

E v a l u a t i o n   d e r   K u r s e   z u r   V o r b e r e i t u n g  
a u f   d e n   H a u p t s c h u l a b s c h l u s s



St u d i e   i m   A u f t r a g   d e s   b m : b w k

# **Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss**

Studie im Auftrag des bm:bwk

**AutorInnen** | Mario Steiner, Elfriede Wagner, Gabriele Pessl

**Herausgegeben von** | Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft  
und Kultur, Abteilung Erwachsenenbildung V/8  
A-1014 Wien, Minoritenplatz 5

Institut für Höhere Studien (IHS)  
A-1060 Wien, Stumpergasse 56 | [www.ihs.ac.at](http://www.ihs.ac.at)

**Lektorat** | Mag. Martina Zach  
**Umschlaggestaltung** | Robert Radelmacher  
**Layout und Satz** | tür 3))) DESIGN, [www.tuer3.com](http://www.tuer3.com)

© 2006

ISBN 13: 978-3-85031-082-6

## Vorwort

**Bildung ist eine wesentliche Voraussetzung zur Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft.** Dieser Bildungsbegriff umfasst Allgemeinbildung ebenso wie berufliche und politische Bildung.

Ein wesentliches Ziel der Förderprogramme der Erwachsenenbildung im Bildungsressort ist es daher, Bildung allen Bürgern, gerade auch benachteiligten oder bildungsfernen Personen zugänglich zu machen – von der Basisbildung über elementare Bildungsabschlüsse bis zu universitärer Ausbildung. Die Vorbereitungslehrgänge zur Berufsreifeprüfung und zur Studienberechtigungsprüfung sowie Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses und zur Basisbildung konnten durch diese Förderungen zu erfolgreichen Säulen der Erwachsenenbildung ausgebaut werden.

Die vorliegende Studie zur Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss im Rahmen von Ziel 3 bildet eine wichtige Grundlage für Prozesse der Reflexion und der kontinuierlichen Weiterentwicklung von Fördermaßnahmen. Sie wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur vom Institut für Höhere Studien (IHS) erstellt, bezieht sich auf Datenmaterial bis 2004 und wurde im Juni 2006 fertig gestellt.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	Einleitung	7
<b>1.1</b>	Einführung	7
<b>1.2</b>	Evaluationsdesign und empirische Grundlagen	8
<b>2</b>	Programmevaluation	13
<b>2.1</b>	Programmatisch-politische Einbettung des Instruments	13
<b>2.2</b>	Grundstruktur der Programmabwicklung	14
<b>2.3</b>	Ein kurzer Blick über die Grenze	16
<b>2.4</b>	Problemsituation und -ausmaß	17
<b>2.5</b>	TeilnehmerInnenzahlen	20
<b>3</b>	Umsetzungsevaluation	23
<b>3.1</b>	Interventionstypen	23
<b>3.1.1</b>	Konzept	24
<b>3.1.2</b>	TeilnehmerInnen	28
<b>3.1.3</b>	Struktur	32
<b>3.1.4</b>	Umsetzungspraxis	38
<b>3.1.5</b>	Stärken, Schwächen und Wirkungszusammenhänge	42
<b>3.2</b>	TeilnehmerInnenstruktur	49
<b>3.2.1</b>	Soziodemographische Merkmale	49
<b>3.2.2</b>	Motivation	51
<b>3.2.3</b>	Schwierigkeit der Klientel	53
<b>3.3</b>	TeilnehmerInnenzufriedenheit	55
<b>3.3.1</b>	Bewertung des Angebotes	56
<b>3.3.2</b>	Zufriedenheit mit dem Ausmaß der Angebote	59
<b>3.4</b>	Dropout-Quoten	62

<b>4</b>	Wirkungsevaluation	65
<b>4.1</b>	Quantitativer Erfolg	65
<b>4.1.1</b>	Abschlüsse	65
<b>4.1.2</b>	Weiterbildung und Berufstätigkeit	69
<b>4.1.3</b>	Quantitativer Gesamterfolg	71
<b>4.2</b>	Qualitative Wirkungen	72
<b>4.3</b>	Gesamterfolg	76
<b>4.3.1</b>	Schwierigkeit der Klientel und Gesamterfolg	78
<b>4.3.2</b>	Mehrfachbelastungen und Gesamterfolg	80
<b>4.3.3</b>	TeilnehmerInnenzufriedenheit und Gesamterfolg	82
<b>4.3.4</b>	Motivation und Gesamterfolg	83
<b>4.4</b>	Effizienzanalyse	84
<b>5</b>	Abschließende Betrachtungen	89
<b>5.1</b>	Zusammenfassung der wesentlichen Evaluationsergebnisse	89
<b>5.2</b>	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	95
<b>6</b>	Verzeichnisse und Anhänge	99
<b>6.1</b>	AbsolventInnenfragebogen	99
<b>6.2</b>	Verzeichnis der Tabellen	107
<b>6.3</b>	Verzeichnis der Grafiken	107
<b>6.4</b>	Literatur- und Quellenverzeichnis	108

# 1 Einleitung

## 1.1 Einführung

Die hier vorliegende Evaluation der Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses folgt einem breiten Evaluationsansatz, in dem sowohl das Programm und die Umsetzung als auch die Wirkung der Maßnahme untersucht und analysiert werden. Darüber hinaus kommen im Rahmen der Evaluation sowohl quantitative wie qualitative Erhebungs- und Analysemethoden zum Einsatz und werden die Ergebnisse beider methodologischer Ansätze miteinander verschränkt, um ein möglichst umfassendes Bild der Maßnahme zeichnen zu können. Die empirische Datenbasis sowie die verwendeten Methoden zur Beantwortung der Forschungsfragen werden im abschließenden Abschnitt dieses Kapitels detaillierter vorgestellt.

Kapitel 2 ist der Programmevaluation des zur Diskussion stehenden Instruments gewidmet. Dabei wird zunächst den Fragen nachgegangen, wie sich die politisch-programmatische Einbettung der Maßnahme sowie die Grundstruktur der Maßnahmenabwicklung gestaltet. Die Ergebnisse dieser ersten Analyse in Kontrast mit der Situation in Deutschland führt zu ersten Schlussfolgerungen über die spezifisch österreichische Ausrichtung des Instruments und zeigt Alternativen für seine Positionierung auf. Die ‚zweite‘ große Fragestellung im Rahmen der Programmevaluation ist, wie sich das Problemausmaß in Relation zur Dimensionierung der Maßnahme gestaltet.

Die Umsetzevaluation stellt das Thema des dritten Kapitels dar. Die Ausführungen dabei basieren zunächst auf den Ergebnissen der qualitativen Analyse, wenn die Konzepte, TeilnehmerInnen, Strukturen, Praktiken sowie Stärken und Schwächen der einzelnen Interventionstypen parallel mit allgemeinen Wirkungszusammenhängen besprochen werden. Diese qualitativen Analyseergebnisse bilden in weiterer Folge sodann oft die Basis dafür, quantitative Analyseergebnisse des Erfolgs zu erklären. Die quantitative Analyse beginnt in Kapitel 3 jedoch bereits mit einer Darstellung der TeilnehmerInnenstruktur und TeilnehmerInnenzufriedenheit mit dem Angebot. Die Analyse der TeilnehmerInnenstruktur beschränkt sich dabei nicht nur auf eine Darstellung klassischer soziodemographischer Variablen, sondern es werden zudem die Motivation der TeilnehmerInnen sowie ihre ‚Schwierigkeit‘ für einen Maßnahmenerfolg diskutiert. Ein ebenso umfassender Ansatz wird bei der Analyse der TeilnehmerInnenzufriedenheit verfolgt, da hier nicht nur die Bewertung des Angebots das Thema darstellt, sondern auch herausgearbeitet wird, wie Schwerpunkte des Angebots den Wünschen der TeilnehmerInnen entsprechend verlagert werden könnten. Kapitel 3 und damit die Umsetzevaluation wird schließlich mit einer Diskussion der Dropout-Quoten abgeschlossen.

Den Schwerpunkt von Kapitel 4 bildet die Wirkungsevaluation. Dabei wird, dem umfassenden Evaluationsansatz geschuldet, einmal grundsätzlich zwischen einem quantitativen und qualitativen Erfolg der Maßnahmen unterschieden. Zum quantitativen Erfolg zählen die erzielten HS-Abschlüsse ebenso wie die Ausbildungs- und Berufstätigkeit im Anschluss an den Maßnahmenbesuch. Diese beiden Aspekte in Summe betrachtet bilden den quantitativen Gesamterfolg, der im Anschluss thematisiert wird. Nach den quantitativen stehen die nicht weniger bedeutsamen qualitativen Wirkungen der Intervention zur Diskussion. Dabei wird z.B. den Fragen nachgegangen, ob und inwieweit die HS-Kurse zur Persönlichkeitsstabilisierung beitragen, die Zukunftsperspektiven verbessern oder die Motivation steigern.

Betrachtet man den quantitativen und qualitativen Erfolg der Interventionen zugleich, dann bildet der Gesamterfolg das Thema, der nach den verschiedensten Merkmalen, wie die Schwierigkeit der TeilnehmerInnen und ihre Motivation, diskutiert wird. Den Abschluss von Kapitel 4 stellt eine Effizienzanalyse dar, in der der Frage nachgegangen wird, wie hoch sich die Kosten für einen HS-Abschluss in Abhängigkeit von den verschiedenen Interventionskonzepten zu Buche schlagen.

All die vorangegangenen Ausführungen bilden sodann die Basis für das abschließende Kapitel 5, in dem die Ergebnisse zusammengefasst, Schlussfolgerungen gezogen und Empfehlungen ausgesprochen werden.

## 1.2 Evaluationsdesign und empirische Grundlagen

Die ‚Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses‘ werden seit Herbst 2000 im Rahmen von ESF-Ziel 3 gefördert. Das Instrument wird von 21 verschiedenen Projektträgern z.T. bereits im fünften Zyklus durchgeführt. Demzufolge ergibt sich bis Ende 2004 eine Summe von 72 Einzelprojekten, die den Evaluationsgegenstand bilden.

Die Konzeption der einzelnen Projekte bzw. die Herangehensweisen der einzelnen Träger sind dabei sehr unterschiedlich. So können drei Projekttypen voneinander differenziert werden, die sich sowohl hinsichtlich ihres inhaltlichen Angebots als auch der zusätzlichen Leistungen voneinander unterscheiden.

- *Standardangebote:* Hierbei handelt es sich um Projekte, deren wesentlicher Inhalt die Vermittlung des Lehrstoffes in den Fächern für die HS-Abschlussprüfung darstellt.
- *Erweiterte Bildungsangebote:* Dieser Projekttyp bietet neben einer Vermittlung des eigentlichen Lehrstoffes in den Prüfungsfächern auch Vorlaufkurse zur Basisbildung und/oder eine Beratung der TeilnehmerInnen.
- *Umfassende Bildungs- und Betreuungsangebote:* Die umfassenden Instrumente beinhalten neben Basis- und Sprachausbildung, der Hauptschulabschlussprüfungsvorbereitung und darüber hinausreichenden Bildungsangeboten Angebote zur Förderung von Integration, Selbstbewusstsein und Schlüsselkompetenzen und/oder sozialpädagogische Begleitungs- bzw. Betreuungsangebote.

Da diese Projekttypen mit einem sehr unterschiedlichen Aufwand verbunden sind, ergibt sich für die Evaluation neben anderen die folgende Kernfragestellung, die durch die Untersuchungen beantwortet werden soll:

- Welcher zusätzliche Nutzen ist mit den flankierenden Angeboten verbunden bzw. welche Effekte können mit dem jeweiligen Maßnahmendesign erzielt werden?

Auf Basis eines Vergleichs der Projekttypen in Hinblick auf harte (z.B. Hauptschulabschluss) wie weiche (z.B. Motivation) Wirkungsindikatoren gilt es, unter Berücksichtigung des Schwierigkeitsgrades der Zielpopulation, also herauszufinden, worin die effektiven Vor- und Nachteile der einzelnen Projekttypen liegen.

Die einfachste Variante, Wirkungseffekte verschiedener Maßnahmentypen zu untersuchen, bestünde darin, Erfolgsquoten miteinander in Beziehung zu setzen. Da es der Wirkungsbreite v.a. elaborierterer Maßnahmenkonzepte nicht gerecht werden würde, den Erfolg einer



Maßnahme nur daran zu bemessen, ob ein positiver Hauptschulabschluss erreicht werden konnte und zudem die einfache Wirkungsevaluation die unterschiedliche Schwierigkeit der Klientel nicht berücksichtigt, kommt zur Beantwortung dieser Fragestellung ein differenziertes Evaluierungskonzept zur Anwendung, das eine breite Palette von Wirkungsindikatoren berücksichtigt und eine quantitative wie qualitative Forschungsstrategie miteinander vereint.

Im Rahmen einer differenzierten Evaluierung können hinsichtlich des Maßnahmenerfolgs klassische Erfolgsfaktoren und qualitative Wirkungsindikatoren voneinander unterschieden werden, die es nun im Anschluss kurz zu erläutern gilt:

### ***Klassische Erfolgsfaktoren:***

Zu den klassischen Erfolgsfaktoren im Kontext der Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses zählen Dropout-Quoten, erreichte Zertifikate und Hauptschulabschlüsse, der Verbleib nach Maßnahmenbeendigung sowie Berechnungen zur Effizienz der Leistungserbringung.

### ***Qualitative Wirkungsindikatoren:***

Die qualitativen Wirkungsindikatoren setzen sich aus der TeilnehmerInnenzufriedenheit sowie Indikatoren zu einzelnen Wirkungsbereichen zusammen. Die TeilnehmerInnenzufriedenheit ist ein wesentlicher Bereich zur Einschätzung der Qualität von Maßnahmen, denn wenn die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen hoch ist, ist davon auszugehen, dass die Abbruchquoten niedriger, die Erfolgsquoten höher und die Wirkung der Maßnahme nachhaltiger sein wird. Die TeilnehmerInnenzufriedenheit wird daher in Hinblick auf das Gesamtangebot, einzelne Module, das Klima, die Didaktik, die Organisation, Information, Beratung und Unterstützung erhoben. Die erweiterten Wirkungsbereiche der Vorbereitungskurse zum Nachholen von Hauptschulabschlüssen können u.a. in einer verstärkten beruflichen Orientierung, dem Weiterbildungsinteresse, der Motivation und dem Selbstvertrauen der TeilnehmerInnen liegen.

Die erwähnten Maßnahmentypen werden im Rahmen der vorliegenden Evaluation in Hinblick auf diese Indikatoren miteinander verglichen, woraufhin es möglich wird, die Frage zu beantworten, welche spezifischen Wirkungen erzielt werden konnten. Beim Vergleich der Maßnahmentypen gilt es aber zu berücksichtigen, dass die Struktur der TeilnehmerInnen und damit der Schwierigkeitsgrad der Herausforderung, einen Maßnahmenerfolg zu erzielen, nicht gleich verteilt sein muss. So ist es in Abhängigkeit von der Herkunft, Vorbildung, Motivation und der spezifischen psychosozialen Problemlage der TeilnehmerInnen mehr oder weniger schwierig, einen Maßnahmenerfolg zu erzielen bzw. wird es notwendig sein, für denselben Erfolg ein mehr oder weniger umfassendes Angebot zur Verfügung zu stellen. Diese unmittelbar einsichtigen Zusammenhänge werden im Rahmen der Evaluation durch einen struktursensiblen Maßnahmen- und Zielgruppenvergleich (z.B. Erfolgsquote der Maßnahmentypen bei MigrantInnen) berücksichtigt.

Das Design der Evaluation erschöpft sich jedoch nicht alleine nur in einer Wirkungsevaluation, sondern darüber hinaus wurden ebenso eine Umsetzungsevaluation sowie eine Kontextanalyse durchgeführt. Im Rahmen der Kontextanalyse steht die Frage im Zentrum, ob die Dimensionierung der Maßnahme grundsätzlich geeignet ist, der Problemsituation und dem Problemausmaß zu begegnen. Die Umsetzungsevaluation schließlich zielt darauf

ab, Interaktionsprozesse zwischen den beteiligten Akteuren sowie Wahrnehmungen, Interpretationen und Zielvorstellungen zu analysieren, um auf dieser Basis Ursachen für beabsichtigte und unbeabsichtigte Wirkungen zu finden, Reibungsverluste und Synergiepotenziale aufzuzeigen sowie Reformen des Maßnahmenablaufs zu fundieren.

Um diesen breiten Evaluationsansatz abdecken zu können, wurden folgende Erhebungsschritte durchgeführt:

- Analyse sekundärstatistischer Daten (Schulstatistik, LFS)
- Erhebung der TeilnehmerInnenzahlen (Vollerhebung bei allen Projektträgern)
- Befragung von HS-KursabsolventInnen (ausgewählte Projekte)
- Auswertung von Datenaufzeichnungen der Projektträger (ausgewählte Projekte)
- Befragung von TeilnehmerInnen (ausgewählte Projekte)
- Befragung von KursleiterInnen und TrainerInnen (ausgewählte Projekte)

Diese Erhebungsschritte werden nun im Anschluss kurz charakterisiert.

### ***Analyse sekundärstatistischer Daten***

Die Analyse der Schulstatistik sowie des Labour Force Survey (LFS) dient dazu, die Problemsituation und das Problemausmaß, auf die das evaluierte Instrument abzielt, zu beleuchten. Dabei werden einerseits Arbeitslosenquoten nach Geschlecht und Bildung dargestellt und wird andererseits der Versuch unternommen, über die Entwicklung eines Risikogruppenkonzepts die Größe der Problemgruppe, deren direkte Berechnung keine Datenbasis ermöglicht, abzuschätzen. Dies bildet die Grundlage, im Kontrast zu den TeilnehmerInnenzahlen Abdeckungsquoten der Zielgruppe zu berechnen.

### ***Trägerbefragung: Erhebung der TeilnehmerInnenzahlen***

Im Rahmen des ESF-Monitorings werden Teilnahmen, nicht aber TeilnehmerInnen aufgezeichnet. Angaben zu den TeilnehmerInnen wiederum finden sich z.T. in den Jahresberichten, doch ist die Struktur dieser Angaben bzw. die Zählweise der Projektträger (semester- oder jahresweise) unterschiedlich. Daher besteht ein erster Erhebungsschritt in Form einer Trägerbefragung darin, für alle Projekte zu erheben, wie viele TeilnehmerInnen die Maßnahmen bzw. deren Module auf einer zwischen den Projekten vergleichbaren Weise nun tatsächlich besucht haben. Die Responsequote der Träger lag dabei bei 100%.

### ***Befragung von HauptschulkursabsolventInnen ausgewählter Projekte***

Die ‚AbsolventInnen‘ (gemeint sind damit ehemalige TeilnehmerInnen, unabhängig von ihrem Maßnahmenenerfolg) von Kursen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses wurden mittels Fragebogen v.a. nach den Eckdaten ihrer Maßnahmenteilnahme, zu ihrer Zufriedenheit mit der Maßnahme, den qualitativen Wirkungsindikatoren, ihrem aktuellen Arbeitsmarktstatus sowie zu ihrem soziodemographischen Hintergrund befragt. Wenig erfolgversprechend erschien es, die AbsolventInnen nach Details zu ihrem Maßnahmendurchlauf zu befragen, d.h. dazu, welche Zusatzangebote sie in Anspruch genommen haben. Dies gründet auf der schon in zahlreichen Maßnahmenevaluierungen gesammelten Erfahrung, dass die Teil-

nehmerInnen kaum nach Modulen differenzieren, sondern ihre Teilnahme als Gesamtheit wahrnehmen. Da ein postalischer Versand der Fragebögen bei dieser Zielgruppe eine nur geringe Rücklaufquote erwarten ließ, wurde eine telefonische Erhebung bei ehemaligen TeilnehmerInnen an Projekten ausgewählter Träger durchgeführt. Für diese Befragung wurde auf Adress- und Telefonnummernaufzeichnungen der Projektträger zurückgegriffen. Insgesamt standen 859 Telefonnummern zur Verfügung und konnten 219 ehemalige TeilnehmerInnen, dies entspricht einem Anteil von 8,4% aller HS-KursteilnehmerInnen, befragt werden. Dieses ‚n‘ von 219 Befragten erlaubt es nicht, die Ergebnisse auf Ebene einzelner Trägerorganisationen darzustellen, da dies zu einer unzureichenden Fallzahl bzw. so starken Ausdehnung der statistischen Schwankungsbreite führen würde. Aus diesem Grund werden die Analyseergebnisse nicht nach Trägern, sondern nach Trägertypen dargestellt.

Im Zuge der Analyse stellte sich heraus, dass bei der Telefonbefragung der Anteil jener KursteilnehmerInnen, die den Hauptschulabschluss nicht geschafft haben, in der Stichprobe unterrepräsentiert ist.<sup>1</sup> Deswegen wurde eine Gewichtung dieser Daten notwendig.<sup>2</sup> Als Grundlage für die Gewichtung wurden die Daten aus den unten erläuterten Datenaufzeichnungen der Projektträger verwendet.<sup>3</sup> Hier ist auch die Stichprobe größer, und es besteht kein Anlass, bezüglich der Erfolgsquoten an der Validität dieser personenbezogenen Daten zu zweifeln.

### ***Auswertung von Datenaufzeichnungen der Projektträger bei ausgewählten Projekten***

Die nicht im Rahmen der Befragung von AbsolventInnen vorgesehene Erhebung der Maßnahmennutzung wurde durch die Erhebung und Auswertung von personenbezogenen, doch anonymisierten Datenaufzeichnungen der Projektträger vorgenommen. Insgesamt zielte diese Datenerhebung darauf ab, die Nutzungsfrequenz der einzelnen Module, die Dauer des Verbleibs in der Maßnahme, die Art der Maßnahmenbeendigung (bestandene bzw. nichtbestandene Prüfungen, Abbruch) sowie die Struktur der MaßnahmenteilnehmerInnen zu analysieren. Dadurch ergeben sich in Teilbereichen Überschneidungen zur Befragung ehemaliger TeilnehmerInnen, die zur gegenseitigen Validierung und Überprüfung der Angaben benutzt wurden. Die aufgelisteten Informationen wurden von den ausgewählten Projektträgern zumindest für das Maßnahmenjahr 2003/04 und großteils auf elektronischer Basis zur Verfügung gestellt.

Diese Daten in Kombination mit der AbsolventInnenbefragung und den Finanzangaben aus dem ESF-Monitoringsystem ermöglichen es, eine umfassende Effektivitäts- und Effizienzanalyse für die einzelnen Maßnahmentypen sowie ihrer je spezifischen qualitativen Wirkungen vorzunehmen.

---

<sup>1</sup> Dies passierte einerseits, weil manche Träger anfangs nur Telefonnummern von TeilnehmerInnen genannt haben, die den Kurs erfolgreich beendet hatten (aufgrund eines Missverständnisses des Begriffs „AbsolventInnen“). Auf Nachfrage wurden auch Telefonnummern nicht erfolgreicher TeilnehmerInnen geliefert. Es ist andererseits aber auch anzunehmen, dass nicht erfolgreiche KursteilnehmerInnen öfter ein Interview ablehnen als erfolgreiche.

<sup>2</sup> Da zum Zeitpunkt der Lieferung des Zwischenberichtes noch keine Gewichtung der Daten vorgenommen worden war, unterscheiden sich die Ergebnisse des Endberichtes zum Teil von jenen des Zwischenberichtes.

<sup>3</sup> Konkret wurden TeilnehmerInnen, welche den Kurs nicht erfolgreich abgeschlossen hatten, mit dem Gewicht 2,44 ‚aufgewertet‘ und TeilnehmerInnen, welche den Abschluss schafften, mit dem Gewicht 0,785 ‚abgewertet‘.

### ***ExpertInnen- und TeilnehmerInnenbefragung bei ausgewählten Projekten***

Ergänzend zu den bisher beschriebenen Erhebungsschritten wurden schließlich noch qualitative Befragungen aktueller TeilnehmerInnen sowie von ExpertInnen vor Ort (TrainerInnen, ProjektmanagerInnen) vorgenommen. Diese Befragungen dienten dazu, den konzeptionellen Hintergrund der einzelnen Maßnahmentypen sowie deren bedarfsgerechte Ausgestaltung zu beleuchten. Damit wird es möglich, die Umsetzung der verschiedenen Angebote einzuschätzen, Praxisprobleme, die den Maßnahmenerfolg beeinträchtigen, zu identifizieren, Optimierungspotenzial auszuloten und Vorschläge für die weitere Gestaltung zu erarbeiten.

Insgesamt wurden 18 ExpertInnen (TrainerInnen und ProjektleiterInnen) zum Hintergrund der Maßnahmenkonzeption sowie dessen Bewährung in der praktischen Durchführung über Prozesse der Umsetzung und Abläufe der Durchführung sowie über TeilnehmerInnen, Erfolge und Probleme befragt. Das Ziel der 27 TeilnehmerInneninterviews war es, die Problemsituation der TeilnehmerInnen einzuschätzen sowie ihre Erfahrungen während der Maßnahmenbeteiligung zu beleuchten. Zu diesem Zweck wurden sie über ihren Zugang zur Maßnahme, ihre Motivation für die Teilnahme sowie ihre Einschätzung des Angebots befragt. Ausgewertet wurden diese Interviews mithilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

Die auf ausgewählte Projektträger beschränkten Erhebungsschritte wurden im Rahmen von 9 Fallstudien durchgeführt. Dies entspricht knapp der Hälfte aller Projektträger. Grundlage für die Auswahl der Projektträger war deren Zurechnung zu den drei Maßnahmentypen sowie die regionale Streuung der Angebote.

### ***Anmerkungen zu den statistischen Analysen***

Im Zuge der Auswertung von Datenaufzeichnungen der Projektträger und der Daten aus der Befragung von HauptschulkursabsolventInnen werden regelmäßig sog. Signifikanztests durchgeführt. Mit diesen statistischen Tests wird geprüft, ob mit einer bestimmten Wahrscheinlichkeit zwischen einer Variable (z.B. Geschlecht) und einer anderen Variable (z.B. Abbruchquote) ein Zusammenhang besteht. Üblicherweise wird ein Ergebnis als signifikant bezeichnet, wenn die Wahrscheinlichkeit, dass ein Ergebnis nur rein zufällig entstanden sein könnte, unter 5% liegt ( $p < 0,05$ ). Hochsignifikant ist ein Ergebnis bei einem  $p < 0,01$ . Ein signifikantes Ergebnis sagt jedoch noch nichts über die Stärke des Zusammenhangs aus – diese wird durch sogenannte Zusammenhangsmaße angegeben. In dieser Studie werden die Zusammenhangsmaße Phi und der Pearsonsche Kontingenzkoeffizient C verwendet. Beide nehmen Werte zwischen 0 (kein Zusammenhang) und 1 (perfekter Zusammenhang) an. Eine Angabe von Zusammenhangsmaßen bei nicht signifikanten Ergebnissen ist nicht zulässig.

Mit Signifikanztests kann nur der „statistische“ Zusammenhang getestet werden, nicht jedoch, ob der Zusammenhang tatsächlich kausal ist, d.h. ob die eine Variable die zweite Variable beeinflusst. So mancher signifikante Zusammenhang wird eigentlich von Drittvariablen verursacht. Die Einschätzung der Kausalität unterliegt der Kompetenz des/der Sozialwissenschaftlers/in (bzw. bei entsprechender Datenlage kann der Einfluss von möglichen Drittvariablen zusätzlich getestet werden).

Zu ergänzen ist, dass in der vorliegenden Studie Prozentwerte nur auf ganze Zahlen gerundet angegeben werden. Durch die (aufgrund der niedrigen Fallzahlen entstehenden) statistischen Schwankungsbreiten ist die Angabe von Nachkommastellen nicht sinnvoll.

## 2 Programmevaluation

Im Rahmen der Programmevaluation steht die Frage im Vordergrund, unter welchen Rahmenbedingungen und in welchem Bedarfsumfeld die zu evaluierende Intervention stattfindet. In diesem Zusammenhang gilt es, einerseits die gesellschaftliche Problemsituation zu analysieren, d.h. um welches Ausmaß es sich dabei handelt. Damit ist die Basis für die Einschätzung geschaffen, ob die Dimensionierung sowie Mittelausstattung der Maßnahmen dem Ausmaß der Problemlage und damit dem Bedarf angemessen ist. Andererseits stellt sich im Rahmen der Programmevaluation die Frage, in welches weitere Interventionsprogramm das konkret zur Diskussion stehende Instrument eingebettet ist. Eine Analyse auf diesen beiden Ebenen ermöglicht es einzuschätzen, ob eine Maßnahme grundsätzlich so angelegt ist, dass sie zu einer Problembewältigung beitragen kann.

### 2.1 Programmatisch-politische Einbettung des Instruments

Die Entwicklung der hier zur Diskussion stehenden Maßnahme begann Mitte der 1990er Jahre an einigen Wiener Volkshochschulen. In weitere Folge gelang es für die vom Wiener und Tiroler Berufsförderungsinstitut (BFI) durchgeführten Kurse öffentliche Unterstützung vom Unterrichtsministerium (damals BMUK) sowie vom Arbeitsmarktservice (AMS) zu erhalten. Schließlich finden sich die Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses seit Ende der 1990er Jahre als Maßnahmen in allen richtungsweisenden österreichischen Programmplanungsdokumenten wieder, die sich den aktuellen Herausforderungen des Arbeitsmarkts widmen.

Im Nationalen Aktionsplan für Beschäftigung wird diese Maßnahme bereits 1998 unter der Leitlinie 5 (Lebensbegleitende Weiterbildung, später als Leitlinie 6 bezeichnet) erwähnt und findet sich dann fortlaufend in den einzelnen Aktionsplänen der folgenden Jahre wieder (2002: Leitlinie 4 „Verbesserung der Qualität von Aus- und Fortbildungssystemen“ sowie 2004: Leitlinie 4 „Förderung des Aufbaus von Humankapital und des lebenslangen Lernens“). Der Nationale Aktionsplan wurde 2005 durch das ‚Österreichische Reformprogramm für Wachstum und Beschäftigung‘ abgelöst, und auch darin wird für den Kernbereich 6 ‚Bildung und Weiterbildung‘ explizit formuliert:

*„Vor allem dem Nachholen von Hauptschulabschlüssen soll besonderes Augenmerk geschenkt werden.“<sup>4</sup>*

Die hier zur Evaluation stehende Maßnahme kann demnach als langjährig fest integriert in die österreichische Bildungs- und Arbeitsmarktstrategie bezeichnet werden.

Die konkrete Einbettung der Maßnahme erfolgte nach einigen Jahren der Durchführung im Rahmen des NAP innerhalb des österreichischen ESF-Ziel 3 Programms 2000-2006. Hier sind die Vorbereitungskurse in den Schwerpunkt 3 ‚Förderung des lebensbegleitenden Lernens und Stärkung des Beschäftigungspotenzials in Forschung, Wissenschaft und Technologie‘ integriert, dessen Umsetzung dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft

---

<sup>4</sup> Republik Österreich (2005): Österreichisches Reformprogramm für Wachstum und Beschäftigung, Teil 1, S. 15.

und Kultur (bm:bwk) obliegt. Vom bm:bwk wird im Rahmen dieses Schwerpunkts eine breite Palette von Maßnahmen durchgeführt, die sich von den Vorbereitungskursen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses über CAD- und SAP-Ausbildungen im Rahmen des Regelschulwesens bis hin zu Studienabschlussstipendien erstreckt. Dementsprechend sind ressortintern auch unterschiedliche Abteilungen mit der Umsetzung des Programms betraut, wobei die HS-Kurse der Erwachsenenbildung zugeordnet wurden.

Für die gesamte Laufzeit des Instruments im Rahmen von ESF-Ziel 3 ist ein Budget von 12,45 Mio. EURO vorgesehen. Dies entspricht 8,3% der Gesamtmittel, die dem bm:bwk zur Umsetzung des gesamten Schwerpunkts 3 zur Verfügung stehen. Umgelegt auf das gesamte Investitionsvolumen aller Schwerpunkte des ESF-Ziel 3 Programms für die Periode 2000-2006 liegt der Anteil dieses Instruments bei knapp einem Prozent. Die Mittelausstattung dieses Instruments im Rahmen von ESF-Ziel 3 kann demnach als gut bezeichnet werden. Diese Aussage bleibt auch dann aufrecht, wenn dieses Maßnahmenbudget mit den Ausgaben für Qualifizierungsmaßnahmen im Rahmen der aktiven Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche in Relation gesetzt wird. Dafür wurden im Jahr 2004 ca. 192 Mio. EURO<sup>5</sup> ausgegeben. In Relation zum Jahresbudget der HS-Abschlusskurse ergibt sich wiederum die durchaus beachtliche Relation von 1:100.

Neben dieser großen ESF-Schiene zur Erlangung des Hauptschulabschlusses im Rahmen der Erwachsenenbildung, die hier zur Evaluation steht, werden vom Stadtschulrat für Wien einjährige Nachqualifikationslehrgänge (NQL) im Rahmen des Pflichtschulwesens angeboten. Diese NQL-Lehrgänge sind für die TeilnehmerInnen kostenlos und beschränken sich auf eine kleine Zielgruppe unterstufiger PflichtschulabsolventInnen. Darüber hinaus ist es möglich, den Hauptschulabschluss auch am freien Bildungsmarkt als Kurs zu buchen. Die Kosten dafür liegen bei rund 3.500 €.

## 2.2 Grundstruktur der Programmabwicklung

Die Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses weisen, wie später noch deutlich werden wird, eine große konzeptionelle Bandbreite auf. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der Endbegünstigte für die Durchführung dieser ESF-kofinanzierten Maßnahme, das bm:bwk also, den Maßnahmenträgern kein einheitliches Maßnahmendesign vorgegeben, sondern vielmehr die Projektträger dazu eingeladen hat, ihre eigenen Vorstellungen von einer konkreten Maßnahme im Rahmen dieses ESF-Ziel-3-Instruments zu entwickeln. Die potenziellen Projektträger wurden über die Möglichkeit der Einreichung eines Projekts informiert und bei der Erstellung des Antrags auch beraten, das konkrete Konzept jedoch, durch welche Interventionsschritte die TeilnehmerInnen ihren Hauptschulabschluss erlangen sollen, stammt ebenso wie der Kostenplan von den Projektträgern selbst. Die starke Betonung der Begleitmaßnahmen sowie Integration von sozialarbeiterischer Betreuung, die sich später im Rahmen mancher Konzepte noch zeigen wird, ist auf die konzeptionelle Freiheit der Projektträger zurückzuführen.

Diese Konzepte werden in Form von Anträgen in das ESF-Monitoringsystem eingegeben. Die Prüfung des Antrags erfolgte sodann zweigeteilt. Aufgabe der nationalen Stützstruktur war es, die Plausibilität der Kosten in Abhängigkeit vom Interventionskonzept, die Finanzier-

---

<sup>5</sup> BMWA (2005): Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktpolitik in Österreich, Wien, S. 45.

barkeit sowie die Kompatibilität mit den ESF-Förderrichtlinien zu prüfen. Die inhaltliche Prüfung des Antrags erfolgte durch MitarbeiterInnen des bm:bwk. Inhaltliche Kriterien für die Beurteilung bzw. Genehmigung der Anträge waren folgende:

- Nachweis, dass die spezifischen Bedürfnisse der gewählten Zielgruppe berücksichtigt werden und das Konzept der Maßnahme darauf zugeschnitten ist.
- Argumentation, wie das methodisch-didaktische Vorgehen den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht wird.
- Konzept für den Übergang der TeilnehmerInnen von der Maßnahme in den Arbeitsmarkt.
- Nachweis des Beitrags zum Abbau von Benachteiligungen.
- Argumentation, wie durch die Interventionen die Grundlagen für Lebenslanges Lernen gelegt werden.
- Nachweis, worin die Innovation und Weiterentwicklung verglichen zur bisherigen Praxis liegt.
- Vernetzung mit sozialen Einrichtungen, Beratungsstellen, Sozialämtern sowie Jugendeinrichtungen.

Falls die Beurteilung des Antrags anhand dieser Kriterien erfolgreich war, durchlief der Antrag die Hierarchie des Bundesministeriums und wurde schließlich von der Ressortleitung genehmigt. Die Genehmigung erfolgte und erfolgt noch immer nur auf ein Jahr.

Nach einem Jahr der Durchführung muss demnach ein Neuantrag gestellt und eine neuerliche Genehmigung ausgesprochen werden. Grundlage für die Neugenehmigung bildet v.a. das Erreichen einer Erfolgsquote von zumindest 50%. In jenen Fällen, wo dies nicht erreicht wurde, erfolgte eine Fortführung der Maßnahme finanziert allein aus nationalen Mitteln, wobei ein Wiedereinstieg in die ESF-Förderschiene nach Erreichen der festgesetzten Erfolgsquote durchaus möglich war und ist. Ursache für die nur einjährige Genehmigung der Projekte sind die auch nur einjährig zur Verfügung stehenden Budgets. Zusätzlich zu dieser kurzen Laufzeit zeigt sich in der Praxis auch ein Rückstau bei den Neugenehmigungen der Projekte sowie der Endabrechnung der bereits vergangenen. Dies hat zur Konsequenz, dass die Projektträger oft bereits mit der Umsetzung der neuen Durchführungsperiode beginnen, bevor noch die Genehmigung für die neuerliche Durchführung eingetroffen ist. Der vorgezogene Maßnahmenbeginn bei Verspätung der Genehmigung ist notwendig, da ansonsten die TrainerInnen entlassen und keine TeilnehmerInnen zu festgelegten Terminen aufgenommen werden könnten. Da die letzten 20% des gesamten Fördervolumens wiederum erst dann ausbezahlt werden, wenn die Jahresperiode von der nationalen Stützstruktur endabgerechnet und vom Fördergeber akzeptiert wurde, hat der Rückstau bei der Endabrechnung zur Konsequenz, dass die Projektträger die Refundierung ihrer Kosten oft erst Jahre nach der Leistungserbringung erhalten.

Diese finanziellen Rahmenbedingungen haben zur Konsequenz, dass die Projektträger die Projektdurchführung auf zweierlei Ebenen vorfinanzieren müssen. Daher benötigen sie ausreichende organisationsinterne Reserven, um diese Zeiten zu überbrücken bzw. die Vorfinanzierungen leisten zu können. Es ist daher anzunehmen, dass diese Strukturen eine selektive Wirkung auf die Maßnahmenträger zur Konsequenz haben, denn kleinere Trägerorganisationen werden dadurch eher an den Rand ihrer Möglichkeiten gebracht als größere Organisationen wie z.B. Volkshochschulen, die über mehr Reserven verfügen, um mit diesen

Bedingungen umzugehen. Die Selektion der Träger sollte aus evaluatorischer Sicht alleine auf Basis der inhaltlichen Konzepte erfolgen, wie dies auch beabsichtigt ist, und es sollten Strukturen vermieden werden, die implizit eine selektive Wirkung ausüben.

## 2.3 Ein kurzer Blick über die Grenze

In Deutschland informiert die amtliche Bildungsstatistik über den Anteil der SchulabgängerInnen, die jährlich das Pflichtschulsystem ohne Hauptschulabschluss verlassen. Im Jahr 2004 betrug dieser Anteil 8%. Knapp ein Drittel davon kam aus einer Hauptschule, 48% aus einer Sonderschule.<sup>6</sup>

Der Hauptschulabschluss kann in Deutschland u.a. im Rahmen der Berufsausbildung nachgeholt werden. Voraussetzung ist die erfolgreiche Beendigung der Berufsschule und ein mindestens zweijähriges Berufsausbildungsverhältnis.<sup>7</sup> Alternativ kann der HS-Abschluss an Einrichtungen der Erwachsenenbildung nachgeholt werden oder im Rahmen von Förderprogrammen für arbeitslose Jugendliche. Es wird geschätzt, dass bis zu 40% der ursprünglich erfolglosen SchulabgängerInnen den Hauptschulabschluss später nachholen.<sup>8</sup> Valide Daten dazu sind auch in Deutschland nicht vorhanden.

Der Hauptschulabschluss ist in Deutschland wie in Österreich keine formelle Voraussetzung für eine Ausbildung im dualen System, in der Praxis ist er jedoch ein Mindestkriterium für die ausbildenden Betriebe. Verschärft wird die Schwierigkeit für Jugendliche ohne Schulabschluss einen Ausbildungsplatz zu finden durch die verstärkt auf den Ausbildungsmarkt drängenden Abiturienten: 15% der Lehrausbildungsverträge wurden 2004 von Studienberechtigten abgeschlossen.<sup>9</sup>

Die zunehmende Jugendarbeitslosigkeit veranlasste die deutsche Bundesregierung 1998 zur Initiierung des „Sofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit: Programm zur Ausbildung, Qualifizierung und Beschäftigung von Jugendlichen“. Ziel des vom ESF geförderten Programms war, ausbildungsplatzsuchenden und arbeitslosen Jugendlichen unter 25 Jahren eine Ausbildung, eine Qualifizierung oder eine Beschäftigung zu vermitteln. Eine der zehn angebotenen Leistungen war die Unterstützung der Vorbereitung auf den Erwerb des Hauptschulabschlusses, wobei nur Maßnahmen gefördert wurden, die auch „praxisorientierte Hilfen zur Berufsorientierung und Berufswahl“ vorsahen.<sup>10</sup> Gefördert wurden nicht nur die Lehrgangskosten, sondern es wurde auch finanzielle Unterstützung für den Lebensunterhalt, Fahrtkosten und sonstige Aufwendungen gewährt.<sup>11</sup> Dies war insofern eine Innovation, als individuelle Problemlagen Jugendlicher – wie ein fehlender Schulabschluss – dem Zuständigkeitsbereich des Sozialgesetzbuches III (SGB III, regelt das deutsche Arbeitsförderungsrecht) zugeordnet wurden.<sup>12</sup>

---

<sup>6</sup> Bundesagentur für Arbeit: Beratung, Vermittlung, Förderung von Schulabgängern 2003/04. Nürnberg 2006. S.5.

<sup>7</sup> [http://www.ausbildung-plus.de/azubis/info\\_zq/zq/226.html](http://www.ausbildung-plus.de/azubis/info_zq/zq/226.html).

<sup>8</sup> Vgl.: Wirtschaft im Wandel 13/1999, S.6 („ca. ein Drittel“) und Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 161/2002: Schule in Deutschland: Zahlen, Fakten, Analysen. S.136 („mehr als zwei Fünftel“).

<sup>9</sup> Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2006: S.216. ([http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2006.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2006.pdf)).

<sup>10</sup> Vgl. Artikel 5, § 2 der Richtlinien zur Durchführung des Sofortprogramms zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit. (<http://www.blk-bonn.de/papers/heft74.pdf>).

<sup>11</sup> ebenda, § 3.

<sup>12</sup> Vgl. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 4/2001, S.421.



Das Jugendsofortprogramm lief bis 2004. Teile des Programms wurden im Anschluss in die Regelförderung nach dem SBG III aufgenommen, darunter als „berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme“ das „Nachholen des Hauptschulabschlusses“.<sup>13</sup> Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen nach SBG III haben das Ziel, junge Menschen auf die Anforderungen einer Berufsausbildung vorzubereiten, um ihnen den (Wieder-)Einstieg in Ausbildung und Beruf zu erleichtern. Verschiedene Module werden je nach Förderbedarf flexibel kombiniert und gewichtet, z.B. fachtheoretische und fachpraktische Basisqualifikationen, allgemein bildende Inhalte, Einblick in verschiedene Berufsfelder, sozialpädagogische Betreuung zur Stabilisierung der Persönlichkeit, Spracherwerb für ausländische TeilnehmerInnen, Hilfen bei der Vermittlung in Ausbildung oder Arbeit und eben die Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss. Die Betreuung erfolgt durch AusbilderInnen (in Werkstätten oder Übungsbüros), Lehrkräfte, SozialarbeiterInnen und SozialpädagogenInnen.<sup>14</sup>

Der große Unterschied zwischen der Positionierung der Maßnahme in Österreich verglichen zur Bundesrepublik ist demnach ihre Einbettung in eine umfassendere Interventionsstrategie, die neben dem Hauptschulabschluss je nach Bedarf auch wesentliche Elemente einer konkreten Berufsvorbereitung beinhaltet. Verglichen dazu erscheint die Maßnahme in Österreich mehr als eine Qualifikationsmaßnahme, während sie in Deutschland den Charakter einer Maßnahme der aktiven Arbeitsmarktpolitik hat. Dazu gehört auch der Anspruch auf finanzielle Unterstützung für den Lebensunterhalt, wie er in Deutschland gegeben ist. Wie sich in den weiteren Ausführungen noch zeigen wird, wäre dies auch für die TeilnehmerInnen in Österreich ein wesentliches Element, mit dem der Dropout verringert und der Erfolg verbessert werden könnte.

Abschließend soll noch auf einen weiteren Unterschied zwischen Österreich und Deutschland verwiesen werden, der zugleich als Überleitung für den folgenden Abschnitt dient. In Deutschland informiert die Bildungsstatistik über den Anteil an der Kohorte ohne positiven Pflichtschulabschluss. In Österreich sind wir zur Feststellung des Problemausmaßes auf Schätzungen angewiesen<sup>15</sup>, wie sie im Anschluss versucht werden.

## 2.4 Problemsituation und -ausmaß

Der Hauptschulabschluss stellt im österreichischen Bildungssystem das absolute Qualifikationsminimum dar. Personen, die dieses Minimum unterschreiten, stehen kaum noch weitere Qualifizierungsmöglichkeiten im Primärschulwesen offen, da die meisten weiteren Ausbildungsstränge einen positiven Pflichtschulabschluss als Eintrittsvoraussetzung vorsehen. Da am Arbeitsmarkt jedoch ein positiver Ausbildungsabschluss auf der Sekundarstufe II (z.B. ein Lehrabschluss) als ‚informelles Qualifikationsminimum‘ erachtet wird, kann daraus der Schluss abgeleitet werden, dass Personen, die sogar das formelle Qualifikationsminimum unterschreiten, mit sehr schlechten Berufs- und Karriereaussichten konfrontiert sind. Dies drückt sich auch in der Arbeitslosenquote in Abhängigkeit vom Qualifikationsniveau aus. Die Arbeitslosenquote für Jugendliche, deren höchster Bildungsabschluss sich auf

---

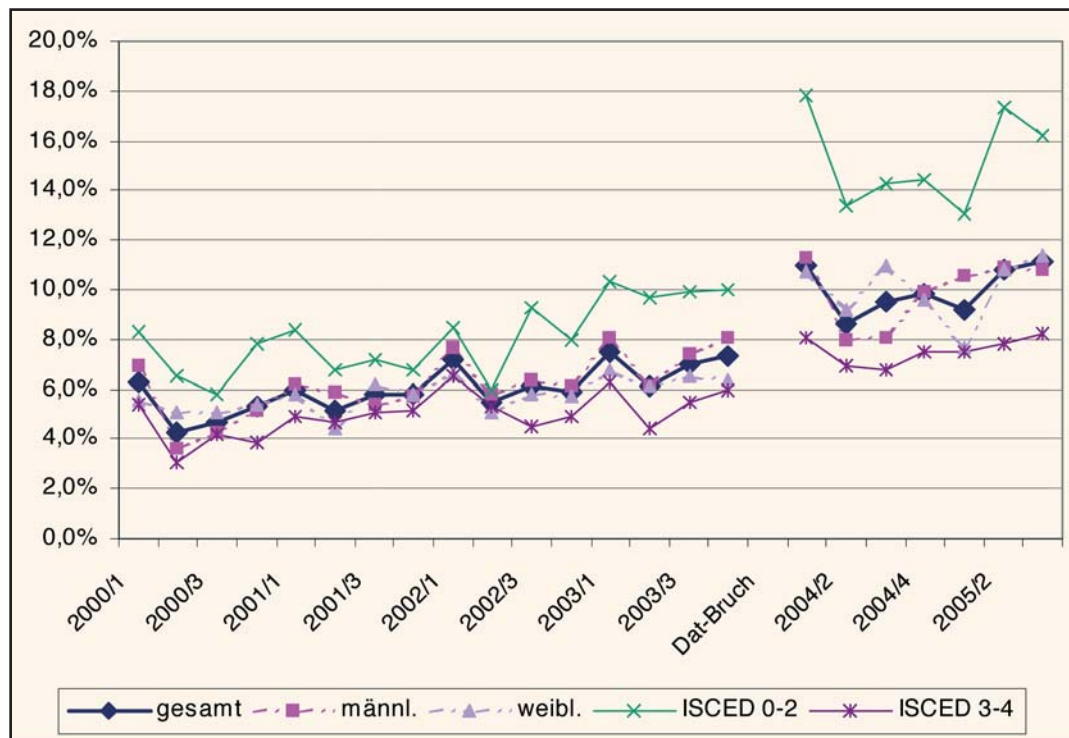
<sup>13</sup> Vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2006: S.705. ([http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2006.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2006.pdf)).

<sup>14</sup> Vgl. Bundesagentur für Arbeit: <http://www.ausbildungberufchancen.de/handbuch/vollversionen/bvb.php>.

<sup>15</sup> Da das in Folge des Bildungsdokumentationsgesetzes einzurichtende Bildungsstandsregister ein System der Positivmeldungen sein wird, ändert sich an obigem Befund auch dadurch nichts.

der Ebene von ISCED 0-2 (Stufe 2 entspricht dem Pflichtschulabschluss) bewegt, liegt im 3. Quartal 2005 mit 16,2% rund doppelt so hoch wie die der Jugendlichen mit einem Bildungsabschluss auf Ebene von ISCED 3-4 (Sekundarstufe II), deren Arbeitslosenquote 8,2% beträgt.

**Grafik 1: Arbeitslosenquote Jugendlicher (15-24 Jahre) nach Geschlecht und Bildung**



Quelle: EUROSTAT (LFS)

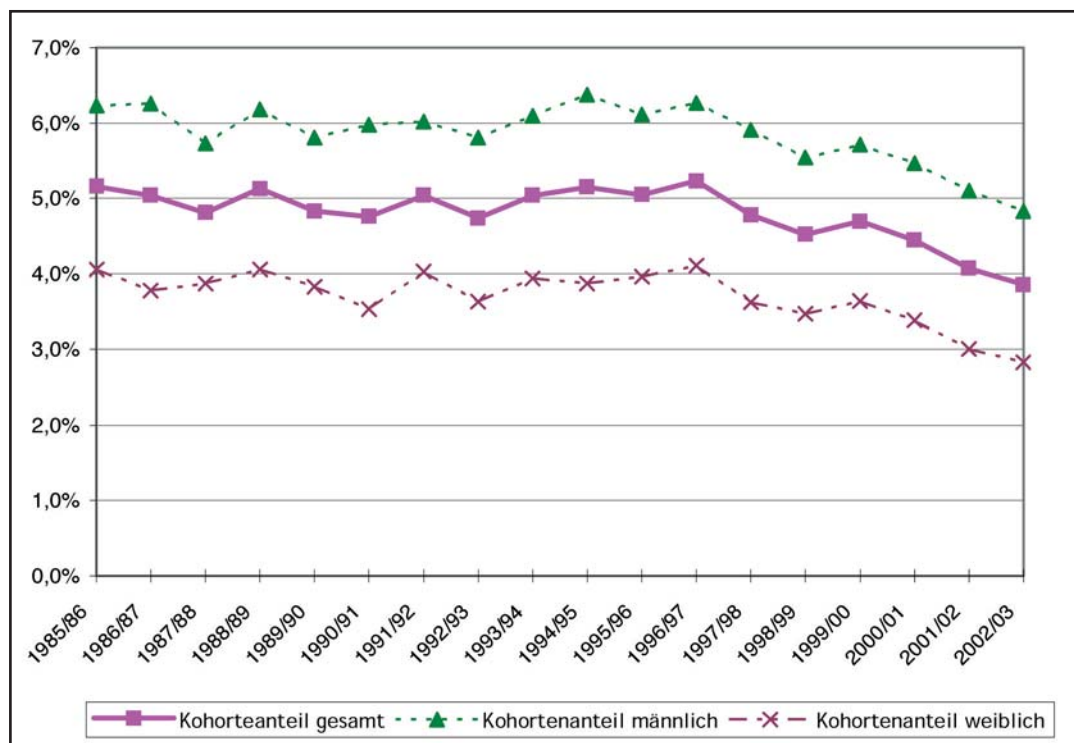
In voranstehender Grafik zeigt sich im Zeitverlauf von 2000 bis 2005 zudem eine zunehmende Verschärfung der Problematik. So ist die gesamte Jugendarbeitslosenquote im Beobachtungszeitraum von rund 6% auf 11% angestiegen. Während der Unterschied in der Arbeitslosenquote zwischen den Geschlechtern 2005 nur noch 0,3% beträgt, hat sich die Relation der Arbeitslosenquote zwischen niedrig- und höherqualifizierten Jugendlichen jedoch zusehends zu Ungunsten niedrigqualifizierter Jugendlicher entwickelt. Betrag der Abstand der Arbeitslosenquote zwischen den beiden Qualifikationsebenen 2000 noch rund 3%, sind es 2005 bereits 8%. Niedrig qualifizierte Jugendliche finden also sehr schlechte und sich zusehends verschlechternde Beschäftigungs- und Karrierechancen vor. Um dieser Problematik zu begegnen, wurden u.a. Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses konzipiert und im Rahmen von ESF-Ziel 3 durchgeführt. Durch diese Maßnahmen an sich erreichen die AbsolventInnen zwar keinen Bildungsstand auf der Ebene von ISCED 3-4, durch die Maßnahme wird jedoch die qualifikatorische Grundlage für den Eintritt in eine Ausbildungsform geschaffen, die einen Abschluss auf dieser Ebene bietet.

Nachdem nun vorab auf sekundärstatistischer Grundlage geklärt ist, in welcher Problemsituation sich die Zielgruppe der Maßnahmen, die hier zur Evaluation steht, befindet, stellt sich nun im Anschluss die Frage nach dem Problemausmaß, d.h. die Frage nach der Größe der Zielgruppe.

Die direkte sekundärstatistische Berechnung des Anteils an Personen ohne Pflichtschulabschluss ist mangels einer (validen) Erhebung dieses Merkmals in Volkszählung und Mikrozensus<sup>16</sup> sowie aufgrund des Fehlens von Verlaufsdaten im Rahmen der Bildungsstatistik bis 2002/03 und einer auf Positivmeldungen aufbauenden Konstruktion des erst in Entwicklung befindlichen Bildungsstandsregisters und der damit im Zusammenhang stehenden neuen Form schulstatistischer Erhebungen nicht möglich. Die momentan zuverlässigste Möglichkeit, ohne eigene Primärerhebung den Kohortenanteil ohne Pflichtschulabschluss abzuschätzen, ist die Identifikation von Risikogruppen innerhalb des Bildungssystems, bei denen mit hoher Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass sie keinen Abschluss der Pflichtschule erreichen werden. Berechnungsgrundlage stellen im Rahmen der Schulstatistik die SchülerInnen im 9. Jahr der Schulpflicht dar. Wer sich in seinem 9. Schuljahr entweder auf der 7. Schulstufe oder in der Sonderschule befindet, wird es sehr schwer haben, das Qualifikationsminimum, den Hauptschulabschluss, zu erreichen. Mithin können sie als der Anteil der Risikogruppen an der Kohorte definiert werden.

Grafik 2 zeigt einen über den Beobachtungszeitraum von 1985–1996 hinweg mehr oder minder stabilen Anteil an Jugendlichen von 5% der Alterskohorte, die mit hoher Wahrscheinlichkeit keinen positiven Abschluss der Pflichtschule erreichen werden können.

**Grafik 2: Anteil der Risikogruppen an der Kohorte im Zeitverlauf**



Quelle: bm:bwk, Schulstatistik

<sup>16</sup> Prinzipiell besteht seit 1994 die Möglichkeit, diese Berechnung auch über den Mikrozensus durchzuführen. Stichprobenweise Kontrollen auf dieser Datengrundlage ergaben einen Anteil an der Kohorte zwischen 0,5 und einem Prozent, die über keinen Pflichtschulabschluss verfügen. Diese Personengruppe ist im Mikrozensus also stark unterrepräsentiert, denn alleine der Anteil von SonderschülerInnen an der Kohorte liegt bei ca. 2,5%.

Seit 1997 nimmt dieser Anteil bis auf ca. 4% im Schuljahr 2002/03 ab. Differenziert nach Geschlecht zeigt sich, dass Mädchen in einem viel geringeren Ausmaß Gefahr laufen, das formelle Qualifikationsminimum zu unterschreiten als Burschen. So liegt der Kohortenanteil 2002/03 unter den Burschen bei ca. 5%, während jener unter den Mädchen ‚nur‘ 3% beträgt.

Vier Prozent der Alterskohorte entspricht ca. 3.500 Jugendlichen jährlich, die das formale Qualifikationsminimum des Pflichtschulabschlusses unterschreiten werden. Der auf diese Weise errechnete Anteil kann jedoch nur die Funktion einer ersten Orientierung hinsichtlich des Problemausmaßes übernehmen, da aufgrund der Datenlage mit dieser Berechnungsweise verschiedene Unschärfen verbunden sind. So müssen z.B. jene SchülerInnen unberücksichtigt bleiben, die sich im 9. Jahr der Schulpflicht auf der 8. Schulstufe befinden und diese – nachdem sie zuvor bereits einen Laufbahnverlust erlitten haben – nicht positiv abschließen werden. Insgesamt handelt es sich um ca. 15% der Kohorte, die sich nach 9 Schuljahren nur auf der 8. Stufe befinden. Den zweiten Unsicherheitsfaktor bei dieser Berechnung des Anteils an der Kohorte ohne positiven Pflichtschulabschluss bildet die Polytechnische Schule. Diese Ausbildungsform wird für die 9. Schulstufe gewertet, doch ist es zum Eintritt nicht erforderlich, über einen positiven Abschluss der Hauptschule zu verfügen. Vielmehr treten aufgrund von Laufbahnverlusten auch SchülerInnen von niedrigeren Schulstufen in die Polytechnische Schule ein und erhalten hier u.U. die Möglichkeit, den Pflichtschulabschluss nachzuholen (§28, Abs.3 SchUG). Durch diese statistische Zurechnung werden also SchülerInnen der 9. Stufe hinzugerechnet, wiewohl sie sich theoretisch noch auf der 6., 7. oder 8. Stufe befinden können. Wenn diese auch die Polytechnische Schule negativ abschließen, verlassen sie ohne positiven Pflichtschulabschluss das Bildungssystem, ohne dass deren Ausmaß nachvollzogen werden kann. Andererseits ermöglicht der Besuch der Polytechnischen Schule, auch zuvor verabsäumte Schulleistungen nachzuholen, da ihr positiver Abschluss unter der Voraussetzung, dass zuvor zumindest die 7. Schulstufe positiv absolviert wurde, mit einem positiven Pflichtschulabschluss gleichzusetzen ist. Schließlich wird im Rahmen der Evaluation noch deutlich werden, dass ein nicht unbeträchtlicher Anteil der TeilnehmerInnen überhaupt keine Berücksichtigung in der Schulstatistik finden kann, da es sich dabei um erst kurzfristig zugezogene MigrantInnen handelt, die nie zuvor im Rahmen des österreichischen Bildungssystems erfasst und betreut wurden. Potenziell liegt der Kohortenanteil von Personen ohne positiven Pflichtschulabschluss also deutlich über den 4%, die statistisch nachgewiesen werden können.<sup>17</sup>

## 2.5 TeilnehmerInnenzahlen

Das Konzept der Maßnahme im Rahmen von ESF-Ziel 3 sieht 7.000 TeilnehmerInnen an den Vorbereitungskursen für die gesamte Laufzeit vor.<sup>18</sup> Im Zeitraum von 2000 bis 2004 haben in Summe 5.090 Personen an Qualifizierungen im Rahmen des Instruments teilgenommen.

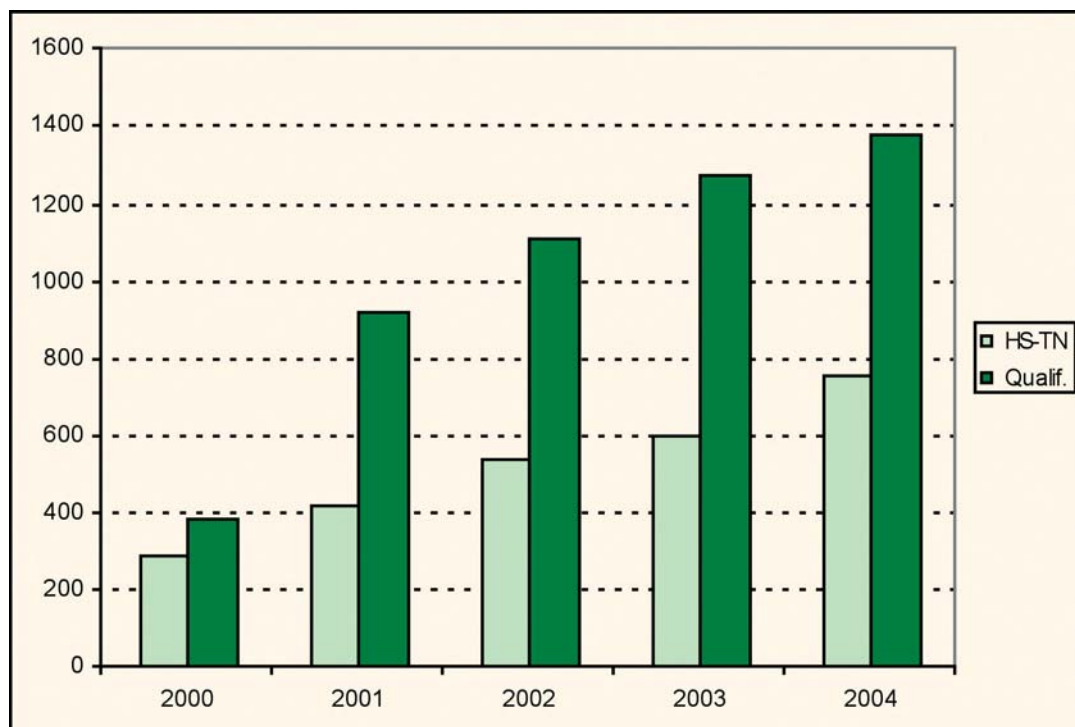
---

<sup>17</sup> Erste vorsichtige Schätzungen auf Basis der Erhebung in 5 Haupt-, 5 Sonder- und 5 Polytechnischen Schulen, die im Zuge einer Machbarkeitsstudie zur Erhebung des Kohortenanteils ohne Pflichtschulabschluss (Steiner 2006) durchgeführt wurden, ergeben einen Kohortenanteil von ca. 7%, der jedoch aufgrund der geringen Stichprobe noch mit erheblicher statistischer Unsicherheit verbunden ist.

<sup>18</sup> Darüber hinaus sollen ca. 6.000 Personen im Rahmen dieses Instruments eine Bildungsberatung bzw. Berufsorientierung erhalten. Diese bleiben bei den weiteren Ausführungen jedoch außer Betracht, da es sich bei der Beratung und Betreuung um einen integralen Bestandteil der (Qualifizierungs-)Maßnahme selbst handelt und in den meisten Fällen die qualifizierten Personen zugleich die beratenen Personen sind.

47,5% dieser TeilnehmerInnen waren weiblich. Von dieser Gesamtzahl der TeilnehmerInnen haben sich 2.625 Personen an den eigentlichen HS-Vorbereitungsmodulen beteiligt. Dies entspricht 51,6%, wobei der Frauenanteil unter den HS-KursteilnehmerInnen 48,6% beträgt. Die restlichen 2.465 Personen haben nur an Vorfeldmaßnahmen (z.B. Basisbildung) teilgenommen, ohne jedoch anschließend in den Hauptschulkurs überzutreten. Wenn man die Entwicklung der TeilnehmerInnenzahlen in Grafik 3 im zeitlichen Verlauf betrachtet, wird deutlich, dass die Umsetzungsaktivitäten während der beobachteten Programmlaufzeit deutlich zugenommen haben. Konnten im Jahr 2000 nur knapp 400 TeilnehmerInnen verzeichnet werden, waren es 2004 bereits 1.400 Personen. Die Durchführung der Vorbereitungskurse auf den HS-Abschluss im Rahmen von ESF-Ziel 3 hat zu einer deutlichen Verstärkung der Aktivitäten in diesem Bereich beigetragen, denn während die Maßnahme noch im Rahmen des NAP durchgeführt wurde (1998/1999), belief sich die Zahl der TeilnehmerInnen nur auf ca. 400 jährlich.<sup>19</sup>

**Grafik 3: TeilnehmerInnen an Qualifizierungs- und HS-Modulen<sup>20</sup>**



Quelle: Trägerbefragung, Berechnungen: IHS

<sup>19</sup> Dazu vergleiche: WIFO/IHS (1999): Begleitende Evaluierung des Nationalen Aktionsplanes für Beschäftigung in Österreich im Jahr 1999, Studie im Auftrag von BMWA und BMAGS, Wien.

<sup>20</sup> Da im ESF-Monitoringsystem des bm:bwk Teilnahmen und nicht TeilnehmerInnen erhoben werden, sind die dort ausgewiesenen Werte deutlich höher, als die hier wiedergegebenen, da sich im ESF-Monitoringsystem die Teilnahme einer einzelnen Person an mehreren Modulen in ebenso vielen Teilnahmen niederschlägt. Im Rahmen der Trägerbefragung wurden die ProjektadministratorInnen jedoch explizit gebeten, die Anzahl der teilnehmenden Personen unabhängig von der Anzahl besuchter Module anzugeben, da es nur auf dieser Basis möglich ist, die Wirkungsbreite der Maßnahme in Hinblick auf die Größe der Problemgruppe einzuschätzen. Obwohl die Erhebungsvorgaben klar definiert waren, kann es auch bei diesen Angaben zu leichten Unschärfen kommen, da die Erhebung in Kalender- oder Schuljahren der Struktur mancher Projekte zuwiderläuft. Demnach kann es bei jenen Trägern, die einen über des Jahr kontinuierlich flexiblen Eintritt ermöglichen, oder bei TeilnehmerInnen, die sich länger als ein Jahr in der Maßnahme befinden, zu Doppelzählungen kommen.

Rechnet man diese TeilnehmerInnenzahlen, die für zwei Drittel der Gesamtlaufzeit beobachtet wurden, bis zum Laufzeitende der Umsetzungsperiode Ende 2006 hoch, ergibt sich eine prognostizierte TeilnehmerInnenzahl von 7.635 Personen. Damit wird die Planzahl von 7.000 TeilnehmerInnen und damit das entsprechende Umsetzungsziel nicht nur erreicht, sondern sogar überschritten.

Schließlich stellt sich noch die Frage, wie sich diese Anzahl der TeilnehmerInnen zur Größe der Problemgruppe verhält. Im vorangegangenen Abschnitt wurde ausgeführt, dass mindestens 3.500 Jugendliche jährlich ohne erfolgreichen Abschluss der Pflichtschule bleiben, aber auch darauf hingewiesen, dass diese Einschätzung des Problemausmaßes die tatsächlichen Verhältnisse potenziell deutlich unterschätzt. Wird nun die höchste Anzahl in einem Jahr erreichter TeilnehmerInnen (im Jahr 2004 waren es 763 Personen, die an den HS-Kursen teilgenommen haben) in Relation zur Untergrenze von 3.500 Personen gesetzt, die jährlich ohne positiven HS-Abschluss bleiben, ergibt sich eine maximale Abdeckungsquote des Problemausmaßes von 21,8%. Bezogen auf die beobachtete Laufzeit von 2000-2004 sinkt die Abdeckungsquote auf 15% (2.625 HS-KursteilnehmerInnen stehen einem Problemausmaß von 17.500 Personen gegenüber).

Anhand dieser Zahlen wird einerseits deutlich, dass mit der evaluierten Maßnahme durchaus nennenswerte Anstrengungen unternommen werden, der Problemsituation zu begegnen. Es wird aber gleichzeitig offensichtlich, dass es einerseits eines fortgesetzten Engagements in diesem Bereich bedarf und andererseits das Engagement aber auch ausgedehnt werden sollte, um die Abdeckungsquote zu verbessern. Da es sich beim Hauptschulabschluss um eine derart basale Qualifikation handelt, die erst die Türe für fast alle anderen Qualifikationsformen öffnet und ohne den eine positive berufliche Entwicklung kaum zu realisieren sein dürfte, ist auch die Forderung nach einer Abdeckungsquote von 50% durchaus angemessen. Diese Abdeckungsquote würde eine Verdreifachung des Maßnahmenumfangs erfordern.

## 3 Umsetzungsevaluation

Die Umsetzungsevaluation wird in Fachkreisen als das ‚big missing link in most evaluation studies‘ (Schmid u.a., 1996: 227) bezeichnet, wiewohl damit ein Untersuchungsfeld bezeichnet wird, das die Wirkungsweise einer Intervention begründet und große Auswirkungen auf die erzielten Ergebnisse haben kann. Die Umsetzungsevaluation – oder prozessbegleitende Evaluation – widmet sich der konkreten Durchführung des Instruments. Interaktionsmuster, Wahrnehmungen, Interpretationen und Zielvorstellungen beteiligter Akteure sind entscheidende Einflussfaktoren auf die konkrete Gestaltung einer Maßnahme abseits des Konzepts. Neben einer Beobachtung von Kennzahlen des Maßnahmendurch- bzw. Interventionsablaufs (Monitoring der TeilnehmerInnenstruktur, Performance Indicators wie die TeilnehmerInnenzufriedenheit) sind es eben diese qualitativen Dimensionen, die im Rahmen der Umsetzungsanalyse verstärkt Berücksichtigung finden und wertvollen Aufschluss über Wirkungsweise und Veränderungsoptionen bieten. Derart wird es möglich, Ursachen für beabsichtigte und unbeabsichtigte Wirkungen zu finden (z.B. könnten Erfolgsquoten nur deshalb nicht erreicht werden, weil die TeilnehmerInnenstruktur mit dem Konzept nicht übereinstimmt), Reibungsverluste und Synergiepotentiale aufzuzeigen sowie Reformen des Maßnahmenablaufs zu fundieren.

Demzufolge werden in diesem Kapitel zunächst die Umsetzung der Interventionen qualitativ auf Basis von Interviews mit ProjektleiterInnen, TrainerInnen und TeilnehmerInnen analysiert und wird im Anschluss der quantitativen Analyse der TeilnehmerInnenstruktur sowie -zufriedenheit breiter Raum gewidmet. Den Abschluss bilden Analysen der Dropout-Quoten.

### 3.1 Interventionstypen

Unter den vielen Angeboten von Vorbereitungskursen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses zeigt sich eine große konzeptionelle Vielfalt. Die Hauptschulabschluss-Vorbereitung bildet den Kern des Maßnahmenkonzepts aller Träger, darüber hinaus jedoch zeigen sich Unterschiede, ob und wie viel zusätzliche Lernmodule vorgesehen sind, in welchem Umfang sozialpädagogische Betreuung angeboten wird, welche Didaktik zur Anwendung kommt, und unterschiedlich ist auch, inwieweit das Training von Schlüsselqualifikationen einen integralen konzeptionellen Bestandteil bildet. Um diese Vielfalt zu strukturieren, wurden für die Analyse drei Angebotstypen voneinander unterschieden, wobei Typ 1 durch die stärkste bzw. weitgehend ausschließliche Konzentration auf den HS-Abschluss sowie eine traditionellere Form der Didaktik gekennzeichnet ist und Typ 3 sowohl ein umfassendes zusätzliches Ausbildungsspektrum vorsieht, zur Vermittlung der Inhalte oft eine alternative Form der Didaktik wählt, auf das Training von Schlüsselqualifikationen abzielt und sozialpädagogische Betreuung der TeilnehmerInnen in einem umfassenden Ausmaß anbietet. Typ 2 wiederum liegt zwischen diesen beiden Ausprägungen und ist entweder dadurch gekennzeichnet, nur in Teilbereichen konzeptionell über die reine Hauptschulabschlussvorbereitung hinauszugehen oder auf allen vier Ebenen ein weniger intensives Programm anzubieten. Ein Angebot wurde dann Typ 3 hinzugerechnet, wenn auf der Ebene des Bildungsangebotes über die HS-Abschluss-Vorbereitung hinaus Sprachausbildungen (z.B. Deutsch als Fremdsprache) oder andere Qualifizierungen vorgesehen sind, die mit einem Zertifikat beurkundet werden

(z.B. ECDL), wenn Berufsorientierungsmaßnahmen gesetzt werden und praktische Elemente wie Praktika und/oder Projekte das Maßnahmenspektrum abrunden. Auf Ebene der Schlüsselqualifikationen liegt dann ein Typ-3-Angebot vor, wenn sowohl die individuelle (z.B. Selbstständigkeit), die soziale (z.B. Team- und Gruppenfähigkeit) als auch die methodische (Lern-techniken) Komponente von Schlüsselqualifikationen im Konzept Berücksichtigung findet. In Hinblick auf sozialpädagogische Betreuung zeichnen sich Typ-3-Angebote durch die aktive Bearbeitung individueller Problemlagen sowie die aktive Arbeit mit Gruppen aus. Darüber hinaus ist aktives Networking mit Sozialeinrichtungen im Umfeld sowie ein entsprechendes Ausmaß sozialpädagogischer Unterstützung z.B. in Form eigens dafür zuständiger SozialarbeiterInnen für die Typ 3 Zuordnung notwendig. Auf Ebene der HS-Kursdidaktik schließlich zeichnen sich Typ-3-Maßnahmen durch alternative didaktische Konzepte, eine Verstehensorientierung sowie eine Bedarfsdifferenzierung des Angebots aus. Von den neun Fallstudien wurden 2 Angebote dem Typ 1, 4 Maßnahmenkonzepte dem Typ 2 und 3 Träger dem Typ 3 hinzugerechnet. Anzumerken bleibt, dass es sich bei diesen Typen um Idealtypen handelt, denen die empirischen Angebote mehr oder minder genau entsprechen. Für eine Typenzuordnung der Träger ausschlaggebend war die Entsprechung des Gesamtangebots auf allen vier Ebenen. Demnach kann es durchaus vorkommen, dass einzelne Träger vom Konzept her z.B. eine ausgebaute sozialpädagogische Betreuung aufweisen, aber dennoch nur dem Typ 2 hinzugerechnet wurden, weil auf den anderen Ebenen keine Typ 3-Entsprechung gegeben war.

Zielsetzung der folgenden Ausführungen ist es nun, die drei Typen und deren Unterschiede auf Ebene des Konzepts, hinsichtlich der TeilnehmerInnen, ihrer Struktur sowie der jeweiligen Umsetzungspraxis zu beschreiben. Im konzeptionellen Abschnitt wird dabei u.a. auf die Zielsetzungen des Angebots, den Modulaufbau, die Zielgruppen sowie das Unterrichtskonzept eingegangen. Hinsichtlich der TeilnehmerInnen stehen deren Motivation, die Ursachen für den fehlenden Abschluss sowie Probleme der Zielgruppe allgemein, Maßnahmenabbrüche und Verbleib der TeilnehmerInnen aber auch Wirkungsebenen des Angebots zur Diskussion. Unter dem Punkt ‚Struktur‘ werden finanzielle Belange (Teilnahmegebühren, Finanzierung des Angebots) ebenso besprochen wie die Außenbeziehungen der Trägerorganisationen zu externen Akteuren allgemein sowie zur Prüfungskommission im Speziellen sowie interne Strukturen – festgemacht an den Beschäftigungsbedingungen für MitarbeiterInnen sowie Maßnahmen zur internen Evaluierung. Sodann steht die Umsetzungspraxis im Zentrum der Ausführungen, wobei auf das methodisch-didaktische Vorgehen der einzelnen Typen ebenso eingegangen wird wie auf das Aufnahmeverfahren und das Kursklima. Die qualitativ-inhaltliche Analyse der Interventionstypen abschließend werden Hypothesen über Vor- und Nachteile der einzelnen Typen sowie über Wirkungszusammenhänge zwischen den untersuchten Kategorien gebildet.

### 3.1.1 Konzept

Die Zielsetzung der Typ-1-Interventionen zeichnet sich durch eine klare HS-Abschluss- und Prüfungsorientierung aus. Allfällige darüber hinausreichende Ziele sind ebenfalls lernorientiert und beinhalten die Bereitschaft zur Weiterbildung zu wecken bzw. ein positives Schulbild zu entwickeln. Die Entwicklung von Lernvoraussetzungen und/oder die Beseitigung von Lernhemmnissen stellt demgegenüber kein explizites Ziel dar.



Während im Rahmen von Typ 1 alle Anstrengungen auf eine einzige klar formulierte Zielsetzung hin ausgerichtet sind, werden im Rahmen von Typ 2 mehr oder minder deutlich drei Zieldimensionen verfolgt, die sich gegenseitig ergänzen. So steht auch hier der HS-Abschluss im Vordergrund. Darüber hinaus werden jedoch auch die Integration der TeilnehmerInnen in eine weiterführende Ausbildung oder den Arbeitsmarkt sowie die Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen wie Selbstvertrauen, Selbstbewusstsein bzw. Selbständigkeit als explizite Zielsetzung hervorgehoben.

Typ-3-Maßnahmen weisen schließlich eine mehrdimensionale Zielstruktur sowie einen breiten Interventionsanspruch auf. So wird hier aufbauend auf Typ 2 nicht nur das Ziel formuliert, einen HS-Abschluss zu erreichen, sondern es wird ein umfassenderer Qualifikationserwerb angestrebt. Es wird nicht nur die Förderung von Persönlichkeitsmerkmalen als Zielsetzung artikuliert, sondern darüber hinaus gerät die gesamte Palette der Schlüsselqualifikationen (persönliche, soziale und methodische Ebene) in den Blick. Die Entwicklung von Lebens- und Berufsperspektiven sowie die Integration in weiterführende Ausbildungen oder den Arbeitsmarkt stellt sowohl bei Typ 2 als auch Typ 3 eine explizit formulierte Zielsetzung dar.

Vergleichbar zu den Zielsetzungen gestalten sich die Unterschiede zwischen den Typen auf der Ebene des Modulaufbaus der Instrumente.

Wie die Zielsetzungen ist auch der Modulaufbau von Typ 1 am HS-Abschluss und damit an den Prüfungsfächern orientiert. Die ‚Module‘ sind demnach die einzelnen Prüfungsfächer, deren Inhalt der Prüfungstoff der 4. Klasse Hauptschule darstellt. Hauptfächer werden jahresweise mit abschließender Prüfung, Nebenfächer geblockt jeweils mit Prüfung im Anschluss unterrichtet. Demzufolge beginnt und endet das Angebot mit Unterricht in den Prüfungsfächern ohne Einstiegs- oder Nachbereitungsmodule. Lerninhalte über den HS-Prüfungstoff hinaus werden kaum angeboten, dafür jedoch freiwilliger Zusatz- und Förderunterricht in den Hauptfächern außerhalb des eigentlichen Unterrichts. Das Lernangebot und damit bis zu einem gewissen Grad auch der Modulablauf ist flexibilisiert. So werden z.B. leistungsdifferenzierte Lernmaterialien oder für leistungsschwächere TeilnehmerInnen verlängerte Ausbildungszeiten und/oder bei Bedarf Zusatzunterricht angeboten. Parallel zum Unterricht wurde auch im Rahmen von Typ 1 eine Betreuungsschiene für die TeilnehmerInnen etabliert, deren Umfang ist jedoch gering, konzentriert sich auf organisatorische und disziplinäre Belange und umfasst in den meisten Fällen explizit keine sozialpädagogischen oder sozialarbeiterischen Aufgaben.

Das Angebot der Typ-2-Maßnahmen beginnt demgegenüber meist mit Vorlaufmaßnahmen, in denen Deutsch als Fremdsprache (DaF) und/oder Basisbildung über die Dauer von einigen Wochen vorgesehen sind. Das eigentliche HS-Kurs-Modul ist bei Typ 2 stark flexibel konzipiert. So werden nicht nur leistungsdifferenzierte Lernmaterialien zur Verfügung gestellt, sondern Einstieg und Dauer des Moduls entsprechend des individuellen Bedarfs der TeilnehmerInnen (Vorkenntnisse, Lerntempo, Leistungsniveau) gehandhabt. Abgesehen davon ist das HS-Kursmodul in Phasen eingeteilt, wobei nach einer Aufnahmephase über den bisherigen Verlauf und die Eignung der Maßnahme bzw. Hindernisse reflektiert wird. Neben der Prüfungsvorbereitung bieten die Träger Zusatzangebote, wobei diese nur in wenigen Fällen zusätzliche Lernangebote (z.B. EDV-Grundkenntnisse) darstellen, sondern in vielen Fällen Kultur- und Freizeitprojekte sind, die freiwillig wahrgenommen werden können und u.a. dem Erwerb von Schlüsselqualifikationen wie z.B. sozialer Kompetenz dienen.

Schließlich endet die Maßnahme nicht einfach mit der letzten Prüfung, sondern abschließend sind zumindest Reflexionen, z.T. sogar Nachbetreuungsphasen vorgesehen. Im Rahmen der Typ-2-Maßnahmen wurde neben dem Unterricht Sozialbetreuung institutionalisiert. Diese erfolgt durch die TrainerInnen neben dem Unterricht, wobei neben Lern- und organisatorischen auch persönliche Probleme besprochen werden. Das Ausmaß der Sozialbetreuung ist jedoch begrenzt und erlaubt kaum eine aktive sozialpädagogische oder sozialarbeiterische Betreuung.

Der Modulaufbau von Typ-3-Maßnahmen sieht vor- und/oder nachgelagerte Module zum HS-Kurs-Modul vor, wobei die Vormodule neben der Förderung der kognitiven Voraussetzungen für die HS-Abschlussprüfungsvorbereitung (z.B. Sprachkenntnisse) auch Lernstrategien, Problem- und Konfliktlösungsstrategien sowie Gruppenfindung umfassen. Die angebotenen Inhalte reichen insgesamt aber auch im Rahmen des eigentlichen HS-Kurs-Moduls weit über die Prüfungsfächer hinaus und umfassen Berufsorientierung/Bewerbungstraining und Projekte oder Praktika ebenso wie Themen- und Reflexionsworkshops sowie EDV- und Sprachausbildungen. Dementsprechend ist jedenfalls die Gesamtzahl der Interventionsstunden in Summe und oft auch von der Wochenstundenanzahl her betrachtet (> 25 Unterrichtseinheiten) hoch. Neben der Vermittlung von Inhalten und Wissensbeständen spielt auch das Training von Schlüsselqualifikationen sowohl auf persönlicher als auch sozialer und methodischer Ebene eine tragende Rolle. So werden auf sozialer Ebene z.B. Teamwork, Kooperationsfähigkeit und Konfliktlösungsstrategien erarbeitet, stehen auf der methodischen Ebene Lernstrategien und Informationsrecherchen im Zentrum und sollen auf persönlicher Ebene Selbständigkeit, Kreativität und sprachliches Ausdrucksvermögen gefördert werden. Die sozialpädagogische Betreuung schließlich ist fix im Modulablauf institutionalisiert und wird meist von fix dafür angestellten SozialarbeiterInnen übernommen. Deren Aufgabenspektrum reicht von Einzelcoaching der TeilnehmerInnen, individueller Zukunftsplanung aufbauend auf Stärken-Schwächen-Analysen, über die Entwicklung von Konflikt- und Problemlösungsstrategien sowie Mädchen- und Burschenarbeit bzw. Reflexion geschlechtsspezifischer Verhaltensmuster auf Ebene der Gruppen bis hin zu Kontakt mit Eltern und BetreuerInnen sowie Networking mit Sozialeinrichtungen.

Diese Maßnahmenkonzepte sind im Laufe der Zeit gewachsen und gestalteten sich demnach zu Beginn der Förderperiode nicht gleich wie zum Erhebungszeitpunkt im Herbst 2005. Die Motivation für Konzeptadaptierungen bzw. deren Auslöser gestaltet sich zwischen den Typen unterschiedlich. So ist auf der Ebene von Typ 1 die Sorge um oder das Erhalten der Erfolgsquote ausschlaggebend für Anpassungen des Maßnahmenaufbaus. Dies ist zwar für Typ 3- Maßnahmen ebenso ein ausschlaggebender Punkt, darüber hinaus jedoch sind hier veränderte Umweltbedingungen (Arbeitsmarktsituation) bzw. eine veränderte Bedarfs- und Bedürfnislage der TeilnehmerInnen ebenso relevant für Umgestaltungen des Angebots. Ein gemeinsamer Motor für Konzeptadaptierungen über alle drei Typen hinweg stellen Ressourcenknappheit oder finanzielle Restriktionen dar. Meist ist es die Beratung oder Intensität der Betreuung der TeilnehmerInnen, die aufgrund finanzieller Engpässe oder (antizipierter) mangelnder Finanzierungsbereitschaft durch den Fördergeber eingeschränkt werden muss oder nicht im erforderlichen Ausmaß angeboten werden kann.

Die Unterschiede zwischen den Typen hinsichtlich ihrer Zielgruppenausrichtung sind verglichen zu den Zielsetzungen und zum Modulaufbau weniger gravierend. Alle drei Typen zielen grundsätzlich auf Personen ab, die keinen (oder z.T. keinen in Österreich anerkannten)

Pflichtschulabschluss haben, Unterschiede zeigen sich hinsichtlich des Alters der TeilnehmerInnen und des Grads der Ausrichtung auf MigrantInnen. Die Zielgruppenstruktur der Typ-1-Maßnahmen ist dreigeteilt und gliedert sich in jugendliche SchulabbrecherInnen, bereits ältere Erwerbstätige und MigrantInnen. Dementsprechend sind die Zielgruppen auch nach Vorkenntnissen sehr heterogen. Die Zielgruppen von Typ 2 und Typ 3 sind demgegenüber weniger breit gestreut, da hier ein starker Schwerpunkt auf Jugendliche im Alter von 15 bis ca. 20 Jahre gesetzt wird, während das Ausmaß der Konzentration auf MigrantInnen variiert. Auf den ersten Blick ist die Klientel der umfassenderen Maßnahmen also insofern weniger schwierig, weil sie homogener ist, andererseits verfügen ältere TeilnehmerInnen über einen größeren Erfahrungshintergrund, und es ist eine starke Eigenmotivation zu vermuten, weshalb sie kaum einer Problemgruppe (in diesem Fall Geringmotivierte) im Rahmen der Zielgruppe zugerechnet werden können. Da in Typ-3- und Typ-2-Maßnahmen darüber hinaus z.T. auch frisch zugezogene MigrantInnen Aufnahme finden, die kaum über die notwendigen sprachlichen Voraussetzungen für einen HS-Abschluss verfügen, kann die Frage nach der tatsächlichen Schwierigkeit der Klientel nur im Lichte der Kriterien für die TeilnehmerInnenauswahl sowie auf Basis der Analyse von TeilnehmerInnendaten beantwortet werden, die an anderer Stelle erfolgt.

Das Maßnahmenkonzept, wie es zuvor besprochen wurde, gibt Aufschluss darüber, welches Angebot für die TeilnehmerInnen im Rahmen der Intervention vorgesehen und wie dieses strukturiert ist. An dieser Stelle soll nun besprochen werden, wie das vorgesehene Angebot vermittelt wird, da nunmehr das methodisch-didaktische Vorgehen bzw. das Unterrichtskonzept zur Diskussion steht. Das Vorgehen bzw. die Konzepte sind dabei z.T. sehr unterschiedlich, wobei sich einerseits auch innerhalb der Typen – v.a. was Typ 1 betrifft – bemerkenswerte Differenzen zeigen und die Differenzen zwischen Typ 2 und Typ 3 andererseits nur gradueller Natur sind. Dementsprechend gilt die vorangegangene Feststellung, dass es sich um idealtypische Darstellungen handelt, für das methodisch-didaktische Vorgehen in ganz besonderem Maße.

Bei manchen Vertretern von Typ 1 gelangt eine klassische Schuldidaktik gekennzeichnet von Frontalunterricht und kontinuierlichem Mitlernen zu Hause sowie eine Lehrplan- und kaum eine Lebensweltorientierung zur Anwendung. Primäres Unterrichtsziel ist nicht das Verstehen von Zusammenhängen, sondern die Reproduktion der Unterrichtsinhalte auf Verlangen. Dementsprechend wird nicht der Inhalt an die TeilnehmerInnen angepasst, sondern müssen sich die TeilnehmerInnen an den Inhalt (Lehrplan) anpassen. Abgesehen von der inhaltlichen ist auch die pädagogisch-disziplinäre Ausrichtung im Kurs vergleichbar zur Schule. So herrscht ein Autoritätsverhältnis zwischen TeilnehmerInnen und LehrerInnen, und die disziplinären Regeln weisen z.T. rigide Züge auf.

Der Unterricht im Rahmen der Typ-2-Maßnahmen ist demgegenüber daraufhin ausgerichtet, den Stoff auch zu verstehen. Um dies zu erreichen, wird ein Methodenmix angewandt, der nur wenig Frontalunterricht, dafür aber auch alternative didaktische Ansätze wie offenes Lernen und Projekte umfasst. Da sich die TrainerInnen viel Zeit für die Vermittlung des Lernstoffes nehmen, können die TeilnehmerInnen, so oft sie wollen und bis sie einen Inhalt auch wirklich verstanden haben, nachfragen. Das Bestreben ist es, die Unterrichtsinhalte an der Lebenswelt der TeilnehmerInnen zu orientieren; dies ist jedoch dort nur begrenzt möglich, wo aufgrund der Prüfungsbedingungen an der externen Prüfungshauptschule die lehrplankonforme Prüfungsvorbereitung im Vordergrund stehen muss. Darüber hinaus ist das Unterrichtsangebot nicht für alle gleich, sondern stark differenziert und wird den in-

dividuellen Bedürfnissen der einzelnen TeilnehmerInnen entsprechend angepasst. Dementsprechend wird oft in Kleingruppen gearbeitet. Auf zwischenmenschlicher Ebene schließlich ist die Beziehung der TrainerInnen zu den TeilnehmerInnen durch ein Vertrauensverhältnis gekennzeichnet, das sich bei vielen Typ-2-Trägern in der gegenseitigen Verwendung des Du-Wortes ausdrückt.

Die Unterschiede von Typ 2 zu Typ 3 sind hinsichtlich des methodisch-didaktischen Vorgehens nur graduell. So ist z.B. der Stellenwert alternativer pädagogisch-didaktischer Ansätze im Rahmen von Typ 3 noch stärker und wird nicht nur auf Verstehen, sondern auch auf sinnliches Begreifen abgezielt. Während die Typ 2-Ansätze darüber hinaus didaktisch sehr stark trainerInnenzentriert sind, wird bei den Typ 3-Interventionen verstärkt auch das Potenzial gegenseitiger Unterstützung durch die TeilnehmerInnen (TutorInnensystem) genutzt und wird ein größeres Schwergewicht auf das Lernen des Lernens bzw. die eigenständige Erarbeitung von Lerninhalten gelegt. Von diesen Unterschieden abgesehen sind die Ausführungen über die methodisch-didaktischen Ansätze von Typ 2 auch für Typ 3 zutreffend.

Das konzeptionelle Spezifikum der Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses kann wahrscheinlich am besten herausgearbeitet werden, wenn abschließend die Differenz dieser Angebote zur Regelschule zur Diskussion steht. So können zu dieser Fragestellung primär einmal viele Aspekte des zuvor besprochenen Unterrichtskonzepts auch hier angeführt werden. Je nach Angebotstyp sind dies Eigenverantwortung/Selbständigkeit der TeilnehmerInnen, Kleingruppenunterricht, Alternativpädagogik, Verstehens- und Lebensweltorientierung, Individualbetreuung sowie individuell differenzierte Lernangebote. Die Differenz zur traditionellen Regelschule liegt aber nicht nur auf methodisch-didaktischer, sondern auch auf sozialer Ebene, wodurch ein zweites Problemfeld der Regelschule, das zu einem Abbruch oder fehlenden Abschluss führen kann, entschärft wird. So produziert die Partnerschaftlichkeit sowohl der TeilnehmerInnen untereinander (gefördert durch die geforderte gegenseitige Unterstützung) als auch der TeilnehmerInnen zu den TrainerInnen sowie die Orientierung am Individuum und dessen Erfolg ein Klima der Solidarität, das im Gegensatz zu dem ansonsten für Schule typischen Bild des Konkurrenzkampfes unter den Bedingungen eines selektiven Leistungsdrucks steht.

### 3.1.2 TeilnehmerInnen

Hinsichtlich der TeilnehmerInnen stehen deren Motivation, die Ursachen für den fehlenden Abschluss sowie Probleme der Zielgruppe allgemein, Maßnahmenabbrüche und Verbleib der TeilnehmerInnen, aber auch Wirkungsebenen des Angebots zur Diskussion.

Eine generelle Motivationsgrundlage für die Teilnahme an Kursen zum Nachholen des HS-Abschlusses ist das Bewusstsein darüber, dass diese Formalqualifikation die Voraussetzung dafür darstellt, eine weiterführende Ausbildung besuchen bzw. in den Arbeitsmarkt eintreten zu können. Besonders wenn die TeilnehmerInnen aufgrund des fehlenden HS-Abschlusses schon negative Erfahrungen am Arbeitsmarkt gemacht haben, sind sie sehr motiviert, die externen HS-Kurse positiv zu absolvieren, um sich adäquate Berufs- und Bildungsperspektiven erschließen zu können. Bei älteren KursteilnehmerInnen ist die Motivation demgegenüber eine berufliche Verbesserung. Eventuell ist eine Auszeit nach der Regelschule oder eine Orientierungsphase in Österreich, letzteres betrifft neu hinzugezogene MigrantInnen, dazu

nötig, diesen Prozess der Bewusstwerdung zu ermöglichen. Diese Zeit erlaubt den Jugendlichen, eine Zukunftsperspektive zu entwickeln, in welcher der HS-Abschluss verortet werden kann und darum an Wert gewinnt. Bei der Zielgruppe der MigrantInnen ist der Erwerb von Deutschkenntnissen ein wichtiger Schritt in die Richtung zur Überwindung von Exklusionsgründen am Arbeits- und Bildungsmarkt.

Für TeilnehmerInnen, die in ihrer Vergangenheit gar keine bzw. nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten hatten, eine Schule zu besuchen, steht demgegenüber das Lernen an sich im Zentrum ihrer Motivation. Gerade migrantische TeilnehmerInnen ohne oder mit wenig Schulerfahrung verfügen über eine sehr hohe Motivation, da sie die Kursangebote als erstmalige Chance auf Bildung erleben.

Neben diesen beiden selbstbestimmten Motivationen finden sich auch TeilnehmerInnen, die über ihr familiäres Umfeld, das AMS oder soziale Einrichtungen zur Teilnahme an den Kursen angeregt wurden. Diese fremdbestimmte Motivation birgt das Risiko einer höheren Dropout-Quote, sofern es zu keiner Abstimmung zwischen den Vorstellungen der TeilnehmerInnen sowie ihres Umfeldes mit dem Kursanbieter kommt. Eltern können beispielsweise als unterstützend und förderlich erlebt werden, sofern ihnen die Ziele und Anforderungen eines HS-Kursbesuchs kommuniziert werden und ihnen klar ist, dass damit ein zeitlicher Aufwand für ihre Kinder verbunden und damit eine Berufstätigkeit nur eingeschränkt möglich ist. Fehlen jedoch Angebote zur Aktivierung von intrinsischer Motivation oder wird bei der Auswahl der TeilnehmerInnen nicht darauf geachtet, die eigene Motivation als Kriterium heranzuziehen, können diese fremdverpflichteten TeilnehmerInnen eine Problemerklientel darstellen, für die ein vorzeitiger Abbruch der Maßnahme wahrscheinlicher ist.<sup>21</sup>

Finanzen sind ebenfalls motivationsrelevant. Auf der einen Seite motiviert der Erhalt von DLU stark zur regelmäßigen Kursteilnahme, da eine Berufstätigkeit neben dem Kurs obsolet wird bzw. ein Fernbleiben vom Unterricht durch den Entzug von DLU sanktioniert werden kann. DLU erhalten vorwiegend TeilnehmerInnen des Kurstyps 3.

Probleme der Zielgruppen lassen sich in einem ersten Schritt unterteilen nach Jugendlichen, die in Österreich aufgewachsen sind, und nicht in Österreich aufgewachsenen Jugendlichen. Innerhalb der ersten Gruppe zeigen sich zahlreiche soziale Problematiken: Desolate Familienverhältnisse, psychische und Suchterkrankungen, Missbrauchserfahrungen oder Wohnungslosigkeit. Aufgrund fehlender finanzieller Unterstützung aus dem Familienumfeld wird oft eine Berufstätigkeit neben dem Kursbesuch zwingend. Lernschwächen, Schwierigkeiten mit Konzentration und Motivation oder sprachlichem Ausdrucksvermögen fallen ebenso in das Problemprofil dieses Teils der Zielgruppe. Treffen mehrere dieser Defizite und Hemmnisse zusammen, wie dies nicht selten der Fall ist, kann von einer mehrdimensionalen Problemstruktur der Jugendlichen gesprochen werden.

Für Jugendliche, die nicht in Österreich aufgewachsen sind bzw. bei AsylwerberInnen treten noch größere finanzielle Schwierigkeiten auf, was zu einem noch größeren Druck führt, arbeiten zu gehen. Dazu kommen die mit der Migration bzw. Fluchtgeschichte verbundenen

---

<sup>21</sup> Dazu vergleiche die Ergebnisse in Kapitel 3.2.2.

psycho-sozialen Belastungen, prekäre rechtliche Situationen rund um das Asylverfahren und ein diskriminierender und stigmatisierender Alltag. Deutschkenntnisse sind oft unzureichend bis gar nicht vorhanden, und auch diese Zielgruppe ist daher mehrdimensional benachteiligt.

Schwierigkeiten einer älteren Klientel, welche die dritte Zielgruppe darstellt und die sich hauptsächlich in den Kursen des Typs 1 befindet, liegen oftmals am Wiedereinstieg in das Lernen, viele brauchen dazu mehrere Anläufe. Eine Doppelbelastung kann dann gegeben sein, wenn ein Kursbesuch mit Betreuungspflichten vereinbart werden oder neben dem Kurs der Lebensunterhalt verdient werden muss.

Entsprechende Rahmenbedingungen, um die problembelasteten KursteilnehmerInnen zu entlasten, setzen die Trägertypen 2 und 3. Hier wird bedürfnisgerechte und individuelle Unterstützung angeboten, Networking mit Sozialeinrichtungen ermöglicht professionelle Hilfe, wenn die Kompetenzen des Trägers dazu nicht ausreichen. Wenn die Gruppenzusammensetzung bewusst gesteuert wird, können sich unterschiedliche Zielgruppen gegenseitig fördern: SchulabbrecherInnen erfahren über motivierte MigrantInnen, dass Lernen etwas Wertvolles ist, während Jugendliche mit nicht-deutscher Muttersprache Deutsch im alltäglichen Sprachgebrauch sowie Normen der österreichischen Gesellschaft kennen lernen.

Gerade in der Arbeit mit einer Zielgruppe, welche unter den verschiedensten sozialen Problemen zu leiden hat, kann es auch eine Chance für die Träger sein, indem sie ihren TeilnehmerInnen ein Alternativangebot zur Verfügung zu stellen, in welchem sie sich sicher fühlen können: Ein alternatives Angebot in Bezug auf die Erfahrungen in der Regelschule oder zu einem diskriminierenden Alltag. Eine Folge, die sich daraus ableiten lässt, ist eine hohe Loyalität und Dankbarkeit dem Träger gegenüber und besondere Anstrengungen, den Kurs positiv abzuschließen.

Im Zusammenhang mit den Problemen der Zielgruppe sind auch die Gründe für einen fehlenden Abschluss in der Regelschule zu sehen. Diese Gründe lassen sich unterscheiden in: 1. Schulverweigerung, 2. fehlende Anerkennung eines nichtösterreichischen Schulabschlusses, 3. ASO – Abschlüsse und 4. mangelnde oder keinerlei Schulerfahrung in der Vergangenheit. Eine Schulverweigerung lässt sich aus der Reihe an sozialen Problemen erklären, unter denen die TeilnehmerInnen während ihrer Regelschullaufbahn zu leiden hatten. Bei fehlender Unterstützung aus dem familiären und sozialen Umfeld sowie Mobbing und Ausgrenzungstendenzen in den Regelschulen folgten persönliche Verweigerungsstrategien (Schulverweigerung). Die Konsequenz daraus ist die Stigmatisierung als SchulversagerInnen.

Während die Schulabbruchsursachen Träger jeden Typs betreffen, zeigt sich ein Unterschied in der Aufarbeitung dieser Gründe nach Trägertyp. Typ 1 setzt keine aktiven Maßnahmen zur Bearbeitung der Ursachen für einen Schulabbruch in der Regelschulbiografie, wodurch das Risiko steigt, dass genau dieselben Gründe zu einem erneuten Abbruch führen können. Demgegenüber können die bedürfnisgerechten Angebote von Typ 2 – mit Vorlaufmaßnahmen, Alternativdidaktik, individuellem Lerntempo bis hin zu Einzelunterricht – den Erfolg der Maßnahme fördern, indem die Gründe für einen Schulabbruch nicht reproduziert werden. Auch das geschützte und vertrauensfördernde Lernumfeld, in welchem die/der Einzelne Aufmerksamkeit erhält und der Zusammenhalt der Gruppe und nicht Mobbing die Regel ist,

senkt das Risiko eines erneuten Abbruchs. Das zeichnet die Typen 2 und 3 gleichermaßen aus. Mit dem umfangreichen Interventionsanspruch von Typ 3, der sozialpädagogische Betreuung sowie Sozialarbeit umfasst, können hier allerdings Schulabbruchsursachen am intensivsten aufgearbeitet werden, und das Risiko eines erneuten Abbruchs aus denselben Gründen wie in der Regelschule kann so minimiert werden.

Die Arten eines vorzeitigen Kursabbruchs lassen sich in Fernbleiben und Ausschluss unterscheiden. Fernbleiben vom Unterricht wiederum hat unterschiedliche Ursachen: Einerseits führt eine Berufstätigkeit neben dem Kursbesuch zu einer Überlastung, welche gerade beim Typ 3 mit seinem umfangreichen Interventionsanspruch das Risiko eines Kursabbruchs erhöht. Eine Möglichkeit, die wahrgenommen wird, ist, die Maßnahmenlaufzeit über mehr als ein Jahr auszudehnen und damit die Intensität der Maßnahme zu entschärfen. Dadurch kann die Dropout-Quote gesenkt werden, weil eine Überlastung durch das intensive Angebot bei gleichzeitiger Beschäftigung wegfällt. Entlastend wirkt auch der Erhalt von DLU, der eine parallele Beschäftigung obsolet macht. Typ 2 ermöglicht dem gegenüber mit seinem flexiblen Modulaufbau eher, nebenbei einer Beschäftigung nachzugehen. Durch die Konzentration auf den HS-Abschluss als hauptsächlichem Ziel bei Typ 1 und damit verbunden ein wenig intensives Programm ist hier eine Berufstätigkeit neben dem Kurs am ehesten möglich.

Neben einer Doppelbelastung durch Kursbesuch und Berufstätigkeit kommt es aufgrund schulischer Überlastungen ebenfalls zu Abbrüchen. Überlastungen durch den Lernaufwand wiederum liegen auch an der instabilen psychischen Lage der Zielgruppen, die aus ihren sozialen Problemlagen resultieren. Für die Teilnahme an den Kursen bedeutet dies Motivationsprobleme bei steigender Lernbelastung, die in einen Kursabbruch resultieren können.

Unterschiede zwischen den Typen zeichnen sich anhand der Möglichkeiten einer Gegensteuerung ab, wenn diese Überlastungserscheinungen zutage treten. Wird Sozialarbeit oder sozialpädagogische Betreuung angeboten, wie es im Rahmen von Typ 3 und ansatzweise bei Typ 2 stattfindet, kann den TeilnehmerInnen trotz sozialer und psychischer Probleme ein Verbleib im Kurs und damit der HS-Abschluss ermöglicht werden. Da dieser Ansatz bei Typ 1 gänzlich fehlt, ist es hier wahrscheinlicher, dass die Träger ihren Dropout-Quoten ohnmächtig gegenüber stehen.

Ein Unterschied zwischen den Typen besteht auch hinsichtlich des Umgangs mit dem Sanktionsinstrument „Ausschluss“. Ausschlüsse folgen prinzipiell bei allen 3 Typen auf Regelbruch. Jedoch wird diese Sanktionsmaßnahme bei Typ 3 und 2 nicht sofort und ohne Bemühen um Lösungsansätze angewandt. Das Ziel ist hier, über eine Problemerkennung und Problembeseitigung die Ursachen von Regelbrüchen zu erarbeiten. Möglich ist dies in steigendem Ausmaß bei vermehrter sozialpädagogischer Betreuung im Rahmen des Kurses. Somit besteht bei Angeboten ohne diese Betreuung weniger die Möglichkeit, Gründe für Regelverletzungen ausfindig zu machen und zu beseitigen. Allerdings sind die meisten Ausschlüsse innerhalb der Typ-3-Angebote zu verzeichnen. Da gerade hier das Augenmerk auf die Gruppendynamik gelegt wird, gewinnt ein entsprechendes Verhalten der TeilnehmerInnen in der Gruppe an Bedeutung, und daraus ergibt sich öfter die Notwendigkeit, „störende“ KursteilnehmerInnen auszuschließen.

Die Wirkungsebenen des Typs 1 konzentrieren sich auf den positiven Formalabschluss, der neue Berufs- und Bildungsperspektiven eröffnet. Dazu kommen der Erwerb von Bildung, bessere Sprachkenntnisse sowie eine positive Einstellung zum Lernen. Die Erfolgserlebnisse

im Rahmen des Kurses wirken außerdem positiv auf das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl. Bei Typ 2 liegt ein Schwerpunkt neben den Wirkungen auf berufliche Perspektiven und die Möglichkeit einer weiterführenden Ausbildung durch die Formalqualifikation und den Erwerb von Sprachkenntnissen auch auf der Stärkung von Persönlichkeitsmerkmalen. Neben einer Stärkung von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl kommt es zu einer Entwicklung von Ehrgeiz. Daneben regt die Teilnahme am Kurs auch zur Entwicklung von social skills an. Durch die Verbindung dieser drei Ebenen wird eine ganzheitlichere Zukunftsbasis geschaffen, als dies bei Typ 1 der Fall ist. Allerdings ist schwer nachvollziehbar, welche konkrete Wirkung die Betreuung dabei hat, die über das Unterrichten hinausgeht, da nicht alle der beschriebenen Wirkungsebenen ein explizites Ziel der Intervention darstellen. Anders verhält es sich bei Kursen des Typs 3, die einen breiten Interventionsanspruch stellen und neben den Formalqualifikationen, der Stärkung von Persönlichkeitsmerkmalen und von social skills auch das Training von Schlüsselqualifikationen als Ziel der Maßnahme definieren. Zukunftsperspektiven entwickeln sich auf Grundlage der Wirkungen auf diesen verschiedenen Ebenen. Auf der Ebene der Persönlichkeitsmerkmale sind dies Selbstbewusstsein, persönliche Stabilisierung, Ehrgeiz, Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit. Soziale Kompetenzen, die innerhalb der Maßnahme erworben werden, sind Konfliktfähigkeit, Konfliktmanagement und Arbeiten in der Gruppe.

Der Verbleib der TeilnehmerInnen ist sehr unterschiedlich und reicht von arbeitslos über eine Beschäftigung als HilfsarbeiterIn, einer Lehre oder höheren Schule, welche meist in einer Abendform besucht wird, bis zu einem Studium. Ein erfolgreicher Eintritt in den Lehrstellenmarkt, das vormals am meisten angestrebte Ziel, kann aufgrund der schwierigen Lehrstellensituation trotz erfolgreicher Formalqualifikation immer seltener erreicht werden. Inwieweit jene Wirkungsebenen, welche die Träger für sich definieren, mit dem tatsächlichen Verbleib der TeilnehmerInnen übereinstimmen oder nachhaltig sind, kann aus Sicht der Träger jedoch kaum beantwortet werden. So findet in den meisten Fällen weder ein aktives Networking mit Nachfolgemaßnahmen noch aktives Placement in Maßnahmen dieser Art statt. Dementsprechend ist es schwierig, die Nachkarrieren der AbsolventInnen zu verfolgen. Ein Teil der ehemaligen TeilnehmerInnen hält den Kontakt mit der Trägereinrichtung bzw. wendet sich bei Problemen an die TrainerInnen oder SozialarbeiterInnen. Es besteht bei Typ 2 und Typ 3 die prinzipielle Möglichkeit, auch nach dem HS-Abschluss Unterstützung in Bezug auf Arbeitssuche oder Lehrstellensuche zu erhalten. Bei Typ 1 endet die Maßnahme und damit der Verantwortungsbereich der Träger mit der letzten Prüfung. Damit ist die Recherche des TeilnehmerInnenverbleibs kein Thema, und es werden keine Anstrengungen unternommen, die Karrieren der AbsolventInnen zu verfolgen.

Umso mehr gewinnt die systematische Verfolgung der Nachkarrieren, die in der AbsolventInnenbefragung stattfinden konnte (siehe Kapitel 4.1.2), an Bedeutung, um Aufschlüsse über die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit der HS-Maßnahmen zu geben.

### 3.1.3 Struktur

Zur Darstellung der organisatorischen Struktur werden im Folgenden die Kursfinanzierung, die Zusammenarbeit mit externen Akteuren im Allgemeinen und mit der Prüfungskommission im Besonderen, die Beschäftigungsbedingungen für die MitarbeiterInnen und die interne Arbeitsteilung sowie Evaluierungsprozesse beschrieben.



Die vorliegende Studie analysiert Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses, welche im Rahmen von ESF-Ziel 3 durchgeführt und somit vom ESF und vom bm:bwk finanziert werden. Einigen Trägern ist es gelungen, zusätzliche Financiers (z.B. AMS) für ihre Kurse zu finden, wodurch die Differenziertheit bzw. der Umfang des Angebots gesteigert und eine den Bedürfnissen der Zielgruppe entsprechende Maßnahme angeboten werden kann. Dies gelang konkret den Trägern vom Kurstyp 3. Allerdings erweisen sich die Finanzverhandlungen i.A. mühsam und binden viele Ressourcen auf Kosten der inhaltlichen Arbeit. Die einzelnen Financiers interessieren sich oft nur für Teilaspekte einer Maßnahme (z.B. Integration von jugendlichen MigrantInnen) oder fühlen sich nur subsidiär zuständig und unterstützen nicht das Gesamtangebot als solches. Politische Entscheidungen und Ressortzuständigkeiten nehmen so jenseits der Frage nach dem individuellen Unterstützungsbedarf Einfluss auf das Angebot.

Als in mehrerer Hinsicht problematisch wird die Projekt- bzw. die Finanzierungsstruktur des ESF-Programms wahrgenommen: Die jährliche Beantragung bindet Ressourcen, welche besser in inhaltliche Arbeit investiert würden. Die kurzen Projektlaufzeiten erschweren eine langfristige Personalplanung und Erfahrungsakkumulation, da sie zu unsicheren oder prekären Beschäftigungsverhältnissen führen. Die Ungewissheit über die weitere Finanzierung belastet die Projektleitung und demotiviert bzw. verunsichert die MitarbeiterInnen. Ein flexibler bis kontinuierlicher Einstieg von TeilnehmerInnen, welchen einige Maßnahmen des Typs 2 vom Konzept her bieten würden, wird ebenfalls durch die kurzen und starren Projektlaufzeiten behindert. Verspätete Zahlungen der Fördergeber gefährden die Liquidität der Träger und benachteiligen ganz besonders kleinere Trägervereine, wie sie verstärkt beim Typ 2 auftreten. Die Träger der Typ 1 und Typ-3-Kurse sind größer (VHS, BFI) und/oder haben so starke Partner, dass sie das Angebot trotz verspäteter oder reduzierter Programmförderung weitgehend unverändert anbieten können.

Die Angebote vom Typ 1 zählen zu den kostengünstigsten im Vergleich zu den anderen Trägern, wodurch die Kongruenz zur Spartanität der Konzepte gewahrt bleibt. Zum Teil wurde die Integration sozialpädagogischer Betreuung ins Kurskonzept erwogen. Gerüchten folgend, wonach der Fördergeber (bm:bwk) dies nie finanzieren würde, wurde eine Förderung und damit Implementierung von sozialpädagogischer Betreuung erst gar nicht beantragt.

Allen Trägern gemeinsam ist, dass die vorhandenen Finanzressourcen als zu knapp eingeschätzt werden. Finanznöte führten beim Typ 3 dazu, dass entweder TeilnehmerInnen-Beiträge verlangt werden, die Angebote eingeschränkt werden oder die Trägerorganisationen einen Teil der Fixkosten übernehmen müssen. Die Räumlichkeiten sind beengt, die Ausstattung mangelhaft. Zum Teil wurden Anstellungsverhältnisse in prekäre Beschäftigungsverhältnisse übergeführt bzw. sind durch den Personalmangel die MitarbeiterInnen am Rande ihrer zeitlichen Belastbarkeit. Die Ressourcenknappheit führt in den meisten Fällen zu einem zu dichten und prüfungsorientierten Programm, weil rasch Abschlüsse produziert werden müssen. Diese Notwendigkeit des ‚Wisseneintrichterns‘ widerspricht eigentlich ihrem pädagogischen Ansatz und nötigt, relevante Teile beiseite zu lassen.

Die prekäre finanzielle Situation der Träger hat insbesondere beim Typ 2 Auswirkungen auf die Rahmenbedingungen des Angebots. So können Baumängel nicht beseitigt, Räume nicht ausreichend beheizt bzw. in ausreichender Größe zur Verfügung gestellt werden. Der Finanz-

mangel hat Auswirkungen auf das Ausmaß und die Qualität des Angebots. So fehlt es z.T. an Unterrichtsmaterialien, können unterstützende Begleitmaßnahmen nicht angeboten bzw. konnte Einzelunterricht nicht aufrechterhalten werden. Die enge Kalkulation hat zur Folge, dass das vorhandene Personal überlastet ist, zusätzliches Personal nicht angestellt werden kann und in einem Fall sogar Weihnachtsgelder nur verspätet ausbezahlt werden konnten. Verstärkt wird die Finanznot dadurch, dass die Träger von Typ 2 im Vergleich durchwegs kleine Vereine sind. Sie verfügen daher über geringere Reserven, finanzielle Engpässe auszugleichen. Trotzdem die Träger unter allen Typen die größten finanziellen Probleme zu haben scheinen, bieten sie ein kostengünstigstes bzw. kostenloses Angebot für die TeilnehmerInnen und kompensieren fehlende Ressourcen lieber mit unentgeltlichem Zusatzenagement, anstatt vom inhaltlichen Anspruch abzuweichen und nur ein reduziertes Angebot (vgl. Typ 1) zu bieten.

Sehr unterschiedlich gestalten sich die Kosten für die KursteilnehmerInnen: Während die einen Träger Kursgebühren verlangen, ist bei anderen Trägern der Kurs gratis und/oder die TeilnehmerInnen erhalten sogar finanzielle Unterstützung (DLU) vom AMS. Diesbezüglich sind die Trägertypen nicht homogen: Zwar sind sich beim Typ 3 die Träger darin einig, dass das Angebot für die Zielgruppe aufgrund ihrer schwierigen Finanzsituation kostenlos sein sollte, allerdings sind zum Teil hohe Kursbeiträge zur Finanzierung des Angebots notwendig, da die öffentliche Förderung offensichtlich nicht ausreicht, das Angebot vollständig zu finanzieren. Auch die Träger vom Kurstyp 2 sehen Kursgebühren durchwegs als nicht passend für die Zielgruppe an, da diese ohnehin starke finanzielle Probleme aufweist, und es werden dementsprechend kaum Kursgebühren eingehoben. Nach dem Motto: „Was nichts kostet, ist nichts wert“ werden (ausgerechnet) bei den Trägern des Typs 1 finanzielle Eigenbeiträge als Motivationsfaktor betrachtet und folglich auch Teilnahmegebühren eingehoben. In sozialen Härtefällen können Gebühren reduziert werden, zum Teil werden sie durch andere Institutionen subventioniert (AK-Bildungsgutschein, AMS). Selektionseffekte aufgrund der Gebühren sind aber dennoch zu erwarten.

Nicht hintanzustellen ist, dass auf der anderen Seite der Bezug von DLU Motivation steigern und Abbrüche verhüten kann: Einerseits steigen Disziplin und Durchhaltevermögen, wenn DLU nur bei Anwesenheit im Kurs ausbezahlt wird, andererseits ermöglicht DLU ein intensives Programm, da die TeilnehmerInnen zur Sicherstellung ihres Lebensunterhalts keiner Beschäftigung nachgehen müssen (bzw. werden Abbrüche wegen Jobaufnahmen obsolet). Zusätzlich ist zu beobachten, dass DLU v.a. Mädchen aus bildungsfernen Schichten, deren Ausbildung von den Eltern oft als nicht so wichtig angesehen wird, die Kursteilnahme erleichtert oder ermöglicht.

Dass manche Kurse bzw. deren TeilnehmerInnen vom AMS gefördert werden und andere nicht, deutet auf eine unterschiedlich gute Zusammenarbeit der Kursträger mit dem AMS hin. Doch das AMS ist nur einer der vielen möglichen externen Akteure: Ein wichtiger weiterer externer Akteur für die Kursträger ist selbstverständlich das Bildungsministerium, welches die Kurse bewilligt und (teil-)finanziert. Der Aufwand für Antragstellung, Kursdokumentation und Verhandlungen belastet die zeitlichen Ressourcen der Träger, auch ist die Beziehung zum Geldgeber nicht immer friktionsfrei. Ein Austausch zwischen den Trägern von HS-Kursmaßnahmen erfolgt allgemein nur sporadisch (bevorzugt zu Organisationen im eigenen Verband: z.B. Volkshochschulen) oder überhaupt nicht. Dies ist bedauerlich, weil die Träger sich der Chance berauben, untereinander ihre Erfahrungen auszutauschen und voneinander zu lernen. Ebenso gibt es kaum aktives Networking mit externen Nachfolge-

maßnahmen (z.B. zur aktiven Arbeitssuche), d.h. die Nachkarrieren sind weitgehend außerhalb des eigenen Blicks. Typ 2 und 3 wollen allerdings eine nachhaltige Maßnahme anbieten, die Nachhaltigkeit anhand AbsolventInnenbefragungen zu evaluieren hat sich jedoch mangels Erreichbarkeit der ehemaligen TeilnehmerInnen als (zu) schwierig erwiesen (siehe auch weiter unten) – hier böte der Informationsaustausch mit Einrichtungen von Nachfolgemaßnahmen eine Chance für Evaluierungsmaßnahmen.

Die Träger vom Typ 3 haben ein Netzwerk zu sozialen Einrichtungen verschiedenster Art aufgebaut und pflegen dieses auch. So werden die TeilnehmerInnen bei Problemstellungen, die maßnahmenintern nicht bewältigt werden können (Asylfragen, Wohnung, ...) zu Beratungseinrichtungen weitervermittelt, und diese verweisen ihrerseits ihre KlientInnen in den Kurs. Dieses aktive Networking zu Sozialeinrichtungen unterstützt den Maßnahmenerfolg auf mehreren Ebenen. Einerseits werden die Problemstellungen der TeilnehmerInnen professionell bearbeitet, andererseits wird durch den Verweis der anderen Organisationen an die Träger ein großer BewerberInnenpool ermöglicht. Um den TeilnehmerInnen das 3er-typische ganzheitliche Angebot zu ermöglichen, wird mit Betrieben und diversen Institutionen (z.B. Museen, Beratungseinrichtungen) für Praktika, Exkursionen und Vorträge Kontakt gehalten.

Auch die Träger vom Typ 2 arbeiten sehr aktiv mit Beratungs- und Betreuungseinrichtungen für die TeilnehmerInnen im und außer Haus zusammen, d.h. TeilnehmerInnen werden bei Problemen, die angebotsintern nicht bewältigt werden können, weiterverwiesen, und diese Einrichtungen vermitteln ihrerseits den Kursträgern InteressentInnen an den HS-Kursen. Auf diese Weise werden die im eigenen Rahmen eher bescheidenen Möglichkeiten zur Beratung und Betreuung sinnvoll ergänzt. Die Kooperation mit dem AMS ist durchwegs nur schwach ausgeprägt, es beteiligt sich nicht an der Finanzierung des Angebots und bezahlt auch nur selten DLU.

Beim Typ 1 zielt der Kontakt zu sozialen Einrichtungen v.a. darauf, potenzielle TeilnehmerInnen geschickt zu bekommen und weniger darauf – basierend auf einem aktiven Networking – die TeilnehmerInnen entsprechend ihrer Problematik zu Hilfseinrichtungen zu entsenden.

Alle Träger pflegen den Kontakt zu den Prüfungshauptschulen, wobei teilweise die Prüfungskommission aus den unterrichtenden TrainerInnen besteht, die parallel an der Prüfungshauptschule im Regelunterricht lehren. Sind die TrainerInnen zugleich PrüferInnen, hat das folgende positive und negative Auswirkungen:

- Es tritt nicht das Problem auf, dass der/die PrüferIn den gelehrtten Stoff nicht kennt, bzw. es gibt keinen Koordinationsaufwand, den Stoff mit dem/der PrüferIn abzusprechen.
- Weniger Nervosität der KursteilnehmerInnen bei der Prüfung, weil ihnen die PrüferInnen und die Prüfungsumgebung (Schulgebäude) vertraut sind.
- Der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen TrainerInnen und TeilnehmerInnen wird viel schwieriger.

Es hat sich herausgestellt, dass die (externen) Prüfungshauptschulen, bzw. die PrüferInnen, die die Prüfungskommission stellen, in höchst unterschiedlichem Ausmaß flexibel auf die Bedürfnisse der Kursträger bzw. der KursteilnehmerInnen reagieren. Flexibilität kann sich in zwei Dimensionen bemerkbar machen: in der Organisation (v.a. von Prüfungsterminen) und im Prüfungsstoff bzw. in der Prüfungsmodalität. Je unflexibler die Prüfungshauptschule

bzw. die PrüferInnen sind, desto größer ist der Druck, den eigenen alternativ-didaktischen Ansatz (bei Typ 2 und 3) zu verändern, weil ansonsten aufgrund des Unterschiedes der Ziele im Unterricht (verstehen, Zusammenhänge sehen) und der Anforderungen bei der Prüfung (Formalwissen abrufen) der Prüfungserfolg gefährdet wird.

Die Strukturen im Prüfungswesen beim Typ 3 bewegen sich zwischen Starrheit und Flexibilität. Während dem einen Kursträger nur ein sehr eingeschränkter Verhandlungsspielraum bezüglich des Prüfungsstoffes zukommt, werden beim anderen die Prüfungsinhalte partnerschaftlich festgelegt, wobei die Interessen der TeilnehmerInnen, die Vorstellung der TrainerInnen und die Lehrplankonformität die Eckpfeiler der Verhandlung bilden. Es ist zum Teil auch möglich, die Prüfung in Form einer Projektarbeit abzulegen, die dann zur Prüfung präsentiert werden muss. Die Prüfungstermine beruhen großteils auf Vorgaben der Prüfungshauptschule und werden als zu unflexibel wahrgenommen. Dass die TrainerInnen nicht die PrüferInnen sind, wird als Entlastung und vertrauensfördernd für das Verhältnis zwischen TrainerInnen und TeilnehmerInnen gesehen. Manche Träger machen vor der externen Prüfung interne Vorprüfungen oder Prüfungssimulationen.

Als aufwendig wird die Prüfungscoordination vor allem von den Typ-2-Trägern eingestuft, v.a. wegen der Unflexibilität der Prüfungshauptschulen bzw. PrüferInnen. Die TrainerInnen vereinbaren die Prüfungstermine, besprechen den Stoff mit den PrüferInnen an der HS und koordinieren den Ablauf. Bedingung für eine gute Zusammenarbeit ist dabei die Anpassung an die Prüfungshauptschulen. Die TrainerInnen bieten großteils Prüfungsbegleitung an, was einen hohen zeitlichen Aufwand für sie bedeutet. Notwendig ist sie, da manche TeilnehmerInnen alleine zu viel Angst hätten, um sich bis zu ihren PrüferInnen vorzufragen, aber zum Teil auch, damit der Prüfungserfolg dokumentiert wird. Die PrüferInnen selbst werden sehr unterschiedlich wahrgenommen: auf der einen Seite stehen jene, die unfair agieren, auf der anderen Seite jene, welche den Einsatz der TeilnehmerInnen berücksichtigen und die individuelle Leistung der TeilnehmerInnen sehr wohl anerkennen.

Typ 1 zeichnet sich durch eine sehr gute Zusammenarbeit mit der Prüfungshauptschule aus, bzw. sind die TrainerInnen zugleich PrüferInnen bzw. LehrerInnen der Prüfungshauptschule. Es werden die Leistungen während des Kurses berücksichtigt, wodurch verhindert wird, dass an sich fleißige TeilnehmerInnen nur aus Nervosität bei einer Prüfung durchfallen. Prüfen bedeutet hier Abfrage von formalem Wissen nach Lehrplan. Durch die gute Zusammenarbeit mit der Prüfungshauptschule bzw. durch die Personalunion von TrainerIn und PrüferIn wäre es hier leichter möglich, mit einem alternativen didaktischen Ansatz zu unterrichten und zu prüfen (z.B. Projektarbeit) und sich inhaltlich mehr an der Lebenswelt der TeilnehmerInnen zu orientieren. Diese Chance wird nicht genutzt.

Die Beschäftigungsverhältnisse der TrainerInnen und SozialpädagogInnen in den Kursen sind sehr unterschiedlich und reichen von kurzfristigen Honorarkräften für ein bestimmtes Fach (Blockunterricht) bis zu unbefristeten Vollzeitstellen. Die Interviews deuten darauf hin, dass erst durch hauptberuflich und unbefristet angestelltes Personal Teamwork, der gegenseitige Austausch von Erfahrungen und voneinander Lernen, Erfahrungsakkumulation, hohe Identifikation mit dem Angebot sowie eine intensivere Betreuung der TeilnehmerInnen möglich wird. Das Problem dabei ist, dass die ESF-Projektstruktur mit einer jährlichen Beantragung flexible Vertragsverhältnisse für das Personal begünstigt.

Dem Typ 3 ist gemeinsam, dass die Träger hauptsächlich über hauptamtlich angestelltes Personal verfügen und kaum über Honorarkräfte. Die MitarbeiterInnen sind in Teams organisiert, tauschen sich untereinander aus, beraten sich gegenseitig und erhalten zum Teil Unterstützung durch SozialarbeiterInnen, Supervision und Weiterbildung. Allerdings führten die unsicheren Rahmenbedingungen (Projektfortführung und Finanzierung) zuletzt teilweise zu prekäreren Beschäftigungsverhältnissen (unsichere Vertragsverlängerung bzw. 10-Monatsverträge, unterbrochen durch zwei Monate Arbeitslosigkeit) und zur Demotivation der MitarbeiterInnen.

Beim Typ 1 gibt es in beiden untersuchten Fällen eine zentrale Person, die den Kurs leitet, selbst unterrichtet und Ansprechpartnerin für alles und jeden ist. Die TrainerInnen sind nur für ihr jeweiliges Fach zuständig und müssen die inhaltlich-didaktische Aufbereitung davon individuell (zum Teil eingebettet in ein Qualitätssicherungssystem) vornehmen. Diese TrainerInnen sind oft selbst LehrerInnen an einer Hauptschule. Von der Warte des Kursträgers aus betrachtet, sind die TrainerInnen allesamt WerkvertragnehmerInnen, demnach gibt es kein hauptamtlich angestelltes Personal im HS-Kurs. Die Verpflichtung ausschließlich nebenberuflicher TrainerInnen für die HS-Kurse limitiert das mögliche Engagement alleine schon aufgrund nur begrenzter Zeitressourcen. Dadurch wird die Teambildung und auch das Teamwork erschwert, wodurch zu erwarten ist, dass der Erfahrungsaustausch hinter den Möglichkeiten zurück bleibt und weniger schnell auf virulente Problemstellungen reagiert werden kann.

Es gibt insofern Sonderfälle, als dass die TrainerInnen, die im HS-Kurs unterrichten und den Kurs leiten, auch jene sind, die an der Prüfungshauptschule die Prüfung abnehmen und dort auch als HS-LehrerInnen beschäftigt sind. Auch der Kurs selbst findet in der Prüfungshauptschule statt. Die Organisation obliegt zwar dem Träger, die inhaltliche Umsetzung aber ausschließlich der Hauptschule. Der Träger, so könnte man sagen, hat das Angebot, wofür er Förderungen bekommt, outgesourct.

Alle Träger des Typs 2 verfügen hingegen über fix angestelltes Personal, wenn auch das Ausmaß sehr unterschiedlich ist (Minimum 2, Maximum 14). Dementsprechend schwankt das Ausmaß von Honorarkräften stark zwischen den Trägern. Das fix angestellte Personal ist durchwegs zeitlich überlastet, da die Identifikation hoch ist, teilweise bis zu 7 verschiedene Fächer unterrichtet werden müssen und zum Teil auch noch die Sozialbetreuung durch die TrainerInnen erfolgt. Gegen diese Überlastung wird teilweise Supervision angeboten. Unter dem hauptamtlichen Personal wird die gute Zusammenarbeit betont und zum Teil die zeitliche Inflexibilität und mangelnde Zielgruppenorientierung und Berufserfahrung der Honorarkräfte kritisiert.

Eine Beschäftigungsstruktur mit hauptamtlich und längerfristig angestellten MitarbeiterInnen fördert auch aktive Mitarbeit an Konzeptentwicklung, -reflexion und -evaluation. Als objektives Evaluationskriterium gilt bei allen Trägern der Prüfungserfolg der TeilnehmerInnen. Typ 3 zeichnet sich durch weitere systematische Reflexionsprozesse aus: Durch regelmäßige Teamsitzungen können frühzeitig Probleme erkannt und Lösungsstrategien erarbeitet werden, in Teamklausuren wird systematisch die Vergangenheit reflektiert und versucht, daraus für die Zukunft zu lernen. Auch von den TeilnehmerInnen wird laufend Feedback eingeholt und/oder in einem Reflexionsgespräch oder einem Fragebogen nach Abschluss der letzten Prüfung die Sicht der TeilnehmerInnen erkundet. Erst durch solch systematische Reflexion werden bedarfsgerechte Adaptionen des Konzepts möglich. Eine standardisierte

schriftliche Evaluierung der Kurse durch die TeilnehmerInnen findet allerdings entweder nicht statt oder hat sich nicht als fruchtbringend erwiesen, weil manche TeilnehmerInnen aus Höflichkeit positive Bewertungen abgeben; andere geben aus persönlich-emotionalen Gründen gute oder schlechte Bewertungen. Teilweise wird versucht, den Verbleib der TeilnehmerInnen (und damit den nachhaltigen Erfolg der Maßnahme) später zu recherchieren. Dies erweist sich wegen mangelnder Erreichbarkeit allerdings als sehr schwierig.

Beim Typ 2 ist ein Feedback-Fragebogen für die TeilnehmerInnen nach Abschluss obligatorisch. Bewertet werden jeweils die TrainerInnen, zusätzlich zum Teil die Lernumgebung (Räume, Ausstattung, Unterrichtsmaterial, ...) und/oder es wird um Verbesserungsvorschläge gebeten. Weitere Maßnahmen zur internen Evaluierung finden statt, jedoch in sehr unterschiedlicher Form:

- Einmalige, sehr intensive Selbstevaluierung, welche zu Änderungen im Kurskonzept führte. Eine Institutionalisierung von Evaluierung scheiterte, weil sie einen unbezahlten Mehraufwand für die TrainerInnen bedeuten würde.
- Feedback-Box am Gang für Anregungen, Wünsche und Beschwerden. Die Inhalte werden gesammelt und auf einem Plakat präsentiert, um zu vermitteln, dass die Rückmeldungen ernst genommen werden. Kritik bezüglich des Unterrichtes wird in der Gruppe besprochen.
- Supervision und Teamsitzungen.

Beim Typ 1 gibt es teilweise schon eine systematische schriftliche Evaluierung der Kurse durch die TeilnehmerInnen bzw. ist eine solche für die Zukunft geplant. Manche Träger sind bereits zertifiziert bzw. streben eine Zertifizierung an. Regelmäßige Teamsitzungen oder Teamklausuren zur Reflexion gibt es nicht.

### 3.1.4 Umsetzungspraxis

Da die Nachfrage in den meisten Fällen das Angebot übersteigt, kann aus dem Verfahren zur Aufnahme von TeilnehmerInnen ein Selektionsverfahren werden, wie dies häufig auch der Fall ist. Beim Typ 1 erfolgt die Rekrutierung von TeilnehmerInnen durch Werbung und über Organisationen, bei denen potenzielle TeilnehmerInnen schon in Betreuung sind. Das Aufnahmeprozedere beinhaltet ein Beratungs-/Aufnahmegespräch durch mehrere TrainerInnen, anhand dessen verschiedene Ebenen überprüft werden: Jedenfalls Deutschkenntnisse und zum Teil auch sonstige Vorbildung, welche auf eine realistische Abschlusschance schließen lassen, weiters das Interesse am Kurs und die Motivation, einen Abschluss zu machen, sowie zum Teil die Machbarkeit in zeitlicher Hinsicht.

Die TeilnehmerInnen erfahren bei diesem Gespräch von Anforderungen, Zielen und Ablauf des Kurses. Ziel ist, dass die TeilnehmerInnen eine realistische Einschätzung über den geforderten Aufwand des Kurses, insbesondere in zeitlicher Hinsicht, bekommen. Bei fehlenden Deutschkenntnissen werden InteressentInnen an Deutschkursangebote inner- oder außerhalb des Hauses verwiesen. Sie kommen in der Regel nach Abschluss dieses Kurses wieder. Teilweise besteht eine Inkongruenz zwischen den Aufnahmekriterien auf der einen Seite (fast jedeR InteressentIn wird aufgenommen) und den hohen Anforderungen (Vorbildung, Selbständigkeit, Eigenmotivation) an die TeilnehmerInnen im Kurs auf der anderen Seite, für die sie keinerlei Unterstützung erhalten. Das Aufnahmeverfahren zeichnet sich also

durch Niederschwelligkeit aus, der im Kursverlauf nicht Rechnung getragen wird. Weiters findet beim Typ 1 keine Steuerung der Gruppenzusammensetzung statt, die Chance, eine positive Gruppendynamik anzustoßen, wird damit vergeben.

Beim Typ 2 werden die TeilnehmerInnen über Mundpropaganda, Sozialeinrichtungen und Ämter rekrutiert. Werbung ist nicht notwendig, da die Nachfrage das Angebot um das Doppelte und mehr übersteigt. Darüber hinaus gibt es neben dem Aufnahmegespräch auch schriftliche Tests, wobei diese weniger zur Selektion als zur Orientierung für die TrainerInnen und zur Gruppeneinteilung dienen. Die Aufnahmekriterien sind abhängig von der Zielgruppe. Ausreichende Deutschkenntnisse, um dem Unterricht folgen zu können, werden als Voraussetzung für den HS-Kurs angesehen. Allerdings wird zum Teil ein Deutschkurs zur Vorbereitung oder ein Vormodul zum Nachholen fehlender Basisbildung angeboten. Das wichtigste Selektionskriterium neben den Deutschkenntnissen ist die Motivation. Teilweise sind soziale Fähigkeiten, Konzentrationsfähigkeit und Durchhaltevermögen ein Aufnahmekriterium oder auch die Zustimmung von Eltern bzw. BetreuerInnen. Die Gruppenkonstitution wird nach bestimmten Merkmalen bewusst gesteuert – Ziel ist, positive Lerneffekte und eine positive Gruppendynamik zu erreichen. Die große Nachfrage erlaubt den Trägern eine starke Selektion, Konsequenz daraus ist, dass ein Teil der Zielgruppe – meist der schwierigere – übrig bleibt.

Hauptsächlich durch Mundpropaganda werden die TeilnehmerInnen beim Typ 3 rekrutiert. Die Nachfrage übersteigt auch hier die vorhandenen Kursplätze meist um mindestens das Doppelte. Das Aufnahmeprozedere ist unterschiedlich stark differenziert und reicht von einem (intensiven) Aufnahmegespräch bis hin zu Aufnahmemodulen. Diese umfassen neben den Gesprächen auch Tests und sind ein- bis mehrtägig. Die Aufnahmetests dienen aus Sicht der Träger dazu, zu leistungshomogenen Gruppen zu gelangen, während sie von den TeilnehmerInnen tatsächlich als Tests erlebt werden, die über ihre Aufnahme entscheiden. In den Aufnahmegesprächen wird abgeklärt, ob die Maßnahme für die individuellen Ziele und Bedarfslagen das geeignete Instrument darstellt, denn die Kurse sind nicht niederschwellig und mit Aufwand für die TeilnehmerInnen verbunden. Wieder ist die Motivation ein sehr wichtiges Selektionskriterium, zum Teil auch soziale Fähigkeiten. Somit sind die Erfolgsaussichten wichtiges Aufnahmekriterium. Während einzelne Träger dies bereits länger zugrunde legen, sind andere vom first-come-first-serve-Prinzip dazu übergegangen, stärker zu selektieren. Vereinzelt werden aus sozialen Gründen auch weniger erfolgversprechende KandidatInnen aufgenommen. Die Selektion nach Kriterien wie Geschlecht oder Nationalität kann dazu führen, dass Gruppen, die innerhalb der Zielgruppe der Maßnahmen (noch) stärker vom Bildungsmarkt ausgeschlossen sind (z.B. migrantische Mädchen), bewusst bevorzugt werden. Ein zweijähriges Angebot mit Vormodul vergrößert die Chancen von (durch fehlende Kompetenzen in Deutsch) stärker benachteiligten Jugendlichen auf eine HS-Ausbildung.

Die große Nachfrage erlaubt eine Selektion der TeilnehmerInnen und kann die Erfolgsquote der Maßnahme erhöhen. Auf der anderen Seite kommt es zum Ausschluss nicht geeignet erscheinender InteressentInnen. Die Angebote sind daher für diese Zielgruppe nicht ausreichend niederschwellig, die Frage nach Angeboten für die ausselektierten InteressentInnen konnte nicht in jedem Fall zufriedenstellend beantwortet werden. Außerdem besteht hier eine Inkongruenz zwischen Selektionskriterien und dem umfassenden Ansatz der Maßnahme: Gerade die Kurse, welche eine so ganzheitliche Betreuung anbieten können, sind besonders geeignet, auch die schwierigste Klientel aufzunehmen und müssten sich nicht die erfolgversprechendsten KandidatInnen herausuchen.

Für die Hauptschulkurse ist ein gutes Klima im Kurs wichtig, weil es Lernen positiv belegt, zu einer regelmäßigen Teilnahme motiviert und damit den Erfolg der Maßnahme fördert. Das Kursklima wird hauptsächlich von zwei (voneinander nicht unabhängigen) Faktoren geprägt: dem Verhältnis zwischen TrainerInnen/SozialpädagogInnen und TeilnehmerInnen sowie dem Verhältnis der TeilnehmerInnen untereinander. Beide Beziehungsebenen können durch unterschiedliche Maßnahmen aktiv beeinflusst werden, und die Kurstypen unterscheiden sich darin, ob und wie solche aktiven Steuerungsmaßnahmen gesetzt werden.

Diesbezüglich nicht homogen zeigt sich wieder der Typ 1: Die Beziehung zwischen TrainerInnen und TeilnehmerInnen reicht von partnerschaftlich bis autoritär. Sind die TrainerInnen zudem zugleich PrüferInnen ist zu erwarten, dass das Verhältnis zwischen TrainerInnen und TeilnehmerInnen weniger vertrauensvoll und dafür stärker autoritär sein wird, sich das in Summe negativ auf das Kursklima auswirkt und die Abbruchquote erhöht. Die Beziehung der TeilnehmerInnen untereinander reicht beim Typ 1 von kooperativ bis destruktiv, wenn auf eine aktive Steuerung des Kursklimas verzichtet wird.

Eine Besonderheit des Typs 2 ist, dass die Trainerinnen als Bezugspersonen angenommen werden. Das zum Teil intensive Verhältnis ergibt sich daraus, dass die TeilnehmerInnen ihre Probleme und prekären Lebenssituationen mit den TrainerInnen teilen. Die Beziehung zwischen TeilnehmerInnen und TrainerInnen zeichnet sich durch gegenseitigen Respekt aus, unabhängig davon, ob sich TeilnehmerInnen und TrainerInnen ‚duzen‘ oder ‚siezén‘. Exemplarisch sei hier die Einstellung einer interviewten Trainerin genannt, welche kulturelle Vielfalt weniger als Konfliktpotenzial sondern als Lernpotenzial sieht – auch für sich selbst. Die vertrauensvolle Beziehung zwischen den TrainerInnen und den TeilnehmerInnen sowie die an den individuellen Bedürfnissen ansetzende sozialpädagogische Unterstützung kann die meist unter mehrfachen Problemlagen leidenden TeilnehmerInnen etwas entlasten und fördert den Erfolg der Maßnahme. So ein Vertrauensverhältnis kann allerdings nur zu hauptamtlich angestellten MitarbeiterInnen aufgebaut werden und wird einerseits nur durch das Engagement und Einfühlungsvermögen der TrainerInnen möglich, andererseits dadurch, dass die Prüfungen extern durchgeführt werden. Das Verhältnis zwischen den TeilnehmerInnen ist solidarisch, sie erkennen, dass sie in ihrer Situation mit ihren Problemen nicht allein sind und unterstützen sich gegenseitig. Diese gute Beziehung zwischen den TeilnehmerInnen wird zum Teil aktiv gefördert, indem bei der Aufnahme auf die Teamfähigkeit der potenziellen TeilnehmerInnen geachtet wird oder indem die Zusammensetzung der Gruppen aktiv gesteuert wird (z.B. Ungleichgewichte der Nationalitäten vermeiden, Einzelunterricht für TeilnehmerInnen mit Defiziten im Sozialverhalten).

Auch Typ 3 verfolgt einen bezugspersonenorientierten Ansatz, wobei entweder die TrainerInnen selbst oder eigens angestellte SozialpädagogInnen/SozialarbeiterInnen ein Klima des Vertrauens schaffen, in dem gemeinsam Problemlösungen erarbeitet werden können. Informelle Umgangsstrukturen signalisieren ein partnerschaftliches Verhältnis zu den TeilnehmerInnen. Nichtsdestotrotz wird sehr auf das Erlernen und Einhalten von Regeln geachtet; das gute Kursklima ist das Ergebnis eines Prozesses, in dem „soziales Lernen“ und das Erarbeiten von Konfliktlösungsstrategien und die Überwindung von Vorurteilen konzeptionell verankert sind. Basis dieses Prozesses ist eine aktive Steuerung der Gruppenzusammensetzung. Ziel ist eine gute Integration durch Identifikationsmöglichkeiten untereinander („alle sitzen im selben Boot“). Auch das zum Teil forcierte selbstgesteuerte Lernen



mit gegenseitiger Unterstützung durch die Lernenden führt zu einem freundschaftlichen Verhältnis unter den TeilnehmerInnen und individuellem Motivationsgewinn.

Große Unterschiede zwischen den Kurstypen bestehen bezüglich ihres didaktischen Ansatzes und dessen Umsetzung: Beim Typ 3 wird die Eigenverantwortung der TeilnehmerInnen für ihren Lernerfolg betont und gefördert, wobei Unterschiede dahingehend bestehen, inwieweit die Jugendlichen auch als Erwachsene gesehen und behandelt werden. Trotz oder ergänzend zur Eigenverantwortung bedarf es klarer Regeln, Grenzen und Strukturen, deren Verletzung mit Konsequenzen verbunden ist. So besteht z.B. Anwesenheitspflicht und muss Fernbleiben vom Unterricht entschuldigt werden. Der Unterricht erfolgt in Gruppen von 6-16 Personen, wobei auf eine individuell bedürfnisgerechte Betreuung und Lernunterstützung (individuelles Tempo, Aufmerksamkeit dem Individuum gegenüber) geachtet wird. Der Kurs soll einen geschützten Rahmen bilden, in dem alle Fragen erlaubt sind, wo aus Fehlern gelernt werden kann und wo Erfolgserlebnisse möglich sind. Auch die gegenseitige Unterstützung der TeilnehmerInnen je nach ihren Stärken und Schwächen wird aktiv gefördert. Im Unterricht gelangt ein methodisch-didaktischer Mix (für jeden Lerntyp soll etwas dabei sein) bzw. alternative Pädagogik (offenes Lernen, Stationenlernen, Projektunterricht, Praktika ...) zum Einsatz. So wird z.B. auf (sinnliches) Begreifen und das Verstehen von Zusammenhängen Wert gelegt und dieses gefördert. Dies steht jedoch wieder in einem Spannungsverhältnis zum extern vorgegebenen Lernziel, bei der HS-Prüfung Formalwissen zu reproduzieren. Inhaltlich wird eine Orientierung an der Lebenswelt der Jugendlichen angestrebt und wo möglich umgesetzt. Auch das steht jedoch in einem gewissen Spannungsverhältnis zum Druck, Abschlüsse produzieren zu müssen und einen von außen vorgegebenen Prüfungsstoff zu vermitteln.

Auch beim Typ 2 ist der Unterricht daraufhin ausgerichtet, den Stoff zu verstehen. Die TeilnehmerInnen werden zum Nachfragen eingeladen, und die TrainerInnen nehmen sich viel Zeit für das Erklären. Didaktisch wird ein Methodenmix angewandt, es gibt wenig Frontalunterricht, dafür viel offenes Lernen und teilweise auch Projekte. Der Unterricht ist stark differenziert und wird den individuellen Bedürfnissen der einzelnen TeilnehmerInnen angepasst. Dementsprechend wird oft in Kleingruppen gearbeitet oder werden sogar Woche für Woche die Stundenpläne nach Bedarf neu erstellt. Die Möglichkeiten der gegenseitigen Unterstützung, der Vermittlung von Lerntechniken und -methoden und selbständiges Erarbeiten von Lerninhalten werden nicht von allen Trägern gleichermaßen eingesetzt. Eine Lebensweltorientierung wird soweit als möglich angestrebt, ist jedoch dort nur begrenzt möglich, wo lehrplankonforme Prüfungsvorbereitung im Vordergrund steht bzw. stehen muss. Ähnlich wie beim Typ 3 ist Unterricht mehr als nur Vermittlung von Inhalten, es wird auch auf das Lernen von Umgangsformen, gegenseitigem Respekt etc. Wert gelegt. Das Unterrichtskonzept entspricht dem Modulaufbau, beides zeigt in Richtung starker Individualisierung und Flexibilisierung. Dies stellt hohe Anforderungen an die TrainerInnen, die wohl nur mit einer hauptamtlichen Struktur zufriedenstellend umgesetzt werden können.

Ganz anders sieht der Unterricht zum Teil beim Typ 1 aus: Inhaltlich ausschließlich am Prüfungsstoff orientiert, ist auch die Didaktik minimalistisch und wenig innovativ, es dominiert Frontalunterricht. Primäres Ziel ist hier nicht das Verstehen der Unterrichtsinhalte, sondern die Reproduktion auf Verlangen. Aber es gibt auch Gegenbeispiele, wo individuelle Unterstützungsangebote je nach Leistungsniveau und Defiziten der TeilnehmerInnen entwickelt werden und das Verständnis der Materie das Ziel ist. Der Heterogenität der TeilnehmerInnen wird hier zumindest auf inhaltlicher Ebene begegnet.

Misserfolge bei den Prüfungen sind in Relation zu den teilweise sehr hohen Defiziten zu Kursbeginn bei allen Typen bzw. Trägern relativ selten. Dies liegt zum Großteil daran, dass die TeilnehmerInnen erst dann zur Prüfung geschickt werden, wenn ein Bestehen aus Sicht der TrainerInnen als wahrscheinlich gilt. Dadurch werden Misserfolgserlebnisse vermieden, was sich positiv auf Selbstbewusstsein und Motivation auswirkt.

### 3.1.5 Stärken, Schwächen und Wirkungszusammenhänge

Bei der Zielgruppe des Instruments handelt es sich um Personen, die über keinen Hauptschulabschluss verfügen. Die Ursachen dafür sind breit gestreut und reichen von sozialen und familiären Problemen über Schul- und Prüfungsphobie bis hin zu mangelnden Sprachkenntnissen. Neben diesen individuellen Defizitmerkmalen steht die Zielgruppe oft auch strukturellen Hindernissen gegenüber, denn viele SonderschülerInnen oder MigrantInnen hatten oft nicht einmal die Chance, einen Hauptschulabschluss zu erlangen. Jedenfalls kann festgehalten werden, dass es sich größtenteils um eine schwierige Zielgruppe handelt, die multifaktorielle Problemlagen sowie spezifische Bedürfnis- und Defizitbereiche aufweist. Dementsprechend müssen oft erst die Lernvoraussetzungen geschaffen oder Lernhemmnisse beseitigt werden, bevor überhaupt mit den Instruktionen und der inhaltlichen Vorbereitung auf die Hauptschulabschlussprüfung begonnen werden kann.

Da nun die Maßnahmenkonzepte im Rahmen des Instruments sehr heterogen sind, werden sie in unterschiedlichem Ausmaß diesen multifaktoriellen Problemlagen der Zielgruppe gerecht oder eignen sich je nach Ausgestaltung mehr oder weniger gut für verschiedene Subgruppen innerhalb der Zielgruppe.

Da die Entwicklung der Lernvoraussetzungen und die Beseitigung von Lernhemmnissen kein explizites Ziel der Interventionen im Rahmen von Typ 1 darstellt und das Konzept rein auf die Vermittlung der Stoffinhalte zur Prüfungsvorbereitung ausgerichtet ist, bleiben verschiedene Bedürfnis-/Defizitbereiche der TeilnehmerInnen, die die Ursache für ihren Schulabbruch waren, außer Acht und besteht daher die Gefahr, dass sich diese negativ auf den Maßnahmen-erfolg und/oder die Dropout-Quoten auswirken, ohne dass eine Möglichkeit besteht, darauf Einfluss zu nehmen. In Anbetracht der multifaktoriellen Problemlagen eines Großteils der Zielgruppe kann nur eine kleinere Klientel im Rahmen dieses Angebotstyps erfolgreich sein. Aufgrund mangelnder sozialpädagogischer Betreuung werden dies Personen sein, die eine stabile psycho-soziale Konstitution aufweisen, aufgrund mangelnder inhaltlicher Zusatzangebote nur Personen, die über eine ausreichende Basisbildung sowie ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Dementsprechend können im Rahmen dieses Angebots tendenziell nur die ‚Besten‘ oder die am wenigsten problembelasteten Personen im Rahmen der Zielgruppe bedarfs- und bedürfnisgerecht unterstützt werden und besteht bei den anderen die Gefahr, dass sie überfordert sind bzw. zu Dropouts werden. Soll ein geringer Maßnahmen-erfolg vermieden werden, ist dieser Interventionstyp also auf hohe Selektionskriterien angewiesen.

Die Konzeptionierung von Typ-2-Interventionen ist neben der eigentlichen Prüfungsvorbereitung auf den Hauptschulabschluss durch ein leicht erweitertes Bildungsangebot (kürzere Vormodule, freiwillige Zusatzangebote) sowie in begrenztem Ausmaß durch eine sozialpädagogische Betreuung (durch TrainerInnen neben ihrer Unterrichtstätigkeit) charakterisiert. Dadurch wird es möglich, den Lernhemmnissen in einem gewissen Umfang zu begegnen und graduell auch die Lernvoraussetzungen zu schaffen. Dementsprechend wird es möglich,

verglichen zu Typ 1 einen breiteren Ausschnitt aus der Zielgruppe anzusprechen und diesen eine ihren Voraussetzungen entsprechende Unterstützung anzubieten. Das größte konzeptionelle Spezifikum dieses Typs ist jedoch sein flexibler Aufbau. So werden große Anstrengungen unternommen, den Unterricht den Voraussetzungen und Bedürfnissen der TeilnehmerInnen entsprechend zu gestalten. Da dadurch der Heterogenität der TeilnehmerInnen auf inhaltlicher Ebene adäquat begegnet werden kann, dürften höhere Erfolgsquoten die Konsequenz davon sein. Die Flexibilität erfordert jedoch einen hohen Koordinationsaufwand, erlaubt nur kleine Gruppengrößen, und die insgesamt mögliche Kursgröße wird dadurch limitiert, weshalb verglichen zu den spartanischen und standardisierten Typ-1-Angeboten mit höheren Kosten zu rechnen ist, die jedoch durch höhere Effektivität wett gemacht werden könnten.

Die Interventionen von Typ 3 zeichnen sich durch eine mehrdimensionale Zielstruktur (Person, Soziales, Methoden), eine differenzierte Modulstruktur und einen demnach breiten Interventionsanspruch zur Bearbeitung von Multiproblemlagen der Zielgruppe (holistische Herangehensweise) aus. Dementsprechend wird es möglich, einen sehr breiten Ausschnitt aus der Zielgruppe anzusprechen bzw. auch jenen Personen unter der Zielgruppe, die die schwierigsten Voraussetzungen aufweisen, eine bedarfs- und bedürfnisentsprechende Unterstützung anzubieten. Darüber hinaus bereitet die Zeit für die Entwicklung von Lernstrategien und Gruppenfindung (in Vormodulen) die Basis für problemlosere Prüfungsvorbereitung, wodurch der Maßnahmenenerfolg unterstützt und die Dropout-Quote reduziert werden könnte. Von der Interventionsdichte her betrachtet weisen die Typ-3-Maßnahmen also die besten Voraussetzungen auf, auch bei einer schwierigen Klientel einen entsprechenden Abschlusserfolg zu erzielen. Potenziell führt das dichte Programm jedoch auch zu einer Belastung der TeilnehmerInnen, die in Konflikt mit ihren Reproduktionserfordernissen (Beschäftigung neben der Ausbildung) gelangen kann und sich so negativ auf die Dropout-Quoten auswirkt. An diesem Punkt wird deutlich, welche Bedeutung der finanziellen Unterstützung der TeilnehmerInnen – etwa in Form der Deckung des Lebensunterhalts (DLU) – für ihren Maßnahmenbesuch zukommen kann. So ermöglicht für viele TeilnehmerInnen oft erst der DLU-Bezug ein intensives Programm zu absolvieren, da die TeilnehmerInnen zur Sicherstellung ihres Lebensunterhalts keiner Beschäftigung nachgehen müssen. Will man bei fehlendem DLU-Bezug ebensoviel Input geben, ist es notwendig, das Angebot über einen längeren Zeitraum auszudehnen.

Bei der Abwägung der Vor- und Nachteile der verschiedenen Maßnahmenkonzepte gilt es abschließend die Frage zu stellen, inwieweit sie ausreichend sind, den Grundstein für eine erfolgreiche berufliche Zukunft zu legen. In diesem Zusammenhang gilt es festzuhalten, dass in der Praxis die Eintrittsvoraussetzungen in eine Beschäftigung das Formalerfordernis des HS-Abschlusses oft übersteigen. Der Abschluss alleine ist in den meisten Fällen eine notwendige aber nicht hinreichende Bedingung. Darüber hinaus bedarf es idealer Weise eines Abschlusses auf der Sekundarstufe II, zumindest jedoch Kompetenzen, die über den reinen Hauptschulabschluss hinausreichen wie z.B. Computerkenntnisse. Nun wäre es zu weit hergeholt, von Maßnahmenkonzepten, die auf die Erlangung des HS-Abschlusses abzielen, auch Abschlüsse auf einer höheren Bildungsebene zu erwarten. Es ist jedoch legitim die Frage zu stellen, inwieweit sie darauf hinwirken, die weitere Entwicklung nach Beendigung der Maßnahme aktiv zu beeinflussen. Je nach Maßnahmentyp werden hierbei unterschiedlich starke Anstrengungen unternommen, die von einer reinen Konzentration auf den Hauptschulabschluss ohne jegliche darüber hinausreichende Perspektive, über die Integration von Berufsorientierung in das Konzept bis hin zu Firmenpraktika und für die Employability

relevanten Zusatzqualifikationen wie z.B. den ECDL reichen. Generell muss jedoch für alle drei Typen festgestellt werden, dass ein ‚Placementmodul‘, dessen Ziel die aktive Integration der HS-Kurs-AbsolventInnen in Ausbildung oder Beschäftigung darstellt, fehlt. Wird ein Placementmodul aus Kostengründen als zu hoch gegriffen betrachtet, bleibt immer noch festzuhalten, dass es auch an aktivem Networking mit Nachfolgemaßnahmen – seien es weiterführende Ausbildungen oder auch Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik – mangelt, obwohl ein erfolgreicher Abschluss des Kurses keinen erfolgreichen Einstieg in den Lehrstellen- oder Arbeitsmarkt sicherstellen kann.

Wie schon auf konzeptioneller Ebene so sind auch die pädagogisch-didaktischen Ansätze zwischen den Typen sehr unterschiedlich. Die Bandbreite reicht hier von der Orientierung an einer traditionelleren (Pflicht-)Schuldidaktik, die nun auch in der Erwachsenenbildung zum Einsatz kommt, bis hin zu alternativdidaktischen Ansätzen, die Projektlernen, offenes Lernen, Lebensweltorientierung, das Erkennen von Zusammenhängen und sinnliches Begreifen umfassen.

Kommen jene pädagogisch-didaktischen Konzepte auch hier in der Erwachsenenbildung zum Einsatz, die bereits in der Primärausbildung für einen Teil der TeilnehmerInnen kein geeignetes Mittel dargestellt haben um zu verhindern, dass sie überhaupt zur Zielgruppe der Maßnahme wurden, erscheint dies nur für jenen Teil der Zielgruppe zielführend und erfolversprechend, der über ausreichend hohe Selbstmotivation verfügt und stabile psychosoziale Rahmenbedingungen aufweist. Da dies auf wesentliche Anteile der Zielgruppe nicht zutrifft, sie zudem oft unter negativen Schulassoziationen leidet, ist bei ausschließlicher Konzentration auf die traditionelle Schuldidaktik eine niedrige Erfolgsquote und/oder eine hohe Dropout-Quote zu erwarten.

Durch die Integration alternativer pädagogischer Ansätze, eine Lebensweltorientierung sowie Orientierung am Bedarf und den Bedürfnissen des Individuums wird ein Lernen auf verschiedenen Ebenen ermöglicht, das Verstehen und Begreifen sowie das Erkennen von Zusammenhängen gefördert. Dadurch werden nicht alleine die kognitiven Fähigkeiten der TeilnehmerInnen gefördert, sondern es ist auch von einem nachhaltigeren Lernerfolg auszugehen, wenn nicht ausschließlich darauf abgezielt wird, Formalwissen zu reproduzieren. Diese methodisch-didaktische Orientierung steht jedoch in vielen Fällen im Kontrast zum geforderten Erfolg, der in einer Reproduktion von extern definiertem Lehrstoff innerhalb des formalen Bildungssystems, das seinerseits oft einer traditionellen (Frontal-) Didaktik folgt, besteht. Je stärker die Differenz zur Regelschule ist, umso stärker ist letztlich auch die Differenz zu jenem System, das über Erfolg und Nichterfolg in den HS-Kursen entscheidet. Demzufolge könnte eine (wenn auch pädagogisch durchaus zu begründende) zu starke Abweichung zur Regelschule negativ mit der Erfolgsquote korrelieren, wenn keine ausreichende Flexibilität der Prüfungshauptschule (die z.B. Projektarbeiten als Leistungsnachweis akzeptiert) besteht. Je unflexibler die Prüfungshauptschule bzw. die PrüferInnen sind, desto größer ist der Druck auf die Träger der Kursmaßnahmen, den eigenen alternativ-didaktischen Ansatz bzw. die Lebensweltorientierung des Unterrichts zu verändern, weil ansonsten aufgrund des Unterschiedes der Ziele im Unterricht (verstehen, Zusammenhänge sehen, von der eigenen Erfahrung ausgehen) und der Anforderungen bei der Prüfung (durch den Lehrplan vorgegebenes Formalwissen reproduzieren) der Prüfungserfolg gefährdet wird.

Wendet man sich der TeilnehmerInnenauswahl als weiteres Thema zu, anhand dessen sich Wirkungszusammenhänge sowie Vor- und Nachteile der einzelnen Maßnahmentypen zeigen, so gilt es zunächst einmal festzustellen, dass die Nachfrage das Angebot alleine im Vergleich der Zielgruppengröße mit den zur Verfügung stehenden Maßnahmenplätzen stark übersteigt. Die große Nachfrage erlaubt den meisten Trägern, eine starke Selektion der TeilnehmerInnen vorzunehmen. Die Konsequenz daraus ist, dass einerseits ein Teil der Zielgruppe – auch wenn er prinzipiell für die Maßnahme geeignet wäre – übrig bleibt, weshalb sich die Frage nach Angeboten für die nicht zum Zug gekommenen InteressentInnen ganz allgemein aufdrängt. Andererseits begünstigt ein starker Nachfrageüberhang das als ‚Creaming‘ bezeichnete Phänomen der Auswahl der Besten unter den InteressentInnen, die z.T. von sich aus in der Lage gewesen wären, ihre Situation zu verändern und in manchen Fällen einer derart intensiven Intervention nicht bedurft hätten. Aus der Warte der Maßnahmenträger ist das ‚Creaming‘ jedoch leicht nachzuvollziehen, da sie ihrerseits unter Erfolgsdruck stehen und gewisse Erfolgsquoten zu erfüllen haben. An dieser Problematik wird deutlich, wie wichtig es ist, dass vom Fördergeber keine Erfolgsquoten in einer Höhe vorgegeben werden, die den Trägern keine andere Wahl lassen als die Besten auszuwählen.

Bei Typ 1 steht in diesem Zusammenhang die Breite der Zielgruppenausrichtung in einem gewissen Konflikt zur Enge der Zielsetzungen und des Modulaufbaus. So werden bei Typ 1 in der Primärbildung erfolglose Jugendliche ebenso aufgenommen wie MigrantInnen, die kaum über Schulerfahrung in Österreich verfügen und ebenso ältere Personen. Diese Gruppen weisen je spezifische Bedarfs- und Bedürfnislagen auf, treffen im Rahmen von Typ 1 jedoch auf ein schlankes Interventionskonzept, das den Unterricht in den Prüfungsfächern ins Zentrum stellt und ansonsten kaum nennenswerte Unterstützungsangebote vorsieht. Diese Form des Angebots dürfte sich am besten für jene Personen in der Zielgruppe eignen, die aus einer stabilen Position heraus eben nur der inhaltlichen Instruktion bedürfen. Eine geringe Eintrittsselektion könnte sich im Rahmen von Typ 1 also besonders negativ auf die Erfolgsquote auswirken, weil das Angebot nicht der gesamten Bedarfs- und Bedürfnisbandbreite innerhalb der Zielgruppe gerecht werden kann. Die ‚breite‘ Zielgruppenausrichtung kann aber auch sehr heterogene Gruppen zur Konsequenz haben und zu kontraproduktiven Asymmetrien in der Zusammensetzung führen, die sich ebenso negativ auf den Erfolg auswirken, ohne dass im Rahmen von Typ 1 die Instrumente dafür zur Verfügung stehen würden, mit dieser Heterogenität umzugehen.

Auch im Rahmen von Typ 2 wird die Konstitution der Gruppen im Zuge des Aufnahmeverfahrens meist nicht bewusst gesteuert, und zudem setzen die Träger eine relativ niedrige Zugangsschwelle an bzw. nehmen sie eine eher schwierigere Klientel auf. Dieser Heterogenität und Schwierigkeit der Klientel kann im Rahmen des Interventionskonzepts von Typ 2 jedoch zumindest mit einem inhaltlich sehr stark differenzierten Angebot begegnet werden, und zudem besteht in gewissem Umfang auch die Möglichkeit, durch sozialpädagogische Betreuung den Bedürfnissen und Problemlagen der TeilnehmerInnen gerecht zu werden.

Durch das intensive Programm im Rahmen von Typ 3, das ermöglicht, fehlende Kompetenzen (Deutschkenntnisse, Allgemeinwissen, Lernstrategien ...) innerhalb des Kurses zu erwerben bzw. eine psycho-soziale Stabilität wiederzuerlangen, kann eine Zielgruppe, die innerhalb der größeren Zielgruppe „Personen ohne HSA“ noch stärker vom Arbeitsmarkt bzw. von Bildung ausgeschlossen ist, gefördert werden. Trotzdem kommt es zu einer (teils) starken Selektion der TeilnehmerInnen im Vorfeld oder sind die Träger vom First-come-first-serve-Prinzip abgewichen und definieren nunmehr Aufnahmekriterien, die einen Maßnahmen-

erfolg sicherstellen sollen. In diesem Zusammenhang erhebt sich die Frage, inwieweit Selektionskriterien nach Leistungsfähigkeit im Rahmen von Typ 3 gerechtfertigt sind oder gerade diejenigen aufgenommen werden sollten, die die vergleichsweise schwierigeren Startvoraussetzungen aufweisen, da ja auch das Maßnahmenkonzept daraufhin ausgerichtet ist, einer Problemgruppe unter der Zielgruppe angemessene Unterstützung zu bieten.

Wenn auch die Angemessenheit von Leistungskriterien als Aufnahmekriterien im Rahmen von Typ 3 Interventionen in Frage zu stellen ist, praktizieren die Typ 3-Träger darüber hinaus doch eine Form der Selektionspraxis, die es hervorzuheben gilt und als richtungsweisend auch für andere Interventionstypen bezeichnet werden kann, da dadurch der Gesamterfolg der Maßnahme positiv beeinflusst wird, ohne ‚Creaming‘ zu betreiben. An mehreren Stellen wurde darauf hingewiesen, dass entweder das Klima im Rahmen der Maßnahme eine bedeutende Rolle spielt, die gegenseitige Unterstützung von Lernenden untereinander von Vorteil ist oder aber auch im Gegenteil sich die Missstimmung unter den TeilnehmerInnen negativ auf die gesamte Maßnahme und ihren Erfolg auswirken kann. Die Träger von Typ-3-Maßnahmen versuchen, dem durch bewusste Selektion der TeilnehmerInnen in Hinblick auf die Zusammensetzung der Gesamtgruppe zu begegnen. Ausschlaggebend ist dabei, dass keine einseitigen Dominanzen entstehen oder bestimmte Subgruppen v.a. in Hinblick auf ihre Herkunft zu Randgruppen werden. Dies kombiniert mit einer aktiven Arbeit am Teamwork kann sich positiv auf die Erfolgsquote auswirken. Eine Selektion nach Gruppenzusammensetzung bedeutet dabei aber nicht notwendigerweise, dass auf Homogenität der TeilnehmerInnen geachtet wird, sondern ganz im Gegenteil wird die Heterogenität der TeilnehmerInnen als Stärke gesehen, weil sie gegenseitige Lern- und Motivationseffekte ermöglicht. So können z.B. jugendliche AsylwerberInnen den in Österreich aufgewachsenen Jugendlichen mitunter vermitteln, dass Lernen eine Chance sein kann. Sie lernen im Gegenzug die deutsche Sprache im alltäglichen Gebrauch und die alltäglichen Gewohnheiten in ihrem neuen Heimatland.

Mit den vorangegangenen Ausführungen wurde implizit bereits das Kursklima angesprochen, dass hier nun explizit in Hinblick auf seine Wirkungszusammenhänge diskutiert werden soll. Sollen die TeilnehmerInnen im Rahmen des Angebots auch sozialpädagogisch betreut und bei ihren psycho-sozialen Problemen unterstützt werden, stellt eine gute Beziehung zwischen den TrainerInnen und TeilnehmerInnen die notwendige Voraussetzung dafür dar, denn erst dadurch wird es möglich, die notwendige Vertrauensgrundlage für die Besprechung persönlicher Problemstellungen zu schaffen. Durch ein positives Klima im Rahmen der Maßnahme und ein Vertrauensverhältnis zwischen TrainerInnen und TeilnehmerInnen wird jedoch auch die Verbindlichkeit des Angebots erhöht und damit ein positiver Effekt auf die Abbruchquoten erzielt. Ist das Verhältnis zwischen TrainerInnen und TeilnehmerInnen jedoch ein nicht-partnerschaftliches, kann die in der Partnerschaftlichkeit liegende Chance eines positiven Effekts auf das Kursklima und einer Möglichkeit, Abbruchquoten zu senken, nicht genutzt werden. Die Beziehung zwischen TrainerInnen und TeilnehmerInnen ist jedoch nicht immer frei gewählt und gestaltbar, denn sind die TrainerInnen zugleich die PrüferInnen, ist es notwendig, eine respektvolle Distanz zu wahren, und ist es nicht möglich, die für andere Angebote oft charakteristische Vertrauensbasis zwischen TeilnehmerInnen und TrainerInnen herzustellen.

So ein Vertrauensverhältnis kann darüber hinaus auch am ehesten zu hauptamtlich angestellten TrainerInnen aufgebaut werden, da nur diese eine konstante Präsenz aufweisen, die

eine weitere Voraussetzung für ein Vertrauensverhältnis darstellt. Die Verpflichtung ausschließlich nebenberuflicher TrainerInnen für die HS-Kurse limitiert das mögliche Engagement alleine schon aufgrund nur begrenzter Zeitressourcen. Dadurch wird die Teambildung und auch das Teamwork erschwert, wodurch zu erwarten ist, dass der Erfahrungsaustausch hinter den Möglichkeiten zurück bleibt und weniger schnell auf virulente Problemstellungen reagiert werden kann. Durch unbefristet (vollzeit)angestelltes Personal wird demgegenüber Teamwork (gegenseitiger Austausch von Erfahrungen und voneinander Lernen), stärkere Identifikation mit dem Angebot, Erfahrungsakkumulation sowie eine intensivere Betreuung der TeilnehmerInnen, die wiederum die Voraussetzung für eine Vertrauensbasis darstellt, möglich.

In den meisten Fällen ist Partnerschaftlichkeit sowohl der TeilnehmerInnen untereinander (gefördert durch die geforderte gegenseitige Unterstützung) als auch der TeilnehmerInnen zu den TrainerInnen gut ausgeprägt. Diese Partnerschaftlichkeit sowie die Orientierung am Individuum und dessen Erfolg produziert ein Klima der Solidarität, das im Gegensatz zu dem ansonsten für Schule typischen Bild des Konkurrenzkampfes unter den Bedingungen eines selektiven Leistungsdrucks steht. Gerade in der Arbeit mit dieser Zielgruppe, die unter den verschiedensten sozialen Problemen zu leiden hat, kann es eine Chance für die Träger sein, ihren TeilnehmerInnen ein „Alternativangebot“ (Alternative zur Regelschule oder zu einem diskriminierenden Alltag, in Bezug auf sprachliche Kompetenzen oder dem Status als „SonderschülerIn“) zur Verfügung zu stellen, in welchem sie sich sicher fühlen können, weil sie aufgrund ihrer Benachteiligungen und Problemlagen keinen Stigmatisierungen ausgesetzt sind. Das könnte sowohl dazu führen, dass die TeilnehmerInnen sich besonders anstrengen, Erfolge zu erzielen, aber auch, dass sie dem Träger gegenüber besonders loyal und dankbar sind.

Schwierigkeiten bzw. Nachteile, die die Träger selbst sehen, stehen im Zusammenhang mit der Finanzausstattung bzw. der mangelnden finanziellen Sicherheit. So kann z.B. aufgrund der Finanzlage aus Sicht der Träger zu wenig Personal angestellt werden bzw. arbeitet das vorhandene Personal am Limit seiner Kapazitäten. Darüber hinaus wird die Ausstattung mit Unterrichtsmaterial als unzureichend empfunden bzw. gibt es mangelhafte oder mangelnde räumliche Infrastruktur. Davon abgesehen wird oftmals die mangelnde finanzielle Sicherheit thematisiert, die zu den bereits erwähnten negativen Konsequenzen im Zusammenhang mit den Beschäftigungsbedingungen der TrainerInnen führt.

In der schwierigsten Lage befinden sich in diesem Zusammenhang die Träger von Typ-2-Maßnahmen, da es sich hierbei über weite Strecken um kleinere Vereine handelt, die über geringere Reserven und Flexibilität verfügen, widrige Förderbedingungen wie z.B. verspätete Zahlungen auszugleichen. Den Typ-3-Trägern ist es demgegenüber meist gelungen, noch weitere Financiers für das eigene Angebot zu gewinnen, die es oftmals erst erlauben, überhaupt ein Angebot in diesem Umfang anzubieten. Mehrere Financiers erhöhen jedoch auch den ohnehin schon hohen Aufwand für Finanzverhandlungen und beeinflussen z.T. das Programm auch nach Geldgeberinteressen und nicht nur nach dem Bedarf der TeilnehmerInnen. Eine Möglichkeit, trotz bescheidener Ressourcen eine umfassende Betreuung sicherzustellen, besteht in der Zusammenarbeit mit anderen Projekten oder Institutionen. Dadurch kann eine ganzheitlichere und bedürfnisgerechtere Betreuung auch bei kleinerem Budget erreicht werden. Zusätzliche professionelle Unterstützung (z.B. medizinisch, psychotherapeutisch, rechtlich) kann so durch aktive Vermittlung an entsprechende externe Stellen

erfolgen. Diese Ausgleichsmöglichkeit enthebt jedoch nicht der Notwendigkeit einer angemessenen Mittelausstattung für die eigentlichen Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss, denn wie im Rahmen der Effizienzanalyse nachgewiesen werden wird, wirken sich verstärkte Investitionen positiv auf die Erfolgsquote der Angebote aus.

Zusammenfassend können nun folgende Einflussfaktoren auf den Maßnahmenerfolg festgehalten werden:

- Ein umfassend verstandener Maßnahmenerfolg wird begünstigt durch:
  - Die mehrdimensionale Zielstruktur und den breiten Interventionsanspruch.
  - Vormodule zur Entwicklung von Lernstrategien und Gruppenfindung bzw. zur Entwicklung von Sprachkompetenzen.
  - Eine sozialpädagogische Betreuung, mit der Lernhemmnisse beseitigt werden können und die einer z.T. psycho-sozial instabilen Zielgruppe Erfolg überhaupt erst ermöglicht.
  - Den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu einer fixen Bezugsperson im Rahmen des Maßnahmenangebots.
  - Alternative pädagogische Ansätze, wodurch das Verstehen und Begreifen sowie das Erkennen von Zusammenhängen gefördert wird.
  - Eine (individuelle) Differenzierung des Angebots, um den heterogenen Leistungsniveaus der TeilnehmerInnen adäquat begegnen zu können.
  - Einen DLU-Bezug, da dies von der Notwendigkeit, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, enthebt.
  - Aktives Networking zu Sozialeinrichtungen zur Bearbeitung von Problemen der TeilnehmerInnen.
  - Ein gutes Kursklima, welches die Motivation der TeilnehmerInnen fördert und damit den Erfolg der Maßnahme.
  - Die Stärkung von Persönlichkeitsmerkmalen (Selbstbewusstsein, Ehrgeiz, ...) und den Erwerb zusätzlicher Kompetenzen (soziale Kompetenzen, ...).
  - Eine bewusste Steuerung der Gruppenzusammensetzung.
  - Die Bereitstellung eines geschützten Rahmens, in dem die TeilnehmerInnen keinen Diskriminierungen ausgesetzt sind, wodurch ihre Dankbarkeit und Loyalität dem Träger gegenüber steigt und so zu höherer Motivation führt.
  - Die Möglichkeit zum Einzelunterricht z.B. für Personen mit erheblichen sozialen Defiziten.
- Ein Misserfolg der Maßnahme bzw. erhöhte Dropout-Quoten werden begünstigt durch:
  - Eine Überforderung der TeilnehmerInnen aufgrund der Interventionsintensität, die in Konflikt mit der Notwendigkeit, einer beruflichen Tätigkeit nachgehen zu müssen, geraten kann.
  - Eine zu hohe Differenz zwischen dem Ausbildungs- und Prüfungssystem.
  - Eine gegenteilige Herangehensweise im Rahmen der Punkte, die einen Erfolg begünstigen.

Die qualitative Analyse ist nun an dieser Stelle vorerst abgeschlossen, und es erfolgt ein Übergang zu den verschiedensten Ergebnissen, die im Rahmen der quantitativen Analyse erzielt werden konnten. Die qualitativen Erkenntnisse werden in weiterer Folge oft jedoch herangezogen, um quantitative Analyseergebnisse zu erklären.



## 3.2 TeilnehmerInnenstruktur

In diesem Kapitel geht es darum, die TeilnehmerInnen an den Kursen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses anhand einiger soziodemographischen Variablen zu beschreiben, wobei nach den drei Interventionstypen differenziert wird. Im Anschluss daran folgen einige Ausführungen zur Motivation der AbsolventInnen, an den HS-Kursen teilzunehmen. Beschlossen wird dieses Kapitel mit einer Analyse der TeilnehmerInnenstruktur bezüglich der Schwierigkeiten, welche die TeilnehmerInnen in den Kurs mitbringen und denen die Maßnahmen-träger begegnen müssen.

### 3.2.1 Soziodemographische Merkmale

Die Beschreibung der Struktur der TeilnehmerInnen basiert auf den Datenaufzeichnungen der Projektträger, ergänzt um Informationen aus der telefonischen AbsolventInnenbefragung.

Davon ausgehend, dass die Zielgruppen für die HS-Kurse aus bildungsfernen Milieus stammen und dass dort die Ausbildung von Mädchen noch stärker vernachlässigt wird als jene der Burschen, ist es besonders wichtig, dass die Projektträger gezielt Mädchen fördern. Tatsächlich ist Gleichverteilung der Geschlechter zwar nicht bei jedem einzelnen Projektträger gegeben, über die Gesamtheit aller Träger allerdings schon.

**Tabelle 1: Geschlechterverteilung der TeilnehmerInnen**

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Gesamt
<b>Frauen</b>	50%	50%	48%	49%
<b>Männer</b>	50%	50%	52%	51%

Quelle: IHS, TeilnehmerInnendaten (Angaben der Träger)

Die ESF-geförderten Kurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses richten sich hauptsächlich an Jugendliche. Mehr als die Hälfte der TeilnehmerInnen sind 17 Jahre oder jünger. Nur 10% sind älter als 22 Jahre, 5% älter als 30 Jahre. Entsprechend der Zielgruppenausrichtung zeigen sich hier Unterschiede zwischen Kurstyp 1 und den anderen beiden Kurstypen: Während sich insbesondere Typ 3, aber auch Typ 2 auf jugendliche TeilnehmerInnen konzentriert, sind die Typ-1-Maßnahmen vom Alter her heterogener, wiewohl auch hier weniger als die Hälfte der TeilnehmerInnen älter als 21 Jahre ist.

**Tabelle 2: Alter der TeilnehmerInnen bei Eintritt**

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Gesamt
<b>Ø Alter (Jahre)</b>	23,3	17,4	16,9	18,4
<b>weniger als die Hälfte sind älter als (Jahre)</b>	21	17	16	17
<b>min. Alter (Jahre)</b>	15	14	15	14
<b>max. Alter (Jahre)</b>	56	35	33	56

Quelle: IHS, TeilnehmerInnendaten (Angaben der Träger)

Die drei Interventionstypen unterscheiden sich weiters darin, wie sehr sie auf MigrantInnen ausgerichtet sind. Den höchsten Anteil an Personen mit nicht-deutscher Muttersprache hat Typ 2, gefolgt von Typ 3 und Typ 1, wobei im Schnitt nur etwa ein Zehntel davon schon in Österreich aufgewachsen (MigrantInnen der 2. und 3. Generation) und neun Zehntel ZuwandererInnen sind.

**Tabelle 3: Soziodemographische Merkmale der TeilnehmerInnen: Muttersprache**

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Gesamt
<b>deutsch</b>	57%	29%	46%	43%
<b>nicht deutsch</b>	43%	71%	54%	57%

Quelle: IHS, TeilnehmerInnendaten (Angaben der Träger)

Die nun folgende Tabelle beschreibt die Vorbildung der TeilnehmerInnen. Es geht dabei einerseits um besuchte Ausbildung vor dem Kurs (nicht jedoch um dessen Abschluss), andererseits um die Zahl der absolvierten Schuljahre (unabhängig von der erreichten Schulstufe). Erwartungsgemäß kommt der größte Teil der TeilnehmerInnen aus österreichischen Hauptschulen, knapp gefolgt von ausländischen Schulen, was wieder auf den hohen MigrantInnenanteil in den Hauptschulkursen hinweist. Die wegen der zum Teil geringeren kognitiven Fähigkeiten und der mangelnden Vorbildung als schwierige Zielgruppe wahrgenommenen ehemaligen SonderschülerInnen bilden nur mehr eine sehr kleine Gruppe, ehemalige GymnasiastInnen sind im Vergleich dazu etwas häufiger in den Kursen anzutreffen. Vergleicht man Kurstyp 1 mit Typ 3 offenbart sich eine interessante Relation: Während das Verhältnis SonderschülerInnen zu GymnasiastInnen beim Typ 3 nahezu 1:1 ist, gibt es beim Typ 1 mehr als viermal so viele GymnasiastInnen wie SonderschülerInnen. Dass beim Typ 1 ein vergleichsweise hoher Anteil schon eine Berufsausbildung begonnen hat, hängt damit zusammen, dass hier der Anteil an älteren TeilnehmerInnen höher ist.

Fast ein Drittel der TeilnehmerInnen hat nicht die in Österreich geltende Schulpflicht von neun Schuljahren absolviert, wobei das verstärkt aber nicht ausschließlich MigrantInnen betrifft.

**Tabelle 4: Soziodemographische Merkmale der TeilnehmerInnen: Vorbildung**

Anteil der TeilnehmerInnen mit ... *)	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Gesamt
Schulbesuch im Ausland	42%	53%	47%	47%
Sonderschule	4%	4%	8%	6%
Hauptschule	47%	51%	48%	49%
Gymnasium	17%	9%	9%	11%
Berufsausbildung (z.B. Lehre)	8%	2%	1%	3%
mehr als 8 Schuljahre insgesamt vor dem Kurs	56%	70%	74%	68%
weniger als 1/10 der Schulzeit in Österreich absolviert	25%	41%	37%	35%

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

\*) Mehrfachnennungen möglich

### 3.2.2 Motivation

Im folgenden Abschnitt geht es um die Motivationen, die zum Besuch der Hauptschulkurse geführt haben, differenziert nach den drei Trägertypen und in Zusammenhang mit den soziodemographischen Merkmalen der TeilnehmerInnen. Datengrundlage stellt die telefonische AbsolventInnenbefragung dar. Drei verschiedene Motivationsgrundlagen lassen sich anhand der einzelnen Fragen zu den Gründen für einen Kursbesuch unterscheiden: Extrinsische Motivation (von äußeren Einflussfaktoren getrieben), intrinsische Motivation (aus innerem Antrieb heraus) sowie Berufs- und Bildungsmotivation.<sup>22</sup> Die „Gesamtmotivation“ wiederum integriert alle einzelnen Motivationsvariablen und bildet somit ungeachtet der unterschiedlichen – extrinsischen, intrinsischen bzw. berufs- und bildungsbezogenen – Motive für den Kursbesuch einen generellen Motivationsindikator.

Aus den jeweiligen einzelnen Variablen wurden Hybridvariablen gebildet. Die Ausprägungen liegen jeweils im Bereich zwischen 1 (maximal hohe Motivation – alle Fragen wurden mit „sehr wichtig“ beantwortet) und 4 (minimal motiviert – alle Fragen wurden mit „gar nicht wichtig“ beantwortet). Die Gesamtmotivation wiederum ist die Funktion der Mittelwerte von extrinsischer, intrinsischer und Berufs- und Bildungsmotivation. Diese Hybridvariablen wurden in einem zweiten Schritt dichotomisiert (hoch vs. weniger hoch), wobei der Median als Trennlinie herangezogen wurde. Diese Vorgangsweise erlaubt es, die Ergebnisse nach verschiedenen Gruppen zu differenzieren, nicht jedoch die Interpretation des jeweiligen Gesamtergebnisses. Die 50%-Marke liegt je nach Motivationsart sehr unterschiedlich<sup>23</sup>, wie in Tabelle 5 gezeigt wird:

**Tabelle 5: Übersicht über die drei Motivationstypen**

	Maximal motiviert sind...	Minimal motiviert sind...	Median liegt bei...	Anteil mit hoher Motivation (bis 2,50) <sup>24</sup>
Extrinsische Motivation	5%	20%	3,00	36%
Intrinsische Motivation	14%	1%	1,75	80%
Berufs- und Bildungsmotivation	37%	1%	1,50	94%
Gesamtmotivation	0,7%	0,4%	2,11	77%

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

<sup>22</sup> Extrinsische Motivation setzt sich aus folgenden 3 Variablen zusammen: Die TeilnehmerInnen wurden von ihren Familien oder ihren BetreuerInnen in den Kurs geschickt, und FreundInnen, die sich in einer Ausbildung befinden, dienen als Vorbild und motivierten zur eigenen Teilnahme am Hauptschulkurs (siehe Fragebogen Items 11a, 11b und 11j).

Intrinsische Motivation (4 Variablen): Ausschlaggebend für den Kursbesuch waren der Wunsch, neue Menschen kennen zu lernen, eine Bestätigung der eigenen Leistungsfähigkeit zu erhalten, das Leben in die Hand zu nehmen und an der eigenen Zukunft zu arbeiten und anderen zu demonstrieren, den Hauptschulabschluss zu schaffen (siehe Fragebogen Items 11g, 11h, 11i und 11k).

Berufs- und Bildungsmotivation umfasst die Hoffnung auf bessere Jobchancen durch den Hauptschulabschluss sowie den generellen Wunsch, etwas zu lernen (siehe Fragebogen Item 11d und 11f).

<sup>23</sup> Als Trennlinie zwischen den Hoch- und Wenig- bzw. Geringmotivierten dient der Median und nicht die inhaltliche Mitte der Ausprägungsstufen, da auf diese Weise eine für statistische Berechnungen ausreichende Fallzahl sichergestellt werden kann. Inhaltlich betrachtet bedeutet dies, dass im Fall der intrinsischen Motivation zwischen den Hochmotivierten und weniger hoch Motivierten Personen differenziert wird. Im Fall der extrinsischen Motivation wird zwischen den nicht extrinsisch Motivierten und den sehr bis kaum extrinsisch Motivierten unterschieden. Im Fall der Gesamtmotivation bedeutet eine Teilung der Gruppe bei 2,11, dass z.B. nicht nur die extrinsische Motivation, sondern zumindest auch eine der beiden anderen Motivationsformen vergleichsweise niedrig bewertet wird. Das ausschließliche Fehlen extrinsischer Motivation bedeutet also nicht, dass diese Personen den Geringmotivierten hinzugerechnet werden würden.

<sup>24</sup> Wird der Durchschnittswert von 2,5 überschritten (2,5 bildet die Mitte einer Skala, die von eins bis vier reicht) tendiert die Angabe der Befragten in den ‚negativen‘ – sprich verneinenden – Bereich (trifft kaum/nicht zu).

Bei der extrinsischen Motivation liegt der Median bei 3, was insgesamt eine niedrigere extrinsische Motivation bedeutet. Bei der intrinsischen Motivation hingegen liegt er bei 1,75 und bei der Berufs- und Bildungsmotivation bei 1,5. Das bedeutet, die AbsolventInnen weisen an erster Stelle eine hohe Berufs- und Bildungsmotivation auf, aber auch eine eher hohe intrinsische Motivation, wohingegen vergleichsweise wenige Personen extrinsisch hoch motiviert sind. Der Indikator für die generelle Motivation liegt dazwischen. Der Median befindet sich hier bei 2,11. Es zeigt sich also einerseits, dass die generelle Motivation eher hoch ist (der Median liegt näher beim theoretischen Maximum). Aber es lässt sich auch ein Anteil an wenig generell motivierten Personen feststellen: 23% besitzen eine geringe Motivation. Dieser Anteil befindet sich im Bereich des theoretischen Minimums, also über 2,5.

Extrinsische und intrinsische Motivation bilden nicht zwei Enden eines Kontinuums und schließen sich somit auch nicht aus. Das bedeutet, dass ein- und dieselbe Person sowohl extrinsisch zur Kursteilnahme angeregt worden sein als auch sich aus eigenem Willen dazu entschlossen haben könnte.

**Tabelle 6: Motivation nach Trägertypen<sup>25</sup>**

	Anteil der jeweils bei Kurseintritt hoch motivierten TeilnehmerInnen			
	Extrinsische Motivation*)	Intrinsische Motivation	Berufs- und Bildungsmotivation	Gesamt-motivation
Typ 1	54%	50%	63%	42%
Typ 2	59%	47%	62%	44%
Typ 3	76%	59%	66%	56%
Gesamt	65%	54%	64%	49%

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

\*)  $C = 0,205$ ,  $p < 0,05$

Wie aus Tabelle 6 hervorgeht finden sich die meisten der extrinsisch motivierten TeilnehmerInnen in Kursen von Typ 3. Dies ist dadurch erklärbar, dass Typ 3 das jüngste Zielpublikum aufweist und ein signifikanter Zusammenhang zwischen Alter und extrinsischer Motivation besteht: Je jünger, desto stärker extrinsisch motiviert. Mit steigendem Alter sinkt diese Motivationsform signifikant: Während 72% der unter 16-Jährigen extrinsisch motiviert sind, sind dies 65% unter den 17-20-Jährigen und von den über 20-Jährigen sind es nur mehr 44% ( $p < 0,05$ ,  $C = 0,217$ ).

Hinsichtlich der intrinsischen sowie der Berufs- und Bildungsmotivation unterscheiden sich die drei Typen nicht signifikant voneinander. KursteilnehmerInnen sind generell stark intrinsisch sowie berufs- und bildungsmotiviert: Diese generell hohe Motivation, wie auch die Verteilung der Gesamtmotivation zeigt, welche über alle 3 Typen etwa gleich hoch ist, kann darin begründet sein, dass die Motivation bei fast allen Trägern ein Aufnahmekriterium darstellt und diese somit bereits im Vorfeld nach der Motivation ihrer InteressentInnen selektieren.

<sup>25</sup> Den Ergebnissen der telefonischen AbsolventInnenbefragung liegt ein ‚n‘ von 219 Befragten zugrunde. Diese Fallzahl erlaubt es nicht, die Ergebnisse auf Ebene einzelner Trägerorganisationen darzustellen, da dies zu einer zu starken Ausdehnung der statistischen Schwankungsbreite führen würde. Aus diesem Grund können die Analyseergebnisse nicht nach Trägern, sondern nur nach Trägertypen dargestellt werden.

Hinsichtlich Geschlecht und Migrationshintergrund lassen sich jedoch signifikante Zusammenhänge feststellen. Frauen sind signifikant stärker intrinsisch motiviert (62% gegenüber 44% der Männer;  $\Phi = 0,174$ ,  $p < 0,05$ ) während Männer signifikant stärker extrinsisch motiviert sind (73% gegenüber 58% der Frauen;  $\Phi = 0,157$ ,  $p < 0,05$ ).

MigrantInnen weisen gegenüber ÖsterreicherInnen eine signifikant höhere extrinsische Motivation (72% gegenüber 55% der ÖsterreicherInnen,  $\Phi = 0,178$ ,  $p < 0,05$ ) auf. Außerdem sind sie in Bezug auf Beruf und Bildung ebenfalls stärker motiviert: 71% von ihnen sind hoch berufs- und bildungsmotiviert, während dies unter den ÖsterreicherInnen nur 54% sind. Auch dieser Zusammenhang, zwischen Migrationshintergrund und dieser Motivationsgrundlage, ist signifikant ( $\Phi = 0,173$ ,  $p < 0,05$ ). Dieses Ergebnis entspricht den Ergebnissen aus der qualitativen Befragung, in welcher MigrantInnen eine besonders hohe Bildungsmotivation attestiert wurde: Wird die Chance auf Bildung als einmalig erlebt, da in der Vergangenheit Bildungsangebote gar nicht oder nur in einem eingeschränkten Maß vorhanden waren, ist die Motivation besonders hoch. Einige der befragten TrainerInnen und ProjektleiterInnen haben davon gesprochen, dass sich die Zielgruppe MigrantInnen gegenüber den ÖsterreicherInnen darin auszeichnet, dass sie besondere Freude am Lernen hätte. Diese Beobachtung wird nun durch die quantitativen Ergebnisse bestätigt.

Ein Ergebnis der qualitativen Analyse war darüber hinaus auch, dass manche Träger die Einhebung von Kursgebühren damit begründen, dass dadurch die Motivation steigen würde. Die Ergebnisse der quantitativen Analyse widerlegen dies. So steht weder die extrinsische noch die intrinsische oder Berufs- und Bildungsmotivation in einem statistisch nennenswerten Ausmaß im Zusammenhang mit den Kursgebühren, von Signifikanz gar nicht zu sprechen. Auf die Gesamtmotivation trifft diese Aussage ebenfalls zu. Jene Träger, die eine Kursgebühr einheben, haben 53% Hochmotivierte in ihren Reihen, die Träger ohne Kursbeitrag 47%. Der Schluss aus diesem Ergebnis kann nur sein, dass die vermeintlichen motivationalen Vorteile einer Kursgebühr die Nachteile einer finanziellen Belastung der finanziell ohnehin schwach gestellten Zielgruppe nicht aufwiegen.

### 3.2.3 Schwierigkeit der Klientel

Obwohl die Klientel der Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss generell als schwierig bezeichnet werden kann, ist es möglich, innerhalb dieser Schwierigkeit Differenzierungen zwischen besonders und weniger schwierig vorzunehmen. Um dies zu ermöglichen wurde mit der ‚Schwierigkeit der Klientel‘ eine eigene (Hybrid-)Variable gebildet, die mehrere einzelne Variablen, die Informationen über die Schwierigkeit enthalten, zusammenfasst. So sind in die ‚Schwierigkeit der Klientel‘ die Art der Vorbildung der TeilnehmerInnen, der Anteil der in österreichischen Schulen verbrachten Schuljahre, der Arbeitsmarktstatus vor Maßnahmeneintritt sowie die Bildung der Eltern eingeflossen. Es sind dies Indikatoren für Schwierigkeit, wie sie der Befragung ehemaliger TeilnehmerInnen entnommen werden können. Andere Indizien für Schwierigkeiten wie z.B. etwaige Verhaltensauffälligkeiten oder psychosoziale Problemstellungen sind in die Bildung dieser Variable nicht eingeflossen, da keine Informationen darüber vorlagen.

Neben dieser einen Schwierigkeitsvariable, die dazu gedacht ist, die Schwierigkeiten der Voraussetzungen abzubilden, wurde eine zweite ‚Schwierigkeitsvariable‘ gebildet, die kurs-

begleitende Mehrfachbelastungen abbildet. In diese Variable der Mehrfachbelastungen sind die Berufstätigkeit der TeilnehmerInnen bzw. deren Ausmaß sowie Betreuungspflichten für Kinder eingeflossen.

Die erste Fragestellung ist nunmehr, wie sich die Struktur der TeilnehmerInnen hinsichtlich ihrer Schwierigkeit differenziert nach Typen sowie in Summe gestaltet. Den Angaben in Tabelle 7 zufolge weisen die Typ-2-Maßnahmen in Hinblick auf die Grundvoraussetzungen ihrer TeilnehmerInnen mit 67% den höchsten Anteil an schwieriger Klientel auf, Typ 1 mit 40% den geringsten. Dieses quantitative Ergebnis deckt sich mit der qualitativen Analyse, deren Ergebnis es war, dass Typ 2 die geringsten Selektionskriterien anlegt und so auch einer schwierigeren Subgruppe unter den InteressentInnen Zugang zur Maßnahme gewährt. Dieser Zusammenhang zwischen Schwierigkeit und Typen ( $C = 0,186$ ) erweist sich zudem als signifikant.

**Tabelle 7: Schwierigkeit der Klientel nach Typen**

	Schwierigkeit der Klientel			
	Grundvoraussetzungen <sup>26</sup>		Mehrfachbelastungen <sup>27</sup>	
	schwierig	weniger schwierig	schwierig	weniger schwierig
Typ 1	40%	60%	57%	43%
Typ 2	67%	33%	22%	78%
Typ 3	50%	51%	16%	85%
Summe	50%	50%	30%	70%

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Bei den Mehrfachbelastungen (maßnahmenbegleitende Schwierigkeit) sind die Zusammenhänge und Verteilungen mit Einschränkungen genau umgekehrt. Mit einem Anteil von 57% der TeilnehmerInnen, die entweder Betreuungspflichten für ein Kind haben und/oder einer Berufstätigkeit in nennenswertem Ausmaß nachgehen, liegt hier Typ 1 an der Spitze und steht Typ 3 mit 16% am anderen Ende der Skala ( $C = 0,373$ ,  $p < 0,01$ ). Dieses Ergebnis kann durch die unterschiedliche Altersstruktur der TeilnehmerInnen je nach Typ erklärt werden. So weist Typ 1 den höchsten Anteil an TeilnehmerInnen, die älter als 20 Jahre sind auf, bzw. war es das Ergebnis der qualitativen Analyse, dass sich die Typen 2 und 3 stärker auf die Zielgruppe der Jugendlichen konzentrieren. Mit dem Alter steigt jedoch auch die Wahrscheinlichkeit für Betreuungspflichten sowie jene für eine Berufstätigkeit, die u.a. für den Unterhalt der eigenen Familie notwendig ist. Dieser Zusammenhang könnte durch den Bezug von DLU, der von der Notwendigkeit einer Berufstätigkeit enthebt, abgeschwächt werden. Dass dem de facto nicht so ist, kann darauf zurückgeführt werden, dass der DLU-Bezug häufiger bei den Typ-3-Maßnahmen anzutreffen ist, die sich ihrerseits jedoch wiederum verstärkt auf jüngere Zielgruppen konzentrieren.

<sup>26</sup> Zur Trennung zwischen den schwierigen und weniger schwierigen TeilnehmerInnen in Hinblick auf ihre Grundvoraussetzungen wurde der Median herangezogen.

<sup>27</sup> Als weniger schwierig werden hier jene TeilnehmerInnen ausgewiesen, die weder Kinder zu betreuen hatten noch eine Berufstätigkeit mit mehr als 5 Wochenstunden ausübten.

Damit ist nun auch bereits angedeutet, wie sich die Schwierigkeit der Klientel nach soziodemographischen Merkmalen verhält, wie dies in Tabelle 8 ausgewiesen wird. So steigt die Schwierigkeit hinsichtlich der Grundvoraussetzungen (nicht signifikant) als auch die kursbegleitende Mehrfachbelastung hoch signifikant ( $C = 0,503$ ,  $p < 0,01$ ) mit dem Alter an. Hinsichtlich des Geschlechts sind die Ergebnisse gegenläufig. Während 56% der Teilnehmer und 45% der Teilnehmerinnen von ihren Grundvoraussetzungen her betrachtet als schwierig bezeichnet werden können, sind kursbegleitend 36% der Frauen und 23% der Männer aufgrund von Mehrfachbelastungen als schwierig einzustufen.

**Tabelle 8: Schwierigkeit der Klientel nach soziodemographischen Merkmalen**

		Anteil schwieriger Klientel	
		Grundvoraussetzungen	Mehrfachbelastungen
GESCHLECHT	männl.	56%	23%
	weibl.	45%	36%
ALTER	bis 16 J.	44%	2%
	17-20 J.	55%	24%
	über 20 J.	57%	70%

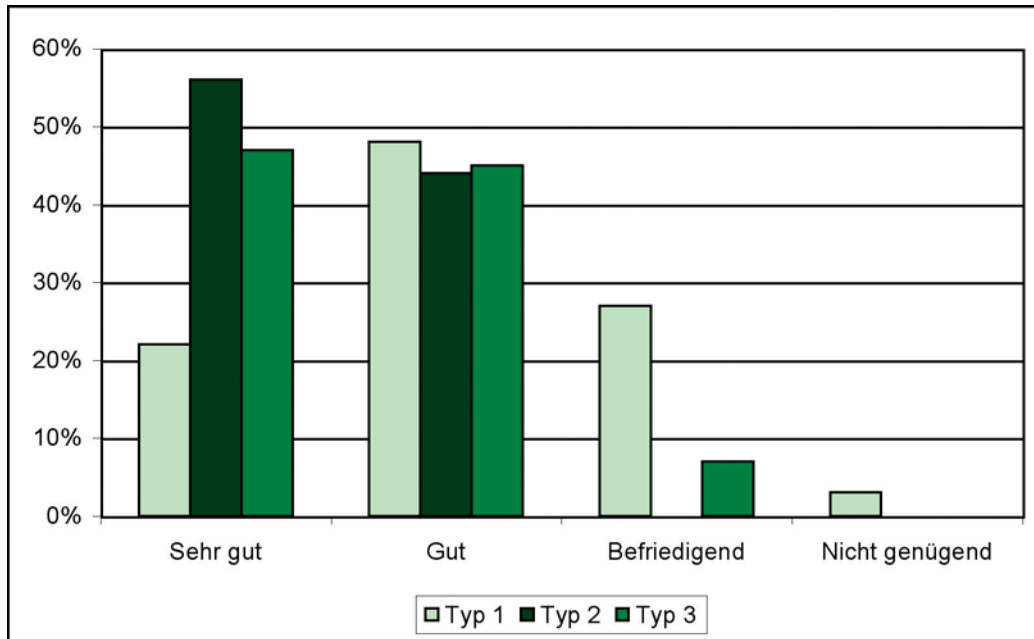
Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Abgesehen davon, dass es für sich genommen bereits interessant ist, wie sich die Schwierigkeit der Klientel differenziert nach verschiedensten Merkmalen gestaltet, bietet diese Betrachtung auch eine Grundlage für die Erklärung etwaiger Unterschiede der Wirksamkeit der Maßnahmen.

### 3.3 TeilnehmerInnenzufriedenheit

In diesem Kapitel geht es um die Zufriedenheit der ehemaligen TeilnehmerInnen mit ihrem HS-Kurs. Ausgehend von einer generellen Bewertung – der Benotung der HS-Kurse – folgt eine differenzierte Maßnahmenbewertung durch die ehemaligen TeilnehmerInnen hinsichtlich des Klimas, der Didaktik und des Lernangebotes sowie der angebotenen Beratung und Betreuung. Abschließend geht es darum festzuhalten, inwieweit bestimmte Inhalte in den Kursen, nämlich Fachunterricht, praxisorientierte Zusatzangebote, Beratung und Betreuung und insbesondere die Betreuung nach dem Abschluss des Hauptschulkurses, aus Sicht der ehemaligen TeilnehmerInnen in ausreichendem Maße vorhanden waren und wovon entweder zu viel oder zu wenig angeboten wurde. Datengrundlage stellt in allen drei Fällen die telefonische AbsolventInnenbefragung dar.

AbsolventInnen von Typ-2-Maßnahmen bewerten die Kurse zu über 50% als „Sehr gut“, der Rest von ihnen als „Gut“. Damit vergeben sie insgesamt die besten Noten. Typ-3-Kurse werden weniger häufig, aber trotzdem fast zur Hälfte als „Sehr gut“ bewertet. Der Anteil an „Befriedigend“ liegt bei ihnen unter 10%. Typ-1-Maßnahmen werden weniger gut benotet: Hier vergeben die ehemaligen TeilnehmerInnen am ehesten ein „Gut“ (48%), ein Anteil von fast 30% vergibt ein „Befriedigend“. Der Zusammenhang zwischen der Benotung der Kurse und den Typen ist stark und hoch signifikant ( $C = 0,369$ ,  $p < 0,01$ ).

**Grafik 4: Benotung des Kurses nach Typen**

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

An dieser Stelle kann festgehalten werden, dass beträchtliche Unterschiede in der Bewertung der Hauptschulkurse im Typenvergleich bestehen. Im Folgenden soll, differenziert nach konkreten Inhalten, deutlich werden, wo aus Sicht der AbsolventInnen jeweils Stärken und Schwächen liegen.

### 3.3.1 Bewertung des Angebotes

Hinsichtlich dieser differenzierteren Bewertung der Kursangebote wurde eine Vielzahl von Variablen erhoben, die im Anschluss daran auf vier Dimensionen reduziert wurden. Dazu wurden in einem ersten Schritt Hybridvariablen gebildet, die danach dichotomisiert wurden. Der Trennpunkt dabei war jeweils der Median. Generell ist anzumerken, dass die AbsolventInnen die HS-Kursangebote durchgehend gut bewerten: Es herrscht die Tendenz vor, sich möglichst zufrieden mit allem zu zeigen und auf positiv formulierte Fragen mit „sehr“ zu antworten. Um die gebildeten Hybridvariablen dennoch für eine Analyse nutzbar zu machen und die Ergebnisse in Bezug auf Typen und soziodemographische Merkmale differenzieren zu können, wurde anhand des Medians unterschieden. Das entspricht einer Differenzierung zwischen AbsolventInnen, welche die Einzelpunkte jeweils (hauptsächlich) sehr gut bewerten und denjenigen, welche Teile davon schlechter als sehr gut bewerten.

Die 4 Bewertungsdimensionen sind: Bewertung des Klimas<sup>28</sup>, Bewertung der Didaktik<sup>29</sup>, Bewertung des Lernangebotes<sup>30</sup> und Bewertung von Beratung und Betreuung<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Bewertung des Klimas: Gutes Verhältnis zu TrainerInnen und anderen KursteilnehmerInnen (siehe Fragebogen Item 12d und 12e).

<sup>29</sup> Bewertung der Didaktik: Gute Erklärung des Stoffes, anschauliche Erklärungen, Unterricht in Kleingruppen und Projektarbeit bzw. selbständiges Arbeiten (siehe Fragebogen Items 12f bis 12i).

<sup>30</sup> Bewertung des Lernangebotes: Das Lernangebot war umfassend und ausreichend (siehe Fragebogen Item 12j und 12n).

<sup>31</sup> Bewertung der Beratung und Betreuung bei persönlichen Fragen und Problemen (siehe Fragebogen Item 12q und 12r).



Die Ergebnisse der einzelnen Bewertungsdimensionen unterscheiden sich nach den 3 Maßnahmentypen in jedem Fall signifikant. Welcher Maßnahmentyp dabei jeweils am besten bewertet wird, ist unterschiedlich. Durchgängig jedoch werden Typ-1-Kurse weniger gut bewertet (siehe Tabelle 9).

**Tabelle 9: Bewertungsdimensionen nach Trägertypen**

	Anteil derer, die als „Sehr gut“ bewerten			
	Klima**)	Didaktik**)	Lernangebot*)	Beratung/ Betreuung**)
Typ 1	46%	34%	43%	34%
Typ 2	78%	59%	69%	58%
Typ 3	64%	75%	58%	60%
Gesamt	61%	58%	56%	51%

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

\*\*)  $p < 0,01$

\*)  $p < 0,05$

Das Klima im Kurs wird von AbsolventInnen der Typ-2-Kurse am besten bewertet: 78% bewerten es als sehr gut. Danach folgt Typ 3, welcher zu 64% als sehr gut hinsichtlich des Kursklimas bewertet wird. Typ-1-AbsolventInnen beurteilen das Klima in den Kursen im Vergleich dazu schlechter. Der Zusammenhang zwischen der Bewertung des Klimas und dem Trägertyp ist hoch signifikant ( $C = 0,232$ ,  $p < 0,01$ ).

Hinsichtlich der Didaktik sind AbsolventInnen von Typ-3-Kursen am zufriedensten. Zu 75% bewerten sie die Didaktik als sehr gut. Dieser Anteil liegt im Vergleich dazu unter Typ-1-AbsolventInnen bei 34%. Die Zufriedenheit mit der Didaktik steigt „linear“ mit den Maßnahmentypen. Dieser Zusammenhang ist wiederum hoch signifikant ( $C = 0,335$ ,  $p < 0,01$ ).

Das Lernangebot wird von Typ-2-AbsolventInnen am besten bewertet (69% beurteilen es als sehr gut), danach folgt Typ 3 und vergleichsweise schlechter wird es von AbsolventInnen von Typ 1 bewertet. Dieser Zusammenhang ist signifikant ( $C = 0,187$ ,  $p < 0,05$ ).

Die Bewertung der Beratung bei persönlichen Fragen und der Betreuung bei persönlichen Problemen steigt wiederum „linear“ mit den Typen. Weniger gut schneidet dabei Typ 1 ab, der von 34% der AbsolventInnen als sehr gut hinsichtlich der Beratung und Betreuung bewertet wird. Danach folgt Typ 2 (58%), und am besten wird das Beratungs- und Betreuungsangebot von ehemaligen TeilnehmerInnen aus Typ-3-Kursen bewertet (60%). Der Zusammenhang zwischen Kurstyp und Bewertung von Beratung und Betreuung ist hoch signifikant ( $C = 0,229$ ,  $p < 0,01$ ).

Die qualitative Analyse hat gezeigt, dass sich Typ-2-Kurse durch eine familiäre Atmosphäre, eine sehr persönliche Beziehung zwischen TrainerInnen und TeilnehmerInnen und hohe Solidarität unter letzteren auszeichnen. Außerdem werden die InteressentInnen anhand ihrer sozialen Fähigkeiten bei der Aufnahme selektiert. Das kann ein Grund dafür sein, dass gerade die AbsolventInnen dieser Kurse das Klima als besonders positiv in Erinnerung

haben und sich dort besonders wohl fühlen konnten. Aber auch die für Typ-2-Kurse typische Individualisierung und Flexibilität in den Hauptschulmodulen findet ihre Entsprechung in der positiven Bewertung des Lernangebotes: Wie keiner der beiden anderen Kurstypen schafft es dieser Typ, das Lernangebot auf die Bedürfnisse seiner TeilnehmerInnen abzustimmen. Die gute Bewertung des Lernangebotes ist ein Hinweis darauf, dass eine individuelle Förderung und ein Unterrichtskonzept, in welchem hohe Flexibilität verankert ist, Wirkung zeigen, indem dadurch die Zufriedenheit der TeilnehmerInnen steigt.

In Bezug auf die Didaktik schneiden Typ-3-Maßnahmen am besten ab. Dort gibt es auch, wie die qualitative Analyse gezeigt hat, am ehesten die Möglichkeit, durch eine alternative Pädagogik den Stoff anschaulich zu machen. Außerdem kommt hier ein didaktischer Methodenmix zum Einsatz. Dieser alternative Ansatz kommt in diesen Kursen in stärkerem Ausmaß zur Anwendung als dies für Typ-2-Kurse typisch ist. Demgegenüber stehen jedenfalls Typ-1-Kurse, die hinsichtlich der Didaktik nur mäßig bewertet werden. Eine Erklärung dafür kann sein, dass hier oft eine Regelschuldidaktik zur Anwendung kommt, die sich durch Frontalunterricht auszeichnet und darauf abgestimmt ist, Formalwissen zu reproduzieren. Dies schlägt sich in der schlechteren Bewertung der Didaktik nun auch in der quantitativen Analyse nieder.

Ebenfalls nicht vorgesehen ist in Typ-1-Kursen eine Betreuung bzw. Beratung, die weit über schulische und organisatorische Anliegen hinausgeht. Dementsprechend schlechter bewerten die Typ-1-AbsolventInnen die Angebote von Beratung bei persönlichen Fragen und Betreuung bei persönlichen Problemen. Dahingegen bewerten die AbsolventInnen jener Kurse, in denen dies ein integraler Bestandteil ist, diesen Aspekt auch besser. Es besteht dabei nur ein geringer Unterschied zwischen AbsolventInnen von Typ 2 und von Typ 3.

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Anstrengungen der einzelnen Träger, den Bedürfnissen ihrer Zielgruppen möglichst entgegenzukommen, indem sie an einer guten Gruppenkonstellation sowie einem positiven Kursklima arbeiten, methodische Vielfalt und alternative Didaktik einsetzen, ein individuelles Lernangebot sowie Beratungs- und Betreuungsangebote anbieten, die über die schulischen Belange hinausgehen, Wirkung zeigen. AbsolventInnen bewerten die Angebote je nach ihren spezifischen Schwerpunkten – Klima und individuelles Lernangebot bei Typ 2, Didaktik und Betreuung bei Typ 3 – besser. Die Bewertungen machen allerdings nicht nur deutlich, wo die jeweiligen Schwerpunkte der Typen liegen und wo Verbesserungen der Konzepte ansetzen könnten. Die Aussagekraft der Bewertungsdimensionen geht darüber hinaus: So zeigt sich in weiterer Folge, dass sie herangezogen werden können, um Dropout-Quoten wie auch Wirkungsdimensionen zu erklären (vgl. Kapitel 3.4 und 4).

Soziodemographische Merkmale machen selten einen Unterschied hinsichtlich der vier Bewertungsdimensionen aus. Es zeichnet sich zunächst ein geschlechtsspezifischer Unterschied in der Bewertung der Didaktik ab. Männer bewerten die Didaktik signifikant besser als Frauen. Diese bewerten sie zu 51% als sehr gut, während der Anteil unter den Männern bei 67% liegt ( $\Phi = 0,175$ ,  $p < 0,05$ ).

Tendenziell sind ÖsterreicherInnen weniger kritisch, was die Bewertung der Didaktik betrifft. Zu zwei Drittel bewerten sie diese als sehr gut, während dieser Anteil unter den MitgrantInnen bei nur knapp über 50% liegt. Allerdings ist dieser Unterschied nicht signifikant.

Unterschiede in der Bewertung gibt es auch hinsichtlich des Eintrittsalters. Die Gruppe der 17-20-Jährigen ist signifikant zufriedener mit dem Lernangebot als jüngere und ältere KursteilnehmerInnen. Dieser Zusammenhang ist auf dem 1%-Niveau signifikant ( $C = 0,234$ ).

Das Alter macht außerdem einen tendenziellen Unterschied dahingehend aus, wie die Didaktik bewertet wird. Je jünger, desto besser fällt deren Bewertung aus. (Zwei Drittel der unter 17-Jährigen bewertet sie als sehr gut, knapp unter 50% der über 20-Jährigen.) Der Zusammenhang ist nicht signifikant.

### 3.3.2 Zufriedenheit mit dem Ausmaß der Angebote

In der telefonischen Befragung hatten die AbsolventInnen auch die Möglichkeit zu reflektieren, inwiefern das Ausmaß bestimmter Inhalte, beispielsweise Fachunterricht, Praktika oder Betreuung, für sie passend war und in welchen Bereichen diesbezüglich Verbesserungsbedarf besteht und es aus Sicht der ehemaligen TeilnehmerInnen wünschenswert wäre, jeweils mehr oder weniger davon anzubieten.

Dazu gab es mehrere Variablen, die teilweise zusammengefasst wurden, so dass sich am Ende zwei hybride Zufriedenheitsvariablen ergaben: Zufriedenheit mit praxisorientierten Zusatzangeboten<sup>32</sup> und Zufriedenheit mit Beratung und Betreuung.<sup>33</sup> Diese beiden Hybridvariablen umfassen jeweils 3 Fragen. Findet sich in den Antworten mindestens zwei Mal der Wunsch nach einem höheren Ausmaß vom jeweiligen Angebot, erhält die Hybridvariable die Ausprägung „hätte gerne mehr gehabt“. Die beiden anderen Zufriedenheitsvariablen sind die Zufriedenheit mit dem Fachunterricht<sup>34</sup> sowie mit der Betreuung nach dem Abschluss des Hauptschulkurses.<sup>35</sup>

Generell sind die AbsolventInnen zufrieden mit den Angeboten, welche ihnen die Hauptschulkurse bieten. Für 63% war das Ausmaß an praxisorientierten Zusatzangeboten passend, für 80% das Ausmaß an Beratung und Betreuung. 82% beurteilen den Fachunterricht als ausreichend und 85% die Betreuung nach dem Abschluss. Nur für einen jeweils geringen Prozentsatz (maximal 6%) waren die einzelnen Angebote zu viel. Um Unterschiede zwischen den Typen bzw. Zusammenhänge mit soziodemografischen Merkmalen aufzeigen zu können, werden in Folge die Anteile derjenigen, denen das Ausmaß der unterschiedlichen Inhalte zu gering war, verglichen (siehe Tabelle 10).

Die Zusammenhänge zwischen den Typen und der Zufriedenheit mit dem Fachunterricht, der Beratung/Betreuung und der Betreuung nach dem Kurs sind jeweils signifikant. Besonders auffällig ist der Zusammenhang zwischen dem Wunsch nach Beratung/Betreuung und den

---

<sup>32</sup> Zufriedenheit mit praxisorientierten Zusatzangeboten: Zufriedenheit mit dem Ausmaß von Projektarbeiten, Praktika und Exkursionen (siehe Fragebogen Items 13d bis 13f).

<sup>33</sup> Zufriedenheit mit Beratung und Betreuung: Berufsorientierung/Bildungsberatung, Beratung bei persönlichen Fragen, Betreuung bei persönlichen Problemen (siehe Fragebogen Items 13h bis 13j).

<sup>34</sup> siehe Fragebogen Item 13c.

<sup>35</sup> siehe Fragebogen Item 13g.

Interventionstypen ( $C = 0,271$ ,  $p < 0,01$ ). Hier zeigt sich, dass für ein Drittel der ehemaligen KursteilnehmerInnen von Typ 1 ein Angebot, das eine persönliche Beratung und Betreuung umfasst, wünschenswert wäre. Typ 1 hat ein solches Angebot in seinem Konzept nur rudimentär vorgesehen. Dahingegen sprechen sich nur jeweils 11% der AbsolventInnen von Typ 3 und Typ 2 für eine Erweiterung des Beratungs- und Betreuungsangebotes aus und sind zu einem hohen Prozentsatz zufrieden mit den aktuellen Angeboten.

**Tabelle 10: Zufriedenheit mit dem Ausmaß der Angebote nach Trägertypen**

	Ehemalige TeilnehmerInnen hätten davon gerne mehr gehabt:			
	Fachunterricht*)	Praxisorientierte Zusatzangebote	Beratung/Betreuung**)	Betreuung nach dem Kurs*)
Typ 1	22%	34%	33%	18%
Typ 2	5%	34%	11%	27%
Typ 3	9%	37%	11%	6%
Gesamt	12%	35%	18%	14%

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

\*)  $p < 0,05$

\*\*\*)  $p < 0,01$

Die Zufriedenheit mit dem Fachunterricht fällt, wie auch die zuvor vorgestellte Bewertungsdimension „Lernangebot“, bei Typ 2 am höchsten aus. Nur 5% hätten gerne mehr Fachunterricht gehabt, während dies bei Typ 1 rund ein Fünftel der TeilnehmerInnen ist ( $C = 0,236$ ,  $p < 0,05$ ). Wie schon zuvor erläutert, schafft es gerade dieser Typ dank seines individualisierten und flexiblen Lernangebotes, ein hohes Maß an Zufriedenheit hinsichtlich des Ausmaßes der Prüfungsvorbereitung unter den KursteilnehmerInnen zu erreichen.

Unabhängig vom spezifischen Interventionstyp besteht bei rund einem Drittel der ehemaligen TeilnehmerInnen der Wunsch nach mehr praxisorientierten Zusatzangeboten. Hier wird generell Verbesserungsbedarf ersichtlich, unabhängig davon, wie viel bereits angeboten wird. Während nämlich Maßnahmen vom Typ 3 mit ihrem breit gefächerten Interventionsangebot die Möglichkeit zur projektbasierten Arbeit sowie Exkursionen und teils auch Berufspraktika anbieten, finden sich diese Angebote in eingeschränkterem Ausmaß bei Typ-2-Maßnahmen und überhaupt nicht bei Kursen vom Typ 1. Trotz dieser Unterschiedlichkeit besteht der Wunsch nach einer Erweiterung bestehender Angebote für alle Typen gleichermaßen.

Die Zufriedenheit mit der Betreuung nach dem Hauptschulabschluss fällt nach den Typen signifikant ungleich aus ( $C = 0,246$ ,  $p = 0,05$ ). Hier zeigt sich, dass Typ-3-Maßnahmen am ehesten die Bedürfnisse ihrer TeilnehmerInnen nach einer Betreuung nach dem Hauptschulabschluss abdecken können. Nur 6% der Typ-3-AbsolventInnen hätten gerne eine intensivere Nachbetreuung gehabt. Hier zeigt sich die Wirksamkeit der konzeptionell vorgesehenen Nachbetreuungsmodule, die typisch für Typ-3-Kurse sind und nur von diesem Typ angeboten werden.

Demgegenüber stehen Kurse vom Typ 2, denen zu 27% ein zu geringes Ausmaß an Nachbetreuungsmassnahmen attestiert wird. Dieser Zusammenhang lässt sich durch die TeilnehmerInnenstruktur in Typ-2-Massnahmen erklären: Tendenziell ist es eher die schwierige Klientel, die das Angebot zur Nachbetreuung vermisst ( $C = 0,193$ ), und Typ-2-Kurse haben den höchsten Anteil an schwierigen KursteilnehmerInnen, was sich hier auf die Zufriedenheit auswirkt. Typ-3-Massnahmen schaffen es demgegenüber, ungeachtet der Schwierigkeit ihrer Klientel, ein hohes Maß an Zufriedenheit bezüglich der Nachbetreuung herzustellen. Ein Fünftel der Typ-1-AbsolventInnen wiederum wünscht sich ebenfalls eine umfassendere Betreuung nach dem HS-Abschluss.

Unterschiede in der Wahrnehmung der praxisorientierten Zusatzangebote gibt es in Bezug auf soziodemographische Merkmale (siehe Tabelle 11). MigrantInnen hätten signifikant öfter gerne mehr praxisorientierte Zusatzangebote gehabt. Fast die Hälfte von ihnen wünscht sich dies, während es unter Personen ohne Migrationshintergrund nur ein Fünftel ist. Dasselbe gilt für die Gruppe der 17-20-Jährigen: Sie sind mit dem Ausmaß an praxisorientierten Zusatzangeboten weniger zufrieden als jüngere und ältere KursteilnehmerInnen. Männliche Kursteilnehmer hätten öfter gerne mehr praxisorientierte Zusatzangebote gehabt. Dieser Zusammenhang ist allerdings nicht signifikant.

**Tabelle 11: Zufriedenheit mit praxisorientiertem Zusatzangebot**

		Hätten gerne mehr praxisorientierte Zusatzangebote gehabt
Geschlecht	Weiblich	30%
	Männlich	42%
	Signifikanz *)	-/-
Alter	Unter 16 J	24%
	17-20 J	46%
	Über 20 J	28%
	Signifikanz *)	-/-
Muttersprache	deutsch	18%
	nicht deutsch	47%
	Signifikanz *)/Phi	$p < 0,01/0,289$

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

\*) - ... nicht signifikant ( $p > 0,05$ )

In Bezug auf die Zufriedenheit mit dem Fachunterricht, Beratung und Betreuung und im Speziellen der Betreuung nach dem Hauptschulabschluss zeigen sich keinerlei Unterschiede hinsichtlich der soziodemographischen Merkmale: Ein jeweils gleicher Anteil von Männern und Frauen, alle drei Altersgruppen sowie Personen mit oder ohne Migrationshintergrund zeigen sich hier in einem ähnlichen Ausmaß zufrieden.

### 3.4 Dropout-Quoten

Dropout-Quoten sind ein klassischer Erfolgsindikator bei der Evaluierung von Bildungsmaßnahmen. Die Ursachen dafür, warum der Hauptschulkurs nicht bis zum Ende der Laufzeit besucht und die Prüfungen plangemäß absolviert werden, sind vielfältig und oft multidimensional. Übersiedelung, persönliche Probleme, Motivationskrisen, Arbeitsaufnahme und Ausschluss wegen disziplinärer Probleme sind typische Gründe für einen vorzeitigen Ausstieg aus dem Hauptschulkurs.

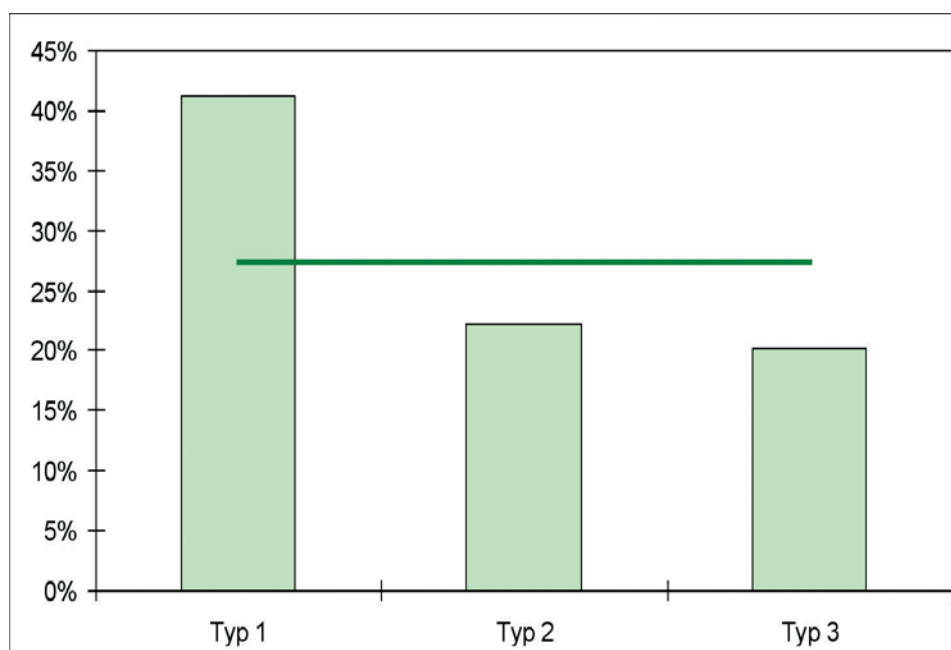
Im Schnitt brechen 27% der HS-KursteilnehmerInnen vorzeitig ab.<sup>36</sup> Typ 1 hat die höchste Abbruchquote (41%), gefolgt von Typ 2 (22%) und Typ 3 (20%) wie dies in Grafik 5 dargestellt wird. An diesem Ergebnis wird deutlich, dass es sich lohnt, in sozialpädagogische Betreuung zu investieren und das Kursklima zu steuern, wie es bei den Kursen von Typ 2 und 3 geschieht. Auch die von den meisten Typ-2-Kursen angebotene Flexibilität kann zur Prävention von Abbrüchen beitragen.

In Summe brechen Frauen (30%) etwas häufiger ab als Männer (24%), dieser Unterschied ist jedoch statistisch nicht signifikant. Ebenso treten keine statistisch signifikanten Unterschiede der Dropout-Quoten nach Alter oder nach Herkunft (ÖsterreicherInnen versus MigrantInnen) auf.

TeilnehmerInnen, die als „schwierige Klientel“ bezeichnet werden, brechen nicht öfter ab als „nicht so schwierige“. Hingegen korrelieren kursbegleitende Mehrfachbelastungen sehr wohl mit der Abbruchquote: 40% der TeilnehmerInnen, welche mit mehrfacher Belastung gehandikapt sind, brechen ab, während jene Personen, die weder Kinder betreuen müssen noch mehr als fünf Stunden pro Woche berufstätig sind, nur zu 22% abbrechen.

---

<sup>36</sup> Die Abbruch- oder Dropout-Quote wird berechnet als Anteil jener TeilnehmerInnen, die vorzeitig aus dem HS-Kurs ausgetreten sind. Für die Berechnung der Dropout-Quoten werden die Daten aus der telefonischen AbsolventInnenbefragung jener aus der Trägerbefragung vorgezogen, weil letztere nach genauerer Analyse weniger valide erscheinen: Die Träger haben z.T. eine recht eigenwillige Definition von Abbruch, so werden teilweise Abbrüche innerhalb der ersten Kurswochen nicht als Abbruch registriert, weil diese Zeit noch als eine Art Probemonat angesehen wird. Außerdem sind die Trägerangaben für Typ 1 fraglich, da viele TeilnehmerInnen, welche nur wenige Prüfungen ablegen, nicht als Abbrecher bezeichnet wurden. (Diese könnten nun tatsächlich bis zum Schluss teilgenommen aber bei den Prüfungen eben nicht erfolgreich gewesen sein; es wäre aber auch denkbar, dass sie tatsächlich abgebrochen haben, sich jedoch nicht abmeldeten und daher nicht als Abbrecher in den Daten aufscheinen. Die Interviewaussage eines Typ-1-Trägers, dass oft sehr viele Abbrüche in den ersten Monaten stattfinden, während in den Daten nur ganz wenige Abbrecher aufscheinen, legt diese Interpretation nahe). Diese z.T. unplausiblen Angaben der Träger zu den Abbrüchen haben nun keinen Einfluss auf die vorgenommene Gewichtung oder auch die Erfolgsquoten, da die Erfolgsquoten in weiterer Folge als Anteil der Abschlüsse an allen TeilnehmerInnen, unabhängig davon, ob sie nun nur Teilprüfungen abgelegt haben oder vorzeitig aus der Maßnahme ausgeschieden sind, berechnet werden.

**Grafik 5: Dropout-Quoten nach Interventionstypen**

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung<sup>37</sup>

Betrachtet man Kursklima, Beratungs- und Betreuungsangebot und Lernangebot, zeigt sich, dass die Abbruchquote bei jenen (hoch signifikant) höher ist, die mit den Angeboten jeweils weniger zufrieden sind – diesbezügliche Mängel im Kurs scheinen<sup>38</sup> Abbrüche zu fördern.

**Tabelle 12: Abbruchquoten nach Bewertung des Kursangebots**

		Abbruchquote	Signifikanz*)/Phi
Bewertung des Klimas	sehr gut	17%	p<0,01/0,286
	weniger als sehr gut	43%	
Bewertung der Didaktik	sehr gut	24%	-/-
	weniger als sehr gut	32%	
Bewertung des Lernangebots	sehr gut	17%	p<0,01/0,255
	weniger als sehr gut	40%	
Bewertung von Beratung und Betreuung	sehr gut	9%	p<0,01/0,414
	weniger als sehr gut	46%	

Quelle: IHS, TeilnehmerInnendaten (Angaben der Träger)

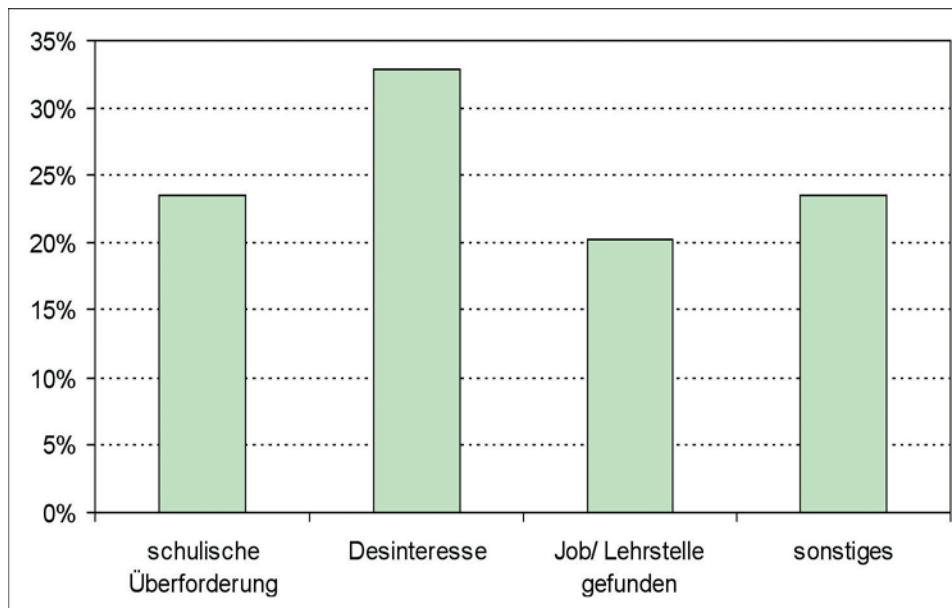
\*) - ... nicht signifikant (p>0,05)

<sup>37</sup> Für die Berechnung der Dropout-Quoten werden die Daten aus der telefonischen AbsolventInnenbefragung jener aus der Trägerbefragung vorgezogen, weil letztere nach genauerer Analyse weniger valide erscheinen (siehe oben). Dadurch ergeben sich Differenzen zu den im Zwischenbericht dargestellten Ergebnissen.

<sup>38</sup> Möglich wäre auch eine umgekehrte Richtung der Kausalität: Weil es jemandem z.B. am Durchhaltevermögen mangelte und er/sie den Kurs abbrach, wird das Scheitern im Nachhinein z.B. mit der schlechten Qualität des Kurses erklärt. In der Psychologie wird dieser Vorgang als ‚Rationalisierung‘ bezeichnet. Die oben vorgeschlagene Interpretation des Zusammenhangs erscheint jedoch plausibler.

Als häufigster Grund für den vorzeitigen Abbruch des Kurses wurde in der telefonischen Befragung der ehemaligen TeilnehmerInnen „Desinteresse“ genannt, am zweithäufigsten Überforderung mit dem Kursinhalt und als dritthäufigstes ein Jobangebot. Laut Trägerdaten ist hingegen Kursausschluss der häufigste Abbruchgrund – der Ausschluss ist aber wohl nur die Konsequenz in Reaktion auf Abwesenheit oder disziplinarer Probleme aufgrund der von den AbbrecherInnen genannten Gründe Desinteresse und Überforderung.

**Grafik 6: Abbruchursachen**



Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Die Analyse der TeilnehmerInnen-Daten der Träger zeigt weiters, dass Ausschluss bei den älteren TeilnehmerInnen im Gegensatz zu den jüngeren keine relevante Ursache für Abbruch ist. Erwartungsgemäß steigen jedoch die Abbrüche aufgrund von Berufstätigkeit mit dem Alter – junge Erwachsene stehen offenbar unter einem höheren Druck, sich finanziell selbst zu versorgen bzw. haben schon Verpflichtungen gegenüber einer eigenen Familie.

Die Abbruchswahrscheinlichkeit nimmt tendenziell mit steigender extrinsischer Motivation zu. Intrinsische Motivation sowie Bildungs- und Berufsmotivation haben überhaupt keinen Einfluss auf die Dropout-Quote.

Auch von den TeilnehmerInnen, die den Kurs erfolgreich absolvierten, gaben 9% an, dass sie manchmal knapp davor waren, den Kurs abzubrechen, wobei hier keine Divergenzen nach Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund oder besuchtem Kurstyp sichtbar sind. Auch nach der Schwierigkeit der Klientel sowie nach Mehrfachbelastungen zeigen sich keinerlei Unterschiede: Die schwierige wie die nicht so schwierige Klientel bzw. Personen mit und ohne Mehrfachbelastungen hätten jeweils zu einem etwa gleichen Anteil den Kurs fast abgebrochen.



## 4 Wirkungsevaluation

Die Wirkungsevaluation geht der Frage nach, welche Wirkungen mit welchen Mitteln erzielt werden konnten. Allzu häufig beschränken sich Evaluationen darauf und im Rahmen der Wirkungsevaluation wiederum auf die Analyse der klassischen Erfolgsfaktoren, wie z.B. den positiven Maßnahmenabschluss. Inhaltlich-qualitative Dimensionen werden dabei jedoch oft vernachlässigt, weshalb traditionelle Evaluationskonzepte nicht geeignet sind, der vielschichtigen Wirkungsweise der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschulabschluss gerecht zu werden. Aus diesem Grund wurde im Rahmen dieser Studie nicht nur ein breiter Evaluationsansatz, der eben auch die Programm- und die Umsetzungsevaluation beinhaltet, sondern zudem ein vielschichtiger Ansatz der Wirkungsmessung gewählt. Daher werden in diesem Kapitel sowohl klassische Erfolgsquoten – dies jedoch differenziert nach den verschiedensten soziodemographischen Merkmalen, aber auch differenziert nach Motivation und TeilnehmerInnenzufriedenheit – berechnet als auch qualitative Wirkungsebenen wie Persönlichkeitsstabilisierung, Integration und Zukunftsperspektive berücksichtigt. Den Abschluss des Kapitels bildet eine Effizienzanalyse, bei der einander Aufwand und Ertrag gegenübergestellt werden.

### 4.1 Quantitativer Erfolg

Die Wirkung einer Maßnahme wird in der Regel anhand „harter“, quantitativer Indikatoren bemessen. In der vorliegenden Evaluation werden folgende quantitative Erfolgsindikatoren verwendet: Abschlussquoten, Bildungsaktivität und Berufstätigkeit nach Beendigung des Kurses sowie Veränderung des Arbeitsmarktstatus (vor dem Kurs im Vergleich zum Zeitpunkt der Befragung). Diese Erfolgsindikatoren werden jeweils differenziert nach Interventionstyp und soziodemographischen Merkmalen der TeilnehmerInnen analysiert.

Um die Nachhaltigkeit einer Maßnahme einschätzen zu können, reicht die Berechnung quantitativer Erfolgsindikatoren allein nicht aus. Deswegen werden an anderer Stelle (Kapitel 4.2) zusätzlich qualitative Wirkungen evaluiert.

#### 4.1.1 Abschlüsse

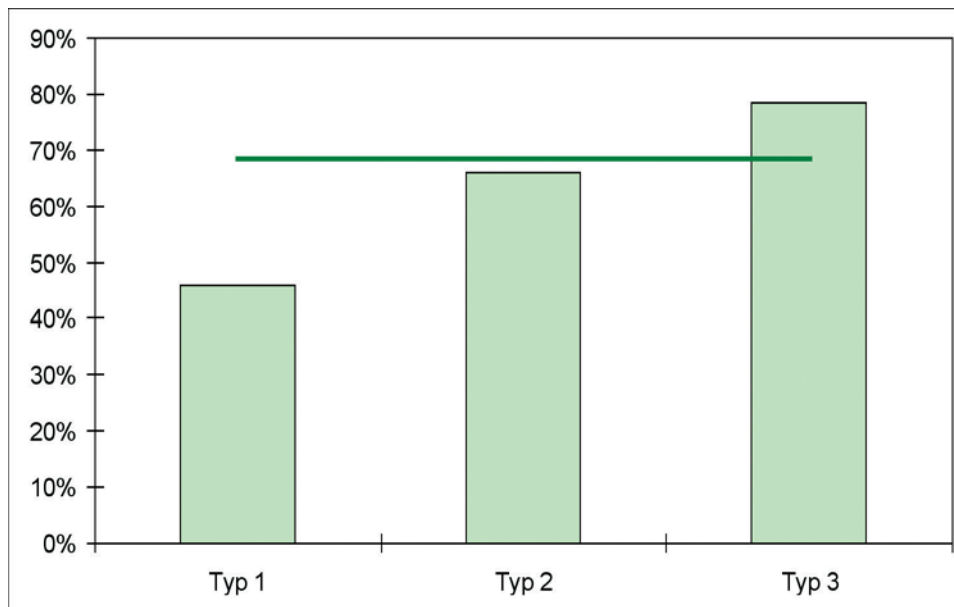
Ein Teil der TeilnehmerInnen bricht den HS-Kurs vor dem Kursende ab. Ein anderer, kleinerer Teil hält bis Ende des Kurses durch, schafft aber eine oder mehrere Teilprüfungen nicht. Bei der Berechnung von Abschluss-Erfolgsquoten sind nun prinzipiell zwei Berechnungsmethoden möglich: Entweder bezieht man die AbbrecherInnen in die Berechnung der Quote ein, oder man berechnet eine reine Prüfungs-Erfolgsquote. Wir beziehen die Dropouts in die Abschluss-Erfolgsquote ein, weil damit der Erfolg realistischer dargestellt wird.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Kursträger berechnen ihre Erfolgsquote oft als Prüfungs-Erfolgsquote. Daraus ergeben sich Unterschiede in den hier berechneten Erfolgsquoten im Vergleich zu den Angaben der Träger.

Die Abschluss-Erfolgsquoten der einzelnen HS-Kursträger sind höchst unterschiedlich und reichen von 25% bis 92%. Quer über alle untersuchten Träger schafften 68% der HS-KursteilnehmerInnen den HS-Abschluss. Zusammengefasst nach Kurstypen zeigt sich folgendes Ergebnis: Typ 2 (73%) erreicht im Schnitt einen höheren Anteil an positiven HS-Abschlüssen als Typ 1 (46%), Typ 3 erzielt die meisten Abschlüsse (81%) – diese Unterschiede zwischen den Typen sind hochsignifikant ( $C = 0,380$ ,  $p < 0,01$ ). Damit bestätigen sich die in der Umsetzungsevaluation aufgestellten Hypothesen (vgl. v.a. Kapitel 3.1.5), wonach es sich lohnt, die TeilnehmerInnen umfassend und entsprechend ihrer Bedürfnisse zu betreuen, wie es in einem vergleichsweise geringem Ausmaß in Maßnahmen vom Typ 1 geschieht, deutlich mehr bei Typ 2 und am intensivsten in Maßnahmen vom Typ 3. Die im Typ 1 konzeptionell verankerte Konzentration auf die Vermittlung des Prüfungsstoffs führt vergleichsweise weniger häufig zum – in diesem Interventionstyp oft einzigen – Ziel, dem erfolgreichen HS-Abschluss.

**Grafik 7: Positive HS-Abschlüsse nach Kurstyp**



Quelle: IHS, TeilnehmerInnendaten (Angaben der Träger)

Männliche KursteilnehmerInnen sind tendenziell erfolgreicher als weibliche und ältere erfolgreicher als jüngere, wobei die Unterschiede statistisch nicht signifikant sind.

Analysiert man den Abschlusserfolg nach Vorbildung, ist zu erkennen, dass TeilnehmerInnen, welche aus ausländischen Schulen kommen und jene, welche eine Schule der Kategorie „sonstige“ besucht hatten (vorwiegend ehemalige GymnasiastInnen), besonders hohe Erfolgsquoten vorweisen. Erklärt werden könnte dies auf Seiten der GymnasiastInnen durch ihre besseren Vorkenntnisse, auf Seiten der MigrantInnen durch ihre höhere Motivation: Gerade migrantische TeilnehmerInnen ohne oder mit wenig Schulerfahrung verfügen oft über eine sehr hohe Motivation, da sie die Kursangebote als erstmalige Chance auf Bildung erleben (vgl. Kapitel 3.1.2). Für diese Interpretation spricht auch das Ergebnis in Tabelle 13, dass (besonders bei Typ 3) TeilnehmerInnen mit nicht-deutscher Muttersprache erfolgreicher sind als TeilnehmerInnen mit deutscher Muttersprache.

**Tabelle 13: Abschlusserfolgsquoten nach soziodemographischen Merkmalen**

	Typ 1	Typ 2	Typ 3	alle	
Gesamt	46%	66%	78%	68%	
Geschlecht	Frauen	50%	61%	77%	67%
	Männer	41%	70%	79%	70%
	Signifikanz*)/Phi	-/-	-/-	-/-	
Alter***)	< 17 Jahre	42%	65%	77%	71%
	17 – 20 Jahre	42%	63%	79%	69%
	> 20 Jahre	50%	80%	92%	61%
	Signifikanz*)/C	-/-	-/-	-/-	
Vorbildung	keine **)	k.D.	--	--	--
	Hauptschule **)	k.D.	59%	68%	64%
	ASO **)	k.D.	33%	75%	72%
	Poly **)	k.D.	--	--	--
	ausl. Schule **)	k.D.	71%	87%	84%
	sonstige **)	k.D.	--	90%	88%
	Signifikanz*)/C	k.D.	-/-	p<0,01/0,214	p<0,01/0,214
Mutter- sprache	deutsch	47%	70%	73%	65%
	nicht deutsch	44%	74%	83%	74%
	Signifikanz*)/Phi	-/-	-/-	p<0,05/0,110	p<0,05/0,096

Quelle: IHS, TeilnehmerInnendaten (Angaben der Träger)

\*) – ... nicht signifikant (p>0,05)

\*\*) k.D. ... keine Daten verfügbar; -- zu geringe Fallzahlen

\*\*\*) Die Gesamtergebnisse täuschen einen umgekehrten Zusammenhang zwischen Alter und Erfolgsquote vor, weil die intervenierende Variable „Kurstyp“ die Ergebnisse „verfälscht“ (Typ 1 hat auf der einen Seite die meisten älteren TeilnehmerInnen, auf der anderen Seite ist Typ 1 am wenigsten erfolgreich – dies führt zu einer Verdrehung der statistischen Ergebnisse. Hier wird deutlich, wie notwendig die Kontrolle von Drittvariablen (hier Kurstyp) bei der Analyse von Daten ist! Vgl. Diekmann, 2002, S.602ff.)

Als nächstes wird die Hypothese getestet, dass die Abschluss-Erfolgsquote von der Schwierigkeit der Klientel und von der Belastung durch Kinderbetreuungspflichten oder Erwerbstätigkeit abhängt. Die Tabellenanalyse zeigt, dass der Abschlusserfolg in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Schwierigkeit der Klientel vor dem HS-Kurs steht. KursteilnehmerInnen hingegen, die während des Kurses mit Mehrfachbelastungen zu kämpfen haben (Kinderbetreuungspflichten, Erwerbstätigkeit), weisen signifikant geringere Erfolgsquoten auf (p < 0,01; C = 0,289).

Wie weiter oben schon erwähnt, steigt die Abschluss-Erfolgsquote mit dem Kurstyp. Somit stellt sich die Frage, ob dieser Zusammenhang bestehen bleibt, wenn nach Schwierigkeit der Klientel bzw. kursbegleitenden Schwierigkeiten differenziert wird (vgl. Tabelle 14): Unabhängig von der Art und der Intensität der Schwierigkeiten der TeilnehmerInnen ist Typ 1 immer der am wenigsten erfolgreiche Kurstyp. Typ 2 ist der erfolgreichste Typ bei jenen TeilnehmerInnen, die von den Voraussetzungen her als nicht so schwierige Klientel einzu-stufen ist und bei jenen, die während des Kurses Mehrfachbelastungen ausgesetzt sind. Ansonsten hat Kurstyp 3 die höchsten Erfolgsquoten.

70% der hier als schwierige Klientel bezeichneten TeilnehmerInnen hat den Hauptschulabschluss geschafft, gegenüber 65% der nicht so schwierigen Klientel (Differenz ist statistisch nicht signifikant). Diese niedrige Erfolgsquote bei der nicht so schwierigen Klientel wird durch die niedrige Erfolgsquote beim Typ 1 verursacht – entgegen den Erwartungen hat Typ 1 bei der nicht so schwierigen Klientel eine niedrigere Erfolgsquote (40%) vorzuweisen als bei der schwierigen (56%).

**Tabelle 14: Abschlusserfolgsquoten nach Kurstypen, differenziert nach der Schwierigkeit der TeilnehmerInnen**

	alle	Typ 1	Typ 2	Typ 3	Signifikanz/C <sup>40</sup>
schwierige Klientel	70%	56%	67%	81%	p<0,01/0,369
nicht so schwierige Klientel	65%	40%	87%	80%	p<0,01/0,445
mehrfach Belastete	50%	35%	78%	71%	p<0,05/0,410
nicht mehrfach Belastete	75%	57%	71%	82%	p<0,01/0,329

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Mehrfachbelastung wirkt sich auf den Abschlusserfolg sehr negativ aus: Nur die Hälfte der mehrfachbelasteten TeilnehmerInnen schafft den Abschluss, während es unter den einfachbelasteten drei Viertel schaffen. Typ 1 und z.T. auch Typ 3 gelingt es offensichtlich nicht, hier entsprechend gegenzusteuern. Dies klappt dafür beim Kurstyp 2 sehr gut.

Der Abschlusserfolg hängt nicht mit der Motivation der TeilnehmerInnen zusammen. Das bedeutet, der Anteil derjenigen mit Abschluss unterscheidet sich nicht danach, wie hoch jeweils extrinsische, intrinsische sowie Berufs- und Bildungsmotivation und auch nicht wie hoch die daraus berechnete Gesamtmotivation beim Eintritt in den Kurs waren. Wobei an dieser Stelle darauf verwiesen werden muss, dass extrem demotivierte Personen unter den TeilnehmerInnen auch kaum gefunden werden können, weil die Motivation ein Selektionskriterium im Vorfeld darstellt. Interessant ist dieses ‚Nichtergebnis‘ aufgrund der starken Betonung der Motivation als Selektionskriterium aber dennoch, weil darin ein Ansatzpunkt für die Lockerung der Anwendung dieses Kriteriums gefunden werden kann. Demzufolge stellt die Motivation also nicht das entscheidende Kriterium dafür dar, den Abschlusserfolg im Hauptschulkurs zu erklären, sondern es müssen diesbezüglich andere Variablen herangezogen werden: Zum einen sind es dieselben Faktoren, welche Abbrüche verursachen (schulische Überforderung, Berufstätigkeit ...), zum anderen zeigt sich ein Zusammenhang mit der Zufriedenheit der TeilnehmerInnen, wie nachstehende Tabelle zeigt:

<sup>40</sup> Zum besseren Verständnis dieser Tabelle hier ein Lesebeispiel: 56% der KursteilnehmerInnen, die Typ 1 besuchen und als „schwierig“ eingestuft werden, schaffen den Hauptschulabschluss. Bei Typ 2 sind es bei den Schwierigen 67%, bei Typ 3 81%. Es gibt einen hochsignifikanten Zusammenhang zwischen Kurstyp und der Erfolgsquote, und zwar sowohl bei der schwierigen Klientel als auch bei der nicht so schwierigen Klientel. Bei der schwierigen Klientel ist Typ 3 am erfolgreichsten, bei der nicht so schwierigen Klientel Kurstyp 2.

**Tabelle 15: Anteil derjenigen mit vollem Abschlusserfolg nach Zufriedenheit mit dem Angebot**

		Anteil mit vollem Erfolg	Signifikanz/C
Bewertung des Klimas	Sehr gut	75%	p < 0,01/0,208
	Weniger als sehr gut	55%	
Bewertung des Lernangebotes	Sehr gut	82%	p < 0,01/0,356
	Weniger als sehr gut	52%	
Bewertung von Beratung und Betreuung	Sehr gut	78%	p < 0,01/0,294
	Weniger als sehr gut	56%	

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Werden Kursklima, Lernangebot und das Angebot an Beratung und Betreuung als sehr gut eingeschätzt, ist der Abschlusserfolg jeweils ein (hoch) signifikant höherer. Die Bewertung der Didaktik wiederum kann Unterschiede im Abschlusserfolg nicht erklären. Hier hat jeweils ein ähnlicher Anteil derjenigen, welche die Didaktik als sehr gut bzw. weniger als sehr gut bewerten, vollen Erfolg beim Abschluss des HS-Kurses.

#### 4.1.2 Weiterbildung und Berufstätigkeit

Der Erfolg einer Maßnahme, insbesondere einer Maßnahme für stark bildungsbenachteiligte Zielgruppen, lässt sich auch an der späteren Bildungsbeteiligung und am erfolgreichen Berufseinstieg bemessen. Hier wurden ehemalige KursteilnehmerInnen nicht nur befragt, ob sie eine weitere Ausbildung begonnen oder eine Arbeit aufgenommen haben, sondern auch über die Qualität der Ausbildung (Dauer der Ausbildung und Möglichkeit eines formalen Abschlusses)<sup>41</sup> und des Jobs (Verweildauer und Zufriedenheit)<sup>42</sup>.

65% der KursteilnehmerInnen begannen nach Ende des Kurses eine Ausbildung, davon etwa zu drei Viertel eine mit hoher Qualität. Signifikante Unterschiede nach Kurstyp gibt es hier nicht. Betrachtet man die Bildungsaktivität differenziert nach soziodemographischen Merkmalen (siehe Tabelle 16), so zeigen sich hinsichtlich Geschlecht und Herkunft kaum Unterschiede. Letzteres steht im Widerspruch zu einer in den Interviews geäußerten Hypothese, dass MigrantInnen eher nach dem HS-Kurs eine weitere (schulische) Ausbildung anstreben, u.a. weil manchen eine Arbeitserlaubnis fehle, und dies die einzige sinnvolle Option für sie darstelle.

Es nehmen signifikant mehr junge TeilnehmerInnen (75%) eine Ausbildung auf als ältere TeilnehmerInnen (36%). Die Entwicklung bei der Arbeitsaufnahme ist gegengleich (69% der Älteren versus 34% der Jüngeren) – dieses Ergebnis ist insofern plausibel, da Ältere in der Regel unter einem höheren sozialen und finanziellen Druck stehen, eine Berufstätigkeit aufzunehmen. Auf der anderen Seite wäre es im Hinblick auf eine nachhaltige Arbeitsmarktintegration wünschenswert, dass auch ältere KursteilnehmerInnen nach dem Hauptschulabschluss noch eine Berufsausbildung machen.

<sup>41</sup> Vgl. Fragebogen: Item 18, sowie 18a bis 18d.

<sup>42</sup> Vgl. Fragebogen: Item 19, sowie 19a bis 19c.

Insgesamt waren seit Kursende 48% der TeilnehmerInnen berufstätig, wobei tendenziell mehr Frauen als Männer eine Arbeit aufnahmen. Zwischen ÖsterreicherInnen und MigrantInnen gibt es kaum Unterschiede, ob eine Arbeit aufgenommen wurde oder nicht, die Jobs der MigrantInnen sind aber tendenziell von schlechterer Qualität.

Bildungsaktivität und Qualität der Ausbildung steigen hochsignifikant mit dem Abschluss-erfolg, weiters nimmt die Berufsqualität tendenziell zu. Nicht so eindeutig jedoch zeigt sich die Frage, ob überhaupt eine Arbeit aufgenommen wird. Zwar ist der Anteil mit Jobauf-nahme bei denen, die keinen Erfolg hatten, sehr gering. Die höchste Erwerbsquote weisen jedoch die TeilnehmerInnen mit Teilerfolgen auf, nicht jene, die den Abschluss vollständig geschafft haben. Ursache dafür könnten deren höhere Neigung und deren ausgedehnteren Möglichkeiten, eine weitere Ausbildung zu beginnen, sein.

In Summe haben 12% der KursteilnehmerInnen nach Ende des Kurses weder eine Ausbil-dung begonnen noch eine Arbeit aufgenommen. Es zeigen sich hier keine signifikanten Unter-schiede nach Kurstyp, Geschlecht, Alter oder Herkunft der TeilnehmerInnen. Von jenen Teil-nehmerInnen, die den Kurs erfolgreich abgeschlossen hatten, starteten 91% eine Ausbildung und/oder eine Berufstätigkeit, während erfolglose KursteilnehmerInnen nur zu 50% diesbezüg-lich aktiv wurden bzw. werden konnten. Auch die Schwierigkeit der Klientel korreliert mit der Bildungs- und Berufsaktivität: Von der als schwierig eingestuften Klientel haben 81% eine Weiterbildung oder Berufstätigkeit aufgenommen, von der nicht so schwierigen Klientel 95%.

**Tabelle 16: Weiterbildungs- und Erwerbsquoten**

		Weiterbildung	Berufstätigkeit	Weiterbildung oder Berufstätigkeit
Gesamt		65%	49%	88%
Kurstyp	Typ 1	63%	57%	91%
	Typ 2	54%	42%	80%
	Typ 3	70%	47%	90%
	Signifikanz*)/C	-/-	-/-	-/-
Geschlecht	Frauen	63%	55%	87%
	Männer	66%	43%	90%
	Signifikanz*)/Phi	-/-	-/-	-/-
Alter	< 17 Jahre	75%	34%	92%
	17 – 20 Jahre	68%	53%	89%
	> 20 Jahre	36%	69%	79%
	Signifikanz*)/C	p<0,01/0,303	p<0,01/0,255	-/-
Mutter-sprache	deutsch	66%	51%	89%
	nicht deutsch	63%	48%	87%
	Signifikanz*)/Phi	-/-	-/-	-/-
Abschluss-Erfolg	kein Erfolg	37%	25%	50%
	Teilprüfungen	59%	65%	96%
	HS-Abschluss	70%	47%	91%
	Signifikanz*)/C	p<0,05/0,197	p<0,01/0,214	p<0,01/0,361

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

\*) - ... nicht signifikant (p>0,05)

### 4.1.3 Quantitativer Gesamterfolg

Zusätzlich zu dem schon oben analysierten Abschlusserfolg, zur Weiterbildungsaktivität und -qualität, zur Berufstätigkeit und zur Qualität des angenommenen Jobs wird in einer Summenvariable, welche den quantitativen Erfolg der Maßnahme beschreiben soll, die Veränderung des Arbeitsmarktstatus<sup>43</sup> integriert. Dazu wurden jeweils die Durchschnittswerte der einzelnen Ebenen gebildet und die Gesamtgruppe nach Quartilen in geringen, mittleren und hohen quantitativen Gesamterfolg eingeteilt.<sup>44</sup>

Doch zuvor noch die Analysen zur Veränderung des Arbeitsmarktstatus (Tabelle 17)<sup>45</sup>: Quer über alle KursteilnehmerInnen konnten 42% ihren Arbeitsmarktstatus verbessern. Der Anteil jener, die ihren Arbeitsmarktstatus verbessern konnten, steigt tendenziell mit dem Kurstyp. Männer konnten öfter ihren Arbeitsmarktstatus verbessern als Frauen, ebenso mehr MigrantInnen als ÖsterreicherInnen. Das Alter übt hier keinen signifikanten Einfluss aus.

**Tabelle 17: Verbesserung des Arbeitsmarktstatus**

		Anteil, die ihren AM-Status verbessern konnten	
Gesamt		42%	
Kurstyp	Typ 1	29%	
	Typ 2	38%	
	Typ 3	52%	
	Signifikanz*)/C	-/-	
Geschlecht	Frauen	33%	
	Männer	51%	
	Signifikanz*)/C	p<0,05/0,205	
Alter	< 17 Jahre	47%	
	17 - 20 Jahre	41%	
	> 20 Jahre	34%	
	Signifikanz*)/C	-/-	
Muttersprache	deutsch	33%	
	nicht deutsch	47%	
	Signifikanz*)/Phi	p<0,05/0,171	

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

\*) - ... nicht signifikant (p>0,05)

<sup>43</sup> Differenz zwischen dem Arbeitsmarktstatus vor Kursteilnahme (Item 16) und dem aktuellen Arbeitsmarktstatus (Item 20), wobei sich der Arbeitsmarktstatus verschlechtern, gleich bleiben oder verbessern kann.

<sup>44</sup> Diese Vorgangsweise erlaubt, Ergebnisse nach verschiedenen Gruppen zu differenzieren, nicht jedoch die Interpretation des Gesamtergebnisses, weil diese Unterteilung in Subgruppen in TeilnehmerInnen mit geringem, mittlerem und hohem Gesamterfolg zwar analytisch sinnvoll aber inhaltlich ‚künstlich‘ ist.

<sup>45</sup> Es wird die Differenz zwischen dem AM-Status vor dem Kurs und dem aktuellen AM-Status untersucht, wobei sich logischerweise der Status verschlechtern, gleich bleiben oder verbessern kann. Im Folgenden werden immer die Anteile jener, deren AM-Status sich verbessert hat, angegeben. Verbesserung tritt dann ein, wenn jemand, der vor dem HS-Kurs arbeitslos bzw. in einer Schulungsmaßnahme des AMS (o.ä.), in einem Deutschkurs bzw. in Karenz oder im Haushalt tätig war, sich aktuell in einer formal anerkannten Ausbildung befindet oder berufstätig ist.

Tabelle 18 analysiert nun den quantitativen Gesamterfolg: Die Differenzierung nach Kurstypen zeigt, dass Typ 2 – gemessen am quantitativen Gesamterfolg – einen etwa doppelt so hohen Anteil an erfolgreichen TeilnehmerInnen aufweist als Typ 1 und Typ 3 sogar einen dreifach so hohen Anteil an erfolgreichen TeilnehmerInnen wie Typ 1. Damit wird wie schon an den Einzelindikatoren Dropout-Quote und Abschlusserfolg auch am quantitativ bestimmten Gesamterfolg deutlich, dass sich ein ganzheitlicher Zugang auszahlt: Vermittlung von Zusatzqualifikationen über HS-Kurs hinaus, Training von Schlüsselqualifikationen, sozialpädagogische Betreuung, Didaktik, die am Individuum ansetzt, Berufsorientierung und Bewerbungstraining (vgl. Kapitel 3.1).

**Tabelle 18: Quantitativer Gesamterfolg nach Kurstypen**

Quantitativer Erfolg	Gering	Mittel	Hoch
Typ 1	32%	54%	13%
Typ 2	36%	38%	27%
Typ 3	17%	43%	40%
Gesamt	26%	46%	28%

$p < 0,01$ ;  $C = 0,276$

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Bezüglich der soziodemographischen Merkmale Geschlecht, Alter und Herkunft zeigen sich keine signifikanten Unterschiede im Erfolg zwischen den Gruppen. Dies deutet darauf hin, dass die Hauptschulkurse nicht sozial selektiv wirken, was in Anbetracht der allgemein als stark benachteiligt einzustufenden Zielgruppe durchaus als positiv zu werten ist.

Wie schon der Abschlusserfolg wird auch der quantitative Gesamterfolg in der Stichprobe kaum von der Art oder Höhe der Teilnahmemotivation bestimmt.

## 4.2 Qualitative Wirkungen

Traditionell werden bei der Erfolgskontrolle von Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik vornehmlich und oft auch ausschließlich quantitative Erfolgs- und Integrationsquoten betrachtet und die Effektivität einer Intervention daran bemessen. Dieser Ansatz alleine greift jedoch bei Maßnahmen, die – wie die Vorbereitungsmaßnahmen für den HS-Abschluss – auf ein breites Wirkungsspektrum abzielen, zu kurz und kann auch grundsätzlich in Frage gestellt werden, da dabei Aspekte der Nachhaltigkeit und Qualität völlig außer Betracht bleiben. Da nun im Rahmen der HS-Kurse ein Angebot für eine schwierige Klientel vorliegt, die diverseste Benachteiligungen und problematische Ausgangslagen aufweist, wird sich der beabsichtigte Abschlusserfolg oft erst dann realisieren lassen, wenn er durch entsprechende qualitative Wirkungen hinsichtlich der Motivation, Zukunftsperspektive und/oder Persönlichkeitsstabilisierung ergänzt wird. Demzufolge wird den qualitativen Wirkungen der HS-Kurse an dieser Stelle breiter Raum gewidmet.

Als qualitative Wirkungen – wenn auch quantitativ gemessen – wurden in den Fragebogen für ehemalige TeilnehmerInnen Items aufgenommen, die Rückschlüsse zulassen, wie sich



die Maßnahmenteilnahme auf die Ausbildungsperspektive<sup>46</sup>, die Berufsperspektive<sup>47</sup>, die Integration<sup>48</sup> sowie die Persönlichkeitsstabilisierung<sup>49</sup> ausgewirkt hat. Diese vier Wirkungsebenen gemeinsam mit der aktuellen Berufs- und Bildungsmotivation ergeben in Summe die qualitative Wirkung, die im Anschluss diskutiert wird, nachdem ihre einzelnen Elemente dargestellt wurden.

**Tabelle 19: Qualitative Wirkungsdimensionen nach Typen**

	Anteil mit hoher Wirkung auf			
	Ausbild.-Perspektive	Berufsperspektive*	Integration**	Pers.-Stab.
Typ 1	59%	23%	48%	61%
Typ 2	52%	34%	66%	74%
Typ 3	67%	42%	50%	70%
Gesamt	62%	34%	53%	68%

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

\*  $p < 0,05$ ;  $C = 0,230$

\*\*  $p < 0,05$ ;  $C = 0,210$

Wenn nun die qualitativen Wirkungen differenziert nach Typen in Tabelle 19 betrachtet werden, fällt auf, dass das Ausmaß der Verbesserung der Berufsperspektiven sowie jenes der Integration in einem signifikanten Zusammenhang mit den Typen steht. Während die Wirkung auf die Berufsperspektive ‚linear‘ mit den Typen steigt, weist Typ 2 die höchsten Effekte hinsichtlich der Integration auf. Dieses Berechnungsergebnis hinsichtlich der Integration kann wiederum durch die Analyse der Typen, dass sich eben gerade Typ 2 durch eine enge Beziehung zwischen TeilnehmerInnen und TrainerInnen auszeichnet, unterstützt werden. Doch auch die Wirkung auf die Berufsperspektive ist aus der interviewbasierten Analyse erklärbar. So konnte bei der Typenbeschreibung herausgearbeitet werden, dass das Ausmaß der Berufsorientierung von Typ 1 über Typ 2 bis hin zu Typ 3 kontinuierlich steigt. Das vorgestellte quantitative Ergebnis kann nun als Indiz dafür gewertet werden, dass diese Anstrengungen auch Wirkung zeigen.

Die Wirkungen auf die Ausbildungsperspektive sowie jene auf die Persönlichkeitsstabilisierung unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Typen, was jedoch nicht heißt, dass hinsichtlich dieser Merkmale keine Wirkung vorhanden wäre. Ganz im Gegenteil ist die Gesamtwirkung auf diesen beiden qualitativen Ebenen mit jeweils über 60% der TeilnehmerInnen, die eine hohe Wirkung aufzuweisen haben, die höchste. Dies bedeutet, dass das

<sup>46</sup> Die Ausbildungsperspektive wurde zusammengesetzt aus dem Fragebogenitem 15c (Zuversicht, weitere Bildungsabschlüsse erreichen zu können) sowie dem Item 15d (Wert und Wichtigkeit von Bildung ist nun bewusster).

<sup>47</sup> Die Berufsperspektive wurde zusammengesetzt aus dem Fragebogenitem 15a (weiß genauer, was ich beruflich machen will) sowie dem Item 15b (suche nun nach besseren Jobs als zuvor).

<sup>48</sup> Die Integration wurde zusammengesetzt aus dem Fragebogenitem 15e (neue Freunde gefunden) sowie dem Item 15f (Gefühl, dazuzugehören).

<sup>49</sup> Die Persönlichkeitsstabilisierung wurde zusammengesetzt aus dem Fragebogenitem 15g (Sicherheit im Umgang mit anderen Menschen), dem Item 15h (Wissen um die eigene Leistungsfähigkeit), Item 15i (positiver Blick in die Zukunft) sowie dem Item 15j (motiviert, das Leben in die Hand zu nehmen).

Angebot der Vorbereitungskurse auf den Hauptschulabschluss nach vielen negativen Selektionserfahrungen in der Primärausbildung, die wohl auch nicht ohne Auswirkung auf das Selbstvertrauen und die Selbstsicherheit geblieben sind, den Wert von Bildung wieder erkennen lässt und zu einer positiveren Lebenseinstellung beiträgt.

Werden nun die qualitativen Wirkungsebenen differenziert nach soziodemographischen Merkmalen betrachtet, so zeigen sich hinsichtlich des Geschlechts sowie differenziert nach dem Alter keine nennenswerten Unterschiede. Dieses ‚Nichtergebnis‘ ist auch ein Ergebnis, da es aufzeigt, dass hier eben keine selektive Wirksamkeit vorliegt, die hinsichtlich der Problem-betroffenheit empirisch auch nicht zu begründen wäre. Einzig die Wirkung auf die Integration ist bei den MigrantInnen eine signifikant stärkere als bei den österreichischen TeilnehmerInnen. Dies ist ein Ergebnis, das den Erwartungen entspricht, aber dennoch nicht banal, da es ein Indiz dafür darstellt, dass durch die Maßnahme jene TeilnehmerInnen die stärkste qualitative Wirkung verzeichnen können, die ihrer am stärksten bedürfen.

Zur Einschätzung der Nachhaltigkeit der qualitativen Maßnahmenwirkung wurden in den Fragebogen für ehemalige TeilnehmerInnen Items aufgenommen, die Rückschlüsse zulassen, wie sich die qualitativen Wirkungsdimensionen im Zeitverlauf verändert haben: Demnach steigt die Wirkung auf die Berufsperspektive allgemein mit der Zeit, ebenso die Wirkung auf die Ausbildungsperspektive, während die Wirkung auf die Integration sinkt. Die Wirkung auf die Persönlichkeitsstabilisierung hängt vom Typ ab: Sie sinkt bei Typ 1, bleibt auf hohem Niveau gleich bei Typ 2 und steigt bei Typ 3.

Nachdem nun die einzelnen qualitativen Wirkungsebenen betrachtet wurden, soll in weiterer Folge der qualitative Gesamterfolg zur Diskussion stehen. Um diese qualitative Gesamterfolgsvariable zu bilden, wurden individuelle Durchschnittswerte der einzelnen Ebenen gebildet und die Gesamtgruppe nach Quartilen in hoch-mittel-niedrig eingeteilt.<sup>50</sup> Die Ergebnisse differenziert nach Typen können Tabelle 20 entnommen werden.

**Tabelle 20: Qualitativer Erfolg nach Trägertypen**

Qualitativer Erfolg	Gering	Mittel	Hoch
Typ 1	36%	31%	33%
Typ 2	22%	43%	35%
Typ 3	23%	36%	41%
Gesamt	27%	36%	37%

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Der qualitative Gesamterfolg steigt tendenziell mit den Typen, obwohl angemerkt werden muss, dass dieses Ergebnis nicht signifikant ist. Ebenso verhält es sich mit der soziodemographischen Variable des Alters. Diese Gleichförmigkeit überlagert und nivelliert sich jedoch, wenn man in Betracht zieht, dass die Altersstruktur nach Typen stark variiert. Da nun Typ 1

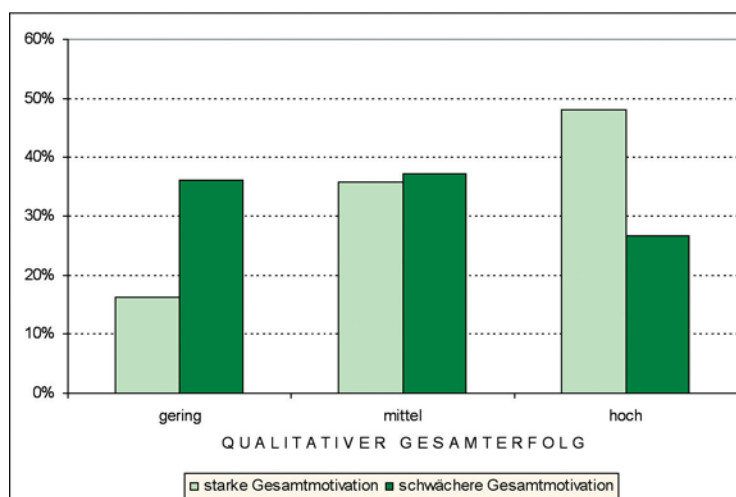
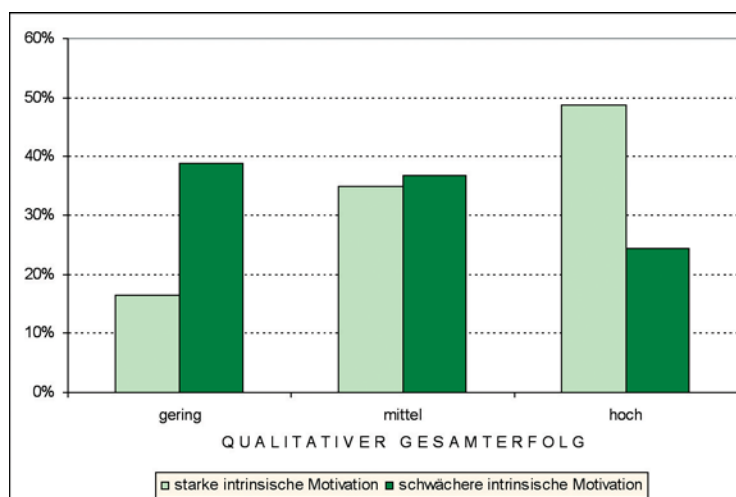
<sup>50</sup> Da dies eine zwar methodisch zu begründende aber dennoch von außen herangetragene Einteilung darstellt, ist es nicht sinnvoll, das Gesamtergebnis, sondern nur die Unterschiede zwischen den Typen zu interpretieren.

den höchsten Anteil älterer TeilnehmerInnen aufweist und Typ 3 einen geringeren, wäre der Unterschied des qualitativen Erfolgs zwischen den Typen deutlicher, wenn die Altersstruktur gleich aufgebaut wäre. Von diesem Zusammenspiel zwischen Typ und Alter abgesehen haben MigrantInnen leichte Vorteile den ÖsterreicherInnen gegenüber, während sich differenziert nach Geschlecht keine Unterschiede zeigen.

Schließlich ist es noch von Interesse, ob die Motivation für die Kursteilnahme in einem Zusammenhang mit dem qualitativen Erfolg steht. Für die extrinsische Motivation kann dies verneint werden. Die intrinsische Motivation ebenso wie die Gesamtmotivation wirkt sich jedoch sehr förderlich auf den qualitativen Gesamterfolg aus, wie in Grafik 8 ersichtlich wird.

So weisen knapp 50% derer mit hoher intrinsischer Motivation ( $C = 0,280$ ,  $p < 0,01$ ) und ebenso knapp 50% derer mit hoher Gesamtmotivation ( $C = 0,252$ ,  $p < 0,01$ ) auch einen hohen qualitativen Gesamterfolg auf, während dies nur auf knapp ein Viertel derer mit geringer intrinsischer sowie Gesamtmotivation zutrifft. Personen, die einen Eigenantrieb aufweisen bzw. jene, die in Summe sehr motiviert sind, profitieren demnach überdurchschnittlich von der und durch die Maßnahme.

**Grafik 8: Intrinsische sowie Gesamtmotivation und qualitativer Gesamterfolg**



Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Wie weiter oben schon festgehalten ist es nicht zielführend, den Erfolg einer Maßnahme wie von Kursen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses allein an „harten“, quantitativen Indikatoren zu bemessen. Deswegen wurden qualitative Wirkungsindikatoren wie Verbesserung der sozialen Integration und Persönlichkeitsstabilisierung in die Wirkungsanalyse integriert. Nichtsdestotrotz besteht ein hochsignifikanter Zusammenhang zwischen qualitativen und quantitativen Erfolgsdimensionen, hier aufgezeigt an der Korrelation zwischen qualitativem Gesamterfolg und dem Abschlusserfolg: Während unter jenen, die keine Prüfung geschafft haben, keine(r) einen hohen qualitativen Erfolg aufweist, kann unter jenen, die zumindest Teilprüfungen erfolgreich abgelegt haben, etwa ein Viertel einen hohen Erfolg vorzeigen. Bei jenen, die den gesamten Hauptschulabschluss nachgeholt haben, weist fast die Hälfte eine hohe qualitative Wirkung auf.

**Tabelle 21: Abschlusserfolg und qualitativer Erfolg**

qualitativer Erfolg	niedrig	mittel	hoch
keine Prüfung geschafft	50%	50%	0%
Teilprüfungen	52%	22%	26%
Hauptschulabschluss	16%	39%	46%
Gesamt	27%	36%	37%

$p < 0,01$ ;  $C = 0,391$

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Der Zusammenhang zwischen dem Abschlusserfolg und dem qualitativen Erfolg ist jedoch kein rein ‚automatischer‘ in dem Sinne, dass der Abschlusserfolg immer auch mit einem qualitativen Erfolg einhergeht. Zwar hat der Abschluss auch qualitative Wirkungen, da Erfolgserlebnisse wohl zur Persönlichkeitsstabilisierung, zu verstärktem Selbstvertrauen sowie zu einer verbesserten Ausbildungs- und Berufsperspektive beitragen. Doch die Argumentation, dass der qualitative Erfolg zu einem verbesserten Abschlusserfolg beiträgt ist ebenso plausibel, denn mit persönlicher Anerkennung und einer Perspektive für die Zukunft wird die Anstrengung, einen Abschluss zu erreichen, steigen. Als Indiz dafür kann gewertet werden, dass jene Kurstypen, die verstärkt auch auf den qualitativen Erfolg Wert legen, höhere Abschlussquoten aufzuweisen haben.

### 4.3 Gesamterfolg

Der „Gesamterfolg“ der AbsolventInnen stellt eine Integration von quantitativen und qualitativen Wirkungsdimensionen dar. Damit verbindet er quantitative Erfolgsquoten mit qualitativen Wirkungsebenen und ermöglicht somit ein breiteres Bild auf die Wirkungen der Interventionsmaßnahmen in Bezug auf deren Qualität und Nachhaltigkeit.

Die Hybridvariable „Gesamterfolg“ setzt sich aus folgenden Variablen zusammen: Abschlusserfolg, Berufsaufnahme, Berufsqualität, Weiterbildungsaktivität, Ausbildungsqualität<sup>51</sup>, Wirkung

<sup>51</sup> Zur Beschreibung dieser Variablen siehe 4.1.3.

auf die Ausbildungsperspektive, Wirkung auf Berufsperspektive und Persönlichkeitsstabilisierung sowie Motivationslage.<sup>52</sup> Diese einzelnen Variablen sind teils wiederum hybrid, wie in den Kapiteln 4.1.3 sowie 4.2 erklärt wurde.

Der Gesamterfolg umfasst somit den formalen Erfolgsaspekt Hauptschulabschluss, die berufliche sowie die ausbildungsbezogene Nachkarriere (wurde überhaupt seit dem HS-Kurs gearbeitet bzw. eine Ausbildung begonnen und von welcher Qualität?) sowie die qualitativen Indikatoren: Veränderungen in Bezug auf das Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen, die Orientierung am Arbeitsmarkt/Bildungsmarkt sowie die Einschätzung der eigenen Chancen diesbezüglich und die Motivation.<sup>53</sup>

Die Hybridvariable Gesamterfolg wurde auf 3 Ausprägungen reduziert. Die Grenzen wurden dabei nach den Quartilen gesetzt.<sup>54</sup>

Der Gesamterfolg unterscheidet sich – wie aus Grafik 9 und aus Tabelle 22 ersichtlich wird – signifikant nach Interventionstypen: Mit den Typen steigt die Aussicht auf einen hohen Gesamterfolg. Typ-3-AbsolventInnen sind demnach am erfolgreichsten (37% konnten einen hohen Gesamterfolg erzielen), während die AbsolventInnen von Typ 1 am schlechtesten abschneiden (nur 18% erzielten einen hohen Gesamterfolg). Typ 2 liegt mit 21% in der Mitte. Was schon bei den rein quantitativen Wirkungsindikatoren festgehalten wurde, gilt also auch bezüglich des Gesamterfolges: Investitionen in ein umfassendes Ausbildungsangebot und eine ganzheitlichere Betreuung zahlen sich aus: Während Typ 1 durch eine weitgehend ausschließliche Konzentration auf den HS-Abschluss sowie eine traditionellere Form der Didaktik gekennzeichnet ist, sieht Typ 3 sowohl ein umfassendes zusätzliches Ausbildungsangebot vor, wählt zur Vermittlung der Inhalte eine alternative Form der Didaktik, zielt auf das Training von Schlüsselqualifikationen ab und bietet sozialpädagogische Betreuung der TeilnehmerInnen in einem umfassenden Ausmaß an. Typ 2 wiederum liegt im Angebot wie im Gesamterfolg zwischen Typ 1 und Typ 3.

---

<sup>52</sup> Hierzu siehe 4.2.

<sup>53</sup> Zwei Variablen, die sich in den Indizes zu quantitativem und qualitativem Erfolg befinden, wurden nicht in den „Gesamterfolg“ integriert. Es handelt sich dabei um die Variablen „Wirkung auf die Integration“ sowie „Veränderung des Arbeitsmarktstatus vor dem Kurs im Vergleich zu jetzt“. Die Auswertungen haben nämlich gezeigt, dass beide Variablen mit der „Schwierigkeit der Klientel“ korrelieren. Dies bedeutet, je schwieriger die Klientel desto höher der jeweilige Erfolg. Dies liegt im ersten Fall daran, dass die Wirkung auf die Integration bei MigrantInnen signifikant höher ist als bei ÖsterreicherInnen, während die Variable zur Schwierigkeit eine Konstruktion darstellt, welche bei MigrantInnen deutlicher ins Gewicht fällt, sie somit die schwierigere Klientel sind. Im zweiten Fall, der Veränderung des AM-Status, haben jene Personen eine höhere Chance auf Verbesserung ihres AM-Status, die vor Kurseintritt über einen schwierigen AM-Status verfügten, was auch ein Kriterium für die Schwierigkeit der Klientel ist (vgl. 4.1.3). Der Gesamterfolg soll in Folge in Zusammenhang mit den Trägertypen und der Schwierigkeit bzw. den Mehrfachbelastungen der Klientel diskutiert und daraufhin untersucht werden, welche Wirkung welcher Typ bei welchem Schwierigkeitsausmaß erzielen konnte. Würden dabei auch die „Wirkung auf die Integration“ und die „Veränderung des AM-Status“ einfließen, hätten die erklärende Variable, nämlich die Schwierigkeit der Klientel, sowie die erklärte Variable, der Gesamterfolg, denselben Inhalt. Der Zusammenhang, der sich daraus ergeben würde, wäre somit ein künstlicher. Daher beschränkt sich der „Gesamterfolg“ auf die fünf oben erwähnten Variablen.

<sup>54</sup> Diese Vorgangsweise erlaubt, Ergebnisse nach verschiedenen Gruppen zu differenzieren, nicht jedoch die Interpretation des Gesamtergebnisses.

**Grafik 9: Gesamterfolg nach Trägertypen**

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

**Tabelle 22: Gesamterfolg nach Trägertypen**

Gesamterfolg	Gering	Mittel	Hoch
Typ 1	33%	49%	18%
Typ 2	29%	50%	21%
Typ 3	14%	50%	37%
Gesamt	23%	50%	27%

$p < 0,05$ ;  $C = 0,246$

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Ob ein niedriger, mittlerer oder hoher Gesamterfolg erzielt wurde, hängt jedoch nicht mit den soziodemografischen Merkmalen zusammen. Männer und Frauen, alle drei Altersgruppen sowie Personen mit deutscher oder nicht-deutscher Muttersprache erzielen alle einen ähnlichen Gesamterfolg.

#### 4.3.1 Schwierigkeit der Klientel und Gesamterfolg

Im folgenden Abschnitt geht es darum, den Gesamterfolg in Beziehung zu der Schwierigkeit der Klientel zu setzen und auf Basis der Typen zu erläutern, welcher Interventionstyp bei welchem Schwierigkeitsgrad einen hohen bzw. niedrigen Gesamterfolg erzielen konnte. An dieser Stelle wird die Frage geklärt, welche der 3 Maßnahmenkonzeptionen am ehesten dafür geeignet ist, einer besonders schwierigen Zielgruppe einen hohen Gesamterfolg zu ermöglichen.

**Tabelle 23: Gesamterfolg nach Schwierigkeit der Klientel**

Gesamterfolg	Niedrig	Mittel	Hoch
schwierige Klientel	27%	49%	24%
nicht so schwierige Klientel	19%	52%	30%
Gesamt	23%	50%	27%

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

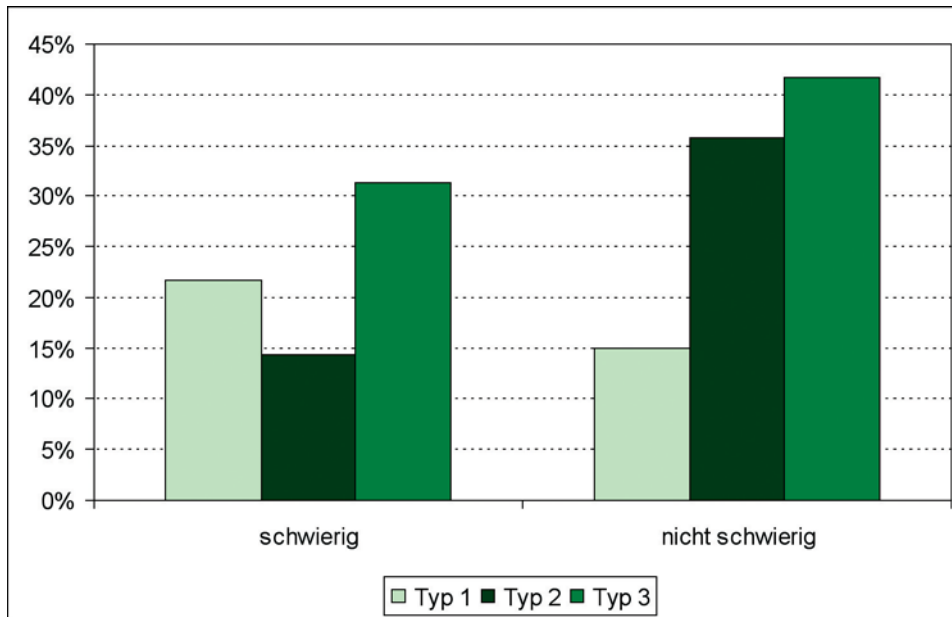
Der Gesamterfolg fällt tendenziell mit der Schwierigkeit der Klientel. Während 24% der schwierigen Klientel einen hohen Gesamterfolg aufweisen, hat die nicht schwierige Klientel zu 30% einen hohen Gesamterfolg. Das Ergebnis ist statistisch allerdings nicht signifikant. Die detailliertere Analyse (siehe Tabelle 24) zeigt, dass bei Typ 1 der Anteil an ehemaligen TeilnehmerInnen mit hohem Gesamterfolg bei der nicht so schwierigen Klientel noch niedriger (15%) ist als bei der schwierigen Klientel (22%), allerdings ist diese Differenz statistisch nicht signifikant, d.h. sie kann zufällig entstanden sein. Auch bei Typ 2 und bei Typ 3 ist der Zusammenhang zwischen Schwierigkeit und Gesamterfolg statistisch nicht signifikant. Bei beiden ist der Gesamterfolg bei der schwierigeren Klientel niedriger als bei der nicht so schwierigen Klientel. Dieser Zusammenhang ist leicht nachvollziehbar, aber bei Typ 2 insofern interessant, als er die niedrigsten Selektionskriterien anlegt und so auch den höchsten Anteil an schwieriger Klientel aufweist, dieser aber (wahrscheinlich mangels Ressourcen, vgl. Kapitel 3.1.5 und 4.4) nicht gerecht werden kann.

**Tabelle 24: Anteil derjenigen mit hohem Gesamterfolg nach Schwierigkeit der Klientel und Trägertyp**

	Gesamt	Typ 1	Typ 2	Typ 3
schwierige Klientel	24%	22%	14%	31%
nicht so schwierige Klientel	30%	15%	36%	42%

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Der Zusammenhang zwischen Gesamterfolg und Typ (vgl. Grafik 10) ist bei der schwierigen Klientel nicht signifikant, bei der nicht schwierigen Klientel hingegen hoch signifikant ( $p < 0,01/C = 0,388$ ): Während bei Typ 1 nur 15% einen hohen Gesamterfolg aufweisen, sind es beim Typ 2 mehr als doppelt so viele (36%) und beim Typ 3 sogar 42%. Typ 3 ist damit sowohl bei einer schwierigen Klientel als auch bei einer nicht so schwierigen Klientel der erfolgreichste Interventionstyp. Typ 2 kann seine niedrige Wirkung bei der schwierigen Klientel durch eine hohe Wirkung bei der nicht so schwierigen Klientel zumindest teilkompensieren, was in Summe zur Folge hat, dass der Gesamterfolg bei Typ 2 über jenem von Typ 1 liegt (vgl. Tabelle 22).

**Grafik 10: Anteil derjenigen mit hohem Gesamterfolg nach Trägertyp und Schwierigkeit der Klientel**

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

#### 4.3.2 Mehrfachbelastungen und Gesamterfolg

Nachdem die Wirkung der einzelnen Interventionstypen in Bezug auf die Konfrontation mit einer besonders schwierigen Zielgruppe diskutiert wurde, soll nun dieselbe Analyse in Bezug auf Mehrfachbelastungen erfolgen. Hier wird der Frage nachgegangen, inwiefern der Gesamterfolg davon abhängt, ob Mehrfachbelastungen, also Betreuungspflichten und Berufstätigkeit während der Kursteilnahme, vorliegen. Auf Basis eines Typenvergleichs wird wiederum versucht festzustellen, welcher der drei Interventionstypen am ehesten dafür geeignet ist, einer mehrfach belasteten Klientel den höchsten Gesamterfolg zu ermöglichen.

**Tabelle 25: Gesamterfolg nach Mehrfachbelastung**

Gesamterfolg	Niedrig	Mittel	Hoch
Mehrfach belastet	28%	51%	21%
Nicht mehrfach belastet	21%	49%	30%
Gesamt	23%	50%	27%

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Mit einer Mehrfachbelastung sinkt tendenziell der Gesamterfolg. 28% der mehrfach belasteten TeilnehmerInnen weisen einen nur niedrigen Gesamterfolg auf, während dies unter den nicht mehrfach belasteten TeilnehmerInnen nur 21% sind. Demgegenüber hat die TeilnehmerInnengruppe ohne Mehrfachbelastung zu 30% einen hohen Gesamterfolg, gegenüber 21% bei jener mit Mehrfachbelastung. Dieser Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein von Mehrfachbelastung und dem Gesamterfolg ist allerdings statistisch nicht signifikant.



Auch die detailliertere Analyse getrennt nach den Kurstypen (siehe Tabelle 26) bringt keine signifikanten Zusammenhänge zwischen Mehrfachbelastung und Gesamterfolg zum Vorschein. Dennoch fällt auf, dass beim Typ 2 tendenziell die Richtung des Zusammenhangs umgekehrt ist: Der Anteil von KursteilnehmerInnen mit hohem Gesamterfolg ist bei den mehrfachbelasteten TeilnehmerInnen höher als bei den nicht mehrfach belasteten. Darüber hinaus ist hier der Anteil der Personen mit hohem Gesamterfolg bei der Gruppe mit Mehrfachbelastungen höher als bei jenen mit schwierigen Voraussetzungen bei Eintritt (vgl. Tabelle 24 und Tabelle 26). Typ 2 schafft es demnach, kursbegleitende Schwierigkeiten besser zu kompensieren, als eine Schwierigkeit, die die TeilnehmerInnen bereits beim Eintritt aufweisen. Dies kann durch die hohe Flexibilität des Angebots erklärt werden, die Berufstätigen und Personen mit Betreuungspflichten entgegenkommt. Für Schwierigkeiten in Hinblick auf die Voraussetzungen scheint das Konzept von Typ 2 hingegen weniger gut geeignet.

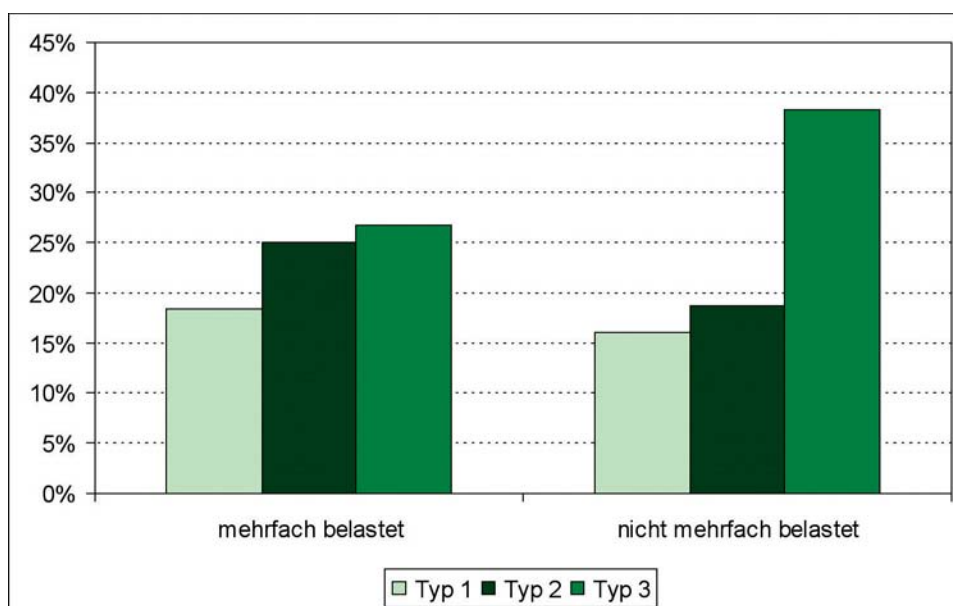
**Tabelle 26: Anteil derjenigen mit hohem Gesamterfolg nach Mehrfachbelastung und Trägertyp**

	Gesamt	Typ 1	Typ 2	Typ 3
Mehrfach belastet	21%	18%	25%	27%
Nicht mehrfach belastet	30%	16%	19%	38%

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Unter den mehrfach belasteten KursteilnehmerInnen steigt der Gesamterfolg mit dem Interventionstyp nur tendenziell (vgl. Grafik 11). Signifikant ist hingegen der Zusammenhang zwischen Typ und Gesamterfolg bei der Gruppe ohne Mehrfachbelastungen: Während bei Typ 1 hier nur 16% einen hohen Gesamterfolg aufweisen, sind es 19% bei Typ 2 und bei Typ 3 verdoppelt sich sogar der Anteil jener mit hohem Gesamterfolg auf 38%. Wieder ist Kurstyp 3 sowohl bei der schwierigeren TeilnehmerInnengruppe als auch bei der nicht so schwierigen der erfolgreichste Interventionstyp.

**Grafik 11: Anteil derjenigen mit hohem Gesamterfolg nach Trägertyp und Mehrfachbelastung**



Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

### 4.3.3 TeilnehmerInnenzufriedenheit und Gesamterfolg

Wie bereits im Kapitel zur TeilnehmerInnenzufriedenheit angedeutet, eignet sich die Bewertung der Maßnahmen hinsichtlich der Aspekte Klima, Didaktik, Lernangebote und Beratung/Betreuung dazu, Unterschiede in den Gesamterfolgsquoten zu erklären: Je besser die Bewertung ausfällt, desto höher ist auch der Gesamterfolg.<sup>55</sup> Das bedeutet in weiterer Folge, je besser das Angebot der jeweiligen Maßnahme sich gestaltet, desto höher sind auch die Chancen der TeilnehmerInnen auf einen hohen Gesamterfolg.

Die Zusammenhänge zwischen der Bewertung des Klimas, der Didaktik, des Lernangebotes und der Beratung bzw. Betreuung mit dem Gesamterfolg sind alle statistisch signifikant, teils hoch signifikant (siehe Tabelle 27). Werden Kursklima sowie Lernangebot als sehr gut bewertet, erreicht ein doppelt so hoher Anteil an TeilnehmerInnen einen hohen Gesamterfolg. Die Didaktik hängt ebenfalls mit der Chance auf einen hohen Gesamterfolg zusammen: Wird sie als sehr gut bewertet, ist ein hoher Gesamterfolg etwa 1,5 Mal so wahrscheinlich. Besonders auffällig gestaltet sich der Zusammenhang mit Beratung und Betreuung: Mehr als doppelt so hoch ist der Anteil derjenigen mit hohem Gesamterfolg, welche das Beratungs- und Betreuungsangebot als sehr gut einschätzen.

**Tabelle 27: Anteil derjenigen mit hohem Gesamterfolg nach TeilnehmerInnenzufriedenheit**

	<b>Bewertung</b>	<b>Anteil mit hohem Gesamterfolg</b>
<b>Kursklima</b>  Signifikanz/C	Sehr gut	33,9%
	Schlechter als Sehr gut	15,6%
		p<0,05/0,197
<b>Didaktik</b>  Signifikanz/C	Sehr gut	31,9%
	Schlechter als Sehr gut	20,0%
		p<0,01/0,241
<b>Lernangebot</b>  Signifikanz/C	Sehr gut	33,9%
	Schlechter als Sehr gut	18,4%
		p<0,01/0,289
<b>Beratung/Betreuung</b>  Signifikanz/C	Sehr gut	37,5%
	Schlechter als Sehr gut	15,5%
		p<0,01/0,323

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

Außerdem lässt sich ein tendenzieller Zusammenhang zwischen der Beurteilung der Nachbetreuung – „Hat das Ausmaß des Angebotes innerhalb der HS-Maßnahme gepasst oder wäre mehr wünschenswert gewesen?“ – und dem Gesamterfolg feststellen. Von denjenigen Personen, die sich mehr Nachbetreuung gewünscht haben, haben weniger einen hohen Gesamterfolg im Vergleich zu denjenigen, für die das Ausmaß an Nachbetreuung gepasst hat. Damit zeigt sich auch die Wirksamkeit jener Nachmodule, die bei Typ 3 konzeptionell verankert sind, denn hier passt das Angebot aus Sicht der AbsolventInnen im Vergleich zu

<sup>56</sup> Denkbar wäre auch eine Kausalität in die umgekehrte Richtung: Je geringer der Gesamterfolg, desto schlechter fällt im Nachhinein die Bewertung des Angebots aus (Rationalisierung von vergangenen Ereignissen und Verhalten), vgl. auch Fußnote 38. Allerdings wird die oben angenommene Richtung des Zusammenhangs durch die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews bestätigt. Der jeweilige Schwerpunkt der Maßnahme, wie in der qualitativen Analyse erläutert, wird von den ehemaligen TeilnehmerInnen auch besonders gut bewertet.

demjenigen von Typ 2 und 1 am besten. Nur 5% der Typ-3-AbsolventInnen wünschen sich eine umfassendere Nachbetreuung (siehe Kapitel 3.3.2).

Der empirisch belegte Zusammenhang zwischen dem Gesamterfolg und der Zufriedenheit der TeilnehmerInnen mit den einzelnen Aspekten des Kursangebots lässt wieder den Schluss zu, dass eine umfassende und bedürfnisorientierte Kurskonzeption sich tatsächlich positiv auf einen nachhaltigen Erfolg der Maßnahme auswirkt und sich daher diesbezügliche Investitionen lohnen. Bereits im Kapitel zum Abschlusserfolg ist deutlich geworden, dass ein solches Angebot die Chancen der KursteilnehmerInnen erhöht, den Hauptschulkurs mit vollem Erfolg abzuschließen. Es sinkt jedoch auch die Abbruchquote, wenn das Kursklima, Beratungs- und Betreuungsangebote und das Lernangebot als sehr gut empfunden werden. Dies ist eine Erklärung der Unterschiede, die sich hinsichtlich Dropout-Quote, Abschlusserfolg und Gesamterfolg zwischen den drei Kurstypen zeigen.

#### 4.3.4 Motivation und Gesamterfolg

Schließlich stellt sich noch die Frage, in welchem Zusammenhang der Gesamterfolg mit der Motivation der TeilnehmerInnen steht. Den in Tabelle 28 dargestellten Ergebnissen zufolge steigt der Gesamterfolg mit steigender intrinsischer Motivation: 29% der intrinsisch hoch motivierten, aber nur 24% der intrinsisch weniger hoch motivierten Personen weisen einen hohen Gesamterfolg auf. Diese Korrelation zwischen intrinsischer Motivation und Gesamterfolg ist hoch signifikant. Dieselben Zusammenhänge gelten für Berufs- und Bildungsmotivation: Mit steigender Berufs- und Bildungsmotivation steigt der Gesamterfolg hoch signifikant. Der Gesamterfolg ist jedoch unabhängig von der extrinsischen Motivation. In Summe nimmt der Anteil an TeilnehmerInnen mit hohem Gesamterfolg bei steigender Gesamtmotivation zu, wenn auch die prozentuellen Unterschiede zwischen den ‚Motivationsgruppen‘ nicht sehr stark ausgeprägt sind. Motivation spielt demnach eine Rolle, dies sei unbestritten. Verwiesen werden muss an dieser Stelle jedoch auf die Ergebnisse im Rahmen der Diskussion des Abschlusserfolgs. Dieser zeigt sich weitgehend unabhängig vom Ausmaß der Motivation, zumal unter den TeilnehmerInnen auch kaum vollkommen demotivierte Personen anzutreffen sind.

**Tabelle 28: Gesamterfolg nach Motivation**

Motivation	Anteil mit hohem Gesamterfolg
Hohe intrinsische Motivation	29%
Weniger hohe intrinsische Motivation	24%
Signifikanz/C	p<0,01/0,253
Hohe extrinsische Motivation	24%
Weniger hohe extrinsische Motivation	32%
Signifikanz*/C	-/-
Hohe Berufs- und Bildungsmotivation	28%
Weniger hohe Berufs- und Bildungsmotivation	25%
Signifikanz/C	p<0,01/0,234
Hohe Gesamtmotivation	29%
Weniger hohe Gesamtmotivation	26%
Signifikanz/C	p<0,01/0,229

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung

\*) - ... nicht signifikant (p>0,05)

## 4.4 Effizienzanalyse

Die Wirkungsevaluation abschließend sollen nunmehr die verschiedenen Angebote einer Effizienzanalyse unterzogen werden. Kerngedanke der Effizienzanalyse ist es, die erzielten Wirkungen in Relation zu den Kosten zu setzen. Da diese Berechnungen nur durchgeführt werden können, wenn für die verschiedenen Angebote vergleichbare Daten zur Verfügung stehen und die Analyse zudem quantitative Indikatoren voraussetzt, wird deutlich, wie eingeschränkt eine derartige Untersuchung der Wirkungsbreite des evaluierten Instruments und der verschiedenen Ansätze darin gerecht werden kann. Demnach müssen qualitative Wirkungen völlig außer Acht bleiben und können von den quantifizierbaren Wirkungen auch nur jene herangezogen werden, die auf einer vergleichbaren Basis zur Verfügung stehen. Eingedenk dieser Voraussetzungen reduzieren sich die Möglichkeiten einer Effizienzanalyse auf die Berechnung der Kosten pro erfolgreichem Hauptschulabschluss. Beide Daten – die HS-Abschlüsse und die Kosten – sind für einen Gutteil der Projekte im Rahmen des ESF-Monitoringsystems verfügbar. Teilabschlüsse oder sonstige Zertifikate (z.B. ÖSD, ECDL) können – obwohl es sich dabei um quantifizierbare Abschlüsse handelt – in die Analysen nicht miteinbezogen werden, da sie im Monitoringsystem nicht in vergleichbarer Qualität zur Verfügung stehen. Diese zusätzlichen Abschlüsse können zwar über die von den Trägern zur Verfügung gestellten TeilnehmerInnendaten rekonstruiert werden, doch erhebt sich dabei wieder das Problem der zeitlichen Vergleichbarkeit der Abschlussangaben mit dem Abrechnungszeitraum für die Kosten, weshalb sich der Validität der Analyseergebnisse geschuldet die Effizienzberechnung auf die Kosten pro Hauptschulabschluss basierend auf den Angaben im ESF-Monitoringsystem beschränken muss.

Bei der Interpretation der Analyseergebnisse muss demnach aber auch berücksichtigt werden, dass sich unter den Kosten – der Breite der Interventionskonzepte geschuldet – ein unterschiedlich intensives Angebot subsumiert. So beinhalten die Kosten in einem Fall z.B. auch sozialarbeiterische Betreuung, im anderen Fall nicht, im einen Fall den Aufwand für zusätzliche Ausbildungen im Rahmen des HS-Vorbereitungskurses (z.B. EDV), im anderen nicht. Höhere Kosten pro HS-Abschluss wären also einerseits im Fall breiter Interventionskonzepte nicht überraschend, sondern logisch. Andererseits könnte z.B. eine höhere Investition zu einem höheren Wirkungsgrad beitragen, wodurch sich die Kostenunterschiede wieder angleichen könnten. Aufschluss darüber bietet eben trotz all ihrer Einschränkungen die Effizienzanalyse.

Um die Effizienzanalyse aber tatsächlich durchführen zu können, ist eine Standardisierung des Angebots notwendig. So wurde aus den vorangegangenen Ausführungen z.B. deutlich, dass manche Angebote in mehrere Module aufgeteilt sind, während die TeilnehmerInnen an den Vormodulen nicht vollständig, sondern z.T. nur zu einem geringen Prozentsatz in die eigentlichen Hauptschulabschlussvorbereitungskurse übertreten. Es wäre im Rahmen einer Effizienzanalyse einerseits nicht gerechtfertigt, die Kosten für TeilnehmerInnen an Vormodulen, die nie in das HS-Modul übergetreten sind, in die Berechnungen mit aufzunehmen. Andererseits müssen jedoch jene Kosten berücksichtigt werden, die TeilnehmerInnen an Vormodulen verursacht haben, die dann auch ins HS-Modul eingetreten sind, da anzunehmen ist, dass die vorangegangenen Interventionen zum Erfolg beim HS-Abschluss beitragen. Um eine Standardisierung der Kosten für die HS-Abschlüsse zu erreichen, werden die Kosten etwaiger Vormodule also im Ausmaß der tatsächlichen (bzw. z.T. geschätzten)

Übertrittsquoten in das HS-Modul berücksichtigt. Diese Standardisierung ist die Ursache dafür, dass in nachstehender Tabelle Gesamtkosten und die dem HS-Abschluss zurechenbaren Kosten getrennt ausgewiesen werden. Die in diesen beiden Spalten angegebenen Kosten differieren z.T. erheblich, da bei manchen Trägern eben nur ein geringer Anteil der TeilnehmerInnen an Vormodulen in das HS-Modul einsteigt oder aber auch weil nennenswerte Kostenanteile den Nachmodulen zugerechnet werden müssen, die bei dieser Betrachtung ebenfalls außer Acht bleiben.<sup>56</sup>

Zur Erhöhung der statistischen Sicherheit der Effizienzberechnungen werden diese nicht alleine nur für einen Umsetzungsjahrgang, sondern für zwei durchgeführt. Es handelt sich dabei um die Jahrgänge 2002/03 sowie 2003/04, also welche in der Mitte der Instrumentenlaufzeit. Dies ist insofern von Relevanz, da manche Träger TeilnehmerInnen zu mehreren Zeitpunkten im Laufe eines Kalender- oder Umsetzungsjahres aufnehmen. Der Abrechnungszeitraum stellt demnach bis zu einem gewissen Grad eine künstliche Grenze dar, die zur Konsequenz hat, dass sich die Kosten auf TeilnehmerInnen beziehen, die genau in dieser Zeit die Maßnahme durchlaufen haben, aber auch auf TeilnehmerInnen, die erst zum Ende des Abrechnungszeitraumes, oder welche, die bereits vor dem Abrechnungszeitraum eingetreten sind. Dies ist von Relevanz, da die Möglichkeit, überhaupt einen HS-Abschluss zu erreichen, damit im Zusammenhang steht. Da die Kosten nun aber sowohl Kosten für TeilnehmerInnen beinhalten, die aufgrund des späten Eintritts noch gar keine Möglichkeit hatten, einen Abschluss zu erlangen, als auch TeilnehmerInnen enthalten sind, für die ein Teil der Interventionskosten bereits im vorangegangenen Abrechnungszeitraum verbucht wurden, ist die Wahl von Durchführungsjahren in der Laufzeitmitte entscheidend, da so ein weitgehender Ausgleich zwischen Vor- und Nachfinanzierungen stattfindet.

Basierend auf all diesen Überlegungen war es in Abhängigkeit von der vorliegenden Datenqualität im Monitoringsystem möglich, die Effizienzanalyse für 11 Träger von HS-Kursen durchzuführen, wobei die Ergebnisse für diese Berechnungen – dargestellt im Durchschnitt zweier Durchführungsjahre – in nachstehender Tabelle wiedergegeben werden. Bei der Interpretation der Daten gilt es zu beachten, dass mit der Analyse trotz aller Anstrengungen zur Validierung der Daten und Überprüfungen ihrer Qualität Imponderabilien verbunden sind, die eine exakte Interpretation kleinerer Unterschiede nicht erlauben.

Betrachtet man die Ergebnisse in Tabelle 29, so stechen primär die großen Unterschiede in den Kosten für einen HS-Abschluss ins Auge. Die Bandbreite bewegt sich hier von ca. € 2.500 bis ca. € 9.500 und steht in direkter Abhängigkeit von der Anzahl der erreichten Abschlüsse. Nun kann es jedoch je nach Schwierigkeit der Klientel mit unterschiedlichen Herausforderungen verbunden sein, einen HS-Abschluss zu erreichen. So könnten sich niedrige Abschlusskosten alleine dadurch ergeben, dass unter den potenziellen TeilnehmerInnen nur jene ausgewählt werden, die auf Basis ihrer Voraussetzungen eine hohe Abschlusswahrscheinlichkeit aufweisen. Die Schwierigkeit der Klientel kann auf Basis der hier vorliegenden Daten im Rahmen der Effizienzanalyse nicht kontrolliert werden.<sup>57</sup> Daher ist

---

<sup>56</sup> Die Berechnung der Kosten für die HS-Interventionen erfolgt über eine Aufsummierung sämtlicher konzipierter Interventionsstunden in Abhängigkeit von der geplanten Anzahl an TeilnehmerInnen und deren Division durch die Gesamtkosten. Der auf diese Weise berechnete Stundensatz wird wiederum mit der Gesamtanzahl der Interventionsstunden, die dem HS-Modul entsprechend der obenstehenden Ausführungen hinzugerechnet werden können, multipliziert.

<sup>57</sup> Dazu vergleiche die Ausführungen im Rahmen des Abschnitts 3.2.3.

es hier auch nicht primär zielführend, die Unterschiede zwischen den einzelnen Trägern zu interpretieren, sondern auf die Zusammenhänge zwischen den Kosten und der Interventionsintensität zu achten, da sich auf höherer Aggregationsebene die Unterschiede in der Struktur der TeilnehmerInnen stärker ausgleichen.

**Tabelle 29: Kosten pro Hauptschulabschluss im Schnitt zweier Durchführungsjahre**

Träger	Gesamtkosten	HS-Kosten	Interventionsstunden HS-Abschluss <sup>58</sup>	Anzahl Abschlüsse	Kosten pro HS-Abschluss
Träger 1	€ 533.994	€ 382.552	1.609	49	€ 8.606
Träger 2	€ 120.876	€ 120.160	1.175	24,5	€ 5.174
Träger 3	€ 307.817	€ 307.817	3.200	40	€ 7.696
Träger 4	€ 96.787	€ 96.787	556	12,5	€ 7.743
Träger 5	€ 294.953	€ 157.033	735	27	€ 5.822
Träger 6	€ 71.216	€ 57.306	407,5	7,5	€ 9.536
Träger 7	€ 138.489	€ 138.489	477	55,5	€ 2.490
Träger 8	€ 218.525	€ 175.641	770	23,5	€ 7.473
Träger 9	€ 293.965	€ 282.303	867,5	57	€ 5.056
Träger 10	€ 232.802	€ 232.802	1.165	46,5	€ 5.075
Träger 11	€ 78.225	€ 70.469	479,5	12	€ 6.107
Schnitt	€ 217.059	€ 183.760	1040,1	32,3	€ 6.435

Quelle: ESF-Monitoringsystem des bm:bwk, Berechnungen: IHS

Eine höhere Interventionsintensität schlägt sich in höheren Gesamtkosten nieder. Dies muss aber nicht gleichbedeutend damit sein, dass auch die Kosten pro Abschluss höhere sind, denn durch die Intensität des Programms können sowohl die Dropout-Quote als auch die Abschlusswahrscheinlichkeit beeinflusst werden, sprich kann die Effizienz der Investitionen steigen. Genau dieser Frage nachzugehen ist der Sinn und Zweck von Effizienzanalysen. In Tabelle 30 werden nun die Kosten pro Abschluss in Abhängigkeit von der Interventionsintensität wiedergegeben.

**Tabelle 30: Kosten pro HS-Abschluss in Abhängigkeit von der Interventionsintensität**

Intensität	Kosten/Abschluss
bis 500 h	€ 6.044
501-1000 h	€ 6.524
über 1000 h	€ 6.896
Schnitt	€ 6.435

<sup>58</sup> Die Interventionsstunden für den HS-Abschluss werden vergleichbar zu den Kosten für den HS-Abschluss berechnet. Die angegebenen Stunden beziehen sich auf einzelne TeilnehmerInnen und beinhalten die konzipierten Stunden für das HS-Modul ebenso wie anteilige Stunden für dem HS-Modul vorangegangene oder dieses begleitende Interventionen (Qualifizierung, Betreuung) entsprechend der empirischen (und z.T. mit 50% geschätzten) Übertrittsquoten zwischen den Modulen.

Bei einer Interventionsintensität von bis zu 500 Stunden pro TeilnehmerIn betragen die Kosten für einen Hauptschulabschluss € 6.044. Liegt die Intensität (z.T. deutlich) mehr als doppelt so hoch, steigen die Kosten pro Abschluss bei weitem nicht im selben Ausmaß, sondern betragen mit € 6.896 nur unwesentlich mehr.<sup>59</sup> Dieses empirische Ergebnis führt zu dem Schluss, dass Mehrinvestitionen zu einer deutlich höheren Effektivität führen und damit im Endeffekt zu beinahe gleich hohen Kosten wie die vermeintlich billigen Interventionsformen. Wenn man nun in Betracht zieht, dass die Wirkungen der intensiven Interventionsformen noch viel weniger rein auf HS-Abschlüsse reduziert werden können, als die weniger intensiven – so werden z.B. neben den qualitativen Wirkungen auch zusätzliche Zertifikate erworben – ist der ‚Return on Investment‘ ein höherer und effizienterer, je intensiver das geförderte Programm gestaltet ist.

---

<sup>59</sup> Diese Unterschiede der Kosten pro Abschluss variieren, je nachdem welche Einteilung bei der Intensität der Interventionen getroffen wird. Die Grundaussage, dass intensivere und damit nominell teurere Maßnahmen in Anbetracht der vielfältigen Zusatzwirkungen jedoch mit einer vergleichsweise geringen Steigerung der Kosten pro Abschluss verbunden ist, kann jedoch aufrecht bleiben.

## 5 Abschließende Betrachtungen

### 5.1 Zusammenfassung der wesentlichen Evaluationsergebnisse

Das Ziel dieses Abschnitts ist es, die wesentlichen Ergebnisse zur Wirksamkeit des Instruments möglichst kompakt zusammenzufassen und durch diese Zuspitzung den Boden auch für die Schlussfolgerungen, die im nächsten Abschnitt zentral sind, zu bereiten. Dementsprechend besteht die erste Aufgabe darin, den Maßnahmenenerfolg auf den verschiedenen Wirkungsebenen differenziert nach der TeilnehmerInnenstruktur darzustellen. Diese Art der Betrachtung erlaubt es, etwaige unterschiedliche Wirksamkeiten des Instruments in Abhängigkeit von verschiedenen personenbezogenen Merkmalen der TeilnehmerInnen zu analysieren. Dementsprechend werden in Tabelle 31 das Geschlecht, das Alter, die Muttersprache, die Motivationslage, die Schwierigkeit der TeilnehmerInnen sowie etwaige Mehrfachbelastungen durch Kinderbetreuung und/oder Berufstätigkeit neben der Maßnahmenteilnahme daraufhin beleuchtet, ob und inwieweit sie sich positiv oder negativ auf den vorzeitigen Maßnahmenabbruch, den Hauptschulabschluss, eine Weiterbildungs- oder Berufstätigkeit, den qualitativen Maßnahmenenerfolg sowie den Gesamterfolg auswirken. Für diesen Zweck werden sogenannte Wirksamkeitsfaktoren berechnet und in nachstehender Tabelle dargestellt (zur Erklärung der Berechnungsweise siehe Fußnote 61).

Wird die differenzierte Betrachtung der Wirksamkeit beim vorzeitigen Maßnahmenabbruch begonnen<sup>60</sup>, so erweisen sich die mehrfachbelasteten KursteilnehmerInnen sowie die MigrantInnen als vergleichsweise am höchsten vom Dropout gefährdet. Die im Vergleich dazu geringste Dropout-Gefährdung haben demgegenüber Personen, die von ihrer Vorbildung, ihrem Arbeitsmarktstatus vor Maßnahmeneintritt sowie hinsichtlich des elterlichen Bildungsniveaus (kurz zusammengefasst als ‚schwierige Klientel‘) als schwierig zu betrachten sind. Dieses Ergebnis mag auf den ersten Blick verwundern, kann aber wohl mit einer erhöhten Motivation, eine gebotene Chance auch nützen zu wollen, erklärt werden.

Die Mehrfachbelasteten sind auch jene Gruppe von TeilnehmerInnen, die den geringsten Abschlusserfolg aufzuweisen haben, während die älteren TeilnehmerInnen (über 20 Jahre) die vergleichsweise höchsten Abschlussquoten erzielen.

Bei der Frage, ob die TeilnehmerInnen im Anschluss an die Maßnahme eine Weiterbildung oder Berufstätigkeit begonnen haben, zeigen sich kaum nennenswerte Unterschiede hinsichtlich der verschiedenen Persönlichkeitsmerkmale, die hier zur Diskussion stehen. Einzig die ‚schwierige Klientel‘ steht hierbei etwas höheren Barrieren gegenüber.

---

<sup>60</sup> Die Umkehrung der Dropout-Quote kann als Behaltewirkung der Maßnahme interpretiert werden.



**Tabelle 31: Zusammenfassung der Wirkungen nach TeilnehmerInnenstruktur**

	WIRKSAMKEITSAKTOREN <sup>61</sup>				
	Dropout	Abschluss	WB/Job	Qualitativ <sup>62</sup>	Ges.-Erfolg
Frauen (Ref: Männer)	1,25*	0,96**	0,97	0,97	1,21
17-20j (Ref: <17j)	1,35	1,03	0,97	1,51	0,85
> 20j (Ref: <17j)	1,03	1,19	0,86	1,57	1,04
MigrantInnen (Ref: Österreicher/in)	1,52	1,14	0,98	1,27	1,03
Geringmotivierte (Ref: Hochmotivierte)	1,19	1,0	0,97	0,56	0,88
Schwierige Klientel (Ref: weniger Schw.)	0,95	1,07	0,85	0,89	0,81
Mehrfachbelastete (Ref: Einfachbelast.)	1,84	0,66	k.A.	0,87	0,71

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung & Trägerangaben

\* Lesebeispiel 1: Der Dropout-Anteil unter den Frauen liegt das 1,25-fache über dem Dropout-Anteil der Männer. Das Dropout-Risiko der Frauen ist demnach um 25% höher als jenes der Männer. Dieser Wert von 1,25 ergibt sich, indem der Dropout-Anteil unter den Frauen (30%) durch den Dropout-Anteil der Männer (24%) dividiert wird.

\*\* Lesebeispiel 2: Der Abschlusserfolg der Frauen beträgt ‚nur‘ 96% des Abschlusserfolges der Männer, Frauen sind demnach hinsichtlich des Abschlusses etwas weniger erfolgreich. Dieser Wert von 0,96 ergibt sich, indem der Anteil unter den Frauen, die einen HS-Abschluss erreichen (67%), durch den Abschlussanteil der Männer (70%) dividiert wird.

Bei der qualitativen Wirkung heben sich wiederum die älteren TeilnehmerInnen (über 20 Jahre) positiv von allen anderen ab, während die Geringmotivierten hier den Tiefstwert in der gesamten Tabelle aufzuweisen haben. Dies bedeutet, dass es durch die gesetzten Interventionen kaum gelingt, eine mangelnde Motivation zu kompensieren, dies tut jedoch einem Abschlusserfolg oder aber auch einem Erfolg auf Ebene der Weiterbildung bzw. Berufstätigkeit dieser Personengruppe keinen Abbruch.

In Hinblick auf den Gesamterfolg schließlich liegen die Frauen voran, während die Mehrfachbelasteten nun bereits zum dritten Mal das Schlusslicht bilden. Mehrfachbelastete stellen sich demnach – wenn man die Tabelle nun zeilen- und nicht mehr spaltenweise liest – als die Problemgruppe unter den TeilnehmerInnen heraus. Sie neigen sehr stark zum vorzeitigen

<sup>61</sup> Um die unterschiedliche Wirksamkeit der Interventionen unter ausgewählten Subgruppen darzustellen, werden sogenannte Wirksamkeitsfaktoren berechnet. Die Berechnung erfolgt, indem der Anteil einer bestimmten Merkmalsausprägung (Bsp. Dropout, Abschlusserfolg ...) in einer Subgruppe durch den Anteil bzw. Zahlenwert eben dieser Merkmalsausprägung in der referentiellen Subgruppe (Referenzgruppe) dividiert wird. Wären beide Anteile oder Zahlenwerte gleich groß – also keine Über- oder Unterrepräsentation oder kein unterschiedliches Ausmaß zu beobachten – würde sich ein Wert von 1 ergeben. Demnach sind Werte unter 1 Indikatoren für Unterrepräsentation oder ein geringeres Ausmaß eines Merkmals unter der spezifisch betrachteten Subgruppe und Werte über 1 Indikatoren für Überrepräsentation oder ein höheres Ausmaß. Der Wert der Referenzgruppe (z.B. jener der Männer, wenn die Wirksamkeit der Interventionen für Frauen diskutiert wird) liegt definitionsgemäß bei 1. Die berechneten Werte für die Wirksamkeit sind den Größen der Subgruppen gegenüber der Grundgesamtheit nicht sensibel, weil nur die Anteile einer bestimmten Merkmalsausprägung dividiert werden und die Summe der Merkmalsausprägungen in der jeweiligen Subgruppe 100% ergibt.

<sup>62</sup> In Relation zueinander gesetzt wird hier der Anteil derer, die einen hohen qualitativen Erfolg aufweisen. Diese Vorgehensweise wurde ebenfalls beim Gesamterfolg angewandt.

Maßnahmenabbruch, liegen beim Abschlusserfolg an letzter Stelle, weisen beim qualitativen Erfolg keine Spitzenwerte auf und bilden beim Gesamterfolg eben wieder das Schlusslicht. Die Schlussfolgerung aus dieser Erkenntnis soll und darf nun nicht sein, dass die TeilnehmerInnenselektion dementsprechend adaptiert wird und den Mehrfachbelasteten gegenüber größere Eintrittshürden aufgebaut werden. Vielmehr sollte es der Auftrag aus diesem Ergebnis sein, die Maßnahmenkonzepte daraufhin zu überdenken, wie es möglich wird, auch für mehrfachbelastete TeilnehmerInnen einen höheren Erfolg sicherzustellen. So wurde im Rahmen der qualitativen Analyse z.B. darauf hingewiesen, dass zeitlich zu intensive Programme sowie Programme mit nur geringer Unterstützung diesbezüglich problematisch sein können. Flexible Angebote bzw. Unterstützungen, die von der Notwendigkeit der Berufstätigkeit während der Maßnahmenteilnahme entheben, sind demgegenüber für diese Personengruppe besonders passend.

In einem deutlich geringeren Umfang aber doch erwähnenswerte Benachteiligungen was den Maßnahmenerfolg betrifft, weisen in bestimmten Punkten auch MigrantInnen (beim Dropout) sowie geringmotivierte TeilnehmerInnen (beim qualitativen Erfolg) auf. Dies wird bei den MigrantInnen jedoch mit überdurchschnittlichen Ergebnissen beim Abschluss und beim qualitativen Erfolg kompensiert. Die Geringmotivierten können ihren Rückstand beim qualitativen Erfolg zwar nicht in anderen Wirkungsdimensionen wett machen, fallen dort jedoch auch nicht erwähnenswert ab, weshalb hier nicht von einer Problemgruppe unter den TeilnehmerInnen gesprochen werden kann. Dieses Ergebnis steht in einem gewissen Widerspruch zur starken Betonung der Motivation als Eintrittsselektionskriterium, wie dies im Rahmen der qualitativen Analyse herausgearbeitet wurde. Dieses Kriterium kann also durchaus gelockert werden, ohne dadurch einen massiven Einbruch bei den Erfolgsquoten befürchten zu müssen. Dies stellt nun keine Argumentation dafür dar, die Motivation gänzlich außer Betracht zu lassen, denn vollkommen demotivierte TeilnehmerInnen werden kaum einen Erfolg erzielen können. Die Rigidität der Motivation als Selektionskriterium ist jedoch nicht angebracht.

Frauen, die TeilnehmerInnen differenziert nach Altersgruppen sowie jene Personen, die aufgrund ihrer Bildungs- und Arbeitsmarktvorgeschichte als ‚schwierig‘ zu bezeichnen sind, weisen hinsichtlich ihres Erfolgs kaum erwähnenswerte Besonderheiten auf. Die Intervention wirkt für diese Personengruppen also weder außergewöhnlich positiv noch negativ, sondern weitgehend dem Durchschnitt entsprechend. Einzig der merklich höhere Erfolg der älteren TeilnehmerInnen bzw. im Umkehrschluss der vergleichsweise geringe der jungen TeilnehmerInnen ist auffällig.

Bevor nun der Maßnahmenerfolg differenziert nach Typen diskutiert werden kann, muss die Frage beantwortet werden, wie sich die eben dargestellten Persönlichkeitsmerkmale über die Typen verteilen. Daraus wird auf einen Blick ersichtlich, welchen Schwierigkeiten die einzelnen Typen gegenüber stehen, wenn sie einen Maßnahmenerfolg erzielen wollen. Mithin wird dadurch die Grundlage bzw. eine zusätzliche Kontrastfolie geschaffen, um die Wirksamkeit der Typen besser einschätzen zu können.

Die Schwierigkeitsdimensionen sind, so könnte man nach einem ersten Blick auf die Ergebnisse in Tabelle 32 sagen, zwischen den Typen ausgeglichen. Während der Anteil der MigrantInnen sowie der Anteil der schwierigen Klientel hinsichtlich ihrer Bildungs- und

Arbeitsmarktvorkarriere mit den Typen (wenn auch nicht linear so doch) steigt, sinkt der Anteil der Geringmotivierten und noch deutlicher der Anteil der Doppelbelasteten mit steigendem Typus.

**Tabelle 32: Zusammenfassung der TeilnehmerInnenstruktur nach Interventionstypen**

	REPRÄSENTATIONSFAKTOREN <sup>63</sup>			
	MigrantInnen	Geringmotivierte	„Schwierige“	Mehrfachbelast.
Typ 1	1,0	1,0	1,0	1,0
Typ 2	1,65*	0,96	1,67	0,39**
Typ 3	1,26	0,77	1,29	0,27

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung & Trägerangaben

\* Lesebeispiel 1: Der Anteil der MigrantInnen beträgt in Typ 2 verglichen zu Typ 1 das 1,65fache bzw. liegt um 65% höher. Dieser Wert von 1,65 wurde berechnet, indem der MigrantInnenanteil in Typ 2 (71%) durch jenen in Typ 1 (43%) dividiert wurde.

\*\* Lesebeispiel 2: Der Anteil der Doppelbelasteten erreicht in Typ 2 nur 39% des Anteils dieser Personengruppe unter den TeilnehmerInnen von Typ 1. Berechnet wurde dieser Wert von 0,39, indem der Anteil der Doppelbelasteten in Typ 2 (22%) durch deren Anteil in Typ 1 (57%) dividiert wurde.

Diese Ausgeglichenheit relativiert sich jedoch, wenn man Typ 2 im Vergleich zu Typ 3 näher betrachtet. Demzufolge weist Typ 2 auf allen vier Schwierigkeitsdimensionen z.T. wesentlich höhere Anteile an Personen auf, die potenziell Erfolgsschwierigkeiten haben. So ist hier der Anteil der MigrantInnen sowie der Anteil der ‚schwierigen Klientel‘ der mit Abstand höchste im Vergleich zwischen den Typen. Typ 3 erweist sich im Vergleich zu Typ 2 v.a. den Geringmotivierten, den MigrantInnen sowie der schwierigen Klientel gegenüber selektiv. Der geringere Anteil doppelbelasteter TeilnehmerInnen ist im Gegensatz dazu nicht als Selektivität zu interpretieren, da deren Anteil bei Typ 3 deshalb so niedrig liegt, weil er eine Form der Unterstützung vorsieht, die die TeilnehmerInnen von der Notwendigkeit enthebt, einer Berufstätigkeit nachzugehen. Dieses Ergebnis bedeutet, dass sich Typ 3 nicht auf die größten Problemgruppen innerhalb der Zielgruppe konzentriert, obwohl er das mit Abstand umfassendste Unterstützungsangebot aufzuweisen hat. Daraus kann der Schluss abgeleitet werden, dass die Zielgruppenausrichtung von Typ 3 verbessert werden kann, indem hier die Selektionskriterien bei Maßnahmeneintritt gelockert werden. An dieser Stelle ergänzen einander also die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse zum wiederholten Male, denn auch im Rahmen der qualitativen Analyse wurde bereits auf die Schiefelage zwischen Selektionskriterien und Maßnahmenintensität hingewiesen. Hinter dieser Argumentation steht der Gedanke, dass das umfassendste Angebot grundsätzlich jenen mit den größten Integrationschwierigkeiten zugute kommen sollte. Dass auch bei einer Lockerung der Selektionskriterien in diesem Sinne kein nennenswerter Abfall der Erfolgsquote zu erwarten ist, verdeutlicht ein Rückverweis auf die Diskussion der Erfolgsdimensionen in

<sup>63</sup> Um die unterschiedliche TeilnehmerInnenstruktur differenziert nach Interventionstypen darzustellen, werden sogenannte Repräsentationsfaktoren berechnet. Die Berechnung erfolgt, indem der Anteil einer bestimmten Merkmalsausprägung (Bsp. MigrantInnen, schwierige Klientel ...) innerhalb der TeilnehmerInnen eines Typs durch den Anteil eben dieser Merkmalsausprägung im Referenztyp (hier Typ 1) dividiert wird. Wären beide Anteile oder Zahlenwerte gleich groß – also keine Über- oder Unterrepräsentation oder kein unterschiedliches Ausmaß zu beobachten – würde sich ein Wert von 1 ergeben. Demnach sind Werte unter 1 Indikatoren für Unterrepräsentation oder einen geringeren Anteil einer bestimmten Gruppe und Werte über 1 Indikatoren für Überrepräsentation oder einen höheren Anteil. Der Wert des Referenztyps (Typ 1) liegt definitionsgemäß bei 1.

Abhängigkeit von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen, wie dies zuvor geschehen ist. So weisen z.B. Geringmotivierte nur beim qualitativen Erfolg wirklich nennenswerte Rückstände in der Maßnahmenwirksamkeit auf.

Letztlich muss aus Tabelle 32 noch der im Vergleich zu den anderen Typen hohe Anteil doppeltbelasteter TeilnehmerInnen bei Typ 1 hervorgehoben werden. Dies erscheint umso notwendiger, da mehrfachbelastete TeilnehmerInnen zuvor als jene Personengruppe identifiziert wurden, die die größten Erfolgshindernisse aufweisen. So ist ihre Dropout-Quote markant höher und zugleich ihr Abschluss- sowie ihr Gesamterfolg merklich niedriger. Diese Schiefelage in der TeilnehmerInnenstruktur kann bis zu einem gewissen Grad Unterschiede in der Wirksamkeit der verschiedenen Typen erklären. Zugleich ist es paradox, dass sich jene Gruppe mit den größten Erfolgshindernissen zum relativ größten Anteil im Rahmen jenes Maßnahmentyps wiederfindet, der das am wenigsten umfassende Interventionskonzept aufweist. Demnach erfolgt auch hier die TeilnehmerInnenauswahl suboptimal bzw. ist es bei unveränderter TeilnehmerInnenstruktur notwendig, dass gerade Typ 1 Module in sein Konzept aufnimmt oder konzeptionelle Adaptierungen vornimmt, die es erlauben, mit dieser Mehrfachbelastung umzugehen. Die Kurse am Abend anzusetzen, wie dies bei Typ 1 mehrheitlich der Fall ist, kann als erster Schritt in die richtige Richtung angesehen werden.

Werden nun nach den soziodemographischen Merkmalen die wesentlichsten Wirkungen der Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses differenziert nach Typen zusammengefasst, zeigt sich in Tabelle 33 über fast alle Wirkungsebenen hinweg die gleiche ‚lineare‘ Entwicklung, derzufolge die Wirkung mit den Typen, d.h. mit der Intensivierung der Anstrengungen steigt. Wenn die Wirkung von Typ 1 als Referenz herangezogen wird, dann liegt die Dropout-Quote von Typ 3 nur halb so hoch, ist der Abschlusserfolg um 74%, der qualitative Erfolg um 24% und der Gesamterfolg gar um das Doppelte höher. Typ 2 positioniert sich bei all diesen Wirkungsebenen zwischen Typ 1 und Typ 3. Die einzige Ausnahme bildet der Job- bzw. Weiterbildungserfolg. Hier sind die Unterschiede zwischen den drei Typen in Summe gering, Typ 1 liegt dicht gefolgt von Typ 3 voran, und nur Typ 2 weist hier eine etwas geringere Wirksamkeit auf. Vom Job- bzw. Weiterbildungserfolg abgesehen sind die Wirkungsunterschiede zwischen den Typen auch bei der qualitativen Wirkung nicht so deutlich ausgeprägt wie auf den anderen Wirkungsebenen.

Ein Teil des Wirkungsrückstandes von Typ 1 lässt sich durch den hohen Anteil von Personen mit Mehrfachbelastungen erklären, doch sind die in Tabelle 33 zu Tage tretenden Unterschiede der Wirksamkeit zwischen den Typen höher als die zuvor ausgewiesenen Wirkungshemmnisse durch die Mehrfachbelastung. An dieser Stelle kann also nur nochmals betont werden, dass durch eine veränderte Zielgruppenausrichtung dieses Interventionstyps bzw. durch eine konzeptionelle Adaptierung, um besser mit dieser Schwierigkeit der Mehrfachbelastung umgehen zu können, sich die Erfolgsquoten von Typ 1 verbessern lassen würden. Diese mehrfachbelasteten Personen wirken sich jedoch nicht nur dämpfend auf den Maßnahmenenerfolg von Typ 1 aus, sondern dürften auch verantwortlich dafür sein, dass dieser Typ bei der Job- und Weiterbildungswirkung voranliegt, denn wenn schon während der Kursteilnahme in höherem Ausmaß eine Berufstätigkeit vorliegt, wird auch eine Berufstätigkeit nach Beendigung der Maßnahme wahrscheinlicher.

**Tabelle 33: Zusammenfassung der Wirkungen nach Interventionstypen**

	WIRKSAMKEITSAKTOREN				
	Dropout	Abschluss	WB/Job	Qualitativ	Ges.-Erfolg <sup>64</sup>
Typ 1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0
Typ 2	0,54	1,58	0,88	1,06	1,22
Typ 3	0,49	1,74	0,99	1,24	2,09

Quelle: IHS, telefonische AbsolventInnenbefragung & Trägerangaben

Die Erfolgsquoten von Typ 2 bedürfen angesichts des dort doch mit Abstand höchsten Anteils an MigrantInnen und Personen mit einer schwierigen Bildungs- und Arbeitsmarktvorkarriere besonderer Beachtung. Zwar sind MigrantInnen nicht per se weniger erfolgreich im Rahmen dieses Instruments, was bis zu einem gewissen Grad wohl auch auf die gelungenen Interventionen von Typ 2 zurückzuführen ist, doch weist demgegenüber die ‚schwierige Klientel‘ durchaus nennenswerte Erfolgshemmnisse auf. Nur noch weiter unterstrichen wird die Erfolgsleistung von Typ 2, wenn auf die im qualitativen Analyseteil besonders für diesen Typ herausgearbeiteten Finanzschwierigkeiten auch an dieser Stelle nochmals hingewiesen wird.

Typ 3 schließlich weist – auf manchen Ebenen sogar mit deutlichem Abstand – die größten Erfolge auf. Zwar werden diese Erfolgsquoten zum Teil durch die im Vergleich zu Typ 2 geringeren Erfolgshemmnisse der TeilnehmerInnen bedingt. In Summe ist der Abstand zu den anderen Typen auf den Erfolgsebenen jedoch größer, als das Ausmaß der Schwierigkeit geringer ist. Typ 3 erreicht damit eine eigene Wirkungsqualität, die auch dann nicht gefährdet wäre, wenn die Selektion der TeilnehmerInnen weniger streng erfolgen würde.

Trotz aller Einschränkungen wird in Summe durch diese Ergebnisse deutlich, dass der Wirkungszuwachs mit einer Erhöhung der Interventionsintensität deutlich ansteigt. Wenn man sich nun in Erinnerung ruft, dass die errechneten Unterschiede in den Kosten pro Abschluss mit deutlicher Erhöhung der Interventionsintensität nur unwesentlich steigen, gewinnen diese Ergebnisse noch mehr an Gewicht. So bezieht sich die Effizienzanalyse im vorangegangenen Kapitel nur auf eine der hier dargestellten Wirkungsebenen, nämlich die des Abschlusses. Kurz zusammengefasst kann man also sagen, dass durch eine nur unwesentliche Kostensteigerung eine Mehrwirkung auf einer beträchtlichen Anzahl zusätzlicher Wirkungsebenen (Integration, Persönlichkeitsstabilisierung, Berufs- und Bildungsmotivation, Zukunftsperspektive) sowie eine deutliche Reduktion der Dropout-Quoten erzielt werden kann. Im Sinne der Nachhaltigkeit des Maßnahmenenerfolgs sind umfassende Interventionskonzepte demnach den rein auf den Hauptschulabschluss fokussierten Konzepten vorzuziehen.

<sup>64</sup> In Relation zueinander gesetzt wird hier der Anteil derer, die einen hohen Gesamterfolg ausweisen. Diese Vorgehensweise wurde ebenfalls beim qualitativen Erfolg angewandt.

## 5.2 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Durch die Evaluation der Vorbereitungskurse zum Nachholen des Hauptschulabschlusses konnte eine Vielzahl von Ergebnissen und damit Ansatzpunkten für eine Reform der Maßnahmenkonzeption und Durchführung aufgezeigt werden. An dieser Stelle kann es nun nicht die Aufgabe sein, alle Ergebnisse zu wiederholen, sondern muss eine Konzentration auf die wesentlichsten Ansatzpunkte erfolgen. Primärer Adressat der hier nochmals auf Empfehlungen hin zugespitzten Analyseergebnisse stellt der Fördergeber dar, da es in dessen Hand liegt, strukturelle Veränderungen vorzunehmen. Die Verantwortung und Zuständigkeit der einzelnen Maßnahmenträger beschränkt sich demgegenüber auf ihr jeweiliges Angebot, wofür sich in den Detaillergebnissen viele Anregungen finden.

Die Empfehlungen in diesem Abschlusskapitel bewegen sich auf vier Ebenen. Es sind dies:

- das Akteursgefüge,
- die Finanzierung (Struktur und Ausmaß)
- die TeilnehmerInnenstruktur sowie
- die Prüfungskommissionen.

Bevor auf der Ebene des Akteursgefüges Empfehlungen ausgesprochen werden können, ist es notwendig, einige Evaluationsergebnisse kurz zusammenzufassen. Zunächst konnte im Vergleich der Situation zwischen Österreich und Deutschland herausgearbeitet werden, dass die HS-Kurse dort in ein umfassenderes Interventionskonzept mit dem Ziel einer Integration in den Arbeitsmarkt eingebettet sind, während sie hierzulande eher den Charakter ‚singulärer‘ Qualifikationsmaßnahmen haben. Die fehlende Nachbetreuung oder ein fehlendes ‚Placementmodul‘ war ein Kritikpunkt an den Konzepten im Rahmen der qualitativen Analyse. Im Rahmen der qualitativen wie der quantitativen Analyse ist darüber hinaus auch zu Tage getreten, dass Mehrfachbelastungen eine deutliche Schwierigkeit für die Erzielung eines Maßnahmenerfolgs darstellen, während der Bezug von DLU die TeilnehmerInnen davon enthebt, neben der Maßnahmenteilnahme auch noch eine Berufstätigkeit auszuüben, um ihren Reproduktionserfordernissen nachgehen zu können. Schließlich wurde im Zuge der Evaluierung noch deutlich, dass die Träger der umfassendsten Interventionskonzepte es geschafft haben, jeweils einen dritten Financier für ihr Angebot zu gewinnen und es oftmals erst auf Basis dieser zusätzlichen Finanzmittel möglich wurde, ein erweitertes Bildungs- und Betreuungsangebot zu bieten. Aus der Summe dieser Ergebnisse leitet sich für den Fördergeber die Empfehlung ab, zur Durchführung der Maßnahme verstärkt die Kooperation mit dem Arbeitsmarktservice zu suchen, das sich seinerseits sehr stark in der aktiven Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche engagiert. In manchen Regionen (z.B. in Tirol) ist diese Kooperation bereits umgesetzt, und die Empfehlung an dieser Stelle ist es, Anstrengungen dafür auch auf Bundesebene zu unternehmen. Das Ziel dabei sollte es nicht sein, die HS-Kurse in die Verantwortung des AMS abzugeben, vielmehr erscheint eine Kooperation mit klar festgelegten Aufgabenteilungen und Zuständigkeiten zwischen AMS und bm:bwk wünschenswert. So könnte (bzw. sollte) durch die Kooperation mit dem AMS z.B. sichergestellt werden, dass die HS-Kurse in ein umfassenderes Konzept der Qualifizierung und Arbeitsmarktintegration der TeilnehmerInnen eingebettet sind und könnte zudem der DLU-Bezug für die TeilnehmerInnen ermöglicht werden, was sich in beträchtlichem Maße positiv auf die Dropout- und Erfolgsquote auswirkt. Wichtig an dieser Kooperation ist jedoch,

dass sie tatsächlich in ein umfassendes Interventionskonzept eingebettet ist, wodurch die Nachhaltigkeit der Maßnahmenwirksamkeit gefördert wird. Wenig sinnvoll erscheint es demgegenüber, TeilnehmerInnen aus der Maßnahme abzuziehen, sobald sich eine Beschäftigungsmöglichkeit eröffnet.

Was die Finanzierung der Projekte im Rahmen des hier zur Evaluation stehenden Instruments betrifft, konnte aufgezeigt werden, dass die vorgesehene Struktur zu gravierenden Problemstellungen führt. So werden Projekte nur auf ein Jahr genehmigt und erst nach erfolgter Prüfung und Wiederbeantragung erneut genehmigt. Dieses umfassende Procedere produziert einen Rückstau in der (Wieder-)Genehmigung und Endabrechnung, was zur Konsequenz hat, dass Projektträger Leistungen in einem wesentlichen Umfang vorfinanzieren bzw. mit der Leistungserbringung bereits beginnen (müssen), bevor noch die entsprechende Genehmigung des Fördergebers vorliegt. Diese Vorgehensweise bevorzugt implizit größere Projektträger, die über mehr Reserven verfügen, diese Zwischenphasen finanziell zu überbrücken. Dieser indirekte Selektionseffekt hat zur Konsequenz, dass nicht das gesamte kreative Potenzial in der Konzeptionierung von Projekten bzw. die mögliche Maßnahmenvielfalt ausgeschöpft werden kann, da sich ein Teil der potenziellen Projektträger nicht beteiligen kann. Dieser Makrowirkung der Finanzierungsstruktur steht jedoch auch eine nicht weniger bedeutende Mikrowirkung gegenüber. Die immer nur einjährigen Förderverträge haben z.T. prekäre Beschäftigungs- und z.T. inakzeptable Durchführungsbedingungen zur Konsequenz. So werden aufgrund der unsicheren Finanzierung für die TrainerInnen oft nur Zeitverträge vergeben oder manchmal Weihnachtsgelder erst verspätet ausbezahlt. Dies wiederum führt zu einer Personalfluktuaton und erschwert ebenso Teamarbeit wie Erfahrungskumulation. Daraus leitet sich für den Fördergeber die Empfehlung ab, dass zumindest dreijährige Förderverträge vergeben werden sollten. Im Gegenzug zu dieser Finanzsicherheit für die Projektträger sollte der Fördergeber eine bestimmte Mindestquote hauptamtlich angestellten Personals in den Förderverträgen verankern, denn durch hauptamtliches Personal werden die Erfahrungskumulation sowie das Teamwork gefördert sowie die Vertrauensbildung zwischen TeilnehmerInnen und TrainerInnen und damit das Maßnahmenklima begünstigt. Auch diese Maßnahmen wirken sich positiv auf die Dropout- sowie die Erfolgsquoten der Maßnahme aus.

Die Ausführungen zu den Finanzen abschließend kann nur nochmals darauf hingewiesen werden, dass nominell günstige Interventionskonzepte nicht gleichzeitig auch die effizienteste Form der Unterstützung darstellen. Vielmehr steigen die Kosten pro Abschluss nur unwesentlich an, auch wenn die Maßnahmenintensität deutlich erhöht wird. Durch geringe Mehrkosten ist demnach ein deutlich nachhaltigerer Maßnahmenenerfolg zu erzielen, da derart verschiedenste Lernerebenen angesprochen und gefördert werden. In Anbetracht der Erkenntnis, dass der Hauptschulabschluss zwar eine notwendige, jedoch nicht hinreichende Bedingung für eine weitgehend friktionsfreie Erwerbslaufbahn darstellt, sollte der Fördergeber den umfassenden Interventionskonzepten grundsätzlich den Vorzug geben. Dies bedeutet nun nicht, dass rein auf den HS-Abschluss fokussierte Maßnahmenkonzepte den Zweck des Instruments nicht erfüllen, sondern dass der Fördergeber darauf achten sollte, dass dieses Konzept hauptsächlich jenen Teilen der Zielgruppe zugute kommt, deren Bedarf sich weitgehend auf den Hauptschulabschluss beschränkt.

Die Maßnahmenvielfalt, wie sie sich auch in der Unterscheidung in Typen ausdrückt, ist sehr begrüßenswert, da auch die Zielgruppe als heterogen einzuschätzen ist. Es finden sich darunter MigrantInnen ebenso wie Schulverweigerer oder auch bereits Berufstätige, die für ihr berufliches Fortkommen einen Hauptschulabschluss benötigen. Jede dieser Zielgruppen hat unterschiedliche Bedürfnisse und bedarf eines je spezifischen Interventionsansatzes. Dementsprechend ist es durchaus begrüßenswert, dass die Projektträger die Maßnahmenkonzepte für ihre je spezifische Zielgruppe entwickeln, denn derart ist es leichter, auf die differenzierten Bedarfs- und Bedürfnislagen einzugehen, als dies durch ein verbindlich vorgegebenes Grundkonzept möglich wäre. Da verschiedene Konzepte sich für verschiedene Teile der Zielgruppen unterschiedlich gut eignen, ist es jedoch essentiell, dass sich in den Maßnahmen auch jene TeilnehmerInnen wiederfinden, für die sie konzipiert wurden. In diesem Zusammenhang sind im Zuge der Evaluation einige Schief lagen offensichtlich geworden. So finden sich in den Typ-1-Maßnahmen große Anteile mehrfachbelasteter TeilnehmerInnen wieder, die spezifische Hindernisse in Hinblick auf den Maßnahmenerfolg aufweisen, ohne dass im Rahmen dieses Typs jedoch Instrumente oder Module vorgesehen wären, um mit diesen Schwierigkeiten umzugehen. Im Gegenzug ist die in Summe schwierigste Klientel im Rahmen der Typ 2 und nicht im Rahmen der Typ 3 Interventionen zu finden, während jedoch Typ 3 das mit Abstand umfassendste Interventionskonzept bietet, das es erlauben würde, mit diesen Schwierigkeiten besser umzugehen. Die Empfehlung für den Fördergeber, um dieser Problematik zu begegnen, besteht darin, eine Art von TeilnehmerInnenstruktur-Monitoring vorzusehen, wodurch es im laufenden Betrieb nachvollziehbar werden soll, ob die Träger auch die dem Konzept entsprechende Zielgruppe erreichen. Dadurch soll sichergestellt werden, dass die umfassenden Interventionskonzepte jenen TeilnehmerInnen vorbehalten bleiben, die den größten Bedarf an Unterstützung aufweisen und sich in den stark auf den HS-Abschluss fokussierten Maßnahmen nur jene befinden, deren primärer Bedarf der Abschluss darstellt, während sie ansonsten kaum Defizite aufzuweisen haben. Dieser Vorschlag soll nun nicht darauf hinauslaufen, die Bürokratie der Maßnahmenumsetzung unverhältnismäßig zu erhöhen, und es wäre vor der konkreten Implementierung auch noch eine Diskussion darüber zu führen, anhand welcher Kriterien das Monitoring erfolgen soll. Überlegungen diesbezüglich anzustellen macht jedoch Sinn, da durch dieses vorgeschlagene TeilnehmerInnenstruktur-Monitoring auch dem Creaming – also der Auswahl der erfolgversprechendsten KandidatInnen – vorgebeugt werden kann. Das Phänomen des Creaming ist jedoch durch die Vorgabe von Erfolgsquoten leicht erklärt. Neben einem TeilnehmerInnenstruktur-Monitoring würde sich demnach zusätzlich eine flexible Erfolgsquote in Abhängigkeit von der Schwierigkeit der Klientel anbieten, um der ‚Bestenselektion‘ vorzubeugen.

Über Erfolg und Nichterfolg einer Maßnahme entscheidet letztlich die Prüfungskommission und damit eine Institution, die in den meisten Fällen weitgehend außerhalb des Einflussbereichs der Interventionen steht. Prüfungskommissionen legen – so das Ergebnis der Evaluation – oft Wert auf die Reproduktion des Lehrplanwissens bzw. erweisen sich wenig sensibel dieser spezifischen Gruppe von Prüflingen gegenüber. Dies hat zur Konsequenz, dass die Maßnahmenträger oftmals ihren eigenen alternativ-pädagogischen Ansatz nicht in vollem Umfang umsetzen können, auch wenn sie es bei dieser Zielgruppe als sinnvoll erachten würden. Das Ziel dieser Argumentation ist nun nicht, an die TeilnehmerInnen der Maßnahme weniger strenge Kriterien bei der Abschlussprüfung anzulegen, sondern die Herangehensweise an die Prüfung und den geforderten Erfolg an diese Gruppe von Personen



anzupassen. Eine Möglichkeit bestünde darin, z.B. auch Projektarbeiten als Gegenstand der Prüfung zuzulassen, wie dies in manchen Fällen auch bereits praktiziert wird. Die Leistung ist bei dieser Art der Prüfung keine geringere, denn sonst wäre wohl kaum das Ausmaß, in dem Projektarbeiten den Gegenstand einer Prüfung bilden können, mit dem Anstieg in der Bildungshierarchie ein jeweils höherer. So wird z.B. sowohl in Allgemeinbildenden als auch Berufsbildenden Höheren Schulen die Projektarbeit als Teil der Maturaprüfung anerkannt und mit Erfolg durchgeführt. Demnach ist es kaum zu argumentieren, warum dies nicht eine Bildungsstufe darunter auch möglich sein soll. Durch diese Projektorientierung könnte alternativdidaktischen Konzepten breiterer Raum gewidmet werden und wäre es zudem möglich, verstärkt an die Lebenswelt der TeilnehmerInnen anzuschließen. Die Empfehlung an den Fördergeber an dieser Stelle ist es also, z.B. durch einen entsprechenden ministeriellen Erlass in diese Richtung auf die externen Prüfungskommissionen einzuwirken.

Die Evaluation abschließend kann in Summe nur betont werden, dass es sich bei den Vorbereitungskursen zum Nachholen des Hauptschulabschlusses um ein sehr wichtiges Instrument handelt, das für die TeilnehmerInnen nach einer Vielzahl von Enttäuschungen und Negativselektionserfahrungen den Start in eine erfolgversprechendere Bildungs- und Berufslaufbahn darstellen kann und dies – wenn man die Erfolge auf den verschiedenen Ebenen betrachtet – in vielen Fällen auch erreicht. An dieser grundsätzlichen Feststellung ändern auch die durchaus kritisch angelegten Evaluationsanalysen nichts, sondern diese zeigen Potenzial auf, wie das Instrument noch erfolgreicher konzipiert und umgesetzt werden kann. In diesem Sinne ist es sehr zu begrüßen, dass eine Fortsetzung des Instruments auch in der Förderperiode 2007-2013 im Rahmen von ESF-Ziel 2 und dies dem Vernehmen nach sogar mit einem höheren Fördervolumen vorgesehen ist. Der Bedarf nach Maßnahmen dieser Art ist groß, und Maßnahmen für diese Zielgruppe von Personen sind im Sinne der ‚social inclusion‘ ein essentieller Bestandteil, um folgende Zielsetzungen und politischen Prioritäten zu erreichen, wie sie als Rahmen der Nationalen Aktionspläne für soziale Eingliederung auf Ebene der Europäischen Union formuliert wurden:

- „Erweiterung des Zugangs der sozial schwächsten und am stärksten von sozialer Ausgrenzung bedrohten Personen und Gruppen zu angemessenen Wohnverhältnissen, hochwertigen Gesundheitsleistungen und Möglichkeiten für lebenslanges Lernen;
- Umsetzung konzentrierter Maßnahmen zur Verhinderung von Schulabbrüchen und Förderung eines reibungslosen Übergangs von der Schule in das Erwerbsleben;
- Energische Anstrengungen zur Bekämpfung der Armut und sozialen Ausgrenzung von Zuwanderern und ethnischen Minderheiten.“ (EU-Rat 2004: 7)

## 6 Verzeichnisse und Anhänge

### 6.1 AbsolventInnenfragebogen

Begrüßung + Einleitung

1. Trägereinrichtung \_\_\_\_\_
2. Geschlecht  weiblich  männlich
3. Wann haben Sie mit dem HS-Kurs begonnen? Jahr 200\_\_ Monat \_\_\_\_\_
4. Wann waren Sie mit dem Kurs fertig? Jahr 200\_\_ Monat \_\_\_\_\_
5. An welchen Modulen haben Sie teilgenommen? Haben Sie an einem ...
  - Vorbereitungskurs
  - HS-Kurs
  - Nachbereitungskurs teilgenommen?
6. Haben Sie neben den Prüfungsfächern noch andere Ausbildungen gemacht?
  - ja  nein

#### → 6.a wenn ja:

Was haben Sie da gemacht?

- Deutsch
  - Berufs- oder Bildungsorientierung
  - EDV/IT/Computerunterricht
  - Bewerbungstraining
  - Sonstiges: \_\_\_\_\_
- 6.b War das in derselben Einrichtung (Einrichtung XY)?
- ja  nein  weiß nicht
7. Haben Sie den HS-Kurs vor der letzten Prüfung abgebrochen?
- ja  nein

#### → Für AbbrecherInnen:

8. Warum? (vorwiegender Grund)
- Der Kurs war zu schwierig.
  - Der Kurs war uninteressant.
  - Hatte keine Lust mehr
  - Streit mit den Trainern oder anderen TN
  - Familiäre Gründe
  - Jobangebot
  - Sonstiges: \_\_\_\_\_

8.a Haben Sie den Abbruch später bereut?  ja  nein

→ **Für Nicht-AbbrecherInnen:**

9. Waren Sie manchmal knapp davor, den Kurs abzubrechen?  ja  nein

10. Was war Ihr Erfolg in dem Kurs? Haben Sie ....

- den gesamten Hauptschulabschluss nachgeholt?
- die letzten fehlenden Fächer abgeschlossen?
- Prüfungen in einzelnen Fächern gemacht, aber nicht den gesamten Hauptschulabschluss?
- andere Diplome oder Zertifikate gemacht? (z.B. Sprachdiplom)
- keine einzige Prüfung abgelegt

11. Für Ihre Entscheidung, den Kurs zu machen: Was war da wichtig? Sagen Sie mir bitte, ob die folgenden Gründe für Sie sehr wichtig, eher wichtig, wenig wichtig oder gar nicht wichtig waren.

	Sehr wichtig	Eher wichtig	Wenig wichtig	Gar nicht wichtig
Ich wurde von meiner Familie/meinen Eltern in den Kurs geschickt.				
Ich wurde von meinem Betreuer (AMS oder Heim) in den Kurs geschickt.				
Ich wollte mein Deutsch verbessern.				
Ich wollte insgesamt bessere Jobchancen haben.				
Ich wollte den HS-Abschluss machen, damit ich eine Lehre oder weiterführende Schule machen kann.				
Ich wollte einfach etwas lernen.				
Ich wollte neue Menschen kennen lernen.				
Ich wollte wissen, ob ich zu so einer Leistung fähig bin.				
Ich wollte mein Leben in die Hand nehmen und an meiner Zukunft arbeiten.				
Ich wollte den Kurs machen, weil alle meine Freunde auch zur Schule gingen oder eine Lehre machten.				
Ich wollte den anderen zeigen, dass ich das schaffe.				

12. Wir würden jetzt auch gerne wissen, wie Sie den Kurs erlebt und was Sie dabei alles gemacht haben: Sagen Sie mir zu den einzelnen Aussagen bitte, ob sie sehr, eher, wenig oder gar nicht für Sie zutreffen.

	<b>Sehr wichtig</b>	<b>Eher wichtig</b>	<b>Wenig wichtig</b>	<b>Gar nicht wichtig</b>
Es war schwierig für mich, einen Kursplatz zu bekommen.				
Ich wurde vor der Teilnahme ausreichend über den Kurs informiert.				
Ich finde es prinzipiell ok, wenn man für diesen Kurs etwas bezahlen muss.				
Ich habe mich mit den anderen Teilnehmern gut verstanden.				
Ich habe mich mit den TrainerInnen gut verstanden.				
Die TrainerInnen haben den Stoff schlecht erklärt.				
Die TrainerInnen haben mit vielen Beispielen gearbeitet, sodass man sich wirklich etwas darunter vorstellen konnte.				
Wir sind oft in Kleingruppen aufgeteilt worden.				
Wir haben oft Projekte durchgeführt und selbständig gearbeitet (z.B. Schulzeitung, Theater).				
In dem Kurs habe ich insgesamt wenig gelernt.				
Ich habe von den TrainerInnen ausreichend Unterstützung erhalten, wenn ich etwas nicht verstanden habe.				
Ich wurde ausreichend auf die einzelnen Prüfungen vorbereitet.				
Die Prüfer waren fair und gerecht zu mir.				
Was wir gelernt haben, war ausreichend, es hat mir nichts gefehlt.				
Der Kurs war gut organisiert.				

	<b>Sehr wichtig</b>	<b>Eher wichtig</b>	<b>Wenig wichtig</b>	<b>Gar nicht wichtig</b>
Die Ausstattung (z.B. Raum, Unterlagen, Computer...) im Kurs war gut.				
Ich habe zu allen persönlichen Fragen ausreichend Beratung (Tipps und Informationen) bekommen.				
Mir hat Unterstützung gefehlt, wenn ich persönliche Probleme hatte.				

13. Sie waren mit dem Kurs also (sehr/ziemlich/nicht) zufrieden. Wir wollen den Kurs verbessern. Deswegen interessiert es uns, wovon Sie sich in dem Kurs mehr oder weniger gewünscht hätten. Sagen Sie mir bitte jeweils, ob Sie von den folgenden Bereichen gerne mehr oder weniger gehabt hätten oder ob es so gepasst hat, wie es war.

	<b>Mehr</b>	<b>Weniger</b>	<b>Gepasst</b>
Information/Aufklärung zu Beginn			
Deutsch (als Fremdsprache)			
Fachunterricht/Prüfungsvorbereitung			
Projektarbeiten neben (unabhängig von) dem Fachunterricht (zB: Schülerzeitung, Theater, ...)			
Praktikum, Schnupperlehre			
Exkursionen			
Betreuung nach dem Abschluss/der letzten Prüfung			
Berufsberatung, Beratung über Ausbildungsmöglichkeiten danach			
Beratung (Tipps und Informationen) bei persönlichen Fragen			
Unterstützung & Betreuung bei persönlichen Problemen			

14. Welche Note geben Sie dem Kurs insgesamt? (5-stufig) \_\_\_\_\_

15. Jetzt würde ich gerne wissen, was Ihnen der Kurs gebracht hat. Wie war das unmittelbar nach dem Kurs und wie ist das jetzt?

	Unmittelbar nach dem Kurs		Ist das jetzt noch immer so?	
	Ja	Nein	Ja	Nein
Wussten Sie unmittelbar nach dem Kurs genauer, was Sie beruflich machen wollen?				
Haben Sie unmittelbar nach dem Kurs nach viel besseren Jobs gesucht als zuvor?				
Waren Sie nach dem Kurs viel zuversichtlicher als zuvor, auch weitere Ausbildungsabschlüsse/ einen Lehrabschluss erreichen zu können?				
War Ihnen unmittelbar nach dem Kurs der Wert und die Wichtigkeit von Ausbildung viel bewusster als zuvor?				
Haben Sie im Kurs neue Freunde gefunden? (ad. jetzt: Haben Sie noch Kontakt mit ihnen?)				
Hatten Sie unmittelbar nach dem Kurs stärker das Gefühl dazuzugehören als zuvor?				
Fühlten Sie sich unmittelbar nach dem Kurs im Umgang mit anderen Menschen viel sicherer als zuvor?				
Wussten Sie unmittelbar nach dem Kurs viel besser als zuvor, dass Sie auch etwas leisten können?				
Haben Sie unmittelbar nach dem Kurs positiver in die Zukunft geschaut/waren Sie zuversichtlicher als zuvor?				
Waren Sie unmittelbar nach dem Kurs viel stärker motiviert, Ihr Leben in die Hand zu nehmen, als zuvor?				

16. Was haben Sie 3 Monate, bevor Sie den HS-Kurs begonnen haben, vorwiegend gemacht? (1 Antwort möglich)

- Ausbildung/Lehre
- Job
- Deutschkurs
- AMS-Kurs
- arbeitslos
- Haushalt/Karenz
- Sonstiges: \_\_\_\_\_

17. Was haben Sie in den ersten drei Monaten nach dem Abschluss des HS-Kurses hauptsächlich gemacht? (1 Antwort)

- Ausbildung/Lehre (→ weiter zu 18 a.)  
 Job  
 Deutschkurs  
 AMS-Kurs  
 arbeitslos  
 Haushalt/Karenz  
 Sonstiges: \_\_\_\_\_

18. Haben Sie seit dem HS-Kurs eine weitere Schulausbildung oder Lehre begonnen?

- ja     nein

18.a Welche? \_\_\_\_\_

18.b Wie lange waren Sie in dieser Ausbildung? \_\_\_\_\_

- Noch immer → Seit wann? \_\_\_\_\_

→ falls nicht mehr

18.d Haben Sie auch den Abschluss gemacht?                     ja     nein

19. Haben Sie seit dem HS-Kurs jemals gearbeitet?                     ja     nein

19.a Wie lange haben Sie in ihrem ersten Job nach dem HS-Kurs gearbeitet?

- Noch immer → Seit wann? \_\_\_\_\_

19.b Was haben Sie da gemacht? \_\_\_\_\_

19.c Wie zufrieden sind/waren Sie mit dieser Arbeit? Sind/waren Sie

- sehr     eher     wenig oder     gar nicht zufrieden?

20. Was machen Sie jetzt? (1 Antwort möglich)

- Ausbildung/Lehre  
 Job  
 Deutschkurs  
 AMS-Kurs  
 arbeitslos  
 Haushalt/Karenz  
 Sonstiges: \_\_\_\_\_

21. Wie sehr streben Sie in den nächsten 3 Jahren einen weiteren Abschluss/eine weitere Ausbildung/Lehre an? Streben Sie das ... (sich anstrengen, daran arbeiten)

- sehr     ziemlich     wenig oder     gar nicht an?

**→ Für nicht JOB zuvor**

22. Wie sehr streben Sie an, in den nächsten 3 Jahren einen Job zu finden?

- sehr     ziemlich     wenig     gar nicht

**→ Für JOB zuvor**

23. Wie sehr streben Sie eine berufliche Verbesserung in den nächsten 3 Jahren an?

- sehr     ziemlich     wenig     gar nicht

24. Wie alt sind Sie? \_\_\_\_\_ Jahre

25. Ist Ihre Muttersprache deutsch?     ja     nein

26. In welchem Land wurden Sie geboren?

- AUT/EU     S/O-Europa     außereuropäisch

**→ Für nicht Muttersprache deutsch:**

27. Wie gut waren Ihre Deutschkenntnisse zu Beginn des HS-Kurses? Waren sie ...

- gering     mittel oder     gut?

28. Wie viele Jahre sind Sie insgesamt zur Schule gegangen, bevor Sie mit dem HS-Kurs begonnen haben? \_\_\_\_\_ Jahre

**→ Für nicht Ö:**

29. Wie viele Jahre (davon) sind Sie in österreichische Schulen gegangen, bevor Sie mit dem HS-Kurs begonnen haben? \_\_\_\_\_ Jahre

30. Welche Schulen haben Sie besucht, bevor Sie an dem HS-Kurs teilgenommen haben? (Gymnasium, HS, ASO oder VS im Ausland gilt als „ausländische Schule“, Mehrfachantworten möglich)

- Ausländische Schule(n)  
 Volksschule  
 Hauptschule  
 Polytechnikum  
 Lehre/Berufsschule/Fachschule  
 Gymnasium  
 Sonderschule

**→ Für nicht Ö:**

31. Haben Sie so etwas ähnliches wie den HS-Abschluss schon in Ihrem Heimatland gemacht?

- ja     nein

32. Wie oft haben Sie ein Schuljahr wiederholen müssen? \_\_\_\_\_ Mal     gar nicht

33. Was ist Ihre höchste Ausbildung jetzt?

- kein Schulabschluss  
 Hauptschulabschluss  
 Berufsbildung (Lehrabschluss, BMS, Pflegehelfer, ...)  
 Matura  
 Uni



34. Was ist die höchste Ausbildung Ihres Vaters?

- Pflichtschule/Hauptschulabschluss  
 Berufsbildung (z.B. Lehre)  
 Matura  
 Uni  
 überhaupt nichts  
 weiß nicht

35. Was ist die höchste Ausbildung Ihrer Mutter?

- Pflichtschule/Hauptschulabschluss  
 Berufsbildung  
 Matura  
 Uni  
 überhaupt nichts  
 weiß nicht

36. Ist Ihr Vater momentan

- berufstätig  
 arbeitslos  
 in Pension  
 im Haushalt tätig (bzw. karenziert)  
 Sonstiges: \_\_\_\_\_

37. Ist Ihre Mutter momentan

- berufstätig  
 arbeitslos  
 in Pension  
 im Haushalt tätig (bzw. karenziert)  
 Sonstiges: \_\_\_\_\_

38. Hatten Sie während der TN am HS-Kurs Kinder zu betreuen?  ja  nein

39. Haben Sie während des Kurses gearbeitet?  ja  nein

**wenn ja:** 39.a Wie viele Stunden pro Woche? \_\_\_\_\_ Stunden

37. Kennen Sie noch jemanden aus Ihrem HS-Kurs, den oder die wir auch befragen könnten?

1. \_\_\_\_\_ (Name & Tel.)

2. \_\_\_\_\_ (Name & Tel.)

3. \_\_\_\_\_ (Name & Tel.)

**DANKE FÜR IHRE MITARBEIT**

Deutschkenntnisse – Einschätzung der/des Interviewers/in

gut  verständlich/ausreichend  gebrochen/unzureichend

## 6.2 Verzeichnis der Tabellen

<b>Tabelle 1:</b> Geschlechterverteilung der TeilnehmerInnen .....	49
<b>Tabelle 2:</b> Alter der TeilnehmerInnen bei Eintritt .....	49
<b>Tabelle 3:</b> Soziodemographische Merkmale der TeilnehmerInnen: Muttersprache .....	50
<b>Tabelle 4:</b> Soziodemographische Merkmale der TeilnehmerInnen: Vorbildung .....	50
<b>Tabelle 5:</b> Übersicht über die drei Motivationstypen .....	51
<b>Tabelle 6:</b> Motivation nach Trägertypen .....	52
<b>Tabelle 7:</b> Schwierigkeit der Klientel nach Typen .....	54
<b>Tabelle 8:</b> Schwierigkeit der Klientel nach soziodemographischen Merkmalen .....	55
<b>Tabelle 9:</b> Bewertungsdimensionen nach Trägertypen .....	57
<b>Tabelle 10:</b> Zufriedenheit mit dem Ausmaß der Angebote nach Trägertypen .....	60
<b>Tabelle 11:</b> Zufriedenheit mit praxisorientiertem Zusatzangebot .....	61
<b>Tabelle 12:</b> Abbruchquoten nach Bewertung des Kursangebots .....	63
<b>Tabelle 13:</b> Abschlusserfolgsquoten nach soziodemographischen Merkmalen .....	67
<b>Tabelle 14:</b> Abschlusserfolgsquoten nach Kurstypen, differenziert nach der Schwierigkeit der TeilnehmerInnen ..	68
<b>Tabelle 15:</b> Anteil derjenigen mit vollem Abschlusserfolg nach Zufriedenheit mit dem Angebot .....	69
<b>Tabelle 16:</b> Weiterbildungs- und Erwerbsquoten .....	70
<b>Tabelle 17:</b> Verbesserung des Arbeitsmarktstatus .....	71
<b>Tabelle 18:</b> Quantitativer Gesamterfolg nach Kurstypen .....	72
<b>Tabelle 19:</b> Qualitative Wirkungsdimensionen nach Typen .....	73
<b>Tabelle 20:</b> Qualitativer Erfolg nach Trägertypen .....	74
<b>Tabelle 21:</b> Abschlusserfolg und qualitativer Erfolg .....	76
<b>Tabelle 22:</b> Gesamterfolg nach Trägertypen .....	78
<b>Tabelle 23:</b> Gesamterfolg nach Schwierigkeit der Klientel .....	79
<b>Tabelle 24:</b> Anteil derjenigen mit hohem Gesamterfolg nach Schwierigkeit der Klientel und Trägertyp .....	79
<b>Tabelle 25:</b> Gesamterfolg nach Mehrfachbelastung .....	80
<b>Tabelle 26:</b> Anteil derjenigen mit hohem Gesamterfolg nach Mehrfachbelastung und Trägertyp .....	81
<b>Tabelle 27:</b> Anteil derjenigen mit hohem Gesamterfolg nach TeilnehmerInnenzufriedenheit .....	82
<b>Tabelle 28:</b> Gesamterfolg nach Motivation .....	83
<b>Tabelle 29:</b> Kosten pro Hauptschulabschluss im Schnitt zweier Durchführungsjahre .....	86
<b>Tabelle 30:</b> Kosten pro HS-Abschluss in Abhängigkeit von der Interventionsintensität .....	86
<b>Tabelle 31:</b> Zusammenfassung der Wirkungen nach TeilnehmerInnenstruktur .....	90
<b>Tabelle 32:</b> Zusammenfassung der TeilnehmerInnenstruktur nach Interventionstypen .....	92
<b>Tabelle 33:</b> Zusammenfassung der Wirkungen nach Interventionstypen .....	94

## 6.3 Verzeichnis der Grafiken

<b>Grafik 1:</b> Arbeitslosenquote Jugendlicher (15-24 Jahre) nach Geschlecht und Bildung .....	18
<b>Grafik 2:</b> Anteil der Risikogruppen an der Kohorte im Zeitverlauf .....	19
<b>Grafik 3:</b> TeilnehmerInnen an Qualifizierungs- und HS-Modulen .....	21
<b>Grafik 4:</b> Benotung des Kurses nach Typen .....	56
<b>Grafik 5:</b> Dropout-Quoten nach Interventionstypen .....	63
<b>Grafik 6:</b> Abbruchursachen .....	64
<b>Grafik 7:</b> Positive HS-Abschlüsse nach Kurstyp .....	66
<b>Grafik 8:</b> Intrinsische sowie Gesamtmotivation und qualitativer Gesamterfolg .....	75
<b>Grafik 9:</b> Gesamterfolg nach Trägertypen .....	78
<b>Grafik 10:</b> Anteil derjenigen mit hohem Gesamterfolg nach Trägertyp und Schwierigkeit der Klientel .....	80
<b>Grafik 11:</b> Anteil derjenigen mit hohem Gesamterfolg nach Trägertyp und Mehrfachbelastung .....	81

## 6.4 Literatur- und Quellenverzeichnis

- BMWA:** Arbeitsmarkt und Arbeitsmarktpolitik in Österreich, Wien 2005.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung:** Gespräche über das Bildungs- und Beschäftigungssystem in Deutschland, In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 74/1999.
- Bundesagentur für Arbeit:** Beratung, Vermittlung, Förderung von Schulabgängern 2003/04, Nürnberg 2003.
- Bundesagentur für Arbeit:** <http://www.arbeitsagentur.de> [2006-06-21] und <http://www.ausbildungberufchancen.de/handbuch/vollversionen/bvb.php> [2006-06-21].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung:** Berufsbildungsbericht 2006, Berlin 2006.
- Diekmann A.:** Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen, Reinbek bei Hamburg 2002.
- Dietrich H.:** Wege aus der Jugendarbeitslosigkeit. Von der Arbeitslosigkeit in die Maßnahme? In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 4/2001.
- Flick U./von Kardorff E./Steinke I. (Hrsg.):** Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Reinbek bei Hamburg 2003.
- Franz P./Lang C.:** Wachsendes Problempotenzial von Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss, In: Wirtschaft im Wandel, 13/1999.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln – Homepage zum Projekt AusbildungPlus:** <http://www.ausbildung-plus.de> [2006-06-21].
- Kultusministerkonferenz:** Schule in Deutschland: Zahlen, Fakten, Analysen. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz 161/2002. Online unter: <http://www.kmk.org/statist/analyseband.pdf> [2006-06-21].
- Lassnigg L./Leitner A./Wroblewski A./Steiner M./Steiner P./Mayer K./Schmid G./Schömann K.:** Entwicklung eines allgemeinen Schemas zur Evaluation aktiver Arbeitsmarktpolitik in Wien, Forschungsbericht des IHS, Mitarbeit des WZB-Berlin, Wien 1999.
- Mayring P.:** Qualitative Inhaltsanalyse, In: Flick u.a.: Qualitative Forschung. Ein Handbuch, München 2003.
- OECD:** Evaluating Labour Market and Social Programmes. The State of a Complex Art, Paris 1991.
- Rat der Europäischen Union:** Gemeinsamer Bericht der Kommission und des Rates über die soziale Eingliederung, Brüssel 2004.
- Republik Österreich:** Österreichisches Reformprogramm für Wachstum und Beschäftigung, Wien 2005.
- Schmid G./O'Reilly J./Schömann K.:** International Handbook of Labour Market Policy and Evaluation, Cheltenham, UK 1996.
- Steiner M./Vogtenhuber S./Wagner E.:** Anteil ohne positiven Hauptschulabschluss. Machbarkeitsstudie, IHS-Forschungsbericht im Auftrag des bm:bwk, Wien 2006.
- WIFO/IHS:** Begleitende Evaluierung des Nationalen Aktionsplanes für Beschäftigung in Österreich im Jahr 1999, Studie im Auftrag von BMWA und BMAGS, Wien 1999.
- Zirngast W.:** Bericht zur externen Evaluation der Hauptschulabschlusskurse 1999/2000 für arbeitslose Jugendliche an den Stadtschulrat für Wien, Wien 2001.

## Materialien zur Erwachsenenbildung

Hrsg.: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Abt. Erwachsenenbildung

- Nr. 1/2000** Qualitätsentwicklung in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 11. bis 12. Jänner 2000
- Nr. 1/2001** Memorandum über Lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Österreichischer Konsultationsprozess
- Nr. 2/2001** Konzepte der Qualität in der Erwachsenenbildung. Aufsätze und Protokoll im Rahmen der Werkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 2. bis 3. Oktober 2000
- Nr. 3/2001** Dokumentation und Forschung für die Erwachsenenbildung – wo stehen wir heute? Bericht zum Workshop des bm:bwk und des Österreichischen Volkshochschularchivs an der Volkshochschule Meidling am 4. Oktober 2000
- Nr. 4/2001** Pädagogische Qualität in der Erwachsenenbildung. Bericht zur Tagung am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang vom 5. bis 6. April 2001
- Nr. 5/2001** Österreichischer Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 6/2001** Hintergrundbericht zum österreichischen Länderbericht. Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission
- Nr. 7/2001** Konsultationsprozess zum Memorandum über lebenslanges Lernen der Europäischen Kommission. Dokumentation der Expertentagung am 20. Juni 2001
- Nr. 8/2001** Marktplatz der Sprachen. Dokumentation einer Initiative des bm:bwk zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001 vom 17. bis 22. September 2001
- Nr. 9/2001** Bildungsberatung Burgenland. Ein Modell für regionale Vernetzung und Professionalisierung von Bildungsberatung
- Nr. 1/2002** Wie viel BILDUNG braucht der Markt? Wie viel MARKT verträgt die Bildung? Beiträge zum Symposium der Akademie Graz, der Urania/Graz, der Förderungsstelle für EB und des LSR für Steiermark an der Universität Graz am 19. September 2001
- Nr. 1/2003** Weiterbildung in Österreich im europäischen Vergleich I. Ergebnisse und Analysen der 2. Europäischen Erhebung zur betrieblichen Weiterbildung (CVTS II)
- Nr. 1/2004** OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung I. Hintergrundbericht Österreich
- Nr. 2/2004** OECD-Länderprüfung über Erwachsenenbildung II. Prüfbericht der OECD
- Nr. 1/2005** Altern – Bildung – Lernen. Bericht über eine Entwicklungswerkstatt am Bundesinstitut für Erwachsenenbildung St. Wolfgang im November 2004
- Nr. 2/2005** Beteiligungsstruktur und Ressourcen der Erwachsenenbildung. Empirische Grundlagen zu einer Strategie des lebensbegleitenden Lernens
- Nr. 1/2006** BiKoo – Bildungskoooperative Oberes Waldviertel. Evaluation des Ziel 3 Projektes „BildungseinsteigerInnen“
- Nr. 2/2006** Evaluation der Kurse zur Vorbereitung auf den Hauptschlussabschluss. Studie im Auftrag des bm:bwk

**Die Materialien zur Erwachsenenbildung sind elektronisch verfügbar unter**  
[http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien\\_zur\\_eb.php](http://www.erwachsenenbildung.at/services/publikationen/materialien_zur_eb.php).

**Printausgaben können im Online-Publikationen-Shop des BMBWK unter**  
[http://wwwapp.bmbwk.g.v.at/publikationen\\_shop.asp](http://wwwapp.bmbwk.g.v.at/publikationen_shop.asp) oder beim AMEDIA Servicebüro bestellt werden:  
1141 Wien, Sturzgasse 1a | T. (0)1 982 13 22 | F. (0)1 982 13 22-311 | [office@amedia.co.at](mailto:office@amedia.co.at)

**Einzelne Exemplare sind auch erhältlich beim**  
BMBWK, Abt. V/8, Freyung 1, 1010 Wien | T. (0)1 53120/4603 | [erwachsenenbildung@bmbwk.gv.at](mailto:erwachsenenbildung@bmbwk.gv.at)