

Projektbericht

Evaluierung

Berufskundliche Hauptschulkurse für Jugendliche in Tirol

**Stefan Vogtenhuber
Gabriele Pessl
Andrea Leitner
Regina Gottwald**

eQUIHS

employment • qualification • innovation

Evaluierung

Berufskundliche Hauptschulkurse für Jugendliche in Tirol

Stefan Vogtenhuber
Gabriele Pessl
Andrea Leitner
Regina Gottwald

Projektbericht

Juni 2010

Studie im Auftrag des **beschäftigungspakt**^{tirol}

Diese Studie wurde gefördert aus Mitteln des Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz und aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds.



bmask

BUNDESMINISTERIUM FÜR
ARBEIT, SOZIALES UND
KONSUMENTENSCHUTZ



Institut für Höhere Studien (IHS), Wien
Institute for Advanced Studies, Vienna

eQUIHS

employment • qualification • innovation

Contact:

Stefan Vogtenhuber
☎: +43/1/599 91-136
email: vogten@ihs.ac.at

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
2.	Rahmenbedingungen, Problemsituation und -ausmaß	2
2.1.	Sozioökonomische Rahmenbedingungen	2
2.2.	Wirksamkeit von Jugendbeschäftigungsmaßnahmen	4
2.3.	Problemsituation und Ausmaß der Zielgruppe.....	7
3.	Qualitative Analyse	8
3.1.	Methodische Vorgehensweise	8
3.2.	Ergebnisse	10
3.2.1.	Zugang	11
3.2.2.	Zielgruppen und Teilnehmende	12
3.2.3.	Umsetzung	15
3.2.4.	Vorzeitiger Kursaustritt	19
3.2.5.	Umgang mit Regeln.....	20
3.2.6.	Veränderungen und Wirkungen.....	20
3.2.7.	Leben danach.....	22
4.	Quantitative Analyse	24
4.1.	Daten und Methodik.....	24
4.2.	Die HS-Kurse in Zahlen: Auswertung der Maßnahmendaten	25
4.3.	Integration in den Arbeitsmarkt	34
4.3.1.	Arbeitsmarktstatus der TeilnehmerInnen	35
4.3.2.	Dauer der Beschäftigung übers Jahr hinweg und Betroffenheit von Arbeitslosigkeit.....	39
4.3.3.	Einkommen aus Arbeit	41
4.3.4.	Multivariate Analysen: Bestimmungsfaktoren für den Übertritt in ein Lehrverhältnis und das Einkommen	43
5.	Überlegungen zur Effizienz der Maßnahme	46
6.	Zusammenfassung und Schlussfolgerung	49
7.	Literatur	53
8.	Anhang: Tabellen und Abbildungen	54

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Planungsdaten der HS-Kurse: Kursort, Kurszeit, geplante TeilnehmerInnen und Trägerorganisation	26
Tabelle 2:	Eckdaten der HS-Kurse: Teilnahmen, Frauenanteil, durchschnittliche Dauer in Tagen und Finanzierung.....	27
Tabelle 3:	TeilnehmerInnen nach zuweisender Regionalgeschäftsstelle des AMS	28
Tabelle 4:	Status bei der Beendigung des Kurses.....	30
Tabelle 5:	Status bei der Beendigung des Kurses nach demografischen Merkmalen.....	32
Tabelle 6:	Beteiligung von HS-Kurs- TeilnehmerInnen an anderen Maßnahmen und Förderungen des Beschäftigungspaktes Tirol (2003 bis 2008*)	33
Tabelle 7:	Übersicht über die Arbeitsmarktstatus	35
Tabelle 8:	Arbeitsmarktstatus der TeilnehmerInnen vor dem Eintritt, beim Eintritt, beim Austritt und nach dem Austritt aus der Maßnahme nach Geschlecht	38
Tabelle 9:	Erwerbstätigkeit von ehemaligen TeilnehmerInnen nach ÖNACE-Wirtschaftsabschnitt und Geschlecht (12 bzw. 36 Monate nach Austritt).....	39
Tabelle 10:	Ganzjährig beschäftigte und beschäftigungslose TeilnehmerInnen (>300 Tage) und StatuswechslerInnen in Jahren nach Maßnahmenaustritt	41
Tabelle 11:	Einkommen von Lehrlingen und ArbeiterInnen/Angestellten in Tageswerten nach Jahren und Geschlecht in Euro.....	42
Tabelle 12:	Modell zur Erklärung der Dauer eines aufrechten Lehrverhältnisses im Jahr nach der Beendigung des Kurses.....	45
Tabelle 13:	Modell zur Erklärung der Dauer eines aufrechten Lehrverhältnisses bzw. zur Höhe des Einkommens im Jahr nach der Beendigung des Kurses.....	46
Tabelle 14:	Durchschnittliche Kosten pro Teilnahme und Abschluss.....	47
Tabelle 15:	Durchschnittliche Tage pro Arbeitsmarktstatus, Geschlecht und Jahr nach Beendigung der Maßnahme.....	57

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Maßnahmenerfolg nach Teilnahmetypen	34
Abbildung 2:	Arbeitsmarktstatus der TeilnehmerInnen vor und nach dem Eintritt.....	36
Abbildung 3:	Arbeitsmarktstatus der TeilnehmerInnen vor und nach dem Austritt.....	36
Abbildung 4:	Durchschnittliche Tage pro Arbeitsmarktstatus und Jahr nach Beendigung der Maßnahme	40
Abbildung 5:	Entwicklung der durchschnittlichen jährlichen Arbeitseinkommen vor und nach dem Kursaustritt nach Geschlecht in Euro.....	43
Abbildung 6:	Arbeitsmarktintegration der TeilnehmerInnen mit Abschluss	54
Abbildung 7:	Arbeitsmarktintegration der TeilnehmerInnen mit vorzeitigem Austritt	54
Abbildung 8:	Arbeitsmarktintegration der männlichen TeilnehmerInnen mit Abschluss	55
Abbildung 9:	Arbeitsmarktintegration der weiblichen TeilnehmerInnen mit Abschluss.....	55
Abbildung 10:	Arbeitsmarktintegration der männlichen KursabbrecherInnen	56
Abbildung 11:	Arbeitsmarktintegration der männlichen KursabbrecherInnen	56

1. Einleitung

Das Institut für Höhere Studien (IHS) wurde im Herbst 2009 mit der Evaluierung von Beschäftigungsmaßnahmen und -förderungen für Tiroler Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren, die im Zeitraum 2004 bis 2008 durchgeführt wurden, von der amg-tirol beauftragt. Anlässlich des 25-jährigen Jubiläums der Hauptschulkurse in Innsbruck wurde das IHS im Laufe dieser Evaluierung zusätzlich mit einer vertiefenden Analyse der berufskundlichen Hauptschulkurse für betraut. Die Maßnahme richtet sich an Jugendliche, die in der Pflichtschule keinen Abschluss erreichen konnten. Allgemein wird die Zielgruppe aufgrund problematischer persönlicher Lebensumstände und sozialer Beziehungen in Verbindung mit schulischen Negativerfahrungen als sehr schwierig im Hinblick auf die in erfolgreichen Lern- und Bildungsprozessen erforderlichen positiven Einstellungen, Motivationen und Perspektiven geschildert. Interesse und Neugier müssen erst wieder geweckt werden um eine grundsätzliche Offenheit für die Aufnahme von Bildungsinhalten zu ermöglichen. All das ist ein mühsamer Prozess des "anschlussfähig Machens", der sich an den Lebenswirklichkeiten der jungen Menschen auszurichten und daran anzuknüpfen hat. Das BFI Tirol, das seit vielen Jahren im Auftrag des AMS berufskundliche HS-Kurse in Innsbruck durchführt, verfügt über eine langjährige Erfahrung in der Konzeption und Umsetzung. Das dabei gewonnene Erfahrungswissen zeigt sich in einem überaus ambitionierten und umfangreichen organisatorischen und pädagogisch-didaktischen Konzept. Im Rahmen der Evaluierung werden zusätzlich zu den zwölf HS-Kursen des BFI Tirol auch drei HS-Kurse analysiert, die im Jahr 2006/07 von ibis acam in den Bezirken Kufstein (Wörgl), Landeck und Lienz durchgeführt wurden.

Der vorliegende Bericht stellt insofern eine Erweiterung des Konzepts der Gesamtevaluierung dar, als der Beobachtungszeitraum für den quantitativen Teil bis zum Jahr 2000/01 zurück ausgeweitet wurde und die Fallstudie im Rahmen des qualitativen Teils vertieft wurde. So wurden in den qualitativen Erhebungen anstatt der ursprünglich geplanten vier Interviews 13 Interviews mit ehemaligen TeilnehmerInnen, TrainerInnen, einer Sozialpädagogin, dem Projektleiter sowie mit der Kursverantwortlichen des AMS geführt. Während sich die quantitativen Analysen auf alle in Tirol durchgeführten HS-Kurse beziehen, hat die qualitative Fallstudie ausschließlich die vom BFI Tirol in Innsbruck durchgeführten berufskundlichen HS-Kurs zum Inhalt. Der berufskundliche Hauptschulkurs bereitet auf die HauptschulexternistInnenprüfungen vor und ist durch § 42 des Schulunterrichtsgesetzes geregelt. Der Kurs startet im September und dauert zehn Monate. Während dieser Zeit werden die jugendlichen TeilnehmerInnen auf die Abschlussprüfungen in 14 Fächern vorbereitet. Die Hauptfächer Deutsch, Mathematik und Englisch werden das ganze Jahr über unterrichtet und mit einer schriftlichen und einer mündlichen Prüfung abgeschlossen. Der Unterricht in den Nebenfächern findet geblockt statt, die mündlichen Abschlussprüfungen werden zeitlich versetzt ab November bis Juni an der Prüfungshauptschule Kematen abgenommen. Pro Schuljahr werden rund 60 Jugendliche in

den Hauptschulkurs aufgenommen, unterrichtet werden sie in sechs Gruppen zu zehn Personen. Das Hauptschulkursteam besteht aus der Leitung, FachtrainerInnen und SozialpädagogInnen; eine Jugendberaterin am AMS hat die Rolle der Kursverantwortlichen inne und fungiert als Schnittstelle zwischen BFI und AMS. Die wöchentliche Arbeitszeit der Jugendlichen beträgt 36 Stunden. Neben der fachlichen Vorbereitung wird Sozialpädagogik in Einzel- und Gruppensettings umgesetzt. Die Teilnahme an der Maßnahme war zuvor mit zwei Pflichtpraktika verbunden, mittlerweile wurden diese auf eines reduziert und stattdessen finden vermehrt Betriebsbesichtigungen in Zusammenarbeit mit dem AMS statt. Da soziales Lernen einen Schwerpunkt in der Maßnahme darstellt, finden zudem Exkursionen und Projektarbeiten statt. Die ehemals mehrtägige Exkursion wurde aufgrund eingeschränkter finanzieller Mittel durch eine größere Projektarbeit ersetzt, an welcher die Jugendlichen das Jahr über arbeiten und die auch an die Öffentlichkeit getragen wird (z.B. 2009/2010: multimediale Rauminstallation).

Der vorliegende Bericht gliedert sich wie folgt: Zunächst werden in Kapitel 2 die für das arbeitsmarktpolitische Instrument des Hauptschulkurses maßgeblichen sozioökonomischen Rahmenbedingungen beschrieben sowie die Ausgangssituation und das Problemausmaß dargestellt. Daran schließt die qualitative Analyse der Hauptschulkurse des BFI an (Kapitel 3), in welcher der Schwerpunkt auf der Maßnahmenumsetzung liegt. Im Rahmen der quantitativen Analyse in Kapitel 4 erfolgt einerseits die Beschreibung der Kurse anhand der Maßnahmendaten und andererseits die Analyse der Arbeitsmarktkarrieren der ehemaligen TeilnehmerInnen, bevor in Kapitel 5 Überlegungen zur Kosten-Nutzen-Relation der HS-Kurse präsentiert werden. Kapitel 6 fasst die Ergebnisse zusammen und zieht Schlussfolgerungen. Diese werden auf Basis einer Zusammenschau von Rahmenbedingungen und Ausgangssituation sowie der Ebenen Maßnahmenumsetzung und Wirkungen einer Teilnahme getroffen. Dabei wird ein holistisches Evaluierungsverständnis verfolgt, wonach mehrere Ebenen in die Bewertung der Ergebnisse einfließen und sich gegenseitig ergänzen.

2. Rahmenbedingungen, Problemsituation und -ausmaß

2.1. Sozioökonomische Rahmenbedingungen

Tirol weist im Vergleich zu Gesamtösterreich etwas günstigere Arbeitsmarktbedingungen auf: Die Anzahl unselbständiger Beschäftigter ist im Zeitraum 2002 bis 2008 in Tirol am stärksten von allen Bundesländern gestiegen (plus 54 Beschäftigte/1000 EinwohnerInnen gegenüber plus 34/1000 EinwohnerInnen). Die Arbeitslosenquote ist im Betrachtungszeitraum ca. Prozentpunkt niedriger als in Gesamtösterreich. Innerhalb Tirols bestehen aber aufgrund der Wirtschaftsstruktur deutliche Unterschiede. Vor allem das Tiroler Unterland (Bezirke Schwaz, Kufstein, Kitzbühel und Teile von Innsbruck Land) hat von einem überdurchschnittlichen

Wirtschaftswachstum profitiert, während das wirtschaftliche Wachstum in Osttirol deutlich unter dem Österreich-Durchschnitt lag. Dies drückt sich auch in unterschiedlichen Arbeitslosenquoten aus: Während die Arbeitslosenquote (2009) in Tirol bei 6,3% liegt, ist sie in den Bezirken Lienz und Landeck bei über 10% und im Bezirk Imst bei 7,4%, deutlich unterdurchschnittlich ist sie lediglich in Innsbruck mit 5,5%.

Dementsprechend weist auch die Jugendbeschäftigung in Tirol etwas bessere Rahmenbedingungen auf als in Gesamtösterreich. So liegt die Jugendarbeitslosenquote in Tirol im Betrachtungszeitraum rund Prozentpunkt niedriger als in Gesamtösterreich. Der konjunkturbedingte Anstieg der Arbeitslosigkeit in den Jahren 2002 und 2009 ist in Tirol deutlich niedriger ausgefallen als in Gesamtösterreich, wiewohl sich aber auch in Tirol die angespannte Situation am Arbeitsmarkt besonders stark auf Jugendliche ausgewirkt hat. So liegt in Tirol die Arbeitslosenquote der 15- bis 24-Jährigen in den Jahren 2002 bis 2005 über jener der Gesamtarbeitslosenquote, gleicht sich aber 2006 wiederum an und liegt entgegen der Österreichentwicklung, nach der die Jugendarbeitslosigkeit weiterhin über der Gesamtarbeitslosigkeit bleibt, in den Jahren 2007 und 2008 darunter. Besonders deutlich zeigt sich dieser Vorteil bei den 20- bis 24-jährigen Männern, während bei Frauen dieser Altersgruppe der Unterschied geringer ist und auch bei der jüngeren Kohorte der 15- bis 19-Jährigen. Inwieweit gezielte Jugendbeschäftigungsmaßnahmen zu dieser günstigen Entwicklung der Jugendarbeitslosigkeit beigetragen haben, ist Thema der Gesamtevaluierung der Tiroler Jugendbeschäftigungsmaßnahmen, wird aber auch durch Spezifika der Jugendbeschäftigung bzw. der Ausbildungssituation in Tirol bestimmt.

Tiroler Jugendliche verlassen überdurchschnittlich früh das klassische Schulsystem und treten im Vergleich zu Gesamtösterreich früher in das Erwerbsleben ein. 15- bis 19-Jährige weisen in Tirol eine Schulbeteiligung von 40% auf, während diese Quote im Burgenland, Wien, Kärnten und Salzburg bei rund 50% bzw. darüber liegt. Demgegenüber kommt der Lehrausbildung in Tirol eine große Bedeutung zu, indem sich 30% dieser Altersgruppe in einer Lehrausbildung befinden, während dieser Anteil etwa im Burgenland und in Niederösterreich unter 20% liegt. Die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen in Tirol ist damit ähnlich hoch wie im Bundesschnitt (ca. 70%), ist aber stärker durch betriebliche Ausbildungen geprägt (30% Lehre gegenüber 26%), weist also Bildungsstrukturen auf, wie sie auch in den noch stärker industriell geprägten Bundesländer Oberösterreich, Steiermark oder Vorarlberg vorherrschen.

Bei der Erwerbsbeteiligung zeigen sich ganz erhebliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Während 56% der 15- bis 19-jährigen Männer beschäftigt sind, sind dies aufgrund der höheren schulischen Bildungsbeteiligung nur 39% der Frauen. Bei den 20- bis 24-Jährigen findet eine Angleichung der Geschlechter bei der Beschäftigungsquote statt. Differenziert man die Arbeitslosenquoten nach Geschlecht, so besteht bei den 15- bis 19-jährigen Frauen ein höheres Risiko der Arbeitslosigkeit als bei Männern (4,7% vs. 3,4% Arbeitslosenquote). Bei der Gruppe der 20- bis 24-Jährigen dreht sich dieses Verhältnis

dann allerdings um: Die Arbeitslosenquote der Männer dieser Altersgruppe übersteigt jene der Frauen mit 9,4% gegenüber 6,8% deutlich. Männer zwischen 20 und 24 Jahren haben damit auch in Tirol ein überdurchschnittliches Risiko auf Arbeitslosigkeit, auch wenn dies deutlich geringer ist als im Österreich-Schnitt.

Die Arbeitslosigkeit der 20- bis 24-Jährigen ist stärker noch als die allgemeine Arbeitslosigkeit durch Mobilitätsbewegungen am Arbeitsmarkt und die erfolgreiche Integration auf Basis von Ausbildungen geprägt. Hingegen ist die Arbeitslosigkeit der Jugendlichen von 15 bis 19 Jahren wesentlich durch den Lehrstellenmarkt bestimmt. Gerade im Bereich der Lehrstellen weist Tirol einen erheblichen Mismatch auf. Während das Lehrstellenangebot einen deutlichen Schwerpunkt im Tourismus zeigt (laut AMS-Angaben beträgt der Anteil der offenen Lehrstellen im Tourismus über 60%), ist der Anteil der Lehrstellensuchenden in dieser Branche deutlich niedriger (im Bereich der Dienstleistungen, die u.a. Tourismus enthält, bei 14%), wobei der Anteil der bestehenden Lehrstellen in Tourismus und Freizeitwirtschaft lediglich bei 15% liegt. Demgegenüber suchen deutlich mehr Jugendliche eine Lehrstelle in Industrie und Gewerbe bzw. in Verwaltung und Büro als offene Lehrstellen in diesem Bereich vorhanden sind. Bei Lehrstellensuchenden ist zwischen 2000 und 2009 ein besonders großer Anstieg an InteressentInnen für Lehrberufe in Industrie und Gewerbe zu verzeichnen (+21%), während das Angebot der beim AMS gemeldeten offenen Stellen in diesem Bereich gesunken ist (-11%). Andere Bereiche wie Handel und Verkehr oder auch Verwaltung und Büro zeigen ein steigendes Lehrstellenangebot (+70%, +69%) bei sinkenden Lehrstellensuchenden (-11%, -32%).

Auch hier zeigen sich wiederum regionale Unterschiede, die durch Gegenüberstellung der Zahl der Lehrstellensuchenden mit den bestehenden Lehrstellen besonders deutlich werden. Demnach ist die Situation der Lehrstellensuchenden besonders schwierig in den Bezirken Innsbruck (1 Lehrstellensuchende auf 20 bestehende Lehrstellen), Imst (1:24), Lienz (1:30) und Kufstein (1:34), während hingegen im Bezirk Kitzbühel ein/e Lehrstellensuchende auf 106 bestehende Lehrstellen trifft und damit eine deutlich größere Chance auf eine frei werdende Lehrstelle besteht. Dies ist weniger auf die allgemeine Arbeitsmarktsituation im Bezirk als auf die regionale Wirtschaftsstruktur zurückzuführen. So weisen die Bezirke Lienz und Imst eine hohe Lehrstellenandrangsziffer bei gleichzeitig hoher Arbeitslosigkeit auf, die Bezirke Innsbruck (inkl. Innsbruck Umgebung) eine hohe Lehrstellenandrangsziffer bei gleichzeitig relativ niedriger Arbeitslosigkeit und die Bezirke Landeck und Kitzbühel eine niedrige Lehrstellenandrangsziffer bei gleichzeitig hoher Arbeitslosigkeit.

2.2. Wirksamkeit von Jugendbeschäftigungsmaßnahmen

Insgesamt wurde die arbeitsmarktpolitische Förderung von Jugendlichen innerhalb des letzten Jahrzehntes in Tirol – sowie auch in Gesamtösterreich – stark ausgeweitet. Ein erster Anstieg der Schulungsquote von jugendlichen Arbeitslosen erfolgte in den Jahren 2003 bis 2006 und aufgrund der Wirtschaftskrise ein weiterer massiver Anstieg im Jahr 2009.

Insgesamt wurde die Schulungsquote der 15- bis 24-Jährigen von 13% im Jahr 2000 auf 23% im Jahr 2009 erhöht. Besonders stark profitierten davon 15- bis 19-Jährige, indem die Schulungsquote der Frauen von 24% auf 48% verdoppelt wurde und jene der Männer von 27% auf 44% erhöht. Bei den Interventionen wird also versucht, relativ früh einzugreifen. Die Förderung der Jugendlichen zwischen 20 bis 24 Jahren stieg vergleichsweise moderat: die Schulungsquote der Frauen stieg von 10% auf 12%, jene der Männer von 7% auf 10%.

Dass Jugendliche eine wichtige, aber schwierige Zielgruppe arbeitsmarktpolitischer Maßnahmen sind, zeigen die Erfahrungen seit den 1980er Jahren, als international und in Österreich im Umfeld von Wirtschaftskrisen und demografischen Veränderungen Probleme am Jugendarbeitsmarkt aufgetreten sind. Nationale und internationale Evaluierungen weisen bei Jugendmaßnahmen im Vergleich zu anderen Zielgruppen schwache Wirkungen nach bzw. stellen diese überhaupt in Frage (vgl. Lassnigg 2010). Dies wird auch damit argumentiert, als es für Jugendliche spezifische Förderansätze braucht, die im Optimalfall eine Weiterentwicklung des Bildungssystems in Verbindung zu anderen gesellschaftlichen Bereichen wie Familie, Freizeit und Beschäftigung erlauben.

Aus den weitreichenden Erfahrungen mit Jugendmaßnahmen können aber auch Empfehlungen für die Gestaltung und die Schwerpunktsetzung von Maßnahmen abgeleitet werden (vgl. Lassnigg 2010):

- Rein beschäftigungsorientierte Maßnahmen greifen zu kurz. Es werden umfassendere Ansätze als notwendig erachtet, die die gesellschaftliche Situation der Jugend insgesamt in den Blick nehmen und auch politikübergreifend das Bildungswesen, die sozialen Hintergründe, Arbeitsmarkt und Beschäftigung einbeziehen.
- Maßnahmen der raschen Integration von gering qualifizierten Jugendlichen zeigen meist nur kurzfristige Effekte – Verbesserungen der Qualifikation sollten stärker forciert werden.
- Übergreifende Formen der Zusammenarbeit von Wirtschaft und Bildung bzw. strukturierte Formen von Lernen am Arbeitsplatz sind wirksamer als isolierte Maßnahmen.
- Als günstig erweisen sich individuelle Aktionspläne zur Aktivierung benachteiligter Jugendlicher, die auf die spezifischen Problemlagen der einzelnen Personen eingehen.
- Durch Ausweitung der Lehrstellenförderung in Österreich hat man Ausbildungsverhältnisse für vielfach benachteiligte Jugendliche geschaffen, die z.T. auch zum Abschluss der Ausbildung und zur Verankerung in Beschäftigung führen. Kritisiert werden hingegen die dabei auftretenden hohen Mitnahmeeffekte.
- Die Lehrlingsausbildung ist fast ausschließlich auf kurzfristige Verwertung ausgerichtet. Denn nur ein geringer Teil der LehrabsolventInnen ist mit 25 Jahren noch im gleichen Lehrbetrieb (4%) bzw. in der gleichen Branche (37%) beschäftigt.

- Es gibt widersprüchliche Signale wieweit aus gesamtwirtschaftlicher Sicht prioritär Spezialisierungen bzw. Höherqualifizierungen forciert werden sollten oder Investitionen in Grundkompetenzen.
- Das österreichische Bildungswesen ist nach heutigem Forschungsstand nicht in der Lage, Chancengleichheit sicher zu stellen, weder sozial, noch geschlechtsspezifisch, und schon gar nicht im Hinblick auf Migrationshintergrund. Ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen erwirbt im Bildungswesen nicht die erforderlichen Grundkompetenzen und bricht die Bildungslaufbahn vorzeitig ab.
- Erworbene Grundkompetenzen sind von erheblicher wirtschaftlicher Bedeutung und ermöglichen nach neueren ökonomischen Modellrechnungen auch eine bessere Voraussage des Wirtschaftswachstums als die traditionell verwendeten Bildungsjahre. Grundkompetenzen und ihr formaler Nachweis (Pflichtschulabschluss) stellen auf individueller Ebene jedenfalls eine Zugangsvoraussetzung für weitere Qualifikationen dar.

Entsprechend der Rahmenbedingungen und Erfahrungen mit Jugendmaßnahmen können folgende Herausforderungen für Jugendbeschäftigungs- und Qualifizierungsmaßnahmen in Tirol abgeleitet werden:

Durch die Veränderungen in der Wirtschafts- und Berufsstruktur in den letzten Jahren, wird der allgemeine Bedarf an Höherqualifizierung deutlich. Um dem gestiegenen Fachkräftebedarf in Tirol und den Zuwachs an Berufen im gehobenen Dienstleistungsbereich gerecht zu werden, ist deshalb neben der Förderung von Lehrestellen auch die Erhöhung des allgemeinen Ausbildungsniveaus von Jugendlichen (im Bereich Matura und Hochschulbildung) wichtig.

Der Bedarf nach qualifizierten Fachkräften im Gewerbe und in der Technik ist evident, Lehrbetriebe berichten in diesem Zusammenhang jedoch zunehmend von Schwierigkeiten bei der Rekrutierung von Lehrlingen. Der Frauenanteil hat zwar im Bereich Industrie und Gewerbe aufgeholt, ist im Bereich der technischen Lehrberufe jedoch weiterhin schwach ausgeprägt. Hier könnte durch gezielte Frauenförderung gegengesteuert werden, um dieses Potential zu nützen bzw. Benachteiligungen von Frauen abzubauen. Insgesamt rücken jedoch vor allem junge Männer als Problemgruppe in den Vordergrund, wenn es um die längerfristige Arbeitsmarktintegration geht. Die Arbeitslosigkeit unter Männern zwischen 20 und 24 Jahren ist im Untersuchungszeitraum besonders stark gestiegen.

Sowohl aus Chancengleichheitsaspekten heraus wie auch aus wirtschaftlichen Überlegungen stellt die Förderung von Grundkompetenzen bzw. des formalen Pflichtschulabschlusses neben der Höherqualifizierung und der Zielgruppenförderung eine dritte Säule der Qualifizierung dar. Grundkompetenzen werden vom Schulsystem nur lückenhaft vermittelt. Dies betrifft sowohl Personen, die trotz formaler Bildungsabschlüsse keine ausreichenden Grundkompetenzen, wie z.B. Sprache oder Mathematik erworben

haben, als auch jene Gruppen, die im Selektionsprozess des Bildungswesens aus unterschiedlichsten Gründen keinen Pflichtschulabschluss erreichen. Ein positiver Pflichtschulabschluss stellt eine Eintrittsvoraussetzung für nahezu jede weitere Ausbildung dar, die wiederum die Voraussetzung für Berufs- und Karriereaussichten bilden.

Maßnahmen für Jugendliche sollen – mehr noch als andere beschäftigungspolitische Maßnahmen – eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration mit Karriereoptionen sichern. Das heißt, es braucht eine holistische Sichtweise auf das Problem, bei der nicht nur Beschäftigungswirkungen berücksichtigt werden, sondern auch die gesellschaftliche Eingliederung mit ihren sozialen, politischen und kulturellen Facetten. Zudem sind Jugendliche auch Träger von Veränderungen, die in Maßnahmen entsprechend berücksichtigt werden sollten. Dies spricht für breiter angelegte Maßnahmen, die sich allerdings in erhöhten Kosten niederschlagen. Doch diese Investitionen können durch erfolgreiche Beschäftigungs- und Gesellschaftsintegration eingebracht werden.

2.3. Problemsituation und Ausmaß der Zielgruppe

Hauptschulkurse bieten Jugendlichen die Möglichkeit einer formalen Mindestqualifikation, die Grundkompetenzen vermittelt und ihnen den Zutritt zu weiteren Qualifikationen (z.B. Lehre) ermöglicht bzw. ihre Chancen am Arbeitsmarkt erhöht.

Zielgruppe der zu evaluierenden berufskundlichen Hauptschulkurse sind Tiroler Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren, die das Erstausbildungssystem bereits verlassen haben, ohne jedoch einen vollständigen positiven Abschluss der Hauptschule bzw. eines äquivalenten Abschlusses (z.B. Abschluss der Polytechnischen Schule) erreicht zu haben. Zur Zielgruppe sind deshalb auch Personen zu zählen, die über einen Sonderschulabschluss verfügen oder in der Hauptschule nach dem Lehrplan der Sonderschule in einigen Fächern unterrichtet wurden. Weiters zählen zur Zielgruppe Jugendliche, die eine Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht besucht haben bzw. häuslich unterrichtet wurden und nicht an den erforderlichen ExternistInnenprüfungen teilgenommen bzw. diese nicht bestanden haben. Diese Zielgruppe der Jugendlichen zeichnet sich durch sehr heterogene Problemlagen aus, die sozialer, familiärer, psychischer und/oder schulischer Natur sein können. Insbesondere gilt es dem Problem der Schulverweigerung durch geeignete pädagogische Methoden in Kombination mit Maßnahmen der Sozialarbeit sowie der psychologischen Betreuung zu begegnen, um schulische Negativerfahrungen kompensieren und eine Neuorientierung und Motivierung der Jugendlichen herbeiführen zu können (vgl. Steiner et al. 2006).

Nun ist die Frage, wie groß der Bedarf für diese Gruppe ist, nicht einfach zu beantworten, denn derzeit ist noch keine entsprechende Datengrundlage vorhanden. Auch wenn in Zukunft die Registerdaten auf Basis der neuen Bildungsdokumentation verfügbar sein werden, muss derzeit auf ein Schätzverfahren zurückgegriffen werden. Steiner et al. (2006) haben auf der Grundlage von Schulstatistikberechnungen gezeigt, dass österreichweit rund

5% der Kohorte aus dem Schulsystem ohne HS- oder PTS-Abschluss ausscheiden. Berücksichtigt man die Ergebnisse des Mikrozensus, wonach der Anteil des niedrigsten im Mikrozensus ausgewiesenen Bildungsniveaus in Tirol geringer ist als im Bundesdurchschnitt, so erhält man als grobe Näherung 1.500 Tiroler Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren, die ohne HS- oder PTS-Abschluss sind.¹ Das sind etwas mehr als 3% aller Jugendlichen dieser Altersgruppe in Tirol. Rechnet man den Anteil derer, die in der 8. Schulstufe entweder eine Sonderschule besuchen oder einen sonderpädagogischen Förderbedarf in der Hauptschule haben, auf 5 Jahrgänge hoch, so erhält man ebenso rund 1.500 Personen.

3. Qualitative Analyse

Im folgenden Kapitel werden die qualitativen Ergebnisse im Rahmen der Analyse berufskundlicher Hauptschulkurse in Tirol vorgestellt. Diese Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf den in Innsbruck durch das BFI Tirol durchgeführten Hauptschulkurs. Der Fokus der folgenden Darstellung liegt auf der Umsetzung der Maßnahme, beginnend beim Zugang der TeilnehmerInnen zum Kursangebot, ihren Problemlagen und Bedürfnissen, der methodisch-didaktischen Umsetzung bis zum Abschluss des Kurses. Ergebnisse und Wirkungen, wie sie vom Projektteam sowie ehemaligen TeilnehmerInnen wahrgenommen werden, fließen ebenfalls in die Betrachtungen ein. Eine vertiefende Analyse der Wirkungen hingegen wird im Rahmen der quantitativen Evaluierung vorgenommen (siehe Kapitel 4). Bevor es nun um die Forschungsergebnisse geht, wird die methodische Vorgehensweise, die der Analyse zugrunde liegt, kurz skizziert.

3.1. Methodische Vorgehensweise

Es wurden insgesamt 13 qualitative Interviews mit ehemaligen TeilnehmerInnen, dem Projektleiter, TrainerInnen sowie einer Sozialpädagogin durchgeführt, zudem ein Interview mit der Kursverantwortlichen am AMS. Die Auswahl von AbsolventInnen als InterviewpartnerInnen wurde von folgenden Überlegungen begleitet: Sie sollen den Kurs in unterschiedlichen Jahren abgeschlossen haben und es sollen Mädchen und Burschen mit und ohne Migrationshintergrund sein. Die Interviews mit den TrainerInnen und der Sozialpädagogin, der Kursverantwortlichen am AMS und dem Projektleiter (in Folge „ProjektmitarbeiterInnen“ genannt) wurden leitfadengestützt durchgeführt. Die Interviews mit ehemaligen TeilnehmerInnen umfassten einen narrativen Teil mit einer erzählgenerierenden Eingangsfrage, daran anschließende gesprächsimmanente sowie exmanente Nachfragen.

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

¹ Der Mikrozensus selbst kann zur Bestimmung der Zielgruppengröße nicht herangezogen werden: Einerseits ist dafür die Stichprobengröße nicht ausreichend und andererseits bestehen Probleme bei der Erfassung im Zuge der Erhebung, die zu einer systematischen Unterschätzung des Anteils ohne Pflichtschulabschluss führen.

„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. Die einzelnen Textstellen aus den Transkripten werden jeweils Kategorien zugeordnet, die sich zum Teil aus den Forschungsfragen ergeben (z.B. „Zugang zum HS-Kurs“) und zum Teil im Rahmen der Analyse aufgestellt wurden (z.B. „Umgang mit Regeln“).

Die einzelnen, den Kategorien zugeordneten Textstellen werden - personenbezogen, d.h. für jedes Interview gesondert – dem dreistufigen Analyseprozess: Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion (vgl. Mayring 2007, 60) unterzogen. Im Zuge der Paraphrasierung werden die Textstellen auf ihren Inhalt beschränkt wiedergegeben. 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, das heißt, verdichtete Aussagen, welche die jeweilige Kategorie beschreiben (z.B.: Mit welchen Problemen waren TeilnehmerInnen in ihrer Schulzeit konfrontiert?) sowie Zusammenhänge mit anderen Kategorien verdeutlichen (z.B. Wie hängt dies mit dem didaktischen Konzept des Kurses zusammen?).

Ging es bislang um die Bildung von Kernaussagen je Interview, werden diese in einem weiteren Arbeitsschritt miteinander verglichen. Es wird nach Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Widersprüchen gesucht. Diese bilden damit die Grundlage für die Darstellung im vorliegenden Bericht. Im Zuge dieses Schrittes werden ausschließliche Einzelansichten nicht berücksichtigt. Das bedeutet, in der weiteren Beschreibung sind nur solche Aspekte vertreten, die von mindestens zwei Personen, wenn auch auf einer abstrakten Ebene, berichtet werden. Werden im Bericht Zitate verwendet, geschieht dies ausdrücklich aus Aspekten der Anschaulichkeit und nicht zur Untermauerung der Forschungsergebnisse.

Zu Beginn der folgenden Analyse steht das Thema Zugang zum Kurs im Vordergrund, darauf folgt ein Abschnitt über die Zielgruppe, deren Charakteristika, Hintergründe und Problemlagen. Danach wird die Umsetzung des Projektes anhand der Themen Methodik/Didaktik, Beziehungen zwischen Teilnehmenden und Projektteam sowie

untereinander, vorzeitiger Kursaustritt sowie der Umgang mit kursinternen Regeln dargestellt. Schließlich geht es um Veränderungen bzw. Wirkungen, die in Zusammenhang mit dem positiven Abschluss des Hauptschulkurses stehen. In den Interviews explizit geäußerte Erfolge und Schwierigkeiten werden im Rahmen der jeweiligen Abschnitte erörtert.

3.2. Ergebnisse

Ein Ausgangspunkt der Evaluierung Tiroler Jugendbeschäftigungsmaßnahmen ganz allgemein, und auch im Rahmen der vertiefenden Analyse der berufskundlichen Hauptschulkurse, ist eine holistische Perspektive auf den Gegenstand der Forschung: Dabei überschneiden und ergänzen sich Betrachtungen auf einer sozio-ökonomischen Ebene, welche die Rahmenbedingungen für die einzelnen Jugendbeschäftigungsmaßnahmen bilden, sowie Aspekte aus den Bereichen der Umsetzungs- und Wirkungsevaluation. Der vorliegende Bericht umspannt diese drei Ebenen, die als gleichermaßen wichtig verstanden werden und den Hintergrund dafür bilden, Schlüsse zu ziehen und Empfehlungen auszusprechen (siehe Kapitel 6). Eine Interpretation auf Basis nur einer der drei Ebenen wäre verkürzt. Im Rahmen der qualitativen Analyse liegt der Fokus auf der Umsetzungsevaluierung, wobei folgende Aspekte herausgearbeitet werden:

- Wie wird der Zugang zum Hauptschulkurs des BFI Tirol geregelt? Welche Selektionsmechanismen sind zu beobachten und wie gestalten sich die Erfahrungen damit?
- Wie kann die definierte Zielgruppe (15- bis 18-Jährige ohne positiven Pflichtschulabschluss) näher charakterisiert werden, mit welchen Problematiken und Schwierigkeiten wird sie konfrontiert?
- Schließlich geht es um Aspekte, die sich im Zuge der Forschung als besonders relevant herausgestellt haben: methodisch-didaktisches Konzept, Beziehungen zwischen allen am Projekt beteiligten Personen, sowohl Teilnehmende am Kurs als auch ProjektmitarbeiterInnen, vorzeitige Kursaustritte sowie der Umgang mit Regeln.

Die Darstellung der Forschungsergebnisse wird von Ergebnissen und Wirkungen des HS-Kurses – wiederum aus der Sicht bzw. anhand der Erfahrungen aller Projektbeteiligten – abgeschlossen. Eine vertiefende Analyse auf der Wirkungsebene findet jedoch im Rahmen der quantitativen Evaluierung statt, wo die Nachkarrieren aller AbsolventInnen von Hauptschulkursen ab dem Jahr 2000 den Forschungsgegenstand bilden. Erfolge und Schwierigkeiten, der Bedarf nach Konzeptadaptierungen sowie Veränderungen innerhalb des Zeitraums 2000-2010, die von den Befragten explizit geäußert wurden, werden an den entsprechenden Stellen integriert.

3.2.1. Zugang

Der Zugang von TeilnehmerInnen zum Hauptschulkurs wird von einem zweistufigen Selektionsverfahren begleitet: Die **erste Auswahl** erfolgt durch JugendberaterInnen am AMS (2009: 120 von 160 InteressentInnen wurden zum Aufnahmeverfahren am BFI geschickt). Die Auswahlkriterien dabei sind, der Zielgruppendefinition zu entsprechen (kein positiver Pflichtschulabschluss) sowie den Eindruck zu vermitteln, den Kurs positiv abschließen zu können. Die von Seiten des Projektes aufgestellten Hinderungsgründe für eine Aufnahme kommen dabei ebenfalls ins Spiel: akute Suchterkrankungen, akute psychische Erkrankungen oder ungeklärte Wohnverhältnisse bzw. Obdachlosigkeit sind solche Ausschlussgründe. Im Rahmen der **zweiten Auswahl** beim Träger kommen wiederum zwei Instrumente zum Einsatz: Zum einen erfolgt ein schriftlicher Test in den drei Hauptgegenständen. Inwieweit dieser eher die Funktion eines Clearing übernimmt, wobei Kompetenzen und Defizite der potenziellen TeilnehmerInnen erhoben werden, um bei einer Teilnahme innerhalb des Kurses adäquat damit umgehen zu können, oder eine Selektionsfunktion hat, fällt in der Wahrnehmung der ProjektmitarbeiterInnen auseinander. Zwar wird festgehalten, dass anhand der Testergebnisse die Möglichkeit eines positiven Abschlusses innerhalb der zehn Monate abgeklärt wird, jedoch wird eingeschränkt, dass ein schlechteres Testergebnis nicht *unbedingt* als Ausschlusskriterium fungiert. Es erfolgt jedoch keine Aufnahme, wenn die/der KandidatIn nicht über ausreichende Deutschkenntnisse verfügt, um dem Stoff folgen zu können.

Eine wichtige oder wichtigere Rolle im Rahmen des Aufnahmeverfahrens stellt das persönliche Gespräch dar, über welches ein persönlicher Eindruck der Jugendlichen gewonnen wird. Es dient der Ermittlung von Teilnahmemotivation und sonstigen psychosozialen Voraussetzungen (siehe oben Ausschlussgründe). Zudem werden Ursachen für den fehlenden oder negativen Pflichtschulabschluss erhoben sowie nochmals festgestellt, ob die vorhandenen Deutschkenntnisse ausreichend sind, um dem Unterricht folgen zu können. Als Schwierigkeit in Bezug auf das Aufnahmegespräch wird explizit angesprochen, dass aufgrund der hohen Nachfrage sowie zeitlich eingeschränkter Kapazitäten für Einzelne wenig Zeit bleibt, und damit das Ziel, Teilnahmemotivation und eventuelle Hindernisse herauszufinden, nicht erreicht werden kann. Allerdings gibt es auch die gegenteilige Wahrnehmung, dass das Einzelgespräch sehr intensiv ist.

Generell wird also der Zugang zum Kurs von Creaming begleitet: Vorzug bei der Aufnahme erhalten die aussichtsreichsten KandidatInnen, und zwar in Bezug auf ihre fachlichen Kompetenzen sowie in Bezug auf Teilnahmemotivation und psycho-soziale Voraussetzungen.

Die Entscheidung über die tatsächliche Aufnahme wird im Rahmen des gesamten Teams, TrainerInnen, SozialpädagogInnen, Projektleitung und Kursverantwortliche am AMS, getroffen. Dabei werden die Ergebnisse beider Schritte miteinbezogen: So kann ein gutes

Gespräch eventuell negative Testergebnisse kompensieren bzw. stellt das Gespräch die wichtigere Entscheidungsgrundlage dar. Gleichzeitig wird jedoch auf Basis individueller Erfolgsaussichten, die sich sowohl darauf beziehen, den Stoff innerhalb der vorgesehen Zeit erlernen zu können als auch darauf, ausreichende Stabilität aufzuweisen, selektiert. Zudem fließen Überlegungen bezüglich der Gruppenzusammensetzung in den Entscheidungsprozess mit ein, was bedeutet, dass gleich viele Mädchen wie Burschen, sowie Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund aufgenommen werden sollen. Schließlich werden jüngere InteressentInnen positiv diskriminiert, da Jugendliche über 18 Jahren die Möglichkeit haben, einen anderen HS-Kurs beim Träger zu besuchen (berufsbegleitender Kurs für Erwachsene).

Angesichts der Tatsache, dass (während der letzten Jahre) nur etwa die Hälfte aller InteressentInnen aufgenommen wurde, und der oben dargestellten Überlegungen zeigt sich, dass der Aufnahmeprozess sehr selektiv ist. Diese Problematik wird unterschiedlich wahrgenommen: Auf der einen Seite ist die Rede davon, dass viele InteressentInnen nicht aufgenommen würden, obwohl sie die Voraussetzungen erfüllen. Auf der anderen Seite wird weniger die begrenzte Platzzahl als Problem wahrgenommen, sondern, dass viele InteressentInnen nicht die Voraussetzungen erfüllen, den Stoff im Rahmen von zehn Monaten zu erlernen. Hier steht also eher das individuelle „Leistungsvermögen“ zu Debatte und eine Reflexion bezüglich einer Änderung von Kursstrukturen, um von dieser Seite her zu einer Erhöhung der Chancen, den Abschluss zu erreichen, beizutragen, sind eher verhalten, wenn auch zum Teil das generell zu geringe Platzangebot in Hauptschulkursen problematisiert wird.

Wer die Aufnahme nicht schafft, fällt wieder in die Zuständigkeit des AMS. Es kann an weitere AMS-Maßnahmen vermittelt werden. Prinzipiell gibt es die Möglichkeit, sich ein Jahr später nochmals am HS-Kurs anzumelden, wenn innerhalb dieses Jahres die noch fehlenden Kompetenzen erworben wurden, z.B. über einen Deutschkurs. Allerdings zeigt die Analyse der Teilnahmedaten, dass der Besuch einer Maßnahme zuvor nur für wenige Fälle zutrifft (vgl. Tabelle 6, Seite 33).

AbsolventInnen erinnern sich eher an die Aufnahmeprüfung als an das persönliche Gespräch. Die Meinungen zum Schwierigkeitsgrad der Prüfung reichen von „kinderleicht“ bis zu „mittelschwer“. Es ist allerdings zu bedenken, dass dies die Einschätzung derjenigen ist, die das Verfahren erfolgreich durchlaufen haben, denn es wurden nur Jugendliche interviewt, die erstens in den Kurs aufgenommen wurden und zweitens auch den Abschluss geschafft haben.

3.2.2. Zielgruppen und Teilnehmende

- Die Zielgruppe des Projektes sind all jene 15- bis 18-Jährigen, die über kein positives Hauptschulzeugnis verfügen.

- Die TeilnehmerInnen am HS-Kurs sind heterogen.
- Am Kurs nehmen AbbrecherInnen von Gymnasien, AbsolventInnen von Allgemeinen Sonderschulen, Drop-outs aus Hauptschulen, AbsolventInnen von privaten Schulen, deren Abschlüsse nicht anerkannt werden, sowie Jugendliche mit Zeugnissen, die in Österreich nicht anerkannt werden, teil.

Hinter diesen drei Zugängen, die Zielgruppe des HS-Kurses zu beschreiben, steht ein komplexes Zusammenspiel zwischen einem fehlenden positiven Pflichtschulabschluss, den zugrunde liegenden Ursachen sowie den Konsequenzen daraus. Es ist nicht immer möglich, dabei strikt nach Ursachen und Wirkungen zu unterscheiden. So werden bei den TeilnehmerInnen Probleme im familiären Umfeld (bis hin zu Gewalterfahrungen), psychische Probleme, z.T. Suizidversuch, negative Schul- oder Lernerfahrungen (u.a. werden in diesem Zusammenhang problematische Schulstrukturen als Ursache dafür gesehen), Mobbing in der Schule oder Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit der eigenen Migration beobachtet. Wirkungen, die sich daraus ergeben, sind ein geringes Selbstwertgefühl, Isolation, Unsicherheit in Bezug auf die eigene Zukunft oder bestimmte Kompensationsstrategien, die mit revoltierendem Verhalten einhergehen. So wird beispielsweise Unsicherheit dadurch kompensiert, dass die eigene Person nach außen hin sehr provokant inszeniert wird. Auch Suchterkrankungen bzw. Erfahrungen mit Drogen bilden einen Bestandteil in dem beschriebenen Problemkomplex. Einige TeilnehmerInnen wohnen aufgrund familiärer Problematiken nicht mehr bei ihren Eltern oder ziehen während der Zeit im Kurs aus.

TeilnehmerInnen sind also mit unterschiedlichsten problematischen Erfahrungen konfrontiert. Was für alle gleichermaßen gilt, ist, dass dem Bedarf nach einem Platz im externen HS-Kurs die Kränkung vorausgeht, welche die Jugendlichen in die Maßnahme mitbringen: Nicht das erreicht zu haben, was AlterskollegInnen erreicht haben. Die oben genannten Problembereiche überschneiden sich bzw. ziehen Exklusionserfahrungen weitere Exklusionen nach sich: Mobbing Erfahrungen in der Schule führen zu einem Abbruch derselben; die „Abschiebung“ in eine Sonderschule aufgrund von mangelnden Deutschkenntnissen führt zu Scheitererfahrungen bei der Bewerbung um eine Lehrstelle (der Abschluss „Sonderschule“ wirkt auf potenzielle AusbilderInnen abschreckend).

Ein etwas anderer Problemhintergrund wird bei AbsolventInnen privater Schulen beobachtet, deren Abschluss am Lehrstellenmarkt sowie an weiterführenden Schulen nicht anerkannt wird. Hier werden neben dieser Problematik mitunter auch Wissensdefizite in bestimmten Fächern genannt, sonstige Problemhintergründe werden aber nicht zum Thema.

Eine Schlussfolgerung, die daraus sowohl von ProjektmitarbeiterInnen als auch von ehemaligen TeilnehmerInnen am Kurs explizit abgeleitet wird, lautet, dass hinter einer Teilnahme am Kurs schwierige Hintergründe stehen; trifft dies nicht auf die eigene Person zu, wird es dennoch unter den anderen TeilnehmerInnen beobachtet. Somit wird ihnen keine

mangelnde Intelligenz zugeschrieben, sondern ihr fehlender oder negativer Abschluss damit erklärt, dass problematische Lebenserfahrungen es unmöglich gemacht haben, die Schule positiv abzuschließen. Die Zuschreibung mangelnder Intelligenz ist aber durchaus etwas, das AbsolventInnen in ihrer Zeit in der Regelschule erleben mussten.

Eine ebenfalls von allen Seiten geteilte bzw. allen bewusste Erfahrung ist, dass der positive Abschluss eine Grundvoraussetzung für die weitere schulische oder berufliche Laufbahn darstellt. Mitunter wird dies durch eigene Erfahrungen vor der Teilnahme im Rahmen von Bewerbungen um eine Lehrstelle untermauert, wobei sich auch, wie oben erwähnt, der Abschluss einer Allgemeinen Sonderschule als Stigma auswirkt.

Auf Projektebene ergeben sich daraus bestimmte Anforderungen: Als erster Schritt zum erfolgreichen Abschluss wird die Herstellung von psychischer/sozialer Stabilität gesehen. Zum einen bringen die TeilnehmerInnen am HS-Kurs die oben aufgezeigten problematischen Lebens- und Ausgrenzungserfahrungen mit in den Kurs, zum anderen gestalten sich die Problemlagen, Ursachen, Konsequenzen, Überschneidungen und die Exklusionsmechanismen (Exklusionsketten) sehr komplex. Von Seiten der ProjektmitarbeiterInnen wird dabei zwischen Problemen, die in Zusammenhang mit Lernen stehen, und Problemen auf einer psychosozialen Ebene unterschieden, wohl aber deren Zusammenhang betont. Das Problem von Schulangst etwa, das von Seiten der ProjektmitarbeiterInnen beobachtet wird, verdeutlicht, dass die beiden Problembereiche nicht als getrennt voneinander gesehen werden können.

In den ersten Problemkomplex, Schwierigkeiten auf schulischer Ebene, gehören Lernschwierigkeiten, Wissensdefizite, mangelndes sinnerfassendes Lesen oder geringe Deutschkenntnisse. Dies entspricht auch den Erfahrungen einiger der befragten AbsolventInnen. Aus Sicht der ProjektmitarbeiterInnen stellt der Umgang damit eine kleinere Herausforderung dar als Barrieren im psycho-sozialen Bereich. Eine Überwindung derselben erfordert aus ihrer Sicht, Verhaltensmuster aufzubrechen, was schwierig ist und längerfristiger Interventionen bedarf. Probleme aus der Vergangenheit oder gegenwärtige Schwierigkeiten (in der Projektumwelt) äußern sich projektintern zum Beispiel als mangelndes Durchhaltevermögen, aggressiver Umgang mit anderen, Motivationsabbruch oder erhöhter Bedarf nach Aufmerksamkeit. Ebenso wird beobachtet, dass sich (Lern-)Widerstände auf einer unbewussten Ebene daraus ergeben, dass „Erfolg zu haben“ nicht in das Selbstbild passt.

Die Beobachtung wurde gemacht, dass in den vergangenen Jahren dieser zweite Problembereich deutlich zugenommen hat, so dass der Schwerpunkt von der Vermittlung von Schulstoff noch mehr zu sozialen Interventionen verlagert wurde. Projektintern lassen sich dabei unterschiedliche Wege festhalten, wie mit dieser Herausforderung umgegangen wird. Zum einen spielen die Beziehungen zwischen Teilnehmenden und TrainerInnen untereinander sowie miteinander eine wichtige Rolle, zum anderen ist dabei die

methodisch/didaktische Ebene relevant und zum dritten wird einem erhöhten Bedarf an sozialen Interventionen im Rahmen von projektintern angebotener Sozialpädagogik/Sozialarbeit begegnet. Um diese Thematiken geht es in den nächsten Abschnitten.

3.2.3. Umsetzung

In Bezug auf **Methodik/Didaktik** sind in den Wahrnehmungen der unterschiedlichen Beteiligten viele Gemeinsamkeiten festzuhalten. Eine geteilte Wahrnehmung ist, dass die TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt gestellt werden. Zentral ist ein individualisierter Zugang – die Teilnehmenden werden als Einzelpersonen wahrgenommen. Positiv werden dabei von Seiten der AbsolventInnen die kleinen Gruppen, die Möglichkeit, so lange Fragen zu stellen, bis etwas verstanden worden ist, sowie die Aufmerksamkeit, die jeder/m zukommt, hervorgehoben. Diese Erfahrungen werden auch in Abgrenzung zur Zeit in der Regelschule geschildert, wo dies gerade nicht so war. Zum Teil werden sie Schulerfahrungen nach Abschluss des HS-Kurses oder aktuellen Schulerfahrungen gegenübergestellt und wird mit Wehmut an die Zeit im Kurs zurückgedacht. In den Erinnerungen ehemaliger TeilnehmerInnen findet sich auch das, was von ProjektmitarbeiterInnenseite als Aufbrechen des Kursraumes und Herstellung von gemütlichen, motivierenden Lernsettings beschrieben wird. Gemeinsam wird dabei über den Stoff diskutiert, anstatt diesen vorgetragen zu bekommen.

Die Aussagen von MitarbeiterInnen gehen in eine ähnliche Richtung wie die der AbsolventInnen. Das didaktische Konzept wird durch Binnendifferenzierung, Lebensweltbezug, offene Lernformen sowie selbstgesteuerte Lernansätze, Lernzielkontrolle und Individualisierung charakterisiert. Ein wichtiges Anliegen von Seiten des Projektes ist, den TeilnehmerInnen Wertschätzung zu vermitteln. In den Erzählungen ehemaliger TeilnehmerInnen wird dies zwar nicht explizit so benannt, jedoch durch die Schilderung bestimmter Situationen deutlich: Eine solche ist beispielsweise der Abschlusstag. Wertschätzung wird dabei insofern wahrgenommen, als auch nach Abschluss des Kurses, der mit der Zeugnisverleihung zu Ende ist, die TeilnehmerInnen wichtig genommen werden. Die ProjektmitarbeiterInnen nehmen sich dabei die Zeit, um die vergangenen Monate nochmals gemeinsam zu reflektieren.

Der Spielraum für die Umsetzung eines solchen didaktischen Konzeptes wird durch von außen vorgegebene Bedingungen begrenzt: Der Lernstoff richtet sich nach den Prüfungsvorgaben wie auch die Art der Prüfung. Von Projektseite wird ein bestimmter Spielraum wahrgenommen, dessen Grenzen jedoch Gegenstand zäher Verhandlungen sind. Der generelle Lernaufwand im Kurs wird von AbsolventInnenseite sehr unterschiedlich geschildert, von einfach bis hin zu herausfordernd.

Das didaktische Konzept im Kontext von Beziehungen zwischen allen Beteiligten

Einen zweiten Ansatzpunkt im didaktischen Konzept bildet Peer-Teaching, also der Aufbau von Strukturen, welche das Lernen der TeilnehmerInnen untereinander zum Ziel haben. Dies wird auf der einen Seite gefördert, indem Gruppen – mit Ausnahmen – nach Vorkenntnissen heterogen zusammengesetzt werden, so dass alle TeilnehmerInnen auf bestimmten Gebieten zu ExpertInnen für die anderen werden können. Auf der anderen Seite soll gegenseitige Unterstützung durch die gemeinsame Arbeit an Projekten hergestellt werden. Neben der Forcierung des gegenseitigen Lernens wird damit auf individueller Ebene auch vermittelt, dass jede/r TeilnehmerIn über Stärken verfügt, die innerhalb des Kurses wahrgenommen werden. Teils erinnern sich die AbsolventInnen positiv daran, v.a. an das gemeinsame Lernen vor den Prüfungen. Aus Projektsicht bedeutet die Etablierung solcher Strukturen einen längeren Prozess, in welchem jene TeilnehmerInnen, die sich anfangs als EinzelkämpferInnen positionieren, nach und nach lernen, Unterstützung anzunehmen. Dass dieser Prozess gelingen kann, ist mit bestimmten Anforderungen an das Konzept bzw. dessen Umsetzung verknüpft.

An dieser Stelle wird nochmals deutlich, dass die Ebenen fachlichen und sozialen Lernens eng miteinander zusammenhängen. Wie schon festgehalten wurde, bildet eine Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss die psycho-soziale Stabilität, die in unterschiedlichem Ausmaß und aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen beeinträchtigt wurde bzw. beeinträchtigt ist. Die Rolle der Lehrenden im Kurs umfasst daher mehr als Wissensvermittlung, nämlich Coaching, Konfliktmanagement und bedingt auch Sozialpädagogik. Dies kommt auch in der eigenen Rollenwahrnehmung zum Ausdruck: Lehrende verstehen sich nicht als „klassische“ LehrerInnen und die Beziehung zu den Teilnehmenden auch nicht als hierarchisches Verhältnis. Auch die ehemaligen TeilnehmerInnen nehmen die „LehrerInnen“ nicht als solche wahr. Im Vergleich zu anderen Schulerfahrungen beobachten sie nicht die typische Distanzierung von den SchülerInnen. Ein Beispiel, mit dem dies anschaulich gemacht wird, ist das gemeinsame miteinander Plaudern während der Pausen; in Abgrenzung dazu wird die Theorie aufgestellt, dass „normale“ LehrerInnen froh wären, die SchülerInnen während der Pause nicht mehr zu sehen.

Der Ansatz, die HS-KursteilnehmerInnen in ihrer Individualität und mit ihrer jeweiligen Lebensgeschichte wahrzunehmen, bedeutet für die TrainerInnen auch, darauf im Unterricht Rücksicht zu nehmen. Dies wiederum erfordert, eine Balance zwischen Toleranz und Verbindlichkeit (Einhalten von Regeln) herzustellen. Wenn zudem von einem Eingehen auf außerschulische Probleme der Jugendlichen die Rede ist, wird zugleich verdeutlicht, dass Abgrenzung notwendig ist. So ist aus Sicht der Lehrenden zuweilen die Abgrenzung von einer zugeschriebenen Elternrolle notwendig.

Eine zentrale Rolle innerhalb des Projektes kommt daher den SozialpädagogInnen zu. Deren Rolle wird auch von Seiten des AMS als unerlässlich wahrgenommen. In Einzel- und Gruppensettings werden beobachtete Schwierigkeiten thematisiert, Lösungsstrategien bei Konflikten entwickelt sowie soziale Kompetenzen, wie Selbständigkeit und Verantwortung, gestärkt. Von Seiten der ProjektmitarbeiterInnen wird kommuniziert, dass dieser Bereich eine ständige Herausforderung bedeutet. Als Erfolgsfaktor sehen ProjektmitarbeiterInnen die gute Zusammenarbeit im Team. Diese nehmen sie als solidarisch und unterstützend wahr und dies als Bedingung dafür, die eigene Arbeit zufriedenstellend erledigen zu können. Die Zusammenarbeit im Team wird durch regelmäßige Treffen sowie Supervision begleitet, was aus ihrer Sicht die Voraussetzung für die gute Zusammenarbeit darstellt.

Waren sich die AbsolventInnen in Bezug auf die Lernerfahrungen in der Zeit im Hauptschulkurs noch einig und decken sich auch ihre Wahrnehmungen der Lehrenden, gehen die Beobachtungen der Beziehungen untereinander weit auseinander. Im folgenden Abschnitt wird deutlich, dass dies sehr unterschiedliche Wirkungen zur Folge hat.

„Und, eben der Tritt war -- eben auch von den Kollegen und dann auch mir selber aus, dass ich halt einfach komplett neu sozusagen anfangen, und --- ja. Halt einmal den Style verändere. Und auch ein bisschen fröhlicher werde.“ [f04_5: 29]

„Ich glaub, es liegt hauptsächlich an den Leuten, es ist einfach so ein schlimmer, aggressiver Rudel, der sich dann in der Schule [HS-Kurs] austobt, das ist sicher schwer auch für die Lehrer.“ [f04_7: 308]

Egal, ob AbsolventInnen die Gruppen im Kurs als bunte Gruppe, schräg, lustig oder als wilden Haufen („aggressives Rudel“) bezeichnen: Zu Beginn des Kurses sorgt die Heterogenität bei den TeilnehmerInnen für Irritation. Wie eingangs im Rahmen der Zielgruppencharakteristika beschrieben, nehmen Jugendliche mit sehr unterschiedlichen Lebensgeschichten an dem HS-Kurs teil und bringen somit auch unterschiedliche Bedürfnisse und Probleme mit in den Kurs. Aus der Sicht ehemaliger TeilnehmerInnen findet zu Beginn eine Orientierungsphase statt, in der es gilt, sich in der neuen Gemeinschaft zurecht zu finden bzw. eine solche zu bilden. Dass diese Phase von Konflikten untereinander begleitet wird, wird von ProjektmitarbeiterInnen wahrgenommen und bei Bedarf folgen Interventionen: Die Auswirkungen dieser Konflikte sollen auf einem für alle erträglichen Maß gehalten werden. Hier schließt wieder das sozialpädagogische Konzept mit den vorgesehen Strukturen von Einzel- und Gruppenarbeit an.

Aus Sicht der ProjektmitarbeiterInnen ist es gerade den Erfahrungen mit anderen bzw. mit sehr unterschiedlichen Jugendlichen zu verdanken, dass die TeilnehmerInnen ihren Horizont erweitern, etablierte Verhaltensmuster aufgrund der Erfahrung mit den anderen überwinden und dass letztendlich eine solidarische Gruppe entsteht. Zum Teil wird diese Sicht durch die Schilderungen von AbsolventInnen bestätigt. So wird von Freundschaften erzählt, die sich

gebildet haben, obwohl dies nicht die anfängliche Erwartung war. Solche Erfahrungen können zum Teil eine sehr positive Wirkung haben: Die Erfahrung, mit FreundInnen offen reden und ihnen vertrauen zu können, wirkt bestärkend und als Unterstützung bei der Überwindung schwieriger Lebenssituationen.

Weniger euphorische AbsolventInnen erleben zwar auch die gegenseitige Unterstützung als positive Erfahrung, berichten jedoch nicht von Freundschaften, sondern davon, mit den anderen gut ausgekommen zu sein – was zwar im Kontext der Heterogenität als nicht selbstverständlich geschildert wird, jedoch auch keine ähnlich positiven Wirkungen mit sich zieht.

Schließlich wird aber auch von Prozessen der Abgrenzung und Ausgrenzung berichtet. Abgrenzung meint, den Kontakt auf diejenigen TeilnehmerInnen zu beschränken, die im Vorfeld schon bekannt sind und explizit mit anderen, denen schwierige Lebensumstände zugeschrieben werden, außerhalb des Kurses nichts zu tun haben zu wollen. Aber auch in diesem Fall ist davon die Rede, dass innerhalb des Kurses miteinander gut ausgekommen wurde und es wird gegenseitige Unterstützung beim Lernen wahrgenommen.

Bei Ausgrenzungserfahrungen innerhalb des Kurses ist die Sicht auf die Gruppe eine ganz andere. So wird davon berichtet, dass das eigene Selbstbewusstsein durch negative Erfahrungen mit den anderen TeilnehmerInnen – diese werden als GegnerInnen wahrgenommen – stark beeinträchtigt wurde. Geschildert wird dies von jenen AbsolventInnen, welche schon während ihrer Schulzeit zuvor Erfahrungen mit Mobbing erlebt hatten. Die Wahrnehmung des HS-Kurses lautet in diesem Zusammenhang, diesen *trotz* der anderen TeilnehmerInnen durchgehalten und positiv absolviert zu haben – hier zeigt sich ein konträres Bild zu den zuvor thematisierten Erfahrungen von Solidarität und Unterstützung durch die Gruppe. ProjektmitarbeiterInnen werden diesbezüglich als wenig kompetent erachtet, gruppeninterne Konflikte zu lösen. Es erfolgten zwar Interventionen von Seiten der SozialpädagogInnen, jedoch wurden diese nicht als zielführend wahrgenommen. Daran anschließend wird die Vermutung geäußert, dass den TeilnehmerInnen am Kurs unterschiedlich viel Aufmerksamkeit und Einfühlungsvermögen entgegengebracht wird. Die Deutung solcher Ausgrenzungserfahrungen lautet, dass projektintern darauf geachtet wird, ein bestimmtes Mittelmaß an Zufriedenheit bezogen auf die Gruppe herzustellen. Dabei handelt es sich zwar, wie zuvor aus Sicht des Projektteams festgehalten, um ein „erträgliches“ Maß – ertragen werden konnte dies jedoch nur aufgrund einer sehr hohen Abschlussmotivation. Insofern ist die „Erträglichkeit“ ein noch zu reflektierendes Thema.

Schließlich wird die Rolle von SozialpädagogInnen dann in Frage gestellt, wenn persönlich kein Bedarf nach sozialen Interventionen gesehen wird.

3.2.4. Vorzeitiger Kursaustritt

Ein vorzeitiger Ausstieg aus dem Kurs wird auf Demotivation zurückgeführt, was wiederum mit der Persönlichkeit und Stabilität und damit auch mit den Problemhintergründen zusammenhängt. Abbruchursachen werden von Projektseite reflektiert und es wird versucht, dem entgegenzusteuern: durch häufige Gespräche mit SozialpädagogInnen in welchen Schwierigkeiten und mögliche Lösungen herausgefunden werden bzw. sowie die Aufforderung an die TeilnehmerInnen, sich mit Alternativen auseinanderzusetzen um die Wichtigkeit des HS-Abschlusses zu verdeutlichen. Allerdings wird dabei auch zum Ausdruck gebracht, dass eine erfolgreiche Gegensteuerung nicht immer möglich ist. Es wird beobachtet, dass Jugendliche sich zurückziehen, dass die Gründe hinter einem Abbruch nicht immer kommuniziert werden und dass Abbruchursachen schließlich auch in der Projektumwelt liegen, auf welche dieses keinen Einfluss hat. In diesem Zusammenhang findet beispielsweise Elternarbeit statt oder eine Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Beratungs- oder Betreuungseinrichtungen.

Die motivierende Rolle der Gruppe bzw. Gemeinschaft wird darauf zurückgeführt, dass TeilnehmerInnen sich gegenseitig motivieren, indem sie den anderen verdeutlichen: Wenn ich das schaffe, kannst du das auch. Jedoch ist im Fall von Ausgrenzungserlebnissen innerhalb des Kurses die Wahrnehmung eine ganz andere: Trotz der Gruppe konnte bis zum Abschluss durchgehalten werden, was auf die hohe intrinsische Motivation zurückgeführt, jedoch als äußerst schwierig empfunden wird.

Ein anderes Szenario vorzeitigen Kursaustritts ist der Ausschluss. Von Seiten der ProjektmitarbeiterInnen werden als Ausschlussgründe Gewalt im Kurs und Drogenhandel sowie von Seiten des AMS auch ein hohes Ausmaß an Fehlstunden genannt, wobei dies von TrainerInnen/Projektleitung eher so gesehen wird, dass sich TeilnehmerInnen aufgrund von schlechtem Gewissen dem Kurs entziehen, indem sie fernbleiben. Aus dieser Perspektive handelt es sich weniger um einen Ausschluss aus dem Kurs, als um einen Abbruch von Seiten der Jugendlichen. Ein Ausschluss erfolgt nicht sofort, vorangeschaltet werden teaminterne Reflexion, Verwarnungen sowie Gespräche, auch unter Hinzuziehung von Eltern, AMS oder BetreuerInnen. Es zeigt sich, dass trotz definierter Ausschlusskriterien ein gewisser Graubereich existiert: Wo verläuft die Grenze zwischen harmloserer Rauferei und massiver Gewaltanwendung?

Ehemalige TeilnehmerInnen nehmen Ausschlüsse aus dem Kurs sehr unterschiedlich wahr, zum Teil werden Spekulationen angestellt. So ist davon die Rede, dass andere TeilnehmerInnen aufgrund mangelnden Prüfungserfolges ausgeschlossen werden oder, dass es trotz vieler Fehlstunden *nicht* zu einem Kursausschluss kam. Die Deutung, ab wo Gewalt beginnt und was noch relativ harmlose Streitereien sind, fällt bei AbsolventInnen sehr unterschiedlich aus. Dabei werden sowohl Ausschlüsse als auch das Fehlen derselben bei aggressivem Verhalten als ungerechtfertigt wahrgenommen. Dies zeigt wiederum, dass der

von Seiten des Projektteams problematisierte Graubereich sich mit den Erinnerungen ehemaliger TeilnehmerInnen deckt. An dieser Stelle schließen Ergebnisse bezüglich der Umsetzung von kursinternen Regeln an, die ebenfalls Gegenstand recht unterschiedlicher Interpretationen sind.

3.2.5. Umgang mit Regeln

Wie bereits zum Thema „Ausschluss aus dem Kurs“ festgehalten wurde, fallen die Interpretationen von kursinternen Regeln unter ehemaligen TeilnehmerInnen unterschiedlich aus. Während auf der einen Seite bemängelt wird, dass Regeln fehlen würden bzw. deren Umsetzung nicht ausreichend verfolgt wurde, wird auf der anderen Seite gerade der flexible Umgang mit Regeln positiv bewertet. Bei Grenzüberschreitungen erfolgen nicht sofort Sanktionen, sondern Grenzen werden etwas gelockert, für die Einhaltung der neu definierten Grenzen wird jedoch gesorgt. Während im letzteren Fall dahinter ein nicht autoritäres (nicht „despotisches“) Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden gesehen und geschätzt wird, wird im ersten Fall hinter dem Umgang mit Regeln Willkür bzw. eine gewisse Gleichgültigkeit vermutet. Gemeinsam ist diesen konträren Beobachtungen, dass kursinterne Regeln dann akzeptiert werden, wenn TeilnehmerInnen diese nachvollziehen können. Kritik wird im Gegensatz dazu laut, wenn der Umgang mit Regeln nicht verständlich ist und aus diesem Grund als willkürlich erlebt wird. Gerechtigkeit ist für die Teilnehmenden ein sehr wichtiges Thema im Kurs. Hier wird deutlich, dass sich TeilnehmerInnen während der Zeit im Kurs mit den Themen „Gerechtigkeit“ und „Ungerechtigkeit“ auseinandersetzen und diese in ihren Erinnerungen, zum Teil Jahre nach Kursabschluss, noch sehr präsent sind. Das Thema Fairness wird auch im Leben nach der Teilnahme eine wichtige Rolle für die Wahrnehmung der eigenen Karriere spielen (vgl. Seite 22).

3.2.6. Veränderungen und Wirkungen

In Hinblick auf Wirkungen, die mit einer Teilnahme am Kurs erreicht werden, geht es auch hier um die Perspektiven von ProjektmitarbeiterInnen und den befragten AbsolventInnen. Die Ergebnisse beziehen sich daher auf einen Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven und die Analyse, wie die Wirkungen wahrgenommen werden, angesichts der Problemlagen und Erfahrungen im Kurs sowie im Kontext des weiteren Lebensverlaufes. Verallgemeinerungen in statistischer Hinsicht werden im Rahmen der qualitativen Analyse nicht getroffen, sondern haben ihren Platz in der quantitativen Untersuchung.

Als explizite Wirkung des HS-Kurses steht an erster Stelle der positive Abschluss, dessen weitere Wirkungen sich auf verschiedenen Ebenen festhalten lassen:

- Zum einen wird der HS-Abschluss als Grundvoraussetzung wahrgenommen, um ein Lehrverhältnis aufnehmen oder eine weiterführende Schule besuchen zu können. Also eine Erhöhung der Chancen am Lehrstellen- und in weiterer Folge am Arbeitsmarkt

sowie im Bildungssystem. Einige AbsolventInnen berichten in diesem Zusammenhang von zuvor gescheiterten Versuchen, eine Lehrstelle ohne positiven Formalabschluss zu finden, was mit dem Zeugnis aber erfolgreich war.

- Der positive HS-Abschluss wird aus AbsolventInnensicht auch im Sinne von erworbenen Grundkompetenzen wahrgenommen. Das Gelernte wird als gute Basis für die Nachkarriere beurteilt, sei dies im Rahmen der Berufsschule oder in einer weiterführenden Schule. Dies trifft für jene AbsolventInnen zu, die zuvor bei sich Wissensdefizite oder fehlende Lernkompetenzen wahrgenommen haben.
- Auf einer dritten Ebene wirkt der positive Abschluss als persönliches Erfolgserlebnis und bewirkt so ein gestiegenes Selbstbewusstsein. Aus Trägersicht ist dies im Rahmen vorangegangener Scheitererfahrungen besonders relevant. Zudem ergibt sich daraus eine höhere Lern- bzw. Weiterbildungsmotivation, was von Seiten des Projektteams wie auch von AbsolventInnen geschildert wird. Beides hängt wiederum zusammen: Das Vertrauen, es schaffen zu können, kann auch den Wunsch bewirken, es schaffen zu wollen.

Die Wahrnehmung von ProjektmitarbeiterInnen ist darüber hinaus, dass die Stärkung der gesamten Persönlichkeit nicht nur auf das schulische Erfolgserlebnis zurückzuführen ist, sondern darauf, dass während der Teilnahme am HS-Kurs die Aufarbeitung vorangegangener Exklusionserfahrungen erfolgen kann und die TeilnehmerInnen Wertschätzung erfahren. Somit entsteht Selbstwirksamkeit als wichtige Basis für den weiteren Lebensweg.

AbsolventInnen teilen diese Auffassung, zeigen sich diesbezüglich jedoch zurückhaltender. Während die Teilnahme am Kurs auf der einen Seite im Kontext einer sehr schwierigen Lebensgeschichte als kompletter Neubeginn gesehen wird, nehmen andere sich als zuvor bereits selbstbewusst, zielstrebig und stark wahr. Eine positive Veränderung im Vergleich zur Zeit vor dem Kurs wird im ersten Fall auf die soziale Integration in der Gruppe zurückgeführt. Dies bedeutet nicht, dass alle Probleme gelöst wären, jedoch, nach dem Kurs damit besser umgehen zu können.

Die positive Sicht des Projektteams lautet, dass gerade durch die Heterogenität der TeilnehmerInnen – unterschiedliche Bildungshintergründe, Problemlagen und soziale Schichten – bei dem/der Einzelnen eine Horizonterweiterung passiert. Als Konsequenz der Herausforderung, sich mit sehr unterschiedlichen KollegInnen auseinandersetzen zu müssen, und im Rahmen eines didaktischen Konzepts, in dem soziale Kompetenzen, gegenseitiges Lernen und Teambuilding zentral sind, sehen sie Konfliktlösungsstrategien und steigende Solidarität durch gegenseitige Unterstützung, gerade weil verschiedene Welten zusammenkommen. Dass dies jedoch auch zu Konflikten führen kann und sich sehr negativ auswirkt, wurde im vorhergehenden Abschnitt schon festgehalten. Jene AbsolventInnen, die im Rahmen ihrer Teilnahme am Kurs mit Ausgrenzungserlebnissen konfrontiert wurden, berichten von solchen auch im Zuge ihres Lebens nach dem Kurs.

3.2.7. Leben danach

An dieser Stelle soll nochmals festgehalten werden, was bereits im Rahmen der Einleitung der qualitativen Analyse angesprochen wurde. Aussagen über das Leben nach dem Kurs wurden auf Basis der Interviews mit ProjektmitarbeiterInnen und ehemaligen KursteilnehmerInnen getroffen. Bei letzteren handelt es sich um solche, die bereits kurz nach Abschluss des Kurses eine Lehrstelle gefunden oder eine weiterführende Ausbildung begonnen haben oder derzeit eine solche besuchen. Die quantitative Analyse deutet darauf hin, dass ein rascher Übergang auf den Lehrstellenmarkt oder in Weiterbildung nicht auf die Mehrheit der AbsolventInnen von HS-Kursen ab dem Jahr 2000 zutrifft. Im Folgenden geht es – wie angesprochen – nicht um eine statistische Verallgemeinerung, sondern um die Thematisierung von Gemeinsamkeiten, Unterschieden sowie Wirkungszusammenhängen. Dazu ist einschränkend festzuhalten, dass die Perspektive von ehemaligen TeilnehmerInnen, welche nach Abschluss des Kurses nicht in den Lehrstellenmarkt oder weiterführende Bildung inkludiert waren, bei dieser Darstellung fehlen.

Die Schilderungen ihres weiteren Lebensverlaufes verdeutlichen, dass die befragten AbsolventInnen in zwei Gruppen unterschieden werden können: Jene, die danach wissen, was sie tun wollen und andere, die diese Entscheidung noch nicht getroffen haben.

Die „Entschiedenen“ begannen gleich nach dem HS-Abschluss eine Lehre, zum Teil wurde die Lehrstelle bereits im Rahmen des Praktikums während der Teilnahme am Kurs unter der Bedingung eines positiven Abschlusses zugesagt. Jene TeilnehmerInnen, die über das positive Zeugnis einen Zugang zu weiterführenden Schulen finden wollten, begannen diese gleich nach Abschluss des Kurses. Wenn auch der Zugang zur Lehrstelle von ihnen als relativ unproblematisch empfunden wird, berichten sie von mitunter großen Schwierigkeiten während der Lehrzeit: Auf einer fachlichen Ebene ist zum Teil von Überforderung durch die Berufsschule die Rede, womit sie jedoch umgehen können und den Lehrabschluss schaffen. Der Grund für die schulische Überforderung wird im geblockten Unterricht mit großen Stoffmengen und in einer schlechten Vorbereitung durch den Lehrbetrieb gesehen. Von AbsolventInnen ohne solche Erfahrungen wird wahrgenommen, während der Lehrzeit durch die Einbindung in den Betrieb viele Kompetenzen aufbauen zu können.

Als großes Problem nehmen manche AbsolventInnen als Lehrlinge eine schlechte Behandlung von Seiten der Lehrbetriebe wahr, hohe Belastung durch lange Arbeitszeiten oder schlechte Behandlung auf einer sozialen Ebene. Dies kann ein Grund sein, die Lehre abubrechen bzw. den Betrieb oder nach Abschluss die Branche zu wechseln. Aus den Erzählungen wird deutlich, dass solche Erlebnisse für die Jugendlichen als sehr große Belastung wahrgenommen wurden und viel Stärke oder Unterstützung durch Eltern bzw. das Umfeld notwendig war, um die Ausbildung tatsächlich zu beenden. Auch im Rahmen eines anschließenden Besuchs weiterführender Schulen ist zum Teil von einer großen

Herausforderung durch den Stoff wie auch von Schwierigkeiten mit MitschülerInnen oder Unterrichtenden die Rede.

Es wurde festgehalten, dass „Fairness“ im Rahmen des HS-Kurses ein sehr wichtiges Thema für die Jugendlichen ist. Dieses zeigt sich z.B. anhand der unterschiedlichen Wahrnehmungen vom Umgang mit kursinternen Regeln. In Anbetracht der Überlegungen zu den heterogenen und schwierigen Hintergründen der TeilnehmerInnen bedeutet es eine Herausforderung für die ProjektmitarbeiterInnen, die Balance zwischen Verbindlichkeit und Flexibilität herzustellen. AbsolventInnen haben den Umgang mit Regeln als unterschiedlich konsequent in Erinnerung. Auf der einen Seite wird Willkür wahrgenommen oder ein „Maß der Erträglichkeit“, das gruppenintern als Leitschnur dient, für Einzelne jedoch sehr negative Wirkungen haben kann, als ungerecht und verletzend erlebt. Auf der anderen Seite wird der Umgang mit Regeln dann sehr geschätzt, wenn dieser auf individueller Ebene nachvollziehbar ist. Die im Kurs gewonnenen Erfahrungen können somit eine wichtige Basis darstellen, um im weiteren Leben mit Gerechtigkeit/Ungerechtigkeit, geforderten Anpassungsleistungen sowie Prozessen der Ausgrenzung besser umgehen zu können. Im Rahmen dieser „vorbereitenden“ Funktion des Kurses sollte jedoch auch darauf geachtet werden, die Teilnehmenden insofern zu bestärken, sich selbst nach außen hin gut vertreten und bei Bedarf auch abgrenzen zu können.

Andere TeilnehmerInnen, die interviewt wurden, haben nach Kursabschluss noch keine Idee, was sie machen möchten. Es folgen Phasen von Erwerbstätigkeit, Erwerbslosigkeit oder die Teilnahme an berufsvorbereitenden bzw. integrativen Lehrgängen, die hilfreich dabei sind, das eigene Berufsziel zu reflektieren und am Ende genauer darüber Bescheid zu wissen. Zum Zeitpunkt des Interviews wussten diese Jugendlichen jedoch schon konkret, was sie in Zukunft machen möchten bzw. sind bereits aktiv bei der Verwirklichung ihrer Pläne dabei.

Projekintern existiert wenig Wissen über das Leben ehemaliger TeilnehmerInnen. So besuchen einige AbsolventInnen das Projektteam auch nach dem Abschluss oder treffen sich zufällig in der Stadt, ein systematischer Einblick in die Nachkarrieren ist jedoch nicht vorhanden. Die Beobachtung wird gemacht, dass sich ein größerer Anteil auf Lehrstellensuche begibt bzw., dass oft Lehrverhältnisse aufgenommen werden. Schätzungen darüber, welcher Anteil weiterführende Schule besucht, gehen auseinander (10 bis knapp 20%). Die Vermutung lautet, dass Besuche weiterführender Schulen zunehmen, je geringer sich der Anteil freier Lehrstellen gestaltet. Während zuvor besonders weibliche Absolventinnen diesen Weg gewählt haben, trifft dies im Kontext des Strukturwandels zunehmend auch auf männliche Absolventen zu.

Ein Teil der AbsolventInnen nimmt nach dem HS-Abschluss eine Betreuung über das AMS in Anspruch und wird in andere AMS-Lehrgänge (berufsorientierende oder berufsvorbereitende und integrative Angebote) aufgenommen. Die Hintergrundüberlegung lautet, dass ohne ein

positives Pflichtschulzeugnis keine reale Chance auf Aufnahme eines Lehrverhältnisses besteht, wodurch auch eine vorbereitende Maßnahme keinen Sinn macht.

4. Quantitative Analyse

4.1. Daten und Methodik

Für die quantitative Evaluierung werden zwei Datenquellen, die aus anonymisierten Individualdatensätzen (Mikrodaten) bestehen, herangezogen, aufbereitet und miteinander verknüpft. Zum einen handelt es sich um die Maßnahmendaten des AMS, die Merkmale über die teilnehmenden Personen sowie über die Maßnahmen bereitstellen. Mit diesen Maßnahmendaten verknüpft werden die individuellen Arbeitsmarktkarrieren der TeilnehmerInnen vor, während und nach der Teilnahme. Dafür wird auf die Daten der Arbeitsmarktdatenbank (AMDB) von AMS und BMASK² zurückgegriffen. Kern dieser Datengrundlage sind die Rohdaten des Hauptverbandes der Sozialversicherungsträger und des AMS, die personen- und betriebsbezogene Informationen über Erwerbs- und Arbeitslosigkeitsverläufe sowie sonstige sozialversicherungsrechtlich relevante Episoden innerhalb und außerhalb des Arbeitsmarktes liefern.

Die Daten werden unter Anwendung deskriptiver statistischer Methoden ausgewertet. In Kapitel 4.2 erfolgt zunächst die Analyse der Maßnahmendaten. Die Arbeitsmarktintegration der ehemaligen HS-KursteilnehmerInnen wird in Kapitel 4.3 analysiert. Hier werden erstens die Karriereverläufe der MaßnahmenteilnehmerInnen vor, während und nach der Teilnahme anhand von Stichtagsdaten dargestellt. Zweitens wird die durchschnittliche jährliche Beschäftigungs- bzw. Arbeitslosigkeitsdauer bis zu vier Jahre nach dem Austritt aus dem HS-Kurs analysiert um Ausmaß, Stabilität und Nachhaltigkeit der Integration in den Arbeitsmarkt sowie die Betroffenheit von Arbeitslosigkeit über das ganze Jahr hinweg abschätzen zu können. Drittens wird das erzielte Erwerbseinkommen von Lehrlingen sowie ArbeiterInnen und Angestellten in Tageswerten dargestellt. In einem vierten Schritt werden lineare Regressionsmodelle spezifiziert, um die Bestimmungsgründe für eine erfolgreiche Arbeitsmarktintegration im Rahmen einer multivariaten Analyse zu testen. In diesen Modellen wird auch abgeschätzt, wie sich das Zusammenwirken verschiedener Maßnahmen auf die Arbeitsmarktintegration der ehemaligen TeilnehmerInnen auswirkt.

Bei der Beschreibung der statistischen Analysen wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass es sich bei der Datenbasis um eine Vollerhebung handelt, wobei die HS-KursteilnehmerInnen der Jahre 2000/01 bis 2007/08 gleichzeitig die Grundgesamtheit darstellen. Damit bleiben die Aussagen auf die TeilnehmerInnen beschränkt und Generalisierungen der Wirkungen eines HS-Kurses über die TeilnehmerInnen hinaus sind

² In der AMDB sind die Individualdaten des AMS und des Hauptverbandes der Sozialversicherungsträger bereits verschnitten: <https://www.arbeitsmarktdatenbank.at>.

nicht zulässig. So können etwa keine Aussagen darüber gemacht werden, wie der Kurs bei Jugendlichen gewirkt hätte, die zwar ebenfalls der Zielgruppe angehören (nicht über einen Hauptschulabschluss verfügen), sich in anderen Bereichen jedoch deutlich von den aufgenommenen TeilnehmerInnen unterscheiden. Damit ist der für den Erfolg der Maßnahmen maßgebliche Auswahlprozess angesprochen, der auf der fachlichen und auf der persönlichkeitsbezogenen Ebene das Ziel verfolgt, jene Jugendlichen auszuwählen, die eine realistische Chance auf einen positiven Kursabschluss haben. In diesem Sinn sollen die Ergebnisse sehr wohl auf jene Jugendlichen verallgemeinerbar sein, die die gleichen bzw. sehr ähnlichen fachlichen und persönlichkeitsbezogene Charakteristiken aufweisen wie die ausgewählten TeilnehmerInnen. Aus diesem Grunde werden bei der Präsentation der Ergebnisse in der Folge gelegentlich Signifikanztests verwendet, nicht nur um Ungenauigkeiten in den Daten (Messfehler, fehlende Werte, etc.) zu berücksichtigen, sondern auch um die Stochastizität des Auswahlprozesses einzubeziehen (vgl. z.B. Broscheid, Gschwend 2003). Auch wenn dieser Auswahlprozess keinesfalls einer Zufallsauswahl entspricht, wie dies für die Verwendung klassischer Signifikanztests erforderlich ist, unterliegt er selbst einer gewissen Kontingenz, d.h. das Auswahlverfahren hätte jeweils zu einer anderen Zusammensetzung der TeilnehmerInnen führen können (vgl. Kapitel 3.2.1). Und wie sich zeigt weisen die verschiedenen Einzelmaßnahmen tatsächlich eine durchaus unterschiedliche Zusammensetzung auf. Dies resultiert aus Variationen im Auswahlverfahren und in der Zusammensetzung der Gruppe der Jugendlichen, die an diesem Verfahren teilnehmen. Insbesondere bei Aussagen über Unterschiede nach demografischen Merkmalen sowie bei den multivariaten Analysen werden deshalb Signifikanztests zur Approximation der Fehlerwahrscheinlichkeit angewendet. Es soll damit dem Fehler vorgebeugt werden, dass Unterschiede angenommen werden, die in der Wirklichkeit nicht existieren.

4.2. Die HS-Kurse in Zahlen: Auswertung der Maßnahmendaten

In den Jahren 2000/01 bis 2007/08 wurden 15 Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses mit insgesamt 525 Plätze angeboten (vgl. Tabelle 1). Jugendliche, die im regulären Schulsystem den Hauptschulabschluss nicht erreichen konnten, sollten eine (zweite) Chance erhalten, diese für die weiteren Bildungs-, Erwerbs- und Lebenswege so wichtige Minimalqualifikation auf diese Art zu erwerben. Mit 12 Kursen bzw. 477 Plätzen richtete sich der Großteil des Kursangebots an Personen im Einzugsgebiet von Innsbruck. Im Jahr 2006/07 wurden darüber hinaus auch in Kufstein, Landeck und Lienz Kurse angeboten, wobei jeweils 16 Plätze zur Verfügung gestellt wurden. Diese drei Kurse werden in der Folge gemeinsam ausgewertet (HS-2006/07-C), da die Zahl der tatsächlichen TeilnehmerInnen sehr niedrig war. Außerdem fanden sie nicht nur außerhalb von Innsbruck statt, sondern sie wurden auch von einer anderen Trägerorganisation durchgeführt als die Kurse in Innsbruck.

Tabelle 1: Planungsdaten der HS-Kurse: Kursort, Kurszeit, geplante TeilnehmerInnen und Trägerorganisation

Nr.	Kurs	Ort	Zeit	TN (Plan)	Träger
1	HS-2000/01-A	Innsbruck	1.9.00-29.6.02	27	BFI
2	HS-2000/01-B	Innsbruck	1.9.00-29.6.01	27	BFI
3	HS-2001/02-A	Innsbruck	3.9.01-28.6.02	23	BFI
4	HS-2001/02-B	Innsbruck	3.9.01-28.6.03	24	BFI
5	HS-2002/03-A	Innsbruck	2.9.02-27.6.03	27	BFI
6	HS-2002/03-B	Innsbruck	2.9.02-27.6.03	27	BFI
7	HS-2003/04	Innsbruck	1.9.03-27.6.04	54	BFI
8	HS-2004/05	Innsbruck	30.8.04-24.6.05	54	BFI
9	HS-2005/06	Innsbruck	5.9.05-30.6.06	54	BFI
10	HS-2006/07-A	Innsbruck	27.3.06-19.1.07	20	BFI
11	HS-2006/07-B	Innsbruck	4.9.06-29.6.07	80	BFI
12	HS-2006/07-C	Kufstein	4.9.06-21.9.07	16	ibis acam
13	HS-2006/07-C	Landeck	4.9.06-29.6.07	16	ibis acam
14	HS-2006/07-C	Lienz	18.9.06-13.7.07	16	ibis acam
15	HS-2007/08	Innsbruck	3.9.07-27.06.08	60	BFI

Quelle: AMS Tirol.

In Tabelle 1 ist die Zahl der angebotenen Plätze bzw. der geplanten TeilnehmerInnen (TN-Plan) wiedergegeben. Tabelle 2 zeigt die Zahl der tatsächlichen Teilnahmen. Die insgesamt 517 Teilnahmen umfassen eine geringe Zahl an Mehrfachteilnahmen: Im Beobachtungszeitraum haben zehn Jugendliche zwei verschiedene Hauptschulkurse besucht, also waren insgesamt 507 verschiedene Personen an den Kursen beteiligt (vgl. Tabelle 3). Das Geschlechterverhältnis ist über alle Kurse hinweg ausgeglichen. Zwischen den einzelnen Kursmaßnahmen zeigen sich Unterschiede und gewisse Konzentrationen. So variiert der Frauenanteil zwischen 30% und 62%. Die Kurse in Kufstein, Landeck und Lienz haben etwas mehr Mädchen als Burschen besucht. Die Gesamtkosten für alle Hauptschulkurse, die in den Jahren 2000/01 bis 2007/08 gestartet wurden, betrugen knapp 4,6 Mio. Euro, wobei sich das Land Tirol mit insgesamt 640.000 Euro beteiligte.³

Zwischen 2000/01 und 2005/06 wurden jährlich meist etwas mehr als 50 Teilnahmen verzeichnet. Im Jahr 2006 wurde das Angebot deutlich ausgeweitet und es begannen allein in Innsbruck doppelt so viele Jugendliche wie in den Jahren davor einen Hauptschulkurs. Zusätzlich nahmen 37 Personen in den Bezirken Kufstein, Landeck und Lienz teil. Im Jahr 2007/08 fanden wieder ausschließlich Kurse in Innsbruck statt, wobei insgesamt 63 Teilnahmen gezählt wurden. Über die Jahre 2000/01 bis 2007/08 endeten 39 Teilnahmen vor Ablauf von zwei Monaten. Während dieser Zeit können die Ausgeschiedenen nachbesetzt werden. Den Daten zufolge werden etwa zwei Drittel der frühen AbgängerInnen durch neue TeilnehmerInnen ersetzt.⁴

3 Das Land beteiligte sich in den Jahren 2002/03, 2003/04, 2004/05 und 2005/06 mit jeweils 100.000 Euro pro Kursjahr sowie in den Jahren 2006/07 und 2007/08 mit jeweils 120.000 Euro pro Kursjahr.

4 Genau lässt sich das wegen der verzögerten Eintritte nicht bestimmen. Ein Einstieg nach Kursstart wurde nur dann als Nachbesetzung gezählt, wenn er nach dem Austritt in der gleichen Kursmaßnahme erfolgt. Eintritte während der ersten Kurswochen, die vor einem Austritt stattfanden, wurden deshalb nicht als Nachbesetzung gezählt.

Tabelle 2: Eckdaten der HS-Kurse: Teilnahmen, Frauenanteil, durchschnittliche Dauer in Tagen und Finanzierung

Kurs	TN	%weibl.	Ø Dauer (Tage)	Dauer <30Tage	Kosten gesamt	davon Land Tirol
HS-2000/01-A	21	48%	262	2	242.639	-
HS-2000/01-B	29	55%	208	5	232.161	-
HS-2001/02-A	28	46%	278	-	256.746	-
HS-2001/02-B	19	53%	280	-	248.727	-
HS-2002/03-A	27	56%	269	1	202.163	50.000
HS-2002/03-B	26	62%	247	-	183.951	50.000
HS-2003/04	54	54%	267	1	443.889	100.000
HS-2004/05	57	51%	249	4	448.632	100.000
HS-2005/06	55	45%	244	6	534.272	100.000
HS-2006/07-A	20	30%	273	0	195.159	-
HS-2006/07-B	81	42%	224	10	754.119	120.000
HS-2006/07-C	37	54%	219	4	352.777	-
HS-2007/08	63	44%	248	6	481.629	120.000
Alle	517	49%	247	39	4.576.863	640.000

Quelle: AMS-Rohdaten.

In den folgenden Tabellen werden wichtige Kennzahlen auf Personenebene behandelt. D.h. die Grundlage der Auswertungen stellen die um Mehrfachteilnahmen bereinigten TeilnehmerInnen (n=507). Die Jugendlichen, die an zwei verschiedenen Hauptschulkursen teilgenommen haben, werden jeweils jener Maßnahme zugeordnet, aus der sie zuletzt ausgetreten sind, wobei auch die Dauer, die sie in der ersten Maßnahme verbracht haben mitberücksichtigt wird. Da insgesamt nur 10 Jugendliche an mehr als einem Kurs beteiligt waren, sind mögliche Verzerrungen auf der Ebene der einzelnen Maßnahmen, die aufgrund der notwendigen Bereinigungen entstehen, zu vernachlässigen.

Das Angebot der berufskundlichen HS-Kurse richtet sich hauptsächlich an Jugendliche aus Innsbruck (Stadt und Land). 70% aller TeilnehmerInnen wurden von der AMS Regionalgeschäftsstelle Innsbruck zugewiesen. Innerhalb der Kurse, die in Innsbruck stattgefunden haben, schwankt dieser Anteil zwischen 62% und 89%. Das Einzugsgebiet dieser Kurse erstreckt sich aber in gewissem Maße auch auf die Bezirke Kufstein (bis zu 19%), Schwaz (bis zu 28%) sowie auf Imst (bis zu 12%). Darüber hinaus besuchten vereinzelt Jugendliche aus den Bezirken Landeck, Kitzbühel und Reutte eine der Maßnahmen in Innsbruck. Die drei Kurse, die im Jahr 2006 in Kufstein, Landeck und Lienz angeboten wurden (in der Tabelle unter HS-2006/07-C zusammengefasst), stießen auf eine uneinheitliche Resonanz. Insgesamt wurden mit den 48 angebotenen Plätzen nur 36 Personen erreicht. Während die Kurse in Kufstein (16 TeilnehmerInnen aus Kufstein und Kitzbühel) und in Landeck (13 TeilnehmerInnen aus Landeck und Imst) gut gefüllt werden konnten, nahmen in Lienz nur sieben Personen teil. Obwohl einige der Jugendlichen aus Kufstein und Imst nach Innsbruck ausgewichen wären, hätten die Kurse in Kufstein und Landeck nicht stattgefunden, haben diese Kurse dennoch mobilisiert. Denn aus Kufstein nahmen im Jahr 2006/07 insgesamt 15 Jugendliche teil, während es im Durchschnitt der anderen Jahre nur sechs Jugendliche pro Jahr waren. Aus Imst waren es 2006/07 elf

Jugendliche, im Durchschnitt der anderen Jahre jedoch kaum mehr als zwei. Auf Basis dieser Teilnahmemuster wurden durch diese Kurse geschätzte 25 Personen erreicht, die sonst nicht die Möglichkeit gehabt hätten, einen Hauptschulabschlusskurs zu besuchen.

Tabelle 3: TeilnehmerInnen nach zuweisender Regionalgeschäftsstelle des AMS

	Innsbruck	Kufstein	Schwaz	Imst	Kitz., Land., Lienz, Reutte	Total
HS-2000/01-A*	87%		9%	4%		23
HS-2000/01-B	62%	19%	4%	8%	8%	26
HS-2001/02-A	86%	11%		4%		28
HS-2001/02-B	74%		11%	11%	5%	19
HS-2002/03-A	89%	7%		4%		27
HS-2002/03-B	81%	4%	4%	12%		26
HS-2003/04	75%	15%	4%	2%	4%	52
HS-2004/05	67%	18%	9%	5%	2%	57
HS-2005/06	75%	11%	2%	11%		53
HS-2006/07-A	74%	5%	11%	11%		19
HS-2006/07-B	72%		28%			78
HS-2006/07-C		39%		25%	36%	36
HS-2007/08	75%	16%	8%		2%	63
Alle	70%	12%	8%	6%	4%	100%
TeilnehmerInnen	353	60	43	31	20	507

* Zahl der ausgetretenen TeilnehmerInnen wegen Übertritten aus dem Kurs HS-2000/01-B höher als Zahl der Teilnahmen. Quelle: AMS-Rohdaten.

Ein Blick auf den Bildungsstand der TeilnehmerInnen vor der Teilnahme an einem Hauptschulkurs zeigt überraschend, dass bei etwas mehr als einem Fünftel der KursanfängerInnen in den AMS-Maßnahmendaten ein Pflichtschulabschluss aufscheint. Der Bildungsstand wird im Verlauf des Erstgesprächs am AMS erhoben wobei es offensichtlich zu erheblichen Ungenauigkeiten bei der Zuordnung zu den Kategorien „Pflichtschule“ bzw. „keine abgeschlossene Pflichtschule“ in den Daten kommt. Eine Rücksprache mit der zuständigen Person in der RGS Innsbruck bestätigte diese Vermutung, denn es werden entsprechend der Zielgruppe keinesfalls Personen in einen Hauptschulkurs aufgenommen, die bereits einen „vollwertigen Pflichtschulabschluss“ besitzen.⁵ Im Zuge der Rücksprache wurde die Vorbildung der TeilnehmerInnen der letzten beiden Kursjahre (2008/09 und 2009/10) von der RGS Innsbruck ausgewertet. Demnach sind 35% der TeilnehmerInnen vor Erreichen der 8.Schulstufe und 28% in der 8.Schulstufe einer Hauptschule ohne positiven Abschluss ausgeschieden. Rund 20% haben vorher eine allgemeine Sonderschule besucht, 11% eine Schule im Ausland und der Rest verteilt sich auf ehemalige SchülerInnen von Schulen ohne Öffentlichkeitsrecht und AbbrecherInnen einer AHS-Unterstufe. Etwa zwei Drittel der KursteilnehmerInnen haben also in der Regelschule eine Hauptschule besucht, wovon ein kleiner Anteil nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet wurde (SPF-

5 Ein „vollwertiger Pflichtschulabschluss“ besteht nach den Kriterien des AMS entweder in einem Abschluss der Hauptschule bzw. Polytechnischen Schule, wobei in keinem Fach ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegen darf, oder in einem Abschluss der allgemeinen Sonderschule, wenn der/die AbsolventIn nach dem Lehrplan der Hauptschule unterrichtet wurde. Grundsätzlich ist anzumerken, dass das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) den Begriff „Pflichtschulabschluss“ nicht kennt. In der Praxis wird jedoch der positive Abschluss der 4.Klasse Hauptschule, der Polytechnischen Schule oder der Unterstufe Allgemeinbildender höherer Schulen als Pflichtschulabschluss bezeichnet.

Bescheid). Laut RGS Innsbruck ist diese Verteilung durchaus auch repräsentativ für die Kursjahre davor, zumindest für die Innsbrucker Kurse. Die Erfassung der Vorbildung bzw. des Bildungsstandes sollte verbessert werden, wobei es vor allem im Hinblick auf Maßnahmen für Jugendliche wünschenswert wäre, über die bloße Unterscheidung zwischen abgeschlossener und nicht abgeschlossener Pflichtschule hinaus auch die zuletzt besuchte Schulform in die Maßnahmendaten mit aufzunehmen.

Das vorrangige Ziel der Hauptschulkurse ist das Erlangen eines positiven Hauptschulabschlusses. Dies wurde von knapp 70% aller TeilnehmerInnen erreicht, gelang in den einzelnen Kursen jedoch in unterschiedlichem Maße (vgl. Tabelle 4). Das vorzeitige Beenden des Hauptschulkurses zum Zwecke einer Arbeitsaufnahme kann ebenfalls als positives Ergebnis gelten, obwohl das zentrale Ziel der Maßnahme nicht erreicht wurde. Dabei handelt es sich jedoch um Einzelfälle, denn nur zehn Jugendliche beendeten den Kurs vorzeitig wegen einer Arbeitsaufnahme. Nicht erfolgreich beendeten hingegen jene knapp 30% der KursteilnehmerInnen die Maßnahme, die entweder individuell ausgetreten sind (20%) oder ausgeschlossen wurden (8%). Bei den vorzeitigen Austritten wird in weiterer Folge anhand der Arbeitsmarktdaten geprüft, ob und inwieweit im Anschluss an die Kursteilnahme nicht auch eine (verzögerte) Arbeitsaufnahme erfolgte (siehe die folgenden Kapitel und Abbildung 10 bzw. Abbildung 11 im Anhang.).

Bei den Kursen in Innsbruck schwankt die Abschlussquote relativ stark zwischen 54% und 86%. Ein Grund für die unterschiedlichen Abschlussquoten liegt in der Auswahl und Zusammensetzung der TeilnehmerInnen der Kurse. Die drei Kurse in Kufstein, Landeck und Lienz erreichten eine Abschlussquote von knapp 40%: Hier konnten nur 14 der insgesamt 36 Jugendlichen den Hauptschulabschluss erreichen, zwei weitere erhielten immerhin eine Lehr- bzw. Arbeitsstelle. Ursache für die niedrige Abschlussquote sind neben Unterschieden im pädagogisch-didaktischen Konzept auch in den jeweils vorhandenen Auswahlmöglichkeiten zu finden. Speziell für die Kurse in Landeck und Lienz haben sich nur sehr wenige Jugendliche angemeldet, die praktisch alle aufgenommen wurden. Im Unterschied zu den Kursen in Innsbruck, wo regelmäßig nur etwa die Hälfte der von den RGS zum Auswahlverfahren geschickten Jugendlichen in den Kurs aufgenommen wird, hatte die Trägereinrichtung in Landeck und Lienz eher Probleme, den Kurs zu füllen und daher kaum Auswahlmöglichkeiten. In Lienz musste der Kurs um zwei Wochen verschoben werden, da von den ursprünglich 20 vom AMS angemeldeten Personen nur vier bei Kursbeginn erschienen. Zwar wäre auch in Landeck und Lienz der Bedarf an Hauptschulkursen vorhanden, doch die entsprechenden Jugendlichen sind vielfach für das AMS nicht greifbar und sind sich der Bedeutung des Hauptschulabschlusses für das berufliche Weiterkommen häufig nicht bewusst. Das mag auch an der spezifischen Situation am Lehrstellenmarkt in Osttirol liegen, wo es für Jugendliche besonders schwierig ist, eine Lehrstelle zu finden, auch wenn sie über den Abschluss verfügen. Dennoch könnte eine intensivere Strategie seitens der zuständigen RGS nützlich sein, indem z.B. verstärkt versucht wird, durch entsprechende Informations- und Beratungsveranstaltungen für

Jugendliche und Eltern das Interesse und die Motivation der Jugendlichen zu wecken. Eine Möglichkeit wäre auch die Verbreiterung der Zielgruppe, da immer wieder von älteren Jugendlichen und Erwachsenen ein Bedarf geäußert wurde. Von diesen Personen und ihren Erfahrungen ohne Hauptschulabschluss am Arbeitsmarkt könnten die jugendlichen KursteilnehmerInnen speziell im Hinblick auf ihre Motivation profitieren. Ein großes Problem war die hohe Ausschlussrate: Ein Drittel der KursteilnehmerInnen wurde ausgeschlossen, hauptsächlich aus disziplinären Gründen. Viele dieser Jugendlichen hätten zusätzlicher sozialpädagogischer oder psychologischer Unterstützungsmaßnahmen bedurft, die im Kurs nicht geboten wurden bzw. werden konnten. Ungünstig war bei diesen Kursen auch die regelmäßige Anwesenheitspflicht, obwohl vielen der Jugendlichen nur der Abschluss in Teilfächern fehlte.

Tabelle 4: Status bei der Beendigung des Kurses

	Abschluss	Arbeits- aufnahme	Austritt	Ausschluss	Total
HS-2000/01-A*	78%		22%		23
HS-2000/01-B	54%		42%	4%	26
HS-2001/02-A	86%		14%		28
HS-2001/02-B	74%		21%	5%	19
HS-2002/03-A	78%		15%	7%	27
HS-2002/03-B	65%	4%	27%	4%	26
HS-2003/04	79%		17%	4%	52
HS-2004/05	72%		25%	4%	57
HS-2005/06	68%	2%	23%	8%	53
HS-2006/07-A	84%		11%	5%	19
HS-2006/07-B	68%	3%	15%	14%	78
HS-2006/07-C	39%	6%	22%	33%	36
HS-2007/08	68%	10%	14%	8%	63
Alle	69%	2%	20%	8%	100%
TeilnehmerInnen	352	12	101	42	507

* Zahl der ausgetretenen TeilnehmerInnen wegen Übertritten aus dem Kurs HS-2000/01-B höher als Zahl der Teilnahmen. Quelle: AMS-Rohdaten.

In Tabelle 5 ist die Art der Beendigung des Kurses nach wichtigen Hintergrundvariablen der TeilnehmerInnen getrennt dargestellt. Unter den männlichen Jugendlichen schließt ein etwas höherer Prozentsatz den Kurs positiv ab als unter den weiblichen. Von einer Beendigung der Maßnahmen ohne positiven Abschluss sind insbesondere Frauen betroffen: Für knapp ein Drittel der insgesamt 243 weiblichen Kursteilnehmerinnen endet der Kurs ohne Erfolg. Viele davon treten aus individuellen Gründen aus der Maßnahme aus (25%) und 7% werden aus dem Kurs ausgeschlossen. Auch bei den Burschen ist der Anteil derer, die den Kurs nicht positiv abschließen können, mit rund 25% relativ hoch, aber niedriger als bei jungen Frauen. Der Unterschied zwischen den Geschlechtern ist jedoch nur signifikant auf dem 10%-Vertrauensniveau. Es besteht daher eine gewisse Wahrscheinlichkeit, dass dieser Unterschied rein zufällig zustande gekommen ist.

Der Großteil der KursteilnehmerInnen ist im Besitz der österreichischen Staatsbürgerschaft (83%). 35 Personen sind türkische Staatsangehörige (7%), 22 Jugendliche kommen aus

einem Land des ehemaligen Jugoslawiens (4%, hauptsächlich Serbien) und 27 Jugendliche haben eine andere Staatsbürgerschaft (5%). Türkische Jugendliche und Angehörige anderer Staaten weisen eine leicht höhere Abschlussquote auf als österreichische und ex-jugoslawische StaatsbürgerInnen. Dies schlägt sich sowohl in geringeren Austritts- als auch Ausschlussquoten nieder. Jugendliche aus Ex-Jugoslawien weisen etwas schlechtere Ergebnisse auf als Jugendliche mit österreichischer Staatsbürgerschaft. Einschränkend ist allerdings festzuhalten, dass die Unterschiede wegen der geringen Fallzahlen auch rein zufällig zustande gekommen sein können und deshalb vorsichtig zu interpretieren sind. Der Zusammenhang zwischen Maßnahmenerfolg und Nationalität ist deshalb auch statistisch nicht signifikant. Leider erlauben die Daten keine getrennte Analyse der österreichischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in diesem Bereich eine wesentliche Gruppe darstellen.⁶

Beim Eintritt in einen HS-Kurs sind etwas mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen 15 Jahre alt, etwa ein Drittel hat bereits das 16. Lebensjahr vollendet. Die 16-Jährigen weisen mit 72% eine leicht überdurchschnittliche Abschlussquote und mit 6% eine unterdurchschnittliche Ausschlussquote auf, die Unterschiede nach Altersjahren sind jedoch statistisch nicht signifikant. Jugendliche aus Innsbruck erreichen zum Teil deutlich häufiger einen Abschluss als Personen aus anderen Bezirken, wobei der Unterschied zwischen Innsbruck und den anderen Bezirken statistisch hochsignifikant auf dem 1%-Vertrauensniveau ist. Die niedrigsten Abschluss- und die höchsten Austritts- bzw. Ausschlussquoten haben Jugendliche aus den entlegenen Bezirken des Tiroler Ober- und Unterlandes sowie aus Lienz. Wie sich gezeigt hat, konnten hier auch die Kurse in Kufstein, Landeck und Lienz kaum Abhilfe schaffen, denn hier war die Abschlussquote mit Abstand am niedrigsten und mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen an diesen Kursen sind vorzeitig ausgetreten bzw. wurden ausgeschlossen.

Jugendliche, die sich erfolgreich auf den Hauptschulabschluss vorbereiteten verbrachten im Normalfall die gesamte Kursdauer von knapp 300 Tagen in der Maßnahme. Die durchschnittliche Teilnahmedauer bei einer vorzeitigen Beendigung der Kursteilnahme durch Arbeitsaufnahme betrug 214 Tage. Ein individueller Austritt fand im Durchschnitt bereits nach etwa einem Drittel der regulären Kursdauer statt, während Jugendliche, die ausgeschlossen wurden, etwas länger in der Maßnahme verblieben.

Insgesamt zehn Jugendliche haben einen zweiten HS-Kurs besucht, nachdem sie den ersten ohne Erfolg beendeten. Nur vier dieser zehn Jugendlichen waren beim zweiten Mal erfolgreich: Jeweils ein Mädchen und ein Bursch schafften den Abschluss und nahmen eine Arbeit auf. Sechs Mädchen traten aus dem zweiten Kurs aus oder wurden ausgeschlossen.

⁶ Die Staatsbürgerschaft ist ein unzulänglicher Indikator für den Anteil mit Migrationshintergrund. Laut Konzept des BFI hatten im Zeitraum 2002 bis 2007 insgesamt 31% der TeilnehmerInnen einen Migrationshintergrund (nicht deutsche Muttersprache). Da diese Information vorhanden ist, sollte sie auch in den AMS-Teilnahmedaten inkludiert werden.

Tabelle 5: Status bei der Beendigung des Kurses nach demografischen Merkmalen

	Abschluss	Arbeits- aufnahme	Austritt	Ausschluss	Total
<i>Geschlecht</i>					
männlich	72%	3%	16%	9%	264
weiblich	67%	2%	25%	7%	243
<i>Nationalität</i>					
Österreich	68%	2%	21%	9%	423
Türkei	77%		17%	6%	35
Ex-Jugoslawien	64%	5%	23%	9%	22
Andere	81%	4%	7%	7%	27
<i>Alter</i>					
15	68%	2%	20%	10%	259
16	72%	2%	20%	6%	163
17/18/19	67%	4%	20%	9%	85
<i>Bezirk</i>					
Innsbruck	73%	2%	19%	6%	353
Kufstein	60%	7%	20%	13%	60
Schwaz	63%		26%	12%	43
Imst	68%		19%	13%	31
Kitzbühel/Landeck/ Lienz/Reutte	50%		30%	20%	20
Alle	69%	2%	20%	8%	507
Ø Dauer in Tagen	300	214	128	158	252
Teilnahme an 2 HS-Kursen					
<i>Männlich</i>	<i>1</i>	<i>1</i>			<i>2</i>
<i>Weiblich</i>	<i>1</i>	<i>1</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>8</i>
<i>Mehrfach-TN</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>4</i>	<i>2</i>	<i>10</i>

Merkmalsausprägungen mit einer Summe von weniger als 30 Fällen sind grau dargestellt. Quelle: AMS-Rohdaten.

In der Gesamtevaluierung der Jugendbeschäftigungsmaßnahmen und -förderungen im Zeitraum 2004 bis 2008 werden insgesamt 12 Maßnahmen- bzw. Fördertypen analysiert. Deshalb ist es möglich festzustellen, ob TeilnehmerInnen an einem HS-Kurs auch an anderen Maßnahmen teilgenommen bzw. von Förderungen profitiert haben. Insgesamt werden 9 Maßnahmentypen unterschieden. Neben den Hauptschulkursen sind dies Deutschkurse, Lehrgänge der integrativen Berufsausbildung (IBA), Lehrgänge nach dem Jugendausbildungssicherungsgesetz (JASG) bzw. dem Berufsausbildungsgesetz (BAG), Sozialökonomische Betriebe für Jugendliche (Junet-SÖB)⁷ sowie die Junet Beratungs- und Betreuungseinrichtung (BBE)⁸ und berufsorientierende und vorbereitende Maßnahmen (BO/VB bzw. Jobvision)⁹. Zudem werden drei Fördertypen unterschieden, die die betriebliche Lehrstellenförderung (LST) sowie die Eingliederungsbeihilfe (EB) als auch die

7 Im Junet-SÖB werden Transitarbeitsplätze für Jugendliche bereitgestellt, um ihnen für den Zeitraum von maximal einem Jahr einen gesicherten Ausbildungs- und Arbeitsplatz zu bieten. Während dieser Zeit wird u.a. auch versucht, die Jugendlichen in Arbeitsplätze im ersten Arbeitsmarkt oder in Lehrstellen zu vermitteln. Die Jugendassistenten, die von Junet bereitgestellt wird, unterstützt die Jugendlichen in den soziökonomischen Betrieben und hilft ihnen bei der Jobsuche. Es wird von Junet auch Berufsausbildungsassistenten für Jugendliche in IBA angeboten.

8 Junet-BBE stellt eine begleitende Maßnahme dar, in der unterschiedliche Jugendliche mit Vermittlungshemmnissen beim Berufseinstieg unterstützt werden.

9 Die Kategorie der berufsorientierenden und vorbereitenden Maßnahmen umfasst eine heterogene Gruppe von Einzelmaßnahmen verschiedener Formen von Berufsorientierungskursen, Vorbereitung auf die Lehre oder Jobvision. Darüber hinaus ist auch Innwork dieser Kategorie zugeordnet, eine niederschwellige, berufsvorbereitende und qualifizierende Maßnahme des AMS, die sich an Jugendliche mit besonderen Problemlagen richtet (besonders Benachteiligte gemäß BAG, Jugendliche mit kognitiven und sensorischen Beeinträchtigungen sowie mit schulischen Defiziten).

individuelle Beihilfe zu den Kurskosten von Maßnahmen außerhalb des AMS-Kursangebots (KK) umfassen. Tabelle 6 zeigt die Beteiligung von HS-KursteilnehmerInnen an anderen Maßnahmen und Förderung nach Art der Maßnahmen- bzw. Förderkombination. 299 der 507 TeilnehmerInnen haben sonst keine Maßnahme besucht und erhielten auch keine weitere Förderung. 82 Jugendliche besuchten zusätzlich zum HS-Kurs eine weitere Maßnahme, 24 davon eine berufsorientierende bzw. vorbereitende Maßnahme, 22 eine integrative Berufsausbildung, 20 nahmen an Innwork teil und 16 Jugendliche an einer anderen Maßnahme. Insgesamt 60 HS-KursteilnehmerInnen erhielten zusätzlich eine Förderung (41 LST, 10 EB und 9 KK). 66 Jugendliche nahmen zusätzlich zum HS-Kurs an zwei oder mehreren Maßnahmen- bzw. Fördertypen teil. In der Regel ging dabei der HS-Kurs den Beteiligungen an den anderen Maßnahmen und Förderung voran, obwohl es in Ausnahmefällen auch umgekehrt war. Insgesamt war der häufigste zusätzliche Maßnahmen- bzw. Fördertyp die Lehrstellenförderung mit insgesamt 72 Fällen, gefolgt von berufsorientierenden und vorbereitenden Maßnahmen (48 TeilnehmerInnen), IBA (45), Innwork (42), Junet-SÖB (21), JASG/BAG, KK (jeweils 17), EB (15) und Deutsch-Kurse sowie Junet-BBE mit jeweils neun TeilnehmerInnen. Lehrstellenförderung und berufsorientierende bzw. vorbereitende Maßnahmen wurde nach einem HS-Kurs vorwiegend dann gewährt, wenn dieser positiv absolviert wurde (Erfolgsquoten von mehr als 80%). Dieser Zusammenhang ist statistisch signifikant. Andererseits schließt sich eine IBA-Maßnahme überdurchschnittlich häufig an einen HS-Kurs an, wenn kein Hauptschulkurs erreicht wurde. Generell zeigt sich, dass Personen, die nicht über eine österreichische Staatsbürgerschaft verfügen, unter den MehrfachteilnehmerInnen unterrepräsentiert sind, wobei dieser Zusammenhang nur auf dem 10%-Vertrauensniveau signifikant ist.

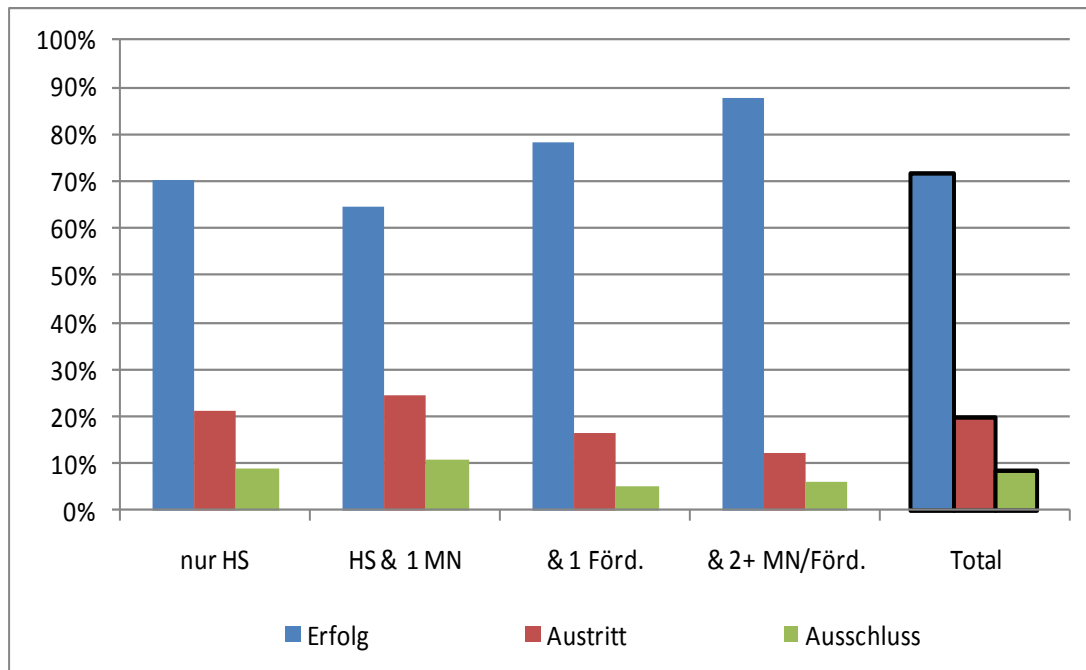
Tabelle 6: Beteiligung von HS-Kurs- TeilnehmerInnen an anderen Maßnahmen und Förderungen des Beschäftigungspaktes Tirol (2003 bis 2008*)

Kombinations-Typen von MN und Förd.	TN	% weiblich	% Erfolg	% Nicht-Ö
Ausschließlich HS-Kurs*	299	49%	70%	19%
HS-Kurs & 1 MN-Typ	82	52%	65%	13%
HS-Kurs & 1 Förder-Typ	60	37%	78%	10%
HS-Kurs & 2 od. mehr MN-/Förder-Typen	66	48%	88%	15%
Alle MehrfachteilnehmerInnen	208	47%	74%	13%
HS-Kurs und ...**				
... LST-Förderung	72	40%	86%	10%
... Berufsorientierung/VB-Lehre	48	48%	81%	8%
... Integrative Berufsausbildung (IBA)	45	51%	58%	7%
... Innwork	42	60%	67%	12%
... Junet-SÖB	21	67%	76%	0%
... JASG/BAG	17	59%	94%	6%
... Beihilfe zu den Kurskosten (KK)	17	29%	71%	18%
... Eingliederungsbeihilfe (EB)	15	33%	67%	27%
... Deutschkurs	9	33%	100%	89%
... Junet-BBE	9	67%	56%	11%
Alle HS-TeilnehmerInnen	507	48%	72%	17%

* Die Zahl der Jugendlichen, die ausschließlich einen HS-Kurs besucht haben ist überschätzt, weil Daten für die anderen Maßnahmen und Förderungen erst ab 2003 vorliegen. Es geht hier v.a. um die Struktur jener Gruppe, die nicht nur am HS-Kurs teilgenommen hat. **Kombinationen von mehreren Maßnahmen bzw. Förderungen möglich. Teilnahmekombinationen mit weniger als 30 Fällen sind grau dargestellt. Quelle: AMS-Rohdaten.

Abbildung 1 stellt den Zusammenhang zwischen den Kombinations-Typen und dem Maßnahmenerfolg dar. Die Zusammenhänge sind zwar grafisch erkennbar, jedoch eher schwach ausgeprägt und die Unterschiede sind statistisch nicht signifikant.

Abbildung 1: Maßnahmenerfolg nach Teilnahmetypen



Quelle: AMS-Rohdaten.

4.3. Integration in den Arbeitsmarkt

Zusätzlich zum grundsätzlichen Ziel der Erlangung eines positiven Hauptschulabschlusses wird mit den HS-Kursen eine Reihe weiterer arbeitsmarktpolitischer Zielsetzungen verfolgt. Neben der Berufsorientierung sowie der Aneignung einer klaren Zukunftsperspektive ist die Integration in den Arbeits- oder Lehrstellenmarkt ein wichtiges Ziel, wobei das BFI mit den Kursen in Innsbruck eine Vermittlungsquote von 60% anstrebt. Das Ziel der Kurse von ibis acam in Wörgl, Landeck und Lienz war eine Vermittlungsquote von mindestens 50%. In der Arbeitsmarktdatenbank sind eine Vielzahl von sozialversicherungsrechtlich relevanten Erwerbspositionen sowie erwerbsferne Positionen abrufbar. Für die Auswertungen in diesem Abschnitt wurden diese Positionen zu folgenden zehn Kategorien zusammengefasst (die bei Bedarf weiter aggregiert werden):

Tabelle 7: Übersicht über die Arbeitsmarktstatus

Lehre	Lehrverhältnisse (einschließlich geförderte Lehrverhältnisse)
Arb./Ang.	ArbeiterInnen, Angestellte, BeamtenInnen
Freie DV (FD)	Freie Dienstverträge, Werkverträge, Fragmentierte unselbständige Beschäftigungsverhältnisse (FUB), Sonstige Beschäftigung
Geringfügig (GF)	Geringfügige Beschäftigung
Selbstständige (SE)	Selbstständige, Landwirte (inkl. Mithelfende)
Arbeitslose (AL)	Vorgemerkte Arbeitslose mit und ohne Leistungsbezug, DLU-BezieherInnen ¹⁰
Präsenzdienst (PD)	Präsenzdienst, Zivildienst
Kinderbetreuung (KB)	Wochengeld, Elternkarenz, Kinderbetreuungsgeld, jeweils mit und ohne aufrehtem Dienstverhältnis
Sonstige (SO)	Sonstige Versicherungszeiten (Waisenpensionen, etc.), sonstige gesicherte erwerbsferne Position, Ausbildung (gemeldete bzw. Meldelücken bis zum 25. Lebensjahr vor erster Erwerbstätigkeit), Bezug eines Übergangsgeldes, Rehabilitationszeit
Unbekannt (UB)	Lücken in der Sozialversicherungskarriere, keine Daten

Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, IHS-Zusammenstellung.

4.3.1. Arbeitsmarktstatus der TeilnehmerInnen

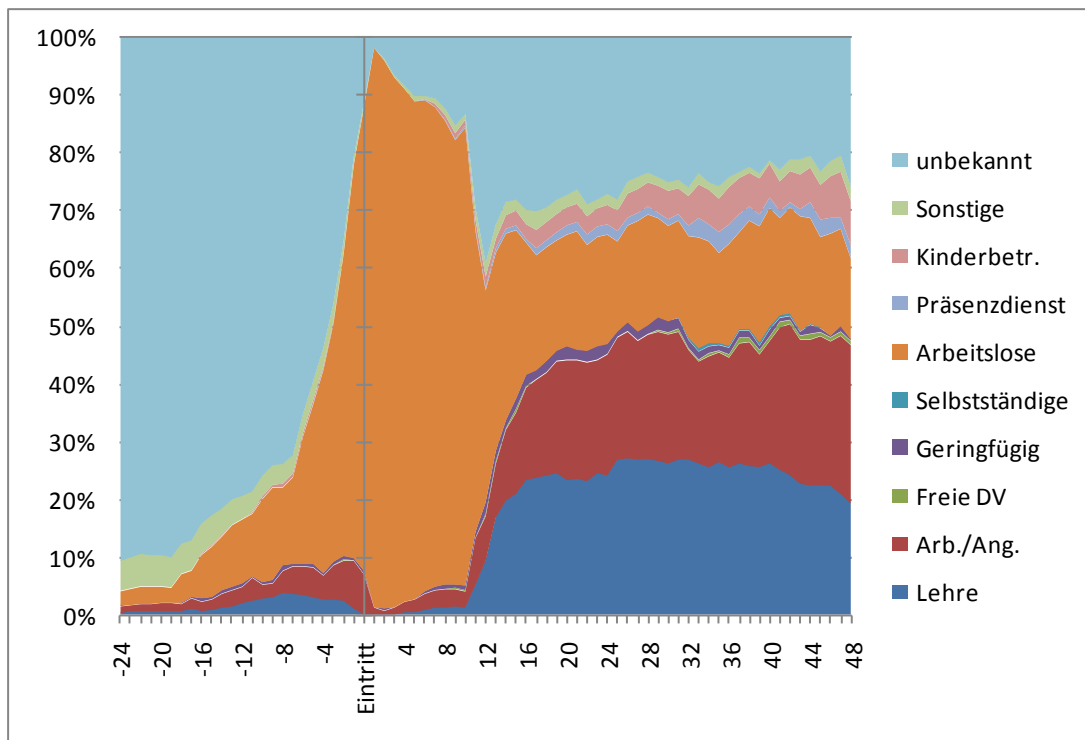
Die folgenden beiden Abbildung zeigen die Verteilung der 507 HS-KursteilnehmerInnen auf die zehn Arbeitsmarktstatus pro Monat vor, während und nach der Teilnahme. Die TeilnehmerInnen werden dabei entweder auf den Zeitpunkt des Kurseintrittes standardisiert (Abbildung 2), oder auf den Zeitpunkt des Kursaustritts (Abbildung 3). Bei der ersten Abbildung beginnt die Beobachtung zwei Jahre vor Kurseintritt (-24 Monate) und endet vier Jahre danach (48 Monate).¹¹ Der Zeitraum der zweiten Abbildung beginnt drei Jahre vor Maßnahmenaustritt und reicht bis drei Jahre danach.¹² Man sieht, dass sowohl bei Männern als auch bei Frauen die angestrebten Vermittlungsquoten von 60% nach Kursaustritt nicht erreicht werden. Der Anteil der ehemaligen TeilnehmerInnen, der in irgendeiner Form erwerbstätig ist, erreicht etwa 20 Monate nach Maßnahmeneintritt bzw. zehn Monate nach Maßnahmenaustritt das Niveau von rund 45 bis 50%. In der Folge stagniert die Entwicklung bzw. geht sogar leicht zurück.

¹⁰ Seit Anfang 2004 werden Personen, die sich in einer AMS-Schulung befinden, nicht mehr als beschäftigt gezählt. Um diesen Bruch in der Zeitreihe zu bereinigen, wurden die SchulungsteilnehmerInnen (in der Datenbank als DLU-BezieherInnen identifizierbar) bis einschließlich 2003 der Kategorie arbeitslos zugerechnet.

¹¹ Für die Analyse wurden die Arbeitsmarktdaten von 1996 bis 2009 herangezogen. Da der letzte HS-Kurs im September 2007 begann und die Arbeitsmarktkarrieren bis Ende 2009 beobachtet werden, sind Arbeitsmarktstatus von allen 507 TeilnehmerInnen bis zu 27 Monate nach dem Kurseintritt verfügbar. Vier Jahre nach dem Kurseintritt bezieht sich die Verteilung auf den Arbeitsmarktstatus von 314 TeilnehmerInnen, die bis spätestens Oktober 2005 in einen Kurs eingetreten sind.

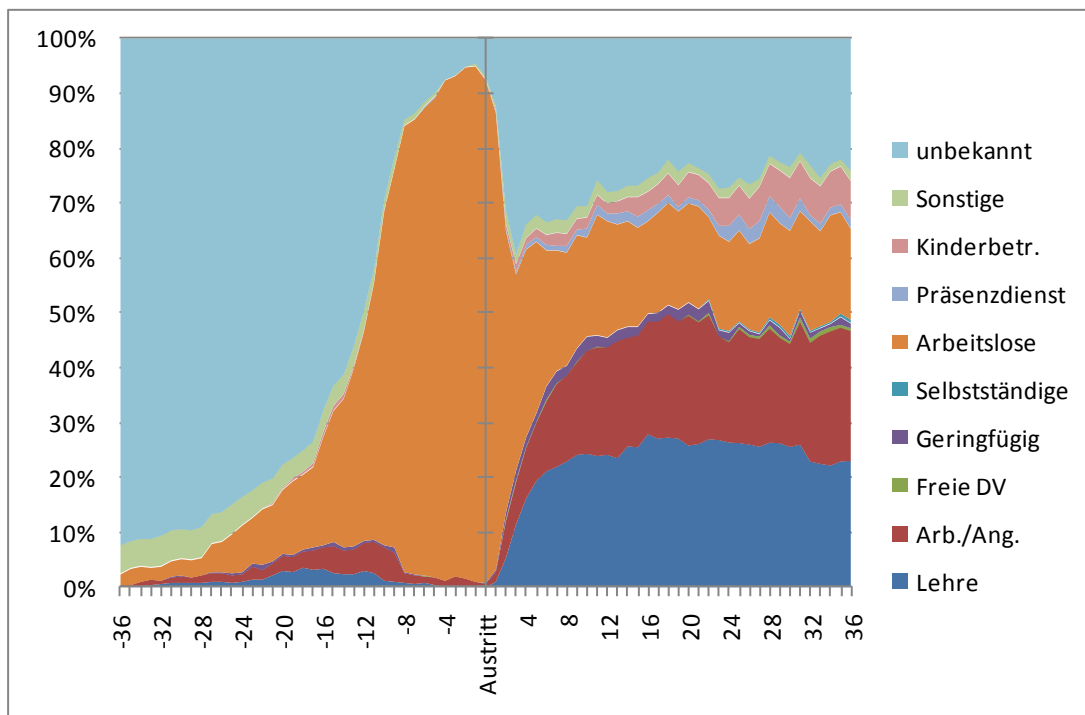
¹² Für 357 TeilnehmerInnen sind zum Jahresende 2009 bereits mindesten drei Jahren seit dem Austritt vergangen.

Abbildung 2: Arbeitsmarktstatus der TeilnehmerInnen vor und nach dem Eintritt



Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

Abbildung 3: Arbeitsmarktstatus der TeilnehmerInnen vor und nach dem Austritt



Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

Betrachtet man den Übergang nach Beendigung des Kurses nach Geschlecht, so zeigt sich, dass die Erwerbstätigkeit von Frauen bis zu zehn Prozentpunkten unter jener der Männer liegt (Tabelle 8). Dieser Unterschied ist auf die Lehre zurückzuführen, denn für Mädchen gestaltet sich der Übergang in ein Lehrverhältnis deutlich schwieriger: Während rund ein Drittel der Burschen im zweiten Jahr nach Kursaustritt eine Lehrstelle innehat, sind es bei den Mädchen weniger als ein Fünftel. Mädchen gehen dagegen häufiger als Burschen in (ungelerntes) Arbeits- bzw. Angestelltenverhältnis ein. Dies wirkt sich in weiterer Folge negativ auf die langfristigen Chancen der Arbeitsmarktintegration der Frauen aus, was sich bereits in der Entwicklung zwischen drittem und viertem Jahr nach Kursaustritt abzeichnet. Nach vier Jahren können die Männer die Beschäftigungsquote des Vorjahres halten, während die Frauen um sechs Prozentpunkte zurückfallen. Und das obwohl die Männer in diesem Zeitraum einen deutlicheren Anstieg bei Präsenz- und Zivildienst verzeichnen als die Frauen bei der Kinderbetreuung. Vier Jahre nach dem Ende der Maßnahme ist der Grad der Erwerbstätigkeit sowohl bei Männern als auch bei Frauen nicht höher als ein Jahr danach. Die Arbeitslosenquote der ehemaligen TeilnehmerInnen bleibt auch Jahre nach Beendigung des Kurses deutlich über jener der jugendlichen Gesamtbevölkerung und es bestätigt sich, dass männliche Jugendliche stärker betroffen sind (vgl. Kapitel 2).

Betrachtet man ausschließlich die HS-Kurse, die in Innsbruck durchgeführt wurden, so ändert sich aufgrund der geringen TeilnehmerInnen an den Kursen außerhalb von Innsbruck kaum etwas an den Gesamtwerten. Zwischen den Kursen zeigen sich zwar Unterschiede, die jedoch im Lauf der Zeit variieren und keine klare Richtung aufweisen.¹³ Vor allem sind diese Unterschiede aufgrund der kleinen Fallzahlen und der unterschiedlichen Zusammensetzung der KursteilnehmerInnen nicht sinnvoll zu interpretieren.

In Abbildung 2 lässt sich bereits erkennen, dass diejenigen, die vorzeitig und ohne Hauptschulabschluss aus der Maßnahme ausscheiden, kaum eine Lehrstelle finden und falls sie in ein Beschäftigungsverhältnis übertreten, eher das eines ungelernten Arbeits- bzw. Angestelltenverhältnisses eingehen. Dies wird in Abbildung 7 im Anhang verdeutlicht. Ein positiver Abschluss des HS-Kurses hingegen erhöht sowohl bei Männern als auch bei Frauen deutlich die Chancen auf eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt, insbesondere im Vergleich zu KursabbrecherInnen (siehe Abbildung 8 bis Abbildung 11 im Anhang). Die Ergebnisse nach Geschlecht zeigen allerdings, dass geringqualifizierte Frauen mit größeren Schwierigkeiten bei der Integration ins Erwerbsleben konfrontiert sind als Männer, und sich eher aus dem Erwerbsleben zurückziehen.

¹³ Ein Jahr nach dem Kursaustritt ist der Beschäftigten-Anteil der ehemaligen TeilnehmerInnen an den Kursen in Wörgl, Landeck und Lienz etwas höher und der Arbeitslosen-Anteil etwas niedriger als bei den Kursen in Innsbruck, zwei Jahre danach ist das Verhältnis umgekehrt. Für die TeilnehmerInnen der Kurse von ibis acam liegen wegen der späten Austritte noch keine Arbeitsmarktdaten für drei Jahre nach dem Austritt vor.

Tabelle 8: Arbeitsmarktstatus der TeilnehmerInnen vor dem Eintritt, beim Eintritt, beim Austritt und nach dem Austritt aus der Maßnahme nach Geschlecht

	12 M. v. E.	6 M. v. E.	Eintritt	Austritt	3 M. n. A.	6 M. n. A.	12 M. n. A.	24 M. n. A.	36 M. n. A.	48 M. n. A.
gesamt										
Lehre	4%	3%	0%	0%	11%	21%	24%	26%	23%	9%
Arb./Ang.	5%	6%	7%	1%	8%	13%	20%	18%	24%	35%
FDV/GF/SE	0%	1%	1%	0%	2%	3%	2%	2%	2%	1%
Arbeitslose	22%	41%	80%	92%	36%	25%	21%	16%	17%	16%
PD/KB	1%	0%	0%	0%	2%	3%	3%	8%	9%	14%
SO/UB	68%	49%	12%	7%	41%	36%	30%	29%	26%	25%
erwerbstätig	9%	9%	8%	1%	21%	37%	46%	47%	49%	45%
nicht erwerbstätig	91%	91%	92%	99%	79%	63%	54%	53%	51%	55%
n gesamt	507	507	507	507	507	507	507	456	357	268
männlich										
Lehre	3%	3%	0%	0%	17%	27%	32%	33%	28%	12%
Arb./Ang.	5%	6%	6%	1%	7%	13%	18%	15%	23%	39%
FDV/GF/SE	0%	1%	1%	0%	2%	2%	2%	2%	1%	0%
Arbeitslose	23%	39%	80%	90%	31%	24%	17%	19%	18%	13%
PD/KB	0%	0%	0%	0%	1%	2%	3%	6%	3%	10%
SO/UB	69%	51%	13%	9%	43%	33%	29%	25%	28%	27%
erwerbstätig	8%	10%	7%	1%	25%	42%	51%	51%	51%	50%
nicht erwerbstätig	92%	90%	93%	99%	75%	58%	49%	49%	49%	50%
n männlich	264	264	264	264	264	264	264	235	181	127
weiblich										
Lehre	4%	2%	0%	0%	6%	15%	16%	19%	18%	7%
Arb./Ang.	5%	6%	8%	0%	9%	13%	22%	22%	24%	32%
FDV/GF/SE	0%	0%	0%	0%	2%	3%	2%	2%	3%	1%
Arbeitslose	21%	43%	81%	93%	41%	26%	26%	14%	15%	18%
PD/KB	1%	1%	0%	0%	3%	4%	4%	10%	14%	18%
SO/UB	68%	47%	11%	6%	40%	40%	31%	33%	24%	23%
erwerbstätig	9%	9%	8%	0%	17%	31%	40%	43%	46%	40%
nicht erwerbstätig	91%	91%	92%	100%	83%	69%	60%	57%	54%	60%
n weiblich	243	243	243	243	243	243	243	221	176	141

Für die Analyse wurden die Arbeitsmarktdaten von 1996 bis 2009 herangezogen. Da der letzte HS-Kurs im September 2007 begann und die Arbeitsmarktkarrieren bis Ende 2009 beobachtet werden, sind die Arbeitsmarktstatus von allen 507 TeilnehmerInnen bis zu 27 Monate nach dem Kurseintritt verfügbar. Vier Jahre nach dem Kurseintritt bezieht sich die Verteilung auf den Arbeitsmarktstatus von 314 TeilnehmerInnen, die bis spätestens Oktober 2005 in einen Kurs eingetreten sind. Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

Tabelle 9 zeigt, in welchen Wirtschaftsbereichen die ehemaligen TeilnehmerInnen zwölf bzw. 36 Monate nach Kursaustritt erwerbstätig sind. Die wichtigsten Wirtschaftsbereiche sind Handel/Kfz, Herstellung von Waren, Tourismus, Dienstleistungen sowie Bau, in dem knapp ein Viertel der Burschen beschäftigt sind. Erwartungsgemäß bestehen starke Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die sich entlang der traditionellen beruflichen Domänen formieren. Die Tabelle soll einen groben Überblick über die wichtigen Sektoren liefern, detaillierte Aussagen über Beteiligungen und Veränderungen lassen sich aufgrund von Ungenauigkeiten in der Zuordnung über die Zeit nicht treffen. So ist etwa die relativ starke Veränderung bei den Frauen zwischen Handel/Kfz und Dienstleistung hauptsächlich auf diese Problematik zurückzuführen und nicht auf einen tatsächlichen Branchenwechsel. Der Rückgang in den Absolutzahlen der Erwerbstätigen von 231 auf 172 zwischen den beiden

Zeitpunkten ist rein darauf zurückzuführen, dass bei einigen TeilnehmerInnen noch keine 36 Monate nach dem Kursaustritt vergangen sind.

Tabelle 9: Erwerbstätigkeit von ehemaligen TeilnehmerInnen nach ÖNACE-Wirtschaftsabschnitt und Geschlecht (12 bzw. 36 Monate nach Austritt)

ÖNACE-Wirtschaftsabschnitte	12 Monate nach Austritt			36 Monate nach Austritt		
	m	w	g	m	w	g
Land- u. Forstw./Bergbau (A,B)	-	-	-	-	-	-
Herstellung von Waren (C)	17%	7%	13%	23%	14%	19%
Energie-/Wasserversorgung (D,E)	-	-	-	-	-	-
Bau (F)	24%	2%	15%	22%	0%	12%
Handel, Kfz (G)	17%	33%	24%	19%	41%	29%
Verkehr u. Lagerei (H)	1%	-	0%	1%	1%	1%
Beherbergung u. Gastronomie (I)	13%	19%	16%	13%	19%	16%
Information u. Kommunikation (J)	-	-	-	-	1%	1%
Dienstleistungen (K,L,M,N,S)	12%	17%	14%	16%	10%	13%
Öff. Verw./Erzieh. u. Unterr. (O,P)	8%	10%	9%	2%	9%	5%
Gesundheit/Sozialwesen (Q)	6%	11%	8%	3%	5%	4%
Kunst/Unterhaltung (R)	1%	-	1%	1%	-	1%
Priv. HH./extern. Org. (T,U)	-	-	-	-	-	-
Total (Erwerbstätige)	135	96	231	93	79	172

Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

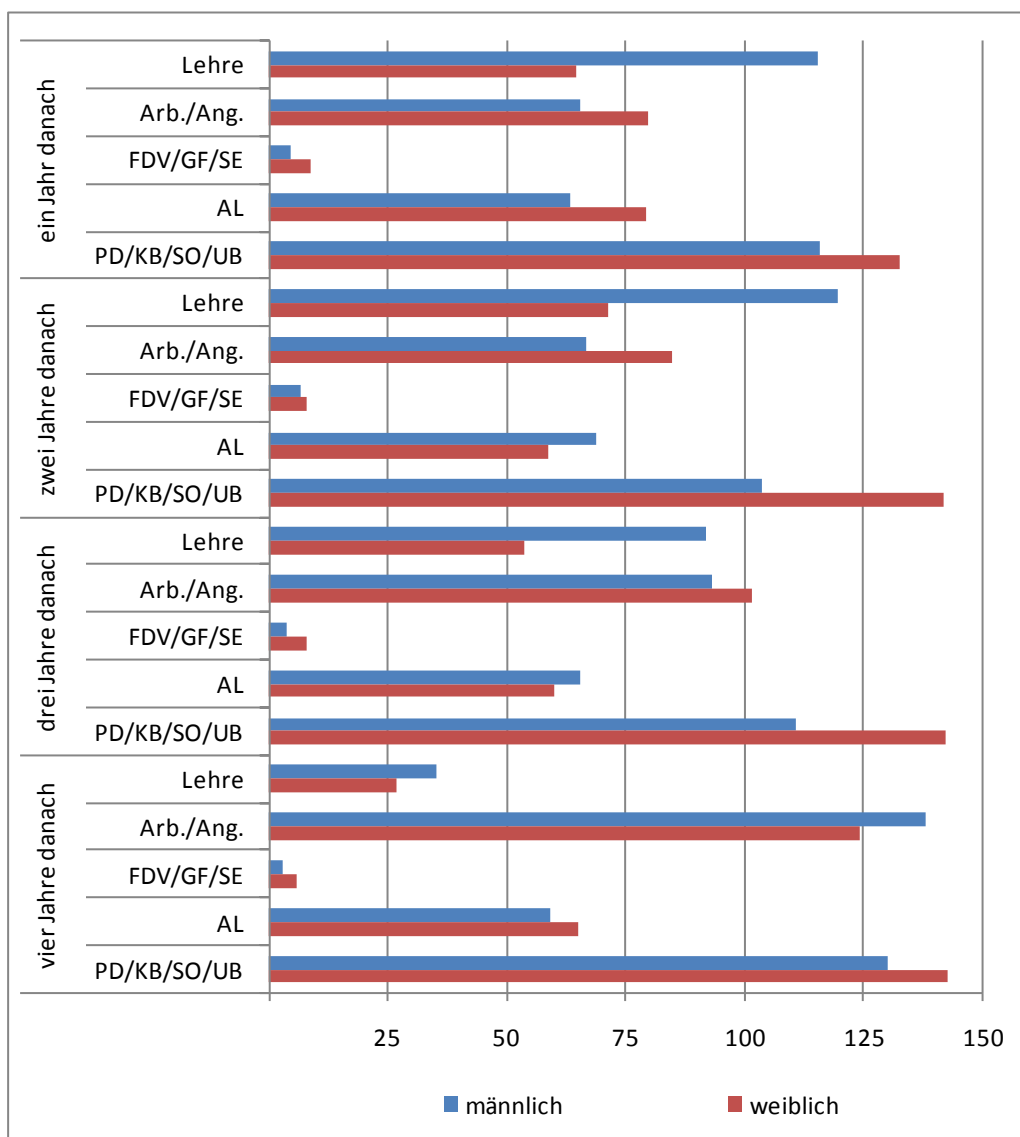
4.3.2. Dauer der Beschäftigung übers Jahr hinweg und Betroffenheit von Arbeitslosigkeit

Neben den Stichtagsdaten ist die Dauer der verschiedenen Arbeitsmarktstatus über das ganze Jahr hinweg ein wichtiger Indikator für die Bewertung der Arbeitsmarktintegration bzw. der Betroffenheit von Arbeitslosigkeit. Abbildung 4 stellt die durchschnittlichen Statustage der TeilnehmerInnen pro Jahr nach der Teilnahme in fünf zusammengefassten Status-Kategorien nach Geschlecht dar. Die Summe der durchschnittlichen Statustage pro Jahr ergibt 365 bzw. 366 Tage. Die entsprechenden Zahlen zur Abbildung finden sich in Tabelle 15 im Anhang. Daraus geht hervor, dass die Summe der Tage in Arbeitslosigkeit und in erwerbsfernen Positionen in allen vier Jahren nach der Kursteilnahme die Beschäftigungstage übersteigen. Im zweiten Jahr nach dem Kursaustritt ist das Verhältnis fast ausgeglichen (186 zu 179 Tage), verschlechtert sich bis zum vierten Jahr allerdings auf 199 zu 166 Tage. Dieser Wert liegt sogar unter jenem Wert des Jahres nach dem Kursaustritt, wobei hier der Präsenz- bzw. Zivildienst bei den Männern zu berücksichtigen ist. Dies zeigt sich in den Gesamttagen in Arbeitslosigkeit, die vier Jahre nach Kursaustritt mit 62 Tage am niedrigsten sind. Allerdings ist dies auf den kontinuierlichen Rückgang der Arbeitslosigkeit bei den Männern zurückzuführen: Im vierten Jahr sind die durchschnittlichen jährlichen Tage in Arbeitslosigkeit niedriger als bei Frauen, die im zweiten und dritten Jahr im Durchschnitt weniger Tage in Arbeitslosigkeit aufwiesen.

Unter den Erwerbstätigen zeigt sich in den ersten Jahren erneut die starke Geschlechterdifferenz im Hinblick auf die Lehre und die Beschäftigung als (ungelernte/r)

ArbeiterIn bzw. Angestellte/r. Nachdem im vierten Jahre viele ehemalige KursteilnehmerInnen ihre Lehre abgeschlossen haben, sind erstmals mehr Männer als Frauen als ArbeiterIn bzw. Angestellte/r beschäftigt. Die Tatsache, dass bei Frauen im vierten Jahr nach der Kursteilnahme die Arbeitslosigkeit im Unterschied zu den Männern ansteigt, deutet auf die Wichtigkeit einer qualifizierten beruflichen Ausbildung im Rahmen einer Lehre hin. Für die genaue Beurteilung dieser Frage ist allerdings die Verfügbarkeit längerer Nachkarrieren erforderlich. Überdies wäre die Information, wie viele Personen an eine positive Absolvierung des Hauptschulkurses einen weiterführenden Schulbesuch anschließen und welche Unterschiede nach den Geschlechtern sich hier zeigen, für eine angemessene Bewertung wünschenswert.

Abbildung 4: Durchschnittliche Tage pro Arbeitsmarktstatus und Jahr nach Beendigung der Maßnahme



Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

Als weiterer Indikator für das Ausmaß der Integration in den Arbeitsmarkt wurde die Anzahl der Personen berechnet, die länger als 300 Tage pro Jahr beschäftigt oder beschäftigungslos waren. Dabei wurden nur jene Personen berücksichtigt, für die bereits Daten für das ganze Jahr vorlagen.¹⁴ So waren 94 der 507 Personen im Jahr nach Beendigung der Maßnahme mehr als 300 Tage in irgendeiner Form beschäftigt, 106 Personen waren mehr als 300 Tage beschäftigungslos und die Mehrheit von 307 Personen hat zwischen diesen beiden Status gewechselt. Im zweiten Jahr nach der Maßnahme waren mehr Personen ganzjährig beschäftigt als beschäftigungslos (119 zu 100 von insgesamt 454 Personen), im dritten Jahr war das Verhältnis ausgeglichen während im vierten Jahr wieder mehr Personen beschäftigungslos als beschäftigt waren.

Tabelle 10: Ganzjährig beschäftigte und beschäftigungslose TeilnehmerInnen (>300 Tage) und StatuswechslerInnen in Jahren nach Maßnahmenaustritt

	Beschäftigt			Beschäftigungslos			Statuswechsel		
	m	w	g	m	w	g	m	w	g
Ein Jahr danach	59	35	94	45	61	106	160	147	307
Zwei Jahre danach	68	51	119	44	56	100	123	112	235
Drei Jahre danach	43	44	87	31	56	87	92	70	162
Vier Jahre danach	21	36	57	23	40	63	82	64	146

Beschäftigt: Lehre, Arb./Ang., Freie Dienstverträge/Geringfügig/Selbstständig; beschäftigungslos: Arbeitslose/Präsenzdienst/Kinderbetreuung/Sonstige erwerbsferne Positionen/unbekannt. *Lesebeispiel: 94 der insgesamt 507 TeilnehmerInnen waren im Jahr nach Beendigung der Maßnahme mindestens 300 Tage im Jahr beschäftigt.* Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

4.3.3. Einkommen aus Arbeit

Die Arbeitsmarktdatenbank stellt das beitragspflichtige Einkommen entsprechend der Bemessungsgrundlage zur Sozialversicherung für unselbstständig Beschäftigte bereit (beitragspflichtiges Einkommen, siehe dazu auch das Kapitel "Das beitragspflichtige Einkommen im Monitoring" in BMWA 2005, 38). Die Zensierung der Einkommensdaten ab der Höchstbemessungsgrundlage ist im Falle unserer Evaluierung unbedeutend, da es sich um sehr junge Erwerbstätige handelt, die ein Einkommen in dieser Höhe aus unselbstständiger Beschäftigung nur in Ausnahmefällen erreichen.¹⁵ Einkommensdaten stehen demnach für Lehrlinge, ArbeiterInnen und Angestellte, BeamtenInnen, fragmentierte unselbstständige Beschäftigungsverhältnisse, freie Dienstverträge und sonstige Beschäftigung zur Verfügung.

In Folge werden die Einkommen von Lehrlingen sowie ArbeiterInnen bzw. Angestellten auf Tageswertbasis dargestellt. Eine Einschränkung auf diese Beschäftigungsverhältnisse ist aufgrund der geringen Fallzahlen und der sehr unregelmäßigen Einkommen bei Freien Dienst- bzw. Werkverträgen erforderlich. Dabei wird das erzielte jährliche Arbeitseinkommen den Tagen in Beschäftigung gegenübergestellt, wobei jeweils jene ausgeschlossen wurden,

¹⁴ Im zweiten Jahr nach der Teilnahme lagen für 454 aller 507 TeilnehmerInnen Arbeitsmarktdaten für das ganze Jahr vor, im dritten Jahr für 336 und im vierten Jahr für 266 Personen.

¹⁵ Die Höchstbemessungsgrundlage lag im Jahr 2008 bei einem Monatseinkommen von 3.930 Euro brutto.

die während des Jahres den Arbeitsmarktstatus gewechselt haben. Aus diesem Grund gibt es zum Teil sehr wenige Beobachtungsfälle pro Kategorie und Geschlecht. Berechnungen, die auf sehr wenigen Fällen basieren, sind in der Tabelle grau dargestellt. Die Entscheidung, nach dem Kurs eine Lehre oder ein Arbeits- bzw. Angestelltenverhältnis zu beginnen, ist im Falle der Entscheidung für eine Lehre mit erheblichen Einkommenseinbußen verbunden. Diese Investition in zusätzliche Bildung bzw. Qualifizierung zahlt sich jedoch in der Regel aus, denn im Durchschnitt erzielen LehrabsolventInnen später ein deutlich höheres Einkommen als Personen ohne beruflichen Abschluss. Unter Berücksichtigung des Einkommensentgangs während der Ausbildung beträgt der geschätzte Bildungsertrag einer Lehre etwa 15% (vgl. Steiner et al. 2006). Auffallend ist, dass die Einkommensungleichheit zwischen Frauen und Männern bei Lehrverhältnissen relativ gesehen tendenziell größer ist als bei Arbeits- bzw. Angestelltenverhältnissen, insbesondere im zweiten und dritten Jahr nach der Kursteilnahme. Das hängt natürlich eng mit den unterschiedlichen gesetzlichen Lehrlingsentschädigungen der gewählten Branchen zusammen. Es ist ein weiterer Hemmfaktor für Mädchen, eine Lehre zu beginnen, wenn sie in einem Arbeits- bzw. Angestelltenverhältnis weiter zum Teil deutlich mehr als das Doppelte verdienen können als in einer Lehre.

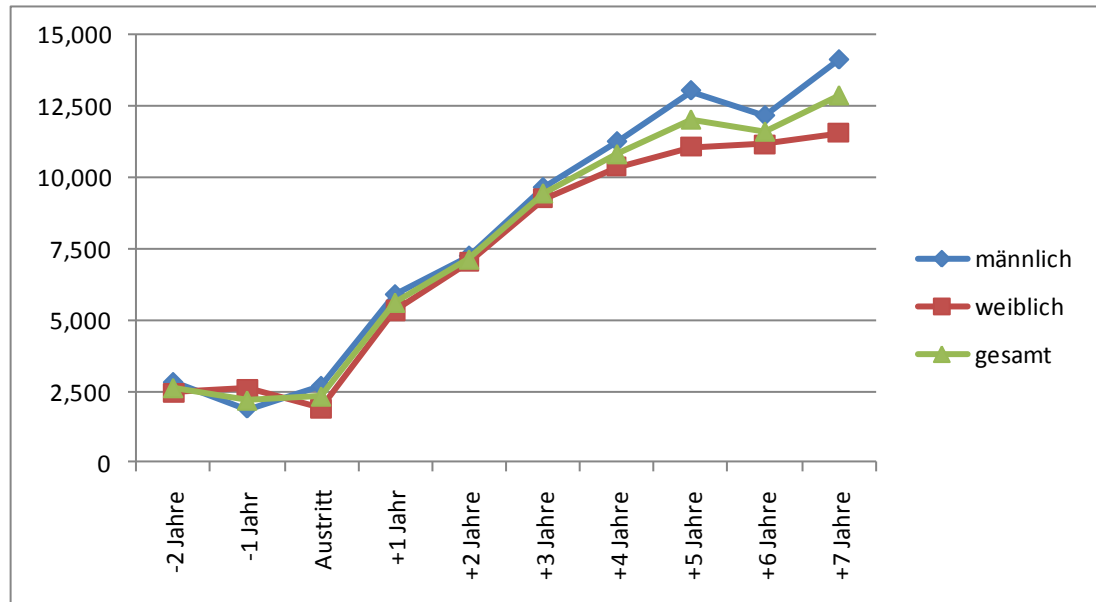
Tabelle 11: Einkommen von Lehrlingen und ArbeiterInnen/Angestellten in Tageswerten nach Jahren und Geschlecht in Euro

Lehre	-2 Jahre	-1 Jahr	Austritts- jahr	+ 1 Jahr	+ 2 Jahre	+ 3 Jahre	+4 Jahre
männlich	16	12	18	18	24	28	27
weiblich	16	16	14	15	19	20	27
gesamt	16	14	17	17	22	25	27
Arb./Ang.							
männlich	37	30	40	43	46	55	55
weiblich	30	29	32	37	42	44	47
gesamt	34	30	37	40	44	49	51

Der Tageswert oder Einkommens-Tagsatz für unselbständig Beschäftigte pro Jahr entspricht der jährlichen sozialversicherungsrechtlichen Beitragsgrundlage (inklusive Sonderzahlungen) für unselbständige Beschäftigungsverhältnisse dividiert durch die Anzahl der Tage dieser Beschäftigungsverhältnisse in diesem Jahr. Werte die auf eine kleine Zahl von Beobachtungen basieren (<30) sind grau dargestellt, da sie nicht sinnvoll zu interpretieren sind. Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

Bis zu drei Jahre nach dem Kursaustritt zeigen sich kaum Unterschiede beim durchschnittlichen jährlichen Arbeitseinkommen (Abbildung 5), eben weil in dieser Zeit Burschen häufiger eine Lehre absolvieren und Mädchen sich häufiger in einem Arbeits- bzw. Angestelltenverhältnis befinden. Danach öffnet sich mit dem Lehrabschluss die Einkommensschere, wobei das Einkommensniveau der Frauen im Durchschnitt um etwa 15% unter jenem der Männer liegt.

Abbildung 5: Entwicklung der durchschnittlichen jährlichen Arbeitseinkommen vor und nach dem Kursaustritt nach Geschlecht in Euro



Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

4.3.4. Multivariate Analysen: Bestimmungsfaktoren für den Übertritt in ein Lehrverhältnis und das Einkommen

In einem weiteren Analyseschritt ist es interessant herauszufinden, welchen Einfluss ein erfolgreicher Kursabschluss auf die Performanz am Arbeitsmarkt hat, wenn wichtige persönliche Merkmale der TeilnehmerInnen berücksichtigt werden. Um die verschiedenen Einflussfaktoren simultan zu testen, wurden lineare Regressionsmodelle spezifiziert. Im ersten Modell wird der Effekt eines erfolgreichen Kursabschlusses auf die Chancen eines Übertritts in ein Lehrverhältnisses im Jahr nach der Beendigung des Kurses getestet. Dabei werden im Modell die Hintergrundfaktoren Geschlecht, Nationalität, Alter sowie die Kursdauer und die Teilnahme an anderen Maßnahmen oder Förderungen konstant gehalten. Das heißt, der Koeffizient des Kurserfolges gibt die geschätzten zusätzlichen Tage in Lehre (im Jahr nach dem Kursabschluss) wieder, unter Gleichhaltung aller im Modell berücksichtigten Kontrollvariablen. Die abhängige Variable berücksichtigt sowohl den erfolgreichen Übertritt in ein Lehrverhältnis nach dem Kurs als auch die Dauer des Übergangs (wie rasch konnte eine Lehrstelle gefunden werden) bzw. die Stabilität des Lehrverhältnisses (Abbrüche bzw. Unterbrechungen).

Modell A in Tabelle 12 erklärt knapp ein Fünftel der Varianz im Hinblick auf die Dauer eines bestehenden Lehrverhältnisses von Burschen und Mädchen im Jahr nach dem Kursaustritt. Der Koeffizient der Konstante bedeutet, dass sich ehemalige KursteilnehmerInnen im Durchschnitt geschätzte 40 Tage in einem Lehrverhältnis befinden, wenn *alle* Dummy-

kodierten unabhängigen Variablen einen Wert von 0 aufweisen¹⁶ und die intervallskalierten unabhängigen Variablen den Durchschnittswert annehmen.¹⁷ Liegt hingegen ein erfolgreicher Kursabschluss vor, so erhöhen sich die Tage in einem Lehrverhältnis im Durchschnitt um 67, wenn die anderen Kontrollvariablen unverändert bleiben. Für Frauen ist es im Vergleich zu Burschen deutlich schwieriger, ein stabiles Lehrverhältnis zu erlangen, ebenso für Personen, die nicht über eine österreichische Staatsbürgerschaft verfügen. Ein höheres Alter beim Kurseintritt um eine Standardabweichung (entspricht 0,84 Jahre) verringert die durchschnittlichen Tage in einer Lehre im Jahr nach dem Kursaustritt um geschätzte 29 Tage. Ein Wohnort außerhalb von Innsbruck deutet auf erhöhte Chancen auf einen Lehrvertrag hin, obwohl die Schätzung mit einer hohen statistischen Unsicherheit behaftet und deshalb die Wahrscheinlichkeit eines zufälligen Ergebnisses gegeben ist. Interessant ist das Ergebnis, dass die zusätzliche Teilnahme an anderen Maßnahmen bzw. Förderungen des AMS die Integrationschancen erhöht. Aufgrund der geringen Fallzahlen lässt sich allerdings nicht abschätzen, welche spezifischen Kombinationen von Maßnahmen und Förderungen (siehe dazu Tabelle 6) mit dem Übergang in ein Lehrverhältnis positiv in Verbindung stehen. Es mag ein gewisser Zusammenhang mit der Gewährung einer betrieblichen Lehrstellenförderung vorliegen, die den Gesamtzusammenhang aber nur zum Teil erklärt. Eine getrennte Schätzung nach Geschlecht (Modelle B und C) zeigt, dass positive Effekte von Mehrfachteilnahmen insbesondere bei Mädchen bestehen, bei denen der geschätzte Effekt eines erfolgreichen Hauptschulabschlusses auf den Beginn einer Lehre deutlich unter jenem der Burschen liegt, wenngleich die Geschlechterdifferenzen aufgrund der hohen Standardfehler statistisch nicht signifikant sind. Die Schätzungen deuten dennoch darauf hin, dass für eine Integration in den Arbeitsmarkt auch bei positivem Abschluss des Hauptschulkurses weitere Unterstützungs-, Betreuungs- und vor allem Qualifizierungsmaßnahmen hilfreich sein könnten, zumal bei Mädchen und im Hinblick auf den Lehrstellenmarkt. Denn die Wettbewerbsnachteile der TeilnehmerInnen bei der Bewerbung um eine Lehrstelle haben sich durch einen positiven Hauptschulabschluss zwar deutlich verringert, sind jedoch im Vergleich zu BewerberInnen mit erfolgreicherem Karrieren in der Regelschule immer noch vorhanden. Deshalb wäre eine Nachbetreuung sinnvoll und notwendig, vor allem bei jenen Jugendlichen, denen eine Weiterqualifizierung im Rahmen eines Lehrverhältnisses oder eines weiterführenden Schulbesuchs nicht gelingt. Im Zuge der Nachbetreuung sollten individuell weitere Qualifizierungsschritte eruiert und verstärkt auch die Möglichkeit der Aufnahme eines geförderten betrieblichen Lehrverhältnisses erwogen werden. Ein auffälliges Ergebnis ist auch die unterschiedliche Wirkung der Herkunftsregion: Burschen, die von der RGS Innsbruck in die Maßnahme zugewiesen werden, sind nach Beendigung des Kurses deutlich schlechter in den Lehrstellenmarkt integriert als Burschen

16 D.h. Kursbeendigung ohne Erfolg (Austritt bzw. Ausschluss), männlich, mit österreichischer Staatsbürgerschaft, wohnhaft in Innsbruck (Stadt/Land), keine andere Maßnahme bzw. Förderung.

17 Die beiden intervallskalierten Variablen Alter und Kursdauer wurden zur besseren Interpretierbarkeit z-transformiert, d.h. die Verteilung weist nach der Transformation einen Mittelwert von 0 und eine Standardabweichung von 1 auf. Somit sind die Koeffizienten im Verhältnis zu einer Änderung der z-transformierten Variablen um 1 Standardabweichung zu interpretieren. Eine Standardabweichung beim Alter beträgt 0,84 Jahre (m: 0,79, w: 0,90), bei der Kursdauer jeweils 90 Tage.

aus anderen Regionen, jeweils unter Gleichhaltung aller anderen Variablen. Im Gegensatz dazu scheint die regionale Herkunft bei Mädchen kaum eine Rolle zu spielen.

Tabelle 12: Modell zur Erklärung der Dauer eines aufrechten Lehrverhältnisses im Jahr nach der Beendigung des Kurses

	Modell1-A: gesamt		Modell1-B: männlich		Modell1-C: weiblich	
	Koeff.	SE	Koeff.	SE	Koeff.	SE
Konstante	69 ***	19	88 ***	29	8	22
Erfolg: Abschluss/Arbeit	65 ***	21	86 ***	32	43 *	26
Geschlecht: weiblich	-45 ***	11				
Nationalität: nicht Ö	-30 **	15	-27	21	-39 *	21
Alter in Jahren	-29 ***	6	-43 ***	9	-16 **	7
Region: Innsbruck	-20	12	-52 ***	19	17	16
andere MN/Förderung	33 ***	12	7	17	56 ***	15
Kursdauer in Tagen	12	9	14	14	10	12
n	507		264		243	
R ²	0,18		0,20		0,16	

Koeff.: geschätzter Koeffizient entspricht zusätzlichen Tagen in einem Lehrverhältnis im Jahr nach Beendigung des Kurses. SE: Geschätzter Standardfehler des Koeffizienten. */**/** Koeffizient statistisch signifikant auf dem 10%/5%/1%-Vertrauensniveau. Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

Modell 2 in Tabelle 13 erweitert das Modell 1 um ein Set von Dummy-Variablen für die Branche, in der die erwerbstätigen TeilnehmerInnen im Jahr nach der Beendigung des Kurses beschäftigt sind. Der geschätzte Koeffizient für den erfolgreichen Kursabschluss bleibt auch nach Kontrolle für die zusätzlichen Variablen unverändert hoch, was auf ein robustes Ergebnis hindeutet. Auch die anderen Koeffizienten der bereits in Modell 1 verwendeten Variablen zeigen sich kaum verändert, mit Ausnahme des Geschlechts. Die Veränderung ist hier durch die Branchen erklärt, d.h. ein Teil der geschlechtsbedingten Unterschiede ist bedingt durch Unterschiede in der Branchenwahl. In Modell 2 sind die Branchen ausschließlich zu Kontrollzwecken und die Koeffizienten sind im Hinblick auf die Lehre nicht sinnvoll zu interpretieren, weil alle erwerbstätigen ehemaligen KursteilnehmerInnen in die Analyse einbezogen sind und dadurch automatisch jene Branchen niedrigere bzw. negative Koeffizienten aufweisen, in denen der Lehrlingsanteil unter allen Beschäftigten niedrig ist. Anders in Modell 3, in dem die Effekte auf das jährliche Einkommen ausschließlich von ArbeiterInnen und Angestellten im Jahr nach dem Kursbesuch getestet wird. Da es sich hier um ungelernte Tätigkeiten handelt, liegen die Unterschiede im Einkommen beinahe ausschließlich in der Branche begründet und die demografischen Variablen sowie ein erfolgreicher Kursbesuch machen keine bzw. kaum Unterschiede. Die Referenzkategorie der Branche sind jene Personen, bei denen die Branchenzuordnung fehlt. Da dies im Durchschnitt eher Personen mit überdurchschnittlichem Einkommen sind, sind die Branchekoeffizienten weitgehend negativ und aufgrund der geringen Fallzahl sind die statistischen Unsicherheiten relativ groß. Grundsätzlich ist anzumerken, dass das jährliche Arbeitseinkommen im Jahr nach der Kursteilnahme aufgrund nicht-ganzjähriger Beschäftigung relativ niedrig ist. Einschränkend ist für alle Modelle festzuhalten, dass andere Variablen (z.B. Motivation, Fleiß, Arbeitsmoral, Pünktlichkeit, Selbstbewusstsein, sicheres Auftreten, etc.) eine bedeutende Rolle spielen

können, die jedoch nicht verfügbar sind und deshalb nicht in die Modelle aufgenommen werden können. Aus diesem und anderen Gründen (z.B. Datenqualität) sind die Modell-Ergebnisse nicht kausal zu interpretieren sondern sind eher eine Beschreibung der Wirklichkeit, wie sie sich in den Daten präsentiert.

Tabelle 13: Modell zur Erklärung der Dauer eines aufrechten Lehrverhältnisses bzw. zur Höhe des Einkommens im Jahr nach der Beendigung des Kurses

	Modell 2: Tagen in Lehrverhältnis (Jahr nach Austritt)		Modell 3: Einkommen von ArbeiterInnen/Angestellten	
	Koeff.	SE	Koeff.	SE
Konstante	43 **	20	4.710 ***	973
Erfolg: Abschluss/Arbeit	63 ***	20	995	1.049
Geschlecht: weiblich	-35 ***	12	-137	479
Nationalität: nicht Ö	-32 **	15	-300	718
Alter in Jahren	-26 ***	6	-158	299
Region: Innsbruck	-20 *	12	-630	477
andere MN/Förderung	31 ***	11	-158	438
Kursdauer in Tagen	11	9	512	408
<i>Wirtschaftskl. (Ref: keine/unbek.)</i>				
Land- und Forstw.	-41	121	-4.527 *	2.505
Herstellung v. Waren	31 *	16	48	852
Energie- u. Wasserv.	-89	86		
Bau	93 ***	19	2.035 ***	788
Handel	55 ***	14	-521	677
Verkehr/Logistik	-42	39	-2.780	2.497
Tourismus	-3	15	-777	839
Information/Komm.	-60	71		
Dienstleistungen	19	14	-1.570 **	706
Verw./SV/Erz./Unterr.	2	19	-2.742 ***	756
Gesundh./Sozialw.	-42 **	21	722	1.839
Kunst/Unterh.	44	55	2.269	2.513
n	507		134	
R ²	0,27		0,40	

Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

5. Überlegungen zur Effizienz der Maßnahme

Eine Effizienzanalyse zielt darauf ab, die Wirkungen der Maßnahmen in Relation zu den damit verbunden Kosten zu setzen. Dies ist im Hinblick auf die Ressourcenbeschränkungen für arbeitsmarktpolitische Maßnahmen eine durchaus sinnvolle Perspektive und verlangt eine umfassende und doch fokussierte Betrachtungsweise auf die erreichbaren Ergebnisse einer Maßnahme. Sie erfordert allerdings ein Kontrafaktum, d.h. Daten zur Arbeitsmarktpformance der TeilnehmerInnen bei Nichtteilnahme der Maßnahme, um die Nettowirkungen der Teilnahme bewerten zu können. Dies ist allerdings für die Zielgruppe der Hauptschulkurse schwer zu bewerkstelligen, da dies eine Personengruppe darstellt, die in Arbeitsmarktstudien kaum gesondert Beachtung findet. Daher liegen kaum Informationen hinsichtlich unterschiedlicher Beschäftigungsmöglichkeiten mit und ohne Pflichtschulabschluss vor. Außerdem sind für die Bildung des Kontrafaktums hinreichend valide Daten, insbesondere im Hinblick auf die Frage, ob bereits ein Pflichtschulabschluss vorliegt oder nicht, erforderlich. Dies ist in der vorliegenden Evaluierung nicht der Fall (vgl.

dazu Kapitel 4.2). Hinzu kommt aber auch, dass Qualifikationsabschlüsse, die als Eintrittsmöglichkeit zu weiteren Ausbildungen dienen, oft erst sehr viel später Beschäftigungswirkungen zeigen.

Dementsprechend konzentrieren sich die folgenden Effizienzüberlegungen auf die Kostenseite der Maßnahme. Es wird ein Kostenvergleich mit der regulären Hauptschulbildung gezogen und vor dem Hintergrund der spezifischen Situation der Zielgruppe bewertet, der es in der Regelschule eben nicht gelang, einen positiven Abschluss zu erreichen.

Tabelle 14: Durchschnittliche Kosten pro Teilnahme und Abschluss

Kurs	Kosten pro Teilnahme			Kosten pro Abschluss		
	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt
HS-2000/01-A	10.973	12.194	11.554	13.411	13.549	13.480
HS-2000/01-B	8.920	7.262	8.006	16.566	16.600	16.583
HS-2001/02-A	9.205	9.129	9.170	10.621	10.789	10.698
HS-2001/02-B	13.317	12.888	13.091	17.122	18.411	17.766
HS-2002/03-A	7.190	7.726	7.488	8.628	10.535	9.627
HS-2002/03-B	7.855	6.588	7.075	9.819	11.711	10.821
HS-2003/04	8.535	7.949	8.220	10.669	10.977	10.827
HS-2004/05	7.642	8.092	7.871	11.261	10.667	10.942
HS-2005/06	10.417	8.871	9.714	15.625	13.860	14.841
HS-2006/07-A	10.193	8.743	9.758	11.892	13.114	12.197
HS-2006/07-B	9.662	8.823	9.310	13.761	15.000	14.229
HS-2006/07-C	8.824	10.138	9.535	25.002	25.345	25.198
HS-2007/08	7.888	7.341	7.645	10.618	12.092	11.201
Alle	9.109	8.581	8.853	12.753	13.295	13.002

Quelle: AMS-Rohdaten.

Entsprechend der Zahl der Teilnahmen und der Kostenaufstellungen (vgl. Tabelle 2) werden pro Teilnahme an berufskundlichen Hauptschulkursen knapp 8.900 Euro verausgabt. Entsprechend der unterschiedlichen Zahl an Teilnahmen gibt es hier teilweise erhebliche Abweichungen: Die Bandbreite reicht von knapp 6.400 bis fast 13.100 Euro pro Kursteilnahme. Dabei sind die beiden Kursmaßnahmen mit durchschnittlichen Kosten von deutlich mehr als 10.000 Euro als Ausreißer zu bezeichnen, die auf die geringe Zahl an Teilnahmen und kurze durchschnittliche Teilnahmedauern zurückzuführen ist. Die Ausreißer betreffen Kurse der Jahre 2000/01¹⁸ bzw. 2001/02, ab 2002 konnte eine konstantere Auslastung bzw. Ressourcennutzung erzielt werden, wobei die durchschnittlichen Ausgaben tendenziell etwas über dem Gesamtdurchschnitt liegen.

Bezieht man die Maßnahmenkosten auf die Personen, die einen positiven Hauptschulabschluss erreichen, so erhöhen sich die Kosten pro Person auf 13.000 Euro. Dabei steigt auch die Bandbreite der Kurse erheblich an. Während bei sechs Kursen die

¹⁸ Im Kursjahr 2000/01 kam es zu Verschiebungen von TeilnehmerInnen zwischen den beiden Kursen. Zwei Personen, die die Maßnahme in Kurs B begannen, wechselten im Verlauf der Maßnahme in Kurs A. Daraus erklären sich die Unterschiede bei den Kosten pro Teilnahme (bei Kursbeginn) und den Kosten pro Kursabschluss.

Kosten pro Abschluss rund 11.000 Euro bzw. weniger betragen, erreichen die Ausreißer (aufgrund geringer Abschlussquoten) nunmehr 25.200. Dabei handelt es sich um die aggregierten Betrachtung Kurse in Wörgl, Landeck und Lienz, die aus unterschiedlichen Gründen eine Abschlussquote von nur 40% aufwiesen (vgl. Kapitel 4.2).

Während die Kosten pro Teilnahme bei Frauen im Schnitt geringer sind als bei Männern (-6%), sind die weiblichen Kosten pro Abschluss etwas höher (+4%). Unterschiedliche Durchschnittskosten zwischen Mädchen und Burschen sind auf unterschiedliche Teilnahmedauern und Abschlussquoten im Kurs zurückzuführen: Wenn die durchschnittlichen Teilnahmekosten von Burschen höher sind als von Mädchen, dann deswegen, weil sie im Durchschnitt länger in der Maßnahme verblieben als Mädchen. So zeigt sich, dass im Gesamtdurchschnitt Mädchen etwas kürzer in der Maßnahme verblieben als Burschen. Da die Teilnahmedauer mit dem Maßnahmenerfolg zusammenhängt, kehrt sich bei den Kosten pro Abschluss dieses Verhältnis um. Anders als in den schulischen Ausbildungen, wo eher die Männer als Bildungsverlierer gelten, sind es in den Hauptschulkursen also eher Frauen, die vorzeitig ausscheiden und durch die geringeren Abschlussquoten höhere Kosten pro Abschluss verursachen.

Die durchschnittlichen Kosten von knapp 8.900 Euro pro Kursteilnahme sind höher als die öffentlichen Ausgaben in regulären Hauptschulen: Im Jahr 2006 beliefen sich die durchschnittlichen öffentlichen Ausgaben pro HauptschülerIn und Schuljahr auf rund 6.900 Euro (Lassnigg, Vogtenhuber 2009, 50-51). Die Unterschiede liegen in deutlich höheren Personalkosten auf Grund von aufwändigeren pädagogischen Konzepten, zusätzlichem Personal für Unterstützung, Supervision der TrainerInnen, kleineren Gruppen bzw. Einheiten sowie zusätzlichen Aktivitäten über den Lehrplan der Hauptschule hinaus. In Anbetracht der Zusatzleistungen und der Zielgruppe, die auch in heterogen zusammengesetzten Hauptschulklassen erhöhten Einsatz erfordert, können diese Hauptschulkurse als durchaus angemessen eingestuft werden. Innerhalb des Schulsystems vervielfachen sich etwa auch die Kosten bei den Sonderschulen (jährlich 25.600 Euro), die ebenfalls Zusatzleistungen anbieten und ein besonderes Betreuungsverhältnis aufweisen. Selbst wenn man beim Vergleich nicht die Teilnahmekosten, sondern die Kosten pro Abschluss einbezieht da es doch deutlich höhere Abbruchquoten als in Hauptschulen gibt, bleiben die Hauptschulkosten deutlich unter den Sonderschulkosten.

Insgesamt verkürzt diese auf Kosten fokussierte Effizienzanalyse aber die Sichtweise auf die Wirkungen der Maßnahmen. Denn gerade Maßnahmen, die die ungleiche Selektionswirkung des Schulsystems ausgleichen, die ganz wesentlich von sozialer Herkunft und gesellschaftlicher Integration geprägt ist, tragen zur Chancengleichheit bei. Defizite im Schulsystem, beginnend bei der vorschulischen Bildung, werden damit ausgeglichen. Dies erfordert natürlich auch viel Mitteleinsatz, erscheint aber gesellschaftspolitisch auch notwendig. Daher sind insbesondere die Maßnahmen für benachteiligte und gering qualifizierte Personen von einem Abwägen zwischen Aspekten der Effizienz des

Mitteleinsatzes und der Gerechtigkeit gekennzeichnet (z.B. Woessmann 2006). Vor dem Hintergrund der steigenden Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt und der gesellschaftlichen Bedeutung einer hohen Beschäftigungsquote ist der vergleichsweise hohe Mitteleinsatz jedoch nicht nur aus Gründen der Gerechtigkeit, sondern auch aus Effizienzgründen angezeigt.

6. Zusammenfassung und Schlussfolgerung

Die einzelnen Analyseschritte der Evaluierung der berufskundlichen Hauptschulkurse für Jugendliche in Tirol betrachten die Umsetzung und Wirkung der Maßnahmen aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen Schwerpunkten, die im Folgenden zusammengeführt werden sollen, um daraus Schlussfolgerungen über die Wirkungsweise der Maßnahme und Verbesserungsvorschläge ableiten zu können.

Die qualitative Analyse beschreibt anschaulich die mit der Zielgruppe einhergehenden Herausforderungen bei der Umsetzung der Maßnahme aus der Sichtweise einzelner ProjektmitarbeiterInnen und ehemaliger TeilnehmerInnen. In der quantitativen Analyse wird durch Informationen aus verwaltungstechnisch gewonnenen Daten über die Wirkungsweise der Maßnahmen Aufschluss gegeben, indem der Maßnahmenerfolg im Hinblick auf das Erlangen eines positiven Hauptschulabschlusses sowie auf die spätere berufliche Integration in den Lehrstellen- bzw. Arbeitsmarkt analysiert wird.

Als ein Ergebnis wurde festgehalten, dass eine starke Selektion von InteressentInnen bei der Aufnahme in den Kurs erfolgt. Die InteressentInnen durchlaufen ein mehrstufiges Aufnahmeverfahren, dessen Ziel es ist, herauszufinden, wer eine reale Chance hat, den Abschluss innerhalb der vorgegebenen Zeit zu erreichen. Dabei wird sowohl eine fachliche Ebene als auch eine psycho-soziale Ebene in die Aufnahmeentscheidung einbezogen. Aufgrund einer nur beschränkten Anzahl von Kursplätzen müssen InteressentInnen abgewiesen werden, auch wenn sie die Voraussetzungen erfüllen. Bei Kursen außerhalb von Innsbruck gestaltet sich die Situation gerade umgekehrt: Hier überstieg das Angebot die Nachfrage nach dem Kurs, obwohl der Bedarf grundsätzlich vorhanden ist. Während auf der einen Seite die Auswahl (bezogen auf den Kurs in Innsbruck) erlaubt, motivierte TeilnehmerInnen aufzunehmen sowie die Gruppenzusammensetzung zu steuern, muss die hohe Selektivität durch Creaming bedacht werden. Somit wird einem Teil der Zielgruppe die Chance auf weiterführende Ausbildungen verwehrt. Arbeitsmarktintegrative Maßnahmen, die im Rahmen des Beschäftigungspaktes für Jugendliche in Tirol angeboten werden, legen meist einen positiven Schulabschluss als Aufnahmekriterium zugrunde. Daraus lassen sich zwei Empfehlungen ableiten: Einerseits ist eine Ausweitung des Angebotes anzudenken, um den Bedarf zu decken, andererseits würde ein entsprechendes Angebot an Vorlaufmaßnahmen dazu beitragen, dass InteressentInnen noch fehlende Kompetenzen erwerben können und damit ihre Chancen auf einen Zugang zum HS-Kurs verbessern

könnten. Bezüglich der Kurse außerhalb von Innsbruck sollten aktivierende Maßnahmen im Zuge einer adäquaten Informationsstrategie gesetzt werden. Auch wäre hier eine Ausweitung der Zielgruppe im Hinblick auf das Alter sinnvoll.

Ein zentrales Ergebnis der qualitativen Analyse ist, dass die Zielgruppe einen hohen Bedarf an psycho-sozialer Betreuung aufweist. Defiziterfahrungen (Verletzungen, Kränkungen) der TeilnehmerInnen haben unterschiedliche Konsequenzen, die innerhalb des Kurses spürbar werden und sich beispielsweise in Form von Aggressivität, Wissenslücken oder Lernwiderständen manifestieren. Der pädagogisch-didaktische Ansatz des HS-Kurses, nach dem sich Lernprobleme und psycho-soziale Probleme überschneiden und die Stabilisierung der Teilnehmenden als Basis für das Lernen gesehen wird, zeigt sich in diesem Zusammenhang als sehr erfolgreich (vgl. dazu Steiner et al. 2006). Die didaktischen Prinzipien „Lernende im Mittelpunkt“, Individualisierung, Vermittlung von Wertschätzung und sozialem Lernen erlauben, vergangene Exklusionserfahrungen aufzuarbeiten und bewirken eine Steigerung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeit. Der Übertritt in den Lehrstellen- oder Arbeitsmarkt bzw. eine weiterführende Schule im Anschluss an den Kurs ist eine besonders kritische Phase, weil dieser „geschützte Rahmen“ der Maßnahme wegfällt. Die Nachkarrieren der AbsolventInnen deuten diesbezüglich auf teils massive Probleme hin, so dass ein Abbruch der weiteren Ausbildung bzw. der Verlust der Lehrstelle oder des Arbeitsplatzes im Raum steht und durch Unterstützung der Eltern oder des Umfeldes kompensiert werden muss. Insofern wäre eine Ausweitung der Outplacementaktivitäten anzudenken, um intensiv auf die veränderte Situation nach Kursabschluss vorzubereiten. Ein Fokus sollte dabei die Bestärkung der AbsolventInnen dahingehend sein, mit eigenen Grenzen bewusst umzugehen und diese auch nach außen hin zu vertreten.

Als zentrale qualitative Wirkungen des Kurses wurden der Formalabschluss als Grundvoraussetzung für Weiterbildung oder Beschäftigung, der Erwerb von Grundkompetenzen sowie eine Stärkung der Persönlichkeit durch Erfolgserlebnisse, Aufarbeitung von Defiziterlebnissen und eine Stärkung des Selbstwertes festgehalten. Die Wirkung auf allen drei Ebenen kann als Basis für soziale und berufliche Integration gesehen werden. Aus den Interviews wird deutlich, dass die Nachkarrieren ehemaliger KursteilnehmerInnen durchaus von Erfolg gekennzeichnet sind: Lehrabschlüsse, Beginn einer weiterführenden Schule, erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt. Angesichts der Schwierigkeiten und Barrieren, mit denen die Zielgruppe konfrontiert wurde oder wird, vorangegangener Selektionserfahrungen sowie Problematiken auf psycho-sozialer Ebene muss dies als großer Erfolg der Maßnahme gewertet werden. Es ergeben sich jedoch auch Probleme im Rahmen der Nachkarrieren wie Überforderung mit dem Lernstoff oder schlechte Arbeitsbedingungen. Noch deutlicher wird eine Problematik beim Übergang in eine Lehrausbildung oder Beschäftigung im Rahmen der quantitativen Ergebnisse.

Insgesamt lag die Erfolgsquote der untersuchten HS-Kurse bei rund 70%, 352 der 507 TeilnehmerInnen haben den Kurs erfolgreich bewältigt. Knapp 30% traten frühzeitig aus dem

Kurs aus, wobei individuelle Abbrüche deutlich die Ausschlüsse von Seiten des Projektes überwogen. Hier ist hinzuzufügen, dass die Grenze zwischen Abbruch und Ausschluss unscharf ist: Einem antizipierten Ausschluss wird von Seiten der Teilnehmenden mitunter durch Fernbleiben zuvorgekommen. Anders als bei anderen Maßnahmen werden kaum Austritte aufgrund einer Arbeitsaufnahme verzeichnet. Mit 72% weisen Burschen eine etwas höhere Abschlussquote auf als Mädchen (67%).

Die angestrebte Vermittlungsquote von 60% wird nicht erreicht. Ein bis zwei Jahre nach Beendigung der Maßnahme sind ca. 51% der Burschen und bis zu 46% der Mädchen erwerbstätig. Dabei ist der Anteil der Burschen, die eine Lehre beginnen, deutlich höher als bei den Mädchen, die häufiger ein (ungelerntes) Arbeits- bzw. Angestelltenverhältnis beginnen. Darüber hinaus sind Mädchen weniger ins Erwerbsleben integriert, was sich auch daran zeigt, dass die Arbeitslosigkeit der Mädchen deutlich niedriger ist als bei den Burschen. Es liegen jedoch keine Informationen darüber vor, wie hoch der Anteil an den Nichterwerbspersonen ist, die den Übertritt in eine weiterführende Schule geschafft haben, und wie sich dieser Anteil zwischen den Geschlechtern unterscheidet. Diese Informationslücke sollte unbedingt geschlossen werden, um auch das Erfolgskriterium einer weiteren schulischen Qualifizierung berücksichtigen zu können.

Zusammenfassend sollten die Wirkungen, die mit den berufskundlichen Hauptschulkursen erreicht werden, keinesfalls allein anhand von Kriterien der Arbeitsmarktintegration bewertet werden. Der positive Hauptschulabschluss stellt eine (formale oder informelle) Mindestqualifikation und damit eine Grundvoraussetzung für die Integration in den Arbeitsmarkt bzw. in weiterführende Bildung dar – ist aber keine hinreichende Bedingung dafür, dass dies auch gelingt. Denn die erfolgreichen AbsolventInnen des Kurses erreichen mit dem Abschluss gerade einmal den Status von „early school leavers“, also Personen, die keinen über die Pflichtschule hinausgehenden qualifizierenden Abschluss vorweisen können und deshalb ebenfalls große Schwierigkeiten bei der Arbeitsmarktintegration haben. Angesichts zunehmender Anforderungen für die Inklusion in den Lehrstellen- oder Arbeitsmarkt ergeben sich gerade für Personen mit bloßem „Qualifikationsminimum“ Nachteile in der Konkurrenz um Lehr- oder Arbeitsplätze. Das Signal, den Hauptschulabschluss erst beim „zweiten Anlauf“ im Rahmen einer Maßnahme geschafft zu haben, kann sich insofern auch als „Wettbewerbsnachteil“ erweisen. Aus diesen Überlegungen heraus kann die Empfehlung ausgesprochen werden, die angestrebte Vermittlungsquote zu überdenken und nach unten zu korrigieren. Vor allem aber ist es nach Abschluss des HS-Kurses notwendig, weitere Qualifizierungsschritte zu setzen, sei es durch den Übertritt in ein (gefördertes) Lehrverhältnis oder durch andere Qualifizierungsformen. Die Aufnahme eines ungelernten Arbeits- bzw. Angestelltenverhältnisses ist jedenfalls mit negativen Auswirkungen auf die mittel- und langfristigen Chancen auf eine stabile Integration in den Arbeitsmarkt verbunden. Dies ist insbesondere bei Frauen ein Problem, das durch weitere Unterstützungs-, Betreuungs- und vor allem Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen einer umfassenderen Nachbetreuung angegangen werden sollte. Wenn eine

Weiterqualifizierung durch ein Lehrverhältnis oder einen weiterführenden Schulbesuch misslingt, sollten individuell weitere Qualifizierungsschritte eruiert und verstärkt auch die Möglichkeit der Aufnahme eines geförderten betrieblichen Lehrverhältnisses erwogen werden. Um die Wirkungen auf eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt besser abschätzen zu können, sind weitere Untersuchungen erforderlich, die speziell auch auf die kritische Zeit nach dem Lehrabschluss sowie dem Ableisten des Präsenz- bzw. Zivildienstes abstellen.

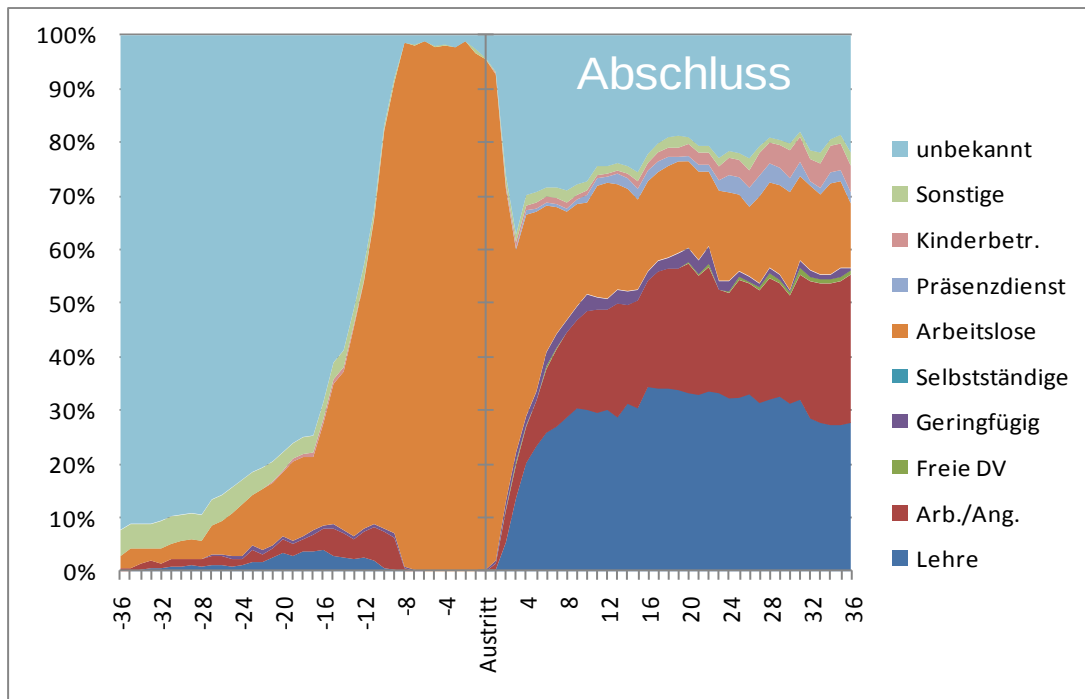
Insbesondere Maßnahmen für gering qualifizierte Personen, die frühere Benachteiligungen und negative Selektionswirkungen zu kompensieren versuchen, sind im Hinblick auf die Kosten-Nutzen-Relation von einem Kompromiss zwischen Effizienz und Gerechtigkeit gekennzeichnet. Angesichts der steigenden Qualifikationsanforderungen am Arbeitsmarkt und der gesellschaftlichen Bedeutung einer hohen Beschäftigungsquote ist der vergleichsweise hohe Mitteleinsatz jedoch nicht nur aus Gründen der Gerechtigkeit, sondern auch aus Effizienzgründen angezeigt.

7. Literatur

- Adelsberger, Gabriele, Ebner, Gabriele, Gregoritsch, Petra, Wagner-Pinter, Michael (2008): Fachkräftebedarf in den Tiroler Unternehmen. Aus- und Weiterbildungsschwerpunkte für den Tiroler Arbeitsmarkt 2008 – 2010, Innsbruck, http://content.tibs.at/pix_db/documents/AuW_Endbericht_050708_KURZ.pdf (12.5.2010).
- Arbas (2008): Jahresbericht 2008, http://www.arbas.at/UserFiles/Media/arbas_JB08.pdf (12.5.2010).
- BMWA (2005): Arbeitsmarktmonitoring 2005 mit dem Data Warehouse des Arbeitsmarktservice, Wien. <http://www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/4/7/0/CH0694/CMS1232983147579/arbeitsmarktmonitoring2005.pdf> (15.6.2010).
- Biffl, Gudrun, Steinmayr, Andreas, Wächter, Natalia (2009): Lebens- und Erwerbssituation arbeitsmarktfremder Jugendlicher mit Migrationshintergrund in Tirol, Donau-Universität Krems.
- Broscheid, Andreas, Gschwend, Thomas (2003): Augäupfl, Murmeltiere und Bayes: Zur Auswertung stochastischer Daten aus Vollerhebungen. MPIfG Working Paper 03/7.
- Fritz, Oliver, Huber, Peter, Huemer, Ulrike (2006): Arbeitsmarktpolitik in Tirol bis 2010. Studie des Österreichischen Instituts für Wirtschaftsforschung im Auftrag der Tiroler Arbeitsmarktförderungsgesellschaft mbH.
- Heckl, Eva, Dörflinger, Céline, Dorr, Andrea, Klimmer, Susanne (2008): Evaluierung der integrativen Berufsausbildung (IBA). Endbericht, Wien, http://www.bmwfj.gv.at/Berufsausbildung/LehrlingsUndBerufsausbildung/Documents/Endbericht_IBA.pdf (12.5.2010).
- Lassnig, Lorenz (2010): Materialien zum Arbeitsmarkt für Jugendliche in Österreich, <http://www.equi.at/dateien/materialbd-jugend-am.pdf> (12.5.2010).
- Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan (2009): Bildungsstatistische Kennzahlen, in: Specht, Werner (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Leykam, Graz, S. 20-55, 60-83, 88-109, 152-157.
- OECD (2008): Education at a Glance 2008. OECD Indicators, Paris.
- Pinetz, Petra, Prammer, Wilfried (2010): Die Integrative Berufsausbildung in Österreich – eine Ausbildungsform für behinderte Jugendliche?! Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/44/51> (12.5.2010).
- Steiner, Mario, Wagner, Elfriede, Pessl, Gabriele (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. IHS-Studie im Auftrag des BMBWK, Wien.
- Steiner, Peter M.; Schuster, Julia; Vogtenhuber, Stefan (2007): Bildungserträge in Österreich von 1999 bis 2005. IHS-Projektbericht.
- Unger, Martin, Zaussinger, Sarah, Angel, Stefan, Dünser, Lukas, Grabher, Angelika, Hartl, Jakob, Paulinger, Gerhard, Brandl, Johanna, Wejwar, Petra, Gottwald, Regina (2010): Studierenden-Sozialerhebung 2009. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden, Wien.
- Wirtschaftskammer Tirol (2010): Tiroler Lehrlingsstatistik 2009.
- Woessmann, L. (2006). Efficiency and Equity of European Education and Training Policies. CESifo Working Paper No. 1779.

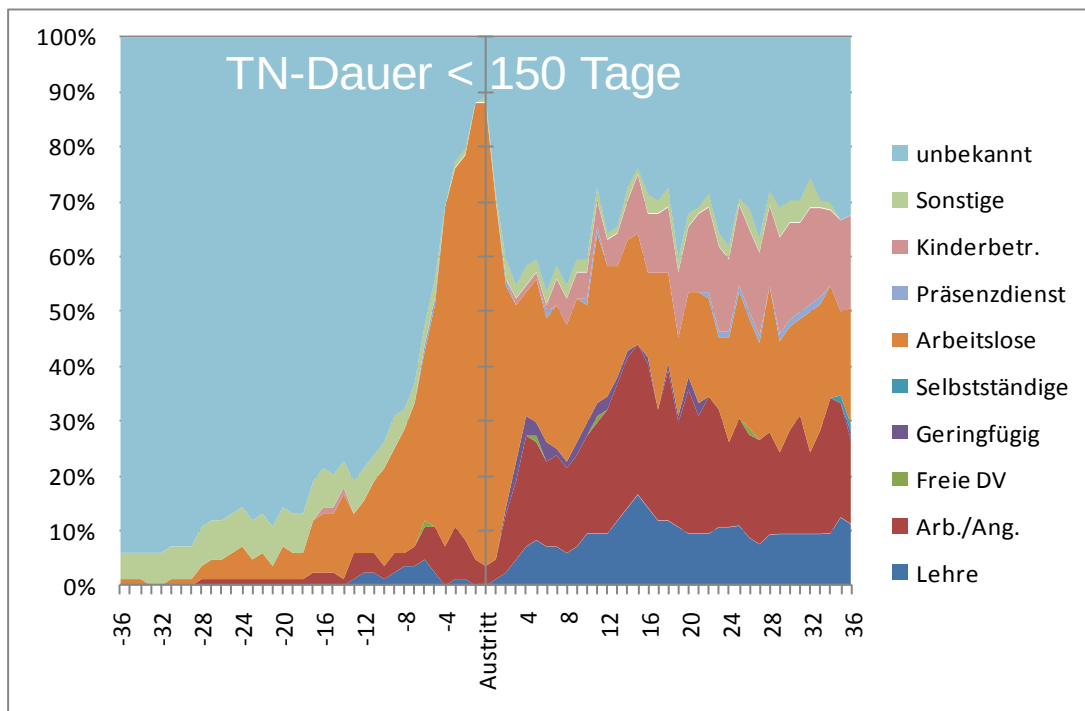
8. Anhang: Tabellen und Abbildungen

Abbildung 6: Arbeitsmarktintegration der TeilnehmerInnen mit Abschluss



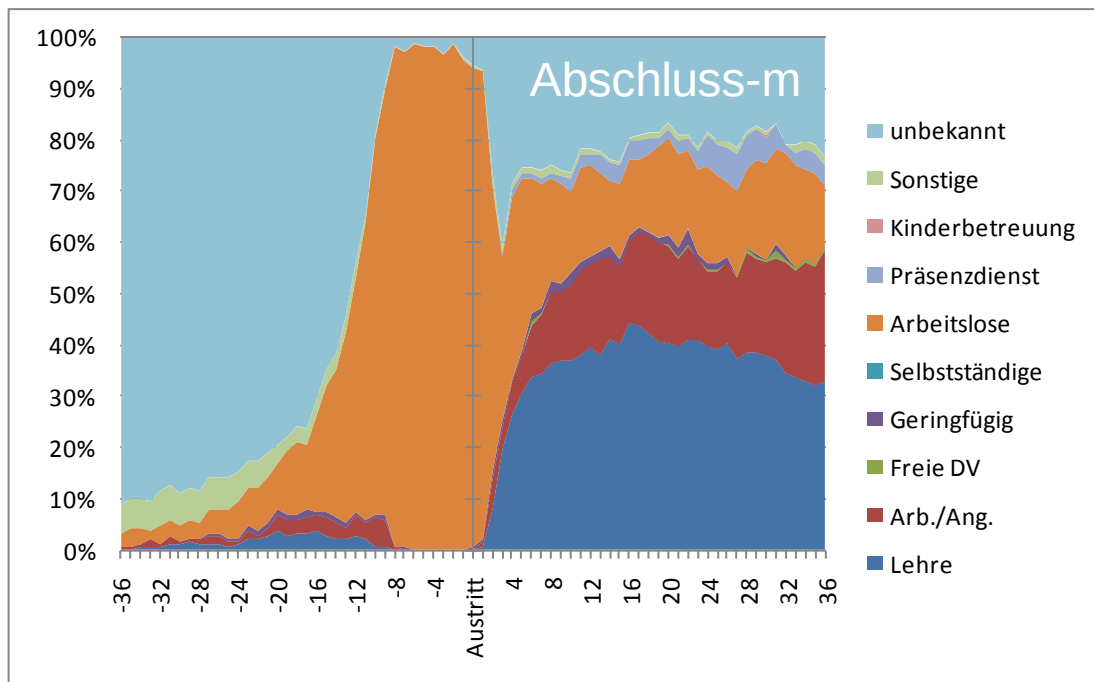
Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

Abbildung 7: Arbeitsmarktintegration der TeilnehmerInnen mit vorzeitigem Austritt



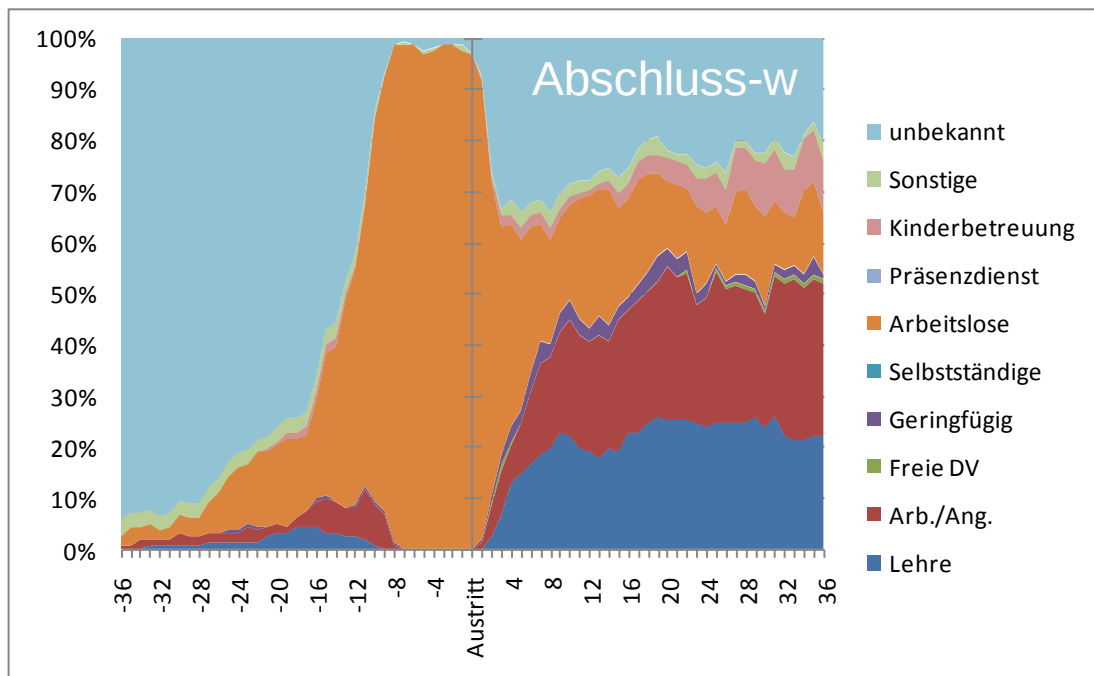
Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

Abbildung 8: Arbeitsmarktintegration der männlichen TeilnehmerInnen mit Abschluss



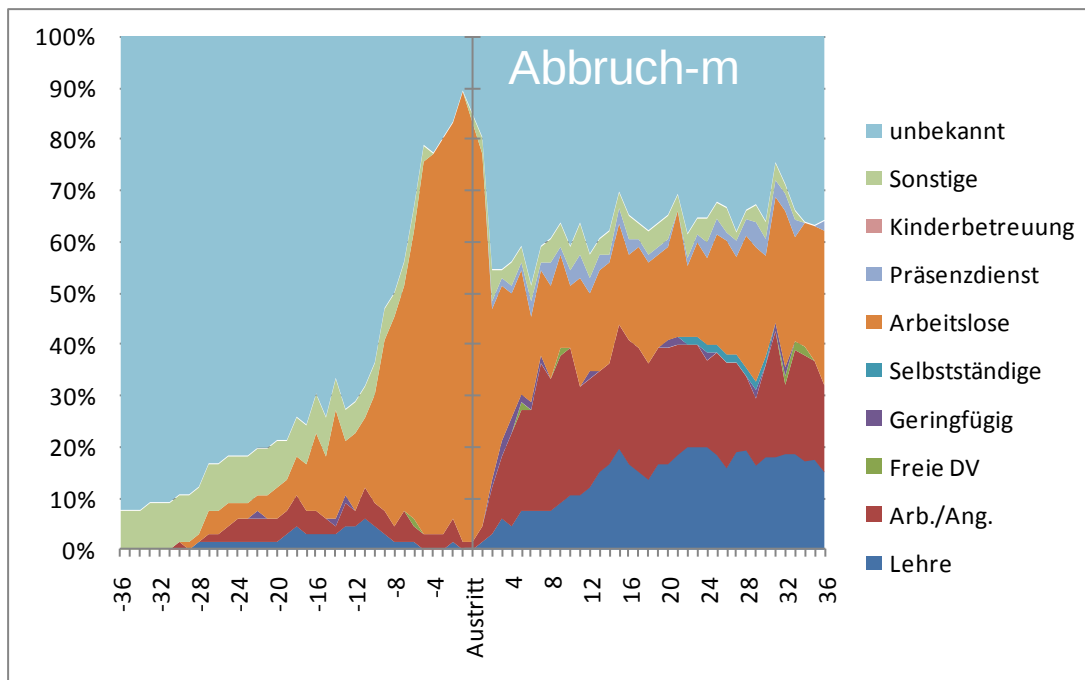
Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

Abbildung 9: Arbeitsmarktintegration der weiblichen TeilnehmerInnen mit Abschluss



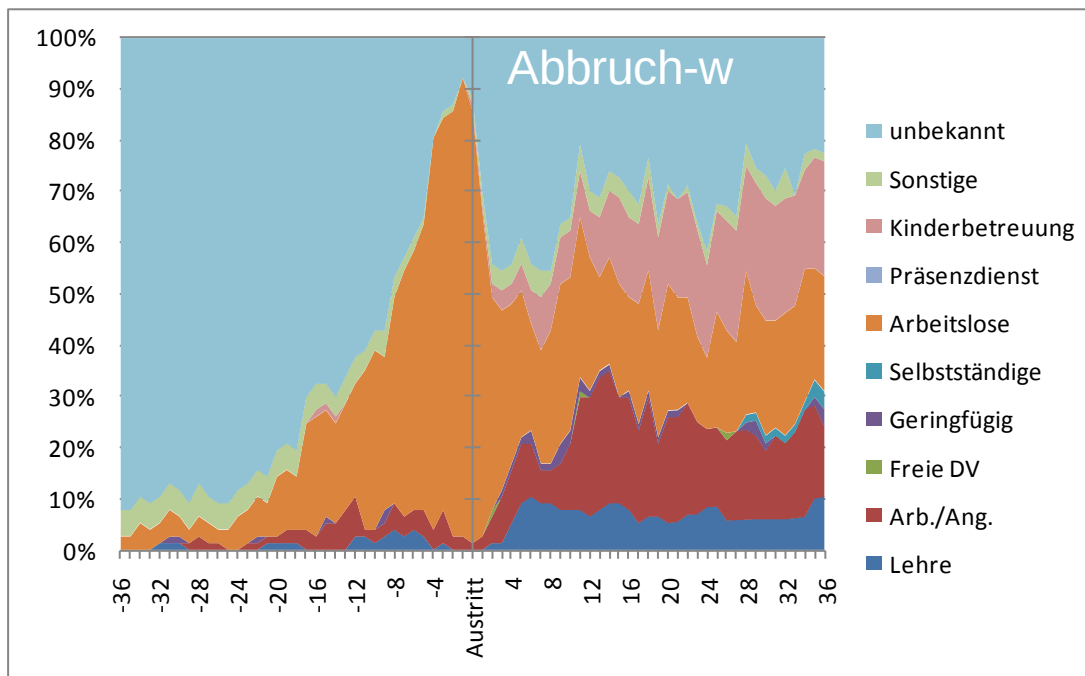
Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

Abbildung 10: Arbeitsmarktintegration der männlichen KursabbrecherInnen



Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

Abbildung 11: Arbeitsmarktintegration der männlichen KursabbrecherInnen



Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

Tabelle 15: Durchschnittliche Tage pro Arbeitsmarktstatus, Geschlecht und Jahr nach Beendigung der Maßnahme

		Lehre	Arb./Ang.	FDV/GF/SE	AL	PD/KB/SO/UB
Austrittsjahr	m	40	23	3	211	88
	w	19	20	5	220	102
	g	30	22	4	215	95
ein Jahr danach	m	116	66	5	63	116
	w	65	80	9	79	133
	g	91	72	7	71	124
zwei Jahre danach	m	120	67	7	69	104
	w	71	85	8	59	142
	g	96	75	7	64	122
drei Jahre danach	m	92	93	4	66	111
	w	54	102	8	60	142
	g	73	98	6	63	127
vier Jahre danach	m	35	138	3	59	130
	w	27	124	6	65	143
	g	31	131	4	62	137

Quelle: Arbeitsmarktdatenbank, AMS-Rohdaten.

AutorInnen: Vogtenhuber, Pessl, Leitner, Gottwald

Title: Evaluierung berufskundliche Hauptschulkurse in Tirol

Projektbericht

© 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>
