

**Projektbericht
Research Report**

Evaluierung AusbildungsFit („Produktionsschule“)- Endbericht

**Gabriele Pessl
Mario Steiner
Elfriede Wagner**



**INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES**

Vienna

Projektbericht
Research Report

Evaluierung AusbildungsFit („Produktionsschule“)- Endbericht

Gabriele Pessl
Mario Steiner
Elfriede Wagner

unter Mitarbeit von
Julia Brenner
Sarah Kowalska
Andrea Kulhanek

Studie im Auftrag des BMASK

Oktober 2015

eQUIHS

employment • qualification • innovation

Kontakt:

MMag.^a Gabriele Pessl
☎: +43/1/599 91-220
email: pessl@ihs.ac.at

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

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
1.1	Methodische Vorgehensweise und Aufbau des Berichts.....	1
1.2	Konzept AusbildungsFit („AFit“).....	2
1.3	Ausbildungsreife.....	5
2	Abschätzung der Zielgruppe	7
2.1	Zielgruppengröße und regionale Streuung.....	7
2.2	Ausmaß der Problembelastung.....	11
2.3	Zielgruppenstruktur	13
3	Trägerbefragung.....	18
3.1	Die AusbildungsFit-Konzepte der Träger.....	19
3.2	Akzeptanz der Module bei AFit-Teilnehmenden aus Trägersicht	44
3.3	Nutzung externer regionaler Ressourcen.....	45
3.4	Die TeilnehmerInnen aus Sicht der Träger	47
3.5	Dropout.....	49
3.6	Übergabe, Nachbetreuung und Verbleib	50
3.7	Zusammenarbeit mit dem Jugendcoaching	53
3.8	Zusammenarbeit mit dem AMS	54
3.9	Personal	55
3.10	Bewertung des Programms AusbildungsFit durch die Projektträger	58
3.11	Resümee	62
4	Qualitative Erhebungen und Analysen	65
4.1	Entwicklung von AFit im jeweiligen länderspezifischen Kontext.....	67
4.2	Umstellung auf AusbildungsFit	69
4.3	TeilnehmerInnen	74
4.4	Incoming.....	77
4.5	Umsetzung des Konzeptes	82
4.6	Wirkungen und Veränderungen.....	100
4.7	Maßnahmenabschluss und Verbleib der TeilnehmerInnen	102
4.8	Maßnahmenangebot und Lücken.....	105
5	TeilnehmerInnenstruktur und Wirkungsanalysen.....	110
5.1	Struktur der TeilnehmerInnen	110
5.2	Dauer der Teilnahme	115

5.3	Abschluss und Abbruch	118
5.4	Wirkung	124
6	Fokusgruppen mit ExpertInnen	137
6.1	Zielgruppen und AFit	137
6.2	Übertritt von AFit ins Schulsystem.....	141
7	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	147
8	Literatur	153
9	Anhang	154

1 Einleitung

Der hier vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse der Evaluierung der Pilotphase von „AusbildungsFit“ dar, das im Auftrag des BMASK durch das Sozialministeriumservice (SMS) mit Beginn 2014 in sieben Bundesländern gestartet und mit 1. Jänner des Jahres 2015 in allen Bundesländern unter dem Namen „Produktionsschulen“ implementiert wurde. Das Ziel der Evaluierung war, die Pilotphase wissenschaftlich zu begleiten, auftretende Probleme bei der Umsetzung zu identifizieren und Vorschläge für die Weiterführung des Programms zu erarbeiten. Die Evaluierung startete im März 2014, die letzten Erhebungen erfolgten Anfang Februar 2015. Somit umfasst der Zeitraum der Evaluierung die Phase von den ersten Umsetzungserfahrungen mit AFit bis hin zu Erfahrungen ein Jahr nach Projektstart. Aufgrund der zu verschiedenen Zeitpunkten geführten Erhebungen ergeben sich teils unterschiedliche Wissensstände bzw. Wahrnehmungsweisen. Wenn dies relevant ist, wird im Bericht darauf hingewiesen. In diesen Zeitraum fällt auch die Umbenennung des Programms in „Produktionsschulen“. Da der Auftrag an das IHS war, die Pilotphase von AusbildungsFit wissenschaftlich zu begleiten, wird entsprechend in diesem Bericht die Bezeichnung „AFit“ verwendet und nicht der Begriff Produktionsschulen.

1.1 Methodische Vorgehensweise und Aufbau des Berichts

Das Evaluierungsdesign sieht fünf verschiedene Erhebungs- und Analysemodule vor, die sowohl qualitative als auch quantitative Methoden umfassten und durch die Einbeziehung aller relevanten AkteurInnen eine große Perspektivenvielfalt zur Grundlage haben. Eine Analyse von Monitorings und Sekundärdaten dient einerseits der Abschätzung der Zielgruppengröße und -struktur (Kapitel 2), andererseits der Untersuchung des Maßnahmenzugangs, der TeilnehmerInnenstruktur sowie ersten Wirkungsanalysen, deren Ergebnisse in Kapitel 5 dargestellt werden.

Im Rahmen der Online-Trägerbefragung war das primäre Ziel, einen umfassenden Überblick über die Struktur und Gestaltung von AusbildungsFit bei allen Pilotprojekten zu erhalten. Die entsprechenden Ergebnisse aus dieser Primärerhebung finden sich in Kapitel 3.

Den Schwerpunkt der Evaluierung bilden qualitative Erhebungen und Analysen. Die Ergebnisse der Fallstudien vor Ort, in deren Rahmen Interviews und Fokusgruppensitzungen mit ProjektmitarbeiterInnen, TeilnehmerInnen und AbsolventInnen von AFit, deren Eltern sowie SystempartnerInnen geführt wurden, werden in Kapitel 4 dargestellt. Ergänzt wird dieses Kapitel durch die Analyseergebnisse der Interviews mit VertreterInnen der regionalen Steuerungsgruppen sowie der Koordinationsstellen.

Im Anschluss folgen mit Kapitel 6 jene Ergebnisse, die im Rahmen von zwei Fokusgruppen mit (externen) ExpertInnen zur Fragestellung, wie sich AFit im Kontext grundsätzlicher Bedarfe der Zielgruppe positioniert, gewonnen wurden.

Den Abschluss des Berichts bildet die Zusammenfassung der aus den unterschiedlichen empirischen Erhebungen und Analysen gewonnenen evaluativen Schlussfolgerungen sowie Empfehlungen für die Fortführung des Programms (Kapitel 7).

1.2 Konzept AusbildungsFit („AFit“)

Als Auftakt zum Bericht werden wesentliche Punkte herausgearbeitet, die das Konzept AusbildungsFit kennzeichnen. Die Ausführungen beziehen sich dabei auf das Konzept 4.0, das bedeutet, die Version von Ende 2013. Bis zu diesem Zeitpunkt wurde das Konzept bereits mehrfach adaptiert und auch seitdem schreitet die Entwicklung voran. So wurde kürzlich die Version 5.0 veröffentlicht.

1.2.1 Ziele, Zielgruppen und Zielerreichung

Eine wesentliche Zielsetzung des Programms „AusbildungsFit“ ist es, Jugendlichen eine barrierefreie Unterstützungsstruktur bis zur Dauer von einem Jahr anzubieten, und mit einem stärkenden Ansatz und basierend auf praktischem Lernen und individuellem Coaching jene Voraussetzungen herzustellen, die für eine berufliche Eingliederung bzw. Aufnahme oder Wiederaufnahme einer Ausbildung erforderlich sind. Dabei soll Jugendlichen die Möglichkeit geboten werden, versäumte Basisqualifikationen nachzuholen, aber auch, ihre sozialen Kompetenzen zu stärken (Bundessozialamt 2013).

In diesem Sinne werden als Zielgruppe von AFit

- Jugendliche zwischen 15 und 21 bzw. 24 (bei SPF, Feststellungsbescheid, sozialen oder emotionalen Beeinträchtigungen) Jahren definiert,
- die sowohl in Bezug auf Kulturtechniken als auch auf soziale Kompetenzen Entwicklungsbedarf aufweisen
- und einen klar erscheinenden Berufswunsch haben (Bundessozialamt 2013, 11f).

Im Konzept des Sozialministeriumservice wird der Auftrag an AFit klar davon abgegrenzt, ausschließlich beruflich zu orientieren, was Aufgabe des Jugendcoaching ist. Jugendliche, die ausschließlich einen Bedarf daran haben, den Hauptschulabschluss nachzuholen, sind Zielgruppe entsprechender Vorbereitungskurse (Dies., 7). Bei akuten psychischen Problemen, akuter Drogenabhängigkeit, einem (reinen) Bedarf an Tagesstruktur aufgrund von kognitiven bzw. mehrfachen Beeinträchtigungen sowie bei schwerwiegenden gesundheitlichen Problemlagen, die eine Berufsausbildung unmöglich erscheinen lassen, ist AFit laut Konzept ebenfalls nicht die richtige Maßnahme (Dies., 12).

Das von Seiten des (ehemals) Bundessozialamtes unter Einbindung von AkteurInnen auf der Länderebene entwickelte *Rahmenkonzept* gibt dabei Mindeststandards vor. Spezifische Konzepte zu den einzelnen Projekten vor Ort werden vom jeweiligen Träger erstellt. Das Rahmenkonzept regelt Struktur und Abläufe im Rahmen von AFit und definiert Grundprinzipien, über die die Zielsetzungen erreicht werden sollen. Kernaufgabe ist, die Jugendlichen darin zu unterstützen jene Kompetenzen zu erwerben, die für ihr Ausbildungsziel relevant sind. Als Ziel wird demnach die „individuelle Ausbildungsreife“ definiert. Welche Kompetenzen dafür konkret benötigt werden, hängt vom jeweiligen geplanten nächsten Ausbildungsschritt ab (Dies., 8).

Als Basis für die Einschätzung, über welche Kompetenzen die Jugendlichen bereits verfügen und welche im Rahmen ihrer Teilnahme entsprechend aufgebaut oder weiterentwickelt werden müssen, sollen die im Rahmen des Monitorings Berufliche Integration (MBI) erstellten Profile dienen. Auf Basis dieses Ausgangspunktes wird während AFit der individuelle Lernfortschritt dokumentiert, wobei hier dialogisch, kompetenzorientiert und bestärkend gearbeitet werden soll (Dies., 9f).

Die Teilnahme an AFit endet mit einer Empfehlung für den nächsten Schritt, der einerseits aufgrund der individuellen Voraussetzungen, andererseits aufgrund der regionalen Strukturen und wirtschaftlichen Angebote realisierbar ist. Darunter fallen Lehre, überbetriebliche oder integrative Berufsausbildung, Schule, Qualifizierungsmaßnahmen, Therapie oder Eintritt in den Arbeitsmarkt (Dies., 10f). Auch eine (weitere) Teilnahme an Jugendcoaching ist bei Bedarf vorgesehen. Nach der Teilnahme an AFit fallen die Jugendlichen laut Konzept wieder in den Zuständigkeitsbereich des AMS. Die Träger an sich haben keinen Outplacement-Auftrag zu erfüllen. Das Übergangsprozedere zwischen AFit und AMS ist im Konzept genau geregelt (Dies., 37ff).

Schließlich ergibt sich ganz generell aus der Umsetzung eines AFit-Projektes Vernetzungsbedarf. Dies trifft sowohl auf die Zeit während der Teilnahme zu, wenn der Bedarf nach der Hinzuziehung von ProfessionistInnen wie ÄrztInnen, TherapeutInnen usw. auftritt (Dies., 22), wie auch auf den Abschluss der Maßnahme, wenn beispielsweise Berufsausbildungsassistenz oder Arbeitsassistenz herangezogen werden.

1.2.2 Zugang

Der Eintritt in AFit verläuft über das Jugendcoaching. Income- und Outcome-Faktoren auf Jugendcoaching Stufe 2 bzw. 3 dienen als Grundlage dafür, den Jugendlichen eine Teilnahme an AFit zu empfehlen. Umgekehrt müssen Jugendliche in jedem Fall erst das Jugendcoaching durchlaufen, bevor sie am Projekt teilnehmen können, auch wenn eine Teilnahme in einem anderen Kontext (bspw. AMS) angeregt wurde. Die Abklärung über das Jugendcoaching erfolgt laut Konzept in weniger als einem Monat (Dies., 28f; 36).

Jugendliche, denen eine Teilnahme empfohlen wurde, haben die Möglichkeit, einen oder mehrere Tage im Projekt zu schnuppern. Wenn es zu einer Teilnahme kommt, werden Ziele und die Teilnahmedauer individuell vereinbart. Allerdings beträgt die Mindestteilnahmedauer drei Monate, die maximale 12 wobei hier zwei Verlängerungen zu je sechs Monaten möglich sind. Dahinter steht laut Konzept die Überlegung, dass Jugendliche nicht länger teilnehmen sollen als nötig, dass aber z.B. je nachdem, wann das nachfolgende Angebot startet, Wartezeiten und damit Frustration vermieden werden sollen (Dies., 29f). Nach Eintritt in die Maßnahme erfolgt eine Meldung an das AMS und der Bezug der DLU wird in die Wege geleitet. Nach drei Monaten informieren AFit-MitarbeiterInnen die zuständigen AMS-BetreuerInnen darüber, ob eine Verlängerung notwendig ist. Dazu wird eine Stellungnahme an das AMS geschickt, aus der die notwendige Teilnahmedauer hervorgeht. Auf dieser Basis wird der DLU-Bezug entsprechend verlängert.

1.2.3 Die vier Säulen von AFit

AFit basiert auf den vier Säulen Wissenswerkstatt, Training, Coaching und Sport. Dahinter steht die Überlegung, dass im Rahmen des Projektes praktisches Tun, kognitive Lernleistungen, soziales Lernen, Sport und Bewegung und individuelles Coaching in Kombination miteinander angeboten werden. Eine dahinterliegende Zielsetzung ist, dass Jugendliche lernen, dass sie etwas können, wie sie lernen können und in welchen Bereichen sie weiter trainieren müssen, wenn sie ihren Berufswunsch erfüllen wollen (Dies., 18f). Je nach den Gegebenheiten des Trägers vor Ort können einzelne Teile davon in Kooperation mit anderen Einrichtungen (z.B. der Erwachsenenbildung) umgesetzt bzw. zusätzliche Räume außerhalb des Standortes angemietet werden.

Die *Wissenswerkstatt* dient der Vermittlung von Kenntnissen bzw. der Entwicklung von Kulturtechniken. Der Ansatz lautet, dass Lust aufs Lernen gemacht werden soll, eine breite Methodenpalette zum Einsatz kommt und das Modul eine Ergänzung zum Training darstellt (Dies., 25).

Im Rahmen des *Trainings* wird das praktische Arbeiten in Gruppen fokussiert. Hier ist ein idealtypischer Verlauf von Aktivierung über Übung zur Spezialisierung gedacht. Die einzelnen Phasen unterscheiden sich hinsichtlich derjenigen Voraussetzungen, die die Jugendlichen mitbringen und der Ziele, die sie im Rahmen des Moduls erreichen sollen. Der Einstieg der Jugendlichen soll individuell erfolgen, ebenso die Verweildauer in der jeweiligen Phase. Die Trainingswerkstätten sollen zwar arbeitsmarktnah gestaltet werden, ein Aufbau von Produktionsstätten ist jedoch nicht vorgesehen (Dies., 20).

Coaching im Rahmen von AFit dient der individuellen Planung und Begleitung des Entwicklungsprozesses. Dahinter steht eine breite Palette an Aufgaben, welche die Coaches übernehmen sollen und die sich von der Koordination der AFit-internen Angebote für den/die

jeweilige Jugendliche über die Reflexion der Lernfortschritte bis zur Vernetzung nach außen reichen (Dies., 21f).

Sport im Rahmen von AFit schließlich soll, basierend auf einem Diversity-Ansatz, für alle Teilnehmenden attraktiv gestaltet werden und es erlauben, dass die Jugendlichen rasch zu Erfolgserlebnissen kommen (Dies., 26).

1.3 Ausbildungsreife

An dieser Stelle folgt ein kurzer Überblick über das Konzept der Ausbildungsreife auf Basis einer Literaturrecherche. Der Begriff der Ausbildungsreife steht längst in einem öffentlichen Diskurs und wird auf bildungs- und beschäftigungspolitischer Ebene stark thematisiert. Vor allem im „beruflichen Übergangssystem“ wurde dieser Begriff etabliert (vgl. Dobischat et al. 2012, 9). Es handelt sich dabei allerdings um ein unscharfes Konstrukt, da es kein einheitliches Begriffsverständnis gibt und ein Mangel an verlässlichen Daten existiert (vgl. Jahn, Brünner 2012, 53).

Bis in die 1980er Jahre wurde die „Ausbildungsreife“ von Jugendlichen nicht thematisiert. Es dominierte die Meinung, dass Jugendliche, die ihre Schulpflicht und eine allgemeinbildende Schule abgeschlossen haben, dazu berechtigt waren, eine Berufsausbildung im dualen System auszuüben. Der Abschluss einer Schule implizierte die „Ausbildungsreife“ der SchülerInnen. Auch wenn schon damals bemerkt wurde, dass die Voraussetzungen der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Motivation, Interessen oder Qualifikationen nicht immer mit den angebotenen Ausbildungen übereinstimmten, geriet die „Ausbildungsreife“ erst in einen öffentlichen Diskurs, als das Angebot und die Nachfrage immer deutlicher auseinander klafften (vgl. Dobischat et al. 2012, 12).

„Per se als „ausbildungsreif“ gelten heute diejenigen, die ohne größere Probleme beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zeitnah zum erworbenen schulischen Abschluss einen betrieblichen Ausbildungsplatz im dualen System der Berufsausbildung erhalten.“ (Dobischat et al. 2012, 12). Jugendliche, für die solch eine Ausbildung nicht realisierbar scheint, kämpfen mit stigmatisierenden Etiketten, Defizitattribuierungen sowie dem Zuschreiben von negativen Eigenschaften. Jugendlichen und ihren Sozialisationsinstanzen wie Schule oder Elternhaus wird die Schuld zugewiesen, warum sie Defizite aufweisen. In dieser individuellen Schuldzuweisung werden strukturelle Ursachen ausgeklammert, die der Teilnahme am (Aus-)Bildungssystem als Barrieren gegenüberstehen.

So wurde im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung von HauptschulabgängerInnen mit und ohne Ausbildungsplatz festgestellt, dass beim Übergang von HauptschulabsolventInnen statistische Diskriminierung generell eine Rolle spielt. Ist ein positiver Abschluss vorhanden,

sind die Chancen signifikant besser. Die kognitiven Grundfertigkeiten unterscheiden sich hingegen nicht zwischen Jugendlichen mit und ohne Ausbildungsplatz. Die Noten in Mathematik und Deutsch machen ebenfalls keinen Unterschied. Dies ist ein empirischer Hinweis darauf, dass mit dem Konzept der Ausbildungsreife die Bedeutung schulischer Basiskenntnisse und kognitiver Fähigkeiten überschätzt wird. Von Seiten der Betriebe wird eher die Note für das Arbeitsverhalten als Nachweis einer Ausbildungsfähigkeit herangezogen (vgl. Kohlrausch, Solga 2012).

Was die Unschärfe des Konstruktes betrifft, gibt es Bemühungen, eine geeignete Operationalisierung und Definition des Konzeptes der „Ausbildungsreife“ zu ergründen. In einer Studie aus dem Jahr 2007 wurden LehrerInnen und UnternehmensvertreterInnen befragt, um ihre Perspektive in Hinblick auf eine „Ausbildungsreife“ zu erörtern. Die Aussagen beider Gruppen wurden miteinander verglichen. Dabei stellte sich heraus, dass von Seiten der LehrerInnen vor allem Merkmale wie Motivation, Personalkompetenz, Sachkompetenz, Sekundärtugenden und Sozialkompetenzen bemängelt wurden. Dieselbe Befragung wurde auch mit UnternehmensvertreterInnen durchgeführt. Interessanterweise stellte sich heraus, dass diese Gruppe den Jugendlichen mehr Kompetenzen zuschreibt. Signifikant besser wurden sie beurteilt in der Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Belastbarkeit, Zuverlässigkeit, Kulturtechnik und Ausdauer (vgl. Rebmann et al. 2007, zit. nach Dobischat et al. 2012, 38-40). In Bezug auf diese Diskrepanz ist zum einen eine mögliche Positivselektion festzuhalten: Unternehmen haben die bestmöglichen BewerberInnen ausgewählt und die Jugendlichen denjenigen Beruf gewählt, der sich am besten mit ihren Kompetenzen deckt. Nichtsdestotrotz wird deutlich, dass die Schwierigkeit darin besteht, „Ausbildungsreife“ überhaupt zu definieren bzw. dass die Vorstellungen dazu oft auseinandergehen.

Um eine realitätsnahe Definition von „Ausbildungsreife“ zu erhalten, wurde vom Deutschen Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) eine Studie durchgeführt, in der 482 ExpertInnen zu diesem Thema befragt wurden. Zentrale Eigenschaften für die „Ausbildungsreife“ waren für alle Befragten u.a. Zuverlässigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Verantwortungsbewusstsein. Zwar werden Grundrechenarten und einfaches Kopfrechnen als wichtige Voraussetzungen angesehen, im Vordergrund standen aber die oben beschriebenen klassischen Arbeitstugenden. Die Rechtschreibung und die schriftliche Ausdrucksfähigkeit als Indikatoren für die „Ausbildungsreife“ wurden deutlich seltener genannt. Grundkenntnisse der englischen Sprache, Kreativität und betriebswirtschaftliche Vorkenntnisse seien laut den ExpertInnen nur für einen Teil der Ausbildungsberufe relevant und wurden demnach in Bezug auf die „Ausbildungsreife“ nur selten als wichtig empfunden (vgl. Ehrental et al. 2005).

2 Abschätzung der Zielgruppe

Die Abschätzung der Zielgruppe erfolgt in diesem Abschnitt in zweierlei Hinsicht. Zunächst einmal wird der Versuch unternommen, die Zielgruppe quantitativ, was ihren Umfang und ihre regionale Streuung betrifft, abzuschätzen. Dem folgt eine Analyse ihrer Struktur anhand soziodemographischer Merkmale wie Geschlecht und Migrationshintergrund.

2.1 Zielgruppengröße und regionale Streuung

Die Abschätzung der Zielgruppengröße für AusbildungsFit ist kein triviales Unterfangen, da die Zielgruppe laut Konzept relativ komplex definiert ist: Zielgruppe sind Jugendliche, die Defizite im Sozialbereich und in den Kulturtechniken und darüber hinaus eine berufliche Orientierung aufweisen. Auf der Suche nach Sekundärdatenbasen, die diese Merkmale abbilden, ist es notwendig, mehr oder minder starke Kompromisse einzugehen.

Eine erste Annäherung an die Fragestellung ermöglicht die Analyse jener Jugendlichen, die über geringe bzw. mangelnde Kompetenzen verfügen. Dafür bieten sich zwei Datengrundlagen an: die Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen (Statistik Austria 2013) sowie die PISA-Untersuchungen (OECD 2013). Je nach Datenquelle werden dabei in Tabelle 1 und Tabelle 2 zwischen knapp 13.000 und knapp 17.000 Jugendliche pro Geburtsjahrgang ausgewiesen, die über derart niedrige Kompetenzen verfügen, dass sie beispielsweise nicht sinnerfassend lesen können.

Tabelle 1: Anzahl und Anteil 16-24-jähriger Jugendlicher mit niedrigen Lese-Kompetenzen

	absolut	relativ
16-24-Jährige mit niedrigen Kompetenzen	107.800	12,1%
16-24-Jährige mit mangelnden Kompetenzen	8.500	0,9%
Summe pro Jahrgang	116.300 12.922	13,0%

Q: Statistik Austria (2013), PIAAC.

Tabelle 2: Anzahl und Anteil 15-jähriger SchülerInnen mit niedrigen Kompetenzen

	absolut	relativ
15-Jährige mit niedrigen Mathematikkompetenzen	16.285	18,7%
15-Jährige mit niedrigen Lesekompetenzen	16.894	19,4%

Q: OECD (2013), PISA2012.

Diese Zahlen können für AFit jedoch nur eine erste Orientierung darstellen, da es hierbei nicht möglich ist, jenen Anteil herauszufiltern, der auch Probleme im Sozialbereich aufweist bzw. weil nichts darüber bekannt ist, wie es um die berufliche Orientierung dieser

Jugendlichen bestellt ist. Ein erstes Fazit lautet aber dennoch, dass der erweiterte Zielgruppenkreis von AusbildungsFit ca. 15.000 Jugendliche pro Jahr umfasst.

Eine alternative Datenquelle, um sich der Zielgruppengröße zu nähern, bietet die Schulstatistik, worin der Anteil derer ausgewiesen wird, die keinen positiven Pflichtschulabschluss (im Sinne eines Schulabschlusses, der zum weiteren Schulbesuch berechtigt) erreichen. Dieser Anteil liegt aktuell¹ bei 3,7% oder knapp 3.500 Jugendlichen jährlich. Bemerkenswert an diesem Ergebnis ist zunächst einmal, dass es offensichtlich wesentlich weniger Jugendliche mit fehlenden Abschlüssen als Jugendliche mit fehlenden Kompetenzen gibt, doch das ist hier nicht das Thema. Die Zahl ist deshalb im Kontext von AusbildungsFit von Interesse, weil sie regional nach Bundesländern differenziert zur Verfügung steht (Tabelle 3). Demnach schwankt die auf diese Weise dargestellte Problematik mangelnder Abschlüsse und damit wohl auch Defiziten in den Kulturtechniken zwischen 2,4% im Burgenland und 5,5% in Wien.

Tabelle 3: Anzahl und Anteil der SchülerInnen eines Jahrgangs (2008/09) ohne Pflichtschulabschluss nach Bundesland

	Anzahl	Anteil
Burgenland	66	2,4%
Kärnten	157	2,5%
Niederösterreich	728	4,2%
Oberösterreich	544	3,2%
Salzburg	233	3,6%
Steiermark	264	2,1%
Tirol	299	3,6%
Vorarlberg	235	5,0%
Wien	921	5,5%
Österreich	3.447	3,7%

Q: Statistik Austria (2014), Schulstatistik.

Eine im Gegensatz zu den bisher verwendeten Datenbasen sehr genaue Eingrenzung auf die Zielgruppendefinition (Defizite bei Sozialkompetenzen und in den Kulturtechniken sowie Vorliegen einer ausreichenden beruflichen Orientierung) ermöglicht das Jugendcoaching-Monitoring und insofern stellt es die zielsicherste Grundlage dar, um die Zielgruppe von AFit abzuschätzen. Der Nachteil dieser Datengrundlage ist aber, dass die Erfassungsquote der Zielgruppe für Jugendcoaching in den einzelnen Bundesländern wohl unterschiedlich stark ausgeprägt ist: stärker dort, wo Jugendcoaching schon länger etabliert ist wie in Wien und in der Steiermark und schwächer dort, wo Jugendcoaching erst seit eher kurzer Zeit umgesetzt wird, oder es Parallelstrukturen gibt wie in Oberösterreich. Zudem baut das Jugendcoaching-Monitoring hinsichtlich der Problemlagen der Jugendlichen auf Einschätzungen der Coaches

¹ Vom Pflichtschulabschlussjahrgang 2008/09 hatten es bis zum Schuljahr 2012/13 die ausgewiesenen Jugendlichen nicht geschafft, einen Pflichtschulabschluss zu erlangen.

auf und wie die Evaluation von Jugendcoaching gezeigt hat (Steiner et al. 2013), waren diese in der Pilotphase in der Steiermark vergleichsweise kritischer als in Wien. Insofern kann auch das Jugendcoaching-Monitoring nur als näherungsweise Schätzer für die AFit-Zielgruppe dienen bzw. bedarf es entsprechender Korrekturberechnungen. Zunächst aber werden in Tabelle 4 einmal auf der Basis der JU-Monitoringdaten innerhalb der JU-AbsolventInnen des Jahres 2013 über 2.000 Personen ausgewiesen, deren Coaches den Jugendlichen Defizite in den Kulturtechniken wie im sozialen Bereich attestieren, den TeilnehmerInnen aber zugleich durchaus Berufs- bzw. Ausbildungsorientierung zusprechen. Der Anteil an den JU-AbsolventInnen in den einzelnen Bundesländern auf die das zutrifft schwankt zwischen 7,5% in Wien und 11,9% im Burgenland.

Tabelle 4: JU-AbsolventInnen 2013 mit AFit-Indikation² nach Bundesland

	JU-AbsolventInnen 2013	AFit- Indikation	AFit-Anteil
Burgenland	623	74	11,9%
Kärnten	1.054	122	11,6%
Niederösterreich	2.684	250	9,3%
Oberösterreich	1.581	186	11,8%
Salzburg	1.324	135	10,2%
Steiermark	4.269	427	10,0%
Tirol	1.027	87	8,5%
Vorarlberg	1.136	86	7,6%
Wien	9.050	675	7,5%
Summe	22.748	2.042	9,0%

Q: BSB (2014), JU-Monitoring.

Variiert man nun die Strenge der Berufsorientierungsdefinition, wie dies in Tabelle 5 dargestellt wird, ergibt sich bei einer liberalen Variante eine AFit-Zielgruppe von mehr als 2.800 JU-AbsolventInnen und bei gänzlicher Streichung der Berufsorientierung als relevantes Kriterium eine Zielgruppengröße von mehr als 2.900 Jugendlichen.

² Die Berechnungsgrundlage bilden jene 22.748 Jugendlichen, die 2013 aus dem Jugendcoaching ausgeschieden sind. Eine AFit-Indikation wurde dann als gegeben angesehen, wenn zumindest in einem Bereich der Kulturtechniken sowie bei zumindest einer Dimension im sozialen Bereich am Ende vom Jugendcoaching Aufholbedarf festgestellt worden ist. Darüber hinaus durfte die Person auch nicht insofern von der Teilnahme an AFit ausgeschlossen sein, weil zu starke körperliche, psychische, sinnes- oder intellektuelle Einschränkungen vorliegen. Die dritte Dimension zur Definition der Zielgruppe stellt die Berufsorientierung dar. Je nachdem welche strengen Anforderungen an dieses Kriterium gerichtet werden, ergeben sich die drei Zielgruppengrößen.

Tabelle 5: JU-AbsolventInnen 2013 mit AFit-Indikation³ abhängig von der Berufsorientierung⁴

	strenge BO- Definition	liberale BO- Definition	ohne BO- Einschränkung
Burgenland	74	98	100
Kärnten	122	152	158
Niederösterreich	250	353	362
Oberösterreich	186	261	271
Salzburg	135	177	182
Steiermark	427	607	624
Tirol	87	130	142
Vorarlberg	86	144	159
Wien	675	904	927
Summe-Ö	2.042	2.826	2.925

Q: BSB (2014), JU-Monitoring.

Diese Variation in der Strenge der vorausgesetzten Berufsorientierung ändert jedoch nichts an der zuvor dargestellten Problematik der Datengrundlage, dass die Erfassungsdichte je nach Etabliertheit von Jugendcoaching regional unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Um dies abzuschätzen, ist es hilfreich, die Vollerhebungsdaten nicht erreichter Pflichtschulabschlüsse auf die JU-Monitoringdaten zur AFit-Indikation zu beziehen. Unter der Voraussetzung, dass beide Datenbasen bzw. Analysen eine vergleichbare Problematik messen, kann aus der Relationierung zueinander ein Eindruck gewonnen werden, wo und in welchem Ausmaß auf Basis der Jugendcoachingdaten eine Unterschätzung des Problemausmaßes erfolgt und wo vielleicht sogar eine Überschätzung. Wie aus Tabelle 6 ersichtlich wird, dürfte die Zielgruppengröße auf Basis des JU-Monitorings v.a. in Niederösterreich, Oberösterreich, Tirol und Vorarlberg deutlich unterschätzt und in der Steiermark tendenziell überschätzt werden. Aus dieser Feststellung lassen sich aber keine genauen Zielgruppengrößenwerte für die einzelnen erwähnten Bundesländer ableiten, sondern nur der Hinweis, wo es notwendig erscheint, über die ausgewiesenen Bedarfswerte hinauszugehen.

In weiterer Folge ist es jedoch möglich ein Gedankenexperiment zu wagen und für jene vier Länder, die besonders niedrige Erfassungsquoten haben dürften, die ausgewiesenen AFit-Zielgruppengrößen zu verdoppeln. Dabei ergibt sich eine Gesamtzielgruppe in der Größenordnung von 2.651 Personen, wenn man die strenge Berufsorientierungsdefinition zugrunde legt bzw. von 3.714 Personen im Fall der liberalen Definition. Mit gut 3.700 Jugendlichen wäre auch die Zahl derer erreicht (bzw. leicht überschritten), die ohne

³ Neben dem Aufholbedarf im Sozialbereich und bei den Kulturtechniken sowie dem Vorliegen von Ausschlussgründen stellt die Berufsorientierung die dritte Dimension zur Definition der Zielgruppe dar. Je nachdem welche strengen Anforderungen an dieses Kriterium gerichtet werden, ergeben sich die drei Zielgruppengrößen.

⁴ Zur Bestimmung der Berufsorientierung wurde die Variable „Berufswunsch“ herangezogen. Die ersten beiden Ausprägungen (klares Ziel, Weg klar bzw. noch vage) wurden unter ‚strenge Berufsorientierung‘ subsumiert. Ist der Berufswunsch selbst vage (Ausprägung 3) so reicht das für eine ‚liberale‘ Definition von Berufsorientierung.

Pflichtschulabschluss bleibt. Da dies in Relation zur Gruppe derer, die eigentlich über niedrige Kompetenzen in den Kulturtechniken verfügen, eine relativ geringe Zahl ist, darf mit einiger Plausibilität davon ausgegangen werden, dass hier Multiproblemlagen vorliegen und es sich (mit leichten regionalen Schwankungen) um einen guten Schätzer für die Größe der AusbildungsFit-Zielgruppe handelt.

Tabelle 6: Einschätzung der Zielgruppenerfassung durch das JU-Monitoring

	AFit-Indikation	ohne PS-Abschluss	AFit-Relation zum fehlenden PS-Abschluss
Burgenland	74	66	112,1%
Kärnten	122	157	77,7%
Niederösterreich	250	728	34,3%
Oberösterreich	186	544	34,2%
Salzburg	135	233	57,9%
Steiermark	427	264	161,7%
Tirol	87	299	29,1%
Vorarlberg	86	235	36,6%
Wien	675	921	73,3%
Summe	2.042	3.447	59,2%

Q: BSB (2014), JU-Monitoring & Statistik Austria (2014), Schulstatistik.

2.2 Ausmaß der Problembelastung

Das Jugendcoachingmonitoring kann gut dazu verwendet werden, die darin bestimmte AFit-Zielgruppe hinsichtlich von Multiproblemlagen zu differenzieren. So weist z.B. ein Viertel der AFit-Zielgruppe bei nur einer Kulturtechnik Entwicklungsbedarf auf, ein knappes weiteres Fünftel in zwei und jeweils wieder ein gutes Viertel in drei bzw. vier Bereichen (Tabelle 7).

Tabelle 7: Entwicklungsbereiche in den Kulturtechniken⁵

	Anzahl	Anteil
1 Bereich	504	24,7%
2 Bereiche	351	17,2%
3 Bereiche	610	29,9%
4 Bereiche	577	28,3%
Summe	2.042	100%

Q: BSB (2014), JU-Monitoring.

⁵ Zur Bestimmung der Defizite im Bereich der Kulturtechniken wurden die Ausdrucksfähigkeit in Deutsch, Schreibkenntnisse, Leseleistungen und Rechenfertigkeiten, die über weite Strecken auch nicht unabhängig voneinander gesehen werden können, herangezogen.

Deutlich weniger gleichmäßig sind die Entwicklungsfelder im Sozialbereich verteilt. Hier sind beinahe zwei Drittel der Zielgruppe nur in einem Bereich betroffen, ein weiteres Viertel in zwei und knapp 10% in drei Bereichen (Tabelle 8).

Tabelle 8: Entwicklungsfelder im Sozialbereich⁶

	Anzahl	Anteil
1 Feld	1.278	62,6%
2 Felder	572	28,0%
3 Felder	192	9,4%
Summe	2.042	100%

Q: BSB (2014), JU-Monitoring.

Werden die Entwicklungsbereiche in den Kulturtechniken sowie im sozialen Bereich gemeinsam betrachtet, dann kann das Ausmaß der Multiproblemlagen, mit denen die AFit-Zielgruppe konfrontiert ist, in Tabelle 9 in Summe eingeschätzt werden. Jene Zielgruppenpersonen, die nur in je einem Bereich Aufholbedarf aufweisen, stellen mit 16,7% die Minderheit. Zwei Drittel der AFit-Klientel weist demgegenüber zumindest in vier von sieben oder noch mehr Bereichen Unterstützungsbedarf auf, was für die inhaltliche Ausgestaltung der AFit Angebote wiederum bedeutet, dass sie ein dementsprechend breit gefächertes Angebot zur Verfügung stellen müssen, um dem Bedarf ihrer Zielgruppe gerecht zu werden.

Tabelle 9: Ausmaß der Multiproblemlagen⁷ im Sozialbereich und bei Kulturtechniken

	Anzahl	Anteil
2 Problemlagen	342	16,7%
3 Problemlagen	372	18,2%
4 Problemlagen	493	24,1%
5 Problemlagen	510	25,0%
6 Problemlagen	255	12,5%
7 Problemlagen	70	3,4%
Summe	2.042	100%

Q: BSB (2014), JU-Monitoring.

⁶ In die Bestimmung der Defizite im sozialen Bereich sind drei Variablen eingeflossen: Die Einhaltung von Vereinbarungen, die Integration in Gruppen sowie die soziale Beeinträchtigung.

⁷ Insgesamt werden die JU-AbsolventInnen anhand von 7 Variablen auf eine AFit-Indikation hin untersucht. Vier entstammen dem Bereich der Kulturtechniken und drei dem sozialen Bereich. Insgesamt ergeben sich somit sieben Problemfelder, wobei im Minimum ein Problembereich bei den Kulturtechniken sowie einer im sozialen Bereich vorliegen musste, um eine AFit-Indikation zu begründen (2 Problemlagen) und das Maximum demnach sieben betragen kann.

2.3 Zielgruppenstruktur

Wenn hier nun im Anschluss die Zielgruppenstruktur von AusbildungsFit analysiert wird, dann liegt der Zweck davon darin, eine Kontrastfolie zu erarbeiten, die es in weiterer Folge erlauben wird, die Struktur der TeilnehmerInnen auf ihre Bedarfsentsprechung zu überprüfen und etwaige Selektionseffekte im Zugang aufzuzeigen. Die Zielgruppenstruktur wird soweit differenziert, als dies durch die dahinterliegenden Datenbasen möglich ist. Das bedeutet, dass eine Analyse nach Geschlecht und Migrationshintergrund (bzw. Umgangssprache) jeweils differenziert nach Bundesländern vorgenommen wird.

2.3.1 Unterschiede nach Geschlecht

Begonnen bei den Unterschieden nach Geschlecht zeigt sich in Tabelle 10 auf den ersten Blick, dass Burschen vom Verfehlen des Pflichtschulabschlusses deutlich stärker betroffen sind als Mädchen. So liegt der Anteil von männlichen Jugendlichen bei 4,7% und jener der weiblichen Jugendlichen bei 2,7% (was im Durchschnitt die zuvor ausgewiesenen 3,7% ergibt). Dabei sind die Risiken für die Burschen im Regionalvergleich durchaus unterschiedlich ausgeprägt. Die geringste Ungleichheit zuungunsten der Burschen zeigt sich im Burgenland, die höchste in Niederösterreich und Vorarlberg. Diese beiden Länder weisen gleichzeitig auch überdurchschnittliche Anteile des Gesamtproblemausmaßes auf. Dies trifft auch für Wien zu, dort ist jedoch die Ungleichheit nach Geschlecht deutlich weniger prononciert.

Tabelle 10: Anzahl und Anteil der SchülerInnen ohne Pflichtschulabschluss nach Geschlecht

	Anzahl männlich	Anzahl weiblich	Anteil-männlich	Anteil-weiblich	Risiko-Burschen
Burgenland	38	28	2,6%	2,1%	1,24
Kärnten	97	60	3,0%	1,9%	1,58
Niederösterreich	494	234	5,5%	2,8%	1,96
Oberösterreich	343	201	3,9%	2,4%	1,63
Salzburg	151	82	4,7%	2,6%	1,81
Steiermark	166	98	2,5%	1,6%	1,56
Tirol	196	103	4,6%	2,5%	1,84
Vorarlberg	157	78	6,6%	3,4%	1,94
Wien	568	353	6,7%	4,3%	1,56
Österreich	2.210	1.237	4,7%	2,7%	1,74

Q: Statistik Austria (2014), Schulstatistik.

Ein ähnliches Bild die Ungleichheit nach Geschlecht betreffend zeigt sich auch, wenn die Jugendcoaching-AbsolventInnen mit AFit-Indikation betrachtet werden. Zunächst einmal kann man in Tabelle 11 erkennen, dass Burschen an sich bereits die Mehrheit (54,5%) im Jugendcoaching stellen. Diese werden dann noch dazu zu einem höheren Anteil als AFit-KandidatInnen „eingestuft“ als Mädchen. In Summe ergibt sich daraus eine Ungleichheit der

Betroffenheit von Burschen, die mit den Ergebnissen auf Basis der Schulstatistik vergleichbar ist. Bemerkenswerte Unterschiede zeigen sich jedoch hinsichtlich der regionalen Verteilung. Während in Niederösterreich und Vorarlberg kaum ein Unterschied der AFit-Betroffenheit nach Geschlecht festzustellen ist, ist er in Kärnten und Oberösterreich besonders stark ausgeprägt. Damit ergibt sich in Teilbereichen ein Widerspruch zu den Erkenntnissen auf Basis der Schulstatistik, der an dieser Stelle nicht restlos aufgeklärt werden kann. Da es sich bei den Jugendcoaching-Daten um persönliche Einschätzungen handelt, während die Schulstatistik den Charakter von administrativen Vollerhebungsdaten hat, ist die Vermutung plausibel, dass dem JU-Monitoring keine vollständig geteilte und ident interpretierte Bewertungsskala zugrunde liegt, sprich einzelne Länder ihre TeilnehmerInnen kritischer einschätzen als andere, wie sich dies auch in der JU-Evaluation (Steiner et al. 2013) gezeigt hat.

Tabelle 11: Anzahl & Anteil der JU-AbsolventInnen mit AFit-Indikation nach Geschlecht

	JU-Absolvent. 2013		JU-AbsolventInnen mit AFit-Indikation 2013				
	Anzahl-männlich	Anzahl-weiblich	Anzahl-männlich	Anzahl-weiblich	Anteil-männlich	Anteil-weiblich	Risiko-Bursch.
Burgenland	382	241	50	24	13,1%	10,0%	1,31
Kärnten	516	538	80	42	15,5%	7,8%	1,99
Niederösterreich	1.528	1.156	148	102	9,7%	8,8%	1,10
Oberösterreich	925	656	132	54	14,3%	8,2%	1,73
Salzburg	641	683	76	59	11,9%	8,6%	1,37
Steiermark	2.496	1.773	291	136	11,7%	7,7%	1,52
Tirol	622	405	58	29	9,3%	7,2%	1,30
Vorarlberg	611	525	47	39	7,7%	7,4%	1,04
Wien	4.665	4.385	422	253	9,0%	5,8%	1,57
Österreich	12.386	10.362	1.304	738	10,5%	7,1%	1,48

Q: BSB (2014), JU-Monitoring.

Trotz all dieser Unterschiede zwischen den Datenbasen bleibt aber ein Faktum in beiden Quellen bestehen: Burschen sind stärker von der untersuchten Problematik betroffen und sollten daher unter den AFit-TeilnehmerInnen stärker vertreten sein.

2.3.2 Unterschiede nach Migrationshintergrund

Was den Migrationshintergrund (operationalisiert anhand der Umgangssprache) betrifft, zeigen sich noch deutlich größere Ungleichheiten hinsichtlich der Problembetroffenheit als dies beim Geschlecht der Fall gewesen ist. Demnach erreichen 8,7% der Jugendlichen mit nicht-deutscher Umgangssprache keinen positiven Pflichtschulabschluss aber nur 2,7% der Jugendlichen mit deutscher Umgangssprache (Tabelle 12). Dies bedeutet, dass das Betroffenheitsausmaß bei MigrantInnen bei 322% von Nicht-MigrantInnen liegt, was sich auch in einem Risikofaktor von 3,22 ausdrücken lässt. Die regionalen Unterschiede, was das

Risiko von MigrantInnen betrifft sind enorm und reichen vom 1,45-fachen im Burgenland bis zum 4,5-fachen in Oberösterreich und in der Steiermark, wobei in Wien, das die an sich höchste Quote derer aufweist, die ohne Pflichtschulabschluss bleiben, die soziale Ungleichheit nach Migrationshintergrund vergleichsweise moderat ausgeprägt ist. Wiewohl dies hier nicht das Thema ist, zeigen sich in diesen Berechnungen doch massive regionale Unterschiede hinsichtlich der Selektivität des Bildungssystems Jugendlichen mit Migrationshintergrund gegenüber, die einen Handlungsauftrag nach sich ziehen sollten.

Tabelle 12: Anzahl & Anteil d.SchülerInnen ohne Pflichtschulabschluss nach Umgangssprache

	Anzahl dt.-UGS	Anzahl nicht-dt.-UGS	Anteil dt.-UGS	Anteil nicht-dt.-UGS	Risiko-nicht-dt.-UGS
Burgenland	55	11	2,2%	3,2%	1,45
Kärnten	124	33	2,2%	5,3%	2,41
Niederösterreich	523	205	3,4%	11,6%	3,41
Oberösterreich	304	240	2,1%	9,6%	4,57
Salzburg	153	80	2,8%	7,8%	2,79
Steiermark	184	80	1,6%	7,0%	4,38
Tirol	210	89	2,8%	10,6%	3,79
Vorarlberg	129	106	3,4%	11,9%	3,50
Wien	356	565	3,7%	7,9%	2,14
Österreich	2.038	1.409	2,7%	8,7%	3,22

Q: Statistik Austria (2014), Schulstatistik.

Auf Basis des JU-Monitorings ist es ebenso möglich eine Differenzierung nach Erstsprache vorzunehmen und zudem zwischen verschiedenen Sprachgruppen zu unterscheiden. Demnach sprechen 10,3% aller JU-AbsolventInnen 2013 mit AFit-Indikation Bosnisch-Kroatisch-Serbisch, 14,4% Türkisch bzw. Kurdisch, 57,9% Deutsch und 17,4% eine andere Sprache. In Summe ergibt dies einen Anteil nicht-deutscher Umgangssprache von 42,1%. Dieser Anteil variiert (Tabelle 13) zwischen den Ländern von 14,8% in Kärnten bis 68,9% in Wien.

Tabelle 13: Verteilung der JU-AbsolventInnen mit AFit-Indikation nach Erstsprache

	Anzahl alle	Anteil nicht-dt UGS	Deutsch	BKS	Türkisch, Kurdisch	andere Sprache	Summe
Burgenland	74	29,7%	70,3%	2,7%	6,8%	20,3%	100%
Kärnten	122	14,8%	85,2%	4,9%	3,3%	6,6%	100%
Niederösterreich	250	22,8%	77,2%	3,6%	8,8%	10,4%	100%
Oberösterreich	186	34,4%	65,6%	4,8%	15,1%	14,5%	100%
Salzburg	135	33,3%	66,7%	8,1%	10,4%	14,8%	100%
Steiermark	427	27,9%	72,1%	6,1%	6,6%	15,2%	100%
Tirol	87	36,8%	63,2%	5,7%	13,8%	17,2%	100%
Vorarlberg	86	45,3%	54,7%	9,3%	26,7%	9,3%	100%
Wien	675	68,7%	31,3%	19,9%	23,4%	25,5%	100%
Österreich	2.042	42,1%	57,9%	10,3%	14,4%	17,4%	100%

Q: BSB (2014), JU-Monitoring.

Diese Unterschiede nach Bundesländern sind zunächst einmal dem regional unterschiedlichen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund geschuldet. Es soll aber dennoch weiter hinterfragt werden, ob sich hierin auch eine unterschiedliche Einstufungs- und Problemwahrnehmungspraxis widerspiegelt. Aufschluss zu dieser Fragestellung geben die in Tabelle 14 dargestellten Berechnungsergebnisse.

Demnach wird im österreichischen Durchschnitt eine AFit-Indikation bei 8,5% aller JU-AbsolventInnen deutscher Umgangssprache und bei 9,7% mit nicht deutscher Umgangssprache gesehen. Wenn auch auf deutlich niedrigerem Niveau, so ist demnach auch auf dieser Datenbasis das Ergebnis, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in stärkerem Ausmaß eine AFit-Indikation aufweisen und demnach einen höheren Anteil einnehmen sollten, als dies im Rahmen von Jugendcoaching der Fall ist. Im Jugendcoaching wiederum ist ein höherer MigrantInnenanteil als in der Bevölkerung angezeigt, weil ihre Abbruchgefährdung eine höhere ist (Steiner et al. 2013).

Differenziert nach Bundesländern offenbart sich eine beinahe zwiegespaltene Welt. Auf der einen Seite stehen Länder, die die AFit-Indikation ihrer MigrantInnen deutlich geringer einschätzen und z.T. auch geringer als bei jenen mit deutscher Umgangssprache (Kärnten, Niederösterreich, Salzburg). Auf der anderen Seite finden sich Länder, die deutlich höheren AFit-Bedarf bei „ihren“ MigrantInnen erkennen (Burgenland, Tirol, Vorarlberg, Wien). Da ein verringertes Risiko bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund allen bisherigen Erfahrungen widerspricht, kann dieses Ergebnis als weiteres Indiz dafür gewertet werden, dass es einer stärkeren Standardisierung innerhalb des JU-Monitoring bedarf. Tendenziell ist also davon auszugehen, dass der auf Basis des JU-Monitorings nachgewiesene Bedarf für Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Praxis noch höher liegt.

Tabelle 14: Anteil mit AFit-Indikation nach Erstsprache

	dt-UGS		nicht dt-UGS		AFit-Indikation		Rel. AFit-Indik. nicht-dt
	AFit-Ind.	JU-TN	AFit-Ind.	JU-TN	nicht dt	dt-UGS	
Burgenland	52	505	22	118	18,6%	10,3%	1,81
Kärnten	104	873	18	181	9,9%	11,9%	0,83
Niederösterreich	193	2.066	57	618	9,2%	9,3%	0,99
Oberösterreich	122	1.085	64	496	12,9%	11,2%	1,15
Salzburg	90	878	45	446	10,1%	10,3%	0,98
Steiermark	308	3.109	119	1.160	10,3%	9,9%	1,04
Tirol	55	756	32	271	11,8%	7,3%	1,62
Vorarlberg	47	788	39	348	11,2%	6,0%	1,88
Wien	211	3.784	464	5.266	8,8%	5,6%	1,58
Österreich	1.182	13.844	860	8.904	9,7%	8,5%	1,13

Q: BSB (2014), JU-Monitoring.

3 Trägerbefragung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Fragebogenerhebung dargestellt, die im Rahmen der Evaluierung im Spätsommer 2014 durchgeführt wurde. Das Bundessozialamt (nunmehr Sozialministeriumservice) erstellte als Basis für die Arbeit der Projektträger ein Rahmenkonzept, das nach Rücksprache mit diversen Stakeholdern mehrmals überarbeitet wurde. Die Fragebogenerhebung soll nun aufzeigen, auf welche unterschiedlichen Weisen das für alle AFit-Träger gültige Rahmenkonzept umgesetzt wird, zugleich die Projekte in wichtigen Aspekten vergleichbar machen und damit einen umfassenden Überblick zu den Angeboten für die Jugendlichen schaffen.

Vor der Konzeptionierung des Fragebogens wurden das Rahmenkonzept und die Projektanträge aller im Frühjahr 2014 in der AFit-Umsetzung tätigen Träger durchgearbeitet. Auch die Erkenntnisse aus den Interviews mit VertreterInnen der regionalen Steuerungsgruppen und Koordinationsstellen wurden im Fragebogen berücksichtigt, ebenso jene aus den ergänzend geführten drei qualitativen Interviews (per Telefon) mit ProjektleiterInnen.

Die Online-Befragung war in technischer Hinsicht als sogenannte personalisierte Befragung konzipiert. Dadurch wurde es einerseits möglich, die Beantwortung der Fragen jederzeit zu unterbrechen und später an der abgebrochenen Stelle fortzusetzen (die Antworten wurden zwischenzeitlich gespeichert). Der Zugangslink konnte gegebenenfalls auch an eineN KollegIn weiterleiten werden.

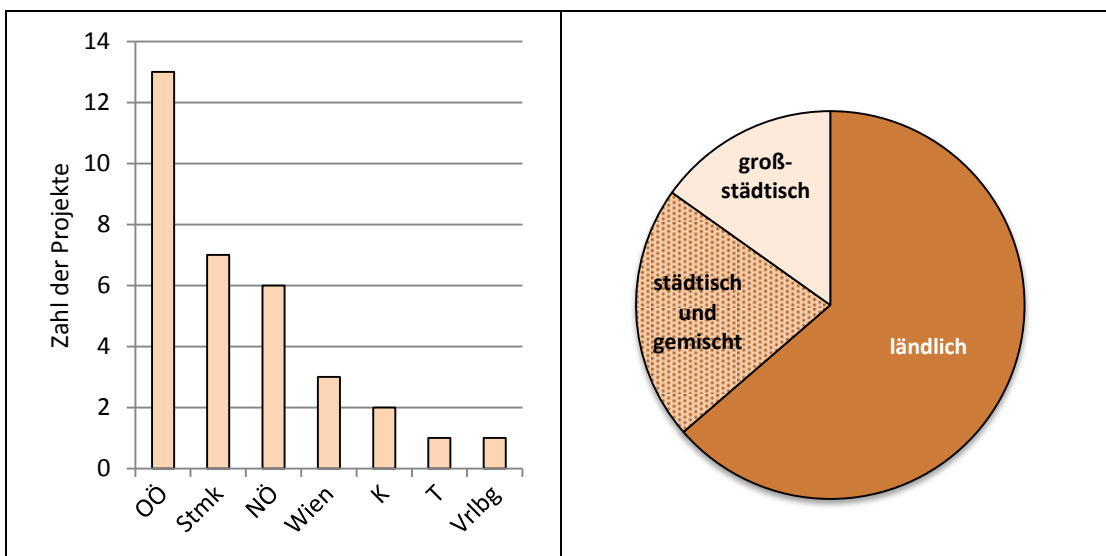
Die Formulierung der Fragen und Antwortoptionen sowie die technischen Aspekte (Filterführung etc.) wurden in mehreren Durchgängen getestet. Zusätzlich wurden Real-Pretests mit zwei AFit-ProjektleiterInnen durchgeführt und das Feedback eingearbeitet. Der Fragebogen war im Spätsommer 2014 online. Alle Träger von AFit-Projekten wurden per E-Mail zur Teilnahme an der Befragung eingeladen (Vollerhebung). 33 Projekte wurden eingegeben. Die Fallzahlen in den einzelnen Analysen sind allerdings häufig niedriger. Dies liegt zum einen an der Filterführung im Fragebogen bzw. „trifft nicht zu“-Optionen – es können aus inhaltlich-logischen Gründen nicht immer alle Träger alle Fragen beantworten – zum anderen an Missings, d.h. einzelne Fragen wurden nicht von allen beantwortet.

Im Folgenden werden in einem ersten Schritt die inhaltlichen Konzeptionierungen von AusbildungsFit verglichen, bevor auf die Akzeptanz der Module bei den Jugendlichen eingegangen wird. Danach wird der Frage nachgegangen, welche externen regionalen Ressourcen von den Trägern genutzt werden und welche aus ihrer Sicht zu wenig verfügbar sind. Im nächsten Schritt wird die Sicht der Träger auf ihre TeilnehmerInnen in Bezug auf einige Problemlagen erhoben, bevor Dropout, Übergabe, Nachbetreuung und Verbleib untersucht werden. Das danach folgende Kapitel widmet sich dem AFit-Personal und den

Qualifikationen der BetreuerInnen. Danach wird analysiert, wie gut die Kooperation mit dem Jugendcoaching und dem Arbeitsmarktservice vor Ort funktioniert. Schließlich wird dargestellt, wie die AusbildungsFit-Träger einzelne Aspekte des Programms bewerten. Den Schluss bildet ein die Erkenntnisse aus der Online-Befragung zusammenfassendes Resümee.

Doch davor wird noch die „Stichprobe“ (die Befragung war als Vollerhebung konzipiert) kurz präsentiert: Alle AFit-Projektträger wurden zur Teilnahme an der Befragung eingeladen, insgesamt wurde schlussendlich von den AFit-Trägern für 33 Projekte der Fragebogen ausgefüllt. Die regionale Verteilung der Projekte innerhalb Österreichs ist recht unterschiedlich: Während für Oberösterreich 13 Projekte beschrieben wurden und für die Steiermark immerhin noch sieben, gab es zum Erhebungszeitpunkt in Tirol und Vorarlberg erst jeweils ein Projekt, in Salzburg und Burgenland noch gar keines (siehe Abbildung 1). Die Projekte sind zu knapp zwei Dritteln in großteils ländlichen Regionen angesiedelt, 15% im großstädtischen Bereich und der Rest in Städten mittlerer Größe bzw. gemischten Regionen.

Abbildung 1: Regionale Verteilung der AFit-Projekte



3.1 Die AusbildungsFit-Konzepte der Träger

Alle AFit-Träger mussten, um ihr Projekt genehmigt und finanziert zu bekommen, einen Antrag beim Bundessozialamt (nunmehr Sozialministeriumservice) stellen. Diese Anträge enthalten in sehr unterschiedlichem Detaillierungsgrad Konkretisierungen darüber, wie das vorgegebene Rahmenkonzept umgesetzt werden soll. Durch die Online-Erhebung wird es nun möglich, die Projekte hinsichtlich folgender Fragen zu vergleichen:

- Auf welchen Vorerfahrungen bauen die existierenden AFit-Projekte auf?

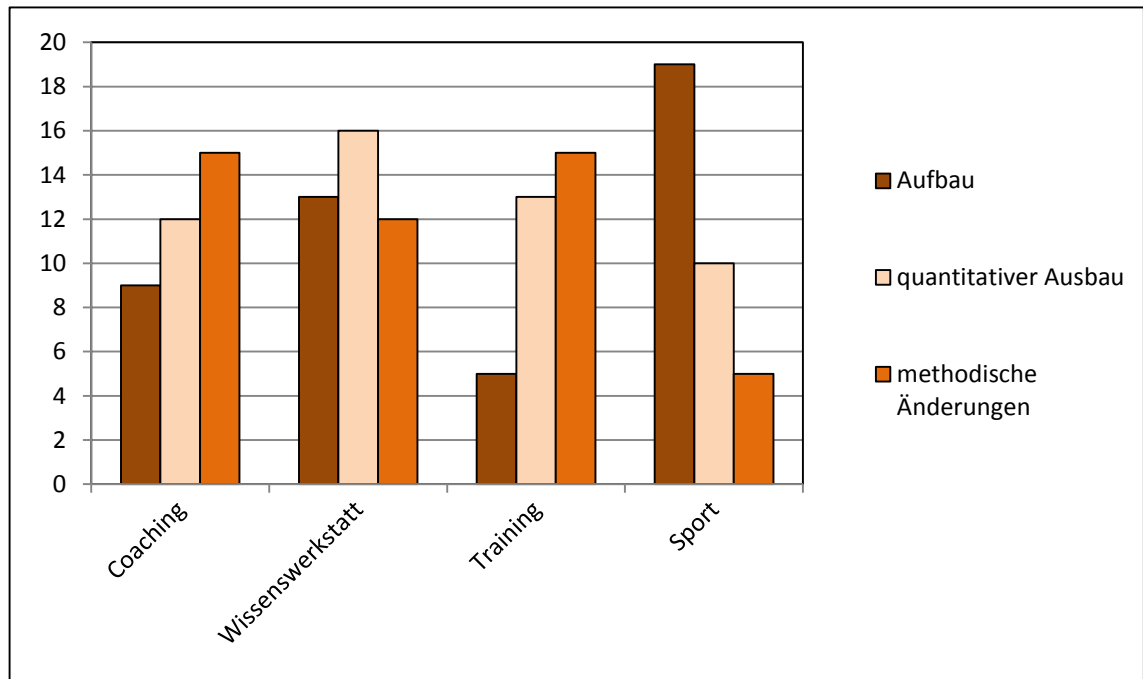
- Inwiefern ist AFit etwas Neues, worin unterscheidet es sich von Vorgängerprojekten?
- Welche Module werden den Jugendlichen angeboten und wie sind sie angelegt?
- Welche Methoden werden eingesetzt?
- Wie sieht die zeitliche Dimensionierung von AusbildungsFit aus?
- Wie hoch- oder niederschwellig sind die Projekte im Vergleich?

3.1.1 Vorgängerprojekte

Von den 33 untersuchten Projekten sind nach eigener Auskunft 23 aus einem BSB-Qualifizierungsprojekt hervorgegangen, drei aus einem BSB-Nachreifungsprojekt, vier aus einem sonstigen Projekt und drei hatten keinen unmittelbaren Vorgänger.

Für die Implementierung von AusbildungsFit mussten die Träger konzeptionelle Adaptierungen der vorherigen Projekte vornehmen: Das Modul Coaching musste von über einem Viertel der Projekte erst aufgebaut werden, gut 40% mussten es vergrößern und die Hälfte methodisch überarbeiten (siehe Abbildung 2). Fast die Hälfte der AFit-Projekte musste erst ein Modul zur Entwicklung von Kompetenzen im Bereich Kulturtechniken aufbauen, der Rest stärker ausbauen. Gut 40% haben die Methoden zur Wissensvermittlung für die Wissenswerkstatt adaptiert. Ein Trainingsmodul war in den meisten Vorgängerprojekten bereits vorhanden, aber fast die Hälfte hat es quantitativ ausgebaut, gut die Hälfte bezüglich Methoden überarbeitet. Die meisten Neuerungen bezogen sich auf das Sport-Modul: Zwei Drittel der AFit-Projekte mit Vorgängerprojekt mussten ein Sportmodul ganz neu aufbauen, der Rest quantitativ ausbauen. Jedes zweite vorher vorhandene Sportangebot musste adaptiert werden.

Abbildung 2: Konzeptionelle Änderungen für die Implementierung von AFit



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=29.

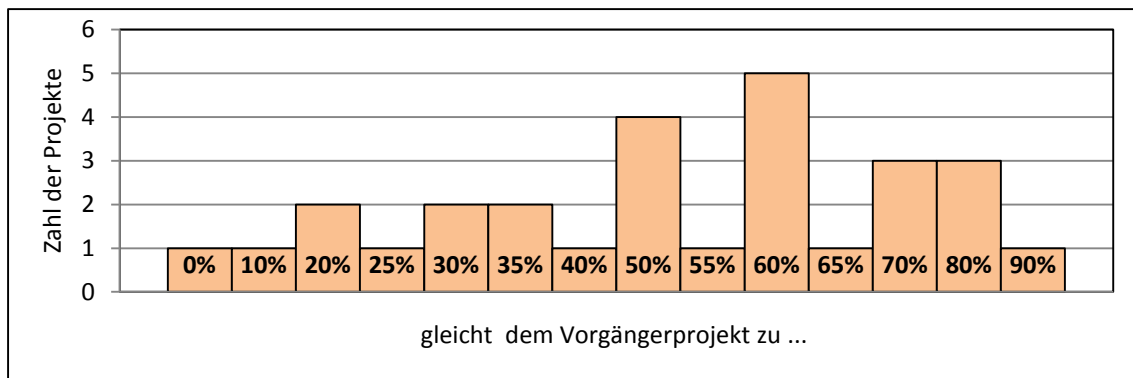
Sechs Träger gaben an, dass für die Implementierung von AusbildungsFit vorher vorhandene Module bzw. Projektinhalte gestrichen bzw. substantiell gekürzt werden mussten: Ein Beispiel dafür ist die Absetzung des „Tagelöhnerprinzips“, also der stundenweisen Beschäftigung (bzw. dass Jugendliche, die keine 16 Wochenstunden Anwesenheit schaffen, nun nicht mehr betreut werden können). Weitere Streichungen betrafen einen frauenspezifischen Schwerpunkt, Outplacement sowie Qualifizierungsmodule.

Für die Implementierung von AFit nahmen 26 Träger neues Personal auf, elf Träger bildeten das vorhandene Personal weiter. Nur drei Träger gaben an, dass sie keine derartigen personellen Adaptierungen vorgenommen hatten.

Für den Umstieg vom vorherigen Projekt auf AFit waren überall infrastrukturelle Investitionen notwendig. So gaben je vier Fünftel der Träger an, zusätzliche Räumlichkeiten und neue IT gekauft oder angemietet zu haben, etwa drei Fünftel der Träger mussten Werkstätten, Übungsküchen etc. auf- oder ausbauen bzw. Sportinfrastruktur zukaufen oder anmieten und gut die Hälfte Räumlichkeiten adaptieren (z.B. barrierefrei ausstatten).

Die Träger wurden um eine Abschätzung gebeten, zu wie viel Prozent ihr AFit-Projekt dem Vorgängerprojekt gleicht. Im Schnitt verblieb nur etwa die Hälfte des alten Projekts, ein Projekt musste komplett überarbeitet werden, auf der anderen Seite konnte ein Projekt hingegen 90% des Bewährten beibehalten (siehe nachfolgende Abbildung).

Abbildung 3: Abschätzung, zu wie viel Prozent das AFit-Projekt dem Vorgängerprojekt gleicht



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=28.

Abschließend wurden die Träger mit Vorgängerprojekten gefragt, ob es im neuen Projekt besser oder weniger gut möglich sei, auf die individuellen Probleme, Bedürfnisse und Potentiale der Teilnehmenden einzugehen. Demnach sehen 15 Träger Verbesserungen, sieben Träger sehen keine diesbezügliche Veränderung und vier Träger glauben, dass ein individualisierter Zugang nun schwieriger ist.

3.1.2 Pädagogik und Didaktik

AusbildungsFit zielt darauf, Jugendlichen die Voraussetzung zur erfolgreichen Absolvierung einer Ausbildung zu vermitteln, sodass sie nach Austritt aus der Maßnahme eine ihren individuellen Fähigkeiten entsprechende Ausbildung absolvieren können:

„AusbildungsFit unterstützt die Jugendlichen beim Erwerb jener Kompetenzen (soziale Kompetenzen und Kulturtechniken inklusive Neuer Medien), die die Einstiegsvoraussetzungen für jenes Berufsfeld darstellen, das ihren Möglichkeiten am besten entspricht und ihnen ausgehend vom individuellen Potential auch die besten Entwicklungschancen bietet.“ (Bundessozialamt 2013, 9)

Im Rahmen der Wissenswerkstatt soll den Jugendlichen (wieder) Lust aufs Lernen gemacht und ihr Selbstwertgefühl in Bezug auf schulisches Lernen verbessert werden. Das AFit-Rahmenkonzept empfiehlt dafür eine „breite Methoden- und Angebotsvielfalt: Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Workshops, Exkursionen, Projekte bis hin zur individuellen Freiarbeit (Bundessozialamt 2013, 25). Doch AusbildungsFit soll nicht nur die kognitiven Lernleistungen fördern, sondern diese mit praktischem Tun kombinieren und durch soziales Lernen in der Gruppe, Sport sowie ein individualisiertes Coaching ergänzen.

„Diese Vorgangsweise gewährleistet, dass die Jugendlichen

- *erkennen können, in welchen Bereichen und auf welche Weise es ihnen leichter fällt, sich neue Kompetenzen anzueignen,*

- *möglichst rasch Erfolgserlebnisse in einem der Bereiche (praktisches Tun, soziale Aktivitäten, Sport, intellektuelle Ebene) erkennen können und so ermutigt werden, sich weiteren Lernherausforderungen zuversichtlich zu stellen,*
- *Erfolge selbst erkennen und wahrnehmen lernen, um so auch im Bereich des Lernens (wieder) Selbstbewusstsein und -vertrauen aufbauen zu können.*
- *gezielt jene Bereiche trainieren und entwickeln können, die für den Einstieg in die realisierbare Berufswunschusbildung von Belang sind."*
(Bundessozialamt 2013, 18f)

Um auf all diesen Ebenen Kompetenzaufbau bei den Jugendlichen realisieren zu können, wurde eine breite Angebotsstruktur mit den Modulen Wissenswerkstatt, Training, Sport und Coaching konzipiert. Im Folgenden wird dargestellt, mit welchen Methoden versucht wird, diesen vielschichtigen Kompetenzaufbau zu fördern.

In einem ersten Schritt werden die in der **Wissenswerkstatt** eingesetzten Methoden betrachtet.⁸ In der folgenden Tabelle sind die Methoden nach der Häufigkeit ihres Einsatzes sortiert, die häufigsten zuerst. Demnach sind Gruppenarbeit, spielerische Ansätze, Einsatz von Neuen Medien, fächerübergreifende Didaktik und Lernen in Bewegung bzw. Lernen mit allen Sinnen die am häufigsten eingesetzten Methoden – sie werden in allen Projekten verwendet, zu mindestens zwei Dritteln sogar häufig. Individuelle Lernunterstützung, Kreativangebote, gruppendynamische Ansätze und Rollenspiele, Einzelarbeit, fächerübergreifende Projekte und erlebnispädagogische Ansätze werden von etwa der Hälfte der Projekte häufig, von der anderen Hälfte der Projekte gelegentlich eingesetzt. Großteils nur gelegentlich verwendet werden individuelle Freiarbeit, Exkursionen, Einzelunterricht, Einsatz von Peers, Experimente und Montessori-Pädagogik, vergleichsweise selten anzutreffen sind nach Angaben der Träger Mentoring-Systeme und der „Klassiker“ unter den Lehrmethoden: der Frontalunterricht.

⁸ Da die Zuordnung der Angebote zu den Modulen nicht bei allen Trägern ident ist (z.B. können erlebnispädagogische Angebote der Wissenswerkstatt, dem Sport oder einem eigenen Modul zugeordnet werden), wurde die Frage im Fragebogen folgendermaßen formuliert: Welche dieser Methoden setzen Sie in der Wissenswerkstatt (bzw. in den anderen Modulen) ein?

Tabelle 15: *Eingesetzte Methoden in der Wissenswerkstatt*

	Anzahl der Träger, welche die Methode		
	nie	gelegentlich einsetzen	häufig
Gruppenarbeit	0	4	29
spielerische Ansätze	0	6	27
Einsatz von Neuen Medien	0	8	24
fächerübergreifende Didaktik	0	10	23
Lernen in Bewegung, Lernen mit allen Sinnen	0	11	22
individuelle Lernunterstützung	0	12	21
Kreativangebote	1	12	20
gruppendynamische Ansätze und Rollenspiele	1	12	20
Einzelarbeit	0	15	18
fächerübergreifende Projekte	1	15	17
erlebnispädagogische Ansätze	1	17	15
individuelle Freiarbeit	0	22	11
Exkursionen	0	24	9
Einzelunterricht	6	21	6
Einsatz von Peers	8	19	6
Experimente	9	20	4
Montessori-Pädagogik	13	17	3
Mentor-System	20	9	3
Frontalunterricht	17	16	0

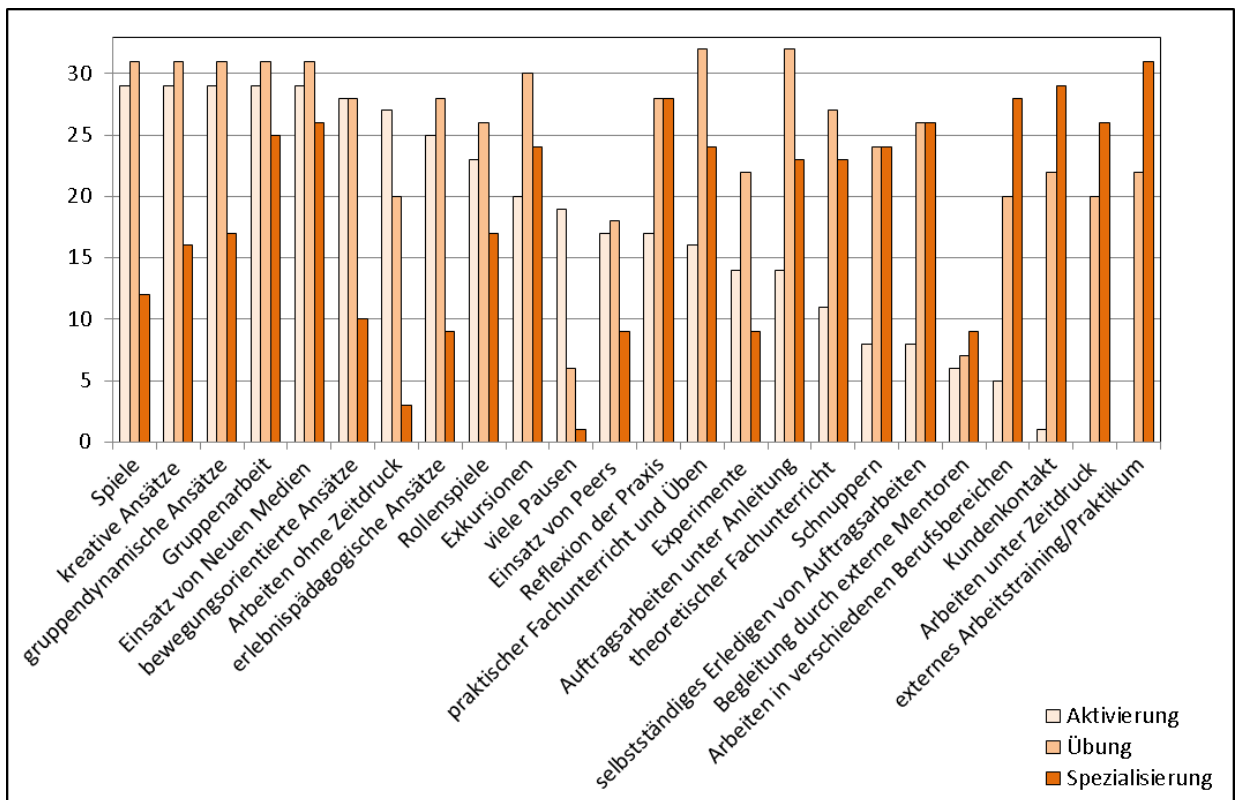
Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=33.

Jene Träger, die bereits ein Vorgängerprojekt betrieben hatten, wurden gefragt, was sich bezüglich der didaktischen Methoden durch die Implementierung des AFit-Konzepts geändert hat. Fünf von 30 gaben an, dass sich bisher nichts Wesentliches geändert habe und auch keine großen Änderungen geplant seien. Sieben führen an, dass sie ebenfalls bisher nichts Wesentliches verändert hätten, sie sich aber gerade mit neuen Methoden auseinandersetzen würden. Eine Mehrheit (18 von 30) allerdings vermerkt, dass sich bezüglich Methoden einiges geändert hätte. Sehr häufig wird als Beispiel dafür die individuellere Förderung (Lernen im Einzelsetting, Einsatz von Montessori-Materialien, individuellere Lernzielplanung etc.) genannt. Weitere mehrfach genannte Veränderungen sind der Einsatz Neuer Medien, größere Methodenvielfalt, mehr Kontinuität, mehr praktisches Tun und die Förderung gruppendynamischer Prozesse.

Nachdem die in der Wissenswerkstatt eingesetzten Methoden betrachtet wurden, folgt nun eine diesbezügliche Untersuchung der **Trainingsmodule**. Diese sollen so aufgebaut sein, dass die von den Jugendlichen zu erbringenden Aktivitäten gut auf die jeweils individuellen Ausgangslagen und individuellen Zielsetzungen abgestimmt werden können. Vorgesehen sind drei Typen von Trainingsmodulen (Bundessozialamt 2013, 20):

- Trainingsmodule mit Schwerpunkt auf *Aktivierung*: Hier geht es vor allem darum, den Jugendlichen eine Einstiegshilfe zu geben. Sowohl Jugendliche mit kognitiv-intellektuellen Einschränkungen als auch vormals systemferne Jugendliche sollen langsam (wieder) an Strukturen gewöhnt werden.
- Trainingsmodule mit Schwerpunkt auf *Übung*: Hier geht es um das Training der Arbeitstugenden und um das praktische Erleben vorhandener und neu gewonnener Kompetenzen.
- Trainingsmodule mit Schwerpunkt auf *Spezialisierung*: Hier geht es um die Vorbereitung auf bestimmte Berufsausbildungen. Die Spezialisierung soll bereits in einem möglichst arbeitsmarktnahen Umfeld erfolgen.

Abbildung 4: Didaktische Methoden in den Trainingsschwerpunkten Aktivierung, Übung und Spezialisierung

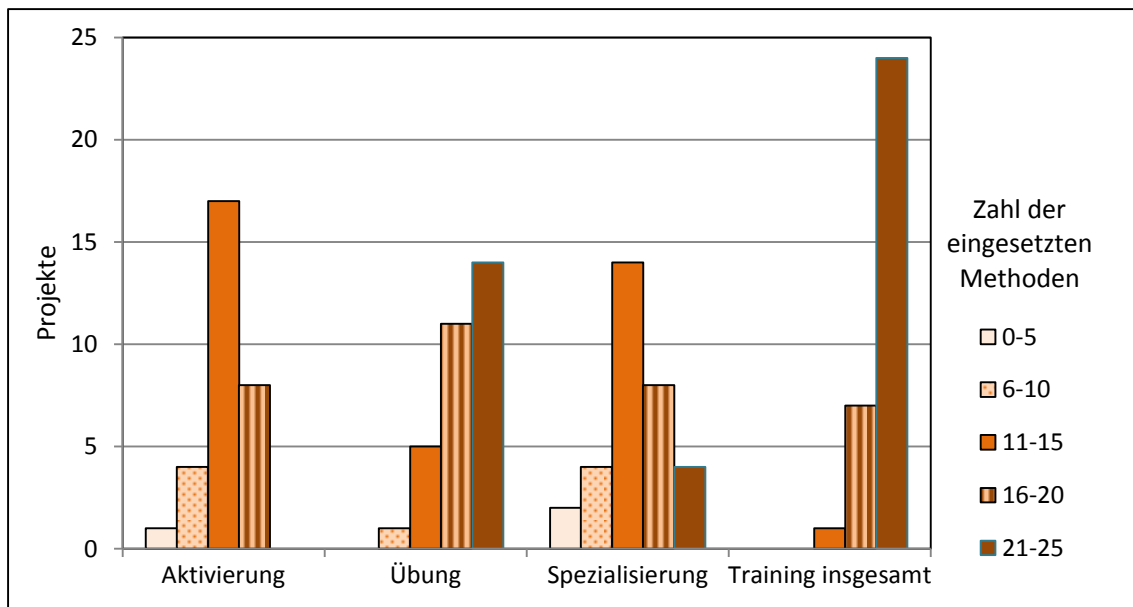


Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=32.

Die Anforderungen an die TeilnehmerInnen unterscheiden sich je nach Trainingsschwerpunkt, dementsprechend unterscheiden sich auch die einsetzbaren wie eingesetzten Methoden. Während im Schwerpunkt Aktivierung noch spielerische Ansätze und Arbeiten ohne Zeitdruck dominieren, werden in der Spezialisierung theoretischer und praktischer Fachunterricht, Üben, Auftragsarbeiten, Arbeiten unter Zeitdruck, KundInnenkontakt, Schnuppern und externes Praktikum sowie Reflexion der Praxis immer wichtiger, wie Abbildung 4 zu entnehmen ist.

Die im Training eingesetzte Methodenvielfalt ist beachtlich: Von den im Fragebogen aufgelisteten 26 Methoden⁹ wird von drei Viertel der Projekte ein Großteil der Methoden (konkret 21-25 Methoden) tatsächlich eingesetzt (siehe Abbildung 5). Kein Projekt wendet nur zehn oder noch weniger der gelisteten Methoden an. Getrennt nach Trainingsschwerpunkt betrachtet, erweist sich der Schwerpunkt Übung als jener, in dem besonders viele unterschiedliche Methoden eingesetzt werden.

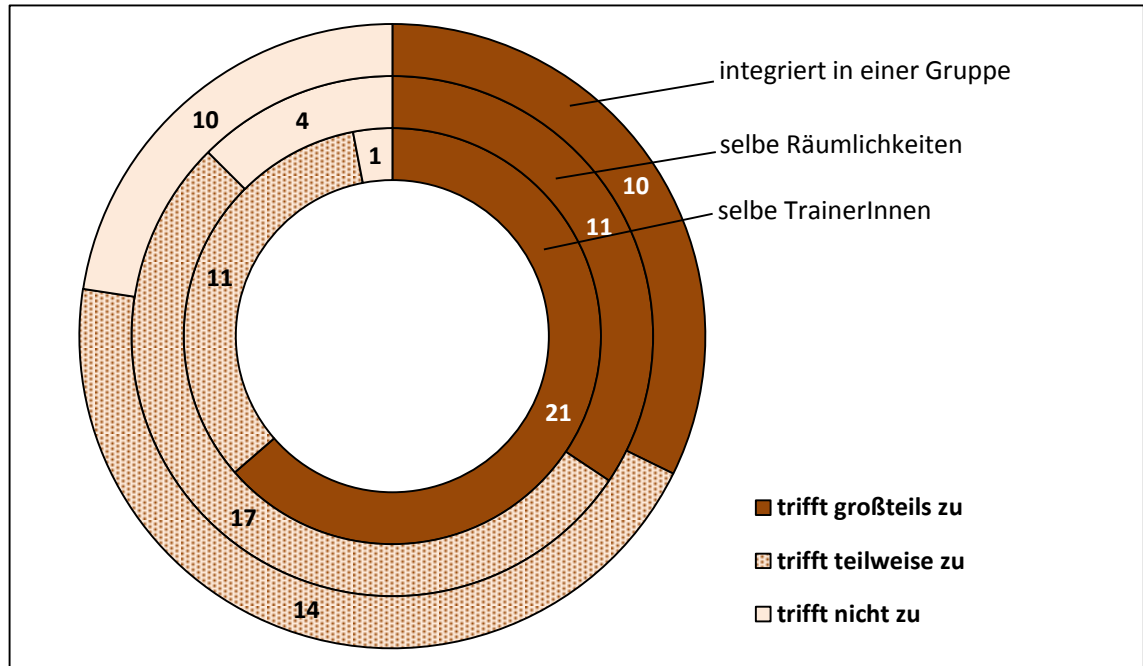
Abbildung 5: Methodenvielfalt: Zahl der eingesetzten Methoden nach Trainingsschwerpunkt



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=mind.30.

Die nächste Grafik gibt nun darüber Auskunft, ob die drei **Trainingsbereiche** (Aktivierung, Übung, Spezialisierung) **getrennt oder integriert** durchlaufen werden. Demnach sind in der Regel für die drei Schwerpunkte zumindest teilweise die gleichen TrainerInnen zuständig, nur in einem einzigen Projekt werden Aktivierung, Übung und Spezialisierung großteils von unterschiedlichen TrainerInnen durchgeführt. Bei fast einem Viertel der Projekte findet eine räumliche Trennung der TeilnehmerInnen in den unterschiedlichen Schwerpunkten statt: Eine strikte Aufteilung der Jugendlichen in verschiedene Gruppen entsprechend des Schwerpunktes, der gerade durchlaufen wird, erfolgt nur in vier Projekten, in gut der Hälfte der Projekte gibt es zumindest teilweise Überschneidungen und in einem Drittel der Projekte werden Aktivierung, Übung und Spezialisierung integriert in einer Gruppe durchlaufen.

⁹ 24 Methoden wurden aufgelistet, dazu gab es zwei 'sonstige'-Optionen.

Abbildung 6: *Integration von Aktivierung, Übung und Spezialisierung*

Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=mind.31.

Ein Fünftel der Projekte führt Aktivierung, Übung und Spezialisierung hinsichtlich aller drei Aspekte integriert durch. Dies sind vorwiegend kleinere AFit-Projekte.

Bereits während des Jugendcoachings sollten sowohl Stärken als auch Problemlagen der Jugendlichen sowie ihre speziellen Interessen erhoben und dokumentiert werden. Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, ob auch im Rahmen von AusbildungsFit standardisierte **Testverfahren** eingesetzt werden: Fast zwei Drittel der Projekte setzen keine standardisierten Tests ein. Testverfahren zur Erhebung intellektueller Potentiale werden von einem guten Viertel der Projekte durchgeführt, Wissenstests von einem guten Fünftel. Von jeweils etwas weniger als einem Fünftel der Projekte werden psychologische Tests, Testverfahren zur Erhebung motorischer Fertigkeiten oder körperlicher Voraussetzungen und Testverfahren zur Erhebung sozialer Kompetenzen eingesetzt.

Es ist einerseits nachvollziehbar, dass die Erstellung der individuellen Entwicklungspläne valide Informationen über den Ist-Stand erfordern. Auf der anderen Seite müsste zumindest bei Jugendlichen, welche die Stufe 3 des Jugendcoachings absolviert haben, eine Stärken- und Schwächenanalyse, inklusive Clearing-Bericht, bereits vorhanden sein. Abgesehen davon sollte man diskutieren, inwieweit Tests, welche bei dieser Zielgruppe wohl häufig keine selbstbewusstseinsstärkenden Ergebnisse liefern, nicht zur weiteren Verunsicherung der Jugendlichen führen können und in die entsprechenden Verfahren kompetenzfeststellende Ansätze integrieren.

Tabelle 16: Einsatz von Testverfahren

Testverfahren	Anzahl der Projekte	Anteil der Projekte
keine standardisierten Tests	24	63%
Testverfahren zur Erhebung intellektueller Voraussetzungen/Potentiale	9	28%
Wissenstests	7	22%
Psychologische Tests	6	19%
Testverfahren zur Erhebung motorischer Fertigkeiten oder körperlicher Voraussetzungen	6	19%
Testverfahren zur Erhebung sozialer Kompetenzen	5	16%

Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=32.

Im Idealfall sollten laut Rahmenkonzept die **Erziehungsberechtigten**, insbesondere beim Aufnahmegespräch und bei Übergabe des Jugendlichen an die dem Projekt folgende Unterstützungsstruktur, integriert werden (Bundessozialamt 2013, 57f). Doch wie stark werden die Erziehungsberechtigten der Jugendlichen tatsächlich in AusbildungsFit eingebunden? Fast alle Projekte versuchen bei Krisen des/der Jugendlichen mit den Erziehungsberechtigten zu sprechen (siehe Tabelle 17). Auch vor bzw. bei der Aufnahme der Jugendlichen in das AFit-Projekt gibt es in der Regel ein Gespräch mit den Eltern, während bei Austritt aus dem Projekt nur mehr knapp zwei Drittel der Träger ein Gespräch mit den Erziehungsberechtigten vorsehen. Immerhin die Hälfte der Träger bietet den Eltern überdies ein Gespräch bei familiären Krisen an. Fixe Gesprächstermine zu bestimmten Teilnahmezeitpunkten sieht rund ein Drittel der Projekte vor, Elternabende gibt es bei einem guten Fünftel der Projekte.

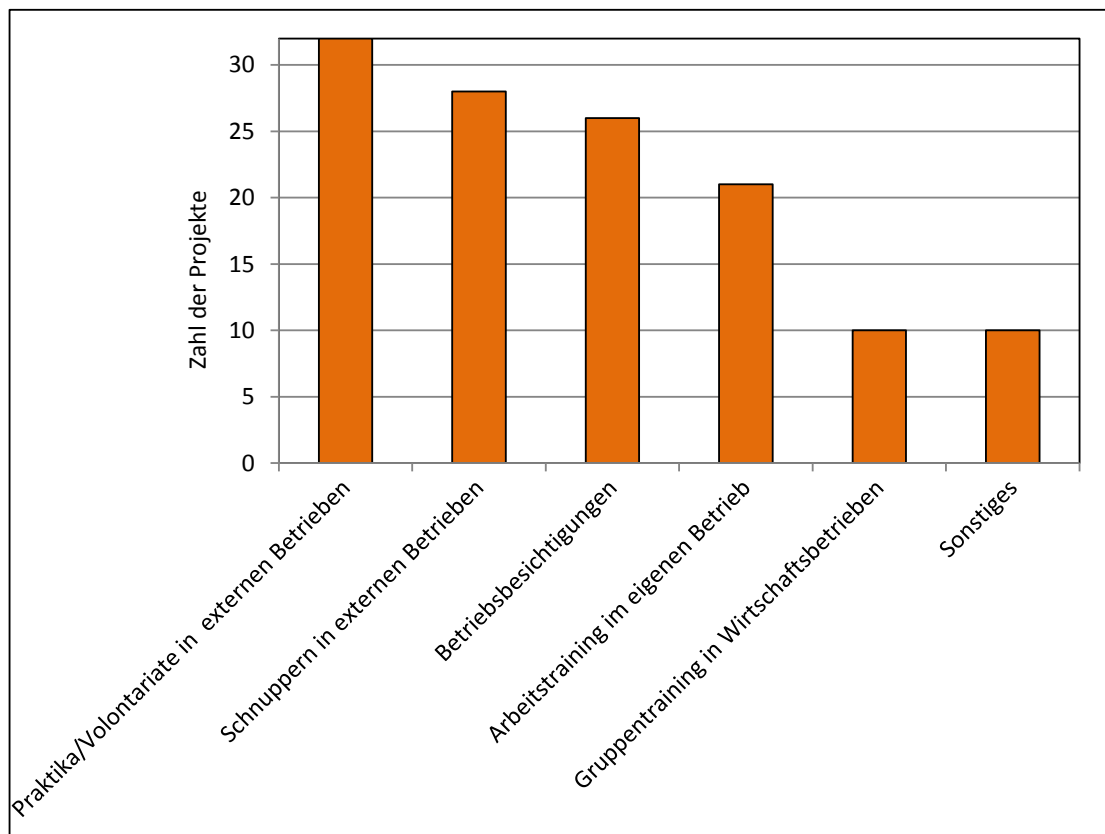
Tabelle 17: Einbindung der Erziehungsberechtigten

Einbindung der Erziehungsberechtigten	Anzahl der Projekte	Anteil der Projekte
Gespräch(e) bei Krisen des/der Jugendlichen	30	94%
Gespräch(e) vor bzw. bei der Aufnahme	28	88%
Gespräch(e) bei Austritt des/der Jugendlichen	20	63%
Gesprächsangebot bei Krisen in der Familie	17	53%
fixe Gesprächstermine zu bestimmten Teilnahmezeitpunkten	11	34%
Elternabende	7	22%

Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=32.

Die drei Schwerpunkte Aktivierung, Übung und Spezialisierung unterscheiden sich in ihrem Grad an **Wirtschafts- und Arbeitsmarktnähe**. In der Spezialisierung sollen die Jugendlichen die Realität eines Wirtschaftsbetriebs kennen und damit umgehen lernen. Es gibt nun unterschiedliche Möglichkeiten, den Jugendlichen diese Erfahrung zu ermöglichen. In der AusbildungsFit-Praxis zeigt sich, dass die Jugendlichen in allen Projekten Praktika/Volontariate/Arbeitstrainings in externen Betrieben absolvieren (vgl. Abbildung 7). Ebenfalls fast obligatorisch sind Betriebsbesichtigungen sowie das Schnuppern in externen Betrieben. Etwa zwei Drittel der Projekte ermöglichen ihren TeilnehmerInnen Arbeitstrainings im eigenen Betrieb und etwa ein Drittel Gruppentrainings in Wirtschaftsbetrieben. Als „sonstige“ Punkte zur Herstellung von Arbeitsmarktnähe werden mehrfach Kooperationen mit Unternehmen und Gemeinden genannt sowie das Arbeiten mit realen KundInnenaufträgen. Weitere Einzelnennungen sind Nachbarschaftshilfe, Projektarbeiten mit öffentlicher Präsentation der Projektergebnisse, Teilnahme an Lehrlingsveranstaltungen sowie Übung und Erprobung von Arbeitstugenden.

Abbildung 7: Herstellung von Wirtschafts- und Arbeitsmarktnähe



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=32.

Den TeilnehmerInnen Praktikumsplätze in Unternehmen oder anderen Einrichtungen zu vermitteln ist somit eine wichtige Aufgabe für die Träger von AusbildungsFit. Den meisten Trägern fällt dies auch nicht allzu schwer, denn kein Träger stimmt der Aussage „Es ist für

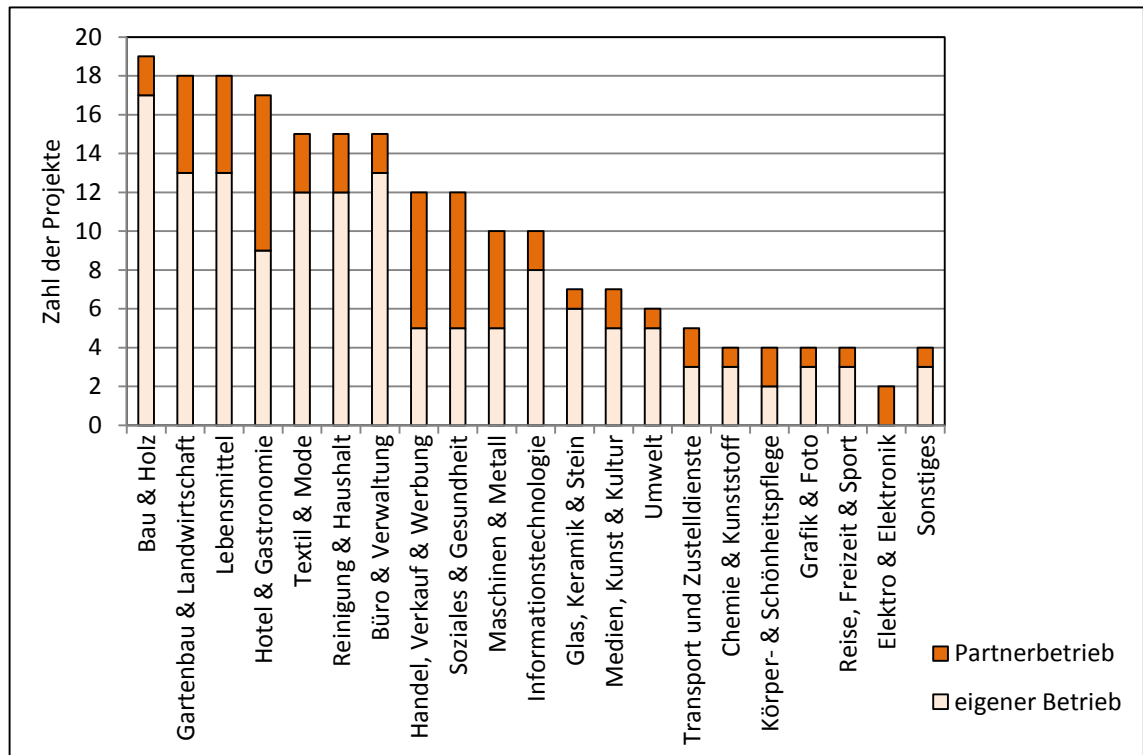
uns schwierig, ausreichend Praktika und Volontariate zu finden" voll zu, 15% stimmen eher zu, 30% teilweise, mehr als die Hälfte sieht diesbezüglich (eher) keine Schwierigkeiten.

3.1.3 Berufsfelder

Nach der Betrachtung der eingesetzten Methoden folgt nun die Untersuchung des Inhalts der Trainingsmodule anhand der Berufsfelder, in denen die AFit-Teilnehmenden tätig werden können. Diese Arbeitsbereiche¹⁰ werden entweder durch den Träger selbst oder durch eine fix eingerichtete Gruppe in einem Partnerbetrieb angeboten. Laut Angaben der Träger können die Jugendlichen am häufigsten in folgenden Berufsfeldern Erfahrungen sammeln (siehe Abbildung 8): Bau & Holz, Gartenbau & Landwirtschaft, Lebensmittel, Hotel & Gastronomie, Textil & Mode, Reinigung & Haushalt und Büro & Verwaltung – diese Arbeitsbereiche werden in mindestens jedem zweiten Projekt angeboten. Von etwa einem Drittel der Projekte werden folgende Berufsfelder abgedeckt: Handel, Verkauf & Werbung, Soziales & Gesundheit, Maschinen & Metall und Informationstechnologie. In weniger als einem Viertel der Projekte können standardmäßig in folgenden Berufsbereichen Erfahrungen gesammelt werden: Glas, Keramik & Stein, Medien, Kunst & Kultur, Umwelt, Transport und Zustelldienste, Chemie & Kunststoff, Körper- & Schönheitspflege, Grafik & Foto, Reise, Freizeit & Sport sowie Elektro & Elektronik. Allerdings stimmen fast drei Viertel der Träger (eher) zu, dass sie bisher noch für jeden konkreten Berufswunsch ein Praktikum organisieren konnten.

¹⁰ Die abgefragten Berufsfelder decken sich mit den in der Beilage 1 des AFit-Konzepts (S.13) angegebenen Arbeitsbereichen.

Abbildung 8: Berufsfelder



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=30.

Die Projekte decken unterschiedlich viele Berufsfelder selbst ab, d.h. über den eigenen Betrieb oder durch eine fix eingerichtete Gruppe in einem Partnerbetrieb: Ein Drittel deckt maximal zwei Berufsfelder ab, ein weiteres Drittel drei bis fünf Berufsfelder und das letzte Drittel mehr als fünf Berufsfelder. Ob es sinnvoll wäre, für noch mehr Berufsfelder intern Training anzubieten, wird von den Trägern ganz unterschiedlich gesehen – ein Drittel hält dies (eher) nicht für sinnvoll, knapp die Hälfte (eher) schon; ein Zusammenhang mit der Anzahl der bereits angebotenen Berufsfelder ist dabei nicht erkennbar.

Neben der Frage, für welche bzw. wie viele Berufsfelder vor Ort Arbeitstrainings angeboten werden können, ist von Relevanz, welcher didaktische Ansatz dahinter steht, was die konkreten Ziele des Arbeitstrainings sind (z.B. wenn es in einem anderen Berufsfeld ist, als dem Berufswunsch des Jugendlichen entspricht) und wie sich Wahlmöglichkeiten gestalten (mit welcher Begründung sie z.B. frei wählen können oder nicht). Diese tiefergehenden Fragen werden in den Fallstudien untersucht werden.

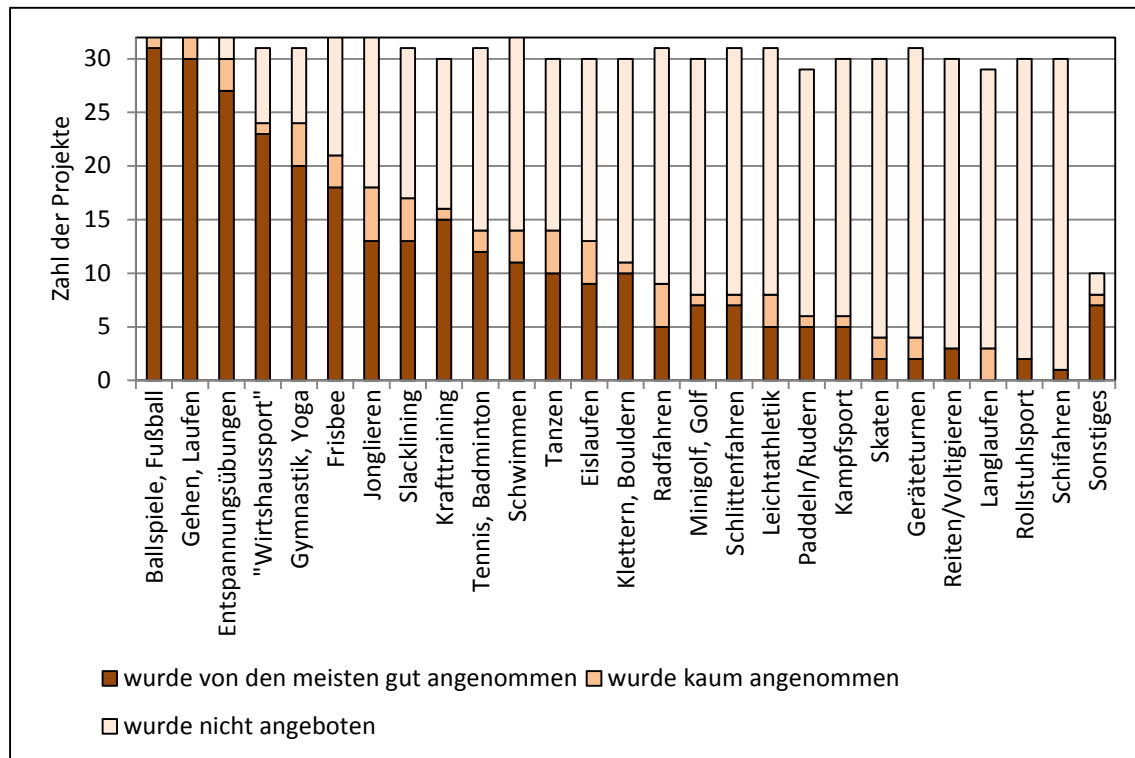
3.1.4 Sportliche Aktivitäten

Sport gilt als gemeinschaftsfördernd, dient u.a. dem Aggressionsabbau und soll rasche Erfolgserlebnisse ermöglichen. Die in AFit angebotenen Sportarten sollen gut in die regional vorhandene Infrastruktur passen und derart gestaltet sein, dass sie für alle Jugendlichen

unabhängig von körperlichen Voraussetzungen, Geschlecht oder kulturellen Einschränkungen attraktiv sind (vgl. Bundessozialamt 2013, 26). Wie werden diese Anforderungen nun umgesetzt versucht?

Alle Projekte bieten Ballspiele sowie Gehen (Spaziergehen, Nordic Walking, Joggen, Wandern) an. Ebenfalls weit verbreitet sind Entspannungsübungen, „Wirtshaussportarten“ wie Dart, Tischfußball, Billard und Bowling/Kegeln sowie Gymnastik (Yoga, Rückenschule, Pilates, Aerobic, Zumba etc.). Von jeweils mehr als der Hälfte der Projekte wird Frisbee, Jonglieren, Slacklining/Seiltanzen bzw. Krafttraining angeboten. Mit weniger als fünf Nennungen sind Skaten, Geräteturnen, Reiten/Voltigieren, Langlaufen, Rollstuhlsport und Schifahren die „exotischen“ Sportarten innerhalb von AusbildungsFit. Bei den Jugendlichen kommen nach Auskunft der Projektträger Ballspiele und die „Wirtshaussportarten“ besonders gut an, auch Gehen/Laufen, Entspannungsübungen, Krafttraining und Klettern wird gerne angenommen, falls angeboten. Weniger beliebt hingegen sind nach Erfahrung der Träger Eislaufen, Radfahren, Leichtathletik, Skaten, Geräteturnen und Langlaufen, wobei die letzteren Sportarten ohnehin nur in wenigen Projekten angeboten wurden.

Abbildung 9: Sportliche Aktivitäten



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=32.

In fast zwei Drittel der Projekte wird das Modul Sport von den TrainerInnen/Coaches der anderen Module mitbetreut, in knapp einem Drittel sowohl von SporttrainerInnen als auch

von den MitarbeiterInnen der anderen Module. Nur in zwei Projekten sind für das Sport-Modul eigene TrainerInnen zuständig.

Die Projektträger wurden aufgefordert zu beschreiben, wie Sie mit der Anforderung „Barrierefreiheit“ bei den sportlichen Aktivitäten umgehen und inwiefern sie Diversity-Grundsätze im Sportangebot beachten. 28 Träger entsprachen dieser Aufforderung und gaben kurze Inputs, welche wie folgt kategorisiert wurden: Demnach versucht fast die Hälfte der Träger die Grenzen und Möglichkeiten der Jugendlichen zu berücksichtigen, indem sie ihre Ideen und Wünsche bezüglich der Sportangebote umsetzen. Oft wird das Sportangebot so gestaltet, dass es möglichst barrierefrei ist bzw. unterschiedliche Leistungspotentiale und kulturelle Barrieren berücksichtigt werden können (z.B. Walken in mehreren Kleingruppen, Adaptierung von Ballsportarten, geschlechtergetrenntes Schwimmen). Ebenso häufig wird bewusst Leistungsdruck rausgenommen und Wettbewerb vermieden. Zahlreiche Projekte bieten parallel mehrere sportliche Betätigungsmöglichkeiten an, sodass den Jugendlichen eine gewisse Wahlfreiheit bleibt. Über diese vier Strategien hinaus werden kaum weitere Wege zur Umsetzung von Barrierefreiheit und Diversity-Grundsätzen dokumentiert. Nur eine Minderheit gibt an, dass sie für diesbezügliche Überlegungen noch keinen Bedarf hatten.

3.1.5 Coaching

Laut AFit-Rahmenkonzept ist die individuelle Planung und Begleitung des Entwicklungsprozesses der Jugendlichen durch das Coaching zentral (vgl. Bundessozialamt 2013, 21). In der folgenden Tabelle werden im Rahmenkonzept genannte Aufgaben des Coachings danach gereiht, in wie ferne sie in der Praxis der/dem Coach als hauptverantwortlich zugeordnet werden. Demnach sind die Coaches tatsächlich in den meisten Fällen für die im Rahmenkonzept genannten Aufgaben zuständig, alleinig die Abstimmung der individuellen Entwicklungspläne mit SMS und AMS übernehmen in einem Drittel der Projekte die Coaches *nicht*. Das könnte daran liegen, dass lt. Rahmenkonzept (a.a.O.) die Entwicklungspläne bloß „auf Wunsch“ mit der zuständigen Landesstelle des SMS sowie dem zuständigen regionalen AMS abgestimmt werden müssen.

Tabelle 18: Coaching

	Anzahl der Projekte	Anteil der Projekte
Übernahme der Jugendlichen vom Jugendcoaching im Rahmen eines Übergabegesprächs	32	100%
Erarbeitung der individuellen Teilnahmeziele gemeinsam mit dem/der Jugendlichen	32	100%
Erarbeitung der individuellen Entwicklungspläne	32	100%
Überprüfung und Adaption der Entwicklungspläne	32	100%
Kontakt mit den Erziehungsberechtigten	32	100%
Dokumentationen im Monitoring Berufliche Integration	32	100%
Erstellung individueller Abschlussberichte	32	100%
Übergabe des/der Jugendlichen an die Berufsausbildung bzw. Nachfolgeeinrichtung	32	100%
Abstimmung der individuellen Entwicklungspläne mit den TrainerInnen	31	97%
FixeR AnsprechpartnerIn für den/die JugendlicheN während der gesamten Projektdauer	30	94%
Überprüfung und/oder Dokumentation der individuellen Lernfortschritte	30	94%
Individuelle Quartalsgespräche gemeinsam mit TrainerIn und Jugendlichen/Jugendlicher	30	94%
Vernetzung mit externen Dienstleistungen (z.B. Therapien, Beratungen)	30	94%
Akquisition von Praktika und Kooperationsmöglichkeiten mit Wirtschaftsbetrieben	30	94%
Nachbetreuung	30	94%
Reflexion des Lernverhaltens, Lerntraining	29	91%
Organisation/Koordination der AFit-Angebote auf Basis des Entwicklungsplanes	28	88%
Erstellung individueller Stundenpläne	28	88%
Abstimmung der individuellen Entwicklungspläne mit BSB und AMS	21	66%

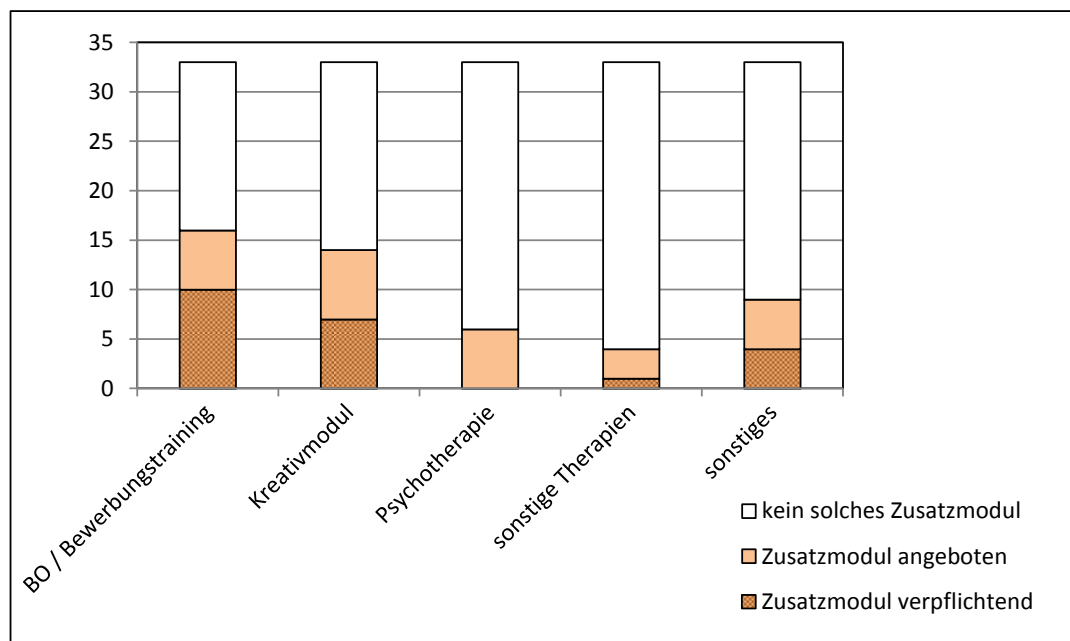
Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=32.

3.1.6 Zusatzangebote an die Jugendlichen

Die AFit-Konzeptionierung des Sozialministeriumservice sieht Angebote auf den vier Ebenen Wissenswerkstatt, Trainingsmodule, Sportangebote und Coaching vor. Die Träger wurden gefragt, ob sie über diese vier Module hinaus weitere *substanzielle* Angebote an die Jugendlichen herantragen, und falls ja, welche weiteren Module dies seien (Aktivitäten, die nur gelegentlich stattfinden, sollten hier nicht genannt werden). Darüber hinaus wurde abgeklärt, ob das jeweilige Angebot für die Jugendlichen optional oder verpflichtend sei.

Gut die Hälfte der Träger bietet den Jugendlichen mindestens ein zusätzliches Modul im Rahmen von AusbildungsFit an. Dies sind in erster Linie Berufsorientierung/Bewerbungstraining und eigene Kreativmodule (siehe Abbildung 10), darüber hinaus Psychotherapie und sonstige Therapien. Als weitere Module wurden am häufigsten Erlebnispädagogik und Freizeitangebote genannt, darüber hinaus Kinesiologie, Budopädagogik und Kompetenztraining. Am Zusatzmodul Berufsorientierung/Bewerbungstraining ist zu knapp zwei Drittel verpflichtend teilzunehmen, an den Kreativmodulen zur Hälfte. Therapien sind in der Regel freiwillig.

Abbildung 10: Zusatzmodule



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=33.

Zu ergänzen ist, dass – auch wenn es dafür kein eigenes Modul gibt – alle Träger ihren TeilnehmerInnen berufliche Orientierungshilfe anbieten. Dies ist insofern erwähnenswert, als die Jugendlichen bereits im Jugendcoaching professionelle Beratung und Hilfestellung für die Entscheidung über den weiteren Bildungs- und Berufsweg erhalten haben (sollen). Ein weiteres häufiges, im Rahmenkonzept nicht vorgesehenes, Zusatzangebot ist

Outplacement: Drei Viertel der Träger geben an, dass sie versuchen, die TeilnehmerInnen nach dem Abschluss weiterzuvermitteln.

3.1.7 Zugang und Niederschwelligkeit

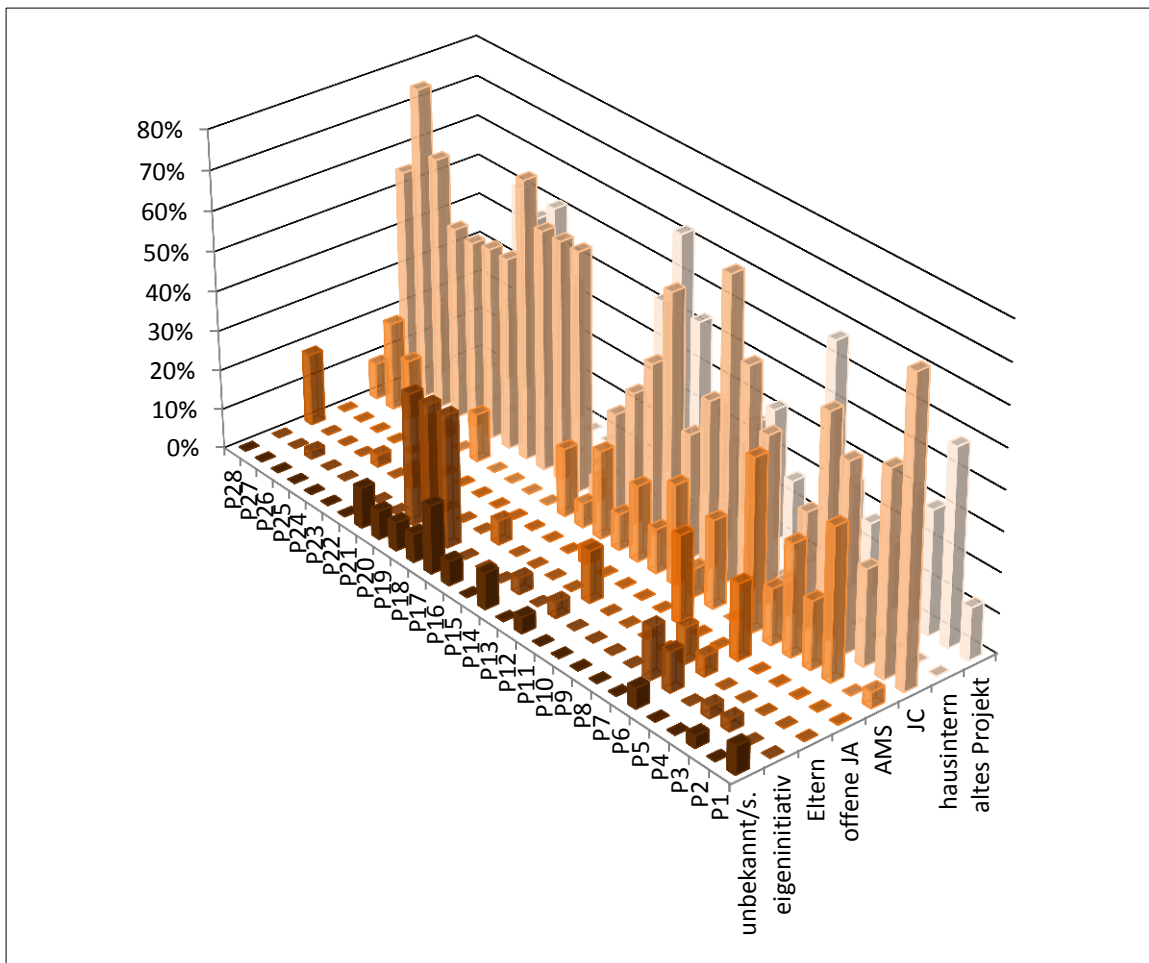
Die AutorInnen der begleitenden Evaluierung der Pilotphase des Jugendcoachings kamen zu dem Schluss, dass „es einen Ausbau der Nachfolgeprojektlandschaft in Richtung niederschwelliger, voraussetzungsfreier und modularer Strukturen [braucht], um Jugendliche nach einem erfolgreichen Abschluss des Jugendcoachings zielführend weiterverweisen zu können.“ (Steiner et al. 2013, 109). Im Vorwort des AusbildungsFit-Rahmenkonzepts wird auf diese Forderung verwiesen und mit AusbildungsFit der „Aufbau einer einheitlichen barrierefreien Unterstützungsstruktur“ realisiert (Bundessozialamt 2013, 4)¹¹. Daher wird im Folgenden untersucht, wie barrierefrei der Zugang zu AusbildungsFit tatsächlich gehandhabt wird. Davor wird noch der Frage nachgegangen, über welche Kanäle, d.h. auf wessen Initiative, die Jugendlichen in die AFit-Projekte kommen.¹²

28 Projektträger gaben an, dass sie in der Regel wissen, von wem die Initiative zur Teilnahme ausging. In Abbildung 11 werden die Muster des Zugangs in AFit dargestellt. In Projekt 1 (P1) beispielsweise, wurden 13% der bisherigen TeilnehmerInnen vom alten Projekt übernommen, bei 76% entstand die Idee einer AFit-Teilnahme während des Jugendcoachings, 4% kamen auf Initiative des AMS dazu und bei 7% ist die Initiative unbekannt bzw. geht auf eineN nicht im Diagramm aufgelisteten AkteurIn zurück. Im Durchschnitt werden die Jugendlichen etwa zur Hälfte auf Initiative des Jugendcoaching in die AFit-Projekte vermittelt (die Anteile reichen von weniger als einem Zehntel bis zu gut drei Viertel der Jugendlichen). Ein Viertel wird im Schnitt vom alten Projekt übernommen (null bis zwei Drittel), ein Achtel kommt im Mittel der Projekte über das AMS (hier reichen die Anteile von null bis gut 40%). Bei drei Projekten ist der Anteil von eigeninitiativ zu AFit-gekommenen Jugendlichen mit etwa einem Drittel überdurchschnittlich hoch, bei zwei Projekten wurde etwa ein Fünftel der bisherigen TeilnehmerInnen über die offene Jugendarbeit vermittelt.

¹¹ Wenn im Zusammenhang mit AFit der Begriff „Niederschwelligkeit“ verwendet wird, ist er im Sinne der barrierefreien Unterstützungsstruktur zu verstehen, an der Jugendliche mit Multiproblemlagen teilnehmen können. In einem anderen Zusammenhang wird der Begriff „Niederschwelligkeit“ im Sinne von stundenweiser Beschäftigung gebraucht.

¹² Die Aufnahme in einem AFit-Projekt erfolgt nur auf Basis einer entsprechenden Empfehlung des Jugendcoachings. Allerdings kann die Initiative, an AFit teilzunehmen, auch von anderer Seite kommen, wie vom AMS oder beispielsweise bei entsprechender Mundpropaganda von den Jugendlichen selbst.

Abbildung 11: Zugang



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=28.

Dem Jugendcoaching wird eine „Gatekeeping-Funktion“ hinsichtlich einer Teilnahme an AusbildungsFit zugesprochen (siehe auch Kapitel 3.7, Seite 53). Im Zuge der Trägerbefragung wurde untersucht, ob auch die AFit-Träger selbst Einfluss auf die Aufnahme von Jugendlichen in AFit nehmen und welche Kriterien sie dabei anlegen. Demnach geben nur zwei Träger an, keine eigenen Aufnahmekriterien zu haben (siehe Tabelle 19). Das mit Abstand am häufigsten anzutreffende Kriterium ist ausreichende Motivation – für drei Viertel der Träger ist mangelnde Motivation ein Ausschlusskriterium. Weiters wird oft auf die Gruppenzusammensetzung geachtet. Ein gutes Fünftel der Projekte setzt ausreichende Deutschkenntnisse voraus, sonstige Vorkenntnisse werden nicht verlangt. Jeweils etwa ein Achtel der Projekte sieht einen konkreten Berufswunsch als Voraussetzung für die Teilnahme an AusbildungsFit bzw. bevorzugt nach eigenen Angaben schwer benachteiligte Jugendliche.

Tabelle 19: Aufnahmekriterien¹³

	Anzahl der Projekte	Anteil der Projekte
ausreichende Motivation	24	75%
Gruppenzusammensetzung	12	38%
ausreichende Deutschkenntnisse	7	22%
konkreter Berufswunsch	4	13%
Bevorzugung von schwer benachteiligten Jugendlichen	4	13%
Ausmaß an Defiziten und Problemlagen ist überschaubar	2	6%
geringe Ausfallsgefährdung	1	3%
Ausreichende Vorkenntnisse	0	-
Bevorzugung von begünstigbar behinderten Jugendlichen	0	-
sonstige	7	22%
keine	2	6%

Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=32; Mehrfachangaben möglich.

Zwölf Träger geben eines der oben genannten Aufnahmekriterien an, sechs Träger haben zwei Kriterien angekreuzt, acht Träger drei und vier Träger gaben vier Kriterien an. Auch wenn fast alle Projektträger Aufnahmekriterien vorsehen, so hat doch erst gut die Hälfte der Träger bereits potentielle TeilnehmerInnen aufgrund dieser Kriterien abgelehnt.

Dennoch gilt es zu bedenken, dass AFit die niederschwelligste Maßnahme ist, die flächendeckend konzipiert wurde. D.h. falls einE JugendlicheR es nicht schafft, in AFit aufgenommen zu werden, obwohl er/sie zur AFit-Zielgruppe zu zählen ist, gibt es für ihn oder sie kaum noch eine Möglichkeit, in einer geeigneten Maßnahme unterzukommen. Insbesondere eine Ablehnung aufgrund der Kriterien „Ausmaß an Defiziten und Problemlagen ist überschaubar“ oder „geringe Ausfallsgefährdung“ erscheint vor diesem Hintergrund aus evaluatorischer Sicht nicht akzeptabel. Davon abgesehen sollte abgeklärt werden, inwieweit es den AFit-Projektträgern überhaupt freisteht, interessierten Jugendlichen mit AFit-Empfehlung die Teilnahme zu verwehren.

Positiv anzumerken ist hingegen, dass nur vier Projekte einen konkreten Berufswunsch als Aufnahmekriterien ansehen, obwohl sich AFit laut Rahmenkonzept an Jugendliche wendet, „deren Berufswunsch zum aktuellen Zeitpunkt klar scheint“ (Bundessozialamt 2013, 12).

¹³ Die konkrete Frage lautete: Welche Kriterien legen Sie der Aufnahmeentscheidung zugrunde (abgesehen von den rechtlichen Voraussetzungen)?

AusbildungsFit ist als ein niederschwelliges Projekt konzipiert. Niederschwelligkeit bedeutet nicht nur, dass der Zugang zur Maßnahme barrierefrei ist, sondern dass auch die Maßnahme selbst inhaltlich und organisatorisch so auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen ausgerichtet wird, dass eine erfolgreiche Teilnahme bis zum regulären Austritt wahrscheinlich wird. Die Anforderungen an die Jugendlichen können und sollen entsprechend ihrer Entwicklung während der Maßnahme steigen. In Tabelle 20 sind einige Faktoren gelistet, die die Teilnahme an AusbildungsFit erleichtern können. Demnach sind nach eigener Auskunft fast alle AFit-Einrichtungen mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut erreichbar, etwa sieben Achtel geben an, dass für die Jugendlichen die Möglichkeit besteht, weniger als zwanzig Wochenstunden teilzunehmen, dass während der ersten Monate nur ein geringer Leistungsdruck für die TeilnehmerInnen besteht und dass die Jugendlichen bezüglich der Lerninhalte selbst entscheiden können. Etwa drei Viertel der Projekte sehen während der ersten Monate nur einen geringen Konformitätsdruck in Richtung Anpassung des Verhaltens an Anforderungen einer Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit vor, ebenfalls drei Viertel ermöglichen viele und unterschiedliche Kreativangebote. Einzig die Möglichkeit zu Gleitzeit ist ein Punkt, der *nicht* von einer Mehrheit der Projekte geboten wird.

Tabelle 20: *Niederschwelligkeit in der Projektumsetzung*

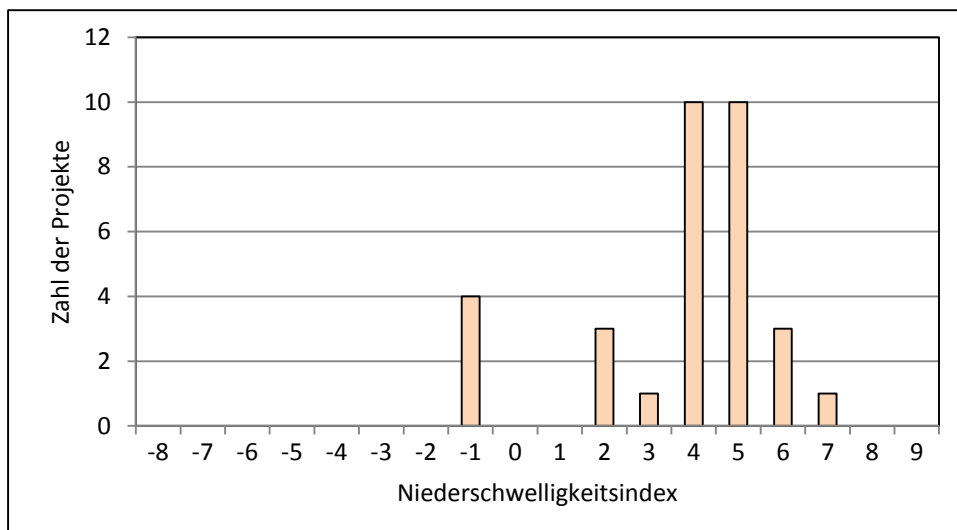
	Anzahl der Projekte	Anteil der Projekte
die Einrichtung ist mit öffentlichen Verkehrsmitteln gut erreichbar	32	97%
Möglichkeit für die Jugendlichen, weniger als 20 Wochenstunden teilzunehmen	28	85%
Möglichkeit zu Gleitzeit für die TeilnehmerInnen	12	36%
geringer Leistungsdruck für die TeilnehmerInnen während der ersten Monate	29	88%
geringer Konformitätsdruck (in Richtung Anpassung des Verhaltens an Anforderungen einer Berufsausbildung bzw. Berufstätigkeit) für die TN während der ersten Monate	25	76%
Wahlmöglichkeit bei Lerninhalten	29	88%
viele und unterschiedliche Kreativangebote	25	76%

Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=33; Mehrfachangaben möglich.

Sechs Projektträger geben an, dass alle der in Tabelle 20 genannten Punkte auf ihr Projekt zutrifft, eine Mehrheit von 13 Projekten sieht sechs Punkte als zutreffend, acht Projekte fünf Punkte, zwei Projekte vier Punkte und vier Projekte realisieren drei der in der Tabelle genannten Punkte.

Verknüpft man von den in Tabelle 19 und Tabelle 20 genannten Punkten jene, welche eine Aufnahme erschweren mit jenen, welche die Teilnahme erleichtern zu einem Niederschwelligkeitsindex, so zeigt sich nun doch eine höhere Differenzierung der Projekte: Die theoretische durch die Indexbildung erreichbaren Punkte reichen von minus acht bis plus neun – je höher der Wert, desto niederschwelliger ist das Projekt (siehe Abbildung 12). Knapp zwei Drittel der Projekte erreichen vier oder fünf Punkte. Vier Projekte erlangen zwei bis drei Punkte und weitere vier Projekte Niederschwelligkeits-Spitzenwerte von sechs bis sieben Punkten. Dann gibt es noch vier Ausreißer-Projekte mit einem Niederschwelligkeitsindex von nur minus eins. Ein genauerer Blick auf die betreffenden Projekte zeigt, dass alle vier Projekte ehemalige BSB-geförderte Qualifizierungsprojekte sind, die im ländlichen Raum aktiv sind (wiewohl es auch ehemalige BSB-Qualifizierungsprojekte im ländlichen Raum mit hohen Niederschwelligkeitsindex-Werten gibt).

Abbildung 12: Niederschwelligkeitsindex*): Niederschwelligkeit bei Projektaufnahme und -umsetzung



*) In den Index fließen die Punkte aus Tabelle 19 und Tabelle 20 ein.
Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=32.

3.1.8 Zeitliche Dimensionierungen

Im Folgenden werden die zeitlichen Dimensionierungen für die Teilnehmenden untersucht. Laut Rahmenkonzept ist eine Mindestverbleibsdauer von drei Monaten und eine Maximaldauer von zwölf Monaten vorgesehen.

„In gesondert zu begründenden Einzelfällen kann diese maximale Teilnahmedauer um ein halbes Jahr ausgedehnt werden (zweimalige Verlängerungsmöglichkeit um je maximal 6 Monate bei noch nicht erreichten Entwicklungszielen, wenn die Einschätzung besteht, dass diese in der Verlängerungszeit realisiert werden können, Bewilligung DLU durch das AMS erforderlich).“ (Bundessozialamt 2013, 29).

Beim Eintritt in AusbildungsFit erarbeitet der/die Coach gemeinsam mit dem/der Jugendlichen die individuellen Teilnahmeziele und einen Entwicklungsplan basierend auf den Teilnahmezielen. Darauf aufbauend wird die angepeilte individuelle Teilnahmedauer des/der Jugendlichen festgelegt (vgl. Bundessozialamt 2013, 21). Ziele, Entwicklungsplan und Teilnahmedauer können bei Bedarf während der Teilnahme in Absprache mit Sozialministeriumservice und AMS adaptiert werden.

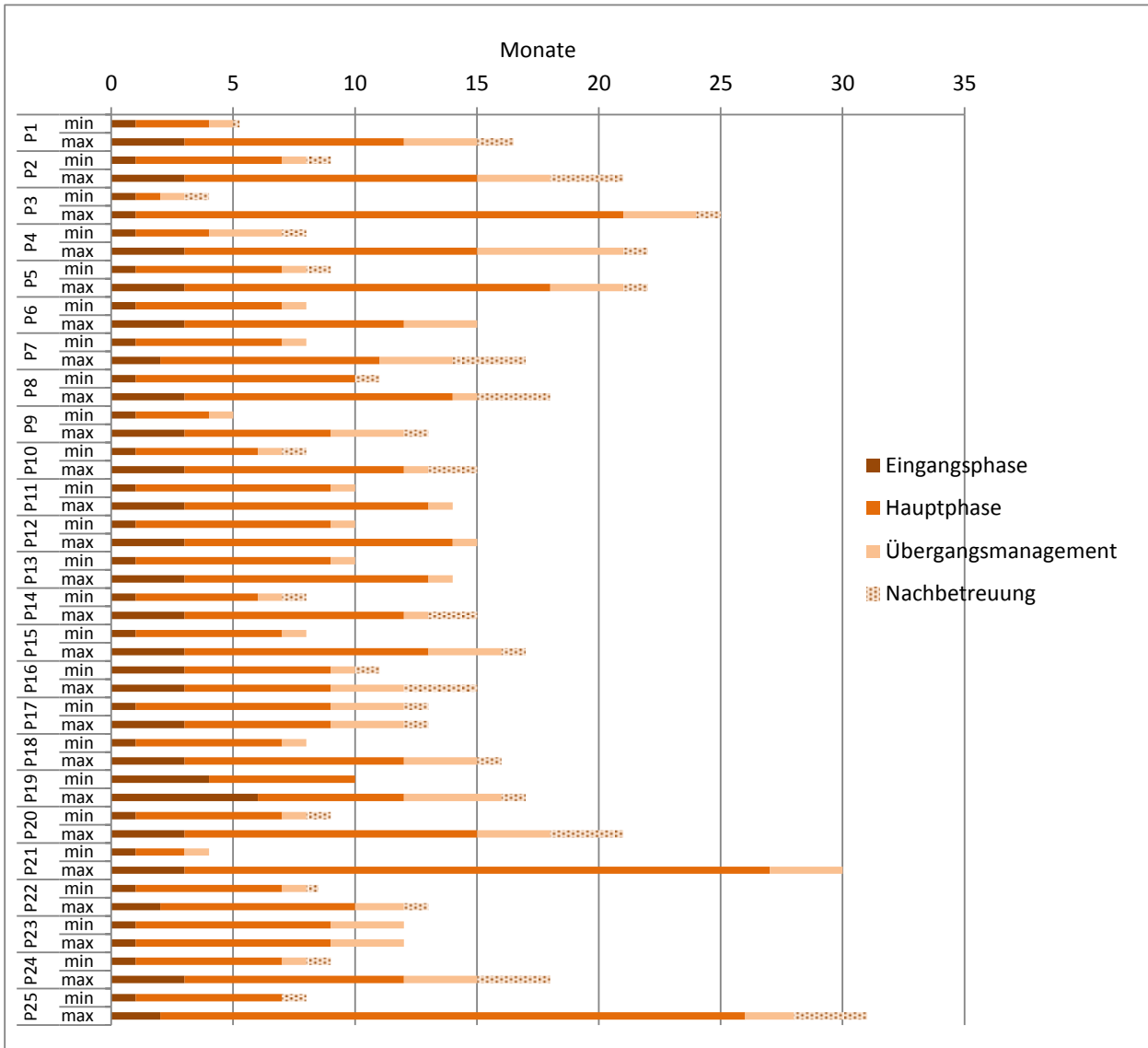
Die Projektträger wurden gebeten in den Fragebogen einzutragen, wie lange in ihrem Projekt die unterschiedlichen Phasen im Zuge von AusbildungsFit (Eingangsphase/Probezeit, Hauptphase, Übergangsmanagement, Nachbetreuung) minimal und maximal dauern. Die Ergebnisse sind in Abbildung 13 dargestellt. Allerdings ist zu beachten, dass diese Zahlen aufgrund der bisher nur kurzen Laufzeit der Projekte eher als Planzahlen zu betrachten sind, die tatsächlichen Verweildauern sind wohl zu einem späteren Zeitpunkt besser und valider dem Monitoring zu entnehmen.¹⁴ In der Regel (Modalwert¹⁵) dauert die Probezeit zwischen einem und drei Monaten, die Hauptphase zwischen sechs und neun Monaten, das Übergangsmanagement wieder zwischen einem und drei Monaten und die Nachbetreuung ein Monat.¹⁶

¹⁴ Außerdem gaben einige Träger keine konkreten Zahlen ein, sondern vermerkten, dass die Verweildauern individuell vereinbart werden. Dies gilt auch für die Nachbetreuung: Auch wenn keine Nachbetreuung eingetragen wurde, weil sie in ihrem Konzept nicht vorgesehen ist, kann dennoch die Bereitschaft bestehen, bei Bedarf bzw. Nachfrage die Jugendlichen weiterhin zu unterstützen.

¹⁵ Modalwert (auch Modus genannt) ist jener Wert in einer Datenreihe, welcher am häufigsten auftritt. Er wird hier verwendet, um typische Verweildauern darzustellen. Das sonst übliche arithmetische Mittel reagiert sensibel auf Ausreißer, weshalb hier der Modalwert als aussagekräftiger gesehen wird.

¹⁶ Die beiden Projekte mit maximalen Verweilzeiten von 30 (P21) bzw. 28 (P25) Monaten dürften die Formulierung der Frage in der Erhebung missverstanden haben.

Abbildung 13: Verweildauer im Projekt



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=25.

Üblicherweise werden die potentiellen TeilnehmerInnen zum Schnuppern eingeladen. Meistens (Modalwert) dauert das Schnuppern minimal einen Tag und maximal fünf Tage (aber auch zehn Tage Schnuppern ist nicht unüblich).

AusbildungsFit richtet sich an Jugendliche, für die die vorhandenen Angebote im Schul- und Ausbildungssystem zu hochschwellig sind. Es soll den Jugendlichen ermöglicht werden, langsam und an ihre individuellen Ressourcen angepasst im Projekt anzukommen, ohne wiederum durch anfängliche Überforderung zu scheitern. Deshalb sollen bei Bedarf die Jugendlichen mit reduzierter Wochenstundenzahl regulär ins Projekt einsteigen können. Allerdings ergibt sich durch die AMS-Anforderungen bezüglich DLU eine Mindeststundenzahl von 16 Wochenstunden (vgl. Bundessozialamt 2013, 34). Geplantes Ausmaß bzw.

Änderungen der Wochenstunden, die einE Jugendliche im Projekt verbringt, sollen im Entwicklungsplan festgehalten werden.

Die Träger wurden gefragt, wie viele Stunden pro Woche die TeilnehmerInnen von AusbildungsFit üblicherweise in den unterschiedlichen Phasen anwesend sind. Demnach sind gewöhnlich die Jugendlichen bereits während der Eingangsphase 26 Stunden pro Woche im Projekt, während der Hauptphase 30 Stunden (siehe Abbildung 14). Die üblichen Anwesenheitszeiten reichen von 16 Wochenstunden in der Eingangsphase bis zu 38 Wochenstunden in der Hauptphase.

Abbildung 14: *Übliche Anwesenheit in Wochenstunden*

	n	MW	<20 20-24 25-29 30-34 >34 Wochenstunden kategorisiert
Anwesenheit Eingangsphase/Probezeit	28	26	
Anwesenheit Hauptphase	29	30	
Anwesenheit Übergangszeit/Austritt	27	30	

Q: Online-Erhebung durch das IHS.

Um einen Einblick über die quantitative Verteilung der Module zu bekommen, wurden die Träger gebeten, darzustellen, wie viel Zeit die Jugendlichen üblicherweise pro Woche in den einzelnen Modulen verbringen. Diese Zeitangaben wurden differenziert nach den Vierteln der Teilnahmezeit erhoben. Da erstens die Ergebnisse stark streuen, zweitens viele Träger anmerkten, dass die Zeiteinteilung sehr individuell gehandhabt wird und drittens (wohl aus diesem Grund) viele Träger keine Angaben machten, sollten die nachfolgenden Ergebnisse nicht überbewertet werden: Doch grundsätzlich entspricht die Zeiteinteilung den Erwartungen (siehe Tabelle 21): Coaching und Sport bleiben konstant bei etwa zwei Wochenstunden. Zeit für Aktivierung wird v.a. im ersten Viertel der Teilnahme aufgewendet, im zweiten Viertel schon deutlich weniger, parallel treten die TeilnehmerInnen in die Übungsphase ein, die dann bis Teilnahmeende von Bedeutung ist. Spezialisierung findet erst in der zweiten Hälfte der Teilnahme statt. In die Wissenswerkstatt fließt im ersten Viertel der Teilnahme viel Zeit, diese geht dann kontinuierlich zurück.

Tabelle 21: Verteilung der Wochenstunden auf die einzelnen Module

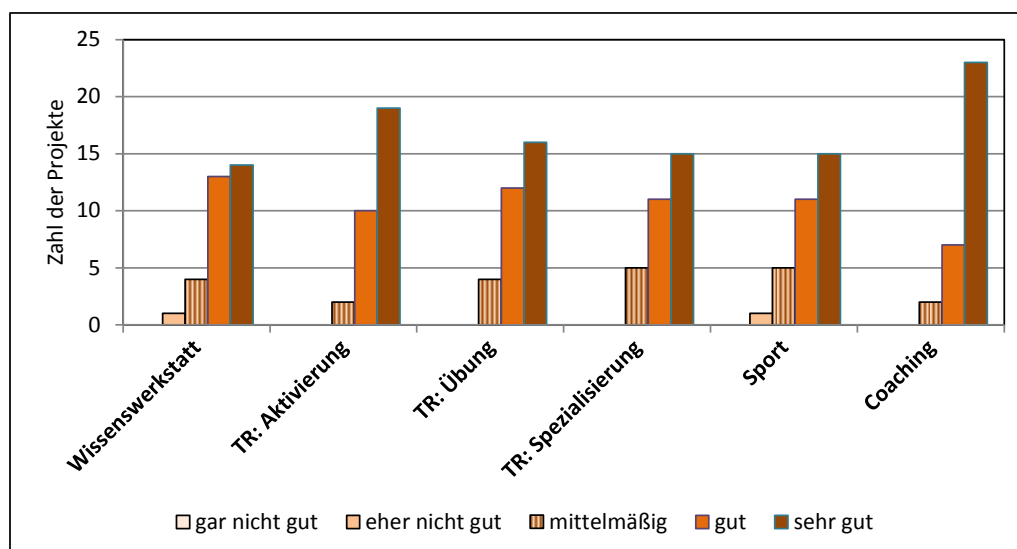
Modalwert ¹⁷ Stunden pro Woche	erstes Viertel der Teilnahmezeit	zweites Viertel der Teilnahmezeit	drittes Viertel der Teilnahmezeit	viertes Viertel der Teilnahmezeit
Coaching	2	2	2	2
Training – Aktivierung	8	5	0	0
Training – Übung	0	6	6	6
Training – Spezialisierung	0	0	16	16
Sport	2	2	2	2
Wissenswerkstatt	8	6	6	3

Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=mind. 16.

3.2 Akzeptanz der Module bei AFit-Teilnehmenden aus Trägersicht

Nach Einschätzung der Träger kommen die einzelnen Module von AusbildungsFit bei den Jugendlichen gut an, dies gilt insbesondere für das Coaching sowie für das Trainingsmodul Aktivierung (siehe Abbildung 15). Nur jeweils ein Träger glaubt, dass die Wissenswerkstatt und der Sport eher nicht gut akzeptiert werden, maximal fünf Träger sehen die einzelnen Module nur mittelmäßig akzeptiert, alle anderen geben an, dass die Module gut bis sehr gut von den TeilnehmerInnen angenommen werden.

Abbildung 15: Akzeptanz der Module bei den Jugendlichen



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=mind.32.

¹⁷ Modalwert (auch Modus genannt) ist jener Wert in einer Datenreihe, welcher am häufigsten auftritt. Er wird hier verwendet, um typische Zeiteinteilungen darzustellen. Das sonst übliche arithmetische Mittel reagiert sensibel auf Ausreißer, weshalb hier der Modalwert als aussagekräftiger gesehen wird. Dies hat allerdings zur Konsequenz, dass eine Addition der Wochenstunden pro Modul eine zu geringe Gesamt-Wochenstundenzahl ergeben würde.

3.3 Nutzung externer regionaler Ressourcen

Im Folgenden wird der Frage nachgegangen, welche regionalen Ressourcen die Projektträger für sich nutzbar machen (können). Ein diesbezüglicher Aspekt wurde bereits untersucht, nämlich die Kooperation mit regionalen Unternehmen, um den AFit-Teilnehmenden wirtschaftsnahe Erfahrungen in zusätzlichen Berufsfeldern ermöglichen zu können (siehe Kapitel 3.1.3).

Das AFit-Rahmenkonzept sieht, wie bereits beschrieben, Angebote auf den Ebenen Wissenswerkstatt, Trainingsmodule, Sportangebote und Coaching vor. Hier besteht nun die Möglichkeit für die Projektträger, Kooperationen mit anderen Einrichtungen bzw. Unternehmen zu nützen, um nicht alle vier Bereiche selbst anbieten zu müssen. Es geben auch knapp zehn Prozent der Träger an, tatsächlich ein Modul zur Gänze auszulagern.

Bis auf zwei Projekte nützen alle externe Angebote für die Wissenswerkstatt: Gut 90% kaufen fallweise Workshops (oder ähnliches) zu und knapp 60% decken manche Inhalte im Rahmen von Werkverträgen ab, wobei der Unterricht aber am eigenen Standort stattfindet. Nur zwei Projekte mieten Infrastruktur an (z.B. EDV-Raum), wobei die Betreuung durch internes Personal erfolgt. Ein Projekt hat einen Teil der Wissenswerkstatt an eine andere Einrichtung ausgelagert. Zur Gänze hat die Wissenswerkstatt kein Projekt ausgelagert.

Die Jugendlichen in AusbildungsFit sollen umfassend und dabei hochgradig individualisiert unterstützt werden. Nicht alle Leistungen müssen die Projektträger selbst erbringen. Vielmehr können bereits bestehende regionale Ressourcen genutzt und diesbezüglich entsprechende Kooperationen eingegangen werden. Doch die regionale Versorgung ist sehr unterschiedlich. Daher wurden die Träger gebeten anzugeben, mit welchen Einrichtungen sie sich (noch mehr) Kooperationen wünschen würden: Demnach sind nur vier Projekte so gut versorgt, dass sie keine weiteren Kooperationen brauchen. Jeweils knapp vierzig Prozent würden sich mehr professionelle psychologische Unterstützung wünschen bzw. Kooperationen mit Sportvereinen. Jeweils etwa ein Drittel bräuchten mehr Drogenberatung und juristische Beratung, Unterstützung durch eineN MedizinerIn sowie mehr Zusammenarbeit mit der Jugendwohlfahrt. Etwas weniger Kooperationsbedarf besteht bezüglich offener Jugendarbeit, Schuldnerberatung, Bildungs- und Berufsberatung, Psychiatrie und Bildungsinstitutionen.

Die Eingaben zu sonstigen Kooperationsbedarfen beziehen sich zu einem großen Teil auf einfacheren Zugang zu Therapieangeboten, insbesondere Psychotherapie.

Tabelle 22: Zusätzliche Kooperationsbedarfe

	Anzahl der Projekte	Anteil der Projekte
wir sind gut versorgt und brauchen keine weiteren Kooperationen	4	12%
PsychologIn	13	39%
Sportvereine	13	39%
Drogenberatung	11	33%
juristische Beratung	11	33%
Arzt, Ärztin	10	30%
Jugendwohlfahrt	10	30%
Jugendzentren, offene Jugendarbeit	9	27%
Schuldnerberatung	8	24%
Bildungs- und Berufsberatung	7	21%
Psychiatrie	7	21%
Schulen bzw. Erwachsenenbildung	5	15%
sonstiges	10	30%

Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=33; Mehrfachangaben möglich.

Im Schnitt werden 3,5 zusätzliche Kooperationsbedarfe gemeldet, wobei die Streuung sehr hoch ist (von null bis elf). Im großstädtischen Raum ist der zusätzliche Kooperationsbedarf etwas geringer als im ländlichen und gemischt-städtischen Raum.

Nach Austritt aus AFit gilt es, die AbgängerInnen entweder in weiterführenden Schulen, auf dem Lehrstellenmarkt, dem Arbeitsmarkt oder in einer geeigneten Nachfolgemaßnahme unterzubringen. Doch nicht immer ist ein Platz in der gewünschten Nachfolgemaßnahme verfügbar – über die Hälfte der Träger stimmt (eher) zu, dass es für viele ihrer AbgängerInnen keine geeigneten Maßnahmen gibt (Abbildung 16). Auf der anderen Seite sieht etwa ein Drittel der Träger hier kaum ein Problem. Die Untersuchung differenziert nach Regionen zeigt, dass v.a. in der Steiermark, in Niederösterreich, in Kärnten und in Tirol hier Schwierigkeiten gesehen werden.

Die Einschätzung darüber, ob die regionalen Arbeitgeber Vorbehalte gegenüber ehemaligen AFit-TeilnehmerInnen haben, streut ebenfalls stark: Während etwa die Hälfte der Träger dem (eher) nicht zustimmt, glaubt das etwa ein Fünftel sehr wohl, der Rest stimmt teilweise zu.

Abbildung 16: Verbleibschancen der AFit-AbgängerInnen in der Region

	n	MW	stimme				
			nicht	–	–	–	sehr
Für viele unserer Jugendlichen gibt es in der Region keine geeigneten Nachfolgendermaßnahmen.	32	3,3					
Viele Arbeitgeber in der Region haben Vorbehalte gegen AFit-TeilnehmerInnen.	27	2,4					

Q: Online-Erhebung durch das IHS;
5-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme nicht zu) bis 5 (stimme sehr zu).

3.4 Die TeilnehmerInnen aus Sicht der Träger

Die Zielgruppe von AusbildungsFit leitet sich laut Rahmenkonzept aus der Zielgruppe des Jugendcoaching ab (Bundessozialamt 2013, 13):

„Jugendliche nach Absolvierung des 9. Schulbesuchsjahrs, die aktuell keinen weiteren Schulbesuch in Erwägung ziehen, noch nicht die benötigte Ausbildungsfähigkeit haben für die herkömmlichen Angebote und für die die Möglichkeit zur Nachreifung in speziellen „schulfernen“ Trainingsangeboten sinnvoll ist, um weitere Schritte in der Aus- bzw. Berufsausbildung zu machen.“

Jugendliche außerhalb des Schulsystems – sog. außerschulische aber auch systemferne Jugendliche (= NEETs) – die Nachreifung benötigen, um die nächsten Schritte zur Integration in eine Berufsausbildung bzw. den Arbeitsmarkt zu bewältigen (beispielsweise kleinstes Ziel = Gewöhnung an fixe Tagesstrukturen in AusbildungsFit).

Jugendliche, die über das AMS an AusbildungsFit zugewiesen werden (mit Abklärung der Zielgruppenzugehörigkeit durch das Jugendcoaching), da Qualifizierungsmaßnahmen oder eine Überbetriebliche bzw. Integrative Berufsausbildung (ÜBA bzw. IBA) nicht bewältigbar sind (oder aus anderen Gründen abgebrochen wurden).“

Die Zielgruppendefinition von AFit ist somit recht allgemein, bzw. sind die Problemlagen der Zielgruppen heterogen. Es wäre denkbar, dass sich die Träger auf bestimmte Zielgruppen spezialisiert haben – dem wurde in der Befragung nachgegangen: Es geben neun Projektträger an, dass sie sich im Rahmen von AFit auf bestimmte Zielgruppen spezialisiert haben¹⁸: Jeweils sechs Träger geben an, sich auf Jugendliche mit sozial-emotionalen und/oder psycho-sozialen Störungen bzw. auf NEETs spezialisiert zu haben¹⁹, vier nennen von der Jugendwohlfahrt betreute Jugendliche als spezielle Zielgruppe, jeweils zwei Träger haben sich auf Jugendliche mit Delinquenzerfahrung, Jugendliche mit Missbrauchserfahrung, Jugendliche mit Drogenerfahrung bzw. Jugendliche mit SPF

¹⁸ Nicht gemeint sind hier Zielgruppen, mit denen die Träger viel Erfahrung aus einem Vorgängerprojekt haben, sondern Zielgruppen, auf die sie sich im Rahmen von AFit bewusst spezialisieren.

¹⁹ Mehrfachangaben möglich.

spezialisiert, einer auf begünstigbar behinderte Jugendliche und drei auf sonstige Gruppen (konkret auf Jugendliche mit Interesse am Sozialbereich).

Die AFit-ProjektmitarbeiterInnen sind laut Rahmenkonzept dazu angehalten, ressourcenorientiert zu arbeiten. Nichtsdestotrotz sind sie mit den Defiziten und Bedürfnissen der Jugendlichen konfrontiert und müssen damit umgehen. Deswegen wurde in der Online-Erhebung auch nach Problemen bzw. spezifischen Bedürfnissen von TeilnehmerInnen gefragt (Abbildung 17). Demnach sieht beispielsweise nur ein Träger Bedarf an Kinderbetreuung vor Ort. Sehr skeptisch werden hingegen die Chancen für die TeilnehmerInnen gesehen, im Anschluss an AFit in einer regulären Lehre oder Schule unterzukommen: Drei Viertel der Projekträger sehen hier ein generelles Problem. Diese Skepsis birgt die Gefahr einer selbsterfüllenden Prophezeiung – in den Sozialwissenschaften auch als Thomas-Theorem²⁰ bekannt: Wenn die BetreuerInnen davon ausgehen, dass „ihre“ Jugendlichen keine Chance auf eine reguläre Lehrstelle haben, wird man sich nicht um eine solche bemühen, was wiederum dazu führt, dass die AFit-AbgängerInnen wenig in regulären Lehrstellen unterkommen. Sollten trotz der Skepsis der Träger viele AFit-AbgängerInnen eine Lehre antreten bzw. in eine weiterführende Schule wechseln, würde das auf eine strukturelle Unterschätzung der Potentiale der TeilnehmerInnen deuten.

Vor der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz steht im Idealfall ein stabiler Berufswunsch. Doch gut die Hälfte der Träger stimmt (eher) zu, dass die meisten Jugendlichen ihren Berufswunsch während der AFit-Teilnahme ändern, ein weiteres Fünftel stimmt dem teilweise zu. Dies ist in Anbetracht dessen beachtlich, dass die Jugendlichen nicht nur in der Schule, sondern auch im Jugendcoaching (und vielleicht in weiteren Maßnahmen, die sie schon durchlaufen haben) bereits Berufsorientierung erhalten haben.

Wie schon erwähnt, sind die Zielgruppen von AusbildungsFit recht heterogen. Das muss nicht zu gruppenspezifischen Problemen führen, denn die Hälfte der AFit-Träger stimmt (eher) nicht zu, dass die Ausweitung der Zielgruppen zu gruppenspezifischen Problemen führte. Interessant ist, dass gruppenspezifische Probleme bei den großstädtischen Projekten kaum auftreten und dass es keinen Unterschied macht, ob bei der Aufnahme neuer TeilnehmerInnen die Gruppenzusammensetzung berücksichtigt wird (vgl. Aufnahmekriterien, S.38).

AFit-TeilnehmerInnen, die ohne entsprechende Entschuldigung dem Projekt fernbleiben, wird für diese Tage die DLU-Beihilfe gestrichen. Dennoch gibt es das Problem des unentschuldigter Fernbleibens, allerdings scheint es bei den verschiedenen Trägern unterschiedlich groß zu sein: Knapp die Hälfte stimmt der Aussage, dass manche TeilnehmerInnen schon viele unentschuldigte Fehlstunden haben, (eher) zu, ein Drittel lehnt

²⁰ "If men define situations as real, they are real in their consequences" (W. I. Thomas und D. S. Thomas 1928).

sie aber auch (eher) ab. Das Problem vieler unentschuldigter Fehlstunden wird in den ehemaligen BSB-Nachreifungsprojekten übrigens deutlich negativer bewertet als in den anderen Projekten. Dass mehr Druck den Jugendlichen helfen würde, ausbildungsfit zu werden, glaubt nur ein Fünftel der Projektträger. Jene Träger, die keine eigenen Aufnahmekriterien vorsehen, lehnen durchwegs auch ab, dass mehr Druck den Jugendlichen helfen würde, ausbildungsfit zu werden. Hier wird also ein sehr offener Zugang keinesfalls mit mehr Druck auf die Jugendlichen während der Teilnahme zu kompensieren versucht.

Abbildung 17: Bedürfnisse und Probleme der TeilnehmerInnen aus Sicht der Träger

	n	MW	stimme				
			nicht	-	-	-	sehr
			zu				
Es gibt (für die Kinder unserer TeilnehmerInnen) einen Bedarf an Kinderbetreuung vor Ort.	18	1,2	18	0	0	0	0
Die Ausweitung der Zielgruppen führte zu gruppendynamischen Problemen.	31	2,8	10	10	5	5	0
Manche TeilnehmerInnen haben schon viele unentschuldigte Fehlstunden.	33	3,2	5	10	10	10	5
Manche unserer TeilnehmerInnen würden mehr Druck brauchen als im Konzept vorgesehen, um ausbildungsfit zu werden.	32	2,3	15	5	10	5	5
Die meisten Jugendlichen ändern ihren Berufswunsch während der AFit-Teilnahme.	31	3,3	5	10	10	10	5
Viele unserer TeilnehmerInnen haben kaum eine Chance, im Anschluss an AFit in einer regulären Lehre oder Schule unterzukommen.	32	3,7	5	5	10	15	5

Q: Online-Erhebung durch das IHS;
5-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme nicht zu) bis 5 (stimme sehr zu).

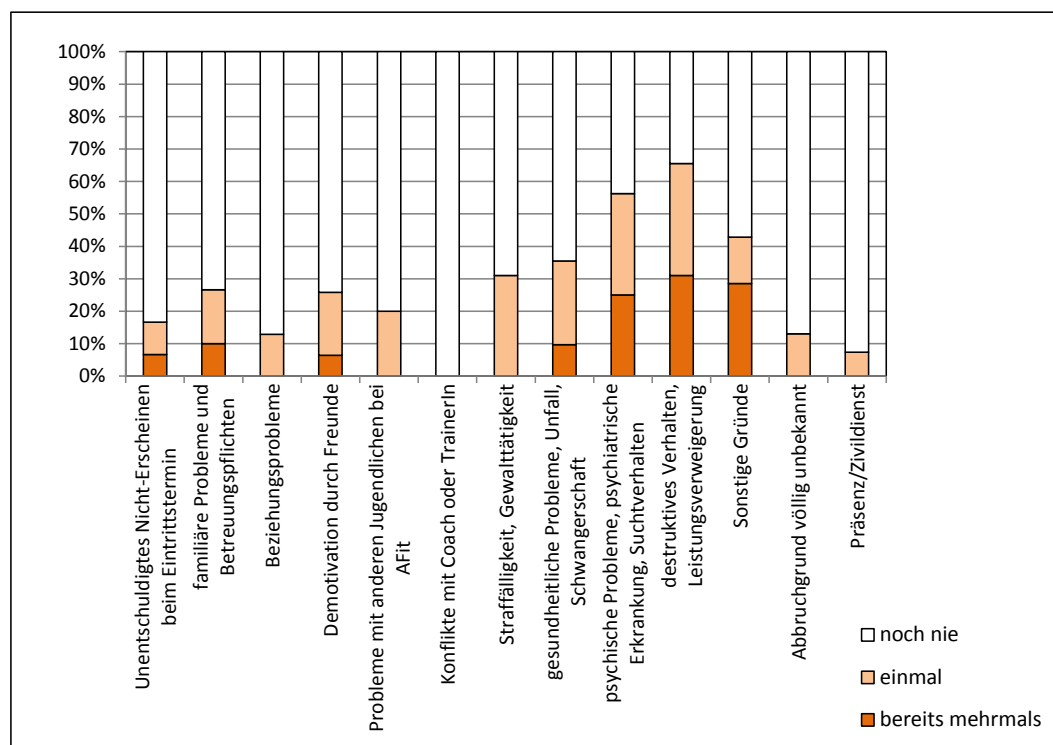
3.5 Dropout

Laut Rahmenkonzept ist für AusbildungsFit eine Mindestverbleibsdauer von drei Monaten und eine Maximaldauer von zwölf Monaten vorgesehen. Doch nicht alle TeilnehmerInnen schaffen einen regulären Ausstieg aus AusbildungsFit, in der Regel kennen die BetreuerInnen die Abbruchgründe: Nur selten ist die Aufnahme des Präsenz- oder Zivildienstes der Ausstiegsgrund (siehe Abbildung 18). Ebenfalls bloß in Einzelfällen führen Beziehungsprobleme des Jugendlichen (bzw. Demotivation durch eineN verständnisloseN PartnerIn) und Probleme mit anderen Jugendlichen bei AFit zu einem Abbruch. Schon öfter führen Straffälligkeit oder Gewalttätigkeit, unentschuldigtes Nicht-Erscheinen beim Eintrittstermin, Demotivation durch FreundInnen, familiäre Probleme und Betreuungspflichten sowie gesundheitliche Probleme/Unfall/Schwangerschaft zu vorzeitigen

Austritten aus AFit. Die häufigsten Ursachen für Dropout sind allerdings destruktives Verhalten bzw. Leistungsverweigerung sowie psychische Probleme, psychiatrische Erkrankung bzw. Suchtverhalten²¹.

Als sonstige Abbruchgründe werden u.a. Demotivation bzw. unentschuldigtes Fernbleiben, Änderung des Berufswunsches und Umzug genannt.

Abbildung 18: Abbruchgründe



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=mind. 21.

3.6 Übergabe, Nachbetreuung und Verbleib

Drei Monate vor dem geplanten Ausstieg aus AFit soll laut Rahmenkonzept das Übergangsmanagement beginnen. Dabei wird der nächste Ausbildungsschritt festgelegt und der Kontakt mit der entsprechenden weiterführenden Stelle hergestellt. Zwischen einem/einer VertreterIn der Unterstützungsstruktur auf dem empfohlenen Ausbildungsplatz, der/dem AFit-Coach, dem/der Jugendlichen und evtl. den Erziehungsberechtigten sollte ein persönliches Übergabegespräch stattfinden. In jenen Fällen, wo die AbsolventInnen in eine AMS-Qualifizierungsmaßnahme (z.B. ÜBA) eintreten oder einen Arbeitsplatz suchen, ist ebenfalls ein möglichst effizientes Übergabeprozedere zwischen AusbildungsFit und regionalem AMS notwendig, um für die betroffenen Jugendlichen lange Wartezeiten zu vermeiden. Beim Austritt aus AFit erhalten die Jugendlichen die AusbildungsFit-

²¹ Analysen zu Drop-out auf Basis des Monitorings finden sich in Abschnitt 5.3, S. 118.

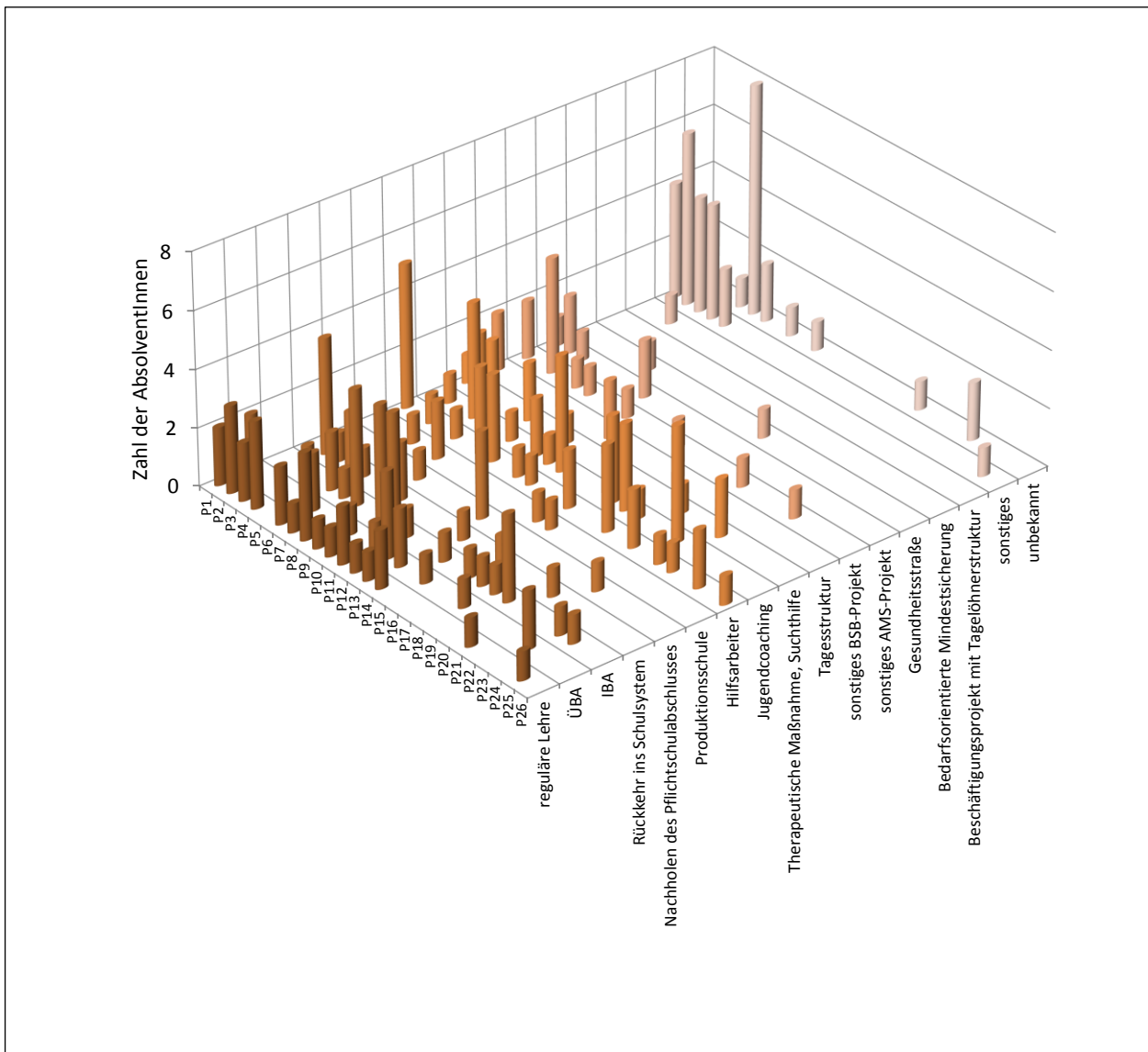
Zukunftsmappe und das AMS den Übergabebericht über das eAMS-Konto (vgl. Bundessozialamt 2013, 37 und 58). Das Rahmenkonzept sieht auch eine Nachbetreuung der Jugendlichen vor, dessen Ausgestaltung von der Folgemaßnahme bzw. der Verfügbarkeit von weiterführenden Unterstützungsstrukturen abhängt. Es soll jedenfalls gewährleistet sein, dass die AbgängerInnen von AusbildungsFit auch tatsächlich in die für sie sinnvollen weiteren Ausbildungsstrukturen gelangen bzw., im Sinne von Case Management, die nachhaltige Anknüpfung an die weiterführenden Strukturen schaffen.

26 der untersuchten 33 Projekte hatten zum Zeitpunkt der Befragung bereits reguläre AbgängerInnen aus AFit und konnten auch Auskunft über ihren Verbleib geben (in Summe wurden über 216 AbgängerInnen Verbleibsangaben gemacht). Demnach wechseln jeweils etwa ein Achtel der TeilnehmerInnen in unqualifizierte Beschäftigung, in die reguläre Lehre, in die IBA oder gehen zurück ins Jugendcoaching. Jeweils etwa ein Fünftel machen eine ÜBA, kehren ins Schulsystem zurück, gehen in eine therapeutische Maßnahme bzw. Suchthilfe, wechseln in ein sonstiges Projekt des Sozialministeriumservice oder deren Verbleib ist unbekannt. Vereinzelt besuchen AFit-AbgängerInnen ein AMS-Projekt, holen den Pflichtschulabschluss nach, besuchen eine Produktionsschule oder Tagesstruktur, lassen sich in der Gesundheitsstraße begutachten oder arbeiten in einem Projekt mit stundenweiser Beschäftigung. Ein Zehntel wechselt in eine sonstige Einrichtung. Bisher ist kein bloßer Bezug der bedarfsorientierten Mindestsicherung bekannt.

In der nachfolgenden Abbildung ist die Struktur des Verbleibs nach den einzelnen Projekten dargestellt. Dabei finden sich zwei Auffälligkeiten (die aber aufgrund der noch geringen Fallzahlen nicht überbewertet werden sollen):

- In einem Projekt ist bei über der Hälfte der AbgängerInnen der Verbleib unbekannt.
- In manchen Projekten kehren viele Jugendliche zurück ins Jugendcoaching, in manchen Projekten gar keine.

Abbildung 19: Verbleib der AFit-TeilnehmerInnen



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=26.

Das Übergabemanagement beim Austritt aus AFit funktioniert aus Sicht der Projektträger gut: Etwa die Hälfte der Projektträger gibt an, dass es bisher keine Probleme bei der Übergabe nach Maßnahmenende gab. Vereinzelt wurden lange Wartezeiten bis zum Eintritt in Nachfolgeeinrichtungen (z.B. Tagesstruktur) bzw. für Beratungstermine beim AMS kritisiert.

In der Regel sind die Coaches für die Nachbetreuung der AbgängerInnen zuständig. Diese geht jedoch recht unterschiedlich weit: Während noch fast neun Zehntel der Träger zustimmen, dass sie, wenn möglich, ein gemeinsames Übergabegespräch mit der nachfolgenden Ausbildung/Maßnahme/Einrichtung führen, begleiten gut vier Zehntel nach

eigenen Angaben die Jugendlichen nach Austritt noch so lange, bis sie sicher sind, dass sie in der nachfolgenden Ausbildung/Maßnahme/Einrichtung gut betreut werden (dies sind v.a. Projekte, die im ländlichen Raum aktiv sind) – obwohl Outplacement kein Auftrag an die Träger ist.

3.7 Zusammenarbeit mit dem Jugendcoaching

In der Regel werden die Jugendlichen vom Jugendcoach im Rahmen eines gemeinsamen Übergabegesprächs übernommen. Die Kooperation zwischen AusbildungsFit und Jugendcoaching funktioniert bis auf wenige Ausnahmen mittlerweile gut (siehe Abbildung 20). Am ehesten scheint es noch Probleme mit dem Datenaustausch zu geben: Drei Träger stimmen (eher) nicht zu, dass der Datenaustausch mit dem Jugendcoaching tadellos funktioniert, diese sind auch weniger zufrieden mit der Qualität der bereitgestellten Daten und Dokumente. Kehren AbgängerInnen von AFit ins Jugendcoaching zurück, funktioniert auch diese Übergabe tadellos.

Abbildung 20: Zusammenarbeit mit dem Jugendcoaching

	n	MW	stimme				
			nicht	–	–	–	sehr
			zu				
Uns werden Jugendliche geschickt, die eigentlich nicht Zielgruppe von AFit sind.	33	1,5	■	■	■	■	
In der Regel übernehmen wir die Jugendlichen vom Jugendcoach im Rahmen eines gemeinsamen Übergabegesprächs.	33	4,6				■	■
Der Datenaustausch mit dem Jugendcoaching funktioniert (mittlerweile) tadellos.	33	4,4		■	■	■	■
Der persönliche oder telefonische Informationsaustausch mit dem Jugendcoaching funktioniert (mittlerweile) tadellos.	32	4,7			■	■	■
Die Zusammenarbeit mit dem Jugendcoaching klappt (nun) insgesamt hervorragend.	32	4,5		■	■	■	■

Q: Online-Erhebung durch das IHS;
5-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme nicht zu) bis 5 (stimme sehr zu).

Etwa vier Zehntel geben an, dass sie die Unterlagen direkt vom Jugendcoaching bekommen, der Rest bekommt sie zum Teil vom Jugendcoaching, zum Teil von den Jugendlichen.

3.8 Zusammenarbeit mit dem AMS

Für ein reibungsloses Funktionieren von AusbildungsFit ist eine gute Kooperation zwischen dem Projektträger und dem AMS essentiell. Im Großen und Ganzen funktioniert diese Zusammenarbeit auch recht gut (siehe Abbildung 21), sei es bei der Bewilligung und Verlängerung von DLU, der Zubuchung von Jugendlichen und dem persönlichen fallbezogenen Austausch. Am ehesten kommt es noch bei der Anerkennung der AFit-Empfehlung des Jugendcoachings, bei der fallbezogenen Kommunikation über das eAMS-Konto und der von AFit erstellten individuellen Zukunftspläne zu Reibungsverlusten.

Werden alle sieben Zusammenarbeitsindikatoren zu einem Index verknüpft, zeigt sich, dass zwei Projektträger massive Probleme in der Zusammenarbeit mit dem AMS haben, vier weitere Träger sind auch nicht sehr zufrieden mit der AMS-Kooperation, die restlichen 27 Projektträger bewerten die Zusammenarbeit in den abgefragten Dimensionen allerdings durchgehend positiv.

Abbildung 21: Zusammenarbeit mit dem AMS

	n	MW	stimme				
			nicht	–	–	–	sehr
			zu				
Die Bewilligung von DLU ist in der Regel kein Problem.	33	4,7					
Die erstmalige Verlängerung von DLU ist in der Regel kein Problem.	32	4,8					
Die Zubuchung vom AMS (via Jugendcoaching) funktioniert.	30	4,5					
Die fallbezogene Kommunikation über das eAMS-Konto funktioniert tadellos.	33	4,3					
Der fallbezogene Austausch mit dem AMS über telefonische oder persönliche Gespräche funktioniert tadellos.	33	4,5					
Die AFit-Empfehlung des Jugendcoachings wird vom AMS nicht immer anerkannt.	28	1,9					
Wir haben das Gefühl, dass die im Rahmen von AFit erstellten individuellen Zukunftspläne vom AMS ignoriert werden.	21	1,6					

Q: Online-Erhebung durch das IHS;
5-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme nicht zu) bis 5 (stimme sehr zu).

3.9 Personal

Aus der Anzahl der im AusbildungsFit-Projekt beschäftigten Personen kann auf die Größe des Projektes rückgeschlossen werden. Demnach sind die Projekte recht unterschiedlich groß: Während sechs Projekte mit zwei Vollzeitäquivalenten (VZÄ) auskommen, sind in einem Projekt sogar 16 VZÄ beschäftigt. Im Durchschnitt sind in den AusbildungsFit-Projekten 5,3 VZÄ beschäftigt, wobei die größten Projekte in Wien angesiedelt sind.

23 Projekte haben das für AFit zuständige Personal zur Gänze angestellt, neun Projekte beschäftigen auch Freie DienstnehmerInnen und/oder WerkvertragsnehmerInnen. Es sind ausschließlich ehemalige BSB-Qualifizierungsprojekte, die nicht-angestelltes Personal einsetzen.

3.9.1 Qualifikationen und Weiterbildungsbedarf

Das AFit-Rahmenkonzept macht Angaben zu den geforderten Qualifikationen von Coaches und TrainerInnen, die recht offen formuliert sind. Jedenfalls ist für Coaches eine einschlägige sozialpädagogische oder psychologische Ausbildung, einschlägige Berufserfahrung und Weiterbildungsbereitschaft vorgesehen. Die TrainerInnen sollen eine einschlägige Berufsausbildung und Erfahrung im angebotenen Arbeitsbereich mitbringen, Verständnis und Geduld aufbringen können sowie ein „pädagogisches Anliegen im Bereich der Selbstwertförderung“ (Bundessozialamt 2013, 42). Eine sozialpädagogische Ausbildung ist somit kein Muss-Kriterium. Sowohl Coaches als auch TrainerInnen sollen Genderkompetenz mitbringen, und wenn Gruppen mit einem hohen Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund betreut werden, werden entsprechende Fremdsprachenkenntnisse bzw. ein eigener Migrationshintergrund als wünschenswert angesehen.

Die nachfolgende Tabelle beschreibt nun, welcher Anteil der in den jeweiligen Modulen tätigen Personen im Durchschnitt über welche Ausbildung verfügt. Demnach sind die formalen Qualifikationen der BetreuerInnen sehr unterschiedlich. Nur etwa ein Neuntel der im Coaching tätigen BetreuerInnen hat eine Ausbildung zum/zur SozialarbeiterIn absolviert, dafür jeweils zwei Neuntel ein Pädagogik- oder Psychologiestudium. Ebenfalls ein gutes Neuntel hat eine Coaching-Ausbildung abgeschlossen. Am häufigsten werden 'sonstige sozialpädagogische Ausbildung' angeführt, sowie 'sonstige relevante Ausbildungen'. Die in der Wissenswerkstatt Tätigen weisen eine sehr ähnliche Qualifikationsstruktur auf, was wohl damit zusammenhängt, dass manche Coaches auch in der Wissenswerkstatt aktiv sind.

Gut die Hälfte der im Modul Training aktiven BetreuerInnen weisen eine abgeschlossene Berufsausbildung im jeweiligen Arbeitsbereich vor und mehr als ein Fünftel eine Berechtigung zur Lehrlingsausbildung. Es gibt unter den TrainerInnen auch einen nennenswerten Anteil von AkademikerInnen, v.a. PädagogInnen. Und wie in den anderen Modulen auch, ist der Anteil von BetreuerInnen mit 'sonstiger sozialpädagogischer

Ausbildung', sowie 'sonstiger relevanter Ausbildung' mit jeweils über einem Fünftel recht hoch.

Als 'sonstige relevante Ausbildungen' wurden wiederholt genannt: Lebens- und Sozialberatung, Studium der Soziologie, Studium der Sozialwirtschaft und weitere Hochschulstudien, Fachkraft beruflicher Integration bzw. Mototherapie.

Tabelle 23: Ausbildungsstruktur der BetreuerInnen

	Wissenswerkstatt	Training	Coaching
Akademie für Sozialarbeit, FH für Soziale Arbeit	5%	3%	11%
Pädagogik-Studium, Studium Freizeitpädagogik	23%	15%	22%
Psychologie-Studium, Psychotherapie-Ausbildung	19%	8%	23%
BHS, Kolleg, (FH-)Studium mit sozialpädagogischem Schwerpunkt	6%	5%	4%
Case-Management-Ausbildung	11%	5%	14%
Coaching-Ausbildung	20%	10%	23%
abgeschlossene Berufsausbildung im jeweiligen Arbeitsbereich (FacharbeiterIn, MeisterIn etc.)	13%	53%	10%
Berechtigung zur Lehrlingsausbildung	9%	22%	13%
sonstige sozialpädagogische Ausbildung, z.B. Schule für Sozialbetreuungsberufe	26%	23%	29%
sonstige relevante Ausbildung	21%	20%	28%
sonstige relevante Ausbildung	14%	12%	13%

Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=mind.29.

Wenn im Konzept für die TeilnehmerInnen relevante Sprachkenntnisse der MitarbeiterInnen als wünschenswert aufgeführt werden, liegt hier für den Großteil der Projekte de facto keine Stärke. Neben Englisch, in dem man sich in allen Projekten verständigen kann, und Französisch, das in 12 Projekten von mindestens einem/r TrainerIn oder Coach gesprochen wird, wird in fünf Projekten Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, in drei Projekten Türkisch bzw. Russisch sowie vereinzelt Italienisch, Ungarisch, Spanisch, Schwedisch sowie jeweils einmal Arabisch, Persisch, Rumänisch gesprochen und für ein Projekt werden Grundlagen in der Gebärdensprache angegeben.

Die Ausbildungsprofile von TrainerInnen im Trainingsmodul und den Coaches im Coaching-Modul unterscheiden sich kaum. Dazu passt, dass ein Viertel der Projektträger angibt, dass die Aufgaben von TrainerInnen und Coaches bei ihnen nicht klar getrennt sind.

Für das Sport-Modul sind nur in zwei Projekten eigene TrainerInnen zuständig. Von fast zwei Drittel der Projekte wird das Sport-Modul von den TrainerInnen/Coaches der anderen Module mitbetreut und in einem knappen Drittel wird der Sport sowohl von SporttrainerInnen

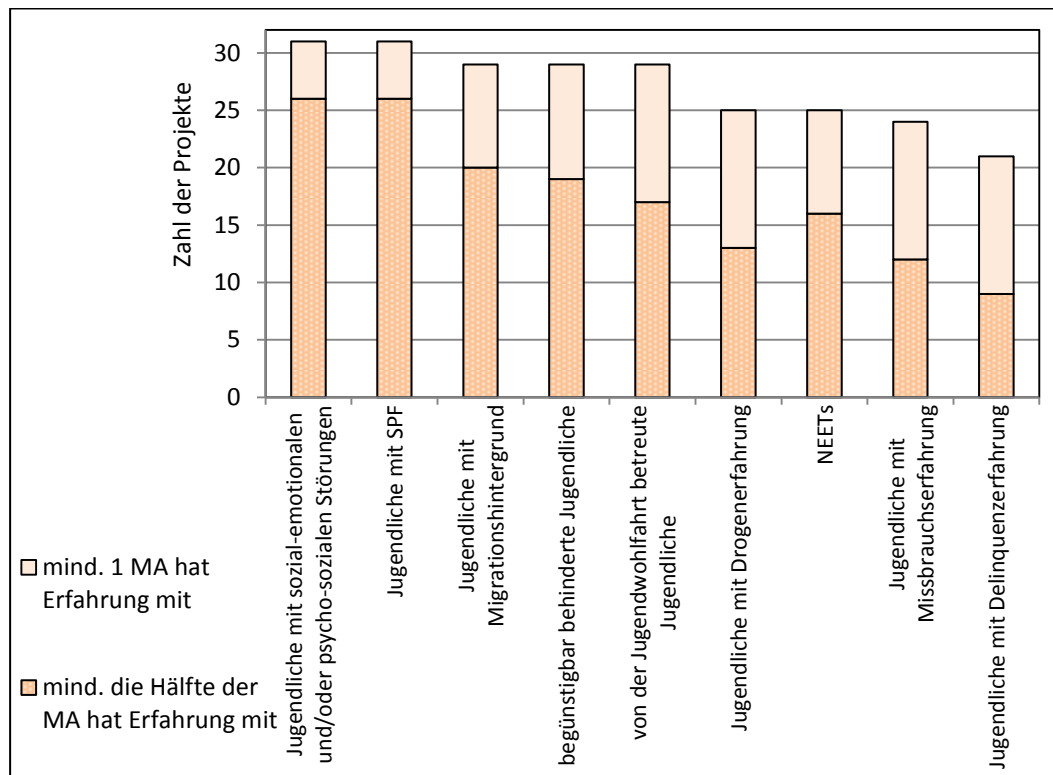
begleitet als auch von den MitarbeiterInnen der anderen Module. So überrascht es auch nicht, dass über die Hälfte der Träger angibt, dass jene MitarbeiterInnen, die den Sport betreuen, keine spezifischen sportbezogenen Qualifikationen aufweisen. Auf der anderen Seite haben immerhin in fünf Projekten MitarbeiterInnen, die den Sport betreuen, eine Ausbildung zur/zum InstruktorIn oder TrainerIn an einer Bundessportakademie bzw. ein Sportstudium. Dazwischen liegt der Rest der Projekte mit einschlägigen (Teil)Ausbildungen.

Das Aufgabenspektrum und die Zielgruppe hat sich im Vergleich zu den Vorgängerprojekten erweitert bzw. verändert. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass auf die Frage, welche Weiterbildungen für die ProjektmitarbeiterInnen in den einzelnen Modulen noch notwendig wären, zahlreiche Antworten eingetragen wurden. So wird für die Wissenswerkstatt noch sehr oft Weiterbildungsbedarf bezüglich alternativer Lehr- und Lernmethoden bzw. Reformpädagogik (v.a. Montessori) gesehen. Auch ganz allgemein werden Pädagogik, Didaktik und Methoden als Weiterbildungsthemen angesehen. Weitere mehrmals genannte Weiterbildungsthemen sind Umgang mit Neuen Medien, Legasthenietraining und Lernen ohne Druck. Für die TrainerInnen in den Trainingsmodulen wird am häufigsten Weiterbildungsbedarf zu (sozial)pädagogischen Themen, Gruppendynamik und Gruppenarbeit gesehen. Für das Sport-Modul wünschen sich die Träger vielfach Ausbildungen in Erlebnispädagogik für ihre TrainerInnen. Darüber hinaus werden die Anleitung von Gruppen sowie Rettungsschwimmer-Ausbildung als Fortbildungsthemen mehrfach genannt. Bei den MitarbeiterInnen, die für das Coaching zuständig sind, besteht aus Trägersicht der mit Abstand größte Weiterbildungsbedarf bezüglich Case Management. Weitere mehrmals genannte Fortbildungsthemen sind Coaching, Arbeit mit nicht motivierten KlientInnen und Diagnoseverfahren.

3.9.2 Erfahrung mit der Zielgruppe

Fast alle Träger verfügen über Personal, das mindestens drei Jahre Erfahrung in der Arbeit mit Jugendlichen mit sozial-emotionalen und/oder psycho-sozialen Beeinträchtigungen hat, mit Jugendlichen mit SPF, mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund, mit begünstigbar behinderten Jugendlichen sowie mit von der Jugendwohlfahrt betreuten Jugendlichen. Mit drogenerfahrenen Jugendlichen, mit NEETs und mit Jugendlichen mit Missbrauchserfahrung haben etwa drei Viertel Erfahrung, bei Jugendlichen mit Delinquenzerfahrung sind es etwas zweit Drittel der Träger.

Abbildung 22: Erfahrung mit den verschiedenen Zielgruppen



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=mind. 26.

Im Durchschnitt wurde angegeben, dass mit 4,7 der genannten neun Zielgruppen Erfahrung vorhanden ist. Nicht überraschend ist dieser Schnitt bei den AFit-Projekten, die kein direktes Vorgängerprojekt hatten, deutlich niedriger (2,3). Auch wenn mit der Umstellung auf AFit eine Zielgruppenerweiterung verbunden ist, stimmen über drei Viertel der Träger (eher) nicht zu, dass die TrainerInnen und/oder Coaches mit den neuen Zielgruppen überfordert seien; nur sechs Träger stimmen teilweise zu, einer stimmt sehr zu.

3.10 Bewertung des Programms AusbildungsFit durch die Projektträger

Abschließend wurden die AFit-Projektträger noch gebeten, verschiedene Aspekte des Programms zu bewerten. In Folge werden die Bewertungen des Monitorings (MBI), der Ressourcenausstattung, der Vertragssituation und des Rahmenkonzepts dargestellt.

Das Sozialministeriumservice entwickelte das EDV-Unterstützungssystem „**Monitoring Berufliche Integration**“ (MBI) mit dem kontinuierlich aktuelle Daten über die Anzahl und die Verbleibdauer der TeilnehmerInnen zur Verfügung stehen. Durch die individuelle Erfassung der Ausgangssituation und der Situation am Ende der Teilnahme sollen darüber hinaus Aussagen über die Wirkungen von AFit getroffen werden können. Laufende individuelle Fortschritte sollen zudem durch die quartalsmäßige Zwischenberichterstellung im MBI sichtbar werden.

In der Online-Befragung wurde den AFit-Trägern die Möglichkeit gegeben, ihre Sicht zu diesen Zielen des MBI darzulegen. Demnach besteht eine sehr große Skepsis darüber, ob alle Fragen im MBI seriös beantwortbar seien (siehe Abbildung 23). Darüber hinaus stimmen nur zwölf Prozent der Projektträger (eher) zu, dass die Income- und Outcome-Faktoren im MBI geeignet sind, im Rahmen von AusbildungsFit erzielte Wirkungen abzubilden (am positivsten sehen dies noch die Träger ohne Vorgängerprojekt). Nur neun Prozent glauben, dass die individuellen Lernfortschritte der Jugendlichen mit dem MBI gut erfasst werden können.

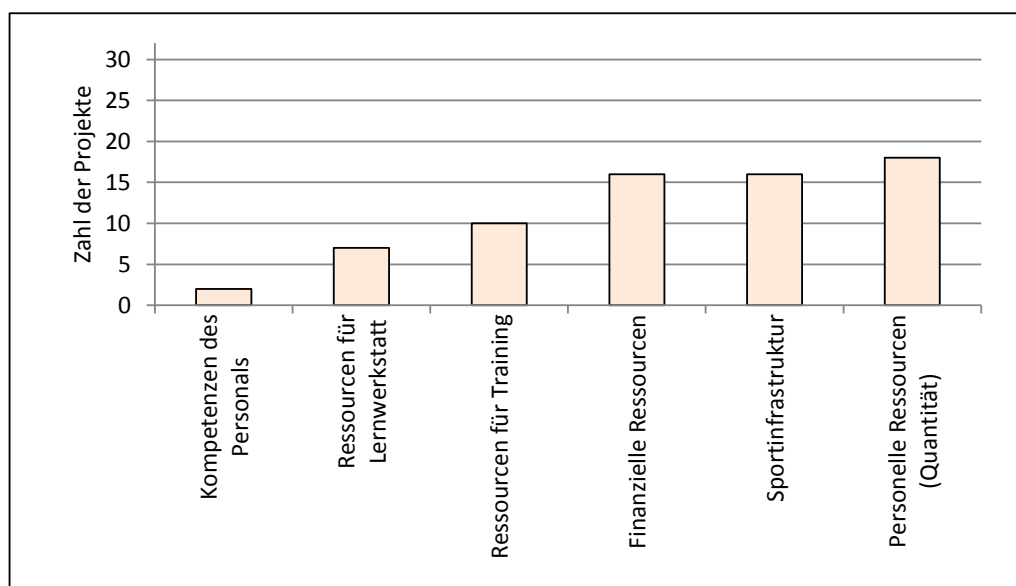
Abbildung 23: Bewertung des MBI durch die Projektträger

	n	MW	stimme				
			nicht zu	1	2	3	sehr zu
Einige der Fragen im Monitoring Berufliche Integration können nicht seriös beantwortet werden.	33	4,2	1	0	0	1	2
Die Income- und Outcome-Faktoren im Monitoring Berufliche Integration sind geeignet, im Rahmen von AusbildungsFit erzielte Wirkungen abzubilden.	33	2,7	1	2	3	1	1
Die individuellen Lernfortschritte unserer Jugendlichen können mit dem Monitoring Beruflicher Integration gut erfasst werden.	33	2,6	1	2	3	1	1

Q: Online-Erhebung durch das IHS;
5-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme nicht zu) bis 5 (stimme sehr zu).

Ein knappes Drittel der Projektträger ist der Ansicht, dass die **Ressourcenausstattung** bei AFit zu knapp ist, um wirklich auf die individuellen Probleme, Bedürfnisse und Potentiale der Jugendlichen eingehen zu können. Weitere 40% sehen das zumindest teilweise so.

Abbildung 24: Ressourcenbedarf übersteigt vorhanden Ressourcen



Q: Online-Erhebung durch das IHS; n=33.

Konkret sieht mehr als die Hälfte der Träger einen Bedarf nach mehr Personal(stunden), jeweils knapp die Hälfte der Träger gibt an, mehr finanzielle Ressourcen bzw. eine bessere Sportinfrastruktur zu benötigen. Etwa ein Fünftel der Projektträger sieht bei Räumlichkeiten, technischer Ausstattung und Verbrauchsmaterial für das Modul Wissenswerkstatt und knapp ein Drittel für das Modul Training ungedeckten Bedarf. Hingegen sehen nur zwei Träger einen Mangel bei den Kompetenzen des Personals (Qualifikationen, Fachkompetenz, Erfahrung mit der Zielgruppe).

Was die Vertragssituation betrifft so ist die Zufriedenheit mit dem Zeitpunkt der Zahlungen durch den Fördergeber sehr hoch, auch mit der Klarheit der Abrechnungsbestimmungen und der Klarheit der Zieldefinition fällt die Zufriedenheit eher hoch aus. Etwas darunter liegt die Zufriedenheit mit der Budgetflexibilität und der Vertragslaufzeit und Planungssicherheit (mittlere Zufriedenheitswerte). Am wenigsten zufrieden sind die Träger im Durchschnitt mit dem Abrechnungsaufwand. Interessant dabei ist, dass die oberösterreichischen AFit-Träger im Vergleich zu den anderen Bundesländern in *allen* sechs Punkten am unzufriedensten sind.

Abbildung 25: Zufriedenheit mit der Vertragssituation

	n	MW	gar nicht zufrieden	–	–	–	sehr zufrieden
Vertragslaufzeit, Planungssicherheit	27	2,9	■	■	■	■	■
klare Zieldefinition	28	3,7		■	■	■	■
Zeitpunkt der Zahlungen durch Fördergeber	27	4,4			■	■	■
Budgetflexibilität im Rahmen des Projekts	27	3,2	■	■	■	■	■
Klarheit der Abrechnungsbestimmungen	27	3,6	■	■	■	■	■
Abrechnungsaufwand	27	2,4	■	■	■	■	■

Q: Online-Erhebung durch das IHS;
5-stufige Skala mit Werten von 1 (gar nicht zufrieden) bis 5 (sehr zufrieden).

Das AusbildungsFit-Rahmenkonzept stößt bei den AFit-Trägern durchwegs auf positive Resonanz: Alle Träger stimmen der Aussage (eher) zu, dass AFit für die TeilnehmerInnen genau die richtige Maßnahme ist und dass das AFit-Rahmenkonzept den Problemen, Bedürfnissen und Potentialen der vorgegebenen Zielgruppen entspricht (siehe Abbildung 26). Nur drei Träger stimmen (eher zu), dass das AFit-Rahmenkonzept zu starr ist, um wirklich auf die individuellen Probleme, Bedürfnisse und Potentiale der Jugendlichen

eingehen zu können. Dem Statement „Viele unserer (potentiellen) TeilnehmerInnen würden eine weniger verbindliche Eingangsphase benötigen (weniger als 16 Stunden Anwesenheitspflicht)“ stimmen ebenfalls bloß zwei Träger (eher) zu, zwei weitere teilweise, die restlichen Träger sehen dies nicht so.

Recht unterschiedlicher Meinung sind die Träger hingegen bezüglich der nachfolgenden Aspekte, die dennoch positiv gesehen werden: Mehr als die Hälfte der Träger befindet, dass das AFit-Rahmenkonzept die unterschiedlichen regionalen Rahmenbedingungen ausreichend berücksichtigt, ein Siebtel sieht das aber nicht so (v.a. Träger aus Oberösterreich). Gut die Hälfte der Träger stimmt (eher) nicht zu, dass dem Rahmenkonzept von AFit ein künstlerisch/kreatives Modul fehlt, ein knappes Drittel aber sehr wohl. Mehr als die Hälfte der Träger findet, dass Outplacement (ohne Vorgabe von Vermittlungsquoten) Teil des AFit-Konzeptes sein sollte (insbesondere Träger in Wien und Niederösterreich), ein knappes Viertel stimmt dem aber (eher) nicht zu.

Abbildung 26: Gesamtbewertung von AFit durch die Projektträger

	n	MW	stimme nicht – – – sehr zu
Dem Rahmenkonzept von AFit fehlt ein künstlerisch/kreatives Modul.	32	2,4	
Outplacement sollte Teil des AFit-Konzeptes sein (ohne Vorgabe von Vermittlungsquoten).	30	3,6	
AFit ist für unsere TeilnehmerInnen genau die richtige Maßnahme.	33	4,4	
Das AFit-Rahmenkonzept ist zu starr, um wirklich auf die individuellen Probleme, Bedürfnisse und Potentiale der Jugendlichen eingehen zu können.	33	1,7	
Viele unserer (potentiellen) TeilnehmerInnen würden eine weniger verbindliche Eingangsphase benötigen (weniger als 16 Stunden Anwesenheitspflicht).	32	1,4	
Das AFit-Rahmenkonzept berücksichtigt die unterschiedlichen regionalen Rahmenbedingungen.	28	3,5	
Das AFit-Rahmenkonzept entspricht den Problemen, Bedürfnissen und Potentialen der vorgegebenen Zielgruppen.	32	4,3	

Q: Online-Erhebung durch das IHS;
5-stufige Skala mit Werten von 1 (stimme nicht zu) bis 5 (stimme sehr zu).

3.11 Resümee

Die AusbildungsFit-Projekte entstanden nicht aus dem Nichts: Von den 33 untersuchten Projekten sind nach eigener Auskunft 23 aus einem BSB-Qualifizierungsprojekt hervorgegangen, drei aus einem BSB-Nachreifungsprojekt, vier aus einem sonstigen Projekt, und nur drei Projekte hatten keinen unmittelbaren Vorgänger. Für die Implementierung von AusbildungsFit mussten die Träger dementsprechend konzeptionelle Adaptierungen der vorherigen Projekte vornehmen, darüber hinaus wurde neues Personal aufgenommen und die Infrastruktur erweitert. Nach eigener Einschätzung verblieb im Schnitt jeweils etwa die Hälfte des alten Projekts, ein Projekt musste komplett überarbeitet werden, auf der anderen Seite konnte ein Projekt 90% des Bewährten beibehalten. Über die Hälfte der Projektträger glaubt, dass es im Vergleich zum Vorgängerprojekt nun besser möglich sei, auf die individuellen Probleme, Bedürfnisse und Potentiale der Teilnehmenden einzugehen.

Die AFit-Konzeptionierung des Sozialministeriumservice sieht Angebote auf vier Ebenen vor: Wissenswerkstatt, Trainingsmodule, Sportangebote und Coaching. Gut die Hälfte der Träger bietet darüber hinaus zusätzliche Module an, v.a. Berufsorientierung/Bewerbungstraining und Kreativmodule. Weiters geben drei Viertel der Träger an, dass sie versuchen, die TeilnehmerInnen nach dem Abschluss weiterzuvermitteln (obwohl Outplacement im Rahmenkonzept nicht vorgesehen ist). Nach Einschätzung der Träger kommen die einzelnen Module von AusbildungsFit bei den Jugendlichen gut an, dies gilt insbesondere für das Coaching.

Eine Mehrheit der Projektträger gibt an, dass sich bezüglich der eingesetzten Methoden in der Wissenswerkstatt im Vergleich zu den Vorgängerprojekten einiges geändert habe, v.a. sei nun eine individuellere Förderung (Lernen im Einzelsetting, Einsatz von Montessori-Materialien, individuellere Lernzielplanung etc.) möglich. Weitere mehrfach genannte Veränderungen sind der Einsatz Neuer Medien, größere Methodenvielfalt, mehr Kontinuität, mehr praktisches Tun und die Förderung gruppenspezifischer Prozesse.

Auch die im Training eingesetzte Methodenvielfalt ist beachtlich. Während im Schwerpunkt Aktivierung noch spielerische Ansätze dominieren, werden in der Spezialisierung theoretischer und praktischer Fachunterricht, Üben, Auftragsarbeiten, Arbeiten unter Zeitdruck, KundInnenkontakt, Schnuppern und externes Praktikum sowie Reflexion der Praxis immer wichtiger. Im Training sollen die AFit-TeilnehmerInnen die Möglichkeit bekommen, arbeitsplatznahe Erfahrungen zu sammeln. Doch die Projekte decken zum Teil nur recht wenige Berufsfelder selbst ab, ein Drittel bietet nur maximal zwei Berufsfelder an. Hier besteht die Herausforderung für die BetreuerInnen, die Motivation ihrer TeilnehmerInnen aufrecht zu erhalten und Demotivation, Leistungsverweigerung und in letzter Konsequenz Dropout vorzubeugen.

Mit AusbildungsFit soll eine barrierefreie Unterstützungsstruktur aufgebaut werden. Dem widerspricht allerdings die vereinzelte Praxis, eigene Aufnahmekriterien zu etablieren. Nur zwei AFit-Träger geben an, keine eigenen Aufnahmekriterien zu haben. Auf der anderen Seite werden diese Kriterien wohl nicht von allen Trägern streng gehandhabt, hat doch erst gut die Hälfte der Träger bereits potentielle TeilnehmerInnen aufgrund dieser Kriterien abgelehnt.

Im AFit-Rahmenkonzept wird empfohlen, regionale Ressourcen für die Umsetzung von AFit zu nützen – sei es um nicht alle vier Module zur Gänze selbst abdecken zu müssen, sei es, um ergänzende Dienstleistungen anbieten bzw. vermitteln zu können. Diese Kooperationsmöglichkeiten werden von den Trägern auch genutzt. Dennoch ist nur eine Minderheit so gut versorgt, dass sie keine weiteren Kooperationen benötigen, die jeweiligen Bedarfe sind allerdings recht unterschiedlich. Ebenfalls recht verschieden wird das Potential der Region eingeschätzt, die AFit-Abgänger adäquat aufzunehmen (sei es in einem Ausbildungsplatz, sei es in einer Nachfolgemaßnahme).

Nicht alle AFit-Teilnehmenden schaffen den Verbleib in der Maßnahme bis zum regulären Ausstieg. Die beiden häufigsten Ursachen für Dropout sind destruktives Verhalten bzw. Leistungsverweigerung sowie psychische Probleme, psychiatrische Erkrankung bzw. Suchtverhalten. Deswegen wird an dieser Stelle darauf verwiesen, dass der Zugang zu psychologischer Beratung und Therapien den Verbleib in der Maßnahme erleichtern könnte.

Die Zusammenarbeit zwischen AusbildungsFit und Jugendcoaching scheint bis auf wenige Ausnahmen mittlerweile gut zu funktionieren. Auch die Kooperation mit dem AMS wird größtenteils recht positiv bewertet, allerdings haben zwei Projektträger doch massive Probleme in der Zusammenarbeit mit dem AMS.

Das Übergabemanagement beim Austritt aus AFit funktioniert aus Sicht der Projektträger in der Regel gut. Allerdings begleitet nicht einmal die Hälfte der Projekte die Jugendlichen nach Austritt noch so lange, bis sie sicher sind, dass sie in der nachfolgenden Ausbildung/Maßnahme/Einrichtung gut betreut werden.

Der Verbleib der Jugendlichen nach AFit ist recht unterschiedlich, wohl auch zusammenhängend mit den unterschiedlichen regionalen Möglichkeiten. Positiv anzumerken ist, dass bisher kein Fall eines bloßen Bezugs der bedarfsorientierten Mindestsicherung bekannt ist. Überraschend hoch ist hingegen mit etwa einem Achtel der AbgängerInnen der Wechsel in einen Hilfsarbeiterjob, der laut Rahmenkonzept nur für Einzelfälle in Erwägung gezogen werden sollte.

Zahlreiche Träger kritisieren, dass es für viele ihrer AbgängerInnen keine geeigneten Maßnahmen in der Region gibt. Hier zeigt sich ein über AFit hinausgehender Bedarf, nach einiger Zeit strukturiert zu erheben, welche Art von Nachfolgemaßnahmen in der Region

fehlt. Dieses Wissen um Maßnahmenlücken sollte in die Programmplanung der „Ausbildung bis 18“ einfließen.

Das Rahmenkonzept von AusbildungsFit wird von den Trägern durchwegs recht positiv bewertet. Uneinigkeit besteht jedoch in Bezug auf den Bedarf an einem künstlerischen/kreativen Modul und nach Outplacement. Bezüglich des Monitorings sind die Träger sehr skeptisch, ob es geeignet ist, Lernfortschritte zu dokumentieren bzw. Wirkungen von AFit abzubilden.

4 Qualitative Erhebungen und Analysen

Da es sich um die Evaluation der Pilotphase von AusbildungsFit handelt und noch weniger auf standardisierte Routinen zurückgegriffen werden kann, lag der Schwerpunkt der Evaluation auf einer qualitativen methodischen Vorgehensweise und hierbei wiederum wurden unterschiedliche Erhebungsmethoden miteinander kombiniert. Zentral wurden dabei die Perspektiven der Jugendlichen positioniert, wobei aktuelle wie auch ehemalige TeilnehmerInnen integriert wurden.

Zum Auftakt der Evaluierung wurden im März 2014 Mitglieder der Steuerungsgruppen in die Erhebungen einbezogen. Dazu wurden – teils telefonische – Interviews mit VertreterInnen von AMS, SMS und den Koordinationsstellen in allen sieben Bundesländern geführt. Die 12 Interviews, die sich v.a. dem Thema der regionalen Steuerungs- und Planungsstrukturen (Bedarfsfeststellung, Maßnahmenkoordination, Angebotsabstimmung) widmen, wurden inhaltsanalytisch ausgewertet.

Den Kern der qualitativen Analysen bilden vier Fallstudien bei AFit-Trägern vor Ort, die im Herbst 2014 durchgeführt wurden. Eine Fallstudie umfasst dabei einen Träger sowie die unterschiedlichen AkteurInnengruppen, die mit diesem in Zusammenhang stehen. Somit wurden Interviews mit Projektleitungen, TrainerInnen und Coaches, Eltern der Jugendlichen, SystempartnerInnen (Jugendcoaching, AMS, Arbeits- bzw. Berufsausbildungsassistenz) sowie Gruppendiskussionen mit AFit-TeilnehmerInnen und AbsolventInnen geführt. Die Auswahl der Fallstudien wurde dabei nach dem „Prinzip der maximalen strukturellen Variation“ vorgenommen, d.h. es wurden möglichst unterschiedliche Träger in möglichst unterschiedlichen Kontexten in den Fallstudien berücksichtigt, um dadurch ein weites Spektrum an Projekten abzudecken. Neben Stadt und Land und der Projektgröße wurden dazu weitere Merkmale, die im Zuge der Trägerbefragung erhoben wurden (z.B. Niederschwelligkeit), in die Auswahl der Fallstudien einbezogen. Die Auswahl wurde in enger Abstimmung mit dem Auftraggeber vorgenommen.

Die Themenstellungen, die im Rahmen der Fallstudien behandelt wurden, umfassen eine große Bandbreite der definierten Evaluationsfragestellungen und reichen demnach vom Zugang in die Maßnahme, dem Projektaufbau und der Umsetzung, den Problemlagen und Bedürfnissen der Jugendlichen, über Kooperationen und Vernetzung bis hin zu Wirkungen, die über eine Teilnahme erreicht werden (können). Schließlich wurde den InterviewpartnerInnen auch der Raum gelassen, weitere relevante Erfahrungen im Zusammenhang mit AusbildungsFit zur Sprache zu bringen, was dem Anspruch an die Offenheit qualitativer Forschung entspricht. Über vorab definierte Fragestellungen hinaus geht es darum, sich den Perspektiven des Forschungsfeldes möglichst vorurteilsfrei und schrittweise anzunähern. Eine erste Annäherung an das Forschungsfeld erfolgte demgemäß über eine teilnehmende Beobachtung von jeweils zwei Tagen an jedem der vier

ausgewählten Standorte. In der Analyse wurden erste Hypothesen zu Routinen, Handlungsmustern sowie Rollen der in die Umsetzung von AusbildungsFit eingebundenen AkteurInnen formuliert. Die Beobachtungen inkludierten erste Gespräche mit den Jugendlichen. Dies hat die Durchführung der Fokusgruppen erleichtert, indem dadurch vonseiten der ProjektteilnehmerInnen ein gewisses Vertrauen den Forscherinnen gegenüber aufgebaut werden konnte.

In Summe wurden 38 Interviews und 8 Fokusgruppen durchgeführt, die insgesamt eine Länge von rund 42 Stunden aufweisen. Das gesamte empirische Material wurde einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, deren Vorgehensweise an dieser Stelle kurz skizziert wird: Das grundsätzliche Ziel ist, die Sichtweisen der InterviewpartnerInnen zu den relevanten Themen darzustellen und miteinander in Beziehung zu setzen. Auf den Vergleich der Sichtweisen wiederum folgt die Suche nach Erklärungen für Gemeinsamkeiten oder Unterschiede. Wenn – auf ein fiktives Beispiel zurückgreifend – die Sichtweisen von MitarbeiterInnen und Eltern auf die Wirkungen von AFit überhaupt nicht übereinstimmen, könnte dies damit zu tun haben, dass Eltern bestimmte Erwartungen an das Angebot stellen, die aus Sicht der ProjektmitarbeiterInnen nicht erfüllbar sind.

Die Inhaltsanalyse der Interviews und der Fokusgruppen erfolgt in Anlehnung an das Analyseverfahren von Philipp Mayring. Die einzelnen Textstellen aus den Transkripten werden jeweils Kategorien zugeordnet. Die einzelnen, den Kategorien zugeordneten Textstellen werden – personenbezogen, d.h. für jedes Interview gesondert – dem dreistufigen Analyseprozess:

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

unterzogen. Im Zuge der Paraphrasierung werden die Textstellen auf ihren Inhalt beschränkt wiedergegeben, was bedeutet, „nichtinhaltstragende (ausschmückende) Textbestandteile“ (Mayring 2007, 61) wegzulassen. Generalisierung hat zum Ziel, alle Textstellen auf ein gemeinsames Abstraktionsniveau zu bringen. Reduktion meint schließlich, dass die sich daraus ergebenden Paraphrasen gebündelt bzw. dass Paraphrasen gleichen Inhalts gestrichen werden (vgl. Mayring 2007, 61ff). Das Resultat dieses dreistufigen Analyseprozesses sind Kernaussagen: Verdichtete Aussagen, welche die jeweilige Kategorie beschreiben sowie Zusammenhänge mit anderen Kategorien verdeutlichen.

Im abschließenden Arbeitsschritt werden die Kernaussagen aus den Interviews bzw. Fokusgruppenaussagen miteinander verglichen. Es wird nach Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Widersprüchen gesucht. Diese werden zunächst dargestellt und dabei wird auf Strukturierungsmerkmale geachtet, welche diese Gemeinsamkeiten und Unterschiede erklären können (z.B. Sicht der ProjektmitarbeiterInnen im Kontrast zur Sicht

der Jugendlichen, theoretische Sichtweise im Kontrast zur Umsetzung, etc.). Im Zuge dieses Schrittes werden ausschließliche Einzelansichten nicht berücksichtigt. Das bedeutet, in der weiteren Beschreibung der inhaltlichen und strukturellen Merkmale sind nur solche Aspekte vertreten, die von mindestens zwei Personen, wenn auch auf einer abstrakten Ebene, berichtet werden.

Im Anschluss an diesen Arbeitsschritt werden die Ergebnisse interpretiert. Dabei wird über den manifesten Inhalt hinausgegangen und es werden, gegründet auf einer breiten empirischen Basis, Hypothesen und Schlussfolgerungen in Hinblick auf die definierten Forschungsfragen abgeleitet. Dabei handelt es sich um evaluative Fragen, welche einerseits dabei helfen sollen, Wirkungen zu verstehen, andererseits Verbesserungspotenzial und Erfolgsfaktoren aufzuzeigen.

4.1 Entwicklung von AFit im jeweiligen länderspezifischen Kontext

In diesem Abschnitt steht die Planung des Programms bis hin zur Beauftragung konkreter AFit-Träger zur Diskussion. Die empirische Basis dafür bilden die im März 2014 geführten Interviews mit VertreterInnen der Steuerungsgruppen und Koordinationsstellen in allen Bundesländern, die an der Pilotphase teilgenommen haben.

Prinzipiell ist es geteilte Meinung, dass ein Bedarf nach einem entsprechenden Angebot vorhanden ist. Nicht zuletzt wurde auch vonseiten des Jugendcoaching immer wieder darauf hingewiesen, dass ein niederschwelliges Angebot im Sinne einer barrierefreien Unterstützungsstruktur, in dessen Rahmen grundlegende Kompetenzen erworben werden können, in der Maßnahmenlandschaft noch fehlt.

Was die konkrete Planung von AFit-Projekten bzw. -plätzen im Bundesland betrifft, zeigen sich die AkteurInnen auf Landesebene zu Beginn der Pilotphase sehr unterschiedlich weit informiert bzw. in die Prozesse involviert. So befinden sich auf der einen Seite diejenigen, die in den Prozess der Bedarfsfeststellung selbst nicht einbezogen waren und ihn top-down als Bundesentscheidung wahrnehmen. Dies geht mit einer gewissen Skepsis einher, was eine Planung der Maßnahmen aufgrund regional differenzierter Bedarfszahlen betrifft. Die Planzahlen werden eher als Funktion des zur Verfügung gestellten Budgets und damit latent kritisch gesehen.

Für diejenigen VertreterInnen der regionalen Steuerungsgruppen bzw. die Koordinationsstellen, die auf der anderen Seite in die Prozesse einbezogen waren, gestaltet sich die Situation ganz anders. So ist bekannt, dass das Jugendcoaching-Monitoring eine Grundlage für die Bedarfsfeststellung bildet. Als erste Orientierung ist der Schlüssel von einem Platz in AFit pro 3.500 EinwohnerInnen bekannt.

In Bezug auf die Planungsgrundlagen werden auch kritische Anmerkungen getroffen. So wird zum einen zu bedenken gegeben, dass dort, wo eine dem Jugendcoaching ähnliche Maßnahme mit anderem Fördergeber existiert, nur ein Teil der Zielgruppe abgedeckt ist, wenn die Jugendcoaching-Daten als Planungsgrundlage herangezogen werden. Zum anderen wird der Einwand geäußert, dass es bundeslandweit zu einer Reduktion bestehender Plätze kommen müsste, falls der Schlüssel von 1:3.500 angewandt wird.

Im Zuge der spezifischen Maßnahmenplanung im jeweiligen Bundesland wurden als Kriterien der regionale Bedarf, die demografische Situation, Lücken im Angebot sowie ähnliche parallele Maßnahmen (z.B. Produktionsschulen) und eine gute öffentliche Erreichbarkeit herangezogen. Je nach Bundesland wird die eigene Rolle der Steuerungsgruppenmitglieder in Bezug auf die Planung konkreter Maßnahmen und Plätze unterschiedlich ausgestaltet. So erfolgt zum Teil eine diesbezügliche Abstimmung mit dem Jugendcoaching, anderswo wurden Bedarfsberechnungen selbst durchgeführt. In Einzelfällen wurde bei der regionalen Planung auch das AMS einbezogen: So müssen beispielsweise dort, wo ein AFit-Projekt eröffnet wird, auch Plätze in Anschlussmaßnahmen verfügbar sein. Es ist davon auszugehen, dass diese frühzeitige Kooperation auch der künftigen Zusammenarbeit zwischen den beiden Systemen förderlich ist.

Während Bedarfsfeststellung und Planung wie erwähnt sehr unterschiedlich erlebt wurden, wird der Prozess der Trägerauswahl über die Bundesländer und die institutionellen Kontexte (KOST, Sozialministeriumservice, AMS) hinweg einheitlich wahrgenommen. So wurden für die Pilotphase – oft, aber nicht ausschließlich durch das Sozialministeriumservice beauftragte und finanzierte – Projekte ausgewählt, die AFit konzeptionell ähnlich sind, so dass ein Umbau rasch erfolgen konnte. Zum Teil sind das ehemalige Nachreifungsprojekte des BSB, andernorts auch Qualifizierungsprojekte. Generell handelt es sich um barrierefreie Projekte, die eine Zielgruppe mit vielfältigen Benachteiligungen bzw. Exklusionserfahrungen betreut haben und deswegen dem Anspruch auf Bedürfnisorientierung auch im AFit-Kontext glaubwürdig nachkommen können.

Zusätzliche Kriterien sind z.B. gute Kontakte mit Lehrbetrieben, Kooperationen mit relevanten Systemen oder Erfahrung in der Wissensvermittlung. Die Möglichkeit, eine gewisse Anzahl an Plätzen zur Verfügung zu stellen, um mit den Fixkosten in Balance zu sein, die Kapazität, ein neues Standbein aufzusetzen oder mehrere Standorte abzudecken, waren zum Teil ebenfalls relevant bei der Auswahl. Die Maßnahmenauswahl fand schließlich auch im Kontext regionaler Strukturen bzw. Bedarfe statt. Eine Zielrichtung, die hier erkennbar ist, ist die regionale Streuung der Projekte sowie die Etablierung von AFit in mit Angeboten für die Zielgruppe unterversorgten Regionen.

Im Zuge der Pilotierung von AFit im Jahr 2014 wurden noch keine neuen Strukturen geschaffen, sondern ausschließlich existierende Projekte umgewandelt. Auch wenn Parallelen zu den Vorgängerprojekten die Grundlage für die Auswahl bilden, war doch ein

Umstellungsprozess notwendig. Somit war auch eine entsprechende Anforderung von Seiten der Auftraggeber an die Träger, diesem Prozess gegenüber aufgeschlossen zu sein bzw. ihn bewerkstelligen zu können. Wie dieser Prozess erlebt wurde, ist Inhalt des folgenden Abschnitts.

4.2 Umstellung auf AusbildungsFit

In diesem Abschnitt werden folgende Fragen aufgegriffen: Wie wird der Prozess der Umstellung auf der Steuerungs- und auf der operativen Ebene wahrgenommen, was sind wesentliche Punkte im neuen Konzept und wie werden diese eingeschätzt? Die Ergebnisse basieren zum Großteil auf den Interviews, die im Rahmen der Fallstudien mit den Projektumsetzenden geführt wurden, ergänzt um die Ergebnisse aus den Steuerungsgruppeninterviews im Frühjahr 2014.

Auf Ebene der Träger wird der Prozess der Umstellung auf AFit durchaus als herausfordernd erlebt, insbesondere dann, wenn ein ganz neuer Teil aufgebaut oder Räumlichkeiten adaptiert werden mussten. Es finden sich jedoch keine Hinweise darauf, dass notwendige Adaptionen zu Problemen geführt hätten. In die Auswahl der vier Projekte für die Fallstudien wurden auch solche Projekte einbezogen, die wesentliche Veränderungen bei der Umsetzung vornehmen mussten. Trotzdem waren das jeweilige Vorgängerprojekt und der Prozess der Umstellung auf AusbildungsFit in den Interviews vor Ort kein wesentliches Thema. Zum Teil liegt das daran, dass Interviews mit MitarbeiterInnen geführt wurden, die erst für AFit eingestellt wurden. Zum Teil aber auch daran, dass – selbst wenn einzelne Bereiche neu aufgebaut oder erweitert werden mussten – dennoch Kontinuität zum Vorgängerprojekt besteht.

Was die Unterschiede zwischen AFit und dem jeweiligen Vorgängerprojekt vor Ort betrifft, stellen diese sich unterschiedlich dar, da die Vorgängerprojekte ebenfalls heterogen waren. Jedoch wird durchgängig wahrgenommen, dass das neue Konzept mehr Struktur ausweist bzw. eine strukturiertere Umsetzung erfordert. Hier zeigt sich ein Konfliktbereich bezogen auf Jugendliche, die bereits am Vorgängerprojekt teilgenommen haben: Dass es nun im Vergleich zu früher weniger Freiheiten gibt, wird weniger gut aufgenommen. Von anderen TeilnehmerInnen allerdings wird in der klareren Struktur der Vorteil gesehen, einen guten Überblick über das Projekt zu haben (vgl. Abschnitt 4.5.1).

Ein wesentlicher Unterschied zum Vorgängerprojekt ist, dass es keine Vermittlungsquote mehr gibt. Das Ziel, das realisiert werden soll, ist nunmehr die Vorbereitung auf den nächsten Ausbildungsschritt oder Schritt in den Arbeitsmarkt. Aus Trägersicht wird hier als Vorteil geschildert, dass man dadurch weniger unter Druck ist und besser auf die individuellen Bedürfnisse der Jugendlichen eingehen kann. Allerdings kollidiert dieses Ziel der Vorbereitung mit den Erwartungen von Jugendlichen bzw. deren Eltern, wenn aus deren Sicht ein Ausbildungsplatz oder Arbeitsverhältnis am Ende der Projektteilnahme stehen soll.

So wird auch aus Trägersicht geschildert, dass die Kommunikation dessen, was das Projekt leistet und was nicht – einen Job für die Jugendlichen suchen – für die Projektverantwortlichen schwierig sei.

4.2.1 Zielgruppe

Eine große Herausforderung im Transformations- und Aufbauprozess wurde zu Beginn der Pilotphase in der neuen Zielgruppe erkannt. Was die Ausweitung der Zielgruppe betrifft wurde in den Steuerungsgruppeninterviews vielerorts von einer anfänglichen Skepsis gesprochen. Es wurde gemutmaßt, die bisher wenn auch beeinträchtigte so doch sehr motivierte und leistungsbereite Gruppe von TeilnehmerInnen trafe nun auf Jugendliche, die eine eher destruktiv-verweigernde Grundeinstellung mitbringen und auch hinsichtlich ihres Leistungsniveaus hinterherhinken. Stellenweise wurde hierbei auch ein gewisses Hierarchiedenken zwischen den beiden Zielgruppen zum Ausdruck gebracht und Bedenken geäußert, wie diese miteinander harmonieren könnten.

Die neue Zielgruppe war auch im Herbst 2014 für ProjektmitarbeiterInnen, aber auch Verantwortliche aus den angrenzenden Systemen, ein wesentliches Thema, wenn es um die Umstellung auf das neue Programm geht. Allerdings geht es dabei weniger um eine prinzipielle Skepsis, wie sie noch im Frühjahr wahrgenommen bzw. befürchtet wurde. Während vormals die Teilnahme auf Jugendliche mit einer festgestellten Behinderung oder mit SPF eingeschränkt war, soll sie nun auch für Jugendliche ohne Feststellung offen stehen. Diese Öffnung des Projektes für die breite Zielgruppe wird positiv gesehen.

Allerdings tritt eine generelle Uneindeutigkeit zutage wenn es um die Frage geht, wer nun tatsächlich die AFit-Zielgruppe sei. Über die einzelnen Projekte sowie die unterschiedlichen Perspektiven hinweg gibt es dazu keine einheitliche, klare Sichtweise. So wird die AFit-Zielgruppe unterschiedlich wahrgenommen als Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten, fehlenden bzw. schlechten Abschlüssen der Pflichtschule, als LehrabbrecherInnen, als schulisch „gut“ aber mit psychischen Beeinträchtigungen oder als NEETs. Ein Risiko das sich daraus ergibt, wenn die Zielgruppe so uneinheitlich gesehen wird, liegt darin, dass es zu impliziten Ausschlüssen von Jugendlichen, die Bedarf an einer Teilnahme hätten, kommen kann.

Dabei ist zu bedenken, dass die Definition, wer in die AFit-Zielgruppe fällt, von den zuweisenden Instanzen umgesetzt wird. Dabei handelt es sich um keine banale Definition, wie u.a. die eben genannte Uneindeutigkeit zeigt. Die Definition hängt zu einem gewissen Grad aber auch mit dem regionalspezifischen Kontext zusammen, nämlich mit den in der Region zur Verfügung stehenden alternativen Angeboten für Jugendliche. Schließlich gibt auch die AFit-trägerspezifische Ausrichtung (beispielsweise wenn der Träger einschlägig für die Arbeit mit Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen bekannt ist) eine gewisse Richtung vor, auch wenn das nicht immer bewusst ist und von Trägerseite nicht unbedingt

als Schwerpunktsetzung auf eine bestimmte Zielgruppe geplant sein muss. Damit zeigt sich, dass Theorie – die eindeutige AFit-Indikation auf Basis des JU-Monitorings – und Praxis auseinanderliegen.

Wenn es zuvor um die Definition der Zielgruppe und implizite Ausschlüsse ging, geht es jetzt um die Frage, wer denn explizit *nicht* in die Zielgruppe von AFit fällt. So sind akut drogensüchtige Jugendliche davon ausgenommen, während beispielsweise Jugendliche in einer Substitutionstherapie sehr wohl teilnehmen können. Daneben ist von Jugendlichen mit akuten starken psychischen Beeinträchtigungen die Rede, während Jugendliche mit psychischen Erkrankungen ganz klar zur Zielgruppe gehören. Allerdings variiert hier zwischen den Projekten die Sichtweise, ob diese von vornherein nicht in die Zielgruppe fallen oder ob man als Träger hier aktiv jemanden ausschließen muss.

Was die Zielgruppendefinition betrifft lassen sich Ansatzpunkte für eine Diskussion mit AkteurInnen auf der strategischen Ebene sowie zuweisenden und umsetzenden AkteurInnen festhalten. Schließlich sollte eine solche Diskussion bzw. Klärung auch VernetzungspartnerInnen erreichen, die nicht immer korrekte Informationen zur Zielgruppendefinition haben.

4.2.2 Rahmenkonzept

Was das Rahmenkonzept von AFit an sich betrifft, wird hier unisono von Seiten der Träger und VernetzungspartnerInnen die hohe Qualität und die z.T. wesentlich bessere Strukturierung im Vergleich zum Vorgängerprojekt hervorgehoben. Alle vier Säulen sind aus Trägersicht wichtig und angemessen und die einzelnen Inhalte der vier Säulen ebenfalls relevant für die Zielerreichung und angemessen in Bezug auf die Bedürfnisse der Jugendlichen. Ebenso positiv kommt bei den Projektverantwortlichen an, dass das einheitliche Rahmenkonzept trägerspezifische Freiheiten erlaubt. So ist es möglich, seine Kompetenzen auch im Rahmen des AFit-Programms weiter einzubringen. Jedes der vier in die Fallstudien inkludierten Projekte weist demnach einen spezifischen Fokus auf. Es wird sich noch zeigen (vgl. Abschnitt 4.5), dass es tatsächlich große Unterschiede gibt, wie AFit vor Ort umgesetzt wird. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es aufgrund dieser Unterschiede großes Potenzial dafür gibt, dass Träger voneinander lernen.

Während das Konzept prinzipiell auf hohe Zufriedenheit stößt, lassen sich auch zwei Kritikpunkte festhalten. Übereinstimmend lautet die Beobachtung, dass nicht alle Jugendlichen mit einem Berufswunsch in das Projekt einsteigen bzw. sich ihre Berufs- und Karrierewünsche rasch ändern. Somit ist in der Praxis das konzeptuell vorgesehene Kriterium der Berufsorientierung als Eintrittsvoraussetzung nicht haltbar.

Der zweite Kritikpunkt bezieht sich auf die knappen zeitlichen Ressourcen, die zur Verfügung stehen. So wird argumentiert, dass alle Bestandteile des Konzeptes wichtig sind, sie

innerhalb eines Jahres umzusetzen jedoch nicht für alle TeilnehmerInnen schaffbar sei. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass die Teilnahmedauer von einem Jahr für manche zu kurz ist. Damit sind Jugendliche angesprochen, die aufgrund komplexer Problemlagen mehr Zeit benötigen und deren Bedürfnissen ein komprimierter Projektdurchlauf nicht entsprechen würde.

Wenn zuvor im Kontext der weggefallenen Vermittlungsquote angesprochen wurde, dass die Erwartungen von Jugendlichen und ihren Eltern nicht in jedem Fall deckungsgleich sind mit den Zielsetzungen von Trägerseite, geht es im Folgenden darum, welche unterschiedlichen Ziele die Träger verfolgen und was jeweils dahinter steht.

4.2.3 Ziele

Über die vier Projekte und die unterschiedlichen Stakeholder hinweg lässt sich die Dimension der psychosozialen Wirkungsziele als für AFit wesentlich herausfiltern. Es geht um Stabilisierung der Jugendlichen, darum, ihr Durchhaltevermögen zu stärken, so dass sie eine Tagesstruktur einhalten können, die den Anforderungen des Ausbildungs- bzw. Berufslebens entspricht. Reflexion ist dabei wichtig: Sie sollen erkennen, warum sie in das Projekt kommen, da diese Erkenntnis eine wichtige Basis dafür ist, zur Teilnahme motiviert zu sein.

Der Bereich der sozialen Kompetenzen schließlich kann als zweiter Interventionsbereich – und in Zusammenhang mit der Stabilisierung – gesehen werden. Typischerweise nennen die MitarbeiterInnen hier das Auftreten der Jugendlichen, Höflichkeit, Zusammenarbeit mit anderen oder Umgang mit Konflikten. Ein wichtiges Ziel ist, dass sie sich in Strukturen bewegen können, die dem Arbeitsmarkt (oder der Ausbildung) ähnlich sind. Wieder geht es darum, Anforderungen zu verstehen, reflektieren zu können und sich daran anzupassen. Sie sollen sich mit Fragen auseinandersetzen die den Arbeitsalltag betreffen: Wie gehe ich mit einem Arbeitsauftrag um, was wird von mir erwartet? Wie gehe ich mit KollegInnen um, wie mit Vorgesetzten?

Die Förderung der Kulturtechniken, von schulischem Wissen, ist ein weiteres Ziel von AFit, das sich in Summe allerdings weniger deutlich in der Perspektive der Beteiligten spiegelt. Worum es dabei gehen kann, zeigt sich entsprechend bei der Umsetzung der Wissenswerkstatt am deutlichsten (vgl. Abschnitt 4.5.3).

Ein wesentlicher Auftrag an AFit ist, dass der individuell bestmögliche nächste Ausbildungsschritt bzw. Schritt in den Arbeitsmarkt gefunden wird. Dafür ist es zunächst nötig, die eigenen Stärken und Schwächen reflektieren zu können. Das bedeutet, dass als Kontrapunkt zu erlebten Defiziterfahrungen in der individuellen (Bildungs-)Biografie die eigenen Stärken herausgearbeitet werden, entsprechend Selbstbewusstsein entwickelt und das Ausbildungs- bzw. Berufsziel auf dieser Basis (was kann ich?) aufgebaut wird. Das

bedeutet aber auch, sich mit den eigenen Schwächen auseinanderzusetzen, daraus Lernbedarfe abzuleiten (was kann ich noch nicht?), Defizite im Zuge der Teilnahme auszubessern oder die individuellen Ziele der Jugendlichen auf ein realisierbares Maß zu reduzieren.

AFit umspannt damit bei der Entwicklung des nächsten Ausbildungsschrittes somit zwei zum Teil widersprüchliche Aufträge. So zeigt sich auch, dass sich die AkteuerInnen – sogar am selben Standort – uneinig darüber sind, ob das Ziel eher sei, Stärken zu stärken oder Defizite auszubessern. Ungeachtet dessen ist es überall Standard, wertschätzend mit den Jugendlichen umzugehen.

In Zusammenhang mit den Stärken und Schwächen steht auch die Perspektive dazu, was der nächste Schritt der TeilnehmerInnen vor Ort überhaupt sein kann. Das wird im Spektrum der untersuchten Fallstudien sehr konträr eingeschätzt: Geht es um die Vorbereitung auf eine Ausbildung – zumeist ist damit eine duale Ausbildung gemeint – auf ein Qualifizierungsprojekt oder den Einstieg in unqualifizierte Beschäftigung? Dementsprechend wird der eigene Auftrag unterschiedlich eingeschätzt: von Unterstützung zu bieten, damit Jugendliche den Anforderungen, die mit einem Berufsschulbesuch verbunden sind, gerecht werden können bis hin dazu, den Jugendlichen zu helfen, einfache Handgriffe zu erlernen.

Diese Bandbreite beschreibt das gesamte Spektrum dessen, was aus der Perspektive der MitarbeiterInnen individuelle Ziele ihrer TeilnehmerInnen sein können. Per se ist das aus evaluatorischer Sicht noch nicht problematisch. Allerdings ist ein Bewusstsein notwendig, dass es eben um unterschiedliche Ziele geht und gehen darf. Hingegen wäre es kontraproduktiv, vor Ort nur die eine oder nur die andere Zukunftsperspektive wahrzunehmen und das eigene Angebot entsprechend einseitig zu konzipieren.

Zusammenfassend legt AFit den Schwerpunkt auf psychosoziale Wirkungsziele. In Bezug auf arbeits- bzw. bildungspolitische Wirkungsziele ist man sich fast durchgehend einig, wie es auch das Konzept vorgibt, dass es um eine Vorbereitung auf eine Ausbildung bzw. Arbeitsmarktintegration geht. Nur in einem der untersuchten Fälle wird der logische nächste Schritt – die Integration in Ausbildung bzw. Arbeitsmarkt – als AFit-Zielsetzung interpretiert und entsprechend über ein Outplacement operationalisiert.

In diesem Sinn verstehen die Projektverantwortlichen unter dem Begriff „ausbildungsfitt“, mit den Strukturen eines Arbeits- oder Ausbildungsverhältnisses umgehen zu können. Heruntergebrochen wird dies auf soziale Kompetenzen (Umgangsformen, Umgehen mit Konflikten) sowie psychosoziale Stabilität (durchhalten, Motivation) und darauf, Regeln einhalten zu können (Pünktlichkeit, Verlässlichkeit). Hier äußern sie zum Teil auch die kritische Sichtweise dazu, dass Ausbildungsfitness eine Funktion der Bedingungen von Ausbildung oder Arbeitsmarkt darstellt. Es geht darum, zu funktionieren und sich anzupassen, um in den Systemen bestehen zu können.

4.3 TeilnehmerInnen

Dieser Abschnitt behandelt, in welcher Weise die Zielgruppe von AFit von ProjektmitarbeiterInnen, den zuweisenden Stellen sowie Eltern wahrgenommen wird. Ebenfalls fließen Erfahrungen der Jugendlichen über ihre Problemlagen ein. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, welche Problemlagen die TeilnehmerInnen aufweisen und worin diese begründet sind. Bei Projektstart wissen die ProjektmitarbeiterInnen in manchen Fällen nicht genau, um welche Problemlagen es geht, erst nach und nach werden diese erkennbar. In diesem Abschnitt wird, beginnend mit dem Familienhintergrund und den schulischen Erfahrungen der TeilnehmerInnen in die verschiedenen herausgearbeiteten Problemlagen der Jugendlichen eingeführt.

Familienhintergrund und Erlebnisse mit der Familie spielen eine wesentliche Rolle bei den Jugendlichen, wobei die diesbezüglichen Erfahrungen äußerst unterschiedlich sind. So sind zum Teil im Elternhaus die Ursachen für jene Problemlagen zu finden, mit denen die Jugendlichen konfrontiert sind. Dies trifft jedoch nicht auf alle Eltern zu und erwartungsgemäß nicht auf jene, mit denen im Rahmen der Fallstudien Interviews geführt wurden. Auch aus Projektsicht ist die Bandbreite unter den Eltern groß – sie reicht von unterstützend bis kontraproduktiv. Daneben ist ein Teil der Eltern für AFit nicht greifbar.

Zum Teil erleben die Jugendlichen einschneidende Beziehungsabbrüche zu ihren Eltern, etwa bei Scheidungen, oder sie wachsen überhaupt ohne Eltern(teile) auf. Der Bedarf der Jugendlichen an intensiver Beziehung zu Eltern, Rückhalt und Unterstützung ist bei vielen ungedeckt. Schließlich lassen sich auch gravierende familiäre Problemlagen festhalten, die von Suchtproblemen der Eltern, schwerwiegenden psychischen Problemen in der Familie bis zu Gewalttätigkeit und sexuellem Missbrauch reichen. In solchen Konstellationen war zum Teil keine Unterstützung im familiären Kontext vorhanden, sodass die Jugendlichen schon früh die Erfahrung machen mussten, auf sich selbst gestellt zu sein. Unabhängig von den individuellen Problemlagen benötigen fast alle TeilnehmerInnen eine Ansprechperson, Begleitung sowie Hilfestellungen auf ihrem weiteren Weg.

Auch wenn die Unterstützung des Kindes als Anliegen der Eltern genannt wird und die interviewten Eltern auch sehr engagiert für ihre Kinder auftreten und sie zu motivieren scheinen, sind ihre Handlungsmöglichkeiten oft beschränkt. Eine finanziell prekäre Situation oder eigene psychische Probleme schränken den Handlungsspielraum zum Teil weiter ein. Die Erfahrung, an der Situation, in der sich ihre Kinder befinden, wenig bis nichts ändern zu können, wird als sehr belastend empfunden. Verschärft wird dies, wenn Konflikte zwischen Kindern und Eltern ständig präsent sind.

Auch aus Sicht von AFit-MitarbeiterInnen sind die Eltern häufig „ohnmächtig“ gegenüber den Verhaltensweisen ihrer Kinder und selbst bedürftig. Vor diesem Hintergrund bedeutet die Teilnahme an AFit auch für Eltern eine enorme Entlastung. Die Kinder haben wieder eine

Aufgabe und einen geregelten Tagesablauf. Dies wirkt sich in manchen Fällen so aus, dass es zuhause weniger Reibungspunkte gibt. Für einen bestimmten Zeitraum sind sie in einem System aufgefangen. Allerdings ist es aus Projektsicht für die Kinder notwendig, selbst (wieder) Verantwortung zu übernehmen. Entsprechend sollen sich Eltern zu Autoritätspersonen entwickeln, indem sie anwesend sind, Kinder aufwecken, mit dem Auto zu AFit bringen und Präsenz zeigen, statt die Verantwortung an das Projekt abzugeben.

Ein Teil der Jugendlichen in den AFit-Projekten weist psychische Beeinträchtigungen auf. Diese umfassen depressives oder selbstverletzendes Verhalten und Suchtprobleme und einige befinden sich in Konsequenz während ihrer Teilnahme am Projekt in einer medikamentösen Behandlung, nicht zuletzt einem Substitutionsprogramm. Einige haben bereits einen oder mehrere Aufenthalte in einem Krisenzentrum oder in einer psychiatrischen Anstalt hinter sich.

Neben den Eltern und dem Familienhintergrund werden negative Schulerfahrungen in den Schilderungen der ProjektmitarbeiterInnen, Eltern sowie TeilnehmerInnen deutlich. Diese sind bei einigen TeilnehmerInnen damit verbunden, dass keine individuelle Betreuung stattgefunden hat und auf ihre Defizite nicht eingegangen wurde. Einige TeilnehmerInnen beschreiben einen Leistungsdruck, dem sie sich nicht gewachsen gefühlt hätten. Ein Teil der AFit-TeilnehmerInnen weist sonderpädagogischen Förderbedarf auf; manche kommen aus Sonderschulen (vgl. Abschnitt 5.1.1). Negative Erfahrungen in der Schulbiografie können aber nicht nur auf die schulischen Leistungen begrenzt werden, vielmehr geht es in den Erzählungen immer wieder um negative Erfahrungen mit MitschülerInnen oder LehrerInnen. Jugendliche haben teilweise Ablehnungserfahrungen in der Schule gemacht, was bei manchen zu Zurückgezogenheit bis hin zur Isolation führte. Zum Teil wurden diese Erfahrungen im Zusammenhang mit der eigenen körperlichen Beeinträchtigung erlebt. Die Folgen können von Ängsten bis hin zu Konzentrationsschwierigkeiten reichen. Zum Teil nehmen TeilnehmerInnen die negativ erlebten Beziehungen in der Schule als Ursache ihres generell reduzierten Vertrauens in andere Personen wahr. Ein weiteres Resultat negativer Schulerfahrungen – sei es leistungsbedingt oder auf soziale Beziehungen bezogen – kann eine negative Einstellung gegenüber Arbeit und Ausbildung sein. TeilnehmerInnen argumentieren zum Teil explizit, dass hinter ihrer mangelnden Integration in Ausbildung oder Arbeitsmarkt bzw. ihrer Demotivation in Bezug auf weitere Ausbildungen Ängste aufgrund der negativen Erfahrungen stehen.

Eine fehlende Tagesstruktur bzw. mangelhaftes Durchhaltevermögen auf Ebene der Jugendlichen wird sowohl aus Projektsicht als auch von Eltern und TeilnehmerInnen als zentrale Problemlage geschildert. Davon sind besonders NEETs betroffen. Die Phasen, die die Jugendlichen nach dem Abbruch von Schule oder weiterführenden Ausbildungen Großteils zu Hause verbracht haben, erstrecken sich zum Teil über mehrere Jahre. So war mit dem Rückzug aus dem Bildungssystem und Arbeitsmarkt teils auch soziale Isolation verbunden. Bei einem Teil der Jugendlichen wird die Problematik des mangelnden

Durchhaltevermögens auch direkt durch die Verhaltensweisen von Eltern verstärkt, die über längere Zeit arbeitslos sind und ihren Kindern einen Tagesablauf vorleben, der nicht mit den Anforderungen des Arbeitsalltags kompatibel ist (lange schlafen, nächtelang fernsehen usw.). Es gibt aber auch Jugendliche, deren Eltern der Ausbildung gegenüber negativ eingestellt sind. Solche Dynamiken im Elternhaus können sich wiederum motivationshemmend auswirken, so dass projektintern erarbeitete Erfolge wieder zunichte gemacht werden. Vor allem wirkt mangelndes Vertrauen von Eltern in die Fähigkeit ihrer Kinder demotivierend. Worin auch immer die Ursachen liegen, ist es für die ProjektmitarbeiterInnen von zentraler Relevanz, motivationsfördernd zu arbeiten.

Wenn fehlendes Durchhaltevermögen sowie Demotivation auf einen (großen) Teil der Jugendlichen bei AFit zutreffen, verhält es sich nicht bei allen so. So lassen sich auch sehr motivierte Jugendliche im Projekt finden, die zum Teil als aufmerksam mit hohem Pflichtbewusstsein wahrgenommen werden. Diese motivierten Jugendlichen besuchen das Projekt regelmäßig, in manchen Fällen trotz schwieriger sozialer Situationen in den Gruppen. So nehmen ProjektmitarbeiterInnen als Stärke der Jugendlichen wahr, dass sie es schaffen, sich trotz ihrer negativen Erfahrungen in das Projekt zu integrieren. Wenn TeilnehmerInnen sich durch die Teilnahme an AFit offen und motiviert zeigen, dann können sie erkennen, dass sie mit ihren Problemen nicht alleine sind, dass sie Hilfe erfahren und es auch Gleichaltrige gibt, die ähnliche Probleme haben und in denen sie wichtige Bezugspersonen finden.

Im Hinblick auf Kulturtechniken werden zum Teil massive Defizite festgestellt, was angesichts der definierten Zugangskriterien zu AFit auch nicht überrascht. Jugendlichen kann es an Grundkenntnissen fehlen, ein Teil der TeilnehmerInnen weist Schwierigkeiten im Lernverhalten oder Konzentrationsschwierigkeiten auf. Die Ressourcen und Begabungen der TeilnehmerInnen werden zum Teil als einseitig beschrieben, die von Eltern und ProjektmitarbeiterInnen wahrgenommenen Ressourcen werden auf fast ausschließlich praktische Begabungen reduziert. Unabhängig von ihrem Wissensstand können Jugendliche Probleme im sozialen Verhalten aufweisen. So wird beobachtet, dass gerade Jugendliche mit einem größeren Wissensstand teilweise nicht die Geduld haben, mit Schwächeren zusammenzuarbeiten und dies erschwere die Arbeit in der Gruppe aus Sicht der ProjektmitarbeiterInnen.

Ein letzter wichtiger Punkt betrifft Defizite in sozialen Kompetenzen, wie sie als zweites Eintrittskriterium für AFit definiert werden. Ein Teil der Jugendlichen weist demnach Schwierigkeiten mit sozialen Kontakten auf. Durch Ablehnungserfahrungen und andere Problemkomplexe, wie oben beschreiben, können sich auf Ängste ergeben, die bis zu massiver sozialer Zurückgezogenheit führen können. Durch Angst vor weiterer Ablehnung kann Kritik von Jugendlichen als Ablehnung ihrer Person verstanden werden. Für die ProjektmitarbeiterInnen heißt dies, den Jugendlichen zu zeigen, dass Kritik nicht auf die

gesamte Person an sich bezogen sein muss. Während sich die einen zurückziehen, reagieren die anderen mit auffälligem, lauten, zum Teil (verbal) übergriffigen Verhalten.

4.4 Incoming

Die Incoming-Route der Jugendlichen zu AFit, also der Weg, den sie einschlagen, um zu TeilnehmerInnen von AFit zu werden bzw. die Zusammenarbeit der einzelnen Institutionen, die hierbei involviert sind, stellt an dieser Stelle das Thema dar. Im Anschluss wird nun der Zugang der Jugendlichen zu AFit aus drei Perspektiven beleuchtet. Zunächst gilt es die Rolle des AMS zu beleuchten. Dem folgt eine Auseinandersetzung mit der Rolle des Jugendcoaching, bevor die Rolle der AFit-Träger dargestellt wird. Das Ziel dabei ist es, einerseits die gelebten Praktiken aufzuzeigen und andererseits spezielles Augenmerk auf die auftretenden Dissonanzen zu legen, denn diese zeigen idealtypisch das Potential für notwendige Reformen und Adaptionen.

Die Rolle des AMS beim Zugang zu AFit ist dem Konzept entsprechend nur eine vermittelnde und keine entscheidende. Die entscheidende Position nimmt das Jugendcoaching ein, das über die Eignung der KandidatInnen für AFit entscheidet, während das AMS nur zum Jugendcoaching mit dem Ziel der AFit-Abklärung zubuchen kann, nicht aber zu AFit selbst. Die praktische Rolle des AMS wird in den einzelnen Bundesländern aber durchaus unterschiedlich gesehen und gelebt. Die Palette der Sichtweisen auf Ebene der Steuerungsgruppen reicht von einer AMS-Zubuchung zu AFit, wobei das Jugendcoaching zwischengeschaltet ist, über eine gemeinsame Beschickung von AFit durch das AMS und das Jugendcoaching, wobei beide Parteien sich gegeneinander ein Einspruchsrecht zugestehen, bis hin zur Vorstellung einer AMS-Zubuchung an das Jugendcoaching, das dann über die weitere Vorgehensweise entscheidet. So bunt die Sichtweisen über die Rolle des AMS auf Steuerungsgruppenebene sind, so bunt gestalten sie sich auch in der Praxis. Die Praxis bewegt sich auf einem durch zwei Pole begrenzten Kontinuum. Auf der einen Seite steht die Praxis eines sehr aktiven AMS. Hierbei wählt das AMS die KandidatInnen aus, prüft deren Voraussetzungen und nimmt sogleich Kontakt zu AFit auf. Dem Jugendcoaching kommt dabei eine eher periphere Rolle zu. Es muß durchlaufen werden, soll aber möglichst nicht behindern und den Prozess nicht verzögern, weshalb auch das Format eines Schnell-Coachings etabliert wurde, um die Wartezeiten zu verkürzen. Am anderen Ende des Kontinuums steht ein Zugangsprozedere, in dem dem AMS eher eine nachgeordnete Rolle zukommt. Dabei ist aus Sicht der handelnden Personen oftmals schon abgeklärt, dass ein/e Jugendliche/r an AFit teilnehmen soll, bevor dies jedoch offiziell sein kann, werden die Jugendlichen zum AMS geschickt, um sich dort als lehrstellensuchend anzumelden. Dies führt zuweilen zu Situationen, dass AMS-BeraterInnen von der AFit Zuweisung erst überzeugt werden müssen, diese dem opponieren, während die Jugendlichen schon davon ausgehen, AFit besuchen zu können. Die Konsequenz dieser mangelhaften Abstimmung von AMS und Jugendcoaching im Vorfeld sind in manchen Fällen verwirrte Jugendliche, die nicht wissen, ob oder ob sie nicht an AFit teilnehmen können.

Grosso modo wird die Zusammenarbeit zwischen Jugendcoaching und AMS aber als problemlos eingestuft. Der Informationsaustausch über das eAMS-Konto funktioniert und die Informationen fließen sowohl vom AMS an das Jugendcoaching als auch vom Jugendcoaching an das AMS in den meisten Fällen klaglos. Tauchen Probleme in der Zusammenarbeit auf, werden diese meist nur auf einzelne Regionalgeschäftsstellen oder einzelne BeraterInnen darin bezogen. In dem Kontext wird davon berichtet, dass AFit stellenweise boykottiert wird und die Produktionsschulen bevorzugt werden, weil beim einen Angebot die AMS-Rolle auf die DLU-Zahlung reduziert wäre, während beim anderen Projekt selbst über die Aufnahme entschieden werden könne. (Diese Problematik sollte sich durch die geplante Zusammenlegung von AFit und Produktionsschulen erledigen.)

Ein grundsätzlicherer Einwand wird in einem Bundesland insofern vorgebracht, als von einigen AkteurInnen die vom AMS zugebuchten Jugendlichen grundsätzlich für einen Eintritt in AFit nicht als passend empfunden werden, weil die Jugendlichen als zu problembelastet gelten. Da AFit keine Sozialarbeit anbieten könne, seien diese Jugendlichen bei AFit nicht richtig aufgehoben, vielmehr bedürfe es gesonderter Maßnahmen für die bzw. diese AMS-KlientInnen. Eine gewisse Unterstützung erfährt diese Position durch den von manchen TeilnehmerInnen geschilderten Zuweisungsapell seitens des AMS, sie mögen AFit nützen, denn das sei ihre letzte Chance.

Das Verständnis der Incoming-Routen sowie der jeweiligen Kompetenzen und Zuständigkeiten dabei war am Beginn der Umsetzung aus Perspektive der Steuerungsgruppen zwischen den einzelnen Bundesländern und den einzelnen Playern im Kontext von AFit durchaus bunt. Am Anfang stand jedoch bis zu einem gewissen Grad eine Gemeinsamkeit, die in der geteilten Skepsis dem Jugendcoaching und seiner Gatekeepingfunktion gegenüber lag. Während die einen sich ihrer Zuweisungskompetenz beraubt sahen, waren die anderen unglücklich darüber, die Kontrolle über die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen zu verlieren und zweifelten die Dritten an der Entscheidungskompetenz des Jugendcoaching über die AFit-Passung. Mit zunehmender Fortdauer und gegenseitigem Kennenlernen war es jedoch möglich, diese anfängliche Grundsatzskepsis zu überwinden. Obwohl es nun geteilte Meinung ist, dass dem Jugendcoaching eine Rolle im Zugang zu AFit zukommt, ist die Ausgestaltung teilweise immer noch unterschiedlich.

Die Rolle des Jugendcoaching wird – bis auf eine speziell hervorzuhebende Ausnahme – mittlerweile als zentral empfunden. Das Jugendcoaching erfüllt bezogen auf AFit nicht nur konzeptionell, sondern auch praktisch eine Gate-Keeping-Funktion. So klärt das Jugendcoaching aus der Perspektive aller handelnden AkteurInnen (mit gewissen Einschränkungen in Hinblick auf das AMS was die Exklusivität dessen betrifft) im Vorfeld ab, ob die Jugendlichen für AusbildungsFit passend sind oder nicht. Das Jugendcoaching selbst empfindet Jugendliche dann als passend für AFit, wenn es an Sozialkompetenzen mangelt und die KlientInnen beispielsweise bei Aufnahmetests von Firmen durchfallen, in dem Sinne

also nicht beschäftigungsfähig sind, weil es ihnen an den nötigen Kulturtechniken mangelt. Diese Abklärung durch das Jugendcoaching wird von den AFit-Trägern als kompetent empfunden, sodass der Wahrnehmung nach in den meisten Fällen gut selektierte Jugendliche zu AFit zugewiesen werden, die der Zielgruppe entsprechen, weshalb es auch kaum notwendig sei, eigene Selektionskriterien anzulegen, sondern man der Vorarbeit des Jugendcoaching vertrauen könne. Beim konkreten Zugangsprozedere sodann nimmt das Jugendcoaching Kontakt mit den AFit-Trägern auf, begleitet die Jugendlichen zu einem Erstkontakt und reflektiert dann nach einer etwaigen Schnupperphase auch gemeinsam die Passung des einzelnen Klienten / der einzelnen Klientin für das gegenständliche Projekt. Nach erfolgreicher Aufnahme bei AFit begleiten die Jugendcoaches die Jugendlichen in vielen Fällen noch für ein Monat. Dies bedeutet nicht, dass sie in den AFit-Alltag involviert sind, bedeutet jedoch, dass sie bei Problemen oder drohenden Abbrüchen zur Stelle sind. Insgesamt wird derart die Zusammenarbeit zwischen Jugendcoaching und AFit von beiden Seiten als sehr gut empfunden. Eine etwas kritischere Position dem Jugendcoaching gegenüber nehmen zuweilen die Eltern und Jugendlichen selbst ein. Bemängelt wird hierbei die Intensität der Betreuung, die als zu gering erlebt wird sowie die Wirkung des Coachingprozesses, der in manchen Fällen nicht erkannt werden kann.

Eine noch wesentlich kritischere Rolle dem Jugendcoaching gegenüber – oder zumindest Teilen davon – nehmen die AkteurInnen in einem anderen Bundesland ein. Hier wird bemängelt, dass nur das außerschulische Jugendcoaching zu AFit zuweist, das schulische Jugendcoaching – der Aussage nach im ganzen Bundesland – AFit jedoch boykottiert. Das hat aus Sicht der Träger negative Konsequenzen für das Angebot. So sei eine Auslastung schwierig und es würden nur sehr schwierige und betreuungsintensive Jugendliche (durch das für NEETS zuständige außerschulische Jugendcoaching) zu AFit zugewiesen werden. Das wiederum mache die Teilnahme für jüngere (schulische) Jugendliche schwieriger, wodurch sich ein Self-Fulfilling-Prophecy-Zirkel ergebe. Dies, weil das vermeintliche und durch die Zuweisungspraxis bis zu einem gewissen Grad selbst erzeugte schlechte Image die Ursache dafür sei, dass das schulische Jugendcoaching nicht zu AFit zuweist, was diese wiederum nicht tun, weil sie durch eine Zuweisung befürchten, ihren KlientInnen zukünftige Chancen zu verbauen. Diese Imageproblematik deckt sich auch mit der Sichtweise, wie sie auf Ebene der Steuergruppen wahrgenommen wird, wo insofern eine grundsätzliche Skepsis der Maßnahme gegenüber wahrgenommen wird, als Jugendliche mit besserem Potential AFit gar nicht besuchen sollten und der Weg aus AFit indiziert sei, sobald Ausbildungsfitness hergestellt werden konnte. In diesem Kontext wird auch die Qualität der Arbeit des Jugendcoaching zuweilen in Frage gestellt. So werden JU-Abschlussberichte als mangelhaft und bestens für eine erste Orientierung geeignet empfunden. Es wird auch die Notwendigkeit des Jugendcoaching-Besuchs vor dem AFit Eintritt an sich in Frage gestellt, als Pflicht erachtet, die unnötige Zeit kostet und durch ein Schnellverfahren möglichst rasch hinter sich gelassen werden sollte.

Abgesehen von einer AFit Zuweisung über das Jugendcoaching erweist sich in der Praxis der direkte Weg von einem Projekt zum anderen als wichtig. Nicht wenige TeilnehmerInnen und Eltern berichten davon, dass das Vorgängerprojekt den Ausschlag für den Besuch von AFit gegeben hat. Das Jugendcoaching wurde in diesen Fällen zwar absolviert, doch scheint es sich in diesen Fällen um einen etwas weniger ergebnisoffnen Prozess zu handeln. Inwieweit derart Maßnahmenkarrieren grundgelegt werden, ist im Rahmen der Evaluation von AFit weder die Aufgabenstellung noch auf Basis des vorhandenen empirischen Materials zu beantworten.

Aus Sicht von anderen Betreuungseinrichtungen wie der Arbeitsassistenten haben die AFit-Rahmenbedingungen zur Konsequenz, dass sie versuchen, möglichst gute Kooperationsbeziehungen zum Jugendcoaching aufzubauen, da sie davon ausgehen, viele KlientInnen in ihren Reihen zu haben, die einen Bedarf nach AFit-Unterstützung aufweisen.

Was nun den konkreten Zugangsprozess zu AFit und die Rolle des AFit Trägers selbst dabei betrifft, steht am Beginn ein Erstgespräch, das in vielen Fällen auf Initiative der Jugendcoaches hin stattfindet und zu dem die Jugendcoaches die Jugendlichen oft auch begleiten. Bei diesem Erstgespräch wenden die einzelnen AFit-Träger unterschiedliche Strategien an. Die einen verfolgen ein eher spielerisches Konzept des ersten Kennenlernens, die anderen legen den Schwerpunkt darauf, durch viele Fragen die Jugendlichen zu durchleuchten und die Dritten wiederum stellen die Vorstellung des Projekts und seiner Räumlichkeiten ins Zentrum des Erstkontakts. In der Regel folgt auf das Erstgespräch eine Schnupperphase von zwei bis drei Tagen bis zu einer Woche, die einem vertieften gegenseitigen Kennenlernen dient. Im Anschluss an das Schnuppern wird ein Reflexionsgespräch anberaumt im Zuge dessen in den meisten Fällen eine Entscheidung fällt, ob eine Aufnahme in das Projekt (auf Probe) erfolgt oder nicht. Diese Entscheidung wird von manchen Trägern in Kooperation und mit dem Versuch eines Konsenses zwischen dem Projekt und den Jugendlichen getroffen, bei anderen Projekten werden die Jugendcoaches in die Entscheidung miteinbezogen und im dritten Fall entscheiden die Träger für sich, auf Basis der zuvor gewonnenen Eindrücke. Die von den Trägern dabei erwogenen Entscheidungskriterien sind zahlreich. So sind TeilnehmerInnen zum Teil von vornherein ausgeschlossen, die akute und starke psychische Probleme aufweisen oder zur Gewaltanwendung neigen. Darüber hinaus wird Motivation sowie Selbständigkeit in genügendem Ausmaß vorausgesetzt. Autismus und ADHS haben in einigen Fällen bereits zu Ablehnung von TeilnehmerInnen geführt. Schließlich müssen die TeilnehmerInnen ins Team passen und letztlich entscheidet bei manchen Trägern auch das Kompetenzprofil der AspirantInnen, welches im Zuge der Schnuppertage erstellt wird. Von Niederschwelligkeit kann in diesen Fällen kaum noch gesprochen werden, zumindest aber wird ein Vorteil dieses intensiven und selektiven Prozesses darin gesehen, dass das Andocken an die Maßnahme bei denen, die die Eintrittshürden erfolgreich überwinden konnten, nachhaltig erfolgt und kaum noch Abbrüche zu beklagen seien. Eine Gesamtabbruchquote von mehr als einem Viertel (vgl. Abschnitt 5.3.1) unterstützt diese These nicht. Zugleich ist eine solche hohe

Selektivität auf manche Träger beschränkt, wie durch die Trägerbefragung ersichtlich wird (vgl. Abschnitt 3.1.7).

Ganz anders präsentiert sich die Situation andernorts. Zwar ist das Grundprozedere dort ein Gleiches, d.h. einem Erstgespräch folgen Schnuppertage (flexibel in ihrer Länge abhängig von der Dauer des Absentismus und begleitet durch Buddies aus den Reihen der TeilnehmerInnen selbst, damit die AspirantInnen sich möglichst wohl im Projekt fühlen) und diesen ein Reflexionsgespräch der Coaches mit den TeilnehmerInnen, doch die Selektivität ist gänzlich anders einzuschätzen. So wird nach eigenen Aussagen grundsätzlich niemand abgelehnt und werden keine Zugangsvoraussetzungen definiert. Es sei in den meisten Fällen die Entscheidung der Jugendlichen, ob sie teilnehmen wollen oder nicht. Dies ist im Lichte der Zuweisungssituation in diesem Bundesland, wo alleine das außerschulische, auf NEETs spezialisierte Jugendcoaching zu AFit verweist, weshalb die TeilnehmerInnenzusammensetzung von den handelnden AkteurInnen als schwierig empfunden wird, bemerkenswert. KritikerInnen mögen die Frage erheben, ob diese Niederschwelligkeit in einem Zusammenhang mit der als unzureichend empfundenen Auslastung steht. Doch unabhängig von einer Erklärung für die Niederschwelligkeit lässt sich daraus Reflexions- und Adaptierungspotential für jene Träger ziehen, die in einer Situation der Überbuchung zu Tendenzen des „Creaming“ neigen, wodurch die Gefahr erhöht wird, dass die Bedürftigsten wiederum ohne entsprechende Unterstützung bleiben.

In Summe ist es auf Basis der Analysen zu den Incoming-Routen also möglich, drei Ansatzpunkte für Reflexions- und Reformbedarf herauszuarbeiten:

- Einerseits führen ungeklärte bis ablehnende Haltungen zu AFit seitens einzelner RGS oder bei einzelnen AMS-BetreuerInnen in Opposition zum Jugendcoaching zu Schwebezuständen bei einzelnen AFit-AspirantInnen andererseits drückt die grundsätzliche Ablehnung von AMS-KlientInnen als zu schwierig seitens mancher der anderen AkteurInnen auch nicht gerade ein partnerschaftliches Verhältnis aus. Wiewohl die Kooperation zwischen AMS und Jugendcoaching grosso modo als wohl etabliert gehandelt wird, bleiben Bereiche übrig, die die Notwendigkeit weiterer Anstrengungen bei der Etablierung von partnerschaftlichen Kooperationsbeziehungen aufzeigen.
- Die Rolle des Jugendcoaching ist nicht bundesweit einheitlich etabliert und gipfelt in einem partiellen AFit-Boycott in einem Bundesland, einem Boycott der in seiner Argumentationsstruktur zudem auf eine Self-Fulfilling-Prophecy zurückgeführt werden kann. Im Sinne der Zielgruppe darf dies als ein nicht hinnehmbarer Zustand bezeichnet werden, der letztlich nur denen schadet, die Bedarf nach AFit-Unterstützung haben.
- Die Tendenzen des „Creaming“ im Zugang zu AFit können zu einer unzureichenden Abdeckung der Bedarfssituation führen und erweisen sich auch als sachlich nicht gerechtfertigt, wie das Beispiel eines Bundeslandes zeigt, wo es offensichtlich

möglich ist, auch für eine schwierige Zielgruppe AFit umzusetzen. Da ohnehin die Selektion über das Jugendcoaching etabliert wurde, ist der Schluss zu ziehen, dass die selektiven AFit-Träger (die Verteilungsstruktur wird in Abschnitt 3.1.7 ersichtlich) davon Abstand nehmen sollten, jenseits der Motivation und Gruppenzusammensetzung weitere Kriterien in Anwendung zu bringen, da dies dem Anspruch der Niederschwelligkeit widerspricht.

4.5 Umsetzung des Konzeptes

Der folgende Abschnitt zur Umsetzung des Konzeptes umfasst eine breite Palette an Themen: Zu Beginn werden die Strukturen von AFit in ihrer Umsetzung in die Praxis dargestellt, es wird aufgezeigt, wie der Prozess der Zielerreichung in die Praxis einfließt bevor die wesentlichen Bereiche (Wissenswerkstatt, Training, Praktikum, Coaching und Sport) inhaltlich besprochen werden. Dem folgt eine Analyse der pädagogischen Ansätze, wie sie im Rahmen der Projekte gelebt werden, sowie der Beziehungen zwischen ProjektmitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen sowie der Jugendlichen untereinander. Die Rolle von Eltern, die DLU und die Vernetzung mit relevanten Systemen bilden den Abschluss des Abschnitts.

4.5.1 Projektstruktur

Die vier Säulen (Wissenswerkstatt, Training, Coaching und Sport) einerseits und die drei Phasen (Aktivierung, Übung, Spezialisierung) andererseits geben die wesentliche Struktur aller AFit Projekte vor. Das bedeutet allerdings nicht, dass sich die Teilnahme für alle TeilnehmerInnen in ganz Österreich gleich gestaltet. Was nämlich die konkrete Umsetzung dieser Struktur in der Praxis betrifft, lassen sich mehrere Modelle unterscheiden.

- In dem einen Fall sind die TeilnehmerInnen in mehrere Gruppen unterteilt, die stabil sind und innerhalb einer Woche die unterschiedlichen Bereiche – Training, Wissenswerkstatt und Sport – durchlaufen. Alle Jugendlichen durchlaufen dabei alle Werkstätten und nehmen jeweils für mehrere Wochen daran teil, danach wird gewechselt. Coaching findet regelmäßig bzw. nach Bedarf statt.
- Im anderen Fall starten Jugendliche das Projekt mit der Teilnahme an der Wissenswerkstatt im Sinne der Aktivierungsphase, darauf folgt im zeitlichen Verlauf der Teilnahme das Training in den Werkstätten (Übung), um schließlich im Rahmen der Spezialisierung Praktika zu absolvieren. Somit gestalten sich die Wochenpläne für die TeilnehmerInnen unterschiedlich, wobei Coachinggespräche und Sport jeweils zwischen der Teilnahme an der Wissenswerkstatt und dem Training stattfinden. TeilnehmerInnen können aus einer Vielzahl an fachlichen Bereichen wählen.
- Im dritten Fall werden täglich Inhalte aus den einzelnen Säulen angeboten, die vergleichsweise weniger voneinander unterscheidbar sind. Das liegt auch daran,

dass es im Projekt vor Ort keine eigenen Werkstätten gibt. Somit wird das Training im Sinne von Workshops oder Arbeit am Computer umgesetzt, später schließlich in der Praxisphase in Betrieben. Coaching erfolgt nach Bedarf.

Was die drei Phasen betrifft, sind diese im einen Modell also deckungsgleich mit den Säulen, d.h. die Jugendlichen durchlaufen mehr oder weniger strikt nacheinander die Wissenswerkstatt (im Sinne der Aktivierung), danach das Training (Übung) und im Anschluss daran die Praxisphase (Spezialisierung). So soll beispielsweise im Rahmen der Wissenswerkstatt erhoben werden, wo die konkreten Aufholbedarfe des/der Jugendlichen liegen. Im anderen Modell nehmen die Jugendlichen parallel an den unterschiedlichen Bereichen Wissenswerkstatt und Praxis teil, innerhalb davon bewegen sie sich aber auf unterschiedlichen Levels. So geht es in der Aktivierungsphase beispielsweise vorwiegend darum, regelmäßig anwesend und pünktlich zu sein und sein Durchhaltevermögen unter Beweis zu stellen. Wenn die Möglichkeit vorgesehen ist, dass Jugendliche mit weniger Wochenstunden in das Projekt einsteigen bedeutet das, dass sich die Wochenpläne auch in dieser Dimension unterscheiden, manche TeilnehmerInnen also täglich länger teilnehmen als andere.

Die Projekte sind unterschiedlich groß²² und werden, wie eben beschrieben, unterschiedlich ausgestaltet. Im einen Fall werden die Bereiche eher integriert umgesetzt und übernehmen MitarbeiterInnen unterschiedliche Rollen, während im anderen Fall sich eine funktionale Differenzierung auch in klar abgegrenzten Arbeitsbereichen der MitarbeiterInnen zeigt.

Der Vorteil einer klaren Strukturierung kann darin gefunden werden, dass für alle Beteiligten transparent ist, wo die Jugendlichen stehen, was die jeweiligen Aufgaben sind und wie die Zielerreichung erfolgt. Das wird von Jugendlichen zum Teil auch selbst so geschildert, während im umgekehrten Fall von ihnen zumindest punktuell eine gewisse Planlosigkeit ausgemacht wird. Der Vorteil von mehr Flexibilität wiederum ist die Möglichkeit, rasch auf individuelle Bedürfnisse eingehen zu können (z.B. ist ad hoc Coaching generell vorgesehen), während es bei mehr Strukturierung bedeutet, hin und wieder die Strukturen zu durchbrechen. Beispielsweise bedeutet ein ad-hoc Coaching hier, dass die betreffende Person nicht wie geplant im Training anwesend ist, was Konsequenzen für die dortige Arbeitsplanung haben kann.

4.5.2 Zielerreichung

Wie im Abschnitt 4.2.3 festgehalten, ist die wesentliche Zielsetzung im Rahmen von AFit die Vorbereitung auf den nächsten Ausbildungsschritt oder die Integration am Arbeitsmarkt. Der Prozess der Zielerreichung ist durch die Untergliederung in die Phasen Aktivierung, Übung und Spezialisierung strukturell auch überall angelegt wenn sie auch unterschiedlich

²² In der Fallstudienauswahl finden sich Projekte mit zehn bis 45 TeilnehmerInnen.

umgesetzt werden. Über die Projekte hinweg können Jugendliche zu einem gewissen individuellen Zeitpunkt in die nächste Phase einsteigen. Dabei gibt es Ziele, die dafür erreicht sein müssen. Diese spiegeln jene Entwicklungen wieder, welche das Projekt anstoßen bzw. fördern möchte. Dabei liegt der Fokus auf personalen und sozialen Kompetenzen, die in kleinere und große Ziele unterschieden werden: von Pünktlichkeit und die neue Tagesstruktur durchhalten bis zu selbständig ein Praktikum zu vereinbaren und zu absolvieren. Ergänzt werden diese Entwicklungen um den Erwerb der Kulturtechniken, wobei zum Teil spezielle Vorbereitungen vorgesehen sind und etwa auf die Führerscheinprüfung oder Lehrstelle vorbereitet wird, aber wie bereits erwähnt nicht überall. In keinem der Projekte jedoch ist ein bestimmtes Level an Kulturtechniken die Voraussetzung für den Übergang in die nächste Phase.

Die Entwicklung der Jugendlichen fließt überall in eine Dokumentation ein. In unterschiedlichen zeitlichen Abständen von mehrmals wöchentlich bis zum Abstand mehrerer Wochen werden ihre Fortschritte dokumentiert. Dabei arbeiten die Träger mit jeweils eigenen Dokumentationssystemen. Das vorhandene MBI wird zwar ergänzend dafür herangezogen, macht eigene Systeme jedoch nicht obsolet, die aus Trägersicht besser geeignet sind, die Fortschritte ihrer TeilnehmerInnen festzuhalten. Somit wird vor Ort mit mehreren Systemen gearbeitet. Zum Teil basiert diese Dokumentation aus den gesammelten Fortschrittsbeobachtungen der unterschiedlichen MitarbeiterInnen (Wissenswerkstatt, Training, Coaching) die miteinander abgesprochen werden, zum Teil wird die Dokumentation gemeinsam erstellt. Auf dieser Basis – wo steht die/der Jugendliche, was braucht sie/er noch – kristallisiert sich das individuelle Ausbildungsziel immer deutlicher heraus.

Gemeinsam ist den Projekten, dass die Dokumentation den Jugendlichen kommuniziert wird. Die Art und Weise unterscheidet sich wiederum zwischen den Standorten. In dem einen Fall wird ihnen im Rahmen informeller Gespräche Rückmeldung gegeben und die Entwicklung besprochen, im anderen Fall wird ihnen die Dokumentation gezeigt bzw. im formalisierten Rahmen reflektiert. Je größer das Projekt ist, desto weniger möglich ist hierbei eine Reflexion bloß über informelle Gespräche und desto größer die Notwendigkeit, entsprechende Systeme zu etablieren, die für die Jugendlichen anschaulich sind. Da es hierbei um die Punkte Stärken und Schwächen, Fortschritte und noch nicht erreichte Ziele geht, ist eine wertschätzende Kommunikation wiederum wesentlich. Die Reflexion bietet die Möglichkeit dafür, TeilnehmerInnen ihre Erfolge sichtbar zu machen, was allerdings nur vereinzelt von den Projektverantwortlichen auch explizit so geschildert wird. Hier liegt also noch Potenzial für eine Kompetenz- und Stärkenorientierung. Es soll in dem Zusammenhang jedoch auch die Praxis eines Trägers hervorgehoben werden, der die Dokumentation nicht nur als Begleitung der Entwicklung der TeilnehmerInnen nutzt, sondern daraus Ansatzpunkte für die Verbesserungen der Module gewinnt. Hier geht es also auch darum, dass sich die Institution selbst weiterentwickelt.

Schließlich zeigt sich, dass für die Jugendlichen nicht überall die dahinterliegenden Prozesse für einen Wechsel in die nächste Phase transparent sind, aber auch, dass die Ziele, die für einen Übertritt erreicht werden müssen, unterschiedlich konkret sind. Gerade aber was die Phasenstruktur, die Zielerreichung und die individuellen Pläne betrifft, ist Transparenz wesentlich. Denn wie bereits erwähnt sind die Ziele des Projektes und die Erwartungen von TeilnehmerInnen und ihren Eltern nicht immer und nicht selbstverständlich deckungsgleich. Wenn als Konsequenz daraus die Sinnhaftigkeit einer Teilnahme hinterfragt oder angezweifelt wird, könnte im Prozess der Fortschrittskommunikation mit den Jugendlichen Potenzial für Gegensteuerung liegen, indem klar kommuniziert wird, dass die Jugendlichen etwas erreicht haben und dass im Projekt eine stringente Zielsetzung verfolgt wird.

Damit dies gelingt, müssen sich die TeilnehmerInnen darauf einlassen. Sie müssen sich im Rahmen des Projektes also darauf einlassen, dass ihr Kompetenzniveau dokumentiert wird und neben Stärken auch Schwächen festgehalten werden. Dies ist angesichts ihrer Vorerfahrungen eine Herausforderung. Es wird darüber hinaus aber auch deutlich, wie entscheidend dabei die Erfahrungen sind, die sie zuvor mit dem Jugendcoaching gemacht haben, zumal da wie dort das MBI zum Einsatz kommt. Je nachdem, ob und wie gemeinsam mit den Coaches die Ergebnisse besprochen und reflektiert wurden, kann daraus ein Vertrauensvorschuss, aber auch ein Vorschuss an Misstrauen mit ins AFit-Projekt gebracht werden.

4.5.3 Wissenswerkstatt

Auch was die Wissenswerkstatt betrifft, zeigt sich eine Bandbreite in der Umsetzung. Auf der einen Seite des Spektrums findet sich ein formalisiertes Modell mit Kurssystem, in dem die unterschiedlichen Bereiche in Kulturtechnikfächer und persönlichkeitsbildende Fächer gegliedert sind, wo eine Vielzahl an TrainerInnen für die jeweiligen Fächer zu Verfügung steht und ein Stundenplan die Teilnahme an den einzelnen Kursen im Wochenverlauf visualisiert. Die andere Seite des Spektrums bildet eine eher informelle Umsetzung, in der TrainerInnen alle Bereiche abdecken, die persönlichkeitsbildenden Aspekte integriert sind und die Entscheidung, was am jeweiligen Tag gemacht, spontaner getroffen wird.

Im Folgenden stehen spezifische Herausforderungen, die mit der Umsetzung der Wissenswerkstatt verbunden sind, im Zentrum sowie die Frage, welche Strategien die TrainerInnen jeweils einschlagen, um damit umzugehen. Wie bereits beschrieben (Abschnitt 4.2.1) bringen die Jugendlichen sehr unterschiedliche Lernbedarfe ins Projekt, wenn es um den Bereich der Kulturtechniken geht. Wenn es bei den einen um die Festigung von Grundrechnungsarten geht, geht es bei den anderen etwa um die Vorbereitung auf den ECDL. Es geht jedenfalls in keiner der Wissenswerkstätten ausschließlich um die Vermittlung von Schulstoff. Sondern es werden auch persönlichkeitsbildende Aspekte integriert und soziale ebenso wie Grundkompetenzen gefördert oder Konzentrationstraining

angeboten. Das kann so weit gehen, dass die Beschäftigung mit Schulstoff überhaupt in den Hintergrund tritt, was wiederum Unsicherheit erzeugt, da man den Auftrag an AFit dadurch nicht vollständig abgedeckt sieht. Eine Strategie hier ist, sich beim Auftraggeber zu versichern, dass das Ziel, allen TeilnehmerInnen den Stoff der Pflichtschule zu vermitteln, zu weit geht, angesichts der begrenzten Teilnahmedauer im Projekt und da die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen (einiger oder der meisten TeilnehmerInnen) woanders liegen. Die Rückmeldung, dass man seinem Interventionsauftrag trotzdem gerecht wird, konnte die Unsicherheit entschärfen.

Im Kontext der sehr heterogenen Gruppen stehen die TrainerInnen vor der Frage, welche Angebote sie in der Wissenswerkstatt konkret machen und sprechen dabei von einer Herausforderung oder explizit von einer Schwierigkeit. Binnendifferenziertes Arbeiten scheint nicht überall und nicht immer zu gelingen. So sind TeilnehmerInnen sehr unzufrieden, wenn sie sich stark unterfordert fühlen. TrainerInnen wiederum sprechen von einer zum Teil falschen Selbsteinschätzung der Jugendlichen. Hier zeigt sich insofern der Bedarf, die Vorstellungen von beiden Seiten besser in Übereinstimmung zu bringen. Um mit der Heterogenität umzugehen, wurden in den Projekten unterschiedliche Settings geschaffen. So findet beispielsweise neben dem Lernen in der Gruppe im Einzel- oder Kleingruppensetting eine Vertiefung, Festigung oder Erweiterung der Lerninhalte statt, um den unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden. Ist die Gruppe vor Ort größer, besteht der Spielraum, bei der Gruppenzusammensetzung darauf zu achten, was die jeweiligen Lernbedarfe sind. Als Basis für eine binnendifferenzierte Umsetzung der Wissenswerkstatt sind in manchen Fällen Wissensstandserhebungen vorgesehen. Ergänzt um eine Reflexion der Ergebnisse mit den Jugendlichen können auf dieser Basis individuelle Lernziele festgelegt und dabei auch die Stärken der TeilnehmerInnen hervorgehoben werden. Angesichts der Vorerfahrungen (vgl. Abschnitt 4.3) ist hier ein sensibles Vorgehen selbstverständlich, um neuerliche Defiziterfahrungen zu vermeiden.

Wenn schließlich die große Heterogenität unter den Jugendlichen aus TrainerInnensicht eher problematisiert wird, bietet sie jedoch auch die Möglichkeit, dass die TeilnehmerInnen voneinander lernen. Unterschiedliche Vorerfahrungen und Kompetenzen – von Allgemeinwissen bis zu sozialen Kompetenzen – werden zum Teil jetzt schon explizit in diesem Sinne genutzt. Eventuell ist es sogar möglich, dass TrainerInnen etwas von ihren TeilnehmerInnen lernen. Diese Möglichkeit des voneinander Lernens ist ein wesentlicher Aspekt einer kompetenz- und stärkenorientierten Pädagogik und sollte in Weiterentwicklung der Wissenswerkstatt, wie sie zum Teil geplant ist, noch stärkere Beachtung finden.

Eine weitere Herausforderung schließlich ist eine demotivierte bis ablehnende Haltung der Jugendlichen gegenüber der Wissenswerkstatt, auch wenn diese Erfahrung nur vereinzelt gemacht wurde. Die Einschätzung lautet „das bringt mir nichts“. Daraus lassen sich einige Punkte ableiten, um dieser Einstellung entgegen zu wirken: Lerninhalte müssen so vermittelt werden, dass sie anschlussfähig sind (Lebensweltbezug). Dafür könnte z.B. die Verbindung

mit den Trainingsbereichen genutzt werden. Es sollte zudem vermittelt werden, dass Lernen Spaß machen kann. Dafür gibt es vor Ort in den jeweiligen Projekten gute Voraussetzungen, die sich u.a. in der breiten Methodenpalette zeigen. Durchgängig kommen vor Ort Projektarbeit, Montessori-Material, Workshops, Spiele, Konzentrationsübungen und mehr²³ zum Einsatz.

Schließlich ist aus evaluatorischer Sicht eine Reflexion der Ursachen angezeigt, die einer ablehnenden Haltung zugrunde liegen. Konkret geht es dabei um die Bildungsbiografien der Jugendlichen, um Defiziterfahrungen und Versagensängste, deren Konsequenzen unter dem Begriff „Schulmüdigkeit“ zusammengefasst werden können. Insbesondere ASO-Karrieren oder das Vorhandensein eines SPF geben Anlässe für ein negatives Selbstbild. Wenn sich nun der Eindruck ergibt, dass im Rahmen von AFit Erfahrungen aus der Schulzeit wiederholt werden, wird das Potenzial der Wissenswerkstatt nicht optimal ausgeschöpft werden können.

Aus Trägersicht handelt es sich bei der Wissenswerkstatt also um einen herausfordernden Bereich, der weiterentwickelt werden soll. Dabei wird auch der Wunsch nach Austausch mit den anderen AFit-Projekten geäußert. Für eine Weiterentwicklung der Wissenswerkstatt könnten auch die Prinzipien des lebensbegleitenden Lernens – TeilnehmerInnen in den Mittelpunkt stellen, Kompetenz- und Stärkenorientierung, Lebensphasenorientierung und Lifelong Guidance (vgl. Steiner, Pessl, Wagner, Plate 2010) – methodisch-didaktischen Input liefern. Zudem liegen aus dem Bereich der Grund- und Basisbildung wertvolle Erfahrungen vor, die von einer bestärkenden Wissensstandserhebung bis zur Überwindung von defizitären Selbstbildern reichen.

In diesem Zusammenhang soll auf zwei weitere Punkte hingewiesen werden. Zum einen werden die eben geschilderten Ansätze der Kompetenz- und Stärkenorientierung, Binnendifferenzierung und Biografiearbeit nur gelingen, wenn im Rahmen der Wissenswerkstatt Wertschätzung gegenüber allen TeilnehmerInnen herrscht, womit auch die Jugendlichen selbst angesprochen sind. Zum anderen scheint eine (bezahlte) Vorbereitungszeit für TrainerInnen angesichts ihres komplexen Arbeitsauftrages angemessen, was derzeit aber nicht überall der Fall ist.

4.5.4 Training

Mit dem Training ist jener Bereich von AFit angesprochen, wo unterschiedliche Kompetenzen gefördert werden: soziale Kompetenzen, Schlüsselkompetenzen (Durchhalten etc.) und Kulturtechniken. Es findet auch in unterschiedlichem Ausmaß eine Vorbereitung auf die Ausbildung oder den Beruf statt und ist Platz für fachliche Kompetenzaneignung

²³ Zur gesamten Liste siehe Trägerbefragung, Tabelle 15, S. 22.

gegeben. Auch hier lassen sich vier unterschiedliche Modelle festhalten, wie der Trainingsbereich umgesetzt wird.

Übungsfirma: Es werden projektintern unterschiedliche Praxisbereiche angeboten, die zusammenspielen. Durch die verpflichtende Teilnahme an allen Bereichen sollen TeilnehmerInnen einen Überblick über unterschiedliche berufliche Sparten erhalten. Durch das Zusammenspiel der Bereiche sollen Synergieeffekte erzielt und Prozesse, die für einen Betrieb typisch sind, anschaulich gemacht werden. Das Modell enthält eine gewisse Arbeitsweltnähe durch den Ansatz der Übungsfirma. Eine Entwicklung in Richtung mehr KundInnenkontakt weist ebenfalls in diese Richtung.

Integration in den Betrieb vor Ort: Der Träger bietet eine überbetriebliche Berufsausbildung an, die von AFit im Rahmen des Trainings mitgenutzt wird. Es kann aufgrund einer Vielzahl an Bereichen aus einem breiten Spektrum gewählt werden, wodurch ein breiter beruflicher Überblick geschaffen werden soll. Gleichzeitig ist ein Bereich verpflichtend vorgesehen mit dem pädagogischen Hintergrund, dass Zusammenarbeit im Team (im Rahmen dieser Bereiche werden Dienstleistungen für alle erbracht) sowie Durchhaltevermögen gefördert werden. Durch die Integration von AFit-TeilnehmerInnen in die Werkstätten mit Lehrlingen treten einerseits Konflikte auf, da die Jugendlichen unterschiedliche Ziele verfolgen (Lehrabschlussprüfung vs. Arbeitserprobung) und dafür unterschiedlich finanziell entlohnt werden, wobei die DLU die Lehrlingsentschädigung übersteigen kann. Andererseits können sie voneinander lernen und profitieren, wobei Lehrlinge Vorbilder sein können und sie zeitweise die Rolle von TrainerInnen übernehmen. Das Modell ist sehr arbeitsweltnah, es wird an realen Aufträgen von außen gearbeitet. Eine Herausforderung stellen die Gruppen dar, die ständig wechseln, mit dem Risiko einer Überforderung von TeilnehmerInnen durch diese Dynamik und die zudem hohe Verbindlichkeit durch die realen Außenaufträge.

Werkstatt als pädagogischer Rahmen: Es geht dezidiert nicht um eine spezifische fachliche Vorbereitung, sondern um das Training von Schlüsselkompetenzen und das Erlernen praktischer Handgriffe. Es werden nur in minimalem Umfang Außenaufträge abgearbeitet, um Überforderung zu vermeiden. Da dieses Modell wenig arbeitsweltnah ist, ist auf die Anschlussfähigkeit des Gelernten zu achten und Unterforderung zu vermeiden. In der konkreten Fallstudie wird zudem binnendifferenziert gearbeitet. Die teilnehmenden Jugendlichen befinden sich jeweils in unterschiedlichen Phasen und erhalten entsprechend unterschiedliche Aufgaben. Dabei ist darauf zu achten, dass ihnen das Prinzip transparent gemacht wird, damit es nicht als ungerecht empfunden wird, wie Aufgaben verteilt sind und welches Maß an Verbindlichkeit von ihnen gefordert wird.

Training ohne Werkstatt: Wenn im Haus keine Werkstatt vorhanden ist, ist der Trainingsbereich demnach an die Arbeit mit schriftsprachlichem Material und am PC gebunden. Der Übergang zwischen Training und Wissenswerkstatt gestaltet sich demnach fließend und der Fokus wird auf die Förderung sozialer Kompetenzen gelegt. Es geht darum,

in der Gruppe gemeinsam etwas zu erarbeiten, und beispielsweise in einen Workshop einfließen zu lassen. Vergleichsweise gering ist hier die Möglichkeit, über praktisches Tun etwas zu lernen. Zudem ist das Risiko gegeben, dass Jugendliche sich langweilen.

Egal, welches Modell vor Ort umgesetzt wird, ist die Motivation für die konkreten Bereiche nicht immer gegeben, besonders wenn die Teilnahme verpflichtend ist. TrainerInnen schlagen in diesem Zusammenhang unterschiedliche Strategien ein, um die Motivation zu fördern: Sie vermitteln, dass man Dinge lernen kann, die für das eigene Leben praktisch sind. Manche versuchen, sie mit einer offenen und humorvollen Weise zu motivieren. Sie motivieren vorsichtig dazu, etwas Neues auszuprobieren, damit die Jugendlichen ihre Unsicherheit überwinden können. Dabei gilt es, beständig zu motivieren, aber nicht, Druck auf die Jugendlichen zu erzeugen. Schließlich ist eine positive Haltung der TrainerInnen gegenüber ihrem Bereich selbstverständlich. Trotz dieser Strategien gelingt es nicht immer, alle zu motivieren.

4.5.5 Praktikum/Volontariat

Im Bereich der Praktika bzw. Volontariate spiegelt sich die eingangs festgestellte Diskrepanz zwischen den Zielen von AFit und den Erwartungen von Eltern bzw. Jugendlichen. Eltern sehen es positiv, wenn ihre Kinder ein Praktikum absolvieren, da hier die Möglichkeit einer Übernahme als Lehrling vermutet wird. Praktika als Sprungbrett für eine Ausbildung zu nutzen ist aber nicht das primäre Ansinnen der Projektverantwortlichen. Vielmehr ist der Auftrag, im Rahmen von AFit auf den nächsten Ausbildungsschritt oder Schritt ins Berufsleben vorzubereiten. In diesem Sinne dienen Praktika dem Training von Schlüsselkompetenzen und dem Finden bzw. Überprüfen eines Berufswunsches und nur zum Teil auch als konkrete Möglichkeit für den zukünftigen Ausbildungs- bzw. Berufsweg.

Neben dem Punkt, was im Konzept als AFit-Auftrag definiert wird, kommt dazu eine – je nach Region als unterschiedlich gravierend empfunden – geringe Bereitschaft von Betrieben, Praktika/Volontariate zu ermöglichen. Dies reicht von Desinteresse bis zu konkreten Vorurteilen AFit-TeilnehmerInnen gegenüber. In manchen Regionen mit einer Vielzahl an Maßnahmen für Jugendliche und dementsprechend hoher Nachfrage nach Praktikumsplätzen kann in diesem Sinne von einer „Deflation“ von Praktika gesprochen werden. Auch vor diesem Hintergrund zeigt sich, dass eine Nutzung von AFit als Sprungbrett in ein Ausbildungsverhältnis nicht ganz einfach ist.

Zum wiederholten Mal soll an dieser Stelle aus evaluatorischer Sicht darauf verwiesen werden, wie wesentlich die Kommunikation mit den Jugendlichen bzw. Erziehungsberechtigten ist, um die unterschiedlichen Erwartungen herauszuarbeiten und unrealistische Vorstellungen aufzubrechen, um Enttäuschungen vorzubeugen. Wesentlich ist aber auch Vernetzungsarbeit im regionalen betrieblichen Umfeld. Das passiert derzeit in unterschiedlicher Ausprägung und sollte entsprechend künftig an allen AFit-Standorten

systematisch betrieben werden. In diesem Zusammenhang fällt eine regionale Geschäftsstelle des AMS auf: Hier wird auf eigene Initiative der Auftrag zur Vernetzung von AFit mit Betrieben übernommen. Dies könnte anderen AFit-Trägern als Anregung dienen, die eigene RGS als Ressourcen in dem Zusammenhang zu nutzen.

4.5.6 Coaching

Coaching umfasst bei den AFit-Projekten vor Ort viele und vielfältige Aufgabenstellungen: Die Begleitung der Jugendlichen durch AFit mittels Erstellung eines Entwicklungsplans, Reflexion der Entwicklung, Zielerreichung und Fortschrittsdokumentation. Diese Begleitung mündet schließlich in die Unterstützung des Übergangs in Ausbildung bzw. den Arbeitsmarkt inkl. Berufsorientierung, Bewerbungsunterstützung, der Begleitung von Praktika und deren Evaluierung gemeinsam mit den Jugendlichen. Coaches sind zum Teil mit der Vernetzung innerhalb von AFit betraut wo es darum geht, die einzelnen Bereiche zu verknüpfen, beispielsweise die Beobachtungen aus Wissenswerkstatt und Training in Bezug auf die Entwicklungen der TeilnehmerInnen zu integrieren. Arbeit mit Erziehungsberechtigten oder die Begleitung der Jugendliche nach draußen (bspw. ins Krankenhaus) fällt ebenfalls in ihren Zuständigkeitsbereich. Zum Teil übernehmen Coaches schließlich die Vernetzung von AFit nach außen (AMS, Jugendcoaching, Praktikumsbetriebe, Arbeitsassistenten,...).

Das Anliegen im Coaching vor Ort ist, den Jugendlichen eine intensive und passgenaue Begleitung und Lösung bei Problemen zu bieten. So vielfältig wie die Problemlagen sind, mit denen AFit-TeilnehmerInnen konfrontiert sind, gestalten sich auch die Interventionsbereiche des Coachings im Haus und umfassen Begleitung der Jugendlichen durch psychische, familiäre, finanzielle oder rechtliche Krisen. Die Probleme reichen dabei von Liebeskummer bis hin zu existenziellen Problemen. Bei Bedarf werden die Problemstellungen im Rahmen von Vernetzung mit entsprechenden ProfessionistInnen außerhalb der Projekte abgedeckt. Der Interventionsbereich des Coachings scheint überall vor Ort angemessen breit zu sein, egal ob ein Coach alle genannten Funktionen abdeckt, wie in manchen Projekten der Fall, oder ob das Coaching nach Themenstellungen durch mehrere Coaches differenziert umgesetzt wird. Während im ersten Fall die stabile Ansprechperson für die Jugendlichen – aber auch VernetzungspartnerInnen – einen Vorteil darstellen könnte, ist hier gleichzeitig ein Risiko gegeben, falls diese Person ausfällt.

Die Ressource, auf welche das Coaching aufbauen kann, ist eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Coach und Jugendlichen. In einigen Fallstudien nehmen die Jugendlichen in den Interviews dezidiert darauf Bezug: Sie fühlen sich wahrgenommen, sind jemandem wichtig, jemand ist da und stärkt ihnen den Rücken. In diesen Projekten sind die mit dem Coaching intendierten Zielsetzungen also auch bei den TeilnehmerInnen so angekommen.

Wenn zuvor angesprochen wurde dass sich die Ziele des Projektes nicht mit den Erwartungen von Jugendlichen oder Eltern decken müssen, wäre aus evaluatorischer Sicht besonders das Coaching gefordert, dies mit den Jugendlichen zu reflektieren.

4.5.7 Sport

Sport als vierte Säule von AFit erfüllt unterschiedliche Funktionen: Gesundheitsförderung und Sensibilisierung für Gesundheit, Stärkung des sozialen Zusammenhalts in der Gruppe, dem Bedürfnis der TeilnehmerInnen nach Bewegung nachkommen und ihnen Freizeitmöglichkeiten aufzeigen. Umgesetzt wird die Säule je nach räumlichen Gegebenheiten und der personellen Ausstattung unterschiedlich: In dem einen Projekt sind die TrainerInnen „glücklicherweise“ dazu bereit, auch diesen Bereich zu übernehmen, in dem andern Projekt stehen eigene SportpädagogInnen zur Verfügung. Auf der einen Seite kann durch Kooperation mit Vereinen eine breite Palette an Aktivitäten angeboten werden (Ballspiele, Badminton, Leichtathletik), auf der anderen Seite wird das angeboten, was vor Ort in den Projekträumlichkeiten möglich ist. Dies gestaltet sich beeindruckend vielseitig, ist jedoch nicht vergleichbar mit den Möglichkeiten, die eine externe Sporthalle bietet. Außenanlagen (eigener Garten) und die Möglichkeit für Outdoor-Aktivitäten (Spazieren gehen, Wandern, Kanufahren,...) kommen dem Bedarf nach einem vielseitigen Angebote entgegen.

Neben dem klar definierten Sportbereich werden darüber hinaus an mehreren Standorten Bewegungs- bzw. Entspannungsübungen in den Unterricht integriert. Aus Trägersicht stellt diese eine bedürfnisorientierte Abwechslung zum Sitzen dar und hilft den TeilnehmerInnen, sich besser konzentrieren zu können.

Was die Förderung des Zusammenhalts in der Gruppe betrifft, wird im Rahmen der Teamspiele oder Kooperationsspiele das Geschehen auch mit den Jugendlichen reflektiert. Dabei geht es darum herauszuarbeiten, welche Rolle einem Agieren als Team zukommt und wie das konkret realisiert werden kann. Zudem sind an einzelnen Standorten Sportwochen im Sommer und Winter vorgesehen, was als sehr förderlich für die Gruppe geschildert wird. Allerdings ist die Teilnahme an solchen Angeboten an die finanziellen Möglichkeiten der TeilnehmerInnen gekoppelt. Hier wären Ausgrenzungsrisiken von einzelnen TeilnehmerInnen auf jeden Fall zu berücksichtigen und Ausgrenzungen unbedingt zu vermeiden.

Sensibilisierung für Gesundheit beschränkt sich schließlich nicht auf den Sportbereich. So werden Gesundheitsthemen auch in den anderen Bereichen (Wissenswerkstatt, Coaching) aufgegriffen, typischerweise die Themen Ernährung und Sucht. Vereinzelt wird auch bei Bedarf professionelle Hilfe aus dem Gesundheitssystem organisiert. Der Hintergrund dazu ist, dass einige TeilnehmerInnen von Krankheitsproblemen bzw. Sucht betroffen sind.

Als Herausforderung in der Umsetzung dieser vierten Säulen wird – abgesehen davon, dass das durch die räumlichen Möglichkeiten eingeschränkte Angebot beklagt wird – die Motivation der Jugendlichen zum Mitmachen geschildert: Besonders TeilnehmerInnen aus dem Vorgängerprojekt erschließt sich der Sinn dieses für sie neuen Angebots nicht immer. So wird Unlust bis hin zur Verweigerung von den MitarbeiterInnen problematisiert. Dem wird vor Ort zum Teil mit der Suche nach den Ursachen dieser Symptome begegnet: So wird Unsicherheit in dem Zusammenhang als relevante Ursache einer Verweigerungshaltung erkannt: Diese kann sich dabei auf den eigenen Körper, auf negative Erfahrungen aber auch die fehlenden finanziellen Mittel beziehen. Sie manifestiert sich als Angst davor, Neues auszuprobieren. Faktoren, die einer gelingenden Umsetzung förderlich sind, können dementsprechend darin gefunden werden, sich mit diesen Unsicherheiten auseinanderzusetzen, auf jeden/jede Einzelne/n einzugehen und, wie schon für die anderen Projektsäule festgehalten, stärkenorientiert vorzugehen.

Aus evaluatorischer Sicht kann in Bezug auf die vier Säulen von AFit festgehalten werden, dass diese die relevanten Interventionsbereiche abdecken. So lautet die explizite Feststellung der Projektverantwortlichen, dass alle vier Säulen und deren Inhalte wichtig und angemessen in Hinblick auf die Bedürfnisse der Jugendlichen sind (vgl. Abschnitt 4.2.2). Ein weiterer Hinweis darauf, dass das Konzept ausreichend breit ist, lässt sich ableiten, wenn es um zusätzliche Bereiche geht, in denen sich die Träger über die vier Säulen hinaus engagieren. Solche trägerspezifischen Angebote existieren, können aber auch als Erweiterungen der vier Säulen interpretiert werden: Der Aufbau einer Kreativwerkstatt als Erweiterung des Trainingsbereichs, ein Angebote an Gesundenuntersuchungen als Ausweitung des Bereichs Sport und Gesundheit oder der Bereich Berufsorientierung schließlich als Angebot aus dem Coaching.

4.5.8 Pädagogische Ansätze und Beziehungen zwischen MitarbeiterInnen und TeilnehmerInnen

Wenn zuvor die einzelnen Bereiche der AFit-Projekte dargestellt wurden, geht es im folgenden Abschnitt um die systematische Darstellung wesentlicher pädagogischer Ansätze für die Arbeit mit den Jugendlichen, die für die einzelnen Bestandteile der AFit-Projekte relevant sind. So lassen diese sich unter Individualisierung, Stärkenorientierung und Vertrauensaufbau nennen, die in jeweils unterschiedlichem Grad vor Ort umgesetzt werden:

Individualisierung ist eine klare pädagogische Leitlinie von AFit. Mit dem Ziel der Vorbereitung auf den individuell bestmöglichen nächsten Ausbildungsschritt ist dieser Ansatz bereits konzeptuell vorgegeben. Das Lernen in der Wissenswerkstatt und im Training setzt idealtypisch dort an, wo die jeweiligen individuellen Lernbedarfe bestehen, wie sie sich anhand der Entwicklungsdokumentation darstellen. Es werden dementsprechend verschiedene Methoden angewandt und mit vielen Mitteln gearbeitet, um die TeilnehmerInnen je nach ihren Bedürfnissen zu erreichen. Eine Grenze in der Umsetzung

dieser Leitlinie wurde für die Wissenswerkstatt aufgezeigt, wo die Notwendigkeit binnendifferenzierten Arbeitens zum Teil als Herausforderung wahrgenommen wird. Generell kann in Zusammenhang mit der Individualisierung ein Spannungsfeld zwischen Struktur und Flexibilität aufgezeigt werden: Auf der einen Seite geht es um möglichst individuelle Förderung, zugeschnitten auf die jeweiligen Bedürfnisse der Jugendlichen. Auf der anderen Seite wird ein Programm für alle umgesetzt. In der Praxis ergibt sich daraus immer wieder die Notwendigkeit, Strukturen zu durchbrechen um die individuell akuten Bedürfnisse aufzugreifen (z.B. den Entwicklungsplan zugunsten eines akuten familiären Problems im Coaching zurückzustellen).

Die Orientierung an den Stärken und Ressourcen der Jugendlichen bildet einen weiteren, jedoch weniger klaren bzw. weniger durchgängigen pädagogischen Ansatz. So ist dieser Ansatz bei den einen auf unterschiedlichen Ebenen verankert: In der Kommunikation der Entwicklungen, wo der Fokus auf das bereits Erreichte gelegt wird; indem die Sprachenvielfalt innerhalb der Gruppe explizit als Stärke hervorgestrichen wird oder auch in der Etablierung eines Buddy-Systems, in dem TeilnehmerInnen verantwortungsvolle Aufgaben bei der Integration von NeueinsteigerInnen übertragen werden. Bei den anderen ist Stärkenorientierung als Bekenntnis vorhanden, jedoch nicht klar umgesetzt und schließlich steht dieser Ansatz in Opposition zu einer teils existierenden Meinung, dass die TeilnehmerInnen zahlreiche Defizite, jedoch kaum Kompetenzen aufweisen würden.

Wird vor Ort stärkenorientiert gearbeitet, so lautet die Begründung, bewusst von einem Defizitansatz abzuweichen, da gerade die TeilnehmerInnen bei AFit schon zur Genüge die Erfahrung gemacht hätten, nichts zu können. Dementsprechend wird problematisiert, wenn Eltern ihren Kindern nichts zutrauen und im Rahmen des Projektes bewusst gegengesteuert. Dies zeigt sich zum Teil auch auf Ebene der TeilnehmerInnen sowie ihrer Eltern: Es wird über positives Feedback berichtet, ein solches wird geschätzt und Eltern berichten, dass die Stärken ihrer Kinder erkannt und gefördert werden.

Schließlich ist ein dritter wichtiger Ansatz der, Vertrauen zwischen ProjektmitarbeiterInnen und Jugendlichen aufzubauen. Dieses bildet – wie bereits festgehalten – die wesentliche Basis für die intendierten Entwicklungen der TeilnehmerInnen (bzw. für die Prozesse, über die diese Entwicklungen stattfinden). TeilnehmerInnen sollen das Gefühl bekommen, im Projekt willkommen zu sein und erhalten kontinuierliche persönliche Zuwendung. Aus Sicht von ProjektmitarbeiterInnen geht es dabei um Wertschätzung und Akzeptanz der Jugendlichen und ihrer Stärken und Schwächen. Das ist angesichts der Vorgeschichten per se nicht bei allen einfach. Genau dieser Ansatz aber kann außerdem zu dem Anspruch der Regeleinhaltung und entsprechender Sanktionierung bei Verstößen in Konflikt stehen. Eine Strategie von Projektseite ist, ganz explizit zwischen der Person und ihrem Verhalten zu differenzieren. So wird ganz klar kommuniziert, dass die Ablehnung einer Verhaltensweise von der Ablehnung der Person an sich entkoppelt ist.

In Bezug auf die ProjektmitarbeiterInnen gehen die Wahrnehmungen von TeilnehmerInnen auseinander: Auf der einen Seite werden TrainerInnen sehr positiv geschildert, als wichtige Bezugspersonen, die ihnen vermitteln, wichtig zu sein und ernst genommen zu werden. Sie werden als offene Anlaufstelle bei Problemen wahrgenommen. Dabei wird individuell auf die Bedürfnisse der Jugendlichen eingegangen und darauf geachtet, was sie brauchen. Dieses positive Bild bestätigt sich auch aus Sicht der interviewten Eltern. Die MitarbeiterInnen werden als freundlich, bemüht und unterstützend wahrgenommen und die Jugendlichen haben immer einen Ansprechpartner bzw. eine Ansprechpartnerin, wenn es ihnen nicht gut geht. Sie helfen bei jeglichen Problemen weiter: So werden ihre Kinder durch Gespräche bestärkt, bekommen sozialpädagogische Unterstützung, sind MitarbeiterInnen den TeilnehmerInnen gegenüber tolerant (z.B. bei gesundheitlich bedingten Fehlzeiten) und werden von den Jugendlichen fachliche Meinungsverschiedenheiten nicht als Konflikte interpretiert.

Auf der anderen Seite fühlen sich TeilnehmerInnen nicht ernst genommen und der Umgangston mit ihnen als ungemäß kritisiert. Es wird Misstrauen gegenüber MitarbeiterInnen sichtbar, Sanktionen werden als ungerecht kritisiert und mangelnde Einbindung in Entscheidungen beklagt.

Entsprechend weit auseinander liegen die Einschätzungen von Sanktionen, beispielsweise darüber, dass bei unentschuldigtem Fehlen die DLU gestrichen wird. Von den einen als gerechtfertigt, da es die TeilnehmerInnen selbst in der Hand haben, ihr Fernbleiben zu entschuldigen; von den anderen als ungerecht. Allerdings gibt auch ein von Jugendlichen wahrgenommenes zu geringes Ausmaß an Sanktionen Anlass zu Kritik. Damit gemeint sind Situationen, in denen – die anderen – TeilnehmerInnen zu weit gegangen sind, beispielsweise verbal grenzwertig aufgetreten sind, Arbeitsaufträge nicht erledigt oder andere TeilnehmerInnen „genervt“ haben. Zwar wird die Geduld der TrainerInnen als herausragende Verhaltensweise gesehen, jedoch vermischen sie manchmal deren Konsequenz. Vor allem wird Kritik darüber geäußert, wenn sie eine ungleiche Behandlung von TeilnehmerInnen wahrnehmen, wo die einen weiter gehen dürfen als die anderen, wenn sich z.B. die Anforderungen zwischen TeilnehmerInnen in der Aktivierungsphase und denjenigen in der Spezialisierungsphase unterscheiden.

Die Wahrnehmung von Sanktionen ist nicht unabhängig davon, ob und inwieweit Vertrauen in die ProjektmitarbeiterInnen besteht. Das wiederum hängt damit zusammen, ob sich Jugendliche als in Entscheidungen eingebunden wahrnehmen oder nicht. Was eine ungleiche Behandlung von TeilnehmerInnen betrifft, kann eine solche wohl nicht ausgeschlossen werden bzw. ist sie im Rahmen der Umsetzung auch so gewollt, wenn man sich beispielsweise die Phasenstruktur in Erinnerung ruft. Genau dieser Punkt sollte im Sinne einer Prävention von Unzufriedenheiten mit den Jugendlichen besprochen und reflektiert werden. Schließlich wäre es auch eine Möglichkeit, ihnen einen Raum zu bieten,

um ihrerseits Feedback in Bezug auf die Beziehungen zwischen TeilnehmerInnen und MitarbeiterInnen geben zu können.

Im Rahmen der AFit-Projekte, wo dementsprechend sehr unterschiedliche Jugendliche in komplexen Problemsituationen miteinander arbeiten und lernen, ist die Arbeit in und mit den Gruppen für alle Beteiligten eine Herausforderung (vgl. Abschnitt 4.3). So es je nach Modell mehr oder weniger oft vorgesehen, dass Jugendliche immer wieder in neuen Gruppen zusammengesetzt werden. Diese Dynamik bedeutet für manche eine Überforderung. In manchen Gruppen kommt es zu Ausschlüssen einzelner Jugendlicher, insbesondere von Jüngeren bzw. Schüchternen. Interventionen von Seiten der ProjektmitarbeiterInnen führen dabei nicht immer zu einer Lösung.

Zum Teil nehmen am Projekt Jugendliche teil, die in ihrer Schulbiografie in einer konfliktbehafteten Beziehung zueinander gestanden sind. So können Jugendliche diejenigen Personen treffen, die sie während der Schulzeit gemobbt haben. Ein weiterer Reibungspunkt kann sich dort ergeben, wo AFit-TeilnehmerInnen und Lehrlinge zusammenarbeiten und erstere zum Teil eine höhere DLU erhalten als die entsprechende Lehrlingsentschädigung. AFit-TeilnehmerInnen werden in manchen Fällen in den Werkstätten von Lehrlingen als schwach abgewertet.

Während im AFit-Alltag Konflikte zwischen TeilnehmerInnen auf der einen Seite präsent sind, kann auf der anderen Seite der Umgang zwischen den Gruppenmitgliedern kollegial und integrierend sein. So wird auch wahrgenommen, dass sich die TeilnehmerInnen als Teil einer Gruppe fühlen können. Die unterschiedlichen Personen, die bei AFit aufeinandertreffen, können gut ihre unterschiedlichen Ressourcen und Erfahrungen einbringen, wodurch die Zusammenarbeit in der Gruppe gefördert wird. TeilnehmerInnen beschreiben, dass sie lernten, Rücksicht auf andere zu nehmen und erkannten, dass jeder von ihnen Probleme habe. Zum Teil wird dies explizit für die Projektumsetzung genutzt: Im Rahmen eines „Buddy-System“ werden neu hinzugekommene TeilnehmerInnen von den anderen in das Projekt eingeführt. Sie sollten sich dadurch im Projekt besser orientieren können und Anschluss finden. Dies wird auch von den TeilnehmerInnen selbst als hilfreiche Institution gelobt.

4.5.9 Die Rolle von Erziehungsberechtigten (Eltern) im Projekt

Nachdem sich eine große Bandbreite unter den Eltern zeigt – von unterstützend bis kontraproduktiv oder unerreichbar – ist die Rolle, die sie im Rahmen von AFit spielen, sehr unterschiedlich. Auf der einen Seite wird ihnen eine aktive Rolle zugedacht. Ideal wäre es aus Projektsicht, wenn ProjektmitarbeiterInnen und Eltern an einem Strang ziehen. Auf der gegensätzlichen Seite wird hinterfragt ob es Sinn macht, überhaupt den Kontakt zu Eltern zu suchen, beispielsweise dann, wenn Jugendliche fremduntergebracht sind. Sind Jugendliche

volljährig, wird ihre Einwilligung eingeholt, bevor Eltern kontaktiert werden, weil eine Kontaktaufnahme nicht immer im Sinne der Jugendlichen ist.

Werden Eltern aktiv in das Projekt einbezogen, gestaltet sich die konkrete Umsetzung vor Ort wiederum unterschiedlich. Auf der einen Seite finden sich diejenigen Projekte, wo eine Kontaktaufnahme nach Bedarf erfolgt, nämlich dann, wenn es Probleme gibt. Zumeist wird in diesen Fällen telefonisch Kontakt aufgenommen.

Auf der anderen Seite wird regelmäßig auch persönlicher Kontakt aufgenommen, bei Beginn der Teilnahme und in regelmäßigen Abständen. Argumentiert wird, dass Eltern als relevanter Teil des Umfeldes der Jugendlichen einbezogen werden müssen. Es gilt, Zielkongruenz zwischen Projekt und Umfeld zu erzeugen. Eltern müssen dementsprechend in Entscheidungen, die die berufliche Zukunft der Kinder betreffen, einbezogen werden. Sie sollen zu Verbündeten werden, damit die projektintern entwickelten Ziele auch außerhalb des Projektes mitgetragen werden. Eingebunden werden Eltern an manchen Standorten auch durch Elternabende. Dabei gilt es, sie über die Projektabläufe zu informieren und ihnen das Tun vor Ort anschaulich zu machen. Zum Teil ist eine solche Veranstaltung auch den interviewten Eltern positiv in Erinnerung.

Was die Erfahrungen der Eltern selbst betrifft, so sind diese breit gestreut. So sind die einen zufrieden, weil sie ihre Kinder gut aufgehoben wissen oder das Projekt für sich als Ressource nützen, um ihre Rolle als Erziehungsberechtigte zu festigen. Beispielsweise fragen sie ProjektmitarbeiterInnen um Rat, wenn ihre Kinder in der Früh nicht aufstehen wollen. Die anderen wiederum sehen sich zu wenig ins Projektgeschehen eingebunden und unzureichend informiert. Laut ihren Erfahrungen kamen Gespräche nur auf ihre Initiative hin zustande und sie vermissen das Signal, dass AFit mit ihnen zusammen arbeiten will. Andere wiederum sind zufrieden mit dem Umstand, dass es wenig Kontakt gibt, da sie der Meinung sind, solange sie nichts hören, läuft alles gut.

Interessanterweise decken sich die Wahrnehmungen der Eltern nur zum Teil mit den Intentionen der einzelnen Projekte. Trotz der vor Ort geschilderten aktiven Einbeziehung von Eltern über regelmäßige persönliche Gespräche kommt diese nicht in jedem Fall als solche an. Dies ist ein Hinweis auf Verbesserungsbedarf, was die Zusammenarbeit mit den Eltern betrifft. Das bedeutet nicht, dass in jedem Fall die Zusammenarbeit mit Eltern gesucht werden muss, wenn die angesichts der familiären Situation nicht im Sinne der Jugendlichen wäre.

4.5.10 DLU

Von den unterschiedlichen Beteiligten (TeilnehmerInnen und Eltern, MitarbeiterInnen) wird die DLU als wichtige Motivation für eine Teilnahme geschildert. Sie ist demnach ein wichtiges, jedoch kein hinreichendes Teilnahmemotiv. Für manche Jugendlichen ist es das

erste Mal, dass sie eigenes Geld „verdienen“. Im Kontext finanziell prekärer Lebenssituationen wirkt dies sehr entlastend bis hin zu notwendig. Demnach erfüllt die DLU mehrere Funktionen: So ermöglicht sie tatsächlich, den Lebensunterhalt der Jugendlichen zu decken oder zum Familieneinkommen beizutragen. In anderen Kontexten, wo das nicht unbedingt nötig ist, erlaubt sie den Jugendlichen, sich selbst etwas leisten zu können und trägt in diesem Sinne zur Erweiterung der Handlungsspielraums als Jugendliche (im Prozess des Erwachsenwerdens) und zu einem positiveren Selbstbild bei.

Die negative Seite wird – erwartungsgemäß – nur von ProjektmitarbeiterInnen geschildert. Hier ist der hauptsächliche Vorwurf, dass die Relation zwischen DLU und Lehrlingsentschädigung (bes. im überbetrieblichen Modell) nicht angemessen ist, da letzte zum Teil weit darunter liegt. Das mindere zum einen die Motivation, im Anschluss eine Ausbildung zu beginnen, bei der man weniger verdient als jetzt, zum anderen ist es Anlass für Konflikte, nämlich dort, wo AFit-TeilnehmerInnen und Lehrlinge gemeinsam in der Werkstatt sind. Schließlich wird die DLU als unangemessen hoch bezeichnet nämlich dann, wenn sie existenziell nicht notwendig ist. Hier wird der Vorschlag eingebracht, sie nach dem Vorbild der bedarfsorientierten Mindestsicherung an die Lebensumstände der Jugendlichen zu koppeln.

4.5.11 Kooperationen und Vernetzung

Die Hauptvernetzungspartner im Rahmen von AFit sind AMS und Jugendcoaching, die im Zuge des Incomings (Abschnitt 4.4 sowie der Outgoing-Routen (Abschnitt 4.7) eingehend beleuchtet werden. Generell sind die Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit dem AMS von Bundesland zu Bundesland bzw. sogar je nach regionaler Geschäftsstelle sehr unterschiedlich. Auf der einen Seite ist die Zusammenarbeit mit der jeweiligen RGS äußerst zufriedenstellend, und zwar für MitarbeiterInnen von AFit und die Verantwortlichen Personen am AMS. Diese Art von Kooperation zeigt sich in der Umsetzung beispielsweise darin, dass AMS-BetreuerInnen in regelmäßigen Abständen die AFit Projekte besuchen und das Gespräch mit den TeilnehmerInnen suchen. Eine wesentliche Bedingung für gelingende Vernetzung ist das gegenseitige Vertrauen in die Professionalität der Arbeit der jeweils anderen. So muss das AMS von der Sinnhaftigkeit des AFit Projektes vor Ort überzeugt sein. Signale der Zuverlässigkeit und die Möglichkeit zu einem offenen Austausch sind schließlich der Zusammenarbeit ebenso förderlich. Umgekehrt fördern Signale von Seiten des AMS, am gleichen Strang zu ziehen wie AFit-MitarbeiterInnen, nämlich sich um den bestmöglichen nächsten Schritt der Jugendlichen zu bemühen, das Vertrauen in diese Institution ebenso wie ein wahrgenommenes prinzipielles Interesse an den Jugendlichen.

Gegenteilige Erfahrungen zeichnen sich dadurch aus, dass von Seiten der AFit-Projekte das AMS als eher wenig relevant über wenig unterstützend bis hin zu kontraproduktiv erlebt wird. Die Ursachen dafür können dieser Stelle nicht restlos geklärt werden. Es lässt sich jedoch

festhalten, dass Misstrauen gegenüber der jeweils anderen Institution und ihrer Vertretungspersonen dabei eine wesentliche Rolle spielt.

Ebenso wie in Bezug auf das AMS werden Kooperationen mit regionalen Wirtschaftsbetrieben unterschiedlich eingeschätzt. Zum einen lässt sich als Unterscheidungsmerkmal festhalten, wie Vernetzung betrieben wird, nämlich strategisch auf der einen, informell auf der anderen Seite. So ist bei den einen Netzwerken als längerfristiges Vorhaben geplant und wird beispielsweise über Kontakte mit Innungen umgesetzt. Andere gehen den Weg, einzelne Betriebe, zu denen persönliche Kontakte bestehen, anzusprechen.

Neben der jeweiligen Art der Vernetzung hängen die Erfolge nicht zuletzt davon ab, ob und wie vor allem der Träger im regionalen betrieblichen Umfeld bekannt ist. Auf der einen Seite weist der Träger ein gutes Standing auf und kann auch im Rahmen von AFit auf gute Vernetzungen zurückgreifen. Auf der anderen Seite des Kontinuums ist der Träger mit negativen Vorurteilen belastet die sich v.a. auf die betreuten Jugendlichen beziehen, denen eine breite Palette an Unzulänglichkeiten unterstellt wird.

Auf Ebene der zuständigen AFit-MitarbeiterInnen reichen die Konsequenzen von Ratlosigkeit bzw. Hilfslosigkeit über Optimismus, die Kooperationen künftig produktiv zu gestalten; über die Strategie, beim Vereinbaren von Schnuppertagen den Namen des Projektes eher zurückzuhalten und darauf zu vertrauen, dass es beim Schnuppern möglichst nicht auffällt, aus welchem Projekt der/der Jugendliche tatsächlich kommt bis zum gezielten Networking im Bereich der KMUs: Diesen wird – im Unterschied zu Großbetrieben – diesbezüglich zugutegehalten, dass neben Fehlerfreiheit und Arbeitstempo auch Menschlichkeit einen Wert darstellt. Ähnliches beobachten die Projektumsetzenden im Bereich der Gemeinden und sind entsprechende Kooperationen im Aufbau bzw. existieren diese bereits. Davon sollen die projekteigenen Werkstätten durch neue Interventionsbereiche profitieren.

Auch weitere Vernetzungen sind für die Umsetzung von AFit wesentlich. So können darüber jene Problematiken abgedeckt bzw. Problemlösungen gefunden werden, die den Interventionsbereich des AFit-Coaches übersteigen. Entsprechend findet Vernetzung beispielsweise mit ÄrztInnen, Beratungsstellen und psychosozialen Einrichtungen bzw. TherapeutInnen statt, wobei auch in der Trägerbefragung (vgl. Abschnitt 3.3) diesbezüglich noch Ausweitungsbedarf geäußert wird. Die Möglichkeit gelingender Vernetzung hängt dabei nicht nur von der regionalen Verfügbarkeit entsprechender Einrichtungen ab, sondern auch davon, wie aktiv oder systematisch sie betrieben wird. Jedenfalls leistet der Aufbau entsprechender Kooperationen, über die die unterschiedlichen Bedarfe der TeilnehmerInnen gedeckt bzw. aufgegriffen werden, einen wesentlichen Beitrag im Sinne gelebter Niederschwelligkeit. In diesem Zusammenhang soll noch auf einen Träger verwiesen werden, der Kooperationsbeziehungen mit einem Sprachinstitut und mit Berufsschulen unterhält. Ersteres erlaubt TeilnehmerInnen mit Bedarf an einer stärkeren Förderung von

Deutsch eine Teilnahme am Projekt, zweiteres erlaubt AspirantInnen der dualen Ausbildung, bereits während der Teilnahme in einer Berufsschule zu schnuppern und auf Basis der Erfahrungen den geplanten Ausbildungsschritt zu reflektieren.

Niederschwellig im Sinne einer Ermöglichung einer Projektteilnahme bei problematischen Familien- bzw. Wohnsituationen schließlich muss auch die Möglichkeit von betreuten Wohngemeinschaften am Projektstandort, zuweilen durch denselben Träger, bezeichnet werden. Bedarf daran ergibt sich auch durch Aspekte der räumlichen Mobilität (der Anfahrtsweg ist zu weit).

Die Umsetzung von AusbildungFit ist schließlich in eine übergeordnete Vernetzungsstruktur eingebettet, die durch Steuerungsgruppen auf Landesebene umgesetzt wird. In Bezug auf ihr Aufgabenspektrum, wie es zum Zeitpunkt Frühjahr 2014 und damit im Zusammenhang mit der Pilotierung des Programms wahrgenommen und definiert wurde, lassen sich hier zwei Richtungen unterscheiden:

A) Die Steuerungsgruppe soll eine friktionsfreie Umsetzung von AFit unterstützen. Sie übernimmt in diesem Zusammenhang Aufgaben an der Schnittstelle Sozialministeriumservice und AMS: Es geht darum, eine konstruktive Gesprächsbasis zu etablieren, mit institutionell verankerten unterschiedlichen Vorstellungen zu Zielsetzungen, Erfolgen und dem eigenen Auftrag im Rahmen von AFit umzugehen und diese Perspektiven in Übereinstimmung zu bringen. Schließlich wird bei auftretenden Konflikten gegengesteuert. Zur Durchführung dieser Aufgaben sind die Steuerungsgruppen entsprechend mit VertreterInnen von Sozialministeriumservice und AMS besetzt.

B) Die Steuerungsgruppe dient der Einbettung von AFit in das bundeslandweite Angebot für Jugendliche. Hier wird über die Abstimmung zwischen AMS und Sozialministeriumservice hinausgegangen. Der Auftrag besteht in der Vernetzung von AFit mit anderen Maßnahmen bzw. mit dem (Aus-)Bildungssystem. Schließlich wird in diesem Modell generell an einer gemeinsamen Planung der Unterstützungsstruktur im Bundesland gearbeitet. In diesem Zusammenhang sind neben AMS und Sozialministeriumservice AkteurInnen aus der Landesregierung (den Bereichen Wirtschaft/Arbeit, Schule und Behinderung) eingebunden oder Personen aus dem Landesschulrat; zum Teil VertreterInnen der offenen Jugendarbeit oder Sozialpartner. Je nach auftretenden Themen kann bzw. soll eine entsprechende Ausweitung der Mitglieder erfolgen.

Aus dem Vergleich der beiden Varianten kann abgeleitet werden, dass Variante B eine breitere Verankerung von AFit im Bundesland begünstigt, inklusive der Frage, wohin es für die Jugendlichen im Anschluss an AFit gehen kann.

4.6 Wirkungen und Veränderungen

Die Evaluierung von AFit erfolgte begleitend zum Aufbau der Maßnahme, weshalb es nicht seriös möglich ist, tatsächliche Wirkungen im Sinne der allgemeinen Systemintegration oder der spezifischen Entwicklung von Bildungs- und Berufslaufbahnen nachzuzeichnen. Dies sollte zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt werden, wenn sich die Maßnahme im Vollausbau befindet und auf zumindest einige wenige Jahre an Umsetzung zurückgegriffen werden kann. Zum jetzigen Zeitpunkt möglich ist es jedoch – neben den Analysen auf Basis des Monitoringsystems (vgl. Abschnitt 5.4) – Einschätzungen von Wirkungen auf qualitativer Basis vorzunehmen.

Neben Interviews mit ProjektmitarbeiterInnen, VernetzungspartnerInnen und Eltern sowie Gruppendiskussionen mit AFit-TeilnehmerInnen wurden in diesem Zusammenhang im Jänner 2015 weitere Gruppendiskussionen in den Projekten vor Ort durchgeführt. Daran haben je nach Projekt AbsolventInnen teilgenommen sowie Jugendliche, die bereits längere Zeit am Projekt teilgenommen hatten. Neben den Beobachtungen von ProfessionistInnen und Eltern basieren die im Folgenden dargestellten Ergebnisse daher größtenteils auf den Wahrnehmungen der Jugendlichen selbst darüber, was sich im Rahmen ihrer Teilnahme für sie verändert hat und welche Wirkungen sie dieser Teilnahme zuschreiben. Über die unterschiedlichen Beteiligten hinweg, werden Veränderungen in folgenden Bereichen wahrgenommen:

Die Teilnahme am Projekt erfordert die Anpassung an Strukturen eines Arbeitsalltags, in dem regelmäßiges Aufstehen, Ausdauer, Durchhaltevermögen und Motivation Bedingungen sind. Zum Teil wurde mit dem Eintritt in AFit eine länger andauernde Rückzugsphase (vgl. Abschnitt 4.3) beendet, die von Fernsehen, Computerspielen und langem Schlafen gekennzeichnet war. Der Aspekt, dass im Rahmen von AFit eine geregelte Tagesstruktur übernommen wurde, ist besonders aus der Perspektive von Eltern für ihre Kinder bedeutsam. Aber auch TeilnehmerInnen selbst sprechen in diesem Zusammenhang davon, sich nunmehr ausgeglichener und besser zu fühlen. Zum Teil hat es sie viel Überwindung gekostet, ihre Motivation aufrecht zu erhalten. Eine weitere Wirkung die in diesem Zusammenhang geschildert wird lautet, dass sie gelernt haben, Verantwortung zu übernehmen und selbständiger geworden sind.

Auf der Ebene des Selbstbildes werden ebenfalls positive Veränderungen festgestellt: Diese reichen von einem gestärkten Selbstbewusstsein bis zur Überwindung von Ängsten bzw. Sozialphobien. Durch die Vermeidung von Situationen die Angst erzeugen waren sie vor der Teilnahme an AFit in ihren Möglichkeiten eingeschränkt. Von Eltern, MitarbeiterInnen und Jugendlichen wird dabei als Beispiel geschildert, dass sie sich nunmehr trauen, bei einem Praktikumsbetrieb anzurufen, während das Führen eines solchen Telefonats zuvor ein unüberwindbares Hindernis dargestellt hat. Veränderungen auf der Ebene des Selbstbildes werden explizit auf die Erfahrungen bei AFit zurückgeführt: die Erfahrung, akzeptiert zu

werden, wie sie sind; mit neuen Menschen und Situationen umzugehen; die Erfahrung, etwas zu schaffen; stolz auf die eigenen Fortschritte zu sein.

Eng gekoppelt an das gestärkte Selbstbewusstsein ist die Ebene der sozialen Kompetenzen, wo ebenfalls Wirkungen geschildert werden. So empfinden sich Jugendliche sicherer im Umgang mit anderen Menschen, als offener und kommunikativer bzw. überhaupt erst in der Lage, mit anderen zu reden oder dem Gegenüber ins Gesicht zu schauen. Von manchen wird in dem Zusammenhang argumentiert, dass es nunmehr weniger wichtig sei, wie man von anderen bewertet wird. Darum könne man zu seiner Meinung und seinen eigenen Wünschen stehen. Zum Teil werden diese Veränderungen als so zentral beschrieben, dass man nunmehr „ein anderer Mensch“ sei.

Während die einen zuvor mit Rückzug reagiert haben, haben sich andere in Interaktionskontexten unangemessen bis hin zu (verbal) aggressiv verhalten. Auch hier werden Veränderungen durch die Teilnahme ausgemacht: Jugendliche bzw. Eltern beobachten dabei z.B. mehr Geduld, eine höhere Frustrationstoleranz oder adäquate Umgangsformen mit Vorgesetzten.

Entsprechend lautet eine weitere wahrgenommene Wirkung, nunmehr in Gruppenkontexten besser arbeiten zu können als zuvor. Die Gruppe ist dabei wieder eine Ressource, die einem dabei hilft, motiviert zu bleiben. Zum Teil haben sich durch die Teilnahme an AFit auch Freundschaften entwickelt, die gerade im Kontext unzureichender Unterstützung im sozialen Umfeld eine wesentliche Rolle spielen.

Schließlich wird darüber hinaus als weitere Wirkung erzielt, mit unterschiedlichen Menschen umgehen zu lernen. Anders ausgedrückt kann der Umgang mit sozial herausfordernden Situationen erlernt werden, können soziale Kompetenzen wie Respekt im Kontext von Verschiedenheit, Rücksichtnahme aufeinander wie auch, sich durchzusetzen, gelernt werden.

Die hier geschilderten Wirkungen – psychosoziale Stabilisierung und Festigung sozialer Kompetenzen – werden relativ eindeutig über die einzelnen Projekte hinweg wahrgenommen. Weniger deutlich hingegen sind Wirkungen bezogen auf Kulturtechniken bzw. Wissenserwerb festzustellen. Solche werden nur von TeilnehmerInnen einzelner Projekte thematisiert und auch von Seiten der Projektumsetzenden weniger in den Vordergrund gestellt. Das bedeutet allerdings nicht dass dort, wo eine Ausweitung des Wissens stattgefunden hat, diese für die Jugendlichen nicht wichtig wäre. Im Gegenteil lautet die Erfahrung, im Rahmen von AFit viel relevantes Wissen erworben zu haben. Relevant bedeutet in dem Sinn, dass es interessant und beim Einstieg in eine Ausbildung oder den Arbeitsmarkt hilfreich ist. Dies reicht von einer adäquaten Vorbereitung auf einen Aufnahmetest über den Erwerb von PC-Kenntnissen bis hin zum Know-How für Bewerbungsprozesse (Lebenslauf, Verhalten beim Bewerbungsgespräch).

Damit ist schließlich ein weiterer Wirkungsbereich angesprochen, nämlich die Integration in Ausbildung bzw. Arbeitsmarkt. Dabei reichen die erzielbaren Wirkungen von der beruflichen Orientierung bis zur Schaffung der notwendigen Voraussetzungen für eine entsprechende Integration, wobei hier auch die psychosoziale Stabilisierung sowie soziale Kompetenzen relevant sind. Was eine berufliche Orientierung betrifft wird hier von TeilnehmerInnen bzw. AbsolventInnen einzelner Projekte die Möglichkeit des Ausprobierens sehr positiv gesehen. Durch die unterschiedlichen Trainingsbereiche sowie Praktika besteht die Möglichkeit, eigene Interessen und darüber einen Berufswunsch zu entdecken, zu überprüfen, zu verwerfen oder zu bestätigen. Dies ist eine Voraussetzung für die weitere Bildungs- bzw. Berufslaufbahn. Daneben werden die steigende Vertrautheit mit einem Arbeitsalltag und eine Veränderung der eigenen Rolle – vom/von der Neueinsteiger/in zum künftigen Lehrling – wahrgenommen. Diese Möglichkeit ist wiederum von der konkreten Ausgestaltung des Trainingsbereichs vor Ort abhängig.

Wie eingangs erwähnt, handelt es sich bei den hier geschilderten Veränderungen und Wirkungen um eine Einschätzung, die mit Vorsicht interpretiert werden sollte, da die Maßnahme noch im Aufbau begriffen ist. Ein Befund ist jedoch zulässig. In welchen Bereichen Wirkungen hervortreten – personale und soziale Kompetenzen, Wissenserwerb und Vorbereitung auf eine Ausbildung – unterscheidet sich zwischen den Projekten. Tendenziell treten Wirkungen in jenen Bereichen zutage, wo auch der Interventionsschwerpunkt des jeweiligen Projektes liegt. Dies ist zum einen ein Hinweis darauf, dass die spezifischen Projektziele auch erreicht werden können und ist entsprechend als Erfolg zu werten. Zum anderen sollte im Rahmen der AFit-Projekte das gesamte Spektrum an Wirkungsdimensionen betreffend Tagesstruktur, soziale Kompetenzen, Kulturtechniken und Vorbereitung auf Ausbildung und Arbeitsmarkt abgedeckt werden. Entsprechend sollten trotz Fokussierung auf einen Bereich die anderen Dimensionen nicht aus dem Blick geraten, da sich Wirkungen ohne eine entsprechende strukturelle Verankerung im Projekt nicht von selbst ergeben. Schließlich sei hier nochmals das Potenzial in Erinnerung gerufen, über Vernetzung mit den anderen Trägern unterschiedliche Herangehensweisen kennen zu lernen und entsprechende Erfahrungen für das eigene Projekt zu nutzen.

4.7 Maßnahmenabschluss und Verbleib der TeilnehmerInnen

Wenn nun der Fokus auf den Abschluss der Maßnahme gelegt ist, soll dies aus zweierlei Perspektiven heraus erfolgen. Einerseits steht die Frage nach den Outgoing-Routen im Zentrum, also die Frage nach den institutionellen Vorkehrungen und Rahmenbedingungen für eine Beendigung der Teilnahme an AusbildungsFit und den anschließenden Übergang. Andererseits stellt sich die Frage nach dem tatsächlichen Verbleib der TeilnehmerInnen bzw. den Entwürfen der handelnden Personen für eine Nachkarriere.

Ein eigenes Outplacement durch AFit ist nicht Teil des Konzepts. Dies wird von einigen AkteurInnen durchaus kritisch gesehen, weil damit bestimmte Wege im Anschluss wahrscheinlicher werden und andere im Gegenzug nicht mehr realistisch erscheinen. Diese konzeptionelle Änderung hindert manche AFit-Träger jedoch nicht daran, sich trotzdem in der Begleitung ihrer (ehemaligen) TeilnehmerInnen beim Übergang von AFit in eine Nachfolgeeinrichtung zu engagieren. Die Palette reicht von einer einmonatigen Integrationsbegleitung bis hin zum Aufbau von Beziehungen zu Innungen und Betrieben (vorzugsweise KMU), um derart Lehrstellen für die TeilnehmerInnen zu akquirieren.

In der Sichtweise einer Vielzahl an Beteiligten auf den unterschiedlichen Ebenen wird dem AMS eine Schlüsselrolle zugeschrieben, was die Outgoing-Route betrifft. So lautet die Wahrnehmung, dass der Weg hinaus aus AFit obligatorisch zurück zum AMS führt, was sich wiederum in der Praxis niederschlägt, die AbsolventInnen den AMS-BetreuerInnen automatisch zu übergeben. Das wird einerseits von einigen AkteurInnen kritisch gesehen. Der klassische Weg wird dann, so die Vermutung der InterviewpartnerInnen, einseitig in die Überbetriebliche Lehrausbildung führen. ÜBA und IBA werden für viele AFit-TeilnehmerInnen als durchaus passend empfunden, aber es erhebt sich auch die Frage, was mit AFit-AbsolventInnen geschieht, die während des Jahres (also dann, wenn keine ÜBA-Aufnahmen stattfinden) austreten. Hier wird zuweilen die Befürchtung geäußert, die AFit-AbsolventInnen könnten nach langer Zeit intensivem Trainings in eine weniger intensive Betreuungsphase eintreten, was sich negativ auf deren Motivation und Ausbildungsfähigkeit auswirken könnte.

Inwiefern überhaupt genügend Plätze in den entsprechenden Ausbildungen existieren, unterscheidet sich auch je nach Bundesland deutlich voneinander. In einer möglichen Wartezeit bis zum Start der nächsten Ausbildung/Maßnahme wird das Problem, dass die Motivation wieder verloren geht, befürchtet. Dieser vermuteten Problematik werden in anderen Fällen explizite Strukturen entgegengesetzt, um dies zu verhindern. So ist einmal der konzeptionell vorgesehene Weg auch gelebte Praxis, dass es drei Monate vor dem individuellen AFit-Ende einen Bericht ans AMS über die vermutlich eingeschlagene Richtung geben soll, woraufhin in potentiellen Nachfolgemaßnahmen proaktiv Plätze reserviert werden (können). In einer vertieften Variante davon werden drei Monate vorher Treffen zwischen AFit, dem AMS und einer Assistenzeinrichtung für die Begleitung und Positionierung am Arbeitsmarkt anberaumt und dabei über das weitere Vorgehen beraten, wobei über eine sehr aktive und engagierte Rolle des AMS berichtet wird.

Damit ist auch bereits einE dritteR für die Praxis relevanteR AkteurIn was die Outgoing-Routen betrifft angesprochen: Die Arbeitsassistenz in ihren verschiedenen Formen in den einzelnen Bundesländern. Die Palette reicht hier von Kontakten zur Arbeitsassistenz, die mit dem Argument gesucht werden, um die Integration in den ersten Arbeitsmarkt realistischer werden zu lassen, bis hin zur systematischen Integration der Arbeitsassistenz in das Management des Übergangs von AFit in Nachfolgeeinrichtungen. In dem Fall betreut die Arbeitsassistenz die TeilnehmerInnen die letzten drei Monate des AFit-Besuchs parallel und

verfolgt dabei das explizite Ziel Bewerbungen vorzunehmen und Firmen zu akquirieren. Primär soll es so möglich sein, die TeilnehmerInnen am ersten Lehrstellenmarkt zu positionieren. Ist dies nicht erfolgreich wird sekundär auch die unqualifizierte Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt angestrebt. An dieser Stelle zeigt sich jedoch Abstimmungsbedarf mit der kommenden „Ausbildung bis 18“ deren Ziel die unqualifizierte Jugendbeschäftigung prinzipiell nicht ist, sondern die auf eine Fortsetzung der Ausbildung der Jugendlichen bis zum Alter von 18 Jahren optimaler Weise mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II ausgerichtet ist.

Ein grundsätzlicher Kritikpunkt an der Konzeptionierung der Outgoing-Route in AFit selbst lässt sich schließlich weder durch ein optimales Engagement des AMS noch durch eine verstärkte Integration der Arbeitsassistenten beheben. Es handelt sich dabei um den Weg zurück in das formale Ausbildungssystem. Dieser ist nach AFit-Konzept zwar vorgesehen, doch dafür fühlt das AMS sich nicht zuständig (vgl. dazu die Ergebnisse der entsprechenden Fokusgruppe in Kapitel 6.2). Es ist jedoch noch ein weiterer Aspekt anzuführen, der den Weg zurück in das Bildungssystem als sehr hochschwellig und schwierig erscheinen lässt, wobei an dieser Stelle die Diskussion, inwieweit das Bildungssystem überhaupt bereit und fähig wäre, ehemalige AbbrecherInnen wieder aufzunehmen, einmal außen vor gelassen bleiben soll. Dieser Aspekt liegt in der Antizipation mancher der handelnden AkteurInnen, die das Niveau der TeilnehmerInnen zuweilen als so niedrig ansehen, dass eine formale Schulausbildung gar nicht als denkmöglich erachtet wird. Hierbei kann also deutlicher Handlungsbedarf festgemacht werden, wenn der vorgesehene Weg zurück in das formale Ausbildungssystem tatsächlich mit Leben erfüllt werden soll (dazu vgl. Abschnitt 6.2). Die Einbindung entsprechender VertreterInnen des Bildungssystems (z.B. Landesschulräte) in die Steuerungsgruppen, die mittlerweile in fast allen Bundesländern erfolgt ist, ist ein Schritt in diese Richtung.

Was nun die praktischen Entwürfe der handelnden Personen für eine Nachkarriere und den Verbleib der AFit-TeilnehmerInnen betrifft, steht die Lehre am ersten Arbeitsmarkt als Wunschvorstellung an aller vorderster Stelle. Das sei der beste Fall und in einigen Fällen auch schon realisiert worden. Ebenso schwierig, wie eine Lehrstelle zu finden, oder sogar noch schwieriger wird es eingeschätzt, diese Lehrstelle auch zu behalten. Die Betriebe seien bei Problemen nur allzu leicht bereit, Lehrverhältnisse auch wieder aufzulösen. Von dem Idealziel einer regulären Lehre am ersten Arbeitsmarkt wird, wenn diese unerreichbar scheint, in mehreren teilweise hierarchisch zu verstehenden Schritten Abstand genommen. So folgen ihr die ÜBA und die IBA (die zuweilen aufgrund von speziellen Förderungen leichter zu erlangen sei), Lehrwerkstätten oder unqualifizierte Beschäftigung. Der Weg zurück in die Schule wird als in den meisten Fällen unrealistisch erachtet und der Weg in alternative Formen von Ausbildung (Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss) in den meisten Fällen gar nicht thematisiert. Bemerkenswert an den Interviews mit den Eltern war die in den meisten Fällen sehr desillusionierte Erwartungshaltung für die weitere Entwicklung ihrer Kinder. Oftmals ist hier von einer integrativen bzw. verlängerten Lehre, von

Qualifizierungsprojekten oder einfach nur einem passablen Job (der jedoch fraglich und am Ende der AFit-Teilnahme bei weitem noch nicht in Sicht sei) die Rede. Diese eher resignative Haltung steht bis zu einem gewissen Grad im Widerspruch zu den von den AFit-TeilnehmerInnen selbst formulierten Zukunftsvorstellungen, sofern sie über diese bereits verfügten. Sie sprechen durchaus davon, dass sie eine Ausbildung absolvieren und nicht primär als „HilfsarbeiterInnen“ ihr Dasein fristen wollen. An dieser Stelle ist es freilich nicht möglich, den Realitätsgehalt der von den TeilnehmerInnen geäußerten Wünsche einzuschätzen. Zudem muss bedacht werden, dass es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit bei den in die Evaluation involvierten Jugendlichen um eine Positivselektion handelt, doch die Diskrepanz in den Wahrnehmungen sollte zumindest Anlass zur Reflexion sein. Auf Seiten von AFit wiederum bedeutet dies, sich die Frage zu stellen, ob auch Strukturen etabliert sind, den unterschiedlichen Zukunftsentwürfen Rechnung zu tragen, oder die Denk- und Praxisschemata offen genug dafür sind, Alternativen zu ÜBA und unqualifizierter Beschäftigung realistisch erscheinen zu lassen.

Die aufgezeigte Diskrepanz in den Zukunftsentwürfen ist das eine, die aufgezeigte Barriere zurück in das Bildungssystem, die Abstimmungsdiskrepanz zwischen den Zielen der „Ausbildung bis 18“ und der Option von unqualifizierter Arbeitsmarktintegration durch AFit sowie die praktische Abstimmung zwischen AFit, Ausbildungsassistenz und AMS sind die anderen Punkte, die als Ergebnis der Analyse dieses Themenfeldes einer Reflexion und entsprechender Schritte auf Ebene der ProgrammakteurInnen bedürfen.

4.8 Maßnahmenangebot und Lücken

Das bestehende Maßnahmenangebot für die Zielgruppe Jugendlicher mit Exklusionserfahrungen und Benachteiligungen am Übergang von der Schule in weiterführende Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt ist über die Bundesländer hinweg ein zentrales Thema für die Steuergruppen. So ist eine der Kernaufgaben der Koordinationsstellen, diesbezügliche Analysen vorzunehmen, Maßnahmenlandkarten zu erstellen und Lücken zu identifizieren, wobei derzeit etliche weitere Studien zu diesem Thema erstellt werden.

Auch wenn in diesem Kontext darauf hingewiesen wird, dass eine eindeutige Antwort darauf, in welcher Region welche konkreten Lücken existieren, noch aussteht, besteht über die Bundesländer hinweg eine geteilte Sichtweise darauf, welche Angebote fehlen. Das bedeutet, obwohl das Maßnahmenangebot in den Regionen unterschiedlich ausgebaut ist und auch auf regionale Unterschiede in der Versorgung hingewiesen wird, können bestimmte Bereiche identifiziert werden, wo es generelle und systematische Lücken gibt. Eine generelle Lücke wird bei den Nachfolgemaßnahmen im Anschluss an AFit ausgemacht. Die Lücke manifestiert sich nicht so sehr im Fehlen von Angeboten an sich jedoch im Fehlen von ausreichenden Plätzen. Dies führt zu langen Wartezeiten und hohen Selektionskriterien (z.B. Aufnahmeprüfungen in der ÜBA) beim Eintritt, was sich gerade für AFit AbsolventInnen

negativ auswirkt, wenn sie durch die AFit-Teilnahme ein hohes Motivationsniveau erlangt haben. Diese generelle Lücke verschärft sich durch – nach Bundesländern unterschiedlich stark wahrgenommene – Einschränkungen des Leistungsumfangs für diese Zielgruppe seitens des AMS (z.B. Jugendwerkstätte, Berufsvorbereitungskurse). Zu den systematischen Lücken und Defiziten zählen stundenweise Beschäftigung, Angebote für Jugendliche mit spezifischen (weiteren) Bedürfnissen sowie die Zuständigkeit der einzelnen Systeme auf Landesebene für die Zielgruppen im Zusammenhang mit dem Programm AFit. Alle drei Themenstellungen werden in den folgenden Abschnitten diskutiert.

4.8.1 Strukturen stundenweiser Beschäftigung

Entsprechende Angebote werden in einigen Bundesländern umgesetzt, wobei das Wiener space lab über die Landesgrenzen hinaus bekannt ist und als Prototyp eines niederschweligen Zugangs wahrgenommen wird. Es handelt sich um Angebote, wo stundenweise gearbeitet werden kann und der Lohn bar ausgezahlt wird. Für die Jugendlichen besteht keine Verbindlichkeit in Hinblick auf Mindestanwesenheiten. Solche niederschweligen Angebote sind attraktiv für Jugendliche, die kurzfristig Geld brauchen, kein unmittelbares Interesse an Lernen aufweisen und für die Strukturen, die bei unregelmäßiger Teilnahme sanktionieren, eine Teilnahmebarriere darstellen. Es handelt sich dabei um einen Teil der Zielgruppe von AFit, nämlich vorwiegend NEETs. Diese Jugendlichen brauchen zunächst einen niederschweligen Einstieg in der beschriebenen Form. Diese erste lose Bindung dient auch als erster Ansatzpunkt für eine dauerhaftere Reintegration in das Bildungs- und Beschäftigungssystem, die im Laufe der Zeit durch entsprechende Aufbaumodule innerhalb der Maßnahme über die stundenweise Beschäftigung hinaus erfolgen kann.

An dieser Stelle wird eine gewisse Unvereinbarkeit zwischen verbindlichen Kursstrukturen, Anforderungen, die sich aus der AMS-Administration (in Bezug auf den DLU-Bezug) ergeben, und dem Bedarf der Zielgruppe an einer oben beschriebenen sehr niederschweligen Teilnahme erkannt. So lautet der Tenor, dass diese auch im Rahmen von AFit nicht erreicht werden kann, wobei auf die Mindestwochenstundenzahl, die Meldung beim AMS sowie die Wissenswerkstatt verwiesen wird. Allerdings kann AFit durch entsprechende niederschwellige Projekte gut ergänzt werden, wenn diese im Vorfeld Aufbauarbeit leisten. Jedoch existieren die entsprechenden sehr niederschweligen Projekte nur punktuell, gibt es zu wenige davon bzw. zeigt sich auch eine Unsicherheit über die Fortführung der existierenden Projekte.

4.8.2 Spezifische Bedürfnisse

Neben den sehr niederschweligen Strukturen werden spezifische Bedarfe genannt, die über die Bundesländer hinweg durch das bestehende Unterstützungsangebot und auch durch die AFit-Strukturen nicht adäquat abgedeckt werden. Als solche Lücken werden identifiziert:

Projekte für Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen, da diese Zielgruppe noch mehr auf sie zugeschnittene Angebote benötigt. Auch in Bezug auf die Unterstützung bei rein schulischen Defiziten gibt es aus Ländersicht zu wenige Angebote, da diese in der Regel für die Zielgruppe zu teuer sind, ein Mangel an entsprechenden Deutschkursen wird ebenfalls wahrgenommen. Schließlich wird Wohnungslosigkeit als Problemlage geschildert, die im Zuge des Unterstützungsangebotes noch unzureichend abgedeckt ist. Dabei wird die Unmöglichkeit einer Teilnahme an Projekten wie AFit problematisiert, wenn der Bedarf an Unterbringung/Wohnen nicht entsprechend abgedeckt werden kann.

Aus evaluatorischer Sicht soll an dieser Stelle zum einen die Frage gestellt werden, wie den hier angesprochenen Lücken – sehr niederschwellige Angebote und Angebote für spezifische Bedürfnisse – begegnet werden könnte. So kann jeder spezifische Bedarf sicherlich nicht AFit-intern abgedeckt werden. Allerdings ergibt sich im Rahmen des Programms, das sich durch ein hohes Maß an Individualisierung auszeichnet, die prinzipielle Möglichkeit, das Projekt mit spezifischen Angeboten außerhalb so zu vernetzen, dass Jugendliche an AFit teilnehmen können, obwohl sie bestimmte Bedürfnisse aufweisen: Nämlich dann, wenn sie parallel dazu diese Angebote in Anspruch nehmen können (beispielsweise psychologische Beratung/Therapie, intensiver Deutschkurs). Dies setzt allerdings die Existenz entsprechender Angebote in der Region voraus, die auch im Rahmen der Fallstudien mehrfach bemängelt wurde; neben Beispielen, wo eine solche Kooperation gut gelingt.

Zum anderen und in Bezug auf niederschwellige Strukturen gilt es, Hürden in den unterschiedlichen Systemen, nicht beschränkt auf AFit, daraufhin zu hinterfragen, inwiefern sie Teilnehmbarkeiten darstellen und inwiefern Adaptionen vorstellbar sind. In diesen Zusammenhang fällt die von den InterviewpartnerInnen geschilderte Diskussion um die Mindestanwesenheit von 16 Stunden. Das Thema Niederschwelligkeit erschöpft sich allerdings nicht in diesem Aspekt. Wenn beispielsweise argumentiert wird, dass NEETs kein unmittelbares Interesse an Lernen aufweisen und deswegen ein Angebot, das eine Wissenswerkstatt enthält, per se nicht in Anspruch nehmen würden, gilt es, diesen Einwand kritisch zu hinterfragen. Dabei geht es um die Reflexion, wie Struktur und Inhalte einer solchen Wissenswerkstatt derart konzipiert sein könnten, dass sie sehr wohl auch für „systemferne“ Jugendliche attraktiv sind.

4.8.3 AkteurInnenübergreifende Abstimmung der Angebote auf Landesebene

Schließlich wird in einzelnen Bundesländern weniger ein prinzipieller Mangel an Angeboten als die unterschiedlichen Zuständigkeiten für die Zielgruppe als Problematik sichtbar bzw. explizit von den InterviewpartnerInnen problematisiert. Die breite Zielgruppe Jugendlicher mit Exklusionserfahrungen und Benachteiligungen am Übergang von der Schule in weiterführende Ausbildung oder in den Arbeitsmarkt ist auf das Land, das AMS und das Sozialministeriumservice aufgeteilt. Die Zuteilung verläuft dabei nach Leistungsniveaus bzw.

bestimmten Signalen dafür. Entsprechende Zuteilungskriterien werfen durchaus Fragen auf, die an dieser Stelle allerdings nicht erörtert werden sollen. Erwähnenswert ist jedoch, dass man sich zuweilen voneinander abgrenzt und das Klientel des anderen als besonders herausfordernd bezeichnet.

Diese Aufteilung der Zuständigkeit für Zielgruppen zwischen den Institutionen auf Landesebene stößt dabei an Grenzen. So kann es sein, dass ein Teil der Jugendlichen als „zu gut“ für die eine, „zu schlecht“ für die andere Maßnahme wahrgenommen wird und entsprechend an keinem der Angebote teilnehmen kann.

Schließlich ist in Hinblick auf die aufgeteilten Zuständigkeiten auch die Frage nach möglichen kontraproduktiven Implikationen zu stellen, die im Falle mangelnder Kooperation der zuständigen Institutionen auftreten könnten. Unter Kooperation ist in diesem Zusammenhang gemeint, dass die einzelnen Institutionen als Teil eines Gesamtsystems zu verstehen sind. Gerade im Kontext der geplanten Ausbildung bis 18 gilt es, Möglichkeiten zu finden, die einzelnen Systeme gut zu vernetzen und existierende Maßnahmen zu kombinieren, damit Jugendliche nicht an den Schnittstellen verloren gehen.

Was die Planung und gegenseitige Abstimmung von Maßnahmen aufeinander betrifft werden die Ausgangssituationen in den einzelnen Bundesländern durchaus unterschiedlich eingeschätzt. Auf der einen Seite stehen Bundesländer in denen zumindest die gegenseitige Information über die jeweilige Maßnahmenpalette Tradition hat und oft auch dazu führt, dass Maßnahmen zwischen AMS, Sozialministeriumsservice und Bundesland aufeinander abgestimmt sowie Doppelgleisigkeiten vermieden werden. Trotz aller Kooperation bewegen sich die einzelnen AkteurInnen meist jedoch dennoch in ihrem jeweiligen voneinander abgegrenzten Zuständigkeitsrahmen und sind verschiedenen Formalvorgaben verpflichtet, die der Gemeinsamkeit Grenzen setzen. Dem Land wird in diesem Kontext meist die Zuständigkeit für das „schwierigste Klientel“ zugesprochen, dem zuweilen auch die Eignung für eigene Maßnahmen wie AFit abgesprochen wird. Auch das „AMS-Klientel“ kommt seitens der Ansicht mancher AkteurInnen in den „Genuss“ dieses Vorurteils. Auf der anderen Seite finden sich Bundesländer in denen die Kooperation erst am Beginn steht und wo AFit mehr oder minder die Initialzündung dafür darstellt, einen grundsätzlicheren Abstimmungsprozess zwischen AMS und Sozialministeriumsservice anzustoßen, um Kooperationen zu stärken Doppelgleisigkeiten zu verhindern. Eine Idee dabei ist es, dass das Sozialministeriumsservice für alle Ausbildungen im Vorfeld des Arbeitsmarkts zuständig sein könnte und das AMS sich auf all jene Maßnahmen konzentriert, die in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt stehen, auch wenn dies Qualifizierungen sein sollten, um die direkten Arbeitsmarktchancen des Individuums zu erhöhen. In Ländern, wo diese Abstimmung bereits gut funktioniert, wurde – bevor sie noch unter einem Dach vereint worden sind – beispielsweise explizit darauf geachtet, dass AFit und die Produktionsschulen einander regional ergänzen und nicht am selben Ort konkurrenzieren.

Resümierend kann – was die Angebotslandschaft und ihre Lücken betrifft – festgestellt werden, dass es im Anschluss an AFit durchaus Maßnahmenlücken festzustellen gibt, die das Potential haben, die Effektivität der zuvor geleisteten Anstrengungen wieder teilweise zu unterminieren, worunter die Gesamteffizienz der Interventionen leiden kann. Hier sollte darauf Bedacht genommen werden, dass durch die „Ausbildung bis 18“ Lücken geschlossen und damit lange Wartezeiten sowie hohe Eintrittsbarrieren obsolet werden. Im Rahmen der „Ausbildung bis 18“ sollte zudem darauf Bedacht genommen werden, den zuweilen im Zuge der Evaluation zutage tretenden Kantönligeist gepaart mit einem Schuss Schrebergartenmentalität entgegenzuwirken. Da es sich bei der Ausbildung bis 18 um ein nationales Programm ungleich größerer Dimension und unter Involvierung einer ungleich höheren Anzahl von Stakeholdern handelt, ist diese Forderung primär an das Gesamtprogramm und nicht an eine einzelne Maßnahme wie AFit gerichtet, auch wenn es dort entsprechend gelebt werden muss. Aus einer Makroperspektive betrachtet ist es jedoch befremdlich, wenn sich einzelne AkteurInnen gegenüber den KlientInnen anderer Stakeholder pauschal abgrenzen, indem sie sie aus den jeweils eigenen Maßnahmen ausgrenzen. Hier gehört der Blick für das Gesamtziel geschärft und dieses Ziel liegt in der optimalen Unterstützung der Gesamtzielgruppe und nicht in möglichst friktionsfreien Durchführungsbedingungen.

5 TeilnehmerInnenstruktur und Wirkungsanalysen

In den folgenden Analysen stellen die soziodemographische Struktur der TeilnehmerInnen, ihre Problemlagen bei Maßnahmeneintritt, die Dauer der Teilnahme, die Abschluss- und Abbruchquoten sowie die Wirkungen von AFit hinsichtlich der Kulturtechniken, der Arbeitshaltung der TeilnehmerInnen sowie ihres Sozialverhaltens das Thema dar. Dabei wird jeweils nach Geschlecht, Erstsprache, höchstem Abschluss und Träger differenziert, wo dies sinnvoll erscheint, um eine differenzierte Einschätzung von Umsetzung und Erfolg der Maßnahme zu erhalten.

Die Analysegrundlage bildet ein Datenabzug aus dem Monitoring-Berufliche-Integration (MBI) mit Stichtag 31.1.2015. Darin sind 1.268 TeilnehmerInnen an AFit enthalten. 600 von ihnen sind aus der Maßnahme auch bereits wieder ausgetreten.

5.1 Struktur der TeilnehmerInnen

Die Struktur der TeilnehmerInnen wird an dieser Stelle in zweierlei Hinsicht diskutiert. Einmal stellen die klassischen soziodemographischen Merkmale das Thema dar, im anderen Fall die Ausgangsproblemlage der TeilnehmerInnen beim Eintritt in die Maßnahme.

5.1.1 Soziodemographische Struktur

Rund 60% der TeilnehmerInnen sind männlich, knapp 40% weiblich. Die Dominanz der männlichen Teilnehmer entspricht dabei der Ausgangssituation in der Zielgruppe, da vielfach belegt ist, dass Burschen stärker von Bildungsarmut betroffen sind als Mädchen (Steiner 2014).

Tabelle 24: Geschlecht

	Anzahl	Anteil
männlich	764	60,3%
weiblich	504	39,7%
Summe	1.268	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Eine Differenzierung der TeilnehmerInnen nach Alter macht deutlich, dass vornehmlich sehr junge Personen an AFit teilnehmen. Beinahe 57% (das entspricht 718 Jugendlichen) befinden sich in einem Alter von 15-17-Jahren und stellen derart die Zielgruppe der „Ausbildung bis 18“ dar. AFit leistet also einen beachtlichen Beitrag zur Realisierung dieser Regierungsinitiative, die ab dem Schuljahr 2016/17 umgesetzt werden soll.

Tabelle 25: *Alter*

	Anzahl	Anteil
15-17 Jahre	718	56,6%
18-21 Jahre	474	37,4%
22-24 Jahre	76	6,0%
Summe	1.268	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Gemessen an der Erstsprache weisen 28% der TeilnehmerInnen einen Migrationshintergrund auf während dies auf 72% nicht zutrifft. Damit liegt der Anteil an MigrantInnen höher als im Bildungssystem allgemein (20,2% im Schuljahr 2012/13, Statistik Austria 2014) und entspricht in etwa ihrem Anteil unter den frühen BildungsabbrecherInnen. Aus diesem Grund kann hier von einer guten Zielgruppen- und Bedarfsabdeckung gesprochen werden.

Tabelle 26: *Erstsprache*

	Anzahl	Anteil
Deutsch	917	72,3%
BKS	83	6,5%
Türkisch/Kurdisch	98	7,7%
andere Sprache	170	13,4%
Summe	1:268	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Tabelle 27: *Höchste abgeschlossene Ausbildung*

	Anzahl	Anteil
ohne PS-Abschluss	138	11,3%
ASO/SPF-Abschluss	403	33,0%
berecht. PS-Abschluss ²⁴	642	52,6%
„Sek-II-Abschluss“ ²⁵	37	3,0%
Summe	1.220	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

²⁴ Unter einem berechtigenden Pflichtschulabschluss, wird ein Abschluss der 8. oder 9. Schulstufe verstanden, der zum Besuch der Ausbildungen auf der Sekundarstufe II berechtigt. Demnach fallen Abschlüsse der 8. Schulstufe mit SPF oder in einer Sonderschulform nicht darunter.

²⁵ Hier zusammengefasst sind TeilnehmerInnen, deren höchster Abschluss zumindest auf der ISCED-Ebene 3B klassifiziert wird. De facto handelt es sich in der Mehrzahl jedoch um Berufsausbildungen oder Teilqualifizierungen am zweiten Arbeitsmarkt, also keineswegs um eine vom Abschluss her stark bevorzugte TeilnehmerInnengruppe.

Betrachtet man den höchsten Abschluss der AFit TeilnehmerInnen – die laut Zielgruppendefinition dadurch gekennzeichnet sein sollten, dass ihre Kompetenzen in den Kulturtechniken suboptimal ausgebildet sind – dann erstaunt es etwas, dass deutlich mehr als die Hälfte über einen Pflichtschulabschluss verfügen, der sie zum Besuch der Ausbildungen auf der Sekundarstufe II berechtigt. Aufgrund dieser Qualifikationsstruktur sollte erwartet werden können, dass auch dem Weg zurück in das Bildungssystem im Anschluss an die Teilnahme in AFit, eine entscheidende Rolle zukommt. Ein Drittel der TeilnehmerInnen verfügt über einen ASO- bzw. SPF-Abschluss und 11% sind gänzlich ohne Abschluss im Erstausbildungssystem geblieben.

5.1.2 Problemlagen der TeilnehmerInnen

Das Konzept von AFit definiert Aufholbedarf in den Kulturtechniken und Probleme im Sozialverhalten als Eintrittsvoraussetzung in die Maßnahme. Die MBI-Indikatoren erlauben überdies eine Einschätzung der TeilnehmerInnen in Hinblick auf ihre Arbeitshaltung. Alle drei Dimensionen werden nun im Anschluss besprochen.

Das Problemausmaß in den Kulturtechniken ist bei drei Viertel der TeilnehmerInnen entweder mittelmäßig oder sogar sehr stark ausgeprägt. Bemerkenswert ist der Anteil von knapp einem Viertel der AFit-TeilnehmerInnen, wo die Coaches die Leistungsfähigkeit in den Kulturtechniken durchwegs gut einschätzen.

Tabelle 28: Problemausmaß²⁶ in den Kulturtechniken zu Maßnahmenbeginn

	Anzahl ²⁷	Anteil
keine-kaum Probleme	287	24,7%
mittleres Problemniveau	567	48,8%
starke Problemlage	309	26,6%
Summe	1.163	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Ein stückweit gravierender wird die Problemlage hinsichtlich der Arbeitshaltung der TeilnehmerInnen (z.B. Motivation, Sorgfalt, Selbständigkeit) eingeschätzt. Kaum ein Problem haben nur 7,4% der Jugendlichen, gravierende Probleme demgegenüber mehr als ein

²⁶ In die Berechnung des Problemausmaßes der Kulturtechniken sind die Variablen Schreibkenntnisse, Lesefertigkeiten, Rechenleistungen und sprachliche Ausdrucksfähigkeit eingegangen. Keine oder kaum Probleme liegen dann vor, wenn in keiner der Einzelvariablen ein hohes Problemausmaß festgestellt wurde und zudem durfte nur eine Variable ein mittleres Niveau ausweisen. Eine starke Problemlage herrscht vor, wenn in mindestens der Hälfte der Variablen ein hohes Problemniveau und in den anderen zumindest ein mittleres Niveau angegeben war. Das mittlere Problemniveau stellt die Restgruppe dar, also entweder eine dichotome Situation (in manchen Bereichen viele Probleme in den anderen dafür gar keine) oder eine tatsächlich mittelstarke Problembelastung in allen Variablen.

²⁷ Es sind hier jene Jugendlichen nicht inkludiert, die hinsichtlich der relevanten Dimensionen durch die AFit-TrainerInnen nicht eingeschätzt werden konnten.

Viertel. Die beiden mittelschwer belasteten Gruppen umfassen zwei Drittel der TeilnehmerInnen.

Tabelle 29: Problemausmaß²⁸ in der Arbeitshaltung zu Maßnahmenbeginn

keine-kaum Probleme	82	7,4%
nirgends schwer belastet	171	15,5%
mindestens einfach schwer belastet	564	51,1%
starke Problemlage	287	26,0%
Summe	1.104	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Eine dominante Rolle kommt der mittleren Problemausprägung auch bei den Schwierigkeiten im Bereich des Sozialverhaltens zu. Jeweils ca. ein Fünftel hat demgegenüber schwerwiegende oder aber kaum nennenswerte Probleme damit, Kritik anzunehmen, Umgangsformen einzuhalten, sich in Gruppen oder Teams zu integrieren oder mit Konflikten angemessen umzugehen. Da auch Schwierigkeiten in diesem Bereich als Eintrittskriterium festgelegt sind, ist dieses Ergebnis bemerkenswert.

Tabelle 30: Problemausmaß²⁹ im sozialen Bereich zu Maßnahmenbeginn

	Anzahl	Anteil
keine-kaum Probleme	203	17,7%
mittleres Problemniveau	706	61,7%
starke Problemlage	236	20,6%
Summe	1.145	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

²⁸ In die Berechnung des Problemausmaßes der Arbeitshaltung sind die Variablen Konzentrationsfähigkeit, Sorgfalt, Selbständigkeit, Arbeitstempo, Umgang mit Problemen, Umgang mit Stress, Durchhaltevermögen, Einhalten von Vereinbarungen, Pünktlichkeit und Motivation eingegangen. Keine oder kaum Probleme liegen dann vor, wenn in keiner der Einzelvariablen ein hohes Problemausmaß festgestellt wurde und zudem durfte nur drei von 10 Variablen ein mittleres Niveau ausweisen. Eine starke Problemlage herrscht vor, wenn in mindestens der Hälfte der Variablen ein hohes Problemniveau und in den anderen zumindest ein mittleres Niveau angegeben war. Das mittlere Problemniveau würde wie auch bei den anderen Problemdimensionen die Restgruppe darstellen. Da dies aber eine zu geringe Differenzierung der Mittelgruppe nach sich ziehen würde, ist diese nochmals unterteilt worden, in eine Subgruppe mit mindestens einer stark ausgeprägten Problemvariable und im Gegenzug keiner einzig stark ausgeprägten Problemvariable. In die Berechnungen eingegangen sind nur jene TeilnehmerInnen, die auch bewertet wurden. Ausgeschlossen blieben demnach jene, die über weite Strecken „nicht bewertet“ aufwiesen.

²⁹ In die Berechnung des Problemausmaßes im sozialen Bereich sind die Variablen Integration Gruppe, Integration Team, Kritikfähigkeit, Konfliktfähigkeit und Umgangsformen eingegangen. Keine oder kaum Probleme liegen dann vor, wenn in keiner der Einzelvariablen ein hohes Problemausmaß festgestellt wurde und zudem durfte nur eine Variable ein mittleres Niveau ausweisen. Eine starke Problemlage herrscht vor, wenn in mindestens der Hälfte der Variablen ein hohes Problemniveau und in den anderen zumindest ein mittleres Niveau angegeben war. Das mittlere Problemniveau stellt die Restgruppe dar, also entweder eine dichotome Situation (in manchen Bereichen viele Probleme in den anderen dafür gar keine) oder eine tatsächlich mittelstarke Problembelastung in allen Variablen.

Werden nun alle drei Problemdimensionen zusammengezählt, lässt sich ein Indikator für das Gesamtproblemausmaß bilden. Dieser zeigt nur kleine Gruppen von jeweils ca. 5% an den Extremausprägungen mit kaum Problemen (in so gut wie keiner der drei Dimensionen) bzw. mit massiven Schwierigkeiten (Höchstwerte in so gut wie jeder der drei Dimensionen).

Tabelle 31: Gesamtproblemausmaß³⁰ zu Maßnahmenbeginn

	Anzahl	Anteil
geringes Problemniveau	47	4,3%
mittleres Problemniveau	994	90,1%
starkes Problemniveau	62	5,6%
Summe ³¹	1.103	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Dieser Gesamtindex erlaubt es, die Schwierigkeit der Klientel differenziert nach Trägern einzuschätzen. Dies ist sinnvoll, um als Kontrastfolie für die Erklärung von Unterschieden in Abbruchquoten oder Erfolgsanteilen zwischen den einzelnen Trägern zu dienen. Bei einer trägerdifferenzierten Betrachtung des Problemausmaßes der TeilnehmerInnen stellt sich heraus, dass fünf Träger (Kärnten 1, NÖ 5, OÖ 5, Tirol 1 und Vorarlberg 1) vergleichsweise geringer problembelastete TeilnehmerInnen aufweisen und vier Träger (NÖ 3, OÖ 2, Steiermark 2 und Wien 4) ein schwierigeres Klientel betreuen.

³⁰ In die Berechnung des Gesamtproblemausmaßes sind alle drei Subformen eingegangen. Ein geringes Problemniveau liegen dann vor, wenn bei einer Wertespannweite von 3 bis 9 ein Gesamtscore von maximal 4 erreicht wird (d.h. in maximal einer Dimension liegt eine mittlere Belastung vor). Eine starke Problemlage herrscht vor, wenn ein Gesamtscore von acht oder mehr vorliegt. Durch diese den zuvor getroffenen Abgrenzungen vergleichbare Grenzziehung entsteht eine große Mittelgruppe und entstehen kleine Randgruppen gering und schwer belasteter Jugendlicher. Durch diese selektive Definition sind schon kleinere Abweichungen in den Gruppenzusammensetzungen inhaltlich relevant.

³¹ Ein unterschiedliches „n“ in den einzelnen Problemdimensionen erklärt sich durch die unterschiedliche Anzahl von Variablen bei denen eine Ausprägung „nicht erhoben“ vorgesehen ist. Diese TeilnehmerInnen wurden, wenn mehrmals diese Klassifikation vorgenommen wurde, aus den Berechnungen ausgeschlossen.

Tabelle 32: Gesamtproblemausmaß nach Trägern

n=1.103	gering	mittelmäßig	stark	Summe
Ktn 1	13%	83%	4%	100%
Ktn 2	0%	91%	9%	100%
NÖ 1	0%	92%	8%	100%
NÖ 2	4%	91%	5%	100%
NÖ 3	3%	82%	15%	100%
NÖ 4	2%	90%	7%	100%
NÖ 5	9%	84%	7%	100%
NÖ 6	0%	97%	3%	100%
OÖ 1	4%	92%	4%	100%
OÖ 2	0%	87%	13%	100%
OÖ 3	5%	90%	5%	100%
OÖ 4	0%	91%	9%	100%
OÖ 5	14%	86%	0%	100%
OÖ 6	3%	97%	0%	100%
OÖ 7	4%	87%	9%	100%
OÖ 8	3%	94%	3%	100%
OÖ 9	0%	94%	6%	100%
<i>Stmk 1</i>				
Stmk 2	0%	90%	10%	100%
<i>Stmk 3</i>	0%	100%	0%	100%
Stmk 4	5%	89%	5%	100%
Stmk 5	0%	100%	0%	100%
Stmk 6	5%	93%	2%	100%
Stmk 7	4%	96%	0%	100%
Stmk 8	3%	97%	0%	100%
Stmk 9	4%	89%	7%	100%
Stmk 10	0%	97%	3%	100%
Tirol 1	10%	90%	0%	100%
Vlbg 1	20%	76%	4%	100%
<i>Wien 1</i>	3%	93%	3%	100%
Wien 2	7%	88%	5%	100%
Wien 3	5%	92%	3%	100%
Wien 4	1%	82%	16%	100%
gesamt	4,3%	90,1%	5,6%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice. Kursiv: Träger, die erst im Laufe des Jahres 2014 mit der Umsetzung begonnen haben, fehlende Werte für Träger mit weniger als 10 TeilnehmerInnen

5.2 Dauer der Teilnahme

Die durchschnittliche Dauer der Teilnahme liegt bei jenen Jugendlichen, die neu in AFit eingetreten sind und nicht von einer vorangegangenen Maßnahme übernommen worden sind, bei 151 Tagen, werden die Übernommenen mitgerechnet, dann bei 163 Tagen. Im

Durchschnitt wird also weniger als die halbe Maximaldauer der Teilnahme von einem Jahr erreicht.

Tabelle 33: Verteilung der Teilnahmedauer

	Alle TN (incl. Übern.)		Nur AFit Neueintritte	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
0 - 30 Tage	73	12,2%	46	13,0%
31 - 90 Tage	120	20,0%	77	21,8%
91 -180 Tage	164	27,3%	111	31,4%
181 - 270 Tage	122	20,3%	57	16,1%
271 - 360 Tage	85	14,2%	47	13,3%
über 360 Tage	36	6,0%	15	4,2%
Summe	600	100%	353	100%
Mittelwert	163 Tage		151 Tage	

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Differenziert nach soziodemographischen Merkmalen zeigen sich, was das Geschlecht und die Erstsprache betrifft, kaum nennenswerte Unterschiede. Sehr wohl von Relevanz erweist sich jedoch der höchste Abschluss. Jugendliche ohne Pflichtschulabschluss stechen hier mit einer durchschnittlichen Teilnahmedauer von nur 122 Tagen besonders hervor. Vermutlich sind es erhöhte Abbruchquoten bei diesen Jugendlichen, die zu einer im Durchschnitt geringeren Teilnahmedauer führen.

Tabelle 34: Teilnahmedauer (in Tagen) nach soziodemographischen Merkmalen

Soziodem. Merkmal	TN-Dauer im D-Schnitt
männlich	161,8
weiblich	164,8
Erstsprache: Deutsch	161,7
Erstsprache: BKS	164,0
Erstsprache: Türk./Kurd.	168,8
Erstsprache: sonstige	167,2
ohne PS-Abschluss	122,2
ASO/SPF-Abschluss	176,6
berecht. PS-Abschluss	166,9
„Sek-II-Abschluss“	153,5

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

An diesem Punkt wird also erstmals offensichtlich – und darin liegt auch der Zweck der Differenzierung der Ergebnisse nach soziodemographischen Merkmalen – dass es eine Subgruppe von TeilnehmerInnen gibt (die besonders niedrig Qualifizierten), die in

geringerem zeitlichen Umfang von der Maßnahme profitieren können und daher im Rahmen der Durchführung erhöhter Aufmerksamkeit bedürfen.

Tabelle 35: Teilnahmedauer nach Trägern

(n= 353)	N	MW-TN-Dauer
Kärnten 1		
Kärnten 2		
Niederösterreich 1		
Niederösterreich 2	24	225
Niederösterreich 3		
Niederösterreich 4	12	157
Niederösterreich 5		
Niederösterreich 6		
<i>Oberösterreich 1</i>	19	62
Oberösterreich 2		
Oberösterreich 3		
Oberösterreich 4		
Oberösterreich 5	15	138
Oberösterreich 6		
Oberösterreich 7	27	226
Oberösterreich 8	12	164
Oberösterreich 9	10	157
<i>Steiermark 1</i>		
Steiermark 2		
<i>Steiermark 3</i>		
Steiermark 4	12	184
Steiermark 5	10	151
Steiermark 6	15	126
Steiermark 7	15	223
Steiermark 8	10	112
Steiermark 9		
Steiermark 10	22	195
Tirol 1	10	234
Vorarlberg 1	11	104
<i>Wien 1</i>	11	98
Wien 2		
Wien 3	13	63
Wien 4	18	104

Kursiv: Träger, die erst im Laufe des Jahres 2014 mit der Umsetzung begonnen haben.

fehlende Angaben für die Träger, die weniger als 10 AbsolventInnen, die auch in AFit direkt eingetreten sind und nicht bereits von einem Vorgängerprojekt übernommen worden sind, aufzuweisen haben.

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Ebenso aufschlussreich ist die Betrachtung der durchschnittlichen Teilnahmedauer nach Träger unterschieden. In Tabelle 35 werden nur Werte für jene Träger ausgewiesen, die

mehr als 10 AbsolventInnen vorzuweisen haben und zudem jene Träger kursiv gesetzt, die erst im Laufe des Jahres 2014 mit der AFit-Umsetzung begonnen haben und daher eine geringere Chance auf lange Durchschnittsdauern aufweisen. Dabei tun sich drei Träger (Vorarlberg 1, Wien 3 und Wien 4) mit besonders kurzen und ebenso drei Träger (NÖ 2, OÖ 7, Steiermark 7) mit besonders langen Durchschnittsteilnahmedauern hervor. Beim Träger Wien 4 ist dies nochmals bemerkenswerter, weil hier zuvor eine relativ schwierige Klientel festgestellt worden ist. Dieses Ergebnis scheint hinterfragenswert und es wird auf einen Zusammenhang mit niedrigeren Erfolgsanteilen bzw. erhöhten Abbruchquoten zu achten sein.

5.3 Abschluss und Abbruch

Das Thema Abschluss und Abbruch wird im Anschluss sowohl über Quotenberechnungen als auch inhaltlich, d.h. hinsichtlich der Abbruchgründe und Laufbahnvorschläge analysiert.

5.3.1 Erfolgs- und Abbruchquoten

Gut zwei Drittel der bereits wieder aus AFit ausgetretenen TeilnehmerInnen haben dies erfolgreich, d.h. mit einem regulären Abschluss der Maßnahme getan. Knapp ein Viertel hat nach dem Probemonat und 7,7% haben innerhalb des Probemonats abgebrochen. Werden die AbbrecherInnen innerhalb des Probemonats – so wie es dem Konzept entspricht – nicht der Abbruchquote hinzugerechnet³², dann liegt der Misserfolgsanteil von AFit auf dieser Ebene bei 26,6%. Dieser Anteil ist für sich alleine genommen schon hoch genug, um Handlungsbedarf aufzuzeigen, dafür ist die strenge Betrachtung des Abbruchs unter Hinzurechnung der FrühabbrecherInnen mit einer sich so ergebenden Quote von einem Drittel gar nicht erforderlich.

Tabelle 36: Maßnahmenerfolg

	Anzahl	Anteil
Abschluss	406	67,8%
Abbruch	147	24,5%
Abbruch binnen 30 Tagen	46	7,7%
Summe	599	100%
Abbruchquote gesamt		32,2%
Abbruchquote > 30 Tage TN		26,6%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

So scheint ein Reflexionsprozess notwendig zu sein, worin die Ursachen für den Abbruch liegen, ob die Eingangsphase zu hochschwellig im Sinne von zeitintensiv konzipiert ist, oder

³² Rechnerisch geschieht dies, indem diese Jugendlichen aus dem Zähler und aus dem Nenner rausgerechnet, also so behandelt werden, wie wären sie nie in der Maßnahme gewesen.

die motivationalen Elemente im Interventionskonzept einer Stärkung bedürfen. Motivation hauptsächlich voraussetzen könnte für einen Teil der Jugendlichen unpassend sein.

Auch wenn die Berechnungsweise der Abbruchquote ohne Verluste im Probemonat dem Konzept entspricht, kann die Gruppe der FrühabbrecherInnen nicht gänzlich übersehen werden. Auch wenn es gute Argumente dafür geben mag, dass dies keinen Misserfolg von AFit selbst darstellt, muss zumindest die Frage gestellt werden, was in diesen Fällen schief gelaufen ist. Ob beispielsweise das Problem in der Auswahl der falschen Intervention liegt, dann bestünde der Reflexionsbedarf seitens des Jugendcoaching als Zuweisungsinstanz.

Tabelle 37: Maßnahmenenerfolg nach Geschlecht

	Abschluss	Abbruch	Abbruch binnen 30 Tagen	Summe
männlich	65,0%	25,4%	9,5%	100%
weiblich	71,5%	23,3%	5,1%	100%
gesamt	67,8%	24,5%	7,7%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Tabelle 38: Maßnahmenenerfolg nach Erstsprache

	Abschluss	Abbruch	Abbruch binnen 30 Tagen	Summe
Deutsch	67,4%	25,8%	6,8%	100%
BKS	57,8%	26,7%	15,6%	100%
Türk./Kurd.	78,9%	13,2%	7,9%	100%
Andere Sprache	70,5%	21,8%	7,7%	100%
alle	67,8%	24,5%	7,7%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Tabelle 39: Maßnahmenenerfolg nach höchster Ausbildung

	Abschluss	Abbruch	Abbruch binnen 30 Tagen	Summe
ohne PS-Abschl.	39,4%	45,5%	15,2%	100%
ASO/SPF-Abschl.	71,8%	21,8%	6,5%	100%
berecht. PS-Abschl.	71,7%	22,7%	5,6%	100%
„Sek-II-Abschluss“	64,7%	17,6%	17,6%	100%
alle	67,8%	24,9%	7,3%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Differenziert nach soziodemographischen Merkmalen sind es v.a. Burschen, Jugendliche mit Bosnisch-Kroatisch-Serbischer Erstsprache sowie ganz besonders wieder Jugendliche ohne Pflichtschulabschluss, die erhöhte Abbruchquoten aufweisen. Damit wird ein bereits zuvor erzielttes Ergebnis unterstrichen: TeilnehmerInnen mit besonders niedrigen Qualifikationen

scheinen erhöhten Schwierigkeiten in AFit gegenüberzustehen. Folgerichtig erhebt sich die Frage, ob AFit für die qualifikations-bedürftigste Teilmenge der Zielgruppe zu anspruchsvoll und hochschwierig konzeptioniert ist und praktisch umgesetzt wird.

Tabelle 40: Maßnahmenenerfolg nach Träger

	Abschluss	Abbruch	Abbr. < 30 Tage	Summe
Kärnten 1	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Kärnten 2	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Niederösterreich 1	72%	20%	8%	100%
Niederösterreich 2	89%	11%	0%	100%
Niederösterreich 3	53%	29%	18%	100%
Niederösterreich 4	58%	29%	13%	100%
Niederösterreich 5	75%	20%	5%	100%
Niederösterreich 6	67%	33%	0%	100%
<i>Oberösterreich 1</i>	95%	0%	5%	100%
Oberösterreich 2	78%	22%	0%	100%
Oberösterreich 3	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Oberösterreich 4	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Oberösterreich 5	54%	39%	7%	100%
Oberösterreich 6	59%	35%	6%	100%
Oberösterreich 7	59%	37%	4%	100%
Oberösterreich 8	67%	33%	0%	100%
Oberösterreich 9	95%	5%	0%	100%
<i>Steiermark 1</i>	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Steiermark 2	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
<i>Steiermark 3</i>	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
Steiermark 4	65%	35%	0%	100%
Steiermark 5	75%	10%	15%	100%
Steiermark 6	68%	18%	14%	100%
Steiermark 7	73%	20%	7%	100%
Steiermark 8	56%	44%	0%	100%
Steiermark 9	69%	23%	8%	100%
Steiermark 10	83%	13%	4%	100%
Tirol 1	90%	10%	0%	100%
Vorarlberg 1	27%	64%	9%	100%
<i>Wien 1</i>	73%	27%	0%	100%
Wien 2	60%	25%	15%	100%
Wien 3	56%	31%	13%	100%
Wien 4	63%	16%	20%	100%
alle (n=484)	67,8%	24,9%	7,3%	100%

Kursiv: Träger, die erst im Laufe des Jahres 2014 mit der Umsetzung begonnen haben.
Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Wiederum sehr aufschlussreich ist eine Betrachtung der Abbruchquoten nach Träger. Dabei zeigen sich drei Best-Performer (NÖ 2, OÖ 9, Tirol 1) mit Abschlussanteilen von knapp unter bzw. sogar über 90%. Gleichzeitig muss jedoch festgestellt werden, dass die Anzahl der Träger mit deutlich unterdurchschnittlichen Leistungen beinahe drei Mal so groß ist und acht Anbieter von AFit umfasst (NÖ 3, NÖ 4, OÖ 5, OÖ 6, OÖ 7, Steiermark 8, Vorarlberg 1 und Wien 3), die nur eine Erfolgsquote unter 60% erreichen. In dieser Gruppe besonders hervorzuheben sind zwei Träger. Einerseits ist Oberösterreich 7 zu nennen, wo sich ein niedriger Erfolg mit einer langen durchschnittlichen Teilnahmedauer paart. Hier ist die Frage zu stellen, warum die hohe Investition nicht zu mehr Erfolg führt. Andererseits grenzt sich Vorarlberg 1 mit einer Abbruchquote von 70% ganz besonders negativ vom Rest der Träger ab. Nachdem diese Performance indiskutabel ist, sollte der Träger einem Audit unterzogen werden. Sollten sich keine plausiblen Erklärungen finden lassen, dass es sich hierbei nur um einen Einmaleffekt handelt, wäre es aus evaluatorischer Sicht angezeigt, dieses Angebot zu schließen und durch eine Alternative zu ersetzen.

5.3.2 Abbruchgründe und Laufbahnvorschläge

Eine Quote zu berechnen ist das eine, die Gründe dahinter zu analysieren das andere. Betrachtet man nun die Abbruchgründe so kristallisieren sich gut 10% der Abbruchgründe unabhängig vom Angebot heraus. Es sind dies die Abbrüche, die auf Präsenz-/Zivildienst, Karenz bzw. auf gesundheitliche Gründe zurückzuführen sind. Darüber hinaus ist der Informationsgehalt der Abbruchgründe überschaubar, weshalb an dieser Stelle auch keine vertiefte Analyse erfolgt. Hier wäre eine differenziertere Erhebung, die auch Ansatzpunkte für Gegenstrategien eröffnet, überlegenswert.

*Tabelle 41: Abbruchgründe*³³

	Anzahl	Anteil
wegen Präsenz-/Zivildienst, Karenz	7	3,6%
aus gesundheitlichen Gründen	16	8,3%
weil TN weitere Betreuung ablehnt	92	47,7%
weil Träger weitere Betreuung ablehnt	48	24,9%
sonstiges	30	15,5%
Summe	193	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Inhaltlich aufschlussreich ist es, die Abschlussempfehlungen für die weitere Laufbahn bei jenen AbsolventInnen zu betrachten, die die Maßnahme bis zum Schluss regulär besucht haben. Gut ein Drittel der Empfehlungen zielt auf die Lehre, auf Qualifizierungen in Summe

³³ Hier wurden die Abbruchgründe bis 1.1.2015 und jene ab 1.1.2015 (mit dem Jahreswechsel wurde die Codierung leicht verändert) zusammengerechnet, weil sich die Ausprägungen nicht soweit verändert haben, dass eine Zusammenführung dadurch unmöglich wäre.

sind es 60% der Empfehlungen. Die Beschäftigungsaufnahme liegt bei einem Anteil von 13% aller Empfehlungen, wobei bei dieser Empfehlung in Zukunft die Kompatibilität mit der „Ausbildung bis 18“ zu überprüfen sein wird. Bemerkenswert sind die 7% ohne Empfehlung, wo an sich die (berufliche) Orientierung bereits eine konzeptionelle Eintrittsvoraussetzung in AFit darstellt, auch wenn dieses Kriterium in der Praxis nicht allzu streng angewendet wird. Ebenso bemerkenswert sind die nur 5,5% Empfehlung für einen Schulbesuch, wo doch zehn Mal so viele TeilnehmerInnen die formale Voraussetzung dafür bereits beim Eintritt mitbringen. Damit soll freilich nicht zum Ausdruck gebracht werden, alle TeilnehmerInnen mit einem berechtigenden Abschluss der Pflichtschule sollen in die Regelschule zurückwechseln, denn die duale Ausbildung ist in diesem Fall sicher genauso angezeigt, die Unterrepräsentanz des konzeptionell vorgesehen Wegs zurück in Ausbildung sollte jedoch Anlass zur Reflexion bilden (dazu vergleiche Kapitel 4.7).

*Tabelle 42: Abschlussempfehlungen*³⁴

	Anzahl	Anteil
Vorschlag: Schulbesuch	22	5,5%
Vorschlag: Lehre/ÜBA/IBA	145	36,3%
Vorschlag: Lehre am 2.AM	33	8,3%
Vorschlag: AMS-Qualifizierung	30	7,5%
Vorschlag: Beschäftigungsaufnahme	52	13,0%
Vorschlag: Alternative zu Ausbildung/Beschäftigung	88	22,1%
kein Vorschlag	29	7,3%
Summe	399	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Tabelle 43: Abschlussempfehlungen nach Geschlecht

	männlich	weiblich	gesamt
Vorschlag: Schulbesuch	5,9%	5,0%	5,5%
Vorschlag: Lehre/ÜBA/IBA	34,7%	38,3%	36,3%
Vorschlag: Lehre am 2.AM	12,3%	3,3%	8,3%
Vorschlag: AMS-Qualifizierung	6,4%	8,9%	7,5%
Vorschlag: Beschäftigungsaufnahme	11,0%	15,6%	13,0%
Vorschlag: Alternative zu Ausbildung/Beschäftigung	21,9%	22,2%	22,1%
kein Vorschlag	7,8%	6,7%	7,3%
Summe	100%	100%	100%
n	219	180	399

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

³⁴ Die hier angegebenen Abschlussempfehlungen beziehen sich nur auf jene, die bis zum 1.1.2015 abgegeben wurden, weil die Codierung für die Zeit ab 1.1.2015 von jener zuvor im Bereich der Lehre abweicht, kann keine Summenbildung erfolgen. Abschlussempfehlungen werden nur für AbsolventInnen nicht jedoch für AbbrecherInnen erhoben. Dies erklärt das unterschiedliche n.

Eine Betrachtung der Laufbahn-Empfehlungen nach soziodemographischen Merkmalen zeigt in Hinblick auf das Geschlecht keine großen Unterschiede, einzig die Lehre am zweiten Arbeitsmarkt wird überwiegend den männlichen AbsolventInnen zugeordnet.

Sehr aufschlussreich ist demgegenüber eine Betrachtung der Empfehlungen nach Erstsprache. So ist türkisch/kurdisch-sprechenden TeilnehmerInnen noch in keinem Fall ein Schulbesuch empfohlen worden, dafür jedoch in überdurchschnittlichem Ausmaß eine Lehre am 2. Arbeitsmarkt, was ebenfalls auf die Jugendlichen mit BKS-Erstsprache zutrifft. Letzteren wird außerdem überdurchschnittlich oft eine AMS-Qualifizierung empfohlen. Heraus sticht überdies der hohe Anteil an Jugendlichen mit einer sonstigen Erstsprache, denen überdurchschnittlich häufig die Beschäftigungsaufnahme empfohlen wird. Hier zeigen sich einige Ungleichgewichte, die es wert erscheinen, darauf hinterfragt zu werden, ob sie Benachteiligungsstrukturen perpetuieren oder aufbrechen.

Tabelle 44: Abschlussempfehlungen nach Erstsprache

	Deutsch	BKS	Türk./ Kurd.	andere Spr.	Alle
Vorschlag: Schulbesuch	5,4%	8%	0%	8%	5,5%
Vorschlag: Lehre/ÜBA/IBA	37,2%	39%	36%	31%	36,3%
Vorschlag: Lehre am 2.AM	6,8%	19%	21%	4%	8,3%
Vorschlag: AMS-Qualifizierung	6,8%	15%	7%	8%	7,5%
Vorschlag: Beschäftigungsaufnahme	12,2%	4%	11%	25%	13,0%
Vorschlag: Alternat. zu Ausbild/Beschäft.	22,6%	15%	18%	25%	22,1%
kein Vorschlag	9,1%	0%	7%	0%	7,3%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%
n	296	26	28	49	399

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Tabelle 45: Abschlussempfehlungen nach höchstem Abschluss

	ohne PSA	ASO/SPF -Abschl.	reg. PS- Abschl.	Sek-II- Abschl.	Alle
Vorschlag: Schulbesuch	0,0%	3,4%	7,6%	0%	5,5%
Vorschlag: Lehre/ÜBA/IBA	23,3%	25,0%	44,4%	17%	36,0%
Vorschlag: Lehre am 2. AM	0,0%	12,9%	7,6%	0%	8,4%
Vorschlag: AMS-Qualifizierung	20,0%	9,5%	5,8%	0%	7,8%
Vorschlag: Beschäftigungsaufnahme	13,3%	15,5%	8,0%	58%	12,3%
Vorschl. Altern. zu Ausbild./Beschäft.	30,0%	28,4%	19,1%	17%	22,7%
kein Vorschlag	13,3%	5,2%	7,6%	8%	7,3%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%
n	30	116	225	12	383

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Demgegenüber zeigen die Abschlussempfehlungen nach höchstem Bildungsabschluss keine Auffälligkeiten, die besonders erwähnenswert, weil schwer nachzuvollziehen wären. So ist es logisch, dass die Empfehlung für Personen ohne Pflichtschulabschluss nicht primär auf einen Schulbesuch hinauslaufen, weil dafür in den meisten Fällen die formalen Berechtigungen fehlen.

5.4 Wirkung

Wie schon das Problemausmaß bei Maßnahmeneintritt, wird auch die Wirkung der Interventionen durch AFit anhand dreier Dimensionen betrachtet: hinsichtlich der Kulturtechniken, hinsichtlich der Arbeitshaltung und hinsichtlich des Sozialverhaltens. Methodisch wird dafür eine Differenz zwischen dem Eingangs- und dem Ausgangswert in einer Beobachtungsvariable berechnet, die von den AFit-TrainerInnen bzw. Coaches in das MBI eingegeben werden. Darüber hinaus werden mehrere Einzelvariablen zu einer Dimension zusammengefasst.

5.4.1 Kulturtechniken

In mehr als 50% aller Fälle kommt es durch die Teilnahme an AFit zu einer Verbesserung in der Beherrschung von Kulturtechniken, bei gut einem Drittel bleibt das Leistungsniveau gleich und in 10% aller Fälle ist eine Verschlechterung zu erkennen. Wiewohl der Gesamteffekt also ein positiver ist, ist es dennoch eine Herausforderung, eine Verschlechterung durch die Teilnahme an der Maßnahme zu verstehen und zu erklären. Dazu muss einerseits angemerkt werden, dass den Berechnungen eine Einschätzung der Coaches und TrainerInnen am Beginn und am Ende der Maßnahme zugrunde liegt. Es handelt sich demnach um kein völlig objektives Messinstrument, das zum Einsatz kommt. Andererseits ist es ein bekanntes Phänomen, dass durch Interventionen verborgene Problembereiche erst offensichtlich werden, die vorher auch bereits vorhanden waren aber

unerkannt geblieben sind. Schließlich könnten die Verschlechterungen primär bei jenen TeilnehmerInnen aufgetreten sein, die letztlich dann abgebrochen haben. Tatsächlich verbessern sich die Gesamtwerte etwas, wenn die Selektion getroffen wird, dass nur jene Jugendlichen in die Berechnungen eingehen, die die Maßnahme auch regulär beendet haben. Der Anteil der Verschlechterungen sinkt um einen Prozentpunkt, der der gleichbleibenden um zwei, während der Anteil der Verbesserungen um drei Prozentpunkte steigt. Ein gewisser Teil der „gleichbleibenden“ Bewertung lässt sich schließlich auf die heterogene TeilnehmerInnenstruktur zurückführen, wo Teile aus Vormaßnahmen übernommen wurden. Diese Jugendlichen wurden also nicht zu Beginn der Intervention hinsichtlich ihres Eingangsniveaus gemessen, sondern zuweilen mittendrunter.

Differenziert nach Geschlecht sind die Unterschiede bei der Entwicklung der Kulturtechniken nicht groß, es deutet sich jedoch an, dass Mädchen etwas weniger profitieren können als Burschen.

Tabelle 46: Wirkungen in den Kulturtechniken

	Alle Abschießer		Ohne Abbrecher	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Verschlechterung	50	10,3%	39	9,5%
gleichbleibend	186	38,4%	147	35,9%
Verbesserung	248	51,2%	223	54,5%
Summe	484	100%	409	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Tabelle 47: Wirkungen in den Kulturtechniken nach Geschlecht

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
männlich	7,8%	39,6%	52,6%	100%
weiblich	13,4%	37,0%	49,5%	100%
alle (n=484)	10,3%	38,4%	51,2%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Die Ergebnisse nach Erstsprache sind einerseits etwas unplausibel, weil es schwer zu erklären ist, warum BKS-sprachige Jugendliche weniger profitieren als alle anderen. Interessant ist jedoch, dass sowohl bei diesen als auch bei türkisch/kurdisch-sprechenden Jugendlichen der Anteil der Verschlechterungen über dem Durchschnitt liegt.

Tabelle 48: Wirkungen in den Kulturtechniken nach Erstsprache

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
Deutsch	8,7%	40,6%	50,7%	100%
BKS	25,0%	34,4%	40,6%	100%
Türkisch/Kurd.	15,6%	25,0%	59,4%	100%
andere Sprache	9,5%	34,9%	55,6%	100%
alle (n=484)	10,3%	38,4%	51,2%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Tabelle 49: Wirkungen in den Kulturtechniken nach höchstem Abschluss

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
ohne PS-Abschluss	18,8%	47,9%	33,3%	100%
ASO/SPF-Abschl.	9,9%	33,1%	57,0%	100%
reg. PS-Abschluss	9,1%	40,4%	50,6%	100%
„Sek-II-Abschluss“	16,7%	25,0%	58,3%	100%
alle (n=467)	10,5%	38,5%	51,0%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Die Entwicklung der Kulturtechniken nach höchstem Abschluss betrachtet zeigt ein besorgniserregendes Ergebnis. Die Jugendlichen ohne Pflichtschulabschluss, also jene, die mutmaßlich den größten Aufholbedarf aufweisen, sind jene, die am wenigsten von der AFit Intervention in diesem Bereich profitieren können. Demnach erweist sich die Gruppe der ganz niedrig qualifizierten TeilnehmerInnen zum wiederholten Male (nach der geringeren Teilnahmedauer und den erhöhten Abbruchquoten) als jene, die durch AFit unterdurchschnittlich zu profitieren scheint und daher besonderer Aufmerksamkeit und Unterstützung bedarf. Ähnlich scheint es sich mit den TeilnehmerInnen zu verhalten, die mit Sekundarstufe II codiert wurden, die jedoch inhaltlich betrachtet mehrheitlich Personen sind, die ihre (Teil-)Qualifikationen am zweiten Arbeitsmarkt erworben haben. Bei dieser Gruppe ist zwar der Anteil mit Verschlechterungen erhöht, gleichzeitig liegt jedoch auch der Anteil mit Verbesserungen über dem Durchschnitt. Insgesamt sind die Unterschiede nach höchstem Abschluss an dieser Stelle jedoch nur deskriptiv und lassen sich nicht durch eine signifikante Korrelation erhärten.

Was nun die Performance der einzelnen Träger betrifft liegen 7 Träger nur bei einem Verbesserungsanteil von 40% oder gar darunter. Oberösterreich 5, Steiermark 8 und Wien 3 unterschreiten sogar die 30%-Marke und scheinen aufgefordert, entweder ihren Beurteilungsmaßstab oder ihre Herangehensweise zu hinterfragen. Demgegenüber stehen zwei in die evaluative Bewertung eingehende Träger mit einem Verbesserungsanteil von 75% und mehr.

Tabelle 50: Wirkungen in den Kulturtechniken nach Träger

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
Kärnten 1				
Kärnten 2				
Niederösterreich 1	5%	35%	60%	100%
Niederösterreich 2	9%	26%	66%	100%
Niederösterreich 3	0%	30%	70%	100%
Niederösterreich 4	16%	37%	47%	100%
Niederösterreich 5	5%	37%	58%	100%
Niederösterreich 6	0%	35%	65%	100%
<i>Oberösterreich 1</i>	0%	22%	78%	100%
Oberösterreich 2	12%	35%	53%	100%
Oberösterreich 3				
Oberösterreich 4				
Oberösterreich 5	0%	82%	18%	100%
Oberösterreich 6	0%	47%	53%	100%
Oberösterreich 7	5%	48%	48%	100%
Oberösterreich 8	10%	29%	62%	100%
Oberösterreich 9	11%	42%	47%	100%
<i>Steiermark 1</i>				
Steiermark 2				
<i>Steiermark 3</i>				
Steiermark 4	8%	58%	33%	100%
Steiermark 5	6%	44%	50%	100%
Steiermark 6	17%	43%	39%	100%
Steiermark 7	0%	0%	100%	100%
Steiermark 8	29%	41%	29%	100%
Steiermark 9	8%	17%	75%	100%
Steiermark 10	0%	53%	47%	100%
Tirol 1	20%	40%	40%	100%
Vorarlberg 1				
<i>Wien 1</i>				
Wien 2	33%	27%	40%	100%
Wien 3	27%	50%	23%	100%
Wien 4	9%	27%	64%	100%
alle (n=484)	10,3%	38,4%	51,2%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

5.4.2 Arbeitshaltung

Die zweite Dimension anhand derer die Wirkung von AFit analysiert werden kann, ist jene der Arbeitshaltung. Die Operationalisierung gleicht der, die bei der Diskussion der

Ausgangsproblemlagen in dieser Dimension zugrunde gelegen ist (vgl. Fußnote 28). Je nach betrachteter Subgruppe sind es gut 60% oder zwei Drittel der TeilnehmerInnen, denen es nach Ansicht der TrainerInnen und/oder Coaches möglich ist, in diesem Bereich eine Verbesserung zu erzielen. Bemerkenswert ist auch hier der relativ große Anteil von 20% bzw. 27% der TeilnehmerInnen, denen eine Verschlechterung attestiert wird. Die in diesem Zusammenhang bereits zuvor aufgeworfenen Fragestellungen und Anmerkungen (Problemeinsicht durch Intervention, Objektivität des Instruments, ...) haben auch hier Geltung.

Tabelle 51: Wirkungen in der Arbeitshaltung

	Alle Abschließer		Ohne Abbrecher	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Verschlechterung	106	27,1%	66	20,2%
gleichbleibend	44	11,3%	35	10,7%
Verbesserung	241	61,6%	225	69,0%
Summe	391	100%	326	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Tabelle 52: Wirkungen in der Arbeitshaltung nach Geschlecht

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
männlich	26,1%	9,0%	64,9%	100%
weiblich	28,3%	13,9%	57,8%	100%
alle (n=391)	27,1%	11,3%	61,6%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Eine Differenzierung nach Geschlecht und Erstsprache (abgesehen von einer Verschiebung zwischen Verschlechterung und gleichbleibend bei den TeilnehmerInnen mit Bosnisch-Kroatisch-Serbischer Erstsprache) zeigt keine nennenswerten Unterschiede auf. Bei einer Differenzierung nach höchstem Abschluss jedoch sind es wieder die Jugendlichen ohne Pflichtschulabschluss, die insofern hervorstechen, als sie weit unterdurchschnittlich von der Maßnahme zu profitieren scheinen. Bemerkenswertes 51% von ihnen wird eine Verschlechterung in ihrer Arbeitshaltung attestiert. Dies ist ein Ergebnis, das so nicht einfach hingenommen werden sollte, sondern zum wiederholten Male aufzeigt, dass hier Reflexions- und Reformbedarf besteht, um den Bedürfnissen dieser Teilzielgruppe in AFit besser gerecht werden zu können. Unterstützung erfährt diese Feststellung durch eine hochsignifikante Korrelationsberechnung zwischen Erfolg und höchstem Bildungsabschluss (Pearson's R = 0,168). Das Ergebnis einer Benachteiligung der Personen mit einer Teilqualifikation bzw. einem Abschluss am 2. Arbeitsmarkt („Sek-II-Abschluss“) setzt sich an dieser Stelle nicht fort.

Tabelle 53: Wirkungen in der Arbeitshaltung nach Erstsprache

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
Deutsch	27,8%	10,2%	62,0%	100%
BKS	19,2%	23,1%	57,7%	100%
Türkisch/Kurd.	28,6%	10,7%	60,7%	100%
andere Sprache	26,4%	11,3%	62,3%	100%
alle (n=391)	27,1%	11,3%	61,6%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Tabelle 54: Wirkungen in der Arbeitshaltung nach höchstem Abschluss

(Pearson's R = 0,168)	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
ohne PS-Abschluss	51,2%	7,0%	41,9%	100%
ASO/SPF-Abschl.	28,0%	11,9%	60,2%	100%
berecht. PS-Abschluss	21,5%	12,1%	66,4%	100%
„Sek-II-Abschluss“	28,6%	14,3%	57,1%	100%
alle (n=382)	27,0%	11,5%	61,5%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Eine Differenzierung nach Trägern zeigt wiederum ein sehr buntes Bild, was die erbrachten Leistungen hinsichtlich der Arbeitshaltung der TeilnehmerInnen betrifft. Dabei tun sich auf der einen Seite drei Träger (Oberösterreich⁶, Steiermark 6, 8 und 10 sowie Wien 3) mit Verschlechterungsanteilen von rund 50% hervor und auf der anderen Seite vier Träger (OÖ 5 und 8 sowie Steiermark 7 und 8) mit einem Anteil von mehr als 80% der TeilnehmerInnen, bei denen Verbesserungen erzielt werden können.

Tabelle 55: Wirkungen in der Arbeitshaltung nach Träger

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
Kärnten 1				
Kärnten 2				
Niederösterreich 1	33%	0%	67%	100%
Niederösterreich 2	22%	9%	69%	100%
Niederösterreich 3				100%
Niederösterreich 4	41%	0%	59%	100%
Niederösterreich 5	38%	0%	62%	100%
Niederösterreich 6	18%	6%	76%	100%
<i>Oberösterreich 1</i>	0%	6%	94%	100%
Oberösterreich 2	0%	21%	79%	100%
Oberösterreich 3				
Oberösterreich 4				
Oberösterreich 5	10%	0%	90%	100%
Oberösterreich 6	47%	7%	47%	100%
Oberösterreich 7	39%	17%	44%	100%
Oberösterreich 8	9%	9%	82%	100%
Oberösterreich 9				100%
<i>Steiermark 1</i>				
Steiermark 2				
<i>Steiermark 3</i>				
Steiermark 4				
Steiermark 5	25%	6%	69%	100%
Steiermark 6	48%	10%	43%	100%
Steiermark 7	9%	9%	82%	100%
Steiermark 8	50%	7%	43%	100%
Steiermark 9	0%	20%	80%	100%
Steiermark 10	50%	14%	36%	100%
Tirol 1	30%	30%	40%	100%
Vorarlberg 1				
<i>Wien 1</i>				
Wien 2				100%
Wien 3	46%	18%	36%	100%
Wien 4	4%	26%	70%	100%
alle (n=484)	27,1%	11,3%	61,6%	100%

Kursiv: Träger, die erst im Laufe des Jahres 2014 mit der Umsetzung begonnen haben. Fehlende Angaben für jene Träger, die nicht zumindest 10 AbgängerInnen aufweisen.

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

5.4.3 Sozialverhalten

Auch beim Sozialverhalten – einer Dimension, in der der Aufholbedarf von Jugendlichen als Eintrittsvoraussetzung konzeptionell vorgesehen ist – zeigt sich das bereits bekannte Bild, was die Anteilsverteilungen von Verbesserungen und Verschlechterungen betrifft: Gut die Hälfte der TeilnehmerInnen kann sich in diesem Bereich verbessern, für rund ein Fünftel der TeilnehmerInnen sehen die AFit-TrainerInnen und Coaches Verschlechterungen im Laufe der Zeit, in der an der Maßnahme teilgenommen worden ist.

Tabelle 56: Wirkungen im Sozialverhalten

	Alle Abschließer		Ohne Abbrecher	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Verschlechterung	99	22,5%	65	17,4%
gleichbleibend	108	24,5%	98	26,3%
Verbesserung	233	53,0%	210	56,3%
Summe	440	100%	373	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Tabelle 57: Wirkungen im Sozialverhalten nach Geschlecht

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
männlich	24,7%	22,3%	53,0%	100%
weiblich	19,7%	27,5%	52,8%	100%
alle (n=440)	22,5%	24,5%	53,0%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Tabelle 58: Wirkungen im Sozialverhalten nach Erstsprache

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
Deutsch	23,1%	23,1%	53,7%	100%
BKS	26,7%	23,3%	50,0%	100%
Türkisch/Kurd.	24,1%	27,6%	48,3%	100%
andere Sprache	15,8%	31,6%	52,6%	100%
alle (n=440)	22,5%	24,5%	53,0%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Auch die Differenzierungen nach den bisher stets verwendeten soziodemographischen Merkmalen – Geschlecht und Erstsprache – bleiben weitgehend in der gewohnt geringen Schwankungsbreite. Einzig der Anteil von „nur“ 16% Verschlechterungen bei Jugendlichen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, Türkisch oder BKS sticht hervor.

Auch beim höchsten Bildungsabschluss wiederholt sich das bereits bekannte Bild: Jugendliche ohne Pflichtschulabschluss und jene mit (Teil-)Berufsausbildungen, die mehrheitlich am zweiten Arbeitsmarkt erworben wurden, weisen einen doppelt so hohen Anteil an Verschlechterungen auf, wie Jugendliche mit ASO/SPF-Abschluss oder einem berechtigenden Pflichtschulabschluss. In diesem Fall ist der Zusammenhang jedoch nicht signifikant (Sig.= 0,151).

Tabelle 59: Wirkungen im Sozialverhalten nach höchstem Abschluss

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
ohne PS-Abschluss	40,9%	13,6%	45,5%	100%
ASO/SPF-Abschl.	20,9%	26,9%	52,2%	100%
berecht. PS-Abschluss	19,1%	27,2%	53,6%	100%
„Sek-II-Abschluss“	41,7%	8,3%	50,0%	100%
alle (n=425)	22,6%	25,2%	52,2%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Bei einer Betrachtung der Performance der einzelnen Träger treten keine so großen Diskrepanzen zutage, als dies noch bei den anderen analysierten Dimensionen der Fall gewesen ist. Dennoch gibt es jeweils einen Best- und einen Worst-Performer zu nennen. Oberösterreich 2 tut sich mit Verbesserungswerten von über 90% hervor. Bei diesem Träger könnte sich Steiermark 4, das Verschlechterungsanteile von 50% aufweist, den einen oder anderen Ratschlag für eine Verbesserung der Performance holen.

Tabelle 60: Wirkungen im Sozialverhalten nach Träger

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
Kärnten 1				
Kärnten 2				
Niederösterreich 1	25%	20%	55%	100%
Niederösterreich 2	26%	23%	51%	100%
Niederösterreich 3	10%	30%	60%	100%
Niederösterreich 4	22%	22%	56%	100%
Niederösterreich 5	26%	16%	58%	100%
Niederösterreich 6	0%	18%	82%	100%
<i>Oberösterreich 1</i>	6%	18%	76%	100%
Oberösterreich 2	0%	8%	92%	100%
Oberösterreich 3				
Oberösterreich 4				
Oberösterreich 5	13%	20%	67%	100%
Oberösterreich 6	27%	33%	40%	100%
Oberösterreich 7	21%	32%	47%	100%
Oberösterreich 8				100%
Oberösterreich 9	27%	40%	33%	100%
<i>Steiermark 1</i>				
Steiermark 2				
<i>Steiermark 3</i>				
Steiermark 4	50%	25%	25%	100%
Steiermark 5	19%	25%	56%	100%
Steiermark 6	36%	32%	32%	100%
Steiermark 7	20%	0%	80%	100%
Steiermark 8	33%	7%	60%	100%
Steiermark 9	17%	8%	75%	100%
Steiermark 10	39%	22%	39%	100%
Tirol 1				
Vorarlberg 1				
<i>Wien 1</i>				
Wien 2	21%	36%	43%	100%
Wien 3	27%	47%	27%	100%
Wien 4	16%	31%	53%	100%
alle (n=440)	22,5%	24,5%	53,0%	100%

Kursiv: Träger, die erst im Laufe des Jahres 2014 mit der Umsetzung begonnen haben. Fehlende Angaben für jene Träger, die nicht zumindest 10 AbgängerInnen aufweisen.
Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

5.4.4 Gesamtwirkung

Bei der Gesamtwirkung werden nun alle drei Dimension bzw. alle 19 Variablen, die in deren Bildung eingeflossen sind, zugleich betrachtet. Jede dieser Variablen weist ein Codierspektrum von 1 (gut) bis 3 (schlecht) auf, einige wenige von 1 bis 4. Der mögliche Gesamtscore liegt demnach im Wertebereich von 19 bis 59. Hat ein Teilnehmer zum Beginn der Maßnahme überall Bestwerte und am Ende überall die schlechtesten Werte, erzielt er einen Gesamtscore von -40 ($19 - 59$). In der empirischen Analyse liegt der Höchstwert bei -25 , d.h. in diesem Fall ist ein/e AFit-Trainer/Trainerin der Ansicht, dass sich ein Teilnehmer/eine Teilnehmerin in fast allen 19 Variablen (Motivation, Sorgfalt, Teamfähigkeit etc.) von einem ziemlich guten Wert auf den schlechtest möglichen hin entwickelt hat. Dies mag ein Einzelfall sein, wirft aber dennoch die Frage auf, wie so etwas in der Betreuungspraxis eintreten bzw. was am Monitoringsystem optimiert werden kann.

Von diesen Einzelfällen abgesehen zeigt sich in der Gesamtwirkung ein positiveres Bild als bei der Betrachtung der einzelnen Dimensionen. Zwar bleibt der Anteil mit Verschlechterungen auf einem Niveau von – je nach betrachteter Subgruppe – einem Viertel bzw. schwachen Fünftel, es steigt jedoch der Anteil derer, die Verbesserungen aufweisen deutlich auf rund 70% bzw. 75% an. Dieser Anstieg vollzieht sich „auf Kosten“ des Anteils derer, deren Niveau gleichbleibt. Waren dies bei den Einzeldimensionen 10%, 20% oder gar 40% sinkt er nunmehr auf rund 7%. Dies deutet darauf hin, dass es bei einem Teil der TeilnehmerInnen selektive Wirkungen in nur einer Dimension gibt, während sich in den anderen Dimensionen wenig ändert, wodurch sich in Summe ein positiver Score ergibt.

Tabelle 61: Gesamtwirkungen

	Alle Abschließer		Ohne Abbrecher	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Verschlechterung	93	24,7%	57	18,1%
gleichbleibend	27	7,2%	23	7,3%
Verbesserung	256	68,1%	235	74,6%
Summe	376	100%	315	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Tabelle 62: Gesamtwirkungen nach Geschlecht

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
männlich	21,7%	7,7%	70,5%	100%
weiblich	28,4%	6,5%	65,1%	100%
alle (n=376)	24,7%	7,2%	68,1%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Die Unterschiede nach Geschlecht bleiben wieder relativ unauffällig und bei den Unterschieden nach Erstsprache sind einzig die türkisch/kurdisch SprecherInnen hervorzuheben, die erhöhte Anteile an Verschlechterungen aufzuweisen haben.

Tabelle 63: Gesamtwirkungen nach Erstsprache

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
Deutsch	23,9%	7,0%	69,1%	100%
BKS	28,0%	12,0%	60,0%	100%
Türkisch/Kurd.	33,3%	3,7%	63,0%	100%
andere Sprache	23,1%	7,7%	69,2%	100%
alle (n=376)	24,7%	7,2%	68,1%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

Das Bild nach höchstem Abschluss bleibt das gleiche, das bereits von den Einzeldimensionen her bekannt ist. Jugendliche ohne Pflichtschulabschluss profitieren von AFit (zu) wenig und bedürfen besonderer Aufmerksamkeit und Unterstützung. Es kann schlicht nicht hingenommen werden, dass die Gruppe mit dem höchsten Unterstützungsbedarf am wenigsten von der Maßnahme profitieren kann. Neben einer erhöhten Aufmerksamkeit der Träger dieser Personengruppe gegenüber, wird es wohl auch konzeptioneller Änderungen bedürfen. Ähnlich verhält es sich mit den AbsolventInnen von (Teil-)Qualifizierungen, die großteils am zweiten Arbeitsmarkt erworben wurden. Auch diese Jugendlichen profitieren nicht in dem Ausmaß, in dem sie profitieren können sollten, wodurch Handlungsbedarf aufgezeigt wird. Bestätigung erfährt diese Feststellung durch eine hochsignifikante Korrelation ($R=0,163$).

Tabelle 64: Gesamtwirkungen nach höchstem Abschluss

Pearson's R = 0,163	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
ohne PS-Abschluss	48,8%	7,3%	43,9%	100%
ASO/SPF-Abschl.	25,4%	7,0%	67,5%	100%
berecht. PS-Abschluss	19,5%	6,8%	73,7%	100%
„Sek-II-Abschluss“	42,9%	14,3%	42,9%	100%
alle (n=367)	25,1%	7,1%	67,8%	100%

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

In der Gesamtwirkung nach Trägern differenziert tun sich Oberösterreich 2, 5 und Steiermark 7 als good practice Beispiele hervor, von denen v.a. Oberösterreich 6 sowie Wien 3 lernen könnten. Während bei den einen die Verbesserungen bei rund 90% liegen, ist die Leistung der anderen in Anbetracht von Verschlechterungsanteilen um rund 40% eher als bedauerlich einzuschätzen. Das Leistungsniveau der beiden Gruppen lässt sich im Fall der good-practice Träger dabei auch nicht durch eine besonders leichte Klientel und im Fall der Schlecht-Performer durch eine besonders schwierige Klientel erklären. So scheinen tatsächlich

projektgebunden Ursachen der Grund für die Einstufung in der einen oder der anderen Gruppe zu sein.

Tabelle 65: Gesamtwirkungen nach Träger

	Verschlechterung	gleichbleibend	Verbesserung	Summe
Kärnten 1				
Kärnten 2				
Niederösterreich 1	28%	0%	72%	100%
Niederösterreich 2	28%	3%	69%	100%
Niederösterreich 3				100%
Niederösterreich 4	29%	0%	71%	100%
Niederösterreich 5	31%	8%	62%	100%
Niederösterreich 6	6%	6%	88%	100%
<i>Oberösterreich 1</i>	0%	0%	100%	100%
Oberösterreich 2	0%	0%	100%	100%
Oberösterreich 3				
Oberösterreich 4				
Oberösterreich 5	10%	0%	90%	100%
Oberösterreich 6	40%	7%	53%	100%
Oberösterreich 7	24%	18%	59%	100%
Oberösterreich 8				100%
Oberösterreich 9				100%
<i>Steiermark 1</i>				
<i>Steiermark 2</i>				
<i>Steiermark 3</i>				
Steiermark 4				100%
Steiermark 5	19%	6%	75%	100%
Steiermark 6	38%	10%	52%	100%
Steiermark 7	10%	0%	90%	100%
Steiermark 8	36%	14%	50%	100%
Steiermark 9	10%	0%	90%	100%
Steiermark 10	36%	7%	57%	100%
Tirol 1				100%
Vorarlberg 1				
<i>Wien 1</i>				
Wien 2				100%
Wien 3	43%	18%	39%	100%
Wien 4	7%	19%	74%	100%
alle (n=376)	24,7%	7,2%	68,1%	100%

Kursiv: Träger, die erst im Laufe des Jahres 2014 mit der Umsetzung begonnen haben. Fehlende Angaben für jene Träger, die nicht zumindest 10 AbgängerInnen aufweisen.

Q: MBI – Sozialministeriumsservice.

6 Fokusgruppen mit ExpertInnen

Um die Qualität der Evaluationsergebnisse zu steigern und erfolgskritische Fragestellungen, die sich im Laufe des Forschungsprozesses herauskristallisieren, aufzugreifen, wurden zwei Fokusgruppen mit ausgewählten ExpertInnen durchgeführt. Die erste Fokusgruppe hatte grundsätzliche Problemlagen und Bedarfe der Zielgruppe zum Inhalt, in der zweiten Fokusgruppe wurde die Frage diskutiert, wie der Übergang von AFit in das vollschulische Bildungswesen gelingen kann.

6.1 Zielgruppen und AFit

Hintergrund dieser Fokusgruppe war, eine Außensicht zu Jugendlichen, die im weitesten Sinn zur Zielgruppe gehören könnten (Jugendliche mit maximal Pflichtschulabschluss, vielfältigen Problemlagen usw.), zu erheben mit dem Ziel, das Konzept von AFit und die wesentlichen Maßnahmenansätze mit den Problemlagen und Bedürfnissen der Jugendlichen zu vergleichen. Es wird im Anschluss herausgearbeitet, in welchen Bereichen aus Sicht der ExpertInnen AFit diesen Bedürfnissen gerecht wird und wo sich Adaptierungsbedarf für AFit ergibt.

Die Diskussion war auf Personen aus Wien begrenzt, aus pragmatischen Gründen aber auch, da hier die Erfahrung mit vielfältigen Abbruchursachen existiert und es auch ein entsprechend umfangreiches Unterstützungssystem gibt. Teilgenommen haben Personen aus der offenen Jugendarbeit, der Arbeit mit jungen Flüchtlingen, aus dem Bereich muttersprachlicher Unterricht und Beratung zu Bildung und Schule fokussiert auf Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Integration von Expertise in Bezug auf Jugendliche in Migrationskontexten ist in Bezug auf die Struktur der AFit-Zielgruppe sinnvoll. Schließlich sind jene Institutionen nicht für die Diskussion in Betracht gezogen worden, die mit AFit in einem Konkurrenzverhältnis stehen oder stehen könnten.

6.1.1 Problemlagen und Unterstützungsbedarf der Zielgruppe

Die Zielgruppe von AFit deckt sich laut den ExpertInnen überwiegend mit der Zielgruppe der offenen Jugendarbeit. Eines der Hauptprobleme dieser Jugendlichen ist die fehlende Motivation, sich am Bildungs- bzw. Beschäftigungssystem (wieder) zu beteiligen. Dies ist vor allem auf negative Erfahrungen in der Schulzeit und den daraus resultierenden mangelnden Selbstwert zurückzuführen. Aufgrund des Dauerfrusts, der in solch einer Situation entsteht und u.a. auf die dominierende Defizitorientierung deduziert wird, braucht es laut den ExpertInnen einen geschützten Raum für die Jugendlichen, in dem sie sein können, wie sie sind und ihnen der allgegenwärtige Druck genommen wird. Doch nicht nur negative Schulerfahrungen führen zu Frust, sondern auch die (Selbst)Stigmatisierung aufgrund von psychischen Krankheiten oder Migrationshintergrund. Oft meinen die Jugendlichen, selbst

das Problem zu sein. Diese Einstellung und Selbststigmatisierung ziehen sich über ihr gesamtes Leben und wirken sich negativ auf den Übergang in einen Beruf oder eine Ausbildung aus.

Das Anstreben einer Lehre ist für viele Jugendlichen sinnfrei, da sie mehr im Hier und Jetzt leben und sich finanziell über Hilfsarbeiten und Mindestsicherung stützen wollen. Eine Lehre wird oft als unüberschaubare lange Zeit, in der man nur wenig Geld verdient, wahrgenommen, weshalb es den Jugendlichen auch hier an Motivation fehlt. Man sollte sich auch im Klaren sein, dass auf familiärer, erzieherischer, schulischer und pädagogischer Ebene oft viel falsch gemacht wurde und diese Kinder bzw. Jugendlichen aufgrund der vielen Versäumnisse einen hohen Aufholbedarf haben. Das Äußern eines Berufswunsches beim Jugendcoaching kann angesichts der allgemeinen Überforderung aufgrund einer problematischen Vergangenheit und dem Druck von allen Seiten zu viel für einen Jugendlichen bzw. eine Jugendliche sein. Generell ist die Entscheidung für einen Ausbildungs- bzw. Berufsweg im Alter von 15 Jahren schwierig und besonders in Situationen, in denen existenzielle Fragen (von Wohnungslosigkeit bis zu rassistischen Diskursen) im Vordergrund stehen. Ein weiteres Problem in dem Zusammenhang ist das fehlende Wissen der Eltern sowie der Jugendlichen über die Bildungslandschaft in Österreich. Aufgrund dieser mangelnden Informationen ist es den Eltern teilweise nicht möglich, ihre Kinder weitgehend bei der richtigen Ausbildungs- oder Berufslaufbahn zu unterstützen.

Aus diesem Grund ist es von Seiten der ExpertInnen notwendig, vielfältige, differenzierte und kreative Maßnahmen anzubieten, die mit diesen Defiziten umgehen können. Auch therapeutische Maßnahmen und eine langjährige Betreuung werden in diesem Alter als sehr wichtig empfunden. Tiefere Gespräche und eine gute Redemöglichkeit ergeben sich laut den ExpertInnen beim gemeinsamen Kochen oder bei eingerichteten Fixangeboten, die zum Reden einladen. Es gilt daher, Settings zu arrangieren, die es möglich machen, über persönliche Dinge bzw. über Dinge, die sie zuhause oder in den Medien mitbekommen (Religion, Krieg, etc.), zu sprechen.

Abgesehen von den Problemen, die die Jugendlichen in der offenen Jugendarbeit und demnach parallel dazu ein Teil der AFit-Zielgruppe aufweisen, wurden Stärken und Ressourcen genannt, auf die man im AFit-Programm schauen sollte und aufbauen könnte. Eine große Stärke ist die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welche vor allem im wirtschaftlichen Sektor aufgrund der Kooperation vieler Firmen mit anderen Ländern genutzt werden könnte. Manche der Jugendlichen weisen schon Qualifikationen auf, die sie beispielsweise im Ausland erworben haben, jedoch sind sie oft demotiviert, diese mit einer Ausbildung in Österreich zu fundieren, sodass sie als Fachkräfte am österreichischen Arbeitsmarkt eingesetzt werden könnten, oder gibt es keine geeigneten Möglichkeiten dazu. In diesem Kontext müssten überhaupt weitergreifende Veränderungen im System vorgenommen werden, da das Thema Nostrifikation in Österreich nach wie vor

eine Baustelle darstellt und sich somit auch negativ auf die Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten von Jugendlichen auswirkt. Neben Ausschlüssen aufgrund nicht anerkannter Qualifikationen und in Folge Dequalifizierung wirken entsprechende Erfahrungen auf einer individuellen Ebene wiederum negativ auf das Selbstbewusstsein der Jugendlichen. Stärken und Ressourcen neben den sprachlichen Kompetenzen und teilweise schon erlangten Qualifikationen sind auch die eigene Kultur, die vielen Netzwerke, die diese Jugendlichen besitzen (im familiären und Freundschaftsbereich), die große Flexibilität, Kreativität und ihr Durchhaltevermögen.

Auf die Frage hin, welchen Unterstützungsbedarf die Zielgruppe aufweist, sind sich die ExpertInnen einig, dass die Unterstützungsangebote aufgrund der vielen Problemlagen wie Wohnungslosigkeit, Armut, fehlende Deutschkenntnisse, Familie, Eltern, Gewalterfahrungen, Traumatisierungen, psychische Belastungen, soziale Isolation etc. sehr individuell und vielfältig aufbereitet werden müssen. Es braucht angstfreie Räume, Räume ohne Leistungskriterien, Zeit, Entschleunigung, Kommunikation, Beziehungsarbeit und die Perspektive auf vorhandene Ressourcen, um sich entfalten zu können. Es müssen Vertrauen und Loyalität hergestellt und sozialarbeiterische und therapeutische Maßnahmen in geeigneten Settings gesetzt werden. Dies wiederum benötigt vielfältige personelle (multiprofessionelles Team) und räumliche Ressourcen (Gemeinschaftsräume, Rückzugsräume, Ausprobierräume, Bewegungsräume) sowie kontinuierliche Vernetzungsarbeit mit anderen Institutionen, die eine Hilfestellung und Unterstützung bieten. Damit sich die Jugendlichen eine Vorstellung von den unterschiedlichen Bildungs- und Beschäftigungswegen machen können, muss man sie ausreichend über unterschiedliche Maßnahmen informieren (eventuell schon vor AusbildungsFit). Es muss den Jugendlichen immer verdeutlicht werden, was das Ziel ist von dem, was sie gerade machen und was der nächste Schritt ist. Abgesehen von dieser Transparenz sind auch Mitspracherecht und Freiwilligkeit von hoher Bedeutung.

Viele der hier angesprochenen Punkte decken sich aus ExpertInnensicht mit den Ansätzen von AFit: die individuelle Betreuung in unterschiedlichen Settings, die Möglichkeiten, auf unterschiedlichste Problemlagen einzugehen, angstfreie Räume, Beziehung und Vertrauensaufbau. So eignen sich aus Sicht der ExpertInnen beispielsweise die Küchen, die in den AFit-Projekten oft vorhanden sind, als Redeplattform. Aber auch die vorgesehenen Vernetzungsmöglichkeiten mit Systemen, die bei Bedarf herangezogen werden, wie therapeutische Angebote oder Deutschkurse, scheinen für die hier geschilderten Unterstützungsbedarfe geeignet. Wesentlich ist, die Ressourcen und Stärken der Jugendlichen zu sehen und sie in die Umsetzung einzubinden, um auf diesem Weg auch einen Kontrapunkt zur dominierenden Defizitorientierung zu setzen.

6.1.2 Teilnahmebarrieren und Adaptierungsbedarf

Bezüglich des Zugangs zu Ausbildungsfit sind die ExpertInnen der Meinung, dass dieser zu hochschwellig angelegt ist. So ist die Maßnahme für einen Teil der Jugendlichen mit Sicherheit geeignet, allerdings nicht für gesamte Zielgruppe. Der Zugang über AMS und Jugendcoaching ist demnach ein „Nadelöhr“, das für einen Teil der Zielgruppe zu eng ist. Daher wäre es notwendig und sinnvoll, AusbildungsFit auch mit anderen existierenden Angeboten zu kombinieren, die über den Kompetenzbereich des BMASK hinausgehen. Durch die Kombination mit aufsuchenden und modularen Angeboten, die einen niederschweligen Zugang ermöglichen, könnten auch Jugendliche, die orientierungslos und mit wenig eigenen Ressourcen ausgestattet sind, besser erreicht werden. So sieht sich zum Beispiel Spacelab, welches einen niederschweligen Zugang aufweist, als Ergänzung zu Ausbildungsfit. Daneben bedarf es laut den ExpertInnen mehr solcher Angebote. Was andere Bundesländer bzw. ländliche Regionen betrifft, gestaltet sich die Situation nochmals anders, da hier u.U. überhaupt keine entsprechend niederschweligen Ergänzungsangebote existieren.

Neben der hier geschilderten, eher latenten, Hochschwelligkeit werden ein geregelter Aufenthaltsstatus, Versicherung oder Deutschkenntnisse als explizite Eintrittsvoraussetzungen für AFit problematisiert. Denn so bleibt ein Teil der Zielgruppe übrig, die ebenfalls einen Unterstützungsbedarf aufweisen, der prinzipiell über AFit gedeckt werden könnte.

Abgesehen vom Zugang wurden zwei weitere Problemfaktoren genannt: Da die Zielgruppe auch Jugendliche mit Behinderung umfasst, muss man bei der Einstufung bzw. Diagnoseerstellung sehr vorsichtig sein, da hier häufig eine Fehlerquote in Bezug auf die richtige Diagnose wahrzunehmen ist. Diese Fehlerquote ist vor allem bei Personen mit Migrationshintergrund gegeben, wenn bei AmtsärztInnen ein kurzes Gespräch stattfindet, bei dem Symptome beschrieben werden sollen. Aufgrund fehlender oder kaum vorhandener Deutschkenntnisse ist es demnach noch schwieriger, eine Diagnose zu erstellen. Darüber hinaus gibt es so viele Stellen, an die sich Personen wenden müssen, um eingestuft zu werden, so dass dies oftmals mit großen Hürden verbunden ist.

Der zweite Problemfaktor richtet sich an die Dauer von AFit. Laut den ExpertInnen benötigt eine Subgruppe an Jugendlichen aufgrund vielfältiger Problemlagen eine über die 12 Monate hinausgehende Betreuung. Die mögliche Teilnahmedauer am Projekt sollte demnach, nicht für alle TeilnehmerInnen gleichermaßen, sondern in spezifischen Fällen, ausgeweitet werden. Außerdem könnte man bei speziellem Bedarf über die Kooperation mit entsprechenden Bildungsangeboten noch zusätzliche Module wie Sprachkurse anbieten.

6.1.3 Systemreformen

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Konzept von AusbildungsFit mit seinem ressourcenorientierten Ansatz und der Stärkung von sozialen Kompetenzen für bestimmte Gruppen grundsätzlich als gut empfunden wird, wobei es neben dieser Maßnahme noch weitere Angebote geben sollte. Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass über AFit alleine das Problem des frühzeitigen Bildungsabbruchs nicht gelöst werden kann. So wird generell das Bildungssystem kritisiert, welches viele Personen ausgrenzt, die eigentlich von sich aus für eine Aus- oder Weiterbildung motiviert wären. Das System Schule kann auf aktuelle Notwendigkeiten der Jugendlichen, wie eine ausreichende schulische und emotionale Unterstützung, welche von Seiten der Familie in vielen Fällen nicht gegeben ist, sowie die Notwendigkeit des Erlernens bzw. des Verbesserns der deutschen Sprache, nicht reagieren und kann ihnen zum Teil keine Perspektive geben. Besonders akut zeichnet sich in Hinblick auf Jugendliche in Migrationskontexten die einen Bedarf an Kompetenzerwerb in Deutsch haben, die Unterversorgung mit ausreichenden und ausreichend weitführenden (über dem A1-Niveau) Deutschkursen ab.

Dies macht es schwierig, passgenaue Anschlussmaßnahmen für die Jugendlichen zu finden. Hier zeigt sich die Notwendigkeit großer struktureller Veränderungen in den Angeboten, die noch vor Maßnahmen wie Ausbildungsfit stattfinden. Zudem gilt es, den Faktor Arbeits- und Ausbildungsplätze in die Reflexionen miteinzubeziehen, der ganz wesentlich die Chancen auf berufliche Integration bzw. Integration ins Ausbildungssystem bestimmt. In diesem Zusammenhang wird auf die Ausbildung bis 18 verwiesen: Zum einen als wesentliche Chance, wonach entsprechende Systemreformen stattfinden *können*, zum anderen als Zeitpunkt, an dem Reformschritte auch gesetzt werden *müssen*.

6.2 Übertritt von AFit ins Schulsystem

Laut AFit-Konzept ist eine Rückkehr ins vollschulische Bildungswesen als Outgoing-Route neben der dualen Ausbildung, Qualifizierungen oder der Integration am Arbeitsmarkt dezidiert vorgesehen. Allerdings hat sich im Zuge der begleitenden Evaluierung deutlicher Handlungsbedarf herauskristallisiert, wenn dieser Weg tatsächlich mit Leben erfüllt werden soll. Denn die Rückkehr in die Schule ist de facto auf Ebene der AFit-Projekte oft nicht mitgeplant, aber auch auf strategischer Ebene oft nicht vorgesehen, wie die – zum Zeitpunkt der Erhebungen existierende – noch mangelnde Einbindung der Schulbehörden in die Steuerungsgruppen zeigt, die nur in einzelnen Bundesländern erfolgt. Weiters wird von den handelnden AkteurInnen auf der strategischen wie der operationellen Ebene oftmals das AMS per se für (alle) AFit-AbsolventInnen als zuständig erachtet und führt der Weg hinaus aus AFit automatisch zum AMS, während sich das AMS dafür, in vollschulische Bildungswege zu vermitteln, nicht oder nur bedingt zuständig sieht.

Vor diesem Hintergrund wurde eine Fokusgruppe mit VertreterInnen dieser Systeme durchgeführt. An der Fokusgruppe haben ExpertInnen aus dem AFit-Konzeptentwicklungsteam, dem AMS, dem berufsbildenden Schulwesen und der Berufsschule – in beiden Fällen auf Schulaufsichtsebene – teilgenommen.

6.2.1 (Nicht-)Kooperationen zwischen den Systemen

In einem ersten Schritt wird aufgezeigt, wie die Schnittstellen zwischen den drei Systemen AFit, AMS und Schule gestaltet sind. Dabei zeigen sich die Ausgangsbedingungen sehr unterschiedlich und es ist eine Differenzierung zwischen den spezifischen Kooperationen angezeigt, insbesondere eine Unterscheidung zwischen vollschulischem Bildungswesen und dualer Ausbildung.

Die Kooperation zwischen AMS und Berufsschulen weist eine langjährige Tradition im Rahmen von JASG-Lehrgängen, später der Überbetrieblichen Berufsausbildung und seit mehr als zehn Jahren der Integrativen Berufsausbildung auf. In den Berufsschulen existiert daher entsprechendes Know-How, was die Teilnahme von „außerordentlichen“ SchülerInnen betrifft, die beispielsweise eine Lehre im Rahmen des Programms „Frauen in die Technik“ absolvieren und daher älter sind als der Durchschnitt.

Eine Kooperation zwischen AMS und vollschulischem Bildungswesen in Sinne eines Schulbesuchs auf der Sekundarstufe 2 ist hingegen – bis auf Ausnahmen – nicht vorhanden. Der Auftrag des AMS ist die Integration in den Arbeitsmarkt. Kontakt mit Schulen besteht über die Berufsinformationszentren, betrifft dabei aber in erster Linie den Weg zum AMS. Der logische Weg vom AMS führt in die duale Ausbildung. Die finanzielle Förderung eines Schulbesuchs, also die Bezahlung von Versicherungen und Kursgeld, steht in dieser Logik konträr zum Auftrag, KundInnen an den Arbeitsmarkt zu vermitteln. Die Ausnahmen betreffen den Erwerb von Basisqualifikationen und den Bereich „Nachholen des Pflichtschulabschlusses“. Qualifizierungen in diesen Bereichen werden vom AMS voll gefördert. Die Argumentation dahinter lautet, dass Nachqualifizierungen die Basis für den Antritt einer dualen Ausbildung darstellen, was entsprechend im Aufgabenbereich des AMS liegt. Die zweite Ausnahme ergibt sich im Rahmen besonderer arbeitsmarktpolitischer Situationen, vor deren Hintergrund auch ein Schulbesuch über das AMS gefördert wird. Das prominente Beispiel dafür ist das Programm „Frauen in die Technik“.

Die Schnittstelle AFit – AMS ist ein wesentlicher Teil im Konzept. Entsprechende Kooperationsbeziehungen werden als „selbstverständlich“ wahrgenommen und nicht zuletzt im Rahmen der Kompetenzvereinigung zwischen AMS und SMS entwickelt. Eine Kooperation zwischen AFit und vollschulischem Bildungswesen ist im Unterschied dazu nur

punktuell vorhanden; zum Teil ist den VertreterInnen der Schulbehörden das Programm gar nicht bekannt.³⁵

6.2.2 Barrieren

Im Rahmen der Diskussion wurden in einem zweiten Schritt jene Barrieren herausgearbeitet, die einer Teilnahme von AFit-AbsolventInnen an weiterführenden vollschulischen Bildungswegen entgegenstehen. Diese Barrieren können in Faktoren auf der individuellen Ebene und auf der institutionellen Ebene unterschieden werden. Beides wird in der Diskussion angesprochen, wobei erst auf die individuellen Faktoren Bezug genommen wird, im Laufe der Diskussion aber zunehmend auch die institutionellen Hürden problematisiert wurden.

So werden Barrieren auf den massiven Mangel an Basiskompetenzen von AFit-TeilnehmerInnen zurückgeführt. Da dies jedoch nicht auf alle und zudem nicht exklusiv auf Jugendliche in AFit-Projekten zutrifft, lautet der Schluss, dass es für einige doch möglich sein wird, eine weiterführende Schule zu besuchen. In der Diskussion ist damit der BMS-Bereich angesprochen, BHS/AHS wird als zu hochschwellig eingestuft. Neben mangelnden Basiskompetenzen ist es eine gewisse Schulmüdigkeit, die der weiterführenden Bildungsaufnahme entgegensteht. Jugendliche wollen nicht mehr weiter die Schulbank drücken, sondern praktisch arbeiten bzw. Geld verdienen. So ist es für manche ein Schock festzustellen, dass bei einer Lehrausbildung auch der Besuch der Berufsschule vorgesehen ist. Schließlich werden zum Teil massive Schul- und Prüfungsängste geortet: Jugendliche haben Erfahrungen gemacht, die ihr Selbstvertrauen untergraben, trauen sich in Folge nichts zu und glauben entsprechend nicht daran, eine höhere Schule überhaupt schaffen zu können. Ergänzend zu diesen Aspekten stellt sich bei einem Schulbesuch die Frage, wie Jugendliche ihren Lebensunterhalt decken sollen. Dieser finanzielle Aspekt stellt für manche eine Schwierigkeit, für manche ein dezidiertes Ausschlusskriterium eines weiteren Schulbesuchs dar.

Auf der institutionellen Ebene wird als erste Barriere das mangelnde Wissen in Bezug auf AFit ausgemacht: Wenn Schulverwaltung und Schulen AFit gar nicht kennen, scheitert die Rückkehr schon alleine daran. Auf Ebene der AFit-Träger wird in diesem Zusammenhang eine Hemmschwelle ausgemacht, ganz selbstverständlich Kooperationen mit Schulen aufzubauen. Dahinter steht zum einen, dass allen TeilnehmerInnen das Potenzial abgesprochen wird, eine Schule besuchen zu können. Zum anderen steht dahinter die von manchen AFit-MitarbeiterInnen antizipierte Erwartung des AMS, dass alle Jugendlichen automatisch wieder dem AMS übergeben werden können und sollen und entsprechend vor allem auf die ÜBA vorbereitet werden sollen. Beides verstellt den Blick darauf, dass der am

³⁵ Diese Erfahrung wurde zu Beginn des Jahres 2015 gemacht, zu einem Zeitpunkt also, wo in einer Vielzahl an Steuerungsgruppen auf Länderebene VertreterInnen der Schulverwaltung bereits beteiligt waren.

besten geeignete nächste Ausbildungsschritt für manche AFit-AbsolventInnen eben auch Schule sein kann.

Mit Erfüllung des Pflichtschulalters besteht zweitens kein Rechtsanspruch mehr auf den Schulbesuch. Über die Aufnahme entscheiden die DirektorInnen, die sich an den im Schulgemeinschaftsausschuss entwickelten Reihungskriterien orientieren. Oft werden dafür die Noten herangezogen, selten bis nie das Alter der AspirantInnen. Eine Aufnahme erfolgt im Zusammenhang mit der Anzahl der verfügbare Plätze und der Zahl der MitbewerberInnen es gibt, wobei sich die Situation derzeit aufgrund geburtenschwacher Jahrgänge günstig gestaltet. Die Barriere für AFit-TeilnehmerInnen bzw. prinzipiell für „außerordentliche“ SchülerInnen besteht nun darin, dass ohne gezieltes Fördern einer Aufnahme bzw. Lobbying die Chance sehr gering ist, einen Platz zu bekommen.

6.2.3 Gelingensfaktoren

In einem dritten Schritt wurden Faktoren herausgearbeitet, die einem Schulbesuch „außerordentlicher“ SchülerInnen förderlich sind, um schließlich ein konkretes Szenario zu entwerfen, wie die Teilnahme von AFit-AbsolventInnen am Schulsystem gelingen könnte. Dabei können Erfahrungen aus dem dualen System, wo die Einbindung außerordentlicher SchülerInnen eine längere Tradition aufweist, für das vollschulische System genutzt werden.

Während in den Berufsschulen mehrmals pro Jahr die Möglichkeit eines Einstiegs besteht, ist diese im Vollschulsystem auf den September begrenzt. Daraus können sich je nach AFit-Einstieg Wartezeiten ergeben, die sinnvoll genutzt werden müssen, um die Motivation der betreffenden Jugendlichen aufrecht zu erhalten. Das AMS kann in diesem Zusammenhang einen Beitrag leisten, indem es die Teilnahmedauer entsprechend verlängert.

Ein wesentlicher Schluss lautet, dass jemand die Verantwortung dafür übernehmen muss, AFit-AbsolventInnen in die Schule hinein zu begleiten. Erfahrungen aus ÜBA und IBA zeigen, dass für die Berufsschulen die Ansprechperson (Berufsausbildungsassistenz) wesentlich ist, die engen Kontakt zu den Berufsschulen hält. Sie begleitet die Lehrlinge durch die gesamte Ausbildung bis zum Abschluss, kompensiert dabei fehlende familiäre Unterstützung, organisiert notwendige Hilfen und ist ein Anker für die Jugendlichen bei Krisen.

Im Bereich vollschulische Bildung ist demzufolge ebenfalls eine Person notwendig, die Schnittstellenarbeit leistet. In einem ersten Schritt müssen tragfähige Beziehungen zwischen AFit und Schulen aufgebaut werden. Da vermutlich nur einige AFit-AbsolventInnen eine weiterführende Schule besuchen werden, ist es realistisch und ausreichend, Kontakt zu zwei bis drei Kooperationsschulen pro AFit-Träger aufzubauen und sich dort einzelne Plätze zu sichern. Beim Aufbau der Kooperation sollte der Weg über die Schulaufsicht führen: Dies kann Zeit sparen helfen, indem die Behörde Schulen empfiehlt und somit bei der Auswahl

hilft. Ein solches Vorgehen entspricht zudem der hierarchischen Logik des Bildungssystems, wo Prozesse von Oben initiiert werden müssen. Wenn einmal die Kooperation mit dem Schulsystem existiert, wird die Aufmerksamkeit der AFit-MitarbeiterInnen auch in diese Richtung gehen und Vorbehalte gegenüber dem Potenzial aller AFit-TeilnehmerInnen sowie eingleisige Interventionen in Richtung AMS überwunden werden können.

Wenn nun die Schnittstelle geschaffen wurde, ist eine Person für die Begleitung der Jugendlichen im System Schule notwendig. Dafür bieten sich theoretisch Personen aus dem AFit-Coaching, der Schulpsychologie oder dem Jugendcoaching an. Allen drei sind aber Grenzen gesetzt: AFit-Coaches können längstens drei Monate nachbetreuen, eine Ausweitung der Nachbetreuungsphase wird aufgrund des finanziellen Spielraums nicht möglich sein. Die Schulpsychologie wiederum kommt anlassbezogen zum Einsatz (z.B. bei Prüfungsangst) und hat keine Ressourcen für eine Dauerbetreuung. Jugendcoaching schließlich hat bei eingeschränkten Ressourcen primär auf die SchülerInnen im 9. Schulbesuchsjahr zu achten. Zudem erzeugen Jugendcoaches an manchen Schulen eher Widerstand, wenn man mit ihnen unzufrieden ist.

Allerdings könnten alle Stellen gemeinsam genutzt werden, wie das folgende im Rahmen der Diskussion entwickelte Szenario zeigt: Der AFit-Coach nimmt Kontakt zur Schule auf. Der/die Jugendliche hat die Möglichkeit, auch über einen längeren Zeitraum an der Schule zu schnuppern. Damit kann zum einen die Zeit bis zum Schulstart im September überbrückt werden, zum anderen kann dadurch die Schulwahl ausreichend reflektiert werden. Gerade im BMS-Bereich ist der fachpraktische Teil wesentlich und ein einzelner Schnuppertag reicht nicht aus, um zu überprüfen, oder die Schule auch wirklich passend für die Jugendlichen ist.

Im Anschluss an den Schulbeginn ist der AFit Coach in den ersten drei Monaten regelmäßig vor Ort. Sie/er sucht das Gespräch mit der Schulleitung und mit den Jugendlichen. Dabei stehen die Reflexion der Schulwahl und der Integration in die Klassengemeinschaft am Programm. Falls notwendig, können die Jugendlichen die AFit-Wissenswerkstatt in Anspruch nehmen. Nach und nach übernimmt der Klassenvorstand die Verantwortung für die Jugendlichen. Bei Bedarf wird von diesem Nachhilfe organisiert, bei Prüfungsangst oder ähnlichen Themen die Schulpsychologie herangezogen und der Jugendcoach ist regelmäßig vor Ort, um gegebenenfalls zu intervenieren. Nach drei Monaten sind die Jugendlichen in der Schule angekommen, die Betreuung erfolgt nur mehr durch den Klassenvorstand und AFit zieht sich zurück. Die Überlegung dahinter lautet, dass ein individuelles Coaching durch die gesamte Schulzeit nicht zu leisten wäre.

Was das Schulsystem betrifft, lassen sich hier auch Beispiele guter Praxis im Sinne von Niederschwelligkeit und Durchlässigkeit finden: Im Rahmen der einjährigen Wirtschaftsschule, die durchlässig zur dreijährigen Form und diese wiederum durchlässig zur fünfjährigen Form ist. Hier geht es darum, in kleinen Schritten das Ziel zu erreichen und über die modulare Struktur ist das auch möglich. Die Erfahrungen zeigen, dass an dieser Schule,

wo dezidiert auch Jugendliche mit SPF teilnehmen, diese ebenso gute Abschlüsse erzielen wie die anderen. Der pädagogische Ansatz ist hier auch, dass viel Wert auf praktisches Arbeiten gelegt wird. Man sollte aber wiederum genau darauf schauen, welchen Wert die dort erzielten Abschlüsse aufweisen und ob sie Chancen am Arbeitsmarkt sichern.

6.2.4 Schlussfolgerungen

Damit diese Outgoing-Routen umsetzbar gemacht werden, bedarf es entsprechender Adaptionen in der Gestaltung von AFit. So sollte die Rolle des AMS wie im Konzept vorgesehen auch in der Praxis als eine der Möglichkeiten im Anschluss an AFit verstanden werden. Der Weg in die Schule sollte direkt von AFit ins Schulsystem führen. Nichtsdestotrotz ist die Rolle des AMS, egal an welcher Stelle sich der/die Jugendliche befindet, bei der Beratung ihrer KundInnen das Schulsystem im Blick zu haben.

Aus evaluatorischer Sicht muss im Blick behalten werden, dass AFit-TeilnehmerInnen unterschiedlich sind. Wenn auch nicht für alle ein Schulbesuch in Frage kommt, sollte die prinzipielle Möglichkeit nicht allen von vornherein abgesprochen werden. Das Schulsystem sollte personell in den unterschiedlichen AFit-Steuerungsebenen vertreten sein.

Die AFit-Wissenswerkstatt ist gefordert, den Übergang in eine weiterführende Schule adäquat vorzubereiten. Dazu gehört neben der Festigung der Basiskompetenzen auch die zugeschnittene Vorbereitung auf die Folgeausbildung, beispielsweise in Form des Übens für den Aufnahmetest. Ursachen vorangegangener Abbrüche sollten reflektiert und bei Schul- bzw. Prüfungsängsten interveniert werden, wozu sich das AFit-Coaching gut eignet. Kooperationen mit einzelnen Schulen müssen aufgebaut werden und die Einstiegsphase entsprechend des entwickelten Szenarios umgesetzt werden. Schließlich stehen Erfahrungen in Bezug auf die Teilnahme außerordentlicher BerufsschülerInnen zur Verfügung, die entsprechend auch im Rahmen von AFit genutzt werden können und sollten, beispielsweise aus dem FIT-Programm.

7 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Bei AusbildungsFit handelt es sich um ein Programm, das mit Beginn 2014 pilotiert wurde. Ein Jahr danach haben bereits über 1.200 Jugendliche daran teilgenommen. Es ist beachtenswert, wie rasch der Um- bzw. Aufbau erfolgt ist und die Umsetzung des neuen Programms gestartet hat. **Dies ist als klarer Erfolg der AkteurInnen sowohl auf operativer als auch auf Steuerungsebene hervorzuheben.** Nicht zuletzt leistet das Programm damit einen beachtlichen Beitrag zur Realisierung der „Ausbildung bis 18“.

Angesichts der Multiproblemlagen der Jugendlichen ist das breite AFit-Konzept mit den vier Säulen gut geeignet, die sehr unterschiedlichen und vielfältigen Bedürfnisse der TeilnehmerInnen abzudecken. Das Konzept von AusbildungsFit mit seinem ressourcenorientierten Ansatz und der Stärkung von sozialen Kompetenzen ist grundsätzlich sehr positiv einzuschätzen. Die in der Wissenswerkstatt und den Trainingsbereichen eingesetzte Methodenvielfalt ist beachtlich. Auch das Coaching, in dessen Rahmen Jugendliche emotionale Unterstützung und Hilfe in den unterschiedlichen Lebenslagen und Krisen erhalten, ist als gelungen zu bezeichnen. Schließlich können durch die Teilnahme an AFit umfassende Wirkungen angestoßen werden, die von psychosozialer Stabilisierung über die Stärkung sozialer Kompetenzen bis zur Verbesserung von Kulturtechniken reichen. So sind es auch knapp über 70% der AbsolventInnen, bei denen Verbesserungen in den Bereichen Kulturtechniken, Sozialverhalten und Arbeitshaltung festgestellt wurden.

- Das im Rahmenkonzept grundlegende Struktur- und Prozessmodell, die Grundprinzipien sowie die zentralen pädagogischen Ansätze sind eine wesentliche Stärke des Programms. Sie bilden die Voraussetzungen für die Wirksamkeit der Angebote und sollten darum in der Weiterführung des Programms auch in dieser Art beibehalten werden.

Im Rahmen von AFit, das sich durch ein hohes Maß an Individualisierung auszeichnet, existiert die prinzipielle Möglichkeit, das Projekt mit spezifischen Angeboten außerhalb so zu vernetzen, dass Jugendliche teilnehmen können, obwohl sie bestimmte Bedürfnisse aufweisen: Nämlich dann, wenn sie parallel dazu diese Angebote in Anspruch nehmen können (beispielsweise psychologische Beratung/Therapie, intensiver Deutschkurs). Diese gelebte Niederschwelligkeit setzt allerdings die Existenz entsprechender Angebote in der Region voraus, die nicht überall gegeben ist.

Neben diesen Erfolgen in Bezug auf Konzept, Umsetzung und Wirkungen werden in Folge jene Punkte herausgegriffen, wo sich in Bezug auf die Fortführung des Programms Entwicklungsbedarf zeigt.

Zielgruppendefinition und Zugang

Die Teilnahme an AFit ist an zwei wesentliche Zugangskriterien gebunden: Defizite in Kulturtechniken und bei sozialen Kompetenzen. In der Praxis zeigen sich auf den unterschiedlichen Ebenen (Steuerungsebene, Projektumsetzende, SystempartnerInnen) sehr unterschiedliche Vorstellungen darüber, wer die TeilnehmerInnen von AFit sind. Es existiert keine kongruente Sichtweise auf die Zielgruppe. Gefördert wird dies durch den Umstand, dass die AFit-Indikation auf der Einschätzung der zuweisenden Jugendcoaches basiert, die über die Bundesländer hinweg nicht einheitlich gehandhabt wird.

- Daraus lässt sich als Handlungsauftrag an die Steuerungsebenen (Bund und Länder) ableiten, die Definition der Zielgruppen (in ihrer Heterogenität!) zu schärfen, um ein einheitliches Verständnis bei all jenen Instanzen zu fördern, die an der Zuweisung und der Umsetzung der Projekte beteiligt sind (von Jugendcoaching und AMS über Ausbildungsinstitutionen bis zu Praktikumsbetrieben und weitere).
- Was die Entwicklung der AFit-Indikation im Rahmen des Jugendcoaching betrifft, ist an einer noch stärkeren Vereinheitlichung der Einstufungen zwischen den Jugendcoaching-Trägern zu arbeiten.

Das Kriterium der beruflichen Orientierung (klar erscheinender Berufswunsch) wird in der Praxis von Trägerseite nicht als Aufnahmekriterium herangezogen, was im Sinne der Niederschwelligkeit positiv hervorzuheben ist. Entsprechend sollte es überhaupt als Teilnahmekriterium wegfallen, wodurch auch ein Anlass für Missverständnisse bzw. falsche Erwartungen wegfallen würde. Dies ist eine Entscheidung, die in der Steuerungsgruppe auf Bundesebene getroffen werden müsste.

Was die Zielgruppendefinition betrifft sollte schließlich der Ansatz, die Zielgruppe ausschließlich über ihre Defizite zu definieren, überdacht werden. Denn so ist eine Defizitorientierung schon strukturell verankert und kann eine eindimensionale Sichtweise auf die TeilnehmerInnen fördern. Neben partiellen Widersprüchen zum praktizierten Stärken- und Ressourcenansatz der AFit-Träger hat diese Defizitorientierung auch negative Konsequenzen auf die vorstellbaren Wege hinaus aus der Maßnahme, wobei sich das Möglichkeitsspektrum für die AbsolventInnen reduziert.

- Es ist angezeigt, die Definition der Zielgruppe in der Hinsicht zu überarbeiten, dass weg von einer individuellen Schuldzuschreibung an die Jugendlichen die strukturellen Ursachen in den Blick genommen werden. Dieses komplexe Unterfangen sollte von der Steuerungsebene auszugehen, wobei auch die operativ Tätigen vor Ort in einen entsprechenden Diskussionsprozess einbezogen werden sollten.

Wiewohl die Kooperation zwischen AMS und Jugendcoaching grosso modo als wohl etabliert gehandelt wird, bleiben Bereiche übrig, die die Notwendigkeit weiterer

Anstrengungen bei der Etablierung von partnerschaftlichen Kooperationsbeziehungen aufzeigen. Die Rolle des Jugendcoaching bei der Zuweisung ist nicht bundesweit einheitlich etabliert und führt in einem Bundesland partiell zu der Praxis, nicht an AFit zuzuweisen. Diese Praxis kann in ihrer Argumentationsstruktur zudem auf eine Self-Fulfilling-Prophecy zurückgeführt werden: Es wird angenommen, dass die eigenen KlientInnen von den aktuellen AFit-TeilnehmerInnen überlastet wären. Im Sinne der Zielgruppe darf dies als ein nicht hinnehmbarer Zustand bezeichnet werden, der letztlich nur denen schadet, die Bedarf nach AFit-Unterstützung haben.

Zuletzt können die Tendenzen des „Creaming“ – eine Selektion der Besseren anhand von z.T. fragwürdigen Kriterien (ADHS, überschaubares Ausmaß an Problemlagen etc.) – im Zugang zu AFit zu einer unzureichenden Abdeckung der Bedarfssituation führen und erweisen sich auch als sachlich nicht gerechtfertigt.

- Da ohnehin die Selektion über das Jugendcoaching etabliert wurde, lautet die Empfehlung, auf Ebene der einzelnen Träger davon Abstand zu nehmen, jenseits der Motivation und Gruppenzusammensetzung weitere Kriterien in Anwendung zu bringen, um dem Anspruch der Niederschwelligkeit auch gerecht werden zu können.

Ziele des Projektes und Erwartungen der Jugendlichen

Die wesentliche Zielsetzung von AFit lautet, den individuell bestmöglichen nächsten Ausbildungsschritt oder Schritt in den Arbeitsmarkt vorzubereiten. Outplacement ist im Zuge der Umstellung als Aufgabe der Träger weggefallen. In der Praxis wird ein entsprechender Auftrag dennoch übernommen, jedoch nicht vollständig: Auf der einen Seite werden von einem Großteil der Träger Anstrengungen unternommen, AbsolventInnen weiter zu vermitteln, auf der anderen Seite ist die Begleitung ehemaliger TeilnehmerInnen in Anschlussysteme oft zu Ende, bevor sicher gestellt wurde, dass diese auch gut dort angekommen sind.

- Entsprechend zeigt sich für den Bereich des Übergangsmangements Reformbedarf. In diesem Zusammenhang sollten die Rollen und Verantwortungsbereiche von Trägern und den anschließenden Unterstützungssystemen klarer definiert und die Arbeitsassistenz stärker in das Prozedere integriert werden. Dies wäre auch vor dem Hintergrund der Erwartungen von Jugendlichen und Erziehungsberechtigten überlegenswert, für die der Übergang ins Nachfolgesystem der entscheidende Punkt ist. Dies kann auch ein Mittel zur Gegensteuerung bei Motivationsverlust Jugendlicher, zum Teil angestoßen durch deren Eltern, sein.
- Daneben gibt es auf Ebene der Projektmitarbeiterinnen vor Ort Verbesserungspotenzial in Bezug auf die Kommunikation der Entwicklungsprozesse auf individueller Ebene, die für Jugendliche (und Erziehungsberechtigte) nicht immer transparent und nachvollziehbar sind. Wenn sich daraus Demotivation ergibt und die Frage nach dem

Sinn einer Teilnahme gestellt wird, liegt auch hier ein Potenzial zur Gegensteuerung, wenn den Jugendlichen klar gemacht wird, dass sie Fortschritte erzielen und dass das Projekt eine stringente Zielsetzung verfolgt.

Umsetzung

Die Evaluierung macht deutlich, dass die Umsetzung ein- und desselben Rahmenkonzepts sehr unterschiedlich erfolgt. Dies bietet einen Vorteil, hat aber auch nachteilige Implikationen.

- Der Vorteil liegt in der Möglichkeit, dass die AFit Träger unterschiedliche Expertise aufweisen und unterschiedliche Schwerpunkte setzen. Um diese Potenziale für die Träger nutzbar zu machen und das Lernen von den Erfahrungen der anderen zu ermöglichen, bedarf es einer intensiven Vernetzung untereinander. Die Rahmenbedingungen für solche Vernetzung zu schaffen liegt im Interventionsbereich der SteuerungsakteurInnen; genutzt werden muss sie von den Projektumsetzenden vor Ort.

Der Nachteil kann in einer je nach Träger spezifischen Fokussierung auf einen oder eine Auswahl an Bereichen aus dem breiten Konzept gefunden werden. Infolgedessen umfassen die im Rahmen der Teilnahme angestoßenen Wirkungen auch nur einen Ausschnitt aus dem Spektrum, wie es geplant ist. Ziel der Maßnahme ist jedoch, Wirkungen auf allen unterschiedlichen Ebenen zu erzielen: Basiskompetenzen bzw. Kulturtechniken, soziale Kompetenzen sowie jene Kompetenzen, die im Rahmen eines Arbeits- bzw. Ausbildungsalltags notwendig sind.

- In der Projektumsetzung vor Ort sollte daher darauf geachtet werden, alle vier im Rahmenkonzept verankerten Bereiche auch entsprechend abzudecken. Dies erfordert zum Teil einen Weiterentwicklungsprozess der Projekte, wobei wie oben erwähnt die Expertisen und Erfahrungen der anderen Träger genutzt werden können und sollen.

Obwohl insgesamt positive Wirkungen einer Teilnahme festgehalten werden können, ist die Performance der Träger zum Teil bescheiden. Neben der Empfehlung, alle Bereiche abzudecken, als Voraussetzung dafür, Wirkungen auf den unterschiedlichen Dimensionen anstoßen zu können, soll an dieser Stelle nochmals auf Optimierungspotenzial in Bezug auf die Messinstrumente (MBI) hingewiesen werden.

- Erhöhter Aufmerksamkeit in der Umsetzung bedürfen TeilnehmerInnen ohne Pflichtschulabschluss. Diese profitieren insgesamt am wenigsten von einer Teilnahme: So liegt ihr Anteil an Verbesserungen in Kulturtechniken, Arbeitshaltung und Sozialverhalten überall unter dem Durchschnitt. Zudem weisen diese Jugendlichen eine weit überdurchschnittliche Abbruchquote auf.

- In diesem Zusammenhang sei auch auf zum Teil sehr hohe Abbruchquoten einzelner Träger hingewiesen, die einer eingehenden Analyse bedürfen.
- Eine weitere Empfehlung lautet, die Performance von TeilnehmerInnen ohne Pflichtschulabschluss künftig in die Standardauswertungen einzubeziehen um bei Bedarf frühzeitig Potenzial zur Gegensteuerung zu erkennen.
- In Bezug auf die Wissenswerkstatt ist auf der pädagogisch-didaktischen Ebene schließlich noch Potenzial für den Ausbau der stärken- und kompetenzorientierten Pädagogik zu finden, aber auch für die Weiterentwicklung von Expertise in Bezug auf Binnendifferenzierung. Dabei könnten Erfahrungen aus der Grund- und Basisbildung wertvollen Input leisten, die von einer bestärkenden Wissensstandserhebung bis zur Überwindung von defizitären Selbstbildern reichen.
- Eine systematische Reflexion der Lern- und Schulkarrieren der Jugendlichen sollte überall Bestandteil in der Wissenswerkstatt sein, um Ursachen hinter auftretenden Symptomen (Rückzug, übergreifendes Verhalten, Demotivation) zu finden und gegen zu steuern, wozu in den Projekten bereits gute Voraussetzungen vorhanden sind.
- Schließlich scheint eine (bezahlte) Vorbereitungszeit für TrainerInnen angesichts ihres komplexen Arbeitsauftrages angemessen und sollte überall gewährt werden, womit die Projektleitungen angesprochen sind.

Outgoing-Routen

Der Weg hinaus aus AusbildungsFit umfasst in der Theorie eine ganze Bandbreite an Berufs- und Ausbildungszielen. In der Praxis zeigt sich allerdings ein eingeschränktes Möglichkeitsspektrum, das mit der eingangs geschilderten dominierenden Defizitorientierung auf den unterschiedlichen Ebenen korrespondiert. Auf Seiten von AFit wiederum bedeutet dies, sich die Frage zu stellen, ob auch Strukturen etabliert sind, um den unterschiedlichen Zukunftsentwürfen Rechnung zu tragen, oder die Denk- und Praxisschemata offen genug dafür sind, Alternativen zu ÜBA und unqualifizierter Beschäftigung realistisch erscheinen zu lassen.

- Um den vorgesehenen Weg zurück in das formale Ausbildungssystem auch umsetzbar zu machen, sollten daher in einem ersten Schritt auf Steuerungsebene alle relevanten Player einbezogen werden, um die Voraussetzungen für eine Kooperation zwischen AFit und vollschulischem System überhaupt zu schaffen.
- In einem zweiten Schritt wären Kooperationen von AFit mit einzelnen Schulstandorten angezeigt. Das entsprechende Modell, wie diese Kooperation in die Praxis umgesetzt werden könnten, finden sich im entsprechenden Abschnitt im Bericht.
- Betriebsseitige Vorurteile gegenüber AFit-AbsolventInnen schließlich lassen Handlungsbedarf in Bezug auf das System Wirtschaft erkennen. Die Einbindung von relevanten Playern aus dem Wirtschaftssystem in die Steuerungsgruppen könnte in einem dritten Schritt hier zur Gegensteuerung beitragen. Dies würde auch die AFit-Träger beim Aufbau von Kooperationen mit regionalen Unternehmen unterstützen. In diesem

Zusammenhang sollte von Seiten der AFit-MitarbeiterInnen das AMS genutzt werden, wo die MitarbeiterInnen der regionalen Geschäftsstellen des AMS als Gatekeeper einen wertvollen Beitrag bei der Akquise von Praktika leisten können.

- Was die Integration in den Arbeitsmarkt betrifft, zeigt sich schließlich Abstimmungsbedarf mit der kommenden „Ausbildung bis 18“ deren Ziel die unqualifizierte Beschäftigung prinzipiell nicht ist, sondern die auf eine Fortsetzung der Ausbildung der Jugendlichen bis zum Alter von 18 Jahren optimaler Weise mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II ausgerichtet ist. Die entsprechende Diskussion sollte auf Steuerungsebene geführt werden müssen.

Handlungsempfehlungen auf Systemebene

Resümierend kann festgestellt werden, dass es im Anschluss an AFit durchaus Maßnahmenlücken festzustellen gibt, die das Potential haben, die Effektivität der zuvor geleisteten Anstrengungen wieder teilweise zu unterminieren, worunter die Gesamteffizienz der Interventionen leiden kann. Hier sollte darauf Bedacht genommen werden, dass durch die „Ausbildung bis 18“ Lücken geschlossen und damit lange Wartezeiten sowie hohe Eintrittsbarrieren obsolet werden.

Im Rahmen der „Ausbildung bis 18“ sollte zudem darauf Bedacht genommen werden, der zuweilen im Zuge der Evaluation zutage tretenden suboptimal ausgeprägten Bereitschaft zur Zusammenarbeit entgegenzuwirken. So ist es befremdlich, wenn sich einzelne AkteurInnen gegenüber den KlientInnen anderer Stakeholder pauschal abgrenzen, indem sie sie aus dem jeweils eigenen Zuständigkeitsbereich ausgrenzen. Hier gehört der Blick für das Gesamtziel geschärft und dieses Ziel liegt in der optimalen Unterstützung der Gesamtzielgruppe und nicht in möglichst friktionsfreien Durchführungsbedingungen.

Da es sich bei der „Ausbildung bis 18“ um ein nationales Programm ungleich größerer Dimension und unter Involvierung einer ungleich höheren Anzahl von Stakeholdern handelt, ist diese Forderung primär an das Gesamtprogramm und nicht an eine einzelne Maßnahme wie AFit gerichtet, auch wenn es dort entsprechend gelebt werden muss.

8 Literatur

Bundessozialamt 2013: AusbildungsFit, Version 4.0, Konzept inklusive Umsetzungsregelungen, Wien.

Dobischat R, Kühnlein G, Schurgatz R: Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Arbeitspapier 189, Hans Böckler Stiftung, Düsseldorf.

Ehrental B, Eberhard V, Ulrich J G 2005: Ausbildungsreife – auch unter den Fachleuten ein heißes Eisen. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors.

Jahn R, Brünner K 2012: Ausbildungsreife als Thema der öffentlichen Berichterstattung, BWP 4/2012.

Kohlrausch B, Solga H 2012: Übergänge in die Ausbildung: Welche Rolle spielt die Ausbildungsreife? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 15, 753-773.

Leitner A, Pessl G 2011: Evaluierung „Tiroler Produktionsschulen VIA und LEA“, Studie im Auftrag des Beschäftigungspakt Tirol, Wien.

Mayring P 2007: Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel.

OECD 2013: PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Mathematics, Reading and Science. Volume I, Paris.

Rebmann K, Tredop D 2006: Fehlende "Ausbildungsreife": Hemmnis für den Übergang von der Schule in das Berufsleben? In: Spies A, Tredop D (Hg.): Risikobiografien: benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, Wiesbaden, 85-100.

Statistik Austria 2014: Bildung in Zahlen 2012/13, Tabellenband, Wien.

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

Steiner M 2014: Abbruch und Schulversagen im österreichischen Bildungssystem, Studie im Auftrag der Kammer für Arbeiter und Angestellte - Wien.

Steiner M, Pessl G, Wagner E, Karaszek J 2013: Evaluierung von Jugendcoaching, Forschungsbericht des IHS im Auftrag des BMASK, Wien.

Steiner M, Pessl G, Wagner E, Plate M 2010: Evaluierung ESF ‚Beschäftigung‘ im Bereich Erwachsenenbildung, erster Zwischenbericht, Studie im Auftrag des BMUKK, Wien.

Thomas W I, Thomas D S 1970: The child in America: Behavior problems and programs. New York. (Nachdruck der Ausgabe New York, 1928).

9 Anhang

Liste der TeilnehmerInnen an den Fokusgruppen

Britvec Branko

Bültemeyer Edda

Haas Andreas

Kristo Nedjeljka

Lambauer Elke

Metz-Valny Alexandra

Neuhold Esther

Schmitzberger Herbert

Smertnik Manuela

Trauner Christoph

Wagner Doris

Yalciner Betül

Yilmaz Göksel

Authors: Gabriele Pessl, Mario Steiner, Elfriede Wagner

Title: Evaluierung AusbildungFit („Produktionsschule“)

Endbericht

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