

Endbericht
Research Report

Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung

Mario Steiner
Gabriele Pessl
Hermann Kuschej
Michaela Egger-Steiner
Barbara Metzler



INSTITUT FÜR HÖHERE STUDIEN
INSTITUTE FOR ADVANCED STUDIES
Vienna

Endbericht
Research Report

Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung

Mario Steiner
Gabriele Pessl
Hermann Kuschej
Michaela Egger-Steiner
Barbara Metzler

Studie im Auftrag des BMB

Dezember 2017

eQUIHS

In_Equality & Education

Kontakt:

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

I N H A L T S V E R Z E I C H N I S

1. Einleitung	3
1.1 Methodische Vorgehensweise	4
1.1.1 Durchführung der qualitativen Forschungsmodule	4
1.1.2 Konzeption, Durchführung und Grundgesamtheit der Trägerbefragung	6
1.1.3 Methode und Stichprobe der TeilnehmerInnenbefragung	7
2. Zielgruppe und Zugang zur Maßnahme	11
2.1 Abschätzung der Zielgruppengröße	11
2.1.1 Basisbildung	11
2.1.2 Pflichtschulabschluss	14
2.2 Analyse der TeilnehmerInnenstruktur auf Monitoringbasis	16
2.2.1 Maßnahmeneintritte	16
2.2.2 TeilnehmerInnenstruktur	17
2.2.3 Migrationshintergrund	19
2.2.4 Vergleich von Bedarf und Angebot	21
2.3 Qualitative Analyse von Zugang & Schwelligkeit des Angebots	23
2.3.1 Zielgruppenerreichung	23
2.3.2 Übereinstimmung von Bildungsbedarf und Angebot	25
2.3.3 Niederschwelligkeit und Zugangskriterien	26
2.4 Maßnahmenzugang und Zielgruppenerreichung aus Trägersicht	27
2.4.1 Aufnahmekriterien	27
2.4.2 Eignungsprüfung	28
2.4.3 Kursauslastung	29
2.4.4 Bewerbung der Kurse	30
2.4.5 Zielgruppenerreichung	30
2.4.6 Zugangskriterien	32
2.4.6.1 Distanz Wohn- und Kursort	32
2.4.6.2 Mobilität der Zielgruppe	32
2.4.6.3 Sozialer Kontext und Zugang	33
2.5 Maßnahmenzugang aus TeilnehmerInnensicht	34
2.5.1 Zugangsinformationen	34
2.5.2 Zugangsmotive	35
2.5.3 Zugangsmodalitäten	36
2.5.4 Prüfung zur Kursteilnahme	37
2.6 Zwischenresumee	38
3. Umsetzungsanalyse	40
3.1 IEB-Programm und Kursangebot aus Trägersicht	40
3.1.1 Einschätzung des Programms	40
3.1.1.1 Programmmanagement	41
3.1.1.2 Programmkonzeption	43

3.1.2	Einschätzung des Kursangebots	44
3.1.2.1	Ausgestaltung des Kurses	44
3.1.2.2	Kursinhalt: Bildungs-/Berufskarriere	45
3.2	Umsetzung aus Sicht der TeilnehmerInnen	45
3.3	Zwischenfazit	46
4.	Analyse von Personal- und TrainerInnen	48
4.1	Perspektive der Stakeholder und AkteurInnen vor Ort	49
4.1.1	Personalangebot und Kursrealität	49
4.1.2	Formale Qualifikationsvorgaben und Personalangebot	50
4.1.3	(Fehlende) Weiterbildungsangebote	51
4.2	TrainerInnen und Unterstützungspersonal aus Trägersicht	52
4.2.1	Art und Dauer der Beschäftigung	52
4.2.2	Verfügbarkeit und Kompetenz	53
4.3	TrainerInnen und Unterricht aus Sicht der TeilnehmerInnen	54
4.4	Zwischenfazit	55
5.	Wirkungsanalyse	57
5.1	Performance-Indikatoren auf Grundlage des IEB-Monitorings	57
5.1.1	Teilnahmedauer	57
5.1.2	Abschluss & Abbruch	59
5.1.3	Erklärungsmodell für den Erfolg	66
5.2	Zielerreichung aus Sicht der Träger	68
5.2.1	Kursabbrüche – Drop-Out	69
5.2.2	Gründe für Kursabbrüche	70
5.2.3	Maßnahmen gegen Kursabbrüche	71
5.3	Wirkung und Hemmnisse aus Sicht der TeilnehmerInnen	71
5.3.1	Teilnahmemhemmnisse	72
5.3.2	Subjektiv wahrgenommener Lernerfolg	74
5.4	Wirkungen aus Sicht von Stakeholdern und Trägern	75
5.4.1	Psycho-soziale Wirkungsebenen	76
5.4.2	Aus- und Weiterbildung sowie Erwerbstätigkeit	76
5.4.3	Pflichtschulabschlussprüfung	77
5.5	Qualitative Analyse von Verbleib & Wirkungen: AbsolventInnen	78
5.5.1	Wirkungen im Programmbereich Basisbildung	78
5.5.2	Wirkungen im Programmbereich PSA	82
5.6	Zwischenfazit	86
6.	Zusammenfassende Einschätzungen	89
7.	Anhang	91
	Literatur	97

1. Einleitung

Es ist ein vielfach wissenschaftlich belegtes Forschungsergebnis (Steiner/Pessl/Karaszek 2016), dass Qualifikation und Ausbildung einen entscheidenden Einfluss auf die beruflichen Chancen, die soziale Integration und gesellschaftliche Teilhabe ausüben. Das Fehlen von Qualifikationen ist oftmals mit materieller Deprivation und sozialer Ausgrenzung verbunden. Die grundlegendsten Qualifikationen stellen dabei die Basisbildung und der Pflichtschulabschluss dar, bei denen es sich um notwendige qualifikatorische Bausteine für positive Entwicklungsdynamiken sowohl auf individueller als auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene handelt, auf denen weiterführende Qualifizierungen aufbauen können. Dadurch wird deutlich, welche entscheidende Bedeutung der Initiative Erwachsenenbildung zukommt, deren Ziel es ist, jenen Personen, die Bedarf danach haben, Angebote in der Basisbildung und beim Nachholen des Pflichtschulabschlusses bereitzustellen.

Die Evaluierung der zweiten Periode (2015 bis 2017) des Förderprogramms „Initiative Erwachsenenbildung“ (IEB) verfolgt die Zielsetzung, die Erfolgsbedingungen des Programms an sich sowie der dadurch initiierten Bildungsangebote zu bestimmen. Darüber hinaus geht es auch um eine Wirkungsanalyse im Sinne der Zielgruppenerreichung sowie des Nutzens für Kurs- und AusbildungsteilnehmerInnen.

Um diese Fragestellungen zu beantworten, sieht das Evaluierungsdesign acht verschiedene Erhebungs- und Analysemodule vor, die sowohl qualitative als auch quantitative Methoden umfassen und durch die Einbeziehung einer Vielzahl an relevanten AkteurInnen eine große Perspektivenvielfalt zur Grundlage haben. Die Module bauen systematisch aufeinander auf.

Diese Module umfassen:

- Analyse des TeilnehmerInnenmonitorings sowie von Sekundärstatistik inklusive Regressionsanalysen
- Interviews mit Stakeholdern
- Qualitative Fallstudien in beiden Programmbereichen (Basisbildung & Vorbereitung auf den Pflichtschulabschluss)
- AbsolventInnen Diskussionen
- Quantitative Trägerbefragung
- Quantitative TeilnehmerInnenbefragung

Der Abschlussbericht der Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung baut auf vier konzentrierten thematischen Schwerpunkten auf. Diese Schwerpunkte wurden angesichts ihrer Relevanz für die Programmumsetzung und -fortführung ausgewählt. In diese Schwerpunkte fließen jeweils die unterschiedlichen empirischen Ergebnisse ein, die auf Basis der Forschungsmodule erzielt wurden. Es sind dies die folgenden Bereiche:

Zielgruppe und Zugang zur Maßnahme (Kapitel 2), wo die Ergebnisse der Monitoringanalysen, der qualitativen Erhebungen sowie der Träger- und der TeilnehmerInnenbefragung (Primärerhebungen) einfließen. Das darauf folgende Kapitel 3 ist der **Analyse der Programmumsetzung** gewidmet und konzentriert sich auf die Ergebnisse der beiden quantitativen Primärerhebungen, wobei in die Gestaltung der Fragebögen die Ergebnisse aus den qualitativen Fallstudien eingeflossen sind. Es folgt die **Analyse von Personal und TrainerInnen** in Kapitel 4, wo wiederum Ergebnisse aus den qualitativen und den quantitativen Erhebungen integriert werden. Abschließend werden auf einer breiten empirischen Basis – den Analysen des Monitorings, der Regressionsanalyse, der Träger- und TeilnehmerInnenbefragung, der Fallstudien und Interviews mit den Stakeholdern sowie den AbsolventInnendiskussionen – in Kapitel 5 die Themen **Erfolg, Zielerreichung und Wirkungen** inhaltlich diskutiert.

1.1 Methodische Vorgehensweise

In den folgenden Abschnitten werden die methodischen Grundlagen der Primärerhebungen erläutert, beginnend bei den Erhebungs- und Analysemethoden, die den qualitativen Forschungsmodulen Stakeholderinterviews, qualitative Fallstudien und Diskussionen mit AbsolventInnen zugrunde liegen. Anschließend werden die beiden quantitativen Erhebungen, die Träger- und die TeilnehmerInnenbefragung, hinsichtlich ihrer Konzeption, Durchführung und Auswertung dargestellt.

1.1.1 Durchführung der qualitativen Forschungsmodule

Die insgesamt 16 Interviews mit Stakeholdern wurden zwischen Oktober und Anfang Dezember 2016 face to face durchgeführt. Im selben Zeitraum wurden bei sechs Trägern vor Ort ProjektleiterInnen und TrainerInnen interviewt und TeilnehmerInnen mittels Gruppendiskussionen einbezogen. Die Anzahl dieser Erhebungen beläuft sich auf 22 und umfasst beide Programmbereiche. Statistische Repräsentativität ist im quantitativen Paradigma die Zielsetzung. Im qualitativen Paradigma funktioniert Generalisierung anders, da qualitative Forschung nicht anhand quantitativer Kriterien bewertet werden kann (vgl. Steinke 2003, 322). Hier geht es vielmehr darum, „[...] die Typik des untersuchten Gegenstandes zu bestimmen und dadurch die Übertragbarkeit auf andere, ähnliche Gegenstände zu gewährleisten.“ (Merkens 2003, 291) Um dies zu erreichen, muss der jeweilige „Fall facettenreich erfasst“ (ebd.) werden. Vor diesem Hintergrund wurden in der Evaluierung zwei Strategien angewandt. Zum einen wurden die Sichtweisen möglichst unterschiedlicher AkteurInnen auf einen Fall (= Bildungsangebot) erhoben – Projektleitungen, TrainerInnen und (ehemalige) TeilnehmerInnen. Zum anderen wurden möglichst unterschiedliche Basisbildungs- und PSA-Kurse ausgewählt, um dem Kriterium der maximalen strukturellen Variation zu genügen. Die Unterschiede beziehen sich dabei auf Aspekte wie Regionalität, Größe des Trägers, Erfolgs- und Abbruchraten sowie die Zusammensetzung der TeilnehmerInnen.

Im Frühjahr 2017 wurde eine zweite Erhebungsrunde bei den Fallstudien-Trägern sowie bei zehn weiteren Trägern gestartet. Auch diese Auswahl basierte auf der Idee, eine Bandbreite an unterschiedlichen Trägern bzw. Kursen einzubeziehen. Bei dieser Erhebungsrunde wurden zum einen die TeilnehmerInnen mittels Fragebogen befragt (siehe Abschnitt 1.1.3), zum anderen wurden Gruppendiskussionen mit AbsolventInnen durchgeführt. Insgesamt waren es zehn solcher Diskussionen, die durch die jeweiligen ProjektleiterInnen vor Ort organisiert werden konnten. Sie haben Kontakt zu ehemaligen TeilnehmerInnen aufgenommen und sie zu sich an den Standort eingeladen, um in weiterer Folge an einer Diskussion über ihren Werdegang nach dem Abschluss des Kurses teilzunehmen. **An dieser Stelle möchten wir uns sehr herzlich bei den ProjektleiterInnen dafür bedanken!** Darüber hinaus gilt unser Dank all unseren InterviewpartnerInnen, die sich die Zeit dafür genommen haben, uns über ihre Erfahrungen in Hinblick auf die IEB zu erzählen, sowie für die durch die Träger zur Verfügung gestellte Zeit, in der wir TeilnehmerInnen befragen sowie mit ihnen diskutieren konnten. Ausdrücklich möchten wir uns auch bei den ehemaligen TeilnehmerInnen dafür bedanken, dass sie – zum Teil abends im Anschluss an ihre Arbeit oder Ausbildung und oft mit einem langen Anfahrtsweg verbunden – extra für die Diskussionen zum Standort des Trägers gekommen sind und ihre Erfahrungen mit uns geteilt haben.

Alle Interviews und Gruppendiskussionen wurden transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse nach Philip Mayring (2007) unterzogen. Im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse werden aus den Transkripten „[...] in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (der Fragestellung) und dem konkreten Material [...]“ Kategorien gebildet (Mayring 2007, 53). Die einzelnen, den Kategorien zugeordneten Textstellen werden dem dreistufigen Analyseprozess Paraphrasierung, Generalisierung und Reduktion unterzogen. Im Zuge der Paraphrasierung werden die Textstellen auf ihren Inhalt beschränkt wiedergegeben, was bedeutet, „nichtinhaltstragende (ausschmückende) Textbestandteile“ (Ders., 61) wegzulassen. Generalisierung hat zum Ziel, alle Textstellen auf ein gemeinsames Abstraktionsniveau zu bringen. Reduktion meint schließlich, dass die sich daraus ergebenden Paraphrasen gebündelt bzw. dass Paraphrasen gleichen Inhalts gestrichen werden (vgl. ders. 2007, 60ff). Das Resultat dieses 3-stufigen Analyseprozesses sind Kernaussagen: Verdichtete Aussagen, welche die jeweilige Kategorie beschreiben sowie Zusammenhänge mit anderen Kategorien verdeutlichen.

Im nächsten Arbeitsschritt werden die einzelnen Kernaussagen miteinander verglichen. Es wird dabei nach Gemeinsamkeiten, Unterschieden und Widersprüchen gesucht. Dabei geht es darum zu verstehen, wie diese Gemeinsamkeiten, Unterschiede und Widersprüche zustande kommen (welche Strukturierungsmerkmale dahinter stehen – z.B. Theorie vs. Praxis, AnbieterInnen vs. TeilnehmerInnen). Somit werden innerhalb der einzelnen Themen die jeweiligen Extrempunkte der Ausprägung dargestellt und damit die Bandbreite aufgezeigt. Darauf basierend werden die Ergebnisse interpretiert: In diesem Schritt wird über den manifesten Inhalt hinausgegangen und es werden Schlussfolgerungen und Hypothesen in Hinblick auf die Forschungsfragen abgeleitet. Diese Forschungsfragen sind evaluative, die

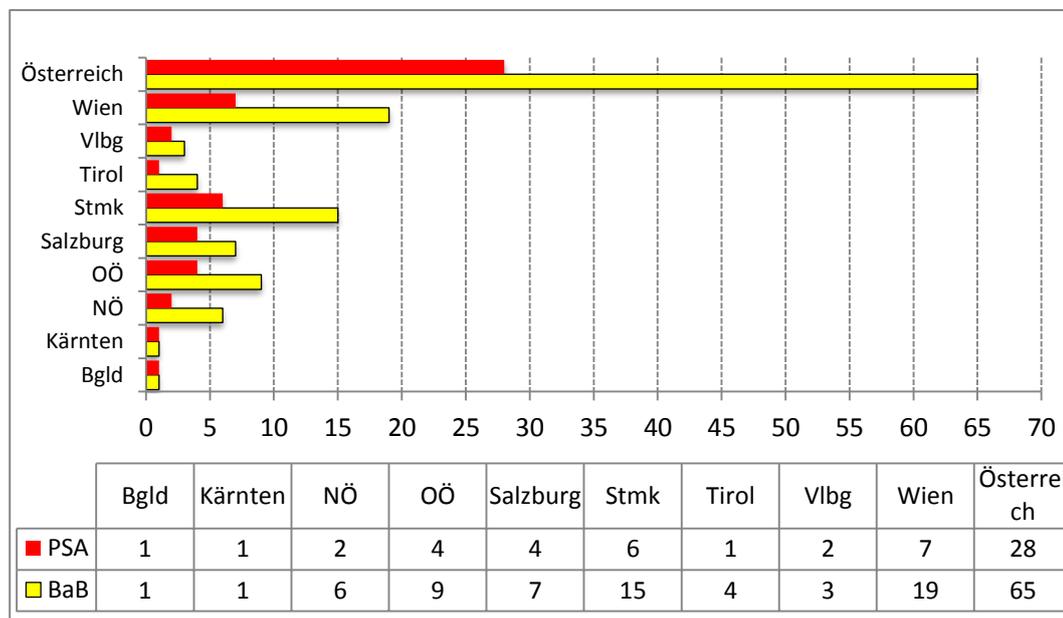
helfen sollen, Wirkungen zu verstehen, relevante Rahmenbedingungen dafür herauszuarbeiten sowie Verbesserungspotenzial und Erfolgsfaktoren aufzuzeigen.

1.1.2 Konzeption, Durchführung und Grundgesamtheit der Trägerbefragung

Die Erhebung wurde im Zeitraum Ende Juni bis Juli 2017 mittels standardisierter Fragebögen für die Programmbereiche Basisbildung (BaB) und Nachholen des Pflichtschulabschlusses (PSA) durchgeführt. Die zu erhebenden Themenfelder ergaben sich aus den Programmvorgaben der IEB und dem Evaluierungskonzept des IHS. So waren von den Trägern das Programmmanagement und die Programmkonzeption zu beurteilen. Darüber hinaus waren Fragen zur Kursgestaltung durch die Träger, zu Zielgruppen und TeilnehmerInnen (soziale und regionale Herkunft u.a.) und zum Personal (TrainerInnen, SozialpädagogInnen u.a. Unterstützungspersonal) zu beantworten. Die Fragen wurden unter anderem aus den Interviews mit ProjektleiterInnen und mit TrainerInnen generiert.

Das Konzept des Fragebogens wurde in der Folge mit der Unterarbeitsgruppe „Evaluation“ der IEB-Steuerungsgruppe besprochen und letztlich einem Pretest unterzogen. Die akkordierte Version des Fragebogens wurde in Form eines mittels elektronischer Textverarbeitung zu beantwortenden Dokuments an die Träger per E-Mail versandt. Dieser Prozess wurde begleitet von Telefonaten zur Klärung etwaiger Unklarheiten und zur Erhöhung der Rücklaufquote, die schließlich 100% erreichte.

Die Grundgesamtheit der Fragebogenerhebung umfasste alle eigenständigen IEB-geförderten BaB- und PSA-Kursangebote in Österreich. Dabei war nicht die Anzahl der Kurse, sondern sich unterscheidende Kurskonzepte als Unterscheidungskriterium maßgeblich. Wenn also ein Träger mehrere Kurse nach demselben Konzept angeboten hatte, so wurde das als ein Kurs gewertet, für den es nur einen Fragebogen zu beantworten galt. Solchermaßen ergibt sich für die laufende zweite IEB-Programmperiode eine Anzahl von 65 konzeptionell eigenständigen BaB- und von 28 PSA-Kursen, die sich entsprechend der folgenden Abbildung 1 auf die Bundesländer verteilen. In Summe wurden also die Träger zu 93 Kursangeboten befragt. In Einzelfällen wurde das Fragebogenformular von Trägern in Papierform beantwortet und per Post oder Fax an das IHS übermittelt. In der Folge wurden die Fragebögen codiert, eingelesen und letztlich anonymisiert nach den beiden Programmbereichen ausgewertet.

Abbildung 1: IEB-Kursangebot BaB & PSA in Österreich und in den Bundesländern

Quelle: IHS Trägerbefragung.

1.1.3 Methode und Stichprobe der TeilnehmerInnenbefragung

Der Erhebungszeitraum der quantitativen Befragungen von TeilnehmerInnen an Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskursen erstreckte sich von Anfang April bis Ende Mai 2017. In einem Fall wurde die Befragung erst im Juni 2017 umgesetzt. Bei der Wahl des Durchführungszeitpunktes wurde darauf Wert gelegt, dass die anwesenden TeilnehmerInnen bereits längere Zeit im Kurs verbracht hatten und somit in der Lage waren, dieses zu beurteilen.

Die schriftlichen Befragungen der TeilnehmerInnen fanden persönlich vor Ort statt. Dazu wurde pro Programmbereich jeweils ein Träger pro Bundesland aufgesucht, wobei abhängig von der Gruppengröße ein oder mehrere Standorte besucht wurden. Die Auswahl der Träger verfolgte das Ziel, die Vielfalt des vorhandenen Angebotes bestmöglich abzudecken, weswegen darauf geachtet wurde hinsichtlich der Kriterien Anteil von Abschlüssen, vorzeitigen Austritten, TeilnehmerInnenzusammensetzung und Größe des Angebots eine möglichst breite Streuung zu erreichen.

Inhaltlich unterschieden sich die Fragebögen für die beiden Programmbereiche lediglich in einer Antwortkategorie zu der Frage: „Warum haben Sie sich für den Kurs angemeldet?“ Durch diese Vorgehensweise konnten einerseits vergleichbare Ergebnisse generiert werden, andererseits ergab sich gerade daraus die grundsätzliche Herausforderung der Befragung, da Personen mit sehr unterschiedlichen Kompetenzen mit denselben Fragestellungen und Formulierungen konfrontiert wurden.

Insbesondere bei der Befragung von TeilnehmerInnen an Basisbildung war es daher notwendig zu berücksichtigen, dass die RespondentInnen mitunter über geringe Deutschkenntnisse, schriftsprachliche Kompetenzen und wenige Erfahrungen mit dem Ausfüllen von Formularen verfügen und die schriftliche Beantwortung der Fragen daher mit Unsicherheit und Angst einhergehen kann.

Angesichts dieser Schwierigkeit wurde bei der Durchführung des Pretests besonders auf die sprachlichen Kompetenzen der Zielgruppe geachtet und der Fragebogen auf Basis der erhaltenen Rückmeldungen umfassend überarbeitet. Zudem wurde auch die Zugangsweise der Befragung an die Umstände angepasst. Bei Verständnisschwierigkeiten wurden die Fragen zusätzlich mündlich erklärt und zur Veranschaulichung der Inhalte vorab Beispiele erarbeitet und abgestimmt. Zusätzlich wurden die TeilnehmerInnen darin bekräftigt, ihre spezifischen Kompetenzen in die Befragung miteinzubringen und ihre KollegInnen durch das Übersetzen und Erläutern von Fragen zu unterstützen. An einem Standort wurden für den Zeitraum der Befragungen außerdem DolmetscherInnen in Arabisch und Farsi zur Verfügung gestellt. Für den Erfolg der gewählten Vorgehensweise war es notwendig, das Vertrauen der Gruppen zu gewinnen und ausreichend Zeit einzuplanen. Die Motivation der TeilnehmerInnen, den Fragebogen zu beantworten und somit zur Evaluation des Kursangebotes beizutragen, kann rückblickend im Allgemeinen als hoch eingestuft werden.

Die Stichprobe der Befragung von TeilnehmerInnen in IEB-Kursen umfasste 315 Personen, womit die angepeilte Mindestanzahl von rund 200 Personen deutlich übertroffen wurde. (Tabelle 1) Die Befragten verteilen sich auf 37% BaB- und 63% PSA-Kurse. Verglichen mit den Kurseintritten in der laufenden IEB-Programmperiode II, in der 22% auf PSA-Kurse und 78% auf die Basisbildung entfallen, ist letzterer in der Stichprobe also deutlich stärker vertreten. (siehe TeilnehmerInnenanalyse im Kapitel Monitoring)

Mit 71% waren in der Stichprobe auch Männer gegenüber der Grundgesamtheit (49%) deutlich überrepräsentiert. Das hängt mit der Überrepräsentanz von PSA-KursteilnehmerInnen in der Stichprobe zusammen. Unter allen Zugängen im Bereich PSA dominieren nämlich auch Männer mit 65% (BaB – 45% Männer). Innerhalb der Programmbereiche herrscht in der Stichprobe im Vergleich mit den entsprechenden Gesamtpopulationen der laufenden IEB-Programmperiode II aber in Bezug auf das Geschlechterverhältnis eine stärkere Ausgewogenheit.

Tabelle 1: Dimensionen und Merkmale befragter IEB-KursteilnehmerInnen

Grundgesamtheit TN-Befragung	Insgesamt		BaB	PSA
	Anzahl	in %	in %	in %
<i>Befragte TeilnehmerInnen</i>	315	100%	37%	63%
<i>Geschlecht</i>				
Frau	91	29%	42%	21%
Mann	224	71%	58%	79%
<i>Geburtsland</i>				
Österreich	49	16%	23%	11%
Nicht-Österreich	266	84%	77%	89%
<i>Umgangssprache</i>				
Deutsch	59	19%	30%	12%
Deutsch und andere	150	48%	36%	55%
Nicht-Deutsch	103	33%	34%	32%
<i>Rechtsstatus</i>				
Laufendes Asylverfahren	141	49%	47%	50%
Asyl: AMS, Karenz, anderes	83	29%	18%	35%
Asyl: Berufstätig	5	2%	3%	1%
AMS, Karenz	46	16%	21%	13%
Berufstätig	14	5%	12%	1%
<i>Bildungsabschluss</i>				
kein Abschluss	99	40%	46%	36%
Volksschule (4 Jahre)	63	25%	13%	32%
Pflichtschule (8 Jahre)	41	16%	22%	14%
Lehre/Abschluss ohne Matura	19	8%	10%	6%
Matura	14	6%	7%	5%
Hochschulabschluss	14	6%	3%	7%
<i>Alter (MW) in Jahren</i>	MW		MW	MW
Österreich	31		38	22
Nicht-Österreich	24		28	21
Insgesamt	25		31	21

Quelle: IHS TeilnehmerInnenbefragung.

Das Geburtsland der befragten TeilnehmerInnen lag zu 84% nicht in Österreich, diese Gruppe dominiert mit 89% auch in den PSA-Kursen. Aber auch in den BaB-Kursen war diese Gruppe mit 77% deutlich überrepräsentiert. In dieser Hinsicht entspricht die Zusammensetzung der Stichprobe weitgehend jener der Eintritte. Diesem Umstand entsprechend ist auch der Anteil derer in der Stichprobe hoch, die eine andere Umgangssprache als Deutsch pflegen (33%) oder neben der Erstsprache Deutsch als weitere Umgangssprache angeben (48%). 19% der Befragten gaben Deutsch als ausschließliche Umgangssprache an. Die beiden Kurstypen unterscheiden sich diesbezüglich allerdings stark: TeilnehmerInnen mit deutscher Umgangssprache sind in BaB-Kursen mit 30% im Vergleich zur gesamten Stichprobe deutlich überrepräsentiert.

Annähernd die Hälfte der Teilnehmenden befand sich zum Zeitpunkt der Befragung in einem laufenden Asylverfahren, weitere 30% hatten ein solches bereits positiv hinter sich gebracht. 21% aller befragten KursbesucherInnen hatten keinen Fluchthintergrund.

In Bezug auf das Bildungslevel weisen 40% der Stichprobe keinen formalen Bildungsabschluss auf, auch darin herrscht weitgehende Übereinstimmung mit der Grundgesamtheit in PP II. Dieser Anteil ist in der Stichprobe im BaB-Bereich mit 46% stärker ausgeprägt als im Bereich PSA (36%).

Auch hinsichtlich des Alters unterscheiden sich die Programmschwerpunkte. PSA-TeilnehmerInnen sind mit durchschnittlich 21 Jahren um zehn Jahre jünger als Pendants in der BaB. In der Grundgesamtheit der Eintritte ist der Anteil der bis zu 25-Jährigen im Bereich PSA mit rund zwei Dritteln ebenfalls markant höher als im Bereich BaB, in dem diese Altersgruppe einen Anteil von rund einem Drittel repräsentiert. In der Stichprobe ist diese Alterskluft bei Personen, die nicht in Österreich geboren wurden, aber sehr viel geringer. Während diese Gruppe im Bereich BaB ein Durchschnittsalter von 28 Jahren aufweist, sind in Österreich geborene BaB-BesucherInnen bereits um zehn Jahre älter.

2. Zielgruppe und Zugang zur Maßnahme

In die Analyse des Themas Zielgruppe und Maßnahmenzugang fließen verschiedene Erhebungsmodule ein. Die Spanne reicht dabei von sekundärstatistischen Analysen über Auswertungen der Monitoringdatenbank und Primärerhebungen bei Trägern und TeilnehmerInnen bis hin zu qualitativen Analysen, die auf Interviews mit Stakeholdern sowie Gesprächen mit TrainerInnen und ProjektleiterInnen im Rahmen von Fallstudien aufbauen. Durch diese mehrdimensionale Herangehensweise ist eine entsprechende Analysetiefe und holistische Betrachtung des Themas sichergestellt.

2.1 Abschätzung der Zielgruppengröße

Eine Einschätzung der Zielgruppengröße wurde bereits im Rahmen der “Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung” (Steiner/Vogtenhuber 2014) vorgenommen. Änderungen in diesen Einschätzungen sollten sinnvoller Weise dort vorgenommen werden, wo die Datenbasis sich verbessert hat und/oder die Rahmenbedingungen sich verändert haben. Eine Verbesserung der Datenbasis ist v.a. für den Bereich des Pflichtschulabschlusses gegeben, weshalb in diesem Bereich grundlegend neue Kalkulationen vorgenommen werden. Im Bereich der Basisbildung ist dies nicht der Fall, weshalb die vorangegangenen Kalkulationen in den Grundlagenanalysen nach wie vor Gültigkeit beanspruchen können.

2.1.1 Basisbildung

Die Zielgruppengröße für Basisbildungsangebote¹ kann quantitativ nur suboptimal am Erreichen oder Unterschreiten eines bestimmten formalen Qualifikationsniveaus (z.B. dem Pflichtschulabschluss) festgemacht werden, da dies nur bedingt Auskunft über die damit verbundenen Kompetenzen gibt. Basisbildung ist jedoch daraufhin ausgerichtet, ein gewisses Niveau an Kompetenzen zu erlangen, weshalb sich die Zielgruppe am besten durch die Ergebnisse von Kompetenzmessungen abschätzen lässt. Die vor einiger Zeit veröffentlichten Ergebnisse der PIAAC-Erhebung (Statistik Austria 2013), bei der die Schlüsselkompetenzen von Erwachsenen das Thema sind, bilden dafür eine gute Grundlage.

Ähnlich wie bei den PISA-Studien (OECD 2013) werden hierbei verschiedene Kompetenzstufen unterschieden, wobei im Kontext der Initiative Erwachsenenbildung, v.a. drei Gruppen von Interesse sind. Zunächst einmal wird die Gruppe jener Personen identifiziert, deren Mangel an Lese- und Schreibfähigkeiten dazu führt, dass sie an den Erhebungen nicht teilnehmen können. Darüber hinaus werden Gruppen von Personen

¹ Diese Textpassagen zum Thema Basisbildung sind folgender Studie entnommen: Steiner M., Vogtenhuber S. (2014): Grundlagenanalysen für die Initiative Erwachsenenbildung, IHS-Studie im Auftrag des BMUKK, Wien, S. 25ff.

ausgewiesen, die maximal die Kompetenzstufe 1 erreichen², oder diese sogar unterschreiten³. Diese beiden Kompetenzstufen umfassen mehr oder minder basale Lese- sowie Rechenfähigkeiten und werden im Rahmen der PIAAC-Ergebnisse als Personen mit niedrigen Lese- und Rechenkompetenzen ausgewiesen. Insgesamt zählen in Österreich 17,1% oder knapp eine Million Personen zu der Gruppe mit fehlenden (MLFS) oder niedrigen (Stufe 1 oder darunter) Lesekompetenzen. Bezogen auf Mathematik handelt es sich um 16,1% und damit nur unwesentlich weniger.

Soll nun abschließend auf Basis der PIAAC-Ergebnisse die Zielgruppengröße für die Initiative Erwachsenenbildung im Bereich Basisbildung abgeschätzt werden, ist zunächst einmal eine Entscheidung darüber zu treffen, welche Kompetenzlevels dafür herangezogen werden sollen. Unstrittig ist wohl, dass Personen mit mangelnden Lese- und Schreibfähigkeiten (MLFS), die aufgrund dessen gar nicht an der Erhebung teilnehmen konnten, als Zielgruppe der Basisbildungsangebote (in dem Fall der Alphabetisierungs-Angebote) definiert werden. Darüber hinaus ist die Kompetenzstufe „unter 1“ auf Personen bezogen, die über Lesekompetenzen eines Basisvokabulars verfügen, aber kein Textverstehen aufweisen. Auch in diesem Fall ist es sehr plausibel einen Bedarf an Basisbildungsangeboten zu unterstellen. Personen auf Kompetenzstufe 1 sind demgegenüber nicht nur in der Lage Basisvokabular zu lesen, sondern auch einfache Texte zu verstehen und gezielt daraus Informationen zu extrahieren. Wiewohl diese Personengruppe als eine mit „niedrigen Lesekompetenzen“ bezeichnet wird, kann in dem Fall über den Basisbildungsbedarf diskutiert, aber nicht unhinterfragt von vornherein als gegeben angesehen werden. Auf Basis dieser Überlegungen werden für die nachstehende Abschätzung der Zielgruppengröße von Basisbildungsangeboten die Personen mit mangelnden Kompetenzen sowie jene auf der Kompetenzstufe „unter 1“ herangezogen. Diese bilden den Kern der Zielgruppe für Alphabetisierungs- und Basisbildungsangebote im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung. Die Personen mit Kompetenzen auf Stufe 1 bilden den erweiterten Kreis der Zielgruppe.

Demnach umfasst die Zielgruppe – wie aus nachstehender Tabelle ersichtlich wird – mehr als 102.000 Personen für die Alphabetisierungsangebote und weitere beinahe 141.000 für die Basisbildung. Insgesamt liegt die Zielgruppengröße demnach bei gut 243.000 Personen. Zum erweiterten Kreis der Zielgruppe können zusätzlich 720.000 Personen gezählt werden, die die Kompetenzstufe 1 aufweisen. Daher ist es zulässig, bei dieser Form der Zielgruppengrößenbestimmung davon auszugehen, dass es sich um die untere Grenze handelt.

Diese Gesamtzahl von 243.000 Personen wurde in Abhängigkeit von der nach Alter differenzierten Betroffenheit und der regional unterschiedlichen Altersstruktur der

² Kompetenzlevel 1 bedeutet aus einen einfachen Text eine bestimmte Information zu identifizieren, wofür das Lesen und Verstehen einfacher Texte erforderlich ist.

³ Kompetenzlevel unter 1 bedeutet aus einem einfachen Text eine eindeutig ersichtliche Information herauszufiltern, wofür rein Basisvokabular aber kein Verständnis der Textstruktur benötigt wird.

Bevölkerung auf die einzelnen Bundesländer umgerechnet, womit sich ein Bedarf ergibt, der von 8.385 Personen im Burgenland bis 50.517 Personen in Wien sowie von 29.739 unter den 15-24-Jährigen bis zu 67.178 bei den 55-64-Jährigen reicht.

Tabelle 2: Abschätzung der Zielgruppengröße für Basisbildung

Zielgruppe Alphabetisierung						\sum_{15-64J}
	15-24J	25-34J	35-44J	45-54J	55-64J	
Burgenland	283	648	735	751	1.116	3.534
Niederösterreich	1.772	3.646	4.192	4.200	5.529	19.340
Wien	1.936	5.303	4.663	4.096	5.389	21.387
Kärnten	595	1.297	1.375	1.452	2.015	6.734
Steiermark	1.372	3.077	3.089	3.067	4.114	14.719
Oberösterreich	1.661	3.544	3.555	3.634	4.665	17.059
Salzburg	607	1.391	1.385	1.341	1.800	6.523
Tirol	861	1.900	1.874	1.802	2.260	8.696
Vorarlberg	446	977	976	913	1.172	4.484
Zwischensumme	9.532	21.783	21.844	21.257	28.060	102.476
Zielgruppe Basisbildung						\sum_{15-64J}
	15-24J	25-34J	35-44J	45-54J	55-64J	
Burgenland	600	710	987	998	1.556	4.851
Niederösterreich	3.756	3.992	5.631	5.584	7.708	26.669
Wien	4.104	5.805	6.263	5.445	7.513	29.130
Kärnten	1.261	1.420	1.847	1.930	2.809	9.267
Steiermark	2.909	3.368	4.149	4.077	5.735	20.237
Oberösterreich	3.521	3.880	4.774	4.831	6.504	23.510
Salzburg	1.286	1.523	1.860	1.782	2.509	8.960
Tirol	1.825	2.079	2.518	2.395	3.150	11.967
Vorarlberg	945	1.069	1.310	1.214	1.634	6.173
Zwischensumme	20.207	23.844	29.339	28.257	39.118	140.765
Zielgruppe gesamt						\sum_{15-64J}
	15-24J	25-34J	35-44J	45-54J	55-64J	
Burgenland	884	1.358	1.723	1.750	2.672	8.385
Niederösterreich	5.528	7.638	9.823	9.784	13.237	46.009
Wien	6.039	11.108	10.927	9.542	12.902	50.517
Kärnten	1.856	2.716	3.222	3.382	4.824	16.001
Steiermark	4.281	6.445	7.238	7.144	9.849	34.956
Oberösterreich	5.182	7.424	8.329	8.465	11.170	40.569
Salzburg	1.893	2.914	3.245	3.123	4.309	15.483
Tirol	2.685	3.979	4.392	4.196	5.410	20.663
Vorarlberg	1.391	2.046	2.286	2.128	2.807	10.657
Gesamtsumme	29.739	45.627	51.184	49.513	67.178	243.241

Quelle: Statistik Austria, PIAAC& LFS, eigene Berechnungen.

2.1.2 Pflichtschulabschluss

Im Bereich des Pflichtschulabschlusses steht nun zwar keine neue Datenbasis zur Verfügung, um den Bedarf daraufhin (besser) berechnen zu können, aber die bereits im Zuge der „Grundlagenanalysen“ verwendete Sekundärstatistik weist nunmehr einen längeren Beobachtungszeitraum auf, der es erlaubt, anstelle einer einzigen Querschnittsbeobachtung für alle nunmehr eine Prognose in Abhängigkeit vom Alter vorzunehmen. In den „Grundlagenanalysen“ wurde zur Bestimmung der Zielgruppengröße der Anteil der 14-Jährigen Jugendlichen, die ohne Abschluss der Sekundarstufe I bleiben, herangezogen und dieser Wert statisch auf die regionale Bevölkerung im Alter von 15-64 Jahren umgelegt. Zwischenzeitlich liegen Beobachtungswerte für sechs Jahrgänge vor, woraus ein gewisser Entwicklungstrend absehbar ist, der für prognostische Zwecke genutzt werden kann.

Tabelle 3: Anteil ohne Abschluss der Sekundarstufe I (empirisch)

	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15
Burgenland	2,6%	3,9%	2,6%	2,4%	2,5%	2,5%
Kärnten	3,0%	2,8%	3,1%	2,5%	2,2%	1,9%
Niederösterreich	3,9%	4,0%	3,7%	4,2%	3,9%	3,8%
Oberösterreich	3,9%	3,9%	3,5%	3,2%	2,8%	2,8%
Salzburg	3,9%	3,6%	3,7%	3,6%	3,4%	3,8%
Steiermark	2,2%	2,4%	2,6%	2,1%	2,3%	2,3%
Tirol	4,5%	4,6%	3,9%	3,6%	3,8%	3,6%
Vorarlberg	5,2%	5,3%	5,4%	5,0%	4,9%	5,7%
Wien	5,7%	6,4%	5,6%	5,5%	5,4%	4,9%
Österreich	4,0%	4,2%	3,9%	3,7%	3,6%	3,5%

Quelle: Statistik Austria, *Bildung in Zahlen 2009/10 – 2014/15*.

Erklärung/Lesebeispiel: Die angegebenen Werte aus der Schulstatistik 2014/15 beziehen sich auf Jugendliche, die im Schuljahr 2011/12 ihren regulären Abschluss der Sekundarstufe I erlangen hätten sollen. Aufgrund von möglichen Laufbahnverzögerungen ist eine Beobachtungsphase von 3 Jahren vorgesehen, in der der Abschluss nachgeholt werden kann. Erst jene Jugendlichen, die im Alter von 17 Jahren noch immer keinen Abschluss aufweisen, werden in den dargestellten Zahlen ausgewiesen.

Auf dieser Basis wurde nun ein (lineares) Prognosemodell entwickelt, dem folgende Parameter zugrunde liegen:

- Die Veränderung des Anteils ohne Abschluss der Sekundarstufe I beträgt pro Jahrgang 0,1%.
- Ausgangspunkt der Prognose für ältere Jahrgänge sind die regional differenzierten Werte aus dem Schuljahr 2009/10. Für jede um ein Jahr ältere Kohorte wird ein um 0,1% höherer Anteil ohne Abschluss angenommen, als in der jüngeren Kohorte.
- Ausgangspunkt für Prognosen jüngerer Jahrgänge sind die regional differenzierten Werte aus dem Schuljahr 2014/15. Für jede um ein Jahr jüngere Kohorte wird ein um 0,1% niedrigerer Anteil ohne Abschluss angenommen, als in der Kohorte zuvor.

- Diese prognostizierten Anteile für jeden Jahrgang in jedem Bundesland werden auf die entsprechende Bevölkerung aus dem Jahr 2014 nach Einzeljahrgängen und Bundesland umgelegt.

Auf dieser Basis ergeben sich (in Auszügen) folgende Annahmen über den Anteil an der Bevölkerung, der ohne Abschluss auf der Sekundarstufe I differenziert nach Alter und Bundesländer geblieben ist:

Tabelle 4: Anteil ohne Abschluss der Sekundarstufe I (Prognose)

	Bgld	Ktn	NÖ	OÖ	Sbg	Stmk	Tirol	Vlbg	Wien	Ö
15 Jahre	2,3%	1,7%	3,6%	2,6%	3,6%	2,1%	3,4%	5,5%	4,7%	3,3%
20 Jahre	2,6%	3,1%	3,7%	3,5%	3,7%	2,6%	3,9%	5,4%	5,6%	3,9%
25 Jahre	2,9%	3,3%	4,2%	4,2%	4,2%	2,5%	4,8%	5,5%	6,0%	4,3%
30 Jahre	3,4%	3,8%	4,7%	4,7%	4,7%	3,0%	5,3%	6,0%	6,5%	4,8%
35 Jahre	3,9%	4,3%	5,2%	5,2%	5,2%	3,5%	5,8%	6,5%	7,0%	5,3%
40 Jahre	4,4%	4,8%	5,7%	5,7%	5,7%	4,0%	6,3%	7,0%	7,5%	5,8%
45 Jahre	4,9%	5,3%	6,2%	6,2%	6,2%	4,5%	6,8%	7,5%	8,0%	6,3%
50 Jahre	5,4%	5,8%	6,7%	6,7%	6,7%	5,0%	7,3%	8,0%	8,5%	6,8%
55 Jahre	5,9%	6,3%	7,2%	7,2%	7,2%	5,5%	7,8%	8,5%	9,0%	7,3%
60 Jahre	6,4%	6,8%	7,7%	7,7%	7,7%	6,0%	8,3%	9,0%	9,5%	7,8%
65 Jahre	6,9%	7,3%	8,2%	8,2%	8,2%	6,5%	8,8%	9,5%	10%	8,3%

Quelle: Statistik Austria, *Bildung in Zahlen & Registerzählung*, eigene Berechnungen.

Auf dieser Grundlage ergibt sich in Abhängigkeit vom Altersaufbau der Bevölkerung in den einzelnen Bundesländern folgende Anzahl von Personen ohne Abschluss der Sekundarstufe I innerhalb der Altersgruppe der 15-64-Jährigen, die zugleich als Zielgruppengröße für Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses gesehen werden kann.

Tabelle 5: Zielgruppengröße Pflichtschulabschluss

	Zielgruppe PSA
Burgenland	8.812
Kärnten	17.905
Niederösterreich	62.619
Oberösterreich	54.439
Salzburg	20.698
Steiermark	33.404
Tirol	30.728
Vorarlberg	17.866
Wien	90.741
Österreich	337.212*

* Der hier ausgewiesene Wert bildet die Summe der Bundesländerergebnisse. Eine alleine für Österreich vorgenommene Berechnung der Zielgruppengröße ergibt einen Wert von 334.270. Die Differenz ist auf Rundungsdifferenzen zurückzuführen.

2.2 Analyse der TeilnehmerInnenstruktur auf Monitoringbasis

Bei der Auswertung des Monitorings ist die Schwerpunktsetzung eine zweifache: Einerseits geht es um Fragen der Zielgruppenerreichung und TeilnehmerInnenstruktur, andererseits um Fragen der Wirkung. Die Wirkung ist nicht hier das Thema, sondern wird im Kapitel 5.1, S. 57 behandelt. An dieser Stelle gipfelt die Analyse in einem Vergleich der TeilnehmerInnenzahlen mit der Zielgruppengröße, sprich in einem Vergleich von Bedarf und Angebot.

2.2.1 Maßnahmeneintritte

Insgesamt haben im Rahmen der zweiten Förderperiode und zweiten Finanzierungsperiode zwischen 1.1.2015 und 16.10.2017 mehr als 28.000 Teilnahmen in Angeboten der Initiative Erwachsenenbildung stattgefunden. Mehr als drei Viertel entfallen dabei auf die Basisbildungsangebote und knapp 22% auf den Pflichtschulabschluss. Im Zeitverlauf der (beinahe) sechs beobachteten Halbjahre ist die Zahl der Eintritte abgesehen von Schwankungen am Beginn und Ende dieser Beobachtungsperiode relativ konstant. Da das zweite Halbjahr 2017 auch noch nicht abgeschlossen ist, werden sich die Teilnahmezahlen für diese Periode noch verändern.

Tabelle 6: Eintritte im Zeitverlauf nach Programmschienen

	Basisbildung	Pflichtschulabschluss	Gesamt
1. Halbjahr 2015	2.891	1.351	4.242
2. Halbjahr 2015	4.473	1.048	5.521
1. Halbjahr 2016	3.906	969	4.875
2. Halbjahr 2016	4.332	1.053	5.385
1. Halbjahr 2017	4.188	953	5.141
2. Halbjahr 2017 ⁴	2.090	776	2.866
Summe	21.880	6.150	28.030

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Diese relative Konstanz über den gesamten Beobachtungszeitraum hinweg trifft mit Blick auf die Bundesländer weniger zu. Die markantesten Schwankungen zeigen das Burgenland und Niederösterreich. Während im Burgenland die Anzahl der Eintritte im Vergleich zwischen 2015 und 2016 deutlich sinkt, steigt sie in Niederösterreich in eben dieser Periode erkennbar an. Merkliche Anstiege – wenn auch nicht in diesem Ausmaß – sind auch in Oberösterreich und Tirol zu verzeichnen. Der aktuelle Teilnahmenstand in Relation zum Vorjahreswert liegt

⁴ Stichtag des Auszuges der verwendeten Monitoringdaten war der 16.10.2017. Daher ist das zweite Halbjahr 2017 noch nicht vollständig erfasst und wird sich die entsprechende Zahl noch verändern.

in Vorarlberg bei 57% gefolgt von Kärnten mit 66%. Da bereits 80% des Kalenderjahres 2017 verstrichen sind, liegt hier die Vermutung einer rückläufigen Entwicklung nahe.

Die Verteilung der Eintritte über die Bundesländer ist insgesamt sehr ungleich. Wien dominiert dabei mit einem Anteil von 58% aller Eintritte deutlich, während die an sich vergleichbar großen Bundesländer Niederösterreich, Oberösterreich und Steiermark nur jeweils 5%-8% der Eintritte auf sich vereinen.

Tabelle 7: Eintritte im Zeitverlauf nach Bundesländern

	2015	2016	2017 ⁵	gesamt Anzahl	gesamt Anteil
Burgenland	361	186	288	835	3,0%
Kärnten	491	464	310	1.265	4,5%
Niederösterreich	592	842	624	2.058	7,3%
Oberösterreich	789	906	636	2.331	8,3%
Salzburg	619	681	468	1.768	6,3%
Steiermark	485	491	389	1.365	4,9%
Tirol	524	630	436	1.590	5,7%
Vorarlberg	240	245	140	625	2,2%
Wien	5.662	5.815	4.716	16.193	57,8%
Summe	9.763	10.260	8.007	28.030	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Diese Ungleichverteilung über die Bundesländer spiegelt sich auch bereits in den Planzahlen der Initiative Erwachsenenbildung⁶ und führt in weiterer Folge zu einer unterschiedlichen Abdeckquote des Bedarfs. Diese Thematik wird im letzten Abschnitt dieses Kapitels vertiefend analysiert.

2.2.2 TeilnehmerInnenstruktur

Die TeilnehmerInnenstruktur wird an dieser Stelle hinsichtlich des Geschlechts, des Alters, der regionalen Verteilung sowie des Bildungsniveaus diskutiert. Dem Migrationshintergrund ist im Anschluss ein eigener Abschnitt gewidmet. Für einige Analysen befinden sich die Detailergebnisse im Anhang, womit die Stringenz der Darstellung erhöht werden soll.

Bei der Verteilung nach Geschlecht zeigt sich ein nur leichter Überhang der Frauen, der im Zeitverlauf jedoch beachtlichen Schwankungen unterliegt. War der Frauenanteil im ersten

⁵ Stichtag des Auszuges der verwendeten Monitoringdaten war der 16.10.2017. Daher ist das Jahr 2017 noch nicht vollständig erfasst und wird sich die entsprechende Zahl noch erhöhen.

⁶ Siehe Erläuterungen zur Artikel 15a-Vereinbarung zwischen Bund und Ländern.

Halbjahr 2015 noch bei 60% gelegen, ist er im ersten Halbjahr 2016 auf 47% gesunken, um dann im zweiten Halbjahr wieder auf 52% zu steigen. Im ersten Halbjahr 2017 erreicht der Frauenanteil mit weniger als 44% seinen absoluten Tiefststand, um im zweiten Halbjahr wieder auf 47% zu steigen. Differenziert nach Programmschienen lässt sich ein deutlicher Männerüberhang in den Pflichtschulabschlussangeboten und ein etwas weniger deutlicher Überhang der Frauen in den Basisbildungsangeboten feststellen⁷. Beide Tendenzen stehen mehr oder minder in Übereinstimmung mit der Bedarfslage. Während Frauen tendenziell einen höheren Basisbildungsbedarf aufweisen, ist jener der Männer am Nachholen von Pflichtschulabschlüssen erhöht (Steiner/Vogtenhuber 2014).

Von der Altersstruktur her betrachtet dominieren die jungen Jahrgänge und dies beim Pflichtschulabschluss nochmal wesentlich stärker als in der Basisbildung. Während in der Basisbildung rund 45% der TeilnehmerInnen bis zu 25 Jahre alt sind, sind es bei den Pflichtschulabschlüssen beinahe 80%⁸. Damit ergibt sich eine TeilnehmerInnenstruktur, die nicht im Einklang mit der Bedarfsstruktur steht, denn der Bedarf steigt mit dem Alter in beiden Programmschienen an. Es ist zwar zu erwarten, dass der Benefit einer Maßnahmenteilnahme in jungen Jahren ein größerer ist, weil schlicht eine längere Perspektive besteht, davon zu profitieren, es sollte jedoch auch darauf geachtet werden, ältere Jahrgänge stärker in die Angebote zu integrieren, wie dies im Rahmen der Basisbildung teilweise auch schon gelingt.

Die regionale Verteilung der TeilnehmerInnen kann über die Bundesländer hinaus mit einer Unterscheidung zwischen Stadt und Land noch tiefergehend analysiert werden. Dabei zeigt sich, dass rund drei Viertel der TeilnehmerInnen ihren Wohnsitz in der Stadt⁹ haben, aber nur ein Drittel der Gesamtbevölkerung in Städten lebt. Durch die starke Gewichtung von Wien im Gesamtangebot und die erhöhte Bedarfslage in der Stadt ist diese Ungleichverteilung im Aggregat erklärbar und mit Einschränkung auch bedarfsgerecht. In den Bildungsangeboten dreier Bundesländer jedoch übersteigt der Stadtanteil bei den TeilnehmerInnen jenen der Bevölkerung um das Drei- bis Vierfache¹⁰. Dies trifft auf Niederösterreich, Oberösterreich und Tirol zu. In diesen Ländern sollte überlegt werden, das Angebot mehr auch in den ländlichen Raum hin auszubauen.

Schließlich gilt es im Rahmen der TeilnehmerInnenstruktur noch das Qualifikationsniveau zu besprechen. Zwei Drittel der TeilnehmerInnen an Basisbildungsangeboten und drei Viertel derer, die an Pflichtschulabschlusskursen teilnahmen, konnten das ISCED 2 Niveau nicht positiv abschließen. Zugleich verfügen jedoch knapp 17% in der Basisbildung und gut 10% beim PSA über einen Abschluss auf der oberen Sekundarstufe bzw. sogar darüber hinaus. Dies ist auf den ersten Blick erklärungsbedürftig, weil das Angebot in der Initiative

⁷ Die genauen Daten können Tabelle 24 im Anhang auf S.91 entnommen werden.

⁸ Die genauen Daten können Tabelle 25 im Anhang auf S.91 entnommen werden.

⁹ Als Städte gelten in dieser Analyse Gemeinden, die mehr als 30.000 EinwohnerInnen aufweisen. Es sind dies Wien, Graz, Linz, Salzburg, Innsbruck, Klagenfurt, Wels, Villach, St. Pölten, Dornbirn, Wr. Neustadt, Steyr, Feldkirch und Bregenz.

¹⁰ Die genauen Daten können Tabelle 26 im Anhang auf S.92 entnommen werden.

Erwachsenenbildung vom Bildungsniveau her betrachtet deutlich unter dem bereits vorhandenen Niveau dieser TeilnehmerInnen liegt und weil Angebote der Basisbildung explizit nicht als Sprachkurse für Personen mit Migrationshintergrund konzipiert sind.

Tabelle 8: Eintritte 2015-17 nach Qualifikationsniveau

N=26.736	Basisbildung	Pflichtschulabschluss	alle
Keine Ausbildung	18,5%	8,5%	16,4%
Grundbildung (ISCED 1)	15,2%	11,8%	14,5%
Pflichtschule (ISCED 2) ohne Abschluss	31,8%	55,1%	36,9%
Pflichtschule (ISCED 2) mit Abschluss	17,9%	14,5%	17,1%
Sekundarbildung (ISCED 3 & 4)	12,8%	7,5%	11,6%
Höhere Ausbildung (ISCED 5-8)	3,8%	2,7%	3,6%
Summe	100%	100%	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Solange für höherqualifizierte MigrantInnen kein adäquates Bildungsangebot zur Verfügung steht, ist es verfrüht, hierbei von Zielgruppenverfehlung zu sprechen. Dieses Ergebnis sollte jedoch die Diskussion darüber anregen, für höhergebildete Personen mit Migrationshintergrund zielgerichtete Unterstützung beispielsweise zur Nostrifikation vorhandener Abschlüsse anzubieten.

2.2.3 Migrationshintergrund

Die Frage des Migrationshintergrunds ist zunächst einmal eine Frage der Definition. Es sind in den verschiedensten Kontexten unterschiedlichste Definitionen gebräuchlich. Manche Definitionen stellen auf die Staatsbürgerschaft ab, andere auf das Geburtsland und wieder andere auf die Erstsprache. Jede dieser Definitionen ist mit spezifischen Vor- und Nachteilen verknüpft und resultiert in einem unterschiedlichen Berechnungsergebnis hinsichtlich des Anteils von TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund. Hier wird vorgeschlagen, eine Definition zu wählen, die sowohl die Staatsbürgerschaft als auch das Geburtsland zur Bestimmung heranzieht, da auf diese Weise der Anteil fehlender Angaben im Vergleich zur Variable Migrationshintergrund im Monitoringsystem deutlich reduziert werden kann. Demzufolge beträgt der Anteil von TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund an den Maßnahmen der Initiative Erwachsenenbildung 83,9% (auf Grundlage der weniger validen Variable im Monitoringsystem 89,9%). Eingedenk des deutlich erhöhten Unterstützungsbedarfs für Personen mit Migrationshintergrund (Steiner/Vogtenhuber 2014)¹¹ ist eine Überrepräsentation dieser TeilnehmerInnengruppe durchaus gerechtfertigt. Der ausgewiesene Anteil übertrifft aber die Proportionalität des Bedarfs nochmals. Daraus kann jedoch nicht

¹¹ Das Risiko der Zielgruppenzugehörigkeit für Personen mit Migrationshintergrund ist je nach Programmschiene drei- bis vierfach erhöht.

abgeleitet werden, dass weniger Personen mit Migrationshintergrund in die Maßnahmen aufgenommen werden sollen, da das Angebot – wie noch zu zeigen sein wird – ohnehin weit hinter dem Bedarf zurückliegt und man derart nur einen Diskurs über die Verteilung des Mangels führen würde. Vielmehr muss auf Basis des Vergleichs von Bedarf und Angebot (dazu siehe den letzten Abschnitt dieses Kapitels) der Schluss sein, dass es einer Ausweitung des Programms und hier v.a. durch Maßnahmen, die sich verstärkt der autochthonen Bevölkerung widmen, bedarf.

Tabelle 9: Eintritte 2015/16 nach Migrationshintergrund im Berechnungsvergleich

	Original Monitoringvariable Migrationshintergrund ¹²			Aus Monitoring berechnete Variable Migrationshintergrund ¹³		
	Anzahl	Anteil	gültiger Anteil ¹⁴	Anzahl	Anteil	gültiger Anteil
Österreich ¹⁵	2.633	9,4%	10,1%	4.398	15,7%	16,1%
Migrations-HG	23.480	83,8%	89,9%	22.882	81,6%	83,9%
Missing	1.917	6,8%	0,0%	750	2,7%	0,0%
Summe	28.030	100%	100%	28.030	100%	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Der Anteil an TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund unterscheidet sich zwischen den beiden Programmschienen doch deutlich. Der Anteil von TeilnehmerInnen aus Österreich beträgt im Basisbildungsbereich rund 13%, bei den Pflichtschulabschlussangeboten jedoch 28%, womit sich ein Gesamtanteil von 16,1% über alle Angebote hinweg errechnet. Der geringere Anteil von Personen ohne Migrationshintergrund in der Basisbildung erklärt sich damit, dass viele Angebote im Bereich der Basisbildung explizit auf Personen mit Migrationshintergrund ausgerichtet sind.

¹² Die Migrationshintergrundvariable im Monitoringsystem nimmt alleine die Geburtsländer der Eltern zur Grundlage. Da hier auch oft Informationen fehlen, ist der Anteil an fehlenden Werten bei dieser Form der Berechnung vergleichsweise hoch.

¹³ Zur alternativen Bestimmung des Migrationshintergrunds werden aufgrund der oft fehlenden Angaben in einzelnen Variablen, die auf einen Migrationshintergrund schließen lassen könnten, alle Variablen herangezogen, die darüber Informationen erhalten können. Es sind dies das Geburtsland, die Staatsbürgerschaft, das Geburtsland der Mutter sowie das Geburtsland des Vaters. Derart kann die Anzahl der fehlenden Angaben um mehr als zwei Drittel reduziert werden.

¹⁴ Fehlende Angaben müssen aus der Verteilungsangabe herausgerechnet werden, da hier jede mögliche Ausprägung der Variable die „richtige“ Angabe sein könnte.

¹⁵ Als ÖsterreicherIn (und damit als TeilnehmerIn ohne Migrationshintergrund) gilt jede Person, die entweder in Österreich geboren wurde, eine österreichische Staatsbürgerschaft besitzt oder wo zumindest ein Elternteil in Österreich geboren worden ist.

Tabelle 10: Eintritte 2015-17 in Programmschienen nach Migrationshintergrund

	Basisbildung		Pflichtschulabschluss		gesamt	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
Österreich	2.710	12,8%	1.688	27,7%	4.398	16,1%
Mig-HG	18.476	87,2%	4.408	72,3%	22.882	83,9%
Summe	21.186	100%	6.096	100%	27.280	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Differenziert zwischen den Bundesländern ist der Anteil an TeilnehmerInnen aus Österreich über alle Bildungsangebote hinweg in Niederösterreich (33,8%), Oberösterreich (25,4%), Salzburg (24,8%) und der Steiermark (29,6%) überproportional, in Wien (10,1%) dafür stark unterdurchschnittlich ausgeprägt¹⁶.

2.2.4 Vergleich von Bedarf und Angebot

An dieser Stelle gilt es nun, die im vorangegangenen Kapitel erarbeiteten Bedarfszahlen mit den in diesem Kapitel analysierten Teilnehmezahlen in Verbindung zu setzen und derart Aussagen über die Abdeckung des Bedarfs bzw. im Umkehrschluss sichtbare Ausbaupotentiale des Programms aufzuzeigen. Zunächst kann im Vergleich der Planzahlen der IEB mit den tatsächlichen Umsetzungszahlen festgestellt werden, dass bis auf wenige Ausnahmen sowohl in der Basisbildung als auch beim Pflichtschulabschluss die Zielwerte teilweise sogar sehr deutlich überschritten werden konnten, was auf ein verstärktes Engagement der Beteiligten hinweist. Ausbaubedarf hinsichtlich der vereinbarten Zielsetzungen besteht im Basisbildungsbereich noch in Niederösterreich und Vorarlberg. Beim Pflichtschulabschluss bleiben Wien und Oberösterreich hinter ihren Zielsetzungen zurück. Ein etwas anderes Bild zeigt sich, wenn die Umsetzungszahlen mit den Bedarfswerten verglichen werden. Hier konnte im Feld der Basisbildung in drei Jahren eine Abdeckungsquote von zumindest 7,7% des Bedarfes erreicht werden. Obwohl auch bei diesem Aktivitätsniveau viel Zeit beansprucht wird, bis der Bedarf weitgehend abgedeckt werden kann, ist dies eine durchaus nennenswerte Interventionsgröße. Dabei zeigen sich jedoch erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern. Während die Abdeckungsquote in der Steiermark bei nur 1,9% liegt, beträgt sie in Wien 19,8%. Der Ausbaubedarf ist demnach primär in der Steiermark festzumachen.

¹⁶ Die genauen Daten können Tabelle 27 im Anhang auf S.93 entnommen werden.

Tabelle 11: Bedarf und Angebot im Bereich Basisbildung

	Zielgruppen- größe	Art. 15a-Ziel 2015-2017	TN-Anzahl	Abdeckung Zielgruppe	Abdeckung Art. 15a
Burgenland	9.228	110	524	5,7%	476,4%
Kärnten	17.644	500	874	5,0%	174,8%
Nieder-Ö	51.970	1.800	1.662	3,2%	92,3%
Ober-Ö	45.624	1450	1.736	3,8%	119,7%
Salzburg	17.168	600	977	5,7%	162,8%
Steiermark	39.274	378	755	1,9%	199,7%
Tirol	22.812	660	1108	4,9%	167,9%
Vorarlberg	11.921	600	438	3,7%	73,0%
Wien	69.707	7.340	13.807	19,8%	188,1%
Ö-gesamt	285.349	13.438	21.881	7,7%	162,8%

Quelle: IEB-Monitoring, Statistik Austria (2013); eigene Berechnungen.

Deutlich geringere Werte zeigen sich beim Programmbereich des Pflichtschulabschlusses. Hier liegt die Abdeckungsquote nach dreijähriger Umsetzung österreichweit nur bei 1,6% des geschätzten Bedarfs. Die Schlussfolgerung liegt also nahe, dass in diesem Feld ein deutlich stärkeres Engagement angezeigt ist, wenn es das Ziel ist, eine auch auf Makroebene messbare Verbesserung der Situation zu erreichen.

Auch hier sind trotz des insgesamt niedrigen Niveaus die Unterschiede zwischen den Bundesländern enorm. Während Salzburg eine Abdeckungsquote von immerhin 3,5% erreicht, liegt sie in Niederösterreich nur bei 0,6%. 396 TeilnehmerInnen in Relation zu einem Bedarf von über 70.000 sprechen hier eine deutliche Sprache.

Tabelle 12: Bedarf und Angebot im Bereich Pflichtschulabschluss

	Zielgruppen- größe	Art. 15a-Ziel 2015-2017	TN-Anzahl	Abdeckung Zielgruppe	Abdeckung Art.15a
Burgenland	9.908	135	311	3,1%	230,4%
Kärnten	20.041	270	392	2,0%	145,2%
Nieder-Ö	70.370	315	396	0,6%	125,7%
Ober-Ö	61.013	693	595	1,0%	85,9%
Salzburg	22.889	441	791	3,5%	179,4%
Steiermark	39.019	399	610	1,6%	152,9%
Tirol	33.522	270	483	1,4%	178,9%
Vorarlberg	19.509	149	187	1,0%	125,5%
Wien	115.694	3.159	2.386	2,1%	75,5%
Ö-gesamt	389.023	5.831	6.151	1,6%	105,5%

Quelle: IEB-Monitoring, Statistik Austria (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016); eigene Berechnungen.

2.3 Qualitative Analyse von Zugang & Schwelligkeit des Angebots

Der folgende Abschnitt basiert auf zwei unterschiedlichen empirischen Grundlagen. Dies sind zum einen die 16 Interviews mit Stakeholdern auf der Steuerungsebene (VertreterInnen des Bundes und jedes Bundeslandes, der Geschäftsstelle, sowie der Akkreditierungs- und Monitoringgruppe), zum anderen 18 Interviews mit Projektleitungen und TrainerInnen, die im Zuge der Fallstudien bei Trägern von Pflichtschulabschlusskursen und Basisbildung durchgeführt wurden. Die Interviews wurden transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2007) unterzogen.

Im Rahmen der IEB wird als anspruchsvolle Zielsetzung verfolgt, ein flächendeckendes und zugleich niederschwelliges Bildungsangebot zur Verfügung zu stellen. Im folgenden Abschnitt werden vor diesem Hintergrund die Erfahrungen bei der Zielgruppenerreichung sowie die Gestaltung des Zugangs in die jeweiligen Bildungsangebote aus einer qualitativen Perspektive heraus inhaltlich diskutiert. AkteurInnen auf der Umsetzungsebene, sprich die Projektleitungen und TrainerInnen, aber auch die Stakeholder auf der Steuerungsebene nennen die Vernetzung mit MultiplikatorInnen (wie Beratungsstellen, AMS, Caritas) sowie die Mundpropaganda durch ehemalige TeilnehmerInnen als wichtigste Wege in der Zielgruppenerreichung.

2.3.1 Zielgruppenerreichung

Zwischen den Trägern zeigen sich große Unterschiede in Bezug darauf, wie gut die Kurse prinzipiell ausgelastet sind und welche Teilzielgruppen besser oder schlechter erreicht werden. Einerseits gibt es Träger, bei denen aufgrund hoher Bekanntheit die Nachfrage groß ist, Wartelisten etabliert werden und Abstand davon genommen wird, weitere Werbung zu machen. Hier wird es als großes Problem gewertet, dass InteressentInnen abgewiesen werden müssen. Auf der anderen Seite stehen Träger, die Schwierigkeiten damit haben, die Plätze zu füllen. Zuweilen stellt sich diese Erfahrung als Anlaufschwierigkeit dar und legt sich, wenn das Angebot mit der Zeit im regionalen Kontext bekannt wird. Während die Unterschiede auf qualitativer Ebene akzentuiert werden, dürften sich die generellen Auslastungsprobleme auf eine Minderheit der Bildungsangebote beschränken, wie die Trägerbefragung zeigt (vgl. Kapitel 2.4.3 auf S. 29).

Was die Erreichung von verschiedenen Teilzielgruppen betrifft, wird die Unterscheidungslinie dabei zwischen Personen gezogen, die das österreichische Schulsystem mit negativen Erfahrungen durchlaufen haben und denjenigen, die keine Erfahrungen mit dem österreichischen Schulsystem aufweisen, da sie erst später nach Österreich gezogen sind (diese Erfahrungen stellen sich auch auf quantitativer Ebene so dar, vgl. Kapitel 2.4.5). Dies trifft neben anderen auch für TeilnehmerInnen mit einer Fluchtbiografie zu. Aus Sicht der InterviewpartnerInnen lassen sich Barrieren gegenüber einer Teilnahme an Weiterbildung dabei häufig auf negative Schulerfahrungen zurückführen. Eine Rolle spielen ebenso die wahrgenommene oder antizipierte Stigmatisierung bei Besuch eines Basisbildungs-

angebotes oder beim Nachholen des Pflichtschulabschlusses von Personen, die in Österreich die Schule besucht haben. Demgegenüber seien sowohl eine hohe Bildungsaffinität, wie es auf Personen zutrifft, die im Zuge der Migration nach Österreich ihren Bildungsweg abgebrochen haben, als auch die erstmalige Chance auf formale Bildung, wie für Personen, die zuvor keine Schule besucht haben, förderlich für die Teilnahmebereitschaft. Wenn die Erfahrung vor Ort zeigt, dass die Zielgruppe mit Fluchtbiografien leichter erreicht werden kann, steht dahinter oft ein Netzwerk an Personen aus Heimen, BeraterInnen, DaZ-Kursen oder Ehrenamtliche, die aktiv werden und Zugänge in die Angebote der IEB herstellen. Berufliche Verpflichtungen können eine Teilnahmebarriere in zeitlicher Hinsicht darstellen (vgl. Kapitel 5.3.1 ab S. 72), während Personen, die nicht am Arbeitsmarkt partizipieren (dürfen), die Zeit für Weiterbildung nutzen können.

Diese Erfahrungen werden im Feld unterschiedlich wahrgenommen und es werden verschiedene Konsequenzen daraus abgeleitet. Die hohe Nachfrage durch Flüchtlinge hilft einerseits zur Umsetzung von Angeboten, besonders in dezentralen Gebieten, die ohne diese Teilzielgruppe aufgrund zu geringer Nachfrage gar nicht umgesetzt werden könnten, und trägt damit zur Zielerreichung der Flächendeckung bei. Die Konzentration auf diese Teilzielgruppe wird andererseits als problematisch wahrgenommen. Dabei wird aus der Perspektive der Steuerungsebene kritisch beurteilt, wenn sich manche Träger in ihren Anstrengungen zurückziehen, die schwerer zu erreichenden Zielgruppen als TeilnehmerInnen zu gewinnen, wenn andere bereits motiviert vor ihrer Türe stehen. Einer solchen Praxis, die sich auf Ebene mancher Träger zeigt, stehen wiederum andere Träger gegenüber, die sich weiterhin aktiv um die Akquise der unterschiedlichen Zielgruppen bemühen und dabei unterschiedlich erfolgreich sind.

Die Stakeholder auf der Steuerungsebene sehen hier einen Handlungsbedarf bei den Trägern, die sich mehr in der Erreichung schwer erreichbarer Gruppen engagieren sollen. In diesem Kontext werden Möglichkeiten der Gegensteuerung überlegt, um dies zu verstärken. Eine Idee ist die Förderung von niederschweligen Strategien wie aufsuchende Bildungsarbeit und Informationsveranstaltungen, eine andere wäre, primär diejenigen Träger zu fördern, die speziell solche Zielgruppen ansprechen. Die Möglichkeit einer Quotenregelung wird genauso angedacht wie die Verbesserung der (Bildungs-) Beratungssysteme. Die Intention dahinter lautet, eine bessere Abstimmung zwischen den Angeboten im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung, den Bildungsbedarfen der TeilnehmerInnen und alternativen Bildungsangeboten zu erreichen.

Demgegenüber sehen, wenig überraschend, die Träger besonders im Bereich Basisbildung die Steuerungsebene in der Pflicht, um den Zugang zu erleichtern. Dies bezieht sich in erster Linie auf die Bekanntmachung und Imageänderung von Basisbildung, was man sich von einer bundesweiten Kampagne erwartet.

Für die Programmf Fortsetzung ist aus evaluatorischer Sicht ein verstärktes Engagement der Träger auch für die schwieriger zu erreichenden Zielgruppen angezeigt, das auch finanziell abgebildet sein muss. Demgemäß sollten entsprechende Budgetmittel für Öffentlichkeitsarbeit und Akquise vorgesehen werden können. Es besteht außerdem die Möglichkeit einer besseren Abstimmung unter den IEB-geförderten Trägern. Die geschilderten Unterschiede in der Auslastung einerseits, die einheitlichen Qualitätsstandards des Programms andererseits, würden prinzipiell die Möglichkeit bieten, aus Platzgründen abgelehnte InteressentInnen an andere Träger zu verweisen.

2.3.2 Übereinstimmung von Bildungsbedarf und Angebot

Beim Zugang relevant ist es, dass die Erwartungen der interessierten Personen und die Angebote der Träger zusammenpassen. Der Vielfalt der Zielgruppen entsprechend zeigt sich im Bereich Basisbildung eine Reihe unterschiedlicher Teilnahmemotive und Erwartungen an den Kurs. Generell ist es den TeilnehmerInnen ein Anliegen, jene Kompetenzen zu erweitern, die angesichts ihrer Lebenslage relevant sind: Erwartungen an den Kurs sind, neue Anforderungen in der bereits vorhandenen Arbeitsstelle oder im privaten Umfeld erfüllen zu können oder Deutschkompetenzen zu erwerben. Andere sehen den Besuch des Basisbildungsangebotes als Zwischenschritt vor dem PSA-Kurs, einer Lehre, einer anderen Ausbildung oder als Vorbereitung auf die Führerscheinprüfung oder die Deutschprüfung im Rahmen der Integrationsvereinbarung. Dieser Vielfalt in den Erwartungen entspricht die Vielfalt an individuellen Lernzielen, die im Programmbereich Basisbildung prinzipiell abgedeckt werden können. Auf Ebene der Interviews ist hieraus kein Handlungsbedarf ersichtlich, allerdings geben die Ergebnisse aus den Monitoringanalysen (vgl. Kapitel 5.1.2 ab S. 59) einen Hinweis darauf, dass auch hier Erwartungen und Angebot nicht überall optimal zusammenpassen dürften.

Auch im Bereich Pflichtschulabschluss divergieren die Erwartungen bis zu einem gewissen Grad, da TeilnehmerInnen unterschiedliche Weiterbildungswege anstreben oder der Abschluss im Kontext eines Berufseinstieges oder beruflicher Veränderungen nachgeholt wird. Allerdings bereitet der Pflichtschulabschlusskurs im Unterschied zur Basisbildung auf ein standardisiertes Kursziel vor. In diesem Zusammenhang wird auf der Steuerungsebene und von den Trägern als Problematik geschildert, dass TeilnehmerInnen mit Fluchthintergrund zum Teil gut vorbereitet in die Kurse kommen, da sie im Vorfeld formal oder informell sehr gut Deutsch gelernt hätten, zum Teil aber die Kurse besuchen, bevor ihre Deutschkenntnisse ausreichend sind¹⁷. Als problematisch gestaltet sich dies dann, wenn innerhalb des PSA-Kurses die notwendigen Kenntnisse nicht erworben werden und es dazu kommt, dass ein hoher Anteil bei den Prüfungen durchfällt. Während von den Stakeholdern in diesem Zusammenhang als Steuerungsoption gesehen wird, Vorfeldmaßnahmen besser zu nutzen und die Aufnahmepraxis der Träger zu adaptieren, wird von Trägerseite auch die Möglichkeit zeitintensiverer bzw. mehrjähriger Kurse ins Spiel gebracht. Als Unterstützung

¹⁷ Obwohl es gängige Praxis ist, bei der Aufnahme nach Deutschkenntnissen zu selektieren, vgl. den folgenden Abschnitt.

wird von Trägern geschildert, wenn ihre TeilnehmerInnen während des Kurses die Möglichkeit haben, ihre Deutschkenntnisse weiter zu verbessern, z.B. durch ehrenamtlich tätige Personen.

Hinzu kommt (aus evaluatorischer Sicht) die Problematik, wenn der Pflichtschulabschluss gar nicht relevant ist, da der Erwerb von Deutschkenntnissen oder ein Einstieg in Erwerbstätigkeit ganz klar der Fokus sind. Darüber hinaus verfügt ein nicht zu vernachlässigender Anteil der TeilnehmerInnen (etwa 10% laut Monitoringanalysen, vgl. Kapitel 2.2.2) über hohe (ausländische) Abschlüsse (Abschluss der Sekundarstufe II oder Hochschulstudium). Im Kontext einer rigiden Nostrifizierungspraxis sowie mangelnder Alternativen ist das rational erklärbar, dennoch ergibt sich Handlungsbedarf. Vor diesem Hintergrund wird empfohlen, Bildungsberatungsangebote zu nutzen bzw. auszubauen, um im Vorfeld jeweils im Einzelfall abzuklären, welches Bildungsangebot am besten zu Lebenssituation und Bildungsbedarf der Person passt, soweit dies im regionalen Kontext existiert. Der nächste logische Schritt ist, die existierenden Angebote zu vernetzen – wie dies in einzelnen Bundesländern bereits der Fall ist – um eine Teilnahme nach Bedarf zu ermöglichen, ungeachtet des Förderprogramms, das hinter dem jeweiligen Bildungsangebot steht. Das regional verfügbare Bildungsangebot stellt allerdings eine Rahmenbedingung für das Gelingen einer solchen koordinierten Vorgehensweise dar. Neben Alternativen zu IEB-Angeboten wie Deutschkursen besteht ein hoher Bedarf an Bildungsangeboten, die an den Pflichtschulabschluss anschließen. Darüber hinaus ist es aus evaluatorischer Sicht dringend notwendig, Qualifizierung über den Weg zu ermöglichen, dass Abschlüsse, die außerhalb von Österreich erworben wurden, auch in Österreich anerkannt werden. Insofern sind gemeinsame Anstrengungen nicht nur der Bildungsträger in- und außerhalb der IEB sondern insbesondere auch der Steuerungsebenen in Politik und Verwaltung notwendig. Schließlich ist auch der Ausbau von Bildungsangeboten, die zu einem Abschluss führen, der zum Besuch einer Hochschule berechtigt (SBP, BRP) und die entsprechend niederschwellig sind (kostenfrei, pädagogisch-didaktisch vielfältig etc.), angezeigt.

2.3.3 Niederschwelligkeit und Zugangskriterien

Ein Spezifikum in der Förderlandschaft für benachteiligte Gruppen ist der offene Zugang zum Bildungsangebot der IEB. Es gibt keine arbeitsmarktorientierten Beschränkungen, sondern die Teilnahme ist für alle zwischen 15 und 65 ohne Voraussetzungen im formalen Status möglich, die Basisbildungsbedarf haben bzw. denen der Pflichtschulabschluss fehlt. Niederschwelligkeit wird auch von den Trägern auf unterschiedlichen Ebenen umgesetzt: Die Angebote finden (soweit dies möglich ist) zeitlich und örtlich angepasst an die Bedürfnisse der Zielgruppen statt und der Einstieg in das Lernen in einer Gruppe wird vor dem Hintergrund negativer Lernerfahrungen oder defizitärer Selbstbilder langsam, sensibel bzw. flankiert von sozialpädagogischen Angeboten gestaltet, damit eine vertrauensvolle Lernatmosphäre entsteht. Dem prinzipiell niederschweligen Zugang stehen nun spezifische Zielgruppendefinitionen gegenüber, d.h. eine klare Definition anhand von Zugangskriterien wie Geschlecht, Alter oder, v.a. im Bereich PSA, Deutschkenntnissen. Die Definition einer

spezifischen Zielgruppe, wie ältere Frauen oder Berufstätige, ist aus evaluatorischer Sicht kein Problem. Von Trägerseite ergibt sich dann ein Anlass zur Kritik, wenn diese Definitionen als von außen verordnet und als nicht kompatibel mit der wahrgenommenen Problemlage (wer hat Basisbildungsbedarf) erlebt werden. Aus evaluatorischer Sicht erhebt sich allerdings die Frage, ob das Heranziehen von Aufnahmekriterien mitunter nicht zu Selektivitätstendenzen führt (vgl. Kapitel 2.4.2 ab S. 28).

Bei Pflichtschulabschlusskursen ist die übliche Praxis im Rahmen von Aufnahmegesprächen, die Erwartungen der InteressentInnen und die Möglichkeiten des Trägers zu besprechen. Als zentrales Aufnahmekriterium wird die Motivation herangezogen. Als Ausschlusskriterien werden etwa zu wenige Deutschkenntnisse, um dem Unterricht zu folgen, akute Drogenproblematik oder aggressives Verhalten genannt. Manche Träger gehen allerdings darüber hinaus und führen umfassende schriftliche Aufnahmetests durch. Hier erhebt sich die Frage, inwieweit dies für Personen mit Selektionserfahrungen im Bildungssystem angemessen ist, ob es zu einer Wiederholung derartiger Erfahrungen kommt und inwieweit solche Selektions- und Creamingtendenzen die Niederschwelligkeit konterkarieren. Aus Trägersicht ist Creaming in einer Situation, in der die Nachfrage das Angebot an Plätzen übersteigt, eine Möglichkeit bzw. eine „logische“ Praxis, die mitunter mit Stolz geschildert wird. Auf Ebene der Stakeholder wird dies allerdings kritisch gesehen. Einig sind sich die Stakeholder darin, dass die Zugangsschwellen noch reduziert werden müssten, sodass auch schwer erreichbare Zielgruppen im größeren Ausmaß als bisher an den Bildungsangeboten der IEB teilnehmen.

2.4 Maßnahmenzugang und Zielgruppenerreichung aus Trägersicht

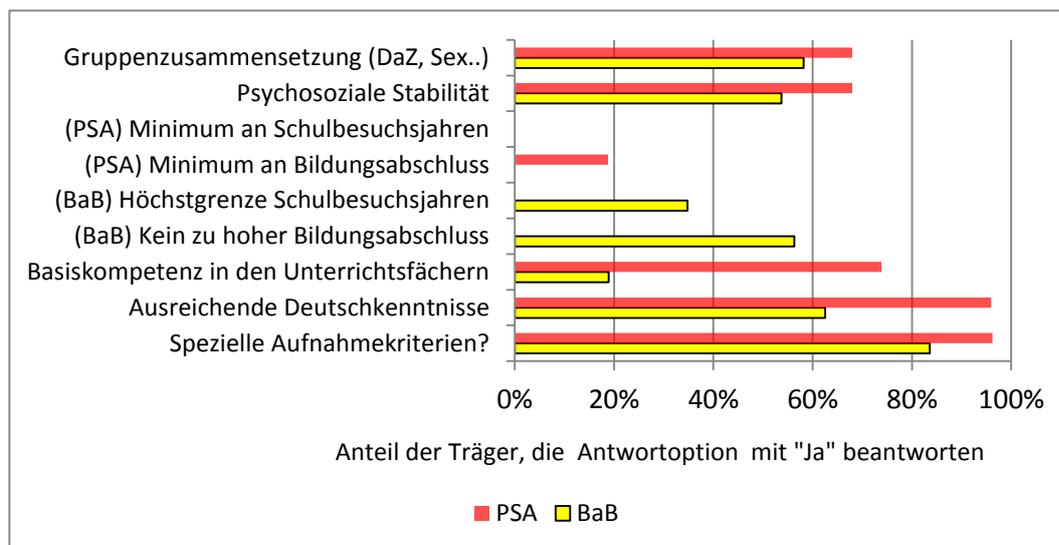
In diesem Abschnitt werden nun die Ergebnisse der Trägerbefragung, die zum Thema Maßnahmenzugang beitragen, diskutiert. Dabei werden Themen wie Aufnahmekriterien und Eignungsprüfungen ebenso besprochen wie Kursauslastung, Öffentlichkeitsarbeit und Zielgruppenerreichung.

2.4.1 Aufnahmekriterien

Der Anwendung spezifischer Aufnahmekriterien neben den formalen Zugangskriterien war ein eigener Fragenblock gewidmet. Die Auswertung der expliziten Fragen zu diesem Themenbereich zeigt, dass im Bereich des PSA nahezu alle Kurse spezifische Kriterien definiert haben und bei den BaB-Kursen ein Anteil von über 80% (Abbildung 3). Dabei sind es vor allem Deutschkenntnisse, die es nachzuweisen gilt. Mehr als 60% der BaB-Kurse geben dieses Kriterium an und faktisch alle PSA-Kurse. Sehr stark ausgeprägt sind auch die Kriterien psychosoziale Stabilität (sofern wahrnehmbar) und demografische Merkmale, wie Deutsch als Erst- oder Zweitsprache oder das Geschlecht. Hierbei geht es um die Einrichtung von nach diesen Kriterien homogenen Gruppen. Die Überprüfung von Basiskompetenzen, die nachzuweisen an sich keine gesetzliche Vorgabe ist – es gilt formal nur ein Mindestalter von 15 Jahren bzw. das Fehlen eines positiven Pflichtschulabschlusses

nachzuweisen – spielt vor allem im Bereich des PSA eine große Rolle (74%). Im BaB-Bereich achten rund 60% der Träger darauf, dass TeilnehmerInnen keinen zu hohen Bildungsabschluss aufweisen, rund 35% der BaB-Kurse definieren eine Höchstgrenze an Schulbesuchsjahren als Aufnahmekriterium, obwohl beides in den Programmvorgaben nicht als Hindernis für eine Teilnahme angeführt ist. Vielmehr definiert das Gesetz die Zielgruppe der über 15-Jährigen für den Bereich „Basisbildung“ „ungeachtet ihrer Herkunft, ihrer Erstsprache und eventuell vorliegender Schulabschlüsse“ (Art. 15a B-VG).

Abbildung 2: Spezifische Aufnahmekriterien des Kurses

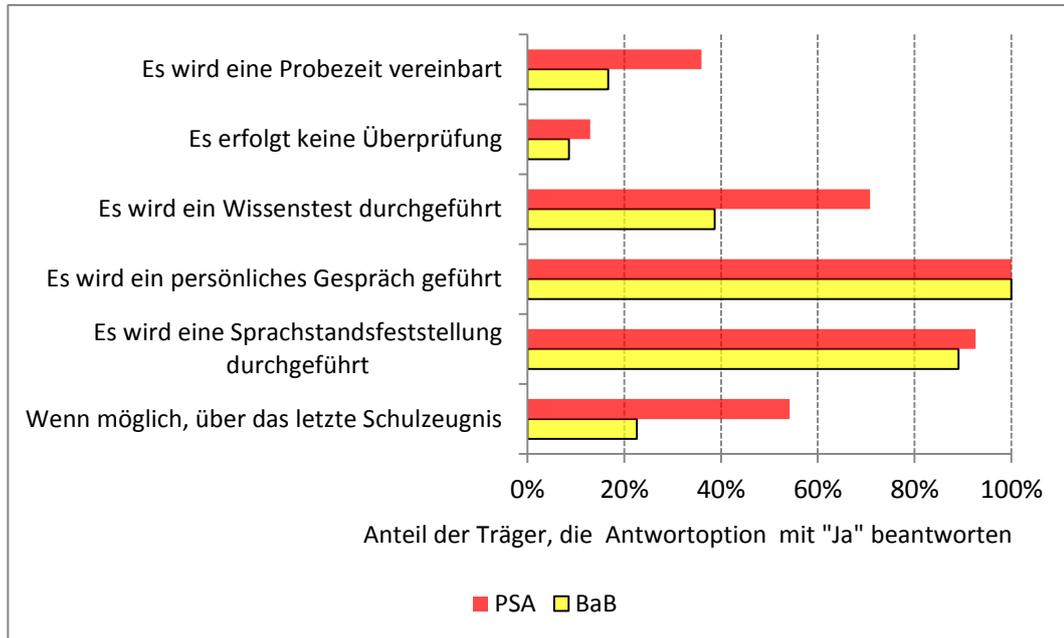


Quelle: IHS Trägerbefragung.

2.4.2 Eignungsprüfung

Zur Frage der Aufnahmekriterien gehört die Frage nach der Form der Überprüfung der festgelegten Eignungskriterien. Wie die folgende Darstellung veranschaulicht (Abbildung 3), führen alle Träger ein persönliches Gespräch mit den potenziellen TeilnehmerInnen, was inhaltlich sinnvoll ist und auch den Programmvorgaben entspricht. Darüber hinaus führen die meisten Träger in beiden Programmbereichen weitere Formen der Eignungsüberprüfung durch. Die Durchführung einer Sprachstandsfeststellung in der Unterrichtssprache Deutsch ist in rund 90% der BaB- und PSA-Kurse obligatorisch. Ein Wissenstest erfolgt bei über 75% aller PSA-Kurse und bei immerhin fast 40% aller BaB-Kurse. Für die Aufnahme in Pflichtschulkurse ziehen rund 55% der Träger nach Möglichkeit das letzte Schulzeugnis heran, wohl um zu prüfen, ob tatsächlich kein positiver Abschluss vorliegt. Aber auch bei BaB-Kursen ist das letzte Zeugnis in rund 20% der Fälle ein Thema. Es ist insgesamt also ein nicht zu vernachlässigendes Maß an Vorselektion vor allem nach dem Kriterium der Deutschkenntnisse zu konstatieren. Bei Angeboten, die aufeinander aufbauen und dabei jeweils ein bestimmtes Kompetenzniveau voraussetzen, ist dies nachvollziehbar, als generelles Muster stünde es in Opposition zu den Programmvorgaben.

Abbildung 3: Eignungsüberprüfung der TN

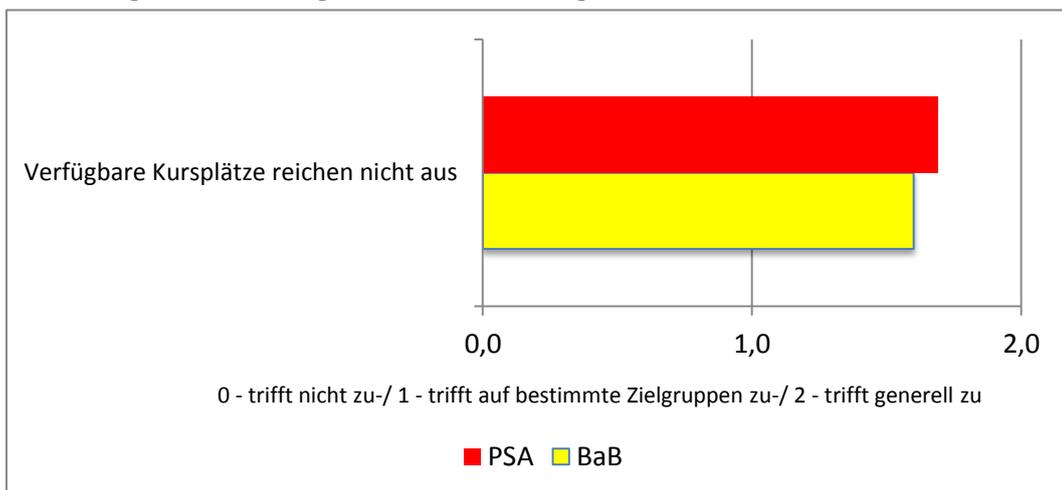


Quelle: IHS Trägerbefragung.

2.4.3 Kursauslastung

Prinzipiell signalisiert die Befragung der Träger eine hohe Auslastung der Kurse. Tendenziell reichen die Plätze nicht aus, das verfügbare Platzangebot wird mehr als ausgeschöpft.

Abbildung 4: Beurteilung der Kursauslastung



Quelle: IHS Trägerbefragung.

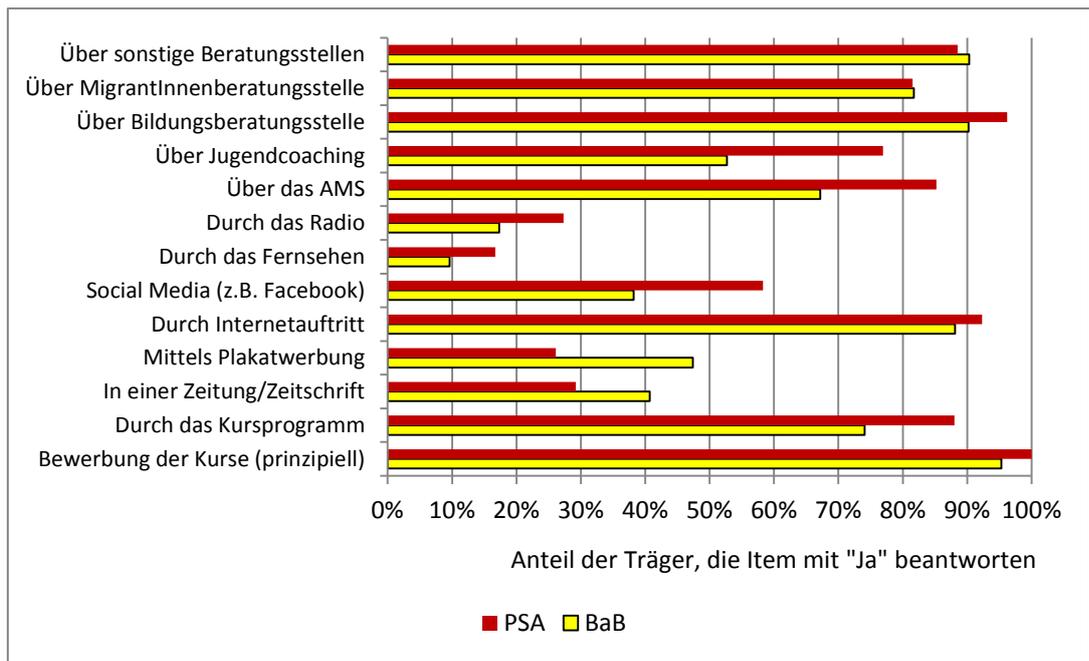
Allerdings gibt es dabei regionale Unterschiede, die aus Diskretionsgründen nicht konkret ausgeführt werden können. In Regionen mit einem eingeschränkten Kursangebot einerseits und eingeschränkter Zielgruppenmobilität andererseits sind auch die Auslastungsquoten geringer. In bestimmten eher ländlich strukturierten Bundesländern hängt die Auslastung der

Kursplätze mit dem Erreichen bestimmter Zielgruppen zusammen. Dort besteht zwar offenkundiger Bedarf nach Kursen, allerdings scheinen die Distanzen zu den auf einen Träger beschränkten Angeboten zu groß zu sein.

2.4.4 Bewerbung der Kurse

Neben anderen stellt die Bewerbung von Kursen einen Faktor des Zugangs dar. Wie Abbildung 5 zum Ausdruck bringt, werden faktisch von allen Trägern Werbemaßnahmen getroffen. Hohe Relevanz haben dabei externe Beratungsinstitutionen etwa für Bildung generell oder speziell für Zielgruppen, wie MigrantInnen oder Jugendliche. Das AMS aber auch das Jugendcoaching spielen insbesondere für das Nachholen von Pflichtschulabschlüssen eine Rolle. Von den Trägern selbst wird vor allem durch Internetauftritte oder mittels der Kursprogramme geworben. Social-Media-Auftritte richten sich stärker an die potenzielle PSA-Klientel. Radio-, TV- und Plakatwerbung spielen für die Träger hingegen nur eine untergeordnete Rolle, ebenso wie Schaltungen in Printmedien.

Abbildung 5: Formen der Bewerbung der Kurse



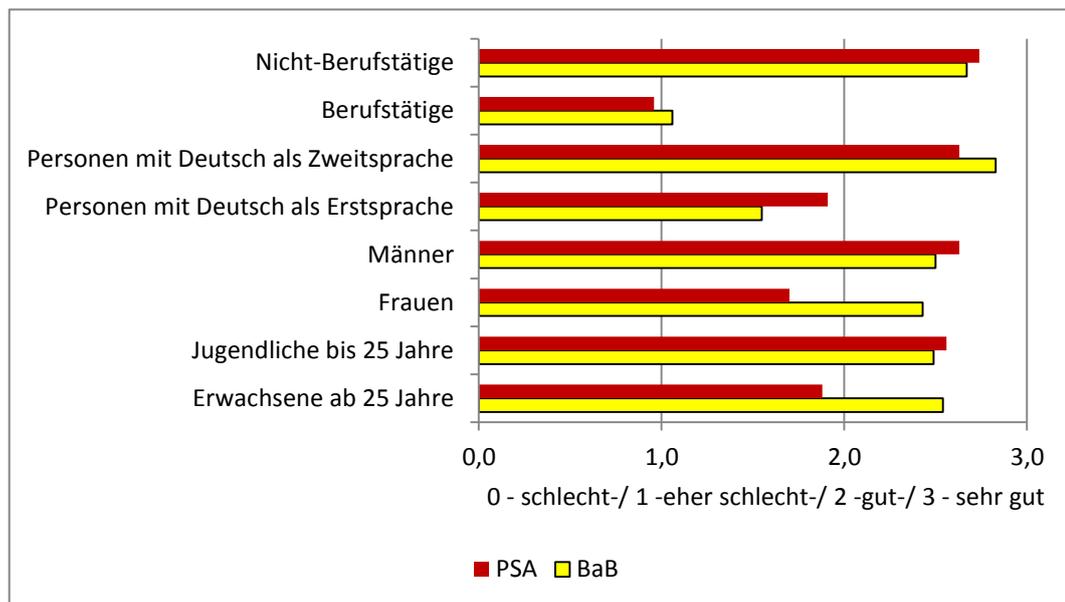
Quelle: IHS Trägerbefragung.

2.4.5 Zielgruppenerreichung

Die Themenkomplexe von Programm- und Kurskonzeption sind hinsichtlich ihrer Wirksamkeit mit Merkmalen der TeilnehmerInnen der Kurse zu konfrontieren. Dabei spielt die Frage nach der Erreichung der Zielgruppe eine wichtige Rolle. Die folgende Abbildung 6 gibt diesbezüglich einen Überblick. Darin weisen aus Sicht der Träger mit Ausnahme der schlechteren Erreichbarkeit von Frauen durch BaB-Kurse und von Erwachsenen durch PSA-Kurse ein ähnliches Muster auf: Berufstätige werden gegenüber Nicht-Berufstätigen deutlich

schlechter erreicht, ähnliches trifft auch auf die Personengruppe zu, die Deutsch als Erstsprache als Merkmal aufweist. Hierin schlägt sich der höhere Anteil an Personen nieder, die einen Migrationshintergrund oder einen Asylstatus aufweisen. In der Befragung der TeilnehmerInnen (siehe folgender Abschnitt) wird deutlich, dass die Kurspopulation der Programmperiode II stark von jugendlichen AsylwerberInnen geprägt ist. Allerdings können auf der Basis dieser Befragung keine Angaben zur IEB-Gesamtpopulation gemacht werden. Diese Fragestellung ist zuvor (vgl. Kapitel 2.2) auf Grundlage des TeilnehmerInnenmonitorings beantwortet worden.

Abbildung 6: Beurteilung der Zielgruppenerreichung



Quelle: IHS Trägerbefragung.

Im Bundesländervergleich ist die Zielgruppenerreichung im Spiegel der Trägerbefragung, abgesehen von den allgemeinen genannten Trends, doch sehr unterschiedlich ausgeprägt. BaB-Kursträger eint die schwere Erreichbarkeit von Berufstätigen und Personen mit Deutsch als Erstsprache. Der schwierigere Zugang von Frauen zu BaB-Kursen stellt hingegen nur in drei Bundesländern ein Problem dar.¹⁸ Prinzipiell gilt für den Bereich BaB, dass in vier Ländern für die befragten Träger die Erreichung gleich mehrerer Zielgruppen schwierig ist.

Bei Pflichtschulkursen (PSA) stellt die Erreichbarkeit der Zielgruppe „Erwachsene“ (ab 25 Jahren) in allen Bundesländern ein Problem dar, der Zugang von Frauen zu PSA-Kursen erscheint in vier Ländern als schwierig.

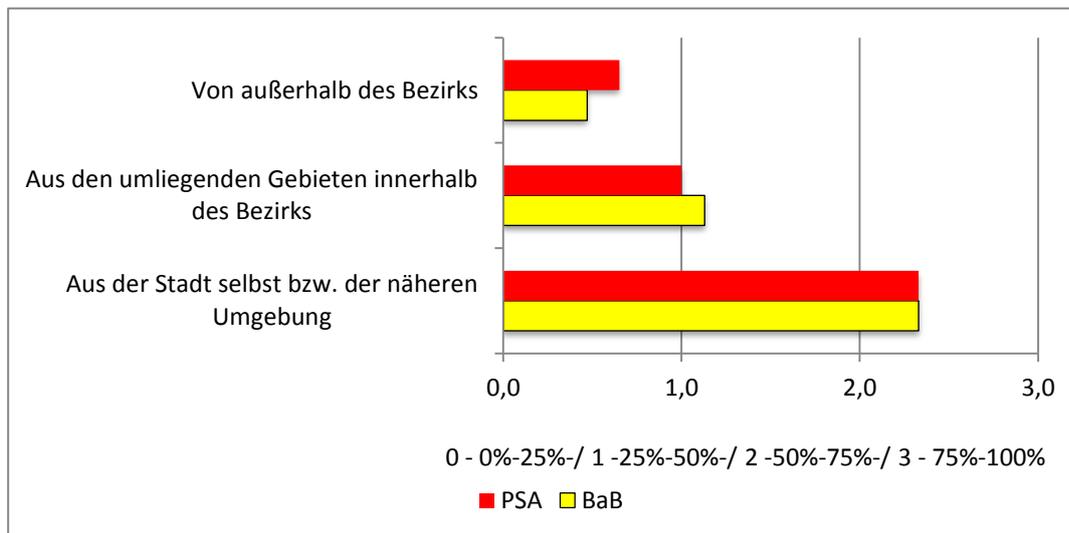
¹⁸ Die konkreten Bundesländer werden deshalb nicht näher bezeichnet, weil in einzelnen Bundesländern nur ein Träger engagiert ist und derart auf die Performance eines spezifischen Trägers geschlossen werden könnte.

2.4.6 Zugangskriterien

2.4.6.1 Distanz zwischen Wohn- und Kursort

Unter den Zugangskriterien spielen die örtliche Struktur und die physische Erreichbarkeit des Kursortes eine Rolle. Die folgende Abbildung 7 macht deutlich, dass der Großteil der TeilnehmerInnen aus der näheren Umgebung jenes Ortes oder Bezirkes stammt, in dem die Kurse stattfinden. Die schlechte Erreichung bestimmter Zielgruppen kann auch auf das regional unterschiedlich ausgeprägte Kursangebot zurückzuführen sein, dort etwa, wo Angebote nur in den Landeshauptstädten bzw. größeren Bezirksstädten verfügbar sind. Die Ergebnisse der Zielgruppenerreichung, etwa von Frauen mit geringem Bildungslevel (BaB) oder auch generelle Probleme mancher eher ländlich strukturierter Bundesländer, bestimmte Zielgruppen zu erreichen, bilden Indikatoren dafür.

Abbildung 7: Wohnort der TeilnehmerInnen

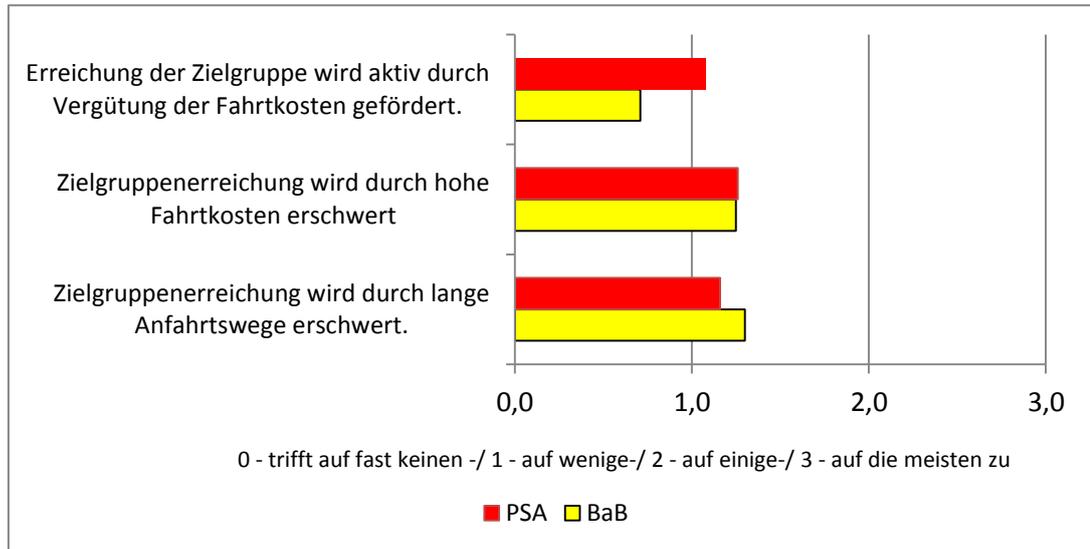


Quelle: IHS Trägerbefragung.

2.4.6.2 Mobilität der Zielgruppe

Inwieweit die Zielgruppenerreichung abhängig vom Wohnort potenzieller TeilnehmerInnen ist, äußert sich auch im Faktor der Mobilität der Zielgruppen. Lange Anfahrtswege erschweren den Zugang insbesondere in jenen Bundesländern, die eher ländlich strukturiert sind und/oder ein limitiertes Angebot an Kursstandorten aufweisen. Damit verbunden sind Transportkosten, die das Problem weiter verstärken können. Hier kann sich die Förderung von Fahrtkosten positiv auswirken, was allerdings im Durchschnitt der Bundesländer in nicht sehr ausgeprägter Weise praktiziert wird, wie die Darstellung zeigt. (Abbildung 8)

Abbildung 8: Beurteilung der Mobilität: (BaB)

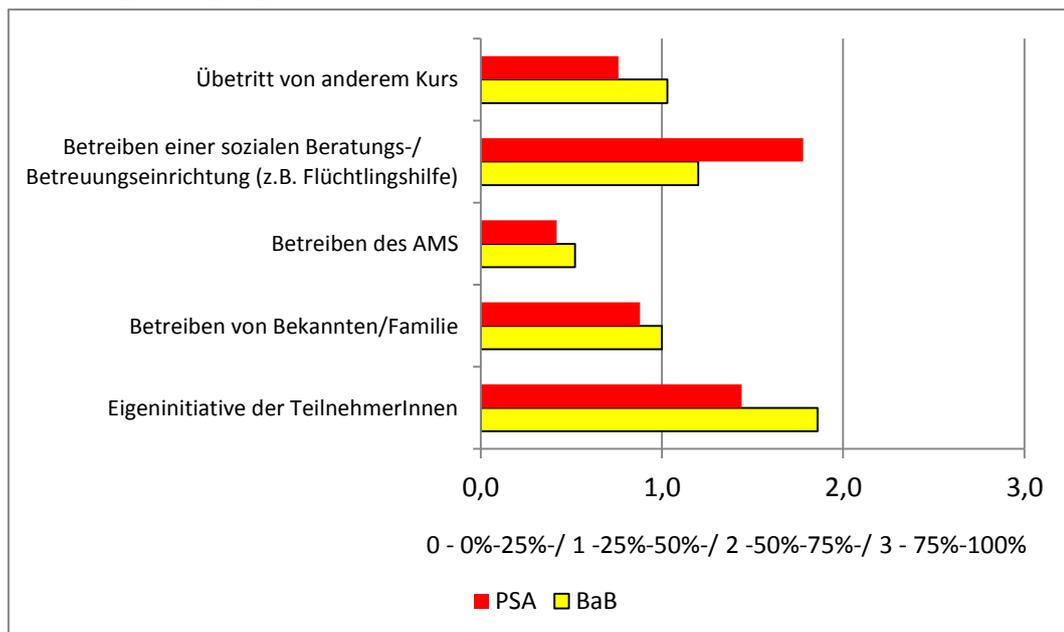


Quelle: IHS Trägerbefragung.

2.4.6.3 Sozialer Kontext und Zugang

Neben den örtlichen Gegebenheiten und der Mobilität der Zielgruppe ist zuvorderst der soziale Kontext maßgeblich für den Zugang. Dieser erfolgt im Bereich BaB hauptsächlich in Eigeninitiative oder auf Betreiben einer sozialen Beratungs- oder Betreuungseinrichtung. Auch der Zugang zu PSA-Kursen erfolgt primär über diese beiden Kanäle, wobei hier Beratungs- oder Betreuungseinrichtungen ein höherer Stellenwert zukommt.

Abbildung 9: Zugangsweisen der TeilnehmerInnen



Quelle: IHS Trägerbefragung.

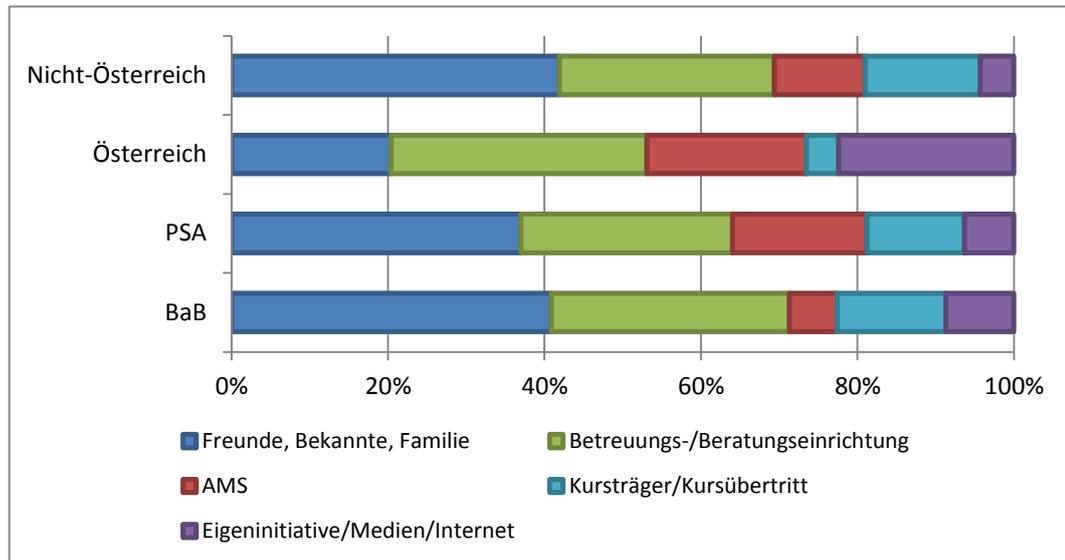
Den Kursübertritten und dem Betreiben von Verwandten oder Bekannten wird ebenfalls ein Maß an Bedeutung beigemessen. Die geringste Rolle kommt aus der Sicht der Träger dem AMS zu. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass für den Zugang mehrere Faktoren bzw. Initiatoren maßgeblich sein können, der Fragenbereich sah dementsprechend Mehrfachfaktoren vor.

2.5 Maßnahmenzugang aus TeilnehmerInnensicht

Nachdem zuvor der Maßnahmenzugang aus Sicht der Träger diskutiert wurde, steht hier nunmehr die Perspektive der TeilnehmerInnen im Zentrum der Aufmerksamkeit. Bei den TeilnehmerInnen wurde mittels Fragebogenbefragung u.a. erhoben, wie sie vom Angebot erfahren und die Zugangsmodalitäten erlebt haben.

2.5.1 Zugangsinformationen

Für den Zugang zu den beiden Programmschwerpunkten bilden Privatpersonen, also Freunde, Bekannte oder Familienangehörige, die wichtigste Quelle (siehe Abbildung 10). Diese ist für rund 40% der befragten TeilnehmerInnen maßgeblich. Das Ergebnis variiert stark nach dem Geburtsort der Befragten. Für Personen mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund sind private Kontakte deutlich wichtiger. Abgesehen davon spielen Beratungs- und Betreuungseinrichtungen eine starke Rolle, für etwa ein Viertel der BaB- und PSA-KursteilnehmerInnen. Das AMS ist als Informationsquelle für PSA-Kurse relevanter als gegenüber BaB-Kursen, auch für TeilnehmerInnen mit Geburtsort in Österreich ist das AMS als Informationsquelle wichtiger (20%). Dagegen sind Übertritte von anderen Kursen für TeilnehmerInnen mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund (15%) bedeutsamer als für in Österreich geborene Personen (4%).

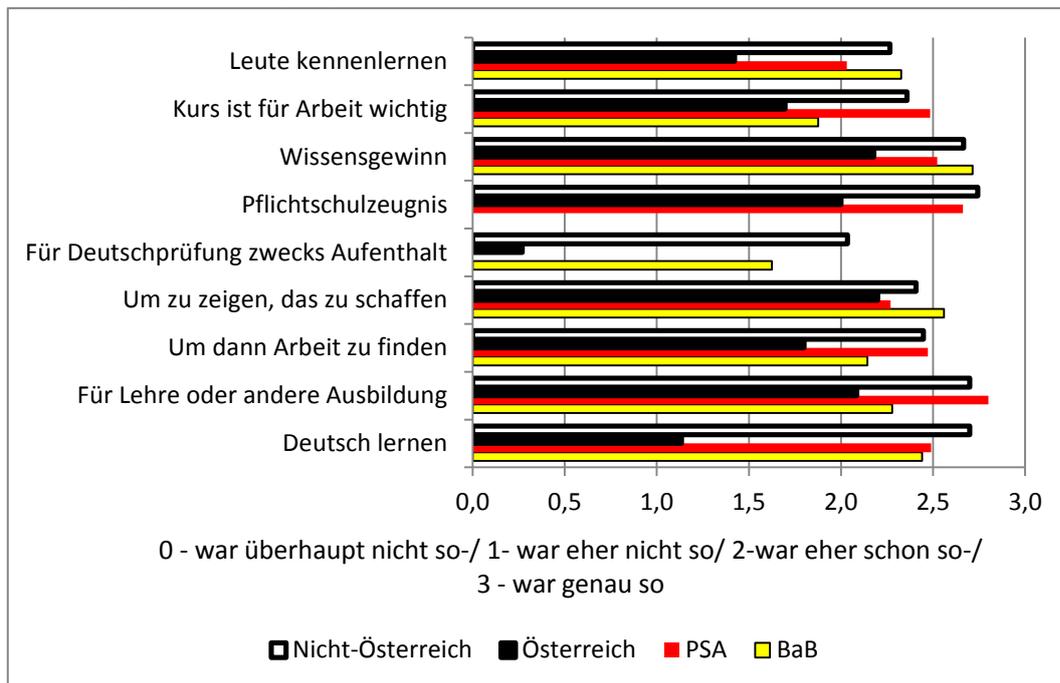
Abbildung 10: Kursinformation (Quellen)

Quelle: IHS TeilnehmerInnenbefragung.

2.5.2 Zugangsmotive

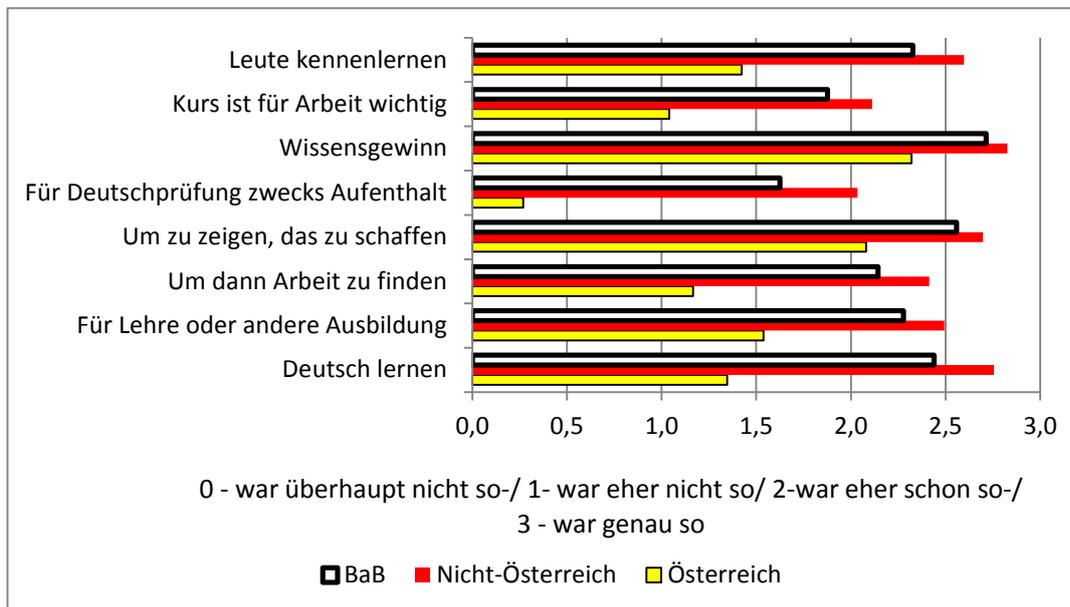
Die Ergebnisse der Fragen zu den Motiven für den Zugang zeigen Unterschiede vor allem nach dem Kriterium des Geburtsortes, was im Kontext dieser Erhebung gleichbedeutend mit dem Kriterium eines Asyl(-antrags-)status war (Abbildung 11). Wenn dieser gegeben ist, so kommt allen zur Auswahl stehenden Motiven hohe Relevanz zu. Die höchste Relevanz haben dabei der Kompetenzerwerb in Deutsch, die Vorbereitung für eine weiterführende Ausbildung oder Lehre und der Erwerb eines Pflichtschulabschlusses. Wenig überraschend spielt für in Österreich geborene Personen der Erwerb von Kompetenzen in Deutsch in beiden Programmschwerpunkten keine Rolle. Für diese Gruppe sind der allgemeine Wissensgewinn, Selbstbestätigung sowie die Vorbereitung auf eine weiterführende Ausbildung oder Lehre noch die stärksten Motive für den Kursbesuch. Im Vergleich der beiden Programmschwerpunkte zeigt sich, dass für PSA-Kurse Motive mit Bezug zu Erwerbsarbeit höhere Zustimmung erhalten (Kurs ist für Arbeit wichtig, um Arbeit zu finden, für weitere Lehre/Ausbildung). Umgekehrt kommt, folgerichtig, in BaB-Kursen sozialen Motiven und Grundkompetenzen größere Bedeutung zu. Diese Bewertungsunterschiede sind in der Gruppe der Befragten mit Fluchthintergrund allerdings weniger stark ausgeprägt. Das ist darauf zurückzuführen, dass für diese Gruppe auch BaB-Kurse viel stärker mit der Perspektive künftiger Erwerbsarbeit konnotiert sind (siehe Abbildung 1).

Abbildung 11: Kurszugangsmotive



Quelle: IHS TeilnehmerInnenbefragung.

Abbildung 12: Kurszugangsmotive BaB



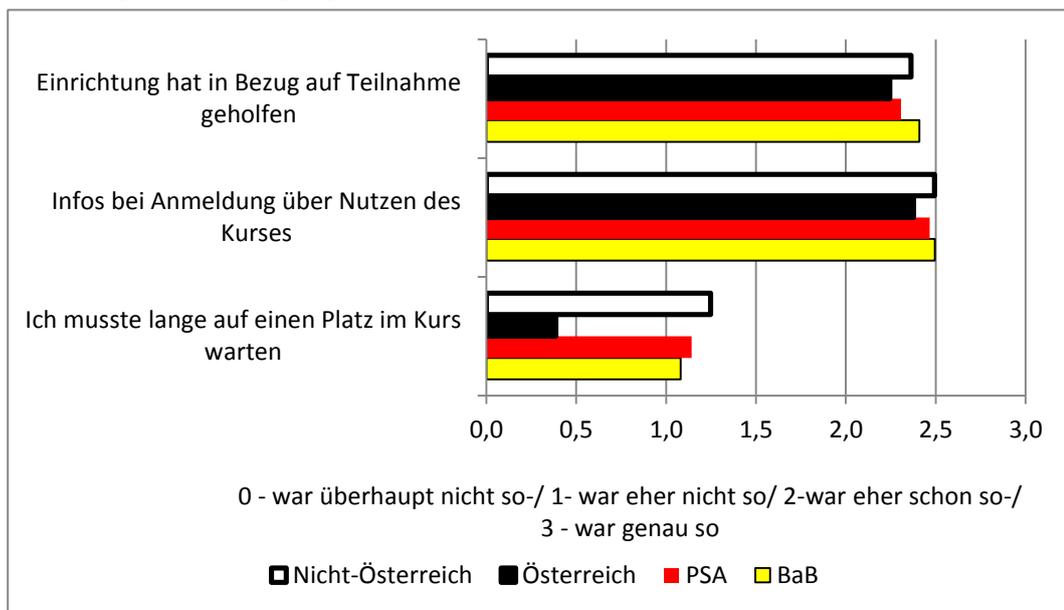
Quelle: IHS TeilnehmerInnenbefragung.

2.5.3 Zugangsmodalitäten

Die Beurteilung der Träger durch die befragten TeilnehmerInnen in Bezug auf die Modalitäten beim Zugang zum Kurs fallen gut bis sehr gut aus, sowohl was die aktive Hilfe der Einrichtungen für eine Teilnahme als auch Informationen über Inhalt und Nutzen des

Kurses betrifft. (Abbildung 13). Die Ergebnisse variieren diesbezüglich weder nach dem Kriterium Programmschwerpunkt noch nach jenem des Geburtsortes stark. Auch die Bewertung der Wartezeiten auf einen Platz ist positiv, wobei Personen mit Fluchthintergrund durchschnittlich etwas längere Wartezeiten angeben.

Abbildung 13: Kurszugangsmodalitäten

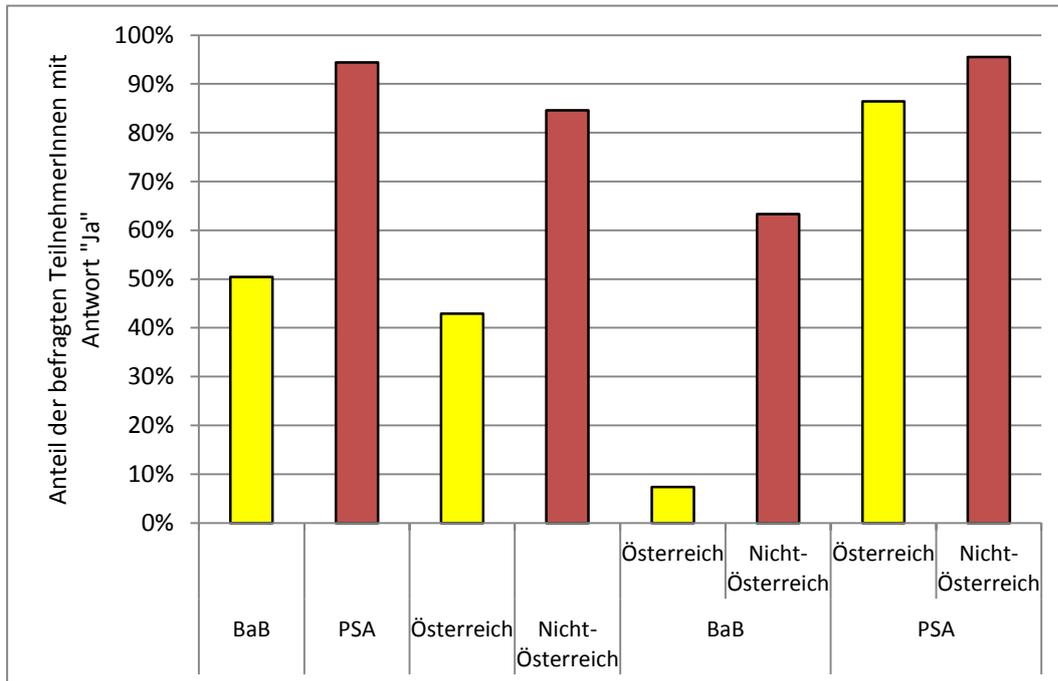


Quelle: IHS TeilnehmerInnenbefragung.

2.5.4 Prüfung zur Kursteilnahme

Im Rahmen der Fragen zum Zugang wurde auch die Frage nach besonderen Prüfungen als Bedingung für eine Teilnahme am Kurs gestellt. Diese Frage wird von 50% der befragten BaB- und von fast allen PSA-KursteilnehmerInnen bejaht. Dabei zeigt sich, dass die Unterschiede vor allem entlang des Kriteriums Geburtsort verlaufen: TeilnehmerInnen mit einem nicht-österreichischen Geburtsort, de facto also mit Fluchthintergrund, sind stärker mit Prüfungen konfrontiert (über 80%), auch im Bereich der Basisbildung, wo über 60% (7% Geburtsort Österreich) dieser Gruppe angibt, Prüfungen als Bedingung für eine Teilnahme absolviert zu haben. Dieses Ergebnis kann auch damit erklärt werden, dass Personen mit Fluchthintergrund andere BaB-Kurse besuchen, als jene, die in Österreich geboren wurden. Damit verbunden können allfällige spezifische Testungen vornehmlich der Sprachkompetenz in Deutsch sein. In den Kursen zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses bilden Aufnahmeprüfungen (nahezu) unabhängig vom Geburtsort die Regel (siehe Abbildung 14).

Es gibt Hinweise darauf, dass diese Prüfungen im Bereich Basisbildung – anders als im Programmbereich PSA – von den TeilnehmerInnen zum Teil als Selektionsinstrument wahrgenommen werden, es sich aber um Einstufungsverfahren handelt und eher seltener tatsächlich ein Selektionsgedanke dahintersteht.

Abbildung 14: Prüfung zur Kursteilnahme

Quelle: IHS TeilnehmerInnenbefragung.

2.6 Zwischenresumee

Das Thema Zielgruppe und Maßnahmenzugang zusammenfassend sind es drei Themen, die aus evaluatorischer Sicht in den Vordergrund treten:

- Die Zielgruppen- in Relation zur Maßnahmengröße,
- die Hürden des Zugangs sowie
- die TeilnehmerInnenstruktur.

Bei der Initiative Erwachsenenbildung handelt es sich angesichts des festgestellten Bedarfs, der in die Hunderttausende geht, um ein wichtiges Programm. Dieses Programm wird auch sehr ambitioniert umgesetzt, wenn man die tatsächlichen Teilnahmezahlen mit den Planzahlen im Rahmen der Artikel 15a-Vereinbarung vergleicht. Dennoch werden so nur Abdeckungsquoten des Bedarfs im einstelligen Prozentbereich erlangt, was den Schluss zulässt, dass der IEB ambitioniertere Ziele zugrunde gelegt werden sollten, wenn eine nachhaltige Verbesserung der gesellschaftlichen Problemlage das Ziel darstellt.

Wenn die Nachfrage das Angebot (so deutlich) übersteigt, dann ist eine Selektion des Zugangs meist die „logische“ Konsequenz daraus. Diese Selektivität drückt sich darin aus, dass die überwiegende Mehrheit der Träger Zugangskriterien definiert und diese auch überprüft. Dieser Befund wird von den Trägern entgegen den eigentlich deutlich

niederschwelligeren formalen Rahmenbedingungen der IEB offengelegt und von den TeilnehmerInnen auch so wahrgenommen. Bei einzelnen Angeboten, die ein gewisses Kompetenzniveau voraussetzen, kann dies gerechtfertigt sein. Es ist jedoch auch kritisch auf Tendenzen von Creaming zu achten, die nicht dazu führen, dass jene Personen aufgenommen werden, die den größten Aufholbedarf oder die betreuungsintensivsten Voraussetzungen mitbringen. So kann es nicht selten vorkommen, dass Benachteiligte, die bisher bereits eine Vielzahl von Ablehnungen erfahren haben, auch innerhalb des Unterstützungssystems eine weitere Selektionserfahrung sammeln (müssen), die nicht dazu angetan ist, ihr Selbstvertrauen und ihre Selbstwirksamkeit zu fördern.

Diese Tendenzen zum Creaming drücken sich schließlich auch in der Struktur der TeilnehmerInnen aus. So kann der Anteil von 15% TeilnehmerInnen mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II auch als Ausfluss davon und nicht nur als Hinweis auf einen Mangel an Ausbildungsmöglichkeiten für AsylwerberInnen, die über das grundlegende Niveau der Initiative Erwachsenenbildung hinausgehen, verstanden werden. Diese Alternativlosigkeit des Angebots führt bei einem nicht unerheblichen Anteil der TeilnehmerInnen auch dazu, dass „angebotsfremde“ (also beispielsweise nicht primär auf den Pflichtschulabschluss bezogene) Motivationen für den Besuch der Maßnahme im Vordergrund stehen.

Der starke Überhang der Nachfrage dem Angebot gegenüber begünstigt darüber hinaus die Integration leichter zu erreichender gegenüber schwieriger zu motivierenden Zielgruppen in den Maßnahmen. Dies drückt sich beispielsweise in einem Überhang der TeilnehmerInnen in der Stadt aber auch in einer Unterrepräsentation jener TeilnehmerInnen aus, die das österreichische Bildungssystem durchlaufen haben und aufgrund vielerlei Selektionserfahrungen vergleichsweise schwer für weitere Qualifizierungsmaßnahmen zu gewinnen sind.

Aus evaluatorischer Sicht lassen sich aus diesen empirischen Befunden drei Hinweise für die Maßnahmensteuerung ableiten: Zunächst einmal ist angesichts des hohen Bedarfs ein quantitativer Ausbau der Maßnahme angezeigt. Es sollten also für die nächste Programmperiode noch ambitioniertere Zielsetzungen auf Ebene der einzelnen Bundesländer in einer Artikel 15a Vereinbarung festgeschrieben werden. Darüber hinaus sollte ein Schwerpunkt darauf gelegt werden, die Niederschwelligkeit des Angebots zu fördern. Damit sind nicht so sehr die formalen Rahmenbedingungen angesprochen, als vielmehr die Praxis der Träger, die sich verstärkt an den niederschweligen Vorgaben des Programms orientieren und keine zusätzlichen Zutrittschürden vorsehen sollte. Schließlich bedarf es drittens einer stärkeren Zielgruppenorientierung, deren Prämisse es sein sollte, auch schwieriger zu erreichende Personen in die Maßnahmen einzubinden.

3. Umsetzungsanalyse

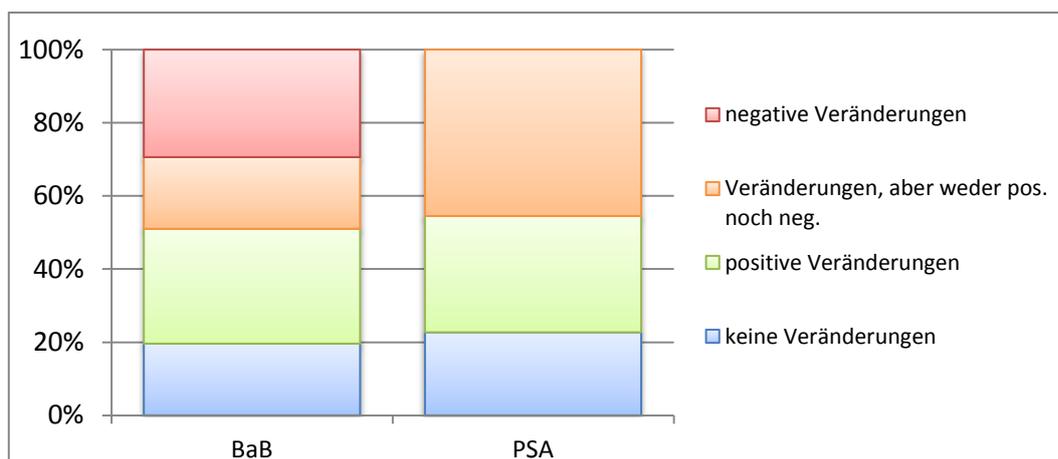
Der Frage nach der Praktikabilität des Programmmanagements und der Programmkonzeption aus der Perspektive von Trägern und TeilnehmerInnen wurde mittels quantitativer Befragung der beiden Gruppen nachgegangen. Dabei ging es einerseits, um die Messung der durch das Programm intendierten Effekte und andererseits, um Aspekte der Zufriedenheit mit den verschiedenen Aspekten des Programms und seinem Nutzen. In einem ersten Schritt geht es um die Darstellung der einschlägigen Ergebnisse der Befragungen, um in der Folge resümierend ein Fazit daraus zu ziehen.

3.1 IEB-Programm und Kursangebot aus Trägersicht

3.1.1 Einschätzung des Programms

Die Bildungsträger waren aufgefordert, das Programm in Bezug auf das Management auf Landes- und Bundesebene sowie hinsichtlich der organisatorischen und inhaltlichen Konzeption zu beurteilen. Dabei konnten jene Träger, die auch schon in der ersten Programmperiode akkreditiert waren und Kurse angeboten hatten, angeben, inwieweit Veränderungen des Programmmanagements von Programmperiode I zur laufenden Periode II aus ihrer Sicht wahrnehmbar sind und ob diese sich positiv oder negativ darstellen (Abbildung 15).

Abbildung 15: Bewertung IEB-Programmmanagement von PP I auf PP II - BaB/PSA



Quelle: IHS Trägerbefragung.

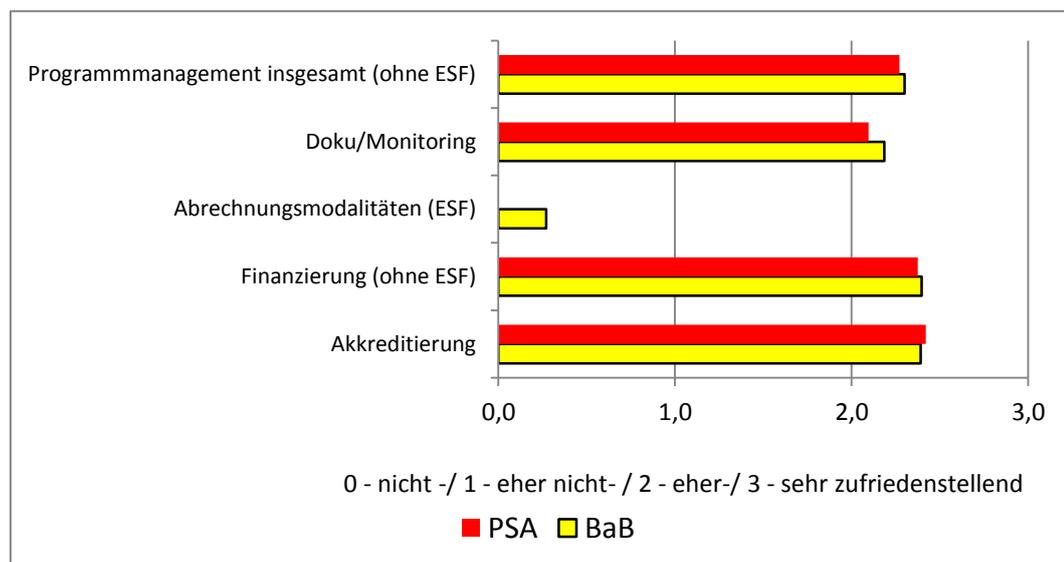
Dabei zeigt sich, dass sich im Programmbereich BaB klar die als negativ empfundenen ESF-Finanzierungsmodalitäten niederschlagen. Während im Bereich PSA kein Träger negative Veränderungen von PP I auf PP II erkennt, ist das in der Basisbildung bei rund 30% der Träger der Fall. Ein ebenso großer Anteil sieht bei BaB wie auch im Bereich PSA allerdings

positive Veränderungen. Da wie dort nehmen 20% der Träger keine Veränderungen wahr. Die Hälfte der Befragten im Bereich der PSA-Kurse beurteilt wahrgenommene Veränderungen neutral, erachtet diese also weder positiv noch negativ. Im Bereich BaB beträgt der entsprechende Anteil 20%.

3.1.1.1 Programmmanagement

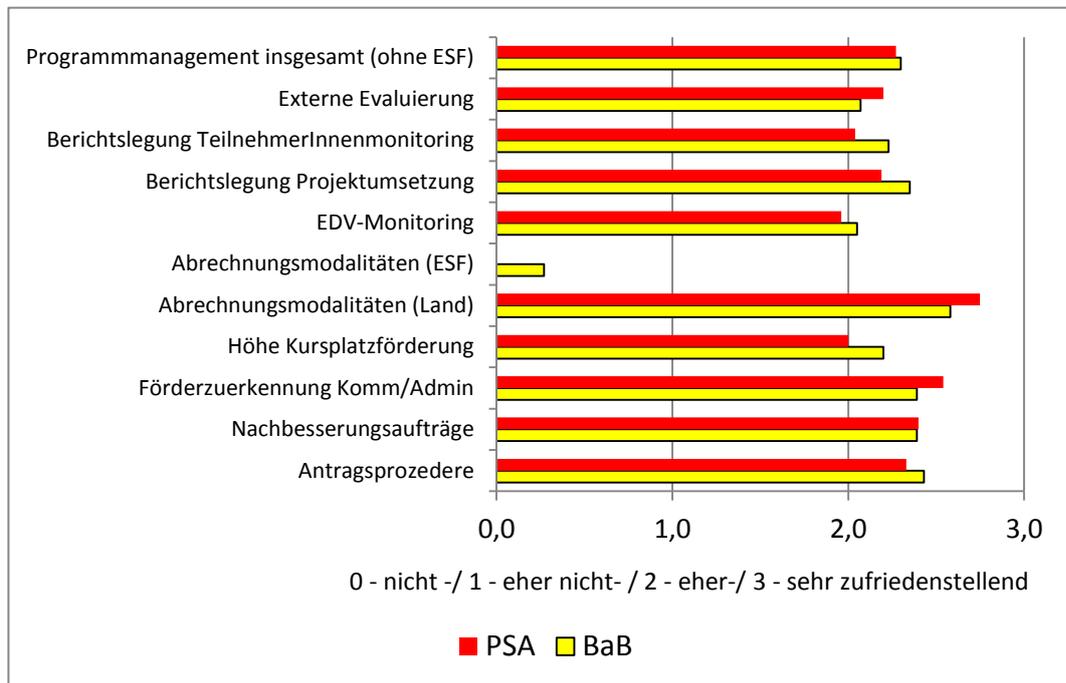
Ein erster detaillierter Fragenblock zur Bewertung des IEB-Programms hatte das Programmmanagement zum Thema. Dabei wurde prinzipiell unterschieden in die Bereiche Prozess der Akkreditierung, Finanzierung sowie Dokumentationsvorschriften/Monitoring. Das am stärksten herausstechende Ergebnis dabei ist die starke Unzufriedenheit der Träger im Segment der BaB-Kurse mit den Abrechnungsmodalitäten der ESF-Co-Finanzierung, im Mittel bewerteten die Träger dieses Kriterium als „nicht zufriedenstellend.“ (siehe Abbildung 16) Abgesehen davon wurde das IEB-Programmmanagement von den Trägern aber generell als „eher zufriedenstellend“ bewertet. Dabei wurden die Aspekte Dokumentation/Monitoring sowie Finanzierung graduell schlechter bewertet, worauf in Abbildung 17 detaillierter eingegangen wird. Im Vergleich von BaB und PSA bewerten die Träger im Rahmen der Pflichtschulabschlusskurse das IEB-Programmmanagement geringfügig schlechter.

Abbildung 16: Bewertung IEB-Programmmanagement generell



Quelle: IHS Trägerbefragung.

Im Rahmen des Programmmanagements wurden von den Trägern das gesetzlich vorgesehene und vom Bund zu bewerkstellende Monitoring (EDV-basierte Monitoringdatenbank), zu dem wesentlich die statistische Dokumentation der TeilnehmerInnen je Programmbereich und Bildungsträger gehört, sowie die dazugehörige Berichtslegung noch für am wenigsten gut befunden. Ähnlich verhält es sich mit der Frage zur Höhe der Kursplatzförderung, womit sich vor allem Träger im PSA-Bereich unzufriedener zeigen.

Abbildung 17: Bewertung IEB-Programmmanagement detailliert

Quelle: IHS Trägerbefragung.

Die Bewertung des Programmmanagements nach Bundesländern wird aus Gründen des Datenschutzes, die sich insbesondere aus geringen Fallzahlen an Trägern in einzelnen Bundesländern ergeben, nicht explizit in den Bericht aufgenommen. Dennoch wird im Text auf allfällige Streuungen der Bundesländer repliziert, um für regionale Unterschiede hinsichtlich der Trägerstruktur und der Landesverwaltung zu sensibilisieren.

Was nun die Bewertung des Programms durch die Träger in den Bundesländern anbelangt, so werden generell Aspekte des Programmmanagements im Programmbereich BaB über das gesamte Bundesgebiet etwas besser bewertet als jene im Bereich PSA. Dabei zeigt sich aber sowohl im Bereich BaB als auch PSA ein Gefälle unter den Bundesländern. Einhelliger Missmut herrscht hinsichtlich der ESF-Abrechnungsmodalitäten in der Basisbildung. Abgesehen von diesem Aspekt zeigen sich Träger in drei Bundesländern mit dem IEB-Programmmanagement im Bereich BaB merklich unzufriedener und zwar hinsichtlich aller Themenbereiche, also der Akkreditierung, der Finanzierung und der Dokumentationsvorschriften bzw. dem Monitoring.

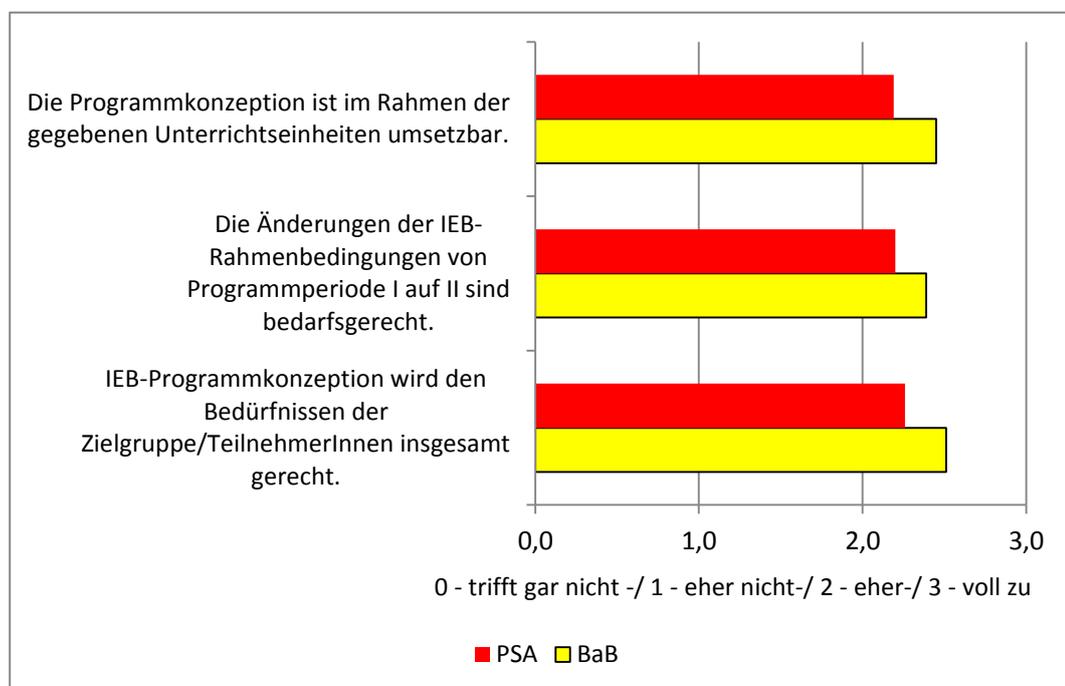
Im Rahmen des IEB geförderten PSA-Angebotes ist das neben den dreien darüber hinaus auch noch bei zwei weiteren Bundesländern der Fall. Alle Ausprägungen des Programmmanagements im Bereich PSA erfahren dort eine graduell schlechtere Beurteilung, insbesondere aber die Bereiche Dokumentation/Monitoring sowie Finanzierung. Es ist aber anzumerken, dass die Bewertung des PSA-Programmmanagements auch in diesen Bundesländern generell noch zufriedenstellend ausfällt. Eine Ausnahme bildet in

einem Fall allerdings die Frage der Dokumentation/des Monitorings, wo von Trägern in den betreffenden fünf Ländern doch deutliche Unzufriedenheit geäußert wird.

3.1.1.2 Programmkonzeption

Das IEB-Programm wurde von den Trägern auch hinsichtlich des Konzeptes bewertet. Wie schon in Fragen des Managements betraf das auch Änderungen von Programmperiode I auf II. Unter allen befragten BaB- und PSA-Kursträgern wurden dieselben als eher bedarfsgerecht beurteilt, wie im übrigen auch die beiden anderen Items, ob die Konzeption im Rahmen der gegebenen Unterrichtseinheiten umsetzbar sei und ob sie den Bedürfnissen der Zielgruppen gerecht werde. Abbildung 18 bringt darüber hinaus auch eine in diesen Fragen etwas bessere Bewertung durch BaB-Kurse zum Ausdruck.

Abbildung 18: Bewertung IEB-Programmkonzeption



Quelle: IHS Trägerbefragung.

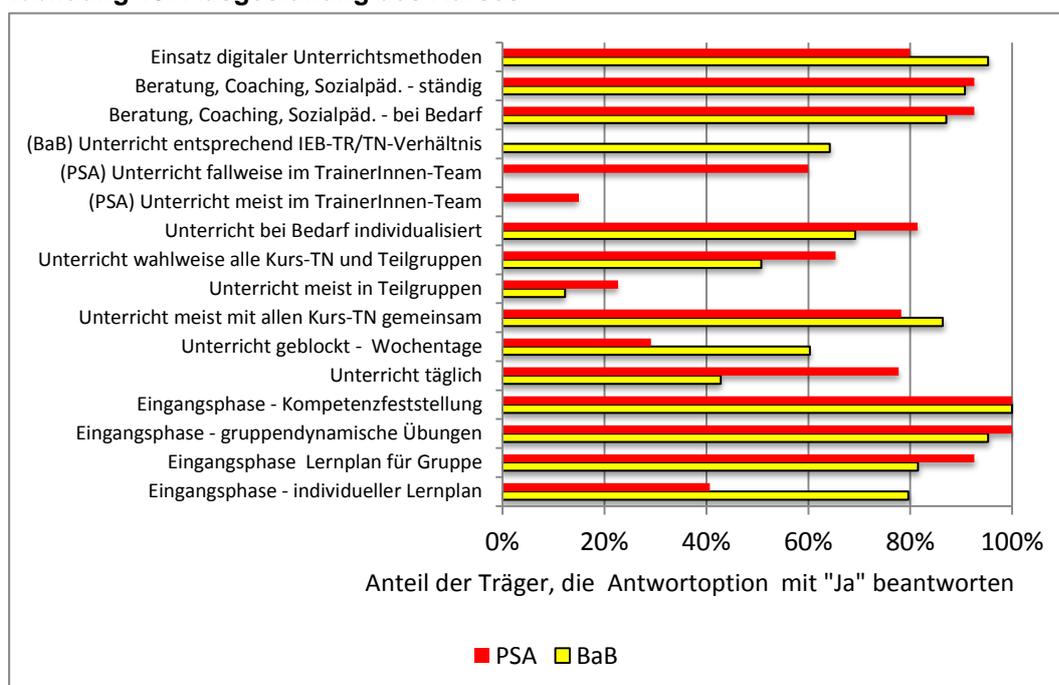
Abgesehen von leichten Bewertungsunterschieden durch die beiden Programmbereiche gibt es beträchtliche Unterschiede unter den Bundesländern. BaB-Träger in drei Bundesländern bewerten die drei Items zur Konzeption nicht ganz so gut wie der Durchschnitt, wobei in einem Fall das Ausmaß der zur Verfügung stehenden Unterrichtseinheiten eher bemängelt wird. Im Bereich PSA wird in zwei Fällen und in etwas abgeschwächter Form in drei weiteren Bundesländern größere Skepsis hinsichtlich Angemessenheit und Umsetzbarkeit der Programmkonzeption geübt. Auch hier gründet die Skepsis einerseits im Ausmaß der verfügbaren Unterrichtseinheiten in Relation zu den Programmvorgaben und andererseits auch am Zweifel, inwieweit diese den Bedürfnissen der TeilnehmerInnen bzw. der Zielgruppen gerecht wird.

3.1.2 Einschätzung des Kursangebots

3.1.2.1 Ausgestaltung des Kurses

Die konkrete Ausgestaltung der Kurse steht in einem engen Verhältnis zur Programmkonzeption. So zeigt sich die hinsichtlich der Umsetzbarkeit der IEB-Programmkonzeption geäußerte Skepsis vor allem in jenen Fragen zur Kursgestaltung, die vom Träger einen höheren Einsatz an Personal erfordern (Abbildung 19). Darüber hinaus wird die IEB-Empfehlung im Programmplanungsdokument, in BaB-Kursen ab einer Anzahl von sieben bis zehn TeilnehmerInnen 2 TrainerInnen einzusetzen, von rund 65% der BaB-Träger umgesetzt. Sowohl bei BaB- und PSA-Kursen kommt dieser Personalaspekt in der Frage nach der Möglichkeit, den Unterricht in Teilgruppen abhalten zu können, zum Ausdruck. Nur rund 15% der PSA-Träger geben an, dass der Unterricht zumeist im TrainerInnen-Team (und nicht nur von einer Lehrperson) durchgeführt werden kann. Auch in der Frage, ob in der Eingangsphase ein individueller Lehrplan für TeilnehmerInnen erstellt werden kann (40% PSA, 80% BaB), oder ob der Unterricht meist in Teilgruppen statt mit allen TeilnehmerInnen gemeinsam durchgeführt werden kann (23% PSA, 12% BaB), äußert sich dieser Zusammenhang. In anderen Belangen der Ausgestaltung der Kurse können hingegen hohe Standards gehalten werden, etwa was den Einsatz von Beratungs-, Coachings- und sozialpädagogischen Angeboten oder die Nutzung digitaler Unterrichtsmethoden anlangt. Die Ergebnisse zur Ausgestaltung der Kurse zeigt auch, dass die Programmvorgabe, Kompetenzfeststellungen zu Beginn des Angebotes durchzuführen, sowohl im Bereich BaB als auch PSA zu 100% erfüllt wird.

Abbildung 19: Ausgestaltung des Kurses



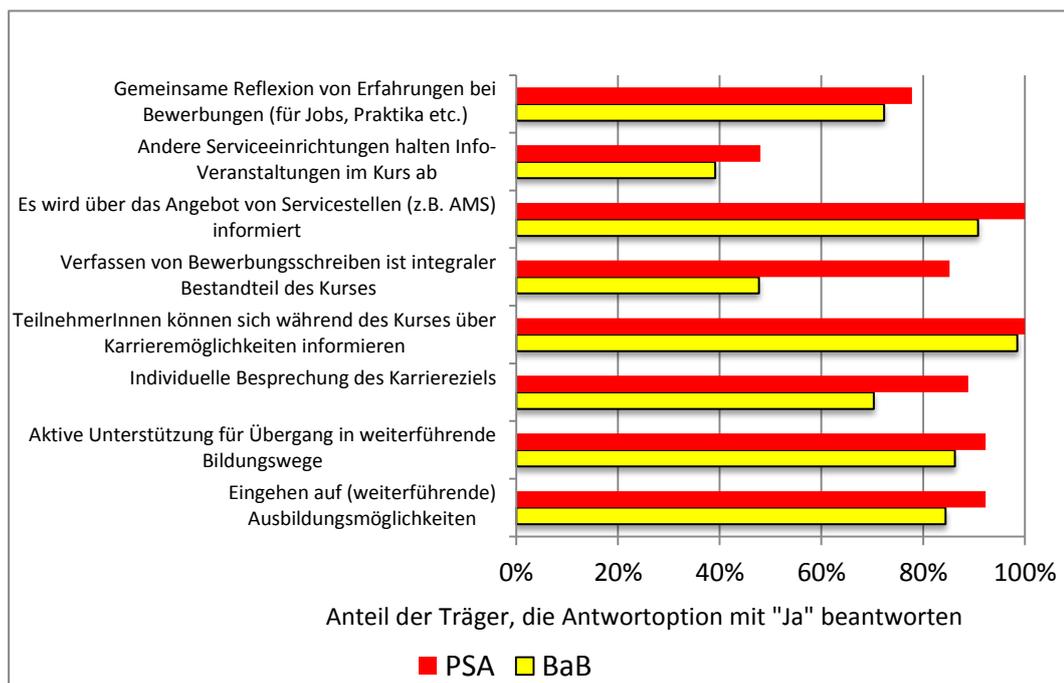
Quelle: IHS Trägerbefragung.

3.1.2.2 Kursinhalt: Bildungs-/Berufskarriere

Die Vorbereitung auf den weiteren Bildungs- bzw. Berufsweg ist ein weiteres Gütekriterium der IEB-Kurse. Die folgende Abbildung 20 indiziert für PSA-Kurse ein hohes Maß an vorbereitenden Maßnahmen, die von Informationsangeboten bis zu aktiver Unterstützung bei Auswahl und Bewerbung reichen. Weniger stark ausgeprägt sind hingegen Formen gemeinsamer Reflexionen hinsichtlich der Erfahrungen bei Bewerbungen. Noch schwächer ausgeprägt ist das Abhalten von einschlägigen Informationsveranstaltungen durch externe Serviceeinrichtungen.

In BaB-Kursen ist das Angebot an vorbereitenden Maßnahmen weniger stark ausgeprägt, was auch an der Zielgruppe liegt, deren Zielsetzung nicht notwendigerweise auf unmittelbare Bildungs- oder Berufsintegration ausgerichtet ist. Das äußert sich etwa im Verfassen von Bewerbungsschreiben, das in rund 50% der BaB-Kurse, aber in 85% der PSA-Kurse fixer Bestandteil ist.

Abbildung 20: Vorbereitende Kursmaßnahmen für weitere schulische/berufliche Karriere



Quelle: IHS Trägerbefragung.

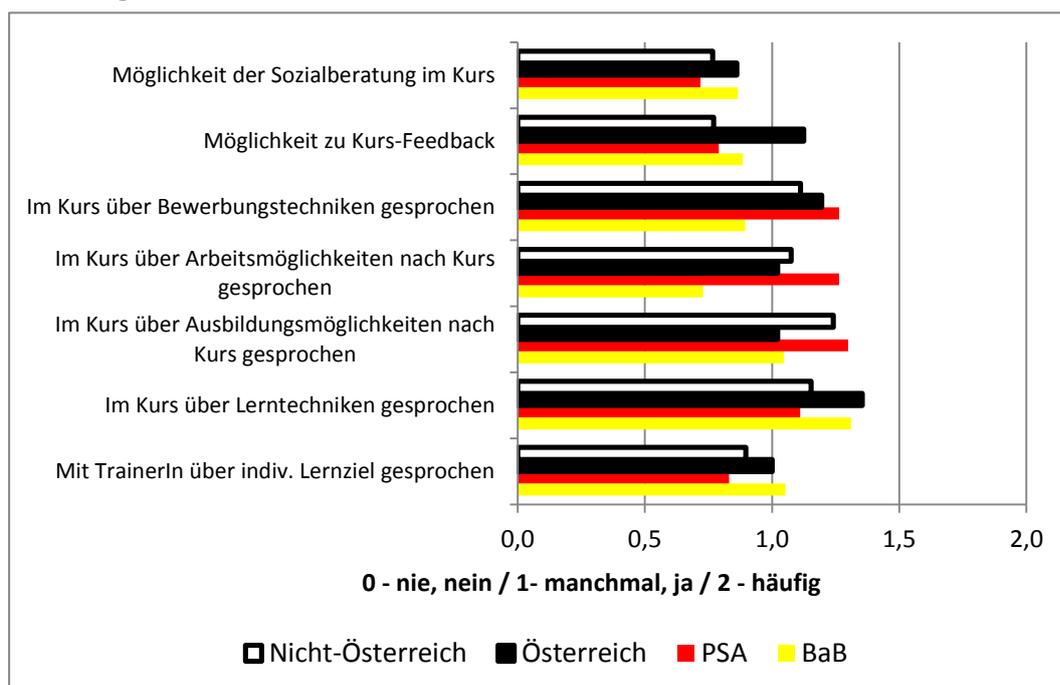
3.2 Umsetzung aus Sicht der TeilnehmerInnen

Qualitätskriterien eines Kurses sind, ob individuelle Lernziele festgelegt und ob über Lerntechniken gesprochen wurde. Beide Kriterien sind in der Bewertung durch TeilnehmerInnen in den Kursen durchschnittlich stark ausgeprägt, wobei individuelle

Lernziele weniger oft Thema sind. Der Vergleich unter den Kursen zeigt, dass beides im Bereich Basisbildung häufiger praktiziert wird. (Abbildung 21) Karriere- und Ausbildungsmöglichkeiten sowie die Vermittlung von Bewerbungstechniken sind mehr in PSA- als in BaB-Kursen Thema. Das Angebot an Unterstützung durch Sozialarbeit während des Kurses ist laut Angaben der TeilnehmerInnen nicht sehr ausgeprägt. Dafür von Trägern allenfalls eigens abgestelltes Personal wird von den TeilnehmerInnen kaum wahrgenommen. Die Möglichkeit des Feedbacks durch die TeilnehmerInnen gehört offenkundig nicht zum Standardrepertoire der Kursangebote. Es fällt aber auf, dass Personen mit Geburtsort Österreich deutlich öfter angeben, nach ihrer Meinung zum Kurs befragt worden zu sein.

Die Unterschiede zwischen TeilnehmerInnen mit und ohne Geburtsort in Österreich können, wie schon erwähnt wurde, auch darauf zurückgeführt werden, dass beide Gruppen allenfalls unterschiedliche Kurse mit unterschiedlichen Inhalten und Zugangsmodalitäten besuchen. Es ist also nicht der Schluss zulässig, dass eine Gruppe innerhalb bestimmter Kurse eine Benachteiligung gegenüber einer anderen erfährt.

Abbildung 21: Kursinhalte: Lernziel, Kursziel, Sozialarbeit.



Quelle: IHS TeilnehmerInnenbefragung.

3.3 Zwischenfazit

Die Wahrnehmungen der tatsächlichen Umsetzung bzw. der Umsetzbarkeit des Programms sowie die Zufriedenheit von Trägern und TeilnehmerInnen lassen sich so zusammenfassen, als sich Träger mit dem Programmmanagement insgesamt zufrieden zeigen. Diese vermögen im Vergleich zur ersten Programmperiode keine negativen Veränderungen zu

erkennen. Eine Ausnahme bildet der Programmbereich BaB, in dem unisono starker Unmut mit den bürokratischen und aufwendigen Abrechnungsmodalitäten der ESF-Co-Finanzierung herrscht. Darüber hinaus erfahren auch das IEB-Monitoring sowie die dazugehörige Berichtslegung eine graduell schlechtere Beurteilung. Ähnlich verhält es sich mit der Frage zur Höhe der Kursplatzförderung, womit sich vor allem Träger im PSA-Bereich weniger zufrieden zeigen.

Das IEB-Programmkonzept als solches wird von den Trägern als bedarfsgerecht bewertet, wie auch die Veränderungen von Programmperiode I auf II. Diese sind im Rahmen der gegebenen Unterrichtseinheiten umsetzbar und werden den Bedürfnissen der Zielgruppen gerecht. Die diesbezügliche Beurteilung fällt in der Basisbildung noch etwas besser aus. Allerdings werden dabei im Detail, also in Fragen der konkreten Ausgestaltung der Kurse, Unterschiede in der Bewertung sichtbar. So ist die Umsetzbarkeit der IEB-Programmkonzepte dort schwieriger, wo von Trägern ein höherer Einsatz an Personal erforderlich ist. So setzen etwa nur rund zwei Drittel der BaB-Träger die IEB-Empfehlung um, ab einer Anzahl von sieben TeilnehmerInnen zwei TrainerInnen einzusetzen. In anderen Belangen der Ausgestaltung der Kurse können hingegen hohe Standards gehalten werden, etwa was den Einsatz von Beratungs-, Coaching- und sozialpädagogischen Angeboten oder die Nutzung digitaler Unterrichtsmethoden betrifft. Die Zufriedenheit der Träger mit den Konzepten hat im Bereich des Unterrichts also eine starke Personalkomponente.

Das äußert sich auch in den Ergebnissen der Befragung der TeilnehmerInnen. Probleme in der Umsetzung der IEB-Programmkonzepte äußern sich dort, wo es um personalintensivere individuelle Themenfelder oder unterstützende Angebote geht. So werden etwa individuelle Lernziele seltener festgelegt, auch werden spezifische Lerntechniken nicht oft vermittelt. Hier zeigt sich ein Unterschied zwischen PSA und BaB. Aufgrund des besseren Betreuungsschlüssels kann in BaB-Kursen mehr auf individuelle Bedürfnisse eingegangen werden. Das Angebot an unterstützender sozialpädagogischer Betreuung ist aus Sicht der TeilnehmerInnen ebenfalls vergleichsweise schwach ausgeprägt.

4. Analyse der Personalsituation und von TrainerInnen

Die Analyse der Personalsituation speist sich aus mehreren Erhebungsmodulen, wodurch unterschiedliche Perspektiven integriert werden und eine umfassende Betrachtung der Thematik ermöglicht wird. Zu Beginn wird, basierend auf qualitativen Interviews, der Blickwinkel der Stakeholder, ProjektleiterInnen und TrainerInnen systematisch dargestellt. Betrachtet werden in diesem Zusammenhang Fragen des Personalangebotes, der formalen Qualifikationsvorgaben, des Weiterbildungsangebotes und der Art der Beschäftigung. Anschließend werden quantitative Ergebnisse der Trägerbefragung zu Beschäftigungsart und -dauer sowie zu Verfügbarkeit und Kompetenz der TrainerInnen und BeraterInnen präsentiert. Abgerundet wird das Kapitel schließlich mit der Sicht der TeilnehmerInnen auf TrainerInnen und Unterricht, die mittels standardisierter Fragebögen erfasst wurde.

Die IEB-Vorgaben in Bezug auf Qualifikation und Weiterbildung von TrainerInnen und BetreuerInnen werden von den im Rahmen der Fallstudien befragten ProjektleiterInnen und TrainerInnen thematisiert. Die grundsätzlichen Erfordernisse werden zum besseren Verständnis der empirischen Ergebnisse vorab nun kurz skizziert.

BasisbildungstrainerInnen haben Ausbildungen nachzuweisen, die dem Rahmencurriculum FEA („Fachspezifische Erstausbildung für BasisbildungstrainerInnen“) entsprechen oder müssen den Anerkennungsprozess ihrer fachlichen Kompetenzen erfolgreich durchlaufen haben. Abgesehen von diesen durch ein Zertifikat nachzuweisenden Ausbildungsinhalten haben sie Unterrichtserfahrung im Ausmaß von mindestens 30 Unterrichtseinheiten mitzubringen, diese kann auch während der Tätigkeit als BaB-TrainerInnen im Rahmen der IEB über Hospitation oder Co-Trainings erworben werden. TrainerInnen haben in der Folge kontinuierliche Weiterbildung im Ausmaß von zumindest 16 Unterrichtseinheiten pro Jahr nachzuweisen. Neue (BaB-)TrainerInnen, die diese Vorgaben nicht erfüllen, können diese binnen 18 Monaten nach der Akkreditierung nachholen, allerdings sollte der Bildungsträger über eine „angemessene“ Anzahl an TrainerInnen mit „facheinschlägiger“ Ausbildung verfügen, wie es im Programmplanungsdokument heißt (vgl. Programmplanungsdokument, 22-24).

Im Bereich PSA unterscheiden sich die Anforderungen danach, ob der Träger eine Prüfungsberechtigung hat oder alle Prüfungen extern abgenommen werden. Im ersten Fall gelten die im Pflichtschulabschlussprüfungsgesetz definierten Bestimmungen (Abschluss eines einschlägigen Lehramtsstudiums oder eines facheinschlägigen Studiums plus mindestens zwölfmonatiger Berufserfahrung als Vortragende in der Aus-, Fort- oder Weiterbildung¹⁹). Im zweiten Fall berechtigt darüber hinaus ein einschlägiges wba-Zertifikat oder Diplom zum Unterricht im Rahmen der PSA-Kurse. Im Falle noch ausstehender Qualifikationsnachweise gilt auch im Bereich PSA eine Frist von 18 Monaten nach der

¹⁹ Pflichtschulabschluss-Prüfungs-gesetz, online unter:
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007930>
 [08.12.2017]

Akkreditierung. Ebenso hat der Träger für alle im Bereich PSA tätigen TrainerInnen in der Folge pro Jahr eine Weiterbildung im Ausmaß von mindestens 16 Unterrichtseinheiten nachzuweisen (vgl. Programmplanungsdokument 2015, 30-32).

BeraterInnen beider Programmbereiche haben Ausbildungen oder Anerkennungsverfahren zu Beratung, Coaching oder Lernbegleitung im Umfang von mindestens 80 Unterrichtseinheiten nachzuweisen, die mittels Zertifikat zu bestätigen sind. Diese Anforderungen sind ebenfalls binnen 18 Monaten nach Akkreditierung nachzuweisen. In Programmperiode I anerkannte BeraterInnen bleiben anerkannt (vgl. Programmplanungsdokument 2015, 24f).

4.1 Perspektive der Stakeholder und AkteurInnen vor Ort

Im Spiegel der qualitativen Interviews äußern sich diese Aspekte in verschiedenen Zusammenhängen, die im Folgenden zusammenfassend beschrieben werden. Dabei ist anzumerken, dass die qualitativen Interviews nicht den Anspruch quantitativer Repräsentativität erheben (wie im Rahmen der Trägerbefragung ab S. 52). Vielmehr geht es darum, das inhaltliche Spektrum der Ansichten von ProjektleiterInnen, TrainerInnen und BeraterInnen darzustellen.

4.1.1 Personalangebot und Kursrealität

Die Qualifikationskriterien werden von den Trägern grundsätzlich als sinnvoll erachtet, weil sie zur Qualitätssicherung des Angebots beitragen und nach außen vermittelt wird, dass in der IEB tätige TrainerInnen hoch qualifiziert sind. Dennoch werden von ihnen auch Probleme in diesem Zusammenhang geäußert, die im Folgenden dargestellt werden.

Problemlagen in Fragen des Personals können sich vor dem Hintergrund des einschlägigen Arbeitsmarktes, also des Angebotes an entsprechendem Personal sowie an alternativen Beschäftigungsmöglichkeiten ergeben. Wo es an sich schwierig ist, qualifizierte TrainerInnen zu finden, da werden die IEB-Akkreditierungsaufgaben von manchen AkteurInnen als Hürde im Rahmen der Personalrekrutierung empfunden. Auch die Nachfrage nach Lehrkräften durch Schulen und nach TrainerInnen aus anderen, nicht IEB-geförderten Weiterbildungsbereichen, ist nicht zu unterschätzen und nimmt Einfluss darauf.

Was die Rekrutierung von Personal betrifft, wird zu bedenken gegeben, dass das Fehlen einer längerfristigen Planungsperspektive der Träger zusätzlich negativen Einfluss ausübe. So stellt sich oft erst sehr kurzfristig heraus, ob Kurse zustande kommen oder nicht. Von daher lässt sich der höhere Anteil an nicht festen und oft auch befristeten Dienstverhältnissen erklären (siehe Abbildung 22, S.52). Dementsprechend reicht die den TrainerInnen gebotene Beschäftigungsperspektive dann nur bis zum Ende des laufenden Kurses. Im Falle von Personen mit Lehramtsstudium geht es zuweilen auch darum, die Zeit bis zu einer fixen Schulstelle im Rahmen der PSA-Kurse zu überbrücken, was für Träger das

Risiko von kurzfristigen Personalwechseln bedeutet und auch der Motivation für das Engagement in der IEB nicht besonders zuträglich sein dürfte. Den eher kurzfristigen Perspektiven mancher Träger stehen die IEB-Akkreditierungsaufgaben gegenüber, die sowohl Träger als auch TrainerInnen vor besondere Herausforderungen stellen können. Projektleitungen berichten, dass die Kurzfristigkeit der Perspektiven und die Erfordernisse der Aus- und Weiterbildung in Konflikt miteinander geraten können. Widrige persönliche Umstände, wie etwa Kinderbetreuungspflichten, allenfalls verbunden mit dem Erfordernis längerer Anfahrtswege zu den Kursorten, können fallweise ein Übriges dazu beitragen.

Im Bereich der Basisbildung wird in peripheren Regionen zuweilen wahrgenommen, dass einer großen Nachfrage nach BasisbildnerInnen kein Angebot an entsprechend qualifizierten TrainerInnen gegenüber steht. Diese Knappheit bewirkt in solchen Fällen, dass die große Nachfrage nach Kursplätzen nicht befriedigt werden kann. In diesem Zusammenhang wird mancherorts angemerkt, dass die IEB-Empfehlung der Höchstgruppengröße von sechs TeilnehmerInnen je TrainerIn vor dem Hintergrund der Nachfrage nach Kursplätzen nicht zu erfüllen sei. Hierbei handelt es sich offenbar um die Interpretation der Empfehlung als Vorgabe. Daraus kann abgeleitet werden, dass es bezüglich der IEB-Rahmenbedingungen noch Klärungsbedarf gibt, der über weitere Information an die Träger bzw. TrainerInnen abgedeckt werden könnte.

4.1.2 Formale Qualifikationsvorgaben und Personalangebot

In den Interviews wird sowohl von TrainerInnen als auch ProjektleiterInnen gelegentlich eine Diskrepanz zwischen fachlichen Kompetenzen ihrer TrainerInnen und BeraterInnen und den formalen IEB-Erfordernissen wahrgenommen. Zum einen lautet der Tenor, dass die Etablierung von Qualifikationsanforderungen sowie die neu geschaffene Möglichkeit der Prüfungskompetenz beim Träger, verbunden mit spezifischen Anforderungen, ganz generell ein Umdenken für Träger bedeute, die bereits jahrelang in Basisbildung bzw. Pflichtschulabschlusskursen tätig sind. Aus dieser Feststellung wird von Trägerseite noch keine Kritik abgeleitet. Kritik wird erstens eher in jenen Kontexten geäußert, wo, wie zuvor dargestellt, die Personalrekrutierung ein Problem für die Träger darstellt. Zweitens dort, wo die Anforderungen als ungerecht empfunden werden. Ungerecht bedeutet in diesem Zusammenhang, dass am Standort beschäftigtes Personal aus der Sicht des Trägers über höhere Qualifikationen bzw. Kompetenzen verfüge als formal nachzuweisen sind, diese jedoch nicht anerkannt werden. Unmut kann drittens auch aus Unklarheit entstehen. In diesem Zusammenhang werden verschiedentlich auch fehlende Definitionen für die Anerkennung von BeraterInnen-Ausbildungen bemängelt. Viertens werden auch die formalen Vorgaben in Zusammenhang mit der Prüfungskompetenz hinterfragt, die zum Teil als hinderlich für die bedürfnisadäquate und praktische Umsetzung der Angebote wahrgenommen werden. Die Schulbehörden würden für Träger mit Prüfungsbefugnis im Bereich PSA nur Personal genehmigen, das für die spezifischen Unterrichtsfächer auch die entsprechenden Abschlüsse aufweist. Dementsprechend dürfe von diesen Personen auch kein anderes Fach unterrichtet werden, obwohl das in bestimmten Gegenständen aber

angesichts des erforderlichen niedrigeren Niveaus durchaus als möglich empfunden wird. Ähnlich wird in Bezug auf Deutsch-als-Zweitsprache-TrainerInnen argumentiert. Insbesondere angesichts des hohen Anteils an Personen mit Flucht- oder Migrationshintergrund und einem Engpass an DeutschlehrerInnen sollte aus Sicht der Träger auf erfahrene DaZ-TrainerInnen zurückgegriffen werden können. Es wird hier von ProjektleiterInnen aber auch von TrainerInnen Bedarf nach höherer Flexibilität und mehr Autonomie für Träger geäußert.

Die Schwierigkeiten für Träger, geeignetes Personal zu finden, kann in Kombination mit einem zu geringen Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten dazu führen, dass Träger deutliche Kritik an den IEB-Vorgaben bzw. Empfehlungen äußern, obwohl die prinzipiellen Qualifikationsvorgaben für Personal gut geheißen werden. Es geht offenkundig um eine zuweilen als praxisfern und kontraproduktiv wahrgenommene Auslegungspraxis.

4.1.3 (Fehlende) Weiterbildungsangebote

Während prinzipiell die Möglichkeit besteht, innerhalb von 18 Monaten die noch ausstehenden Qualifikationen zu erwerben, stellt sich dies je nach regionalem Umfeld als mehr oder weniger praxistauglich dar. Einige Akteurinnen bemängeln, dass beschränkte Fortbildungs- und Praxisangebote in bestimmten Regionen die Erlangung bzw. das Nachholen erforderlicher Qualifikationen erschweren. Da die Ausbildungsstätten teilweise in anderen Bundesländern liegen, erscheint auch die Option einer berufsbegleitenden Aus- bzw. Fortbildung mitunter nur begrenzt hilfreich zu sein.

Aus der Perspektive von TrainerInnen spielt die örtliche Distanz zu Kursorten eine große Rolle. Lange Anfahrten und Aufenthalte in anderen Bundesländern würden die Arbeitszeit schmälern und müssten auch mit privaten Verpflichtungen in Einklang gebracht werden. Von Trägern wird von aktiven Widerständen seitens LehrerInnen mit sehr langer Berufserfahrung berichtet, selbst dann, wenn die Kurs-, Fahrt- und Arbeitskosten vom Träger übernommen werden. In Einzelfällen hätte das auch schon zu Kündigungen geführt. In einzelnen Bundesländern kommt es dadurch für Träger nach eigener Aussage zu ernststen Versorgungsengpässen mit qualifiziertem Personal. Ein dezentrales Angebot an Ausbildungsstätten könnte diesbezüglich Abhilfe schaffen. Immer wieder wird das Bundesinstitut für Erwachsenenbildung (bifeb) in Strobl (Salzburg) als Referenzbeispiel angeführt, das es in mehreren Regionen zu etablieren gelte, da dieser Kursort einerseits stets überbucht und andererseits von manchen Regionen Österreichs aus auch schwer erreichbar wäre.

In Bezug auf die jährlich vorgesehene Weiterbildung im Ausmaß von 16 Stunden gehen die Meinungen unter den interviewten TrainerInnen und ProjektleiterInnen auseinander. Während die einen darin vor allem den Erfahrungsaustausch unter TrainerInnen und die Reflexionsmöglichkeiten als sehr wertvoll wahrnehmen, streichen die anderen in dem Zusammenhang den hohen Aufwand ohne erkennbaren Nutzen hervor. Wiederum ergibt

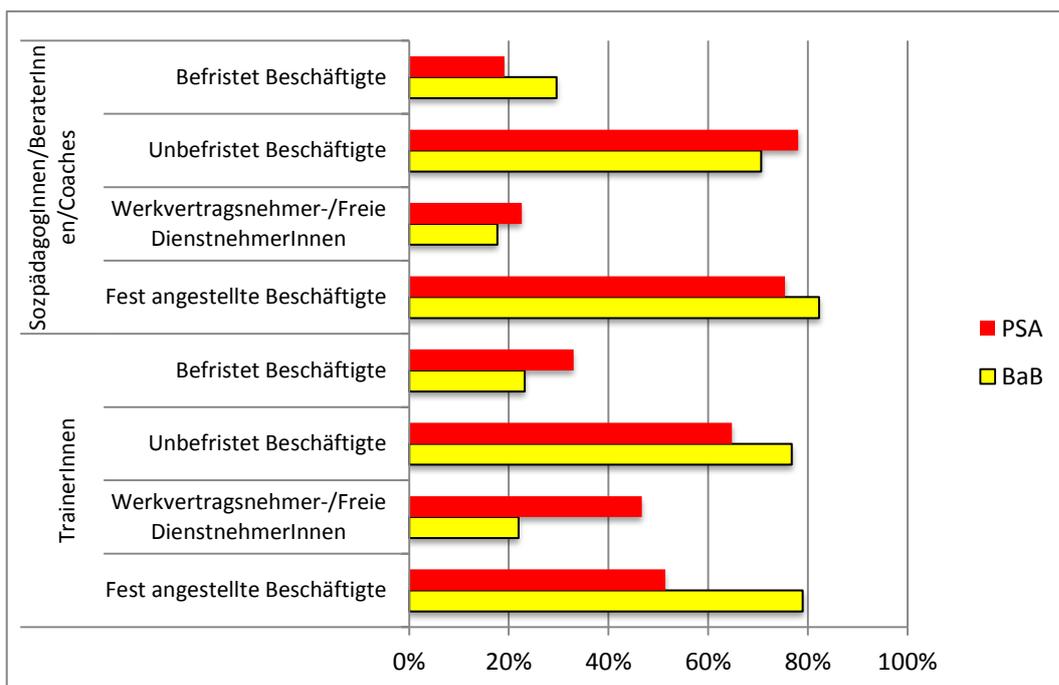
sich Kritik vor dem Hintergrund befristeter Beschäftigungsverhältnisse ohne verlässliche Perspektive auf eine Weiterbeschäftigung. Kritik dürfte aber auch hier durch Missverständnisse dahingehend zustande kommen, inwiefern auch trägerinterne Weiterbildungen anerkannt werden können.

4.2 TrainerInnen und Unterstützungspersonal aus Trägersicht

4.2.1 Art und Dauer der Beschäftigung

Die Träger wurden auch quantitativ bezüglich des zum Einsatz kommenden Personals befragt. Dabei wurde in TrainerInnen einerseits und SozialpädagogInnen, BeraterInnen sowie Coaches für sozialpädagogische Belange andererseits unterschieden. Hinsichtlich der Art der Beschäftigung zeigen sich in der Gruppe der TrainerInnen Unterschiede nach Programmschwerpunkt.

Abbildung 22: Personal – Art und Dauer der Beschäftigung



Quelle: IHS Trägerbefragung.

Anmerkung: Befristet bzw. unbefristet bezieht sich auf die Subgruppe der fest angestellten Beschäftigten.

Im Bereich der Basisbildung gaben 80% der Träger an, TrainerInnen fest angestellt zu haben, bei Pflichtschulkursen ist das nur bei rund 50% der Träger der Fall. D.h., dass im Falle der PSA TrainerInnen zu 50% auf Basis eines Werkvertrages oder als FreieR DienstnehmerIn beschäftigt sind. Das trifft im BaB-Programm auf nur rund 20% der Träger zu, was sehr positiv hervorzuheben ist. In Bezug auf die vertragliche Dauer der

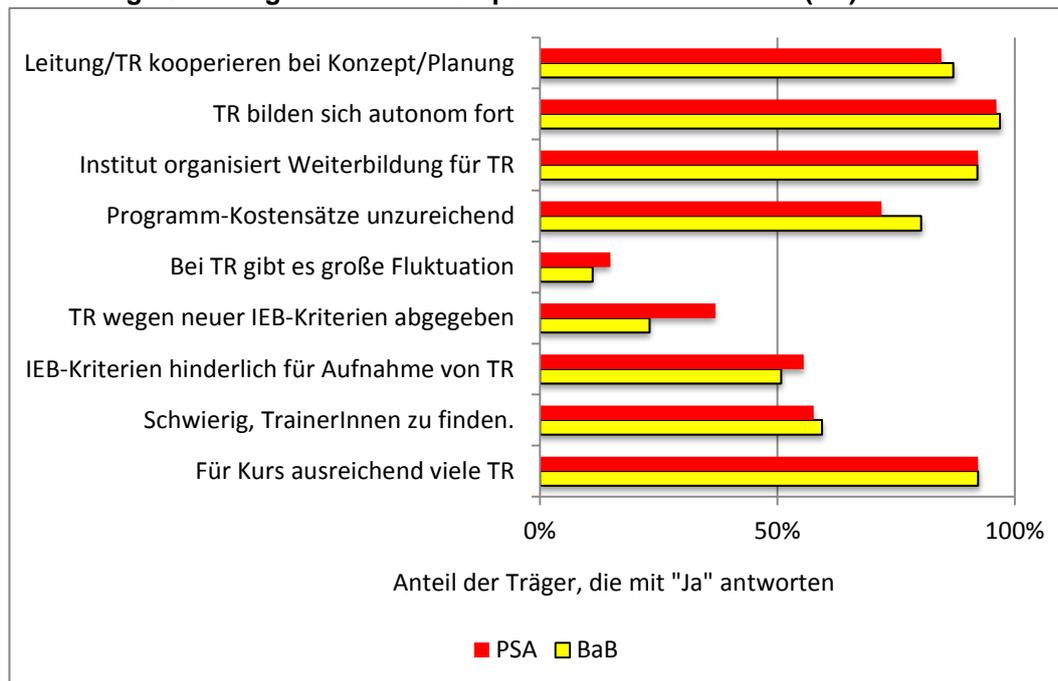
Beschäftigung sind die Verträge zwischen 60% und 80% unbefristet abgeschlossen, unabhängig davon, ob es sich um ein Angestelltenverhältnis, einen Werkvertrag oder ein Arbeitsverhältnis in Form eines freien Dienstnehmers/einer freien Dienstnehmerin handelt.

Die Gruppe der SozialpädagogInnen, BeraterInnen und Coaches ist in stärkerem Ausmaß fest angestellt, sowohl in BaB- als auch PSA-Kursen beträgt der entsprechende Anteil der Träger, bei denen das der Fall ist, rund 80%. Auch sind die Verträge in ähnlich hohem Ausmaß in beiden Programmbereichen unbefristet angelegt. Alles in allem verfügt also diese Gruppe über das höchste Ausmaß an Beschäftigungssicherheit, gefolgt von TrainerInnen in der Basisbildung. TrainerInnen im Bereich PSA verfügen nach diesen Kriterien über das geringste Maß an Beschäftigungssicherheit.

4.2.2 Verfügbarkeit und Kompetenz

Die Verfügbarkeit von TrainerInnen für die Kurse ist für mehr als 90% der Kurse gegeben, ansonsten könnten diese ja auch nicht stattfinden (Abbildung 23). Allerdings gestaltet sich die Suche nach diesen offenkundig nicht ganz leicht. 60% der Träger sowohl von BaB- als auch PSA-Kursen geben an, dabei mit Schwierigkeiten konfrontiert gewesen zu sein. Ein ebenso hoher Anteil erachtet die IEB-Eignungskriterien als hinderlich für die Aufnahme von Unterrichtspersonal (auf die Hintergründe wurde im vorangegangenen Abschnitt hingewiesen). Bei PSA-Kursen führte das bei immerhin fast 40% der Träger dazu, dass TrainerInnen nicht weiter beschäftigt werden konnten. Das ist daraus erklärbar, dass Träger, die auch schon in der ersten Programmperiode akkreditiert waren, nun die Option der Prüfbefugnis genutzt haben, mit der Konsequenz, dass TrainerInnen gemäß der Vorgaben der Schulbehörden entsprechende Qualifikationen binnen 18 Monaten nach Akkreditierung nachzuweisen haben oder eben andere TrainerInnen zu bestellen sind. Obwohl BasisbildnerInnen, die auch schon in Programmperiode I in IEB-Kursen tätig waren, ihre TrainerInnenbefugnis unter Auflage der Teilnahme an einer verpflichtenden Aus- oder Weiterbildung im Sinne des Programmplanungsdokumentes behalten, gaben auch 20% der Träger von BaB-Kursen an, TrainerInnen wegen geänderter Programmvorgaben nicht weiter beschäftigt haben zu können. Als Erklärung dafür können die erwähnten Probleme, TrainerInnen zu Aus- oder Weiterbildung zu verpflichten, dienen.

Die Kostensätze der IEB werden von einer deutlichen Mehrheit von rund 80% als ausreichend beurteilt. In Belangen der Weiterbildung der TrainerInnen sind bei nahezu allen Standorten sowohl Träger als auch die TrainerInnen von sich aus aktiv. Darüber hinaus ist es bei über 80% der befragten Träger Usus, dass in Belangen der Programmleitung und Konzeptentwicklung mit TrainerInnen kooperiert wird.

Abbildung 23: Verfügbarkeit und Kompetenz der TrainerInnen (TR)

Quelle: IHS Trägerbefragung.

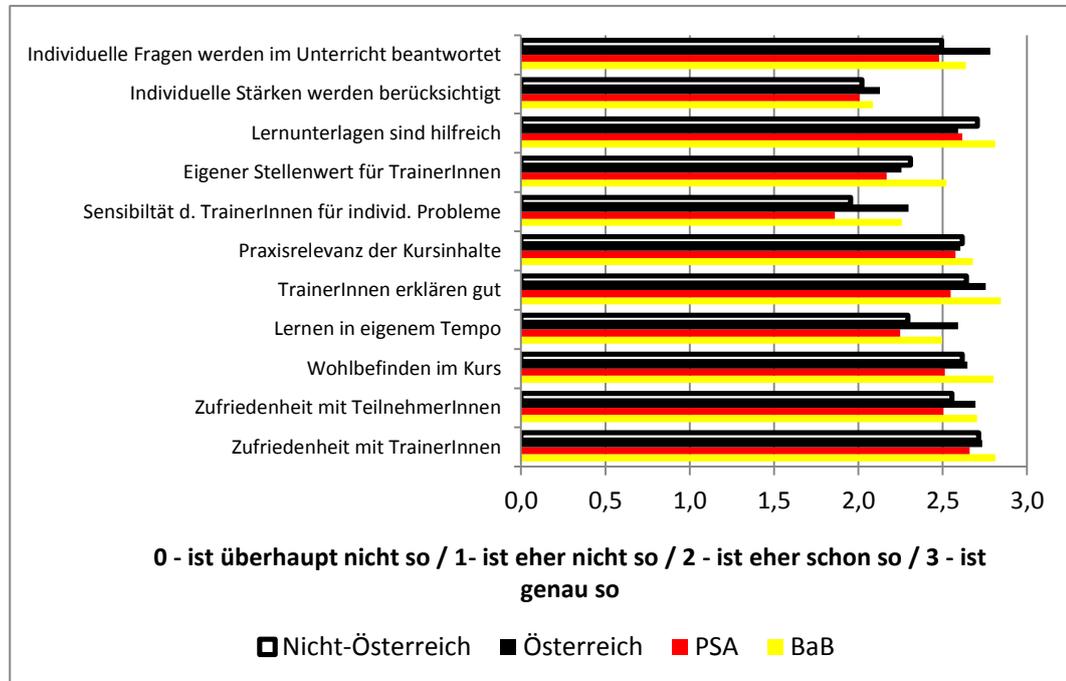
4.3 TrainerInnen und Unterricht aus Sicht der TeilnehmerInnen

Die Beantwortung der Fragen nach der Qualität des Unterrichtes im Allgemeinen und den TrainerInnen im Speziellen lassen ein sehr hohes Ausmaß an Zufriedenheit unter den befragten TeilnehmerInnen erkennen (Abbildung 24). Im Vergleich der beiden Programmbereiche schneiden BaB-Kurse in allen Belangen noch etwas besser ab. Auch das Kriterium des Geburtsortes hat einen wahrnehmbaren Einfluss auf die Bewertung, in Österreich Geborene beurteilen diese Items tendenziell besser.

Was die konkreten Fragen betrifft, so werden Praxisrelevanz des Kurses und bereitgestellte Lernunterlagen in hohem Maße als gegeben und hilfreich erachtet. Die Zufriedenheit mit der fachlichen Kompetenz der TrainerInnen und mit der Interaktion mit den anderen TeilnehmerInnen ist sehr hoch, was sich in einem allgemein hohen Maß an Wohlbefinden im Kurs äußert. Etwas weniger gut bewertet wird die Möglichkeit, das eigene Lerntempo bestimmen zu können. Dazu passt, dass auch die Berücksichtigung eigener Stärken im Unterricht graduell schlechter bewertet wird. Andererseits besteht eine hohe Zufriedenheit mit der Beantwortung individueller Fragen im Unterricht. Daraus lässt sich schließen, dass seitens der TrainerInnen zwar hohe Sensibilität gegenüber individuellen Bedürfnissen besteht, aber nicht immer (personalintensive) individuelle Lösungen möglich sind. So könnte auch die vergleichsweise schlechtere Bewertung der TrainerInnen in Bezug auf deren Sensibilität gegenüber Problemen in privaten Lebenssituationen interpretiert werden. Die

diesbezüglich durchgängig bessere Bewertung von BaB-Kursen mit den kleineren Gruppen kann als weiteres Indiz für diese Annahme interpretiert werden.

Abbildung 24: TrainerInnen und Unterricht



Quelle: IHS TeilnehmerInnenbefragung.

4.4 Zwischenfazit

Das eingesetzte Personal stellt neben dem Programmplanungsdokument und den Kurskonzepten einen zentralen Schlüssel für die Umsetzung bedürfnisadäquater Bildungsangebote auf hohem Qualitätsniveau dar. Wie aus der Befragung der TeilnehmerInnen hervorgeht, und auch im Rahmen der qualitativen Analyse von Verbleib und Wirkungen (vgl. Kapitel 5.5) noch angesprochen werden wird, ist die Zufriedenheit mit den TrainerInnen, ihrer fachlichen Kompetenz und ihrem Umgang mit den TeilnehmerInnen sehr hoch.

Diesem grundsätzlich positiven Ergebnis stehen Problemlagen in der Akquisition von Personal gegenüber, die durch die Erkenntnisse der quantitativen Erhebung indiziert werden und deren Hintergründe in den qualitativen Interviews in Ansätzen zum Ausdruck kommen. Im Rahmen der Analysen konnten mit Qualifikationsvorgaben, zeitlich begrenzten Beschäftigungsperspektiven, mit Aus- und Weiterbildungsangeboten unterversorgten Regionen sowie existierenden Missverständnissen vier Komplexe herausgearbeitet werden, die hinter der benannten Problematik stehen.

Im Kontext eines limitierten Angebots an TrainerInnen bei gleichzeitig hoher Nachfrage auch durch andere Weiterbildungsangebote sowie Schulen können die hohen Qualifikationsvorgaben als problematisch beurteilt werden. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn bereits beschäftigte Lehrpersonen die formalen Kriterien nicht (mehr) erfüllen. Vor dem Hintergrund nicht flächendeckend vorhandener Aus- und Fortbildungsangebote wird die Möglichkeit von berufsbegleitenden Aus- und Weiterbildungen bzw. die Anerkennungspraxis von Vorerfahrungen gelegentlich als praxisfern eingestuft. Daher fordern die Träger unter Hinweis auf eigene Erfahrungen und auf kompetentes Personal mehr Autonomie bzw. Auslegungsspielräume hinsichtlich der Qualifikationsvorgaben des Personals. Aus evaluatorischer Sicht ist es notwendig, Strukturen zu schaffen, die allen TrainerInnen und BeraterInnen das Erwerben der notwendigen Qualifikationen ermöglichen. In diesem Zusammenhang könnten zusätzliche niederschwellige Aufqualifizierungsmodule angedacht werden. Einen weiteren Beitrag zur Milderung von Kritik könnte auch die Ausräumung existierender Unklarheiten bezüglich der Anforderungen liefern.

Der Mangel einer längerfristigen Planungsperspektive mündet in einem nennenswerten Anteil an nicht festen und oft befristeten Arbeitsverhältnissen und somit in Arbeitsbedingungen, die teilweise als prekär bezeichnet werden können. Die angestrebten und bereits realisierten Anstellungen der TrainerInnen sind daher explizit begrüßenswert. Im Vergleich zum Vorgängerprogramm, der ESF-geförderten Erwachsenenbildung, können hier deutliche Verbesserungen festgestellt werden. So waren in der Programmperiode 2007-2013 jeweils nur etwa 40% der TrainerInnen in der Basisbildung und im Bereich PSA fest angestellt²⁰. Dieser Wert hat sich also im Bereich Basisbildung fast verdoppelt, im Bereich PSA hat er immerhin um 10%-Punkte zugenommen. Auch in Relation zu den Evaluierungsergebnissen der ersten Programmperiode (Stoppacher et al. 2014: 74) ist eine Verbesserung v.a. im Bereich der Basisbildung festzustellen. Um Prekaritätstendenzen noch weiter abzubauen, sollten Arbeitsbedingungen und Entlohnung der TrainerInnen in der Fortführung des Programms einem regelmäßigen Controlling unterzogen werden. Dies würde sich – wie im anschließenden Kapitel 5 noch zu zeigen sein wird – in einem noch größeren Erfolgsanteil der Interventionen niederschlagen.

²⁰ Vgl. Steiner, Pessl, Wagner 2011, S. 74. Dieser Wert entstammt der Befragung unter TrainerInnen, während in der gegenständlichen Evaluierung Träger befragt wurden. Dies muss bei der Interpretation der Unterschiede berücksichtigt werden.

5. Wirkungsanalyse

Wenn nun die Wirkungen zum Thema gemacht werden, bilden viele verschiedene Datenbasen die Grundlage, um sich diesem Thema aus unterschiedlichsten Perspektiven und damit möglichst holistisch anzunähern. Die Auseinandersetzung beginnt bei einer Analyse klassischer Performance- und Wirkungsindikatoren auf Basis des TeilnehmerInnenmonitorings in der IEB. Dem folgt die Analyse der Trägerbefragung, die es erlaubt, die Wirkungsindikatoren noch etwas weiter zu differenzieren und Zuwächse in den verschiedenen Kompetenzbereichen einzuschätzen. Daran anschließend werden die Sichtweisen der TeilnehmerInnen auf Basis der quantitativen Erhebung präsentiert.

Im Anschluss wird von der quantitativen auf die qualitative Ebene gewechselt. Dabei stehen die unterschiedlichen Wirkungsdimensionen der beiden Programmschienen vertiefend zur Diskussion ebenso wie Erfahrungen zum Verbleib der TeilnehmerInnen, wenn sie das Bildungsangebot abgeschlossen haben. Beides wird erst auf Basis der Interviewanalysen mit Trägern und Stakeholdern auf der Steuerungsebene, danach auf Basis von Gruppendiskussionen mit AbsolventInnen dargestellt.

5.1 Performance-Indikatoren auf Grundlage des IEB-Monitorings

An dieser Stelle stehen nun Analysen von Performance-Indikatoren auf Basis des IEB-TeilnehmerInnenmonitorings zur Diskussion. Konkret ist zunächst die Teilnahmedauer das Thema, dem eine Darstellung von Berechnungen zum Abbruch und Abschluss der Maßnahmen folgt. Im Zentrum der Analysen steht dabei eine differenzierte Betrachtung der Ergebnisse nach Programmschiene, Migrationshintergrund und Geschlecht. Auf diese Weise können Subgruppen herausgearbeitet werden, die mehr oder weniger stark von dem Angebot profitieren können. Den Abschluss bildet die Entwicklung und Testung eines Modells zur Erklärung des Maßnahmenerfolgs auf Grundlage von Struktur- und Umsetzungsdaten, um Unterschiede in der Performance zwischen den einzelnen Bildungsangeboten zu erklären.

5.1.1 Teilnahmedauer

Die durchschnittliche Dauer der Maßnahmenteilnahme der AbsolventInnen, also derer, die das Bildungsangebot erfolgreich absolviert haben, liegt bei 157,4 Tagen, die sich aus 125,2 Tagen in der Basisbildung und 290,7 Tagen in der Programmschiene Pflichtschulabschluss zusammensetzen. Betrachtet man in Tabelle 13 die Verteilung, wird erkennbar, dass 40% der BasisbildungsabsolventInnen maximal drei Monate im Bildungsangebot verbracht haben und knapp 5% mehr als neun Monate. Von den PflichtschulabschlussabsolventInnen waren nur 5% maximal drei Monate in der Maßnahme, aber zwei Drittel mehr als neun Monate.

Tabelle 13: Teilnahmedauer von AbsolventInnen nach Programmschiene

	Basisbildung		Pflichtschulabschluss		Gesamt	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
bis 1 Monat	332	2,4%	45	1,3%	377	2,2%
bis 3 Monate	5.269	37,3%	127	3,7%	5.396	30,8%
bis 6 Monate	6.046	42,8%	595	17,5%	6.641	37,9%
bis 9 Monate	1.812	12,8%	459	13,5%	2.271	13,0%
über 9 Monate	660	4,7%	2.177	64,0%	2.837	16,2%
Gesamt	14.119	100%	3.403	100%	17.522	100%
Durchschnitt	125,2 Tage		290,7 Tage		157,4 Tage	

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Bei den AbbrecherInnen sind die Teilnahmedauern erwartungsgemäß kürzer, betragen im Durchschnitt 89,1 Tage, wobei sich dieser Wert aus 80,1 Tagen bei BasisbildungsabbrecherInnen und 126,9 Tagen bei AbbrecherInnen von Pflichtschulabschlusskursen ergibt²¹. Bemerkenswert ist, dass ein nennenswerter Anteil der Abbrüche auch im fortgeschrittenen Stadium erfolgt. So erfolgen 10% der Abbrüche von Basisbildungsteilnahmen und gar ein Viertel der Abbrüche von Pflichtschulabschlusskursteilnahmen erst nach mehr als sechs Monaten.

Tabelle 14: Teilnahmedauer von AbsolventInnen & AbbrecherInnen nach Geschlecht

	AbsolventInnen (N=17.449)			AbbrecherInnen (N=5.042)		
	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt
bis 1 Monat	2,2%	2,1%	2,2%	35,1%	22,3%	28,7%
bis 3 Monate	39,0%	23,3%	30,9%	30,9%	34,2%	32,5%
bis 6 Monate	30,2%	44,9%	37,8%	21,0%	30,6%	25,8%
bis 9 Monate	8,5%	17,1%	13,0%	8,5%	10,4%	9,5%
über 9 Monate	20,1%	12,6%	16,2%	4,4%	2,5%	3,5%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
D-Schnitt (Tage)	156,6	157,8	157,4	84,0	94,1	89,1

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Differenziert nach Geschlecht (Tabelle 14) zeigen sich nennenswerte Unterschiede nicht bei den AbsolventInnen, sondern bei den AbbrecherInnen. So liegt die durchschnittliche Dauer der Teilnahme an der Maßnahme, bevor sie abgebrochen wurde, bei 84 Tagen, was die Männer betrifft und bei 94,1 Tagen bezogen auf Frauen. Dieses Ergebnis ist bemerkenswert, da Frauen die Mehrheit in den an sich kürzer dauernden Basisbildungsangeboten stellen

²¹ Eine detaillierte Aufstellung der Ergebnisse findet sich im Anhang auf Seite 94 in Tabelle 28.

und Männer in den länger andauernden Pflichtschulabschlussangeboten. Dieser Befund unterstreicht das Ergebnis, dass Frauen in späteren Stadien der Maßnahmenteilnahme abbrechen, nochmals stärker.

Differenziert nach Migrationshintergrund (Tabelle 15) zeigt sich sowohl bei den AbsolventInnen als auch bei den AbbrecherInnen, dass die Dauer bei Personen aus Österreich deutlich länger ist als bei Personen, die nach Österreich migriert sind. Dieser Unterschied lässt sich hauptsächlich darauf zurückführen, dass ÖsterreicherInnen stärker an der an sich länger dauernden Angebotsschiene des Pflichtschulabschlusses partizipieren.

Tabelle 15: Teilnahmedauer bis Abschluss bzw. Abbruch nach Migrationshintergrund

N=17.150	AbsolventInnen (N=17.150)			AbbrecherInnen (N=4.806)		
	Ohne Mig.-HG	Mit Mig.-HG	gesamt	Ohne Mig.-HG	Mit Mig.-HG	gesamt
bis 1 Monat	1,9%	2,2%	2,1%	18,7%	30,3%	28,0%
bis 3 Monate	14,5%	33,4%	30,6%	31,8%	32,8%	32,6%
bis 6 Monate	32,0%	39,3%	38,2%	32,6%	24,7%	26,2%
bis 9 Monate	20,2%	11,6%	12,9%	12,1%	8,9%	9,6%
über 9 Monate	31,3%	13,6%	16,3%	4,8%	3,3%	3,6%
Gesamt	100%	100%	100%	100%	100%	100%
D-Schnitt (Tage)	207,6	148,8	157,4	107,1	86,1	89,1

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

5.1.2 Abschluss & Abbruch

Der klassische Erfolgsindikator für die Evaluation von Interventionen sind Abschlüsse, ein Indikator für Verbesserungspotential im Umkehrschluss Abbrüche. Beides wird in weiterer Folge auf Basis des IEB-Monitorings analysiert. Erfolgreich wird eine Maßnahmenteilnahme dann gewertet, wenn sie zumindest mit einem Teilnahmezertifikat abgeschlossen wird. Darüber hinaus sind erfolgreiche (Teil-)Abschlussprüfungen in der Kategorie „Abschluss“ erfasst. AbbrecherInnen sind demnach jene TeilnehmerInnen, die vor dem jeweiligen Ende des Maßnahmendurchlaufs den Besuch des Angebots einstellen.

Der Erfolg und die Wirkung der IEB ist vieldimensional und umfasst neben den klassischen quantitativen Wirkungen (Abschluss und Abbruch) auch qualitative Dimensionen, wie beispielsweise Orientierung, Selbstvertrauen sowie Lernkompetenzen, um nur einige zu nennen. Diese Dimensionen werden in weiterer Folge dieses Kapitels (beispielsweise im Rahmen der AbsolventInnen Diskussionen, vgl. Abschnitt 5.5) thematisiert. Hier liegt der Fokus zunächst auf den klassischen Indikatoren, die nach verschiedenen Merkmalen wie Geschlecht und Migrationshintergrund differenziert analysiert werden.

Der Anteil erfolgreicher TeilnehmerInnen liegt sowohl in der Basisbildung als auch beim Pflichtschulabschluss bei knapp 78% und erreicht damit einen zu anderen Programmen und Maßnahmen (ESF-Beschäftigung im Bereich Erwachsenenbildung) vergleichbar guten Wert (Steiner/Wagner/Pessl 2015). Im Vergleich zur Selbsteinschätzung der Träger, was ihre Dropout-Raten betrifft (vgl. Abbildung 26, S. 69), ergeben sich bei den BaB-Angeboten leicht höhere Differenzen (minus 5%-Punkte) als bei den Pflichtschulabschlussangeboten (plus 2% Punkte), insgesamt aber durchaus vergleichbare Ergebnisse. In Relation zur Programmperiode 1 von 2012-2014 haben sich die Abschlussquoten um knapp zwei Prozentpunkte, d.h. leicht verschlechtert.²²

Tabelle 16: Abschluss und Abbruch nach Angebotsarten

	Programmperiode 2 (N=22.593)			Programmperiode 1 (N=19.461)		
	Basis-bildung	Pflichtschulabschluss	Gesamt	Basis-bildung	Pflichtschulabschluss	Gesamt
Abschluss	77,5%	77,9%	77,6%	79,5%	78,9%	79,4%
Abbruch	22,5%	22,1%	22,4%	20,5%	21,1%	20,6%
Summe	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Tabelle 17: Abschluss und Abbruch nach Geschlecht

N=22.491	männlich	weiblich	Gesamt
Abschluss	76,9%	78,2%	77,6%
Abbruch	23,1%	21,8%	22,4%
Summe	100%	100%	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Auch die Unterschiede nach Geschlecht (vgl. Tabelle 17) fallen nur gering aus: 77% Erfolg bei den Männern stehen 78% Erfolg bei den Frauen gegenüber. Es können demnach beide Geschlechter in gleichem Ausmaß von der Intervention profitieren und es lassen sich keine selektiven Wirkungen in Hinblick auf dieses personenbezogene Merkmal ausmachen.

Die Unterschiede in den Abschlussquoten nach Migrationshintergrund (siehe Tabelle 18) fallen im Vergleich dazu mit 6%-Punkten etwas deutlicher aus. Sie liegen bei Personen mit Migrationshintergrund bei 79% und bei TeilnehmerInnen ohne Migrationshintergrund bei

²² Die an dieser Stelle errechneten Abschlussquoten für die erste Programmperiode weichen damit merklich von den Quoten, wie sie im Rahmen der Evaluation der ersten Programmperiode veröffentlicht wurden, ab (Stoppacher et al. 2014, 45ff.). In der vorangegangenen Studie werden für die BaB Abbruchanteile von 16% und für den PSA von 14% ausgewiesen. Vermutlich liegt die Diskrepanz in einer unterschiedlichen Berechnungsart begründet. Während in dieser Studie nur jene Teilnahmen in die Betrachtungen eingeflossen sind, die zum Stichtag bereits beendet waren (mit Abschluss oder Abbruch), dürften in der vorangegangenen Studie auch die zum Stichtag noch in der Maßnahme befindlichen TeilnehmerInnen (bei denen zum Stichtag noch nicht präjudiziert werden konnte, ob sie erfolgreich sein werden oder nicht) in die Anteilsberechnung eingeflossen sein. Ein Vergleich der Stichprobengrößen legt dies nahe. Während in der gegenständlichen Studie 19.461 Teilnahmen in der ersten Programm- und Finanzierungsperiode berücksichtigt werden, waren es in der vorangegangenen Evaluation 21.578.

73%. Aus diesem Ergebnis kann nicht der Schluss gezogen werden, dass es sich bei MigrantInnen um eine schwierigere und erfolgskritischere TeilnehmerInnengruppe handeln würde, im Gegenteil.

Tabelle 18: Abschluss und Abbruch nach Migrationshintergrund

N=21.956	Ohne Mig.-HG	Mit Mig.-HG	Gesamt
Abschluss	73,1%	79,1%	78,1%
Abbruch	26,9%	20,9%	21,9%
Summe	100%	100%	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Die bislang größten Unterschiede in der Relation von Abschluss zu Abbruch zeigen sich bei einer Differenzierung nach Bundesländern (siehe Tabelle 19). Dabei reichen die Abschlussquoten von Werten rund um 65% in Tirol, der Steiermark und Kärnten bis zu Werten rund um 85% im Burgenland, in Oberösterreich und Salzburg.

Tabelle 19: Abschluss und Abbruch nach Bundesländern

	Abschluss	Abbruch	Summe
Burgenland	87,8%	12,2%	100%
Kärnten	66,1%	33,9%	100%
Niederösterreich	77,5%	22,5%	100%
Oberösterreich	83,1%	16,9%	100%
Salzburg	82,1%	17,9%	100%
Steiermark	64,6%	35,4%	100%
Tirol	63,4%	36,6%	100%
Vorarlberg	78,0%	22,0%	100%
Wien	78,9%	21,1%	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Nochmals größer werden die Unterschiede, wenn die Abschlussquoten zwischen den Trägern unterschieden werden (Tabelle 20). Hier reicht die Spanne bei der Basisbildung von 98% bis 37% und beim Pflichtschulabschluss gar von 97% bis 23%. Es sind in beiden Programmschienen also Träger erkennbar, deren Ergebnisse weit unter dem Durchschnitt liegen und wo zu klären wäre, mit welchen Problemen sie konfrontiert sind und welcher Unterstützung sie bedürfen, um ihre Abschlussergebnisse verbessern zu können. Eine interessante Beobachtung dabei ist, dass die Abschlussquoten, wenn ein Träger sowohl Basisbildung als auch Pflichtschulabschlusskurse anbietet, durchaus stark (um bis zu 40%-Punkte) schwanken können, wobei die Abschlussanteile beim PSA-Angebot meist besser ausfallen als jene beim BaB-Angebot des selben Trägers. Womöglich kann ein Ansatzpunkt

für die Verbesserung des Abschlussanteils bei diesen Fällen in einer verstärkten hausinternen Kooperation gefunden werden.

Tabelle 20: Abschluss und Abbruch nach Träger und Angebot

	N=22.593	Basisbildung		Pflichtschulabschluss	
		Abschluss	Abbruch	Abschluss	Abbruch
Träger 1		98,1%	1,9%		
Träger 2		96,9%	3,1%		
Träger 3		94,1%	5,9%		
Träger 4		94,3%	5,7%		
Träger 5		92,7%	7,3%	76,2%	23,8%
Träger 6		92,5%	7,5%		
Träger 7		91,7%	8,3%		
Träger 8		91,5%	8,5%		
Träger 9		90,2%	9,8%	67,4%	32,6%
Träger 10		89,4%	10,6%		
Träger 11		89,4%	10,6%		
Träger 12		88,6%	11,4%	89,2%	10,8%
Träger 13		88,3%	11,7%		
Träger 14		87,2%	12,8%		
Träger 15		86,5%	13,5%		
Träger 16		85,1%	14,9%		
Träger 17		84,6%	15,4%		
Träger 18		84,3%	15,7%	85,6%	14,4%
Träger 19		83,3%	16,7%		
Träger 20		81,3%	18,7%		
Träger 21		80,8%	19,2%		
Träger 22		80,0%	20,0%	73,8%	26,2%
Träger 23		80,0%	20,0%	85,5%	14,5%
Träger 24		79,7%	20,3%		
Träger 25		78,2%	21,8%		
Träger 26		75,6%	24,4%		
Träger 27		71,4%	28,6%	72,8%	27,2%
Träger 28		71,4%	28,6%		
Träger 29		68,8%	31,2%	62,8%	37,2%
Träger 30		68,8%	31,2%	87,8%	12,2%
Träger 31		66,7%	33,3%	63,6%	36,4%
Träger 32		64,3%	35,7%		

<i>(Fortsetzung der Tabelle)</i>	Basisbildung		Pflichtschulabschluss	
	Abschluss	Abbruch	Abschluss	Abbruch
Träger 33	60,5%	39,5%	79,8%	20,2%
Träger 34	60,0%	40,0%	87,2%	22,8%
Träger 35	59,5%	40,5%		
Träger 36	58,5%	41,5%	78,6%	21,4%
Träger 37	57,2%	42,8%	91,5%	8,5%
Träger 38	55,8%	44,2%	88,3%	11,7%
Träger 39	55,2%	44,8%		
Träger 40	53,4%	46,6%		
Träger 41	50,0%	50,0%	74,2%	25,8%
Träger 42	37,3%	62,7%		
Träger 43	36,8%	63,2%	77,5%	22,5%
Träger 44			96,9%	3,1%
Träger 45			95,2%	4,8%
Träger 46			94,7%	5,3%
Träger 47			88,5%	11,5%
Träger 48			83,7%	16,3%
Träger 49			65,0%	35,0%
Träger 50			54,6%	45,4%
Träger 51			54,1%	45,9%
Träger 52			23,2%	76,8%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Ebenso aufschlussreich, wie Abschlussanteile an sich, ist es, Abschlussarten einer differenzierteren Analyse zu unterziehen. Unterschieden wird hierbei zwischen PSA-Abschluss gesamt oder PSA-Teilprüfungen sowie sonstigen Prüfungen und Teilnahmezertifikat ohne Prüfung. Die verschiedenen Abschlussarten verteilen sich beinahe exklusiv auf die beiden Angebotsschienen. So sind die beiden Formen des PSA-Abschlusses naheliegender Weise bei den Pflichtschulabschlusskursangeboten anzutreffen und die sonstigen Prüfungen bzw. Teilnahmezertifikate bei der Basisbildung.

Tabelle 21: Abschlussarten nach Bildungsangebot

	Basisbildung		Pflichtschulabschluss		gesamt	
Pflichtschulabschluss - Gesamtprüfung	0	0,0%	2.504	75,7%	2.504	14,5%
Pflichtschulabschluss - Teilprüfung(en)	0	0,0%	768	23,2%	768	4,5%
Sonstige Prüfungen (ECDL, Sprachzertifikat,..)	1.066	7,7%	0	0,0%	1.066	6,2%
Teilnahme-Zertifikat ohne Prüfung	12.838	92,3%	34	1,0%	12.872	74,8%
Summe	13.904	100%	3.306	100,0%	17.210	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

In Tabelle 21 herausragend bei den Ergebnissen und durchaus als Erfolg zu werten, ist im Rahmen des PSA-Angebots der mit 76% sehr hohe Anteil an Gesamtprüfungen unter allen Abschlüssen. Demgegenüber ist ein Anteil von knapp 8% „sonstiger Prüfungen“ (wie Sprachzertifikaten) bei den BaB-Abschlüssen relativ gering im Vergleich zu 92% Teilnahmezertifikaten ohne Prüfung. Hier zeigt sich Ausbaupotential, wenn man sich die Relevanz von Prüfungszeugnissen z.B. für die formale Integration von Personen mit Migrationshintergrund vor Augen führt. Zwar fehlen Informationen darüber, wie viele BaB-TeilnehmerInnen im Anschluss an die IEB-Maßnahme bei externen Institutionen ihre z.B. Sprachdiplomprüfungen ablegen und daher in die vorliegende Auswertung nicht eingehen können, die Hypothese ist aber plausibel, dass das Potential hinter seinen Möglichkeiten zurück bleibt, wenn ein Institutionenwechsel vorgenommen werden muss.

Eine Differenzierung der Abschlussarten nach Geschlecht²³ und Migrationshintergrund²⁴ bringt zum Vorschein, dass die auf den Pflichtschulabschluss bezogenen Abschlussformen bei männlichen Teilnehmern und Personen ohne Migrationshintergrund verstärkt ausgeprägt sind. Dies ist auf eine entsprechende „Überrepräsentation“ der jeweiligen TeilnehmerInnengruppen bei den PSA-Angeboten zurückzuführen und kein Indiz für eine selektive Wirksamkeit des IEB-Angebots.

Ebenso aufschlussreich wie eine Differenzierung der Abschlussarten ist eine Differenzierung der Abbruchgründe. Dabei wird neben unbekanntem und sonstigen Gründen grosso modo zwischen persönlichen Gründen (Beschäftigung, Familie, Krankheit, Ortswechsel), Problemlagen (im kognitiven, psychischen oder sozialen Bereich) und Wechsel der Ausbildung unterschieden. In Tabelle 22 kann man erkennen, dass ca. ein Viertel der Abbruchgründe unbestimmt bleibt, ein weiteres Viertel sich mit dem Wechsel der Bildungseinrichtung erklären lässt, rund ein Drittel auf persönliche Gründe zurückzuführen ist

²³ Dazu vergleiche Tabelle 29 auf Seite 95 im Anhang.

²⁴ Dazu vergleiche Tabelle 30 auf Seite 95 im Anhang.

und 13% für spezifische Problemlagen verbleiben. Der Wechsel in eine andere Bildungsmaßnahme als Abbruchgrund ist dabei gesondert zu sehen, weil er die zuvor ausgewiesenen Abbruchanteile etwas relativiert. Demnach handelt es sich bei einem Viertel der Abbrüche zwar um Abbrüche der spezifischen Ausbildung, jedoch nicht um Abbrüche der gesamten Bildungslaufbahn, was auch als positives Signal interpretiert werden kann. Aus evaluatorischer Sicht ist jedoch anzuraten, eine Reflexion vorzunehmen, warum so viele die Ausbildung wechseln und welche Adaption des Angebots dazu beitragen kann, diesen Anteil zu senken.

Tabelle 22: Abbruchgründe nach Bildungsangebot

	Basisbildung		Pflichtschulabschluss		gesamt	
Aufnahme von Beschäftigung oder Änderung der Arbeitszeit	436	10,6%	74	7,7%	510	10,1%
Familiäre Gründe (Betreuungspflichten, Schwangerschaft ...)	406	9,9%	59	6,1%	465	9,2%
Krankheit	345	8,4%	42	4,3%	387	7,6%
unbekannt (NB)	556	13,6%	133	13,8%	689	13,6%
Ortswechsel (Umzug, Rückkehr in das Heimatland etc.)	245	6,0%	80	8,3%	325	6,4%
Probleme im kognitiven Bereich (z.B. mit Stoffumfang/Lerninhalten/Lerntempo o.ä.)	166	4,0%	67	6,9%	233	4,6%
Probleme im psychischen Bereich (z.B. mit Stressbewältigung, Motivation etc.)	161	3,9%	155	16,0%	316	6,2%
Probleme im sozialen Bereich (z.B. Probleme in der Gruppe)	39	1,0%	68	7,0%	107	2,1%
Sonstiges	539	13,1%	201	20,8%	740	14,6%
Wechsel in eine andere Bildungsmaßnahme	1.206	29,4%	88	9,1%	1.294	25,5%
Summe	4.099	100%	967	100%	5.066	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Im Vergleich zwischen den IEB-Programmschienen interessant sind die beim Pflichtschulabschluss stärker ausgeprägten Abbrüche aufgrund von (psychischen, sozialen oder kognitiven) Problemlagen und die Häufung des Abbruchgrunds „Wechsel in eine andere Bildungsmaßnahme“ bei der Basisbildung.

Die Unterschiede in den Abbruchgründen im Vergleich der Geschlechter sind gering und zeigen sich in einem nennenswerten (weil mehr als 10%-Punkte betragendem) Ausmaß nur

bei familiären Gründen und Krankheit zuungunsten von Frauen²⁵. Differenziert nach Migrationshintergrund sind es die Probleme im psychischen und sozialen Bereich, die bei TeilnehmerInnen aus Österreich markant stärker als Abbruchgrund ausgeprägt sind²⁶.

5.1.3 Erklärungsmodell für den Erfolg

Ziel des hier entwickelten Regressionsmodells ist es, die Abschlussquoten der Träger, wie sie dem Monitoring entnommen werden können und in Tabelle 20 dargestellt werden, zu erklären. Es soll also die Frage beantwortet werden, wovon es abhängt, ob ein Träger nun hohe oder niedrige Anteile von TeilnehmerInnen aufweist, die zu einem Abschluss gelangen. Vieles kann darauf Einfluss nehmen. Die Spanne reicht hier von der TeilnehmerInnenstruktur (z.B. Alter der TeilnehmerInnen) über pädagogische Ansätze bis hin zu den TrainerInnen. Die Entwicklung von Erklärungsmodellen hängt dabei von der Verfügbarkeit der Daten, die auf einen Abschluss Einfluss nehmen, ab. So ist es nie möglich, alle Daten zu erfassen und daher nur eine theoretische Option, die Ursachen vollständig aufzuklären. Was Regressionsmodelle jedoch leisten können, ist den Einfluss der verfügbaren Daten daraufhin zu überprüfen, ob und welchen Einfluss sie nehmen. Die berechneten Einflüsse sind darüber hinaus solche, die genuin auf die einzelnen Variablen zurückzuführen sind, weil Interaktionseffekte²⁷ berücksichtigt werden. Während die erklärte Variable des Abschlussanteils eines Angebots eines Trägers aus dem IEB-Monitoring stammt, stammen die erklärenden Variablen sowohl aus dem IEB-Monitoring als auch aus der Trägerbefragung, die im Zuge dieser Evaluation durchgeführt worden ist. Dem Monitoring entnommen sind die Anteile von TeilnehmerInnen mit Migrationshintergrund und das durchschnittliche Alter der TeilnehmerInnen. Aus verschiedenen Variablen der Trägerbefragung wurden wiederum Indexe gebildet, die sich auf Praktiken und Strukturen der Träger beziehen, von denen eine Wirksamkeit in Hinblick auf den Abbruch hypothetisch angenommen wird. Ein erster solcher Index bezieht sich auf die Schwierigkeit, die Zielgruppe zu erreichen²⁸. Die Annahme ist, je schwieriger es ist, TeilnehmerInnen zu erreichen, desto weniger können sie danach selektiert werden, ob das Angebot auch das passende für sie ist, wodurch die Abschlussquote negativ beeinflusst wird. Weitere Indexe beziehen sich auf die Selektivität der Aufnahme²⁹, die Maßnahmen zur Dropout-Prävention³⁰ sowie zur Prekarität der Beschäftigung von TrainerInnen³¹. Dazu kommt eine Variable, die die Flexibilität der Unterrichtsgestaltung (Variable 25.9) operationalisiert, bei der die

²⁵ Dazu vergleiche Tabelle 31 auf Seite 96 im Anhang.

²⁶ Dazu vergleiche Tabelle 32 auf Seite 97 im Anhang.

²⁷ Im gegenständlichen Fall sind Personen mit Migrationshintergrund eher in Basisbildungsangeboten integriert. Wenn nun sowohl die Art des Bildungsangebots als auch der Migrationshintergrund einen Einfluss auf das Ausmaß des Abbruchs ausüben sollten, wird für die Variable des Migrationshintergrunds nur jener Einfluss ausgewiesen, der sich auf die Herkunft zurückführen lässt und nicht der, der sich durch die Konzentration von MigrantInnen in Basisbildungsangeboten ergibt.

²⁸ Dieser Index wurde aus den Variablen 5.3, 6.1 und 6.2 der Trägerbefragung gebildet.

²⁹ Dieser Index wurde aus den Variablen 16.1, 16.4, 16.6, 17.2, 17.3, 17.6 der Trägerbefragung gebildet.

³⁰ Durchschnittsscore aus allen Antwortmöglichkeiten zur Frage 21 in der Trägerbefragung.

³¹ Dieser Index wurde aus den Variablen 29.2 (Anteil TrainerInnen mit Werkvertrag/freien DN-Vertrag) und 29.3 (Anteil TrainerInnen mit befristeter Beschäftigung) der Trägerbefragung gebildet.

Annahme im Hintergrund steht, dass ein flexibles pädagogisches Vorgehen den Abschluss begünstigt.

Insgesamt ergeben all diese erklärenden Variablen ein signifikantes Regressionsmodell ($p < 0,05$), mit dem es möglich ist, rund 20% der Varianz ($R^2 = 0,205$) in den Abschlussanteilen zwischen den verschiedenen Angeboten der verschiedenen Träger zu erklären.

Tabelle 23: Regressionsmodell für den Abschlussanteil

	BETA (standard.)	Signifikanz
Anteil mit Migrationshintergrund	,134	,323
Alter im Durchschnitt	,419	,015
Programmschwerpunkt³²	,409	,010
Index für Schwierigkeit im Zielgruppenzugang	-,094	,417
Index für Selektivität der Aufnahme	-,265	,083
Index für Dropout Prävention	,324	,027
Index für Prekarität der TR-Beschäftigung	-,230	,051
Flexibilität in Gestaltung v. Unterrichtsgruppen	-,122	,295
	Erklärte Varianz (R^2)	0,205
	Signifikanz des Modells	0,033

Quelle: IEB-Monitoring & IHS-Trägerbefragung; eigene Berechnungen.

Als signifikant einflussreich (in Tabelle 23 durch Fettdruck ausgewiesen, $p < 0,05$)³³ erweist sich dabei beispielsweise das Alter. Je höher das Alter der TeilnehmerInnen ist, desto höher ist auch der Anteil an TeilnehmerInnen, die zu einem Abschluss gelangen. Der ausgewiesene BETA-Wert (0,419) bedeutet, dass mit einem Anstieg des Alters (im Durchschnitt des Kurses) um ein Jahr, dessen Erfolgsquote um 0,42% steigt.

Während das eine soziodemographische Merkmal einflussreich ist, ist es das andere – der Migrationshintergrund – nicht. Es macht also keinen Unterschied, ob sich mehr oder weniger MigrantInnen in einem bestimmten Kurs befinden. Einflussreich ist auch das Bemühen der Träger um die Prävention von Dropout sowie die Prekarität der TrainerInnenbeschäftigung. Die Vorzeichen und damit die Richtung der beiden Einflüsse sind jedoch entgegengesetzt. Während die Dropoutprävention zu einer Erhöhung der Abschlussquote beiträgt, führt eine zunehmende Prekarität in der Beschäftigung der TrainerInnen zu einem sinkenden Anteil von TeilnehmerInnen, die die Maßnahme erfolgreich beenden.

³² Inhaltlich bedeutet dies, dass der Erfolg in den PSA-Kursen (Codiert mit dem Wert 2) ein höherer ist als in den BaB-Kursen (Codiert mit dem Wert 1). Methodisch gesehen: Mit dem Anstieg in der Variable „Programmschwerpunkt“ um 1 (also von 1 auf 2) ist eine Steigerung der Erfolgsquote um 0,4%-Punkte verbunden.

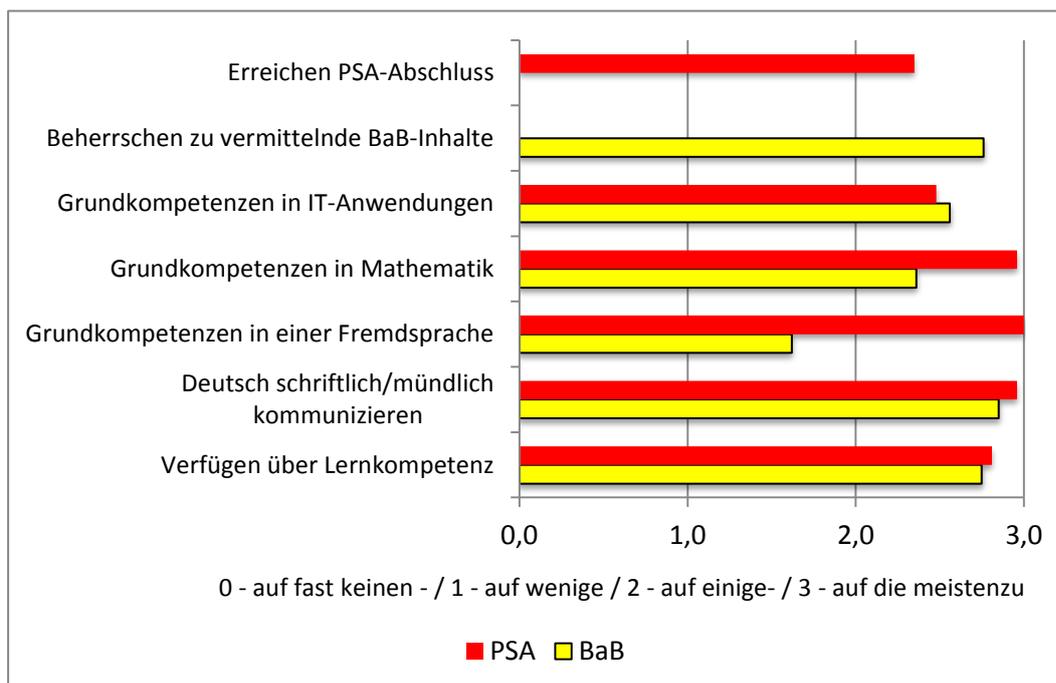
³³ Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass das erzielte Ergebnis in weniger als 5% aller Fälle nur zufällig zustande gekommen ist, weshalb man mit hoher Sicherheit annehmen kann, dass eine Systematik vorliegt.

Derart ist es gelungen, zwei konkrete Ansatzpunkte für die Steigerung des Erfolgs der Initiative Erwachsenenbildung herauszuarbeiten. Dropoutpräventionsmaßnahmen (Träger ruft an, recherchiert Gründe für Fernbleiben, Gespräche mit TeilnehmerInnen und Erziehungsberechtigten werden geführt, sozialpädagogische Angebote stehen zur Verfügung und es wird die Option einer Teilnahmeunterbrechung geboten) führen ebenso zu einer Erhöhung der Abschlussanteile wie eine fixe und unbefristete Beschäftigung von TrainerInnen es tun und sollten daher in den Angeboten verstärkt werden.

5.2 Zielerreichung aus Sicht der Träger

Nachdem auf Basis der Monitoringanalysen mit Erfolg und Abbruch die klassischen Wirkungsindikatoren vertiefend diskutiert wurden, stehen im folgenden Abschnitt die Sichtweisen und Umsetzungserfahrungen der Träger im Vordergrund. Dabei ist es möglich, über diese beiden Indikatoren hinausgehend der Frage nach Lernzuwächsen in unterschiedlichen Kompetenzbereichen nachzugehen.

Abbildung 25: Beurteilung der Kurszielerreichung



Quelle: IHS Trägerbefragung.

Aus der Perspektive der Träger werden im Bereich der **Basisbildung** von den meisten TeilnehmerInnen die relevanten Kursziele erreicht. Das betrifft vor allem die alltagstaugliche Kommunikation in Deutsch sowie das Erreichen individueller Lernkompetenzen (Abbildung 25). Weniger trifft das auf die Vermittlung von Kenntnissen einer Fremdsprache zu. Auch die Vermittlung von Grundkompetenzen in Mathematik und IT erscheint verbesserungsfähig, hier erreichen die Zielsetzung im Durchschnitt der BaB-Träger nur „einige“ bis „wenige“. Im

Spiegel der Trägerbefragung erscheint die BaB-Programmvorgabe, namentlich neben der obligatorisch zu vermittelnden Lernkompetenz noch mindestens zwei weitere Felder zu vermitteln, erreicht.

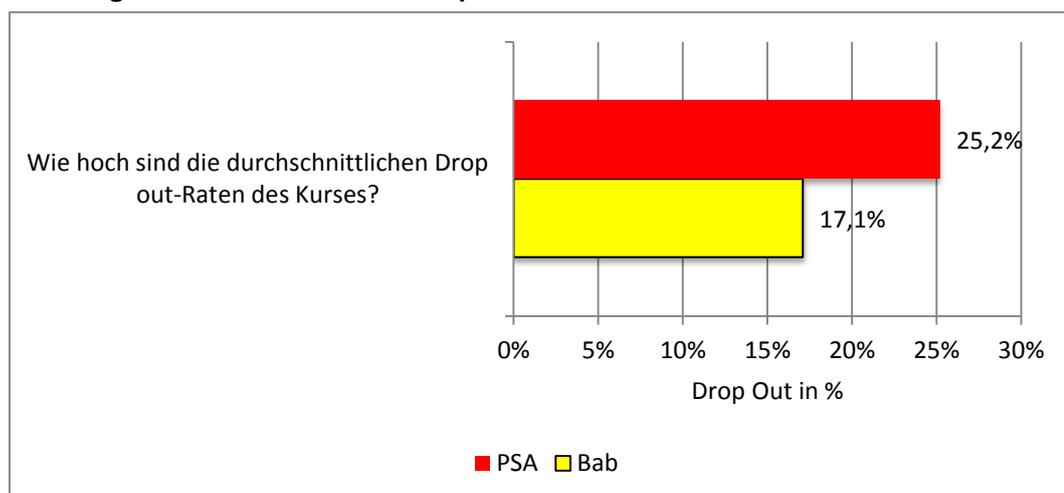
Vergleichsweise zurückhaltend wird von den Trägern von **Pflichtschulkursen** die Zielsetzung des Erreichens des Pflichtschulabschluss bewertet. So erreichen diesen nicht alle TeilnehmerInnen, obwohl die meisten nach dem Kurs über die genannten Basis- und Grundkompetenzen verfügen. Grundkompetenzen in IT-Anwendungen sind auch im Bereich der Pflichtschulkurse weniger gut vermittelbar.

In der Frage der Kurszielerreichung zeigen sich im Vergleich der Bundesländerergebnisse einige nennenswerte Unterschiede. Was die generellen BaB-Zielsetzungen anlangt, so ist der TeilnehmerInnenfolg in zwei Ländern gegenüber dem Durchschnitt weniger stark ausgeprägt. Darüber hinaus werden unter den Bundesländern auch Unterschiede hinsichtlich der Grundkompetenz in einer Fremdsprache augenfällig. In der Mehrheit der Bundesländer (5) wird diese Kompetenz von eher wenigen TeilnehmerInnen erreicht. Hinsichtlich der zentralen Zielsetzung in PSA-Kursen, den Pflichtschulabschluss nachzuholen, weichen Träger in drei Ländern signifikant von den anderen ab, indem dieses Ziel in deutlich geringerem Ausmaß erreicht wird. Damit wird das Bild aus den Monitoringanalysen fortgesetzt, dass deutliche Bundesländerunterschiede bestehen.

5.2.1 Kursabbrüche – Drop-Out

Der Anteil der TeilnehmerInnen, der den Kurs vorzeitig beendet, unterscheidet sich stark nach dem Programmschwerpunkt. (Abbildung 26) Im österreichischen Durchschnitt geben Träger von PSA-Kursen eine Drop-out-Rate von rund 25% an und überschätzen diese damit im Vergleich zur Monitoringanalyse geringfügig. Bei BaB Kursen liegt die Abbruchrate aus Trägersicht bei 17%, womit die Träger etwas zu optimistisch sind.

Abbildung 26: Durchschnittliche Drop-out-Raten



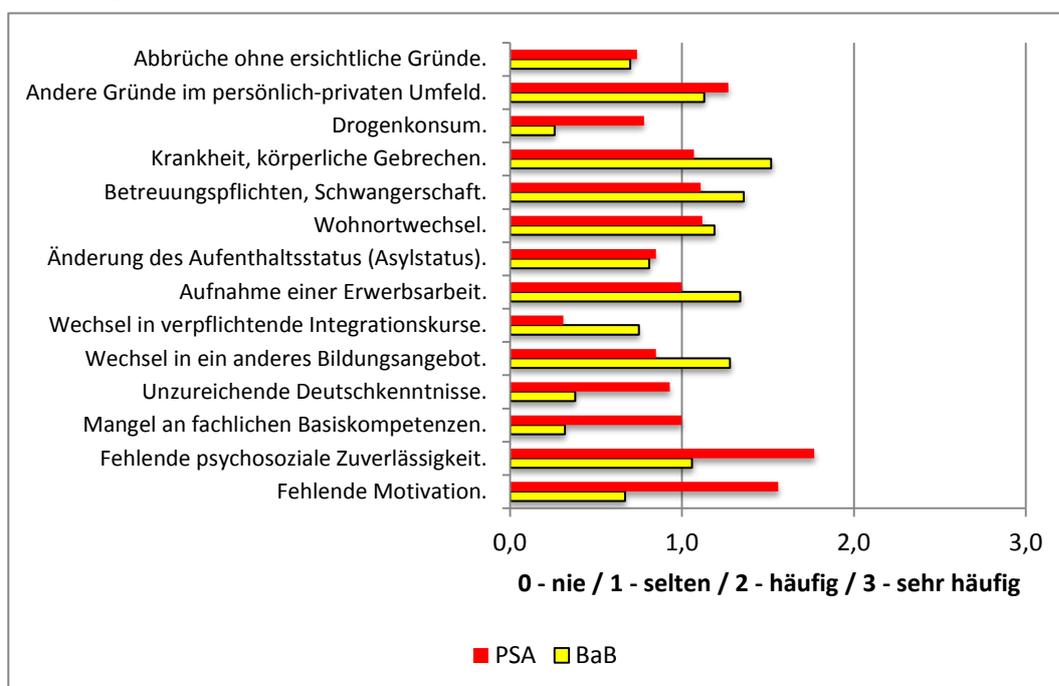
Quelle: IHS Trägerbefragung.

Nach Bundesländern zeigen sich auch hier sehr deutliche Unterschiede. Besonders hoch sind die Drop-out-Raten in den BaB-Kursen in drei, unterdurchschnittlich sind diese in zwei Bundesländern. Pflichtschulkurse werden überdurchschnittlich oft in vier Bundesländern vorzeitig beendet. In allen anderen Bundesländern liegt die Drop-out-Rate im Bereich PSA laut Angaben der Träger um die 20%. Die Drop-out-Rate ist nach den Angaben der Träger allerdings kaum abhängig von der Zielgruppe. (siehe Anhang Abbildung 33) Etwas stärker wird dies in Pflichtschul- als in Basisbildungskursen wahrgenommen. Beide Bereiche sind diesbezüglich durch eine relativ geringe Streuung nach Bundesländern gekennzeichnet.

5.2.2 Gründe für Kursabbrüche

Unter den angegebenen Gründen für Kursabbrüche zeichnet sich kein klares Bild ab, vielmehr kommen von Fall zu Fall offenkundig spezifische Faktoren zum Tragen. (Abbildung 27) Selten sind dafür fehlende Grundkompetenzen oder Defizite in der Unterrichtssprache Deutsch maßgeblich. Auch motivationale Probleme oder Drogenkonsum spielen kaum eine Rolle. Dies liegt wohl auch in dem Umstand begründet, dass, wie gezeigt wurde, bei den Trägern Selektionskriterien bzw. -mechanismen im Vorfeld der Kurse zur Anwendung kommen. Vergleichsweise häufig sind bei PSA-Kursen Abbrüche aus Gründen psychosozialer Zuverlässigkeit und fehlender Motivation. Diese Faktoren spielen im Bereich BaB kaum eine Rolle, hier sind es, wenn überhaupt, eher Krankheiten und körperliche Gebrechen, oder auch Betreuungspflichten und Schwangerschaft, die Drop-outs bewirken.

Abbildung 27: Gründe für Kursabbrüche

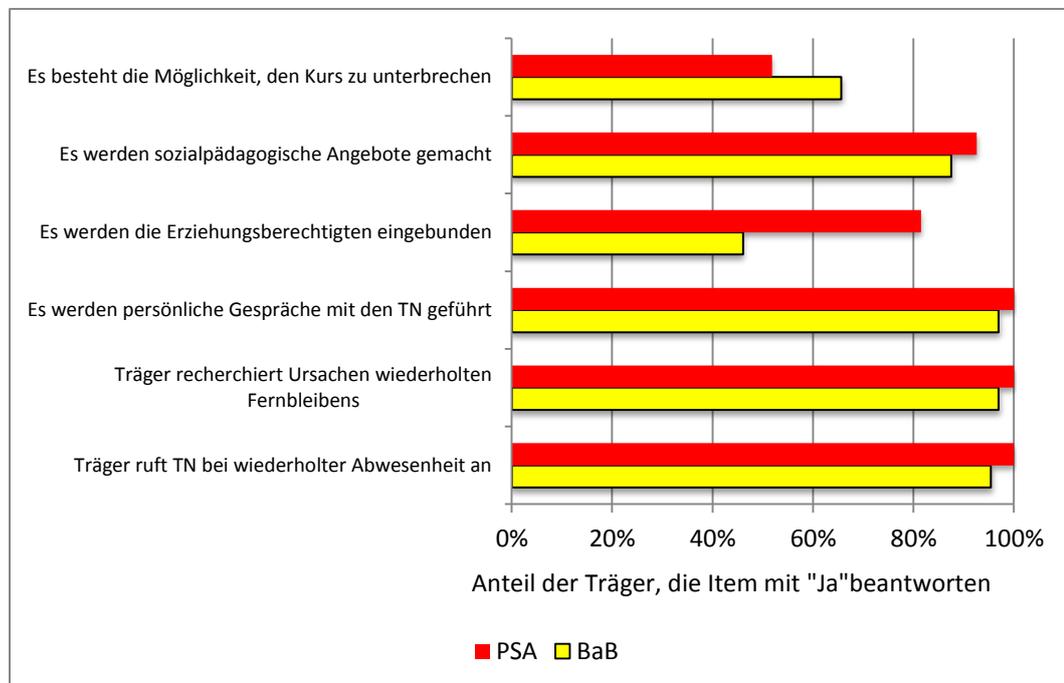


Quelle: IHS Trägerbefragung.

5.2.3 Maßnahmen gegen Kursabbrüche

Präventive Maßnahmen gegen drohende Kursabbrüche gehören zum Repertoire aller Träger. Der persönliche Kontakt, Recherche der Gründe für die Abwesenheit sowie persönliche Gespräche werden von nahezu allen Trägern praktiziert, auch sozialpädagogische Unterstützungsangebote werden von über 80% der Träger gemacht. Im Falle von PSA-Kursen werden in aller Regel auch die Erziehungsberechtigten eingebunden, das wird bei BaB-Kursen hingegen deutlich seltener praktiziert. Nur etwas mehr als 40% der BaB-Träger, aber mehr als 80% der PSA-Träger geben an, sich in solche Fällen mit Eltern oder anderen in Verbindung zu setzen. Die Möglichkeit den Kurs zu unterbrechen sehen rund 50% der PSA- und 66% der BaB-Träger vor.

Abbildung 28: Maßnahmen gegen Kursabbrüche



Quelle: IHS Trägerbefragung.

5.3 Wirkung und Hemmnisse aus Sicht der TeilnehmerInnen

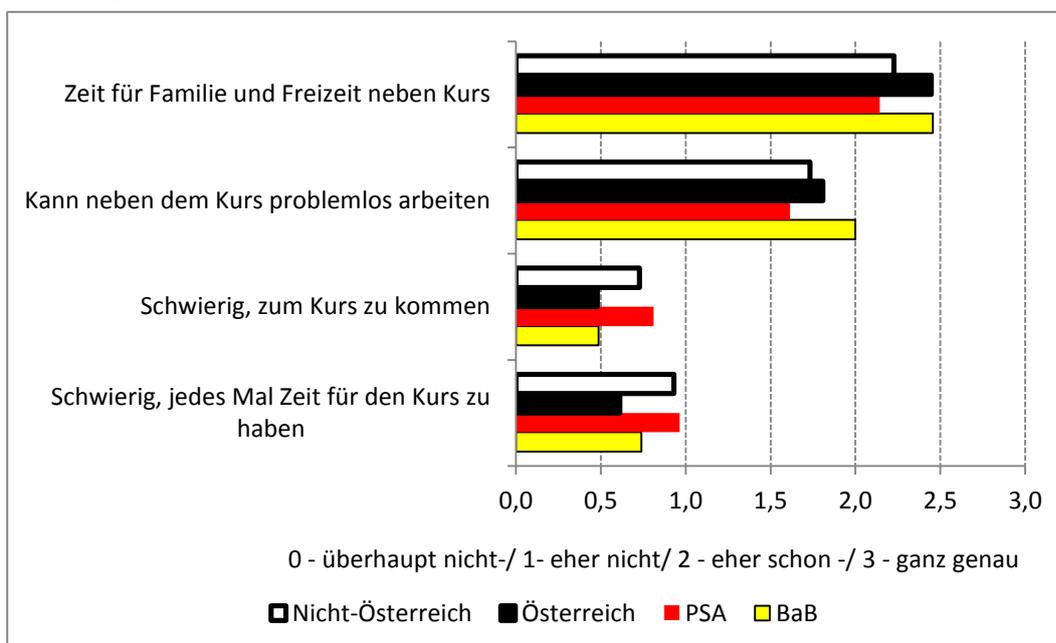
Im Rahmen der TeilnehmerInnenbefragung wurde u.a. das Ziel verfolgt, Veränderungen bzw. Wirkungen, die mit dem Besuch eines PSA- oder Basisbildungskurses verbunden sind, aus der subjektiven Sicht der TeilnehmerInnen zu erheben. Die entsprechenden Ergebnisse werden am Ende dieses Abschnitts dargestellt. Darüber hinaus wurde versucht, Hinweise darauf zu erhalten, welche Bedingungen die regelmäßige Teilnahme am Kurs erschweren, sich insofern als Barriere auswirken und gegebenenfalls zu einem Abbruch führen könnten.

5.3.1 Teilnahmemhemmnisse

Was allfällige Probleme betrifft, den Kurs regelmäßig besuchen zu können, so bestehen solche unter den Befragten nicht oder nur kaum (siehe Abbildung 29). Wenn, dann kommen solche häufiger bei Pflichtschulkursen bzw. in der Gruppe der Personen mit nicht-österreichischem Geburtsort vor. Der konkreten Frage, ob neben dem Kurs einer Erwerbsarbeit nachgegangen werden kann, wird allerdings deutlich weniger stark zugestimmt. Das ist Personen in BaB-Kursen leichter möglich als jenen in PSA-Kursen. Leichter fällt es den TeilnehmerInnen, den Kurs mit Bedürfnissen bzw. Verpflichtungen nach Freizeit und Familie zu kombinieren, wobei damit BaB-TeilnehmerInnen noch etwas besser zu Recht kommen.

In diesem Zusammenhang ist es von Interesse, ob neben dem Kurs einer Erwerbsarbeit nachgegangen wird und/oder familiäre Betreuungsverpflichtungen bestehen (siehe Abbildung 30). Tatsächlich wird von rund 40% der Befragten angegeben, neben dem Kurs arbeiten zu können, wobei das auf Frauen (47%), Personen mit österreichischem Geburtsort (53%) und BaB-KursbesucherInnen (63%) sehr viel stärker zutrifft. Dabei wurde einerseits nicht speziell nach Erwerbsarbeit gefragt. Auch konnte diese Frage als eine nach der potentiellen Möglichkeit, neben dem Kurs arbeiten zu können, verstanden werden. Denn tatsächlich geben insgesamt nur rund 7% der Befragten an, berufstätig zu sein (siehe Tabelle 1 zur Stichprobe, S. 9).

Abbildung 29: Teilnahmemhemmnisse der TeilnehmerInnen

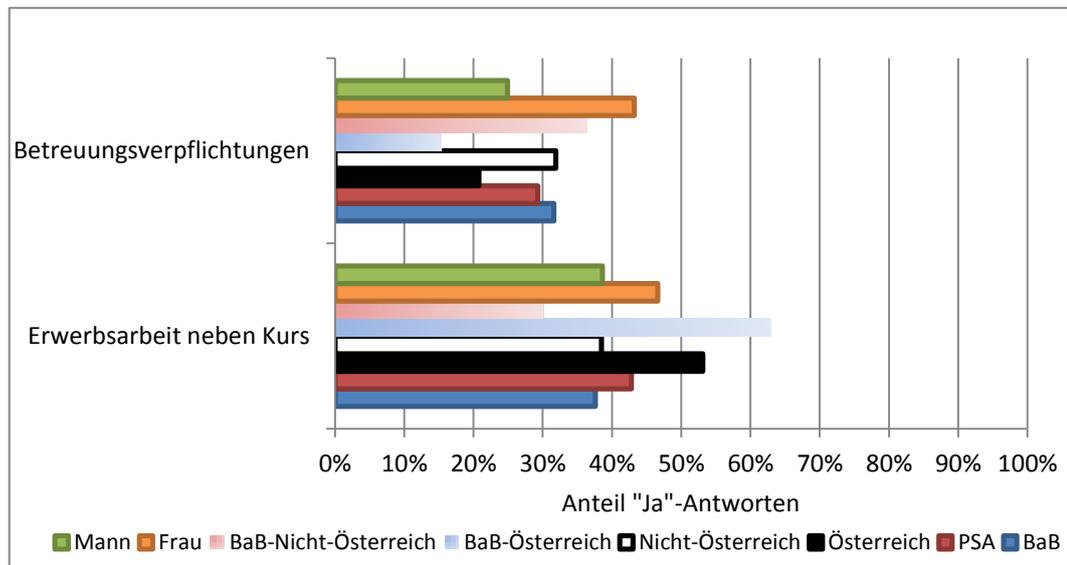


Quelle: IHS TeilnehmerInnenbefragung.

Familiäre Betreuungsverpflichtungen haben etwa 30% der Befragten, wobei davon vor allem Frauen (43%), TeilnehmerInnen mit einem anderen als österreichischen Geburtsort (32%)

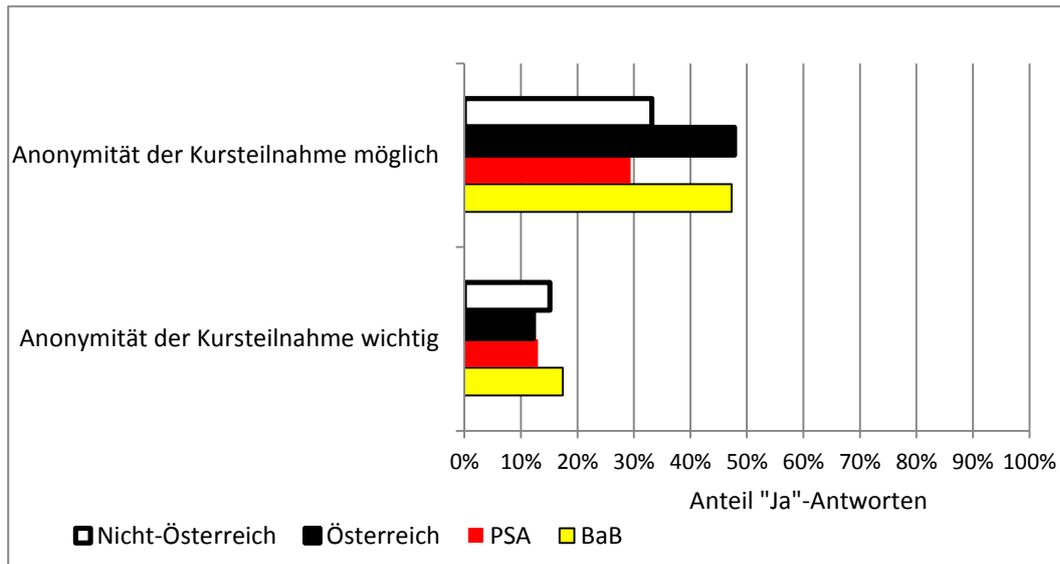
speziell in Basisbildungskursen (36%) betroffen sind. Bei dieser Frage wurde nicht danach differenziert, ob Verpflichtungen aus eigenen Kindern rühren, oder ob es um die Betreuung von Geschwistern, Eltern u.ä. geht.

Abbildung 30: Erwerbsarbeit, Betreuungspflichten neben Kursbesuch



Quelle: IHS TeilnehmerInnenbefragung.

Für eine Teilnahme könnten allenfalls Fragen der Stigmatisierung, die aus einer solchen resultieren, eine Rolle spielen, wie es auch im Rahmen der Interviews mit Stakeholdern immer wieder geäußert wurde (vgl. Kapitel 2.3.1). Die diesbezügliche Frage nach der Relevanz der Gewährleistung von Anonymität wird aber von nur rund 10% der Befragten insgesamt als wichtig erachtet (Abbildung 31). Diese ist für den Bereich BaB wiederum mit 18% etwas relevanter. BaB-TeilnehmerInnen sehen tatsächlich auch die Möglichkeit einer anonymen Teilnahme bei ihrem Träger in fast 50% der Fälle als prinzipiell gegeben, wobei das für Personen mit einem Geburtsort in Österreich in höherem Ausmaß der Fall ist als in der Gruppe derer, die nicht in Österreich geboren wurden.

Abbildung 31: Diskretion - Kriterium für Teilnahme

Quelle: IHS TeilnehmerInnenbefragung.

5.3.2 Subjektiv wahrgenommener Lernerfolg

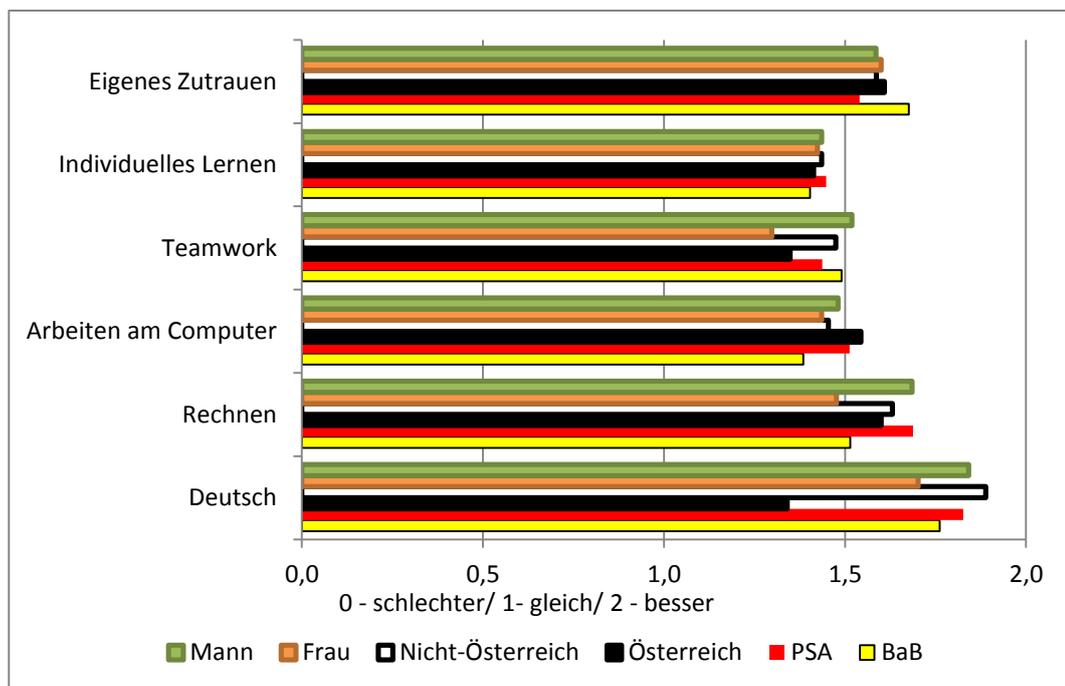
Die TeilnehmerInnen hatten letztlich auch noch den eigenen Erfolg durch den absolvierten Kurs zu resümieren. (Abbildung 32) Die zu beurteilenden Kategorien umfassen dabei fachliche Kompetenzen, namentlich Deutsch und Rechnen, sowie Lernkompetenzen, Arbeiten am Computer, Teamwork, individuelles Lernen und eigenes Zutrauen. Die besten Effekte zeitigt die Teilnahme im Spiegel der TeilnehmerInnenbefragung in der Vermittlung der deutschen Sprache. Dabei fällt das Gefälle zwischen Personen mit österreichischem und nicht-österreichischem Geburtsort, also zwischen Personen mit und ohne Fluchthintergrund auf. Aufgrund der Nachholeffekte der Gruppe, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, ist der Lerneffekt in dieser Gruppe signifikant höher. Graduell besser ist der Lernerfolg in Deutsch in PSA-Kursen und bei männlichen Teilnehmern. In der Disziplin „Rechnen“ ist der Lernerfolg weniger hoch ausgeprägt, dort übt das Kriterium des Geburtsortes im Unterschied zu „Deutsch“ keinen Einfluss aus. Wohl aber sind Unterschiede nach Programmschwerpunkt und Geschlecht sichtbar. Männliche Teilnehmer und jene in PSA-Kursen bewerten den eigenen Kurserfolg besser. Das mag in dem Umstand begründet liegen, dass in PSA-Kursen qua Lehrplan mehr Augenmerk auf die einzelnen Unterrichtsfächer zu legen ist und der Erfolgsnachweis ja eigentlicher Kurszweck ist.

Der Erfolg in den Kompetenzen Arbeiten am Computer, Teamwork und individuelles Lernen ist im Vergleich weniger stark ausgeprägt. Beim Einsatz von IT-Mitteln sehen die Gruppen der PSA-TeilnehmerInnen und Personen mit Geburtsort in Österreich für sich etwas mehr an Fortschritt durch den Kurs.

Bezüglich der Fähigkeit, im Team zu arbeiten, erkennen BaB-TeilnehmerInnen, Personen mit einem Geburtsort außerhalb Österreichs und auch Frauen für sich eine im Vergleich

positivere Entwicklung durch den Kurs. In der Kompetenz „individuelles Lernen“ zeigen sich keine gruppenspezifischen Unterschiede. Die stärksten Kurseffekte jenseits der fachlichen Kompetenzen liegen in der Vermittlung von Selbstvertrauen („eigenes Zutrauen“) Dabei ragen insbesondere BaB-KursteilnehmerInnen heraus.

Abbildung 32: Kurs – Lerneffekte des Kurses („vorher – nachher“)



Quelle: IHS TeilnehmerInnenbefragung.

5.4 Wirkungen aus Sicht von Stakeholdern und Trägern

Im Folgenden wird auf eine qualitative Ebene gewechselt und werden die Wirkungen der IEB-geförderten Bildungsangebote auf Basis der Analysen von Interviews mit Stakeholdern auf der Steuerungsebene sowie Projektleitungen und TrainerInnen dargestellt (vgl. Abschnitt 2.3). Dabei setzt sich das zuvor auf Basis der Träger- und TeilnehmerInnenbefragung entwickelte Bild fort, dass Wirkungen in den unterschiedlichen Kompetenzbereichen neben dem formalen Abschluss eine zentrale Rolle spielen.

Sowohl in der Basisbildung als auch bei Pflichtschulabschlusskursen werden mit sogenannten „harten“ und psycho-sozialen („weichen“) Veränderungen Wirkungen auf zwei Ebenen erzielt. Die psycho-sozialen Wirkungen der Angebote unterscheiden sich zwar kaum zwischen den beiden Programmbereichen, im Bereich der Basisbildung wird ihnen jedoch ein größeres Gewicht zugesprochen. So nennen Träger aus der Basisbildung psychosoziale Wirkungen als die wichtigste Leistung ihrer Angebote und schildern in den Interviews zum Teil den Werdegang einzelner AbsolventInnen, um diese zu verdeutlichen. Zugleich wird aber allgemein eingeräumt, dass neben dem Kursbetrieb wenig Zeit bleibt, um

systematische Recherchen zum weiteren Weg der früheren TeilnehmerInnen durchzuführen. Entsprechende Informationen sind also nur in Einzelfällen vorhanden und werden bei zufälligen Treffen oder bei Kontaktaufnahme durch die AbsolventInnen eingeholt.

5.4.1 Psycho-soziale Wirkungsebenen

Generell beobachten die TrainerInnen und ProjektleiterInnen, dass in den Kursen verbuchte Erfolgserlebnisse und erhaltene wertschätzende Rückmeldungen positive Wirkungen zeigen und AbsolventInnen über ein gesteigertes Selbstvertrauen sowie eine bessere Selbstwahrnehmung verfügen. Die Kommunikation mit Anderen wird als unbefangener erlebt und die Angst, Fehler zu machen, sinkt. Dazu trägt auch die soziale Integration in der Gruppe bei, über die Kontakte geknüpft und soziale Strukturen aufgebaut werden, die aber auch positive Effekte im Bereich des interkulturellen Lernens und der Überwindung genderstereotyper Einstellungen zeitigt. Besonders für Personen mit Fluchterfahrung oder Migrationshintergrund werden die Kurse als Starthilfe und als Chance erlebt, sich in die österreichische Gesellschaft mit ihren Regeln und Umgangsformen zu integrieren. Hinzu kommt, dass durch die vorgegebene geregelte Tagesstruktur Eigenschaften wie Pünktlichkeit und Verlässlichkeit gefördert und über Lernvereinbarungen das Übernehmen von Eigenverantwortung eingeübt wird. Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass die AbsolventInnen als MultiplikatorInnen agieren und erworbenes Wissen in ihrem Umfeld weitergeben.

5.4.2 Aus- und Weiterbildung sowie Erwerbstätigkeit

Neben diesen psychosozialen Faktoren wird im Bereich der Basisbildung von TrainerInnen und Projektleitungen eine Kompetenzsteigerung der AbsolventInnen festgestellt und positiv vermerkt, dass nach einem Abschluss häufig ein Übertritt in weiterführende Bildungsangebote, wie Pflichtschulabschlusskurse stattfindet, eine Lehre absolviert oder die Führerscheinprüfung bestanden wird. Aus Sicht der Stakeholder ist dieser individualisierte Lernweg zwar das zentrale Asset der Basisbildung, erschwert aber zugleich die Messung des Erfolgs, der letztlich individuell zu bewerten ist.

Im Bereich der Pflichtschulabschlusskurse wird das Erlangen des Pflichtschulabschlusses weitgehend als zentrale Wirkung eingestuft. Dieser wird nicht nur als wichtiger Türöffner für weitere Ausbildungen bewertet, sondern ist der Erfahrung der TrainerInnen und ProjektleiterInnen nach vereinzelt auch erforderlich, wenn die Anforderungen im Beruf steigen oder beispielsweise nach einer Kündigung eine berufliche Neuorientierung notwendig ist. Hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs vom Pflichtschulabschlusskurs in andere Bildungsangebote oder das Berufsleben besteht unter den Trägern eine Bandbreite an Erfahrungen. Teilweise wird geschildert, dass Ausbildung und Beruf von Beginn an zentrale Unterrichtsthemen sind, auf die alle TrainerInnen - auch außerhalb des Fachs Berufsorientierung - eingehen; dass ab der Hälfte der Kursdauer regelmäßige Besuche des AMS stattfinden, ReferentInnen aus Betrieben eingeladen, Erstkontakte hergestellt und

Praktika durch Motivation und die Bereitstellung von Infrastruktur gefördert werden. Teilweise wird die Unterstützung in diesem Bereich aber auch als noch nicht ausreichend empfunden und es werden Wünsche hinsichtlich weiterer Kooperationen formuliert. In diesen Tenor stimmen auch die Stakeholder ein, die die Chancen der AbsolventInnen auf weitere Bildungswege außerhalb der IEB, sowie auf Lehr- oder Arbeitsstellen verbessert sehen wollen und die Verantwortung dafür den Trägern zusprechen. Über Kooperationen auf Ebene der Träger hinausgehend, beurteilen sie es als wichtige Aufgabe, die Marke IEB bekannter zu machen und klarzustellen, über welche Kompetenzen AbsolventInnen der IEB-Bildungsangebote verfügen.

Mit dem Erwerb des Pflichtschulabschlusses ist darüber hinaus die Aneignung konkreter Kompetenzen verbunden. Neben der Vermittlung inhaltlichen Wissens werden in diesem Zusammenhang von den TrainerInnen und Projektleitungen insbesondere Skills, wie mündliches Präsentieren, Arbeiten unter Stress, Zeitmanagement und Lernen lernen genannt. Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass Pflichtschulabschlusskurse eine überdurchschnittliche Steigerung der Deutschkenntnisse erzielen, indem über einen langen Zeitraum hinweg intensiv Deutsch gesprochen und auch Fachvokabular vermittelt wird.

5.4.3 Pflichtschulabschlussprüfung

In Zusammenhang mit den Wirkungen wird von TrainerInnen und ProjektleiterInnen aus dem Bereich Pflichtschulabschlusskurse auch über verschiedene Schwierigkeiten mit den abschließenden Prüfungen berichtet. Angesprochen wird dabei zum einen die Komplexität des Bewertungsrahmens. Die Differenzierung in Grund- und Vertiefungsstufe bei der Bewertung wird zwar als bedürfnisadäquat wahrgenommen, da je nach Ziel der TeilnehmerInnen differenziert auf die Prüfung vorbereitet werden kann. Sie wird in der Handhabung jedoch als kompliziert erlebt und ist nicht für alle Involvierten (TrainerInnen, Mitglieder der externen Prüfungskommission) sofort schlüssig. Zudem werden Prüfungsaufgaben, die sprachlich einfach gehalten werden sollen, dieser Differenzierung nicht gerecht. Hinsichtlich der Bewertung wird zum anderen vereinzelt auch der Wunsch nach mehr Flexibilität und Abstimmung auf die aktuellen TeilnehmerInnen sowie nach der Stärkung formativer Ansätze geäußert. Die Prüfungskompetenz der Träger wird einerseits positiv beurteilt, da sie für die TeilnehmerInnen angenehmer und auch in der Vorbereitung unkomplizierter ist. Andererseits wird aber vereinzelt bemängelt, dass der Mehraufwand durch höhere Akkreditierungsvoraussetzungen und mehr Arbeitsstunden finanziell nicht entsprechend abgegolten wird. Ein weiteres Thema sind extern abgehaltene Prüfungen. Hier wird kritisiert, dass die Vorbereitung auf externe Prüfungen grundsätzlich schwieriger ist und die TeilnehmerInnen aufgrund der unbekannteren Räumlichkeiten und PrüferInnen zusätzlich unter Stress gesetzt werden. In Einzelfällen sind ganze Jahrgänge durchgefallen. Als mangelhaft wird zudem die minimale finanzielle Abgeltung der externen Prüfungen beurteilt. Die Aufgabe sei dadurch wenig attraktiv und das Angebot an in Frage kommenden Prüfungsschulen in einzelnen Bundesländern in weiterer Folge äußerst eingeschränkt. Die geschilderten Herausforderungen können von einzelnen Trägern durch intensive

Kooperationen mit den Prüfungsschulen bewältigt werden. In diesen Fällen besteht zwischen Trägern und Prüfungsschulen auf allen Ebenen Kontakt, das heißt, die ProjektleiterInnen besuchen regelmäßig die Prüfungsschulen und die PrüferInnen ihrerseits die Träger, um die Gruppen kennen zu lernen, den Ablauf vorzustellen und Hemmschwellen abzubauen. Zusätzlich können TrainerInnen während der Prüfung anwesend sein und die TeilnehmerInnen bei möglichen Verständnisschwierigkeiten unterstützen.

Eine Möglichkeit, den Erfolg der Pflichtschulabschlusskurse zu steigern, wird vorrangig im Aufstocken der sozialpädagogischen Stunden gesehen, die in einem Bundesland massiv gekürzt wurden. Weniger offensiv werden auch mehr Stunden für die Fächer gefordert. Auch die Stakeholder beurteilen eine Verstärkung der begleitenden Unterstützungsmaßnahmen im Sinne von Case-Management für beide Programmbereiche als sinnvoll und wünschenswert, da die TeilnehmerInnen oft mit komplexen Belastungen konfrontiert sind, die von gesundheitlichen Beeinträchtigungen über finanzielle Probleme bis zu Betreuungsaufgaben reichen. Aktuell würden entsprechende Begleitmaßnahmen und Beratungstätigkeiten in zu geringem Ausmaß in die Kostenkalkulation der IEB eingehen. Es stelle sich auch die Frage, von wem diese Leistungen erbracht werden sollen: Von Personen im Rahmen der Erwachsenenbildungseinrichtungen oder von externen Fachkräften, mit denen kooperiert wird. Ein weiterer Wunsch der Stakeholder betrifft die Verbesserung der Verwertbarkeit der Abschlüsse. Hierbei sollte darauf geachtet werden, den TeilnehmerInnen in Bezug auf EU Strategien (Skills) die bestmöglichen Qualifizierungen zu vermitteln.

5.5 Qualitative Analyse von Verbleib & Wirkungen: AbsolventInnen

Eine wesentliche Zielsetzung der Gruppendiskussionen mit AbsolventInnen war, Wirkungen in ihren unterschiedlichen Dimensionen sichtbar zu machen. In diesem Kontext wurden zehn Diskussionen direkt bei den Trägern durchgeführt, zu denen ehemalige TeilnehmerInnen eingeladen wurden. Die eine Hälfte der Diskussionen fand mit AbsolventInnen von Basisbildungskursen, die andere Hälfte mit AbsolventInnen von PSA-Kursen statt. Im Durchschnitt dauerten die Diskussionen etwa eine Stunde. Die Diskussionen wurden transkribiert und entlang der Forschungsfragen einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2007) unterzogen.

5.5.1 Wirkungen im Programmbereich Basisbildung

In den fünf Gruppendiskussionen mit AbsolventInnen von Basisbildung haben sich drei unterschiedliche Wirkungsebenen der Angebote heraus kristallisiert. So entfalten sich Wirkungen erstens im Wissenszuwachs und neu gewonnenen bzw. weiter ausgebauten Kompetenzen, werden zweitens im psycho-sozialen Bereich wahrnehmbar und zeigen sich schließlich drittens im Verbleib der AbsolventInnen am Arbeitsmarkt sowie in der Weiterbildung.

Kompetenzaufbau und Wissen

Auf der Ebene des Wissenszuwachs und der neu gewonnenen bzw. weiter ausgebauten Kompetenzen unterscheiden sich die erzielten Wirkungen vorrangig nach den individuellen Zielsetzungen der AbsolventInnen sowie nach den jeweils besuchten Kursangeboten. Eine wesentliche Verbesserung aus der Basisbildung sehen viele im Ausbau ihrer Sprachkenntnisse, wobei hier neben Deutsch auch Englisch als Fremdsprache angesprochen wird. In diesem Zusammenhang ist auch die Verbesserung der eigenen Schreib- und Lesefähigkeiten ein wichtiger Punkt, genauso wie die Schulung des sinnerfassenden Zuhörens und ausdruckstarken Sprechens. Personen, die nicht in Österreich aufgewachsen sind, attestieren den Basisbildungsangeboten eine integrative Wirkung, da sie in diesem Rahmen vieles über die Geschichte von und das Leben in Österreich gelernt haben. Daneben werden auch mathematische Wissenszugewinne wiederholt zur Sprache gebracht. Von großer Bedeutung ist zudem der sicherere Umgang mit dem Computer, der einen vollkommen neuen Spielraum eröffnet. Hier berichten einige AbsolventInnen sogar, dass sie nach ihrer Kursteilnahme nicht nur nicht mehr auf die Hilfe von Anderen angewiesen sind, sondern nun auch selbst als ExpertInnen adressiert und um Rat gefragt werden. Inhalte aus „Lernen lernen“ können die ehemaligen TeilnehmerInnen für ihre eigene Weiterentwicklung nutzen, darüber hinaus fließen diese aber auch in den Umgang mit und die Unterstützung von ihren Kindern mit ein. Eine spürbare Erleichterung des Alltags bringt zudem der erprobte Umgang mit Formularen und amtlichen Formulierungen mit sich. Schließlich werden auch das neu oder wieder erlangte Allgemeinwissen, das außerhalb des Kurses nur schwer zugänglich gewesen wäre, sowie der Austausch mit Personen aus anderen kulturellen Zusammenhängen als Bereicherung gesehen.

Psycho-soziale Wirkungsebenen

Mit dem angeeigneten Wissen und den ausgebauten Fähigkeiten gehen psycho-soziale Wirkungen der Basisbildungsangebote einher. Wiederholt werfen die DiskutantInnen ein, sich durch die Kursteilnahme ihrer Stärken und Schwächen (wieder) bewusst geworden zu sein. Das erhöhte Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten habe nicht nur dazu geführt, dass möglicherweise auftretenden Schwierigkeiten nun ruhiger entgegengeblickt wird, sondern habe auch zu mehr Freude an zu erledigenden Aufgaben beigetragen. Erworbene Lesekompetenzen haben ein Mehr an Unabhängigkeit sowie eine Ausdehnung der Privatsphäre ermöglicht. Nicht erwerbstätige Personen bewerten zudem die erhaltene Tagesstrukturierungen sowie die Einbindung in soziale Gruppen als äußerst positiv. Die maßgeschneiderte Unterstützung habe das Wohlbefinden gesteigert und einen Weg zurück ins Leben aufgezeigt.

Aus- und Weiterbildung sowie Erwerbstätigkeit

Hinsichtlich des Verbleibs am Arbeitsmarkt und in der Weiterbildung ist zwischen drei Gruppen zu unterscheiden: AbsolventInnen von Basisbildungsangeboten, die vor dem

Kursbesuch über einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz verfügen; AbsolventInnen, die sich auf Arbeits- oder Lehrstellensuche befinden und AbsolventInnen, die bereits aus dem Arbeitsmarkt ausgeschieden sind.

Personen, die zeitgleich zum Kursbesuch einer Beschäftigung nachgehen oder eine Lehre absolvieren, nutzen das Angebot, um sich konkrete Fähigkeiten anzueignen und Unterstützung in klar definierten Bereichen, wie beispielsweise dem Ausfüllen von Formularen, zu erhalten. Sie sprechen ihrer Teilnahme an Basisbildung eine Mitverantwortung an dem positiven Verlauf ihrer Lehre zu und beurteilen die so erlangte Auffrischung von Kenntnissen als notwendige Grundlage für die Weiterbildung.

Ehemalige TeilnehmerInnen von Basisbildungsangeboten, die nach einer Arbeit oder einem Ausbildungsplatz suchen, sind dabei mit vielfältigen Barrieren konfrontiert. Häufiges Thema sind nicht anerkannte, im Ausland erworbene, Bildungsabschlüsse und praktische Kompetenzen. Ausgiebig diskutiert werden auch als nicht ausreichend wahrgenommene Deutschkenntnisse bzw. fehlende Sicherheit in der mündlichen Kommunikation. Diese Hürde betrifft bereits den unmittelbar nach der Basisbildung gesetzten Weiterbildungsschritt des Pflichtschulabschlusskurses, in dem der Umgang mit Fachvokabeln und mathematischen Textaufgaben zu Überforderung führt. Zugleich herrscht auch ein Bewusstsein dafür, dass gute Deutschkenntnisse für bestimmte Berufe zentral sind. Zusätzlich eingeschränkt werden die Chancen, am Arbeitsmarkt zu bestehen durch gesundheitliche Probleme sowie fortschreitendes Alter. Der Erfahrung der DiskussionsteilnehmerInnen nach wird bereits 40-jährigen BewerberInnen vermittelt, zu alt zu sein. Als Hindernis wird auch das Tragen eines Kopftuches genannt. Da dieses in einigen Berufen nicht erlaubt sei, sollten sich betroffene Frauen besonders gut überlegen, welchen Ausbildungsweg sie einschlagen. Wenngleich Bildung von den DiskutantInnen generell als Schlüssel für eine erfolgreiche berufliche Integration beurteilt wird, ist die Einschätzung der damit verbundenen Chancen auf soziale Mobilität ambivalent. Ihre eigenen Aus- und Weiterbildungsmöglichkeiten sehen die AbsolventInnen aufgrund ihrer mangelnden finanziellen Ressourcen jedenfalls als beschränkt an. Zudem besteht hinsichtlich der Signalkraft längerer Kursteilnahmen Unsicherheit, diese könnten zwar die eigene Anstrengung aufzeigen, andererseits aber auch negative Signale aussenden. Ersichtlich wird, dass manche arbeitssuchende BasisbildungsabsolventInnen zwar über durchaus sehr ambitionierte Ideen zu ihren Zielen verfügen, die teilweise auch einen Universitätsabschluss inkludieren, anderen aber gerade diese berufliche Orientierung fehlt. Der Kurs wird diesbezüglich, mit einzelnen Ausnahmen, als wenig unterstützend erlebt. Aus Sicht der TeilnehmerInnen hilft er zwar Selbstvertrauen für den bevorstehenden Bewerbungsprozess zu gewinnen und stellt eine gute Vorbereitung auf einen möglicherweise anschließenden Pflichtschulabschlusskurs dar, bietet aber zu wenig Raum, um auf die individuellen Berufswünsche, Kompetenzen und Möglichkeiten einzugehen oder einen Plan über notwendige (Aus-)Bildungsschritte zu entwerfen. Als wünschenswert wird darüber hinaus eine bessere Koordination von freien Weiterbildungsplätzen bezeichnet. Neben den Basisbildungsangeboten wurden verschiedene Stellen, wie AMS, Sozialamt, Caritas und Kirche als Unterstützung für die

Organisation des weiteren Verbleibs am Arbeitsmarkt sowie in der Aus- und Fortbildung konsultiert. Darüber hinaus wird von Personen mit Migrations- oder Fluchthintergrund auch der regelmäßige Kontakt mit ÖsterreicherInnen als hilfreich erlebt.

AbsolventInnen, die bereits aus dem Arbeitsmarkt ausgeschieden sind, freuen sich ganz besonders, dass ihnen auch nach Abschluss ihres Berufslebens die Möglichkeit einer Kursteilnahme geboten wurde. Um weitere Bildungsschritte zu setzen oder bereits Erlerntes zu verfestigen, wünschen sie sich Folge- und/oder Auffrischkurse. Um am Laufenden zu bleiben, haben sich Teile der DiskutantInnen aber auch selbst organisiert und treffen sich nun monatlich in einem, von der Gemeinde zur Verfügung gestellten, Raum.

Bewertung der Angebote durch die AbsolventInnen

Im Rahmen der Gruppendiskussionen wurden nicht nur Wirkungen der Basisbildungsangebote diskutiert, sondern diese auch einer Evaluation durch die AbsolventInnen unterzogen. Generell wurden die Basisbildungsangebote von den AbsolventInnen auf unterschiedlichen Ebenen als sehr hilfreich wahrgenommen. Als begleitende Maßnahmen sind sie eine große Stütze bei dem erfolgreichen Abschluss einer Lehre oder beispielsweise bei der Vorbereitung auf die theoretische Führerscheinprüfung oder die Aufnahme in den Pflichtschulabschlusskurs. Dies ist vorrangig deshalb der Fall, weil auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen wird und der Erfahrung der AbsolventInnen nach jedeR lernen kann, was er oder sie aktuell braucht. Der Output der Basisbildung wird aber auch in großen Teilen den TrainerInnen zugeschrieben, mit denen eine hohe Zufriedenheit herrscht. Besonders wertgeschätzt werden dabei die Fähigkeiten der TrainerInnen, Sachverhalte verständlich zu erklären sowie ihr großes Engagement, das teilweise auch in Unterstützung außerhalb der Kurszeiten mündet. Darüber hinaus wird ihre Geduld, die mehrmaliges Nachfragen ermöglicht und dazu beiträgt, Ängste abzubauen, positiv hervorgehoben. Vielen AbsolventInnen ist der Kurs daher als positiver Raum in Erinnerung geblieben, in dem den TeilnehmerInnen nicht ihre Schwächen vorgehalten wurden. Dies wird auch mit der wertschätzenden Stimmung und dem Zusammenhalt innerhalb der Gruppe begründet, der wiederum als Resultat der gemeinsamen Gruppenarbeiten gesehen wird. Seltener werden in der Bewertung auch praktische Aspekte, wie die gute Erreichbarkeit des Angebotes, angesprochen.

Aus den spezifischen Erfahrungen und Anforderungen der ehemaligen TeilnehmerInnen heraus wurden aber auch unterschiedliche Verbesserungsmöglichkeiten entworfen. Besonders für Berufstätige, aber auch für Personen mit Betreuungspflichten ergibt sich die Schwierigkeit der zeitlichen Vereinbarkeit verschiedener Aufgabenfelder. Insofern besteht der Wunsch nach Kursen zu unterschiedlichen Tageszeiten, aber auch nach mehr Flexibilität, falls beispielsweise saisonale Höherbelastungen längere Abwesenheiten bedingen. In Hinblick auf TrainerInnen und Räume zeigte sich hingegen ein Verlangen nach mehr Beständigkeit. Die Zufriedenheit mit den TrainerInnen ist im Allgemeinen sehr hoch, häufige Personalwechsel werden jedoch als problematisch angesehen, da sich die

TrainerInnen und die Gruppe erst aneinander gewöhnen müssen, bevor eine gewinnbringende Zusammenarbeit möglich ist. Wiederholt thematisiert wurden auch Dauer und Intensität der Kurse. Aufgrund der Gefahr des raschen Verlernens sind aus der Sicht mancher DiskutantInnen Kurse, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken und sich stärker auf das angekündigte Kernthema fokussieren, wünschenswert. Darüber hinaus werden die eingesetzten Lehrmethoden teilweise als zu spielerisch und die dadurch erzielten Lernfortschritte als zu gering beurteilt. Aus der Perspektive von Personen mit nicht-deutscher Erstsprache könnten die Rahmenbedingungen zum Spracherwerb noch verbessert werden. Ihnen ist es nicht nur wichtig, gut zu verstehen und schnell sprechen zu lernen, sondern sich auch grammatikalisch korrekt auszudrücken und Freude an der Sprache zu erlangen. Zudem könnte auch die Vermittlung von für den Alltag in Österreich anschlussfähigen Informationen weiter ausgebaut werden.

5.5.2 Wirkungen im Programmbereich PSA

In den fünf Gruppendiskussionen mit AbsolventInnen von Pflichtschulabschlusskursen waren deren weiteren Lebensverläufe und die Frage, inwiefern der Besuch des Kurses dabei eine Rolle gespielt hat, das zentrale Thema. Wie bei der Basisbildung wurde dabei ein breites Spektrum an Bereichen von Aus- und Weiterbildung, über Erwerbstätigkeit, Wissen und Kompetenzen sowie Wirkungen auf psycho-sozialer Ebene diskutiert. Die AbsolventInnen schilderten dabei überwiegend positive Wirkungen (was bei dem methodischen Setting nicht überrascht, es haben nur AbsolventInnen teilgenommen und sie wurden direkt von den Trägern ausgewählt) und schätzen die Kurse vor diesem Hintergrund als sehr hilfreich ein. Zum Teil tauchen auch Vorschläge dazu auf, wie die Wirksamkeit aus ihrer Sicht noch gesteigert werden könnte.

Allerdings, und auch das wiederholt sich im Pflichtschulabschlusskursbereich, liegen die Wirkungsmöglichkeiten nicht nur in der Hand der Kursangebote selbst, sondern werden die weiteren Bildungs- und Berufsverläufe der AbsolventInnen von Barrieren strukturiert, die außerhalb des Einflussbereiches der Erwachsenenbildung liegen.

Aus- und Weiterbildung

Je nachdem, wie viel Zeit nach dem Pflichtschulabschluss vergangen ist, befinden sich die AbsolventInnen mitten in ihrer Ausbildung, kurz vor deren Abschluss oder stehen noch am Beginn. Dabei verfolgen sie unterschiedliche Bildungsziele: Ein Teil absolviert eine Lehre, andere haben eine spezifische berufliche Weiterqualifizierung in dem Bereich, in dem sie bereits vor dem Kurs erwerbstätig waren, gewählt. Ein Teil besucht die Schule auf der oberen Sekundarstufe mit dem Ziel, entweder eine Matura abzuschließen und danach ein Studium zu beginnen oder den Abschluss einer berufsbildenden höheren Schule (HTL, HAK) zu erlangen. Dabei bildet der PSA die erste Stufe in Karriereplan.

In den Diskussionen zeigt sich, dass die AbsolventInnen sehr bildungsmotiviert sind. Weiterbildungspläne sind für sie ein zentrales Thema und sie streichen zum Teil hervor, über diesen Weg in der Zukunft eine gute berufliche Position erreichen zu wollen. Die einen verfolgen dabei eine konkrete Option A, andere sind flexibel und haben sich alternativ zu ihrer Wunschausbildung eine Option B zurechtgelegt. Dies ist insbesondere dann relevant, wenn aufgrund struktureller Barrieren die Realisierung der Option A (zurzeit) nicht möglich ist.

Als zentrale Wirkung der Kurse wird dabei das österreichische PSA-Zeugnis als Türöffner für den Zugang zur Lehrausbildung bzw. Fortsetzung der Bildungslaufbahn in weiterführenden Schulen geschildert. Einige der AbsolventInnen haben selbst die Erfahrung gemacht, dass es erst mit dem PSA-Zeugnis möglich war, eine Lehrstelle zu finden, während sie vor dem Kurs bei der Lehrstellensuche erfolglos waren. Verwiesen wird dabei auch auf Personen aus dem sozialen Umfeld, die nicht über einen PSA verfügen und aus ihrer Sicht darum eine weiterführende Ausbildung nicht machen können. Diesem prinzipiell sehr positiven Befund zur Wirksamkeit des Programms stehen nun zwei zentrale Einschränkungen entgegen.

Eine wesentliche Barriere ergibt sich, wenn (noch) kein positiver Asylbescheid vorhanden ist. Das schränkt das Spektrum an möglichen Schulen und betrieblichen Ausbildungen formal ein. Ein Teil der AbsolventInnen hat bereits die Erfahrung gemacht, aufgrund fehlender Formalvoraussetzungen abgelehnt zu werden. Die einen entscheiden sich in dieser Situation dazu, das Bildungsziel den Möglichkeiten anzupassen: Sie starten eine Lehre in einem der Berufsbereiche, der auch asylwerbenden Personen (bis zu einem bestimmten Alter) offen steht, beginnen eine maturaführende Schule (bspw. in der Abendform) oder eine andere Bildungsmaßnahme (wie einen Deutschkurs). Der Plan ist, diese Ausbildungen als Option B so lange zu besuchen, bis sie einen Status als anerkannte Flüchtlinge erreicht haben und wenn möglich dann in die Wunschausbildung zu wechseln. Die anderen lehnen eine solche Strategie mit dem Argument ab, dass es nicht sinnvoll sei, mehrere Jahre in eine Ausbildung zu investieren, die ihren Interessen gar nicht entspricht. Als Problem ins Treffen geführt wird zudem, vor allem von älteren Personen, dass es mit dem Alter zunehmend schwieriger wird, das ursprüngliche Bildungsziel zu realisieren. Schließlich stellt sich auch die Frage, ob eventuell entstehende Kosten (z.B. für Deutschkurse ab B1-Niveau) gedeckt werden können.

Als zweite Barriere werden die rigide Anerkennungspraxis von ausländischen Abschlüssen (Pflichtschulabschluss, Matura, Universitätsabschluss) und fehlende Möglichkeiten, Kompetenzen bzw. berufliche Erfahrungen anerkennen zu lassen, geschildert. Letzteres stellt insbesondere dann eine strukturelle Barriere dar, wenn berufliche Ausbildungen im Herkunftsland nicht mit einem Zertifikat abgeschlossen werden. Die Erfahrung, zurück an den Start gesetzt zu werden und die Bildungskarriere neuerlich beginnen zu müssen, wird als stark demotivierend erlebt.

Ging es bislang um das Thema Abschlüsse, wird in Bezug auf die schulische oder berufliche Weiterbildung auch das geforderte Maß an Kompetenzen in den Gruppen diskutiert. Die

relevante Wirkung der PSA-Kurse, die daraus extrahiert wird, ist die Vorbereitung in fachlicher Hinsicht. Dies betrifft Deutschkenntnisse, um eine betriebliche Ausbildung oder die Deutschmatura zu absolvieren, aber auch Mathematikkenntnisse oder weitere Fremdsprachen werden dabei angesprochen. Dabei gehen die Erfahrungen der AbsolventInnen auseinander und dementsprechend auch die Einschätzungen, ob der PSA eine ausreichende Vorbereitung war. Die einen bewältigen die Anforderungen erfolgreich. Mitunter ist explizit die Rede davon, dass im Kurs die Grundlagen erarbeitet wurden, auf die man in der weiterführenden Ausbildung aufbaut. Andere wiederum berichten davon, an Aufnahmeprüfungen gescheitert zu sein.

Erwerbstätigkeit

Wie bereits erwähnt, waren in den Diskussionen Weiterbildungspläne das zentrale Thema. Für einige AbsolventInnen war aber auch das Thema Erwerbstätigkeit relevant. Manche der AbsolventInnen beschreiben die Wirkung des PSA-Zeugnisses in diesem Zusammenhang in erster Linie als positives Signal an ArbeitgeberInnen: Vermittelt würden damit Leistungsvermögen und Leistungsbereitschaft. Beispielsweise wird geschildert, zuvor aufgrund des Sonderschulabschlusses immer unterschätzt worden zu sein.

Andere planen – oder konnten den Pflichtschulabschluss darüber hinaus konkret dazu nutzen – beruflich aufzusteigen oder eine berufliche Weiterbildung aufzunehmen. Vereinzelt ist das Thema der Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen im Rahmen des Pflichtschulabschlusskurses, was dabei geholfen hat, die für den Einstieg in den Beruf vorgesehene Aufnahmeprüfung positiv zu absolvieren. Erwerbstätigkeit im Anschluss an den PSA-Kurs kann aber auch die Funktion haben, Geld für eine Weiterbildung zu verdienen.

Wiederum wird als zentrale Hürde, die außerhalb des Wirkungsradius der IEB liegt, die Einschränkung im Arbeitsmarktzugang von AsylwerberInnen geschildert. Über Fragen der Existenzsicherung und der negativen Auswirkung auf die hohe Motivation zu arbeiten hinausgehend, wird es von den ehemaligen TeilnehmerInnen als problematisch erlebt, wenn die zentralen Stakeholder, nämlich Betriebe und AMS, von widersprüchlichen Informationen ausgehen bzw. widersprüchliche Informationen weitergeben. Dies wird sich auch als Herausforderung in der Berufsberatung von TeilnehmerInnen im Rahmen der PSA stellen, auf die entsprechend reagiert werden bzw. vorbereitet werden sollte.

Kompetenzaufbau und Wissen

Neben dem Pflichtschulabschluss in seiner Funktion als Zertifikat sind in den Diskussionen auch die unterschiedlichen Kompetenzen das Thema, die im Zuge des Vorbereitungskurses erworben oder verbessert wurden.

AbsolventInnen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, nehmen eine Erweiterung ihrer Deutschkenntnisse wahr. Angesprochen werden die Verbesserung der mündlichen

Kommunikation oder das Erlernen von Dialekten genauso wie Grammatikkenntnisse. Ein Teil von ihnen beschreibt den Zuwachs an Kenntnissen als enorm und sieht den zeitintensiven Deutschunterricht in den Kursen dafür als Ursache. Dies fällt vor allem im Vergleich zu anderen Angeboten, in denen sie bisher Deutsch gelernt haben, auf. Ein anderer Teil betont hingegen, dass die Vorbereitung innerhalb des Kurses nicht ausreichend sei und intensive Kommunikationsmöglichkeiten außerhalb des Kurses notwendig sind. Im Kurs werden die Grundlagen erlernt, die Übung passiert aber draußen. Wieder ein anderer Teil kritisiert in dem Zusammenhang, dass die Vorbereitung auf die Deutschprüfung viel zu kurz sei. Diese doch recht widersprüchlichen Einschätzungen deuten darauf hin, dass die Möglichkeiten, Deutsch zu verbessern bzw. zu festigen, in den einzelnen Kursen unterschiedlich ausgestaltet werden.

Neben Deutschkenntnissen wird eine Reihe an anderen Kenntnissen geschildert, die im Zuge der Vorbereitungskurse gestärkt wurden, wie Mathematik, Englisch, die Fähigkeit, neue Informationen selbständig zu recherchieren oder Geschichte. Die Einschätzung des Wissenszuwachses unterscheidet sich dabei nach der schulischen Vorbildung der AbsolventInnen, die insgesamt sehr heterogen ist. Darüber hinaus wird von einigen AbsolventInnen berichtet, dass sich Interessen geändert haben, dass nunmehr ein größeres Interesse am tagespolitischen Geschehen besteht, sie sich jetzt lieber Diskussionsrunden im Fernsehen ansehen oder sich mit ihren Kindern öfter über das Thema Bildung unterhalten.

Diejenigen AbsolventInnen, die vor relativ kurzer Zeit nach Österreich migriert sind, streichen außerdem hervor, durch den Kurs ein besseres Verständnis von Österreich, seiner Geschichte, seinen EinwohnerInnen, seiner Kultur, dem alltäglichen Leben in Österreich, den Funktionsweisen von Bildungssystem oder Arbeitsmarkt erlangt zu haben. Dabei wird mitunter geschildert, dass ein solches Hintergrundwissen sich positiv auf den Umgang mit Unterschieden zum gesellschaftlichen Kontext in ihren Herkunftsländern auswirken würde.

Psycho-soziale Wirkungsebenen

Parallel zu den Wirkungen in Bezug auf Weiterbildung, Arbeit und Kompetenzaufbau wird von Veränderungen im psycho-sozialen Bereich berichtet: So erzählen einige von positivem Feedback aus Familie und Bekanntenkreis oder ArbeitgeberInnen, wodurch das Selbstbewusstsein gestiegen sei; von der Erfahrung, nach langer Zeit wieder eine Prüfung erfolgreich zu absolvieren, was bestärkend wirke; oder davon, die Angst vor Leuten zu reden, überwunden zu haben.

Ein anderer Wirkungsbereich betrifft den sozialen Zusammenhalt. Im PSA-Kurs hat man die Gelegenheit, Leute kennen zu lernen, mit denen man zuvor nichts zu tun hatte. Diese erlebte Vielfalt erhöhe das Verständnis füreinander und für Unterschiede innerhalb der Gesellschaft, für unterschiedliche Kulturen und schließlich wird darin die Möglichkeit gesehen, Vorurteile zu überwinden.

Bewertung der Angebote durch die AbsolventInnen

Wenn in Bezug auf Weiterbildung, Erwerbstätigkeit oder Kompetenzaufbau keine Wirkungen relevant sind (da die Personen z.B. bereits eine universitäre Ausbildung abgeschlossen haben) wird der Besuch des PSA-Kurses in einem anderen Bereich als positiv geschildert. Er stellt eine Möglichkeit zur Beschäftigung während der Wartezeit auf den Asylbescheid dar, während der es nur wenige Teilhabemöglichkeiten gibt. Dabei wird der Kurs als regelmäßiges Lernangebot geschätzt, der Ablenkung vom ständigen Nachdenken über den Ausgang des Asylverfahrens bietet. Zudem ist er im Unterschied zu einem Deutschkurs ab B1-Niveau gratis.

Von den AbsolventInnen wird der Wissens- und Kompetenzzuwachs ursächlich mit der Ausgestaltung des PSA-Kurses verknüpft und es werden dabei hilfreiche sowie verbesserungswürdige Aspekte herausgearbeitet. Auf der einen Seite liegen Erfahrungen vor, wonach sich die Beziehungen in der Gruppe sowie mit den TrainerInnen positiv auf das Lernen auswirken. Man hat sich gegenseitig geholfen, sich je nach dem eigenen Wissensstand untereinander Dinge erklärt und die individuellen Stärken in der Gruppe genutzt. Die TrainerInnen kommunizieren auf Augenhöhe mit den TeilnehmerInnen, nehmen sich Zeit, um Dinge zu erklären, sind interessiert an Feedback, um den Unterricht noch besser auf die Bedürfnisse abzustimmen und motivieren. Positiv hervorgehoben wird auch, dass alle gleich behandelt und in den Kursen ein diskriminierungsfreier Raum geschaffen wurde. Diejenigen, die Schulerfahrungen gemacht haben, wo Druck, Angst oder sogar körperliche Gewalt im Vordergrund standen, grenzen die Erfahrung in den PSA-Kursen sehr positiv davon ab. Als hilfreich werden darüber hinaus so unterschiedliche Aspekte geschildert wie Team-Teaching, die Erfahrung, dass sich Personen aus dem Kurs um Anliegen im persönlichen Umfeld der TeilnehmerInnen gekümmert haben bis zu wichtigen Informationen zu Weiterbildung und Arbeitsmarkt.

Auf der anderen Seite liegen vereinzelt Erfahrungen vor, die sich retrospektiv aus der Sicht der AbsolventInnen negativ auf das Lernen ausgewirkt haben. Dabei wird zum einen die verfügbare Lernzeit insgesamt mit einem Schuljahr, in dem es zudem viele Feiertage gibt, als zu knapp eingeschätzt, um den Stoff von vier Schuljahren zu erarbeiten. Damit wird eine strukturelle Ursache angesprochen. Hinzu kamen an manchen Standorten spezifische Faktoren wie eine hohe Personalfuktuation, wodurch die Kontinuität des Unterrichts beeinträchtigt wurde. Vereinzelt kritisiert wurden die didaktischen Fähigkeiten der TrainerInnen, die mangelnde Bereitschaft auf Hochdeutsch zu kommunizieren oder zu wenige Möglichkeiten, um die Lerninhalte in der Gruppe zu diskutieren.

5.6 Zwischenfazit

Auf Basis der Bandbreite an methodischen Zugängen, die für die Analyse und Messung von Wirkung gewählt wurde, lassen sich die folgenden zentralen Befunde ableiten.

Insgesamt liegt die Erfolgsquote in beiden Programmbereichen bei etwa 78%, womit ein auch im Vergleich zu anderen Programmen guter Wert erreicht wird. Im Vergleich der TeilnehmerInnen nach den unterschiedlichen demografischen Merkmalen Geschlecht, Alter und Migrationshintergrund zeigen sich dabei punktuell zwar leichte Unterschiede, insgesamt fallen diese jedoch moderat aus. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass innerhalb der IEB-geförderten Bildungsangebote hinsichtlich der Wirksamkeit keine Selektionstendenzen zu beobachten sind, durch die bestimmte Gruppen an TeilnehmerInnen systematisch bevorzugt oder benachteiligt würden. Dieses Ergebnis ist positiv zu werten.

Anlass zur Überlegung von Gegensteuerungsmöglichkeiten bieten allerdings die großen Unterschiede nach Trägern (und damit auch nach Bundesländern), wie sowohl die Analysen des Monitorings als auch die Trägerbefragung zeigen. Die Spannweiten zwischen den Trägern mit den höchsten und niedrigsten Erfolgsquoten bzw. niedrigsten und höchsten Abbruchquoten sind enorm. Während die Angaben der Träger zu den Abbruchgründen (sowohl im Monitoring als auch in der Trägerbefragung) dabei auf individuelle Ursachen fokussieren, weist die Regressionsanalyse dabei auf interessante Erklärungsansätze hin, die in der Struktur der Angebote liegen. Es sind dies ein hohes Engagement in der Dropoutprävention bzw. dem Umgang mit Dropout sowie die fixe und unbefristete Beschäftigung von TrainerInnen, die sich beide als förderlich für den Erfolg der Maßnahmen herauskristallisiert haben. Ebenso interessant ist, dass im Vergleich dazu die Selektivität bei der Aufnahme keinen signifikanten Erklärungsbeitrag liefert. Eine stärkere Selektion bei der Aufnahme trägt demnach nicht zu höheren Erfolgsquoten bei.

Neben dem formalen Abschluss nimmt der Zuwachs an Kompetenzen einen wichtigen Stellenwert im Bereich der Wirkungsanalysen ein, mehr noch im Bereich der Basisbildung, wo eine dem PSA vergleichbare Qualifikation fehlt und nur eine Minderheit (unter 10%) den Kurs mit einem Zeugnis abschließt. Die Einschätzungen der Träger zum Kompetenzzuwachs sind sehr positiv und dieses Bild deckt sich mit den Erfahrungen der TeilnehmerInnen bzw. der AbsolventInnen. So werden im Bereich PSA in Deutsch (insbesondere auch als Deutsch als Zweitsprache), Mathematik und Fremdsprache und im Bereich Basisbildung in Bezug auf die relevanten Grundkompetenzen (Lernkompetenz und zwei weitere Felder) wesentliche Zuwächse beobachtet und von den TeilnehmerInnen selbst auch so wahrgenommen. Allerdings zeigen sich auch hier die zuvor schon angesprochenen Unterschiede zwischen den einzelnen Trägern resp. Bundesländern und dies setzt sich neben den quantitativen Befragungen auch in den Erfahrungen der AbsolventInnen fort. Dieses Ergebnis sollte als Anlass dafür herangezogen werden, die dahinter liegenden Unterschiede in der Umsetzungspraxis kritisch im Blick zu behalten bzw. Möglichkeiten des Erfahrungsaustauschs zwischen den Trägern und gegenseitiges Lernen zu forcieren.

Die qualitativen Analysen machen sichtbar, welche Bedeutung dem Erwerb bzw. der Weiterentwicklung von Basiskompetenzen sowie dem Erreichen des Pflichtschulabschlusses über den Kompetenzzuwachs und die Qualifikation zukommt, wenn auf die vielfältigen positiven Wirkungen auf einer psycho-sozialen Ebene hingewiesen wird. Dabei stimmen

Einschätzungen von Trägern und Stakeholdern mit den Wahrnehmungen der AbsolventInnen deutlich überein. Diesen sehr positiven Schilderungen stehen allerdings auch wesentliche Barrieren gegenüber, was die weitere Bildungs- und berufliche Karriere der AbsolventInnen betrifft. Dabei kristallisieren sich insbesondere zwei Gruppen heraus, die von solchen Barrieren besonders betroffen sind. Zum einen sind dies bereits etwas ältere Personen, die sich auf Arbeitssuche befinden, zum anderen sind dies AsylwerberInnen mit einem eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt bzw. Bildungssystem und generell Personen, deren Abschlüsse von außerhalb von Österreich nicht anerkannt werden. Beiden Gruppen fällt es verhältnismäßig schwieriger, im Anschluss an einen Basisbildungs- oder PSA-Kurs in Weiterbildung oder am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Demgegenüber können insbesondere Personen, die bereits während der Kursteilnahme erwerbstätig sind, die in der Basisbildung erworbenen Kompetenzen unmittelbarer nutzen.

6. Zusammenfassende Einschätzungen

Die Bildungsangebote der Initiative Erwachsenenbildung nehmen in der österreichischen (Weiter-)Bildungslandschaft eine einzigartige Stellung ein. Diese Feststellung begründet sich auf mehreren Alleinstellungsmerkmalen des Programms: Bei den Basisbildungs- und Pflichtschulabschlusskursen der IEB handelt es sich von der Konzeption aus betrachtet um sehr niederschwellige Angebote, wo einzig der Bedarf nach Unterstützung das ausschlaggebende Kriterium darstellt. Die Kurse sind zudem konzeptionell von hoher Qualität, da beispielsweise Mindeststundenanzahlen und obligatorische Beratungsangebote einen integralen Bestandteil bilden. Schließlich sind die IEB-Angebote für große Teile der Zielgruppe auch weitgehend alternativlos, wenn man das Qualifizierungsangebot für AsylwerberInnen betrachtet. Der Bedarf nach der Initiative Erwachsenenbildung ist demnach qualitativ-inhaltlich betrachtet groß, aber angesichts von Zielgruppengrößen bis in die hunderttausende Personen auch quantitativ sehr erheblich.

Genau an diesem quantitativen Bedarf setzt auch der erste Entwicklungsbereich der Initiative Erwachsenenbildung an, dem es als Ergebnis der Evaluierung Aufmerksamkeit zu schenken gilt. In Relation zu den in der Artikel 15a-Vereinbarung festgelegten Zielwerten sind die Anstrengungen im Rahmen der Initiative Erwachsenenbildung groß, in Relation zum berechneten Gesamtbedarf jedoch sehr überschaubar. Es bedarf demnach einer deutlichen Ausweitung des Programms, wobei auch eine (weitere) Verdopplung der Anstrengungen nicht als übertrieben, sondern durchaus angemessen, gelten würde. In dem Zusammenhang ist die von Programmperiode I auf die Periode II vorgenommene Ausweitung der Interventionen im Bereich der Basisbildung sehr positiv hervorzuheben, da so Abdeckungsquoten des Bedarfs erreicht werden können, die jene des Pflichtschulabschlusses deutlich übertreffen.

Ein zweiter Entwicklungsbereich liegt in der Niederschwelligkeit des Angebots. Obwohl diese Niederschwelligkeit in der Konzeption bereits vorgesehen ist, wird diese nicht im angezeigten Ausmaß praktisch umgesetzt und gelebt. Vielmehr selektieren in einem Umfeld, wo die Nachfrage das Angebot stark übersteigt, viele Träger ihre TeilnehmerInnen, wodurch sich die am stärksten Benachteiligten oder in ihrer Motivation behinderten Zielgruppen mit einer erneuten Selektionserfahrung konfrontiert sehen, die nicht dazu beiträgt, Selbstwirksamkeit und Selbstvertrauen zu stärken. An diesem Punkt ist es angezeigt, durch programmsteuernde Maßnahmen die konzeptionelle Niederschwelligkeit des Programms auch in der Praxis einzufordern sowie Unterstützung – beispielsweise durch entsprechende Öffentlichkeitsarbeit – bei der Erreichung dieses Ziels zu geben.

Ein drittes zentrales Themenfeld zeigt sich im Bereich der TrainerInnen. Hier setzt die IEB mit den Qualifikationsvoraussetzungen einerseits Standards, während es sich andererseits für die Träger schwierig gestaltet, geeignetes Personal zu finden oder weiter zu beschäftigen. Ein Ansatz wäre hier, durch verstärkte Weiterbildung entgegenzusteuern bzw. die

Möglichkeiten zu verbessern, durch den Nachweis von Praxis und Kompetenz Formalvoraussetzungen aufzuwiegen. Neben diesem inhaltlichen Aspekt bedarf jedoch auch ein formaler im Zusammenhang mit den Anstellungsverhältnissen der Aufmerksamkeit. Rund ein Viertel der TrainerInnen kann als prekär beschäftigt bezeichnet werden, weil sie entweder nur über Zeitkontrakte verfügen und/oder als Werkvertrag- bzw. freie DienstnehmerInnen beschäftigt sind. Das ist ein im Vergleich zur Branche (vgl. Tippelt & von Hippel 2011) und im Vergleich zu vorangegangenen Perioden relativ günstiger Wert. Auch das Argument, für neben- und freiberuflich Lehrende sei dies kein Zeichen von Prekarität, kann und soll nicht von der Hand gewiesen werden. Übersehen werden darf aber auch nicht, dass das Ausmaß der atypischen Beschäftigung nicht ohne negative Auswirkungen auf die Erfolgsquote bleibt. Es besteht demnach ein regressionsanalytisch nachgewiesener Zusammenhang zwischen der für manche TrainerInnen überschaubaren Beschäftigungsqualität und den Erfolgsaussichten der TeilnehmerInnen an der IEB, der durch entsprechende Programmsteuerung entgegengewirkt werden sollte. Implizit mit angesprochen sind in diesem Zusammenhang die Kosten, die sich meistens am Personal manifestieren. Hier kann eine Valorisierung der Pauschalabgeltungen für Teilnahmen an der IEB zur Entspannung beitragen.

Insgesamt ist die Wirksamkeit der im Rahmen der IEB umgesetzten Maßnahmen jedoch beachtlich. Hier sprechen nicht nur Abschlussquoten von annähernd 80% eine deutliche Sprache, sondern auch die von den TeilnehmerInnen erzielten Fortschritte im inhaltlichen, lern- und arbeitstechnischen sowie psycho-sozialen Bereich sind bemerkenswert. Nicht übersehen werden sollte in diesem Zusammenhang jedoch die teils beträchtliche Streuung in den Ergebnissen. Neben einer exakteren und von allen gleichermaßen geteilten Definition von Abschluss und Abbruch sollten daher der Erfahrungsaustausch zwischen den Trägern (wie mit schwierigen Situationen umgegangen werden kann) sowie die Selbstevaluationen der Kursangebote im Rahmen des Berichtswesens (was die Ursachen für besonders gute bzw. eher bescheidene Abschlussquoten waren) verstärkt werden.

7. Anhang

Zusatztabellen zur Monitoringanalyse

Tabelle 24: Eintritte im Zeitverlauf nach Geschlecht und Programmschienen

N=27.909	Basisbildung		PSA		gesamt		Summe
	männlich	weiblich	männlich	weiblich	männlich	weiblich	
1. Halbj. 2015	28,3%	71,7%	64,6%	35,4%	40,0%	60,0%	100%
2. Halbj. 2015	42,2%	57,8%	62,8%	37,2%	46,1%	53,9%	100%
1. Halbj. 2016	49,7%	50,3%	66,8%	33,2%	53,1%	46,9%	100%
2. Halbj. 2016	44,1%	55,9%	66,0%	34,0%	48,3%	51,7%	100%
1. Halbj. 2017	54,3%	45,7%	65,4%	34,6%	56,3%	43,7%	100%
2. Halbj. 2017	47,1%	52,9%	68,2%	31,8%	52,8%	47,2%	100%
gesamt	44,9%	55,1%	65,4%	34,6%	49,4%	50,6%	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Tabelle 25: Eintritte 2015-17 in Programmschienen nach Alter

N=27.779	Basisbildung	Pflichtschulabschluss	gesamt
15 - 18 Jahre	20,7%	42,6%	25,5%
19 - 21 Jahre	13,9%	22,3%	15,7%
22 - 25 Jahre	10,1%	14,4%	11,1%
26 - 30 Jahre	13,1%	9,4%	12,3%
31 - 35 Jahre	11,6%	5,8%	10,3%
36 - 40 Jahre	9,3%	3,2%	8,0%
41 - 45 Jahre	7,5%	1,6%	6,2%
46 - 50 Jahre	6,0%	0,6%	4,8%
51 - 55 Jahre	3,9%	0,1%	3,0%
56 - 60 Jahre	2,3%	0,1%	1,8%
61 - 65 Jahre	1,0%	0,0%	0,8%
66 + Jahre	0,7%	0,0%	0,5%
Summe	100%	100%	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Tabelle 26: Eintritte 2015-17 nach regionalen Merkmalen

Kursort		Wohnort - TeilnehmerInnen		Bevölkerung ³⁴	
		Stadt ³⁵	Land	Stadt	Land
Burgenland	Anzahl	7	828	0	285.400
	Anteil	0,8%	99,2%	0,0%	100%
Kärnten	Anzahl	699	567	144.668	405.998
	Anteil	55,2%	44,8%	26,3%	73,7%
Nieder- österreich	Anzahl	463	1.595	103.686	1.518.221
	Anteil	22,5%	77,5%	6,4%	93,6%
Ober- österreich	Anzahl	1.316	1.015	257.129	1.164.332
	Anteil	56,5%	43,5%	18,1%	81,9%
Salzburg	Anzahl	1.034	734	150.422	381.591
	Anteil	58,5%	41,5%	28,3%	71,7%
Steiermark	Anzahl	496	869	257.129	947.875
	Anteil	36,3%	63,7%	21,4%	78,6%
Tirol	Anzahl	771	820	99.559	621.105
	Anteil	48,5%	51,5%	13,8%	86,2%
Vorarlberg	Anzahl	260	365	71.413	304.687
	Anteil	41,6%	58,4%	19,0%	81,0%
Wien	Anzahl	15.920	273	1.777.042	0
	Anteil	98,3%	1,7%	100%	0,0%
Österreich	Anzahl	20.966	7066	2.861.793	5.629.209
	Anteil	74,8%	25,2%	33,7%	66,3%

Quelle: Statistik Austria – ZMR & IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

³⁴ Die Berechnung erfolgt auf Basis der von Statistik Austria ausgewiesenen Bevölkerungsdaten nach dem ZMR-Zentrales Melderegister mit Stand 31.10.2015.

³⁵ Als Städte gelten Gemeinden, die mehr als 30.000 EinwohnerInnen aufweisen. Es sind dies Wien, Graz, Linz, Salzburg, Innsbruck, Klagenfurt, Wels, Villach, St. Pölten, Dornbirn, Wr. Neustadt, Steyr, Feldkirch und Bregenz.

Tabelle 27: Eintritte 2015-17 nach Bundesländer und Migrationshintergrund

		Österreich	Mig-HG	Summe
Burgenland	Anzahl	145	678	823
	Anteil	17,6%	82,4%	100%
Kärnten	Anzahl	163	1.098	1.261
	Anteil	12,9%	87,1%	100%
Nieder- österreich	Anzahl	672	1.317	1.989
	Anteil	33,8%	66,2%	100%
Ober- österreich	Anzahl	587	1.722	2.309
	Anteil	25,4%	74,6%	100%
Salzburg	Anzahl	435	1318	1.753
	Anteil	24,8%	75,2%	100%
Steiermark	Anzahl	400	951	1.351
	Anteil	29,6%	70,4%	100%
Tirol	Anzahl	322	1.267	1.589
	Anteil	20,3%	79,7%	100%
Vorarlberg	Anzahl	104	519	623
	Anteil	16,7%	83,3%	100%
Wien	Anzahl	1.570	14.014	15.584
	Anteil	10,1%	89,9%	100%
Österreich	Anzahl	4.398	22.884	27.282
	Anteil	16,1%	83,9%	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Tabelle 28: Teilnahmedauer von AbbrecherInnen nach Programmschiene

	Basisbildung		Pflichtschulabschluss		Gesamt	
	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil
bis 1 Monat	1.286	31,3%	166	17,2%	1.452	28,6%
bis 3 Monate	1.373	33,5%	280	29,0%	1.653	32,6%
bis 6 Monate	1.027	25,0%	284	29,4%	1.311	25,9%
bis 9 Monate	340	8,3%	140	14,5%	480	9,5%
über 9 Monate	78	1,9%	97	10,0%	175	3,5%
Gesamt	4.104	100%	967	100%	5.071	100%
	80,1 Tage		126,9 Tage		89,1 Tage	

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Tabelle 29: Abschlussarten nach Geschlecht

	männlich		weiblich		gesamt	
Pflichtschulabschluss - Gesamtprüfung	1.627	19,6%	875	9,9%	2.502	14,6%
Pflichtschulabschluss - Teilprüfung(en)	497	6,0%	269	3,0%	766	4,5%
Sonstige Prüfungen (ECDL, Sprachzertifikat,..)	418	5,0%	647	7,3%	1.065	6,2%
Teilnahme-Zertifikat ohne Prüfung	5.755	69,4%	7.053	79,7%	12.808	74,7%
Summe	8.297	100%	8.844	100%	17.141	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Tabelle 30: Abschlussarten nach Migrationshintergrund

	Ohne Mig.-HG		Mit Mig.-HG		gesamt	
Pflichtschulabschluss - Gesamtprüfung	660	25,9%	1.822	12,7%	2.482	14,7%
Pflichtschulabschluss - Teilprüfung(en)	255	10,0%	508	3,6%	763	4,5%
Sonstige Prüfungen (ECDL, Sprachzertifikat,..)	84	3,3%	975	6,8%	1.059	6,3%
Teilnahme-Zertifikat ohne Prüfung	1.546	60,7%	10.997	76,9%	12.543	74,5%
Summe	2.545	100%	14.302	100%	16.847	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Tabelle 31: Abbruchgründe nach Geschlecht

	männlich		weiblich		gesamt	
Aufnahme von Beschäftigung oder Änderung der Arbeitszeit	249	9,9%	260	10,3%	509	10,1%
Familiäre Gründe (Betreuungspflichten, Schwangerschaft ...)	60	2,4%	403	16,0%	463	9,2%
Krankheit	88	3,5%	296	11,7%	384	7,6%
unbekannt (NB)	410	16,3%	277	11,0%	687	13,6%
Ortswechsel (Umzug, Rückkehr in das Heimatland etc.)	205	8,2%	115	4,6%	320	6,4%
Probleme im kognitiven Bereich (z.B. mit Stoffumfang/ Lerninhalten/Lerntempo o.ä.)	160	6,4%	73	2,9%	233	4,6%
Probleme im psychischen Bereich (z.B. mit Stressbewältigung, Motivation etc.)	216	8,6%	97	3,8%	313	6,2%

<i>Fortsetzung</i>	männlich		weiblich		gesamt	
Probleme im sozialen Bereich (z.B. Probleme in der Gruppe)	73	2,9%	34	1,3%	107	2,1%
Sonstiges	377	15,0%	359	14,2%	736	14,6%
Wechsel in eine andere Bildungsmaßnahme	677	26,9%	608	24,1%	1.285	25,5%
Summe	2.515	100%	2.522	100%	5.037	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

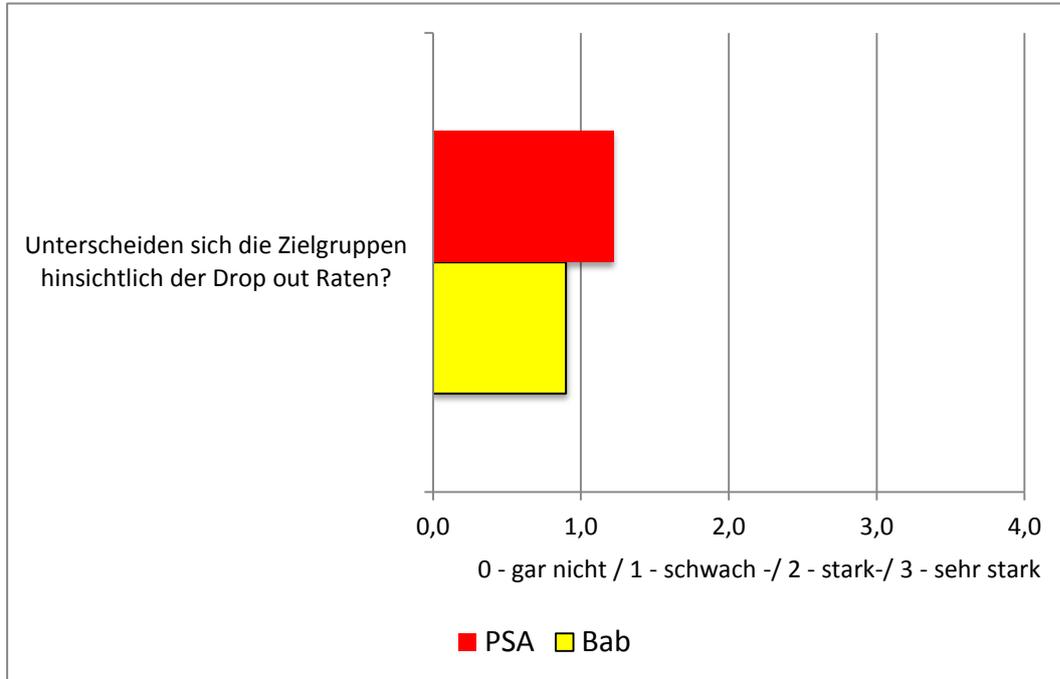
Tabelle 32: Abbruchgründe nach Migrationshintergrund

	Ohne Mig.-HG		Mit Mig.-HG		gesamt	
Aufnahme von Beschäftigung oder Änderung der Arbeitszeit	116	12,1%	363	9,4%	479	10,0%
Familiäre Gründe (Betreuungspflichten, Schwangerschaft ...)	70	7,3%	371	9,7%	441	9,2%
Krankheit	100	10,4%	270	7,0%	370	7,7%
unbekannt (NB)	75	7,8%	567	14,8%	642	13,4%
Ortswechsel (Umzug, Rückkehr in das Heimatland etc.)	20	2,1%	294	7,7%	314	6,5%
Probleme im kognitiven Bereich (z.B. mit Stoffumfang/ Lerninhalten/Lerntempo o.ä.)	40	4,2%	193	5,0%	233	4,9%
Probleme im psychischen Bereich (z.B. mit Stressbewältigung, Motivation etc.)	158	16,5%	149	3,9%	307	6,4%
Probleme im sozialen Bereich (z.B. Probleme in der Gruppe)	51	5,3%	51	1,3%	102	2,1%
Sonstiges	198	20,7%	486	12,6%	684	14,2%
Wechsel in eine andere Bildungsmaßnahme	130	13,6%	1.099	28,6%	1.229	25,6%
Summe	958	100%	3.843	100%	4.801	100%

Quelle: IEB-Monitoring, eigene Berechnungen.

Zusatzauswertungen zur Trägerbefragung

Abbildung 33: Beurteilung der Unterschiede der Drop-Out-Raten nach Zielgruppen



Quelle: IHS Trägerbefragung.

Literatur

AMS (2016): Asylberechtigte auf Jobsuche. Kompetenzcheck-Ergebnisse und Integrationsmaßnahmen im Jahr 2016, Wien.

BAMF – Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Asylersantragsteller in Deutschland im Jahr 2015. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit, Nürnberg.

BMI (2016): Asylstatistik 2015, Wien.

Bruneforth M., Lassnigg L., Vogtenhuber S., Schreiner C., Breit S. (Hrsg.) (2016): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz: Leykam.

Bundesagentur für Arbeit (2016): Hintergrundinformation: Geflüchtete Menschen in den Arbeitsmarktstatistiken- Erste Ergebnisse, Nürnberg.

EUROFOUND (2012): NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe, Dublin.

Initiative Erwachsenenbildung (2015): Programmplanungsdokument Initiative Erwachsenenbildung. Länder-Bund-Initiative zur Förderung grundlegender Bildungsabschlüsse für Erwachsene inklusive Basisbildung. 2015-2017, Wien.

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

Merkens H. (2003): Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick U., von Kardoff E., Steinke I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek b. Hamburg, 286-299.

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

ÖIF – Österreichischer Integrationsfonds (2016): Fact Sheet 22 – Aktuelles zu Migration und Integration, Wien.

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

Steiner M. (2016): Zweiter Bildungsweg, in: BMB (Hrsg.), Materialien zur Erwachsenenbildung 1/2016, Wien.

Steiner M., Pessl G., Karaszek J. (2016): Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe, Sozialpolitische Studienreihe, Nr. 20, Wien.

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

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

Steiner M., Wagner E., Pessl G. (2006): Evaluation der Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses, Studie im Auftrag des bm:bwk, Wien.

Steinke I. (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung, In: Flick U., Kardoff E. v., Steinke I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek b. Hamburg, 319-331.

Stoppacher P., Edler M. (2014): Evaluation der ersten Periode der Initiative Erwachsenenbildung, IFA-Forschungsbericht, Graz.

Tippelt R., von Hippel A. (Hrsg.) (2011): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Autorinnen: Mario Steiner, Gabriele Pessl, Hermann Kuschej, Michaela Egger-Steiner, Barbara Metzler

Titel: Evaluation der Initiative Erwachsenenbildung

Projektbericht/Research Report

© 2017 Institute for Advanced Studies (IHS)

Josefstädter Straße 39, A-1080 Vienna • ☎ +43 1 59991-0 • Fax +43 1 59991-555 •
<http://www.ihs.ac.at>
