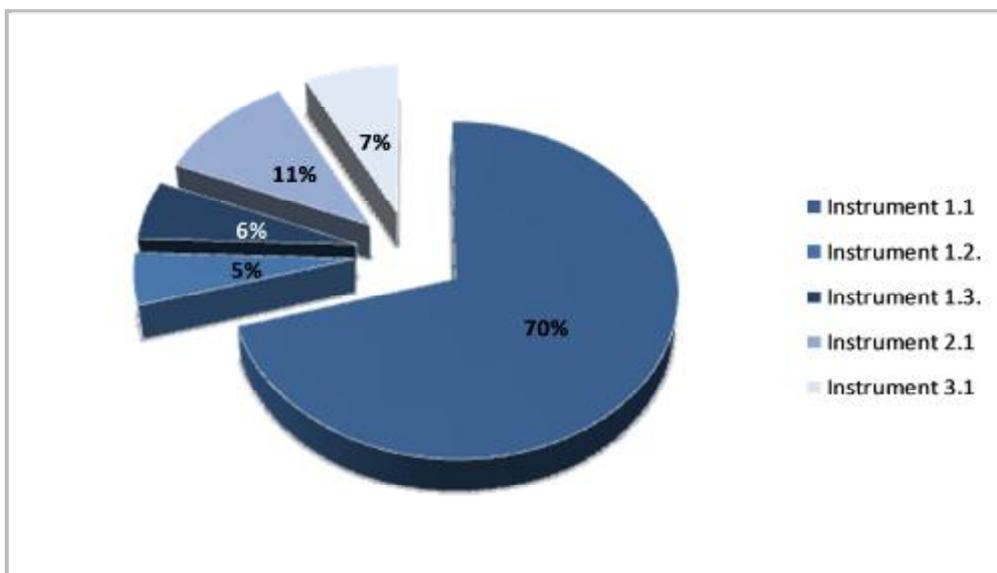
Abbildung 3: Geplante Verteilung der Fördermittel auf die Instrumente (2007-2013)



Quelle: BMUKK; Berechnungen IHS.

Die Rangordnung bei den bisher verausgabten und abgerechneten Mitteln entspricht in etwa jener der Gesamtplanung. Allerdings floss bisher in das Instrument 1.1 ein noch größerer Teil. Dadurch reduzieren sich die Anteile der anderen Instrumente.

Abbildung 4: Realisierte Verteilung der Fördermittel auf die Instrumente (2007-2009)



Quelle: BMUKK, EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

15.3 Kostenanalysen

In diesem Kapitel werden die ESF-geförderten Projekte bzw. Projektverbünde miteinander verglichen. Zum einen hinsichtlich ihrer Einnahmen, zum anderen werden die Personalkosten genauer untersucht: Wie verhält sich die Relation Kosten für internes Personal zu Honoraren?

Wie schon in der Konzeptanalyse festgestellt (vgl. Kapitel 5.6), konzentrieren sich in einigen Projektverbänden die kostenpflichtigen Angebote. Dies wird auch am Indikator „Anteil Einnahmen am Gesamtbudget“ erkennbar (siehe Tabelle 32, S.231): Während der Großteil der Projektverbünde weniger als 1% des Gesamtbudgets aus Einnahmen bezieht oder gar keine Einnahmen verzeichnet, lukriert ein Projektverbund des Instruments 1.1 10%, ein anderer 30% und einer sogar 40% des Gesamtbudgets aus Einnahmen. Untersucht man dieselbe Frage auf Projektebene, stellt sich heraus, dass ein Projekt sogar 94% des Gesamtbudgets aus Einnahmen bestreitet, d.h. dass dort die TeilnehmerInnen über Kurs- und Prüfungsgebühren ihre Kursteilnahme größtenteils selbst finanzieren, was die Teilnahme von benachteiligten Personen enorm erschweren dürfte und beträchtliche Zweifel an der Niederschwelligkeit des geförderten Angebots aufkommen lässt. Angebote des Instruments 3.1 richten sich an Personen, die in der Erwachsenenbildung tätig sind. Niederschwelligkeit ist für diese Zielgruppe weniger von Bedeutung, insofern sind Kurs- und Prüfungsgebühren dort weniger kritisch zu bewerten.

In der nächsten Spalte (siehe Tabelle 32, S.231) wird dargestellt, welchen Anteil externes Ausbildungs- bzw. Bildungsberatungspersonal an den Gesamtausgaben für Fachpersonal (intern und extern, ohne ProjektleiterInnen) einnimmt. Dies ist von Relevanz, da in früheren Studien festgestellt wurde, dass stabile Beschäftigungsverhältnisse Kompetenzaufbau und Professionalisierung erleichtern (vgl. S.186f). Der Anteil an externen MitarbeiterInnen (bzw. eigentlich der Anteil ihrer Kosten) variiert sehr stark zwischen den Projektverbänden und reicht von 0% bis 76%. Im Durchschnitt geht etwa ein Viertel der Kosten für BeraterInnen und TrainerInnen an externe MitarbeiterInnen.

Die letzte Spalte von Tabelle 32 stellt den Anteil der gesamten Fachpersonalkosten (intern und extern, inkl. ProjektleiterInnen) an den Gesamtkosten dar. Dieser liegt im Schnitt bei 74%, am höchsten, mit gut 10%-Punkten mehr, bei den beiden Projektverbänden des Instruments 1.2. Der mit Abstand niedrigste Anteil der Kosten für das Fachpersonal ist mit 55% bei einem der beiden Bildungsberatungsverbände zu finden, d.h. zugleich, dass dort ein hoher Anteil der Gesamtkosten in Administration, Öffentlichkeitsarbeit und sonstige Sachkosten fließt.

Tabelle 32: Realisierte Einnahmen und Kosten 2007-2009*

Projektverbund	Anteil Einnahmen am Gesamtbudget	Anteil Lehrhonorare an Summe int. Lehrpersonalkosten + Projekt-MitarbeiterInnen	Anteil gesamter Fachpersonalkosten an Gesamtkosten
E-1.1-010	40%	76%	76%
E-1.1-020	10%	32%	74%
E-1.1-030	<1%	14%	66%
E-1.1-040	<1%	1%	77%
E-1.1-050	30%	26%	78%
E-1.1-060	<1%	6%	71%
E-1.1-070	1%	11%	81%
E-1.1-080	<1%	<1%	65%
E-1.1-090	<1%	13%	76%
E-1.1-110	<1%	39%	67%
E-1.1-120	<1%	15%	73%
E-1.1-130	<1%	38%	74%
E-1.1-140	<1%	2%	80%
Instrument 1.1	9%	24%	75%
E-1.2-020	4%	2%	86%
E-1.2-030	4%	20%	84%
Instrument 1.2	4%	4%	86%
E-1.3-010	<1%	<1%	71%
Instrument 1.3	<1%	<1%	71%
E-2.1-010	<1%	13%	70%
E-2.1-020	<1%	11%	55%
Instrument 2.1	<1%	13%	66%
E-3.1-010	22%	60%	75%
Instrument 3.1	22%	60%	75%
Gesamt	9%	23%	74%

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

*) Kosten für 2009 noch nicht vollständig abgerechnet.

Die drei folgenden Tabellen folgen demselben Schema wie Tabelle 32, nun allerdings auf Ebene der Einzelprojekte. Ziel ist, für funktional vergleichbare Qualifizierungsmaßnahmen die Einnahmen- und Kostenstruktur zu durchleuchten. Die Darstellung beschränkt sich daher auf Projekte, die nur eine der drei folgenden Maßnahmen anbieten: Basisbildungskurs (inkl. Instrument 1.2), Hauptschulkurs, BRP-Lehrgang – Projekte, in denen alle drei Maßnahmenbereiche angeboten werden, wurden aus dieser Analyse ausgeschlossen.

In den Basisbildungskursen spielen Kursgebühren nur eine sehr untergeordnete Rolle (siehe Tabelle 33, S.232): In den meisten Kursen gibt es keine Einnahmen aus Kursgebühren, der

Maximalwert liegt bei 6% des Gesamtbudgets. Ähnliches gilt für Hauptschulkurse (Tabelle 34, S.233), bei denen ebenfalls die Einnahmen aus Kursgebühren in Relation zum Gesamtbudget kaum von Bedeutung sind. Ganz anders ist hingegen die Situation bei den BRP-Kursen (Tabelle 35, S.233), wo zwischen 35% und 94% der Budgets aus Kurs- und Prüfungsgebühren stammen, d.h. die ESF-Förderung vergleichsweise gering ist.

Aus dem Anteil der Kosten für externes Lehrpersonal kann geschlossen werden, dass in den Qualifizierungsmaßnahmen der Einsatz von externen TrainerInnen sehr unterschiedlich gehandhabt wird: Bei den Basisbildungskursen reicht der Kostenanteil von 0% bis 85%, bei den Hauptschulkursen von 0% bis 97% und bei den BRP-Kursen von 8% bis 100%. Die Häufigkeit des Einsatzes von externen Lehrpersonen steigt tendenziell mit dem Bildungslevel der Maßnahme, bei vielen Basisbildungskursen und auch bei einigen HS-Kursen kommt überhaupt kein externes Lehrpersonal zum Einsatz. Der Anteil an den Fachpersonalkosten (intern und extern, inkl. ProjektleiterInnen) liegt im Schnitt bei etwa drei Viertel. Bei den Basisbildungskursen reichen die Anteile von 64% bis 87%, bei den Hauptschulkursen ist die Spannweite mit 54% bis 87% noch höher, während bei den BRP-Kursen die Fachpersonalkostenanteile zwischen 76% und 79% betragen.⁷⁸

*Tabelle 33: Detailanalysen Kosten Basisbildungsprojekte (2007-2009) *)*

Anteil Einnahmen am Gesamtbudget	Anteil Lehrhonorare an Summe int. Lehrpersonalkosten + Projekt-MitarbeiterInnen	Anteil gesamter Fachpersonalkosten an Gesamtkosten
3%	85%	64%
<1%	3%	66%
<1%	8%	67%
<1%	35%	69%
<1%	5%	70%
<1%	3%	73%
3%	1%	77%
<1%	<1%	78%
<1%	25%	79%
<1%	<1%	80%
<1%	19%	83%
6%	<1%	87%
6%	2%	87%

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

*) Kosten für 2009 noch nicht vollständig abgerechnet.

⁷⁸ Die Personalkosten für die Projektleitung wurden hier den Fachpersonalkosten zugerechnet, wobei allerdings zwischen den Projekten mit großen Unterschieden zu rechnen ist, inwieweit die Projektleitung eher fachlich oder eher administrativ tätig ist.

Tabelle 34: Detailanalysen Kosten Hauptschulkurse (2007-2009) *)

Anteil Einnahmen am Gesamtbudget	Anteil Lehrhonorare an Summe int. Lehrpersonalkosten + Projekt-MitarbeiterInnen	Anteil gesamter Fachpersonalkosten an Gesamtkosten
<1%	46%	54%
<1%	<1%	63%
<1%	<1%	71%
<1%	4%	73%
<1%	7%	79%
<1%	38%	79%
<1%	<1%	85%
2%	97%	87%

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

*) Kosten für 2009 noch nicht vollständig abgerechnet.

Tabelle 35: Detailanalysen Kosten BRP-Lehrgänge (2007-2009) *)

Anteil Einnahmen am Gesamtbudget	Anteil Lehrhonorare an Summe int. Lehrpersonalkosten + Projekt-MitarbeiterInnen	Anteil gesamter Fachpersonalkosten an Gesamtkosten
94%	94%	76%
35%	8%	77%
74%	100%	79%

Quelle: EUREKA Finanzmonitoring; Berechnungen IHS.

*) Kosten für 2009 noch nicht vollständig abgerechnet.

15.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Für Schwerpunkt 4 im Bereich Erwachsenenbildung stehen über die gesamte Förderperiode (2007-2013) € 22.940.200 an ESF-Mitteln zur Verfügung, dazu kommen € 26.929.800 an nationalen Mitteln. In Summe besteht das Förderbudget somit aus € 49.870.000. 82% dieser Mittel sind bereits verplant, 39% wurden bisher realisiert.

Mehr als die Hälfte des Gesamtbudgets fließt in die Umsetzung des Instruments 1.1, das sind Kurse zur Basisbildung, zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss und zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung. Der zweitgrößten Budgetteil (etwa ein Fünftel) sollte laut Planung zum Instrument 2.1, also zur Bildungsberatung, fließen. Der Rest verteilt sich auf die übrigen Maßnahmen: Instrument 3.1 (Kompetenzzentrum für Erwachsenenbildung), Instrument 1.2 (Basisbildung für MigrantInnen) und Instrument 1.3 (Qualifizierung für Frauen).

Der bisherige Ausschöpfungsgrad unterscheidet sich stark nach Instrument, so stehen für Instrument 1.1 nach 2011 kaum mehr ESF-Mittel zur Verfügung, während Instrument 2.1 noch unterausgeschöpft ist.

Die Einnahmen der Projekte stammen zum überwiegenden Teil aus Teilnahmegebühren. Betrachtet man die Summe der im Monitoring dokumentierten Projekte wurden 7% des Gesamtbudgets aus Einnahmen aufgebracht. Doch Teilnahmegebühren erhöhen die Eintrittsbarrieren, sie sind daher für Benachteiligte, an die sich der ESF hauptsächlich richtet, kaum geeignet. Daher sollte man bei Basisbildungs- und Hauptschulkursen generell auf substanzielle Teilnahmegebühren verzichten und auch bei den BRP-Lehrgängen sollte nicht – wie derzeit gängige Praxis – ein großer Teil der Kosten von den TeilnehmerInnen eingefordert werden, damit auch Personen mit geringem Einkommen angesprochen werden.

Der Anteil an externen MitarbeiterInnen (bzw. eigentlich der Anteil ihrer Kosten) variiert sehr stark zwischen den Projektverbänden und reicht von 0% bis 76%. Im Durchschnitt geht etwa ein Viertel der Kosten für BeraterInnen und TrainerInnen an externe MitarbeiterInnen. Hier wird es interessant sein, in weiterer Folge die Wirkungsperformance von Projekten mit und ohne externe MitarbeiterInnen zu vergleichen.

16 TeilnehmerInnenmonitoring

Dieses Kapitel ist der Analyse des TeilnehmerInnenmonitorings gewidmet. Neben einer Einschätzung der Datenlage, ist es das Ziel, die quantitative Umsetzung des Programms in Relation zu den Zielwerten in den Blick zu nehmen. Darüber hinaus stellen sich im Rahmen dieses Kapitels auch inhaltliche Fragen. Hinsichtlich der Analyse von TeilnehmerInnendaten wird der Frage nachgegangen, ob die Nutzungsstruktur auch der Bedarfslage und den Zielgruppengrößen entspricht und wie sich die ersten quantitativen Angaben zu den Interventionserfolgen gestalten.

16.1 TeilnehmerInnenmonitoring

Das Kapitel ist daraufhin ausgerichtet, die TeilnehmerInnen an ESF-geförderten Maßnahmen im Bereich Erwachsenenbildung sowohl hinsichtlich ihrer Anzahl und ihrer soziodemographischen Merkmale als auch hinsichtlich ihrer Maßnahmenteilnahme und ihres Maßnahmenerfolgs einer ersten quantitativen Analyse zu unterziehen. Damit soll neben einer Darstellung der Programmpersistenz in weiterer Folge auch den Fragestellungen nachgegangen werden, wie sich die TeilnehmerInnenzahlen und ihre Struktur in Relation zur Zielgruppe gestalten (vgl. Kapitel 2.2) und inwieweit bestimmte Personengruppen mehr oder weniger stark von den Interventionen profitieren.

Die Grundlage für all diese Berechnungen stellt das TeilnehmerInnen-Registrierungssystem (TRS) dar, in das die Träger die Daten der TeilnehmerInnen eingeben. Dieses System stellt erstmals für diesen Bereich Individualdaten zur Verfügung und repräsentiert damit eine deutliche Weiterentwicklung zu vorangegangenen Monitoringsystemen, die nur auf Aggregatdaten aufgebaut waren. Auf dieser Basis wird es möglich, Kreuzklassifizierungen sämtlicher Variablen untereinander vorzunehmen, wodurch sich die Monitoring- und Analysemöglichkeiten deutlich verbessern und so auch wesentlich fundiertere und präzisere Programmsteuerungsmöglichkeiten realisiert werden können.

Das TRS stellt nicht nur eine qualitativ deutlich verbesserte sondern auch breite Datengrundlage dar. Aktuell sind es „nur“ drei Maßnahmenträger aus Niederösterreich und Wien, die aus datenschutzrechtlichen Bedenken die Eingaben in das TRS verweigern, wobei davon ca. 520 TeilnehmerInnen betroffen sind. Dessen eingedenk liegt die Erfassungsquote derzeit bei ca. 90% der TeilnehmerInnen.

Das TRS ist grundsätzlich so aufgebaut, dass TeilnehmerInnen und nicht Teilnahmen erfasst werden. Dieser Grundsatz wird durchbrochen, wenn eine Person bei mehreren Maßnahmenträgern zugleich eine Unterstützung erhält, da sie in diesem Fall von jedem Träger als TeilnehmerIn erfasst wird. Diese Größe ist deshalb nicht zu vernachlässigen, da das ESF-Programm im Bereich Erwachsenenbildung auf Vernetzung und Kooperation von Maßnahmenträgern abstellt. Aus diesem Grund sieht das Maßnahmendesign zuweilen vor, dass die KursteilnehmerInnen von Träger 1 eine Lernbegleitung von Träger 2 erhalten, was

die eine Grundlage für eine Doppelerfassung darstellt. Die andere Grundlage besteht in der schlicht mehrmaligen Erfassung einer Person durch denselben Träger. So weisen über 400 „Personen“ im TRS in einem Ausmaß Übereinstimmungen bei ihren soziodemographischen Merkmalen auf, so dass die Vermutung von Identitätsgleichheit nahe liegt. Auf dieser Grundlage wird die TeilnehmerInnenzahl im TRS also überschätzt.

Von der Erfassungsquantität (und den Strukturschwierigkeiten wie z.B. eine unterschiedliche Vorgehensweise bei der Vergabe von Projekt- und Kursnummern vgl. Kapitel 5.1 und 18) abgesehen sind vor der Analyse auch einige Anmerkungen zur Erfassungsqualität notwendig. So weisen z.B. die Angaben zum Abschluss in 40% aller Fälle keine Angaben auf, oder es wird für ein Drittel aller BRP-TeilnehmerInnen eine Vorbildung ausgewiesen, die den gesetzlichen Vorgaben nicht entspricht. Aus diesem Grund müssen mangels Datenvalidität manche Analysen unterbleiben und sind für weiterführende Monitoring- und Steuerungszwecke weitere Verbesserungen der Datenerfassung sowohl auf System- als auch auf Eingabeseite notwendig und sollten für die Zukunft angestrebt werden.

16.1.1. Anzahl der TeilnehmerInnen

Das ambitionierte und im Operationellen Programm ausgewiesene Ziel ist es, im Bereich Erwachsenenbildung in Summe 32.800 Personen im Rahmen von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zu fördern. 15,7% von diesem Zielwert oder über 5.000 Personen konnten im Jahr 2008/09 durch Qualifizierungsmaßnahmen erreicht werden. Wird diese Performance auf 6 Durchführungsjahre hochgerechnet und über diesen Zeitraum gehalten, dann ist eine Zielerreichung möglich. Da die Aktivitäten im ersten Umsetzungsjahr (2007/08) aber erst angelaufen sind und dabei nicht derart hohe TeilnehmerInnenzahlen erreicht werden konnten, müsste eine leichte Steigerung der Umsetzungsaktivitäten erfolgen, wenn das genannte Ziel beibehalten wird. Da dem Bereich Erwachsenenbildung aber auch nur vergleichsweise „geringe“ Budgetmittel zur Verfügung stehen, die Zielgrößen jedoch jenen anderer Schwerpunkte ebenbürtig sind, wäre ihr Unterschreiten durchaus tolerabel.

Tabelle 36: Anzahl der TeilnehmerInnen nach Instrumenten

	Jahr 08/09		alle bisher im TRS	
	absolut	relativ	absolut	relativ
Basisbildung	1.431	27,7%	1.943	27,1%
HS-Kurse	730	14,1%	1.039	14,5%
BRP	1.997	38,7%	2.502	34,9%
sonstiger Kurs ⁷⁹	430	8,3%	601	8,4%
Train-the-Trainer	253	4,9%	575	8,0%
Unbekannt/k.A. ⁸⁰	321	6,2%	517	7,2%
Summe	5.162	100%	7.177	100%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS.

Zwischen dem 1.9.2008 und dem 31.8.2009 sind 5.162 Personen in Qualifizierungsmaßnahmen des Bereichs Erwachsenenbildung eingetreten. Rechnet man jene TeilnehmerInnen hinzu, die sich in Maßnahmen befinden, deren Träger das TRS boykottieren, dann erhöht sich die Zahl auf rund 5.700. Der weitaus größte Anteil dieser TeilnehmerInnen befindet sich in BRP-Kursen (rund 39%), gefolgt von Basisbildung (rund 28%) und HS-Kursen (rund 14%). Rund 5% der QualifizierungsteilnehmerInnen entfallen auf Train-the-Trainer-Maßnahmen. Durch eine Addition der im TRS nicht erfassten Personen erhöht sich der Anteil von BRP-TeilnehmerInnen noch weiter auf gut 40% (rund 2.300 TeilnehmerInnen), während in den Vorbereitungskursen zum HS-Abschluss 790 und in den Basisbildungsmaßnahmen 1.550 Personen eine Qualifizierung erhielten. Bemerkenswert an dieser Verteilung erscheint, dass die BRP ebensoviele TeilnehmerInnen zählt wie Basisbildung und HS-Kurse zusammen. Da es sich bei der BRP jedoch um einen bereits vergleichsweise hohen Bildungsabschluss handelt und ESF-Maßnahmen primär benachteiligten Personen zugute kommen sollen, wäre einerseits eine Schwerpunktverschiebung für die zweite Umsetzungsphase angezeigt und wird andererseits darauf zu achten sein, ob innerhalb der BRP jene Zielgruppen überdurchschnittlich vertreten sind, die hinsichtlich dieses Bildungsabschlusses benachteiligt sind.

Werden die TeilnehmerInnenzahlen schließlich in Relation zu den Zielgruppengrößen⁸¹ gesetzt, bedeutet dies eine Abdeckungsquote von 0,7% für den Bereich Basisbildung/HS-Abschluss. Nimmt man für die BRP die Anzahl aller TeilnehmerInnen an Vorbereitungskursen im Jahr 2007/08 als Grundlage (Klimmer et al. 2009:7), dann bedeutet dies, dass durch die ESF-Angebote gut 10% der Gesamtnachfrage abgedeckt werden.

⁷⁹ Die Angaben „sonstiger Kurs“ im TRS umfassen mehr als 1.500 Personen, wurden jedoch, soweit dies entsprechend der ansonsten zur Verfügung stehenden Informationen möglich war, zugunsten der anderen Instrumente recodiert.

⁸⁰ Diese fehlenden Angaben sind in 97% aller Fälle auf einen einzigen Träger im Rahmen des Projektverbunds-West zurückzuführen.

⁸¹ Die Zielgruppengröße kann nicht mit der Nachfrage gleichgesetzt werden, sondern weist den grundsätzlichen Bedarf an Interventionen aus.

16.1.2. TeilnehmerInnenstruktur

Wird die Diskussion der TeilnehmerInnenstruktur mit der Differenzierung nach Geschlecht begonnen, so wird aus Tabelle 37 sichtbar, dass ein deutlicher Überhang an Teilnehmerinnen realisiert wurde. Der Frauenanteil reicht von 84% im Rahmen der Train-the-Trainer-Maßnahmen über 61% in der Basisbildung bis 48% in den HS-Kursen.

Tabelle 37: TeilnehmerInnen nach Geschlecht und Instrumenten

	männlich	weiblich	Summe
Basisbildung	38,8%	61,2%	100%
HS-Kurse	51,9%	48,1%	100%
BRP	43,7%	56,3%	100%
sonstiger Kurs	36,0%	64,0%	100%
Train-the-Trainer	15,8%	84,2%	100%
Summe	41,4%	58,6%	100%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=4.841).

Vergleicht man die realisierte Struktur mit der Zielgruppenstruktur, die in Kapitel 2.2 analysiert wurde, so wird deutlich, dass Frauen im Vergleich zur Bedarfslage in Basisbildungs- und BRP-Kursen über- dafür in HS-Kursen unterrepräsentiert sind.

Hinsichtlich der regionalen Verteilung der QualifizierungsteilnehmerInnen an ESF-geförderten Angeboten im Bereich Erwachsenenbildung zeigt sich mit einem Anteil von 48% ein starkes Übergewicht der Bundeshauptstadt Wien, dem folgt Niederösterreich mit 15,1% während Bundesländer mit einer vergleichbaren Bevölkerungsstärke einen ESF-Anteil von z.T. deutlich unter 10% aufweisen (Oberösterreich, Steiermark). Das Schlusslicht bildet Vorarlberg mit einem Anteil von nur 1,9% an allen QualifizierungsteilnehmerInnen.

Differenziert nach Instrumenten betrachtet liegen bei der Basisbildung neben Wien, das überall dominiert, Oberösterreich und die Steiermark voran, während Niederösterreich und Vorarlberg⁸² aufgrund ihrer niedrigen Anteilswerte deutliches Entwicklungspotential vermuten lassen. Verglichen zur Bedarfslage, wie sie in Kapitel 2.2 herausgearbeitet worden ist, stechen Kärnten und die Steiermark hervor. Diese Länder weisen aktuell höhere Anteile an TeilnehmerInnen auf, als es ihrem Anteil am Bedarf entspricht. Daraus kann ein Argument für einen bevorzugten Ausbau des Angebots in anderen Bundesländern gewonnen werden, wie z.B. in Tirol.

Bei den Vorbereitungskursen zum HS-Abschluss ist es neben Wien (47%) Kärnten, das mit einem Anteil von 15% hervorsticht, während Salzburg nur knapp 3% der Plätze auf sich vereint. In Relation zum Bedarf sind Kärnten und Vorarlberg besonders hervorzuheben. In Kärnten wird ein TeilnehmerInnenanteil erreicht, der den Bedarfsanteil deutlich übersteigt

⁸² Vermutlich ist der Wert für Vorarlberg auf eine fehlende bzw. unzureichende Instrumentenzuordnung zurückzuführen, denn entsprechend der Konzeptanalyse und auch entsprechend der vergeben Projektnummern wird in Vorarlberg sehr wohl Basisbildung angeboten.

und in Vorarlberg ist die umgekehrte Sachlage vorzufinden: Während ein Bedarf an 11,4% aller Plätze errechnet wurde, liegt der aktuelle Anteil nur bei 4,3%, woraus der Schluss gezogen werden kann, dass zusätzliche HS-Kurs-Plätze v.a. in diesem Bundesland realisiert werden sollten.

Tabelle 38: TeilnehmerInnen nach Bundesländern und Instrumenten

	K	NÖ	OÖ	S	Stmk	Tirol	Vrlbg	Wien	Summe
Basisbildung	9,8%	2,4%	19,2%	4,5%	14,6%	1,9%	0,0%	47,5%	100%
HS-Kurse	15,1%	5,2%	11,7%	2,9%	7,0%	6,7%	4,3%	47,2%	100%
BRP	1,3%	30,4%	0,9%	2,9%	0,3%	0,1%	16,0%	48,2%	100%
sonstiger Kurs	0,0%	5,6%	11,2%	10,0%	11,2%	0,0%	2,6%	59,5%	100%
Train-the-Trainer	2,4%	11,1%	12,3%	6,7%	19,8%	4,7%	4,0%	39,1%	100%
	5,8%	15,1%	9,4%	4,2%	7,5%	1,9%	7,6%	48,4%	100%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=4.813).

Die regionale Verteilung der BerufsreifeprüfungsteilnehmerInnen schließlich ist am bemerkenswertesten, denn praktisch sind es nur 3 Bundesländer (Wien, Niederösterreich und Vorarlberg), auf die sich beinahe 95% vereinen. Es liegt auf der Hand, dass diese Verteilung kaum bedarfsentsprechend sein kann und so erweisen sich vor allem Oberösterreich, die Steiermark und Tirol als dringende Ausbaugelände für dieses Höherqualifizierungsangebot (in diesen Ländern stehen jeweils weniger als 1% der realisierten TeilnehmerInnen einem jeweiligen Bedarfsanteil von 9-18% gegenüber), während Wien verglichen zu seinem Bedarf in diesem Fall tatsächlich einen zu hohen Anteil für sich in Anspruch nimmt, denn hier steht ein Bedarfsanteil von 14,6% einem realisierten Anteil von 48,2% gegenüber. Die Ausbildungsfunktion der Hauptstadt auch für das Umland als Ursache für diese Ungleichheitsrelationen heranzuziehen, wäre unzulässig, da für die Analysen der regionalen Herkunft nicht der Angebotsort, sondern der Wohnort der TeilnehmerInnen herangezogen wurde. Betrachtet man jedoch Wien als Angebotsort etwas näher wird in gewissen Umfang durchaus eine regionale Komponente sichtbar. So stammen 82,6% der BRP-TeilnehmerInnen an Wiener BRP-Standorten auch aus Wien, während 16,2% in Niederösterreich leben und sich weitere 1,2% auf den Rest von Österreich verteilen.

Die regionale Perspektive wird ergänzt durch eine Betrachtungsweise des Wohnorts, wobei zwischen Stadt und Land unterschieden werden kann. Das dafür in Tabelle 39 (siehe S.240) ausgewiesene Ergebnis ist deutlich: Knapp 60% bis knapp 70% der TeilnehmerInnen werden in Städten erreicht. In Relation zum Bedarf ist diese Verteilung für die Basisbildung und für die HS-Vorbereitungskurse durchaus angemessen. Nicht bedarfsadäquat ist diese Verteilung jedoch für die Berufsreifeprüfung. Hierbei steht ein Bedarfsanteil der ländlichen Regionen von 71% einem realisierten Anteil von nur 41% gegenüber. Wenn also neue BRP-Plätze geschaffen werden sollten, so wären sie vorzugsweise für weniger dicht besiedelte Gebiete vorzusehen.

Tabelle 39: TeilnehmerInnen nach Wohnort (Stadt-Land) und Instrumenten

	Stadt	Land	Summe
Basisbildung	65,7%	34,3%	100%
HS-Kurse	69,7%	30,3%	100%
BRP	58,7%	41,3%	100%
sonstiger Kurs	77,6%	22,4%	100%
Train-the-Trainer	57,7%	42,3%	100%
Summe	64,0%	36,0%	100%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=4.826).

Was die Verteilung der TeilnehmerInnen hinsichtlich ihres Alters betrifft, kann in Tabelle 40 ob der Tatsache, dass mehr als 60% der TeilnehmerInnen unter 30 Jahre alt sind, eine starke Schwerpunktsetzung auf jüngere Personen festgehalten werden. Nichtsdestotrotz liegt der Anteil der ab 40 Jährigen bei einem Achtel aller TeilnehmerInnen.

Tabelle 40: TeilnehmerInnen nach Alter und Instrumenten

	15-19J	20-24J	25-29J	30-34J	35-39J	40-44J	45-49J	50-54J	55-59J	60-64J	Sum.
Basisbild.	23,2%	14,6%	11,8%	12,2%	12,9%	9,3%	8,0%	3,6%	2,9%	1,6%	100%
HS-Kurse	58,2%	21,4%	8,2%	4,9%	3,3%	1,6%	1,1%	0,7%	0,4%	0,1%	100%
BRP	6,9%	32,5%	25,5%	13,3%	8,3%	5,9%	4,4%	2,0%	0,9%	0,4%	100%
Sonst. Kurs	43,5%	27,4%	12,3%	5,8%	3,5%	3,3%	2,1%	1,4%	0,5%	0,2%	100%
Train-t-Tr.	0,8%	4,0%	9,9%	11,5%	13,8%	21,7%	20,6%	12,3%	3,6%	2,0%	100%
Summe	22,4%	23,6%	16,9%	10,9%	8,8%	6,8%	5,6%	2,7%	1,5%	0,8%	100%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=4.838).

Eingedenk der Tatsache jedoch, dass es sich um Angebote im Bereich der Erwachsenenbildung handelt und v.a. in Relation zur in Kapitel 2.2. festgestellten Bedarfslage kann für die Instrumente Basisbildung, HS-Abschluss und auch Berufsreifeprüfung ein Adaptierungsbedarf hinsichtlich der Altersstruktur festgemacht werden, der darauf hinausläuft, die Partizipation älterer TeilnehmerInnen zu fördern.

Da oftmals Personen mit Migrationshintergrund zu den benachteiligten Bevölkerungsgruppen zählen, ist es relevant, die TeilnehmerInnen an den Maßnahmen im Bereich Erwachsenenbildung hinsichtlich ihrer Herkunft zu differenzieren und diese in Relation zur Bedarfslage zu setzen. Bei den in Tabelle 41 (siehe S.241) ausgewiesenen Ergebnissen fällt zunächst der mit über 42% relativ hohe Anteil von MigrantInnen bzw. die Tatsache auf, dass Personen mit Migrationshintergrund die Mehrheit an TeilnehmerInnen stellen. Dabei zeigen sich unterschieden nach Instrumenten große Differenzen: Während der MigrantInnenanteil in der Basisbildung und den HS-Kursen 60%-70% beträgt, fällt er im Rahmen der Berufsreifeprüfungsangebote auf unter 10%.

Der in Summe große MigrantInnenanteil entspricht dem in Kapitel 2.2 herausgearbeiteten Bedarf und diese Übereinstimmung kann durchaus positiv hervorgehoben werden, da es im Rahmen der ESF-Instrumente in dieser Hinsicht offenbar gelingt, auch tatsächlich benachteiligte Personengruppen zu erreichen. Auch die bei der BRP erreichten Anteile entsprechen in etwa der Bedarfslage und bieten keinen Anlass für programmsteuernde Eingriffe.

Tabelle 41: TeilnehmerInnen nach Herkunft und Instrumenten

	ÖsterreicherIn	2. Generation ⁸³	MigrantIn	EU 25	Summe
Basisbildung	20,1%	1,8%	71,6%	6,5%	100%
HS-Kurse	29,6%	6,0%	59,9%	4,5%	100%
BRP	79,5%	5,4%	9,8%	5,3%	100%
sonstiger Kurs	22,7%	12,9%	61,1%	3,3%	100%
Train-the-Trainer	76,0%	2,1%	7,4%	14,5%	100%
	46,9%	4,9%	42,3%	5,9%	100%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=4.112).

Werden die MaßnahmenteilnehmerInnen hinsichtlich ihrer bisher erreichten (höchsten) Bildungsabschlüsse betrachtet, ist es zunächst angebracht, die Qualität der Daten zu diskutieren, bevor auf inhaltliche Ergebnisse eingegangen werden kann. So fallen in Tabelle 42 (siehe S.242) zunächst einmal einige unplausible Angaben auf, die nur zum Teil aufgeklärt werden können. Zunächst stellt sich die Frage, warum sich in den HS-Kursen bzw. in der BRP-Vorbereitung 4%-8% an TeilnehmerInnen befinden sollen, die bereits einen Abschluss auf der entsprechenden Bildungsebene oder sogar darüber hinaus aufweisen. Die in diesem Zusammenhang plausible Hypothese ist es, dass es sich dabei mehrheitlich um ausländische Abschlüsse handelt, die in Österreich (noch) nicht anerkannt sind. Nicht nur auf den ersten Blick unplausibel, sondern vermutlich falsch sind jedoch Angaben, bei denen ein vorausgesetztes Bildungsniveau unterschritten wird. Dies trifft auf ein Drittel der BRP-TeilnehmerInnen zu, die angeben, höchstens über einen Pflichtschulabschluss oder nicht einmal über einen solchen zu verfügen. Während im ersten Fall die Empfehlung also darin liegt, auf Seite des Systems die Trennschärfe/Definition der TRS-Eingaben zu erhöhen, ist im zweiten Fall die Erhebungsqualität der Daten vor Ort zu verbessern.

Wird von diesen Unschärfen und Unplausibilitäten abgesehen, dann sticht der 85%-Anteil an hoher Bildung im Rahmen der Train-the-Trainer Angebote ins Auge. Dies kann als quantitativ-empirische Unterstützung der in Kapitel 12.3 herausgearbeiteten Feststellung, dass es nur unzureichend gelingt, auch jene TrainerInnen zu integrieren, die zwar über Erfahrung und informelle Qualifikationen, nicht aber die entsprechenden Abschlüsse verfügen, gewertet werden.

⁸³ Als 2.Generation sind jene Personen definiert, die ihrerseits in Österreich, deren Mutter jedoch außerhalb der EU-25-Staaten geboren wurde.

Tabelle 42: TeilnehmerInnen nach Bildung und Instrumenten

	Ohne					Summe
	PS/ASO	PS-Abschluss	Berufsbildung	Matura	Post-Sek./Tertiär	
Basisbildung	38,4%	28,4%	16,4%	7,8%	8,9%	100%
HS-Kurse	92,5%	4,5%*	1,9%*	0,4%*	0,7%*	100%
BRP	18,1%	14,8%	62,8%	2,1%*	2,3%*	100%
sonstiger Kurs	25,8%	50,2%	18,1%	3,7%	2,1%	100%
Train-the-Trainer	4,0%*	2,0%	9,5%	22,9%	61,7%	100%
	35,3%	19,7%	33,1%	4,8%	7,1%	100%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=4.841).

* Unplausible Angaben im TRS, die eventuell auf eine in Österreich nicht anerkannte ausländische Qualifikation zurückzuführen ist.

Im Zusammenhang mit dem Bildungshintergrund der TeilnehmerInnen ist es nicht nur von Relevanz, das eigene Bildungsniveau, sondern auch jenes der Eltern zu betrachten. Die dabei erzielten Ergebnisse finden sich in Tabelle 43. Jeweils 59% der TeilnehmerInnen in Basisbildungs- und HS-Kursen stammen aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern. Obwohl eine direkte Übertragung der Ergebnisse aus den Untersuchungen zu den Early School Leavers (dazu vergleiche Steiner 2009) für diese TeilnehmerInnengruppe unzulässig, eine thematische Verwandtschaft aber unstrittig ist, sprechen die realisierten Anteile doch für eine weitgehende Bedarfsentsprechung. Diese Feststellung kann so für den Bildungshintergrund der Train-the-Trainer-TeilnehmerInnen nicht aufrechterhalten werden. Mit einem 43%-Anteil von höherer Bildung ist diese Personengruppe verglichen zur Bevölkerung⁸⁴ beinahe ums Doppelte überrepräsentiert.

Tabelle 43: TeilnehmerInnen nach Elternbildung und Instrumenten

	Niedrig (PS)	Mittel (Berufsbild.)	Hoch (Mat.+)	Summe
Basisbildung	59,3%	21,7%	19,0%	100%
HS-Kurse	59,0%	23,3%	17,8%	100%
BRP	19,7%	52,4%	28,0%	100%
sonstiger Kurs	45,2%	31,5%	23,2%	100%
Train-the-Trainer	19,8%	37,5%	42,7%	100%
Summe	39,5%	36,1%	24,4%	100%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.398).

Abschließend stellt sich die Frage, wie vielen Zusatzbelastungen die TeilnehmerInnen neben ihrer Weiterbildung im Rahmen der ESF-Instrumente unterliegen. Dies ist auch ein Indiz dafür, mit welchen (zusätzlichen) Erschwernissen sie konfrontiert sind, die eine mögliche Erklärung für Ausbildungsabbrüche oder geringere Erfolgsquoten sein können. Zu diesem

⁸⁴ Angaben zu den ErwachsenenbildungstrainerInnen, die die eigentliche Vergleichsgröße darstellen sollten, liegen nicht vor.

Zweck wird in Tabelle 44 und Tabelle 45 der Anteil an berufstätigen TeilnehmerInnen sowie jener mit Betreuungspflichten differenziert nach Instrumenten ausgewiesen.

Tabelle 44: TeilnehmerInnen nach Berufstätigkeit und Instrumenten

	ja	nein	Summe
Basisbildung	36,5%	63,5%	100%
HS-Kurse	13,2%	86,8%	100%
BRP	65,0%	35,0%	100%
sonstiger Kurs	18,4%	81,6%	100%
Train-the-Trainer	88,1%	11,9%	100%
Summe	45,8%	54,2%	100%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=4.841).

Tabelle 45: TeilnehmerInnen nach Betreuungspflichten und Instrumenten

	ja	nein	Summe
Basisbildung	23,8%	76,2%	100%
HS-Kurse	11,9%	88,1%	100%
BRP	9,8%	90,2%	100%
sonstiger Kurs	8,6%	91,4%	100%
Train-the-Trainer	31,6%	68,4%	100%
Summe	15,3%	84,7%	100%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=4.841).

Vergleichsweise hoch sind die Anteile an Berufstätigen sowie Personen mit Betreuungspflichten im Rahmen der Train-The-Trainer-Angebote. Verglichen zu den Vorbereitungskursen auf den HS-Abschluss sind jedoch auch die Erschwernisse der BasisbildungsteilnehmerInnen deutlicher ausgeprägt. Im Rahmen der BRP ist zwar der Berufstätigenanteil groß, jener mit Betreuungspflichten dafür jedoch deutlich unter dem Durchschnitt. Von dieser Warte aus betrachtet wären – ohne damit entsprechende Analyseergebnisse vorwegnehmen zu wollen – höhere Abbruchquoten im Rahmen der Basisbildung relativ zu den HS-Kursen erklärbar.

16.1.3. Interventionsdauer

Die durchschnittliche Teilnahmedauer jener Personen, die bereits ein Qualifizierungsangebot beendet haben und sich aktuell in keinem anderen befinden, beträgt 132 Tage oder gut vier Monate. Differenziert nach Instrumenten zeigen sich große Unterschiede. So lässt sich eine Gruppe von Instrumenten identifizieren, deren durchschnittliche Dauer um 120 Tage streut (Basisbildung, BRP und Train-the-Trainer) und eine Gruppe von Instrumenten, die an einen Durchschnitt von 200 Tagen heranreichen, oder diesen sogar überschreiten (HS-Kurse, sowie Qualifizierungen mit Begleitangeboten).

Tabelle 46: Durchschnittliche Teilnahmedauer⁸⁵ (in Tagen) nach Instrumenten

	N ⁸⁶	Durchschnittsdauer	Standardabw.
Basisbildung	1.207	112	86
Basisbildung mit Begleitangeboten	26	206	82
HS-Kurs	396	195	113
HS-Kurs mit Begleitangeboten	70	269	111
BRP-Kurs	1.180	127	121
BRP-Kurs mit Begleitangeboten	63	191	72
sonstige Kurse	325	122	79
Train-the-Trainer	419	118	195
Summe	3.686	132	121

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.686).

Beachtlich an den in Tabelle 46 ausgewiesenen Ergebnissen sind die Durchschnittsdauern der Basisbildung von 112 Tagen, die ein Indiz dafür darstellen, dass es sich dabei nicht um wenig nachhaltige Kurzfristinterventionen handelt. Andererseits erscheint eine durchschnittliche Teilnahmedauer von 195 Tagen (oder 6,5 Monaten) bei HS-Kursen, die in den meisten Fällen ein Schuljahr dauern, relativ gering. Dies ist jedoch dem Charakter der Durchschnittsberechnung geschuldet, in die auch Drop-outs mit nur kurzen Verweildauern einfließen.

Die Frage, wie groß jener Anteil von TeilnehmerInnen ist, deren Partizipationsdauer nur sehr kurz ist, kann beantwortet werden, wenn die Verteilung der Teilnahmedauern in Tabelle 47 (siehe S.245) betrachtet wird. Demnach weist knapp ein Drittel der TeilnehmerInnen aller Instrumente Dauern von maximal 50 Tagen auf, ein weiteres gutes Drittel von 51-150 Tagen und das letzte Drittel von über 150 Tagen. Der Anteil von Kurzteilnahmen (bis 14 Tage) – sieht man vom Spezialfall der Train-the-Trainer-Maßnahmen, die später besprochen werden, ab - bewegt sich um 7% und kann als erstes Indiz für vorzeitige Abbrüche interpretiert werden, da im gesamten Programm keine derart kurzen Interventionen vorgesehen sind. Dieser 7%-Anteil ist kaum als problematisch einzustufen, da anfängliche Abbrüche bei allen Qualifizierungsmaßnahmen zu beobachten sind, seien es nun Basisbildungsangebote oder Fachhochschulstudiengänge. Hinterfragungswürdig ist es jedoch, wenn gut ein Viertel der BasisbildungsteilnehmerInnen und knapp ein Drittel der BRP-TeilnehmerInnen Partizipationszeiten bis maximal 50 Tage aufweisen. Kurzzeitinterventionen oder auch vorzeitige

⁸⁵ Die Berechnung der Interventionsdauer erfolgt unter Abzug von eventuellen Leerphasen zwischen zwei Kursbesuchen und repräsentiert die Zeitdauer zwischen dem ersten Kurseintritt und dem letzten Kursaustritt. Unberücksichtigt bleibt die Intensität der Intervention innerhalb dieser Zeiträume.

⁸⁶ Berechnungsgrundlage sind all jene TeilnehmerInnen, die bisher aus den Maßnahmen schon wieder ausgeschieden sind, respektive abgeschlossen haben und bereits in das TRS eingetragen wurden. Da auf Basis der Daten nicht antizipiert werden kann, ob eine bereits ausgetretene Person zum Besuch eines weiteren Kurses wieder eintreten wird, kann dies im Fall der BRP zu einer Unterschätzung der Teilnahmedauer führen, da gerade hier ein durchgängiges Qualifizierungskonzept nicht zwingend ist.

Abbrüche können der Grund dafür sein. Beides erscheint hinsichtlich der Nachhaltigkeit des Erfolgs nicht erstrebenswert.

Tabelle 47: Verteilung der Teilnahmedauer nach Instrumenten

	0-14 Tage	15-50 Tage	51-100 Tage	101-150 Tage	151-200 Tage	201-250 Tage	über 250 Tage	Sum.
Basisbildung	7,8%	20,4%	22,0%	25,4%	8,0%	5,6%	10,9%	100%
HS-Kurs	6,9%	4,3%	12,4%	11,1%	11,6%	5,6%	48,2%	100%
BRP-Kurs	7,3%	24,2%	9,6%	34,0%	4,7%	6,0%	14,1%	100%
Stütz-Sonst-Kurs	3,4%	14,2%	25,5%	33,2%	8,6%	4,6%	10,5%	100%
Train-the-Train.	66,4%	3,6%	1,2%	0,7%	0,2%	0,0%	28,0%	100%
Summe	13,8%	17,2%	14,5%	24,3%	6,5%	5,0%	18,6%	100%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.686).

Aus Tabelle 47 sind noch jene 48% der TeilnehmerInnen an HS-Kursen hervorzuheben, die eine Dauer von über 250 Tagen aufweisen, was als Indiz für eine fundierte Intervention gewertet werden kann. Bemerkenswert ist schließlich die Verteilung bei den Train-the-Trainer-Maßnahmen, die sich praktisch vollständig auf die Extrempole, also sehr kurze und sehr lange Interventionen, konzentrieren. Bei den zwei Dritteln mit Interventionsdauern unter 14 Tagen dürfte es sich um die von der Weiterbildungsakademie angebotenen Standortbestimmungen, also nicht um Qualifikationen per se handeln.

Betrachtet man die Dauern der Maßnahmenteilnahme differenziert nach soziodemographischen Merkmalen, wobei das Geschlecht, die Mehrfachbelastung durch Betreuungspflichten und/oder Berufstätigkeit sowie die Herkunft zur Diskussion stehen, dann zeigen sich zunächst in Tabelle 48 kaum nennenswerte Unterschiede nach Geschlecht. Einzig bei den Train-the-Trainer-Maßnahmen dürften Männer eher die kurz dauernden Standortbestimmungen durchführen, während Frauen eher in den eigentlichen Qualifizierungsangeboten anzutreffen sind, womit sich die 52 Tage-Differenz im Vergleich der Durchschnittsdauern erklären lässt.

Tabelle 48: Durchschn. Teilnahmedauer (in Tagen) nach Geschlecht und Instrumenten

	Männer	Frauen
Basisbildung	106	120
HS-Kurs	206	206
BRP-Kurs	136	125
Train-the-Trainer	75	127
Summe	135	132

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.364).

Interessanter Weise zeigen sich in Tabelle 49 (siehe S.246) auch bei der Differenzierung nach vorhandener oder nicht vorhandener Mehrfachbelastung kaum Unterschiede zwischen

den Personen. Mehrfachbelastete Personen nehmen an den Intensivmaßnahmen (wie HS-Kurs und BRP) länger Teil, was einerseits damit erklärt werden kann, dass sie aufgrund der Mehrfachbelastung einfach länger für ihre Abschlüsse brauchen, andererseits ist die längere Dauer aber auch ein Indiz dafür, dass sie keine höhere Abbruchneigung, was den Durchschnitt senken würde, aufweisen. Dieser Gedanke wird sich in weiterer Folge bestätigen, wenn der Maßnahmenabbruch zur Diskussion steht.

Tabelle 49: Durchschn. Teilnahmedauer (in Tagen) nach Mehrfachbelastung & Instrumenten

	Mehrfachbelastung	
	ja	nein
Basisbildung	113	116
HS-Kurs	223	201
BRP-Kurs	134	123
Train-the-Trainer	118	138
Summe	128	141

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.364).

Die mit Abstand größten Unterschiede in den Teilnahmedauern zeigen sich, wenn die Personen nach ihrer Herkunft differenziert werden. Diesbezüglich weisen v.a. die Basisbildungsangebote sowie die HS-Kurse die größten Spannbreiten von bis zu 90 Tagen auf. Innerhalb dieser Angebote wiederum sind es TeilnehmerInnen, die der zweiten Generation zuzurechnen sind, die die geringsten Teilnahmedauern aufweisen. So liegt die Durchschnittsdauer der Teilnahme an Basisbildungsangeboten von Personen, die der zweiten Generation hinzugerechnet werden, bei nur 71 Tagen, während der Wert von Personen, die ebenso wie ihre Eltern in Österreich geboren wurden, mehr als doppelt so hoch liegt. Bei den HS-Kursen ist dieser Vergleich nicht ebenso deutlich, aber doch auch merklich ausgeprägt. Diesem Befund muss nachgegangen und diese Differenzen müssen ausgeglichen werden, denn derzeit reproduzieren sich hier Ungleichheitsrelationen, die dem Ziel von ESF-Interventionen – Benachteiligungen abzubauen – zuwiderlaufen. Eine Erklärung für den Befund könnte sein, dass die Abbruchneigung von Personen der zweiten Generation erhöht ist, wie sich dies in weiterer Folge auch empirisch zeigen wird. Demnach ist im Rahmen der erwähnten Instrumente also die Frage zu stellen, wie dem vorzeitigen Abbruch dieser Personengruppe entgegengewirkt werden kann bzw. welcher motivierenden Elemente es zusätzlich bedarf.

Tabelle 50: *Durchschn. Teilnahmedauer (in Tagen) nach Herkunft und Instrumenten*

	Österreich	2.Generation	MigrantIn	EU-25
Basisbildung	151	71	111	100
HS-Kurs	178	145	229	234
BRP-Kurs	131	160	122	163
Train-the-Train	118	k.A.	150	127
Summe	136	135	138	131

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=2.867).

Verfehlt wäre es in Anbetracht der in Tabelle 50 dargestellten Ergebnisse jedoch von einer allgemein unterdurchschnittlichen Teilnahmedauer von Personen mit Migrationshintergrund zu sprechen. Im Gegenteil weisen MigrantInnen (in erster Generation) und EU-25-BürgerInnen z.B. bei den HS-Kursen Teilnahmedauern auf, die deutlich über dem Schnitt liegen. Erhöhte Aufmerksamkeit verdient jedoch – wie bereits ausgeführt – die zweite Generation.

16.1.4. Abbrüche und Abschlüsse

Bevor das Thema der Abbrüche und Abschlüsse inhaltlich analysiert und besprochen werden kann, ist es notwendig, die den Berechnungen zu Grunde liegende Datenqualität zu diskutieren. Dabei bleibt festzuhalten, dass die Angaben zu Abbrüchen oder Abschlüssen im TRS sehr lückenhaft sind und letztlich soweit führen, dass es auf dieser Datengrundlage nicht möglich ist, Erfolgs- oder Abbruchquoten zu berechnen. So ist bei einem Viertel aller TeilnehmerInnen, die bereits aus der Maßnahme ausgeschieden sind, weder ein Abschluss (auch im Sinne einer Teilnahmebestätigung bzw. eines Zertifikats) noch ein Abbruch eingetragen. Demzufolge ist für diese Personen völlig unklar, warum bzw. mit welchem Erfolg sie die Maßnahme beendet haben. Differenziert nach Instrumenten heben sich in Tabelle 51 (siehe S.248) die Train-the-Trainer-Maßnahmen positiv, die BRP-Kurse mit 35% fehlenden Angaben negativ ab. Das Argument, BRP-Anbieter würden über den späteren (Prüfungs-)Erfolg ihrer TeilnehmerInnen nicht Bescheid wissen, ist in dem Fall nicht als stichhaltig anzuführen, denn alleine der Eintrag einer Teilnahmebestätigung würde ausreichen, um nicht als fehlende Angabe gewertet zu werden. Da Abbruch- und Erfolgsquoten jedoch eine wesentliche Grundlage für die Programmsteuerung darstellen, kann diese Situation nicht hingenommen und dafür nur die Empfehlung ausgesprochen werden, diesen Problembereich prioritär zu bearbeiten.

Tabelle 51: *Fehlende Austrittsangaben nach Instrumenten*⁸⁷

	relativ	absolut
Basisbildung	21,7%	268
HS-Kurs	21,1%	99
BRP-Kurs	35,4%	441
Stütz-Sonst-Kurs	28,6%	93
Train-the-Train	0,5%	2
Summe	24,4%	903

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.695).

Nichts desto trotz sind im TRS – wenn auch hochgradig unvollständig, so doch einige – Angaben zu **Kursabbrüchen** und den Gründen dafür zu finden. Auf dieser Datengrundlage ist es zunächst einmal möglich, den Anteil an jenen (bereits ausgeschiedenen) TeilnehmerInnen zu berechnen, die einen Abbruch aufweisen. Die in Tabelle 52 (siehe S. 249) ausgewiesenen Anteile beziehen sich auf Personen, die zumindest einen Kurs abgebrochen haben, was sich nun entweder auf ein Modul oder aber auf die gesamte Maßnahme beziehen kann. Dementsprechend ist der ausgewiesene Anteil ein erster Schätzer für Abbruchquoten, dessen Schwankungsbreite nach oben aufgrund fehlender Austrittsangaben jedoch groß ist und bis zu 15%-Punkte betragen kann. Die Schwankungsbreite nach unten aufgrund von Abbrüchen einzelner Module, wobei eigentlich ein Abschluss vorliegt, ist deutlich geringer und bewegt sich bei 5%-Punkten der angegebenen Anteile mit mindestens einem Abbruch.

Eingedenk dieser Einschränkungen lassen sich keine geringen Prozentwertunterschiede bei den Anteilen valide interpretieren, sondern nur die großen Strukturen. Dabei treten nun die sonstigen Kurse, unter die auch Stütz-, Förder- und Begleitangebote eingereicht wurden, und die Train-the-Trainer-Maßnahmen, die einen negativ, die anderen positiv, hervor. Ein Maßnahmenabbruch scheint demnach bei den Train-the-Trainer-Maßnahmen so gut wie inexistent, bei den sonstigen Kursen, die einen Anteil von über einem Drittel aufweisen, jedoch sehr häufig vorzukommen. Wird die Schwankungsbreite in die Überlegungen mit einbezogen, dann erweist sich eine Abbruchquote von 50% als ein nicht unrealistischer Schätzer der tatsächlichen Verhältnisse bei dieser Kursform. 50% ist ein Wert, bei dem es müßig erscheint, nach einzelnen „Verursachern“ zu suchen, sondern hier deutet sich ein strukturelles Problem an, das die Notwendigkeit einer konzeptionellen Reformulierung nahelegt.

⁸⁷ Für die Berechnungen herangezogen werden all jene Personen, die bisher aus einer der Maßnahmen ausgeschieden sind. Als fehlende Angabe zum Austritt wird gewertet, wenn weder Angaben zum Abschluss noch zu einem etwaigen Abbruch vorliegen. Diese „Missings“ von 24,4% sind der Grund dafür, warum auf Basis des TRS keine Abbruch- und keine Erfolgsquoten berechnet werden können.

Tabelle 52: Abbrüche und Abbruchgründe nach Instrumenten

	Anteil TN mit mindestens einem Abbruch ⁸⁸	Verteilung der Abbruchgründe			
		andere Bildungsmaßnahme	Beschäftigungsaufnahme	Betreuungspflichtigen	sonstiger Grund
Basisbildung	18,8%	12,4%	6,2%	4,4%	77,0%
HS-Kurs	18,6%	1,2%	4,8%	2,4%	91,6%
BRP-Kurs	11,0%	3,2%	2,4%	3,2%	91,1%
Stütz-Sonst-Kurs	34,5%	22,1%	16,8%	3,2%	57,9%
Train-the-Train	0,9%	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Summe	15,5%	9,6%	7,2%	3,4%	79,8%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.695 bzw. 415).

Relativierend anzuführen sind die 22% „Wechsel in eine andere Bildungsmaßnahme“ sowie die knapp 17% „Beschäftigungsaufnahme“ als Abbruchgründe bei den sonstigen Kursen, womit ein Drittel der Abbrüche „positiv“ aufgeklärt werden kann. Dieser Umstand ändert jedoch nicht viel am strukturellen Gesamtbefund. Ansonsten sind die angegebenen Abbruchgründe wenig aussagekräftig, da sich mindestens drei Viertel als „sonstige Gründe“ herausstellen, womit die Notwendigkeit einer weiteren statistischen Differenzierung aufgezeigt wird. Einzig die 12,4% Abbruchgründe wegen der Aufnahme anderer Ausbildungen bei den Basisbildungsmaßnahmen können als *relativ* positives Signal gewertet werden.

Werden nun in weiterer Folge die Abbrüche nach soziodemographischen Merkmalen unterschieden, wobei das Geschlecht, die Mehrfachbelastungen sowie die Herkunft zur Diskussion stehen, dann wird aus Tabelle 53 zunächst einmal ersichtlich, dass es nach Geschlecht praktisch keinen Unterschied gibt, dass mehrfachbelastete Personen überraschender Weise aber geringere Abbruchanteile aufweisen als Personen, auf die dies nicht zutrifft. Da sich die Mehrfachbelastung stark auf Berufstätigkeit zurückführen lässt, die Berufstätigenanteile ihren höchsten Wert im Rahmen der Train-the-Trainer-Maßnahmen erlangen und diese wiederum so gut wie keine Abbrüche aufweisen, ist eine Erklärung dafür einfach gefunden.

Tabelle 53: Anteil mit Abbrüchen nach Geschlecht und Mehrfachbelastung⁸⁹

	Geschlecht		Mehrfachbelastung	
	männlich	weiblich	ja	nein
Abbruchrelation	15,7%	15,2%	10,3%	21,9%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.721).

⁸⁸ Der Anteil der TeilnehmerInnen mit mindestens einem Abbruch, darf nicht mit der Abbruchquote des Instruments gleichgesetzt werden, wiewohl darin in gewisser Weise ein Schätzer dafür gefunden werden kann. Grundsätzlich werden Personen hier ausgewiesen, wenn sie irgendeine Form von Kurs abgebrochen haben, sei es der Unterricht in einem einzelnen Fach, während der Kurs an sich jedoch fortgesetzt wird, oder sei es ein anderes Kursangebot, das begleitend zum eigentlichen Hauptkurs besucht wurde.

⁸⁹ Aufgrund der bereits aufgezeigten Problematik hinsichtlich der Abbruchquoten können die Angaben in dieser Tabelle nicht nach ihrem Prozent-Wert, sondern nur in der Relation der Werte zueinander interpretiert werden.

Deutlichere und auch aufmerksamkeitswürdigere Unterschiede bei den Abbruchanteilen lassen sich dann ausmachen, wenn nach Herkunft differenziert wird. An dieser Stelle setzt sich in Tabelle 54 nun ein Bild fort, wie es sich bereits bei den Teilnahmedauern abzuzeichnen begonnen hat: Angehörige der zweiten Generation und in diesem Fall auch MigrantInnen sind mit einem deutlich erhöhten Abbruchrisiko konfrontiert. Demnach findet die zuvor formulierte Forderung, diesen Zielgruppen noch intensivere Unterstützung zu gewähren, eine weitere Untermauerung.

Tabelle 54: Anteil mit Abbrüchen nach Herkunft⁹⁰

	Österreich	2.Generation	Migrant/in	EU-25
Abbruchrelation	10,3%	25,2%	21,5%	17,3%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.206).

Das positive Gegenstück zu den Abbrüchen sind die **Abschlüsse** und auch hier ist es aufgrund der Datenlage unmöglich, Abschlussquoten zu berechnen. Was zuvor über die Schwankungsbreite der Abbrüche ausgeführt wurde, gilt hier mit umgekehrtem Vorzeichen ebenso: Die ausgewiesenen Abschlussanteile können nach unten um ca. 5 Prozentpunkte und nach oben um ca. 15 Prozentpunkte schwanken. Hervorzuheben sind in Tabelle 55 wieder dieselben beiden Kursformen: Die Train-the-Trainer-Maßnahmen als positives Beispiel, die Stütz-, Begleit- und sonstigen Kurse als Kurstyp mit viel Optimierungspotential, wobei hier zu berücksichtigen ist, dass bei manchen Begleitangeboten konzeptionell keinerlei Abschluss – nichteinmal in Form einer Teilnahmebestätigung – vorgesehen ist.

Tabelle 55: Abschlüsse und Abschlussarten nach Instrumenten⁹¹

	Anteil mit mindestens einem Abschluss ⁹²	Abschlussart					
		Zertifikat/TN-Bestätigung	Sprachdiplom	Teilprüfung HS	HS Gesamtabschluss	Teilprüfung BRP	BRP Gesamtabschluss
Basisbildung	61,1%	97,1%	2,9%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
HS-Kurs	65,0%	19,9%	0,0%	21,6%	58,5%	0,0%	0,0%
BRP-Kurs	56,5%	53,9%	0,0%	0,0%	0,0%	38,8%	7,2%
Stütz-Sonst-Kurs	40,0%	98,4%	1,6%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Train-the-Train	99,5%	100,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Summe	62,6%	73,5%	1,0%	2,8%	8,3%	12,2%	2,2%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.695 bzw. 2.312).

⁹⁰ Siehe Fußnote 89.

⁹¹ Der Anteil der TeilnehmerInnen mit mindestens einem Abschluss, darf nicht mit der Abschlussquote des Instruments gleichgesetzt werden, wiewohl darin ein Schätzer dafür gefunden werden kann, da die Berechnungsgrundlage all jene Personen darstellen, die bisher aus einer der Maßnahmen ausgeschieden sind. Grundsätzlich werden Personen hier ausgewiesen, wenn sie irgendeine Form von Abschluss erreicht haben, sei es auch nur eine Teilnahmebestätigung. Welche Art von Abschluss vorliegt, wird durch die nachfolgenden Spalten ausgewiesen.

⁹² Abbruch- und Abschlussanteile können um einen Nichterfassungsanteil zu berechnen nicht addiert werden, da bei der derzeitigen Datenlage sowohl ein Abbruch als auch ein Abschluss zugleich vorliegen kann.

Neben den Anteilen mit Abschluss an sich ist es sehr interessant, die Verteilung der Abschlussarten differenziert nach Instrumenten zu betrachten. Dabei sind hohe Anteile von Zertifikaten und Teilnahmebestätigungen bei der Basisbildung und den sonstigen Kursen zu erwarten gewesen, als gering und damit ausbaufähig erweist sich jedoch der Anteil an Sprachdiplomen v.a. dann, wenn man die Anzahl von Sprachkursen in die Überlegungen miteinbezieht, die im Rahmen von ESF „Beschäftigung“ gefördert werden. Offensichtlich schließen diese nur in den seltensten Fällen mit einem Sprachdiplom ab. Bei den HS-Kursen sticht mit 58% der hohe Anteil an HS-Gesamtabschlüssen positiv hervor. Ergänzt um die Teilprüfungen liegt der Anteil von (Teil-)Abschlüssen mit offiziellem Charakter bei 80%. Das vom Prinzip her damit vergleichbare Angebot, die BRP-Kurse kommen an diese Werte bei weitem nicht heran. Der BRP-Gesamtabschluss liegt hier bei 7%, die Teilabschlüsse bei 39%. Dafür ist im Gegenzug der Zertifikatsanteil relativ hoch. Inwieweit es tatsächlich zutrifft, dass viele BRP-KursteilnehmerInnen ihre Prüfungen zu einem späteren Zeitpunkt, der sich der Kontrolle der Träger entzieht, nachholen würden, kann auf dieser Grundlage nicht beantwortet werden. Für die Annahme, dass es jedoch auch einen beträchtlichen Anteil an BRP-KursteilnehmerInnen gibt, die dann nicht zur BRP-Prüfung antreten, spricht die Tatsache, dass in Summe betrachtet über 20.000 BRP-KursteilnehmerInnen in ganz Österreich einer Anzahl von „nur“ rund 2.600 BRP-Zeugnissen, die jährlich von den Prüfungsschulen ausgestellt werden, gegenübersteht (dazu vgl. Klimmer et al. 2009). Dies stellt aus evaluativer Sicht eine ausreichende empirische Grundlage dar, für die BRP-Angebote im Rahmen des ESF die Empfehlung auszusprechen, dem Prüfungsantritt im Rahmen der Kurse erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken und unterstützende Maßnahmen zu ergreifen.

Abschließend ist auch hinsichtlich der Abschlüsse die Frage zu stellen, wie sie sich hinsichtlich verschiedener soziodemographischer Merkmale unterscheiden. Dabei wiederholt sich in Tabelle 56 das bereits von den Abbrüchen bekannte Bild: Unterschiede nach Geschlecht sind nicht festzumachen und Mehrfachbelastete erreichen (zum Gutteil erklärt über die spezielle TeilnehmerInnenstruktur der Train-the-Trainer-Maßnahmen) höhere Abschlussquoten als jene Personen, die neben der Ausbildung nicht auch noch berufstätig sind oder Betreuungspflichten nachkommen müssen.

Tabelle 56: Anteil mit Abschlüssen nach Geschlecht und Mehrfachbelastung⁹³

	Geschlecht		Mehrfachbelastung	
	männlich	weiblich	ja	nein
Abschlussrelation	61,6%	62,8%	71,9%	50,2%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.721).

Auch bei der Differenzierung nach Herkunft zeigt sich das bereits bekannte Bild: Die Abschlussanteile sind v.a. bei den Personen der zweiten Generation unterdurchschnittlich,

⁹³ Aufgrund der bereits aufgezeigten Problematik hinsichtlich der Abschlussquoten können die Angaben in dieser Tabelle nicht nach ihrem Prozent-Wert, sondern nur in der Relation der Werte zueinander interpretiert werden.

womit durch einen dritten Indikator untermauert wird, dass die Personengruppe erhöhter Aufmerksamkeit bedarf und Konzepte entwickelt werden müssen, ihren Bedürfnissen besser zu entsprechen.

Tabelle 57: Anteil mit Abschlüssen nach Herkunft⁹⁴

	Österreich	2.Generation	MigrantIn	EU-25
Abschlussrelation	75,6%	54,2%	59,6%	71,6%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.206).

Der Bedarf dafür wird auch unterstrichen, wenn in Tabelle 58 die Abschlussarten nach Herkunft differenziert werden. Hier ist es wiederum die zweite Generation, die die höchsten Anteile der Kategorie „kein Abschluss“ vorzuweisen hat. Ansonsten spiegeln sich in den Abschlussarten nach Herkunft weitgehend die TeilnehmerInnenstrukturen nach Herkunft. Da der Anteil der Personen mit in Österreich geborenen Eltern in der BRP verhältnismäßig groß ist, weisen sie auch relativ hohe Anteile bei den entsprechenden Abschlüssen auf. Gleiches trifft auf MigrantInnen in den Vorbereitungskursen auf den Hauptschulabschluss zu.

Tabelle 58: Abschlussarten nach Herkunft

	2.				Summe
	Österr.	Generation	MigrantIn	EU 25	
Kein Abschluss bzw. keine Angaben	27,6%	45,8%	40,4%	28,4%	34,0%
Zertifikat/Teilnahmebestätigung	54,6%	38,9%	44,3%	58,9%	49,8%
Sprachdiplom	0,0%	0,0%	1,5%	1,5%	0,7%
Teilprüfung HS	1,5%	2,3%	2,7%	0,0%	2,0%
HS Gesamtabschluss	3,1%	6,9%	9,3%	3,6%	6,0%
Teilprüfung BRP	11,1%	6,1%	1,6%	7,1%	6,5%
BRP Gesamtabschluss	2,1%	0,0%	0,1%	0,5%	1,0%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: EUREKA-TRS; Berechnungen IHS (n=3.206).

16.1.5. Zusammenfassende Schlussfolgerungen

Werden die Erkenntnisse aus der Analyse des TeilnehmerInnenmonitorings zusammengefasst, dann lassen sich drei „Querschnittpunkte“ und drei instrumentenbezogene Punkte herausarbeiten, an denen Optimierungspotenzial sichtbar wird.

Querschnittsthemen sind die Datenqualität, die regionalen Ungleichgewichte des Programmausbaus hinsichtlich der Bedarfslagen sowie die Zielgruppe der zweiten Generation:

⁹⁴ Siehe Fußnote 93.

- Die vorliegende Datenqualität führt z.B. bei den Vorbildungsangaben der TeilnehmerInnen zu unplausiblen und z.T. offenkundig falschen Angaben. Die vorhandenen Datenlücken (Missings) aufgrund mangelnder Ausfülldisziplin verunmöglichen es, Abbruch- und Abschlussquoten zu berechnen und schließlich liegt die Erfassungsdichte bei nur 90%, weil sich manche Träger aufgrund von Datenschutzbedenken bis dato weigern, das TRS zu befüllen. Aus dem Befund heraus kann die Empfehlung abgeleitet werden, Präzisierungen bei der Datenerfassung (z.B. durch Schulungen, Informationsbroschüren, ...) vorzunehmen sowie die Motivation der Träger zur Dateneingabe zu fördern.
- Der Ausbau der Angebote sollte entsprechend der Bedarfslage v.a. in den Bundesländern vorangetrieben werden, denn im Vergleich dazu ist die Bundeshauptstadt deutlich überrepräsentiert.
- Die Zielgruppe der zweiten Generation bedarf besonderer Aufmerksamkeit und spezieller Angebote, die darauf abzielen, den bei dieser Gruppe deutlich unterdurchschnittlichen Teilnahmedauern, den deutlich erhöhten Abbruch- und vergleichsweise geringen Abschlussanteilen entgegenzuwirken.

Bei den Instrumentenbezogenen Befunden und Empfehlungen ist es notwendig, v.a. die sonstigen Kurse, die HS-Kurse, sowie die BRP anzusprechen:

- Die sonstigen Kurse (Stütz-, Begleit- und Förderkurse sowie andere Kurse), die von der Idee und Intention her durchaus begrüßenswert sind, bedürfen einer strukturellen Neukonzeption. Dafür sprechen außerordentlich hohe Abbruchanteile sowie (trotz aller relativierenden Anmerkungen in diesem Zusammenhang) vergleichsweise geringe Abschlussanteile. Ein möglicher Ansatzpunkt kann in der stärkeren Integration mit dem Hauptangebot und weniger starken Dislozierung von eben diesem gefunden werden.
- Die Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss erweisen sich als relativ erfolgreiche, zugleich jedoch als eine in Relation zur Bedarfslage vergleichsweise gering dimensionierte Maßnahme. Wenn also ein Ausbau der Interventionen erfolgt, dann sind es in erster Linie die Hauptschulkurse, für die eine derartige Empfehlung ausgesprochen werden kann.
- Schließlich stellt sich bei den bezüglich der TeilnehmerInnenzahl vergleichsweise groß dimensionierten BRP-Kursen die Frage nach den Abschlüssen. Die ausgewiesenen Anteile sind sehr gering, die Indizien für eine nicht im wünschenswerten Ausmaß ausgeprägte Prüfungsantrittsneigung vorhanden. Daraus lässt sich die Empfehlung ableiten, dass die Prüfung bzw. der Antritt dazu stärker in das Angebot an sich integriert wird.

Die Basisbildungsangebote weisen in keiner Richtung besonders auffällige Evaluierungsergebnisse hinsichtlich der Analyse des TeilnehmerInnenmonitorings auf, weshalb sie in der

Aufzählung nicht weiter erwähnt und an dieser Stelle keine spezifischen Empfehlungen für ihre Weiterführung in der zweiten Programmplanungsperiode ausgesprochen werden.

16.2 Bildungsberatung

Mit Mitteln des ESF soll der Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für Benachteiligte erleichtert werden, indem in allen Bundesländern niederschwellige Bildungsinformations- und Bildungsberatungsservices auf- bzw. ausgebaut werden (vgl. BMASK 2009: 105ff.). Es sollen Maßnahmen und Entwicklungen unterstützt werden, die die programmatischen Ziele der nationalen Lifelong Guidance-Strategie zum Inhalt haben. Konkretisiert wird diese Forderung im Spezifischen Ziel 5 des Bereichs Erwachsenenbildung des Operationellen Programms:

„SZ 5: Aus- bzw. Aufbau des regionalen und zielgruppenadäquaten über-institutionellen Bildungsberatungsangebotes; Vernetzung der BildungsberaterInnen; Entwicklung von bundesweiten Qualitätssicherungsmaßnahmen und Wissensmanagementsystemen.“ (BMASK 2009:113)

Der Ausbau der Informations- und Beratungsservices richtet sich insbesondere an folgende Zielgruppen: niedrigqualifizierte Personen, Personen mit nicht abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fehlender oder mangelhafter Basisbildung, sozial und regional benachteiligte Personen, MigrantInnen, Frauen, benachteiligte Jugendliche, ältere Personen (BMASK 2009:113). Als summativer Zielwert werden im Operationellen Programm für die gesamte Förderperiode 70.000 „Teilnahmen an Informationen, Beratung, Orientierung“ im Bereich Erwachsenenbildung genannt (BMASK 2009:108).

Bildungsberatung wird in verschiedenen ESF-Maßnahmen angeboten: Zum einen wurde mit Instrument 2: „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ eine eigene Instrumentenschiene im Bereich Erwachsenenbildung im Schwerpunkt 4 geschaffen. Im Rahmen dieses Instruments werden zwei Projektverbünde gefördert. Die folgenden Analysen beziehen sich – falls nicht anders angegeben – auf dieses Instrument. Darüber hinaus bieten zahlreiche Qualifizierungsmaßnahmen des Instruments 1 Beratungsmodule an, deren Inhalte jedoch sehr unterschiedlich sind und sich zum Teil nur an TeilnehmerInnen der Qualifizierungsmaßnahmen richten (mehr dazu weiter unten).

Das TeilnehmerInnenmonitoring für Instrument 2 erfolgt nicht mittels des TeilnehmerInnenregistratorsystems (TRS) der EUREKA-Datenbank, sondern gesondert durch die Projektkoordination des einen der zwei Projektverbünde. In diesem Monitoring werden neben den TeilnehmerInnen der beiden Projektverbünde auch BildungsberatungsteilnehmerInnen von Phasing Out-Aktivitäten im Burgenland registriert, diese werden aber im Rahmen dieser Evaluierung nicht berücksichtigt. Die Daten werden getrennt nach den Schuljahren 2007/2008 und 2008/2009 dargestellt, wobei für Oberösterreich, Kärnten und

Vorarlberg für das Kalenderjahr 2007 keine Monitoring-Daten vorliegen und in Wien erst seit 2009.⁹⁵

Folgende Fragestellungen stehen in den folgenden Abschnitten im Vordergrund: Wie weit wird der im Operationellen Programm genannte Zielwert für Beratungen im Bereich Erwachsenenbildung schon erreicht? Wie sieht die regionale Verteilung des Beratungsangebots aus? Wie weit werden benachteiligte Zielgruppen erreicht? Sind die Interventionsformen und -intensitäten bedürfnisgerecht?

16.2.1. Teilnahmezahlen

In Summe wurden in den beiden Jahren 2007/08 und 2008/09 etwa 23.250 Personen im Rahmen des Instruments 2 informiert und beraten: im ersten Jahr rd. 7.800 Personen, im zweiten Jahr schon fast doppelt so viele (rd. 15.400). Die meisten Personen wurden in Salzburg beraten, gefolgt von Oberösterreich und der Steiermark. Die Kärntner und Vorarlberger Beratungsorganisationen, welche im ersten Untersuchungsjahr noch relativ wenige Beratungen durchführten, schafften im zweiten Jahr einen starken Zuwachs, in Wien werden schon im ersten Untersuchungsjahr beachtliche Beratungszahlen erreicht (über 1.300). Gegen diesen Trend entwickelt sich Tirol, wo sich die Beratungszahlen fast halbierten (von etwa 1.130 auf gut 600).

Tabelle 59: TeilnehmerInnen an Bildungsberatungsmaßnahmen des Instruments 2

	2007/08	2008/09
Wien	0	1.336
NÖ	317	824
OÖ	1.231	3.491
S	3.608	4.664
Stmk	1.136	2.012
K	168	731
T	1.129	624
Vrlbg	243	1.729
Summe	7.832	15.411

Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS.

Wie bereits erwähnt, werden auch im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen Dienstleistungen im Sinne von Lifelong Guidance angeboten. Diese sind in Ausrichtung und Zielsetzung sehr unterschiedlich. Die Analyse der im Aktivitätenmonitoring dokumentierten Beratungsmodule ergibt u.a. folgende Beratungsformen: kursbegleitende Einzel- und

⁹⁵ Dies lässt sich zum Teil damit erklären, dass bei manchen Projekten die Umsetzung erst später startete. Generell ist zu bedenken, dass die Datenqualität weder über die Zeit noch über die Bundesländer konstant ist. Denn die Standards für die Datenerhebung wurden erst im Laufe des Projektes entwickelt und unterschiedlich schnell von den beteiligten Organisationen umgesetzt.

Gruppenberatung, Infoabende, Beratung am Telefon und per E-Mail (z.B. Alfa-Telefon), aufsuchende Beratung, Kursberatung und Clearing, aber auch soziapädagogische Beratung und Coaching.

Aus Tabelle 60 ist abzulesen, dass im Rahmen der Qualifizierungsmaßnahmen in Summe durchaus ähnliche Quantitäten an Beratungen angeboten werden wie in den spezialisierten Bildungsberatungsinstitutionen. So wurden im Schuljahr 2007/08 über 24.000 Beratungen durchgeführt, ein Jahr später bereits fast 33.000. Allerdings ist ein großer Teil dieser Beratungsangebote nicht öffentlich zugänglich, sondern nur jenen, die bereits an einer Qualifizierungsmaßnahme teilnehmen. Aus dem Aktivitätenmonitoring waren diesbezügliche Details nicht ersichtlich, aber unter der Annahme, dass insbesondere Maßnahmen wie Bewerbungstraining, Coaching, Sozialarbeit, kursbegleitende Bildungsberatung und Berufsorientierung nur in Verbindung mit einem Kursbesuch genutzt werden können, reduziert sich das allgemein zugängliche und umgesetzte Beratungsangebot auf 4.643 Beratungen im ersten Jahr und 10.408 Beratungen im zweiten Jahr.

Tabelle 60: Beratungen laut Aktivitätenmonitoring (ohne Instrument 2)

	Alle Beratungen		Nur TN-unabhängige Beratung	
	2007/08	2008/09	2007/08	2008/09
Wien	14.104	20.499	3.424	8.742
NÖ	2.279	2.054	10	30
OÖ	2.855	6.333	1.079	1.386
S	464	591	26	35
Stmk	419	434	-	-
K	250	226	-	-
T	79	30	79	30
Vrlbg	3.718	2.753	25	185
Gesamt	24.168	32.920	4.643	10.408

Quelle: ÖIBF, Aktivitätenmonitoring; Berechnungen IHS.

Tabelle 61: Beratungen insgesamt

	TN-Monitoring plus Aktivitätenmonitoring (nur TN-unabhängige Beratung)	
	2007/08	2008/09
Wien	3.424	10.078
NÖ	327	854
OÖ	2.310	4.877
S	3.634	4.699
Stmk	1.136	2.012
K	168	731
T	1.208	654
Vrlbg	268	1.914
Gesamt	12.475	25.819

Quelle: ÖIBF, Aktivitätenmonitoring; Berechnungen IHS.

Werden die Beratungen im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen zu jenen aus dem Instrument 2 addiert, ergeben sich für das Schuljahr 2007/08 12.475 Beratungen und für 2008/09 25.819 Beratungen (siehe Tabelle 61). Insgesamt wurden in diesen beiden ersten Förderjahren somit knapp 38.300 von Kursteilnahmen unabhängige Beratungen realisiert. Dies ist bereits mehr als die Hälfte der im Operationellen Programm für die Förderperiode 2007-2013 angepeilten 70.000 Teilnahmen an Informationen, Beratung, Orientierung im Bereich Erwachsenenbildung.⁹⁶

Bezieht man die Zahl der beratenen Personen auf die EinwohnerInnenzahl, so wird erkennbar, dass auch nach einer „Anlaufphase“ die Versorgungsdichte von Bundesland zu Bundesland noch immer recht unterschiedlich ist. Werden nur die Beratungen im Rahmen des Instruments 2 betrachtet, kommen in Salzburg auf 100.000 EinwohnerInnen 887 Beratungen im Jahr 2008/09, während in Wien nur 80, in Niederösterreich gar nur 52 Beratungen pro 100.000 Einwohner durchgeführt wurden (siehe Tabelle 62, S.258). Im Schnitt beträgt die Versorgungsdichte mit Instrument 2 193 Beratungen pro 100.000 EinwohnerInnen im Jahr 2008/09. Werden die Beratungen im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen hinzugezählt, ist eine markante Veränderung in der Versorgungsdichte zu beobachten: Durch die vergleichsweise gute Versorgung Wiens mit Qualifizierungsmaßnahmen, in denen auch Beratungsdienstleistungen angeboten werden, steigt hier die Versorgungsdichte von 80 auf 607 Beratungen pro 100.000 EinwohnerInnen.

⁹⁶ Beratungsangebote, die nur in Verbindung mit einem Kursbesuch genutzt werden können, wurden wie erwähnt in die Berechnung der Zielerreichung nicht mit einbezogen. Dennoch ist festzuhalten, dass in den Qualifizierungsmaßnahmen sehr wohl Dienstleistungen im Sinne des Lifelong Guidance angeboten und genutzt werden. Man könnte also auch argumentieren, dass diese – wenn auch nicht öffentlich zugänglich – in die Berechnung der Zielerreichung miteinbezogen werden sollten. Neben dieser inhaltlichen Diskussion ist zu bedenken, dass nicht alle Projekte Guidance-Leistungen im Aktivitätenmonitoring als solche deklarieren, sondern in die Qualifizierungsdokumentation integrieren und sie von daher nicht quantifizierbar sind.

Tabelle 62: Beratene pro 100.000 EinwohnerInnen

	Nur Instrument 2		Beratungen insgesamt	
	2007/08	2008/09	2007/08	2008/09
Wien	0	80	206	607
NÖ	20	52	21	54
OÖ	88	249	165	347
S	686	887	691	894
Stmk	94	167	94	167
K	30	131	30	131
T	162	90	174	94
VrIbg	67	475	74	526
Gesamt	98	193	151	312

Quelle: ÖIBF, Statistik Austria (EinwohnerInnenzahlen aus dem Jahr 2006); Berechnungen IHS.

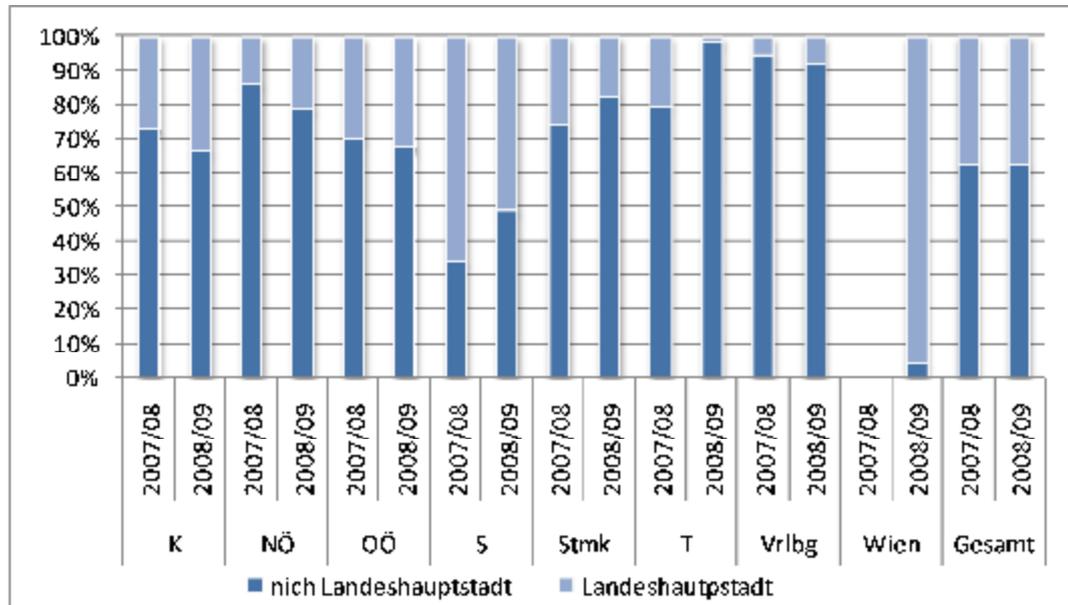
Im Folgenden beziehen sich (wegen der umfangreicheren Datenbasis auf Individualebene) die Analysen nur mehr auf Personen, die im Rahmen des Instruments 2 eine Bildungsberatung in Anspruch nahmen.

Das TeilnehmerInnenmonitoring der Beratungsmaßnahmen ermöglicht nicht nur eine Lokalisierung nach Bundesländern entsprechend des Standorts der Beratungsorganisationen, sondern auch eine regionale Zuordnung der Beratenen nach ihrem Wohnsitz.⁹⁷ Somit kann nun untersucht werden, ob die Bildungsberatung überwiegend von Personen aus den urbanen Zentren in Anspruch genommen wird, oder ob auch Personen aus Regionen außerhalb der Landeshauptstädte Bildungsberatung nützen. Aus Abbildung 5 (siehe S.259) ist ablesbar, dass die Bildungsberatung tatsächlich nicht nur von BewohnerInnen der Landeshauptstädte genützt wird. Im Gegenteil: 63% der Beratenen wohnen nicht in einer der Landeshauptstädte bzw. in Wien. Insbesondere in Tirol wird ESF-geförderte Bildungsberatung v.a. von Personen von außerhalb der Landeshauptstadt genützt, aber auch in Niederösterreich, der Steiermark und Kärnten.⁹⁸

⁹⁷ Eine Erhebung der Postleitzahl der Beratenen wurde in 68% der Fälle realisiert, mit sonstigen Angaben zum Wohnsitz ist in 80% der Fälle eine regionale Zuordnung möglich.

⁹⁸ Die starke Nutzung von Bildungsberatung außerhalb der Landeshauptstädte sagt wenig darüber aus, inwieweit Bildungsberatung tatsächlich auch von regional benachteiligten Personen in Anspruch genommen wird. Auf eine detaillierte Analyse der Postleitzahlen wird zum jetzigen Zeitpunkt noch verzichtet, in der Hoffnung, dass im kommenden Jahr eine vollständige Erhebung der Postleitzahlen verwirklicht werden kann und damit validere Ergebnisse möglich werden.

Abbildung 5: Anteil der Beratenen mit Wohnort außerhalb der Landeshauptstädte



Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 80%.

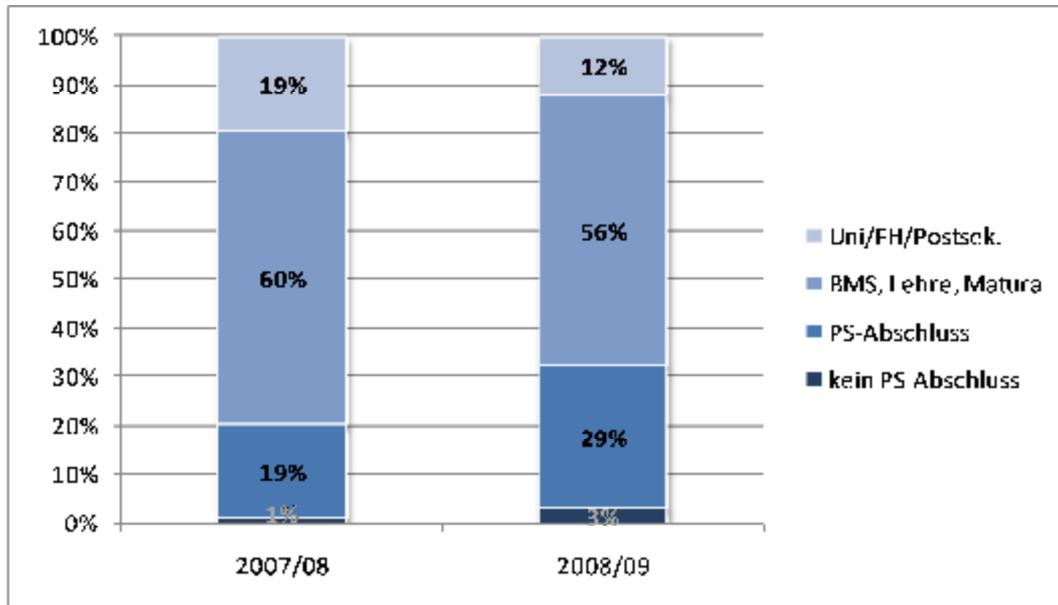
16.2.2. Benachteiligte Zielgruppen

Das Operationelle Programm definiert im Bereich Erwachsenenbildung hinsichtlich einer Benachteiligung folgende Zielgruppen:

- Niedrigqualifizierte Personen, Personen mit nicht abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fehlender oder mangelhafter Basisbildung,
- MigrantInnen,
- benachteiligte Jugendliche,
- ältere Personen,
- sozial und regional benachteiligte Personen,
- Frauen.

Die Projekte der beiden Bildungsberatungsverbände richten sich prinzipiell an alle Personen, die einen Bildungsberatungsbedarf aufweisen, darüber hinaus werden unterschiedliche Zielgruppen-Schwerpunkte gesetzt.

Der formale Bildungsabschluss ist der wichtigste Indikator zur Operationalisierung der Zielgruppe „Niedrigqualifizierte“: Im ersten Jahr der Umsetzung verfügten 79% der Beratenen bereits über eine Berufsausbildung oder Matura. Im zweiten Jahr gelang es offensichtlich besser, Geringqualifizierte zu erreichen, womit der Anteil an Personen mit tertiärer Ausbildung wie jener mit einer Ausbildung auf der oberen Sekundarstufe sank und jener ohne Ausbildung auf der oberen Sekundarstufe stieg. Nur ein marginaler Anteil (1% bzw. 3%) der Beratenen verfügt über keinen Pflichtschulabschluss.

Abbildung 6: Bildungsstruktur der Beratenen⁹⁹

Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 90.

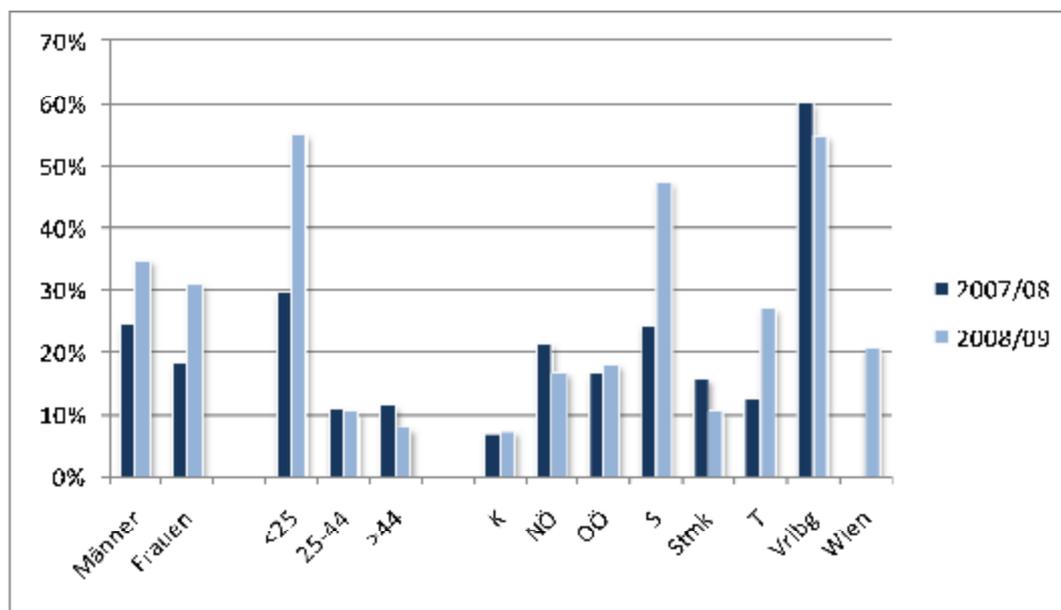
Im Jahr 2008 verfügten 17% der 25-64-jährigen Wohnbevölkerung Österreichs maximal über einen Pflichtschulabschluss, 69% über einen Abschluss in der oberen Sekundarstufe, 13% hatten einen postsekundären oder tertiären Abschluss. Daraus kann errechnet werden, dass im Jahr 2008/09 Personen ohne Berufsausbildung eine deutlich höhere Chance hatten, eine ESF-geförderte Bildungsberatung in Anspruch zu nehmen, als AkademikerInnen. Noch im Jahr 2007/08 hingegen waren für AkademikerInnen die Beratungschancen besser als jene von Personen ohne Berufsausbildung. Diese Veränderung zugunsten Niedrigqualifizierter ist ein Trend der im Sinne der Zielgruppengenaugigkeit auch noch in Zukunft fortgesetzt und auf Personen ohne Pflichtschulabschluss ausgedehnt werden sollte.

Insgesamt verfügen 20% (2007/08) bzw. 32% (2008/09) der Beratenen über keinen Abschluss auf der oberen Sekundarstufe. Bei den Männern sind die Anteile an Beratenen ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe jeweils etwas höher als im Schnitt, bei den Frauen etwas niedriger. Die Gruppe der Unter-25-Jährigen weist diesbezüglich einen sehr hohen Anteil auf, was darauf hindeutet, dass viele Jugendliche vor ihrem Schulabschluss beraten wurden. Demgegenüber ist unter den erwachsenen Beratenen der Anteil ohne Berufsausbildung mit etwa einem Zehntel recht gering, nämlich auch im Vergleich zum Bildungsstand der Bevölkerung. Insofern gilt die weiter oben getätigte Aussage, dass Personen ohne Berufsausbildung eine höhere Chance als Höherqualifizierte haben, eine ESF-geförderte Bildungsberatung in Anspruch zu nehmen, *nicht* für Über-25-Jährige. Das Ziel, ein Beratungsservice für Geringqualifizierte aufzubauen, wird somit nur sehr mangelhaft erreicht.

⁹⁹ Da ein Pflichtschulabschluss regulär erst im Alter von 14 Jahren erworben werden kann, wurden in der Analyse Jugendliche unter 15 Jahre nicht berücksichtigt (soweit das Alter bekannt ist).

Auch die Geringqualifizierten-Anteile in den Bundesländern spiegeln die Anteile an Unter-25-Jährigen in den jeweiligen Bundesländern (vgl. Abbildung 7 und Abbildung 9, S.263) wider, wodurch v.a. in Vorarlberg der Anteil an Beratern ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe mit 60% bzw. 55% sehr hoch ist.

Abbildung 7: Anteil der Beratern ohne Abschluss auf der oberen Sekundarstufe ¹⁰⁰

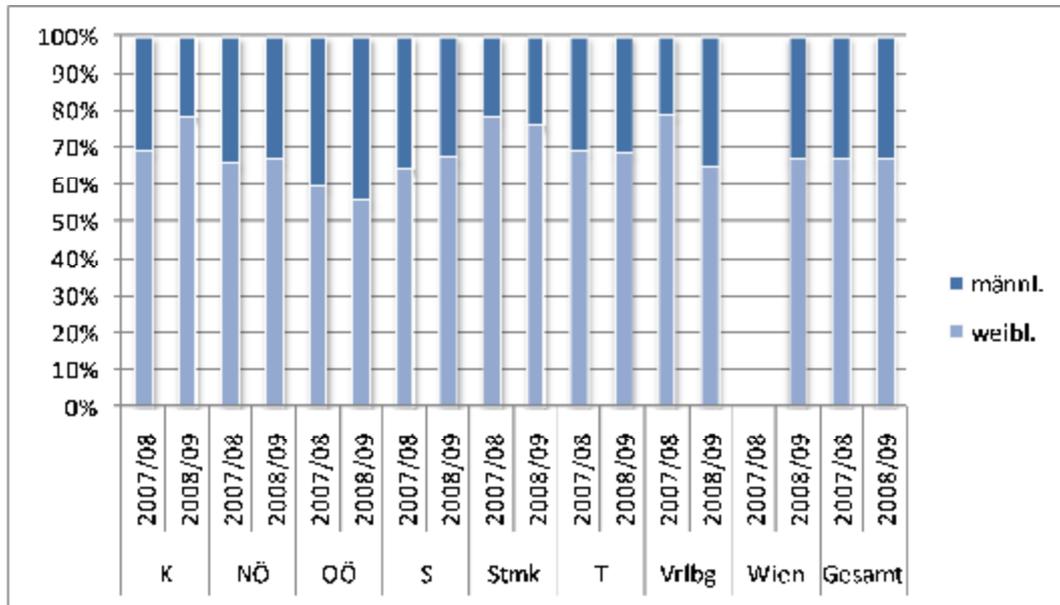


Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: mind. 65%.

In einem nächsten Schritt wird untersucht, in welchem Ausmaß Beratungsleistungen von Frauen und Männern in Anspruch genommen werden. Aus Abbildung 8 (siehe S.262) wird ersichtlich, dass in allen Bundesländern Bildungsberatung von Frauen viel stärker genutzt wird als von Männern. Dies könnte damit zu tun haben, dass Frauen, entsprechend traditioneller Arbeitsteilung, Betreuungsaufgaben in der Familie übernehmen und somit häufiger ihre Karriere unterbrechen und so für den Wiedereinstieg ein Bedarf an Neuorientierung, Bildungs- und Berufsberatung entsteht.

¹⁰⁰ Da ein Pflichtschulabschluss regulär erst im Alter von 14 Jahren erworben werden kann, wurden in der Analyse Jugendliche unter 15 Jahre nicht berücksichtigt (soweit das Alter bekannt ist).

Abbildung 8: Geschlechteranteile der Beratenen nach Bundesland



Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: >99%.

Im Schnitt sind zwei Drittel der Beratenen Frauen, ein Drittel Männer. Am höchsten ist der Frauenanteil in der Steiermark (78% und 76%), am niedrigsten in Oberösterreich (60% und 56%). Die oben formulierte Hypothese, dass Frauen aufgrund des Wiedereinstiegs in die Berufstätigkeit nach einer „Babypause“ einen im Vergleich zu Männern erhöhten Bildungsberatungsbedarf aufweisen, wird durch den Befund gestützt, dass in der Altersgruppe der 25-44-Jährigen der Frauenanteil mit 70% besonders hoch ist.

Tabelle 63: Beratung: Geschlecht nach Alter

	Altersgruppe in Jahren		
	<25	25-44	>44
Männlich	37%	30%	34%
Weiblich	63%	70%	66%
Anzahl	9.571	7.692	2.058

Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 83%.

Dennoch sollte in Anbetracht des Befundes, dass Männer Bildungsberatungsdienstleistungen deutlich weniger in Anspruch nehmen als Frauen – und zwar lebensphasenunabhängig – darüber diskutiert werden, ob Männer tatsächlich weniger Bedarf an Bildungsberatung aufweisen, oder ob das Beratungsangebot Männer weniger anspricht. Diesbezügliche Hinweise könnten sich im Rahmen detaillierterer Analysen zur ESF-Halbzeitbewertung ergeben.

Betrachtet man summativ die Verteilung der Beratenen auf Altersgruppen, fällt auf, dass der Anteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im zweiten Jahr gestiegen ist, und zwar

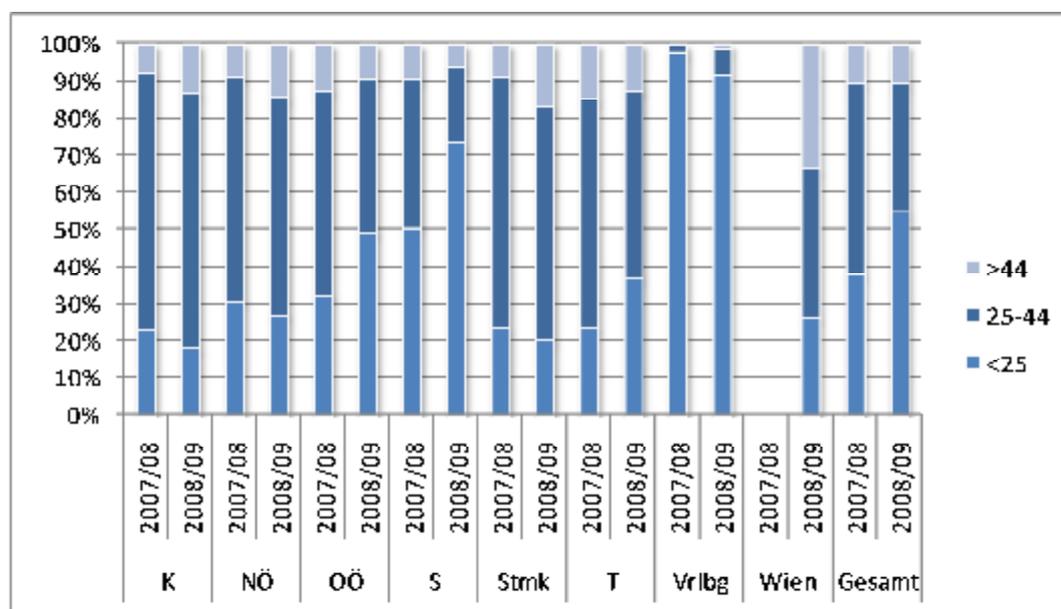
von 39% auf 55%. Etwa im selben Ausmaß sank der Anteil der Personen im mittleren Alter (25-44 Jahre) von 51% auf nunmehr 34%. Der Anteil der Älteren liegt relativ konstant bei etwa 10%.

Tabelle 64: Beratung: Altersverteilung

	2007/08	2008/09	Gesamt
Altersgruppe <25	39%	55%	50%
in Jahren 25-44	51%	34%	39%
>44	10%	11%	11%
Anzahl	4.610	10.785	15.395

Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 83%.

Abbildung 9: Verteilung der Beratenen nach Bundesland und Alter



Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 83%.

Eine Differenzierung der Altersanalyse nach Bundesländern lohnt sich: Während in Vorarlberg über 90% der Beratenen jünger als 25 Jahre sind, sind es in Kärnten nur etwa 20%. Dies bedeutet, dass es etwa in Vorarlberg kaum gelingt, erwachsene Personen anzusprechen. Auch in Salzburg liegt mit 50% bzw. 73% der Beratenen der Schwerpunkt auf Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Erstaunlich ist, dass in Wien trotz eines Schwerpunktes auf benachteiligten Jugendlichen (vgl. Kapitel 11.2.1) die Altersgruppen annähernd gleichverteilt sind: 26% der Beratenen sind unter 25 Jahren, 40% zwischen 24 und 44 Jahren und 34% älter als 44 Jahre.

Etwa ein Zehntel der BeratungskundInnen wurden in der Dokumentation als „benachteiligt“ eingestuft, d.h. dass eine oder mehrere der in Tabelle 65 genannten Benachteiligungen auf sie zutrifft. Personen mit Migrationshintergrund sind, mit etwa 7%, die größte

Benachteiligten-Gruppe. Bei einem Bevölkerungsanteil von 17%¹⁰¹ sind also Personen mit Migrationshintergrund in der Bildungsberatung deutlich unterrepräsentiert. Für weitere 2,5% wurden „sonstige Benachteiligungen“ dokumentiert, darunter werden regional benachteiligte Personen, einkommensschwache Personen, Personen ohne Pflichtschulabschluss sowie ältere ArbeitnehmerInnen (ab 50 Jahre) subsummiert.

Tabelle 65: Beratung: Personen mit Benachteiligungen

	2007/08	2008/09	Gesamt
Migrationshintergrund	6,9%	7,3%	7,2%
geringe Deutschkenntnisse ¹⁰²	0,2%	0,7%	0,5%
Behinderung	0,4%	1,6%	1,2%
sonstige Benachteiligung	2,0%	2,7%	2,5%
keine Angabe	90,5%	88,5%	89,2%

Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS.

Ab dem Kalenderjahr 2008 war es möglich, mehrere Benachteiligungen zu nennen: 6% der Benachteiligten (das sind weniger als 1% der Beratenen) weisen mehr als eine der genannten Problemlagen auf.

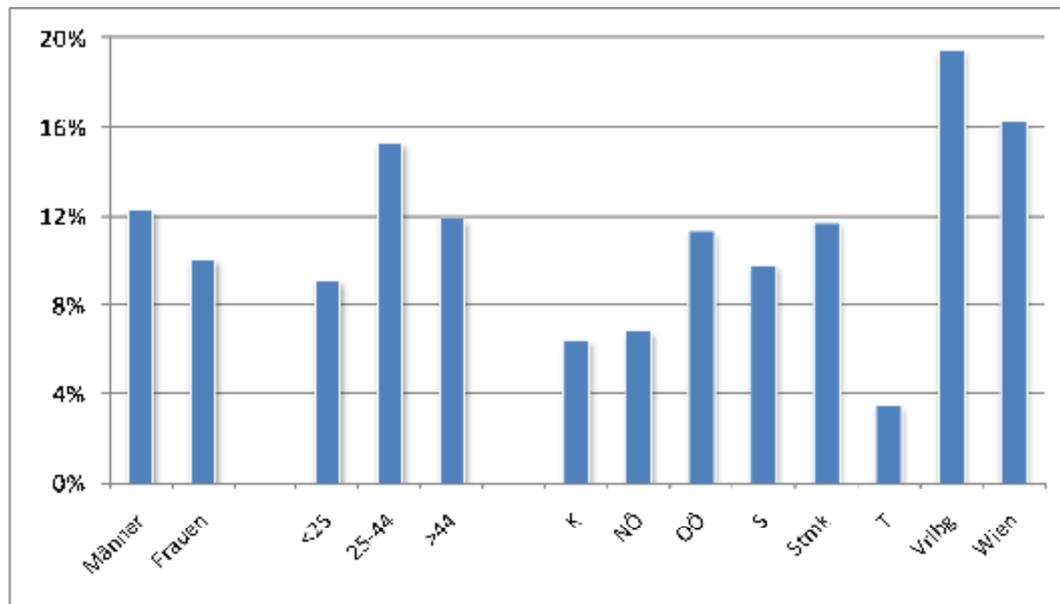
Abbildung 10 (siehe S.265) stellt Benachteiligtenanteile diverser Gruppen dar: Insgesamt wurden knapp 11% der Befragten als „benachteiligt“ eingestuft. Demgegenüber ist der Anteil an Benachteiligten unter Männern (12%), unter 25-44-Jährigen (15%) und unter Personen über 44 Jahren (12%) etwas höher. In Tirol (3%), Kärnten (6%) und Niederösterreich (7%) ist jeweils der Anteil an Benachteiligten unter den Beratenen unterdurchschnittlich, in Wien (16%) und Vorarlberg (20%) überdurchschnittlich hoch. Unter der Prämisse, dass v.a. benachteiligte Personen von ESF-Maßnahmen profitieren sollten, sind jedoch sowohl die durchschnittlichen 11% als auch die Spitzenwerte von knapp 20% als nur bescheidener Erfolg zu werten.

¹⁰¹ Quelle: Statistik Austria:

http://www.statistik.at/web_de/static/ergebnisse_im_ueberblick_migrationshintergrund_033240.pdf.

¹⁰² Unter „geringe Deutschkenntnisse“ wird Sprachniveau A1 verstanden.

Abbildung 10: Anteil der Beratenen mit einer oder mehreren Benachteiligungen



Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: mind. 83%.

16.2.3. Erwerbsstatus der Beratenen

Ein großer Teil (34% bzw. 39%) der im Rahmen von Schwerpunkt 4 „Erwachsenenbildung“ durch das Instrument 2 geförderten Bildungsberatung wird von Personen in Anspruch genommen, die sich noch oder wieder in Ausbildung befinden. Es ist davon auszugehen, dass ein nicht unbeträchtlicher Teil davon noch eine Schule besucht und es stellt sich die Frage, ob SchülerInnen nicht bevorzugt mit Mitteln aus dem ESF-Förderbereich „Schule“ unterstützt werden sollten.

Tabelle 66: Beratung: Erwerbsstatus

	2007/08	2008/09
unselbständig	46%	38%
selbständig	1%	1%
arbeitslos	13%	12%
LZA	1%	1%
nicht erwerbstätig	4%	8%
in Ausbildung	34%	39%
sonstiges	1%	1%
Anzahl	7.512	14.131

Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: 93%.

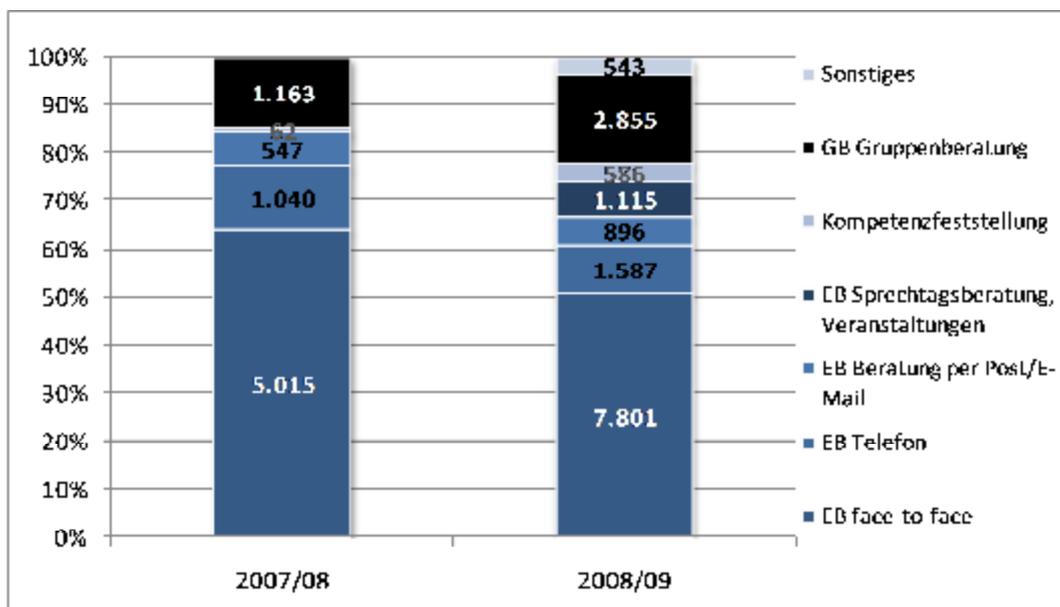
Die größten Gruppen – definiert nach dem Erwerbsstatus – sind jedoch die unselbständig Erwerbstätigen mit 46% bzw. 38%. Auch arbeitslose und nicht erwerbstätige Personen nutzen das ESF-Beratungsangebot, gemeinsam bilden sie jeweils etwa ein Fünftel der

BeraterInnen. Die Untergruppe der Langzeitarbeitslosen konnte mit einem Anteil von nur 1% bisher kaum angesprochen werden.

16.2.4. Beratungsform

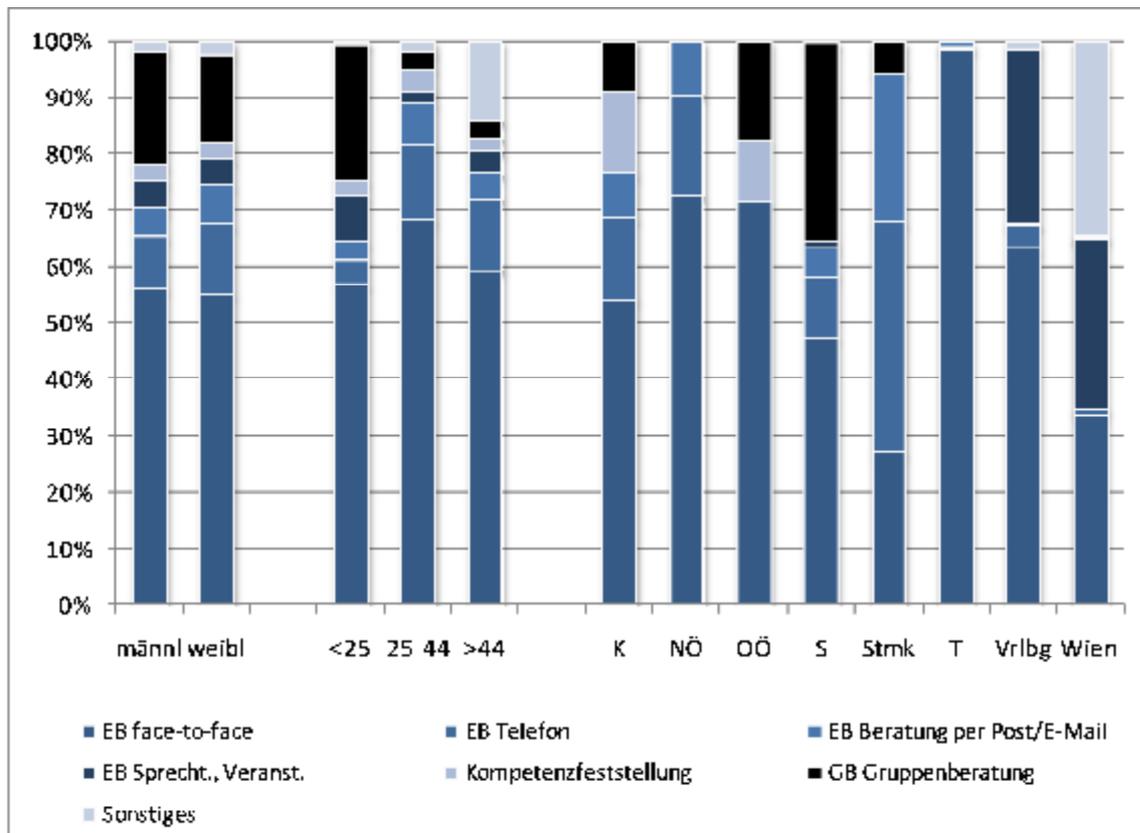
Wie in der Einführung zur Bildungsberatung schon erläutert (S.156ff), findet Beratung in unterschiedlichen Formen und Settings statt. Die eingesetzte Beratungsform soll auf die Erwartungen und Bedürfnisse der Ratsuchenden abgestimmt werden (und nicht etwa die Bedürfnisse der Ratsuchenden an die Beratungsmöglichkeiten der BeraterInnen angepasst). Mehr als die Hälfte der Beratungen erfolgen im klassischen Face-to-face-Setting, etwa ein Fünftel der Beratungen sind als „Distant Counselling“ einzustufen (persönliche Beratung/Information per Telefon, Post oder E-Mail). Seit dem Jahr 2008/09 sind auch persönliche Beratungen, die im Rahmen von Veranstaltungen, Messen oder externen Sprechtagen durchgeführt werden, dokumentiert (7%). Kompetenzfeststellende Beratungsformen weisen häufig ein gemischtes Setting von Einzelberatungen und Gruppenphasen auf. Nur ein sehr kleiner – wenn auch steigender Anteil der Beratungen – lässt sich dieser Beratungsform zuordnen. Einen großen Anteil nimmt hingegen die Gruppenberatung ein, nämlich 15% bis 19% der dokumentierten Beratungsfälle.

Abbildung 11: Beratungsformen



Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: mind. 99%.
 Legende: EB: Einzelberatung, GB: Gruppenberatung.

Abbildung 12: Beratungsformen nach Gruppen



Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: mind. 65%.

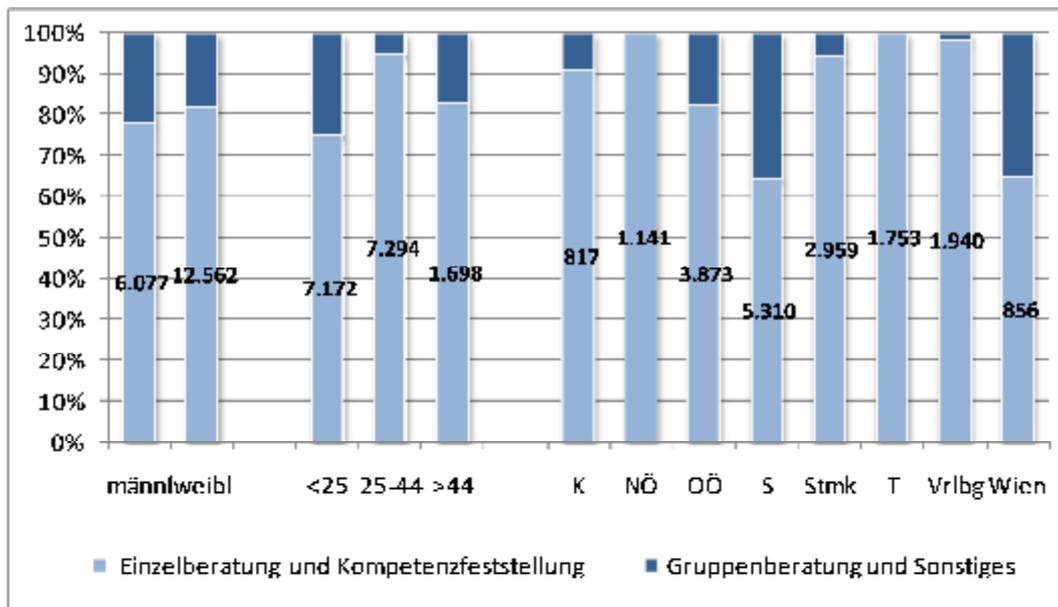
Bezüglich der Geschlechter gibt es kaum Unterschiede in den eingesetzten Beratungsformen (siehe Abbildung 12): Frauen nutzen etwas häufiger Distant Counselling, Männer sind etwas häufiger in Gruppenberatungen zu finden. Während letztere bei Erwachsenen (>24 Jahre) kaum eingesetzt wird, werden Jugendliche/junge Erwachsene häufig in Gruppen informiert und beraten. Zwischen den Bundesländern zeigen sich erhebliche Differenzen in den Interventionsformen: In Tirol werden fast ausschließlich persönliche Einzelberatungen durchgeführt, in Salzburg und in Oberösterreich finden überdurchschnittlich häufig Gruppenberatungen statt, in der Steiermark gibt es relativ wenige Face-to-face-Beratungen, dafür sehr viel Distant Counselling. Persönliche Beratungen bei Veranstaltungen, Messen und Sprechtagen sind in Wien und in Vorarlberg häufig, sonst fast nicht anzutreffen. Kompetenzfeststellungsverfahren werden praktisch nur in Kärnten und Oberösterreich angewendet.¹⁰³ Im hohen Anteil von „sonstigem“ in Wien finden sich u.a. die Minikurse (vgl. Kapitel 11.2.1). Nicht an allen Standorten wird den Ratsuchenden das gleiche breite Portfolio an Beratungsformen angeboten, diese können somit auch nicht je nach individuellem Bedürfnis der/des Ratsuchenden eingesetzt werden. Hier gibt es noch Verbesserungsmöglichkeiten, insbesondere sollte angedacht werden, Kompetenz-

¹⁰³ Die stark kompetenzbasierte Bildungsberatung in Tirol wurde offensichtlich als „normale“ Face-to-face-Beratung dokumentiert.

feststellungen an allen Standorten anzubieten: Das entsprechende Know-How könnte innerhalb der und quer zu den Beratungsverbänden weitergegeben werden.

Individuelle Beratung und Unterstützung kann am besten im Einzelsetting und im Rahmen elaborierter Kompetenzfeststellungsverfahren gewährt werden. Deshalb erfolgt in Abbildung 13 ergänzend eine dichotomisierte Darstellung von Einzelberatung/Kompetenzfeststellung zum einen und Gruppenberatungen/Sonstiges zum anderen. Dabei stellt der helle Balken den Anteil an Einzelberatung/Kompetenzfeststellung in der jeweiligen Gruppe dar (quantifizierbar über die Skala der y-Achse). Nachdem die Gruppengrößen sehr unterschiedlich sind, wird zusätzlich die Absolutzahl der Personen in Einzelberatung/Kompetenzfeststellung angegeben. Dabei wird nun deutlich, dass Personen im Alter zwischen 25 und 44 Jahren die größten Chancen haben, individuell betreut zu werden. In Niederösterreich, Tirol und Vorarlberg werden praktisch nur individuelle Beratungen durchgeführt. Obwohl der Anteil an individueller Beratung in Salzburg im Bundesländervergleich am niedrigsten ist, werden dort absolut gesehen noch immer die meisten Personen individuell beraten.

Abbildung 13: Einzelberatung und Kompetenzfeststellung



Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: mind. 65%.

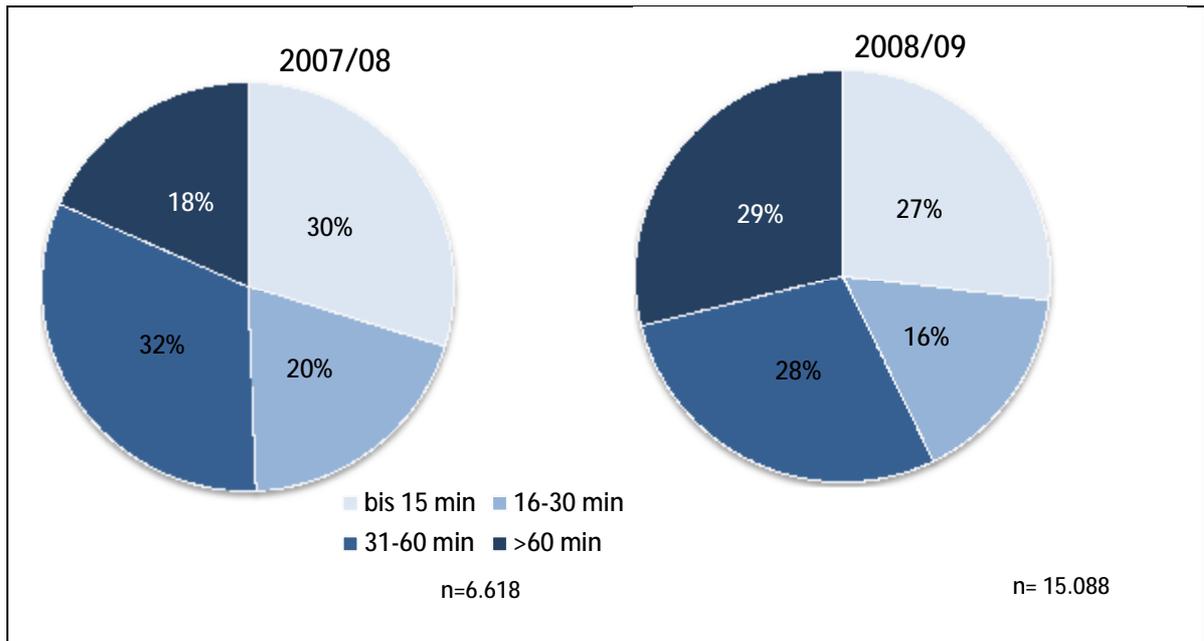
Die angegebenen Zahlen sind die Absolutwerte der durchgeführten Einzelberatungen und Kompetenzfeststellungen.

16.2.5. Beratungsdauer

Individuelle Beratung und Unterstützung ist eine Dienstleistung, die eine gewisse Dauer in Anspruch nimmt. Darüber hinaus unterscheiden sich die Bedürfnisse der Ratsuchenden: Während die einen konkrete Informationen brauchen, ist für andere eine umfassende Neuorientierung mit entsprechendem Aufwand notwendig. Dementsprechend unterscheidet

sich auch die Beratungsdauer pro Fall: 30% (2007/08) bzw. 27% (2008/09) der Beratungen dauern weniger als eine Viertelstunde – mehrheitlich werden dies wohl eher Kurzinformationen denn Beratungen im engeren Sinne sein. 20% bzw. 16% dauern 16-30 Minuten, weitere 32% bzw. 28% 31-60 Minuten. Der Anteil von Beratungen, die über eine Stunde in Anspruch nehmen, stieg von 18% auf 29%.

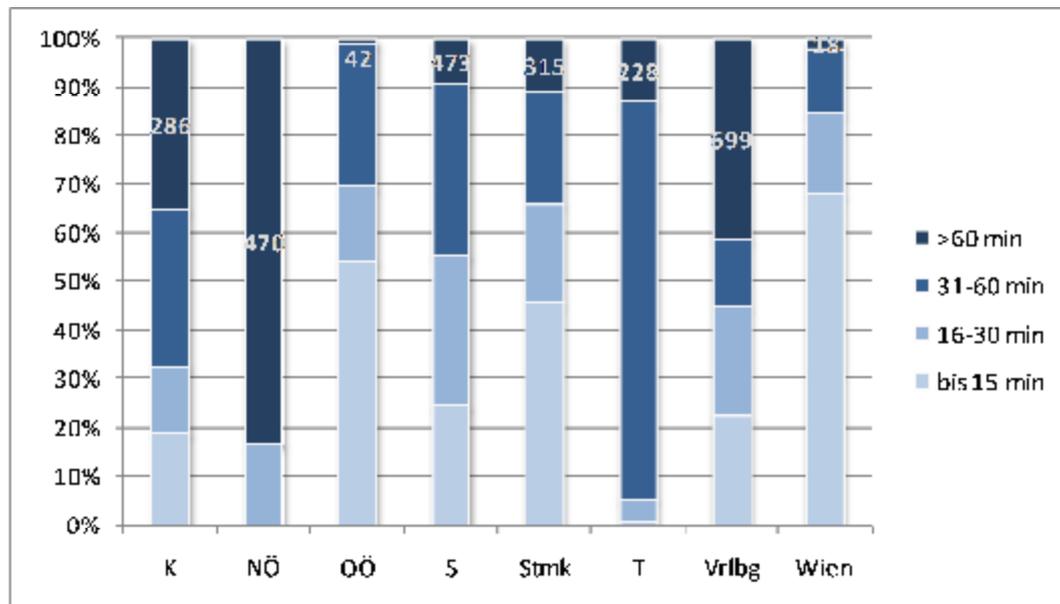
Abbildung 14: Dauer der Beratung



Quelle: ÖIBF; Berechnung IHS; Anteil gültiger Werte: mind. 85%.

Die Streuung der Beratungsdauer wird in Abbildung 15 (siehe S.270) als Indikator für bedürfnisgerechte Interventionsintensität gewertet: Dabei stechen v.a. Niederösterreich, Tirol und Wien heraus: In Tirol gibt es kaum Kurzberatungen, die meisten Beratungen dauern dort zwischen einer halben und einer Stunde. Während in Niederösterreich über 80% der Beratungen länger als eine Stunde in Anspruch nehmen, sind solche länger dauernden Beratungen in Wien der Ausnahmefall, zwei Drittel der Beratungen dauern hier weniger als eine Viertelstunde. Dieser Überhang an Kurzberatungen ist erklärungsbedürftig und nährt Zweifel an der Wirksamkeit der Beratungen hinsichtlich der in Policy-Dokumenten genannten Interventionsziele (vgl. Tabelle 27, S.159f).

Abbildung 15: Einzelberatung und Kompetenzfeststellung nach Beratungsdauer



Quelle: ÖIBF; Berechnungen IHS; Anteil gültiger Werte: mind. 65%.

Die angegebenen Zahlen sind die Absolutwerte der durchgeführten Einzelberatungen und Kompetenzfeststellungen, die länger als eine Stunde in Anspruch nahmen.

16.2.6. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Mit Instrument 2 „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ wurden bereits 33% der geplanten 70.000 Personen erreicht, nimmt man die Teilnahme-unabhängigen Beratungen der Qualifizierungsmaßnahmen dazu, wurden bereits 55% erreicht. Damit wird schon eine erste Schwierigkeit der Interpretation des Zielwerts aus dem Operationellen Programm deutlich: Was soll als „Teilnahmen an Informationen, Beratung, Orientierung“ gelten? Nur Bildungsberatung, die als solche von anbieterunabhängigen Trägern angeboten wird? Oder sollen Beratungsdienstleistungen von BildungsanbieterInnen miteingerechnet werden? In der vorliegenden Evaluierung wurden Beratungsangebote, die nur in Verbindung mit einem Kursbesuch genützt werden können, in die Berechnung der Zielerreichung nicht mit einbezogen. Dennoch ist festzuhalten, dass in den Qualifizierungsmaßnahmen sehr wohl Dienstleistungen im Sinne des Lifelong Guidance angeboten und genützt werden. Man könnte also auch argumentieren, dass diese – wenn sie auch nicht öffentlich zugänglich sind – in die Berechnung miteinbezogen werden sollten. Weiters wäre die Auffassung vertretbar, dass z.B. Clearing-Maßnahmen, welche häufig die Funktion einer Aufnahmeprüfung einnehmen, nicht als Beratungsdienstleistung anerkannt sein sollten. Neben dieser inhaltlichen Diskussion ist zu bedenken, dass nicht alle Projekte Guidance-Leistungen im Aktivitätenmonitoring als solche deklarieren, sondern in die Qualifizierungsdokumentation integrieren und sie von daher nicht quantifizierbar sind.

Doch auch nicht alle der in Instrument 2 angebotenen Dienstleistungen entsprechen den Merkmalen bzw. Zielsetzungen von „Guidance“ (vgl. dazu Tabelle 27, S.159f). Insofern sollte

überlegt werden, ob z.B. Gruppenberatungen und Kurzinformationen in die Berechnungen zur Zielerreichung miteinbezogen werden sollen, bzw. sollte man zumindestens darauf achten, dass das Ziel von 70.000 Beratungen *nicht* großteils über Gruppenberatungen und Kurzinformation zu erreichen versucht wird – die Zahl der Gruppenberatungen stieg zuletzt.

Je nach Bundesland ist die Versorgungsdichte mit Beratungsdienstleistungen bisher sehr unterschiedlich: Niederösterreich, Tirol, Kärnten und Steiermark sind rein quantitativ gesehen im Vergleich zu den anderen Bundesländern deutlich unterversorgt, hier sollte die Bildungsberatung weiter ausgebaut werden. Eine relativ hohe Beratungsdichte wird hingegen in Salzburg und in Vorarlberg erreicht. Wien ist diesbezüglich differenziert zu betrachten: Werden nur die Beratungen aus dem Instrument 2 betrachtet, scheint ein hoher Handlungsbedarf gegeben, werden Beratungen aus den Qualifizierungsmaßnahmen miteingerechnet, sieht die Versorgung mit Beratungsdienstleistungen im Vergleich mit den anderen Bundesländern hingegen tadellos aus.

Die geringe Streuung der Beratungsformen an manchen Standorten lässt auf ein zu kleines Beratungsportfolio vor Ort schließen, was es erschwert, den Bedürfnissen aller angestrebten Zielgruppen entgegenzukommen: So scheinen die Möglichkeiten zu Distant Counselling in einigen Bundesländern stark eingeschränkt (möglicherweise wird aber auch diese Form der Beratung weniger häufig dokumentiert). Außer in Wien und Vorarlberg wird kaum Beratung im Rahmen von Veranstaltungen oder Sprechtagen angeboten, möglicherweise vernachlässigen hier die anderen Bundesländer Chancen auf die Erreichung bildungsferner Zielgruppen (Stichwort: aufsuchende Beratung). Kompetenzfeststellung wird noch nicht von allen Trägern angeboten. Dies ist ein gutes Beispiel dafür, dass das Wissensmanagement innerhalb der Beratungsverbände noch ausgebaut werden könnte und sollte.

Auch bezüglich der Beratungsdauer gibt es in manchen Bundesländern nur eine geringe Streuung, was ebenfalls auf eine geringe Anpassung an die Bedürfnisse der Informations- und Ratsuchenden hindeutet. Insbesondere in Wien scheinen zu wenig intensive Beratungen im Rahmen des ESF angeboten zu werden.

Hauptsächlich zu bemängeln in der Umsetzung des Instruments 2 ist jedoch die Zielgruppenerreichung und mithin die geforderte Zielgruppenadäquanz. Der ESF richtet sich an benachteiligte Personen, diese werden bisher schlicht zu wenig erreicht. Dies gilt insbesondere für bildungsbenachteiligte Personen sowie für Personen mit Migrationshintergrund. Beide Gruppen nehmen das Instrument 2 weniger in Anspruch als es ihrem Bevölkerungsanteil entspricht. Ungleichheitsstrukturen, wie sie aus der Weiterbildungsbeteiligung bekannt sind (vgl. Lassnigg et al. 2006), werden in der ESF-geförderten Bildungsberatung reproduziert, anstatt sie abzubauen. Die Ursachen dafür mögen zum einen in einem mangelnden Bewusstsein dafür liegen, dass mit ESF-Mitteln bevorzugt Dienstleistungen für Benachteiligte anzubieten sind bzw. dass man mit einem Angebot an „alle“ gerade die Benachteiligten kaum erreichen kann. Zum anderen erweist

sich aber das Erreichen benachteiligter Zielgruppen auch mit speziell entwickelten Ansätzen als sehr schwierig und aufwendig. So ist die Bildungsberatung in Wien trotz eines ressourcenaufwendigen Ansatzes mit hohem Marketingaufwand und mobil-aufsuchender Arbeit auf Basis der erhobenen Indikatoren nicht viel erfolgreicher als der andere Projekverbund (vgl. auch Kapitel 11.2.2). Darüber hinaus ist in Wien der Überhang an Kurzberatungen erklärungsbedürftig, womit in Summe ein nicht unbedeutendes Optimierungspotenzial angedeutet wird. Weitere Untersuchungen der Evaluierung zu einem späteren Zeitpunkt sollten so z.B. auch über die Effizienz des Angebots Auskunft geben.

Nichtsdestotrotz ist festzuhalten, dass der mit dem spezifischen Ziel 5 angestrebte Auf- und Ausbau der überinstitutionellen Bildungsberatung in Österreich rein quantitativ gesehen schon sehr weit fortgeschritten ist.

17 Zusammenfassung der Schlussfolgerungen

An dieser Stelle ist es das Ziel, die Schlussfolgerungen aus den einzelnen Kapiteln zusammenzuführen und auf dieser Basis generelle Evaluationsaussagen zu treffen und Empfehlungen an den Auftraggeber für die Gestaltung der zweiten Programmphase zu formulieren. Dementsprechend wird hier das Hauptaugenmerk auf die Bereiche mit Optimierungspotential gelegt. Die Argumentation bewegt sich dabei auf zwei Ebenen: Einerseits wird die Makroebene in den Blick genommen wobei zudem eine Perspektive auf das Gesamtprogramm sowie auf Querschnittsthematiken eingenommen wird. Andererseits werden im zweiten Abschnitt die einzelnen Instrumente nochmals zusammenfassend hinsichtlich der wichtigsten evaluativen Ergebnisse und daraus gezogenen Schlussfolgerungen thematisiert. Der entsprechende Berichtsabschnitt kann demnach auch als Executive Summary der Instrumentenevaluation verstanden werden.

17.1 Programmebene und Querschnittsthemen

Auf der Makroebene lässt sich die Argumentation auf 5 Themenbereiche zuspitzen, drei programmbezogene (Programmangebot, Programmdurchführung, Programmzielgruppen) und zwei inhaltliche (LLL-Prinzipien und Qualitätssicherung).

Das Programmangebot zeigt aus quantitativer Perspektive betrachtet eine klare Schwerpunktsetzung auf die Bundeshauptstadt sowie auf die Berufsreifeprüfung. Setzt man dies in Relation zum festgestellten Bedarf, dann wird offensichtlich, dass ein Ausbau des Angebots v.a. in den Bundesländern sowie bei den Vorbereitungskursen zum Hauptschulabschluss empfohlen werden kann. Die HS-Kurse zeichnen sich darüber hinaus durch vergleichsweise hohe Abschlussanteile aus, womit die Sinnhaftigkeit eines Ausbaus in diesem Bereich nochmals unterstrichen wird. Genau diametral dazu verhält es sich mit den „sonstigen“ sowie Stütz-, Förder- und Vorlaufkursen. Diese sind durch hohe Abbruch- und niedrige Erfolgsanteile gekennzeichnet, worauf sich die Empfehlung gründet, dieses Angebot einer konzeptionellen Neugestaltung und Positionierung zu unterziehen.

Das Thema der Programmdurchführung kann in zwei Aspekte aufgespalten werden: die Projektbeantragung und die eigentliche Projektabwicklung sowie die Rahmenbedingungen dafür.

Was die Projektbeantragung betrifft, zeigt sich Optimierungspotential bei den Antragsformularen. Hierbei wäre eine Vorgabe einheitlicher Definitionen zentraler Begriffe (z.B. Teilnahme und TeilnehmerIn) an die AntragstellerInnen sowie eine klare Definition von Tabellenvorlagen zu empfehlen um den unterschiedlichsten Interpretationen durch die Förderwerber, wie sie sich derzeit in den Anträgen finden, vorzubauen. Neben einer

verbesserten Begriffsdefinition empfiehlt sich streckenweise auch eine strukturelle Überarbeitung, z.B. im Zusammenhang mit den Zielgruppen, wobei von den AntragstellerInnen eine stringente Argumentation orientiert an einem vorgegebenen Fragenablauf eingefordert werden sollte. So wäre zu empfehlen, die Argumentation von der Definition der Zielgruppe, über eine Analyse von deren Bedürfnissen, bis hin zu einer Darstellung, wie diesen konzeptionell entsprochen werden soll, vornehmen zu lassen. Das Ziel liegt demnach bei inhaltlich stringent durchargumentierten Anträgen, aber auch bei Anträgen, die hinsichtlich vorgesehener Quantitäten nachvollzogen werden können. Dies sollte die verbindliche Grundlage für eine Genehmigung darstellen.

Was die Projektabwicklung und deren Rahmenbedingungen betrifft, bleibt auch mit Bezug zur Antragstellung festzuhalten, dass die von den Trägern antizipierten Pflichten, Richtlinien und Durchführungsbedingungen finanz- und kalkulationsrelevant sind und daher während der Programmlaufzeit möglichst nicht verändert werden sollten. Geschieht dies trotzdem, kann dies bei einzelnen Trägern zu budgetären Schwierigkeiten führen (weil nunmehr z.B. bestimmte Kosten nicht mehr als förderfähig anerkannt werden). Hierfür sollten entsprechende Reserven bereitgehalten werden. Die Rahmenbedingungen haben sich im Zuge der Evaluation jedoch auch in einem weiteren Kontext als schwierig erwiesen und zwar in den Fällen, wo Unklarheit darüber besteht. Konkret sind hiermit von den Trägern antizipierte und befürchtete Rückzahlungsverpflichtungen aufgrund nicht näher definierter Anwesenheitsquoten und MindestteilnehmerInnenzahlen oder bei Unterschreitungen von Planzahlen angesprochen. Diese Unsicherheit führt auf Seiten der Träger zu Vermeidungsstrategien (höhere TeilnehmerInnenzahlen um trotz Drop-out die Planzahlen nicht zu unterschreiten; kein Einzel- oder Kleinstgruppenunterricht aus Angst, die MindestteilnehmerInnenzahl zu unterschreiten, obwohl dieser dem Bedarf entsprechen würde), die sich auch negativ auf das Angebot und dessen Qualität auswirken. Hier muss einerseits Klarheit geschaffen und müssen andererseits Richtlinien an sich hinsichtlich ihrer inhaltlichen Wirkung reflektiert werden (z.B. MindestteilnehmerInnenzahlen).

Die Zielgruppen des ESF-Programms sind klar benachteiligte Personen. In der Praxis zeigt sich jedoch, dass dieser Anspruch nicht immer leicht eingelöst werden kann und dass mit manchen Angeboten die Benachteiligten eben explizit *nicht*, zumindest jedoch nicht im wünschenswerten Ausmaß erreicht werden. In diesem Zusammenhang müssen explizit die Berufsreifeprüfung, die Bildungsberatung und die Train-the-Trainer-Maßnahmen genannt werden. Für benachteiligte Zielgruppen sind herkömmliche Zugänge und Angebote, die sich an alle richten, oft nicht ausreichend, sondern es bedarf expliziter Überlegungen, wie hier eine Teilnahmemotivation erfolgen kann. Da sich der ESF an Benachteiligte richtet, sollten Maßnahmenträger explizit dazu aufgefordert werden, sich benachteiligten Zielgruppen zu widmen. Zudem ist es empfehlenswert, bereits im Zuge der Antragstellung von den Trägern ein Konzept einzufordern, wie sie ihre (benachteiligten) Zielgruppen erreichen wollen. Eine dieser benachteiligten Zielgruppen, die auf Ebene des Gesamtprogramms höherer Aufmerksamkeit bedarf, ist die zweite Generation. Die höheren Abbruch- und geringeren Erfolgsanteile sowie die deutlich unterdurchschnittliche Teilnahmedauer dieser

Personengruppe bedürfen konzentrierter Aufmerksamkeit im gesamten Programm und aller Träger. Hier gilt es Konzepte zu entwickeln und Unterstützungsangebote anzubieten.

Die LLL-Prinzipien stellen einen zentralen Baustein des gesamten ESF im Bereich der Erwachsenenbildung dar und es ist hinsichtlich der einzelnen Prinzipien bisher unterschiedlich gut gelungen, die jeweiligen Gedanken in den Angeboten zu verankern. Die Lernenden und ihre Bedürfnisse stehen bei den meisten Angeboten im Mittelpunkt. Die Mehrzahl der Träger – weniger stark im Rahmen der Berufsreifeprüfung – reflektiert die Bedürfnisse ihrer Zielgruppe und entwickelt ein Maßnahmenkonzept mit Bezug darauf. Der Befund hinsichtlich der Ressourcenorientierung fällt, da mehr als die Hälfte der AntragstellerInnen stringente Argumentationen in diesem Zusammenhang vermissen lässt, weniger positiv aus. Die Lebensphasenorientierung findet generell wenig Berücksichtigung. Eine Ausnahme bilden hier Angebote zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung. Eine explizite Aufforderung an die Träger, sich dazu im Rahmen der Anträge Gedanken zu machen, scheint aber dennoch angebracht. Die Teilnahme am LLL schließlich wird alleine durch die Existenz des Angebots an sich gefördert. Umso bedauerlicher ist es, wenn im Rahmen der Angebote erst recht wieder Barrieren aufgebaut werden. So haben manche Träger Verbesserungsbedarf hinsichtlich der Gestaltung möglichst barrierefreier Eingangsphasen. Aufnahmetests oder aber auch Einstufungstests, die als solche verstanden werden könnten, sind als diametrales Gegenteil von Barrierefreiheit zu interpretieren. Eine zumindest ebenso große Hürde sind TeilnehmerInnenbeiträge. Diese sind für den freien Bildungsmarkt angebracht, nicht aber innerhalb von Programmen, die sich explizit an benachteiligte Personen richten. Dadurch werden gerade jene, die es am dringendsten brauchen, von der Teilnahme abgehalten. Daher lautet die klare und unmissverständliche Empfehlung an den Auftraggeber, keine Anträge mehr zu genehmigen, bei denen TeilnehmerInnenbeiträge, die über ein symbolisches Ausmaß hinausgehen, vorgesehen sind. Das Argument, Finanzbeiträge seien zur Motivationserhöhung notwendig, ist einerseits überholt und zeigt andererseits konzeptionellen Entwicklungsbedarf jener AkteurInnen auf, die es vorbringen. Motivation kann und soll v.a. bei benachteiligten Personen anders als monetär hergestellt werden. Lebensweltorientierung, Ressourcenorientierung, Lernende im Mittelpunkt sind nur einige Schlagworte, die die Richtung dafür vorgeben können. Ein gutes Beispiel dafür, dass und wie es geht, sind die „Qualifizierungsangebote für Frauen“ im Rahmen des ESF-Programms.

Schließlich ist es das Thema der Qualitätssicherung, das auch im Rahmen abschließender Betrachtungen Erwähnung finden muss. Die Qualitätssicherung ist nicht nur ein Querschnittsthema, sondern mit den Qualitätsförderungsinstrumenten innerhalb des ESF-Programms sind auch Wirkungen auf Systemebene, die ansonsten keine Priorität genießen, intendiert. Dementsprechend zentral ist die Qualitätssicherung auch innerhalb der einzelnen Angebote, wobei sich hier neben guten Ansätzen auch Entwicklungspotential zeigt. Qualitätssicherung als solche z.B. in der Form, Feedback von den TeilnehmerInnen einzuholen, scheint mittlerweile zum Standard zu gehören. Bei weitem nicht Standard und

damit auch Entwicklungsbereich ist jedoch die Qualitätsentwicklung. So wird z.B. aus den wenigsten Konzepten ersichtlich, ob und auf welche Weise Erhebungen zur Qualitätssicherung auch zu Konzeptadaptierungen führen. In dem Zusammenhang bietet es sich also an, im Zuge der Antragstellung nicht nur die Qualitätssicherung, sondern auch die Qualitätsentwicklung zum Thema zu machen. Qualitätsentwicklung ist jedoch nicht nur eine Frage der Antragstellung, sondern ebenso der Projektdurchführung. Hierbei ist z.B. eine systematische Reflexion des Drop-outs sowie der erzielten Abschlüsse angesprochen. Die wenigsten Träger haben eine Routine darin entwickelt und nützen demnach auch nicht die Lernchancen, die sich daraus für das eigene Konzept und die eigene Vorgehensweise ergeben. Auf dieser Grundlage besteht die Empfehlung darin, ein System des Selbstmonitorings auf Seiten der Träger zu implementieren. So könnten z.B. Träger auf Basis eines gut funktionierenden Monitoringsystems zeitnahe Informationen zu ihren Abbruchs- und Erfolgsquoten sowie ihrer diesbezüglichen Performance in Relation zum Durchschnitt erhalten. Im Rahmen von Jahresberichten wäre den Trägern sodann der Raum dafür gegeben, die erzielten Werte zu interpretieren und falls notwendig die gezogenen Schlussfolgerungen hinsichtlich des eigenen Angebots darzustellen. Derart wäre die lernende Organisation auf eine systematische Basis gestellt.

In Summe betrachtet ist also durchaus Optimierungspotential gegeben, Optimierungspotential, um Gutes noch besser zu machen. Denn bei abschließenden Betrachtungen dürfen z.B. auch Gesamtabschlussanteile von knapp 60% bei den HS-Kursen sowie ein Anteil von Personen mit Migrationshintergrund, der über 50% liegt und so zum Abbau von gesellschaftlichen Ungleichheitsstrukturen beiträgt, nicht außer Betracht bleiben.

17.2 Instrumentenebene

Basisbildung

- Eine wichtige Wirkung von Basisbildungsangeboten liegt auf psycho-sozialer Ebene, die in weiterer Folge zu einer Ausweitung von Handlungsspielräumen der Teilnehmenden führt. Handlungsspielräume werden jedoch gerade bei der Zielgruppe durch solche Lebensbedingungen eingeschränkt, auf die die FörderwerberInnen keinen Einfluss haben.
- Typisch für Basisbildungsangebote ist eine Orientierung an den Ressourcen der TeilnehmerInnen. Angesichts vorangegangener Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen der Zielgruppe bietet dies eine gute Grundlage für den Erfolg der Maßnahmen.
- Unter dem Instrument „Basisbildung“ wird ein heterogenes Angebot umgesetzt, das den unterschiedlichen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht wird. Allerdings ist die Abgrenzung zu HS-Kursen nicht immer eindeutig erschließbar: Ob und welche Vorlaufmaßnahmen der Basisbildung zugerechnet werden, variiert stark.
- Die 2. Generation ist in unterdurchschnittlichem Maße in Basisbildungsangeboten vertreten und TeilnehmerInnen aus der Zielgruppe weisen eine deutlich unterdurchschnittliche Teilnahmedauer in den Maßnahmen auf.
- Vergleichsweise gering fällt das Angebot an Basisbildungsmaßnahmen in manchen Bundesländern (Vorarlberg, Tirol, Niederösterreich) aus.
- Daher sollte die Festlegung etwaiger Erfolgsquoten auch in Zukunft unterbleiben.
- Darauf sollte weiterhin geachtet werden.
- Für die Zukunft sollte der Begriff „Basisbildung“ definiert werden, um ein einheitliches Verständnis unter den Trägern zu erzeugen.
- Die Zielgruppe der 2. Generation bedarf insbesondere im Rahmen des Instrumentes „Basisbildung“ besonderer Aufmerksamkeit und spezieller Angebote, um Teilnahmen generell und die Verweildauer im speziellen zu erhöhen.
- Entsprechend der Bedarfslage sollte das Instrument v.a. in diesen Bundesländern ausgebaut werden.

Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss

- Drei zentrale Evaluationsergebnisse sprechen für die These, dass der Typus des klassischen HS-Unterrichts in dieser Förderperiode nicht mehr anzutreffen ist: Es sind dies die festgestellte Reflexionsbereitschaft der KursanbieterInnen den Bedürfnissen der Zielgruppe gegenüber, die Wertschätzung der Zielgruppe, die nicht nur formuliert, sondern in der Praxis auch gelebt wird, und schließlich sind die guten Beziehungen der TeilnehmerInnen mit den Lehrpersonen anzuführen.
- Manche HS-Kursangebote sind in Relation zu den Voraussetzungen, Problemlagen und Bedürfnissen der Zielgruppe als zu hochschwellig zu bezeichnen. Diese Hochschwelligkeit drückt sich in zweierlei Arten aus: Einerseits in der Einhebung von Kursgebühren, die von der Zielgruppe aufgrund ihrer ökonomisch prekären Situation oft nur schwer finanziert werden können. Andererseits in der Gestaltung der Eingangsphase, die in manchen Fällen von Tests gekennzeichnet ist. Wenn diese Tests auch nur zur Einteilung der TeilnehmerInnen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit dienen mögen, wirken sie bei TeilnehmerInnen dennoch als Barrieren, die in den meisten Fällen eine Ansammlung schulischer Selektionserfahrungen erleben mussten.
- Eine der größten Herausforderungen bei der Durchführung von HS-Kursen liegt im Umgang mit der Heterogenität der TeilnehmerInnen, die die eingesetzten Lehrkräfte an den Rand ihrer Leistungsfähigkeit führt. Diese Situation erfordert flexible Rahmenbedingungen und Regelungen (z.B. zu MindestteilnehmerInnenzahlen) um damit adäquat umzugehen.
- Faktum ist die Abhängigkeit der Vorbereitungskurse zum Hauptschulabschluss von externen Rahmenbedingungen wie den Prüfungshauptschulen, die nach eigenen Kriterien über Erfolg oder Misserfolg der Interventionen entscheiden können.
- Aus diesen zentralen Ergebnissen kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass dadurch gute Voraussetzungen für die Wirksamkeit des Angebots geschaffen werden.
- Aufgrund der Barriere- und Selektionswirkung von Kursgebühren wird für die zweite Programmperiode die klare Empfehlung ausgesprochen, im Bereich der Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss nur noch für die TeilnehmerInnen kostenfreie Angebote zu genehmigen und dies auch entsprechend an die FörderwerberInnen zu kommunizieren.
- Aufgrund der Barrierewirkung von anfänglichen Einstufungstests sollten die FörderwerberInnen künftig dazu angehalten werden, im Zuge der Antragstellung ein Konzept für eine möglichst barrierefreie Eingangsphase zu entwickeln.
- Daraus lässt sich die Empfehlung ableiten, dass es möglich sein sollte, von Formalregelungen wie z.B. MindestteilnehmerInnenzahlen auch begründet abweichen zu können, wenn es von der Sache und dem Maßnahmenerfolg her betrachtet gerechtfertigt erscheint.
- Die Forderung nach einheitlichen Regelungen sowie erwachsenengerechten Prüfungsformen und Prüfungsinhalten für das Nachholen von Hauptschulabschlüssen muss nochmals unterstrichen und als dringender Handlungsbedarf seitens des Fördergebers bezeichnet werden.

- Die Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss erweisen sich als relativ erfolgreiche, zugleich jedoch als eine in Relation zur Bedarfslage vergleichsweise gering dimensionierte Maßnahme.
- Daher kann für dieses Instrument die Empfehlung des Ausbaus ausgesprochen werden.

Kurse zur Vorbereitung auf die BRP

- Die untersuchten BRP-Kursangebote sind eher hochschwellig im Zugang und es wurden Indizien dafür gefunden, dass ein großer Teil der TeilnehmerInnen frühzeitig abbricht. Nichtsdestotrotz scheint (nach Einschätzung der Träger) ein sehr hoher Anteil der Personen, welche zu den Prüfungen antreten, diese auch zu schaffen.
- Im Vergleich zu Hauptschul- und Basisbildungskursen reflektieren die Träger von BRP-Kursen wenig die Probleme und Bedürfnisse von (potentiellen) TeilnehmerInnen und bieten diesbezüglich wenig Unterstützung. Eine Ausnahme bildet die strukturelle Gestaltung der Kurse, die mit Open-Distance-Angeboten einen Beitrag zur Lebensphasenorientierung leisten.
- Ein Aspekt der Hochschwelligkeit ist in den Teilnahmegebühren zu sehen. ESF-Mittel werden zu wenig dafür genützt, Kursgebühren zu senken. So werden bei BRP-Kursen zwischen 35% und 94% des Budgets aus Projekteinnahmen lukriert.
- Bei den BRP-Kursen stellt sich die Frage nach den Abschlüssen. Die ausgewiesenen Anteile sind sehr gering und es sind die Indizien für vorzeitige Kursabbrüche sowie eine nicht im wünschenswerten Ausmaß ausgeprägte Prüfungsantrittsneigung vorhanden.
- ESF-geförderte BRP-Kursangebote sollten sich nicht an alle richten, die lt. gesetzlicher Regelungen berechtigt sind, eine Berufsreifeprüfung zu absolvieren, sondern fokussiert auf jene innerhalb dieser Zielgruppe, die als benachteiligt angesehen werden können, z.B. arbeitslose Personen, WiedereinsteigerInnen, regional Benachteiligte, MigrantInnen, Personen ohne oder mit nur geringem Einkommen... Im Antrag sollte argumentiert werden müssen, in welcher Form ihre Zielgruppen benachteiligt sind, wie sie diese speziellen Zielgruppen erreichen wollen und in wie ferne in der Kursgestaltung auf deren Bedürfnisse eingegangen wird. Generell sollten Konzepte auf Basis der LLL-Prinzipien zu erstellen sein, anstatt bestehende Konzepte zu übernehmen.
- Bei den BRP-Lehrgängen sollte nicht – wie derzeit gängige Praxis – ein großer Teil der Kosten von den TeilnehmerInnen eingefordert werden, damit auch Personen mit geringem Einkommen angesprochen werden.
- Aus den nur geringen Abschlussanteilen bei der BRP lässt sich die Empfehlung ableiten, dass die Prüfung bzw. der Antritt dazu stärker in das Angebot an sich integriert bzw. von dort aus nachverfolgt werden sollte.

Qualifizierung für Frauen

- Ohne Kursgebühren und die Möglichkeit von Sanktionen wird eine hohe Teilnahmemotivation erreicht, da die TeilnehmerInnen im Mittelpunkt stehen.
- Eine Umsetzung des Qualifizierungsangebotes für Frauen stellt hohe Anforderungen an passende Rahmenbedingungen: Ausbildung des Personals, kleine Gruppen, technische Ausstattung... Soll das Angebot an Bildungseinrichtungen implementiert werden, muss sich dort erst ein Paradigmenwechsel vollziehen.
- Von diesen Erfahrungen könnten jene BildungsanbieterInnen profitieren, die in Kursgebühren ein probates Mittel zur Herstellung von Motivation sehen.
- Diese Aufwendigkeit sollte mitbedacht und einkalkuliert werden, wenn das Angebot verbreitert werden soll.

Bildungsberatung

- Mit einem Angebot an „alle“ werden gerade Bildungsbenachteiligte kaum erreicht.
- Die geringe Streuung der Beratungsformen und Beratungsdauer an manchen Standorten lässt auf ein zu kleines Beratungsportfolio vor Ort schließen, was es erschwert, den Bedürfnissen aller angestrebten Zielgruppen entgegenzukommen.
- Nicht alle Träger bieten prozesshafte Unterstützung in Form von elaborierten Kompetenzfeststellungsverfahren oder Coachings an. Auch dort, wo prozessorientierte Beratungsangebote jetzt schon bestehen, werden zum Teil nicht unerhebliche Gebühren dafür eingehoben.
- Die Bildungsberatung in Wien ist dezentral organisiert. Dadurch mag es leichter möglich sein, bereits vorhandene Ressourcen zu nutzen. Allerdings erschwert dies die Möglichkeit, sich spontan bzw. unabhängig von Veranstaltungsterminen informieren und beraten zu lassen. Die Einrichtung einer gemeinsamen Hotline ist ein Schritt in diese Richtung, wird alleine aber nicht ausreichen.
- Bei der Ausschreibung sollte klargestellt werden, dass von ESF-Fördergeldern v.a. bildungsbenachteiligte Personen profitieren sollten. Es reicht nicht aus, für „alle“ da sein zu wollen, sondern es müssen je nach Art der Benachteiligung Angebote konzeptioniert werden, um zielgruppenspezifische Barrieren abzubauen und den Zugang für jene zu erleichtern, die die Dienstleistung am dringendsten benötigen.
- ESF-geförderte Bildungsberatungsangebote sollten sich den Bedürfnissen der (potentiellen) KlientInnen anpassen. Voraussetzung dafür ist, dass die BeraterInnen über ein breites Methodenportfolio (z.B. zur Kompetenzfeststellung) und die notwendigen Ressourcen (z.B. Räumlichkeiten) verfügen. Diesbezügliche Angaben sind in den Anträgen vorzusehen.
- Es sollte angestrebt werden, dass in Zukunft an allen Standorten den Ratsuchenden bei Bedarf prozessorientierte Begleitung angeboten werden kann, wobei die Verfahren in der Methodik den unterschiedlichen Zielgruppen anzupassen sind.
- Gebühren für Bildungsberatung sind für bildungsbenachteiligte Zielgruppen nicht geeignet. Daher sollten für diese Zielgruppe auch bei Anwendung kostenintensiverer Beratungsansätze keine Gebühren eingehoben werden dürfen, welche über einen symbolischen Beitrag hinausgehen.
- Die Einrichtung eines gemeinsamen Informationszentrums mit Beratungsbüro erscheint sinnvoll, weil dadurch Ansprechpersonen leichter definierbar, die Bildungsberatung auch außerhalb der Veranstaltungstermine greifbar und der ganze Verbund weniger virtuell wäre. Darüber hinaus könnte so besser nachvollzogen werden, wie viele der in der mobil-aufsuchenden Arbeit angesprochenen Personen später tatsächlich einen ausführlicheren Bildungsberatungstermin wahrnehmen, was als wichtige Information zur Selbstevaluierung genutzt werden kann.

- Mit den Mitteln des ESF wurden zwei anbieterübergreifende Beratungsverbände eingerichtet, welche bereits eine beachtliche Zahl von Bildungsberatungen durchgeführt hat. Der im OP ausgewiesene Zielwert von 70.000 beratenen Personen wird je nach Interpretation, was denn nun unter einer zu zählenden Bildungsberatung zu verstehen ist, unterschiedlich weit erreicht. So wurden über das ESF-Instrument 2 alleine schon 33% des Zielwertes erreicht, allerdings fallen darunter auch Kurzinformationen und Gruppenberatungen sowie Beratungen von SchülerInnen. Werden teilnahme-unabhängige Guidance-Dienstleistungen im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen dazugezählt, wurden in Summe schon 55% erreicht, zusätzlich gibt es noch Guidance-Angebote für TeilnehmerInnen von Qualifizierungsmaßnahmen.
- Anzahl und Zweck von Maßnahmen der Information, Beratung und Orientierung im Rahmen von Qualifizierungsprojekten sind aus vielen Anträgen nicht erschließbar.
- Je nach Bundesland ist die Versorgungsdichte mit Beratungsdienstleistungen bisher sehr unterschiedlich: In Salzburg und Vorarlberg wird schon eine recht hohe Beratungsdichte erreicht, während Niederösterreich, Tirol, Kärnten, Steiermark und Wien mit trägerunabhängiger Beratung im Vergleich dazu deutlich unterversorgt sind.
- Der Zielwert im OP von 70.000 Teilnahmen an Informationen, Beratung und Orientierung im Bereich Erwachsenenbildung sollte näher spezifiziert werden.
- Die Empfehlung lautet daher, klare Definitionen(z.B: TeilnehmerIn/Teilnahme) vorzunehmen und Tabellen im Antragsformular eine Ausfüllhilfe beizulegen. Zudem sollte zwischen Beratungsmaßnahmen *vor* einem Eintritt in das Angebot und diejenigen, die auf die Zeit *danach* vorbereiten, unterschieden werden. Zielsetzungen, die mit den geplanten Maßnahmen verfolgt werden, sollen aus den Anträgen klar ersichtlich werden.
- In diesen Bundesländern sollte die trägerunabhängige Bildungsberatung weiter ausgebaut werden um eine höhere Versorgungsdichte zu erreichen.

WBA

-
- Der große Nutzen der WBA wird nicht nur darin gesehen, dass die angebotenen Ausbildungen von allen KEBÖ-Organisationen anerkannt werden, sondern auch, dass informell erworbenen Kompetenzen gewürdigt und zertifiziert werden. Bezogen auf die ESF-Instrumente wurde die WBA bisher am wenigsten bei den Einrichtungen zum Nachholen von Bildungsabschlüssen, also bei Hauptschulabschlusskursen und Lehrgängen zur Berufsreifeprüfung angenommen.
 - Die WBA wird u.a. von bereits hoch qualifizierten ErwachsenenbildnerInnen absolviert – die eigentlich nicht primäre Zielgruppe von Professionalisierungsbestrebungen sein sollten.
 - Die WBA sollte als Professionalisierungsinstrument für ESF-Angebote forciert werden – insbesondere im Bereich des Nachholens von Abschlüssen (HS, BRP), da hier von Trägerseite bisher oft wenig Kompetenzen für den Erwachsenenbildungsbereich nachgewiesen werden mussten (Lehramt war ausreichend). Die bloße Frage danach im Antragsformular allein reicht jedoch nicht aus.
 - Um die Professionalisierung voranzutreiben sollte man die Zielgruppenausrichtung schärfen und bei eventuell auftretenden Überauslastungen eine positive Diskriminierung jener veranlassen, die noch keine formalen erwachsenenpädagogischen Abschlüsse besitzen.

18 Anhang: Datenqualität

TeilnehmerInnenmonitoring Qualifizierungsprojekte (TRS)

- Erfassungsquote: Drei Maßnahmenträger verweigern wegen datenschutzrechtlichen Bedenken die Eingabe in das TRS. Da diese Träger ein Angebot für schätzungsweise 550 TeilnehmerInnen bereitstellen, liegt die Erfassungsquote des TRS bei 90% der TeilnehmerInnen.
- Doppelerfassung von TeilnehmerInnen: TeilnehmerInnen werden einerseits mehrfach im TRS angeführt, wenn sie bei mehreren Trägern ein Angebot nutzen. Andererseits werden TeilnehmerInnen innerhalb eines Trägers schlichtweg doppelt erfasst. So weisen über 400 TeilnehmerInnen in einem Ausmaß Übereinstimmungen bei ihren soziodemographischen Merkmalen auf, sodass die Vermutung von Identitätsgleichheit nahe liegt. Auf dieser Grundlage wird die TeilnehmerInnenzahl im TRS also überschätzt.
- Fehlende Angaben: Bei einer Vielzahl von TeilnehmerInnen wurden zu einigen – für die Analyse sehr wichtigen – Merkmalen keine Angaben gemacht. So weisen die Angaben z.B. zum Abschluss in 40% der Fälle, zum Geburtsland in 20% der Fälle und zum Bildungsstand der Eltern in 30% der Fälle keine Angabe auf. Insbesondere bei jenen TeilnehmerInnen, die von der Maßnahme ausgeschieden sind, wurden in 25% der Fälle keine Angaben zu Abbruch oder Abschluss gemacht. Davon wird die Aussagekraft der Analyse beeinträchtigt und wird es verunmöglicht, Abbruch- und Abschlussquoten zu berechnen.
- Mehrdeutige Angaben: Aufgrund der Tatsache, dass bei den Merkmalen „Bildungsstand der Eltern“ und „Abbruchgrund“ zwei verschiedene Aussagen mit einem Merkmal gemessen werden, ist die Angabe oft mehrdeutig. Bei dem Merkmal „Bildungsstand der Eltern“ kommt es häufig zu Doppeleintragungen, wodurch das Bildungsniveau der Eltern nicht eindeutig bestimmt werden kann. Bei dem Merkmal „Abbruchgrund“ kann im Falle einer fehlenden Angabe nicht bestimmt werden, ob tatsächlich kein Abbruch vorliegt oder nur der Abbruchgrund unbekannt ist. Unter diesem Aspekt leidet die Validität der Daten.
- Uneinheitliche Angabe zu den Kursen: Die Maßnahmenträger nutzen bei der Angabe zu den Kursen zwei verschiedene Vorgehensweisen. So führen die einen Träger jeden einzelnen Kurs (im Falle eines Vorbereitungskurses für den Hauptschulabschluss die einzelnen Fächer z.B. Mathematik, Deutsch usw.) im TRS an, wohingegen andere ihr gesamtes Angebot als einen einzigen Kurs angeben (in oben genanntem Fall würde der gesamte Vorbereitungslehrgang zum Hauptschulabschluss inklusive aller Stütz-, Begleit- und Fördermodule als ein einziger Kurs gelten). Wird ein Gesamtangebot als einzelner Kurs geführt, sind beispielsweise Fördermaßnahmen, die im Rahmen des Moduls absolviert werden, im TRS nicht ersichtlich. So lassen sich die TeilnehmerInnen hinsichtlich der Anzahl

tatsächlich besuchter Kurse und der Inanspruchnahme von Begleit- oder Fördermaßnahmen schwer vergleichen. Werden hingegen alle einzelnen Fächer als Kurs geführt, explodiert die Datenquantität, wird die Rekonstruktion der Teilnahme an einem Kurstyp (z.B. einem HS-Kurs) extrem aufwendig und steigt die Gefahr für fehlende oder falsche Einträge und damit die Gefahr für unplausible oder gar invalide Ergebnisse. Die Monitoring- und Eintragungsebene sollten die einzelnen definierten Kurstypen darstellen.

- Ungenaue Zuordnung zu den Kursarten: Bei 20% der TeilnehmerInnen wurde die Kursart „anderer Kurs“ angegeben. Bei einem Vergleich mit dem Aktivitätenmonitoring konnte jedoch festgestellt werden, dass die Kursart „anderer Kurs“ bei einer Mehrheit dieser TeilnehmerInnen unzutreffend und eine der anderen möglichen Kursarten besser bezeichnend ist. 10% der TeilnehmerInnen wurde überhaupt keine Kursart zugeordnet.
- Ein Teil der Eintragungen ist unplausibel, ein weiterer Teil kann schlichtweg nur falsch sein. So unterschreiten z.B. beinahe ein Drittel der BRP-TeilnehmerInnen das dafür vorgesehene Qualifikationsniveau.

TeilnehmerInnenmonitoring Beratungsprojekte

- Die Datenqualität zum TeilnehmerInnenmonitoring für Bildungsberatungsmaßnahmen ist je nach Bundesland bzw. Institution sehr unterschiedlich, nach Auskunft der koordinierenden Organisation sind insbesondere vor dem Jahr 2009 erhobene Daten „mit Vorsicht zu bewerten“. Auch die Differenzen in den Quantitäten von TeilnehmerInnenmonitoring und Aktivitätenmonitoring deuten auf Erhebungsmängel im einen oder im anderen Fall hin.
- Der Indikator Benachteiligung ist schwierig zu interpretieren, weil zwischen „keine Benachteiligung“ und „keine Angabe“ nicht differenziert werden kann. Die Datenerhebung sollte in Zukunft so gestaltet sein, dass die Information „keine Benachteiligung“ eindeutig identifiziert werden kann.
- Das TeilnehmerInnenmonitoring beinhaltet die bisher im Rahmen der Evaluierung noch nicht ausgewertete Variable „Thema der Beratung“. Diese Variable beinhaltete zu Beginn der Erhebungen u.a. die Ausprägung „Grundbildung“, welche aber später in der Ausprägung „Zweiter Bildungsweg“ aufging. Diese Zusammenlegung ist bedauerlich, weil damit die Variable als Indikator für die Erreichung einer sehr bildungsbenachteiligten Gruppe verwendet hätte werden können.

Finanzmonitoring

- Zum Zeitpunkt der Analysen war das Jahr 2009 zu einem erheblichen Teil noch nicht abgerechnet, weshalb für dieses Jahr noch keine gültigen Aussagen getroffen werden konnten.

- Die Daten im Finanzmonitoring sind nach Projektnummern gegliedert, jede Projektnummer kann einem Instrument zugeordnet werden. In zahlreichen Fällen verbergen sich jedoch hinter *einer* Projektnummer mehrere Maßnahmen, z.B. Basisbildung und Hauptschulkurs, die beide dem Instrument 1.1 zugerechnet werden. Da darüber hinaus die Kostenpositionen nicht den Maßnahmen zugeordnet werden müssen, ist eine rechnerische Abgrenzung der Maßnahmen in diesen Projekten derzeit nicht möglich. Das bedeutet, dass in weiterer Folge die Maßnahmen dieser Projekte nicht in Kostenvergleiche und Effizienzanalysen auf Maßnahmenebene (Basisbildung, HS-Kurs, BRP-Kurs) mit einbezogen werden können – so wie schon in der Kostenanalyse in diesem Zwischenbericht. Eine pragmatische Lösung dieses Problems könnte sein, die Projektträger zu bitten, eine Abschätzung vorzunehmen, wie sich ihre Gesamtkosten auf diese unterschiedlichen Maßnahmetypen verteilen.
- Für ein Projekt innerhalb des Projektverbundes West sind weder im TRS noch im Finanzmonitoring Daten dokumentiert, darüber hinaus fehlen zum Zeitpunkt der Analyse noch zu manchen Projekten die Finanzdaten.

19 Liste der interviewten ExpertInnen

Unser Dank gilt folgenden Expertinnen und Experten, die uns im Rahmen von Interviews ihre Erfahrungen und Erkenntnisse und damit wichtige Grundlagen für die Diskussion von Bildungsbarrieren im Kontext von Bildungsbenachteiligung, Migration und Regionalität zur Verfügung gestellt haben. Wir bedanken uns bei:

DSA Norbert Bichl

Peter Dominkovits

Mag.^a Margareta Dorner

Mag. Ingolf Erler

Dr.ⁱⁿ Barbara Herzog-Punzenberger

Dr.ⁱⁿ Monika Kastner

Irmgard Kaufmann-Kreutler

Mag.^a (FH) Doris Lepschy

Peter Maier

DI Darijo Parenta

Mag. Robert Reithofer

Mag.^a Bonnie Schepe

Mag. Klaus Thien

Um die Anonymität zu gewährleisten werden im Bericht diejenigen InterviewpartnerInnen namentlich nicht ausgewiesen, die im Zuge der Fallstudien befragt wurden.

20 Literatur und Quellen

AMS (2009): AMS-Geschäftsbericht 2008. Wien: AMS.

Amtsblatt der Europäischen Union (2008): Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai 2008 zur Erwachsenenbildung (2008/C 140/09).

Andresen Sünne, Koreuber Mechthild und Lüdke Dorothea (Hg.) (2009): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden.

Aschemann Birgit und Faschingbauer Helfried (2008): Professionell Handeln zwischen den Fronten. Interpretationen und Entwicklungen von „Professionalität“ in AMS-beauftragten Kursmaßnahmen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> (zuletzt eingesehen am 17.08.2009).

Bechtel Mark (2008): Competence Profiles for Adult and Continuing Education Staff in Europe: Some Conceptual Aspects. In: Nuissl Ekkehard, Lattke Susanne (Hg.): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld. S. 45-61.

Behning Ute und Sauer Birgit (2005): Von der Kritik zur Analyse: das Problem der Bewertung von Gender Mainstreaming. In: Dies. (Hg.) (2005): Was bewirkt Gender Mainstreaming? Evaluierung durch Policy-Analysen. Frankfurt/New York. S.11-25.

Bergmann Nadja und Pimminger Irene (2004): Praxishandbuch Gender Mainstreaming. Konzept, Umsetzung, Erfahrung. Wien: GeM - Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF.

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

BMASK (o.J.): Jugend und Arbeit in Österreich. Wien: BMASK.

BMBWK (2001): Österreichische Länderbericht: Memorandum über lebenslanges Lernen der europäischen Union, Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 5. Wien.

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

BMWFJ (2008): Zweites Österreichisches Reformprogramm für Wachstum und Beschäftigung. 2008-2010. Wien: BMWFJ.

BMWFJ (2009): Österreichisches Reformprogramm für Wachstum und Beschäftigung. Implementierungsbericht 2009. Wien: BMWFJ.

Breit S. (2007): Lese-Kompetenz: Mittelwerte im Ländervergleich, in: Schreiner Claudia (Hrsg.): *Pisa 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Erste Ergebnisse*. Graz: Leykam.

CEDEFOP (2004): Cedefop commissioned Preliminary Study on Quality Guidelines and Criteria in Guidance. Luxemburg: CEDEFOP. Online unter: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/cedefop/virtual/guid_2005_0001_en.pdf (eingesehen am 18.12.2009)

CEDEFOP (2008a): Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms. Luxembourg: CEDEFOP.

CEDEFOP (2008b): Von der Politik zur Praxis. Ein systemischer Wandel der lebensbegleitenden Beratung in Europa. Luxemburg. Online unter: http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/505/5182_de.pdf (eingesehen am 18.12.2009).

Cendon Eva und Holzer Daniela (2001): Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung. Materialien zur Erwachsenenbildung 9/2001. Studie im Auftrag des BMBWK. Wien.

Doberer-Bey Antje (2007): Qualitätsstandards für die Alphabetisierung und Basisbildung. Wien. Online unter: <http://www.alphabetisierung.at/fileadmin/pdf/alfakoffer/qualitaetsstandards.pdf> (eingesehen am 17.07.2009).

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

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

EC (2009a): Implementation of the Lisbon Strategy Structural Reforms in the context of the European Economic Recovery Plan: Annual country assessments – a detailed overview of progress made with the implementation of the Lisbon Strategy reforms in Member States in 2008. Brussels: Commission of the European Communities.

EC (2009b): Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2009. Brussels: Commission of the European Communities.

Egetenmeyer Regina (2008): Chancen, Herausforderungen und Grenzen europäischer Studiengänge. Der European Master in Adult Education. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>.

EK (2005a): Berufsberatung: Ein Handbuch für politisch Verantwortliche. Brüssel. Online unter http://www.schulpsychologie.at/guidance/policy_handbook_de.PDF (eingesehen am 18.12.2009).

EK (2005b): Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen, Brüssel: Europäische Kommission.

EK (2005c): Gemeinsame Maßnahmen für Wachstum und Beschäftigung: Das Lissabon-Programm der Gemeinschaft. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

EK (2007): Aktionsplan Erwachsenenbildung. Zum Lernen ist es nie zu spät. Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

EK (2009): Schlüsselkompetenzen für eine Welt im Wandel. Entwurf des gemeinsamen Fortschrittsberichts 2010 des Rates und der Kommission über die Umsetzung des Arbeitsprogramms "Allgemeine und berufliche Bildung 2010". Brüssel: Kommission der Europäischen Gemeinschaften.

EK (o.J.a): Bildung. Allgemeine und berufliche Bildung im Europäischen Sozialfonds 2007-2013. Brüssel: Europäische Kommission.

EK (o.J.b): Migranten. Integration von Migranten im Europäischen Sozialfonds 2007-2013. Brüssel: Europäische Kommission.

Elsholz Uwe (2006): Strategien zur Verstetigung von Netzwerkarbeit. Ausgewählte Ergebnisse aus dem Kontext des BMBF-Programms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. In: Report, 29. S.37-47.

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.

EU-Council (2009): Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020"). 2941th Education, Youth and Culture Council meeting. Brussels: Council of the European Union.

EU-Rat (2006): Entscheidung des Rates vom 6. Oktober 2006 über strategische Kohäsionsleitlinien der Gemeinschaft (2006/702/EG).

EU-Rat (2008a): Council Resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. Brüssel.

EU-Rat (2008b): Entscheidung des Rates über Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedstaaten. Brüssel: Rat der Europäischen Union.

EU-Rat (2009): Informationen der Organe und Einrichtungen der Europäischen Union. Schlussfolgerungen des Rates vom 12. Mai 2009 zu einem strategischen Rahmen für die europäische Zusammenarbeit auf dem Gebiet der allgemeinen und beruflichen Bildung ("ET 2020") (2009/C 119/02).

Feld Timm C. (2008a): Leitung im Wandel: veränderte Qualifikations- und Kompetenzanforderungen an das Leitungspersonal von Weiterbildungseinrichtungen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>.

Feld Timm C. (2008b): Anlässe, Ziele, Formen und Erfolgsbedingungen von Netzwerken in der Weiterbildung. Dokument aus dem Internetservice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung.

Filla Wilhelm (2008): Qualifikation als Qualität von ErwachsenenbildnerInnen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 4/2008. Online im Internet: http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4_12_filla.pdf (eingesehen am 18.12.2009).

Friesenbichler Bianca (2008): Universitäre Aus- und Weiterbildung von ErwachsenenbildnerInnen in Österreich. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf> (zuletzt eingesehen am 17.08.2009).

Gächter August (2004): Detecting Discrimination Against Migrants. ZSI Discussion Paper Nr. 3. Wien: ZSI.

Gächter August (2005): Bildungsverwertung am Arbeitsmarkt. Arbeitspapiere Migration und soziale Mobilität Nr. 6. Wien: ZSI.

Gnahn Dieter (2002): Neuere Entwicklungen in der Qualitätsdiskussion. Online unter: http://www1.tu-darmstadt.de/pvw/abt_i/wb/Vort20-06/Vortrag-Gnahn-20-06-02.pdf

Gnahn Dieter und Dollhausen Karin (2006): Koordination von regionalen Bildungsnetzwerken – eine neue Aufgabe für Volkshochschulen? Dokument aus dem Internetsevice texte.online des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung.

Göhring Silvia und Schicho Helga (2008): Diversity Management. Anspruch und Praxis. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 5. S.12/1-6.

Gruber Elke (2006): Verberuflichung bei zeitgleicher Entberuflichung. Professionalisierung in der Erwachsenenbildung in Österreich. In: Klaus Meisel, Christiane Schliersmann (Hg): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld.

Gruber Elke et al. (2007): Qualitätsentwicklung und –sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB“. Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2007. Wien.

Gruber Elke (2008): Qualifikationen, Professionalität und Qualitätssicherung des Personals in der Erwachsenenbildung – was kann die Universität beitragen? Ein E-Mail Interview. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>.

Gruber Elke et al. (o.J.): Dokumentation des Workshops „Qualität in der Erwachsenenbildung – Erarbeitung eines österreichischen Rahmenmodells (QUEB)“

Heilinger Anneliese (2008): Vom Zertifikat zur Zertifizierung. Überinstitutionelle Qualifizierungskonzepte für ErwachsenenbildnerInnen. 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> (zuletzt eingesehen am 17.08.2009).

Heilinger, Anneliese (2000): Weiterbildungsstudie. Die Qualifizierung von ErwachsenenbildnerInnen. Aus- und Weiterbildungsangebote für die unterschiedlichen

Gruppen von MitarbeiterInnen der österreichischen Erwachsenenbildung. Forschungsbericht Nr. 6 der pädagogischen Arbeits- und Forschungsstelle des Verbandes Österreichischer Volkshochschulen. Wien.

Heuer Ulrike und Ruth Siebers (Hg.) (2007): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Berlin.

IAEVG (2003): Internationale Kompetenzen für Praktiker von Schulischer und Beruflicher Beratung. Bern.

IBOBB (2008): „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ IBOBB. Strategien zur Bildungsberatung und Berufsorientierung als ein Kernelement der nationalen Strategie zum Lebenslangen Lernen. O.O. Online unter: [http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/490F96C071A3C949C12575530041B2DD/\\$file/LLG_LLL_Gesamtbericht_G_Final_pdf.pdf](http://www.lifelongguidance.at/qip/mm.nsf/0/490F96C071A3C949C12575530041B2DD/$file/LLG_LLL_Gesamtbericht_G_Final_pdf.pdf)

Klimmer S., Holzer Ch., Schlögl P. und Neubauer B. (2009): Berufsreifepfprüfung – Aktualisierung von Vorbereitungsangeboten, TeilnehmerInnen- und AbsolventInnenzahlen. Wien.

Klingebiel Sibylle (2007): Aufwand und Ertrag einer Netzwerkträgerschaft: VHS Rheingau-Taunus. In: von Küchler Felicitas (Hg.): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Bielefeld. S.93-114.

Kreiml Thomas (2008): Professionalität von AMS-TrainerInnen: Bereichsspezifische Anforderungen und Spannungsfelder ihrer Umsetzung. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>.

Krell Gertraude (2009): Gender und Diversity: Eine „Vernunftfeh“ – Plädoyer für vielfältige Verbindungen. In: Andresen Sünne, Koreuber Mechthild und Lüdke Dorothea (Hg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden. S.133-153.

Küchler Felicitas (2007): Von der Rechtsformänderung zur Neupositionierung – Organisationsveränderungen als zeitgenössische Herausforderungen der Weiterbildung. In: Dies. (Hg.): Organisationsveränderungen von Bildungseinrichtungen. Bielefeld. S.7-30.

Langnickel Hans (2003): Das EFQM-Modell für Excellence – Der Europäische Qualitätspreis. In: Boßenecker K.H. (Hg.): Qualitätskonzepte in der sozialen Arbeit. Eine Orientierung für Ausbildung, Studium und Praxis. Weinheim. S.23-38.

Lassnigg Lorenz, Vogtenhuber Stefan und Peter Steiner (2006): Weiterbildung in Österreich. Finanzierung, Beteiligung und Wirkungen. Studie im Auftrag der Arbeiterkammer Wien. Wien: IHS.

Lattke Susanne (2007): Studiengänge Erwachsenenbildung in Europa. Online unter: <http://www.die-bonn.de/doks/lattke0701.pdf>

Leitner Andrea (2005): Gender als Mainstream. Doing Gender in Theorie und politischer Praxis. Reihe Soziologie Vol. 70. Wien: IHS.

Leitner Andrea (2007): Frauenförderung im Wandel. Gender Mainstreaming in der österreichischen Arbeitsmarktpolitik. Frankfurt/New York.

Mayring Philipp (2007): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.

Mecheril Paul o.J.: Diversity. Die Macht des Einbezugs. Online unter: www.migration-boell.de/web/diversity/48_1012.asp (zuletzt eingesehen am 16.11.2009).

Meisel Klaus und Schliersmann Christiane (Hg) (2006): Zukunftsfeld Weiterbildung. Standortbestimmungen für Forschung, Praxis und Politik. Bielefeld.

Merchel Joachim (2001): Qualitätsmanagement in der sozialen Arbeit. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster.

Nuissl Ekkehard und Lattke Susanne (Hg.) (2008): Qualifying adult learning professionals in Europe. Bielefeld.

OECD (2004): Career Guidance and Public Policy. Bridging the Gap. Paris.

OECD (2005): DeSeCo: Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen, Zusammenfassung, auf: <http://www.oecd.org/dataoecd/36/56/35693281.pdf>

ÖROK (2006): STRAT.AT 2007/2013 - Nationaler Strategischer Rahmenplan Österreich 2007-2013. Wien: ÖROK.

Perko Gudrun und Czollek Leah Carola (2008): Gender und Diversity gerechte Didaktik: ein intersektionaler Ansatz. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 3. S.7/1-25.

Pichler Barbara und Steiner Petra (2008): Geschlechterdemokratie und Lebenslanges Lernen. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs, 3. S.2/1-15.

PISA (2006): Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. OECD.

Reupold Andrea, Strobel Claudia und Tippelt Rudolf (2009): Vernetzung in der Weiterbildung: Lernende Regionen. In: Tippelt Rudolf (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Wiesbaden. S.569-581.

Schäffter Ortfried (2004): Auf dem Weg zum Lernen in Netzwerken – Institutionelle Voraussetzungen für lebensbegleitendes Lernen. In: Brödel Rainer (Hg.): Weiterbildung als Netzwerk des Lernens. Differenzierung der Erwachsenenbildung. Bielefeld. S.29-48.

Schiersmann Christiane, Bachmann Miriam, Dauner Alexander und Weber Peter (2008): Qualität und Professionalisierung in Bildungs- und Berufsberatung. Bielefeld.

Schlögl Peter und Gutknecht-Gmeiner Maria (2007): Expertise zur Abgrenzung und Abschätzung des Sektors allgemeine und berufliche Erwachsenen- bzw. Weiterbildung in Österreich im Hinblick auf Institutionen und Beschäftigte, Wien.

Schlögl Peter (2008): Wenn die Schwierigkeit zur Bequemlichkeit wird. Die Unbestimmtheit der Erwachsenenbildung als selbst verschuldete Professionalisierungsfalle? In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs 4/2008. Online im Internet:<http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/08-4/meb08-4.pdf>.

Schmid Tom und Meusburger Martina (2006): Instrumente und Methoden der Qualitätssicherung/-entwicklung und ihre Relevanz in sozialen Dienstleistungsbetrieben. St. Pölten.

Schreiner Claudia und Schwantner Ursula (Hg.) (2009): PISA 2006. Österreichischer Expertenbericht zum Naturwissenschafts-Schwerpunkt, Salzburg: BIFIE.

Schröter Susanne (2009): Gender und Diversität. Kulturwissenschaftliche und historische Annäherungen. In: Andresen Sünne, Koreuber Mechthild und Lüdke Dorothea (Hg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden. S.79-94.

Schwarz-Wölzl Maria und Maad Christa (2003-2004): Diversity und Managing Diversity, Teil 1: Theoretische Grundlagen. Wien: ZSI.

Siebert Horst (2009): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Augsburg.

Soiland Tove (2009): Gender als Selbstmanagement. Zur Reprivatisierung des Geschlechts in der gegenwärtigen Gleichstellungspolitik. In: Andresen Sünne, Koreuber Mechthild und Lüdke Dorothea (Hg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden. S.35-51.

Steiner Mario, Wagner Elfriede und Pessl Gabriele (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk. Wien.

Steiner M. (2009): Early School Leaving und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem. In: Specht W. (Hg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. Graz: S. 141-160.

Stockmann R. (2002): Qualitätsmanagement und Evaluation – Konkurrierende oder sich ergänzende Konzepte? Saarbrücken.

Terkessidis Mark (2008): Diversity statt Integration. Kultur- und integrationspolitische Entwicklungen der letzten Jahre. In: Kulturpolitische Mitteilungen, 123. S.47-52.

Thien Klaus (2008): Lernende Regionen – Chance für den ländlichen Raum. In: Land & Raum, 2. S.7-10.

Tippelt Rudolf und von Hippel Aiga (2007): Kompetenzförderung von ErwachsenenbilerInnen im Bereich Teilnehmer-, Adressaten- und Milieuorientierung als Beitrag zur Professionalität in der Erwachsenenbildung. In: Ulrike Heuer, Ruth Siebers (Hg.): Weiterbildung am Beginn des 21. Jahrhunderts. Berlin.

UNESCO (1998): Handbook on career counseling. A practical manual for developing, implementing and assessing career counselling services in higher education settings. Paris.

Universität Leiden (2008): ALPINE – Adult Learning Professions in Europe. A study of the current situation, trends and issues. Final report. Study financed by the European Commission. Zoetermeer.

Vedder Günther (2009): Diversity Management: Grundlagen und Entwicklung im internationalen Vergleich. In: Andresen Sünne, Koreuber Mechthild und Lüdke Dorothea (Hg.): Gender und Diversity: Albtraum oder Traumpaar? Interdisziplinärer Dialog zur „Modernisierung“ von Geschlechter- und Gleichstellungspolitik. Wiesbaden. S.111-131.

Weber Susanne Maria (2006): Systemreflexive Evaluation von Netzwerken und Netzwerk-Programmen. Eine methodologische Perspektive. In: Report, 2. S.17-25.

Weinberg Johannes (2000): Einführung in das Studium der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn.

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

AutorInnen: Mario Steiner, Gabriele Pessl, Elfriede Wagner, Marc Plate

Titel: ESF Beschäftigung | Österreich 2007 – 2013 | Bereich Erwachsenenbildung | Zwischenbericht 2010. Evaluierung im Auftrag des BMUKK

© 2010 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 Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung
Erwachsenenbildung II/5
A – 1014 Wien, Minoritenplatz 5

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

Herstellung | Digitales Druckzentrum des BMUKK
