

Der Zweite Bildungsweg



Grundlagen und Bildungspraxis in Österreich

Der Zweite Bildungsweg

Grundlagen und Bildungspraxis in Österreich

Autor | Mario Steiner

Herausgegeben von | Bundesministerium für Bildung
Abteilung Erwachsenenbildung II/5
A-1010 Wien | Minoritenplatz 5 | www.bmb.gv.at
Telefon 01 53120-0 | September 2016

Lektorat | Mag.^a Martina Zach
Umschlaggestaltung | Robert Radelmacher
Layout und Satz | Karin Klier, Bureau Cooper

© 2016

ISBN: 978-3-902959-09-6

Vorwort

Die vorliegende Studie zum „Zweiten Bildungsweg“ widmet sich zwei zentralen Fragestellungen: Sie setzt sich zunächst mit den Grundlagen der Thematik auseinander, wobei Bildungsabbruch und damit die potenziellen Zielgruppen von Second Chance-Angeboten im Zentrum der Betrachtungen stehen.

Im zweiten Abschnitt wird auf die Bildungspraxis fokussiert, wobei den Angeboten zum Nachholen eines Bildungsabschlusses, den Systemstrukturen, in die sie eingebettet sind sowie den Bildungsinhalten und der Qualität der Angebote, ihren Herausforderungen und dem Nutzen die Aufmerksamkeit gelten.

Empirische Erhebungen und eigene Berechnungen sowie ein umfassendes Literaturverzeichnis runden die übersichtliche Darstellung ab.

Inhaltsverzeichnis

1	Grundlagen der Thematik	7
1.1	Definitionen der Begriffe	7
1.2	Größen und Struktur der Zielgruppen	8
1.3	Ursachen des vorzeitigen Bildungsabbruchs	15
1.4	Policy im Kontext von Early School Leaving	19
1.4.1	Supranationale Bildungspolitik	19
1.4.2	Internationale bildungspolitische Ansätze	21
1.4.3	Der bildungspolitische Ansatz gegen ESL in Österreich	22
2	Bildungspraxis	25
2.1	Systemstrukturen im internationalen Vergleich	25
2.2	Elemente einer Good Practice im internationalen Vergleich	28
2.3	Angebotsübersicht für Österreich	29
2.3.1	Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses	29
2.3.2	Berufsreifeproofung	32
2.3.3	Studienberechtigungsprüfung	34
2.3.4	Schulen für Berufstätige	36
2.3.5	Lehrabschlüsse im Zweiten Bildungsweg	38
2.4	Bildungsinhalte/Didaktik	40
2.5	Qualität der Angebote	43
2.6	Herausforderungen	45
2.7	Nutzen	48
3	Literatur	53

1 Grundlagen der Thematik

Als **Zweiter Bildungsweg** werden Ausbildungen bezeichnet, mit denen es möglich ist, im Erwachsenenalter zuvor versäumte formale Bildungsabschlüsse nachzuholen. Der Zweite Bildungsweg und die Beschäftigung damit setzen voraus, sich zunächst mit dem vorzeitigen Bildungsabbruch bzw. dem Unterschreiten von angestrebten Bildungsniveaus, die das Nachholen von Bildungsabschlüssen im Rahmen von „Ausbildungen der Zweiten Chance“ notwendig erscheinen lassen, auseinander zu setzen.

Macht man wiederum Bildungsabbruch zum Thema, ist es erforderlich, zuallererst verschiedene Begriffe in diesem Kontext zu definieren und voneinander zu unterscheiden, denn nur allzu leicht werden Drop-outs, Early School Leavers oder AbbrecherInnen miteinander verwechselt. Erst dann ist es zielführend, Aussagen zum Ausmaß und zur Struktur der einzelnen Zielgruppen zu treffen.

1.1 Definitionen der Begriffe

Grundsätzlich können zeitbasierte, zertifikatsbasierte und kompetenzbasierte Definitionen von vorzeitigem Bildungsabbruch oder auch Bildungsarmut voneinander unterschieden werden.

Eine zeitbasierte Definition von Bildungsabbruch manifestiert sich in Jugendlichen, die nach Beendigung ihrer Pflichtschulzeit (bzw. den 9 Pflichtschuljahren), unabhängig davon, ob sie einen Abschluss erlangen konnten oder nicht, ihre Bildungskarriere beenden. Dies ist die basalste, weil erste Möglichkeit, legal die Bildungslaufbahn zu beenden, und wird deshalb auch als „**Anteil 14-Jähriger ohne weitere Ausbildung**“ einem Monitoring im Rahmen der Schulstatistik unterzogen (Statistik Austria 2014).

Die zertifikatsbasierten Definitionen beginnen ebenfalls beim Pflichtschulabschluss. Hierbei sind zunächst einmal jene Personen zu nennen, die über **keinen Pflichtschulabschluss** oder anders gesagt eine Berechtigung verfügen, in das weiterführende (Vollzeit-)Schulwesen auf der Sekundarstufe II einzutreten (das duale System ist damit nicht gemeint). Es können dies Personen sein, die nach Sonderschullehrplan unterrichtet worden sind oder auch Personen, die den positiven Abschluss der achten Schulstufe in der Hauptschule, neuen Mittelschule oder AHS nicht erlangen konnten und denen dies auch in einer eventuell besuchten polytechnischen Schule nicht gelungen ist. Auch dieser Anteil wird für die laufenden Schuljahrgänge im Rahmen der Schulstatistik erhoben und ausgewiesen (Statistik Austria 2014).

Ein weiterer im Zusammenhang mit Abschlusszertifikaten zu sehender Begriff ist jener der **Drop-outs** oder SchulabbrecherInnen. Allgemein werden darunter SchülerInnen verstanden, die eine einmal gewählte Ausbildungsform noch vor deren Abschluss abbrechen. Um eine

Trennschärfe dieses Begriffs zu dem der vorzeitigen BildungsabbrecherInnen aufrechtzuhalten, ist es empfehlenswert, den Begriff der Drop-outs nur für jene zu verwenden, die zwar eine Ausbildung abbrechen, nicht aber ihre gesamte Bildungslaufbahn, d.h. nach dem Abbruch in eine andere Ausbildungsform wechseln (Steiner 2009). Mit dieser Begriffsbestimmung der Drop-outs ist zugleich der dritte zertifikatsbasierte Begriff angesprochen, jener der frühen BildungsabbrecherInnen oder **Early School Leavers**. Dies ist unter den bisher vorgestellten Begriffen der am weitesten verbreitete, da er europaweit geteilt wird und einem europäischen Monitoring innerhalb der EU2020-Strategie (EU-Kommission 2010) unterliegt. Unter Early School Leavers werden Jugendliche im Alter von 18-24 Jahren verstanden, die sich aktuell nicht in Ausbildung befinden und keinen Abschluss vorweisen können, der über die Stufe ISCED 3c-kurz hinausreicht. Umgelegt auf Österreich bedeutet dies, dass kein über den Pflichtschulabschluss (positiver Abschluss der 8. Schulstufe bzw. einer polytechnischen Schule oder einjährigen Haushaltungsschule) hinausreichender Bildungsabschluss erlangt wurde. Bezogen auf Österreich ist es auch sinnvoll, die Quote für die 15-24-Jährigen zu berechnen, da hierzulande die Schulpflicht eben bereits in diesem frühen Alter endet.

Kompetenzbasierte Definitionen von Bildungsarmut haben ihren Ursprung in den PISA-Kompetenzerhebungen unter 15-jährigen SchülerInnen (OECD 2013) oder neuerdings in den PIAAC-Erhebungen, die auf die Kompetenzmessung unter Erwachsenen abzielen (Statistik Austria 2013). Dabei wird der Anteil der **RisikoschülerInnen** (PISA) oder der Anteil mit niedrigen (bzw. mangelnden oder gar fehlenden) Kompetenzen (PIAAC) in den jeweiligen Kompetenzbereichen (Lesekompetenz, Alltagsmathematische Kompetenz, Problemlösen im Kontext neuer Technologien) ausgewiesen. Bei RisikoschülerInnen handelt es sich z.B. um SchülerInnen im Alter von 15 Jahren, die nicht sinnerfassend lesen können, wie beispielsweise eine eindeutige Information aus einem einfachen Text herauszufiltern.

Quellen zur Vertiefung:

Europäische Kommission (2010): Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=DE> [10.02.2015]

OECD (2013): What Students know and can do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science – Volume I, Paris. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf> [10.02.2015]

Statistik Austria (2014): Bildung in Zahlen 2012/13, Tabellenband, Wien. http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=161847&dDocName=076241 [08.02.2015]

Statistik Austria (2013): Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen. Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12, Wien. http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=152086&dDocName=073406 [02.04.2015]

Steiner, Mario (2009): Drop-outs und AbbrecherInnen im Schulsystem. Definitionen, Monitoring und Datenbasen, Studie im Auftrag des bmukk, Wien. <http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/2011/02/DO-Definitionen-Bericht-end.pdf> [10.02.2015]

1.2 Größen und Struktur der Zielgruppen

Bei der Darstellung von Größe und Struktur der von Bildungsabbruch und Bildungsarmut betroffenen Personen handelt es sich zugleich um eine Analyse von Größe und Struktur der Zielgruppen von Ausbildungen der Zweiten Chance.

Ad zeitbasierte Definition:

Begonnen bei den 14-jährigen SchülerInnen ohne weitere Ausbildung auf der Sekundarstufe II werden in Tabelle 1 österreichweit **6,8 % (das entspricht 6.300 Jugendlichen)** ausgewiesen, die gleich **nach der Pflichtschule ihre Ausbildungskarriere beenden**. Differenziert nach Bundesländern schwankt dieser Anteil deutlich zwischen 4,7 % in Salzburg und 8,8 % in Wien. Werden die soziodemographischen Merkmale für eine Unterscheidung der Betroffenheit herangezogen, wird deutlich, dass Burschen mit einer Abbruchquote von 7,6 % deutlich stärker betroffen sind als Mädchen, deren Abbruchanteil bei 6 % liegt. Diese Unterschiede nach Geschlecht werden jedoch von jenen nach Migrationshintergrund (Umgangssprache) deutlich übertroffen. So liegt der Anteil von AbbrecherInnen mit deutscher Umgangssprache bei 5,4 %, jener mit nicht-deutscher Umgangssprache aber bei 13,4 %. Überdurchschnittliche Unterschiede nach Migrationshintergrund zeigen sich in Niederösterreich, Salzburg, Tirol und Vorarlberg, wo das relative Betroffenheitsrisiko Jugendlicher mit nicht-deutscher Umgangssprache gar das Dreifache und mehr erreicht.

Tabelle 1: Anteil 14-jährige SchülerInnen ohne weitere Ausbildung nach Geschlecht, Umgangssprache und Bundesländer 2012/13

	gesamt-ohne-Abschluss	weibl.-ohne-Abschluss	männl.-ohne-Abschluss	Dt-UGS-ohne Abschluss	Nicht-dt-UGS ohne Abschl.
Burgenland	7,7 %	6,5 %	9,0 %	7,0 %	13,4 %
Kärnten	6,5 %	5,1 %	7,9 %	5,8 %	12,1 %
OÖ	6,4 %	5,4 %	7,5 %	5,8 %	12,3 %
NÖ	5,5 %	4,6 %	6,4 %	4,3 %	12,6 %
Salzburg	4,7 %	4,3 %	5,1 %	3,5 %	10,9 %
Steiermark	7,2 %	6,0 %	8,4 %	6,4 %	14,6 %
Tirol	8,0 %	6,7 %	9,2 %	6,6 %	18,3 %
Vorarlberg	5,6 %	5,6 %	5,7 %	3,9 %	13,0 %
Wien	8,8 %	8,7 %	8,9 %	5,1 %	13,5 %
Ö-gesamt	6,8 %	6,0 %	7,6 %	5,4 %	13,4 %

Quelle: Statistik Austria/Schulstatistik

Ad zertifikatsbasierte Definitionen:

Der Anteil derer, die **ohne Pflichtschulabschluss** bleiben, ist niedriger als der Anteil derer, die die Bildungslaufbahn nach der Pflichtschule beenden, und liegt **bei 3,7 %**. **Das entspricht knapp 3.500 Jugendlichen** pro Schuleintrittskohorte. Die regionalen und sozialen Unterschiede bei diesen Werten sind ähnlich gelagert wie beim vorhin besprochenen Indikator: Burschen (4,7 %) sind stärker betroffen als Mädchen (2,7 %) und Jugendliche mit nicht-deutscher Umgangssprache (8,7 %) stärker als Jugendliche mit deutscher Umgangssprache (2,7 %). Diese Ungleichheiten sind nach Herkunft sogar noch stärker ausgeprägt (Tabelle 2). Während Jugendliche mit nicht deutscher Umgangssprache im Schnitt einem 3,2-fachen Risiko, das Qualifikationsminimum zu unterschreiten, gegenüberstehen, reicht die Spanne vom 1,5-fachen Risiko im Burgenland zum 4,6-fachen Risiko in Niederösterreich.

Tabelle 2: Anteil ohne Pflichtschulabschluss nach Geschlecht, Umgangssprache und Bundesländer 2012/13

	gesamt-ohne-Abschluss	weibl.-ohne-Abschluss	männl.-ohne-Abschluss	Dt-UGS-ohne Abschluss	Nicht-dt-UGS ohne Abschl.
Burgenland	2,4 %	2,1 %	2,6 %	2,2 %	3,2 %
Kärnten	2,5 %	1,9 %	3,0 %	2,2 %	5,3 %
OÖ	4,2 %	2,8 %	5,5 %	3,4 %	11,6 %
NÖ	3,2 %	2,4 %	3,9 %	2,1 %	9,6 %
Salzburg	3,6 %	2,6 %	4,7 %	2,8 %	7,8 %
Steiermark	2,1 %	1,6 %	2,5 %	1,6 %	7,0 %
Tirol	3,6 %	2,5 %	4,6 %	2,8 %	10,6 %
Vorarlberg	5,0 %	3,4 %	6,6 %	3,4 %	11,9 %
Wien	5,5 %	4,3 %	6,7 %	3,7 %	7,9 %
Ö-gesamt	3,7 %	2,7 %	4,7 %	2,7 %	8,7 %

Quelle: Statistik Austria/Schulstatistik

SchülerInnen, die in die Sekundarstufe II eingetreten sind und dort noch vor dem Abschluss die Ausbildung abbrechen, aber in eine andere Ausbildungsform wechseln, sind zwar nicht automatisch als Zielgruppe für Ausbildungen der Zweiten Chance zu betrachten, dennoch können sie als typische VertreterInnen jener AbbrecherInnengruppe gesehen werden, die zuvor als **Drop-outs** definiert worden sind. Trotz des nur indirekten Bezugs zur „Second Chance Education“ ist es relevant, sich mit dieser AbbrecherInnengruppe auseinanderzusetzen, da darin kostspielige Ineffizienzen ersichtlich werden, wenn der Abbruch mit Laufbahnverlusten verbunden ist. Zudem sind Abbrüche ein Zeichen für mangelnde Orientierung im Vorfeld und nicht selten ein Warnzeichen für später folgende Abbrüche der gesamten Bildungslaufbahn. In Tabelle 3 werden große Unterschiede erkennbar, was die Drop-out Raten nach verschiedenen Schulformen betrifft. **Demnach brechen 15,8 % der AHS-SchülerInnen, 26,5 % der BHS-SchülerInnen und 36 % der BMS-SchülerInnen die Ausbildung vorzeitig ab** und wechseln in eine andere Schulform.¹

Die Abbruchanteile sind vom ersten auf das zweite Jahr² am höchsten, worin sich v.a. bei den BMS auch die Umgehung der polytechnischen Schule auf der 9. Schulstufe am Weg in das duale System ausdrückt, doch sind auch die Quotensteigerungen in späteren Jahren deutlich, mit Laufbahnverlusten verbunden und nicht auf die eigenwilligen Strukturen des Bildungssystems auf der 9. und 10. Schulstufe zurückzuführen. Rund ein Drittel des Gesamtabbruchs findet nach der 9. Schulstufe statt.

¹ In diese Quoten explizit nicht eingerechnet sind die frühen AbbrecherInnen, die z.B. nicht nur die BMS abbrechen, sondern mit dem Abbruch der BMS gleich auch ihre gesamte Bildungslaufbahn.

² Betrachtet werden individuelle Jahre der Teilnahme der SchülerInnen in der entsprechenden Schulform und nicht Schulstufen, daher sind aufgrund von Laufbahnverlusten die ausgewiesenen 6 Jahre z.B. auch für BMS möglich.

Tabelle 3: Anteil der Drop-outs an den NeueinsteigerInnen in der Sekundarstufe II nach Schulformen 2012/13

	Beginn 2. Jahr	Beginn 3. Jahr	Beginn 4. Jahr	Beginn 5. Jahr	Beginn 6. Jahr
AHS	8,4 %	12,2 %	14,2 %	15,4 %	15,8 %
BHS	14,3 %	20,3 %	24,0 %	25,9 %	26,5 %
BMS	25,8 %	32,4 %	35,0 %	35,9 %	36,0 %

Quelle: Statistik Austria/Schulstatistik

Tabelle 4: Anteil der BildungsabbrecherInnen (ESL) an den NeueinsteigerInnen in der Sekundarstufe II nach Schulformen 2012/13

	Beginn 2. Jahr	Beginn 3. Jahr	Beginn 4. Jahr	Beginn 5. Jahr	Beginn 6. Jahr
AHS	1,8 %	3,1 %	4,6 %	6,3 %	7,2 %
BHS	1,9 %	3,0 %	3,8 %	4,5 %	5,8 %
BMS	6,3 %	8,9 %	11,3 %	12,2 %	12,4 %

Quelle: Statistik Austria/Schulstatistik

Im direkten Bezug zum Thema der „Second Chance Education“ steht jedoch ein anderer Aspekt des Abbruchs auf der Sekundarstufe II, jener des Abbruchs der gesamten Bildungslaufbahn von einer laufenden Ausbildung weg, womit de facto ein vorzeitiger Bildungsabbruch (**Early School Leaving**) vorliegt. Betrachtet man die diesbezüglichen Ergebnisse in Tabelle 4, zeigen sich wieder ähnliche Unterschiede zwischen den Schulformen, wenn auch auf niedrigerem Niveau. Demnach werden 7,2% der NeueinsteigerInnen in die Oberstufe der AHS, 5,8% der BHS und 12,4% der BMS zu Early School Leavers. Für alle drei Schulformen zusammengenommen bedeutet dies einen Anteil von 7,8% oder 5.400 Jugendlichen pro Jahreskohorte. Werden nun die Laufbahn-AbbrecherInnen nach der Pflichtschule (6,8%) und jene auf der Sekundarstufe II (7,6%) gemeinsam betrachtet, eröffnet dies eine Frage nach der Validität der im internationalen Vergleich diskutierten ESL-Quoten für Österreich, die 2012 bei 7,6% liegen.

Bei den Early School Leavers handelt es sich um Jugendliche im Alter von 15-24 Jahren (bzw. 18-24 Jahren im EU-Vergleich), die sich aktuell nicht in Ausbildung befinden und keinen Schulabschluss über die Pflichtschule hinaus aufweisen können. Dieser Anteil wird traditionell auf Basis des Labor Force Survey berechnet, d.h. einer Stichprobe der österreichischen Haushalte (Bevölkerung), die dazu Face-to-Face befragt werden. Auf dieser Basis errechnet sich für 2012 ein Anteil von 7,6% oder 75.000 jungen Erwachsenen, die dieser klassischen Zielgruppe von Ausbildungen der Zweiten Chance angehören. Dieser Anteilswert ist im internationalen Vergleich sehr niedrig (Steiner 2013).

Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass das **wahre Problemausmaß** auf Grundlage dieser Datenbasis **deutlich unterschätzt** wird (Vogtenhuber et al. 2012), und so werden im Rahmen der Registerzählung 2011 (dem Nachfolgeformat für die Volkszählung) auch rund 154.000

junge Erwachsene im Alter von 15-24 Jahren ausgewiesen, die sich nicht mehr in (formaler) Ausbildung befinden und keinen Abschluss vorzuweisen haben, der über die Pflichtschule hinausreicht, de facto also streng definiert³ Early School Leavers sind. Wählt man eine nicht ganz so strenge Abgrenzung und wertet Jugendliche, die sich in AMS-Schulungsmaßnahmen befinden, nicht als vorzeitige BildungsabbrecherInnen, so werden auf Basis des BibEr-Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (Melde-, Bildungsstands- und Arbeitsmarktdaten fließen hierin ein) 131.000 Jugendliche im Alter von 15-24 Jahren ausgewiesen. Die Early School Leaving Quote oder besser gesagt der Anteil früher AusbildungsabbrecherInnen (FABA) ist demnach mit 13 % bzw. 15 % (je nach Strenge der Definition) rund doppelt so hoch (Tabelle 5), als dies im öffentlichen Diskurs auf Basis der Mikrozensusdaten (Labor Force Survey) bisher wahrgenommen wurde⁴ und **Bildungsarmut unter Jugendlichen demnach in Österreich auch ein quantitativ bedeutendes Problem.**⁵

Tabelle 5: Anteil der Early School Leavers und frühen AbbrecherInnen differenziert nach Datenbasen

	ESL (2012) lt. LFS	FABA (2010) lt. BibEr	FABA (2011) lt. Register
Anteil am Jahrgang	7,6 %	13,0 %	15,1 %
Anzahl 15-24-Jährige	ca. 75.000	ca. 131.000	ca. 154.000

Quelle: Statistik Austria / LFS 2012 & Registerzählung 2011

Die **Unterschiede** in der Betroffenheit von vorzeitigem Bildungsabbruch nach soziodemographischen Merkmalen **sind** (auch auf Basis der niedrigeren Anteile, wie sie der LFS als Berechnungsgrundlage ergibt) **enorm**. So sind entsprechend der in Tabelle 6 ausgewiesenen Ergebnisse die ESL-Anteile in der Stadt mit 11,3% beinahe doppelt so hoch wie am Land mit 6%. Sind die Eltern beschäftigt, dann weisen deren Kinder einen ESL-Anteil von 5,5% auf, während die Kinder arbeitsloser Eltern in 17,7% aller Fälle vorzeitig ihre Bildungslaufbahn beenden. Noch deutlichere Unterschiede können in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern festgemacht werden. Sind sie hoch gebildet (Matura aufwärts) liegt der ESL-Anteil ihrer Kinder bei 2,9%, während der Anteil von Kindern niedrig gebildeter Eltern mehr als 6 Mal so hoch liegt (18,2%). Den nominell höchsten Wert erlangen mit 26% ESL-Anteil MigrantInnen erster Generation, deren Herkunft außerhalb der EU15-Staaten liegt. Wie stark Jugendliche mit Migrationshintergrund diesbezüglich benachteiligt sind und inwieweit dies statistisch zum Ausdruck kommt, ist auch eine Frage der Definition und Abgrenzung von Migrationshintergrund. Einerseits ist eine Differenzierung zwischen EU15/EWR-MigrantInnen und Drittstaatsangehörigen sinnvoll, da deutsche StaatsbürgerInnen mittlerweile eine der

³ Streng deshalb, weil entsprechend der international akkordierten Berechnungsmethode alleine schon der Besuch einer nicht-formalen Weiterbildung im Freizeitbereich ausreicht, um als „in Ausbildung stehend“ zu gelten und daher nicht zu den Early School Leavers zu zählen, unabhängig davon, ob die gewählte Weiterbildung und deren Abschluss irgendetwas am ESL-Status verändert oder überhaupt verändern kann.

⁴ Da es sich bei Register und BibEr-Daten um Verwaltungsdaten auf Basis einer Vollerhebung handelt und damit Stichprobenfehler und Schwankungen weitgehend ausgeschlossen werden können, ist diesen den Umfragedaten des LFS der Vorzug zu geben.

⁵ Zur besseren Unterscheidbarkeit der Quoten von vorzeitigem Bildungsabbruch und der Datenbasen, auf der sie berechnet wurden, wird vorgeschlagen, den Begriff ESL (Early School Leaving) für (international vergleichende) Berechnungen auf Basis des Labor Force Survey zu verwenden und den Begriff FABA (Frühe AusbildungsabbrecherInnen) für Berechnungen, die das Bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring zur Grundlage haben.

größten MigrantInnengruppen in Österreich repräsentieren und kaum als (z.B. sprachlich) benachteiligt gelten können. Andererseits liegt der offiziellen Definition von Migrationshintergrund eine relativ liberale Differenzierung zugrunde, der zufolge Jugendliche, die ebenso wie ein Elternteil von ihnen z.B. in der Türkei geboren wurden, als Personen ohne Migrationshintergrund gelten, wenn sie einen Elternteil aufzuweisen haben, der aus Österreich stammt.⁶ Die Anwendung dieser liberalen Definition hat zur Konsequenz, dass die ESL-Quote der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund gegenüber strengeren Definitionen steigt (weil die eben skizzierte Gruppe, bei der die Jugendlichen und ein Elternteil im Ausland geboren wurden, stärker vom vorzeitigen Bildungsabbruch betroffen ist) und der Unterschied zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund sinkt.

Die herausgearbeitete sozial selektive Zusammensetzung der ESL-Gruppe kann auch als Richtschnur für die Zielgruppenstruktur von Kompensationsmaßnahmen (wie Ausbildungen der Zweiten Chance) gelten, die der Problem- und Bedarfslage gerecht werden möchten.

Tabelle 6: Anteil der ESL differenziert nach sozialen Merkmalen, 2012

		ESL-Anteil
Geschlecht	weiblich	7,7 %
	männlich	8,2 %
Region	Stadt	11,3 %
	Land	6,0 %
AM-Status Eltern	beschäftigt	5,5 %
	nicht erwerbstätig	12,7 %
	arbeitslos	17,7 %
Bildung Eltern	hoch	2,9 %
	mittel	5,6 %
	niedrig	18,2 %
Herkunft	ohne Migrationshintergrund	4,7 %
	2. Generation (exkl. EU15)	15,3 %
	MigrantInnen 1. Generation (exkl. EU15)	26,0 %

Quelle: Statistik Austria/LFS

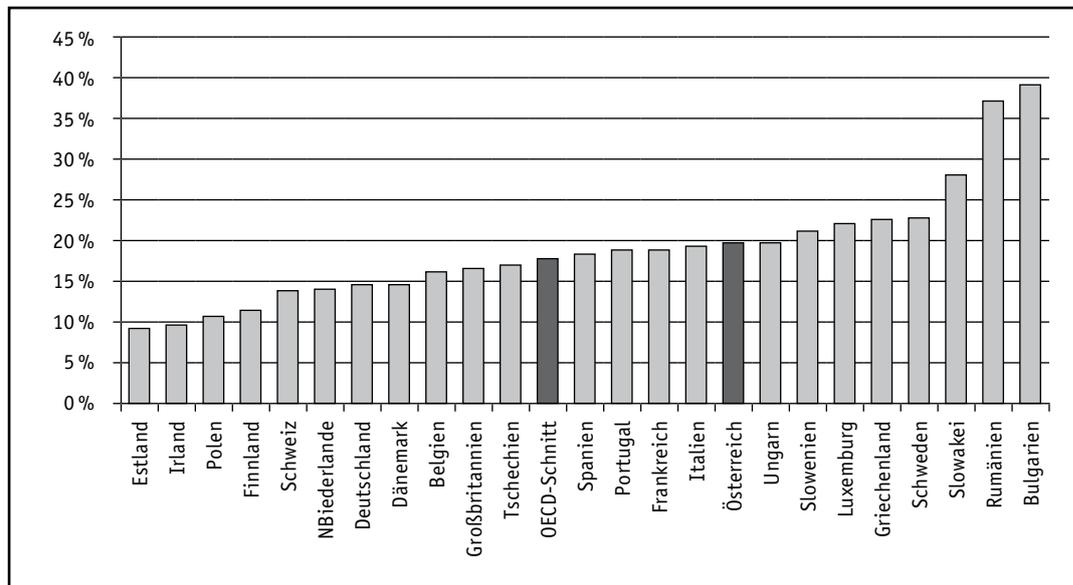
Ad kompetenzbasierte Definitionen:

Diese auf neuer Datengrundlage im Vergleich zur öffentlichen Diskussion über ESL erhöhten FABA-Anteile passen auch besser zu den seit Jahren immer wieder festgestellten Anteilen von SchülerInnen ohne ausreichende Kompetenzen in Lesen und Mathematik. Es handelt sich dabei um die im Rahmen der PISA-Erhebungen ausgewiesenen **Risiko-SchülerInnen, die beispielsweise nicht sinnerfassend lesen können**. Den neuesten PISA-Erhebungen zufolge **handelt es sich dabei in Österreich um 19,5 %** der getesteten 15-jährigen Schü-

⁶ http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bevoelkerung/bevoelkerungsstruktur/bevoelkerung_nach_migrationshintergrund/

lerInnen (OECD 2013: 376). Dieser Anteil liegt – wie man in Grafik 1 erkennt – deutlich über dem OECD-Durchschnitt (17,9 %).

Grafik 1: Anteil der PISA-Risiko-SchülerInnen in Lesen im europäischen Vergleich 2012



Quelle: OECD, Grafik: IHS-Steiner

Auch was diesen kompetenzbasierten Indikator von Bildungsarmut unter Jugendlichen in Österreich betrifft, können deutliche soziodemographische Unterschiede – in diesem Fall hauptsächlich in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund – aufgezeigt werden. Demnach liegt der Anteil von RisikoschülerInnen in Mathematik unter Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bei 14,8 %, unter Jugendlichen der zweiten Generation bei 36,5 % und unter MigrantInnen erster Generation bei 38 %. Als besonders interessant erscheint dabei der geringe Abstand zwischen MigrantInnen erster und zweiter Generation, was den Schluss nahelegt, dass dem österreichischen Bildungssystem die Kompetenzentwicklung bei MigrantInnen auch dann nur schlecht gelingt, wenn diese mutmaßlich die gesamte Schullaufbahn in Österreich absolviert haben. Diese Ungleichheitsrelationen erweisen sich zudem über die Jahre als relativ konstant (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7: Anteil der PISA-Risikogruppen in Österreich nach Migrationshintergrund

	PISA 2003 Mathematik	PISA 2012 Mathematik	PISA 2003 Lesen	PISA 2009 Lesen ⁷
ohne Migrationshintergrund	15,6 %	14,8 %	17,1 %	(23,0 %)
2. Generation	33,8 %	36,5 %	39,6 %	(43,1 %)
MigrantInnen 1. Generation	37,7 %	38,0 %	43,6 %	(64,1 %)

Quelle: OECD 2013

⁷ Aufgrund von Erhebungsproblemen werden die publizierten Zahlen für 2009 von der OECD in ihrer Repräsentativität angezweifelt und sind daher hier in Klammer gesetzt. Entsprechende Werte für 2012 wurden nicht nach Migrationshintergrund differenziert veröffentlicht.

Zusammenfassend kann man zur Größe und Struktur der Zielgruppe von Ausbildungen der Zweiten Chance also feststellen, dass die Zielgruppengröße unter den jungen Erwachsenen und zwar nur für grundlegende Abschlüsse auf der Sekundarstufe II (wo zweite Versuche, die Matura zu erlangen, also noch gar nicht integriert sind), ca. 150.000 Personen umfasst. Bezogen auf die Gesamtgruppe der 15-64-Jährigen muss mit einem Vielfachen davon gerechnet werden. Die Betroffenheit ist regional (nach Bundesländern) sehr unterschiedlich und variiert auch stark nach soziodemographischen Merkmalen. Der Migrationshintergrund kann immer wieder als Benachteiligungskriterium herausgearbeitet werden, und bei manchen Indikatoren zeigt sich diesbezüglich auch ein Zusammenspiel mit den Regionalunterschieden. So erweist sich die Ausbildungspraxis in manchen Bundesländern MigrantInnen gegenüber deutlich selektiver als in anderen.

Quellen zur Vertiefung:

Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsbezogenes_erwerbskarrierenmonitoring_biber/ [02.09.2016]

OECD (2013): What Students know and can do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science – Volume I, Paris. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf> [10.02.2015]

Statistik Austria (2014): Bildung in Zahlen 2012/13, Tabellenband, Wien. http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=161847&dDocName=076241 [08.02.2015]

1.3 Ursachen des vorzeitigen Bildungsabbruchs

Bei den Ursachen für vorzeitigen Bildungsabbruch muss zwischen einer systemischen und einer individuellen Ebene unterschieden werden.

Bei der **systemischen Ebene** ist es zunächst einmal das Beschäftigungssystem, das eine Pull-Wirkung ausüben kann, wenn die **Beschäftigungschancen** für geringqualifizierte Jugendliche nicht wesentlich schlechter sind als für jene, die einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erlangt haben. Einschlägige Berechnungen (Steiner 2013) zeigen einen deutlichen Zusammenhang im internationalen Vergleich: Je höher die Beschäftigungschancen von vorzeitigen BildungsabbrecherInnen sind, desto höher sind in den jeweiligen Ländern auch die ESL-Anteile.

Einen umgekehrten Effekt zieht der **Anteil der Berufsbildung** nach sich. Je höher der Anteil an SchülerInnen ist, die sich auf der Sekundarstufe II in einer Berufsausbildung befinden, desto geringer ist der Anteil an Early School Leavers im jeweiligen Land. Dies ist ein Indiz dafür, dass Berufsbildung für Jugendliche, die abbruchgefährdet sind, eine willkommene Ausbildungsalternative darstellt und so der Abbruchtendenz entgegenwirkt (Steiner 2013).

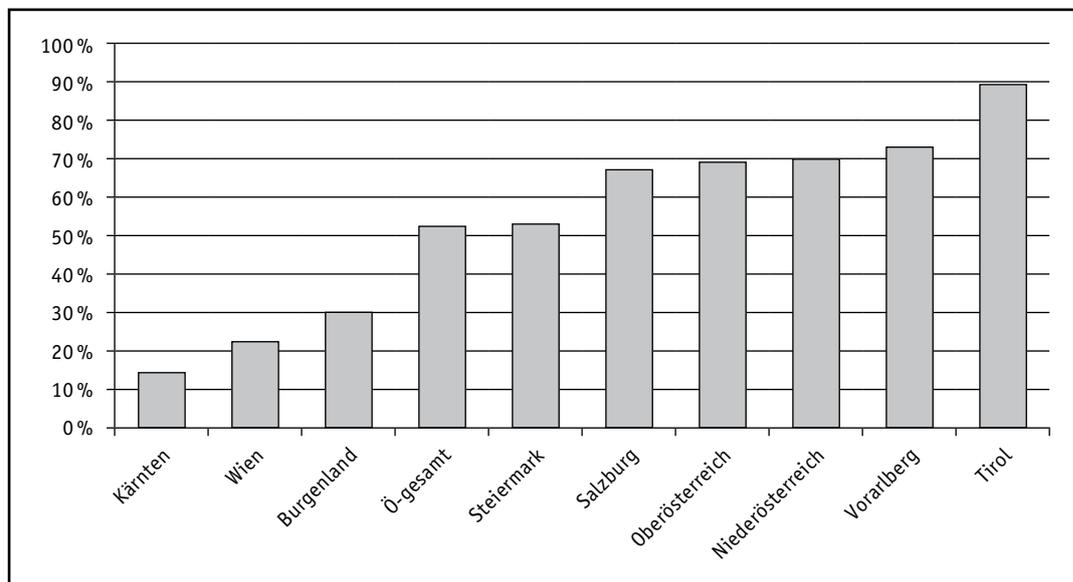
Darüber hinaus lässt sich **das Wiederholen** von Schulstufen als risikosteigernder Systemfaktor festmachen (Kritikos/Ching 2005). Durch die Erfahrung des Scheiterns wird das Selbstvertrauen untergraben, und dies fördert den Abbruch der Bildungslaufbahn.

Schließlich wird im internationalen Diskurs immer auch ein für Österreich relevantes Systemmerkmal ins Treffen geführt, das des **„Early Tracking“**, also der frühen Trennung der

Alterskohorte in unterschiedlich anspruchsvolle Bildungsformen, die hierzulande im Alter von 10 Jahren vorgenommen wird (Wössmann/Schütz 2006). Diese frühe Trennung wirkt sich v.a. sozial selektiv aus und damit auch auf die Zusammensetzung der Gruppe von frühen BildungsabbrecherInnen, die – wie in den vorangegangenen Analysen dargestellt werden konnte – in Österreich stark sozial ungleich verteilt ist.

Eine weitere innerösterreichische Erklärung für die sozial selektive Zusammensetzung der vorzeitigen BildungsabbrecherInnen kann, was den Migrationshintergrund betrifft, im Ausmaß der **Überrepräsentation von MigrantInnen in Sonderschulen** gefunden werden. Demnach beträgt diese entsprechend der Angaben in Grafik 2 österreichweit 51% und streut dabei von 14% in Kärnten bis hin zu 90% in Tirol.⁸

Grafik 2: Ausmaß der Überrepräsentation von MigrantInnen in Sonderschulen 2012/13



Quelle: Statistik Austria-Schulstatistik, Berechnungen: IHS-Steiner

Diese Praxis der „Abschiebung“ von MigrantInnen in Sonderschulen eröffnet jedoch eine sich selbst verstärkende Wirkungsspirale. Jugendliche mit – aufgrund von Sprachdefiziten – schwierigeren Startvoraussetzungen werden überdurchschnittlich häufig in Schulformen kanalisiert, wo vergleichsweise geringere Kompetenzzuwächse erzielt und oftmals keine Berechtigungen für den weiteren Schulbesuch (PS-Abschluss) erlangt werden. Diese doppelte Benachteiligung trägt in letzter Konsequenz mit dazu bei, dass die ESL-Quoten von MigrantInnen deutlich erhöht sind und ihre Kompetenzwerte entsprechend geringer ausfallen.

Auf der **individuellen Ebene** ist es ein mannigfaltiges Ursachenbündel, das ausgemacht werden kann und zum vorzeitigen Bildungsabbruch beiträgt. Die Palette reicht hier von

⁸ Diese Überrepräsentation errechnet sich, indem der Anteil nicht-deutschsprachiger SchülerInnen in Sonderschulen durch den Anteil nicht-deutschsprachiger SchülerInnen in allen Schulen (des jeweiligen Bundeslandes) dividiert wird.

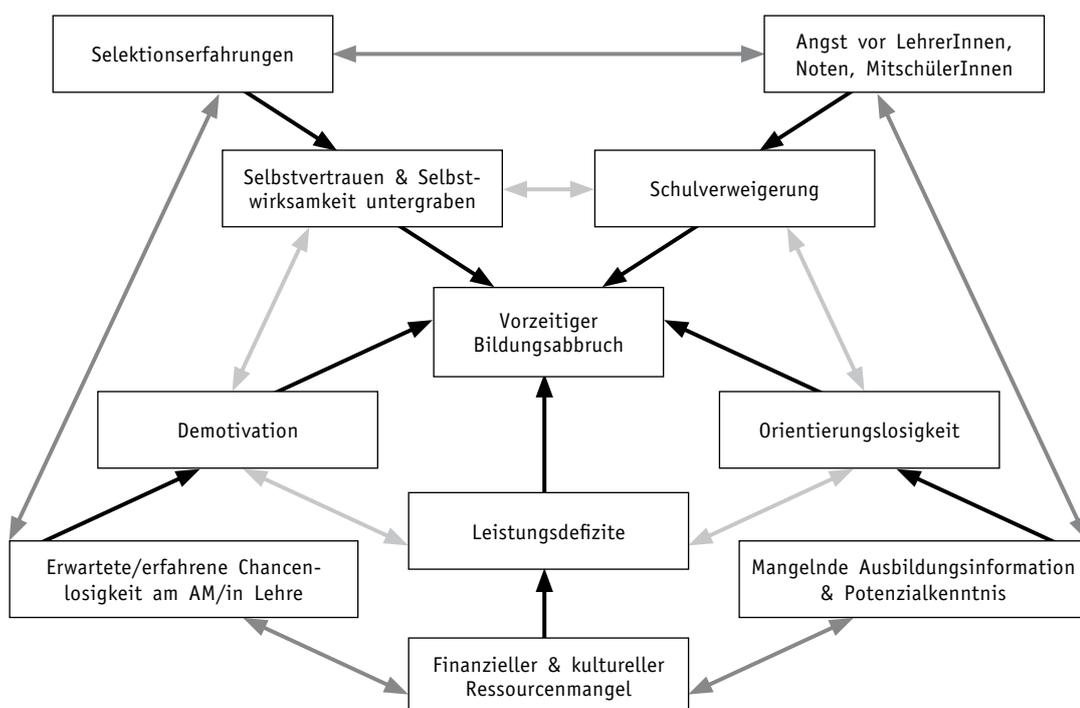
ganz persönlichen Ursachen (Teenager-Schwangerschaften, zerrüttete Familienverhältnisse, Verlust von Eltern etc.) bis hin zu Wirkungszusammenhängen im Kontext von täglichen Schul- und Lernerfahrungen, die auf Basis von Interviews mit Betroffenen herausgearbeitet wurden (Steiner/Wagner/Pessl 2006) und in nachstehender Grafik 3 zusammenfassend dargestellt werden.

So führen beispielsweise Selektionserfahrungen in Form von negativen Rückmeldungen zur eigenen Kompetenz, schlechten Noten oder dem Wiederholen von Schuljahren zu einem **untergrabenen Selbstvertrauen** und mangelnder Selbstwirksamkeitserwartung, an dieser Lage etwas ändern zu können. Ein vorzeitiger Bildungsabbruch erscheint dann naheliegend, denn niemand setzt sich gerne freiwillig einer Situation länger als unbedingt notwendig aus, in der man laufend persönliche Unzulänglichkeiten rückgemeldet bekommt.

Mit einem aufgrund entsprechend negativer Rückmeldungen aus dem Bildungssystem ohnehin angeschlagenen Selbstvertrauen ist es sehr wahrscheinlich, dass sich die SchülerInnen auch für ihre weitere Karriere wenige Chancen ausrechnen, also ihre Chancenlosigkeit am Arbeits- oder Lehrstellenmarkt antizipieren. Dies führt zu weiterer **Demotivation** und zieht schnell die Frage nach sich, welchen Sinn es angesichts dieser Zukunftsaussichten noch haben soll, die Ausbildung überhaupt fortzusetzen.

Die auf Ausgrenzungserfahrungen basierende **Angst** vor Noten, LehrerInnen und/oder MitschülerInnen kann häufiges Fernbleiben vom Unterricht bis hin zur Schulverweigerung zur Konsequenz haben und so den vorzeitigen Bildungsabbruch begünstigen.

Grafik 3: Ursachenbündel für vorzeitigen Bildungsabbruch



Quelle: Steiner 2013

Viele SchülerInnen verfügen nicht über die notwendigen Informationen bezüglich Berufs- und Ausbildungsmöglichkeiten, geschweige denn über eine **Kenntnis ihrer eigenen Potenziale**. Aufgrund der Selektionsorientierung des Bildungssystems, das mehr auf Schwächen als auf Stärken abstellt, können die Jugendlichen Auskünfte über ihre Unzulänglichkeiten meist viel eher geben. Das führt an den Übergängen im Bildungssystem zu Orientierungslosigkeit und nicht selten zur Wahl einer nicht passenden Ausbildungsform auf der Sekundarstufe II, was wiederum die Wahrscheinlichkeit für einen vorzeitigen Abbruch erhöht.

Schließlich ist das österreichische Bildungssystem eines, das sehr viel an Lernleistung in den privaten Bereich auslagert. Wenn nun die Eltern nicht über das entsprechende kulturelle Kapital verfügen, ihre Kinder bei der Erbringung dieser Lernleistung zu unterstützen und/oder es am entsprechenden finanziellen Kapital mangelt, diese Lernleistung in Form von Nachhilfe zuzukaufen, sind nicht selten **Leistungsdefizite** die Folge. Leistungsdefizite wiederum führen zu schlechten Noten, diese zum Wiederholen von Schuljahren und letztlich in den meisten Fällen zum vorzeitigen Abbruch der Bildungslaufbahn.

Letztlich sollen in Zusammenhang mit Gründen für vorzeitigen Bildungsabbruch die Ergebnisse qualitativer Studien zu dieser Problematik thematisiert werden. Sehr stark auf der individuellen Ebene angesiedelte Forschungsansätze sind darauf fokussiert, durch Analyse und **Verstehen der Biographie** typische Wirkungsmechanismen aufzuzeigen (Nairz-Wirth et al. 2014).

Dabei wurden u.a. folgende Typen (das sind generelle Muster, die sich geschlechts- und Ethnien übergreifend bei mehreren Personen wiederfinden lassen) herausgearbeitet:

- Der/die Orientierungslose: Dieser Typus lässt sich treiben, und es gelingt ihm nicht, die notwendige Eigeninitiative aufzubringen, was einerseits zum Abbruch und in weiterer Folge zu keiner weiteren Aufnahme der Bildungslaufbahn im Zweiten Bildungsweg führt.
- Der/die Realitätsflüchtige: Dieser Typus flieht in eine Parallelwelt (z.B. Computer, Fernsehen) und bricht seine sozialen Kontakte (und damit auch seine Bildungslaufbahn) ab.
- Der/die Resignierte: Misserfolgs- und Mobbing Erfahrungen haben hier einen resignativen Habitus geformt, den eine erwartungslose Grundhaltung kennzeichnet. Dies drückt sich auch in mangelnder Motivation der Fortsetzung oder Wiederaufnahme der Bildungslaufbahn aus.
- Der/die Unangepasste: Die oberste Sorge dieses Typus ist es, sich nicht den herrschenden Normalitätserwartungen unterzuordnen, weshalb auf einen Einstieg in Bildung und Beruf verzichtet wird.
- Der/die Zurückgehaltene: Diesem Typus werden Jugendliche hinzugerechnet, die durch Fürsorgepflichten oder existenzielle Probleme an der Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahn gehindert wurden.

All diese Typen stehen für typische Ursachen, eine Bildungslaufbahn vorzeitig abubrechen und teilweise auch dafür, ein Angebot innerhalb des Zweiten Bildungswegs nicht in Angriff zu nehmen.

Quellen zur Vertiefung:

- Kritikos, Eliza/Ching, Charlene (2005):** Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers. Lot 3: Early School Leavers, Studie im Auftrag der Europäischen Kommission, DG-Employment, Forschungsbericht von GHK, London. http://www.equal-youth.ie/pdfs/6_Euro%20ESL.pdf [10.02.2015]
- Steiner, Mario (2013):** „...und raus bist Du!“ Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung im Österreichischen Bildungssystem, AMS info 250-251, Wien. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMInfo250_251.pdf [10.02.2015]
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2006):** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss, Studie im Auftrag des bm:bwk, Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2/2006, Wien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/evaluation_kurse_vorbereitung_hsch.pdf [02.09.2016]
- Wössmann, Ludger/Schütz, Gabriela (2006):** Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, o.O. http://www.eenee.de/de/dms/EENEE/Analytical_Reports/EENEE_AR1.pdf [10.02.2015]

1.4 Policy im Kontext von Early School Leaving

1.4.1 Supranationale Bildungspolitik

Im Rahmen der Lissabon-Strategie, die darauf ausgerichtet war, die Europäische Union bis zum Jahr 2010 zum dynamischsten und wettbewerbsfähigsten Wirtschaftsraum der Welt zu machen, wurde das Ziel formuliert und nunmehr innerhalb der neuen Strategie „Europa 2020“ (EU-Kommission 2010: 14) bekräftigt, den Anteil von Early School Leavers europaweit zu senken (EU-Rat 2000: 9). Der Handlungsauftrag an die einzelnen Mitgliedsstaaten war dabei ein ambitionierter:

„Im Rahmen der Lissabon-Agenda des Jahres 2000 kam der Europäische Rat [...] überein, den Prozentsatz der Jugendlichen, welche die Schule vorzeitig verlassen, von durchschnittlich 19,3 % zu senken. Zu diesem Zweck stellte er eine Zielvorgabe auf, wonach bis 2010 alle Mitgliedsstaaten die Schulabbrecherquote entsprechend der Zahl aus dem Jahr 2000 mindestens halbieren sollten, sodass ein EU-Durchschnitt von höchstens 10 % erreicht wird.“ (EU-Rechnungshof 2006: 4)

Im Zuge der politischen Diskussion ist das Ziel der allgemeinen Quoten-Halbierung zunehmend in den Hintergrund geraten und mehr die 10 %-Marke in den Vordergrund gerückt worden, woraus für Österreich – v.a. auf Basis der ESL-Berechnungen unter Rückgriff auf den Labor Force Survey – ein deutlich weniger herausfordernder Handlungsauftrag resultierte, als dies beim Fall einer Halbierung zugetroffen hätte. Bei der Erneuerung des 10 %-Ziels im Rahmen der EU2020-Strategie wurde auf die Aufforderung einer Halbierung in den Mitgliedsstaaten verzichtet, sondern es den Mitgliedsstaaten übertragen, sich selbst (ambitioniertere) Ziele in Abhängigkeit von der jeweiligen Ausgangssituation zu wählen. Die Ambitionen Österreichs enden in diesem Kontext bei 9,5 %.

Insgesamt ist es die Strategie der Europäischen Union, den Mitgliedsstaaten die Entwicklung einer eigenen **Strategie zur Reduzierung von vorzeitigem Bildungsabbruch** nahezu legen und für diese Strategien Empfehlungen auszusprechen (EU-Council 2011). Übergeordnete Empfehlungen sind etwa:

- [Es soll] durch Forschung und Analysen ein **Verständnis** für das Early School Leaving im eigenen Land (Ausmaß, Betroffenheit, Ursachen und Wirkungen) aufgebaut werden [...], das die Basis für eine evidenzbasierte Strategie darstellt.

- Darüber hinaus ist es notwendig, zu einer breiten Vernetzung und **Zusammenarbeit** von Stakeholdern und Akteuren zu gelangen sowie Strategien über Sektoren hinweg anzulegen, d.h. neben dem Bildungssektor auch Arbeitsmarkt-, Jugend-, Familien- und Integrationspolitik zu involvieren.
- Auf der Ebene konkreter Interventionen wird empfohlen, eine breite **Strategie** zu verfolgen, die Präventions-, Interventions- und Kompensationsmaßnahmen gleichermaßen umfasst.
- Im Kontext der **Prävention** wird empfohlen, eine hochqualitative Kleinkinderbetreuung anzubieten, die unabhängig vom sozialen Hintergrund zugänglich ist, aktiv Anti-Segregations-Strategien zu verfolgen, den Wert von Mehrsprachigkeit zu unterstützen, die Involvierung von Eltern zu fördern, die Flexibilität und Durchlässigkeit des Bildungssystems zu erhöhen, hochqualitative Berufsbildung zu fördern sowie die Beziehung zwischen Bildung und Wirtschaft zu stärken.
- Bei den **Interventionsmaßnahmen** wird empfohlen, Frühwarnsysteme einzuführen, das Networking und die Community-Integration der Schulen zu stärken, LehrerInnen dabei zu unterstützen und zu bestärken, mit Diversity umzugehen, Monitoringprogramme zu fördern, individualisierte und maßgeschneiderte Lern- und Lehrformen zu forcieren sowie Orientierung und Begleitung der Jugendlichen zu fördern.
- Auf Ebene der **Kompensationsmaßnahmen** kommen schließlich die Ausbildungen der Zweiten Chance zur Sprache. Diese bereiten, wenn sie erfolgreich sein wollen, eine Lernumgebung, die sich an die Bedürfnisse der LernerInnen anpasst und ihr Wohlbefinden bestärkt. Erfolgreiche Ausbildungen der Zweiten Chance unterscheiden sich von formaler Erstausbildung sowohl auf pädagogischer als auch auf organisatorischer Ebene. So sind sie durch kleine Lerngruppen, personalisierte und altersadäquate innovative Lehrformen und durch Flexibilität charakterisiert. Sie sollten leicht zu erreichen und frei von allen Kosten sein. Darüber hinaus ist es auf kompensatorischer Ebene notwendig, verschiedenste Routen zurück in das formale Bildungssystem zur Verfügung zu stellen, nicht-formale und informelle Kompetenzen zu validieren und anzuerkennen sowie individuelle Unterstützung anzubieten, die sich der sozialen, finanziellen und psychischen Schwierigkeiten annimmt.

Im Abschlussbericht der thematischen Arbeitsgruppe der EU-Kommission zur Reduzierung von vorzeitigem Bildungsabbruch (EU-Commission 2013b) wird darüber hinaus die Notwendigkeit eines langfristigen politischen und finanziellen Engagements der öffentlichen Hand unterstrichen sowie die Unabdingbarkeit einer starken Koordination und Kooperation betont. Dafür bedarf es einer Koordinationseinrichtung (eventuell im Rahmen des Bildungsministeriums), die die Zusammenarbeit einfordert und forciert, die Wahrnehmung der Thematik stärkt, das politische Langzeitengagement sicherstellt, für die Entwicklung einer Strategie verantwortlich zeichnet und die Evaluation des Erfolgs der Anstrengungen koordiniert. Was Ausbildungen der Zweiten Chance betrifft, wird von der thematischen Arbeitsgruppe nochmals unterstrichen, dass es neuer pädagogischer Ansätze bedarf, die die Betroffenen in die Entwicklung ihrer eigenen Lernpläne involvieren, einen Gewinn aus der Diversität ziehen, positive Lernerfahrungen ermöglichen und so zum Aufbau von Selbstvertrauen und Motivation beitragen. Eine respekt- und vertrauensvolle Beziehung zwischen LernerInnen und TrainerInnen sowie eine MentorInnen- anstelle einer LehrerInnenrolle der TrainerInnen ist dafür unabdingbar.

1.4.2 Internationale bildungspolitische Ansätze

Die **niederländische Strategie** gegen vorzeitigen Bildungsabbruch (Aanval op schooluitval) setzt sehr stark auf Prävention über Systemsteuerung sowie auf Kooperation der verschiedenen Stakeholder. Auf einer Governance-Ebene schließt das niederländische Bildungsministerium mit den verschiedenen Regionen und deren Schulen einen Vierjahresvertrag, in dem die vereinbarten Ziele in Hinblick auf vorzeitigen Bildungsabbruch festgeschrieben werden. Die Regionen und Schulen sind frei in der Wahl der Maßnahmen, die sie zur Erreichung dieser Ziele setzen wollen und bekommen finanzielle Unterstützung in Abhängigkeit von ihrem Erfolg im Bemühen gegen vorzeitigen Bildungsabbruch. Innerhalb des Bildungsministeriums wiederum ist eine eigene Abteilung eingerichtet worden, deren RegionalmanagerInnen sich um die Aushandlung der Verträge, das Monitoring der Fortschritte sowie die Unterstützung der regionalen AkteurInnen bemühen.

Die niederländische Strategie fußt auf einem elaborierten Monitoring der laufenden Bildungsprozesse, wobei alle Aggregationsebenen von einzelnen Schulen bis hin zum nationalen Ergebnis in den Blick genommen werden. So wird zunächst einmal die Zuteilung von Finanzmitteln an die einzelnen Schulen auch davon abhängig gemacht, wie sich die soziodemographische Zusammensetzung gestaltet. Schulen mit herausfordernden bzw. unterstützungsintensiveren SchülerInnen bekommen so mehr Ressourcen zugeteilt. Darüber hinaus wird aber auch das Ergebnis der Bildungsprozesse auf Schulebene einem Monitoring unterzogen und miteinander verglichen. Die durch das Monitoring offenkundige mehr oder minder erfolgreiche Umsetzung der Strategie gegen vorzeitigen Bildungsabbruch durch einzelne Schulen schafft so wiederum die Basis für ein finanzielles Bonifikationssystem, das erfolgreichen Schulen zugute kommt (EU-Commission 2013b).

Im Zentrum der **irischen Strategie** gegen vorzeitigen Bildungsabbruch steht das Programm DEIS – Delivering Equality of Opportunity in Schools. Das ist ein Aktionsplan des irischen Bildungsministeriums zur Bildungsinklusion. Ziel ist, dass alle Jugendlichen maximalen Vorteil aus dem Bildungssystem ziehen können. Der Aktionsplan fokussiert auf Kinder und Jugendliche (von 3 bis 18 Jahren) aus sozial und/oder ökonomisch benachteiligten Gemeinden bzw. sozialen Communities. Der Aktionsplan umfasst zwei Kernelemente: A) Die Identifizierung von Schulen mit besonders vielen benachteiligten SchülerInnen sowie B) ein integriertes Unterstützungsprogramm für Schulen mit hoher Konzentration an Benachteiligung – das New School Support Programme (SSP). Am Beginn des Programms erhielten zunächst 600 Schulen der Primarstufe und 150 Schulen der Sekundarstufe I im Rahmen des SSP fünf Jahre lang besondere Unterstützung, in Abhängigkeit vom Ausmaß ihres Benachteiligungslevels. Danach sind alle drei Jahre neue Bewertungsverfahren vorgesehen. Im Rahmen dieses Unterstützungsprogramms sind u.a. die Senkung der KlassenschülerInnenzahlen, der Einsatz von UnterstützungslehrerInnen, Förderunterricht zur Verbesserung der Lesefähigkeit, Weiterbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen und SchulleiterInnen sowie Gratisessen an den Schulen vorgesehen. Ergänzt wird das Schulunterstützungsprogramm u.a. durch das „Home School Community Liaison Scheme“ (HSCL). Diese Maßnahme richtet sich primär an die Erwachsenen (v.a. Eltern), die die SchülerInnen beeinflussen. Mittels aktiver, partnerschaftlicher Kooperation zwischen Schulen, Familien und Gemeinden sollen in benachteiligten Regionen und Städten die Jugendlichen möglichst lange im Bildungssystem gehalten und eine positive Einstellung zu Bildung und Lifelong Learning erreicht werden. Besonders wichtig in diesem Programm sind

die Bedürfnisse der Eltern, zu denen beispielsweise durch Hausbesuch Kontakt aufgenommen und Vertrauen aufgebaut wird. Teil des Programms ist, bei den Eltern das Bewusstsein über ihre eigenen Fähigkeiten zu wecken bzw. sie in ihrer Entwicklung zu unterstützen, damit sie ihrerseits ihre Kinder unterstützen können (Steiner/Wagner 2007: 36ff.).

Während das niederländische Konzept sehr stark auf Prävention setzt, ist in **Frankreich** der Aspekt der Kompensation und dabei wiederum die Kooperation zwischen den verschiedenen Akteuren sehr stark ausgeprägt. Zunächst einmal sind auf oberster Verwaltungsebene in Frankreich bis zu acht Ministerien in einem kontinuierlichen Dialog miteinander eingebunden, um die Strategie gegen vorzeitigen Bildungsabbruch zu koordinieren und aufeinander abzustimmen, was in gemeinsam beschickten Arbeitsgruppen passiert, die sich mindestens alle 2 Monate treffen. Unterhalb dieser interministeriellen Koordination wurden 360 lokale Plattformen eingerichtet, die in Kooperation mit allen Stakeholdern arbeiten, die im Bereich Bildung, Jugendarbeit, Bildungsberatung, Beschäftigung, Gesundheit und Justiz aktiv sind. Das Ziel ist es, koordinierte und maßgeschneiderte Angebote für vorzeitige BildungsabbrecherInnen anzubieten. Die lokalen Plattformen erhalten detaillierte Informationen aus dem nationalen Monitoringsystem, die bis hin zu Namenslisten von Early School Leavers, die zweimal jährlich abgerufen werden können, reichen. So soll es ermöglicht werden, die „herausgefallenen“ Jugendlichen gezielt anzusprechen. Eine Maßnahme, um vorzeitige BildungsabbrecherInnen zu reintegrieren, sind die „Microlycées“, die an den Schulen auf der Sekundarstufe eingerichtet worden sind. Diese richten sich an Jugendliche im Alter von 16 bis 25 Jahren, die seit mindestens 6 Monaten ihre Bildungslaufbahn beendet haben. Das Ziel ist es, ihnen zu ermöglichen, den Sekundarschulabschluss nachzuholen (Kompensation). Um dieses Ziel zu erreichen, ist es notwendig, deren Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Lernkompetenzen wieder aufzubauen. Die TrainerInnen in den „Microlycées“ übernehmen den TeilnehmerInnen gegenüber auch eine Mentoring-Rolle. Der Unterricht ist stärker alternativpädagogisch ausgerichtet, baut auf kleinen Lerngruppen auf und ist flexibel organisiert (EU-Commission 2013b).

Mit den drei Ländern Niederlande, Irland und Frankreich wurden drei idealtypisch unterschiedliche Interventionsstrategien gegen vorzeitigen Bildungsabbruch dargestellt. Die Niederlande können als Beispiel für einen präventiven Ansatz über Systemsteuerung und Governance verstanden werden, Irland steht prototypisch für einen Interventionsansatz und Frankreich für einen kompensatorischen Zugang, in dem schließlich die Ausbildungen der Zweiten Chance eine entsprechend gewichtige Rolle spielen. Damit ist freilich nicht ausgeschlossen, dass es in den drei Ländern auch Maßnahmen gibt, die den jeweils anderen Bereichen zugerechnet werden können, doch die Schwerpunktsetzungen sind eben jeweils unterschiedliche. **Second Chance Angebote sind definitionsgemäß Maßnahmen, die dem Kompensationsbereich zugerechnet werden.** Second Chance Angebote richten sich demnach an Zielgruppen, die bereits (vorzeitig) das Bildungssystem verlassen haben. Präventions- und Interventionsmaßnahmen versuchen demgegenüber den Abbruch zu verhindern oder die Problematik erst gar nicht entstehen zu lassen.

1.4.3 Der bildungspolitische Ansatz gegen ESL in Österreich

Eine etwas andere Typologie von Maßnahmen zur Unterstützung von benachteiligten Jugendlichen wurde im Rahmen der Studie „Thematic Study on Policy Measures concerning Disad-

vantaged Youth“ im Auftrag der EU-Kommission, an der sich auch Österreich beteiligt hat, entwickelt. Dabei wurden einander idealtypischer Weise u.a. der „universalistische Ansatz“ der skandinavischen Staaten sowie der „beschäftigungszentrierte Ansatz“ in Mitteleuropa gegenübergestellt. Beim universalistischen Ansatz wird das Problem von oder die Ursache für vorzeitigen Bildungsabbruch in der Unfähigkeit des Bildungssystems gesehen, alle Potenziale der Jugendlichen zu nützen. Dementsprechend liegt der primäre Maßnahmenansatz, um dem entgegenzuwirken, in der Potenzialentfaltung. Typische Maßnahmen, die diesem Ansatz entsprechen, sind Aktivierungen, Orientierungen, Beratungen sowie Systemreformen. Demgegenüber steht der beschäftigungszentrierte Ansatz, bei dem die Problemursachen in individuellen Defiziten gesucht und gesehen werden. Dem entspricht es, als primären Maßnahmenansatz die Defizitkompensation zu wählen, das bedeutet v.a. Maßnahmen zur Nachschulung und Arbeitsmarktintegration zu setzen (Walther/Pohl 2006).

Die Charakterisierung des Ansatzes in Österreich als „beschäftigungszentriert“ entspricht umgelegt auf die Präventions-Interventions-Kompensations-Typologie klar einem **kompensatorischen Ansatz**. Seit Durchführung dieser Studie sind jedoch beinahe 10 Jahre vergangen, und die Maßnahmenlandschaft in Österreich hat in der Zwischenzeit zwei wesentliche Neuerungen erfahren. Einerseits wurde mit dem Jugendcoaching eine Maßnahme in systemrelevanter Größe etabliert, die den Interventionsbereich deutlich verstärkt sowie an einem Punkt einsetzt, bevor der Abbruch noch stattgefunden hat und diesen zu verhindern sucht. Mit über 20.000 TeilnehmerInnen pro Jahr setzt diese vom Sozialministerium initiierte und finanzierte Maßnahme in der 9. Schulstufe an und zielt darauf ab, durch Beratung, Betreuung, Orientierung und Vermittlung abbruchgefährdete SchülerInnen zu einem Verbleib im Bildungssystem zu motivieren.

Die zweite wesentliche Entwicklung kann in der Formulierung einer nationalen LLL-Strategie (Republik Österreich 2011) sowie **Strategie zur Verhinderung von frühzeitigem Ausbildungsabbruch** gesehen werden (BMUKK 2012). Die LLL-Strategie ist sehr ambitioniert in Hinblick auf die Zielsetzung des angestrebten Anteils an vorzeitigen BildungsabbrecherInnen. Bis 2020 soll der Anteil auf 6 % gesenkt werden, was v.a. im Lichte der neuen Berechnungen des Anteils von frühen AbbrecherInnen aufbauend auf das bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring als ambitioniert gelten kann. Die ESL-Strategie wiederum ist sehr umfassend und summiert eine Menge von Maßnahmen, die insgesamt allen drei Säulen von Prävention, Intervention und Kompensation zugeordnet werden können. Unter Prävention werden u.a. Qualitäts- und Beratungsmaßnahmen eingeordnet, bei der Intervention u.a. BeratungslehrerInnen und das Jugendcoaching genannt und im Kompensationsbereich neben anderen die Initiative Erwachsenenbildung mit ihren Basisbildungsangeboten und Vorbereitungskursen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses eingeordnet. In Summe ist die Anzahl der in der Strategie aufgeführten Maßnahmen durchaus beachtlich. Das Problem ist nur, dass es sich um ein Strategiepapier handelt, das verfasst wurde, nachdem die Maßnahmen bereits etabliert waren, weshalb ein zentraler Aspekt einer Strategie, nämlich die strategische Abstimmung von Maßnahmen zur konzertierten Zielerreichung nicht eingelöst werden kann. Dieser ex-post Charakter der österreichischen ESL-Strategie drückt sich auch darin aus, dass mit der direkten Umsetzung der Strategie keine Verwaltungseinheit oder andere Organisation beauftragt worden ist oder gar ein ressortübergreifendes Koordinationsgremium etabliert worden wäre. Zudem steht für die Umsetzung der Strategie auch kein gesondertes Budget zur Verfügung. Somit verbleiben die meisten Aktivitäten auf der Ebene einzelner Maßnahmen.

Eine koordinierte Anstrengung und ein entsprechendes Budget dafür wären jedoch erforderlich, wollte man nicht zuletzt in Anbetracht der neueren Berechnungsergebnisse die durchaus ambitionierte und in der LLL-Strategie (Republik Österreich 2011) formulierte Zielsetzung, bis 2020 in Österreich einen ESL-Anteil von 6 % erreichen zu wollen, tatsächlich realisieren. Bezeichnender Weise wird in der österreichischen ESL-Strategie dieser Zielwert nicht erwähnt, sondern nur von einer „bedeutenden Reduktion“ besprochen.

Eine entscheidende Funktion und Bedeutung kann in diesem Zusammenhang der federführend vom BMASK betriebenen „**Ausbildung bis 18**“ zukommen.⁹ Beginnend mit dem Schuljahr 2016/17 wird zwar nicht die Schulpflicht bis zum Alter von 18 Jahren angehoben, aber eine Ausbildung soll obligatorisch sein. Diese Ausbildung kann auch im Rahmen von Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik erfolgen. Das Ziel bleibt jedoch, einen Abschluss auf der Sekundarstufe II zu erlangen und so den frühen Bildungsabbruch und damit implizit auch den Bedarf an Second Chance Ausbildungen zu reduzieren. Da hier ein neues Angebots- und Unterstützungssystem aufgebaut wird, besteht die Chance auf ein strategisch koordiniertes Vorgehen zur Zielerreichung, bislang eine fehlende Größe des österreichischen Ansatzes gegen vorzeitigen Bildungsabbruch.

Quellen zur Vertiefung:

- BMUKK (2012):** Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs. Österreich, Wien. https://www.bmbf.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_eslstrategie_24401.pdf?4dzgm2 [10.02.2015]
- EU-Commission (2013b):** Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, Brüssel. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf [10.02.2015]
- EU-Council (2011):** COUNCIL RECOMMENDATION of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving, Official Journal of the European Union Nr. 2011/C 191/01, Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2011:191:FULL&from=EN> [10.02.2015]
- Europäische Kommission (2010):** Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=DE> [02.09.2016]
- Republik Österreich (2011):** Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich, Wien. https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2011/lll-arbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtiae [22.09.2016]
- Europäischer Rat von Lissabon (2000):** Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Brüssel. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [10.02.2015]
- Europäischer Rechnungshof (2006):** Sonderbericht 1/2006 über den Beitrag der europäischen Sozialfonds zur Bekämpfung des vorzeitigen Schulabgangs. Luxemburg. http://europa.eu/rapid/press-release_ECA-06-9_de.doc [10.02.2015]
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede (2007):** Drop-out Strategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Drop-outs in Ausbildung und Beschäftigung, Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien. <http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/2011/02/DO-Strategie-Endbericht.pdf> [10.02.2015]
- Walther, Andreas/Pohl, Axel (2006):** Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth, Studie im Auftrag der Europäischen Kommission, DG Employment, Tübingen. http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_en.pdf [10.02.2015]

⁹ https://www.sozialministerium.at/site/Arbeit/News/Auftaktveranstaltung_Ausbildung_bis_18# [12.04.2015]

2 Bildungspraxis

Nach der Erarbeitung der Grundlagen (Definitionen, Zielgruppen, Policy Ansätze im nationalen und internationalen Kontext) steht nunmehr die Bildungspraxis des Zweiten Bildungsweges im Zentrum der Aufmerksamkeit. Dabei wird den Fragen nachgegangen, welche Systemstrukturen und Elemente einer Good Practice im internationalen Vergleich festgemacht werden können, welches Angebot an Ausbildungen in Österreich etabliert wurde, welche Curricula und Konzepte dabei zur Anwendung gelangen, worin die Qualität besteht, welche Herausforderungen damit verbunden sind und welcher Nutzen erzielt werden kann.

2.1 Systemstrukturen im internationalen Vergleich

Betrachtet man die Strukturen des Bildungssystems und ihren Einfluss auf die Beteiligung am Zweiten Bildungsweg, dann wird im internationalen Vergleich deutlich, dass in vielen europäischen Ländern die Beteiligung an Ausbildungen der Zweiten Chance, wenn sie auf Ebene der Sekundarstufe II angesiedelt sind, daran scheitern bzw. voraussetzen, einen positiven Abschluss der **Sekundarstufe I** vorweisen zu können. Ausnahmen dazu bilden beispielsweise Island, Großbritannien, Frankreich und Finnland, die einen „voraussetzungslosen“ Einstieg in ihre Bildungsprogramme auf der Sekundarstufe II (ISCED-Ebene 3) vorsehen. In anderen Ländern bleibt diese Eintrittshürde zwar bestehen, sie haben zur Kompensation dafür jedoch große Programme entwickelt, um erwachsenen Personen die Erlangung von Bildungszertifikaten auf Ebene der ISCED Stufen 1 und 2 zu ermöglichen. Beispiele dafür sind Schweden und Norwegen, die die Gemeinden dazu verpflichtet haben, für alle erwachsenen Personen unentgeltliche Grundausbildungen zur Verfügung zu stellen, die über die entsprechenden Zertifikate nicht verfügen. Das führt in Spanien beispielsweise dazu, dass im Schuljahr 2008/09 rund 140.000 erwachsene TeilnehmerInnen an Bildungsgängen der Sekundarstufe I teilgenommen haben (EURYDICE 2011). Dagegen nehmen sich die Beteiligungen an Vorbereitungskursen für den Pflichtschulabschluss – dem österreichischen Äquivalent dazu also – mehr als bescheiden aus (vgl. Abschnitt 2.3.1). Niedriger als in Österreich sind die Aktivitäten mit 368 TeilnehmerInnen an derartigen Bildungsprogrammen für Erwachsenen auf der Sekundarstufe I in der Tschechischen Republik. Dabei darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, dass nur 0,2% der erwachsenen tschechischen Bevölkerung über diesen Abschluss nicht verfügen. In Österreich beträgt der entsprechende Wert knapp das 20-fache, da jährlich rund 3.500 Jugendliche oder 3,7% der Kohorte ohne Abschluss der Sekundarstufe I bleiben (Statistik Austria 2014: 175f.).

Was nun die Second Chance-Angebote auf der **Sekundarstufe II** betrifft, so setzen diese neben einer entsprechenden Eintrittsqualifikation in den meisten Ländern auch ein Mindestalter für die Beteiligung daran voraus. Das beginnt bei 17 Jahren für die Beteiligung an den Schulen für Berufstätige in Österreich und endet bei 21 Jahren in Norwegen. Das in den einzelnen Ländern realisierte Angebot an Ausbildungen im Zweiten Bildungsweg ist

quantitativ sehr unterschiedlich. Einen Anspruch auf einen Ausbildungsplatz gibt es nur in den wenigsten Fällen. Derartige Ausnahmen bilden Norwegen, wo Erwachsene einen Rechtsanspruch auf ein Angebot besitzen und Schweden, das seine Gemeinden gesetzlich dazu verpflichtet hat, ein Angebot in ausreichendem Umfang zur Verfügung zu stellen. In einigen Ländern gestaltet sich das Second Chance-Angebot auch ohne Rechtsanspruch sehr umfangreich. „*Polen beispielsweise verzeichnet für das Schuljahr 2009/10 7.104 flexible allgemeinbildende Züge der Sekundarstufe II mit 183.835 erwachsenen Studierenden sowie 2.458 flexible spezialisierte, berufsbezogene und fachbezogene Züge der Sekundarstufe II mit 42.350 erwachsenen Studierenden.*“ (EURYDICE 2011: 29) Verglichen mit diesen Zahlen wird in Österreich mit der Berufsreifeprüfung, den Schulen für Berufstätige und den außerordentlichen Lehrabschlüssen rund ein Fünftel realisiert, was in Anbetracht der unterschiedlichen Bevölkerungsgröße einer ähnlichen Abdeckungsquote gleich kommt.

Welche **Institutionen** diese Angebote des Zweiten Bildungswegs zur Verfügung stellen, unterscheidet sich quer über Europa hinweg sehr stark. Meist ist es eine Kombination aus öffentlichen Erstausbildungsinstitutionen und (privaten) Institutionen der Erwachsenenbildung, in einzelnen Ländern (Bulgarien, Rumänien, Slowakei, Tschechische Republik) aber sind es fast ausschließlich die Erstausbildungseinrichtungen (Schulen), die auch das Angebot für Erwachsene zur Verfügung stellen. In Italien wurden von den staatlichen Pflichtschuleinrichtungen rund 500 territoriale Zentren für Lebenslanges Lernen gegründet, in deren Rahmen sie die Second Chance-Angebote für Erwachsene zur Verfügung stellen. In Frankreich wiederum wurden öffentliche Schulen in regionale Gruppen zusammengeschlossen, die ihre Ressourcen bündeln und auf dieser Basis an rund 6.500 Standorten Bildungsprogramme für Erwachsene anbieten. Das Angebot des Netzwerks von staatlichen Bildungseinrichtungen in Frankreich (GRETA) umfasst aber nicht nur formale und nicht-formale Ausbildungen, sondern auch die Validierung von Lernergebnissen und die Beratung für Lernende.

In vielen europäischen Ländern werden Anstrengungen unternommen, den Zweiten Bildungsweg strukturell so zu gestalten, dass er den Möglichkeiten von erwachsenen Lernenden entgegenkommt. An erster Stelle steht hierbei die **Modularisierung** der Ausbildungen. Die Modularisierung kann dabei sehr unterschiedlich verstanden und damit auch unterschiedlich intensiv vorangetrieben werden. Das einfachste Modell besteht darin, die einzelnen Ausbildungen in Modulen zu organisieren, die flexibel gewählt und in einer individuellen Reihenfolge absolviert werden können. Das erlaubt den Lernenden zeitliche Flexibilität, die eine bessere Vereinbarkeit mit beruflichen und familiären Verpflichtungen ermöglichen. Ein komplexes Modell der Modularisierung strukturiert die einzelnen Qualifikationsangebote der Aus- und Weiterbildung nicht nur in flexiblen Modulen, sondern bezieht alle auch auf einen nationalen Qualifikationsrahmen und stellt systematische Beziehungen zur Validierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen her. In einem derart komplexen Modulmodell sind alle Bildungsanstrengungen und damit einhergehenden Kompetenzen, einerlei ob sie in der Erstausbildung, der Weiterbildung, im Zweiten Bildungsweg, in der aktiven Arbeitsmarktpolitik oder der beruflichen Praxis erworben wurden, über ein Leistungspunktesystem auf einen **nationalen Qualifikationsrahmen** bezogen, der neben Berufsabschlüssen auch Teilqualifikationen vorsieht, die anerkannt sind und direkt auf dem Arbeitsmarkt genutzt werden können. Mehrere Teilqualifikationen können überdies zu Gesamtabschlüssen gebündelt werden, wobei der Nachweis von Teilqualifikationen sich nicht alleine auf die Absolvierung entsprechender Weiterbildungsangebote beschränkt, sondern auch über die Anerkennung und Validierung praktisch erworbener Kompetenzen erfolgen kann. Dieses

Idealmodell einer Modularisierung, wo die Module also nicht nur in ihrer Abfolge, sondern auch in der Form ihrer Absolvierung flexibilisiert werden, ist so noch nirgends in Europa realisiert, doch einzelne Aspekte daraus werden durchaus bereits relativ erfolgreich von einzelnen Staaten praktiziert. So ist in Norwegen beispielsweise jeder Kurs der aktiven Arbeitsmarktpolitik auf ein Modul der Curricula für die Sekundarstufe II bezogen und wird damit auch formal anerkenntbar. In Portugal wiederum ist die Entwicklung des nationalen Qualifikationsrahmens stark vorangeschritten. So enthält dieser Standards für rund 250 Qualifikationen auf modularer Basis und deckt damit alle beruflichen und allgemeinen im portugiesischen Bildungssystem verliehenen Qualifikationsabschlüsse ab.

Die **Anerkennung und Validierung informell erworbener Kompetenzen** – eine von fünf Prioritätsbereichen des Aktionsplans Erwachsenenbildung (EU-Kommission 2007) – lässt sich in einem modularisierten Aus- und Weiterbildungssystem wesentlich leichter etablieren, weil die Bewertungs- und Validierungseinheiten dadurch kleiner und leichter erreichbar werden. Eine konsequente Ergänzung dazu stellt die Umstellung des gesamten Bildungssystems bzw. die Überprüfung von Lernleistungen auf Lernergebnisse bzw. die Kompetenzorientierung dar. Dennoch zeigen sich in den meisten europäischen Staaten bei der Validierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen Schwierigkeiten, weil die Erstausbildungssysteme stark dem Gedanken verbunden sind, einzig ihr Angebot und dessen Absolvierung sei geeignet, die entsprechenden Kompetenzen und Fertigkeiten zu erlangen. Trotz dieses Widerstandes wurden in einigen europäischen Staaten bereits Anerkennungs- und Validierungssysteme entwickelt, mit denen es möglich ist, Teil- oder Gesamtqualifikationen, die äquivalent zu den Primärabschlüssen auf der Sekundarstufe II sind, zu erlangen.

„In Frankreich können alle beruflichen Qualifikationen durch einen speziellen Validierungsprozess (Validation des Acquis de l'Expérience, VAE) erlangt werden. Dieser Prozess wurde 2002 mit Verabschiedung des Gesetzes zur sozialen Modernisierung eingeführt und ermöglicht erwachsenen Lernenden, in verschiedenen Kontexten (z.B. Berufstätigkeit, ehrenamtliche Tätigkeit, soziale, politische und kulturelle Tätigkeiten) erworbene Lernergebnisse validieren zu lassen, um eine formale Qualifikation zu erwerben. Der für den Zugang zum VAE-Prozess erforderliche Mindesterfahrungszeitraum beträgt drei Jahre. Die Validierung von Lernergebnissen in Bezug auf reguläre Qualifikationen der Sekundarstufe II besteht aus mehreren Phasen und wendet vornehmlich die Portfoliomethode an. Die Nachweise im Portfolio des Bewerbers werden auf der Grundlage der Anforderungen des angestrebten Zertifikats beurteilt. Das Validierungsverfahren kann zur direkten Verleihung einer vollständigen Qualifikation oder zur Verleihung einer teilweisen Qualifikation führen, in der die Komponenten benannt sind, welche der Bewerber für den Erhalt der vollständigen Qualifikation noch abschließen muss.“ (EURYDICE 2011: 39)

Quellen zur Vertiefung:

Europäische Kommission (2007): Aktionsplan Erwachsenenbildung: Zum Lernen ist es nie zu spät, Mitteilung der Kommission vom 27. September 2007 – KOM(2007) 558 endgültig, Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0558&from=DE> [08.02.2015]

EURYDICE (2011): Formale Erwachsenenbildung: Maßnahmen und Praktiken in Europa, Brüssel. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128DE.pdf [08.02.2015]

Statistik Austria (2014): Bildung in Zahlen 2012/13, Tabellenband, Wien. http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=161847&dDocName=076241 [08.02.2015]

2.2 Elemente einer Good Practice im internationalen Vergleich

Abgesehen von diesen Systemmerkmalen war es im Rahmen einer Meta-Studie verschiedener Second Chance-Angebote in Europa (EU-Commission 2013a) möglich, folgende **Kernelemente**, die sich von der Leitung der Institutionen über das institutionelle Klima bis hin zu Curricula und Pädagogik erstrecken, für ein konkretes **Good Practice-Angebot** im Zweiten Bildungsweg herauszuarbeiten:

Governance-Strukturen:

- Einbeziehung aller Stakeholder (öffentliche Einrichtungen auf allen Ebenen, Unterstützungssektor, Betriebe) in die Aufsichtsgremien;
- Lernendenbeteiligung im Management der Bildungseinrichtung;

Multiprofessionalität:

- Komplexe Problemlagen vieler TeilnehmerInnen erfordern eine multiprofessionelle Expertise im Betreuungsteam;
- PsychologInnen, SozialarbeiterInnen und JugendbetreuerInnen sollten neben den PädagogInnen/AndragogInnen im Betreuungsteam vertreten sein;

Institutionelles Klima:

- Kleine Klassen-/Lerneinheitengrößen, die auch den Aufbau persönlicher Beziehungen zwischen den BetreuerInnen und den Lernenden ermöglichen;
- Persönliche Ansprechpersonen für die Lernenden, die jederzeit erreichbar sind;

Lernumgebung:

- Schaffung einer sicheren (sicher vor Diskriminierung, Mobbing, Geringschätzung) und stimulierenden Lernumgebung;
- Flexibilität in der Organisation, um den individuellen Bedürfnissen und Verpflichtungen der Lernenden entgegenzukommen;

Curriculum:

- Lernendenbeteiligung bei den Entscheidungen über Lernziele und individuelle Entwicklungspläne;
- Fokussierung auf die Stärken der Lernenden;
- Entwicklung von Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten als prioritäres Lernziel;
- Integration praktischer Lernelemente sowie von Sport und Kunst;
- Persönliche und soziale Entwicklungsmöglichkeiten als expliziter Bestandteil des Curriculums;

Pädagogik:

- Anwendung aktivierender Lehr-/Lernmethoden;
- Lernen in der Gruppe und außerhalb der Bildungseinrichtung;
- Team-Teaching und Peer-Learning.

Quellen zur Vertiefung:

EU-Commission (2013a): Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education, Brussels. http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/second-chance_en.pdf [10.02.2015]

2.3 Angebotsübersicht für Österreich

Das Weiterbildungsangebot für Erwachsene ist breit gefächert und wesentlich umfangreicher, als jene Qualifikationsformate, die unter dem Begriff des Zweiten Bildungswegs subsummiert werden. Darunter werden gemeinhin Ausbildungsformen verstanden, die es Erwachsenen ermöglichen „im zweiten Anlauf“ einen formalen (Schul-)Abschluss zu erlangen. Diese Einschränkung bedeutet nicht notwendiger Weise, dass es sich damit um rein formale Ausbildungen handelt, vielmehr bieten die Institutionen der Erwachsenenbildung auch nicht-formale Varianten auf dem Weg dazu an (z.B. Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung). Letztlich besteht über die Anerkennung und Zertifizierung von Kompetenzen auch ein Bezug zum informellen Lernen.

Unter diesen Voraussetzungen ist es für Österreich angezeigt, sich bei einer Diskussion des Angebots im Zweiten Bildungsweg mit dem Pflichtschulabschluss (bzw. den Kursen zu deren Vorbereitung), der Berufsreifeprüfung sowie ihren Vorbereitungskursen, der Studienberechtigungsprüfung, den Schulen für Berufstätige und den ExternistInnenprüfungen z.B. in Form der außerordentlichen Lehrabschlussprüfung auseinanderzusetzen.

In einem breiten Verständnis von Second Chance Education wäre auch Basisbildung darunter zu subsumieren, insofern sie gezielt auf weiterführende Formate wie die Vorbereitungskurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses vorbereitet. Zum Thema Basisbildung wurde von Monika Kastner ein eigenes Dossier verfasst (<http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/>), es wird daher an dieser Stelle nicht behandelt.

2.3.1 Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses

Lange Zeit war der Pflichtschulabschluss in Österreich kein formal definiertes Qualifikationsniveau bzw. als solcher **legistisch nicht grundgelegt**. Vielmehr galt (und gilt weiterhin) der positive Abschluss der 8. Schulstufe einer Hauptschule bzw. neuen Mittelschule sowie der vierten Klasse einer AHS als positiver Pflichtschulabschluss, der den Eintritt in das weiterführende (Vollzeit-)Schulsystem auf der Sekundarstufe II ermöglicht. Alternativ wird der positive Abschluss einer Polytechnischen Schule als Äquivalent dazu anerkannt. Demzufolge bestand lange Zeit auch keine eindeutig ausreichende rechtliche Grundlage für den Erwerb dieser Qualifikation im Rahmen des Zweiten Bildungswegs. Vielmehr wurden in den Anfängen Vorbereitungskurse angeboten, die in einer ExternistInnenprüfung an Hauptschulen gipfelten.

Die ersten systematischen Angebote, um den Pflichtschulabschluss im Zweiten Bildungsweg nachzuholen, waren die sogenannten Nachqualifikationslehrgänge, die in den frühen 1990er Jahren in Wien eingerichtet wurden. Eine neben verschiedenen Länderinitiativen und den

Aktivitäten des AMS in diesem Feld österreichweite Verbreitung und gewissermaßen Standardisierung erfuhr diese Form einer Qualifikation im Zweiten Bildungsweg ab dem Jahr 2000 durch die ESF-Programme des Unterrichtsministeriums im Bereich Erwachsenenbildung. Den letzten Entwicklungsschritt stellte schließlich die Initiative Erwachsenenbildung dar. Dadurch wurden die Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss (nach Inkrafttreten des **PPG-Pflichtschulabschluss-Prüfungs-Gesetzes 2012** die Vorbereitungskurse auf den Pflichtschulabschluss) zu einem österreichweit für TeilnehmerInnen kostenlosen Angebot, wobei Bund und Länder sich die Finanzierung teilen. Die Umstellung der Angebote auf die Initiative Erwachsenenbildung hatte jedoch auch zur Konsequenz, dass anstelle von Empfehlungen anspruchsvolle pädagogisch-didaktische Standards, ein umfangreiches Kerncurriculum sowie Qualitätskriterien auf verschiedenen Ebenen für die Förderungswürdigkeit zwingend vorausgesetzt wurden und durch das entsprechende PPG nun unterstützt werden.

In den Jahren vor Inkrafttreten des PPG bestand die Diskrepanz darin, dass Kurse im Rahmen der Erwachsenenbildung auf ein rigides formales Erstausbildungssystem hin, das die Prüfung abnahm und so über Erfolg und Misserfolg entschied, orientiert sein mussten. Das schränkte die Möglichkeiten alternativ-didaktischer Angebote und der damit zu erzielenden Lernerfolge in den häufigen Fällen deutlich ein, wo im Rahmen der Prüfung die Reproduktion von Lehrbuchwissen verlangt wurde. Zudem hatten die erwachsenen PrüfungskandidatInnen in vielen Fällen den gesamten Kanon von 14 Fächern zu absolvieren, was zu der kuriosen und in vielen Fällen nicht erwachsenengerechten Anforderung führte, sich Prüfungen in Leibeserziehung und Kochen stellen zu müssen (Steiner/Wagner/Pessl 2006).

Durch das PPG wurden anstelle der 14 Prüfungsfächer des Hauptschulabschlusses **vier interdisziplinäre Pflichtfächer** und vier Wahlfächer definiert, aus denen zwei zu wählen sind. Die Pflichtfächer umfassen:

- Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft: Dabei handelt es sich um eine Fächerkombination aus Deutsch, Geschichte und Sozialkunde bzw. politischer Bildung.
- Englisch – Globalität und Transkulturalität: Fächerkombination aus Englisch und Geographie/Wirtschaftskunde.
- Mathematik: Dieses Fach steht für sich alleine und hat das Darstellen, Operieren, Interpretieren und Argumentieren mit Zahlen und Berechnungen zum Inhalt.
- Berufs- und Bildungsorientierung: Dieses Fach dient u.a. der fundierten Auswahl der Wahlfächer, soll informieren, orientieren sowie zur Planung befähigen.

Die Wahlfächer umfassen:

- Kreativität und Gestaltung: Fächerkombination aus Musikerziehung und bildnerischer Erziehung.
- Gesundheit und Soziales: Kombination aus Haushaltslehre und Teilen der Biologie/Umweltkunde.
- Weitere Sprache: Für Personen mit Migrationshintergrund ist es hierbei auch möglich, ihre Muttersprache zu wählen.
- Natur und Technik: Fächerkombination aus Physik, Biologie und Chemie.

Manche dieser Fächerkombinationen stellen Neuentwicklungen dar, für die es in der Bildungslandschaft bisher kaum Vorbilder gab. Deshalb kann es als gewisse Herausforderung gesehen werden, diese an den Lehrplan der NMS-Neuen Mittelschule zu orientieren, wie dies durch das PPG auch aus Gründen der Anerkennung und Äquivalenz der Abschlüsse verlangt wird (BMUKK 2013a).

Im vom BMBF empfohlenen „**Curriculum** für Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung“ (o.J.) werden einerseits inhaltliche Operationalisierungen dieser Fächerkombinationen vorgenommen und andererseits didaktische Grundsätze formuliert, die die erwachsenengerechte Umsetzung dieses Second Chance-Angebots sicherstellen sollen. Das inhaltliche Curriculum ist insofern **kompetenzorientiert** aufgebaut, als den Inhalten bestimmte Handlungen, also Handlungskompetenzen, die durch die entsprechenden Inhalte erworben werden sollen, zugeordnet werden. So sollen beispielsweise im Fachbereich „Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft“ die Kompetenzen erworben werden, Texte zu verstehen und Zusammenhänge herzustellen, Standpunkte darzulegen sowie zu partizipieren und mündlich zu kommunizieren.

Die **Didaktik** wiederum soll den Prinzipien der Individualisierung (Eingehen auf unterschiedliches Vorwissen, Erfahrungen, Lernpräferenzen), Lebensweltorientierung (Aufgaben und Themen orientieren sich an der Alltagswelt der TeilnehmerInnen), Chancengleichheit und Diversität (Reflexion von Ausgrenzungsmechanismen und Auseinandersetzung mit Pluralität), Selbstbestimmung und Selbststeuerung (Eigenverantwortung über den Lernprozess und Lehrende als Lernbegleiter) sowie Vielfalt der Lehr- und Lernarrangements (Raum zur aktiven Aneignung, exemplarisches Lernen, etc.) gerecht werden.

Die Initiative Erwachsenenbildung gibt für die Umsetzung dieser inhaltlichen und didaktischen Anforderungen einen organisatorischen Rahmen vor, der aus mehreren Komponenten besteht. Im Rahmen einer Einstiegsphase mit einem Ausmaß von 20 Übungseinheiten (UE) sollen die individuellen Kompetenzen festgestellt und der individuelle Lernplan erstellt werden. Das Kerncurriculum, in dem modular auf die einzelnen Prüfungsbereiche vorbereitet wird, umfasst 680 UE. Modulare und zielgruppenorientierte Förder- und Vertiefungsangebote sind im Ausmaß von 400 UE vorgesehen. Den gesamten Bildungsprozess hindurch stehen Lernbegleitung, Coaching und sozialpädagogische Betreuung im Ausmaß von 60 UE zur Verfügung. Das Gesamtangebot umfasst demnach im Minimum 986 und maximal 1.160 Übungseinheiten (Initiative Erwachsenenbildung, o.J.1). Insgesamt betrachtet kann eine hohe Übereinstimmung des Ansatzes im Rahmen der Vorbereitungskurse auf den Pflichtschulabschluss mit den Good Practice-Kriterien auf europäischer Ebene (vgl. Abschnitt 2.2) festgestellt werden.

Im Umsetzungsjahr 2013/14 sind 2.246 Personen neu in den PSA-Programmbereich der Initiative Erwachsenenbildung eingetreten. Das entspricht nach eigenen Angaben einer Zielerreichung von 107,7% des Zielwerts von 2.085 Personen (Initiative Erwachsenenbildung, o.J.2). Dass es sich hierbei um ein Angebot für Erwachsene handelt, relativiert sich im Anblick von 55% TeilnehmerInnen mit einem Alter bis 21 Jahren etwas. Auch der Zielerreichungsgrad kann alternativ betrachtet werden, wenn er in Relation zur Zielgruppengröße gesetzt wird. Insgesamt wird die Zielgruppe für den Pflichtschulabschluss in der Altersgruppe der 15-64-Jährigen auf rund 221.000 Personen geschätzt (Steiner/Vogtenhuber 2014). In Relation dazu beträgt die Anzahl der TeilnehmerInnen an Vorbereitungskursen zum Pflichtschulabschluss im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung im Umsetzungsjahr 2013/14 rund 1%.

Quellen zur Vertiefung:

Basisbildung: <http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/> [23.09.2016]

BMUKK (2013a): Handreichung zum Pflichtschulabschluss. Pädagogisch-didaktische Überlegungen. Wien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/materialien_psa_fuer_rueckmeldung/Paedagogik_Didaktik.pdf [29.12.2014]

Initiative Erwachsenenbildung (o.J.1): Programmbereich Pflichtschulabschluss, Wien. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Konzept_Pflichtschulabschluss_neu.pdf [29.12.2014]

Initiative Erwachsenenbildung (o.J.2): Monitoring – Executive Summary zum Jahresbericht 2013/2014, Wien. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Ex_Sum_Jahresbericht_2013_14.pdf [29.12.2014]

Steiner, Mario/Vogtenhuber, Stefan (2014): Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung, IHS-Studie im Auftrag des BMUKK, Wien. <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/BLI-PPD-Grundlagenanalysen-end.pdf> [29.12.2014]

Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2006): Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss, Studie im Auftrag des bm:bwk, Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2/2006, Wien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/evaluation_kurse_vorbereitung_hsch.pdf [02.09.2016]

2.3.2 Berufsreifeprüfung

Seit 1997, als das Bundesgesetz über die Berufsreifeprüfung (BRP) verabschiedet wurde, besteht die Möglichkeit, mit dieser Form einer ExternistInnenprüfung im Sinne des §42 des Schulunterrichtsgesetzes eine allgemeine Berechtigung für den Zugang zu tertiären Bildungseinrichtungen zu erlangen. Demnach repräsentiert die BRP eine zweite Chance dafür, die Matura und damit die Studienberechtigung nachzuholen, wie dies auch die Studienberechtigungsprüfung (SBP) eine ist, die im Anschluss besprochen wird. Da die BRP Gegenstand laufender Reformen und adaptierter rechtlicher Rahmenbedingungen (bis hin zur Einbindung in die Zentralmatura ab 2016) ist, während die SBP einer Modernisierung harrt und öffentliche Förderungen sich eher auf die BRP beziehen, hat diese in den letzten Jahren der SBP in ihrer (quantitativen) Bedeutung und hinsichtlich des Zuspruchs der Lernenden klar den Rang abgelaufen.

Im Gegensatz zur SBP bietet die BRP einen **allgemeinen** Zugang zu tertiären Ausbildungsformen. Zur Berufsreifeprüfung anzutreten ist berechtigt, wer eine Lehre oder mindestens 3-jährige BMS abgeschlossen bzw. drei Schulstufen einer BHS, bestimmte medizinische Ausbildungen, Meister-, Dienst- (Beamte) oder Befähigungsprüfungen erfolgreich absolviert hat und mindestens 19 Jahre alt ist. Inhaltlich betrachtet besteht die BRP sodann (in den meisten Fällen) aus vier Teilprüfungen in den Fächern Deutsch, Mathematik, lebende Fremdsprache und der Prüfung in einem Fachbereich. Die BRP für sich genommen ist im Sinne des ursprünglichen Gesetzes eine Prüfung und keine Ausbildung. Nichts desto trotz haben sich sehr viele **Vorbereitungskurse auf diese Prüfung** etabliert und wurden öffentlich gefördert (beispielsweise im Rahmen des ESF-Programms in Österreich). Letztlich beziehen sich auch bereits ministerielle Verordnungen auf die Gestaltung derartiger Kurse wie die Berufsreifeprüfungscurricularverordnung – BRPCV (Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über kompetenzbasierte Curricula an anerkannten Lehrgängen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung; BGBl. II Nr. 40/2010), sodass die ursprüngliche Idee einer Prüfung sich im Laufe der Zeit immer mehr in die Richtung einer Ausbildung entwickelt hat. Diese Art der Ausbildung wird von den meisten größeren Institutionen der Erwachsenenbildung (Volkshochschulen, BFI, WIFI, ...) angeboten. Während andere Second Chance-Angebote weitgehend kostenfrei sind, stellt die Berufsreifeprüfung hier eine Ausnahme

dar. Mit durchschnittlichen Kosten von € 4.000,- für die Vorbereitungskurse in den vier Fächern kann eine sozial selektive Wirkung dieses Angebots nicht ausgeschlossen werden. Pläne, die BRP innerhalb der Initiative Erwachsenenbildung ebenso kostenfrei anzubieten wie Kurse zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss bzw. Basisbildung, ließen sich nicht realisieren.

Rezente Daten zur Nutzung der BRP sind nicht verfügbar, weil die Kurse zumeist im Bereich von Institutionen der Erwachsenenbildung durchgeführt werden, die sich nicht an den Erhebungen im Rahmen der Schulstatistik beteiligen (müssen) und weil die Schulen, die letztlich die Reifeprüfungszeugnisse ausstellen, ExternistInnen meistens in ihr Monitoring nicht integrieren. Aus diesem Grund sind schulstatistisch für das Jahr 2010 nur rund 780 BRP-Abschlüsse erfasst, obwohl eine Studie von Klimmer et al. (2009) für das Jahr 2008 bereits 2.609 AbsolventInnen ausweist. Insgesamt ist die Anzahl der AbsolventInnen von 861 im Jahr 2001 auf 2.609 im Jahr 2008 gestiegen. Dies entspricht einem Anteil an allen Reifeprüfungen in dieser Zeit von 2,3% im Jahr 2001 und 6,0% im Jahr 2008. Die Zahl der Personen, die sich währenddessen in Kursen zur Vorbereitung auf diese Prüfung befunden haben, liegt deutlich darüber. So wurden im Jahr 2008 erstmals über 20.000 Teilnahmen erzielt. Einer Hochrechnung zufolge könnte die **aktuelle Anzahl von Teilnahmen im Jahr 2015 bei 23.000** und die Anzahl der BRP-Abschlüsse bei rund 3.000 liegen (Klimmer et al. 2009: 26f.). Rund die Hälfte der AbsolventInnen ist bis zu 30 Jahre alt, ein weiteres Drittel 31 bis 40 Jahre. Nicht ganz zwei Drittel weisen als Vorbildung eine abgeschlossene Lehre und nicht ganz ein Drittel eine Berufsbildende Mittlere Schule auf. Drei Viertel aller AbsolventInnen waren während der BRP-Vorbereitungszeit vollzeit-, weitere 16% teilzeitberufstätig. Werden BRP-AbsolventInnen nach den beruflichen Auswirkungen gefragt, so gibt ein Viertel ein höheres Gehalt, ein Drittel einen Wechsel des Arbeitgebers und mehr als die Hälfte ein neues Aufgabengebiet an. Gut 40% der BRP-AbsolventInnen beginnen tatsächlich ein Studium, weitere knapp 20% eine andere Ausbildung (Klimmer et al. 2006). Im Rahmen vergleichender Evaluierungen von Angeboten der Erwachsenenbildung (Steiner et al. 2011) konnte festgestellt werden, dass Berufsreifeprüfungskurse deutlich weniger den Prinzipien des lebenslangen Lernens (z.B. Kompetenzorientierung und Lernende in den Mittelpunkt stellen) entsprachen, als beispielsweise Kurse zur Vorbereitung auf den Pflicht-/Hauptschulabschluss oder Basisbildungsangebote.

„Hier dominiert in Bezug auf die TeilnehmerInnen eher die Ausrichtung auf eine/n Lernende/n mit Normalbiografie –, ihre/seine Kompetenzen werden weniger wahrgenommen und in den Unterricht einbezogen. Didaktische Settings sind eher traditionell – mit Fokus auf Frontalunterricht und einer Orientierung an Standardlehrstoff. Der Bereich Sozialpädagogik findet wenig Umsetzung, und Berufs- bzw. Bildungsberatung stehen ebenfalls eher im Hintergrund. Schließlich zeichnet sich Typ C durch relativ hohe Eingangsbarrieren in finanzieller Hinsicht aus, jedoch auch dadurch, dass eine entsprechende Motivation der Teilnehmenden als Eintrittsvoraussetzung gilt und die Herstellung von Motivation weniger als Aufgabe der Träger angesehen wird.“ (Steiner et al. 2011:16)

Nicht zuletzt um diesem empirischen Befund entgegenzuwirken, wurde die Berufsreifeprüfungscurricularverordnung – BRPCV (BGBl. II Nr. 40/2010) erlassen, deren erklärtes Ziel es ist, „[...] eine durchgehend erwachsenengerechte Umsetzung der Berufsreifeprüfung von

der Vorbereitung bis zur Absolvierung der jeweiligen Teilprüfungen sicherzustellen.“ (BMUKK 2011: 2) Ein wesentliches Element dieser erwachsenengerechten Ausgestaltung von Vorbereitungskursen und Prüfungen ist dabei die Kompetenzorientierung:

„Der Fokus der pädagogischen Bemühungen beschränkt sich deshalb nicht auf Inhalte, die erarbeitet werden sollen, sondern vorrangiges Ziel der pädagogischen Bemühungen ist es, die Kompetenzen der Kandidatinnen und Kandidaten auszubauen und damit deren persönlichen Handlungsradius nachhaltig zu erweitern. Für den Lern- und Prüfungserfolg ausschlaggebend ist somit nicht die Reproduktion des jeweiligen fachlichen Inputs, sondern die Fähigkeit zur selbstständigen Anwendung von erworbenem Wissen bzw. angeeigneten Fertigkeiten in einem spezifischen, auf konkrete Handlungssituationen bezogenen Kontext, d.h. der individuelle Output. Dieser Anforderung muss in der Vorbereitung mit einem geeigneten, kompetenzbasierten Unterricht Rechnung getragen werden. Im Rahmen der abschließenden Prüfungen müssen die Aufgaben so gestaltet sein, dass dadurch entsprechende Kompetenzen entfaltet und vor dem Hintergrund konkreter handlungsrelevanter Zusammenhänge nachgewiesen werden können.“ (BMUKK 2011: 3)

Ob und inwieweit diese Veränderungen in den Rahmenbedingungen auch zu einer erwachsenengerechteren Gestaltung der BRP-Praxis führen, wird erst eine entsprechende Evaluation zeigen können. In Relation zu den Good Practice-Kriterien einer Second Chance-Ausbildung, wie sie auf europäischer Ebene herausgearbeitet wurden (vgl. Abschnitt 2.2) zeigt sich jedoch, dass viele Dimensionen davon nur durch die kompetenzbasierte Ausrichtung alleine noch keine Berücksichtigung finden (Multiprofessionalität, institutionelles Klima, Curriculum und Pädagogik).

Quellen zur Vertiefung:

BMUKK (2011): Kompetenzorientierte Durchführung der Teilprüfungen zur Berufsreifeprüfung: Leitfäden, Rundschreiben Nr. 18, Wien. <http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/Rundschreiben.pdf> [27.01.2015]

BRP: http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/berufsreifepreuefung.php [06.09.2016]

Klimmer, Susanne/Holzer, Christine/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2009): Berufsreifeprüfung. Aktualisierung von Vorbereitungsangeboten, TeilnehmerInnen- und AbsolventInnenzahlen. IBW/öibf-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), Wien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Endbericht_BRP-Aktualisierungen2009_IBW-OEIBF.pdf [06.09.2016]

Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/ Wagner, Elfriede (2011): ESF Beschäftigung Österreich 2007 – 2013. Bereich Erwachsenenbildung, Halbzeitbewertung 2011, Evaluierung im Auftrag des BMUKK, Wien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Halbzeitbewertung2011.pdf [06.09.2016]

2.3.3 Studienberechtigungsprüfung

Obwohl die Studienberechtigungsprüfung (SBP) klare Nachteile gegenüber der BRP aufweist (sie ermöglicht den Zugang nur zu bestimmten tertiären Fachbereichen und wird öffentlich kaum gefördert) erfüllt sie eine spezifische Funktion im Rahmen der Second Chance Education: Sie ermöglicht (für den Fall ihrer positiven Absolvierung) den Zugang zu tertiärer Bildung ohne exakt vordefinierte Bildungsabschlüsse als Voraussetzung. Darin liegt ein entscheidender Vorteil dieses Bildungsformats v.a. in Relation zur Berufsreifeprüfung, die den

Abschluss einer Lehre (bzw. anderer entsprechend definierter Bildungsstufen) vorsieht. So ist im Schulorganisationsgesetz zu lesen (SCHOG §8c):

„Zur Studienberechtigungsprüfung sind Aufnahmsbewerber zuzulassen, die [...] eine eindeutige über die Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht hinausgehende erfolgreiche berufliche oder außerberufliche Vorbildung für die angestrebte Schulart (Fachrichtung) nachweisen.“

Diesem Vorteil hinsichtlich der legislativen Rahmenbedingungen steht ein gravierender Nachteil gegenüber: Die **Zersplitterung über verschiedene Gesetzesmaterien** hinweg (SCHOG, Universitätsgesetz, HStG), die viele Unklarheiten mit sich bringt (Brückner et al. 2014) und die Unbestimmtheit ihrer Inhalte. Unter diesen Voraussetzungen sind die Zulassungsbestimmungen (von Universität zu Universität) höchst unterschiedlich, die gegenseitigen Anerkennungen zwischen den tertiären Bildungseinrichtungen fraglich und die Voraussetzungen für Anbieter von Vorbereitungskursen in der Erwachsenenbildung denkbar schwierig.

Diese unvorteilhaften Rahmenbedingungen tragen dazu bei, dass empirisch betrachtet der **SBP beim (nicht traditionellen) Zugang zu tertiären Bildungseinrichtungen weniger Bedeutung zukommt** als der Berufsreifeprüfung. So weisen 2,2% der Uni-Studierenden (bzw. 2,5% der Erstimmatrikulierenden) im Jahr 2012/2013 die BRP als Vorbildung auf, mit Studienberechtigungsprüfung sind es 1,6% unter den Studierenden, aber nur 0,2% unter den Erstimmatrikulierenden (das entspricht 60 Personen). Die Relation von Studierenden zu Erstimmatrikulierenden deutet auf eine deutlich sinkende Bedeutung dieser Zugangsform zu Universitäten verglichen mit vergangenen Jahren hin, während die Bedeutung der BRP sogar noch gestiegen ist (Tabelle 8).

Tabelle 8: Nicht traditionelle Vorbildung an Universitäten

		2007/2008	2012/2013	n (2013)
Vorbildung Studierende	BRP	1,6 %	2,2 %	6.097
	SBP	1,9 %	1,6 %	4.315
	ohne RP ¹⁰	1,2 %	1,0 %	2.831
Vorbildung Erstimmatrikulierende	BRP	2,0 %	2,5 %	934
	SBP	0,3 %	0,2 %	60
	ohne RP	1,6 %	1,3 %	498

Quelle: Statistik Austria, *Bildung in Zahlen*

Beim Zugang zu den Fachhochschulen (Tabelle 9) stellt die BRP für 5,8% aller Studierenden die Zugangsform dar, während es die SBP für 1,6% aller FH-Studierenden ist. Demnach ist die quantitative Bedeutung der BRP im Vergleich zur SBP an den FH's um ein Vielfaches höher und damit stärker ausgeprägt als an den Unis, was angesichts der starken Berufs-

¹⁰ Die Kategorie „ohne Reifeprüfung“ umfasst Lehre, Werkmeisterschulen, BMS und sonstige Ausbildungen.

bezogenheit der FH's nicht weiter verwundert. Im Gegensatz zu den Unis konnte die SBP ihren Anteil unter den Erstimmatrikulierenden halten, was auf eine zumindest konstante Bedeutung der Studienberechtigungsprüfung hinweist.

Tabelle 9: Nicht traditionelle Vorbildung an Fachhochschulen

		2007/2008	2012/2013	n (2013)
Vorbildung Studierende	BRP	4,7 %	5,8 %	2.398
	SBP	1,6 %	1,6 %	664
	ohne RP	6,0 %	6,5 %	2.695
Vorbildung Erstimmatrikulierende	BRP	5,0 %	6,1 %	1.023
	SBP	1,6 %	1,7 %	285
	ohne RP	6,7 %	6,4 %	1.077

Quelle: Statistik Austria, *Bildung in Zahlen*

Nicht übersehen werden darf bei diesen Zugangsformen jedoch, dass die tertiären Bildungseinrichtungen in Österreich von ihrer Autonomie in der Definition von Zugangsregelungen durchaus Gebrauch machen und auch **Personen zum Studium zulassen, die keine Reifeprüfung** oder ein Äquivalent davon **aufzuweisen haben**. Es handelt sich dabei um berufsbildende (Lehre, BMS, ...) oder sonstige Abschlüsse, die (bescheidene) 1 % der Universitätsstudierenden und immerhin 6,5 % der FH-Studierenden als Vorbildung aufweisen. Die Bedeutung dieses „informellen“ Zugangs zur Tertiärbildung in Österreich, der als gelebte Durchlässigkeit des Bildungssystems jenseits bildungshierarchischer Zugangs- und damit Selektionsregelungen interpretiert werden kann, liegt über weite Strecken höher als jene der Studienberechtigungsprüfung und übertrifft im Fall der FH sogar die Berufsreifeprüfung. Hierin deutet sich ein durchaus alternatives Verständnis von Second Chance (nämlich eines ohne „Education“) an.

Quellen zur Vertiefung:

Brückner, Wolfgang/Fritsche, Andrea/Veichtlbauer, Judith (2014): Mobilitätsbarrieren im Kontext des lebenslangen Lernens. Fallbeispiel Studienberechtigungsprüfung – ein Situationsbericht aus der Praxis, VHS-Floridsdorf, Wien.

SBP: http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/studienberechtigungspruefung.php [06.09.2016]

2.3.4 Schulen für Berufstätige

Die traditionellste Form von Ausbildungen der Zweiten Chance (deren erste Ansätze bis zu den Arbeitermittelschulen in der Zwischenkriegszeit zurückreichen) sind Schulen für Berufstätige auf Ebene der oberen Sekundarstufe (BMS, BHS, AHS für Berufstätige). Dabei handelte es sich lange Zeit um traditionelle Schulangebote, die sich über weite Strecken organisatorisch und didaktisch von den entsprechenden Formen im Erstausbildungssystem – abgesehen von der Unterrichtszeit – kaum unterschieden. Ein entscheidender Schritt

hin zu einer erwachsenengerechteren Gestaltung dieses Second Chance-Angebots erfolgte mit der Novelle des Schulunterrichtsgesetzes für Berufstätige im Jahr 2010. Durch eine **konsequente Modularisierung und Flexibilisierung der Ausbildung** soll den individuellen Möglichkeiten besser Rechnung getragen werden und sollen Laufbahnverluste sowie Schulstufenwiederholungen vermieden werden. Der Semesterlehrstoff eines Unterrichtsgegenstandes bildet ein Modul. Wie viele derartiger Module ein/e Studierende/r in einem Jahr besucht und wie lange die Ausbildung demnach insgesamt dauert, ist innerhalb gewisser Grenzen flexibel gestaltbar. Die Höchstdauer des Schulbesuchs ist mit dem zweifachen der Mindeststudiendauer gedeckelt. Zugleich müssen pro Schuljahr mindestens zehn Semesterwochenstunden absolviert werden. Diese Flexibilisierung hat auch zur Konsequenz, dass ein starres Klassen- und Schuljahrsystem zugunsten eines semesterweise wechselnden Modulverbands aufgehoben wird. Um in der Ausbildung voranzukommen, ist es notwendig, die einzelnen Module positiv abzuschließen. Dies ist möglich, indem die Leistungsanforderung für dieses Modul direkt oder in einem späteren Kolloquium erbracht wird oder vorangegangene Lernleistungen anerkannt werden. Sind alle Module positiv abgeschlossen, kann zur Abschlussprüfung angetreten werden (Dorninger 2014). In Relation zu den Good Practice-Kriterien für Second Chance-Angebote in Europa (vgl. Abschnitt 2.2) bleiben einige Bereiche (wie die auf das Curriculum und auf die Pädagogik bezogenen) durch diese Reformen aber weiter unberücksichtigt.

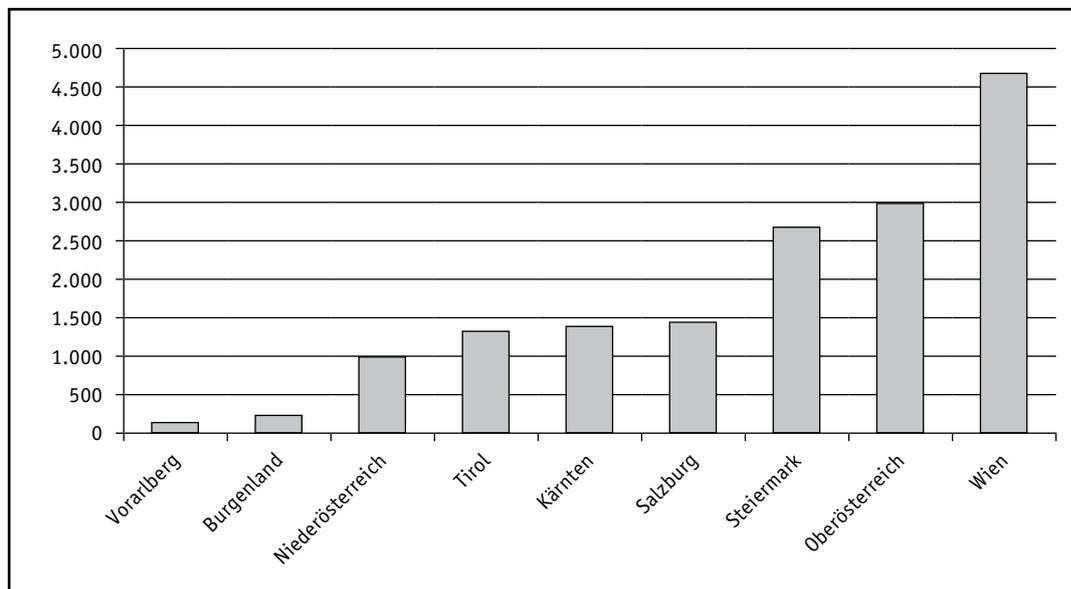
Quantitativ betrachtet sind die Schulen für Berufstätige **nicht zu vernachlässigen**. Haben im Schuljahr 2006/2007 noch rund 14.000 Erwachsene diese Schulformen besucht, waren es 6 Jahre später bereits beinahe 16.000. Das entspricht einer Steigerung um beinahe 13%, die v.a. auf ein Wachstum im Bereich der AHS und HTL für Berufstätige zurückzuführen ist.

Tabelle 10: Anzahl der SchülerInnen in Schulen für Berufstätige

	2006/2007	2012/2013
AHS für Berufstätige	3.626	4.453
BMS für Berufstätige	456	611
HTL für Berufstätige	3.823	4.345
HAK für Berufstätige	3.312	3.474
Werkmeisterschulen	2.872	3.004
Summe	14.089	15.887

Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik

Die **regionale Verteilung** gestaltet sich dabei **sehr unterschiedlich** von 151 Plätzen in Vorarlberg bis 4.698 Plätzen in Wien. In Relation zur Bevölkerungsgröße betrachtet kommt österreichweit ein Platz (bzw. eine Teilnahme) in einer Schule für Berufstätige auf 303 Personen im Alter von 25-65 Jahren. Dieser Wert wiederum schwankt zwischen 1 zu 211 in Salzburg und 1 zu 1.394 in Vorarlberg. Sowohl absolut als auch relativ betrachtet lassen sich demnach drei Bundesländer mit einer stark unterdurchschnittlichen Beteiligung an Schulen für Berufstätige ausmachen. Es sind dies: Vorarlberg, das Burgenland und Niederösterreich.

Grafik 4: Regionale Verteilung von Plätzen in Schulen für Berufstätige 2012/2013

Quelle: Statistik Austria – Schulstatistik

Quellen zur Vertiefung:

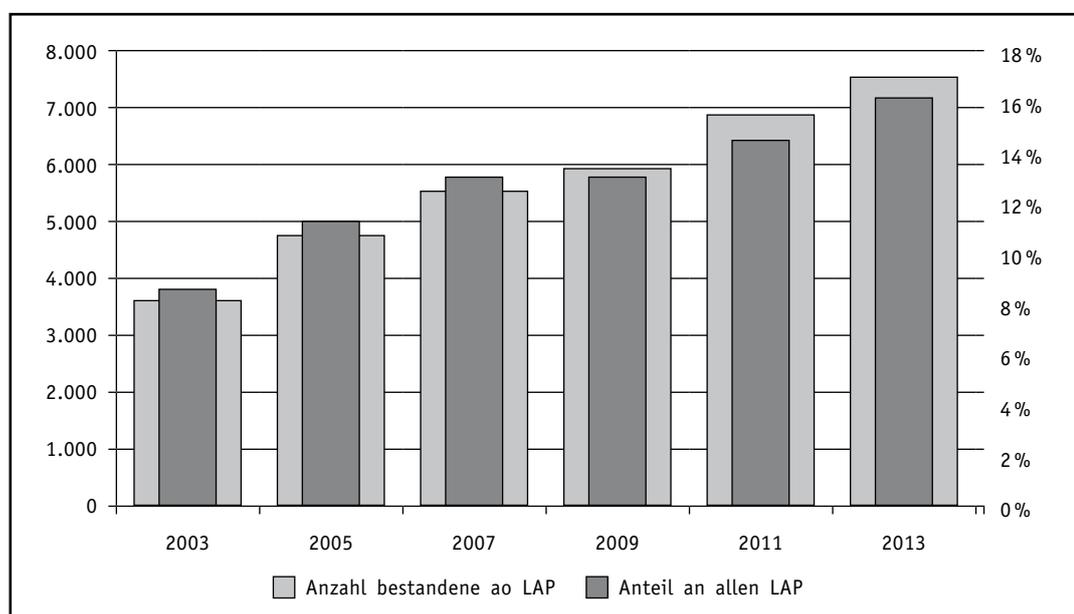
Dorninger, Christian (2014): Nachholen von Bildungsabschlüssen – Schulen für Berufstätige. Mehr Flexibilität und Anrechnung durch Modularisierung. In: Magazin Erwachsenenbildung Nr. 21/2014, Wien.
http://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/11_dorninger.pdf [28.01.2015]

2.3.5 Lehrabschlüsse im Zweiten Bildungsweg

Zur Lehrabschlussprüfung (LAP) ist ein/e Antragsteller/in auch ohne Nachweis eines Berufsschulbesuchs bzw. ohne Absolvierung der entsprechenden Lehrzeit zuzulassen:

„[...] wenn diese/r das 18. Lebensjahr vollendet hat und glaubhaft macht, dass er/sie auf eine andere Weise die im betreffenden Lehrberuf erforderlichen Fertigkeiten und Kenntnisse, beispielsweise durch eine entsprechend lange und einschlägige Anlernetätigkeit oder sonstige praktische Tätigkeit oder durch den Besuch entsprechender Kursveranstaltungen erworben hat.“ (§23 Abs.5 lit.a BAG – Berufsausbildungsgesetz)

Als ausreichende praktische Erfahrung wird zumeist eine berufliche Tätigkeit im Ausmaß von zumindest der Hälfte der Lehrzeit im jeweiligen Beruf – in den meisten Fällen also rund 1,5 Jahre – erachtet. Diese Form einer „zweiten Chance“ ist die mit Abstand am häufigsten gewählte. So wurden **im Jahr 2013 über 7.500 Bildungsabschlüsse nachträglich erzielt**. Das entspricht rund 16 % aller Lehrabschlüsse in diesem Jahr oder rund drei Mal so vielen Abschlüssen, als sie im Rahmen der Berufsreifeprüfung in einem Jahr erzielt werden. Die Zahl der Prüfungsantritte zur „außerordentlichen LAP“ liegt mit rund 9.200 nochmals deutlich höher und entspricht mit einer Erfolgsquote von 82,3 % dem Niveau im Gesamtdurchschnitt. Die Lehrabschlussprüfung im Zweiten Bildungsweg zeigt eine sehr stark wachsende Tendenz und konnte sich innerhalb von 11 Jahren mehr als verdoppeln (Dornmayr/Nowak 2014).

Graphik 5: Anzahl ao LAP und ihr Anteil an allen Lehrabschlussprüfungen 2003-2013

Quelle: WKÖ zit.n. Dormmayr/Nowak 2014, Berechnungen: Steiner

Die Ablegung einer außerordentlichen Lehrabschlussprüfung setzt nicht zwingend voraus, einen Vorbereitungskurs darauf zu besuchen. Wie jedoch auch im Fall der Berufsreifeprüfung werden am Weiterbildungsmarkt von den Institutionen der Erwachsenenbildung eine Vielzahl von Vorbereitungskursen dafür angeboten. In Kursen mit einer Dauer von bis zu zwei Jahren und Kosten von mehreren tausend EURO ist es so möglich, sich auf die Abschlussprüfung vorzubereiten. Eine Form der Vorbereitung stellen auch die vom AMS für arbeitslose/arbeitssuchende Personen zur Verfügung gestellten **FacharbeiterInnen-Intensivausbildungen** dar. Diese sind für die TeilnehmerInnen auf AMS-Zubuchung hin kostenlos und können als Maßnahmen im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik gesehen werden. Es handelt sich dabei – wie die Bezeichnung schon zum Ausdruck bringt – um relativ intensive Schulungsmaßnahmen mit einer Dauer von rund 18 Monaten. Die FacharbeiterInnen-Intensivausbildung ist eine Maßnahme von beachtlicher quantitativer Bedeutung, waren 2010 doch 4.034 AbsolventInnen und 2012 immer noch 2.811 AbsolventInnen festzustellen. Diese Maßnahmenform kann als durchaus erfolgreich bezeichnet werden. So hatten 3 Monate nach Abschluss 53 %, 6 Monate nach Abschluss 70 % und 12 Monate später 81 % der AbsolventInnen eine Beschäftigung aufgenommen. Bemerkenswerter Weise zeigten sich zudem keine signifikanten Unterschiede zwischen den AbsolventInnen nach Migrationshintergrund (Papouschek et al. 2014). Dies kann als erstes durchaus bemerkenswertes Ergebnis für die Wirksamkeit von Ausbildungen der Zweiten Chance interpretiert werden. Mehr zum Thema Wirksamkeit findet sich im Abschnitt 2.5.

Eine – wenn man so will – erwachsenengerechtere Variante, den Lehrabschluss im Rahmen einer Maßnahme aktiver Arbeitsmarktpolitik nachzuholen, stellt das Angebot „Kompetenz mit System“ dar. Erwachsenengerechter insofern, als Zwischenabschlüsse möglich sind und der gesamte Qualifikationsprozess bis hin zum Lehrabschluss aus mehreren kleinen Modulen besteht, die weniger zeitintensiv sind, weniger lange dauern und auch unterbrochen

werden können. Dadurch bestehen für die Zielgruppe (arbeitslose Personen ab 18 Jahren, die maximal über Pflichtschulabschluss verfügen) verbesserte Möglichkeiten der Abstimmung zwischen Ausbildung und (familiären) Verpflichtungen. Um dies zu ermöglichen, wurden für ausgewählte Lehrberufe (inzwischen sind es 10, z.B. Bürokaufmann/-frau, Hotel und Gastgewerbeassistent, Metallbearbeitung) Kompetenzmatrizen erstellt, die den gesamten Lehrberuf in Teilkompetenzen auf drei Entwicklungsstufen (Basis, Vertiefung, Profi) darstellen. Zur Abdeckung dieser Teilkompetenzen sind sodann entsprechend der Entwicklungsstufen drei Schulungsbausteine mit einer Schulungsdauer von jeweils 8 bis 18 Wochen entwickelt worden, die sich so in ein Gesamtsystem einfügen und in Summe den gesamten Lehrberuf abdecken. Die Idee dahinter ist nun, dass arbeitslose Personen in aufeinanderfolgenden Arbeitslosigkeitsepisoden, die sich bei Saisonberufen beispielsweise beinahe automatisch ergeben, immer wieder einzelne Bausteine absolvieren und am Ende zur außerordentlichen Lehrabschlussprüfung antreten können. Die einzelnen Bildungsbausteine schließen mit „Kompetenzchecks“ ab, in die auch WirtschaftsvertreterInnen involviert sind und die für sich genommen am Arbeitsmarkt verwertbare Teilqualifikationen darstellen, weil sie sich in das Bild eines Lehrberufes einfügen.

„Eine Vision ist, dass über das in Aussicht gestellte ECVET-System mittel- bis langfristig die Schulungsbausteine anerkannt werden und nicht mehr der Weg über eine außerordentliche Lehrabschlussprüfung notwendig ist.“ (Weber et al. 2011: 8)

Bis es soweit sein wird, stellt „Kompetenz mit System“ einen Versuch dar, Schulungsmaßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik mit formalen Abschlüssen zu synchronisieren und dadurch einen weiteren Pfad innerhalb des Zweiten Bildungsweges anzubieten.

Quellen zur Vertiefung:

- Dornmayr, Helmut/Nowak, Sabine (2014):** Lehrlingsausbildung im Überblick 2014. Strukturdaten, Trends und Perspektiven, ibw-Forschungsbericht Nr. 180, Wien. <http://www.ibw.at/de/ibw-studien/1-studien/fb180/P630-lehrlingsausbildung-im-ueberblick-2014-2014> [06.09.2016]
- Papouschek, Ulrike/Mairhuber, Ingrid/Kasper, Ruth (2014):** Evaluierung des Arbeitsmarkterfolgs von Frauen im Anschluss der AMS-Kurse FIA und FIT, FORBA-Forschungsbericht, Wien. <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht%20Forba%20FIT%20FIA%20Evaluierung.pdf> [10.02.2015]
- Weber, Friederike/Putz, Sabine/Stockhammer, Hilde (2011):** Kompetenz mit System. Lernergebnisorientierte AMS-Schulungen als Schritte zur Qualifikation Lehrabschluss, in: Magazin Erwachsenenbildung Nr. 14/2011, Wien. http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_11_weber_putz_stockhammer.pdf [09.02.2015]

2.4 Bildungsinhalte/Didaktik

Der Terminus einer erwachsenengerechten Weiterbildung (der Zweiten Chance) wird in vielen Fällen an möglichst flexiblen Strukturen festgemacht, die es erwachsenen Personen mit ihren vielfältigen anderweitigen Verpflichtungen beruflicher und familiärer Natur ermöglichen sollen, daran teilzunehmen. So tritt beispielsweise an die Stelle der starren Schulklasse im Fall der Schulen für Berufstätige der flexible Modulverband. Der **Terminus „erwachsenengerecht“** wird in anderen Fällen (beispielsweise bei der Berufsreifepfprüfung) auch synonym mit einer Kompetenzorientierung gesehen. Der Fokus verschiebt sich dabei

weg von einer Orientierung am Lerninhalt hin auf die Kompetenzen, die es dadurch zu erlangen gilt. So sollen TeilnehmerInnen an den Kursen zur Vorbereitung auf die Berufsreifeprüfung in Deutsch beispielsweise die Kompetenz erlangen, Gespräche zu führen, wovon beispielsweise zu verstehen ist, dass sie sich konstruktiv in Gespräche einbringen, auf Diskussionsbeiträge angemessen reagieren, Diskussionen leiten bzw. Gespräche moderieren können (BMUKK o.J:16).

Der zugrundeliegende **Kompetenzbegriff** ist dabei weder trivial noch einheitlich. Innerhalb einer gewissen Bandbreite handelt es sich dabei einmal um persönliche Potenziale und Dispositionen, das andere Mal um kognitive Fähigkeiten. Das eine Mal entstammen sie der reflektierten Verarbeitung praktischer Erfahrungen, und in einem anderen Ansatz bilden sie das Produkt von Lernen. Gewisse Einigkeit der unterschiedlichen Begriffsdefinitionen besteht hinsichtlich ihrer praktischen Relevanz in der Bewältigung von Handlungsanforderungen.

Tabelle 11: Kompetenzbegriffe im Vergleich

	WAS ist es?	WOHER kommt es?	WOFÜR dient es?
PSA/Rützel ¹¹	Persönliche Potenziale und Dispositionen	Reflektierte Verarbeitung praktischer Erfahrung	Bewältigung von Anforderungssituationen
BRP/Mathematik ¹²	Längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten	Von Lernenden (d.h. durch Lernen) entwickelt	Befähigung und Bereitschaft zur Ausübung von Tätigkeiten

In dieser idealtypischen Kontrastierung (vergl. Tabelle 11) stehen einander also einmal ein eher am kognitiven Lernen ausgerichteter und das andere Mal ein eher an reflektierten Potenzialen orientierter Kompetenzbegriff gegenüber, der – wenn er ernst genommen wird – auch unterschiedlich pädagogisch-didaktisches Handeln nach sich zieht. Welcher Kompetenzbegriff auch immer zugrunde gelegt wird, er beschreibt das Ziel und nicht den Weg dorthin. Diese Funktion übernimmt die Didaktik bzw. übernehmen die didaktischen Grundsätze, die den Angeboten der Zweiten Chance zugrunde liegen.

Für die Kurse zur Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss werden beispielsweise – je nach Grundlage – fünf bis sechs (teilweise deckungsgleiche) derartige Grundsätze festgelegt. Dieses Beispiel wird als Orientierung für die Second Chance Education an sich herangezogen, weil es die umfassendste Elaboration zu diesem Thema im Kontext des Zweiten Bildungswegs in Österreich darstellt.

¹¹ Nach Rützel (2010: 3, zit. nach BMUKK 2013a: 34) sind Kompetenzen „verhaltensregulierende persönliche Potenziale und Dispositionen, die sich vorwiegend aus der reflektierten Verarbeitung praktischer Erfahrungen entwickeln und jeweils zur Bewältigung verschiedener Anforderungssituationen verwendet werden können.“

¹² „Unter Kompetenzen versteht man längerfristig verfügbare kognitive Fähigkeiten, die von Lernenden entwickelt werden können und sie befähigen, bestimmte Tätigkeiten in variablen Situationen auszuüben, sowie die Bereitschaft, diese Fähigkeiten und Fertigkeiten einzusetzen.“ (BMUKK o.J.: Berufsreifeprüfung Mathematik. Leitfaden für die kompetenzorientierte Reifeprüfung, S.7, zit. nach: Institut für Didaktik der Mathematik – Österreichisches Kompetenzzentrum für Mathematikdidaktik – Fakultät für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt (Hrsg.) (2007): Standards für die mathematischen Fähigkeiten österreichischer Schülerinnen und Schüler am Ende der 8. Schulstufe, Klagenfurt, S.9).

- Die **TeilnehmerInnen- oder Lebensweltorientierung**: Damit soll das Bestreben zum Ausdruck gebracht werden, dass sich die Lerninhalte an der Lebenswelt der TeilnehmerInnen orientieren. „Soziokulturell und milieuspezifisch geprägte Denk- und Verhaltensschemata, Erfahrungen, Kenntnisse und Werthaltungen“ (BMUKK 2013a: 67) sollen den Ausgangspunkt bilden, und in der Idealvorstellung bestimmen die TeilnehmerInnen über Themen, Inhalte, Ziele und Methoden des Lernprozesses selbst, weshalb Lebensweltorientierung immer auch mit Partizipation einhergeht. Kritisch wird gegen den Ansatzpunkt dieses didaktischen Grundsatzes von konstruktivistischer Seite eingebracht (Arnold 2005, zitiert nach BMUKK 2013a: 68), dass durch ein solches Setting nicht die Entwicklung neuer Perspektiven, sondern potenziell das Verharren im eigenen Erfahrungshorizont gefördert wird. Aufgrund der zu erwartenden Diversity unter den TeilnehmerInnen kann jedoch davon ausgegangen werden, dass Lebensweltorientierung für die einen einer Horizonterweiterung für die anderen gleichkommt. Insofern relativiert sich diese Kritik deutlich und tritt die Empowerment-Zielsetzung dieses pädagogischen Grundsatzes verstärkt zutage.
- **Lernprozesse** sollen – dem entsprechenden didaktischen Prinzip zufolge – möglichst **selbstbestimmt** und selbstgesteuert durch die TeilnehmerInnen sein. Das bringt auch einen Wandel der Rolle von Lehrenden mit sich, die zunehmend die Funktion von ModeratorInnen des Lernprozesses übernehmen. Ziel ist es, die Eigenverantwortung für die Lernprozesse sowie die Lernmotivation zu steigern.
- Der didaktische Grundsatz der **Handlungsorientierung** zielt darauf ab, „kognitives, affektives und psychomotorisches Lernen in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander“ (BMUKK 2013a: 72) zu bringen, wofür sich offene Formen des Unterrichts wie Projektarbeit und Stationenlernen besonders eignen. Lernende sollen zu AkteurInnen im Lernprozess werden, Kommunikation und Kooperation zwischen den Lernenden einen zentralen Stellenwert einnehmen. Zuweilen wird dies auch unter dem Grundsatz der Kompetenzorientierung subsumiert, womit zum Ausdruck gebracht werden soll, dass im Zentrum des pädagogischen Prozesses an die Stelle des Inhalts die Handlungsorientierung, also der Erwerb von Handlungskompetenz für alltägliche Situationen tritt. Ein alternatives Verständnis von Kompetenzorientierung bringt das Anschließen an die Ressourcen und Stärken der TeilnehmerInnen anstelle eines defizitorientierten Lernklimas zum Ausdruck.
- Der Grundsatz der **Binnendifferenzierung** bringt zum Ausdruck, dass nicht ein für alle TeilnehmerInnen gleiches Standard-Lernangebot im Zentrum steht, sondern eine Differenzierung nach Vorwissen, Interessen und Lernprofilen der einzelnen TeilnehmerInnen erfolgt. *„Die Differenzierung bezieht sich beispielsweise auf die Art, die Anzahl der gestellten Aufgaben, den Schwierigkeitsgrad, das Arbeitstempo oder den Anteil an Selbständigkeit bei der Aufgabenbewältigung.“* (BMBF o.J.: 8)
- Der Grundsatz der **Individualisierung** stellt das logische Gegenstück zur Binnendifferenzierung dar. Es wird damit zum Ausdruck gebracht, dass alle Lernenden „gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich“ (BMUKK 2013a: 74) gefördert und gefordert werden sollen.
- Das **exemplarische Lernen** als didaktischer Grundsatz zielt auf ein Verständnis von Strukturen, Prozessen, Gesetzmäßigkeiten und Paradigmen als den Kern aller Lehr- und Lernleistungen ab. Anstelle große Quantitäten von Lernstoff zu absorbieren, sollen die Lernenden durch eine intensive Auseinandersetzung mit einem Exempel in die Lage versetzt werden, auf dahinterliegende Mechanismen zu schließen. Ein derartiges Verständnis

erlaubt Schlussfolgerungen auf ähnlich gelagerte Fälle, ohne sie eigens gelernt haben zu müssen. So ist es möglich, der Stofffülle zu begegnen, die im praktischen pädagogischen Handeln oft einen zwanghaften Imperativ darstellt und didaktische Freiräume einschränkt.

- Der Grundsatz von **Chancengleichheit und Diversität** zielt auf eine Wertschätzung von Verschiedenheit und die Reflexion von Ausgrenzungsmechanismen in Abhängigkeit beispielsweise von Ethnie, Geschlecht, Religion ab.
- Schließlich wird der **Grundsatz der Vielfalt von Lehr- und Lernarrangements** für die Didaktik von erwachsenengerechten Second Chance-Angeboten als essentiell erachtet. Der Frontalvortrag findet darin genauso seinen Platz wie Gruppenarbeiten. Eine Checkliste für das konkrete didaktische Handeln (BMUKK 2013a: 87f) empfiehlt den Einsatz von Methoden, die u.a. selbstorganisiertes Lernen ermöglichen, die Selbstkompetenz fördern, die Sachkompetenz erhöhen, zur Entwicklung von Sozialkompetenz beitragen, Widerstand erlauben, Partizipation, kritische Reflexion sowie Gesprächskultur fördern, Diversität nutzen, am Alltag ansetzen, das Lernen mit allen Sinnen ermöglichen und zu kreativem Denken anregen.

Insgesamt kann eine hohe Übereinstimmung dieser pädagogisch/didaktischen Empfehlungen mit den auf europäischer Ebene herausgearbeiteten Good Practice-Kriterien von Second Chance-Angeboten festgestellt werden (vgl. Abschnitt 2.2).

Quellen zur Vertiefung:

BMBF (o.J.): Curriculum. Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung, Wien.
https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/basisbildung_curriculum.pdf?4o9yu1 [29.12.2014]

BMUKK (2013a): Handreichung zum Pflichtschulabschluss. Pädagogisch-didaktische Überlegungen. Wien.
http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/materialien_psa_fuer_rueckmeldung/Paedagogik_Didaktik.pdf
 [29.12.2014]

BMUKK o.J.: Berufsreifeprüfung Mathematik. Leitfaden für die kompetenzorientierte Reifeprüfung, Wien.
https://www.bmbf.gv.at/ministerium/rs/2011_18_beilage_m_21412.pdf?4e4zxz [04.02.2015]

2.5 Qualität der Angebote

Die Qualität eines Angebots von Ausbildungen im Zweiten Bildungsweg kann sich auf vielfältige Weise ausdrücken und wird anhand verschiedenster Kriterien festgemacht. Im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung (o.J.3) wurde beispielsweise ein ganzer Kriterienkatalog erarbeitet, der erfüllt sein muss, wenn eine Bildungseinrichtung eine Akkreditierung für die Durchführung beispielsweise von Vorbereitungskursen auf den Pflichtschulabschluss erlangen will. Dieser Kriterienkatalog reicht von institutionellen Rahmenbedingungen (Leitbild, Qualitätsverständnis im Umgang mit Rückmeldungen von TeilnehmerInnen, Gender & Diversity-Konzept) über Infrastruktur (Standort, Ausstattung) bis hin zu Qualitätskriterien das konkrete Angebot betreffend (Verständnis für Bedarfslagen, Zielgruppenkommunikation, Qualifikation der TrainerInnen, Kompetenzorientierung des Kurskonzeptes).

Konkrete **Nachweise der Wirksamkeit von Qualität sind schwer** und demnach auch nicht sehr verbreitet zu finden. Im Kontext der Erwachsenenbildung und insbesondere im Kontext von Ausbildungen der Zweiten Chance sind zwei eher auf pädagogisch-didaktische

Aspekte hin fokussierte Untersuchungen von Qualitätsmerkmalen in einem vergleichenden Design durchgeführt worden. Einmal bildet die Evaluation von Vorbereitungskursen auf den Hauptschulabschluss (Steiner/Wagner/Pessl 2006) und ein anderes Mal die Evaluation der Maßnahmen des ESF Beschäftigung 2007-2013 im Bereich Erwachsenenbildung (Steiner et al. 2011) den Rahmen dafür.

Bei der Evaluation der **Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss** war es möglich, zwischen **drei Typen von Angeboten** zu unterscheiden. Typ 1 war rein auf die Vermittlung der Stoffinhalte zur Prüfungsvorbereitung ausgerichtet. Oftmals waren hier traditionelle pädagogische Ansätze, vermittelt von Lehrpersonen aus dem Regelschulsystem, anzutreffen. Typ 2-Maßnahmen verfügten über ein erweitertes Bildungsangebot und erste Ansätze von sozialpädagogischer Betreuung. Das entscheidende Differenzierungskriterium verglichen zu Typ 1-Maßnahmen lag jedoch in der Flexibilität und TeilnehmerInnenorientierung des Angebots. Kurse des Typs 3 zeichneten sich durch eine mehrdimensionale Zielstruktur (Inhalt, Person, Soziales), einen differenzierten Modulaufbau und einen breiten Interventionsanspruch aus, der mithilfe alternativer didaktischer Ansätze und sozialpädagogischer Unterstützung verfolgt wurde. So unterschiedlich die einzelnen Typen waren, so unterschiedlich waren auch die Erfolge, die sie erzielen konnten. Die Drop-out Anteile der Typ 1-Kurse lagen bei 40 %, jene der Typ 3-Kurse bei 20 %, im Umkehrschluss lag der Anteil derer, die mit einem positiven HS-Abschluss die Maßnahme beenden konnten, bei Typ 1-Angeboten bei 46 % und erreichte im Falle der Typ 3-Angebote 78 % (Steiner/Wagner/Pessl 2006: 71). Darüber hinaus berichteten AbsolventInnen der umfassenden Typ 3-Angebote in signifikant höherem Ausmaß über Verbesserungen hinsichtlich ihres Arbeitsmarktstatus, ihrer Zukunftsperspektiven sowie ihrer persönlichen Stabilität. Insbesondere sticht bei den Ergebnissen hervor, dass die bedürftigsten TeilnehmerInnen, also jene mit der höchsten Problembelastung, im Rahmen der intensiven Typ 3-Angebote am meisten von den Interventionen profitieren konnten. Kurz zusammengefasst konnte derart also erstmals der Nachweis erbracht werden, dass eine **stärker zielgruppenadäquate Ausrichtung** des Unterstützungsangebots auf die spezifischen Bedarfe von Personen in Ausbildungen des Zweiten Bildungswegs **bessere Erfolge** nach sich ziehen kann als traditionell schulische Maßnahmen.

Im Zuge der Evaluierung des ESF Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung (Steiner et al. 2011) wurden die Angebote (Basisbildung, Vorbereitungskurse auf den Pflichtschulabschluss und die Berufsreifeprüfung) danach typisiert, inwieweit sie den Prinzipien des Lifelong Learning (BMUKK 2008) gerecht werden. Diese Prinzipien sind die Kompetenzorientierung (an den unterschiedlichen Kenntnissen und Fähigkeiten wird angeknüpft und diese werden als Ressource wahrgenommen), die Lebensphasenorientierung (Anpassung der Strukturen an die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen), die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen (Anschluss an die Erfahrungswelten der TeilnehmerInnen und Lehrende als LernprozessmoderatorInnen), Lifelong Guidance (Selbstwirksamkeit und Orientierung stärken) sowie die Förderung der Teilnahme an LLL (Stärkung der Motivation und Niedrigschwelligkeit im Zugang). Der **Qualitätsnachweis** war in diesem Fall also stärker systematisch **auf Kriterien erwachsenengerechter Weiterbildung gerichtet**, als dies noch im Fall der Evaluation der Hauptschulkurse der Fall war. Insgesamt wurden die Angebote im Rahmen des ESF im Bereich Erwachsenenbildung drei Typen (A, B, C) zugeordnet, die sich durch eine mehr oder minder starke Berücksichtigung der LLL-Prinzipien unterscheiden. Anhand vieler Performance- und Wirkungs-Indikatoren war es dabei möglich aufzuzeigen, dass jene Angebote,

die sich stärker den LLL-Prinzipien verpflichteten und damit als erwachsenengerechter gelten konnten, die besseren Ergebnisse erzielten. Dies beginnt bei einer einfachen Betrachtung der Drop-out- und Prüfungserfolgsquoten. Die Performance steigt dabei um jeweils zumindest 10%-Punkte im Vergleich der Typen untereinander. So haben beispielsweise Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss des Typs A (jenes mit der stärksten Berücksichtigung der LLL-Prinzipien) eine 14%ige Abbruchquote, während die des Typs B bei 25% liegt. Die „Prüfungs-Quote“ (Anteil der TeilnehmerInnen, die mit einem positiven Zertifikat abschließen) liegt bei Vorbereitungskursen auf die Berufsreifeprüfung, welche dem Typ B zugerechnet wurden, bei 89%, jene des Typs C nur bei 76% (Steiner et al. 2011: 224). Dieses Bild setzt sich fort, wenn man die TeilnehmerInnen nach den von ihnen wahrgenommenen Wirkungen der Maßnahme befragt. TeilnehmerInnen in Basisbildungskursen des Typ A (mit einer starken Berücksichtigung der LLL-Prinzipien) sehen einen viel stärkeren Benefit für sich, als TeilnehmerInnen in Kursen von Typ B (mittelmäßige oder durchschnittliche Bedeutung der LLL-Prinzipien) und diese wiederum mehr Erfolg als TeilnehmerInnen in Kursen von Typ C (mit einer nur geringen Orientierung an den LLL-Prinzipien) (Steiner et al. 2011: 132). Diese Ergebnisse dürfen als relativ robust angesehen werden, da sie einerseits auch durch eine Regressionsanalyse abgesichert werden konnten, wobei die LLL-Prinzipien sich als die stärkste Erklärungsvariable für die subjektiv wahrgenommene Gesamtwirkung erwiesen haben. Andererseits zeigt auch eine qualitative Verbleibsanalyse, dass jene TeilnehmerInnen, die an Kurse beispielweise mit starker Schwerpunktsetzung auf Empowerment und sozialpädagogische Betreuung partizipierten, auf ihrem weiteren Weg eine positivere Entwicklungsrichtung einschlagen konnten (Steiner et al. 2015: 125ff.).

Quellen zur Vertiefung:

- Initiative Erwachsenenbildung (o.J.3):** Anerkennungskriterien. Programmperiode 2015-2017, Wien.
<https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Anerkennungskriterien.pdf> [05.02.2015]
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2015):** ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung, Endbericht 2014, Evaluierung im Auftrag des BMUKK. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Endbericht2014.pdf [06.09.2016]
- Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/ Wagner, Elfriede (2011):** ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung, Halbezeitbewertung 2011, Evaluierung im Auftrag des BMUKK, Wien.
http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Halbezeitbewertung2011.pdf [06.09.2016]
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2006):** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss, Studie im Auftrag des bm:bwk, Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2/2006, Wien.
http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/evaluation_kurse_vorbereitung_hsch.pdf [02.09.2016]

2.6 Herausforderungen

Eine Auseinandersetzung mit dem Zweiten Bildungsweg setzt implizit voraus, dass Bildungseinrichtungen und Qualifikationsangebote, mit denen es möglich ist, „in einem zweiten Anlauf“ während der Erstausbildung verabsäumte Abschlüsse und Qualifikationen nachzuholen, das Thema darstellen. Im Rahmen einer erweiterten Perspektive kann ins Treffen geführt werden, dass SchulabbrecherInnen in ihrem Leben seit dem Abbruch nicht „nichts gelernt“ haben, sondern durchaus davon auszugehen ist, dass sie im Zuge ihrer beruflichen Tätigkeit, ehrenamtlichen Engagements und familiären Aufgaben spezifische Kompetenzen erworben haben. Damit gerät die **Anerkennung informell erworbener Kompetenzen** in

den Blick, die in Österreich als Herausforderung auch im Kontext des Zweiten Bildungsweges gesehen werden kann.

Während mit dem VAE-Prozess in Frankreich (vgl. Abschnitt 2.1) bereits ein umfassendes System für die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen etabliert wurde, das bis zur Verleihung entsprechender Bildungszertifikate führen kann, weist Österreich in dieser Hinsicht noch deutlichen Aufholbedarf auf:

„In Summe lässt sich feststellen, dass Österreich Nachholbedarf bei der Darstellung, Entwicklung und Verbreitung von Verfahren zur Darstellung von Lernergebnissen, die außerhalb des gesetzlich geregelten Bildungssystems erworben wurden, hat.“
(BMUKK & BMWF 2008: 12)

Im NQR (**Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich**), einem lernergebnisorientierten Übersetzungs- und Vergleichsinstrument für alle Bereiche und alle Niveaus der Bildung, wird die Absicht formuliert, auch informelles Lernen sichtbar und vergleichbar zu machen. Dies soll im Rahmen von Korridor 3 erfolgen, nachdem also das formale Bildungssystem (Korridor 1) und das nicht-formale Qualifikationsangebot (Korridor 2) eingeordnet und systematisch in Hinblick auf ihren Outcome (also die durch die Absolvierung erworbenen Kompetenzen) aufeinander bezogen wurden. Was die Operationalisierung und Umsetzung des NQR in Österreich betrifft, ist diese in Hinblick auf Korridor 3 noch am wenigsten weit vorangeschritten. Zwar werden Pilotprojekte durchgeführt, doch die systematische Implementation informell erworbener Kompetenzen wird explizit noch im Jahr 2013 von der Nationalen Koordinierungsstelle für den NQR-Österreich als langfristiges Projekt bezeichnet.¹³ Da die Darstellung und Einordnung aber erst die Grundlage bildet, kann der Weg bis zu einer systematischen Anerkennung und Zertifizierung informell erworbener Kompetenzen als nochmals länger interpretiert werden. Auf politischer Ebene reagiert Österreich auf diese aktuellen Herausforderungen mit der Entwicklung einer nationalen Validierungsstrategie und folgt damit der Empfehlung des Europäischen Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (2012/C 398/01). Ein erstes Dokument dazu stellte sich 2015 einer öffentlichen Konsultation.¹⁴

Ähnlich verhält sich die Situation in Hinblick auf ECVET – dem **Europäischen Leistungspunktesystem für die berufliche Bildung**. Dessen Ziel ist es, „ein System zum Transfer von Lernleistungen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung, das auf der Dokumentation von Lernergebnissen basiert“ (BMUKK 2013a:3), zu etablieren. Auch im Rahmen von ECVET kann man bis zu einem gewissen Grad von einem dreistufigen Prozess sprechen. Kurz- bis mittelfristig soll das berufsbildende Schulwesen in das System einbezogen werden, mittel- bis langfristig nicht-formales Lernen im Bereich der Erwachsenenbildung. An die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist wiederum erst im Anschluss daran gedacht.

„ECVET kann langfristig zur Verbesserung der Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen beispielsweise in Bezug auf Lehrabschlussprüfung und Meisterprüfung beitragen.“ (BMUKK 2013b: 9)

¹³ https://www.oead.at/fileadmin/oead_zentrale/events/2013-pdf/oho_2013/02_NQR_in_AT.pdf [10.02.2015]

¹⁴ Siehe Nachrichtenbeitrag vom 15.07.2015, http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=8164 [06.09.2016].

Mit substantiellen Fortschritten bei der Anerkennung informell erworbener Kompetenzen ist wahrscheinlich erst in einigen Jahren zu rechnen.

Dem stehen ambitionierte Pilotprojekte auf regionaler Ebene gegenüber. Die Bandbreite reicht von biografiegestützten Kompetenzbilanzierungsverfahren (Seipel 2010), die durch die Sichtbarmachung von Kompetenzen zur Aktivierung und zum Empowerment der TeilnehmerInnen beitragen, aber per se nicht in einer formalen Anerkennung münden, bis hin zum oberösterreichischen **Pilotprojekt „Du kannst was“** (www.dukannstwas.at). Im Rahmen dieses Projekts, das in Kooperation mit der Lehrlingsstelle der Wirtschaftskammer Oberösterreich durchgeführt wird, ist es das Ziel, praktisch-informell erworbene Kompetenzen letztlich in Form eines Lehrabschlusszeugnisses anzuerkennen. Zu diesem Zweck folgt einer Einstiegsberatung ein Workshop, in dem die vorhandenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die durch Berufstätigkeit, ehrenamtliches Engagement oder vorangegangene Weiterbildungen erworben sein können, festgestellt und in Kooperation mit der Lehrlingsstelle einem ersten Quali-Check unterzogen werden. Fehlende Qualifikationsbausteine können in einem dritten Schritt durch gezielte Aus- und Weiterbildungen nachgeholt werden. Im vierten Schritt wird das vorhandene bzw. nunmehr erlangte Gesamtkompetenzportfolio einer Überprüfung durch die Lehrlingsstelle unterzogen, und bei einem positiven „Quali-Check“ erfolgt die Ausstellung eines Lehrabschlusszeugnisses. Diese Möglichkeiten sind bisher für 12 Lehrberufe vorgesehen, die vom Einzelhandelskaufmann/-frau über Elektrotechniker/in bis zum Maurer reichen. Dieses Pilotprojekt kommt einer echten Anerkennung und Validierung informeller Kompetenzen beispielsweise nach dem Vorbild des französischen VAE-Prozesses schon sehr nahe und kann so eine echte Alternative zu ganzen Ausbildungssträngen im Zweiten Bildungsweg darstellen.

Eine andere Alternative – zumindest für MitbürgerInnen mit Migrationshintergrund – liegt in der **Anerkennung und Nostrifikation ausländischer Qualifikationen**. Es ist ein bekanntes Phänomen, dass Personen mit Migrationshintergrund oftmals unter ihrem Qualifikations- und Kompetenzniveau beschäftigt sind. So geben beispielsweise 30 % der in Österreich beschäftigten MigrantInnen an, dass ihre berufliche Tätigkeit unter ihrem Qualifikationsniveau liegt (Statistik Austria 2008). Dies hängt auch damit zusammen, dass die in ihren Herkunftsländern erworbenen Qualifikationen in Österreich nicht anerkannt werden oder die Hürden für eine Anerkennung schlichtweg zu hoch sind. „Unter dem Gesichtspunkt der zunehmend wichtiger werdenden Anerkennung von im Ausland erworbenen Qualifikationen erscheint das österreichische System aber in der Zwischenzeit als undurchdringlich und tendenziell eher abweisend“ (Biffl et al. 2012: 63). Die „Undurchdringlichkeit“ des Systems hat zur Konsequenz, dass im Jahr 2009 nur ca. 520 Antragsverfahren auf Anerkennung ausländischer Schulzeugnisse bearbeitet wurden, wobei keine Aufzeichnungen über deren Ausgang – also über den Anteil tatsächlicher Anerkennungen – vorliegen. Wie hoch auch immer die Anerkennungsquote gewesen sein mag, die Zahl nimmt sich verschwindend gering aus gegenüber der Anzahl von Personen mit Migrationshintergrund aus Drittstaaten, die eine Vielzahl von Qualifikationen aus ihren Herkunftsländern mitbringen. Auch hierin liegt eine Herausforderung in Zusammenhang mit dem Zweiten Bildungsweg. All diese Personen, die an sich über die notwendigen Kompetenzen für einen spezifischen Abschluss verfügen, sind angehalten, ein Angebot im Zweiten Bildungsweg zu absolvieren, solange ihre mitgebrachten Abschlüsse nicht anerkannt und nostrifiziert werden.

Eine Neuerung stellt in diesem Zusammenhang die „AST – Anlaufstelle für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen“ dar. Seit Jänner 2013 bieten österreichweit vier Anlaufstellen in Wien, Linz, Graz und Innsbruck Beratung zur Anerkennung und Bewertung von im Ausland erworbenen (formalen) Qualifikationen an. In den übrigen Bundesländern finden wöchentliche Sprechtage statt. Die Anlaufstellen werden durch die Anlaufstellenkoordination österreichweit koordiniert und unterstützt. Ihr Ziel besteht darin, kostenlose, mehrsprachige Information, Beratung und Begleitung im gesamten Anerkennungs- bzw. Bewertungsverfahren zu bieten, damit eine qualifikationsadäquate Integration in den Arbeitsmarkt erleichtert wird. Die Zielgruppe sind demnach Personen mit im Ausland erworbenen formalen Qualifikationen, die Fragen zur Anerkennung bzw. beruflichen Verwertung ihrer Kompetenzen und ihren Wohnsitz in Österreich haben.

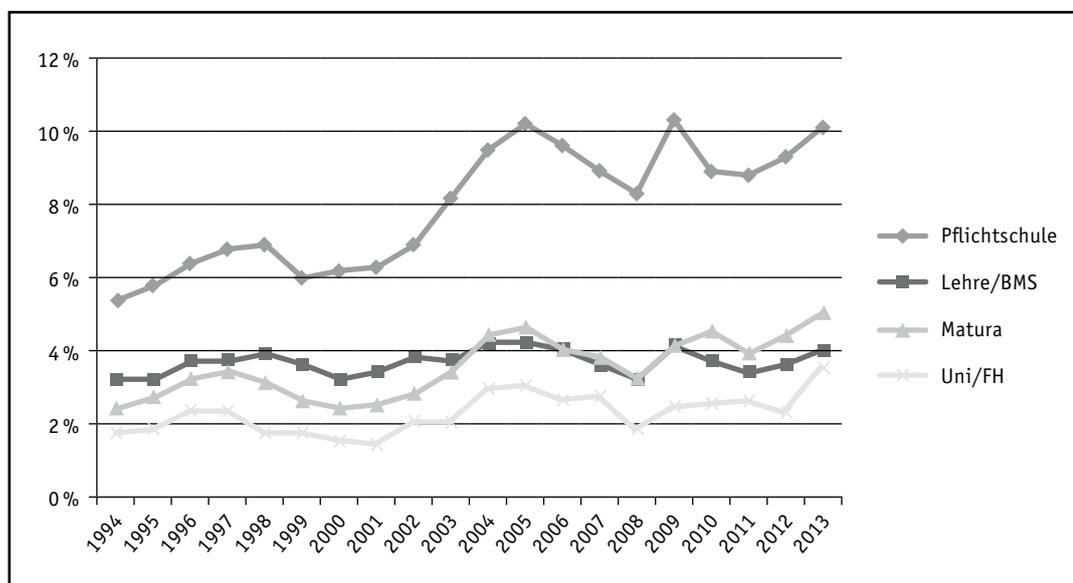
Quellen zur Vertiefung:

- Amtsblatt der Europäischen Union (2012):** Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (2012/C 398/01 vom 20.12.2012).
[http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&qid=1433775013376&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222(01)&qid=1433775013376&from=EN)
 [22.09.2016]
- AST – Anlaufstelle für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen:** <http://www.anlaufstelle-erkennung.at/anlaufstellen> [20.09.2016]
- Biffi, Gudrun/Pfeffer, Thomas/Skrivanek, Isabella (2012):** Anerkennung ausländischer Qualifikationen und informeller Kompetenzen in Österreich, Donau Universität Krems, Krems. <http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/migrationglobalisierung/forschung/biffi-erkennung-validierung-2012.pdf> [05.02.2015]
- BMBF (Hrsg.) (2015):** Konsultationsdokument. Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Entwicklung einer nationalen Strategie zur Umsetzung der Ratsempfehlung vom 20.12.2012 (2012/C 398/01), Wien.
https://www.bildung.erasmusplus.at/fileadmin/lll/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/nqr/EQF_Advisory_Group_Meetings/Validierung_non-formalen_und_informellen_Lernens/Konsultationspapier__Beilage_.pdf
 [06.09.2016]
- BMUKK & BMWF (2008):** Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich, Wien.
https://www.bmbf.gv.at/schulen/euint/eubildung_nqr/nqr_konpap_08_15830.pdf?4dzi3h [09.02.2015]
- BMUKK (2013b):** ECVET: Grundkonzept und Anwendung in Österreich. Nationales Konsultationsdokument, Wien.
http://www.arqa-vet.at/fileadmin/ecvet_Konsultationspapier2013-10-07.pdf [10.02.2015]
- Seipel, Kurt (2010):** Die Kompetenzbilanz. Das Modell des Zukunftszentrums Tirol. In: Magazin Erwachsenenbildung, Nr. 9/2010, Wien. http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9_02_seipel.pdf [10.02.2015]

2.7 Nutzen

Der unmittelbarste Nutzen einer Aus- und Weiterbildung und damit auch eines im Zuge einer Ausbildung der Zweiten Chance nachträglich erworbenen Bildungsabschlusses drückt sich in verbesserten Chancen am Arbeitsmarkt aus. Beispielhaft anschaulich gemacht werden kann dies anhand der Arbeitslosenquoten in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau (vgl. Grafik 6).

Dabei wird erkennbar, dass die große Bruchlinie zwischen dem Pflichtschulabschluss (als höchstem Abschluss) und allen anderen Bildungsabschlüssen verläuft. Während durch den allgemeinen Anstieg der Arbeitslosigkeit in den letzten Jahren (v.a. was Tertiärabschlüsse

Grafik 6: ALO-Quote (LFS-Konzept) nach Bildung in Österreich

Quelle: Statistik Austria 2013

betrifft) kaum noch nennenswerte Unterschiede zwischen den verschiedenen Abschlüssen, die über die Pflichtschule hinausreichen, festgestellt werden können und sich in einem Fenster um etwa 4 % (nach ILO-Definition) bewegen, ist die Quote der PflichtschulabsolventInnen mit über 10 % mehr als doppelt so hoch. Umgelegt auf das Feld der „Second Chance-Education“ bedeutet dies, dass das **größte Nutzenpotenzial beispielsweise in den außerordentlichen Lehrabschlüssen** liegt.

Deutlich differenzierter kommen die Unterschiede nach Bildungsabschluss und damit implizit auch die Erträge der verschiedenen Formen von Ausbildungen der Zweiten Chance in Hinblick auf das Einkommen zum Ausdruck. So liegen die Bruttostundenverdienste von PflichtschulabsolventInnen im Jahr 2010 bei € 9,70, jene von LehrabsolventInnen bei € 12,40, die von BHS-AbsolventInnen bei € 15,20 und schließlich die von Uni-/FH-AbsolventInnen bei € 20,40.¹⁵

Jene Personen, die von einem Abschluss im Zweiten Bildungsweg durchschnittlich am meisten profitieren würden, wären also jene, die höchstens über einen Pflichtschulabschluss verfügen. Eine Analyse der Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von frühen AbbrecherInnen (15-24-Jährige, die sich nicht mehr in Ausbildung befinden und keinen Abschluss über die Pflichtschule hinaus vorweisen können) über 24 Monate hinweg zeigt jedoch, dass nur ein sehr geringer Anteil von ihnen den Weg zurück in das Ausbildungssystem beschreitet bzw. beschreiten kann. Ein Anteil von 5 bis maximal 10 Prozent befindet sich in den 24 Monaten nach Feststellung des Frühen-AbbrecherInnen-Status in (formaler) Ausbildung. Mehr als ein Drittel ist erwerbstätig, und ebenfalls mehr als ein Drittel gilt als inaktiv, rund 15 % sind in

¹⁵ Verdienststrukturerhebung der Statistik Austria, http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/personen-einkommen/verdienststruktur/index.html [06.09.2016].

AMS-Vormerkung, während die Status Präsenz-/Zivildienst und geringfügige Erwerbstätigkeit keine quantitativ nennenswerte Rolle spielen. Der Anteil derjenigen, die eine Zweite Chance in Angriff nehmen, drückt sich dabei zwar nicht vollständig im Status „in Ausbildung“ aus, da beispielsweise der Besuch von Kursen zur Vorbereitung auf eine außerordentliche Lehrabschlussprüfung (sofern dies außerhalb des Kontextes des AMS geschieht) darin nicht erfasst wird. Im Vergleich der Größenordnungen zueinander (es werden hier insgesamt ca. 130.000 frühe AbbrecherInnen betrachtet) kann aber der Schluss gezogen werden, dass nur **eine relativ kleine Minderheit derer, die den eigentlich größten Bedarf nach einer Zweiten Chance hätte, diese Option ergreift** bzw. ergreifen kann.

Tabelle 12: Entwicklung des AM-Status von frühen AbbrecherInnen 2010-2012

	3 Monate	6 Monate	12 Monate	18 Monate	24 Monate
in Ausbildung	5,3 %	5,5 %	9,6 %	9,5 %	5,9 %
erwerbstätig	35,8 %	37,8 %	38,9 %	39,1 %	41,1 %
AMS Vormerkung	16,8 %	14,8 %	14,2 %	15,1 %	15,6 %
Präsenz-/Zivildienst	2,3 %	2,6 %	1,4 %	0,8 %	0,6 %
Sonstige/nicht aktiv	37,8 %	37,2 %	34,2 %	33,7 %	34,7 %
geringfügig erwerbstätig	2,1 %	2,2 %	1,7 %	1,7 %	2,1 %
Summe	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: Steiner

Die Frage nach den Wirkungen von Ausbildungen zu beantworten, ist grundsätzlich nicht trivial. Mit den zuvor vorgestellten Unterschieden der Arbeitslosenquoten und Einkommen in Abhängigkeit vom Bildungsniveau konnte ein erster Ansatz dafür aufgezeigt werden. Nochmals komplexer stellt sich die Frage dar, wenn Wirkungen von Ausbildungen der Zweiten Chance diskutiert werden sollen. Die Schwierigkeit besteht darin, geeignete Daten dafür ausfindig zu machen und Vergleichsgruppen zu definieren, die sich weitgehend gleichen und idealer Weise nur darin unterscheiden, dass die eine Gruppe den Abschluss nachgeholt hat und die andere nicht.

Eine Möglichkeit dafür bietet das BibEr – Bildungsbezogene Erwerbskarrieremonitoring. Darin können erwachsene AbsolventInnen von Ausbildungen (ab 23 Jahre) identifiziert und mit ebenso erwachsenen AbbrecherInnen derselben Ausbildungsformen dahingehend verglichen werden, wie sich ihr Arbeitsmarktstatus die nächsten 24 Monate nach Abschluss bzw. Abbruch entwickelt. Diese Vorgehensweise erlaubt zwar keinen direkten Beweis für die Wirksamkeit von Ausbildungen der Zweiten Chance, kommt dem aber relativ nahe, da angenommen werden darf, dass es sich bei erwachsenen AbsolventInnen und erwachsenen AbbrecherInnen ein und derselben Ausbildungsform (Lehre/Berufsschule, BMS und BHS) um weitgehend idente Personengruppen handelt, die die Entscheidung getroffen haben, ein Second Chance-Angebot in Anspruch zu nehmen.

Tabelle 13: Entwicklung des AM-Status von erwachsenen Lehr-AbsolventInnen und -AbbrecherInnen

	AM-Status	nach 6 Monaten	nach 12 Monaten	nach 18 Monaten	nach 24 Monaten
AbsolventInnen (n=6.909)	in Ausbildung	3,1%	3,0%	3,1%	2,8%
	erwerbstätig	71,4%	73,3%	75,0%	74,6%
	AMS-Vormerkung	16,0%	13,5%	11,3%	11,3%
	Sonst-inaktiv	9,5%	10,2%	10,6%	11,3%
	Summe	100%	100%	100%	100%
AbbrecherInnen (n=164)	in Ausbildung	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	erwerbstätig	43,9%	50,6%	51,2%	49,4%
	AMS-Vormerkung	31,1%	24,4%	23,2%	23,2%
	Sonst-inaktiv	25,0%	25,0%	25,6%	27,4%
	Summe	100%	100%	100%	100%

Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: Steiner

Tabelle 14: Entwicklung des AM-Status von erwachsenen BMS-AbsolventInnen und -AbbrecherInnen

	AM-Status	nach 6 Monaten	nach 12 Monaten	nach 18 Monaten	nach 24 Monaten
AbsolventInnen (n=1.692)	in Ausbildung	12,1%	5,1%	6,0%	3,3%
	erwerbstätig	75,0%	82,7%	81,2%	83,7%
	AMS-Vormerkung	3,8%	2,5%	3,3%	2,4%
	Sonst-inaktiv	9,1%	9,7%	9,5%	10,6%
	Summe	100%	100%	100%	100%
AbbrecherInnen (n=445)	in Ausbildung	0,0%	0,0%	4,5%	4,5%
	erwerbstätig	56,6%	62,0%	64,3%	63,6%
	AMS-Vormerkung	22,9%	18,4%	13,0%	10,8%
	Sonst-inaktiv	20,5%	19,6%	18,2%	21,1%
	Summe	100%	100%	100%	100%

Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: Steiner

Tabelle 15: Entwicklung des AM-Status von erwachsenen BHS-AbsolventInnen und -AbbrecherInnen

	AM-Status	nach 6 Monaten	nach 12 Monaten	nach 18 Monaten	nach 24 Monaten
AbsolventInnen (n= 1.599)	in Ausbildung	16,0 %	16,2 %	18,7 %	15,8 %
	erwerbstätig	64,1 %	69,0 %	68,2 %	70,1 %
	AMS-Vormerkung	7,9 %	4,7 %	4,2 %	3,5 %
	Sonst-inaktiv	12,0 %	10,1 %	8,9 %	10,6 %
	Summe	100 %	100 %	100 %	100 %
AbbrecherInnen (n=1.328)	in Ausbildung	0,0 %	0,1 %	9,9 %	9,9 %
	erwerbstätig	62,1 %	66,7 %	62,7 %	64,4 %
	AMS-Vormerkung	18,2 %	13,9 %	10,1 %	8,5 %
	Sonst-inaktiv	19,7 %	19,3 %	17,3 %	17,2 %
	Summe	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelle: Statistik Austria – BibEr, Berechnungen: Steiner

Der Vergleich der Entwicklung des Arbeitsmarktstatus von erwachsenen AbsolventInnen und AbbrecherInnen aller drei Ausbildungsformen zeigt ein durchgängiges Ergebnis. Sowohl die erwachsenen Lehr- als auch die BMS- sowie die BHS-AbsolventInnen sind in deutlich höherem Ausmaß in Ausbildung und in Beschäftigung und weniger häufig arbeitslos/in AMS-Vormerkung bzw. inaktiv als die Vergleichsgruppe der über 22-jährigen AbbrecherInnen der jeweiligen Ausbildungsform. Die Anteile in Ausbildung liegen 3 % bis 18%-Punkte und die Anteile in Erwerbstätigkeit 2 % bis 25%-Punkte über den Vergleichswerten der AbbrecherInnen, während die Anteile in AMS-Vormerkung 5 % bis 22%-Punkte und die Anteile von Inaktivität 7 % bis 16 %-Punkte unter den Vergleichswerten der AbbrecherInnen liegen. Aus diesem Vergleich können starke Indizien für eine integrative Wirkung der Ausbildungen der Zweiten Chance in das Bildungs- und Beschäftigungssystem gewonnen werden.

Quellen zur Vertiefung:

Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsbezogenes_erwerbskarrierenmonitoring_biber/ [02.09.2016]

3 Literatur

- Amtsblatt der Europäischen Union (2012):** Empfehlung des Rates vom 20. Dezember 2012 zur Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (2012/C 398/01 vom 20.12.2012). [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&qid=1433775013376&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32012H1222(01)&qid=1433775013376&from=EN) [22.09.2016]
- Arnold, Rolf (2005):** Didaktik und Methodik des Erwachsenenlernens, in: Arnold, Rolf/Krämer-Stürzl, Antje/Siebert, Horst (2005): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung, Berlin.
- AST – Anlaufstelle für Personen mit im Ausland erworbenen Qualifikationen:** <http://www.anlaufstelle-erkennung.at/anlaufstellen> [20.09.2016]
- Basisbildung:** <http://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung/> [23.09.2016]
- Biffl, Gudrun/Pfeffer, Thomas/Skrivanek, Isabella (2012):** Anerkennung ausländischer Qualifikationen und informeller Kompetenzen in Österreich, Donau Universität Krems, Krems. <http://www.donau-uni.ac.at/imperia/md/content/departement/migrationglobalisierung/forschung/biffl-erkennung-validierung-2012.pdf> [05.02.2015]
- Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring:** http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsbezogenes_erwerbskarrierenmonitoring_biber/ [02.09.2016]
- BMBF (Hrsg.) (2015):** Konsultationsdokument. Validierung nicht-formalen und informellen Lernens. Entwicklung einer nationalen Strategie zur Umsetzung der Ratsempfehlung vom 20.12.2012 (2012/C 398/01), Wien. https://www.bildung.erasmusplus.at/fileadmin/lll/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/nqr/EQF_Advisory_Group_Meetings/Validierung_non-formalen_und_informellen_Lernens/Konsultationspapier__Beilage_.pdf [06.09.2016]
- BMBF (o.J.):** Curriculum. Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Pflichtschulabschluss-Prüfung, Wien. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/basisbildung_curriculum.pdf?4o9yu1 [22.09.2016]
- BMUKK & BMWF (2008):** Konsultationspapier – Nationaler Qualifikationsrahmen für Österreich, Wien. https://www.bmb.gv.at/schulen/euint/eubildung_nqr/nqr_konpap_08_15830.pdf?4dzi3h [23.09.2016]
- BMUKK (2008):** Wissen – Chancen – Kompetenzen. Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich. Konsultationspapier, Wien. https://www.bmb.gv.at/schulen/euint/eubildung_abb2010/lll_konsultationspapier_17475.pdf?4dzi3h [22.09.2016]
- BMUKK (2011):** Kompetenzorientierte Durchführung der Teilprüfungen zur Berufsreifeprüfung: Leitfäden, Rundschreiben Nr. 18, Wien. <http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/Rundschreiben.pdf> [27.01.2015]
- BMUKK (2012):** Nationale Strategie zur Verhinderung frühzeitigen (Aus-)Bildungsabbruchs. Österreich, Wien. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_eslstrategie_24401.pdf?5i81vg [22.09.2016]
- BMUKK (2013a):** Handreichung zum Pflichtschulabschluss. Pädagogisch-didaktische Überlegungen. Wien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/materialien_psa_fuer_rueckmeldung/Paedagogik_Didaktik.pdf [29.12.2014]
- BMUKK (2013b):** ECVET: Grundkonzept und Anwendung in Österreich. Nationales Konsultationsdokument, Wien. http://www.arqa-vet.at/fileadmin/ecvet_Konsultationspapier2013-10-07.pdf [10.02.2015]
- BMUKK o.J.:** Berufsreifeprüfung Mathematik. Leitfaden für die kompetenzorientierte Reifeprüfung, Wien. https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2011_18_beilage_m_21412.pdf?4e4zxz [22.09.2016]
- BRP:** http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/berufsreifepuefung.php [06.09.2016]
- Brückner, Wolfgang/Fritsche, Andrea/Veichtlbauer, Judith (2014):** Mobilitätsbarrieren im Kontext des Lebenslangen Lernens. Fallbeispiel Studienberechtigungsprüfung – ein Situationsbericht aus der Praxis, VHS-Floridsdorf, Wien.
- Dorninger, Christian (2014):** Nachholen von Bildungsabschlüssen – Schulen für Berufstätige. Mehr Flexibilität und Anrechnung durch Modularisierung. In: Magazin Erwachsenenbildung Nr. 21/2014, Wien. http://erwachsenenbildung.at/magazin/14-21/11_dorninger.pdf [28.01.2015]
- Dornmayr, Helmut/Nowak, Sabine (2014):** Lehrlingsausbildung im Überblick 2014. Strukturdaten, Trends und Perspektiven, ibw-Forschungsbericht Nr. 180, Wien. <http://www.ibw.at/de/ibw-studien/1-studien/fb180/P630-lehrlingsausbildung-im-ueberblick-2014-2014> [06.09.2016]

- EU-Commission (2013a):** Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education, Brussels. http://ec.europa.eu/education/library/study/2013/second-chance_en.pdf [10.02.2015]
- EU-Commission (2013b):** Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving, Brüssel. http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf [10.02.2015]
- EU-Council (2011):** COUNCIL RECOMMENDATION of 28 June 2011 on policies to reduce early school leaving, Official Journal of the European Union Nr. 2011/C 191/01, Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2011:191:FULL&from=EN> [10.02.2015]
- Europäische Kommission (2010):** Europa 2020. Eine Strategie für intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum, Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=DE> [02.09.2016]
- Europäische Kommission (2007):** Aktionsplan Erwachsenenbildung: Zum Lernen ist es nie zu spät, Mitteilung der Kommission vom 27. September 2007 – KOM(2007) 558 endgültig, Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0558&from=DE> [08.02.2015]
- Europäischer Rat von Lissabon (2000):** Schlussfolgerungen des Vorsitzes, Brüssel. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm [10.02.2015]
- Europäischer Rechnungshof (2006):** Sonderbericht 1/2006 über den Beitrag der europäischen Sozialfonds zur Bekämpfung des vorzeitigen Schulabgangs. Luxembourg. http://europa.eu/rapid/press-release_ECA-06-9_de.doc [10.02.2015]
- EURYDICE (2011):** Formale Erwachsenenbildung: Maßnahmen und Praktiken in Europa, Brüssel. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128DE.pdf [08.02.2015]
- Initiative Erwachsenenbildung (o.J.1):** Programmbereich Pflichtschulabschluss, Wien. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Konzept_Pflichtschulabschluss_neu.pdf [29.12.2014]
- Initiative Erwachsenenbildung (o.J.2):** Monitoring – Executive Summary zum Jahresbericht 2013/2014, Wien. https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Ex_Sum_Jahresbericht_2013_14.pdf [29.12.2014]
- Initiative Erwachsenenbildung (o.J.3):** Anerkennungskriterien. Programmperiode 2015-2017, Wien. <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/Anerkennungskriterien.pdf> [05.02.2015]
- Klimmer, Susanne/Holzer, Christine/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2009):** Berufsreifeprüfung. Aktualisierung von Vorbereitungsangeboten, TeilnehmerInnen- und AbsolventInnenzahlen. IBW/öibf-Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK), Wien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/Endbericht_BRP-Aktualisierungen2009_IBW-OEIBF.pdf [06.09.2016]
- Klimmer, Susanne/Schlögl, Peter/Neubauer, Barbara (2006):** Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status-Quo-Erhebung. Materialien zur Erwachsenenbildung 3/2006, Wien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/nr3_2006_brp.pdf [18.01.2015]
- Kritikos, Eliza/Ching, Charlene (2005):** Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers. Lot 3: Early School Leavers, Studie im Auftrag der Europäischen Kommission, DG-Employment, Forschungsbericht von GHK, London. http://www.equal-youth.ie/pdfs/6_Euro%20ESL.pdf [10.02.2015]
- Nairz-Wirth, Erna/Gitschthaler, Marie/Feldmann, Klaus (2014):** Quo Vadis, Bildung? Eine qualitative Längsschnittstudie zum Habitus von Early School Leavers, Studie im Auftrag der AK-Wien, Wien. https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/schulabbruch_quovadis.pdf?4ktlqv [22.09.2016]
- OECD (2013):** What Students know and can do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science – Volume I, Paris. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf> [10.02.2015]
- OECD (2010):** PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes – Volume II, Paris. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf> [10.02.2015]
- Papouschek, Ulrike/Mairhuber, Ingrid/Kasper, Ruth (2014):** Evaluierung des Arbeitsmarkterfolgs von Frauen im Anschluss der AMS-Kurse FIA und FIT, FORBA-Forschungsbericht, Wien. <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Endbericht%20Forba%20FIT%20FIA%20Evaluierung.pdf> [10.02.2015]
- Republik Österreich (2011):** Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich, Wien. https://www.bmb.gv.at/ministerium/vp/2011/llarbeitspapier_ebook_gross_20916.pdf?4dtiae [22.09.2016]
- SBP:** http://erwachsenenbildung.at/bildungsinfo/zweiter_bildungsweg/studienberechtigungspruefung.php [06.09.2016]
- Seipel, Kurt (2010):** Die Kompetenzbilanz. Das Modell des Zukunftszentrums Tirol. In: Magazin Erwachsenenbildung, Nr. 9/2010, Wien. http://erwachsenenbildung.at/magazin/10-09/meb10-9_02_seipel.pdf [10.02.2015]
- Statistik Austria (2014):** Bildung in Zahlen 2012/13, Tabellenband, Wien. http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=161847&dDocName=076241 [08.02.2015]

- Statistik Austria (2013):** Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen, Erste Ergebnisse der PIAAC-Erhebung 2011/12, Wien. http://www.statistik.at/dynamic/wcmsprod/idcplg?IdcService=GET_NATIVE_FILE&dID=152086&dDocName=073406 [02.04.2015]
- Statistik Austria (2009):** Arbeits- und Lebenssituation von Migrantinnen und Migranten in Österreich. Modul der Arbeitskräfteerhebung 2008, Wien. http://www.statistik.at/web_de/Redirect/index.htm?dDocName=041111 [10.02.2015]
- Statistik Austria (2014):** Verdienststrukturerhebung, http://www.statistik.at/web_de/statistiken/soziales/personen-einkommen/verdienststruktur/index.html [06.09.2016]
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2015):** ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung, Endbericht 2014, Evaluierung im Auftrag des BMUKK. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Endbericht2014.pdf [06.09.2016]
- Steiner, Mario/Vogtenhuber, Stefan (2014):** Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung, IHS-Studie im Auftrag des BMUKK, Wien. <https://www.initiative-erwachsenenbildung.at/fileadmin/docs/BLI-PPD-Grundlagenanalysen-end.pdf> [29.12.2014]
- Steiner, Mario (2013):** „...und raus bist Du!“ Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung im österreichischen Bildungssystem AMS info 250-251, Wien. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/AMSinfo250_251.pdf [10.02.2015]
- Steiner, Mario/Pessl, Gabriele/ Wagner, Elfriede (2011):** ESF Beschäftigung Österreich 2007–2013. Bereich Erwachsenenbildung, Halbzeitbewertung 2011, Evaluierung im Auftrag des BMUKK, Wien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/ESF_Halbzeitbewertung2011.pdf [06.09.2016]
- Steiner, Mario (2009):** Drop-outs und AbbrecherInnen im Schulsystem. Definitionen, Monitoring und Datenbasen, Studie im Auftrag des bmukk, Wien. <http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/2011/02/DO-Definitionen-Bericht-end.pdf> [10.02.2015]
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede (2007):** Drop-out Strategie. Grundlagen zur Prävention und Reintegration von Drop-outs in Ausbildung und Beschäftigung, Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien. <http://www.esf.at/esf/wp-content/uploads/2011/02/DO-Strategie-Endbericht.pdf> [10.02.2015]
- Steiner, Mario/Wagner, Elfriede/Pessl, Gabriele (2006):** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss, Studie im Auftrag des bm:bwk, Materialien zur Erwachsenenbildung Nr. 2/2006, Wien. http://erwachsenenbildung.at/downloads/service/evaluation_kurse_vorbereitung_hschr.pdf [02.09.2016]
- Vogtenhuber, Stefan/Lassnigg, Lorenz/Gumpoldsberger, Harald/Schwantner, Ursula/Suchań, Birgit/Bruneforth, Michael/Toferer, Bettina/Wallner-Paschon, Christina/Radinger, Regina/Rieß, Cornelia/Eder, Ferdinand (2012):** Output – Ergebnisse des Schulsystems; in: Bruneforth, Michael/Lassnigg, Lorenz (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 1, Graz: Leykam. https://www.bifie.at/system/files/buch/pdf/NBB2012_Band%201_gesamt.pdf [07.09.2016]
- Walther, Andreas/Pohl, Axel (2006):** Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth, Studie im Auftrag der Europäischen Kommission, DG Employment, Tübingen. http://ec.europa.eu/employment_social/social_inclusion/docs/youth_study_en.pdf [10.02.2015]
- Weber, Friederike/Putz, Sabine/Stockhammer, Hilde (2011):** Kompetenz mit System. Lernergebnisorientierte AMS-Schulungen als Schritte zur Qualifikation Lehrabschluss, in: Magazin Erwachsenenbildung Nr. 14/2011, Wien. http://erwachsenenbildung.at/magazin/11-14/meb11-14_11_weber_putz_stockhammer.pdf [09.02.2015]
- Wössmann, Ludger/Schütz, Gabriela (2006):** Efficiency and Equity in European Education and Training Systems, o.O. http://www.eenee.de/de/dms/EENEEAnalytical_Reports/EENEE_AR1.pdf [10.02.2015]

Materialien zur Erwachsenenbildung

- Nr. 1/2006** BiKoo – Bildungscooperative Oberes Waldviertel. Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen“
- Nr. 2/2006** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschlussabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk
- Nr. 3/2006** Die Berufsreifeprüfung – Höherqualifizierung für den beruflichen Aufstieg oder für den Umstieg? Eine Status quo-Erhebung
- Nr. 1/2007** Qualitätsentwicklung und -sicherung in der Erwachsenenbildung in Österreich – Wohin geht der Weg? Darstellung der Ergebnisse des Projektes „INSI-QUEB“
- Nr. 2/2007** Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte
- Nr. 1/2008** Entwicklung und Stand der Erwachsenenbildung in Österreich. Länderbericht für die UNESCO 6th International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI)
- Nr. 1/2009** Die österreichische Erwachsenenbildung auf dem Weg zu einer Profession. Eine analytische Betrachtung des Veranstaltungsprogramms des Bundesinstituts für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im Zeitraum 1974 – 2007
- Nr. 2/2009** Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB). Innovative europäische IBOBB-Ansätze zu ausgewählten Themenkreisen im Bereich der Erwachsenenbildung
- Nr. 3/2009** ESF – Ziel 3 | Programmperiode 2000–2006. Schwerpunkt „Lebensbegleitendes Lernen, Bereich Erwachsenenbildung“ | Projektberichte
- Nr. 1/2010** Literarität – eine zentrale Frage der Wissensvermittlung
- Nr. 2/2010** LLL-Strategie in Österreich. Praktische Überlegungen zu Entwicklung und Umsetzung
- Nr. 1/2011** Gelingensbedingungen für gemeinsame Alphabetisierungskurse (Deutsch und andere Erstsprachen). Herausforderungen – Erfahrungen – Methoden
- Nr. 1/2012** LiteraritätsForschungsPraxis
- Nr. 1/2013** Aus dem Schatten des „Bildungsdünkels“: Bildungsbenachteiligung, Bewältigungsformen und Kompetenzen von Menschen mit geringen Schriftsprachkompetenzen
- Nr. 1/2014** Professionalität in der Bildungsberatung: Anforderungen und Entwicklungsfelder im Rahmen der Initiative „Bildungsberatung in Österreich“
- Nr. 1/2015** Basisbildung wirkt. Wie wirkt Basisbildung? Eine internationale Forschungsübersicht
- Nr. 1/2016** Der Zweite Bildungsweg – Grundlagen und Bildungspraxis in Österreich

Die Materialien zur Erwachsenenbildung sind elektronisch verfügbar unter
http://erwachsenenbildung.at/service/publikationen/publikationen_bmbf_neu.php

Printausgaben ab Jahrgang 2006 können im Online-Publikationen-Shop des BMB unter
<http://pubshop.bmbf.gv.at/> oder beim **AMEDIA Servicebüro** bestellt werden:
1030 Wien, Faradaygasse 6 | T. (0)1 982 13 22-360 | F. (0)1 982 13 22-311 | office@amedia.co.at

Im Bedarfsfall sind einzelne Exemplare auch früherer Ausgaben erhältlich beim BMB, Abt. II/5:
1010 Wien, Freyung 1 | T. (0)1 53120-4603 | erwachsenenbildung@bmb.gv.at