Projektbericht
Research Report
Februar 2019

# AusBildung bis 18

## Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes

Mario Steiner, Gabriele Pessl, Andrea Leitner, Thomas Davoine, Susanne Forstner, Isabella Juen, Maria Köpping, Ana Sticker (IHS-Team)
Veronika Litschel, Roland Löffler, Alexander Petanovitsch (öibf-Team)

**Unter Mitarbeit von**
David Baumegger
Barbara Metzler

**Studie im Auftrag von**
Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort
Bundeskanzleramt

Institut für Höhere Studien
Institute for Advanced Studies
Vienna

öibf

**AutorInnen**
Mario Steiner, Gabriele Pessl, Andrea Leitner, Thomas Davoine, Susanne Forstner, Isabella Juen, Maria Köpping, Ana Sticker (IHS-Team)
Veronika Litschel, Roland Löffler, Alexander Petanovitsch (öibf-Team)

**Lektorat**
Sylvia Karl-Parzer

**Titel**
AusBildung bis 18. Wissenschaftliche Begleitung der Implementierung und Umsetzung des Ausbildungspflichtgesetzes.

**Kontakt**
T +43 1 59991-219
E msteiner@ihs.ac.at

**2019 Institut für Höhere Studien – Institute for Advanced Studies (IHS)**
Josefstädter Straße 39, A-1080 Vienna
T +43 1 59991-0
F +43 1 59991-555
www.ihs.ac.at
ZVR: 066207973

*Die Publikation wurde sorgfältig erstellt und kontrolliert. Dennoch erfolgen alle Inhalte ohne Gewähr. Jegliche Haftung der Mitwirkenden oder des IHS aus dem Inhalt dieses Werkes ist ausgeschlossen.*

# Inhaltsverzeichnis


1 Einführung ... 8

2 Nutzen der AusBildung bis 18 ... 11

2.1 Makroökonomischer Nutzen der AusBildung bis 18 ... 11

2.1.1 Methodische Einführung in das *TaxLab* Modell ... 11

2.1.2 Grundannahmen und Szenarien der AB18-Wirkungsanalysen ... 16

2.1.3 Berechnungsergebnisse ... 19

2.1.4 Fazit ... 29

2.2 Gesellschaftlicher Nutzen der AusBildung bis 18 ... 30

2.2.1 AB18 und soziale Gerechtigkeit ... 31

2.2.2 AB18 und sozialer Fortschritt ... 37

2.2.3 Fazit ... 40

3 Praxis-Handelsschulen: Möglichkeiten zur Prävention von Bildungsabbruch ... 43

3.1 Sekundärstatistische Analysen ... 45

3.1.1 Anteil und Struktur der SchülerInnen ... 45

3.1.2 Bildungsverläufe ... 51

3.1.3 Bildungsabbruch ... 55

3.1.4 Arbeitsmarktchancen ... 58

3.2 Qualitative Analysen von Fallbeispielen ... 62

3.2.1 Methodische Anmerkungen ... 62

3.2.2 Positionierung der HAS in der Bildungslandschaft ... 65

3.2.3 (Neue) Curriculare Rahmenbedingungen in der Praxis-HAS ... 69

3.2.4 Rolle des Lehrkörpers ... 73

3.2.5 SchülerInnenstruktur & Problemlagen ... 76

3.2.6 Ursachen von Abbrüchen ... 78

3.2.7 Strategien im Umgang mit Abbrüchen ... 83

3.3 Zusammenfassung und Conclusio ... 88

4 ÜBA-Analyse ... 94

4.1 Quantitative Analysen ... 94

4.1.1 Methodische Vorbemerkungen ... 94

4.1.2 Betrachtung bei Maßnahmen-Ende ... 96

4.1.3 Kostenaspekte der Überbetrieblichen Berufsausbildung ... 102

4.1.4 Durchschnittliches Alter der Förderfälle ... 106

4.1.5 Berufsgruppen ... 107

4.1.6 Überbetriebliche Ausbildung und Berufsschulen ... 111

4.1.7 Lehrabbrecher/innen in der überbetrieblichen Ausbildung als Zielgruppe ... 113

4.2 Konzept- und Berichtsanalyse der überbetrieblichen Lehrausbildung ... 115

4.2.1 Einleitung ... 115

4.2.2 Methodische Betrachtungen ..... 115
4.2.3 Teilnahmedaten ..... 115
4.2.4 Analyse der Konzepte ..... 117
4.2.5 Zusammenfassung und Empfehlungen ..... 117

5 IBOBB - Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf ..... 125

5.1 Untersuchungsgegenstand und -methode ..... 125

5.2 Vorbemerkungen zur Berufswahl ..... 125

5.3 Ausgangslage: Status quo der Bildungs- und Berufsberatung in der Sekundarstufe I ..... 127

5.4 Das Prinzip ibobb: Grundlagen und Anwendungsbereiche ..... 135

5.5 Herausforderungen im Übergang Schule – Ausbildungssystem – Befunde aus ExpertInneninterviews ..... 139

5.6 Exemplarische Umsetzung: PTS 2020 ..... 140

5.7 Präventionskonzepte und –systeme im europäischen Vergleich ..... 144
5.7.1 „Bildungsketten“ (Deutschland) ..... 144
5.7.2 „Schulpartnerschaften - Zusammenarbeit von Wirtschaft und Schule zur Berufsorientierung“ (Deutschland) ..... 145
5.7.3 passt! – Innovative Berufsorientierung in der Region Trier (Deutschland) ..... 146
5.7.4 Transition Ecole-Premier Emploi (Belgien) ..... 148
5.7.5 “School and Work” (Italien, Belgien, Frankreich, Litauen, Rumänien und Spanien) ..... 149
5.7.6 “Guiding Cities” (Europa) ..... 150
5.7.7 Rajaleidja (“Wegbereiter”) (Estland) ..... 151

5.8 Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen ..... 152

6 Schulunterstützungssysteme ..... 154
6.2.1 Schulpsychologie ..... 155
6.2.2 Schulsozialarbeit ..... 157
6.2.3 Jugendcoaching ..... 161
6.2.4 Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching ..... 164

6.3 Bestehende Kooperationsstrukturen ..... 167

6.4 Unterstützungssysteme: europäische Beispiele ..... 168
6.4.1 Gesamtschulisches Gewaltpräventionskonzept SIG (Schweiz) ..... 168
6.4.2 InSSel - Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen in der Schule (Schweiz) 169
6.4.3 „Schulbegleitungsdienste“ (Niederlande) ..... 171
6.4.4 „Peaceable School“ (Niederlande) ..... 172
6.4.5 „Mind Matters - Mit psychischer Gesundheit gute Schulen entwickeln“ (Deutschland) ..... 173
6.4.6 SchulbegleiterInnen (Deutschland) ..... 174
6.4.7 Familienklassen (Deutschland) ..... 175

7 Zielgruppenanalyse: NEETs ... 179
7.1 Beschreibung des Arbeitsmarktindikators NEETs ... 179
7.2 Abgrenzung NEET und FABA ... 180
7.3 Forschungsstand Adoleszenz und NEET ... 181
7.4 Kompetenzorientierung und Niederschwelligkeit ... 183
7.5 Ansatz der offenen Jugendarbeit ... 185
8 AsylwerberInnen und -berechtigte ... 188
8.1 Einleitung ... 188
8.2 Forschungsstand ... 189
8.2.1 Ausmaß und Struktur von Jugendlichen mit Fluchthintergrund ... 190
8.2.2 Schulabbruchsrisiken von Jugendlichen mit Fluchterfahrung ... 191
8.2.3 Arbeitsmarktintegration und soziale Integration ... 194
8.2.4 Unterstützungsangebote und Empfehlungen ... 196
8.2.5 Erfahrungen in Österreich ... 198
8.2.6 Herausforderungen und Angebot laut ExpertInneninterviews ... 200
8.3 Unterstützungs- und Ausbildungsangebote für AsylwerberInnen und Asylberechtigte ... 202
8.3.1 Teilnahmeberechtigung in unterschiedlichen Angebotstypen ... 204
8.3.2 AsylwerberInnen und Asylberechtigte als teilnehmende Zielgruppe ... 206
8.3.3 Für AsylwerberInnen offene Maßnahmen ... 208
8.3.4 Maßnahmen mit Zielgruppe Asylberechtigte ... 214
8.4 Fazit ... 221
9 Jugendliche mit Sonderschulabschluss ... 224
9.1 Kontextanalyse ... 225
9.1.1 Rechtliche Rahmenbedingungen ... 225
9.1.2 Quantitative Entwicklung: SPF, Sonderbeschulung, Integration ... 228
9.2 Forschungsstand: Unterschiede zwischen integrativer und separater Beschulung beim Übergang ... 239
9.3 AbsolventInnen mit SO-Abschluss ... 245
9.3.1 Schulstatistik ... 246
9.3.2 Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) ... 250
9.3.3 Monitoring berufliche Integration (MBI) ... 257
9.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen ... 260
10 Außerschulische Jugendarbeit ... 263
10.1 Untersuchungsgegenstand und –methode ... 263
10.2 Das Feld der außerschulischen Jugendarbeit ... 264
10.2.1 Verbandliche Jugendarbeit ... 265
10.2.2 Jugendinformation ... 266

10.2.3 Offene Jugendarbeit ... 267
10.2.4 Ausgewählte Befunde der Erhebung zur außerschulischen Jugendarbeit ... 269
10.2.5 Best practice-Angebote ... 274
10.3 Vernetzung und Kooperation ... 279
10.3.1 Bestehende Strukturen auf nationaler und regionaler Ebene ... 279
10.3.2 Optimierungspotenziale ... 282
10.4 Nutzbarmachung der Prinzipien der außerschulischen Jugendarbeit für die AB18 ... 287
11 Regionale Unterschiede ... 289
11.1 Sekundärstatistische Analysen ... 289
11.1.1 Anteil früher BildungsabbrecherInnen ... 289
11.1.2 Reintegrationchancen nach einem frühen Abbruch ... 302
11.2 Qualitative Fallstudien ... 304
11.2.1 Methodisches Vorgehen ... 304
11.2.2 Bezirksprofile ... 307
11.3 Fazit: Erklärungsansätze für regionale Unterschiede durch Bezirksvergleiche ... 320
11.3.1 Abbruchsrelevante Besonderheiten in der Wirtschafts- und Sozialstruktur ... 321
11.3.2 Zielgruppe und Bedarfslagen ... 323
11.3.3 Stärken und Schwächen des Angebots ... 324
11.3.4 Akteure und deren Vernetzung ... 327
12 Prozessbegleitung Strukturaufbau ... 329
12.1 Erhebungsdesign ... 329
12.2 Ausgewählte Ergebnisse ... 330
12.2.1 Themengebiet Orientierung ... 332
12.2.2 Themengebiet Begleitung und Coaching ... 336
12.2.3 Themengebiet Berufsausbildung ... 340
12.3 Betrachtung der Kooperationen ... 343
12.3.1 Kooperationen im Themengebiet Orientierung ... 344
12.3.2 Kooperationen im Themenbereich Begleitung und Coaching ... 345
12.3.3 Kooperationen im Themengebiet Berufsausbildung ... 347
12.4 Niederschwellige Maßnahmen ... 348
12.4.1 Definition Niederschwelligkeit ... 348
12.4.2 Identifizierung zusätzlicher Maßnahmen ... 349
12.5 Interpretationen der Ergebnisse der Erhebung ... 349
12.5.1 Zu den Themengebieten ... 350
12.5.2 Zur Frage der Kooperationen ... 350
12.5.3 Zur Frage der Niederschwelligkeit ... 351
12.5.4 Geschlechterdifferenzierung ... 351
12.5.5 Identifizierte Lücken in der erhobenen Angebotslandschaft ... 351
12.5.6 Abgeleitete Empfehlungen ... 352

12.6 Elemente einer zur entwickelnden Wirkungsanalyse ..... 353
12.6.1 Einbettung der Monitorings in eine Wirkungsanalyse ..... 353
12.6.2 Leistungs- und Wirkungsziele ..... 358

13 Übergreifendes Fazit ..... 362

14 Anhang ..... 365

14.1 Liste der InterviewpartnerInnen ..... 365

14.2 Tabellenanhang ..... 367

15 Abbildungsverzeichnis ..... 372

16 Tabellenverzeichnis ..... 375

17 Literaturverzeichnis ..... 378

17.1 Quellenverzeichnis ..... 389

# 1 Einführung

Die AusBildung bis 18 (AB18), der gemäß alle Jugendlichen bis zum Alter von 18 Jahren eine Schule, Lehre oder eine andere Ausbildung besuchen oder an vorbereitenden und unterstützenden Maßnahmen und Angeboten teilnehmen müssen, stellt ein zentrales Reformvorhaben der österreichischen Bildungs-, Jugend- und Arbeitsmarktpolitik dar. Im Juni 2016 wurde das Programm mit dem Ausbildungspflichtgesetz in einen rechtlichen Rahmen gegossen. Die Zielsetzung dahinter lautet, dass alle Jugendlichen einen schulischen oder beruflichen Abschluss auf der Sekundarstufe II erreichen.

Die vorliegende Studie wurde im Zeitraum Jänner 2017 bis Dezember 2018 in Kooperation zwischen dem Institut für Höhere Studien (IHS) und dem Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (öibf) erstellt. Sie versteht sich als wissenschaftliche Begleitung dieses Programms, in der sehr unterschiedliche Themen und Fragestellungen bearbeitet wurden, die allesamt für die Implementierung und die Umsetzung der AusBildung bis 18 eine hohe Relevanz aufweisen. Die Studie ist demgemäß in unterschiedliche, eigenständige Forschungsmodule gegliedert, in denen die Fragestellungen mittels einer Vielzahl an Forschungsmethoden wissenschaftlich bearbeitet wurden. Das Spektrum reicht dabei von der Recherche und Aufarbeitung einschlägiger Studien über die statistische Analyse von Sekundärdaten bis hin zur Analyse qualitativer Interviews und Fokusgruppen und der Durchführung einer eigenen quantitativen Erhebung.

Mehrere der Forschungsmodule sind spezifischen jugendlichen Zielgruppen gewidmet, die in Bezug auf Bildung und Ausbildung besondere Benachteiligungen erfahren (haben) und besonderer Unterstützung bei der Fortsetzung ihrer Bildungskarriere bedürfen. Andere Module beziehen sich auf unterstützende Angebote und Ansätze im Bildungssystem und in dessen unmittelbarer Umwelt. In zwei eigenen Modulen, aber auch quer über alle Analysen, geht es direkt um die Frage nach dem frühen Bildungsabbruch, seinen Ursachen, Konsequenzen und Möglichkeiten der Gegensteuerung sowie deren Nutzen. Schließlich wurde in einem stärker angewandten Forschungsmodul zur Prozessbegleitung Wissen generiert, das direkt für die (administrative) Umsetzung und Qualitätssicherung der AusBildung bis 18 genutzt werden kann.

Der Bericht folgt in seinem Aufbau dieser Modulstruktur und ist entsprechend in 11 Kapitel gegliedert. Am Beginn steht in Kapitel 2 die Frage im Zentrum, welche makroökonomischen Effekte, im Vergleich zu einem Szenario, wo diese Maßnahme nicht gesetzt wird, mit der AusBildung bis 18 verbunden sind. Für die Berechnungen wurde ein am IHS entwickeltes allgemeines Gleichgewichtsmodell verwendet. Neben

den makroökonomischen Analysen wird in dem Kapitel auf einer theoretisch-konzeptionellen Ebene der Bedeutung der AB18 hinsichtlich sozialer Gerechtigkeit und sozialem Fortschritt nachgegangen.

Die Praxis-Handelsschule als Schulform, die mit großen Herausforderungen konfrontiert ist, aber auch als *Good Practice* Beispiel für die Prävention von frühem Bildungsabbruch wurde im Rahmen der Studie vertiefend untersucht. Zur Anwendung kamen mit einem *Mixed-Methods*-Ansatz sekundärstatistische Analysen sowie qualitative Fallstudien vor Ort. Ein Ziel war, Gelingensbedingungen der Drop-out-Prävention auch für andere Bildungskontexte herauszufinden (Kapitel 3).

Die Überbetriebliche Berufsausbildung (ÜBA) bildet eine zentrale Säule der AusBildung bis 18, wird allerdings regional und konzeptionell sehr unterschiedlich (erfolgreich) umgesetzt. Der inhaltliche Fokus im entsprechenden Kapitel 4 liegt daher auf einer systematischen Analyse dieser Unterschiede, wofür umfassende Dokumenten- und Monitoringanalysen durchgeführt und daraus Empfehlungen für die Weiterentwicklung des Angebots entwickelt wurden.

In Kapitel 5 steht mit der Untersuchung von Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (IBOBB) eine Maßnahme im Schulsystem im Zentrum, die für die Prävention von frühem Bildungsabbruch von entscheidender Bedeutung ist. Die entsprechenden Analysen auf Basis von Dokumenten und ExpertInneninterviews zielten auf die Identifikation von Handlungsfeldern und Optimierungspotenzialen.

Auch das darauf folgende Kapitel 6 ist dem Schulsystem gewidmet. Konkret geht es um eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Schulunterstützungssystemen, die für die Prävention von Drop-out von hoher Relevanz sind. Das Forschungsziel lautete, die Potenziale und Grenzen der Angebote herauszufinden und erfolgsversprechende Handlungsmöglichkeiten bei drohendem Abbruch zu identifizieren. Die empirische Basis bilden internationale *Good Practice Beispiele*, Dokumente sowie ExpertInneninterviews.

Die Definition von Jugendlichen, die sich *‚non in employment, education, or training'* befinden *(NEETs)*, ist breit und überschneidet sich in bestimmten Punkten mit der Zielgruppe frühzeitiger AusBildungsabbrecherInnen (FABA), weist aber auch wesentliche Unterschiede zu diesen auf. In einem eigenen Forschungsmodul wurde die Passung des *NEET*-Indikators in Hinblick auf die Gestaltung der österreichischen Arbeitsmarktpolitik analysiert, wofür die Erkenntnisse aus der Literatur sowie ExpertInneninterviews genutzt werden (vgl. Kapitel 7).

Jugendliche AsylwerberInnen und Asylberechtigte sind einem hohen AusBildungsabbruchsrisiko ausgesetzt. In Kapitel 8 wird eine Einschätzung darüber getroffen, inwieweit die existierenden Bildung- und Unterstützungsangebote dem Bedarf von Jugendlichen mit Fluchterfahrung entsprechen. Dafür wurden einerseits bereits bestehende Forschungsergebnisse analyisiert, andererseits die Daten aus der Erhebung des öibf von Angeboten für Jugendliche mit dem Fokus auf diese Zielgruppe analysiert.

Auch Jugendliche mit einem Sonderschulabschluss zählen zu den von FABA stark betroffenen Gruppen, wobei die Datenlage in diesem Bereich dünn ist. Entsprechend wurden, neben der Analyse bestehender Forschung, auf Basis der verfügbaren sekundärstatistischen Daten untersucht, wie sich die weiteren AusBildungswege der Jugendlichen gestalten. Systemtisch wurde die Frage verfolgt, welchen Unterschied dabei die schulische Integration oder Segregation macht (vgl. Kapitel 9).

Neben Angeboten im Bereich der Schule und Ausbildung leistet auch die außerschulische Jugendarbeit einen wichtige Beitrag im Kontext von FABA: Sie erreicht Jugendliche, die ihre Bildungs- oder Berufslaufbahn abgebrochen haben oder bei denen sich ein solcher Abbruch abzeichnet. Welche Potenziale sich für das Programm AusBildung bis 18 aus der Kooperation mit der außerschulischen Jugendarbeit ergeben, aber auch, welche Herausforderungen damit verknüpft sind, wird in den Analysen auf Basis von Dokumenten und ExpertInneninterviews in Kapitel 10 dargestellt.

Der Anteil an frühem Bildungsabbruch schwankt österreichweit in den einzelnen Regionen erheblich, wobei auf einen ersten Blick die stärkere Betroffenheit in den Städten auffällt. Ob dies auf unterschiedliche Zielgruppen gleichermaßen zutrifft und welche Ursachen dahinterstecken ist ein bislang wenig beforschtes Thema und wurde im Zuge der Studie daher vertiefend untersucht. Die Ergebnisse in Kapitel 11 basieren auf einer Kombination von Regressionsanalysen von Sekundärdaten und qualitativen Fallstudien in vier Bezirken, die sich strukturell voneinander unterscheiden.

Abschließend werden in Kapitel 12 die Hauptergebnisse aus der Online-Erhebung der Angebote für Jugendliche dargestellt. In dieser Erhebung wurden vom öibf österreichweit möglichst alle für die AusBildung bis 18 relevanten Träger kontaktiert und dazu befragt, welche Angebote sie auf Länder- und Bundesebene setzen. Ergänzend dazu werden im Kapitel konzeptionelle Überlegungen zum Aufbau einer umfassenden Wirkungsanalyse des Programms AusBildung bis 18 dargestellt.

In jedem Kapitel wird am Ende ein Fazit gezogen, in dem die wesentlichen Ergebnisse zusammengefasst und Empfehlungen abgeleitet werden. Das abschließende Gesamtfazit in Kapitel 13 enthält die übergreifenden Schlussfolgerungen für die weitere Umsetzung der AusBildung bis 18.

# 2 Nutzen der AusBildung bis 18

*AutorInnen: Thomas Davoine, Mario Steiner, Gabriele Pessl, Susanne Forstner (IHS)*

Der Nutzen der Ausbildung bis 18 ist ein vielfältiger und lässt sich zumindest in einen quantitativen Nutzen auf der einen Seite und einen qualitativ-sozialen Nutzen auf der anderen Seite unterscheiden. An dieser Stelle wird der quantitative Nutzen in Form makroökonomischer Modellberechnungen über die Auswirkungen der Ausbildung bis 18 auf Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Löhne, das Bruttoinlandsprodukt sowie die öffentlichen Finanzen thematisiert. Zu diesem Zweck wird zunächst das für die Berechnungen verwendete Modell methodisch vorgestellt. Es werden sodann die Grundannahmen und Berechnungsszenarien diskutiert, bevor abschließend die Berechnungsergebnisse dargestellt werden. Im Anschluss daran wird die soziale Wirkung der Ausbildung bis 18, die Frage also, welcher soziale Fortschritt durch das Programm erzielt werden kann, in Abschnitt 2.2 diskutiert.

## 2.1 Makroökonomischer Nutzen der AusBildung bis 18

### 2.1.1 Methodische Einführung in das *TaxLab* Modell

Für die makroökonomische Analyse wurde das Makromodell *TaxLab* verwendet. *TaxLab* (dynamic computable general equilibrium model – DCGE) ist ein allgemeines dynamisches Gleichgewichtsmodell, das am Institut für Höhere Studien (IHS) entwickelt wurde und besonderes Augenmerk auf den öffentlichen Sektor (Taxation) und den Arbeitsmarkt (Labour) legt. Es kann insbesondere für die makroökonomische Beurteilung von wirtschaftspolitischen Maßnahmen und strukturellen Änderungen und deren Auswirkungen auf die Volkswirtschaft eingesetzt werden. *TaxLab* wurde zwischen 2008 und 2012 vom IHS für die Europäische Kommission (GD Beschäftigung, Soziales und Integration) entwickelt. Seitdem wurde das Modell ständig weiterentwickelt und unter anderem Versionen für die Analyse ökonomischer Auswirkungen von Migration oder verstärkter europäischer Integration erstellt. Derzeit gibt es Versionen des Modells für Österreich und 13 weitere EU-Länder.

Österreich wird als kleine offene Volkswirtschaft modelliert, was impliziert, dass der Kapitalverkehr völlig mobil und der heimische Zinssatz durch den Weltzinssatz vorgegeben ist. *TaxLab* wurde derart kalibriert, dass im Ausgangsgleichgewicht die derzeitige Situation der österreichischen Volkswirtschaft gut abgebildet wird. Das Hauptmerkmal des Modells ist die Tatsache, dass Zusammenhänge (aggregierte Feedback-Beziehungen) beachtet werden (in ökonomischer Fachsprache „allgemeines

Gleichgewicht"). Steuererhöhungen senken zum Beispiel die Anreize für Haushalte, am Arbeitsmarkt tätig zu sein. Das reduzierte Arbeitskräfteangebot führt bei kurzfristig relativ stabiler Arbeitsnachfrage zu einer Steigerung des Lohns. Diese Effekte wirken manchmal in entgegengesetzter Richtung, so dass Nettoeffekte (wirtschaftspolitischer Interventionen) ex-ante nicht vorhersehbar sind. Der Nettoeffekt auf Haushaltseinkommen, Bruttoinlandsprodukt und Staatseinahmen kann aber mit Hilfe des Modells sowohl für eine kurzfristige als auch eine langfristige Perspektive berechnet werden.

Um diese Zusammenhänge berechnen zu können, ist es bei Gleichgewichtsmodellen notwendig, vereinfachende Annahmen und Modellierungsentscheidungen zu treffen. Eine wesentliche Vereinfachung ist die Berechnung von Variablen für durchschnittliche Haushalte. Persönliche Präferenzen, Einschränkungen und Verpflichtungen, sowohl im ökonomischen wie nicht-ökonomischen Sinn, sind nicht direkt und individuell, sondern indirekt und im Durchschnitt berücksichtigt. Viele Gleichgewichtsmodelle unterscheiden Haushalte nur nach Alter. *TaxLab* erlaubt jedoch auch eine Unterscheidung nach Ausbildungsniveau zu machen. Unterschiede nach Geschlecht oder Familienstand sind in Gleichgewichtsmodellen meist nicht möglich. Für ökonomische Analysen, die Haushaltsebene sowie die gesamtvolkswirtschaftliche Ebene betreffend, liefern durchschnittliche Effekte in Gleichgewichtsmodellen jedoch mehr als ausreichende Information. Eine andere Vereinfachung ist, dass es keinen Unterschied zwischen Gütern (und damit Produktionssektoren) gibt. Für makroökonomische Analysen mit Fokus auf Arbeitsmärkte spielt diese Vereinfachung keine wesentliche Rolle.

Die folgenden Absätze geben einen intuitiven Überblick über Details des Modells mit Fokus auf jene Dimensionen, die im Rahmen der AusBildung bis 18 eine wesentliche Rolle spielen. Zunächst werden die drei Agenten der Modellwirtschaft vorgestellt, nämlich Haushalte, Unternehmen und der Staat. Anschließend werden die Verbindungen zwischen diesen Agenten dargestellt, nämlich Produktion, Arbeitsmärkte und Sozialversicherung. Am Ende dieser Präsentation werden Anknüpfungen an die wissenschaftliche Literatur zusammengefasst.

**Haushalte**: In *TaxLab* unterscheiden sich Haushalte nach Alter und Ausbildungsebenen. Weil das Modell dynamisch ist, altern die Haushalte (sinnbildlich gesprochen) im Laufe der Zeit. Fertilität und Mortalität werden aus demographischen Daten bestimmt, um eine realistische Darstellung der Bevölkerung im Modell zu erreichen. *TaxLab* aggregiert Haushalte in acht Altersgruppen und drei Ausbildungsgruppen und berechnet Durchschnitte für Haushalte innerhalb jeder Alters- und Ausbildungsgruppe. Die drei Ausbildungsebenen werden als *Geringqualifiziert*, *Mittelqualifiziert* und

*Hochqualifiziert* bezeichnet und entsprechen den Ebenen 0 bis 2, 3 bis 4 und 5 bis 6 der ISCED Klassifikation (Jahr 1997). In der hier verwendeten Version von *TaxLab* werden Haushalte mit einer der drei Ausbildungsebenen (symbolisch gesprochen) geboren, die über den Lebenszyklus konstant bleibt. Bei Änderungen der Ausbildungsverteilung der jungen Haushalte ist es möglich zu berechnen, wie sich diese Änderungen im Laufe der Zeit auf die Gesamtwirtschaft auswirken. Solche Änderungen der Ausbildungsverteilung können zum Beispiel das Ergebnis von Reformen des Schulsystems oder – wie im gegenständlichen Fall – der AusBildung bis 18 (AB18) sein. Nach der Ausbildungszeit haben Haushalte die Möglichkeit, auf dem Arbeitsmarkt tätig zu sein (mehr Details unten), solange bis sie das Pensionsalter erreicht haben. Gegeben ihr Einkommen, entscheiden Haushalte dann in jeder Periode, wieviel sie konsumieren und wieviel sie sparen (um später, zum Beispiel nach Pensionsantritt, zu konsumieren). Das Einkommen der Haushalte setzt sich aus dem Nettoarbeits-, Arbeitslosen-, Pensions- und Kapitaleinkommen sowie aus den Transfers des Staates an die Haushalte und aus den Abfertigungszahlungen zusammen. Die Tatsache, dass Pensionszahlungen geringer als das Arbeitseinkommen sind, impliziert, dass Erwerbstätige sparen, um als PensionistInnen einen Teil ihres Alterskonsums durch die Auflösung ihrer Ersparnisse finanzieren zu können.

**Unternehmen**: Da im Modell nur ein repräsentatives Gut angenommen wird, gibt es auch ein repräsentatives Unternehmen, das die gesamte volkswirtschaftliche Produktion abwickelt. Die Annahme dahinter ist, dass alle Firmen auf diesem einen Gütermarkt hinsichtlich Technologie identisch sind, in perfektem Wettbewerb stehen und daher als ein repräsentatives Unternehmen dargestellt werden können. Dieses Unternehmen wird indirekt von Haushalten besessen und trifft Entscheidungen bezüglich Investitionen und der Einstellung von Arbeitskräften, um die Netto-Dividendenauszahlungen an Haushalte unter gegeben Steuersätzen und Preisen für Investitionen (Zinssatz) zu maximieren. Löhne werden jedoch, wie unten beschrieben, von Haushalten und dem Unternehmen verhandelt.

**Staat**: Der Staat ist für die Bereitstellung öffentlicher Leistungen wie Ausbildung und Sozialversicherung sowie öffentlicher Güter wie Sicherheit zuständig. Wie in der Realität ist die Finanzierung des Sozialversicherungssystems durch ArbeitgeberInnen- und ArbeitnehmerInnenbeiträge getrennt von der Finanzierung anderer öffentlicher Bereiche aus Lohn-/Einkommenssteuer, Mehrwertsteuer, Kapitalertragssteuer und Unternehmensbesteuerung. Die Höhe von Steuersätzen und Sozialversicherungs-beiträgen kann in *TaxLab* variiert werden, um Auswirkungen von Steuerreformen zu quantifizieren.

**Produktion**: Das repräsentative Unternehmen nutzt Arbeitskräfte und Kapital, um Güter zu produzieren. Weil hoch ausgebildete ArbeitnehmerInnen im Durchschnitt einen größeren Beitrag zur Produktion liefern als weniger ausgebildete, und weil es in *TaxLab* drei Ausbildungsebenen gibt, sind auch Arbeitskräfte in drei verschiedene Produktionsgruppen unterteilt, nämlich geringqualifizierte, mittelqualifizierte und hochqualifizierte ArbeitnehmerInnen. Je größer der Anteil an hochqualifizierten Haushalten in der Bevölkerung ist, desto höher ist das Bruttoinlandsprodukt. Während bestehendes physisches Kapital im Laufe der Zeit obsolet (und daher abgeschrieben) wird, können neue Investitionen den Kapitalstock erhöhen. An dieser Stelle ist anzumerken, dass die vier verschiedenen Produktionsfaktoren – Kapital sowie geringqualifizierte, mittelqualifizierte und hochqualifizierte Arbeit – in der Produktion nicht unabhängig voneinander wirken. Kapital, wie etwa Maschinen oder Computer, ist zum Beispiel wichtiger für die Leistung von mittelqualifizierten und hochqualifizierten ArbeitnehmerInnen als für geringqualifizierte ArbeitnehmerInnen.

**Arbeitsmarkt**: Nach ihrer Ausbildung und vor ihrem Pensionseintritt haben Haushalte Zugang zum Arbeitsmarkt. In jeder Periode entscheiden sie zunächst, ob sie überhaupt am Arbeitsmarkt teilnehmen oder nicht. Wenn sie nicht teilnehmen, erhalten sie mindestsichernde Transferzahlungen. Wenn sie teilnehmen, müssen sie einen Job suchen. Je intensiver die Arbeitssuche, desto höher die Chance, eine Arbeitsstelle zu finden. Wenn sie keinen Job finden, erhalten Haushalte Arbeitslosengeld. Wenn sie eine Arbeitsstelle finden (und diese nicht aufgrund eines stochastischen negativen Schocks wieder geschlossen wird), entscheiden die ArbeitnehmerInnen, in welchem Stundenausmaß sie arbeiten wollen. Für all diese Entscheidungen spielen Löhne, Steuern und das Sozialversicherungssystem eine Rolle. Je höher zum Beispiel die Nettolöhne sind, desto höher ist der Gewinn von Arbeitssuche und Arbeitsstunden, und damit auch die Anreize, am Arbeitsmarkt teilzunehmen, intensiver nach einem Job zu suchen und mehr Stunden zu arbeiten. Gleichzeitig beeinflusst das Lohnniveau die Anreize für das repräsentative Unternehmen, neue Arbeitsstellen zu öffnen: je höher die Löhne, desto niedriger die Gewinne aus der Produktion und damit auch aus der Öffnung neuer Arbeitsstellen.

Bruttolöhne sind im Modell niedriger (bzw. höher) für geringqualifizierte (bzw. hochqualifizierte) ArbeitnehmerInnen und sind das Ergebnis von Verhandlungen zwischen Unternehmen und Haushalten. Das Unternehmen versucht, den Bruttolohn so niedrig wie möglich festzulegen, während ArbeitnehmerInnen umgekehrt versuchen, den Nettolohn so hoch wie möglich festzulegen. Verschiedene Faktoren beeinflussen das Ergebnis der Verhandlungen. Wenn es wenige Arbeitskräfte mit einem bestimmten Qualifikationsniveau im Arbeitsmarkt gibt, muss das Unternehmen

einen höheren Bruttolohn für diese Kategorie von ArbeitnehmerInnen akzeptieren, um die Anreize für die entsprechenden Haushalte, am Arbeitsmarkt teilzunehmen, zu erhöhen. Wenn die Lohnsteuern hoch sind, ist der Nettolohn niedriger, was wiederum die Anreize für das Arbeitsangebot senkt. Auch in diesem Fall muss das repräsentative Unternehmen einen höheren Lohn akzeptieren, um genug Arbeitskräfte einstellen zu können.

**Sozialversicherung**: Der Staat bietet Versicherungen gegen die Risiken von Armut, Arbeitslosigkeit, Krankheit und Invalidität sowie gegen das Risiko von Altersarmut. Das Sozialversicherungssystem zahlt daher Mindestsicherung an Haushalte, die nicht am Arbeitsmarkt tätig sind, Arbeitslosengeld an Haushalte ohne Job, alle Gesundheitsausgaben, Invaliditätspensionen an invalide Haushalte und reguläre Pensionen an Haushalte ab dem Pensionsalter. Während Mindestsicherung und Gesundheitsausgaben unabhängig von der Arbeitsmarkttätigkeit und dem Lohn eines Haushaltes sind, hängen Arbeitslosengeld und Pensionszahlungen teilweise von der Arbeitsmarkttätigkeit und dem Lohn (und damit dem Ausbildungsniveau) eines Haushaltes ab: Bis zu einem gewissen Grad steigen diese Zahlungen mit der Höhe ehemaliger Arbeitseinkommen. Die Finanzierung des Sozialversicherungssystems erfolgt durch Sozialversicherungsbeiträge von ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerInnen.

*TaxLab* ist ein sogenanntes überlappendes-Generationen-Modell, insbesondere vom Typ wie ursprünglich von Auerbach und Kotlikoff (1987) entworfen und zum Beispiel von Blanchard (1985) und Gertler (1999) weiterentwickelt. Die Ausbildungsstruktur des Modells folgt Heckman et al. (1998), die Spezifizierung der Produktionskomplementaritäten orientiert sich an Krusell et al. (2000) und die konkrete Implementierung folgt Jaag (2009). Arbeitslosigkeit entsteht aufgrund von „Search-and-Matching“ Friktionen wie in Mortensen und Pissarides (1999), deren statische Implementierung Boone und Bovenberg (2002) folgt. Die Modellierung des Pensionssystems berücksichtigt Arbeitsanreizeffekte in der Weise, wie in Gruber und Wise (2005) beschrieben. Eine ausführliche Modellbeschreibung findet sich in Berger et al. (2009).

Die grundlegende Denkfigur makroökonomischer Modelle – so auch von *TaxLab* – ist der „Homo oeconomicus“, der auf Grundlage perfekter Information und (beinahe) völliger Substituierbarkeit rational entscheidet und handelt. Wenn beispielsweise aufgrund eines gesteigerten Arbeitskräfteangebots bei gleichbleibender Nachfrage die Löhne sinken, steigt auch die Arbeitslosigkeit, weil es für einige Akteure dann nicht mehr attraktiv ist, am Erwerbsprozess teilzunehmen und dafür ihre Freizeit aufzugeben. Persönliche Einschränkungen und Verpflichtungen, die es in der Realität nicht erlauben, einfach aufgrund geringerer Verdienstmöglichkeiten ganz auf eine

Erwerbstätigkeit zu verzichten und anstelle dessen die Arbeitslosigkeit zu wählen, bleiben in einfachen ökonomischen Konzepten und Modellen zumeist unberücksichtigt. Nicht so jedoch bei *TaxLab*. In *TaxLab* wird das durchschnittliche Verhalten von Haushalten modelliert. *TaxLab* nimmt zum Beispiel Elastizitätsparameter für Arbeitsangebotsentscheidungen aus empirischen Studien, die die persönliche Einschränkungen und Verpflichtungen berücksichtigen, in die Modellierung mit auf. Dies hat beispielsweise zur Konsequenz, dass Haushalte (Familien) mit Unterhaltsverpflichtungen Kindern gegenüber bei sinkenden Löhnen nicht einfach die Entscheidung für sich treffen, Arbeitslosigkeit als Alternative zu wählen, weil sie auf das Einkommen, so wenig attraktiv es auch sein mag, nicht verzichten können. Durchschnittliche Einschränkungen und Verpflichtungen werden im verwendeten Modell also indirekt berücksichtigt, weshalb die Realitätsferne klassischer Ansätze im gegenständlichen Fall nicht (in vollem Umfang) zutrifft. Dennoch muss auch bei *TaxLab* mit teilweise vereinfachenden Annahmen gearbeitet werden, um Einsicht in dynamische Zusammenhänge zu gewähren, die ohne diese Simplifikation verborgen blieben.

### 2.1.2 Grundannahmen und Szenarien der AB18-Wirkungsanalysen

Die Auswirkungen der AusBildung bis 18 werden im Zuge der Anwendung von *TaxLab* auf neun verschiedenen Ebenen berechnet. Diese reichen von der Qualifikationsstruktur über den Arbeitsmarkt bis hin zu den öffentlichen Finanzen:

Die Ebenen der Auswirkungen von AB18 umfassen – wie bereits angedeutet – zunächst (A) die Qualifikationsstruktur beim Ausbildungsende sowie (B) jene der gesamten Bevölkerung, wobei jeweils nach drei Qualifikationsebenen (ISCED 0-2, ISCED 3-4, ISCED 5-6) unterschieden wird. Die Wirkungen der Intervention liegen (entsprechend der Zielsetzung der Maßnahme) in einer Erhöhung des Anteils an Jugendlichen mit einem Abschluss auf der ISCED-Ebene 3-4 bei gleichzeitiger Reduktion des Anteils von Jugendlichen mit einem Ausbildungsniveau auf ISCED-Ebene 0-2. Für das Berechnungsergebnis ist es nicht von besonderer Bedeutung, wie hoch das Qualifikationsniveau am Ausgangspunkt ist, sondern welche **Veränderung durch die Intervention eintritt**. Insofern ist es auch zu vernachlässigen, dass die Modellannahme am Ausgangspunkt mit einer gleichen Qualifikationsstruktur bei Jugendlichen wie bei der gesamten

Bevölkerung operiert.[1] Entscheidend ist vielmehr, dass die Intervention durch AB18 bei den Jugendlichen vergleichsweise rasch zu einer höheren Qualifikationsstruktur führt, die dann kontinuierlich über die Zeit (durch eine fortgesetzte Intervention) beibehalten werden kann, während die Qualifikationsstruktur der gesamten Bevölkerung nur langsam steigt und die Struktur der Jugendlichen erst dann erreicht, wenn die Bevölkerung nur mehr aus Personen besteht, die zu einer Zeit die Ausbildung besucht haben, als AB18 bereits implementiert war.

Die dritte und vierte Ebene der Auswirkungen umfassen die Beschäftigung und die Arbeitslosigkeit in Abhängigkeit vom Ausbildungsniveau. Eine Qualifizierungsmaßnahme wie AB18 verändert die Qualifikationsstruktur des Arbeitskräfteangebots. Ein verändertes Angebot hat wiederum eine Veränderung der Beschäftigung und in Korrespondenz dazu auch eine Veränderung der Arbeitslosigkeit zur Konsequenz: Höherqualifizierte Personen sind in höherem Ausmaß beschäftigt und in geringerem Ausmaß arbeitslos. Eine veränderte Qualifikationsstruktur der Beschäftigung verändert gleichzeitig auch das Arbeitsvolumen, das in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau erbracht wird, womit die fünfte Ebene der Auswirkungen angesprochen ist.

Da der Preis sich in Abhängigkeit von Angebot und Nachfrage bildet, beeinflusst eine Veränderung der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung bzw. der Beschäftigten auch die Brutto- und Nettolöhne, die in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau erzielt werden können. Die Löhne sind also die sechste und siebte Ebene, wo Auswirkungen durch AB18 festgestellt werden können und daher in die Modellberechnungen einfließen.

Die achte und neunte Ebene der Auswirkungen umfasst makroökonomische Veränderungen sowie Auswirkungen auf die öffentlichen Finanzen, die durch AB18 induziert werden. Dabei werden auf Seite der Makroökonomie das Bruttoinlandsprodukt (BIP), der Konsum und die Investitionen betrachtet. Hinsichtlich der öffentlichen Finanzen stehen Lohnsteuer, Umsatzsteuer und Sozialversicherungsbeiträge genauso im Blickpunkt wie das Budgetdefizit des Staates. Die Annahme im Hintergrund ist, dass eine höher qualifizierte Bevölkerung – vermittelt über Veränderungen in der Beschäftigung und Arbeitslosigkeit – auch hierin zum Ausdruck kommt.

[1] Tatsächlich weisen Jugendliche eine höhere Qualifikationsstruktur, als es jener der gesamten Bevölkerung entspricht, auf.

Die Auswirkungen auf diesen neun Ebenen werden nun in vier unterschiedlichen Szenarien berechnet, wobei zwischen den Szenarien unterschiedliche Annahmen zu einem unterschiedlichen Ausmaß an Veränderungen führen.

In Szenario I (Hauptszenario) wird davon ausgegangen, dass durch die AusBildung bis 18 pro Geburtskohorte (also jedes Jahr) 3.000 Jugendliche zusätzlich einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erlangen können (also die ISCED-Ebene 3-4 erreichen anstelle auf der ISCED-Stufe 0-2 zu verbleiben). Diese Anzahl an Jugendlichen entspricht in Relation zum berechneten jährlichen Bedarf an Plätzen im Rahmen von AB18 (Steiner, Pessl, Karaszek 2016) einem Erfolg von 50%.

Szenario II geht von der gleichen Veränderung in der Qualifikationsstruktur aus, wie dies auch in Hauptszenario I der Fall ist. Der Unterschied besteht nur darin, dass die in Hauptszenario I berechneten monetären Auswirkungen auf die Staatsfinanzen dazu verwendet werden, die Lohnsteuersätze zu senken, wodurch eine Art Turboeffekt provoziert wird, da dem Modell entsprechend geringere Steuern zu einem höheren Arbeitsangebot führen.

Während in den beiden vorangegangenen Szenarien von einer – abgesehen von der Qualifikation – konstanten Bevölkerungsstruktur (und auch konstanten Bevölkerungsgröße) ausgegangen wurde, wird in Szenario III mitmodelliert, dass die Bevölkerung wächst und zudem in ihrer Struktur einer deutlichen demographischen Veränderung unterliegt. Im Konkreten bedeutet dies, dass in Anlehnung an die Bevölkerungsprognosen der Statistik Austria die Bevölkerung um 13% zunimmt und darüber hinaus zunehmend altert, womit sich steigende Anteile im Ruhestand und nicht im Erwerbsleben befinden. Dies bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die neun Beobachtungsebenen, wodurch der Effekt der AusBildung bis 18 ein indirekter wird. Zusätzlich liegt diesem Szenario die Annahme zugrunde, dass zusätzliche Staatseinnahmen durch die AusBildung bis 18 zur Finanzierung der gestiegenen Kosten im Sozialversicherungssystem verwendet werden.

In Szenario IV schließlich wird die Annahme getroffen, dass durch die AusBildung bis 18 jährlich 6.000 Jugendliche ihren Qualifikationsstatus verbessern können, wobei sich die Frage stellt, ob durch diese Verdopplung des Erfolgs auch eine (lineare) Verdopplung des Effekts eintritt oder eine Dynamisierung bzw. Abflachung der Wirkung zu beobachten sein wird.

In keinem der vier Szenarien werden die Kosten der Intervention in Abzug gebracht. Dementsprechend handelt es sich v.a. bei den für die Staatsfinanzen ausgewiesenen Werten streng genommen um Brutto- und nicht um Nettoeffekte, obwohl die gegenseitigen Einflüsse der Wirkungen aufeinander innerhalb des Modells

berücksichtigt werden, was im Normalfall als Grundlage dafür genommen wird, um von Nettoeffekten zu sprechen. Da die Maßnahmenkosten in Relation zu den ökonomischen Effekten jedoch sehr gering sind, ist die Differenz für das Gesamtergebnis nur im Nachkommabereich messbar und daher vernachlässigbar.

### 2.1.3 Berechnungsergebnisse

Die (erfolgreiche) Umsetzung der AusBildung bis 18 führt – wie in Tabelle 1 auf Seite 21 bis Tabelle 4 auf Seite 24 gut erkennbar – zunächst zu einer Erhöhung der Qualifikationsstruktur in der Bevölkerung, indem der Anteil des geringen Qualifikationsniveaus sinkt und jener des mittleren steigt. In den Szenarien 1, 2 und 3, denen die Annahme eines Anstiegs der Personen mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II in jeder Geburtskohorte um 3.000 Personen zugrunde liegt, steigt unter den Jugendlichen (zum Ausbildungsabschluss) der Anteil mit Abschlüssen auf der ISCED-Ebene 3-4 relativ rasch um 2,3%-Punkte, während der Anteil auf der ISCED-Ebene 0-2 um genau das gleiche Ausmaß abnimmt. Die Veränderung in der Qualifikationsstruktur der Bevölkerung ist gleich groß, nur dauert es dementsprechend länger. Der Maximaleffekt in der Bevölkerung ist dann erreicht, wenn diese nur noch aus Personen besteht, die während der Existenz der Maßnahme ihre Bildungslaufbahn absolviert haben. In Szenario IV, wo eine doppelte Wirksamkeit der AB18-Intervention angenommen wird, steigen die ISCED 3-4 Anteile um 6,5%-Punkte und sinken die ISCED 0-2 Anteile um eben diesen Wert.

Die Umsetzung der AusBildung bis 18 führt auch zu einer insgesamt niedrigeren Arbeitslosigkeit (Hauptszenario I: langfristig -0,33%-Punkte) und einer insgesamt höheren Beschäftigung (Hauptszenario I: langfristig +0,37%-Punkte). Diese Wirkung ist jedoch über die Qualifikationsstufen nicht gleich verteilt: Die Beschäftigung von Personen mit mittlerer Qualifikation steigt (Hauptszenario I: langfristig 1,5%-Punkte) und die Beschäftigung von Personen mit geringer Qualifikation sinkt in der gleichen zeitlichen Perspektive (-1,2%-Punkte). Den Modellberechnungen zufolge sinkt auch die Arbeitslosigkeit besonders für Personen mit geringer Qualifikation (-1,9%-Punkte) sowie bei hochgebildeten Personen (-0,2%-Punkte), während eine leichte Erhöhung für Personen mit mittlerer Qualifikation (+0,3%-Punkte) festzustellen ist. Dieses Ergebnis überrascht vielleicht auf den ersten Blick, doch die Wirkungszusammenhänge im Hintergrund sind folgende: Insgesamt sinkt die Arbeitslosigkeit, weil Personen mit geringer Qualifikation öfter arbeitslos sind und deren Anteil an der Erwerbsbevölkerung durch die AusBildung bis 18 sinkt. Gleichzeitig sinkt auch die Arbeitslosigkeit für Personen mit einem Bildungsniveau auf ISCED-Ebene 0-2, weil als Folge eines geringeren Angebots bei ähnlich bleibender Nachfrage am Arbeitsmarkt (unter der Annahme, dass der Bedarf für Arbeitsleistungen von gering qualifizierten

Personen – von Straßenreinigung bis Warenauslieferung und vielen anderen beruflichen Tätigkeiten – konstant bleibt) ihre Löhne durch die Maßnahme steigen (langfristig um 11,3% in Hauptzenario I). Da die Löhne höher sind, steigen auch die Anreize, einen Job zu suchen und (bessere) Jobangebote anzunehmen. Dieses Faktum gemeinsam mit der Annahme gleichbleibender Nachfrage bei geringerem Angebot führt für diese Qualifikationsebene zu einer sinkenden Arbeitslosenquote. Genau das Gegenteil passiert gemäß der Denkfigur des „Homo oeconomicus“ für Personen mit mittlerer Qualifikation. Die Arbeitslosigkeit steigt auf dieser Qualifikationsebene, weil aufgrund des erhöhten Angebots an (besser) qualifizierten Arbeitskräften das Lohnniveau sinkt (langfristig minus 2,7% in Hauptszenario I) und geringere Verdienstmöglichkeiten gleichzeitig es für einen Teil der Arbeitskräfte als nicht mehr (so) attraktiv erscheinen lassen, eine Beschäftigung anzunehmen. Etwas unerwartet sinkt die Arbeitslosigkeit auch für hoch qualifizierte Personen, die nicht direkt von der AusBildung bis 18 betroffen sind. Die Erklärung ist eine Lohnsteigerung für hoch Qualifizierte (langfristig plus 2,3% in Hauptszenario I), die sich aus Komplementaritäten in der Produktion und der erhöhten Anzahl von ArbeitnehmerInnen mit mittlerer Qualifikation ergibt: Wenn mehr Personen mit mittlerer Qualifikation am Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen, sinken deren Lohnkosten (wie auch die Zahlen zur Lohnentwicklung zeigen), sodass Firmen mehr mittel qualifizierte ArbeitnehmerInnen (womöglich auch für Tätigkeiten, die unter ihrem Qualifikationsniveau liegen) einstellen. Aufgrund von Komplementaritäten ist es in der Folge auch notwendig bzw. attraktiv, mehr hochqualifizierte Personen einzustellen, um Managementfunktionen für das Plus an Beschäftigten mit mittleren Qualifikationen zu übernehmen. Verkürzt könnte man also sagen: Man braucht mehr Chefs, wenn es mehr Angestellte gibt, woraufhin Unternehmen den Personen mit hohem Ausbildungsniveau höhere Löhne anbieten. Höhere Löhne führen zu erhöhter Tätigkeit am Arbeitsmarkt in allen Dimensionen (Jobsuche, Jobannahme, Arbeitsstunden) und tragen so neben der gesteigerten Nachfrage zu einer Reduktion der Arbeitslosigkeit und gleichzeitigem Anstieg der Beschäftigung bei.

### *Tabelle 1: Effekte von AB 18 (bei 50%-Erfolg), Hauptszenario I*

| Jahre seit Start | | 0 | 10 | 20 | 30 | 50 | Max. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Qualifikationsstruktur zum Ausbildungsende | ISCED 0-2 | 18,3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | ISCED 3-4 | 63,6 | 66,8 | 66,8 | 66,8 | 66,8 | 66,8 |
| | ISCED 5-6 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 |
| Qualifikationsstruktur der Bevölkerung | ISCED 0-2 | 18,3 | 18,0 | 17,4 | 16,9 | 16,0 | 15,0 |
| | ISCED 3-4 | 63,6 | 63,9 | 64,4 | 64,9 | 65,8 | 66,8 |
| | ISCED 5-6 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 |
| Veränderungen des Arbeitsmarktes (Beschäftigung in %-Punkten) | Beschäftigung gesamt | - | -0,05 | 0,03 | 0,13 | 0,26 | 0,37 |
| | ISCED-0-2 | - | -0,14 | -0,40 | -0,64 | -0,96 | -1,18 |
| | ISCED 3-4 | - | 0,09 | 0,42 | 0,75 | 1,19 | 1,50 |
| | ISCED 5-6 | - | 0,00 | 0,01 | 0,02 | 0,03 | 0,04 |
| Veränderungen der Arbeitslosigkeit (in %-Punkten) | Arbeitslosigkeit gesamt | - | -0,09 | -0,18 | -0,23 | -0,29 | -0,33 |
| | ISCED 0-2 | - | -0,41 | -0,92 | -1,23 | -1,61 | -1,93 |
| | ISCED 3-4 | - | 0,02 | 0,10 | 0,16 | 0,25 | 0,33 |
| | ISCED 5-6 | - | -0,01 | -0,04 | -0,08 | -0,14 | -0,21 |
| Veränderungen des Arbeitsvolumens (in %) | Gesamtbevölkerung. | - | -0,07 | 0,11 | 0,31 | 0,60 | 0,82 |
| | ISCED 0-2 | - | -1,61 | -4,54 | -7,23 | -10,8 | -13,2 |
| | ISCED 3-4 | - | 0,25 | 1,16 | 2,05 | 3,24 | 4,07 |
| | ISCED 5-6 | - | 0,03 | 0,12 | 0,22 | 0,39 | 0,57 |
| Veränderungen der Bruttolöhne (in %) | gesamt | - | 0,12 | 0,15 | 0,19 | 0,29 | 0,50 |
| | ISCED 0-2 | - | 1,33 | 3,84 | 6,18 | 9,35 | 11,3 |
| | ISCED 3-4 | - | -0,20 | -0,90 | -1,54 | -2,32 | -2,70 |
| | ISCED 5-6 | - | 0,11 | 0,46 | 0,87 | 1,54 | 2,28 |
| Veränderungen der Nettolöhne (in %) | gesamt | - | 0,11 | 0,14 | 0,17 | 0,25 | 0,42 |
| | ISCED 0-2 | - | 1,26 | 3,73 | 6,09 | 9,31 | 11,4 |
| | ISCED 3-4 | - | -0,19 | -0,87 | -1,51 | -2,30 | -2,70 |
| | ISCED 5-6 | - | 0,11 | 0,46 | 0,87 | 1,55 | 2,28 |
| Makroökonomische Veränderungen | BIP (Mrd. EUR) | - | 0,11 | 0,81 | 1,60 | 2,91 | 4,43 |
| | BIP (%) | - | 0,03 | 0,23 | 0,46 | 0,83 | 1,27 |
| | Konsum (%) | - | 0,02 | 0,08 | 0,18 | 0,42 | 0,99 |
| | Investitionen (%) | - | 0,32 | 0,62 | 0,87 | 1,16 | 1,38 |
| Veränderungen der öffentlichen Finanzen (in % des BIP) | Lohnsteuer | - | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 0,1 |
| | SV-Beiträge | - | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 0,2 | 0,2 |
| | Umsatzsteuer | - | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 0,1 |
| | Budgetdefizit | - | 0,0 | -0,1 | -0,2 | -0,3 | -0,4 |
| | Defizit (Mrd. EUR) | - | -0,07 | -0,30 | -0,56 | -0,93 | -1,22 |

### *Tabelle 2: Effekte von AB 18 (bei Reinvestition in Steuersenkung), Szenario II*

| Jahre seit Start | | 0 | 10 | 20 | 30 | 50 | Max. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Qualifikationsstruktur zum Ausbildungsende | ISCED 0-2 | 18,3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | ISCED 3-4 | 63,6 | 66,8 | 66,8 | 66,8 | 66,8 | 66,8 |
| | ISCED 5-6 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 |
| Qualifikationsstruktur der Bevölkerung | ISCED 0-2 | 18,3 | 18,0 | 17,4 | 16,9 | 16,0 | 15,0 |
| | ISCED 3-4 | 63,6 | 63,9 | 64,4 | 64,9 | 65,8 | 66,8 |
| | ISCED 5-6 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 |
| Veränderungen des Arbeitsmarktes (Beschäftigung in %-Punkten) | Beschäftigung gesamt | - | -0,03 | 0,08 | 0,20 | 0,37 | 0,51 |
| | ISCED-0-2 | - | -0,14 | -0,39 | -0,62 | -0,94 | -1,15 |
| | ISCED 3-4 | - | 0,10 | 0,45 | 0,80 | 1,27 | 1,60 |
| | ISCED 5-6 | - | 0,01 | 0,02 | 0,03 | 0,04 | 0,06 |
| Veränderungen der Arbeitslosigkeit (in %-Punkten) | Arbeitslosigkeit gesamt | - | -0,10 | -0,21 | -0,29 | -0,38 | -0,44 |
| | ISCED 0-2 | - | -0,44 | -0,96 | -1,30 | -1,72 | -2,07 |
| | ISCED 3-4 | - | 0,01 | 0,06 | 0,10 | 0,17 | 0,22 |
| | ISCED 5-6 | - | -0,03 | -0,08 | -0,13 | -0,22 | -0,31 |
| Veränderungen des Arbeitsvolumens (in %) | Gesamtbevölkerung | - | -0,01 | 0,23 | 0,50 | 0,88 | 1,19 |
| | ISCED 0-2 | - | -1,53 | -4,39 | -7,02 | -10,5 | -12,8 |
| | ISCED 3-4 | - | 0,31 | 1,28 | 2,24 | 3,54 | 4,45 |
| | ISCED 5-6 | - | 0,08 | 0,22 | 0,37 | 0,62 | 0,88 |
| Veränderungen der Bruttolöhne (in %) | gesamt | - | 0,10 | 0,11 | 0,12 | 0,19 | 0,37 |
| | ISCED 0-2 | - | 1,30 | 3,77 | 6,09 | 9,21 | 11,2 |
| | ISCED 3-4 | - | -0,23 | -0,95 | -1,61 | -2,43 | -2,84 |
| | ISCED 5-6 | - | 0,10 | 0,44 | 0,84 | 1,50 | 2,23 |
| Veränderungen der Nettolöhne (in %) | gesamt | - | 0,26 | 0,47 | 0,70 | 1,08 | 1,54 |
| | ISCED 0-2 | - | 1,38 | 4,02 | 6,58 | 10,1 | 12,5 |
| | ISCED 3-4 | - | -0,05 | -0,56 | -1,00 | -1,51 | -1,65 |
| | ISCED 5-6 | - | 0,28 | 0,85 | 1,49 | 2,53 | 3,60 |
| Makroökonomische Veränderungen | BIP (Mrd. EUR) | - | 0,41 | 1,28 | 2,28 | 3,90 | 5,78 |
| | BIP (%) | - | 0,12 | 0,37 | 0,65 | 1,12 | 1,65 |
| | Konsum (%) | - | 0,39 | 0,52 | 0,70 | 1,13 | 2,07 |
| | Investitionen (%) | - | 0,45 | 0,81 | 1,10 | 1,45 | 1,71 |
| Veränderungen der öffentlichen Finanzen (in % des BIP) | Lohnsteuer | - | -0,1 | -0,1 | -0,2 | -0,3 | -0,4 |
| | SV-Beiträge | - | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 0,2 | 0,3 |
| | Umsatzsteuer | - | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 0,2 |
| | Budgetdefizit | | | | | | |
| | Defizit (Mrd. EUR) | | | | | | |

### *Tabelle 3: Effekte von AB 18 (inklusive demographischer Entwicklungen), Szenario III*

| Jahre seit Start | | 0 | 10 | 20 | 30 | 50 | Max. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Qualifikationsstruktur zum Ausbildungsende | ISCED 0-2 | 18,3 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 15,0 | 15,0 |
| | ISCED 3-4 | 63,6 | 66,8 | 66,8 | 66,8 | 66,8 | 66,8 |
| | ISCED 5-6 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 |
| Qualifikationsstruktur der Bevölkerung | ISCED 0-2 | 18,3 | 18,0 | 17,6 | 17,2 | 16,4 | 15,0 |
| | ISCED 3-4 | 63,6 | 63,9 | 64,3 | 64,7 | 65,5 | 66,8 |
| | ISCED 5-6 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 |
| Veränderungen des Arbeitsmarktes (Beschäftigung in %-Punkten) | Beschäftigung gesamt | - | 0,11 | -1,52 | -2,73 | -4,06 | -3,94 |
| | ISCED-0-2 | - | -0,09 | -0,59 | -0,99 | -1,50 | -1,75 |
| | ISCED 3-4 | - | 0,14 | -0,75 | -1,34 | -1,89 | -1,51 |
| | ISCED 5-6 | - | 0,06 | -0,19 | -0,40 | -0,67 | -0,68 |
| Veränderungen der Arbeitslosigkeit (in %-Punkten) | Arbeitslosigkeit gesamt | - | -0,36 | -0,56 | -0,67 | -0,77 | -0,77 |
| | ISCED 0-2 | - | -1,15 | -1,94 | -2,37 | -2,75 | -2,99 |
| | ISCED 3-4 | - | -0,20 | -0,23 | -0,23 | -0,18 | -0,05 |
| | ISCED 5-6 | - | -0,02 | -0,03 | -0,09 | -0,20 | -0,29 |
| Veränderungen des Arbeitsvolumens (in %) (*Veränderungen in % pro Kopf) | *Gesamtbevölkerung | - | 0,32 | -2,77 | -5,03 | -7,47 | -7,22 |
| | *ISCED 0-2 | - | -0,89 | -6,83 | -11,5 | -17,4 | -20,1 |
| | *ISCED 3-4 | - | 0,50 | -2,13 | -3,88 | -5,50 | -4,50 |
| | *ISCED 5-6 | - | 0,60 | -1,91 | -4,02 | -6,58 | -6,62 |
| Veränderungen der Bruttolöhne (in %) | gesamt | - | -0,33 | 0,63 | 1,45 | 2,28 | 1,93 |
| | ISCED 0-2 | - | 1,18 | 4,42 | 7,24 | 11,0 | 12,9 |
| | ISCED 3-4 | - | -0,18 | 0,37 | 0,61 | 0,42 | -0,79 |
| | ISCED 5-6 | - | -1,59 | -1,24 | -0,26 | 1,45 | 2,13 |
| Veränderungen der Nettolöhne (in %) | gesamt | - | -0,44 | 0,42 | 1,17 | 1,95 | 1,60 |
| | ISCED 0-2 | - | 1,00 | 4,13 | 6,92 | 10,7 | 12,7 |
| | ISCED 3-4 | - | -0,34 | 0,11 | 0,29 | 0,07 | -1,13 |
| | ISCED 5-6 | - | -1,73 | -1,49 | -0,58 | 1,10 | 1,80 |
| Makroökonomische Veränderungen (*Veränderungen in % pro Kopf) | BIP (Mrd. EUR) | - | 14,2 | 25,5 | 30,4 | 29,1 | 22,9 |
| | *BIP (%) | - | -0,29 | -2,00 | -3,18 | -4,56 | -4,01 |
| | *Konsum (%) | - | -8,43 | -5,40 | -2,45 | 1,41 | 7,93 |
| | *Investition. (%) | - | 5,72 | 0,94 | -2,54 | -5,31 | -4,73 |
| Veränderung der öffentlichen Finanzen (in % des BIP) | Lohnsteuer | - | 0,5 | 1,1 | 1,5 | 1,7 | 1,5 |
| | SV-Beiträge | - | 0,8 | 1,4 | 1,7 | 1,6 | 1,1 |
| | Umsatzsteuer | - | -0,4 | 0,3 | 0,9 | 1,3 | 1,8 |
| | Budgetdefizit | | | | | | |
| | Defizit (Mrd. EUR) | | | | | | |

### *Tabelle 4: Effekte von AB 18 (bei 100%-Erfolg), Szenario IV*

| Jahre seit Start | | 0 | 10 | 20 | 30 | 50 | Max. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Qualifikationsstruktur zum Ausbildungsende | ISCED 0-2 | 18,3 | 11,8 | 11,8 | 11,8 | 11,8 | 11,8 |
| | ISCED 3-4 | 63,6 | 70,0 | 70,0 | 70,0 | 70,0 | 70,0 |
| | ISCED 5-6 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 |
| Qualifikationsstruktur der Bevölkerung | ISCED 0-2 | 18,3 | 17,7 | 16,6 | 15,6 | 13,8 | 11,8 |
| | ISCED 3-4 | 63,6 | 64,2 | 65,2 | 66,3 | 68,0 | 70,0 |
| | ISCED 5-6 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 | 18,2 |
| Veränderungen des Arbeitsmarktes (Beschäftigung in %-Punkten) | Beschäftigung gesamt | - | -0,10 | 0,05 | 0,22 | 0,44 | 0,61 |
| | ISCED-0-2 | - | -0,28 | -0,80 | -1,29 | -1,95 | -2,41 |
| | ISCED 3-4 | - | 0,17 | 0,83 | 1,47 | 2,34 | 2,94 |
| | ISCED 5-6 | - | 0,00 | 0,02 | 0,03 | 0,05 | 0,07 |
| Veränderungen der Arbeitslosigkeit (in %-Punkten) | Arbeitslosigkeit gesamt | - | -0,17 | -0,34 | -0,43 | -0,52 | -0,56 |
| | ISCED 0-2 | - | -0,83 | -1,87 | -2,56 | -3,43 | -4,23 |
| | ISCED 3-4 | - | 0,05 | 0,19 | 0,32 | 0,51 | 0,68 |
| | ISCED 5-6 | - | -0,02 | -0,08 | -0,15 | -0,26 | -0,37 |
| Veränderungen des Arbeitsvolumens (in %) (*Veränderungen in % pro Kopf) | *Gesamtbevölkerung | - | -0,14 | 0,19 | 0,55 | 1,03 | 1,37 |
| | *ISCED 0-2 | - | -3,22 | -9,13 | -14,7 | -22,2 | -27,2 |
| | *ISCED 3-4 | - | 0,49 | 2,28 | 4,03 | 6,36 | 7,94 |
| | *ISCED 5-6 | - | 0,05 | 0,23 | 0,42 | 0,71 | 1,02 |
| Veränderungen der Bruttolöhne (in %) | gesamt | - | 0,24 | 0,30 | 0,35 | 0,48 | 0,74 |
| | ISCED 0-2 | - | 2,70 | 8,06 | 13,5 | 21,4 | 26,8 |
| | ISCED 3-4 | - | -0,40 | -1,78 | -3,03 | -4,56 | -5,36 |
| | ISCED 5-6 | - | 0,21 | 0,89 | 1,65 | 2,85 | 4,10 |
| Veränderungen der Nettolöhne (in %) | gesamt | - | 0,22 | 0,27 | 0,30 | 0,38 | 0,59 |
| | ISCED 0-2 | - | 2,54 | 7,82 | 13,2 | 21,3 | 26,9 |
| | ISCED 3-4 | - | -0,38 | -1,73 | -2,98 | -4,53 | -5,38 |
| | ISCED 5-6 | - | 0,21 | 0,89 | 1,65 | 2,86 | 4,11 |
| Makroökonomische Veränderungen (*Veränderungen in % pro Kopf) | BIP (Mrd. EUR) | - | 0,20 | 1,49 | 2,90 | 5,03 | 7,36 |
| | *BIP (%) | - | 0,06 | 0,43 | 0,83 | 1,44 | 2,11 |
| | *Konsum (%) | - | 0,03 | 0,11 | 0,27 | 0,67 | 1,63 |
| | *Investition. (%) | - | 0,61 | 1,18 | 1,61 | 2,12 | 2,48 |
| Veränderung der öffentlichen Finanzen (in % des BIP) | Lohnsteuer | - | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 0,3 |
| | SV-Beiträge | - | 0,0 | 0,1 | 0,1 | 0,3 | 0,4 |
| | Umsatzsteuer | - | 0,0 | 0,0 | 0,0 | 0,1 | 0,2 |
| | Budgetdefizit | - | 0,0 | -0,2 | -0,3 | -0,5 | -0,6 |
| | Defizit (Mrd. EUR) | - | -0,12 | -0,56 | -1,00 | -1,58 | -2,02 |

Aus diesen Ausführungen zur Arbeitslosigkeit wird ersichtlich, dass Beschäftigung, Arbeitslosigkeit, Arbeitsvolumen sowie Löhne mehr oder minder kommunizierende Gefäße darstellen, was in den vergleichbaren Entwicklungen der einzelnen Modelldimensionen ersichtlich wird: So steigt durch die AusBildung bis 18 insgesamt das Arbeitsvolumen (0,8% langfristig, im Hauptsszenario I), wobei es für Personen mit niedrigem Qualifikationsniveau sinkt (-13,2%) und für Personen mit mittlerer Qualifikation ebenso steigt (+4,1%) wie für Personen mit hoher Qualifikation (+0,6%). Insgesamt steigt das Arbeitsvolumen pro Kopf, weil Personen mit geringer Qualifikation eine geringere Partizipation und höhere Arbeitslosigkeit als andere ArbeitnehmerInnen haben, und deren Anteil an der Erwerbsbevölkerung sinkt. Die Veränderungen im Arbeitsvolumen für Personen mit geringer und mittlerer Qualifikation setzen sich jeweils aus einem mechanischen Effekt und einem Anreizeffekt zusammen, die auch in entgegengesetzte Richtungen wirken können. Mechanisch gibt es „einfach“ weniger Personen mit geringer und mehr Personen mit mittlerer Qualifikation. Anreiztechnisch steigen die Löhne für gering Qualifizierte und damit ihr Arbeitsangebot, und umgekehrt für mittel Qualifizierte.

Auch auf makroökonomischer Ebene sind die Auswirkungen der AusBildung bis 18 erheblich. Langfristig und insgesamt gesehen führt die Maßnahme zu einer makroökonomischen Verbesserung im Ausmaß einer Steigerung des Bruttoinlandsprodukts um 1,27% oder 4,4 Mrd. EUR im heutigen Wert des zukünftigen BIP (Hauptszenario I). Die makroökonomische Verbesserung ist noch größer, wenn die mit der Steigerung des BIP verbundenen zusätzlichen Staatseinnahmen in Form niedrigerer Lohnsteuern an die Bevölkerung zurückgegeben werden. In diesem Szenario II steigt das BIP um 1,65% oder 5,8 Mrd. EUR zu heutigem Wert. Geduld ist aber notwendig, da die makroökonomische Verbesserung nur langsam im Laufe der Zeit realisiert wird. So steigt das BIP in Hauptszenario I nach 10 Jahren „nur“ um 110 Millionen, nach 20 Jahren um 810 Millionen und nach 30 Jahren um 1,6 Milliarden EUR oder 0,5%. Die zwei Hauptgründe für die Erhöhung des BIP sind: a) im Durchschnitt sind ArbeitnehmerInnen mit geringer Qualifikation weniger produktiv als jene mit mittlerer Qualifikation. Wenn nun durch die AusBildung bis 18 die erste Gruppe in ihrem Umfang sinkt und die zweite wächst, steigt die durchschnittliche Produktivität und damit das Bruttoinlandsprodukt; b) die Lage am Arbeitsmarkt für Personen mit geringer Qualifikation ist schwieriger (sie sind z.B. öfter arbeitslos) als für andere ArbeitnehmerInnen, sodass das gesamte Arbeitsvolumen im Zuge der Maßnahme steigt. Ein weiterer Beitrag ist die Tatsache, dass das Arbeitsvolumen von Personen mit hoher Qualifikation ebenfalls steigt.

Der positive makroökonomische Effekt der Maßnahme wird von einer verbesserten Lage der öffentlichen Finanzen begleitet. In Hauptszenario I sinkt das Budgetdefizit langfristig um 0,4% des BIP oder um 1,2 Mrd. EUR zu heutigem Wert des zukünftigen BIP, das Lohnsteueraufkommen steigt ebenso um 100 Millionen EUR wie das Umsatzsteueraufkommen es tut, während bei den Sozialversicherungsabgaben ein Anstieg um 200 Millionen EUR zu erwarten ist. Diese positiven Steuer- und Abgabeneffekte sind auch auf eine Erhöhung der Investitionen (langfristig plus 1,38% in Hauptszenario I) und des Konsums (langfristig plus 0,99% in Hauptszenario I) zurückzuführen.

Der positive makroökonomische Effekt der Maßnahme wird jedoch mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht direkt, sondern nur indirekt messbar sein, wenn die Bevölkerungsalterung mit berücksichtigt wird (Szenario III). So sinkt in Szenario III das BIP pro Kopf langfristig um 4%, statt wie in Hauptszenario I um 1,3% zu steigen. Der Rückgang des BIP pro Kopf aufgrund einer wachsenden und alternden Bevölkerung wäre jedoch noch wesentlich höher (um die ausgewiesenen 1,3%), wenn nicht die positive Wirkung der AusBildung bis 18 dem entgegenwirken würde.

Makroökonomische Auswirkungen in langfristiger Perspektive, wie sie in den vorhergehenden Absätzen beschrieben wurden, können in der Politikgestaltung vor allem als richtungsweisende Information über die Größenordnung von Effekten verwendet werden. Besonders nützlich sind in diesem Zusammenhang Vergleiche mit Ergebnissen aus ähnlichen Analysen anderer politischer Maßnahmen. So ergab zum Beispiel eine Studie (Hofer et al. 2015) auf Basis des gleichen makroökonomischen Modells, dass die Steuerreform von 2015/2016 kurzfristig einen höheren BIP-Effekt haben sollte (+0.76% nach 10 Jahren statt +0.03% im Hauptszenario I), die langfristigen Effekte jedoch kleiner (maximal +0.99% statt +1.27% im Hauptszenario I) sind. Dieser Vergleich zeigt, dass die langfristigen makroökonomischen Auswirkungen der AusBildung bis 18 hoch sind, dass aber Geduld notwendig ist, um diese Auswirkungen deutlich hervortreten zu lassen.

Es ist auch wichtig anzumerken, dass die makroökonomischen Bewertungen der vorliegenden Studie als konservativ und somit als untere Grenze der möglichen Auswirkungen einzuschätzen sind. Tatsächlich könnte ein Teil jener Personen, die dank der AusBildung bis 18 eine mittlere Qualifikation erreichen (d.h. ISCED 3-4), auch anschließend in Ausbildung bleiben und eine noch höhere Qualifikation (d.h. ISCED 5-6) abschließen. Diese Möglichkeit, die nochmals zu einer Dynamisierung der Effekte beitragen würde, wurde in vorliegender Studie nicht berücksichtigt. Außerdem wurden indirekte soziale Auswirkungen, die mit finanziellen Konsequenzen verbunden sind,

nicht mit modelliert. Zu denken ist hier beispielsweise an den Bereich der Gesundheitsausgaben, die empirisch abgesichert mit steigender Ausbildung sinken.

Wie zuvor bereits begonnen, soll abschließend noch auf die Dynamiken der einzelnen Szenarien im Vergleich zum Hauptszenario I gesondert eingegangen werden:

*Szenario II:*

Der Unterschied zwischen Hauptszenario I (wo zusätzliche Staatseinnahmen für Staatsersparnis genutzt werden) und Szenario II (wo zusätzliche Staatseinnahmen in Form niedrigerer Lohnsteuern an die Bevölkerung zurückgegeben werden) ist wie erwartet, mit der eventuellen Ausnahme der Lohnniveaus, die Tatsache, dass das Hauptszenario I stärker ansteigt (im Durchschnitt langfristig um 0,50% in Hauptszenario I statt um 0,37% in Szenario II). Da Steuersätze im Szenario II niedriger sind (per Definition von Szenario II) und den ArbeitnehmerInnen daher ein größerer Teil der Bruttolöhne bleibt, sind in Szenario II auch die Anreize stärker, am Arbeitsmarkt aktiv zu sein. Dadurch steigen Partizipation, Intensität der Jobsuche von Arbeitslosen und die Anzahl der Arbeitsstunden. Aufgrund des höheren Arbeitsvolumens steigt auch das BIP in Szenario II stärker. Der niedrigere Lohnsteuersatz in Szenario II führt also zu stärkeren Anreizen, am Arbeitsmarkt tätig zu sein. Dies kann man an den Zahlen von Beschäftigung, Arbeitslosigkeit und Arbeitsvolumen sehen (Vergleich Hauptszenario I und II). Trotz dieser erhöhten Tätigkeit und niedrigerer Steuersätze steigen die Löhne in Szenario II weniger als in Hauptszenario I. Grund dafür ist die Tatsache, dass Löhne das Ergebnis von Verhandlungen zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerIinnen sind, in denen Nettoeinkommen eine Rolle spielen: Unternehmen versuchen den Bruttolohn so niedrig wie möglich festzulegen, während ArbeitnehmerInnen umgekehrt versuchen, den Nettolohn so hoch wie möglich festzulegen. Unternehmen sind bereit, den Bruttolohn so hoch festzusetzen, bis sie Verluste machen. ArbeitnehmerInnen sind ihrerseits bereit, einen Bruttolohn bis zu jenem Punkt anzunehmen, an dem ihr Nettoeinkommen aus Arbeitstätigkeit gleich hoch ist wie etwaige Nettozahlungen aus Arbeitslosenversicherung und anderen sonstigen Einkommensquellen (sogenannter Akzeptanzlohn). Wenn Lohnsteuern niedriger gesetzt werden, steigt das Nettoeinkommenspotenzial der ArbeitnehmerInnen, sodass (im Vergleich zu Hauptszenario I) auch ein niedrigerer Bruttolohn für ArbeitnehmerInnen attraktiv wird, weil das Nettoeinkommen aus Arbeitstätigkeit höher als ihr Akzeptanzlohn bleibt. Eine Steuersenkung ist deswegen zwischen ArbeitgeberInnen und ArbeitnehmerIn verteilt, und zwar in Form niedrigerer Bruttolöhne für ArbeitgeberInnen.

*Szenario III:*

Bevölkerungsalterung bringt altbekannte finanzielle Herausforderungen mit sich, da der Anteil von jungen Personen in der Bevölkerung sinkt und die Kosten für Gesundheits- und Pflegesysteme steigen. Ohne Steigerung des effektiven Pensionsantrittsalters würden Personen – gemessen in Prozent ihrer Gesamtlebensdauer, die mit steigender Lebenserwartung länger wird – weniger arbeiten. Aus diesem Grund und in dem Umstand begründet, dass die Bevölkerung wächst, würde auch das BIP pro Kopf sinken. Um dieser Dynamik entgegenzusteuern, hat das österreichische Parlament schon Reformen des Pensionssystems beschlossen. Für illustrative Zwecke sind im Szenario III Teile dieser Reformen schon berücksichtigt und in die Berechnungen eingeflossen: So wurde in das Modell die Annahme aufgenommen, dass sich durch verschiedene Maßnahmen (inklusive zukünftiger Anpassung des Pensionsantrittsalters für Frauen an jenes für Männer, Reformen von Korridorpensionen und Hacklerregelungen) das durchschnittliche Pensionsantrittsalter von 61,7 Jahren im Jahr 2015 auf 63,7 Jahren im Jahr 2035 erhöht (European Commission, 2015). Zukünftige Pensionskürzungen, die sich u.a. aus Reformen von Pensionsregelungen für bestimmte Gruppen von ArbeitnehmerInnen ergeben könnten, sind für illustrative Zwecke hier nicht berücksichtigt. Außerdem steigen die Kosten der Gesundheits- und Pflegesysteme in diesem Szenario auch unter der Annahme, dass die Pro-Kopf-Kosten konstant bleiben. Weil solche Reformen die insgesamten öffentlichen Kosten von Bevölkerungsalterung nur teilweise ausgleichen und der Anteil der aktiven Erwerbsbevölkerung sinkt, wird das BIP pro Kopf trotz der AusBildung bis 18 sinken, obwohl das BIP in absoluten Zahlen auch aufgrund einer wachsenden Bevölkerung steigt. Der Beschluss und die Umsetzung von weiteren Reformen im Sozialversicherungssystem sowie im Gesundheits- und Pflegebereich würden noch zu weiteren makroökonomischen Auswirkungen führen. In allen diesen Fällen wird man die makroökonomischen Auswirkungen der AusBildung bis 18 nicht direkt, sondern nur indirekt messen können.

Trotz der Senkung des BIP pro Kopf in Szenario III aufgrund von Bevölkerungsalterung und -wachstum ist der Beitrag der AusBildung bis 18 für die öffentlichen Finanzen (gemessen in % des BIP) im Vergleich zu Hauptszenario I größer. Zum Beispiel steigen die Lohnsteuereinnahmen langfristig um +1,5% des BIP im Szenario III statt nur um 0,1% des BIP wie im Hauptszenario I. Der Hauptgrund ist die größere Steigerung der Löhne, die im Zusammenhang mit der Bevölkerungsalterung steht. Die Löhne steigen um 1,9% im Szenario III statt nur um 0,5% wie im Hauptszenario I, was zu höheren Lohnsteuereinnahmen und SV-Beiträgen führt. Die Löhne steigen im Szenario III mit der Bevölkerungsalterung mehr, weil es mehr Personen im Pensionsalter gibt, weswegen das gesamte Arbeitsangebot niedriger ist, was bei gleichbleibender Arbeitsnachfrage

höhere Preise (=Löhne) nach sich zieht. Langfristig führt dies in weiterer Folge zu höheren Einkommen pro Kopf und im Zusammenhang damit zu höherem Konsum pro Kopf (+8% im Szenario III statt +1% im Hauptszenario I), was wiederum höhere Konsumsteuereinnahmen zur Folge hat.

*Szenario IV:*

Eine weitere Sensitivitätsanalyse (Szenario IV) bewertet die makroökonomischen Auswirkungen einer effektiveren AusBildung bis 18, wobei angenommen wird, dass der Erfolg bei 6.000 Personen jährlich liegt, die eine Qualifikationsstufe höher steigen (statt 3.000 wie im Hauptszenario I). Wie erwartet sind die Effekte auf das Bruttoinlandsprodukt, die Staatseinahmen und den Arbeitsmarkt qualitativ die gleichen, aber quantitativ größer. Zum Beispiel würde das BIP langfristig um 2,1% statt 1,3% steigen und die Arbeitslosigkeit um 0,56%-Punkte statt 0,33%-Punkte sinken (Szenario IV vs. Hauptszenario I). Es ist aber zu bemerken, dass diese Effekte nicht linear sind: Obwohl der Erfolg der Maßnahme doppelt so hoch ist, sind die makroökonomischen Auswirkungen hingegen nicht doppelt so groß, sondern geringer. Die Effekte sind nicht linear, vor allem weil die Anreizgewinne der Maßnahmen ihre Effizienz langsam verlieren. Zum Beispiel führen höhere Löhne zu mehr Arbeitsuche bei Arbeitslosen, weil der Gewinn größer ist, wenn sie einen Job finden. Je höher die Lohnsteigerung, desto intensiver die Arbeitsuche und desto geringer die Arbeitslosigkeit. Eine intensivere Arbeitsuche wird jedoch zunehmend ineffizient, weil es einen Mangel an zusätzlichen Jobangeboten gibt.

### 2.1.4 Fazit

Auch auf makroökonomischer Ebene sind die Auswirkungen der AusBildung bis 18 erheblich. Langfristig und insgesamt gesehen führt die Maßnahme im Hauptszenario zu einer makroökonomischen Verbesserung im Ausmaß einer Steigerung des Bruttoinlandsprodukts um 1,27% oder 4,4 Mrd. EUR im heutigen Wert des zukünftigen BIP jährlich. Geduld ist aber notwendig, da die makroökonomische Verbesserung nur langsam im Laufe der Zeit realisiert wird. So steigt das BIP in Hauptszenario I nach 10 Jahren „nur“ um 110 Millionen jährlich, nach 20 Jahren um 810 Millionen und nach 30 Jahren um 1,6 Milliarden EUR oder 0,5% jährlich.

Der positive makroökonomische Effekt der Maßnahme wird von einer verbesserten Lage der öffentlichen Finanzen begleitet. In Hauptszenario I sinkt das Budgetdefizit langfristig um 0,4% des BIP oder um 1,2 Mrd. EUR zu heutigem Wert des zukünftigen BIP, das Lohnsteueraufkommen steigt ebenso um 100 Millionen EUR wie das Umsatzsteueraufkommen es tut, während bei den Sozialversicherungsabgaben ein Anstieg um 200 Millionen EUR jährlich zu erwarten ist. Diese positiven Steuer- und

Abgabeneffekte sind auch auf eine Erhöhung der Investitionen (langfristig plus 1,38% in Hauptszenario I) und des Konsums (langfristig plus 0,99% in Hauptszenario I) zurückzuführen.

Einschränkend ist anzuführen, dass der positive makroökonomische Effekt der Maßnahme jedoch mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht direkt, sondern nur indirekt messbar sein wird, weil die Bevölkerungsalterung, die zu einem Rückgang des BIP pro Kopf führt, mit berücksichtigt werden muss. Der Rückgang des BIP pro Kopf aufgrund einer alternden (und dadurch zugleich wachsenden) Bevölkerung wäre jedoch noch wesentlich höher (um die ausgewiesenen 1,27%), wenn nicht die positive Wirkung der AusBildung bis 18 dem entgegenwirken würde.

Ein dynamisierendes Element kann jedoch darin gefunden werden, dass die makroökonomischen Bewertungen der vorliegenden Studie als konservativ und somit als untere Grenze der möglichen Auswirkungen einzuschätzen sind. Tatsächlich könnte ein Teil der durch die AB 18 höherqualifizierten Personen ihre Bildungslaufbahn (bis auf Hochschulniveau) noch weiter fortsetzen, wodurch noch höhere Effekte zu erwarten sind. Darüber sinken mit steigendem Bildungsniveau beispielsweise auch Gesundheitsausgaben, wodurch die positiven Effekte noch weiter verstärkt werden. Beide Aspekte sind in die Modellrechnungen nicht eingeflossen.

Schließlich müssen für eine Gesamtbewertung die Wirkungen den Aufwendungen gegenübergestellt werden. Auch hier fällt der Vergleich positiv aus. Es ist aufgrund der Charakteristik eines dynamisch-exponentiellen Wachstums mit vergleichsweise kleinen Returns am Beginn aber dafür umso größeren im Laufe der Jahre, zwar davon auszugehen, dass die AusBildung bis 18 anfänglich eine Investition darstellt. Dem stehen jedoch bereits nach 10 Jahren Erträge von 110 Millionen EUR und nach 20 Jahren von 810 Millionen EUR jährlich gegenüber. Darüber hinaus gilt es auch zu berücksichtigen, dass die Ausgaben für die Umsetzung der AusBildung bis 18 ebenso einen Beschäftigungszuwachs (weil zusätzliche TrainerInnen eingestellt werden) nach sich ziehen und daher nicht rein nur als Ausgaben verbucht werden dürfen.

## 2.2 Gesellschaftlicher Nutzen der AusBildung bis 18

Im Ausbildungspflichtgesetz werden als Zwecke die Erhöhung der Chancen auf Teilhabe am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben durch Bildung und Ausbildung sowie die zunehmenden Qualifizierungsanforderungen der Wirtschaft genannt. Als Mittel sind einerseits verstärkte Präventionsmaßnahmen zur Verhinderung von Schul- und Ausbildungsabbruch und andererseits der Aufbau eines lückenlosen Ausbildungsangebotes angeführt (vgl. BGBL I. Nr. 62, 30. Juli 2016). In einem Artikel zu

einem ähnlichen Programm aus Großbritannien[2] kritisiert Robin Simmons (2008), dass darin im Vergleich mit zwei Vorgängerprogrammen von Anfang und Mitte des 20. Jahrhunderts soziale Gerechtigkeit eine untergeordnete Rolle spielt. Simmons prognostiziert als Ergebnis sogar steigende soziale Ungleichheit, da eine Gruppe von Jugendlichen stigmatisiert werde (vgl. Simmons 2008). Vor diesem Hintergrund ist das Ziel des folgenden Abschnitts eine Auseinandersetzung mit der Frage, was die AusBildung bis 18 (AB18) in Hinblick auf soziale Gerechtigkeit bedeutet und wie das Programm in der Auseinandersetzung um sozialen Fortschritt verortet werden kann. In Diskursen zu sozialem Fortschritt wird ein Fokus auf Ungleichheiten in Bildungsergebnissen gelegt und die besondere Relevanz von Jugendlichen *‚at the bottom of the achievment scale'* betont, da sie ein hohes Risiko hinsichtlich Armut und Ausschluss von gut bezahlten Jobs tragen (Stiglitz, Sen, Fitoussi 2009, 43f). Eine genauere Auseinandersetzung führt zu vielschichtigen Fragen, wer aufgrund dieser Beobachtung was genau, warum, wie und bis zu welchem Punkt tun sollte. Aus einer sozialen Gerechtigkeitsperspektive heraus stehen diesen Fragen unterschiedliche, teils konkurrierende Antwortangebote gegenüber. Insofern geht es in diesem Abschnitt darum, Denkanstöße anzubieten und nicht darum, diese Fragen final zu beantworten.

### 2.2.1 AB18 und soziale Gerechtigkeit

Eine theoretische Annäherung an Fragen zu gesellschaftlicher Gerechtigkeit beginnt oft mit der Analyse von Erfahrungen, die als moralische Verletzung bzw. als ungerecht erlebt werden (vgl. Honneth 2004, 49). In einem ersten Schritt könnte demnach gefragt werden: Was sind, bezogen auf *Early School Leaving* (ESL), die Ungerechtigkeiten? Eine erste Antwort würden die von Stiglitz, Sen und Fitoussi erwähnten Risiken hinsichtlich Armut und Ausschluss vom Arbeitsmarkt bieten, die **bestimmte** Gruppen von Jugendlichen betreffen (zu den Risiken vgl. ausführlich Steiner, Pessl, Kulhanek 2018). Hier wird deutlich, dass es auch um die sozial unterschiedliche Verteilung der Betroffenheit von ESL und damit um Fragen nach sozialer Ungleichheit geht. Ein genauerer Blick darauf lohnt sich.

[2] In der *Education and Skills Bill* von 2008 wurde festgelegt, dass Jugendliche über die Erfüllung der gesetzlichen Schulpflicht im Alter von 16 Jahren hinaus eine weitere Ausbildung machen müssen, bis sie 18 Jahre alt sind.

Bruneforth, Weber und Bacher (2012) unterscheiden in ihren Überlegungen zu Chancengleichheit und garantiertem Bildungsminimum[3] drei Begründungszusammenhänge: einen rechtlichen, wonach Chancengleichheit und Bildungsminimum in der Verfassung verankert sind, einen ökonomisch-sozialen und einen gerechtigkeitstheoretischen. Eine ökonomisch-soziale Begründung der AusBildung bis 18 würde auf die negativen Effekte von ESL auf individueller und auf gesellschaftlicher Ebene hinweisen. In einen solchen Zusammenhang lassen sich die zuvor präsentierten Ergebnisse zum makroökonomischen Nutzen einbetten. Dabei wurden Szenarien dazu entwickelt, welche Ergebnisse, die für die Individuen und die gesamte Gesellschaft relevant sind, erreicht werden können, wenn ein bestimmter Anteil der jungen Bevölkerung einen höheren Bildungsabschluss erzielt. Die positiven volkswirtschaftlichen Effekte können dabei als Argument für die Investition von finanziellen Mitteln in das Programm interpretiert werden.

Eine gerechtigkeitstheoretische Begründung wäre anders aufgebaut. Der Fokus wird hierbei auf Ungleichheit gelegt und Unterschiede in Bildungswegen (sprich Zugängen zu Bildung und Bildungsergebnissen) per se als nicht legitim und damit als ungerecht verstanden – mit Ausnahmen (vgl. Dies. 2012, 191ff). Denn die Frage, in welchen Fällen solche Unterschiede als legitim gelten, wird dabei in gerechtigkeitstheoretischen Zugängen kontrovers beantwortet. Mit dem Konzept der **Chancengleichheit** argumentiert John Roemer, dass es nicht ausreicht, dass Personen dieselben Zugangschancen vorfinden. Er plädiert mit seinem Ansatz des *‚levelling the playing field‘* dafür, dass Personen innerhalb eines Systems dieselben Chancen auf Erfolg vorfinden müssen. Dies bedeutet, dass für unterschiedliche Ausgangsbedingungen ein Ausgleich geschaffen werden müsse (vgl. Roemer 1998). Das Spektrum innerhalb der Chancengleichheit reicht dabei wiederum vom Verständnis der bedingten Chancengleichheit (vgl. Giesinger 2007, zit. nach Bruneforth, Weber, Bacher 2012, 192), wonach Bildungsunterschiede aufgrund von unterschiedlichen „Begabungen“ als legitim betrachtet werden, bis zu einem vollständig egalitaristischen Verständnis, in dem auch jene Unterschiede, die auf „Begabungen“ rückführbar sind, nicht akzeptiert werden und nur jene Unterschiede akzeptabel sind, für welche die Individuen selbst verantwortlich sind (vgl. dazu Bruneforth, Weber, Bacher 2012, 191ff). Die Frage nach der Trennlinie zwischen dem Bereich der Selbstverantwortung und dem Bereich der

[3] Die AusBildung bis 18 kann als politische Antwort auf die Frage, wo ein garantiertes Bildungsminimum anzusetzen wäre, gelesen werden (vgl. Bruneforth, Weber, Bacher 2012, 190).

Umstände außerhalb von Handlungsmöglichkeiten ist Gegenstand von Kontroversen, die nicht immer zielführend und auch nicht immer notwendig sind (vgl. Roemer 2002). Bruneforth, Weber und Bacher bringen auch vor dem Hintergrund einer Kritik am Konzept der Chancengleichheit die Anerkennungsgerechtigkeit mit ins Spiel: Alle SchülerInnen müssen demnach in der Schule anerkannt werden und ihnen muss mit Respekt begegnet werden (vgl. Bruneforth, Weber, Bacher 193).

Die Anerkennungsgerechtigkeit ist das seit dem späten 20. Jahrhundert zunehmend dominante Paradigma zu sozialer Gerechtigkeit, das dem Paradigma der Verteilungsgerechtigkeit gegenübersteht. Beide Paradigmen würden zu unterschiedlichen Aussagen darüber führen, was die AusBildung bis 18 mit sozialer Gerechtigkeit zu tun hat, welcher Teil der Realität für eine Argumentation ausgewählt und näher betrachtet wird und welche Mittel gegen Ungerechtigkeit als adäquat bewertet werden.

**Aus einer genuin verteilungsgerechten Perspektive** liegt die Ungerechtigkeit in der sozialen und ökonomischen Ungleichheit in der Gesellschaft. Die Kernkategorie dieses Gerechtigkeitsansatzes ist soziale und ökonomische Gleichheit und diese soll über das Mittel der Umverteilung von Ressourcen erreicht werden. Am frühzeitigen Bildungsabbruch würden demnach die sozial ungleiche Betroffenheit und deren Ursachen und Konsequenzen als ungerecht wahrgenommen werden. ESL würde im Hinblick auf die unterschiedliche Ressourcenausstattung von SchülerInnen bzw. ihrer Eltern betrachtet werden, die für Bildungserfolg und Scheitern relevant sind und die durch das Bildungssystem reproduziert werden. Mit Ressourcen ist sowohl ökonomisches als auch kulturelles Kapital gemeint, unter letzterem sind z.B. Bildungstitel, kulturelle Güter, Bücher sowie verinnerlichte Praktiken, wie Sprechgewohnheiten oder Verhaltensweisen, zu verstehen (vgl. Bourdieu 1983). Stichworte in diesem Zusammenhang sind der Matthäus-Effekt, wonach diejenigen, die über Vorteile hinsichtlich Bildung verfügen, solche Vorteile auch in ihrer weiteren Bildungslaufbahn akkumulieren (vgl. Becker, Schönmann 2015) oder die Beobachtung, dass kulturelles Kapital zu kulturellem Kapital wandert (vgl. Bourdieu 1976, 223). Ein plakatives Beispiel dafür liefern z.B. die AK-Studienergebnisse zur Nachhilfe in Österreich, aus denen deutlich wird, welche materiellen Kosten mit Schulerfolg verbunden sind (vgl. IFES 2015).

Das Phänomen ESL verletzt aus der Perspektive der Verteilungsgerechtigkeit heraus den Grundsatz, dass Ressourcen so verteilt sind, dass sie allen Unabhängigkeit sichern, was laut Fraser (2001) eine zentrale Dimension von Gerechtigkeit in modernen Gesellschaften darstellt. Hinter ESL stehen aus diesem Blickwinkel soziale Arrangements, die wesentliche Ungleichheit in Wohlstand, Lebenschancen, Einkommen und eben auch in den Bildungschancen institutionalisieren (vgl. Fraser

2001, 29). Was die Konsequenzen betrifft, haben – verteilungsgerechtigkeitstheoretisch gesprochen – in einer Gesellschaft, in der ein Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe 2 für Jugendliche als wesentliches Kriterium wirksam ist, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen und finanzielle Mittel für sich zu lukrieren, diejenigen ohne entsprechenden Bildungsabschluss nicht die gleichen Chancen auf soziale Teilnahme. Das verletzt den Gerechtigkeitsanspruch. Aus dieser Perspektive kann die AusBildung bis 18 als Programm interpretiert werden, das einen Beitrag zur Umverteilung leistet, damit sich die Bildungschancen aller am Ende annähern, und das damit zur Gleichheit beiträgt.

Der Kernanspruch einer **genuin anerkennungstheoretischen Perspektive** sind die Würde und der Respekt aller. Die Ungerechtigkeit wird in Missachtung gesehen und als Mittel dagegen wird das Konzept der Anerkennung positioniert. Laut Frasers Ansatz der Statusanerkennung ist ESL nicht deshalb ungerecht, weil ein Schulabschluss auf der Sekundarstufe 2 per se zu einem guten Leben gehört, sondern deshalb, weil bestimmte SchülerInnen(gruppen) nicht die Chance hatten, gleichwertig an den schulischen Interaktionen teilzunehmen, die einen Schulerfolg wahrscheinlicher machen. Mit anderen Worten geht es darum, dass diesen SchülerInnen der Status als vollwertige InteraktionspartnerInnen in der Schule verwehrt wurde (vgl. Fraser 2001, 24-26). Dies lässt sich nicht nur bezogen auf SchülerInnen denken, sondern auch auf die Ebene von Schulen oder Bildungssystemen ausweiten. Forschungsergebnisse in der Tradition von Bourdieus Habitus[4] und von der Reproduktion von sozialem Status im Bildungssystem, wo gezeigt wird, wie genau diese Interaktionsmuster ständig reproduziert werden, lassen sich gut auf diesen Ansatz beziehen. Aus dieser Perspektive könnte etwa danach gefragt werden, was als SchülerInnenleistung gemessen und positiv bewertet wird und was dabei keine Beachtung und Anerkennung erfährt (vgl. z.B. Schmidinger, Hofmann, Stern 2016).

Was die Konsequenzen von ESL betrifft, lässt sich anerkennungstheoretisch folgender Schluss ziehen: In einer Gesellschaft, in der ein Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe 2 ein wesentliches Anerkennungskriterium für Jugendliche darstellt, können diejenigen ohne entsprechenden Abschluss nicht gleichermaßen an

[4] Mit Habitus ist die Verinnerlichung und Verkörperlichung von Regeln und Normen gemeint. In Bezug auf Schule sind für Bourdieu die unterschiedlichen Habitus von SchülerInnen mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen relevant, die mehr oder weniger zu positiven Sanktionen führen.

Anerkennungsbeziehungen teilnehmen. Dies lässt sich nach unterschiedlichen Anerkennungsbereichen (vgl. Honneth 2001) spezifizieren: So könnte man die **rechtliche Gleichheit** verletzt sehen, wenn mit einem Abschluss einer Sonderschule oder mit außerhalb von Österreich erworbenen Bildungsabschlüssen der Zugang zum weiterführenden Bildungssystem formal stark eingeschränkt ist. Laut Honneth besteht die Ungerechtigkeit bezogen auf die rechtliche Anerkennung darin, dass bestimmten AkteurInnen jene moralischen Rechte und Pflichten verwehrt werden, die eine vollständige Rechtsperson in ihrer Gemeinschaft besitzt (vgl. Honneth 2001, 49f). Ein zentraler Aspekt der Anerkennung in Bezug auf ESL kann in der Anerkennungssphäre der **sozialen Wertschätzung** gesehen werden, wonach AkteurInnen in Bezug auf ihre Fähigkeiten sozial anerkannt werden (vgl. ebd.). Ein bestimmtes Zertifikat drückt die Wertigkeit der ZertifikatsträgerInnen als soziales Gegenüber bzw. als kompetente InteraktionspartnerInnen aus. In diesem Zusammenhang lassen sich z.B. Forschungsergebnisse verorten, in denen gezeigt wird, dass unabhängig von den Kompetenzen ein negativer Schulabschluss (vgl. Solga 2002; Kohlrausch, Solga 2012) oder eine ungünstige Betragensnote (vgl. Protsch, Solga 2015) bei Bewerbungsprozessen als negative Signale herangezogen werden. Aus der Perspektive der Anerkennungsgerechtigkeit kann die AusBildung bis 18 als Programm interpretiert werden, das sich zum Ziel gesetzt hat, Anerkennungschancen bzw. die Arrangements institutionalisierter Bewertungsmuster zu verändern, um Möglichkeiten für Würde und Respekt aller zu erhöhen (vgl. Fraser 2001, 27).

Ging es bisher um die Frage, in welcher Hinsicht ESL Gerechtigkeitsanliegen widerspricht, soll in einem nächsten Schritt der Frage nachgegangen werden, welche Implikationen sich daraus ergeben. Wer hat was zu tun? Welche Intervention ist angezeigt? Wieder ist hier Nancy Frasers Herangehensweise hilfreich. Sie unterscheidet zwischen **affirmativen und transformativen Mitteln**, die dabei helfen, Ungerechtigkeit zu bekämpfen. Affirmative Gegenmittel bekämpfen ungleiche Ergebnisse von sozialen Ordnungen, transformative Gegenmittel gehen über eine Änderung der Ergebnisse hinaus und versuchen, Ordnungen selbst zu verändern (vgl. Fraser 1995, 81ff). Hier lässt sich die Unterscheidung von Policies zur Reduktion von ESL in Prävention, Intervention und Kompensation gut einbetten. Ein auf Kompensation bezogener Ansatz, der sich an Jugendliche richtet, welche die Bildungslaufbahn bereits abgebrochen haben, wäre nach Frasers Verständnis eher als affirmatives Mittel zu verstehen, das darauf abzielt, ungleiche Ergebnisse auszugleichen. Ein prototypisches Beispiel dafür wären Bildungsangebote unter dem Stichwort der *Second Chance*. Prävention hingegen mit dem Ziel, Schulabbrüche frühzeitig zu verhindern, weist eher Charakteristika eines transformativen Mittels auf. Stichworte hier sind beispielsweise die Verringerung der Selektivität des österreichischen Bildungssystems oder die

Entkoppelung schulischer Erfolge von Elternunterstützung, z.B. über den Ausbau ganztägiger Schulformen (vgl. Steiner, Pessl, Karaszek 2015, 208-213 und 297-301). Diese Zuordnung von Kompensation und Prävention ist sicherlich etwas vereinfacht dargestellt und es könnten sich auch affirmative Aspekte von Prävention sowie transformative Aspekte in der Kompensation finden lassen. Letzteres etwa, indem Angebote der *Second Chance* als Teil eines umfassenden Bildungssystems mit entsprechender Durchlässigkeit in alle Bildungswege positioniert werden.

Mit einem transformativen Ansatz werden Ordnungen im System sichtbar, die Ungerechtigkeit erzeugen. Somit treten auch eher jene Ursachenzusammenhänge für ESL zutage, die auf einer Makroebene (sprich im System) liegen und weniger diejenigen, die beim Individuum angesiedelt sind (vgl. Steiner, Pessl, Bruneforth 2015, 178). Diese Unterscheidung könnte wiederum dann relevant werden, wenn es darum geht zu argumentieren, warum es sozial gerecht sei, Mittel in die AusBildung bis 18 zu investieren und nicht in etwas anderes. Die Finanzierung eines nachsorgenden Systems, das Akteuren erlaubt, eine zweite, dritte oder x. Chance zu ergreifen, würde andere Argumente benötigen als die Finanzierung eines ganzheitlichen Programms inklusive systemreformatorischer Ansätze, das sich potenziell an alle SchülerInnen richtet.

Ein ausschließlich auf Kompensation bezogener Ansatz würde nach Axel Honneths Verständnis zu kurz greifen. In seiner Vision von sozialem Fortschritt hat er die langfristige Verbesserung von Anerkennungs**bedingungen** im Sinn. Insofern wäre beispielsweise die Institutionalisierung eines Sondersystems für exkludierte Jugendliche gerade nicht als „sozialer Fortschritt“ zu interpretieren, da eine punktuelle Verbesserung zwar möglich, aber insgesamt die Anerkennungsbedingungen im Bildungssystem damit nicht ausgeweitet würden. Dies ist einer jener Kritikpunkte, der auch hinsichtlich des zu Beginn dieses Abschnitts genannten Programms in Großbritannien angeführt wurde, von dem Simmons eher eine Verfestigung der Segregation erwartet als einen Beitrag zur sozialen Gleichheit (vgl. Simmons 2008).

Aus einer wiederum anderen Perspektive plädiert Susan Robertson (2016) dafür, Bildung davor zu schützen, dass sie einer Marktgerechtigkeit unterworfen wird, die sich an Produktivität bemisst. Dies sei dann zentral, wenn Bildung als Motor sozialer Gerechtigkeit in dem Sinne verstanden wird, dass soziale Ungleichheit in kapitalistischen Gesellschaften soweit möglich begrenzt werden solle. Ein solcher Schutz *[…] also means challenging the ideological project that has normalised ideas like ‚choice‘, ‚talent‘, and ‚resilience‘.* (Robertson 2016, S. 833). Hier schließt sich wiederum der Kreis zu den eingangs genannten, kontrovers diskutierten Konzepten von Chancengleichheit, in welche gerade solche Konzepte, die Robertson als normalisierte

Ideen bezeichnet (wie eigene Verantwortung oder Begabung) einfließen und die angeben, bis zu welchem Grad (affirmative wie transformative) Mittel gegen Ungerechtigkeit zulässig sind und ab wann nicht mehr. Gerechtigkeitstheoretische Überlegungen zu Bildungsungleichheit und frühem Bildungsabbruch sind also mit der großen Herausforderung konfrontiert, sich diesen Kontroversen zu stellen, um eine konsistente Argumentation zu entwickeln.

### 2.2.2 AB18 und sozialer Fortschritt

Honneth als Vertreter der Anerkennungsgerechtigkeit sieht sozialen Fortschritt wie zuvor erwähnt in der Ausweitung von Anerkennungsbedingungen. Eine andere, sehr breite Zugangsweise verfolgen die (über 200) AutorInnen des *International Panel for Social Progress* (IPSP), welches sozialen Fortschritt in einer pluralistischen Gesellschaft sozialwissenschaftlich fundiert und auf eine normative Basis stellt. Dabei wird ein umfassender und relativ konkreter Vorschlag entwickelt, wie Policies anhand von pluralen Werten und Prinzipien zu systematisieren sind, um ihren Beitrag zu sozialem Fortschritt bewerten zu können (Richardson, Schokkaert et al. 2018). Die Systematik der Werte und Prinzipien wird dabei als Kompass gedacht, der anzeigt, in welche Richtung man sich bewegt. Eine Policy kann dabei auch eine ambivalente Bedeutung haben und bezogen auf den einen Wert *Fortschritt*, bezogen auf einen anderen Wert *Rückschritt* bedeuten. Die vom IPSP definierten Grundwerte umfassen dabei Well-being, Freiheit, Non-alienation (Nicht-Entfremdung), Solidarität, Anerkennung und Sicherheit. Die Prinzipien treffen eine Aussage dazu, welche Wege zur Realisierung der Werte in der Policy akzeptabel sind. Dabei wird Gerechtigkeit als ein solches Prinzip definiert (nicht als eigener Wert) (vgl. Dies. 2018, 44ff).

In den nächsten Absätzen werden diese Überlegungen gedankenexperimentell auf die AusBildung bis 18 angewandt: Wenn man die IPSP-Brille aufsetzt und das Programm AusBildung bis 18 damit betrachtet, was würde man sehen und worauf müsste man schauen?

**Well-being** umfasst subjektive Befindlichkeiten, geht aber darüber hinaus in Richtung des Zugangs zu materiellen Ressourcen als objektivem Faktor, von dem ein kausaler Zusammenhang mit subjektivem Wohlbefinden angenommen werden kann. Eine zentrale Idee dabei sind *capabilities* (Sen, Nussbaum): Sie bezeichnen als Verwirklichungschancen reale Möglichkeiten von Personen, Dinge erreichen zu können (wie ein langes und gesundes Leben) ohne zu präjudizieren, welche Entscheidungen für diese Dinge von den Personen getroffen werden. In dieser Theorie wird Bildung als Verwirklichungschance konzipiert, die den Entscheidungsspielraum erhöht und mithilft, gute Entscheidungen zu treffen (vgl. Dies. 2018, 47-49). Die AusBildung bis 18 kann

demnach als ein vom Staat bereitgestelltes Bildungsangebot (= capability) aufgefasst werden. Um wieder stärker das subjektive Wohlbefinden zu fokussieren, könnte danach gefragt werden, wie sich ein Ansatz zur Prävention von ESL z.B. im Hinblick auf den Ausbau des schulischen Unterstützungssystems oder der Mobbing-Prävention, auf das Wohlbefinden oder die Resilienz von SchülerInnen auswirkt.

In Bezug auf die **Freiheit** (vgl. Dies. 2018, 49-51) kann auf den ersten Blick das Ausbildungs**pflicht**gesetz als Einschränkung wahrgenommen werden: Erwerbstätigkeit für unter 18-Jährige ist nun nicht mehr möglich und auch die Entscheidungsfreiheit von Jugendlichen und Erziehungsberechtigten wird geringer. Diese Betrachtungsweise folgt einer negativen Freiheitskonzeption, bei der es um die **„Freiheit von“** geht, wie etwa die Freiheit von Fremdbestimmung, Zwang oder staatlichen Interventionen. Etwas anders würde die Bewertung lauten, wenn eine positive Freiheitskonzeption angewandt würde, also die **„Freiheit zu“**. Diesem Verständnis nach würde das Programm eher in Richtung eines Rechtes auf Bildung verstanden werden, indem mit dem Gesetz eine längere Teilnahme an Bildung und Ausbildung ermöglicht wird. Freiheit wäre in diesem Sinn die Möglichkeit, das zu tun, was vernünftigerweise gewollt werden kann (also, die Schule abzuschließen bzw. einen Abschluss auf der Sekundarstufe 2 zu erreichen). Die Grenzen einer solchen positiven Freiheitskonzeption wären wiederum dort erreicht, wo der Paternalismus beginnt, der Menschen vorschreibt, was sie vernünftigerweise wollen sollen.

Entfremdung meint die Erfahrung, sich in einer Welt zu befinden, die als indifferent und fremd erlebt wird (vgl. Dies. 2018, 51f) und in der keine eigenen Handlungsmöglichkeiten gegenüber den Umständen, die einen betreffen, vorgefunden werden. Entfremdung von der Schule ist selbst ein Forschungsgegenstand, der die Qualität von Beziehungen, Identifikationsmöglichkeiten oder Isolation in der Schule hinterfragt und nicht zuletzt im Zusammenhang mit ESL diskutiert wird, wonach ESL selbst als Ausdruck von Entfremdung interpretierbar ist. **Non-alienation** als Gegenteil davon umfasst die Identifikation mit und ein zufriedenstellende Beziehung zur Umwelt. Es geht darum, sich ganz selbstverständlich als Teil der Gesellschaft beziehungsweise des Bildungssystems wahrzunehmen. Bezogen auf die AusBildung bis 18 könnte vor diesem Hintergrund analysiert werden, wie sich das Programm im Rahmen kompensatorischer Maßnahmen und im Primärausbildungssystem auf Identifikationsmöglichkeiten und auf die Entwicklung und Wahrnehmung von Handlungspotenzialen auswirkt,Maßnahmen wie auch im Primärausbildungssystem. In Zusammenhang mit Non-alienation ist auch die diskursive Rahmung von frühen AusbildungsabbrecherInnen zentral, also die Frage, welche Bilder über AusbildungsabbrecherInnen erzeugt

und öffentlich präsentiert werden und ob diese Bilder positiv oder negativ konnotiert sind.

Ein öffentlich finanziertes Bildungssystem für alle, das soziale Kooperation auf Augenhöhe zwischen AkteurInnen ermöglicht, andere dabei als „Gleiche“ akzeptiert und ein gemeinsames Ziel, wie etwa ein Recht auf Bildung verfolgt, kann als Ausdruck von **Solidarität** gesehen werden (vgl. Dies. 2018, 52). Bezogen auf die AusBildung bis 18 hieße dies, dass z.B. die Abgrenzung zu anderen, ähnlichen Konzepten reflektiert werden sollte. Ein als Charity interpretiertes Programm beispielsweise würde sich durch eine asymmetrische Beziehung zwischen den unterschiedlichen AkteurInnen auszeichnen, nicht durch Kooperation auf Augenhöhe. Wenn nur die Funktionalität im Mittelpunkt der Kooperation stünde wie die Frage, wie gemeinsame Interessen am besten erreichbar sind, z.B. die Stärkung des Wirtschafsstandortes, wäre dies ebenfalls nicht Ausdruck von Solidarität. Eine ebenso kritische Frage in dem Zusammenhang wäre beispielswiese, wer an der sozialen Kooperation die im Zuge der AusBildung bis 18 ermöglicht wird teilhaben kann und wer ausgeschlossen wird.

**Anerkennung**, zuvor als ein Gerechtigkeitsparadigma schon ausführlicher diskutiert, wird im IPSP als eigener Wert definiert (vgl. Dies. 2018, 53f). Anerkennung geht über das Konzept Wertschätzung hinaus, da ein Element von Anerkennung die gegenseitige Wahrnehmung als gleichwertig darstellt, d.h. Individuen werden auf der gleichen moralischen Ebene positioniert. Die Ansatzpunkte dazu, welchen Beitrag die AusBildung bis 18 zur Anerkennung liefern könnte, sind zahlreich. So könnte das Programm als eine fundamentale Veränderung von kulturellen Bewertungsmustern interpretiert werden, indem allen SchülerInnen unterstellt wird, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihren Bildungsbiografien und ihren „Begabungen“ (?), einen Abschluss auf der Sekundarstufe 2 erreichen zu können. Das Beispiel der schulischen Interaktionsbeziehungen, in denen bestimmte Beiträge von SchülerInnen anerkannt, andere missachtet werden, wurde im vorhergehenden Abschnitt ausführlich analysiert. Viele Ansätze der Prävention von ESL fokussieren auf genau diese Veränderungen von innerschulischen Interaktionsbeziehungen, um Anerkennungsmöglichkeiten zu erweitern.

**Sicherheit** wird im Rahmen des IPSP als gesicherter Zugang zu Gütern und Möglichkeiten definiert (vgl. Dies. 2018, 58f). Das bedeutet mehr als die Erhöhung der Chancen, ein Gut zu genießen. Als plakatives Beispiel wird genannt, dass eine sichere Wasserversorgung in diesem Sinne nicht gegeben ist, wenn mehr Trinkwasserflaschen zur Verfügung gestellt werden, sehr wohl aber, wenn eine Filteranlage installiert wird. Umgelegt auf die AusBildung bis 18 würde der Staat nunmehr mehr Jugendlichen bzw. über einen längeren Zeitraum den Zugang zu Bildung sichern. In diese Richtung lässt

sich beispielsweise die im Gesetz definierte Aufgabe von Lehrlingsstellen und Schulen, die Teilnahme von Jugendlichen nach einem Abbruch zu fördern, interpretieren. Konkrete Mittel für die Sicherung des Zugangs zu Bildung für alle wären z.B. im Angebot an unterstützenden Maßnahmen zu sehen, in der Erhöhung der Durchlässigkeit zwischen Bildungswegen, aber auch in Interventionen bei Mobbing, um die psychische und auch physische Sicherheit von SchülerInnen bzw. Lehrlingen zu erhöhen. In Summe kann eine Erhöhung der Sicherheit im Sinne des IPSP erreicht werden, wenn die Ausbildungs**pflicht** als Pflicht der öffentlichen Hand interpretiert wird.

Schließlich ist es laut IPSP erforderlich, dass die verwendeten Mittel zur Erreichung der einzelnen Werte bestimmten Prinzipien folgen (vgl. Dies. 2018, 57-61). Damit ist z.B. gemeint, dass die Verabschiedung des Ausbildungspflichtgesetzes demokratischen Spielregeln folgt. Ein sehr relevantes Prinzip ist dabei die Gerechtigkeit, die im IPSP-Kontext als Verteilungsgerechtigkeit definiert wird. Das Gedankenexperiment, wie Verteilungsgerechtigkeit mit der AusBildung bis 18 zu verschränken wäre, wurde bereits im vorigen Abschnitt ausführlich behandelt. Kurz zusammengefasst müsste immer mitbedacht werden, dass das Programm Ungleichheit reduzieren sollte und dazu beitragen sollte, dass die einzelnen Werte – Well-being, Freiheit, Non-alienation, Solidarität, Anerkennung und Sicherheit – fair über all diejenigen verteilt sein sollten, die von der AusBildung bis 18 betroffen sind.

### 2.2.3 Fazit

Die AusBildung bis 18 stellt eine Reform dar, die das Ziel hat, dass mehr Personen einen Abschluss auf der Sekundarstufe 2 erreichen. Das Mittel dazu ist eine integrierte Strategie, wonach präventive und kompensatorische Ansätze zur Verringerung von frühem Schulabbruch gleichermaßen umzusetzen und alle relevanten Ressorts als Akteure eingebunden sind. Im Gesetz werden neben ökonomischen Zwecken auch Überlegungen definiert, die einen Bezug zur sozialen Gerechtigkeit aufweisen.

Die entscheidende Frage, wie die AusBildung bis 18 zu sozialer Gerechtigkeit beiträgt und insbesondere, was an ihrer Umsetzung gerecht ist und was nicht, für wen und bis zu welchem Punkt, kann aus den verschiedenen theoretischen Perspektiven unterschiedlich beurteilt werden. Ohne eine eindeutige Antwort formulieren zu wollen, können die hier diskutierten Ansätze und Unterscheidungslinien zwischen Verteilungs- und Anerkennungsgerechtigkeit, zwischen affirmativen und transformativen Mitteln sowie zwischen den Grundwerten einen wertvollen Beitrag zur Diskussion liefern.

Vor dem Hintergrund, dass das Programm AusBildung bis 18 erst anläuft und die vorliegende Studie keine Evaluierung der Umsetzung darstellt, sollen auf Basis dieser

Überlegungen abschließend einige zentrale Risiken und Potenziale angeschnitten werden. Eine für soziale Gerechtigkeit und sozialen Fortschritt ungünstige Entwicklung würde sich dann ergeben, wenn im Zuge der AusBildung bis 18 (1) der Blick auf den Interventionsgegenstand auf die *„Behebung individueller Defizite"* verengt wird, (2) wenn über eine ausschließliche Kompensation zwar die Ergebnisse, nicht aber die Ursachen der Entstehung von ESL bearbeitet würden, (3) wenn bestimmte Gruppen von Jugendlichen dabei von der Chance auf einen weiterführenden Abschluss ausgeschlossen würden (jugendliche Flüchtlinge, Jugendliche mit Beeinträchtigungen, Jugendliche, die den Zugang zu einem qualifizierenden Abschluss nicht erlangen, bevor sie 18 Jahre alt werden) sowie (4) wenn ein (weiteres) Sondersystem für Jugendliche institutionalisiert würde. Dies könnte die Ungleichheit einerseits verstärken, andererseits auch mit dem Argument legitimieren, dass die zur Verfügung gestellten Chancen nicht ergriffen wurden.

Im Gegensatz dazu liegt – aus gerechtigkeitstheoretischer Perspektive – das **Potenzial des Programms in seiner umfassenden Strategie zur Reduktion von frühem Schulabbruch**, in der alle Teile des Bildungssystems Verantwortung übernehmen und neben Kompensation auch Prävention verankert wird. Damit sind auch die Ungleichheit erzeugenden Systemmechanismen im Blick. Weder geht es bloß um die Verlängerung der Schulpflicht (im Sinne von ‚*more of the same*'), noch ausschließlich um den Aufbau eines Sondersystems für Jugendliche, die bereits ihre (Aus-)Bildungslaufbahn abgebrochen haben. Denn das Programm umfasst auch transformative Mittel zur Reduktion von Abbrüchen und enthält damit das Potenzial zum Abbau von Bildungsungleichheit, indem Anerkennungsbeziehungen im Bildungssystem sowie ungleiche Ressourcenverteilungen verändert werden sollen.

Aus diesen Überlegungen lassen sich konkrete Ansatzpunkte für die verschiedenen Teilbereiche des Bildungs- und Ausbildungssystems ableiten. Im Bereich des Erstausbildungssystems bedeutet dies beispielsweise, Prävention ab dem jeweils ersten Jahr der Schul- bzw. Lehrlingsausbildung zu verankern, denn Ursachen für frühen Bildungsabbruch reichen typischerweise bereits in die Anfänge von Bildungsbiografien zurück (vgl. Steiner, Pessl, Karaszek 2016, 185ff). Daneben ist es notwendig, die vorhandenen Unterstützungssysteme – von Schulsozialarbeit und Schulpsychologie bis zu Jugendcoaching und Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching – zu nutzen und auszubauen (vgl. dazu die Ergebnisse aus Kapitel 6 zu Schulunterstützungssystemen). Die Etablierung von Strategien gegen Dropout am jeweiligen Schulstandort kann als zentraler Baustein für gelingende Prävention gesehen werden (vgl. das Beispiel der Praxishandelsschulen in Kapitel 3). Auch eine indexbasierte Schulfinanzierung, nach welcher jenen Schulen, deren SchülerInnen

stärker sozial benachteiligt werden, mehr Mittel zuerkannt werden, kann als klassisches Beispiel für ein transformatives Mittel der Umverteilung gesehen werden. Schließlich gilt es, die Selektivität des Bildungssystems zu reduzieren (etwa bezogen auf den Bereich der Sonderpädagogik, vgl. Kapitel 9) und die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bereichen des AusBildungssystems zu erhöhen. Das bedeutet etwa, dass neben einer verstärkten Möglichkeit, Abschlüsse nachzuholen, für Jugendliche mit Schulabbrucherfahrungen Wege zurück in das Schulsystem vermehr vorgesehen werden. Was den Aspekt der Durchlässigkeit betrifft, ist auch die Produktionsschule als eine der zentralen Maßnahmen in der aktuellen Umsetzung der AusBildung bis 18 angesprochen, die Jugendliche adressiert, welche zu den frühen BildungsabbrecherInnen gezählt werden können. Entscheidend im Sinne der hier diskutierten Gerechtigkeitsansätze ist, dass für AbsolventInnen dieser Maßnahme im Anschluss vielfältige AusBildungswege offen stehen. Das bedeutet, dass auch eine Rückkehr in Schule oder Lehre von allen AkteurInnen neben den Übergängen in die unterschiedlichen maßgeschneiderten Ausbildungen wie die überbetriebliche Berufsausbildung (ÜBA) unterstützt wird[5].

[5] Dies wurde in der Evaluierung 2015 von AusbildungsFit/Produktionsschule als Bereich aufgezeigt, der einer Weiterentwicklung bedarf (vgl. Pessl, Steiner, Wagner 2015, 151). Einen Bedarf nach stärerer externer Vernetzung zur Erhöhung der Durchlüssigkeit zwischen verschiedenen Maßnahmenschienen zeigen die aktuellen Analysen zu den Kooperationen innerhalb der Angebotslandschaft für Jugendliche (vgl. Kapitel 12). Demgemäß liegt der Fokus derzeitiger Vernetzungen auf der Zusammenarbeit mit anderen Angeboten innerhalb des jeweils eigenen Systems und wenig auf systemübergreifenden Aktivitäten.

# 3 Praxis-Handelsschulen: Möglichkeiten zur Prävention von Bildungsabbruch

*AutorInnen: Mario Steiner, Isabella Juen, Maria Köpping (IHS)*

Die Analyse der Handelsschulen wurde in den Themenbereich einer Begleitstudie zur Ausbildung bis 18 aufgenommen, weil sich anhand dieses Beispiels Chancen und Möglichkeiten der Prävention von frühem Bildungsabbruch untersuchen lassen. Die Handelsschulen gelten als Schulform, die besonderen Herausforderungen gegenübersteht und eine sozial selektiv zusammengesetzte SchülerInnenstruktur mit überdurchschnittlich hohen Anteilen von abbruchgefährdeten Jugendlichen aufweisen. Zudem wurden die Handelsschulen in den letzten Jahren einer grundlegenden pädagogisch-didaktischen sowie curricularen Reform unterzogen, wodurch es möglich wird, Gelingensbedingungen für die Prävention von Abbruch zu untersuchen. Der Prävention kommt ein bedeutender Stellenwert zu, weil sie sich in vielen Fällen als effektivere und auch effizientere Form, einem Problem zu begegnen, erweist.

Mit dem 2014 flächendeckend eingeführten Konzept der Praxis-Handelsschule hat die dreijährige kaufmännische Ausbildungsform der Handelsschule (HAS) eine grundlegende Reform erfahren. Am Ausgangspunkt dieser Curriculumsreform sah man die „alte“ Handelsschule mit mehreren Problemen konfrontiert. Erstens deuteten rückläufige SchülerInnenzahlen auf ein sinkendes Interesse an der Schulform hin. Zweitens wurden die Arbeitsmarktperspektiven von HAS-AbsolventInnen und die Wertschätzung der Schulform seitens der Wirtschaft als gering eingeschätzt. Drittens galten hohe Abbruchsquoten und wachsende soziale Problemlagen an vielen Handelsschul-Standorten als große Herausforderungen.

Mit der Weiterentwicklung zur Praxis-HAS wollte man die Handelsschule – in Abgrenzung von ihrem Ruf als „Mini-HAK“ – als eigenständige, hochwertige Schulform positionieren. ExpertInnen, die an der Curriculumsreform beteiligt waren und/oder an ihrer Umsetzung an Schulstandorten mitwirkten[6], betonen auch das Ziel, die Ausbildung praxisnäher zu gestalten und diese besser auf die sich verändernden

[6] Im Rahmen der qualitativen Analysen dieses Projekts wurden diese Personen mithilfe von leitfadengestützten Interviews zu den Zielen, zur Umsetzung und zu den Wirkungen dieser Reform befragt. Das methodische Vorgehen wird in Abschnitt 3.2.1 genauer erläutert.

Berufsperspektiven der HAS-AbsolventInnen abzustimmen. Des Weiteren sollten das fächerübergreifende, vernetzte und lösungsorientierte Denken gefördert und schülerzentrierte Lehr- und Lernformen ausgebaut werden. Als wesentliche didaktische Grundsätze gelten in diesem Zusammenhang das kooperative, offene Lernen und der fächerübergreifende, kompetenzorientierte Unterricht.

Eine wesentliche Änderung des Curriculums ergab sich durch das neu eingeführte Pflichtpraktikum, mit dem der Praxisbezug der Ausbildung und Verknüpfung der HAS mit der Wirtschaft gestärkt werden sollte. SchülerInnen müssen ein Praktikum im Ausmaß von 150 Stunden in der unterrichtsfreien Zeit absolvieren und dieses nachweisen, bevor sie zur Abschlussprüfung antreten dürfen. Als weitere Neuerung wurde das sogenannte Kompetenzorientierte, eigenverantwortliche Lernen (KOEL) eingeführt, mit dem die Wochenstundenanzahl um 5 KOEL-Stunden erhöht werden kann. Ziel dieser Stunden ist es, SchülerInnen schon in der Schule die Möglichkeit zu geben, zu lernen und zu üben und damit ihre Lernerfolge und die Betreuung zu verbessern.

Der Lehrplan wurde kompetenz- und lernergebnisorientiert formuliert und mit einer neuen Fächerstruktur ausgestattet: Um die fächerübergreifende Vernetzung zu fördern, wurden die Pflichtgegenstände in vier Clustern (Sprachkompetenz, Sozialkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung, Wirtschaftskompetenz sowie Gesellschaft und Umwelt) zusammengefasst. Zu Änderungen kam es insbesondere bei den Fächern im Wirtschaftscluster, weil ein neues Globalfach „Betriebswirtschaft, Wirtschaftliches Rechnen, Rechnungswesen“ (BWRR) geschaffen wurde. Theorie und Praxis wurden insofern getrennt, als das Fach „Betriebswirtschaftliche Übungen einschließlich Übungsfirma, Projektmanagement und Projektarbeit“ als „praktische“ bzw. übungszentrierte Ergänzung des „theoretischen“ BWRR-Blocks gedacht ist. An Schulstandorten wird vielfach betont, dass diese Neustrukturierung die Notwendigkeit der Zusammenarbeit innerhalb des Lehrkörpers erhöht und auch gefördert hat. Die Einschätzungen von Schulleitungen und Lehrpersonen hinsichtlich der curricularen Rahmenbedingungen der neuen Praxis-HAS sowie die Rolle, die dem Lehrköper für die Umsetzung dieses Konzepts zugeschrieben wird, werden in den Abschnitten 3.2.3 und 3.2.4 noch genauer erläutert.

Als zentrale Zielsetzung der Reform der HAS zur Praxis-HAS kann festgehalten werden, dass man die Handelsschule – sowohl für (potenzielle) SchülerInnen als auch für die Wirtschaft – attraktiver gestalten und die (Arbeitsmarkt-) Perspektiven ihrer AbsolventInnen verbessern wollte. Auch sollte den wachsenden Problemlagen seitens der SchülerInnen und den damit einhergehenden sozialpädagogischen Herausforderungen (siehe dazu auch Abschnitt 3.2.5) Rechnung getragen werden. Vor

diesem Hintergrund kann das Konzept „Praxis-Handelsschule“ als eine Strategie gesehen werden, um Abbrüchen an Handelsschulen entgegenzuwirken. Eine genauere Auseinandersetzung mit dieser Schulform erscheint im Kontext der AusBildung bis 18 somit von großem Interesse.

## 3.1 Sekundärstatistische Analysen

Die sekundärstatistischen Analysen bauen auf der Schulstatistik auf, wie sie von Statistik Austria veröffentlicht werden.[7] Das Augenmerk liegt dabei auf drei Themenstellungen. Am Beginn steht eine Analyse von Anteil und Struktur der SchülerInnen in kaufmännischen mittleren Schulen (Handelsschulen). Dem folgt eine Analyse von Bildungsverläufen hin zu dieser Schulform und auch wieder weg von ihr. Daran anschließend wird der Bildungsabbruch im Kontext von Handelsschulen thematisiert, womit der direkte Bezug zur AusBildung bis 18 hergestellt ist. Über die unmittelbare Analyse von Bildungsstatistik hinaus weist letztlich die Diskussion von Verwertungschancen des Handelsschulabschlusses am Arbeitsmarkt, womit auch eine thematische Brücke zum qualitativen Teil geschlagen wird, worin dies stark thematisiert wird. Um die Aussagekraft der Analysen zu erhöhen, werden immer auch die Daten von Vergleichsgruppen dargestellt und diskutiert, um die Situation und Entwicklung in den Handelsschulen einschätzen zu können. Den Vergleich bieten – je nach Sinnhaftigkeit und Datenverfügbarkeit – manchmal die Handelsakademien, in anderen Fällen die Gesamtheit aller Schulformen.

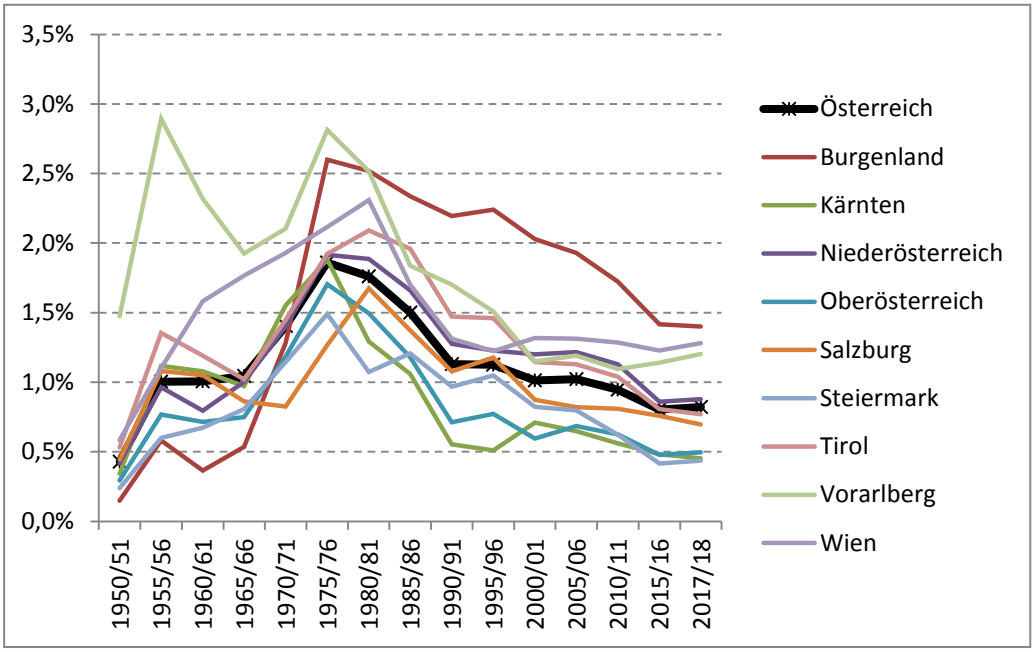
### 3.1.1 Anteil und Struktur der SchülerInnen

Die quantitative Bedeutsamkeit einer Schulform kann im Anteil der SchülerInnen ausgedrückt werden, die diese besuchen. Erfolgt diese Anteilsberechnung zudem im Zeitverlauf, lässt sich damit eine Analyse der Entwicklung von „globalen“ SchülerInnenströmen verbinden. Für diese Analysen stehen Daten zur Verfügung, mit denen es möglich ist, mehr als sechs Jahrzehnte zu überblicken. Den in Abbildung 1 dargestellten Ergebnissen zufolge, ist der Anteil der Handelsschulen an allen SchülerInnen von rund einem halben Prozent zu Beginn der 1950er-Jahre bis auf annähernd zwei Prozent zur Mitte der 1970er-Jahre angestiegen. Seither sinkt der

[7] Eine standortbezogene Sonderauswertung der schulstatistischen Daten zu den kaufmännischen mittleren Schulen konnten für diesen Bericht leider nicht zeitgerecht zur Verfügung gestellt werden.

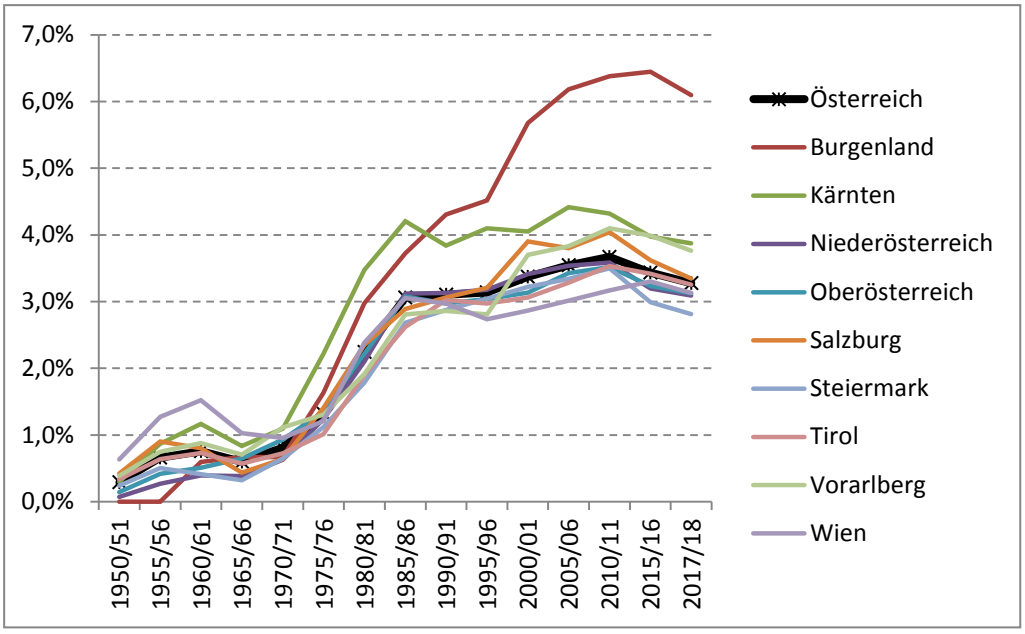
Zuspruch zu dieser Schulform wieder kontinuierlich bis auf aktuell 0,8%, womit ein Niveau erreicht ist, das auch zur Mitte der 1950er-Jahre gegolten hat. Absolut entspricht das 9.292 SchülerInnen im Schuljahr 2017/18.

***Abbildung 1: SchülerInnenanteil in Handelsschulen nach Bundesländern***




Quelle: Statistik Austria, Schulstatistik / Berechnungen: IHS

***Abbildung 2: SchülerInnenanteil in Handelsakademien nach Bundesländern***




Quelle: Statistik Austria; Schulstatistik / Berechnungen: IHS

Differenziert nach Bundesländern folgen alle diesem Trend, einzig das Burgenland und Vorarlberg stechen dabei hervor. Vorarlberg ist von einem höheren Niveau weggestartet und hat diese Führungsposition bis in die Mitte der 1970er-Jahr behalten, dann ist diese Vorreiterrolle an das Burgenland übergegangen, die es bis heute innehält.

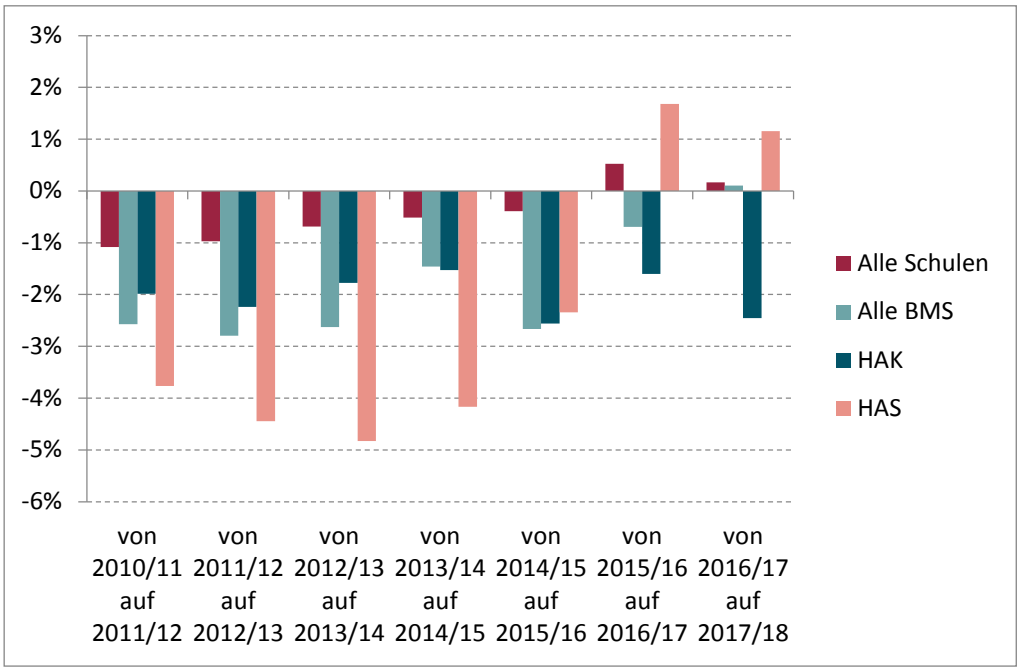
Die Entwicklung der Handelsakademien – dargestellt in Abbildung 2 – verläuft im Vergleich zu jener der Handelsschulen doch deutlich anders. Der Startpunkt liegt mit einem SchülerInnenanteil von 0,3% nochmals niedriger und entwickelt sich dann bis zum Beginn der 1970er-Jahr vergleichsweise verhalten, wo ein Wert von 0,8% erreicht wird, während zeitgleich jener der Handelsschulen beinahe doppelt so hoch ist. Dann setzt jedoch bis zur Mitte der 1980er-Jahre eine richtige Boom-Entwicklung ein, während der sich die Handelsakademien innerhalb von 15 Jahren auf einen Anteil von 3,1% beinahe vervierfachen. Dem folgt eine 25 Jahre lange Plateauphase mit nur moderatem Wachstum bis auf einen 3,7% Anteil. Das letzte Jahrzehnt jedoch ist auch bei den Handelsakademien durch einen Abschwung auf aktuell nur mehr 3,3% gekennzeichnet.

Im Vergleich der Entwicklung beider Schulformen miteinander kann gut der beständige Trend zur Höherqualifikation nachgezeichnet werden. Während zu Beginn der Beobachtungsperiode (1950er bis 1970er Jahre) die Höherqualifikation (im Vergleich zu einem Abschluss rein auf Pflichtschulniveau) oft noch im Abschluss einer Handelsschule gelegen ist, geht dies im Laufe der 1970er-Jahre (nach einer Generation also) auf die höheren Schulformen mit Matura (Handelsakademie) auf der Sekundarstufe II über.

Bei einer derart weitreichenden Analyse der Makroentwicklungen über Jahrzehnte hinweg können rezente Veränderungen nur schwer erkannt werden, weshalb es sinnvoll ist, auch die Mikoentwicklungen über die letzten Jahre hinweg gesondert zu betrachten. Dies empfielt sich auch aus dem Grund, weil die Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen, wie beispielsweise die Etablierung der Praxishandels–schulen, nur auf einer ins Detail reichenden Datengrundlage analysiert werden kann. In Abbildung 3, in der die Entwicklungen der SchülerInnenzahlen bei den letzten sieben Schuljahresübergängen analysiert werden, zeigt sich in diesem Zusammenhang eine interessante Entwicklungstendenz. So nimmt die Gesamtzahl aller SchülerInnen aller Schulformen zwar mit sinkender Tendenz aber dennoch ab (von 2010/11 auf 2011/12 minus 1,1%; von 2014/15 auf 2015/16 minus 0,4%) bevor in den letzten beiden Jahren wieder ein Anstieg (von bis zu 0,5%) zu verzeichnen ist. Im Vergleich dazu treten die Handelsschule sowohl in die eine als auch in die andere Richtung besonders hervor. So lag am „Höhepunkt“ die Abnahme der SchülerInnenzahl vom Schuljahr 2012/13 auf das Schuljahr 2013/14 bei (minus) 4,8%. Im Gegenzug liegt das Wachstum in den letzten

Jahren bei bis zu 1,7% und damit deutlich höher als beispielsweise in den BMS in Summe aber auch deutlich besser als in den Handelsakademien, die sogar im Kontext eines Gesamtwachstums einen (deutlichen) Rückgang zu verzeichnen hatten. Aus dieser Entwicklung kann ein erstes Indiz gewonnen werden, dass die Umstellung auf Praxishandelsschulen positive Auswirkungen nach sich zieht.[8]

***Abbildung 3: Wachstum von Schulformen in den letzten Jahren***



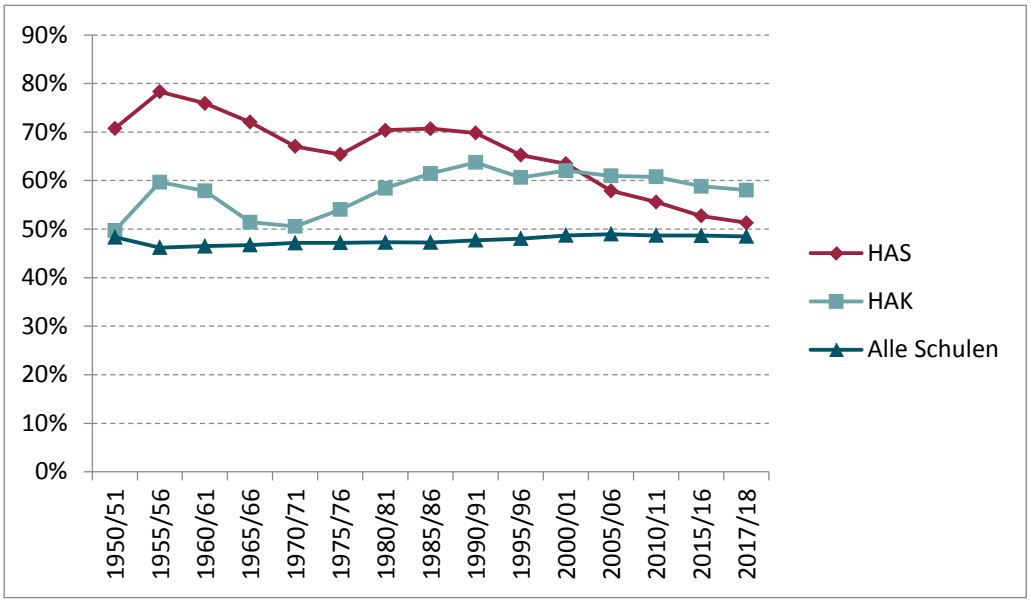

Quelle: Statistik Austria; Schulstatistik / Berechnungen: IHS

Nach der Diskussion des reinen Anteils der Schulformen an den SchülerInnen, steht nun die Analyse der SchülerInnenstruktur im Zentrum. Den Auftakt bildet die Entwicklung des Frauenanteils in den kaufmännischen Schulformen sowie in allen Schulen im Vergleich dazu. Die Beobachtungsperiode ist dabei ebenso lange wie auch schon bei den Analysen zuvor. Über die sieben Jahrzehnte hinweg ist in Abbildung 4 zu beobachten, dass sich die Handelsschulen von einer deutlich weiblich dominierten

[8] Die These, die Fluchtbewegungen nach Österreich in den Jahren 2015 und 2016 wären der ausschlaggebende Punkt für dieses Wachstum, kann durch die im Anschluss vorgenommene Analyse des Anteils von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache nach Schulformen nicht erhärtet werden. Zwar ist deren Anteil in den HAS groß, doch ist er nicht außergewöhnlich stark gewachsen, sodass sich dadurch der überdurchschnittliche Anstieg der SchülerInnenzahlen in den HAS erklären liese.

Schulform beinahe kontinuierlich zu einer nach Geschlechtern ausgewogenen Ausbildung entwickelt haben. Bezogen auf die zuvor diskutierten Entwicklungen des SchülerInnenanteils bedeutet dies, dass das ursprüngliche Wachstum dieser Schulform durch Männer getragen worden ist. Die Kombination von einem sinkenden SchülerInnenanteil ab den 1970er-Jahren und einem weiterhin abnehmenden Frauenanteil lässt darauf schließen, dass der Rückgang der Schulform auf eine verstärkte Abwanderung von Frauen zurückzuführen ist. Die Frauen wiederum dürften zunehmend in die Handelsakademien gewandert sein, was aus dem dort seit den 1970er-Jahren steigenden Frauenanteil bei gleichzeitigem Anstieg der Schulform an allen SchülerInnen geschlossen werden kann. Der Frauenanteil in den Handelsakademien hat so zu Beginn der 1990er-Jahre einen Höchststand von 63,7% erreicht, der bis ins Schuljahr 2010/11 mehr oder minder gehalten werden konnte und seither leicht im Sinken begriffen ist. Aktuell ist die Überrepräsentation von Frauen in den kaufmännischen (sic!) Schulformen mit 58% in den HAK und 51,3% in den HAS nur moderat ausgeprägt. Ihren Höhepunkt hatte sie in den 1950er-Jahren mit einem Anteil von 80% in den Handelsschulen sowie einem Anteil von 60% in den Handelsakademien. Im Kontext betrachtet spiegelt sich in diesen Entwicklungen auch die Bildungs–expansion und zunehmende Höherqualifizierung der Bevölkerung im Kleinen wieder, die noch eine Ebene darüber im tertiären Bildungssystem ihre Fortsetzung findet.

***Abbildung 4: Frauenanteil in kaufmännischen Schulformen***




Quelle: Statistik Austria; Schulstatistik / Berechnungen: IHS

Schließlich ist der zuvor diskutierte Anstieg der SchülerInnenzahlen in den Handels–schulen in den jüngesten Jahren einzig und allein auf einen verstärkten Zuspruch von

jungen Männern zur HAS zurückzuführen. Während die Gesamtzahl der SchülerInnen in den letzten drei Schuljahren nur um 4 junge Frauen gestiegen ist, liegt der Anstieg bei den jungen Männern bei 254. Anders ausgedrückt: Der Anstieg der SchülerInnezahlen in der HAS wird im Ausmaß von 98,5% von jungen Männern getragen.

Die Diskussion der SchülerInnenstruktur soll nun durch eine Analyse des Anteils von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache abgeschlossen werden.[9] Dabei wird eine Thematik angesprochen, die in weiterer Folge bei den qualitativen Analysen eine bedeutende Rolle einnehmen wird und durch die Berechnungsergebnisse an dieser Stelle eine quantitativ-empirische Rahmung erfährt.

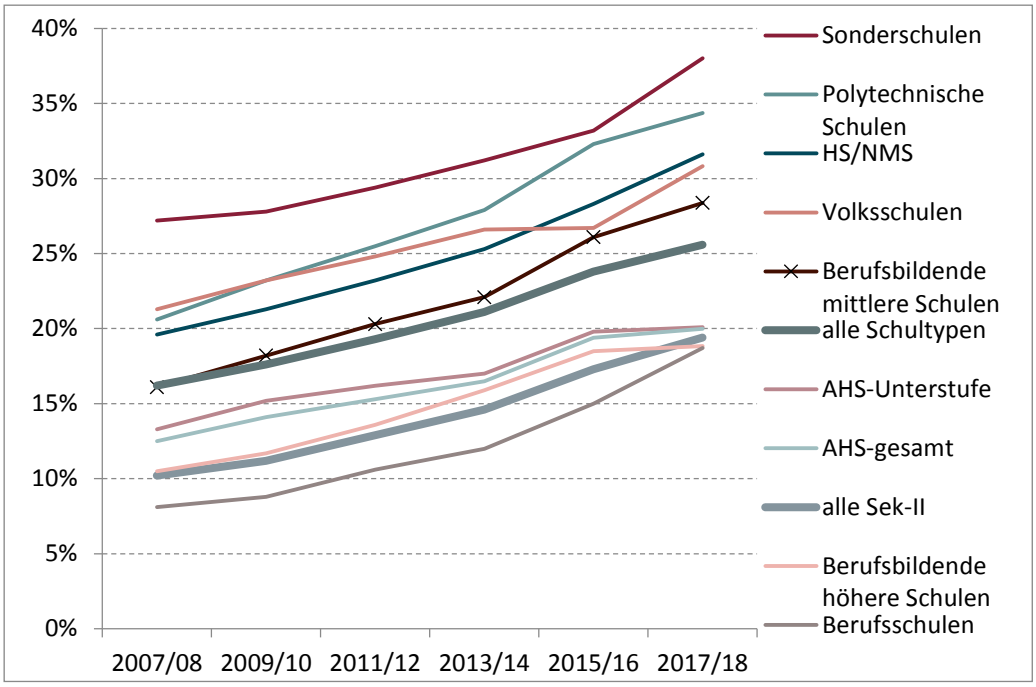
Der Anteil von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache ist im gesamten Bildungssystem in den letzten zehn Jahren von 16,2% auf 25,6% angestiegen. Der Anteil schwankt im Schuljahr 2017/18 zwischen den Schulformen deutlich von 18,7% in den Berufsschulen sowie den Berufsbildenden Höheren Schulen (BHS) bis hin zu 38% in den Sonderschulen. In Relation zum durchschnittlichen Anteil bedeutet dies auch, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den Berufsschulen und BHS (ebenso in den AHS) unterrepräsentiert und in den Sonderschulen (ebenso in den Polytechnischen-, Haupt- und Neuen Mittelschulen) überrepräsentiert sind (dazu vergleiche auch Steiner 2013). Die Überrepräsentation von MigrantInnen fällt in den Berufsbildenden Mittleren Schulen, zu denen auch die Handelsschulen zählen, in Relation zum Gesamtdurch–schnitt nur moderat, in Relation zum Durchschnitt auf der Sekundarstufe II jedoch deutlich aus. Ergänzend sei angemerkt, dass im sinkenden Anteil von SchülerInnen mit nicht deutscher- Umgangssprache im Vergleich von allen Schulen zu den Schulformen auf der Sekundarstufe II auch ein Hinweis darauf liegt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig ihre Bildungslaufbahn am Übergang vorzeitig abbrechen und so zu FABA und zur Zielgruppe von AusBildung bis 18 werden.

Zurück zu den Handelsschulen bzw. BMS: Wie man in Abbildung 5 erkennen kann, bewegt sich diese Schulform noch am nächsten parallel zum Gesamtdurchschnitt, woraus sich auf den ersten Blick keine exzeptionelle Stellung ableiten lässt. Betrachtet man jedoch rein nur die Ausbildungsformen auf der Sekundarstufe II bzw. den durchschnittlichen Anteil dieser Ebene, dann wird deutlich, dass die Berufsbildenden

[9] Da die Sonderauswertung der Schulstatistik nicht im Rahmen der Projektlaufzeit zur Verfügung gestellt werden konnte, muss an dieser Stelle das Auslangen mit Daten für berufsbildende mittlere und berufsbildende höhere Schulen anstelle von Analysen der Handelsschulen und Handelsakademien gefunden werden.

Mittleren Schulen (BMS) jene sind, die den höchsten MigrantInnenanteil auf sich vereinen. Wenn SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache also überhaupt die Sekundarstufe II besuchen, dann tun sie dies überdurchschnittlich häufig u.a. in Handelsschulen. Der Eindruck der handelnden Akteure, von einem überdurchschnittlichen Anteil in ihrer Schulform, wie er in Abschnitt 3.2 diskutiert wird, lässt sich so auch quantitativ-statistisch untermauern.

***Abbildung 5: Anteil SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache nach Schulformen***




Quelle: Statistik Austria; Schulstatistik / Berechnungen: IHS

### 3.1.2 Bildungsverläufe

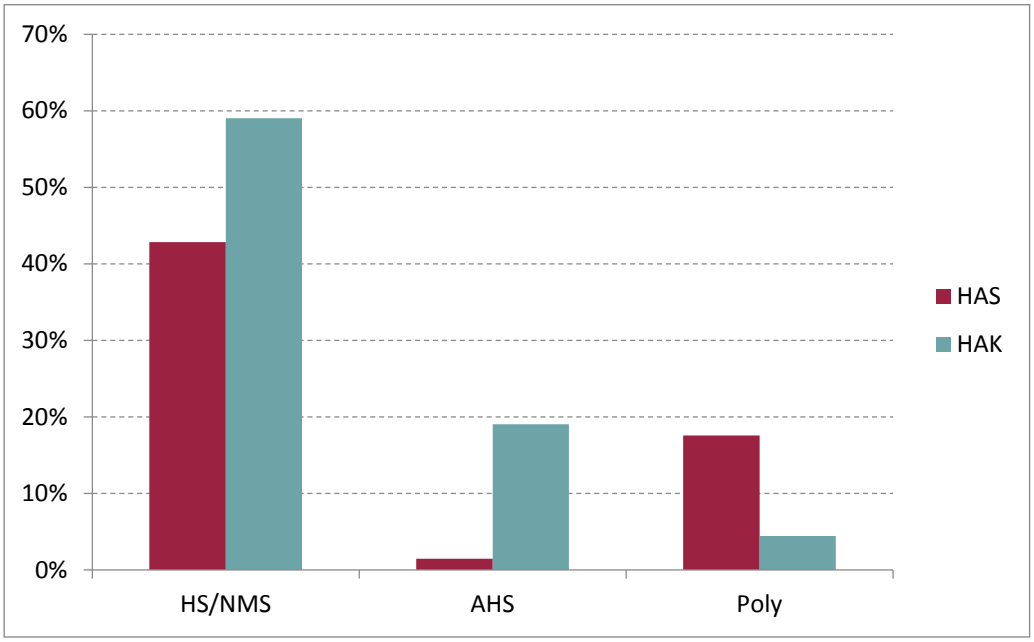
Wenn hier nun Bildungsverläufe zur Diskussion stehen, dann ist damit einerseits die Frage gemeint, wie sich die Vorbildung der SchülerInnen an Handelsschulen gestaltet und andererseits ob und in welchem Ausmaß SchülerInnen (vorzeitig) von den Handelsschulen weg in eine andere Ausbildungsform wechseln. Das ganze kumuliert in der Fragestellung, welche Anteile der SchülerInnen, ohne Wechsel und ohne Laufbahnverlust ihre jeweilige Ausbildungsform durchlaufen.

Woher (d.h. aus welchen abgebenden Schulformen) die SchülerInnen kommen unterscheidet sich zwischen den Handelsschulen und den Handelsakademien doch deutlich. 43% der HandelsschülerInnen haben direkt zuvor eine Haupt- oder Neue Mittelschule besucht, 1,5% eine AHS und 17,6% eine Polytechnische Schule. Von den

HandelsakademieschülerInnen rekrutieren sich 59% aus den Haupt- bzw. Neuen Mittelschulen, 19% aus den AHS und nur 4,4% aus den Polytechnischen Schulen. Vor allem die Unterschiede zwischen den Rekrutierungsquoten aus den AHS und Polytech–nischen Schulen weisen auf eine Differenz im bisherigen schulischen Erfolg, den die Erstaufgenommenen bisher verbuchen konnten, hin. Dieser Befund wird ebenso in den Aussagen der InterviewpartnerInnen, die die Grundlage für die qualitativen Analysen bilden und im Abschnitt 3.2 dargestellt werden, stark hervorgehoben. Während die einen einer maturaführenden Schulform entstammen, haben die anderen mit hoher Wahrscheinlichkeit Laufbahnverluste erlitten, denn vom Aufbau der Schulformenlogik führt der direkte Weg in die Handelsschulen von den 8. Schulstufen weg und nicht von der neunten, auf der sich die Polytechnische Schule befindet.

Deutlich wird im Vergleich dieser Prozentanteile auch, dass wesentlich höhere Anteile der Handelsakademie-SchülerInnen über die aufgezeigten traditionellen Wege dorthin kommen (rund 80%) während dies nur auf gut 60% der HandelsschülerInnen zutrifft. In den Anfangsklassen der Handelsschulen sind überdurchschnittlich häufig auch WiederholerInnen (des ersten Jahres) sowie WechslerInnen aus anderen Schulformen auf der Sekundarstufe II anzutreffen.

***Abbildung 6: Vorbildung beim Eintritt in kaufmännische Schulformen 2017/18***

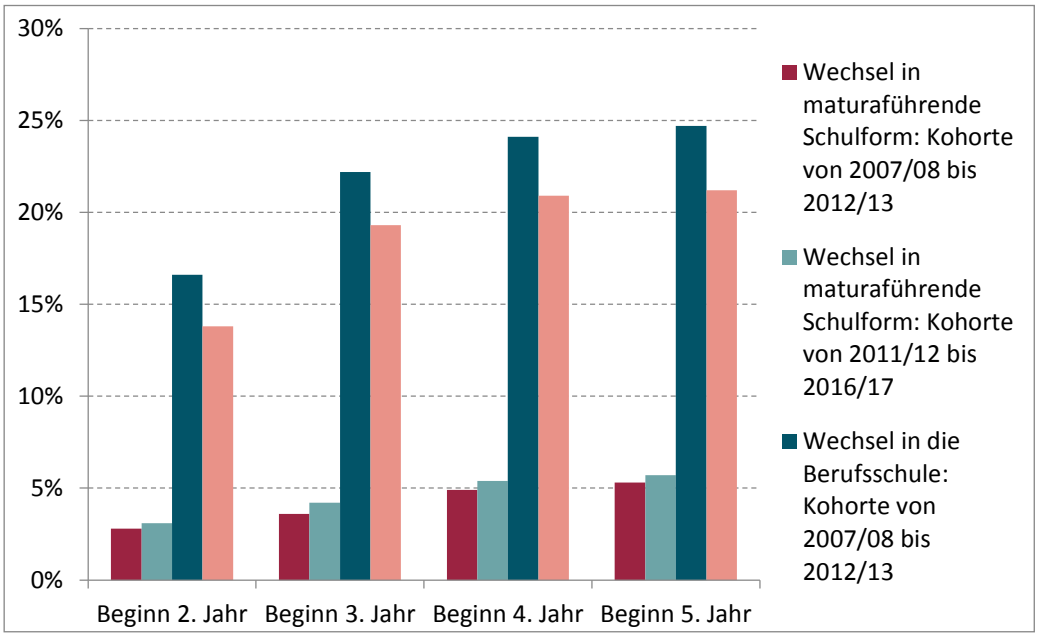



Quelle: Statistik Austria; Schulstatistik / Berechnungen: IHS

Da es im Rahmen der qualitativen Analysen (Abschnitt 3.2) ein dominantes Thema sein wird, ist es zielführend die Frage des Schulwechsels hin zu den Berufsschulen bzw. zur Lehre an dieser Stelle quantitativ zu untersuchen. Das auch unter dem Schlagwort der

„Umgehung der Polytechnischen Schule“ bekannte Phänomen wird in Abbildung 7 dargestellt. Demnach sind es nach dem ersten Jahr knapp 14% der AnfängerInnen, die in das duale System wechseln, wobei sich dieser Anteil in der jüngeren der beiden betrachteten Kohorten bis zum Beginn des 5. Jahres[10] auf knapp 21% erhöht. Dieser Anteil der WechslerInnen in das duale System ist innerhalb von 5 Jahren doch merklich um rund 3%-Punkte gefallen.

***Abbildung 7: Schulwechsel weg von den Handelsschulen***




Quelle: Statistik Austria; Schulstatistik / Berechnungen: IHS

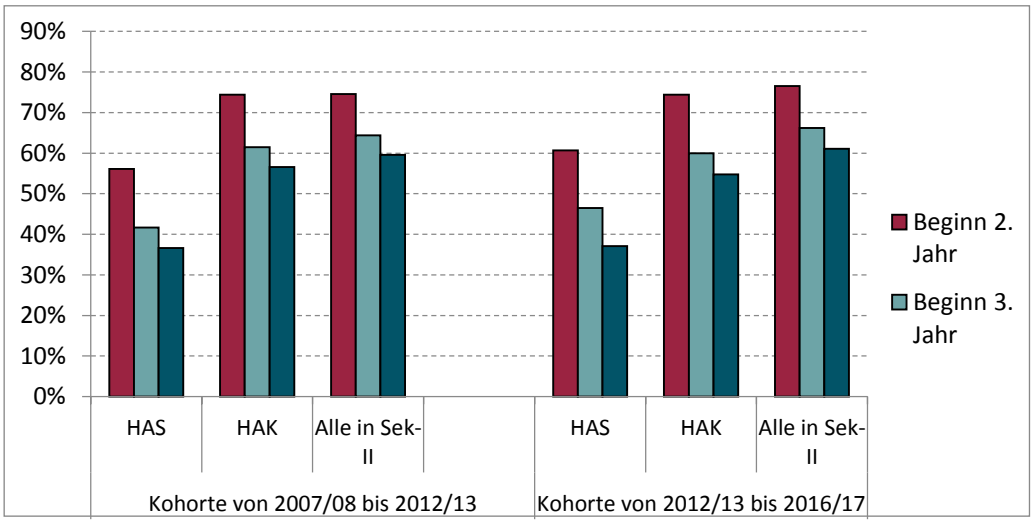
Als Kontrapunkt zur oft defizitorientierten Diskussion über die Handelsschulen kann der ebenso in der Abbildung enthaltene Anteil von AnfängerInnen, die von den Handelsschulen weg in eine maturaführende Schulform wechseln, interpretiert werden. Demnach sind es am Beginn der Handelsschullaufbahn rund 3%, in einem fortgeschrittenen Stadium insgesamt rund 5%, auf die dies zutrifft und in der Handelsschule scheinbar eine ausreichende Vorbereitung gefunden haben, um den Aufstieg zu schaffen. Dieser Anteil steigt leicht und unterminiert das defizitbestimmte Bild von Handelsschulen, das in Abschnitt 3.2.2 noch Thema sein wird. Jedenfalls

[10] Handelsschulen dauern zwar nur drei Jahre, durch Laufbahnverluste können SchülerInnen jedoch auch 5 Jahre darin verbringen und dann immer noch in eine andere Ausbildungsform wechseln.

deutet die sinkende Verlustrate zur Lehre auf eine für die Handelsschulen erfreuliche Entwicklung hin.

Dieser positive Befund kann jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass weiterhin Handlungsbedarf hinsichtlich der Behaltekraft der Handelsschulen besteht, wie dies in **Error! Reference source not found.** deutlich wird. Demnach setzen im zweiten Ausbildungsjahr in den Handelsschulen nur rund 61% ohne Wechsel in eine andere Schulform und ohne Laufbahnverlust ihren Bildungsweg regulär fort. Dieser Anteil sinkt bis auf nur 37% am Beginn des vierten Ausbildungsjahres. Dies ist gleichbedeutend damit, dass von drei BeginnerInnen nur eine Person auch tatsächlich den Abschluss ohne Verluste in dieser Schulform schafft. Die Vergleichswerte für die Handelsakademien liegen mit 55% deutlich höher, wobei sich auch diese unter dem Durchschnitt aller Schulformen auf der Sekundarstufe II (61%) befinden. Die Gegenrechnung (auf die Gesamtheit von 100%) ergibt demnach einen Anteil von 39% der Schuleintrittskohorte in die Sekundarstufe II und 63% der AnfängerInnen in Handelsschulen, die mehr oder minder große Schwierigkeiten aufweisen und zur Zielgruppe der Ausbildung bis 18 werden könnten. Im Vergleich der Kohorten wird deutlich, dass die Handelsschulen den Anteil von SchülerInnen ohne Verluste v.a. im Laufe des ersten Ausbildungsjahres merklich verbessern konnten, was für die anderen Schulformen nicht auf diese Weise zutrifft. Daraus kann ein erstes Indiz dafür abgeleitet werden, dass die Reform der Handelsschule sich in einer Art positiv ausgewirkt hat, wie es auch von den handelnden Akteuren wahrgenommen wird (Vergleiche Abschnitt 3.2).

***Abbildung 8: Anteil an der Eintrittskohorte ohne Wechsel und ohne Laufbahnverlust 2012/13 bis 2016/17***




Quelle: Statistik Austria; Schulstatistik / Berechnungen: IHS

### 3.1.3 Bildungsabbruch

Der im Zusammenhang mit der AusBildung bis 18 ausschlaggebendste Punkt ist der Bildungsabbruch. Nimmt der Abbruch die Form eines Laufbahnabbruchs (FABA) an, greift die Ausbildungspflicht und entsteht der Bedarf nach Kompensationsangeboten. Davon zu unterscheiden ist der Drop-Out, also der Abbruch einer Ausbildungsform, jedoch mit Fortsetzung der Bildungslaufbahn in einer anderen Schulform.

Grundlage für beides ist in vielen Fällen der Schulerfolg. Dementsprechend wird in Tabelle 5 das Ausmaß des Schul(miss)erfolgs für verschiedene kaufmännische Schulformen dargestellt. Im Schuljahr 2016/17 waren in den Handelsschulen knapp 19% der SchülerInnen nicht zum Aufstieg berechtigt. Damit liegt diese Schulform zwischen den HAK mit einem Anteil von 12% und den Aufbaulehrgängen mit einem Anteil von 23% Nichtaufstiegsberechtigungen. Mit diesen Werten erweisen sich die kaufmännischen Schulformen als sehr selektiv, wenn man sich vor Augen führt, dass der Durchschnitt aller Ausbildungsformen auf der Sekundarstufe II bei nur 7,4% liegt. Die großen Verluste der Handelsschulen (wie sie zuvor aufgezeigt wurden) liegen also nicht alleine nur in einer voluntaristischen Entscheidung, die Ausbildung abbrechen zu wollen, begründet. In weiterer Folge können die betroffenen SchülerInnen nun entweder das Schuljahr wiederholen, in eine andere Schulform wechseln oder ihre Bildungslaufbahn abbrechen, wenn sie die Schulpflicht erfüllt haben.

***Tabelle 5: Schulerfolg in kaufmännischen Schulformen 2016/17***

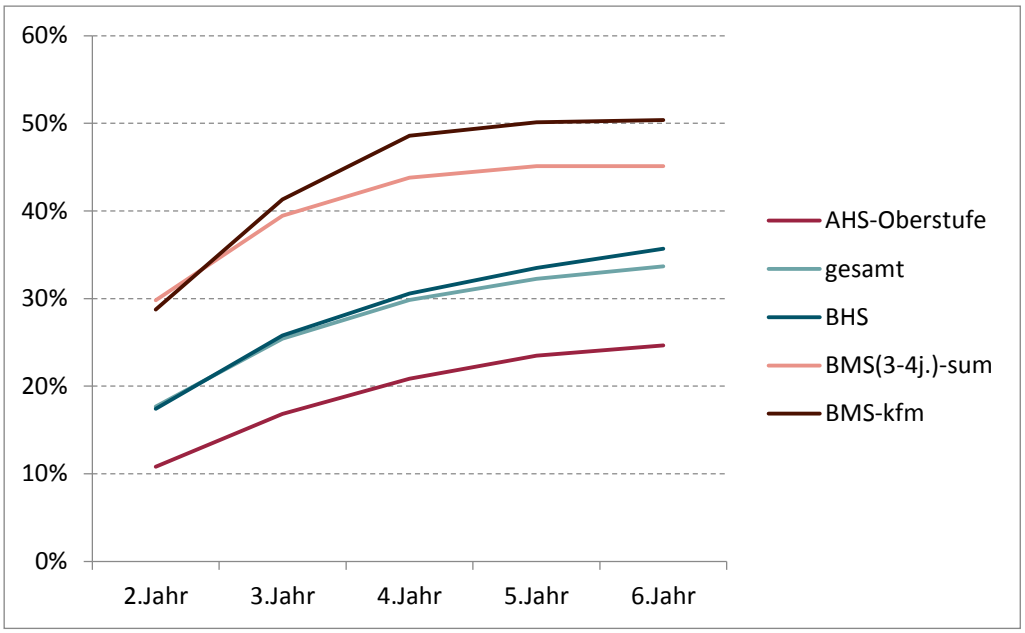
| | Aufstiegs-berechtigt | darunter aufstiegs-berechtigt mit Nicht Genügend | Nicht aufstiegs-berechtigt | a.o. SchülerInnen |
|---|---|---|---|---|
| HAS | 80,4% | 7,6% | 18,7% | 0,9% |
| HAK | 87,5% | 7,5% | 12,2% | 0,3% |
| Aufbaulehrgänge | 75,8% | 14,0% | 23,1% | 1,1% |
| Sek-II-gesamt | 92,1% | 2,9% | 7,4% | 0,6% |

Quelle: Statistik Austria; Schulstatistik / Berechnungen: IHS

Ein schulischer Misserfolg kann zum Abbruch führen. Dazu kommen noch individuelle Entscheidungen, die Ausbildung zu wechseln (beispielsweise weil das verfolgte Ziel der Eintritt in das duale System auf der 10. Schulstufe gewesen ist) sowie Abbrüche der gesamten Bildungslaufbahn. Das alles aufsummiert ergibt die in Abbildung 9 ausgewiesenen Abbruchwerte. Demnach brechen bis zu Beginn des zweiten Jahres 18% der SchülerInnen in den Eintrittsstufen aller Schulformen auf Sek-II-Ebene ihre Ausbildung ab. Dieser Anteil erhöht sich bis auf 34% zu Beginn des 6. Schuljahres. Das entspricht 24.803 SchülerInnen des Eintrittsjahrgangs 2011/12. Im Vergleich der

Schulformen zueinander weisen die AHS mit knapp einem Viertel im sechsten Jahr die geringsten Abbruchquoten und die BMS mit 45% die höchsten auf. Innerhalb der BMS sind die kaufmännischen mittleren Schulen nochmals stärker betroffen. Deren Gesamtabbruchsanteil summiert sich auf 50%.

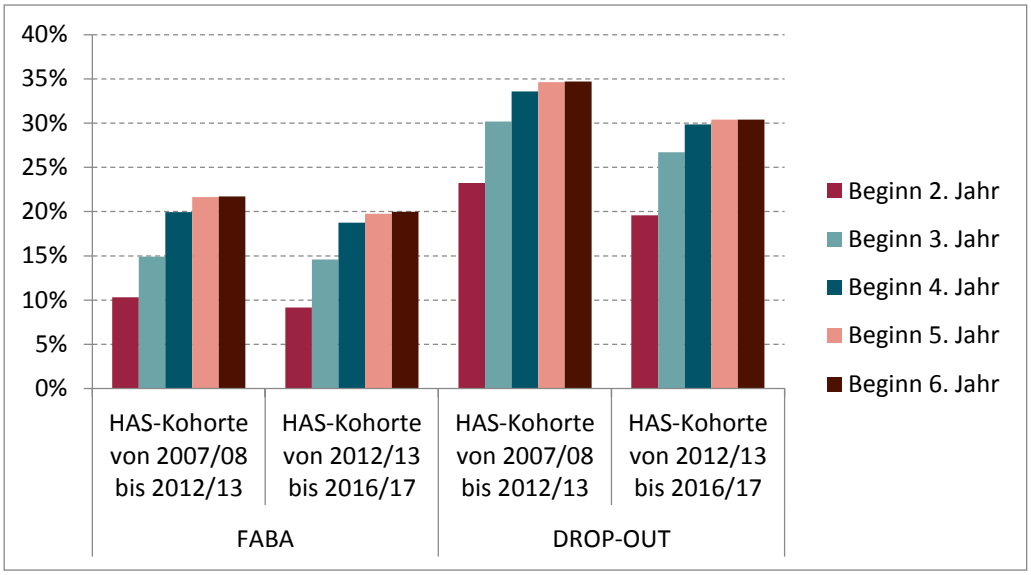
***Abbildung 9: Abbruchquoten im Vergleich verschiedener Schulformen***




Quelle: Statistik Austria; Schulstatistik / Berechnungen: IHS.

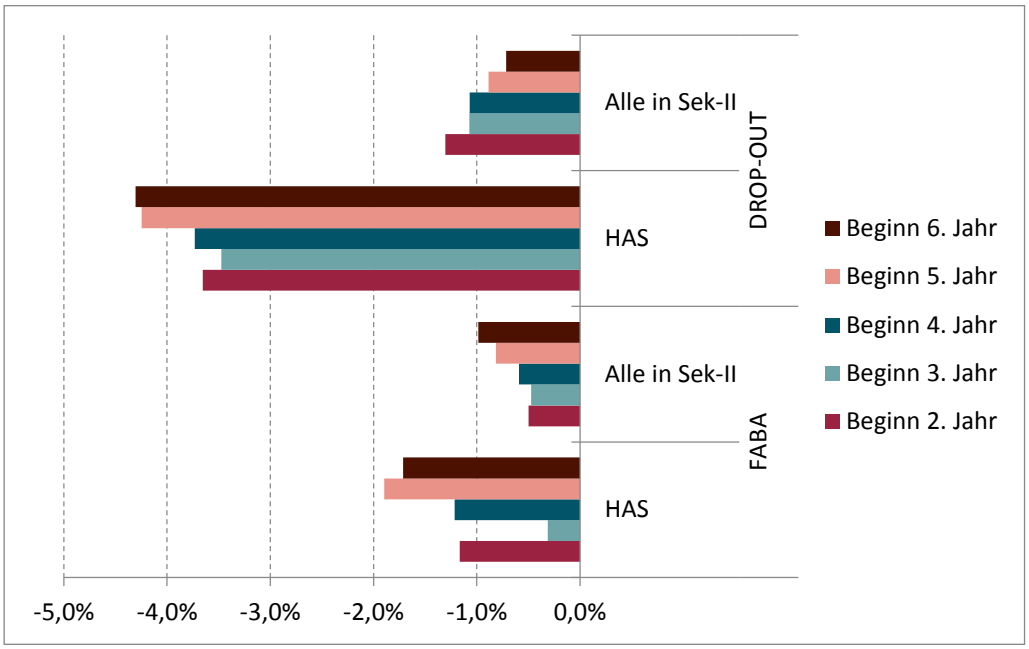
Wie bereits angedeutet, kann beim Abbruch zwischen einem Wechsel in eine andere Schulform (Drop-Out) und dem Abbruch der Bildungslaufbahn (FABA) unterschieden werden. Die jeweiligen Ergebnisse dafür im Fall der Handelsschulen werden in Abbildung 10 dargestellt. Darin ist zu erkennen, dass der Drop-Out bis zum Beginn des 6. Schuljahres nach Eintritt in die HAS sich bis auf 30,4% und der frühe Bildungsabbruch auf 20% summiert. Die entsprechenden Werte für die Handelsakademien belaufen sich auf 7,8% FABA und 33,5% Drop-Out. Bei allen Schulformen auf der Sekundarstufe II schlagen 7,9% FABA und 25,8% Dropouts zu Buche. Damit wird deutlich, dass die Problematik des frühen Bildungsabbruchs ganz besonders in den Handelsschulen ausgeprägt ist und eine Auseinandersetzung mit dieser Schulform im Rahmen der Ausbildung bis 18 Priorität genießen sollte. Im Vergleich der beiden HAS-Kohorten (Kohorte 1 von 2007/08 bis 2012/13, Kohorte 2 von 2012/13 bis 2016/17) zueinander kann jedoch auch aufgezeigt werden, dass sowohl die FABA-Quote (um 1,7%-Punkte) als auch die Drop-Out-Quote (um 4,3%-Punkte) in den letzten Jahren gesunken sind. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass sich die in diesem Kapitel zur Diskussion stehende Schulreform hin zu den Praxis-Handelsschulen positiv ausgewirkt hat.

***Abbildung 10: Entwicklung der Abbruchformen an HAS im Kohortenvergleich***




Quelle: Statistik Austria; Schulstatistik / Berechnungen: IHS.

***Abbildung 11: Veränderung der Abbruchquoten im Vergleich***




Quelle: Statistik Austria; Schulstatistik / Berechnungen: IHS

Untermauert wird dieses Indiz einer erfolgreichen Schulreform durch einen Vergleich der Entwicklung der Abbruchquoten in den Handelsschulen zum Durchschnitt aller Schulformen auf der Sekundarstufe II in Abbildung 11. Demnach ist es zwar auch im Durchschnitt gelungen, den Drop-Out (um 0,7%-Punkte) und den frühen Abbruch (um 1%-Punkt) im Vergleich der beiden Kohorten zu senken, doch bleiben diese Werte

deutlich hinter der Performance der Handelsschulen zurück, die beim frühen Abbruch beinahe doppelt und beim Drop-Out vielfach bessere Reduktionswerte erzielen.

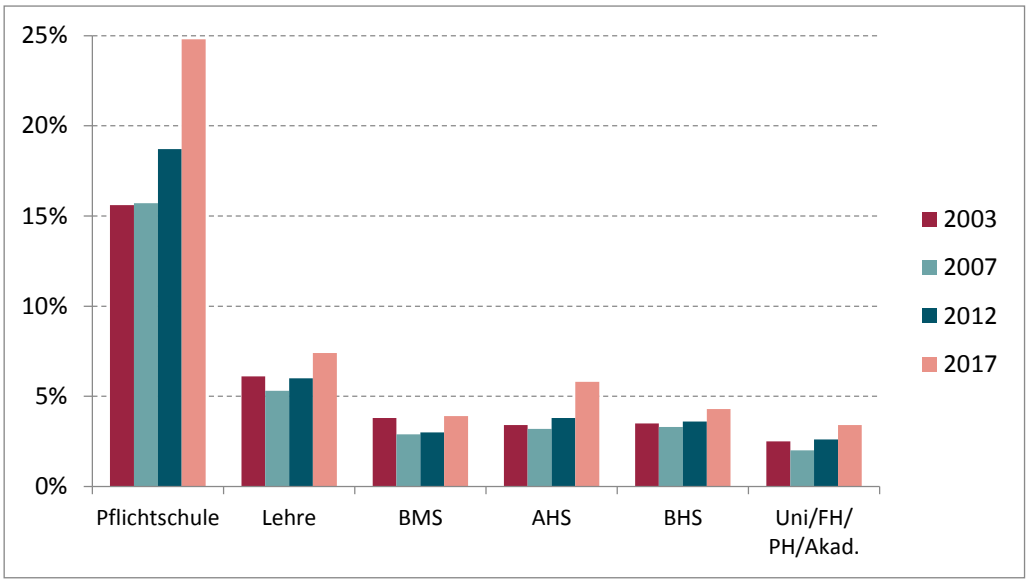
### 3.1.4 Arbeitsmarktchancen

Eine Analyse der Arbeitsmarktdaten kann kaum dazu beitragen, die rezente Reform der Handelsschulen auf ihre Wirksamkeit hin zu untersuchen. Dafür sind die Reaktionszeiten auf der Makroebene zu lange und sind die Daten oft zu grobmaschig. Vielfach lassen sich beispielsweise nur über die Obergruppe (also die Berufsbildenden Mittleren Schulen) Aussagen treffen und nicht spezifisch für Handelsschulen. Möglich ist es aber, eine allgemeine Positionierung der Schulform am Arbeitsmarkt zu analysieren beispielsweise in Hinblick auf Arbeitslosenquoten. In Abbildung 12 werden dementsprechend die Arbeitslosenquoten[11] der 15-64-Jährigen differenziert nach Bildungsniveau und im Zeitverlauf ausgewiesen. Dabei zeigen sich durchaus vorteilhafte Werte für die BMS, der die Handelsschulen zuzurechnen sind:

Mit einer Arbeitslosenquote von 3,9% im Jahr 2017 weisen die BMS hinter den tertiärgebildeten Personen den zweitbesten Wert auf und positionieren sich so besser als die AbsolventInnen der maturaführenden Schulformen sowie die LehrabsolventInnen, die mit einer Arbeitslosenquote von 7,4% ein beinahe doppelt so hohes Problemausmaß aufweisen. Wie wichtig ein Abschluss auf der Sekundarstufe II – ganz egal welcher könnte man beinahe sagen – ist, zeigt der Vergleich zu den PflichtschulabsolventInnen, die ein mehr als sechsfaches Arbeitslosigkeitsrisiko im Vergleich zu den BMS-AbsolventInnen haben.

[11] Ausgewiesen werden hier die nationalen Arbeitslosenquoten, wie sie v.a. vom AMS berechnet und publiziert werden. Es ist dies der Anteil der beim AMS als arbeitslos gemeldeten und für eine Arbeitsaufnahme verfügbaren Personen (im Zähler) an der Summe der beim Hauptverband gemeldeten unselbständig Beschäftigten plus der im obigen Sinne Arbeitslosen (im Nenner). Die Berechnung der ALO-Quoten erfolgt in diesem Fall also auf der Grundlage von Registerdaten und nicht auf der Grundlage von Befragungsdaten, wie dies bei der internationalen ALO-Quote auf Basis des Labor Force Survey der Fall ist. Bei der Berechnung der internationalen Arbeitslosenquote werden über die Verwendung einer anderen Datenbasis hinaus im Nenner (der Division) auch selbständig beschäftigte Personen berücksichtigt. Dies ist der Hauptsgrund dafür, warum die internationeln Quoten vom Ausmaß her deutlich unter den nationalen liegen.

***Abbildung 12: Arbeitslosenquoten (Register) abhängig vom Bildungsabschluss***




Quelle: AMS – Arbeitsmarkt und Bildung / Darstellung: IHS (Grafik siehe auch: Steiner (im Erscheinen))

Die vorangegangenen Analysen beziehen sich auf BMS in Summe, von denen die Handelsschulen nur einen Teil (rund 21%) darstellen. Es ist daher nicht auszuschließen, dass die Handelsschulen als Teil der BMS-Gruppe unterschiedlich performen, die publizierte Arbeitslosenstatistik erlaubt es jedoch nicht, hinsichtlich der Arbeitslosenquoten weiter zu differenzieren. Eine Annäherung an die spezifischen Werte für die Handelsschulen, ist über eine Anteilsberechnung an den Arbeitslosen möglich. Dabei handelt es sich um keine Quoten, weshalb als intervenierende Variable der Gesamtanteil unter den Beschäftigten mit dem entsprechenden Bildungsabschluss im Hinterkopf behalten werden muss. Auch dieser verändert sich im Verlauf der Jahr(zehnt)e. Indizien für die Arbeitsmarktpositionierung einer Abschlussgruppe lassen sich aus einer Analyse der Anteile an den Arbeitslosen aber allemal gewinnen. Die entsprechenden Berechnungsergebnisse für die Handelsschulen und Handelsakademien werden in Abbildung 13 dargestellt.

Im Jahr 2017 beträgt demnach der Anteil der Personen mit höchstens Handelsschulabschluss an allen Arbeitslosen 2,1% und der der Handelsakademien 1,9%. Im zeitlichen Verlauf nimmt der Anteil der Handelsschulen deutlich ab und der Anteil der Handelsakademien deutlich zu. Unter der konservativen Annahme, dass sich der Anteil unter den Beschäftigten ebenso entwickelt hat, lässt sich daraus im Verlauf von mehr als einem Jahrzehnt keine Verschlechterung der Arbeitsmarktsituation von Handelsschul-AbsolventInnen ableiten. Dieser Befund wird im Rahmen der qualitativen Analysen (vergleiche Abschnitt 3.2) wieder Relevanz erlangen, wo die

Arbeitsmarktaussichten von HAS-AbsolventInnen teilweise sehr kritisch gesehen werden, wiewohl darauf hingewiesen werden muss, dass Aggregate nicht automatisch auch hohe Aussagekraft zu einzelnen Subgruppen, beispielsweise für die jüngesten AbsolventInnen-Kohorten, haben müssen. In der Gesamtgruppe aller HAS-AbsolventInnen am Arbeitsmarkt umfassen die jüngeren Kohorten nur einen kleinen Anteil, weshalb eine bessere oder schlechtere Arbeitsmarktlage für sie, in der Gesamtgruppe an Sichtbarkeit verlieren könnte.

***Abbildung 13: Anteil kaufmännischer Ausbildungen an allen Arbeitslosen***

Quelle: AMS – Arbeitsmarkt und Bildung / Darstellung: IHS

Eine Einschätzung der Arbeitsmarktlage jüngerer Kohorten erlaubt das Bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr). In dieser Datenbasis wird die Entwicklung des Arbeitsmarkstatus von AbsolventInnen einer bestimmten Ausbildungsform (in einem Kalenderjahr) zu Stichtagen in den nachfolgenden Jahren (nach 6, 12, 18, 24 Monaten) abgebildet. In Tabelle 6 werden für die zusammengefassten AbsolventInnenjahrgänge von 2008/09 bis 2013/14 die Arbeitsmarktpositionen nach 12 und 24 Monaten differenziert nach den schulischen Hauptformen auf der Sekundarstufe II und den spezifischen kaufmännischen Schulformen (HAS und HAK) dargestellt. Demzufolge befindet sich nach 24 Monaten ein Drittel der AbsolventInnen in weiterführenden Ausbildungen, gut die Hälfte in Beschäftigung, rund 5% in AMS-Vormerkung und nicht ganz 10% weisen einen sonstigen Status (zumeist inaktiv) auf. Ein Jahr zuvor war der Anteil in Ausbildung und Beschäftigung noch geringer und der Anteil in Inaktivität (deutlich) größer.

***Tabelle 6: Arbeitsmarktstatus nach Ausbildungsabschluss***

| | | Lehre | BMS | HAS | AHS | BHS | HAK | alle |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Nach 12 Monaten | in Ausbildung | 3,8% | 41,9% | 35,0% | 51,0% | 26,9% | 33,2% | 23,3% |
| | erwerbstätig | 70,2% | 35,6% | 31,5% | 11,8% | 45,7% | 39,9% | 48,7% |
| | AMS Vormerkung | 10,2% | 5,5% | 9,2% | 1,2% | 4,1% | 4,0% | 6,4% |
| | sonstige | 15,7% | 17,0% | 24,2% | 36,0% | 23,3% | 22,9% | 21,5% |
| nach 24 Monaten | in Ausbildung | 5,1% | 40,9% | 35,5% | 79,0% | 45,4% | 51,7% | 33,4% |
| | erwerbstätig | 76,8% | 42,2% | 40,3% | 7,1% | 44,9% | 39,2% | 51,5% |
| | AMS Vormerkung | 9,1% | 5,2% | 9,0% | 1,0% | 2,2% | 2,3% | 5,4% |
| | sonstige | 9,0% | 11,6% | 15,2% | 12,9% | 7,5% | 6,8% | 9,7% |

Quelle: Statistik Austria – BibEr-Sonderauswertung / Berechnung: IHS

Im Vergleich der Schulformen zueinander mit spezifischem Fokus auf die kaufmännischen fällt 12 Monate nach dem Ausbildungsabschluss auf, dass der Anteil in Ausbildung in den kaufmännischen Schulform überdurchschnittlich ausgeprägt ist, wobei die HAS die HAK nochmals leicht übertrifft. Die Anteile in Erwerbstätigkeit sind demgegenüber im Anschluss an die HAK höhere als im Anschluss an die HAS, liegen aber beide unter dem Durchschnitt. Der Anteil in AMS-Vormerkung ist unter HAS-AbsolventInnen erhöht, kommt aber immer noch unter jenem der Lehre zu liegen. Die Anteile im Status sonst/inaktiv sind weder in der HAK noch in der HAS auffällig, hier stich die AHS mit überdurchschnittlichen Werten heraus. Nach 24 Monaten ist rund ein Drittel der HAS-AbsolventInnen in Ausbildung, wobei dies auf gut die Hälfte der HAK-AbsolventInnen zutrifft. Beide liegen damit über dem Durchschnitt aller Sek-II-AbsolventInnen. Beim Anteil in Beschäftigung übertreffen die HAS-Werte jene der HAK leicht, wobei die kaufmännischen Schulformen hier hinter dem Durchschnitt zurück bleiben. Die AMS-Vormerkung bleibt auch nach 24 Monaten bei den HAS-AbsolventInnen erhöht. Gleiches trifft auf den Status sonstiges/inaktiv zu.

In Summe betrachtet zeigt sich demnach für die Handelsschulen ein differenziertes Bild. Leichten Vorteilen bei der Ausbildungsaktivität stehen geringere Werte bei der Beschäftigung gegenüber. Nachteiligerer Zahlen bei der AMS-Vormerkung und dem Status sonstiges/inaktiv lassen die HAS etwas hinter die HAK zurückfallen. Insgesamt erreichen aber auch die HAS eine Systemintegrationsquote in Bildung und Beschäftigung von über 75%, was auf keine ausgeprägte arbeitsmarktpolitische Problemlage hinweist, wie sie von vielen handelnden Akteuren jedoch in den Raum gestellt wird (vergleiche Abschnitt 3.2.2).

## 3.2 Qualitative Analysen von Fallbeispielen

Die soeben vorgestellten sekundärstatistischen Analysen haben gezeigt, dass die FABA- und Drop-Out-Quoten an Handelsschulen in den letzten Jahren gesunken, Handelsschulen aber nach wie vor in hohem Maße von der Problematik des frühen Bildungsabbruchs betroffen sind (Abschnitt 3.1.3). Auch wurden Merkmale ihrer SchülerInnenstruktur angedeutet (Abschnitt 3.1.1), die spezifische Problemlagen und Herausforderungen an Schulstandorten mit sich bringen können. Vor dem Hintergrund des neuen Konzepts der Praxis-Handelsschule wird im Rahmen der nun vorgestellten qualitativen Analysen versucht, ein tiefergehendes Verständnis der Situation (potenzieller) AbbrecherInnen an den „neuen" Handelsschulen zu gewinnen. Die Basis dafür bilden ExpertInneninterviews, die einerseits mit Personen, die an der Curriculumsreform und/oder ihrer Umsetzung beteiligt waren, sowie andererseits mit SchulleiterInnen und LehrerInnen an ausgewählten Schulstandorten, geführt wurden.

Im Folgenden werden zunächst das methodische Vorgehen erläutert und im Anschluss daran zentrale Erkenntnisse zum frühen Bildungsabbruch im Kontext der (neuen) Handelsschule entlang von sechs Kategorien dargestellt. Den Ausgangspunkt bildet hierfür die Positionierung der HAS in der Bildungslandschaft, bevor genauer auf die Umsetzung der neuen Praxis-Handelsschule und die damit verbundene Rolle des Lehrkörpers eingegangen wird. Danach werden die Einschätzungen der Befragten hinsichtlich der SchülerInnenstruktur und der mit dieser zusammenhängenden Ursachen früher Bildungsabbrüche an Handelsschulen diskutiert und abschließend mögliche (Gelingensbedingungen für) Strategien im Umgang mit Abbrüchen vorgestellt.

### 3.2.1 Methodische Anmerkungen

Der methodischen Triangulation folgend, wurde die quantitative sekundärstatische Analyse durch eine qualitative Studie von Fallstudien und ExpertInneninterviews ergänzt. Während erstere Aufschluss über das quantitative Ausmaß der FABA und Drop-Outs an Handelsschulen gibt, versucht letztere nun, die Betroffenheit von und den Umgang mit Abbrüchen an Handelsschulen anhand von Fallstudien genauer zu analysieren. Auf Basis der Gemeinsamkeiten in den Fallstudien und ExpertInneninterviews werden daraus Gelingensbedingungen zur Umsetzung des Lehrplans und andererseits zur Prävention von Bildungsabbrüchen an den Handelsschulen abgeleitet.

Ausgangspunkt für die qualitativen Analysen bildete ein Gespräch mit einem/einer InterviewpartnerIn, der/die im Rahmen der Curriculumsreform der Handelsschule eine

zentrale Position innehatte. Durch dieses erste Interview, das im Juni 2018 geführt wurde, konnte ein Überblick über den Reformprozess und das zu untersuchende Feld der Handelsschulen in Österreich gewonnen werden. Mithilfe des Schneeballprinzips wurden im nächsten Schritt ExpertInnen für weitere Interviews ausgewählt, welche entweder direkt am Reformprozess beteiligt waren oder sich durch ihre Rolle in der Umsetzung der Reform diesbezüglich eine umfangreiche Expertise aneignen konnten. ExpertInneninterviews eignen sich in dieser Hinsicht vor allem deshalb, weil sie die Möglichkeit eröffnen „auf den Wissensvorsprung, der aus der privilegierten Position der ExpertInnen in diesem Kontext resultiert" (Meuser/Nagel 2010, 377) zurückzugreifen. Im Zeitraum von Juli bis Oktober 2018 wurden fünf weitere leitfadengestützte qualitative ExpertInneninterviews geführt. Ziel war es dabei, ein Verständnis für den Reformprozess, aber auch für die Umsetzung des neuen Lehrplans und die Wirkungen, die mit der Reform erzielt wurden, zu entwickeln.

Die ExpertInneninterviews wurden mit einem Leitfaden durchgeführt, was die Möglichkeit bietet, unmittelbar auf die Expertise der Befragten zurückzugreifen und dennoch im Interviewverlauf offen auf die Antworten der Befragten einzugehen. Die teilstrukturierte Vorgehensweise ermöglicht es zugleich, die Interviews miteinander zu vergleichen. Ausgehend von den erkenntnisleitenden Fragestellungen nach den Gelingensbedingungen für die Umsetzung des Lehrplans und nach den Wirkungen der Reform wurden InterviewpartnerInnen zur Ausgangssituation der Handelsschule vor der Reform, zu den Zielen und Abläufen der Curriculumsreform, zur Umsetzung dieser Reform sowie zu den Wirkungen, die damit erzielt werden konnten, befragt. Die ExpertInneninterviews dauerten zwischen 40 und 90 Minuten.

Ausgehend von den im Zuge dieser Interviews gewonnenen Erkenntnissen wurden im nächsten Forschungsschritt vier Handelsschulen als Fallstudien ausgewählt. In der Fallauswahl wurden sowohl Schulen aus dem städtischen Raum als auch Schulen aus ländlicheren Regionen berücksichtigt. Ziel dieses Fallstudiendesigns war es, die Hintergründe früher Bildungsabbrüche an ausgewählten Handelsschulstandorten zu beleuchten und ein Verständnis für die Herausforderungen und Problemlagen an diesen Schulen zu entwickeln, um daraus Erkenntnisse über den Umgang mit FABA und Drop-Outs in Handelsschulen abzuleiten. Dafür wurden SchulleiterInnen und Lehrpersonen mit unterschiedlichen Fächerschwerpunkten im Rahmen von ExpertInneninterviews befragt, wobei über alle Standorte hinweg insgesamt zwölf Gespräche geführt.

Da das Erkenntnisinteresse dieser Interviews vor allem darauf lag, inwiefern die Schulen von Abbrüchen betroffen sind und wie Abbrüchen an den Standorten begegnet wird, wurden InterviewpartnerInnen einerseits zur Umsetzung der Praxis-

HAS am Standort sowie andererseits spezifisch zur Problemlage früher Bildungsabbrüche befragt. Zentrale Aspekte des Leitfadens waren u.a. die Positionierung der (Praxis-)HAS in der österreichischen Bildungslandschaft, Einschätzungen zu den curricularen Rahmenbedingungen der Praxis-HAS, sowie Probleme und Herausforderungen bei ihrer Umsetzung. Des Weiteren wurden die Interviewpersonen zu ihren Einschätzungen der Abbruchquoten, deren Entwicklungen und möglichen Ursachen sowie auch zu den Strategien, mit denen man Abbrüchen am Standort entgegenwirkt, befragt. Die ExpertInneninterviews mit den SchulleiterInnen und Lehrpersonen wurden zwischen September und November 2018 durchgeführt und dauerten im Durchschnitt ca. 60 Minuten.

Um die Erkenntnisse schließlich auch um die Perspektive der Zielgruppe und deren Perspektive auf die Problematik früher Bildungsabbrüche zu erweitern, wurde an zwei Schulstandorten zusätzlich jeweils eine Fokusgruppe mit SchülerInnnen geführt. Fokusgruppen werden als Gruppengespräche geführt; Fragen werden dabei sehr offen formuliert und TeilnehmerInnen der Raum gegeben, ihre Erfahrungen zu schildern und auch miteinander zu diskutieren. Die TeilnehmerInnen der Fokusgruppen wurden von den DirektorInnen der Schulen ausgewählt und dabei ein möglichst heterogenes Sampling angestrebt. Die SchülerInnen unterschieden sich hinsichtlich ihres Geschlechtes, Alters, sozialen Hintergründen, Bildungsverläufen und den Klassen (sowohl SchülerInnen aus zweiten und dritten Klassen). Die Fokusgruppen wurden im November 2018 durchgeführt und dauerten jeweils ca. 75 Minuten. Die Anzahl der TeilnehmerInnen belief sich an beiden Schulstandorten auf jeweils fünf bis sechs SchülerInnen. Zentrale Inhalte der Gespräche waren u.a. persönliche Erfahrungen der SchülerInnen in ihrer Schule, ihre Motivation für den Besuch der Handelsschule, Assoziationen und (persönliche) Erfahrungen mit Schulabbrüchen sowie Unterstützungsmaßnahmen und -angebote, welche sie an den Schulen wahrnehmen (können).

Alle geführten Gespräche wurden transkribiert und anschließend mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2007) ausgewertet.

Ausgehend von den Transkripten wurden in einem ersten Auswertungsschritt die Interviewaussagen entlang folgender Kategorien analysiert: Positionierung der HAS in der Bildungslandschaft; (Neue) Curriculare Rahmenbedingungen in der Praxis-HAS; Rolle des Lehrkörpers; SchülerInnenstruktur und Problemlagen; Ursachen von Abbrüchen und Strategien im Umgang mit Abbrüchen. In einem zweiten Auswertungsschritt wurden die Kernaussagen aus den einzelnen Interviews einander gegenübergestellt und deren Gemeinsamkeiten herausgearbeitet, um daraus Erkenntnisse über frühe Bildungsabbrüche und Drop-Outs sowie mögliche Gelingens–

bedingungen für die erfolgreiche Umsetzung des Konzepts der Praxis-Handelsschule und für die Prävention von Abbrüchen an den Handelsschulen abzuleiten. Im Folgenden werden die Ergebnisse dieser qualitativen Erhebung vorgestellt.

### 3.2.2 Positionierung der HAS in der Bildungslandschaft

Im Zuge der Ausarbeitung und Weiterentwicklung des Konzepts Praxis-Handelsschule identifizierten beteiligte ExpertInnen drei Gruppen von SchülerInnen, an die sich diese Schulform richtet. Dies sind erstens jene, die nach der HAS noch im Bildungssystem verbleiben und mit Hilfe des anschließenden Aufbaulehrgangs die Matura abschließen können. Zweitens steigt ein Teil der SchülerInnen nach dem Handelsschulabschluss in den Arbeitsmarkt ein. Drittens sieht man sogenannte "RisikoschülerInnen" als Teil der SchülerInnenpopulation. Dies sind jene, die zum Zeitpunkt des Einstiegs in die HAS noch keine Lehrstelle gefunden haben bzw. bekommen würden. Damit sind drei verschiedene Hintergründe bzw. Erwartungshaltungen angesprochen, die hinter dem Besuch der Handelsschule stehen können. Ein weiterer Entscheidungsgrund für die Handelsschule findet sich im – bereits in Abschnitt 3.1.2 angesprochenen – Phänomen der „Umgehung der Polytechnischen Schule": Für manche SchülerInnen ist die HAS eine einjährige Zwischenstation, die vor dem Einstieg ins duale System als neuntes Pflichtschuljahr absolviert wird. All diese Hintergründe des HAS-Besuchs finden sich auch in den Einschätzungen der befragten Lehrpersonen an den Schulstandorten wieder, wenn sie die Schulform im österreichischen Bildungssystem verorten. Dabei werden unterschiedliche Aspekte in den Fokus gerückt, in einem Punkt ist man sich jedoch weitgehend einig: Die Handelsschule erfüllt eine wichtigen gesellschaftspolitischen Auftrag und nimmt in der österreichischen Bildungslandschaft eine wesentliche Rolle als Ausbildungs- und Orientierungsmöglichkeit sowie in gewisser Weise auch als „Auffangnetz" ein. In den ExpertInneninterviews wird vielfach die – auch im Hinblick auf die Zukunft große, wenn nicht sogar wachsende – Bedeutung der Handelsschule betont. Für viele Befragte zeigt sich jedoch ein starker Widerspruch zwischen dem eigentlichen Wert der Schulform auf der einen und ihrer Außenwahrnehmung auf der anderen Seite: Man sieht die Handelsschule in der Gesellschaft, der Wirtschaft, den Medien und in der Politik mit einem negativen Image konfrontiert, welches sich wiederum negativ auf die Motivation und die Perspektiven ihrer SchülerInnen auswirkt.

Der gesellschaftliche Auftrag, den die Handelsschule erfüllt, wird insbesondere damit begründet, dass sie Jugendlichen eine Chance gibt, die sonst keine geeigneten Alternativen hätten: Die Befragten betonen, dass ein nicht unwesentlicher Anteil der SchülerInnen die Schulform mangels geeigneter Perspektiven in höheren Schulen oder am Arbeits- bzw. Lehrstellenmarkt wählt. Für diese Jugendlichen ist die Handelsschule

eine wichtige Übergangs- und Orientierungsmöglichkeit, die entweder als sinnvolle Zwischenstation oder als Weg, zu einem Schulabschluss zu kommen, genutzt wird. Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Jugendliche aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Schichten gelten als Zielgruppen, für die die HAS in diesem Zusammenhang von besonderer Bedeutung sind. Dies spiegelt sich auch in ihrer SchülerInnenstruktur (siehe Abschnitt 3.2.5) wider. In zahlreichen Interviews wird betont, dass die Wahrnehmung dieses gesellschaftspolitischen Auftrags für die Handelsschulen und ihre Lehrpersonen große soziale und pädagogische Herausforderungen mit sich bringt. Lehrpersonen sprechen von einer gewissen Orientierungslosigkeit und einer geringen Motivation vieler SchülerInnen, die sich in Leistungsproblemen und mangelnder Arbeitshaltung äußern. An den Standorten sieht man die fachlichen Inhalte des Lehrplans teilweise von sozialen Problemen und pädagogischen Herausforderungen überlagert. In diesem Umfeld sollen (und können) LehrerInnen aus Sicht der Befragten nicht "nur" unterrichten, weil sie auch als Ansprechpersonen für persönliche Problemlagen dienen und in dieser Rolle viel Beziehungsarbeit leisten müssen (siehe auch Abschnitt 3.2.4).

Eine in der Einschätzung vieler Befragter zunehmende Bedeutung kommt der HAS als Umstiegsmöglichkeit für SchülerInnen der Handelsakademie oder anderer höherer Schulen wie etwa der HTL oder HLW zu. Wenn SchülerInnen dieser Schulformen die fünfjährige Ausbildung nicht abschließen wollen oder können, bietet der Wechsel in die HAS die Chance, dennoch zu einem Schulabschluss zu kommen. Lehrpersonen mehrerer Standorte berichten im Hinblick auf die vergangenen Jahre von einer steigenden Zahl an Wechseln von der HAK in die HAS. Diese Möglichkeit wird von den Lehrpersonen positiv beurteilt, weil sie verhindert, dass SchülerInnen, die an den Anforderungen der HAK scheitern, die Schule ganz abbrechen. Auch werden ehemalige HAK-SchülerInnen als Bereicherung für die HAS-Klassen gesehen. Diese Meinung teilen auch die HandelsschülerInnen, die im Rahmen der Fokusgruppen befragt wurden: Es sei gut, dass man in die HAS wechseln könne, anstatt – im Falle schlechter Leistungen – erneut wiederholen oder die Schule ganz verlassen zu müssen.

In vielen ExpertInneninterviews wird der Wert der Handelsschule als solide kaufmännische Grundausbildung betont, im Rahmen derer den SchülerInnen wichtige (Wirtschafts-) Kompetenzen für das spätere Berufsleben vermittelt werden. Neben dieser fachlichen Komponente werden auch andere Kompetenzen hervorgehoben, die sich SchülerInnen an der Handelsschule aneignen bzw. festigen: Dazu gehören Grundkompetenzen etwa in Rechnen, Schreiben und Lesen, was gerade aufgrund der heterogenen Einstiegsvoraussetzungen und der von den Befragten wahrgenommenen Lücken aus dem Pflichtschulbereich von Bedeutung ist. Für Jugendliche mit

Migrationshintergrund wird auch die Möglichkeit, die deutschen Sprachkenntnisse zu vertiefen, betont. Gerade vor dem Hintergrund des neuen Lehrplans sehen Befragte die HAS auch als eine persönliche Entwicklungsmöglichkeit für SchülerInnen, weil sie ihre sozialen Kompetenzen festigen können und mit klaren Regeln und geordneten Strukturen konfrontiert werden. In einschlägigern Studien wird diese Nachschulung von Grundkompetenzen in den BMS als erfolgreich ausgewiesen (Ziegler & Müller-Riedhuber: 2017).

Für SchülerInnen, die (noch) keine höhere Schule schaffen können, sehen die Befragten die HAS als Möglichkeit, in einer relativ kurzen Zeit zu einem Schulabschluss zu kommen und ein gewisses „mehr" an – über den Pflichtschulabschluss hinausgehender – Bildung zu erwerben. So wird die HAS in manchen Interviews als „AufsteigerInnen-Schulform" bezeichnet, weil viele HandelsschülerInnen einen bildungsfernen Hintergrund haben. In anderen Gesprächen wird betont, dass die Motivation des Besuchs der Handelsschule auch damit zusammenhängt, dass Eltern sich eine Verbesserung für ihre Kinder wünschen – das gilt insbesondere für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Die Wertschätzung von Bildung und die Erwartung, dass ein Abschluss die Chancen im späteren (Berufs-) Leben verbessert, finden sich auch in den Aussagen der Fokusgruppen wieder: SchülerInnen betonen den Wert von Bildung – ohne Schule schaffe man *„heutzutage gar nichts"*, gerade für die Job- und Verdienst–chancen sei es wichtig, nach einem möglichst hohen Bildungsniveau zu streben.

Die Handelsschule wird von den Befragten aber nicht nur als „Endausbildung", sondern auch als eine Anknüpfungsmöglichkeit für einen höheren Bildungsabschluss gesehen. Die Möglichkeit, im Anschluss an die HAS einen Aufbaulehrgang zu absolvieren und damit nach insgesamt sechs Jahren auf Maturaniveau abzuschließen, wird in den ExpertInneninterviews vielfach positiv hervorgehoben. Der HAS-Besuch gibt SchülerInnen die notwendige Zeit und die Orientierung, um zu entscheiden, ob eine kaufmännische Ausbildung das richtige für sie ist und ob sie noch weiter im Bildungssystem verbleiben wollen. Die Aufbaulehrgänge an den untersuchten Standorten erfreuen sich aktuell großen Zustroms sowohl von den AbsolventInnen der eigenen Handelsschulklassen als auch von außen. Die Befragten betonen, dass viele HAS-SchülerInnen das Ziel eines Aufbaulehrgangs verfolgen – diese Einschätzung wird auch von den befragten SchülerInnen bekräftigt: Der Aufbaulehrgang wird in beiden Fokusgruppen thematisiert, viele der SchülerInnen wollen selbst diesen Weg einschlagen, um noch die Matura zu schaffen.

In den Interviews wird vielfach der Wert der HAS als kaufmännische Grundausbildung betont. Die Perspektiven, die sich HAS-AbsolventInnen bieten, wenn sie in den Arbeitsmarkt einsteigen wollen, werden jedoch überwiegend kritisch beurteilt, worin

sich eine gewisse Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Schulform und den vorhin quantitativ-empirisch analysierten Arbeitsmarktdaten zeigt (vergleiche Abschnitt 3.1.4). Aus Sicht der befragten ExpertInnen wird die Qualität der HAS-Ausbildung von der Wirtschaft bzw. am Arbeitsmarkt nicht oder nicht ausreichend anerkannt und das Potenzial der Handelsschule als solide Basis für das Berufsleben von Unternehmen nicht wahrgenommen. Dies zeigt sich schon bei der Suche nach ausbildungsadäquaten Pflichtpraktikumsplätzen, die an vielen Standorten als große Herausforderung gilt. Aus Sicht der im Rahmen der beiden Fokusgruppen befragten SchülerInnen gestaltet sich die Praktikumssuche als schwierig und oftmals frustrierend, weil man ohne persönliche Kontakte kaum Chancen habe, etwas zu finden, und von vielen Unternehmen nicht einmal eine Rückmeldung auf Bewerbungen bekomme. Auch nach dem Schulabschluss sehen viele InterviewpartnerInnen die HAS-AbsolventInnen mit schlechten und im Zeitverlauf sinkenden Arbeitsmarktchancen konfrontiert. Viele können ihre Ausbildung im Berufsleben nicht in der gewünschten Weise nutzen, weil Tätigkeiten etwa im Bürobereich vielfach von Höherqualifizierten ausgeübt werden. Angesichts aktueller Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt – genannt werden zum Beispiel die Folgen der Digitalisierung, ein Trend zunehmender Automatisierung und steigende Anforderungen von ArbeitgeberInnenseite – stellt sich für ExpertInnen die Frage, in welchen Bereichen HAS-AbsolventInnen am Arbeitsmarkt der Zukunft noch Chancen haben. Vor diesem Hintergrund ist den Befragten die intensivere Zusammenarbeit zwischen Handelsschulen und Unternehmen ein wichtiges Anliegen: Einerseits müsse sichergestellt werden, dass die Ausbildung dem entspricht, was in der Wirtschaft gebraucht wird. Andererseits wird auch der Wunsch geäußert, dass Unternehmen sich gegenüber Handelsschulen offener zeigen und verstärkt auf diese zugehen. Die Lehre stellt aus Sicht mancher Befragter in diesem Zusammenhang vor allem in Zeiten vieler offener Lehrstellen eine Konkurrenz zur HAS dar, wodurch es an den Handelsschulstandorten zu Abbrüchen kommen kann (siehe auch Abschnitt 3.2.6). Möglichkeiten der Verknüpfung von HAS und Lehre werden von mehreren ExpertInnen jedoch auch positiv hervorgehoben: Sie sehen großes Potenzial in einer auf dem HAS-Abschluss aufbauenden (verkürzten) Lehre und in der verstärkten Zusammenarbeit zwischen Lehrbetrieben und kaufmännischen Schulen.

Aus Sicht vieler Befragter wird die Handelsschule nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene nicht ausreichend wertgeschätzt. Viele sehen die HAS mit einem schlechten Image als „Restschule" und ihre SchülerInnen mit dem Ruf als die „VerliererInnen" der Gesellschaft konfrontiert – ein Bild, das von den Medien verstärkt werde und auch in der (Bildungs-) Politik wahrzunehmen sei (dazu vergleiche auch Ziegler & Müller-Riedlhuber 2017). In mehreren ExpertInneninterviews wird thematisiert, dass sich der als abwertend empfundene Blick auf die HAS von

außen negativ auf das Interesse an der Handelsschule und auf die Motivation (potenzieller) HandelsschülerInnen auswirken kann, was sich in rückläufigen SchülerInnenzahlen an vielen Standorten äußert. Ein weiterer Aspekt der (mangelnden) Wertschätzung der Schulform zeigt sich für viele ExpertInnen auch in der Gegenüberstellung von HAS und HAK. Mit dem neuen Konzept der Praxis-HAS wurde versucht, die Handelsschule aufzuwerten und stärker als eigenständige Schulform zu etablieren. Zahlreiche Interviewpersonen betonen jedoch, dass die HAS im schulischen Alltag von vielen SchülerInnen und LehrerInnen nach wie vor als „minderwertig" angesehen wird (siehe auch Abschnitt 3.2.4). Es sei gerade innerhalb von Standorten wichtig, den Fokus nicht nur auf die HAK zu richten, sondern auch die HAS zu berücksichtigen – dies werde in der Praxis jedoch oftmals vernachlässigt. Als problematisch gilt insbesondere, wenn LehrerInnen das Unterrichten von HAS-Klassen als „Muss" betrachten bzw. mit einem negativen Bild der HandelsschülerInnen in Klassen gehen. Die negativen Folgen, die diese Haltungen für das Selbstwertgefühl von SchülerInnen haben können, zeigen sich in den Schilderungen der Fokusgruppe an einem der Schulstandorte: SchülerInnen berichten von Vorurteilen von Lehrpersonen und MitschülerInnen. Manche LehrerInnen seien, wenn sie von der HAK kommen, *„schon komplett negativ auf die Schüler eingestellt"*, von HAK-SchülerInnen bekomme man zu hören, dass man in der HAS *„eh nichts machen [müsse], dort ist es eh so einfach, oder sie sagen [...] die schaffen eh nichts nach den HAS, HAS ist asozial"*.

### 3.2.3 (Neue) Curriculare Rahmenbedingungen in der Praxis-HAS

Nachdem in der Einleitung dieses Kapitels bereits die Eckpunkte des Konzepts der neuen Praxis-HAS und die Ziele, welche mit der Curriculumsreform verfolgt wurden, vorgestellt worden sind, soll in diesem Abschnitt die subjektive Wahrnehmung des Konzepts der Praxis-HAS und deren Intentionen beleuchtet werden. Insbesondere vor dem Hintergrund der Positionierung der HAS in der Bildungslandschaft (Abschnitt 3.2.2) und den damit einhergehenden Herausforderungen, begegnen die Befragten der Implementierung des neuen Konzeptes positiv. Dabei wird von den ExpertInnen vor allem der starke Praxisbezug betont. Aus ihrer Sicht ermöglicht dieser den SchülerInnen einerseits durch das 150-stündige Pflichtpraktikum erste Erfahrungen am Arbeitsmarkt zu sammeln und andererseits das theoretische Wissen direkt mit der Praxis zu verbinden. Neben dem Praxisbezug thematisieren die Befragten auch die neuen Anforderungen (Abschlussarbeit/-prüfung und Pflichtpraktikum) zum Erreichen des Handelsschulabschlusses. Aus der Sicht der Lehrpersonen eröffnen diese neuen Rahmenbedingungen vor dem Hintergrund der Problemlagen vieler SchülerInnen, die sich zum Beispiel aus fehlenden Sprachkenntnisse und familiären Hintergründe (siehe Abschnitt 3.2.5) ergeben, ein Spannungsfeld zwischen den Anforderungen des neuen

Curriculums auf der einen und den Möglichkeiten der SchülerInnen auf der anderen Seite. Vor allem die Abschlussarbeit und die –prüfung erweisen sich als neue Hürden hinsichtlich des positiven Schulabschlusses. Im Folgenden wird nun genauer auf die Neuerungen, welche mit dem neuen Lehrplan einhergingen, eingegangen.

Im ersten Teil dieses Abschnittes wird verstärkt auf jene Aspekte eingegangen, welche die Befragten, als besonders positive Entwicklungen hervorgehoben haben. Ausgehend von unterschiedlichen Bedarfslagen wurde der Fokus der Reformierung der Handelsschulen unter anderem auf die Anwendungsorientierung und den Praxisbezug sowie auch die Verknüpfung zur Wirtschaft gelegt. Durch das eingeführte Pflichtpraktikum und die Übungsfirma in der dritten Klasse wird den SchülerInnen ermöglicht, im Rahmen der schulischen Ausbildung erste Erfahrungen für die Arbeitswelt zu sammeln. Die Interviewpersonen betonen, dass der nunmehr praxisorientierte Unterricht den SchülerInnen die Möglichkeit bietet, theoretisches Wissen direkt anzuwenden und somit das ganzheitliche unternehmerische Denken zu fördern. Ein weiterer Effekt dieser praxisnahen Ausbildung zeigt sich für die befragten Lehrpersonen darin, dass die Verschränkung von Theorie und Praxis Erfolgserlebnisse und größere Lerneffekte für die SchülerInnen ermöglicht. Man versuche, SchülerInnen zu vermitteln, wie wichtig selbstständiges Arbeiten und erste Erfahrungen im späteren Berufsleben sind. Bezüglich der ersten Berufserfahrungen wird das Pflichtpraktikum von Seiten der Befragten begrüßt, da den SchülerInnen nicht nur einen Einblick in den Arbeitsmarkt eröffnet wird, sondern sie auch an den Bewerbungsprozess herangeführt werden.

Prinzipiell arbeiten alle befragten Schulen sehr praxisorientiert, wobei es standortspezifische Unterschiede hinsichtlich der Umsetzung der Übungsfirma gibt. An einem befragten Standort wird durch die Einführung der Lernfirma ab der ersten Klasse versucht, den praxisnahen Unterricht noch stärker in den Fokus zu rücken und den Zweck der Theorie gezielt zu vermitteln. Sowohl die Lehrpersonen als auch die am Standort befragten SchülerInnen empfinden dieses zusätzliche Angebot als äußerst hilfreich und als gute Vorbereitung für das Berufsleben.

Von vielen Befragten wird auch die Implementierung der KOEL-Stunden (kompetenzorientiertes, eigenverantwortliches Lernen) als positive Neuerung begrüßt, welche den Schulstandorten viele Möglichkeiten hinsichtlich der Betreuung der

SchülerInnen eröffnet. Angesichts der vielen unterschiedlichen Problematiken, welche sich durch die Populationsverschiebung[12] aber auch durch die neuen Anforderungen eröffnet haben, bieten diese KOEL-Stunden die Möglichkeiten, die SchülerInnen länger am Standort zu halten (Form der Ganztagsschule) und sie im Schulsystem aufzufangen. Im Hinblick auf die sozialen Hintergründe der SchülerInnen und die oftmals fehlenden Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern (siehe Abschnitt 3.2.5), kommen Formen der Ganztagsschulen eine wichtige Rolle nicht nur in den Handelsschulen, sondern auch in der österreichischen Bildungslandschaft zu. Durch die zusätzlichen Stunden, welche diese Schulform eröffnet, kann aus Sicht der Befragten, ein zusätzliches Unterstützungsangebot geboten und Räumlichkeiten zu Verfügung gestellt werden, welche die SchülerInnen zum Lernen nutzen können. Die KOEL-Stunden bieten des Weiteren die Aussicht, SchülerInnen an das selbständige Arbeiten heranzuführen und eine individuelle Lernbetreuung anzubieten. Sie werden auch als Möglichkeit gesehen, frühzeitigen Abbrüchen entgegenzuwirken (siehe Abschnitt 3.2.7). Ausgehend von diesem Hintergrund erhoffen sich die befragten ExpertInnen, dass diese Stunden weiterhin durch den Europäischen Sozialfond (ESF) unterstützt werden.

In diesen Einschätzungen der Lehrpersonen zeigt sich, dass die Reform der Handelsschule zur Praxis-HAS von den Interviewpersonen grundsätzlich als eine Aufwertung der Schulform empfunden wird. Diese wird von den Befragten erstens daran festgemacht, dass die Vernetzung des Lehrplans (Clusterbildung, Zusammenarbeit des LeherInnenteams etc.) einen Mehrwert für die SchülerInnen aber auch für die Lehrpersonen mit sich gebracht hat. Zweitens betont man, dass die Ausbildungsinhalte nun besser dem entsprechen, was HandelsschülerInnen im späteren Berufsleben anwenden können. Auch empfinden die ExpertInnen, dass sich die Praxis-HAS, im Vergleich zur „alten“ Handelsschule, durch ein höheres Niveau, Anforderungen und einem Qualitätssprung auszeichnet.

Gerade diese Aufwertung hat an den Standorten jedoch auch Schwierigkeiten mit sich gebracht. Sowohl die ExpertInnen als auch die SchülerInnen der Fokusgruppen empfinden die Abschlussarbeit und –prüfung, sowie das geforderte Pflichtpraktikum als Herausforderung. Auf der einen Seite eröffnet die Abschlussprüfung die Möglichkeit, die SchülerInnen an große Prüfungen heranzuführen, aber auf der anderen Seite wiederum sehen die Lehrpersonen eine große Herausforderung darin,

[12] Anstieg der Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund und aus bildungsfernen Schichten

die SchülerInnen innerhalb von drei Jahren auf das Niveau dieser Prüfung vorzubereiten, da sich die Vorkenntnisse bzw. Voraussetzungen der SchülerInnen erheblich unterscheiden. Außerdem wird betont, dass die Abschlussprüfung und die damit einhergehenden Voraussetzungen für manche SchülerInnen das vorzeitige Ausscheiden aus dem Schulsystem fördern, da sie die Anforderungen nicht erfüllen können. Voraussetzungen für den Abschluss der Handelsschule bzw. die Antrittsberechtigung zur Abschlussprüfung sind u.a. der Nachweis eines absolvierten Pflichtpraktikums im Ausmaß von 150 Stunden und positive Noten. Als Hürde erweist sich hier zum einen die Suche nach einer Praktikumsstelle und zum anderen, dass infolge einer Neuerung das Antreten zur Abschlussprüfung mit einem Nicht Genügend nicht mehr zulässig ist. Hinsichtlich des Pflichtpraktikums sprechen die Befragten davon, dass viele SchülerInnen große Schwierigkeiten haben, einen ausbildungsadäquaten Praktikumsplatz zu finden. Auch sprechen sie davon, dass die Integration der HandelsschülerInnen in den betrieblichen Prozess, in diesem kurzen Zeitraum, schwierig sei. Die Positionierung von HandelsschülerInnen am Arbeitsmarkt wird von einigen ExpertInnen generell als Herausforderung gesehen (siehe dazu auch Abschnitt 3.2.2). Bei dieser Wahrnehmung zeigt sich eine gewisse Diskrepanz bzw. kritischere Position der LehrerInnen und anderen ExpertInnen als seitens der SchülerInnen. Demnach geben 65% der befragten HAS-SchülerInnen an, dass es für sie (sehr) leicht gewesen wäre eine Pflichtpraktikumsstelle zu finden (Lachmayr & Mayerl 2017: 18).

Im Hinblick auf die Abschlussarbeit sehen viele Befragte einen erheblichen Mehraufwand und oftmals eine Überforderung von SchülerInnen, weil diese außerhalb des Unterrichts und innerhalb eines engen Zeitraums zu verfassen ist. Des Weiteren zeigt sich hinsichtlich der Abschlussarbeit, dass die (sprachlichen) Kompetenzen der SchülerInnen oft nicht ausreichend sind, um die formalen Kriterien zu erfüllen und die Arbeit in einer entsprechenden Qualität umsetzen zu können. Trotz großer Bemühungen der SchülerInnen sehen Lehrpersonen in der Abschlussarbeit keinen nennenswerten Lerneffekt oder Mehrwert für die SchülerInnen.

Generell zeigen die ExpertInneninterviews und die Interviews mit den Lehrpersonen, dass durch die fehlenden Sprachkenntnisse, unterschiedlichen Voraussetzungen und mangelnde Kompetenzen die Möglichkeiten/Realität der SchülerInnen und die Anforderungen des Lehrplans zuweilen weit auseinanderklaffen. Die Schule des Handelns als Weiterentwicklung der Praxis-HAS kann als Ansatz, dieser wahrgenommenen Lücke entgegenzuwirken, verstanden werden. Sie wird derzeit an mehreren österreichischen Handelsschulen im Rahmen des bestehenden Lehrplans getestet. Dabei wird versucht, die Grundgedanken der Praxis-HAS weiter zu vertiefen

und stärker auf die Anforderungen der SchülerInnen einzugehen. Ziel der Schule des Handelns ist es, die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den SchülerInnen zu verstärken, die Lerninhalte schülerInnen–adäquat zu gestalten und das Arbeitsklima an den Standorten zu fördern. In der Praxis können aus der Sicht befragter ExpertInnen eines Standortes, welcher die Schule des Handelns bereits in einigen Klassen umsetzt, bereits erste Wirkungen und Erfolge wahrgenommen werden. Von den befragten Lehrpersonen werden insbesondere die intensive Zusammenarbeit und der Austausch zwischen den KollegInnen betont, sowie die Arbeit in kleinen LehrerInnenteams, welche sich freiwillig für die Schule des Handelns gemeldet haben und aus Sicht der Befragten gerne in den Klassen unterrichten. Diese starke Zusammenarbeit und die Motivation diese Schulform weiter voranzutreiben, wird auch von Seiten der SchülerInnen positiv wahrgenommen.

Abschließend kann gesagt werden, dass die Reform der Praxis-HAS viele positive aber auch kritisch gesehene Neuerungen mit sich gebracht hat. Vor allem der starke Praxisbezug und das Hinführen zum selbständigen Arbeiten ermöglichen dieser Schulform gute Anknüpfungspunkte an die Arbeitswelt. Im Allgemeinen sprechen die Befragten davon, dass der Reform positiv begegnet wurde und sich sehr viel innerhalb dieser Schulform weiterentwickelt hat und noch wird.

### 3.2.4 Rolle des Lehrkörpers

Die Haltung und die Zusammenarbeit von Lehrpersonen gelten an allen Standorten sowohl für die Umsetzung des Konzepts der Praxis-Handelsschule und der Implementierung des Lehrplans sowie auch für die Prävention früher Abbrüche als bedeutsame Erfolgsfaktoren. Mit dem neuen Lehrplan und insbesondere durch die damit eingeführte Fächerstruktur in Clustern hat die Zusammenarbeit innerhalb des Lehrkörpers aus der Sicht vieler Befragter an Bedeutung gewonnen. Vor dem Hintergrund der umfangreichen Problemlagen und Herausforderungen, die sich aus der SchülerInnenstruktur an den Handelsschulen (siehe dazu Abschnitt 3.2.5) ergeben, wird vielfach betont, dass die Aufgabe von Lehrpersonen gerade in dieser Ausbildungsform weit über das „Unterrichten“ im engen Sinne hinausgeht. LehrerInnen an Handelsschulen werden auch als Vertrauenspersonen und AnsprechpartnerInnen für persönliche Probleme der Jugendlichen gesehen. Es sei notwendig, sich intensiv und auch auf einer persönlichen Ebene mit den SchülerInnen auseinanderzusetzen und diese zu motivieren. Diese Beziehungsarbeit bietet Möglichkeiten, SchülerInnen den Wert von Ausbildung zu vermitteln und Bildungsabbrüchen entgegenzuwirken (siehe Abschnitt 3.2.7). Sie wird jedoch auch als Herausforderung gesehen, die einen großen Mehraufwand mit sich bringt und auch persönlich bzw. emotional belastend sein kann – weshalb die Motivation und der Wille der LehrerInnen sich für die Handelsschule und

ihre SchülerInnen einzusetzen, umso wichtiger ist. Diese Motivation ist aus Sicht der Befragten an den Standorten nicht immer und nicht bei allen Mitgliedern des Lehrkörpers im wünschenswerten Ausmaß gegeben. Lehrpersonen nehmen seitens mancher KollegInnen ein gewisses Desinteresse an der Handelsschule wahr. In einigen Fällen wird angemerkt, dass sich an einzelnen Standorten zwischen der Handelsschule und der Handelsakademie ein Spannungsfeld eröffnet. Aus Sicht der Befragten wird die Handelsakademie von manchen Lehrpersonen mit mehr Prestige und Anerkennung in Verbindung gebracht. Auch empfinden die SchülerInnen der Fokusgruppen, dass ihnen manche Lehrpersonen, welche auch in der HAK unterrichten, mit Vorurteilen und negativen Einstellungen begegnen. Neben dieser Gruppe von Lehrpersonen sprechen die befragten SchülerInnen des Weitern davon, dass sie einerseits wahrnehmen, dass die Lehrenden die SchülerInnen in ihren Bildungsaspirationen motivieren und anderseits berichten die SchülerInnen von negativen Einstellungen einzelner Lehrpersonen gegenüber ihren langen Bildungswegen – fortgeschrittenes Alter und noch keine Bildungsabschlüsse – und den weiteren beruflichen Möglichkeiten. Daraus resultierend würden sich einige der befragten SchülerInnen mehr Respekt und Entgegenkommen von Seiten mancher Lehrpersonen wünschen.

Trotz dieser zum Teil kritischen Haltung gegenüber den HandelsschülerInnen und der Schulform von Seiten mancher LehrerInnen zeigt sich, dass dennoch ein großer Teil der Lehrpersonen der HAS sehr engagiert und motiviert gegenüber steht. Dabei werden vor allem die intrinsische Motivation und die Zusammenarbeit der Lehrpersonen von den ExpertInnen hervorgehoben. Demnach bedarf es gerade im Hinblick auf die Umsetzung des Lehrplanes großer Ambitionen von Seiten der Lehrpersonen und der Direktion. Dies hat sich laut ExpertInnen auch dadurch gezeigt, dass besonders an jenen Standorten die Umsetzung des Lehrplans erfolgreich war, wo die handelnden Personen freiwillig und ambitioniert zusammengearbeitet haben. Daraus kann geschlossen werden, dass eine reine Implementierung des Lehrplans und der damit einhergehenden theoretischen Rahmenbedingungen nicht ausreichend sind.

Unterschiede in der Haltung gegenüber der Handelsschule und gegenüber der Curriculumsreform können aus Sicht mancher ExpertInnen auch auf unterschiedliche Erfahrungshintergründe von LehrerInnen zurückgeführt werden. Einige Lehrpersonen verweisen darauf, dass die Reform bzw. die Umstellung auf den neuen Lehrplan gerade für erfahrene Lehrpersonen mit gewissen Herausforderungen einherging. Generell hat sich gezeigt, dass eine gelingende Umsetzung nur dann erfolgen kann, wenn die handelnden Akteure bereit sind, sich auf das “Neue” einzulassen und sich mit den Rahmenbedingungen aktiv auseinandersetzen.

Eine tragende Rolle innerhalb des Lehrkörpers wird den KlassenvorständInnen zugesprochen. Von Seiten der befragten SchülerInnen zeigt sich, dass der/die KlassenvorständIn mitunter die wichtigste Bezugsperson bzw. Vertrauenspersonen für diese darstellt. Sie sprechen davon, dass sie mit dieser Person über alles reden können, sie/er Unterstützungen und Hilfestellungen bietet und den SchülerInnen tolerant und offen begegnet. Über die Tätigkeiten in der Schule hinaus, sprechen die befragten SchülerInnen des Weiteren davon, dass ihnen die KlassenvorständInnen in gewissem Maße auch in der Freizeit zur Verfügung stehen. Bei anfallenden Fragen zu Prüfungen, organisatorischen Dingen etc. ermöglicht eine gemeinsame WhatsApp-Gruppe eine weitere informelle Austauschmöglichkeit mit diesen. Neben den SchülerInnen betonen auch die befragten Lehrpersonen den Stellenwert dieser Funktion. Für sie stellen KlassenvorständInnen wichtige Ansprechpersonen sowohl für SchülerInnen als auch für deren Eltern dar. Des Weiteren können sie eine gelungene Klassengemeinschaft fördern und somit den Zusammenhalt und die damit einhergehende Vernetzung innerhalb einer Klasse stärken.

Diese vielen unterschiedlichen Aufgaben stellen jedoch auch einen gewissen Mehraufwand für die KlassenvorständInnen aber auch Lehpersonen dar, welche oftmals auch unterschiedliche Herausforderungen mit sich bringen. Nicht nur die emotionale Belastung, sondern auch das Gefühl in bestimmten Situationen "*allein gelassen*" zu werden. Vor diesem Hintergrund wünschen sich manche Lehrpersonen bessere Fortbildungen – etwa zum Umgang mit Abbrüchen – und Unterstützung in organisatorischen Aspekten sowie auch einen verstärkten Austausch innerhalb des Lehrkörpers. Diese Zusammenarbeit und der Austausch in Konferenzen unter den KollegInnen wir an allen Standorten von den ExpertInnen als wichtige Neuerung und Maßnahme in der Reform gesehen. Trotz der Anforderungen des neuen Lehrplans, wird die Zusammenarbeit an den Standorten dennoch unterschiedlich umgesetzt. Dabei zeichnet sich an den Standorten ab, dass eine Gelingensbedingung zur Umsetzung dieser Zusammenarbeit darin liegt, dass die Standorte und insbesondere deren Administration und SchulleiterInnen aktiv dahinter stehen sollten. Durch die Rahmenbedingungen und die daraus einhergehende Vernetzungstätigkeit wird den Lehrpersonen ermöglicht, sich über anfallende Schwierigkeiten und Problemlagen auszutauschen. Des Weiteren kann individuell auf einzelne SchülerInnen eingegangen werden und deren Entwicklungen beobachtet werden, was sich aus Sicht der Befragten positiv auf die Prävention von FABA und Drop-Outs auswirken kann (siehe Abschnitt 3.2.7). Denn das Halten/Binden der SchülerInnen am Standort bzw. im Schulsystem wird von allen befragten Interviewpersonen stark gefördert.

### 3.2.5 SchülerInnenstruktur & Problemlagen

Im Hinblick auf die SchülerInnenstruktur der Handelsschulen zeigt sich, dass vor allem Personen mit Migrationshintergrund einen großen Anteil der SchülerInnen in den Handelsschulklassen ausmachen (siehe auch Abschnitt 3.1.1). Dies zeigt sich auch in der Wahrnehmung der befragten ExpertInnen und der SchülerInnen, die betonen, dass der Großteil aller HAS-SchülerInnen an den Standorten über einen Migrationshintergrund verfügt. Einhergehend mit dem Migrationshintergrund eröffnen sich unterschiedliche Herausforderungen wie etwa Problemlagen aufgrund der nichtdeutschen Muttersprache. Neben dieser Gruppe nehmen viele Befragte in den letzten Jahren auch eine Populationsverschiebung in den Handelsschulen wahr. Demnach ist nicht nur der Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund gestiegen, sondern auch die Zahl von SchülerInnen aus bildungsfernen Schichten wurden mehr.

Durch die vielen SchülerInnen mit Migrationshintergrund zeigt sich im Hinblick auf den Bildungsabbruch, dass sprachliche Probleme, insbesondere wenn es um das Verständnis der Fach- bzw.Unterrichtssprache und um das Folgen des Unterrichts geht, an den untersuchten Standorten eine große Herausforderung darstellen. Aber nicht nur die sprachlichen Probleme, sondern auch die fehlende deutsche Sprachpraxis, Sprechen der Muttersprache zuhause, im Unterricht und in den Pausen, führen zu Reibungspunkten in den Schulen. Um den fehlenden Sprachkenntnissen entgegen zu wirken, bieten die Schulstandorte unterschiedliche Unterstützungsangebote (siehe auch Abschnitt 3.2.7) und Maßnahmen an. Innerhalb der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund eröffnen sich für manche der Befragten weitere Gruppen, welche verstärkt mit Herausforderungen zu kämpfen haben – dies sind Mädchen mit Migrationshintergrund und Flüchtlinge. Flüchtlinge weisen oft besonders große Sprachdefizite auf, werden aber von einigen Lehrpersonen im Schulalltag als besonders engagiert und fleißig wahrgenommen.

Neben den angesprochenen Problemlagen bringt die kulturelle Vielfalt an Standorten auch positive Aspekte mit sich. Zum einen betonen die befragten SchülerInnen den offenen Umgang mit Migrationshintergründen an den Standorten, was sich in der Akzeptanz und dem toleranten Verhalten der SchülerInnen aber auch Lehrpersonen ausdrückt. Zum anderen wir an einem Standort betont, dass man versuche, die kulturelle Vielfalt positiv zu besetzen und die Integration und Inklusion der SchülerInnen aus unterschiedlichen Kulturkreisen zu fördern. Diese Integration könnte aus der Sicht der SchülerInnen noch weiter gefördert werden, z.B. durch ein "Multikultifest", welches mehr Austausch über die Hintergründe und Gewohnheiten der MitschülerInnen vermitteln könnte.

Abgesehen vom Migrationshintergrund der SchülerInnen, eröffnen sich für die ExpertInnen weitere Herausforderungen aus den vorangegangenen Bildungslaufbahnen der SchülerInnen. Zum einen werden von den LehrerInnen Lücken in den Grundkompetenzen wahrgenommen und zum anderen charakterisieren sich diese u.a. durch Abbrüche und spätere Einschulungen (siehe auch Abschnitt 3.1.2). Gerade diese Werdegänge bzw. vorherigen Schulkarrieren führen dazu, dass das Alter der SchülerInnen in der HAS steigt. Die Lehrpersonen thematisieren, dass viele SchülerInnen bereits in der ersten Klasse das Pflichtschulalter überschritten haben bzw. oftmals auch schon volljährig sind. Dies wirkt sich zum einen auf die Klassengemeinschaft aus, da die Interessenslagen der SchülerInnen, gerade in diesem Alter, sehr unterschiedlich sind. Zum anderen kann sich das höhere Alter negativ auf die Anwesenheit in der Schule auswirken, da sie selbst die Verantwortung für die Entschuldigungen tragen - dies kann aus Sicht der Befragten zu Abbrüchen beitragen (siehe Abschnitt 3.2.6). Auch gestaltet sich der Zugang zu den Eltern dieser SchülerInnen, aus Sicht der LehrerInnen, als sehr schwierig da die Aufsichtspflicht für ihre Kinder nicht mehr bei ihnen liegt.

Generell werden die Rolle der Eltern und deren Unterstützung zu den schulischen Erfolgen ihrer Kinder von den Befragten stark thematisiert, da sich diese aus ihrer Sicht auf einen erfolgreichen Schulabschluss auswirken. Dadurch, dass immer mehr SchülerInnen in den Handelsschulen aus bildungsfernen Schichten kommen, sind die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern, aus der Perspektive der Befragten, oftmals eingeschränkt. Nicht nur das fehlende Unterstützungsnetzwerk wirkt sich negativ auf den Schulerfolg aus, auch das Interesse der Eltern an der Bildung, fehlende finanzielle Mittel (Nachhilfe, Klassenfahrten etc.) und Ressourcen (ungestörte Orte zum Lernen zuhause) haben laut der ExpertInnen einen Einfluss auf die Bildungslaufbahnen der SchülerInnen. Das Desinteresse der Eltern äußert sich für die Befragten dadurch, dass sie zum einen im Schulalltag (Abwesenheit bei Elternabenden etc.) nicht wahrgenommen werden und zum anderen dadurch, dass der Schulbesuch vielfach durch andere Problemlagen nicht an erster Stelle steht. In vielen Fällen handelt es sich jedoch nicht um ein explizites Desinteresse der Eltern, sondern schlicht um Sprachschwierigkeiten, die sie von der Pratizipation am Schulgeschehen abhalten, weshalb an manchen Standorten Elterninformationen auch bereits in verschiedenen Sprachen ausgegeben werden.

Durch die bildungsfernen Hintergründe und die damit einhergehenden Verpflichtungen, welche die SchülerInnen neben der Schule haben, wird die "unwichtige" Positionierung der Schule weiter bestärkt. Die Aufgaben, welche sie in der eigenen Familie einnehmen, sei es durch Tätigkeiten im Haushalt, Beiträge zum

Haushaltseinkommen, Betreuung der Geschwister aber auch die Dolmetscherrolle für die Eltern, verlangt viel Verantwortung von den Jugendlichen, was dazu führt, dass die Anwesenheit in der Schule leidet und die SchülerInnen einer Doppelbelastung ausgesetzt sind. Diese Überforderung wirkt sich negativ auf den Schulalltag aus und kann zu Perspektivenlosigkeit und fehlender Motivation seitens der SchülerInnen führen.

Wie die oben angeführte Skizzierung der SchülerInnenstruktur und den Problemlagen zeigt, haben sich die SchülerInnenpopulation und die sozialen Hintergründe der SchülerInnen in den letzten Jahren stark gewandelt, was für die Schulen aber auch Lehrpersonen neue Herausforderungen mit sich bringt. Vor allem im Hinblick auf den Schulalltag lässt sich festmachen, dass die vielen Problemlagen dazu führen, dass sich die Lehrpersonen nicht mehr nur dem Unterrichten widmen können, sondern auch auf diese eingegangen werden sollte.

Abschließend kann festgehalten werden, dass es verschiedene Probleme gibt, welche zum einen im sozialen Umfeld zu verorten sind und zum anderen den Individuen (SchülerInnen) zugeschrieben werden können. Im Schulalltag lassen sich diese Problemlagen allerdings nur schwer voneinander abgrenzen. Dies führt mitunter dazu, dass den SchülerInnen negative Eigenschaften zugeschrieben werden, die jedoch in deren sozialen Hintergründen und deren Doppelbelastungen begründet sein können. Umso wichtiger erscheint es, Herausforderungen seitens der SchülerInnen differenziert zu betrachten.

### 3.2.6 Ursachen von Abbrüchen

Die im Rahmen dieses Projekts durchgeführten sekundärstatistischen Analysen zeigen, dass es an den Handelsschulen zu verschiedenen Zeitpunkten – jedoch in besonders hohem Ausmaß vor Beginn des zweiten Jahres – zu Abbrüchen kommt. Bei Schulwechseln weg von der HAS handelt es sich häufig um solche ins duale System, SchülerInnen wechseln aber teilweise auch in maturaführende Schulformen (siehe Abschnitt 3.1.2). In den ExpertInneninterviews wird vielfach thematisiert, dass SchülerInnen zu verschiedenen Zeitpunkten der dreijährigen Ausbildung abbrechen und dass dabei jeweils unterschiedliche Motive hinter den Abbrüchen stehen. Man kann also nicht von „dem" HAS-Abbruch und seinen Ursachen sprechen, sondern muss vielmehr differenziert betrachten, warum SchülerInnen die HAS verlassen und wohin sie nach dem Abbruch gehen (wollen). Mögliche Ursachen von Abbrüchen sind dabei in einem engen Zusammenhang mit der Positionierung der Handelsschule in der Bildungslandschaft sowie auch mit ihrer SchülerInnenstruktur zu sehen. In diesem Abschnitt werden nun die Entwicklungen und möglichen Ursachen von Abbrüchen an

den untersuchten Schulstandorten aus Sicht der befragten ExpertInnen thematisiert, bevor im Anschluss (Abschnitt 3.2.7) ihre Strategien im Umgang mit (potenziellen) Abbrüchen der Bildungslaufbahn (FABA) und Drop-Outs vorgestellt werden.

An allen untersuchten Schulstandorten passiert aus Sicht der Befragten ein hohes Ausmaß an Abbrüchen bereits im Laufe bzw. am Ende des ersten Schuljahres[13]. Dies wird damit begründet, dass die Handelsschule von vielen SchülerInnen nicht als Erstwahl oder von Anfang an nur als Zwischenstation gesehen wird. Ein nicht unbedeutender Teil der HAS-SchülerInnen besucht diese als Überbrückungsjahr vor bzw. während der Suche nach einem Lehrstellenplatz oder – anstelle einer Polytechnischen Schule – um das 9. Pflichtschuljahr abzuschließen. Zahlreiche Abbrüche insbesondere in dieser frühen Phase sind somit auf Wechsel in die Lehre oder in den Arbeitsmarkt zurückzuführen. Diese werden vor dem Hintergrund der aktuell positiven Arbeitsmarktsituation als häufige Ursache von Abbrüchen eingeschätzt. Manche Befragte sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Konkurrenz" zwischen Lehre und Handelsschule. In einigen Interviews wird thematisiert, dass der Schulbesuch für manche Jugendlichen nicht (mehr) das richtige sei – manche Lehrpersonen sehen diese SchülerInnen in der Lehre besser aufgehoben, weil diese eher ihren Erwartungen und Wünschen entspreche als die Schule. InterviewpartnerInnen weisen jedoch auch darauf hin, dass einige Jugendliche, die in die Lehre wechseln wollen, die Handelsschule bereits abbrechen, bevor sie einen sicheren Lehrstellenplatz gefunden haben.

Neben dem Abbrechen-„Wollen", um eine Lehrstelle anzutreten oder in eine andere Alternative zu wechseln, sehen viele Befragte auch das Scheitern bzw. Aufgeben aufgrund der schulischen Anforderungen der Handelsschule als eine häufige Ursache von Abbrüchen[14] . Diese äußern sich in der Wahrnehmung der Befragten insbesondere in FABA und Drop-Outs in höheren Klassen und werden von mehreren Befragten auch mit dem neuen Konzept der Praxis-HAS in Verbindung gebracht. Zahlreiche InterviewpartnerInnen verweisen auf mit dem neuen Lehrplan gestiegene Anforderungen an die SchülerInnen. Dies wird vor allem mit dem wahrgenommenen

[13] Diese Einschätzung deckt sich mit den Ergebnissen der sekundärstatistischen Analysen, die zeigen, dass in den Handelsschulen im zweiten Ausbildungsjahr nur rund 61% ohne Wechsel und ohne Laufbahnverlust ihre Ausbildung regulär fortsetzen (siehe Abschnitt 3.1.2).

[14] Im Vergleich zum Schnitt aller Ausbildungsformen auf der Sekundarstufe II erweist sich die Handelsschule mit einem Anteil von 18,7% nicht Aufstiegsberechtigter als sehr selektiv (siehe Abschnitt 3.1.3).

Zeitdruck, unter dem die umfangreichen Inhalte vermittelt werden, sowie auch mit der eigenständig zu verfassenden Abschlussarbeit und mit der anspruchsvollen Abschlussprüfung argumentiert (siehe dazu auch Abschnitt 3.2.3). Dieses als (zu) hoch eingeschätzte Niveau wird vor dem Hintergrund mangelnder Grundkompetenzen sowie sozialer und pädagogischer Herausforderungen an HAS-Schulstandorten von vielen Lehrpersonen kritisch gesehen. Für sie gelten eben diese Ansprüche und der damit wachsende Druck auf SchülerInnen im letzten Schuljahr als mögliche Ursache von Abbrüchen.

An manchen der untersuchten Schulstandorte nehmen Lehrpersonen infolge des steigenden Leistungsdrucks eine Zunahme von Abbrüchen in höheren Klassen wahr. Es käme im Laufe des intensiven dritten Schuljahres und selbst kurz vor der Abschlussprüfung zu Abbrüchen, weil SchülerInnen die Leistungsanforderungen nicht erfüllen oder denken, dass sie die Abschlussprüfung nicht schaffen können. In diesem Zusammenhang wird auch das System der Neuen Oberstufe (NOST)[15] kritisiert: An mehreren Standorten sieht man diese Neuerung und die damit eröffnete Möglichkeit, mit Nicht Genügend aufzusteigen, als Ursache von Leistungsproblemen (und daraus resultierenden Abbrüchen) in höheren Jahrgängen. Aus der Perspektive der Lehrpersonen an diesen Standorten ist die NOST für die Handelsschule ungeeignet, weil sie ein hohes Maß an Eigenverantwortung und Selbständigkeit seitens der SchülerInnen erfordere und im Rahmen der nur dreijährigen Schulform nicht genügend Zeit bleibe, um negative Leistungen auszubessern. An diesen Standorten wurde von der Option Gebrauch gemacht, den Start der NOST vorübergehend aufzuschieben; an einem anderen Standort sieht man die NOST hingegen als positive Entwicklung, um Klassenwiederholungen zu vermeiden. Unabhängig von der NOST kann im Hinblick auf die Problematik früher Bildungsabbrüche auf Basis der Interviews festgehalten werden, dass zahlreiche Befragte eine Zunahme an Abbrüchen in höheren HAS-Klassen

[15] In der Neuen Oberstufe beläuft sich der Beurteilungszeitraum auf ein Semester, positive Leistungen bleiben anerkannt und grundsätzlich auch bei Wiederholungen erhalten. SchülerInnen dürfen mit bis zu zwei Nicht genügend bzw. Nicht beurteilt in die nächsthöhere Schulstufe aufsteigen, müssen diese jedoch in den beiden Folgesemestern im Rahmen einer Semesterprüfung ausbessern. Diese Neuorganisation an mindestens 3-jährigen mittleren und höheren Schulen im allgemein bildenden und berufsbildenden Bereich ab der 10. Schulstufe verfolgte das Ziel, Klassenwiederholungen zu reduzieren und in weiterer Folge zu einer Reduktion von Abbrüchen der Schullaufbahn beizutragen. Die flächendeckende Umsetzung der NOST war ursprünglich mit dem Schuljahr 2017/18 geplant, infolge von Kritik wurde diese jedoch verschoben.

wahrnehmen. Zuweilen wird die Etablierung eines Zwischenabschlusses nach zwei HAS-Jahren als Option eingebracht, dem entgegenzuwirken.

Eine Ursache des Scheiterns an den inhaltlichen Anforderungen der Handelsschule sehen die befragten Lehrpersonen in den mangelnden Kenntnissen und Kompetenzen, die SchülerInnen zum Zeitpunkt des Einstiegs in die Handelsschule mitbringen. Vielen SchülerInnen fehlen demnach die Grundlagen und die Voraussetzungen, um sich das Fachwissen, das im Rahmen des HAS-Curriculums vermittelt werden soll, anzueignen. Auch mangelnde Sprachkenntnisse tragen dazu bei, dass manche SchülerInnen dem Unterricht nicht bzw. nur schwer folgen können. Aufgrund dieser Probleme kommt es zu Überforderung und zum Ausbleiben von Lernerfolgen, was wiederum zu Resignation führen und die (Lern-)Motivation der SchülerInnen negativ beeinflussen kann. InterviewpartnerInnen erzählen von Frustration und davon, dass SchülerInnen *„den Kopf in den Sand stecken"*. Ein/e Befragte/r spricht von einer "Abwärtsspirale", im Zuge derer Probleme in einzelnen Fächern sich auf die Einstellung und die Motivation der SchülerInnen auswirken: Sie bekommen das Gefühl, dass sie die Ausbildung ohnehin nicht schaffen können und das Lernen keinen Sinn mehr hat, wodurch es auch in anderen Fächern zu Problemen kommt. In letzter Instanz kann dies dazu führen, dass SchülerInnen ganz aufgeben und die Schule abbrechen.

Einige InterviewpartnerInnen führen Leistungsprobleme von SchülerInnen nicht nur auf ein Scheitern auf inhaltlicher Ebene, sondern auch auf mangelndes Engagement und eine schlechte Arbeitshaltung sowie auch auf häufiges Fernbleiben vom Unterricht zurück. Es sei schwierig, den SchülerInnen zu vermitteln, dass sie ihre Unterlagen in Ordnung halten und mitlernen müssen, manche zeigen nicht genügend Eigeninitiative und Durchhaltevermögen im selbständigen Lernen und Arbeiten. An mehreren Standorten wird das hohe Ausmaß an Fehlstunden von SchülerInnen als großes Problem hervorgehoben. Ein häufiges Fehlen von SchülerInnen wirkt sich negativ auf den schulischen Alltag aus, für Lehrpersonen wird der Umgang mit der Problematik dadurch erschwert, dass viele SchülerInnen bereits volljährig sind und ihr Fernbleiben selbst entschuldigen können. In Bezug auf (potenzielle) FABA und Drop-Outs ist das Fernbleiben vom Unterricht in mehrerer Hinsicht problematisch: Erstens können sich Fehlstunden auf den Schulerfolg der SchülerInnen auswirken, was sich in Schwierigkeiten, dem Unterricht zu folgen, und schlechten Noten äußert. Zweitens gilt die Unterstützung dieser Jugendlichen als besonders herausfordernd, weil sie

tendenziell seltener von Angeboten am Standort Gebrauch machen und für Lehrpersonen auf persönlicher Ebene schwer zu erreichen sind. Drittens können SchülerInnen von der Schule abgemeldet werden, wenn ein gewisses Ausmaß an unentschuldigten Fehlstunden überschritten wurde[16].

Probleme, die die Einsatzbereitschaft, die Disziplin und die Anwesenheit von SchülerInnen betreffen, stehen für viele Befragte in engem Zusammenhang mit einem Mangel an Motivation für die Schulform bzw. für den Schulbesuch im Allgemeinen. Die Tatsache, dass sich viele SchülerInnen die HAS nicht bewusst ausgesucht haben (siehe auch Abschnitt 3.2.2) trägt aus Sicht der Befragten ebenso zu dieser geringen Motivation bei wie die negative Außenwahrnehmung der HAS. Manche SchülerInnen sind aus Sicht der Lehrpersonen orientierungslos; sie bekommen in ihrem Umfeld zu hören, dass die HAS ohnehin „nichts bringt" und stellen ihre Perspektiven und die Sinnhaftigkeit des Schulbesuchs in Frage – all das kann ihre Einsatzbereitschaft und Lernmotivation verringern und Abbrüche begünstigen.

Wie soeben erläutert werden HAS-Abbrüche in den ExpertInneninterviews unter anderem auf fehlende Lernerfolge bzw. ein Scheitern an den Inhalten der Handelsschule sowie auch auf ein mangelndes Engagement und fehlende Motivation seitens der SchülerInnen zurückgeführt. Der familiäre Hintergrund vieler HandelsschülerInnen (siehe auch Abschnitt 3.2.5) kann all diese Problemlagen aus Sicht der Befragten noch weiter verstärken: Den Jugendlichen fehlt zu Hause oftmals das geeignete Umfeld um zu lernen, viele können von ihren Eltern aufgrund deren niedrigen Bildungsniveaus oder wegen sprachlicher Probleme nicht ausreichend unterstützt werden. Zudem können sich Verantwortungen im Haushalt oder Nebenjobs, um zum Haushaltseinkommen beizutragen, negativ auf die schulischen Leistungen auswirken. Viele InterviewpartnerInnen beklagen im Hinblick auf (potenzielle) Abbrüche auch, dass Eltern zu wenig Interesse an den schulischen Leistungen ihrer Kinder zeigen. Eltern seien im Fall von (sich abzeichnenden) Problemen schwer erreichbar, ihre Bereitschaft, Elternabende oder Sprechstunden zu besuchen, wird tendenziell als gering eingeschätzt. Diese Einschätzungen verdeutlichen

[16] Infolge einer Änderung im Schulunterrichtsgesetz (§45) führt ein Fernbleiben, das eine Woche oder fünf nicht zusammenhängende Schultage oder 30 Unterrichtsstunden im Unterrichtsjahr überschreitet und auch auf schriftliche Aufforderung hin nicht binnen einer Woche entschuldigt wird, zur Abmeldung, die nur mit Bewilligung des/der Schulleiters/Schulleiterin aufgehoben werden kann.

den hohen Stellenwert, welcher der Unterstützung der Eltern bzw. des familiären Umfelds im Kontext des österreichischen Bildungssystems zugeschrieben wird.

Viele der von den befragten ExpertInnen geschilderten Ursachen möglicher HAS-Abbrüche finden sich auch in den Fokusgruppen wieder. So sehen beide SchülerInnengruppen die fehlende Motivation für die Schulform Handelsschule bzw. die Tatsache, dass die HAS nur mangels geeigneter Alternativen besucht wird, als mögliche Ursache von Abbrüchen. Einen wesentlichen Aspekt stellen für die SchülerInnen auch die Erfahrungen in ihrem Schulalltag dar: Probleme mit LehrerInnen oder MitschülerInnen werden ebenso als Gründe für einen HAS-Abbruch genannt wie Misserfolgserlebnisse und schlechte Noten. Die große Mehrheit der befragten SchülerInnen schildert, dass sie selbst bereits mehrfach darüber nachgedacht haben, die HAS abzubrechen, etwa wenn es in der Schule *„einfach zu viel“* wurde oder wenn es Probleme mit Lehrpersonen gab sowie auch infolge von Abbrüchen befreundeter MitschülerInnen. Letzteres zeigt, dass Abbrüche durchaus eine gewisse Sogwirkung haben können und dass die Unterstützung in der Klassengemeinschaft und die Freundschaften mit KlassenkollegInnen von den Jugendlichen für die Motivation, die Schule abzuschließen, von großer Bedeutung sind.

In einer der beiden Fokusgruppen wird auch das negative Bild der Handelsschule als wesentlicher Grund für Schulabbrüche thematisiert: SchülerInnen sehen sich am Schulstandort mit Vorurteilen und negativen Zuschreibungen konfrontiert, weil die HAS im Vergleich zur HAK sowohl von Lehrpersonen als auch von SchülerInnen als „leichter“ oder „schlechter“ beurteilt werde. Auch im Umfeld außerhalb der Schule nehmen die befragten SchülerInnen negative Meinungen über die Schulform und den möglichen Nutzen eines HAS-Abschlusses wahr. Diese negative Außenwahrnehmung kann dazu führen, dass SchülerInnen die Sinnhaftigkeit des Besuchs der Handelsschule in Frage stellen oder Leistungsprobleme als besonders schlimm erachten, weil sie *„selbst in der HAS“* keine guten Noten haben.

### 3.2.7 Strategien im Umgang mit Abbrüchen

An allen untersuchten Schulstandorten gibt es ein breites Spektrum an Strategien und Angeboten, mit denen man versucht, SchülerInnen zu beraten, zu betreuen und zu unterstützen. In vielen Fällen verweisen die Befragten an den Standorten auf Maßnahmen, die nicht explizit zur Prävention von Abbrüchen gesetzt werden, Abbrüchen aber dennoch entgegenwirken können. Neben etablierten Unterstützungssystemen und -strukturen wird auch die Bedeutung der persönlichen Vertrauens- und Beziehungsebene im Umgang mit (potenziellen) FABA und Drop-Outs betont.

Wie in Abschnitt 3.2.6 erläutert wurde, sehen viele Befragte eine Ursache von Abbrüchen in schulischen Misserfolgen und Leistungsproblemen. Diese werden auf fehlende Grundkompetenzen und sprachliche Probleme sowie auch auf mangelnde Unterstützung aus dem familiären Umfeld zurückgeführt. Vor diesem Hintergrund stellen Förderkurse, Sprachförderung und Nachhilfe-Angebote für die ExpertInnen wichtige Maßnahmen zur Vermeidung von Dropouts dar. Positiv hervorgehoben werden an mehreren Standorten Angebote, die die gegenseitige Unterstützung unter SchülerInnen fördern. Dazu zählen zum Beispiel Lernclubs sowie (kostengünstige oder von Elternvereinen geförderte) Nachhilfe-Angebote von SchülerInnen aus der HAK oder aus höheren HAS-Klassen. Auch „Buddies", TutorInnen und MediatorInnen zum gemeinsamen Lösen von Konfliktsituationen gelten als sinnvolle Systeme, die sich in der Praxis bewährt haben. Die Individuelle Lernbegleitung (ILB) hat sich aus der Sicht mancher Befragter bewährt. Sie ist nicht als inhaltliche Nachhilfe im klassischen Sinn konzipiert, sondern legt den Fokus gegenstandsunabhängig auf den Lernprozess und damit auf die richtigen Strukturen für das selbständige Lernen. Eine Herausforderung für die soeben genannten Unterstützungsangebote sieht man an den Schulstandorten darin, dass diese nicht von allen SchülerInnen, die die Hilfe bräuchten, genutzt werden.

Weil vielen HandelsschülerInnen zu Hause das geeignete Umfeld zum Lernen fehlt, gelten auch die mit der neuen Praxis-HAS eingeführten KOEL-Stunden als wichtiges Instrument, um Abbrüchen entgegenzuwirken. Befragte schreiben dieser Form der (Lern-)Betreuung der Jugendlichen insbesondere im ersten Jahr des Schulbesuchs große Bedeutung zu, damit SchülerInnen beim Lernen und gegebenenfalls bei der Vertiefung ihrer Sprachkenntnisse ausreichend unterstützt werden. Mehrere Befragte erachten in diesem Zusammenhang auch Ganztagsformen der HAS als sinnvoll. An einem der untersuchten Standorte werden die KOEL-Stunden als Grund für einen tendenziellen Rückgang von Abbrüchen im ersten Jahr der HAS genannt. An dieser Schule werden verschiedene Strategien verfolgt, um die KOEL-Stunden bestmöglich zu nutzen: Die Stunden werden im Laufe des Tages – nicht an Randstunden – im Stundenplan vorgesehen und soweit möglich von LehrerInnen betreut, die die jeweilige Klasse auch sonst unterrichten. Ist Letzteres nicht möglich, gibt es Arbeitslisten zur Absprache innerhalb des Lehrkörpers um sicherzustellen, dass LeiterInnen von KOEL-Stunden wissen, woran die SchülerInnen arbeiten können.

Neben der Lernbetreuung bzw. der Unterstützung schulischer Leistungen werden Beratungs- und Orientierungsangebote für SchülerInnen in vielen Interviews als wichtige Säule präventiver Strategien genannt. Sehr häufig verweisen Befragte auf das Jugendcoaching, das an allen untersuchten Schulstandorten vertreten ist, wobei Jugendcoaches nur an fixen wöchentlichen Terminen oder mit noch geringerer

Regelmäßigkeit an die Schulen kommen. Sie werden als wichtige Anlaufstelle für SchülerInnen gesehen, die diese beraten und ihnen Perspektiven aufzeigen. Auch BildungsberaterInnen wird in diesem Zusammenhang eine große Bedeutung zugeschrieben. Unterschiede in den Einschätzungen der Befragten zeigen sich im Hinblick auf die Nutzung von Angeboten dieser Art: In mehreren Interviews wird der Wunsch geäußert, dass entsprechende Angebote ausgebaut werden und die Ansprechpersonen häufiger anwesend sein sollten. Befragte ExpertInnen weisen jedoch auch darauf hin, dass die Angebote von vielen Jugendlichen nicht in Anspruch genommen werden. Positiv hervorgehoben wird an einem Standort, dass sich der Jugendcoach in den ersten Klassen vorstellt, um auf sein Angebot aufmerksam zu machen. Als hinderlich wird an einem anderen Schulstandort die Notwendigkeit, sich vorab für einen Termin mit dem Jugendcoach anzumelden, genannt, weil dies für viele SchülerInnen eine Hürde darstelle, das Angebot in Anspruch zu nehmen.

Ein gutes und offenes Unterstützungssystem gilt für viele Befragte als wichtige Gelingensbedingung für die Prävention von Dropouts. Dabei spielen nicht nur Angebote des Lehrkörpers, sondern auch Unterstützungsmaßnahmen von außen eine wichtige Rolle. Ihnen wird von manchen Befragten der Vorteil zugeschrieben, dass sie eine unabhängige Anlaufstelle sind und Jugendlichen eine “neutrale” Ansprechperson bieten. Des Weiteren sehen die InterviewpartnerInnen Unterstützungspersonal von außen als Möglichkeit, besser auf persönliche und soziale Problemlagen von SchülerInnen einzugehen, für die Lehrpersonen nicht ausgebildet sind. In diesem Zusammenhang wünscht man sich an den Schulstandorten mehr Ressourcen in Form von Maßnahmen wie Schulpsychologie und Schulsozialarbeit, um die in Abschnitt 3.2.5 angesprochenen persönlichen Probleme von SchülerInnen besser auffangen zu können. Diese Einschätzungen zeigen, dass Angebote wie die Schulpsychologie und die Schulsozialarbeit von Lehrpersonen an den Standorten explizit als Maßnahmen von „außen“ wahrgenommen und damit vom eigenen Angebot der Schulen abgegrenzt werden.

In zahlreichen Interviews wird betont, dass Angebote möglichst früh ansetzen und SchülerInnen gerade in der Eingangsphase gut unterstützt werden müssen, um Abbrüchen entgegenzuwirken. Dies betrifft einerseits die Förderung der Sprachkenntnisse und Hilfestellungen beim Lernen, um die heterogenen Vorkenntnisse und Einstiegsvoraussetzungen auszugleichen und sicherzustellen, dass SchülerInnen dem Unterricht von Anfang an folgen können und nicht den Anschluss verpassen. Andererseits ist aus Sicht mehrerer Befragter aber auch das “Ankommen” am Schulstandort im weiteren Sinne entscheidend. An einem Schulstandort versucht man zum Beispiel sicherzustellen, dass SchülerInnen sich gut aufgenommen fühlen, indem

man Willkommenstage mit umfangreichen Aktivitäten zum Kennenlernen der Schule, des Lehrkörpers und der MitschülerInnen veranstaltet. Die Bedeutung von Maßnahmen dieser Art für die Prävention späterer Abbrüche wird damit begründet, dass SchülerInnen eine "Bindung" zur Schule aufbauen und sich am Standort wohlfühlen sollen. Dies ermöglicht eine gute Betreuung auf persönlicher Ebene und wirkt sich positiv auf die Motivation der SchülerInnen aus.

Mit der persönlichen Betreuung und der Motivation der SchülerInnen sind zwei Aspekte angesprochen, die über alle Schulstandorte hinweg als zentrale Faktoren für die Prävention von Abbrüchen gesehen werden. Dabei gelten LehrerInnen und insbesondere Klassenvorstände als wichtige Ansprechpersonen, die SchülerInnen motivieren und unterstützen sollen, um Abbrüchen entgegenzuwirken (siehe auch Abschnitt 3.2.4). Als herausfordernd gilt diese Aufgabe nicht nur, weil sie erfordert, dass man SchülerInnen gut kennt und eine Vertrauensbasis zu ihnen schafft, sondern auch, weil sie viel Zeit und Energie kostet und weil persönliche Probleme der SchülerInnen für Lehrpersonen emotional belastend sein können. Auch wird in den Interviews thematisiert, dass mit Strategien dieser Art nicht alle Jugendlichen zu erreichen sind, weil manche SchülerInnen gegenüber LehrerInnen "abblocken" oder angesichts eines großen Ausmaßes an Fehlstunden schwer greifbar sind. Hilfestellungen, welche von den Lehrpersonen angeboten werden, scheitern aus Sicht der Befragten in manchen Fällen an der Inanspruchnahme der SchülerInnen, da diese eine gewisse Scheu haben oder sich selber keine Schwächen oder Problemlagen eingestehen wollen. An den Schulstandorten nehmen die Lehrpersonen ihre Rolle im Umgang mit (potenziellen) Dropouts auf unterschiedliche Weise wahr. Als bewährte Strategien werden von den InterviewpartnerInnen zum Beispiel Einzelgespräche mit SchülerInnen der ersten Klassen, flexible Sprechstunden und unterschiedliche Aktivitäten (z.B. Angebote in der ersten Schulwoche, Kennenlern-Cafés) sowie auch Versuche, Eltern im Fall von Problemen mit einzubeziehen, genannt. An manchen Schulstandorten nehmen einzelne Mitglieder des Lehrkörpers eine besondere Rolle für die Betreuung und die Beratung von SchülerInnen ein, indem sie zum Beispiel als designierte Coaching- oder Vertrauens-LehrerInnen fungieren.

Als Gemeinsamkeit der Einschätzungen der Befragten kann festgehalten werden, dass der Weg persönlicher Gespräche sich für Lehrpersonen in der Praxis bewährt hat. Dies wird im Hinblick auf Fehlstunden und disziplinäre Herausforderungen, in Bezug auf Leistungsprobleme sowie auch wenn es darum geht, SchülerInnen für den weiteren Schulbesuch zu motivieren, betont. Die enge Zusammenarbeit innerhalb des Lehrkörpers gilt als wichtige Voraussetzung für das Gelingen solcher Strategien. Die Abstimmung zwischen den LehrerInnen ist somit nicht nur für die Umsetzung des

Konzepts der Praxis-Handelsschule, sondern auch für die gemeinsame Prävention von Abbrüchen von großer Bedeutung: So wird mehrfach darauf hingewiesen, dass der Lehrkörper sich gegenüber SchülerInnen als Gemeinschaft positionieren muss – dies gilt für die Beratung und Betreuung der Jugendlichen ebenso wie für den Umgang mit disziplinären Problemen oder dem Fernbleiben vom Unterricht. Wichtig erscheint den Befragten auch, dass man sich innerhalb des Kollegiums über die SchülerInnen austauscht, um über Vorfälle oder Problemlagen informiert zu sein und dort, wo sich potenzielle Abbrüche abzeichnen, gemeinsame Strategien zu verfolgen.

Die Erzählungen der SchülerInnen beider Fokusgruppen unterstützen die Einschätzung aus den ExpertInneninterviews, dass das unmittelbare Umfeld der SchülerInnen im Hinblick auf Abbruchsentscheidungen einen zentralen Faktor darstellt. SchülerInnen, die selbst schon in Erwägung gezogen haben die Schule abzubrechen, nennen motivierende Zusprachen von LehrerInnen und Eltern als Gründe, dass sie weitergemacht haben. In beiden Fokusgruppen wird die Unterstützung von KlassenvorständInnen und anderen Lehrpersonen, denen man sich anvertrauen kann, positiv hervorgehoben. Auch betonen die SchülerInnen die Rolle der MitschülerInnen: Eine gute Klassengemeinschaft erhöhe die Motivation, die Schule zu besuchen, man wolle die Schule gemeinsam schaffen. In einer Fokusgruppe werden auch Deutschförderkurse und Nachhilfeangebote am Schulstandort als hilfreiche Unterstützungsmaßnahmen angesprochen.

Neben den beschriebenen Strategien betonen die befragten ExpertInnen auch die Bedeutung geeigneter Rahmenbedingungen, um FABA und Dropouts an HAS-Standorten entgegenwirken zu können: So sagen mehrere Lehrpersonen, dass eine geringere Anzahl von SchülerInnen in den Klassen eine individuellere Betreuung und Beratung von SchülerInnen ermöglichen würde. An allen Standorten wird des Weiteren der Wunsch nach zusätzlichen Ressourcen in Form von Unterstützungspersonal von außen (z.B. Jugendcoaching, Schulpsychologie, Schulsozialarbeit) geäußert. Thematisiert werden auch die heterogenen Eingangsvoraussetzungen der SchülerInnen: Manche InterviewpartnerInnen argumentieren, dass SchülerInnen schon beim Einstieg in die HAS bessere Grundkompetenzen sowie ein höheres Maß an Selbständigkeit mitbringen müssten, um Abbrüche infolge von Leistungsproblemen zu vermeiden. InterviewpartnerInnen sehen des Weiteren die Eltern in der Verantwortung, ihre Kinder besser zu unterstützen bzw. sicherzustellen, dass sie die Unterstützung bekommen, die sie brauchen. Viele Lehrpersonen wünschen sich ein stärkeres Engagement und mehr Interesse von den Eltern, wenn es darum geht, mit Problemen umzugehen und sich abzeichnenden Abbrüchen entgegenzuwirken. Angesichts der mangelnden Motivation mancher SchülerInnen sind für viele

ExpertInnen schließlich auch die (überwiegend negative) Außenwahrnehmung der HAS und die mangelnde Information über die Schulform problematisch. Durch die bessere Aufklärung und Orientierung für SchülerInnen vor dem HAS-Einstieg könne man vermeiden, dass SchülerInnen eine für sie "falsche" Schulwahl treffen. Auch wünscht man sich eine insgesamt positivere Bewertung der Handelschule: Eine wertschätzende und weniger defizitorientierte Haltung gegenüber der HAS seitens der Wirtschaft sowie auch im gesellschaftlichen Diskurs könnte sich positiv auf die Perspektiven und die Motivation von HandelsschülerInnen auswirken und damit Abbrüchen entgegenwirken.

## 3.3 Zusammenfassung und Conclusio

Durch die quantitativen Analysen ist deutlich geworden, welche Bedeutung der Aufmerksamkeit den Handelsschulen gegenüber im Kontext der AusBildung bis 18 zukommt. Die Abbruchquoten bei dieser Schulform sind (wenn die zeitliche Entwicklung auch einen positiven Trend erkennen lässt) von einem bedeutsamen Ausmaß. Dies unterstreicht das Potential der Prävention von frühem Bildungsabbruch das damit verbunden ist. Ein Abbruch der vorzeitig verhindert wird, muss später im Kompensationssystem nicht aufgefangen werden, was sich als deutlich effektiver und auch effizienter erweist (Wössmann/Schütz 2006). Die Aufgabe an dieser Stelle ist es nun, all die vorangegangenen Analysen auf die gravierendsten Problemlagen hin zuzuspitzen und aus dem heraus Gelingensbedingungen für die Prävention von frühem Bildungsabbruch abzuleiten. Zwei zentrale Wirkmechanismen gilt es in diesem Zusammenhang zu thematisieren: den Defizitdiskurs und die Dynamisierungsspirale.

Der Defizitdiskurs im Zusammenhang mit den Handelsschulen ist nach Ansicht der interviewten Personen bei vielen handelnden Akteuren im Bildungs- und Beschäftigungssystem präsent. Die Handelsschule werde oft als Schulform gesehen, die (aus Verlegenheit) gewählt wird, wenn es an Alternativen (oder ausreichender Orientierung) mangelt. Es seien vielfach SchülerInnen in den Handelsschulen anzutreffen, deren Leistungsniveau für die Handelsakademie nicht ausreicht oder die es nicht geschafft haben, eine Lehrstelle zu bekommen. Dies suggeriert, dass alle Alternativen erstrebenswerter wären, als die Handelsschule zu besuchen. Untermauert wird dieses Bild von der Erzählung, dass LehrerInnen zuweilen in den Handelsschulen nicht das ihnen liebste Betätigungsfeld vorfinden würden, sondern bevorzugt in den Handelsakademien unterrichten. Der Ortsverbund der Handelsschulen mit den Handelsakademien führe darüber hinaus oft dazu, dass auch zwischen den SchülerInnen am Standort ein Hierarchiegefälle herrscht, wo die einen sich gegenüber den anderen als überlegen positionieren und deren Ausbildung sowie Leistung geringschätzen. Der Abwertungsdiskurs der Handelsschulen beschränkt sich aber nicht

alleine auf das Bildungssystem, sondern reicht darüber hinaus bis in das Beschäftigungssystem. Die Ausbildung sei am Arbeitsmarkt nur schwer verwertbar, sodass sich die AbsolventInnen der Handelsschulen einer Erosion ihrer Beschäftigungsmöglichkeiten ausgesetzt sehen. In den klassischen Tätigkeitsfeldern habe die Handelsakademie die Handelsschule ersetzt, eine Beschäftigung im Banken- und Finanzsektor mit „nur“ einem Handelsschulabschluss wird als beinahe unmöglich erachtet. Die angenommene Ablehnung dieser Ausbildungsform im Beschäftigungssystem reicht aber noch weiter und erreicht Formen, dass zunehmend mehr HandelsschülerInnen mit größten Schwierigkeiten konfrontiert sind, überhaupt einen Praktikumsplatz zu erhalten. Die im Bildungssystem anzutreffende Defizitorientierung (dazu vergleiche: Steiner / Pessl / Bruneforth 2016) nimmt rund um die Handelsschulen auf diese Weise eine neue Dimension an. So sind es nicht mehr „nur“ die einzelnen SchülerInnen, deren Defizite und Fehler die Grundlage für Benotungen, Selektionen und Laufbahnentscheidungen darstellen, sondern qualitative empirische Ergebnisse deuten darauf hin, dass eine ganze Schulform in Misskredit geraten ist und am Abstellgleis zu stehen scheint. Bourdieu / Champagne (2005) verwenden in diesem Zusammenhang die Formulierung „mehr oder weniger entwertete Bildungsgänge“ (S.286). Im Fall der Handelsschulen geschieht dies, ohne dass es eine statistisch eindeutige Evidenz gäbe, die dies stichhaltig untermauert, auch dann nicht, wenn Arbeitslosigkeitsanalysen durchgeführt und eine Diskussion des Arbeitsmarktstatus der AbsolventInnen verschiedener Schulformen vorgenommen wird.

Die hier vorgestellte Reform der HAS zur Praxis-Handelsschule kann als ein engagierter Versuch ebenso engagierter LehrerInnen und Personen in der Bildungsverwaltung interpretiert werden, dem Defizitdiskurs entgegenzuwirken. Was die Reform und das Engagement vieler daran beteiligter Personen objektiv auch Positives bewirkt haben mag und wofür sich in den vorangegangenen Analysen auch Indizien herausarbeiten ließen, an der Wahrnehmung der Schulform innerhalb des Bildungs- und Beschäftigungssystems scheint dies nicht viel geändert zu haben. Dieser Defizitdiskurs bleibt jedoch nicht ohne Wirkung auf die SchülerInnen dieser Schulform. Demotivation, Perspektivenlosigkeit und mangelndes Selbstwertgefühl sind nur einige Folgen, die logisch erscheinen, wenn man nicht wertgeschätzt wird und keine Anerkennung

findet.[17] Genau diese Attribute sind es dann jedoch nicht selten, die den HandelsschülerInnen zugeschrieben werden, worin dann wieder scheinbar eine Begründung für den Defizitdiskurs gefunden, aber eigentlich ein Circulus vitiosus etabliert wird. Unter diesen Rahmenbedingungen bedarf es einer gewissen Resilienz, um die Handelsschulen erfolgreich zu durchlaufen, was aber dennoch rund die Hälfte der SchülerInnen schafft, wobei nicht unbedeutende Anteile sogar noch weiter gehen und über den Besuch von Aufbaulehrgängen, den Weg bis in die Handelsakademie und zur Matura schaffen. Ein Zeugnis mangelnder Motivation kommt darin nicht zum Ausdruck. Darüber hinaus deutet sich damit an, was zuweilen in den Interviews auch explizit zur Sprache gekommen ist: Für manche stellt der Besuch der Handelsschule entgegen dem defizitorientierten Diskurs einen Bildungsaufstieg dar und für eine noch deutlich größere Anzahl (1.605 Personen befinden sich im Schuljahr 2016/17 in Aufbaulehrgängen) drückt sich dies auch in der Fortsetzung der Bildungslaufbahn bis hin zum höheren Schulwesen aus. Damit deutet sich an, dass der Defizitdiskurs rund um die Handelsschulen im Widerspruch zur Bedeutung dieser Schulform im österreichischen Bildungssystem und v.a. auch im Kontext der AusBildung bis 18 steht. Während die negative Wahrnehmung und mangelnde Wertschätzung suggeriert, dass diese Schulform verzichtbar wäre, kann die These entwickelt werden, dass eine Ermangelung dieser Ausbildungsalternative dem frühen Bildungsabbruch auf einer Makroebene Vorschub leisten würde. Wenn es für manche der SchülerInnen auch eine Verlegenheitslösung gewesen sein mag, die Handelsschule zu besuchen, so wäre die Alternative dazu, wenn man sich auf den vorherrschenden Diskurs einlässt, dass ihnen sonst nirgendwo realistische Möglichkeiten offen gestanden wären, der Abbruch der Bildungslaufbahn gewesen. Damit wären sie zur Zielgruppe der AusBildung bis 18 geworden, der mit Kompensationsangeboten begegnet werden müsste, um sie wieder in das System zu integrieren. Die Handelsschulen erfüllen demnach aus Sicht der interviewten Personen, die sich auch statistisch untermauern lässt eine wichtige Funktion, Jugendliche im Bildungssystem zu halten, etwaige Kompetenzlücken auszugleichen sowie eine Perspektive für den Bildungsaufstieg zu ermöglichen.

[17] Nur in einer Fußnote sei darauf verwiesen, dass dem gerechtigkeitstheoretischen Ansatz von Honneth (1992) und Fraser (1995) zufolge es ein Grundrecht jedes Menschen ist, als gleichwertiger Interaktionspartner anerkannt zu werden. Erst durch Anerkennung wird Teilhabe möglich und die Verteilung materieller Ressourcen ist ebenso eine Folgewirkung von Anerkennung. Für eine gerechte Gesellschaft sind demnach kulturelle Bewertungsmuster unabdingbar, die allen mit ihren je spezifischen Fähigkeiten Respekt und Würdigkeit zugestehen. Ein Defizitdiskurs bringt weder Respekt noch Anerkennung zum Ausdruck, verunmöglicht gleichwertige Teilhabe und kann daher aus einer philosophischen Perspektive als ungerecht eingestuft werden.

Neben anderen Ursachen- und Wirkungszusammenhängen führt auch der angesprochene Defizitdiskurs zu einer empirisch nachvollziehbaren Kumulation von Herausforderungen (z.B. was den Anteil von SchülerInnen mit nicht deutscher Muttersprache betrifft) an den Handelsschulen, die zu einer sich verstärkenden Dynamisierungsspirale führt. Der bildliche Terminus der dafür im Feld verwendet wird, sind „Brennpunktschulen". Dabei handelt es sich um Schulstandorte (zumeist in Großstädten) und im gegenständlichen Fall also um eine ganze Schulform, die hohe Anteile benachteiligter SchülerInnen umfassen. Die Benachteiligung drückt sich in vielen Fällen in Sprachschwierigkeiten aufgrund eines Migrationshintergrundes und/oder sozioökonomischer Benachteiligung in Form geringer finanzieller und kultureller Ressourcen (Bourdieu (1983) spricht von ökonomischem und kulturellem Kapital) aus. Diese Benachteiligungen werden im Schulalltag zu Herausforderungen: zu Herausforderungen, was die Didaktik betrifft und auch zu Herausforderungen aufgrund von Problemlagen aus der Lebenssituation heraus, die SchülerInnen in die Schule und den Unterricht mitbringen. Das reine (aus dem tertiären Bildungswesen bekannte und Ressourcen schonende) Vorlesen von Stoff wird – ohne ein Urteil darüber fällen zu können oder zu wollen, in welchem Ausmaß es tatsächlich praktiziert wird – in einem durch Sprachschwierigkeiten gekennzeichneten Unterrichtskontext pädagogisch unmöglich, wenn man den Anspruch verfolgt, Wissen weitergeben und Kompetenzen aufbauen zu wollen. Die in den Schulen präsenten Problemlagen aus der Lebenssituation heraus – sei es, dass SchülerInnen früh zum Haushaltseinkommen beitragen müssen, daher (teilweise) im Erwerbsleben stehen und dies Fehlstunden zur Folge haben kann, sei es, dass sie zu Hause keine materiellen und ideellen Ressourcen vorfinden (es scheitert mitunter an für viele so banalen Dingen wie Raum) um zu lernen oder Hausübungen zu machen, was wiederum deren Fehlen im Unterricht nach sich zieht – führen dazu, dass Unterrichtszeit auf den Mangel und die Problemlagen verwendet werden (müssen), anstelle in dieser Zeit produktive Lernfortschritte erzielen zu können. Zudem wird die Lernleistung nur zum Teil in der Schule erbracht, ein anderer Teil ist in den Privatbereich ausgelagert. Hausübungen sind ein lebendiges Beispiel dafür. Im Rahmen der PISA-Studien zeigt sich dabei ein eindeutiger Zusammenhang: Je mehr Lernleistung ausgelagert wird desto niedriger sind die erzielten Kompetenzwerte der SchülerInnen im internationalen Vergleich (OECD 2016). Wenn nun in den Herkunftsfamilien der Bildungshintergrund fehlt, um die Kinder bei dieser Lernleistung zu unterstützen oder sie ein finanzieller Ressourcenmangel daran hindert, diese Lernleistung in Form von Nachhilfe zuzukaufen, sind Leistungsdefizite die Folge, die sozial ungleich verteilt sind und von denen wiederum SchülerInnen der Handelsschulen überproportional betroffen sind. Die von Seiten des Bildungssystems notwendige Antwort darauf, um der sozialen Selektivität entgegenzuwirken, wäre die

Etablierung ganztägiger Schulformen (Schlicht et al. 2010). In Ermangelung ganzheitlicher bildungspolitischer Lösungen wird im Rahmen der Handelsschulen versucht, dies mithilfe der KOEL-Stunden (Kompetenzorientiertes, eigenverantwortliches Lernen gecoacht von Lehrkräften) auszugleichen. Diese KOEL-Stunden haben sich aus Sicht der handelnden Akteure in den Handelsschulen bewährt, wenn sie zielgemäß umgesetzt werden. Das „Problem" dabei ist jedoch, dass es sich um kein Standardunterrichtsangebot, sondern um ESF-kofinanzierte Sonderleistungen handelt, deren längerfristige Existenz nicht gesichert ist, obwohl der Bedarf dafür gegeben wäre. Diese Problematik verweist auf ein übergeordnetes Thema, das eines Mangels im professionellen Unterstützungssystem. Die in Kapitel 6 dargelegten Ausmaße an Schulsozialarbeit und schulpsychologischer Betreuung sind ein Indiz dafür. Noch einen Schritt weitergedacht verweist diese Problematik auch auf das Thema einer mit den Herausforderungen am Schulstandort korrespondierenden Bildungsfinanzierung (Bacher 2014). Demzufolge sollte Schulstandorten mehr Ressourcen zur Verfügung gestellt werden, wenn verschiedene Sozialindikatoren auf eine benachteiligte SchülerInnenpopulation und damit einhergehende Herausforderungen hinweisen. Diese Mehrressourcen wiederum sollten dazu beitragen, durch zusätzliche Unterstützungsleistungen (z.B. Engagement von Sozialarbeit am Standort) den Herausforderungen begegnen und derart zu einer verbesserten Bedingungsgleichheit beitragen zu können.[18]

In der Praxis wird in den Handelsschulen jedoch über Ressourcenmangel geklagt und stattdessen versucht, über kreative Lösungen zu einem Ausgleich zu gelangen. Dies führt zu einer Dynamisierungsspirale zuungunsten der Handelsschulen: Allgemeine Tendenzen der Höherqualifikation führen zu einer zunehmend sozial selektiven Zusammensetzung in dieser Schulform. Damit steigen die Herausforderungen am Schulstandort (Sprachschwierigkeiten, Ressourcenmangel um die Lernleistung zu

[18] An dieser Stelle sei nochmal ein Exkurs in die Theoriebildung erlaubt: In der Diskussion um Chancengleichheit werden mehrere Konzepte unterschieden. Die einfachste Form ist jene der Gleichheit im Zugang. Diesem Ansatz zufolge kann von Chancengleichheit (und damit implizit von Gerechtigkeit) schon dann gesprochen werden, wenn alle zumindest juristisch die gleiche Freiheit und das gleiche Recht haben, eine Ausbildungsform zu besuchen. Coleman (1967) setzt dem die Ergebnisgleichheit entgegen und sieht Gerechtigkeit und Chancengleichheit erst dann realisiert, wenn sich die Unterschiede in den tatsächlichen Bildungsabschlüssen sozial angleichen. Die dritte Stufe der Chancengleichheit – in diesem Kontext wird auch von Bedingungsgleichheit gesprochen – setzt früher ein und postuliert als Grundbedingung für Gerechtigkeit einen Ausgleich unterschiedlichster Ausgangsbedingungen, die den einen höhere Erfolgsaussichten bescheren als den anderen. Bildlich gesprochen geht es dabei um ein „leveling the playing field" (Roemer 1998), denn solange auf einer schiefen Ebene Fußball gespielt wird, schießt zwangsläufig immer nur eine Mannschaft die Tore.

erbringen, …) und sinkt in Ermangelung ausreichender Unterstützungsstrukturen die produktive Zeit, die in den Unterricht und in den Kompetenzausbau fließen kann. Dies wiederum befeuert den Defizitdiskurs, der eine noch sozial selektivere Zusammensetzung der SchülerInnen nach sich zieht. Die Spirale dreht sich, bis von einer „Brennpunktschule“ oder gar „Brennpunktschulform“ gesprochen wird.

Was nun die Prävention frühen Ausbildungsabbruchs betrifft, zeigen sich anhand des Fallbeispiels der Handelsschulen Ansatzpunkte für bildungspolitische Interventionen auf der Makroebene. Einer liegt im ideellen, ein anderer im materiellen Bereich. Der ideelle betrifft eine positive Vision der Schulform Handelsschule. Wie bereits in der Didaktik die Ressourcenorientierung der Defizitorientierung vorzuziehen ist, geht es hier anstelle eines Defizitdiskurses darum, die Stärken der Handelsschulen anzuerkennen und zu würdigen. Sie verhindern den frühen Bildungsabbruch für viele und bauen einem Teil auch eine Leiter ins höhere Bildungswesen. Diskussionen, den Berufsbildenden Mittleren Schulen im Allgemeinen und den Handelsschulen im Spezifischen mit ihrer Positionierung zwischen dem Dualen System auf der einen Seite und dem Berufsbildenden Höheren Schulwesen auf der anderen Seite die Existenzberechtigung abzusprechen, sind wenig zielführend und kontraproduktiv. Eine positive Vision würde bedeuten, die Schulformen aufzuwerten, wie das mit dem Konzept der Praxishandelsschulen auch versucht wurde. Aufwerten meint in diesem Zusammenhang nicht, dass sie innerhalb des Bildungssystems höher positioniert und die Anforderungen ausgeweitet werden sollten, sondern dass ihre pädagogisch-didaktische Ausrichtung der Zielgruppe und ihre Ausstattung ihren Herausforderungen entspricht. Damit ist letztlich auch der materielle Aspekt in der Prävention des frühen Bildungsabbruchs angesprochen. Handelsschulen bedürfen im Sinne einer indexbasierten Finanzierung einer überdurchschnittlichen Zuteilung von Ressourcen.

# 4 ÜBA-Analyse

*Autorin: Veronika Litschel (öibf)*

Die überbetriebliche Ausbildung (ÜBA) ist ein aus dem Mitteln der aktiven Arbeitsmarktpolitik geförderte Maßnahme für Jugendliche, die eine duale Ausbildung absolvieren möchten, jedoch keine betriebliche Lehrstelle finden konnten. Die ÜBA stellt somit voll anerkannte „Ersatzlehrstellen" zur Verfügung, die grundsätzlich auf eine Vermittlung auf dem betrieblichen Lehrstellenmarkt ausgerichtet sind, dem ein prioritärer Stellenwert einzuräumen ist. In dieser Funktion (Ersatz fehlender Lehrstellen) stellt die ÜBA ein zentrales Angebot der AusBildung bis 18 dar.

Der österreichische Lehrstellenmarkt ist geprägt von regionalen Unterschieden. So besteht etwa im Bundesland Wien eine Lehrstellenlücke in beträchtlichem Ausmaß. In anderen Bundesländern (z.B. Tirol) ist in bestimmten Berufssparten wie dem Tourismus ein Lehrstellenmangel feststellbar. In diesem Kapitel wird ein genereller Überblick über diese Fördermaßnahme im Rahmen der Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche gegeben. In weiteren Abschnitten werden die Ausgestaltung und die Konzepte der ÜBA in den einzelnen Bundesländern einem Vergleich unterzogen. Die anleitende Fragestellung bezieht sich dabei auf das Auffinden etwaiger Unterschiede in der Umsetzung der Maßnahme.

Insgesamt konnten im Betrachtungszeitraum 2013-2016 österreichweit 80.581 Förderfälle ausgewertet werden. Dies entspricht rund 15.000 Personen, die an der Maßnahme teilgenommen haben.

Die Analyse zur überbetrieblichen Ausbildung (ÜBA) in Österreich ist in zwei Schwerpunkte unterteilt. Unter dem Punkt 4.1 ist eine Betrachtung der österreichweiten Teilnahmedaten für den Betrachtungszeitraum 2013-2016 dargestellt. Im Punkt 4.2 erfolgt die Konzeptanalyse der ÜBA nach einzelnen Bundesländern.

## 4.1 Quantitative Analysen

### 4.1.1 Methodische Vorbemerkungen

Die vorliegenden Auswertungen wurden auf Basis einer Datengrundlage, die von der Bundesgeschäftsstelle des Arbeitsmarktservice (AMS) erstellt wurde, vorgenommen. Dieser Datenkörper ist auf Förderepisoden aufgebaut und 1.1.2012 bis 31.12.2016 abgegrenzt. Für die Auswertungen wurden die Daten von 2013 bis 2016 als Grundlage

genommen. Das Jahr 2012 wurde nicht berücksichtigt, weil in diesem Jahr noch eine beträchtliche Anzahl der Maßnahmen des Jugendausbildungs-Sicherungsgesetz (JASG) inkludiert sind, die auf einer etwas anderen Förderlogik als die Daten der ÜBA aufgebaut sind. In den Folgejahren wurden die verbleibenden Daten des JASG herausgefiltert.

In den Auswertungen sind nur Maßnahmen der Qualifizierung, also nur Lehrgangs- und Lehrwerkstättenmaßnahmen berücksichtigt. Orientierungs- oder Vorschaltmaßnahmen wurden herausgefiltert. In der Folge wurde nach folgenden Fragestellungen ausgewertet:

1. Arbeitsmarktstatus drei Monate nach dem Maßnahmenende
2. Gesamtbewilligungen des AMS für die Maßnahmen
3. Alter nach Förderfall

Begründung der methodischen Vorgehensweise: Im vom Arbeitsmarktservice übermittelten Datenkörper zu den ÜBA- und IBA[19]-Teilnahmen und dem Verbleib der TeilnehmerInnen nach Ende der Förderepisoden werden zwar Informationen bezüglich Abbrüchen und abgeschlossenen Teilnahmen mit übermittelt. Diese Informationen stammen aber von Träger oder BeraterInnen und sind - nach diversen Plausibilitätstests - leider als nicht immer vollständig und konsistent einzustufen. Daher wurde der Ansatz gewählt, dass für ein Kalenderjahr diejenigen Datensätze als "Programmfortsetzungen" gewertet werden, in denen in der Verbleibsinformation drei Monate nach Förderepisodenende eine geförderte überbetriebliche Lehrausbildung ausgewiesen wird. Diese Datensätze wurden aus der Verbleibsanalyse des jeweiligen Kalenderjahres ausgeklammert (weil weiterhin in ÜBA oder IBA); nach tatsächlichem individuellem Programmende werden diese Fortsetzer dann in den nachfolgenden Jahren im Verbleibsmonitoring sachgerecht erfasst und ausgewertet.

Für die verbleibenden Datensätze der (sehr wahrscheinlichen) Austritte aus der ÜBA oder IBA kann dann ausgewertet werden, wie viele Personen in eine betriebliche Lehre wechselten, wie viele ehemalige TeilnehmerInnen eine andere unselbständige Beschäftigung aufnahmen, selbständig tätig waren, beim AMS vorgemerkt oder

[19] IBA = Integrative Berufsausbildung. Mit der Novelle des Berufsausbildungsgesetztes (BAG) wurde der Begriff „IBA“ durch die Bezeichnung „Verlängerte Lehre/Teilqualifikation“ ersetzt.

erwerbsfern waren. Alle Informationen beziehen sich jeweils auf den 92. Tag nach Maßnahmenende. Nicht ausgewertet konnte, mangels Information im AMS Datenkörper, ob die TeilnehmerInnen zur Lehrabschlussprüfung antraten oder ob sie diese positiv abgeschlossen haben.

Mittlerweile stehen durch die Einspielung von Daten aus der Lehrlingsstatistik der Wirtschaftskammer in den AMS-Förderdaten präzise Informationen über Lehrberufe und Lehrjahre zur Verfügung, die jedoch nicht für alle Auswertungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Ausbildung bis 18 (insbesondere für weiter zurückliegende Jahre) genutzt werden konnten.

**Begriffserläuterungen**

- Betrachtungszeitraum: Der Betrachtungszeitraum erstreckt sich über die Jahre 2013-2016, es wird nach dem Kalenderjahr in die einzelnen Jahre untergliedert.
- Förderfall: ein Förderfall entspricht einem Personenstammdatenschlüssel (PST_Key) in den übermittelten Daten. In einem Betrachtungsjahr kann ein Förderfall mehrere Förderepisoden aufweisen. Dies bedeutet, dass der PST_Key pro Förderepisode in den Daten vermerkt wird.
- ÜBA: überbetrieblichen Lehrausbildung Qualifizierung
- Lehre: umfasst die betriebliche Lehre mit und ohne Förderung
- Beschäftigung: umfasst unselbständige und selbständige Beschäftigung mit und ohne Förderung
- Arbeitslosigkeit und Qualifizierung: umfasst die unterschiedlichen Arbeitsmarktstatus Arbeitslosigkeit mit und ohne Bezug, Qualifizierung
- OLF oder Out of Labour Force: Arbeitsmarktstatus, der weder Beschäftigung, noch Lehre, noch ÜBA, noch Qualifizierung, noch Arbeitslosigkeit entspricht
- Bewilligung: die vom AMS bewilligten Kosten im Betrachtungszeitraum
- Alter: das Alter bei Eintritt der Maßnahme

### 4.1.2 Betrachtung bei Maßnahmen-Ende

Eine Maßnahme in der ÜBA wird für einen bestimmten Zeitraum, in der Regel ein Jahr bewilligt. Die Beginn- und Endzeiten einer Maßnahme sind nicht mit dem Kalenderjahr identisch, sondern divergieren nach Bundesland, nach Maßnahme und nach Jahr. Nach einer Maßnahme kann es in einen Übergang zu einer weiteren Maßnahme beim selben

Träger in der gleichen Maßnahmenform kommen. Z.B. ist eine überbetriebliche Ausbildung in einer Lehrwerkstätte mehrjährig angelegt, die Maßnahme läuft allerdings in dem Datenkörper für ein Jahr. In einem Beruf wird dann in der Regel nach Lehrjahren unterteilt, dementsprechend ist die Maßnahme X im Lehrjahr 1 zu finden, die Maßnahme Y umfasst das zweite Lehrjahr des Berufs, der Übergang ist nahtlos.

Die Tabelle zeigt, dass rund 40% der Förderfälle eine weitere Maßnahme der ÜBA besucht, damit eine Teilnahmedauer über ein Jahr festgestellt werden kann. Die restlichen Förderfälle verteilen sich auf die betriebliche Lehre oder die Beschäftigung sowie den zusammengefassten Arbeitsmarktstatus Arbeitslosigkeit und Qualifizierung und Out of Labour Force (OLF). Zu beachten ist bei der Interpretation der Daten, dass es sich beim Arbeitsmarktstatus des jeweiligen Förderfalls um einen Stichtag drei Monate nach Maßnahmen-Ende handelt. Diese Momentaufnahme gibt keine Informationen darüber, wie lange der jeweilige Arbeitsmarktstatus bereits aufrecht ist.[20]

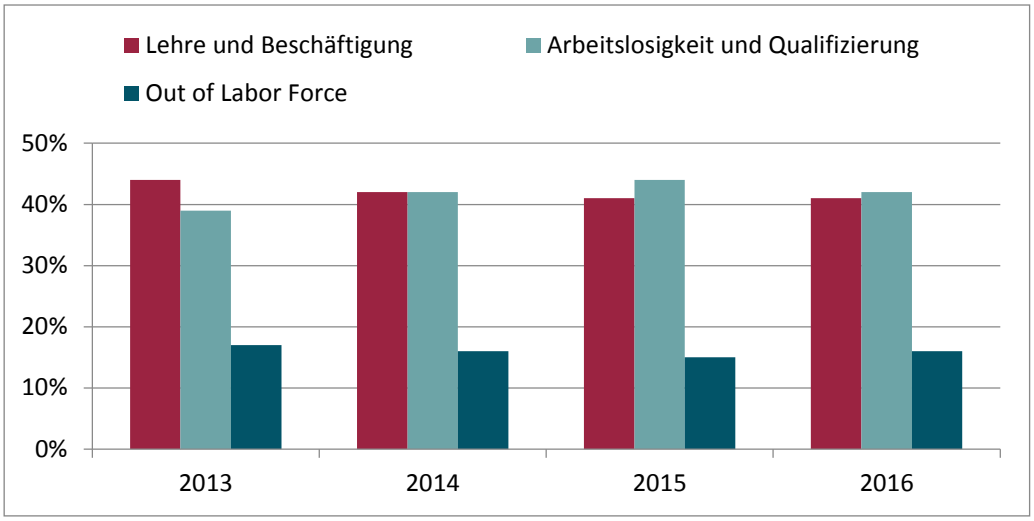
***Tabelle 7: Arbeitsmarktstatus drei Monate nach Maßnahmenende, nach Jahren und Anzahl der Förderfälle***

| | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÜBA | 4.928 | 39% | 5.341 | 42% | 5.866 | 44% | 6.710 | 47% |
| Lehre | 2.432 | 19% | 2.331 | 18% | 2.270 | 17% | 2.195 | 16% |
| Beschäftigung | 921 | 7% | 781 | 6% | 806 | 6% | 889 | 6% |
| Arbeitslosigkeit + Qualifizierung | 2.960 | 24% | 3.118 | 24% | 3.302 | 25% | 3.160 | 22% |
| OLF | 1.300 | 11% | 1.165 | 10% | 1.131 | 8% | 1.216 | 9% |
| **Gesamt** | **12.541** | **100%** | **12.736** | **100%** | **13.375** | **100%** | **14.170** | **100%** |

Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf.

[20] Allerdings zeigt sich u.a. auch bei der ÜBA eine ansteigende Integrationsquote, wenn man einen späteren Stichtag (z.B. 12 Monate nach der Förderung) betrachtet. Diese Daten standen jedoch für die Analyse nicht durchgehend zur Verfügung.

***Abbildung 14: Arbeitsmarktstatus Lehre und Beschäftigung zusammengefasst, Grundgesamtheit ohne Indikator ÜBA, Betrachtungszeitraum 2013-2016 nach Jahren, in %***




Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf

In der Abbildung wurden auf der gleichen Datenbasis wie der Tabelle die Arbeitsmarktstatus Lehre und Beschäftigung zusammengefasst. Der Arbeitsmarktstatus ÜBA, als Indikator für einen weiteren Besuch von Maßnahmen der ÜBA, wurde nicht mehr berücksichtigt. Hier zeigt sich der Anteil der Förderfälle, die den zusammengefassten Arbeitsmarktstatus Lehre und Beschäftigung drei Monate nach Maßnahmenende aufweisen ist ähnlich hoch, wie jener der Förderfälle in Arbeitslosigkeit und Qualifizierung. Der Arbeitsmarktstatus „Out of Labour Force“ ist bereits in der Datengrundlage eine Sammelkategorie. Unter diesem werden alle Förderfälle subsumiert, die keinen anderen der genannten Arbeitsmarktstatus aufweisen. Darunter können Förderfälle fallen, die z.B. in einer Warteposition auf die Lehrabschlussprüfung oder auf Zivil/Präsenzdienst wie auch Förderfälle mit Einstellungszusagen oder Betreuungspflichten sein. Der Arbeitsmarktstatus kann daher nicht mit „arbeitsmarktfern“ gleichgesetzt werden.

***Tabelle 8: Arbeitsmarktstatus drei Monate nach Maßnahmenende, nach Jahren und Anzahl Förderfälle, Betrachtungszeitraum 2013-2016 für VLZ/TQ 1***

| | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÜBA | 579 | 45% | 542 | 46% | 566 | 54% | 539 | 61% |
| Lehre | 50 | 4% | 56 | 5% | 41 | 4% | 23 | 3% |
| Beschäftigung | 80 | 6% | 49 | 4% | 57 | 6% | 41 | 5% |
| Arbeitslosigkeit + Qualifizierung | 399 | 31% | 398 | 33% | 287 | 28% | 204 | 23% |
| OLF | 180 | 14% | 145 | 12% | 80 | 8% | 71 | 8% |
| **Gesamt** | **1.288** | **100%** | **1.190** | **100%** | **1.031** | **100%** | **878** | **100%** |

Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf

***Tabelle 9: Arbeitsmarktstatus drei Monate nach Maßnahmenende, nach Jahren und Anzahl Förderfälle, Betrachtungszeitraum 2013-2016 für VLZ/TQ 2***

| | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÜBA | 494 | 41% | 1.431 | 40% | 1.584 | 41% | 1.772 | 44% |
| Lehre | 264 | 22% | 819 | 23% | 754 | 20% | 729 | 18% |
| Beschäftigung | 84 | 7% | 212 | 6% | 237 | 6% | 273 | 7% |
| Arbeitslosigkeit + Qualifizierung | 240 | 20% | 839 | 22% | 932 | 24% | 919 | 23% |
| OLF | 113 | 10% | 347 | 9% | 367 | 9% | 364 | 8% |
| **Gesamt** | **1.195** | **100%** | **3.648** | **100%** | **3.874** | **100%** | **4.057** | **100%** |

Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf

***Tabelle 10: Arbeitsmarktstatus drei Monate nach Maßnahmenende, nach Jahren und Anzahl Förderfälle, Betrachtungszeitraum 2013-2016 für ÜBA 1***

| | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÜBA | 2.378 | 46% | 2.519 | 50% | 2.728 | 52% | 3.553 | 55% |
| Lehre | 555 | 11% | 608 | 12% | 556 | 11% | 594 | 10% |
| Beschäftigung | 386 | 7% | 266 | 5% | 274 | 5% | 326 | 5% |
| Arbeitslosigkeit + Qualifizierung | 1.301 | 25% | 1.195 | 25% | 1.287 | 25% | 1.393 | 22% |
| OLF | 575 | 11% | 418 | 8% | 388 | 7% | 524 | 8% |
| **Gesamt** | **5.195** | **100%** | **5.006** | **100%** | **5.233** | **100%** | **6.390** | **100%** |

Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf

***Tabelle 11: Arbeitsmarktstatus drei Monate nach Maßnahmenende, nach Jahren und Anzahl Förderfälle, Betrachtungszeitraum 2013-2016 für ÜBA 2***

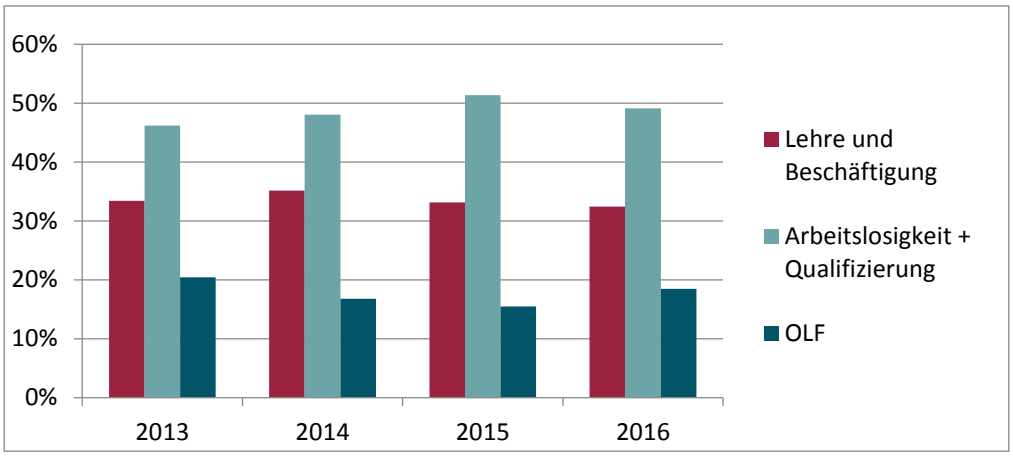
| | 2013 | | 2014 | | 2015 | | 2016 | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ÜBA | 1.295 | 29% | 764 | 29% | 869 | 30% | 767 | 30% |
| Lehre | 1.443 | 33% | 811 | 31% | 858 | 29% | 783 | 31% |
| Beschäftigung | 329 | 8% | 225 | 9% | 218 | 8% | 219 | 9% |
| Arbeitslosigkeit + Qualifizierung | 920 | 21% | 608 | 23% | 713 | 24% | 568 | 22% |
| OLF | 407 | 9% | 232 | 8% | 256 | 9% | 211 | 8% |
| **Gesamt** | **4.394** | **100%** | **2.640** | **100%** | **2.914** | **100%** | **2.548** | **100%** |

Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf

Die vorangehenden Tabellen zeigen die Anzahl der Förderfälle mit dem jeweiligen Arbeitsmarktstatus nach Maßnahmenformen unterteilt. VLZ/TQ bedeutet Verlängerte Lehre/Teilqualifikation in den Qualifizierungsmaßnahmen der überbetrieblichen Ausbildung (vormals IBA). Dabei gibt VLZ/TQ1 diese im Rahmen der ÜBA 1 und VLZ/TQ2 im Rahmen der ÜBA 2 an. Die ÜBA 1 ist die Form der überbetrieblichen Lehrausbildung, die in Lehrwerkstätten umgesetzt wird und in welcher ein komplettes Berufsbild erlernt werden kann. In dieser Form der ÜBA können auch betriebliche Praktika absolviert werden. Die ÜBA 2 ist eine Lehrgangsform und dauert in der Regel ein Jahr. In diesen Lehrgängen findet theoretische Zusatz-Qualifizierung statt, der praktische Teil wird über betriebliche Praktika abgedeckt. Auch in dieser Darstellung wird ersichtlich, dass ein Teil der Förderfälle auch drei Monate nach Maßnahmenende im Arbeitsmarktstatus ÜBA verbleibt.

Aus der Tabelle kann herausgelesen werden, dass in der Maßnahmenform ÜBA 1 bei über 20% der Förderfälle ein Übertritt in ein betriebliches Lehrverhältnis festgestellt werden kann. Auch wenn die ÜBA 1 eine Ausbildung in Lehrwerkstätten über den gesamten Ausbildungszeitraum anbietet, bleibt die Vermittlung in ein betriebliches Lehrverhältnis wichtiges Ziel in dieser Maßnahmenform.

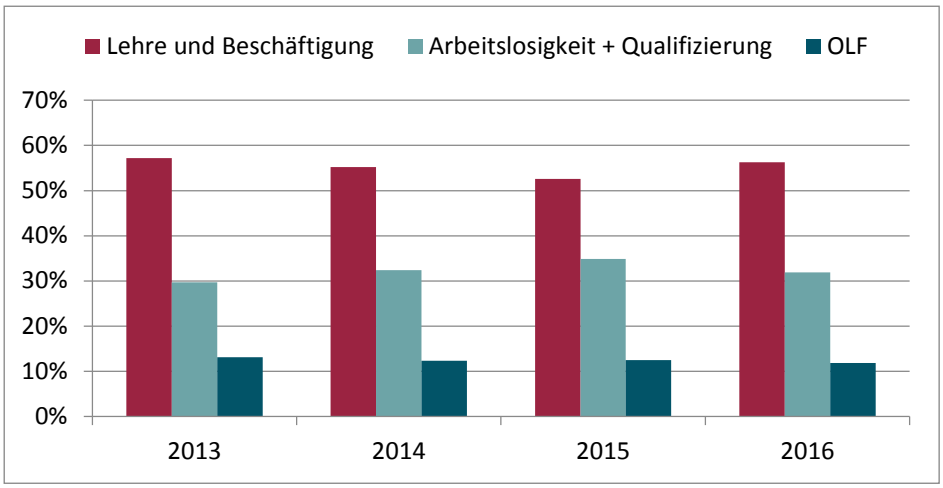
***Abbildung 15: ÜBA 1, Arbeitsmarktstatus Lehre und Beschäftigung zusammengefasst drei Monate nach Maßnahmenende, Grundgesamtheit ohne Indikator ÜBA, Betrachtungszeitraum 2013-2016 nach Jahren***




Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf

Jene Förderfälle, die drei Monate nach Maßnahmenende nicht den Arbeitsmarktstatus ÜBA aufweisen, stehen zu über 30% in Beschäftigung oder einer betrieblichen Lehre. Über 40% weisen nach Maßnahmenende den Arbeitsmarktstatus Arbeitslosigkeit und Qualifizierung auf. Allerdings muss bei der Interpretation der Daten berücksichtigt werden, dass es sich auch um Sucharbeitslosigkeit handeln kann oder um andere Phasen der Überbrückung. Darüber hinaus kann dieser Arbeitsmarktstatus nicht mit einem Maßnahmenabbruch gleichgesetzt werden. Ein Förderfall könnte die Ausbildung in der Lehrwerkstätte beendet haben.

***Abbildung 16: ÜBA 2, Arbeitsmarktstatus Lehre und Beschäftigung zusammengefasst, Grundgesamtheit ohne Indikator ÜBA, Betrachtungszeitraum 2013-2016 nach Jahren***




Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf

In der ÜBA 2 erfolgt zunächst eine Vorqualifizierung in Lehrgangsform, der Großteil der praktischen Ausbildung findet in Kooperationsbetrieben statt, in denen die TeilnehmerInnen dann vielfach in ein betriebliches Lehrverhältnis übergeführt werden. Daher stellt auch diese Form eine rechtlich voll anerkannte Lehrausbildung dar. Demnach weist erwartungsgemäß ein höherer Anteil der Förderfälle drei Monate nach Maßnahmenende den Arbeitsmarktstatus Lehre + Beschäftigung auf. Deutlich über die Hälfte der Förderfälle erreicht nach Beendigung der Maßnahme dieses Ziel.

### 4.1.3 Kostenaspekte der Überbetrieblichen Berufsausbildung

Die überbetriebliche Berufsausbildung inklusive der interativen Formen der Berufsausbildung (verlängerte Lehrzeit, Teilqualifikation) wurde in den letzten Jahren mit einem stets steigenden Budget vom Arbeitsmarktservice finanziert. Der Anstieg der Gesamtbewilligungen beim AMS geht einerseits auf die steigende Zahl der teilnehmenden Personen bzw. der bereitgestellten Ausbildungsplätze und andererseits auf die Steigerung der Kosten pro TeilnehmerIn zurück. Im Ausbildungsjahr 2012/13 hat das AMS für knapp 11.900 TeilnehmerInnen 119,7 Mio. Euro aufgewendet, im Ausbildungsjahr 2016/17 betrug die Zahl der TeilnehmerInnen 12.432, die Gesamtbewilligungen beim AMS beliefen sich auf 146,8 Mio. Euro und sind damit gegenüber dem Vorjahr um knapp 5,8 Mio. Euro gestiegen. Im Beobachtungszeitraum sind die Kosten pro Person, die das AMS selbst aufwendet von 10.039 Euro auf 11.805 Euro angestiegen.

***Tabelle 12: Zahl der Personen, Gesamtbewilligungen des AMS und Kosten pro Person für das AMS, abgerechnete Projekte Ausbildungsjahre 2012/2013 bis 2016/2017***

| | Anzahl Personen | Gesamtbewilligungen | Kosten pro Person |
|---|---|---|---|
| 2012/13 | 11.921 | 119.678.413,52 | 10.039 |
| 2013/14 | 12.222 | 126.746.758,46 | 10.370 |
| 2014/15 | 12.578 | 134.450.012,21 | 10.689 |
| 2015/16 | 12.385 | 140.941.788,90 | 11.380 |
| 2016/17 | 12.432 | 146.759.715,15 | 11.805 |

Quelle: BMASGK, Ausbildungsgarantie Ausbildungsjahr 2016/17, Ausbildungsgarantie Ausbildungsjahr 2017/18, Ausbildungsgarantie Ausbildungsjahr 2018/19. * Die Daten für die Ausbildungsjahre 2017/18 und 2018/19 sind abrechnungstechnisch noch unvollständig und wurden daher nicht berücksichtigt.

***Tabelle 13: Zahl der Personen, Gesamtbewilligungen AMS, Kostenbeteiligung der Länder nach Bundesländern, abgerechnete Projekte Ausbildungsjahr 2017/18***

| | Zahl Personen | Gesamt-bewilligung AMS | Kosten-beteiligung Land | Kosten gesamt | % Anteil Land |
|---|---|---|---|---|---|
| Burgenland | 547 | 7.875.000 | 2.625.000 | 10.500.000 | 25,00% |
| Kärnten | 617 | 11.570.000 | 585.000 | 12.155.000 | 4,81% |
| Niederösterreich | 2.730 | 45.089.800 | 920.200 | 46.010.000 | 2,00% |
| Oberösterreich | 1.621 | 27.290.690 | 3.223.371 | 30.514.060 | 10,56% |
| Salzburg | 346 | 2.920.000 | 0 | 2.920.000 | 0,00% |
| Steiermark | 1.686 | 21.971.255 | 0 | 21.971.255 | 0,00% |
| Tirol | 416 | 4.184.500 | 1.121.000 | 5.305.500 | 21,13% |
| Vorarlberg | 302 | 3.990.713 | 570.102 | 4.560.815 | 12,50% |
| Wien | 4.517 | 63.558.723 | 6.587.647 | 70.146.370 | 9,39% |
| **Gesamt** | **12.782** | **188.450.681** | **15.632.319** | **199.830.511** | **9,55%** |

Quelle: BMASGK, Ausbildungsgarantie Ausbildungsjahr 2017/18.

In fast allen Bundesländern wird das Budget des AMS durch Landesbeteiligungen ergänzt. Dies sei beispielhaft am Ausbildungsjahr 2017/18 gezeigt. Lediglich in der Steiermark und in Salzburg beteiligt sich das Land nicht an den Kosten für die ÜBA/IBA, in Salzburg finanziert das Land aber Berufsorientierungs- und Vorbereitungsmaßnahmen für die ÜBA/IBA mit. Im laufenden Ausbildungsjahr betrug der Beitrag des Landes Salzburg zu diesen (nicht in der Tabelle enthaltenen) Maßnahmen knapp 67%.

Im Durchschnitt tragen die Länder weniger als 10% der Gesamtkosten für ÜBA und IBA, wobei die Kostenbeteiligung sehr unterschiedlich ausfällt. Den höchsten relativen Beitrag leistet das Land Burgenland mit 25%, den niedrigsten (mit Ausnahme von Salzburg und der Steiermark) das Land Niederösterreich mit 2,0%. Wien ist jenes Bundesland, das absolut den höchsten Finanzierungsbeitrag (6,6 Mio. Euro im Ausbildungsjahr 2017/18) leistet, gefolgt von Oberösterreich (3,2 Mio. Euro) und dem Burgenland.

Die Gesamtkosten je Bundesland (für AMS und das Land) streuen - in Abhängigkeit von den Teilnahmezahlen und den Kosten pro teilnehmender Person – zwischen 70,1 Mio. Euro für 4.517 TeilnehmerInnen in Wien, 46,1 Mio Euro für 2.730 TeilnehmerInnen in Niederösterreich bis zu 4,6 Mio. Euro für 302 TeilnehmerInnen in Vorarlberg und 2,9 Mio. Euro für 346 TeilnehmerInnen in Salzburg.

***Tabelle 14: Kosten je TeilnehmerInnen für AMS, Länder und Gesamt, Ausbildungsjahr 2017/18***

| | Kosten pro Person für AMS | Kosten pro Person und Land | **Kosten pro Person gesamt** |
|---|---|---|---|
| Burgenland | 14.396,71 | 4.798,90 | **19.195,61** |
| Kärnten | 18.752,03 | 948,14 | **19.700,16** |
| Niederösterreich | 16.516,41 | 337,07 | **16.853,48** |
| Oberösterreich | 16.835,71 | 1.988,51 | **18.824,22** |
| Salzburg | 8.439,31 | 0,00 | **8.439,31** |
| Steiermark | 13.031,59 | 0,00 | **13.031,59** |
| Tirol | 10.058,89 | 2.694,71 | **12.753,61** |
| Vorarlberg | 13.214,28 | 1.887,75 | **15.102,04** |
| Wien | 14.071,00 | 1.458,41 | **15.529,42** |
| **Gesamt** | **14.743,44** | **1.222,99** | **15.633,74** |

Quelle: BMASGK, Ausbildungsgarantie Ausbildungsjahr 2017/18.

Die geringsten Kosten pro TeilnehmerIn sind in Salburg zu verzeichnen (EUR 8.439), gefolgt von Tirol (EUR 12.754), die höchsten in Kärnten (EUR 19.700) und dem Burgenland (EUR 19.196).

Die folgende Tabelle zeigt einen „fiktiven" Tagsatz der bewilligten Förderung durch das AMS. Dieser umfasst die Förderung des Trägers zur Umsetzung der Maßnahme und die Ausbildungsentschädigung für die Teilnehmenden. Errechnet wurde dieser Tagsatz in dem die Summe der Gesamtbewilligungen des AMS durch die Summe der Fördertage, jeweils auf Ebene der Maßnahmenform, dividiert wurde.

***Tabelle 15: Tagsatz (fiktiv) der bewilligten Förderung durch das AMS nach Maßnahmenform, Betrachtungszeitraum 2012/13-2015/16***

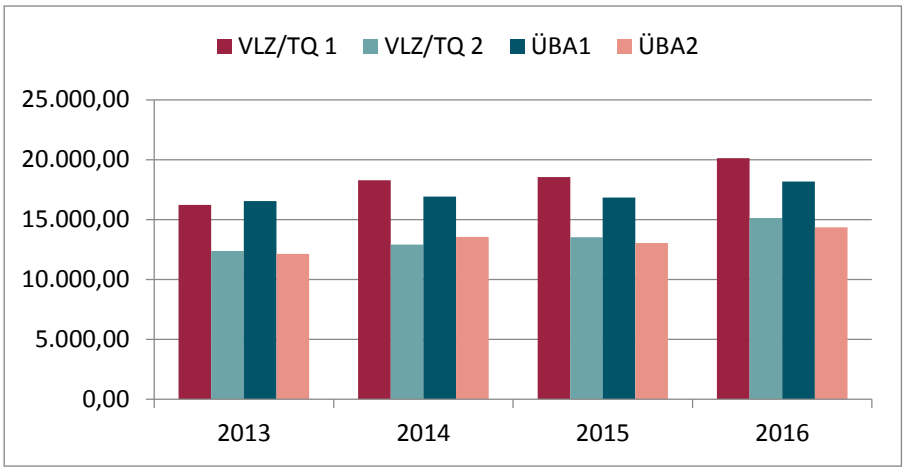
| | 2012/13 | 2013/14 | 2014/15 | 2015/16 | 2016/17 |
|---|---|---|---|---|---|
| VLZ/TQ 1 | 48,49 | 46,43 | 47,22 | 47,57 | 49,08 |
| VLZ/TQ 2 | 34,13 | 38,36 | 40,23 | 44,83 | 45,11 |
| ÜBA1 | 46,14 | 46,57 | 47,22 | 51,61 | 54,07 |
| ÜBA2 | 33,22 | 36,34 | 36,17 | 39,52 | 45,24 |
| **Gesamt** | **41,08** | **42,31** | **42,76** | **46,62** | **50,38** |

Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf.

Der durchwegs höhere Tagsatz der Maßnahmenformen VLZ/TQ 1 und ÜBA 1 ergibt sich unter anderem aus den notwendigen Ausstattungen der Lehrwerkstätten.

Die folgende Abbildung zeigt einen Jahreswert. Dazu wurde der Tagsatz mit 365 multipliziert. Dieser Schritt wurde gewählt, um einen Überblick über die jährlichen Bewilligungen darzustellen. Grundsätzlich ist es sehr komplex die Kosten der überbetrieblichen Ausbildung pro Förderfall zu ermitteln, diese sind auch nicht Bestandteil der vorliegenden Datenbasis. In den dargestellten Größen handelt es sich um Näherungs- bzw. Durchschnittswerte.

***Abbildung 17: Jahressatz der bewilligen Förderung durch das AMS nach Maßnahmenform, Betrachtungszeitraum 2013-2016***




Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf

Werden diese Jahreswerte mit den Bruttokosten der betrieblichen Lehrausbildung verglichen, zeigt sich, dass die Bewilligungen der Förderung durch das AMS unter den Kosten der betrieblichen Lehrausbildung auf Grundlage einer Betriebsbefragung[21] liegen. In diesem Bericht werden die jährlichen Bruttokosten pro Lehrling im ersten Lehrjahr mit 19.739 Euro, im zweiten Lehrjahr mit 22.274 Euro und im dritten Lehrjahr mit 26.528 Euro angegeben.

Diese beiden Größen lassen sich nicht unmittelbar vergleichen, da z.B. die Lehrlingsentschädigung in der betrieblichen Lehre deutlich höher ist, als in der überbetrieblichen Ausbildung. In Gegenzug ist die Personalsituation in den ÜBAs eine gänzlich andere, da in diesen Maßnahmen nicht nur Ausbildungspersonal, sondern ebenso sozialpädagogische Betreuung und Lehrpersonal zum Ausgleich von schulischen

[21] Schlögl, Peter/ Mayerl, Martin (2016): Betriebsbefragung zu Kosten und Nutzen und der Lehrlingsausbildung in Österreich. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß § 19c BAG), S. 7

Defiziten tätig ist. Darüber hinaus müssen für einen Kostenvergleich auch die Finanzierungsanteile der Länder, die regional sehr unterschiedlich sind, berücksichtigt werden.

Es zeigt allerdings, dass die isolierte Betrachtung der Bewilligungen oder Kosten ohne Vergleichsgrößen eine unvollständige Interpretation der Daten mit sich bringen kann.

### 4.1.4 Durchschnittliches Alter der Förderfälle

Ein idealtypischer Weg in die duale Ausbildung beginnt nach dem ersten Halbjahr der neunten Schulstufe. Für die Bewerbung für eine betriebliche Lehrstelle wird in der Regel der Halbjahreszeugnis dieser Schulstufe herangezogen. Bei einem Schuleintritt mit sechs Jahren sind die Jugendlichen, die eine duale Ausbildung beginnen wollen, idealtypisch 15 oder knapp 16 Jahre alt.

Wird nun das durchschnittliche Alter der Förderfälle bei Eintritt[22] in die überbetriebliche Ausbildung betrachtet, kann auf Grund des Durchschnittsalters angenommen werden, dass bereits Phasen der Lehrstellensuche vor dem Eintritt in eine überbetriebliche Ausbildung vorlagen. Die Daten für 2014 weichen etwas von den übrigen Jahren ab, hier ist allerdings die Datenmenge sehr klein.

***Tabelle 16: Durchschnittliches Alter der Förderfälle bei Eintritt in die ÜBA, nach Maßnahmenform, Betrachtungszeitraum 2014-2016***

| | 2014 | 2015 | 2016 |
|---|---|---|---|
| VLZ/TQ 1 | 17,7 | 18,4 | 18,2 |
| VLZ/TQ 2 | 17,8 | 16,7 | 16,9 |
| ÜBA1 | 16,4 | 16,7 | 17,0 |
| ÜBA2 | k.A. | 16,7 | 16,7 |
| **Gesamt** | **16,4** | **17,0** | **17,0** |

Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf.

Jedenfalls kann durch diese Auswertung die Aussage verstärkt werden, dass die überbetriebliche Ausbildung eine Kompensationsmaßnahme in Bezug auf die betriebliche Ausbildung darstellt. Es wird durch die überbetriebliche Ausbildung keine Konkurrenz um Lehrlinge zu den Betrieben aufgebaut, sondern jene Jugendlichen ausgebildet, die auf dem ersten Lehrstellenmarkt nicht unterkommen können. Dies

[22] Förderfall mit Statusbezeichnung „eingetreten“ im AMS Datenkörper

entspricht auch der Vorgehensweise der AMS, das vor der Zuweisung in eine überbetriebliche Ausbildung die Lehrstellensuchenden in der Regel bei der Suche nach einer betrieblichen Lehre unterstützt.

### 4.1.5 Berufsgruppen

In diesem Abschnitt wird ein Überblick über die Berufsgruppen, in denen eine überbetriebliche Ausbildung absolviert werden kann, gegeben. Insgesamt konnten in den Daten rund 500 verschiedene Berufsbezeichnungen bzw. Kombinationen von Berufsbezeichnungen, die entweder auf eine Doppellehre oder auf mehrere mögliche Berufsausbildungen in einem ÜBA-Projekt hindeuten, identifiziert werden, die in Berufsgruppen zusammengefasst wurden.

**ÜBA 1:**

- Bau, Baunebengewerbe und Holz
- Büro, Wirtschaft, Finanzwesen und Recht
- Chemie, Kunststoffe, Rohstoffe, Bergbau
- Elektrotechnik, Elektronik und Telekommunikation
- Gesundheit und Medizin
- Glas, Keramik und Stein
- Grafik, Druck, Papier und Fotographie
- Handel und Verkauf
- Handwerk
- Hotel und Gastgewerbe
- IT (Informationstechnologie)
- Körper- und Schönheitspflege
- Landwirtschaft, Gartengestaltung und Forstwirtschaft
- Lebensmittel
- Maschinen, KFZ und Metall
- Medien, Kunst und Kultur
- Produktion
- Reisen, Freizeit und Sport
- Textil, Mode und Leder
- Verkehr, Transport und Zustelldienste

**ÜBA 2:**

- Bau, Baunebengewerbe und Holz

- Büro, Wirtschaft, Finanzwesen und Recht
- Dienstleistungen
- Elektrotechnik, Elektronik und Telekommunikation
- Gesundheit und Medizin
- Handel und Verkauf
- Handwerk
- Hotel und Gastgewerbe
- Körper- und Schönheitspflege
- Landwirtschaft, Gartengestaltung und Forstwirtschaft
- Maschinen, KFZ und Metall
- Produktion
- ÜBA offen

Die ÜBA 2 hat eine Gruppe mit dem Titel „ÜBA offen“. In dieser Gruppe sind alle Ausbildungen der ÜBA 2 subsumiert, die nicht auf einen oder mehrere bestimmte Berufsgruppen beschränkt sind. Dies hat den Hintergrund, dass sich die Lehrberufe mitunter erst aus dem noch zu akquirierenden Ausbildungsplatzangebot der Kooperationsbetriebe ergeben, weshalb ex ante keine Festlegung auf bestimmte Lehrberufe erfolgen kann.

***Tabelle 17: ÜBA 1 nach Berufsgruppen, Anteile der Teilnahmen nach Geschlecht, Betrachtungszeitraum 2013-2016***

| | männlich | weiblich |
|---|---|---|
| Bau, Baunebengewerbe und Holz | 84% | 16% |
| Büro, Wirtschaft, Finanzwesen und Recht | 34% | 66% |
| Chemie, Kunststoffe, Rohstoffe und Bergbau | 72% | 28% |
| Elektro und IT | 97% | 3% |
| Elektro und Metall | 67% | 33% |
| Elektrotechnik, Elektronik und Telekommunikation | 91% | 9% |
| Gesundheit und Medizin | 15% | 85% |
| Glas, Keramik und Stein | 25% | 75% |
| Grafik, Druck, Papier und Fotografie | 47% | 53% |
| Handel und Verkauf | 41% | 59% |
| Handwerk | 61% | 39% |
| Hotel und Gastgewerbe | 60% | 40% |
| IT | 93% | 7% |
| IT und Medien | 50% | 50% |
| IT/Handel und Verkauf | 77% | 23% |
| Körper- und Schönheitspflege | 3% | 97% |
| Landwirtschaft, Gartengestaltung und Forstwirtschaft | 55% | 45% |
| Lebensmittel | 47% | 53% |
| Lebensmittel und Hotel und Gastgewerbe | 63% | 37% |
| Maschinen, KFZ und Metall | 89% | 11% |
| Medien, Kunst und Kultur | 59% | 41% |
| Metall und Baunebengewerbe | 84% | 16% |
| Produktion | 71% | 29% |
| Reisen, Freizeit, Sport | 64% | 36% |
| Textil, Mode und Leder | 9% | 91% |
| ÜBA 1 | 78% | 22% |
| ÜBA alle Formen | 54% | 46% |
| Verkehr, Transport und Zustelldienste | 75% | 25% |
| **Gesamt** | **65%** | **35%** |

Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf.

An dieser Darstellung wird deutlich, dass die überbetriebliche Lehrausbildung die Segregation am Arbeits- bzw. Ausbildungsplatz nur bedingt verringert. In der Berufsgruppe Elektro und Metall ist ein Anteil von 33% weiblicher Teilnehmender festzustellen. Das ist ein Hinweis darauf, dass es in dieser Berufsgruppe gelungen ist, auch weibliche Jugendliche für diesen Ausbildungszweig zu interessieren. Nahezu ausgeglichen ist das Geschlechterverhältnis in den Berufsgruppen IT und Medien sowie Lebensmittel. Grundsätzlich lässt sich jedoch eine eher traditionelle Berufswahl der Jugendlichen in der ÜBA 1 ablesen.

***Tabelle 18: ÜBA 2 nach Berufsgruppen, Anteile der Teilnahmen nach Geschlecht***

| | männlich | weiblich |
|---|---|---|
| Bau, Baunebengewerbe und Holz | 90% | 10% |
| Büro, Wirtschaft, Finanzwesen und Recht | 33% | 67% |
| Dienstleistungen | 35% | 65% |
| Elektro und Metall | 95% | 5% |
| Gesundheit und Medizin | 6% | 94% |
| Handel und Verkauf | 22% | 78% |
| Hotel und Gastgewerbe | 53% | 47% |
| Hotel und Gastgewerbe/Dienstleistung | 41% | 59% |
| Körper- und Schönheitspflege | 4% | 96% |
| Landwirtschaft, Gartengestaltung und Forstwirtschaft | 2% | 98% |
| Maschinen, KFZ und Metall | 42% | 58% |
| Produktion | 76% | 24% |
| Produktion und Dienstleistung | 40% | 60% |
| Produktion, Handwerk, Technik | 81% | 19% |
| ÜBA 2 Kaufmännische Berufe | 28% | 72% |
| ÜBA 2 offen | 52% | 48% |
| **Gesamt** | **51%** | **49%** |

Quelle: Sonderauswertung der AMS BGS, Berechnungen: öibf.

In der ÜBA 2 stellt sich die Verteilung nach Geschlechtern bezogen auf Berufsgruppen differenzierter dar. Allerdings ist zu beachten, dass der überwiegende Teil der ÜBA 2 unter der Bezeichnung ÜBA 2 offen firmiert. Grundsätzlich ist auch in der ÜBA 2 eine traditionelle Berufswahl ablesbar. Ausnahmen gibt es in der Berufsgruppe Maschinen, KFZ und Metall sowie Hotel und Gastgewerbe. Auffällig ist, dass die Geschlechterverteilung in der ÜBA 2 in einigen Berufsgruppen nicht mit jener der ÜBA 1 übereinstimmt. Insbesondere trifft dies auf die Berufsgruppe Maschinen, KFZ und

Metall zu, in welcher in der ÜBA 2 mehr weibliche als männliche Teilnahmen aufscheinen.

### 4.1.6 Überbetriebliche Ausbildung und Berufsschulen

Jugendliche in überbetrieblichen Ausbildungen besuchen wie Jugendliche in der betrieblichen Lehre verpflichtend die Berufsschule. Dabei werden in manchen Berufsschulen eigene sogenannte ÜBA-Klassen gebildet. Die Konzeptanalyse zeigt, dass es zwar einen Austausch zwischen den Trägern der ÜBA und den Berufsschulen gibt, dieser jedoch in den jeweiligen Konzepten in sehr unterschiedlicher Frequenz und inhaltlicher Intensität umgesetzt wird. Die überbetriebliche Ausbildung hat im Gegensatz zur betrieblichen Ausbildung, welche von der jeweiligen Auftragslage im Betrieb anhängig ist, die Möglichkeit, die praktische Ausbildung sehr nahe an dem Lehrplan der Berufsschule zu gestalten. Ergänzend kommen dazu Angebote von Förderunterricht und vielfältige Unterstützungsmöglichkeiten innerhalb der ÜBA. Ob die Gestaltung der praktischen Unterweisung an den Lehrplan der Berufsschule angepasst ist, wird aus den Konzepten und ergänzenden Unterlagen nicht deutlich.

In der dualen Ausbildung entsteht mitunter der Eindruck, als würden die praktischen und die schulischen Ausbildungsteile relativ autonom gegenüber stehen. Dies könnte in der ÜBA einfach überwunden werden. Dafür ist nicht nur der Kontakt der Träger des ÜBA zu den Berufsschulen wichtig, auch die Berufsschule sollte ein grundsätzliches Interesse an der ÜBA und ihrem Aufbau, ihren Unterrichts- und Unterweisungsprinzipien sowie dem zusätzlichen Angebot zur Unterstützung von Jugendlichen aufweisen. Ein engerer Kontakt hätte auch Auswirkungen auf die häufig beschriebene Diskriminierung von Schüler/innen aus der ÜBA gegenüber Schüler/innen aus der betrieblichen Lehre, wie sie in Evaluierungen und Befragungen immer wieder thematisiert wird (vgl. Lenger, Löffler, Dornmayr 2011) könnte Auswirkungen zeigen.

Gleichzeitig ist es eine Herausforderung beide Systeme zusammen zu denken. Vor allem in den Vorbereitungs- und Orientierungsmaßnahmen der ÜBA könnte die Berufsschule eine aktive Rolle spielen, in dem sie Schulbesuche und Schnupperstunden ermöglicht. Parallel dazu können die Trägerorganisationen durch eine enge Kooperation mit den Berufsschulen ihre Einrichtungen für Übungs- und Vertiefungszwecke Jugendlichen in einer betrieblichen Lehre öffnen. In der gemeinsamen praktischen Arbeit können so Berührungsängste und Diskriminierung abgebaut der werden. Bis dato steht eine Untersuchungen über die Berufsschulergebnisse von Jugendlichen in der ÜBA im Vergleich mit jenen in der betrieblichen Lehre noch aus. Es gibt aktuell keine Befunde darüber, ob eine Gruppe besser oder schlechter abschneidet als die andere.

Für eine systemische Kooperation gibt es derzeit keine Beispiele guter Praxis. Zwar existieren international eine Reihe von Kooperationsprojekten zwischen Wirtschaft, Praxis und dem Lernort Schule (Schlögl, Stadlober 2017), doch ist die überbetriebliche Ausbildung in der österreichischen Form einzigartig. Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Kooperation auf institutioneller Ebene des Bundes. Ein Pilotprojekt in einer engen Verzahnung einer überbetrieblichen Ausbildung mit der Berufsschule sollte angedacht werden. Ein notwendiger Ansatz dafür ist, die Berufsschule und die praktische Ausbildung im dualen System als eine Einheit und nicht als Teil zwei unterschiedlicher Lernorte zu sehen.

Zur Einschätzung der eigenen Klassenzüge für Jugendliche in der überbetrieblichen Lehre gilt, dass es zwar organisatorisch durchaus Vorteile haben kann, solche einzurichten. Ein Nachteil kann allerdings auch darin bestehen, dass Jugendliche in der überbetrieblichen Ausbildung stärker stigmatisiert werden.

Gesetzlich ist die Berufsschule als Bestandteil und Pflichtschule für Personen im System der dualen Ausbildung konzipiert. Im § 46 des Schulorganisationsgesetzes ist geregelt, dass die Berufsschule berufschulpflichtigen Persoen, bzw. Personen, die zum Besuch einer Berufsschule berechtigt sind, von dieser in einem fachlich einschlägigen Unterricht grundlegende theoretische Kenntnisse vermitteln, die betriebliche oder berufspraktische Ausbildung ergänzen und die Allgemeinbildung zu erweitern soll. Im § 20 des Schulpflichtgesetzes ist geregelt, wer berufsschulpflichtig ist. Personen, die nicht berufsschulpflichtig sind bzw. nicht explizit zum Berufsschulbesuch berechtigt sind, können allenfalls nach Maßgabe des §4 Abs. 5 SchOG an Berufsschulen aufgenommen werden. Dies trifft auf Jugendliche zu, die eine Lehrstelle suchen und über noch keinen Ausbildungsvertrag verfügen. Jugendliche in Vorbereitungskursen verfügen nicht über einen Ausbildungsvertrag und stehen auch nicht unter der Berufsschulpflicht. Da die Berufsschulen Landesschulen sind, könnte eine Aufnahme von dieser Zielgruppe nur über die Erteilung einer Teilrechtsfähigkeit an die Berufsschulen erfolgen. Dafür müsst die Teilrechtsfähigkeit in den jeweiligen Landesausführungsgesetzen festgelegt werden. Derzeit sind nur wenige Berufsschulen teilrechtsfähig. Im Rahmen der Teilrechtsfähigkeit könnten die Schulen eigene Rechtspersönlichkeiten bilden, allerdinge sind diese auf ihren Bildungsauftrag beschränkt. Dieser Bildungsauftrag bezieht sich wie bereits erwähnt explizit auf die duale Ausbildung, eine Vorbereitung auf diese Ausbildungsform ist im gesetzlichen Auftrag nicht inkludiert. Demnach erscheint eine Kooperation oder auch Verlagerung in der Vorbereitung auf die duale Ausbildung von Trägern der ÜBA auf die Berufsschulen nach einer ersten Rechtseinschätzung schwierig und mit gesetzlichen Änderungen, z.B. einer Erweiterung der gesetzlichen Auftrags der Berufsschulen auf diese Zielgruppe, verbunden.

Der Vorbereitungs- und Orientierungskurse für eine Teilnahme an einer überbetrieblichen Ausbildung umfassen neben dem Schwerpunkt der Berufsorientierung auch eine sozialpädagogische Betreuung sowie ein Clearing der individuellen Lebenslage der teilnehmenden Person. Dies ist für die Zielgruppe entscheidend, da oftmals bereits mitunter mehrjährige Erfahrungen des Scheiterns oder der Zuschreibung von Defiziten in der Schulkarriere oder während der intensiven Suche nach einer Lehrstelle vorliegen. Die Berufsschule ist weder auf eine Berufsorientierung noch auf sozialpädagogische Betreuung von Jugendlichen eingerichtet. Denkbar und sinnvoll wären hier punktuelle Kooperationen, die es den Jugendlichen in den Vorbereitungsmaßnahmen ermöglicht ihre Kompetenzen auch in Hinblick auf den Berufsschulbesuch abzutesten und einen direkten Eindruck der Anforderungen in der für sie zuständigen Berufsgruppe in bestimmten Berufsfeldern zu bekommen. Dazu müsste die Berufsschule während der unterrichtsfreien Zeit Angebote der Berufsorientierung setzen. Die finanzielle sowie die rechtliche Abdeckung ist in diesem Fall eine offene Frage. Für die Finanzierung der Berufsschulen sind sowohl der Bund als auch die Länder zuständig. Aus diesen Gründen wird die Implementierung von Vorbereitungs- und Orientierungsmaßnahmen an Berufsschulen skeptisch gesehen. Diese wäre mit einer umfassenden konzeptionellen Neuausrichtung der Berufsschulen verbunden.

Eine größere Chance der Kooperation in Bezug auf die Vorbereitungs- und Orientierungsmaßnahmen in der ÜBA wird in der PTS 2020 (Schulversuch zur Neugestaltung der Polytechnischen Schule) gesehen. Der Aufbau der PTS nach breiten Berufsfeldern und die Möglichkeit, diese probeweise und gezielt unterstützt zu durchlaufen, kommt der Ausrichtung der Vorbereitungsmaßnahmen in der ÜBA sehr nahe, hat allerdings durch die Laufzeit von einem Jahr einen höheren Grad der Vertiefung. Generell könnte hier angedacht werden, die Kooperation zwischen Trägern der ÜBA und der PTS zu verstärken, um die Komplementarität zwischen der PTS als Schulform der 9. Schulstufe, die eine wichtige Aufgabe in der Berufsorientierung erfüllt und der ÜBA, die ein Teil des dualen Systems ab der 10. Schulstufe darstellt, zu erhöhen. Die Träger der ÜBA hätten einen zielgerichteten Auftrag in Stabilisierung und Stärkung der benachteiligten Jugendlichen, während die PTS die Ressourcen für die Erprobung verschiedener Berufsfelder zu Verfügung stellen könnte. Dies würde auch dem Bildungsauftrag der PTS entsprechen.

### 4.1.7 Lehrabbrecher/innen in der überbetrieblichen Ausbildung als Zielgruppe

In den betrachteten Konzepten wird insofern auf Lehrabbrecher/innen eingegangen, als das sie in der Regel aus verpflichtenden Vorbereitungs- und Orientierungsmaßnahmen ausgenommen sind. Der Lehrabbruch kann in mehrere

Kategorien eingeteilt werden. Mit Abstand am häufigsten brechen Lehrlinge ihr Lehrausbildung in den ersten drei Monaten, also innerhalb der Probezeit ab, ohne in den nächsten zwölf Monaten eine andere duale Ausbildung zu beginnen. Diese können aus Drop out aus dem System der Sekundarstufe II gewertet werden. Ein geringer Anteil (4,4% der Abbrecher/innen im ersten Lehrjahr 2011) wechselt von der Lehre in eine vollschulische Berufsausbildung (Wieser, Litschel 2013, 31). Diese Zielgruppe ist Teil der Jugendlichen mit einem FABA-Status und sollte in die überbetriebliche Lehrausbildung inklusive einer Vorbereitung- und Orientierungsmaßnahme aufgenommen werden. Im Rahmen des Prozesses der AusBildung bis 18 wäre es eine Aufgabe der Unterstützungsstruktur diese Jugendlichen in die überbetriebliche Ausbildung zu begleiten.

Anders stellt es sich bei einem Lehrabbruch zu einem späteren Zeitpunkt der betrieblichen Lehre dar. Die Gründe für einen Abbruch nach der Absolvierung eines ersten oder zweiten Lehrjahrs sind vielfältig. Hier könnte die ÜBA 2 in einem ersten Schritt ein Auffangbecken für diese Lehrlinge sein. Es erleichtert ihnen durch die Konzeption der ÜBA 2 einen neuen Lehrplatz zu finden. Darüber hinaus kann die ÜBA 2 flexibler auf verschiedene Berufe eingehen als die ÜBA 1. Die Unterstützungsstruktur steht unabhängig von dem konkreten Beruf zu Verfügung. Des Weiteren ist der Umstieg von einer betrieblichen Lehre in eine überbetriebliche Ausbildung mit finanziellen Einbußen für den Jugendlichen verbunden. Die Aussicht auf eine Übergangslösung im Rahmen der ÜBA 2 kann motivierend wirken und die Abwanderung in Hilfsarbeit verhindern.

Die Berufsfelder mit den höchsten Lehrabbruchquoten sind Systemgastronomie sowie die Gastronomie allgemein (Wieser, Litschel 2013, 33). Hotel- und Gastgewerbe wird in beiden ÜBA-Formen als Ausbildungsberuf angeboten, Systemgastronomie dahingegen nicht. Die überbetriebliche Ausbildung als Auffangbecken für Jugendliche mit einem Lehrabbruch steht in Konkurrenz zur kurzfristigen Beschäftigung in Hilfsarbeit und den Einkommensmöglichkeiten dort. Mit dem Meldesystem der AusBildung bis 18 können Jugendliche, die eine Lehre abgebrochen haben, identifiziert werden. Das war bislang in dieser Form nicht möglich und es oblag der Eigeninitiative der Jugendlichen sich in das bestehende System weiterhing zu integrieren und alternative Ausbildungswege zu finden. In diesem Sinne kann die überbetriebliche Ausbildung einen guten Weg zur positiven Absolvierung einer dualen Ausbildung für diese Zielgruppe darstellen. Auch wenn in den Konzepten nicht speziell auf diese Zielgruppe eingegangen wird, ist die ÜBA von ihrer grundlegenden Ausrichtung ein guter Andockpunkt für Lehrlinge nach einem Abbruch. Jedenfalls sollte auch ohne die Teilnahme an einer Vorbereitungsphase ein eigenes Konzept zum Clearing für Jugendliche dieser

Zielgruppe entwickelt werden, um auf die Gründe und Herausforderungen, die zum Abbruch der betrieblichen Lehre geführt haben, eingehen zu können.

## 4.2 Konzept- und Berichtsanalyse der überbetrieblichen Lehrausbildung

### 4.2.1 Einleitung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der AusBildung bis 18 wurde eine Analyse der Träger- Konzepte der überbetrieblichen Lehrausbildung in den einzelnen Bundesländern durchgeführt. Ziel ist es, auf Basis der Analyse Potentiale für eine Weiterentwicklung dieser arbeitsmarktpolitischen Maßnahme für Jugendliche zu heben. Dabei wurde von der Annahme ausgegangen, dass in den unterschiedlichen Bundesländern verschiedene Umsetzungen der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) vertreten sind.

### 4.2.2 Methodische Betrachtungen

Es konnten nicht alle geplanten Fragestellungen ausgewertet werden, da die Konzepte in den einzelnen Bundesländern eine unterschiedliche Tiefe der Beschreibung aufwiesen und einige Variablen der Datengrundlage in der Verlaufsbetrachtung wenig plausibel erschienen. Die ÜBA-Formen Berufsorientierung, verlängerte Lehre und Teilqualifizierung sind in der Datengrundlage auf unterschiedliche Weise codiert und in den Konzepten in verschiedenen Varianten dargestellt bzw. nicht beinhaltet, so dass kein sinnvoller Vergleich möglich war. Abbruchquoten konnten nicht ermittelt werden. Zwar werden in der Datengrundlage der Abbruch oder die Absolvierung einer Maßnahme vermerkt, der weitere Verlauf des Förderfalls, insbesondere unter der Variable „Beendigungsgrund“ ergibt jedoch in einem relevanten Ausmaß nicht plausible Erklärungen. So wird häufig ein Abbruch mit dem Beendigungsgrund „Projektwechsel“ verbunden. Dieser Beendigungsgrund steht allerdings für den Verbleib in der Maßnahme. Auslastungsquoten konnten nicht betrachtet werden, da in vielen Konzepten die Angabe über die Plätze zur Maßnahmenteilnahme fehlt. Zudem ist es nicht für alle Konzepte möglich, einen direkten Bezug zu den Projektdaten in der Datengrundlage zu ziehen. Damit ist nicht für alle Konzepte nachvollziehbar, wie viele Plätze angeboten und wie viele Plätze belegt waren.

### 4.2.3 Teilnahmedaten

Die Datengrundlage der gegenständlichen Betrachtungen ist eine Sonderauswertung der Bundesgeschäftsstelle des AMS, in welcher Personenstammdaten mit Förder-, Träger- und Projektstammdaten sowie mit Arbeitsmarktdaten verknüpft wurden. Es

liegt eine Stichtagsbetrachtung der Jahre 2013, 2014, 2015 und 2016 vor. Stichtag ist der 31.12. des jeweiligen Jahres.

Bei den unter 3.2.4 behandelten Konzepten handelt es sich um seitens der Träger bei der jeweiligen Landesgeschäftsstelle des AMS eingereichte und genehmigte Umsetzungskonzepte für die ÜBA 1 – Lehrwerkstätten und die ÜBA 2 – Lehrgänge. Diese Konzepte sind auf Projektebene formuliert. Daher lag es in der Planung der Analyse nahe, die Teilnahmedaten auf Projektebene auszuwerten.

Die Datenauswertung auf Projektebene wurde nach den ersten Testauswertungen verworfen, da die Konzeptaufteilung erstens zu kleinteilig ist und zweites nicht zweifelsfrei nachvollzogen werden konnte, welches Konzept zu welchem Projekt gehört. Dies gilt nicht für alle Bundesländer und alle Träger, da es jedoch in der Fragestellung um eine Vergleichbarkeit auf Bundesebene geht, mussten jene Zugänge ausgewählt werden, die für alle Bundesländer plausible und valide Ergebnisse aufweisen können. Weitere Herausforderungen bezogen sich auf die Datengüte, vor allem die Plausibilität einzelner Spaltenwerte. Auffällig ist, dass nicht alle Bundesländer z.B. für den gleichen Beendigungsgrund den gleichen Code verwenden. Es ist nicht nachvollziehbar, ob sich diese Abweichung auf einzelne Eingaben oder auf Code-Vorgaben in ganzen Bundesländern bezieht. Zwei Codierungen sind dabei mit besonderen Herausforderungen behaftet. Die Codierung „absolviert“ und „Abbruch“ ist teilweise, wie bereits erwähnt, nicht mit den nachfolgenden Verlaufsangaben des Förderfalls kompatibel. Die Codierung „Projektwechsel“ wird in den meisten Fällen für einen weiteren Besuch der gleichen Maßnahme über die jährliche Förderlaufzeit hinaus genutzt. Dies ist allerdings nicht einheitlich der Fall.

Festzustellen ist der unterschiedliche Umgang mit der Codierung der Beihilfenart. So sind in manchen Bundesländern die der ÜBA-Teilnahme vorgeschalteten Maßnahme unter der Beihilfenart Orientierung, in anderen unter der Beihilfenart Qualifizierung codiert. In den jeweiligen Bundesländern sind diese Codierungsentscheidungen sicherlich wohl begründet, für einen bundesweiten Vergleich entstehen allerdings eine Reihe offener und nicht aus der vorliegenden Datenbasis zu beantwortende Fragen. Des Weiteren werden Orientierungsmaßnahmen in manchen Bundesländern dem Sonderprogramm ÜBA 1 und in anderen dem Sonderprogramm ÜBA 2 zugeordnet.

Zuordnung der Maßnahme zu einem Sonderprogramm: Hier ist nach Auskunft der BGS AMS die Vorgabe, gegenständliche Maßnahmen einem Sonderprogramm zuzuordnen. Es gibt in den Daten allerdings bis zu sechs Spalten für Sonderprogramme. Dies führt dazu, dass innerhalb der Bundesländer und über die Bundesländer hinaus sehr unterschiedlich mit der Zuordnung der Maßnahme zu Sonderprogrammen umgegangen wird. Auch dies ist aus der Logik der Bundesländer verständlich.

Generell stellt die jährliche Projektlogik eine große Herausforderung an die Auswertung und die Verlaufsbetrachtung der Förderfälle dar. Verbunden mit nicht einheitlichen Codierungen in der Förderfallstatistik der Landesgeschäftsstellen des AMS können auf der Projektebene nicht für alle Bundesländer valide Aussagen getroffen werden.

Vor der Auswertung der Daten auf Trägerebene wurden verschiedene Schritte der Datenbereinigung und –aufbereitung gesetzt. Die in den übermittelten Daten vorhandene Variable „Berufsbezeichnung“ wurde in eine neue Variable „Berufsgruppe“ zusammengefasst, da rund 500 unterschiedliche Berufsbezeichnungen in der Datengrundlage identifiziert werden konnten. Die Variable „Migrationshintergrund“ wurde zu einer allgemeinen Variable, die zwischen drei Formen des Migrationshintergrunds unterscheidet, jedoch nicht das Herkunftsland ausweist, zusammengefasst. Die Variable „AME_Kurz“, also der Arbeitsmarktstatus drei Monate (92 Tage) nach Beendigung der Maßnahme wurde in seiner Differenzierung vereinfacht und einzelne inhaltlich verwandte Statusbezeichnungen zusammengefasst.

### 4.2.4 Analyse der Konzepte

In einem ersten Schritt wurden alle 210 seitens der jeweiligen Landesgeschäftsstellen des AMS übermittelten Konzepte einem qualitativen Vergleich unterzogen. Diese ergab, dass bei 28% aller Konzepte inhaltliche Änderungen, die über die Jahres- und Platzangaben hinausgingen, festgestellt werden konnten. Dabei ist zu beachten, dass nicht für allen Bundesländern die gleiche Anzahl an Konzepten vorlagen, sowie in einigen Bundesländern zwischen den Trägern und den Jahren kaum Veränderungen auf der konzeptiven Ebene identifiziert werden konnte. Es bestand der Anspruch an die Konzeptanalyse, eine Basis zu schaffe, die Vergleiche zwischen den einzelnen Bundesländern zulässt. Dies hatte Auswirkungen auf die Auswahl der zu vergleichenden Konzepte. In der Folge wurden fünf Konzepte aus unterschiedlichen Bundesländern offen codiert und daraus die Indikatoren für die weitere Codierung abgeleitet. Entlang dieses Analyseschemas wurden die vorliegenden Länderberichte erstellt.

### 4.2.5 Zusammenfassung und Empfehlungen

In der Folge werden die wichtigsten Ergebnisse der Konzeptanalyse zusammengefasst und Empfehlungen für Weiterentwicklungen formuliert.

Insgesamt konnten bei 28% der übermittelten Konzepte inhaltliche Änderungen zum Vorgängerkonzept festgestellt werden. Das wirft die Frage nach der Sinnhaftigkeit dieser jährlichen Konzeptübermittlung und –genehmigung auf, zumal die Konzepte einen Umfang zwischen 30 und 150 Seiten aufweisen. In vielen Konzepten werden jene

Punkte thematisiert, die Teil der bundesweiten Richtlinie zur Umsetzung der überbetrieblichen Lehrausbildung (Arbeitsmarktservice Österreich 2017a) sind, sie gehen über diese Vorgaben in den einzelnen Themenbereichen und Analyseindikatoren nicht hinaus.

**Unterstützungsangebote für Mädchen** divergieren sehr stark. In manchen Konzepten werden umfangreich Methoden, Instrumente zur Stärkung von Mädchen oder zur Unterstützung bei einer nicht-traditionellen Berufswahl beschrieben. Andere erwähnen Gender Mainstreaming als Schlagwort. Dazwischen gibt es vielfältige Varianten der Breite und der Ausformulierung.

Inhaltlich kann festgestellt werden, dass **Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen** synonym verwendet werden. Die Begriffe werden in allen Konzepten genutzt, jedoch der damit verbundene didaktische Hintergrund nicht immer dargestellt. Was als Schlüsselqualifikationen und/oder Kompetenzen angesehen wird, unterscheidet sich mitunter stark.

Die **Überprüfung des Lernerfolgs** weist in Hinblick auf die Instrumente eine Bandbereite von laufenden Gesprächen und Reflexion bis hin zur kleinteiligen Modulzertifizierung auf. Eher selten sind Skalierungen der Bewertung (Noten). Die Bewertungsgrundlagen werden in der Regel nicht thematisiert.

Bei der **Vermittlung eines Praktikums** scheint es keine einheitliche Vorgehensweise zu geben. In der ÜBA 1 wird die Dauer des Praktikums zwischen den Konzepten sehr unterschiedlich dargestellt. In der ÜBA 2 gibt es einige Träger, die Praktikumsphasen zeitlich beschränken. In Bezug auf die Suche nach einem Praktikumsplatz werden von der zu Verfügungstellung und Organisation durch die Träger bis zur eigenen Suche der Teilnehmenden alle Formen thematisiert. Die gültige Bundesrichtlinie des Arbeitsmarktservice Österreich aus 2017 (Arbeitsmarktservice Österreich 2017a) legt die Vermittlung in Praktika als verpflichtend fest und bezieht sich dabei auf § 30/3/5 BAG, welcher die möglichen Auflagen für einen Betrieb in Bezug auf die Übernahme von Praktikant/innen regelt und diese mit der Möglichkeit der Übernahmen des/der Praktikant/in als Lehrling in diesem Betrieb verbindet. Die maximale Dauer von Praktika im Rahmen der ÜBA ist laut Richtlinie von den Landesdirektionen des AMS festzulegen.

**Drop-Out-Prävention** wird sehr unterschiedlich verstanden. Einige Konzepte sehen dieses als Teil der sozialpädagogischen Betreuung oder machen dazu keine Angaben. Andere wiederum beziehen sich bei diesem Indikator auf eine allgemeine Burn-Out Prävention oder auf eine Case Management.

**Zusätzliche Workshops**, die nicht mit der unmittelbaren Berufsausbildung befasst sind, gibt es in unterschiedlichen Varianten und Umfängen. In vielen Konzepten geht es dabei um Gesundheitsförderung und Bewegung. Die Zielsetzung der zusätzlichen Workshops ist in der Stabilisierung der Jugendlichen und deren Umfeld zu sehen. Darüber hinaus werden fachspezifische Trainings oder EDV-Kurse angeboten. In einer geringeren Form werden Angebote für Deutsch als Zweitsprache thematisiert.

**Bewerbungstrainings** weisen eine gewisse Ähnlichkeit auf. Vielfach werden Rollenspiele, Telefontraining und Videoanalyse eingesetzt. Einige Konzepte betonen die Notwendigkeit, Absagen zu reflektieren bzw. die Jugendlichen nach Absagen aufzufangen.

Sowohl zwischen den ÜBA-Formen wie auch zwischen den Bundesländern unterscheiden sich die **Einstiegsphasen** erheblich. Die Bandbreite geht von der formulierten Voraussetzung einer externen Vorbereitung bis hin zu dreimonatigen Orientierungs- und Perspektivenphasen direkt beim ÜBA-Träger. In einigen Maßnahmenkonzepten wird die Teilnahme an einer ÜBA an die Absolvierung einer externen (bei einem anderen Träger) Vorbereitung und Berufsorientierung gebunden. Bei anderen Konzepten ist diese Phase integriert. Dabei sind Umfang und Dauer dieser Vorbereitungen und Berufsorientierungen sehr unterschiedlich.

Einige Besonderheiten sind aus den Konzepten herauszulesen. In Niederösterreich wird in einem Konzept der ÜBA 1 beschrieben, dass der Träger die Teilnehmenden sozialpädagogisch betreut, die Ausbildung in den Lehrwerkstätten von Partnerbetrieben, die vom AMS zugewiesen werden, stattfindet. Diese Partnerbetriebe erhalten dafür über den Träger eine Finanzierung pro Teilnehmenden. In mehreren Bundesländern gibt es eine ÜBA 2, die von der Konzeptbeschreibung einer ÜBA 1 gleichkommt. Der Hintergrund dieser unterschiedlichen Vorgehensweise liegt in den verschiedenen Rahmenbedingungen der Landesgeschäftsstellen des AMS sowie der Angebotslage an Trägern und Erfahrungswerten mit diesen in den einzelnen Bundesländern.

Zu hinterfragen sind die Rahmen der Konzepte formulierten Kennzahlen zum Qualitätsmanagement in Form der Arbeitsmarktintegration der Teilnehmenden. Zum einen ist aus den übermittelten Dokumenten nicht eindeutig nachvollziehbar, auf welche Grundgesamtheit sich diese Quoten beziehen. Zum anderen sind diese Quoten sehr hoch angesetzt und werden in der Regel mit der gängigen Betrachtung des Arbeitsmarkterfolgs – Arbeitsmarktstatus nach 3 Monaten (92 Tagen) – nicht erreicht. Dies schließt nicht aus, dass in diesem Fall eine andere Betrachtungsweise von den Landesgeschäftsstellen des AMS angewendet wird, die im Zuge der vorliegenden Konzeptanalyse nicht bekannt war.

Andere genannte Kennzahlen wie die Lehrabschlussprüfung oder das Berufsschulzeugnis werden von der Datengrundlage nicht erfasst. Die Berichtslegung an die jeweiligen Landesgeschäftsstellen ist in den Bundesländern sehr unterschiedlich geregelt und erstreckt sich quantitativen Darstellung in Bezug auf die genannten Indikatoren oder die Übermittlung von skalenbasierten Bewertungen (Noten) bis hin zu Dokumentation über das AMS-e-Konto und einer Berichtslegung auf Wunsch. Die Überprüfung der Maßnahmenqualität wird demnach sehr unterschiedlich gehandhabt.

Wie bereits erwähnt ist die Datengüte nicht befriedigend. Viele wichtige Indikatoren werden nicht abgebildet. Darüber hinaus sind die Codierungen uneinheitlich. Die Kleinteiligkeit der Projektebene macht eine Auswertung auf dieser Ebene unmöglich bzw. zu komplex um aussagekräftig zu sein, zumal die Konzepte nicht immer den Projekten zugeordnet werden können. Es scheint, als ob im relevanten Ausmaß Fehlbuchungen vorliegen. Es ist nicht möglich, die Bundesländer wirklich zu vergleichen, weil sich die Codierungstradition sowohl zwischen den Bundesländern als auch zwischen den Trägern unterscheidet. Die Jahreslogik in der Datengrundlage sowie die Generierung mehrerer Förderfälle bei jahresübergreifender bzw. die jährliche Projektlaufzeit übergreifende Teilnahme macht Verlaufsbetrachtungen sehr aufwendig. Dies ist vermutlich in dem gewachsenen Konzept der Datenerhebung sowie aus der Verknüpfung unterschiedlicher Stammdaten zu begründen. Die Variablen sind nicht selbsterklärend. Der Hintergrund dieser Herausforderung liegt vermutlich darin begründet, dass Teile dieser Datengrundlage einen Auszug aus Förderdaten darstellt, die alle Förderarten des AMS abdecken soll und nicht auf die ÜBA bezogen ist.

Ein Ziel der Konzeptanalyse war es Weiterentwicklungspotential für die überbetriebliche Lehrausbildung zu erheben und darzustellen. Aufgrund der Auseinandersetzung mit den einzelnen Konzepten und der Datengrundlage werden vier Bereiche als abgeleitete Empfehlungen angesprochen.

**Etablierung eines Monitorings:**

Die Steuerung der überbetrieblichen Ausbildung in der jetzigen Form der Dokumentation ist eine große Herausforderung, da das bundesweite Monitoring mit wenigen Indikatoren und Kennzahlen auskommen muss. Es wird empfohlen, ein Monitoring zu entwickeln, dass entlang der Trägerstruktur mit einem erweiterten Set an Kennzahlen, die auch auf die Prozesse innerhalb der einzelnen Maßnahmen sowie die didaktischen Ansätze bezogen sind, eine zeitnahe Steuerung der ÜBA ermöglicht. Dazu gehören Daten der Eingangsdiagnostik und der Anamnese nach Trägern ebenso wie Lernerfolgsindikatoren innerhalb und nach der Maßnahme auch aus externen Einrichtungen wie z.B. der Berufsschule. Teil dieses Monitorings sollten ebenso didaktische Grundsätze, die genau zu definieren sind wie auch die Ausgestaltung und

der Wechsel im personellen Bereich sein. So konnte z.B. im Rahmen der Konzeptanalyse festgestellt werden, dass einige Träger die fachliche und sozialpädagogische Betreuung personengleich umsetzen. Im Rahmen eines solchen Monitorings, unter der Voraussetzung einer umfassenden Indikatoren-Entwicklung, können Good Practice Beispiele unabhängig von externen Faktoren identifiziert werden und ein gegenseitiges Lernen stattfinden.

**Erweitern der Erfolgsindikatoren in der ÜBA:**

Derzeit wird die ÜBA an der Integrationsfähigkeit in den ersten Arbeitsmarkt gemessen. Die Kennzahl dazu ist der Arbeitsmarktstatus drei Monate (92 Tage) nach Maßnahmenende, sofern die Beendigung eine Arbeitsmarktrelevanz aufweist. Diese Zeitspanne ist, unter anderem auch in Hinblick auf die betriebliche Lehre, relativ kurz gesetzt. So ist in der betrieblichen Lehre eine dreimonatige Behaltefrist nach Ausbildungsende (Absolvierung der Lehrabschlussprüfung) vorgesehen ist. Dazu ist festzuhalten, dass die überbetriebliche Ausbildung nach Ende der gesetzlichen Lehrzeit im jeweiligen Ausbildungsberuf endet, etwaige Wartezeiten auf einen Termin für die Lehrabschlussprüfung werden weitgehend nicht berücksichtigt. Zeiten des Präsenz- bzw. des Zivildienstes bei männlichen Jugendlichen nach der beruflichen Ausbildung fallen in den Indikator „out of Labour Force“, ebenso wie Betreuungsverpflichtungen und etwaiger weitere Ausbildungsbesuch im Fall der Lehre mit Matura. Daher wird ein längerfristiges Monitoring, z.B. 24 Monate, im Rahmen dieser Analyse als aussagekräftiger empfohlen.

Die Integration in den Arbeitsmarkt wird von vielen externen Faktoren stärker beeinflusst, als von der Performance der Träger in der ÜBA. Dazu zählen regionale Arbeitsmärkte ebenso wie Berufswünsche von Teilnehmenden und vieles mehr. Zudem können die derzeitigen Erfolgsindikatoren nicht immer auf Berufe oder Berufsgruppen bezogen werden. Z.B. hat das Bundesland Tirol bundesweit die höchste Quote an Wechseln aus der ÜBA 2 in eine betriebliche Lehre oder in Beschäftigung. Allerdings sind die Berufe, die im Rahmen der ÜBA 2 ausgebildet werden, nicht vermerkt. Es ist also auf Grund der Datengrundlage und der derzeitigen Betrachtungsweise nicht möglich zu unterscheiden, ob es sich hier um eine Beschäftigung oder betriebliche Lehre im Sinne eines Übertritts aus der ÜBA handelt oder unter Umständen kurzfristige Saisonbeschäftigung und/oder kurzfristige Lehrverhältnisse eingegangen werden. Es kann auch bedeuten, dass Tirol einen Weg gefunden hat, innerhalb des Bundeslandes viele Teilnehmende adäquat in den ersten Arbeitsmarkt zu integrieren. Dabei könnte es sich um ein Phänomen der regionalen Praxis und Vernetzung handeln oder um ein übertragbares Good-Practice-Beispiel.

Um externe Faktoren weitgehend auszuschließen, wird empfohlen, zusätzliche Erfolgsindikatoren einzuführen, die sich auf das Antreten und Abschneiden bei einer Lehrabschlussprüfung, den Verlauf und die Ergebnisse des Berufsschulbesuchs und die Dauer und Häufigkeit von Praktika zu beziehen. Auf diese Faktoren haben die Träger der überbetrieblichen Ausbildung direkten Einfluss.

**Definitionsarbeit verstärken:**

Im Bereich der Didaktik und der sozialpädagogischen Betreuung werden Begriffe und Schlagworte in den Konzepten benutzt aber mitunter nicht weiter beschrieben. Es werden Kompetenzen und Qualifikationen synonym verwendet, die Unterschiede und Ansätze teilweise jedoch nicht berücksichtigt. So ist beispielsweise die Schwerpunktsetzung auf Kompetenzen und eine kompetenzorientierte Inhaltsvermittlung nur bedingt mit einer skalierten Bewertung (Noten), orientiert an einer Schullogik, kompatibel. Gleichzeitig ist das Potential kompetenzorientierter Ausbildung evident.

Der in den Konzepten vielfach benutzte Begriff der Schlüsselqualifikationen verweist zwar auf eine bildungspolitische Debatte, dieser Begriff wurde jedoch zu Gunsten des Kompetenzbegriffs in den Hintergrund gedrängt, da Qualifikationen mit Zertifikaten und Zeugnissen über Lernergebnisse verbunden sind und damit dem Verständnis von Kompetenz entgegen stehen. Kompetenzen sind in Abgrenzung zu Qualifikationen handlungsorientiert. Sie stellen die Fähigkeiten zu selbstorganisiertem Handeln in den Vordergrund. Schmidt verbindet Kompetenzen mit dem Begriff der Disposition und meint damit „die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzung zur psychischen Regulation“ (Schmidt 2005, 160). Es geht also um die Entwicklung der Person und die Fähigkeit zur Problemlösung als gesamte Person. Dies erscheint vor allem für die Zielgruppe der sogenannten benachteiligten Jugendlichen in der überbetrieblichen Ausbildung als ein hilfreicher Bildungsansatz und geht über die reine Vermittlung dessen, was in welcher Situation zu tun ist, hinaus. In diesem Ansatz liegt ein Potential an Selbststärkung, in dem mit den vorhandenen Voraussetzungen an der Lösung eines Problems gemeinsam mit Bildungspersonen gearbeitet wird. Zu Fachkompetenzen formulieren Erpenbeck/Heyse in diesem Zusammenhang die Disposition (Anlage, Fähigkeit, Bereitschaft) „geistig selbst organisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen Kenntnissen und fachlichen Fertigkeiten kreativ Probleme zu lösen, das Wissen sinnorientiert einzuordnen und zu bewerten (Erpenbeck, Heyse 1999, 157).

Die gültige Bundesrichtlinie zur überbetrieblichen Ausbildung des Arbeitsmarktservice Österreich formuliert:

„Erstellung eines Kompetenzenprofils mit Hilfe eines Kompetenzenfeststellungsverfahrens- zur Unterstützung der Leistungsdiagnose mit standardisierten Tests, die zumindest eine Abtestung der Grundfertigkeiten (Rechtschreibung und Grundrechnen), des logischen Denkens, des räumlichen Vorstellungsvermögens, einfache Konzentrationsaufgaben, einen einfachen technischen Vorstellungstest und einfache Handgeschicklichkeitserprobungen vorsehen. Darstellung der Ergebnisse in einem Kompetenzen-Profil“ als Teil von den Trägerorganisationen der überbetrieblichen Ausbildung zu leistende Aufgabe (Arbeitsmarktservice Österreich 2017b, 10). Hier werden Kompetenzen angeführt, es wird als Mindestvoraussetzung die Verwendung standardisierter Tests vorgeschrieben. Diese standardisierten Tests verweisen zum Teil auf die Überprüfungen von Lernergebnisse und zum Teil auf die Überprüfung von Anlagen.

Um kompetenzorientiert zu agieren und die Voraussetzungen, welche die Jugendlichen mitbringen, zu ermitteln, wären problemlösungszentrierte Abtestungen ein weiterführendes Instrument. Allerdings ist Kompetenzfeststellung ein Verfahren, dass das Individuum in den Mittelpunkt stellt. Standardisierte Tests kommen hier sehr schnell an ihre Grenzen. Die Kompetenz-feststellungsverfahren haben einen biographischen und narrativen Schwerpunkt. Gleichzeitig ermöglichen diese Verfahren und Unterrichts- bzw. Ausbildungsprinzipien den Jugendlichen Abstand von ihren mitunter bereits vorliegenden Defiziterfahrungen im Bildungssystem zu nehmen und sich selbst mit ihren Fähigkeiten in den Mittelpunkt zu stellen. Die Grundlage für Kompetenzorientierung ist eine ganzheitliche Sichtweise auf die Jugendlichen, die individuell die Handlungs- und Problemlösungsfähigkeit in den Mittelpunkt stellt, statt jener etwaiger nicht erreichter und nachzuholender Lernziele. Methodisch liegt der Schwerpunkt dann beim Ausprobieren, Wege finden und begleitet werden. Es konnten in einigen Konzepten Ansätze zur Kompetenzorientierung gefunden werden, dies gilt insbesondere für Konzepte, die das fragengenerierende Lernen und das Lernen am Modell in der konkreten Umsetzung mit erlaubten Scheitern fokussieren. Darüber hinaus ist das Konzept der Übungsfirma, in der selbstverantwortlich und Ausbildungsberuf übergreifend gearbeitet wird ein gutes Beispiel. Es wird empfohlen konkrete Vorgaben auf Richtlinienebene, welche Elemente die kompetenzorientierte Ausbildung zumindest beinhalten sollte, vorzugeben.

**Inhaltliche Reformen:**

Derzeit läuft eine begleitende Evaluierung der Reform der ÜBA Wien. Im Bundesland Wien wird die ÜBA ab 2015 in acht Berufsobergruppen umgesetzt. Ein Träger oder eine Bietergemeinschaft betreut eine Berufsobergruppe und vereint darunter alle ÜBA-Formen. Eine ähnliche Umsetzung gibt es im Bundesland Steiermark. Diese Reform ist eine große Umstellung und soll vor allem die Durchlässigkeit zwischen den ÜBA-

Formen und den Berufen in einer Berufsobergruppe erhöhen sowie die Ausbildung verbreitern. Es wird empfohlen auf die Ergebnisse dieser Untersuchung, die im Dezember 2019 abgeschlossen sein wird, aufzusetzen und inhaltliche Reformen der ÜBA in größerem Ausmaß unter Berücksichtigung der Erkenntnisse dieses Projektes zu planen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die überbetriebliche Ausbildung in der bestehenden Form einen entscheidenden Beitrag zu Ausbildung junger Menschen leistet. Dies gilt sowohl für eher arbeitsmarktferne Personen, die sich in einer Verlängerten Lehre oder Teilqualifizierung auf den Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt vorbereiten können, als auch für Jugendliche, die auf Grund von regionalen oder berufswunschspezifischen Gründen keinen direkten Einstieg in den ersten Lehrstellenmarkt finden. In diesem Zusammenhang ist festzuhalten, dass eine Teilnahme an einer überbetrieblichen Ausbildung nur mit vorheriger Meldung beim zuständigen AMS und nur nach eingehenden, intensiven Vermittlungsversuchen auf eine betriebliche Lehrstelle möglich ist.

In Bezug auf die ÜBA-Formen ÜBA 1 und ÜBA 2 muss festgestellt werden, dass mitunter eher nach regionaler Verfügbarkeit als nach Bedürfnissen der Jugendlichen Maßnahmen angeboten werden. Die Zielsetzungen der unterschiedlichen Formen und auch die differenzierten Zielgruppen sollten in der Zuweisung der Jugendlichen zu den Maßnahmen beachtet werden. Die ÜBA 2 ist dabei ein Auffangnetz für Jugendliche, die arbeitsmarktnah sind, aber keine Lehrstelle finden. In der ÜBA 1 steht Nachreifung und der Ausgleich von Defiziten in Zusammenhang mit Schulbesuch oder schwierigen Lebenssituationen im Vordergrund. Dies könnte auch in den Konzepten deutlicher herausgearbeitet werden. Der Bedarf ist offensichtlich für alle Formen der ÜBA gegeben. Auch bei dem Anstieg von offenen Lehrstellen wird dieser Bedarf aufrecht bleiben. Für die Ausbildung bis 18 bedeutet dies, dass die ÜBA unter Umständen sogar eher ausgebaut werden sollte, wobei ein besonderes Augenmerk auf die Durchlässigkeit zwischen den jeweiligen ÜBA-Formen und auf die Verhinderung von Stigmatisierung gelegt werden sollte. Darüber hinaus wäre es sinnvoll das Image der überbetrieblichen Ausbildung zu erhöhen. Ein Grund für etwaige Vermittlungshemmnisse nach einer ÜBA-Teilnahme ist in der Annahme der Betriebe zu sehen, dass die Jugendlichen nicht mit den Anforderungen in einem Betrieb mithalten könnten. Dem könnte mit einer Erhöhung der Praktika und einer Aufklärungskampagne über die Leistungen dieser Ausbildungsform, die das jeweilige Berufsbild auf dem technisch aktuellen Stand umfassend vermitteln, entgegengewirkt werden.

# 5 IBOBB - Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf

*Autoren: Roland Löffler, Alexander Petanovitsch (öibf)*

## 5.1 Untersuchungsgegenstand und -methode

Bildungs- und Berufsberatung und Berufsorientierung sind für die Prävention von Ausbildungsabbrüchen von entscheidender Bedeutung. Dem Schulsystem, insbesondere der Pflichtschule in der Sekundarstufe I und der Polytechnischen Schule kommt dabei eine zentrale Rolle zu, auch wenn es ergänzend eine Reihe außerschulischer Beratungs- und Orientierungsangebote, etwa durch das Arbeitsmarktservice Österreich und seine Berufsinformationszentren, durch Sozialpartnereinrichtungen wie Wirtschaftskammer und Arbeiterkammer, aber auch zielgruppenspezifische Angebote für Mädchen, Burschen, MigrantInnen und Jugendliche durch Vereine und private Einrichtungen gibt. Im Rahmen dieses Kapitels sollen die Rolle der schulischen Bildungs- und Berufsberatung, die im Maßnahmenbündel ibobb zusammengefasst ist, im Rahmen der Ausbildungspflicht bis 18 untersucht und Optimierungspotenziale und Handlungsfelder identifiziert werden.

Basis für diesen Berichtsteil bilden einerseits eine Literaturrecherche zum Stand der wissenschaftlichen Diskussion im Bereich der Berufswahltheorien, eine Analyse der Konzepte, Grundsatzpapiere, Erlässe und Rahmenlehrpläne vom BMBFW, die im Zusammenhang mit ibobb erstellt wurden sowie ExpertInneninterviews.

## 5.2 Vorbemerkungen zur Berufswahl

Berufsorientierung und Bildungsberatung (ibobb) soll Entscheidungshilfen für die Berufswahl bieten. Vor diesem Hintergrund lohnt es, kurz unterschiedliche Berufswahlkonzepte bzw. – theorien zu reflektieren. Sieht man von Zufallsansätzen ab, ist das zugrundeliegende Konzept, wie Berufswahl passiert, von Bedeutung für die Gestaltung von Berufsorientierung und –beratung. Die in der bildungsökonomischen Diskussion vorherrschende „Rational-Choice-Theorie“ geht davon aus, dass Individuen grundsätzlich vor dem Hintergrund eines Ertragskalküls entscheiden. Erweitert man das Modell um die soziale Position der Individuen, so treffen die AkteurInnen in erster Linie

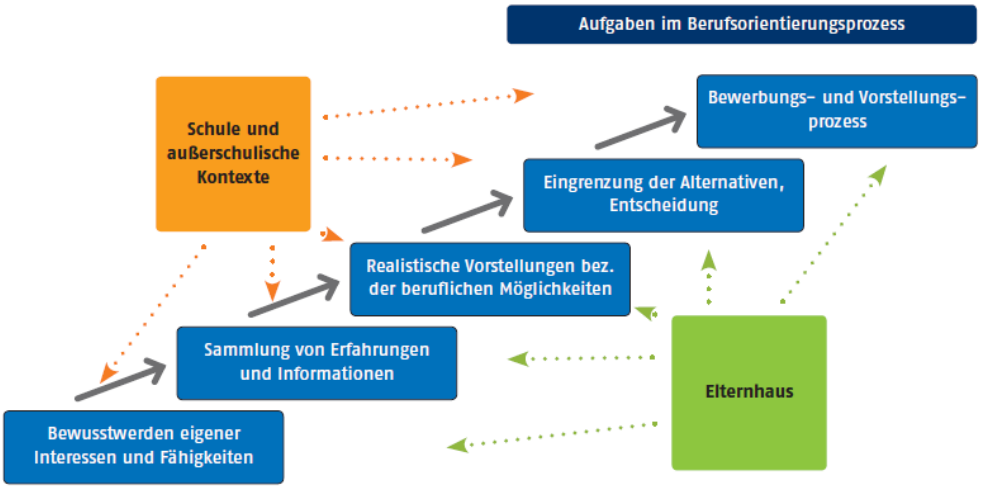
aufgrund ihrer Positionierung im gesellschaftlichen Statussystem systematisch unterschiedliche Bildungsentscheidungen. Die dabei kalkulierten Kosten und Erträge sind jeweils in Abhängigkeit der sozialen Position zu sehen. Allerdings ist zu beachten, dass die Individuen in der Regel nicht über alle notwendigen Informationen verfügen, um „rein rational" entscheiden zu können.[23]

Eine Reihe von Berufswahltheorien hebt hingegen den Aspekt des Interesses oder der Neigung der Individuen hervor. Diese entstehen jedoch nicht allein aus den Individuen selbst, sondern sind vielfach ein Ergebnis von Sozialisation, Vorbild und Förderung durch Erziehung und Bildung. Arbeitsweltliche Passungsmodelle hingegen beziehen sich ausschließlich auf Berufsmuster und berücksichtigen (fast) ausschließlich die Beruflichkeit als Faktor der Lebensplanung.

Konzepte der Berufswahlreife, die erstmals in den USA der fünfziger Jahre formuliert werden, betonen die Bedeutung des Entwicklungsstandes und des Lebensalters für die eine „Berufswahlbereitschaft". Berufswahl ist ein Prozess, der rational mitbestimmt ist und in aufeinander folgenden Entscheidungsschritten abläuft. Zum Unterschied früherer Konzepte sehen aktuelle Konzepte die Berufswahlbereitschaft als eine Kompetenz an, die nach dem (Erst-)Übergang in das Erwerbssystem nicht abgeschlossen ist, da berufliche Entscheidungs- und Anpassungsprozesse über das ganze Erwerbsleben hinweg verteilt stattfinden.

[23] Vgl. Peter Schlögl (2016). Der eigenständige und nachhaltige Beitrag des Schulversuchs „PTS 2020" zur Initiative „AusBildung bis 18". Transfer- und Kooperationsoptionen, Entwicklungspotenziale und Gelingens-bedingungen vor dem Hintergrund schulischer Qualitätsentwicklung und dem Anspruch zunehmender Kompetenzorientierung.

***Abbildung 18: Idealisierter berufsorientierender Prozess***




Quelle: Kracke 2014.

Um einen derartigen Prozess zu durchlaufen, bedarf es der Berufswahlkompetenz, die sich in die drei Teilkompetenzen Identität (Eigenaktivität, Entscheidungssicherheit), Adaptabilität (Bereitschaft, sich Veränderungen anzupassen) und Resilienz (Widerstandskraft gegen belastende Lebensumstände). Beeinflusst werden die Entscheidungsprozesse dabei von Einstellungen, Haltungen, Überzeugungen, Meinungen, Fähigkeiten und Können der Individuen. Eine der Grundvoraussetzungen ist aber jedenfalls, dass diesen Prozessen keine Berufslenkung (explizit oder implizit) durch die institutionalisierte Berufsorientierung erfolgt.

## 5.3 Ausgangslage: Status quo der Bildungs- und Berufsberatung in der Sekundarstufe I

Bildungs- und Berufsberatung und Berufsorientierung ist eine **gesetzliche Vorgabe** im Rahmen der Pflichtschulausbildung. Die Grundlage dafür findet sich im Schulorganisationsgesetz:

„Die österreichische Schule (…) hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. (…)“[24]

Auf diese Vorgabe wird implizit und explizit in verschiedenen Lehrplänen (Allgemeine Teile der Lehrpläne und Fachlehrpläne für AHS, NMS, PTS und ASO) Bezug genommen. Darüber hinaus ist Berufsorientierung in den Allgemeinbildenden höheren Schulen, Neuen Mittelschulen und Allgemeinen Sonderschulen als **verbindliche Übung mit eigenem Fachlehrplan** vorgesehen. Im Zuge dieser Übung sollen zwei Hauptkomponenten der Entscheidungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden: Selbstkompetenz und Wissen um die bzw. Auseinandersetzung mit der Berufswelt (Sach- und Methodenkompetenz)[25]. Dabei kommt der Sozialkompetenz (sowohl Gegenstand der Untersuchung als auch der Einübung im Rahmen der Berufsorientierung besondere Bedeutung zu. Diese soll einen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler leisten, wobei „die Entwicklung und Stärkung von Hoffnung, Wille, Entscheidungsfähigkeit, Zielstrebigkeit, Tüchtigkeit, Leistungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Beziehungsfähigkeit soll dabei im Mittelpunkt stehen“ (BMBWF). Darüber hinaus kann Berufsorientierung dazu beitragen, traditionelle Einstellungen und Vorurteile im Hinblick auf Berufs- und Bildungswege zu überprüfen, und zielt darauf ab, den Raum möglicher Berufs- und Bildungsentscheidungen, insbesondere für Schülerinnen, zu erweitern.

Konkret werden im Lehrplan zur verbindlichen Übung Berufsorientierung Themen wie die Schulung des präzisen Sprachgebrauches, die Gewinnung von und die kritische Auseinandersetzung mit bildungs- und berufsrelevanten Informationen, Arbeits- und Berufswelt unter kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen und ökologischen Gesichtspunkten, die Auswirkung neuer Technologien in den verschiedenen Berufs- und Lebensbereichen, die Bedeutung von Kunst und Kreativität für Freizeit und Arbeitsleben und die Dimensionen der Gesundheit als Faktor in Arbeit und Beruf angesprochen.

Dabei wird im Lehrplan betont, dass Berufsorientierung einen **prozesshaften Charakter** hat und eine besondere Art der Unterrichtsgestaltung erfordert. Selbstlernphasen und Realbegegnungen kommt dabei großes Gewicht zu. Die rechtlichen Grundlagen für die

[24] Schulorganisationsgesetz §2 Absatz 1. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). StF: BGBl. Nr. 242/1962

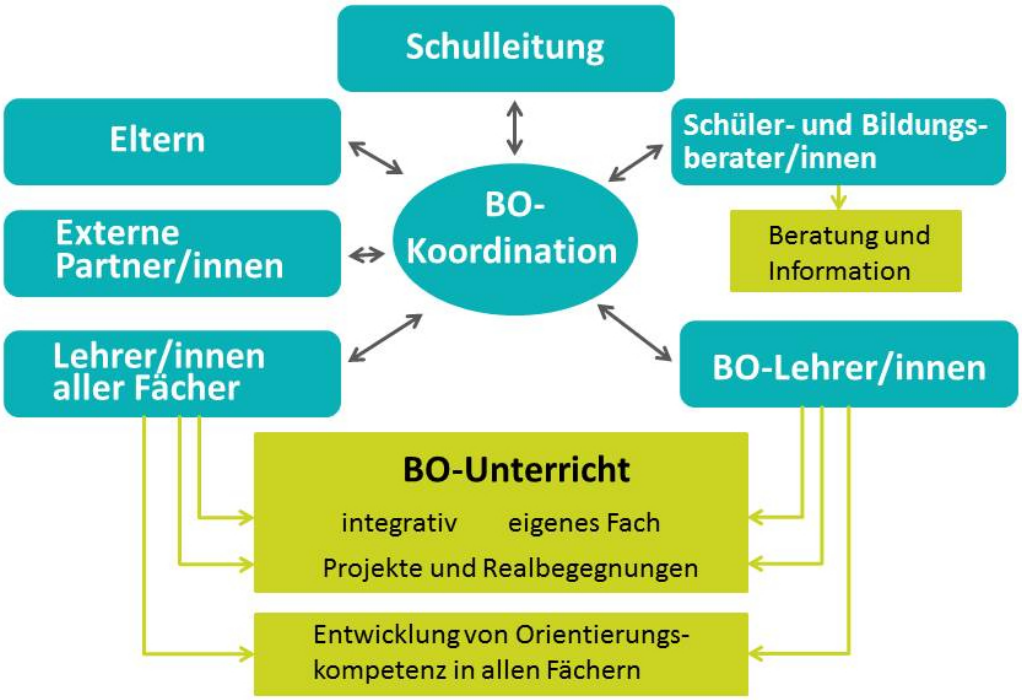
[25] Vgl. BMBWF, https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/rg/index.html

unterschiedlichen Formen von Realbegegnungen sind im Schulunterrichtsgesetz §13, 13a und 13b sowie in der Schulveranstaltungenverordnung geregelt.

Für die Umsetzung des Lehrplans sind mehrere **organisatorische Varianten** möglich. In der Neuen Mittelschule ist Berufsorientierung als verbindliche Übung im Ausmaß von mindestens einer Wochenstunde in der 3. oder 4. Klasse vorgesehen (oder in jeweils einem Semester in der 3.Klasse und einem Semester in der 4. Klasse). In der AHS kann Berufsorientierung unter Nutzung der Freiräume der Schulautonomie wahlweise ganzjährig als eigener Unterrichtsgegenstand, geblockt in Kursform, im Rahmen der subsidiären Stundentafel integriert in den Unterricht der Pflichtgegenstände oder im Rahmen von Projekten erfolgen.

Die Verantwortung für die Umsetzung der Bildungs- und Berufsberatung und der Berufsorientierung obliegt der Schulleitung, die dabei von speziell ausgebildeten Lehrkräften unterstützt wird. Zu diesen zählen: die BerufsorientierungslehrerInnen, die BerufsorientierungskoordinatorInnen sowie die Schüler- und BildungsberaterInnen.

***Abbildung 19: Organisatorische Einbettung der Berufsorientierung***




Quelle: Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/schul_ansprech/index.html, zuletzt abgerufen am 19.11.2018

Die **Berufsorientierungskoordination** ist eine Managementaufgabe, die in die Letztverantwortung der Schulleitung fällt. Diese kann die damit verbundenen Aufgaben an eine dafür speziell qualifizierte Lehrkraft delegieren. Die Berufsorientierungs-koordination soll alle Maßnahmen im Bereich Information, Beratung und Orientierung

für Bildung und Beruf (ibobb) in den siebenten und achten Schulstufen der NMS, der AHS sowie in den fünften bis achten Klassen der Sonderschulen am Schulstandort koordinieren und unterstützen.

Die LehrerInnen, die als BerufskoordinatorInnen tätig sind, üben diese Tätigkeit zusätzlich zu ihrer Unterrichtstätigkeit aus. Um die Berufskoordination ausüben zu können, müssen BerufskoordinatorInnen die dazu an den Pädagogischen Hochschulen eingerichteten Lehrgänge absolvieren. Sie unterscheiden sich in dieser Funktion sowohl von BerufsorientierungslehrerInnen, die die verbindliche Übung Berufsorientierung unterrichten, als auch von den Schüler- und BildungsberaterInnen, die SchülerInnen informieren, beraten und in ihrer individuellen Karriereplanung unterstützen. Daher sollten diese Funktionen nach Möglichkeit von verschiedenen Personen ausgeübt werden.[26] Die Anzahl der an einem Standort einzusetzenden Berufsorientierungs-koordinatorInnen richtet sich nach der SchülerInnenanzahl in der siebenten und achten Schulstufe: bei mehr als 125 SchülerInnen sind zwei Personen vorzusehen, bei mehr als 250 SchülerInnen drei Personen.

Die Berufsorientierungskoordination soll dabei folgende Aufgaben erfüllen[27]:

1. Unterstützung der Schulleitung bei der Erstellung und Weiterentwicklung eines standortbezogenen Umsetzungskonzeptes. Dieses basiert auf:
    - Einer kontinuierlichen, mit dem Bildungsauftrag aller Schulen in allen Unterrichtsgegenständen und allen Schulstufen verbundenen Förderung der Entwicklung grundlegender Lebenskompetenzen („Career Management Skills“) zur selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Gestaltung der eigenen Bildungs- und Berufsbiographie;
    - Dem zeitlichen und inhaltlichen Zusammenwirken der Beiträge der einzelnen Unterrichtsgegenstände, der einschlägigen Projekte und Schulveranstaltungen, sodass der notwendige Projektcharakter zum Tragen kommt;

[26] Bundesministerium für Bildung, Grundsatzerlass für Berufsorientierungkoordination, BMB-33.545/0010-I/8/2017 vom 24. November 2017.
[27] Grundsatzerlass für Berufsorientierungskoordination.

- Den allgemeinen Informations- und Beratungspflichten der Schule vor schulischen Übergängen – auch unter Einbeziehung der Erziehungsberechtigten;
- Dem Berufsorientierungsunterricht (verbindliche Übung in der 7./8. Schulstufe)
- Der Ermöglichung von Realbegegnungen (…)
- Der Informations- und Beratungstätigkeit der SchülerberaterInnen;
- Der Einbindung weiterer psychosozialer Beratungs- und Unterstützungsangebote, der Erziehungsberechtigten sowie externer Partner.

2. Schulinterne Koordination bei der Umsetzung der Maßnahmen. Dies umfasst die
   - Unterstützung des LehrerInnenteams bei der Umsetzung und Koordination von Realbegegnungen, fächerübergreifenden Projekten zur Berufsorientierung und der individuellen Berufs(bildungs)orientierung,
   - Zeitliche und inhaltliche Koordination einer (integrativen) Umsetzung der verbindlichen Übung Berufsorientierung,
   - Unterstützung bei der Wahl und Beschaffung geeigneter Unterrichts-materialien sowie der Herstellung von außerschulischen Kontakten für einschlägige Projekte, schulbezogene Veranstaltungen und Schulveranstaltungen,
   - Beratung der Schulleitung bei der Planung von schulinternen Fortbildungen und Information der Lehrkräfte über Fort- und Weiterbildungsangebote zum Themenbereich Bildungsweg- und Berufsorientierung.
3. Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen. (…) Es ist daher die Aufgabe der BerufsorientierungskoordinatorInnen, entsprechende außerschulische Kooperationen (mit regionalen Bildungsanbietern, Unternehmen, Berufsinformationszentren des AMS, Arbeiterkammer, Wirtschaftskammer u.a.) anzubahnen, Netzwerke zu knüpfen, zu pflegen und für die Aktivitäten der Schule (…) nutzbar zu machen. (…) Ebenso ist es Aufgabe der BerufskoordinatorInnen, Ideen für Innovationen im Bereich der standortbezogenen Umsetzung von Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf in die Schule zu bringen.
4. Dokumentation und Evaluation gemeinsam mit KollegInnen (…). Eine jährliche Evaluation der Maßnahmen ist durchzuführen und soll zeigen:

- Den Weiterentwicklungsbedarf des Maßnahmenkataloges,
- Den Fortbildungsbedarf,
- Ob der Lehrplan der verbindlichen Übung Berufsorientierung - unabhängig von der Art der Umsetzung erfüllt wurde,
- Ob die angebotenen Unterstützungen für das LehrerInnenteam ausreichend waren bzw. welche Unterstützung in Hinkunft zusätzlich nötig ist.

Die Auswahl der BerufskoordinatorInnen obliegt der Schulleitung, wobei der Grundsatzerlass dazu – neben der personalrechtlichen Bestimmungen, eine Reihe von wesentlichen, bereits mitzubringenden personalen Kompetenzen anführt. Dazu zählen u.a. Interesse für die Anliegen der Bildungsweg- und Berufsorientierung, Bereitschaft zur Mitwirkung an der Schulentwicklung, Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft, Organisationstalent, Sensibilität für Gender- und Diversitätsaspekte und Offenheit für die Zusammenarbeit mit außerschulischen Einrichtungen. Grundvoraussetzung ist darüber hinaus die Bereitschaft, die erforderliche Weiterbildung zu absolvieren.

Der Lehrgang für Berufsorientierung-Koordination[28] setzt das Bildungsniveau einer pädagogischen Erstausbildung voraus, dauert 3 Semester, umfasst 9 ECTS und besteht aus drei Modulen (Grundlagen von Bildungs- und Berufsorientierung, Projektmanagement und Beratung und Berufsorientierung-Koordination am Schulstandort).

Für LehrerInnen, die die **verbindliche Übung Bildungs- und Berufsorientierung** unterrichten sollen, ist ein eigener Lehrgang an Pädagogischen Hochschulen eingerichtet[29]. Dieser richtetet sich an LehrerInen der Sekundarstufe I und II an Neuen Mittelschulen, AHS und Allgemeine Sonderschulen, dauert ebenfalls 3 Semester und umfasst 12 ECTS in vier Modulen (Grundlagen von Bildungs- und Berufsorientierung, Menschenbild und Berufsfindung, Betriebspraktikum und Berufswelterfahrungen und Transition). Dabei sollen die TeilnehmerInnen folgende Kompetenzen erwerben:

---

[28] Lehrgangskonzept Berufsorientierung-Koordination, https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/berufsorientierungskoordinat_23759.pdf?61ec3y , zuletzt abgerufen am 19. November 2018

[29] Lehrgangskonzept Bildungs-und Berufsorientierung, https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/bildungsundberufsorientierun_23758.pdf?61ec3y , zuletzt abgerufen am 19. November 2018

- Fundiertes Grundlagenwissen zur Bildungs- und Berufsorientierung
- Kompetenz, persönlichkeitsbildende Prozesse zu initiieren und zu begleiten
- Methoden eines handlungs- und kompetenzorientierten Unterrichts
- Grundlagen geschlechtsspezifischer Sozialisation und die Auswirkungen auf Berufswahlentscheidungen und Lebensplanung
- Über die Problematik und Ressourcen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Behinderung am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt reflektieren
- Berufswahltheorien und deren Ansätze
- Grundlagenwissen über die Arbeits- und Berufswelt
- Relevantes Wissen zur Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Betriebspraktika
- Erziehungsberechtigte als ExpertInnen in den Berufsorientierungsprozess einbeziehen
- Informationen und Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen zur Berufswahlorientierung nutzen und Netzwerke erstellen

Die **Schüler- und Bildungsberatung** als dritte Säule der Berufsorientierung ist ein niederschwelliges Beratungsangebot an Sekundarschulen und ist sowohl Teil des standort- bzw. clusterbezogenen Konzepts von ibobb als auch Teil des psychosozialen Unterstützungssystems am Schulstandorts. Schwerpunkt ist dabei die Unterstützung bei der individuellen Karriereplanung von SchülerInnen. Die Aufgaben der Schüler- und Bildungsberatung werden im entsprechenden Grundsatzerlass[30] folgendermaßen definiert:

1. Information als Orientierungshilfe und Entscheidungsvorbereitung: Dabei ist sicherzustellen, dass SchülerInnen und Erziehungsberechtigte über die Beratungsangebote der Schüler- und Bildungsberatung Bescheid wissen und über die notwendigen Informationen für die weitere Bildungsweggestaltung verfügen. Spätestens im vorletzten Schuljahr vor schulischen Abschlüssen oder Übergängen sind SchülerInnen und Erziehungsberechtigte über empfehlens-werte Vorgangsweisen zur Gestaltung eines individuellen Orientierungs- und Entscheidungsprozesses und die dafür innerhalb und außerhalb der Schule zur

[30] Grundsatzerlass für Schüler- und Bildungsberatung, Rundschreiben 22/2017, BMB-33.545/0006-I/8/2017 vom 16. Oktober 2017, https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_22.pdf?6cczmj , zuletzt abgerufen am 19. November 2018.

Verfügung stehenden Unterstützungs-, Informations- und Beratungsangebote zu informieren. Spätestens zu Beginn des letzten Schuljahres vor Abschlüssen oder Übergängen muss eine geeignete Information über nachfolgende mögliche Bildungsgänge unter Einbeziehung der Möglichkeiten beruflicher Weiterbildung sowie der Eingangsvoraussetzungen, Abschlussqualifikationen, damit verbundenen Berechtigungen sowie über Informationsmöglichkeiten zu Arbeitsmarktchancen erfolgen. Dabei soll das gesamte Spektrum möglicher weiterer Bildungswege unter Berücksichtigung der regionalen Gegebenheiten dargestellt werden.

2. Individuelle Beratung und Vermittlung von Hilfe: die Kernkompetenz und Hauptaufgabe liegt in der persönlichen Beratung von SchülerInnen bei Fragen der individuellen Gestaltung weiterer Bildungswege, aber auch bei persönlichen Problemlagen, die einen schulischen Erfolg behindern. Dies umfasst einerseits die Informationsberatung, in der ausgehend von Interessen, Fähigkeiten, Wünschen und Vorüberlegungen der SchülerInnen Hinweise für passende Bildungsgänge und Hilfestellung bei der Strukturierung, Ordnung und Bewertung verschiedener Bildungsoptionen gegeben werden und allenfalls auf weiterführende Informations- und Beratungsmöglichkeiten (Schulpsychologie, Jugendcoaching, Berufsinformationszentren, etc.) verwiesen wird. Andererseits betrifft die Beratung auch Schwierigkeiten im Lernen und Verhalten oder andere persönliche Probleme (Problemberatung). Im Bedarfsfall kann die Schüler- und Bildungsberatung von der Schulleitung auch mit der Koordination der Tätigkeiten der psychosozialen Unterstützungskräfte am Schulstandort betraut werden.

3. Als Grundsätze der Beratungstätigkeiten weist der Grundsatzerlass die Verschwiegenheit aus, insbesondere im Bereich der Beratung und Vermittlung bei persönlichen Problemen. Wenn notwendig, soll fachpsychologische Hilfe (v.a. in Form der Schulpsychologie) herangezogen werden. Im Bedarfsfall können einzelne SchülerInnen die Schüler- und Bildungsberatung auch mehrmals in Anspruch nehmen. Grundsätzlich sind für diese Form der Beratung die notwendigen Rahmenbedingungen (Raum für vertrauliche Gespräche, sichere Aufbewahrung von Unterlagen, etc.) bereitzustellen.

Voraussetzung für die Übertragung der Funktion der Schüler- und Bildungsberatung sind – neben personalen Kompetenzen, die im Grundsatzerlass aufgeführt sind – die Bereitschaft zur Absolvierung des Lehrgangs für Schüler- und Bildungsberatung, der eine Laufzeit von vier bis fünf Semestern hat, 12 ECTS umfasst und aus einer Grundausbildung (zu den rechtlichen Grundlagen, den verschiedenen Formen der Beratung wie Informationsberatung, Problemberatung und Systemberatung und Übungen zum BeraterInnenverhalten) und einer Intensivausbildung (zu Beratung bei

Lern- und Verhaltensschwierigkeiten, Kooperation und Krisenmanagement, Persönlichkeitsentwicklung-Bildungsplanung und entsprechenden Übungen) besteht.

Insgesamt sind derzeit über 2.700 Schüler- und BildungsberaterInnen in allen Schularten der Sekundarstufe tätig.

## 5.4 Das Prinzip ibobb: Grundlagen und Anwendungsbereiche

Das Prinzip ibobb (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf) steht für alle Maßnahmen im Bereich der Bildungs- und Berufsorientierung. Life Long Guidance stellt auch ein dar. Vorarbeiten zur österreichischen Life Long Guidance-Strategie wurden bereits 2005 durch die Einrichtung einer sektionsübergreifenden Arbeitsgruppe im Bildungsministerium gestartet, die bald um externe PartnerInnen (AMS, Ministerien, Interessenvertretungen, Forschungseinrichtungen, etc.) erweitert wurde. Im Laufe des Jahres 2006 die strategischen Ziele konkretisiert und Studien zur Implementierung durchgeführt.[31] Die Intensivierung von ibobb wurde in das Regierungsprogramm 2007-2010 aufgenommen und im ESF-Programmplanungs-dokument 2010 berücksichtigt. Im Jahr 2008 wurde die Implementierung der Lifelong Guidance Strategie im Konsultationspapier „Wissen – Chancen – Kompetenzen - Strategie zur Umsetzung des Lebenslangen Lernens in Österreich“ dargelegt[32].

Als Eckpunkte der nationalen Lifelong-Guidance-Strategie wurden folgende programmatische Ziele festgelegt:

1. Implementierung der Grundkompetenzen in allen Curricula: Bei möglichst vielen Bildungsmaßnahmen sollte Vermittlung und Erwerb wichtiger Grundkompetenzen für das Treffen selbstverantwortlicher Bildungs- und Berufsentscheidungen bewusst angestrebt werden.

2. Fokus auf Prozessorientierung und Begleitung: Qualitätsvolle Entscheidungsprozesse sind die Voraussetzung für das Gelingen von treffsicheren Bildungs- und Berufsentscheidungen in allen Lebensphasen. Daher sollen sich alle

[31] BMUKK (2008): „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ ibobb. Strategien zur Bildungsberatung und Berufsorientierung als ein Kernelement der nationalen Strategie zum Lebenslangen Lernen. Bericht der regionalen, bundesländerübergreifenden Informations- und Diskussionsveranstaltung .

[32] BMUKK (2008): „Wissen – Chancen – Kompetenzen“; Konsultationspapier LLL, Juni 2008.

Unterstützungsmaßnahmen an diesen Prozessen orientieren. Dem begleitenden Aspekt soll besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden.

3. Professionalisierung der Berater/innen, Trainer/innen: Verbesserung und Intensivierung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Berater/innen, Trainer/innen, Lehrer/innen, die im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf in den verschiedenen Sektoren tätig sind.
4. Qualitätssicherung und Evaluation von Angeboten, Prozessen und Strukturen: Die Qualität von Angeboten, Prozessen und Strukturen im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf ist systematisch zu analysieren und weiterzuentwickeln. Dabei ist der Ausrichtung an tatsächlichen Bedürfnissen der Bürger/innen besondere Aufmerksamkeit zu schenken.
5. Zugang verbreitern – Angebote für neue Zielgruppen schaffen: Die Angebote sollten so gestaltet und ausgerichtet sein, dass sie tatsächlich diejenigen Personen erreichen, die dieser Unterstützung besonders bedürfen. Ebenso ist zu überprüfen, für welche spezifischen Problemstellungen es überhaupt keine bzw. zu wenige Angebote gibt.

In dem Konsultationspapier werden auch die Ziele der Leitlinie folgendermaßen definiert:

- Lernende umfassend dabei zu unterstützen, Selbstreflexion hinsichtlich ihrer erworbenen Fertigkeiten und Kompetenzen zu üben, Entscheidungen über persönliche Qualifikationserfordernisse zu treffen und ihr Leben zu planen.
- Lernende zu beraten und ihnen Orientierungshilfe zu bieten: Das Potenzial der Lernenden zu erheben, Orientierungshilfe am Bildungsmarkt zu bieten und Berufsaussichten bzw. Chancen am Arbeitsmarkt zu vermitteln.
- Bildungsmotivation zu fördern: Die Freude durch Lernen und beim Lernen sowie auf den zu erwartenden Nutzen herauszustreichen und adäquat zu vermitteln.
- Die praxisnahe Information und Beratung durch Einbeziehung von im Berufsleben stehenden Praktiker/innen auszubauen
- Bestehende unabhängige, anbieterübergreifende Anlaufstellen für Berufs-, Bildungs- und Karriereberatung auszubauen
- Die Professionalisierung der Berufs-, Bildungs- und Karriereberatung durch Professionalisierung der Berater/innen, die Entwicklung gemeinsamer Beratungsstandards und eine breite Akkordierung der Unterstützungsmaßnahmen in unterschiedlichen Einrichtungen, Umfeldern und Berufen.
- Bildungs- und Berufsberatung in den Schulen und auch in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen besser zu verankern

- Den Zugang zu Beratung durch die Entwicklung eines flächendeckenden Systems von Beratungsstrukturen und durch den Auf- und Ausbau regionalisierter und niederschwelliger (aufsuchender) Bildungsberatung zu verbreitern und speziell die Bedürfnisse bildungsferner und benachteiligter Gruppen zu berücksichtigen.
- Den Zugang zu Informationen über den Arbeitsmarkt, Arbeitsmarkttrends, Berufe sowie Aus- und Weiterbildungsangebote im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik sicher zu stellen.

Diese Ziele sprechen eine Reihe von AkteurInnen im Bereich der Erst-, Aus- und Weiterbildung an. Für den Schulbereich wurden im Konsultationspapier konkret folgende Handlungsfelder angeführt:

- Nationale Strategieentwicklung und Koordination im Bereich Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf (Nationales Guidance Forum)
- Entwicklung von Standards für die Qualifizierung von Schüler/innen- und Bildungsberater/innen an Schulen[33]
- Ausbau und verstärkte Vernetzung der Bildungsberatung und Berufsinformation im Schulbereich.

Auf der Basis dieser Leitlinien wurde von Seiten des Bildungsministeriums ein Grundsatzpapier[34] zum Ausbau der Berufsorientierung und Bildungsberatung erstellt, das die Grundanliegen des ibobb-Maßnahmenbündels, die bildungspolitischen Zielstellungen und die zielgruppenspezifischen Angebote zusammenfasst. Darin wird Berufsorientierung als Lebensorientierung und somit als Prozess definiert, der bereits sehr früh beginnt und über die Schulzeit hinausgeht. Entscheidungen über die Wahl von Bildungswegen sollen entlang eigener Potenziale und Interessen getroffen und ein reflektierter Umgang mit Lebensentscheidungen gefördert werden. Die Aufgabe und Verantwortung **jeder** Schule ist es, diese Prozesse zu unterstützen und zu begleiten. Eine qualitativ hochwertige, frühzeitige und umfangreiche Berufsorientierung und Bildungsberatung wird dabei vor allem als **präventive Maßnahme** zur Vermeidung von Schul- und Ausbildungsabbruch angesehen.

---

[33] Für die Qualifizierung zu Schüler- und BildungsberaterInnen gibt es mittlerweile eine verbindliches Rahmencurriculum. Siehe https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_22.html (Grundsatzerlass SBB)

[34] Grundsatzpapier Ausbau der Berufsorientierung und Bildungsberatung (Stand November 2010), https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/ibobbgrundsatzpapiernov2010o_21088.pdf?67qif3 , zuletzt abgerufen am 20. November 2018.

Um dies zu erreichen, wurde für die Umsetzung von ibobb das „Verantwortungsdreieck“ Schule – Schulaufsicht – Pädagogische Hochschulen definiert. Letztere sind für die Qualifizierung der LehrerInnen (sowohl der BO-LehrerInnen, der BO-KoordinatorInnen, der Schüler- und BildungsberaterInnen, als auch der LehrerInnen aller Unterrichtsgegenstände zuständig. Die Schulaufsicht hat die Verantwortung für die regionale Bildungsplanung und die Qualitätssicherung, den Schulen kommt die Erstellung eines standortspezifischen Umsetzungskonzeptes und die Sicherung der Prozessqualität zu.

Die eigentliche Umsetzung einer qualitätsvollen Bildungs- und Berufsberatung am Standort muss dabei unter Berücksichtigung dreier Aspekte erfolgen:

1. Förderung und Vermittlung von Kompetenzen (Fähigkeit zur Selbstreflexion, Entscheidungsfähigkeit, Informationsrecherche und –bewertung, Fähigkeit, eigene Ziele zu definieren und zu verfolgen)
2. Entscheidung als Prozess unter Berücksichtigung der Geschlechtersensibilität
3. Praxisbezug (Förderung von Projekten und Realbegegnungen zur Vermittlung von Praxiserfahrungen)

Auf der Basis dieses Grundsatzpapiers und eines ibobb-Umsetzungsplanes wurden in den letzten Jahren die in Kapitel 10.1 beschriebenen Maßnahmen, Organisationsstrukturen und Fortbildungsangebote für die unterschiedlichen Fachkräfte entwickelt und implementiert.

Von Seiten des Bildungsministeriums ist zudem ein Nationales Forum Lifelong Guidance eingerichtet worden. Diese Steuerungsgruppe umfasst VertreterInnen aller auf Bundesministeriumsebene für ibobb verantwortlichen Stellen sowie RepräsentantInnen der Interessensvertretungen (AK, WKÖ), der BeratungsanbieterInnen und der wissenschaftlich bzw. koordinatorisch mit ibobb befassten Institutionen. Das vorrangige Ziel des Forums liegt derzeit auf einem umfassenden Informationsaustausch, es dient aber auch der Vernetzung und der Abstimmung untereinander.

## 5.5 Herausforderungen im Übergang Schule – Ausbildungssystem – Befunde aus ExpertInneninterviews[35]

Zu den Erfahrungen mit der Implementierung und Umsetzung von Beratungsmaßnahmen gehört, dass sich vor der Einführung von ibobb als Prinzip der Berufsorientierung zunächst an den heimischen Schulen eher schwierig gestaltet hat: Von schulischer Seite wurde oftmals argumentiert, dass dieser Aspekt ohnehin im „herkömmlichen" Unterricht integriert sei. Als besonders herausfordernd wird dies für die siebente und achte Schulstufe beschrieben; aufgrund des vor der Einführung des Maßnahmenbündes geringeren Unterstützungsgrads etwa in Form von Lernmaterialien war die Umsetzung der Berufsorientierung stark vom persönlichen Engagement des jeweiligen Lehrpersonals abhängig. Mittlerweile gibt es jedoch eine Fülle an Materialien, die über https://portal.ibobb.at/ abrufbar sind. Im Grundsatzerlass zur Berufsorientierung (RS 17/2012) sind darüber hinaus alle formalen Vorgaben festgelegt.

Aktuell hängt die Qualität der Berufsorientierung – vor allem an den AHS – aber nach wie vor stark vom Engagement der jeweiligen LehrerInnen ab, zumal hier – aus Sicht einiger LehrerInnen - immer noch zu wenige Ressourcen vorhanden sind. Dies sind auch die Gründe, weshalb insbesondere für die Schnittstelle der achten Schulstufe aktuell zu wenig bzw. zu gering ausgeprägte Berufsorientierung konstatiert wird. Im Unterschied zur PTS, wo dies aufgrund deren inhaltlicher Ausrichtung einen Schwerpunkt darstellt, beläuft sich der Umfang dieser Beratungstätigkeit an anderen Schultypen nur auf wenige Stunden („ein Thema unter vielen"). ExpertInnen sehen ganz grundsätzlich mehr Bedarf an Berufsorientierung an den Schulen, die idealerweise bereits zu einem frühen Zeitpunkt der schulischen Laufbahn beginnen müsste. Diese Berufsorientierungsmaßnahmen sollten nicht kurzfristig oder punktuell erfolgen, sondern langfristig und prozesshaft angelegt sein.

Erfahrungsgemäß spielt auch das Selbstverständnis des Lehrpersonals eine wichtige Rolle bei der Umsetzung von Bildungs- und Berufswahlinformation: Für schulische Bereiche außerhalb der PTS wird festgestellt, dass die LehrerInnen berufliche Beratung nicht wirklich als impliziten Auftrag ihrer Lehrtätigkeit wahrnehmen. Gerade die AHS ist

[35] Im Rahmen dieses Interviews wurden Gespräche mit den Abteilungen I/2 und I/10a des BMBWF, der Abteilung Schulpsychologie und Bildungsberatung der Bildungsdirektion, der Bundesjugendvertretung, der Bundesnetzwerk Österreichischer Jugendinformations, diversen Jugendorganisationen und L&R Sozialforschung geführt.

so konzipiert, dass sie eine hohe Allgemeinbildung und Studierfähigkeit gewährleistet. Berufsbefähigung erwächst in diesem Schultyp daraus, diese allgemeinbildende Ausbildung und die Reifeprüfung erfolgreich zu absolvieren („Berufsbefähigung als Nebenprodukt"), um dann in weitere Ausbildung zu gehen. Hier wird ein gewisses Spannungsfeld verortet: Man will „seinen Schultyp nicht untergraben."

Als Problemfeld – unabhängig vom Schultyp oder der Schulstufe – wird das Ausmaß der Nähe des zuständigen Lehrpersonals zum jeweils aktuellen Arbeitsmarktgeschehen bewertet. Insbesondere bei bereits längerer Lehrtätigkeit ist die Nähe zur Wirtschaft und zu aktuellen betrieblichen Abläufen meist nicht mehr im notwendigen Umfang gegeben, um realitätsnahe Beratungstätigkeiten für Kinder und Jugendliche anbieten zu können.

## 5.6 Exemplarische Umsetzung: PTS 2020

Zu den Maßnahmen, Information, Beratung, Orientierung an Schulen noch effektiver umzusetzen, gehört vor allem auch der im Schuljahr 2013/14 eingeführte vierjährige Schulversuch „PTS 2020"[36], ein bundesweites Rahmenmodell mit den Schwerpunkten Individualisierung und Modularisierung. Im Zuge dieses Modells sind unter anderem auch verschiedene erweiterte Methoden und Ansätze im Rahmen der Berufsorientierung getestet worden, um diesen Aspekt an den Polytechnischen Schulen noch stärker auszubauen und zu fokussieren. Dazu zählen bspw. modulare Unterrichtsangebote in der Berufsgrundbildung, Bewerbungstraining und Berufsüberleitungsmanagement sowie Kontakte zur Wirtschaft und außerschulischen Institutionen[37].

Im Schuljahr 2013/14 starteten elf Pilotschulen aus acht Bundesländern mit dem Schulversuch PTS 2020. Nach dem ersten Schulversuchsjahr schied die Polytechnische Schule Wörgl (Tirol) freiwillig aus dem Schulversuch aus. Im Schuljahr 2014/15

[36] Eine detaillierte Beschreibung des Schulversuches und eine Evaluation findet sich bei:
Bauer, Jürgen. (2015). PTS 2020. Ein Schulentwicklungsprojekt professionell begleitet. Evaluierungsbericht, Schuljahr 2013/14. (Bundesministerium für Bildung und Frauen & Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Hrsg.). Wien.
Bauer, Jürgen. (2016). PTS 2020. Ein Schulentwicklungsprojekt professionell begleitet. Evaluierungsbericht, Schuljahr 2014/15. (Bundesministerium für Bildung und Frauen & Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Hrsg.). Wien.

[37] In diesem Zusammenhang sind auch zwei der größten heimischen schulischen Berufsorientierungsinitiativen zu erwähnen, der „Girl`s Day" (für Schülerinnen ab sechs Jahren) und der „Boy`s Day" (für Schüler ab zwölf Jahren): Im Rahmen dieser beiden Initiativen wird versucht, den Mädchen bzw. Burschen über Besuche bei Ministerien, Unternehmen, Hochschulen etc. Berufe und berufliche Tätigkeiten nahezubringen, die nicht unbedingt dem traditionellen beruflichen Wahlverhalten des jeweiligen Geschlechts entsprechen.

entschied sich eine weitere Schule aus Tirol und zwei Schulen aus Oberösterreich, am Schulversuch teilzunehmen. An jedem Schulversuchsstandort wurden ein/e Schulversuchskoordinator/in sowie ein verantwortliches Lehrpersonenteam installiert. Der Schulversuch wurde von der Strategiegruppe bzw. von der Schulaufsicht und den Pädagogischen Hochschulen begleitet. Die Entwicklungsarbeit wurde von einem Evaluationsteam unterstützt.

Zentrale Elemente des Schulversuches waren[38]:

- Beförderung einer neuen Lehr-Lernkultur, basierend auf kompetenzorientiertem Unterricht, Individualisierung und Differenzierung (analog zum Konzept der NMS). Dazu zählten auch Zusatzangebote im Bereich der Allgemeinbildung zur Vertiefung und Förderung
- Entwicklung und Umsetzung eines Modularisierungskonzeptes im Bereich Berufsgrundbildung/Persönlichkeitsbildung: Entwicklung und Umsetzung eines kompetenzorientierten Lehrplans aufbauend auf den gültigen PTS-Lehrplan in den Fachbereichen mit individuellen Schwerpunktsetzungen nach Interesse, Neigung und Fähigkeiten der Schüler/innen
- Projektbezogene Verknüpfung von Allgemeinbildung und Berufsgrundbildung
- Umsetzung einer neuen Form der Leistungsbeurteilung.
- Beachtung des gesamten Leistungsspektrums: Vorbereitung auf Lehre und Matura, Übertritt in weiterführende Schulen, Stärkung/Festigung der Grundkompetenzen , SPF, Nachholen des Pflichtschulabschlusses.

Das Schuljahr wurde im Schulversuch PTS 2020 in vier Phasen unterteilt. Die Schwerpunkte der einzelnen Phasen lagen dabei in folgenden Bereichen:

Phase 1 (6 - 8 Wochen)

- Allgemeinbildung (14 - 18 Wochenstunden): Pflichtgegenstände lt. gültigem PTS-Lehrplan; Intensivförderkurse für SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf; Berufsspezifische Angebote im Bereich der Allgemeinbildung

[38] Zitiert nach Bauer (2016).

- Berufsorientierung und Persönlichkeitsbildung (14 - 18 Wochenstunden): Gendersensible Berufsorientierung (Ermutigung – Mädchen /Technikberufe – Burschen/soziale Berufe), Projektunterricht: Sozialwoche bzw. Sozialtage, Potenzialanalyse, Berufspraktische Tage bzw. Exkursionen
- Geblockte, flexible Unterrichtsgestaltung: fächer- bzw. bereichsübergreifend

Phase 2 (7 – 17 Wochen):

- Allgemeinbildung: Flexibilisierung in der Stundentafel
- Berufsgrundbildung und Persönlichkeitsbildung in Interessenswahlbereichen: jede/r Schüler/in entscheidet sich im GRUNDMODUL für den Interessenswahlbereich A1 „Technik/Naturwissenschaft“ oder B1 „Management und Dienstleistung“: Projektorientierter Unterricht an möglichst 2 Praxistagen, Einbeziehung von Außenkontakten (Unternehmen, Lehrbetriebe,..), Wechsel im Interessensbereich (von A1 zu B1) ist während der ersten vier Wochen nach einer pädagogischen und organisatorischen Abstimmung am Standort möglich. Es besteht die Möglichkeit in den Interessenswahlbereichen „Technik/Naturwissenschaft“ und „Management und Dienstleistung“ Schwerpunkte zu setzen. Jeder Schwerpunkt kann bis zu ⅔ der Stunden im Bereich Berufsgrundbildung und Persönlichkeitsbildung und muss mindestens zu ⅓ zwei andere Interessensschwerpunkte aus demselben Grundmodul enthalten

Phase 3 (8 – 12 Wochen):

- Aufbauend auf Grundmodul A1 oder B1 werden die Hauptmodule A2 für Bau, Elektro, Holz oder Metall bzw. B2 für Dienstleistungen, Handel/Büro oder Tourismus angeboten (+ autonome Fachbereiche in beiden Interessenswahlbereichen).

Phase 4 (11 – 17 Wochen):

- Hauptmodule werden durch eine Projektarbeit abgeschlossen
- Spezialmodule

Im Grundmodul der modularisierten Berufsgrundbildung stehen der Erwerb von grundlegenden Kenntnissen und Fertigkeiten, Schlüsselqualifikationen, Soft skills und eine gendersensible Berufsorientierung im Fokus, in den Hauptmodulen geht es um den Erwerb berufsbezogener vertiefender Kenntnisse und Fertigkeiten in Fachbereichen. Die Spezialmodule schließlich widmen sich dem Erwerb von spezifischen Kenntnissen, aufbauend auf Interessen und Fertigkeiten der Schüler/innen verknüpft mit den Kenntnissen aus dem Bereich der Hauptmodule (z.B. Design mit Holz, EDV-

Planzeichnen, Gesundheit- und Fitnessberufe, Elektroinstallation, Projektmanagement, Kunst und Kreativität, Haus und Garten,...).

Ergänzend zu den individuellen Rückmeldungen zu Interessen, Fähigkeiten und Neigungen wurden mindestens einmal pro Jahr verpflichtende SEL (Schüler-Eltern-Lehrer)-Gespräche durchgeführt.

Didaktisch wurde das Konzept unter Berücksichtigung folgender Aspekte umgesetzt:

- Lehrer/innen als Expert/innen für Lernprozesse, Coaches, Lernbetreuer/innen
- Sozialaktivitäten zur positiven Stärkung der Schulgemeinschaft
- Orientierung an der Neuen Lernkultur, individuelle Förderung (z.B. Teamteaching, temporäre Gruppenbildung)
- Prozesshafte, fächerübergreifende Projekte
- Modulare Unterrichtsangebote in der Berufsgrundbildung – Projektarbeit als Abschlussarbeit (Einzelarbeit, Teamarbeit, selbsttätiges Lernen, Präsentation)
- Persönlichkeitsbildung – persönliche und soziale Kompetenzen; Erwerb von Fach- und Methodenkompetenz
- Selbstkontrolle und Selbstreflexion der Schülerin/des Schülers
- Bewerbungstraining und Berufsüberleitungsmanagement; Kontakte zur Wirtschaft und außerschulischen Institutionen
- Integration und individuelle Begabungsförderung
- Intensive Kooperationen mit pädagogischen/sozialen Institutionen
- EDV-unterstützter Unterricht in allen Fächern.

Der Schulversuch wurde während der gesamten Laufzeit evaluatorisch begleitet. Im Abschlussbericht zur Evaluation empfehlen die Autoren die Fortführung bzw. Implementierung folgender Punkte:

- Einteilung des Schuljahres in vier Phasen
- Fortbildungen in den Bereichen SEL-Gespräche,Kompetenzorientierung, Individualisierung und Differenzierung unter Berücksichtigung der Pilotschulen als Multiplikatoren
- Interessenswahlbereiche „Technik/Naturwissenschaft“ und „Management und Dienstleistun g“ samt der 2/3 – 1/3 Lösung
- Leistungsbeurteilung mittels 5-teiligem Notensystem und optionaler Ergänzender differenzierender Leistungsbeschreibung (EDL) zusätzlich zur Schulnachricht und zum Jahres und Abschlusszeugnis
- Durchlaufen aller Fachbereiche in der Orientierung.

## 5.7 Präventionskonzepte und –systeme im europäischen Vergleich

### 5.7.1 „Bildungsketten“ (Deutschland)

Im Rahmen der Initiative Bildungsketten[39] kooperieren das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS), die Bundesagentur für Arbeit (BA) sowie die Länder, um ein ganzheitliches und bundesweit gültiges Fördersystem zur Berufsorientierung und im Übergangsbereich zu verankern. Dieses gemeinsame Vorgehen von Bund, Ländern und BA zielt auf die Schaffung einer strukturierten und kohärenten Förderpolitik in der Berufsorientierung und auf eine Optimierung im Übergang Schule – Beruf. Zum Netzwerk der Bildungsketten zählen u.a. LehrerInnen, BerufsberaterInnen, Berufseinstiegs-begleiterInnen, ehrenamtliche Coaches, AusbilderInnen und UnternehmerInnen. Gesteuert wird der Prozess der Bildungsketten über eine 2010 implementierte Bund-Länder-BA-Begleitgruppe. Für die fachliche Begleitung und die Öffentlichkeitsarbeit ist die Servicestelle Bildungsketten beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) in Bonn zuständig. Eine Vernetzung erfolgt auch über die Internetplattform „ueberaus“.

Bundesweit kommen verschiedene Förderinstrumente zum Einsatz:

- Üblicherweise erfolgt in der siebenten Klasse über eine *Potenzialanalyse* der erste Einstieg in den Berufsorientierungsprozess
- Daran schließt sich die praktische *Berufsorientierung* (Werkstatttage, Praktika) an, wo die Jugendlichen verschiedene Berufsfelder kennenlernen können
- Manche SchülerInnen benötigen beim Übergang Schule-Beruf zusätzliche Unterstützung; hier ist eine *Berufseinstiegsbegleitung* bis ins erste Ausbildungsjahr möglich

[39] Quellen und Literatur:
https://www.bildungsketten.de/die-initiative
Borchers, Andreas; Rödiger, Lena; Seidel, Sabine; Ebach, Mareike; Kaps, Petra; Kowalczyk, Karin; Oschmiansky, Frank; Popp, Sandra (2017): Evaluation der Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“: Erfolgreiche Übergänge in die betriebliche Ausbildung, Hannover und Berlin, Oktober 2017 (https://www.bildungsketten.de/_media/Studie_Erfolgreiche%20Uebergaenge%20in%20die%20betriebliche%20Ausbildung.pdf ).

- Bedarfsbezogen begleiten ehrenamtliche *AusbildungsbegleiterInnen der Initiative VerA* („Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen“) die Jugendlichen bis zum Ausbildungsabschluss
- Gelingt die Integration in eine betriebliche Ausbildung nicht direkt nach der Schule, stehen verschiedene weitere Maßnahmen des Übergangs zur Verfügung.

Alle Aktivitäten von der Berufsorientierung zur Ausbildung (bspw. Praktika, Unterrichtsprojekte, schulisches und außerschulisches Engagement etc.) werden dabei in einem zentralen Dokument festgehalten, etwa im Berufswahlpass.

Ziel ist es, diese Instrumente im Sinne einer Förderphilosophie „Prävention statt Reparatur“ landesweit verbindlich einzuführen und zu verankern. Der Schwerpunkt liegt auf Schulen der Sekundarstufe I, aber auch Gymnasien sind Teil des Programms. Aktuell liegen Vereinbarungen mit insgesamt 13 Bundesländern vor: In Nordrhein-Westfalen bspw. umfasst das Programm aktuell rund 500 Schulen mit insgesamt knapp 5.300 TeilnehmerInnen. Die verbindliche Umsetzung erfolgt seit dem Schuljahr 2012/13 schrittweise an allen allgemeinbildenden Schulen aller Schulformen sowie an den Berufskollegs.

### 5.7.2 „Schulpartnerschaften - Zusammenarbeit von Wirtschaft und Schule zur Berufsorientierung“ (Deutschland)

Im Rahmen von Schulpartnerschaften[40] führen allgemeinbildende Schulen und Unternehmen einer Region – basierend auf einer schriftlichen Kooperationsvereinbarung – gemeinsam und dauerhaft Projekte und Veranstaltungen zur Berufsorientierung durch. Diese Vereinbarung kann individuell und bedarfsgemäß ausgestaltet werden. Diese Kooperationen helfen einerseits bei der Nachwuchssicherung für die beteiligten Unternehmen; gleichzeitig wird der Übergang der Jugendlichen von der Schule in die Berufsausbildung unterstützt.

Die regionalen Industrie- und Handelskammern (IHK) unterstützen die Umsetzung der Partnerschaften, etwa indem sie Betrieben und Schulen bei der Suche nach geeigneten Partnern und bei der Kontaktaufnahme helfen. Voraussetzung im Prozess ist, dass sowohl auf Seiten der Unternehmen als auch der Schulen verantwortliche Koordina-

[40] Quellen und Literatur
https://www.ihk-nordwestfalen.de/bildung/Schule-und-Wirtschaft/Partnerschaft-Schule-Betrieb/3527994
Deutsche Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.): Leitfaden Partnerschaften zwischen Schule und Betrieb, Berlin, August 2001 (http://www.schule-wirtschaft.ihk.de/schule/media/pdf/schulpartnerschaften_11_08_31_print.pdf )

torInnen bzw. AnsprechpartnerInnen vorhanden sind. Die Ergebnisse der Zusammenarbeit werden laufend überprüft. Die Projekte werden zudem – bspw. über Öffentlichkeitsarbeit und Informationsveranstaltungen – nach innen und außen transparent und nachvollziehbar gestaltet.

Zu den möglichen Leistungen der Betriebe zählen Betriebsführungen und –besichtigungen, vertiefende SchülerInnenpraktika, Fach- und ExpertInnenvorträge und Berufspräsentationen durch AusbilderInnen oder Lehrlinge an den Schulen, Bewerbungstraining, LehrerInnenpraktika oder -fortbildungen (z. B. über Ausbildungsberufe und Karrieremöglichkeiten in der Region), Patenschafts- und MentorInnenprogramme und Schulveranstaltungen.

Die beteiligten Schulen können Betriebsveranstaltungen unterstützen, Lernunterstützung für Lehrlinge gemeinsam mit den SchülerInnen anbieten und Forschungsprojekte zur Betriebsgeschichte umsetzen. Auch ein gemeinsames Engagement von Schule und Betrieb in der Elternarbeit, z. B. durch Informationsveranstaltungen mit Erziehungsberechtigte und AusbilderInnen ist möglich.

Schließlich sind auch komplexere Programme denkbar, etwa indem beide Partner ein gemeinsam abgestimmtes Programm zur Berufsorientierung erstellen. Darin wird genau festgelegt, in welchem Jahrgang welche Orientierungsmaßnahmen, Praktika oder Kompetenzfeststellungen stattfinden. Auch Praxislerneinheiten für unterschiedliche Fächer werden entwickelt und Lernzeiten teilweise in den Betrieb verlegt, VertreterInnen des Betriebes werden in das Unterrichtsgeschehen eingebunden.

### 5.7.3 passt! – Innovative Berufsorientierung in der Region Trier (Deutschland)

Im Rahmen des Projektes „passt! Innovative Berufsorientierung in der Region Trier“ [41] (November 2014 bis Juni 2018) haben zehn ausgewählte Schulen im Bundesland Rheinland-Pfalz innovative Gesamtkonzepte zur Berufsorientierung erarbeitet und umgesetzt. Diese Schulen aus unterschiedlichen Bereichen (Berufsbildende Schulen, Förderschulen, Grund- und Realschulen etc.) erhielten Fördermittel sowie fachliche Begleitung bei der Umsetzung ihrer Konzepte zur Berufsorientierung. Das Programm und seine Ergebnisse erreichten den gesamten Lehrkörper sowie lokale Unternehmen, die Arbeitsagentur sowie die Kammern.

[41] Quellen und Literatur: http://www.passt-region-trier.de/

Die folgenden ausgewählten Schulen wurden von einer Jury als Best-Practice-Modelle genannt:

- Stefan-Andres-Realschule Plus mit Fachoberschule Schweich: In der Berufswahl-AG durchlaufen die SchülerInnen (in Kooperation mit der Handwerkskammer Trier) den gesamten Bewerbungsprozess, angefangen mit einem fiktiven Bewerbungsschreiben bis hin zum Bewerbungsgespräch unter Realbedingungen. Ergänzt wird dieser Prozess durch eine Berufsinformationsbörse sowie verschiedene Praktika. Die Erziehungsberechtigte werden von der Schule über Infoabende und eine Berufsinfomesse in den Prozess der Berufsorientierung eingebunden.
- Kurfürst-Balduin-Realschule plus Wittlich, „KBR- Werkstatt Plus“: In der achten Schulstufe können die SchülerInnen ausgehend von einer Potenzialanalyse einen persönlichen Kompetenzentwicklungsplan erstellen. Die Jugendlichen partizipieren dabei an zwei Werkstatt-Tagen zu den Themen Rhetorik, Präsentation, Selbstvertrauen etc. und dokumentieren ihre Ergebnisse in Form eines Zukunftsplans. SchülerInnen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen legen gemeinsam konkrete Ziele und Zeitpläne fest, um einen geeigneten Praxistag-Platz in einem Betrieb und später einen Ausbildungs- oder Schulplatz zu finden.
- Grund- und Realschule plus Waldrach – Ruwertalschule, „Die jungen Berufefinder – Berufen und Produkten auf der Spur“: Da in den Klassenstufen acht bis zehn Berufsorientierungskonzepte bereits integriert sind, sollen hier in den Klassenstufen zwei bis sieben neue Konzepte umgesetzt werden, um einen möglichst frühen Einstieg in die Berufsorientierung zu ermöglichen. Dies erfolgt über eine enge Anbindung an den regionalen Wirtschafts- und Sozialraum, indem die SchülerInnen Berufe in Unternehmen in der Schulumgebung anhand deren Produkte kennenlernen können; es werden von den Jugendlichen auch selbstständig eigene Produkte entwickelt, hergestellt und verkauft. Als Berufs-reporterInnen können die SchülerInnen zudem Sprach- und Lesekompetenzen durch Reportagen über lokale Firmen und Berufe erweitern.
- Freiherr-vom-Stein-Realschule plus Bernkastel-Kues, „Joblabor – Arbeite an deiner Zukunft“: Im Rahmen des Joblabors können die Jugendlichen eine „JobScout-Ausbildung“ machen und selbst als BerufsorientierungsexpertInnen andere SchülerInnen beraten. Das Lehrpersonal wird durch interne, themenspezifisch Schulungen in das Berufsorientierungskonzept eingebunden und fortgebildet. Dies ermöglicht ein schulweit ganzheitliches, nachhaltiges Konzept, das durch Evaluationen laufend verbessert und weiterentwickelt wird.

### 5.7.4 Transition Ecole-Premier Emploi (Belgien)

Das Projekt „Transition Ecole-Premier Emploi“ [42] (Trec-One) wird seit Anfang 2014 vom „Centre Infor Jeunes Bruxelles“ umgesetzt und von der Europäischen Union als Best Practice Beispiel bewertet. Das „Centre Infor Jeunes Bruxelles“ ist ein gemeinnütziger Verein, der insbesondere junge Menschen in allen für sie relevanten Bereichen (Bildung und Ausbildung, Arbeit, Wohnen, Familie, Gesundheit etc.) unterstützt und berät. Allgemeines Ziel von Trec-One ist es, für Jugendliche zwischen zwölf und 25 Jahren sowohl qualifizierte persönliche Beratung und Unterstützung vor Ort in einem der Brüsseler Informationsbüros als auch webbasierte Informationen in Zusammenhang mit dem Übergang Schule-Beruf zur Verfügung zu stellen. Beabsichtigt ist auch, Partnerschaften zu entwickeln, um so Fragmentierung und Doppelgleisigkeiten bei der Arbeit der der verschiedenen AkteurInnen zu verringern und die Effizienz von Dienstleistungen insbesondere für junge Menschen, die in benachteiligten Stadtvierteln leben, zu steigern. Über die Internetplattform „Bruxelles J“ können Jugendlich außerdem Anfragen in elektronischer Form stellen. Das ganze Konzept ist sehr niederschwellig angelegt, die Jugendlichen müssen keine Termine vereinbaren, sich nicht registrieren und auch sonst keine administrativen Vorgaben berücksichtigen.

Am Projekt Trec-One sind verschiedenste Stakeholder beteiligt, unter anderem private Unternehmen (z.B. Jeep, Dynamo International), die Kinder- und Jugendhilfe, kommunale Schulen, öffentliche Einrichtungen im Bereich Ausbildung und Beschäftigung (z.B. Cité des Métiers), öffentliche Sozialzentren (Centres Publics d'Action Sociale) etc.

Die Internetplattform „Bruxelles J“ verzeichnet zwischen 4.000 und 5.000 Zugriffe pro Tag. 2017 gab es bereits zehn Informationsbüros des „Centre Infor Jeunes Bruxelles“, die Zahl der behandelten Fälle stieg von rund 6.000 im Jahr 2014 auf knapp 14.000 im Jahr 2017. Die Arbeit im Rahmen von Trec-One wird jährlich evaluiert, die Ergebnisse werden in einem Bericht publiziert. Die Evaluationen zeigen bislang einen guten Erfolg der Maßnahme in der Unterstützung der Jugendlichen beim Übergang Schule-Beruf.

[42] Quellen und Literatur: https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19693&langId=en

### 5.7.5 "School and Work" (Italien, Belgien, Frankreich, Litauen, Rumänien und Spanien)

Im Fokus des aus Mitteln der Europäischen Kommission geförderten Projekts "School&Work"[43] steht die Vermeidung vorzeitigen Schulabbruchs, indem Synergieffekte zwischen Schulen und der Wirtschaft geschaffen und genutzt werden. AkteurInnen des Arbeitsmarktes sollen die Motivation der Jugendlichen, einen schulischen Abschluss zu erreichen sowie deren Unternehmergeist stärken. Zielgruppen sind SchülerInnen, LehrerInnen und Schul- und BerufsberaterInnen.

Zu den vorrangigen Zielen des Programms zählen:

- Die Schaffung eines transnationalen schulischen Netzwerks
- Eine bessere Identifizierung der Kenntnisse, Fertigkeiten und Potentiale von Kindern und Jugendlichen anhand eines im Rahmen von „School&Work" entwickelten Toolkits (etwa in Form von Online-Tests), um insbesondere abbruchgefährdete Jugendliche besser unterstützen zu können
- Eine Analyse und Bewertung der wichtigsten aktuellen beruflichen Anforderungen am europäischen Arbeitsmarkt (bspw. über die Entwicklung von Internetdatenbanken mit Jobprofilen, am Arbeitsmarkt erforderlichen Kenntnissen und Fertigkeiten etc.)
- Die Förderung von Unternehmergeist und Entrepreneurship bei den Jugendlichen
- Eine online zugängliche Sammlung von Interviews und Testimonials mit erfolgreichen UnternehmerInnen, ArbeitnehmerInnen und anderen möglichen Identifikationsfiguren
- Die Entwicklung eines Ausbildungsprogramms für LehrerInnen und (Berufs-) BeraterInnen, in dem die Beziehung zwischen der Schule und dem Arbeitsmarkt sowie der Umgang mit und die Motivation von potentiellen AbbrecherInnen vermittelt wird.

---

[43] Quellen und Literatur
https://schoolandwork.pixel-online.org/index.php
Colibaba, Cristina Anca; Colibaba, Stefan; Colibaba, Cintia Lucia; Ursa, Ovidiu: School&Work – How to help teachers and students cope with changes, SEA – Practical Application of Science, Volume IV, Issue 1 (10) / 2016 (http://seaopenresearch.eu/Journals/articles/SPAS_10_22.pdf )

### 5.7.6 "Guiding Cities" (Europa)

Das durch Erasmus+ kofinanzierte Projekt „Guiding Cities"[44] zielt darauf ab, innovative Beratungsmodelle zu entwickeln, um auf europäischer Ebene auf die komplexen Herausforderungen in Bezug auf den vorzeitigen Schulabbruch reagieren zu können und Beratungsleistungen grundsätzlich zu verbessern. Dazu sollen politische EntscheidungsträgerInnen und Stakeholder aus Bildung und Beratung vernetzt und die zahlreichen auf lokaler Ebene tätigen AkteurInnen in der (Berufs-) Beratung gebündelt werden. Zu den Zielen des Projektes gehören:

- Die Erfassung und Analyse von Beratungsleistungen in vier europäischen Ländern (Spanien, Italien, Rumänien und Griechenland) durch nationale Fokusgruppen
- Die Entwicklung eines „Guiding Cities"-Modells, einer Checkliste sowie weiterer Benchmark- und Planungsinstrumente, die verschiedene Maßnahmenfelder und -möglichkeiten, AkteurInnen und Bedarfe von Gemeinwesen in Bezug auf Beratungsleistungen abbilden sowie Anleitungen und Hilfestellungen für die Umsetzung von Beratungsleistungen bieten
- Die Einrichtung einer zahlreiche Stakeholder umfassenden Arbeitsgruppe, die gute einschlägige Beispiele aus der Praxis erfasst und dokumentiert
- Eine elektronische Aufbereitung der Ergebnisse in sechs Sprachen
- Die praktische Umsetzung und Testung des „Guiding Cities"-Modells durch mindestens 40 Gemeinden oder Organisationen.

Ziel des Projekts ist es auch, die Qualität der schulischen Berufs- und Karriereberatung zu verbessern, bspw. über die Analyse bestehender Angebote und die Entwicklung beispielhafter Beratungsmodelle und Instrumente, die dann individuell an die jeweiligen lokalen/regionalen Bedürfnisse angepasst werden können. Vorbildliche regionale Umsetzungen werden mit einem Preis ausgezeichnet, dem jährlich vergebenen „Guiding Cities Award".

[44] Quellen und Literatur: http://www.guidingcities.eu/en/

### 5.7.7 Rajaleidja ("Wegbereiter") (Estland)

Rajaleidja[45] ist ein landesweites Netzwerk von Beratungszentren, das kostenlos Berufs- und Bildungsberatungsdienste für Jugendliche zwischen sieben und 26 Jahren anbietet sowie Erziehungsberechtigte, LehrerInnen und anderes Bildungspersonal unterstützt. Das Modell wird von der facheinschlägigen Plattform „Euroguidance" als Best Practice bewertet.

Die Leistungen gliedern sich in erster Linie in zwei Teilbereiche: Zum Einen erstellt, sammelt und vermittelt das Personal von Rajaleidja Informationen zum Thema Bildung und Arbeitsmarkt für ihre KlientInnen, um Grundlagen für die berufliche Entwicklung und Karriereentscheidungen zu schaffen. Zum Anderen unterstützt das Netzwerk junge Menschen aktiv bei der Suche nach dem für sie passenden Karriereweg, indem sie die Jugendlichen für ihr eigenes Potenzial sensibilisieren, Möglichkeiten in den Bereichen Bildung und Arbeit aufzeigen, bei der Zielsetzung helfen und Aktivitäten zur Erreichung dieser Ziele planen. Zu den Arbeitsmethoden zählen Interviews, kreative Übungen, Karrieretests etc.

Zu den Besonderheiten von Rajaleidja gehört, dass verstärkt digitale Lösungen (z.B. interaktive Spiele) eingesetzt werden und die Berufsberatung auch über E-Counseling und einen online-chat erfolgt, das erste Angebot dieser Art in Estland. Gerade der Chat ist ein bei den Jugendlichen sehr beliebtes, niederschwelliges Angebot und hat sich gut etabliert. Darüber hinaus wird eine Internetplattform betrieben, die umfassende Informationen zu verschiedensten beschäftigungsrelevanten Themenbereichen bietet.

In den Rajaleidja-Einrichtungen arbeiten Berufs- und KarriereberaterInnen, PsychologInnen, Sozial- und SonderpädagogInnen und SprachtherapeutInnen. Die Beratungsleistungen können entweder individuell oder für Kleingruppen umgesetzt werden. Die BeraterInnen von Rajaleidja stehen in engem Kontakt mit Schulen und schulischen BerufsberaterInnen und organisieren gemeinsam mit diesem Lehrpersonal Berufsorientierungsunterricht und Workshops zum Thema. Die Zentren bieten neben den Berufsberatungen auch sozialpädagogische und psychologische Beratung sowie logopädische Unterstützung. Aktuell bestehen 16 solcher Beratungszentren. Umgesetzt

---

[45] Quellen und Literatur:
https://www.innove.ee/en/rajaleidja-network/
Labour market information in lifelong guidance, Case study visit focusing on the "Pathfinder" initiative, Estonia, prepared for CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, Januar 2016 (http://www.cedefop.europa.eu/files/5555_en_case_study_estonia.pdf )

wird die Maßnahme über die Stiftung „Innove“, ein Bildungskompetenzzentrum, das 2003 vom Ministerium für Bildung und Forschung gegründet worden ist.

## 5.8 Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

Die Analyse des Prinzips ibobb, der damit verbundenen Konzepte, Unterstützungsmaterialien und Erlässe, der Evaluierung des Schulversuches PTS2020 sowie der außerösterreichischen Beispiele für Präventionskonzepte und -systeme im Bereich der Berufsorientierung und Berufswahlunterstützung zeigen auf, das drei Aspekte für eine erfolgreiche Umsetzung des Prinzips von entscheidender Bedeutung sind:

- Eine ausreichende Nähe der mit der Bildungs- und Berufsberatung befassten Personen zu Wirtschaft und Arbeitsmarkt
- Standortspezifische Umsetzungskonzepte
- Ausreichende Kooperations- und Unterstützungsstrukturen

Die im Kontext von ibobb entwickelten Konzepte – auch im Bereich der LehrerInnenaus- und weiterbildung tragen diesen Aspekten grundsätzlich Rechnung. Die Umsetzung in den jeweiligen Schultypen und den einzelnen Schulstandorten ist jedoch deutlich unterschiedlich weit fortgeschritten. Dennoch kann festgestellt werden, dass für die betroffenen Zielgruppen, die auch für die AusBildung bis 18 relevant sind, schon viele Maßnahmen umgesetzt wurden.

Ein wesentlicher Aspekt, um das Prinzip von ibobb auf der Ebene der LehrerInnen bzw. der SchulleiterInnen noch besser in den Schulen zu verankern, ist die **Nähe** des verantwortlichen Lehrpersonals **zu aktuellen wirtschaftlichen und betrieblichen Gegebenheiten und Abläufen**. Hier wäre ein stärkerer Kontakt zwischen Lehrenden – und hier vor allem bei „wirtschaftsfremderen“ Schultypen wie etwa der AHS – und der lokalen/regionalen Wirtschaft wünschenswert. Als positives Beispiel werden in diesem Zusammenhang von den ExpertInnen die Erfahrungen innerhalb der PTS genannt: Das Lehrpersonal dieses Schultyps hat aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung dieser Schulform immer wieder Kontakt mit LehrlingsausbilderInnen, teilweise existieren auch gut funktionierende Kooperationen mit Betrieben und Wirtschaftstreibenden aus dem näheren lokalen Umfeld. Über diesen Austausch wird viel aktuelles Wissen und Einsicht über betriebliche Verhältnisse an die LehrerInnen vermittelt.

Da das Selbstverständnis des Lehrpersonals bei der Umsetzung von Bildungs- und Berufswahlinformation einen wesentlichen Faktor darstellt, müsste gerade bei den eher allgemeinbildenden Schultypen wie etwa AHS, NMS etc. mehr Fokus und

Unterstützung auf diesen Aspekt gelegt werden. Diese **Beratungstätigkeit** muss auch tatsächlich **als (Mit-)Auftrag der Lehrtätigkeit** wahrgenommen und akzeptiert werden.

Ein solch enger Kontakt zur Wirtschaft wie dies bei der PTS der Fall ist, ist für andere Schultypen wie etwa die AHS schwer umsetzbar (und gehört letztlich auch nicht zu ihren Aufgaben). Als mögliche Lösung werden **einschlägige Fortbildungsoptionen** für das Lehrpersonal genannt. Voraussetzung hierfür wären jedoch **Kooperations- und Vernetzungsstrukturen** zwischen Schulen, (Groß-)Betrieben und Weiterbildungsinstitutionen, die erst noch zu schaffen wären. Dies beinhaltet bspw. auch die Möglichkeit für Lehrende, für einen gewissen Zeitraum **in einem Betrieb aktiv zu partizipieren**, um einen Einblick in die einschlägigen beruflichen Abläufe zu bekommen und diese Erfahrungen in Hinblick auf ihre Lehr- und Beratungstätigkeit zu reflektieren. Realbegegnungen als Schulveranstaltungen in Form berufspraktischer Tage bzw. Wochen, wie sie schon an etlichen Standorten umgesetzt werden, sind dabei ganz wesentliche Maßnahmen. Das Wissen um aktuelle berufliche Realitäten ist vor allem auch wichtig, damit das Lehrpersonal in der Lage ist, Begabungen und Interessen der Kinder und Jugendlichen über reale und aktuelle Berufsbilder und deren Tätigkeiten zu wecken und mit konkreten Inhalten und Bildern zu versehen.

# 6 Schulunterstützungssysteme

*Autoren: Roland Löffler, Alexander Petanovitsch (öibf)*

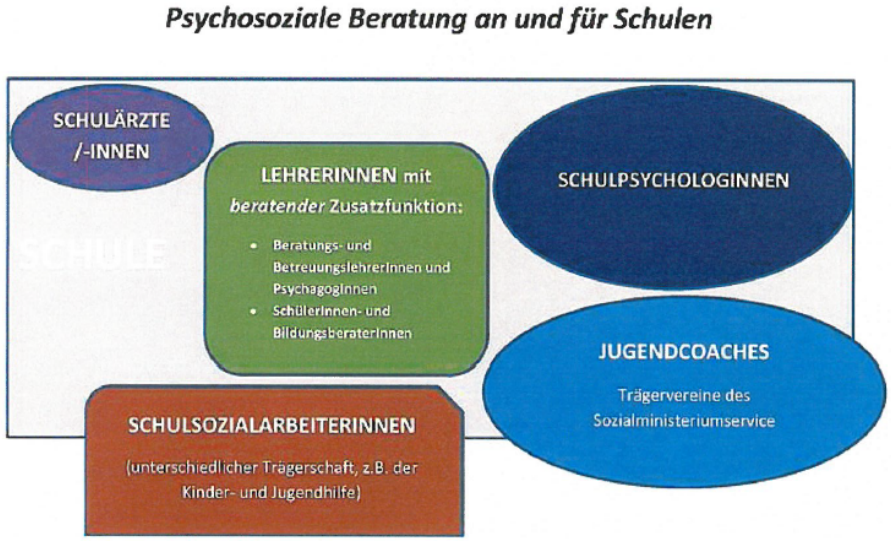
## 6.1 Untersuchungsgegenstand und -methode

Im österreichischen Bildungssystem wird zur Bewältigung der Anforderungen, die für SchülerInnen, Erziehungsberechtigte, LehrerInnen und Schulleitungen im Kontext von Schule, Familie und Umwelt entstehen, eine Reihe von Unterstützungssystemen angeboten. Dazu zählen (neben den Schüler- und BildungsberaterInnen, die im Kapitel 10 behandelt wurden) der schulpsychologische Dienst, SchulsozialarbeiterInnen, BeratungslehrerInnen, das Jugendcoaching sowie SchulärztInnen und – im begrenzten Ausmaß – das Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching. Im folgenden Kapitel wird der Status quo ausgewählter Unterstützungssysteme, deren Vernetzung sowie mögliche Lücken und Optimierungspotenziale in Bezug auf eine Mitwirkung an der Umsetzung der Ausbildungspflicht bis 18 untersucht. Basis der Untersuchungen bilden einerseits die Analyse der gesetzlichen Grundlagen, der Selbstdarstellung der einzelnen Unterstützungssysteme auf Websites und in Broschüren, einschlägige Studien zu den österreichischen Systemen und Internetrecherchen zu außereuropäischen Beispielen von Unterstützungssystemen sowie ExpertInneninterviews.

## 6.2 Status quo der Unterstützungssysteme

Im Folgenden werden die gesetzlichen und strukturellen Grundlagen, die Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche und die Zielgruppen der Unterstützungssysteme im Einzelnen dargestellt. Abbildung 29 illustriert die Position der einzelnen Unterstützungssysteme in Bezug auf das System „Schule“.

***Abbildung 20: Psychosoziale Beratung an und für Schulen***




Quelle: http://www.schulpsychologie.at/schuelerber, zuletzt abgerufen am 22. November 2018

### 6.2.1 Schulpsychologie

Die Schulpsychologie steht als psychologische Beratungseinrichtung innerhalb des Schulsystems Schüler/innen, Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und Lehrer/innen zur Verfügung. Dazu ist im Präsidialbereich der jeweiligen Bildungsdirektion eine Abteilung „Schulpsychologie und Schulärztlicher Dienst“ eingerichtet. Zu den Aufgaben der Schulpsychologie zählt neben der Beratung aller an der Schule Beteiligten auch die Koordination der psychosozialen Unterstützung an Schulen.[46] Einzelne SchulpsychologInnen sind für bestimmte Standorte zuständig. Von der Ausbildung her sind es PsychologInnen, die einen Ausbildungslehrgang für den höheren schulpsychologischen Dienst und oft auch eine Zusatzausbildung im Bereich klinischer Psychologie, Gesundheitspsychologie bzw. gelegentlich auch Psychotherapie absolviert haben. Im Schuljahr 2016/17 waren insgesamt 143 SchulpsychologInnen (in

[46] Nähere Ausführungen finden sich im Rundschreiben 28/2018 des BMBWF.

Vollzeitäquivalenten: 123,6) in 76 Beratungsstellen tätig[47], das sind um 10 Personen und 9,4 Vollzeitäquivalente weniger (bzw. -6,5/-7,1%) als im Schuljahr 2010/11.

Dabei haben die SchulpsychologInnen einen umfassenden Wirkungskreis (rund 5.100 Schulen mit knapp 1 Million SchülerInnen und deren Erziehungsberechtigte) zu betreuen[48]. In Wien ist etwa jede/r der 25 SchulpsychologInnen für rund 10.000 SchülerInnen und 900 LehrerInnen zuständig. Insgesamt werden in Wien jährlich rund 37.000 Beratungen von SchülerInnen, Erziehungsberechtigte und LehrerInnen und 5.000 psychodiagnostische Untersuchungen durchgeführt, 4.000 schriftliche Sachverständigengutachten erstellt, psychologische Behandlungen von 500 SchülerInnen und Beratung von ca. 400 LehrerInnen, und längerfristige Beratungen von 600 Erziehungsberechtigte durchgeführt. Das Zeitausmaß der Schulbesuche beträgt rund 24.000 Stunden, daneben wirkt der schulpsychologische Dienst in Wien bei Konfliktbearbeitungen und Moderationen an Schulen, Schulpsychologischen Sprechtage/ Sprechstunden und in der Lehrerfortbildung mit. [49]

Die Aufgabenbereiche der SchulpsychologInnen umfassen einerseits individuumsbezogene Aufgaben wie Information, psychologische Beratung, Bildungsberatung, Psychologische und Schulleistungs-Diagnostik, Sachverständigentätigkeit, psychologische Behandlung und Intervention laut Suchtmittelgesetz und andererseits systembezogene Aufgaben wie Weiterbildung, Entwicklungsunterstützung, Vernetzung und Koordination und Unterstützung von Schulen beim Krisenmanagement.[50]

Die Hauptzielsetzung bezieht sich auf die Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten, Entwicklungsverzögerungen und Lernschwächen, sozialen und emotionalen Problemen. Die Betreuungsarbeit wird schwerpunktmäßig in den

---

[47] Rechnungshof Österreich (2018):Bericht des Rechnungshofes Gesundheit der Schülerinnen und Schüler: Schulärztlicher Dienst und Schulpsychologischer Dienst; Follow–up–Überprüfung, Reihe BUND 2018/15, GZ 004.620/007–1B1/18, https://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2018/berichte/berichte/Schulaerztlicher_Schulpsychologischer_Dienst_FuP.pdf

[48] Vgl. Rechnungshofbericht 2018, S.6.

[49] https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulpsychologie/daten.html

[50] http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Kernaufgaben.pdf , zuletzt abgerufen am 22. November 2018.

Schulen selbst vorgenommen[51]. Aktuell stellt die Gewaltprävention einen zusätzlichen Schwerpunkt der Schulpsychologie dar.

Die Trägerschaft, Auftraggeberschaft und Finanzierung liegt beim Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, die Dienstaufsicht wird von den Schulaufsichtsbehörden (ab 1.1.2019 die Bildungsdirektionen). AnsprechpartnerInnen sind:

- Auf Bundesebene: Abteilung Schulpsychologie des Bundesministeriums
- Auf Landesebene: die LandesreferentInnen in der Bildungsdirektion bzw. deren StellvertreterInnen
- Regional: die BeratungsstellenleiterInnen
- Am Schulstandort: die SchulpsychologInnen.

Die bundesgesetzliche Verankerung der Schulpsychologie findet sich im Bundes-Schulaufsichtsgesetz[52], § 11 (verpflichtender Aufgabenkatalog), dem Schulpflichtgesetz[53] (Aufnahme in die Volksschule, vorzeitiger Besuch der Volksschule, Schulbesuch bei sonderpädagogischem Förderbedarf), dem Schulunterrichtsgesetz (SchUG)[54], dem Schulorganisationsgesetz (SchOG)[55] (Information der erziehungsberechtigten und der Lehrberechtigten, Überspringen von Schulstufen und Nahtstellen, Umstufung von einer Klasse in eine andere, Klassen überspringen, Verdacht und Schulverweigerung) und dem Suchtmittelgesetz (SMG), §13[56].

### 6.2.2 Schulsozialarbeit

Die Schulsozialarbeit operiert an den Schnittstelle zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Familie. Der Schwerpunkt der Tätigkeit liegt zwar in der Sozialen Arbeit an Schulen, sie hat jedoch das soziale und kulturelle Umfeld und die Lebensumstände der SchülerInnen ebenso im Blickfeld. Die Aufgaben beziehen sich nicht ausschließlich auf die Unterstützung von SchülerInnen bei der Bewältigung von sozialen und

[51] Grandy, Simone; Bernold-Schrom, Desiree; Hofmann, Felix; Lehner, Lisa; Teutsch, Friedrich; Felder-Pflug (2015): Unterstützungssysteme in, für und um die Schule. Wien: LBIHPR Forschungsbericht.
[52] Bundes-Schulaufsichtsgesetz, BGBl. Nr. 240/1962 i.d.g.F.
[53] Schulpflichtgesetz, BGBl. Nr. 76/1985 i.d.g.F.
[54] SchUG, BGBl. Nr. 472/1986 i.d.g.F.
[55] SchOG, BGBl. Nr. 242/1962 i.d.g.F.
[56] SMG, BGBl. I Nr. 112/1997 i.d.g.F.

persönlichen Problemen, sondern auch auf die generelle Entwicklungs- und Sozialisationshilfe.[57]

SchulsozialarbeiterInnen sind i.d.R. ausgebildete SozialarbeiterInnen mit dem Schwerpunkt Familien- und Jugendbereich und sowohl im unterrichtlichen Bereich (SchülerInnen-LehrerInnen-Beziehung, Gruppenangebote, etc.), im außerunterrichtlichen Bereich (in Form von Projekten) als auch im außerschulischen Bereich (etwa in der Vernetzung mit anderen Institutionen) tätig. Da die Hauptzielsetzung auf die Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in ihren individuellen Lebenswelten an den Nahtstellen Schule-Freizeit-Familie liegen, steht die Vernetzung nach außen, aber auch die Hilfe zur Selbsthilfe und die soziale Integration im Vordergrund.

Neben den schulbezogenen Zielgruppen (SchülerInnen, LehrerInnen, Schulleitung und das Schulsystem an sich) zählen daher das familiäre System (allen voran die Erziehungsberechtigten), aber auch das soziale Umfeld der Jugendlichen (Freunde, Vereine, etc.) zum erweiterten Zielgruppenkreis von Schulsozialarbeit.

Eine wesentliche Initiative zum Ausbau der Schulsozialarbeit bildete die Entwicklungspartnerschaft des Bildungsministeriums (Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung) mit dem Europäischen Sozialfonds in den Jahren 2010 bis 2017. Mit Kofinanzierung der jeweiligen Bundesländer wurden über freie Trägervereine und in enger Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe einige Pilotprojekte an Pflichtschulen initiiert; beginnend in Kärnten, Niederösterreich und Salzburg (2010-2012); erweitert durch Steiermark und Tirol (2012/13) und nochmals ergänzt durch Oberösterreich und Wien (2013/14), mit Standorten an einigen Handelsschulen sowie einer Zentrallehranstalt.

„Ziele waren unter anderem die Entwicklung bundesweiter Modelle der Schulsozialarbeit, fachlicher Austausch (bundesweite Fachtagungen 2012, 2014 und 2017), Abstimmung mit anderen psychosozialen Unterstützungssystemen an Schulen, Basisvernetzungen der PraktikerInnen, wissenschaftliche Enqueten, Entwicklung eines Leitfadens zur Implementierung von Schulsozialarbeit (Ludwig Boltzmann Institut Health Promotion Research), Schärfung des Professionsbildes von Schulsozialarbeit, Entwicklung eines bundeseinheitlichen Qualitätsrahmens und Methodensammlungen (Sozial-

[57] Grandy et al (2015), S.27.

raumarbeit, Schulabsentismus / Schulverweigerung, Soziale Arbeit mit MigrantInnen und Zugewanderten).“[58]

Die Kooperation mit dem Europäischen Sozialfonds wurde 2017 beendet. Die derzeitigen Schulsozialarbeitsprojekte an Handelsschulen werden vom Bund finanziert.

Im Rahmen des von der Bundesregierung beschlossenen, auf zwei Jahre befristeten „Integrationstopfs“ hat das Bundesministerium mit Dezember 2016 zusätzlich ein eigenes Projekt „Schulsozialarbeit“ gestartet. Dieses sieht vor, dass bundesweit bis zu 85 zusätzliche SchulsozialarbeiterInnen an Volksschulen und Neuen Mittelschulen mit einem hohen Anteil an sozial benachteiligten SchülerInnen zum Einsatz kommen.

Diese zusätzlichen psychosozialen Fachkräfte, die beim Österreichischen Zentrum für psychologische Gesundheitsförderung im Schulbereich (ÖZPGS) angestellt sind, kommen im Rahmen der Schulpsychologie-Bildungsberatung der jeweiligen Schulbehörde direkt an entsprechend ausgewählten Schulstandorten zum Einsatz.

Die Umsetzung in den Bundesländern und an den einzelnen Schulstandorten erfolgt nach einheitlichem Zielbild und Aufgabenrahmen, jedoch angepasst an die jeweiligen Erfordernisse und die bestehenden Unterstützungsstrukturen. Als gemeinsames bundesweites Schwerpunktthema im Jahr 2017 wurde „Stärkung der Resilienz von SchülerInnen“ vereinbart.

Zum Unterschied von schulpsychologischen Dienst besteht bei der Schulsozialarbeit keine einheitliche Auftraggeberschaft. Abgesehen von einem ursprünglich in der ESF-Programmplanung enthaltenen Bundesprojekt, in dessen Rahmen der Bund auch einen zeitlich befristeten Beitrag zur Finanzierung von SchulsozialarbeiterInnen übernommen hat, werden in der Regel private Einrichtungen von den Kinder- bzw. Jugendreferaten mit der Durchführung von Schulsozialarbeit beauftragt. Die Initiative dafür geht im Vorfeld meist von den Standorten aus. Eine Ausnahme stellt in diesem Zusammenhang Wien dar: hier wird Schulsozialarbeit durch die Schulaufsichtsbehörde (Bildungsdirektion) initiiert, die SchulsozialarbeiterInnen werden als LehrerInnen angestellt.

Bezüglich der Trägerschaft lassen sich nach Grandy et al. (2015) vier Trägermodelle der Schulsozialarbeit unterscheiden[59]:

---

[58] https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pwi/pa/schulsozialarbeit.html#heading_Was_kann_sie__was_leistet_sie__2 , zuletzt abgerufen am 23. November 2018.

- Schulischen Träger: hier besteht eine Anbindung an die Schulbehörde, die Dienst- und Fachaufsicht erfolgt durch qualifizierte Personen
- Träger der Kinder- und Jugendhilfe: die Einstellung der SchulsozialarbeiterInnen und deren Finanzierung erfolgt durch die öffentliche Kinder- und Jugendhilfe (z.B. Landesjugendreferat), die auch die konzeptionelle, fachliche und organisatorische Begleitung und die Dienst- und Fachaufsicht stellt
- Private Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe: diese Träger sind aufgrund einer behördlichen Eignungsfeststellung zur Durchführung privatrechtlicher Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe, also z.B. auch der Schulsozialarbeit berechtigt. Die Dienstaufsicht führt der jeweilige Träger (z.B. Verein) durch, die Fachaufsicht wird von der für Kinder- und Jugendhilfe zuständigen Behörde wahrgenommen
- Andere Organisationen: z.B. Eltern- oder andere private Vereine

Die Ansprechpartner der Schulsozialarbeit sind dementsprechend trägerabhängig. Bei schulischen Trägern ist die Schulaufsichtsbehörde das oberste Organ, bei Organisation über die Kinder- und Jugendhilfe die jeweils zuständige Behörde, bei privaten Vereinen der Trägerverein (meist in Kooperation mit der für Kinder- und Jugendhilfe zuständigen Behörde). Dementsprechend sind auch die Steuerungsaufgaben unterschiedlich verteilt, sie werden bundeslandabhängig von den Vereinen selbst, der Kinder- und Jugendhilfe des Landes oder der Bildungsdirektion übernommen, teilweise gibt es auch organisationsübergreifende Koordinationsteams.

Mit der Schaffung der Bildungsdirektionen als einer als Bund-Länder-Behörde konzipierten zentralen Bildungsbehörde in jedem Bundesland soll es zukünftig eine strukturelle Anbindung des biopsychosozialen Unterstützungspersonales und damit auch der Schulsozialarbeit geben.

Die Finanzierung erfolgt je nach Organisationsmodell äußerst unterschiedlich. Die vom Bund projektbezogen zur Verfügung gestellte Schulsozialarbeit wird von Ländern und Bildungsministerium gemeinsam finanziert, in den anderen Modellen wird die

---

[59] Vgl. Grandy et al. (2015), S. 34.

Schulsozialarbeit von den Ländern (über die Kinder- und Jugendhilfe bzw. der ressortzuständigen Abteilung der Landesregierung) oder von den schulerhaltenden Gemeinden finanziert. Beim Wiener Modell (Schulsozialarbeit auf Lehrerdienstposten) wird die Finanzierung de facto indirekt vom Bund (über die Finanzierung der Lehrerplanposten) mitgetragen.

Die gesetzlichen Grundlagen finden sich sowohl in Bundes- als auch in Landesgesetzen (Kinder- und Jugendhilfegesetz des Bundeslandes). Im §25 des Schulpflichtgesetzes wird die Schulsozialarbeit im Kontext der Maßnahmen zur Erfüllung der Schulpflicht erwähnt, das Schulunterrichtsgesetz spricht die Schulsozialarbeit im § 65a Abs.1 indirekt im Kontext von Schulkooperationen an, ebenfalls als indirekten Bezug kann der § 61 des Schulorganisationsgesetzes gewertet werden, wo es zu den Aufgaben der österreichischen Schule heißt:

> *„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend (…) durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbst-tätigen Bildungserwerb zu erziehen.“*

### 6.2.3 Jugendcoaching

Seit 2012 (Pilotphase) gibt es das Angebot des Jugendcoachings als Begleitung für junge Menschen beim Übergang von der Schule in den Beruf, der Vollausbau wurde mit Herbst 2013 vollzogen[60]. Diese Maßnahme, die vom Sozialministeriumservice im Auftrag des Sozialministeriums in enger Kooperation mit dem Bildungsministerium durchgeführt wird, zielt darauf ab, schulabbruchs- oder ausgrenzungsgefährdete SchülerInnen ab dem 9. Schulbesuchsjahr zu beraten und – falls erforderlich – längerfristig zu begleiten. Anhand von Stärken und Fähigkeiten der Jugendlichen sollen in einem gemeinsamen Prozess die nächsten Schritte für einen gelingenden Übergang zwischen Schule und Beruf bzw. Sekundarstufe I und II geplant und umgesetzt werden. Das Angebot basiert auf der Freiwilligkeit aller Beteiligten und kann kostenlos in

[60] Siehe den entsprechenden Erlass: https://bildung.bmwbf.gv.at/schulen/pwi/pa/jc_erlass_vollausbau.pdf?6kdmdc

Anspruch genommen werden. Im Jahr 2017 haben rund 51.000 Jugendliche diese Maßnahme in Anspruch genommen.[61]

Die Ausrichtung des Programms ist sowohl präventiv als auch interventionistisch. Im Einzelnen zielt das Jugendcoaching darauf auf ab[62],

- Ausgrenzungs- und schulabbruchsgefährdete SchülerInnen einzeln zu beraten, damit der individuell richtige Bildungsweg gefunden wird,
- Verstärkt Orientierung in Bezug auf die eigene Bildungs- und Berufslaufbahn zu geben, v.a. auch für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf,
- Bei der Bewältigung von psychosozialen Problemen, die einen erfolgreichen Bildungsweg gefährden zu unterstützen und
- Zu anderen Beratungsstellen, aber auch zu Praktikumsplätzen weiter zu vermitteln.

Das Jugendcoaching kann in drei Stufen absolviert werden:

- Stufe 1 – Erstgespräch: Im Rahmen des Erstgesprächs werden die Bedürfnisse der Jugendlichen festgestellt und Informationen zu Bildungs- und Berufswegen geben. Diese Beratung kann in Ausmaß von mehreren Stunden innerhalb von zwei Monaten in Anspruch genommen werden
- Stufe 2 – Beratung: Neben gezielter Berufsorientierung erhalten Jugendliche auch Hilfe bei der persönlichen Entscheidungsfindung und bei der Organisation von Unterstützungsangeboten. Der Abschluss der Stufe 2 – nach maximal 6 Monaten (Übergabe eines Perspektivenplans) – ist Voraussetzung für die Absolvierung einer verlängerten Lehre oder Teilqualifikation oder für die Teilnahme an der Produktionsschule[63].
- Stufe 3 – Begleitung: Im Sinne eines „Case Managements“ wird eine Stärken- und Schwächenanalyse der Jugendlichen inklusive Perspektivenplan erstellt. Dieser enthält konkrete Fördermaßnahmen, Qualifizierungsschritte sowie mittel- und

---

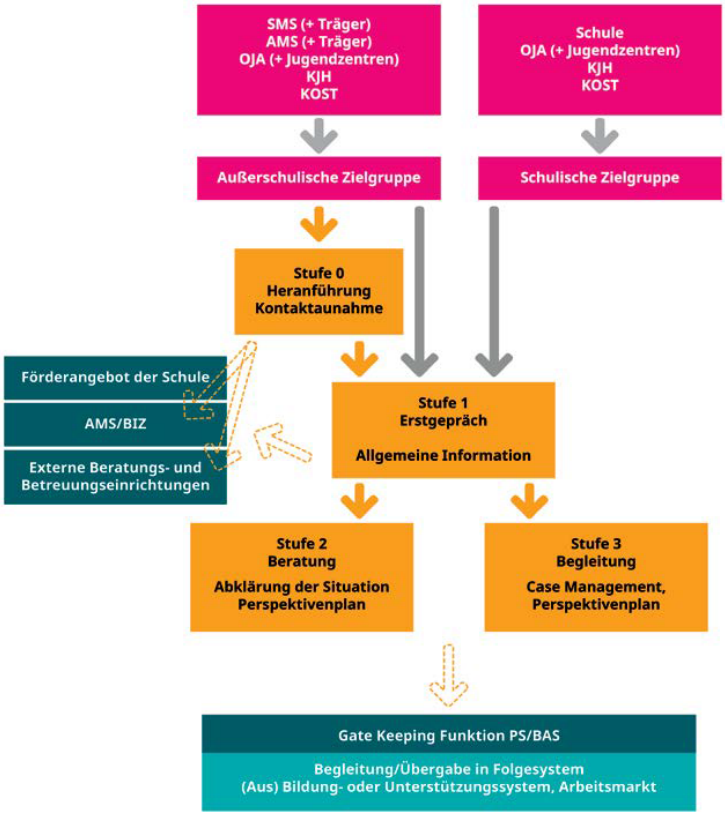
[61] Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, https://www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Arbeitsmarkt/Arbeitsmarktpolitik/Jugendliche_und_junge_Erwachsene/, zuletzt abgerufen am 23. November 2018.

[62] Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pwi/pa/jugendcoaching.html , zuletzt abgerufen am 23. November 2018.

[63] Siehe: https://www.neba.at/jugendcoaching/wie-laeuft-jugendcoaching-ab

langfristige Ziele. Diese Stufe kann bis zu einem Jahr dauern, auch eine Nachbetreuung ist möglich.

***Abbildung 21: Struktur und Ablauf des Jugendcoachings***




Quelle: BMASGK: Meine Chance für die Zukunft (NEBA-Angebot Jugendcoaching). https://www.neba.at/jugendcoaching/wie-laeuft-jugendcoaching-ab?task=callelement&format=raw&item_id=605&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args[0]=0 , zuletzt abgerufen am 23. November 2018

Die Jugendcoaches haben in der Regel eine abgeschlossene Ausbildung im Bereich Sozialarbeit, Sozialmanagement oder Psychologie, Pädagogik und Soziologie oder eine vergleichbare Berufsausbildung im Sozialbereich und mehrjährige Erfahrung in der Arbeitsmarktpolitik oder der Arbeit mit Jugendlichen. Zusätzlich ist eine begonnene oder abgeschlossene Weiterbildung im Bereich Case-Management als Zusatzqualifikation erforderlich.[64] Die Jugendcoaches haben die Aufgabe, mit den Jugendlichen regelmäßig in Kontakt zu bleiben, die Übersicht über alle Abläufe zu wahren,

[64] Grandy et al (2015), 28.

eine optimale Ressourcennutzung zu gewährleisten und für die Vernetzung aller beteiligten Personen und Institutionen Sorge zu tragen.

Operativ getragen wird das Jugendcoaching von externen Projektträgern des Sozialministeriumservices (Träger/Vereine), bei denen die Jugendcoaches angesiedelt sind. Diese Projektträger arbeiten eng mit den Schulen zusammen, die Jugendcoaches führen ihre Arbeit teilweise mobil an Schulen, in Familien, Jugendzentren u.A. durch. Dabei sind den jeweiligen Projektträgereinrichtungen bestimmte Regionen und Schulstandorte zugeordnet.

Die Dokumentation im Jugendcoaching erfolgt sehr differenziert. Neben der Fallebene durch die Träger, in der die Abläufe der Prozesse elektronisch dokumentiert werden, wurde ein Monitoring Berufliche Integration erstellt, in der nicht-personenbezogene Informationen für zentrale, regionale und trägerspezifische Auswertungen zusammengeführt werden. Schließlich dokumentiert jeder Jugendcoach die Zielvereinbarungen, fachlichen Stellungnahmen und einen Abschlussbericht auf Fallebene.

### 6.2.4 Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching[65]

In der Richtlinie gemäß §°19c Abs.1 Z 8 BAG aus dem Jahr 2012 wurde im Zeitraum von Oktober 2012 bis Dezember 2013 das Pilotprojekt „Coaching für Lehrlinge und Lehrbetriebe“ in den Bundesländern Oberösterreich, Steiermark, Tirol und Wien durchgeführt und begleitend evaluiert[66] . Die Evaluierung empfahl eine Fortführung und bundesweite Ausdehnung des Angebots und eine Adaptierung in verschiedenen Gesichtspunkten.

Mit der Richtlinie aus dem Juli 2014 wurde der überwiegende Teil der Empfehlungen aus der Evaluierung übernommen und das Programm vor der bundesweiten Ausdehnung umfassend überarbeitet und mit Ende 2015 flächendeckend für ganz Österreich ausgerollt.

---

[65] Das Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching zählt zwar nicht im engeren Sinne zu den Schulunterstützungssystemen, im Rahmen der dualen Ausbildung (Berufsschule und Betrieb) gibt es jedoch vereinzelt Berührungspunkte. Daher wird im Rahmen dieses Moduls auch kurz darauf eingegangen. Nähere Informationen zur Umsetzung: Zwinz, Dagmar / Pultowicz, Patrycja (2016): Koordinationsstelle Lehrbetriebscoaching und Lehrlingscoaching. Jahresbericht 2016; Pultowicz, Patrycja (2017): Koordinationsstelle Lehrbetriebscoaching und Lehrlingscoaching. Halbjahresbericht 2017; Auswertungen der Koordinationsstelle zu 2017.

[66] Vgl. Wieser, Regine / Litschel, Veronika / Löffler, Roland (2014): Begleitende Evaluierung des Pilotprojekts „Coaching und Beratung für Lehrlinge und Lehrbetriebe“, öibf, Wien.

Das Programm hat als Zielsetzung sowohl Lehrlingen als auch Lehrbetrieben während der Lehrausbildung Unterstützung anzubieten, um die Qualität in der Lehrausbildung zu verbessern und insbesondere Ausbildungsabbrüchen entgegen zu wirken. Demgemäß ist auch das positive Ablegen der Lehrabschlussprüfung und ggf. einer Berufsreifeprüfung im Fokus der Zielsetzung.

Anspruchsberechtigt sind alle Lehrlinge mit einem aufrechten Lehrverhältnis[67] und Personen, deren Lehrverhältnis vor max. sechs Monaten vor Beginn des Coaching-Prozesses durch Abbruch oder Ablauf der regulären Lehrzeit geendet hat.

Die Leistung für Lehrlinge im Rahmen des Programms umfasst Information, Beratung und Coaching. Die umsetzenden Trägereinrichtungen stellen ein niedrigschwelliges Informationsangebot, das neben den Lehrlingen auch Angehörigen und dem sonstigen Umfeld zur Verfügung steht. Diese Beratung kann telefonisch, mittels elektronischer Medien oder auch persönlich durchgeführt werden.

Darüber hinaus ist es möglich, vor dem Antrag auf ein Coaching ein Beratungsgespräch mit dem Coach durchzuführen, bei welchem abgeklärt wird, ob die Maßnahme Coaching in der aktuellen Situation des Lehrlings passgenau ist, ob Begleitangebote benötigt werden bzw. andere Maßnahmen zielführender erscheinen. In diesem Zusammenhang wird an die Trägereinrichtungen die Anforderung der Vernetzung und der vertieften Kenntnis über die spezifischen Unterstützungsangebote für Jugendliche und Lehrlinge vorgeschrieben.

Von Programmstart im November 2015 bis Ende 2016 wurden insgesamt 1.219 Fälle betreut, davon 741 fortgeführte Coachings, die über ein Erstgespräch hinausgingen. Im Jahr 2017 stieg die Zahl auf 1.779 Erstgespräche, von denen 759 fortgeführt wurden. Rund 58% der Betreuungsfälle betreffen männliche Lehrlinge, rund 72% sind unter 19 Jahre alt, knapp 2% 26 Jahre oder älter. Rund ein Fünftel der Lehrlinge die seit Programmstart ein Lehrlingscoaching in Anspruch genommen haben, haben nicht Deutsch als Muttersprache, rund die Hälfte davon gibt Türkisch als Muttersprache an. Burschen nehmen in höherem Maße als Mädchen das Lehrlingscoaching erst dann in Anspruch, wenn das Lehrverhältnis bereits beendet wurde. Die Anteile der Lehrberufe

[67] Ausbildungsverhältnisse in der überbetrieblichen oder integrativen Lehrausbildung sind nicht von dem Programm erfasst und Lehrlinge mit diesen Ausbildungsverhältnissen haben keinen Anspruch auf Coaching im Rahmen des Programms. Dies liegt vor allem darin begründet, dass diese Ausbildungsverhältnisse mit einer Betreuung durch soziale Arbeit verbunden sind und somit über bestehende Betreuungs- und Unterstützungsstrukturen verfügen.

bei den teilnehmenden Lehrlingen verhalten sich annähernd proportional zur Lehrberufsverteilung der Lehrlingsstatistik.[68]

Betrachtet man die Coachingfälle nach den in ihnen angesprochenen Themenbereichen, so betreffen nahezu drei Viertel den Themenbereich „Lernen". Innerhalb dieses Bereiches werden in der Hälfte der Fälle schulischer Bildungsbedarf (Nachhilfe-Organisation, mangelnde Grundkompetenzen) angesprochen, in einem Fünftel der Fälle praktischer Bildungsbedarf in der Ausbildungspraxis thematisiert (Schwierigkeiten mit praktischen Ausbildungsinhalten, Organisation der LAP-Vorbereitung). Der Wunsch nach einem Lerncoaching (Lernen zu lernen, Konzentrationsschwierigkeiten, Lernmotivation) wird nur in vereinzelten Fällen beim Erstgespräch direkt als Hauptproblemlage angesehen.

Die Mehrheit der fortgesetzten Coachings in den ersten beiden Jahren der Vollausrollung konnte ordnungsgemäß abgeschlossen werden. In nahezu allen ordnungsgemäß abgeschlossenen Fällen konnte die aktuelle Situation des Lehrlings gänzlich (55,6%) oder teilweise (38,1%) verbessert werden.

In den letzten Jahren haben die Trägereinrichtungen des Lehrlings- und Lehrbetriebscoachings vermehrt die Informationstätigkeit zu dieser Maßnahme auch in den Berufsschulen durchgeführt, weil sie dort mögliche Zielgruppen direkt und gebündelt ansprechen können. Dadurch sind auch berufsschulbezogene Problemlagen vermehrt in den Fokus des Lehrlings- und Lehrbetriebscoachings gerückt und werden auch im Rahmen dieser Maßnahme bearbeitet. Einerseits ist es sinnvoll, einen möglichst niederschwelligen Zugang zu den Jugendlichen (wie etwa eine Informationsstunde in einer Berufsschulklasse) zu haben, andererseits besteht die Gefahr, dass es zu einem „Ressourcentausch" kommt, und über das Lehrlings- und Lehrbetriebscoaching, das im Auftrag von BMDW und BMASGK durchgeführt wird, Problemlagen bearbeitet werden, die eigentlich in den Bereich der Schulunterstützungssystem im engeren Sinn gehören.

[68] Zwinz, Dagmar / Pultowicz, Patrycja (2016): Koordinationsstelle Lehrbetriebscoaching und Lehrlingscoaching. Jahresbericht 2016; Pultowicz, Patrycja (2017): Koordinationsstelle Lehrbetriebscoaching und Lehrlingscoaching. Halbjahresbericht 2017; Auswertungen der Koordinationsstelle zu 2017.

## 6.3 Bestehende Kooperationsstrukturen

Aktuell bestehen zahlreiche und vielfältige Kooperations- und Vernetzungsstrukturen im und mit dem schulischen Unterstützungsbereich: Die Schüler- und BildungsberaterInnen bspw. unterstützen einerseits die jeweilige Schulleitung bei der Koordinierung der Unterstützungssysteme am Standort, fungieren in punkto Ausbildungspflichtgesetz aber auch mitunter als Nahtstelle bei der Erstellung eines Perspektiven- und Betreuungsplans durch die Jugendcoaches.

Im Bildungsministerium ist die Abteilung „Schulpsychologie, Gesundheitsförderung und psycholsoziale Unterstützung, Bildungsberatung“ für die schulischen und schulbezogenen Unterstützungssysteme zuständig; diese Abteilung dient auch als Kontakt- und Anlaufstelle für das Jugendcoaching, das im Sozialministerium verankert ist, sowie die SchülerInnenbildungsberatung. Diese organisatorische Struktur soll die Kooperation und Vernetzung der relevanten Stellen und Personen gewährleisten, was insbesondere im Hinblick auf eine effiziente Umsetzung der Ausbildungspflicht wesentlich ist. Bereits bei der Entwicklung des Ausbildungspflichtgesetzes haben das Bildungsministerium und das Sozialministerium – und hier insbesondere das Jugendcoaching und das Sozialministeriumservice – überaus effektiv zusammengearbeitet. Diese Kooperation wird nun in der interministeriellen Steuerungsgruppe zur AusBildung bis 18 fortgesetzt, in dem das BMBWF, das BMASGK, das BMDW sowie das Bundeskanzleramt (für die Agenden des ehemaligen BMFJ) vertreten sind.

Das Bildungsministerium hat in der Vergangenheit auf Landesebene auch immer wieder Kooperations- bzw. Gesprächsplattformen für VertreterInnen der Schulpsychologie, der KOST, der Landesregierung und der Sonderpädagogik angeregt. In einigen Bundesländern bestehen diese Plattformen nach wie vor. Die konkrete Ausgestaltung der Kooperations- und Vernetzungsstrukturen ist selbstverständlich auch von den regionalen Gegebenheiten abhängig: Die Steiermark etwa als relativ großes Bundesland mit sehr unterschiedlichen und teilweise abgelegenen Regionen verlangt andere organisatorische Strukturen als bspw. die Bundeshauptstadt Wien, wo Fragen der Erreichbarkeit oder der Verfügbarkeit von Angeboten nicht wirklich eine Rolle spielt.

Eine Kooperation, die bereits seit einigen Jahren sehr gut funktioniert, ist die bundesweite Entwicklungspartnerschaft im Bereich der Schulsozialarbeit der Abteilung Schulpsychologie-Bildungsberatung im Bildungsministerium; diese Initiative fokussiert vor allem auf die Verringerung von Schulabsentismus und die Senkung der DropOut-Quoten an den Schulen. Hier wurden in der Vergangenheit - mittels Kofinanzierung der jeweiligen Bundesländer - über freie Trägervereine und in enger Zusammenarbeit mit der Kinder- und Jugendhilfe einige Pilotprojekte an Pflichtschulen initiiert. Auch mit

dem für Gesundheitsfragen zuständigen Sektionen des BMASGK bestehen immer wieder intensive Kooperationen der zuständigen Ministeriumsabteilungen, etwa im Bereich der Gesundheitsförderung, der Psychologie, aber auch im Bereich der Ärzteschaft.

Als ein konkretes Beispiel für gut funktionierende und umgesetzte, bereichsübergreifende Kooperationsstrukturen im präventiven Bereich wurde ein Schulsozialprojekt in der Stadt Salzburg genannt: In Lehen, einem sozialen Brennpunktteil der Stadt, arbeitet die Schulsozialarbeit eng mit dem Trägerverein eines Jugendzentrums und mit Personal der außerschulischen Jugendarbeit sowie StreetworkerInnen zusammen.

Darüber hinaus werden vom Bildungsministerium gemeinsam mit der Psychologischen Studienberatung und der Schulpsychologie im Rahmen des Programms 18plus Informations- und Beratungsangebote für den Übergang von der Sekundarstufe II in weiterführende (tertiäre) Ausbildungen bereitgestellt, die SchülerInnen der 7./8. Klasse der AHS und der IV./V.Klasse BHS zur Verfügung stehen.

## 6.4 Unterstützungssysteme: europäische Beispiele

### 6.4.1 Gesamtschulisches Gewaltpräventionskonzept SIG (Schweiz)

Im Rahmen dieses Programms hat das Schweizerische Institut für Gewaltprävention (SIG) Schulen bei der Planung und Umsetzung von Gewaltpräventionskonzepten und –maßnahmen unterstützt.[69] Basierend auf dem jeweiligen schulischen Bedarf, den Rahmenbedingungen und Ressourcen erarbeitete das SIG gemeinsam mit der Schule ein individuelles Gewaltpräventionskonzept. Das SIG besteht seit 20 Jahren und ist einer der größten schweizerischen Anbieter von Dienstleistungen im Bereich der Gewaltprävention und bietet individuelle Maßnahmen auf Ebene Kind, Schule, Familie, überwiegend im volksschulischen Bereich. Das Institut bietet auch Aus- und Weiterbildungen rund um das Thema an.

---

[69] Quellen und Literatur
https://www.sig-online.ch/
Neuenschwander, Peter; Boog-Winkelmann, Anja; Rondi Chiara; Trescher, Corinne: Bericht im Rahmen des nationalen Programms Jugend und Gewalt: Evaluation des gesamtschulischen Gewaltpräventionskonzepts SIG, Eine Studie im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherungen, Forschungsbericht Nr. 4/14, Bern, Dezember 2013 (https://www.soziale-arbeit.bfh.ch/uploads/tx_frppublikationen/20141008_Forschungsbericht_Evaluation_des_gesamtschulischen_Gewaltpraeventionskonzepts_SIG.pdf )

Die Umsetzung von schulischen Präventionskonzepten über das SIG findet in sechs aufeinander aufbauenden Schritten statt:

- *Analysephase:* Hier werden Erwartungen, Ressourcen und der Bedarf festgestellt. Dies erfolgt über ein „Schutzfaktorenprofil", basierend auf einer schriftlichen Befragung des Lehrpersonals. Optional können auch die SchülerInnen sowie die Erziehungsberechtigte befragt werden.
- *Planungsphase:* Basierend auf dem Schutzfaktorenprofil werden in Kooperation mit dem Schulteam die Bereiche festgelegt, die im Zuge des Programms erarbeitet bzw. optimiert werden sollen.
- *Konzept-/Maßnahmenplan:* Dieser schriftlich fixierte Plan wird gemeinsam mit der Schulleitung erstellt und beinhaltet die finanziellen und zeitlichen Ressourcen der Schule, den zeitlichen Ablauf, Themen bzw. Schwerpunkte des Gewaltpräventionskonzepts sowie die konkreten Maßnahmen.
- *Schulung der Lehrpersonen:* Dies erfolgt in den gewählten Themen im Zeitrahmen von einem halben Tag bis drei Tagen. Die zum Einsatz kommenden Maßnahmen werden zusammen mit dem Lehrpersonal bestimmt, für die Arbeit in den Klassen erhalten die LehrerInnen schriftliche Unterlagen als Handlungsanleitung.
- *Umsetzungsphas*e: Die beschlossenen Maßnahmen werden umgesetzt, die SchülerInnen erhalten durch das SIG oder das Lehrpersonal eine altersgerechte Einführung in die festgelegten Themen. Anschließend arbeiten die LehrerInnen kontinuierlich an der Erhaltung und der Festigung der vermittelten Inhalte weiter und auch die Eltern werden über die beschlossenen Maßnahmen informiert.
- *Evaluation und Planung des weiteren Vorgehen*s: Seitens des SIG wird eine (mindestens) jährliche Evaluation des Verfahrens angestrebt.

Eine Evaluation der durch das SIG zwischen 2011 und 2015 landesweit an insgesamt 18 Schulen implementierten Maßnahmen zeigt ein insgesamt positives Bild.

### 6.4.2 InSSel - Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen in der Schule (Schweiz)

Im Auftrag des Department Bildung, Kultur und Sport Aargau entwickelte das Zentrum Lernen und Sozialisation der Fachhochschule Nordwestschweiz InSSel, die

"Intervention zur Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen".[70] Es wurde im Schuljahr 2011/2012 im Kanton Aargau an insgesamt sieben Schulen eingeführt und soll langfristig im Kanton angeboten werden. Mit diesem niederschwelligen Programm soll ein Beitrag zur Prävention von Risikoverhalten, Arbeitslosigkeit und psychosozialen Risiken bei gefährdeten Jugendlichen geleistet werden. Das Programm trägt auch zur Früherkennung von Verhaltensproblemen in der Schule bei.

Das Programm InSSel richtet sich an gefährdete SchülerInnen der Primar- und Sekundarstufe I. Angesprochen werden mehrere Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen wie Schule, Familie, Freizeit angesprochen alle AkteurInnen, die beim Aufwachsen eines Jugendlichen eine Rolle spielen, werden eingebunden.

Das Programm setzt sich aus folgenden vier Elementen zusammen:

- *Vorbereitungsgespräche*: Vor Maßnahmenbeginn führt ein Jugendcoach mit Erziehungsberechtigte, Lehrperson und Jugendlichen ein Gespräch, um individuelle Förderziele im Konsens zu vereinbaren. Im Elterngespräch werden Grundlagen für eine konstruktive Arbeit in Unterricht und Schule erarbeitet und den Erziehungsberechtigte Hinweise für die Erziehung ihrer Kinder vermittelt (es handelt sich jedoch nicht um eine Familientherapie).
- *Gruppentraining* mit einem Jugendcoach: Außerhalb der Unterrichtszeit werden unter Anleitung eines Jugendcoaches Kleingruppensitzungen im Wochenrhythmus durchgeführt. In diesen Sitzungen werden einerseits mit sozialpädagogischen Methoden Beziehungen aufgebaut und positive Erlebnisse vermittelt, andererseits Verhaltensziele und Regeln vereinbart, geübt und auf Einhaltung überprüft.
- *Unterrichtshospitation* und Feedback: Die Jugendlichen werden im Regelunterricht beobachtet, um den Transfer der Verhaltensänderung vom Gruppentraining in den Unterricht zu unterstützen. Direkt im Anschluss tauschen sich der Jugendcoach und die Lehrperson aus, wobei der Coach die Position eines neutralen Beobachters einnimmt.

---

[70] Quellen und Literatur
https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-forschung-und-entwicklung/zentrum-lernen-und-sozialisation/inssel-foerderung-von-sozial-und-selbstkompetenzen-in-der-schule
Neuenschwander, Markus P; Frank, Nicole: Interventionsprogramm zur Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen in der Schule (InSSel) – Evaluationsergebnisse, Institut Forschung und Entwicklung, Solothurn, September 2012 (https://www.schulen-aargau.ch/drittanbieter/Dokumente%20Drittanbieter/inssel%20evaluationsbericht.pdf )

- *Schulentwicklung*: Das Programm muss in bereits vorhandene Präventionsmaßnahmen an den Schulen eingebettet und mit diesen abgestimmt werden. Die Jugendcoaches bringen ihre Erfahrungen aus den Gruppentrainings im LehrerInnenkollegium ein, wodurch das Programm zur Schulentwicklung beiträgt.

InSSel setzt die Zusammenarbeit zwischen Jugendlichen, Erziehungsberechtigte, Lehrpersonal, Jugendcoaches, Schulleitung, HeilpädagogInnen, Schulsozialarbeitenden, SchulpsychologInnen etc. voraus. Die Ergebnisse einer Evaluation sind überwiegend positiv und zeigen, dass das Programm zu einer Verringerung der Unterrichtsstörungen beiträgt sowie die Sozial- und Selbstkompetenzen von Jugendlichen fördert.

### 6.4.3 „Schulbegleitungsdienste“ (Niederlande)

Unter Schulbegleitung wird in den Niederlanden eine langfristige Beratungsform verstanden, bei der ein unabhängig arbeitender Unterstützungsdienst (meist in der Rechtsform von Stiftungen oder Vereinen) auf mehreren Ebenen vor Ort (Schulleitung, SchülerInnen, Eltern) tätig ist. Ziel ist eine maßgeschneiderte Schulbegleitung und –unterstützung, wobei die Initiative für eine Schulbegleitung stets von den Schulen ausgeht. Schulbegleitungsdienste[71] sind traditionell für den Primar- und sonderpädagogischen Bereich zuständig.

An einer sozialpädagogischen Begleitung interessierte Schulen schließen mit der Stiftung einen zeitlich befristeten Betreuungsvertrag ab, der die Organisationsberatung an den Schulen (Systembegleitung) sowie die individuelle Beratung (SchülerInnenbegleitung) vereinbart. Dieser Vertrag hat zumeist eine Gültigkeitsdauer von mindestens vier Jahren.

Schulbegleitungsdienste definieren sich über ihre Nähe zur Praxis (Schule), den hier unmittelbar Betroffenen (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern) und den sie einbeziehenden Prozess (Unterricht). Schulbegleitungsdienste unterliegen gesetzlich festgelegten Leistungsanforderungen:

---

[71] Quellen und Literatur

Nieslony, Frank: Schulsozialarbeit in den Niederlanden (http://drk-kinder-jugend-familienhilfe.de/fileadmin/user_upload/PDFs-und-Artikelbilder/Arbeitsfelder/03-Jugendsozialarbeit/002-Fachtagungen/Dokumentationen-2014/Nieslony_Schulsozialarbeit_in_den_Niederlanden.pdf )

Sparka, Andrea; van Bruggen, Johan: Schulische Unterstützungssysteme in den Niederlanden, DDS – Die Deutsche Schule 101. Jahrgang 2009, Heft 2, S. 136-148, 2009 (https://www.dds.uni-hannover.de/fileadmin/schulentwicklungsforschung/DDS_Abstracts/DDS_2009_2/Abstract_DDS_2009_2_Sparka.pdf )

- Diagnostizierung und Analyse von SchülerInnenprobleme, Lernsituationen und Unterrichtsbedingungen
- Aufklärung, Beratung und Gestaltung/Veränderung bezüglich der Lehr- und Lernprozesse und der Unterrichtsgestaltung
- Mitarbeit bei Untersuchungen und Evaluationen
- Organisation von Fortbildungsprogrammen für MitarbeiterInnen der Schulbegleitungsdienste

In den Schulbegleitungsdiensten sind AkteurInnen aus den unterschiedlichsten Berufsgruppen tätig: PädagogInnen, PsychologInnen, BeratungslehrerInnen, SozialarbeiterInnen, therapeutische Fachkräfte, BibliothekarInnen, Verwaltungskräfte und andere Berufsgruppen.

### 6.4.4 „Peaceable School“ (Niederlande)

„Peaceable School“ [72] wurde 1999 für den Einsatz in niederländischen Grundschulen konzipiert, um das soziale und emotionale Klima in Schule und Unterricht zu verbessern, indem SchülerInnen und LehrerInnen Methoden zur konstruktiven Konfliktlösung aufgezeigt werden. Das Programm ist gut etabliert und an rund 500 Schulen in allen Teilen des Landes umgesetzt worden. „Peaceable School“ umfasst eine Reihe von Unterrichtsmaßnahmen für alle Altersgruppen (einschließlich Aktivitäten für Kinder im Vorschulalter), intensive Fortbildung für das Lehrpersonal sowie Workshops für Eltern.

Die Implementierung des Programms sieht einen Zeitraum von zwei Jahren vor. In dieser Zeit werden folgende Maßnahmen gesetzt:

- Umsetzung der Unterrichtsmaßnahmen zu den Themenbereichen Konfliktlösung, Kommunikation, Mediation etc. in allen Klassen
- Vermittlung der Grundlagen des Programms an das Lehrpersonal über spezielle Trainingseinheiten
- Beobachtung des Unterrichts durch externe und schulinterne Coaches

[72] Quellen und Literatur: Pauw, Leo; van Sonderen, Jakob: Manual - The Peaceable School, A school with a heart, General introduction + specimen lessons, Rotterdam 2016 (http://cpnn-world.org/documents/The_Peacable_School_CED_Groep.pdf )

- Ausbildung von ausgewählten SchülerInnen zu MediatorInnen
- Informationsveranstaltung für Eltern, um diese aktiv in den Prozess einzubeziehen; optional ist ein Workshop für besonders motivierte Eltern im zweiten Jahr der Umsetzung möglich
- Um alle Personen und Institutionen, die mit der Schule bzw. den SchülerInnen in Kontakt stehen (bspw. Vereine, Spielplätze, Bibliotheken etc.), in das Programm mit einzubeziehen, werden bedarfsbezogen Ausbildungen und Informationen für diese AkteurInnen angeboten.

Die Erfahrungen mit dem Programm zeigen eindeutig positive Auswirkungen auf die Schulen und die Kinder und Jugendlichen, weswegen an einigen sozialen Brennpunkten bereits eine Ausweitung der Initiative in Form von „Peaceable Neighbourhoods“ stattgefunden hat.

### 6.4.5 „Mind Matters - Mit psychischer Gesundheit gute Schulen entwickeln“ (Deutschland)

MindMatters[73] ist ursprünglich eine aus Australien stammende Initiative für Sekundarschulen, die darauf abzielt, die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden junger Menschen, aber auch des Lehrpersonals zu verbessern. Das Programm ist für den deutschsprachigen Raum adaptiert worden. Basierend auf der Definition der WHO wird innerhalb von MindMatters Gesundheit als ganzheitlicher Prozess des Wohlbefindens verstanden, in dem sowohl physische als auch soziale und psychische Aspekte gleichermaßen berücksichtigt werden. Das Programm stellt zahlreiche Materialien zur Verfügung, mit denen nachhaltige Strukturen, Strategien und Partnerschaften zur Förderung der psychischen Gesundheit aller SchulmitgliederInnen individuell und den schulischen Bedürfnissen entsprechend aufgebaut werden können. Es wird wissenschaftlich begleitet und seit vielen Jahren bundesweit erfolgreich umgesetzt.

Angeboten wird das Programm vom MindMatters Programmzentrum des Zentrums für Angewandte Gesundheitswissenschaften an der Universität Lüneburg. Es besteht aus drei Schulentwicklungsmodulen („SchoolMatters“, „CommunityMatters“ und „LifeMatters“) sowie sieben Unterrichtsmodulen (z.B. „Gemeinsam(es) Lernen mit Gefühl“, „Mit Stress umgehen - im Gleichgewicht bleiben“, „Fit für Ausbildung und

[73] Quellen und Literatur: http://www.mindmatters-schule.de/

Beruf“ etc.) mit jeweils unterschiedlichen Themenschwerpunkten. Die Materialien und Unterrichtseinheiten der Module sind kompetenzorientiert und richten sich an SchülerInnen von der ersten bis zur 13. Jahrgangsstufe aller Schulformen. Darüber hinaus werden vom MindMatters Programmzentrum auch Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonal, SchulsozialarbeiterInnen etc. angeboten.

### 6.4.6 SchulbegleiterInnen (Deutschland)

Die Aufgabe einer Schulbegleitung[74] ist es, SchülerInnen mit körperlichen, geistigen oder seelischen Beeinträchtigungen den Besuch einer Regelschule zu ermöglichen; sie ist eine Maßnahme der Eingliederungshilfe (gemäß Sozialgesetzbuch XII) bzw. der Kinder- und Jugendhilfe (gemäß Sozialgesetzbuch VIII). In manchen Bundesländern, wie etwa Bayern, unterstützen die SchulbegleiterInnen überwiegend Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen.

Die SchulbegleiterInnen unterstützen die Kinder und Jugendlichen dabei, Einschränkungen im pflegerischen, sozialen, emotionalen und kommunikativen Bereich auszugleichen. Sie stellen sicher, dass SchülerInnen am Unterricht teilnehmen, schulische Anforderungen bewältigen und sich in den Klassenverband integrieren können. Sie helfen bei lebenspraktischen Verrichtungen, erledigen die anfallenden pflegerischen Tätigkeiten während des Schulbesuches und unterstützen die Kinder bei der Orientierung im schulischen Umfeld. Dadurch soll eine größtmögliche Selbstständigkeit erreicht werden. SchulbegleiterInnen sind jedoch keine Zweitlehrer, die Vermittlung des Lehrstoffes ist alleinige Aufgabe der Lehrkräfte.

SchulbegleiterInnen benötigen üblicherweise keine berufliche Vorbildung im erzieherischen, pädagogischen oder pflegerischen Bereich; in begründeten Fällen können auch qualifizierte Hilfskräfte (z. B. HeilerziehungspflegehelferInnen) oder Fachkräfte (z. B. HeilerziehungspflegerInnen) eingesetzt werden. In einigen Bundesländern werden jedoch auch schon Ausbildungsmöglichkeiten angeboten, etwa von den VHS Niedersachsen eine „Qualifizierung zum/zur Schulbegleiter/-in“.

---

[74] Quellen und Literatur:
https://www.familienhandbuch.de/kita/inklusion/Schulbegleitung.php
Weigl, Erich; Dirnaichner, Udo: Schulbegleiter - Unterstützung der Schulen bei der Beschulung von Schülern mit Behinderung, 2015.

### 6.4.7 Familienklassen (Deutschland)

Bei den Familienklassen[75] gemäß Sozialgesetzbuch VII können sechs bis acht SchülerInnen, die starke Verhaltensauffälligkeiten zeigen, einmal in der Woche in Begleitung von mindestens einem Elternteil an der Schule lernen. Die SchülerInnen werden dabei von einem/einer SonderpädagogIn der Schule unterstützt.

Die Arbeitsziele der Kinder richten sich vor allem auf die Verbesserung sozialer Kompetenzen und die Akzeptanz von schulischen Regeln. Den Erziehungsberechtigte sollen aber auch Lernprozesse ermöglicht werden, wie etwa die Übernahme von mehr Erziehungsverantwortung und die Erweiterung ihrer Erziehungsmethoden. Zu Beginn der Familienklasse werden mit dem Kind max. drei individuelle Arbeitsziele entwickelt. Mit der gemeinsamen Teilnahme von Kindern und Erziehungsberechtigte an der Familienklasse soll eine positive Schulentwicklung ermöglicht, der Verbleib in der Regelklasse gesichert und Schulersatzprojekte vermieden werden.

Eine Evaluation solcher Familienklassen an einer Grundschule in Berlin-Kreuzberg hat durchwegs positive Resonanz sowohl von Seiten des Lehrpersonals als auch der Erziehungsberechtigte gezeigt: Die Erziehungsberechtigte konnten einen realistischeren Blick auf das Kind entwickeln und der Kontakt bzw. die Kooperation zwischen LehrerInnen und Erziehungsberechtigte hat sich verbessert. Das Verhalten der SchülerInnen konnte ebenfalls positiv verändert werden.

## 6.5 Schlussfolgerungen: Notwendige Ergänzungen und Handlungsbedarf

Eine Erweiterung der Kooperations- und Vernetzungsstrukturen ist auch Teil des aktuellen Bildungsreformprozesses in Form einer Neugestaltung und besseren Abstimmung der schulischen Unterstützungssysteme. Teilziel dieser Reform ist die **Schaffung eines einheitlichen Qualitätsrahmens**, der gemeinsam etwa mit der Kinder- und Jugendhilfe, dem Jugendcoaching, dem Sozialministeriumsservice und weiteren KooperationspartnerInnen entwickelt und umgesetzt werden soll. Dieser einheitliche

---

[75] Quellen und Literatur
https://www.familie-ev.de/hilfen-zur-erziehung/familienklasse-mft/familienklasse/
Schwenzer, Victoria: Evaluation der Familienklasse. Evaluationsergebnisse zu einem Angebot von familie e.V., Kurzfassung, Berlin, 2013 (https://www.familie-ev.de/app/download/12994886433/Evaluation+Kurzfassung.pdf?t=1499332252 )

Qualitätsrahmen gibt eine bundesweite Vorgabe, die für die Bundesländer in erster Linie durch die Bildungsdirektion und die Kinder- und Jugendhilfe des Landes - unter Einbeziehung etwa der Koordinationsstellen AusBildung bis 18 - weiter spezifiziert werden.[76]

Dieser Qualitätsrahmen wird auch deshalb als wichtiges Instrument bewertet, da die Agenden und **Aufgaben der Schulsozialarbeit bundesweit aktuell sehr unterschiedlich gehandhabt** werden. Dieser Rahmen soll helfen, all diese Maßnahmen besser zu koordinieren und eine entsprechende Qualitätssicherung herbeizuführen, unabhängig vom jeweiligen Maßnahmenträger. Ziel ist hier letztlich ein einheitlicher Rahmen bei gleichzeitiger Flexibilität auf regionaler Ebene (inklusive bedarfsorientierter Ressourceneinsätze), um die Strukturen – bei aller Vielfalt und Breite – konsistenter zu gestalten, besser aufeinander abzustimmen und Reibungsverluste zu vermeiden. In diesem Zusammenhang könnten vor allem die Außenstellen der Bildungsdirektionen in den Ländern Plattformen etablieren, die dem Informationsaustausch und der Vernetzung der verschiedenen AkteurInnen dienen im Sinne des Dreischritts „Kommunikation, Kooperation, Koordination."

Geplant ist auch ein stärkerer Fokus auf sogenannte **„Brennpunktschulen"**: Die soziale Unterstützungsarbeit soll im Sinne einer bedarfsbezogenen, sozialindizierten Ressourcenzuteilung gezielt an Schulen fokussiert werden, an denen besondere Herausforderungen oder Problemfelder gegeben sind. In einem solchen Fall können die zuständigen Stellen der Bildungsdirektion den/die zuständige/n SchulleiterIn darüber beraten, welche Art von Leistung hier konkret zur Verfügung gestellt werden kann. Die Bildungsdirektion kann dann nach Spezifizierung des Bedarfs eine Kooperationsvereinbarung für diese bestimmte Schule mit einem geeigneten Träger der schulunterstützenden Jugendarbeit treffen.

Auch die Frage nach den **relevanten Qualifikationen und Rahmenbedingungen** für eine Tätigkeit in der Jugendarbeit ist zu stellen und hier insbesondere, wie die Balance gelingen kann zwischen einer möglichst hohen Qualifizierungsqualität bei trotzdem ausreichender Zahl an geeignetem Personal und Einrichtungen, die Maßnahmen umsetzen können. Dies betrifft auch die Feldkompetenzen von schulischem Personal, das ein bestimmtes Grundwissen bzw. eine Grundkompetenz auch hinsichtlich der

[76] Für die Schulpsychologie wurde dieser einheitliche Qualitätsrahmen bereits im Zuge der Neuordnung im Zusammenhang mit der Schaffung der Bildungsdirektionen erstellt. Vgl. den Erlass 28/2018.

Schulgesetze benötigt (etwa in Hinblick auf rechtliche Beratungsleistungen) und darüber, wie schulische Strukturen grundsätzlich funktionieren, welche anderen Beratungs- und Unterstützungsangebote es noch gibt und welchen Auftrag diese haben etc.

Die Steiermark kann in Bezug auf Jugendsozialarbeit grundsätzlich als beispielhaft genannt werden, sowohl was das Ausmaß der Finanzierung betrifft als auch die grundsätzlich gut etablierten regionalen und lokalen Anbieter-, Träger- und Organisationsstrukturen. Dies wird auch durch den Erfolg dieser Maßnahmen bestätigt. Dennoch sehen die ExpertInnen durchaus **Optimierungspotenzial bei bestehenden Maßnahmen**: Obwohl bspw. in Graz die bestehenden Strukturen und Maßnahmen sehr gut funktionieren, bestünde dennoch Bedarf, diese im ganzen Bundesland – also auf Bezirksebene, in regionalen Jugendzentren und anderen größeren Städten – noch weiter auszubauen. Mögliche Anknüpfungspunkte bestehen hier bereits über die Regionalmanagements. Es müssten hier jedoch stärkere Verankerungen der Maßnahmenträger mit der Jugendarbeit vor Ort geschaffen werden im Sinne einer laufenden Kooperation (kein „punktuelles Vorbeischauen“).

Die bereits weiter oben erwähnte **„Konkurrenzsituation“** bzw. Animositäten zwischen dem Schulsystem und der Schulsozialarbeit sind auch für die Steiermark ein Thema. Hier müssten noch stärkere Vertrauensbeziehungen geschaffen und auf „Augenhöhe“ kommuniziert werden. In der Steiermark müssen die SchulsozialarbeiterInnen zudem eine Einverständniserklärung von den Erziehungsberechtigten einholen, um mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten zu dürfen; dies erschwert die Betreuungsarbeit naturgemäß.

Generell muss festgehalten werden, dass es trotz vielfältiger Angebote an Kooperations- und Unterstützungsstrukturen für die einzelnen Systemkreise bundesweit noch nicht gelungen ist, ein übergreifendes Koordinationsnetzwerk für Schulunterstützungsmaßnahmen zu etablieren, das auch wechselseitige Synergien sicherstellen kann. Dies liegt zum einen in der **unterschiedlichen Kompetenzverteilung** der einzelnen Systeme, zum anderen in den von den ExpertInnen - und hier insbesondere von den direkt im Feld tätigen Personen – als zu gering angesehenen Ressourcen und den unterschiedlichen Finanzierungsstrukturen. Im Rahmen einer „Mangelverwaltung“ (so wird etwa die Situation der Schulpsychologie in Ballungsräumen von den im Feld tätigen Personen gesehen), bei der trotz steigender Anforderungen – nicht zuletzt durch einen Anstieg von zu bearbeitenden Problemlagen im Bereich ethnischer, religiöser und sozialer Konflikte – mit seit vielen Jahren unveränderten Anzahl von Personen das Auslangen gefunden werden muss, fehlt die Zeit, um sich der vorhandenen Kooperations- und Koordinationsangebote zu bedienen und sich mit anderen Unterstützungssystemen (etwa dem Jugendcoaching) auf der

Ebene von Beratungsfällen oder auch auf allgemein-systemischer Ebene auszutauschen.

Darüber hinaus erschweren die unterschiedlichen örtlichen und fachlichen Schwerpunkte der Unterstützungssysteme mitunter die Kooperation. Einerseits macht die inhaltliche Fokussierung für die Bearbeitung der Problemlagen Sinn, andererseits bestehen in Grenzbereichen bzw. bei multiplen Problemlagen auch Unsicherheiten darüber, wer für die Behandlung der Problemlagen primär zuständig ist. Die Entscheidung wird von den Schulleitungen teilweise auch auf der Basis (rasch) verfügbarer Ressourcen und vorhandener Strukturen getroffen.

Im Sinne einer Optimierung der Wirkung von Unterstützungsystemen wären einerseits einheitliche Regelungen hinsichtlich des Ausmaßes und der Finanzierung von Ressourcen (im Zusammenwirken von Bund und Ländern) zu schaffen. Diese sollten sich andererseits an den tatsächlichen Bedarfen der Schulstandorte richten, regelmäßig aktualisiert werden und ausreichenden Spielraum für eine flexible Ressourcenverteilung zwischen den Systemen – in Abhängigkeit von der Art des Unterstützungsbedarfes bieten. Zentrales Ziel sollte es jedenfalls sein, durch die Bereitstellung von ausreichendem – und entsprechend qualifiziertem – Unterstützungspersonal die LehrerInnen von diesen Aufgaben zu entlasten und den SchülerInnen die optimale Beratung und Betreuung zukommen zu lassen. Eine möglichst flächendeckende – und im jeweiligen Bedarfsfall rasche – Unterstützung ist ein wesentlicher Beitrag zur Verhinderung von vorzeitigem Schulabbruch.

# 7 Zielgruppenanalyse: NEETs

*Autorin: Veronika Litschel (öibf)*

Im folgenden Kapitel wird die Zielgruppe der NEETs einer Analyse in Bezug auf die Passung des Indikators auf die Gestaltung der österreichischen Arbeitsmarktpolitik analysiert. Dabei wird auf Ergebnisse von ExpertInnen-Interviews sowie einer Erhebung von Unterstützungsmaßnahmen und -angebote für Jugendlichen am Übergang von Schule zu Beruf eingegangen. Ergänzend werden die Erkenntnisse einer Literaturrecherche dargestellt und diskutiert.

## 7.1 Beschreibung des Arbeitsmarktindikators NEETs

Das Akronym NEET steht für „not in employment, education or training“ und wird in der internationalen Arbeitsmarktforschung für Jugendliche, die nicht im Erwerbsarbeitsmarkt oder in Ausbildung bzw. Schulung verortet werden können, unabhängig von einer aktiven Position der Suche oder der Verfügbarkeit für den Arbeitsmarkt verwendet. Die Definition ist breit angelegt. NEET-Jugendliche können nicht mit arbeitsmarktpolitischen Zielgruppen gleichgesetzt werden, da auch Jugendliche in einer Warteposition oder Arbeitsmarktinaktive von der Definition erfasst werden. Gleichzeitig wird dieser Begriff häufig in Gesprächen und Interviews als Zielgruppendefinition genutzt.

Die Erhebung des Maßnahmenangebots in Österreich für Jugendliche zwischen 15 und 18 Jahren (siehe Abschnitt 17) zeigt, dass Maßnahmenträger oder –anbieter den Begriff NEETs eine Zielgruppe definieren, die im Bildungssystem derzeit nur mangelhaft integriert und auf der Suche nach Orientierung ist. So geben in der Befragung der Anbieter von Maßnahmen für Berufsorientierung und Orientierung 105 Befragte an, dass NEETs zu ihrer Zielgruppe zählen. In diesem Themenfeld liegen die NEETs bei der Möglichkeit von Mehrfachnennungen als Zielgruppe an dritter Stelle hinter Jugendlichen mit multiplen Problemlagen und Jugendlichen mit Nachreifungsbedarf. In der Themengruppe Begleitung und Coaching liegen die Angaben, dass NEETs zur Zielgruppe gehören eher im Mittelfeld und in der Themengruppe Berufsausbildung scheinen nur vereinzelt Nennung auf, die NEETs als Zielgruppe angeben. Damit wird deutlich, dass zwischen dem Arbeitsmarktindikator NEETs und der Verwendung des Begriffs als Zielgruppendefinition ein Unterschied besteht. Der Arbeitsmarktindikator umfasst alle Jugendlichen von 15 bis 24 Jahren, die weder in Ausbildung, Beschäftigung oder Schulung sind. Als Zielgruppendefinition im Rahmen der Unterstützungsangebote wird der Begriff NEETs eher für Jugendliche benutzt, die am Übergang zwischen Schule

und Beruf oder mitunter nach dem Abbruch eines Ausbildungsweges einen Bedarf an Orientierung oder Vorbereitung in Bezug auf die Ausbildung aufweisen.

Dieser Umstand sowie die Breite des Begriffs führen dazu, dass NEETs in ihrer Heterogenität schwer als eine Zielgruppe mit vergleichbaren Bedürfnissen zu bestimmen zu fassen sind und der Kontext, in welchem der Begriff verwendet wird, immer berücksichtigt werden muss.

## 7.2 Abgrenzung NEET und FABA

Die AusBildung bis 18 sieht als Zielgruppe des Programms frühe AusbildungsabbrecherInnen (FABA) zwischen 15 und 18 Jahren. Diese Zielgruppe unterscheidet sich in vielfacher Hinsicht von jenen Jugendlichen, die unter dem Arbeitsmarktindikator NEETs zusammengefasst werden. Bacher et al. Unterteilen die Gruppe der NEETs in insgesamt sieben Cluster und spezifizieren so die Zielgruppen in Hinblick auf verschiedene Zugänge zur Arbeitsmarktintegration. Im Gegensatz dazu sind FABA mit einem höchstens auf Pflichtschulniveau reichenden Schulabschluss oder durch den Abbruch eines weiteren Ausbildungsweges in der Sekundarstufe 2 beschrieben (Steiner et al. 2016). In diesem Zusammenhang weisen die AutorInnen auch darauf hin, dass nur rund 50% der international als NEETS bezeichneten Personen in Österreich einen Unterstützungsbedarf aufweisen. Ähnlich argumentieren Bacher et al. in ihrer Typologie von Jugendlichen mit NEET-Status in Österreich.

Bacher et al. (2013) integrieren in einen ihrer Cluster Jugendliche als frühe SchulabbrecherInnen und definieren diese als Jugendliche, „deren Schulkarriere nicht über den Abschluss einer ersten Klasse BMS hinausgeht, also nach Beendigung der 9. Schulstufe beendet ist“ (S. 123). Damit sind in dieser Gruppe auch Jugendliche nach Beendigung einer polytechnischen Schule (PTS) integriert, die eine 9. Schulstufe darstellt[77]. Allerdings bildet Stadlmayr et al. (2013) im zweiten Teilbericht der Studie diese Zielgruppe rund um dominierende soziokulturelle Merkmale. Für den Cluster, in welchen SchulabbrecherInnen eingeordnet werden, beschreibt Bacher et al. diese dominierenden soziokulturellen Merkmale mit „Männliche Jugendliche aus dem städtischen Bereich mit maximal Pflichtschulabschluss; aktiv arbeitsuchend; frühe

[77] Die PTS wird im österreichischen Bildungssystem zur Sekundarstufe 2 gezählt, stellt aber keine vollständige Ausbildung der Sekundarstufe 2 dar, da sie auf ein Jahr begrenzt ist. Nach der Einordnung im Bildungssystem ist sie als eine Vorstufe zur dualen Ausbildung zu sehen. Ihr Schwerpunkt liegt demnach folgerichtig auf Berufsorientierung. https://www.bildungssystem.at/.

SchulabbrecherInnen mit hoher Motivation den NEET-Status zu beenden." Von dieser Zielgruppe kann angenommen werden, dass sie über die Einrichtungen des Arbeitsmarktservice leicht erreich- und ansprechbar ist. Litschel/Löffler haben entlang dieses Clusters und einer Typenbildung nach Bacher et al. in Verbindung mit weiteren methodischen Arbeiten zu Zielgruppen von aktiver Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche potentielle Zielgruppen der Arbeitsmarktpolitik aus dem komplexen Zielgruppendiskurs identifiziert:

- Jugendliche am Übergang zwischen Schule und Beruf mit Benachteiligungsfaktoren;
- Bildungsferne Jugendliche;
- Jugendliche mit mangelnder Orientierung im Berufsleben und auf der Suche nach Identität;
- Lehrstellensuchende;
- BildungsabbrecherInnen in unterschiedlichen Schulstufen;
- Lehrlinge, die ihre Lehre abgebrochen haben;
- Lehrlinge, die gefährdet sind, ihre Lehre abzubrechen oder entweder nicht zur Lehrabschlussprüfung anzutreten oder ein negatives Ergebnis zu erzielen.

Bis auf die letzte Gruppe fallen alle Zielgruppen unter den Arbeitsmarktindikator NEET im Sinne, dass sie weder in Ausbildung, Beschäftigung oder Schulung sind. In Bezug auf die Nutzung des Begriffs durch Anbieter und Träger von Unterstützungsleistungen, wie sie im Rahmen der Maßnahmenerhebung deutlich wurde, sind die drei ersten Gruppen unter den NEETs zu verstehen, wohingegen in die Gruppe der FABA eher die bildungsfernen Jugendlichen und BildungsabbrecherInnen der Sekundarstufe 2 einzuordnen sind.

## 7.3 Forschungsstand Adoleszenz und NEET

In der Bildungsforschung wird erst seit wenigen Jahren der Phase der Adoleszenz in Verbindung mit einer auf dem Arbeitsmarkt verwertbaren Ausbildung Aufmerksamkeit geschenkt. Die Forschung zu diesen Fragen steht am Beginn. Für Österreich sind derzeit noch keine nennenswerten Forschungsergebnisse vorliegend. In Deutschland beginnt die wissenschaftliche Debatte, die sich um den Einfluss von Peers und Sozialisierung einerseits und der Herausforderung der beginnenden Sexualität und der damit verbundenen Verlagerung von Interessen und Lebensplanungen beschäftigt. In diesem

Zusammenhang wird dazu übergegangen zwischen Entwicklungswegen von Mädchen und Burschen zu unterscheiden und die Betrachtungen zu spezifizieren.

Budde bezieht sich dabei auf die Situation in der Schule und untersucht den milieubezogenen männlichen Habitus in Zusammenhang mit der genderbezogenen Schulkultur Budde, „Schule im Spannungsfeld von kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. Oder: Was kann Bourdieu zu einem Zusammenhang von Bildungs(miss)erfolg und Geschlecht leisten?“. In Anlehnung an den Habitus und das symbolische Kapital nach Bourdieu geht er der Frage nach, welche Faktoren zum tatsächlichen oder drohenden Bildungsausstieg von Jugendlichen führen. Dabei sieht er ähnlich wie Helfferich et al. die Veränderungen in der Pubertät und Adoleszenz, die Entwicklung vom Kind zum gesellschaftlich konnotierten Geschlechter differenzierten Erwachsenen als für die Jugendlichen entscheidende Entwicklung an, die sie fordert. Helfferich et al. betont in diesem Zusammenhang darüber hinaus den Stellenwert von Bildung im Ausbildungs- und Erwerbsarbeitssystem und die in diesem Alter bereits in die Zukunft gerichtete Herangehensweise von Jugendlichen daran (Helferich et al. 2009). In diesem Forschungsbericht sind zwei Thesen ausschlaggebend: Zum ersten wird davon ausgegangen, dass männliche Jugendliche ihre Männlichkeit im Rahmen von gleichgeschlechtlichen Peer-Groups entwickeln. Weibliche Jugendliche ihre Weiblichkeit jedoch nur im Spiegel bzw. durch das andere Geschlecht bestätigt bekommen können. Als zweite These wird angeführt, dass Gleichaltrigengruppen für Jugendliche milieu-, sozialklassen- und geschlechtsübergreifend eine wesentliche Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung zugemessen wird (Helfferich et al. 2009). Perchinig argumentiert in seiner Betrachtung zu einer kompensatorischen Bildung ebenso mit Peergroups als wichtiger identitätsstiftender Faktor, der Auswirkungen auf das Bildungsverhalten hat (Perchinig, 2012). Er führt als begleitende Einflüsse den Bildungshabitus der Erziehungsberechtigte und die soziale Gruppe, die sich in der Regel aus Jugendlichen aus dem gleich sozialen Milieu zusammensetzt. In seiner Studie befragt Perchinig sowohl Erwachsene, die mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen mit Migrationshintergrund arbeiten, als auch die Jugendlichen selbst. Allerdings liegt der Schwerpunkt der Befragung auf dem Bildungsverhalten der Jugendlichen.

Die drei dargestellten Forschungsansätze weisen in die gleiche Richtung. Die Lebensphase der Jugendlichen ist herausfordernd und verunsichernd. Sicherheit gebende Umgebungen werden in Peer-Groups gesucht, Bestätigung der eigenen Männlichkeit oder Weiblichkeit sind wichtige Bereiche des alltäglichen Lebens.

Wie allerdings bereits im Rahmen der Konzept- und Berichtsanalyse der überbetrieblichen Ausbildung deutlich wurde, werden Fragen der Adoleszenz in einem geringen Ausmaß in den pädagogischen und didaktischen Ansätzen der Träger berücksichtig. In der betrieblichen Lehrausbildung und den Curricula der Berufsschule

finden diese Überlegungen keinen Raum. Im Gegenteil, es wird von den Jugendlichen in dieser Entwicklungsphase eine Anpassung an das Verhalten von Erwachsenen am Arbeitsmarkt erwartet. Auch die überbetriebliche Ausbildung legt ihren Schwerpunkt auf die Arbeitsmarktreife, also die Employability im Sinne einer Verhaltensanpassung an die Anforderungen der Wirtschaft. Damit bleiben aber Möglichkeiten ungenutzt, die gerade in Hinblick auf eine längerfristige Integration in eine sich veränderbare Arbeitswelt wichtige Voraussetzungen schaffen könnten. In Besonderen ist hier eine Identitätsfestigung, die mit einer Stärkung der Resilienz einhergeht zu nennen.

Wird nun in diesem Zusammenhang jener Teil der NEETs betrachtet, der im Rahmen der AusBildung bis 18 als Zielgruppe angesehen werden kann, kann festgehalten werden, dass die Phase der Adoleszenz von weiteren spezifischen Herausforderungen begleitet wird. Im Gegensatz zu SchülerInnen, die zwar unter Umständen die Schule wechseln, sich an eine neue Schulkultur anpassen müssen oder in der gleichen Schule verbleiben, kommt für SchulabgängerInnen nach der Pflichtschule eine neue soziale Umgebung mit neuer kulturellen Anforderungen auf sie zu. Diese ist unter Umständen bereits von Beginn an mit mehreren Herausforderungen behaftet. Im Gegensatz zu SchülerInnen, die sich im gewohnten Umfeld Schule aufhalten, erfahren Jugendliche, die ihre Schullaufbahn nach der Schulpflicht beenden und eine duale Ausbildung anstreben auf vielen Ebenen neue Anforderungen.

Entlang der NEET-Typologie von Bacher et al. fallen rund 30% der NEETs in die Zielgruppe der AusBildungs bis 18. Davon werden 21% dem Cluster 1 zugeordnet. Dieser subsumiert vorwiegend „männliche Jugendliche aus dem städtischen Bereich mit maximal Pflichtschulabschluss; aktiv arbeitsuchend sowie frühe SchulabbrecherInnen mit einer hohen Motivation den NEET-Status zu beenden“ und rund 9% weisen einen eingeschränkten Gesundheitszustand bzw. eine eingeschränkte Leistungsfähigkeit mit passiven Verhalten“ auf (Bacher, Tamesberger, und Leitgöb 2013) und werden dem Cluster 6 zugeordnet. Diese beiden Gruppen sind heterogen, sie sind in unterschiedlichem Maße erreich- und ansprechbar. Während die erste Gruppe durch ihre hohe Motivation durch bestehende arbeitsmarktpolitische Maßnahmen wie eine überbetriebliche Ausbildung gut integrierbar ist, besteht bei der zweiten Gruppe die Herausforderung der Aktivierung. Für diese Gruppe sind stabilisierende und niederschwellige Maßnahmen für die (Re)Integration in das Ausbildungssystem eine Möglichkeit des Wiedereinstiegs.

## 7.4 Kompetenzorientierung und Niederschwelligkeit

Es ist anzunehmen, dass für jene Jugendliche, die im Bereich der Ausbildung und der Beruflichkeit inaktiv sind, bestehende Maßnahmen der Ausbildung bzw. der

Arbeitsmarktpolitik einen zu hochschwelligen Zugang darstellen. Dies gilt auch für einen Teil der bestehenden Produktionsschulen in der aktuell in Österreich umgesetzten Form. Der zeitliche Zusammenfall der unsicheren Lebensphase der Adoleszenz und der Erfahrung des Scheiterns an einer normalen Bildungsbiographie oder auch einem normalen Sozialisationsverhalten bedarf eines breiteren Interventionsansatzes als der Vorbereitung auf den ersten Arbeitsmarkt. Es stellt sich somit die Frage, welche Rahmenbedingungen niederschwellige Maßnahmen auszeichnen. Wie in der Befragung der Anbieter und Träger von Unterstützungsangeboten für die Zielgruppe der AusBildung bis 18 bereits deutlich wurde, sind Angebote, die NEETs als Zielgruppe ausweisen zu einem hohen Grad im Bereich der Orientierungsmaßnahmen zu finden.

Aus den ExpertInnen-Interviews geht hervor, dass für viele Jugendliche administrative Vorgaben wie Gruppengrößen, Mindeststundenanzahl sowie ein auch geringer „Zwangscharakter“ zu starken Einschränkung bzw. zu hohe Hürden mit sich bringt und eine Abbruch der Maßnahmen durch die Jugendlichen begünstigen. Wichtig wären Konzepte, die auf Freiwilligkeit und auch nicht regelmäßigen Andockmöglichkeiten setzen, um bei diesen Jugendlichen im ersten Schritt ein Vertrauen aufzubauen, im zweiten Schritt multiple Problemlagen zu bearbeiten und erst im dritten Schritt eine niederschwellige und kompetenzorientierte Maßnahmen mit der Zielsetzung der (Re)Integration in das Ausbildungssystem mit dem Nachholen von etwaig verpassten Grundkenntnissen und Abschlüssen anzudenken. In diesem Zusammenhang werden die Ausbildungspflicht und auch das Programm der AusBildung bis 18 als zu eng empfunden, da auch das Jugendcoaching eine arbeitsmarktintegrierende Ausrichtung aufweist. Darüber hinaus ist der Rahmen, den Maßnahmen erfüllen müssen, damit die Teilnehmenden die Ausbildungspflicht erfüllen, für eine Ansprache innerhalb der Lebenskontexte von Jugendlichen mit multiplen Problemlagen aus Sicht der Befragten nicht optimal. Als Best Practice für den Ansatz von Kompetenzorientierung und Niederschwelligkeit wird von mehreren InterviewpartnerInnen das Projekt „Space Lab“ genannt. Dieses würde sich durch vielfältige Zugangsmöglichkeiten auszeichnen und eine stufenweise Beteiligung der Jugendlichen durch den offenen und freien Charakter unterstützen.

Als eine große Herausforderung in dieser Zielgruppe wird die falsche Selbsteinschätzung der Jugendlichen genannt. Sie wissen zwar sehr genau um ihre Defizite, vor allem im Bereich der Formalbildung, haben aber kein Gefühl für ihre Fähigkeiten. Darüber hinaus wird besonders für Mädchen der mangelnden Unterstützung durch die Erziehungsberechtigte ein hoher Stellenwert eingeräumt. Beides scheint durch klassische arbeitsmarktpolitische Maßnahmen mit der Zielsetzung der Arbeitsmarktintegration mitunter nicht kompensierbar zu sein und führe in der

Folge zu wiederholten Abbrüchen. Dazu kommt regional unterschiedlich ausgeprägt und insbesondere in Wien ein Mangel an Lehrstellen, der wenn vorhanden, als ein Hauptproblem angesehen wird. Dies scheint auf den ersten Blick nicht zu der Situation zu passen, dass Lehrlinge vielfach gesucht werden. Dabei ist aber zu beachten, dass offene Lehrstellen regional unterschiedlich zu Verfügung stehen. Ebenso spielen die Berufe bzw. Branchen, in welchen Lehrlinge gesucht werden, eine große Rolle. Die verkürzte Sicht auf die Gegenüberstellung von Lehrstellensuchenden und offenen Lehrstellen kann zusätzliche Probleme für die Jugendlichen bringen, da sie in einer Lebenssituation stecken, die sie unter Umständen nicht selbst lösen können, ihnen aber suggeriert wird, dass es eigentlich Bedarf an ihnen gäbe, sie jedoch nicht auf dem Arbeitsmarkt reüssieren können.

In diesem Zusammenhang wird von mehreren InterviewpartnerInnen auf die Notwendigkeit der engen Zusammenarbeit der offenen Jugendarbeit mit Einrichtungen der Arbeitsmarktpolitik hingewiesen. Dabei gelte es einen Zielkonflikt zu überwinden, Folgemaßnahmen gut aufeinander abzustimmen und die Jugendlichen in ihrer Lebenssituation in den Fokus zu stellen, damit ein wenig von der Systemintegration abzurücken. Erst wenn die Jugendlichen dieser Zielgruppe stabilisiert sind und sich ihre Resilienz erhöht, können Erfolg versprechende Maßnahmen ansetzen. Ein wichtiger Faktor hierbei sei die Abkehr vom Defizit- hin zum Potentialansatz.

## 7.5 Ansatz der offenen Jugendarbeit

In ihrem Artikel „Ausgrenzungsgefährdete Jugendliche und politische Partizipation“ erarbeiten Sailer/Tamesberger eine Zugangsweise an die Zielgruppe der durch Institutionen nicht erreichbaren NEET-Jugendlichen anhand der sozialräumlichen Jugendarbeit.

„Wie Kinder und Jugendliche die Aufgabe des Erwachsenwerdens bewältigen, ist abhängig von den sozialen Gegebenheiten, in die sie eingebettet sind. Und eben deshalb ist wichtig: Subjektive Aneignung, die manchmal als abweichendes Verhalten definiert wird, ist nichts anderes als die Art und Weise, mit der unterprivilegierte Jugendliche die Entwicklungsschritte vollziehen. Unschwer lässt sich der Schluss ziehen, dass … eine restriktive Umwelt zu einem eingeschränkten Verhaltensrepertoire führt.“

Mit diesem Zitat bringen sie zum Ausdruck, dass „abweichendes Verhalten“ wie z.B. der Ausstieg aus dem Bildungssystem eine Reaktion auf ihre Aneignung der Umwelt und der Lebenssituation sein kann bzw. oftmals ist. Die Antwort darauf ist aus ihrer Sicht damit nicht die unbedingte Systemintegration, sondern die Unterstützung bei dieser Aneignung. Dabei ist zu bedenken, dass insbesondere NEET-Jugendliche sowohl mit der Zunahme von Arbeitsmarktrisiken konfrontiert sind, dabei Arbeitslosigkeit

gegenüber stehen, ohne schon einmal Arbeit gehabt zu haben. Daneben führen sie an, dass individuelle Berufswünsche nicht umgesetzt werden können, da die vorhandenen Lehrstellen oder auch Ausbildungsberufe in überbetrieblichen Ausbildungen die Wahl bestimmen. In diesem Zusammenhang ist auch die Berufsorientierung zu nennen, sofern sie einen zu großen Fokus auf Verwertbarkeit der gewählten Ausbildung am ersten Arbeitsmarkt legt.

In dem Prozess des Übergangs zwischen Schule und Beruf bei Jugendlichen in der Phase der Identitätsfindung, insbesondere nach Beendigung der Schulpflicht, im Alter von 15 bis 16 Jahren, kann beobachtet werden, dass die Beteiligung an der Erwerbsarbeit, die Integration in den Erwerbsarbeitsmarkt andere Jugendthemen, wie z.B. Selbstbestimmung und auch Widerstand gegen die Elterngeneration überlagert. Dies gelte es, so Sailer und Tamesberger über die sozialräumliche Jugendarbeit aufzubrechen.

Ein wichtiger Faktor in diesen Überlegungen ist, dass klassische Ausbildungsinstitutionen NEET-Jugendliche eben nicht erreichen, der offenen Jugendarbeit dies aber durchaus zugetraut werden kann. Durch ihre sozialräumliche Verortung und Ansätze der aufsuchenden Jugendarbeit ist der Zugang zu den NEET-Jugendlichen direkter. Werden in der ausbildungszentrierten Arbeit mit Jugendlichen Kompetenzen oft mit der Verwertbarkeit auf dem Arbeitsmarkt in Verbindung gesetzt, kann die offenen und sozialräumliche Jugendarbeit am Subjekt orientiert arbeiten und die individuellen Ressourcen und Fähigkeiten positiv bestärken bzw. hervorheben. Die Vorstellung, dass diese Bestärkung lediglich in allgemeinen Lob und einem reibungslosen Umgang Ausdruck findet, ist ein falsche. Die Schlüsselleistung, die sozialräumliche Jugendarbeit mit ausgrenzungsgefährdeten Jugendlichen erbringen kann, ist Partizipation in Form von Selbstbestimmung und Mitverantwortung. Dieser Ansatz ist mit Reibung und Konflikt verbunden, wenn nicht auf der einen Seite eine reine Anpassungsleistung der Jugendlichen an die gesellschaftlichen Vorgaben oder eine komplette Freiheit dieser ohne Grenzen und Regeln, erreicht werden soll.

In diesem Sinne gilt „Partizipation ist immer ein Aushandlungsprozess mit vorgegebenen Strukturen und Gegebenheiten. Wichtig ist dabei nicht alleine das eigene Wollen, sondern das Arrangement mit dem gesellschaftliche vorgegebenen Sollen.“ In diesem Sinne geht es um die Bereitstellung von geschützten Umgebungen, die eine Möglichkeit für Entscheidungsräume bietet. Dies bedeutet eigene Themen einbringen zu können und im Konfliktfall als gleichberechtigte EntscheidungspartnerInnen im Aushandlungsprozess agieren zu können, auch wenn die Kompetenzen zur Konfliktführung noch nicht wirklich ausgereift sein können. Damit tragen die Jugendlichen eine Mitverantwortung an den Angebote und ihren Möglichkeiten, erfahren ernst genommen zu werden und lernen sich die

gesellschaftlichen Vorgaben anzueignen ohne sich nur daran anzupassen. Das erhöht in der Folge die Resilienz und damit die Widerstandskraft und individuelle Flexibilität in Bezug auf die eigene Entwicklung sowie nicht zuletzt auf einen unsicherer werdenden Arbeitsmarkt.

Für einige Teilgruppen der NEET's sollten daher Formate im Rahmen der offenen Jugendarbeit angedacht werden, die als Vorstufe zur Systemintegration geplant, dem Jugendcoaching vorgelagert sind und die Ausbildungspflicht trotzdem erfüllen.

# 8 AsylwerberInnen und -berechtigte

*Autorinnen: Andrea Leitner, Ana Sticker (IHS)*

## 8.1 Einleitung

AsylwerberInnen und Asylberechtigte bzw. subsidiär Schutzberechtigte stellen eine Gruppe mit einem hohen Risiko des Schulabbruchs und der fehlenden Beschäftigungsintegration dar. Mangelnde Vertrautheit mit dem österreichischen Bildungs- und Beschäftigungssystem, prekäre Lebenssituationen, gesundheitliche Einschränkungen und traumatische Erlebnisse vor und während der Flucht tragen dazu ebenso bei wie unzureichende Deutschkenntnisse, schulische und berufliche Qualifikationen. Bei AsylwerberInnen ist diese prekäre Situation noch von der Unsicherheit der Aufenthaltsberechtigung in Österreich begleitet. Der unterschiedliche Aufenthaltsstatus von AsylwerberInnen und Asylberechtigten hat wenig Bedeutung im Schulsystem, wo grundsätzlich alle Menschen mit Bleibeabsicht ÖsterreicherInnen gleichgestellt sind und die Differenzierung primär nach Deutschkenntnissen erfolgt (z.B. für den Status als außerordentliche SchülerInnen). Die Bleibeabsicht wird aus dem Asylantrag abgeleitet und bedingt damit auch die Schulpflicht bis zum 14. Lebensjahr. AsylwerberInnen haben aber nur einen sehr eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt (für Saisonberufe, Erntearbeit und Lehrlingsausbildungen in (Lehrlings-)Mangelberufen für Jugendliche bis 25 Jahre), während Asylberechtigte die volle Zugangsberechtigung zum Arbeitsmarkt aufweisen.[78] Auch in der AusBildung bis 18 werden Asylwerbende und Asylberechtigte unterschiedlich behandelt: Asylberechtigte sind ÖsterreicherInnen gleichgestellt und damit Zielgruppe von AB18, während AsylwerberInnen aus der AusBildung bis 18 ausgenommen sind.

Ziel dieses Moduls ist es, eine Einschätzung darüber zu erlangen, wieweit die Angebote zur Unterstützung von Jugendlichen dem Bedarf von Jugendlichen mit Fluchterfahrung entsprechen. Die Analyse basiert einerseits auf einer Literaturrecherche. Dafür werden nationale und internationale Forschungsergebnisse zum Thema Bildungs- und Beschäftigungsintegration von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen analysiert. Ergänzt

[78] Anfang Dezember 2017 machten in Österreich 713 AsylwerberInnen eine Lehre. Allerdings war die Verteilung auf die Bundesländer höchst unterschiedlich: Oberösterreich 275, Salzburg 110, Tirol 93, Steiermark 87, Vorarlberg 65, Wien 44, Niederösterreich 20, Kärnten 17, Burgenland 2 (Asylkoordination https://www.asyl.at/de/themen/arbeitsmarkt/ Zugriff 25.11.2018).

wird die Literaturrecherche durch ExpertInneninterviews mit Personen aus Träger- und Forschungseinrichtungen, der Bundeskoordinationsstelle AB18 sowie dem BMBWF (Abschnitt 8.2).

Andererseits werden die bestehenden Unterstützungs- und Ausbildungsangebote für jugendliche AsylwerberInnen und Asylberechtigte auf Basis der Erhebung der Maßnahmenlandschaft zur Unterstützung von Jugendlichen beleuchtet (Abschnitt 8.3). Diese Befragung von Trägereinrichtungen, die Ende 2017 vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung (ÖIBF) durchgeführt wurde, ermöglicht eine quantitative Einschätzung über den Anteil von Jugendmaßnahmen am Übergang von Schule und Beruf, die auch AsylwerberInnen und Asylbeauftragten offen stehen, und eine Perspektive auf die damit getroffenen Schwerpunktsetzungen. Unter Bezugnahme auf den identifizierten Bedarf von Jugendlichen mit Fluchterfahrungen wird im Fazit (Abschnitt 8.4) eine Einschätzung darüber getroffen, wieweit die bestehenden Angebote diesem Bedarf nachkommen.

## 8.2 Forschungsstand

Obwohl der Anstieg der Flüchtlingsbewegung in den Jahren 2015 und 2016 eine massive Aufmerksamkeitssteigerung für dieses Thema mit sich brachte, ist das Wissen über die Bildungskompetenzen dieser neuen Gruppen von Zugewanderten weiterhin lückenhaft. Dies betrifft Flüchtlinge im Allgemeinen und mehr noch Jugendliche mit Fluchterfahrungen. Dementsprechend ist der Bedarf an Bildungsmaßnahmen im Rahmen von AB18 für die Jugendliche mit Fluchthintergrund empirisch schwer fassbar. Aus der Zusammenschau verschiedener Studien, die Daten zur Struktur und Größenordnung von Flüchtlingen, Analysen über ihre Schulabbruchsrisiken, spezifische Hemmnisse der Erwerbsintegration bzw. der Determinanten der Akkulturation und Erfahrungen mit Unterstützungsangeboten bieten, lassen sich aber Rückschlüsse über die zentralen Herausforderungen dieser Gruppe und Thesen über wirksame Unterstützungsleistungen ableiten. In vielen Bereichen muss auf Literatur zu MigrantInnen zurückgegriffen werden, da es wenige Studien zu AsylwerberInnen und Asylberechtigten gibt.

Diese Forschungslücke über jugendliche Flüchtlinge wurde schon in früheren Studien wie beispielsweise von Behrensen und Westphal (2009) eingebracht. Sie verorten Asylzuwanderung als einen Randbereich der Forschung zu Migration, dem insbesondere eine erziehungswissenschaftliche Perspektive fehlt. Als Ursache für diesen Mangel sehen sie in Deutschland u.a. den geringen politischen Willen, Flüchtlinge als Bildungssubjekte anzuerkennen. In den letzten Jahren ist mit der Flüchtlingsbewegung 2015/16 und ihrer zunehmenden Bedeutung im politischen und

medialen Diskurs der Bedarf an Wissen über diese Gruppe gestiegen. Die Literatur weist aber weiterhin große Lücken auf, wie dies auch Löffler und Litschel (2017) für Österreich attestieren. So wurden zwar einige Studien zur Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen durchgeführt, der Übergang von der Schule in den Beruf wurde in Österreich aber bislang wenig untersucht. Dementsprechend wird im Folgenden vor allem auf Literatur aus Deutschland und der OECD zurückgegriffen und die österreichische Perspektive durch vorliegende Maßnahmenevaluationen und Interviews mit ExpertInnen aus Trägereinrichtungen und Koordinationsstellen ergänzt.

Die Auswahl der ExpertInnen erfolgte nach konkreten offenen Fragen, die sich aus der Literatur bzw. den Ergebnissen der Trägerbefragung ergeben haben. Gespräche wurden mit VertreterInnen aus dem BMBWF, der Bundesweiten Koordinierungsstelle AB18, des Jugendcollege und des Integrationshauses geführt. Ergänzend dazu wurde eine Forscherin zu Flüchtlingsfragen des deutschen Instituts für Arbeitsmarkt und Bildung (IAB) befragt. Die Interviews wurden telefonisch und leitfadengestützt durchgeführt sowie themenzentriert ausgewertet (Leitner, Wroblewski 2009).

### 8.2.1 Ausmaß und Struktur von Jugendlichen mit Fluchthintergrund

Mit der Flüchtlingsbewegung von 2015/2016 ist auch die Zahl der Flüchtlinge in den Schulen stark gestiegen. Im Schuljahr 2015/16 befanden sich nach Angaben des BMB 19.000 SchülerInnen an österreichischen Schulen, deren Eltern einen Asylantrag gestellt haben (BMB 2017). Dies waren gemessen an der Gesamtzahl von SchülerInnen rund 3% - wobei sich diese Schätzung auf alle Schulstufen bezieht und Asylwerbende und Asylberechtigte berücksichtigt. Der Großteil der SchülerInnen mit Fluchthintergrund ist aber im Pflichtschulalter und besucht eine allgemeinbildende Pflichtschule. Wie die Daten zu asylwerbenden SchülerInnen zeigen, waren rund 15% SchülerInnen der Sekundarstufe II (BMBWB 2019). Die Daten vermitteln auch, wie rasch die Zahl der asylwerbenden SchülerInnen gestiegen ist: Zwischen Herbst 2015 und Juni 2018 ist die Zahl der asylwerbenden SchülerInnen von 5.843 auf 19.323 SchülerInnen gestiegen und hat sich damit mehr als verdreifacht.

Entsprechend der Angaben des BMI waren 2017 1.765 AsylwerberInnen (davon 415 Asylanträge 2017) und 1.118 Asylberechtigte im Alter zwischen 15 und 17 Jahren in Österreich, die altersmäßig die Voraussetzungen für AB18 erfüllen. Die Zahl von Asylanträgen ist nach dem Höhepunkt im Jahr 2016 stark rückläufig und liegt 2018 unter den Antragszahlen der Jahre zuvor. Doch die Zahl der AsylwerberInnen steigt aufgrund der zum Teil langen Asylverfahren weiter und auch die Zahl der Asylberechtigten.

Es liegen zwar keine Zahlen darüber vor, wieweit jugendliche AsylwerberInnen und Asylberechtigte über einen Schul- oder Kursbesuch im Bildungssystem integriert oder

in Beschäftigung sind, eine Integration ist aber selbst bei guten Qualifikationen kaum ohne Unterstützungsmaßnahmen wie Sprachkurse oder Orientierungsmaßnahmen möglich.

Es ist davon auszugehen, dass die bereits angekommenen jugendlichen Flüchtlinge eine ähnliche Struktur aufweisen, wie dies für die Gesamtheit der Asylwerbenden und Asylberechtigten in unterschiedlichen Studien erhoben wurde. Wesentlich für die neuere Flüchtlingsbewegung ist, dass sich sowohl die Ursachen wie auch die Herkunftsländer der jüngeren Flüchtlingskohorten verschoben haben. Überwiegend kommen die Flüchtlinge aus Kriegsgebieten, in denen schon vor der Flucht der Schulalltag gestört war bzw. die Ausbildung durch die oftmals lange dauernde Flucht unterbrochen wurde. Dabei zeigt sich auch eine Zunahme des Anteils von unbegleiteten Jugendlichen in den Jahren 2015 und 2016, die ohne familiäre Unterstützung auf der Flucht und im Ankunftsland auskommen müssen[79] (Hochwarter, Zeglovits 2016).

Mit den Schwerpunktländern Iran, Irak, Syrien, Afghanistan und Somalia kommen neue Gruppen in das Land, die – anders als die Flüchtlinge aus den Jugoslawien-Kriegen – nicht an einer bereits länger eingelebten Community anknüpfen können (Vogtenhuber et al. 2018). Es handelt sich um eine sehr heterogene Gruppe, sowohl was ihre gesellschaftlichen Einstellungen als auch ihre Vorkenntnisse für schulische und berufliche Integrationschancen betrifft. Die Flüchtlinge der letzten Jahre weisen insgesamt einen hohen Anteil muslimischer Bevölkerung auf, aber sowohl die spezifische Ausrichtung des Islam wie auch die Verfolgung religiöser Praktiken wird sehr unterschiedlich gelebt und geht mit unterschiedlichen Wertvorstellungen einher (Buber-Ennser et al. 2016). Noch deutlicher zeigt sich die Heterogenität hinsichtlich ihrer Qualifikationen, indem Flüchtlinge aus Afghanistan oder Somalia einen hohen Anteil von niedrigqualifizierten Personen aufweisen: Der Anteil mit maximal Pflichtschulabschluss liegt bei 59% bzw. 64%. Hingegen haben Flüchtlinge aus Syrien im Schnitt höhere Bildungsabschlüsse als ÖsterreicherInnen (Wetzel et al. 2018).

### 8.2.2 Schulabbruchsrisiken von Jugendlichen mit Fluchterfahrung

Bildungskompetenzen und Bildungsabschlüsse von MigrantInnen haben im Zusammenhang mit Chancengleichheit in und durch Bildung in diesem Jahrtausend an

[79] 2015 bis 2016 kamen rund 12.000 unbegleitete Flüchtlinge nach Österreich, was einem Anteil von 9% der Asylanträge entspricht (Asylstatistik des BMI).

Aufmerksamkeit gewonnen. Der Fokus der bildungsbenachteiligten Jugendlichen hat sich von Mädchen in peripheren Regionen hin zum städtischen Raum und zu MigrantInnen verschoben (vgl. Kap. 10 in diesem Bericht). Jugendliche MigrantInnen weisen in Österreich einen dreimal so hohen Anteil von frühen BildungsabbrecherInnen auf wie Mädchen und Burschen, die in Österreich geboren sind (Leitner, Lassnigg 2018).[80] Internationale Kompetenzerhebungen lassen auch Rückschlüsse über den Einfluss des Bildungssystems zu. Österreich zeichnet sich in der PISA-Erhebung durch eine große Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status der Eltern aus, indem Bildung weitgehend vererbt wird und ein großer Unterschied zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt wird (OECD 2015). Interessant ist dazu auch eine aktuelle OECD-Studie zur Resilienz von MigrantInnen, also dazu, wieweit sie die Brüche durch die Migration überwinden können. Dabei wird zwischen akademischer oder schulischer Resilienz (Erreichen der Stufe 2 in allen abgefragten PISA-Kompetenzen), emotionaler Resilienz (Erreichen einer Zufriedenheit von 7 auf einer Skala von 0 bis 10) und sozialer Resilienz (bewertet nach der Frage, wieweit sich MigrantInnen in der Schule integriert fühlen) unterschieden. Österreich weist im Vergleich zu den OECD-Durchschnittswerten eine höhere soziale und emotionale Resilienz, aber eine geringere akademische Resilienz auf, d.h. jugendliche MigrantInnen sind in Österreich im Schnitt in der Schule relativ gut integriert und mit ihrem Leben zufrieden, erreichen aber weniger häufig Mindeststandards in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften (OECD 2018).

Wie bereits in Steiner et al. 2015 angesprochen, ist die verhältnismäßig stärkere Betroffenheit von Schulproblemen und frühzeitigen Schulabbrüchen nicht auf die Dichotomie von Migrationshintergrund versus kein Migrationshintergrund zu reduzieren. Die Unterschiede sind häufig verknüpft mit unterschiedlichem sozioökomischen Status der Herkunftsfamilie, die mit verschiedenen Ressourcen für und Einstellungen zu Bildung einhergehen. Blossfeld et al. (2016) weisen darauf hin, dass junge MigrantInnen und Flüchtlinge bei vergleichbarem sozialem Hintergrund höhere Bildungsaspirationen zeigen. Allerdings können diese oft nicht umgesetzt werden, weil dafür nötige Ressourcen fehlen oder in den Herkunftsländern getätigte Bildungsinvestitionen entwertet werden. Durch die Rückverweisung auf einen kindlichen Status und durch wiederholte Frustrationen in der Bildungslaufbahn kommt

[80] 29% der nicht in Österreich geborenen Mädchen und Burschen zwischen 15 und 17 Jahren befinden sich aktuell in keiner Aus- und Weiterbildung und haben keinen Abschluss der Sekundarstufe II im Vergleich zu 10% der Jugendlichen, die in Österreich geboren wurden.

es zu „Cooling-Out-Prozessen“, die Abwärtsspiralen in den Bildungslaufbahnen fördern und zu Bildungsabbrüchen und erfolglosen Übergängen von Schule und Beruf beitragen (Walther 2010).

Wie heterogen die Bildungseinstellungen von MigrantInnen sind, wird in einer deutschen Studie deutlich, die migrantische Milieus nach sozialer Lage und Grundorientierung differenziert und deren unterschiedliche Bildungseinstellungen und Bildungserfahrungen analysiert (Barz et al. 2013 und 2015). Die AutorInnen identifizieren dabei vier Milieus mit hohem Bildungsabbruchsrisiko, die mengenmäßig knapp die Hälfte der MigrantInnen abdecken. Dies sind zwei traditionsverwurzelte Gruppen, die entweder religiös oder im traditionellen Arbeitermilieu verwurzelt sind und der Bildung keine zentrale Bedeutung zuschreiben. Anders ist dies bei den sozial und kulturell entwurzelten MigrantInnen, die Bildung als Sprungbrett sehen, aber dies schwer umsetzen können. Für das vierte hedonistisch-subkulturelle Milieu wird „Bildung ohne Anstrengung“ als Charakteristikum verwendet, für das Bildung ebenfalls einen hohen Stellenwert hat, aber die Chancen durch den Status als „Ausländer“ als niedrig beurteilt und oft nicht ernsthaft verfolgt werden.

Für Jugendliche mit Fluchterfahrungen gelten auch die eben beschriebenen Bildungsbarrieren. Aber es kommen noch weitere Barrieren hinzu, die sich aus der kürzeren Aufenthaltsdauer im Land ergeben, aus dem unsicheren oder befristeten Aufenthaltsstatus und nicht zuletzt aus traumatischen Erlebnissen während der Flucht. Die Verarbeitung von traumatisierenden Erlebnissen erfordert viel Zeit und psychische Energie und führt oft zu psychischen oder auch physischen Einschränkungen. Aber auch die aktuelle Wohnsituation, wenig Ruhe zum Lernen, die finanzielle Lage und die fehlende Lerngewohnheiten bremsen Lernfortschritte (UNHCR 2017).

Der OECD-Bericht zu Immigration und Schule (2015) beinhaltet einen Abschnitt zu SchülerInnen mit Fluchthintergrund, in dem Fakten und Erfahrungen dieser Gruppe im Umgang mit Bildung zusammengefasst werden. Hervorgehoben wird darin der unterschiedliche Stellenwert der formalen Bildung im Vergleich zu westlichen Standards. Demnach ist der Nutzen von Bildung den Betroffenen oft nicht klar und es werden Bildungsinvestitionen eher zugunsten anderer Bedürfnisse vernachlässigt. Im Bericht wird auch der Zusammenhang zwischen dem begrenzten Arbeitsmarktzugang und Bildung aufgezeigt. Wenn Flüchtlinge auf illegale Beschäftigungsmöglichkeiten angewiesen sind, sind Kinder durch die prekären Beschäftigungsverhältnisse mit überlangen oder atypischen Arbeitszeiten öfter auf sich allein gestellt oder müssen Betreuungsaufgaben für Geschwister übernehmen, wodurch Schule und Bildung vernachlässigt werden. Geflüchtete sind durch den beschränkten Arbeitsmarktzugang oder auch durch die Zerstörung von Vermögenswerten stark von Armut betroffen. Dies führt mitunter zu einem höheren Konservativismus, wodurch insbesondere Mädchen

eine geringere Bildungsbeteiligung zukommt. Es wird auch das Problem von mangelnden Sprachkenntnissen thematisiert, das nicht nur SchülerInnen sondern auch LehrerInnen vor extreme Herausforderungen stellt. Vor allem mit ungeschulten Lehrpersonen führt dies zu Problemen im Unterricht, weshalb die OECD für verstärkte Qualifizierungsmaßnahmen für LehrerInnen appelliert.

Die Rolle des Lehrpersonals wird auch von Barz et al. (2015) aufgegriffen und dem Lehrpersonal eine entscheidende Funktion in Bezug auf Chancengleichheit zugesprochen. Zudem thematisieren die AutorInnen ausführlich die Rolle der Eltern. Kinder von MigrantInnen erhalten in vielen Fällen weniger Unterstützung durch die Eltern, auch wenn, wie die WissenschafterInnen annehmen, der Wunsch nach einer guten Bildung in allen Milieus vorhanden ist. Oft fehlen den Eltern Zeit, Informationen oder Strategien, um beruflich gut verwertbare Bildungslaufbahnen zu unterstützen, Teilweise übernehmen auch Geschwister die Elternrolle.

### 8.2.3 Arbeitsmarktintegration und soziale Integration

Menschen mit Fluchterfahrung weisen unterschiedliche Barrieren einer Arbeitsmarktintegration auf. Die Analyse von Beschäftigungsverläufen früherer Zuwanderungsgruppen zeigt, dass Flüchtlinge in den meisten Staaten länger als andere MigrantInnengruppen benötigen, um sich in den Arbeitsmarkt zu integrieren und erst nach 15 Jahren ähnliche Beschäftigungsquoten erreichen (Walwei 2016). Es gibt keine gesicherten Daten, die den Übergang von jugendlichen Flüchtlingen von der Schule in den Beruf beschreiben. Es ist aber davon auszugehen, dass die Barrieren und Risiken ähnlich sind wie für Erwachsene, damit Erkenntnisse aus der Migrationsforschung auch für Flüchtlinge gelten, aber die Charakteristika der letzten Flüchtlingsbewegung die Risiken erfolgloser Arbeitsmarktintegration noch erhöhen.

Als Barrieren wird zwischen angebotsseitigen und nachfrageseitigen Arbeitsmarktfaktoren unterschieden, d.h. grob gesprochen zwischen Persönlichkeitsmerkmalen der Zugewanderten (wie Qualifikation oder Motivation), Arbeitsmarktstrukturen und Unternehmensverhalten im Aufnahmeprozess. Ansatzpunkte für Unterstützungsmaßnahmen zielen gewöhnlich auf die Verringerung von angebotsseitigen Barrieren ab. Doch bevor wir uns näher darauf beziehen, gehen wir noch kurz auf die nachfrageseitigen Determinanten ein: Strukturelle Barrieren durch ausdifferenzierte Arbeitsmarktsegmente, Verdrängungseffekte oder Zukunftschancen von Berufen im Zuge technologischer oder sozialer Veränderungen prägen die Beschäftigungschancen mit und sind bei der inhaltlichen Ausrichtung von Unterstützungsmaßnahmen mit zu berücksichtigen. Aber auch nicht rationale Entscheidungskriterien in betrieblichen Auswahlverfahren, die durch Unwissenheit, Stereotypen oder Diskriminierung zustande kommen, sollten in den

Unterstützungsangeboten eingebunden werden. Experimentelle Bewerbungen von MigrantInnen verweisen darauf, dass schon allein Name und Aussehen, die mit ausländischen BewerberInnen assoziiert werden, zur Diskriminierung im Bewerbungsprozess führen (Weichselbaumer et al. 2016).

Beicht (2015) fasst die Ergebnisse quantitativer Forschung zu Jugendlichen in betrieblicher Berufsausbildung für Deutschland zusammen. Dabei zeigt sich, dass MigrantInnen mit maximal einem mittleren Bildungsabschluss weniger häufig eine betriebliche Ausbildung anstreben als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Wenn MigrantInnen eine betriebliche Ausbildungsstelle suchen, gestaltet sich dies für Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich schwieriger. Die Unterschiede bleiben auch bei Kontrolle verschiedener Merkmale wie Sozialstatus, Noten, Ressourcen etc. bestehen, sodass die Autorin daraus den Schluss zieht, dass Diskriminierung weiterhin einen großen Einfluss hat.

Der Mangel an Qualifikation wird in der Literatur oft als Hauptursache für schlechtere Integrationschancen angeführt. Zur Qualifikation zählen sowohl formale Bildungsabschlüsse und Berufserfahrungen als auch kommunikative Kompetenzen und Deutschkenntnisse. Während es unterschiedliche Einschätzungen darüber gibt, ob höhere Bildungsabschlüsse von MigrantInnen grundsätzlich bessere Integrationschancen bedeuten oder niedrig qualifizierte Flüchtlinge im Ausländer-Innenmarkt leichter einen unqualifizierten Job finden (vgl. Vogtenhuber et al. 2018), gelten grundlegende Deutschkenntnisse in fast allen Berufsbereichen als notwendige Voraussetzung für eine Beschäftigung. Deutsche Untersuchungen weisen auch darauf hin, dass es weniger der Mangel an schulischen Bildungsabschlüssen ist, durch die sich Flüchtlinge unterscheiden, sondern vor allem der Mangel an beruflichen Qualifikationen. Dies liegt zum Teil daran, dass im Ausland erworbene Bildungsabschlüsse nicht anerkannt oder in den Herkunftsländern nicht zertifiziert werden, zum anderen aber auch daran, dass berufliche Abschlüsse wie Lehre in den Herkunftsländern kaum bekannt sind und damit auch die Motivation zum Abschluss solcher Ausbildungen in den Ankunftsländern geringer ist (Blossfeld et al. 2016).

Die Erfahrungen in Deutschland mit dem Übergangssystem zeigen auch, dass ausländische Jugendliche beim Zugang zur Berufsausbildung benachteiligt sind. Ca. 50% der Aufnahmen einer beruflichen Bildung von MigrantInnen münden im Übergangssystem, für Deutsche liegt der Anteil bei 25%. 85% weisen dabei keinen Hauptschulabschluss auf (Blossfeld et al. 2016). Problematisch ist dieser hohe Anteil von MigrantInnen aus Sicht der AutorInnen, da das Übergangssystem keine vollqualifizierenden Ausbildungen bietet, sondern oft in Sackgassen bzw. Warteschleifen mündet und damit nicht zu qualifizierter Berufsausbildung führt (Blossfeld et al. 2016).

Als eine zumindest gleich wichtige Komponente für die Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen wird die Motivation für eine Beschäftigung – oder allgemeiner – die gesellschaftliche Integrations- und Assimilationsbereitschaft oder Akkulturation gesehen. Dieser Aspekt wird in der Akkulturationsforschung behandelt. Als eine Komponente werden die Migrationsmotive diskutiert: Flüchtlinge kommen anders als ArbeitsmigrantInnen nicht primär zur Beschäftigung in das Land, sondern zum Schutz vor Verfolgung, Gewalt oder Krieg (z.B. Walwei 2016). Diese Erklärung greift aber zu kurz, um die längerfristige Beschäftigungsmotivation und daraus resultierende Bildungsziele zu beschreiben, insbesondere wenn eine Asylberechtigung vorliegt.

Barz et al. (2016) beleuchten in ihrer Studie über Menschen mit Migrationshintergrund unterschiedliche Strategien der gesellschaftlichen Integration und Assimilation wie auch die Herausforderungen, mit denen Flüchtlinge dabei konfrontiert sind: Zugewanderte müssen sich in unterschiedlichen Bereichen dem Einwanderungsland anpassen. Dies umfasst beispielsweise die Bewältigung administrativer Erfordernisse, den Aufbau von Sozialkontakten, das Zurechtfinden im Bildungssystem, in neuen beruflichen Tätigkeiten usw. Der Schlüssel dazu liegt nach Meinung der AutorInnen beim Erwerb der deutschen Sprache und der Herausforderung, unterschiedliche kulturelle Identitäten zu verbinden. Sie knüpfen dabei auf frühere Forschung zurück und unterscheiden vier unterschiedliche Strategien (Berry, Sam 1997): (1) Assimilation durch Anpassung an das Aufnahmeland und Aufgabe der eigenen Kultur; (2) Integration durch Anpassung, aber Wahrung der Kultur des Herkunftslandes; (3) Separation mit Wahrung der eigenen Kultur und Nichtanpassung an das Aufnahmeland sowie (4) Marginalisierung, die weder eine Identifikation mit der Kultur des Herkunftslandes noch mit jener des Aufnahmelandes einhergeht.

Blossfeld et al. (2016) streichen den zeitlichen Prozess der Akkulturation hervor und zeigen, dass MigrantInnen, die erst kürzlich zugewandert sind, Migration als Chance für sozialen Aufstieg wahrnehmen und hohe berufliche Aspirationen haben. Vor allem bei Personen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status ist die Motivation und Aspiration hoch. Im Laufe des Assimilationsprozesses kommt es eher zur Abnahme der Aspirationen und der Motivation. Dieser Rückgang ist umso stärker, wenn Personen weniger an den eigenen sozialen Aufstieg glauben.

### 8.2.4 Unterstützungsangebote und Empfehlungen

In der Literatur werden zahlreiche Empfehlungen zur Förderung der Ausbildung und Arbeitsmarktintegration von jugendlichen MigrantInnen und Flüchtlingen genannt. Dies betrifft teils sehr allgemeine Anregungen aus den Charakteristika von Flüchtlingen, wie etwa die Notwendigkeit, mehr finanzielle Mittel für Sprachförderung und Integrationskurse bereitzustellen, oder die Öffnung des Zugangs zu berufsbezogenen

Sprach- und Integrationskursen für Asylwerbende (Blossfeld et al. 2016). Ein wesentlicher Punkt, der in vielen Studien betont wird, ist die möglichst rasche Förderung, denn je länger die Verzögerung, desto schwieriger wird die Bildungsintegration von Geflüchteten (z.B. OECD 2015, Beicht 2015).

Die Frage nach separierter Schulung von Geflüchteten, um auf ihre Bedürfnisse sehr spezifisch einzugehen, oder gemeinsamer Schulung wird ebenfalls in einigen Studien aufgegriffen. Der Grundtenor der Empfehlungen geht in die Richtung, keine Sondersysteme und Separierungen zu etablieren, wo sie nicht unbedingt notwendig sind (Bertelsmann Stiftung 2016a). Beispiele für gut funktionierende separierte Angebote für MigrantInnen in Deutschland sind Koordinierungsstellen für Ausbildung oder Berufsbildungsberatung für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Aus den Erfahrungen zur Bildung in Erstankunftsländern zieht die OECD den Schluss, dass der volle und inklusive Zugang zum Bildungssystem den Abschluss einer „normalen" Bildungslaufbahn fördert. Separierte Bildungssysteme für Flüchtlinge reichen oft nicht über den Pflichtschulabschluss hinaus, sind unterfinanziert und leiden an Personal- und Lehrmaterialmangel.

Im Positionspapier der Bertelsmann Stiftung zu Umsetzungsstrategien für die Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft werden der Spracherwerb, die Ausbildungsvorbereitung und der Übergang in eine anerkannte Berufsbildung als Handlungsfelder identifiziert und aufbauend auf Erfahrungen mit Projekten Einschätzungen zur Situation und zu den damit verbundenen Herausforderungen gegeben (Bertelsmann Stiftung 2016b). Der Spracherwerb wird – wie auch in den meisten anderen Studien – als essentieller Teil der Ausbildungsvorbereitung gesehen. Dabei wird die Notwendigkeit der Verknüpfung mit kulturellen und sozialen Normen hervorgehoben.

Vorbereitungskurse, betriebliche Praktika und Berufsorientierungs- und Berufsberatungsmaßnahmen werden berufsvorbereitend als wesentlich für den erfolgreichen Übergang ins Berufsleben beurteilt. Dabei sind auch Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen zu berücksichtigen, die von den Zielgruppen mitgebracht werden. Die Wahl des richtigen Berufes stellt für Zuwanderer auch insofern eine große Herausforderung dar, als die Bedeutung und die Möglichkeiten einer Berufsausbildung in nichtakademischen Bildungsgängen in den Herkunftsländern häufig einen geringen Status haben.

Berufsvorbereitende Maßnahmen für Jugendliche, die nach der Pflichtschule keine Berufsausbildung machen können, werden als Puffer für ein unzureichendes regionales oder sektorales Ausbildungsangebot als notwendig und wichtig eingestuft. Bestehende Angebote werden aber auch kritisch gesehen, da sie oft die Funktion von

Warteschleifen einnehmen und viele Maßnahmen keinen systematischen Übergang mit Anrechnungsmöglichkeiten in eine anschließende Ausbildung aufweisen.

Die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung fällt Geflüchteten schwerer als Einheimischen oder anderen Zuwanderern. Sie bekommen länger keinen Ausbildungsplatz, schaffen insgesamt seltener den Übergang in eine Berufsausbildung und bleiben somit häufiger in Arbeitslosigkeit oder Hilfstätigkeiten stecken. Auch wenn Geflüchtete eine Ausbildung aufnehmen, gehen sie in Branchen mit niedrigqualifizierten Tätigkeiten. So verteilt sich etwa die Hälfte der auszubildenden Flüchtlinge aus den wichtigsten nichteuropäischen Asylherkunftsländern auf den Handel (21%), das Baugewerbe (15%) und das Gesundheits- und Pflegewesen (13%).

Dies liegt auch daran, dass die betriebliche Ausbildungsbereitschaft insgesamt zurückgeht und so die Diskrepanz zwischen Ausbildungsnachfrage und -angebot größer wird. Dies hat für die AutorInnen folgende Konsequenzen: Die Ausbildungsbereitschaft der Unternehmen soll gefördert und unterstützt werden. Da dies aber vermutlich nicht ausreichen wird, um den Bedarf zu decken, sollten zusätzlich betriebsnahe Ausbildungsmöglichkeiten forciert werden, die als öffentlich geförderte Ausbildungsplätze mit großer Nähe zur betrieblichen Ausbildung konzipiert sind. Drittens sollten Rahmenbedingungen hin zu einer schrittweisen Qualifikation gesetzt werden, beispielsweise durch Ausbildungsbausteine oder Teilqualifikationen, um den Erwerb von umfassenden beruflichen Ausbildungen zu ermöglichen.

Die duale Ausbildung in Betrieb und Berufsschule bietet für Burkert/Dercks (2017) die beste Voraussetzung für eine nachhaltige Integration in den Arbeitsmarkt. Argumentiert wird dies durch die solide praxisnahe Qualifizierung, die Entlohnung während der Ausbildung als Anreiz und Existenzsicherung oder die Möglichkeit, sich danach weiter zu qualifizieren. Auch Weingarten und Wohlert (2018) schlagen vor, Flüchtlinge stärker in Training-on-the-job-Maßnahmen zu integrieren, auch um die längere Dauer von Asylanträgen durch Spracherwerb zu überbrücken.

### 8.2.5 Erfahrungen in Österreich

In Österreich wurde auf die wachsende Flüchtlingsbewegung im Jahr 2015 rasch reagiert: Beispielsweise wurden vom AMS schon im Sommer 2015 Deutschkurse und Kompetenzchecks für Flüchtlinge angeboten und damit die Basis für den Einstieg in Beschäftigungsprojekte, Lehrausbildung und Beschäftigung am ersten Arbeitsmarkt gelegt. In den Schulen wurde die Sprachförderung in allen Schulformen ausgebaut und die Lehrerenden vor allem in „Brennpunktschulen“ durch interkulturelle Teams im Rahmen des schulpsychologischen Dienstes oder betreute Lernzeiten am Nachmittag im Rahmen der Schulsozialarbeit unterstützt.

Um den Übergang von Jugendlichen zwischen 15 und 20 Jahren in die Berufsbildung zu unterstützen, wurden Anfang 2016 „Übergangsstufen“ an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen eingeführt, die jungen Flüchtlingen neben Deutschunterricht und allgemeinbildenden Fächern auch Fachpraxis anbieten. Diese Übergangsstufen werden aufgrund der positiven Erfahrungen mit diesen Lehrgängen und des dafür angemeldeten Bedarfs mit leichten Modifikationen im Curriculum weiter angeboten, wenn auch gegenüber den vergangenen Jahren in reduzierter Form. In der Evaluierung wird die Übergangsstufe als ein geeignetes Modell zur Vorbereitung auf eine weiterführende Ausbildung bewertet und mit hohen Abschlussquoten des Lehrgangs und der weiterführendeb Schulen belegt (Schlögl et al. 2018). Neben dem starken Engagement des Lehrkörpers, der positiven Auswirkungen auf die Schulgemeinschaft und der hohen Akzeptanz bei TeilnehmerInnen der Übergangsstufe werden aber auch damit verbundene Herausforderungen angesprochen. Dies betrifft insbesondere die Heterogenität der TeilnehmerInnen in Bezug auf Sprachniveau, Leistungsniveau, Vorbildung, Lernmotivation und frühere Schulerfahrungen, die die Lehrkräfte vor hohe Herausforderungen stellt. Für die TeilnehmerInnen wird der Übertritt in die weiterführende Bildung in Regelklassen als fordernd gesehen, da keine Ressourcen für eine weiterführende Betreuung zur Verfügung stehen, diese aber für den Schulerfolg der TeilnehmerInnen als essentiell erachtet werden.

Eine weitere Evaluation liegt für Maßnahmen für junge Flüchtlinge im Rahmen der Erwachsenenbildung vor, wo Maßnahmen zur Förderung von Basisbildung, des Pflichtschulabschlusses, der Bildungsberatung und Bildungsbegleitung umgesetzt werden (Steiner et al. 2018). Auch hier sind die Evaluationsergebnisse durchwegs positiv. Besonders hervorgestrichen werden das hohe Engagement der Träger und TrainerInnen und das Nicht-Creaming in den Maßnahmen. Als fordernd werden hingegen Schnittstellen zu anderen Maßnahmen und Rahmenbedingungen der Maßnahmen thematisiert. Das betrifft beispielsweise die fehlende Anrechnung von Bildungsabschlüssen, die in den Herkunftsländern absolviert wurden, oder auch der Umstand, dass mit dem Asylbescheid und dem Übergang von der Grundsicherung in die Mindestsicherung die Verfügbarkeit für den Arbeitsmarkt gekoppelt ist und viele Asylberechtigte ihre Ausbildungen abbrechen, um eine (unqualifizierte) Beschäftigung aufzunehmen.

Auch im Rahmen von arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen, die nicht spezifisch auf Flüchtlinge ausgerichtet sind, zeigen Analysen vergleichsweise gute Wirkungen bei Jugendlichen mit Fluchthintergrund. Beispielsweise werden Flüchtlinge in Back to the Future-Beschäftigung, sozialökonomischen Betrieben für jugendliche MindestsicherungsbezieherInnen in Wien, als stärker motivierte Gruppe wahrgenommen und höhere Lerneffekte bei MigrantInnen ausgewiesen (Lutz et al.

2018). In dieser Maßnahme geht es darum, Jugendliche durch praktisches Tun auf eine Beschäftigung im ersten Arbeitsmarkt vorzubereiten, indem ihnen Rechte und Verpflichtungen als Arbeitskräfte vermittelt werden und Arbeitstugenden wie Verlässlichkeit und Ausdauer praktiziert werden. Gerade von Asylberechtigten wird diese Vermittlung von Institutionenwissen für den österreichischen Arbeitsmarkt sehr positiv bewertet.

### 8.2.6 Herausforderungen und Angebot laut ExpertInneninterviews

Um die Herausforderungen und das Angebot für die spezifische Situation von jugendlichen AsylwerberInnen und Asylberechtigten in Österreich zu erfassen, wurden ergänzend ExpertInneninterviews durchgeführt. Die GesprächspartnerInnen waren sich einig, dass Geflüchtete zwar eine heterogene Gruppe sind (hinsichtlich Herkunft, Biographie, Alter, Geschlecht, Qualifikation), jedoch gemeinsame Charakteristika aufweisen und es deshalb sinnvoll ist, eigene Ausbildungsmaßnahmen für Geflüchtete einzurichten. Flüchtlingen ist gemeinsam, dass sie deutsche Sprachdefizite haben, einen Mangel an Institutionenwissen etwa über das Bildungs- und Beschäftigungssystem und verstärkt psychischen Belastungen durch Kriegs- und Fluchttraumata, unsicheren Aufenthaltsstatus, Armutsgefährdung etc. ausgesetzt sind.

Auch in den ExpertInneninterviews wurde betont, dass diese Risikofaktoren für Ausbildung und Beschäftigung wesentlich aus ihrer spezifischen Fluchtsituation resultieren. Anders als Arbeitsmigration erfolge eine Flucht nicht wegen der Attraktivität eines bestimmten Landes als „pull-Faktor“, sondern eine Flucht sei eine „lebenserhaltende Reaktion“. Flüchtlinge, die in Österreich asylberechtigt sind oder denen ein subsidiärer Schutz zustehe, hätten vor den österreichischen Behörden bewiesen, dass ihr Leben im Herkunftsland bedroht sei. Aufgrund der Dringlichkeit einer Fluchtmigration werde diese kaum längerfristig geplant und üblicherweise werden wenige Vorbereitungsschritte in Richtung Integration gesetzt. Erschwerend kommt bei der Fluchtbewegung 2015/16 hinzu, dass großteils Personen aus einem anderen Kontinent und mit anderem Schriftsystem gekommen sind, für die es besonders schwierig erscheint, die deutsche Sprache zu erlernen.

Auf Basis der Erfahrungen der ExpertInnen mit unterschiedlichen Zielgruppen werden Asylwerbende als besonders vulnerabel eingestuft: Geflüchtete ohne Asylbescheid stehen unter großem psychischen Druck und leiden unter starken Motivationsschwankungen, da ihr zukünftiger Aufenthalt und damit ihre psychische und physische Sicherheit in Frage stehe. Sie würden häufig von AMS-Angeboten ausgeschlossen, teils durch formale Aufnahmekriterien, teils aufgrund ihrer geringeren Erfolgschancen im Auswahlprozess („Creaming“).

Die lange Dauer von Asylverfahren und der unterschiedliche Rechtsstatus von Asylwerbenden und Asylberechtigten werden als Risiko für eine erfolgreiche und rasche Integration gesehen. Betont wird in dem Zusammenhang die Wichtigkeit, möglichst rasch mit Schulungen, insbesondere mit Deutsch, zu beginnen. Mit dem Aufenthaltsstatus sind aber unterschiedliche Zugangsbedingungen zu Bildungsangeboten und auch zu der AusBildung bis 18 verbunden. Dass Asylwerbende von der AB18 ausgenommen sind, wird in den Interviews unterschiedlich beurteilt, insbesondere was die Ausbildungs"pflicht" betrifft. In den meisten Gesprächen wird aber der Pflichtcharakter von AB18 als weniger relevant gesehen als das damit entstandene Angebot an zusätzlichen und neuen Maßnahmen, das AsylwerberInnen nur eingeschränkt zur Verfügung steht.

Um eine erfolgreiche Erwerbsintegration von Geflüchteten sicherzustellen, braucht es spezielle Maßnahmen für Asylberechtigte und -werberInnen, so weit sind sich die interviewten ExpertInnen einig. Wenig überraschend wird von den ExpertInnen der Spracherwerb als wichtigstes Instrument für eine erfolgreiche Integration genannt. Deutschkurse werden grundsätzlich für die AB18 anerkannt und wurden im Rahmen von AB18 ausgebaut. Durch den Ausschluss von Asylwerbenden besteht aber die Gefahr, dass die oftmals langen Wartezeiten auf einen Asylbescheid nicht für die Verbesserung der Deutschkenntnisse genutzt werden.

Darüber hinaus werden unterschiedliche Bedürfnisse für Unterstützungsmaßnahmen für Geflüchtete hervorgehoben. Beispielsweise wurden Kompetenzen betont, die TrainerInnen und BeraterInnen in Maßnahmen für Geflüchtete mitbringen sollten. Für einen erfolgreichen Bildungsanschluss in Österreich sind nicht nur Sprachkenntnisse gefragt, sondern auch spezifisches Wissen über das Schul- und Ausbildungssystem in den Herkunftsländern. Von anderer Seite wurde aufgezeigt, dass es für Flüchtlinge oft an passenden Anschlussangeboten an die Pflichtschule fehle. Aus unterschiedlichen Gründen wie z.B. gesellschaftlichem Druck, höheren Chancen auf ein weiteres Bleiberecht, Ungeduld, Geldknappheit usw. nehmen Jugendliche oft Beschäftigungen in niedrigqualifizierten Hilfstätigkeiten auf, die keine Zukunftssicherheit und ein hohes Arbeitslosigkeitsrisiko aufweisen. In eine ähnliche Richtung weist die Empfehlung, dass Bildungsmaßnahmen für geflüchtete Jugendliche auf zukunftssichere Ausbildungen fokussiert werden sollten, die im Zeitalter der Digitalisierung und Automatisierung an Bedeutung gewinnen. In einem anderen Gespräch wird der Bedarf für noch spezifischere Maßnahmen eingebracht, durch die die Heterogenität der Geflüchteten berücksichtigt werden kann. In diese Richtung geht auch die Forderung nach mehr Maßnahmen für geflüchtete Frauen.

Nach Meinung der ExpertInnen sind gerade durch AB18 viele neue Maßnahmen entstanden, so dass der Status Quo der Maßnahmenlandschaft für Geflüchtete

insbesondere in Wien[81] als zufriedenstellend und qualitativ hochwertig eingeschätzt wird. Es kumulieren jedoch die Sorgen um die weitergehende Finanzierung der Maßnahmen. In dem Zusammenhang wird auch betont, dass die Maßnahmen gesellschaftlich eine hohe Relevanz haben. So sind die Lebensbedingungen und die Zufriedenheit von Geflüchteten durch eine erfolgreiche Erwerbsintegration höher und die volkswirtschaftlichen Kosten mittelfristig niedriger. Nach Ansicht der ExpertInnen ist der Bildungsbedarf und das Bildungsverlangen von Seiten der geflüchteten Jugendlichen überwiegend vorhanden.

Als *good practice* werden für die berufliche Unterstützung der Flüchtlinge Bildungseinrichtungen mit speziellem Fokus auf Migrationsbedürfnisse und mit anschließender Überleitung in das Regelsystem der Bildung genannt. Hervorgehoben werden auch individuelle Beratung und Betreuung mit Anschlussmöglichkeiten der Weiterbildung. Von eineR ExpertIn werden duale Ausbildungen als besonders erfolgsversprechend geschildert, da diese eine integrationsfördernde Verbindung zwischen Theorie und Praxis vorsehen und mit der Partizipation in produktiven Tätigkeiten gesellschaftlicher Anschluss verbunden wird. Allerdings wird die Heranführung an eine duale Bildung auch als Herausforderung gesehen, da Lehrausbildungen in den Herkunftsländern meist unbekannt sind.

## 8.3 Unterstützungs- und Ausbildungsangebote für AsylwerberInnen und Asylberechtigte

Der Frage, wieweit Unterstützungs- und Ausbildungsangeboten für Jugendliche für AsylwerberInnen und Asylberechtigte offen sind, wird auf Basis der vom ÖIBF durchgeführten Erhebung der Angebotslandschaft zur Unterstützung von Jugendlichen nachgegangen. Im Rahmen der Erhebung wurden die Projektträger gefragt, ob AsylwerberInnen und Asylberechtige eine Zielgruppe der Maßnahme sind bzw. ob sie

[81] Da die ExpertInneninterviews primär mit AkteurInnen, die in Wien tätig sind, geführt wurden, hat die Analyse einen besonderen Fokus auf die österreichische Hauptstadt. Einige der ExpertInnen sind jedoch österreichweit tätig und konnten eine landesweite Einschätzung zur Angebotslandschaft abgeben.

teilnahmeberechtigt sind.[82] Damit können der Anteil und die Schwerpunkte der Maßnahmen analysiert werden, die grundsätzlich auch für Jugendliche mit Fluchthintergrund offen sind bzw. diese in der Konzeption als Zielgruppe vorsehen. Die dargestellten Werte stellen ein theoretisches Maximum für die Teilnahme von AsylwerberInnen und Asylberechtigten dar. Wieweit sie tatsächlich an den Angeboten teilnehmen, ist mit den Befragungsergebnissen nicht beantwortbar. Mit der Frage „Welche Zielgruppe wird mit der Maßnahme angesprochen?“ wurden zwar auch jugendliche AsylwerberInnen und Asylberechtigte als eine von mehreren Antwortkategorien angeführt. Doch damit kann lediglich eine Einschätzung getroffen werden, ob diese Zielgruppe in der Maßnahmenumsetzung auch enthalten war, aber nicht wieviel Jugendliche mit Fluchthintergrund teilgenommen haben.

***Tabelle 19: Erfasste Maßnahmen in der Trägerbefragung***

| | Angeschriebene Maßnahmen | Erfasste Maßnahmen | Rücklauf-quote | Berücksichtigte Maßnahmen* |
|---|---|---|---|---|
| Orientierung | 338 | 205 | 62% | 190 |
| Begleitung und Coaching | 221 | 123 | 56% | 106 |
| Berufsausbildung | 67 | 34 | 51% | 29 |
| Außerschulische Bildungsangebote | 61 | 52 | 85% | 49 |
| Schulunterstützung | 73 | 14 | 19% | 14 |
| Beschäftigung für Menschen mit Behinderung | 87 | 27 | 31% | 27 |
| **Gesamt** | **847** | **455** | **51%** | **415** |

*Maßnahmen, für die die Frage nach Offenheit für AsylwerberInnen und Asylberechtigte beantwortet wurde.
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen: IHS.

[82] „Ist diese Maßnahme/Angebot für jugendliche Asylbewerberinnen und Asylbewerber offen?“ (Antwortmöglichkeiten: ja, sie sind die Zielgruppe/ja, sie sind auch teilnahmeberechtigt/nein/weiß nicht). „Welche Zielgruppe wird mit der Maßnahme angesprochen?“ (Mehrfachantwortmöglichkeiten: Schülerinnen und Schüler/Lehrlinge/Lehrstellensuchende/Jugendliche mit Nachreifungsbedarf/NEETs/jugendliche Asylwerber/innen/jugendliche Asyl- und subsidiär Schutzberechtigte/Jugendliche mit gesundheitlichen Problemen/Jugendliche mit multiplen Problemlagen/Jugendliche mit Bedarf an Basisbildung/alle Jugendliche/Sonstige.

Die Erhebung wurde zwischen Dezember 2017 und Jänner 2018 mittels einer Online-Befragung der Trägereinrichtungen durchgeführt. Mit Unterstützung der Koordinationsstellen der AusBildung bis 18 wurden 847 Trägereinrichtungen kontaktiert (nähere Informationen zur methodischen Umsetzung siehe Kapitel 12). Die Rücklaufquote lag insgesamt bei 51% mit einer stärkeren Abdeckung von außerschulischen Bildungsangeboten und Orientierungsmaßnahmen und einem einem Rücklauf bei Schulunterstützungsangeboten und Beschäftigungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung (siehe Tabelle 19).

In der Analyse wurden alle Maßnahmen berücksichtigt, die Antworten zur Frage nach der Offenheit der Maßnahme für AsylwerberInnen und Asylberechtigte aufweisen. Die verschiedenen Maßnahmetypen, d.h. Orientierung, Begleitung und Coaching, Berufsausbildung, außerschulische Bildungsangebote, Schulunterstützung sowie Beschäftigung für Menschen mit Behinderung werden grundsätzlich gemeinsam betrachtet. Dabei ist die unterschiedliche Zahl der erfassten Maßnahmen zu berücksichtigen: Maßnahmen zur Orientierung sowie für Begleitung und Coaching betreffen knapp drei Viertel der erfassten Maßnahmen.

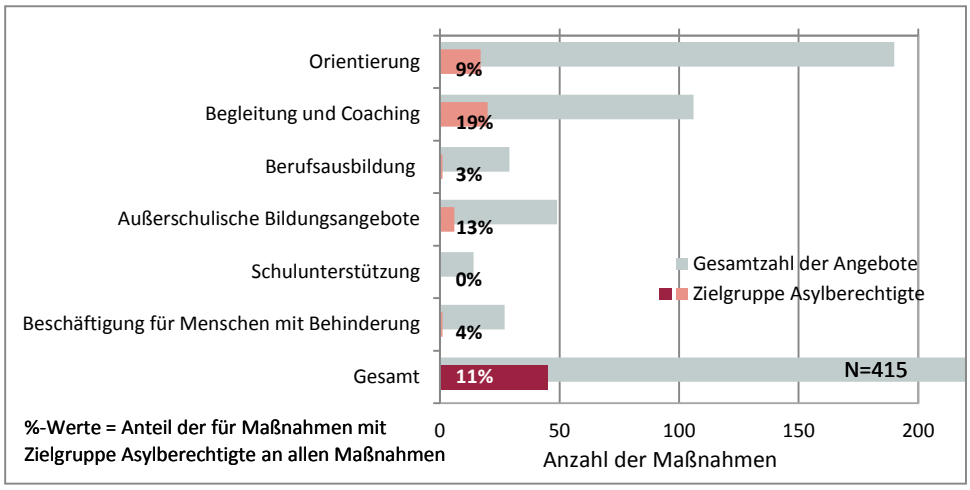
### 8.3.1 Teilnahmeberechtigung in unterschiedlichen Angebotstypen

Mit dem positiven Asylbescheid weisen Asylberechtigte die gleichen formalen Zugangsbedingungen zu Arbeitsmarkt und Bildung auf wie ÖsterreicherInnen und zählen zu den Zielgruppen der AusBildung bis 18. Damit ist zu erwarten, dass ihnen alle Unterstützungsmaßnahmen für Jugendliche offen stehen. Dies wird auch von der Koordinationsstelle bestätigt. Für die Projektträger scheint dies aber nicht immer klar zu sein: Nach Angaben der Träger sind Asylberechtigte in 76% der Maßnahmen teilnahmeberechtigt und in 11% sie explizit Zielgruppe der Maßnahmen. Bei weiteren 8% ist dies für die Träger unklar und für 6% (23 Maßnahmen) wird angegeben, dass Asylberechtigte nicht teilnahmeberechtigt sind.

Dementsprechend wird die Offenheit der Maßnahmen für Asylberechtigte auf die Frage konzentriert, wieweit sie explizit als Zielgruppe angesprochen werden (vgl. Abschnitt 8.3.4). In 45 Maßnahmen, d.h. 11% der Angebote, sind Asylberechtigte Zielgruppe (siehe Abbildung 22). Dies betrifft Orientierungsmaßnahmen (z.B. Bildungsberatungen für Flüchtlinge oder Produktionsschulen), Begleitung und Coaching-Angebote (z.B. Jugendcoaching oder Arbeitsassistenz) und außerschulische

Bildungsangebote (z.B. Lerncafés) sowie Einzelmaßnahmen für Berufsausbildung und Beschäftigung für Menschen mit Behinderung.[83]

***Abbildung 22: Anzahl und Anteil der Maßnahmen mit Zielgruppe Asylberechtigte***

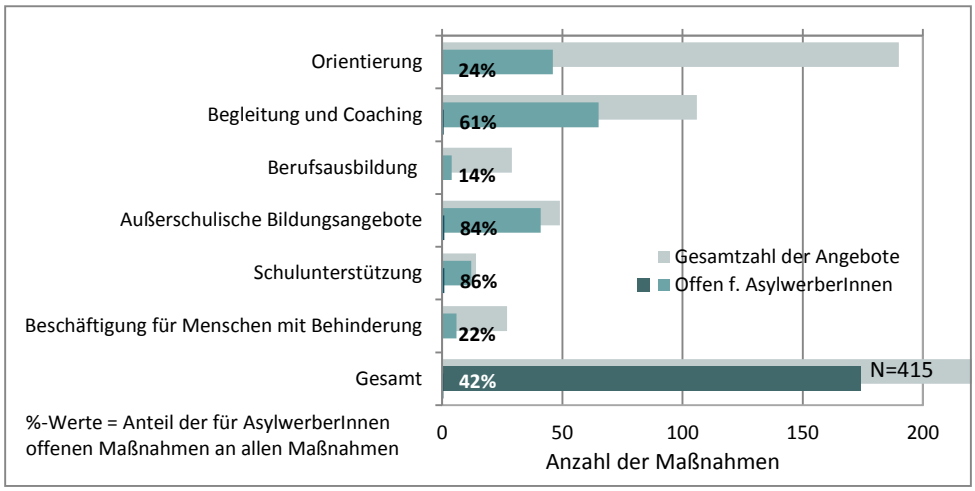



Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Der Anteil der Maßnahmen, die für AsylwerberInnen offen sind, ist mit 42% (37% teilnahmeberechtigt und 5% als Zielgruppe) niedriger (siehe Abbildung 23). Für knapp 48% der Maßnahmen wird angegeben, dass AsylwerberInnen nicht teilnahmeberechtigt sind. Bei 10% ist dies unklar. Die Teilnahmeberechtigung von AsylwerberInnen unterscheidet sich wesentlich nach Maßnahmetypen: In nahezu allen Schulunterstützungsmaßnahmen sind AsylwerberInnen teilnahmeberechtigt, während nur 14% der Berufsausbildungsmaßnahmen und jeweils ein Viertel der Orientierungsmaßnahmen und der Beschäftigungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung für AsylwerberInnen offen sind.

[83] Maßnahmen für Flüchtlinge im Bereich der Schulunterstützung sind in den Befragungsergebnissen nicht enthalten, aber werden in Abschnitt 8.2.4 dargestellt.

***Abbildung 23: Anzahl und Anteil der Maßnahmen, die für AsylwerberInnen offen sind***



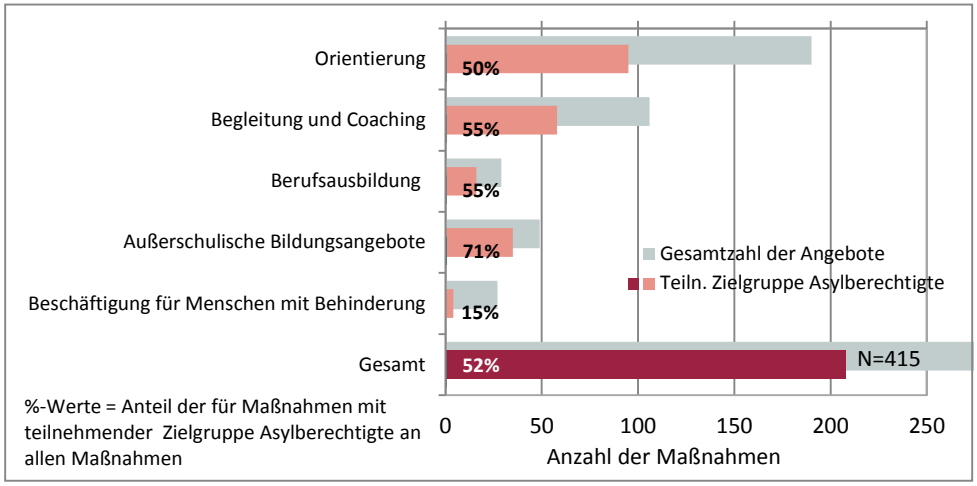

Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

### 8.3.2 AsylwerberInnen und Asylberechtigte als teilnehmende Zielgruppe

Die Frage, wieweit AsylwerberInnen und Asylberechtigte – neben anderen Gruppen – als teilnehmende Zielgruppe in der Umsetzung wahrgenommen werden, erlaubt eine grobe Einschätzung darüber, durch welche Maßnahmen Asylberechtigte oder AsylwerberInnen (neben anderen Zielgruppen) angesprochen werden. Der Anteil dieser Angebote ist deutlich geringer als jener, in denen sie teilnahmeberechtigt sind.

Für die Hälfte der Angebote zählen jugendliche Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte zu den teilnehmenden Zielgruppen (siehe Abbildung 24). Das heißt, auch wenn die Maßnahmen grundsätzlich für Asylberechtigte offen sind, werden diese von der Hälfte der umgesetzten Angebote de facto nicht angesprochen. Asylberechtigte gehören neben Jugendlichen mit multiplen Problemlagen (in 55% der Maßnahmen als Zielgruppe genannt) und mit Nachreifungsbedarf (53%) sowie NEETs (51%) zu den am häufigsten angesprochenen Zielgruppen. Außerschulische Bildungsangebote weisen wiederum den höchsten Anteil von Angeboten auf, mit denen Asylberechtigte angesprochen werden, Beschäftigungsmaßnahmen für Menschen mit Behinderung den geringsten Anteil.

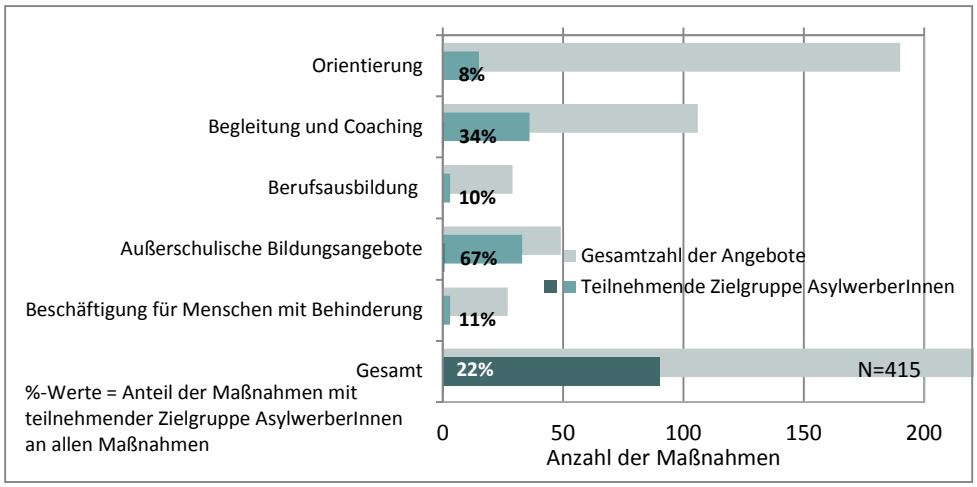
***Abbildung 24: Asylberechtigte als teilnehmende Zielgruppe***




Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

In knapp einem Viertel der Angebote werden AsylwerberInnen als teilnehmende Zielgruppe genannt (siehe Abbildung 25). Am häufigsten werden sie durch außerschulische Bildungsangebote angesprochen (zwei Drittel) – ihre Teilnahmeberechtigung liegt dort bei 84%. Der Unterschied zwischen Teilnahmeberechtigung und Teilnahme ist bei den anderen Maßnahmen noch größer: Z.B. sind 61% der Angebote zu Begleitung und Coaching für AsylwerberInnen offen, sie werden aber nur in 34% als teilnehmende Zielgruppe genannt.

***Abbildung 25: AsylwerberInnen als teilnehmende Zielgruppe***




Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

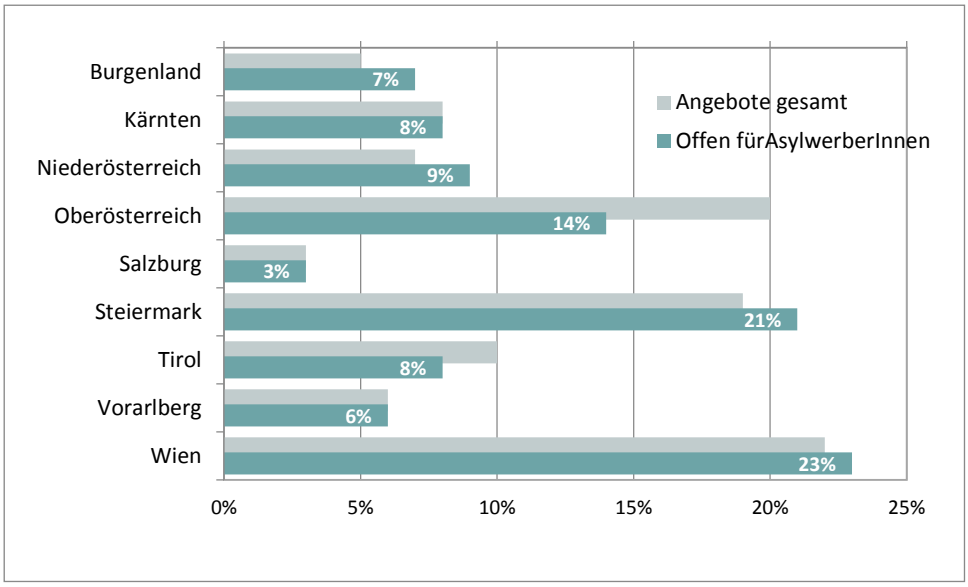
### 8.3.3 Für AsylwerberInnen offene Maßnahmen

Im Folgenden werden die Angebote, die für AsylwerberInnen grundsätzlich offen sind näher betrachtet. Im Zentrum steht die Frage, welche Schwerpunktsetzungen sich aus dem Vergleich der für AsylwerberInnen offenen Maßnahmen mit der Gesamtheit der erfassten Maßnahmen abzeichnen. Dies erfolgt durch den Vergleich der für AsylwerberInnen offenen Maßnahmen mit den gesamten Maßnahmen nach regionaler Verteilung und Fördergebern, inhaltlicher Ausrichtung, Größe und Intensität der Maßnahmen sowie der von den Projektträgern angegebenen Herausforderungen.

**Bundesland und Fördergeber**

Wien weist mit 39 Maßnahmen die meisten Angebote auf, die für jugendliche AsylwerberInnen offen sind. Ähnlich hoch ist die Anzahl der Angebote in der Steiermark (37), während es in Vorarlberg (11) und Salzburg (6) nur wenige Maßnahmen gibt. Damit ist der Anteil der für AsylwerberInnen offenen Maßnahmen in Niederösterreich, Wien und in der Steiermark im Vergleich zu den gesamten Maßnahmen höher (siehe Abbildung 26). Vergleichsweise niedriger ist der Anteil der Maßnahmen, die für AsylwerberInnen offen sind, in Tirol und Oberösterreich.

***Abbildung 26: Verteilung der für AsylwerberInnen offenen Angebote nach Bundesland***

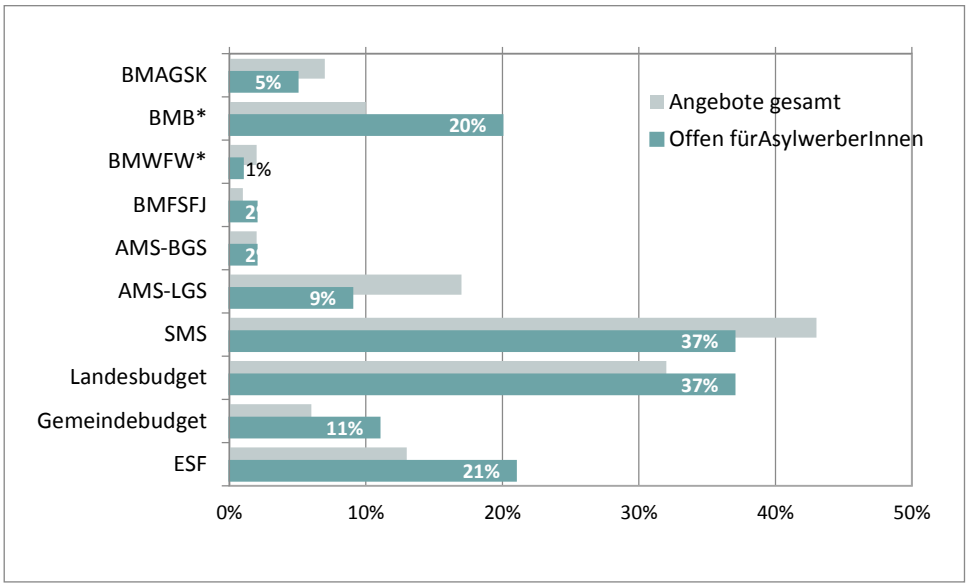



Gesamte Maßnahmen N = 414 (100%), für AsylwerberInnen offene Maßnahmen N = 173 (100%).
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Insgesamt werden die meisten Maßnahmen vom Sozialministeriumsservice (43%) und den Landesbudgets (32%) (mit)finanziert. Bei den Maßnahmen, die für AsylwerberInnen offen sind, weisen das SMS und die Landesbudgets ebenfalls die

größten Anteile auf (jeweils 37%, siehe Abbildung 27). Auffallend ist, dass dem Bildungsministerium und dem ESF als Fördergeber bei den für AsylwerberInnen offenen Maßnahmen eine größere Bedeutung zukommt, indem rund zwei Fünftel der Gelder aus diesen Quellen kommen.

***Abbildung 27: Fördergeber der für AsylwerberInnen offenen Angebote (Mehrfachnennungen)***

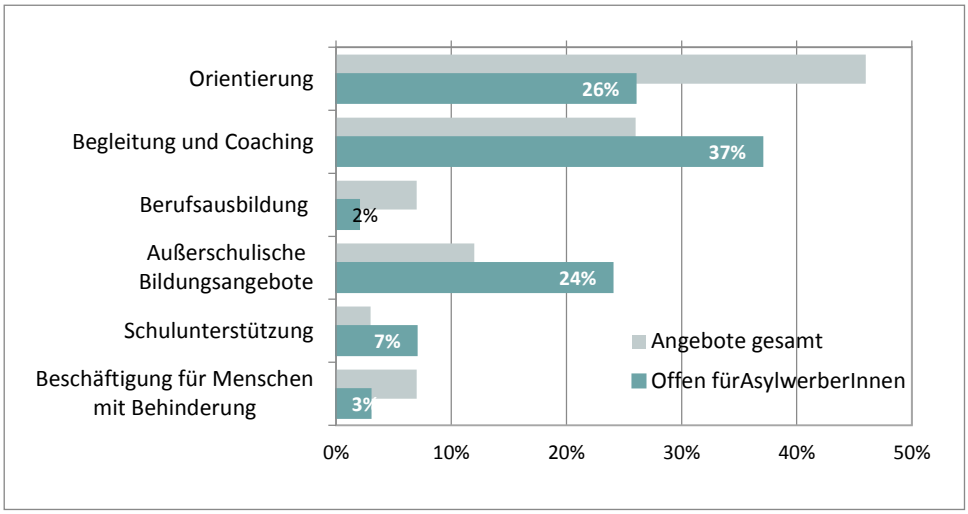



* Zum Erhebungszeitpunkt war Bildung, Wissenschaft und Forschung noch unterschiedlichen Ressorts zugeordnet.
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

### Inhaltliche Ausrichtung

Die meisten Angebote, die für AsylwerberInnen offen sind, betreffen – wie schon vorne dargestellt – den Bereich Beratung und Coaching (37%), gefolgt von Orientierungsmaßnahmen (26%) und außerschulischen Bildungsangeboten (24%) (siehe Abbildung 28). Der Anteil von Berufsausbildungen oder auch Schulunterstützungsmaßnahmen ist jeweils unter 10%. Der Schwerpunkt liegt also nicht wie bei der Gesamtzahl der Angebote bei Orientierungsmaßnahmen.

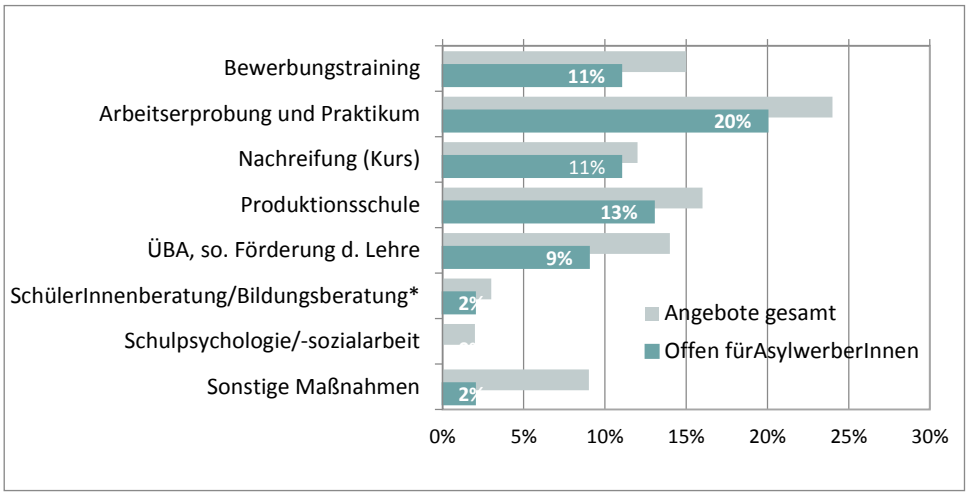
***Abbildung 28: Verteilung der für AsylwerberInnen offenen Angebote Maßnahmetypen***




Gesamte Maßnahmen N = 415 (100%), für AsylwerberInnen offene Maßnahmen N = 174 (100%).
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Hinter diesen genannten Maßnahmetypen steckt eine Vielfalt von unterschiedlichen Angeboten. Bei den für AsylwerberInnen offenen Maßnahmen zeigt sich ein Schwerpunkt bei Arbeitstraining und Praktika, die in 20% der Maßnahmen angegeben werden (siehe Abbildung 29). Alle anderen Angebote werden deutlich weniger häufig genannt, auch weniger häufig als bei der Gesamtheit der Maßnahmen.

***Abbildung 29: Ausgewählte Untergruppen der für AsylwerberInnen offenen Angebote nach (Mehrfachnennungen)***

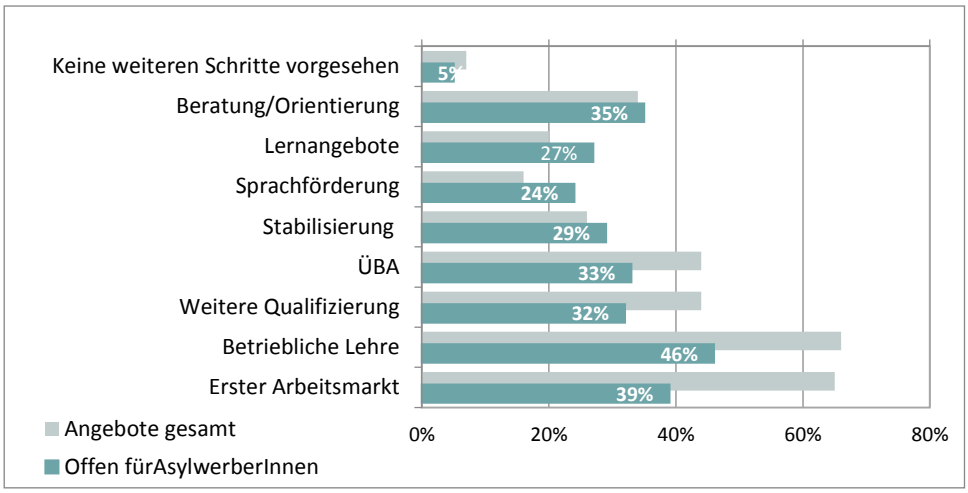



Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Nach Beendigung der Maßnahmen ist am häufigsten der Einstieg in eine betriebliche Lehre (46%) und der Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt (39%) vorgesehen (Abbildung

30). Dies ist bei den Angeboten für AsylwerberInnen etwas geringer als bei der Gesamtzahl der Maßnahmen (66% bzw. 65%). Häufiger ist nach den Maßnahmen für AsylwerberInnen eine weitere Beratung oder Orientierung (35%), eine Stabilisierung (29%) sowie eine Qualifizierung durch Sprachförderung (24%) oder Lernangebote (27%) vorgesehen. 5% der Maßnahmen für AsylwerberInnenn sehen keine weiteren Schritte vor – dies ist etwas weniger als bei der Gesamtheit der Maßnahmen.

***Abbildung 30: Ausgewählte Anschlussmaßnahmen für AsylwerberInnen offenen Angebote (Mehrfachnennungen)***



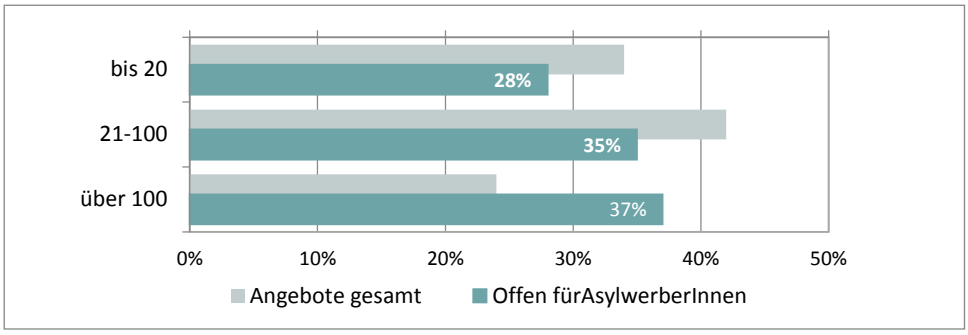

Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Der Großteil der für AsylwerberInnen offenen Maßnahmen ist auf junge Frauen und Männer gleichermaßen ausgerichtet, d.h. ohne Geschlechterfokussierung. Spezifische Maßnahmen, die nur für Burschen vorgesehen sind, fehlen im Angebot. 14 der Maßnahmen richten sich allein an junge Frauen. Diese betreffen häufiger Begleitung und Coaching (n=6), Orientierungsmaßnahmen (n=4) und außerschulische Bildungsangeboten. Die Verteilung ist bei allen Maßnahmegruppen ähnlich.

**Größe und Intensität der Maßnahmen**

Maßnahmen, in denen AsylwerberInnen teilnahmeberechtigt sind, sind im Schnitt größer als die sonstigen Maßnahmen: 37% der Angebote bieten mehr als 100 Plätze an; beim Gesamtangebot sind dies lediglich 24% (siehe Abbildung 31).

***Abbildung 31: Verteilung der für AsylwerberInnen offenen Angebote nach Anzahl der Förderplätze***

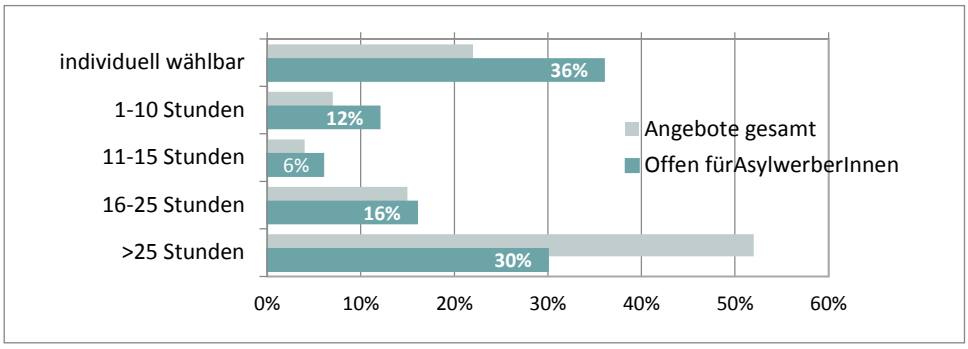



Gesamte Maßnahmen N = 360 (100%), für AsylwerberInnen offene Maßnahmen N = 143 (100%).
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Weniger deutlich sind die Größenunterschiede hinsichtlich der Zahl der MitarbeiterInnen. Nur 5% der für AsylwerberInnen offenen Maßnahmen haben mehr als 20 MitarbeiterInnen. Dies entspricht in etwa der Gesamtheit der Maßnahmen. Das bedeutet aber auch, dass mehr Jugendliche in Maßnahmen für AsylwerberInnen pro MitarbeiterIn betreut werden, da die Zahl der angebotenen Plätze bei AsylwerberInnen größer ist.

Die erreichte Zahl von Jugendlichen hängt auch mit der zeitlichen Intensität der Maßnahmen zusammen. Grundsätzlich ist bei den Maßnahmen zwischen jenen zu unterscheiden, für die es individuelle Terminvereinbarungen und feste Teilnahmezeiten gibt. Bei Maßnahmen, die für Asylwerbende offen sind, gibt es häufiger individuelle Terminvereinbarungen (36%), während in der Gesamtheit der Maßnahmen feste Teilnahmezeiten (78%) dominieren (siehe Abbildung 32). Fixe Kurszeiten mit mehr als 25 Wochenstunden betreffen damit nur 30% der für AsylwerberInnen offenen Maßnahmen.

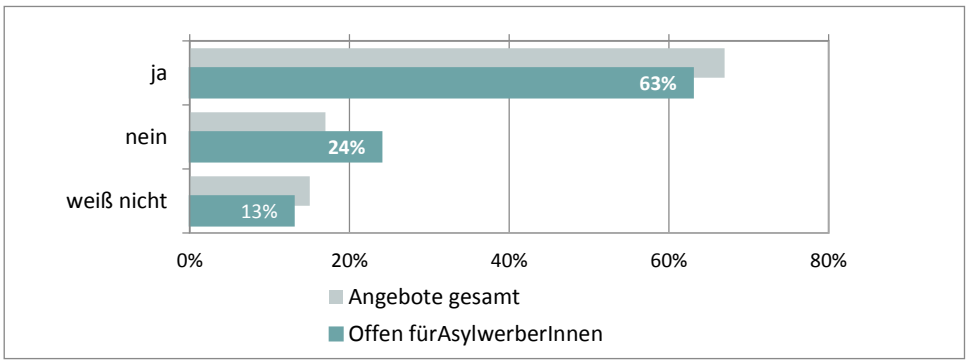
***Abbildung 32: Verteilung der für AsylwerberInnen offenen Angebote nach Wochenstunden***




Gesamte Maßnahmen N = 278 (100%), für AsylwerberInnen offene Maßnahmen N = 100 (100%).
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Damit verknüpft ist auch die Anrechenbarkeit der Maßnahmen für die AusBildung bis 18. Die Teilnahmeberechtigung für AsylwerberInnen ist in den Maßnahmen, die die Kriterien für die AusBildung bis 18 erfüllen, niedriger als in den sonstigen Maßnahmen (siehe Abbildung 33): Insgesamt erfüllen rund zwei Drittel der Maßnahmen (67%) die Kriterien, während 93% der Berufsausbildungen die Kriterien erfüllen, sind dies nur 66% bei Orientierungsmaßnahmen und 76% bei Begleitung und Coaching Bei den Maßnahmen, die den AsylwerberInnen offen stehen, ist der Anteil der AB18-Maßnahmen mit 63% etwas niedriger und knapp ein Viertel erfüllt die Kriterien für AB18 nicht. Bemerkenswert ist dabei auch, dass nach Angaben in der Befragung rund ein Achtel der Träger nicht weiß, ob die Maßnahmen die Kriterien für die Ausbildungspflicht erfüllen.

***Abbildung 33: Verteilung der für AsylwerberInnen offenen Angebote nach Erfüllung der AB18-Kriterien***

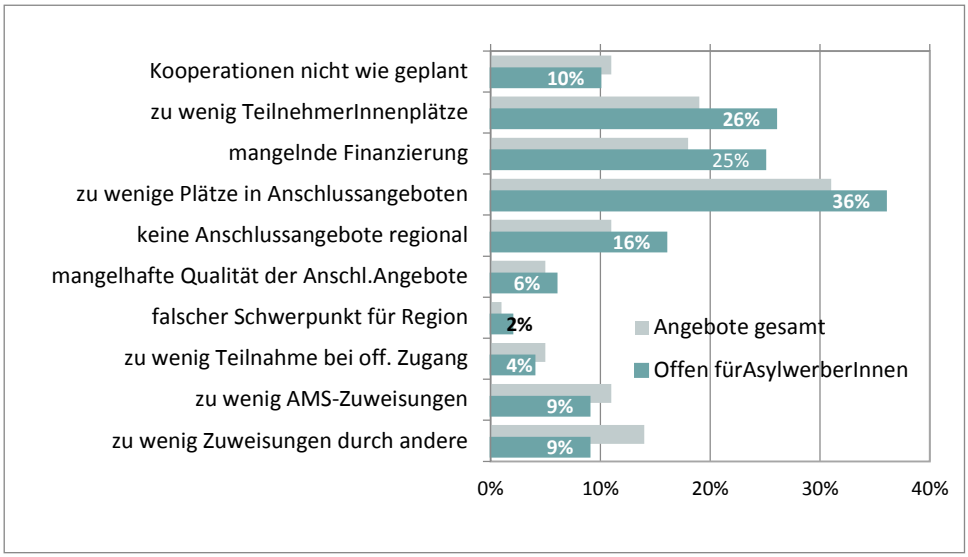



Gesamte Maßnahmen N = 393 (100%), für AsylwerberInnen offene Maßnahmen N = 156 (100%).
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

### Herausforderungen der Maßnahmen

Die meisten angegebenen Probleme der Maßnahmen betreffen den Mangel an Plätzen in Anschlussangeboten (31%, siehe Abbildung 34). Dies betrifft in einem noch höheren Ausmaß Maßnahmen, die für AsylwerberInnen offen sind (36%). Aber auch zu wenige Plätze in den Maßnahmen selbst werden überdurchschnittlich oft bei Maßnahmen für AsylwerberInnen angegeben. Insgesamt werden bei den Maßnahmen für Asylwerbende mehr Probleme genannt.

***Abbildung 34: Probleme der für AsylwerberInnen offenen Angebote (Mehrfachnennungen)***




Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

## 8.3.4 Maßnahmen mit Zielgruppe Asylberechtigte

Angebote, für die Asylberechtigte explizit als Zielgruppe genannt werden sind teilweise Maßnahmen die spezifisch auf Asylberechtigte ausgerichtet sind, teilweise Maßnahmen, in denen Asylberechtigte als eine von mehreren Zielgruppen gelten.[84] Wenn sie als Zielgruppe genannt sind, ist davon auszugehen, dass die Konzeption auf die spezifischen Bedürfnisse ausgerichtet sind. Im Zentrum steht auch hier wiederum die Frage, welche Schwerpunktsetzungen sich aus dem Vergleich der Maßnahmen mit Zielgruppe Asylberechtigte mit der Gesamtheit der erfassten Maßnahmen abzeichnen.

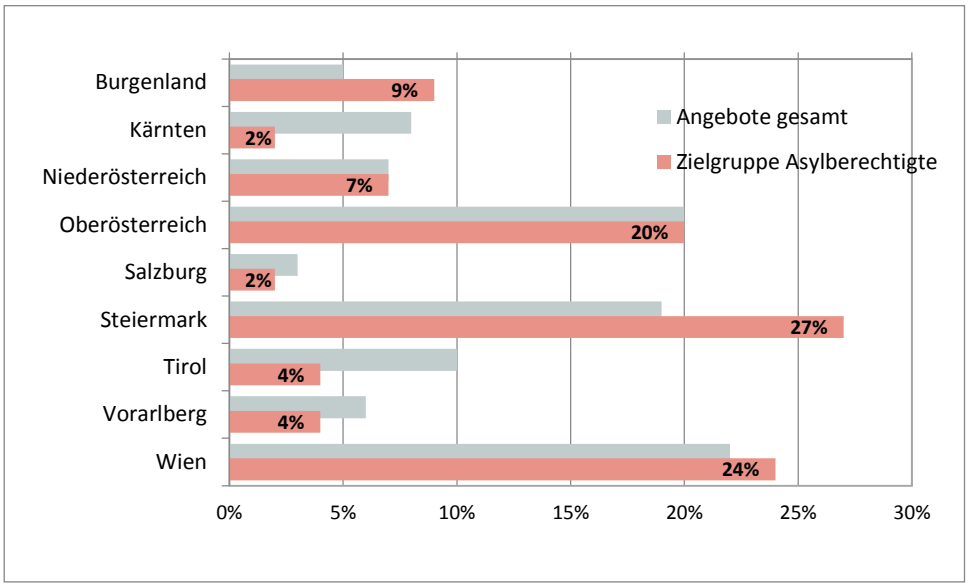
**Bundesland und Fördergeber**

Die Maßnahmen mit Zielgruppe Asylberechtigte sind nach Bundesländern ähnlich verteilt wie jene nach AsylwerberInnen (siehe Abbildung 35): Den größten Anteil weisen wiederum Wien, Oberösterreich und die Steiermark auf, während Tirol und Salzburg sowie die kleineren Länder Vorarlberg, Kärnten und Burgenland beim Anteil der Maßnahmen hinterherhinken. Mit der Zahl der Maßnahmen, die einen Fokus auf

[84] Die Befragungsergebnisse erlauben keine genaue Trennung von Maßnahmen, die spezifisch aus Asylberechtigte und Flüchtlinge ausgerichtet sind und Angeboten, für die Asylberechtigte eine von mehreren Zielgruppen darstellen

Asylberechtigte legen, wird aber auch klar, wie unterschiedlich das regionale Angebot an Maßnahmen ist: Während die Steiermark und Wien mit 12 bzw. 11 Maßnahmen eine breitere Vielfalt von Maßnahmen anbieten, ist die Auswahl innerhalb von Kärnten, Salzburg, Tirol und Vorarlberg sehr begrenzt.

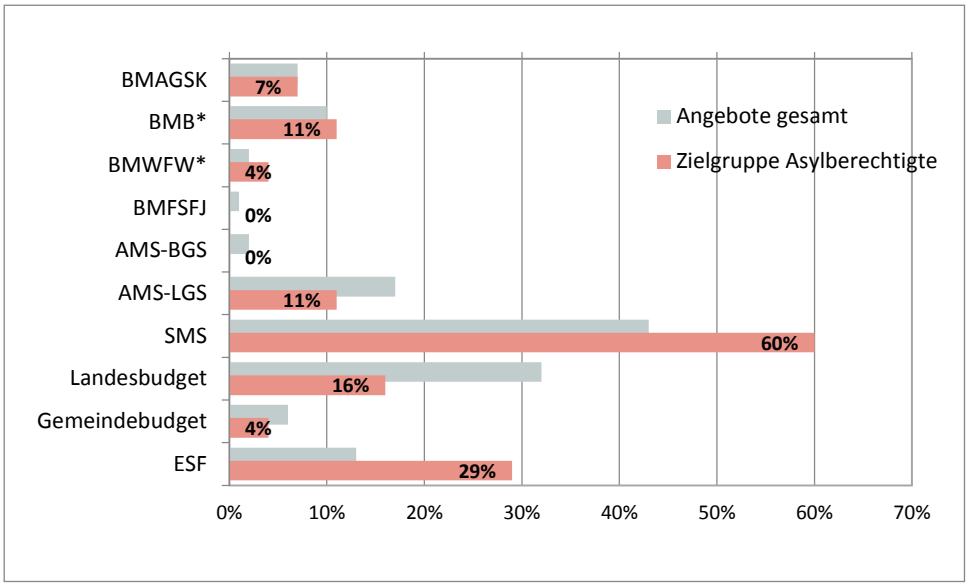
***Abbildung 35: Verteilung der Maßnahmen für Zielgruppe Asylberechtigte nach Bundesland***




Gesamtzahl der Maßnahmen N = 414 (100%); Maßnahmen für AsylwerberInnen N = 45 (100%).
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Bei der Finanzierung der Maßnahmen für die Zielgruppe Asylberechtigte zeigt sich ein starker Schwerpunkt beim Sozialministeriumsservice, das von 60% der Angebote mit Fokus Asylberechtigte als Fördergeber genannt wird (siehe Abbildung 36). Für 29% der Maßnahmen ist der ESF Fördergeber. Alle anderen Institutionen haben einen geringeren Anteil.

***Abbildung 36: Angebote mit Zielgruppe Asylberechtigte nach Fördergeber (Mehrfachnennungen)***

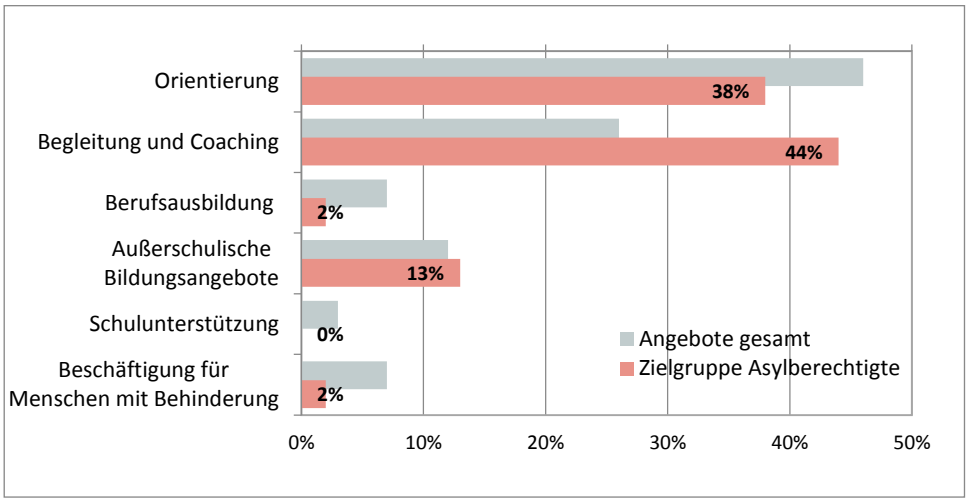



* Zum Erhebungszeitpunkt war Bildung, Wissenschaft und Forschung noch unterschiedlichen Ressorts zugeordnet.
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

## Inhaltliche Ausrichtung

Der Schwerpunkt der Maßnahmen mit Fokus Asylberechtigte liegt bei Begleitung und Coaching, gefolgt von Orientierung (siehe Abbildung 37). Aber nur eine der 29 angebotenen Berufsausbildungsangebote ist explizit auf Asylberechtigte ausgerichtet.

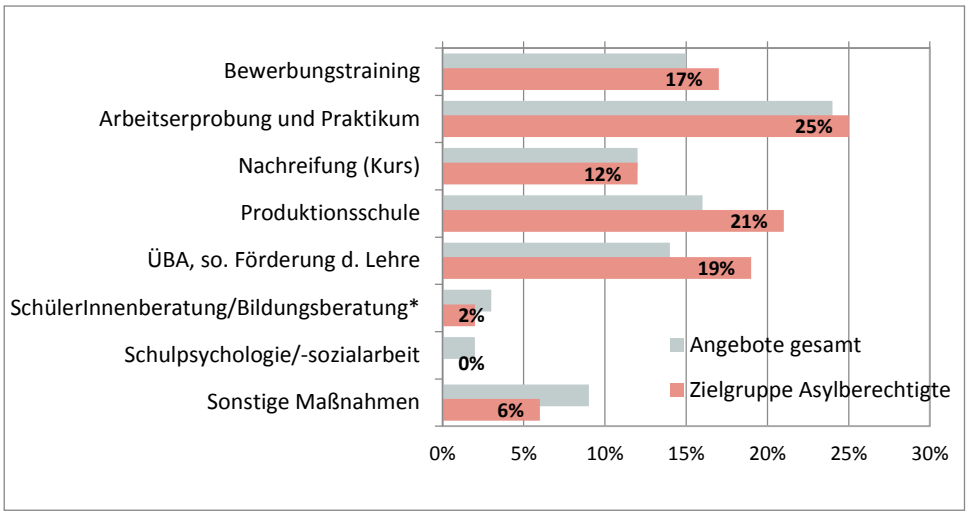
***Abbildung 37: Verteilung der Maßnahmen für Zielgruppe Asylberechtigte nach Maßnahmetypen***




Gesamtzahl der Maßnahmen N = 415 (100%); Maßnahmen für AsylwerberInnen N = 45 (100%).
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Die konkreten Angaben zu den Maßnahmen zeigen für Asylberechtigte einen Schwerpunkt bei berufspraktischen Angeboten wie Arbeitserprobung (25%), Produktionsschulen (21%) und ÜBA (19%, siehe Abbildung 38). Sie sind im Vergleich zu den sonstigen Maßnahmen deutlich stärker gegeben. Die Unterstützung durch überbetriebliche Lehre und durch unterstützende Maßnahmen ist bei Maßnahmen mit Fokus Asylberechtigte nur in 4 Maßnahmen (9%) gegeben.

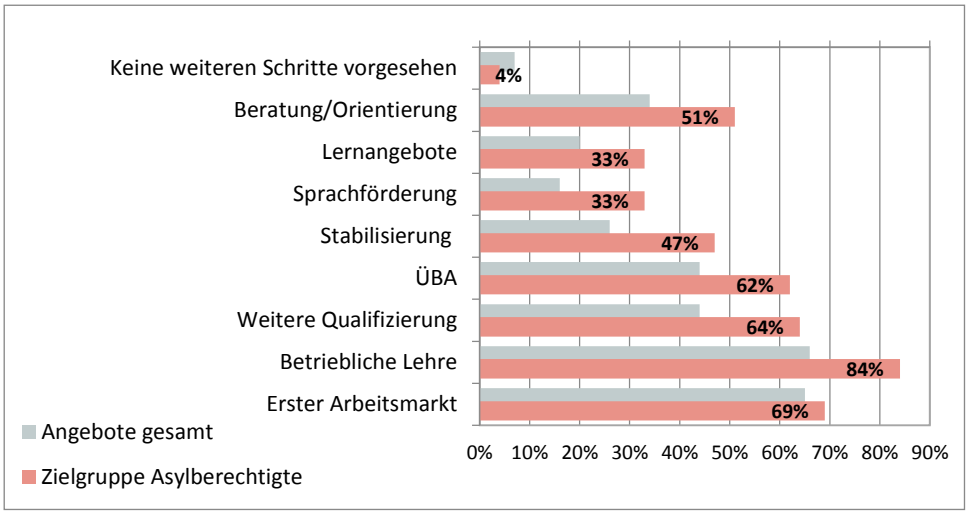
***Abbildung 38: Ausgewählte Untergruppen der Angebote für Zielgruppe Asylberechtigte***




Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Beim Großteil aller Maßnahmen, die einen Fokus auf Asylberechtigte legen, wird als Zielsetzung nach der Maßnahme der Einstieg in eine betriebliche Lehre (84%) oder der Übertritt in den ersten Arbeitsmarkt (69%) genannt (siehe Abbildung 39). Dieser Anteil ist noch höher als bei der Gesamtheit der Maßnahmen. Insgesamt erfolgen bei dieser Gruppe von Maßnahmen sehr viele Nennungen. Dies deutet darauf hin, dass gerade bei Maßnahmen, die auf Asylberechtigte ausgerichtet sind, eine breite Palette von Möglichkeiten offen steht.

***Abbildung 39: Angebote für die Zielgruppe Asylberechtigte nach ausgewählten Anschlussmaßnahmen (Mehrfachnennungen)***



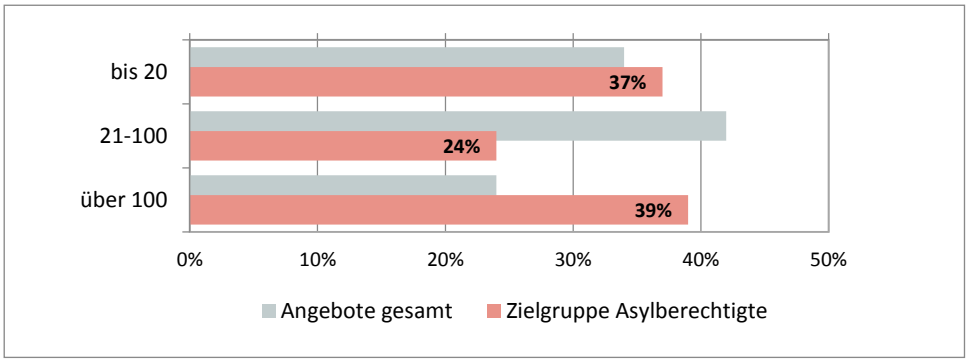

Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Fast alle Maßnahmen, die explizit auf Asylberechtigte ausgerichtet sind, sprechen junge Frauen und Männer gleichermaßen an, d.h. es gibt nur eine auf Frauen ausgerichtete Maßnahme, die (auch) auf die speziellen Bedürfnisse von Asylberechtigten ausgerichtet ist.

**Größe und Intensität der Maßnahmen**

Hinsichtlich der Größe der Angebote zeigt sich ähnlich wie bei den für AsylwerberInnen offenen Maßnahmen ein größerer Anteil von Maßnahmen, die über 100 Förderplätze anbieten (siehe Abbildung 40). 39% aller Maßnahmen, deren Fokus auf Asylberechtigten liegt, haben über 100 TeilnehmerInnenplätze (n=16), im Vergleich dazu bieten von allen Maßnahmen 24% über 100 Förderplätze an, d.h., dass die Maßnahmen, die sich auf Asylberechtigte spezialisiert haben, größere Maßnahmen darstellen als der Rest der Maßnahmenlandschaft.

***Abbildung 40: Verteilung der Maßnahmen für Zielgruppe Asylberechtigte nach Anzahl der Förderplätze***

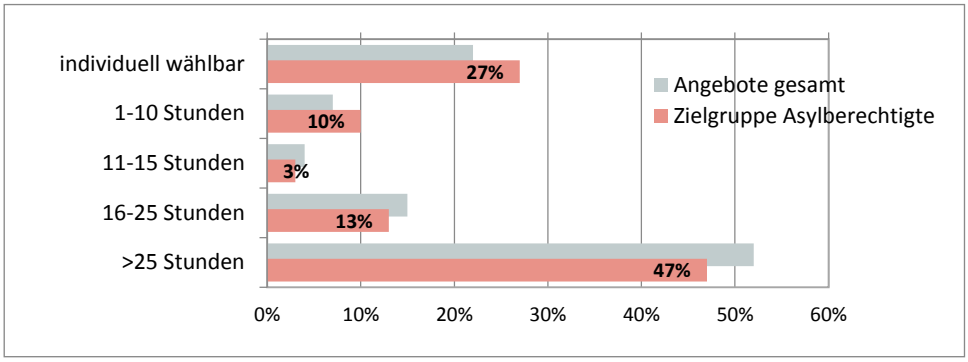



Gesamtzahl der Maßnahmen N = 360 (100%); Maßnahmen für AsylwerberInnen N = 41 (100%).
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Die meisten Maßnahmen beschäftigen unter 20 Vollzeit-MitarbeiterInnen. Ähnlich sind die MitarbeiterInnenzahlen bei den Maßnahmen, die auf Asylberechtigte ausgerichtet sind.

Auch die Maßnahmen mit der Zielgruppe Asylberechtigte bieten häufiger als andere Maßnahmen die Möglichkeit an, das Stundenausmaß selbst zu wählen (27%, siehe Abbildung 41). Die Unterschiede zur Gesamtheit der Maßnahmen sind aber weniger groß als bei den für AsylwerberInnen offenen Maßnahmen.

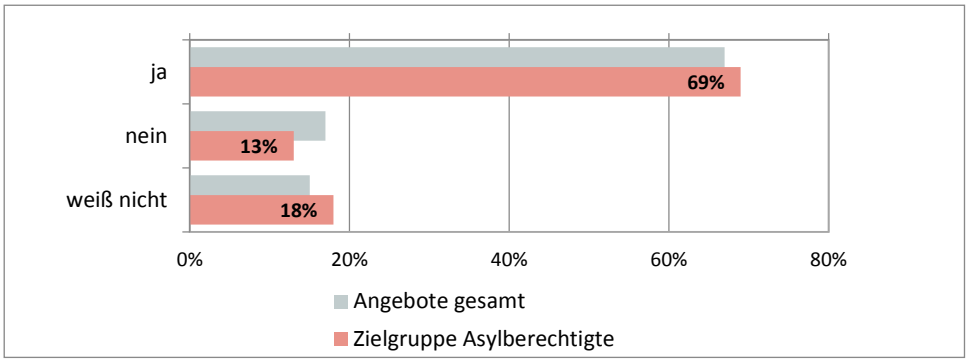
***Abbildung 41: Verteilung der Maßnahmen für Zielgruppe Asylberechtigte nach Wochenstunden***




Gesamtzahl der Maßnahmen N = 278 (100%); Maßnahmen für AsylwerberInnen N = 30 (100%).
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

Mehrheitlich erfüllen die befragten Maßnahmen die Kriterien der AusBildung bis 18 (67%), wobei der Anteil bei Maßnahmen, die Asylberechtigte als teilnehmende Zielgruppe angeben, mit 69% ähnlich hoch (siehe Abbildung 42). Auch hier zeigt sich wieder, dass es für einen doch recht großen Teil der Träger unklar ist, wieweit die Angebote die Kriterien der AB18 erfüllen (60 Maßnahmen bzw. 15% gesamt).

***Abbildung 42: Verteilung der Maßnahmen für Zielgruppe Asylberechtigte nach Erfüllung der AB18-Kriterien***

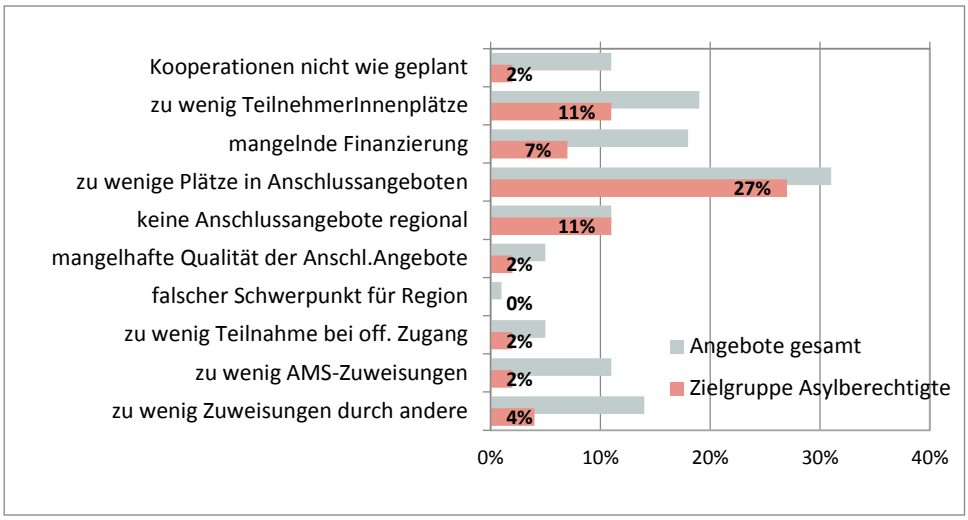



Gesamtzahl der Maßnahmen N = 393 (100%); Maßnahmen für AsylwerberInnen N = 45 (100%).
Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

### Herausforderungen der Maßnahmen

Am häufigsten wird auch bei den Maßnahmen mit Fokus Asylberechtigte (wie bei allen anderen Unterstützungsangeboten) der Mangel an Plätzen in Anschlussangeboten gesehen (27%), gefolgt von den TeilnehmerInnenplätzen in der eigenen Maßnahme (11%, siehe Abbildung 43). Allerdings werden bei den Maßnahmen insgesamt weniger Probleme genannt. Dies zeigt sich auch an der Gesamtheit der unterschiedlichen Gruppen. Während bei der Gesamtheit der Maßnahmen im Schnitt mehr als ein Problem pro Maßnahme genannt wird, gibt es bei den Angeboten mit Zielgruppe Asylberechtigte weniger Nennungen als Maßnahmen.

***Abbildung 43: Probleme der Angebote für die Zielgruppe Asylberechtigte (Mehrfachnennungen)***




Quelle: Befragung Angebote für Jugendliche, Berechnungen IHS.

## 8.4 Fazit

Allem voran zeigt sich in der Zusammenschau der Ergebnisse, dass Asylberechtigte, subsidiär Schutzbedürftige und AsylwerberInnen vom Aufbau der Unterstützungsstrukturen für Jugendliche durch AB18 gewonnen haben. Alle Unterstützungsangebote, die in der Trägererhebung erfasst wurden, stehen Asylberechtigten offen. In rund einem Viertel der Maßnahmen sind sie als Zielgruppe vorgesehen, d.h. man kann davon ausgehen, dass sie in den Konzepten berücksichtigt sind. In etwa der Hälfte der Maßnahmen werden sie von den Trägern als teilnehmende Zielgruppe in der Umsetzung angegeben. Die Berücksichtigung von AsylwerberInnen ist geringer, was ihrem unsicheren Aufenthaltsstatus und dem eingeschränkten Arbeitsmarkt- und Bildungszugang wie auch der Nichtberücksichtigung in AB18 geschuldet ist. In 5% der Maßnahmenkonzepte sind AsylwerberInnen als Zielgruppe vorgesehen. Aber immerhin zwei Fünftel der Maßnahmen sind auch für AsylwerberInnen offen und in gut einem Fünftel der Angebote werden sie als eine der teilnehmenden Zielgruppen genannt. All diese Angaben sind âber als theoretische Obergrenze zu werten, genaue Daten über die Teilnahme liegen dagegen nicht vor.

Evaluierungen von Angeboten, die spezifisch auf jugendliche Flüchtlinge ausgerichtet sind, wie die Übergangsstufen an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen oder Angebote im Rahmen der Erwachsenenbildung, werden in den Evaluataionen als positive Integrationsmaßnahmen bewertet. Auch von den befragten ExpertInnen wird das Angebot für Flüchtlinge grundsätzlich als gut beurteilt und zeichnet sich durch eine Vielfalt unterschiedlicher Maßnahmenangebote aus. Dies gilt jedenfalls für den Wiener Raum, auf den die ExpertInnengespräche fokussiert waren. Besonders positiv hervorgehoben werden Koordinationseinrichtungen, mit denen jugendliche Flüchtlinge niederschwellig angesprochen werden und entsprechend ihrer Bedürfnisse und Pläne in weitere Maßnahmen vermittelt werden. Es wird aber auch deutlich, dass der Bedarf das Angebot insbesondere außerhalb der städtischen Zentren übersteigt.

Mit dem Schwerpunkt der Unterstützungsangebote auf Orientierungsmaßnahmen sowie auf Begleitung und Coaching kann den Bedürfnissen von Geflüchteten nach Informationen über die Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten in den für sie „fremden“ Systemen gut entsprochen werden. Die verstärkt auf individuelle Förderung ausgerichteten Angebote kommen der Heterogenität der Zielgruppe entgegen. Denn wie die Analyse zur Struktur der Flüchtlingsbewegungen der letzten Jahre zeigt, unterscheiden sich die Geflüchteten sehr stark nach regionaler und ethnischer Herkunft, Qualifikationen, Lebenseinstellungen und Integrationsplänen. Individuelle Beratung und Unterstützung kann daher als förderlich angesehen werden. Doch das Spannungsfeld zwischen erprobten Lösungsansätzen und neuen, heterogenen Anforderungen durch Geflüchtete stellt die MitarbeiterInnen von Trägereinrichtungen

vor große Herausforderungen. Dementsprechend ist es auch wichtig durch interkulturelle Schulung und Qualifizierung, die MitarbeiterInnen von Trägereinrichtungen und Anlaufstellen für Unterstützungsmaßnahmen zu schulen, und eine breite Sensibilisierung durch Öffentlichkeitsarbeit zum Abbau von stereotypen Vorstellungen über die Gruppe zu fördern.

Inhaltlich unterscheiden sich die Angebote für AsylwerberInnen und Asylberechtigte vom Gesamtangebot der erfassten Jugendmaßnahmen durch eine stärkere Bedeutung der außerschulischen Bildungsangebote, insbesondere von Basisbildungsangeboten. Bei den Unterstützungsangeboten mit der Zielgruppe Asylberechtigte sind auch Produktionsschulen und Arbeitserprobung sowie Praktika überproportional enthalten. Diese praxisnahe Ausbildung wird in der Literatur als große Chance für Flüchtlinge diskutiert, da ihnen oft die Voraussetzungen fehlen, um höherbildende Schulen zu besuchen.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung deuten aber auch darauf hin, dass AsylwerberInnen und Asylberechtigte eher durch größere, weniger zeitintensive und mit weniger Personal ausgestattete Maßnahmen unterstützt werden. Hinsichtlich der regionalen Verteilung zeigt sich eine Konzentration der Maßnahmen auf Wien, Oberösterreich und die Steiermark, während das Angebot in West- und Südösterreich auf wenige Angebote beschränkt ist. Verbesserungsbedarf zeigt sich insbesondere im Hinblick auf Anschlussangebote nach den gegebenen Unterstützungsstrukturen. Insgesamt wird bei Maßnahmen für Asylberechtigte und noch stärker für AsylwerberInnen mehr Verbesserungsbedarf angeführt. Dies betrifft neben den mangelnden Anschlussangeboten auch eingeschränkte Platzangebote in den Maßnahmen selbst sowie mangelnde Finanzierung.

Mit der AusBildung bis 18 wurde dazu beigetragen eine große Anzahl von Projekten und Initiativen für Sprachvermittlung, Berufsorientierung, Kompetenzfeststellung und praxisnahe Berufsqualifizierung für Jugendliche mit Fluchterfahrung zu fördern. Wie die Evaluation von Bildungsmaßnahmen für junge Flüchtlinge im Bereich der Erwachsenenbildung zeigt, sind diese Maßnahmen sehr wirksam zur Förderung der Kompetenzen und Integrationschancen der TeilnehmerInnen (Steiner et al. 2018). Auch in anderen Bereichen, beispielsweise in sozialökonomischen Betrieben zur Förderung von jugendlichen MindestsicherungsbezieherInnen, zeichnen sich eine stärkere Motivation und größere Lerneffekte bei jugendlichen MigrantInnen ab (Lutz et al. 2018). Es sind also die Wirkungseffekte bei dieser Zielgruppe höher als bei ÖsterreicherInnen.

Diesen Unterstützungsangeboten für AslywerberInnen und Asylberechtigten kommt eine wichtige Kompensationsfunktion zu, da es für Flüchtlinge noch schwieriger ist, den

Übergang von der Schule in den Beruf erfolgreich zu meistern. Präventive Maßnahmen können die Jugendlichen mit den notwendigen Ressourcen ausstatten, allerdings braucht es wohl noch mehr an Maßnahmen, um die in vielen Bereichen zurückhaltende Einstellung von Asylberechtigten und AsylwerberInnen (sofern ein Arbeitsmarktzugang besteht) in Unternehmen zu kompensieren. Dies wird nicht nur für eine Verbesserung der Teilnahmechancen der betroffenen Jugendlichen als wichtig erachtet, sondern auch als ökonomisch effiziente Investition zur Vermeidung zukünftiger Kosten mangelnder Integration.

# 9 Jugendliche mit Sonderschulabschluss

*Autorin: Gabriele Pessl (IHS)*

Die Frage nach den weiteren Ausbildungs- und Berufswegen von Jugendlichen mit Sonderschulabschluss ist im Kontext der AusBildung bis 18 sehr relevant: So sind Jugendliche, die eine Sonderschule abgeschlossen haben, in besonders hohem Maße von Exklusion im weiterführenden Bildungssystem betroffen. Im Nationalen Bildungsbericht 2015 wurde im Zuge von Bildungsverlaufsanalysen berechnet, welcher Anteil der SchülerInnen, die im Schuljahr 2006/07 das letzte Schuljahr auf der unteren Sekundarstufe absolviert hatten, im Schuljahr 2013/14 das Bildungssystem ohne weiterführenden Abschluss verlassen haben und somit zu den frühzeitigen AusbildungsabbrecherInnen (FABA) gezählt werden können. Bei den Berechnungen wurde nach Schultypen differenziert. Für die Sonderschulen zeigen die Analysen, dass in der Hälfte der allgemeinen Sonderschulen die FABA-Quoten 85% übersteigen. Das bedeutet, dass nicht einmal eineR von sechs SchülerInnen eine weiterführende Ausbildung abschließt. In einzelnen Bundesländern liegt der Median sogar bei 100% (vgl. Steiner, Pessl, Bruneforth 2016, 192). Demnach handelt es sich bei ehemaligen SonderschülerInnen um eine bedeutsame Subzielgruppe der AusBildung bis 18, deren Situation im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung in quantitativer Hinsicht nun vertiefend untersucht wird.

Dabei können zur besseren Orientierung in einem ersten Schritt drei Perspektiven unterschieden werden: *Sonderpädagogischer Förderbedarf* (SPF, vgl. Abschnitt 9.1.1), *Sonderschulabschluss* und *Ort der Beschulung*. Ein SPF stellt die Basis dafür dar, dass nach Sonderschullehrplan unterrichtet wird. Allerdings ist das nicht zwingend vorgesehen, sondern es ist möglich, dass in einzelnen oder allen Fächern nach einem anderen Lehrplan unterrichtet wird. Die SchülerInnenpopulation mit SPF und diejenige, die nach Sonderschullehrplan unterrichtet wird, sind somit nicht deckungsgleich. Wird nach Sonderschullehrplan unterrichtet, führt dies zu einem Vermerk im Zeugnis und damit liegt ein „Sonderschulabschluss“ vor. Schließlich können SchülerInnen mit SPF bzw. SchülerInnen, die nach Sonderschullehrplan unterrichtet werden, in einer Sonderschule (segregiert) oder in einer anderen Schulform (integriert) unterrichtet werden. Fragen nach der schulischen Segregation bzw. Integration können somit auf den SPF, aber auch auf den Abschluss einer Sonderschule, bezogen werden. Im Rahmen dieses Berichts fällt die Entscheidung neben inhaltlichen Gründen auf jene Betrachtungsweise, zu der überhaupt Daten oder bessere Daten vorliegen.

In den folgenden Analysen stehen zwei Fragen im Mittelpunkt: (1) Wohin gehen AbsolventInnen einer Sonderschule bzw. SchülerInnen mit SPF im Anschluss? Zu

welchen Anteilen nehmen sie eine weiterführende Ausbildung auf? Zu welchen Anteilen nehmen sie am Arbeitsmarkt oder an Maßnahmen für Jugendliche teil? Zu welchen Anteilen sind sie aus diesen Systemen exkludiert? Wie unterscheidet sich das nach sozio-demografischen Merkmalen und nach Bundesland? (2) Die zweite Frage lautet: Macht es einen Unterschied, ob der Sonderschulabschluss im Sonderschulsystem oder im Rahmen einer integrierten Beschulung, also in einer anderen Schulform der Sekundarstufe I, erworben wurde?

Um die Ergebnisse zum weiteren (Ausbildungs-)Verlauf von Sonderschul-absolventInnen sowie von SchülerInnen mit SPF zu kontextualisieren, werden vorab in Abschnitt 9.1.1 die rechtlichen Rahmenbedingungen der Sonderpädagogik in Österreich skizziert und relevante Entwicklungen im Zeitverlauf (Abschnitt 9.1.2) aufgezeigt, wobei u.a. Vergleiche zur Situation in Deutschland gezogen werden. Im darauf folgenden Abschnitt 9.2 werden auf Basis einer Literaturanalyse Ergebnisse zur Integration von SonderschülerInnen in eine weiterführende Ausbildung dargestellt, wobei systematisch betrachtet wird, welcher Einfluss dabei einer integrierten bzw. separaten Beschulung zukommt.

## 9.1 Kontextanalyse

### 9.1.1 Rechtliche Rahmenbedingungen

Im Gesetz werden zwei Muss-Kriterien definiert, die zur **Feststellung eines SPF** führen: Es muss laut Schulpflichtgesetz (SchPflg) 1. eine physische oder psychische Behinderung vorliegen, die 2. die Ursache dafür ist, dass die/der jeweilige SchülerIn dem Unterricht ohne sonderpädagogische Förderung nicht folgen kann (§8 (1) SchPflG)). Insofern ergibt sich nicht aus jeder gesundheitlichen Beeinträchtigung ein SPF und „ungenügende Schulleistungen ohne das Bestimmungsmerkmal der Behinderung begründen keinen SPF“, wird im Rundschreiben des BMUKK (2008) klargestellt. Damit wird darauf verwiesen, dass bspw. das Nichtbeherrschen der Unterrichtssprache oder eine Lernschwäche nicht dazu führen dürften, dass ein SPF zuerkannt wird. Jedoch werden Zweifel an der Objektivität der Zuerkennungspraxis geäußert, da SchülerInnen mit Migrationshintergrund (BMBF 2015, 7; Steiner 2013, 5) und SchülerInnen mit Verhaltensproblemen überproportional oft ein SPF beschieden wird, auch wenn keine Behinderung vorliegt (BMBF 2015, 7). Dem fügen Bruneforth/Lassnigg (2012, 88) und Feyerer (2012, 2015) hinzu, dass auch männliche Schüler neben SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache überproportional oft einen SPF-Bescheid erhalten.

Auch die Unterschiede nach Bundesländern (SPF-Quoten zwischen 2,9% und 5,7% im Schuljahr 2017/18) sind ein Hinweis darauf, dass die formalen Bestimmungen in der

Anwendung unterschiedlich interpretiert werden – was übrigens kein österreichisches Phänomen darstellt. Deutschland wies im Vergleich dazu im Jahr 2012/13 eine noch größere Spannweite der Förderquoten zwischen 4,9% in Rheinland-Pfalz und 10,5% in Mecklenburg-Vorpommern auf, wobei sich in Deutschland die Kriterien für die Zuerkennung sonderpädagogischer Förderung zwischen den Bundesländern unterscheiden (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2004, 178f). Klemm weist darauf hin, dass solche großen Unterschiede auch auf den Förderschwerpunkt „Sehen" und damit auf einen Bereich zutreffen, der vordergründig nicht Gegenstand von unterschiedlichen Auslegungen zu sein scheint (vgl. Klemm 2009). Im Zuge des Bildungsreformgesetzes 2017 wurden die Bescheidverfahren geändert, die ab Beginn 2019 von der Rechtsabteilung der Bildungsdirektion abgewickelt werden. Dabei wurde ein gesetzlicher Rahmen für eine Vereinheitlichung geschaffen, welcher der unterschiedlichen Vergabepraxis entgegenwirken soll.

Wie oben erwähnt, wird – ebenfalls per Bescheid – nach der Zuerkennung eines SPF von der zuständigen Schulbehörde[85] darüber entschieden, nach welchem **Lehrplan** die betroffene Person in welchen Fächern unterrichtet wird. Hier sieht das Schulunterrichtsgesetz (SchUG) den Unterricht nach Sonderschullehrplan, nach dem Lehrplan einer anderen Schulform oder nach dem Lehrplan einer anderen Schulstufe als ihrem Alter entsprechend vor (§17 (4) SchUG). So kann es vorkommen, dass zwar ein SPF festgestellt wird, die betroffene Person aber in keinem Fach nach Sonderschullehrplan unterrichtet wird.

Im Gesetz wird neben der Feststellung auch die Möglichkeit zur **Aufhebung des SPF** festgehalten, nämlich „sobald (…) auf die sonderpädagogische Förderung verzichtet werden kann" (§8 (3) SchPflG), d.h. wenn die Ziele der jeweiligen Schulform ohne sonderpädagogische Förderung erreicht werden können. Konkretere Bestimmungen dazu finden sich im Gesetz nicht, mit Ausnahme von SchülerInnen mit einer Körper- bzw. Sinnesbehinderung. Für sie ist vorgesehen, den SPF aufzuheben, wenn sie die allgemeinen Aufnahmevoraussetzungen der jeweiligen Schulform auf der Sekundarstufe 1 erfüllen (§8 (3a) SchPflG). Im Schulorganisationsgesetz (SchOG) sind für diesen Personenkreis auch mögliche Abweichungen vom Lehrplan der BMS und BHS definiert, sofern sie die Ziele dieser Schulen grundsätzlich erfüllen können, unter Bedachtnahme auf ihre Behinderung sowie auf die Fördermöglichkeiten der jeweiligen

[85] Bis zum 1.1.2019 wurde die Entscheidung vom Landesschulrat, ab diesem Zeitpunkt von der Bildungsdirektion getroffen.

Schule (§§ 55a (2) und 68a (2) SchOG). Diese Abweichungen gehen über die Möglichkeit von Schulbesuchsbefreiungen oder Befreiungen von einzelnen Fächern aus medizinischen Gründen hinaus (§11 (6) SchUG). Wenn SchülerInnen eine Sonderschule besuchen, kommt es in keinem Fall zur Aufhebung des SPF, egal nach welchem Lehrplan sie unterrichtet werden (§8 (3a) SchPflG).

Die Frage, **an welcher Schule der Sekundarstufe I SchülerInnen mit SPF unterrichtet werden können**, wird im Schulpflichtgesetz (SchPflG) beantwortet. Die allgemeine Schulpflicht kann von Kindern mit SPF in einer Sonderschule bzw. Sonderschulklasse, Volksschule, Hauptschule[86], NMS, Unterstufe einer AHS, Polytechnischen Schule (PTS) oder in einer einjährigen Fachschule für wirtschaftliche Berufe abgeleistet werden, sofern dort sonderpädagogische Förderung angeboten wird (§8a (1) SchPflG). Für diese Schulformen wird im Schulorganisationsgesetz auch die soziale Integration von Kindern mit Behinderung als Aufgabe definiert (§§ 9 15 21a 28 34 53 SchOG). Für sie kommen die allgemeinen Aufnahmevoraussetzungen dieser Schulformen nicht zur Anwendung (§§ 17 21c 40 55 SchOG). Das Aufnahmekriterium für eine solche Schule ist, zuvor eine Volksschule oder Sonderschule besucht zu haben. Über einen Aufstieg in die nächsthöhere Schulstufe dieser Schulformen entscheidet jeweils die Klassenkonferenz (§ 25 (5a) SchUG).

SchülerInnen mit SPF, die eine allgemeine Pflichtschule besuchen, sind berechtigt, im 9. und in einem freiwilligen 10. Schuljahr die besuchte Schule weiter zu besuchen (§18 SchPflG). Mit Bewilligung der Schulbehörde und unter Zustimmung des Schulerhalters können sie ihren Schulbesuch ab 2017 für weitere zwei Jahre auch an einer allgemeinen Pflichtschule fortsetzen (§32 SchUG, BMB 2017). Sie haben ebenfalls die Berechtigung, eine PTS zu besuchen (§18 SchPflG) oder nach dem Lehrplan des Berufsvorbereitungsjahres unterrichtet zu werden, wenn ihnen dies eine bessere Entwicklungsmöglichkeit bietet (§25 (5b) SchUG). Die Entscheidung darüber trifft die Klassenkonferenz. Seit 1998 ist der verbindliche Unterrichtsgegenstand Berufsorientierung in der 7. und 8. Schulstufe der Sonderschule vorgesehen (BMBWF o.J.).

SchülerInnen mit SPF werden in den gesetzlichen Ausführungen zu den **Aufnahmevoraussetzungen der Schulen der Sekundarstufe II** nicht erwähnt, mit der oben genannten Ausnahme von SchülerInnen mit einer Körper- oder Sinnesbehinderung.

[86] Ab dem Schuljahr 2018/19 gibt es keine Hauptschul(klass)en mehr. Da im Bericht auf Daten sowie Dokumente aus den Jahren zuvor zurückgegriffen wird, wird der Begriff dennoch Hauptschule verwendet.

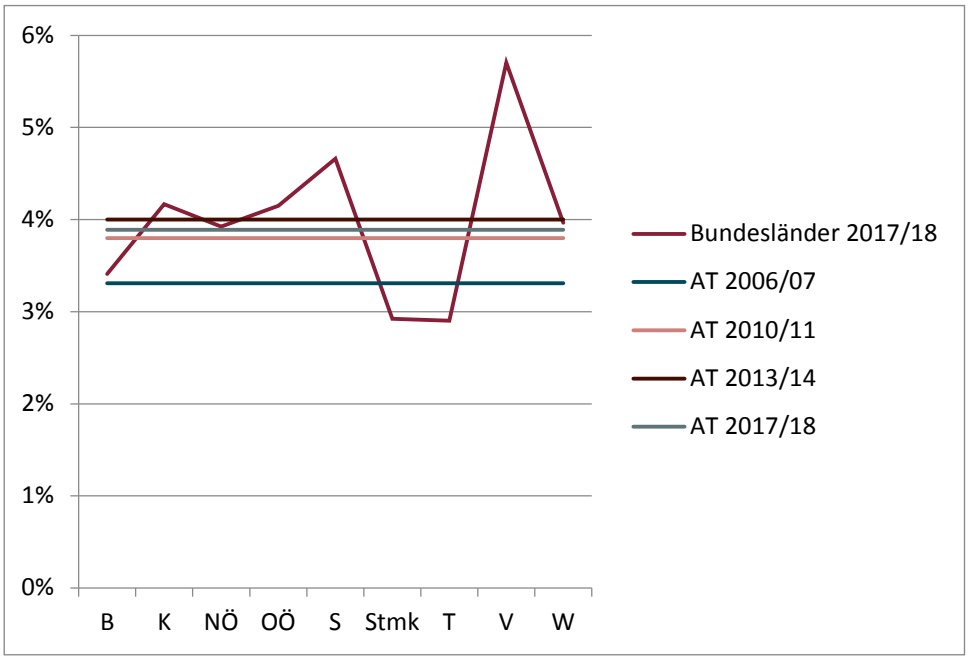
Während im Schulunterrichtsgesetz festgehalten wird, dass Zeugnisse von Sonderschulen, in denen nach dem Lehrplan einer anderen Schulform unterrichtet wird, wie Zeugnisse eben dieser Schulen zu bewerten sind (§28 (4) SchUG), ist ein Zeugnis nach Sonderschullehrplan nicht mit einer Berechtigung zum Besuch einer Schulform auf der oberen Sekundarstufe verbunden. Eine Ausnahme bildet hier formal die Berufsschule, für deren Besuch keine gesetzlichen Aufnahmevoraussetzungen vorgesehen sind.

In den Schulgesetzen sind damit für SchülerInnen mit einer Behinderung, die als für den Schulbesuch relevant wahrgenommen wird, etliche Förderrechte und Kann-Bestimmungen verankert. Dabei wird im österreichischen Bildungswesen laut Ewald Feyerer (2012) sehr stark vom individuellen Schüler/von der individuellen Schülerin und seinem/ihrem Förderbedarf ausgegangen und nicht vom System, das mehr oder weniger förderungsgeeignet ist. Im Unterschied zu den Förderrechten sind in den Gesetzen keine Aufstiegsrechte bei Sonderschulbesuch bzw. Unterricht nach Sonderschullehrplan zu finden. Der Bereich der „sozialen Integration“ wird als Aufgabe der Schulen bis inklusive der Sekundarstufe I definiert, nicht aber als Aufgabe der Sekundarstufe II. Insofern finden sich bereits in den formalen Bestimmungen etliche Hürden, die einer weiterführenden Ausbildung von SchülerInnen mit SPF bzw. mit Sonderschulabschluss entgegenstehen – abgesehen davon, dass ihre Situation eng an die Auslegungspraxis der relevanten SchulakteurInnen gebunden ist. Während in ganz Österreich die formalen Bedingungen gleich sind, bestehen große Bundeslandunterschiede, die durch lokale und regionale Traditionen und einen unterschiedlichen Umsetzungswillen bzw. durch eine unterschiedlich gelebte Praxis sozialer Selektion der pädagogisch-administrativen Führungskräfte (Feyerer 2012, Steiner, Pessl, Bruneforth 2016, 212) erklärt werden können.

### 9.1.2 Quantitative Entwicklung: SPF, Sonderbeschulung, Integration

Die **SPF-Quote** (Anteil der SchülerInnen mit SPF an allen SchülerInnen in den Schulstufen 0-9) stieg über die vergangenen Jahre bis kontinuierlich 2013/14 an. Im Schuljahr 2017/18 ist ein leichter Rückganz zu verzeichnen (vgl. Abbildung 44). Die SPF-Quote lag im Schuljahr 2006/07 österreichweit bei 3,3%, 2010/11 bei 3,8%, 2013/14 bei 4% und 2017/18 bei 3,9%. In absoluten Zahlen ist ein kontinuierlicher Anstieg von 27.000 (2006/07) auf 30.360 (2017/18) SchülerInnen mit SPF zu verzeichnen. Eine Schlussfolgerung aus diesem Trend – vor dem Hintergrund einer gleichzeitig stagnierenden Zahl von Behinderungen – lautet, dass sich die Vergabepraxis in Bezug auf den SPF geändert hat (vgl. Feyerer 2015, 7).

***Abbildung 44: SPF-Quote, Zeitverlauf und Bundeslandvergleich***




Quelle: Bildung in Zahlen, Bruneforth et al. 2016, Bruneforth/Lassnigg 2012; Feyerer 2009, 2015, Darstellung und Berechnungen IHS[87].

Auf eine unterschiedliche Vergabepraxis des SPF deuten auch die bereits erwähnten Unterschiede in den SPF-Quoten zwischen den Bundesländern hin. Die Spannweite betrug im Schuljahr 2017/18 zwischen 2,9% in der Steiermark und in Tirol und 5,7% in Vorarlberg. Ähnliche Bundeslandunterschiede setzen sich dabei der Tendenz nach fort (Tirol und die Steiermark wiesen auch 2006/07 geringe SPF-Quoten, Vorarlberg eine hohe auf). In einigen Bundesländern fällt der Anstieg über die Jahre deutlich aus (Oberösterreich, Salzburg und v.a. Vorarlberg), im Burgenland und in Tirol sind hingegen kaum Zuwächse zu verzeichnen und in Wien ist die SPF-Quote zuletzt marginal gesunken.

Eine weitere Differenzierung zeigt beachtliche Unterschiede zwischen den SPF-Quoten von männlichen (4,9%) und weiblichen (3%) SchülerInnen, wobei Schüler über 1,6 Mal

[87] Die Berechnung der SPF-Quote entspricht der Vorgehensweise im Nationalen Bildungsbericht (Bruneforth et al. 2016, 94). Dabei wird die Anzahl der SchülerInnen mit SPF in Relation zur Anzahl aller SchülerInnen der Schulstufen 0-9 gesetzt, exklusive der land- und fortwirtschaftlichen sowie der Schulen des Gesundheitswesens, aber inklusive der 5. Schulstufe der AHS sowie der ersten Klassen der BMHS. Daher weicht die SPF-Quote auch im vorliegenden Bericht von der von Statistik Austria in „Bildung in Zahlen“ publizierten Quote ab, da in dieser nur die allgemeinen Pflichtschulen berücksichtigt werden.

so oft einen SPF zuerkannt bekamen wie Schülerinnen. Der Anteil mit SPF lag bei SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache (UGS) bei 3,6%, bei jenen mit einer anderen Umgangssprache mit 5,5% mehr als 1,5 Mal so hoch.

***Tabelle 20: SPF-Quote 2013/14[88] nach Geschlecht, Umgangssprache und Schulstufen***

| Geschlecht | | Umgangssprache | | Schulstufe | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| m | w | Deutsch | Andere | 0-4 | 5-8 | 9 |
| 4,9% | 3% | 3,6% | 5,5% | 3,3% | 4,8% | 3,5% |

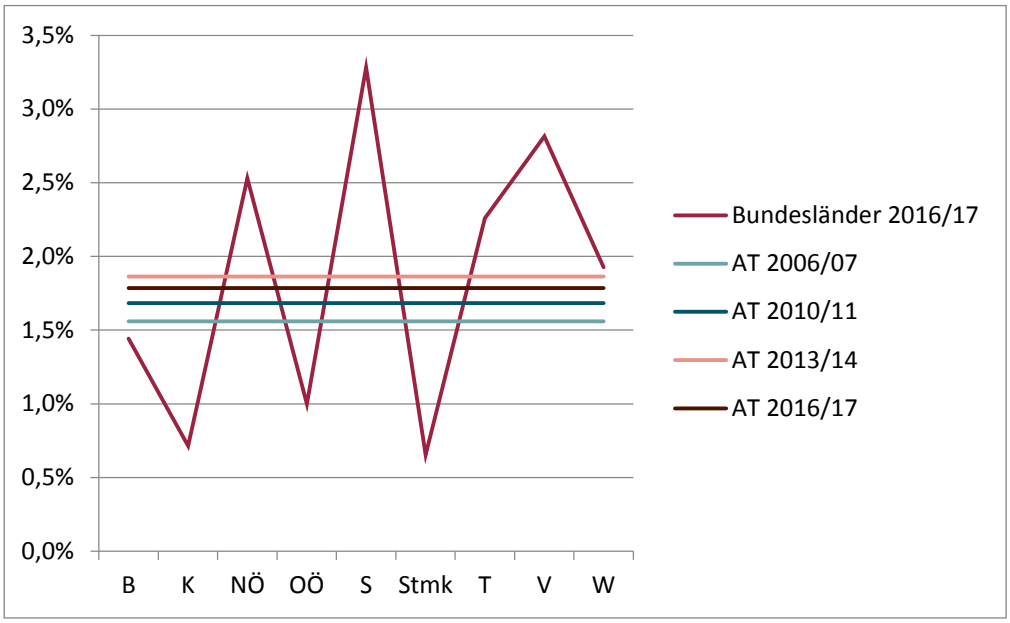
Quelle: Feyerer 2015, Darstellung IHS. SPF-Quote alle: 4%.

Zusätzlich lässt sich festhalten, dass zwischen Stufe 0 und 4 der Anteil mit SPF ansteigt, zwischen Stufe 5 und 8 relativ konstant bleibt und bei Stufe 9 wieder absinkt (Bruneforth et al. 2016, 95f). Bei SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache steigt hingegen der Anteil mit SPF kontinuierlich bis zur Stufe 7 an und beträgt auf den Stufen 5-8 sogar 7,1% (Dies., 97f). Was ihre Überrepräsentation im Verhältnis zu SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache betrifft, zeigen sich wieder Unterschiede zwischen den Bundesländern: Die Überrepräsentation von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache war 2013/14 gering im Burgenland (3,7% vs. 3,2% bei SchülerInnen mit deutscher UGS) und am höchsten in Vorarlberg (8,4% vs. 4,2%). Zum Teil waren es 2013/14 andere Bundesländer, in denen die Überrepräsentation deutlicher ausgeprägt war als noch drei Jahre zuvor.

Der Anteil der SchülerInnen, die **nach Sonderschullehrplan (SO-Lehrplan) unterrichtet** werden, lag 2013/14 deutlich unter der SPF-Quote: Österreichweit wurden 1,86% aller SchülerInnen (Schulstufen 0-9) nach Sonderschullehrplan unterrichtet, egal ob in einer Sonderschule oder einer anderen Schulform. Mehr als doppelt so oft wurde im selben Schuljahr ein SPF vergeben. Dabei zeigt sich von 2006/07 (1,56%) bis 2013/14 (1,86%) ebenfalls ein Anstieg der Sonderschullehrplan-Quote. Im Jahr 2016/17 ist sie wieder etwas gesunken (auf 1,79%).

[88] Da im vorliegenden Bericht mit unterschiedlichen Datengrundlagen gearbeitet wird, unterscheiden sich die Berechnungen hinsichtlich der betrachteten Zeitpunkte. Es wird immer die auf aktuellsten verfügbaren Zahlen zurückgegriffen.

***Abbildung 45: Anteil SO-Lehrplan, Zeitverlauf und Bundeslandvergleich***




Quelle: STATcube – Statistische Datenbank von Statistik Austria, Schulstatistik, Berechnungen IHS.

Die Bundeslandunterschiede sind beim Anteil der nach SO-Lehrplan unterrichteten SchülerInnen noch stärker akzentuiert als bei der SPF-Quote, wie aus Abbildung 45 hervorgeht. Auf der einen Seite wurde im Schuljahr 2016/17 in Tirol (2,26%), Niederösterreich (2,53%), Vorarlberg (2,81%) und v.a. in Salzburg (3,28%) gemessen an der gesamten SchülerInnenanzahl am häufigsten nach Sonderschullehrplan unterrichtet. Auf der anderen Seite wurden in Oberösterreich (1%), Kärnten (0,72%) und der Steiermark (0,66%) die anteilsmäßig wenigsten SchülerInnen nach SO-Lehrplan unterrichtet.

Die für die SPF-Quote beschriebenen Muster der Überrepräsentation von männlichen Schülern und jenen mit einer nicht-deutschen Umgangssprache finden sich auch in Bezug auf den Unterricht nach SO-Lehrplan. So waren Schüler mit 2,3% gegenüber Schülerinnen mit 1,3% häufiger davon betroffen (nämlich 1,7 Mal so oft). SchülerInnen mit einer anderen Umgangssprache als Deutsch wurden 1,4 Mal so oft nach Sonderschullehrplan unterrichtet (2,2% vs. 1,6%). Der Unterschied in der Betroffenheit nach Geschlecht ist im Zeitraum 2013-2016 konstant geblieben, derjenige nach Umgangssprache ist marginal zurückgegangen.

***Tabelle 21: Anteil SO-Lehrplan nach Geschlecht, Umgangssprache und Schulstufen***

| | Geschlecht | | Umgangsssprache | | Schulstufe | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Jahr | m | w | Deutsch | Andere | 0-4 | 5-8 | 9 |
| 2013/14 | 2,3% | 1,4% | 1,7% | 2,4% | 1,5% | 2,2% | 2,3% |
| 2016/17 | 2,3% | 1,3% | 1,6% | 2,2% | 1,4% | 2,1% | 2,3% |

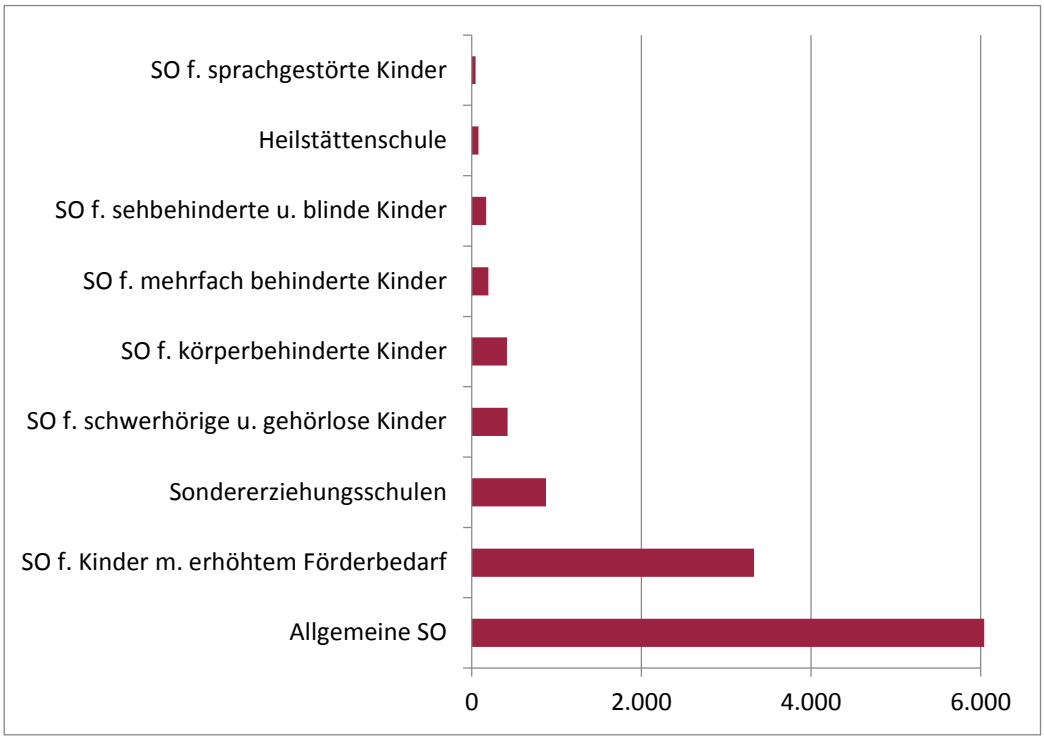
Quelle: STATcube – Statistische Datenbank von Statistik Austria, Schulstatistik, Berechnungen IHS. Anteil nach SO-Lehrplan unterrichtet 2013/14: 1,9%; 2016/17: 1,8%.

Im Schuljahr 2016/17 war die Überrepräsentation nach Geschlecht am höchsten in Salzburg (4,3% unter Schülern, 2,3% unter Schülerinnen) und am niedrigsten im Burgenland (1,6% vs. 1,3%), wobei diese Situation im Burgenland auch drei Jahre zuvor schon gegeben war. Das Ausmaß der Überrepräsentation nach Umgangssprache war in der Steiermark am höchsten (1% vs. 0,6%). In Kärnten lagen die Anteile jener mit deutscher Umgangssprache (2013 und 2016) über denen von SchülerInnen mit einer anderen Umgangssprache (0,6% vs. 0,7%). Praktisch keine Unterschiede zeigte in diesem Zusammenhang das Burgenland.

Am häufigsten unterrichtet wurde im Schuljahr 2016/17 nach dem Lehrplan einer allgemeinen Sonderschule (gut 6.000 SchülerInnen bzw. ein Anteil von 52% an allen SO-Lehrplänen). Häufig, aber im Vergleich doch weit seltener, wurden SchülerInnen nach dem Lehrplan für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet (etwa 3.300 SchülerInnen bzw. 29%) und knapp 900 (8%) nach dem Lehrplan von Sondererziehungsschulen (für sogenannte erziehungsschwierige Kinder). Jeweils über 400 SchülerInnen wurden nach dem Lehrplan für gehörlose oder schwerhörige Kinder oder für Kinder mit Körperbehinderungen unterrichtet, etwa 200 nach den Lehrplänen für mehrfach behinderte sowie blinde oder sehbeeinträchtigte Kinder. Selten erfolgte der Unterricht nach dem Lehrplan einer Heilstättenschule (ca. 80) sowie für sogenannte sprachgestörte Kinder (ca. 50)[89].

[89] Die Bezeichnung der Lehrpläne wurde der offiziellen Schulformensystematik entnommen, vgl. BMB 2016b, 4-7.

***Abbildung 46: Differenzierung der SO-Lehrpläne, 2016/17***




Quelle: Sonderauswertung Bildungsdokumentation, Statistik Austria, Berechnungen IHS. Schulstufen 1-8.

Wie bereits erwähnt, werden männliche Schüler überproportional oft nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet; rund zwei Drittel jener, auf die das zutrifft, sind männlich. Differenziert nach den einzelnen Lehrplänen zeigen sich dabei noch stärkere Unterschiede nach Geschlecht: So sind die Männeranteile bei den Lehrplänen von Sondererziehungsschulen (86%), von Heilstättenschulen (84%) und von Schulen für sprachgestörte Kinder (77%) deutlich erhöht. Aber auch SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Umgangssprache sind gemessen an ihrem Anteil an allen SchülerInnen (28%) ebenfalls überproportional betroffen. Ihr Anteil an allen nach SO-Lehrplan unterrichteten SchülerInnen liegt bei einem guten Drittel. Sie werden wiederum selten nach den Lehrplänen von Sonderziehungsschulen (17%), Heilstättenschulen (16%) und von Schulen für sprachgestörte Kinder (23%) unterrichtet, was im Umkehrschluss bedeutet, dass dort nicht nur männliche Schüler, sondern auch solche mit deutscher Umgangssprache überproportional vertreten sind. SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache werden überdurchschnittlich oft nach den Lehrplänen für mehrfach sowie für blinde und sehbehinderte Kinder unterrichtet. Diese Muster der Überrepräsentation nach Geschlecht und Umgangssprache sind im Primar- und im unteren Sekundarbereich bis auf Ausnahmen konstant. Der Anteil jener, die nach dem Lehrplan einer allgemeinen Sonderschule unterrichtet werden, nimmt über die

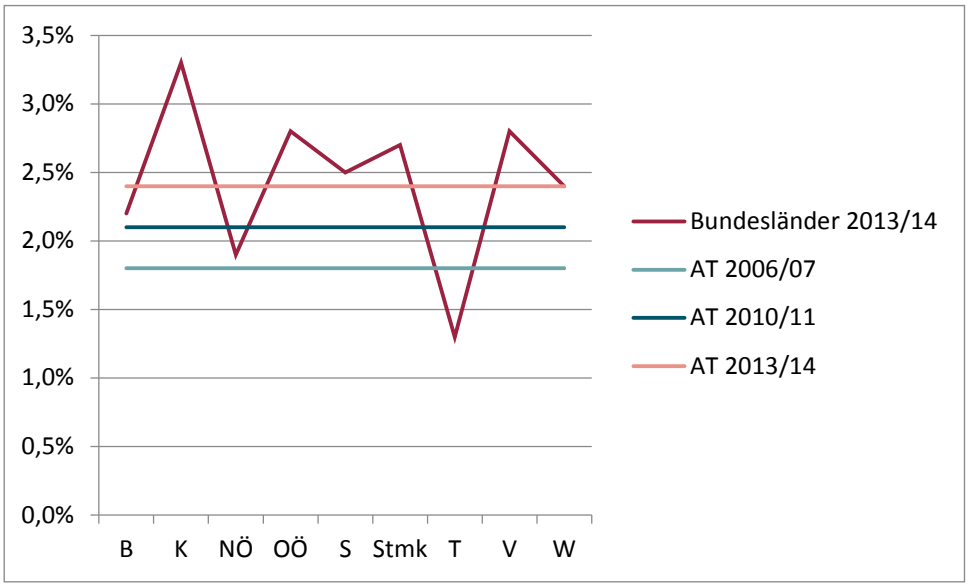
Schulstufen konstant zu und beträgt 46% im Primarbereich und 56% im unteren Sekundarbereich.

Neben diesen sozio-demografischen Merkmalen zeigen sich auch nach Bundesländern Unterschiede. Nicht in jedem Bundesland waren im Schuljahr 2016/17 alle SO-Lehrpläne vertreten. Nach dem Lehrplan von Heilstättenschulen und jenem für sprachgestörte Kinder wurde lediglich in drei Bundesländern unterrichtet; Unterricht nach dem Lehrplan für blinde und sehbehinderte SchülerInnen erfolgte nur in sechs Bundesländern. Wenn man die drei häufigsten Formen von SO-Lehrplänen und ihren Anteil an allen SchülerInnen, die im jeweiligen Bundesland nach dem Lehrplan einer Sonderschule unterrichtet wurden, berechnet, zeigen sich weitere Unterschiede. Österreichweit beträgt der Anteil an ASO-Lehrplänen gut die Hälfte. Besonders hoch ist dieser Anteil in Niederösterreich, Tirol, Vorarlberg und im Burgenland. Der Anteil an Lehrplänen für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf liegt österreichweit bei 29%, besonders hoch fällt er in Kärnten und Oberösterreich aus. Der Anteil der Lehrpläne von Sonderziehungsanstalten liegt österreichweit bei 8%, hier fällt Salzburg mit einem fast dreimal so hohen Anteil auf.

Der Befund, dass bei formal in ganz Österreich gleichen Regelungen diese ungleichen Verteilungen als Resultate einer unterschiedlich gelebten Praxis interpretiert werden können und, zumindest nicht ausschließlich, einer unterschiedlich verteilten Bedarfslage an den spezifischen Sonderschulformen geschuldet sind, setzt sich also fort.

Ging es bislang um die Frage, welche Anteile der SchülerInnen einen SPF aufweisen und welche Anteile nach einem SO-Lehrplan unterrichtet werden, geht es im Folgenden um die Frage nach dem Ausmaß der schulischen Integration bzw. Segregation, sprich darum, ob SchülerInnen mit SPF in einer Sonderschul/klass/e oder in einer anderen Schulform unterrichtet werden. Die **Inklusionsquote** (Anteil der SchülerInnen mit SPF, die in einer allgemeinen Schul(klass)e unterrichtet werden, an allen SchülerInnen) ist im Zeitraum zwischen 2006 und 2013 von 1,8% auf 2,4% gestiegen. Es wird also nicht nur häufiger ein SPF vergeben und (bis 2013/14) auch öfter nach Sonderschullehrplan unterrichtet, SchülerInnen mit SPF werden auch häufiger integriert unterrichtet als noch acht Jahre zuvor. Auch die **Integrationsquote** (Anteil der SchülerInnen mit SPF, die nicht an einer Sonderschule unterrichtet werden) hat sich erhöht: Von allen SchülerInnen mit SPF wurden im Schuljahr 2013/14 60% in einer allgemeinen Schule bzw. Klasse unterrichtet (2006/07 waren es 55%).

***Abbildung 47: Inklusionsquote, Zeitverlauf und Bundeslandvergleich***




Quelle: Bruneforth et al. 2016, Bruneforth/Lassnigg 2015; Feyerer 2015, Darstellung IHS.

Auch beim Ausmaß der Integration setzen sich deutliche Bundeslandunterschiede fort. Besonders niedrig war die Inklusionsquote 2013/14 in Niederösterreich (1,9%) und in Tirol (1,3%). In diesen beiden Bundesländern war auch die Integrationsquote am niedrigsten, also der Anteil der integriert unterrichteten an allen SchülerInnen mit SPF. Betrachtet man nur die Inklusionsquote, ergibt sich ein verzerrtes Bild, da diese Quote in Ländern mit einer hohen SPF-Quote grundsätzlich höher liegt. So etwa in Vorarlberg, das mit 2,8% eine überdurchschnittliche Inklusionsquote, mit 53% aber eine unterdurchschnittliche Integrationsquote aufweist. Kärnten ist jenes Bundesland, in dem beide Quoten einen deutlich überdurchschnittlichen Wert erreichten. In der Steiermark war die Integrationsquote mit 80% am höchsten und auch die Inklusionsquote lag über dem Durchschnitt.

Die Inklusionsquote von Schülern lag mit 2,9% über der von Schülerinnen (1,9%), was darauf zurückzuführen ist, dass sie überproportional oft einen SPF zuerkannt bekommen. Das Bild, das männliche Schüler in höherem Ausmaß integriert unterrichtet würden, relativiert sich dann, wenn man die Integrationsquote hinzuzieht. Dabei lagen Schülerinnen 3%-Punkte über ihren männlichen Kollegen (62% vs. 59%). SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache wurden seltener integriert unterrichtet, was sich in beiden Quoten ausdrückt (58% vs. 64% Integrationsquote und 2,1% vs. 3,5% Inklusionsquote).

***Tabelle 22: Inklusionsquote 2013/14 nach Geschlecht, Umgangssprache, Schulstufen und –formen***

| Geschlecht | | Umgangssprache | | Schulstufe | | | Schulform | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| m | w | Deutsch | Andere | 0-4 | 5-8 | 9 | VS | HS, NMS | AHS | PTS |
| 2,9% | 1,9% | 2,1% | 3,5% | 2,2% | 3% | 1% | 2,2% | 4,6% | 0% | 5,2% |

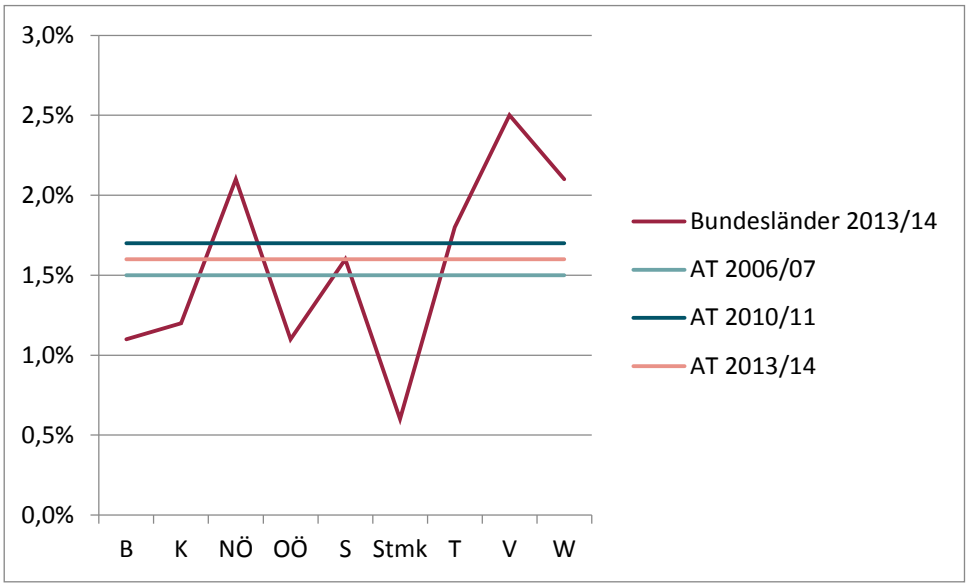
Quelle: Bruneforth et al. 2016; Feyerer 2015, Darstellung IHS. Inklusionsquote alle: 2,4%.

SchülerInnen mit SPF wurden, gemessen an allen SchülerInnen dieser Schulformen, besonders häufig in der unteren Sekundarstufe integriert unterrichtet. Die Inklusionsquote steigt zwischen den Stufen 0-4 von 2,2% auf 3% auf den Stufen 5-8 an, wieder deswegen, weil die SPF-Quote im Sekundarbereich höher ist. Denn die Integrationsquote lag im Primarbereich mit 66% höher als auf den Stufen 5-8 (62%). Interessant im Vergleich der Schulformen ist, dass in der Unterstufe der AHS so gut wie keine SchülerInnen mit SPF unterrichtet wurden, obwohl die Integration auch dort gesetzlich verankert wäre. Der Anteil mit SPF in Hauptschulen und Neuen Mittelschulen fiel entsprechend höher aus (4,6%). Am höchsten war er jedoch in der Polytechnischen Schule (5,2%). Diese Verteilung zeigt sich auch bei einer etwas anderen Betrachtung: Österreichweit besuchte im Schuljahr 2013/14 jedeR sechste SchülerIn ohne SPF eine Klasse, in der mindestens einE SchülerIn einen SPF hatte. In der Polytechnischen Schule war dieser Anteil am höchsten, in der AHS so gut wie gar nicht vorhanden (Bruneforth et al. 2016, 99). Im Vergleich dazu werden auch in Deutschland nur – aber immerhin – 5,6% der integriert Beschulten an Gymnasien unterrichtet, obwohl das in Deutschland nicht in jedem Bundesland gesetzlich möglich ist (vgl. Siedenbiedel 2017).

Abschließend wird das **Ausmaß der schulischen Segregation** von SchülerInnen mit SPF beleuchtet. Der Anteil der in Sonderschulen unterrichteten SchülerInnen, gemessen an allen SchülerInnen, stieg zwischen 2006/07 und 2010/11 an und fiel im Schuljahr 2013/14 wieder ab, lag aber immer noch über dem Wert von 2006/07. Da im selben Zeitraum die Integration ebenfalls gestiegen ist, bedarf diese Entwicklung einer Erklärung. So ist im selben Zeitraum die Anzahl der SPF-Bescheide gestiegen, aber die GesamtschülerInnenzahl gesunken (vgl. Bruneforth et al. 2016, 96).

Beim Vergleich der Bundesländer fällt auf, dass das Ausmaß der Segregation in Vorarlberg (2,1%) am höchsten war. Demgegenüber verzeichnete die Steiermark die niedrigste Quote (0,6%). Das Burgenland, Kärnten und Oberösterreich lagen unter dem österreichischen Durchschnitt.

***Abbildung 48: Segregationsquote, Zeitverlauf und Bundeslandvergleich***




Quelle: Bruneforth et al. 2016, Bruneforth/Lassnigg 2012; Feyerer 2009, 2015, Darstellung IHS.

Der Vergleich der Segregationsquoten nach Geschlecht und Umgangssprache setzt das oben gezeichnete Bild fort. Schüler (2%) werden gegenüber Schülerinnen (1,1%) in deutlich höherem Ausmaß an Sonderschulen unterrichtet; SchülerInnen mit deutscher Umgangssprache (1,5%) im Vergleich zu jenen mit einer anderen Umgangssprache (2%) seltener. Der Anteil der segregiert unterrichteten SchülerInnen nimmt im Verlauf der Schulstufen kontinuierlich zu und erreicht schließlich auf der Stufe 9 mit 2,5% mehr als das Doppelte im Vergleich zu den Stufen 0-4 (1,1%).

***Tabelle 23: Segregationsquote 2013/14 nach Geschlecht, Umgangssprache, Schulstufe***

| Geschlecht | | Umgangssprache | | Schulstufe | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| m | w | Deutsch | Andere | 0-4 | 5-8 | 9 |
| 2% | 1,1% | 1,5% | 2% | 1,1% | 1,8% | 2,5% |

Quellen: Bruneforth et al. 2016; Feyerer 2015, Darstellung IHS. Segregationsquote alle: 1,6%.

Die Steigerung der Segregationsquote zwischen den Stufen 0-9 betrifft österreichweit SchülerInnen ungeachtet ihrer Umgangssprache, zwischen den Bundesländern wiederholen sich die bereits erwähnten Unterschiede. So sind SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Umgangssprache an Sonderschulen im Vergleich zu jenen mit deutscher Umgangssprache in Vorarlberg überrepräsentiert, im Burgenland und in Kärnten unterrepräsentiert und die geringsten Unterschiede waren in Wien zu verzeichnen (vgl. Bruneforth et al. 2016, 99).

Zusammenfassend fällt bei der Entwicklung über die letzten Jahre auf, dass die SPF-Quote, der Anteil jener, die nach SO-Lehrplan unterrichtet werden, und das Ausmaß an Integration steigen. Männlichen Schülern und SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache wird überproportional oft ein SPF zuerkannt und sie werden auch überproportional oft nach Sonderschullehrplan unterrichtet. Männliche Schüler sowie SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache werden zudem in deutlich höherem Ausmaß an Sonderschulen unterrichtet.

Der Anteil mit SPF und die SO-Lehrplan-Quote steigen von der Volksschule bis zum Ende der unteren Sekundarstufe kontinuierlich an. Den höchsten Wert erreichen SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache in der Sekundarstufe 1, wo die SPF-Quote bis auf 7,1% ansteigt. Da in der Volksschule noch ein geringerer Anteil einen SPF aufweist und nach SO-Lehrplan unterrichtet wird, stellt sich die Frage nach der Integration v.a. ab der unteren Sekundarstufe. Dabei zeigt sich deutlich, dass Integration vornehmlich in Hauptschulen, NMS und der Polytechnischen Schule stattfindet und so gut wie gar nicht in der AHS.

Bei allen Analysen zeigen sich große Unterschiede zwischen den Bundesländern: Die Praxis der Zuerkennung eines SPF, die Praxis der Integration und der unterschiedliche Umgang mit Burschen und Mädchen sowie SchülerInnen mit deutscher und nicht-deutscher Umgangssprache gestaltet sich äußerst divers. Dabei sticht Vorarlberg mit einem hohen SPF-Anteil, hoher Segregation von SchülerInnen mit SPF und einer starken Überrepräsentation von SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache hervor. Burgenland und Kärnten fallen mit einer geringen Segregation und mit einer relativ ausgeglichenen Betroffenheit nach Geschlecht und Umgangssprache auf, die Steiermark schließlich mit einem hohen Ausmaß an Integration.

Der Vergleich der Entwicklungen im Bereich der Sonderpädagogik in Österreich mit Deutschland zeigt zum einen große Übereinstimmungen. So steigt auch dort in den vergangenen Jahren der Anteil an SchülerInnen mit SPF: von 5,8% (2006/07) auf 6,6% (2012/13). Kontinuierlich werden mehr Kinder mit SPF an Regelschulen unterrichtet. 2006/07 lag die Inklusionsquote bei 0,9%, 2012/13 bei 1,8%. Gleichzeitig ist kein Rückgang bei der Sonderschulquote zu verzeichnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 178f). Ein bedeutsamer Unterschied zu Österreich besteht darin, dass in Österreich das Ausmaß der Integration von SchülerInnen mit Förderbedarf erheblich höher ist. Die Integrationsquote in Deutschland lag 2012/13 bei 28%, im Vergleich zu 60% in Österreich (2013/14). Dabei hat sich diese Quote in Deutschland seit 2006/07 fast verdoppelt. Die Unterschiede in der Integration zwischen den Bundesländern sind dabei noch deutlich stärker ausgeprägt als in Österreich und sie erreicht Werte zwischen 15% und 50%. Ähnlichkeiten zu Österreich zeigen sich in den Unterschieden nach Geschlecht und Migrationshintergrund: Auch in Deutschland sind Burschen und

SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Staatsbürgerschaft überproportional betroffen; Burschen sind sowohl an Förderschulen als auch in integrativen Settings überrepräsentiert. SchülerInnen ohne deutsche Staatsbürgerschaft hingegen werden seltener integrativ beschult.

In Bezug auf die Frage, wo Integration stattfindet, bestehen wieder große Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Ländern: Sie findet auch in Deutschland hauptsächlich in der Grundschule und am seltensten „in den Institutionen, in denen besonders hochwertige Abschlüsse erzielbar sind“, statt (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 200). So liegt der Anteil der SchülerInnen, die eine Klasse besuchen, in der mindestens eine Person SPF hat, in der Grundschule bei 31% und in der integrierten Gesamtschule im Primarbereich bei 38%. In Hauptschulen und integrierten Gesamtschulen auf der unteren Sekundarstufe besucht rund jedeR vierte SchülerIn eine solche Klasse. In der Realschule sind es 5%, in Gymnasien 3%.

Im Unterschied zu Österreich ist in Deutschland sonderpädagogische Förderung auch im oberen Sekundarbereich ein Thema. Immerhin 7% der deutschen GymnasiastInnen der Oberstufe haben KlassenkollegInnen mit einem SPF und 9% jener, die eine integrierte Gesamtschule auf der Sekundarstufe 2 besuchen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, 321). Wie erwähnt, ist ein Schulbesuch im oberen Sekundarbereich für Jugendliche mit einem Sonderschulabschluss vom Gesetz her nicht vorgesehen, mit einem solchen Abschluss sind keinerlei Aufstiegsrechte verankert – mit Ausnahme der Lehrausbildung, für die keine gesetzlichen Aufnahmevoraussetzungen definiert werden. Der Frage, wie die weiteren Ausbildungswege von AbsolventInnen mit SO-Abschluss in Österreich aussehen und welcher Anteil die Bildungslaufbahn vorzeitig abbricht, wird im übernächsten Abschnitt 9.3 nachgegangen.

## 9.2 Forschungsstand: Unterschiede zwischen integrativer und separater Beschulung beim Übergang

In diesem Abschnitt werden auf Basis von 20 Forschungsarbeiten aus Deutschland, Österreich und der Schweiz die Unterschiede zwischen integrativer und Sonderbeschulung beim Übergang von der Schule in weiterführende Ausbildung und Beruf herausgearbeitet und erklärende Faktoren diskutiert. Dem ist vorauszuschicken, dass den Studien unterschiedliche methodische Settings zugrunde liegen, was sich auf die Reichweite der Ergebnisse auswirkt. Oft bilden quantitative Verbleibserhebungen bei jungen Erwachsenen (Haeberlin et al. 2011, Ginnold 2009, Pfahl 2006) bzw. bei Eltern von Kindern, die in der Sonderschule unterrichtet wurden (Fasching, Fasching/Biewer), die Datenbasis. Haeberlin et al. (2011) und Sahli Lozano (2012) wenden dabei

komplexere Modelle an, um den Einfluss unterschiedlicher Faktoren gleichzeitig zu kontrollieren. Andere Ansätze liegen qualitativen Arbeiten zugrunde, um Phänomene in ihrem Kontext zu verstehen (die Studien von Pfahl und Pfahl/Powell sowie Hofmann-Lun 2011) oder es steht die Evaluierung von Ausbildungsmaßnahmen für Jugendliche mit Behinderungen im Mittelpunkt (Schellenberg/Hofmann 2015). In einigen Studien wird ein Fokus auf eine bestimmte Form von Behinderung gelegt (z.B. Lernbehinderung bei Ginnold 2009, Pfahl 2006, 2010) oder systematisch zwischen SchülerInnen unterschieden, die nach unterschiedlichen Lehrplänen (einer allgemeinen (ASO-Lehrplan) oder einer Sonderschule für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf) unterrichtet wurden (Fasching/Biewer 2011). Daraus ergibt sich eine grundsätzliche Schwierigkeit, die Ergebnisse exakt eins zu eins auf unseren Forschungskontext zu übertragen. Dessen ungeachtet ist die Zusammenschau der Forschungsbefunde äußerst hilfreich, um die eigenen Ergebnisse (ab Abschnitt 9.3) einschätzen zu können. Ergebnisse aus Studien, deren wissenschaftliche Qualität uns fragwürdig erschien, wurden nicht einbezogen.

Der Tenor aus den Studien lautet, dass AbsolventInnen von Sonderschulen[90] gegenüber jenen, die integriert unterrichtet wurden, Nachteile beim Übergang von der Pflichtschule in eine weiterführende Ausbildung haben (vgl. Ginnold 2009, Pfahl 2006, Pfahl/Powell 2010, Powell/Pfahl 2008, Schmidt 2017). Dies zeigt sich auch in Längsschnittuntersuchungen, in denen in den Berechnungen nach anderen, potenziell relevanten Einflussvariablen wie Schulleistungen, Geschlecht, Nationalität, Sozialstatus oder Intelligenz kontrolliert wurde (vgl. Haeberlin et al. 2011, Sahli Lozano 2012, Schellenberg, Hofmann 2015). SonderschulabsolventInnen finden seltener einen Ausbildungsplatz und weisen brüchigere Bildungslaufbahnen auf. Fasching und Fasching/Biewer stellen außerdem fest, dass auch SchülerInnen, die nach dem Lehrplan mit erhöhtem Förderbedarf gegenüber denjenigen, die nach ASO-Lehrplan unterrichtet wurden sowie Mädchen gegenüber Burschen diesbezüglich noch stärker benachteiligt sind (vgl. Fasching 2004, 2013, Fasching/Biewer 2011).

Dafür wird eine Vielzahl an Erklärungen auf unterschiedlichen Ebenen herangezogen. So sind die **Chancen auf einen qualifizierenden Schulabschluss** bei integrativer Beschulung höher (vgl. Ginnold 2009, Siedenbiedel 2017) bzw. vice versa die Chancen darauf bei Sonderschulbesuch eingeschränkt. Laut Berechnungen auf Basis von Daten der Kultusministerkonferenz erreichen in Deutschland drei Viertel bis zu 80% der AbsolventInnen von Sonderschulen keinen qualifizierenden Abschluss (vgl.

[90] Sonderschule wird hier synonym mit dem für Deutschland gebräuchlichen Begriff der Förderschule verwendet.

Pfahl/Powell 2010, Powell/Pfahl 2008), Klemm (2009) weist einen Anteil von 77% aus. Hofmann-Lun (2011) weist in ihrer qualitativen Studie darauf hin, dass auch von den Jugendlichen, die an Sonderschulen unterrichtet werden, ein qualifizierender Abschluss als wichtig für eine erfolgreiche Aufnahme einer beruflichen Ausbildung wahrgenommen wird.

In mehreren Studien wird die **Ausgestaltung der Berufsberatung und -vorbereitung** als Erklärungsfaktor für das Gelingen des Übergangs diskutiert (Ginnold 2009). Integriert unterrichtete SchülerInnen erhalten öfter Berufsberatung an Schulen und vor allem außerhalb der Schule als SonderschülerInnen und absolvieren auch öfter Praktika (vgl. Fasching 2013, Fasching/Biewer 2011). Allerdings ist laut dieser österreichischen Befragung von Eltern, deren Kinder in der Sonderschule unterrichtet wurden, Berufsberatung durchaus auch an Sonderschulen gängige Praxis. Integriert Unterrichteten wird in diesem Zusammenhang auch öfter als SchülerInnen, die an Sonderschulen unterrichtet werden, eine Ausbildung und weniger oft eine Werkstätte empfohlen (vgl. Fasching 2013, Fasching/Biewer 2011). Aus der Perspektive weiterführender Ausbildung erweisen sich diese oft als „Sackgasse“: Eine deutsche Studie kommt zu dem Ergebnis, dass der Anteil jener, die eine Werkstätte später wieder in Richtung Arbeitsmarkt verlassen, unter 1% liegt. Die Wahrscheinlichkeit, überhaupt dort beschäftigt zu sein, ist bei separat unterrichteten SchulabsolventInnen höher als bei integrierter Beschulung (vgl. Ginnold 2009). Wiederholt wirken sich die Bedingungen der Berufsvorbereitung nachteiliger auf Mädchen denn auf Burschen sowie auf SchülerInnen, die nach dem Lehrplan mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet werden gegenüber nach ASO-Lehrplan Unterrichteten, aus (vgl. Fasching 2013, Fasching/Biewer 2011). In einigen Studien wird darüber hinaus gezeigt, dass die Vorbereitung auf den Übergang von der Schule in den Beruf und damit längerfristig die Integration in weiterführende Ausbildung stark vom Engagement einzelner Lehrpersonen abhängig ist (vgl. Schellenberg/Hofmann 2015, Hofmann-Lun). Die Unübersichtlichkeit des Übergangssystems wird – für Deutschland – als hinderlicher Faktor genannt (Ginnold 2009). Aus der Perspektive von SonderschulabsolventInnen hatten Lehrkräfte und BerufsberaterInnen bei der Arbeitsagentur wenig Zutrauen in ihre Fähigkeiten und förderten sie zu wenig (Hofmann-Lun 2011).

**Laufbahnverluste**, die im Zusammenhang mit der Sonderbeschulung durch einen späteren Schuleintritt sowie durch mehrmaliges Durchlaufen derselben Schulstufe entstehen, können sich als Konkurrenznachteil gegenüber jüngeren SchulabsolventInnen bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz auswirken (vgl. Pfahl 2006, Powell/Pfahl 2008). Das durchschnittliche Alter, in dem die Schule verlassen wird, liegt laut der österreichischen Elternbefragungen bei SonderschülerInnen bei rund 16 Jahren; SchülerInnen, die nach dem Lehrplan mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet

werden, verlassen das Schulsystem dabei später als jene, die nach ASO-Lehrplan unterrichtet werden (vgl. Fasching et al. 2011, Fasching 2013). Sie befinden sich damit im Vergleich zu ihren AlterskollegInnen länger auf den unteren Schulstufen.[91]

Als förderliche Faktoren beim Übergang in eine weiterführende Ausbildung wird die Möglichkeit, bereits **möglichst früh Praktika zu absolvieren** genannt (vgl. Podlesch 2009), ebenso wie die Möglichkeit, dabei verschiedene Berufsfelder praktisch zu erproben (vgl. Hofmann-Lun 2011, Schellenberg/Hofmann 2015), um sich mit den eigenen Potenzialen und Bedingungen des Ausbildungsberufs auseinandersetzen zu können. Qualitativ hochwertige **flankierende Unterstützung bzw. individuelle Betreuung bei der Ausbildung** wirkt präventiv auf spätere Ausbildungsabbrüche, wobei auch hier der Ansatz sein sollte, möglichst früh damit zu beginnen (vgl. Ginnold 2009, Powell/Pfahl 2008) und damit tatsächlich einen „Nachteilsausgleich" (Schellenberg/Hofmann 2015, 16) zu bewirken. Als förderlichen Ansatz für gelingende Ausbildungswege bewertet Podlesch ‚training on the job', da auf diesem Weg beschäftigungsrelevante Fähigkeiten in einem sinnvollen Handlungszusammenhang erworben werden können und Kooperationsmöglichkeiten mit Menschen ohne gesundheitliche Beeinträchtigung existieren.

In den Studien werden auch systematische Unterschiede zwischen integriert und separat beschulten SchülerInnen in Bezug auf die **Art der weiterführenden Ausbildung** aufgezeigt. SchulabsolventInnen aus dem integrativen System nehmen häufiger eine Vollzeitausbildung, eine betriebliche Ausbildung und seltener eine theoriereduzierte Ausbildung auf. Demgegenüber gelangen SonderschülerInnen häufiger in außerschulische Ausbildungswege, was Ginnold (2009) als hinderlichen Faktor bewertet. Nach Schellenberg und Hofmann (2015) gelingt die spätere berufliche Integration besonders dann, wenn die Ausbildung zu einem qualifizierenden Abschluss führt. Demgegenüber sind Jugendliche, die eine praktische Ausbildung (ohne anerkannten Abschluss) absolviert haben, häufig am zweiten Arbeitsmarkt beschäftigt. Pfahl/Powell (2010) und Schmidt (2017) kritisieren in dem Zusammenhang, dass damit die Segregation von SchülerInnen mit Förderbedarf auch im Übergangssystem weitergeführt wird; als problematisch wird beurteilt, wenn diese Maßnahmen wieder nicht zu einem qualifizierenden Abschluss führen und wenn ihr Status als niedrig wahrgenommen wird (vgl. auch Powell/Pfahl 2008).

[91] Unter den 13-Jährigen SchülerInnen, die nach SO-Lehrplan unterrichtet werden, befinden sich 11% auf Schulstufe 6, im Vergleich zu 2% der SchülerInnen an HS, NMS und AHS. Auf Schulstufe 7 sind es 58% im Vergleich zu 21%.

In ihrer Dissertation untersucht Sahli Lozano (2012) differenziert die Ausbildungsverläufe von AbsolventInnen mit einer sogenannten Lernbehinderung während der ersten drei Jahre nach der Pflichtschule. Sie unterscheidet dabei zwischen integriert in Regelschulen und separiert in Sonderschulen Beschulten und kontrolliert nach sprachlicher Schulleistung, Intelligenz, Geschlecht und Nationalität. Während die Ausbildungszugänge insgesamt über diesen Zeitraum drei Jahre nach dem Abschluss der Schulpflicht kontinuierlich steigen, trifft dies in höherem Ausmaß für AbsolventInnen aus Regelschulen zu. Ohne Ausbildung sind im dritten Jahr nach der Pflichtschule 24% SonderschulabsolventInnen im Vergleich zu 6% Regelschulabsolventinnen. Keine signifikanten Unterschiede zeigen sich im ersten Jahr nach Schulabschluss, was darauf zurückzuführen ist, dass sich viele AbsolventInnen generell in ausbildungsbezogenen Zwischenlösungen, wie dem 10. und 11. Schuljahr oder in Brückenangeboten, befinden. Ab dem zweiten Jahr nach der Pflichtschule sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen signifikant. Konkret beträgt die Wahrscheinlichkeit, keinen bzw. einen sehr niedrigen statt eines mittleren bis hohen Zugangs zu Ausbildung zu erreichen, bei ehemaligen SonderschülerInnen das 3,7-fache im Vergleich zu AbsolventInnen aus Regelschulen. Ihre Wahrscheinlichkeit, einen niedrigen statt eines mittleren bis hohen Zugangs zu erreichen, liegt bei dem 3,6-fachen. Der genuine Einfluss der Schulform ist dabei etwas stärker als der Einfluss eines niedrigen sozialen Status und viel stärker als Intelligenz und sprachliche Schulleistung, während Geschlecht und Nationalität sich überhaupt nicht als signifikante Einflussparameter erwiesen. Die Wahrscheinlichkeit, keinen bzw. einen sehr niedrigen vs. einen niedrigen Zugang zu Ausbildung zu erlangen, unterscheidet sich jedoch nicht signifikant zwischen den beiden Gruppen. Das bedeutet, dass Ausbildungen im niedrigen Segment unter AbsolventInnen einer Sonderschule und bei integriert Unterrichteten gleich häufig anzutreffen sind.

**Stigmatisierung** ist ein weiterer Erklärungsansatz dafür, dass ehemalige SonderschülerInnen geringere Chancen auf eine weiterführende Ausbildung vorfinden (Haeberlin et al. 2011, Hofmann-Lun, Pfahl/Powell 2010, Powell/Pfahl 2008). Schließlich zeigt Sahli Lozano (2011), dass sich auch **soziale Netzwerke**, die in Bezug auf den Eintritt in eine berufliche Ausbildung unterstützen können, systematisch zwischen SchülerInnen aus Regel- und aus Sonderschulen unterscheiden, wobei diejenigen, die eine Sonderschule besucht haben, über eingeschränktere Netzwerke verfügen und sich auch weniger sozial integriert fühlen als SchülerInnen aus Regelklassen. Ob die eingeschränkten Netzwerke eine Ursache für die schlechteren Ausbildungschancen darstellen oder deren Konsequenz sind, konnte laut Autorin aufgrund des Forschungsdesigns aber nicht festgestellt werden (vgl. Sahli Lozano 2012, 179f).

Neben diesen systemischen bzw. institutionellen Erklärungsfaktoren wird in den Studien auch auf individuelle Erwartungen und auf Praktiken von (ehemaligen) SonderschülerInnen und ihrer Eltern bzw. Erziehungsberechtigten verwiesen, die einen Übertritt in weiterführende Ausbildung unterstützen oder sich als hinderlich erweisen. Laut Pfahl (2006) und Pfahl/Powell (2010) hat Sonderbeschulung den Effekt, dass **systematisch das Selbstbewusstsein** der SchülerInnen **reduziert** wird. Eltern/Erziehungsberechtigten von Kindern, die eine Sonderschule besuchen, haben seltener den Wunsch, dass diese am Arbeitsmarkt partizipieren (Fasching/Biewer 2011). Das gilt insbesondere dann, wenn es sich um Mädchen sowie um SchülerInnen, die nach dem Lehrplan mit erhöhtem Förderbedarf unterrichtet werden, handelt. Diese Erwartungen münden schließlich auch in ein geringeres Ausmaß an Unterstützung beim Übergang (Fasching 2004). **Reduzierte Ansprüche** an die eigenen Fähigkeiten führen auch dazu, dass das Spektrum an möglichen Berufskarrieren aus der Perspektive der SonderschulabsolventInnen reduziert wird (vgl. Pfahl 2006, 2010, 2011Pfahl/Powell 2010). Verstärkt wird dies wiederum, wie bereits erwähnt, im Rahmen der Ausgestaltung von Berufsorientierung und Berufsvorbereitung an Schulen. Die Erfahrung, dass ihnen nur ein eingeschränktes Tätigkeitsspektrum angeboten wird, nehmen ehemalige SonderschülerInnen negativ wahr (vgl. Hofmann-Lun 2011). Im Kontext von Sonderschulbiografien entwickelte Handlungsmuster wie **Passivität** bei Bewerbungen aufgrund einer antizipierten Chancenlosigkeit, **Rückzug und defensives Verhalten** statt eines offensiven Zugangs oder die Verheimlichung einer Behinderung im Kontext von Ausbildung und Arbeit werden von Pfahl als **hinderliche Bewältigungspraktiken** bzw. als „behindernde Subjektivität“ bezeichnet (Pfahl 2006, 2010, 2011) und sind ein weiterer Erklärungsfaktor für die Schwierigkeiten bei der Fortsetzung der Ausbildung bzw. der beruflichen Integration.

In einigen Studien wird problematisiert, dass Kompetenzen im Kontext der Sonderbeschulung abnehmen (vgl. Powell/Pfahl 2008) bzw. **bei integrativer Beschulung mehr Lernfortschritte** erzielt werden (Klemm 2009, Siedenbiedel 2017). SchülerInnen, die am Ende der Grundschule einen SPF aufwiesen, erzielten an Regelschulen nach einer Studie von Kocaj et al. (2014) in Mathematik und Deutsch höhere Leistungen als vergleichbare SchülerInnen an Sonderschulen. Das gilt insbesondere für SchülerInnen aus dem Förderschwerpunkt „Lernen“. In der Studie wurde nach kognitiven Grundfertigkeiten, dem sozialen und kulturellen Hintergrund sowie den institutionellen Lerngelegenheiten im jeweiligen Bundesland kontrolliert. Die AutorInnen schätzen diese Effekte vorsichtig so ein, dass bei integrativer Beschulung in Mathematik und Lesen ein halbes, im Zuhören ein Jahr Vorsprung besteht – wenn als Referenz die durchschnittlichen Leistungszuwächse zwischen der dritten und vierten Schulstufe herangezogen werden.

Die systematischen Unterschiede zwischen SchülerInnen, die integrativ und jenen, die separat unterrichtet werden, werden in der Literatur auch als Ausdruck eines umfassenderen Phänomens, nämlich **sozialer Ungleichheit**, gesehen. So wird in zahlreichen Studien darauf verwiesen, dass Kinder aus sozial bzw. bildungsbenachteiligten Familien mit einer höheren Wahrscheinlichkeit in Sonderschulen unterrichtet werden als Kinder, auf deren Familien diese Benachteiligungen nicht zutreffen (Haeberlin et al. 2011, Kocaj et al. 2014, Schmidt 2017). Dies betrifft insbesondere die Situation von SchülerInnen aus sogenannten Lernbehindertenschulen. Pfahl (2010) sieht in der Definition von Lernbehinderung als solcher eine Ursache dafür, dass soziale Ungleichheit im Rahmen des segregierten Schulsystems aufrechterhalten bzw. verstärkt wird, da sie auf eine negative Abweichung vom Durchschnitt Gleichaltriger verweist.

Vor diesem Hintergrund spielt bei der Frage nach den Wirkungen des Sonderschulschulsystems auch die Frage nach der Eingangsselektivität von Sonder- und Regelschule eine Rolle. So gesehen könnte beispielsweise die oben beschriebene geringere familiäre Unterstützung beim Übergang in eine weitere Ausbildung (im Vergleich zu integrativ Beschulten) auch als Ausdruck sozialer Ungleichheit interpretiert werden, anstatt sie rein auf geringere Bildungsaspirationen von Eltern zurückzuführen. Gerade deshalb sind wiederum jene Forschungsdesigns geeignet, die Frage nach dem spezifischen Einfluss der Beschulung auf die weitere Ausbildung zu beantworten, die genau nach solchen potenziellen Einflussvariablen kontrollieren. Wie erwähnt, wurde dabei in mehreren Studien gezeigt, dass sich ein Sonderschulbesuch im Vergleich zu integrativen Settings, auch nach Kontrolle von Merkmalen wie soziale Herkunft, Kompetenzen oder Geschlecht negativ auf die Integration in eine weiterführende Ausbildung auswirkt, was den Zugang dazu, ihre Stabilität und die Qualität der Ausbildung betrifft (Haeberlin et al. 2011, Sahli Lozano 2011, Schellenberg/Hofmann 2015).

## 9.3 AbsolventInnen mit SO-Abschluss

In den folgenden Analysen wird die weitere Bildungslaufbahn und die berufliche Situation von AbsolventInnen mit SO-Abschluss bzw. SPF auf Basis von drei Datenbasen untersucht: (1) Die Schulstatistik erlaubt Berechnungen zu Übergangsquoten von SchülerInnen der 8. Schulstufe sowie zur Bildungsherkunft in den ersten Klassen weiterführender Schulen. (2) Im Rahmen des Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitorings (BibEr) wird untersucht, welchen Status Jugendliche mit SO-Zeugnis eineinhalb Jahre nach ihrem Schulabschluss aufweisen. Dabei ist es möglich zu unterscheiden, ob das Zeugnis in einer Sonderschule oder integriert in einer anderen Schule erworben wurde. (3) Das Monitoring Berufliche Integration des Sozialministeriumservice schließlich wird zu einer weiteren Verdichtung der Ergebnisse genutzt, da hier

Daten zu Jugendlichen in den Produktionsschulen vorliegen, die im Rahmen der amtlichen Statistiken nicht erfasst sind. Bei allen Berechnungen wird der Frage nachgegangen, ob sich hinsichtlich Geschlecht und Migrationshintergrund[92] Selektionseffekte zeigen und wie sich die Situation in den einzelnen Bundesländern unterscheidet.

### 9.3.1 Schulstatistik

Im Durchschnitt der letzten elf Jahre traten SchülerInnen, die nach SO-Lehrplan unterrichtet wurden, im Anschluss an den Besuch der 8. Schulstufe am häufigsten in eine andere Stufe einer Sonderschule über (51%), nahmen keine weitere Ausbildung auf bzw. ist ihr Status unbekannt[93] (27,5%) oder wiederholten die 8. Stufe in einer Sonderschule (17%). Etwa 9% begannen direkt nach Abschluss der 8. Stufe eine Lehre, rund 8% setzten ihre Ausbildung an einer PTS und 3% an einer BMS fort. SchülerInnen mit Sonderschulzeugnis, die eine AHS-Oberstufe oder BHS besuchen, stellen eine extreme Minderheit von sechs bzw. 12 Personen österreichweit pro Jahr dar. Der Anteil derjenigen, die die 8. Schulstufe wiederholt haben, beträgt 17,3%.

[92] Migrationshintergrund wird in den Statistiken unterschiedliche operationalisiert. In der Schulstatistik wird das Merkmal „nicht deutsche Umgangssprache“, im BibEr die „historisierte Staatsbürgerschaft“ herangezogen. Letzere Definition umfasst Personen mit einer nicht-österreichischen Staatsbürgerschaft sowie Personen, die in der Vergangenheit eine nicht-österreichische Staatsbürgerschaft besessen haben. Im Bericht wird aufgrund der besseren Lesbarkeit der Begriff „Umgangssprache“ verwendet, wenn sich Aussagen konkret auf die Analysen der Schulstatistik beziehen, und der Begriff „Migrationshintergrund“ bei Analaysen des BibEr sowie bei allgemeineren Aussagen.

[93] Ihr Status ist unbekannt, da sie ihre Schulpflicht bereits erfüllt haben, an eine Schule im Ausland wechselten oder beim Übertritt in die Sek-II vonseiten der Statistik nicht gefunden werden konnten. Laut einer Schätzung von Statistik Austria machen letztere etwa 20% der Gruppe „ohne Ausbildung/unbekannt“ aus, vgl. Statistik Austria 2018, 20.

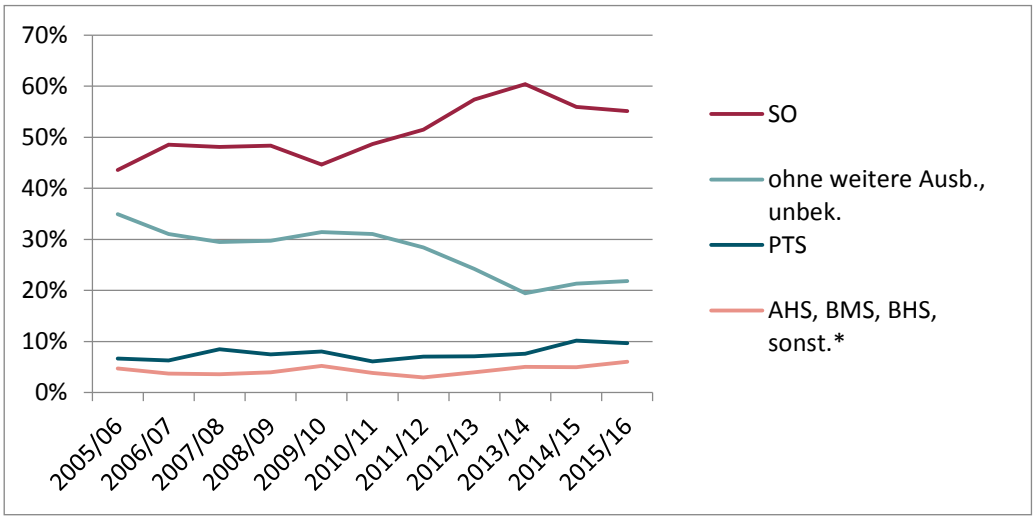
***Tabelle 24: Übergangsquoten von 8. in 9. Schulstufe***

| Übertritt von der 8. Schulstufe | Anteile im Durchschnitt 2005/06-2015/16 |
|---|---|
| in Sonderschule | 51,2% |
| in Berufsschule | 9,3% |
| in PTS | 7,7% |
| in BMS | 3,1% |
| in AHS | < 1% |
| in BHS | < 1% |
| ohne weitere Ausbildung/unbekannt | 27,5% |
| **Summe** | **100%** |

Quelle: Bildung in Zahlen, Berechnungen IHS. Übergangsquoten von SchülerInnen, die nach SO-Lehrplan unterrichtet wurden, von 8. in 9. Schulstufe, ohne WiederholerInnen.

Werden diese Übergangsquoten im Zeitverlauf betrachtet, zeigt sich bis 2013/14 ein Trend zugunsten eines weiteren Sonderschulbesuchs, während der Anteil jener, die im Folgejahr keine weitere (formale) Ausbildung aufnehmen, sinkt (von 34,9% im Jahr 2005/06 auf 19,5% im Jahr 2013/14). Diese Entwicklung könnte mit den sukzessive geschaffenen Möglichkeiten zu tun haben, länger im Schulsystem zu bleiben, wonach der Schulbesuch in allen Schulformen der Sekundarstufe I im Rahmen eines freiwilligen elften und zwölften Schuljahres möglich ist. Ab 2014/15 stagniert der Anteil ohne weitere Ausbildung, der Anteil mit einem weiteren Sonderschulbesuch sinkt etwas. Der Anteil der Übertritte in eine PTS ist etwas gestiegen und jener in vollschulischen Ausbildungen auf der Sekundarstufe 2 bleibt im Zeitverlauf relativ konstant niedrig.

***Abbildung 49: Übergangsquoten im Zeitverlauf***



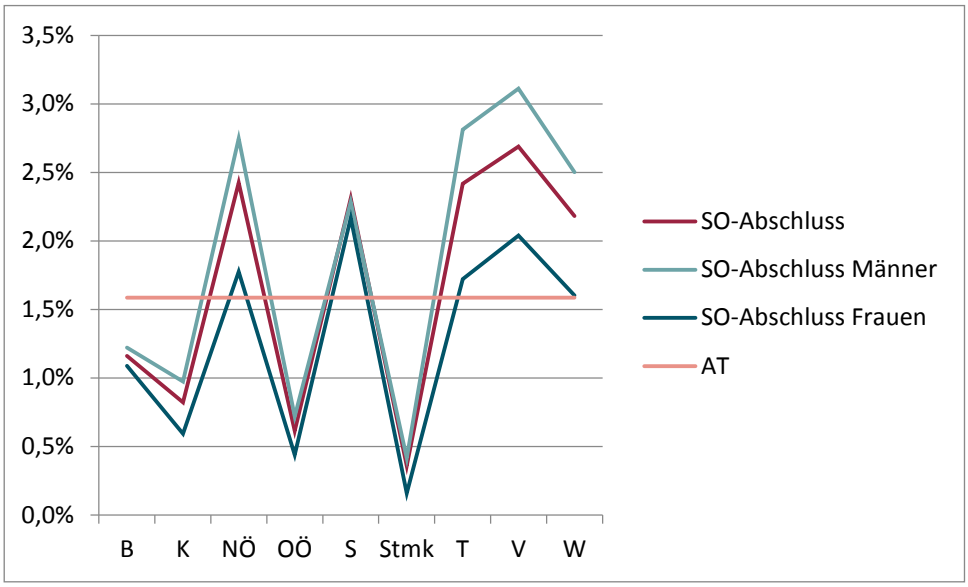

Quelle: Bildung in Zahlen, Berechnungen IHS. Übergangsquoten von SchülerInnen, die nach SO-Lehrplan unterrichtet wurden, von 8. in 9. Schulstufe, ohne WiederholerInnen. *) sonst. = sonstige Statutschulen.

Diese Trends im Übergangsmuster direkt nach der 8. Schulstufe unterscheiden sich differenziert nach Geschlecht und Umgangssprache nicht wesentlich voneinander. Allerdings liegt der Anteil der weiblichen Schülerinnen, die weiterhin eine Sonderschule besuchen, konstant über dem Anteil der männlichen Schüler (im Durchschnitt +7%-Punkte) und der Anteil an Klassenwiederholungen ist bei Schülerinnen bis zum Jahr 2016/17 ebenfalls etwas erhöht (im Durchschnitt +2%-Punkte). SchülerInnen mit einer nicht-deutschen Umgangssprache nehmen etwas häufiger im Anschluss an die 8. Schulstufe keine weitere Ausbildung auf (+3%-Punkte).

Im Anschluss an den Übertritt von der 8. Schulstufe in eine weiterführende Ausbildung wird nun die Vorbildung von SchülerInnen in den ersten Klassen weiterführender Schulen sowie der Berufsschule untersucht. Die **Vorbildung der SchülerInnen in der Berufsschule** wird in der Schulstatistik ab 2010/11 ausgewiesen und war zum Zeitpunkt der Analyse bis 2016/17 verfügbar. Dabei fällt auf, dass im Vergleich zur vorherigen Betrachtung des Übertritts mehr BerufsschulanfängerInnen einen SO-Abschluss aufweisen. Das kann dadurch erklärt werden, dass sich die vorherigen Berechnungen auf den Übertritt von der 8. Schulstufe beziehen, die Vorbildung aber auch jene umfasst, die nach der 9. Schulstufe in eine Lehre wechseln, wodurch sich eine größere Anzahl mit SO-Abschluss ergibt. Im Zeitraum 2010/11-2016/17 besuchten österreichweit pro Jahr rund 600 SchülerInnen mit SO-Abschluss die 1. Klasse einer Berufsschule. Dabei ist der Anteil mit SO-Abschluss an allen BerufsschülerInnen leicht von 1,4% auf 1,6% gestiegen, was dadurch erklärt werden kann, dass die Anzahl der BerufsschülerInnen insgesamt gesunken ist. Gut 70% der BerufsschulanfängerInnen mit SO-Abschluss waren männlich, womit die Geschlechtersegregation bei SonderschulabsolventInnen deutlicher ausgeprägt ist als insgesamt (rund 64% Männeranteil unter allen BerufschülerInnen der 1. Klasse).

Die Anteile mit SO-Abschluss in der Berufsschule schwanken (auf niedrigem Niveau) beträchtlich zwischen den Bundesländern. Sie sind am höchsten in Vorarlberg (2,7%), gefolgt von Niederösterreich und Tirol (2,4%); am geringsten in der Steiermark (0,4%), Oberösterreich (0,6%) und Kärnten (0,8%).

***Abbildung 50: Anteile mit SO-Abschluss in 1. Klasse Berufsschule***




Quelle: Bildung in Zahlen, Berechnungen IHS. Durchschnittswerte 2010/11-2016/17.

Die Zahlen zur **Vorbildung von SchülerInnen in BMS, AHS und BHS** werden in der Schulstatistik bereits ab 2006/07 ausgewiesen. Die Anzahl jener mit SO-Abschluss ist allerdings so gering, dass keine differenzierten Analysen möglich sind. Von 2006/07 bis 2016/17 wiesen in den ersten Klassen berufsbildender mittlerer Schulen im Durchschnitt 37 SchülerInnen einen SO-Abschluss auf. In diesem Zeitraum hat sich ihr Anteil an allen SchülerInnen der ersten Klassen fast verdreifacht, allerdings auf einem sehr geringen Niveau von 0,15% auf 0,44%. Bundesländer mit einer überdurchschnittlichen Quote sind Salzburg, Wien und Niederösterreich. Besonders niedrig waren in diesem Zeitraum die Anteile in Vorarlberg, Burgenland und Oberösterreich.

Durchschnittlich 11 SchülerInnen in den ersten Klassen einer **BHS** hatten zwischen 2006/07 und 2016/17 einen Sonderschulabschluss, womit ihr Anteil bei unter 0,1% liegt. In den ersten Klassen von **AHS** sind die Zahlen noch geringer.

Die Berechnungen auf Basis der Schulstatistik zeigen demnach, dass SchülerInnen mit SO-Abschluss **sehr geringe Chancen auf eine weiterführende Ausbildung im vollschulischen System** haben. Die Zahlen korrespondieren dabei mit den rechtlichen Rahmenbedingungen, wonach der Bereich der sonderpädagogischen Förderung im oberen Sekundarbereich nicht abgebildet ist bzw. mit einem SO-Zeugnis keine Aufstiegsrechte verankert sind. Eine gewisse Ausnahme bildet die Lehrausbildung, für die im Gesetz auch keine formalen Voraussetzungen an ein Abschlusszeugnis definiert werden. Sie bietet demnach AbsolventInnen mit SO-Zeugnis die Möglichkeit, die Ausbildung fortzusetzen, wenn sich auch ihr Anteil an allen BerufsschülerInnen mit etwa eineinhalb Prozent (im Durchschnitt 2010/11-2016/17) auf einem sehr geringen

Niveau bewegt. Der Befund, dass zwischen den Bundesländern große Unterschiede bestehen, was Ausmaß und Verteilung von SPF, Unterricht nach Sonderschullehrplan und Integration/Segregation charakterisiert, wiederholt sich in Bezug auf die Chance für SonderschulabsolventInnen, die Bildungslaufbahn im Rahmen der dualen Ausbildung fortzusetzen. Die Ursachen für die Unterschiede lassen sich an dieser Stelle nicht aufklären. Allerdings fällt auf, dass in jenen Bundesländern, in denen die Anteile der SchülerInnen, die nach SO-Lehrplan unterrichtet werden, am höchsten sind, auch die Anteile unter den BerufsschulanfängerInnen am höchsten sind und vice versa am niedrigsten dort, wo in geringstem Ausmaß nach SO-Lehrplan unterrichtet wird.

### 9.3.2 Bildungsbezogenes Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr)

In den folgenden Analysen geht es auf Basis des Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitorings (BibEr) neben den Bildungsverläufen auch um die Arbeitsmarktintegration von SchülerInnen mit SO-Abschluss. Dabei wurde im Vergleich zu den vorangegangenen Analysen der Schulstatistik eine etwas längerfristige Betrachtung gewählt, nämlich der Status 18 Monate nach dem Abschluss der Pflichtschule mit einem Sonderschulzeugnis. Die betrachteten Kohorten umfassen SchulabsolventInnen zwischen 15 und 24 Jahren. Damit unterscheiden sich auch die Zahlen von den Zahlen der Schulstatistik: Aus den Ausbildungskategorien fallen beispielsweise jene weg, die ihre Ausbildung nach dem ersten Jahr wieder abgebrochen haben, und es kommen jene hinzu, die nach Abschluss der Schulpflicht beispielsweise ein Jahr oder mehr „pausiert“ haben.

Auf Grundlage des BibEr wird auch der Frage nachgegangen, inwiefern sich im weiteren Ausbildungsverlauf sowie am Arbeitsmarkt Unterschiede danach ergeben, ob das Sonderschulzeugnis in einer Sonderschule oder in einer anderen Schulform, also bei separater oder integrierter Beschulung, erworben wurde[94]. Nicht möglich sind auf Basis des BibEr Analysen zu den Nachkarrieren von SchülerInnen mit SPF, da dieses Merkmal aus Datenschutzgründen von Statistik Austria gelöscht wird. Um eine ausreichende Fallzahl für die differenzierten Analysen zu erreichen, wurden alle derzeit im BibEr verfügbaren Abschlussjahrgänge (2008/09 bis 2013/14) kumuliert.

Der größte Anteil (44%) der knapp 8.000 AbsolventInnen weist 18 Monate nach Sonderschulabschluss den **Status „sonstiges“** auf, ist also weder in einer Ausbildung, noch erwerbstätig, noch beim AMS vorgemerkt. Es scheint plausibel, dass sich ein Teil davon in der Produktionsschule befindet, die (derzeit) nicht im BibEr abgebildet ist.

[94] Diese Frage bezieht sich auf das Schuljahr, in welchem das Abschlusszeugnis erworben wurde.

Eine Annäherung an diese Frage erlaubt die Analyse des Monitorings berufliche Integration im folgenden Abschnitt (siehe Abschnitt 9.3.3).

Ein gutes Drittel (36%) der AbsolventInnen besucht 18 Monate nach Schulabschluss eine **formale Ausbildung**. Der **Schwerpunkt** liegt dabei auf der **Lehre** mit einem Anteil von 29% aller AbsolventInnen (das sind 82% all jener, die in einer formalen Ausbildung sind). Davon wiederum besuchen 40% eine Lehre, 35% eine Lehre, wofür der Lehrbetrieb eine finanzielle Förderung durch das AMS erhält und 25% besuchen eine überbetriebliche oder eine verlängerte Lehre oder Lehre mit Teilqualifikation. Auch was das vollschulische System betrifft, wiederholen sich die Ergebnisse aus den vorangegangenen Analysen der Schulstatistik: Die Anteile der AbsolventInnen mit SO-Abschluss, die eine BMS (2%), BHS oder AHS (je 1%) besuchen, sind äußerst gering. Ein geringer Anteil der AbsolventInnen befindet sich, nach Abschluss der Schulpflicht mit SO-Zeugnis, weiterhin im unteren Sekundarbereich, d.h. an einer Sonderschule (2%) oder PTS (1%). Größer ist das Ausmaß der **Ausbildungsintegration im AMS-Bereich**: 7% der SO-AbsolventInnen besuchen im Anschluss eine AMS-Schulung[95].

Ebenfalls 7% der AbsolventInnen sind am AMS als **arbeits- oder lehrstellensuchend** gemeldet. Ein direkter Einstieg in **Erwerbstätigkeit** nach Sonderschulabschluss ist für einen Anteil von 6% eine Option. Die Beschäftigungsverhältnisse dieser Jugendlichen sind dabei überwiegend (zu 82%) nicht gefördert.

[95] Darunter fallen alle Maßnahmen, die vom AMS als Schulung definiert werden und mindestens 6 Wochenstunden umfassen. Es kann sich daher sowohl um einschlägige Kurse wie auch um Bewerbungstrainings handeln.

***Tabelle 25: Ausbildungs- und Arbeitsmarktstatus 18 Monate nach SO-Abschluss***

| Status | | Anteil |
|---|---|---|
| Ausbildungen | alle | 36% |
| | Sonderschule | 2% |
| | PTS | 1% |
| | Lehre | 29% |
| | BMS | 2% |
| | AHS/BHS | 1% |
| AMS-Vormerkungen | alle | 14% |
| | arbeits-/lehrstellensuchend | 7% |
| | in AMS-Schulung | 7% |
| erwerbstätig | | 6% |
| sonstiges | | 44% |
| **Gesamt** | | **100%** |

Quelle: BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen IHS. Jahrgänge 2008/2009-2013/14.

Welche Unterschiede zeigen sich am Übergang zwischen separater und integrierter Beschulung? Der weitaus größere Anteil, nämlich 86% der AbsolventInnen, hat den Schulabschluss in einer Sonderschule oder Sonderschulklasse erworben, nur 14% wurden (im Abschlussjahr) integriert unterrichtet und haben ihr Abschlusszeugnis an einer Haupt-, Neuen Mittel- oder Polytechnischen Schule und in den seltensten Fällen einer AHS-Unterstufe erworben. Die Chance, die formale Ausbildung fortzusetzen, ist dabei für jene aus einem integrativen Setting um das 1,4-fache höher als bei jenen aus einer Sonderschule (48% vs. 34%).

In Bezug auf eine Erwerbstätigkeit zeigen sich keine Unterschiede nach Art der Beschulung (jeweils 6%). Wenn allerdings die Dauer der Erwerbstätigkeit der Jugendlichen, die im Zeitraum 18 Monate nach Schulabschluss gearbeitet haben, betrachtet wird, so zeigt sich, dass männliche Absolventen aus einem integrativen Setting der Tendenz nach längere Beschäftigungsdauern aufweisen als AbsolventInnen einer Sonderschule. Umgekehrt dazu sind die Beschäftigungsdauern bei weiblichen Absolventinnen, die integriert unterrichtet wurden, kürzer als bei den anderen Gruppen.

Der Zugang zum AMS scheint unabhängig davon, wo der SO-Abschluss erworben wurde, stattzufinden. Hier zeigt sich lediglich ein Unterschied von 1%-Punkt zugunsten jener aus einem integrativen Setting.

Nachdem der Anteil in Ausbildung nach Abschluss bei schulischer Integration höher ist, liegt der Anteil in der Kategorie „sonstiges“ bei AbsolventInnen aus einer Sonderschule deutlich über dem Anteil jener, die integriert unterrichtet wurden (47% vs. 30%). Damit wiederholt sich der wesentliche Befund, der in anderen Studien für Deutschland und die Schweiz aufgezeigt wurde (vgl. Abschnitt 9.2): Auch in Österreich bestehen bei integrierter Beschulung höhere Chancen auf eine weitere Ausbildung.

***Tabelle 26: Ausbildungs- und AM-Status nach Integration/Segregation***

| | formale Ausbildung | AMS-Schulung | AMS-Vormerkung | Erwerbstätig | Sonstiges | Gesamt |
|---|---|---|---|---|---|---|
| alle | 36% | 7% | 7% | 6% | 44% | 100% |
| Sonderschule | 34% | 7% | 7% | 6% | 47% | 100% |
| andere Schule | 48% | 8% | 8% | 6% | 30% | 100% |

Quelle: BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen IHS. Jahrgänge 2008/2009-2013/14.

Wenn **nach Geschlecht differenziert** wird, setzt sich dieses Bild fort und wird zum Teil noch deutlicher. Sowohl für Frauen als auch für Männer wirkt sich der Schulbesuch in einem integrativen Setting positiv auf die Fortsetzung ihrer Bildungslaufbahn aus. Insgesamt verbleiben Absolventen (39%) öfter als Absolventinnen (30%) in Ausbildung. Über die Hälfte der Absolventen (53%) und 39% der Absolventinnen, die ihr SO-Zeugnis an einer anderen Schule erworben haben, setzen eine formale Ausbildung fort. Etwas häufiger als Absolventen besuchen Absolventinnen eine AMS-Schulung (8% vs. 6%), besonders dann, wenn sie integriert unterrichtet wurden (11%).

Da Männer häufiger eine Ausbildung anschließen, weisen Frauen (49%) gegenüber Männern (42%) häufiger einen „sonstigen“ Status auf, vor allem jene, die an einer Sonderschule unterrichtet wurden (51%); über die Hälfte der Absolventinnen aus Sonderschulen verbleibt eineinhalb Jahre nach Schulabschluss außerhalb des formalen Bildungssystems sowie des Arbeitsmarktes und ist auch nicht am AMS gemeldet.

***Tabelle 27: Ausbildungs- und AM-Status nach Integration/Segregation und Geschlecht***

| | formale Ausbildung | AMS-Schulung | Erwerbs-tätig | AMS-Vor-merkung | Sonstiges | **Gesamt** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Männer | 39% | 6% | 6% | 7% | 42% | **100%** |
| Männer aus Sonderschule | 37% | 6% | 6% | 6% | 44% | **100%** |
| Männer aus anderer Schule | 53% | 7% | 6% | 8% | 26% | **100%** |
| Frauen | 30% | 8% | 6% | 7% | 49% | **100%** |
| Frauen aus Sonderschule | 28% | 8% | 6% | 7% | 51% | **100%** |
| Frauen aus anderer Schule | 39% | 11% | 6% | 7% | 36% | **100%** |

Quelle: BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen IHS. Jahrgänge 2008/2009-2013/14.

SO-AbsolventInnen mit **Migrationshintergrund**[96] nehmen insgesamt öfter eine weiterführende formale Ausbildung auf als AbsolventInnen ohne Migrationshintergrund. Dies trifft gleichermaßen auf Frauen und auf Männer zu und dieser Unterschied zeigt sich unabhängig davon, in welchem schulischen Setting der Abschluss erworben wurde (vgl. Abbildung 51 und Abbildung 52). Wenn man Absolventinnen einer Sonderschule betrachtet, liegt der Anteil derer mit Migrationshintergrund 2%-Punkte über dem derer ohne Migrationshintergrund. Bei Absolventinnen einer anderen Schulform beträgt der Unterschied 7%-Punkte. Bei männlichen Absolventen belaufen sich die Unterschiede auf 4%-Punkte (Absolventen einer Sonderschule) und 5%-Punkte (Absolventen einer anderen Schule) zugunsten jener mit Migrationshintergrund. Unter den AbsolventInnen mit Migrationshintergrund besuchen wiederum jene häufiger eine formale Ausbildung, die integriert unterrichtet wurden (bei Männern und Frauen je +15%-Punkte). Was die höheren Chancen auf eine weitere formale Ausbildung für SO-AbsolventInnen mit Migrationshintergrund betrifft, ist dieses Ergebnis gegenläufig zu den ansonsten stärkeren Benachteiligungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund insbesondere im Bereich der dualen Ausbildung (vgl. Steiner 2015, 40). Hier müssten weiterführende Analysen der Frage nachgehen, ob und wie dies mit der

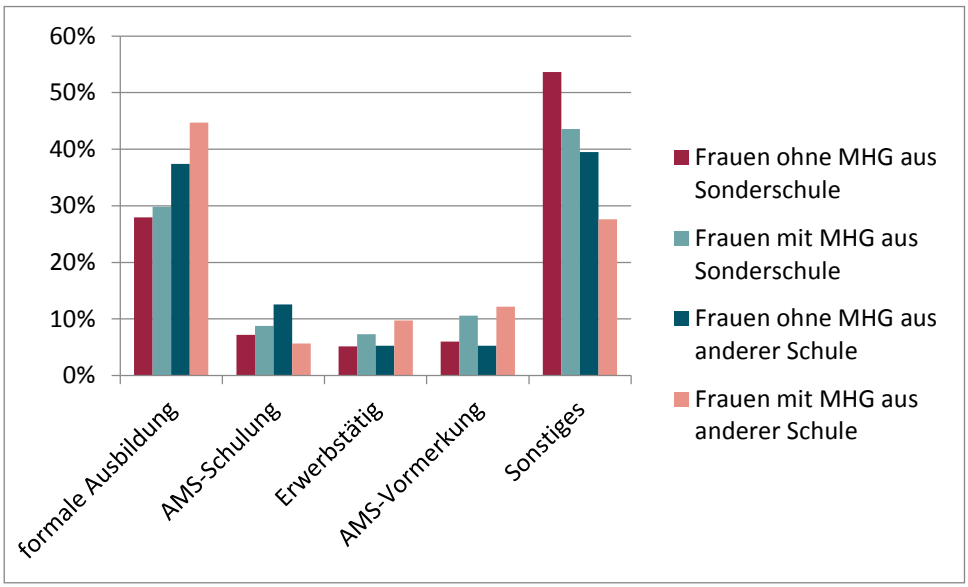
[96] Die Operationalisierung von Migrationshintergrund (MHG) umfasst dabei Personen mit einer nicht-österreichischen Staatsbürgerschaft sowie Personen, die in der Vergangenheit eine nicht-österreichische Staatsbürgerschaft besessen haben.

Überrepräsentation von SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Sonderschulsystem zusammenhängt.

An AMS-Schulungen nehmen besonders viele integriert unterrichtete weibliche Absolventinnen ohne Migrationshintergrund teil (13% im Vergleich zu 7% aller AbsolventInnen). Am häufigsten erwerbstätig sind hingegen Sonderschulabsolventinnen mit Migrationshintergrund aus einem integrativen Setting (10% im Vergleich zu 6% aller AbsolventInnen) und am AMS vorgemerkt sind am häufigsten Absolventinnen mit Migrationshintergrund, egal, wie sie unterrichtet wurden (11% aus Sonderschulen, 12% aus integrativer Beschulung im Vergleich zu 7% aller AbsolventInnen).

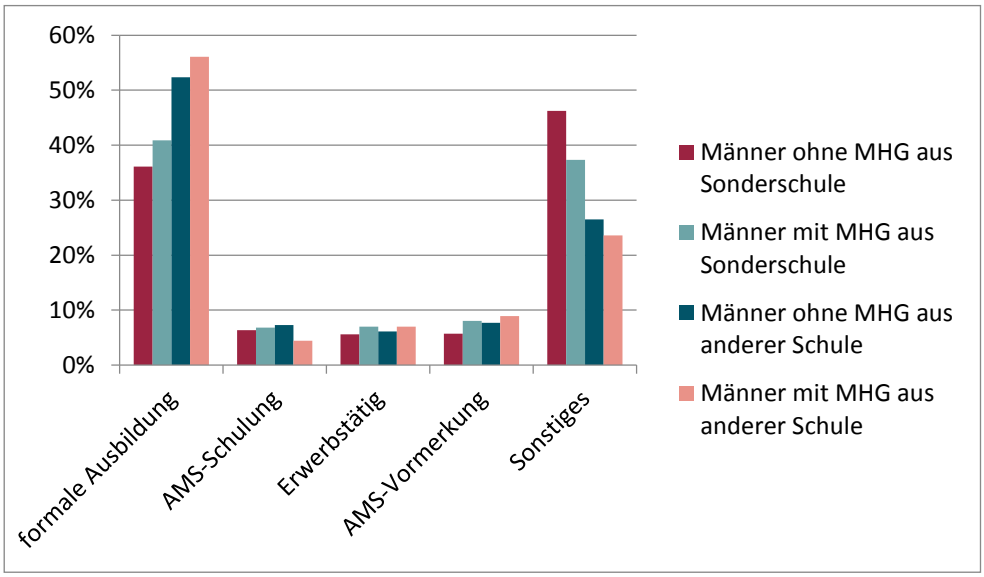
In Bezug auf die Kategorie „sonstiges“ gibt es daher auch nach Migrationshintergrund differenziert eine große Streuung: Besonders selten außerhalb formaler Bildung, AMS und dem Arbeitsmarkt sind Männer mit SO-Abschluss, die integriert unterrichtet wurden, und zwar relativ unabhängig vom Migrationshintergrund (26% ohne, 24% mit Migrationshintergrund). Besonders häufig sind Absolventinnen einer Sonderschule ohne Migrationshintergrund davon betroffen (54%).

***Abbildung 51: Ausbildungs- und AM-Status von Absolventinnen nach Integration/Segregation und Migrationshintergrund***




Quelle: BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen IHS. Jahrgänge 2008/2009-2013/14.

***Abbildung 52: Ausbildungs- und AM-Status von Absolventen nach Integration/Segregation und Migrationshintergrund***




Quelle: BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen IHS. Jahrgänge 2008/2009-2013/14.

Wenn der Ausbildungsstatus schließlich noch nach **NUTS1-Regionen** unterschieden wird, so scheint in Südösterreich (Kärnten und Steiermark) die Fortsetzung der Ausbildung für AbsolventInnen mit einem Sonderschulzeugnis besonders schwierig zu sein. Hier sind die Anteile in einer formalen Ausbildung deutlich niedriger als in Ost- und Westösterreich. Dies korrespondiert mit höheren Anteilen in der Kategorie „sonstiges". Demgegenüber sind die Chancen von AbsolventInnen in den westlichen Bundesländern (Oberösterreich, Salzburg, Tirol und Vorarlberg) auf die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit höher. Die Anteile erreichen bspw. bei Männern ohne Migrationshintergrund aus integrativer Beschulung mit 12% und bei Männern mit Migrationshintergrund aus einer Sonderschule mit 10% (fast) das Doppelte im Vergleich zu Männern insgesamt (6%). Frauen mit Migrationshintergrund aus einer Sonderschule sind zu 11% und Frauen mit Migrationshintergrund aus integrativer Beschulung sogar zu 21% im Anschluss erwerbstätig, im Vergleich zu 6% der Frauen insgesamt.

Zwischen West- und Ostösterreich (Wien, Niederösterreich und Burgenland) gibt es keine auffälligen Unterschiede in Bezug auf formale Ausbildungen. Hier setzen sich die zuvor schon festgehaltenen Unterschiede fort – die Chancen auf eine weiterführende Ausbildung sind bei Männern und bei zuvor integriert Unterrichteten höher. Dieser Befund trifft schließlich besonders für weibliche (52%) und männliche (64%) AbsolventInnen mit Migrationshintergrund in Ostösterreich zu. In Ostösterreich ist auch das Risiko, weder in Ausbildung noch Beschäftigung zu sein, insgesamt geringer als in den westlichen Bundesländern mit Ausnahme von AbsolventInnen ohne Migrationshintergrund aus einer Sonderschule, bei ihnen liegen die regionalen Quoten in etwa gleichauf.

Auf Basis des BibEr wiederholt sich der Befund, dass ein hoher Anteil der AbsolventInnen mit SO-Abschluss die Bildungslaufbahn nicht fortsetzt. Darauf haben bereits die Ergebnisse aus der Schulstatistik hingewiesen, wonach sich ein Anteil von 27,5% im Jahr nach Abschluss der 8. Schulstufe nicht mehr in Ausbildung befindet. Die Chancen sind insbesondere im vollschulischen Sekundarbereich äußerst gering; es sind Einzelfälle, die mit einem SO-Zeugnis eine BMS, BHS oder AHS besuchen. Ausbildungen werden überwiegend im Rahmen der Lehre fortgesetzt. Dabei handelt es sich zu einem beträchtlichen Anteil um nicht geförderte Lehrverhältnisse neben geförderter Lehre und überbetrieblichen Berufsausbildungen. Das ist angesichts der Tatsache, dass mit einem Sonderschulzeugnis formal keine Aufstiegsberechtigungen verbunden sind, bemerkenswert.

Die Differenzierung nach sozio-demografischen Merkmalen zeigt Benachteiligungen bei der Fortsetzung der Ausbildung für weibliche Absolventinnen, für AbsolventInnen ohne Migrationshintergrund sowie für jene aus den südlichen Bundesländern. Schließlich sind die Chancen auf eine weiterführende Ausbildung für SchülerInnen, die integriert unterrichtet wurden, um das 1,4-fache höher, womit sich ein zentrales Forschungsergebnis (vgl. Abschnitt 9.2) wiederholt.

### 9.3.3 Monitoring berufliche Integration (MBI)

Laut den Analysen der Schulstatistik setzen 27,5% der SchülerInnen, die nach SO-Lehrplan unterrichtet wurden, nach Beendigung der 8. Schulstufe ihre Ausbildung im darauf folgenden Jahr nicht mehr fort. Laut BibEr handelt es sich um 44%, die 18 Monate nach Schulabschluss weder eine formale Ausbildung aufnehmen noch in Beschäftigung (auch nicht in geförderte Beschäftigung) eintreten und auch nicht am AMS gemeldet sind oder an AMS-Schulungen teilnehmen. Die Frage, die sich nun stellt, lautet: In welchem Ausmaß nehmen diese Jugendlichen an jenen Angeboten teil, die einen expliziten Schwerpunkt auf Jugendliche mit Behinderungen bzw. mit SPF aufweisen und die teilweise nicht über das BibEr abgedeckt sind?[97] Die Daten, die für die Analysen herangezogen werden, stammen aus dem Monitoring berufliche Integration (MBI) der Bundesweiten Koordinierungsstelle AusBildung bis 18

[97] Jugendliche, die an einem Angebot teilnehmen, das eine Lehre bzw. Erwerbstätigkeit begleitet, sollten bereits über das BibEr erfasst worden sein. Allerdings unterscheiden sich die Messkonzepte zwischen BibEr und MBI. Im letzteren werden Jahresdaten herangezogen, das BibEr basiert auf Stichtagsdaten. Jugendliche hingegen, die an einer Produktionsschule teilnehmen, wurden im BibEr als Personen mit einem sonstigen Status gezählt.

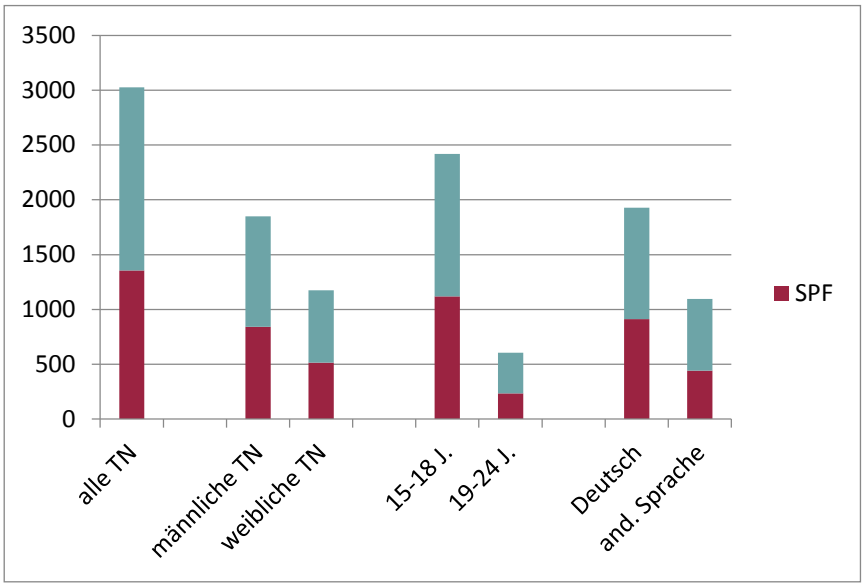
(BundesKOST). Dabei wird im Unterschied zu den vorangegangenen Analysen die Perspektive auf Jugendliche mit SPF und auf Jugendliche mit SO-Abschluss[98] gerichtet.

Die Berufsausbildungsassistenz ist ein begleitendes Unterstützungsangebot zur verlängerten Lehre bzw. Teilqualifikation, welches u.a. an Jugendliche gerichtet ist, die am Ende der Schulpflicht einen SPF hatten. Die Zahlen aus dem MBI zeigen, dass in den Jahren 2015-2017 über die Hälfte der Teilnehmenden an der Berufsausbildungsassistenz einen SPF aufwies (zuletzt 55%). Der Anteil mit einem SO-Abschluss lag bei 13% (2017). In der Arbeitsassistenz, die beim Einstieg in den Arbeitsmarkt und beim Erhalt der Beschäftigung unterstützt, wies die Hälfte der Teilnehmenden einen SPF auf (2017: 50%) und ein Anteil von 13% einen SO-Abschluss. Im Jobcoaching, der intensiven Form der beruflichen Assistenz, waren es mit 58% SPF (2017) und 16% (SO-Abschluss) noch etwas mehr. Bei allen drei Angeboten haben sich die Anteile der Teilnehmenden mit SPF bzw. SO-Abschluss zwischen 2015 und 2017 etwas verringert, wobei insgesamt die Zahl der Teilnehmenden gestiegen ist.

Die **Produktionsschule** ist ein niederschwelliges Angebot, das in ganz Österreich angeboten wird und Jugendliche mit vielfältigen Benachteiligungen, brüchigen Bildungswegen und schwierigen Lebenssituationen auf eine Ausbildung vorbereiten soll. Laut MBI-Analysen haben von 2015 bis 2017 jährlich im Schnitt 1.350 Jugendliche mit SPF von 15 bis 24 Jahren an einer Produktionsschule teilgenommen, das entspricht 45% aller Teilnahmen. Im Zeitverlauf nahm die absolute Anzahl der Jugendlichen mit SPF zu (von 1.079 im Jahr 2015 auf 1.536 im Jahr 2017). Allerdings stieg im selben Zeitraum die Anzahl aller TeilnehmerInnen an der Produktionsschule so stark, dass der Anteil jener mit SPF gesunken ist (von 49% 2015 auf 41% 2017). In Bezug auf das Geschlecht zeigen sich keine wesentlichen Unterschiede, wobei insgesamt der größere Anteil der Teilnehmenden an der Produktionsschule männlich ist (gut 60%). Die jüngeren TeilnehmerInnen, die insgesamt im Durchschnitt 2015 bis 2017 einen Anteil von 80% aller Teilnehmenden ausmachen, weisen häufiger einen SPF auf als 19-24-Jährige und seit 2016 auch jene TeilnehmerInnen mit Deutsch als Umgangssprache, deren Anteil insgesamt bei 64% liegt.

[98] Ein SPF wird im MBI dokumentiert, wenn dies aus dem letzten Schulzeugnis oder dem Zuerkennungsbescheid hervorgeht. Ein Sonderschulabschluss wird dann dokumentiert, wenn ein entsprechendes Zeugnis vorgelegt wird und bezieht sich nur auf die 8. Schulstufe. Insofern kann die Anzahl der Teilnehmenden mit SO-Abschluss unterschätzt sein.

***Abbildung 53: TeilnehmerInnen 15-24 Jahre (mit SPF) an der Produktionsschule***



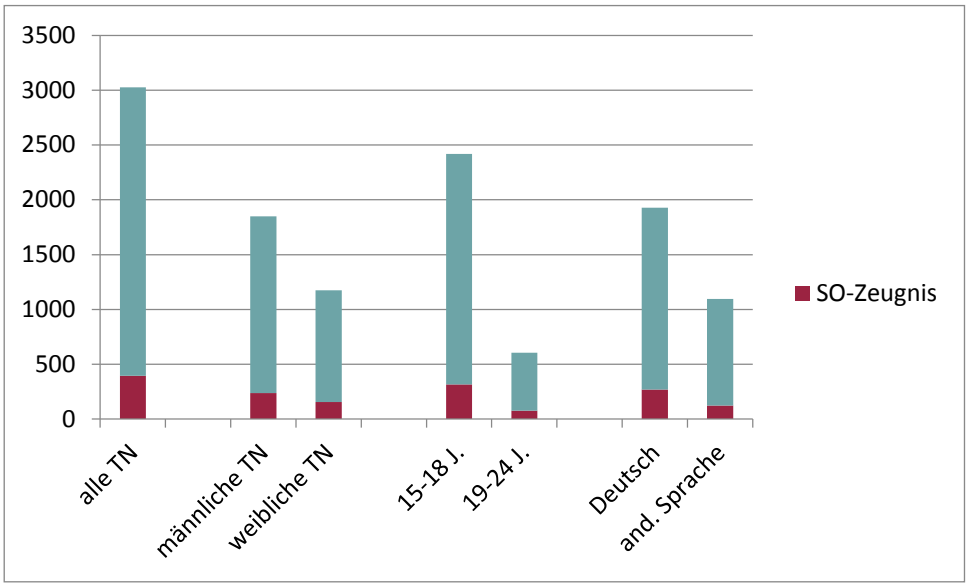

Quelle: MBI-Sonderauswertung, Berechnungen IHS. Jahre 2015-2017.

Abschließend wird die Perspektive auf TeilnehmerInnen an der Produktionsschule gerichtet, die einen SO-Abschluss aufweisen. Zwischen 2015 und 2017 haben jährlich durchschnittlich knapp 400 Jugendliche mit SO-Zeugnis zwischen 15 und 24 Jahren an einer Produktionsschule teilgenommen. In absoluten Zahlen ist auch diese Gruppe größer geworden (355 im Jahr 2015, 432 im Jahr 2017), aber gemessen an allen Teilnahmen ist ihr Anteil bei insgesamt steigenden Teilnahmezahlen gesunken (von 16% auf 11%).

Differenziert nach sozio-demografischen Merkmalen zeigt sich, dass der Anteil der TeilnehmerInnen mit einem SO-Zeugnis über die Gruppen konstant ist und im Durchschnitt bei 13% liegt. Lediglich bei den Teilnehmenden mit einer deutschen Umgangssprache ist er etwas höher (+3%-Punkte) als bei jenen, die eine andere Umgangssprache sprechen. Insofern ist die Chance, mit einem SO-Zeugnis an einer Produktionsschule teilzunehmen, für Frauen wie für Männer, für jüngere wie auch für ältere Jugendliche gleich groß.

Insgesamt zeigen die Berechnungen auf Basis des MBI, dass die Gruppe der Teilnehmenden, für die ein SPF dokumentiert wurde, rund 3,5 Mal so groß ist wie jene mit einem SO-Abschluss wobei hier – wie bereits in der Einleitung zu Abschnitt 9.3.3 erwähnt – beachtet werden muss, dass diese Anzahl wohl unterschätzt sein dürfte.

***Abbildung 54: TeilnehmerInnen 15-24 J. (mit SO-Abschluss) an der Produktionsschule***




Quelle: MBI-Sonderauswertung, Berechnungen IHS. Jahre 2015-2017.

## 9.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

Die Berechnungen auf Basis unterschiedlicher Daten zum weiteren Ausbildungsverlauf von Jugendlichen mit einem SO-Zeugnis zeigen ein insgesamt geringes Ausmaß an Integration in weiterführende Ausbildung, was umgekehrt einen hohen Anteil an frühzeitigen AusbildungsabbrecherInnen bedeutet. Obwohl sich Schulstatistik und BibEr hinsichtlich der Messkonzepte, der betrachteten Kohorten und des Nachbeobachtungszeitraumes unterscheiden, ergeben sich daraus annähernd gleiche Größenordnungen, nämlich pro Jahrgang durchschnittlich 450 Personen auf Basis der Schulstatistik (2005/06-2015/16) und 500 Personen auf Basis des BibEr (2008/09-2013/14), die nicht in Ausbildung sind. Von der Ausbildungspflicht sind dezidiert auch Jugendliche mit SPF bzw. mit Behinderung adressiert. Das Bildungssystem ist derzeit nicht so ausgestaltet, dass dieses Ziel erreicht würde.

Zählt man nur jene Ausbildungen, die zu einem Abschluss auf der oberen Sekundarstufe führen und damit zum Erreichen der Zielsetzung der AusBildung bis 18 beitragen, trifft diese Tatsache laut BibEr über die vergangenen sechs Jahre auf knapp ein Drittel der Kohorte zu, die eineinhalb Jahre zuvor die Schule mit einem SO-Zeugnis verlassen haben. Die Schulstatistik untermauert diesen Befund, da bereits nach der 8. Schulstufe über ein Viertel der AbsolventInnen mit SO-Abschluss ihre Ausbildung im Folgejahr nicht mehr fortsetzen.

Wenn jene Ausbildungswege hinzugerechnet werden, die im Sinne der AusBildung bis 18 vorbereitende Schritte darstellen, kommen hier laut BibEr 7% der Abschlusskohorte, die sich in einer AMS-Schulung befinden, hinzu. Der Anteil jener, die an einer Produktionsschule teilnehmen, dürfte laut MBI-Analysen in etwa gleich hoch sein. Die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit im zweiten Jahr nach Schulabschluss ist für einen geringen Anteil von 6% eine Alternative.

Berufsbildende Schulen und die AHS sind de facto nur für eine Minderheit mit Sonderschulabschluss überhaupt offen. Auf der einen Seite ist das formal auch nicht vorgesehen (anders als z.B. in Deutschland), andererseits schaffen es Einzelne trotzdem, mit einem SO-Zeugnis dort Fuß zu fassen. Diese Schulformen könnten also einen Beitrag dazu liefern, das FABA-Ausmaß zu reduzieren, wenn Sonderpädagogik auch auf der oberen Sekundarstufe eingeplant würde und wenn mit einem SO-Abschluss Aufstiegsrechte verankert würden.

Daraus ergibt sich, dass die Chancen fast ausschließlich auf die Lehre beschränkt sind. Pro Jahr besuchen laut Schulstatistik etwa 600 AbsolventInnen mit SO-Abschluss die erste Klasse einer Berufsschule und laut BibEr befinden sich 18 Monate nach Schulabschluss pro Jahrgang knapp 400 Personen in einer Lehrausbildung. Wenn AbsolventInnen mit SO-Abschluss eine Lehre ergreifen, dann zu einem hohen Anteil (40%) ohne Förderung. Dasselbe gilt in noch stärkerem Ausmaß für jene, die erwerbstätig sind (über 80% der Erwerbstätigen sind ohne Förderung beschäftigt). Aus diesem Befund lassen sich zwei unterschiedliche Interpretationen ableiten: Auf der einen Seite deutet dies darauf hin, dass sie ihren Status als ehemalige SonderschülerInnen und damit verbundene negative Zuschreibungen, die sich ungünstig auf die Integration in Ausbildung und Beschäftigung auswirken (vgl. Abschnitt 9.2), überwunden haben. Auf der anderen Seite und angesichts der beträchtlichen Anzahl jener, die einen FABA-Status aufweisen, kann der Schluss lauten, dass das Fördersystem zu wenig ausgebaut ist.

Relative Benachteiligungen, d.h. geringere Chancen auf die Fortsetzung der Bildungslaufbahn, ergeben sich für die kleineren Gruppen: Für Frauen, die insgesamt seltener nach SO-Lehrplan unterrichtet werden sowie für AbsolventInnen mit SO-Zeugnis in den südlichen Bundesländern. Demgegenüber setzen jene Gruppen, die häufiger nach SO-Lehrplan unterrichtet werden, ihre Ausbildung auch öfter fort. Das trifft auf Männer sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund zu.

Überwiegend weisen Forschungsbefunde v.a. aus Deutschland, aber auch der Schweiz, darauf hin, dass die separate Beschulung in Sonderschulen/Sonderschulklassen Nachteile auf die Fortsetzung der Bildungslaufbahn hat bzw. sich aus dem integrativen Setting Vorteile ergeben. Dieses Ergebnis bestätigen auch die eigenen Analysen. Die

Chance auf weiterführende Ausbildung ist bei AbsolventInnen, die ihr Abschlusszeugnis in einer Hauptschule, NMS oder AHS erworben haben, 1,4-Mal so hoch. Vom Standpunkt der AusBildung bis 18 aus, die zum Ziel hat, frühen Bildungsabbruch zu reduzieren, wäre dementsprechend ein weiterer Ausbau der schulischen Integration – mit ausreichenden Personalressourcen (vgl. Feyerer 2012) sowie transparenten Kriterien zur Ressourcenvergabe (vgl. Svecnik et al. 2017) ein notwendiger Schritt, um diese Zielsetzung zu erreichen. Darüber hinaus gilt es zu berücksichtigen, dass die erfolgreiche Vernetzung mit einer Reihe an außerschulischen SystempartnerInnen eine wichtige Gelingensbedingung für schulische Integration darstellt (vgl. Dies. 2017).

Auf Basis dieser Analysen können folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

Erstens besteht in Bezug auf Jugendliche mit SPF bzw. einem SO-Zeugnis Handlungsbedarf. Ihr Risiko, keinen Abschluss auf der oberen Sekundarstufe zu erwerben, ist besonders hoch und damit steigt auch insgesamt das Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs. Die Fortsetzung der Bildungslaufbahn ist formal stark eingeschränkt und die Jugendlichen sind auch de facto mit großen Barrieren konfrontiert. Dies wird nicht durch ein erhöhtes Ausmaß in Beschäftigung kompensiert, im Gegenteil befindet die Gruppe auch häufig in einem NEET-Status.

Zweitens könnten Schulen auf der Sekundarstufe 2 einen Beitrag dazu leisten, das FABA-Ausmaß, unter Jugendlichen mit SO-Abschluss aber auch insgesamt, zu reduzieren, indem sie sich für den Bereich der Sonderpädagogik öffnen und mit einem SO-Zeugnis Aufstiegsrechte verbunden werden.

Drittens ergeben sich durch die schulische Integration höhere Chancen auf die Fortsetzung der Ausbildung nach Ende der Schulpflicht. Das spricht für den weiteren Ausbau der Integration im Primar- und Sekundarbereich I und zwar insbesondere auch in der AHS-Unterstufe, wo Integration derzeit so gut wie nicht stattfindet.

Viertens ist der Übergang von niederschwelligen bzw. vorbereitenden Jugendmaßnahmen im Zuge der AusBildung bis 18 in eine weitere Ausbildung, die zu einem qualifizierenden Abschluss führt, insbesondere für Jugendliche mit SO-Abschluss zu unterstützen.

Fünftens zeigt sich auch am Beispiel der Sonderpädagogik, dass die Chancen auf schulischen Erfolg sozial sehr ungleich verteilt sind. Schulische und soziale Selektion hängen eng zusammen. Beides liefert wesentliche Erklärungen für das Zustandekommen von Schul- und Ausbildungsabbruch. Dieser Befund sollte in der Fortsetzung des Programms immer mitbedacht werden und auch entsprechend in alle Konzepte und Entscheidungen einfließen.

# 10 Außerschulische Jugendarbeit

*Autoren: Roland Löffler, Alexander Petanovitsch (öibf)*

## 10.1 Untersuchungsgegenstand und –methode

Neben den institutionell organisierten Maßnahmen und Unterstützungsangeboten im Bereich von Schule und Ausbildung[99], die einen Beitrag zur Sicherung der Ausbildungspflicht bis 18 leisten sollen, ist die außerschulische Jugendarbeit ein wesentliches Feld, um Jugendliche, die drohen aus dem Bildungs- oder Erwerbssystem herauszufallen (oder diese Systeme bereits verlassen haben), zu erreichen. Grundsätzlich umfasst die außerschulische Jugendarbeit drei sehr unterschiedliche Bereiche: die verbandliche Jugendarbeit, die Jugendinformation und die offene Jugendarbeit. Während die verbandliche Jugendarbeit themen- bzw. zweckorientierte Angebote für Jugendliche bereitstellt, die im Wesentlichen der Gestaltung von Zeit außerhalb von Schule, Berufsausbildung oder Beruf gewidmet sind, bietet die Jugendinformation Informationsberatung zu allen jugendrelevanten Themen. Die offene Jugendarbeit richtet sich grundsätzlich an alle Jugendlichen, wobei der Fokus bei den Bedürfnissen und Problemlagen der Jugendlichen liegt[100]. Der folgende Berichtsteil fokussiert seine Analysen auf diesen Bereich der außerschulischen Jugendarbeit und geht der Frage nach, inwieweit die außerschulische Jugendarbeit die Ziele der Ausbildungspflicht bis 18 unterstützen kann.

Grundlage bieten dabei eine Internet- und Dokumentenanalyse zu wesentlichen Angeboten und Trägern der außerschulischen Jugendarbeit, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung durchführten Maßnahmenerhebung im Bereich der Jugendarbeit sowie Interviews mit ExpertInnen aus den Bereichen der Ministerien, der Jugendabteilungen der Länder, Dachverbänden der Jugendarbeit sowie VertreterInnen unterschiedlicher Jugendorganisationen und Projektträgern.

---

[99] Siehe dazu die Kapitel 2 bis 5 dieses Berichts

[100] Zu den Angeboten der unterschiedlichen Bereiche siehe Kapitel 9.2.4.

## 10.2 Das Feld der außerschulischen Jugendarbeit

Außerschulische Jugendarbeit kann als „sozialpolitisches Handlungsfeld und als außerschulisch organisiertes Sozialisationsfeld“[101] definiert werden. Dies basiert auf den Begriffsbestimmungen von Thole und Rauschenbach. Laut Thole umfasst Kinder- und Jugendarbeit „alle außerschulischen und nicht ausschließlich berufsbildenden, vornehmlich pädagogisch gerahmten und organisierten, öffentlichen, nicht kommerziellen bildungs-, erlebnis- und erfahrungsbezogenen Sozialisationsfelder von freien und öffentlichen Trägern, Initiativen und Arbeitsgemeinschaften“.[102] Rauschenbach bezeichnet die außerschulische Jugendarbeit als einen „integralen Bestandteil multipler, pluraler und entgrenzter Lebenswelt, als eine Gegenerfahrung zum Schulunterricht und zum Familienalltag“ und bezeichnet sie als einen Ort des informellen Lernens, in dem ein Arrangement von Lerngelegenheiten, Bildungsanregungen und sozialen Räumen besteht, das selbstbestimmtes Lernen ermöglicht[103]. Nach diesen Definitionen zielt die außerschulische Jugendarbeit gleichermaßen auf Aktivitäten in der Freizeit wie auch auf informelles und non-formalen Lernen in der schulfreien Zeit ab.

Für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in Österreich wurde Auftrag bzw. in Zusammenarbeit mit dem damaligen Bundesministerium für Familien und Jugend (BMFJ; nunmehr BKA), den Landesjugendreferaten, der Bundesjugendvertretung (BJV), dem Bundesweiten Netzwerk Offene Jugendarbeit (bOJA) und zahlreichen Kinder- und Jugendorganisationen ein Kompetenzrahmen entwickelt, der im Rahmen von aufZAQ für die Zertifizierung von Lehrgängen für die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit angewendet wird. Bei der Entwicklung des Kompetenzrahmens waren AkteurInnen aus verschiedenen Ebenen und Bereichen der Kinder- und Jugendarbeit beteiligt. Um mit den Kompetenzbeschreibungen möglichst nah an der Praxis zu sein, wurden in den Prozess PraktikerInnen aus der Verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit und aus der Offenen Jugendarbeit mit einbezogen. Darüber hinaus wurden bestehende Qualitätsstandards und –konzepte von bOJA in den Kompetenzrahmen integriert. Der

---

[101] Bundesministerium für Familien und Jugend (2015): Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in Österreich. Ein Überblick. Broschüre. Wien.

[102] Thole, W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Grundlagentexte Sozialpädagogik / Sozialarbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag, S.23.

[103] Rauschenbach, T. (2003): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim und München: Juventa Verlag.

gesamte Prozess wurde vom Österreichischen Institut für Berufsbildungsforschung wissenschaftlich begleitet.

### 10.2.1 Verbandliche Jugendarbeit

Die verbandliche Jugendarbeit verfolgt einen ganzheitlichen und partizipativen Bildungsansatz. Die Trägerorganisationen verstehen sich „als gesellschaftlicher Gestaltungsraum, in dem junge Menschen ihre Talente entdecken und entfalten können“ (BMFJ 2015). Sie vertreten Anliegen und Interessen junger Menschen und Unterstützen diese bei der Entwicklung persönlicher Kompetenzen. Die verbandlichen Jugendorganisationen bieten auch einen wichtigen Lernort für Demokratieverständnis und Partizipation. Die vermittelten Kompetenzen reichen von soft skills (personale und soziale Kompetenzen) über technische und organisatorische Kompetenzen bis hin zu sehr spezialisierten Kompetenzen im sportlichen, kreativen oder kognitiven Bereich.

Als Trägerorganisation verbandlicher Jugendarbeit treten Organisationen mit ideologischem Zugang, seien es religiös motivierte Organisationen (z.B. Katholische Jungschar, ARGE katholischer Jugend Österreichs, Evangelisches Jugendwerk Österreichs, Muslimische Jugend Österreichs, Alevitische Jugend Österreichs, Bnei Akiva, Jad Bejad), politisch motivierte Organisationen (z.B. Aktion kritischer Schüler innen Österreichs, Mittelschüler-Kartellverband, Österreichische Gewerkschaftsjugend, Union Höherer Schüler, Pennäler Ring Österreichs, Österreichische Kinderfreunde, Österreichische Kinderwelt / Jugendvolk, Hashomer Hatzair), Jugendorganisationen im Vorfeld politischer Parteien (z.B. die Sozialistische Jugend, die Junge ÖVP, der Ring Freiheitlicher Jugend, die JUNOS), sozial motivierte Organisation (Österreichische Jungarbeiterbewegung, Österreichisches Kolpingwerk, Östereichisches Jugendrotkreuz, Austrias Players League), Organisationen mit inhaltlichem Fokus auf Natur und Umweltschutz (z.B. Österreichische Alpenvereinsjugend, Österreichischer Pfandfinderbund, Naturfreundejugend Österreichs, Pfandfinder/-innen Österreichs), auf Brauchtum und Regionales (Österreichische Blasmusikjugend, Österreichische Trachtenjugend, Österreichische Landjugend, Österreichische Jungbauernschaft) oder auf Internationales (z.B. Bund Europäischer Jugend Österreichs, Verein Jugend für eine geeinte Welt, Akademisches Forum für Außenpolitik).

Die Bundesjugendvertretung, in der die meisten Bundesorganisationen österreichischer Kinder- und Jugendorganisationen Mitglied sind, bietet umfangreiche Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten. Die Bundesjugendvertretung als gesetzlich verankerte Interessenvertretung von Kindern und Jugendlichen ist in zahlreichen Gremien – wie beispielhaft in ministeriellen Arbeitsgruppen - tätig.

### 10.2.2 Jugendinformation[104]

Die österreichische Jugendinformation bieten mit insgesamt 28 Stellen in allen Bundesländern in allen Fragen, die junge Menschen interessieren, erste Anknüpfungspunkte und flächendeckendes Service. Das Angebot reicht dabei von einer umfangreichen redaktionell betreuten und regelmäßig aktualisierten und kommentierten Linksammlung zu jugendrelevanten Themen (www.jugendportal.at) über die direkte Vermittlung Jugendlicher an Stellen, die auf ihre Anliegen spezialisiert sind bis zur Unterstützung junger Menschen bei der Umsetzung eigener Projekte.

Zielsetzung ist die Unterstützung junger Menschen in ihrer Entwicklung durch Orientierung und Information, wobei auch der kritische und reflektierte Umgang mit Information zu jenen Bereichen gehört, die durch die Tätigkeit der Österreichischen Jugendinformation unterstützt werden soll. Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, ist die Jugendinformation vielfältig vernetzt. Kernzielgruppe sind die 12- bis 26-Jährigen.

Die Österreichische Jugendinformation beschäftigt sich laufend mit der Weiterentwicklung der Qualität ihrer Arbeit. Deren Qualitätskriterienkatalog und Qualitätsstandards umfassen die unterschiedlichsten Bereiche – von Ausstattung über interne Kommunikation bis hin zu Zielgruppen. Die Qualitätskriterien zu den vier Teilbereichen Recherche, Aufbereitung, Dokumentation und Informationsvermittlung sind dabei von besonderer Bedeutung. Die Qualitätsstandards der Österreichischen Jugendinformation beschreiben quantifizier- und messbare Maßnahmen, Prozesse und Abläufe sowie Ressourcen, die für die Umsetzung der Aufgaben der Jugendinformation notwendig sind. Die Standards befassen sich mit den Serviceleistungen, der Erhebung der Bedürfnisse der Kundinnen und Kunden genauso wie mit Strategien, Weiterentwicklung und Innovation.

Die Österreichische Jugendinformation tauscht sich auf nationaler Ebene regelmäßig über ihre Qualitätssicherung sowie über neue Entwicklungen aus und beteiligt sich auch an internationalen Aktivitäten und Projekten im Bereich Qualität. So waren sie an der Entwicklung des EURODESK Quality Criteria Catalogue beteiligt, der jedes Jahr vom gesamten europäischen Netzwerk ausgefüllt wird, sowie Partner im Projekt „Safety & Quality in Online Youth Information“ des Dachverbandes ERYICA. 2018 verabschiedete das ERYICA Netzwerk darüber hinaus die aktualisierte Europäische Charta der Jugendinformation. Die, im Rahmen des Strukturierten Dialogs entstandenen, Youth

[104] Detaillierte Informationen dazu beim Bundesnetzwerk Österreichische Jugendinfos (www.Jugendinformation.at)

Goals wurden bei der Europäischen Jugendkonferenz 2018 in Wien die Öffentlichkeit präsentiert.

### 10.2.3 Offene Jugendarbeit

**Zielsetzungen**

Die offene Kinder- und Jugendarbeit ist ein eigenes professionelles Handlungsfeld der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit und erstreckt sich von sozialer Arbeit über Bildungsarbeit, Kulturarbeit bis zur Gesundheitsförderung. Die offene Jugendarbeit findet in Jugendzentren, Jugendtreffs und –cafés, aber auch im öffentlichen Raum statt. In Österreich gibt es rund 340 Trägereinrichtungen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, die teilweise über mehrere Standorte verfügen. Darüber hinaus gibt es auch mobile Jugendarbeit, die rund 13% der Angebote ausmacht.

Die Zielsetzungen können mit vier Begriffsbündeln beschrieben werden:

- Persönlichkeitsentwicklung
- Handlungskompetenz
- Identitätsentwicklung
- Gesellschaftliche Teilhabe – Verteilungsgerechtigkeit –soziale Inklusion

Im Bereich der **Persönlichkeitsentwicklung** bietet die offene Jugendarbeit Gelegenheit zu Freizeitgestaltung, Kommunikation, Information, Lernen, Erleben, Entfaltung, Beratung, Orientierung und Unterstützung, wobei der Fokus auf Eigenständigkeit, Eigenverantwortung und Ermächtigung zu selbständigen Handeln liegt und soziale, personale, kulturelle und interkulturelle Kompetenzen gestärkt werden sollen.

Im Bereich der **Handlungskompetenz** sollen Bildungsprozesse gezielt angestoßen und gefördert werden, um die Handlungskompetenzen zu erweitern. Im Zentrum steht dabei kognitive Bildung im Sinne von Aufnahme, Verarbeitung und Reflexion sowie Umsetzung von Informationen.

Im Bereich der **Identitätsentwicklung** sieht die offene Kinder- und Jugendarbeit ihr Ziel in der Unterstützung junger Menschen, ihre Rolle in der Gesellschaft zu finden. Dies erfordert die aktive Auseinandersetzung mit Werten und Orientierung in allen Lebensbereichen. In diesem Zusammenhang wird auch die Entfaltung von Jugendkulturen gefördert, wobei der Fokus auf der Stärkung von Selbstorganisationsprozessen und die Entwicklung eigenständiger kultureller und gesellschaftlicher Identitäten liegt.

Schließlich trägt die offene Kinder- und Jugendarbeit nach ihrem Selbstverständnis zur **Verteilungsgerechtigkeit** bei, insbesondere durch die Bereitstellung von Ressourcen und Entfaltungsmöglichkeiten. Durch die Unterstützung junger Menschen bei der aktiven Teilnahme an der Gesellschaft soll auch ein Beitrag zu sozialer Inklusion geleistet werden.

Die **zentralen methodischen Ansätze** können mit den Begriffen Freiraum- und Freizeit-Fokus, Zielgruppen-Fokus und Sozialraum-Fokus zusammengefasst werden. Die Angebote orientieren sich an den Lebenswelten und Bedürfnissen der Jugendlichen und werden gemeinsam mit den Zielgruppen entwickelt. Handlungsanleitend ist dabei der Grundsatz, Erfahrungen ohne Leistungsdruck und Effizienzorientierung zu ermöglichen. Die Zielgruppenorientierung spiegelt sich in den unterschiedlichen Formen der offenen Kinder- und Jugendarbeit, etwa in einer interkulturellen, einer Cliquen- oder Peer-Gruppen-Arbeit wider. Da der Raum, in dem Jugendliche agieren, bei der offenen Jugendarbeit, eine wichtige Rolle spielt, ist neben der standortbezogenen offenen Jugendarbeit auch die mobile Jugendarbeit ein wichtiger Zugang, um Beziehungen zu Jugendlichen aufzubauen, ihre Bedürfnisse kennenzulernen und darauf ausgerichtete Angebote zu entwickeln.

**Grundsätze und Qualitätssicherung**

Um den besonderen Anforderungen der offenen Jugendarbeit gerecht zu werden, wurde von bOJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit ein Qualitätshandbuch entwickelt, in dem Standards auf verschiedenen Ebenen definiert wurden und als Leitlinien für Trägereinrichtungen dienen sollen. Das Qualitätshandbuch definiert dabei Strukturstandards, Kernprozessstandards, Support- und Managementprozessstandards und Ergebnisstandards.

Im Bereich der Strukturstandards wird auf die gesetzlichen Grundlagen und den Verordnungen zur Leistungserbringung, Förderungsstandards, Rechte und Pflichten gegenüber den Auftraggebern, Standards der Steuerung durch den Auftraggeber sowie Finanzierungsstandards, Mindestanforderungen hinsichtlich der Konzepte, Grundlagen in Bezug auf das eingesetzte Personal und Ausstattungsstandards eingegangen.

Im Bereich der Kernprozessstandards werden Zielgruppen, Anspruchsgruppen, AuftraggeberInnen definiert, das zugrundeliegende Prozessmodell der offenen Jugendarbeit und seine Wirkungsdimensionen sowie die Arbeitsprinzipien (Offenheit , Partizipation, Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit, Beziehungskontinuität und das parteiliche Mandat ) definiert. Zu den Kernprozessstandards zählt auch die Beschreibung zentraler Ausprägungsformen offener Jugendarbeit (standortbezogene Jugendarbeit, mobile Jugendarbeit), der Methoden (u.a. soziokulturelle Animation,

Beziehungsarbeit, Einzelfall-, Gruppen- und Gemeinwesenarbeit, geschlechterreflektierende Jugendarbeit) und der Art der Angebote.

Im Bereich der Support- und Managementprozessstandards werden Vorgaben für die interne Organisation von offener Jugendarbeit beschrieben, im Abschnitt zu den Ergebnisstandards werden Methoden der Erhebung und Evaluation von Ergebnissen und Aspekte der weiteren Qualitätsentwicklung (etwa im Bereich der Gesundheitsförderung) angesprochen.

Basierend auf diesem Handbuch, das in seiner ersten Auflage bereits 2011 veröffentlicht wurde, wurde im Jahr 2016 eine Publikation herausgegeben, in den erstmals auch zentrale Evaluationsergebnisse dargestellt wurde[105].

### 10.2.4 Ausgewählte Befunde der Erhebung zur außerschulischen Jugendarbeit

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der AusBildung bis 18 wurde zur Identifizierung von Maßnahmen und Angeboten für Jugendliche eine Erhebung bei Trägereinrichtungen durchgeführt. Für den Bereich der außerschulischen Jugendarbeit wurde eine spezielle Befragung durchgeführt.

***Tabelle 28: Erhobene Handlungsfelder der außerschulischen Jugendarbeit***

| | Anzahl | Anteil Gesamt | Anteil geantwortet |
|---|---|---|---|
| Offene Jugendarbeit | 119 | 73,5% | 75,8% |
| Verbandliche Jugendarbeit | 21 | 13,0% | 13,4% |
| Jugendinformation | 5 | 3,1% | 3,2% |
| Sonstiges | 12 | 7,4% | 7,6% |
| Keine Antwort | 5 | 3,1% | |
| **Gesamt** | **162** | **100,0%** | **100,0%** |

Quelle: öibf, Befragung außerschulische Jugendarbeit 2017/18, Stand März 2018.

[105] bOJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (2016): Ziele, Leistungen und Wirkungen der offenen Jugenarbeit in Österreich. Wien

Insgesamt konnten 162 Einrichtungen, Projekte, Jugendzentren und Maßnahmen erreicht werden. Drei Viertel davon sind dem Bereich der offenen Jugendarbeit zuzuordnen, 21 der verbandlichen Jugendarbeit, fünf fallen in den Bereich der Jugendinformation, 12 Respondenten konnten nicht ausschließlich einem Bereich zugeordnet werden.

Betrachtet man die Angebote der außerschulischen Jugendarbeit den Schwerpunkten in den Handlungsfeldern, fällt auf, dass rund 45% der Respondenten, die diese Frage beantwortet haben, ihr Angebot dem Bereich Information/Sensibilisierung zuordnen, 17% sind vorranging in der Prävention tätig, rund jede zehnte Maßnahme ist schwerpunktmäßig interventionistisch im Bereich der Stabilisierung tätig, nur weniger als drei Prozent sind im Bereich der Kompensation tätig. Rund ein Viertel der Respondenten ist in mehreren Bereichen tätig.

***Tabelle 29: Schwerpunkte der Angebote***

| | Anzahl | Anteil Gesamt | Anteil geantwortet |
|---|---|---|---|
| Information/Sensibilisierung | 51 | 35,4% | 45,1% |
| Prävention | 19 | 13,2% | 16,8% |
| Intervention/Stabilisierung | 12 | 8,3% | 10,6% |
| Kompensation (hinsichtlich formaler Abschlüsse) | 3 | 2,1% | 2,7% |
| Sonstiges | 28 | 19,4% | 24,8% |
| Keine Antwort | 31 | 21,5% | 0% |
| **Gesamt** | **144** | **100,0%** | **100,0%** |

Quelle: öibf, Befragung außerschulische Jugendarbeit 2017/18, Stand März 2018.

Als **dominierende Problemfelder** sehen die ExpertInnen der offenen Jugendarbeit ganz klar zwei Themenbereiche: Familie, Beziehungen etc. an erster Stelle, an zweiter Stelle Bildung und Arbeitsmarkt. Unter den betreuten Mädchen ist oftmals das Problem, dass sie keine oder nur mangelhafte Unterstützung von zu Hause bekommen, bei der Zielgruppe der NEETs und bei den mehrmaligen LehrabbrecherInnen sind wiederum meist der Bildungs- und Beschäftigungshintergrund des Elternhauses Ursache für die Defizite.

Zu den vorherrschenden Problemlagen und Schwerpunkten zählen neben den für die Jugend- und Sozialarbeit klassischen Themenbereichen wie Stabilisierung und Empowerment in den letzten Jahren verstärkt auch arbeitsmarktpolitische Themen. Für die Situation in der Bundeshauptstadt wird in diesem Zusammenhang der grundsätzliche Mangel an Lehrstellen als ein drängendes und anhaltendes Problem genannt. Hier nutzen aus Sicht der ExpertInnen letztlich sämtliche Betreuungs- und

Beratungsangebote nicht viel, wenn keine Ausbildungsmöglichkeiten vorhanden sind, in die die Jugendlichen weitergeleitet werden können.

Vor Abschluss des neunten Schuljahres spielen bei den meisten Jugendlichen die **Themen Ausbildung und Arbeitsmarkt** - neben familiären und beziehungsrelevanten Themen - eine wesentliche Rolle, auch weil damit ein Bedürfnis nach Wertschätzung und Bestätigung verbunden ist. Eine der größten Schwellen ist in diesem Zusammenhang nicht so sehr die Berufsorientierung, sondern die Berufswahlreife: Jugendliche sind oft noch nicht in der Lage, ihre beruflichen Wünsche und Vorstellungen und das, was sie können und wollen in Einklang zu bringen und den für sie passenden Ausbildungsweg zu finden. Dies hängt auch mit der falschen Selbsteinschätzung der Jugendlichen bezüglich der eigenen Fähigkeiten zusammen, ein Problem, mit dem die Jugendarbeit oft konfrontiert wird. Der Verein JUVIVO in Wien bietet in diesem Zusammenhang im Bereich der Berufsorientierung sogenannte Job-Datings an, bei denen Professionisten aus unterschiedlichen Berufsfeldern in Jugendeinrichtungen eingeladen werden, um Einblicke in ihre jeweilige Berufstätigkeit zu geben.

**Zielgruppen**

Bezüglich der arbeitsmarktbezogenen Probleme lassen sich erfahrungsgemäß zwei unterschiedliche Zielgruppen herausfiltern: Für Jugendliche aus vergleichsweise gesicherten Verhältnissen steht im Vordergrund eher die Frage, den für sie richtigen Job zu finden. Bei Jugendlichen aus prekären Verhältnissen und NEETs stellt sich eher das Problem, überhaupt eine Beschäftigung zu finden.

Als mögliche ideologische Barriere wird gesehen, dass gerade JugendarbeiterInnen die Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt vielleicht nicht unbedingt als ihren Kernauftrag sehen oder diesem grundsätzlich eher skeptisch bis ablehnend gegenüberstehen und sich in dieser Hinsicht „nicht vereinnahmen lassen“ wollen.

Die offene Jugendarbeit ist laufend auch mit LehrabbrecherInnen als Zielgruppe befasst, in Wien ist auch die überbetriebliche Lehre bzw. ein Abbruch dieser Ausbildung immer wieder ein Thema. Die Fachkräfte der offenen Jugendarbeit sind entsprechend geschult, um diese Thematik und diese Zielgruppe angemessen zu betreuen, etwa in Form von Unterstützung bei Bewerbungen.

***Tabelle 30: Schwerpunkte der Angebote nach Zielgruppen***[106] *(Mehrfachnennungen möglich)*

| | Anzahl | Anteil Gesamt |
|---|---|---|
| Alle Jugendlichen | 115 | 98,3% |
| Nur Mädchen | 2 | 1,7% |
| Nur Burschen | 0 | 0,0% |
| Lehrstellensuchende | 22 | 18,8% |
| Jugendliche mit erhöhtem Bedarf an begleitender Unterstützung | 26 | 22,2% |
| NEETs | 27 | 23,1% |
| Jugendliche Asylwerberinnen und Asylbewerber | 27 | 19,7% |
| Jugendliche Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte | 23 | 19,7% |
| Jugendliche mit gesundheitlichen Problemen | 23 | 19,7% |
| Jugendliche mit multiplen Problemlagen | 26 | 22,2% |
| Jugendliche mit Bedarf an Basisbildung | 19 | 16,2% |
| Jugendliche mit Armuts- und Ausgrenzungsgefährdung | 27 | 23,1% |
| Jugendliche mit Migrationshintergrund | 30 | 25,6% |
| Sonstiges | 17 | 14,5% |
| **Gesamt** | **117** | **100,0%** |

Quelle: öibf, Befragung außerschulische Jugendarbeit 2017/18, Stand März 2018.

Als Denkanstoß wurde die Möglichkeit genannt, dass die Jugendarbeit quasi eine Scout-Funktion für Betriebe übernimmt und im Eignungsfall bestimmte Jugendliche für Lehrstellen vorschlägt, zumal die BetreuerInnen die individuellen Stärken und Schwächen der Jugendlichen sehr gut kennen.

Eine große Gruppe, die die außerschulische Jugendarbeit seit einigen Jahren verstärkt betreut, sind junge Flüchtlinge, die zumeist nicht in die AusBildung bis 18 integriert sind; hier wird der Wunsch nach einer stärkeren Einbeziehung dieser Zielgruppe in dieses Programm geäußert.

[106] Lesehilfe: Von den 117 angeführten Angeboten standen 115 allen Jugendlichen zur Verfügung, zwei Angebote richteten sich ausschließlich an Mädchen. Für die übrigen Zielgruppen konnten für die Angebote mehrere Schwerpunkte genannt werden.

Eine spezielle Zielgruppe der Jugend- und Sozialarbeit in Wien sind Mädchen und junge Frauen, insbesondere auch aus dem migrantischen Milieu, bspw. über bestimmte Fortbildungsangebote der Caritas, die vorwiegend von jungen Musliminnen genutzt werden können. Der Verein Wiener Jugendzentren betreibt ein eigenes Mädchencafé, wo nicht die Aus- und Fortbildung im Vordergrund steht, sondern die Ermöglichung eines offenen Raums, der nur den Mädchen zur Verfügung steht.

Als spannender und noch relativ neuer Ansatz sind spezielle Kurse erwähnt worden, über die MigrantInnen bzw. Geflüchtete erfolgreich zu JugendarbeiterInnen ausgebildet worden sind und nun als AnsprechpartnerInnen insbesondere für bestimmte ethnische Gruppen tätig sind.

Der Kultur- und Sportverein KUS - Netzwerk für Bildung, Soziales, Sport und Kultur der offenen Jugendarbeit ist an den Wiener Berufsschulen tätig. KUS arbeitet pädagogisch und unterstützend und betreibt auf gesellschaftlicher Ebene Lobbying für ihre Zielgruppen. Der Verein kooperiert dabei nicht nur mit den Berufsschulen, sondern auch mit der Bildungsdirektion, der Gemeinde Wien, dem WAFF, diversen Ministerien, dem AMS, Sozialpartnern etc. Ein solches Angebot fehlt jedoch in den Bundesländern.

Fast alle außerschulischen Angebote sind grundsätzlich für alle Jugendlichen offen, nur sieben Prozent sind in Bezug auf den Zielgruppenzugang eingeschränkt. Ein Angebot ist explizit auch an Asylberechtigte gerichtet, AsylwerberInnen sind bei keinem der Angebote teilnahmeberechtigt.

***Tabelle 31: Zugang zu außerschulischen Angeboten***

| | Anzahl | Anteil Gesamt | Anteil beantwortet (n=131) |
|---|---|---|---|
| offen | 113 | 78,5% | 86,3% |
| eingeschränkt | 9 | 6,3% | 6,9% |
| AsylwerberInnen teilnahmeberechtigt | 0 | 0,0% | 0,0% |
| Asylberechtigte teilnahmeberechtigt | 1 | 0,7% | 0,8% |
| Sonstiges | 8 | 5,6% | 6,1% |
| Keine Antwort | 13 | 9,0% | 0% |
| **Gesamt** | **144** | **100,0%** | **100,0%** |

Quelle: öibf, Befragung außerschulische Jugendarbeit 2017/18, Stand März 2018.

### 10.2.5 Best practice-Angebote

Die Angebote der verbandlichen Jugendarbeit, der Jugendinformation und der offenen Jugendarbeit können prinzipiell in drei Bereiche unterschieden werden:

- Präventive Angebote, die durch Information, Beratung und Begleitung Jugendliche in bestehenden Systemen stabilisieren und ein Herausfallen aus diesen Systemen (seien es soziale Systeme wie etwa die Familie, das Bildungs- oder Erwerbssystem) verhindern sollen
- Interventionistische Angebote, die in Krisensituationen Hilfestellung in Form von Information, Beratung, Coaching, Begleitung und Betreuung bieten, um aktuelle Problemlagen zu bewältigen
- Kompensatorische Maßnahmen, die versuchen, bestehende Lücken oder Defizite zu bearbeiten und durch die Herausarbeitung von Potenzialen der Jugendlichen alternative Wege für eine künftige Bildungs- und Erwerbslaufbahn aufzuzeigen oder die Rückkehr in verlassene Bildungswege zu ermöglichen.

Viele Angebote der Jugendarbeit sind nicht ausschließlich einem dieser Handlungsfelder zuzuordnen, die Übergänge sind mitunter fließend. Im Folgenden werden exemplarisch Beispiele aus den unterschiedlichen Bereichen und Handlungsfeldern dargestellt, wobei keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität erhoben wird. Es soll lediglich aufgezeigt werden, wie vielfältig die Angebote – auch in Bezug auf die Wirkungen für die AusBildung bis 18 – sind.

**Handlungsbereich „Prävention“**

- Die Jugendinformation verfolgt mit ihrem Informations- und Beratungsangebot einen präventiven Ansatz. Im Jahr 2017 wurden rund 160.000 Anfragen Jugendlicher bearbeitet, ein Drittel davon betraf die Themenbereiche Bildung und Arbeitsmarkt. Durch die Vermittlung von Informationskompetenz werden dadurch Ausstiege aus dem Bildungs- und Arbeitsmarktsystem verhindert.
- Das Wiener Campusmodell: Es handelt sich dabei um eine Vernetzung von Kindergarten-, Schul- und Freizeitpädagogik an einem zentralen Standort. Durch die ganztägige Betreuungsform und die unmittelbare Nähe der einzelnen Bildungseinrichtungen können Synergien optimal genutzt und eine ganzheitliche Bildungskontinuität gewährleistet werden, Unterrichts- und Freizeiteinheiten im Schulbetrieb werden miteinander verschränkt. Seit 2009 wurden fünf Standorte nach diesem Konzept umgesetzt. Die Erfahrungen der ersten Jahre sind von Seiten vieler Erziehungsberechtigter, aber auch der Kinder und Jugendlichen durchwegs positiv.

- Auch den sogenannte Wiener „Bildungsgrätzeln“ liegt der Gedanke der Vernetzung von Bildungs- und Freizeitangeboten wie bspw. Kindergärten, öffentliche und private Schulen, sonderpädagogische Einrichtungen, Jugendtreffs, Büchereien etc. zu Grunde. Im größten dieser Bildungsgrätzel im Bezirk Währing nutzen rund 2.000 Kinder dieses Angebot.

- Positiv erwähnt werden in den ExpertInneninterviews auch ganz allgemein die zahlreichen bundesweiten Gewalt- und Mobbing-Präventionsprojekte von Seiten der offenen Jugendarbeit an den Schulen genannt.

- In Bezug auf Prävention und Sensibilisierung wurde im Rahmen einer bundesweiten Aktion des Netzwerks der offenen Jugendarbeit in der Steiermark eine erfolgreiche Initiative im Bereich gesundheitskompetente Jugendarbeit in Form eines Leitfadens für nachhaltige, regionale Barkultur umgesetzt, die auch gut von der Jugendarbeit angenommen wurde.

- Viele Jugendorganisationen bieten Informations-, Beratungs- und praxisorientierte Angebote zur Stärkung von persönlichen und sozialen Kompetenzen an. Als Beispiel seien etwa die Orientierungstage der Katholischen Jugend genannt, die in allen Diözesen stattfinden. Dabei handelt es sich um Angebote für Schulklassen der 8. Schulstufe. Bei diesen Orientierungstagen werden Themen wie Jugend und Arbeitswelt, Team Building, Gewaltprävention, Mobbing, Übergang Schule-Beruf zur dialogischen Bearbeitung angeboten.

- Die Muslimische Jugend Österreich bietet ein Mentoring für junge Musliminnen an, das Personen, die am Anfang ihres Karriereweges steht (die Mentee) in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung durch die Begleitung durch eine bereits erfolgreichen Frau (der Mentorin) unterstützen soll. Damit soll der erfolgreicher Einstieg in das Berufsleben und damit der Weg in wirtschaftliche Unabhängigkeit unterstützt werden.

- Auch die Einrichtung LOGO ist hier genannt worden, eine gemeinnützige, überparteiliche und unabhängige Fachstelle, die im Auftrag des Landes Steiermark Dienstleistungen aus dem Social-Profit-Bereich für Jugendliche anbietet. Dazu gehören Informations- und Kommunikationsdienstleistungen aller Art (bspw. Hilfe beim Erstellen von Lebensläufen oder der Bewerbung), aber auch die Beratung von Gemeinden und Organisationen bei der Entwicklung und Umsetzung von jugendrelevanten Maßnahmen.

- Für die Bereiche Intervention und Prävention wird die im Jahr 2006 in Oberösterreich implementierten Initiative „JobCoaching“ erwähnt, in dessen Rahmen Jugendliche, die nach der abgeschlossenen Pflichtschulausbildung auf der

Suche nach einer Lehrstelle sind, von einem persönlichen Coach des JugendService des Landes Oberösterreich unterstützt werden. Dieser Job Coach erstellt gemeinsam mit den Suchenden ein Trainings-Programm (Tests zur Ermittlung der besonderen Stärken und Fähigkeiten, Informationen über die Jobchancen im Idealberuf, Aufzeigen der möglichen Ausbildungsvarianten, Bewerbungstraining etc.). Es handelt sich um ein Einzelcoaching in Form eines Case-Managements. Auch SchulabbrecherInnen der Mittleren und Höheren Schulen können in das Projekt einsteigen. Bei Bedarf - etwa bei psychosozialen Beeinträchtigungen - kann der Jugendliche an einen Jugendcoach weiterverwiesen werden. Rund 80 Prozent jener Jugendlichen, die ins Coaching einsteigen, können anschließend an weitere Ausbildungen oder ähnliches andocken (Lehrausbildung, weiterführende Schule, vorgezogener Zivildienst, Ausbildung in einem sozialen Bereich etc.). Dieses Modell soll in Zukunft auch bundesweit umgesetzt werden. Vorteil dieses Ansatzes ist, dass das Betreuungspersonal aus der Jugendarbeit stammt und daher über einen besonders qualifizierten Zugang zu den Jugendlichen verfügt.

**Handlungsbereich Intervention:**

- Der Verein „JUVIVO“ – aufsuchende Kinder– und Jugendarbeit Wien arbeitet stark im Bereich informeller Bildungssettings, um bei den Jugendlichen Erfolgserlebnisse zu fördern und ganz allgemein positive Erlebnisse im Zusammenhang mit Lernprozessen zu ermöglichen. Der Fokus liegt stärker darauf, was die Zielgruppen können, ist also nicht defizitorientiert und im Interventionsbereich angesiedelt. Angeboten werden auch Maßnahmen in Zusammenhang mit schulischen Settings, etwa Lernbetreuung oder Unterstützung bei Konflikten an Schulen. In Kooperation mit Schulen werden bspw. Elterncafés organisiert, um auch Erziehungsberechtigte bei Bildungsfragen zu unterstützen.

- Als ein beispielhaftes Projekt wird das seit September 2016 in Wien bestehende „Jugendcollege“ für anerkannte Flüchtlinge bzw. jugendliche AsylwerberInnen von 15 bis 21 Jahren genannt, ein Bildungsangebot, das an zwei Standorten insgesamt 1.000 Kursplätze bietet. Ziel des Jugendcolleges ist die Vermittlung in eine weiterführende Schule, eine berufliche Ausbildung oder in eine nachhaltige Beschäftigung. Im Vordergrund dieser Maßnahme liegt die Stabilisierung der TeilnehmerInnen.

- Des Weiteren werden die „Fair Play Teams“ genannt, ein 2010 gestartetes Kommunikationsprojekt. Einschlägig qualifizierte Zweierteams sind hier ganzjährig in den Nachmittag- und Abendstunden auf öffentlichen Plätzen und in Parkanlagen

unterwegs, suchen das Gespräch mit den Menschen vor Ort, unterstützen bei Konfliktbewältigung und vermitteln bei Bedarf.

- Im Bereich der Förderung der weiblichen Zielgruppen bietet die Caritas über das Mädchenzentrum „peppa“ spezielle Berufsberatungen für junge Mädchen und teilweise für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Viele Jugendzentren in Wien haben zudem extra Öffnungszeiten für Jungen und für Mädchen und bieten teilweise auch eigene Gruppenangebote für Mädchen an.
- Der Verein Kraftwerk bietet im Rahmen der mobilen Jugendarbeit in Wolfsberg über das Zentrum aspHALT –Wolfsberg Unterstützung für Jugendliche, die Probleme in der Schule, bei der Arbeit oder mit Polizei und anderen Behörden haben.
- Die Grazer Initiative „Heidenspaß“ ist ein Social Business, das speziell auf die Zielgruppe der NEETs bis zum 25. Lebensjahr fokussiert und eine geringfügige Beschäftigung in unterschiedlichen Bereichen bietet, etwa einer Nähwerkstatt oder Küche.
- Ebenfalls genannt wird das Beschäftigungsprojekt „tag.werk“ der Caritas in Graz für Jugendliche und junge Erwachsene bis zum 25. Lebensjahr, das einen inklusiven Ansatz verfolgt. Die Caritas ist grundsätzlich ein sehr gut etablierter Partner in der steirischen (Schul-)Sozialarbeit; sie bietet im Rahmen ihrer Tätigkeiten Beratung für die Zielgruppen SchülerInnen, LehrerInnen und Erziehungsberechtigte sowohl in Einzel- als auch Gruppensettings an und fungiert als Drehscheibe zwischen den SchülerInnen und Erziehungsberechtigte und verschiedenen außerschulischen Organisationen, Behörden und Institutionen. Die Caritas arbeitet auch im Bereich Prävention zu Themen wie bspw. Mobbing, Diskriminierung und Gewalt und bietet anlassbezogen Krisenintervention.
- Als weiterer exemplarischer und bereits seit 1987 etablierter Träger wurde für die Steiermark ISOP – Innovative Sozialprojekte erwähnt. Unterstützt werden in erster Linie MigrantInnen und Flüchtlinge, (Langzeit-)Arbeitslose sowie Menschen mit Basisbildungsbedarf und ist im Rahmen von LQW und Ö-Cert zertifiziert. Es werden Beratungen und Workshops, Prävention und Intervention, ein Gesundheitsteam sowie Workshops zu Persönlichkeitsentwicklung in Volksschulen geboten.
- Der dritte genannte große facheinschlägige Träger in der Steiermark ist SERA Soziale Dienste gGmbH, eine unabhängige, gemeinnützige Organisation, die in unterschiedlichen Handlungsfeldern der sozialen Arbeit tätig ist. Auch diese Organisation bietet umfassende Beratungsleistungen für SchülerInnen,

LehrerInnen und Erziehungsberechtigte und bietet auch Projekte zu jugendrelevanten Themen wie z.B. Soziales Lernen, Safer Internet, Mobbing- und Gewaltprävention, Jugendgesetz etc. an.

- Zwei weitere genannte Initiativen sind nicht eindeutig einem inhaltlichen Bereich zuzuordnen; hier handelt es sich zum Einen um die österreichweite Initiative aufZAQ[107], eine zertifizierte Ausbildung, die Einrichtungen wie beispielsweise die Landjugend für ihre Führungskräfte anbietet. Ziel des Lehrgangs ist es, junge Menschen zu qualifizieren und ihnen die Handlungskompetenzen zu vermitteln, die sie benötigen, um ihre Persönlichkeit zu entdecken und zu entwickeln.

- Darüber hinaus wurde für die Steiermark der Lehrlingsunterstützungsverein von ExpertInnen als gutes Beispiel aus der Praxis genannt. Die 1967 gegründete Institution ist ein gemeinnütziger, unpolitischer Verein, der steirische Lehrlinge beim erfolgreichen Start ins Berufsleben unterstützen soll. PädagogInnen in Lehrlingshäusern der Wirtschaftskammer Steiermark sowie an steirischen Landesberufsschulen setzen den Vereinszweck für rund 15.000 betreute Lehrlinge ehrenamtlich um. Die inhaltlichen Schwerpunkte der Vereinsarbeit sind dabei die Förderung der beruflichen Ausbildung durch Förderunterricht, Fachkurse und Exkursionen, die Förderung von Sport, Gesundheit, Kultur und Persönlichkeitsentwicklung sowie individuelle Förderungen.

**Handlungsbereich Kompensation**

- Initiative „Förderung 2.0“: Diese bietet Gratis-Nachhilfe und richtet sich an Kinder, die Hilfe beim Lernen und bei den Hausaufgaben brauchen. An den Volksschulen erfolgt diese Nachhilfe direkt an der Schule, an den Mittelschulen und der AHS entweder über die Lernhilfe (Kurse an der Schule oder an einer Schule in der Nähe) oder mittels Lernstationen (Nachmittagsbetreuung an VHS-Standorten).

- Ein Angebot, das genaugenommen alle drei Bereiche der Prävention, Intervention und Kompensation abdeckt und mehrmals in den Interviews als Best Practice erwähnt worden ist, ist die Produktionsschule spacelab. Diese ist ein niederschwelliges arbeitsmarktpolitisches Angebot für Jugendliche und junge Erwachsene zwischen 15 und 24 Jahren, die einen erhöhten Bedarf an begleitender Unterstützung bei der Bildungs- und Berufsplanung haben. spacelab

[107] Vgl. http://www.aufzaq.at/

wird an vier Standorten in Wien angeboten. Als Wunsch ist geäußert worden, dieses Modell auszuweiten und letztlich in allen Bundesländern zu implementieren.

## 10.3 Vernetzung und Kooperation

### 10.3.1 Bestehende Strukturen auf nationaler und regionaler Ebene

Neben einem geringeren Ausmaß an bürokratischen Vorgaben werden von Seiten der offenen Jugendarbeit mehr Kooperationen vor allem auf der kleinräumigen Ebene (Gemeinde, Bezirke, Städte) gewünscht. Die Bundesjugendvertretung versucht im Bereich der verbandlichen Jugendarbeit verstärkt auch außerschulische Jugendarbeit in den formalen Bildungsbereich zu integrieren, da diese viele Leistungen erbringt, die die formale Bildungsarbeit nicht leisten kann. Dies würde eine stärker institutionalisierte regionale sowie überregionale Vernetzung der beiden Bereiche voraussetzen. Die Jugendinformation bietet über ihren Webauftritt zahlreiche Links zu Institutionen des Bildungs- und Arbeitsmarktbereiches und ist in diesem Bereich auch umfassend mit den wesentlichen Stakeholdern im Bereich der Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Jugendpolitik vernetzt.

Die grundsätzlichen Bedarfe sind je nach Bundesland bzw. Region unterschiedlich: Stellt sich z.B. für ein relativ großes Bundesland wie der Steiermark eher das Problem der Erreichbarkeit von Maßnahmen bzw. die flächendeckende, ausreichende Versorgung mit Angeboten, so ist dieser Aspekt etwa für Wien unproblematisch. Hier sind es eher die (zeitgerechten) Anschlussmöglichkeiten und Brücken zwischen den Angeboten, die sich als problematisch erweisen können.

Kontakte zu **Produktionsschulen, ÜBA** u. ä. werden im urbanen Bereich – falls sie stattfinden (in Wien sind diese Kontakte offensichtlich noch nicht besonders stark ausgeprägt) – zumeist über das Jugendcoaching ermöglicht. Im ländlichen Raum erfolgen diese Anbindungen hingegen eher direkt durch die offene Jugendarbeit, da hier eher persönliche Kontakte mit größeren Betrieben gegeben sind.

In der **Bundeshauptstadt** bestehen zahlreiche (und teilweise auch für die involvierten AkteurInnen nur schwer überschaubare) Kooperations- und Vernetzungsstrukturen. Zwei zentrale Stakeholder bei der Koordinierung und Umsetzung der Kooperationsmaßnahmen sind die **Magistratsabteilung 13** der Stadt Wien, zuständig für Bildung und außerschulische Jugendbetreuung sowie die seit dem Jahr 2009 bestehende **Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beschäftigung**.

Zwischen der Magistratsabteilung 13 und der Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 – KOST bestehen beste Beziehungen auf hohem professionellen Niveau, die laut

ExpertInneneinschätzung durchaus auch als Vorbild für andere Bereiche der Kooperationen dienen können. Die KOST wird als Wissensträger beschrieben, der aktiv Kooperationen sucht und grundsätzlich als ein wesentlicher Player bei der Zusammenführung der unterschiedlichen Interessengruppen fungiert. Die Zusammenarbeit der KOST und der MA 13 erfolgt unter anderem über regelmäßige Vernetzungstreffen; oft finden von Seiten der KOST Informationsveranstaltungen statt, an denen auch die Jugend- und die Schulsozialarbeit teilnehmen.

Die MA 13 arbeitet auch mit dem AMS zusammen: Über Jour Fixes wird Job-Shadowing betrieben, in der Form, dass AMS-betreute Jugendliche in eine Jugendeinrichtung gehen und einen Einblick in die Arbeit der JugendarbeiterInnen bekommen. Umgekehrt können sich auch die JugendarbeiterInnen ein Bild von der Situation der Jugendlichen beim AMS machen. Es bestehen zudem Kooperationen der zuständigen Stellen der Stadt Wien mit den Berufsinformationszentren, um den BIZ-MitarbeiterInnen die Wiener Jugendarbeit näher zu vermitteln und einen Überblick über die Förderlandschaft zu geben.

Eine starke Vernetzung findet auch zwischen der Jugendarbeit und den Wohnpartnern statt, die in den Gemeindebauten tätig sind. Diese Wohnpartner engagieren sich mittels rund 150 MitarbeiterInnen im Rahmen von Gemeinwesenarbeit, Konfliktarbeit und Vernetzung im Gemeindebau, um die Nachbarschaft im Wiener Gemeindebau zu stärken. In diesem Zusammenhang werden auch sogenannte Vernetzungsfeste veranstaltet.

In regelmäßigen Abständen findet in Wien die Jugendplattform statt: Neben der KOST sind an dieser sehr gut etablierten Plattform die wesentlichen Träger der Jugendarbeit beteiligt, aber auch politische Verantwortliche wie etwa der zuständige Stadtrat, magistratische Dienststellen (z.B. die Jugendhilfe) etc. Zudem gibt es in der Wiener Jugendarbeit Jahresschwerpunkte zum Thema Bildung und Beschäftigung (2017/18 bspw. Medienkompetenz), bei denen alle von der Stadt geförderten Vereine involviert sind.

Die Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beschäftigung dient in erster Linie der Vernetzung von Professionalsten und FacharbeiterInnen aus der Jugendarbeit. Sie arbeitet dabei unter anderem mit der Wiener Kinder- und Jugendhilfe (MA 17) sowie den verschiedenen Trägereinrichtungen und deren MitarbeiterInnen zusammen. Die Stelle bietet Raum für Informationsaustausch und auch die Möglichkeit für Kooperationen zwischen Kernangeboten, wie zum Beispiel dem Jugendcoaching und der offenen Jugendarbeit.

Gemeinsam mit allen AkteurInnen wird die jährliche Informationsmesse für Jugendliche und für Erziehungsberechtigte entwickelt und umgesetzt; diese

Veranstaltung ist speziell auf die Zielgruppe ausgerichtet, die nach der Schulanmeldung Orientierung benötigt und die auf diese Weise durch Beratungseinrichtungen erreicht und informiert werden kann. Kontakte bestehen auch zu den JugendarbeiterInnen, denen bei hausinternen Vernetzungstreffen Informationen über fachbereichsspezifische Änderungen (bspw. neue Regelungen im Behindertenrecht oder neue Regelungen in der Wiener Mindestsicherung) und aktuelle Entwicklungen im Bereich Übergang Schule-Beruf geboten werden. Bei Netzwerktreffen können bestimmte facheinschlägige Beispiele präsentiert werden, wodurch das gegenseitige Lernen im Sinne einer Informationsweitergabe unterstützt wird.

Zu den bestehenden Kooperations- und Vernetzungsstrukturen ist festzuhalten, dass in der **Steiermark** grundsätzlich eine überaus gute Zusammenarbeit zwischen der offenen Jugendarbeit und dem Jugendcoaching stattfindet, vor allem in Graz. Die Jugendcoaches sind hier teilweise direkt in den Teams in den Jugendzentren verankert. Die Jugendzentren sind dabei so ausgewählt, dass sie über gewisse Standards verfügen (bspw. räumliche Gegebenheiten), um ein effizientes Beratungssetting zu ermöglichen. Zielgruppe dieser Maßnahmen sind Jugendliche, die grundsätzlich über weniger gesellschaftliche Teilhabe verfügen und die der Kategorie der NEETs zugeordnet werden können. Statistische Dokumentationen zeigen, dass diese Zielgruppe aktuell gut erreicht wird. In der Steiermark besteht zudem ein überaus gut ausgebautes Netz an regionalen Bildungs- und BerufskoordinatorInnen, die auch sehr eng mit den facheinschlägigen Anbietern vor Ort sowie den Schulen kooperieren.

Der steirische Dachverband der offenen Jugendarbeit hat grundsätzlich mit allen großen Trägern ein sehr gutes Einverständnis und organisiert bspw. Fachtagungen zu unterschiedlichen Thematiken, um die relevanten Stakeholder zusammenzuführen. Er betreibt zudem gut funktionierende regionale Arbeitskreise (die auch von den regionalen Jugendmanagements unterstützt werden), eine Vernetzungsfunktion in der Region zum Thema Jugend übernehmen und in dieser Form nur in der Steiermark gegeben sind. Die erwähnten regionalen JugendmanagerInnen sind auf insgesamt sieben Regionen aufgeteilt und sind für die außerschulische Jugendarbeit bis hinunter auf Lokal- bzw. Gemeindeebene zuständig. Sie kooperieren dabei mit Schulen, Jugendzentren, NGOs etc. Kooperationen erfolgen auch im Bereich der Weiterbildung: So werden VertreterInnen vom Dachverband häufig vom Jugendcoaching zu Fortbildungsprogrammen eingeladen und vice versa.

Ein Anknüpfungspunkt für die Jugendarbeit – der teilweise ja auch schon genutzt wird – sind Vereine und die Freiwilligenarbeit. Diese bieten auf niederschwellige Art die Möglichkeit, Jugendliche als Zielgruppe einzubeziehen. Notwendig wäre es in diesem Zusammenhang jedoch, den Fokus von der Verpflichtung und der Leistung hin auf Spiel, Spaß und Aktivität zu verändern, etwa bei Sportvereinen. Als Beispiel für solch

niederschwellige Angebote werden regionale Kooperationen mit Sportvereinen genannt, bspw. ein „offenes Kicken“, wo Jugendliche unverbindlich und ohne Verpflichtungen teilnehmen können. Denkbar sind in diesem Zusammenhang auch begleitende Informationsangebote zu Aus- und Weiterbildungsangeboten etwa von Seiten des AMS. Im Sinne des informellen Lernens soll diese Form der Beteiligung in Zukunft verstärkt auch über Bestätigungen oder Zertifikate für die TeilnehmerInnen aufgewertet werden.

In **Oberösterreich** sind grundsätzlich alle Einrichtungen, die die Zielgruppe der AusBildung bis 18 betreuen sollen, gut miteinander vernetzt und tauschen sich bei regelmäßigen Treffen miteinander aus, so bspw. die Job Coaches und die Jugendcoaches. Hier liegt auch eine schriftliche Kooperationsvereinbarung mit dem Sozialministeriumsservice vor. Es gibt außerdem in jeder Bezirkshauptstadt eine Jugendservicestelle, was eine gute regionale Vernetzung garantiert. Die KOST organisiert für dieses Jugendservice einen regelmäßigen Austausch mit den Jugendcoaches; auch auf Bezirksebene besteht eine solche Vernetzung. MitarbeiterInnen des Jugendservice besuchen die Schulstandorte und informieren dort gemeinsam mit den Jugendcoaches über die Angebote. Auch das Team der Jugendnetzwerke der Arbeiterkammer ist in allen Bezirken in Oberösterreich vertreten.

Die Direktion Bildung und Gesundheit der oberösterreichischen Landesregierung kooperiert mit der Schulsozialarbeit, aber auch – in geringerem Maße – mit der Schulpsychologie, etwa einmal im Jahr tauscht man sich aus. Beteiligt ist hier auch die Kinder- und Jugendanwaltschaft. Zusammenarbeit besteht auch zwischen der Direktion und der Sozialen Initiative, einer anerkannten privaten Einrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, sowie dem bfi. Im Bereich der Weiterbildung bietet das Landesjugendreferat sowohl für das Personal in Jugendzentren als auch der verbandlichen und offenen Jugendarbeit JugendleiterInnenausbildungen an. Diese AbsolventInnen sind auch über das Angebot der Jugendcoaches informiert und kooperieren entsprechend mit diesen.

### 10.3.2 Optimierungspotenziale

Lücken bzw. Erweiterungsbedarf werden unter anderem beim **schulischen Lehrpersonal** wahrgenommen: Hier fehlt oftmals das Wissen um die vielfältigen Betreuungs- und Unterstützungsangebote, zumal das Angebot in Wien sehr vielfältig und daher auch unübersichtlich ist. Um hier gegenzusteuern, wird von der Arbeiterkammer gemeinsam mit der Bildungsdirektion über „WienXtra“, einem der größten geförderten Vereine, eine Veranstaltung ausgerichtet, auf der sich die gesamte Unterstützungslandschaft einen Nachmittag lang dem Lehrpersonal präsentieren kann.

Dabei geht es auch um die Vernetzung und den Dialog zwischen schulischen und außerschulischen Standpunkten.

Das **Verhältnis zwischen Schule und außerschulischer Jugendarbeit** wird von den ExpertInnen wegen der unterschiedlichen institutionellen Ausrichtung und Zielsetzun– gen als grundsätzlich nicht unproblematisch gesehen: „Das sind ja zwei Planeten, die sich nicht unbedingt anziehen, sondern abstoßen."[108] Hier war bei der ursprünglichen Implementierung der Schulsozialarbeit eine längere Annäherungsphase notwendig. Aufgrund dieser unterschiedlichen Mentalitäten der verschiedenen beteiligten AkteurInnen können sich bei der Kooperation jedoch nach wie vor Friktionen ergeben.

Als Problem wird auch genannt, dass nach den bestehenden Basisangeboten für die Zielgruppe der AusBildung bis 18 oftmals kaum die Möglichkeit besteht, den Weg der Ausbildungspflicht weitergehen zu können, weil viele der Folgeangebote zu hochschwellig konzipiert sind. So werden bspw. die Selektionskriterien bei der Überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Wien als relativ streng bewertet, so dass viele Jugendliche, die etwa aus dem Jugendcollege kommen und motiviert sind, sich hier weiter zu bilden, an diesen Aufnahmekriterien scheitern. Gerade für Programme wie das Jugendcollege wären entweder bessere und vielfältigere Brücken- und Folgemaßnahmen notwendig, um dessen Effizienz zu gewährleisten oder aber ein leichterer Zugang zu bereits bestehenden Maßnahmen.

Nachholbedarf wird bei den Angeboten für junge Erwachsene gesehen, da das gängige Maßnahmenangebot immer noch von der Kernzielgruppe der 14- bis 21-Jährigen dominiert wird. Auch psychologische und/oder medizinische Hilfestellung wäre für die Zielgruppe der jungen Erwachsenen ein wichtiges Thema; auch hier wird aktuell eine Lücke im Angebot ausgemacht. In diesem Zusammenhang wird allgemein kritisiert, dass Zielgruppen, die als nicht prioritär gesehen werden, leichter aus den Unterstützungsmaßnahmen herausfallen bzw. den Anschluss an weitere Ausbildungen nicht schaffen. Eine stärkere Differenzierung der verschiedenen Zielgruppen und deren Bedürfnissen und Ausgangslagen innerhalb der AB 18 wird daher als sinnvoll erachtet.

Auf einer allgemeinen Ebene wird moniert, dass viele bestehende Angebote sich auf einige wenige Beschäftigungsfelder beschränken (z.B. Tischlerei, Metallwerkstatt). Hier wird eine stärkere Orientierung auf andere Berufsbereiche, wie etwa das Feld der Digitalisierung, IKT, Internet etc., als Möglichkeit der Angebotsausweitung genannt.

[108] Interview MA 13.

Die InterviewpartnerInnen aus der Steiermark meinten in Bezug auf mögliche Lücken bzw. Erweiterungsbedarf, dass ein analoges Angebot zu den Jugendcoaches, die Jugendliche am Ende der Schulpflicht in Form eines Case Managements betreuen, auch für die außerschulische Jugendarbeit ein spannendes und interessantes Konzept darstellt. Denkbar wäre hier, dass dasselbe Personal, das diese Aufgaben regional bereits im schulischen Bereich übernimmt, diese Arbeit auch für den außerschulischen Bereich leistet. Dieses Angebot sollte sich jedoch nicht nur auf die Bereiche Beschäftigung und Bildung beziehen, sondern auch viele andere für die Zielgruppen der außerschulischen Jugendarbeit relevante Bereiche einbeziehen, etwa Alkohol- und Drogenkonsum, Rechtsberatungsthematiken, Beratung und Unterstützung bei finanziellen Problemen etc. In diesem Zusammenhang wäre es aus Sicht der ExpertInnen wünschenswert, SozialarbeiterInnen nachhaltig in diese Settings zu integrieren und nicht nur anlassbezogen zu involvieren. Für die drei Bereiche der Prävention, Intervention und Kompensation wird daher auch das Konzept des „One-Stop-Shops“ als ideal bewertet, um die Bündelung der Ressourcen und somit einen niederschwelligen Zugang zu ermöglichen.

Es gibt aktuell in der Steiermark zahlreiche kleine Initiativen vor allem im Bereich der Intervention, die sehr starke Nachfrage aufweisen, es hier allerdings aufgrund beschränkter Ressourcen teilweise zu Wartezeiten von drei oder vier Monaten kommen kann. Darüber hinaus wird der Ausbau von einschlägigen Maßnahmen in den ländlichen Regionen abseits der urbanen Zentren als Ziel genannt.

In Oberösterreich besteht großer Bedarf an Orientierungsmaßnahmen für die Zielgruppe der SchulabbrecherInnen in Höheren Schulen oder SchülerInnen mit AHS-Matura, die nicht unbedingt ein Studium machen wollen oder können, ein Bedarf, der mit dem aktuellen Maßnahmenangebot nicht gedeckt werden kann. Nach Einschätzung der ExpertInnen bräuchte es im Bundesland auch zusätzliche Maßnahmen, um Jugendliche in technische Berufe oder Berufsfelder zu bringen, die traditionellerweise nicht so häufig gewählt werden, auch in Richtung neue Technologien. Dies beinhaltet insbesondere auch eine stärkere Unterstützung von Mädchen: Schulische Begabungs–tests in der achten Schulstufe in Oberösterreich haben gezeigt, dass technisch-natur–wissenschaftliches Wissen und Interesse bei vielen Mädchen durchaus vorhanden ist, dieses sich jedoch anschließend nicht in einer einschlägigen Berufswahl manifestiert.

Die Offene Jugendarbeit basiert auf Freiwilligkeit und Offenheit; in der Zusammenarbeit der AkteurInnen muss daher auch Platz für Ausnahmen und Kreativität sein, zumal die offene Jugendarbeit die Möglichkeit hat, bestimmte Methoden und Ansätze zu verwenden, die etwa beim Jugendcoaching nicht vorgesehen sind. Hier treffen mitunter zwei verschieden Logiken und Herangehensweisen aufeinander, die im Widerspruch zueinander stehen. Notwendig

ist daher ein noch stärkerer Austausch zwischen allen beteiligten PartnerInnen und somit mehr Verständnis für und Vertrauen in die jeweils andere Seite.

Im Sinne einer **Optimierung des bestehenden Angebots** wird aus Sicht der offenen Jugendarbeit moniert, dass viele der bestehenden Maßnahmen und Beschäftigungsprojekte in diesem Bereich in ihrer Leistung nicht „ernst" genug genommen werden, indem sie bspw. auch Projektstatus bekommen und auf diese Art effektiv in die AusBildung bis 18 integriert werden. Es bedarf in diesem Zusammenhang laut ExpertInneneinschätzung neuer Bildungs- und Beschäftigungsformen, die nicht ausschließlich berufspraktisches Wissen vermitteln, sondern ein weiter gefasstes Bildungskonzept vertreten, das auch sozialarbeiterische Aspekte und niederschwellige Zugänge mit einbezieht. Will man ganz bestimmte Zielgruppen erreichen (wie etwa die NEETs), so ist es gemäß der JugendarbeitsvertreterInnen überaus wichtig, bestimme administrative Vorgaben oder Kennzahlen wie bspw. Gruppengrößen „aufzuweichen".

In Bezug auf **zusätzliche Kooperations- und Vernetzungsstrukturen** ist aus Sicht der ExpertInnen auch die Bildungsverwaltung gefragt, die Schulstandorte zu unterstützen, den im §65a des Schulorganisationsgesetzes für diese Kooperationen geschaffenen Rahmen zu nutzen. Aktuell entstehen solche Kooperationen oft durch freiwillige Zusammenschlüsse, bspw. über Jugendorganisationen, die in Schulen gehen und Projekte starten, z.B. in Form zahlreicher Projekte der Volkshilfe. Diese Zusammen–arbeit geschieht auf freiwilliger Basis von Seiten der DirektorInnen, denen oftmals auch Schwierigkeiten entstehen, weil sie sich in einer rechtlichen Grauzone bewegen.

Verstärkte Vernetzungen auf nationaler Ebene gestalten sich schwierig, da die Interessenlagen und inhaltlichen Ausrichtungen und Schwerpunkte je nach Bundesland unterschiedlich ausfallen können. Die Finanzierungs- und Förderverläufe sind oftmals überaus unterschiedlich und erschweren dadurch die länderübergreifende Kooperation; auch der Jugendschutz wird in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich gehandhabt.

Optimierungspotenzial wird von Wiener AkteurInnen etwa in einer stärkeren Verzahnung von schulischen und außerschulischen Angeboten gesehen. Die Jugendinformationsstellen bspw. bieten zahlreiche Informationen und Beratung für Jugendliche zwischen 13 und 26 Jahren an, beraten und informieren aber auch Erziehungsberechtigte, LehrerInnen und JugendarbeiterInnen. Am die Angebote der Jugendinformation besser im formalen Bildungssystem zu platzieren, besteht noch Bedarf an weiterführender Kooperation mit dem schulischen Sektor. Um dies zu besser gewährleisten, bietet die Jugendinformationsstelle seit einigen Jahren Führungen für Schulklassen an. Aufgrund begrenzter personeller Ressourcen ist es allerdings nicht möglich, im Jahresverlauf alle Schulen abzudecken.

Im Rahmen der Bildungsgrätzel ist geplant, vermehrt auch Verbände und Vereine mit einzubeziehen, wie bspw. Sportvereine, kirchliche Vereine etc. Das non-formale und informelle Lernen im Rahmen der verbandlichen Jugendarbeit sowie dessen Anerkennungsinstrumente bietet nach Einschätzung der ExpertInnen auf jeden Fall weitere Ausbaumöglichkeiten.

Ganz allgemein wird im Zusammenhang mit der Ausbildung bis 18 die Notwendigkeit von niederschwelligen Angeboten betont, die nahe an der offenen Jugendarbeit und deren Methoden angesiedelt sind. Dies trifft insbesondere auf die Zielgruppe der AsylwerberInnen zu, bei der oftmals komplexe multiple Problemlagen gegeben sind in Kombination mit fehlenden Grundlagen wie etwa Alphabetisierung. Dieser Personenkreis hat zu vielen Angeboten der AusBildung bis 18 daher entweder erst gar keinen Zugang oder schafft den Anschluss an weiterführende Ausbildungen nicht. Aus diesem Grund werden für diesen Personenkreis von ExpertInnenseite mehrjährige, aufbauende Programme gewünscht.

Als Anregung für zusätzliche Kooperations- und Vernetzungsstrukturen wurde bspw. für in Ausbildung befindliche LehrerInnen eine Hospitation in der Jugendarbeit angeregt, eventuell auch mit Zeugnissen oder Bestätigungen, um das Wissen und das Verständnis dieser Berufsgruppe in Bezug auf die Leistungen und Angebote der Jugendarbeit zu stärken.

Zwischen Nachmittagsbetreuung oder Ganztagsschulangeboten und der Jugendarbeit bieten sich aus ExpertInnensicht ebenfalls spannende Kooperationsmöglichkeiten und –chancen an; es ist keinesfalls so, dass diese beiden Angebotsschienen in Konkurrenz zueinander stehen (siehe bspw. das Campus-Modell und die Bildungsgrätzel).

Verbesserungsbedarf wird bezüglich der Kooperation zwischen dem Jugendcoaching und der Schulpsychologie gesehen, die aufgrund der überaus unterschiedlichen personellen Kapazitäten in der Bundeshauptstadt nur begrenzt möglich ist: Es gibt mehrere hundert Jugendcoaches und lediglich 24 SchulpsychologInnen, was einen flächendeckenden Austausch unmöglich macht.

Für Wien sehen die Befragten aufgrund des aktuell bereits bestehenden Umfangs an Kooperationen ganz grundsätzlich eher weniger Bedarf, neue Strukturen zu schaffen, sondern die Notwendigkeit einer Systemoptimierung und einer besseren Nutzung der bestehenden Kontakte.

Von oberösterreichischer Seite wird in Bezug auf Jugendliche mit Migrationshintergrund mehr Informationen für die Erziehungsberechtigte gewünscht, die oftmals über die Ausbildungsmöglichkeiten wie etwa das duale Lehrsystem oder die Lehre mit Matura nicht oder zu wenig Bescheid wissen.

Für die Steiermark wird als Erweiterungsoption eine verstärkte Kooperation der offenen Jugendarbeit mit den schulischen Zweigen der Jugendbetreuung wie etwa Schulunterstützungsmaßnahmen, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie als sinnvoll erachtet, um Synergieeffekte besser nutzen zu können. Kinder und Jugendliche können an dem Sozialisationsort Schule gut erreicht werden und so kann eine Schnittstelle zu außerschulischen Bereichen ermöglicht werden. Dies ist auch deshalb wichtig, da sich – aus unterschiedlichen Gründen – die Beratung und Betreuung der Zielgruppen im schulischen Bereich nicht immer einfach gestaltet. Durch andere Handlungsfelder und Zielsetzungen im Schulbereich kann unter Umständen der notwendige Fokus fehlen: „Schule ist meistens eher abgeschlossen und mit sich selbst beschäftigt."[109]

Als problematisch wird bewertet, dass die meisten innovativen Ansätze im gegenständlichen Bereich zumeist in Graz zentriert sind. Eine stärkere regionale Ausgewogenheit ist hier also ein wesentliches Thema für die Zukunft, gerade im Bereich der niederschwelligen Beschäftigungsprojekte (bspw. Produktionsschulen oder ein Angebot wie das SpaceLab in Wien), die aus Sicht der ExpertInnen sehr gute Möglichkeiten für das Erproben von Selbstwirksamkeit und eine Stabilisierung von jungen Menschen bieten.

Bezüglich des Optimierungspotentials in Oberösterreich wird von den ExpertInnen festgestellt, dass hier die Vernetzung mit den Berufsschulen nicht so stark ausgebaut ist wie dies an den anderen Schulstandorten der Fall ist. Oftmals fehlt beim berufsschulischen Personal auch das Wissen über die Möglichkeiten und Angebote der außerschulischen Jugendarbeit. Teilweise werden bei Bedarf bereits Nachhilfen für SchülerInnen der Berufsschule organisiert und vom Firmenausbildungsverbund Oberösterreich finanziert, diese Angebote sind jedoch ausbaufähig.

## 10.4 Nutzbarmachung der Prinzipien der außerschulischen Jugendarbeit für die AB18

Die außerschulische Jugendarbeit kann im Rahmen der Ausbildung bis 18 wertvolle Unterstützungsarbeit leisten. Im Bereich der verbandlichen Jugendarbeit kann die Vermittlung von personalen und sozialen Kompetenzen sowie die Bereitstellung von organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen einen Beitrag zur Ermutigung

[109] Interview Steirischer Dachverband der offenen Jugendarbeit

zur schulischen und beruflichen Aus- und Weiterbildung leisten, auch wenn dies nur mittelbar in den Aufgabenbereich der verbandlichen Jugendarbeit fällt.

Die offene Jugendarbeit ist jenes Handlungsfeld, in dem es im Rahmen der Ausbildung bis 18 noch am ehesten gelingt, jene Jugendlichen zu erreichen, die bereits aus dem System der schulischen oder beruflichen Erstausbildung herausgefallen sind und die über andere Unterstützungssysteme nur schwer fassbar sind. Dabei ist es jedoch wichtig, sich der grundsätzlich scheinbar widersprüchlichen Zielorientierung von formalen bildungs- und arbeitsmarktpolitischen Unterstützungssystemen und der offenen Jugendarbeit bewusst zu sein. Während die meisten Unterstützungssysteme eine klare Zielvorgabe (in Form der Vorbereitung, Beratung, Unterstützung und Vermittlung Jugendlicher in unterschiedliche Formen der Aus- und Weiterbildung) haben, ist das primäre Ziel der offenen Jugendarbeit die Stabilisierung, Förderung und Unterstützung junger Menschen, die über keine ausreichenden familiären, sozialen oder institutionellen Unterstützungsstrukturen verfügen. Der Fokus liegt dabei auf den unmittelbaren Lebenswelten und individuellen Bedürfnissen der Jugendlichen.

Dennoch kann die offene Jugendarbeit unter Wahrung ihrer Prinzipien der Offenheit, Freiwilligkeit, Partizipation, Niederschwelligkeit, Beziehungskontinuität und dem parteilichem Mandat wertvolle Vorbereitungsarbeiten für weiterführende Maßnahmen leisten, bei denen das finale Ziel der Ausbildung bis 18, nämlich die Ermöglichung eines Bildungsabschlusses der Sekundarstufe II für möglichst alle Jugendlichen, näher in den Fokus rücken kann.

Der immanente strukturelle Konflikt zwischen offener Jugendarbeit und den Systemen der formalen Bildung und des Arbeitsmarktes, der sich nicht nur an der Zielorientierung, sondern auch in Bezug auf die Rahmenbedingungen der Angebote (Freiwilligkeit vs. Verpflichtende Teilnahme, offene zeitliche und räumliche Verortung vs. Strukturierte Abläufe an definierten Lern- und Maßnahmenorten, Ausmaß der Verbindlichkeit, Ergebnisoffenheit vs. Output- und Outcome-Orientierung) ergibt, kann dabei nur auf der Ebene der einzelnen Projekte bearbeitet und gelöst werden.

Unabhängig davon gilt es, Brückenangebote zwischen der offenen Jugendarbeit und den oft zu wenig niederschwelligen Anschlussmaßnahmen zu entwickeln, die sicherstellen, dass Jugendliche im Übergang von der offenen Jugendarbeit zu Folgemaßnahmen nicht erneut aus dem Betreuungsraster fallen.

# 11 Regionale Unterschiede

*AutorInnen: Mario Steiner, Isabella Juen, Maria Köpping (IHS)*

Eine bedeutende Erkenntnis der vorangegangenen Studie zur Ausbildung bis 18 (Steiner/Pessl/Karaszek 2016) war es, dass die Anteile früher BildungsabbrecherInnen (FABA) regional stark schwanken. Auf Basis dieser Erkenntnis ist es die Zielsetzung im Rahmen der Analysen an dieser Stelle, die Berechnungen einerseits zu erneuern aber andererseits auch Erklärungsansätze für diese Unterschiede zu entwickeln. Dementsprechend werden in diesem Kapitel zunächst sekundärstatistische Analysen vorgenommen und regional differenzierte FABA-Quoten nach Geschlecht und Migrationshintergrund für die Jahre 2014 und 2015 berechnet. Der Frage nach den Ursachen für die dabei zutage tretenden Unterschiede wird durch die Entwicklung eines logistischen Regressionsmodells Rechnung getragen. Die Analyse der Ursachen und Wirkungszusammenhänge wird jedoch nicht rein quantitativ vorgenommen. Vielmehr erfolgt durch vier qualitative Fallstudien eine Erweiterung der empirischen Basis sowie Triangulation der methodischen Vorgehensweise. Im Rahmen der Fallstudien wurden in gezielt ausgesuchten Städten und ländlichen Regionen Interviews mit Stakeholdern vor Ort und Akteuren, die sich für die Zielgruppe abbruchgefährdeter Jugendlicher engagieren, durchgeführt. Der Vergleich der regionalen Strategien und Gegebenheiten bietet schließlich die Grundlage für die Entwicklung von Hypothesen zu Gelingensbedingungen für Interventionen gegen und Einflussfaktoren auf die Entstehung von frühem Bildungsabbruch.

## 11.1 Sekundärstatistische Analysen

### 11.1.1 Anteil früher BildungsabbrecherInnen

Lange Zeit war es der Datenlage geschuldet nicht möglich, Anteile früher BildungsabbrecherInnen (FABA)[110] differenzierter als auf Ebene von Bundesländern zu berechnen. Durch das Bildungsbezogene Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr), das anstatt auf einer stichprobenbezogenen Umfrage auf Verwaltungsdaten aufbaut, die die Grundgesamtheit umfassen, wird es möglich, die Analysen bis auf die Ebene von

[110] Jugendliche im Alter von 15-24 Jahren, die sich nicht (mehr) in Ausbildung befinden und keinen Abschluss über die Pflichtschule hinaus (Sekundarstufe I) aufweisen.

politischen Bezirken runterzubrechen und dabei noch Differenzierungen nach Geschlecht und Migrationshintergrund vorzunehmen. Die aktuellsten dafür verfügbaren Daten beziehen sich auf das Jahr 2015 und werden in Tabelle 32 dargestellt.

Die regionalen Quoten schwanken dabei zwischen 6,0% FABA in den Bezirken Zwettl (NÖ) sowie Freistadt (OÖ) sowie 24,3% in Wien-Favoriten, also um einen Faktor vier. Der gesamtösterreichische Durchschnitt liegt bei 12,7% und die Bundesländerwerte schwanken zwischen 9,4% im Burgenland und 18% in Wien, also um einen Faktor 2. Im regionalen Vergleich ist zudem auffällig, dass sich die höheren Quoten stark auf urbane Gebiete konzentrieren, wobei diese Beobachtung nicht nur für den Vergleich von Wien zum Rest des Bundesgebietes zutrifft, sondern oft auch innerhalb der Bundesländer und darin auch bei Städten von nur mittlerer Größe beobachtet werden kann. Beispiele dafür sind Klagenfurt und Villach, die sich vom Rest Kärntens „abheben“ aber auch Krems, St. Pölten und Wiener Neustadt im Kontext von Niederösterreich. Darüber hinaus stechen in Oberösterreich die Städte Linz, Steyr und Wels hervor, im Bundesland Salzburg ist es die Landeshauptstadt Salzburg. Das Gegenstück zu Salzburg bildet in gewisser Weise Graz, das sich nicht sehr stark vom Rest der Steiermark abhebt und damit dem Stadt-Land-Trend entgegenwirkt. Diese Beobachtung wird in weiterer Folge bei der Stichprobenauswahl für die qualitativen Analysen herangezogen (vgl. Kapitel 11.2). In Vorarlberg schließlich sind die FABA-Quoten ohne große Schwankungen in allen vier Bezirken überdurchschnittlich ausgeprägt.

Differenziert nach Geschlecht lässt sich mit Hermagor in Kärnten nur ein politischer Bezirk ausmachen, bei dem die FABA-Quoten der jungen Frauen über jenen der jungen Männer liegen würden. In allen anderen 115 Bezirken liegt die Quote der Burschen teilweise deutlich über jener der Mädchen, was für ganz Österreich dazu führt, dass männliche Jugendliche im Alter von 15-24-Jahren eine FABA-Quote von 14,3% aufweisen und weibliche Jugendliche im selben Alter von „nur“ 11%. Die regionale Streuung bleibt dabei annährend gleich. So schwankt der FABA-Anteil der Mädchen von 4% in Urfahr Umgebung (OÖ) bis 22,7% in Wien-Favoriten und bei den Burschen von 6,4% in Zwettl (NÖ) und Hermagor (Kärnten) bis 25,8% wiederum in Wien Favoriten. Die größte Schwankung zwischen den Geschlechtern zeigt sich in den Bezirken Baden (NÖ) mit 10,7%-Punkten und Wien-Landstraße mit 8,6%-Punkten.

***Tabelle 32: FABA-Quoten nach politischen Bezirken und Geschlecht 2015 und 2014***

| | männlich | weiblich | Gesamt 2015 | Gesamt 2014 |
|---|---|---|---|---|
| Eisenstadt (Stadt) | 12,8% | 8,9% | 11,0% | 9,6% |
| Eisenstadt-Umgebung & Rust | 9,6% | 8,1% | 8,8% | 8,8% |
| Güssing | 10,6% | 8,2% | 9,5% | 8,1% |
| Jennersdorf | 8,2% | 7,7% | 8,0% | 7,6% |
| Mattersburg | 11,4% | 9,3% | 10,4% | 9,8% |
| Neusiedl am See | 11,8% | 8,2% | 10,1% | 8,9% |
| Oberpullendorf | 8,8% | 6,8% | 7,8% | 7,2% |
| Oberwart | 10,6% | 8,3% | 9,5% | 9,1% |
| Burgenland | 10,6% | 8,2% | 9,4% | 8,7% |
| Klagenfurt Stadt | 17,7% | 11,1% | 14,4% | 14,7% |
| Villach Stadt | 15,7% | 11,4% | 13,6% | 13,7% |
| Hermagor | 6,4% | 9,3% | 7,7% | 6,3% |
| Klagenfurt Land | 12,0% | 7,8% | 10,0% | 9,6% |
| Sankt Veit an der Glan | 12,9% | 9,7% | 11,4% | 11,2% |
| Spittal an der Drau | 9,7% | 7,5% | 8,6% | 8,6% |
| Villach Land | 10,8% | 7,6% | 9,3% | 8,7% |
| Völkermarkt | 13,2% | 8,0% | 10,8% | 10,0% |
| Wolfsberg | 9,9% | 8,2% | 9,1% | 8,5% |
| Feldkirchen | 11,5% | 7,3% | 9,5% | 9,8% |
| Kärnten | 12,7% | 9,0% | 10,9% | 10,7% |
| Krems an der Donau (Stadt) | 18,5% | 11,5% | 14,9% | 16,1% |
| Sankt Pölten (Stadt | 19,2% | 13,3% | 16,4% | 15,4% |
| Waidhofen an der Ybbs (Stadt) | 7,4% | 7,0% | 7,2% | 7,3% |
| Wiener Neustadt (Stadt) | 20,6% | 17,4% | 19,1% | 18,4% |
| Amstetten | 9,4% | 7,9% | 8,7% | 8,4% |
| Baden | 22,7% | 12,0% | 17,9% | 14,7% |
| Bruck an der Leitha | 14,4% | 12,8% | 13,6% | 12,1% |
| Gänserndorf | 12,6% | 10,8% | 11,7% | 11,7% |
| Gmünd | 11,8% | 8,1% | 10,1% | 9,3% |
| Hollabrunn | 11,8% | 9,4% | 10,7% | 9,6% |
| Horn | 11,9% | 7,5% | 9,9% | 8,4% |

| | männlich | weiblich | Gesamt 2015 | Gesamt 2014 |
|---|---|---|---|---|
| Korneuburg | 11,0% | 8,5% | 9,8% | 8,8% |
| Krems(Land) | 10,2% | 6,4% | 8,4% | 7,6% |
| Lilienfeld | 14,1% | 10,7% | 12,5% | 12,4% |
| Melk | 9,8% | 7,1% | 8,5% | 8,6% |
| Mistelbach | 11,1% | 8,7% | 9,9% | 9,2% |
| Mödling | 13,4% | 7,8% | 10,7% | 9,8% |
| Neunkirchen | 14,7% | 10,1% | 12,5% | 12,3% |
| Sankt Pölten(Land) | 12,1% | 8,2% | 10,2% | 9,9% |
| Scheibbs | 7,6% | 6,0% | 6,8% | 6,7% |
| Tulln | 11,8% | 8,7% | 10,3% | 10,0% |
| Waidhofen an der Thaya | 9,3% | 6,7% | 8,0% | 7,4% |
| Wiener Neustadt(Land) | 12,1% | 9,8% | 11,0% | 11,3% |
| Wien-Umgebung | 14,5% | 10,4% | 12,6% | 11,7% |
| Zwettl | 6,4% | 5,6% | 6,0% | 5,3% |
| Niederösterreich | 13,3% | 9,4% | 11,4% | 10,7% |
| Linz (Stadt) | 19,8% | 15,4% | 17,6% | 17,2% |
| Steyr (Stadt) | 19,7% | 14,0% | 16,9% | 16,6% |
| Wels (Stadt) | 22,6% | 18,0% | 20,4% | 19,8% |
| Braunau am Inn | 14,5% | 11,7% | 13,2% | 13,1% |
| Eferding | 9,7% | 7,1% | 8,4% | 8,1% |
| Freistadt | 7,4% | 4,6% | 6,0% | 5,6% |
| Gmunden | 11,4% | 8,9% | 10,2% | 9,6% |
| Grieskirchen | 10,8% | 8,2% | 9,6% | 9,3% |
| Kirchdorf an der Krems | 12,2% | 9,0% | 10,6% | 9,4% |
| Linz-Land | 14,6% | 12,3% | 13,5% | 13,2% |
| Perg | 11,3% | 7,6% | 9,5% | 8,9% |
| Ried im Innkreis | 11,6% | 9,0% | 10,3% | 9,9% |
| Rohrbach | 7,8% | 5,5% | 6,7% | 5,9% |
| Schärding | 12,8% | 10,2% | 11,6% | 10,4% |
| Steyr-Land | 9,8% | 5,6% | 7,8% | 7,4% |
| Urfahr-Umgebung | 9,1% | 4,0% | 6,7% | 4,8% |
| Vöcklabruck | 11,3% | 9,0% | 10,2% | 9,1% |
| Wels-Land | 9,9% | 8,4% | 9,2% | 9,1% |

| | männlich | weiblich | Gesamt 2015 | Gesamt 2014 |
|---|---|---|---|---|
| Oberösterreich | 13,1% | 10,1% | 11,6% | 11,0% |
| Salzburg (Stadt) | 21,0% | 14,6% | 17,9% | 16,9% |
| Hallein | 13,1% | 8,7% | 11,0% | 9,7% |
| Salzburg-Umgebung | 10,7% | 7,1% | 9,0% | 8,6% |
| Sankt Johann im Pongau | 11,9% | 8,1% | 10,0% | 8,4% |
| Tamsweg | 10,5% | 5,7% | 8,3% | 7,7% |
| Zell am See | 11,1% | 8,4% | 9,8% | 9,1% |
| Salzburg | 13,9% | 9,6% | 11,8% | 10,9% |
| Graz (Stadt) | 14,4% | 10,0% | 12,1% | 11,7% |
| Deutschlandsberg | 10,0% | 8,1% | 9,1% | 8,2% |
| Graz-Umgebung | 9,9% | 7,0% | 8,6% | 8,1% |
| Leibnitz | 13,3% | 8,9% | 11,2% | 9,5% |
| Leoben | 9,7% | 9,6% | 9,6% | 9,2% |
| Liezen | 10,6% | 8,2% | 9,4% | 8,9% |
| Murau | 8,5% | 6,3% | 7,5% | 6,2% |
| Voitsberg | 10,7% | 8,2% | 9,5% | 8,5% |
| Weiz | 7,5% | 7,2% | 7,4% | 7,1% |
| Murtal | 12,7% | 10,5% | 11,7% | 11,0% |
| Bruck-Mürzzuschlag | 14,2% | 9,7% | 12,1% | 10,0% |
| Hartberg-Fürstenfeld | 9,2% | 6,9% | 8,1% | 7,0% |
| Südoststeiermark | 8,5% | 7,3% | 7,9% | 8,0% |
| Steiermark | 11,5% | 8,7% | 10,2% | 9,4% |
| Innsbruck-Stadt | 15,0% | 9,7% | 12,4% | 12,2% |
| Imst | 11,3% | 8,5% | 10,0% | 9,6% |
| Innsbruck-Land | 13,0% | 9,5% | 11,3% | 11,0% |
| Kitzbühel | 11,7% | 8,7% | 10,3% | 9,8% |
| Kufstein | 12,5% | 10,4% | 11,5% | 11,6% |
| Landeck | 9,6% | 7,1% | 8,4% | 8,6% |
| Lienz | 8,6% | 5,6% | 7,2% | 6,7% |
| Reutte | 14,1% | 10,8% | 12,5% | 11,4% |
| Schwaz | 12,4% | 9,6% | 11,1% | 10,7% |
| Tirol | 12,6% | 9,2% | 10,9% | 10,7% |
| Bludenz | 14,9% | 11,1% | 13,2% | 10,3% |

| | männlich | weiblich | Gesamt 2015 | Gesamt 2014 |
|---|---|---|---|---|
| Bregenz | 14,3% | 11,6% | 13,0% | 12,4% |
| Dornbirn | 16,4% | 14,0% | 15,2% | 14,5% |
| Feldkirch | 14,3% | 10,7% | 12,6% | 11,0% |
| Vorarlberg | 14,9% | 11,8% | 13,4% | 12,2% |
| Wien-Innere Stadt | 15,3% | 11,7% | 13,4% | 12,3% |
| Wien-Leopoldstadt | 18,8% | 15,8% | 17,3% | 18,6% |
| Wien-Landstraße | 21,3% | 12,7% | 17,1% | 14,6% |
| Wien-Wieden | 16,9% | 12,6% | 14,7% | 12,6% |
| Wien-Margareten | 19,8% | 15,2% | 17,4% | 17,6% |
| Wien-Mariahilf | 14,6% | 10,0% | 12,2% | 12,2% |
| Wien-Neubau | 13,9% | 9,4% | 11,5% | 11,0% |
| Wien-Josefstadt | 13,3% | 7,1% | 10,1% | 11,1% |
| Wien-Alsergrund | 16,7% | 10,7% | 13,7% | 12,7% |
| Wien-Favoriten | 25,8% | 22,7% | 24,3% | 23,8% |
| Wien-Simmering | 21,8% | 19,2% | 20,6% | 20,6% |
| Wien-Meidling | 22,7% | 19,6% | 21,2% | 21,0% |
| Wien-Hietzing | 14,4% | 12,0% | 13,2% | 12,8% |
| Wien-Penzing | 18,2% | 15,7% | 17,0% | 16,5% |
| Wien-Rudolfsheim-Fünfhaus | 23,4% | 19,2% | 21,3% | 21,4% |
| Wien-Ottakring | 24,4% | 19,9% | 22,2% | 21,6% |
| Wien-Hernals | 22,0% | 15,3% | 18,6% | 18,3% |
| Wien-Währing | 14,1% | 10,6% | 12,3% | 12,5% |
| Wien-Döbling | 15,3% | 12,4% | 13,9% | 13,5% |
| Wien-Brigittenau | 23,0% | 20,9% | 22,0% | 22,4% |
| Wien-Floridsdorf | 20,0% | 17,2% | 18,6% | 19,1% |
| Wien-Donaustadt | 15,2% | 12,7% | 13,9% | 14,2% |
| Wien-Liesing | 16,0% | 14,1% | 15,0% | 14,6% |
| Wien | 19,8% | 16,1% | 18,0% | 17,8% |
| Österreich | 14,3% | 11,0% | 12,7% | 12,1% |

Quelle: Statistik Austria / BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik; Berechnungen: IHS.

Schließlich ist bei den in Tabelle 32 dargestellten Ergebnissen noch die Veränderung der FABA-Quoten von 2014 auf 2015 bemerkenswert. Während der zur FABA-Quote vergleichbare Indikator – die Early School Leaving Quote – seit vielen Jahren beständig eine abnehmende Tendenz in fast ganz Europa erkennen lässt (Steiner et al. 2015 NBB), ist die FABA-Quote im Österreichdurchschnitt von 12,1% im Jahr 2014 auf 12,7% im Jahr 2015 gestiegen. Dieser Befund trifft auch auf rund 5 von 6 politischen Bezirken zu, während in den anderen teilweise auch ein Rückgang beobachtet werden kann. Der größte Anstieg ist mit 3,2%-Punkten im Bezirk Baden (NÖ) festzustellen.

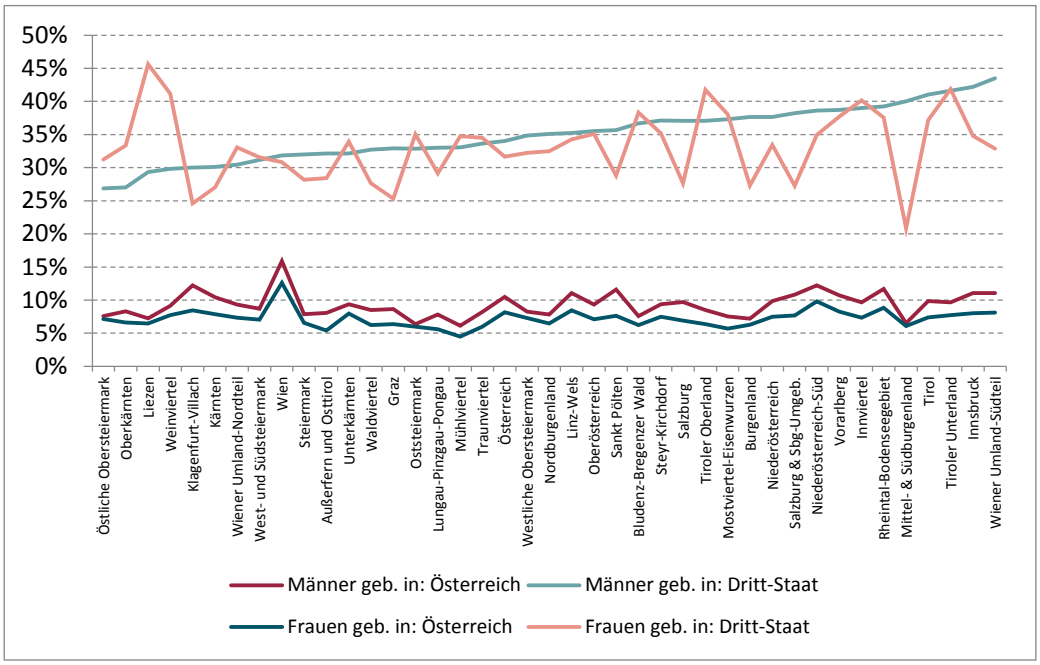
Diese unerwartete Beobachtung fordert eine Erklärung heraus, die gefunden werden kann, wenn die Berechnung nochmals differenziert und als weitere Variable der Migrationshintergrund in die Betrachtungen eingeführt wird. Operationalisiert wird der Migrationshintergrund an dieser Stelle über das Geburtsland, wobei v.a. jene Jugendlichen im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, die in einem Drittstaat (d.h. weder in Österreich noch in der EU) geboren wurden. Aus Datenschutzgründen muss dabei jedoch die regionale Betrachtungsebene von den 116 politischen Bezirken auf 31 NUTS3-Ebenen (für die Daten zur Verfügung stehen) aggregiert werden, wenn die Differenzierung nach Geschlecht aufrechterhalten bleibt. Die entsprechenden Berechnungsergebnisse werden in Abbildung 55 für das Jahr 2014 und in Abbildung 56 für das Jahr 2015 dargestellt (dazu vergleiche auch: Steiner/Pessl/Kulhanek 2018).

Im Vergleich der beiden Jahre fällt auf, dass der FABA-Anteil v.a. bei einer Subpopulation stark angestiegen ist und zwar bei den jungen Männern, die in einen Drittstaat geboren worden sind, während die Quoten für Personen, die in Österreich geboren wurden relativ konstant geblieben sind und auch die Quoten für junge Frauen, die in einem Drittstaat geboren wurden, sich zwischen 2014 und 2015 auf vergleichbarem Niveau befinden. Auf Grundlage dieser Beobachtung kann die Erklärung des Anstiegs der FABA-Quote um 0,6%-Punkte von 2014 auf 2015 in den Fluchtbewegungen nach Österreich in der zweiten Hälfte des Jahres 2015, die in hohem Ausmaß durch junge Männer dominiert war, gefunden werden.

Die beiden Abbildungen beinhalten darüber hinaus jedoch zwei weitere interessante Informationen: Einerseits wird deutlich, dass die FABA-Quoten für Jugendliche mit Migrationshintergrund sehr stark erhöht sind und durchwegs das vierfache Niveau der in Österreich geborenen Jugendlichen erreichen. Demnach lassen sich bereits im Jahr 2014 FABA-Quoten bis 40% und darüber hinaus beobachten. Ohne noch auf die Ausnahmesituation im Jahr 2015 zu sprechen kommen zu müssen, erlauben diese Werte die Schlussfolgerung, dass hier massiver Handlungsbedarf besteht. Wenn von einer bestimmten Bevölkerungsgruppe beinahe die Hälfte keine Systemintegration findet, ist dieser Befund einerseits weit weg von der öffentlichen Wahrnehmung des

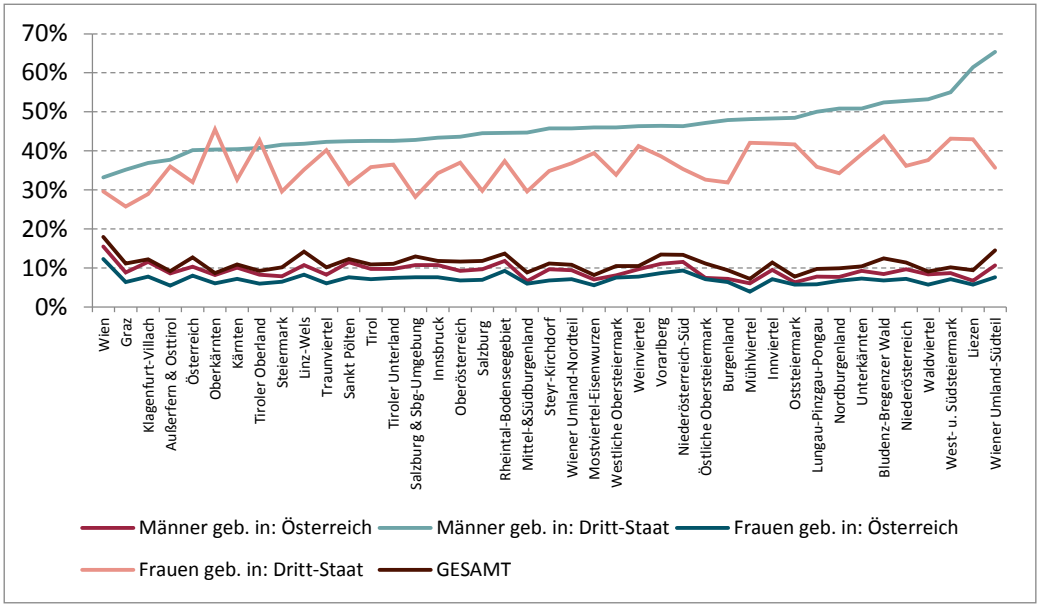
Problemausmaßes und erheben sich dadurch andererseits Fragen des sozialen Zusammenhalts der österreichischen Gegenwartsgesellschaft.

***Abbildung 55: FABA-Anteil 2014 nach Regionen, Geburtsland und Geschlecht***




Quelle: Statistik Austria; BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik / Berechnungen: IHS

***Abbildung 56: FABA-Anteil 2015 nach Regionen, Geburtsland und Geschlecht***



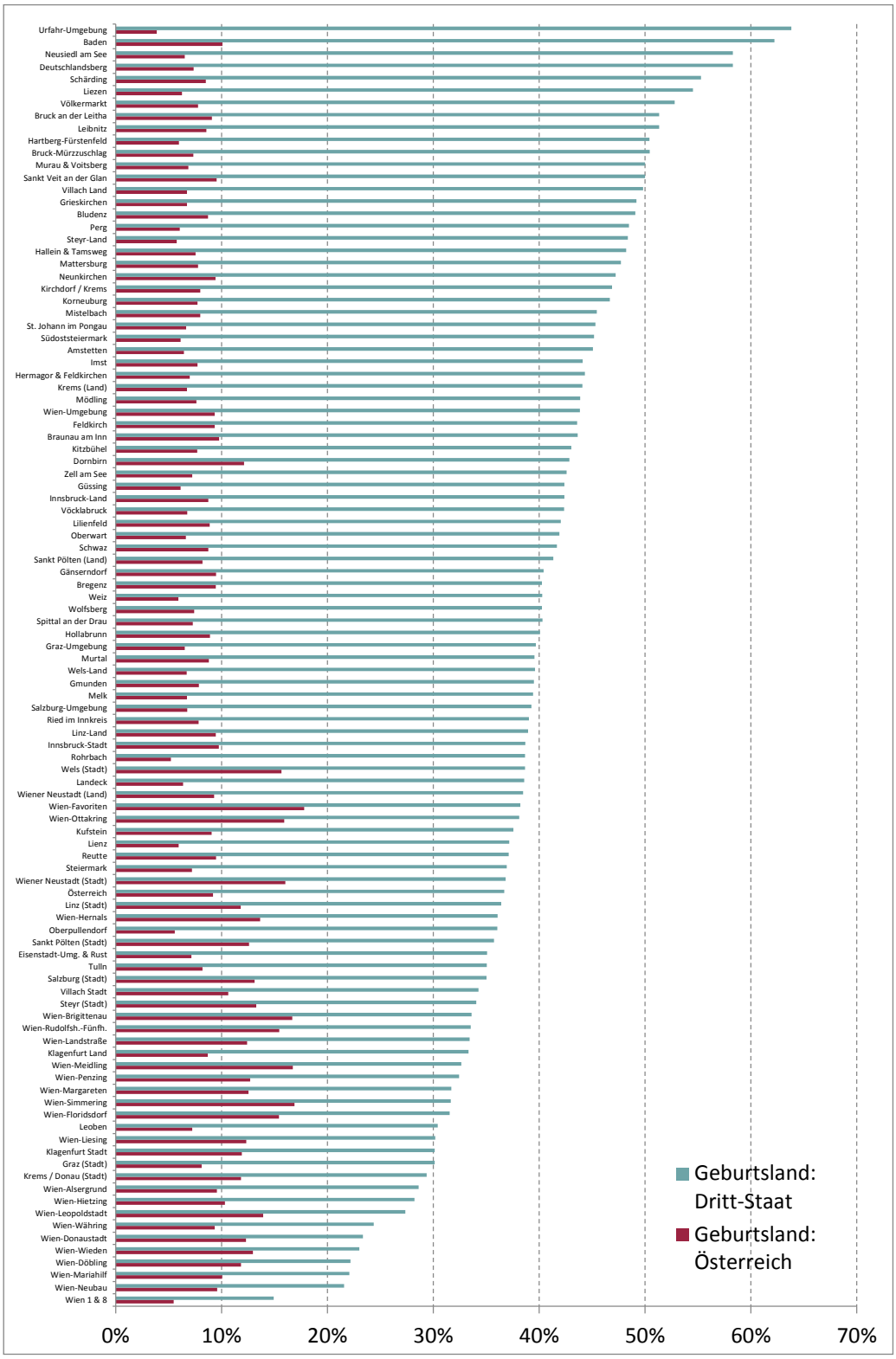

Quelle: Statistik Austria; BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik / Berechnungen: IHS

Die zweite interessante Beobachtung in den Grafiken offenbart sich bei einem Vergleich der Regionen zueinander. War bei der allgemeinen FABA-Quote noch festgestellt worden, dass das Problemausmaß in den Städten stärker ausgeprägt ist wie am Land, muss diese Aussage in Hinblick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihr Gegenteil verkehrt werden: Die Chance auf Bildungsintegration von jungen Frauen und Männern, die in einem Drittstaat geboren worden sind, ist in Städten deutlich stärker ausgeprägt als am Land. Manche ländlichen Regionen (beispielsweise das Tiroler Unterland) zeigen demgegenüber bei dieser Personengruppe FABA-Quoten, die um bis zu 15%-Punkte höher liegen als beispielsweise in Wien oder Graz.

Wird zugunsten einer noch stärkeren regionalen Differenzierung auf die Darstellung des Unterschieds nach Geschlecht verzichtet, werden in Abbildung 57 nochmals größere Streuungen erkennbar.

Einzelne politische Bezirke (z.B. Urfahr-Umgebung, Neusiedl am See, Baden, Deutschlandsberg) liegen 25%-Punkte (und mehr) über dem österreichweiten Schnitt des FABA-Anteils unter Jugendlichen, die in einem Drittstaat geboren worden sind. Insgesamt ergeben sich demzufolge für diese Bevölkerungsgruppe FABA-Quoten von bis zu 60% in einzelnen ländlichen Gebieten, während 21 von 23 Wiener Gemeindebezirken sowie Städte wie Linz, Salzburg und Graz unter dem österreichischen Durchschnitt (36,7%) zu liegen kommen. Die (Bildungs-) Integrationschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund sind also in der Stadt deutlich besser ausgeprägt, als sie dies am Land sind. Am Land liegt angesichts der Höhe dieser Quoten eher der Begriff der (Bildungs-)Ausgrenzung nahe.

### *Abbildung 57: FABA-Anteil 2015 nach Bezirken und Geburtsland*




Quelle: Statistik Austria; BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik / Berechnungen: IHS

Die Diskussion der FABA-Anteile abschließend ist es nun noch das Ziel, die großen beobachteten Unterschiede in den regionalen FABA-Quoten durch die Entwicklung eines logistischen Regresssionsmodells statistisch zu erklären. Der große Vorteil der Anwendung dieser Methode liegt darin, dass der „rein" auf das jeweilige Merkmal (Arbeitslosigkeit, Migration, Bildungsarmut, …) zurückzuführende Erklärungsbeitrag zur FABA-Quote bestimmt werden kann. Während bei der deskriptiven Analyse verschiedene (manchmal auch gegenläufige) Einflüsse einander überlagern und zum beobachteten Wert einer Region beitragen, kann auf Basis erklärender Analysen aufgeschlüsselt werden, wie sich eine bestimmte regionale Variablenkombination auf das Zustandekommen des Anteils früher AbbrecherInnen auswirkt. Freilich sind derartige Erklärungsmodell nur so gut, so gut und umfassend die Variablen sind, die in das Modell aufgenommen werden (können). Im gegenständlichen Fall ist es möglich, über 80% der Varianz (korrigiertes $R^2$ = 0,828) in den regionalen FABA-Quoten zu erklären, was von hoher Güte des Modells zeugt.

In das Modell eingeflossen sind wirtschaftliche, soziale und bildungsbezogene Variablen. Die wirtschaftlichen Variablen umfassen die Arbeitslosenquote unter Jugendlichen, das Bruttoregionalprodukt, den Anteil der Betriebe in den drei Branchen mit der niedrigsten Qualifikationsstruktur an allen Betrieben[111], die sozialen Variablen den Anteil der MigrantInnen aus Drittstaaten unter den Jugendlichen, den sozioökonomischen Index der Eltern von SchülerInnen auf der 8. Schulstufe[112]. Die bildungsbezogenen Variablen schließlich sind die Anzahl der Schulklassen auf den Sekundarstufen I & II sowie die Anzahl der LehrerInnen relativ zur Anzahl jugendlicher EinwohnerInnen, die Anzahl der Sonderschulklassen im Bezirk, der Bildungsstandard-Mittelwert in Mathematik, der Anteil SchülerInnen, die sehr ungern zur Schule gehen, der Anteil an SchülerInnen, die sehr unzufrieden mit ihrer Klasse sind, der Anteil an SchülerInnen mit hohen Bildungsaspirationen auf der 8. Schulstufe sowie der Anteil an SchülerpendlerInnen. Damit konnten im Vergleich zu einer ersten Modellbildung im Rahmen des NBB-Nationaler Bildungsberichts 2015 (Steiner et al. 2016) bereits bekannte aber auch zusätzliche Variablen und rezentere Werte herangezogen werden.

[111] Es handelt sich dabei um das Hotel- und Gaststättenwesen, die sonstigen wirtschaftlichen Dienstleitungen sowie um Land- und Forstwirtschaft.

[112] Der sozioökonomische Index (HISEI- Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status) umfasst Informationen zum Beruf, zur Bildung und zum Einkommen.

Was nun die Berechnungsergebnisse betrifft, die in Tabelle 33 dargestellt werden, gilt die primäre Aufmerksamkeit jenen Variablen, die sich als signifikant einflussreich erweisen. Signifikanz deutet auf ein systematisches und nicht rein zufällig erzieltes Berechnungsergebnis hin und ist dann gegeben, wenn die Wahrscheinlichkeit für den Zufall unter 5% (p <= 0,05) sinkt. Demzufolge tragen die Arbeitslosigkeit im Bezirk, der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Anzahl der Sonderschulklassen, der Anteil von Betrieben in den drei Branchen mit der niedrigsten Qualifikationsstruktur sowie der sozioökonomische Index der Eltern signifikant zum frühen Bildungsabbruch bei, wobei sich die Richtung des Einflusses durchaus unterscheidet. So führen steigende Arbeitslosigkeit, ein steigender Anteil von MigrantInnen sowie eine höhere Anzahl von Sonderschulklassen zu einer Erhöhung des Anteils früher AbbrecherInnen im Bezirk, während ein steigender Anteil von Betrieben in niedrigqualifizierten Branchen sowie ein steigender sozioökonomischer Index der Eltern zu einer Reduktion beitragen.[113] Steigt beispielsweise die Arbeitslosenquote um einen Prozentpunkt bedeutet dies, dass die FABA-Quote um 0,386%-Punkte (BETA = 0,387) ebenso steigt. Umgekehrt sinkt die FABA-Quote um 0,34%-Punkte mit jedem Prozentpunkt den der Anteil von Betrieben in niedrigqualifizierten Sektoren steigt. Diese Sektoren eröffnen demnach trotz oder gerade wegen ihres vergleichsweise geringen Qualifikationsniveaus der Beschäftigten eine Integrationsmöglichkeit für abbruchgefährdete Jugendliche, wohl auch wegen einer verringerten Konkurrenz mit höhergebildeten Personengruppen.

Bemerkenswert an diesem Ergebnis ist, dass die wirtschaftlichen und sozialen Indikatoren den Ausschlag geben, die bildungsbezogenen Variablen (abgesehen von der Anzahl der Sonderschulklassen) jedoch kaum zur Erklärung des Anteils früher AbbrecherInnen beitragen. So hängt beispielsweise der Anteil früher BildungsabbrecherInnen in der Region nicht (signifikant) vom Leistungsniveau der SchülerInnen aber auch nicht von der (relativen) Anzahl der Schulklassen und LehrerInnen im Bezirk ab. Dies kann einerseits als Übermacht sozioökonomischer Rahmenbedingungen interpretiert werden, denen das Bildungssystem gegenübersteht, kann aber auch als Handlungsauftrag gesehen werden, die positive (im Sinne einer Senkung des Anteils von FABA) Wirkungsmächtigkeit von Bildung in Hinblick auf einen für sie wesentlichen Performance-Indikator zu erhöhen. Der einzige signifikante Einfluss geht von einem Selektivitätsindikator aus (Anzahl der Sonderschulklassen) und

[113] Die Richtung des Einflusses wird durch das Vorzeichen in der Spalte „Beta“ zum Ausdruck gebracht.

führt zu einer Erhöhung des Anteils früher AbbrecherInnen, wiewohl an dieser Stelle festgehalten werden muss, dass auch nur die Einflüsse jener Variablen kontrolliert werden können, die gemessen wurden und zur Verfügung stehen.[114]

***Tabelle 33: Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung regionaler FABA-Quoten***

| | Beta | Signifi-kanz | Tole-ranz |
|---|---|---|---|
| Constant | | 0,138 | |
| ALO-Quote-15-24-Jährige | 0,386 | 0,000 | 0,186 |
| BIP/Kopf auf NUTS3-Ebene | -0,027 | 0,689 | 0,323 |
| Anteil MigrantInnen aus Drittstaat bei Jugendlichen | 0,437 | 0,000 | 0,143 |
| Anzahl Sonderschulklassen im Bezirk | 0,151 | 0,001 | 0,729 |
| Schulklassen auf Sek-I&II-Ebene pro jugendl. Einwohner/in | 0,100 | 0,229 | 0,221 |
| Anzahl LehrerInnen in Sek I & II pro 15-24-j-Jugendlichen | -0,021 | 0,789 | 0,244 |
| Anteil Betriebe in den 3 Branchen mit niedrigster Qualifikation | -0,340 | 0,006 | 0,104 |
| Bildungsstandards Mittelwert in Mathematik 8. Schulstufe | 0,115 | 0,169 | 0,219 |
| HISEI-sozioökonomischer Index | -0,296 | 0,001 | 0,204 |
| Anteil SchülerInnen, die sehr ungern zur Schule gehen | -0,024 | 0,617 | 0,650 |
| Anteil SchülerInnen, die sehr unzufrieden mit Klasse sind | -0,026 | 0,597 | 0,606 |
| Anteil SchülerInnen mit hohen Bildungsaspirationen (AHS, BHS) | -0,051 | 0,449 | 0,342 |
| Anteil SchülerpendlerInnen an allen 15-19-j Jugendl. im Bezirk | 0,069 | 0,330 | 0,307 |

Quelle: Statistik Austria & BIFIE: BibEr & Abgest. Erwerbsstat., Bildungsstand. Mathematik 2017 / Berechnungen: IHS.

***Tabelle 34: Qualitätsmaße für Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung regionaler FABA-Quoten***

| Qualitätsmaß | Wert des Qualitätsmaßes |
|---|---|
| Korrigiertes R2 | 0,828 |
| Durbin Watson | 1,829 |

Quelle: Statistik Austria & BIFIE: BibEr & Abgest. Erwerbsstat., Bildungsstand. Mathematik 2017 / Berechnungen: IHS.

[114] Mit diesem Ergebnis zu den Sonderschulen können die Ergebnisse aus dem Nationalen Bildungsbericht 2015 (Steiner et al. 2016) auch mit neueren Daten und in einem veränderten Variablensetting repliziert werden. Im Rahmen des NBB 2015 wurden auch viele weitere Interventionsvariablen des Bildungssystems (Unterstützung bei spezifischen Problemlagen:z.B. DyskalkulietrainerInnen) in das Modell mit einbezogen, sind jedoch insignifikant geblieben.

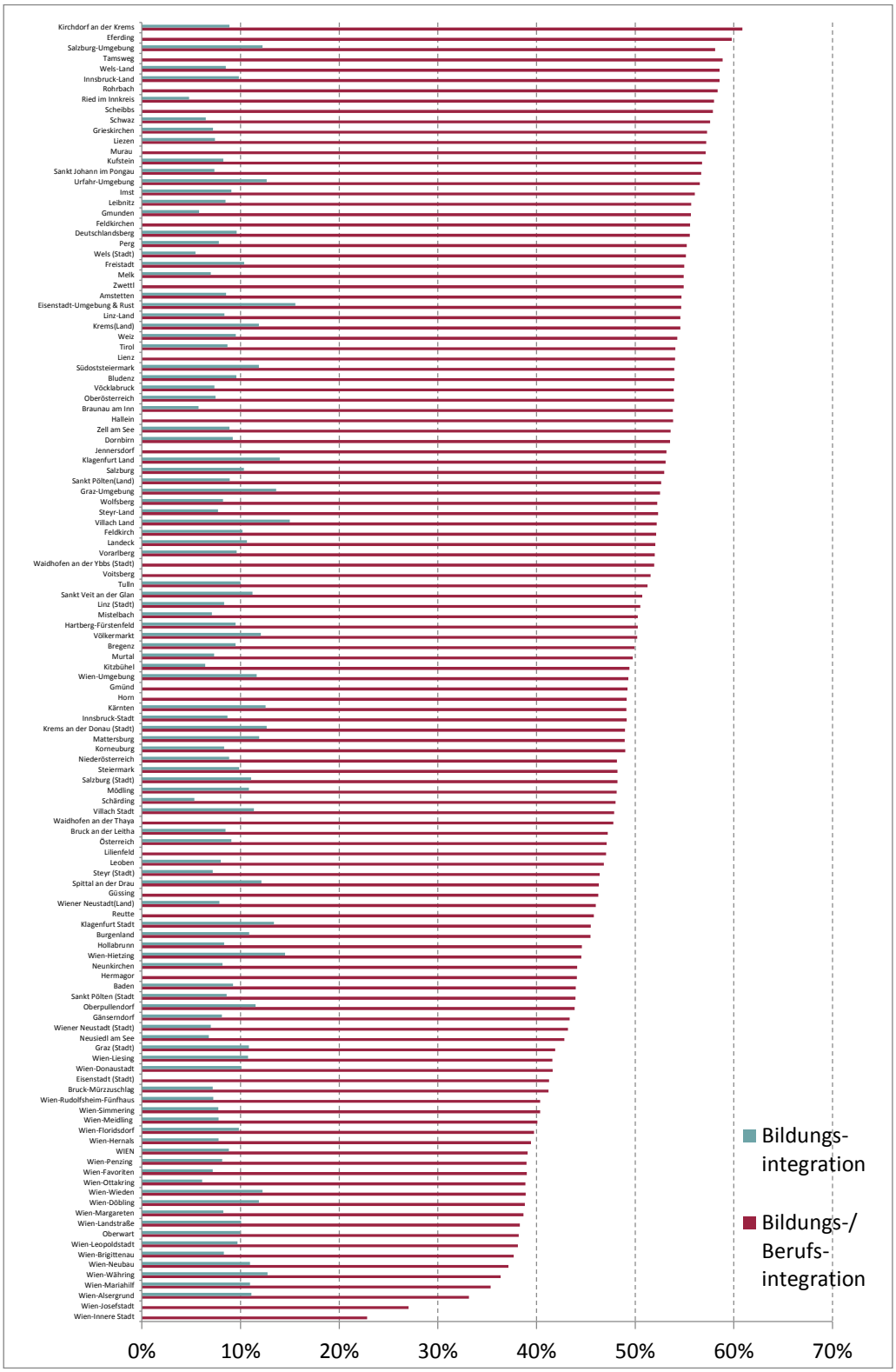
### 11.1.2 Reintegrationchancen nach einem frühen Abbruch

Eine nach dem Ausmaß des frühen Bildungsabbruchs zweite interessante und relevante Fragestellung, die sekundärstatistisch beantwortet werden kann, ist jene nach der Dauerhaftigkeit des frühen Abbruchs oder umgekehrt formuliert, nach den Chancen, die frühe AbbrecherInnen vorfinden, den Status durch Integration zu überwinden. Beantwortet lässt sich diese Frage wiederum auf Basis des Bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitorings, worin der Arbeitsmarktstatus jener Personen, die in einem Jahr zum Stichtag als frühe AbbrecherInnen identifiziert worden sind, z.B. nach 24 Monaten erhoben wird. Die relevanteste Frage in diesem Zusammenhang ist es, welche Anteile der FABA sich 2 Jahre später wieder in Ausbildung befinden, weil einzig diese Form der Integration entsprechend der Definition von FABA diesen Status überwinden lässt. Österreichweit sind dies – wie man in Abbildung 58 erkennt – 9,1%, was auf einen hohen Verfestigungsgrad des Abbruchsstatus hindeutet.

Diesen Befund einschränkend muss jedoch festgehalten werden, dass (noch) nicht sämtliche Formen der Ausbildung auch statistisch erfasst werden. Demnach sind in den Zahlen Integrationen in das formale Bildungswesen und die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik seitens des AMS eingeflossen nicht jedoch die Aktivitäten des Sozialministeriumsservice.

Regional schwanken die Bildungsintegrationsquoten von FABA zwischen 14,5% in Wien-Hietzing und 4,8% in Ried im Innkreis. Die höheren Bildungsintegrationsquoten lassen sich in städtischen Bezirken, die niedrigeren in ländlichen Regionen feststellen. Interessant und relevant ist aber nicht alleine nur die Bildungsintegration, sondern insgesamt die Systemintegration, d.h. die gemeinsame Betrachtung des Bildungs- und Beschäftigungssystems. Diese „Gesamt"-Integrationsquote beträgt österreichweit 47,1%, wobei hierbei ebenso große regionale Schwankungen, nur dieses Mal wieder mit vertauschten Vorzeichen, zu beobachten sind. Demnach schwankt die Quote von 60,9% in Kirchdorf an der Krems bis runter auf 22,8% in Wien-Innere Stadt. Das Stadt-Land-Verhältnis dreht sich also wieder einmal um: Die Gesamtintegration von (ehemaligen) FABA ist am Land deutlich höher als in der Stadt, was darauf zurückzuführen ist, dass die Beschäftigungschancen von FABA am Land wesentlich besser ausgeprägt sind als in der Stadt. Die Beschäftigungsvorteile am Land überwiegen dabei die Bildungsintegrationsvorteile in der Stadt deutlich.

### *Abbildung 58: Integrationsquote von FABA 2014 nach 24 Monaten*




Quelle: Statistik Austria; BibEr & Abgestimmte Erwerbsstatistik / Berechnungen: IHS

Insgesamt ergibt sich demnach ein differenziertes Bild, was die Unterschiede zwischen Stadt und Land sowie die regionale Streuung von frühem Bildungsabbruch und den Chancen einer nachträglichen Integration betrifft. Am Land sind die FABA-Quoten insgesamt niedrigere, jene von Personen mit Migrationshintergrund aber deutlich erhöht. Zugleich bestehen am Land jedoch bessere Chancen auf Integration ins Beschäftigungssystem, auch wenn die Qualifikation niedrig ist. In der Stadt demgegenüber sind insgesamt die FABA-Quoten hoch, jene für Jugendliche mit Migrationshintergrund jedoch in Relation zum Land vergleichsweise gering. Die Chancen auf Integration ins Beschäftigungssystem sind für niedrigqualifizierte Jugendliche in der Stadt aber unterdurchschnittlich, während die Chancen auf Integration in Bildung überdurchschnittlich ausgeprägt sind. Diese differenzierte Struktur bildet die Basis für ein Sampling qualitativer Fallstudien, worin die Diversität möglichst gut abgebildet werden soll.

## 11.2 Qualitative Fallstudien

### 11.2.1 Methodisches Vorgehen

Im Rahmen der soeben vorgestellten sekundärstatistischen Analysen wurde das Zustandekommen des Anteils früher AbbrecherInnen anhand von wirtschaftlichen, sozialen und bildungsbezogenen Variablen. Dem Grundsatz der methodischen Triangulation entsprechend soll diese Untersuchung der – auf der Ebene politischer Bezirke unterschiedlich stark ausgeprägten – FABA-Quoten nun mit einem qualitativen Forschungsdesign ergänzt werden. Im Rahmen von vier Fallstudien werden die regionalen Besonderheiten, Angebote und Strategien im Hinblick auf die Zielgruppe (potenzieller) AbbrecherInnen in ausgewählten Bezirken im Detail beleuchtet und miteinander verglichen. Mit dem Verständnis der Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser einzelnen Bezirke soll die Grundlage geschaffen werden, um Thesen über die Ursachen der regionalen Unterschiede in den FABA-Quoten über das quantiative Modell hinaus zu formulieren und mögliche Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Prävention, Intervention und Kompensation von Abbrüchen auf Bezirksebene abzuleiten.

Bei der Fallauswahl wurden vier politische Bezirke ausgewählt und dabei ein möglichst heterogenes Sampling angestrebt. Durch die Untersuchung zweier Bezirke aus dem urbanen Raum und zweier Bezirke aus ländlicheren Regionen, wurde erstens der

Differenzierung von Stadt und Land Rechnung getragen. Eine weitere Grundlage für die Fallauswahl bildete zweitens die Höhe der FABA-Quoten: Es wurden ein städtischer und ein ländlicher Bezirk gewählt, deren Abbruchsquoten dem allgemeinen „Trend“[115] entsprechen und diese einem städtischen und einem ländlichen Bezirk gegenübergestellt, die sich durch auffallend geringe Abbruchsquoten auszeichnen. Die endgültige Fallauswahl belief sich auf die Städte Graz und Salzburg und die ländlichen Regionen Urfahr-Umgebung und Landeck, deren Besonderheiten in den Bezirksprofilen (siehe Kapitel 11.2.2) genauer dargestellt werden.

Pro Fallstudie wurden zwischen Juni und September 2018 vier Interviews mit ZielgruppenexpertInnen geführt. Diese Art von Interviews ermöglicht einen Zugang zu Informationen bzw. Fachwissen, über welches die ExpertInnen explizit verfügen. Somit eröffnet diese Form der Befragung einen explorativen Zugang zu spezifiziertem Wissen, über welches sie nicht notwendigerweise alleine verfügen, „das aber doch nicht jedermann in dem interessierenden Handlungsfeld zugänglich ist“ (Meuser/Nagel 2009, 467). Ziel der ExpertInneninterviews war es, die Lebens-, Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation für Jugendliche im Bezirk zu beleuchten und ein besseres Verständnis der dortigen Maßnahmenlandschaft und Kooperationsstrukturen zu entwickeln.

Für die Interviews wurden ExpertInnen ausgewählt, welche mit oder zu dieser Zielgruppe arbeiten (Beratungs- und Informationsstellen) bzw. sich an den Schnittstellen relevanter Akteure (Trägerorganisationen, Fördergeber) befinden und dadurch möglichst einen Gesamtüberblick über die Situation im Bezirk haben. Es wurde darauf geachtet, dass die befragten ExpertInnen in allen Bezirken in ähnlichen Institutionen bzw. Positionen fungieren, um die Vergleichbarkeit der einzelnen Bezirke zu ermöglichen. Dabei wurden sowohl schulische als auch außerschulische Einrichtungen mit einbezogen und strategische Akteure ebenso wie Anbieter, die sich auf der operativen Ebene für die Zielgruppe engagieren, befragt. Die relevanten Organisationen und die entsprechenden Ansprechpersonen wurden auf Basis einer Recherche zur Angebotslandschaft in den Bezirken und über die direkte Kontaktaufnahme sowie in weiterer Folge auch mithilfe des „Schneeballprinzips“ ermittelt.

[115] Die FABA-Quoten in den Städten weisen in der Regel höhere Werte auf als am Land. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist die Chance auf Bildungsintegration in Städten jedoch deutlich stärker ausgeprägt als am Land (vgl. Kapitel 11).

Insgesamt wurden 16 leitfadengestützte Interviews mit ExpertInnen geführt, transkribiert und einer qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2007) unterzogen.

Im Rahmen von leitfadengestützten qualitativen Interviews kann im Sinne eines offenen Zugangs flexibel auf jene Aspekte eingegangen werden, die im Bereich der Expertise der Befragten liegen und die diesen wichtig erscheinen. Zugleich ermöglicht die Methode eine strukturierte Herangehensweise: Indem allen Gesprächen derselbe Leitfaden zugrunde gelegt wurde, konnten zentrale Themenbereiche in allen Interviews abgedeckt und damit die Vergleichbarkeit zwischen den Bezirken gewährleistet werden. Dem Erkenntnisinteresse entsprechend lag der Fokus der Interviews auf der Bedarfsentsprechung und den Stärken und Schwächen der Angebotslandschaft im Bezirk sowie auf dem Kreis der relevanten Akteure und deren Vernetzungsstrukturen. Des Weiteren wurden ExpertInnen um ihre Einschätzungen hinsichtlich der Zielgruppe und spezifischer Teilzielgruppen sowie deren Problemlagen im Bezirk gebeten und zu ihren Eindrücken aktueller Entwicklungen und möglicher Zukunftsszenarien befragt. Die Interviews dauerten ca. 45 bis 90 Minuten und wurden in der Regel als Einzelinterviews geführt. In manchen Fällen nahmen – auf Wunsch der entsprechenden Organisationen – mehrere zuständige Personen an den Gesprächen teil.

Auf Basis der Transkripte wurden zunächst jeweils die Interviews zu einem Bezirk herangezogen und miteinander verglichen. Ziel dieses ersten Auswertungsschrittes war es, die Aussagen der Befragten innerhalb eines Bezirks kategorienweise miteinander zu vergleichen, Gemeinsamkeiten und Widersprüche herauszuarbeiten und die Situation und Abläufe im Bezirk in einem Bezirksprofil zusammenzufassen. Von Gemeinsamkeiten ist dann die Rede, wenn der gleiche Sachverhalt – auf einer abstrakten Ebene – aus zumindest zwei unterschiedlichen Quellen geschildert wird. Widersprüche werden als konträre Ansichten verschiedener Befragter zu einem Sachverhalt verstanden, die sich zum Beispiel aus unterschiedlichen Erfahrungshintergründen, Positionen und Einschätzungen der handelnden Akteure ergeben können. Einzelaussagen flossen demnach nur dann in die weitere Analyse mit ein, wenn sie sich im späteren Vergleich mit anderen Bezirken als besonders außergewöhnlich oder relevant erwiesen.

Auf die detaillierte Analyse der Merkmale und Strukturen in den einzelnen Bezirken folgte ein systematischer Vergleich der vier Fallstudien. Dafür wurden die Bezirksprofile nebeneinandergestellt und Gemeinsamkeiten und Unterschiede entlang der folgenden Kategorien analysiert: abbruchsrelevante Besonderheiten in den Bezirken, Zielgruppe(n) und Bedarfslagen, Stärken und Schwächen des Angebots sowie Akteure und deren Vernetzung. Diese Gegenüberstellung der Fallstudien bildete schließlich die Grundlage, um Hypothesen über die Ursachen der Unterschiede in den

Abbruchsquoten zu formulieren und mögliche Gelingensbedingungen für den Umgang mit Dropouts abzuleiten. Diese werden im Abschnitt 11.3 genauer erläutert.

### 11.2.2 Bezirksprofile

**Bezirksprofil Stadt Graz**

Die steirische Landeshauptstadt ist mit 278.884 EinwohnerInnen – darunter 40.469 Jugendliche im Alter von 15 bis 24 Jahren – die zweitgrößte Stadt Österreichs. Sie zeichnet sich mit 12,1% durch einen für den urbanen Raum auffallend geringen Anteil an AbbrecherInnen aus. Die FABA-Quote für Jugendliche mit Migrationshintergrund liegt mit 30,1% zwar deutlich höher, stellt jedoch auf Ebene der politischen Bezirke eine der niedrigsten Österreichs dar. In Graz hat fast ein Viertel der Bevölkerung (23,2%) bzw. der Jugendlichen (23,9%) im Bezirk einen Migrationshintergrund. Personen, die maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen, machen 18,2% der Grazer Gesamtbevölkerung aus, was im österreichischen Bezirksvergleich einem relativ geringen Anteil an Niedrigqualifizierten entspricht. Graz stellt zwar *einen* politischen Bezirk dar, zu berücksichtigen ist jedoch, dass sich innerhalb der Stadt deutliche Unterschiede zeigen. Diese wurden von den Befragten mehrfach betont und insbesondere an der Differenzierung von Graz „Ost“ und Graz „West“ festgemacht. Der Stadtteil westlich des Murufers wird mit deutlich höheren MigrantInnenanteilen sowie Anteilen an Personen aus sozial schwächeren und bildungsfernen Schichten assoziiert als Graz Ost, was sich in differenzierten Problem- und Bedarfslagen der Zielgruppe widerspiegelt.

<u>Besonderheiten des Bezirks</u>

Graz ist als Einwanderungsstadt von einer großen Diversität gekennzeichnet. Die Unterschiede innerhalb des Bezirks und die damit einhergehende Konzentration von Problemlagen und Benachteiligungen auf bestimmte Stadtteile führen dazu, dass (Bildungs-)Chancen ungleich verteilt sind. Das zeigt sich vor allem im Vergleich von Ost und West. Sogenannte Brennpunkt-Schulen stehen vor großen pädagogischen Herausforderungen; das zeigt sich vor allem in polytechnischen Schulen.

Die Erreichbarkeit der Zielgruppe gilt im Bezirk als große Herausforderung, weil Jugendliche im Kontext der Anonymität des urbanen Raums leichter im System verlorengehen können. Zugleich bringen die Größe und Bevölkerungsdichte der Stadt den Vorteil, dass es ein breites Spektrum an Akteuren gibt, die Maßnahmen für die Zielgruppe setzen. Die Angebote und die Vernetzungsaktivitäten blicken im Bezirk bereits auf eine längere Tradition zurück, weil viele Strukturen schon vor der Ausbildungspflicht bis 18 etabliert wurden. Graz und die Steiermark insgesamt werden

in diesem Zusammenhang als innovativ und die handelnden Akteure als durchwegs engagiert wahrgenommen.

Zielgruppe und Bedarfslagen

Jugendliche – und insbesondere junge Mädchen – mit Migrationshintergrund werden von allen Akteuren als schwer zu erreichende Gruppe gesehen. Dies wird auf fehlendes Wissen über Angebote und über das Bildungssystem im Allgemeinen sowie auch auf die schwere Erreichbarkeit des familiären Umfelds dieser Zielgruppe zurückgeführt. Des Weiteren stellen Jugendliche mit psychischen Problemlagen oder Beeinträchtigungen eine wachsende Teilzielgruppe dar. Weil viele Jugendliche noch nicht für eine „AusBildung" bereit sind und schrittweise an das System herangeführt werden müssen, gewinnen (sehr) niederschwellige Angebote im Bezirk an Bedeutung. Auch NEETs, die sich als Zielgruppe teils mit der Gruppe der FABA überlappen, sind im Bezirk ein wichtiges – im öffentlichen Raum sichtbares – Thema.

Die jugendliche Zielgruppe hat spezifische Anforderungen und Erwartungshaltungen, die aus Sicht der Befragten in der Gestaltung von Maßnahmen zu berücksichtigen sind. Vor dem Hintergrund der geringeren sozialen Verbindlichkeit des städtischen Raums werden langfristige Beziehungs- und Vertrauensarbeit sowie klare Strukturen als wichtige Faktoren für den Umgang mit der Zielgruppe hervorgehoben. Eine Herausforderung zeigt sich im Auseinanderklaffen der Erwartungen Jugendlicher auf der einen und der Möglichkeiten am Arbeits- und Lehrstellenmarkt auf der anderen Seite.

Stärken und Schwächen des Angebots

Der Bezirk ist von einer umfangreichen und vielfältigen Angebotslandschaft geprägt, die als möglicher Grund für die relativ geringen FABA-Quoten gesehen wird. Das Jugendcoaching wird flächendeckend angeboten und ist auch an Jugendzentren im Bezirk vertreten. Die InterviewpartnerInnen verweisen auf eine Vielzahl an Angeboten im Bereich der Beratung. Diese wird unter anderem vom AMS, von Vertretungskammern und von Vereinen sowie auch vom IBOBB-Café der Stadt Graz, das sich als wichtige Erstanlaufstelle für die Zielgruppe etabliert hat, angeboten. Neben vier Produktionsschulen gibt es im Bezirk verschiedene niederschwellige Tagesstruktur-Angebote und Beschäftigungsinitiativen. Aufgrund des zunehmenden Bedarfs an Maßnahmen, die Jugendliche schritt- und stundenweise an das System heranführen, sind den InterviewpartnerInnen die Bedeutung und der weitere Ausbau dieses niederschwelligen Angebots ein wichtiges Anliegen. Ein hoher Bedarf wird auch im Angebot zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses wahrgenommen.

Für den Bedarf Jugendlicher mit Migrationshintergrund sieht man sich im schulischen wie auch im außerschulischen Bereich vor dem Problem, dass die vorhandenen finanziellen Mittel für spezifische Maßnahmen für diese Zielgruppe nicht ausreichen. Ein Engagement für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist daher oftmals in zu geringem Ausmaß und/oder auf ehrenamtlicher Basis möglich. Eine Lücke im Angebot wird für Jugendliche mit Fluchthintergrund gesehen, wenn sie aufgrund ihres Alters keinen Platz mehr im Regel-(Pflicht-)Schulbetrieb finden.

Die Vielfalt an Angeboten und Maßnahmen macht im Bezirk ein hohes Ausmaß an Koordinierung erforderlich. Die Vernetzung verschiedener (Beratungs-)Angebote und das „Matching" Jugendlicher mit den passenden Angeboten werden als große Herausforderungen gesehen. Positiv hervorgehoben wird in diesem Zusammenhang die klare Strukturierung von Verantwortlichkeiten, wenn es um die Zielgruppen und Angebotslinien geht.

Akteure und deren Vernetzung

Der Kreis der Akteure, die Maßnahmen für die Zielgruppe setzen, ist im Bezirk sehr umfangreich. Neben dem Land, dem SMS und dem AMS als wichtigste Fördergeber wird auch die Stadt Graz als wichtiger Akteur betont. Sie setzt insbesondere im Kontext der Bildungsstrategie[116] Maßnahmen für die Zielgruppe und engagiert sich auch im Lehrlingsbereich. Darüber hinaus bieten die Vertretungskammern ebenso wie zahlreiche Vereine Orientierungs- und Unterstützungsangebote. Schulische Unterstützungssysteme gelten vor allem für die Prävention und die Unterstützung von Kindern mit sozialen Benachteiligungen als wichtiger Akteur.

Die KOST wurde als „Koordinationsstelle" schon 2012 gegründet und ist im Bezirk gut etabliert. Sie dient als Vernetzungs- und Anlaufstelle und wird von anderen Akteuren als wichtiger Player wahrgenommen. Durch die Koordination der NEBA-Angebote und die Integration mit dem Jugendcoaching ist ein guter Blick auf die Zielgruppe möglich. Auch dem AMS wird von allen Befragten eine wichtige Rolle zugeschrieben. Das AMS ist im Bezirk mit zwei Geschäftsstellen vertreten, die sich mit teilweise differenzierten

[116] „Bildungsstrategie findet Stadt" stellt die erste Bildungsstrategie der Stadt Graz dar, die von ExpertInnen und unter Beteiligung eines breiten Spektrums an Akteuren – von der Politik über den (Hoch-)Schulbereich bis hin zur Wirtschaft – ausgearbeitet. In der Strategie wurden insgesamt 70 Maßnahmen für den Zeitraum von 2013 bis 2020 formuliert (https://www.graz.at/cms/dokumente/10254711_7745582/2831a782/13_10_Bildung%20findet%20Stadt%20inkl%20%20Layout_FINAL_5_%2012.%20Oktober%202013.pdf).

Schwerpunkten und Maßnahmen an die Bedarfslagen Jugendlicher in Graz Ost und Graz West anpassen.

Die unzureichende Verfügbarkeit finanzieller Mittel stellt aus Sicht der Befragten eine Herausforderung für die weitere Entwicklung des Angebots dar. Sie führt dazu, dass Leistungen nicht im gewünschten Ausmaß angeboten werden können und dass Akteure kaum innovative, über ihr Kernangebot hinausgehende, Maßnahmen setzen. Auch im Bereich schulischer Unterstützungssysteme sieht man sich mit dem Problem konfrontiert, dass finanzielle Mittel nicht langfristig gesichert sind.

Den Unternehmen im Bezirk wird die Verantwortung zugeschrieben, sich stärker an den Lebenswelten der Jugendlichen zu orientieren und etwa Lehrlingsstrategien und Bewerbungsverfahren besser an die spezifischen Anforderungen dieser Zielgruppe anzupassen. Akteure wünschen sich von Betrieben mehr Mut, sich auf benachteiligte oder beeinträchtigte Jugendliche einzulassen und innovative Maßnahmen für die Zielgruppe zu setzen.

Die enge Zusammenarbeit relevanter Akteure wird von allen Befragten positiv hervorgehoben. Als Stärke des Bezirks gilt, dass Akteure sich untereinander kennen und auf unkomplizierten Wegen miteinander kommunizieren. Dies gilt sowohl für den strategischen Austausch als auch für fallbezogene Absprachen in der Begleitung von Jugendlichen. Die wichtigsten Plattformen für die Vernetzung im Bezirk gehen von Landesebene aus: Die Steuergruppe A18 sowie auch die von der BBO-Koordination[117] ausgehende Vernetzung werden als wichtige Strukturen für den Austausch gesehen. Der informelle Austausch wird auch im Rahmen des IBOBB-Netzwerks gefördert, in dem sich rund 100 Partner vernetzen. Betont werden auch die gute Zusammenarbeit zwischen AMS und KOST und die Vernetzung des Jugendcoachings. Akteure aus dem schulischen und außerschulischen Bereich nehmen sich gegenseitig als wichtig wahr, der Austausch folgt hier aber weniger klaren Strukturen.

[117] Entwicklungsprozesse der Bildungs- und Berufsorientierung (BBO) finden in der Steiermark im Rahmen der „Steirischen Strategie für Bildungs- und Berufsorientierung“ statt, die von Mitgliedern eines Strategischen Gremiums unter Federführung der BBO-Landeskoordinationsstelle in der A6 – Fachabteilung Gesellschaft erarbeitet wurde. Die Steiermark ist unter diesem Schirm in sieben Regionen (darunter der Steierische Zentralraum, zu dem auch Graz gehört) gegliedert, für die jeweils eine regionale BBO-Koordination etabliert wurde (https://www.verwaltung.steiermark.at/cms/ziel/132086669/DE/).

**Bezirksprofil Salzburg Stadt**

Die Landeshauptstadt Salzburg ist ein politischer Bezirk, der im Hinblick auf seine FABA-
Die Landeshauptstadt Salzburg ist ein politischer Bezirk, der im Hinblick auf seine FABA-
Quoten dem nach Stadt und Land differenzierten „Trend“ entspricht: Mit 17,9% hat die Stadt Salzburg als Ballungszentrum einen hohen Anteil an AbbrecherInnen. Die Abbruchsquote für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist in Salzburg mit 35% hingegen – ebenso wie in anderen österreichischen Städten – deutlich niedriger als jene vieler ländlicher Bezirke. Im Vergleich zur Stadt Graz weist Salzburg Stadt somit sowohl insgesamt als auch für die Gruppe Jugendlicher mit Migrationshintergrund deutlich höhere Abbruchsquoten auf. Im Hinblick auf die Bevölkerungsstruktur zeigen sich in der Stadt Salzburg sehr hohe MigrantInnenanteile: 28,5% der Jugendlichen im Alter von 15 bis 24 Jahren und 29,2% der Gesamtbevölkerung wurden nicht in Österreich geboren. In der Gegenüberstellung der untersuchten urbanen Bezirke ist zu betonen, dass Salzburg eine deutlich kleinere und – mit 150.394 EinwohnerInnen, darunter 16.825 Jugendliche – bevölkerungsschwächere Stadt ist als Graz.

Besonderheiten des Bezirks

Salzburg wird als relativ kleine Stadt wahrgenommen, die sich aus Sicht der Befragten durch kurze Wege und eine überschaubare Akteurslandschaft auszeichnet. Im Vergleich zu umliegenden Bezirken sehen die InterviewpartnerInnen die Stadt zwar von einem größeren Angebot und Bedarf gekennzeichnet, schreiben ihr ansonsten aber kaum regionale Besonderheiten zu. Große Unterschiede sehen die Befragten innerhalb des Bezirks: Hohe Anteile an MigrantInnen und Personen aus bildungsfernen Schichten sind auf sogenannte Brennpunkt-Stadtteile und Brennpunkt-Schulen konzentriert. Problem- und Bedarfslagen sind daher stark nach Stadtteilen und Schulstandorten differenziert.

Der Arbeits- und Lehrstellenmarkt des Bezirks ist stark vom Tourismus geprägt. Die Arbeitsmarktsituation ist zwar günstig, freie Lehrstellen im Tourismus gelten für zumindest einen Teil der Jugendlichen aufgrund herausfordernder Arbeitsbedingungen jedoch als weniger attraktiv und inkompatibel zu ihren Erwartungen und Berufswünschen.[118]

[118] Mit einem Rückbezug auf die zuvor präsentierten quantitativen Berechnungsergebnisse lassen sich darin jedoch Chancen für benachteiligte und abbruchgefährdete Jugendliche erkennen.

Zielgruppe und Bedarfslagen

Bildungsferne und Hintergründe aus sozial schwachen Schichten, die sich innerhalb des Bezirks in Brennpunkt-Stadtteilen konzentrieren, werden als zentrale Ursachen für Abbrüche hervorgehoben. Psychische Beeinträchtigungen und psychosoziale Einschränkung sowie auch ein zunehmender (sozialer) Druck auf Jugendliche gelten als wachsende Problemlagen. Oft kommen verschiedene Problemlagen und persönliche Krisen zusammen, die Unsicherheiten und Ängste verstärken. Träger nehmen zudem mangelnde soziale Kompetenzen als zunehmendes Problem wahr. Auch existenziell gefährdete Jugendliche mit finanziellen Problemen stellen im Bezirk einen wichtigen Teil der Zielgruppe dar.

Vor dem Hintergrund der Freiwilligkeit bezogen auf das einzelne Angebot gilt die Erreichbarkeit der Zielgruppe im Bezirk als große Herausforderung. Viele Jugendliche nehmen aus Sicht der interviewten Personen Angebote nicht von sich aus in Anspruch oder lassen zu viel Zeit vergehen, bis sie Unterstützung in Anspruch nehmen oder sich zum Beispiel nach einer Lehrstelle umsehen. Benachteiligte Jugendliche bzw. potenzielle AbbrecherInnen drohen insbesondere dann, wenn sie nicht mehr schulpflichtig sind, aus dem System herauszufallen. Das wird auch auf die Anonymität des städtischen Raums zurückgeführt. Die Ausbildungspflicht wird in diesem Zusammenhang als Potenzial gesehen, einen besseren und ganzheitlicheren Überblick über die Zielgruppe zu erhalten.

Stärken und Schwächen des Angebots

Das Angebot in der Stadt Salzburg wird – insbesondere im Vergleich zu umliegenden ländlichen Bezirken – als umfangreich und weitgehend lückenlos eingeschätzt. Die befragten Akteure sehen die Vielfalt an Maßnahmen im schulischen und außerschulischen Bereich als gutes Netz, das auch benachteiligten Jugendlichen ausreichend Unterstützung bietet. Gerade im Hinblick auf Abbruchgefährdete gestaltet es sich aber schwierig, Betroffene zu erreichen und in die für sie passenden Angebote zu bringen. Die lückenlose (Nach-)Betreuung von Jugendlichen gilt als wichtiger Faktor, um die langfristige Wirksamkeit von Maßnahmen zu gewährleisten.

Die Angebotslandschaft im Bezirk wurde in den vergangenen Jahren stark weiterentwickelt und ausgebaut. Vor dem Hintergrund des steigendenden Bedarfs, Jugendliche schrittweise an das System heranzuführen, fehlte es zuvor im (sehr) niederschwelligen Bereich. Diese Lücken konnten mit der Etablierung der Produktionsschulen, niederschwelligen Tagesstrukturmaßnahmen vom Land sowie zusätzlich geschaffenen Kapazitäten von Vorbereitungskursen und (Teil-)Lehrgängen des AMS gefüllt werden. Auch die neu geschaffene Vorstufe der Produktionsschule, die derzeit als Pilotprojekt umgesetzt wird, wird von den Akteuren begrüßt. Für das

„Matching“ von Jugendlichen und Angeboten wird die Bedeutung des Jugendcoachings betont, das als direkte Anlaufstelle für Jugendliche im Bezirk positiv wahrgenommen und genutzt wird. Es dient als wichtige Brücke zwischen AMS-Maßnahmen und niederschwelligen Angeboten sowie auch zwischen schulischen und außerschulischen Unterstützungsmaßnahmen.

Ein zentrales Anliegen der Befragten ist, dass die neu aufgebauten Unterstützungsmaßnahmen im Bezirk erhalten bleiben. Dies wird in starker Abhängigkeit von finanziellen Möglichkeiten und Entwicklungen auf Bundesebene gesehen. Gerade im schulischen Bereich (z.B. Schulsozialarbeit) sieht man sich mit Ressourcenknappheit konfrontiert. Für die Weiterentwicklung des Angebots gelten Jugendliche mit Fluchthintergrund und Jugendliche mit finanziellen Problemen sowie die wachsende Gruppe Jugendlicher mit psychischen Problemlagen als besonders gefährdete Gruppen. Für existenziell gefährdete Jugendliche erscheinen neben Beschäftigungsinitiativen auch Notschlafstellen und betreute Wohnangebote relevant.

Die Wirkungen der A18 lassen sich aus Sicht der Befragten aktuell noch nicht abschätzen. Die Akteure erwarten sich aber vom Ausbau der Angebotslandschaft in den letzten Jahren sowie auch vom Ausbildungspflichtgesetz Verbesserungen für die Zielgruppe und damit sinkenden Abbruchsquoten.

Akteure und deren Vernetzung

Den Maßnahmen von SMS und Land wird im Bezirk eine wichtige Rolle zugeschrieben. Auch das AMS, das sich mit einem umfangreichen Kursangebot und im Bereich der Lehrstellenvermittlung und -förderung engagiert, gilt als wichtiger Akteur und Netzwerkpartner. Die Maßnahmen des AMS werden im Vergleich zu Maßnahmen vom Land als „höherschwellige“ Stufe gesehen, die sich (nur) für Jugendliche, die eine Ausbildung grundsätzlich schaffen können, eignet. Den Anbietern des Jugendcoachings kommt hier eine wichtige Schnittstellenfunktion zu. Auch die KOST fördert Vernetzung am Übergang Schule-Beruf, wobei ihre Rolle von den Befragten – im Vergleich zur Stadt Graz – tendenziell weniger stark betont wird. Von Betrieben wünscht man sich im Bezirk ein stärkeres Engagement, auch Jugendlichen, die sich schwerer tun, eine Lehrausbildung zu ermöglichen.

Aufgrund der großen Unterschiede innerhalb des Bezirks werden Stadtteilarbeit und Jugendzentren, die sich an stadtteilspezifischen Problemlagen orientieren, eine große Bedeutung zugesprochen. Auch Vereine, die nicht maßgeschneidert für die Zielgruppe sind – zum Beispiel das Rote Kreuz – leisten aus Sicht der Befragten einen wichtigen Beitrag, um Dropouts entgegenzuwirken. Ebenso werden schulische Unterstützungssysteme und die Schulen selbst als wichtige Akteure genannt. Schulen sieht man je nach Stadtteil mit unterschiedlichen Problem- und Bedarfslagen

konfrontiert und daher in einer guten Position, mit Initiativen und Projekten passgenaue (präventive) Maßnahmen zu setzen.

Die Vernetzung und die Koordination von Angeboten im Bezirk werden von den InterviewpartnerInnen insgesamt positiv beurteilt. Obwohl die Stadt Salzburg ein Ballungszentrum darstellt, nehmen die Befragten die Akteurslandschaft als relativ überschaubar wahr. Sie sehen den Austausch auch dadurch erleichtert, dass die Akteure sich untereinander kennen. Vernetzungstreffen finden im Bezirk regelmäßig, aber auch anlassbezogen statt. Die Steuergruppe A18 und die „Arbeitsgruppe für Soziale Eingliederung und Armutsbekämpfung" vom Land Salzburg[119] gelten als wichtige Rahmen für den Austausch über Bedarfslagen und Maßnahmen. Der Austausch zwischen Trägern sowie auch im schulischen Bereich wird als umfangreich, jedoch weniger strukturierte Formen annehmend, beschrieben. Hier stellen die Organisation und Umsetzung (zusätzlicher) Vernetzungsaktivitäten aus zeitlichen und organisatorischen Gründen eine Herausforderung dar.

Das Jugendcoaching legt im Bezirk Wert auf die Vernetzung und enge Zusammenarbeit mit verschiedenen Anbietern und Organisationen. Es wird als wichtige Schnittstelle zwischen verschiedenen Akteuren und Maßnahmen gesehen. Betont werden auch fallbezogene Absprachen, um Jugendliche möglichst lückenlos zu begleiten und zu betreuen, damit diese nicht im System verlorengehen.

**Bezirksprofil Landeck**

Der Bezirk Landeck ist der westlichste politische Bezirk des Bundeslandes Tirol und zählt mit seinen 43.944 EinwohnerInnen, wovon 5.612 Jugendliche im Alter von 15-24 Jahren sind, zu den kleineren Regionen Österreichs. Von den EinwohnerInnen weisen 11,4% einen Migrationshintergrund auf. Der Anteil der Personen mit maximal Pflichtschulabschluss liegt im Bezirk Landeck vergleichsweise hoch, bei 26,0%. Im Vergleich zu den anderen Bezirken dieser Fallstudien, zeichnet sich der Bezirk durch einen relativ geringen Anteil von frühen AusbildungsabbrecherInnen aus. Insgesamt beläuft sich der Anteil von FABAs auf 8,4%, was im Vergleich zum Rest Österreichs im unteren Drittel liegt. Nach dem Geburtsland differenziert, steigt der Anteil der

[119] Die „Arbeitsgruppe für Soziale Eingliederung und Armutsbekämpfung" wird von der Abteilung 3 (Soziales) geleitet und umfasst sowohl Vertreter aus der Wirtschaft (Sozialpartner) als auch Finanzierungs- und Maßnahmenpartner am Arbeitsmarkt (Arbeitsmarktservice, Sozialministeriumservice). Sie dient als Rahmen für die Beratung, Planung und Begleitung des Mitteleinsatzes des Landes Salzburg und des ESF zur Umsetzung des ESF-Beschäftigungsprogramms 2020 (https://www.salzburg.gv.at/themen/soziales/soziale-und-finanzielle-leistungen/aufbau-der-arbeitsfaehigkeit).

AbbrecherInnen (dem Trend entsprechend) auf 38,6%, ist aber dennoch im Vergleich zu anderen ländlichen Regionen wesentlich geringer. Daher wird der Bezirk Landeck für die Fallauswahl interessant, da er sich entgegen dem Stadt-Land-Trend verhält.

Besonderheiten des Bezirks

Kennzeichnend für diesen Bezirk ist die ländliche und geografische Struktur, welche viele Vorteile aber auch Herausforderungen mit sich bringt. Als großer Vorteil wird die Tatsache gesehen, dass die EinwohnerInnen sich durch die Überschaubarkeit und Größe des Bezirks untereinander kennen, gegenseitig unterstützen, helfen, vernetzen und nicht in der Anonymität verloren gehen bzw. im System verschwinden. Daraus resultierend gibt es neben den öffentlichen Angeboten ein großes privates Unterstützungssystem.

Als Nachteil der ländlichen Struktur werden die geografischen Gegebenheiten (Berge, Täler, Grenzen etc.) im Bezirk beschrieben, welche Herausforderungen in der Mobilität mit sich bringen. Nicht nur innerhalb des Bezirkes, sondern auch zu angrenzenden Regionen ist die Erreichbarkeit dadurch erschwert bzw. beeinträchtigt. Auch sind im Bezirk nicht alle Gemeinden an das öffentliche Verkehrsnetz angebunden.

Der Arbeitsmarkt ist vorrangig durch Angebote im Gast- und Baugewerbe[120] gekennzeichnet. Dies eröffnet dem Bezirk viele Chancen am Lehrstellenmarkt und begünstigt die Zahl der Arbeitsplätze. Dennoch sprechen die Befragten davon, dass die fehlende Industrie und das einseitige Angebot auch Nachteile für bestimmte Personengruppen bergen – insbesondere höherqualifizierte Personen vermissen ein entsprechendes Angebot und wandern daher oft auch in Ballungszentren ab. Für die Zielgruppe hingegen eröffnen diese Branchen Möglichkeiten am Lehrstellen- und Arbeitsmarkt Fuß zu fassen, wie die quantitative Analyse (Kapitel 11.1) gezeigt hat.

Die Schulqualität und die breitgefächerte Bildungslandschaft werden von den Akteuren positiv hervorgehoben. Es gibt unterschiedliche Angebote – von verschiedenen Pflichtschulen bis hin zum Studium.

Zielgruppe und Bedarfslagen

Personen und vor allem Mädchen mit Migrationshintergrund stellen einen wichtigen Teil der Zielgruppe im Bezirk dar. Insbesondere für diese Personengruppe nehmen die

[120] Branchen mit geringen Qualifikationsanforderungen.

Befragten unterschiedliche Problemlagen wahr. Sie sprechen davon, dass fehlende Sprachkenntnisse dazu führen, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund des Öfteren entwurzelt fühlen und nicht in bestehende Gemeinschaften aufgenommen werden.

Allgemein wird von den Befragten erwähnt, dass die Zielgruppe bzw. Jugendliche mit sehr individuellen und vielfach multiplen Problemlagen zu kämpfen haben. Neben diesen Gruppen werden auch die Eltern der Zielgruppe genannt, da sie besonders in diesem Alter ihrer Kinder oft nicht die geeigneten Ansprechpersonen darstellen und deren Karriereentwürfe, sowie Wünsche zur schulischen Laufbahn oftmals nicht mit jenen der Jugendlichen übereinstimmen.

Stärken und Schwächen des Angebots

Die Angebotslandschaft wird im Bezirk als überschaubar, aber dennoch dem Bedarf entsprechend empfunden. Trotz der geringen Vielfalt werden bestehende Angebote als sehr wichtig erachtet und geschätzt. Dabei wird vor allem das Jugendcoaching als wichtige Institution gesehen, welche im Bezirk sehr gut vernetzt ist und für die Jugendlichen einen niederschwelligen Zugang zur Angebotslandschaft eröffnet. Des Weiteren gibt es im Bezirk beispielsweise verschiedene AMS-Angebote wie Lehrstellenförderung und –vermittlung, das Berufsinformationszentrum sowie die Arbeitsassistenz, schulische Unterstützungsangebote und die Produktionsschule im Nachbarbezirk Imst. Neben diesen Unterstützungsangeboten haben auch Vereine und Jugendzentren eine wichtige Funktion im Bezirk inne, da sie vor allem in abgelegenen Regionen Angebote und Freizeitgestaltungsmöglichkeiten bieten. Da das Angebot, sowohl in quantitativer als auch inhaltlicher Sicht, im Bezirk als sehr überschaubar wahrgenommen wird, bedarf es aus Sicht der InterviewpartnerInnen kreativer Einzellösungen und umfangreicher Vernetzungsarbeit, um für alle Personen ein passendes Angebot ermöglichen zu können.

Als Lücke im bestehenden Angebot wird neben der bereits beschriebenen geringen Vielfalt auch das fehlende Angebot für bestimmte Personengruppen, wie zum Beispiel Mädchen mit Migrationshintergrund und im niederschwelligen Bereich skizziert. Dabei wird vor allem das Fehlen einer Produktionsschule von den Befragten kritisiert. Die Unterstützung für Personen mit psychischen Erkrankungen durch die Schaffung von Angeboten, die Tagesstrukturen und stundenweise Beschäftigungen ermöglichen, stellt dabei ein weiteres Anliegen da.

Insgesamt wird der Entwicklung im Bezirk positiv entgegengeblickt. Dennoch wären mehr Ressourcen für das Jugendcoaching, sowie dem Ausbau der Angebote im niederschwelligen Bereich wünschenswert.

Akteure und deren Vernetzung

Als die drei großen Fördergeber werden das SMS, das Land Tirol und das AMS genannt. Dem AMS wird, neben der Funktion als Fördergeber, auch die Rolle als wichtiger Akteur im Bezirk zugeschrieben, welcher zum einen ein wichtiger Netzwerkpartner darstellt und zum anderen an der Entstehung von vielen Angeboten beteiligt ist. Neben diesen Fördergebern gibt es weitere verschiedene Akteure und soziale Vereine im Bezirk. Angefangen von der KOST Tirol, welche in Innsbruck ansässig ist, über das Jugendcoaching, bis hin zu einzelnen Gemeinden und der Bezirkshauptmannschaft. Von Seiten der Befragten wird im Bezirk auch die Rolle und das Engagement von Unternehmen als bedeutend hervorgehoben. Es besteht ein guter Zugang und Kontakt zu diesen, da der Bezirk sehr kleinräumig ist und die einzelnen Akteure dadurch vielfach aufeinander angewiesen sind.

Der Vernetzung und Kooperation zwischen einzelnen Akteuren und Angeboten wird eine wichtige Stellung zugeschrieben. Im Bezirk und darüber hinaus gibt es verschiedene Treffen und Netzwerke. Eines der größeren Treffen ist hierbei das Sozialvernetzungstreffen, welches regelmäßig in Intervallen von 2-3 Monaten in Landeck stattfindet. Ziel dieses Treffens ist es, die handelnden Akteure zu versammeln und die Möglichkeit zu eröffnen, Angebote vorzustellen und diese kennen zu lernen. Diese Treffen tragen stark zur Vernetzung und Strukturierung gemeinsamer Interessen und Ziele der Akteure bei, wodurch die gegenseitige Zusammenarbeit begünstigt wird und somit die überschaubare Angebotslandschaft durch kreative Einzellösungen und umfangreicher Vernetzungsarbeit ergänzt wird. Aber nicht nur zwischen den handelnden Akteuren besteht ein enger und reger Kontakt, auch die Vernetzung zur Privatwirtschaft wird äußerst positiv eingeschätzt.

Über die größeren Vernetzungs- und Austauschmöglichkeiten hinaus gibt es im Bezirk auch sehr viele kleine Treffen zwischen einzelnen Akteuren (z.B. Kinderplattform, Pflichtschulinspektor und Jugendcoaching etc.).

**Bezirksprofil Urfahr-Umgebung**

Der nördlich von Linz angrenzende und sich bis zur tschechischen Grenze erstreckende politische Bezirk Urfahr-Umgebung mit seinen 83.366 EinwohnerInnen stellt, für die Fallauswahl ein Beispiel für einen Bezirk dar, welcher dem Stadt-Land-Trend folgt. Er zeichnet sich durch einen allgemein geringen Anteil von frühen AusbildungsabbrecherInnen von 6,7% aus. Der FABA-Anteil bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt hingegen bei 63,8%, was die höchste aller Abbruchsquoten unter den österreichischen Bezirken darstellt. Da in diesem Bezirk eine hohe Spanne zwischen diesen Anteilen vorliegt, war Urfahr-Umgebung für die Fallauswahl von besonderem Interesse. Allgemein kennzeichnen diesen Bezirk eine hohe Pendlerquote

von 66,9%, was durch die Nähe Linz erklärt werden kann und einen geringen Anteil von Personen mit Migrationshintergrund (6,5%).

Besonderheiten des Bezirks

Der Bezirk Urfahr-Umgebung ist durch die ländliche und kleinstrukturierte Beschaffenheit der Region gekennzeichnet. Die geringe Zielgruppengröße und das kleine Akteursgefüge werden von den Befragten als positiv hervorgehoben und tragen dazu bei, dass sich die Menschen im Bezirk untereinander kennen. Als Besonderheit von Urfahr-Umgebung werden die Nähe zu Linz und die damit einhergehende Unterteilung dessen genannt. Der nördliche Teil von Urfahr-Umgebung charakterisiert sich als ländliche Region, wohingegen der südliche Teil durch die Angrenzung an die Stadt Linz als Speckgürtel derer gesehen werden kann. Da binnen dieses Raumes die Wohn- und Lebenserhaltungskosten, im Vergleich zur angrenzenden Region, erheblich höher sind, kommt es dort aus Sicht der Akteure zu einer sozialen Selektion der BewohnerInnen – es sind wenig Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status angesiedelt. Des Weiteren assoziieren die Befragten mit dem Speckgürtel eine gute Schulqualität und wenige Bildungsabbrüche.

Durch die Nähe zu Linz werden den EinwohnerInnen viele Möglichkeiten aber auch Herausforderungen eröffnet – gerade die vielfältige Angebotslandschaft in Linz schafft einen großen Mehrwert für den Bezirk. Als Nachteile werden von den Befragten die fehlende Bezirkshauptstadt und -hauptmannschaft und nicht vorhandenen Projekte empfunden und die somit resultierende primäre Ausrichtung nach Linz kritisiert. Auf Grund dieser Zentrierung auf die Landeshauptstadt stellt die Mobilität zu dieser eine geringe Herausforderung für die AnwohnerInnen dar, wohingegen innerhalb des Bezirkes ein schwaches öffentliches Verkehrsnetz vorzufinden ist. Dies zeigt sich zum einen durch die mangelnden Querverbindungen und fehlenden öffentlichen Verkehrsmittel und zum anderen wären die Anbindungen in die Nachbarbezirke/Städte für bestimmte Regionen vorteilhafter.

Da sehr viele Arbeitsplätze und Lehrstellen von lokalen Industriebetrieben geschaffen werden, wird die derzeitige Arbeitsmarktsituation positiv gewertet. Auch wird von den Befragten wahrgenommen, dass die ansässigen Firmen besonders um den Erhalt ihrer Arbeitskräfte bemüht sind und sich somit auch für die Zielgruppe Arbeitsmarktchancen eröffnen.

Zielgruppe und Bedarfslagen

Personen mit Migrationshintergrund weisen mitunter heterogene soziale Hintergründe auf. Auf der einen Seite zeigen sich hohe Bildungsaspirationen und andererseits stehen sie unter einem großen finanziellen Druck, da sie vielfach zum Familieneinkommen

beitragen müssen. Generell zeigt sich, dass die Rolle des Elternhauses und die damit verbundene Unterstützung als wichtige Gelingensbedingungen für eine erfolgreiche (Aus-)Bildung gesehen werden. Durch mangelnde Sprachkenntnisse, fehlende Einblicke in das System etc. ist dies jedoch für Personen mit Migrationshintergrund oft problematisch.

Im Bezirk zeigt sich des Weiteren, dass psychische Beeinträchtigungen, Einschränkungen und/oder Probleme eine wachsende Problematik innerhalb der Zielgruppe darstellen, die oft auf schlechte Erfahrungen (soziale Ängste, Mobbing etc.) zurück zu führen sind. Damit einhergehend eröffnen sich multiple Problemlagen von Seiten der Jugendlichen.

Als eine Stärke der Jugendlichen vom Land (Urfahr-Umgebung) wird die bevorzugte Einstellung durch Unternehmen und die überwiegend positive Resonanz und Wertschätzung der ArbeitgeberInnen von den Akteuren genannt.

Stärken und Schwächen des Angebots

Die Angebots- und Betreuungslandschaft wird im Bezirk als sehr beschränkt und überschaubar wahrgenommen, was aber durch die Nähe zu Linz und dem dort ansässigen Angebotsspektrum zum Teil kompensiert werden kann. Generell sprechen die Befragten davon, dass viele Angebote oberösterreichweit angeboten werden und keine separate Betrachtung der einzelnen Bezirke stattfindet – im Fall des AMS und der KOST wird Urfahr-Umgebung mit Linz als gemeinsame Einheit zusammengefasst und betreut.

Angeboten wie Vereine, Schulen aber auch dem Diakoniewerk, welche in Urfahr-Umgebung ansässig sind, wird eine wichtige Bedeutung zugeschrieben. Angebotslücken werden im niederschwelligen Bereich gesehen, da es keine eigene Produktionsschule und einen Mangel an Angeboten für Jugendliche mit psychischen Einschränkungen und/oder körperlichen Beeinträchtigungen gibt. Gerade diese Angebotslücke gilt es aus Sicht der Befragten zu füllen, da Mobilität für diese Personengruppe eine Barriere darstellt. Neben den bereits aufgezeigten Lücken, weisen die Befragten auch auf das eingeschränkte Freizeitangebot und fehlende Jugendzentren hin, welche eine wichtige Anlaufstelle für die Zielgruppe wären.

Dem Jugendcoaching wird eine eminente Rolle zugeschrieben, da es zum einen eine Orientierungshilfe über die Angebote schafft und somit den Zugang zu diesen eröffnet und zum anderen eine wichtige Anlaufstelle für die Zielgruppe in Urfahr-Umgebung darstellt.

Akteure und deren Vernetzung

Die drei größeren Fördergeber im Bezirk sind das Land Oberösterreich, das AMS und das SMS. Neben diesen Fördergebern gibt es viele weitere unterschiedliche Akteure und Trägerorganisationen in Linz bzw. Urfahr-Umgebung. Die Spanne reicht von unterschiedlichen Betreuungseinrichtungen bis hin zu Akteuren und Angeboten im schulischen und außerschulischen Bereich. Auch die BürgermeisterInnen, Gemeinden und der Bezirkshauptmann, werden von den Befragten als äußerst engagiert empfunden, da sie stark in viele Prozesse eingebunden sind. Von den Befragten wurde generell hervorgehoben, dass viele Akteure in Linz ansässig sind und von dort aus den Bezirk Urfahr-Umgebung mitbetreuen (z.B. Bezirkshauptmann, AMS, KOST etc.).

Durch die Kleinstrukturiertheit des Bezirks, eröffnet sich für die Akteure eine Austauschebene, die sich durch eine große Vernetzungstätigkeit auszeichnet. Neben der Sozialplattform Urfahr-Umgebung, wo regelmäßige, mit Beteiligung von ansässigen Vereinen und Institutionen, Treffen mit unterschiedlichen Schwerpunkten, mit dem Fokus auf Jugendliche, stattfinden, ist derzeit ein eigenes Jugendnetzwerk für den Bezirk im Entstehen. In Kooperation mit dem Regionalmanagement der LEADER-Region[121] befindet sich dieses Netzwerk derzeit im Aufbau, wobei als Vorbild das bereits seit 15 Jahren bestehende Netzwerk im Nachbarbezirk Rohrbach dient. Ziel dieses Jugendnetzwerks ist es, alle Akteure, welche einen Beitrag für die Zielgruppe Jugendliche leisten, zu versammeln und regelmäßige Treffen diesbezüglich zu veranstalten. Von diesem neu entstehenden Jugendnetzwerk erhoffen sich die handelnden Akteure eine Erweiterung der bereits bestehenden Austauschstrukturen und einen weiteren Ausbau der Vernetzung im Bezirk. Generell wird von Seiten der Befragten derzeit eine Aufbruchsstimmung im Bezirk vernommen.

## 11.3 Fazit: Erklärungsansätze für regionale Unterschiede durch Bezirksvergleiche

Nach der Vorstellung der einzelnen Bezirke bzw. Städte für sich genommen, geht es jetzt darum, durch den Vergleich der Bezirke miteinander, Erklärungsansätze für regionale Unterschiede bei den FABA-Quoten abzuleiten. Dabei werden beispielsweise

[121] In diesem Fall bezieht sich die LEADER-Region auf Urfahr-West, welche alle Gemeinden im Westen des Bezirks Urfahr-Umgebung umfasst. LEADER ist ein Förderprogramm der Europäischen Union und dient zur Regionalentwicklung. Ziel dieses Programmes ist, den ländlichen Raum zu stärken, die regionale Wirtschaft zu fördern und die Lebensqualität aufzuwerten. http://www.regionuwe.at/regional-br-entwicklung/leader.html

die verschiedenen Aussagen zu den Besonderheiten der Bezirke, die Bedeutung und die Rolle von Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder aber auch die Aussagen zur Vernetzung der Akteure quer über die vier verschiedenen Regionen miteinander verglichen und dabei Gemeinsamkeiten, Unterschiede sowie Strukturierungsmerkmale herausgearbeitet. Diese Erkenntnisse zu den Gemeinsamkeiten und Unterschieden bei den einzelnen untersuchten Kategorien sowie den Strukturierungsmerkmalen mit denen sie im Zusammenhang stehen, erlauben es schließlich Hypothesen über die Auswirkungen auf die Quoten früher BildungsabbrecherInnen abzuleiten.

### 11.3.1 Abbruchsrelevante Besonderheiten in der Wirtschafts- und Sozialstruktur

Die unterschiedliche Industrie- und Wirtschaftsstruktur im Vergleich der einzelnen Bezirke zueinander eröffnet für die Zielgruppe unterschiedliche bzw. mehr oder minder große Optionen zur (beruflichen) Integration, in Abhängigkeit davon wie weit Angebot und Nachfrage nach Arbeits- und Lehrplätzen quantitativ und qualitativ übereinstimmen oder auseinanderklaffen. So diagnostizieren die InterviewpartnerInnen zwar eine grundsätzliche aber in den einzelnen Regionen unterschiedlich akzentuierte Diskrepanz in den Erwartungen der Jugendlichen und dem Bedingungen am Arbeitsmarkt bzw. der Berufsrealität. Über die individuellen Berufswünsche hinaus werden öffentlich auch Erwartungshaltungen generiert (Frauen in die Technik, Karriere durch Lehre, …), dem das regional verfügbare Angebot entweder entspricht oder wovon es zuweilen auch stark abweicht. Demzufolge spielt auch die regionale Wirtschaftsstruktur vermittelt über die Attraktivität der Lehr- und Arbeitsbedingungen eine entscheidende Rolle dabei, wie stark oder schwach die Quote des frühen Bildungsabbruchs in einer Region ausgeprägt ist. Bezirke wie Landeck sind beispielsweise stark durch die Branchen Bau und Tourismus, der auch in der Stadt Salzburg eine große Rolle spielt, geprägt. Diese Branchen erscheinen so machen Jugendlichen aufgrund der Arbeitsbedingungen weniger attraktiv. Dadurch wird der Motivation eines Teils der Jugendlichen, beispielsweise Lehrstellen anzunehmen und damit eine Systemintegration zu erreichen, weniger stark entsprochen als in Regionen, die durch eine diversifizierte Wirtschaftsstruktur verschiedenen Motivationslagen und Erwartungshaltungen der Jugendlichen entsprechen können.

So stark sich die Wirtschaftsstruktur zwischen den Regionen unterscheiden kann so stark unterschiedlich kann auch die Sozialstruktur ausgeprägt sein. Ein Kennzeichen von Stadt und Land im Vergleich an sich und somit auch im Zusammenhang mit der Zielgruppe der abbruchgefährdeten Jugendlichen ist die Anonymität und reduzierte Verbindlichkeit in Ballungszentren auf der einen Seite sowie die Bedeutung (althergebrachter) sozialer Netzwerke und der damit einhergehende Integrationsdruck auf der anderen Seite am Land. Für die erfolgreiche Integration von Jugendlichen ist die

Existenz zumindest aber der Aufbau einer Beziehungs- und Vertrauensbasis sehr wichtig, da Jugendliche von sich aus oft nicht bereit oder fähig sind, die Hemmschwelle für die Inanspruchnahme eines Angebots zu überwinden. Dies schafft im Vergleich von ländlichen und städtischen Bezirken unterschiedliche Ausgangssituationen, die das Niveau des frühen Bildungsabbruchs vorteilhaft für ländliche Regionen und ungünstig für Ballungszentren beeinflussen, wenn vorerst einmal vom Migrationshintergrund abgesehen wird. So bieten die überschaubaren Strukturen am Land, wo man einander kennt, nicht nur die Gefahr einer Stigmatisierung, sondern positiv gewendet auch begünstigte Startvoraussetzungen. Weil man einander kennt, ist einerseits die soziale Verantwortung andererseits aber auch die soziale Verbindlichkeit am Land eine größere (was dies für Jugendliche mit Migrationshintergrund bedeutet, wird im Anschluss diskutiert), während in der Anonymität der Stadt, im oder aus dem System verloren zu gehen, leichter möglich ist. Anstelle eines gleichsam automatischen Bekanntseins muss die Vertrauensbasis zu Betreuungspersonen in der Stadt oft erst hergestellt werden. Umso wichtiger ist in diesem Kontext auch die Lückenlosigkeit des Angebots bzw. die Begleitung der Jugendlichen über Case-Management, um Wartezeiten mit der Gefahr des zwischenzeitlichen „Abtauchens“ zu vermeiden.

Kennzeichnend für die Sozialstruktur von Städten sind darüber hinaus Brennpunktbezirke bzw. –schulen mit einer Kumulation von Problemlagen und stark sozial selektiven zusammengesetzten Personengruppen auf der einen Seite sowie Wohn- und Stadtbezirke für privilegierte Bevölkerungsschichten, während am Land eine stärkere soziale Durchmischung vorgefunden werden kann. Die Existenz von Brennpunkten (in Form von Brennpunktschulen oder gar Brennpunktstadtteilen) ist demnach ein großer Unterschied zwischen städtischen und ländlichen Regionen, der nicht ohne Auswirkungen auf die Quote der frühen BildungsabbrecherInnen bleibt. Für Brennpunkt-Regionen/Schulen sind eine Kumulation von Multiproblemlagen (Armut, Arbeitslosigkeit, …) und eine starke soziale Selektion von benachteiligten Bevölkerungsschichten (Migrationshintergrund, Bildungsferne,…) kennzeichnend. Zu einer Verfestigung dieser Brennpunkt-Strukturen trägt auch bei, dass die betroffenen Schulstandorte nicht über signifikant bessere Mittel verfügen, den größeren Herausforderungen auch adäquat begegnen zu können (dazu vergleiche die Ansätze der indexbasierten Finanzierung, Bacher 2014). Die Segregation in Kombination mit einer nicht adäquaten Ressourcenausstattung führt in einer dynamischen Abwärtsspirale zur Stigmatisierung als schlechte Schulen mit geringer Qualität, die die soziale Abschottung nur noch weiter befördert. Demensprechend erfolgt die soziale Selektion im Bildungssystem in der Stadt und am Land auch auf unterschiedliche Weise: Während in der Stadt eine benachteiligende Selektion hin zu Rest- und Brennpunktschulen stattfindet, kann am Land von der Tendenz her eine

„Elitenselektion“ über den Weg von Gymnasien bzw. andere maturaführende Schulformen beobachtet werden.

### 11.3.2 Zielgruppe und Bedarfslagen

Die Zielgruppe abbruchgefährdeter Jugendliche ist groß und v.a. auch divers. Unterschiedliche Problemlagen und Benachteiligungskonstellationen können zu frühem Bildungsabbruch führen. Diese reichen von Orientierungslosigkeit oder Sprachschwierigkeiten über ressourcenarme/bildungsferne familiäre Hintergründe bis hin zu selbstwertuntergrabenden Selektionserfahrungen. In den Interviews besonders hervorgehoben wurden zwei Teilgruppen: Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Jugendliche mit psychischen Problemlagen.

Ein großer/wichtiger Bestandteil der Zielgruppe sind in allen Regionen und sowohl in der Stadt als auch am Land Jugendliche mit Migrationshintergrund im Allgemeinen und Flüchtlinge im Spezifischen. Flüchtlinge sind regional unterschiedlich verteilt, spielen beispielsweise in Landeck so gut wie keine Rolle, aber in den anderen Bezirken schon. Dies übt Einfluss auf die regionalen FABA-Quoten aus, da sie ab einem Alter von 16 Jahren Pflichtschulen nicht mehr besuchen können und daher quasi automatisch FABA sind. Zu den bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund höheren FABA-Quoten tragen unterschiedliche Ursachen und Wirkungsbeziehungen bei. Jugendliche müssen in einem familiären Kontext mit Migrationshintergrund aufgrund der angespannten ökonomischen Situation oft frühzeitig zum Haushaltseinkommen beitragen, indem sie anstelle ihre Ausbildung fortzusetzen eine Beschäftigung aufnehmen. Ein spezifischer Wirkungszusammenhang kann auch im Kontext des dualen Systems ausgemacht werden. So führen fehlende Information zum Bildungssystem (z.B. gerade die Unkenntnis des dualen Systems in vielen Herkunftskulturen und -staaten) dazu, dass diese für die Integration von abbruchgefährdeten Jugendliche so wichtige Form der Integration in das Ausbildungssystem von den Eltern weniger unterstützt und daher auch seltener gewählt wird. Diesen Ursachenbündeln entgegenwirkende Maßnahmen (z.B. ein spezifisches Bewerben des dualen Systems in ethnischen Communitys) können sich demnach positiv auf die Bildungsintegration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken. Zu den Informationsdefiziten auf Seiten der Personen mit Migrationshintergrund paaren sich zuweilen Vorbehalte von Unternehmen bei der Vergabe von Lehrstellen sowie sprachliche Barrieren. Diese Ursachen- und Wirkungsbeziehungen tragen insgesamt zu einer Unterrepräsentation von MigrantInnen im dualen System bei (Steiner 2013). In diesem Zusammenhang gilt es festzuhalten, dass die regional unterschiedliche Bedeutung des dualen Systems sich auf regional unterschiedliche Integrationsquoten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken kann. Je größer die Bedeutung des dualen Systems in einem regionalen Kontext ist, desto stärker erhöhend kann sich dies auf die FABA-

Quote von MigrantInnen auswirken und so zu einer Erklärung der großen Unterschiede zwischen Stadt (wo das duale System eine untergeordnete Rolle spielt) und Land beitragen. Zudem herrscht im Vergleich zwischen den Bezirken ein unterschiedlich starkes Problembewusstsein, was diesen Teil der Zielgruppe betrifft und trägt derart zu regionalen Unterschieden in den FABA-Quoten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei. Letztlich übt die Art und Weise, wie Integration in einer Region funktioniert, einen starken Einfluss darauf aus, ob und in welchem Ausmaß MigrantInnen integriert werden oder als FABA außerhalb des Systems bleiben. Die Integration abbruchgefährdeter Jugendlicher erfolgt in der Stadt zumeist über die dort vermehrt vorhandenen Unterstützungsangebote, die sich an die Zielgruppe als solche unabhängig von ihrer Herkunft richten. Am Land spielen Vereine und informelle Netzwerke (man kennt und sorgt füreinander bzw. lebt in Zweckgemeinschaften mit gegenseitigen Abhängigkeiten) eine zentrale Rolle für die Systemintegration. Da Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht Teil dieser informellen Netzwerke sind (man sie nicht kennt) und die formalisierten Unterstützungsangebote oft fehlen, führt das zu höheren FABA-Quoten von MigrantInnen am Land wie in der Stadt.

Ein zweiter großer Teil der Zielgruppe sind Jugendliche mit psychischen Beeinträchtigungen. Dies wird in allen untersuchten Regionen bzw. Städten als steigendes Problem und wachsende Problemgruppe ausgemacht. Dabei handelt sich nicht alleine nur um diagnostizierte Problemlagen, sondern auch um Beeinträchtigungen durch Krisen, Ängste und Mobbingerfahrungen, die es für die Jugendlichen schwierig machen, an regelmäßigen Angeboten teilzunehmen. Auch in diesem Zusammenhang steigt die Bedeutung von niederschwelligen Angeboten, die ein langsames und anfänglich unverbindliches Interessieren, Involvieren und Heranführen an intensivere Unterstützungsformen zum Prinzip erheben. Bei dieser Angebotsgruppe – im Spezifischen bei niederschwelligen Beschäftigungsprojekten – wurde in manchen Regionen lange Zeit eine Lücke ausgemacht, die jedoch im Zuge der Ausbildung bis 18 (beispielsweise durch die Produktionsschulen und ihre im Aufbau befindlichen vorstufen) sich als zunehmend schließend wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang wird auch dem Jugendcoaching eine entscheidende Rolle zugesprochen, das nicht „nur“ in Schulen angeboten wird, sondern auch auf außerschulische Jugendliche fokussiert ist.

### 11.3.3 Stärken und Schwächen des Angebots

Insgesamt ist bemerkenswert, dass die interviewten Akteure keine expliziten Lücken im Angebot für die Zielgruppe ausmachen. Vielmehr steht eine Zuversicht im Vordergrund, dass ein Angebot etabliert wird, wenn ein Bedarf dafür festgestellt wurde. Speziell in den Bezirken, wo durch die AB18 neue Strukturen geschaffen oder angestoßen wurden, ist zusätzlich eine gewisse Aufbruchsstimmung zu bemerken.

Diese selektiv verteilte Aufbruchsstimmung ist darauf zurückzuführen, dass die einzelnen Bezirke sich hinsichtlich der Tradition von Maßnahmen für die Zielgruppe unterscheiden. Während beispielsweise Graz schon lange Zeit über ein innovatives und vielfältiges Angebot verfügt, ist in Salzburg vieles erst durch die Etablierung der Ausbildung bis 18 angestoßen worden beispielsweise was die Koordination und das niederschwellige Angebot betrifft. Gleiches gilt für den Vergleich der ländlichen Bezirke untereinander. Auch hier kann Landeck auf eine längere Erfahrung zurückblicken, während in Urfahr Umgebung aktuell eine Aufbruchsstimmung ausgemacht wird, die auf eine starke Weiterentwicklung des Angebots in den letzten Jahren nicht zuletzt durch die Ausbildung bis 18 zurückzuführen ist. In diesem Unterschied bei der Tradition des Angebots kann zumindest für Graz (12,1%) eine Erklärung für die im Vergleich zu Salzburg-Stadt (17,9%) deutlich besseren FABA-Quoten gefunden werden.

Das Bild eines „lückenlosen“ Angebots wird jedoch für die Zielgruppe der Flüchtlinge im Spezifischen und die Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen kritischer gesehen. In diesem Zusammenhang besteht in den Regionen bei den interviewten Personen eine geteilte Sorge und Skepsis v.a. in Hinblick auf die aktuellen politischen Konstellationen, ob das Angebot künftig der Bedarfslage gegenüber angemessen gestaltet sein wird.

Jenseits der geteilten Beurteilung, dass es keine expliziten Lücken gibt, unterscheidet sich die Einschätzung der Verfügbarkeit des Angebots zwischen Stadt und Land. Während in den Städten hervorgehoben wird, dass es viele Akteure und insgesamt auch ein zufriedenstellendes Angebot gibt, wird in ländlichen Bezirken oft betont, dass es zwar ein Angebot gibt, dieses im eigenen Bezirk aber mitunter nicht ausreicht, weshalb zuweilen auf Angebote in Nachbarbezirken ausgewichen werden muss. Die Akteure in den ländlichen Bezirken unterscheiden sich dabei, wie sie mit dieser Situation umgehen. Während die einen auf flexible und unkonventionelle Lösungen setzen, die möglich sind, weil man sich kennt, wird in anderen Regionen eher die Strategie, die Jugendlichen in die nächstgelegene größere Stadt zu schicken, gewählt. Die Frage der Lücken des Angebots wird damit zu einer Frage der vorhandenen oder aber auch fehlenden Mobilität.

Als anschauliches Beispiel dafür werden niederschwellige Beschäftigungs- und Tagesstrukturprojekte angeführt. Diese werden in städtischen Regionen als wichtiger Teil des verfügbaren Angebots für die Zielgruppe betont. Hierbei werden sowohl die Beschäftigungsprojekte (wie EasyCaritas, Tagwerk u.ä.), in denen ohne Mindestausmaß an Stunden gegen Bezahlung mitgearbeitet werden kann als auch die Vorstufen zu den Produktionsschulen hervorgehoben. Obwohl in den untersuchten ländlichen Regionen die entsprechende Zielgruppe für diese Maßnahmen kleiner und damit der Bedarf auch als geringer eingeschätzt wird, werden derartige niederschwellige Projekte dort explizit

vermisst und als notwendige Ergänzung erachtet. Aktuell kann der Bedarf an niederschwelligen Beschäftigungs- und Tagesstrukturprojekten aber auch der Bedarf an Produktionsschulen in den meisten ländlichen Regionen nur durch Pendeln in die Stadt oder in Nachbarbezirke gedeckt werden, wodurch sich Mobilitätsprobleme und Fragen der Erreichbarkeit (geographisch verstanden) stellen, die so in der Stadt nicht bekannt sind.

Das Angebot wird insgesamt und v.a. in Städten als stark diversifiziert wahrgenommen, weshalb es für einzelne Akteure schwierig ist, den Überblick zu bewahren. Das unterstreicht die Notwendigkeit und Bedeutung von koordinierenden und beratenden Akteuren wie der KOST und des Jugendcoachings sowie von Vernetzungstreffen und Übersichtslandkarten zu den Angeboten. In einer stark diversifizierten Angebotslandschaft wird es als wichtig erkannt, Doppelgleisigkeiten und –strukturen zu vermeiden. Vielmehr ist die klare Spezialisierung und Aufteilung zwischen den einzelnen Trägern und Akteuren essentiell, um Konkurrenzsituationen (z.B. um TeilnehmerInnen) zu vermeiden und den Zielgruppen Orientierung zu ermöglichen. Speziell dem Jugendcoaching (JC) kommt dabei in allen Regionen eine gleich wichtige Rolle als zentrale Drehscheibe mit Vernetzungsfunktion zu. Dabei ist es auch von Relevanz wie stark das Jugendcoaching z.B. in Schulen selbst integriert ist. In Graz wird mit der Integration des JC auch in Jugendzentren ein nochmals vernetzungsintensiverer Weg gewählt. Darüber hinaus wird für diese Stadt die gute Kooperation und Integration des Jugendoachings mit der KOST (Koordinierungsstelle) hervorgehoben. Eine sehr wichtige Funktion des Jugendcoaching neben Information und Beratung ist es, dass durch ihre Betreuung die anderen Unterstützungsmaßnahmen viel niederschwelliger im Sinne abgebauter Eintrittshürden werden und sich aufgrund des Case-Management-Ansatzes Vermittlungen verbindlicher und damit auch nachhaltiger gestalten, wodurch das Risiko aus dem System rauszufallen sinkt und die Chance, bei einer vermittelten Stelle auch anzukommen, steigt. Hilfreich und als Gelingensbedingung herausgearbeitet werden kann die enge Zusammenarbeit und Kooperation des Jugendcoachings mit anderen Akteuren, Vereinen und Institutionen im jeweiligen Bezirk.

In den ländlichen Regionen spielen schließlich Vereine/Freizeitangebote/Jugendzenten (von der Ortsmusik bis zum Fußballverein) eine große Rolle für die Integration der Jugendlichen auch wenn diese nicht direkt einem Bildungsauftrag nachkommen. Durch das Engagement in diesen „Institutionen“ bleiben Jugendliche integriert und bleibt der Zugang zu ihnen erhalten. In den Städten wird ein Mangel an derartigen Vereinigungen wahrgenommen, weshalb sie nicht in dem Ausmaß als relevante Akteure für die Integration gelten, auch weil die Verhältnisse dort anonymer und die Bereiche

Öffentliches/Privates stärker getrennt sind. Dies liefert einen Erklärungsbeitrag für die in Städten verglichen zum Land im Durchschnitt höheren FABA-Quoten.

### 11.3.4 Akteure und deren Vernetzung

Als die drei großen Fördergeber werden in allen Regionen und Städte das AMS, das SMS sowie das Land wahrgenommen. Demgegenüber werden die Gemeinden, BürgermeisterInnen, Bezirkshauptmannschaften nur in den ländlichen Bezirken als Akteure wahrgenommen. In Graz wird zudem die Stadt als relevanter Player erwähnt, was in Kombination mit der vorhin bereits erwähnten langen Traditionen im Engagement für die Zielgruppe zu den vorteilhaften FABA-Quoten beitragen kann. Das schulische Unterstützungssystem (Schulpsychologie, Schulsozialarbeit, …) wird wieder in den Städten stärker als Akteur wahrgenommen, in den ländlichen Regionen weniger, was auch damit im Zusammenhang steht, dass in den Städten sowohl der Bedarf (Stichwort: Brennpunktschulen) als auch das Angebot (v.a. was Schulsozialarbeit betrifft) wenn schon nicht ein ausreichendes, so zumindest jedoch ein größeres ist.

Die Rolle und Wahrnehmung von Betrieben unterscheidet sich zwischen Stadt und Land. In der Stadt herrscht eher eine Forderungshaltung den Betrieben gegenüber vor, dass sie ihrer Verantwortung, auch „schwierigeren“ Jugendlichen eine Chance zu geben, nachkommen sollen. Am Land wird dagegen stärker der gute Zugang zu den Betrieben und deren Engagement und Bereitschaft, auch benachteiligte Jugendliche zu integrieren, hervorgehoben. Damit im Zusammenhang darf eine für die Betriebe je nach Region unterschiedliche Angebots- und Bedarfslage nicht übersehen werden. Während am Land Konkurrenz und Auswahl geringer sind, steht in der Stadt ein höheres Angebot an Arbeitskräften (wobei wiederum gerne auf jene vom Land zurückgegriffen wird) zur Verfügung. Auffällig ist zudem, dass in den ländlichen Regionen die Betriebe als Akteure und Kooperationspartner explizite Erwähnung finden, während dies in der Stadt nicht der Fall ist. Hier treten eher die Vertretungskammern für sie als Akteure in Erscheinung.

Das AMS wird unisono über die Bezirke und verschiedenen Akteure hinweg als Netzwerk- und Kooperationspartner wahrgenommen, der zudem viele Angebote fördert und dem eine starke Beratungsfunktion zukommt. Die KOST gilt in allen Regionen als „übergeordnete“ Stelle, der eine zentrale Rolle beim Austausch, der Koordinierung und Vernetzung zukommt, die eine neutrale Position einnimmt und selbst nicht so stark in direktem Austausch und Kontakt mit der Zielgruppe steht. Unterschiede zwischen den Bezirken bestehen darin, wie zentral die KOST als Kristallisationspunkt und Akteur wahrgenommen wird. Dies ist in den Städten eher der Fall als in den ländlichen Regionen, was schlicht auch damit im Zusammenhang steht, dass die Koordinierungsstellen (nur) in den Landeshauptstädten angesiedelt sind.

Die Kooperation und Vernetzung der Akteure ist in allen Regionen etabliert und auch einen spezifischen inhaltlichen Austausch für die Zielgruppe der Jugendlichen gibt es überall. Graz kann diesbezüglich wie bereits erwähnt auf eine längere Tradition verweisen. Der Charakter der Netzwerke unterscheidet sich zwischen den städtischen und ländlichen Regionen. Während am Land eher Anbieternetzwerke vorherrschen, gibt es diese auch in der Stadt, doch kommen dort strategische Netzwerke wie beispielsweise die Steuergruppe AB18 oder aber auch die KOST-Koordinationsstellen, die ausschließlich in (Landeshaupt-)Städten angesiedelt sind, hinzu und fördern auf diese Weise (auf strategischer und weniger operativer Ebene) den Austausch nochmal stärker. Darüber hinaus stellt sich Koordination-Kooperation in der Stadt anders dar wie am Land. In der Stadt erfordert ein großes und diversifiziertes Angebot Information und Guidance, sodass Individuen im System nicht „verloren“ gehen und Vermittlungseinrichtungen den Überblick nicht verlieren. Am Land unter den Rahmenbedingungen eines geringeren und oft für den spezifischen Bedarf nicht passgenauen Angebots bedarf es flexibler Lösungen für die einzelnen Jugendlichen, einzelfallbezogenen Austausch sowie Kooperation zwischen den Akteuren.

# 12 Prozessbegleitung Strukturaufbau

*Autorin: Veronika Litschel (öibf)*

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der AusBildung bis 18 wurde zur Identifizierung von Maßnahmen und Angeboten für Jugendliche eine Erhebung bei Trägereinrichtungen durchgeführt. Ziel dieser Erhebung ist ein möglichst breit gefächertes Bild einer über Jahrzehnte gewachsenen Landschaft zu erhalten und die Schnittstellen zur Ausbildung bis 18 und somit zur Ausbildungspflicht darzustellen. Dabei geht es einerseits um die Festlegung von Maßnahmen und Angeboten, welche die Ausbildungspflicht erfüllen und nicht im Bereich des Arbeitsmarktservice oder des Sozialministeriumservice angesiedelt sind. Andererseits sollten begleitende Angebote und Lücken im Angebot herausgefiltert werden, um in der Folge weitere Kooperationen zur optimalen Angebotslandschaft für Jugendliche zu entwickeln.

Aus der Benennung von Maßnahmen und Angebote sind der konkrete Inhalt und die Ausgestaltung oft nicht herauszulesen, es bedarf einer vertieften Erhebung und Kategorisierung, um einen Überblick herzustellen.

Zielsetzung der Vollerhebung war die Darstellung aller Angebote und Maßnahmen. Dies ist nur zu einem gewissen Grad gelungen, es konnte jedoch ein Bild der Maßnahmenlandschaft hergestellt werden.

Die Auswertung hat neben der Erstellung eines Überblicks auch die Aufgabe Kontaktdaten für das Meldesystem der Ausbildung bis 18 zu generieren bzw. Maßnahmen und Angebote, die zur Erfüllung der Ausbildungspflicht geeignet, jedoch noch nicht im Meldesystem der Ausbildung bis 18 erfasst sind, zu integrieren.

## 12.1 Erhebungsdesign

In einem ersten Schritt wurde mittels einer Desk-Recherche und mit Unterstützung der regionalen und bundesweiten Koordinationsstellen der AusBildung bis 18 Kontaktdaten in den Bundesländern erhoben. Damit wurde bereits ein Großteil der bestehenden Maßnahmen und Angebote erfasst.

In Abstimmung mit der Steuerungsgruppe der AusBildung bis 18 wurde ein Fragebogen für eine quantitative Befragung entwickelt, in Lime-Survey programmiert und mittels eindeutigem Zugangsschlüssen den über die Kontaktdatenrecherche identifizierten Einrichtungen zugänglich gemacht. Der Erhebungszeitraum begann am 6. Dezember 2017 und endete am 31. Jänner 2018. Dazwischen wurden wöchentlich Erinnerungen und Einladungen zur Teilnahme an die Kontaktadressen geschickt.

Die Erhebung wurde in mehrere thematische Blöcke, denen die jeweiligen Kontaktadressen zugeordnet wurden, unterteilt. Für die Festlegung der thematischen Blöcke wurde das Kategoriensystem der Koordinierungsstellen AusBildung bis 18 für die Darstellung ihrer Maßnahmenlandschaft herausgezogen. Diese untereilen in:

- Berufsorientierung und Vorbereitung (Orientierung)
- Begleitung und Coaching
- Berufsausbildung
- Außerschulische Bildungsangebote
- Schulunterstützung
- Beschäftigung für Menschen mit Behinderung

Damit konnte die ohnehin schon hohe Komplexität des Fragebogens etwas reduziert werden, allerdings waren die Rückmeldungen in den einzelnen Themenblöcken nicht in allen Themengebieten auswertbar. Die Zuordnung zu den Themenbereichen erfolgte durch die Respondenten selbst, falls mehrere Themenbereiche auf Maßnahmen zutreffen, wurde von Träger der für ihn wesentliche Themenbereich gewählt.

## 12.2 Ausgewählte Ergebnisse

Im Rahmen dieses Berichts werden Auswertungen der Antworten der Themenblöcke Orientierung, Begleitung und Coaching sowie Berufsausbildung dargestellt. Die Auswahl ist damit begründet, dass in diesen Themengebieten die Anzahl der validen Antworten am höchsten ist und der Erkenntniswert für die AusBildung bis 18 am größten eingeschätzt wird. Das Themengebiet der Schulunterstützung wird in einem eigenen Modul im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der AusBildung bis 18 eigens ausgewertet. Das Themengebiet außerschulische Bildungseinrichtungen weist die Problematik einer gänzlich anderen Logik der Angebotslandschaft auf. Im Rahmen der Erwachsenenbildung werden in der Regel keine Zielgruppen nach Alterskohorten gebildet. Maßnahmen und Angebote speziell für Jugendliche sind in den meisten außerschulischen Bildungseinrichtungen jedoch in einem der in diesem deskriptiven Bericht berücksichtigten Themengebiete verortet.

Insgesamt wurden in den drei Themenblöcken 626 Maßnahmen und Angebote kontaktiert, davon haben 362 den Fragebogen zumindest teilweise und in auswertbarer Form beantwortet. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 58% an Maßnahmen und Angeboten, die zumindest eine der Fragestellungen beantwortet und den Fragebogen zurückgesendet haben.

Die Rücklaufquote der Erhebung, bei denen die Antworten auch Bundesländern zugeordnet werden konnten liegt bei 57% aller angeschrieben bzw. kontaktierten Maßnahmen in den Themenbereichen Orientierung, Begleitung und Coaching sowie Berufsausbildung. Dabei ist zu beachten, dass diese anteilsmäßige Auswertung den Rücklauf etwas unterschätzt, da nicht alle Antworten streng nach den Maßnahmen differenziert abgegeben worden sind.

Damit konnten über die Hälfte der Kontakte in die Auswertung einbezogen werden. Eine Unschärfe bei der Beurteilung des Rücklaufs ergibt sich durch die unterschiedliche Zugänglichkeit an Kontaktadressen in den einzelnen Bundesländern und Themengebieten. So verfügen einige Bundesländer über regional sehr differenzierte Angebotslandschaften, die teilweise jedoch zentrale Ansprechpersonen aufweisen und die Erhebung aus einer zentralen Perspektive heraus beantwortet haben. Zugleich sind die Angebotslandschaften in anderen Bundesländern eher überregional und thematisch aufgebaut. Zudem sind nicht in allen Bundesländern alle Themengebiete Teil der Angebotslandschaft, dies gilt vor allem für das Themengebiet Berufsausbildung.

***Tabelle 35: Angeschriebene Kontakte und Rücklauf***

| | Anzahl angeschriebener Kontakte | | | Rücklauf mit Angabe des Bundeslandes | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Orien-tierung | Begleitung u. Coaching | Berufsaus-bildung | Orien-tierung | Begleitung u. Coaching | Berufsaus-bildung |
| Burgenland | 29 | 13 | 7 | 9 | 4 | 6 |
| Kärnten | 47 | 9 | 8 | 13 | 0 | 0 |
| Niederösterreich | 11 | 16 | 0 | 9 | 13 | 0 |
| Oberösterreich | 54 | 64 | 11 | 40 | 28 | 10 |
| Salzburg | 18 | 6 | 5 | 5 | 3 | 1 |
| Steiermark | 69 | 51 | 15 | 54 | 31 | 3 |
| Tirol | 38 | 9 | 3 | 29 | 6 | 1 |
| Vorarlberg | 27 | 17 | 3 | 7 | 9 | 0 |
| Wien | 45 | 36 | 15 | 34 | 27 | 12 |
| **Gesamt** | **338** | **221** | **67** | **200** | **121** | **33** |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung 22.03.2018.

### 12.2.1 Themengebiet Orientierung[122]

Im Themengebiet Orientierung wurden 338 Maßnahmen und Angebote angeschrieben, die Rücklaufquote lag hier bei 62%, dies entspricht 208 auswertbaren Antworten. Davon wiesen 203 Fragebögen Angeben zum Bundesland auf.

***Tabelle 36: Themengebiet Orientierung: Anzahl erhobener Teilnahmeplätze pro Bundesland***

| | Maßnahmen | Plätze |
|---|---|---|
| Burgenland | 9 | 100 |
| Kärnten | 13 | 409 |
| Niederösterreich | 9 | 211 |
| Oberösterreich | 40 | 1.527 |
| Österreich | 2 | 905 |
| Salzburg | 5 | 94 |
| Steiermark | 54 | 2.312 |
| Tirol | 29 | 912 |
| Vorarlberg | 7 | 105 |
| Wien | 34 | 3.117 |
| (Leer) | 3 | 1 |
| **Gesamt** | **202** | **9.692** |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung 22.03.2018; Plätze pro Angebotsdurchlauf.

Insgesamt konnten für das Themengebiet Orientierung 9.693 Teilnahmeplätze, verteilt auf 149 Maßnahmen erhoben werden. Unter allen Angaben fallen vier Maßnahmen nicht in die Zielgruppe der 15-bis 18-Jährigen. Bei allen anderen ist diese Altersgruppe zumindest Teil der Zielgruppe.

Die Angebote und Maßnahmen sollten mittels Selbsteinschätzung durch die Befragten in weitere Untergruppen unterteilt werden. Dabei waren Mehrfachnennungen möglich, da bei der Konzeption des Fragebogens davon ausgegangen wurde, dass einige Maßnahmen und Angebote mehrere Untergruppen aufweisen.

[122] Werden im folgenden in den Tabellen Teilnahmeplätze angegeben, so sind immer die möglichen Plätze an Teilnehmenden pro Angebots-/Maßnahmendurchlauf gemeint.

***Tabelle 37: Themengebiet Orientierung: Untergruppen der Maßnahmen***

| | Anzahl | Anteil Gesamt |
|---|---|---|
| Bewerbungstraining | 63 | 31,8% |
| Arbeitserprobung und Arbeitstraining | 69 | 34,8% |
| Nachreifung - Kurs (nicht Produktionsschule) | 50 | 25,3% |
| Praktikum | 35 | 17,7% |
| tageweise Mitarbeit | 17 | 8,6% |
| Produktionsschule | 72 | 36,4% |
| Sonstiges | 69 | 34,8% |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 15.03.2018, n=198.

Die Angaben unter dem Punkt „Sonstiges“ sind vielfältig und reichen von einer überbetrieblichen Lehrausbildung bis zur persönlichen Stabilisierung Jugendlicher. 30 der 69 Nennungen haben einen direkten Bezug zur dualen Ausbildung.

Von den 72 Produktionsschulen werden vier durch das jeweilige Land und vier durch das Sozialministerium finanziert. Die restlichen 64 werden durch das Sozialministeriumsservice finanziert und sind damit Teil der NEBA-Maßnahmen. Produktionsschulen machen in dieser Erhebung die größte Gruppe der Orientierungsmaßnahmen aus. Tageweise Mitarbeit ist mit 8,6% der Nennungen vergleichsweise geringer vertreten.

***Tabelle 38: Themengebiet Orientierung: Erfüllung der Ausbildungspflicht***

| | Anzahl | Anteil Gesamt | Anteil beantwortet |
|---|---|---|---|
| ja | 126 | 60,6% | 66,3% |
| nein | 24 | 11,5% | 12,6% |
| weiß nicht | 40 | 19,2% | 21,1% |
| keine Antwort | 18 | 8,7% | k.A. |
| **Gesamt** | **208** | **100,0%** | **100,0%** |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 15.03.2018, n=190.

Die Frage nach der Erfüllung der Ausbildungspflicht durch die Maßnahmen/das Angebot wurde von 2/3 der gültigen Antworten mit „ja“ beantwortet.

***Tabelle 39: Themengebiet Orientierung: nächste Schritte nach Maßnahmenende***

| | Anzahl | Anteil Gesamt |
|---|---|---|
| kein weiterer Schritt vorgesehen | 8 | 4,0% |
| außerschulische Bildungsangebote allgemein | 50 | 25,3% |
| andere Beratung und Orientierung | 65 | 32,8% |
| Lernangebote | 33 | 16,7% |
| Sprachförderung | 26 | 13,1% |
| Stabilisierung des/der Jugendlichen | 47 | 23,7% |
| Nachreifung/AusbildungsFit/NEBA | 39 | 19,7% |
| Vorbereitung zum Wiedereinstieg in die Schule | 76 | 38,4% |
| Überleitung in Teilqualifizierung, verlängerte Lehre | 128 | 64,6% |
| Weiterleitung ans AMS mit dem Ziel ÜBA | 101 | 51,0% |
| Weiterleitung ans AMS andere Qualifizierungsmaßnahme | 102 | 51,5% |
| Einstieg in eine betriebliche Lehre | 142 | 71,7% |
| Einstieg in die Erwerbstätigkeit am ersten Arbeitsmarkt | 130 | 65,7% |
| Sonstiges | 37 | 18,7% |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 15.03.2018, n=198.

Die Betrachtung der typischen/vorgesehenen Schritte nach Maßnahmenende zeigen, dass die unter dem Themengebiet Orientierung subsumierten Maßnahmen/Angebote zu einem Großteil als Vorbereitung einer betrieblichen oder überbetrieblichen Lehre genutzt werden. Der hohe Anteil jener, die auch den Einstieg in die Erwerbstätigkeit am ersten Arbeitsmarkt als nächsten Schritt vorsehen, ist ein Hinweis darauf, dass in den Einrichtungen und Maßnahmen/Angeboten die Zielgruppe in der Regel breiter als jene der Ausbildung bis 18 gesehen wird.

Die Antworten unter „Sonstiges“ beziehen sich auf die Weiterleitung in das Schulsystem, in die Jugendarbeits- und Jugendausbildungsassistenz, in weitere Berufsorientierung sowie in die überbetriebliche Lehrausbildung.

***Tabelle 40: Themengebiet Orientierung: Herausforderungen***

| | Anzahl | Anteil Gesamt |
|---|---|---|
| Kooperationen laufen nicht wie geplant | 9 | 4,5% |
| zu wenige Plätze in Maßnahme/Angebot | 26 | 13,1% |
| Finanzierung ist nicht ausreichend | 29 | 14,6% |
| zu wenige Plätze in Anschlussangeboten | 55 | 27,8% |
| keine Anschlussangebote in erreichbarer Distanz | 18 | 9,1% |
| Anschlussangebote zwar vorhanden, doch Qualität nicht zufriedenstellend | 7 | 3,5% |
| falscher Schwerpunkt für die Region | 1 | 0,5% |
| zu wenig Teilnahmen bei offenem Zugang | 9 | 4,5% |
| zu wenig Zuweisungen durch das AMS | 27 | 13,6% |
| zu wenig Zuteilungen durch andere Institutionen | 31 | 15,7% |
| Sonstiges | 76 | 38,4% |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 15.03.2018, n=198.

Als häufigste Nennung wurden fehlende Anschlussangebote thematisiert. Dies wird noch unter den Nennungen bei „Sonstiges“ bestärkt, 27 Nennungen beziehen sich auf fehlende Anschlussangebote, sowohl im Bereich von Maßnahmen als auch in Hinblick auf die Integration in den Arbeitsmarkt. Andere Nennungen unter „Sonstiges“ beziehen sich auf die multiplen Herausforderungen von und mit der Zielgruppe.

### 12.2.2 Themengebiet Begleitung und Coaching

***Tabelle 41: Themengebiet Begleitung und Coaching: Anzahl erhobener Teilnahmeplätze***

| | Maßnahmen | Plätze |
|---|---|---|
| Burgenland | 4 | 1.000 |
| Niederösterreich | 13 | 4.198 |
| Oberösterreich | 28 | 8.846 |
| Salzburg | 3 | 1.337 |
| Steiermark | 31 | 15.608 |
| Tirol | 6 | 2.205 |
| Vorarlberg | 9 | 6.050 |
| Wien | 27 | 14.247 |
| (Leer) | 1 | k.A. |
| **Gesamt** | **122** | **53.491** |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/2018, Auswertung: 14.03.2018, Plätze pro Angebotsdurchlauf.

Im Themengebiet Begleitung und Coaching wurden 221 Maßnahmen und Angebote angeschrieben, 123 haben den Fragebogen zurückgesendet, das entspricht einer Rücklaufquote von 56%. 121 Antworten konnten den jeweiligen Bundesländern zugeordnet werden. Aus dem Bundesland Kärnten konnten keine Rückmeldungen zu diesem Indikator auswertet werden.

Es wurden für diese Themengebiet insgesamt 43.492 Teilnahmeplätze erhoben. Diese verteilen sich auf 90 Maßnahmen, damit wären im Durchschnitt rund 483 Plätze pro Maßnahme angegeben worden. Davon fallen rund 42% der Plätze auf das Jugendcoaching.

***Tabelle 42: Themengebiet Begleitung und Coaching: Untergruppen***

| | Anzahl | Anteil Gesamt | Anteil beantwortet |
|---|---|---|---|
| Jugendcoaching | 45 | 40,5% | 42,1% |
| Jugendarbeitsassistenz | 16 | 14,4% | 15,0% |
| Berufsassistenz | 10 | 9,0% | 9,3% |
| Jobcoaching | 6 | 5,4% | 5,6% |
| Persönliche Assistenz am Arbeitsplatz | 1 | 0,9% | 0,9% |
| Lehrlingscoaching | 3 | 2,7% | 2,8% |
| Sonstiges | 26 | 23,4% | 24,3% |
| keine Antwort | 4 | 3,6% | k.A. |
| **Gesamt** | **111** | **100,0%** | **100,0%** |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 14.03.2018, n=107.

In folgende Untergruppen haben die Befragten ihre Maßnahmen und Angebote eingordnet: 42% der Antworten fallen auf die Untergruppe Jugendcoaching. Unter den 26 „Sonstiges"-Angaben sind neben Qualifizierungs- und Arbeitsvorbereitungsprojekten auch Arbeits- und Ausbildungsassistenz sowie psychosoziale Begleitung subsumiert. Die Abgrenzung zwischen den Themengebieten „Orientierung" und „Begleitung und Coaching" ist nur bedingt möglich und hängt nicht zuletzt auch vom Selbstverständnis der Einrichtungen ab.

***Tabelle 43: Themengebiet Begleitung und Coaching: Erfüllung der Ausbildungspflicht***

| | Anzahl | Anteil Gesamt | Anteil beantwortet |
|---|---|---|---|
| ja | 79 | 71,2% | 76,0% |
| nein | 17 | 15,3% | 16,3% |
| weiß nicht | 8 | 7,2% | 7,7% |
| keine Antwort | 7 | 6,3% | k.A. |
| **Gesamt** | **111** | **100,0%** | **100,0%** |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 14.03.2018, n=104.

Bei der Frage nach der Erfüllung der Ausbildungspflicht durch Maßnahmenteilnahme gaben 76% der Befragten „ja" an. Dies entspricht annähernd der Anzahl der Maßnahmen/Angebote, die sich den Kategorien Jugendcoaching, Jugendarbeits- und Berufsausbildungsassistenz sowie dem Jobcoaching zugeordnet haben (insgesamt 77 Nennungen).

***Tabelle 44: Themengebiet Begleitung und Coaching: nächste Schritte nach Maßnahmenende***

| | Anzahl | Anteil Gesamt |
|---|---|---|
| kein weiterer Schritt vorgesehen | 9 | 8,1% |
| außerschulische Bildungsangebote allgemein | 39 | 35,1% |
| andere Beratung und Orientierung | 46 | 41,4% |
| Lernangebote | 29 | 26,1% |
| Sprachförderung | 28 | 25,2% |
| Stabilisierung des/der Jugendlichen | 43 | 38,7% |
| Nachreifung/AusbildungsFit/NEBA | 50 | 45,0% |
| Vorbereitung zum Wiedereinstieg in die Schule | 34 | 30,6% |
| Überleitung in Teilqualifizierung, verlängerte Lehre (IBA) | 58 | 52,3% |
| Weiterleitung ans AMS mit dem Ziel ÜBA | 50 | 45,0% |
| Weiterleitung ans AMS - andere Qualifizierungsmaßnahme | 53 | 47,7% |
| Einstieg in eine betriebliche Lehre | 69 | 62,2% |
| Einstieg in die Erwerbstätigkeit am ersten Arbeitsmarkt | 68 | 61,3% |
| Sonstiges | 14 | 12,6% |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 14.03.2018.

Die Fragestellungen nach den weiteren Schritten nach Maßnahmenende weist eine hohe Vielfältigkeit auf und lässt den Schluss zu, dass es in diesem Themengebiet die typischen Weitervermittlung in einen bestimmten Maßnahmentyp nicht gibt, sondern individuell und nach Situation der Jugendlichen agiert wird.

Die Antworten unter „Sonstiges“ verweisen auf Vermittlungen ins Jugendcoaching und Jobcoaching, in die Arbeitsassistenz und Tagesstruktur für Menschen mit Behinderung. Dies ist ein neuerlicher Hinweis auf die schwierige Abgrenzung zwischen den beiden Themengebieten „Orientierung“ und „Begleitung und Coaching“. Die Inhalte und Schwerpunkte scheinen sich hier deutlich zu überlappen.

***Tabelle 45: Themengebiet Begleitung und Coaching: Herausforderungen***

| | Anzahl | Anteil Gesamt |
|---|---|---|
| Kooperationen laufen nicht wie geplant | 16 | 14,4% |
| zu wenige Plätze in Maßnahme/Angebot | 20 | 18,0% |
| Finanzierung ist nicht ausreichend | 17 | 15,3% |
| zu wenige Plätze in Anschlussangeboten | 48 | 43,2% |
| keine Anschlussangebote in erreichbarer Distanz | 21 | 18,9% |
| Anschlussangebote zwar vorhanden, doch Qualität nicht zufriedenstellend | 9 | 8,1% |
| falscher Schwerpunkt für die Region | 3 | 2,7% |
| zu wenig Teilnahmen bei offenem Zugang | 7 | 6,3% |
| zu wenig Zuweisungen durch das AMS | 6 | 5,4% |
| zu wenig Zuteilungen durch andere Institutionen | 10 | 9,0% |
| Sonstiges | 44 | 39,6% |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 14.03.2018.

Auch im Themengebiet Begleitung und Coaching werden fehlende Anschlussangebote nach Abschluss der Maßnahme häufig als Herausforderung thematisiert.

Die Antworten unter „Sonstiges“ weisen zum einen auf die Schwierigkeiten in der Vermittlung in eine duale Ausbildung oder den ersten Arbeitsmarkt hin, da hier zu wenig Angebot bestünde, zum anderen wird öfters der Umstand von multiplen Problemlagen der Jugendlichen genannt, auf den die bestehenden Angebote nicht ausreichend reagieren können oder sich als zu hochschwellig erweisen. Dies ist ein wichtiger Befund in Hinblick auf weitere Untersuchungen, da dieses Themengebiet der Begleitung und des Coachings eigentlich im niederschwelligen Bereich angesiedelt ist.

### 12.2.3 Themengebiet Berufsausbildung

***Tabelle 46: Themengebiet Berufsausbildung: Anzahl erhobener Teilnahmeplätze***

| | gemeldete Maßnahmen | Anzahl Maßnahmen mit Angabe von Plätzen | angegebene Plätze |
|---|---|---|---|
| Burgenland | 6 | k.A. | k.A. |
| Oberösterreich | 10 | 5 | 165 |
| Salzburg | 1 | k.A. | k.A. |
| Steiermark | 3 | 2 | 128 |
| Tirol | 2 | 2 | 20 |
| Wien | 12 | 11 | 3.815 |
| **Gesamt** | **34** | **20** | **4.128** |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angeboe f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 22.03.2018, Plätze pro Angebotsdurchlauf

Im Themengebiet Berufsausbildung wurden 67 Maßnahmen angeschrieben, 34 Fragebögen wurden zurückgesendet, die alle den jeweiligen Bundesländern zuordenbar waren. 20 Einrichtungen haben die Frage nach der Anzahl der Plätze in den Maßnahmen beantwortet. In diesen Einrichtungen stehen insgesamt 4.128 Teilnahmeplätze zur Verfügung.

Für das Themengebiet Berufsausbildung zeigt die Auswertung nach Bundesländern einige Lücken im Antwortverhalten auf. Insbesondere gilt dies für die Bundesländer Kärnten und Niederösterreich, für die keine Kontaktdaten zu diesem Themengebiet erhoben werden konnten. Im Bundesland Vorarlberg haben die angeschriebenen Kontakte in diesem Themengebiet nicht an der Erhebung teilgenommen.

***Tabelle 47: Themengebiet Berufsausbildung Untergruppen***

| | Anzahl | Anteil Gesamt |
|---|---|---|
| ÜBA 1 | 16 | 53,3% |
| ÜBA 2 | 17 | 56,7% |
| Verlängerte Lehre/Teilqualifikation | 18 | 60,0% |
| Berufliche Förderung für Lehrlinge | 1 | 3,3% |
| Lehre mit Matura | 1 | 3,3% |
| Vorbereitung LAP | 5 | 16,7% |
| Sonstiges | 10 | 33,3% |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 14.03.2018, n=30.

Die Unterteilung in Untergruppen zeigt viele Angebote und Maßnahmen im Bereich der überbetrieblichen Lehrausbildung und der verlängerten Lehre bzw. Teilqualifikation. Die Nennungen unter dem Punkt „Sonstiges“ beziehen sich auf Vorbereitungen zu Angeboten der überbetrieblichen Lehrausbildung, Angebote zur Vermittlung in eine reguläre Lehre außerhalb der überbetrieblichen Angebote und die Begleitung von Lehrlingen bis zur Lehrabschlussprüfung.

Damit sind die in der Erhebung erreichten Angebote stark in die Infrastruktur des AMS und des SMS eingebunden und es wurden nur wenige Maßnahmen außerhalb erreicht.

***Tabelle 48: Themengebiet Berufsausbildung: Erfüllung der Ausbildungspflicht***

| | Anzahl | Anteil Gesamt | Anteil beantwortet |
|---|---|---|---|
| ja | 27 | 90,0% | 93,1% |
| nein | 2 | 6,7% | 6,9% |
| weiß nicht (A3) | 0 | 0,0% | 0,0% |
| keine Antwort | 1 | 3,3% | k.A. |
| **Gesamt** | **30** | **100,0%** | **100,0%** |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 14.03.2018, n=29.

Fast alle Maßnahmen/Angebote in diesem Themengebiet erfüllen die Ausbildungspflicht. Nur zwei Maßnahmen geben an, die Ausbildungspflicht nicht zu erfüllen. Dies liegt in der Zielgruppe der Maßnahmen, die junge Erwachsene über 18 Jahre umfasst, die nicht der Ausbildungspflicht unterliegen.

***Tabelle 49: Themengebiet Berufsausbildung: nächste Schritte nach Maßnahmenende***

| | Anzahl | Anteil Gesamt |
|---|---|---|
| kein weiterer Schritt vorgesehen | 0 | 0,0% |
| außerschulische Bildungsangebote allgemein | 2 | 6,7% |
| andere Beratung und Orientierung | 2 | 6,7% |
| Lernangebote | 3 | 10,0% |
| Sprachförderung | 2 | 6,7% |
| Stabilisierung des/der Jugendlichen | 3 | 10,0% |
| Nachreifung/AusbildungsFit/NEBA | 1 | 3,3% |
| Vorbereitung zum Wiedereinstieg in die Schule | 1 | 3,3% |
| Überleitung in Teilqualifizierung, verlängerte Lehre (IBA) | 7 | 23,3% |
| Weiterleitung ans AMS mit dem Ziel ÜBA | 4 | 13,3% |
| Weiterleitung ans AMS andere Qualifizierungsmaßnahme | 3 | 10,0% |
| Einstieg in eine betriebliche Lehre | 20 | 66,7% |
| Einstieg in die Erwerbstätigkeit am ersten Arbeitsmarkt | 26 | 86,7% |
| Sonstiges | 1 | 3,3% |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 14.03.2018, n=30.

Die vorgesehenen Schritte nach Maßnahmenende entsprechen den genannten Ausbildungsformen. Die Überleitung in eine betriebliche Lehre ist in allen Formen der überbetrieblichen Ausbildung die anleitende Zielsetzung, der Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt ist eine Zielsetzung nach Abschluss einer überbetrieblichen Ausbildung. Die Vermittlung in eine Teilqualifizierung bzw. verlängerte Lehrzeit ist eine Möglichkeit, Jugendlichen mit einem erhöhten Betreuungsbedarf einen Ausbildungsabschluss zu ermöglichen.

Die Frage der Herausforderungen in Zusammenhang mit der Maßnahme wurde sehr vielfältig beantwortet. Es zeigt sich allerdings einen Hinweis auf einerseits zu wenige Plätze in den Angeboten und gleichzeitig zu wenig Zuweisungen zu den Maßnahmen. Eine Begründung für dieses auf den ersten Blick widersprüchliche Ergebnis ist die in den jeweiligen Bundesländern unterschiedliche Umsetzung der überbetrieblichen Lehrausbildung. Da im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Ausbildung bis 18 ein Modul eine bundesweite Betrachtung der ÜBA enthält, wird in diesem deskriptiven Zwischenbericht nicht näher darauf eingegangen.

***Tabelle 50: Themengebiet Berufsausbildung: Herausforderungen***

| | Anzahl | Anteil Gesamt |
|---|---|---|
| Kooperationen laufen nicht wie geplant | 7 | 23,3% |
| zu wenige Plätze in Maßnahme/Angebot | 7 | 23,3% |
| Finanzierung ist nicht ausreichend | 3 | 10,0% |
| zu wenige Plätze in Anschlussangeboten | 3 | 10,0% |
| keine Anschlussangebote in erreichbarer Distanz | 1 | 3,3% |
| Anschlussangebote zwar vorhanden, doch Qualität nicht zufriedenstellend | 1 | 3,3% |
| falscher Schwerpunkt für die Region | 0 | 0,0% |
| zu wenig Teilnahmen bei offenem Zugang | 2 | 6,7% |
| zu wenig Zuweisungen durch das AMS | 6 | 20,0% |
| zu wenig Zuteilungen durch andere Institutionen | 7 | 23,3% |
| Sonstiges | 10 | 33,3% |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 14.03.2018, n=30.

## 12.3 Betrachtung der Kooperationen

In der Erhebung wurden die Befragten gebeten ihre häufigsten Kooperationspartner, also jene Einrichtungen, mit denen sie zusammenarbeiten oder an die sie Jugendliche vermittelt bzw. vermittelt bekommen, zu nennen. Der Hintergrund dieser Frage bezieht sich auf die Betrachtung möglicher Verläufe, aber auch von Lücken im Unterstützungsangebot für die Zielgruppe.

### 12.3.1 Kooperationen im Themengebiet Orientierung

***Tabelle 51: Themengebiet Orientierung: erhobene Kooperationspartner***

| Kooperationspartner | Anzahl der Nennungen |
|---|---|
| Jugendcoaching | 90 |
| AMS | 88 |
| BAS, AAS, JASS | 68 |
| Betriebe | 57 |
| ÜBA/ IBA | 40 |
| Schulen u. Berufsschulen | 28 |
| Kinder- und Jugendherbergen | 23 |
| SMS | 17 |
| außerschulische Bildungseinrichtungen | 17 |
| außerschulische Jugendarbeit | 15 |
| Produktionsschulen | 14 |
| Land, Gemeinde | 14 |
| diverse Beratung | 14 |
| psychosoziale Betreuung, Psychologen | 11 |
| NEBA | 8 |
| Ärzte u. Gesundheitsdienste | 6 |
| Lehrlingscoaching | 6 |
| Integration | 5 |
| KOST | 4 |
| Suchhilfe | 4 |
| Schuldnerberatung | 4 |
| Sozialpartner | 4 |
| Neustart | 3 |
| Flucht | 3 |
| Schulsozialarbeit | 2 |
| Behindertenhilfe | 2 |
| BBRZ | 2 |
| Hochschulen | 2 |
| Eltern, Angehörige, Erziehungsberechtigte | 2 |

| Kooperationspartner | Anzahl der Nennungen |
|---|---|
| Arbeitsstiftungen | 2 |
| Jobcoaching | 2 |
| Seniorenheime | 1 |
| Kindergarten | 1 |
| Lehrlingshaus | 1 |
| Sportvereine | 1 |
| Familienberatung | 1 |
| Sponsoren | 1 |
| Bundesministerium | 1 |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 14.03.2018.

Im Themengebiet Orientierung wurden insgesamt 37 verschiedene Arten von Kooperationspartnern genannt. Am häufigsten werden neben dem Jugendcoaching Einrichtungen, die einen engen Bezug zur Berufsausbildung und zu Unterstützungsleistungen im Rahmen der dualen Ausbildung aufweisen genannt. Eltern, Angehörige und Erziehungsberechtigte werden von zwei Einrichtungen als Kooperationspartner angeführt.

### 12.3.2 Kooperationen im Themenbereich Begleitung und Coaching

***Tabelle 52: Themengebiet Begleitung und Coaching: erhobene Kooperationspartner***

| Kooperationspartner | Anzahl der Nennungen |
|---|---|
| AMS | 72 |
| Produktionsschulen | 43 |
| Schulen | 35 |
| (Jugend-) Arbeitsassistenz | 32 |
| Jugendcoaching | 31 |
| Berufsausbildungsassistenz | 26 |
| Qualifizierung /Bildungsträger | 25 |
| Unternehmen/Arbeitgeber | 18 |
| Berufsschulen | 18 |
| ÜBA/IBA | 17 |
| NEBA | 14 |
| Beratung allgemein | 11 |

| Kooperationspartner | Anzahl der Nennungen |
|---|---|
| Land, Gemeinde, Behörde allg. | 10 |
| SMS | 8 |
| Jugendarbeit/Streetwork | 7 |
| psychosoziale Einrichtungen, Therapie | 7 |
| WK/Lehrlingsstellen | 7 |
| Neustart/Justiz | 6 |
| Kinder- und Jugendhilfe | 6 |
| Jobcoaching | 4 |
| Schulsozialarbeit/-psychologie | 4 |
| KOST | 4 |
| niederschwellige Beschäftigungsprojekte | 3 |
| Paragraph 10 Maßnahmen | 3 |
| SÖB | 3 |
| AK/Abteilung für Lehrlingsschutz | 3 |
| BBRZ und Arbeits-Rehabilitation | 3 |
| Sonderpädagogik | 3 |
| WG/Notschlafstellen | 2 |
| Eltern, Angehörige, Erziehungsberechtigte | 2 |
| Tagesstruktur | 2 |
| Krankenhäuser, Ärzte | 2 |
| Schülerinnen und Schüler | 1 |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 14.03.2018.

Für den Themenbereich Begleitung und Coaching konnten 32 Arten von Kooperationspartnern erhoben werden. Auch hier werden Eltern, Angehörige und Erziehungsberechtigte von zwei Einrichtungen als Kooperationspartner wahrgenommen. In diesem Themengebiet treten die Schulen als vergleichsweise häufig genannte Partner auf. Dies ist unter anderem auf das Jugendcoaching zurückzuführen, welches auch in Schulen verortet ist.

### 12.3.3 Kooperationen im Themengebiet Berufsausbildung

***Tabelle 53: Themengebiet Berufsausbildung: erhobene Kooperationspartner***

| Kooperationspartner | Anzahl der Nennungen |
|---|---|
| AMS | 19 |
| Betriebe | 15 |
| Berufsausbildungsassistenz | 7 |
| Berufsschulen | 7 |
| Jugendcoaching | 5 |
| Bildungsträger | 4 |
| Produktionsschulen | 4 |
| WK/Innung | 4 |
| (Jugend-) Arbeitsassistenz | 3 |
| ÜBA-Träger | 3 |
| Jugendwerkstatt | 2 |
| WAFF | 2 |
| SMS | 2 |
| Sprungbrett | 2 |
| Schulen | 1 |
| KMS-Träger | 1 |
| KUS | 1 |
| FIT-Projekte | 1 |
| AK | 1 |
| Sozialministerium | 1 |
| Jugendamt | 1 |
| Sozialamt | 1 |
| Betreutes Wohnen | 1 |
| Krankenhäuser | 1 |

Quelle: Befragung Maßnahmen/Angebote f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 14.03.2018.

Die 23 angegebenen Kooperationspartner im Themenbereich Berufsausbildung konzentrieren sich stark auf diese. Es scheint dieser Bereich eher in sich abgeschlossen zu agieren.

## 12.4 Niederschwellige Maßnahmen

Die Betrachtung der Niederschwelligkeit der Maßnahmen folgt zwei unterschiedlichen Zielsetzungen und wurde damit unter zwei Gesichtspunkten ausgewertet.

### 12.4.1 Definition Niederschwelligkeit

Bei der Konzeption des Fragebogens wurden mehrere Indikatoren zur Niederschwelligkeit festgelegt. Der Hintergrund besteht darin, dass der Begriff „Niederschwelligkeit“ kein eindeutig definierter Terminus ist. Innerhalb der Steuerungsgruppe der AusBildung bis 18 konnte über die Indikatorenbildung eine gemeinsame Sichtweise hergestellt werden, die in Form von Antwortmöglichkeiten in bestimmte Abfragen in den Fragebogen aufgenommen wurden.

Die Niederschwelligkeit einer Maßnahme wird im Rahmen der gegenständlichen Erhebung mit Hilfe folgender (nicht kumultive zu verstehenden) Indikatoren definiert:

- Offene Teilnahme zu den Öffnungszeiten
- Teilnahmedauer pro Kurstag weniger als halbtätig
- Freiwillige Teilnahme ohne Anmeldung und Zuweisung
- Möglichkeit, die Maßnahmen auf mehrmals zu unterbrechen und wieder einzusteigen

Dargestellt werden für die Fragestellung der Niederschwelligkeit die Themengebiete Orientierung und Begleitung und Coaching. Im Themengebiet Berufsausbildung wurden keine niederschwelligen Maßnahmen genannt.

***Tabelle 54: Nennung von Indikatoren für Niederschwelligkeit bei Orientierungs- sowie Begleitungs- und Coachingmaßnahmen***

| | Anzahl Nennungen bei Orientierung | Anzahl Nennungen bei Begleitung u. Coaching |
|---|---|---|
| Offene Teilnahme zu den Öffnungszeiten | 8 | 1 |
| Teilnahmedauer pro Kurstag weniger als halbtätig | 9 | 35 |
| Freiwillige Teilnahme ohne Anmeldung und Zuweisung | 9 | 22 |
| Möglichkeit, die Maßnahmen auf mehrmals zu unterbrechen und wieder einzusteigen | 91 | 56 |

Quelle: Befragung Maßnahme/Angebot f. Jugendliche 2017/18, Auswertung: 23.03.2018.

Die Gesamtsumme der genannten Maßnahmen in beiden Themenbereichen beträgt 319. Ein geringer Teil davon weist einen offenen Zugang ohne Barrieren auf, ein Wiedereinstieg nach Abbruch ist bei 46% aller in den Themengebieten Orientierung und Begleitung und Coaching erhobenen Maßnahmen möglich.

### 12.4.2 Identifizierung zusätzlicher Maßnahmen

Ein zweiter Zugang zur Niederschwelligkeit hatte das Ziel, jene Maßnahmen, die u.U. noch nicht vom Meldesystem der AusBildung bis 18 erfasst sind und einen breiteren Zugang an Niederschwelligkeit aufweisen, mit niederschwelligen Einstiegsbarrieren (z.B. Anmeldung, Terminvereinbarung, feste Teilnahmezeiten), zu identifizieren.

Dafür wurden bei bestimmten Antworten in allen Themengebieten die gleichen Filter gesetzt. Dabei lag der Fokus auf jenen Angeboten und Maßnahmen, die nicht bereits durch das SMS und das AMS erfasst sind bzw. von diesen finanziert werden. Dazu wurden folgende Indikatoren gefiltert:

1. Bei der Frage „Wie hoch ist der Grad der formalen Verbindlichkeit der Teilnahme wurden die Antwortmöglichkeiten „verpflichtende Teilnahme durch das AMS/SMS und „Mögliche Sanktionen in Hinblick auf Leistungsbezug durch AMS/SMS“ aus der Datenbasis herausgefiltert.
2. In einem nächsten Schritt wurde auf die Zielgruppe der 15- bis 18-Jährigen eingeschränkt.
3. Der dritte Schritt bestand darin, alle Antworten herauszufiltern, die auf die Frage nach der Finanzierungseinrichtung das AMS oder SMS angegeben haben.

Für die im Rahmen dieses Berichts betrachteten Themengebiete konnten 130 Maßnahmen und Angebote, die den beschriebenen Kriterien entsprechen, identifiziert werden. Zuzüglich der Themengebiete, die nicht direkt in diesem Bericht ausgewertet werden, erhöht sich die Anzahl auf 199 Angebote und Maßnahmen.

## 12.5 Interpretationen der Ergebnisse der Erhebung

Eingangs ist festzuhalten, dass bei der gegenständlichen Erhebung zwar der Wunsch bestand, möglichst von allen bestehenden Maßnahmen und Angeboten eine Rück–meldung zu erhalten, dies aber in einem derart gewachsenen und dynamischen Feld nicht umsetzbar war. Das Ziel, einen Eindruck und einen Querschnitt zu erhalten, aus dem die Ausgestaltung der Maßnahmenlandschaft ableitbar ist, kann jedoch als gelungen angesehen werden. Trotzallem kann der Fall auftreten, dass auf der Grund–lage dieser Erhebung eine Lücke in einem bestimmten Bereich identifiziert wird, die so in der Form nicht besteht, da sie durch die Erhebung nicht abgedeckt werden konnten.

### 12.5.1 Zu den Themengebieten

Als schwierig erwies sich die eindeutige Abgrenzung zwischen Orientierung und Begleitung und Coaching. In vielen Fällen sind die Grenzen fließend und die Zielgruppen überlappend. Grundsätzlich erscheint die thematische Differenzierung trotz allem sinnvoll, da beide Themengebiete inhaltlich andere Schwerpunkte verfolgen. Gleichzeitig können deutliche Unterschiede zwischen der Ausgestaltung der Teilnahmen in beiden Themengebieten ausgemacht werden. Im Bereich der Orientierung überwiegen feste Teilnahmezeiten mit einem ganztätigen Betreuungs- und Orientierungsangebot, wohingegen im Bereich von Begleitung und Coaching die stundenweise Betreuung mit individueller Terminvereinbarung die überwiegende organisatorische Maßnahmengestaltung darstellt.

Für beide Themengebiete gemeinsam konnten 53.185 Teilnahmeplätze erhoben werden, die für die Zielgruppe der 15- bis 18-Jährigen zur Unterstützung im Rahmen der AusBildung bis 18 zu Verfügung stehen.

In der Erhebung wurden auch die Themengebiete Schulunterstützung, Beschäftigung für Menschen mit Behinderung und außerschulische Bildungsangebote abgefragt. Die Ergebnisse sind nicht in diese Auswertung eingegangen. Im Bereich der außerschuli–schen Bildungsangebote bestand für die kontaktierten Einrichtungen die Schwierigkeit der Abgrenzung ihrer Angebote in Hinblick auf die AusBildung bis 18, da viele in ihren klassischen Bildungsangeboten der Erwachsenenbildung keine spezifischen Alterskate–gorien verwenden, diese jedoch für die Zielgruppe offen sind. Bei den meisten dieser außerschulischen Bildungsträger werden Maßnahmen für Jugendliche auch in anderen Themengebieten dieser Erhebung verortet und konnten somit integriert werden.

### 12.5.2 Zur Frage der Kooperationen

Auffällig ist, dass die Kooperationen mit Einrichtungen, wie dem AMS oder NEBA-Maßnahmen anderen Kooperationen gegenüber bei weitem überwiegen. Eltern, Angehörige und Erziehungsberechtigte werden nur vereinzelt als Kooperationspartner angesehen. Auch die außerschulische Jugendarbeit in ihrer gesamten Vielfältigkeit oder die Schulsozialarbeit bzw. Schulpsychologie werden nur vereinzelt als Kooperationspartner genannt.

Dies ist ein Hinweis darauf, dass die Kooperationen von den Befragten innerhalb eines Systems zwischen NEBA- und AMS-Maßnahmen verortet werden. Systemübergreifend werden weniger Zusammenarbeitsmöglichkeiten gesehen. Das kann allerdings Auswirkungen auf die Durchlässigkeit der Maßnahmen mit sich bringen. Eine Herausforderung der AusBildung bis 18 liegt darin, eben auch jene Maßnahmen zu integrieren, die nicht in das System von NEBA und AMS gehören und passen.

### 12.5.3 Zur Frage der Niederschwelligkeit

Es kann festgehalten werden, dass bei einer engen Definition von Niederschwelligkeit im Sinne eines möglichst barrierefreien und offenen Zugangs nur wenige Maßnahmen und Angebot dieser Art erhoben werden konnten. Dies wird verstärkt durch den Befund, dass der überwiegende Teil der genannten Kooperationspartner innerhalb des Systems NEBA und AMS zu verorten ist und damit nur wenig Zusammenarbeit mit niederschwelligen Maßnahmen identifiziert werden konnte.

### 12.5.4 Geschlechterdifferenzierung

Einen interessanten und unerwarteten Befund ergibt die Betrachtung nach der Geschlechterdifferenzierung in den Maßnahmen. Der Hintergrund dieser Fragestellung liegt in dem Erkenntnisinteresse, wie oft und in welcher Form in den Angeboten nach Geschlechtern differenziert wird. Es konnten über alle Themengebiete hinweg 15 Maßnahmen bzw. Angebote, die nur für Mädchen/Frauen zugänglich sind, erhoben werden, wovon eine die Zielgruppe der 21- bis 25-jährigen jungen Frauen umfasst. Für Burschen/Männern wurde eine Maßnahme erhoben, die exklusiv für diese Gruppe zugänglich ist. Auch die weiteren Auswertungen von Freitexten beinhalten keine Angaben zu geschlechtergetrennten Angeboten. Anlässlich der Zielgruppe der 15- bis 18-Jährigen scheint sich die Koedukation derzeit weitgehend durchgesetzt zu haben.

### 12.5.5 Identifizierte Lücken in der erhobenen Angebotslandschaft

Geht man davon aus, dass der Rücklauf von ca. 57% der angeschriebenen Kontakte einen guten Überblick über die Ausgestaltung der gewachsenen Maßnahmen- und Angebotslandschaft zur Unterstützung Jugendlicher zwischen 15 und 18 Jahren ermöglicht, können einige Lücken bzw. fehlende Schnittstellen identifiziert werden.

- Wenig bis gar keine Angebote, die bewusst die Eltern, Angehörigen und Erziehungsberechtigten als Kooperationspartner einbeziehen, liegen vor.
- Maßnahmen mit einer engen Definition der Niederschwelligkeit, im Sinne eines möglichst barrierefreien Zugangs und einer geringen Verbindlichkeit wurden nur zu einem geringen Teil in den betrachteten Themengebieten erhoben. Angebote mit tageweiser Beteiligung sind nur vereinzelt zu finden.
- Die im Sinne der Stabilisierung von Jugendlichen vorgelagerte offene Jugendarbeit wird eher selten als wichtiger Kooperationspartner wahrgenommen.
- Geschlechterdifferenzierte Angebote sind nur in einem sehr geringen Ausmaß vertreten, wobei es deutlich mehr Angebot für weibliche als für männliche Jugendliche gibt.

### 12.5.6 Abgeleitete Empfehlungen

In dieser ersten bundesweiten Erhebung von Maßnahmen und Angebote zur Unterstützung von Jugendlichen in einer gewachsenen Maßnahmenlandschaft konnte ein Bild der Ausgestaltung dieser hergestellt werden.

Für die Fragestellung der Lücken von Angeboten kann in einer bundesweiten Betrachtung festgehalten werden, dass es nur sehr wenige Maßnahmen mit geringen Einstiegsbarrieren in dieser Maßnahmenlandschaft gibt bzw. diese erhoben werden konnten. Der durch die Erhebung dargestellte Unterstützungsweg weist auf eine hohe Strukturiertheit und einen Einstieg über Jugendcoaching in die Produktionsschule und weiter in eine überbetriebliche Ausbildung oder eine Teilqualifizierung bzw. verlängerte Lehrzeit hin. Es besteht kein Zweifel, dass dieser Weg für viele Jugendliche mit erhöhtem Betreuungsbedarf sehr sinnvoll und in Hinblick auf die Absolvierung einer Ausbildung erfolgversprechend ist. Allerdings muss festgehalten werden, dass der Andockpunkt Jugendcoaching zwar sehr breit ausgebaut ist, jedoch wenig Alternativangebote zu Verfügung stehen. Die außerschulische Jugendarbeit beispielsweise wird als Komplementärangebot wahrgenommen, dass mit einem anderen Selbstverständnis und einer anderen Zieldefinition Angebote außerhalb der AusBildung bis 18 erbringt. Dies kann allerdings dazu führen, dass ein Teil der FABA-Jugendlichen nicht erreicht wird bzw. bestimmte präventive und interventionistische Ansätze in einem sehr niederschwelligen Bereich, die das Jugendcoaching als Andockstation ans System ersetzen, nicht in die AusBildung bis 18 integriert werden. Der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung der Jugendlichen zu ihren Betreuungspersonen ist eine große Herausforderung für beide Seiten. Daher erscheint es sinnvoll, dieses Vertrauensverhältnis in Form einer durchgehenden Betreuung über die Maßnahmengrenzen hinweg möglichst lang aufrecht zu erhalten. Aus der Erhebung entsteht jedoch ein Bild der Überleitung von einer Maßnahme in die andere. Damit sind aber auch Clearing-Karrieren verbunden, die dazu führen, dass Jugendlichen immer wieder neu bewertet, diagnostiziert und beurteilt werden.

Ein weiterer Befund liegt in dem Umstand, dass Eltern, Angehörige und Erziehungsberechtigte nur vereinzelt als Kooperationspartner angesehen werden. Dabei ist aus den Mehrzahl der Studien zur Orientierung und Unterstützung von Jugendlichen im Zeitraum des Übergangs von Schule und Beruf nachweisbar, dass Eltern und Familie bzw. Erziehungsberechtigte einen sehr hohen Einfluss auf Entscheidungen der Jugendlichen haben und damit als Gelingensfaktoren anzusehen sind. Dies gilt sowohl im positiven als auch im negativen Sinn.

Die geringe Differenzierung der Geschlechter im Lebensabschnitt der Adoleszenz beim Zugang zu Maßnahmen sollte einer vertieften Betrachtung unterzogen werden. Aus

der Erhebung ist nicht eindeutig ableitbar, ob innerhalb der Maßnahmen und Angebote differenzierte Orientierungseinheiten integriert sind. Grundsätzlich ist die Phase der Adoleszenz eine Phase der persönlichen Unsicherheit, in der die Anerkennung von Geschlechtermerkmalen und –ausprägungen für die Jugendlichen eine große Rolle spielt. Eingedenk der Zielsetzungen und Bemühungen des Abbaus der Segregation am Arbeitsmarkt könnten hier neue Ansatzpunkte, die auch die Resilienz von Jugendlichen in dieser spezifischen Lebenslage stärken, entwickelt werden.

Aus diesen drei genannten Befunden und identifizierten Lücken ergibt sich die Empfehlung des Aufbaus von experimentellen Pilotprojekten, die alle diese drei Punkte in der Entwicklungsarbeit zusammen denken. Räumlich könnten die Pilotprojekte in Regionen mit unterschiedlicher Dichte von Betreuungs- und Unterstützungsangeboten für Jugendlichen zwischen 15 und 18 Jahren angedacht werden. Eine enge Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure der Jugendarbeit und der Jugendarbeitsmarktpolitik kann hier konkret am Abbau der Barrieren und Verbesserung der Schnittstellen arbeiten, um die Angebote durchlässiger zu gestalten und eine möglichst große Kontinuität der jeweiligen Betreuungs- und Vertrauenspersonen zu ermöglichen.

## 12.6 Elemente einer zur entwickelnden Wirkungsanalyse

Eine Wirkungsanalyse setzt sich aus einem Wirkungsmonitoring und einer Wirkungsbetrachtung mit Instrumenten der Evaluierung zusammen. Ein Instrument für das Wirkungsmonitoring wurde mit dem „Monitoring AusBildung bis 18 – (MAB)“ bereits entwickelt. In dieses Monitoring werden alle Jugendlichen mit einem FABA-Status eingepflegt und die einzelnen Schritte der Intervention bis zur Beendigung der vorgesehenen Leistungen im Rahmen des Programms auf Individualebene dokumentiert. Entsprechend können anhand dieses Instruments Auswertungsindikatoren beschrieben werden. Diese umfassen zum überwiegenden Teil Leistungsziele bezogen auf die Tätigkeiten der Koordinierungsstellen der AusBildung bis 18.

### 12.6.1 Einbettung der Monitorings in eine Wirkungsanalyse

Eine Wirkungsanalyse kann als eine Erweiterung einer Evaluierung angesehen werden und hängt eng mit dieser zusammen. Die Erhebungen einer Evaluierung sind Grundlagen einer Wirkungsanalyse und müssen jedenfalls durchgeführt werden, um Aussage über die Wirkung eines Programms oder einer Maßnahme treffen zu können.

Michael Scriven (1911, 168ff, 340) unterscheidet zwischen den Evaluierungsrollen „formativ“ und „summativ“, wobei der formativen Evaluierungsrolle eine begleitende

Aufgabe zu kommt, der summativen Rolle ein bilanzierender Schwerpunkt zugeschrieben wird. Evaluierungsmodelle können vielfach beide Ansätze berücksichtigen. Exemplarisch wird in diesem Zusammenhang das CIPP-Evaluierungsmodell (Stufflebeam, Shinkfield 2007) dargestellt, dass sowohl die formative als auch die summative Evaluationsrolle berücksichtig. Das Akronym „CIPP“ umfasst als Kernelemente den Kontext (C), den Input (I), den Prozess (P) und die Produkte. Verbunden mit einer Standardisierung von Input- und Output- Faktoren durch eine zielgerichtete Dokumentation kann damit sowohl ein prospektiver, als auch ein begleitender und retrospektiver Blickwinkel eingenommen werden.

Unter den **Kontext** fallen in der Evaluierung der AusBildung bis 18 die Programmdokumente, Gesetzestexte und Richtlinien. Aus diesen sollte die Zielformulierung des Programms ablesbar sein. Ist das nicht der Fall, muss im Zuge der Evaluierungsplanung ein Prozess der Findung von Leistungs- und Wirkungszielen durchgeführt werden. Ein weiterer Teil des Kontextes ist eine Umfeldanalyse. Darunter fallen unter anderem auch unterschiedliche Umsetzungsvorgaben oder Rahmenbedingungen in einzelnen Bundesländern. Werden diese nicht berücksichtigt, kann es zu einer Verzerrung von Ergebnissen kommen.

Zur Betrachtung des **Inputs** gehören in erste Linie die eingesetzten Ressourcen. Ein wichtiges Instrument zur Betrachtung des Inputs ist das Monitoring bzw. das Dokumentations- und Berichtswesen, da aus diesem hervorgeht, welche konkreten Schritte gesetzt werden. In der formativen Evaluationsrolle wird in diesem Schritt die Implementierung der Instrumente begleitet und ein etwaiger Adaptierungsbedarf ausgelotet. In der summativen Evaluierungsrolle werden hier die eingesetzten Ressourcen dargestellt und gemessen. Ein Indikator des Inputs können z.B. die in die MAB eingemeldeten Fälle oder der Personalaufwand zur Umsetzung des Programms AusBildung bis 18 sein.

***Tabelle 55: Beispielhafter Indikator für Input-Messung***

| Wirkungsziel | Umsetzung des Meldesystems |
|---|---|
| Aktivitätsziel | Ressourceneinsatz zur Identifizierung der FABA-Jugendlichen |
| Definition | Welche Schritte und Abläufe werden im Rahmen des Meldewesens zur Identifizierung der Jugendlichen mit FABA-Status gesetzt? Wie treffsicher sind diese Schritte? |
| Operationalisierung/ Zielbezug | Erhebung der eingesetzten Ressourcen des Meldesystems bei allen beteiligten Institutionen und Einrichtungen. Erhebung der Anzahl von Fehlmeldungen. Erhebung der Bearbeitungsdauer |
| Datengrundlage | Erhebung der Statistik Austria, Erhebung bei einmeldenden Institutionen |
| Differenzierung | Nach Institutionen |

| | |
|---|---|
| Güte und Zuverlässigkeit der Datengrundlage | Die Ausbildungsträger unterliegen in dieser Erhebung einer Meldepflicht. Dies gilt sowohl für öffentliche Einrichtungen (z.B. Schulen) als auch von AMS oder SMS beauftragte private Bildungsträger. Das Meldesystem sollte nach der Implementierung lückenlos über die Zielgruppe (Abgang aus Ausbildung) Auskunft geben können |
| Bewertung der Aussagekraft | Hängt von der Erhebungsmethode ab. Eine Befragung bei allen beteiligten Institutionen ist aussagekräftig. Die Aussagekraft würde sich gegebenenfalls durch die Auswertung von Arbeitszeitaufzeichnungen erhöhen lassen, falls diese vorhanden sind. |
| Interpretationshilfe | Die Akzeptanz des Programms wird unter anderem davon abhängen, wie viele Ressourcen für die Identifizierung von FABA-Jugendlichen aufgewendet werden müssen bzw. wie treffsicher diese Identifizierung ist. Dabei ist beachten, dass Änderungen beim Status der Jugendlichen innerhalb der im Programm vorgesehenen viermonatigen Toleranzfrist nicht als mangelnde Treffsicherheit eingeschätzt werden. |
| Ergebnisse | Input-Faktor Ressource zur Identifizierung der Zielgruppe. |

Der **Prozess** bezieht sich auf die einzelnen Interventionsschritte in der AusBildung bis 18, ihre Reihenfolge und ihre Zusammenhänge. Dabei steht in der formativen Evaluierung die Betrachtung der Implementierung im Vordergrund. Fragestellungen beziehen sich auf Hürden oder Herausforderungen bei der Umsetzung des Programms. In einer summativen Evaluierungsperspektive stehen die Dauer der Intervention, die Zeitspanne zwischen den einzelnen vorgesehenen Schritten und ähnliches im Fokus.

***Tabelle 56: Beispielhafte Indikatoren für Prozess-Faktoren - Kontext Meldesystem***

| | |
|---|---|
| Wirkungsziel | Zusammenspiel zwischen Erhebungs- und Interventionsstelle |
| Aktivitätsziel | Zeitnaher Beginn der Intervention durch die Koordinierungsstellen entlang der Vorgaben |
| Definition | In den Umsetzungsregeln für die Koordinierungsstellen zur AusBildung bis 18 ist Ablauf der Intervention inklusive Fristsetzungen festgehalten. |
| Operationalisierung/ Zielbezug | Messung und Darstellung der einzelnen vorgesehenen Schritte in der MAB. |
| Datengrundlage | MAB |
| Differenzierung | Nach notwendiger Anzahl der Interventionen |
| Güte und Zuverlässigkeit der Datengrundlage | Die MAB ist in einer Form aufgebaut, dass jede Intervention mit einem Zeitstempel automatisch festgehalten wird. Aktivitäten, die nicht über das Monitoringsystem direkt gesetzt werden, müssen in der MAB zeitnah dokumentiert werden. |
| Bewertung der Aussagekraft | Dieser Indikator trifft eine Aussage darüber, ob die vorgesehenen Interventionsschritte und die damit verbundenen Abläufe realistisch für die Zielgruppe sind. |
| Interpretationshilfe | Können die vorgesehenen Schritte nicht in der vorgeschriebenen Zeitdauer umgesetzt werden, kann dies verschiedene Gründe haben. Diese sollten untersucht und diskutiert werden, um je nach Ursache |

| | |
|---|---|
| | sollten die Vorgaben dementsprechend angepasst werden. |
| Ergebnisse | Aussage über einen etwaigen Adaptierungsbedarf der Vorgaben. |

***Tabelle 57: Beispielhafte Indikatoren für Prozess-Faktoren - - Kontext Intervention***

| | |
|---|---|
| Wirkungsziel | (Re)Integration der Jugendlichen ins Ausbildungssystem |
| Aktivitätsziel | Verlauf und Ergebnis der Kontaktaufnahme der Koordinierungsstelle mit den Jugendlichen und den Erziehungsberechtigte |
| Definition | Als erste Interventionsschritt wird von Seiten der Koordinierungsstelle mit FABA-Jugendlichen und ihren Erziehungsberechtigte schriftlich Kontakt aufgenommen, über die Ausbildungspflicht informiert und weitere Schritte zur Eingliederung ins Ausbildungssystem angeboten. |
| Operationalisierung/ Zielbezug | Zeitraum zwischen der Meldung an die regionale Koordinierungsstelle und die Rückmeldung der Jugendlichen bzw. der Erziehungsberechtigte. |
| Datengrundlage | MAB |
| Differenzierung | Kontaktperson, Kategorisierung der Ergebnisse: nicht FABA, Weiterleitung an Beratungsstelle, keine Reaktion etc. |
| Güte und Zuverlässigkeit der Datengrundlage | Diese Daten werden von den Koordinierungsstellen in der MAB erfasst. Diese Erfassung ist die Grundlage für die Weiterleitung an das Jugendcoaching. |
| Bewertung der Aussagekraft | Messung der Wirkung der Intervention in Bezug auf die Zielsetzung, Messung der Jugendlichen, die der Zwischenzeit wieder im Ausbildungssystem sind (innerhalb der vier Monate Toleranzfrist) |
| Interpretationshilfe | Mit diesem Indikator kann zum einen die Dauer des Prozesses und zum zweiten das Ergebnis gemessen werden. |
| Ergebnisse | Anzahl der Rückmeldungen, Anzahl der Jugendlichen, die weitere Interventionsschritte in Anspruch nehmen. |

Das **Produkt** hat als zentralen Bestandteil die Output-Messung. Auf Basis von vorliegenden Daten, dem Dokumentations- und Berichtswesen, Befragungen und Analysen werden anhand von Kennzahlen Schlussfolgerungen gezogen und Bewertungen vorgenommen. Welche Inputfaktoren welchen Outputfaktoren gegenübergestellt werden, ist Teil der Rahmensetzung der Evaluierung. Allgemein gesprochen werden hier die eingesetzten Mittel den erzielten Ergebnissen gegenübergestellt. Dies kann zum einen durch ein quantitatives Monitoring erfolgen, es können aber auch qualitative Elemente einbezogen werden. Entscheidend für die Aussagekraft der Gegenüberstellung ist das eingeführte Dokumentationssystem.

Ein wesentlicher Bestandteil der Produktevaluierung ist in der AusBildung bis 18 die MAB. Hier werden nicht nur die Prozesse der Intervention dokumentiert, sondern sie dient darüber hinaus als Ausgangsdatensatz für Jugendliche, die im Zuge der AusBildung bis 18 als FABA identifiziert werden konnten und den Prozess durchlaufen haben. Um über die Prozessbetrachtung hinaus zu gehen, gehört zur

Produktevaluierung die Wirkungsbetrachtung. Ein Verbleibsmonitoring nach Abschluss des Interventionsprozesses der AusBildung bis 18 stellt dafür ein aussagekräftiges Element dar. Ein erster Schritt hierzu kann die Erhebung des Arbeitsmarktstatus zu einem oder mehreren festzulegenden Zeiträumen nach dem Interventionsprozess sein. Da die Zielgruppe des Programms Jugendliche ist, wäre ein Betrachtungszeitraum von mindestens 24 Monaten zu empfehlen. Der empfohlene Zeitraum hat den Hintergrund, dass neben dem (Wieder)eintritt in Ausbildung auch die Position am Arbeitsmarkt nach Absolvierung der Ausbildung betrachtet werden kann.

***Tabelle 58: Beispielhafte Indikatoren für Prozess-Faktoren - Kontext Verbleib und weitere Arbeitsmarktkarriere***

| Wirkungsziel | Erfolgreiche Ausbildung |
|---|---|
| Aktivitätsziel | Arbeitsmarktstatus nach der Intervention im Verlauf von 24 Monaten mit Bezug auf das bildungsbezogenen Erwerbskarrierenmonitoring (BibEr) |
| Definition | Um die Wirkung der AusBildung bis 18 zu messen, bedarf es nicht nur der unmittelbaren Interventionsbetrachtung, sondern auch einer Messung des längerfristigen Erfolgs bzw. Nicht-Erfolgs. Im Sinne des Programms kann dies unter anderem an einem Arbeitsmarktstatus oder dem Bildungsverlauf festgemacht werden. |
| Operationalisierung/ Zielbezug | Der Arbeitsmarktstatus oder auch der Hauptindikator der Registerdaten aus dem Hauptverband zeigt, ob die Jugendlichen nach einem gewissen Zeitraum in betrieblicher oder überbetrieblicher Ausbildung, in geförderter oder nicht geförderter Beschäftigung sind. Über das BibEr können schulische Ausbildungen abgebildet werden. |
| Datengrundlage | Erhebung der Statistik Austria |
| Differenzierung | Nach Anzahl der Interventionsschritte |
| Güte und Zuverlässigkeit der Datengrundlage | Bei der herangezogenen Datenbasis handelt es sich um Registerdaten. |
| Bewertung der Aussagekraft | Der Verbleib der Jugendlichen kann für den Betrachtungszeitraum eindeutig festgestellt werden. |
| Interpretationshilfe | Erfolgskritisch für die (Re)Integration in das Ausbildungssystem sind nicht nur die unmittelbaren Interventionsschritte der Koordinierungsstellen, sondern ebenso die nachfolgenden Maßnahmen. Dieser Indikator kann zwar keine Evaluierung der nachfolgenden Maßnahmen ersetzen, zeigt aber eine Trendlinie an |
| Ergebnisse | Verbleibsmonitoring von FABA-Jugendlichen |

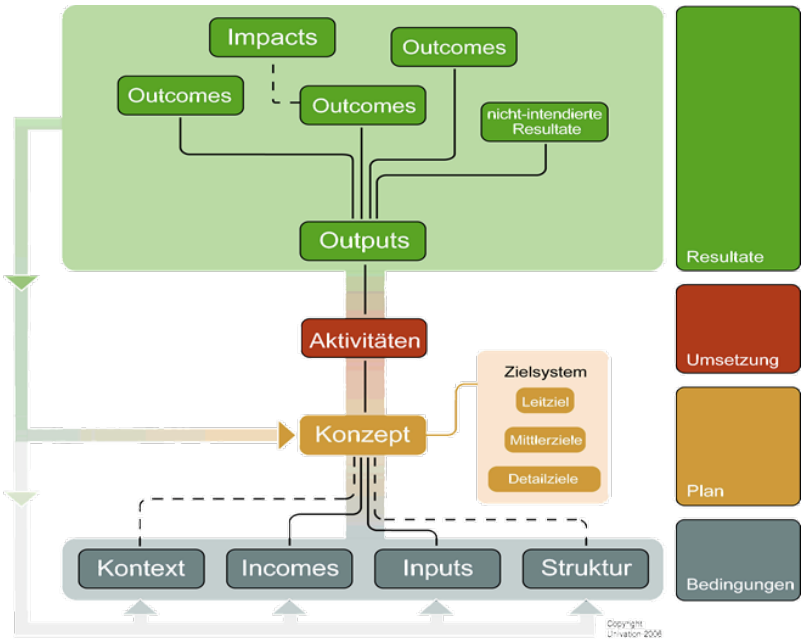
### 12.6.2 Leistungs- und Wirkungsziele

Aus Sicht einer Wirkungsanalyse sind Tools und Fragestellungen, die die Sicht der Teilnehmenden bzw. der FABA-Jugendlichen und ihrer Erziehungsberechtigte in den Vordergrund stellen, wichtige Instrumente. Wirkungsmessung ist dabei nicht defizitorientiert, sondern beschäftigt sich mit der Frage der Wirkung bzw. Verhaltensänderung bei konkret Betroffenen. Dabei orientiert sie sich am „normalen Sozialisationsverhalten“ (Frey 2008, 55). Sie stellt demnach die Frage, welche unterschiedlichen Wege oder Ergebnisse mit und ohne Unterstützungsleistung im konkreten Fall gegangen bzw. erzielt werden. In der idealtypischen Form werden solche Analysen mit Hilfe von Kontrollgruppen in quasi-experimentelle Settings durchgeführt. In der AusBildung bis 18 ist ein quasi-experimentelles Untersuchungsdesign nur schwer durchführbar, da dies die Bildung einer Kontrollgruppe oder zumindest von Untersuchungspaaren mit gleichem Hintergrund voraussetzen würden, welche „die in jedem Fall komplexen, lokal unterschiedlich wirksamen sozioökonomischen, biographischen und subkulturellen Einflüsse für eine vergleichende Untersuchung in dem Maße standardisiert werden können, welche den Ansprüchen quantitativer Forschung Genüge tun würde“ (Schmitt 2011, 183). Insbesondere für Jugendliche werden Matching-Verfahren zur Bildung von Vergleichsgruppen in der Evaluationsforschung eingeschränkt, da die vorliegenden Informationen nicht aussagekräftig genug für ein exaktes Matching-Verfahren oder auch ein Nearest-Neighbour-Prospensity-Matching sind und nicht wie bei Erwachsenen auf spezifische Ausbildungswege und vorherige Erwerbskarrieren zurück gegriffen werden kann (Lutz, Mahringer 2007, 202). Alternativ wird dafür für den erwarteten Erkenntnisgewinn mit Befragungen, Fallbeispielen und Gruppendiskussionen gearbeitet.

Da der Fokus einer Wirkungsanalyse auf der Betrachtung der Veränderung von Betroffenen im Verlauf der Intervention liegt, werden hier neben den zählbaren Input- und Outputfaktoren bezogen auf Leistungsziele auch Incomes und Outcomes integriert. Incomes und Outcomes werfen den Blick auf die Lebenslage und die persönliche Situation der Betroffenen. Modellhaft zusammengefasst und übersichtlich

dargestellt ist dies im Programmbaum der wirkungsorientierten Evaluation von Univation[123].

***Abbildung 59: Programmbaum von Univation***




Quelle: Beywl 2018

Da viele Bereiche des Programmbaums auch Teil des CIPP-Evaluationschemas sind, die bereits im vorherigen Abschnitt erläutert wurden, konzentrieren sich die weiteren Ausführungen in Bezug auf dieses Modell auf die Faktoren Incomes, Outcomes, Impacts und nicht-intendierte Resultate.

- Unter Incomes werden die Voraussetzungen der Betroffenen bzw. der Zielgruppe verstanden. Diese beziehen sich sowohl auf mitgebrachte biographische Stationen als auch auf Werthaltungen und Bedürfnisse sowie Verhaltensweisen.
- Outcomes sind intendierte Ergebnisse der Intervention auf persönlicher Ebene der Betroffenen. Diese können in kurzfristige (z.B. Stabilisierung des Jugendlichen zur (Re)Integration in das Ausbildungssystem), mittel- und langfristige Outcomes unterteilt werden.

[123] Beywl, Wolfgang (2012): Univation – Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH. Online: http://www.univation.org/programmbaum (Stand: 31.10.2018)

- Impacts beziehen sich auf Ergebnisse in Bezug auf soziale Systeme. Hier stehen insbesondere Netzwerke und Kooperationen im Vordergrund.
- Nicht-intendierte Resultate sind bei Programmbeginn nicht vorhersehbar, können aber als direkte Ergebnisse der Intervention entstehen.

Für die Evaluierung und Wirkungsanalyse der AusBildung bis 18 stellt sich die Frage, in wie weit die durch die Intervention nachfolgenden Ausbildungs- oder Beratungs- und Interventionswege Teil der Wirkungsbetrachtung sein sollen. Die Resultate des Jugendcoachings und die Vermittlung in weiterführende Maßnahmen sind sicherlich ein interessanter und erfolgskritischer Faktor in einer längerfristigen Betrachtung des Programms. Damit sind in der Planung einer Evaluierung der AusBildung bis 18, die um eine Wirkungsanalyse erweitert ist und über ein reines Aktivitäten-Monitoring hinaus geht, folgende Fragestellungen im Vorfeld zu klären:

- Umfang bzw. Abgrenzung der zu betrachtenden Maßnahmen
- Welche Folgemaßnahmen werden einbezogen, wird der individuelle Verlauf der Teilnehmenden betrachtet?
- Welche Betrachtungszeitraum wird nach dem Abschluss der Intervention der AusBildung bis 18 durch die Koordinierungsstellen für Aussagen über den Erfolg gewählt?
- Was gilt als Erfolg? Die (Re)Integration in das Ausbildungssystem durch die Teilnahme an einem Jugendcoaching oder wird der Erfolgsindikator erweitert, z.B. bis zum erfolgreichen Ausbildungsabschluss oder einem nachhaltigen Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt?
- Welche Faktoren bezogen auf die Jugendlichen sind darüber hinaus wichtig?
- Werden persönliche Stabilisierung und Stärkung der Resilienz als Erfolg im Sinne der AusBildung bis 18 einbezogen?
- Was ist das vorrangige Ziel der Evaluierung? Geht es in erster Linie um Steuerung oder um Legitimation der Maßnahmen bzw. des Programms?

Diese exemplarische Nennung an Fragestellungen macht deutlich, dass eine Evaluierung des Programms eine große Bandbreite und Tiefe des Untersuchungsgegenstands aufweisen kann. Eine grobe Abgrenzung kann anhand einer Bestimmung der Zielsetzung erfolgen. Dabei können zum einen die Performance der unmittelbar und institutionell angebundenen Beteiligten an der AusBildung bis 18 angesehen werden. Diese Untersuchung ist über weite Teile mit dem MAB und den Auswertungen dieser Daten abzudecken. Zum zweiten können darüber hinaus die Teilnehmenden und Betroffenen, konkret die Jugendlichen und die

Erziehungsberechtigte Gegenstand der Untersuchung sein. Dabei ist es möglich, auf Leistungsziele zu fokussieren oder zusätzlich Wirkungsziele in den Blick zu nehmen. Zum Dritten kann die Erweiterung der Untersuchung vorgesehen werden, in dem die AusBildung bis 18 als eine Klammer für die verschiedenen Ausbildungswege zwischen dem Ende der Schulpflicht und dem Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt angesehen wird. In diesem Fall ist die Zusammenarbeit verschiedener Stakeholder und der beteiligten Ressorts sowie nachgeschalteten Institutionen wie AMS, SMS und Schule sowie deren gemeinsame Sicht bzw. die Differenzen in der Sichtweise Gegenstand der Untersuchung. Alle drei Zielbereiche in einem Evaluationsvorhaben umzusetzen gibt einen umfassenden und vertieften Einblick in die Möglichkeiten und Grenzen der AusBildung bis 18. Die Ergebnisse sind jedenfalls relevant für die Weiterentwicklung der Begleitung des Übergangs von Schule zu Beruf.

# 13 Übergreifendes Fazit

In den einzelnen Kapiteln sind bezogen auf das dort behandelte Thema bzw. Angebot jeweils bereits fokussierte Schlussfolgerungen in einer großen Zahl gezogen worden. Es sind die abschließenden Betrachtungen nicht der Platz, um all diese Erkenntnisse und Empfehlungen zu wiederholen. Vielmehr geht es an dieser Stelle darum, nur die zentralsten Erkenntnisse je Kapitel nochmals kurz zusammenzufassen, diese in weiterer Folge zu systematisieren und zuzuspitzen.

- Der Nutzen der AusBildung bis 18 ist ein vielfältiger. Er reicht von einem Zuwachs an Gerechtigkeit bis hin zu einem makroökonomischen Return on Investment im Ausmaß mehrerer Milliarden EURO jährlich nach einer entsprechenden Umsetzungs- und Wirkungsdauer.
- Die pädagogisch-didaktisch-curricularen Reformen hin zu den Praxis-Handelsschulen sind ein gutes Beispiel dafür, wie Abbruch verhindert werden kann auch wenn es zusätzlicher Anstrengungen bedarf, um dem abbruchfördernden Defizitdiskurs einer „Restschule“ entgegenzuwirken.
- Die Überbetrieblichen Lehrausbildungen erweisen sich inzwischen als ein wesentliches und kaum mehr wegzudenkendes Element der Ausbildungslandschaft in Österreich. Um ihrer Funktion noch besser gerecht werden zu können, bedarf es jedoch einiger Reformen, denen verbindliche Standards für die Konzeption und Umsetzung zugrundeliegen.
- Der Entwicklungsbereich der summativ betrachtet erfolgreichen Initiative „IBOBB – Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ liegt darin, die Kooperationsstrukturen zu stärken. Beispielsweise wird die Kooperation mit den Betrieben im entsprechenden Berichtskapitel als essentiell herausgearbeitet.
- Die in den Schulen schon länger etablierten Unterstützungssysteme (Schulpsychologie, Schul-Sozialarbeit) leisten einen wichtigen Beitrag, Problemlagen zu entschärfen und frühem Bildungsabbruch entgegenzuwirken. Insgesamt sind diese beiden Angebote angesichts der Umsetzungszahlen jedoch stark ausbaufähig. Eine Herausforderung liegt überdies in der Intensivierung der Kooperation mit dem vergleichsweise neu hinzugekommenen, aus anderen Töpfen finanzierten und hinsichtlich der Verhinderung von frühem Abbruch nicht weniger wichtigen wie erfolgreichen Jugendcoaching.
- Die Schulunterstützungssysteme spielen auch eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Zielgruppe von AsylwerberInnen und Asylberechtigten. Mit der Etablierung von Übergangsstufen an berufsbildenden Schulen, und dem Schwerpunkt der Unterstützungsangebote auf Orientierungsmaßnahmen sowie auf Begleitung und Coaching kann den Bedarfen von geflüchteten Jugendlichen werden die richtigen Wege eingeschlagen, alleine das Ausmaß ist deutlich zu gering.

- Dass Jugendliche mit Sonderschulabschluss keine zwangsläufige Zielgruppe der Ausbildung bis 18 sein müssen, zeigen die Analysen im entsprechenden Kapitel. Wenn diese SchülerInnen integriert und nicht in Sonderschulen unterrichtet werden, dann ist ihre Chance auf Fortsetzung der Bildungskarriere, womit sie nicht zur Zielgruppe von AB 18 werden, deutlich erhöht.
- Der außerschulischen Jugendarbeit kommt eine ganz besondere Rolle im Kontext der AusBildung bis 18 zu, weil sie Teile der Zielgruppe erreicht, die ansonsten – wie NEETs – nur sehr schwer einbezogen werden können. Der Entwicklungsbereich liegt auch hier darin, die Kooperation und die Schnittstellen zu den anderen Unterstützungsangeboten im Kontext von AB 18 zu stärken.
- Bei den regionalen Unterschieden ist schließlich deutlich geworden, welche Rolle bei der Verhinderung des frühen Bildungsabbruchs dem informellen System und dessen Integrationsleistung zukommt. Daraus ist der Schluss zu ziehen, dass Vereine, Stadtteil- und Grätzlarbeit ebenso wertvolle Elemente bilden und dass Unterstützungen sowie Kooperationsstrukturen im Kontext der AusBildung bis 18 noch viel umfassender zu denken sind.

Aus einer Makroperspektive betrachtet galt das österreichische Unterstützungssystem für benachteiligte und abbruchgefährdete Jugendliche im internationalen Vergleich lange als defizitorientiert und kompensationslastig (Walther & Pohl 2005). Die Logik dieses Systems baute auf der Annahme auf, dass ein gewisser Anteil der Jugendlichen Defizite (bei Kompetenzen und/oder Schulabschlüssen) aufweist, für die sie in den meisten Fällen (aufgrund mangelnder Motivation, Anstrengung oder Fähigkeiten) auch selbst die Verantwortung tragen. Als probates Gegenmittel wurden im überwiegenden Ausmaß Kompensationsangebote erachtet, was in einem hoch elaborierten System von Second-Chance-Bildungsangeboten und Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik seinen Ausdruck fand. Die Kritik am österreichischen Ansatz richtete sich nicht gegen die Kompensationsangebote, sondern gegen die Einseitigkeit der Orientierung daran.

So sind Kompensationsmaßnahmen oder besser gesagt Alternativangebote auch im Kontext der AusBildung bis 18 ein wichtiges Element und stellen hier auch ein innovatives Merkmal dar. Anstelle einer simplen Verlängerung der Schulpflicht um weitere drei Jahre, ist es im Kontext der AB 18 möglich, der Ausbildungspflicht auch durch einen Besuch beispielsweise von Maßnahmen der Erwachsenenbildung, der beruflichen Integration oder der Arbeitsmarktförderung nachzukommen. Damit im Zusammenhang steht in den meisten Fällen auch eine Variation des Settings sowie des inhaltlichen sowie pädagogisch-didaktischen Ansatzes, wenn man sich beispielsweise die Grundsätze der Lifelong-Learning-Strategie (wie die Stärkenorientierung oder die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen) in Erinnerung ruft (Republik Österreich 2011). Anstelle eines “more of the same”, das bei der durch die AusBildung bis 18 angesprochenen Zielgruppe nach neun Pflichtschuljahren nicht zum gewünschten

Bildungserfolg geführt hat, eröffnet dieser Ansatz alternative Möglichkeiten, einen Abschluss zu erlangen. Beispiele dafür sind Kurse zum Nachholen des Pflichtschulabschlusses.

Ein zweites innovatives Element der AusBildung bis 18 kann in dem Umstand festgemacht werden, dass es sich dabei nicht einfach nur um die Etablierung eines weiteren Sondersystems bzw. Kompensationsangebots handelt, worin traditionell die Stärke (aber auch Einseitigkeit) österreichischer Interventionssysteme liegt (Walther & Pohl 2005), sondern vom Ansatz her sowohl 1) Prävention als auch 2) Intervention und 3) Kompensation umfasst. Die in diesem Forschungsbericht diskutierten Ansätze zur Reform der Handelsschulen, IBOBB sowie die Integration von SchülerInnen mit SPF können als Prävention verstanden werden. Die ebenfalls analysierten Schulunterstützungssysteme, die außerschulische Jugendarbeit sowie die Integration von AsylwerberInnen und –berechtigten in das Unterstützungsangebot können als Beispiele für Intervention angeführt werden. Damit verschiebt sich auch der einseitige Blick auf individuelle Defizite und Verantwortungen und rücken Systembeiträge sowie diskriminierende Strukturen in den Fokus. Ein klassisches Beispiel dafür ist die Etablierung der Praxis-Handelsschulen, die dem Defizitdiskurs der Handelsschulen – der trotz ihrer wichtigen Funktion im österreichischen Bildungssystem besteht - entgegenwirken.

Ein dritter zentraler Punkt liegt in der Kooperation, Vernetzung und Zusammenarbeit. Explizit angesprochen wurde dieses Thema im Kontext von IBOBB, der außerschulischen Jugendarbeit sowie den Schulunterstützungssystemen. Die Thematik in Summe geht jedoch über die stärkere Vernetzung eines einzelnen Angebots weit hinaus. Vielmehr kann der Schluss gezogen werden, dass die Kooperation aller AkteurInnen, die zusammenarbeiten, um gemeinsam ein Ziel zu erreichen, eine Gelingensbedingung der AusBildung bis 18 an sich darstellt. Um Kooperation und gemeinsames Engagement zu etablieren, ist es jedoch zwingend, Partikularinteressen zu überwinden. Dies impliziert zumindest auf Ebene der großen Stakeholder einen Abschied vom Denken in Finanztöpfen, einen Abschied von der Differenzierung in eigene und fremde Zielgruppen, einen Abschied von eng interpretierten Zuständigkeiten und Mandaten, die grenzziehend wirken und zugleich Nicht-Zuständigkeiten und Nicht-Mandate etablieren (Pessl et al. 2015). Vielmehr sollte an diese Stelle ein gemeinsames und kooperatives Bestreben treten, der Problemlage entgegenzuwirken, um den Erfolg der AusBildung bis 18 sicherzustellen. Dabei schafft die AB 18 von ihrer Konstruktion her aber auch durch die operative Umsetzung mit Leitungs- und Austauschgremien, an denen alle relevanten Stakeholder mitwirken, idealtypische Voraussetzungen für diese Art von Kooperation, die zuvor als erfolgsfördernd dargestellt worden ist.

# 14 Anhang

## 14.1 Liste der InterviewpartnerInnen

***Tabelle 59: Name und Institution der InterviewpartnerInnen***

| Name | Institution |
|---|---|
| Mag. Irene Ackerlauer | HAK/HAS Linz-Auhof |
| GF ASP Florian Arlt | Steirischer Dachverband der offenen Jugendarbeit |
| Alexander Auer, Dipl.Soz.Päd. | Arbeitsassistenz Tirol - Jugendcoaching II |
| Mag. Bettina Bauer B.A. | HAK/HAS Linz International Business School |
| MinR Johannes Bauhmühlner | BM für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Abt. II/10a |
| Mag. Nadja Bergmann | L&R Sozialforschung |
| Angelika Buchberger | Arbeitsmarktservice Linz, Urfahr-Umgebung |
| Dr.in Carola Burkert | Institut für Arbeitsmarkt und Bildung (IAB) |
| Karl Ceplak | Magistrat der Stadt Wien, MA13 |
| Direktorin OStR Prof. Mag. Edith Dosztal | HAK/HAS Neunkirchen |
| Mag.a Yvonne Fall-Wehinger | Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 Tirol |
| Mag. Bernhard Friedl | HAK/HAS Neunkirchen |
| Bernhard Frischmann, BEd | Pflichtschulinspektor Bildungsregion Landeck |
| Mag. Monika Gragl | HAK/HAS Vienna Business School, Hamerlingplatz |
| Mag. Karoline Grubmüller | HAK/HAS Linz-Auhof |
| Mag.a Helga Gschwandtner | Einstieg - Bildung Beratung Qualifizierung GmbH |
| Mag. Klaus-Peter Haberl | Landesschulrat für Kärnten (Landesschulinspektor für kaufmännische Schulen) |
| Mag.a Muna Hamoud-Seifried | Arbeitsmarktservice Steiermark Landesgeschäftsstelle |
| DSAin Angela Hochwallner | Integrationshaus (Jugendcollege) |
| DSAin Mag.a Ingrid Hofer | Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 Wien |
| Mag. Jörg Hopfgartner | Bundeshandelsakademie und Bundeshandelsschule Wien 10 |
| Tanja Jescheck | Stadt Graz (Abteilung für Bildung und Integration) / IBOBB-Café Graz |
| Mag. Daniela Kern-Stoiber | Bundesweites Netzwerk offene Jugendarbeit |
| Mag. MinR OR Katharina Kiss | BMBWF |

| | |
|---|---|
| Mag.a Renate Kitzmantel | Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 Salzburg |
| Mag. Ingrid Kolnberger | HAK/HAS Linz International Business School |
| Mag. Dr. Arthur Költringer | Arbeitsmarktservice Salzburg Landesgeschäftsstelle |
| MinR Dr. Gerhard Krötzl | BM für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Abt. I/2 |
| Gerhard Kubin | Arbeitsmarktservice Landeck |
| DSAin Elke M. Lambauer, MA | Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 Steiermark |
| Mag. Johannes Lugstein | Landesschulrat für Salzburg (Abteilung Schulaufsicht) |
| Mag. Dirk Maier | Koordinationsstelle Jugend-Bildung-Beschäftigung |
| Mag. Heidrun Messenböck | HAK/HAS Linz International Business School |
| Ulrike Mollnhuber, BEd | HAK/HAS Linz-Auhof |
| Mag.a Johanna Mühleder | Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 Oberösterreich |
| Mag. Christian Mülleder | Amt der oö. Landesregierung, Direktion Bildung und Gesellschaft |
| Gudrun Neißl | Arbeitsmarktservice Linz, Urfahr-Umgebung |
| Mag.a Christa Pacher | Amt der oö. Landesregierung, Direktion Bildung und Gesellschaft |
| Caroline Pavitsits | Bundesjugendvertretung |
| Peter Pleimfeldner | Arbeitsmarktservice Linz, Urfahr-Umgebung |
| MMag. Martina Piok | COOL Leiterin, IBC Hetzendorf |
| Mag. Angela Pribil | HAK/HAS Vienna Business School, Hamerlingplatz |
| GF Aleksandar Prvulović | Bundesnetzwerk Österreichische Jugendinformations |
| Mag.a Renate Reisinger | Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 Oberösterreich |
| Katharina Röggla | JUVIVO |
| Mag. Wolfgang Rupprecht | HAK/HAS Linz International Business School |
| Elisabeth Saller-Kraft, BA BA MA MM | Koordinierungsstelle AusBildung bis 18 Tirol |
| Margit Schmolmüller | Soziale Initiative - WE NEED YOU JC, Urfahr-Umg. |
| Mag. Arthur Seidl | Arbeitsmarktservice Salzburg Landesgeschäftsstelle |
| OStR Mag. Silvia Schwandegger | HAK/HAS Neunkirchen |
| Dr.in Brigitta Srncik | Schulpsychologie – Bildungsberatung für Wien |
| Mag.a Terezija Stoisits | BMBWF |
| Günther Stürz | Arbeitsmarktservice Landeck |
| Mag. Christoph Weibold | HAK/HAS Linz International Business School |
| Mag. Kathrin Weinzierl | Arbeitsmarktservice Salzburg Landesgeschäftsstelle |
| Alexander Weiß | Jugend am Werk |

| | |
|---|---|
| Mag.a (FH) Andrea Weismann | Arbeitsmarktservice Salzburg Landesgeschäftsstelle |
| Mag. Claudia Zekl, MA MA | Kaufmännische Schulen des BFI Wien |
| Christa Zobernig | Amt der Steiermärkischen Landesregierung, Referat Jugend/verbandliche Jugendarbeit |
| Hofrat Dr. Josef Zollneritsch | Landesschulrat für Steiermark (Abteilung Schulpsychologie) |

## 14.2 Tabellenanhang

***Tabelle A 1: SPF-Quote, Zeitverlauf und Bundeslandvergleich***

| | SPF-Quote |
|---|---|
| Österreich 2006/07 | 3,3% |
| Österreich 2010/11 | 3,8% |
| Österreich 2013/14 | 4,0% |
| Österreich 2017/18 | 3,9% |
| Burgenland 2017/18 | 3,4% |
| Kärnten 2017/18 | 4,2% |
| Niederösterreich 2017/18 | 3,9% |
| Oberösterreich 2017/18 | 4,1% |
| Salzburg 2017/18 | 4,7% |
| Steiermark 2017/18 | 2,9% |
| Tirol 2017/18 | 2,9% |
| Vorarlberg 2017/18 | 5,7% |
| Wien 2017/18 | 4,0% |

Quelle: Bildung in Zahlen, Bruneforth et al. 2016, Bruneforth/Lassnigg 2012; Feyerer 2009, 2015, Darstellung und Berechnungen IHS[124].

[124] Die Berechnung der SPF-Quote entspricht der Vorgehensweise im Nationalen Bildungsbericht (Bruneforth et al. 2016, 94). Dabei wird die Anzahl der SchülerInnen mit SPF in Relation zur Anzahl aller SchülerInnen der Schulstufen 0-9 gesetzt, exklusive der land- und fortwirtschaftlichen sowie der Schulen des Gesundheitswesens, aber inklusive der 5. Schulstufe der AHS sowie der ersten Klassen der BMHS. Daher weicht die SPF-Quote auch im vorliegenden Bericht von der von Statistik Austria in „Bildung in Zahlen“ publizierten Quote ab, da in dieser nur die allgemeinen Pflichtschulen berücksichtigt werden.

### *Tabelle A 2: Anteil SO-Lehrplan, Zeitverlauf und Bundeslandvergleich*

| | Anteil Unterricht nach SO-Lehrplan |
|---|---|
| Österreich 2006/07 | 1,6% |
| Österreich 2010/11 | 1,7% |
| Österreich 2013/14 | 1,9% |
| Österreich 2016/17 | 1,8% |
| Burgenland 2016/17 | 1,4% |
| Kärnten 2016/17 | 0,7% |
| Niederösterreich 2016/17 | 2,5% |
| Oberösterreich 2016/17 | 1,0% |
| Salzburg 2016/17 | 3,3% |
| Steiermark 2016/17 | 0,7% |
| Tirol 2016/17 | 2,3% |
| Vorarlberg 2016/17 | 2,8% |
| Wien 2016/17 | 1,9% |

Quelle: STATcube – Statistische Datenbank von Statistik Austria, Schulstatistik, Berechnungen IHS.

### *Tabelle A 3: Differenzierung der SO-Lehrpläne, 2016/17*

| Unterricht nach dem Lehrplan der | Anzahl SchülerInnen |
|---|---|
| Allgemeine SO | 6044 |
| SO für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf | 3328 |
| Sondererziehungsschulen | 877 |
| SO für schwerhörige und gehörlose Kinder | 424 |
| SO für körperbehinderte Kinder | 415 |
| SO für mehrfach behinderte Kinder | 196 |
| SO für sehbehinderte u. blinde Kinder | 172 |
| Heilstättenschulen | 80 |
| SO für sprachgestörte Kinder | 48 |

Quelle: Sonderauswertung Bildungsdokumentation, Statistik Austria, Berechnungen IHS. Schulstufen 1-8.

***Tabelle A 4: Inklusionsquote, Zeitverlauf und Bundeslandvergleich***

| | Inklusionsquote |
|---|---|
| Österreich 2006/07 | 1,8% |
| Österreich 2010/11 | 2,1% |
| Österreich 2013/14 | 2,4% |
| Burgenland 2013/14 | 2,2% |
| Kärnten 2013/14 | 3,3% |
| Niederösterreich 2013/14 | 1,9% |
| Oberösterreich 2013/14 | 2,8% |
| Salzburg 2013/14 | 2,5% |
| Steiermark 2013/14 | 2,7% |
| Tirol 2013/14 | 1,3% |
| Vorarlberg 2013/14 | 2,8% |
| Wien 2013/14 | 2,4% |

Quelle: Bruneforth et al. 2016, Bruneforth/Lassnigg 2015; Feyerer 2015, Darstellung IHS.

***Tabelle A 5: Segregationsquote, Zeitverlauf und Bundeslandvergleich***

| | Segregationsquote |
|---|---|
| Österreich 2006/07 | 1,5% |
| Österreich 2010/11 | 1,7% |
| Österreich 2013/14 | 1,6% |
| Burgenland 2013/14 | 1,1% |
| Kärnten 2013/14 | 1,2% |
| Niederösterreich 2013/14 | 2,1% |
| Oberösterreich 2013/14 | 1,1% |
| Salzburg 2013/14 | 1,6% |
| Steiermark 2013/14 | 0,6% |
| Tirol 2013/14 | 1,8% |
| Vorarlberg 2013/14 | 2,5% |
| Wien 2013/14 | 2,1% |

Quelle: Bruneforth et al. 2016, Bruneforth/Lassnigg 2012; Feyerer 2009, 2015, Darstellung IHS.

### *Tabelle A 6: Übergangsquoten im Zeitverlauf*

| SO besucht | Im nächsten Jahr: SO | Im nächsten Jahr: ohne weitere Ausbildung, unbekannt | Im nächsten Jahr: PTS | Im nächsten Jahr: AHS, BMS, BHS, sonstige |
|---|---|---|---|---|
| 2005/06 | 43,6% | 34,9% | 6,7% | 4,8% |
| 2006/07 | 48,5% | 31,0% | 6,3% | 3,7% |
| 2007/08 | 48,1% | 29,5% | 8,5% | 3,6% |
| 2008/09 | 48,4% | 29,7% | 7,5% | 4,0% |
| 2009/10 | 44,7% | 31,4% | 8,1% | 5,2% |
| 2010/11 | 48,7% | 31,0% | 6,1% | 3,9% |
| 2011/12 | 51,5% | 28,4% | 7,1% | 3,0% |
| 2012/13 | 57,4% | 24,2% | 7,1% | 4,0% |
| 2013/14 | 60,4% | 19,5% | 7,6% | 5,1% |
| 2014/15 | 55,9% | 21,3% | 10,2% | 5,0% |
| 2015/16 | 55,1% | 21,8% | 9,7% | 6,0% |

Quelle: Bildung in Zahlen, Berechnungen IHS. Übergangsquoten von SchülerInnen, die nach SO-Lehrplan unterrichtet wurden, von 8. in 9. Schulstufe, ohne WiederholerInnen. *) sonstige = sonstige Statutschulen.

### *Tabelle A 7: Anteile mit SO-Abschluss in 1. Klasse Berufsschule*

| | B | K | NÖ | OÖ | S | Stmk | T | V | W |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SO-Abschluss alle | 1,2% | 0,8% | 2,4% | 0,6% | 2,3% | 0,4% | 2,4% | 2,7% | 2,2% |
| SO-Abschluss Männer | 1,2% | 1,0% | 2,7% | 0,7% | 2,3% | 0,4% | 2,8% | 3,1% | 2,5% |
| SO-Abschluss Frauen | 1,1% | 0,6% | 1,8% | 0,4% | 2,2% | 0,2% | 1,7% | 2,0% | 1,6% |

Quelle: Bildung in Zahlen, Berechnungen IHS. Durchschnitt Österreich 2010/11-2016/17: 1,6%.

***Tabelle A 8: Ausbildungs- und AM-Status von AbsolventInnen nach Integration/-Segregation und Migrationshintergrund***

| | | formale Ausbildung | AMS-Schulung | Erwerbs-tätig | AMS-Vor-merkung | Sonst. | **Summe** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Männer | ohne MHG aus SO | 36% | 6% | 6% | 6% | 46% | **100%** |
| | mit MHG SO | 41% | 7% | 7% | 8% | 37% | **100%** |
| | ohne MHG andere Schule | 52% | 7% | 6% | 8% | 26% | **100%** |
| | mit MHG andere Schule | 56% | 4% | 7% | 9% | 24% | **100%** |
| Frauen | ohne MHG aus SO | 28% | 7% | 5% | 6% | 54% | **100%** |
| | mit MHG aus SO | 30% | 9% | 7% | 11% | 44% | **100%** |
| | ohne MHG andere Schule | 37% | 13% | 5% | 5% | 39% | **100%** |
| | mit MHG andere Schule | 45% | 6% | 10% | 12% | 28% | **100%** |

Quelle: BibEr-Sonderauswertung, Berechnungen IHS. Jahrgänge 2008/2009-2013/14.

***Tabelle A 9: TeilnehmerInnen 15-24 Jahre an der Produktionsschule***

| | alle TN | männliche TN | weibliche TN | 15-18 Jahre | 19-24 Jahre | Deutsch | andere Sprache |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SPF | 1356 | 842 | 514 | 1121 | 235 | 913 | 443 |
| kein SPF | 1668 | 1007 | 662 | 1297 | 371 | 1016 | 653 |
| SO-Zeugnis | 394 | 237 | 157 | 317 | 77 | 271 | 123 |
| kein SO-Zeugnis | 2630 | 1612 | 1018 | 2101 | 529 | 1657 | 973 |

Quelle: MBI-Sonderauswertung, Berechnungen IHS. Jahre 2015-2017.

# 15 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: SchülerInnenanteil in Handelsschulen nach Bundesländern ..... 46

Abbildung 2: SchülerInnenanteil in Handelsakademien nach Bundesländern ..... 46

Abbildung 3: Wachstum von Schulformen in den letzten Jahren ..... 48

Abbildung 4: Frauenanteil in kaufmännischen Schulformen ..... 49

Abbildung 5: Anteil SchülerInnen mit nicht-deutscher Umgangssprache nach Schulformen ..... 51

Abbildung 6: Vorbildung beim Eintritt in kaufmännische Schulformen 2017/18 ..... 52

Abbildung 7: Schulwechsel weg von den Handelsschulen ..... 53

Abbildung 8: Anteil an der Eintrittskohorte ohne Wechsel und ohne Laufbahnverlust 2012/13 bis 2016/17 ..... 54

Abbildung 9: Abbruchquoten im Vergleich verschiedener Schulformen ..... 56

Abbildung 10: Entwicklung der Abbruchformen an HAS im Kohortenvergleich ..... 57

Abbildung 11: Veränderung der Abbruchquoten im Vergleich ..... 57

Abbildung 12: Arbeitslosenquoten (Register) abhängig vom Bildungsabschluss ..... 59

Abbildung 13: Anteil kaufmännischer Ausbildungen an allen Arbeitslosen ..... 60

Abbildung 14: Arbeitsmarktstatus Lehre und Beschäftigung zusammengefasst, Grundgesamtheit ohne Indikator ÜBA, Betrachtungszeitraum 2013-2016 nach Jahren, in % ..... 98

Abbildung 15: ÜBA 1, Arbeitsmarktstatus Lehre und Beschäftigung zusammengefasst drei Monate nach Maßnahmenende, Grundgesamtheit ohne Indikator ÜBA, Betrachtungszeitraum 2013-2016 nach Jahren ..... 101

Abbildung 16: ÜBA 2, Arbeitsmarktstatus Lehre und Beschäftigung zusammengefasst, Grundgesamtheit ohne Indikator ÜBA, Betrachtungszeitraum 2013-2016 nach Jahren ..... 101

Abbildung 17: Jahressatz der bewilligen Förderung durch das AMS nach Maßnahmenform, Betrachtungszeitraum 2013-2016 ..... 105

Abbildung 18: Idealisierter berufsorientierender Prozess ..... 127

Abbildung 19: Organisatorische Einbettung der Berufsorientierung ..... 129

Abbildung 20: Psychosoziale Beratung an und für Schulen ..... 155

Abbildung 21: Struktur und Ablauf des Jugendcoachings ..... 163

Abbildung 22: Anzahl und Anteil der Maßnahmen mit Zielgruppe Asylberechtigte ..... 205

Abbildung 23: Anzahl und Anteil der Maßnahmen, die für AsylwerberInnen offen sind ..... 206

Abbildung 24: Asylberechtigte als teilnehmende Zielgruppe ..... 207

Abbildung 25: AsylwerberInnen als teilnehmende Zielgruppe ..... 207

Abbildung 26: Verteilung der für AsylwerberInnen offenen Angebote nach Bundesland ..... 208

Abbildung 27: Fördergeber der für AsylwerberInnen offenen Angebote (Mehrfachnennungen) ..... 209

Abbildung 28: Verteilung der für AsylwerberInnen offenen Angebote Maßnahmetypen ..... 210

Abbildung 29: Ausgewählte Untergruppen der für AsylwerberInnen offenen Angebote nach (Mehrfachnennungen) ..... 210

Abbildung 30: Ausgewählte Anschlussmaßnahmen für AsylwerberInnen offenen Angebote (Mehrfachnennungen) ..... 211

Abbildung 31: Verteilung der für AsylwerberInnen offenen Angebote nach Anzahl der Förderplätze ..... 212

Abbildung 32: Verteilung der für AsylwerberInnen offenen Angebote nach Wochenstunden . 212

Abbildung 33: Verteilung der für AsylwerberInnen offenen Angebote nach Erfüllung der AB18-Kriterien ..... 213

Abbildung 34: Probleme der für AsylwerberInnen offenen Angebote (Mehrfachnennungen) . 214

Abbildung 35: Verteilung der Maßnahmen für Zielgruppe Asylberechtigte nach Bundesland .. 215

Abbildung 36: Angebote mit Zielgruppe Asylberechtigte nach Fördergeber (Mehrfachnennungen) ..... 216

Abbildung 37: Verteilung der Maßnahmen für Zielgruppe Asylberechtigte nach Maßnahmetypen ..... 216

Abbildung 38: Ausgewählte Untergruppen der Angebote für Zielgruppe Asylberechtigte ..... 217

Abbildung 39: Angebote für die Zielgruppe Asylberechtigte nach ausgewählten Anschlussmaßnahmen (Mehrfachnennungen) ..... 218

Abbildung 40: Verteilung der Maßnahmen für Zielgruppe Asylberechtigte nach Anzahl der Förderplätze ..... 219

Abbildung 41: Verteilung der Maßnahmen für Zielgruppe Asylberechtigte nach Wochenstunden ..... 219

Abbildung 42: Verteilung der Maßnahmen für Zielgruppe Asylberechtigte nach Erfüllung der AB18-Kriterien ..... 220

Abbildung 43: Probleme der Angebote für die Zielgruppe Asylberechtigte (Mehrfachnennungen) ..... 220

Abbildung 44: SPF-Quote, Zeitverlauf und Bundeslandvergleich ..... 229

Abbildung 45: Anteil SO-Lehrplan, Zeitverlauf und Bundeslandvergleich ..... 231

Abbildung 46: Differenzierung der SO-Lehrpläne, 2016/17 ..... 233

Abbildung 47: Inklusionsquote, Zeitverlauf und Bundeslandvergleich ..... 235

Abbildung 48: Segregationsquote, Zeitverlauf und Bundeslandvergleich ..... 237

Abbildung 49: Übergangsquoten im Zeitverlauf ..... 247

Abbildung 50: Anteile mit SO-Abschluss in 1. Klasse Berufsschule ..... 249

Abbildung 51: Ausbildungs- und AM-Status von Absolventinnen nach Integration/Segregation und Migrationshintergrund ..... 255

Abbildung 52: Ausbildungs- und AM-Status von Absolventen nach Integration/Segregation und Migrationshintergrund ..... 256

Abbildung 53: TeilnehmerInnen 15-24 Jahre (mit SPF) an der Produktionsschule ..... 259

Abbildung 54: TeilnehmerInnen 15-24 J. (mit SO-Abschluss) an der Produktionsschule ..... 260

Abbildung 55: FABA-Anteil 2014 nach Regionen, Geburtsland und Geschlecht ..... 296

Abbildung 56: FABA-Anteil 2015 nach Regionen, Geburtsland und Geschlecht ..... 296

Abbildung 57: FABA-Anteil 2015 nach Bezirken und Geburtsland ..... 298

Abbildung 58: Integrationsquote von FABA 2014 nach 24 Monaten ..... 303

Abbildung 59: Programmbaum von Univation ..... 359

# 16 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Effekte von AB 18 (bei 50%-Erfolg), Hauptszenario I ..... 21

Tabelle 2: Effekte von AB 18 (bei Reinvestition in Steuersenkung), Szenario II ..... 22

Tabelle 3: Effekte von AB 18 (inklusive demographischer Entwicklungen), Szenario III ..... 23

Tabelle 4: Effekte von AB 18 (bei 100%-Erfolg), Szenario IV ..... 24

Tabelle 5: Schulerfolg in kaufmännischen Schulformen 2016/17 ..... 55

Tabelle 6: Arbeitsmarktstatus nach Ausbildungsabschluss ..... 61

Tabelle 7: Arbeitsmarktstatus drei Monate nach Maßnahmenende, nach Jahren und Anzahl der Förderfälle ..... 97

Tabelle 8: Arbeitsmarktstatus drei Monate nach Maßnahmenende, nach Jahren und Anzahl Förderfälle, Betrachtungszeitraum 2013-2016 für VLZ/TQ 1 ..... 99

Tabelle 9: Arbeitsmarktstatus drei Monate nach Maßnahmenende, nach Jahren und Anzahl Förderfälle, Betrachtungszeitraum 2013-2016 für VLZ/TQ 2 ..... 99

Tabelle 10: Arbeitsmarktstatus drei Monate nach Maßnahmenende, nach Jahren und Anzahl Förderfälle, Betrachtungszeitraum 2013-2016 für ÜBA 1 ..... 99

Tabelle 11: Arbeitsmarktstatus drei Monate nach Maßnahmenende, nach Jahren und Anzahl Förderfälle, Betrachtungszeitraum 2013-2016 für ÜBA 2 ..... 100

Tabelle 12: Zahl der Personen, Gesamtbewilligungen des AMS und Kosten pro Person für das AMS, abgerechnete Projekte Ausbildungsjahre 2012/2013 bis 2016/2017 ..... 102

Tabelle 13: Zahl der Personen, Gesamtbewilligungen AMS, Kostenbeteiligung der Länder nach Bundesländern, abgerechnete Projekte Ausbildungsjahr 2017/18 ..... 103

Tabelle 14: Kosten je TeilnehmerInnen für AMS, Länder und Gesamt, Ausbildungsjahr 2017/18 ..... 104

Tabelle 15: Tagsatz (fiktiv) der bewilligten Förderung durch das AMS nach Maßnahmenform, Betrachtungszeitraum 2012/13-2015/16 ..... 104

Tabelle 16: Durchschnittliches Alter der Förderfälle bei Eintritt in die ÜBA, nach Maßnahmenform, Betrachtungszeitraum 2014-2016 ..... 106

Tabelle 17: ÜBA 1 nach Berufsgruppen, Anteile der Teilnahmen nach Geschlecht, Betrachtungszeitraum 2013-2016 ..... 109

Tabelle 18: ÜBA 2 nach Berufsgruppen, Anteile der Teilnahmen nach Geschlecht ..... 110

Tabelle 19: Erfasste Maßnahmen in der Trägerbefragung ..... 203

Tabelle 20: SPF-Quote 2013/14 nach Geschlecht, Umgangssprache und Schulstufen ..... 230

Tabelle 21: Anteil SO-Lehrplan nach Geschlecht, Umgangssprache und Schulstufen ..... 232

Tabelle 22: Inklusionsquote 2013/14 nach Geschlecht, Umgangssprache, Schulstufen und – formen ..... 236

Tabelle 23: Segregationsquote 2013/14 nach Geschlecht, Umgangssprache, Schulstufe ..... 237

Tabelle 24: Übergangsquoten von 8. in 9. Schulstufe ..... 247

Tabelle 25: Ausbildungs- und Arbeitsmarktstatus 18 Monate nach SO-Abschluss ..... 252

Tabelle 26: Ausbildungs- und AM-Status nach Integration/Segregation ..... 253

Tabelle 27: Ausbildungs- und AM-Status nach Integration/Segregation und Geschlecht ..... 254

Tabelle 28: Erhobene Handlungsfelder der außerschulischen Jugendarbeit ..... 269

Tabelle 29: Schwerpunkte der Angebote ..... 270

Tabelle 30: Schwerpunkte der Angebote nach Zielgruppen (Mehrfachnennungen möglich) .... 272

Tabelle 31: Zugang zu außerschulischen Angeboten ..... 273

Tabelle 32: FABA-Quoten nach politischen Bezirken und Geschlecht 2015 und 2014 ..... 291

Tabelle 33: Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung regionaler FABA-Quoten ..... 301

Tabelle 34: Qualitätsmaße für Logistisches Regressionsmodell zur Erklärung regionaler FABA-Quoten ..... 301

Tabelle 35: Angeschriebene Kontakte und Rücklauf ..... 331

Tabelle 36: Themengebiet Orientierung: Anzahl erhobener Teilnahmeplätze pro Bundesland 332

Tabelle 37: Themengebiet Orientierung: Untergruppen der Maßnahmen ..... 333

Tabelle 38: Themengebiet Orientierung: Erfüllung der Ausbildungspflicht ..... 333

Tabelle 39: Themengebiet Orientierung: nächste Schritte nach Maßnahmenende ..... 334

Tabelle 40: Themengebiet Orientierung: Herausforderungen ..... 335

Tabelle 41: Themengebiet Begleitung und Coaching: Anzahl erhobener Teilnahmeplätze ..... 336

Tabelle 42: Themengebiet Begleitung und Coaching: Untergruppen ..... 337

Tabelle 43: Themengebiet Begleitung und Coaching: Erfüllung der Ausbildungspflicht ..... 337

Tabelle 44: Themengebiet Begleitung und Coaching: nächste Schritte nach Maßnahmenende 338

Tabelle 45: Themengebiet Begleitung und Coaching: Herausforderungen ..... 339

Tabelle 46: Themengebiet Berufsausbildung: Anzahl erhobener Teilnahmeplätze ..... 340

Tabelle 47: Themengebiet Berufsausbildung Untergruppen ..... 340

Tabelle 48: Themengebiet Berufsausbildung: Erfüllung der Ausbildungspflicht ..... 341

Tabelle 49: Themengebiet Berufsausbildung: nächste Schritte nach Maßnahmenende ..... 342

Tabelle 50: Themengebiet Berufsausbildung: Herausforderungen ..... 343

Tabelle 51: Themengebiet Orientierung: erhobene Kooperationspartner ..... 344

Tabelle 52: Themengebiet Begleitung und Coaching: erhobene Kooperationspartner ..... 345

Tabelle 53: Themengebiet Berufsausbildung: erhobene Kooperationspartner ..... 347

Tabelle 54: Nennung von Indikatoren für Niederschwelligkeit bei Orientierungs- sowie Begleitungs- und Coachingmaßnahmen ..... 348

Tabelle 55: Beispielhafter Indikator für Input-Messung ..... 354

Tabelle 56: Beispielhafte Indikatoren für Prozess-Faktoren - Kontext Meldesystem ..... 355

Tabelle 57: Beispielhafte Indikatoren für Prozess-Faktoren - - Kontext Intervention ..... 356

Tabelle 58: Beispielhafte Indikatoren für Prozess-Faktoren - Kontext Verbleib und weitere Arbeitsmarktkarriere ..... 357

Tabelle 59: Name und Institution der InterviewpartnerInnen ..... 365

# 17 Literaturverzeichnis

Auerbach A.J., Kotlikoff L.J. (1987): Dynamic Fiscal Policy, Cambridge, MA.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld.

Bacher J. (2014): Indexbasierte Finanzierung des österreichischen Schulsystems zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen, Version 3, Linz: Johann Keppler Universität.

Bacher J., Tamesberger D., Leitgöb H. (2013): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“ – Teilbericht 1: Quantitative Analyse, Linz.

Barz H., Barth K., Cerci-Thoms M., Dereköy Z., Först M., Le T. T., Mitchnik I. (2015): Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Essen und Düsseldorf: Stiftung Mercator und Vodafone Stiftung Deutschland.

Barz H., Cerci, M., Demir Z. (2013): Bildung, Milieu, Migration – Kurzfassung der Zwischenergebnisse 12/2013, Düsseldorf: Heinrich-Heine-Universität.

Bauer J. (2015): PTS 2020. Ein Schulentwicklungsprojekt professionell begleitet. Evaluierungsbericht, Schuljahr 2013/14. Bundesministerium für Bildung und Frauen und Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig (Hrsg.), Wien.

Bauer J. (2016): PTS 2020. Ein Schulentwicklungsprojekt professionell begleitet. Evaluierungsbericht, Schuljahr 2014/15. Bundesministerium für Bildung und Frauen und Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig (Hrsg.), Wien.

Becker R., Schönmann K. (2015): Statusreproduktion und Mobilitätseffekte beruflicher Weiterbildung, in: Zeitschrift für Soziologie Vol. 44 (4), 272–291.

Behrensen B., Westphal M. (2009): Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion, in: Krappmann, L., Lob-Hüdepohl, A., Bohmeyer, A., Kurzke-Maasmeier, S. (Hrsg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven, Bielefeld.

Beicht U. (2015): Berufliche Orientierung junger Menschen mit Migrationshintergrund und ihre Erfolgschancen beim Übergang in betriebliche Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 163, Bonn.

Berger J., Keuschnigg C., Keuschnigg M., Miess M., Strohner L., Winter-Ebmer R. (2009): Modelling of Labour Markets in the European Union – Final Report, Studie im Auftrag der DG EMPL der Europäischen Kommission, Wien.

Berry J.W., Sam D. (1997): Acculturation and Adaptation, in: Berry J., Segall M., Kagitcibasi C. (Hrsg.): Handbook of Cross-Cultural Psychology, Needham Heights, 291–326.

Bertelsmann Stiftung (2016a): Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft – Hintergründe kennen: Daten, Fakten, offene Fragen, Gütersloh.

Bertelsmann Stiftung (2016b): Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft – Praxis gestalten: Umsetzungsstrategien für die Berufsausbildung in einer Einwanderungsgesellschaft, Gütersloh.

Blanchard O.J. (1985): Debt, Deficits and Finite Horizons, in: Journal of Political Economy Vol. 93, 223-247.

Blossfeld H.P., Bos W., Daniel H.D., Hannover B., Köller O., Lenzen D., Roßbach H.-G., Seidel T., Tippelt R., Wößmann L. (2016): Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten, Münster: Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.

BMUKK (2008): „Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf“ IBOBB. Strategien zur Bildungsberatung und Berufsorientierung als ein Kernelement der nationalen Strategie zum Lebenslangen Lernen. Bericht der regionalen, bundesländerübergreifenden Informations- und Diskussionsveranstaltung, Graz.

BMUKK (2008): „Wissen – Chancen – Kompetenzen“; Konsultationspapier LLL, Juni 2008. (https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/euint/eubildung_abb2010/lll_konsultationspapier_17475.pdf?5s3rxn) (26.02.2019)

bOJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (2016): Ziele, Leistungen und Wirkungen der offenen Jugendarbeit in Österreich, Wien.

bOJA – Bundesweites Netzwerk Offene Jugendarbeit (2017): Qualitätshandbuch für die Offene Jugendarbeit in Österreich, 5. Auflage, Wien.

Boone J., Bovenberg L. (2002): Optimal Labour Taxation and Search, in: Journal of Public Economics Vol. 85, 53-97.

Borchers A., Rödiger L., Seidel S., Ebach M., Kaps P., Kowalczyk K., Oschmiansky F., Popp S. (2017): Evaluation der Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“: Erfolgreiche Übergänge in die betriebliche Ausbildung, Hannover und Berlin: Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. (https://www.bildungsketten.de/_media/Studie_Erfolgreiche%20Uebergaenge%20in%20die%20betriebliche%20Ausbildung.pdf)

Bourdieu P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Göttingen, 183-198.

Bourdieu P. (1976): Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion, in: Hörnig K. (Hg.): Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung, Darmstadt und Neuwied, 223-230.

Bourdieu P. , Champagne P. (2005): Die intern Ausgegrenzten, in: Bourdieu et al. (Hrsg.): Das Elend der Welt, gekürzte Studienausgabe, Konstanz, 283-287.

Bruneforth M. et al. (2016): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz.

Bruneforth M., Lassnigg L. (Hrsg.) (2012): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren, Graz.

Bruneforth M., Weber Ch., Bacher J. (2012): Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich, in: Nationaler Bildungsbericht 2012. Band 2: Fokussierte Analyse bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz, 189-227.

Buber-Ennser I., Kohlenberger J., Rengs B., Al Zalak Z., Goujon A., Striessnig E. Potančoková M., Gisser R., Testa M. R., Lutz W. (2016): Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015, in: PLOS Online Vol. 11 (9) (https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0163481) (26.02.2019)

Budde J. (2013): Schule im Spannungsfeld von kultureller Passung, Habitus, Kapitalien und Schulkultur. Oder: Was kann Bourdieu zu einem Zusammenhang von Bildungs(miss)erfolg und Geschlecht leisten? In: D.-T. Chwalek, M. Diaz, S. Fegter, U. Graff (Hrsg.), Jungen-Pädagogik, Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, Wiesbaden, 24-33.

Burkert C., Dercks A. (2017): Ausbildungs- und Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten: Jetzt investieren. E-Paper, Berlin: Heinrich Böll Stiftung.

CEDEFOP (2016): Labour market information in lifelong guidance, Case study visit focusing on the "Pathfinder" initiative, Estonia, prepared for CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, Januar 2016. (http://www.cedefop.europa.eu/files/5555_en_case_study_estonia.pdf) (26.02.2019)

Coleman J. S. (1967): The Concept of Equality of Educational Opportunity. Paper prepared for a conference on the U.S. Office of Education report on Equality of Educational Opportunity, Harvard, October 21, 1967.

Colibaba C., Colibaba S., Colibaba C.L., Ursa O. (2016): School & Work – How to help teachers and students cope with changes, SEA – Practical Application of Science, Volume IV, Issue 1 (10) / 2016. (http://seaopenresearch.eu/Journals/articles/SPAS_10_22.pdf)

Dorninger Ch. (2019): Das Bildungssystem und jugendliche Geflüchtete, Wien: BMBWF.

Erpenbeck J., Heyse V. (1999): Die Kompetenzbiographie – Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation, Münster.

European Commission (2015): The 2015 Ageing Report: Economic and budgetary projections for the 28 EU Member States (2013-2060), Brussels.

Fasching H. (2017): Inklusive Übergänge erforschen? Ein Problemaufriss mit Empfehlungen, in: Fasching H., Geppert C., Makarova E. (2017) (Hrsg.): Inklusive Übergänge. (Inter)nationale Perspektiven auf Inklusion im Übergang von der Schule in weitere Bildung, Ausbildung oder Beschäftigung, Bad Heilbrunn, 17-28.

Fasching H. (2013): The Educational Situation and Transition Process to Work of School Leavers with an Intellectual Disability in Austria, in: Seifried J., Wuttke E. (Hrsg.) (2013): Transitions in Vocational Education, Opladen, Berlin, Toronto, 105-122.

Fasching H. (2011): Beiträge der Forschung zu inklusiven Übergangsprozessen von der Schule in Ausbildung und Beruf, in: Flieger P., Schönwiese V. (Hrsg.) (2011): Menschenrechte – Integration – Inklusion. Aktuelle Perspektiven aus der Forschung, Bad Heilbrunn, 111-118.

Fasching H. (2004): Problemlagen Jugendlicher mit Behinderungen in Bezug auf die berufliche Integration, in: Sasse A., Vitková M., Störmer N. (Hrsg.) (2004): Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven, Bad Heilbrunn, 359-372.

Fasching H., Biewer G. (2011): Problemlagen für einen inklusiven Übergang von der Schule zum Arbeitsleben – Erhebungen aus einem Forschungsprojekt in Österreich, in: Lütje-Klose B., Langer M.-T., Serke B., Urban M. (Hrsg.) (2011): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik, Bad Heilbrunn, 336-344.

Feyerer E. (2015): Mit inklusiven Modellregionen auf dem Weg zur inklusiven Schule? Österreichische Bildungspolitik zwischen Vision und Pragmatismus, in: Zeitschrift für Inklusion Vol. 02/2015.

Feyerer E. (2012): Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungwesen, in: Zeitschrift für Inklusion Vol. 04/2012.

Feyerer E. (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in: Specht W (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz, 73-97.

Fraser N. (2001): Recognition without Ethics? In: Theory, Culture & Society Vol. 18 (2-3), 21-42.

Fraser N. (1995): From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a 'Post-Socialist' Age, in: New Left Review I/212, 68-93.

Frey F. (2008): Chancen und Grenzen von Wirkungsorientierung in den Hilfen zur Erziehung, Wiesbaden.

Gertler M. (1999): Government Debt and Social Security in a Life-Cycle Economy, Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy 50, 61-110.

Giesinger J. (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik Vol. 53 (3), 362-381.

Ginnold A. (2009): Übergänge von Schülerinnen und Schülern mit Lernbehinderung aus der Schule in Ausbildung und Beruf – differenziert nach Sonderschule bzw. Integrationsschule. In: Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Welche soziale Bedeutung und welche ökonomischen Perspektiven sind damit verbunden? Berlin: Ergebnisse eines Expertenhearings zusammengestellt von Sabine Knauer und Jörg Ramseger in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung und mit freundlicher Unterstützung der Audi AG, 27-41.

Grandy S., Bernold-Schrom D., Hofmann F., Lehner L., Teutsch F., Felder-Pflug (2015): Unterstützungssysteme in, für und um die Schule, Wien: LBIHPR Forschungsbericht.

Gruber J., Wise D.A. (2005): Social Security Programs and Retirement around the World: Fiscal Implications, NBER Working Paper 11290. (https://econpapers.repec.org/bookchap/nbrnberbk/grub99-1.htm) (26.02.2019)

Haeberlin U., Eckhart M., Sahli Lozano C., Blanc Ph. (2011): Schulische Separation und die berufliche Situation im frühen Erwachsenenalter, in: Ludwig L., Luckas H., Hamburger F. Aufenanger St. (Hrsg.) (2011): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken, Opladen and Farmington Hills, 55-68.

Heckman J., Lochner L., Taber C. (1998): Explaining rising wage inequality: Explorations with a dynamic general equilibrium model of labor earnings with heterogeneous agents, Review of Economic Dynamics 1 (1), 1-58.

Helfferich C., Burda S., Baßler B., Pfeiffer P., Rißler G., Wagner R. (2009): „Das ist stark - was kann ich, was will ich, was werde ich“ – Bildungschancen und Geschlechterverständnis von Mädchen und Jungen mit eingeschränktem Bildunghintergrund, Freiburg: SoFFI F.

Hochwarter C., Zeglovits E. (2016): Unbegleitete Minderjährige Flüchtlinge in Österreich. Forschungsbericht im Auftrag der Österreichischen Bundesjugendvertretung, Wien: IFES.

Hofer H., Davoine T., Hyee R., Miess M., Müllbacher S., Poyntner P. (2015): Ex Ante Evaluation der Steuerreform 2015/2016, Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Finanzen, Wien.

Hofmann-Lun I. (2011): Hofmann-Lun Irene (2011): Förderschüler/innen im Übergang von der Schule ins Arbeitsleben. Beruflich-soziale Integration durch gesonderte Förderung? München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Honneth A. (2004): Recognition and Justice. Outline of a Plural Theory of Justice, in: Acta Sociologica Vol. 47 (4), 351-364.

Honneth A. (2001): Recognition or Redistribution? Changing Perspectives on the Moral Order of Society, in: Theory, Culture & Society Vol. 18 (2-3), 43-55.

IFES (2015): AK-Studie: Nachhilfe in Österreich 2015. (https://www.arbeiterkammer.at-/infopool/wien/Nachhilfe_in_Oesterreich_2015.pdf) (29.11.2018)

Jaag C. (2009): Education, Demographics and the Economy, Journal of Pension Economics and Finance Vol. 8 (02), 189-223.

Kocaj A. et al. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie Vol. 66, 165-191.

Klemm K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland, Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

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

Kracke B. (2014): Der Berufsorientierungsprozess aus entwicklungspsychologischer Sicht, in: BWP Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis Vol. 43 (1), 16-19.

Krusell P., Ohanian L., Rios-Rull V., Violante G. (2000): Capital-skill complementarity and inequality: A macroeconomic analysis, in: Econometrica Vol. 68 (5), 1029-1054.

Lachmayr N., Mayerl M. (2017): Das Pflichtpraktikum an kaufmännischen Schulen. Erste bundesweite Evaluierung, Studie des öibf im Auftrag der Arbeiterkammer Wien.

Leitner A., Lassnigg L. (2018): Geschlechtersegregationen in der Bildung. Studie im Auftrag des BMBWF, Wien.

Leitner A., Wroblewski A. (2009): Zwischen Wissenschaftlichkeitsstandards und Effizienzansprüchen – ExpertInneninterviews in der Praxis der Maßnahmenevaluation, in: Bogner A., Littig B., Menz W. (2009) (Hrsg.): Den ExpertInnen auf der Spur – Sozialwissenschaftliche ExpertInnenInterviews in Theorie und Praxis, Wiesbaden, 241-256.

Lenger B., Löffler R., Dornmayr, H. (2011): Jugendliche in der überbetrieblichen Berufsausbildung. Eine begleitende Evaluierung. Im Auftrag des Arbeitsmarktservice Österreich und der Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien, Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung und Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

Litschel V., Löffler R. (2014): Meta-Analyse zu rezenten Studien im Bereich „AMP-Maßnahmen für Jugendliche in Österreich“ im Auftrag des AMS Österreich: Betrachtungen mit dem Schwerpunkt „Berufsausbildung“, AMS info, Nr. 299, Wien.

Löffler R., Litschel V. (2017): Migration und Arbeitsmarkt in Österreich, Deutschland und der Schweiz – Bibliographisch basierte Meta-Recherche und Kurzanalysen. Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung (öibf), Wien.

Lutz H., Leitner A., Sticker A. (2018): Back to the Future – Beschäftigung: Innovative Beschäftigungsprojekte für junge Mindestsicherungsbeziehende in Wien, Wien: WIFO-Forschungsbericht.

Lutz H., Mahringer H. (2007): Wirkt die Arbeitsmarktförderung in Österreich? Überblick über Ergebnisse einer Evaluierung der Instrumente der Arbeitsmarktförderung in Österreich. 3/2007. (http://www.wifo.ac.at/jart/prj3/wifo/resources/person_dokument/person_dokument.jart?publikationsid=28541&mime_type=application/pdf)

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

Meuser M., Nagel U. (2009): Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage, in: Pickel S, Pickel G., Lauth H.-J., Jahn D. (Hrsg.) (2009): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft, Wiesbaden, 441-464.

Mortensen D., Pissarides C. (1999): New developments in models of search in the labor market, in: Ashenfelter O., Layard R., Card D. (Hrsg.): Handbook of Labor Economics Vol. 3B, Amsterdam.

Neuenschwander P., Boog-Winkelmann A., Rondi C., Trescher C. (2013): Bericht im Rahmen des nationalen Programms Jugend und Gewalt: Evaluation des gesamtschulischen Gewaltpräventionskonzepts SIG, Eine Studie im Auftrag des Bundesamtes für Sozialversicherungen, Forschungsbericht Nr. 4/14, Bern, Dezember 2013. (https://www.soziale-arbeit.bfh.ch/uploads/tx_frppublikationen/20141008_Forschungsbericht_Evaluation_des_gesamtschulischen_Gewaltpraeventionskonzepts_SIG.pdf)

Neuenschwander M.P., Frank N. (2012): Interventionsprogramm zur Förderung der Sozial- und Selbstkompetenzen in der Schule (InSSel) – Evaluationsergebnisse, Institut Forschung und Entwicklung, Solothurn, September 2012. (https://www.schulen-aargau.ch/drittanbieter/Dokumente%20Drittanbieter/inssel%20evaluationsbericht.pdf)

Nieslony F. (2014): Schulsozialarbeit in den Niederlanden. (http://drk-kinder-jugend-familienhilfe.de/fileadmin/user_upload/PDFs-und-Artikelbilder/Arbeitsfelder/03-Jugendsozialarbeit/002-Fachtagungen/Dokumentationen-2014/Nieslony_Schulsozialarbeit_in_den_Niederlanden.pdf)

OECD (2015): Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration, Paris.

OECD (2018): The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being, Paris.

Pauw L., Sonderen J. van (2016): Manual – The Peaceable School, A school with a heart, General introduction + specimen lessons, Rotterdam. (http://cpnn-world.org/documents/The_Peacable_School_CED_Groep.pdf)

Perchinig B. (2012): Hebel zu einer kompensatorischen Bildung (Pilotstudie), Wien: Institut für Bildungsforschung in der Wirtschaft.

Pessl G., Steiner M., Wagner E. (2015): Evaluierung „AusbildungsFit“ – Endbericht, Studie im Auftrag des BMASK, Wien.

Pfahl L. (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschulen und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiographien, Bielefeld.

Pfahl L. (2010): Sonderschulen, Arbeitsmärkte, behindernde Subjektivierung, in: Soeffner H.-G. (Hrsg.) (2010): Unsichere Zeiten. Verhandlungen des 34. Kongresses der DGS, Frankfurt am Main.

Pfahl L. (2006): Schulische Separation und prekäre berufliche Integration: Berufseinstiege und biographische Selbstthematisierungen von Sonderschulabgänger/innen, in: Spies A., Tredop D. (Hrsg.) (2006): „Risikobiografien“. Benachteiligte Jugendliche zwischen Ausgrenzung und Förderprojekten, Wiesbaden, 141-156.

Pfahl L., Powell J.J.W. (2010): Draußen vor der Tür: Die Arbeitsmarktsituation von Menschen mit Behinderung, in: Aus Politik und Zeitgeschichte Vol. 23 (10), 32-38.

Podlesch W. (2009): Gelingensbedingungen für den Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf für Menschen mit „geistiger Behinderung“, in: Welchen Beitrag leistet die schulische Integration von Menschen mit Behinderungen auf dem Weg in den ersten Arbeitsmarkt? Welche soziale Bedeutung und welche ökonomischen Perspektiven sind damit verbunden? Ergebnisse eines Expertenhearings zusammengestellt von Sabine Knauer und Jörg Ramseger in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung und mit freundlicher Unterstützung der Audi AG, Berlin, 22-26.

Powell J.J.W.; Pfahl L. (2008): Sonderschule behindert Chancengleichheit, in: WZBrief Bildung, Nr. 04, Berlin.

Protsch P., Solga H. (2015): How employers Use Signals of Cognitive and Noncognitive Skills at Labour Market Entry: Insights from Field Experiments, in: European Sociological Review 31 (5), 521-532.

Rauschenbach T. (2003): Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen, Weinheim und München.

Republik Österreich (2011): LLL:2020. Strategie zum lebensbegleitenden Lernen in Österreich, Wien. (https://www.qualifikationsregister.at/res/file/Strategie1.pdf) (12.07.2018)

Richardson H.R., Schokkaert E., Bartolini St., Brennan G., Casal P., Clayton M., Jaeggi R., Gopal N., Kelbessa W., Satz D. (2018): Social Progress: A Compass, in: IPSP: Rethinking Society for the 21st Century. Report of the International Panel on Social Progress, Vol. 1, Cambridge, 41-80.

Robertson S. (2016): Piketty, Capital and Education: A Solution to, or Problem in, Rising Social Inequalities? In: British Journal of Sociology of Education Vol. 37 (6), 823-835.

Roemer J.E. (2002): Equality of opportunity: A progress report, in: Social Choice and Welfare Vol. 19, 455-471.

Roemer J.E. (1998): Equality of opportunity, Cambridge MA.

Sahli Lozano C. (2012): Schulische Selektion und berufliche Integration. Theorien, Positionen und Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu den Wirkungen integrativer und separativer Schulformen auf Ausbildungszugänge und -wege. Dissertation, Freiburg.

Schellenberg C., Hofmann C (2015): Risiko- und Schutzfaktoren beim Übergang von der Schule in den Beruf, in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik Vol. 21 (11-12/2015), 14-21.

Schlicht R., Stadelmann-Steffen I., Freitag M. (2010): Educational Inequality in the EU: The Effectiveness of the National Education Policy. European Union Politics, 11(1), 29-59.

Schlögl P., Stadlober K. (2017): Kooperationen, Verbünde, verzahnte Bildungsgänge und Mehrfachnutzung am Übergang von der unteren in die obere Sekundarstufe. Europäische Beispiele und Fallstudien. Abschlussbericht. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wien.

Schlögl P. (2016): Der eigenständige und nachhaltige Beitrag des Schulversuchs „PTS 2020“ zur Initiative „AusBildung bis 18“. Transfer- und Kooperationsoptionen, Entwicklungspotenziale und Gelingensbedingungen vor dem Hintergrund schulischer Qualitätsentwicklung und dem Anspruch zunehmender Kompetenzorientierung. Im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wien.

Schlögl P., Proinger J., Mayerl M. (2018): Evaluation der Übergangsstufe an BMHS für Jugendliche mit geringen oder ohne Kenntnisse/n der Unterrichtssprache Deutsch. Abschlussbericht. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, Wien.

Schlögl P., Mayerl M. (2016): Betriebsbefragung zu Kosten und Nutzen und der Lehrlingsausbildung in Österreich. Teilbericht im Rahmen der ibw-öibf-Studie „Hintergrundanalyse zur Wirksamkeit der betrieblichen Lehrstellenförderung (gemäß § 19c BAG)“, Wien

Schmidinger E., Hofmann F., Stern Th. (2016): Leistungsbeurtileung unter Berücksichtigung ihrer formativen Funktion, in: Bruneforth M. et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz, 59-94.

Schmidt Ch. (2017): Inklusion in berufliche Bildung im Anschluss an die Förderschule, in: Welti F., Herfert A. (Hrsg.): Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen. Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung, Kassel, 88-107.

Schmidt S. J. (2005): Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur – Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten, Heidelberg.

Schmitt R. (2011): (Nicht-)Wirkungen erkunden: Möglichkeiten und Grenzen der systematischen Metaphernanalyse in der sozialwissenschaftlichen Wirkungsforschung, in Eppler N., Miethe I., Schnieder A. (Hrsg.): Qualitative und quantitative Wirkungsforschung. Ansätze, Beispiele, Perspektiven (185-202), Opladen & Farmington Hills.

Scriven M. (1991): Evaluation Thesaurus Fourth Edition, Newbury Park.

Schwenzer V. (2013): Evaluation der Familienklasse. Evaluationsergebnisse zu einem Angebot von familie e.V., Kurzfassung, Berlin, 2013. (https://www.familie-ev.de/app/download/12994886433/Evaluation+Kurzfassung.pdf?t=1499332252)

Siedenbiedel C. (2017): Übergänge im Lebenslauf mit Behinderungen. Wege zum Hochschulzugang aus der Schule, in: Welti F., Herfert A. (Hrsg.) (2017): Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen. Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung, Kassel, 60-87.

Simmons (2008): Raising the Age of Compulsory Education in England: A NEET? In: British Journal of Educational Studies Vol. 56 (4), 420-439.

Sparka A., Bruggen J. van (2009): Schulische Unterstützungssysteme in den Niederlanden, DDS – Die Deutsche Schule 101. Jahrgang 2009, Heft 2, 136-148. (https://www.dds.uni-hannover.de/fileadmin/schulentwicklungsforschung/DDS_Abstracts/DDS_2009_2/Abstract_DDS_2009_2_Sparka.pdf)

Stadlmayr M., Lankmayr T., Dlabaja C., Burtscher-Mathis S. (2013): Unterstützung der arbeitsmarktpolitischen Zielgruppe „NEET“ – Teilbericht 2: Qualitative Analyse, Linz.

Statistik Austria (2018) (Hrsg.): Bildung in Zahlen. Tabellenband, Wien.

Steiner M. (im Erscheinen): Von der Chancengleichheit zur Ausgrenzung. Ein sozialer Fortschritt im Bildungssystem? Münster.

Steiner M. (2013): „… und raus bist Du!“ Ausbildungsarmut Jugendlicher und ihre soziale Ungleichverteilung im österreichischen Bildungssystem, in: AMS info 250/251, Wien.

Steiner M., Pessl G., Kulhanek A. (2018): Integrationschancen und Ausgrenzungsrisiken von formal Geringqualifizierten in Ausbildung, Beschäftigung und Gesellschaft. Theorie und empirische Evidenz, IHS-Forschungsbericht, Wien.

Steiner M., Egger-Steiner M., Baumegger D. (2018): Evaluation der Bildungsmaßnahmen für junge Flüchtlinge im Bereich Erwachsenenbildung, Wien: IHS-Forschungsbericht.

Steiner M., Pessl G., Bruneforth M. (2016): Früher Bildungsabbruch – Neue Erkenntnisse zu Ausmaß und Ursachen, in: Bruneforth M. et al. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen, Graz, 175-219.

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

Stiglitz J.E., Sen A., Fitoussi J.-P. (2009): The Measurment of Economic Performance and Social Progress Revisited: Reflections and Overview. Document de travail de l'OFCE N° 2009-33. (https://hal-sciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01069384/document) (26.02.2019)

Stufflebeam, D. L., Shinkfield, A.J. (2007): Evaluation theory, models, and applications, San Francisco.

Svecnik E., Sixt U., Pieslinger C. 2017: Wissenschaftliche Begleitung der Inklusiven Modellregionen. Einschätzung der Ausgangssituation durch Schulaufsichtsorgane, Schulleiter/innen, Leiter/innen von ZIS/PBZ und regionale Leitungspersonen von (außerschulischen) Unterstützungseinrichtungen, Graz.

Thole W. (2000): Kinder- und Jugendarbeit. Eine Einführung. Grundlagentexte Sozialpädagogik / Sozialarbeit, Weinheim und München.

UNHCR (2017): Flucht und Trauma im Kontext Schule, Wien.

Vogtenhuber S., Steiber N., Leitner A. (2018): Erwerbstätigkeit von Flüchtlingen: Integrationsregime, Arbeitsmarktbedingungen und Charakteristika der Herkunftsländer, Wien:IHS Sociological Series 122.

Walther A. (2015): The Struggle for ‚Realistic' Career Perspectives: Cooling-out versus Recognition of Aspirations in School-to-Work-Transitions, in: Italian Journal of Sociology of Education Vol. 7 (2), 18-42.

Walther A., Pohl A. (2005): Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth. Study commissioned by the European Commission, DG Employment and Social Affairs, iris-Projektbericht, Tübingen.

Walwei U. (2016): Flucht und Migration: Herausforderung für Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktpolitik, in: Arbeit Vol. 25 (3-4), 169-194.

Weichselbaumer D., Winter-Ebmer R., Hofer H., Titelbach G. (2015): Diskriminierung von MigrantInnen am österreichischen Arbeitsmarkt, Working Paper, University of Linz.

Weigl E., Dirnaichner U. (2015): Schulbegleiter – Unterstützung der Schulen bei der Beschulung von Schülern mit Behinderung.

Weingarten J., Wohlert J. (2018): Integration Geflüchteter in Arbeitsmärkte. Potenziale und Herausforderungen, in: Standort Vol. 42 (1), 51-55.

Wieser R., Litschel V. (2013): Begleitende Evaluierung des Pilotprojekts „Coaching und Beratung für Lehrlinge und Lehrbetriebe", Wien.

Wetzel P., Riesenfelder A., Bergmann N., Danzer L., Lechner F. (2018): Arbeitsmarktbeteiligung von asylberechtigten Frauen: Herausforderungen, Perspektiven, Chancengleichheit. L&R Sozialforschung-Forschungsbericht, Wien.

Ziegler P., Müller-Riedlhuber H. (2017): „Die Vermittlung von arbeitsmarktrelevanten Grundkompetenzen in den BMS verläuft durchwegs sehr gut – auch wenn zu Beginn viele Klagen über mangelnde Beherrschung selbiger anzutreffen sind“. Die Arbeitsmarkt- und Bildungsforscherinnen Petra Ziegler und Heidemarie Müller-Riedlhuber im Gespräch, AMS-info 368, Wien.

## 17.1 Quellenverzeichnis

Arbeitsmarktservice Österreich. (2017a): Bundesrichtlinie zur Durchführung der Überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) durch das AMS.

Arbeitsmarktservice Österreich. (2017b): Bundesrichtlinie zur Durchführung der Überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) durch das AMS.

Beywl W. (2012): Univation – Institut für Evaluation Dr. Beywl & Associates GmbH. (http://www.univation.org/programmbaum) (31.10.2018)

Bundesgesetz über die Schulpflicht (Schulpflichtgesetz 1985). (https://www.ris.bka.gv.at/) (26.04.2018)

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz). (https://www.ris.bka.gv.at/) (26.04.2018)

Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisations-gesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz) (https://www.ris.bka.gv.at/) (26.04.2018)

BMB (2017): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21.

BMB (2016a): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 15.

BMB (2016b): Schulformensystematik 2016/17, Bundesministerium für Bildung.

BMBF 2015: Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen. (https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/rl_inklusive_modell_2015.pdf?61edru) (03.09.2018)

BMBWF (o.J.): Sonderpädagogik, Integration, Inklusion. (https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_sp.html) (03.09.2018)

BMFJ (2015): Außerschulische Kinder- und Jugendarbeit in Österreich. Ein Überblick. Broschüre, Wien.

BMASK (2018): Arbeitsmarktpolitik Jugendliche und junge Erwachsene. (https://www.sozialministerium.at/site/Arbeit_Behinderung/Arbeitsmarkt/Arbeitsmarktpolitik/Jugendliche_und_junge_Erwachsene/) (23.11.2018)

BMASK (2018): Meine Chance für die Zukunft (NEBA-Angebot Jugendcoaching). (https://www.neba.at/jugendcoaching/wie-laeuft-jugendcoaching-ab?task=callelement&format=raw&item_id=605&element=1bd14ef3-f766-4dad-843b-49437aa92d48&method=download&args[0]=0) (23.11.2018)

Bundesministerium für Bildung (2017): Grundsatzerlass für Berufsorientierungskoordination, BMB-33.545/0010-I/8/2017 vom 24. November 2017.

Bundesministerium für Bildung (2017): Grundsatzerlass für Schüler- und Bildungsberatung, Rundschreiben 22/2017, BMB-33.545/0006-I/8/2017 vom 16. Oktober 2017. (https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_22.pdf?6cczmj) (19. 11.2018)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Berufsorientierung. Rechtliche Grundlagen. (https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/rg/index.html) (26.11.2018)

Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft (2018): Berufsorientierung. Schulische Ansprechpersonen. (https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/schul_ansprech/index.html) (26.11.2018)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Jugendcoaching. (https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/pwi/pa/jugendcoaching.html) (23.12.2018)

Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft (2018): Lehrgangskonzept Berufsorientierung-Koordination. (https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/berufsorientierungskoordinat_23759.pdf?61ec3y) (19.11.2018)

Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft (2018): Lehrgangskonzept Bildungs-und Berufsorientierung. (https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/bildungsundberufsorientierun_23758.pdf?61ec3y) (19.11.2018)

Bundesministerium für Bildung, Forschung und Wissenschaft (2018): Grundsatzpapier Ausbau der Berufsorientierung und Bildungsberatung (Stand November 2010). (https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bo/ibobbgrundsatzpapiernov2010o_21088.pdf?67qif3) (20.11.2018)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Beratung und Service. Schulpsychologie/Bildungsberatung. (http://www.schulpsychologie.at/schuelerber) (22.11.2018)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2018): Beratung und Service. Schulpsychologie/Bildungsberatung. Kernaufgaben. (http://www.schulpsychologie.at/fileadmin/user_upload/Kernaufgaben.pdf)(22.11.2018)

Bundesnetzwerk Österreichische Jugendinformations. (www.Jugendinformation.at)

Deutsche Industrie- und Handelskammertag (Hrsg.): Leitfaden Partnerschaften zwischen Schule und Betrieb, Berlin, August 2001 (http://www.schule-wirtschaft.ihk.de/schule/media/pdf/schulpartnerschaften_11_08_31_print.pdf)

https://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=19693&langId=en

https://www.familienhandbuch.de/kita/inklusion/Schulbegleitung.php

https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-forschung-und-entwicklung/zentrum-lernen-und-sozialisation/inssel-foerderung-von-sozial-und-selbstkompetenzen-in-der-schule

http://www.guidingcities.eu/en/

https://www.ihk-nordwestfalen.de/bildung/Schule-und-Wirtschaft/Partnerschaft-Schule-Betrieb/3527994

https://www.innove.ee/en/rajaleidja-network/

https://www.Jugendinformation.at/

https://www.jugendportal.at/

http://www.mindmatters-schule.de/

http://www.passt-region-trier.de/

Rechnungshof Österreich (2018): Bericht des Rechnungshofes Gesundheit der Schülerinnen und Schüler: Schulärztlicher Dienst und Schulpsychologischer Dienst; Follow–up–Überprüfung, Reihe BUND 2018/15, GZ 004.620/007–1B1/18. (https://www.rechnungshof.gv.at/fileadmin/downloads/_jahre/2018/berichte/berichte/Schulaerztlicher_Schulpsychologischer_Dienst_FuP.pdf)

https://schoolandwork.pixel-online.org/index.php

https://www.sig-online.ch/

Stadtschulrat für Wien (2018): Schulpsychologie. (https://www.wien.gv.at/bildung/stadtschulrat/schulpsychologie/daten.html) (19.11.2018)

UN (1948): http://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf (26.10.2018)